

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Tamara Podsedníková

Role pedagoga elementaristy v budování pozitivního třídního klimatu v 1. ročníku ZŠ

Olomouc 2022

vedoucí práce: Mgr. Bc. Marcela Otavová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, pod vedením Mgr. Bc. Marcely Otavové, Ph.D., uvedla jsem všechny použité literární zdroje a dodržovala zásady vědecké etiky.

V Olomouci dne

.....

Tamara Podsedníková

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala vedoucí své diplomové práce Mgr. Bc. Marcele Otavové, Ph.D., za odborné vedení, cenné připomínky a rady. Věnování patří i mému manželovi a dětem za podporu a lásku, které si moc vážím. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat pedagogům, kteří se zúčastnili výzkumného šetření, a to za vyčerpávající odpovědi a možnosti pozorování ve třídách v této nelehké době.

OBSAH

ÚVOD	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1. UČITEL NA 1. STUPNI ZŠ	10
1.1. Osobnost a osobnostní předpoklady učitele 1. ročníku ZŠ	10
1.2. Profesní kompetence učitele 1. ročníku	11
1.3. Specifika komunikace učitele s žáky raného školního věku	15
1.4. Spolupráce učitele 1. ročníku s dalšími pedagogickými pracovníky	17
2. ODBORNOST UČITELE 1. STUPNĚ ZŠ	19
2.1. Pedagogické znalosti a dovednosti učitele 1. ročníku ZŠ	21
2.2. Školení, koučing a mentoring jako možnost dalšího vzdělávání	23
3. KLIMA ŠKOLY, ŠKOLNÍ KLIMA TŘÍDY	24
3.1. Školní klima	24
3.2. Složky školního klimatu třídy	24
3.3. Charakteristika školního klimatu třídy	25
3.4. Faktory ovlivňující pozitivní klima třídy	26
3.4.1. Motivace žáků z pohledu učitele 1. ročníku ZŠ	28
3.4.2. Hodnocení žáků učitelem v 1. ročníku ZŠ	30
3.4.3. Autorita učitele a kázeň žáků v 1. ročníku ZŠ	32
3.4.4. Vliv odměn a trestů na třídní klima u žáků v 1. ročníku ZŠ	32
3.5. Učitel a žák v utváření pozitivního třídního klimatu	33
3.5.1. Tvorba společných pravidel ve třídě	36
3.6. Rodiče jako spolutvůrci třídního klimatu	37
3.7. Diagnostické techniky a projektivní nástroje pro budování třídního klimatu	38
3.7.1. Komunitní kruh	40
3.7.2. Pravidla komunitního kruhu	40
3.7.3. Praktické zavedení komunitního kruhu do třídy	41
4. VÝVOJOVÁ SPECIFIKA U ŽÁKŮ 1. ROČNÍKU	44
4.1. Charakteristika a osobnost dětí mladšího školního věku	44
4.2. Psychický a emoční vývoj dětí před a při vstupu do povinné školní docházky	46
4.3. Socializace žáka 1. třídy	47
II. EMPIRICKÁ ČÁST	50
5. VÝZKUMNÝ DESIGN	51

6. KVANTITATIVNÍ VÝZKUM	52
6.1. Cíle kvantitativního výzkumu	52
6.2. Výzkumné otázky	53
6.3. Metody kvantitativního výzkumu	53
6.4. Dotazník	53
6.5. Výzkumný soubor	55
6.6. Interpretace získaných dat	56
6.7. Závěry a diskuze výsledků výzkumného šetření	96
7. KVALITATIVNÍ VÝZKUM	104
7.1. Cíle kvalitativního výzkumu	104
7.2. Výzkumné otázky	104
7.3. Výzkumný soubor a výzkumný vzorek	105
7.4. Etický aspekt výzkumu	105
7.5. Metoda sběru dat	106
7.6. Otevřené kódování	108
7.7. Interpretace získaných dat rozhovorů	109
7.8. Zúčastněné pozorování	114
7.9. Interpretace získaných dat z pozorování	116
8. Závěry a diskuze výzkumného šetření	121
ZÁVĚR	125
POUŽITÁ LITERATURA	129
SEZNAM ZKRATEK	134
SEZNAM TABULEK	135
SEZNAM GRAFŮ	137
SEZNAM PŘÍLOH	139

ÚVOD

*„Nejvýznamnějším uměním učitele je probouzet
v žácích radost tvořit a poznávat.“*

Albert Einstein

Vstup dítěte do školy je pro každého rodiče a jejich dítě velkou událostí. Budoucí prvňáčci mají mnohá očekávání a představy. Těší se na své nové spolužáky, na učení a přestávky a také především na svoji paní učitelku, která je provede celým školním rokem. První dny a týdny po zahájení školního roku bývají většinou pro žáky, rodiče i třídní učitele náročné. Probíhá aklimatizace žáků na školní prostředí, navazování nových kamarádství, která jsou nezastupitelně spojována s utvářením klimatu třídy. Jistě se mezi námi najdou lidé, kteří se nemohou i po mnoha letech dokázat ztotožnit s pozitivními vzpomínkami na první třídu. Možná, že nás negativně ovlivnili spolužáci, paní učitelka nebo učební nároky. Především samotný fakt, zda si uchováváme pozitivní či negativní vzpomínky na první třídu, do určité míry ovlivňuje nastavení třídního klimatu. Správné nastavení třídního klimatu stojí na počátku školní docházky především na elementárním pedagogovi. Jeho prací není jen vzdělávat, ale také naslouchat svým žákům. V pedagogickém procesu existuje mnoho faktorů, které ovlivňují školní prostředí, třídu či žáky. To, jak pedagog elementarista uchopí a zhmotní své pedagogické znalosti a zkušenosti, se odráží na celkovém přístupu žáků k povinné školní docházce.

Předkládaná diplomová práce pojednává o roli pedagoga elementaristy v budování pozitivního třídního klimatu v prvním ročníku ZŠ. Hlavním cílem diplomové práce je popsat, jaké jsou osobnostní předpoklady a profesní kompetence učitele 1. ročníku v aktuální praxi a jak velkou měrou ve své pedagogické praxi přispívá ke kladnému budování vztahů u žáků první třídy. Tato diplomová práce je rozdělena do dvou částí, na část teoretickou a empirickou. Teoretická část je členěna na čtyři části. První kapitolu věnujeme učitelům 1. stupně ZŠ. V ní popisujeme osobnostní předpoklady a profesní kompetence, specifikujeme komunikaci učitele s žáky raného školního věku a také, jaké má učitel možnosti spolupráce s dalšími pedagogickými pracovníky, zejména s pracovníky školního poradenského pracoviště. Ve druhé kapitole popisujeme možnosti odbornosti učitele 1. stupně základní školy, vymezujeme také jeho odborné znalosti a dovednosti a možnosti dalšího možného vzdělávání.

Stěžejní, třetí kapitolu diplomové okrajově věnujeme klimatu školy a zcela obsáhle se věnujeme klimatu třídy. Vymezuje zde složky školního klimatu třídy, charakterizujeme klima třídy, popisujeme, jaké faktory ovlivňují pozitivní klima třídy. Dále se věnujeme možnostem učitele k motivaci žáků v prvním ročníku. Za důležitou součást pedagogického procesu stejně tak pojmáme možnosti hodnocení žáků raného školního věku. Snažíme se taktéž popsat autoritu učitele a kázeň žáků, které jsou důležité pro samotný pedagogický proces. Specifikujeme zde také vliv odměn a trestů a jejich dopad na třídní klima. Nedílnou součástí v utváření pozitivního klimatu třídy je učitel a žák, kteří vstupují do vzájemné interakce. Následně se také věnujeme možnostem tvorby společných pravidel ve třídě. Zabýváme se také způsoby, při kterých se mohou rodiče stát spolutvářci třídního klimatu. Poslední část této obsáhlé kapitoly jsme věnovali diagnostickým technikám a projektivním nástrojům, které jsou vhodné pro budování třídního klimatu, věnovali se komunitnímu kruhu; jaké má pravidla a popsali praktický návod či tipy, jak jej vhodně zavést či s ním začít v prvním ročníku. V poslední, čtvrté kapitole popisujeme vývojová specifika u žáků prvního ročníku. Charakterizujeme osobnost dětí mladšího školního věku a specifikujeme psychický a emoční vývoj dětí v prekohezním stadiu vývoje. V něm pracujeme s pojmy školní zralost a školní připravenost a popisujeme socializaci žáka první třídy ZŠ.

Na teoretickou část diplomové práce následně navazujeme empirickou částí, ve které specifikujeme hlavní cíl spolu s dílčím cílem výzkumného šetření. V práci využíváme kvantitativní i kvalitativní výzkum. K naplnění cílů výzkumného šetření využíváme dotazník, hloubkové rozhovory i zúčastněné pozorování, které hodnotíme jako přínosné pro vzhled předkládané problematiky z pohledu přímé pedagogické praxe. Výsledky kvantitativního šetření interpretujeme na základě získaných dat od 140 respondentů. Hloubkové rozhovory realizujeme se čtyřmi informanty ze základních škol Jihomoravského kraje ve větších i menších městech a na vesnici. Zúčastněné pozorování taktéž realizujeme ve třídách výše uvedených čtyř informantů.

Záměrem naší diplomové práce je popsat, jaké osobnostní předpoklady a profesní kompetence jsou v teoretické rovině předurčující pro výkon profese pedagoga - elementaristy a jak jsou pedagogy prvních tříd v pedagogické praxi využity, a také popsat, jakou roli zastává pedagog v budování pozitivního klimatu třídy a jak k tomu určené příležitosti využívá v pedagogické praxi v rámci budování kladných vztahů ve třídě prvního ročníku ZŠ.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. UČITEL NA 1. STUPNI ZŠ

1.1. Osobnost a osobnostní předpoklady učitele 1. ročníku ZŠ

Děti se již od prázdnin těší na školu a svoji budoucí paní učitelku či pana učitele. Pro žáky nastupující povinnou školní docházkou je velmi důležitou osobou provázející jejich počátek vzdělávání právě třídní učitel. Učitel první třídy je právě ten, který děti uvádí do školního světa, zprostředkovává kontakt se školou a je ten, který u dětí formuje základy vzdělanosti. (Beníšková, 2007). Zástupci z řad odborné veřejnosti i v současnosti velmi diskutuje a polemizuje nad tím, jakou osobností by učitel měl být. Každý jsme jiný a naše komplexní osobnost není stejnorodá. Přesto nemůžeme tvrdit, že i přes rozdílnost našich osobností nemůžeme být skvělými učiteli. Beníšková (2007, s. 36) dodává: „*Osobnost učitele je pro kvalitu vzdělávání dítěte v prvních letech školní docházky asi nejvíc určující.*“

Vykopalová, (1992), Kohoutek, (1996) přirovnávají osobnost učitele jako k nejmocnějšímu nástroji, který ovlivňuje žáky. Osobnost pedagoga se nejnáze projeví v daném interakčním prostředí, ideálně ve výchovně vzdělávacím procesu. Ve škole pedagog každodenně přichází do nejrůznějších situací, jež vyžadují pohotové jednání. (Dytrtová, Kohutová, 2009)

Pro každého učitele by mělo být prioritou rozvinout osobnost žáka, jeho vnitřní potenciál, měl by sám být osobností. (Grecmanová, 2014)

I přes to, že se staneme kvalifikovanými učiteli, měli bychom mít i nějaké osobnostní předpoklady, které jsou důležité při práci s dětmi raného školního věku. Ty by v ideálním případě měli mít všichni pedagogičtí pracovníci, kteří pracují s jakoukoliv skupinou žáků či studentů. Vašutová (2004) vymezila soubor osobnostních předpokladů, které by měl učitel mít při výkonu práce s dětmi:

- Entuziasmus a pozitivní postoj k životu, pozitivně laděný vztah k dětem
- Schopnost motivace a řešit otevřeně vzniklé problémy
- Vystupovat, jednat a vhodně společensky komunikovat
- Empatičnost, spravedlnost, důvěryhodnost, diskrétnost a toleranci
- Trpělivost, starostlivost a mít laskavý přístup k druhým
- Umět být nápaditý a tvořivý
- Schopnost sebeovládání a emocionální stabilitu

- Umění dodržovat stanovená pravidla
- Umění sdílet a kooperovat
- Pracovitost, rozhodnost a vlastnit dobré organizační schopnosti

1.2. Profesionální kompetence učitele 1. ročníku

V odborné literatuře můžeme najít mnohá dělení kompetencí, která se však vzájemně prolínají nebo jsou v literatuře podobně popsána. V naší diplomové práci předkládáme k tématu kompetence učitele jednotlivá dělení autorů pro srovnání. Danou problematikou se zabývají zejména Spilková, Vašutová, Průcha, Švec, Pařízek.

Pedagogický slovník definuje profesionální kompetence učitele jako: „*soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 104)

Pařízek pojem kompetence popisuje jako způsobilosti k výkonu profese, autorka Krhutová s kolegyní Dyrtrtovou avšak uvádí, že novodobými autory je označován termín „způsobilost“ termínem „kompetence“. (Pařízek in Krhutová, Dyrtrtová, 2009).

Valenta in Zitková (2014) dodává, že pojem „kompetence“ nahrazuje pojmem „dovednost“ nebo také „schopnost“. Průcha (2009) chápe kompetence jako schopnosti, dovednosti a určitou způsobilost, které jsou využitelné pro život.

Mazáčová (2008) poukazuje na učitele jako člověka, který chce úspěšně vést vyučování, měl by mít rozvinuté potřebné znalosti, dovednosti a schopnosti a to proto, aby jeho působení na žáky bylo účinné. Celý tento soubor dispozic označuje jako základní potažmo profesionální kompetence učitele. **Profesionální (základní) kompetence učitele** pak dělí následovně:

- **Odborně – předmětové kompetence**

Vztahují se ke zvládnutí základu vědeckého a uměleckého vědění a předmětů a probace

- **Psychologické kompetence**

Zde řadíme, jak je učitel způsobilý ke vztahu k žákům přistupovat k jejich individuálním požadavkům v oblasti vývoje a jejich bariér

- **Pedagogicko psychologicko didaktické kompetence**

Uvádí žáky do širších souvislostí reálného života školy a i širšího prostředí obce, města.

- **Komunikativní kompetence**

Obsahuje dovednost komunikace učitele a žáka, toleranci a smysl pro spravedlnost, vytváření atmosféry dobrého soužití učitele a žáků ve třídě

- **Pedagogicko-manažerská kompetence**

Spočívá ve znalosti a schopnosti učitele rozvíjet u žáků povědomí o reálném životě školy, prostředí města či školy

- **Poradenské a konzultační kompetence**

Vymezuje vztah učitele k žákům a jejich rodičům a schopnost řešit s nimi vážnější výchovné problémy. Umí konzultovat s rodiči a žáky, jak překonávat překážky při učení nebo jak připravit žáky na profesní vzdělání či zaměstnání.

Krhutová, Dyrtrtová (2009) se také zmiňuje o kompetencích učitele. Odkazuje se na Švece, který rozdělil kompetence do tří skupin a to: **kompetence k výchově a vyučování, kompetence osobnostní, kompetence rozvíjející osobnost učitele**. Ten následně zdůrazňuje, že kompetence učitele k výchově a vyučování jsou také založeny na dovednostech učitele a dále je dělí následovně:

- Psychopedická kompetence

Učitel dovede analyzovat učivo, řešit výchovné problémy žáků, organizuje činnost svých žáků

- Komunikativní kompetence

Učitel je schopen komunikovat s rodiči žáků, dovede podpořit a motivovat žáky a řídí pozornost žáků

- Diagnostická kompetence

Učitel dovede diagnostikovat učení žáků a individuálně výkon žáka, diagnostikuje klima třídy

- Osobnostní kompetence

Učitel dovede jednat s žáky, rodiči i okolím empatickým a v případě potřeby i asertivním chováním

- Rozvíjející kompetence

Učitel se dovede rozvíjet v dalších oblastech potřebných ke své profesi. V současné době například v oblasti informačních technologií (Vašutová, 2002)

Vašutová (2002) pak popsala také profesní kompetence, které charakterizovala následovně do tří oblastí:

1. Osobnostní kompetence

Vyznačuje se vysokou mírou osobní zodpovědnosti za pokrok žáků a vzdělávací výsledky. Učitel ovlivňuje osobnost a rozvoj hodnot žáka. Řadíme zde pedagogickou tvořivost, kritické myšlení, schopnost řešit problémy, týmovou spolupráci a umění inovovat změny. Vysoký důraz je kladen na vysokou úroveň socializace, empatie, tolerance a všeobecný rozhled. Doplňme, že osobnostní kompetence jsou rozvíjeny hlavně vzděláváním, sebevzděláváním a působením profesního prostředí.

2. Předmětová kompetence

Reflektují požadavky směrem ke kvalitě a kvantitě požadovaných profesních znalostí ke vztahu vyučovaných předmětů. Tato kompetence není omezena pouze na naučené informace v požadované oblasti, ale také reflektuje širší souvislosti v oblasti metodologie a propojení vědy do vyučovacího předmětu.

3. Profesionálně pedagogická kompetence

Obsahuje výchovnou a vzdělávací práci učitele. Zahrnuje soubor znalostí z oblasti předmětové didaktiky, pedagogické a sociální psychologie, filozofie výchovy a etiky, školského managementu. Řadíme zde také profesní zkušenosti. Ty rozvíjejí sebe samého a dále zdokonalují pedagogickou práci.

Spilková in Průcha (2002) sestavila teoretický seznam profesních kompetencí, mezi které řadí:

1. Kompetence odborně předmětové
2. Kompetence psychodidaktické
Učitel vytváří vhodné podmínky pro učení, aktivizaci myšlení, motivaci k poznávání.
Vytváří dobré sociální, emocionální, pracovní klima a řídí žákovo učení
3. Kompetence komunikativní
Učitel umí vhodně komunikovat s rodiči, kolegy, žáky či s vedením školy nebo jinými institucemi, které jsou spjaty se školským zařízením
4. Kompetence organizační a řídicí
Učitel umí dobře řídit a plánovat svoje činnosti a umí zavést a udržet řád a systém
5. Kompetence diagnostická a intervenční
Učitel umí vhodně žákovy problémy uchopit. Hledá řešení, jak mu pomoci, zajímá se o to, jak žák myslí a co prožívá, jak jedná a hledá příčiny jeho chování

6. Kompetence poradenské a konzultativní

Učitel umí konzultovat s rodiči žákovo chování a prospěch, umí rodičům případně nabídnout odbornou radu.

7. Kompetence reflexe vlastní činnosti

Učitel umí zhodnotit svoje chování, svůj přístup či metody a v případě potřeby je schopen vyvodit důsledky a svůj přístup modifikovat

Vašutová in Krhutová, Dytrtová (2004) naopak formulovala sedm kompetencí, mezi které patří:

1. Předmětová/oborová kompetence
2. Didaktická a psychodidaktická kompetence
3. Pedagogická kompetence
4. Diagnostická a intervenční kompetence
5. Sociální, psychosociální a komunikativní kompetence
6. Manažerská a normativní kompetence
7. Profesně a osobnostně kultivující kompetence

Pařízek in Průcha (2002) sestavil výčet způsobilostí potřebných k výkonu profese:

1. Odborná způsobilost, která je získaná na základě přípravy pedagogické, didaktické a psychologické
2. Výkonová způsobilost, pod kterou si můžeme představit pracovní zdatnost. K té potřebujeme vlastní dobré fyzické a neuropsychické schopnosti ke zvládnutí pracovního vypětí
3. Osobnostní způsobilost charakterizovaná jako sociální zralost
4. Společenská způsobilost, kam řadíme morální vlastnosti a jakýsi společenský vzor učitele. Učitel by měl být příkladem společenského jednání zejména s mládeží
5. Motivační způsobilost jako ztotožnění a angažovanost se s rolí učitele

Filová (2002) poukazuje v časopise Pedagogická orientace na práci Slavíka a Siňora, kteří vymezují navíc **reflexivní kompetenci učitele**. V té poukazují na reflektování a hodnocení pedagogického jednání, kdy jejím předmětem je žák, reálná výuka i sám učitel. Dle těchto autorů obsahuje reflexivní kompetence učitele: „*dovednost popsat, analyzovat a uspořádat, v širších souvislostech také hodnotit pedagogickou zkušenost ze školní praxe.*“

Dobrý učitel by měl všemi těmito kompetencemi disponovat, neboť je v každodenní učitelské praxi zcela vědomě i nevědomě využívá a jsou velmi důležité ke vztahu k žákům potažmo rodičům. Dodejme, že existuje ještě profesní standard nebo kodex učitele ([www.journals.muni.cz\[online\]2002](http://www.journals.muni.cz[online]2002)).

1.3.Specifika komunikace učitele s žáky raného školního věku

Vztah učitele a žáka na prvním stupni je velmi specifický. Na počátku školní docházky a až přibližně do třetí třídy je pro žáky nejdůležitější a nejvlivnější osobou právě učitel, který současně bývá jejich třídním učitelem. Ten zpravidla na prvním stupni vyučuje všechny nebo velkou část vyučovacích předmětů a zákonitě tak zde dochází ke vzájemné emocionální vazbě jak ze strany žáka, tak i učitele. Pro žáky, alespoň v počátku školní docházky, je učitel ten, který do jisté míry emocionálně zastupuje roli rodičů. Žáci mladšího školního věku jsou velmi citliví, snáze se fixují na svého učitele a očekávají adekvátní citovou odezvu. Tento stav časem zmizí a nejčastěji je spjat s přechodem z předškolního zařízení do první třídy. Učitel s tímto projevem chování musí počítat a zároveň musí vhodně nastavit pravidla komunikace a vztahu mezi žáky a učitelem. ([www.raabe.cz\[online\]2021](http://www.raabe.cz[online]2021)).

Oslovování

Vyučující v první třídě hovoří k žákům vlídně, klidným hlasem a nejčastěji se snaží své žáky oslovovat křestním jménem nebo zdvořile. Jelikož jsou ještě malí, přizpůsobují svoji mluvu adekvátně jejich myšlení, úkoly a sdělení důkladně vysvětlují tak, aby žák byl schopen podle pokynů pracovat. (Hájková, 2011)

Žáci první třídy se zpočátku školní docházky začínají orientovat ve své škole. Zvykají si na nastavená pravidla a poznávají nové spolužáky. Učí se poznávat a rozeznávat jednotlivé zaměstnance ve škole. Vědí, kdo je paní učitelka, paní vychovatelka, paní asistentka, pan/paní ředitel/ka. Dospělým pedagogickým pracovníkům vykájí a oslovují příslušnou pracovní pozicí.

• Vystupování

Žáci v první třídě jsou především orientováni na svoji paní učitelku. Jak se chováme, oblékáme nebo jak vystupujeme, tvoří specifickou skupinu neverbální komunikace. Žáci velmi vnímají, pokud je paní učitelka naštvaná, smutná nebo zkrátka neumí žáky zaujmout.

Učitel by tedy měl být žákům vzorem, vstupovat do třídy s dobrou náladou a humorem, dávat najevo nadšení, radost a nešetřit úsměvem.

- **Komunikační přístup**

Učitelé první třídy jsou ti, kteří přebírají děti z mateřských školek a z dětí se postupně stávají žáci základní školy. Jelikož ne vždy může být přechod dětí z mateřské školy do školy základní hladký, je vhodné přizpůsobit svoji mluvu. Snažíme se tedy komunikovat vstřícným a přátelským způsobem bez zbytečného zvyšování hlasu a udržovat oční kontakt.

- **Zástupný předmět komunikace**

Učitelé často využívají ke komunikaci nejrůznější maskoty, maňásky nebo pohádkové postavičky či nejrůznější plyšové hračky jako nástroj komunikace. Pokud jsou žáci ostýchaví a bojí se mluvit s učitelem, je výhodné tyto pomůcky zařadit. Žáci tak snadněji prostřednictvím zástupného předmětu řeknou své trápení a obavy nebo se snáze uvolní. (www.zapojmevsechny.cz[online]2012)

Kopřiva in Kreislová (2012) předkládá osm pravidel **efektivní komunikace**. Vyzdvihuje, aby učitel první třídy navodil spíše komunikaci na bázi partnerského přístupu než jen to, aby se učitel přizpůsoboval. Jako praktickou pomůcku proto sestavila osm pravidel efektivní komunikace:

- Učitel by se při komunikaci s dětmi měl držet přítomnosti a nepřipomínat chyby žáků, které proběhly v minulých dnech.
- Nehodnotit osoby a mluvit jen to, co je potřebné udělat. Držet se tedy problému a řešit to podstatné.
- Nedávat příliš příkazy, pokyny a komunikovat především o potřebných informacích.
- Učitel by měl žákům dávat prostor a nechat prostor k vyjádření žákům, dávat možnost volby.
- Vhodné je zaměřit se na pozitivní situace, oceňovat a pozitivně popisovat
- Zařadit v rámci komunikace ze strany učitele empatický přístup a snažit se o porozumění.
- Pokud učitel sděluje své požadavky, je vhodné šetřit slovy.
- Učitel by si měl šetřit hlas, aby nedošlo k hlasové indispozici či hlasovým uzlíkům. Snažit se být i moderátorem a předat svým žákům slovo.

Lukášková (2010) hovoří o vědomém vztahu učitele k žákům. Ten se může projevit v rámci výukové komunikace reflexí a to **očním kontaktem**, kdy při komunikaci učitel vnímá žáka pohledem, laskavým pohledem a tónem řeči, **pohlazením a laskavým dotekem** a to zejména u nejmladších žáků, **nasloucháním žákovi**, kdy učitel při konverzaci o žáky projevuje zájem, **verbalizací toho, co žák dělá** ve smyslu toho, že učitel reflektuje, co žák vytváří, **parafrázováním slovních sdělení**, kdy učitel opakuje to, co žák řekl, případně upřesní, **spoluprožíváním emocí** tak, že učitel reaguje na situace a události, které žák prožil, **kladného hodnocení žáka** a to jak při úspěších a dobrých výsledcích, tak i při projevené snaze. V neposlední řadě i **celkové klima pohody při společných činnostech**.

1.4. Spolupráce učitele 1. ročníku s dalšími pedagogickými pracovníky

V rámci výkonu profese musí učitel mnohdy spolupracovat a komunikovat s ostatními pedagogickými pracovníky. Ti do jisté míry mohou být spolutvárci třídního klimatu nebo mohou být učitelům první třídy velmi dobře nápomocni ve spoluutváření klimatu třídy, a to i v oblasti prevence i intervence.

V současné době vlivem inkluzivního vzdělávání jsou nedílnou součástí pedagogického sboru **asistenti pedagoga**. Ti jsou na prvních stupních ZŠ nejvíce zastoupeni a také každodenně komunikují s třídním učitelem a žáky. Jsou součástí třídy stejně tak, jako je učitel a žák. Nejen, že kooperují u žáka se specifickými vzdělávacími potřebami, stejně tak dobře mohou pozorovat utvářející se třídní kolektiv a komunikovat s učitelem případně nežádoucí projevy chování. Komunikace učitele s asistentem pedagoga je velmi důležitá a pro dobré a funkční prostředí ve třídě by jej učitel měl brát jako rovnocenného kolegu či partnera při utváření pedagogického procesu. (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018)

Na školách jsou také zastoupeni **poradenští pracovníci v rámci školního poradenského pracoviště**, dále jen ŠPP. Ti jsou již v podmínkách dnešních škol hojně zastoupeni a nabízejí celou řadu služeb. Rozsah těchto poradenských služeb, které poskytuje škola, stanovuje § 7 vyhlášky č. 116/2011 Sb. (novela vyhlášky č. 72/2005 Sb.) o poskytování služeb ve školách a školských zařízeních. Současně jsou dobrými pomocníky v oblasti primární prevence patologických jevů.

Metodik prevence patologických jevů řeší psychosociální atmosféru ve výchovně vzdělávacím procesu. Svoji pozornost upírá na problémovou socializaci žáků, výskyt výchovných obtíží, projevy rizikového chování, šikany, záškoláctví. Měl by také nabídnout poradenskou pomoc jednak učitelům, tak i rodičům.

Výchovný poradce je pedagogickým pracovníkem a jeho náplň práce je legislativně vymezena. Na starost má kariérní poradenství, ale také dává učitelům adekvátní pedagogickou podporu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Komunikuje se školskými poradenskými pracovišti, pomáhá zpracovávat individuální vzdělávací plány, věnuje pozornost integraci žáků se zdravotním či sociálním znevýhodněním, řeší problémové situace ve škole. (Knotová, 2014)

Školní psycholog v současnosti není zastoupen na všech základních školách. Jeho přítomnost ve školách má pozitivní dopad především při řešení výukových obtíží žáka a narovnávání vztahů mezi rodiči a učiteli, potažmo školou. Působí také v oblasti prevence a intervence u žáků s výchovnými, výukovými nebo osobními problémy.

Braun (2014) dodává, že přítomnost školního psychologa ve školách je jedinečná, neboť může být dobře nápomocen ve škole již při zápisu žáků do školní docházky, při adaptaci žáků v první třídě a měla by kooperovat na spolupráci rodičů, pedagoga a zmíněného školního psychologa již od zmíněného počátku první třídy.

Školní speciální pedagog aktivně vyhledává žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Nabízí metodickou podporu škole, učitelům, asistentům pedagoga, rodičům. Konzultuje s učiteli nastavená inkluzivní opatření a navrhuje metody, které mohou být prospěšné pro tyto žáky. (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018)

Komunikace a spolupráce učitele se školním poradenským pracovištěm a pedagogickými asistenty nemusí být vždy jednoduchá, přesto má více pozitivních dopadů v podmínkách vzdělávání nejen na fungování třídy, ale i celé školy. (Knotová, 2014)

2. ODBORNOST UČITELE 1. STUPNĚ ZŠ

Pro výkon profese učitele prvního stupně nestačí pouze osobnostní předpoklad či to, zda by Vás představa práce učitele naplňovala a bavila a jste navíc člověkem s dobrými povahovými rysy, které jsou pro práci učitele neméně důležité. Tím hlavním a prvotním krokem k vysněnému povolání je získání odborné kvalifikace v oblasti pedagogických věd.

Květoňová, Němec (2020) nastiňují, jak moc je pro učitelkou práci důležitá pedagogická způsobilost. Průcha (2001) jedním dechem dodává, že pedagogická způsobilost není dána jen studiem vysoké školy a odbornou přípravou, ale také tím, jakými osobnostními předpoklady je pedagog vybaven.

Jedlička, Kořa, Slavík (2018) zmiňují, že pro výkon profese učitele nebo jiného pedagogického vzdělání je důležitá zdravotní způsobilost, trestní bezúhonnost, znalost českého jazyka a především získat příslušnou kvalifikaci, která umožňuje výkon přímé pedagogické činnosti.

Kolář (2012) ke studiu učitelského vzdělání dodává, že: „*Učitelé 1. stupně ZŠ studují celý komplex pro první stupeň potřebných disciplín v propojení s didaktikou těchto předmětů (didaktika přírodovědného poznání pro elementární školu). Teoretické vzdělání je průběžně propojováno s různými úrovněmi a obsahy praktických cvičení a praxí přímo na školách.*“

Zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 sbírky nám definuje výčet možností, jak předepisované pedagogické způsobilosti dosáhnout.

Pedagog na prvním stupni ZŠ absolvuje pětileté magisterské vysokoškolské studium a to:

- v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd, které je zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy
- v akreditovaném studijním programu studijního oboru pedagogika nebo v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů mateřské školy, vychovatelství nebo pedagogiku volného času, a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy
- v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy

nebo na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů druhého stupně základní školy a všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy, které je navíc doplněno o:

- a.) vzdělání v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy
- b.) doplňující studium k rozšíření odborné kvalifikace podle § 22 odst. 2 (dále jen „doplňující studium k rozšíření odborné kvalifikace“)
- c.) akreditovaný magisterský studijní program v oblasti pedagogických věd zaměřený na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání, které je uskutečňováno vysokou školou a zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy
- d.) akreditovaný magisterský studijní program v oblasti pedagogických věd, který je zaměřený na přípravu učitelů základní umělecké školy studijního oboru, který odpovídá charakteru vyučovaného předmětu
- e.) Akreditovaný magisterský studijní program v oblasti umění studijního oboru umělecko - pedagogického zaměření, který odpovídá charakteru vyučovaného uměleckého předmětu

V současné době, kdy je inkluzivní vzdělávání zavedeno do základních škol, může učitel prvního stupně získat aprobaci a pracovat tak s žáky se specifickými vzdělávacími potřebami následujícím vysokoškolským studiem v oblasti speciální pedagogiky a to:

- a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku pro učitele
- b) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, studijního oboru speciální pedagogika, a vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na přípravu učitelů prvního stupně základní školy
- c) vzděláním stanoveným pro učitele prvního stupně základní školy podle odstavce 1 a vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřené na speciální pedagogiku, nebo vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na speciální pedagogiku

2.1. Pedagogické znalosti a dovednosti učitele 1. ročníku ZŠ

Pedagogické znalosti jsou chápány jako teoretický základ vyučování, tedy to, co potřebujeme znát k samotnému obsahu vyučovacích hodin a jsou součástí profesního základu. Naproti tomu jsou pedagogické dovednosti popisovány jako cílené a účelné činnosti učitele, které jsou vázány na řešení pedagogických situací a také jejich součástí je jakýsi vrozený vztah k dětem či k učitelskému povolání. (Dyrtrová, Krhutová, 2009)

Skalková popisuje, že dovednosti jsou učením: „*Získané dispozice pro užití vědomostí, pro řešení problémů a pro vykonávání činností určitého druhu.*“ (Skalková, 1999, s. 129)

Kolář (2012, s. 35) k dovednostem učitele dodává: „*Dovednosti učitele spolu se souborem vědomostí, postojů a hodnot spoluvytvářejí odpovídající kompetence učitele a jsou základem pro výkon učitelské profese.*“

K tomu, abychom vzájemně propojili pedagogické znalosti a dovednosti, musíme zažít různé pedagogické situace.

Janík in Krhutová, Dyrtrová (2009) dělí pedagogické znalosti na:

- **Znalosti obecné didaktiky** – obecné znalosti a metody vyučování a řízení práce žáků
- **Znalosti kurikula** – kurikulární teoretický a školní kurikulární obsah
- **Znalosti kontextu** – chápané jako znalosti podmínek vzdělávání v daném státě a prostředí v historickém a kulturním kontextu
- **Znalosti sebe sama** – vymezení slabých a silných stránek osobnosti, vlastní znalosti a dispozice

Kyriacou (2012) stanovil základní pedagogické dovednosti:

- **Plánování a příprava**

Učitel musí vytvořit plán vyučovací hodiny, kde je jasně uveden jeho cíl a záměr. Součástí přípravy a plánu učitele by měl být také obsah, struktura a použitá metoda k tomu, co se žáci mají v hodině naučit. Řadíme zde vhodně zvolené pomůcky a materiály. Učitel by měl dbát na uspořádání hodiny tak, aby byla zajímavá pro žáky, adekvátně upoutána pozornost žáků a aktivní účast žáků ve vyučovací hodině.

- **Realizace vyučovací hodiny**

Učitel svůj výklad realizuje klidně a zřetelně s odpovídající úrovní a potřebám žáků, svým chováním ovlivňuje zájem o výuku. Zvyšování zájmu žáků o výuku obohacuje o

pokládání vhodných otázek a následným vyvoláváním žáků. Žáci se tak mohou aktivně zapojit do výuky a učitel tak podporuje jejich vyjadřování a bere zřetel na názory žáků.

- **Řízení vyučovací hodiny**

Učitel umí probudit v žácích kladný přístup k činnostem, které budou užity ve vyučovací hodině, vzbuzuje jejich zájem a umí udržet pozornost žáků po celou vyučovací hodinu, má vhodně zpracované přechody mezi jednotlivými činnostmi a umí dobře rozvrhnout dobu vykonávané činnosti.

- **Klima třídy**

Učitel dbá na vzhled a rozmístění vybavení třídy, které podporují kladný postoj žáků ve vztahu k vyučování a činnostem, které jsou v ní realizovány. Dohlíží na řád, adekvátně působí na žáky vlastní autoritou a umí vhodně sdělovat požadavky týkající se jejich chování. Sleduje chování žáků a realizuje kroky k zamezení nežádoucím projevům chování.

- **Kázeň**

Učitel přiměřeně působí svojí autoritou na žáky a žáci jej uznávají a přijímají jako osobu, která nastavuje pravidla a požadavky a zakládá řád pro správné fungování třídy. Projednává nevhodné chování žáků, pomáhá při řešení učebních obtíží a stanovuje napomenutí a přiměřené tresty.

- **Hodnocení prospěchu žáka**

Učitel důkladně a objektivně hodnotí práce žáků a včas vrací vyhodnocené písemné práce. K hodnocení využívá formativní i sumativní hodnocení. Žáci mají možnost spolupodílet se na hodnocení své práce a prospěchu, učitel k hodnocení využívá široké škály nástrojů a to v podobě zadávání úkolů a o prospěchu žáka si vede záznam. Hodnocení slouží jako nástroj zpětné vazby o dosažených znalostech a k povzbuzení k dalšímu úsilí a posílení sebedůvěry žáka.

- **Reflexe a evaluace vlastní práce**

Učitel je schopen zhodnotit své odučené hodiny, reflektuje a usiluje o jejich případné zlepšení v oblastech, které se mu jeví jako problémové. Ve své praxi využívá širokou škálu metod hodnocení vlastní činnosti a prověřuje organizaci svého času a plánování

2.2. Školení, koučing a mentoring jako možnost dalšího vzdělávání

Každý ředitel by měl dbát na neustálé zvyšování odborných znalostí a dovedností učitelů ať už formou dalšího vzdělávání k rozšíření kvalifikace nebo formou nejrůznějších školení, která jsou zaměřená na průběh vyučovacího procesu, práci s třídním kolektivem, klima třídy nebo oblast inkluzivní pedagogiky a práci s asistentem pedagoga.

Školení jsou nabízena nejrůznějšími organizacemi ve všech krajích. V současné době je mají ředitelé možnost financovat z tzv. „šablon“ a tato školení jsou zaměřena na nejrůznější oblasti. Do popředí se více dostávají školení právě na zvyšování kompetencí k utváření klimatu třídy.

Koučing je metoda, která je zaměřena na osobní rozvoj učitelů či žáků. Ten pomáhá učitelům objevovat nové způsoby řešení problémů a rychleji a efektivněji dojít k cílům, které si stanovil. Lze jej financovat také z tzv. „šablon“ jako „profesní rozvoj pedagogů prostřednictvím supervize, koučinku a mentoringu“. Koučovat může ředitel své podřízené, externí kouč nebo koučem může být sám učitel při výuce svých žáků. Důležité jsou však základní znalosti koučingu. (www.nakladatelstvi.portal.cz[online]2019)

Mentoring je druh podpory zaměřený na profesní rozvoj učitelů, využívá se u začínajících i zkušených učitelů. Odehrává se většinou ve škole a je založen na podpoře zkušenějšího učitele ostatním učitelům. Účastní se jej zpravidla pouze dva lidé. Mentor a učitel, který je mentorován. Mentoring může dobře fungovat na základě důvěry a pomoci, kdy zpravidla není výhodné hodnotit a kritizovat ale spíše dobře poradit.

Chaloupková (2014) publikuje rozhovor v časopise Komenský se zakládající členkou asociace mentoringu Sašou Dobrovolnou. V něm uvádí, že mentor může učiteli pomoci ujasnit profesní cíl a může dát učiteli zpětnou popisnou vazbu, zároveň podporuje vnitřní motivaci a vede k sebereflexi. Dává také pozor na to, aby si učitelé stanovili konkrétní kroky a poté mentor s učitelem vyhodnocuje, jak se vymezené konkrétní kroky dařilo naplňovat.

3. KLIMA ŠKOLY, ŠKOLNÍ KLIMA TŘÍDY

3.1. Školní klima

V odborné literatuře se často autoři jednotlivých publikací rozcházejí v definicích či názorech na přesné vymezení školního klimatu. Grecmanová (1999) však výstižně říká, že jedině, na čem se výzkumníci umějí shodnout je, že: „*klima závisí na specifické situaci jednotlivé školy, a že nevzniká samo o sobě, nýbrž se dlouhodobě vytváří.*“

Grecmanová in Nielsen (2014, s. 104) definuje pojem pozitivní školní klima a to z pohledu žáků tak, že: „*je tam, kde má žák radost z učení, požadavky na něj kladené jsou přiměřené jeho schopnostem, podporuje se jeho osobnost, žák pocituje spravedlivý přístup, může zažít úspěch.*“

Skalková charakterizuje školní klima jako: „*specifický projev školního života, který obsahuje celkovou kvalitu prostředí uvnitř školy s ekologickými (materiálními), společenskými, sociálními a kulturními dimenzemi.*“ (Skalková, 2007, s. 245)

3.2. Složky školního klimatu třídy

Čapek (2015, s. 545) poukazuje na jednotlivé složky školního klimatu, které se vztahují k problematice školního klimatu třídy, které jsou:

- Vyučovací metody a edukační aktivity
- Komunikace ve třídě
- Hodnocení ve třídě
- Kázeňské vedení třídy
- Vztahy mezi žáky ve třídě
- Participace žáků
- Prostor škol

Holeček (2014) pak rozlišuje tři pojmy, které souvisejí s problematikou klimatu třídy. Nejprve pracuje s termínem **prostředí třídy**, do kterého patří nejen učitelé a žáci, ale i vybavení a výzdoba třídy, v neposlední řadě také psychohygienu (ekologie) třídy. Druhou položkou je **atmosféra třídy**. Dle Holečka je třídní atmosféra krátkodobá a situační a často se

během školního dne ve třídě mění v lepší či horší atmosféru. Pod třetím pojmem se skrývá **sociální klima třídy**, které je typické pro každou třídu, je dlouhodobé a méně proměnlivé.

3.3. Charakteristika školního klimatu třídy

Kyriacou (2012, s. 79) charakterizuje z pohledu podpory procesu učení žáků pozitivní klima třídy následovně: „*Klima třídy je takové, které je možno charakterizovat jako cílevědomé, orientované na úlohy, uvolněné, vřelé, podporující žáky a se smyslem pro pořádek. Takové klima napomáhá procesu učení v podstatě tím, že vytvoří a udržuje kladné postoje žáků k výuce a také k jejich vnitřní motivaci.*“

Také Čapek (2010) popisuje třídní klima jako: „*souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí*“.

Mareš, Křivohlavý (1995) označují klima třídy jako: „*jevy dlouhodobé, které jsou typické pro danou třídu i daného učitele a to po několik měsíců či let. Aktéři klimatu třídy jsou samotní žáci třídy či skupinky žáků v dané třídě či jednotliví žáci a v neposlední řadě i učitelé jednotlivci.*“

Nielsen (2014, s. 103) uvádí, že: „*klimatem třídy se myslí dlouhodobé rozpoložení typické pro třídu, ustálené postupy vnímání a prožívání a reagování všech zúčastněných*“

Kolář (2012, s. 150) ve svém výkladovém slovníku označuje sociální klima třídy jako: „*dlouhodobou atmosféru typickou pro danou třídu, tvůrcem klimatu jsou žáci celé třídy skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, soubor učitelů vyučujících v dané třídě, které je ovlivněno i sociálním klimatem školy.*“

Grecmanová (2008) dodává, že: „*třídní klima se nevytváří pouze ve výuce. Vytváří se také o přestávkách, na školních výletech nebo při jiných akcích, které jsou organizovány učitelem či školou.*“

3.4. Faktory ovlivňující pozitivní klima třídy

Dosáhnout příznivého klimatu třídy není lehkou, jednorázovou záležitostí. Vyžaduje si neustálou pozornost ze strany učitele a zároveň se na něm podílí několik základních faktorů, které jsou důležité jak pro učitele, tak i pro žáky. Mezi základní faktory ovlivňující klima třídy patří: (Friedlová a kol., 2012, [online]).

Prostředí a bezpečí třídy

Ve třídě by se žáci měli snažit o emocionální a podporující prostředí, ve kterém se snáze budují mezilidské vztahy a vzájemná podpora

1. Efektivita vyučování

Žáci by měli mít z výuky benefit, nikdo by neměl být diskriminován kvůli svým individuálním odlišnostem

2. Disciplína třídy

Učitel by měl umět v žácích budovat disciplínu a zamezit rušivému chování žáků, které negativním způsobem ovlivňuje a snižuje kvalitu vyučovací hodiny

3. Organizovanost a práce žáků a její plánování

Učitel by měl umět organizovat a řídit práci žáků dle daných pravidel. Každý žák má nárok se rozvíjet a zvyšovat svůj potenciál

Mezi dalšími faktory, které ovlivňují školní klima třídy, mohou být faktory vnější a vnitřní. Vnější faktory učitel ovlivnit nemůže, ty vnitřní učitel svojí vůlí ovlivnit může. Mezi faktory vnější můžeme zařadit věk, pohlaví, rodinné prostředí žáků a do jisté míry i početnost žáků ve třídě.

Věk žáků hraje významnou roli v první třídě, neboť šestileté děti se mnohdy chovají jinak než žáci s odkladem povinné školní docházky, kteří přicházejí do první třídy již jako sedmiletí. S postupem času mají žáci odlišnou míru socializace a závislosti na učiteli.

Pohlaví žáků může být do jisté míry zavádějícím faktorem. Chlapci se snaží ve třídě více jednat impulzivně a vůči skupině silněji prosazovat, dívky zase více utvářejí kamarádské skupinky, které se více štěpí. Převaha dívek či chlapců ve třídě se na klimatu třídy projeví.

Rodinné prostředí má každý žák odlišné. Každý rodič má jiný výchovný styl, zabezpečuje dětem rozdílné sociální zázemí, což se může projevit i na postavení žáka v třídním kolektivu.

Početnost žáků ve třídě může představovat faktor vnější i vnitřní. Do jisté míry záleží na tom, kolik žáků se na danou základní školu přihlásí a zda selekci těchto žáků do jednotlivých tříd vybírá ředitel školy, nebo je to na domluvě mezi učiteli. V městských školách obvykle bývá větší počet žáků, na malotřídních školách či na vesnicích spíše počet menší. Čím menší počet žáků, tím více má učitel možnost s žáky individuálně pracovat a dochází zde k větší interakci mezi učitelem a žákem a mezi žáky navzájem. (Hrabal, 2002)

Mezi vnější faktory patří hodnocení a zasedací pořádek. Obojí je většinou v kompetenci učitele nebo na domluvě mezi učitelem a žáky.

Hodnocení představuje velmi významný faktor v utváření klimatu třídy a to ve vzájemné interakci a utváření vztahu mezi učitelem a žáky. Hodnocení a klasifikace jsou velmi křehkými záležitostmi, jenž přináší soutěživost a srovnávání mezi žáky. Učitel by měl každé hodnocení pečlivě promyslet a zvážit.

Zasedací pořádek velmi ovlivňuje sociální kontakt a vztah mezi žáky. Ovlivňuje také komunikaci mezi žáky a případné sympatie. Pro žáky prvních tříd se jeví jako nejlepší uspořádání zasedacího pořádku ve třídě do tzv. půl kruhu. Takovéto uspořádání lavic umožňuje, aby všichni žáci na sebe viděli a stejně tak i učitel má možnost na žáky stejnou měrou vidět. (Hrabal, 2002)

Kyriacou (2012) doplňuje o další výčet faktorů (rysů), které významně ovlivňují celkové klima třídy následovně:

Vzhled, uspořádání a upravenost třídy

Jedna z prvních věcí, které si žák první školní den všimne, je prostředí třídy a její vzhled. Kamkoliv se žák podívá, měl by zažívat kladné pocity a dostávat kladné očekávání. Pod pojmem vzhled třídy si můžeme představit čistou a udržovanou, prosvětlenou místnost, kde jsou pěkně vyzdobené nástěnky, vhodně umístěné obrazy na stěnách a vizuální pomůcky. Také uspořádání lavic by mělo být adekvátní a záleží především na volbě učitele, jaké uspořádání zvolí. Časté jsou ve třídách také knihovničky a koberec. Hlavní částí celého uspořádání by měla být dobrá viditelnost na tabuli ze všech lavic. Třída by měla být upravená a uklizená. Kreislová souhlasí s Kyriacou a dodává, že vhodné a útulné školní prostředí spoluutváří pocit bezpečí a přispívá k příznivému klima třídy a v současné době je velká škála možností, jak třídu vybavit a vyzdobit.

Složení třídy

Je vhodné zmínit, že na klima třídy také působí složení žáků dané třídy, tedy to, jak se ve třídě „sejdou“. Rozdílná tvorba třídního klimatu a třídního kolektivu bude u malotřídních škol, na vesnicích, kde je malý počet žáků, dále složení kolektivu z rozdílných sociálních vrstev, etnických skupin a žáků, kteří se do kolektivu začleňují v rámci inkluzivního vzdělávání či poruchami učení.

Kyriacou (2012) dodává, že tyto faktory významně působí nejen na vyučování a učení, ale také významným způsobem ovlivňují klima třídy. V kompetenci vyučujícího je všechny tyto faktory zhodnotit a umět vybudovat vzájemnou úctu a kontakt s přihlédnutím ke všem těmto skutečnostem.

3.4.1. Motivace žáků z pohledu učitele 1. ročníku ZŠ

Dle Franclové (2013, s. 136) je motivace *„soustava hybných sil, které vyvolávají, směřují a udržují činnosti člověka.“*

Kolář (2012, s. 77) označuje motivaci k výkonu tak, že se: *„učitel snaží vytvořit podněcující situaci ve třídě. Může být daná i aspirací žáka, jeho rodiny, kvalitou vyučovacího procesu, klimatem školy, třídy“.*

Kyriacou (2012) se zmiňuje, že důležitou součástí při budování kladného klimatu třídy je motivace žáků k učení. Motivaci je potřeba rozvíjet již od počátku zahájení školní docházky a je v rukách učitele umět s motivací vhodně zacházet a dobře ji implementovat do školního procesu.

Grecmanová in Čapek (2014, s. 21) dodává: *„klima třídy má velký vliv např. na sociální chování žáků, na jejich motivaci k výkonu i výkonnostní statut třídy. Klimatem třídy je také ovlivněna psychická situace učitelů, jejich pracovní spokojenost a motivace. Je tedy důležité, aby se učitelé s klimatem seznamovali, analyzovali, uměli diagnostikovat a odhalovat jeho příčiny a v případě potřeby jej ovlivňovali.“*

Kyriacou (2012) rozděluje **motivaci vnitřní**, **motivaci vnější** a dále pak **očekávání úspěchu**. Pro aktivizaci vnitřní motivace žáků je žádoucí stanovení zajímavých, poutavých témat pro žáky, které podnítky jejich zájem a zvědavost. Obzvláště v první třídě je vhodné

zapojit do procesu výuky nejrůznější rozmanité hry, které žáky motivují k objevování a touze po nových znalostech. Vnější motivace je prezentována jako odměny či různorodé výhody ať už podané formou ústní či písemnou či formou v podobě výhody. Tyto zmíněné formy mohou být prakticky užity jako ústní či písemná pochvala žáka, a udělením pěkné známky. Strategie založená na očekávání úspěchu je spjata s očekáváním úspěchu žáka a to takovým způsobem, že učitel zadává přiměřeně náročné úkoly, které mohou poskytnout reálnou naději na úspěch. U této formy motivace je důležité pozorování postupu práce a poskytování zpětné vazby u zadaného úkolu. Učitel v žákovi podněcuje důvěru a přesvědčení, že s dávkou úsilí se jim úkol podaří zvládnout.

Franclová (2013) se hojně věnuje problematice žáků vstupujících do povinné školní docházky, následně se zmiňuje i o problematice motivace žáků v první třídě. Hovoří o poznávací motivaci z pohledu učitele za pomoci výuky. Zdůrazňuje, že učitel ve svém pedagogickém přístupu při **poznávací motivaci** musí brát zřetel na **základní potřeby dítěte**, kdy vyzdvihuje bezpečí, které je základem ke zklidnění a k pohodovému rozpoložení žáka, které tolik žák potřebuje k soustředění na školní práci. Učitel názorně motivuje žáky tak, že vytváří ve třídě pocit bezpečí, že všichni do třídy patří a každý problém je řešitelný. Dále pak **sociální kontext**, který je důležitý k potřebě sounáležitosti žáků ve třídě a k **potřebě výkonu**, jenž je ovlivněn motivací výkonovou oproti motivaci vyhýbat se neúspěchu. Učitel motivuje žáky, že každý je schopen dosáhnout stejných či obdobných výsledků a že společně dokáží překonat lehčí i těžší učivo a k **potřebě poznávací**, která je podporována specifickou motivací poznávací. Úkolem učitele je motivovat žáky tím, že naučením čtení, psaní a počítání si značně žák rozšiřuje své obzory. Důležité při vyučování je vzbuzovat u žáka pozitivní emoce a tím tak dochází k úspěchu v učení a další vnitřní motivaci.

Žáci v první třídě jsou velmi činní. Neumějí se delší dobu soustředit a učitel se snaží žáky co nejvíce motivovat a zaujmout pro školní práci. **Krátkodobá motivace** žáků představuje přesně stanovené a naplánované a zaběhlé postupy práce, jež dávají žákům přesně vědět, co se od nich žádá a co následuje. **Dlouhodobá motivace** žáků zastupuje zásadní roli v celoživotním učení žáků. Dobrý učitel by měl umět žáky první třídy motivovat nejen k učení ale i ke škole neboť škola je místem, kam budou podstatný úsek svého života chodit. Správná **motivace ke škole** znamená pro učitele:

- vytvořit pocit bezpečí a učit a fungovat pospolu

- vytvořit příjemné prostředí ve třídě, kde se cítí žáci dobře a bezpečně, zajistit hezké prostředí na které žáci mohou být hrdi
- zajistit a probudit v žácích pocit smysluplnosti, že se něco nového naučili a že něco dokázali
- umět zapojit rodiče svých žáků do školního života
- učit žáky vyrovnávat se i neúspěchem jako se zdrojem poučení, že to příště zvládne

V současné době je velmi populární mezi učiteli prvního stupně zařazovat do výuky a do školních tříd celoroční motivační hry. Ty jsou postaveny na pohádkové či jiné oblíbené dětské bytosti, která žáky provází celým školním rokem a zároveň žáky motivuje ke školní práci po celý rok. Součástí těchto motivačních her jsou nejrůznější kartičky či žetony, které žáci sbírají za nejrůznější stanovené úkoly, pokroky, chování nebo práci ve skupině. Vždy však záleží na nápaditosti vyučujícího. Na konci školního roku se zpravidla hra vyhodnotí a žáci jsou odměněni drobnostmi. Součástí bývá zpravidla i tematická výzdoba třídy a nejrůznější tematické vzdělávací pomůcky.

3.4.2. Hodnocení žáků učitelem v 1. ročníku ZŠ

Součástí učitelského povolání je i hodnocení žáků, které není mnohdy vůbec jednoduché. Čapek (2015) uvádí, že hodnocení je hybatelem několika procesů a to:

- třídního klimatu
- ovlivňuje vztahy žáků k vyučujícímu
- má dopad na sociální učení

K problematice hodnocení blíže tento pojem specifikuje: „*hodnocení je vše, co se děje ve školní třídě. Probíhá při vyučování mezi všemi účastníky edukace, přináší informace, zpětnou vazbu tak i radost, pocit hrdosti a další emoce. Motivuje žáky k další práci, ukazuje jim kladné i silné stránky, představuje jim rezervy a posiluje jejich vzdělávací postoje*“.

Učitel první třídy často užívá při hodnocení žáků **suportivní hodnocení**. Dle Čapka je takovéto hodnocení správně realizované a obsahuje filozofii, ve které jsou využívána celá škála možností hodnocení a to zejména: známky, slovní hodnocení diplomy a certifikáty, věcné odměny, pochvaly. Učitel dbá zároveň na to, aby tyto procesy hodnocení pracovaly na bázi podporujícího způsobu. Neméně důležité je, aby vyučující nesrovnával žáky mezi sebou

v jejich školních výkonech každého žáka pojímal jako individuální bytost, rozdával jedničky jako posilující odměnu ve smyslu dobře odvedené práce, dokázal pochválit žáky i ústně což kladně podporuje pozitivní atmosféru ve třídě. Učitel se snaží vyvarovat udělováním špatných známek, namísto toho volí jinou formu zápisu např. N – nestihl práci, nedokončil, nezvládl. Je vhodné, aby učitel dokázal ohodnotit i sám sebe, žáci sebe sami navzájem a uměl zařadit i prostor pro sebehodnocení každého žáka.

Kreislová (2012) souhlasí s Čapkem a taktéž vyzdvihuje potřebu u žáků první třídy hodnotit spíše pozitivně, dostatečně oceňovat snahu, volit pozitivní slova. Jako příklad praxe uvádí možnosti krátkého avšak povzbudivého hodnocení:

- Děláš pokroky!
- Jde ti to skvěle!
- Můžeš to dokázat.
- Jen tak dál.
- Chyba se stane.
- Pracuješ čím dál lépe.

Kreislová (2012) dále uvádí možnosti hodnocení žáků a to několika způsoby:

- **Známkování** - Je nejběžnější způsob hodnocení školního výkonu žáků. Autorka popisuje známkování jako „*tradiční způsob hodnocení, se kterým má zkušenost převážná část učitelů, rodičů i prarodičů.*“.
- **Slovní hodnocení** – Předpokladem tohoto hodnocení je to, že učitel musí dobře znát své žáky, jejich individuální pokroky.
- **Samolepky, razítka** – Na počátku 1. třídy asi nejvíce využívaná forma hodnocení. Existuje mnoho druhů samolepek i razítek, které žáky potěší.
- **Úsměv, pohled, gesto, pohlazení**
- **Potlesk spolužáků a učitele**
- **Ocenění pokroků v komunitním kruhu, na konzultacích s rodiči, ranním dopise**
- **Výstava prací či zveřejnění ve školním časopise či internetových stránkách**
- **Výčet chyb a další práce s chybou** – I chyba je forma hodnocení. Ta by měla žáka posílit při překonání nezdarů.
- **Slovní pochvala před třídou** – Ostatní žáci si mohou brát pozitivní příklad ze spolužáka

- **Bonbony** – Za drobné úspěchy, pokroky. (Buchtová, 2020)

Čapek (2015) dodává k problematice hodnocení ještě spolehodnocení učitele s žákem.

3.4.3. Autorita učitele a kázeň žáků v 1. ročníku ZŠ

Autorita učitele je důležitá jak pro žáky tak pro samotný vyučovací proces. Učitel ovšem v první třídě, alespoň na počátku školní docházky ve vztahu k žákům by měl jednat opatrně, chovat se neutrálně a diferenciovaně. Žáci totiž učitele neznají, je pro ně cizím člověk a pohodový vstup do školy pro ně může přinést zátěž. (Sedláčková, 2009)

Kyriacou (2012) hovoří o kázni žáků. Ta je spojena především s chováním žáků. Představuje jakýsi řád, který učitel potřebuje a je nezbytným pro efektivní výuku. Autorka uvádí nejčastější typy nevhodného chování žáků, které se ve třídách objevují:

- Mluvení bez vyvolání
- Hlučnost, pokřikování
- Nevěnování pozornosti učiteli
- Bezdůvodné opouštění místa
- Rušení žáků
- Pozdní příchody do hodiny
- Neplnění domácích úkolů

3.4.4. Vliv odměn a trestů na třídní klima u žáků v 1. ročníku ZŠ

Tresty a odměny ve školním prostředí jsou spojeny s motivací žáků. Dle Meškové (2012) je důležité, aby učitel hodnotil práci a chování žáka. Trest se považuje za negativní formu motivace avšak dokáže dobře zabránit nežádoucímu chování žáka.

Čapek (2014) hovoří o vlivu odměn na klima třídy. Odměny jsou spojeny s motivací a hodnocením žáků. Odkazuje na složky klimatu, které obsahují podporující aktivity, odměny, komunikaci a spolurozhodování žáka o dění ve třídě. Říká, že minimálně šest týdnů v první třídě od začátku školní docházky by měli učitelé odměňovat žáky jedničkami, razítky, hvězdičkami. Následně doplňuje, že pokud učitelé takto děti neposilují, třídní klima není

příznivé. V neposlední řadě Mešková (2012) popisuje i další, alternativní formy odměny jako je ocenění žáka, povzbuzení žáka nebo ústní, zpětná vazba na vykonanou práci.

3.5. Učitel a žák v utváření pozitivního třídního klimatu

Existují různé názory, kdo se na klimatu třídy podílí. Bezespору můžeme říci, že jedním z těch, kdo může ovlivnit pozitivním způsobem klima třídy, je právě třídní učitel. Vytváření kladného klimatu třídy je odvislé od tvorby vztahů mezi žáky a učitelem.

K vytvoření funkčního vztahu učitele a žáků ve třídě je zapotřebí:

- vzájemná úcta a vhodně navozený kontakt
- být dobrým vzorem pro žáky,
- zapojení humoru do výuky.

(Kyriacou, 2012)

Čapek (2014) odkazuje na práci Klusáka a Laška, kteří dodávají, že pro učitele by měla být znalost a dovednost pozitivně ovlivňovat klima třídy velmi důležitá, protože žáci jsou také spokojenější ve třídě, ve které panují dobré vztahy a kde učitelé stanovují jasná pravidla. Zároveň žáci samotní vyzdvihují učitele, který se orientuje na vztahy ve třídě než jako na odborníka na vyučovaný předmět a mají raději toho učitele, který více s žáky pracuje na domluvě jednotlivých pravidel než toho, který je jen dozorcem ve třídě. Následně pak Čapek hovoří o činnostech (způsobech) učitele, kterými se nejvíce podílí na klimatu třídy.

Způsob, jakým vyučuje (metody, aktivity, formy práce)

Způsob, jakým ve třídě hodnotí a známkuje

Způsob, jakým odměňuje a trestá

Způsob, jakým sám komunikuje ve třídě a komunikační pravidla, která ve třídě panují

Způsob, jakým žáky nechává spolupodílet se na životě třídy, na výuce a hodnocení

Pravidla, která stanovil a důslednost, se kterou je upevňuje a vymáhá

(Čapek, 2014, s. 21)

Vykopalová (1992) hovoří o učiteli jako o prvotní osobě, která utváří klima třídy. Vyzdvihuje, že základní úloha učitele by měla spočívat v tvorbě a nastavení vhodných podmínek příznivého klimatu třídy. V první třídě by měl mít učitel ještě o to větší motivaci utvářet a stmelovat třídní kolektiv, protože se žáci na začátku školního roku neznají a poté se s dětmi dá dobře pracovat

Třídní učitel je také tím, který žáky provází na prvním stupni nejčastěji celých pět let školní docházky. Z praxe však víme, že na některých základních školách rozdělují pedagogy prvního stupně na ty, kteří výhradně vyučují první a druhou třídu a dále žáky svěřují kolegům, kteří s nimi absolvují třetí až pátou třídu. Nejčastěji se obtíže v oblasti řešení třídního klimatu objevují ve třetí až páté třídě, kdy se upevňuje mocenské postavení žáků ve třídě. Učitel první třídy by měl tedy dbát na to, aby již od prvních chvil vytvořil příjemné, laskavé a podporující prostředí, v němž se žáci cítí dobře a soudržně.

Čapek (2014) říká, že ve vzájemné interakci jsou právě učitelé a žáci a jsou to ti, kteří tvoří a prožívají sociální a emocionální naladění žáků ve třídě a to je součástí klimatu třídy.

Bendová (2016) se zmiňuje o řadě výzkumů, které se věnují problematice vztahů mezi třídními učiteli a žáky v souvislosti se získáváním dobrých studijních výsledků žáků, chováním žáků a tvorby příznivého, sociálního klimatu třídy. Tyto výzkumy potvrzují, že zásadní je působení učitelovo interpersonální chování ve vztahu učitel – žáci.

Holeček (2014) poukazuje především na **roli učitele**. Každá třída působí na učitele různorodě, protože žáci vycítí, co si mohou u daného učitele dovolit. Dalšími aktéry jsou samotní **žáci**, kteří utvářejí kolektiv třídy. V každé třídě panuje něco zvláštního, co nemá vliv na vyučujícího. Jsou to osobité vztahy, pracovní i mimopracovní naladění třídy, vztahy mezi samotnými žáky. V neposlední řadě jsou to **učitel i žáci**, což se blíží pravděpodobně nejvíce pravdě, neboť učitel i žáci ve vzájemné spolupráci mohou dosáhnout změny klimatu třídy. Zároveň doplňuje, že klima školní třídy je zprostředkovaně ovlivněno i sociálním klimatem učitelského sboru a školy.

Braun (2014) dále doplňuje, že uchopit a dobře vést třídní kolektiv je jednou z nejtěžších dovedností, které se připisují učitelům. Učitelé se musejí soustředit na výklad učiva. V rámci utváření třídního kolektivu také musejí klást svoji pozornost na emoce žáků, výchovu k odpovědnosti, empatii, tvorbu mezilidských vztahů a měli by umět vhodně využít tresty a odměny.

Sieberer-Nagler (2016) dodává, že se mnohdy stává, že se učitelé musejí vypořádávat s nenadálými událostmi a měli by umět efektivně řídit třídu neboť efektivní řízení a vytváření pozitivního klimatu ve třídě by mělo být základním cílem všech učitelů.

Efektivní řízení třídy popisuje jako vše to, co učitel dělá má vliv na třídu ať je to vytváření prostředí, výzdoba třídy, uspořádání lavic a židlí, komunikace s žáky, zavádění rutin a pravidel.

Co se týče žáků, Braun se zmiňuje o tzv. prekohezním stadiu, které je označováno obdobím první až třetí třídy, kdy je typické, že žáci přicházejí do školy s nejrůznějšími předchozími zkušenostmi. (Braun, 2014)

Pro vysvětlení Kolář ve svém výkladovém slovníku zmiňuje pojem „koheze třídy“. K pojmu koheze třídy říká, že je to jakási: „*soudržnost třídního kolektivu, sympatie mezi žáky ve třídě, vzájemné, pozitivní vztahy mezi žáky.*“ (Kolář, 2012, s. 150).

Dodejme, že soudržný a dobře fungující třídní kolektiv je velmi dobrým základem pro udržování pozitivního klimatu třídy. Braun dále doplňuje a přibližuje pojem třídní kolektiv jako dětskou, středně velkou sociální skupinu, která se vyznačuje přibližně stejným věkem. Děti tak mají možnost společně růst a vyvíjet se a socializovat se. (Braun, 2014)

Čapek (2010) upozorňuje na fakt, že právě učitelé na prvním stupni mohou ovlivnit klima třídy a to tím, že žáci první třídy přijímají autoritu učitele.

Braun (2014) souhlasně popisuje, že žáci na počátku školní docházky přijímají názory učitele bez výhrad a prvotní rozdílnosti přicházejí až na konci první třídy a to v závislosti na přístupu učitele. Dále dodává, že se žáci v první třídě seznamují se strukturou školního dne, se školními pravidly a také s prvky počáteční skupinové struktury. Pokud učitel zaujímá ve třídě ke všem žákům stejný postoj a nedělá v nich rozdíly, mohou být vrstevnické vztahy žáků pozitivní a pevné. Dobrý učitel by měl žáky vést ke správnému sociálnímu cítění, ke skupinové práci a umět kooperovat svoji činnost. Již v první třídě dokáží být děti zlé a to zejména, pokud je ve třídě žák, který je v něčem odlišný. Pokud učitel nevybíravým způsobem a i nevědomky toto chování podporuje a vyzdvihuje v negativním slova smyslu jinakost žáka, staví žáka do nežádoucího postavení ve třídě. To nejenže ovlivňuje klima třídy, u samotného žáka se mohou projevit nežádoucí známky chování jako je negativismus, apatie, nechut k jídlu, strach.

3.5.1. Tvorba společných pravidel ve třídě

Jednou z možností, jak může učitel ovlivnit pozitivním způsobem klima třídy a zároveň i kázeň žáků, je společná tvorba pravidel třídy. Nemusejí to být nutně pravidla psaná, mohou to být i pravidla, na kterých se žáci společně s třídním učitelem ústně dohodnou nebo pravidla, která jsou vyjádřena nějakým naučeným gestem. Žáci vstupující do první třídy neznají zatím podobu vyučování. O to více by si měl učitel co nejdříve s žáky vytvořit pravidla třídy, která vymezují nejenže jejich práva, ale i povinnosti, které vyplývají ze školního řádu. U žáků prvních tříd se zároveň při společném postupu tvorby pravidel postupuje jiným způsobem než u žáků vyšších ročníků. (Krejslová, 2012)

Předkládáme několik osvědčených třídních pravidel, která v první třídě mohou fungovat:

- **Zvoneček, či ozvučná dřívka** – Učitel zazvoní zvonečkem či použije ozvučná dřívka, pokud domluvená pravidla jsou porušována
- **Zvednutí rukou nad hlavu, tlesknutí** – Jednou z možností je také zvednutí jedné ruky či obou nad hlavu. Pokud jsou žáci hluční a porušují pravidlo, učitel zvedne ruce nad hlavu a vyžaduje to stejné od žáků. Pro žáky první třídy je to signál, že je něco špatně
- **Hračka, maňásek, maskot** – Třídní pravidla mohou být žákům vysvětlena za pomoci maňáska, loutky či nějaké oblíbené plyšové hračky. Zástupný předmět žáci berou jako kamaráda a ne jako autoritu učitele. Jakákoliv hračka či třídní maskot může být po celý školní rok umístěn na viditelném místě třídy a v případě potřeby použit nejen pro vymezená pravidla, ale i pro potřeby samotné výuky.
- **Symboly/obrázky na nástěnce** – Nejčastěji ve třídách bývají umístěna pravidla třídy na nástěnce, stěně či dveřích třídy. V současnosti jsou velmi populární pravidla třídy, která představují populární pohádkové postavičky. Tvorba pravidel by měla být nejlépe společná a u žáků prvních tříd by jich nemělo být mnoho. V ideálním případě pět. (www.zapojmevsechny.cz 2011 [online]). Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/jak-udrzet-kazen-ve-tride>



Obr. 1. (Ukázka tvorby třídních pravidel v 1. třídě ZŠ ([online])(www.rysava.websnadno.cz))

3.6. Rodiče jako spoluvůrci třídního klimatu

K učitelům a škole neodmyslitelně patří rodiče žáků. Pro učitele by mělo být prioritou mít dobré vztahy s rodiči svých žáků. Budování tohoto specifického vztahu je dlouhodobou záležitostí a může být prospěšné nejen pro třídu, ale i pro školu.

Čapek (2013) dodává, že rodiče jsou hlavně ti, kteří pro své žáky školu vybírají a doporučují ostatním rodičům. Každý rodič si přeje, aby učitel k jeho dítěti přistupoval zodpovědně a individuálně, projevoval opravdový zájem o jeho znalosti a psychickou pohodu. Neméně důležité je spravedlivé hodnocení. Pokud chce učitel „přitáhnout“ rodiče na svoji stranu, měl by vystupovat jako odborník – profesionál v každé situaci, měl by umět vhodně komunikovat s rodiči, zaujímat pozitivní postoj a optimismus a snažit se tzv. vyjít vstříc rodičům, pokud je to jen možné.

Existují situace, kdy se rodiče mohou významně spolupodílet na klimatu třídy. Jsou to především známé „akce“, které v různých formách a časových frekvencích pořádá každá základní škola. Mezi ty významné můžeme zmínit informativní schůzku pro rodiče prvňáčků, slavnostní přivítání žáků první školní den, třídní schůzky a konzultace, besídky, akademie, koncerty a vystoupení pro rodiče, dny otevřených dveří, kulturní akce, jarmarky a také zapojení rodičů do nejrůznějších výzev a soutěží.

Neméně podstatná pro dobrý partnerský vztah mezi rodiči, školou a třídním učitelem je komunikace. Nejčastěji vstupují do komunikace učitel s rodiči svých žáků. Holeček (2014) Vystihuje zásady, které by měly být uplatněny pro pohodové setkání učitele a zákonného zástupce. Učitel by měl mít na paměti, že stěžejním momentem pro rozhovor je vytvoření klidné atmosféry a prostoru pro nerušenou komunikaci. Dobrý učitel by měl s rodiči vést především partnerský rozhovor, který by hlavně neměl spočívat v negativním hodnocení žáka. Učitel by měl umět žáka pochválit, ocenit dosažené vědomosti a případně umět objasnit svá stanoviska, která se pojí ať už s problémovým chováním či špatným prospěchem.

Kolláriková, Pupala (2001) zmiňují i nepřímou komunikaci, která funguje mezi rodiči a školou a to formou písemnou (žakovská knížka, omluvný list) a v současné době více žádanou elektronickou komunikací za pomoci emailu, školních internetových stránek či školních informačních systémů. (Edupage, Bakaláři, Edookit).

3.7. Diagnostické techniky a projektivní nástroje pro budování třídního klimatu

Diagnostické a projektivní metody jsou jedním ze způsobů, jak učitel může získat věrohodný obraz o své třídě. Ověřovat třídní klima v první třídě není zcela jednoduché. Možností zde není mnoho, protože žáci neumějí zdaleka ještě číst a psát. Přesto je několik metod, které jsou vhodné pro žáky prvních tříd. Učitel je jeden z hlavních aktérů při utváření příznivého klimatu třídy. Na počátku 1. třídy se žáci většinou neznají a úkolem učitele je žáky „propojit“ v dobře fungující kolektiv a nastolit ve třídě příjemnou atmosféru pro samotnou výuku. Role učitele ve třídě je tak nezastupitelným činitelem. Při utváření pozitivního klimatu třídy usnadňuje realizaci vzdělávacích cílů školy.

K tomu, abychom dokázali dobře zanalyzovat sociální prostředí a kvalitu vztahů ve třídě, je ku prospěchu učitele možné využít jednotlivé a dobře dostupné diagnostické metody.

Tyto diagnostické metody můžeme rozdělit do čtyř oblastí:

1. Pozorování

Je nejjednodušší a nejširší diagnostickou metodou. Má svá pravidla a postupy proto, aby dobře fungovala. Používá se hlavně jako doplňková metoda k ostatním pedagogickým

diagnostikám a můžeme ji doplnit o rozhovor s žákem. Důležitým a prvotním krokem je, že musíme vědět, jaký je cíl našeho pozorování a znát kritéria hodnocení.

Při nestrukturovaném pozorování zapisujeme jednotlivé postřehy na kartičky či lístky, které vedeme v pedagogickém deníku o každém žákovi. Strukturované pozorování je náročnější a při vyučování není na něj tolik času. Učitel vytváří záznamový arch, mapu třídy. Do ní zaznačíme rozmístění žáků ve třídě, frekvenci komunikace mezi učitelem a žákem, pohyb učitele a pohyb žáků po třídě. (Friedlová a kol., Práce s třídním kolektivem, metodika [online]. Praha, 2012)

2. Rozhovor

Předpokladem pro rozhovor mezi učitelem a žákem je především oboustranná důvěra. Rozhovor by měl být otevřený a upřímný. Rozeznáváme rozhovor řízený, tedy ten, který je předem připraven a má jasný cíl, žáka nesmí uvést do rozpaků, neměl by klást nepřímé otázky. Rozhovor skupinový probíhá ve třídě formou besedy, je řízený a snaží se objasnit nastalé problémy a vést k vyřešení. Jeho úkolem je také upevnit vztah mezi učitelem a žáky.

3. Sociometrie

Je základní diagnostický postup ke zjištění a analýze třídního kolektivu tzv. sociální struktura třídy. Využívá se ke zjištění postavení žáků ve třídě, řešení šikany. Žákům první a druhé třídy jsou vytvořeny specifické metody s ohledem na jejich vývojové možnosti.

4. Dotazníkové šetření

Formu dotazníku může využít učitel a to za pomoci vlastního vytvořeného dotazníku nebo standardizovaných dotazníků. Většina standardizovaných dotazníků je určena žákům od druhé, třetí třídy. (Gillernová a kol. 2012)

Existují i méně běžné metody diagnostických postupů, které také zjišťují kvalitu třídního klimatu. Ty označujeme jako projektivní nástroje, mnohdy známé také pod názvem projektivní metody.

Gillernová (2012) popisuje projektivní metody následovně: „*Smyslem této metody je, že žáci neoznačují jiné spolužáky dle svých preferencí a ani neodpovídají na otázky podobným v dotazníku nýbrž promítají postavení své i svých spolužáků do podnětového materiálu, který je jim k dispozici.*“ (Gillernová a kol., 2012, s. 131)

Projektivní metody jsou blízké převážně žákům navštěvujícím základní školu, protože se promítají do konkrétních výtvorů.

Tyto projektivní metody jsou také zastoupeny v podobě činností zaměřené na pohyb (tanec), kresbu, písemný projev či rukodělné výrobky, dále také za pomoci hry nebo dramatizace. Tyto aktivity probíhají v uvolněné atmosféře a učitel tak získává údaje nepřímým způsobem. V rámci výtvarné výchovy mohou žáci dostat za úkol nakreslit sami sebe a své spolužáky. Učitel porovnává velikost postav a pořadí, které žák nakreslil první. Dalším výtvarným prvkem je kresba erbu třídy.

Mezi projektivní metody také patří:

- Strom s postavami duchů- Má široké využití, informuje o vztazích žáků ve třídě, její hierarchii
- Technika časové volby – Určuje časový úsek, který by chtěl daný žák trávit s dalším žákem. Pracuje se slovy vždycky, často, zřídka, někdy, nikdy
- Obláčky – Tato metoda je určena žákům druhé třídy, učí žáky vyjadřovat své preference
- Doplnění příběhu – Obsahuje 15 povídek pro žáky ve věku 6 – 11 let, kdy povídky vypovídají o běžných situacích ze života dětí (Gillernová, 2012)

3.7.1. Komunitní kruh

Jedním z předpokladů, jak rozvíjet dobré vztahy ve třídě a podnitit tak pohodové třídní prostředí, je komunitní kruh. Komunitní kruh je založen na společenství a participaci všech žáků třídy a jejich třídního učitele. Žáci jej většinou znají již z mateřských škol.

3.7.2. Pravidla komunitního kruhu

U žáků první třídy je vhodné nejprve naučit jednotlivá pravidla pomocí piktogramů. Ty rozprostřeme doprostřed komunitního kruhu. Kdokoliv, kdo nějaké pravidlo poruší, může ukázat na obrázek s vyobrazeným, porušeným pravidlem. Učitel může na začátek komunitního kruhu položit otázku, na kterou může sám odpovědět nebo předat putovní předmět po směru hodinových ručiček. Učitel jakkoliv nezasahuje do průběhu komunitního kruhu a nedělá závěry a neshrnuje se to, co v kruhu zaznělo.

Existují čtyři pravidla, která jsou nutná k fungování komunitního kruhu:

1. Pravidlo naslouchání

S prvním i druhým pravidlem žáky musíme seznámit na úplném začátku komunitního kruhu. Naslouchání je důležité k fungování komunikace mezi učitelem a jednotlivými žáky a také výrazem respektu. Důležité je vysvětlit žákům, kdy mohou mluvit. Pro uvědomění tohoto práva je vlastnit v ruce nějaký předmět. Může to být balonek, kamínek či plyšová hračka.

2. Pravidlo - právo nemluvit

I zde žákům musíme toto pravidlo na počátku komunitního kruhu vysvětlit. Je důležité, aby se každý žák cítil bezpečně a věděl, že pokud se k danému problému či nastolené situaci nechce vyjádřit a putuje k němu zvolený předmět, který každý žák svírá v ruce, když chce mluvit, má právo také zvolený předmět předat dál bez vysvětlování.

3. Pravidlo úcty

Úcta a slušnost je všeobecným projevem společenského chování. V komunitním kruhu je neméně důležité, aby ten, který o přítomném či nepřítomném členu mluvil slušně a neprojevoval konkrétní kritiku či zbytečně se druhému nevysmíval. Učíme žáky vyjádřit svůj názor tak, aby nebyl v rozporu přímé reakce na názory druhé. Učitel klade otázky obecně bez vyjádření konkrétních osob a výhradně mluvíme v první osobě množného čísla (my). Komunitní kruh nevyužíváme pro řešení konfliktů nebo obviňování druhých, spíše se snažíme navodit atmosféru, co můžeme změnit nebo jak se my jako třída cítíme při práci a co my jako třída můžeme změnit.

4. Pravidlo diskrétnosti a zachování soukromí

Žáci by měli vědět, že to, co si vzájemně sdělují v komunitním kruhu, není veřejným tajemstvím. Druhým lidem by tedy měli případně popisovat pouze bez adresného jmenování, udání jména svých spolužáků. Zároveň je vhodné žáky poučit, že kdokoliv má nějaký problém, lze jej řešit individuálně s učitelem.

3.7.3. Praktické zavedení komunitního kruhu do třídy

Učitel první třídy, kterému záleží na vznikajícím utváření třídního klimatu, by měl komunitní kruh zavést v pravidelném intervalu nejlépe dvakrát týdně v délce jedné hodiny a to na začátku školního týdne a na konci školního týdne. V pondělí můžeme začít komunitní

kruh vyprávěním zážitků, které žáci zažili o víkendu. V pátek zakončíme reflexí, kdy si s žáky povykládáme o tom, co se nového naučili a co se jim povedlo.

Učitel, který by chtěl zavést do své třídy metodu komunitního kruhu, by měl znát několik praktických rad, které přispívají k pohodovému vedení a samotnému průběhu komunitního kruhu.

1. **Důvěra** – Učitel by měl jednat férově, vyhýbat se překvapením, vzteku nebo umět potlačit své negativní rozpoložení. Snažte se jako učitel vytvořit důvěrné prostředí, které je tolik důležité pro žáky, kteří jsou na počátku školní docházky.
2. **Pravdivost** – Vystupujte před dětmi bez přetvářky, mluvte pravdivě a snažte se o to, abyste byli žákům příkladem.
3. **Aktivní naslouchání** – Snažte se žákům aktivně naslouchat a učte se je ptát na nejrůznější záležitosti, které je zajímají.
4. **Respekt** – Respektujte žáky jako svébytné osobnosti bez hodnocení jeho sociálního statusu nebo školních výsledků
5. **Osobní maximum** – Naučte žáky hodnotit svoji vykonanou práci vzhledem k předpokládanému cíli. Učíte tak žáky motivovat.

Uvádíme zde i témata, která jsou vhodná k vedení komunitního kruhu v 1. třídě a k podpoře příznivého klimatu třídy:

- **Víkendy, prázdniny** – Bavte se s žáky o proběhlém víkendu či prázdninách. Zeptejte se žáků, kde trávili svůj volný čas a co zažili. Nezapomeňte se žákům svěřit i se svými zážitky.
- **Motivace** - Bavte se s žáky o společných třídních pokrocích. Pokládejte otázky motivačního charakteru. Co se nám povedlo ve školním týdnu? Co nám udělalo radost nebo co příjemně překvapilo nebo v čem jsme udělali pokrok? Není na škodu položit i otázku typu „Co se nám naopak nepovedlo nebo co jsme se dozvěděli o druhých a z čeho se poučit?“

Na okraj zmíníme další typy vedení komunitního kruhu. Každý z nich má však jiný význam:

Výukový kruh

Využívá se ke vzdělávacímu cíli. Učitel jej využívá k lepšímu zapojení žáků do výuky v daném vyučovacím předmětu. Smyslem tohoto kruhu je podpora komunikace dané vyučovací problematiky žáků tváří v tvář a učitel má zde výhradně řídicí funkci.

Diskuzní kruh

Využívá se spíše při událostech, které se třídě nebo ve škole udály. Mohou to být také aktuální události týkající se nejrůznějších témat odehrávající se v zahraničí či v tuzemsku. Cílem diskuzního kruhu je hovořit, argumentovat a reagovat na názory ostatních. Úlohou je vhodně a cíleně rozvíjet znalosti a dovednosti žáka a podněcovat komunikační, sociální, osobnostní a občanské dovednosti. Učitel v diskuzním kruhu je moderátorem a spíše jím provází. (www.zapojmevsechny.cz, 2020[online]) Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/jak-udrzet-kazen-ve-tride>

4. VÝVOJOVÁ SPECIFIKA U ŽÁKŮ 1. ROČNÍKU

Pro rodiče i žáka je vstup do školy velkou událostí. Rodiče s dětmi mají za sebou zápis do povinné školní docházky. Žáci vstupující do povinné školní docházky by měli být vyvrálí po stránce fyzické, psychické i emoční. V následující kapitole budeme pojednávat o vyvrálosti a socializaci dítěte mladšího školního věku vstupujícího do první třídy základní školy.

4.1. Charakteristika a osobnost dětí mladšího školního věku

Langmeier, Krejčířová (2006) označují období mladšího školního věku v rozmezí 6. a 7. roku života dítěte a to dobou, která je typická pro vstup dětí do povinné školní docházky a končí dovršením 11 – 12 roku života, kdy jsou u dětí viditelné první známky dospívání a s ním spojené psychické změny.

Matějček (1986) rozlišuje věkové rozpětí žáků na prvním stupni z vývojového hlediska na mladší školní věk (6 – 8 let) a střední školní věk (9 – 12 let). Samotný mladší školní věk pokládá za přechodné období předškolního věku, kdy je stále typické hravé období a vyspělejší chování školáka.

Kuric (1986) pojednává o mladším školním věku jako o „školním dětství“ a toto období rozděluje na etapy. Ve své publikaci se zmiňuje o dvou etapách vývojového období dítěte. Pro první etapu volí první dva roky povinné školní docházky. Druhou etapu označuje dovršujícího věku 10 – 11 let.

Vágnerová (2012) hovoří o mladším školním věku jako o „raném školním věku“. Toto období spadá do období 6 – 8 roku života. Zároveň dodává, že vstup dítěte do povinné školní docházky je také fáze odpoutávání se ze závislosti od rodičů a nahrazováním a poznáváním dalších sociálních skupin.

Kolář (2012) dodává k pojmu mladší školní věk tolik: „*V rámci kategorizace ontogenetického vývoje se jedná o věk mezi šestým až sedmým rokem a desátým až jedenáctým rokem vymezený specifickou tělesnou konstrukcí, úrovní rozvoje kognitivních a afektivních kvalit. U nás věk žáků prvního stupně základní školy*“.

V období mladšího školního věku je pro děti období poměrně osobnostně i emocionálně stabilní, klidné. V předškolním období totiž děti provázelo období vzdoru a adaptace na mateřskou školku, odloučení od rodičů. (Pugnerová, 2019)

V období nástupu povinné školní docházky, tedy v období, kdy je dětem většinou šest let, by měly být děti dostatečně zralé po stránce fyzické, psychické, sociální i emoční. Krejčová, Kargerová in Kreislová, (2008) uvádí nejpodstatnější znaky v oblasti jednotlivých složek vývoje.

V oblasti fyzického vývoje jsou děti plné energie a mají obrovskou potřebu pohybu, snadno se však ještě unaví. Jemná motorika se neustále rozvíjí a již děti mají jasno v preferenci užívání pravé či levé ruky. Šestileté dítě by při vstupu do školy mělo mít orientačně 20 kg a 120 cm. (Jucovičová, Žáčková, 2014)

Kollarikova, Pupala (2001) popisují, že existují však rozdíly u žáků první a druhé třídy a to z hlediska biologického věku. Dívky do šestého biologického věku dospívají až o půl roku dříve. Tělo se nachází ve zrychleném růstu, růst se zpomaluje kolem osmého roku. Tím, že se zpomaluje růst a dochází ke zvyšování hmotnosti (kolem 8. a 9. roku), organismus je posilován před nejrůznějšími vlivy.

V oblasti sociálního vývoje děti napodobují a přijímají dospělou autoritu, zároveň touží být milováni a oplývají smyslem pro humor. V rámci školního výkonu se snaží pracovat svědomitě. Snadno se dokáží přeceňovat a snaží se o víc, než co doopravdy zvládnou, mají potřebu povzbuzení a podpory. Sami si vybírají kamarády a rádi spolupracují v menších skupinách. Děti také chtějí být nejraději ve všem první, nerady prohrávají. V nejrůznějších hrách potřebuje kamarády.

V oblasti **kognitivního vývoje** dokáže dítě chápat vztahy mezi jednotlivými ději, na základě své činnosti. Děti v období mladšího školního věku se dle Allen (2012) často špatně rozhodují a díky vzrůstajícímu kognitivnímu vývoji snáze pochopí, že se prostředí, ve kterém žije řídí určitými pravidly a tato pravidla jsou cestou k porozumění morálních zásad.

Děti v šesti letech jsou neustále v aktivním pohybu, koordinované pohyby těla jsou ale přesnější. Stále se zdokonaluje hrubá i jemná motorika a zdokonaluje se koordinace oka a ruky. Dítě je schopno zavázat si tkaničky, zlepšuje se. Dle Matějčka (1998) je dítě schopno soustředit se na jednu věc deset minut.

Děti na počátku školní docházky již chápou pojmy, které se vážou k časovým událostem (včera, dnes, zítra, prostorové orientaci, a to dle pravé, levé ruky) a věří nejrůznějším pověrám, ke kterým se váží zvyky jako jsou např. Vánoce, Velikonoce. (Michálková, 2018)

4.2. Psychický a emoční vývoj dětí před a při vstupu do povinné školní docházky

Pro vstup dítěte do procesu školní docházky je zapotřebí, aby dítě bylo dostatečně psychicky i emočně zralé a připravené. V naší diplomové práci proto budeme následně pracovat s pojmy „školní zralost“ a „školní připravenost“. Oba tyto pojmy jsou velmi důležité k tomu, aby aklimatizace dítěte v první třídě byla úspěšná.

Jucovičová, Žáčková (2014, s. 24 dle Hartla, 2009) definují **školní zralost** jako: „*způsobilost dítěte k absolvování školní výuky. Předpokládá určitou úroveň rozvoje jazyka a myšlenkových operací, schopnost aktivní pozornosti a soustředění a určitou úroveň sociálních dovedností*“. Pokud dítě není dostatečně zralé, jeho následkem může být ztráta sebedůvěry, stavy neurózy až regrese. Tak, jak jsme výše nastínili, je nejen důležitý vývoj dítěte v mnoha směrech, neméně důležitá je také zdravotní, psychická, sociální způsobilost dítěte.

(Kropáčková, in Jucovičová, 2014) Pokud je dítě zdravotně způsobilé, je větší předpoklad, že bude zdravé, odolné vůči nemocem, zátěži i únavě. Psychická způsobilost je předpokladem zralé centrální nervové soustavy, sociální způsobilost je výjevem emoční stability.

Školní připravenost je podle Jucovičové (2014, s. 24) pojímána jako: „*určitá úroveň vědomostí, dovedností a návyků, které by mělo dítě ovládat před vstupem do školy*“.

Vágnerová in Jucovičová (2014) dodává, že školní připravenost je motivace ke školní práci. Dítě umí rozlišovat různé role a normy chování, má dostatečnou úroveň verbální komunikace, respektuje normy a hodnoty systému.

Kropáčková (2008) dodává, že školní připravenost je předpokladem pro školní práci. Školní zralost představuje biologické zrání organismu, kam zařazujeme koncentraci pozornosti, odolnost vůči zátěži, motorickou a senzomotorickou koordinaci, zručnost, lateralizaci ruky, logické myšlení, vizuální a sluchová diferenciaci.

Velkou roli v oblasti školní připravenosti hrají učitelky mateřských školek, které orientačně v rámci pedagogické diagnostiky mohou posoudit, zda je dítě pro vstup do první třídy zralé. K tomu je zapotřebí i správně nastavená komunikace s rodiči a v případě potřeby odkázat na vyšetření v pedagogicko - psychologické poradně. U zápisu do 1. třídy jsou to pak učitelky – elementaristky, které využívají ke zjištění školní zralosti tzv. Orientační test školní zralosti. (Fasnerová, 2018)

Fasnerová (2018) dále popsala návrh toho, co by mělo umět dítě vstupující do 1. třídy:

- poslouchat krátkou pohádku nebo příběh a umět je vyprávět v jednoduchých a gramaticky správných větách
- umět formulovat své myšlenky a umět se zeptat na to, co ho zajímá
- znát své bydliště, své jméno a jméno svých rodičů, věk
- reagovat na cizí lidi přiměřeně svému věku, vyřídit krátký vzkaz a respektovat autoritu
- umět pracovat samostatně a nemít strach se zařadit do skupiny vrstevníků
- zadaný úkol dokončit ve stanoveném čase
- znát číselnou řadu do pěti a znalost základních geometrických tvarů, znalost jednoduchých her
- identifikovat hlásku na začátku slova, zarecitovat básničku, zazpívat písničku, vše bez logopedických vad
- umět držet správně tužku a mít správné hygienické návyky včetně stolování

4.3. Socializace žáka 1. třídy

Škola je zvláštním sociálním prostředím, ve kterém je dané tradiční složení a hierarchie rolí a ovlivňuje zásadním způsobem socializaci dítěte do školního prostředí. Je však důležité, aby byly při nástupu splněny některé požadavky tak, aby žák mohl roli školáka dobře zvládnout.

K socializačním předpokladům pro úspěšnou adaptaci na školní prostředí autorka Vágnerová popisuje: „*Na počátku školní docházky by dítě mělo vědět jaké chování je vhodné ve vztahu k nové, neznámé autoritě učitele a posléze se tak skutečně chovalo.*“ (Vágnerová, 1995, s. 19)

Další sociální útvar představuje kolektiv spolužáků ve třídě. K prvotnímu kontaktu dochází náhodně a to tak, že si dítě sedne do lavice k jinému dítěti, svému spolužákovi.

Vágnerová dále doplňuje: „*Dítě na počátku školy uvažuje o spolužácích na úrovni svého egocentrického hlediska. Zvládnutí role spolužáka je součástí adaptace na školu.*“ (Vágnerová, 1995, s. 35)

V rámci socializace děti v první třídě, tedy v mladším školním věku, nejdříve na sebe pohlížejí jejím zevnějškem, tedy tím, co má na sobě, snadno je jejich postoj ovlivněn

reprodukcí rodičovských názorů. Stejně tak na druhé žák působí svojí autentickou formou komunikace, jejím způsobu – tedy verbální i neverbální složkou. Hůře mohou děti prožívat první dny ve škole s logopedickými problémy neboť mohou hůře snášet stres, stud.

Jedlička dodává: „Žák si v průběhu prvních měsíců školní docházky navyká spolupráci v rámci větší skupiny, cvičí se v sebeprosazení a ve srovnání výsledků své činnosti s vrstevníky. Učí se kromě kognitivních funkcí a osvojování nových psychomotorických dovedností také navazovat společenské vztahy se sobě rovnými, přijímat pomoc od spolužáků a poskytovat přátelskou podporu zprvu cizím dětem.“ (Jedlička, 2017, s. 383)

Langmeier, Krejčířová (2006) hovoří o sociální zralosti. Ta se vyznačuje úspěšným odpoutáním od rodičů, uměním se podřídit jiné autoritě a umět přijmout roli školáka. Ve škole by si dítě mělo najít svoje místo ve skupině dětí, ve které má nejen pracovat, ale i v určeném čase se s nimi bavit a navazovat nové kamarádské vztahy. Dítě se ve skupině ostatních žáků učí i dalším sociálním reakcím jako je spolupráce pomoc slabším, soutěživost a soupeřivost. Učí se porozumění ostatních názorů a přání.

Specifickou potřebou dítěte v mladším školním věku je také potřeba identifikace s vrstevníky stejného pohlaví. (Pugnerová, 2019)

Konečná (2021) doplňuje, že v první třídě žáci uzavírají dyadické vztahy do stejné skupiny, tedy podle pohlaví. Kamarádství a pospolitost se projevují v typických chlapeckých skupinách a zvláště v dívčích skupinkách. Dochází ke třenicím mezi chlapci a děvčaty. Třenice jsou provázeny žalováním avšak tato členství v „partách“ je poněkud přechodnou záležitostí, převládá, nakolik je členství ve skupině pro děti výhodné a zajímavé. KONEČNÁ, Mgr. Věra. Diagnostika třídních kolektivů: prezentace. *Www.slideplayer.com* [online]. [cit. 2022-03-24]. Dostupné z: <https://slideplayer.cz/slide/3326342/>

V rámci socializace a to prostřednictvím sociálního učení dítě získá nejrůznější dovednosti, která jsou potřeba pro účast ve skupině. I ve školní třídě každý žák musí bojovat o svoji pozici v kolektivu a je přirozené, že jednotliví členové si jsou více či méně sympatičtí. (Bendová, 2016)

Jucovičová, Žáčková (2014) popsaly, co vše by dítě mělo zvládnout v oblasti sociální zralosti tak, aby bylo i úspěšně socializováno do prostředí školní třídy a do kolektivu dobře zapadlo:

- Dítě se umí odpoutat od rodiny a umí se podřídit autoritě,

- Dokáže již částečně zvládat své emoce, kdy nereaguje na vzniklé události křikem či pláčem.
- V rámci komunikace umí udržet oční kontakt a umí dodržet pravidla společenského chování, oslovování, vykání, požádat, oslovit, pozdravit, vyjádřit souhlas/nesouhlas.
- Dodržuje pravidla třídy a jejich soužití ve třídě s ostatními dětmi.
- Ovládá a umí udržovat hygienu a její návyky (stolování, oblékání...)
- Umí se vyrovnat s neúspěchem, umí se přizpůsobit dané situaci.
- Zapojuje se mezi ostatní děti – projevuje se přátelsky, nebojácně bez úzkosti.
- Je ohleduplný – umí se podělit o věci, dokáže počkat, dohodnout se, pomoci druhým spolužákům.
- Chová se přiměřeným chováním doma i na veřejnosti.
- Zvládá praktické činnosti a situace
- Je samostatný

Pugnerová (2019) je ve shodě s Jučovičovou a Žáčkovou (2014) a zároveň doplňuje, že se ve školním prostředí odehrává tzv. „proces internalizace nových rolí“ a to prostřednictvím role žáka, spolužáka, kamaráda. Prostřednictvím nových, osvojených rolí a nově vytvořené sociální pozice je schopný vlastní sebereflexe a vlastního sebehodnocení.

II. EMPIRICKÁ ČÁST

5. VÝZKUMNÝ DESIGN

5.1. Metodologie výzkumu

Ve výzkumném šetření předkládané diplomové práce se zaměřujeme na pedagogy elementaristy vyučující v prvním ročníku základních škol a na jejich roli v budování třídního klimatu. Pedagog vyučující na prvním stupni ZŠ má velmi náročnou práci. Nejen, že musí disponovat s odbornými znalostmi mnoha oborů, musí být také pro žáky psychologem, pozorovatelem či rovnocenným partnerem, kterému se žák nebude bát svěřit svá trápení. Učitel je pro děti člověkem, který nezastupitelně ovlivňuje pojetí a přístup žáků ke vzdělání, měl by umět podpořit individualismus a motivaci k učení. Práce s nejmenšími dětmi vstupujícími do povinné školní docházky má mnohá úskalí, která se projevují už jen v samotném přístupu a komunikaci s nimi a zároveň se spolupodílí na utváření vznikajícího třídního kolektivu.

Pro vlastní výzkumné šetření jsme zvolili kombinaci kvantitativního a kvalitativního výzkumu.

Skutil definuje smíšený výzkum jako: „*obecný přístup, v němž se míchají kvantitativní i kvalitativní metody, techniky nebo paradigmata v rámci jedné studie, výzkumu.*“. Dále dodává také, že „využití smíšených metod mají schopnost se vzájemně doplňovat.“ (Skutil, 2011, s. 75 - 76).

Hendl popisuje smíšený výzkum jako obecný přístup, kdy se propojují jak kvantitativní, tak i kvalitativní metody, techniky nebo jednotlivá paradigmata, která jsou realizována v rámci jedné studie (Hendl, 2016)

V rámci smíšeného designu jsme zařadili metodu **dotazníkového šetření, metodu hloubkového rozhovoru a zúčastněné pozorování.**

Švaříček, Šedřová zpřesňují, že nástrojem kvantitativního výzkumu je dotazník, pro kvalitativní výzkum je využívána metoda rozhovoru s informanty. (Švaříček, Šedřová, 2014)

Jednotlivé rozhovory byly po vzájemné domluvě a seznámením s tématem diplomové práce a uděleném písemném souhlasu realizovány s pedagogy prvních tříd na běžných základních školách.

Kombinace kvantitativního a kvalitativního výzkumu tak vnáší do výzkumné reality koncept zvaný triangulace. Ta má zajistit, aby výzkumné šetření bylo validní, tedy platné.

Skutil rozumí pod pojmem „triangulace“: „*kombinaci různých metod, výzkumníků, zkoumaných skupin nebo osob, rozdílných lokálních či časových okolností a teoretických perspektiv, které se uplatňují při zkoumání určitého jevu.*“ (Skutil, 2011, s. 76-77)

Rozeznáváme triangulaci metod, triangulaci zdrojů, triangulaci multiperspektivní a v neposlední řadě triangulaci, která je kombinací přístupů.

V naší diplomové práci využíváme variantu kombinace přístupů, tedy kombinaci kvantitativního i kvalitativního přístupu. (Švaříček, Šed'ová, 2014)

6. KVANTITATIVNÍ VÝZKUM

V následujících kapitolách se zabýváme samotným kvantitativním výzkumem. Ten jsme realizovali pomocí dotazníku. Dotazník byl určen pro pedagogy vyučující v 1. ročníku základní školy. Cílili jsme zejména na pedagogy, jenž ve svých školách vyučují pouze první a druhou třídu. Předpokládáme, že mají s touto cílovou skupinou dětí největší zkušenosti a jejich odpovědi budou pro náš výzkum nejvíce relevantní.

6.1. Cíle kvantitativního výzkumu

Hlavním cílem našeho výzkumného šetření bylo zjistit, jakými osobnostními předpoklady a profesními kompetencemi pedagog disponuje a jak je následně uplatňuje ve výuce v prvním ročníku ZŠ.

Dílčím cílem bylo popsat, jak velkou měrou pedagog elementarista ve své pedagogické praxi přispívá ke kladnému budování vztahů u žáků první třídy.

6.2. Výzkumné otázky

K dosažení cíle výzkumného šetření jsme si následně zvolili následující **výzkumné otázky**:

- Jaké by měl mít pedagog osobnostní předpoklady při výkonu pedagogické praxe s žáky mladšího školního věku?
- Jaké by měl mít pedagog profesní předpoklady nezbytné pro výkon pedagogické praxe při práci s žáky mladšího školního věku?
- Jak jsou pedagogové 1. tříd obeznámeni s příležitostmi pro zařazování aktivit a strategií vedoucích k dobrému klimatu třídy?
- Jaká je úroveň spolupráce elementaristy se školním poradenským pracovištěm a jak často jej využívá ke své práci?
- Jak přistupuje a jaké formy dalšího vzdělávání umožňuje vedení školy svým pedagogům elementaristům v oblasti pedagogického a sociálního rozvoje?

6.3. Metody kvantitativního výzkumu

V empirické části diplomové práce jsme zvolili kvantitativního výzkum a pro sběr dat jsme použili dotazník. Na základě stanovení cíle diplomové práce a stanovení výzkumných otázek jsme vytvořili dotazník v celkovém počtu 29 sestavených otázek a následně sesbíraná data zpracovali do přehledných grafů, které jsme podrobně okomentovali a následně interpretovali.

„Kvantitativní výzkum je označení pro přístup, jehož zdrojem má být pouze objektivní a co nejpřesnější zkoumání edukační reality, podobně jako v přírodních vědách.“ (Skutil, Křováčková, 2007, s. 59)

6.4. Dotazník

K porozumění problematiku předkládané diplomové práce jsme využili možnost dotazníku jako jeden z nástrojů sběru dat, který je schopen rychle zajistit požadované informace z řad pedagogů vyučujících v prvních třídách základních škol. Chráska (2016, s. 163) blíže specifikuje dotazník jako: *„velmi frekventovanou formu získávání dat*

v pedagogickém výzkumu “ a dále jej upřesňuje, že samotný dotazník je „*soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně.*“

„*Dotazník slouží k hromadnému získávání dat od velkého počtu respondentů a je považován za výzkumný soubor, který je výhodný v množství získání dat při krátkém časovém úseku.*“ (Gavora, 2000, s. 99)

Skutil doplňuje, že: „*podstatou dotazníku je zjištění dat o respondentovi, ale i jeho názorů a postojů k problémům, které dotazujícího zajímají.*“ (Skutil, 2011, s. 80)

Do dotazníkového šetření jsme použili dotazník vlastní konstrukce. Ten byl vytvořen v online prostředí na platformě Survio, která umožňuje sestavení vlastního dotazníku a následně získané odpovědi přehledně shromažďuje. Před tím, než jsme dotazník na tuto platformu umístili, jsme realizovali předvýzkum, v rámci kterého jsme námi vytvořený dotazník rozeslali k vyplnění pěti učitelům elementaristům, kteří mají zkušenosti s výukou žáků raného školního věku. Jelikož zpětnou vazbou jsme získali připomínky k některým dotazovaným položkám, dotazník jsme mírně upravili. Těchto pět vyplněných dotazníků realizované v rámci předvýzkumu jsme vyřadili a nezahrnuli do celkového výsledku výzkumného šetření.

Dotazník vytvořený vlastní konstrukcí obsahuje 29 otázek s nabízenými položkami. Nachází se v něm uzavřené otázky, polouzavřené otázky s nabídkou možnosti označení „jiná odpověď“. Při zvolení této položky jsme respondenty poprosili o vyjádření své vlastní volby či zkušenosti ze své praxe. Ve třech otázkách (č. 13, č. 19, č. 24) jsme použili metodu odpovědi pomocí škálování. Otázka č. 24 je sestrojena pořadovou škálou, otázka č.13, č.19, pak škálou intervalovou.

Prvních šest otázek se vztahují k samotné osobě respondenta. Uvádíme zde položky vztažené na osobní profil jako je pohlaví, délka pedagogické praxe, vystudovaný obor, osobnostní předpoklady a profesní kompetence, počet obyvatel. Otázky č. 7 - č. 13 se vztahují ke třídě a škole, kde respondent učí. Ptáme se zde na celkový počet žáků ve třídě, složení třídy dle pohlaví, účasti respondenta na všech vyučovacích hodinách a na školní poradenské pracoviště. V otázkách č. 14 – č. 26 se dotazujeme na osobní názory vztahující se k utváření třídního klimatu z pozice pedagoga. Respondenti zde mají možnost vybrat z možností položek či vyjádřit vlastní zkušenost. Otázky č. 27 až č. 39 jsou věnovány sebevzdělávání, proběhlým vzdělávacím akcím a školením v oblasti pedagogického a sociálního rozvoje.

Dotazníkové šetření jsme realizovali v období od 1. 2. 2022 do 15. 3. 2022. Kvůli stále trvající pandemii Covid – 19 se nám jevílo bezpečnější volit formu distribuce dotazníků pomocí známých sociálních sítí a výše zmíněné platformy Survio a také formou e-mailu. V prvotní fázi jsme dotazník umístili na platformu Survio a sociální síť Facebook do skupin, které jsou vytvořeny pro pedagogy, kteří vyučují právě v prvním či druhém ročníku ZŠ. V další fázi jsme oslovili učitelky pomocí e-mailu. Oslovili jsme také učitele, o kterých dobře víme, že vyučují v první či druhé třídě a poprosili je o spolupráci na výzkumném šetření. Díky umístění dotazníku na sociální síť nemůžeme ověřit a ani zjistit, kolika učitelům se odkaz na námi vytvořený dotazník zobrazil, nemůžeme nijak ověřit návratnost dotazníku. Celý dotazník přikládáme v příloze č. 5.

6.5. Výzkumný soubor

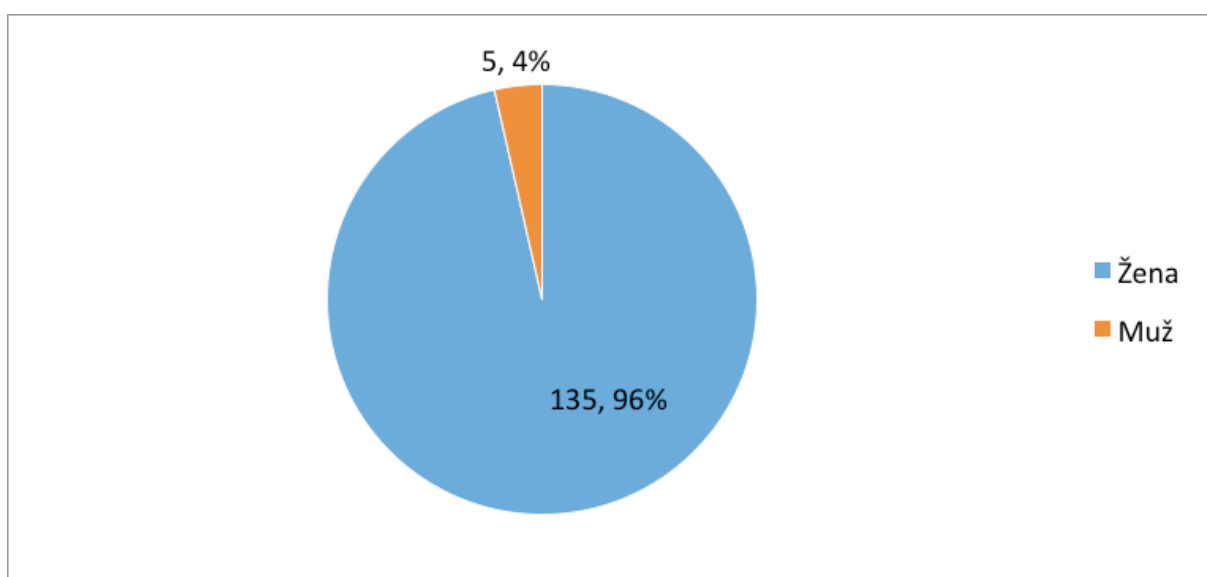
Kvantitativní výzkum byl uskutečněn pomocí dotazníkového šetření, do kterého se zapojilo celkem 140 respondentů. Jedním z kritérií vedoucích k vyplnění dotazníku byl požadavek, aby se dotazníkového šetření zúčastnili učitelé vyučující zejména v prvním potažmo druhém ročníku ZŠ a bylo tak zaručeno, že mají dostatečné zkušenosti s žáky raného školního věku. Díky tomuto požadavku byl výzkumný vzorek pedagogů značně zúžen. Dotazník jsme distribuovali pomocí sociálních sítí sdružující skupiny učitelů prvního stupně základních škol.

6.6. Interpretace získaných dat

Položka č. 1 - Pohlaví:

Možnosti odpovědí	Četnost odpovědí	Podíl
Žena	135	96 %
Muž	5	4 %

Tabulka č. 1 – Pohlaví



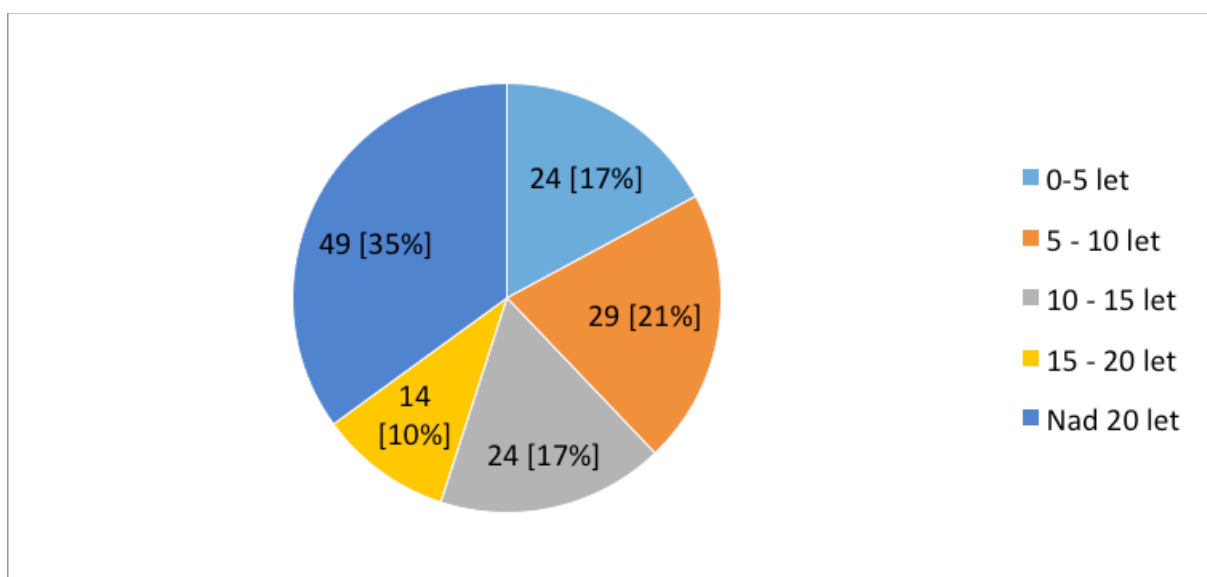
Graf č. 1 - Pohlaví

První položka dotazníku zkoumala výzkumný soubor respondentů z hlediska pohlaví. Jelikož na prvním stupni pracují převážně ženy a náš výzkum byl specifikován zejména na učitele prvních tříd, není nijak překvapující výsledek. Z celkového počtu 140 respondentů se výzkumu zúčastnilo 135 žen (96 %) a 5 mužů (4 %).

Položka č. 2 - Jaká je délka Vaší pedagogické praxe:

Možnosti odpovědí	Četnost odpovědí	Podíl
0 – 5 let	24	17 %
5 – 10 let	29	21 %
10 – 15 let	24	17 %
15 – 20 let	14	10 %
Nad 20 let	49	35 %

Tabulka č. 2 – Délka Vaší pedagogické praxe



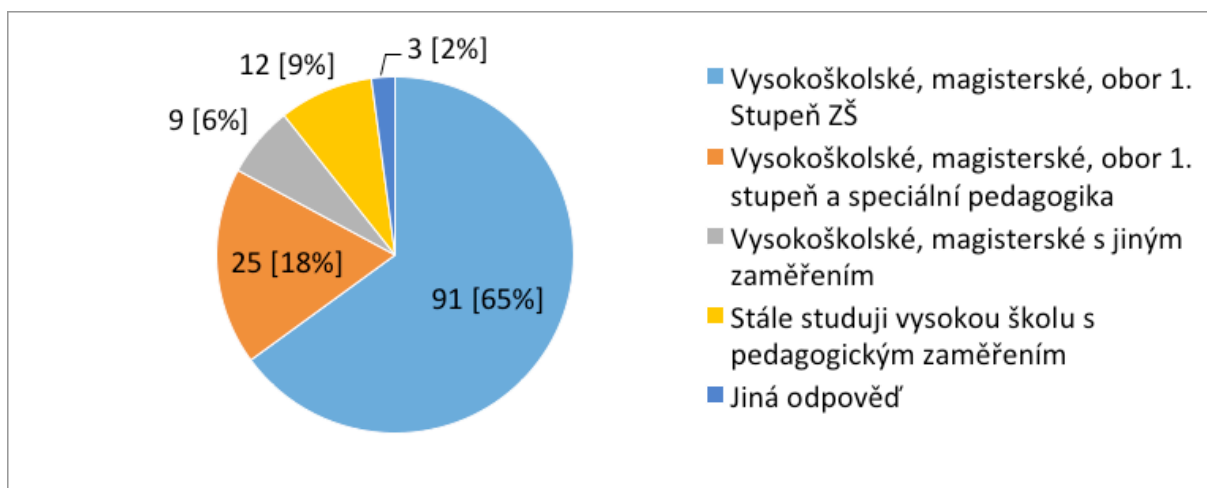
Graf č. 2 - Délka pedagogické praxe

Druhá položka zjišťovala délku pedagogické praxe učitelů prvních tříd. Z výše uvedeného můžeme vyčíst, že délka praxe učitelů je početně zastoupena ve všech nabízených položkách. Z celkového počtu 140 respondentů tvoří nejvíce učitelé s délkou pedagogické praxe nad 20 let (35 %), tedy velmi zkušení učitelé. 21 % prezentuje 29 učitelů, kteří zastupují skupinu s délkou pedagogické praxe 5 – 10 let. Ve shodném počtu 24 učitelů (17 %) nám v dotazníkovém šetření odpovídali začínající učitelé s délkou praxe do 5 let a učitelé s délkou pedagogické praxe 10 – 15 let. Nejméně je zastoupeno učitelů s délkou pedagogické praxe 15 - 20 let v celkovém počtu 10 %.

Položka č. 3 - Jaký obor jste vystudoval/a:

Možnosti odpovědí	Četnost odpovědí	Podíl
Vysokoškolské, magisterské, obor 1. stupeň ZŠ	91	65 %
Vysokoškolské, magisterské, obor 1. stupeň a speciální pedagogika	25	18 %
Vysokoškolské, magisterské s jiným zaměřením	9	6 %
Stále studuji vysokou školu s pedagogickým zaměřením	12	9 %
Jiná odpověď	3	2 %

Tabulka č. 3 – Vystudovaný obor



Graf č. 3 - Vystudovaný obor

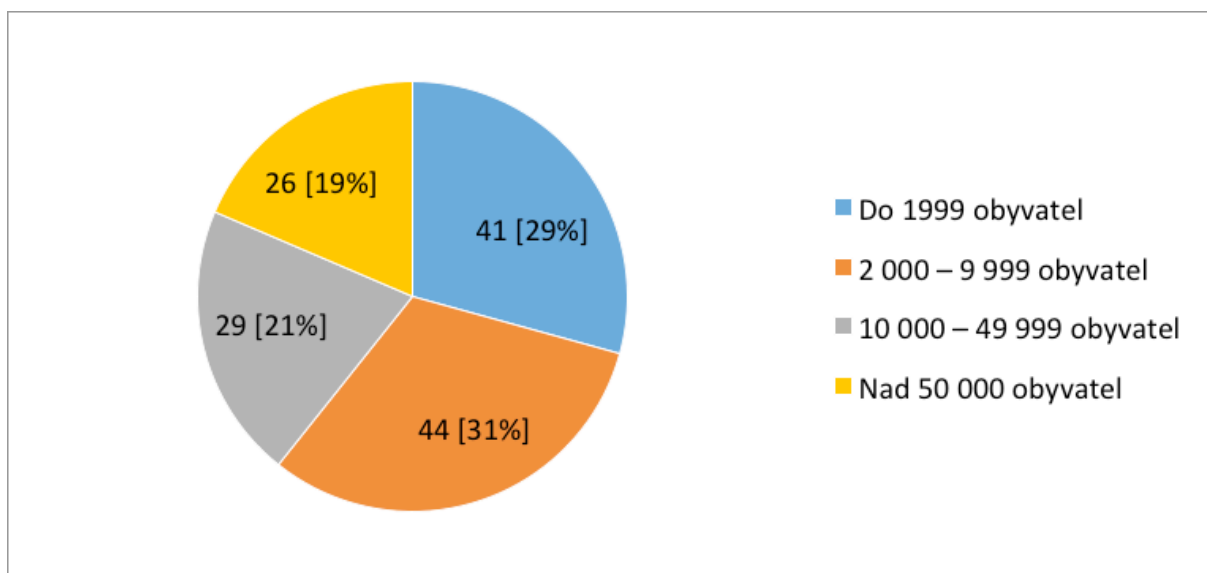
Ve třetí položce jsme se cíleně zaměřovali na vystudovaný obor učitelů. Ze 140 respondentů jich 91 označilo jako nejvíce vystudovaný magisterský obor zaměřený na učitelství prvního stupně. Z celkového počtu tvoří více než polovinu a to 65% dotazovaných. Rozšířený magisterský obor učitelství prvního stupně o speciální pedagogiku označilo 25 respondentů, (18 %). 9 % respondentů označilo, že stále studují vysokou školu a současně učí v první třídě. Tuto skupinu tvoří 12 respondentů. V menší míře a to 6 % respondentů uvedlo, že mají vystudovaný magisterský obor, avšak s jinou aprobací než je studium zaměřené na učitelství prvního stupně. Tato skupina 9 učitelů také v současné době učí v prvním ročníku ZŠ. Jako poslední prezentovanou skupinu představuje nabízená položka s „jinou odpovědí“. Zde jsme požadovali, zda by nám mohli uvést, co se pod „jinou odpovědí“ skrývá. Všichni 3

respondenti uvedli kombinaci vystudovaného magisterského oboru speciální pedagogiky a rozšíření o první stupeň v rámci celoživotního vzdělání. Tuto poslední skupinu tvoří 2 %.

Položka č. 4 - Místo, ve kterém učíte, má počet obyvatel:

Možnosti odpovědí	Četnost odpovědí	Podíl
Do 1999 obyvatel	41	29 %
2 000 – 9 999 obyvatel	44	31 %
10 000 – 49 999 obyvatel	29	21 %
Nad 50 000 obyvatel	26	19 %

Tabulka č. 4 – Místo, ve kterém učíte, má počet obyvatel



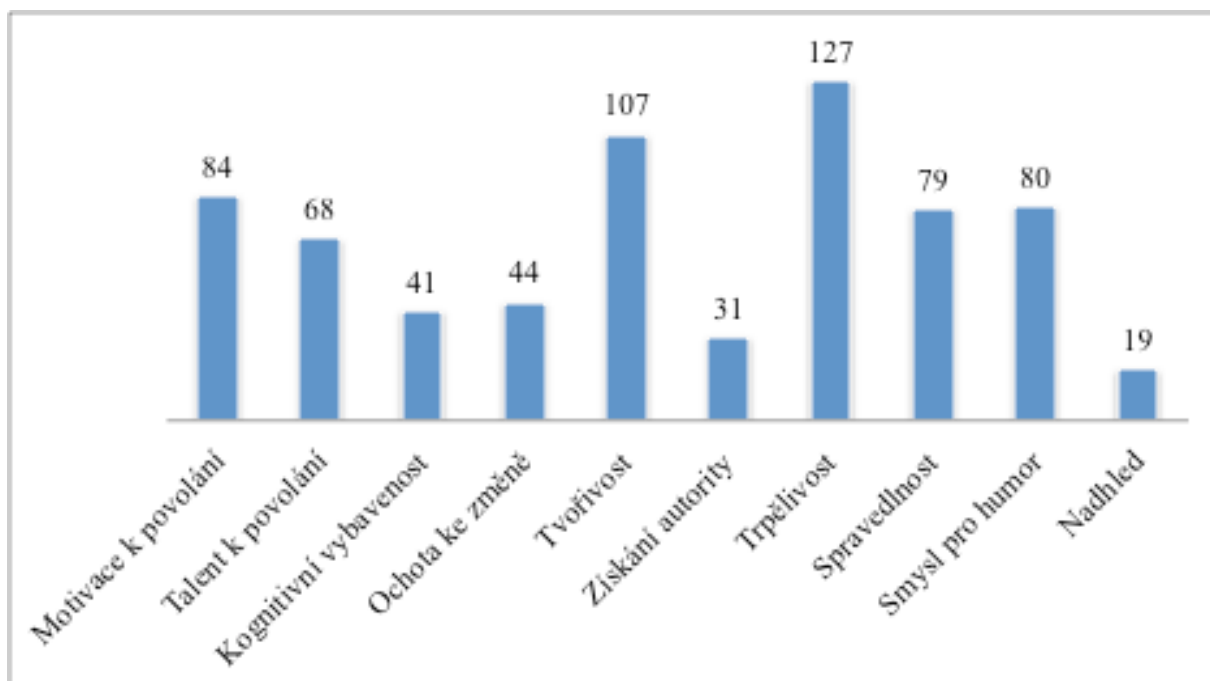
Graf č. 4 - Počet obyvatel v místě výkonu učiteléské praxe respondenta

V položce číslo čtyři jsme se respondentů ptali, aby nám uvedli orientačně místo, kde vykonávají svoji pedagogickou praxi. Toto místo jsme prezentovali v podobě počtu obyvatel pro představu, zda respondenti učí na vesnicích, v menších či větších městech. Ze 140 respondentů nám nejvíce označilo možnost 2000 – 9 999 počet obyvatel. Tuto možnost zvolilo 44 respondentů (31 %). V druhém pořadí 41 respondentů (29 %) označilo položku do 1 999 obyvatel. Z uvedeného lze vyčíst, že nejvíce odpovídali učitelé z menších měst či vesnic. Ve třetím pořadí 29 respondentů označilo možnost 10 000 – 49 999 obyvatel. Tuto skupinu představuje 21 %. Poslední, nejméně početnou skupinu, tvoří (19 %), 26 respondentů, kteří označili místo svého pracovního působení ve velkém městě, kde je více než 50 000 obyvatel.

Položka č. 5 - Jakými osobnostními předpoklady by podle Vás měl pedagog elementarista disponovat? Označte prosím 5 položek, které jsou podle Vás důležité:

Možnosti odpovědí	Četnost odpovědí
Motivace k povolání	84
Talent k povolání	68
Kognitivní vybavenost	41
Ochota ke změně	44
Tvořivost	107
Získání autority	31
Trpělivost	127
Spravedlnost	79
Smysl pro humor	80
Nadhled	19

Tabulka č. 5 - Osobnostní předpoklady učitelů – elementaristů



Graf č. 5 - Osobnostní předpoklady učitelů – elementaristů

Na pátou otázku nám opět odpovídalo 140 respondentů. V té jsme však uvedli, aby respondenti označili 5 pro ně nejdůležitějších osobnostních předpokladů o kterých si myslí, že by jimi měli elementaristé disponovat.

Na prvním místě respondenti zvolili možnost „trpělivost“. Tato položka byla označena 127krát. Na druhém místě, a to 107krát respondenti označili položku „tvořivost“. Třetí

nejdůležitější osobnostní předpoklad zvolili respondenti „motivaci k povolání“. Tato položka byla označena 84krát. Na čtvrtém místě byla zvolena možnost „smysl pro humor“. Tato položka byla označena 80krát. Na pátém místě završující požadovaný počet osobnostních předpokladů byla zvolena možnost položky „spravedlnost“.

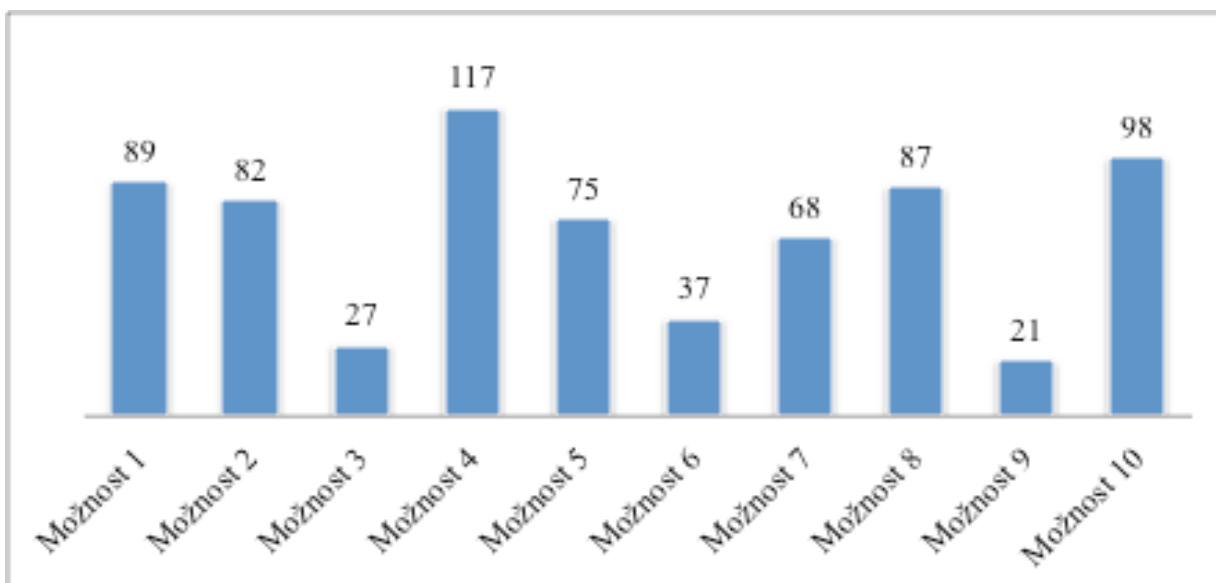
Respondenti spravedlnost považují za stejně důležitý osobnostní předpoklad jako smysl pro humor. Získala jen o jeden hlas méně, byla označena 79krát. 68krát byla označena možnost „talent k povolání“, 44krát „ochota ke změně“, 41krát „kognitivní vybavenost učitele“. Jako nejméně potřebný osobnostní předpoklad učitele zvolili možnost „získání autority učitele“ (31 krát) a „nadhled učitele“(19krát).

Z uvedeného je tedy možno vyčíst, že respondenti vyhodnotili jako nejdůležitější osobnostní předpoklady, kterými by měl učitel elementarista disponovat trpělivost, tvořivost, motivaci k povolání, smysl pro humor a spravedlnost.

Položka č. 6 - Jakými profesními předpoklady by podle Vás měl pedagog elementarista disponovat? Označte prosím 5 položek, které jsou podle Vás důležité:

	Možnosti odpovědí	Četnost
1	Umět diagnostikovat a komunikovat s rodiči výchovné i výukové problémy žáka	89
2	Projevovat emocionální zájem o žáka a dbát na jeho mentální zdraví	82
3	Umět dobře organizovat rozložení učiva do tematických plánů	27
4	Klást důraz na vytváření příznivého klimatu třídy	117
5	Umět vytvářet dobré podmínky pro učení žáků	75
6	Umět vyvodit a zhodnotit kvalitu vlastní pedagogické práce	37
7	Umět komunikovat s žáky přiměřeně jejich věku	68
8	Vhodně motivovat žáky	87
9	Orientovat se v rozsahu kladeného učiva na žáky	21
10	Rozlišovat individuální schopnosti žáků a zvyšovat jejich potenciál	98

Tabulka č. 6 – Profesní předpoklady učitelů



Graf č. 6 - Profesní předpoklady učitelů – elementaristů

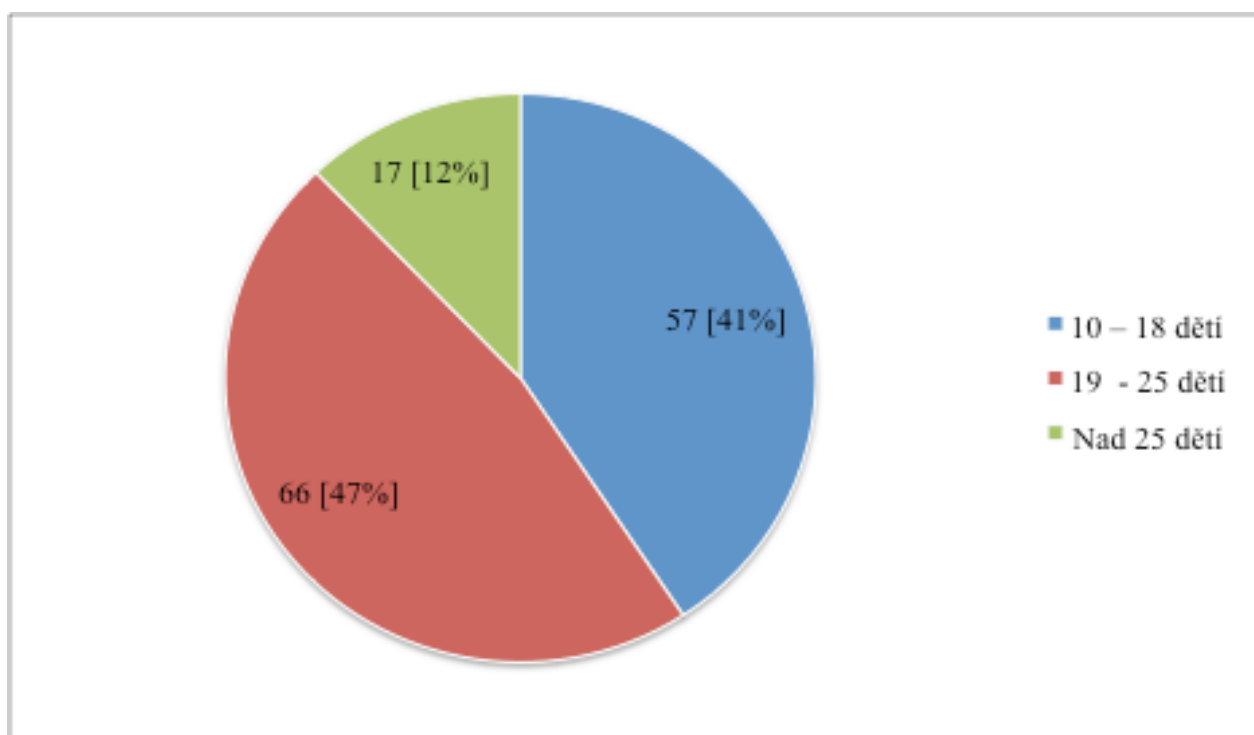
Šestou položkou dotazníku jsme se snažili také zjistit, jaké profesní předpoklady by měli učitelé (elementaristé) vlastnit. Tak jako u osobnostních předpokladů tak i zde jsme uvedli, aby respondenti označili 5 pro ně nejdůležitějších profesních předpokladů o kterých si myslí, že by jimi měli elementaristé disponovat. Z výzkumného šetření jsme zjistili, že za nejdůležitější profesní předpoklady učitelé považují, aby učitelé uměli klást důraz na vytváření příznivého klimatu třídy. Dále, aby učitelé uměli rozlišovat individuální schopnosti žáků a uměli zvyšovat potenciál žáků, uměli diagnostikovat a komunikovat s rodiči výchovné a výukové problémy žáka. Také za důležitý profesní předpoklad považují vhodné motivace žáků a projevat emocionální zájem o žáka a dbát na jeho mentální zdraví. Z výše uvedeného můžeme vyčíst, že nejvíce, (117 hlasů) získala možnost č. 4 s názvem „**klást důraz na vytváření příznivého klima třídy**“. Jelikož značně převyšuje nad ostatními možnostmi, můžeme říci, že učitelé v první třídě považují za velmi důležitý profesní předpoklad učitele, aby dokázal nejen učit, ale aby uměl i vytvořit vhodné klima ve třídě, ve kterém se budou všichni zúčastnění dobře cítit. Druhou nejvíce označovanou možností respondenti označili možnost č. 10 – „**rozlišovat individuální schopnosti žáků a umět zvyšovat jejich potenciál**“. Ve třetím pořadí (89krát) označili respondenti za důležitý profesní předpoklad položku „**umět diagnostikovat a komunikovat s rodiči výchovné a výukové problémy**“. Čtvrtou příčku získala položka č. 8 „**umět motivovat žáky**“ (87krát) a pátý důležitý profesní předpoklad nejvíce označili respondenti položku č. 2 „**projevat emocionální zájem o žáka a dbát na jeho mentální zdraví**“ jenž byla označena 82krát. 75krát byla označena možnost č. 5 „**umění vytvářet dobré podmínky pro učení žáků**“, 68krát označili respondenti možnost č. 7 „**umění komunikovat s žáky přiměřeně jejich**

věku“. Mezi nejméně důležité profesní předpoklady respondenti označili možnost č. 6 „**umět vyvodit a zhodnotit kvalitu vlastní pedagogické práce**“ (37krát), možnost č. 3 „**umět dobře organizovat rozložení učiva do tematických plánů**“ (27krát). Nejméně důležitý profesní předpoklad učitele elementaristy respondenti považují položku č. 9 „**orientovat se v rozsahu kladeného učiva na žáky**“. Jedna respondentka nám k této položce dodala: „Učitel na 1. stupni by měl být tak trochu herec, zábavný a kreativní a musí umět děti motivovat...“

Položka č. 7 - Jak početná je Vaše třída:

Možnosti odpovědí	Četnost	Podíl
10 – 18 dětí	57	41 %
19 - 25 dětí	66	47 %
Nad 25 dětí	17	12 %

Tabulka č. 7 – Počet žáků ve třídě



Graf č. 7 - Počet žáků ve třídě

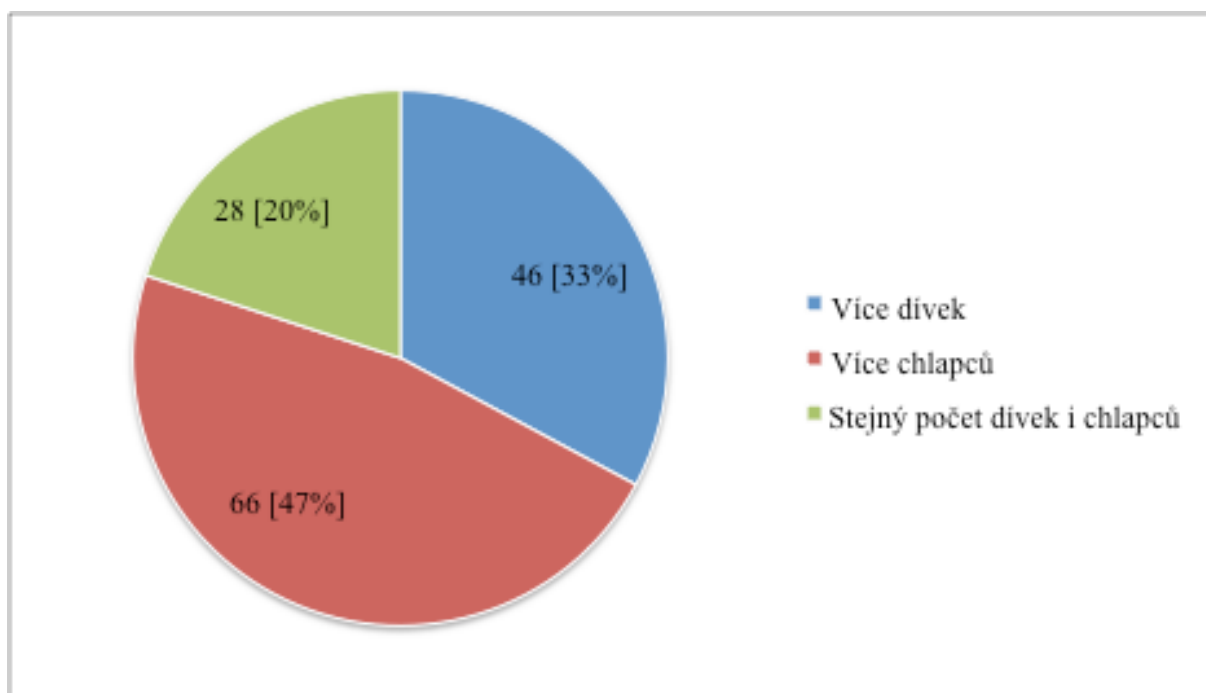
V položce číslo sedm jsme se respondentů dotazovali na počet žáků ve třídě. Sledovanou položkou jsme chtěli zjistit, s jak početně velkou třídou mají zkušenost. Na otázku nám odpovídalo taktéž 140 respondentů. Jak můžeme vyčíst z grafu, 66 respondentů (47 %) mají

ve své třídě 19 – 25 dětí, o něco méně – 57 respondentů (41 %) mají ve své třídě 10 – 18 dětí. Nejméně, 17 respondentů (12 %) označili, že mají ve své třídě více jak 25 dětí.

Položka č. 8 - Ve Vaší třídě je:

Možnosti odpovědí	Četnost	Podíl
Více dívek	46	33 %
Více chlapců	66	47 %
Stejný počet dívek i chlapců	28	20 %

Tabulka č. 8 - Počet žáků ve třídě dle pohlaví



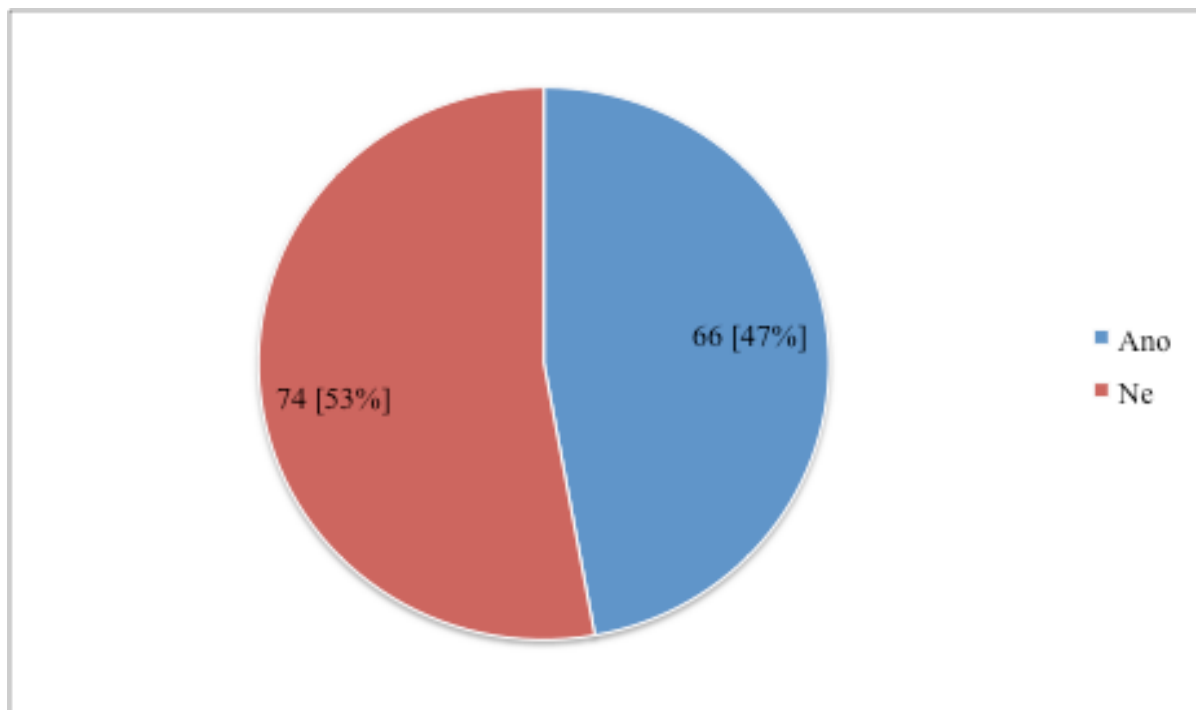
Graf č. 8 - Počet žáků ve třídě dle pohlaví

V další, osmé položce výzkumného šetření jsme se respondentů dotazovali také na počet žáků ve třídě dle pohlaví, kde učí a kde jsou třídními učiteli. Z uvedeného můžeme poměrně lehce zjistit, že převažují třídy, kde je více chlapců. Tuto možnost označilo 66 respondentů (47 %). 46 respondentů (33 %) označilo, že ve své třídě mají více dívek než chlapců. 28 respondentů označilo, že ve své třídě mají zastoupený stejný počet dívek i chlapců. Z celkového množství je to 20 procent respondentů, kteří zvolili tuto možnost odpovědi.

Položka č. 9 - Učíte ve Vaší třídě všechny předměty:

Možnosti odpovědí	Četnost	Podíl
Ano	66	47 %
Ne	74	53 %

Tabulka č. 9 - Učíte ve Vaší třídě všechny předměty



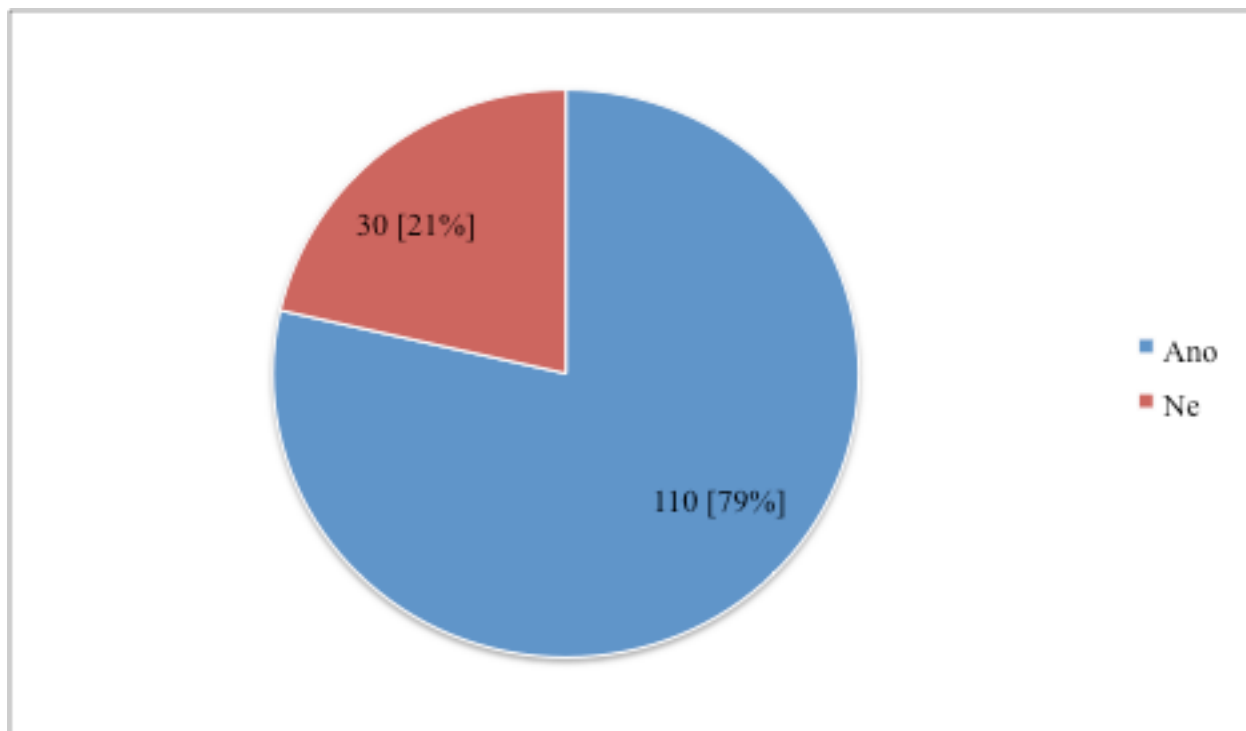
Graf č. 9 - Učíte ve Vaší třídě všechny předměty

Devátá položka se zaměřovala na výuku předmětů učitelů v prvních třídách. Zajímalo nás, zda učitelé vyučují všechny předměty ve své třídě. 74 respondentů (53 %) nám sdělilo, že ve svých třídách nevyučují všechny předměty. O něco méně, 66 respondentů (47 %) uvedlo, že všechny předměty ve své třídě vyučují. Na konci našeho dotazníku jsme nechali prostor pro sdělení respondentů, pokud by sami projevili zájem nám něco doplnit. Několik respondentů uvedlo, že v prvních třídách se žáci učí anglický jazyk, který vyučuje kolega/kolegyně, který se specializuje na výuku anglického jazyka. Jako druhý důvod uvedli, že u svých prvňáčků nevyučují hudební výchovu. I tento předmět učí kolega/kolegyně zaměřující se na výuku hudební výchovy.

Položka č. 10 - Máte ve Vaší škole školní poradenské pracoviště

Možnosti odpovědí	Četnost	Podíl
Ano	110	79 %
Ne	30	21 %

Tabulka č 10 - Přítomnost školního poradenského pracoviště na ZŠ



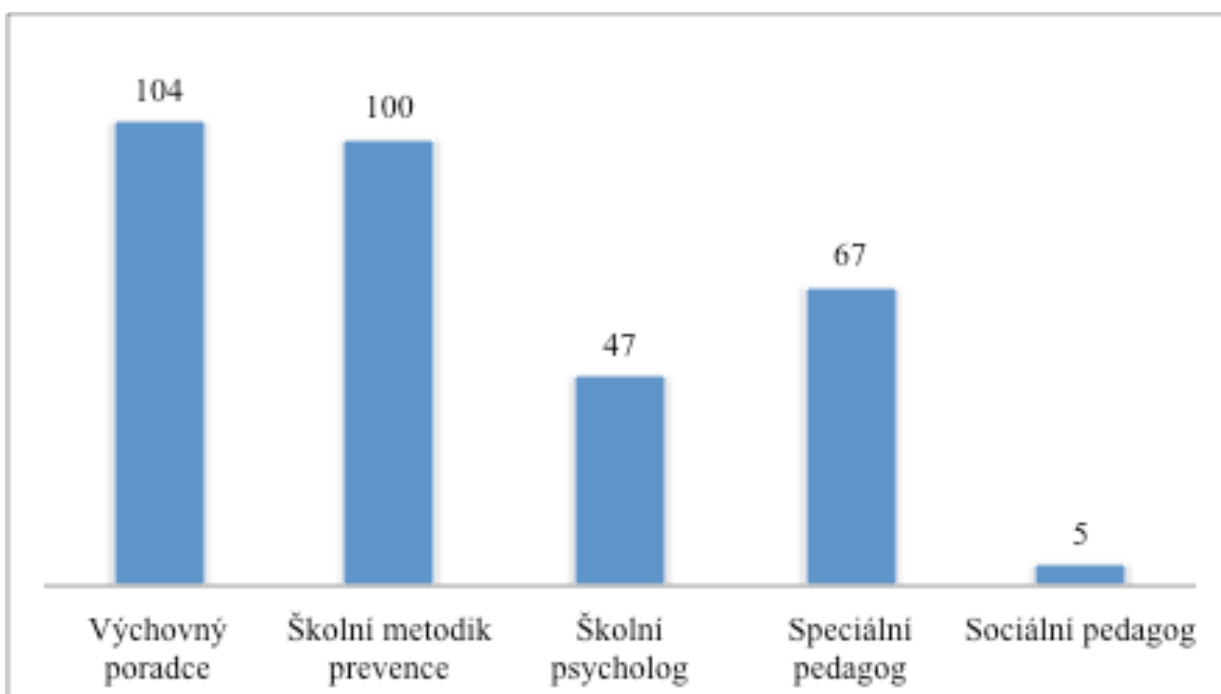
Graf č. 10 - Přítomnost školního poradenského pracoviště na ZŠ

Desátá položka sledovala, zda se na základních školách respondentů nachází školní poradenské pracoviště. Z celkového počtu 140 respondentů jich 110 (79 %) uvedlo, že na svém pracovišti školní poradenské pracoviště mají. 30 respondentů (21 %) naopak uvedlo, že školní poradenské pracoviště na své základní škole nemají. Neznáme ovšem důvod, proč tuto volbu respondenti zvolili. Domníváme se, že jednou z možností může být neznalost pojmu, co se pod školním poradenským pracovištěm nalézá, druhou možností může být, že opravdu přítomnost této podpory ve škole nemají.

Položka č. 11 - Pokud jste označili Ano, kdo ve Vaší škole působí v rámci školního poradenského pracoviště? Označte prosím všechny pracovníky, kteří ve Vaší škole vykonávají svou odbornou činnost:

Možnosti odpovědí	Četnost
Výchovný poradce	104
Školní metodik prevence	100
Školní psycholog	47
Speciální pedagog	67
Sociální pedagog	5

Tabulka č. 11- Působnost a odborná činnost pracovníků školního poradenského pracoviště na ZŠ



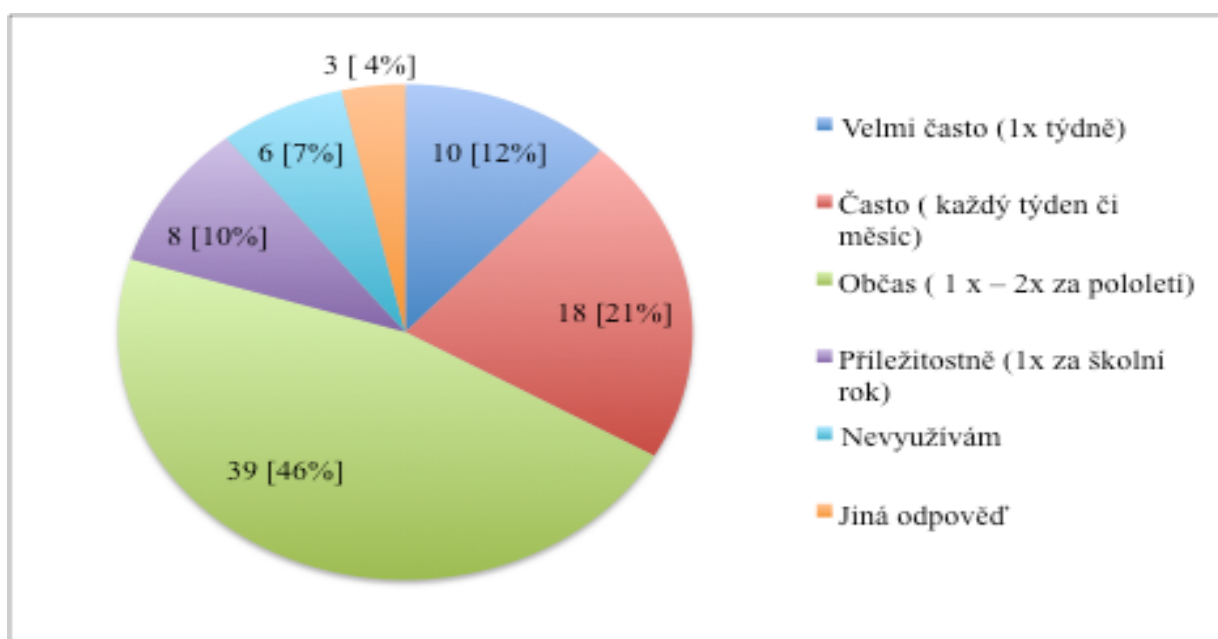
Graf č. 11 - Působnost a odborná činnost pracovníků školního poradenského pracoviště na ZŠ

V jedenácté položce jsme poprosili respondenty, aby nám označili všechny pracovníky, kteří na jejich základních školách působí v rámci školního poradenského pracoviště. Této položky se zúčastnilo 110 respondentů, kteří v předchozí otázce uvedli, že na jejich školách působí školní poradenské pracoviště. Nejvíce na školách je přítomen Výchovný poradce. Toho zvolilo 104 respondentů, což je drtivá většina dotazovaných. Na druhém místě je nejvíce přítomen Školní metodik prevence. Toho zvolilo 100 respondentů. Speciální pedagog je přítomen na 67 školách. Školního psychologa uvedlo 47 respondentů. Nejméně je přítomen sociální pedagog a to pouze v 5 základních školách.

Položka č. 12 - Jak často využíváte ve své třídě školního psychologa nebo školního metodika prevence případně sociálního/speciálního pedagoga

Možnosti odpovědí	Četnost	Podíl
Velmi často (1x týdně)	10	12 %
Často (každý týden či měsíc)	18	21 %
Občas (1 x – 2x za pololetí)	39	46 %
Příležitostně (1x za školní rok)	8	10%
Nevyužívám	6	7 %
Jiná odpověď	3	4 %

Tabulka č. 12 - Frekvence spolupráce jednotlivých pracovníků školního poradenského pracoviště s třídním učitelem



Graf. č. 12 - Frekvence spolupráce jednotlivých pracovníků školního poradenského pracoviště s třídním učitelem

Ve dvanácté položce jsme se respondentů ptali na časovou frekvenci spolupráce třídního učitele 1. ročníku ZŠ s některým pracovníkem školního poradenského pracoviště. Nejčastěji (46 %) obdržela odpověď „občas“ s časovou frekvencí spolupráce 1 x – 2 x za pololetí. Tuto volbu uvedlo 39 respondentů. 18 respondentů (21 %) pak uvedlo volbu odpovědi „často“ s časovou frekvencí každého týdne či měsíce. 10 respondentů (12%) uvedlo frekvenci velmi často, tedy 1x týdně. Příležitostně tuto podporu využívá 8 respondentů (10 %). 6 respondentů (7 %) uvedlo, že tuto podporu vůbec nevyužívá. 3 respondenti (4%) zvolilo možnost jiné

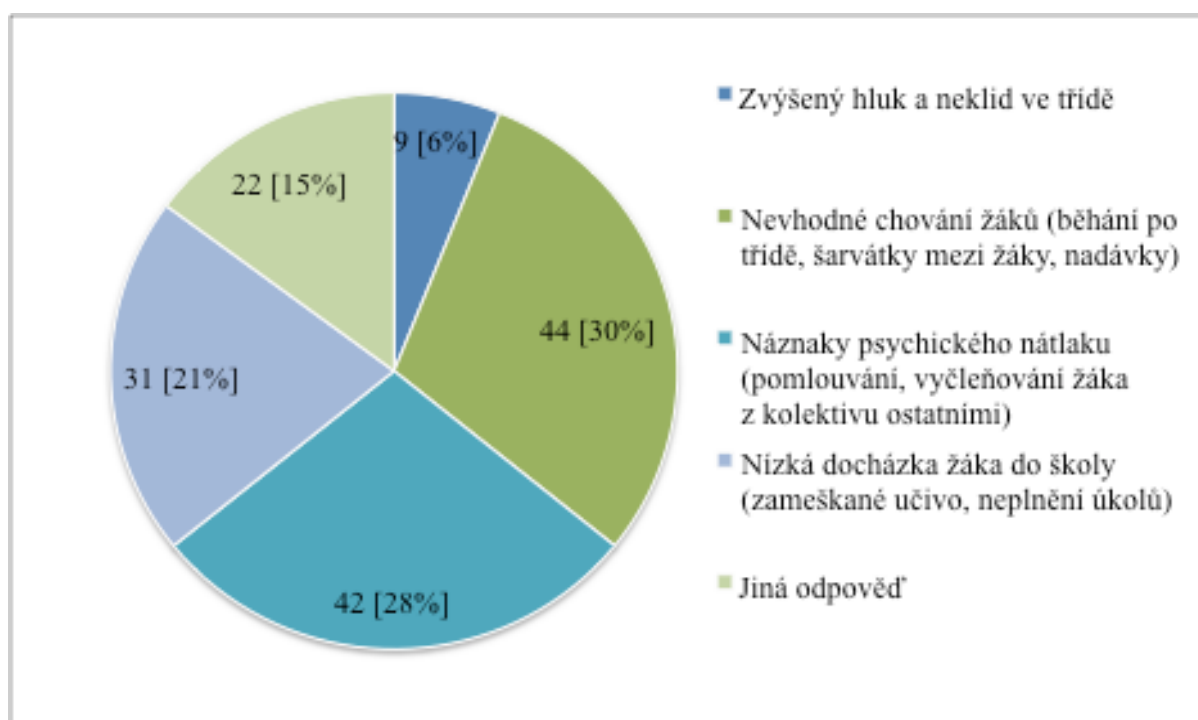
odpovědi. Jako důvod tito respondenti uvedli, že se spíše s těmito kolegy v případech vyskytujících se problémů sami radí či konzultují ale ve třídě s žáky vzniklý problém řeší sami.

Položka č. 13 - Pokud jej využíváte, co nejčastěji s nimi řešíte? Pokud jste označili položku „nevyžívám“, přeskočte prosím otázku. Následující otázky (13a, 13b,13c) jsou zaměřené na problémové situace, intervenční opatření ve výuce a preventivní opatření. Vyberte prosím jednu nebo více odpovědí:

Problémové situace:

Možnosti odpovědí	Četnost	Podíl
Zvýšený hluk a neklid ve třídě	9	6 %
Nevhodné chování žáků (běhání po třídě, šarvátky mezi žáky, nadávky)	44	30 %
Náznaky psychického nátlaku (pomlouvání, vyčleňování žáka z kolektivu ostatními)	42	28 %
Nízká docházka žáka do školy (zameškané učivo, neplnění úkolů)	31	21 %
Jiná odpověď	22	15 %

Tabulka č. 13a - Řešení problémových situací třídním učitelem za podpory školního poradenského pracoviště



Graf č. 13a - Řešení problémových situací třídním učitelem za podpory školního poradenského pracoviště

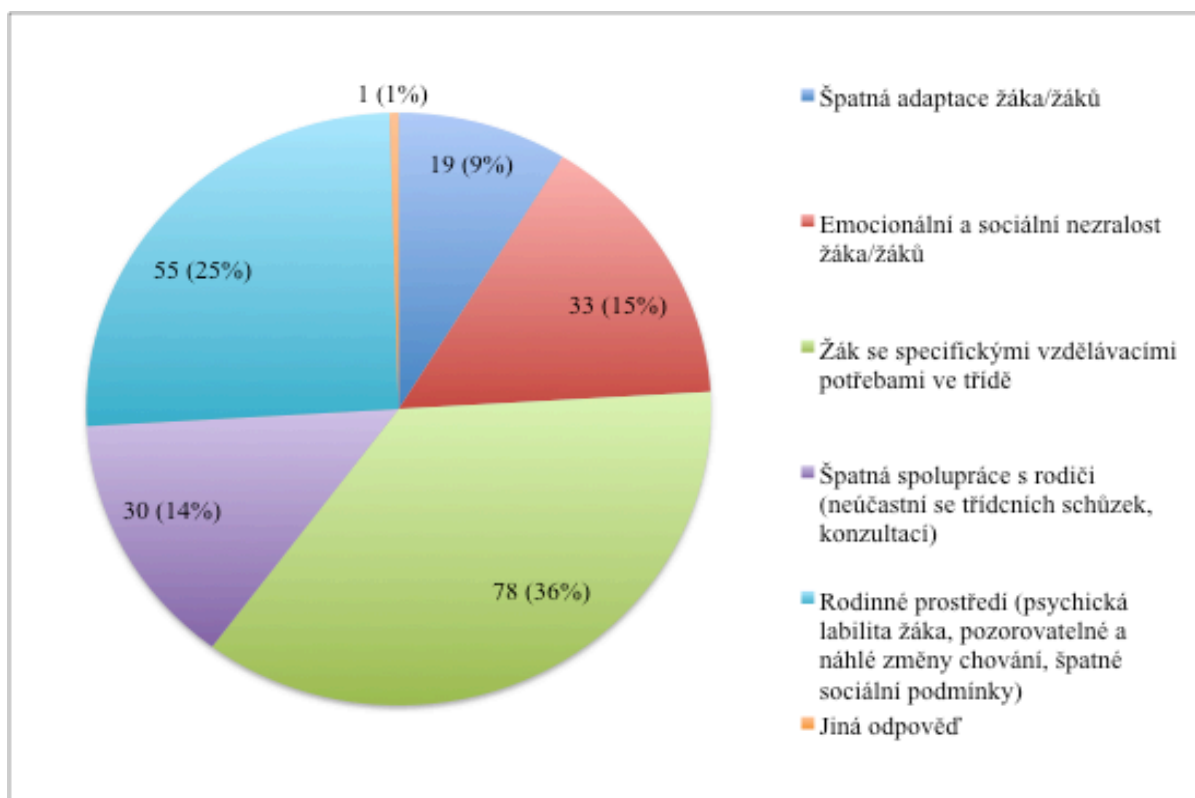
Na třináctou položku odpovědělo 110 respondentů. Tuto otázku jsme záměrně rozdělili na tři části a to na oblast problémových situací(13a); situace, které vyžadují intervenční opatření ve třídě(13b) a preventivní opatření (13c), kdy při vzniklých obtížích třídní učitel konzultuje či přímo spolupracuje s jednotlivými kolegy v rámci působení školního poradenského zařízení na základních školách. Zároveň jsme požadovali, aby respondenti zatrhli minimálně jednu odpověď a maximálně pět odpovědí z každé oblasti, kterou řeší nebo řešili. Pokud neodpovídala ani jedna položka z nabízeného obsahu, ponechali jsme prostor pro zvolení jiné odpovědi.

První graf (13a) se zaměřoval na oblast řešení problémových situací, ve kterých se učitelé vyučující žáky prvních tříd nejčastěji setkávají a řeší nevhodné chování žáků (běhání po třídě, šarvátky mezi žáky, nadávky). Tuto možnost zvolilo 44 respondentů (30 %). Téměř stejnou měrou učitelé velmi často řeší náznaky psychického nátlaku a to v podobě pomlouvání či vyčleňování žáka z kolektivu ostatními žáky. Tuto položku zvolilo 42 respondentů (28 %). 31 respondentů (21%) již v prvních třídách řeší, že žáci často zameškávají učivo z důvodu nízké docházky do školy nebo, že neplní požadované úkoly k vypracování. 22 respondentů (15%) zvolilo položku jiné odpovědi. Nejčastěji pod položku „jiná odpověď“ respondenti odpovídali, že problémovou situaci shledávají hlavně v nedávné distanční výuce v rámci uvalené karantény na třídu, kdy žáci neumějí mezi sebou vhodně komunikovat a sami pak nevědí, jak s žáky tuto problematiku řešit a více je to vyčerpává. Dodávají, že do této distanční výuky „přepínali“ několikrát během krátké doby. Tuto problémovou situaci řeší se školním psychologem a to z důvodu, že cítí, že je ve třídě negativní atmosféra namísto toho, aby se prvňáčci těšili do školy na kamarády. 9 respondentů (6%) uvedlo, že často řeší zvýšený hluk a neklid ve třídě.

Situace vyžadující intervenční opatření ve výuce:

Možnosti odpovědí	Četnost	Podíl
Špatná adaptace žáka/žáků	19	9 %
Emocionální a sociální nezralost žáka/žáků	33	15 %
Žák se specifickými vzdělávacími potřebami ve třídě	78	36 %
Špatná spolupráce s rodiči (neúčastní se třídních schůzek, konzultací)	30	14 %
Rodinné prostředí (psychická labilita žáka, pozorovatelné a náhlé změny chování, špatné sociální podmínky)	55	25 %
Jiná odpověď	1	1 %

Tabulka č. 13b - Podpora školního poradenského pracoviště ve spolupráci s třídním učitelem při řešení situací vyžadující intervenční opatření ve výuce



Graf č. 13b - Podpora školního poradenského pracoviště ve spolupráci s třídním učitelem při řešení situací vyžadující intervenční opatření ve výuce

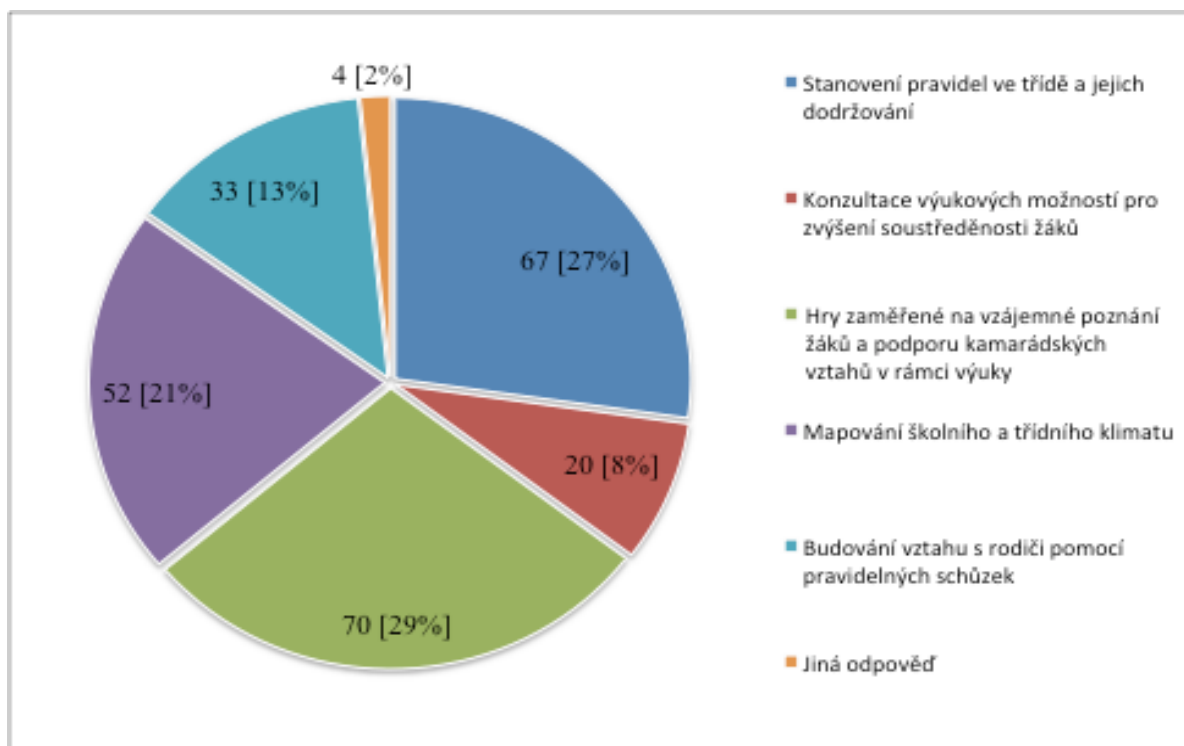
Jako situace vyžadující intervenční opatření ve výuce respondenti označovali více voleb z nabízených možností. 110 respondentů mohlo zvolit až pět nabízených položek, které řeší ve spolupráci s kolegy školního poradenského pracoviště. 78 respondentů (36 %) označilo

jako nejčastější situaci žáka se specifickými vzdělávacími potřebami ve třídě. 55 respondentů (25 %) shledává, že žáci vyrůstají ve špatném rodinném prostředí a jsou nuceni tuto situaci řešit. Tito žáci mají nejčastěji špatné sociální podmínky nebo jsou u nich shledávány pozorovatelné změny chování či psychická labilita. 33 dotazovaných (15%) zvolilo intervenční opatření u žáka/žáků prvního ročníku, kdy ještě byli emocionálně či sociálně nezralí pro výuku v první třídě. 30 respondentů (14%) uvedlo, že mají špatnou spolupráci s rodiči, kdy se neúčastní třídních schůzek či konzultací. V 9 % se vyskytuje špatná adaptace žáka na školní prostředí. Tuto možnost označilo 19 respondentů. Pouze 1 respondent označil položku jiné odpovědi avšak ji více nespecifikoval.

Preventivní opatření ve výuce:

Možnosti odpovědí	Četnost	Podíl
Stanovení pravidel ve třídě a jejich dodržování	67	27 %
Konzultace výukových možností pro zvýšení soustředěnosti žáků	20	8 %
Hry zaměřené na vzájemné poznání žáků a podporu kamarádských vztahů v rámci výuky	70	29 %
Mapování školního a třídního klimatu	52	21 %
Budování vztahu s rodiči pomocí pravidelných schůzek	33	13 %
Jiná odpověď	4	2 %

Tabulka č. 13c - Podpora školního poradenského pracoviště ve spolupráci s třídním učitelem při řešení situací vyžadující preventivní opatření ve výuce



Graf č. 13c - Podpora školního poradenského pracoviště ve spolupráci s třídním učitelem při řešení preventivních opatření ve výuce

Z výšečového grafu je patrné, že jednotlivé položky jsou v podstatě vyrovnané. 70 respondentů uvedlo, že v rámci preventivních opatření často konzultují se zástupci školního poradenského pracoviště nejrůznější hry zaměřené na vzájemné poznání žáků a podporu kamarádských vztahů v rámci výuky. Tuto možnost zvolilo 29 % respondentů. Na druhém místě nejvíce respondentů uvádí, že je pro ně stěžejní v rámci prevence řešení stanovení pravidel ve třídě a jejich dodržování. Tuto problematiku řeší 67 respondentů což představuje 27 %. Celých 21 % pak uvádí, že v rámci prevence řeší mapování školního a třídního klimatu. Tuto problematiku uvádí 52 dotazovaných respondentů (21 %). V podobě 13 %, což představuje 33 respondentů uvádí, že také často řeší s kolegy ze školního poradenského pracoviště problematiku budování vztahů s rodiči pomocí pravidelných schůzek. V podobě 20 hlasů (8 %) pak respondenti konzultují výukové možnosti pro zvýšení soustředěnosti žáků. Pouze 4 respondenti (2 %) uvedli možnost jiné odpovědi.

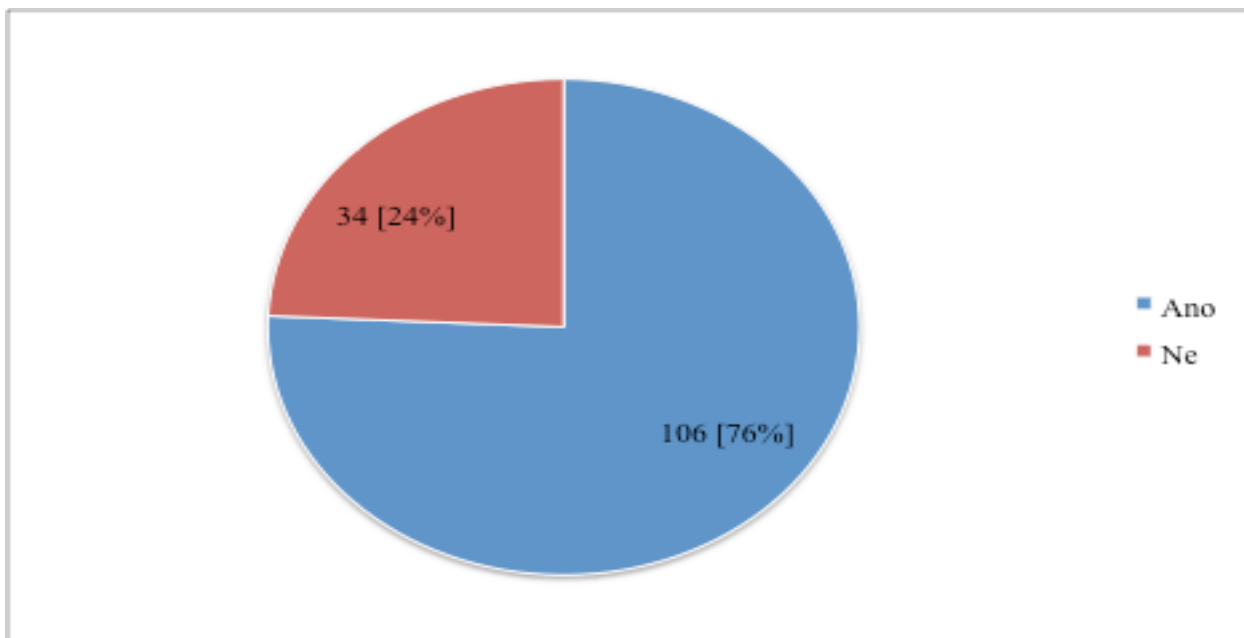
Z výše uvedených grafů můžeme říci, že učitelé prvního ročníku v současné době v rámci budování příznivého klimatu třídy se nejčastěji zabývají a konzultují či přímo aktivně spolupracují s kolegy ze školního poradenského pracoviště při výskytu vyčleňované některého žáka z kolektivu ostatními žáky, řeší v rámci kolektivu žáky se specifickými

vzdělávacími potřebami a v rámci prevence zařazují nejrůznější hry zaměřené na vzájemné poznávání a podporu kamarádských vztahů v rámci výuky.

Položka č. 14 - Máte nebo jste měli ve své třídě asistenta pedagoga?

Možnost odpovědi	Četnost	Podíl
Ano	106	76 %
Ne	34	24 %

Tabulka č. 14 - Přítomnost pedagogických asistentů v prvních třídách na základních školách



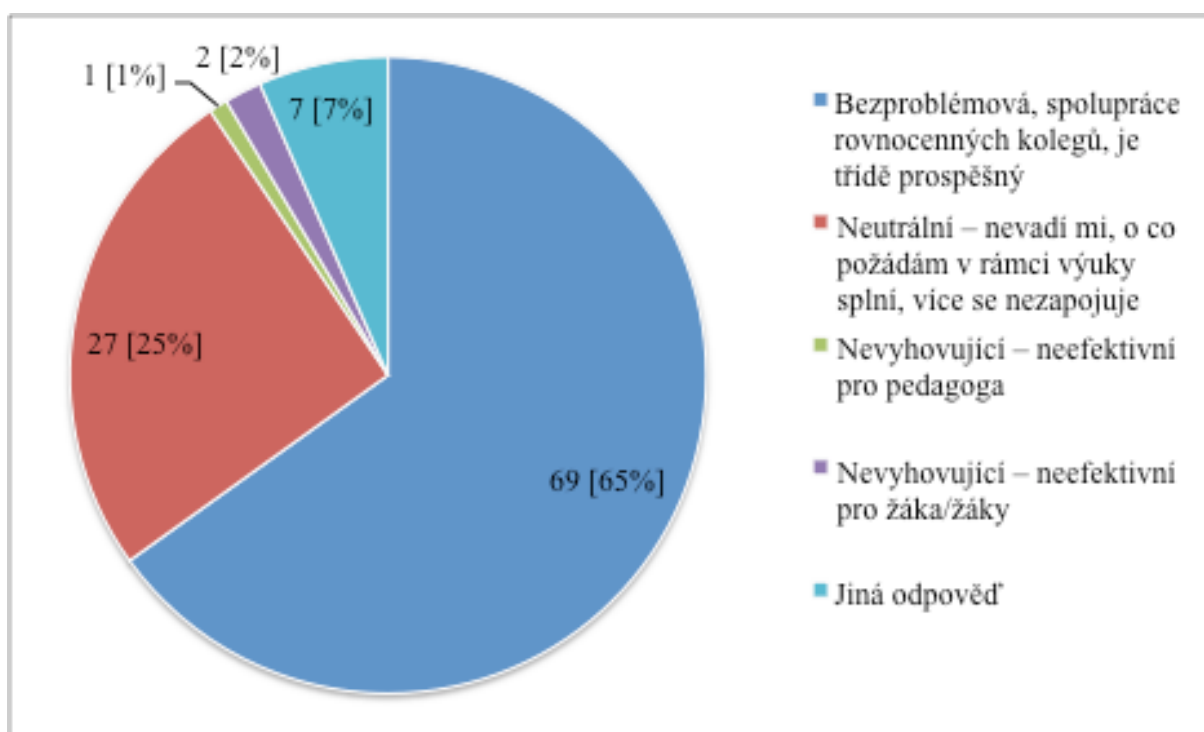
Graf č. 14 - Přítomnost pedagogických asistentů v prvních třídách na základních školách

Ve čtrnácté položce jsme se dotazovali respondentů, zda mají nebo v minulosti měli osobní zkušenost s přítomností asistenta pedagoga ve své třídě. Na tuto položku nám opět odpovídalo 140 respondentů. Není překvapující, že asistent pedagoga působí nebo působil u 106 respondentů, což z celkového počtu tvoří více než tři čtvrtiny, přesně 76 %. Pouhých 34 respondentů (24 %) uvedlo, že tuto zkušenost s přítomností a spoluprací s asistentem pedagoga doposud nemá. Z uvedené položky můžeme vyčíst, že vliv inkluzivního vzdělávání v podobě pedagogických asistentů je na prvních stupních hojně zastoupen.

Položka č. 15 - Pokud jste označili možnost Ano, jaká s nimi byla spolupráce:

Možnosti odpovědí	Četnost	Podíl
Bezproblémová, spolupráce rovnocenných kolegů, je třídě prospěšný	69	65 %
Neutrální – nevadí mi, o co požádám v rámci výuky splní, více se nezapojuje	27	25 %
Nevyhovující – neefektivní pro pedagoga	1	1 %
Nevyhovující – neefektivní pro žáka/žáky	2	2 %
Jiná odpověď	7	7 %

Tabulka č. 15 - Spolupráce třídního učitele prvního ročníku ZŠ s pedagogickými asistenty



Graf. č. 15 - Spolupráce třídního učitele prvního ročníku ZŠ s pedagogickými asistenty

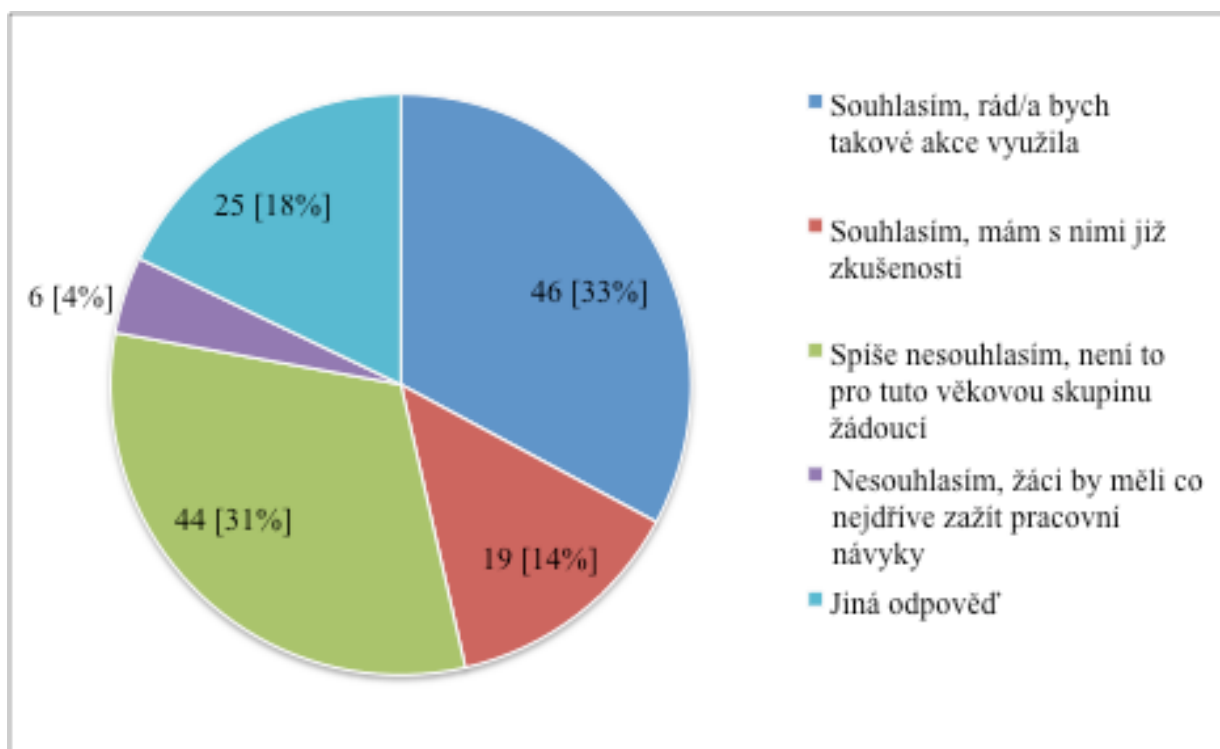
Na patnáctou položku nám odpovědělo 106 respondentů, kteří v předchozí položce uvedli, že mají zkušenost s pedagogickými asistenty. 69 respondentů (65 %) uvedlo, že tuto spolupráci hodnotí kladně, tedy, že vzájemná spolupráce ve třídě byla bezproblémová na úrovni rovnocenných kolegů a pro žáky byl prospěšný. Nadpoloviční většina tedy hodnotí přítomnost asistentů pedagoga jako přínosnou pro svoji třídu. 27 respondentů (25 %) ve své podstatě hodnotí spolupráci s asistentem pedagoga neutrálně. Požadovanou práci vykoná a splní avšak není nijak více aktivní. 7 respondentů (7 %) zvolilo výběr jiné odpovědi než námi nabízených odpovědí. Pro volbu jiné odpovědi tito respondenti uvádějí, že sami s nimi problém nemají ale problém s nimi mají rodiče žáků. Jako další důvod respondenti uvedli, že je neumějí

dostatečně využít nebo že se s nimi cítí nervózně – pod tlakem, což se pak negativně odráží v celkovém klimatu třídy. 2 respondenti (2 %) uvedli, že spolupráci s asistentem pedagoga hodnotí jako nevyhovující, a to především pro žáka/žáky. 1 respondent uvedl, že tuto zkušenost hodnotí negativně a to tak, že je neefektivní pro něj samotného.

Položka č. 16 - Mají podle Vás význam adaptační pobyty nebo školy v přírodě absolvované na začátku školního roku právě u žáků první třídy k budování třídního kolektivu dříve než ve školní třídě:

Možnosti odpovědí	Četnost	Podíl
Souhlasím, rád/a bych takové akce využila	46	33 %
Souhlasím, mám s nimi již zkušenosti	19	14 %
Spíše nesouhlasím, není to pro tuto věkovou skupinu žádoucí	44	31 %
Nesouhlasím, žáci by měli co nejdříve zažít pracovní návyky	6	4 %
Jiná odpověď	25	18 %

Tabulka č. 16 - Význam adaptačních pobytů, škol v přírodě na začátku školního roku v prvním ročníku ZŠ



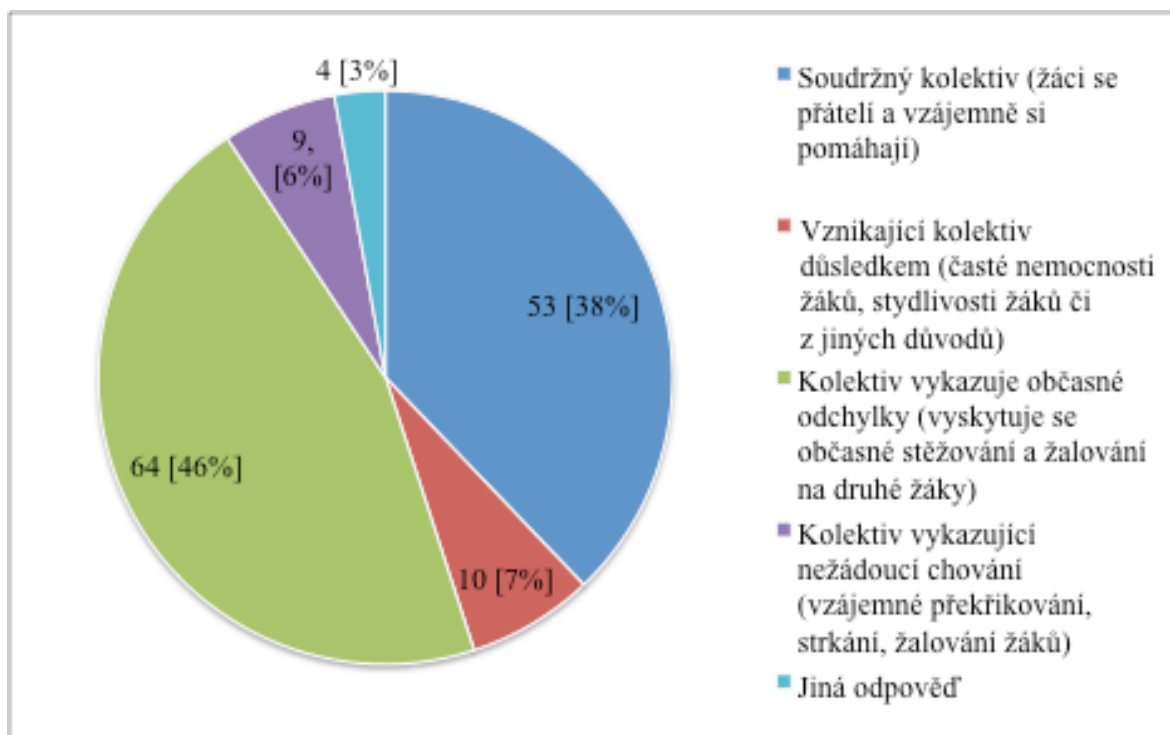
Graf č. 16 - Význam adaptačních pobytů, škol v přírodě na začátku školního roku v prvním ročníku ZŠ

Položka šestnáct zjišťovala, jaký pohled mají učitelé prvních tříd na adaptační pobyty či školy v přírodě zařazované hned z kraje školního roku. Zajímalo nás, zda v této možnosti shledávají příležitost k vytváření a budování dobrých vztahů a příležitost ke vzniku kamarádských vazeb dříve než ve školních lavicích. Na tuto položku nám odpovídalo 140 respondentů. Zajímavé zjištění je, že u dvou nabízených položek, které obdržely od respondentů nejvíce, mají naprosto odlišný názor na danou věc. 46 respondentů (33 %) nám sdělilo, že by se takovéto akce či příležitosti rádi zúčastnili nebo jí využili. Téměř totožně se však 44 respondentů (31 %) ozvalo nesouhlasně. Ti naopak zvolili možnost, že s tímto názorem spíše nesouzní a myslí si, že adaptační pobyty jsou pro tuto věkovou skupinu nežádoucí. 25 respondentů (18%) má pro tento dotaz „jinou odpověď“. V rámci jiné odpovědi jsme neobdrželi žádné dodatečné zjištění. 19 respondentů (14 %) nám sdělilo, že již s adaptačními pobyty nebo školami v přírodě na začátku první třídy mají již zkušenosti. 6 respondentů představující 4 % s tímto názorem naprosto nesouzní a myslí si, že by žáci především měli nejprve zažít pracovní návyky a po té až absolvovat školu v přírodě či jiný výlet.

Položka č. 17 - Jak byste hodnotili Vaši třídu jako kolektiv:

Možnosti odpovědí	Četnost	Podíl
Soudržný kolektiv (žáci se přátelí a vzájemně si pomáhají)	53	38 %
Vznikající kolektiv (důsledkem časté nemocnosti žáků, stydlivosti žáků či z jiných důvodů)	10	7 %
Kolektiv vykazující občasné odchylky (vyskytuje se občasné stěžování a žalování na druhé žáky)	64	46 %
Kolektiv vykazující nežádoucí chování (vzájemné překřikování, strkání, žalování žáků)	9	6 %
Jiná odpověď	4	3 %

Tabulka č. 17: - Hodnocení třídního kolektivu ve třídě z pohledu třídního učitele 1. ročníku



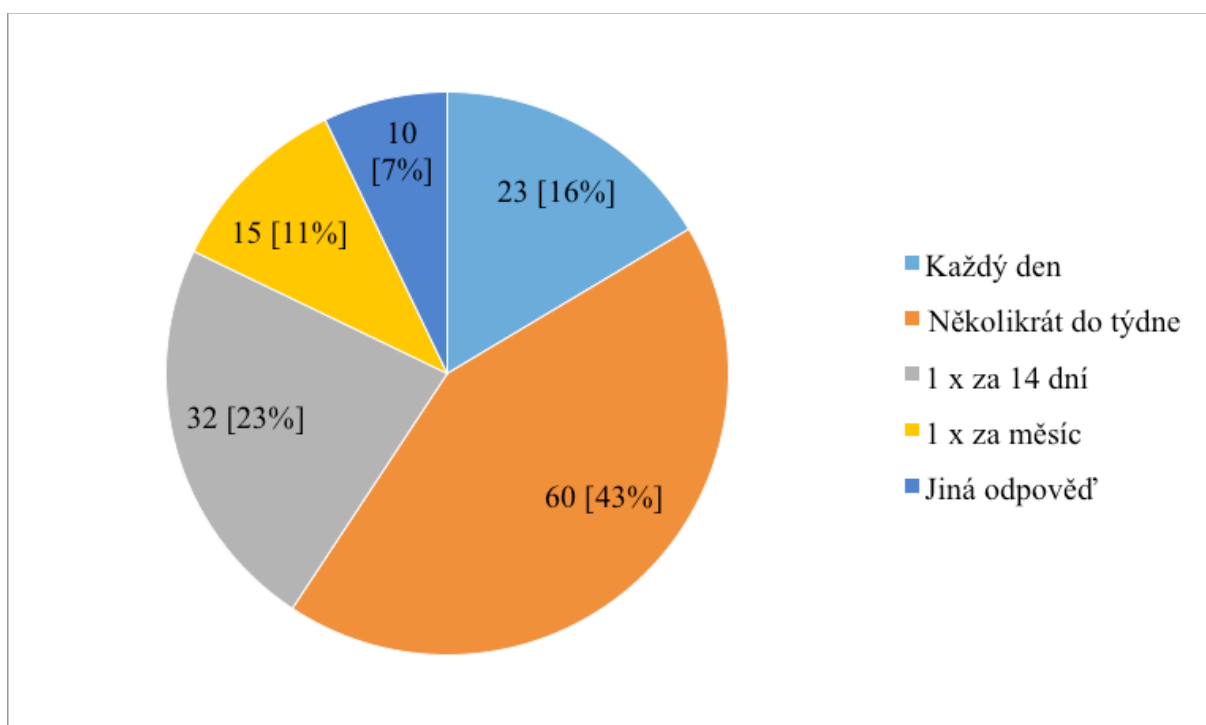
Graf č. 17 - Hodnocení třídního kolektivu ve třídě z pohledu třídního učitele 1. ročníku

Položka číslo sedmnáct zjišťovala názor učitelů prvního ročníku, jak by zhodnotili svoje žáky v podobě fungování v třídním kolektivu. Tedy to, jak spolu vycházejí každodenně ve školním prostředí. Této položky se zúčastnilo 140 respondentů. 64 respondentů (46 %) uvádí, že kolektiv vykazuje občasné odchylky, ve kterém se vyskytuje občasné stěžování a žalování na druhé žáky. V rámci doplnění nám někteří respondenti sdělili, že tento problém vnímají vlivem třídních karantén v rámci epidemie Covid -19. Naopak, 53 respondentů (38 %) hodnotí svoje žáky jako celek soudržný kolektiv, kdy se žáci vzájemně přáteli a pomáhají si. 10 respondentů (7 %) sděluje, že kolektiv se stále utváří a víceméně vzniká a to vlivem časté nemocnosti nebo stydlivosti žáků. Tuto situaci nám také zdůvodnili, že mnohé třídy upadly do třídních karantén a žáci tak neměli možnost se dostatečně poznat. 9 respondentů (6 %) popisuje kolektiv žáků, který vykazuje nežádoucí chování, kdy se vzájemně překřikují, strkají do sebe nebo na sebe vzájemně žalují. V prostoru pro vlastní reakci či ke sdělení nám jedna respondentka dokonce napsala: „Kolektiv žáků je nevytvořený, slušné chování, úcta k čemukoliv chybí. Nastavená pravidla nám neustále narušoval systém distanční výuky. Po návratu jsme byli vždy opět na začátku. Problémy přetrvávají již od MŠ. Není zde kolektiv, neumějí spolupracovat, netáhnou za jeden provaz. Bojují proti sobě.“ Pouze 4 respondenti, (3 %) uvedli položku „jiné odpovědi“.

Položka č. 18 - Jak často řešíte s dětmi jejich vzájemné neshody:

Možnosti odpovědí	Četnost	Podíl
Každý den	23	16 %
Několikrát do týdne	60	43 %
1x za 14 dní	32	23 %
1x za měsíc	15	11 %
Jiná odpověď	10	7 %

Tabulka č. 18 - Frekvence řešení vzájemných neshod mezi dětmi



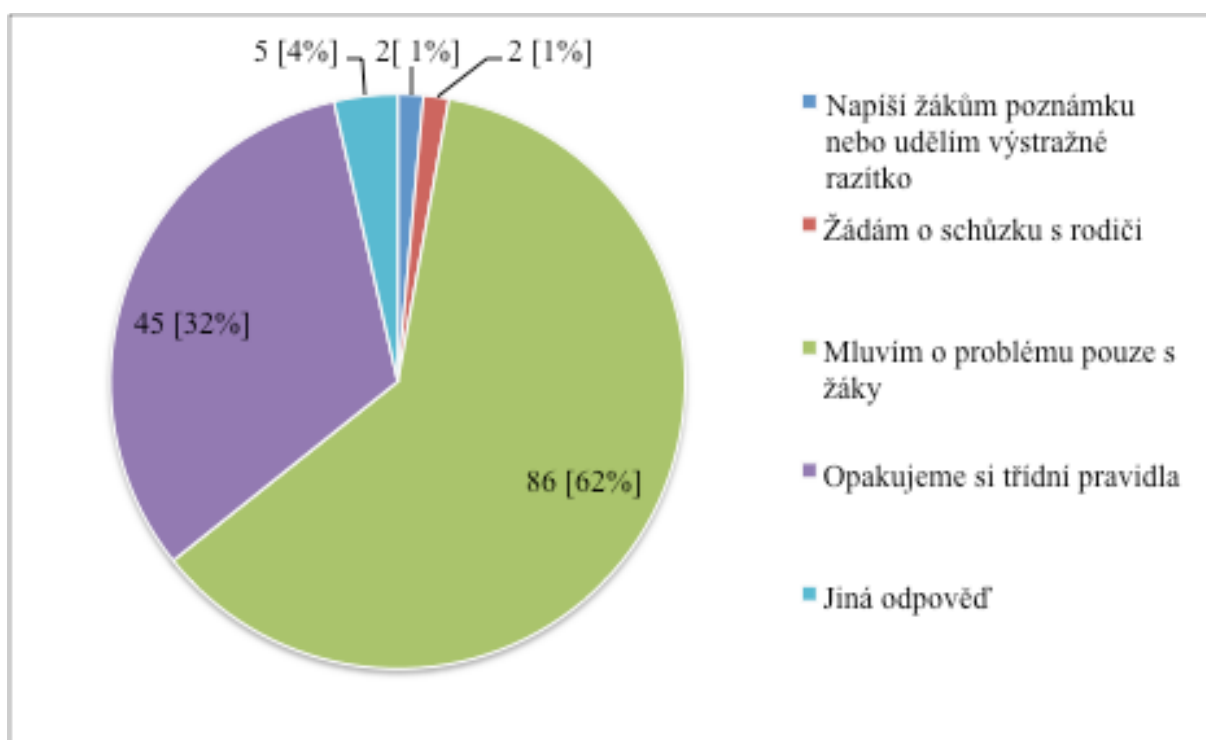
Graf č. 18 - Frekvence řešení vzájemných neshod mezi dětmi

V osmnácté položce jsme zjišťovali, jak často učitelé prvních tříd řeší neshody žáků v rámci kolektivu. 60 respondentů (43 %) poukázalo na skutečnost, že tyto neshody mezi žáky řeší až několikrát do týdne. 32 respondentů tvořící 23 % pak řeší nejrůznější problémy žáků 1 x za 14 dní. 23 respondentů (16 %) dokonce tyto neshody řeší ve svých třídách každý den. 15 respondentů (11 %) jednou měsíčně a 10 respondentů (7 %) zvolili položku jiné odpovědi. V té nám však nespecifikovali, v jaké frekvenci tyto problémy žáků řeší nebo zda je vůbec s žáky řeší.

Položka č. 19 - Jak nejčastěji řešíte drobné konflikty ve třídě či drobné prohřešky žáků:

Možnosti odpovědí	Četnost	Podíl
Napiši žákům poznámku nebo udělím výstražné razítko	2	1 %
Žádám o schůzku s rodiči	2	1 %
Mluvím o problému pouze s žáky	86	62 %
Opakujeme si třídní pravidla	45	32 %
Jiná odpověď	5	4 %

Tabulka č. 19 - Možnosti řešení drobných konfliktů či prohřešků žáků třídními učiteli



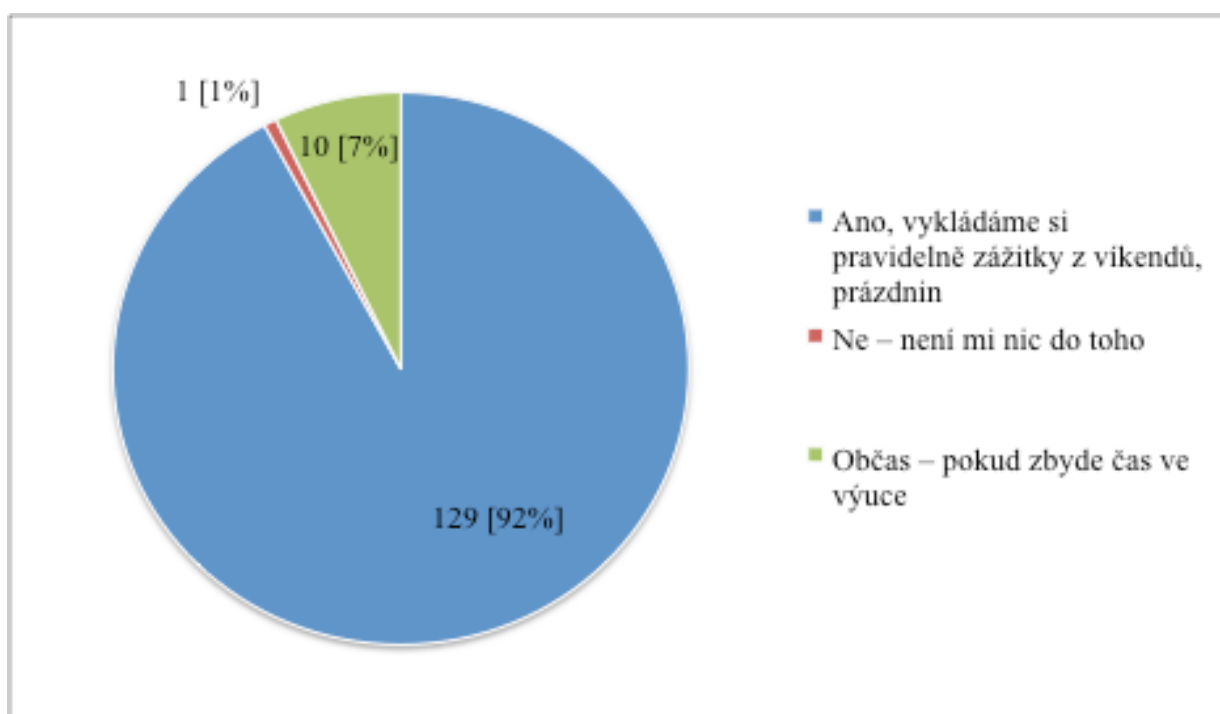
Graf č. 19 - Možnosti řešení drobných konfliktů či prohřešků žáků třídními učiteli

V devatenácté položce našeho výzkumného šetření bylo zapojeno 140 respondentů. Ti v drtivé většině označili možnost, že nejčastěji při řešení konfliktů či prohřešků žáků tyto problémy řeší a hovoří pouze s žáky. Tuto volbu odpovědi zvolilo 86 respondentů, což je více než polovina všech dotázaných (62 %). 45 respondentů (32 %) pak následně uvedlo, že si často s žáky opakují třídní pravidla. 5 dotazovaných respondentů tvoří 4 %, kteří zvolili výběr „jiné odpovědi“. K této položce nám uvedli, že se snaží uvědomit žáky vzniklým problémem, jak by jej sami řešili. Ve shodném počtu 2 respondentů zastupující 1% uvedlo, že tyto vzniklé prohřešky žáků řeší poznámkou nebo žádají o schůzku s rodiči.

Položka č. 20 - Zajímáte se o soukromí Vašich žáků:

Možnosti odpovědí	Četnost	Podíl
Ano, vykládáme si pravidelně zážitky z víkendů, prázdnin	129	92 %
Ne – není mi nic do toho	1	1 %
Občas – pokud zbyde čas ve výuce	10	7 %

Tabulka č. 20 - Zájem učitele o soukromí žáků v prvním ročníku ZŠ



Graf č. 20 - Zájem učitele o soukromí žáků v prvním ročníku ZŠ

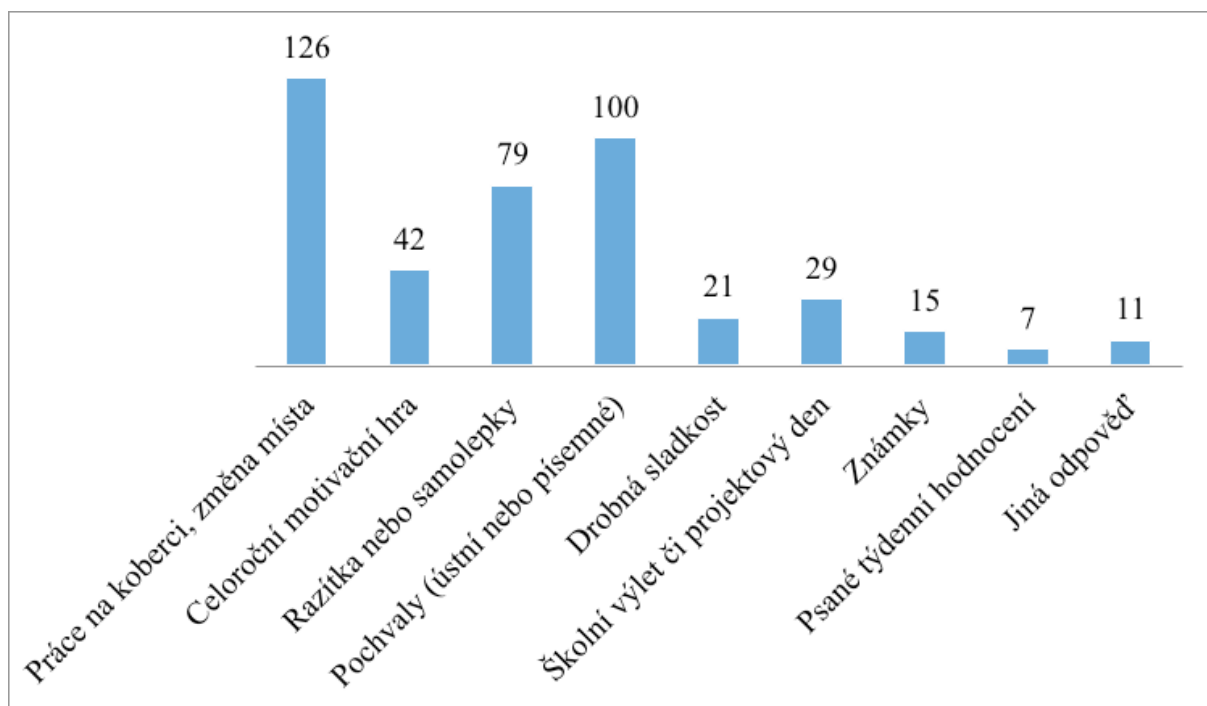
Na dvacátou položku nám taktéž odpovídali všichni respondenti, tedy 140 učitelů. Zajímali jsme se o oblast, ve které výhradně nejde o vzdělání ale spíše o budování vztahů mezi žáky a učitelem ve volných chvílích. Zeptali jsme se respondentů, zda projevují zájem o soukromí svých žáků. V této položce nám nejde o zvědavost učitelů, ale záměrem sdílení nejrůznějších zážitků z prázdnin či víkendů a dopřání jakéhosi oddechu ve výuce a přispívání k budování pozitivní atmosféry ve třídě. 129 respondentů (92 %) uvedlo, že si pravidelně s žáky vykládají zážitky z volných dní. Je to naprostá většina všech dotazovaných. Pouze 10 respondentů (7 %) uvedlo, že si vykládají pouze občas a to v případě, pokud zbyde čas ve výuce. Jedna respondentka nám k této odpovědi připsala vlastní, aktuální zkušenost spojenou s onemocněním Covid – 19: „Vzhledem k nedostatku času, počtu žáků, kteří se nedokáží na koberci zklidnit a pravidelnému testování jsme dočasně museli zrušit vyprávění zážitků v

kruhu na koberci, takže si s dětmi povídám v menších skupinkách o přestávkách a individuálně si se mnou mohou domluvit "povídací schůzku" po vyučování (co se jim líbí, nelíbí, co by si přály apod.)“ 1 respondent (1 %) uvedl, že tuto aktivitu nepraktikuje a je toho názoru, že mu do soukromí svých žáků nic není.

Položka č. 21 - Označte 3 možnosti, které využíváte ke zvýšení motivace žáků:

Možnosti odpovědí	Četnost	Podíl
Práce na koberci, změna místa pro učební činnost	126	29 %
Celoroční motivační hra	42	10 %
Razítka nebo samolepky	79	18 %
Pochvaly (ústní nebo písemné)	100	23 %
Drobná sladkost	21	5 %
Školní výlet či projektový den	29	7 %
Známky	15	3 %
Psané týdenní hodnocení adresované rodiči	7	2 %
Jiná odpověď	11	3 %

Tabulka č. 21 - Použité aktivity ke zvýšení motivace žáků v 1. ročníku ZŠ



Graf č. 21 - Použité aktivity ke zvýšení motivace žáků v 1. ročníku ZŠ

Ve dvacáté první položce jsme zjišťovali, jaké činnosti využívají respondenti ke zvýšení motivace žáků v prvním ročníku ZŠ. Na tuto položku nám odpovídalo 140

respondentů a měli vybrat 3 nabízené položky, které u svých žáků uplatňují. 126 respondentů (29 %) uvedlo, že změní místo pro učební činnost a to formou práce na koberci. 100 respondentů (29 %) dále zvolilo možnost udělení pochvaly ať už ve formě ústní či písemné podoby. 79 respondentů (18 %) označilo, že ke zvýšení motivace žáků také využívají nejrůznější razítka či samolepky. Celoroční motivační hru uplatňuje ve školním prostředí u žáků 42 respondentů (10 %). Školní výlet či projektový den shledává 29 respondentů (7 %) a 21 respondentů uplatňuje udělení drobné sladkosti žákům. Tato skupina tvoří 5 % respondentů. 15 respondentů (3 %) motivuje žáky také známkami. V 11 případech respondenti zvolili možnost „jiné odpovědi“. K té nám někteří respondenti připsali, že žáky motivují formativním hodnocením. 7 respondentů (2 %) pak zvolilo formu psaného týdenního hodnocení adresované rodičům žáků.

Položka č. 22 - Co podle Vás přispívá k dobrému klimatu třídy? Označte prosím 3 položky, které považujete za nejdůležitější:

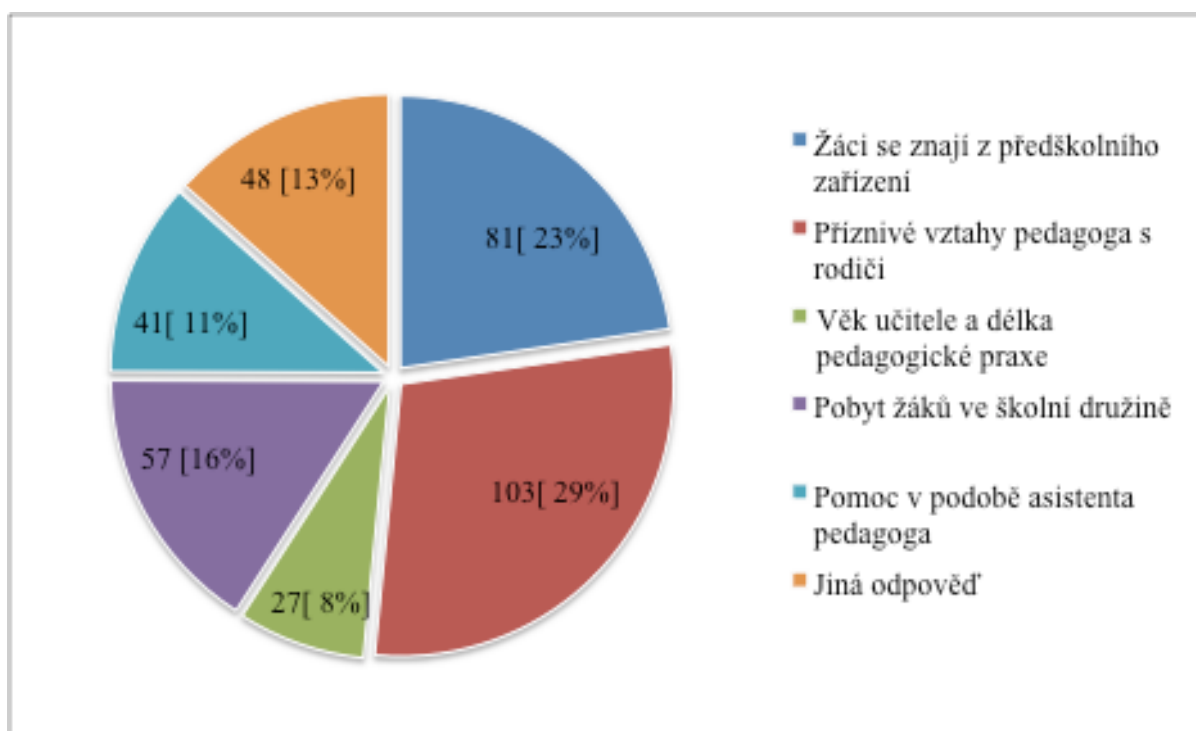
	Možnosti odpovědí	Četnost	Podíl
1	Žáci se znají z předškolního zařízení	81	23 %
2	Příznivé vztahy pedagoga s rodiči	103	29 %
3	Věk učitele a délka pedagogické praxe	27	8 %
4	Pobyť žáků ve školní družině	57	16 %
5	Pomoc v podobě asistenta pedagoga	41	11 %
6	Jiná odpověď	48	13 %

Tabulka č. 22 - Názor učitelů prvních tříd na možnosti, které přispívají ke kladnému klimatu třídy

Položka č. 22 se zaměřovala na názor respondentů a to na možnosti či situace, které mohou pozitivním způsobem přispět k pozitivním vztahům ve třídě mezi žáky. I na tuto položku odpovídalo 140 respondentů, požadovali jsme však, aby respondenti označili pro ně 3 nejdůležitější položky, které mohou ovlivnit pozitivním způsobem klima třídy, potažmo vztahy mezi žáky ve třídě. Všeobecně můžeme říci, že tato položka a položky zaměřující se školní klima třídy respondenty nejvíce ze všech položek našeho dotazníku zaujaly. Je vidět, že příznivé klima třídy již v prvním ročníku řeší mnoho učitelů a hledají nejrůznější cestičky, které mohou přispět k požadované pohodě ve třídě. Na tuto položku v dotazníku jsme i obdrželi nejvíce zanechaných sdělení od učitelů. Následně uvádíme některé zanechané

doplněná sdělení od učitelů prvních tříd. „Myslím si, že dobré třídní klima je základ. Až děti vyrostou, nebudou vzpomínat na to, co se na 1. stupni naučily, ale na to, jak jim tam bylo.“

Jiná respondentka uvedla: „Dobré klima na 1. stupni je to nejdůležitější, co může škola dítěti dát. Informace si mohou najít v mnoha různých zdrojích, ale Google ani encyklopedie je nenaučí vzájemným vztahům, nedají společné zážitky. Spoustě dětí v této společnosti chybí přijetí, neposuzování, nehodnocení na základě výkonu. Pak si těžko mohou vybudovat kladný vztah k sobě a potažmo k ostatním nebo ke škole. Podle mě je tohle nejdůležitější úkol elementaristy - pomoci dítěti najít zdravý vztah k sobě a k ostatním.“



Graf č. 22 - Názor učitelů prvních tříd na možnosti, které přispívají ke kladnému klimatu třídy

103 respondentů (23 %) označilo za nejdůležitější budování příznivých vztahů učitele s rodiči žáků. 81 respondentů (23 %) zvolilo možnost, že se již žáci znají z předškolního vzdělávání a do školy tak vstupují jako kamarádi. 57 respondentů (16 %) uvedlo, že ke přispění pozitivního klimatu třídy ovlivňuje pobyt žáků ve školní družině. 48 respondentů (13 %) zvolilo volbu jiné odpovědi. K položce „jiné odpovědi“ respondenti připsali ve třech případech vztah a přístup pedagoga k dětem, vhodně uchopenou komunikaci se žáky. V několika případech se také respondenti domnívají, že zásadním způsobem ovlivňuje pozitivním způsobem klima třídy vytvoření bezpečného prostředí, jasně nastavená pravidla nebo třídnické hodiny nebo zavedení ranního kruhu od prvních dní v první třídě. 41 respondentů (11%) shledává

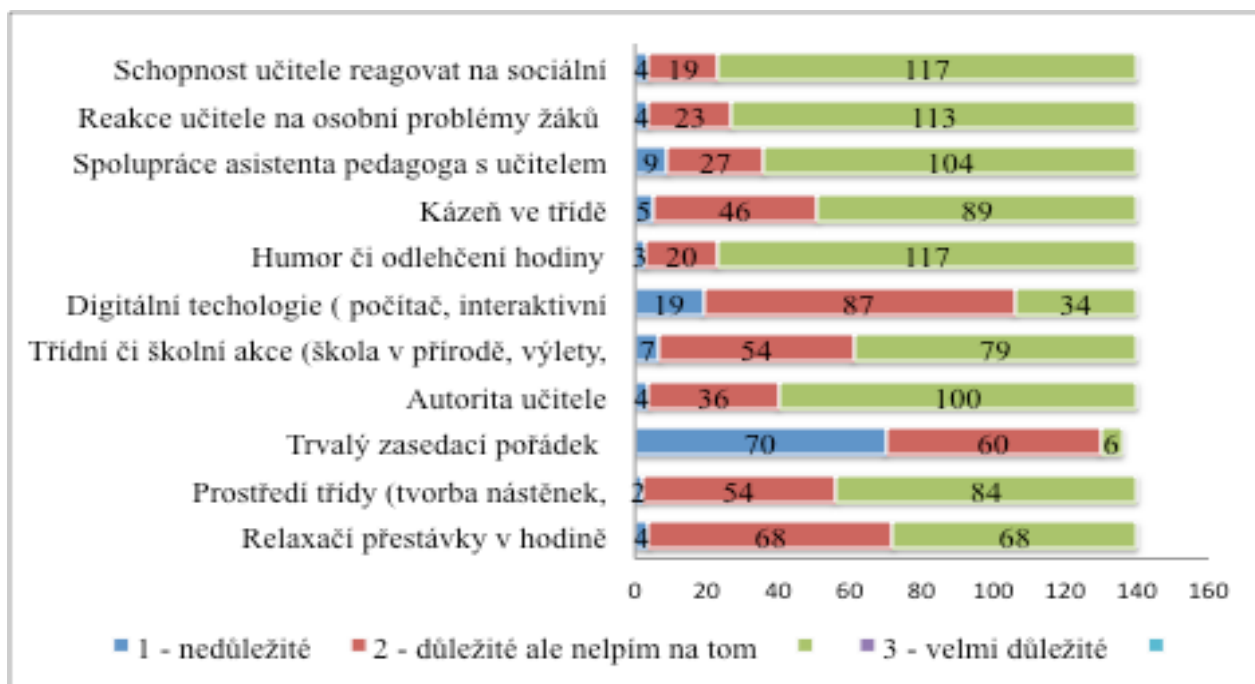
přítomnost či pomoc ve třídě v podobě asistenta pedagoga. 27 respondentů (8 %) si myslí, že může pozitivně ovlivnit klima třídy i věk učitele a délka pedagogické praxe.

Položka č. 23 - Na škále 1–3 označte prosím, jak moc důležité jsou pro Vás následující položky v rámci pedagogického procesu:

1 – nedůležité, 2 - důležité ale nelpím na tom, 3 - velmi důležité, nezbytné

Možnosti odpovědi	1 nedůležité	2 důležité ale nelpím na tom	3 velmi důležité
Schopnost učitele reagovat na sociální rozdíly žáků	4	19	117
Reakce učitele na osobní problémy žáků	4	23	113
Spolupráce asistenta pedagoga s učitelem	9	27	104
Kázeň ve třídě	5	46	89
Humor či odlehčení hodiny	3	20	117
Digitální technologie (počítač, interaktivní tabule)	19	87	34
Třídní či školní akce (škola v přírodě, výlety)	7	54	79
Autorita učitele	4	36	100
Trvalý zasedací pořádek	70	60	6
Prostředí třídy (tvorba nástěnek, výmalba, učební pomůcky)	2	54	84
Relaxační přestávky v hodině	4	68	68

Tabulka č. 23 – Vnímání nejdůležitějších položek učitelů 1. ročníku v rámci pedagogického procesu



Graf č. 23 – Schopnost učitele reagovat na sociální rozdíly žáků ve třídě

Na položku „**Schopnost učitele reagovat na sociální rozdíly žáků**“ 117 respondentů (83 %) uvedlo, že schopnost učitele reagovat na sociální rozdíly u žáků prvních tříd je velmi důležité. Tuto skupinu tvoří více jak tři čtvrtiny dotazovaných. 19 respondentů (14 %) hodnotí tyto schopnosti učitele za důležité, ale do hloubky je neřeší. Jen 4 respondenti představují 3 %. Ti si myslí, že tento zájem či schopnost není pro dané učitele důležitá a neřeší sociální rozdíly žáků.

V položce „**Reakce učitele na osobní problémy žáků**“ není příliš překvapujícím faktem, že i tato položka dopadla téměř stejně jako položka předchozí. Zde 113 respondentů uvedlo, že je pro učitele velmi důležité, aby si všímali a reagovali na osobní problémy žáků ve třídě. Tuto skupinu tvoří 81 %. 23 učitelů vnímá tuto situaci obdobně ale učitelé to nevnímají až tak příliš potřebné pro pedagogický proces. 4 respondenti představují 3 %. Tito učitelé naopak uvádějí, že osobní problémy svých žáků a schopnost na ně reagovat je nedůležité.

104 respondentů (74 %) uvedlo, že **spolupráce s asistentem pedagoga ve třídě** v rámci pedagogického procesu je pro ně velmi důležitá. 27 učitelů (19 %) vnímá spolupráci s asistentem pedagoga jako důležitou součást pedagogického procesu ale zároveň na tom až tak nelpí. 9 respondentů (7 %) nám uvedlo, že spolupráce s asistentem pedagoga ve třídě pro ně není vůbec důležitá a nijak nezasahuje do pedagogického procesu. Zároveň tuto položku potvrzují položky č. 14 a č. 15, ve kterých respondenti zvolili, že asistenta pedagoga ve třídě mají nebo měli a spolupráce s nimi byla a úrovni rovnocenných partnerů. Můžeme se

domnívat, že tato položka zrcadlí již zaběhlý proces inkluzivního vzdělávání a zdůrazňuje význam pedagogických asistentů na základních školách, zejména na 1. stupních.

Dále jsme se dotazovali položkou „**Kázeň ve třídě**“ na to, jak moc je důležitá pro učitele v rámci pedagogického procesu. Tu vnímá jako velmi důležitou součást pedagogického procesu 63 % dotazovaných. Tuto procentuální skupinu tvoří 89 respondentů. 46 učitelů (33 %) dále uvedlo, že kázeň ve třídě vyžadují a je pro ně důležitá ale není to tím hlavním, na čem by lpěli. Jen 5 respondentů uvedlo, že v rámci pedagogického procesu pro ně kázeň není vůbec důležitá.

Humor či odlehčení hodiny je pro 117 respondentů velmi důležitý. Tuto skupinu představuje 84 % všech dotázaných. 20 respondentů představuje 14 %. Tito respondenti vnímají důležitost těchto chviliek v hodinách ale není to pro ně až tolik důležité nebo podstatné. Pouze 3 respondenti (2 %) uvedli, že humor, odlehčení hodiny či zpestření výuky při práci s dětmi mladšího školního věku nepovažují vůbec za důležité.

62 % respondentů na dotaz, jak moc důležité v rámci pedagogického procesu jsou **digitální technologie** uvedlo, že jsou pro ně v zásadě důležité ale ne nezbytné. Pro tuto volbu odpovědi hlasovalo 87 učitelů. Naopak 34 respondentů (24%) poukázalo na fakt, že digitální technologie jsou velmi důležité, nezbytné pro pedagogický proces. 19 respondentů představuje 14 % a ti uvedli, že digitální technologie pro ně nepředstavují vůbec důležitou součást pedagogického procesu.

Na položku týkající se **třídních či školních akcí** považovalo 79 respondentů, že je pro ně velmi důležité zúčastnit se se svojí třídou školy v přírodě nebo výletu či projektového dne. 54 respondentů (39 %) vnímají tyto akce sice jako důležitou součást ale nejsou pro ně až tak podstatné. 7 respondentů představuje 5 %. Tato skupina respondentů naznala, že třídní či školní akce v rámci pedagogického procesu pro ně vůbec nejsou důležité.

Přesně 100 respondentů tvořící 71 % uvedlo, že **autorita učitele** je pro ně v rámci pedagogického procesu velmi důležitá. 36 učitelů pak naznalo, že autorita je důležitá, v zásadě ale na ní nelpí. Tito učitelé tvoří 26 %. 4 respondenti sdělili, že autorita učitele pro ně není vůbec důležitá. Ti představují z celkového počtu 3 %. Zajímavým faktem z výzkumného šetření vyplývá, že respondenti autoritu učitele nevnímají za důležitý aspekt v rámci osobnostních předpokladů učitele ale v rámci pedagogického procesu ji považují za velmi důležitý aspekt.

V položce „**Trvalý zasedací pořádek**“ se respondenti v podstatě neshodují. 70 učitelů nám pomocí dotazníkového šetření sdělilo, že trvalý zasedací pořádek u žáků prvního ročníku v rámci pedagogického procesu není vůbec důležitý. Tu tvoří nadpoloviční většina (52 %). 60 respondentů nám naopak sdělilo, že zasedací pořádek je pro ně důležitý, ale ne nezbytný. Jen 6 respondentů označilo, že je pro ně zasedací pořádek žáků velmi důležitý. Představuje 4 % z celkového počtu.

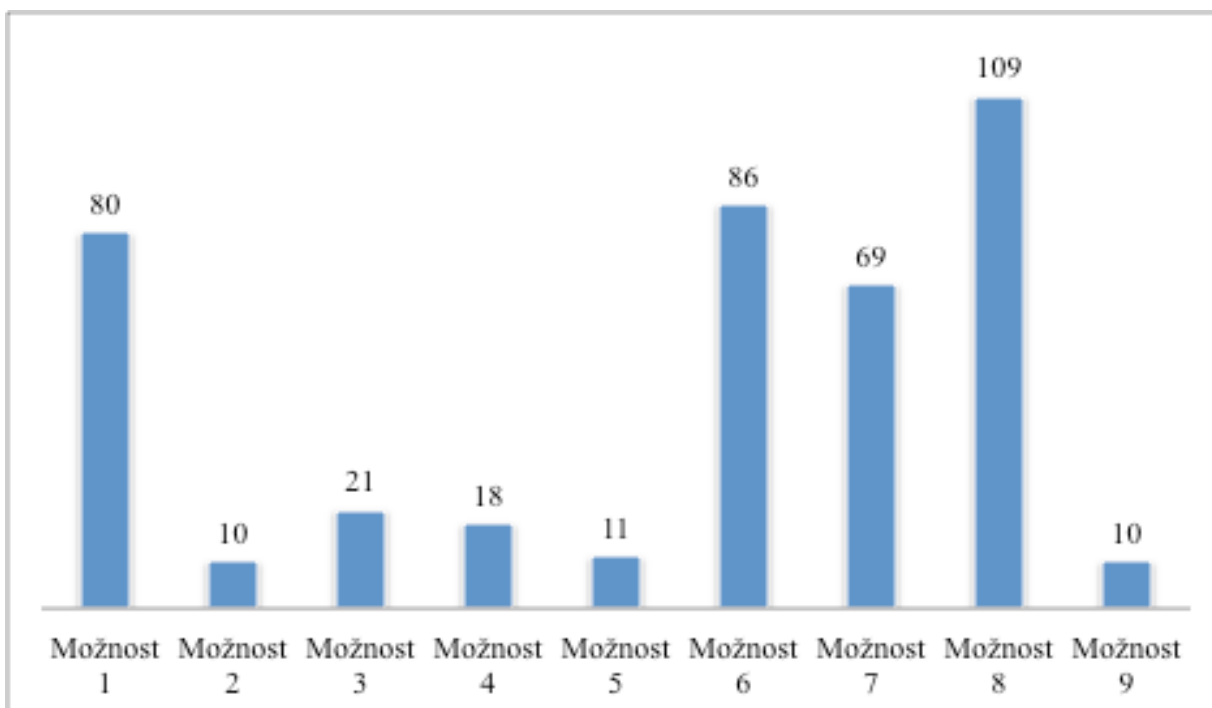
84 respondentů vnímá **prostředí třídy**, její pestrost, vybavenost jako velmi potřebný aspekt pro učitele potažmo pro své žáky. V našem výzkumném šetření tuto volbu označilo z celkového počtu více než polovina dotazovaných (60 %). 54 respondentů (39 %) vnímá tento aspekt jako důležitou součást pedagogického procesu ale nutně na tom nelpí. Jen 2 respondenti vnímají prostředí a vybavenost třídy jako nedůležitý aspekt při výkonu jejich pedagogické práce s dětmi. Je vidět, že učitelé prvních tříd se zpravidla snaží svým žákům co nejlépe připravit a zútulnit prostředí, ve kterém se budou cítit a učit dobře.

V položce „**Relaxační přestávky v hodině**“ označilo stejný počet respondentů v možnostech odpovědi č. 2 a č. 3. Tyto dvě možnosti volby označilo 68 respondentů (48 %) Učitelé tedy vnímají, že relaxační přestávky představují důležitou a potřebnou součást výukového procesu. Někteří učitelé vnímají relaxační přestávky v hodinách jako důležitou ale ne nezbytnou součást, stejný počet učitelů je považují za velmi důležité. Jen 4 učitelé (3 %) je vnímá jako nedůležité pro výukový proces.

**Položka č. 24 - Co se Vám osvědčilo při řešení kázeňských problémů žáků ve výuce?
Označte prosím 3 položky, které považujete za nejdůležitější:**

	Možnosti odpovědi	Četnost	Podíl
1	Změna zasedacího pořádku, přesazení žáků	80	19 %
2	Poznámka do deníčku, udělení smutného smajlíku	10	2 %
3	Udělení úkolu navíc	21	5 %
4	Poukázání na rušícího žáka a pokárání před třídou	18	4 %
5	Vykázání žáka na místo určené ke zklidnění	11	3 %
6	Společné opakování třídních pravidel	86	21 %
7	Zvýšení aktivit jako prevence nudy	69	17 %
8	Pozitivní motivace žáka/žáků	109	26 %
9	Jiná odpověď	10	3 %

Tabulka č. 24 - Osvědčené způsoby řešení kázeňských problémů z pohledu učitele první třídy ZŠ



Graf č. 24 - Osvědčené způsoby řešení kázeňských problémů z pohledu učitele první třídy ZŠ

V položce č. 24 jsme se respondentů zeptali, co se jim ve výuce osvědčilo při řešení kázeňských problémů u žáků prvních tříd. Této položky se zúčastnilo všech 140 respondentů. Z nabízených možností pak vybírali 3 položky, které nejvíce využívají.

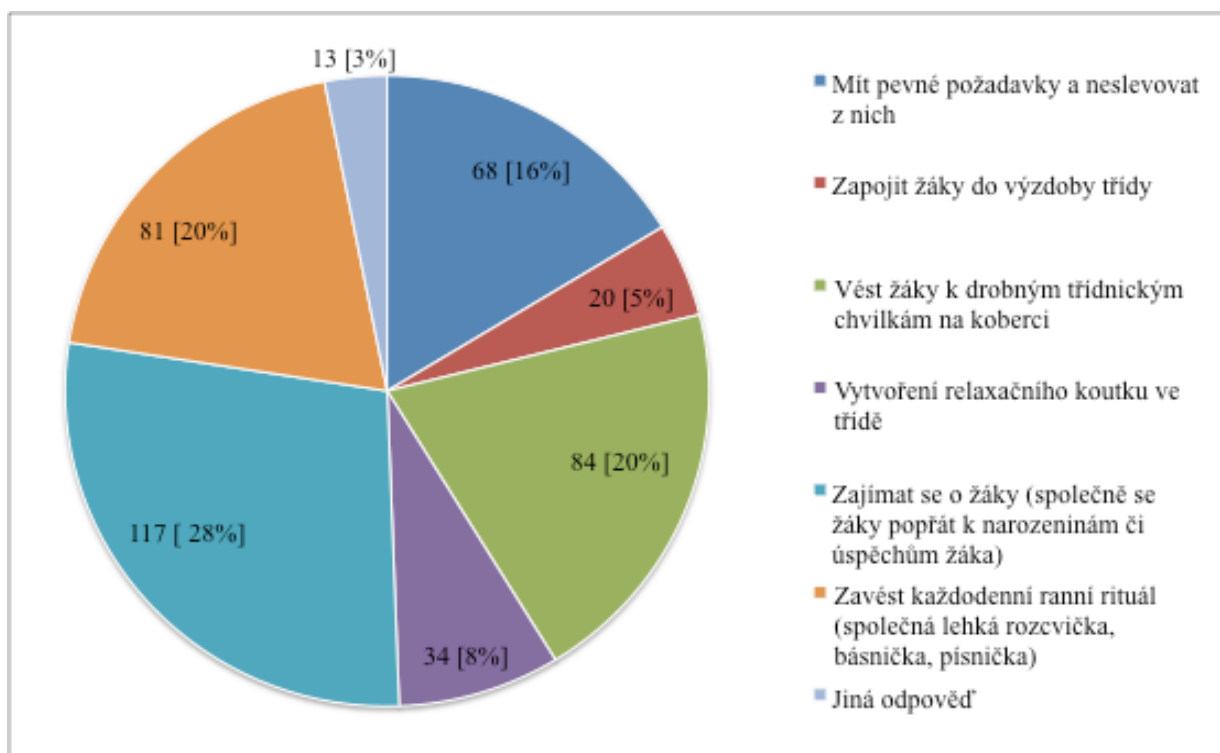
Nejvíce, 106 respondentů (26 %) uvedlo, že při problémech s kázní nejvíce uplatňují pozitivní motivaci u žáka či žáků. 86 respondentů uvedlo, že si nejčastěji společně opakují pravidla třídy. Z celkového počtu je to 21 % všech zúčastněných na výzkumném šetření. O něco méně, 80 respondentů (19 %) zvolilo, že raději volí změnu zasedacího pořádku nebo alespoň nechají žáka předsednout do jiné lavice. 69 respondentů (17 %) naopak ve svých hodinách zvýší frekvenci nejrůznějších vzdělávacích aktivit či zaměstnají žáky procvičením učiva tak, aby zamezili nudě v hodině. 21 respondentů (5 %) řeší problémy s kázní u žáků zadáním úkolu navíc. Téměř ve shodě, 18 respondentů (4 %) pak udává, že poukáží v hodině na rušícího žáka a pokárají jej před třídou. 11 respondentů (3 %) pak raději žáka vykáže na místo ve třídě, kde se může zklidnit nebo utlumit své nevhodné chování. 10 respondentů (2 %) napíše poznámku či udělí smutného smajlíka do deníčku či jiné, ustálené formy komunikace s rodiči, jenž mají ve škole zaběhlou. Stejný počet, 10 odpovědí pak nasbírala položka s „jinou odpovědí.“ Někteří respondenti nám sdělili k položce „jiná odpověď“ napsali, že často vzniklý problém s žáky rozebírají v komunitním kruhu nebo přímo rozmlouvají s žákem v hodině, co se mu v hodině nezamlouvá, zjišťují, zda učivu natolik

rozumí nebo se nudí. Často také respondenti udávali, že hovoří s žákem individuálně a hledají příčinu nevhodného chování po vzájemné domluvě.

Položka č. 25 - Co byste doporučil/a svým kolegům/kolegyním na počátku jejich pedagogické praxe pro budování dobrých vztahů ve třídě? Označte 3 položky, které považujete za nejdůležitější:

Možnosti odpovědí	Četnost	Podíl
Mít pevné požadavky a neslevovat z nich	68	16 %
Zapojit žáky do výzdoby třídy	20	5 %
Vést žáky k drobným třídnickým chvilčkám na koberci	84	20 %
Vytvoření relaxačního koutku ve třídě	34	8 %
Zajímat se o žáky (společně se žáky popřát k narozeninám či úspěchům žáka)	117	28 %
Zavést každodenní ranní rituál (společná lehká rozcvička, básnička, písnička)	81	20 %
Jiná odpověď	13	3 %

Tabulka č. 25 – Doporučení učitelů 1. ročníku ZŠ začínajícím učitelům na počátku jejich pedagogické praxe v oblasti budování dobrých vztahů ve třídě:



Graf č. 25 — Doporučení učitelů 1. ročníku ZŠ začínajícím učitelům na počátku jejich pedagogické praxe v oblasti budování dobrých vztahů ve třídě

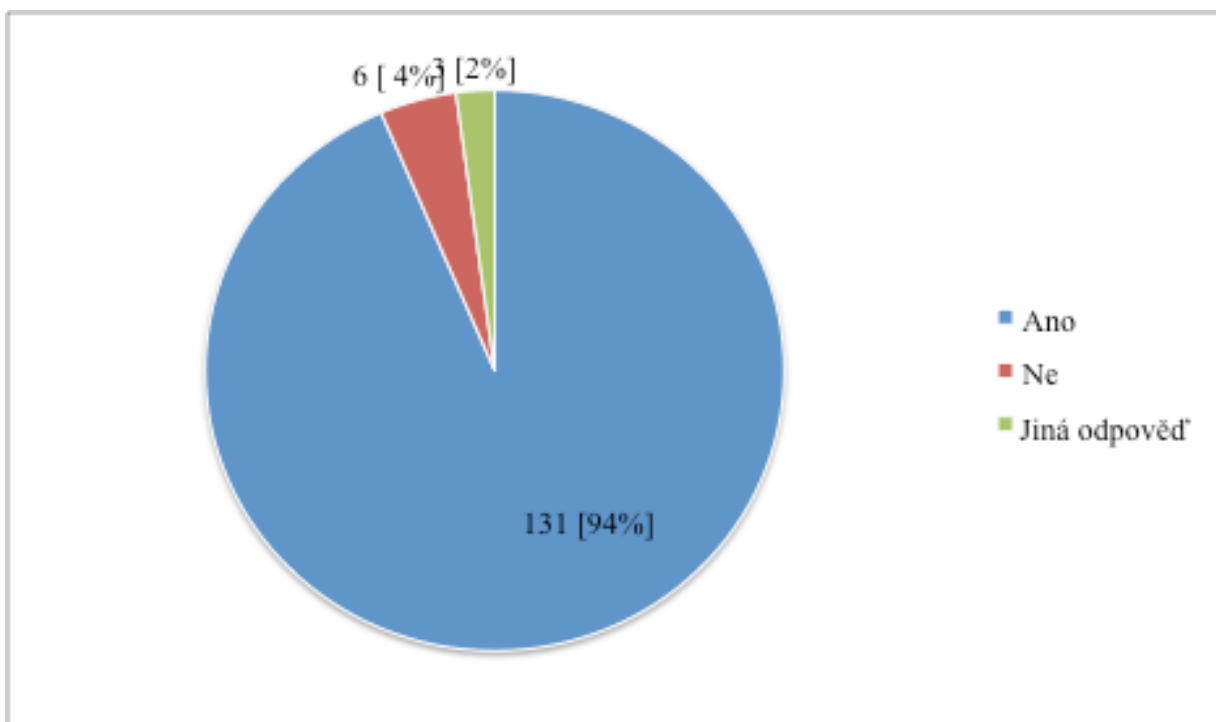
Položka č. 25 směřovala v oblasti budování dobrých vztahů ve třídě k začínajícím kolegům - učitelům vyučujícím žáky prvních tříd. Této položky se zúčastnilo všech 140 respondentů. V té měli označit 3 položky o kterých si myslí, že jsou důležité a které sami využívají nebo si myslí, že přispívají k vytvoření či upevnění vztahů ve třídě, potažmo vedou k pozitivnímu třídnímu klimatu a mohou být učitelům přínosné na počátku jejich pedagogické praxe.

Nejvíce, 117 respondentů (28 %) uvedlo, že by poradilo svým kolegům hlavně se zajímat o žáky, všimnout si, kdy mají žáci narozeniny či svátek, společně jim s ostatními spolužáky popřát nebo pochválit či vyzdvihnout úspěchy žáka/žáků. Druhou početnou skupinu pak respondenti často označili, aby se snažili učitelé vést žáky k drobným třídnickým chvilčkám na koberci. Tuto možnost zvolilo 84 respondentů (20 %). 81 respondentů (20 %) pak radí, aby učitelé zavedli nějaký každodenní ranní rituál. Může to být společná lehká rozvíčka, básnička či písnička nebo jiná, podobná aktivita. 68 respondentů (16 %) pak radí, aby začínající učitelé měli pevné požadavky a ze svých požadavků neustupovali, neslevovali z nich. 34 respondentů (8 %) pak radí, aby si učitelé ve třídě vytvořili relaxační koutek, který mohou žáci využívat. 20 respondentů také označilo možnost zapojení žáků do výzdoby třídy. Tuto položku zvolilo 5 %. 13 respondentů (3 %) pak zvolilo možnost „jiné odpovědi“. V té nám pak respondenti specifikovali, že by poradili začínajícím učitelům přistupovat k žákům jako k partnerům nebo měřit všem žákům stejně.

Položka č. 26 - Umožňuje Vám ředitel absolvovat další vzdělávání v oblasti budování bezpečného třídního klimatu třídy:

Možnosti odpovědi	Četnost	Podíl
Ano	131	94 %
Ne	6	4 %
Jiná odpověď	3	2 %

Tabulka č. 26 - Přístup ředitelů základních škol ke vzdělávání učitelů v oblasti budování bezpečného klimatu třídy



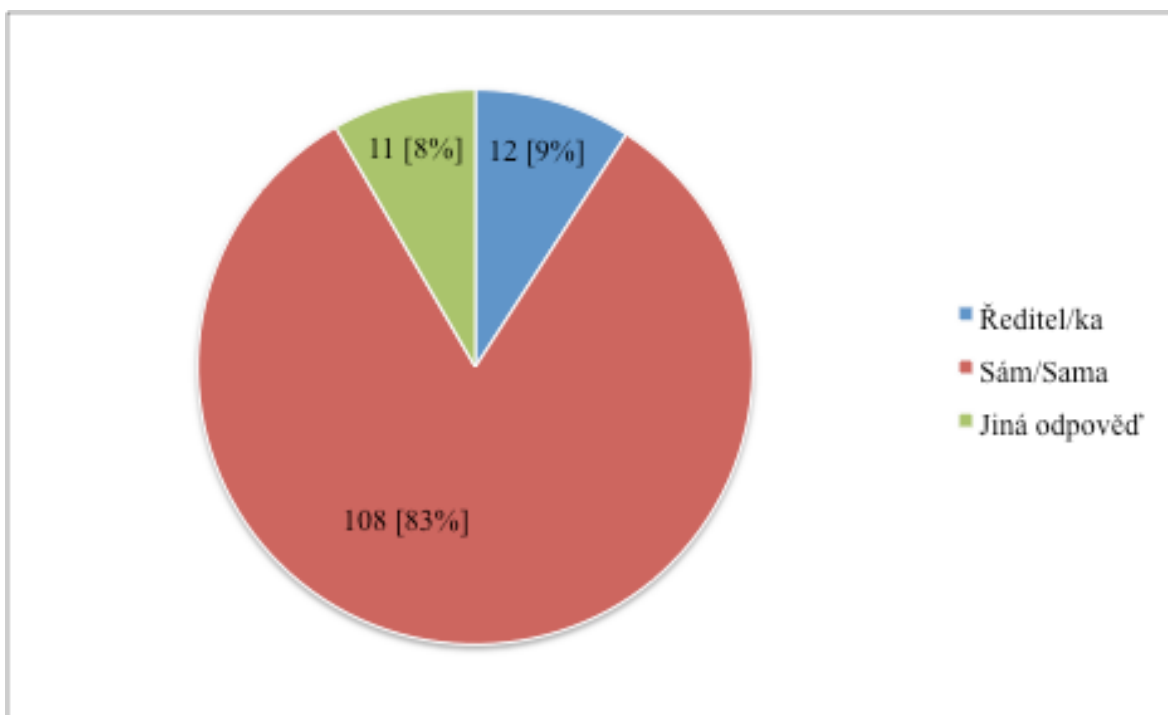
Graf č. 26 - Přístup ředitelů základních škol ke vzdělávání učitelů v oblasti budování bezpečného klimatu třídy

Položka č. 26 směřovala na oblast vzdělávání. V té jsme se dotazovali, zda ředitelé škol umožňují učitelům vzdělávat se v oblasti v budování bezpečného klimatu třídy. Položky se zúčastnilo 140 respondentů. 94 % nám na tuto položku odpovědělo, že jim ředitelé tato vzdělávání umožňují absolvovat. Z celkového počtu 140 respondentů jich souhlasilo 131. 6 dotazovaných (4 %) uvedlo, že tuto podporu ze strany ředitele ve škole nemají. 3 respondenti zvolili možnost jiné odpovědi a tu odůvodnili, že o takovém vzdělávání vůbec nevědí.

Položka č. 27 - Pokud jste odpověděl/a možností Ano, posílá Vás na další vzdělávání ředitel, nebo si je sami hledáte

Možnosti odpovědí	Četnost	Podíl
Ředitel/ka	12	9 %
Sám/Sama	108	83 %
Jiná odpověď	11	8 %

Tabulka č. 27 – Možnosti hledání či absolvování dalšího vzdělávání učitelů prvních tříd ZŠ



Graf č. 27 - Možnosti hledání či absolvování dalšího vzdělávání učitelů prvních tříd ZŠ

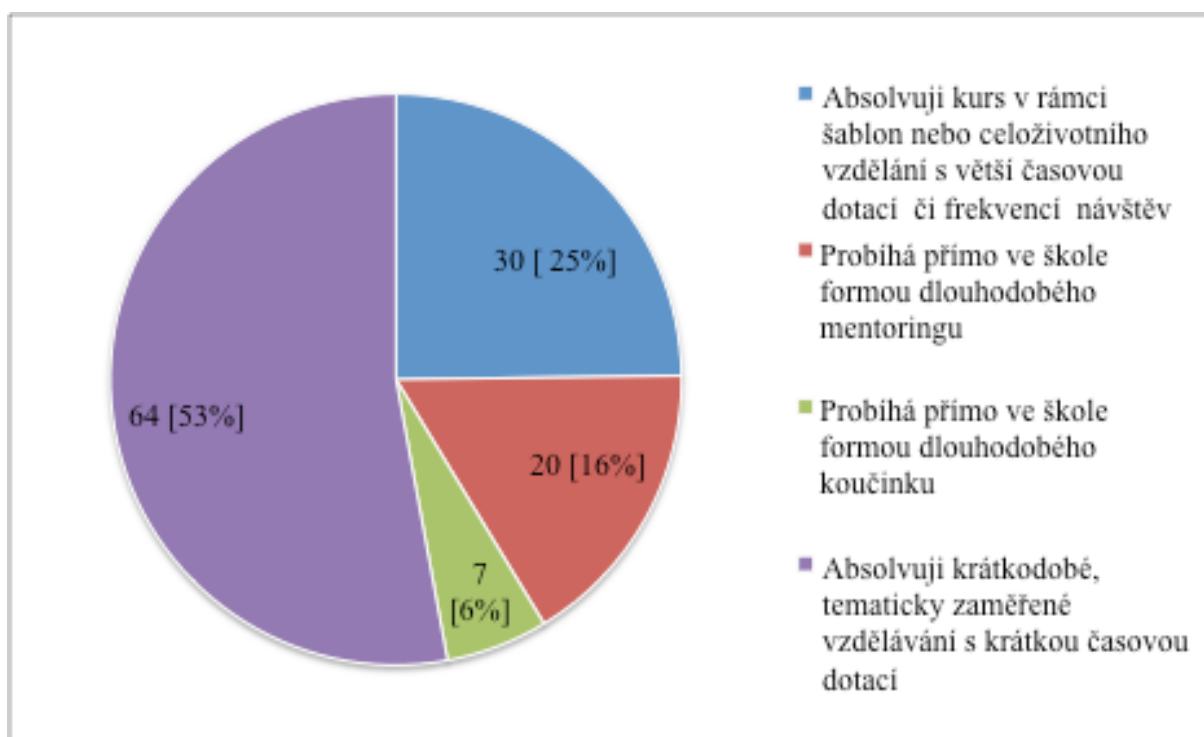
Položka č. 27 zjišťovala, jaké mají učitelé možnosti v oblasti dalšího vzdělávání a to způsobem, zda na tyto vzdělávací aktivity je posílá ředitel/ka školy nebo si je sami hledají. Na tuto položku odpovědělo 131 respondentů a to v návaznosti na předchozí položku č. 26, ve které označili položku, že mají možnost absolvovat vzdělávání v oblasti budování bezpečného klimatu třídy.

Celkem 108 respondentů (83 %) uvedlo, že si jednotlivá vzdělávání mají možnost hledat sami. V 9 % pak učitele posílají ředitelé. Tuto možnost zvolilo 12 respondentů. 11 respondentů (8 %) označilo možnost volby „jiné odpovědi“. V té nám upřesnili, že některé organizuje sama škola, někdy je to kombinace obojího; občas najdou sami, občas je posílá ředitel/ka. Jedna respondentka dodala, že by měla být větší nabídka dalšího vzdělávání v tomto oboru: *„Na fakultě nás tohle moc neučili, pokud je nějaký problém, spíše se ptám kolegyň s delší praxí nebo vyhledám v knihovně“*

Položka č. 28 - Zvolte výrok, který nejlépe odpovídá pojetí Vašeho profesního růstu v oblasti dalšího vzdělávání zaměřeného na kompetence učitele v budování bezpečného klimatu třídy:

Možnosti odpovědí	Četnost	Podíl
Absolvuji kurs v rámci šablon nebo celoživotního vzdělání s větší časovou dotací či frekvencí návštěv	30	25 %
Probíhá přímo ve škole formou dlouhodobého mentoringu	20	16 %
Probíhá přímo ve škole formou dlouhodobého koučinku	7	6 %
Absolvuji krátkodobé, tematicky zaměřené vzdělávání s krátkou časovou dotací	74	53 %

Tabulka č. 28 – Výrok učitelů 1. ročníku ZŠ o pojetí profesního růstu v oblasti dalšího vzdělávání zaměřeného na kompetence učitele v budování bezpečného klimatu třídy



Graf č. 28 - Výrok učitelů 1. ročníku ZŠ o pojetí profesního růstu v oblasti dalšího vzdělávání zaměřeného na kompetence učitele v budování bezpečného klimatu třídy

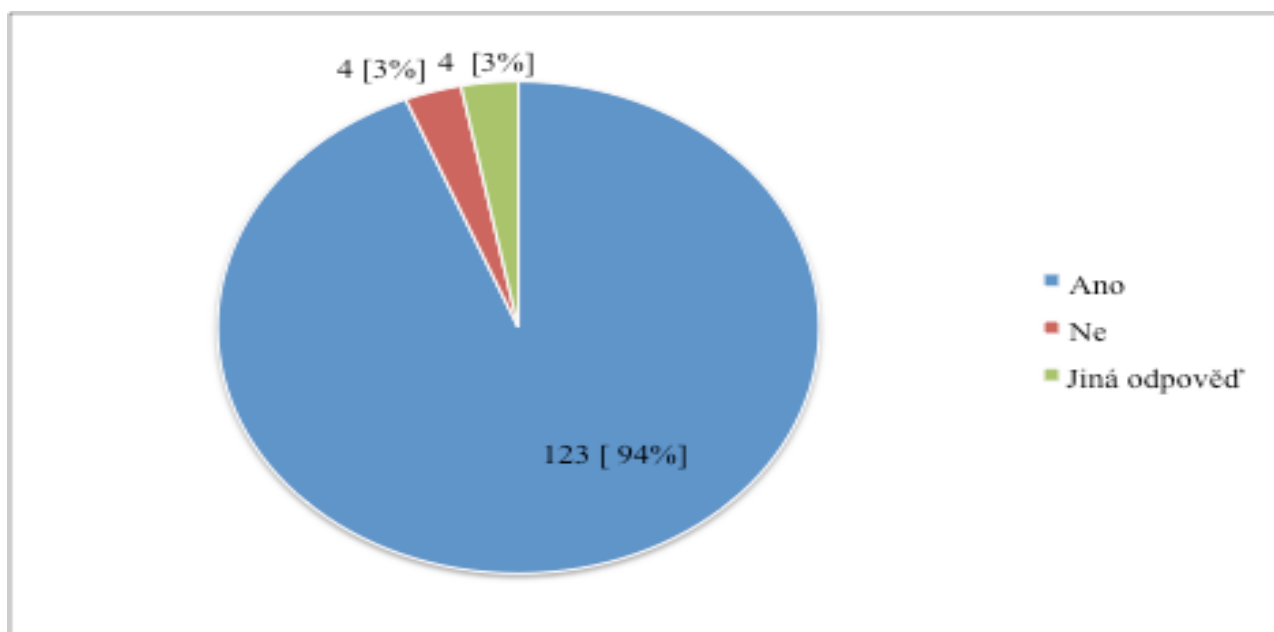
Položka č. 28 směřovala k respondentům, aby označili výrok, který nejlépe odpovídá pojetí profesního růstu v oblasti dalšího vzdělávání zaměřené na kompetence učitele v budování bezpečného klimatu třídy. Této položky se zúčastnilo 131 respondentů. Nejvíce se shodují s výrokem, že absolvují krátkodobé, tematicky zaměřené vzdělávání s krátkou časovou dotací (53 %). V druhém pořadí označili respondenti výrok, kdy absolvují kurs v rámci šablon nebo celoživotního vzdělávání s delší časovou dotací. Tento výrok označilo 30

respondentů (25 %). 20 respondentů (16%) pak souhlasí s výrokem, že u nich ve škole probíhá vzdělávání formou dlouhodobého mentoringu. 7 respondentů (6 %) uvedlo výrok, že ve škole probíhá vzdělávání formou dlouhodobého koučinku. V prostoru na konci dotazníku nám několik respondentů napsalo, že ke stmelování kolektivu využívají i programy nabízených pedagogicko-psychologickou poradnou, speciálně – pedagogickým centrem či ekocentrem. Jedna respondentka uvedla, že jí také pomohly teambuildingové aktivity s dospělými a roční kurz dramatické výchovy, jiná respondentka přímo doporučila kurs s delší časovou dotací s názvem Učitel koučem v Libchavách. Tento kurs velmi doporučuje každému.

Položka č. 29 - Jsou pro Vás absolvované formy dalšího vzdělávání přínosné a uplatňujete je ve své pedagogické praxi

Možnosti odpovědí	Četnost	Podíl
Ano	123	94 %
Ne	4	3 %
Jiná odpověď	4	3 %

Tabulka č. 29 – Přítomnost a uplatnitelnost absolvovaných forem dalšího vzdělávání v pedagogické praxi



Graf č. 29 - Přítomnost a uplatnitelnost absolvovaných forem dalšího vzdělávání v pedagogické praxi

Poslední položka č. 29 zjišťovala, zda jsou pro respondenty absolvované formy dalšího vzdělávání přínosné a uplatnitelné v pedagogické praxi tedy to, zda samy nabyté zkušenosti umí použít ve školním prostředí při práci s žáky. Této položky se také zúčastnilo 131 respondentů. 123 respondentů, celých 94 % označilo možnost „Ano“, tedy souhlasí, že tato vzdělávání uplatní ve své profesi. Ve shodném počtu 3 % zvolilo možnost odpovědi „Ne“ nebo využili možnosti „jiná odpověď“.

6.7. Závěry a diskuze výsledků výzkumného šetření

Pro první část empirické práce jsme zvolili kvantitativní výzkum. Pro sběr dat jsme vybrali metodu dotazníkového šetření, kterého se zúčastnili učitelé a zároveň jsou ve své praxi zaměřeni na výuku elementárních znalostí a také mají nejvíce zkušeností s žáky mladšího školního věku. Do výzkumného šetření jsme tedy oslovili učitele, kteří mají zkušenosti s výukou 1. ročníku ZŠ, případně v současnosti vyučují 2. ročník ZŠ s tím, že aktuálně vyučující žáky vedou již od 1. ročníku ZŠ. Dotazník byl zaměřen na oblast pedagogického procesu, se kterým se potýká každý učitel ale nemusí si tento důležitý faktor v pedagogickém prostředí dostatečně uvědomovat. Naše výzkumné šetření jsme zaměřili na roli učitele v budování pozitivního třídního kolektivu právě u žáků 1. ročníku ZŠ, tedy od prvních školních dní, kdy se žáci posadí do školních lavic. Dotazník jsme kvůli přetrvávajícímu onemocnění Covid - 19 distribuovali pomocí sociální sítě Facebook do skupin, které sdružují pedagogy a webové stránky Survio (www.survio.com). Také jsme oslovili ve svém okolí učitele o nichž víme, že vyučují na základních školách v prvním ročníku. Jelikož nemůžeme přesně říci, kolik pedagogů bylo osloveno díky sociálním sítím, obdrželi jsme 140 vyplněných dotazníků, které jsme následně zpracovali.

První čtyři položky dotazníku směřovaly k bližšímu poznání respondentů. Bylo zjištěno, že dotazníkového šetření se zúčastnilo 135 žen (96 %) a 5 mužů (4 %). Toto zjištění koresponduje s rozložením pohlaví pedagogických pracovníků ve školství. Zvláště na prvních stupních jsou většinou zastoupeny ženy. V další položce jsme se dotazovali respondentů, jaká je délka jejich pedagogické praxe ve školství. Největší skupinu tvoří učitelky s délkou praxe nad 20 let, celkem 49 respondentů (35 %). Naopak nejméně byla zastoupena skupina s délkou praxe 15 - 20 let. Tu tvořilo 10 % učitelek. 21% byla v dotazníkovém šetření zastoupena skupina respondentů s délkou praxe 5 – 10 let. Zúčastnilo se 14 respondentů.. Ve shodném počtu 17 % pak dotazník vyplnili začínající učitelé, s délkou pedagogické praxe do 5 let a naopak i učitelé s délkou pedagogické praxe v rozmezí 10 – 15 let. Dá se říci, že tato

skupina zastupuje již zkušené učitele. I zde se dá konstatovat, že rozptýl pedagogické praxe učitelů není překvapující, v podmínkách českého školství převládají zkušení učitelé s mnohaletou praxí. Třetí položka dotazníku směřovala na vystudovaný obor. Zajímalo nás, s jakou kvalifikací učí. Nejvíce, 91 respondentů tvořících 65 % označilo, že studovali magisterský studijní obor 1. stupeň ZŠ. Dalších 25 respondentů (18 %) označilo, že vystudovali magisterský studijní obor 1. stupeň v kombinaci se speciální pedagogikou. Tyto dva obory jsou dle zákona o pedagogických pracovnících žádoucí pro výkon učitelky na prvních stupni základní školy. 12 respondentů (9 %) pak označilo, že stále studují a zároveň učí. 9 respondentů pak přiznalo, že mají vysokou školu s magisterským titulem ale jiným zaměřením. Ve volbě „jiná odpověď“ jsme ve 3 případech (2 %) obdrželi, že mají vystudován magisterský obor speciální pedagogiky a kvalifikaci rozšířenou o celoživotní vzdělání. I tato možnost kvalifikace je dle zákona přípustná. Seznam studijních oborů pro kvalifikaci učitelky 1. stupně přikládáme v příloze č. 1.

V poslední, čtvrté položce sloužící k bližšímu poznání respondentů jsme se dotazovali na místo s počtem obyvatel pro představu, zda vyučují ve městě, maloměstě či na dědině. Nejvíce, (31 %) označilo, že učí v menším městečku či městysi s počtem obyvatel 2 000 – 9 999 obyvatel. Nejméně nám dotazník vyplnili respondenti ve velkých městech s počtem obyvatel nad 50 000. Tuto skupinu tvořilo 26 učitelů (19 %). Dále jsme se zajímali, jaké názory zastávají učitelé na osobnostní a profesní předpoklady učitelů, které byly zastoupeny dvěma výzkumnými otázkami.

Cílem dotazníkového šetření bylo zjistit, jakými osobnostními předpoklady a profesními kompetencemi pedagog disponuje a jak je uplatňuje ve výuce v prvním ročníku ZŠ. Dílčím cílem pak bylo popsat, jak velkou měrou pedagog elementarista ve své pedagogické praxi přispívá ke kladnému budování vztahů u žáků první třídy. Na základě hlavního a dílčího cíle byly stanoveny výzkumné otázky pomocí nichž jsme díky zachyceným odpovědím respondentů hledali odpověď na stanovené cíle.

Výzkumná otázka č. 1: Jaké by měl mít pedagog osobnostní předpoklady při výkonu pedagogické praxe s žáky mladšího školního věku?

Položku nám vyplnilo všech 140 respondentů. Požadovali jsme, aby respondenti označili 5 pro ně nejdůležitějších položek, které se vztahují k osobnostním předpokladům učitelů a to z důvodu toho, aby respondenti nebyli svázáni jednou položkou o které nemusejí být dostatečně sami přesvědčeni či zbytečně nedocházelo ke zkreslení dat.

Ze zjištěných dat můžeme usuzovat, že výše uvedených pět nejdůležitějších osobnostních předpokladů (trpělivost, tvořivost, motivace k povolání, smysl pro humor, spravedlnost) pravdivě zrcadlí nároky, které jsou kladeny při práci s žáky mladšího školního věku. Učitel prvního stupně, zejména první třídy musí mít velmi specifický přístup k těmto žákům ať už po stránce pedagogické či psychologické oproti učitelům působících na druhém stupni či oproti učitelům vyučujících žáky ve věku 10 – 11 let (páté třídy ZŠ). Zároveň překvapujícím zjištěním je položka získání autority pedagoga, která získala druhý nejmenší počet hlasů. V osobnostních předpokladech ji učitelé neshledávají natolik podstatnou oproti položce č. 23, která se zabývá vnímáním jednotlivých schopností učitele v rámci pedagogického procesu, kde naopak autoritu učitele vyzdvihují jako velmi potřebnou.

Výzkumná otázka č. 2: Jaké by měl mít pedagog profesní předpoklady nezbytné pro výkon pedagogické praxe při práci s žáky mladšího školního věku?

V této výzkumné otázce jsme zjišťovali názor pedagogů na profesní předpoklady učitele 1. ročníku. Nejvíce respondentů označilo, že by učitelé měli klást důraz na vytvoření příznivého klima třídy a také, aby učitelé uměli rozlišovat individuální schopnosti žáků a uměli zvyšovat jejich potenciál. Dalším důležitým profesním předpokladem je, aby učitelé uměli diagnostikovat a komunikovat s rodiči výchovné i výukové problémy žáka/žáků, a také by učitelé měli umět vhodně motivovat žáky. Učitel by měl umět projevovat emocionální zájem o žáka a zároveň uměl dbát na jeho mentální zdraví. Nejmenší důležitost shledávají, aby se učitel uměl orientovat v rozsahu kladeného učiva na žáky a aby učitelé uměli dobře organizovat rozložení učiva do tematických celků.

Na základě získaných dat můžeme říci, že profesními předpoklady dle učitelů nejsou dosažené nebo nabyté znalosti z dob studia či plynoucí z naplnění kvalifikace tak, jak bychom spíše očekávali ale je to orientace na samotného žáka jako jedince, který funguje ve společnosti, ve třídě mezi spolužáky a to již od prvních školních dní. Z výše uvedeného hodnotíme, že teoretické znalosti učitelé upozadují nad ty praktické zkušenosti, se kterými se každý učitel v pedagogické praxi setkává právě nejvíce u žáků mladšího školního věku. Můžeme říci, že vztah a orientace učitele směrem k žákům a k jejich problémům se čím dál více a více dostává do popředí oproti přístupu pedagogů z 80. či 90. let minulého století.

Výzkumná otázka č. 3: Jak jsou pedagogové 1.tříd oboznámeni s příležitostmi pro zařazování aktivit a strategií vedoucích k dobrému klimatu třídy?

Oblast budování příznivého klima třídy je samo o sobě rozsáhlé téma, do kterého nelze zařadit pouze jedna položka či jedna uvědomělá strategie. Učitelé musejí pracovat s mnoha aspekty a příležitostmi, které ovlivňují samotné klima třídy a vztahy mezi žáky. V položkách dotazníku cílíme na oblasti, které jsou významnou součástí budování pozitivního klimatu třídy. Vymezili jsme zde otázky zaměřené na učitele prvních tříd a na jejich roli v: řešení třídních konfliktů a kázeňských problémů, zájmu o žáky, možnostech motivace žáků, situacích ovlivňující příznivé klima třídy a doporučených činnostech k příznivému klima třídy začínajícím kolegům. Domníváme se, že strategií učitelů vedoucích ke kladnému klimatu třídy je i řešení motivace či naopak řešení kázně u žáků ve své třídě.

Zajímalo nás, jaký náhled mají respondenti na zařazování adaptačních pobytů či škol v přírodě na začátku první třídy - tedy dříve, než děti usednou do školních lavic a které mohou být také jednou z možností jak hned zpočátku budovat vztahy ve třídě. Zajímavým zjištěním pro nás byly naprosto rozdílné názory. 46 respondentů (33 %) uvedlo, že by s takovou akcí souhlasili a rádi by jí využili. Zároveň 44 respondentů tvořící 31 % však spíše nesouhlasí, neboť si myslí, že by měli žáci co nejdříve zažít pracovní návyky. Jelikož jsou obě skupiny téměř vyrovnané, těžko můžeme vyvodit závěr, který by mohl být buďto jednoznačný nebo prospěšný.

Dále jsme se respondentů dotazovali, jak nejčastěji řeší drobné konflikty žáků 1. ročníku. Bylo zjištěno, že nejčastěji učitelé mluví o problému pouze s žáky nebo si společně s žáky opakují pravidla třídy. Příjemným zjištěním pro nás bylo, že i přes nároky, které jsou kladeny na učitele se pravidelně zajímají o své žáky a pravidelně se snaží se svými žáky vykládat zážitky z víkendů, prázdnin či jiných výjimečných akcí.

Zaměřili jsme se taktéž na motivaci žáků. V té jsme vybídly respondenty, aby zvolili tři aktivity, které k motivaci žáků využívají. Bylo zjištěno, že nejvíce učitelé žáky v první třídě motivují změnou pracovního místa. Žáci se tedy nejčastěji přesunou z lavic na koberec či jiné místo, kde výuka může probíhat. Dále pak učitelé motivují žáky pochvalou ať už ústní či písemnou; razítky nebo celoroční motivační hrou. Zajímavým zjištěním pro nás je, že se v současnosti více mluví o psaných hodnocení žáků, ze zjištěného tuto volbu mnoho učitelů nepodporuje, pouhých 7 učitelů využívá této motivace.

Zajímalo nás, které aspekty mohou přispívat k dobrému klimatu třídy. Bylo zjištěno, že pravděpodobně velkým dílem přispívají k pozitivnímu klimatu dobré vztahy učitele s rodiči což hodnotíme velmi kladně, neboť prioritou by pro učitele neměli být pouze a jen žáci ale snažit si i vytvořit kvalitní vztah s rodiči žáků, se kterými učitel často vstupuje do interakce. Dalšími aspekty přispívají momenty, kdy do školy přicházejí děti z mateřské školky a již se s ostatními znají nebo také aktivní pobyt žáků ve školní družině, kde spolu mají žáci možnost trávit čas mimo přímou výuku či přestávky. Jen menší počet respondentů hodnotilo kladně i pomoc v podobě asistenta pedagoga. Tento fakt nás překvapil, jelikož z uvedených odpovědí – (položka č. 14,15, které jsou zaměřeny na asistenta pedagoga) velký počet respondentů odpovědělo, že mají zkušenosti s asistentem pedagoga ve své třídě. Tento fakt musíme vyzdvihnout i počtem. Překvapilo nás, že ze 140 respondentů pouhých 41 označilo položku „pomoc v podobě asistenta“. I přes to, že mnoho z nich má zkušenosti s asistenty ve své třídě, nepovažují jej výrazným způsobem jako prospěch pro klima třídy. Myslíme si, že asistent pedagoga je nedílnou součástí třídního uskupení a podílí se na klimatu třídy ať už pozitivním či negativním způsobem.

Vnímáme také za důležité vyzdvihnout zjištěné situace, které učitelé považují za důležité v rámci svého pedagogického procesu – v přímé výuce s žáky. I v přímé výuce zastává učitel roli toho, který třídu řídí a ovlivňuje. Zjistili jsme, že pro učitele je velmi důležitá schopnost učitele reagovat na sociální rozdíly žáků a zároveň také je velmi důležitý pro učitele humor či odlehčení hodiny. Pro učitele jsou velmi důležité také osobní problémy žáků, příznivá spolupráce s asistentem pedagoga a autorita učitele

Taktéž jsme zjistili, jak učitelé nejčastěji řeší kázeňské prohřešky svých žáků. Zjistili jsme, že se nejčastěji snaží učitelé žáky pozitivně motivovat. Usilují tedy situaci otočit ve svůj prospěch nekárat žáky ale spíše je posílit v dovednostech, které jim jdou nebo ve kterých vynikají. Dále bylo zjištěno, že často si s žáky ve třídě opakují pravidla třídy anebo volí změnu zasedacího pořádku či žáky přesadí. Jako poslední pro nás zajímavé zjištění uvádíme, že učitelé taktéž volí zvýšení aktivit ve výuce jako prevence nudy. Jen málo respondentů pak zvolilo, že udělí žákům úkol navíc nebo volí poznámku do deníčku nebo, že žáky pokárají před třídou nebo dokonce vykážou žáka na jiné místo ke zklidnění což považujeme vzhledem k nízkému věku žáků za nežádoucí a myslíme si, že by tyto přežitě formy „trestu“ z dob minulých měly ze školního prostředí úplně vymizet a volit spíše jiné metody, díky kterým žáci nebudou demotivováni nebo ponižováni.

Je vidět, že učitelé hledají možnosti, jak zamezit nežádoucímu chování ve svých hodinách a hledají způsoby, jak žáky nedemotivovat nebo neponižovat ale spíše se snaží posilovat motivaci u žáků nebo zvýšit nároky na samotný výukový proces.

V neposlední řadě jsme chtěli znát od zkušenějších učitelů nějaká doporučení pro začínající učitele tak, aby svoji pedagogickou praxi se svými prvňáčky započali ve větším klidu a práce s dětmi je těšila. Zkušenější učitelé doporučují svým začínajícím kolegům, aby se hlavně zajímali o své žáky. Dokázali si s nimi popovídat, popřát společně k narozeninám nebo k úspěchům žáka či žáků. Dále, aby se naučili žáky vést k drobným třídnickým chvilčkám např. na koberci, kdy si můžou povykládat, co zažili, co je trápí nebo co je čeká či co se událo. Učitelé taktéž doporučují, aby si učitelé s žáky zavedli nějaký každodenní ranní rituál. Buď si společně zazpívali, zacvičili nebo společně říkali básničku a také, aby učitelé měli pevné požadavky a neslevovali z nich. V dalších doporučeních, avšak s menším podílem zkušenější učitelé doporučují zapojit žáky do výzdoby třídy nebo vytvořit ve třídě relaxační koutek. Z výše uvedeného můžeme usuzovat, že učitelé prvních tříd vyzdvihují především zájem a pozornost pro každého žáka tak, aby předešli případným nezdarům, pochybám či špatnému prožívání žáků, kteří si na nové prostředí zvykají a kteří ve školním prostředí nepochybně budou se svými spolužáky ještě mnoho let. Tento jev se nám v našem výzkumném šetření několikrát opakoval a potvrdil, že učitelé prvních tříd zastávají aktivní roli k žákům tak, aby se žáci cítili ve třídě dobře, aby měli kladné prožitky a radost z každého školního dne a průběžně volí nástroje a metody, díky nimž dokáže včas analyzovat a monitorovat třídní kolektiv a třídní klima a aktivní roli jej ovlivňovat.

Výzkumná otázka č. 4: Jaká je úroveň spolupráce elementaristy se školním poradenským pracovištěm a jak často jej využívá ke své práci?

Zajímalo nás, kdo vše působí na svých pracovištích v rámci školního poradenského pracoviště. Respondenti měli označit všechny ty, kteří na jejich základních školách působí. Nejvíce je přítomno na základních školách výchovných poradců a také školní metodici prevence. Dále bylo zjištěno, že na školách je také přítomen speciální pedagog a školní psycholog. Nejméně pak sociální pedagog. Ten byl označen pouze 5 respondenty. Na frekvenci spolupráce s těmito pracovníky školy nám respondenti uvedli, že jej využívají pouze občas a to v časové frekvenci 1 x – 2x za pololetí (39 respondentů, 46%). Druhou nejčastější odpověď jsme však zaznamenali v položce „často“, kterou jsme stanovili pod časovým rozptylem každý den. Tuto volbu zvolilo 18 respondentů zastupujících 21 %. Jak

můžeme vidět, je to markantní rozdíl této časové frekvence. Na dotaz, jakým způsobem a při jakých obtížích přizvou učitelé do svých hodin školní poradenského pracoviště jsme jednotlivé situace rozdělili do tří oblastí, kterými se školní poradenské pracoviště zabývá, potažmo situace, se kterými se učitelé často setkávají a jsou nuceni je řešit. Vyčlenili jsme tedy oblast problémových situací, situace, které vyžadují intervenční opatření ve výuce a oblast preventivních opatření ve výuce. V oblasti problémových situací bylo zjištěno, že nejčastěji učitelé řeší nevhodné chování žáků a náznaky psychického nátlaku. Tyto dva typy problémů jsou ve školách velmi časté. Žáci ve třídě či na chodbě si nadávají či využívají drobných fyzických potyček, které jsou za hranou projevu hry, případně se pomlouvají a vyčleňují své spolužáky z kolektivu. Taktéž často učitelé řeší nízkou docházku žáků do školy. Ne ve všech rodinách dokáží rodiče dbát na své děti, doplnit zameškané učivo nebo s nimi rodiče nedělají domácí úkoly. Z oblasti situací, které vyžadují intervenci ve výuce některého pracovníka školního poradenského pracoviště bylo zjištěno, že učitelé nejčastěji řeší žáky se specifickými vzdělávacími potřebami ve třídě. Respondenti také uvedli, že často řeší i rodinné prostředí žáků. Pozorují na svých žácích, že nejsou v psychické kondici, špatně se soustředí na výuku nebo mají špatné sociální podmínky. K výše uvedenému můžeme konstatovat, že tyto vzniklé situace, které učitelé řeší zrcadlí vliv inkluzivního vzdělávání a žáků se specifickými vzdělávacími potřebami do škol a také hektická a psychicky náročná doba, ve které se všichni aktuálně nacházíme. V oblasti preventivních opatření pak bylo zjištěno, že učitelé nejčastěji přizvou pracovníky školního poradenského pracoviště k posílení třídního kolektivu, kdy nejspíše školního psychologa či školního metodika prevence přizve, aby za pomoci her podpořil ve třídě u žáků kamarádské vztahy. Zjistili jsme také, že mají problémy se stanovením pravidel ve třídě a dodržováním těchto pravidel žáky. Z uvedeného můžeme konstatovat, že se snaží učitelé již u svých prvňáčků zaměřit na vztahy ve třídě a to i za předpokladu, že musejí vymezit alespoň jednu vyučovací hodinu pro podporu budování těchto vztahů.

Výzkumná otázka č. 5: Jak přistupuje a jaké formy dalšího vzdělávání umožňuje vedení školy svým pedagogům elementaristům v oblasti pedagogického a sociálního rozvoje?

Ze zjištěného můžeme zhodnotit, že ředitelé své pedagogické pracovníky podporují v profesním rozvoji ať už v dlouhodobé či krátkodobé časové náročnosti forem dalšího vzdělávání. Tato skutečnost nás velmi těší neboť si myslíme, že podpora pedagogických pracovníků v dalším profesním rozvoji je velmi důležitá a o to více, pokud se týká vzdělávání

v oblasti budování příznivých vztahů mezi žáky ve třídě neboť nároky dnešní doby a nástrahy online světa se čím dál více posouvá k hranici mladšího školního věku.

Závěrem bychom chtěli říci, že získaná data z dotazníkového šetření pro nás byla zajímavá a přínosná. Za pomoci těchto získaných dat jsme zjistili, jakou roli zastávají učitelé prvních tříd v budování pozitivního třídního klimatu. Dozvěděli jsme se také, jaký názor či postoj zastávají učitelé v pedagogické praxi k osobnostním předpokladům a profesním kompetencím, které jsou kladeny na nároky pedagogické profese v teoretické rovině a jak je sám učitel uplatňuje přímo v praxi. Také jsme měli možnost zjistit, jaké aktivity učitel volí k podpoře vztahů žáků ve třídě a také, jak vzniklé problémy řeší a jakým způsobem začleňuje školní poradenské pracoviště ke konzultaci či přímo do vzniklých problémů, problémových situací, které vyžadují řešení.

Domníváme se, že stanovené hlavní a dílčí cíle kvantitativního výzkumu byly naplněny a také výzkumné otázky, které jsme si na počátku našeho výzkumného šetření stanovili byly prozkoumány a důkladně zodpovězeny.

7. KVALITATIVNÍ VÝZKUM

V následujících podkapitolách uvádíme cíle výzkumu, výzkumné otázky, popis výzkumného souboru a jednotlivých výzkumných metod, které jsme využili ke sběru dat. Mezi tyto metody jsme zařadili metodu hloubkového rozhovoru a zúčastněné pozorování.

„Kvalitativní výzkum je označení pro různé přístupy (metody, techniky) ke zkoumání jevů, kdy do popředí nevstupuje kvantifikace dat, nýbrž jejich podrobná analýza.“ (Maňák, Švec in Skutil, 2011, s. 69)

„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“ (Švaříček, Šedřová, 2014, s. 17)

7.1. Cíle kvalitativního výzkumu

Hlavním cílem kvalitativního výzkumu bylo zjistit, jakými osobnostními předpoklady a profesními kompetencemi pedagog disponuje a jak je následně uplatňuje ve výuce v prvním ročníku ZŠ.

Dílčím cílem bylo popsat, jaké příležitosti má vyučující (elementarista) specializující se na první vzdělávací období v rámci budování kladných vztahů ve třídě u žáků první třídy.

K naplnění těchto stanovených cílů jsme doplnili výzkumné šetření o metodu hloubkového rozhovoru a dále zúčastněného pozorování.

7.2. Výzkumné otázky

K dosažení cíle výzkumného šetření jsme si následně zvolili následující **výzkumné otázky**:

- Jaké osobnostní a profesní předpoklady pokládají učitelé specializující se na první a druhou třídu za důležité při výkonu práce s dětmi raného školního věku?
- Jaká je spolupráce učitele se školou, školním poradenským pracovištěm potažmo s rodiči žáků?

- Jaké zkušenosti mají pedagogové ve výuce, které vedou k bezpečnému prostředí třídy v 1. ročníku ZŠ?

Jak jsme již zmiňovali výše, k dosažení odpovědí na stanovené výzkumné otázky využijeme kombinaci dvou metod a to metodu hloubkového rozhovoru a metodu zúčastněného pozorování.

7.3. Výzkumný soubor a výzkumný vzorek

Rozhovory probíhaly v měsíci březnu 2022. se čtyřmi učitelkami vyučujících v prvním ročníku ZŠ. Tak, aby jsme dostatečně mohli získat objektivní názory průřezem pedagogickou veřejností, zvolili jsme pro kvalitativní výzkum učitelky působící na prvním stupni ZŠ, které vyučují na čtyřech různých základních školách a zároveň také s odlišnou délkou pedagogické praxe. Oslovili jsme jednotlivé informantky na základě znalosti jejich pedagogické praxe. Z důvodu ponechání anonymity jsme naše informantky označily pro výsledky našeho kvalitativního výzkumu následovně:

- Učitelka č. 1 – 1 rok pedagogické praxe
- Učitelka č. 2 - 5 let pedagogické praxe
- Učitelka č. 3 - 10 let pedagogické praxe
- Učitelka č. 4 – 40 let pedagogické praxe

Z výše uvedeného můžeme vidět, že nám byl poskytnut rozhovor se začínající učitelkou, s pokročilou učitelkou, zkušenou učitelkou středně dlouhé pedagogické praxe a učitelkou v důchodovém věku, tedy velmi zkušenou učitelkou. Všechny čtyři informantky pocházejí z Jihomoravského kraje, každá však působí na jiné základní škole a v místě s rozdílnou hustotou obyvatel. Rozhovory byly po vzájemné konzultaci uskutečněny s jednotlivými informantkami ve školním prostředí, kde vykonávají svoji pedagogickou činnost. určitých skupin a kategorií.

7.4. Etický aspekt výzkumu

V úvodní části jsme informantky seznámily s obsahem a cílem našeho výzkumu a ústním ujištěním, že bude zcela dodržena korektnost a zachována jak jejich anonymita, tak i místo jejich pracoviště. Následně jsme také zajistili písemný souhlas s nahráváním

uskutečněných rozhovorů a to z důvodu vyhodnocení výzkumu a prezentaci výsledků námi prováděného šetření a to na základě zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů.

Polostrukturovaný rozhovor je uveden v příloze č. 7, informovaný souhlas uvádíme v příloze č.3. Doslovné prepisy jednotlivých rozhovorů přikládáme v příloze č. 8, 9, 10, 11

7.5. Metoda sběru dat

„Metody sběru dat jsou specifické postupy poznávání určitých jevů, které badatel užívá s cílem rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé interpretují a vytvářejí sociální realitu.“ (Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 14)

Pro zjišťování požadovaných informací jsme využili polostrukturované rozhovory s učiteli vyučující první třídy v jednotlivých základních školách.

Skutil k polostrukturovanému rozhovoru dodává, že: *„je kompromisem mezi strukturovaným a nestrukturovaným interview a pravděpodobně nejrozšířenější podobou interview. Tazatel se drží předem připravených otázek, avšak předběžně reaguje na podněty, které přicházejí ze strany respondenta“ (Skutil, 2011, s. 91)*

Reichel (2009) upřesňuje, že tento typ rozhovoru se vyznačuje tím, že jsou dopředu připraveny soubory otázek či témat, ve kterých není stanoveno přesné pořadí otázek avšak výzkumníkovi je umožněno pozměňovat formulace otázek za předpokladu, že všechny otázky ovšem musí být položeny.

Využití výzkumné metody nám umožňují získat data, která potřebujeme pro zodpovězení našich výzkumných otázek a následně nás tak i dovedou i ke stanoveným cílům naší práce.

Rozhovor jsme rozdělili do tří částí a to na část úvodní, hlavní a závěrečnou.

Vymezili jsme si následně tematické oblasti, které budou postupně zodpovídaný:

- Jaké osobnostní a profesní kompetence by měli mít učitelé specializující se na první vzdělávací období
- Jak funguje spolupráce učitele se školním poradenským pracovištěm a následné řešení v oblasti problémových či nestandardních situací ve třídě a jak funguje spolupráce učitele s rodiči
- Jaká je role učitele v oblasti budování příznivého klimatu třídy

- Jaký postoj zastávají učitelé při budování vztahu mezi žáky a učitelem v rámci pedagogického procesu
- Jakou formou probíhá stmelování žáků ve třídě

Následně jsme přistoupili k samotným rozhovorům, kdy jsme pokládali jednotlivé otázky. Do rozhovoru jsme zařadili celkem 16 otázek, které jsou zaměřeny na zkoumané oblasti našeho výzkumného šetření.

Na úvod si dovolíme představit jednotlivé informantky, se kterými jsme vedly rozhovory. Jako první otázku pro náš rozhovor jsme zvolili úvodní představení, kdy jsme se dotazovali na délku pedagogické praxe a přiblížení místa, ve kterém učí. Pro to, abychom mohli předat ucelený obraz o našich informantkách, dovolíme si zde uvést jejich shrnutí pedagogické praxe v celé její, autentické šíři.

Učitelka č. 1: *„Dříve jsem učila 3 roky ve školce. Jako učitelka na základní škole učím prvním rokem a to hned mám prvňáčky. Je to pro mě úplně nová zkušenost. Ve školce je přece jen jiný režim. Ve školce jsem učila ve městě. Nyní učím v obci. Je to malá obec, má do dvou tisíc obyvatel“*

Učitelka č. 2: *„Mám 5 let praxe ve školství. Momentálně učím první třídu po třetí. Ve škole máme zaveden systém vyučujících, co učí pouze první a druhé třídy a kolegyně pak od třetí do páté. Takže vždycky učím první a druhou třídu a pak jdu znova do první. Mě to přijde fajn. Mám v tom už nějaký systém a vyhovuje mi to. Učím na maloměstě od počátku, co jsem zde nastoupila“*

Učitelka č. 3: *„Já mám už teda 10 let praxe. To už je celkem dost...Musela jsem to teď rychle počítat. 7 let jsem učila děti od první do páté třídy, pak nám odešla kolegyně do důchodu, druhá na mateřskou a náš pan ředitel nás tak trochu promíchal. Poslední teď 3 roky učím jen první a druhou třídu. V současné době mám první třídu. Učím ve velkém městě takže tu mám děti převážně ze sídliště.“*

Učitelka č. 4: *„Mám 40 let praxe. To už je doba. Chtěla jsem jít už do důchodu ale nejsou učitelé tak mě pan ředitel uprosil ať ještě zůstanu než se nám děvčata vrátí z mateřské. Dlouho jsem učila jen první a druhou třídu. Byla jsem opravdu jen ta elementaristka co pracuje s těmi nejmenšími. Pak se nám škola přestěhovala, přišly mladší kolegyně, změnil se nám systém, že si každá učíme od první do pětky v celku. Od září mám zase prvňáky. Ale už“*

mě to zmáhá. Příští rok snad už je předám a půjdu konečně do důchodu. No a učím na maloměstě.“

7.6. Otevřené kódování

Získané rozhovory s informantkami jsme nahráli a doslovně přepsali a dále s s nimi pracovali. Využili jsme metodu otevřeného kódování.

„Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem. Při otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje.“ (Švaříček, Šeďová, 2014, s. 211)

Získaný materiál, v našem případě přepsané rozhovory i zúčastněné pozorování rozdělíme na jednotky. Za jednotku můžeme považovat slovo nebo slovní celek různé velikosti, věta či odstavec. Získaným jednotkám pak přiřadíme nějaký kód (jméno či označení). Když máme vytvořený seznam kódů, můžeme začít s kategorizací. Ty seskupujeme dle podobnosti nebo souvislostí.

Kategorie	Subkategorie	Kódy
Kompetence	Osobnostní předpoklady	Důslednost, autenticita Naslouchat dětem, přirozenost, smysl pro humor,
	Profesní kompetence	Vzdělávání se, empatičnost, spravedlivost, autorita, plánování výuky, individuální přístup
Klima třídy	Komunitní kruh	Ranní kruh, řešení problémů, vztahy, zpětná vazba, důvěra, naladění, vztahy, poznávání se navzájem
	Bezpečné prostředí	Třídní kolektiv, stmelování, hry, atmosféra třídy, komunikace
	Role pedagoga	Pozorovatel, průvodce
Třídní učitel	Spolupráce s rodiči	Třídní schůzky, konzultace, oslovení, řešení problému, atmosféra, pomoc
	Spolupráce s ŠPP	Žáci se SVP, psycholog, speciální pedagog
	Spolupráce se školou	Vzdělávací akce, koučing, mentorský kurs, podpora

Pedagogický postoj	Motivace žáků	Pochvala, razítka, celoroční motivační hra
	Kázeň žáků	Třídní pravidla, usměrňování, poznámka, hluk ve třídě
	Adaptace žáků	Socializace žáků
Pedagogické zkušenosti elementaristů	Očekávání učitelů	Trpělivost, čistá hlava, komunikace
	Aktivity používané k budování pozit. klima třídy	Hry, zpěv, tělovýchovné chvilky, motivace

Tabulka č. 30: Tvorba otevřeného kódování

7.7. Interpretace získaných dat rozhovorů

Následně uvádíme získaná data, která jsme obdrželi na základě využití metody rozhovoru ve zkoumaných prvních třídách.

Kategorie – Kompetence

Předpokladem pro výkon povolání učitele prvního stupně potažmo pro práci s dětmi je vymezen soubor kompetencí či předpokladů, které jsou nezbytné nebo důležité pro danou profesi.

Subkategorie – Osobní předpoklady

Všechny informantky se shodovaly na základě svých zkušeností z pedagogické praxe, že každý učitel by měl mít hlavně schopnost naslouchat dětem a mít k žákům dostatek porozumění. Je vidět, že žáci jsou pro ně důležití a tento postoj při práci s dětmi mladšího školního věku je velmi žádoucí. Zároveň tři informantky dále uvedly i jiné, další předpoklady, které jsou spíše projevem charakterových vlastností. Informantka č.1: „*Za důležité považuji v osobnostní rovině důslednost, autenticitu....*“ Informantka č. 2: „*Podle mě to je být hlavně přirozená, na děti usměvavá a především mít smysl pro humor*“

Subkategorie – Profesní kompetence

Profesní kompetence vnímali podobně jako osobnostní předpoklady. Uváděly, že tyto dva pojmy se v pedagogické praxi prolínají a nebo je vnímají velmi podobně. I zde bychom mohli říci, že pojmenovávaly vlastnosti, které jsou dány člověku charakterem. Nejvíce se však shodovaly na tom, aby k žákům přistupovali individuálně a spravedlivě. Informantka č. 1

vnímala spíše záležitosti, které se vztahují k samotnému procesu učení či didaktickým metodám.. Oproti tomu informantka č. 4 spíše hodnotila, že by učitelé měli mít vědomosti a měli se neustále se dále vzdělávat. Informantka č. 1: *„Z hlediska profesní považuji za důležité kvalitní plánování výuky, individuální přístup, evaluaci a hodnocení, prostor dávám pro sebehodnocení dětí. Také sleduji trendy ve výucepopisný jazyk, popisnou zpětnou vazbu, metodu RWCT.“* Informantka č. 3: *„...z profesního hlediska asi fungovat s nima na základě autority a přátelství a to se samozřejmě prolíná i do té osobní roviny...“* Informantka č. 4: *„...v profesní..no..musí se vzdělávat celý život, protože když se nebude vzdělávat ...nejde o to, že člověk vystuduje vysokou školu a tím ukončí vlastně jakoukoliv činnost další ale musí se fakt vzdělávat.“*

Kategorie – klima třídy

Jednou z forem, jak zajistit, aby ve třídě fungovaly vztahy žáků je monitorování klimatu třídy a to nejlépe již od prvního ročníku, kdy děti přišly do školy. Zde se utvářejí první školní vazby, kamarádství a pro to, aby učitelé i žákům se ve třídě dobře učilo je důležité nepodcenit jeho správné nastavení.

Subkategorie – Komunitní kruh

Všechny informantky se shodly, že využívají ve svých třídách k monitorování klimatu třídy formu komunitního nebo jinak řečeno ranního kruhu. Nejčastěji jej s dětmi praktikují po víkendu či prázdninách nebo, pokud se ve třídě děje něco výjimečného nebo také v případě vyskytujících se problémů v kolektivu. Dodávají, že se i tímto stmelují vazby, prohlubuje důvěru. Informantka č. 4 zdůrazňuje i učení vzájemné komunikaci. Zároveň informantka č.1 a 3 uvedly i třídnické chvílky, které také mohou sloužit k monitorování třídního klimatu. Informantka č. 2: *„Určitě je to ranní kruh..vyslechnu děti, když za mnou přijdou s nějakým problémem a vyslechnu si i druhou stranu...to je hrozně moc důležitý tohleto.“* Informantka č. 3: *„..pozorují děti, jak se k sobě chovají, děláme třídnické chvílky, děláme si ranní kruhy, kde se samozřejmě děti vyjadřují nejenom ke vztahům ve třídě ale i to, jak to všechno vnímají doma...“* Informantka č. 4: *„...učí se mezi sebou děti komunikovat...učí se mluvit, neskáčou si do řeči a pro mě je to základ, že mohou spolupracovat.“*

Subkategorie – Bezpečné prostředí

Pro optimální a dobré nastavení třídního klimatu je také potřebné vytvářet bezpečné prostředí, ve kterém se žáci cítí dobře. Informantka č. 3: *„...je důležité, že děti mají mezi sebou hezký*

vztahy a ty se snažíme podporovat a rozvíjet...když spolu vycházejí prostě dobře..vnímají i to bezpečné prostředí“ Informantka č. 1: „...vnímám nastavení a důsledné dodržování třídních pravidel...důležité je naslouchat si a respektovat se.“ Informantka č.2: „přirozenost pravdomluvnost...zajímat se, starat se, pozorovat ale ne vždy do všeho do důsledku vrtat“

Subkategorie – Role pedagoga

Pedagog první třídy má nezastupitelnou roli v budování třídního kolektivu. Stojí v prostředí, kde by žáci měli mít mezi sebou pěkné vztahy a měl by cílit na to, aby kolektiv fungoval pospolitě již v první třídě. Informantka č. 2 a 4 pedagoga specifikovala jako poradce, který má základní, velkou roli. Informantky č. 1 a 3 více toto pojetí rozvedly. Informantka č. 1: *„Podle mě je nejdůležitější, když je učitel součástí. Děti musejí mít pocit, že učitel je jedním z nich.“* Informantka č. 2: *„...poradce...ten, co děti vyslechne, pozoruje ve výuce děti...musí učitel dohlédnout, co se děje...předejít nějakým problémům.“*

Kategorie – Třídní učitel

Třídní učitel je ten, který zastupuje školu ve vzájemné interakci pedagog – žák – učitel. S přílivem inkluzivního vzdělávání do českého školství je tato interakce obohacena i o školní poradenské pracoviště. Předmětem a zájmem vzájemné interakce by mělo být především blaho žáků a také oblast klima třídy. Na základě těchto komunikačních interakcí pak navazuje i spolupráce s výše uvedenými účastníky.

Subkategorie – Spolupráce s rodiči

Nejčastěji učitel komunikuje s rodiči žáků, kdy i oni mohou ovlivnit oblast třídního klima. Informantky se shodly na tom, že rodiče mohou být spolutvůrci třídního klima. Informantka č.3: *„Určitě ano, rodiče mají velký vliv na to, co si děti o škole myslí....“* Informantka č. 1: *„To rozhodně:...chtějí být informováni a spolupracují....pak se domlouváme na formě spolupráce a způsobu komunikace.“* Informantka č.4: *„Ano...jsou významní spolutvůrci..učitel musí umět navázat kontakt“*

Subkategorie – Spolupráce s ŠPP

Existují situace, ve kterých je učitel nucen navázat spolupráci se ŠPP. Tito pracovníci ŠPP mohou řešit celou řadu situací, které se týkají učitelů, žáků, rodičů či třídního kolektivu. Tři informantky uvedly, že této spolupráce již využily, informantka č. 2 tuto možnost ještě nevyužila: *„...zatím si poradím sama, ale nevylučuji, že do budoucna tomu bude*

jinak. "Informantka č. 4: „speciální pedagožka k nám chodí hodně často, máme tady děti papírové i tady hned už od první třídy..“

Subkategorie – Spolupráce se školou

To, jaké podpory se učitelům dostává od vedení školy, může také ovlivnit pozitivním způsobem klima třídy. Vzdělávání, zvýšení kvalifikace, vzdělávací semináře učitelů ať už v sociální oblasti, pedagogické nebo právě v oblasti budování třídního klimatu. Informantka č. 2: *„Když najdu něco zajímavého, zaujme mě to, jdu za ředitelem a svolí....podporuje vzdělání učitelů..chodím na různá školení a kurzy.“* Informantce č. 3 se však této podpory tolik nedostává, což negativně hodnotí: *„Ano, ale je to takové problematické...ředitel nám dovolí jít na školení ale pak mi řekne, že na to tolik nemá prostředků a musíme si některé platit sami...to nejsem schopna akceptovat tak se na to vykašlu...“* a dále dodává: *„mám tu třeba dítě s problémy, ale maminka mi dělá pořád problémy a mě by se třeba hodilo nějaké na komunikaci, asertivitu...“* Za to informantka č.1 má opačnou zkušenost: *„Ředitel vzdělávání podporuje. Mám za sebou roční mentorský výcvik, ze kterého intenzivně čerpám...“*

Kategorie – Pedagogický postoj

Každý pedagog elementarista je jiný, využívá jiné vzdělávací metody a zaujímá svůj specifický přístup jak k metodám výuky tak i k žákům. Důležitou součástí při práci s dětmi je také pedagogický postoj učitelů. Tedy to, jak umí zaujmout, jak přistupuje k motivaci, adaptaci nebo kázní žáků. Tento pedagogický postoj také ovlivňuje vnímání samotných žáků a nepochybně utváří i třídní klima.

Subkategorie – Motivace žáků

K motivaci žáků může docházet mnoha způsoby, prostřednictvím mnoha aktivit. Informantky č. 1, 2, 3 využívají k motivaci celoroční motivační hru nebo nejrůznější motivační hry. Informantka č. 4 vnímá zase motivaci žáků tak, že by se měli motivovat hlavně sami: *„...motivuji je tím, že se za prvé neučí kvůli mě ale pro sebe....hodně se bavíme o vynálezech..motivace je velmi těžká..“* Informantka č. 2: *„...využívám básničky a pohádky...různé hry, razítka, pochvaly, někdy sladkost..“* Informantka č. 3: *„...motivuji nejenom na bázi odměn a známek, máme motivační hru...děti si sbírají své odměny, motivují se tak navzájem...“* Informantka č. 1: *„plánuji celoroční motivační hru....máme téma Ferda Mravenec...děti jsou oceněni třeba za nepovinný domácí úkol, za pomoc, za to, že se jim něco povedlo“*

Subkategorie – Kázeň žáků

Informantky popsaly, jak přistupují ke kázni ve své třídě. Shodly se na tom, že je potřeba dodržovat třídní pravidla a být příkladem. V krajním případě pak udělují poznámku. Informantka č. 1: „*Třídní pravidla využíváme velmi intenzivně, platí pro žáky i pro mě. ...snažím se děti netrestat a poznámky píšou opravdu zřídka...Mám cool down koutek, který děti využívají, když se chtějí uklidnit...*“ Informantka č. 2: „*Připomenout pravidla, která jsou stanovená...pokud někdo vykřikuje, pochválím toho druhého...když není zbylí, poznámka v krajním případě.*“ Informantka č. 3: „*...každý týden řešíme nějak pravidla...řekneme si je, děti víjou co mají a nemají...*“ Informantka č. 4: „*Třídní pravidla jsou hezká věc ale musím je dodržovat i sama....musím jít příkladem..*“

Subkategorie – Adaptace žáků

Informanti se shodují v tom, že je důležité dát dětem prostor pro adaptaci na školní prostředí. Všechny informanty nám sdělily, že využívají nejčastěji jednoduché hry, využívají formu komunitního kruhu. Jedna informantka nám sdělila, že je důležité, aby žáci poznali prostředí školy. Pro informantku s nejpočetnější délkou pedagogické praxe naopak sdělila, že i přes to, že čas na adaptaci je potřebný, často se někteří neadaptují nebo se nechtějí adaptovat a vynucuje si tuto adaptaci spíše trestem v podobě úkolu navíc. Informantka č. 1: „*Na začátku školního roku se věnuji adaptaci, poznávání se navzájem a vytváření pozitivního třídního klimatu...využívám aktivity z oblasti osobnostně sociální, hrajeme hry, chodíme společně do přírody..jedno odpoledne máme i s rodiči.*“ Informantka č. 2: „*...procházíme se po škole ten první týden...aby měli takový pocit, jakoby byli doma ve známém prostředí...ten první týden jsem s dětmi chodila ven...*“ Informantka č. 3: „*tím, že se budou cítit dobře tak se dobře adaptují...je důležité, aby měli pocit bezpečí, mohou se svěřit..*“ Naproti tomu informantka č. 4 spíše adaptaci přirovnává k dodržování pravidel a pokud není příznivá, jedná z pozice autority, síly v podobě práce navíc: „*...tím, že budeme dodržovat určité věci tak bohužel někteří i už tady ví, že když nedodržují, mají práci navíc....*“

Kategorie – Pedagogické zkušenosti elementaristů

Teoretické základy a zkušenosti z následné praxe jsou dvě skupiny, které by se měly propojovat ale v zásadě jsou naprosto rozdílné. Učitelé mají mnohé příležitosti, které mohou uplatnit v pedagogické praxi. Ty z nabitých zkušeností zkušených pedagogů mohou být přínosné začínajícím elementaristům, kteří mají mnohá očekávání nebo hledají aktivity pro práci s dětmi.

Subkategorie – Očekávání učitelů

Všechny informantky se shodovaly v tom, že by začínajícím učitelům v jejich očekávání do praxe poradily, aby měly hlavně s dětmi trpělivost nebo si nestavěli velké cíle. Informantka č. 2: „...hlavně být trpělivá a brát věci s nadhledem..problémy nechat ve škole.“ Informantka č. 3: „...aby si trénovali svoji trpělivost, práci s nimi...aby dokázali s dětmi dobře komunikovat a naladili se na jejich vlnu.“ Informantka č. 4: „aby měli velikou trpělivost, to je základ...“ Informantka č. 1: „aby si nestavěli velké cíle, ale cíle reálné a měli radost z každého, byť i malého úspěchu.“

Subkategorie –Aktivity používané k budování pozitivního klima třídy

Učitelé často do svých hodin musejí zařazovat nejrůznější aktivity nebo činnosti, při kterých se jim rozkryjí kamarádské vazby nebo případné problémy kolektivu. Ty můžou být v podobě her, motivace, komunitního kruhu. Můžeme říci, že všechny informantky odpovídaly podobně: Informantka č. 1: „.motivační a aktivizační hry, komunikační kruh, smajlíky, karty ctnosti....osvědčilo se mi používání motivačních kartiček .Postaví se,kdo..Klekne si ten...“Informantka č.3:„využití ranního kruhu, když si s dětmi vzájemně povyklááme...zhodnocení situace, když je nějaká nová věc.“ Informantka č. 2: „Tanec e poi ta tae“, využití ranní kruhů k povídání, využití oslav narozenin..“Informantka č. 4: „My hrajeme hodně hlava ramena, čáp hledá čepičku, slova začínající písmenem, barvy.....i zpívání.“

7.8. Zúčastněné pozorování

V odborné literatuře je popisováno zúčastněné pozorování jako jedna z nejtěžších výzkumných metod. Metoda zúčastněného pozorování je založena primárně na déle trvajícím až dlouhodobém pozorování, kdy výzkumník přímo v terénu sleduje průběh jednotlivých aktivit a činností a následně se snaží věrně zachytit sociální proces a následně jej dokáže prezentovat čtenářům. (Švaříček, Šedřová, 2014)

Před samotnou realizací zúčastněného pozorování uskutečněného v prvních třídách na místech, kde jsme realizovali i polostrukturované rozhovory s vyučujícími, jsme si museli ujasnit a stanovit jednotlivá témata, která budeme pozorovat a zachycovat.

Švaříček, Šed'ová (2014) doplňují, že témata, která si stanovíme se však mohou v průběhu pozorování měnit, a proto se můžeme zaměřit i na klíčové jevy, které si zapíšeme do terénního poznámek. Díky tomu můžeme přesně zapsat a popsat konkrétní jevy a situace.

Pro naši diplomovou práci jsme si zvolili následující oblasti pozorování:

- Jaké je zázemí a prostředí třídy
- Jaké prostředky využívají pedagogové v interakci s žáky či asistentem pedagoga
- Jaké motivační a kázeňské prostředky pedagogové využívají v praxi
- Jak uplatňují svoji autoritu ve výchovně – vzdělávacím prostředí

Domníváme se, že jednotlivé pozorovatelné oblasti se skrývají pod souborem problematiky klimatu třídy a vizuální pozorování při samotném výkonu pedagogické praxe jednotlivých učitelek ve školní výuce může být přínosné pro potřeby našeho výzkumného šetření. Naše pozorování probíhalo v měsíci březnu 2022 u jednotlivých informantek v prvních třídách, ve kterých jsou třídními učitelkami a se kterými jsme uskutečnili rozhovory pro potřeby výzkumného šetření. Pro potřeby zúčastněného pozorování jsme původně v každé třídě chtěli absolvovat čtyři dny. Z důvodu válečného konfliktu na Ukrajině a přílivem ukrajinských uprchlíků do jednotlivých škol jsme po dohodě s učiteli a nenadálou situací absolvovali v každé ze tříd nakonec tři dny. Ve třídách jsme pozorovali paní učitelky a žáky a to jak ve vyučování tak i o přestávkách. Všechny pozorované jevy jsme si důkladně zapisovali do terénního deníku a při zpracování dat jsme vycházeli z těchto poznámek. Jednotlivé kategorie jsme nakonec vyhodnotili a následně interpretovali.

Pro přiblížení samotného pozorování v jednotlivých třídách zde uvádíme následující charakteristiku:

- Učitelka č. 1 – první třída v celkovém počtu 21 žáků (13 chlapců, 8 dívek)
- Učitelka č. 2 – první třída v celkovém počtu 24 žáků (15 chlapců, 9 dívek)
- Učitelka č. 3 – první třída v celkovém počtu 26 žáků (14 chlapců, 12 dívek), přítomna asistentka pedagoga
- Učitelka č. 4 – první třída v celkovém počtu 19 žáků (8 chlapců, 11 dívek), přítomna asistentka pedagoga

V rámci zúčastněného pozorování jsme si vedli terénní deník, do kterého jsme si zaznamenávali poznámky, které jsme pro potřeby našeho výzkumu shledaly potřebnými. Tyto

terénní poznámky z průběhu pozorování jsme pomocí kódování zpracovali do níže uvedených kategorií, které následně popisujeme. Níže uvádíme zde jednotlivá pozorování u informantů ve třídách, kde vyučují.

7.9. Interpretace získaných dat z pozorování

- **Prostředí třídy**

Prostředí třídy ve všech námi navštívených je velmi pěkné. Každá z učitelek využívá jiných nápadů či motivačních prvků. Ve dvou třídách je uplatňována motivační hra, která žáky provází celým školním rokem a tematicky se prolíná i v jejím prostředí. Dvě paní učitelky mají ve své třídě asistentku pedagoga, kterým ve svých třídách vytvořily také jejich pracovní koutek.

Učitelka č. 1 (21žáků- 13 chlapců, 8 dívek), 1 rok praxe v ZŠ na obci

Třída působí útulně na první pohled. Zdi jsou vymalované žlutou barvou a nástěnky jsou ozdobeny výtvarnými pracemi žáků. Nad tabulí visí zalaminovaná písmenka abecedy. Na boční zdi visí plakátek tzv. „narozeninovník“, který hlídá, kdo z žáků má narozeniny, motivační plakátky, teploměr nálad a tzv. Cool down koutek, kde se děti mohou zrelaxovat či zklidnit. Lavice mají běžné rozmístění ve třech řadách. Paní učitelka vyzdobila tematicky třídu s pohádkovou postavičkou Ferdy Mravence. Paní učitelka dodává: „*Výzdobu jsem našla na sociálních sítích, kde se sdružují učitelky prvního stupně. Mám k tomu i motivační žetonky, které děti sbírají. Ferdu Mravence mám i plyšového, ten s námi pravidelně zpívá u klavíru a sdílí s námi pravidelně komunitní kruh. Je součástí třídy.*“

Učitelka č. 2 (24 žáků – 15 chlapců, 9 dívek), 5 let praxe v ZŠ na maloměstě

I v této třídě je útulno a vše přizpůsobeno žákům raného školního věku. Součástí této třídy je i kabinet paní učitelky. Paní učitelka dodává: „*Na naší škole jsou tyto kabinety součástí většiny tříd prvního stupně. Učitelé tak mají děti neustále na očích...(usmívá se).* A mě to vyhovuje, mám vše při ruce.“ Lavice v této třídě jsou nové, nastavitelné, přizpůsobené výšce žáků, stejně tak i židle a uspořádány do tvaru U. I tabule je zde nová, a je přítomna i interaktivní tabule. Třída je taktéž vyzdobena výkresy žáků, na vstupních dveřích visí pravidla třídy, na zdi visí odměnový systém – sáčky s kartičkami, do kterých si žáci spoří své úspěchy a arch se skupinkami. Paní učitelka dodává: „*Pracujeme hodně ve skupinkách, sbíráme*

motivační kartičky za drobné úspěchy. Snažím se to dělat tak, aby každý za něco dostal kartičku.“

Učitelka č. 3 (26 žáků – 14 chlapců, 12 dívek), 10 let praxe v ZŠ ve velkém městě, přítomna asistentka pedagoga

Prostředí třídy je vkusné. Na parapetech je mnoho květin, stejně tak i po zemi. Zdi třídy jsou vymalovány žlutou barvou. V zadní části třídy má svoje zázemí – stůl a židli paní asistentka. Na zdech jsou učební pomůcky (abeceda, čísla, počty do 10). V zadní části třídy paní učitelka vytvořila knihovničku a relaxační koutek, kde mají žáci svoje polštářky. Následně dodává: „ *Polštářky si děti donesly z domu a to z důvodu, aby se cítily dobře a měly zde něco svého z domu. Polštářky hodně využíváme při relaxaci.*“ I zde jsou nástěnky vyzdobeny třídními pracemi a výzdobu také tvoří celoroční motivační hra na téma Večerníček.

Učitelka č. 4 (19 žáků – 8 chlapců, 11 dívek), 40 let praxe v ZŠ na maloměstě, přítomna asistentka pedagoga

Prostředí třídy působí vkusně. Třída se nachází v přízemí, v zadní části třídy má svoje zázemí asistentka pedagoga. V zadní části třídy se nachází koberec, kde mají žáci možnost trávit přestávky. Je zde také mnoho her. Paní učitelka dodává: „ *Máme tu hodně her, bohužel je moc nemůžeme využít, v naší třídě z prostorových možností školy zde máme i družinu. Je to pro mě nekomfortní.*“ Lavice jsou umístěny v běžném postavení, za sebou. Ve třídě je také interaktivní tabule a nástěnky jsou vyzdobeny výtvarnými pracemi.

- **Využití prostředků učitele k interakci mezi žáky případně asistenta pedagoga**

Učitelka č. 1: Jelikož je pondělí, paní učitelka na začátku výuky svolává děti do kruhu. V průběhu komunitního kruhu si společně vykládají zážitky z proběhlého víkendu. Děti si předávají slovo a je vidět, že jsou již zvyklí, vzájemně si naslouchají. V hodinách matematiky a českého jazyka pak paní učitelka vybízí žáky k utvoření do skupinek. Žáci pracují v předem daných skupinkách, ve kterých jsou od počátku roku v rámci motivační hry zadané úkoly, při nichž musí spolupracovat a komunikovat. Na jejich konci za správnost a rychlost získávají body, které se počítají v třídní hře. O přestávkách mají možnost trávit čas v relaxačním koutku, kde děti mají hračky i knihovničku.

Učitelka č. 2: V této třídě paní učitelka vyučuje pomocí Hejného metody, při které často dochází ke vzájemné interakci žáků. V hodinách matematiky využívají autobus, který má po

třídě stanovené zastávky a vždy jeden nebo dva žáci na těchto zastávkách zvolí, kolik lidí nastoupí a kolik jich vystoupí. Ostatní žáci počítají. Učí se tak pracovat s čísly, sčítat a odčítat, přemýšlet. Děti také chodí ke krokovacímu pásu, který je ve třídě umístěn na zemi a žáci mohou kdykoliv vyjít z lavice a spočítat si příklad. Kombinuje se zde pohyb, přemýšlení. V jiném případě zase paní učitelka vyzve jednoho žáčka ke krokovacímu pásu a ostatní spolužáci mu zadávají pokyny, kolik kroků přičíst a odečíst. Společně docházejí k výsledkům. V hodině českého jazyka sedí žáci s paní učitelkou na koberci v kruhu a hrají hru „Tik Tak Bombu“, kdy musejí vymýšlet slova, která musejí navazovat na spolužákovu slabiku. Děti se u této hry velmi baví, zároveň přemýšlejí. Hru hraje i paní učitelka. V dalším případě pak v hodině českého jazyka a matematiky využívají interaktivní tabuli, kde plní žáci ve dvojicích zadané úkoly, jindy pracují zase celá třída.

Učitelka č. 3: Ve třídě působí asistentka pedagoga. Jelikož se ve třídě vyskytnul problém, který je nutné řešit, žáci si sedají do kruhu hned první hodinu s paní učitelkou i s paní asistentkou. Paní učitelka nechává žáky, aby mluvili a svůj spor si vyříkali. Paní učitelka je zde spíše posluchačem. V průběhu školního dne paní učitelka často komunikuje s paní asistentkou, rozdělují si práci, kontrolují žáky, jak v lavicích sedí u psaní. Jelikož jsou ve třídě žáci, kteří potřebují zvýšenou pedagogickou podporu, paní asistentka spolu s paní učitelkou k těmto žákům více chodí a obě pomáhají. V průběhu jednotlivých hodin mají žáci krátké, relaxační přestávky, kdy se mohou žáci napít, chvíli oddechnout, lehnout na koberec. Dále pokračují v učební činnosti. V hodině tělesné výchovy hrají děti překážkovou dráhu, kdy si musejí vzájemně pomáhat, povzbuzovat se. Do hry se zapojuje i paní učitelka, tak i paní asistentka. V hodině prvouky žáci pracují ve skupinkách, dále pak i ve dvojicích, paní učitelka s pomocí paní asistentky žáky obcházejí a ptají se, jak se jim práce daří.

Učitelka č. 4: I v této třídě působí asistentka pedagoga. Paní učitelka začíná den písničkou, kdy hraje na housle. Děti zpívají naučenou písničku a tancují společně v kruhu, později v menších skupinkách. Děti po celou dobu vyučování sedí a tak nemají mnoho možností k nějaké interakci. Paní asistentka sedí na svém místě a jen občas chodí k žákům, kteří podporu potřebují. Je vidět, že paní učitelka má ve třídě respekt. K prostoru k nějaké interakci dochází u žáků pouze o přestávkách a v hodině tělocviku. Po dobu vyučování žáci sedí v lavicích, plní zadané úkoly. V hodině českého jazyka žáci pracují s interaktivní tabulí, střídají se v zadaném úkolu, který probíhá na interaktivní tabuli.

- **Motivace žáků a způsob řešení kázeňských prohřešků žáků**

Učitelka č. 1: Paní učitelka se po celý školní den v jednotlivých hodinách snaží žáky hodně chválit. Uděluje razítka za písanky. Za vypočítané příklady dostávají žáci kartičky Ferdý Mravence do celoroční motivační hry. Děti se radují a je vidět, že je to baví. Vzájemně se předbíhají, kdo bude mít příklady první správně vypočítané a chodí ke stolu k paní učitelce pro kontrolu. V hodině čtení Béd'a začne plakat, protože si nemůže vzpomenout na písmenko a tak nemůže číst. Paní učitelka jej ubezpečuje, že se to stane každému a pomůže mu. S Béd'ou pomalu společně čte slova, za každé správné jej pochválí. Hodiny výtvarné výchovy jsou živější. Žáci si vykládají, smějí se. Paní učitelka žáky upozorňuje, že je ve třídě hluk a odkazuje na hlukoměr, který mají ve třídě. U něho jsou nakreslení smajlíci, Usměvavý, neutrální, zamračený a plačící. Paní učitelka ukazuje žákům, dle intenzity hluku, v jaké náladě je smajlík a nálada. Žáci se snaží utiší. Paní učitelka později dodává: „ Hodiny výtvarné výchovy jsou vždycky živější, ale to k tomu patří. Žáky výrazně nekárám, spíše jim ukazuji, co je přijatelné a co už ne.“ Po celou dobu školního dne při jakémkoliv nevhodném chování žáky upozorňuje, odkazuje na pravidla a ptá se žáka, zda ví, které pravidlo porušuje a jak to napraví.

Učitelka č. 2: I v této třídě dochází k motivaci žáků. Paní učitelka chválí žáky z předchozího školního dne za výrobky ze školní družiny, které si děti donesly do třídy, aby se pochlubily. Ve třídě mají motivační hru, ve které sbírají žetonky za dobře odvedenou práci, které hned odměňuje. Lucka a Bára informují paní učitelku, že již nasbíraly pět žetonků, a tak paní učitelka uděluje do žakovských knížek dívkám jedničky. Paní učitelka k dětem pěkně mluví, oslovuje je zdvořile. Za dobře vypočítané příklady slibuje o velké přestávce, že mohou hrát děti pink ponk, který mají rádi. Za dobu pozorování nebylo prostoru nebo možností řešit jakékoliv kázeňské prohřešky. Jediným momentem, které by se dalo označit prohřeškem je zvýšený, občasný hluk v hodině, kdy paní učitelka je nucena zvednout intenzitu hlasu a upozornit žáky, že jsou hluční.

Učitelka č. 3: Paní učitelka se snaží často žáky motivovat ústně. Rozdává smajlíky za dobře odvedenou práci, pracují s interaktivní tabulí. V hodině matematiky dostávají žáci pracovní list, ve kterém počítají princezniny korálky, vystřihávají je a lepí na postavu princezny vzestupně dle vypočítaných hodnot. Paní učitelka dětem dává bonbon za splnění. V hodině českého jazyka se lehce potýká s kázní. Žáky upozorňuje, upozorňuje je i paní asistentka. Nakonec dva chlapci dostávají smutného smajlíka. Oba jsou smutní a zklidňují se.

Učitelka č. 4: Paní učitelka užívá motivace převážně u integrovaného žáka, který má výrazné výukové problémy a vývojovou dysfázii. V jednom případě žákům udělí jedničky za práci v českém jazyce ze cvičení v pracovním sešitě. Uplatnění kázně žáků využívá pouze na začátku matematiky po velké přestávce, kdy chlapci běhali po třídě. Dostávají zvláštní úkol. Ve třídě má paní učitelka třídní pravidla.

- **Uplatnění autority učitele**

Učitelka č. 1: Je vidět, že ve třídě paní učitelka autoritu má ale uplatňuje ji spíše pozitivním způsobem. V hodině výtvarné výchovy odkazuje na hlukoměr a vyžaduje zvýšený klid ve třídě. V momentě, kdy žáci se otáčejí, posmívají se druhému, odkazuje na pravidla třídy a vyžaduje od žáků jejich nápravu.

Učitelka č. 2: Paní učitelka má pevný hlas a je vidět, že třídu má pod kontrolou ale zároveň je vidět, že děti mají svoji paní učitelku rády. Svoji autoritu je nucena v rámci školního dne uplatňovat pouze v jednom případě, kdy se Petřík houpe na židli a spadne. Paní učitelka jej upozorňuje, že je nemehlo a co se mohlo stát. Zvyšuje u toho lehce hlas. Petřík se omlouvá a poplává. Říká, že nechtěl. Ostatní se mu posmívají ale paní učitelka děti zastaví, že to není pěkné chování.

Učitelka č. 3: Paní učitelka využívá při zvýšeném hluku ve třídě svůj hlas. V hodině českého jazyka žáky okřikne, aby se nebavili. V momentě kdy ani zvýšení hlasu nepomůže zadává cvičení, při kterém šeptá. Žáci mají napnuté uši, aby úkolu dobře porozuměli. Autoritu paní učitelka jistě má ale ne vždy je využita v její prospěch. I paní asistentka žáky upozorňuje, že se nemají kopat pod lavicí a pracovat. Autoritu v této třídě hodnotím jako nevyváženou, rozdělenou mezi dvě osoby a působí to, že jsou žáci lehce zmateni uplatnění autority dvou osob. Martin a Filip – dva žáci, kteří se pod lavicí kopali nakonec dostávají od paní učitelky smutného smajlíka na nástěnku k jejich jménům v rámci celoroční hry. Paní učitelka mi po skončení výuky dodává: „*Mám hodnou třídu a hodné děti, obvykle s nimi problém nemám ale občas vystrkují kluci růžky. Záleží taky jaký je den. V pátek nebo uprostřed týdne to takto občas umějí.*“

Učitelka č. 4: V této třídě je viditelné, že paní učitelka autoritu má. Ve třídě je zcela ticho a žáci vypracovávají zadané úkoly. O přestávkách, kdy se žáci baví a po třídě běhají paní učitelka dochází z chodby, kde má dohled a žákům nadává. Na začátku další hodiny žáky donutí stoupnout a říct důvod, proč po třídě běhali. Zadává jim za prohrěšek úkol navíc. Paní asistentka se do diskuze nijak nezapojuje.

8. Závěry a diskuze výzkumného šetření

Pro druhou část empirické práce jsme zvolili kvalitativní výzkum. Uskutečnili jsme rozhovory se čtyřmi informanty z Jihomoravského kraje s různou délkou jejich pedagogické praxe na jejich základních školách. Základní školy mají zastoupení jak ve městě, na maloměstě, tak i na dědině. Na základě výsledků kvantitativního výzkumu, stanovených cílů práce jsme si stanovili výzkumné otázky, tematické oblasti rozhovoru a samotné otázky pro rozhovor. Uskutečnili jsme s těmito informanty rozhovory a po dobu tří školní dní v každé třídě absolvovali také zúčastněné pozorování. Díky těmto dvěma využitým metodám jsme získali ucelený pohled na danou problematiku, které byla v naší práci věnována náležitá pozornost.

V průběhu kvalitativního výzkumného šetření jsme měli možnost získat autentické názory na danou problematiku, tak i odpovědi na zkoumané oblasti v rámci zúčastněného pozorování přímo z praxe.

Hlavním cílem a zároveň dílčí výzkumnou otázkou našeho výzkumného šetření bylo zjistit, jakými osobnostními předpoklady a profesními kompetencemi pedagog disponuje a jak je následně uplatňuje ve výuce v prvním ročníku ZŠ. Bylo zjištěno, že v rámci osobnostních předpokladů by měli mít učitelé hlavně k dětem porozumění a uměli naslouchat dětem a měli smysl pro humor. V profesních předpokladech by pak měli učitelé k žákům přistupovat individuálně, spravedlivě, uměli s žáky vhodně komunikovat, dobře namotivovat, uměli vhodně rozložit plánování učiva a také, aby se dále vzdělávali. Svým začínajícím kolegům/kolegyním by všichni informanti poradili, aby měli s dětmi hlavně trpělivost, kterou považují za velmi důležitou.

Pokud bychom chtěli srovnat výsledky z dotazníkového šetření a uskutečněných rozhovorů, výsledky se nám značně shodují. V obou proběhlých výzkumných šetření bylo zjištěno, že učitelé v osobnostních předpokladech by měli mít hlavně trpělivost a smysl pro humor. V rámci profesních předpokladů shledávají učitelé důležitost v přístupu k žákům, potažmo v kladení pozornosti na jejich individualitu. Tedy brát každého žáka jak individuální bytost s různými schopnostmi a výukovými předpoklady. Taktéž, aby učitelé uměli vhodně žáky motivovat a komunikovat s nimi přiměřeně jejich věku. Do profesních kompetencí také uvedli, že by se měli neustále vzdělávat. Je nutné také dodat, že někteří učitelé často poznamenali, že tyto dvě skupiny se často prolínají a souvisejí spolu. Vnímají je spíše jako jednu skupinu všech zmíněných schopností, o kterých jsou přesvědčeni, že by učitel, který se

chce zaměřit na výuku žáků prvních a druhých tříd, tedy na elementární znalosti, měl těmito všemi schopnostmi či kompetencemi oplývat.

Náš dílčí cíl a zároveň výzkumná otázka byla zaměřena na příležitosti potažmo zkušenosti, které uplatňují učitelé v rámci budování kladných vztahů ve třídě u žáků první třídy. Bylo zjištěno, že učitelky často volí formu komunitního či ranního kruhu, ve kterém se žáci učí vzájemně komunikovat, a ve kterém mohou popsat své zážitky či problémy. Dále uvedly, že důležitá je také komunikace s asistentem pedagoga. Velmi často pak uváděly, že využívají formu motivačních her nebo celoroční motivační hry k podpoře dobrého klimatu třídy. Zdůrazňují také, že je důležité pro učitele první třídy umět komunikovat s žáky mladšího školního věku a umět tak včas zachytit případné problémy, které v kolektivu mohou nastat. Všechny paní učitelky se pak shodly, že by učitel první třídy měl být hlavně pozorovatelem a tuto roli či příležitost co nejvíce využít ve svůj prospěch. Pokud bychom chtěli i zde srovnat výsledky jednotlivých uskutečněných výzkumů, potvrzuje se nám, že v obou výzkumech nám učitelé sdělili, že jsou to právě formy komunitních kruhů, motivační her, nebo řešení problémů s žáky a vliv komunikace ve vztahu učitel – žák. V první třídě a speciálně na začátku školního roku je také potřebná adaptace žáků na školní prostředí a jejich postupné začleňování, které je nezbytné pro budování pozitivních vztahů ve třídě. Ve třech případech jsme v rámci rozhovoru zjistili, že pro adaptaci žáků volí nejružnější hry, komunitní kruh nebo poznání prostředí a to poznání prostoru celé školy. V jednom případě jsme obdrželi odpověď, že někteří žáci se ani adaptovat nechtějí a tak musí i volit tresty a to v podobě úkolu navíc.

Z proběhlého zúčastněného pozorování pak můžeme hodnotit, že paní učitelky využívají jak komunitní kruh tak i celoroční motivační hru. Ta byla zjištěna u třech učitelek. Jelikož i prostředí třídy může pozitivně ovlivnit naladění žáků na výuku, hodnotíme tuto příležitost učitelek jako velmi zdařilou. Všechny navštívené třídy působily vkusně, útulně a bylo vidět, že se ve třídách žáci cítí dobře. Mimo výzdobu třídy byly ve třídách umístěny relaxační koutky či různé motivační plakátky, či tzv. „cool down“ koutek, kde si žáci mohli svoji špatnou náladu „vybít“.

Nemůžeme taktéž opomenout způsoby motivace žáků a řešení kázeňských prohřešků či vliv autority učitele. I zde se nám v obou provedených výzkumech potvrzují nasbíraná data. Paní učitelky často mluvily o vnější motivaci žáků. Často žáky chválí, udělují pochvaly, razítka nebo motivují celoroční motivační hrou. V jednom případě jsme obdrželi na námi

položený dotaz od paní učitelky odpověď, že by děti měly být motivovány hlavně vnitřně. A to tak, aby se hlavně chtěli sami od sebe učit, vědět, poznávat.

V uplatnění kázně u žáků využívají hlavně třídní pravidla a při jejich porušování dávají přednost jejich opakování. V krajním případě udělují poznámku. Učitelky také zdůraznily, že pokud něco po žácích chtějí, musejí být sami příkladem pro žáky. Z proběhlého zúčastněného pozorování jsme zjistili odlišné uplatňování kázně. Paní učitelka s nejmenší délkou pedagogické praxe žáky odkazovala na třídní pravidla a chtěla, aby žáci při porušení pravidel sami řekli, které pravidlo porušili a jak co udělají pro zlepšení chování. Další paní učitelka, která již má pět roků praxe pouze zvýšila svůj hlas ale nemůžeme zcela zásadním způsobem říci, že by byly zaznamenány kázeňské prohřešky, neboť zvýšený hluk v první třídě nám přijde legitimní a to převážně při plnění společných úkolů nebo skupinových prací. V rámci zúčastněného pozorování jsme se také zaměřili na autoritu učitele, která taktéž souvisí i s kázní žáků ve třídě. Zjistili jsme, že v jednotlivých zkoumaných třídách si vynucují autoritu různorodě. Někdy stačilo zvýšení hlasu, jindy udělila paní učitelka úkol navíc.

V další výzkumné otázce nás zajímalo, jaká je spolupráce učitele se školou, školním poradenským pracovištěm potažmo s rodiči žáků. Paní učitelky nám sdělily, že na školách mají přítomnu školní psycholožku či speciálního pedagoga. Nejčastěji pak s nimi konzultují žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo je zapojí do výuky, kdy uskutečňují hry na podporu kamarádských vztahů ve třídě. I zde se nám potkávají výsledky z obou výzkumných částí, kdy respondenti taktéž uvedli, že nejčastěji řeší s pracovníky ŠPP žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a hry na posílení klimatu třídy a kamarádských vazeb. Respondenti ještě uvedli, že s těmito pracovníky ŠPP řeší nevhodné chování žáků v podobě nadávek, běhání po třídě či šarvátek mezi žáky. Tři paní učitelky uvedly, že mají s vedením školy dobrou spolupráci a jsou podporovány a mají i možnost zúčastnit se nejrůznějších vzdělávacích akcí zaměřených na klima třídy. Jedna paní učitelka nám však sdělila, že toto zastání ze strany pana ředitele nemá. Na vzdělávací akce sice chodit může, dostane uvolnění ze školy, musí si ale tyto vzdělávací akce financovat sama. Tento přístup hodnotí negativně neboť má i dlouhodobě špatný vztah s rodiči jedné dívky se specifickými vzdělávacími potřebami a některé vzdělávací akce by ji pomohly, jak tuto situaci řešit. Ostatní tři paní učitelky hodnotí vztah s rodiči kladně a sdělily nám, že oboustranná komunikace a vztah mezi učitelem a rodičem je důležitý i pro výukové a výchovné prostředí žáků a určitě se také podílejí na klimatu třídy. To se nám taktéž potvrzuje i v dotazníkovém šetření, kdy nám naprostá většina respondentů sdělila, že rodiče žáků přispívají k pozitivnímu klimatu třídy.

Závěrem bychom chtěli říct, že jednotlivé rozhovory a zúčastněné pozorování pro nás bylo velmi obohacující a přínosné do naší budoucí pedagogické praxe. Dozvěděli jsme se, jaké osobnostní předpoklady a profesní kompetence by měl učitel první třídy zastávat a jaká je jeho role v budování pozitivního třídního klimatu v prvním ročníku základní školy.

Domníváme se tedy, že stanovený hlavní cíl a dílčí cíle kvalitativního výzkumného šetření byly naplněny.

ZÁVĚR

Tato diplomová práce pojednává o roli pedagoga v budování pozitivního třídního klimatu u žáků 1. ročníku základní školy. Hlavním cílem bylo popsat, jakými osobnostními předpoklady a profesními kompetencemi pedagog disponuje a jak je následně uplatňuje ve výuce v prvním ročníku ZŠ. Dílčím cílem pak bylo popsat, jaké příležitosti má vyučující specializující se na první vzdělávací období v rámci budování kladných vztahů ve třídě u žáků první třídy.

Práce byla rozdělena na dvě části, část teoretickou a část empirickou. Teoretickou část jsme rozdělili do čtyř kapitol. Na teoretickou část diplomové práce následně navazuje empirická část, ve které jsme uskutečnili jak kvantitativní výzkum tak i kvalitativní výzkum.

Hlavním cílem empirické práce bylo zjistit, jakými osobnostními předpoklady a profesními kompetencemi pedagog disponuje a jak je následně uplatňuje ve výuce v prvním ročníku ZŠ. Dílčím cílem pak bylo popsat, jak velkou měrou pedagog elementarista ve své pedagogické praxi přispívá ke kladnému budování vztahů u žáků první třídy.

Kvantitativní výzkum jsme uskutečnili pomocí dotazníkového šetření, kterého se zúčastnilo 140 respondentů. Dotazník jsme distribuovali pomocí sociálních sítí do skupin sdružující učitele prvních tříd a dále také jsme dotazník umístili na internetové stránky www.surveymonkey.com, kde bylo možné také dotazník vyplnit. Dotazník byl obsáhlý, obsahoval 29 otázek. Tuto obsažnost hodnotíme náročnou na čas ale zároveň vnímáme pro náš cíl práce jako kvalitní přínos. Několik respondentů nám časovou náročnost dotazník vytklo, převažovaly však pozitivní ohlasy a samotné zamyšlení respondentů nad činnostmi, které ve třídách s žáky vykonávají a také pozastavením nad řešením vlastního třídního klimatu z pozice vyučujícího. Na kvantitativní výzkum jsme dále navázaly kvalitativním výzkumem. Abychom naplnili stanovené cíle, využili jsme v rámci kvalitativního výzkumu dalších metod sběru dat, kterými byly hloubkové rozhovory a zúčastněné pozorování. Obě tyto metody byly zpracovány pomocí otevřeného kódování.

Hloubkové rozhovory probíhaly se čtyřmi informanty (konkrétně učitelkami 1. ročníku ZŠ) s různou délkou pedagogické praxe na základních školách v Jihomoravském kraji. Tito informanti vykonávají svoji pedagogickou praxi na základní škole ve městě, na maloměstě a na vesnici. Všichni informanti byli ochotní odpovědět na všechny připravené otázky rozhovoru, což pro naši práci bylo přínosné.

Zjistili jsme, že role pedagoga v budování pozitivního klimatu v prvním ročníku je vskutku náročná. Nejen, že jednotliví informanti popsali, že by učitelé měli mít pozitivní vztah k dětem a smysl pro humor v rámci osobnostních předpokladů, zvláště pak by měli mít dostatek trpělivosti, porozumění, uplatňovat individuální přístup a umět přiměřeně komunikovat s žáky mladšího školního věku, zároveň se však také neustále vzdělávat.. Musíme konstatovat, že pro informanty bylo těžké určit nebo přesně vymežit osobnostní předpoklady a profesní kompetence neboť vnímali, že se tyto dvě skupiny vzájemně prolínají. Dále bylo zjištěno, že role pedagoga v první třídě hlavně spočívá v neustálém pozorování, tedy učitel vystupuje v roli pozorovatele žáků. Dále jsme zjistili, že by učitelé pro budování dobrých vztahů ve třídě měli zařazovat formu komunitního či ranního kruhu do třídy, kde se nám mohou rozkrýt kamarádské vazby nebo případné vzniklé problémy kolektivu a dává tak možnost učitelům co nejdříve tyto negativní jevy řešit již v počátku. S rolí pedagoga a budováním pozitivního třídního klimatu pak také souvisí vhodné naladění třídy na práci. Zmíněné naladění třídy učitel uplatňuje pomocí krátkodobých motivačních her, celoroční motivační hry, pochvalou či razítky nebo změnou pracovního místa, nejčastěji však na koberci nebo jiné pracovní místo vhodné k učení. Pro uplatnění kázně učitelé volí vynucování třídních pravidel. Učitelé také pojmají, že musejí být pro žáky vzorem a to, co požadují po žácích, musejí dodržovat také. Nejčastěji také sdělovali, že pro vyřešení kázeňských prohřešků volí individuální rozhovor s žákem, v krajním případě volí poznámku či pohovor s rodiči. Nejvíce nás zaujalo a potěšilo, co z pohledu učitelů přispívá k příznivému klimatu třídy. Učitelé vnímají za důležitou součást své práce mít příznivé vztahy s rodiči a také k příznivému prostředí pak přispívá i přítomnost či pomoc asistenta pedagoga ve třídě. Je znatelné, že s podmínkami inkluzivního vzdělávání se učitelé sžili a umějí podporu asistenta ocenit i jako přínos pro vztahy žáků ve třídě. Vše ale také záleží na přístupu každého učitele a jeho osobního názoru na danou problematiku.

Dále jsme se zajímali, jak učitelé spolupracují s pracovníky školního poradenského pracoviště, s vedením školy či s rodiči. Bylo zjištěno, že nejčastěji komunikují speciální vzdělávací potřeby svých žáků a žádají je o hodinu, ve kterých by využili hry na posílení třídního kolektivu. Většinu učitelů pak vedení školy umožňuje možnosti dalšího vzdělávání v oblasti budování klimatu třídy.

Pro ucelený pohled na danou problematiku jsme také využili možnost zúčastněného pozorování. V průběhu výzkumného šetření nám však do výzkumu vstoupily nepředvídatelné události, které jsme museli řešit a ty tak mohly do jisté míry ovlivnit kvalitu zúčastněného

pozorování. Zúčastněná pozorování ve třídách jsme měli naplánována a domluvena s vedením základních škol a třídními učiteli po dobu čtyř dnů a to proto, abychom dostatečně zachytili všechny sledované jevy. Vlivem válečného konfliktu a s příchodem ukrajinských dětí do škol jsme byli nuceni tato pozorování zkrátit na dobu tří dnů, kdy jsme vyhodnotili, že nasbíraná data by byla zkreslena, neboť ani učitelé ani žáci na tuto situaci nebyli připraveni a pro všechny zúčastněné byla tato situace nová, která do jisté míry ovlivnila i samotný chod třídy.

V jednotlivých třídách jsme tedy strávili tři školní dny, ve kterých jsme pozorovali učitele i žáky v rámci pedagogického procesu. V něm jsme měli možnost pozorovat prostředí třídy, které také přispívá ke kladnému prožívání žáků ve třídě. Učitelé nám také v praxi ukázali, jak žáky motivují, jak uplatňují kázeň a svoji autoritu ve třídě.

Naším záměrem bylo poukázat na nároky, které jsou kladeny na učitele elementaristy, kteří vyučují žáky první třídy. Role učitelů v první třídě je velmi náročná a vyžaduje mnoho trpělivosti, zároveň vyžaduje mnoho pozornosti, osobnostních a profesních předpokladů jak pro oblast vzdělávací tak i pro oblast sociální a to především ve správném uchopení žáků ve fungující třídní kolektiv, který bude pozitivně prosperovat a působit na příznivé klima třídy. K výše uvedenému také musí svoji pedagogickou práci konzultovat s rodiči žáků, vedením školy a pracovníky školního poradenského pracoviště.

Vnímáme za důležité na tomto místě poukázat na doporučení v návaznosti na zjištěné výsledky z jednotlivých výzkumů. Kázeňské prohřešky či „tresty“ byly, jsou a budou vždy přítomny ve školních třídách. Žáky si učitelé nevybírají a bohužel nemohou ani ovlivnit výchovu dětí, sociální a kulturní podmínky rodin. Vzhledem k modernizaci pedagogických přístupů k výuce i k žákům jsou stále ve školách přítomny „tresty“, které mohou žáky negativně ovlivnit, ponížít či demotivovat ke škole jako k místu, kam by děti měly chodit rády a těšit se z každého úspěchu. Směřujeme tak naše doporučení k přednášejícím pedagogům na pedagogických fakultách potažmo ke studentům k nácvičce metod či uplatnitelných aktivit, které by tyto nežádoucí „kázeňské tresty“, které působí na žáky demotivačně či negativně, mohli učitelé ovlivnit jinými způsoby než které jsou známy celou řadu let. Dále jsme se potýkali s problémem vyhledání vhodné odborné literatury, která by dostatečně popisovala přístup učitele k žákům prvních tříd. Naráželi jsme v odborné literatuře neustále na obecný přístup pedagogů k žákům na prvním stupni. Tento obecný přístup by nebyl pro naši práci prospěšný, neboť vnímáme, že přístup pedagoga vyučujícího v první třídě by měl být odlišný od přístupu učitele k žákům čtvrtých či pátých tříd. V rámci této zkoumané problematiky

bychom proto chtěli motivovat erudované odborníky ke vzniku nové, odborné knihy zaměřující se na přístup a komunikaci učitele k žákům prvních, potažmo druhých tříd. Věříme, že jakýsi „návod“ by zajisté uvítali studenti učitelství pro první stupeň, stejně tak i začínající učitelé, pro které nástup do pedagogické praxe může být problematický či nejistý a odborná kniha by pro ně mohla být jakýmsi pomocníkem.

Tak jak jsme nastínili, tato diplomová práce může být přínosná pro začínající učitele prvního stupně, kteří sami nevědí, jak vhodně uchopit sociální vztahy žáků, zároveň také přináší tipy od zkušenějších kolegů, kteří v naší diplomové práci doporučují svoje osvědčené techniky či postupy.

Přínosná taktéž může být pro učitele z praxe, kteří tuto práci mohou pojímat i jako formu teoretické supervize a to i díky vhledu do praxe jiných učitelů v rámci zúčastněného pozorování. Bylo by také prospěšné toto téma rozšířit a prozkoumat v rámci rozhovorů či zúčastněného pozorování ve druhých ročnících základních škol, kde kolektiv žáků, přístup učitele, způsob komunikace učitele směrem k žákům může být poněkud trochu odlišný.

POUŽITÁ LITERATURA

1. BENÍŠKOVÁ, Tereza. První třídou bez pláče. Praha: Grada, 2007. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-1906-1.
2. BRAUN, Richard, Dana MARKOVÁ a Jana NOVÁČKOVÁ. Praktikum školní psychologie. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0176-2.
3. BUCHTOVÁ, Tereza. Kázeň a začínající učitel: faktory ovlivňující kázeň ve výuce začínajících učitelů. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5782-6.
4. ČAPEK, Robert. Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.
5. ČAPEK, Robert. Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4639-5.
6. ČAPEK, Robert. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.
7. ČAPEK, Robert. Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4640-1.
8. DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. Učitel: příprava na profesi. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.
9. FASNEROVÁ, Martina. Prvopočáteční čtení a psaní. Praha: Grada, 2018. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0289-1.
10. FRANCOVÁ, Marta. Zahájení školní docházky. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4463-6.
11. GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
12. GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. Sociální dovednosti ve škole. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.
13. GRECMANOVÁ, Helena. Klima školy. Olomouc: Hanex, 2008. Edukace (Hanex). ISBN 978-80-7409-010-3.
14. HÁJKOVÁ, Eva. Rétorika pro pedagogy. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1990-0.

15. HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.
16. HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
17. HELUS, Zdeněk. Sociální psychologie pro pedagogy. 2., přepracované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4674-6.
18. HOLEČEK, Václav. Psychologie v učitelské praxi. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3704-1.
19. HRABAL, Vladimír. Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0436-1.
20. CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
21. JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0586-1.
22. JEDLIČKA, Richard. Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím. Praha: Grada, 2017. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0096-5.
23. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. Je naše dítě zralé na vstup do školy?. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4750-7.
24. JŮVA, Vladimír et al. Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium. 1. vyd. Brno: Paido – edice pedagogické literatury, 2001. 118 s. ISBN 80-859-3195-8.
25. KNOTOVÁ, Dana. Školní poradenství. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4502-2.
26. KOHOUTEK, Rudolf. Základy pedagogické psychologie. Brno: CERM, 1996. ISBN 80-85867-94-X.
27. KOLÁŘ, Zdeněk. Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
28. KREISLOVÁ, Zdenka. Krok za krokem 1. třídou: školní zralost, spolupráce s rodiči, učíme se číst a psát, nápady pro celý rok. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2038-8.
29. KVĚTOŇOVÁ, Lea a Zbyněk NĚMEC. Lze vychovávat v úctě a sebeúctě?. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2020, 254 s. ISBN 978-80-760-3185-2.

30. KYRIACOU, Chris. Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování. Vyd. 4. Přeložil Dominik DVOŘÁK, přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.
31. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
32. LUKÁŠOVÁ, Hana. Kvalita života dětí a didaktika. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-784-8.
33. MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. Komunikace ve škole. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
34. MEŠKOVÁ, Marta. Motivace žáků efektivní komunikací: [praktická příručka pro učitele]. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0198-4.
35. NELEŠOVSKÁ, Alena. Pedagogická komunikace v teorii a praxi. Praha: Grada, 2005. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.
36. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
37. PRŮCHA, Jan. Moderní pedagogika. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.
38. PRŮCHA, Jan. Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Triton, 2011. ISBN 978-80-7387-502-2.
39. PUGNEROVÁ, Michaela. Psychologie: pro studenty pedagogických oborů. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0532-8.
40. SEDLÁČKOVÁ, Daniela. Rozvoj zdravého sebevědomí žáka. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2685-4.
41. SKALKOVÁ, Jarmila. Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1821-7.
42. SKUTIL, Martin. Základy pedagogicko – psychologického výzkumu pro studenty učitelství. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
43. SOBOTKOVÁ, Veronika. Rizikové a antisociální chování v adolescenci. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4042-3.
44. SOBOTKOVÁ, Veronika. Rizikové a antisociální chování v adolescenci. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4042-3.

45. ŠKODA, Jiří a Pavel DOULÍK. Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3341-8.
46. ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
47. VÁGNEROVÁ, Marie. Psychologie školního dítěte. Praha: Univerzita Karlova, 1995.
48. VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie Dětství a dospívání. 2012. ISBN 9788024621531.
49. VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi. 2., přeprac. vyd. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2007. ISBN 978-80-7290-325-2.
50. VYKOPALOVÁ, Hana. Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1992. ISBN 80-7067-161-0.
51. ZITKOVÁ, Helena. Rozvoj sociálních dovedností u žáků na 1. stupni základních škol. 13.5. 2005. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2015. ISBN 978-80-7395-850-3.

ZAHRANIČNÍ ZDROJE:

1. KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. Předškolní a primární pedagogika. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
2. ALLE EILEEN, K., MAROTZ R., L. Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let Praha: 2002,
3. SIEBERER -NAGLER, Katharina. Effective Classroom - Management and Positive Teaching. In: English Language Teaching [online]. Pädagogische Hochschule Tirol, Institut für Elementar und Primärpädagogik. Innsbruck, Austria, 2015, 12/2015, s. 163-170 [cit. 2022-01-06]. ISBN 1916-4742. Dostupné z: www.ccsenet.org/elt

ODBORNÉ ČASOPISY A STUDIE:

- BENDO VÁ, Alena. Třídní učitel v sociálních vztazích se svými žáky: případová studie
 1. Pedagogická orientace. Brno: Masarykova univerzita Brno, 2016, **2016**(sv. 26, 2), 21.
 ISSN: 1805-9511.

FILOVÁ, Hana. Osobnostní příprava učitelů primární školy. Pedagogická orientace: Odborný čtvrtletník a zpravodaj ČPdS. Brno: Česká pedagogická společnost, Konvoj, spol., 2002. ISSN 1211-4669.

CHALOUPKOVÁ, Lucie. Počátky mentoringu v Česku. Časopis Komenský: odborný časopis pro učitele základní školy [online]. 139. Brno: Muni press, 2014 [cit. 2022-03-30]. ISSN 0323-0449.

LEGISLATIVA:

1. ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: Sběrka zákonů České republiky, 2004, číslo 561 [online]. [cit. 2020-12-17]. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

2. ČESKO. Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: Sběrka zákonů České republiky, 2005, číslo 72. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

3. ČESKO. Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: Sběrka zákonů České republiky, 2016, číslo 27 [online]. [cit. 2020-12-17]. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

METODICKÉ PŘÍRUČKY:

1. FRIEDLOVÁ, Karin, Lucie JUROVÁ, Lenka LINDOVSKÁ, Petra MACKOVÁ a Martina URBANCOVÁ. Práce s třídním kolektivem, metodika [online]. Praha, 2012 [cit. 2022-01-03]. ISBN 978-80-87652-70-1. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/content/prace-s-tridnim-kolektivem-metodika>

ELEKTRONICKÉ ZDROJE:

Jak udržet kázeň ve třídě, 2011 [online]. Praha 1: Národní pedagogický institut České republiky, 2011, 29.9. 2020 [cit. 2022-01-03]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/detail/jak-udrzet-kazen-ve-tride>

Koučování ve škole | Rodina a škola. 302 Found [online]. Copyright © 2022 PORTÁL, s.r.o. [cit. 30.03.2022]. Dostupné z: <https://nakladatelstvi.portal.cz/casopisy/rodina-a-skola/99001/koucovani-ve-skole>

KONEČNÁ, Mgr. Věra. Diagnostika třídních kolektivů: prezentace. Www.slideplayer.com [online]. [cit. 2022-03-24]. Dostupné z: <https://slideplayer.cz/slide/3326342/>

SEZNAM ZKRATEK

ŠPP – Školní poradenské pracoviště

Sb. – Sbírký

SEZNAM TABULEK

[Tabulka č. 1 – Pohlaví](#)

[Tabulka č. 2 – Délka Vaší pedagogické praxe](#)

[Tabulka č. 3 – Vystudovaný obor](#)

[Tabulka č. 4 – Místo, ve kterém učíte, má počet obyvatel](#)

[Tabulka č. 5 – Osobnostní předpoklady učitelů – elementaristů](#)

[Tabulka č. 6 – Profesní předpoklady učitelů](#)

[Tabulka č. 7 – Počet žáků ve třídě](#)

[Tabulka č. 8 – Počet žáků ve třídě dle pohlaví](#)

[Tabulka č. 9 – Učíte ve Vaší třídě všechny předměty](#)

[Tabulka č. 10 - Přítomnost školního poradenského pracoviště na ZŠ](#)

[Tabulka č. 11- Působnost a odborná činnost pracovníků školního poradenského pracoviště na ZŠ](#)

[Tabulka č. 12 - Frekvence spolupráce jednotlivých pracovníků školního poradenského pracoviště s třídním učitelem](#)

[Tabulka č. 13a - Řešení problémových situací třídního učitele za podpory školního poradenského pracoviště](#)

[Tabulka č. 13b - Podpora školního poradenského pracoviště ve spolupráci s třídním učitelem při řešení situací vyžadující intervenční opatření ve výuce](#)

[Tabulka č. 13c - Podpora školního poradenského pracoviště ve spolupráci s třídním učitelem při řešení situací vyžadující preventivní opatření ve výuce](#)

[Tabulka č. 14 - Přítomnost pedagogických asistentů v prvních třídách na základních školách](#)

[Tabulka č. 15 - Spolupráce třídního učitele prvního ročníku ZŠ s pedagogickými asistenty](#)

[Tabulka č. 16 - Význam adaptačních pobytů, školy v přírodě na začátku školní roku v prvním ročníku ZŠ](#)

[Tabulka č. 17: - Hodnocení třídního kolektivu ve třídě z pohledu třídního učitele 1. ročníku](#)

[Tabulka č. 18 - Frekvence řešení vzájemných neshod mezi dětmi](#)

[Tabulka č. 19 - Možnosti řešení drobných konfliktů či prohřešků žáků třídními učiteli](#)

[Tabulka č. 20 - Zájem učitele o soukromí žáků v prvním ročníku ZŠ](#)

[Tabulka č. 21 - Použité aktivity ke zvýšení motivace žáků v 1. ročníku ZŠ](#)

[Tabulka č. 22 - Názor učitelů prvních tříd na možnosti, které přispívají ke kladnému klimatu třídy](#)

Tabulka č. 23 – Vnímání nejdůležitějších položek učitelů 1. Ročníku v rámci pedagogického procesu

Tabulka č. 24 - Osvědčené způsoby řešení kázeňských problémů z pohledu učitele první třídy ZŠ

Tabulka č. 25 – Doporučení učitelů 1. ročníku ZŠ začínajícím učitelům na počátku jejich pedagogické praxe v oblasti budování dobrých vztahů ve třídě

Tabulka č. 26 - Přístup ředitelů základních škol ke vzdělávání učitelů v oblasti budování bezpečného klimatu třídy

Tabulka č. 27 – Možnosti hledání či absolvování dalšího vzdělávání učitelů prvních tříd ZŠ

Tabulka č. 28 – Výrok učitelů 1. ročníku ZŠ o pojetí profesního růstu v oblasti dalšího vzdělávání zaměřeného na kompetence učitele v budování bezpečného klimatu třídy

Tabulka č. 29 – Přítomnost a uplatnitelnost absolvovaných forem dalšího vzdělávání v pedagogické praxi

Tabulka č. 30 – Tvorba otevřeného kódování

SEZNAM GRAFŮ

[Graf č. 1 – Pohlaví](#)

[Graf č. 2 – Délka Vaší pedagogické praxe](#)

[Graf č. 3 – Vystudovaný obor](#)

[Graf č. 4 – Místo, ve kterém učíte, má počet obyvatel](#)

[Graf č. 5 – Osobnostní předpoklady učitelů – elementaristů](#)

[Graf č. 6 – Profesní předpoklady učitelů](#)

[Graf č. 7 – Počet žáků ve třídě](#)

[Graf č. 8 – Počet žáků ve třídě dle pohlaví](#)

[Graf č. 9 – Učíte ve Vaší třídě všechny předměty](#)

[Graf č. 10 - Přítomnost školního poradenského pracoviště na ZŠ](#)

[Graf č. 11 - Působnost a odborná činnost pracovníků školního poradenského pracoviště na ZŠ](#)

[Graf č. 12 - Frekvence spolupráce jednotlivých pracovníků školního poradenského pracoviště s třídním učitelem](#)

[Graf č. 13a - Řešení problémových situací třídního učitele za podpory školního poradenského pracoviště](#)

[Graf č. 13b - Podpora školního poradenského pracoviště ve spolupráci s třídním učitelem při řešení situací vyžadující intervenční opatření ve výuce](#)

[Graf č. 13c - Podpora školního poradenského pracoviště ve spolupráci s třídním učitelem při řešení situací vyžadující preventivní opatření ve výuce](#)

[Graf č. 14 - Přítomnost pedagogických asistentů v prvních třídách na základních školách](#)

[Graf č. 15 - Spolupráce třídního učitele prvního ročníku ZŠ s pedagogickými asistenty](#)

[Graf č. 16 - Význam adaptačních pobytů, školy v přírodě na začátku školní roku v prvním ročníku ZŠ](#)

[Graf č. 17 - Hodnocení třídního kolektivu ve třídě z pohledu třídního učitele 1. ročníku](#)

[Graf č. 18 - Frekvence řešení vzájemných neshod mezi dětmi](#)

[Graf č. 19 - Možnosti řešení drobných konfliktů či prohřešků žáků třídními učiteli](#)

[Graf č. 20 - Zájem učitele o soukromí žáků v prvním ročníku ZŠ](#)

[Graf č. 21 - Použité aktivity ke zvýšení motivace žáků v 1. ročníku ZŠ](#)

[Graf č. 22 - Názor učitelů prvních tříd na možnosti, které přispívají ke kladnému klimatu třídy](#)

Graf č. 23 – Vnímání nejdůležitějších položek učitelů 1. Ročníku v rámci pedagogického procesu

Graf č. 24 - Osvědčené způsoby řešení kázeňských problémů z pohledu učitele první třídy ZŠ

Graf č. 25 – Doporučení učitelů 1. ročníku ZŠ začínajícím učitelů na počátku jejich pedagogické praxe v oblasti budování dobrých vztahů ve třídě

Graf č. 26 - Přístup ředitelů základních škol ke vzdělávání učitelů v oblasti budování bezpečného klimatu třídy

Graf č. 27 – Možnosti hledání či absolvování dalšího vzdělávání učitelů prvních tříd ZŠ

Graf č. 28 – Výrok učitelů 1. ročníku ZŠ o pojetí profesního růstu v oblasti dalšího vzdělávání zaměřeného na kompetence učitele v budování bezpečného klimatu třídy

Graf č. 29 – Přítomnost a uplatnitelnost absolvovaných forem dalšího vzdělávání v pedagogické praxi

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Studijní programy k získání profesních dovedností

Příloha č. 2 – Hry vedoucí k příznivému klimatu třídy

Příloha č. 3 – Informovaný souhlas pro účastníky výzkumu

Příloha č. 4 – Strom s postavami

Příloha č. 5 - Dotazník pro pedagoga – elementaristu 1. ročníku ZŠ

Příloha č. 6 – Otázky pro rozhovor s pedagogy prvních tříd

Příloha č. 7 – Rozhovor s informantkou č.1

Příloha č. 8 – Rozhovor s informantkou č. 2

Příloha č. 9 – Rozhovor s informantkou č. 3

Příloha č. 10 – Rozhovor s informantkou č. 4

Příloha č. 11 – Zúčastněné pozorování informantka č. 1

Příloha č. 12 - Zúčastněné pozorování informantka č. 2

Příloha č. 13 - Zúčastněné pozorování informantka č. 3

Příloha č. 14 – Zúčastněné pozorování informantka č. 4

Příloha č. 15 – Fotografie – pravidla třídy, cool down aktivita

PŘÍLOHA Č. 1 - STUDIJNÍ PROGRAMY K ZÍSKÁNÍ PROFESNÍ DOVEDNOSTI

Jednotlivé vysoké školy v České republice nabízejí na svých fakultách akreditované studijní programy, které jsou určeny pro výkon profese učitele na prvním stupni základních škol v prezenční i kombinované formě studia. V současné době lze studovat na osmi vysokých školách se studijním zaměřením pro první stupeň.

1.) Pedagogická fakulta Univerzity Palackého

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Studijní obor: Učitelství pro první stupeň ZŠ a speciální pedagogika

2.) Pedagogická fakulta Masarykovy Univerzity v Brně

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

3.) Pedagogická fakulta Karlovy Univerzity v Praze

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

4.) Fakulta humanitních studií univerzity Tomáše Bati ve Zlíně

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy – prezenční studium

5.) Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základních škol

6.) Fakulta přírodovědně – humanitní a pedagogická, Technická univerzita v Liberci

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základních škol

7.) Pedagogická fakulta Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogika

8.) Pedagogická fakulta Ostravská univerzita

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základních škol

PŘÍLOHA Č. 2 – HRY VEDOUcí K PŘÍZNIVÉMU KLIMATU TŘÍDY

K posílení vztahů žáků ve třídě má učitel možnost nenásilnou formou zavést do vyučování kolektivní hry, které zlepšují pozitivně klima třídy. V naší diplomové práci uvedeme následně ty, které jsou vhodné pro první třídu:

- **Hra Na Listonoše**

Žáci si sami připraví otázky, srdíčka nebo černé puntíky či jakýkoliv symbol, který chtějí poslat svým spolužákům. Třídní učitel před každého žáka na lavici položí prázdnou obálku a následně žáci opouštějí třídu. Následně je vyzván každý žák individuálně. Ten v přítomnosti učitele svým spolužákům do jejich obálek vloží následující symboly. Srdíčko tomu, kdo je jeho nejlepší kamarád, černý puntík tomu, koho nemají naopak rádi a jiný symbol například tomu, s kým chtějí sedět. Mohou to být jakýkoliv symboly. Volba je na učiteli. Úkolem učitele je si zapsat jednotlivé volby žáků do přehledné tabulky. Tak sám získá přehled, jaké sociální vztahy panují ve třídě. Učitel zároveň nesmí zapomenout vložit pozitivní symboly (srdíčko, smajlík) do obálek těm žákům, kteří žádný do své obálky nedostali. (Nelešovská, 2005)

- **Místa si vymění ti, kteří....**

Tato hra slouží ke vzájemnému poznávání žáků a podporuje utváření kamarádských vztahů. Učitel vyzve, aby si žáci sedli do kruhu na židli. Uprostřed kruhu stojí jeden žák, který vyvolává například: „Místa si vymění ti, kteří mají sestru nebo bratra“. Každý žák, který splňuje tuto podmínku, vybíhá a snaží se co nejdříve obsadit prázdnou židli. Pokud i ten žák, který vyvolával, splnil podmínku a obsadil židli, vyvolává poté žák, na kterého místo nezbylo.

- **Face to face**

Tato hra je zaměřena na podporu sebevědomí ve formě kladných, zpětných vazeb od spolužáků. Žáci se rozdělí do dvojic a postaví se naproti sobě, vytvoří dva kruhy. Sami si vybírají do dvojice kamaráda. Žáci se vzájemně dívají do očí a říkají si, co se jim

PŘÍLOHA Č. 3 - INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO ÚČASTNÍKY VÝZKUMU

Základní informace

Cílem výzkumu je zjistit, jakými osobnostními předpoklady a profesními kompetencemi pedagog disponuje a jaké možnosti a individuální schopnosti má pedagog specializující se na první vzdělávací období v rámci budování kladných vztahů ve třídě u žáků první třídy.

Výzkum provádí

Tamara Podsedníková

Studentka 5. ročníku Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

Telefon: + 420 773 961 265

e-mail: tamarapodsednikova@centrum.cz

Výzkumník je studentka oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy a speciální pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Výzkumník je správcem a zpracovatelem poskytnutých informací. Výsledky výzkumu budou zveřejněny v diplomové práci výzkumníka.

Rozhovor bude zaznamenán na nahrávací zařízení a výzkumník pořídí jeho doslovný přepis. Zvukový záznam bude přístupný pouze výzkumníkovi. Přepis bude důsledně anonymizován, tedy bude zaručeno, že v něm budou změněny nebo vynechány údaje, které by mohly sloužit k určení účastníka výzkumu. Anonymizace se týká zejména vlastního jména a příjmení, místních názvů a poštovních adres a dalších údajů, které by mohly vést k identifikaci účastníků rozhovoru.

Výzkumník se zavazuje chránit citlivé údaje, které by mohly vést k identifikaci účastníka. Anonymní přepis rozhovoru může být poskytnut odborné veřejnosti za účelem kontroly výsledků výzkumu, další analýzy a interpretace. Účastník výzkumu je obeznámen, že nemusí odpovídat na otázky, které jsou mu nepříjemné nebo na které odpovídat nechce a zároveň může kdykoliv odvolat svoji účast výzkumného šetření a nemusí uvádět důvody, které vedou k neúčasti výzkumného šetření.

Připojeným podpisem souhlasím s

1. uskutečněním rozhovoru na téma Role pedagoga elementaristy v budování pozitivního třídního kolektivu v první ročníku ZŠ
2. pořízením zvukového záznamu rozhovoru a písemných poznámek o průběhu a okolnostech rozhovoru
3. pořízením přesného přepisu zvukového záznamu
4. provedením analýzy a interpretace rozhovoru
5. zveřejněním výsledků výzkumu v diplomové Tamary Podsedníkové
6. použitím doslovných citací části rozhovoru

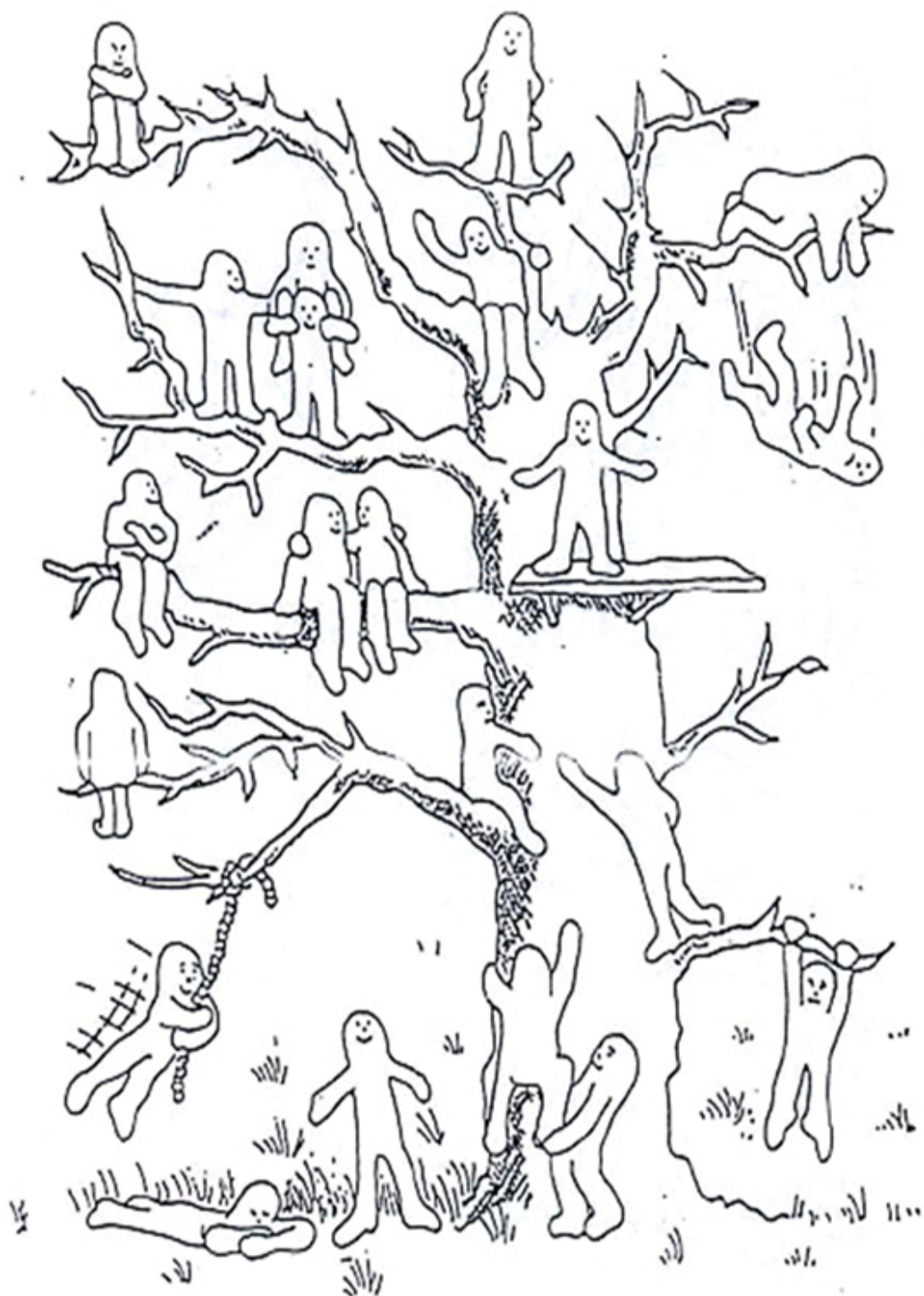
Připojeným podpisem stvrzuji, že rozumím

1. k jakému účelu budou mnou poskytnuté informace použity
2. kdo bude mít přístup ke zvukovému záznamu doslovného přepisu a diplomové práci
3. jak bude chráněna moje totožnost
4. možnost neodpovídat na otázky
5. možnost odstoupit z výzkumu

Datum: _____

Podpis: _____

PŘÍLOHA Č. 4 STROM S POSTAVAMI



PŘÍLOHA Č. 5 – DOTAZNÍK PRO PEDAGOGA – ELEMENTARISTU 1. ROČNÍKU ZŠ

Dotazník pro pedagoga – elementaristu 1. ročníku ZŠ

V Březí, 1. 2. 2022

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,

jmenuji se Tamara Podsedníková a jsem studentkou 5. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň a speciální pedagogika na Univerzitě Palackého v Olomouci. V současné době sbírám data pro výzkumné šetření k mé diplomové práci, jejímž tématem je role pedagoga elementaristy v budování pozitivního třídního klimatu v 1. ročníku ZŠ.

Pedagog vyučující v 1. ročníku ZŠ má obzvláště náročnou práci s dětmi nastupující povinnou školní docházkou. Počáteční adaptace žáků na školní prostředí, samotný výukový proces či stmelování kolektivu je jen zlomek všech jeho pracovních činností, s kterými se elementarista potýká. Každý pedagog vyučující první třídu má své osvědčené postupy k budování bezpečného třídního klimatu. Díky dotazníkovému šetření máme příležitost tyto postupy zpřehlednit a zanalyzovat a může nám, tak i ostatním kolegům přinést cenné poznatky a výsledky, které mohou pozitivně ovlivnit práci začínajícím pedagogům či ostatním kolegům elementaristům.

Tento výzkum slouží zejména učitelům 1. tříd ZŠ.

Dovoluji si Vás požádat o spolupráci na vyplnění dotazníku k výzkumnému šetření mé diplomové práce. Dotazník jsem zpracovala co nejsrozumitelněji, v dotazníku se vyskytují položky k výběru, tak i k vlastnímu vyjádření a je zcela anonymní. Jeho vyplnění Vám zabere přibližně 20 minut. Výsledky výzkumu budou využity výhradně pro zpracování diplomové práce. Děkuji za Váš čas a ochotu účastnit se dotazníkového šetření.

Tamara Podsedníková

Polní 563

Březí 691 81

Email:tamaraposednikova@centrum.cz

1. Pohlaví:

- Muž
- Žena

2. Jaká je délka Vaší pedagogické praxe:

- 0 – 5 let
- 5 -10 let
- 10 – 15 let
- 15 – 20 let
- Více jak 20 let

3. Jaký obor jste vystudoval/a?

- Vysokoškolské, magisterské, obor Učitel 1. stupně
- Vysokoškolské, magisterské obor Učitel pro 1. stupeň a speciální pedagogika
- Vysokoškolské, magisterské s jiným zaměřením
- Vysokoškolské, v rámci dalšího celoživotního vzdělání studoval/a obor 1. stupeň
- Stále studuji vysokou školu s pedagogickým zaměřením
- Jiná odpověď: _____

4. Místo, ve kterém učíte, má počet obyvatel:

- Do 1999 obyvatel
- 2000 – 9999 obyvatel
- 10 000 - 49 999 obyvatel
- Nad 50 000 obyvatel

5. Jakými osobnostními předpoklady by podle Vás měl pedagog elementarista disponovat?
Označte všechny položky, které jsou podle Vás důležité.

- Motivace k povolání
- Talent pro povolání
- Kognitivní vybavenost
- Ochota ke změně
- Tvořivost
- Jiná odpověď: _____

6. Jakými profesními předpoklady by podle Vás měl pedagog elementarista disponovat?
Označte všechny položky, které jsou podle Vás důležité.

- umět diagnostikovat a komunikovat s rodiči výchovné i výukové problémy žáka
- projevovat emocionální zájem o žáka a dbát na jeho mentální zdraví
- umět dobře organizovat rozložení učiva do tematických plánů
- klást důraz na vytváření příznivého klima třídy
- Jiná odpověď: _____

7. Jak početná je Vaše třída?
- 10 – 18 dětí
 - 19- 25 dětí
 - Nad 25 dětí
8. Ve vaší třídě je převážně více:
- Dívek
 - Chlapců
 - Stejný počet dívek i chlapců
9. Učíte ve Vaší třídě všechny předměty?
- Ano
 - Ne
10. Máte ve Vaší škole školní poradenské pracoviště?
- Ano
 - Ne
11. Pokud jste označili Ano, kdo ve Vaší škole působí v rámci školního poradenského pracoviště? Označte prosím všechny ty, kteří ve Vaší škole vykonávají svou odbornou činnost.
- Výchovný poradce
 - Metodik školní prevence
 - Školní psycholog
 - Speciální pedagog
 - Sociální pedagog
 - Jiná odpověď: _____
12. Jak často využíváte ve své třídě školního psychologa nebo školního metodika prevence případně sociálního/speciálního pedagoga?
- Často (každý týden či měsíc)
 - Občas (1 x – 2x za pololetí)
 - Příležitostně (1 x za školní rok)
 - Nevyužívám
 - Jiná odpověď: _____
13. Pokud jej využíváte, co nejčastěji s nimi řešíte? Pokud jste označili položku **nevyužívám**, přeskočte prosím otázku.

Problémové situace:

- Neklid a nízká soustředěnost žáků
- Nevhodné chování žáků (běhání po třídě, šarvátky mezi žáky, nadávky)
- Náznaky psychického nátlaku (pomlouvání, vyčleňování žáka z kolektivu ostatními)
- Nízká docházka žáka do školy (zameškané učivo, neplnění úkolů)
- Jiná odpověď: _____

Situace vyžadující intervenční opatření ve výuce:

- Špatná aklimatizace žáka/žáků
- Psychická nezralost žáka
- Žák se specifickými vzdělávacími potřebami ve třídě (intervence ve výuce)
- Špatná spolupráce s rodiči (neúčastní se třídních schůzek, konzultací)
- Rodinné prostředí (psychická labilita žáka, pozorovatelné a náhlé změny chování, špatné sociální podmínky)
- Jiná odpověď: _____

Preventivní opatření ve výuce:

- Stanovení pravidel ve třídě a jejich dodržování
- Konzultace výukových možností pro zvýšení soustředěnosti žáků
- Hry zaměřené na vzájemné poznání žáků a podporu kamarádských vztahů v rámci výuky
- Mapování školního a třídního klimatu
- Budování vztahu s rodiči pomocí pravidelných schůzek
- Jiná odpověď: _____

14. Mají podle Vás význam tyto adaptační pobyty či školy v přírodě absolvovat právě u žáků první třídy na začátku školního roku a potencionálně tak budovat třídní kolektiv dříve než ve školní třídě?

- Souhlasím, rád/a bych takové akce využila
- Souhlasím, mám s nimi již zkušenosti
- Nesouhlasím, žáci by měli co nejdříve zažít pracovní návyky
- Spíše nesouhlasím, není to pro tuto věkovou skupinu žádoucí
- Jiná odpověď: _____

15. Máte nebo měli jste ve své třídě asistenta pedagoga?

- Ano
- Ne

16. Pokud jste označili Ano, jaká s nimi byla spolupráce?

- Bezproblémová, spolupráce rovnocenných kolegů, je třídě prospěšný
- Neutrální – nevadí mi, o co požádám v rámci výuky – splní, více se nezapojuje
- Nevyhovující - neefektivní pro mě i pro třídu
- Jiná odpověď: _____

17. Jak byste hodnotili Vaši třídu jako kolektiv?

- Jsou kamarádi, vzájemně si pomáhají
- Jsou kamarádi, ale často na sebe žalují
- Překřikují se, často se strkají, žalují na druhé spolužáky
- Jiná odpověď: _____

18. Jak často řešíte s dětmi vzájemné neshody?

- Každý den
- Několikrát do týdne
- 1 x za 14 dní
- 1 x za měsíc
- Jiná odpověď: _____

19. Jak případně řešíte drobné konflikty ve třídě či drobné prohřešky žáků:

- Napiši žákům poznámku nebo udělím výstražné razítko
- Žádám o schůzku s rodiči
- Mluvím o problému pouze s žáky
- Opakujeme si třídní pravidla
- Jiná odpověď: _____

20. Zajímáte se o soukromí vašich žáků?

- Ano, vykládáme si pravidelně zážitky z víkendů, prázdnin
- Ne, není mi nic do toho
- Občas, pokud zbyde čas ve výuce

21. Označte, co vše využíváte ve výuce ke zvýšení motivace žáků:

- Práci na koberci, změnu místa pro učební činnost
- Celoroční motivační hru
- Razítka nebo samolepky
- Pochvaly (ústní nebo písemné)
- Drobná sladkost
- Školní výlet či projektový den
- Znamky
- Psané týdenní hodnocení žáka adresované rodiči
- Jiná odpověď: _____

22. Co podle Vás přispívá k dobrému klimatu třídy? Označte ty položky, které považujete za nejdůležitější:

- Žáci se znají z předškolního zařízení
- Příznivé vztahy pedagoga s rodiči

- Věk učitele a délka pedagogické praxe
- Pobyt žáků ve školní družině
- Pomoc v podobě asistenta pedagoga
- Jiná odpověď: _____

23. Na škále 1 – 3 označte křížkem, jak moc důležité jsou pro Vás následující položky v rámci pedagogického procesu:

- 1 – nedůležité
 2 - důležité ale nelpím na tom
 3 – velmi důležité, nezbytné

	1	2	3
Relaxační přestávky v hodině			
Prostředí třídy (tvorba nástěnek, výmalba, učební pomůcky)			
Trvalý zasedací pořádek			
Autorita učitele			
Třídní či školní akce (škola v přírodě, výlety, projektové dny)			
Digitální technologie (počítač, interaktivní tabule)			
Humor či odlehčení hodiny (zařazení humorných chviliek či osobních zážitků)			
Kázeň ve třídě			
Spolupráce asistenta pedagoga s učitelem			
Reakce učitele na osobní problémy žáků			
Schopnost učitele reagovat na sociální rozdíly žáků ve třídě			

24. Co se Vám osvědčilo při řešení kázeňských problémů žáků ve výuce? Označte ty položky, které považujete za nejdůležitější:

- Změna zasedacího pořádku, přesazení žáků
- Poznámka do deníčku či udělení smutného smajlíku
- Udělení úkolu navíc
- Poukázání na rušícího žáka a pokárání před třídou
- Jiná odpověď: _____

25. Co byste doporučil/a svým kolegům/kolegyním na počátku jejich pedagogické praxe pro budování dobrých vztahů ve třídě? Označte ty položky, které považujete za nejdůležitější.

- Mít pevné požadavky a neslevovat z nich
- Zapojit žáky do výzdoby třídy
- Vést žáky k drobným třídnickým chvilčkám na koberci
- Vytvoření relaxačního koutku ve třídě
- Jiná odpověď: _____

26. Budování příznivého klimatu tříd ve škole by mělo být i v zájmu ředitele školy. Jednou z možností je posílat své zaměstnance na nejrůznější školení či další vzdělávání pedagogických pracovníků. Umožňuje Vám ředitel absolvovat školení v oblasti třídního klimatu třídy?

- Ano
- Ne
- Jiná odpověď: _____

27. Pokud jste odpověděl/a Ano, posílá Vás na jednotlivá školení ředitel nebo si je sami hledáte?

- Ředitel
- Sám/sama
- Jiná odpověď: _____

28. Jak často se účastníte školení zaměřené na kompetence učitele v budování bezpečného klimatu třídy?

- 1 x – 2 x za každé pololetí
- 1 x – 2 x za školní rok
- Absolvuji kurs v rámci šablon nebo celoživotního vzdělání s větší časovou dotací či frekvencí návštěv
- Probíhá přímo ve škole formou dlouhodobého mentoringu
- Probíhá přímo ve škole formou dlouhodobého koučinku

29. Jsou pro Vás absolvovaná školení přínosná a uplatňujete je ve své pedagogické praxi?

- Ano
- Ne

PŘÍLOHA Č. 6 – OTÁZKY PRO ROZHOVOR S PEDAGOGY PRVNÍCH TŘÍD

Otázky pro rozhovor s pedagogy prvních tříd

- 1) Můžete nám prosím říci, kolik máte let praxe v učitelské profesi a v jakém městě působíte?
- 2) Práce učitele s dětmi v první třídě je velmi náročná. Dokázal/a by jste nám říci, co je podle Vás jako pro elementaristku stěžejní v osobní a profesní rovině?
- 3) Co by jste poradila začínajícím učitelům, kteří chtějí pracovat a učit zejména děti raného školního věku?
- 4) Monitorujete nějakým pro Vás osvědčeným způsobem vztahy žáků ve třídě?
- 5) Myslíte si, že i rodiče mohou být spolutvůrci klima třídy?
- 6) Jakou formou pracujete s kázní žáků a dodržováním třídních pravidel ?
- 7) Jakou formou pracujete s motivací žáků?
- 8) V jakých situacích zapojujete do řešení Školní poradenské pracoviště?
- 9) Jaká opatření jsou podle Vás určující pro efektivní adaptaci žáků na školní prostředí?
- 10) Jakou roli by podle Vás měl učitel zastávat ve stmelování třídního kolektivu?
- 11) Jaké aktivity využíváte k motivaci žáků či k přispění dobré atmosféry ve třídě?
- 12) Co podle Vás přispívá k vytvoření bezpečného klimatu třídy?
- 13) Můžete nám potažmo pro začínající učitele poradit jednu aktivitu, kterou využíváte při práci s dětmi a která podle Vás dokáže pozitivně naladit či stmelit vztahy ve třídě?
- 14) Využíváte ve své třídě formu ranního kruhu nebo komunitního kruhu ke zjištění nálady žáků nebo k podpoře důvěry mezi Vámi a žáky?
- 15) Umožňuje Vám ředitel školy absolvovat další vzdělávání v oblasti budování bezpečného klimatu třídy? Pokud ano, jak?
- 16) Podporuje Vás ve vašich rozhodnutích vedení školy případně využívá vedení školy formy koučinku nebo mentoringu k Vašemu dalšímu rozvoji?

PŘÍLOHA Č. 7 - ROZHOVOR S INFORMANTKOU Č. 1

1. Můžete nám prosím říci, kolik máte let praxe v učitelské profesi a v jakém městě působíte?

„Dříve jsem učila 3 roky ve školce... Jako učitelka na základní škole učím prvním rokem a to hned mám prvňáčky. Je to pro mě úplně nová zkušenost. Ve školce je přece jen jiný režim. Ve školce jsem učila ve městě. Nyní učím v obci. Je to malá obec, má do dvou tisíc obyvatel“

2. Práce učitele s dětmi v první třídě je velmi náročná. Dokázal/a by jste nám říci, co je podle Vás jako pro elementaristku stěžejní v osobní a profesní rovině?

„Za důležité považuji v osobnostní rovině důslednost, autenticitu, taky porozumění a schopnost naslouchat dětem. Z hlediska profesní považuji za důležité kvalitní plánování výuky, individuální přístup, evaluaci a hodnocení, také dávám velký prostor pro sebehodnocení dětí. Také sleduji trendy ve výuce – využívám třífázový model E-U-R, efektivní komunikaci, popisný jazyk a popisovou zpětnou vazbu, metody RWCT, střídání činností, individualizaci a tak no.“

3. Co by jste poradila začínajícím učitelům, kteří chtějí pracovat a učit zejména děti raného školního věku?

„Aby si nestavěli přehnaně velké cíle, ale cíle reálné a měli radost z každého, byť i malého úspěchu. Také je důležité dělat toto povolání srdcem a brát děti jako rovnocenné partnery. Důležité je cokoli, co s dětmi děláme nebo jim sdělujeme, přiblížit co nejvíce dětskému jazyku, aby měly děti šanci porozumět a uspět. Postupovat od nejjednoduššího ke složitějšímu.“

4. Monitorujete nějakým pro Vás osvědčeným způsobem vztahy žáků ve třídě?

„Vztahy ve třídě jsou pro mě velmi důležité – chci, aby ve třídě panovaly pozitivní, kamarádské vztahy a spolu s dětmi na nich pracujeme. Důležité je, že sama sebe považuji za součást třídního kolektivu, jsem jedním z nich– rozhodně nestojím mimo děti, ale patřím k nim. Cokoli děláme (třídnické aktivity, komunitní kruh apod.) dělám vše s dětmi.“

5. Myslíte si, že i rodiče mohou být spolutvůrci klima třídy?

„To rozhodně. I když já se snažím, pokud to lze, vyřešit problémy, které ve třídě nastanou s dětmi - popíšeme si co se stalo, problém pojmenujeme, vyjádříme emoce..no s emocemi pracujeme hodně to je fakt a vysvětlíme si, jak situaci příště vyřešit jinak, lépe... Pokud to už

ale takto nelze, rozhodně informuji a spolupracuji s rodiči. Zkušenost mám takovou, že zpravidla chtějí být informováni a spolupracují. Pak se domlouváme na formě spolupráce a způsobu komunikace.“

6. Jakou formou pracujete s kázní žáků a dodržováním třídních pravidel ?

„Třídní pravidla využíváme velmi intenzivně a platí jak pro žáky, tak pro mě. Kromě pravidel máme také po třídě vyvěšeny motivační plakáty a plakáty vymezující úroveň hlasu... normální hlas, půlmetrový hlas, úplné ticho, . Pokud dítě pravidlo poruší, řekneme si které pravidlo porušilo a jak to příště udělat jinak. Jelikož mám letos opravdu „zlobivou, hlučnou“ třídu – oceňuji jejich vhodné chování, cokoli, co se jim povede, velmi ocením, čímž upevňuji žádanou chování. Snažím se děti netrestat a poznámky píši také opravdu jen velmi zřídka. Letos jsem zřídila ve třídě také Cool Down koutek, který využívají děti, pokud se potřebují uklidnit. Jedná se o plastovou krabici s kartičkami, které obsahují úkoly, např. napočítej pomalu do 10, roztrhej papír, řekni 5 věcí, které ti vykouzlí úsměv na rtech, apod.“

7. Jakou formou pracujete s motivací žáků?

„Pro každý školní rok si chci naplánovat celoroční motivační hru. Máme téma Ferda Mravenec – děti jsou oceněni třeba za nepovinný domácí úkol, za pomoc, za to, že se jim něco povedlo, za spolupráci, Ferdy mravence, které po celý rok sbírají. Samozřejmě naopak za nevhodné chování, zapomenutí atd. dostávají děti jiné kartičky žluté – vždy o tom debatujeme s dětmi a rozhodujeme jako většina. Děti tuto nástěnku intenzivně sledují. Hlídkají si, kdo má Ferdíka a velmi se snaží, když jim některý ze spolužáků uteče. „

8. V jakých situacích zapojujete do řešení Školní poradenské pracoviště?

„Pokud přijde třeba požadavek ze strany rodiny, případně vidím-li, že problém, který dítě má může mít jinou příčinu, například zdravotní znevýhodnění, sociální znevýhodnění, nevhodné sociokulturní prostředí, málo podnětné rodinné prostředí apod. „

9. Jaká opatření jsou podle Vás určující pro efektivní adaptaci žáků na školní prostředí?

„Na začátku školního roku se věnuji adaptaci, poznávání se navzájem a vytváření pozitivního třídního klimatu. Mým cílem je vytvořit pozitivní bezpečné prostředí, ve kterém se děti nebudou bát sdělit mi, pokud je něco bude trápit. Využívám aktivity z oblasti osobnostně sociální, hrajeme hry, chodíme společně do přírody, atd. Takto se poznáváme zpravidla celý první zářijový týden. Jedno takové odpoledne máme i s rodiči.“ □

10. Jakou roli by podle Vás měl učitel zastávat ve stmelování třídního kolektivu?

„Podle mě je nejdůležitější, když je učitel součástí. Děti musí mít pocit, že učitel je jedním z nich, nikoli ten, který stojí jen mimo.“

11. Jaké aktivity využíváte k motivaci žáků či k přispění dobré atmosféry ve třídě?

„Často pracujeme s motivačním příběhem, také využívám karty ctností, hodnocení, smajlíky, motivační a aktivizační hry, komunikační kruh, hry na začátku školního roku – např. Vizitka, Hra na jména, Pavučina přátelství, Zrcadlo, V čem jsme stejní a v čem jiní, Obrázky na zádech, Škála, Horká židle, apod. Často pracujeme s kartami emocí.“

12. Co podle Vás přispívá k vytvoření bezpečného klimatu třídy?

„Pro vytvoření bezpečného klimatu vnímám nastavení a důsledné dodržování třídních pravidel a také to, že třídu tvoříme všichni dohromady, že jsme jeden tým. Důležité je si naslouchat a respektovat se.“

13. Můžete nám potažmo pro začínající učitele poradit jednu aktivitu, kterou využíváte při práci s dětmi a která podle Vás dokáže pozitivně naladit či stmelit vztahy ve třídě?

„Osvědčilo se mi používání motivačních kartiček – Postaví se, kdo ... , Klekne si ten, kdo Vždy se u této aktivity se vždycky zasmějeme, odreagujeme a pokračujeme v učení dál.“ □

14. Využíváte ve své třídě formu ranního kruhu nebo komunitního kruhu ke zjištění nálady žáků nebo k podpoře důvěry mezi Vámi a žáky?

„Ano, minimálně vždy v pondělí, kdy se bavíme o tom, jaký víkend děti měly, co zažily, ale také jak se vyspaly, s jakou náladou do školy přichází. Ve třídě máme smajlíkovník, každé dítě má kolíček se jménem, který si libovolně přepíná, podle nálady – pokud vidím, že se někdo cítí na červeného zamračeného smajlíka, a chce-li nám o tom říct, tak opět usedneme do kruhu a pobavíme se o tom. Důvěrné vztahy a zjištění nálady žáků je pro mě důležité.“

15. Umožňuje Vám ředitel školy absolvovat další vzdělávání v oblasti budování bezpečného klimatu třídy? Pokud ano, jak?

„Ředitel školy vzdělávání podporuje. Mám za sebou roční mentorský výcvik, ze kterého intenzivně čerpám. Také jsem ukončila minulý měsíc Čtením a psaním ke kritickému myšlení.“

16. Podporuje Vás ve vašich rozhodnutích vedení školy případně využívá vedení školy formy koučinku nebo mentoringu k Vašemu dalšímu rozvoji?

„V naší škole využíváme mentorů. Sama jsem mentorem a nabízím služby svým kolegům, nejen začínajícím, ale všem, kteří mají zájem a chtějí cokoli ve svých hodinách pozorovat. V naší škole jdeme cestou kvality – důležité je pro nás kvalitu ve výuce najít, vidět ji, popsat ji a ocenit ji. Jako mentor chodím do otevřených hodin a svým kolegům poskytuji pozitivní zpětnou vazbu a tři ocenění z výuky. Taktéž oni mohou, chtějí-li přijít pro inspiraci do hodiny ke mně.“

PŘÍLOHA Č. 8 - ROZHOVOR S INFORMANTKOU Č. 2

1. Můžete nám prosím říci, kolik máte let praxe v učitelské profesi a v jakém městě působíte?

„Mám 5 let praxe ve školství. Momentálně učím první třídu po třetí. Ve škole máme zaveden systém vyučujících, co učí pouze první a druhé třídy a kolegyně pak od třetí do páté. Takže vždycky učím první a druhou třídu a pak jdu znova do první. Mě to přijde fajn. Mám v tom už nějaký systém a vyhovuje mi to. Učím na maloměstě od počátku, co jsem zde nastoupila“

2. Práce učitele s dětmi v první třídě je velmi náročná. Dokázal/a by jste nám říci, co je podle Vás jako pro elementaristku stěžejní v osobní a profesní rovině?

„V osobní rovině to je podle mě být hlavně přirozená, na děti usměvavá a především mít smysl pro humor...no a v té profesní rovině ehm... to si myslím zase být empatická, naslouchat dětem, být spravedlivá, zároveň i důsledná, umět namotivovat, vést je ke spolupráci, vést děti k pravdomluvnosti.. myslím tím třeba že, pokud něco provedou a přiznají se, zvážít, zdali je nutný trest“

3. Co by jste poradila začínajícím učitelům, kteří chtějí pracovat a učit zejména děti raného školního věku?

„No to je otázka...myslí, že hlavně být trpělivá a snažit se brát vše s nadhledem, problémy nechávat ve škole a domů dojít s čistou hlavou. Zároveň mít „kartotéku her, nápadů, kartiček, básniček apod.“

4. Monitorujete nějakým pro Vás osvědčeným způsobem vztahy žáků ve třídě?

„Určitě to je ranní kruh, vyslechnu děti, když za mnou přijdou s nějakým problémem a vyslechnout i taky druhou stranu... to je hrozně moc důležitý tohle to“

5. Myslíte si, že i rodiče mohou být spolutvůrci klima třídy?

„Určitě ano, děti se stýkají i odpoledne a vytvářejí si vztahy. Řeší doma s rodiči nejrůznější věci ze školy, rodiče mají možnost reagovat kontaktovat mě, je to důležité taky...nebo když je nějaká akce a potřebuji spolupráci rodičů. Ta komunikace a vztah s nimi je hodně důležitý pro celý proces ne jen pro děti. S některými rodiči je to teda docela složitý a náročný ale tak to musíme brát, že každý je nějaký a poradit si“

6. Jakou formou pracujete s kázní žáků a dodržováním třídních pravidel ?

„Připomenut pravidla, která jsou stanovená a pak taky pochvalu za dodržování pravidel. Pokud někdo třeba vykřikuje, pochválím toho druhého, že se pěkně hlásí a čeká na vyvolání. Když už není zbylí, poznámka, ale jen v krajním případě“

7. Jakou formou pracujete s motivací žáků?

„Toho je hodně. Využívám třeba básničky a pohádky třeba před novým písmenkem nebo různé hry, razítka, pochvaly, někdy sladkost“

8. V jakých situacích zapojujete do řešení Školní poradenské pracoviště?

„Zatím jsem tedy neměla možnost využít, nemám ve třídě ani žádné integrované dítě nebo něco, co by nutně potřebovalo řešit akutně...zatím si poradím sama ale nevyklučuji, že do budoucna tomu bude jinak. Jinak tu máme ve škole speciálního pedagoga nově, pak školní psycholožku i metodika prevence a výchovného poradce. Ředitel tohle hodně chce aby tu bylo. Dokážu si ale představit, že když bych měla problémy s dětmi nebo nějaké dítě s hendikepem nebo byl problém s rodiči, rodinou nebo dítětem, neváhala bych. Určitě bych využila“

9. Jaká opatření jsou podle Vás určující pro efektivní adaptaci žáků na školní prostředí?

„Opatření.....(zamyslí se) určitě dětem dopřát čas na to, aby si tu zvykli...procházíme se po škole ten první týden...to dělám, aby věděli kde co je, aby měli takový pocit jakoby byli doma nebo ve známém prostředí...sleduji je, jak se jim daří...pokud by byl problém, řešila bych to nepřizpůsobení nebo psychiku s někým ..se psycholožkou, rodiči a poradila se....taky hodně ten první týden jsem s dětmi chodila ven a snažím se mít takový ten systém všechno zlehka....prostě, aby to všechno tak do sebe zacvaklo a bylo dětem fajn.“

10. Jakou roli by podle Vás měl učitel zastávat ve stmelování třídního kolektivu?

Určitě si myslím, že poradce. Pokud se bavíme jen o první třídě o takto malých dětech, tak poradce...ten, co děti vyslechne, pozoruje ve výuce děti, co jim jde nebo nejde ale i o přestávkách...musí učitel dohlédnout, co se děje, předejít nějakým problémům.“

11. Jaké aktivity využíváte k motivaci žáků či k přispění dobré atmosféry ve třídě?

„Tak já zařazuji hodně tělovýchovné chvílky třeba básničky a říkanky s ukazováním, zpíváme nebo hrajeme po třídě, tanec....“

12. Co podle Vás přispívá k vytvoření bezpečného klimatu třídy?

„No měla by to být zase podle mě, jen podle mého názoru teda asi přirozenost nebo pravdomlupnost.....no, jak to říct...takové to nedělat vždy z komára velblouda. Myslím tím řešit, zajímat se, starat se, pozorovat ale ne vždy se všeho do důsledku vrtat“

13. Můžete nám potažmo pro začínající učitele poradit jednu aktivitu, kterou využíváte při práci s dětmi a která podle Vás dokáže pozitivně naladit či stmelit vztahy ve třídě?

„Tanec „e poi ta tae“, pak taky využití ranních kruhů k povídání, využít oslavy narozenin, kdy každý popřeje zvlášť „

14. Využíváte ve své třídě formu ranního kruhu nebo komunitního kruhu ke zjištění nálady žáků nebo k podpoře důvěry mezi Vámi a žáky?

„Ano a velmi často...většinou po prázdninách, víkendů nebo když někam jdeme se třídou....ale taky pokud se něco ve třídě děje...kluci třeba dokáží se postrkovat kolikrát...je to i pro mě taková zpětná vazba...“

15. Umožňuje Vám ředitel školy absolvovat další vzdělávání v oblasti budování bezpečného klimatu třídy? Pokud ano, jak?

„Ano umožňuje, nemám s tím problém. Když něco najdu něco zajímavého, zaujme mě to, jdu za ředitelem a svolí. On hodně podporuje vzdělání učitelů...Vidí v tom perspektivu jak pro učitele tak pro celou školu.“

16.Podporuje Vás ve vašich rozhodnutí vedení školy případně využívá vedení školy formy koučinku nebo mentoringu k Vašemu dalšímu rozvoji?

„Tak jak jsem říkala...ano, podporuje ale ten koučink ani mentoring teda vůbec nemáme...ani pořádně sama nevím přesně, co to je, nebo k čemu to slouží...jezdíme na různá školení nebo kurzy..“

PŘÍLOHA Č. 9 - ROZHOVOR S INFORMANTKOU Č. 3

1. Můžete nám prosím říci, kolik máte let praxe v učitelské profesi a v jakém městě působíte?

„ Já mám už teda 10 let praxe. To už je celkem dost...Musela jsem to teď rychle počítat. 7 let jsem učila děti od první do páté třídy, pak nám odešla kolegyně do důchodu, druhá na mateřskou a náš pan ředitel nás tak trochu promíchal. Posledních teď 3 roky učím jen první a druhou třídu. V současné době mám první třídu. Učím ve velkém městě takže tu mám děti převážně ze sídliště.“

2. Práce učitele s dětmi v první třídě je velmi náročná. Dokázal/a by jste nám říci, co je podle Vás jako pro elementaristku stěžejní v osobní a profesní rovině?

„Stěžejní? Utvořit si s dětmi hezký vztah, z profesního hlediska asi fungovat s nimi na základě autority a přátelství a to se samozřejmě prolíná i do té osobní roviny.“

3. Co by jste poradila začínajícím učitelům, kteří chtějí pracovat a učit zejména děti raného školního věku?

„Ať si to učitelé rozmyslí, jestli opravdu chtějí vyloženě učit první a druhou třídu nebo jestli spíš hodí pro starší ročníky, aby si trénovali svoji trpělivost, práci s nimi, aby dokázali s dětmi dobře komunikovat a aby se naladili se na jejich vlnu...“

4. Monitorujete nějakým pro Vás osvědčeným způsobem vztahy žáků ve třídě?

„Ano. Pozoruji děti, jak se k sobě chovají, děláme třídnické chvílky, děláme si ranní kruhy, kde se samozřejmě děti vyjadřují nejenom ke vztahům ve třídě ale i to jak to všechno vnímají doma, co zažívají jak prožívají dění kolem sebe.“

5. Myslíte si, že i rodiče mohou být spolutvůrci klima třídy?

„Určitě ano, rodiče mají velký vliv na to, co si děti o škole myslí. Samozřejmě děláme třídní schůzky nebo konzultační hodiny, voláme si s rodiči, nebo když se samozřejmě něco ve škole děje, tak jsou jedni z prvních, které oslovuji dřív než děti aby si s nimi doma promluvili o nějaké problematice, kterou zrovna řešíme.“

6. Jakou formou pracujete s kázní žáků a dodržováním třídních pravidel ?

„Na začátku školního roku a nejenom tam i během dne každý týden řešíme nějak prostě pravidla, která je potřeba dodržovat, řekneme si je, děti vijou co mají a nemají....stačí jeden pohled a děti už ví co po nich chci....“

7. Jakou formou pracujete s motivací žáků?

„Děti motivuji ne jenom na bázi odměn a známek, máme motivační hru do konce školního roku nebo do pololetí si vyhodnotíme co máme v plánu, děti si sbírají v uvozovkách své odměny, motivují se navzájem tak...“

8. V jakých situacích zapojujete do řešení Školní poradenské pracoviště?

„Když je to něco, co nedokážu úplně sama zvládnout situaci kdy mají sami děti problémy ne třeba jenom v rodině tak potřebují pomoc.....máme výchovného poradce, psychologku, máme taky k dispozici speciálního pedagoga“

9. Jaká opatření jsou podle Vás určující pro efektivní adaptaci žáků na školní prostředí?

„Myslím si, že je důležité, aby měli pocit bezpečí, aby měli pocit, že se mě klidně mohou svěřit taky abych nebyla příliš autoritářská pro ně, aby věděli, že je se mnou i legrace a tím, že se budou cítit dobře tak se dobře adaptují“

10. Jakou roli by podle Vás měl učitel zastávat ve stmelování třídního kolektivu?

„Myslím si, že by měl učitel a tak to i dělám měl žáky vést k tomu, aby se žáci vzájemně respektovali, aby si vzájemně pomáhali, snažím se s dětma měnit jejich skupiny, aby se prostě zapojovali všichni, neměli jen jeno stálé přátelství ale aby ve třídě se navzájem podporovali všichni, tudíž děti i přesazují aby se spolu dokázali vyjít i ti, kteří se méně baví aby prostě k sobě našli všichni k sobě vztahy.....pracují ve skupinkách, týmech...“

11. Jaké aktivity využíváte k motivaci žáků či k přispění dobré atmosféry ve třídě?

„Jsou. Záleží, co taky potřebuji...záleží taky, o jaký předmět se jedná nevím...ať už využití videa nebo různých písniček, motivačních kruhů, myšlenkových map, různých her.. záleží k čemu zrovna potřebuji je namotivovat.“

12. Co podle Vás přispívá k vytvoření bezpečného klimatu třídy?

„Myslím si, že je důležité, že děti mají mezi sebou zdravý hezký vztahy a ty se snažíme podporovat a rozvíjet a k tomu patří i to, že se vymezí...co je špatné, aby věděli prostě za jaké

hranice se nechodí a když spolu vycházejí prostě dobře a je jim tam dobře tak se cítí dobře a pak vnímají i to bezpečné prostředí.“

13. Můžete nám potažmo pro začínající učitele poradit jednu aktivitu, kterou využíváte při práci s dětmi a která podle Vás dokáže pozitivně naladit či stmelit vztahy ve třídě?

„Aktivita tak třeba...využití ranního kruhu, když si děti vzájemně povykládáme jak se děti měli, co dělali, neříkám, že se může dělat každý den ale určitě je vhodné využít po víkendu nebo třeba po nějaké aktivitě, kdy si třeba řekneme navzájem jak nám věci šly, co nám jde, zhodnocení situace když je nějaká nová věc tak je potřeba povykládat s dětmi o tom, jak ji vnímají“

14. Využíváte ve své třídě formu ranního kruhu nebo komunitního kruhu ke zjištění nálady žáků nebo k podpoře důvěry mezi Vámi a žáky?

„Ano, využívám i k podpoře důvěry nebo komunikace abych zjistila jak jsou naladění ...stačí ted'kom se na děcka jenom podívat, přijít do té třídy, člověk ví už jak na tom jsou...tím že se už známe tak už vím jak jsou naladění...stačí jeden pohled“

15. Umožňuje Vám ředitel školy absolvovat další vzdělávání v oblasti budování bezpečného klimatu třídy? Pokud ano, jak?

„Ano ale je to takové problematické.....vyjde nám sice vstříc, uvolní z výuky, dá supl ale říkám, pro mě to úplně není ono“

16. Podporuje Vás ve vašich rozhodnutích vedení školy případně využívá vedení školy formy koučinku nebo mentorinku k Vašemu dalšímu rozvoji?

„To s tím právě souvisí...no nechtěla jsem být úplně detailní ale tak dobře...ehm...pan ředitel nám dovolí jít na školení na jakékoliv, které se mi líbí ale pak mi řekne že na to nemá tolik prostředků finančních a musíme si třeba některé platit i sami což já nejsem schopna akceptovat tak se na to vykašlu....to mi má přece ředitel...vedení umožnit, zaplatit...mám tu třeba dítě s problémy, mám ve třídě asistentku ale maminka mi dělá pořád problémy a mě by se třeba hodilo nějaké na komunikaci asertivitu a podobně ..no.. a koučinku ani mentoring nemáme ani nevyužíváme.“

PŘÍLOHA Č. 10 - ROZHOVOR S INFORMANTKOU Č. 4

1. Můžete nám prosím říci, kolik máte let praxe v učitelské profesi a v jakém městě působíte?

„Mám 40 let praxe. To už je doba. Chtěla jsem jít už do důchodu ale nejsou učitelé tak mě pan ředitel uprosil ať ještě zůstanu než se nám děvčata vrátí z mateřské. Dlouho jsem učila jen první a druhou třídu. Byla jsem opravdu jen ta elementaristka co pracuje s těmi nejmenšími. Pak se nám škola přestěhovala, přišly mladší kolegyně, změnil se nám systém, že si každá učíme od první do pětky v celku. Od září mám zase prvňáky. Ale už mě to zmáhá. Příští rok snad už je předám a půjdu konečně do důchodu. No a učím na maloměstě.“

2. Práce učitele s dětmi v první třídě je velmi náročná. Dokázal/a by jste nám říci, co je podle Vás jako pro elementaristku stěžejní v osobní a profesní rovině?

„Co já považuji za to hlavní, je, že musí mít opravdu rád děti a musí mít to povolání prostě rád, protože pokud by ho neměl rád, tak ho nemůže dělat. V profesní, no, musí se vzdělávat celý život, protože když se nebude vzdělávat tak zakrní, jak říkám, to je takové škaredé slovo ale jinak v té profesní opravdu nejde o to, že člověk vystuduje vysokou školu a tím ukončí vlastně jakoukoliv činnost další ale musí se fakt vzdělávat.“

3. Co by jste poradila začínajícím učitelům, kteří chtějí pracovat a učit zejména děti raného školního věku?

„Těm učitelům? Aha, no ti co začínají, tak by měli mít velikou trpělivost, protože to je základ to je základ ale také potom také potom musí dodržovat spoustu takových základních mantinelů...musí ty děti dát nějakým způsobem do takzvané kolonky tak, aby věděli, že když vylezou z jedné či z druhé strany tak si je tam vrátí a všechno je to z rodiny to znamená každé to dítě, které i doma malinko prostě jede tak i ve škole potom se mu nejenom že daří ale učitel s ním může pracovat. ...pokud ale doma děti jsou nezvladatelné tak jsou nezvladatelné i tady a učitelům nepomůžou ani tři vysoké školy“

4. Monitorujete nějakým pro Vás osvědčeným způsobem vztahy žáků ve třídě?

„Hm.... sedíme na koberci, přivítáme se na koberci, každé ráno se přivítáme písničkou, a sedíme na koberci, řekneme si, co nás čeká, co oni by mi chtěli říct a vlastně tím začínáme to aby se trochu nastavili do toho dne. To je pro mě základ a potom už jedeme podle toho, co je

potřeba.... učí se mezi sebou děti komunikovat, já pokládám spousty otázek a mohou se vyjádřit...učí se mluvit, neskáčou si do řeči a pro mě je to základ že mohou spolu pracovat.“

5. Myslíte si, že i rodiče mohou být spolutvůrci klima třídy?

„Ano, jasně že ano....učitel musí umět rodiči navázat kontakt at' už na třídních schůzkách, rodiče jsou ti, kteří nám svěřují děti, když je potřeba, tak s nimi mluvit o dětech co se týče chování, prožívání nebo i když třeba jedeme na školu v přírodě. .pomůžou třeba i finančně na nějaké přilepšení dětem na odměny a tak. Takže je to taková mravenčí práce s rodiči ale jsou významní spolutvůrci, samozřejmě i to, co doma někdy řeknou děti o škole, o mě to působí pak chodí rodiče, řeší to se mnou...odráží se to pak na psychice dětí a i na té třídě, když je někdo v nepohodě“

6. Jakou formou pracujete s kázní žáků a dodržováním třídních pravidel ?

„Třídní pravidla jsou sice hezká věc ale pokud já sama nebudu dodržovat pravidla tak je nebudou dodržovat ani ty děti...musím jít příkladem a bohužel když řeknu AB tak to AB musím splnit a potom to můžu také chtět po těch dětech takže ta kázeň je o tom , že na začátku je člověk ,hned na začátku první třídy člověk usměrňuje, upozorňuje co by, ale oni během třech čtyřech měsíců jak se dosadí tak už začnou vystrkovat růžky a pak je potřeba hledat u každého dobrou věc na kterou je může utáhnout.“

7. Jakou formou pracujete s motivací žáků?

„No motivuji je tím, že se za prvé se neučí kvůli mě ale pro sebe, že jednou z nich budou dobří pracovníci, kteří něco vymyslí...hodně se bavíme o vynálezech a o tom, co by mohlo zlepšit jakoukoliv pomoc třeba mamínám nebo jim ...tak jde o to aby měli rádi to své učení nebo tak, aby věděli, že se neučí kvůli někomu jinému ale kvůli sobě....ale motivace je velmi těžká....tyto děti jsou už dneska nastavené trochu jinak a ehm pokud to není vyloženeš něco buď sladkého motivačně nebo naopak nějaká věc technická tak moc teda nereagují....takže vnitřní motivací..“

8. V jakých situacích zapojujete do řešení Školní poradenské pracoviště?

„Máme tady psychologa, máme tady speciální pedagožku, ta speciální pedagožka k nám chodí hodně často, protože máme děti papírové i tady hned už od první třídy další jsme tak nějak vytáhli...takže píšeme doporučení na další tři děti, spolupráce velmi dobrá a psycholožka došla ted'v úterý s něma bude dělat takové ty hry na posílení kolektivu....takže bych řekla spolupráce velmi dobrá....“

9. Jaká opatření jsou podle Vás určující pro efektivní adaptaci žáků na školní prostředí?

„No jakoby i kdyby člověk udělal teď to řeknu stoj na hlavě tak někteří se neadaptují.....jsou děti, které jsou od školky a z domu jsou nastavené, že nechtějí a nebo nemusí a potom ta adaptace je velmi těžká ale znova říkám, že musím být příkladem nejprve já a musím nějakým způsobem motivovat...a tím, že budeme dodržovat určité věci tak bohužel někteří i u tady ví teď, že když nedodržují mají práci navíc, protože nějakým způsobem ty, ty, ty dneska nefunguje...takže máme nachystanou práci navíc a dostane vlastně práci navíc, aby si uvědomil, že když nedodržuje tak bude dělat něco jiného...nebo když nechce protože opravdu kluci okamžitě začnou bít, holky se zase hádají, což je úplně normální a tam je potřeba trochu usměrnit....ale nezasahuju, pokud nemusím...jo“

10. Jakou roli by podle Vás měl učitel zastávat ve stmelování třídního kolektivu?

„ No velkou roli, protože ty děti si vlastně si na toho učitele hrají i doma a to znamená já jsem teďka ten stěžejní a ty jsi ten bod, který oni nejenom že napodobují ale chtějí také nějakým způsobem ukázat, že se jim to líbí nebo nelíbí...takže opravdu....no ta role musí být taková jak bych to řekla, základní...ten učitel musí být funkční...ten učitel musí být ten, který nastaví tomu kolektivu, jak se bude postupně chovat a to, že jsou tam někteří, kteří vyčnívají což je vždycky tak těm se musí postupně do toho zapojovat ale co nejvíce díky kamarádům....učitel i pozoruje ale ten jen nestačí...to musí být....nevím, jak bych to řekla.... je to taková kombinace toho hlavního vojáka a pozorovatele...(úsměv.)“

11. Jaké aktivity využíváte k motivaci žáků či k přispění dobré atmosféry ve třídě?

„Ano, my zpíváme s houslema, máme spousty her, stavebnicových, které přispívají k tomu, že se musí domluvit, postupovat, máme i hru ve družstvech, nevybírám si, že půjde nejlepší s nejhorsí...losují si podle čísel co mám děti seřazené podle abecedy...takže si losují a vždy je to jiné ...takže musí spolu fungovat, domlouvat se...mám to třeba v češtině, matice....jednou za čas to dělám...rozdám práci a pak mají body a po třech měsících to vyhodnotíme...“

12. Co podle Vás přispívá k vytvoření bezpečného klimatu třídy?

„No bezpečnému klimatu jsou bezpečné děti....ha....tyto děti jsou dneska i nebezpečné ale ne je to i o celkové té třídě i o tom učiteli...takže pokud si většina pohromadě sedne tak to funguje....a když děti udělají něco jiného jednou za čas něco jiného tak se zase dokáží pak dát dohromady...už tam vyčnívá, kdo je koordinátor té třídy a kteří ti hlavní usměřňovatelé těch, kteří to nechtějí splnit ..nebo ta pravidla poruší a tady člověk od začátku vnímá, kteří ty děti

budou ti pomocní pro toho učitel a ten učitel na ně bude sázet protože lepší děti dětem než učitel dětem“

13. Můžete nám potažmo pro začínající učitele poradit jednu aktivitu, kterou využíváte při práci s dětmi a která podle Vás dokáže pozitivně naladit či stmelit vztahy ve třídě?

„My hrajeme hodně hlava ramena, čáp hledá čepičku a slova začínající písmenem, barvy...jsou taky zpěvní takže zpívají...je spousta těch věcí co mají děti rádi...nedokážu asi říct jednu věc....

14. Využíváte ve své třídě formu ranního kruhu nebo komunitního kruhu ke zjištění nálady žáků nebo k podpoře důvěry mezi Vámi a žáky?

„Ano, každé ráno, nesedíme v kruhu ale v účku vykládáme si o tom dni ale také o tom, protože třeba vidím, že je někdo smutný tak se zeptám oni se do toho zapojí...“

15.) Umožňuje Vám ředitel školy absolvovat další vzdělávání v oblasti budování bezpečného klimatu třídy? Pokud ano, jak?

„Ano, umožňuje, spolupráce s vedením je dobrá ale já už moc nikam nechodím, vždyť už chci i končit, jsem v důchodu, myslím, že mám načerpáno hodně ale u kolegů nemá problém a vím, že kdybych někam chtěla na něco tak jako nemám problém vůbec, pustí mě.“

16. Podporuje Vás ve vašich rozhodnutích vedení školy případně využívá vedení školy formy koučinku nebo mentoringu k Vašemu dalšímu rozvoji?

„Ano, tak jak jsem už říkala ale koučinku a mentoring ...to ne, to u nás nikdy nebylo to spíš tak školení a tak...Ředitel podporuje ale také kolikrát ne...někdy se místo mě postaví za rodiče a to pak není úplně dobré....no, nenaděláme nic, i to patří k životu a k profesi..“

PŘÍLOHA Č. 11 – ZÚČASTNĚNÉ POZOROVÁNÍ – INFORMANTKA Č. 1

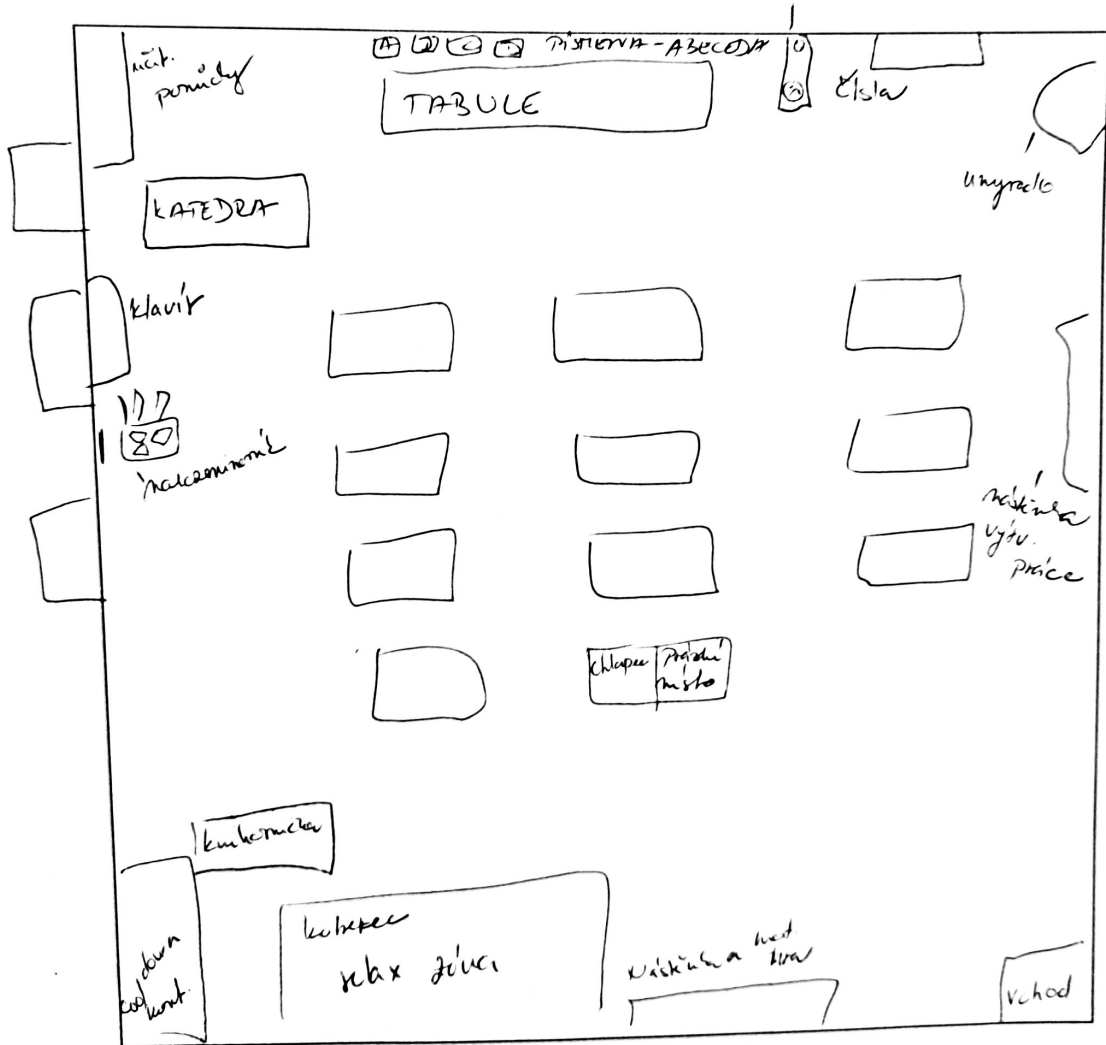
Pozorování

Místo výkonu pozorování: OBEC

Třída: 1 A. (21 žáků - 13 kluků, 8 dívek)

Informantka č.: 1 - R

hlukem a intenzivně hltou



Žhba' hltou na zadek, přičemž třída
- vyžaduje Feda hravě (hrají celoroční motivací knu)

• PROSTŘEDÍ TŘÍDY

Kyjuň mají hru Feudy Marence, je zde i púspitobesa nýžokta třídy + na katedu plytomy' tuda Marenec. Děti se se hídte orientují, či' si' se dobiti. Zají'mají' "cool down" kende. kende to jen pústá. Boxy a r mch kartičky s kústými kartičkami: na zedech motiváci' plalá'ky, + kende třídy se stylu Feudy Marence. Fluta' nýžokta Chri'ltom' pústá' rse až moc pústobesa. Je zde i "nausemimernik". Děti mají tříj' zasedací pústobesa. had' katali' pústobesa, děti se kede uca uca čimají'. Tuda se mi liti' je libalno', pústobesa uca uca uca moc kústobesa.

• PROSTŘEDKY K INTERAKCI UČITELE A JEJICH VYUŽITÍ

- ar štenta se kústobesa, máe rlelu se třídy, p. u. a záj'no' a kódy, se interakci docha' se varto. So nýžokta - je pústobesa kende 4 kódy me děti do zachu' na katede, pústobesa to 20 min. Mají s kedu' i Feudy Marence kedu' r kedu', kedu' mlun' i p. u. kedu' rají' si i Feudy Marence kedu' mlun'. Děti pústobesa kedu', máe se nepústobesa, liti' se uca.
- Vč a M kedu' skupinky (mústobesa pústobesa), pústobesa po 2 a jedná se pústobesa
- mají to r kedu' motiváci' kedu', kedu', kedu' Feudy p. u. nýžokta, se skupinky pústobesa pústobesa pústobesa, kedu' na uca zaly kedu'.
- K Hv r kedu' kedu' a kedu', kedu' kedu' kedu' kedu' kedu' - kedu' pústobesa me pústobesa. Děti to kedu' d kedu' se.

• MOTIVACE ŽÁKŮ A KÁZEŇSKÉ PROSTŘEDKY

MOTIVACE - děti v ČR začínají se kázat první

12. vě. hodně děti chovájí se chvilky se prodešením první a úspěchy do met. hry, děti si je do ráje do uspokojení kázat, která je na p. uč. P. uč. klidným hlasem probírá.

Bičta - slabi žák kazi při čtení, špatně čte, p. uč. postává, čte pomalu a měkce, pak ho chválí. Děti se nepotají ráje.

KÁZEŇ - Děti jsou otěs klidnější. Ne trídí jsou pravidla třídy a klidně - intenzita hlasu se snižují. ☹ ☹ ☹

VV + Pě - méně jedina, děti se taní, smíjí se. P. uč. odkazují na pravidla třídy a klidně - na intenzitu hlasu.

To stejné v Bronce. Děti jsou jistě fajm a přijímání ve V a P. uč. normálně rozjít klid. P. uč. rozjít klidně tyto dvě věci + cool down koutek, když učený má lada. P. uč. říká: "když někdy dětem pomáha, rozjít své emoce, rozloučit kázat, a přetáhnou se a potlačujeme se slyší."

• AUTORITA UČITELE A UPLATŇENÍ VE VÝUCE

- autoritu rozjít klidně ve V a Pě + Bronce

Žáci se zde otáčejí, klidně klid, do ráje, jak dříve volají nebo se uamalovali Jermuží s nástami

- Trídě uč. odkazují na klidně a klidně jako učený klid klid. Učený aby opotřebili pravidla. Suasí se spíše ale přetáhnou přístupem. J. nic, si autoritu p. uč. má i přit, si děti otěs klid.

Bronce - klidně při práci. klid, p. uč. odkazují na intenzitu hlasu.

PŘÍLOHA Č. 12 – ZÚČASTNĚNÉ POZOROVÁNÍ INFORMANTKA Č. 2

Pozorování

Místo výkonu pozorování: matematika

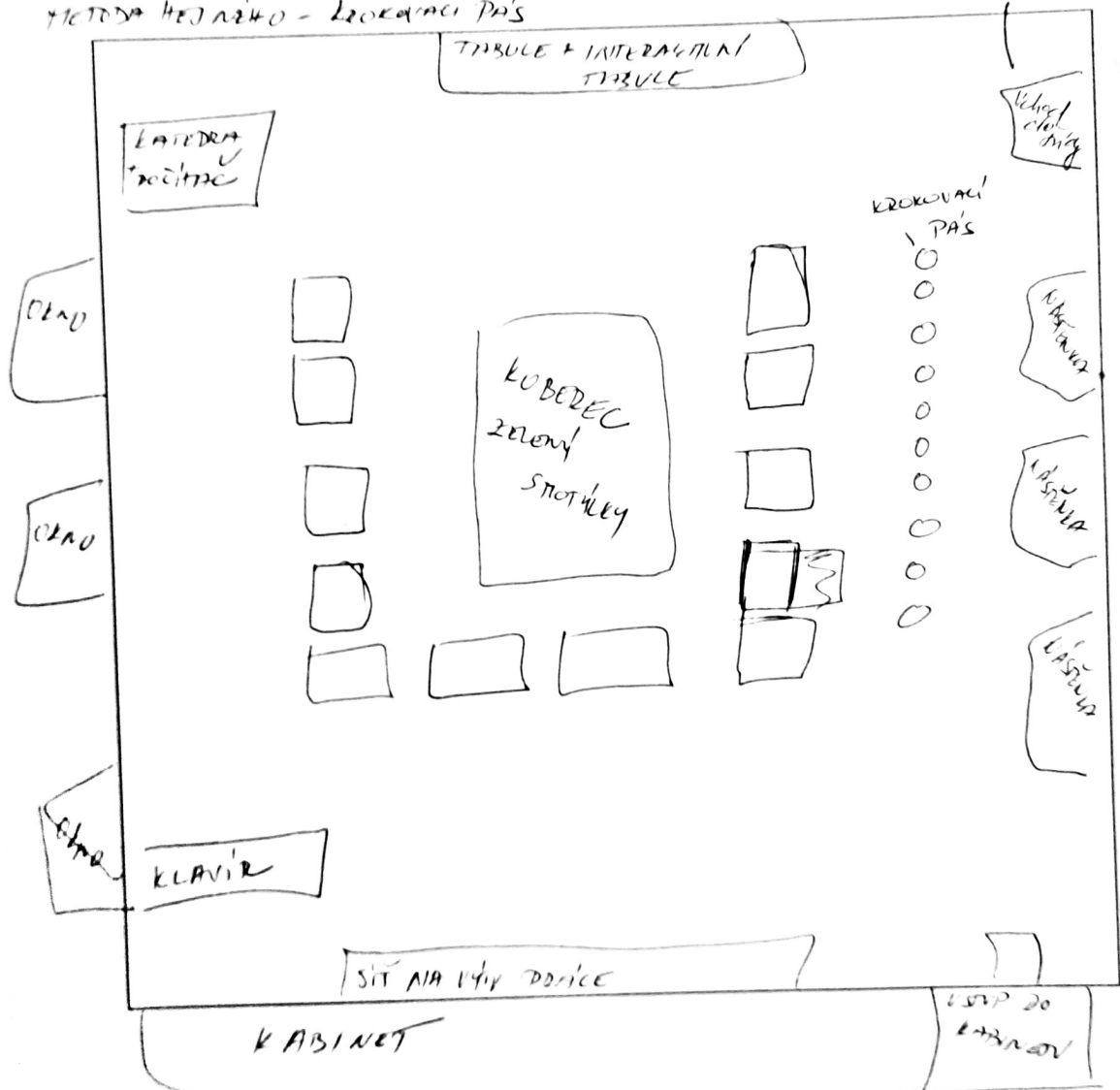
Třída: 1B-24 žáci (15 kluků, 9 holek)

Informantka č.: 2-1

PEKNI TŘÍDA

u vchodu
pravidla třídy

METODA HEJZLÁKO - KROKOVACÍ PAŠ



U kabinetu jsou pomůcky, lupínky na UV, tabulka s aplikací, pohádka, lavice, pracovní karty, hračky, kufřík
 Mají nové lavice a stoly, i židle nastavené individuálně
 MOTIVAČNÍ HRA - PĚTANKY (očková systém)
 LÍBÍ SE MI USŘADNĚNÍ LAVIC, HRAČKY, HODNĚ VÝZROČNĚ A VÝSMEK ZÁŘEK
 PISANKY. DĚM VĚ. MĚLA.

• PROSTŘEDÍ TŘÍDY

- Prostorová třída, sekcemi je kabinet a taclu. částí třídy. Jsem zde
přítelny TV + pomůcky pro VU, nevyužívám pracovní stoly, žaisem, p uč
a ná bytel. Děti tu mají možnost se i "schovat, pohrát si"
P uč. - Na naší škole jsem měla pro 1. stupeň, nemuvím si ráno moc chodit,
chystám se na rybařku tady, dřív se tu půobí kají na TV"
- heeda, moderní třída, jsem zde nová kánie, mídle
• systéme kánie do □, interaktivní tabule - hodím penálování
- na dvořde kánie třídy, motiváční hra, pátěky na nich
jsou rytr. práce dětí.
- motiváční hra uerna kánie - jak kánie (žetony) p uč se kánie
dávát za své úspeš
- kánie a u kánie třídy, kánie k kánie kabinet.
- rytr. dle Hájného metody - na sem je kánie pát

• PROSTŘEDKY K INTERAKCI UČITELE A JEJICH VYUŽITÍ

- Ve třídě se učí dle Hájného metody. Děti chodí ke kánie pát
a H pátěky pátěky, chodí kánie pátěky pátěky.
A H kánie rytr. autolus, no třídě jsou zastávkové, dílnka a
dělavec kánie chodí po třídě po zastávkách a p obstará.
Jindy p uč. rytr. kánie ke kánie pátěky, dává jí se pátěky
rytr. V uč. - kánie kánie "MK MK BEM", rytr. Háj, žaisem
se štěpí, kánie i p uč. rytr. kánie a kánie dle Hájného
tabule.

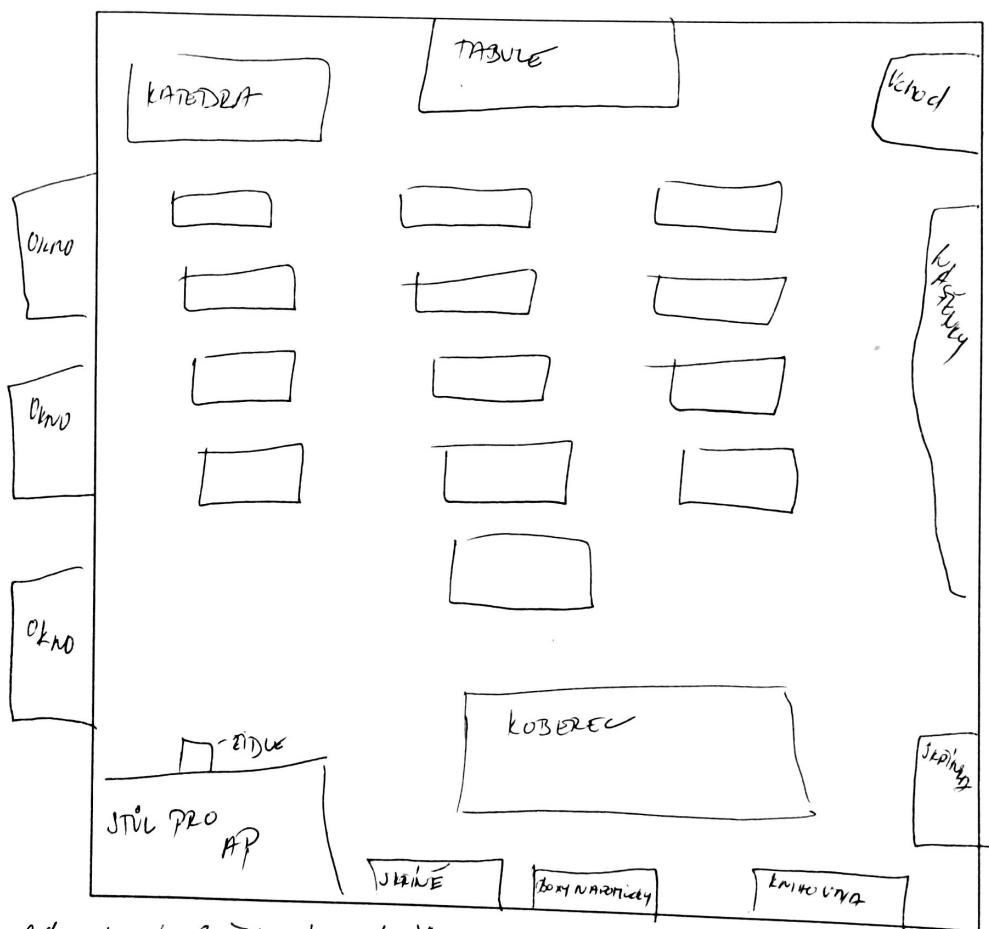
PŘÍLOHA Č. 13 – ZÚČASTNĚNÉ POZOROVÁNÍ INFORMANTKA Č. 3

Pozorování

Místo výkonu pozorování: VELKÉ MĚSTO

Třída: 1 A. 26 žáků (12 holeček, 14 chlapců) ~~12 holeček, 14 chlapců~~

Informantka č.: 3 - ✓



Je zde mnoho židli, stůlů, křesla, falerní gymnastika (22 letá dívka)
 Hrají uloz. mat. hra - Alva Tečmíček, přístrojová i fyzika
 - relaxační koutek + knihovnička, děti kochají se na koterci, mají zde
 počítač na seznam, který mají i na židličkách stůl
 máto slyt přístroj + počítač + počítač, jsem zde práce dětí
 AP má svůj koutek, chodí po třídě; AP má i notebook na stole
 Integrovaní dítě sečí nebo se píše u učitelky

• PROSTŘEDÍ TŘÍDY

hřívání křída, ale kmeny, je v přímém, je zde u mě
přítla a nyní se má snít. Jenešit je i dušička, pau'
ně. se to ucc nebili. mají zde hodně ke a lanie, rku'
jsou zadrženi i produšim. je zde interaktivní tabule
po zdech jsou ryčky, zátky, meridla tučty.
Lanice jsou v hřívání postavené, ryžde ta zde
není. ve třídě je AP, má vodu ve třídě škol, děti se stíní
s p. rychorakelion. Integrovat je také hodí a půdu lanici

• PROSTŘEDKY K INTERAKCI UČITELE A JEJICH VYUŽITÍ

každý den začíná p. uč. přímětem, um' hat na koreli.
Děti jsou v kůtu a upraví kaucecku přímětem a taneč!
P. as. pomáhá integrovat se zátku, má se neapojují.
jako interakci hodnotim práci na interaktivní tabuli.
V TV mají by ve dvojicích, ve skupině, a přístrojové má p. uč.
obhled nad dětmi, některé si rykličky, staci, většinou
rykličky s p. uč.

MNOHO INTERAKCE ZDE NENÍ, AŽ P. SEMOC
NEZAPOMĚ!

• MOTIVACE ŽÁKŮ A KÁZEŇSKÉ PROSTŘEDKY

úspěšná motivace, směřující za zvláštního podívu. Jede i k tomu!
tabule, na nichž pracují žáci, vypadá to dobře, ale to není.

11- pracovní listy, lepší kvalitou práce než používají, p. uč. ohodnotí, dá ráda
koncept traktátu.

12- problémy a kázeň, je klíčová, tam se, typově říjí p. uč. spolu
s asistentkou, dva kluci se chovají, jedná se o chování, chování
Smutného smajlíka. Poké je ve třídě klid, kluci se ztlumí.

• AUTORITA UČITELE A UPLATNĚNÍ VE VÝUCE

Autorita vynucovaná p. uč. řepka, když je problém. VČ kluky
odtlačí, začíná cvičení přepka. Autorita rozdělena mezi učitelkou
a asistentkou. Asistentka kluky odtlačí také. HYPOKRIE A AUTORITA
DĚTI NEVĚDÍ SNAH, KOTO PŮSLOUČATI A VNÍMAT!

P uč. později říká, že má obvykle hodinu třídu ale dnes, že se
přednáší.

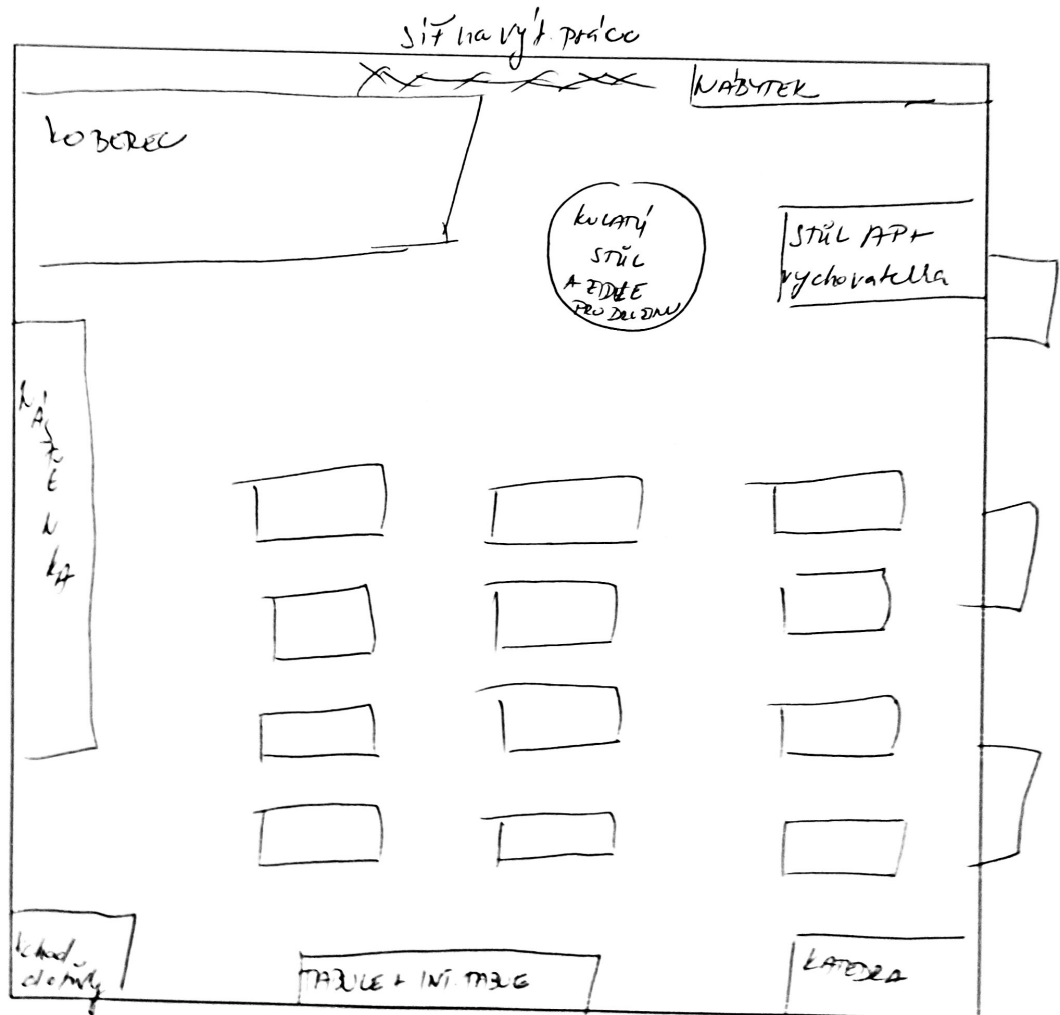
PŘÍLOHA Č. 14 – ZÚČASTNĚNÉ POZOROVÁNÍ INFORMANTKA Č. 4

Pozorování

Místo výkonu pozorování: MIMOŠTĚ 25

Třída: 1. A 19 dětí (8 kluků, 11 holek) AP se třídy

Informantka č.: 4-H



- ne třída AP ale i dvůrka, mají vše navíc kvůli divákovi
- práce na učebnicích dětí i na stě, je to třída s přízemím, málo přístrojů. Hodně knih + pomůcky, interaktivní stůl s přízemím
- učitelky šly povolit i do vedlejšího kory

• PROSTŘEDÍ TŘÍDY

Průběh třídy, ale temná, je v přímém, je zde málo světla a musí se více svítit. Sencast je i dvanáct, pauza k tomu není. Mají zde hodiny ke a lavice, které jsou zafixované i prodáváním. Je zde interaktivní tabule, po zdech jsou výhledy zářivky, peridla třídy. Lavice jsou v řadách postavené, výhled za zde není. Ve třídě je AP, má vodu ve třídě škol, děti se smějí s p. vychovatelnou. Integrovaný zářivý světlo a půdu lavice

• PROSTŘEDKY K INTERAKCI UČITELE A JEJICH VYUŽITÍ

Každý den začíná p. uč. přímětem, umí hádka klesle. Děti jsou v kůži a upraví učenou přímětem a taneč. P. uč. pomáhá integrovat zářivky, více se uvažují. Jako interakci hodnotíme práci na interaktivní tabuli. V TV mají ky ve dvojicích, ve skupině, v párech má p. uč. dohled nad dětmi, některé si vykládají, stačí, některé si vykládají s p. uč.

MNOHO INTERAKCE ZDE NENÍ, A. P. SEMOC NEZAPOMÍ!

• MOTIVACE ŽÁKŮ A KÁZEŇSKÉ PROSTŘEDKY

MOTIVACE - motivuji hlavně integrací učiva žáka, dávám jedničky za práci s Ú, není zde motivace bez. Jiná motivace za dobu práce s učivem, záci jsou potichu, klid začne učit.

KÁZEŇ - TREST - P. uč. zvyšuje hlas, mají třídu paritla

P. uč. dáva a uplatňuje se slovem zvláštní učit. Dva kluci běhali po třídě, až to na začátku hodiny matematiky.

• AUTORITA UČITELE A UPLATŇENÍ VE VÝUCE

Autorita učitelky je viditelná. Děti jsou a pěktné hodiny potichu. Jednou veduoch, kdy se ucy. záci vednost urolnit, jsou pěstla'ndy. P. uč. má dohled, kluci ve třídě běhají, až to s nimi na začátku H, dostávají chlapci zvláštní charakter učit. AP to heví. Ano AP má uplatňova autoritu, ale má zde P. uč. - pěstla'ndy to také s praxou.

PŘÍLOHA Č. 15 – FOTOGRAFIE – PRAVIDLA TŘÍDY, COOL DOWN AKTIVITA

PRAVIDLA TŘÍDY



COOL DOWN KOUTEK



ANOTACE

Jméno a příjmení	Tamara Podsedníková
Katedra	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce	Mgr. Bc. Marcela Otavova, Ph.D.
Rok obhajoby	2022
Název práce	Role pedagoga elementaristy v budování pozitivního třídního klimatu v 1. Ročníku ZŠ
Název v angličtině	The role of an elementary educator in building a positive classroom climate in the 1st year of elementary school
Anotace práce	<p>Téma diplomová práce pojednává o roli pedagoga v budování pozitivního třídního klimatu 1 ročníku ZŠ. Práce je rozdělena na část teoretickou a část empirickou. V teoretické části jsou vymezeny termíny osobnostní kompetence, profesní kompetence, klima školy, školní klima třídy, odbornost učitele, charakteristika mladšího školního věku a pojmy školní zralost a školní připravenost. V empirické části využíváme kvantitativní i kvalitativní výzkum. Pro sběr dat jsme zařadili dotazník, hloubkové rozhovory a zúčastněné pozorování. Dále prezentujeme výsledky výzkumu, kterých jsme za použití těchto metod dosáhli.</p>
Klíčová slova	školní klima třídy, profesní kompetence, učitel 1. třídy, motivace, kázeň, autorita, hodnocení, role pedagoga, budování pozitivního klimatu, školní poradenské pracoviště
Anotace práce v angličtině	<p>The topic of the diploma thesis deals with the role of the teacher in building a positive classroom climate in the 1st year of elementary school. The work is divided into a theoretical part and an empirical part. The theoretical part defines the terms of personal competence, professional competence, school climate, classroom school climate, teacher expertise, characteristics of younger school age and the concepts of school maturity and school readiness. In the empirical part we use quantitative and qualitative research. We included a questionnaire, in-depth interviews and participatory observations for data collection. We also present the research results we have achieved using these methods.</p>

Klíčová slova v angličtině	classroom climate, professional competence, 1st grade teacher, motivation, discipline, authority, evaluation, role of pedagogue, building a positive climate, school counseling workplace
Přílohy vázané v práci	15 příloh vázaných v práci
Rozsah práce	139 stran
Jazyk práce	Český jazyk