

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2014-2017

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Edita Střihavková

Sociální klima ve třídě s integrovaným žákem se SVP

Praha 2017

Vedoucí bakalářské práce: PhDr. Zuzana Hadj Moussová

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES

2014-2017

BACHELOR THESIS

Edita Štrihavková

**Social Class Climate with Integrated Pupil with Specific
Educational Needs**

Prague 2017

The Bachelor Thesis Work Supervisor: PhDr. Zuzana Hadj Moussová

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne: 7. února 2017

Edita Střihavková

Poděkování

Děkuji PhDr, Zuzaně Hadj Moussové za vedení mé práce a poskytnutou odbornou pomoc při zpracování bakalářské práce.

Anotace

Bakalářská práce vymezuje v teoretické části pojmy klima třídy a faktory, které jej ovlivňují, popis druhů vztahů v prostředí školní třídy, charakteristiku vztahů učitel – žák, žák – žák, žák – integrovaný žák se speciálními vzdělávacími potřebami. V praktické části je zpracován a vyhodnocen empirický výzkum dotazovaných žáků.

Klíčová slova

Integrovaný žák, klima, třída, učitel, vztahy, žák.

Annotation

The theoretical part of the thesis defines the concepts of class climate and the factors influencing it, description of the types of relations in a class environment, characteristic of relations teacher - pupil, pupil - pupil, pupil - integrated pupil with specific educational needs. In the practical part of the thesis is analyzed and evaluated empirical research surveyed students.

Keywords

Class, climate, integradet pupil, pupil, relations, teacher.

OBSAH

ÚVOD.....	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 VYMEZENÍ POJMU KLIMA TŘÍDY	11
1.1 Třída.....	11
1.2 Klima třídy.....	13
2 VYMEZENÍ POJMU UČITEL.....	18
2.1 Osobnost učitele (pedagoga).....	18
2.2 Pedagogická komunikace	19
3 VYMEZENÍ POJMU ŽÁK.....	22
3.1 Osobnost žáka	22
3.2 Mikrosociální prostředí žáka	23
4 VYMEZENÍ POJMU ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	24
4.1 Osobnost integrovaného žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.....	24
4.2 Spolužáci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami	25
5 VZTAHY UTVÁŘEJÍCÍ KLIMA TŘÍDY.....	29
5.1 Učitel – žák	29
5.2 Žák – žák.....	31
5.3 Žák – integrovaný žák se SVP	33
PRAKTICKÁ ČÁST	35
6 EMPIRICKÝ VÝZKUM	35
6.1 Cíle a výzkum	35
6.2 Použité metody	36
7 PROVEDENÍ VÝZKUMU	37
7.1 Vyhodnocení výzkumu	39
7.2 Analýza získaných údajů	55

ZÁVĚR	56
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	58
SEZNAM ZKRATEK	60
SEZNAM TABULEK.....	61
SEZNAM GRAFŮ	62
SEZNAM PŘÍLOH.....	63

ÚVOD

Pro svou práci jsem si vybrala téma sociální klima ve třídě s integrovaným žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Téma sociální klima je v současné době často skloňovaným termínem. Ne každý ovšem ví, co to opravdu znamená. Přesto, že žijeme v sociální době, málokdo umí zhodnotit své sociální chování a pracovat na svém vlastním vývoji. To se týká samozřejmě i učitelů. Pokud je ve třídě žák integrovaný s jakýmikoliv speciálními vzdělávacími potřebami, je o to náročnější utvářet zdravé sociální klima.

Je velmi důležité, aby každý učitel měl alespoň základní povědomí o tom, co pojem sociální klima vlastně všechno obsahuje. Jak může on sám ovlivnit sociální prostředí své třídy a tím dobře působit na své žáky. Zdravé sociální klima třídy není důležité jen pro žáky a učitele, ale i je i významným pedagogickým faktorem, který přímo ovlivňuje úspěšnost pedagogické práce. Hlavně v současné době v rámci inkluze, kdy se do běžných základních škol dostávají děti se speciálními vzdělávacími potřebami, je důležité porozumět tomuto pojmu.

Práce je zaměřena na výzkum sociálního klimatu školní třídy s integrovaným žákem se speciálními vzdělávacími potřebami na druhém stupni běžné základní školy, neboť na této škole pracuji jako pedagog a zajímá mě toto téma nejen z profesionálního hlediska, ale z hlediska lidského – jak se žáci cítí ve své třídě? Jak se cítí integrovaný žák se speciálními vzdělávacími potřebami? Je velmi důležité, jaké je klima třídy, protože od něho se odráží vše co se ve třídě děje, jak probíhá výuka, jak reagují žáci na učitele a naopak.

V teoretické části jsou vymezeny pojmy sociální klima třídy a základní faktory, které ho nejvíce ovlivňují, dále charakteristika vztahů v prostředí školní třídy a popis osobnosti žáka, pedagoga a žáka integrovaného se speciálními výukovými potřebami.

V praktické části je zjišťována kvalita prostředí třídy z hlediska žáků pomocí dotazníkového šetření, pozorování a rozhovorů a analýza sociálního klimatu v konkrétní třídě. Těžištěm práce jsou sociální vztahy v určité třídě. Hlavním cílem tohoto výzkumu je zjistit, jak vnímají žáci klima své třídy, jak je vnímá integrovaný žák, zda se mu daří začlenit se do kolektivu a zda ho jeho spolužáci nevnímají jako překážku pozitivního klimatu třídy. Následný rozbor mého výzkumu by měl pomoci třídnímu učiteli i

ostatním pedagogům a ukázat, kde jsou možné rezervy pro zkvalitnění klimatu dané třídy. Předpokládám, že práce by také mohla být přínosem pro školního metodika prevence, výchovného poradce a školního speciálního pedagoga.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ POJMU KLIMA TŘÍDY

1.1 Třída

„Třída je skupina jedinců, kteří jsou ve vzájemném vztahu, to znamená, že se navzájem ovlivňují. Charakterizují ji tyto rysy:

- skupina dětí nebo adolescentů,
- přítomnost alespoň jednoho dospělého – učitele,
- pravidelný kontakt,
- povinnost být součástí třídy,
- společný cíl vzdělávat se,
- vzdělávání probíhá v instituci – ve škole“ (Auger, Boucharlat, 2005, str. 29)

V podstatě to znamená, že školní třída má formální charakter, protože jednotliví žáci sem byli zařazeni někým jiným bez možnosti ovlivnit tento výběr. Jednotlivé třídy se tudíž obvykle liší z mnoha hledisek, ať už je to velikost, existence či neexistence různých menších skupinek uvnitř třídy, stupeň soudružnosti normy, hodnoty a cíle jednotlivců, které se mohou lišit a mít různou úroveň. Jednotlivci se obvykle chovají jinak, jsou-li v třídním kolektivu, kde se navzájem ovlivňují, než když jsou sami za sebe mimo třídu. Tento typ chování se projevuje zejména v období puberty a adolescence. (Auger, Boucharlat, 2005)

Školní třída jako sociální skupina

Když vzniká nová skupina, tak se zpravidla velmi rychle utvářejí nové vztahy. Jedinci si na sebe navzájem zvykají a poznávají se a skupina se vnitřně uspořádává. Takto vzniká tzv. struktura skupiny neboli skupinová struktura. Je to vlastně vnitřní složení skupiny. Nejdůležitějším základem každé skupiny jsou pozice jedinců, kteří ji tvoří a zaujímají své role a statusy a dále skupinové normy. Každá sociální skupina je živý sociální organismus, který se neustále vyvíjí. Ve formální skupině tak vznikají skupiny neformální na základě vzájemného poznávání členů skupiny a jejich sympatií a antipatií. Znamená to, že se od sebe postupně členové skupiny odlišují a z osob

neznámých se stávají osoby známé. (Výrost, Slaměnik, 2008)

Nejdůležitějším základem každé skupiny jsou pozice jedinců, kteří ji tvoří a zaujímají své role a statusy a dále skupinové normy. Pozice žáka ve skupině ukazuje, jak je vnímán a přijímán ostatními žáky. Je to vlastně jeho místo v kolektivu ve vztahu k ostatním členům z hlediska nadřazenosti, podřazenosti nebo přiřazenosti. „*Obvykle se uvádí, že pozice jedince je především určována:*

- *mírou jeho sociální přitažlivosti*

- *mírou prestiže (případně osobní moci)*

- *způsobem jeho sebeprosazování při začleňování se do skupiny (a seberealizaci)*

- *jeho podílem na dosahování skupinových cílů.*“ (Řezáč, 1998, str. 161)

Role žáka ve skupině se většinou formuje postupně v průběhu vzniku skupiny. Je to vlastně očekávané chování jedince vůči ostatním členům skupiny. Role jednotlivých žáků ve třídě tvoří propojený celek tzv. skupinový systém rolí. Tyto role mohou být formální i neformální. Příkladem formální role je např. role předsedy třídy, role pokladníka, příkladem neformální role je např. role vůdce, role nováčka atd. V sociální skupině, jako je třída, je často věnována větší pozornost rolím neformálním. Ve vývoji sociální skupiny bylo zjištěno, že zformování sociální role má charakter interakce mezi jedincem a skupinou. Což znamená, že skupina i jedinec hledají nejlepší řešení pro sebe.

Ze statusů a rolí, které jednotliví žáci zaujímají, vznikají tzv. skupinové normy. Jsou následkem chování jedince jako člena skupiny. Skupinové normy jsou přímo napojeny na členství ve skupině a její fungování a týkají se na prvním místě sociálního chování. Můžeme je rozdělit na normy orientované dovnitř a normy orientované navenek. Podle norem orientovaných dovnitř se upravuje chování jednotlivých členů třídy vůči sobě, tzn. vzájemné respektování, respektování hodnot skupiny, uznávání rolí všech členů. Naopak normy orientované navenek upravují chování jedinců na veřejnosti, hlavním projevem těchto norem je projevování se jako člen dané skupiny – třídy. (Výrost, Slaměnik, 2008)

K pochopení klimatu třídy je tedy nutné poznat skupinovou hierarchii školní třídy, strukturu skupiny a pozice a role, které zaujímají jednotliví žáci třídy.

Školní třída ze sociálně psychologického hlediska

Jak už bylo konstatováno, školní třída je zpočátku formální útvar. Na jeho vzniku mají podíl dva základní prvky – prostorový – podle místa bydliště a schopnost dítěte zahájit svou školní docházku (je ze zákona povinná). Na počátku školní docházky dítěte hraje učitel velmi významnou roli při socializačním procesu jednotlivců a vytváření sociálního klimatu třídy. Správný pedagog se pochopitelně snaží vést své žáky tak, aby si osvojili kladný vztah ke vzdělávání a ke škole vůbec. Tím dětem velmi pomáhá při budování jejich vzájemných vztahů ve třídě a zároveň utvářet zdravé a pohodové sociálně psychické klima mezi žáky ve třídě. „... *školní třída je složitý a mnohvrstevnatý sociální svět, který spoluvytvářejí jak žáci, tak i učitelé. Třída může žáka podporovat ve výkonech, dá mu možnost před ostatními, stejně jako neúspěch, naučí jej kooperovat i klikařit, spolupracovat i podvádět.*“ (Lašek, 2007, str. 13)

1.2 Klima třídy

Pedagogický slovník uvádí, že klima třídy je „*Sociálně-psychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálně emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů)*“ (Průcha, Walterová, Mareš 1995, str. 98)

Klima třídy je v podstatě složitý jev, který lze charakterizovat z mnoha hledisek. Některé jevy mohou být krátkodobé nebo proměnlivé – např. vzájemné vztahy mezi žáky (mohou se měnit během postupného vzájemného poznávání a sžívání se v kolektivu). Jiné jevy jsou dlouhodobé nebo opakované – např. hodnocení jednotlivých žáků. Typické jevy mohou charakterizovat danou třídu – např. chování žáků vůči sobě navzájem a k učiteli, úroveň jejich vědomostí atp. Pak jevy relativně neměnné – materiální vybavení třídy. Jevy působící zvenčí, které však také ovlivňují třídní klima. Jsou to hlavně odrazy sociálního postavení rodiny jednotlivých žáků, postoje rodičů ke škole svých dětí. Dále to mohou být společenské jevy – vliv kulturně společenských událostí v místě školy, spolupráce školy (či třídy) s jinými institucemi atd. Hlavní roli v utváření klimatu třídy však má bezesporu osobnost učitele. Důležitou

roli však zde také hrají žáci, a to jakým způsobem se navzájem ovlivňují s učitelem a mezi sebou

„V období středního školního věku si žák stále více začíná uvědomovat sounáležitost se školní skupinou, roste jeho solidarita. Citlivě reaguje na to, jak jej učitel i skupina hodnotí v porovnání s ostatními žáky. Svůj vztah k učiteli i k ostatním si začíná utvářet z hlediska postavení, jaké ve školní skupině zaujímá. Do popředí pozornosti žáka se dostává učitelovo chování vůči ostatním, žák touží po pochvale, není lhostejný k neúspěchu, citlivě prožívá trest, a to, jak je s ním zacházeno. Ve vztahu k osobnosti učitele se začínají objevovat kritické připomínky, učitel již není bezvýhradnou autoritou jako dříve. Kladný vztah žáků si získává takový učitel, který ve škole vytváří příjemné, radostné prostředí, vyžadující přiměřenou míru povinností.“
(Vykopalová, 1992, str. 13)

Klima třídy je vytvářeno mnoha prvky. Prvořadá je zde práce učitele, neboť ten svými pedagogickými metodami výrazně ovlivňuje jeho vytváření. Lze říci, že základem je výuková komunikace. Učitel zde výrazně dominuje, což je logické. Z hlediska podílu času během vyučovací hodiny vycházejí zhruba dvě třetiny času na učitele a jedna třetina na žáky. (Šed'ová, Svaříček, Šalamounová, 2012)

Klima třídy z hlediska sociálně psychologického a pedagogicko-psychologického vlivu na žáka a učitele

Sociální klima ve třídě společně vytváří učitel se svými žáky. Tvorba tohoto klimatu je ovlivňována mnoha sociálně i pedagogicko-psychologickými faktory. To je všeobecně známá a prokázaná skutečnost. V poslední době je tento fakt přesněji vymezován a důkladněji zkoumán tak, aby získané poznatky mohly být co nejvíce a v co nejširším záběru využívány a zdokonalovány v pedagogické praxi. Už od 50. let minulého století se projevuje zájem o hlubší zkoumání sociálního prostředí škol a tříd. Klíčovými pojmy pro další rozvoj v moderním demokratickém duchu se stávají výrazy – sociální prostředí, - interakce učitel – žáci, - interakce žák – žáci.

Toto prostředí mohou nejlépe posoudit ti, jichž se dané téma týká, tj. učitelé a žáci. Údaje jsou získávány nepřímými metodami, v první řadě jsou to dotazníky a pak posuzovací škály. Jádrem výzkumu jsou tedy hlavně výpovědi učitelů a žáků, jejich prožívání a hodnocení sociálního klimatu třídy a školy. Jelikož je klima třídy poměrně

obsáhlá, téměř zásadní problematika pedagogické činnosti, která se neustále vyvíjí, tak jejich výzkum i vymezení narážejí na mnoho obtíží, a to jak u nás, tak i v zahraničí. Důležitost klimatu a atmosféry ve třídě pro výchovně vzdělávací činnost je i u nás stále více zkoumána a přijímána jako správný trend výchovy a vzdělávání. V praxi však zatím převládá odborné teoretické zpracovávání, které řeší ve svých pracích řada odborných autorů, a to na vysoké úrovni. V současnosti však existuje snaha v našem školství vzdělávat na potřebné úrovni co nejvíce učitelů, kteří budou schopni vytvářet dobré vztahy mezi žáky bez větších problémů. (Lašek, 2007)

Zvládnout udržet ve třídě zdravé sociální klima je velmi náročná záležitost. V současné době je to jedno z nejdůležitějších poslání učitele. Každý učitel se snaží žáky vzdělávat a prosazovat slušné chování, ale ne zdaleka každý pedagog ví, jak tvořit a udržet dobré sociální klima - zdravé vztahy mezi žáky. Je to právě prostředí, ve kterém tráví žák mnoho času, které nejvíce působí na jeho psychický vývoj a utváření jedince jako takového. Důležitost zdravého sociálního klimatu stále s nárokem doby stoupá. Protože pokud je klima v pořádku, žák je ve škole rád, těší se na spolužáky i učitele a jeho životní postoje se utvářejí správnou cestou.

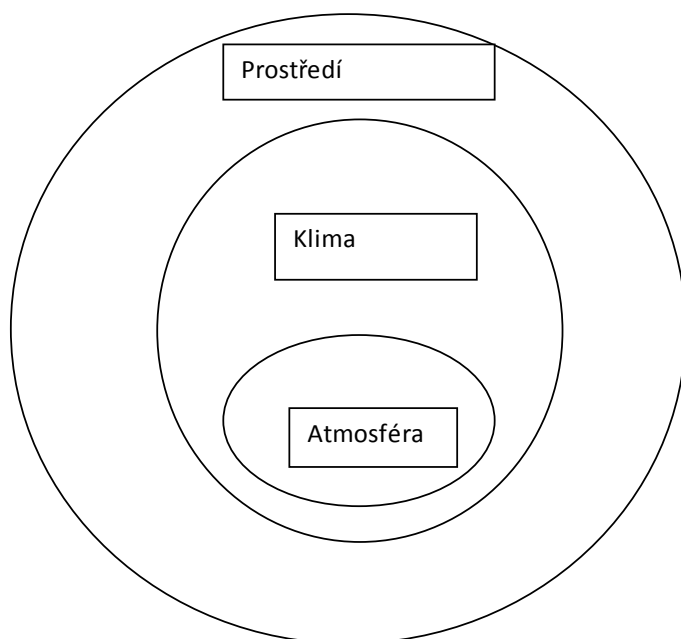
Termíny: prostředí, klima, atmosféra

Do termínu **prostředí** lze zahrnout celou školu. Tento pojem je nejširší. Sem patří mnoho základní faktů, jako je umístění školy v konkrétním regionu (město, venkov, atd.). Pak budova sama – její možnosti z architektonického hlediska, pak její materiální vybavení a o jaký druh školy se jedná (základní škola, střední školy atd.) a také vztahy: prostředí působí na jedince a naopak jedinec působí na prostředí.

Termín **klima třídy** je vymezován jako dlouhodobější sociální i emocionální pocity ve třídě jednak žáků mezi sebou a jednak ve vztazích k učiteli, a naopak ve vztahu učitele ke svým žákům.

Termín **atmosféra** ve třídě bývá obvykle krátkodobější jev, který sice může být částečně ovlivněn dlouhodobějším klimatem ve třídě, ale zároveň i tím, jak vypjatou situaci právě třída řeší a jak je psychicky náročná (např. písemné zkoušky, ústní zkoušení, závěrečné hodnocení při zkouškách na různých úrovních atd.). Vztahy mezi zde uvedenými pojmy vyjadřuje jednoduchý graf, který zároveň zdůrazňuje – zde nejdůležitější hledisko, a to je klima třídy. (Lašek, 2007)

Graf 1 - Vazby mezi jednotlivými pojmy



Zdroj: Lašek, 2007, str. 41

Determinanty a prvky klimatu

Pojem determinanty se dá vymezit zhruba jako originální původní skutečnosti, které se odehrávají během pedagogického procesu v dané třídě či škole. Je třeba dodat, že příčiny a následky těchto skutečných jevů je obtížné přesně rozlišit a popsat.

Odborně teoreticky bývají determinanty členěny do pěti základních částí:

1. zvláštnosti školy – typ školy, - školní řád
2. zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací
3. zvláštnosti učitelů – osobnost učitele - jeho způsob pedagogické práce
4. zvláštnosti školních tříd – učitel a žáci, třída celkem, druh a fungování skupin ve třídě
5. zvláštnosti žáků – žák – člen třídy, případně skupiny ve třídě, - žák jako individuální osobnost.

Objasnit si klima ve třídě a popsat ho není vůbec jednoduché. Determinanty působí jako zvláštnosti ovlivňující klima třídy. Klima třídy má své konstruktivní složky

– prvky, které svým vzájemným působením vytvářejí složitou strukturu klimatu. Důležitou roli zde pak hrají determinanty podle toho, jak kvalitně na žáky působí při prožívání dění ve třídě.

Prvky jsou základními kameny klimatu:

- aktivity učitele
- žák, který reaguje

Dlouhodobé výzkum ukazují, že prvky a determinanty se vzájemně prolínají a ovlivňují a tvoří základ pro vytváření klimatu ve třídě. *„Při podrobném rozboru docházíme pak k tomu, že klima je sociálně psychologickým skupinovým jevem, Jeho aktéry nejsou učitel a žáci, ale učitel společně s žáky.“* (Lašek, 2007, str. 46)

Výraznou podporou pedagogické práce učitele při budování příznivého klimatu třídy může být tzv. třídní „Desatero“. Jeho sestavení je dobré zejména pro zvládnání emočně vypjatých situací, k překonávání negativních reakcí a konfliktů. Desatero je soubor pravidel, která by měla být ve třídě důsledně dodržována. Na jeho tvorbě se mají podílet všichni žáci ve třídě. Každý by se měl písemně k nim vyjádřit. Jejich závěrečnou podobu pak sestavují společně s učitelem. Je-li to společné dílo, žáci si ho více cení a obvykle jim jeho dodržování nečiní potíže. Lze říci, že „Desatero“ je významným faktorem pro upevnění kolektivu dobrého klimatu ve třídě. (Tesařová, 2016)

Základní úlohou každého učitele je vytvářet optimální klima třídy. Pro žáky je sociální klima jejich třídy velmi důležité, protože jim poskytuje podněty pro rozvoj, podílí se na jejich celkovém rozvoji a formování osobnosti. *„K tomu, aby učitel mohl provádět objektivní hodnocení a posuzování žáků a tím pozitivně ovlivňovat sociální klima školní třídy, musí užívat nejdůležitější metody a techniky pedagogické diagnostiky, které jsou v práci nezbytností.“* (Vykopalová, 1992, str. 7)

Dalo by se říci, že klima třídy je něco nehmatatelného, ale velmi dobře vnímáno všemi aktéry, kterých se týká – učitelů, žáků. Můžeme ho označit jako ovzduší nebo nálada.

2 VYMEZENÍ POJMU UČITEL

Pedagogický slovník uvádí, že učitel je „*jeden ze základních činitelů výchovně-vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný. Tradičně byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, zajišťující ve vyučování předávání poznatků žákům. Současné pojetí učitele, vycházející z rozšířeného profesionálního modelu, zdůrazňuje jeho subjektivně-objektové role v interakci se žáky a prostředím. Učitel má spoluvytvářet edukační prostředí, organizovat a koordinovat činnosti žáků, monitorovat proces učení. Stoupá význam sociálních rolí učitele v interakci se žáky, v týmu učitelů, ve spolupráci s rodiči a místní komunitou.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, str. 242)

2.1 Osobnost učitele (pedagoga)

Učitel je významným faktorem při vytváření klimatu třídy. Má sice ze své pozice určité teoretické výhody (autorita dospělého, více znalostí a vědomostí než jeho žáci, větší psychická i fyzická vyzrálost). To ale často nestačí, neboť právě mládež v období dospívání vidí svět dospělých kolem sebe „černobíle“ a ráda všechno neguje a bouří se proti autoritám i institucím dospělých. Správný profesionální pedagog by si měl být dobře vědom toho, že ve vyučovacím procesu podstupuje neustálé riziko z psychologického hlediska. Měl by umět používat takové pedagogické strategie, které mu umožní získat a udržet si přirozenou autoritu tak, aby mu žáci důvěřovali a vážili si ho. Měli by v něm vidět vyrovnanou osobnost, které na nich záleží, která bude vždy schopna pomoci jim zejména v řešení nějakých problémů či krizových situací. Jednoduše řečeno – žáci by se měli s ním cítit v bezpečí. Tento jejich pocit bezpečí ve třídě je pro ně významnou potřebou, i když si to vlastně ani neuvědomují. (Auger, Boucharlat, 2005)

Učitel má bezesporu významný podíl na rozvoji osobnosti žáka. Ovlivňuje jej komplexně. Nejen tím, že mu předává nové znalosti během vyučovacího procesu, ale zároveň ho ovlivňuje svými charakterovými vlastnostmi (morální a estetické vlastnosti, cit, vůle, empatie atp.). Správný vztah učitele a žáka by měl být rovnovážný ve smyslu práv a povinností jak učitele, tak žáka. Ve správném pedagogickém vztahu učitele a žáka by neměla chybět osobní, přátelská složka. To bývá někdy v praxi obtížné z různých důvodů. Např. učitel ještě nemá dostatečnou pedagogickou praxi a chybějí

mu zkušenosti nebo učí ve více třídách mnoho žáků, tudíž má malou možnost lépe poznat jednotlivé žáky a stupeň rozvoje jejich osobnosti.

Správný učitel by měl chápat svou pedagogickou činnost jako poslání. Mělo by mu přinášet pocit radosti z jeho pedagogické činnosti to, že správným způsobem vychovává budoucí generace = úspěšná pedagogická seberealizace. Je si třeba také uvědomovat, že ve výchovném procesu působí dvě významné složky, které se vzájemně ovlivňují. Jednak je to výchovná činnost učitele a jednak jsou to biologické zákonitosti vývoje rozumových schopností a psychiky žáka. Při správné seberealizaci učitel svou pedagogickou činností zároveň rozvíjí svou osobnost a praxí obohacuje a rozšiřuje své znalosti, které pak zase předává svým žákům tak, že zde dobře fungují zpětné vazby.

Podle vztahů učitel – žák lze pedagogy rozdělit zhruba do čtyř skupin:

1. **Přísně autokratický učitel** – vyžaduje přísnou disciplínu, ale omezuje tak tvořivost a iniciativu žáků. Klima třídy bývá pak negativní (napětí ve třídě, strach).
2. **Pracovně autokratický učitel** – upřednostňuje svůj přístup a své řešení. Pracovní výsledky má sice dobré, ale vede to k nesamostatnosti žáků.
3. **Demokratický učitel** – něco jako učitel ideál. O všem rozhoduje společně s celou třídou, zajímá se o všechny žáky a všem se snaží pomáhat a hodnotit jejich výsledky objektivně. Tento učitel bývá nejvíce žáky oblíben.
4. **Liberální učitel** - je nerozhodný, žáky nekritizuje ani povzbuzuje.
(Štefanovič In Vykopalová, 1992)

Musíme ovšem připustit, že učitel je také jen člověk se svými náladami a často ovlivněn stresem. Přesto by si měl vždy zachovat svou profesionalitu a být dětem dobrým vzorem a partnerem. Pokud má učitel pozitivní vztah ke svému povolání, je spoluvůrcem dobrého klimatu ve školní třídě.

2.2 Pedagogická komunikace

Pedagogická komunikace se pochopitelně historicky vyvíjí zároveň s vědeckým, ekonomickým a sociálním rozvojem společnosti. Můžeme hovořit zhruba o třech dílčích liniích pedagogické komunikace, které se navzájem ovlivňují. Záleží na míře její připravenosti:

1. může být předem detailně připravena
2. může být připravena jen rámcově – na základě učitelových zkušeností pak být usměrňována
3. nepřipravená komunikace, která se odehrává v nečekaných a neopakovatelných pedagogických situacích, které bývají často velice emoční. Zkušený učitel by měl umět správně reagovat a odhadnout vývoj událostí a jejich důsledky. Zároveň pak zahrnout možná řešení dané situace do své budoucí pedagogické komunikace a rozšiřovat si tak znalosti pro svou pedagogickou činnost pro budoucnost. (Mareš, Křivohlavý, 1989)

Pedagogická komunikace se liší od běžného dialogu – interpersonální komunikace. Všichni jsme prošli vzděláváním, a tak je všeobecně známá tzv. řeč školy a třídy. Školní jazyk má svá specifika, a to jak z hlediska pedagogů, tak z hlediska žáků. Řeč pedagoga bývá spisovná, gramaticky správná, je schopná dokonale vyjádřit slovně jakoukoli skutečnost či situaci. Vyznačuje se bohatou slovní zásobou a znalostí odborných terminologií (podle odborného zaměření daného učitele).

Rovněž žáci mluví ve škole tzv. školním jazykem, více či méně spisovným podle situace (komunikace v době vyučování, komunikace o přestávce, komunikace s učitelem, komunikace žák s žákem). V běžném životě mimo školu pak děti mluví místním nářečím. Zajímavé je, že mohou sklouzávat do jejich vžitého projevu (nářečí) i během školního vyučování (např. při silném emocionálním zaujetí, případně v situacích, které se blíží jejich běžnému mimoškolnímu či rodinnému životu).

Celkově lze říci, že pedagogická či výuková komunikace má specifická základní pravidla. Učitel pak je jejich garantem. Žák by si měl tato pravidla osvojit tak, aby správně chápal výuku a uměl správně reagovat a odpovídat na pedagogické otázky. Správný učitel by měl umět vhodnou didaktikou naučit své žáky těmto bázovým pravidlům. (Šedřová, Švaříček, Šalamounová, 2012)

Každý učitel, i ten nejlepší a nejzkušenější, mívá představy o žácích a způsob, jakým na ně nahlíží, může významně ovlivnit jeho vztah k žákům. Správný pedagog by se měl vyvarovat tzv. předčasného nálepkování žáka, může mu tak nechtěně či nevědomky bránit v lepším celkovém vývoji osobnosti. Další nebezpečí je v promítnutí sama sebe do úspěšných žáků. Může tím vyvolat pocity ublíženosti či odcizení u ostatních méně úspěšných žáků. Dále je prokázáno, že poměrně rozšířeným nevědomým přáním mnoha pedagogů a učitelů je uplatňovat svoji moc nad žáky.

Bezděčně tak vytvářejí umělou závislost žáků na osobě a vlastně tak brání jejich osamostatňování. Dalším rizikem pro učitele je přílišné obětování se svým žákům, téměř jako by to byly jeho vlastní děti. Následně se často cítí úplně vyčerpan a lze říci, že mu hrozí syndrom vyhoření (Burn-out syndrom).

Z výše uvedených problémů vyplývá, že vlastně rozporuplné pocity učitele provázejí během celého jeho pedagogického působení. Je dobré si uvědomit, že se lze naučit s těmito pocity žít bez jejich potlačování a zkrátka si uvědomit, že jsou součástí vzdělávacího procesu a že mít je, je lidské. Jen tak se bude pedagogovi dařit lépe tyto pocity zvládat. (Auger, Boucharlat, 2005)

V našem současném školství je prosazována integrace různě zdravotně znevýhodněných dětí do normálních škol. Má-li být tento proces úspěšný, záleží opět na osobnosti učitele, který bude mít na starosti třídu s takovými integrovanými žáky. Jeho přístup k danému problému je klíčovým faktorem, který zabezpečí míru úspěšnosti integrace. Má pro to různé možnosti:

- zajisti stimulující prostředí ve třídě, které musí být zároveň bezpečné (vybavení třídy, pomůcky)
- flexibilně upravovat individuální vzdělávací plán
- specifické chování a způsob výuky učitele - měl by mít znalosti (příp. zkušenosti) ze speciální pedagogiky a být dobrým psychologem
- podpůrná pomoc žáků – svou výchovně vzdělávací práci si umět získat své žáky ke spolupráci, a to zejména zdravé žáky (probouzení empatií), ale i integrované žáky tak, aby se necítili outsidersy ve třídě a správným pedagogickým přístupem v nich probouzet aktivitu a pocity sounáležitosti s ostatními spolužáky.

(Tesařová, 2016)

Mezi komunikací učitelů existují velké rozdíly. Někteří učitelé hovoří hodně, jiní málo. Někteří učitelé často chválí, jiní častěji kárají. Podle toho, jak učitelé komunikují, vytvářejí komunikační klima ve své třídě. Celá učitelská komunikace má vážný vliv na sociální klima a život celé třídy. Důležitou částí komunikace je i jak mezi sebou komunikují žáci navzájem, jakou komunikace vyžaduje učitel, na jaké trvá a jak ji mezi žáky rozvíjí a upevňuje.

3 VYMEZENÍ POJMU ŽÁK

Pedagogický slovní uvádí, že žák je „(1) označení pro člověka v roli žáka, v roli vyučovaného člověka bez ohledu na věk. Žákem může být dítě, adolescent, dospělý. (2) Označení dítěte, které navštěvuje základní školu.“

(Průcha, Walterová, Mareš, 1995, str. 287)

3.1 Osobnost žáka

S nástupem do školy se postupně významně mění pohled dítěte na sebe sama. Stává se žákem, který je hodnocen jak učitelem a tak i školním kolektivem, mezi spolužáky. Vytváří si pak na základě školních zkušeností své vlastní já jako žák. Tento jeho sebeobraz se může značně lišit od jeho sebeobrazu v rodině.

Ve škole může být jeho sebeobraz a potažmo jeho chování úplně jiné než doma v postavení daného člena rodiny, ať už v pozitivním nebo negativním způsobu chování. Na celkový sebeobraz žáka má velký vliv i to, čím by chtěl být. Sebeobraz lze definovat jako způsob, jak se žák vidí, jak se fyzicky vnímá, co si o sobě myslí, jakého je pohlaví a věku. Dále jakým způsobem se dokáže chovat sebeidentifikovat v sociálních vztazích a kontextech, ve kterých žije.

Součástí sebeidentifikace žáka z psychologického hlediska je rovněž sebeúcta. Ta může být příznivá nebo naopak nízká, či negativní. Je velmi závislá na sociálních vztazích k ostatním a jejich srovnávání se sebou. Velký vliv na úroveň sebeúcty má mnoho faktorů – rodina, škola jako taková, učitel (učitelé), klima ve třídě, spolužáci, různé idoly z řad dospělých, masová média atd. Celkem lze říci, že hlavním elementem, který pomáhá utvářet sebepojetí dítěte, je škola. Ta svou edukační prací nejvýznamněji ovlivňuje formování osobnosti žáka pro jeho budoucí život. (Lašek, 2007)

Ve školní třídě prožívá žák velkou část svého dětství, dospívá zde a postupně si tvoří žebříček vlastních hodnot. Je proto velmi důležité, aby se žáci nacházeli ve zdravém sociálním klimatu a cítili se ve své třídě bezpečně a uvolněně. Je-li žák vystaven kladnému působení na svou osobnost, projeví se toto působení i mimo třídu a odnáší si do vlastního života dobré vzorce chování.

3.2 Mikrosociální prostředí žáka

Každý žák přichází do školy (třídy) se svými sociálními zkušenostmi z rodiny. Ty se pochopitelně mohou značně lišit. Záleží na mnoha faktorech, např. jak dalece je rodina funkční a harmonická, nebo narušená a neplní (nebo špatně plní) výchovnou funkci rodiny, nebo je neúplná (žák žije jen s jedním rodičem).

Rodina je bezesporu základní socializační jednotkou, která je schopna dítěti zajistit pocity bezpečí a jistoty. Zároveň se podílí na rozvoji citových vztahů dítěte k okolí a následně může úspěšně působit na dítě při rozvoji jeho seberealizace. Podmínkou ovšem je funkční rodina, což je velmi důležité pro další zdravý vývoj dítěte.

S počátkem školní docházky dítě začíná poznávat nové, dosud neznámé prostředí, které už nemůže úplně sdílet s rodiči. Z dítěte se stal žák, který se logickým vývojem reality sžívá se svými spolužáky, stává se součástí svého nového mikrosvěta.

Většina rodičů se zajímá o školní život svého dítěte, jsou však už odkázáni jen na to, jaké informace je jim schopno podat jejich dítě a jaké informace získávají od učitele. Bohužel, skutečnost je taková, že nejméně se dovídají o mikroklimatu ve třídě, o tom, jaké má jejich dítě postavení mezi svými spolužáky, jak žáci na sebe vzájemně působí atp. Toto mikroklima ve třídě však může výrazně ovlivňovat psychický vývoj jednotlivce, ať už kladným, či záporným směrem.

Rodiče však mohou do určité míry kladně usměrňovat vzájemné vztahy dětí ve třídě svým výchovným působením na své dítě. Velkou roli zde hraje psychická vyzrálost rodičů a schopnost empatie do dětské psychiky. (Lašek, 2007)

Rodiče by se měli zajímat nejen o výsledky vzdělávání svého dítěte, ale i vztahy, které má jejich žák ve třídě, jak se chová k ostatním a naopak jak se chovají spolužáci k němu. Rodiče se samozřejmě spolupodílí na utváření vztahů dítěte k ostatním lidem. Spolupráce rodičů se školou (učitelem) by neměla být podceňována a měl by na ní být kladen větší důraz. Skutečnost je většinou bohužel taková, že rodiče se hlouběji začnou zajímat o vztahy svého dítěte až, když se objeví nějaký problém.

4 VYMEZENÍ POJMU ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

„ Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou považováni žáci se zdravotním postižením – tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, autismem, vadami řeči, souběžným postižením více vadami a specifickými poruchami učení nebo chování, žáci se zdravotním znevýhodněním – zdravotně oslabení, s dlouhodobým onemocněním a lehčími zdravotními poruchami vedoucí k poruchám učení a chování a žáci se sociálním znevýhodněním – žáci z rodinného prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu. Patří sem i okruh žáků nadaných a mimořádně nadaných.“

(Bartoňová, Vítková In Pipeková, 2006, str. 23)

4.1 Osobnost integrovaného žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají ve škole obtížnější život než ostatní spolužáci. Záleží na tom, o jaký typ znevýhodnění se jedná a jak dalece je závažný.

Děti se speciálními vzdělávacími potřebami se pomaleji učí, bývají dříve unavené a nesoustředěné, často hyperaktivní nebo naopak pasivní a zakřiknuté. Často reagují během výuky neadekvátně. Způsobují to jejich potíže při vzdělávání, které jim působí právě jejich znevýhodnění.

To se logicky projevuje na jejich výkonech a následně na hodnocení jejich práce učitelem, ale i samotnými spolužáky.

Práce učitele s takto zatíženými dětmi bývá velmi náročná a je třeba hodně trpělivosti a empatie k těmto žákům. Správný učitel by měl umět jednat tak, aby zmírňoval tlak rodičů integrovaného žáka se SVP a vysvětlit jim, že se jedná o dlouhodobou záležitost. Každá unáhlenost naopak způsobí další prohloubení psychických potíží jejich dítěte, a to se pochopitelně projeví záporně na jeho dalších školních výsledcích.

Pedagogický postoj učitele k takovým žákům nejen výrazně ovlivňuje vztahy jejich rodičů k nim, ale hlavně vztahy ostatních spolužáků k těmto integrovaným dětem. Zde je žádoucí, aby učitel byl dobrý psycholog a uměl používat správných pedagogických strategií tak, aby zdravé děti ve třídě pochopily ztížené podmínky integrovaných spolužáků se SVP při výuce a jejich postavení ve třídě. Žáci se obvykle nechají velmi ovlivnit názory svého učitele. Kvalitní pedagog tak může zabránit negativním projevům ve třídě. Je třeba, aby si tyto souvislosti uvědomovali zejména učitelé na druhém stupni základní školy, neboť zde hrozí riziko méně objektivního hodnocení integrovaného žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, protože učitel má tendenci hodnotit především žákovy znalosti a výsledky jeho výkonů v porovnání s ostatními spolužáky.

(Matějček, Wágnerová, 2006)

Jakýkoliv žák, který se něčím vymyká, má vždy ztíženou situaci. Je zde proto nutná včasná a jasná informovanost všech žáků třídy. Pokud učitel citlivě volí přístup, je sociální klima třídy s integrovaným žákem se speciálními vzdělávacími potřebami zdravé, neboť ostatní děti chápou situaci, ve které se dotýčný žák nachází, a jsou schopny společně spolupracovat na dobré úrovni.

4.2 Spolužáci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

Jak již bylo uvedeno, vztahy mezi spolužáky ovlivňuje do značné míry jejich učitel. Je-li pedagog dobrý psycholog, umí dětem vysvětlit, s jakými obtížemi se jejich spolužáci se SVP potýkají a jak by se k nim měli ostatní žáci chovat a pomáhat jim. Pedagog tak sice může kladně ovlivnit postoje zdravých dětí ve třídě k integrovaným dětem se speciálními vzdělávacími potřebami, ale klima třídy je složitý jev, který se postupem času mění a vyvíjí a realita bývá často jiná.

Hodně pak následně záleží na osobních zkušenostech zdravých se znevýhodněnými spolužáky. Tyto zkušenosti bývají velice individuální. Už i děti na prvním stupni základní školy dovedou rozlišovat, hodnotit a následně využívat určité poznatky ke svým dalším postojům a chování k jiným spolužákům. Často může být vzájemné hodnocení dětí povrchní (např. dané dítě se speciálními vzdělávacími potřebami může být jinému protivné nebo naopak). Tak se může stát, že podle jedné záporné zkušenosti žák pak zaujme stanovisko, že všechny integrované děti se

speciálními vzdělávacími potřebami jsou takové (např. protivné, neschopné, zkrátka špatné).

Na druhém stupni už bývá vzájemné hodnocení a tzv. škatulkování mezi zdravými spolužáky a těmi se speciálními vzdělávacími potřebami objektivnější. Žáci mají více rozvinuté své morálně volní vlastnosti a charakter povahy a navzájem obvykle nezavrhují spolužáka jenom proto, že je v tom či onom předmětu slabším žákem.

Školní neúspěšnost obvykle nebývá na prvním místě při hodnocení spolužáka, ale může významně přispět k tomu, že ho někteří spolužáci vidí spíše v nepříznivém světle. Mohou ho vidět jako neschopného. Každá akce vyvolává nějakou reakci a takto „označené“ dítě se pak cítí ještě více psychicky zdeptáno (pocity bezmoci, podrážděnost, úzkost, nedůvěra atd.).

Bohužel někdy se k danému hodnocení připojí i učitel a tím jen tzv. „přilije olej do ohně“ a podpoří rozvoj nežádoucích jevů. Takový žák pak se může bránit i agresivitou, či jiným nepříznivým a tudíž nesympatickým chováním. Takto stresované dítě je pak negativně hodnoceno a odmítáno spolužáky a bohužel často i učitelem.

Správný pedagog by měl umět takovým situacím zabránit nebo je alespoň vhodným pedagogickým působením ovlivnit tak, aby předešel ničivým sociálně psychickým následkům a újmám na osobnosti daného dítěte.

Realita je bohužel taková, že uzavřenost a zakřiknutost, úzkost či jiné negativní emoce patří k zavrhaným vlastnostem, kterými se obvykle projevují či vyznačují právě integrované děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Je to jejich jakási pochopitelná sebeobrana před pro ně nepřátelským okolím. Výsledek je však právě kontraproduktivní pro ně samotné.

Sebejistota, dominantnost, psychická vyrovnanost a další podobné vlastnosti zvýrazňující dětskou osobnost patří naopak mezi kladně přijímané vlastnosti. Jejich nositelé bývají mezi spolužáky oblíbeni. V dětském kolektivu zde dochází k tzv. značkování (labeling), které nemusí vždy odpovídat skutečnosti. Tomuto labelingu se občas nevyhnou ani učitelé, což není zrovna správný výchovně pedagogický přístup.

Nejlepší pro psychickou stabilitu integrovaných dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je, má-li mezi svými spolužáky nějaké kamarády. Přínos kamarádského vztahu je pro znevýhodněného žáka mnohem větší, než pro děti, které žádné problémy nemají. Takto znevýhodněné dítě cítí ve svém kamarádovi oporu, kterou mu nemůžou

poskytnout dospělí. Každé dítě se potřebuje cítit součástí dětského kolektivu a mít pocit, že není svými vrstevníky úplně zavržováno. (Matějček, Vágnerová, 2006)

Pocit stability ve školním kolektivu je pro integrované žáky se SVP mnohem důležitější než pro jejich zdravé vrstevníky. Při začleňování do nového kolektivu se může stát, že se celkový stav takového žáka velmi zhorší. Projevuje se to obvykle prohlubováním jeho školních neúspěchů, zvýšenou únavou, celkovou skleslostí nebo naopak agresivitou vůči svému okolí atp.

Proces adaptace je všeobecně náročný emoční jev i pro zdravé jedince, natož pro nějakým způsobem znevýhodněné dítě. Dobrý pedagog by měl umět v takových případech pomáhat těmto žákům, sociálně i psychicky zvládat tyto situace, jak nejlépe to půjde.

Velkou roli zde také hraje jeho spolupráce s rodiči znevýhodněného dítěte. V praxi dochází také k situacím, kdy ani rodiče, ani škola správně nepochopí problémy integrovaného žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a trestají ho za něco, co vychází z jeho diagnózy a za co žák vlastně nemůže.

Bývá tím narušen jeho citový život a dítě podléhá depresím. Dítě ztrácí vůli ke školní činnosti, protože má pocit, že je stejně hodnoceno záporně, cítí se ukřivděno, což se často projevuje celkovou apatií k životu. Pochopitelně se tím následně snižují jeho schopnosti koncentrace na učivo, zhoršují se jeho poznávací procesy a jeho negativní citové rozpoložení způsobuje nárůst celkové únavy. (Vykopalová, 1992).

Současný trend integrace dětí nějakým způsobem znevýhodněných do normálních škol je náročným úkolem pro pedagogy. Cílem je umožnit všem dětem společné zkušenosti při vzdělávacím procesu se zdravými spolužáky. Zároveň však musí být respektovány jejich specifické potřeby (např. různé pomůcky, osobní asistent atp.). Zde záleží na stupni znevýhodnění. Integrace – začleňování má řadu výhod, ale také nevýhod. Výhody při navazování sociálních kontaktů – dochází k posilování demokratických a sociálních hodnot mezi dětmi a zároveň se děti učí kooperaci během pedagogického vzdělávacího procesu. Spontánně pak také dochází k odstraňování různých předsudků, a to jak zdravých dětí vůči integrovaným žákům, tak i naopak těch začleněných vůči všeobecně zdravé dětské populaci.

Nevýhody integrace jsou jednak větší náročnost na práci učitele a jednak finanční náročnost tohoto projektu. Za další nevýhodu lze považovat nárůst administrativní práce jednotlivých škol.

Velmi kladný vliv však má inkluze znevýhodněných dětí do běžného života a nejen školy na chování zdravých dětí ve třídě. Ukazuje se, že všechny děti mají nějaké nadání či schopnosti, kterými se mohou navzájem obohacovat, neboť právě odlišnost integrovaných dětí se speciálními vzdělávacími potřebami obohacuje vyučování a potažmo učení i výchovný proces.

Integrace a inkluze se trochu liší svým významem. Integrace je více zaměřena na znevýhodněné žáky. Inkluze se více zaměřuje na potřeby všech žáků. Míra inkluze nejen všech vzdělávaných a znevýhodněných dětí, ale i dlouhodobé (doživotní) začlenění znevýhodněných osob (i dospělých) do běžného života je ukázkou stupně sociální vyspělosti daného státu. (Tesařová, 2016)

Pokud se podaří pedagogovi dobrá spolupráce s rodiči, shodnou se na vhodném postupu a hlavně postupují shodně, je situace integrovaného žáka se speciálními vzdělávacími potřebami mnohem přijatelnější a jednodušší. Je důležité si uvědomit, že integrovaný žák nemá problémy jen s učením, ale i s navazováním sociálních vztahů. Stejně jak např. pomaleji chápe učení, tak i pomaleji chápe jak se správně chovat k ostatním spolužákům. Učitelé by měli hledat příčiny neúspěchu těchto žáků a adekvátně řešit a vysvětlovat i ostatním žákům.

5 VZTAHY UTVÁŘEJÍCÍ KLIMA TŘÍDY

Dva nejdůležitější vztahy, které mají vliv na sociální klima třídy, jsou vztah učitel a žák, žák a žák, případně žáci a žáci.

Tyto vztahy by měly být ve vzájemné harmonii. Pokud se toto podaří, je klima třídy zdravé a dětem i učitelům prospěšné.

5.1 Učitel – žák

Pedagogický slovník uvádí, že vztah učitel – žák je „*mezilidský vztah, který ovlivňuje průběh i výsledek učitelova vyučování, žákova učení, kvalitu jejich spolupráce, sociální percepce, emocionální a motivační aspekty výuky*“.

(Průcha, Walterová, Mareš, 1995, str. 278)

Důležitý je už vstup do třídy, pozdravit žáky, mít přátelský výraz, ale nepodbízet se. Dále je důležité žákům naslouchat a umět vytvořit přátelskou atmosféru tak, aby pochopili, že se o ně někdo zajímá a že jsou učitelem přijímáni. Podstatný je i fyzický kontakt, příliš se neodtahovat, vlídně se umět podívat nebo usmát atp.

Učitel by měl umět dát žákovi najevo určitý respekt. Na to má každý žák právo. Dále by se měl chovat slušně, v žádném případě by neměl být agresivní nebo autoritativně něco odsuzovat. Dát najevo, že naopak vyžaduje také od žáků slušné chování. Je dobré být žákům k dispozici, když to potřebují, neboť umět jim naslouchat je důležitý výchovný prvek při získávání jejich důvěry. Zde hraje zároveň velmi důležitou roli humor a určité uvolnění. Je dobré střídat alespoň občas soustředění na výuku třeba krátkou veselou diskuzí.

V osobním vztahu je dobré být nejen učitelem, ale také upřímným člověkem. Žáci pak jsou obvykle schopni vnímat učitele i z lidského hlediska a respektovat ho.

Chce-li si učitel udržet přirozenou autoritu a kázeň ve třídě, musí umět za každou cenu zachovat klid. V žádném případě by neměl ztratit nervy a chovat se hystericky. I sebeobtěžnější situace se dá řešit v klidu, ale důsledně. Jedině tak se dá zvládnout daný problém a následné napětí ve třídě a učitel zároveň neztratí důvěru žáků a nepokazí si k nim svůj dobrý pedagogický vztah.

Z uvedeného lze tedy vyvodit všeobecné poučení, že pedagogicko-výchovný proces se především odehrává na bázi vztahů mezi učitelem a žáky. Jsou-li tyto vztahy dobré, pak je vše v pořádku.

Mají-li však fungovat dobré vztahy ve třídě, je třeba vždy dodržovat hned od počátku určitá pravidla chování, která budou všichni respektovat. Žáci ohodnotí dříve nebo později, je-li učitel důsledný a spravedlivý, což není vždy lehké. Příkazy žákům by měly být udělovány citlivým způsobem, neměly by být nereálné. Dobře fungující řád v pedagogickém procesu, kde jsou stanoveny limity vztahů žák – učitel, ale i žáků mezi sebou, poskytuje dětem pocit bezpečí a určité jistoty.

Dobrý učitel, aby podpořil bezpečné fungování uvedených pravidel a řádu během pedagogického procesu, může používat tzv. úspěšné strategie učitele. Může např. přizpůsobit tempo výuky potřebám žáků tak, aby měli pocit, že učivo dobře chápou a práce je tudíž bavila. Domácí úkoly by měly být takového rázu, aby je žáci zvládali sami a nemuseli do nich např. „zapojovat celou rodinu“. Budou se tak cítit samostatnější.

Dále podle možností maximálně využívat individuálního přístupu k jednotlivcům, např. najít si čas na procvičování obtížnější učební látky, možnost opravit si neúspěšný test nebo diktát, případně umožnit slabším žákům vypracování některých úkolů za pomoci učebnice – zde je nutné, aby lepší žáci pochopili, že to není nějaká protekce a nepožadovali stejné úlevy.

Učitel by měl podporovat vzájemnou spolupráci dětí (tuto metodu lze nejlépe využívat při práci ve skupinách), ale zároveň jim ponechat určitou zodpovědnost za jejich rozhodování, což podpoří rozvoj jejich samostatnosti. Cítí se důležité a zodpovědné a zároveň se obohacují o nové informace nad rámec školy.

Zde vlastně lze navázat na další úspěšnou strategii – braní v úvahu potřeby žáků. Jestliže mají možnost vyjádřit svá přání a mohou se více méně demokraticky podílet na společné práci, jsou lépe motivováni pro další úkoly. Oceňují, že nemusejí provádět striktně nařízenou práci a dosahují pak větších úspěchů.

Další možnost úspěšné strategie je věnovat se s žáky nějaké činnosti, kterou považují za užitečnou. Taková společná práce utuží kolektiv a žáci jsou na ni hrdí.

Stává se, že se žáci nudí jen školními aktivitami a pak je dobré využít další úspěšné strategie učitele – zapojit do výuky všední věci mimo školu – různé jiné

aktivity (např. divadlo, kino, zapojit do výuky to, co se v běžném životě skutečně stalo atp. (Auger, Boucherlat, 2005)

Učitel je sice ve třídě dominantní, jeho faktory jsou rozhodující a determinují faktory na straně žáků, ale není to jednostranný vztah. První proměnnou je nastavení interpersonálních vztahů. Tomu odpovídá faktor na straně žáka – je to míra jeho identifikace s cíli učitele.

Druhou proměnnou na straně učitele je nastavení komunikační struktury. Učitel zde má více možností, může rozhodovat o způsobu komunikace. Odpovídajícím faktorem na straně žáka je jeho komunikační prostor.

Třetí proměnnou je nastavení úkolové situace. Faktorem na straně žáka je v tomto případě kognitivní úroveň jeho promluvy.

Dobry pedagog má situaci ve třídě vždy pod kontrolou. Umí vždy flexibilně reagovat na každou pedagogickou situaci a dokáže vždy správně posoudit, jakou míru volnosti žákům ponechat. Jeho cílem by mělo vždycky být prohlubování a zkvalitňování kognitivních znalostí dětí a správného sociálního citění a zároveň jejich osobnosti, a to jak psychiky, tak i volných vlastností.

(Šedřová, Švaříček, Šalamounová, 2012)

Pokud učitel respektuje žáka takového, jaký je, on respektuje učitele, je to základem pro zdravé sociální klima každé třídy. Zkušený učitel s dobrým sociálním působením na žáka může ovlivnit kladně jejich vzájemný vztah, který obohatí nejen žáka, ale i samotného učitele.

5.2 Žák – žák

Pedagogický slovník uvádí, že vztah žák – žák je „*mezilidský vztah, který ovlivňuje žákovo učení a chování ve škole, žákovu spokojenost ve třídě, sociální roli ve třídě apod.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, str. 278)

Vzájemné vztahy žáků ve třídě jsou rovněž velmi významnou složkou klimatu ve třídě. Důležitým základem pro vytváření vztahů žáků mezi sebou je samozřejmě učitel. Ten je během vzdělávání vychovává a morálně na ně působí. Kvalitní učitel umí žáky vychovávat natolik, aby si osvojili kladné morální vztahy k sobě navzájem, zvládali vzájemnou empatii a byli soudržní jako kolektiv.

Měl by je ovlivňovat tak, aby se vlastně přirozenou cestou jejich psychického vyzrání zbavovali dětských předsudků, např. v nadřazenosti některých z nich nad ostatními, aby uměli rozeznat nespravedlivé ubližování si navzájem a postupně se tak téměř podvědomě zbavovali „dětského sobectví a krutosti“. Zde je vhodné umožňovat žákům demokratické diskuze a individuální vyjádření se k danému problému apod.

Vzájemné kladné vztahy žák – žák upevňuje jejich týmová práce na nějakém projektu a následná radost z dobrého výsledku. Potěšení ze společné práce dětí (ať už samostatné nebo za pomoci pedagoga) je velmi významným výchovným faktorem, který utužuje dětský (či mládežnický) kolektiv ve třídě.

Vztah žák – žák ve třídě je také ovlivňován zvenčí, např. jeho rodiči a jejich postoji ke škole a rodinnými vztahy celkově. Pokud je tato složka nějakým způsobem narušena tak, že se dítě ve škole či třídě chová špatně ke svým spolužákům nebo i učitelům, měl by učitel umět tuto situaci řešit ve spolupráci s rodiči, případně i s týmem dalších pedagogů či jiných profesionálů (školní speciální pedagog, výchovný poradce, případně školní psycholog nebo metodik prevence).

Rovněž určitý řád a pravidla chování ve třídě, zvláště jestli je hned od začátku školního roku učitelem vyžadováno jeho důsledné dodržování, má na kolektiv dobrý vliv. Pokud žáci (nebo studenti) vidí, že jejich učitel rovněž dodržuje a uplatňuje daná pravidla chování ve vztahu k nim i k sobě, dokážou to kladně hodnotit a vlastně jim to vyhovuje, lze říci, že cítí jakousi jistotu, cítí se bezpečněji. Lze konstatovat, že určitá pravidla pomáhají rozvíjet a strukturovat osobnost dospívajícího dítěte v kladném smyslu slova. Řád a pravidla jsou zároveň dobrým socializačním prostředkem. Jejich vzájemné dodržování mezi spolužáky pomáhá udržovat dobré mikroklima ve třídě ve vztazích mezi spolužáky. Ovšem funguje to dobře jen tehdy, mají-li tento způsob komunikace mezi sebou žáci dobře zažitý a berou ho jako samozřejmý. Je důležité, aby se k sobě chovali přátelsky, spontánně – to je pak dobrý výsledek výchovného působení jejich učitele. (Auger, Boucharlat, 2005)

Pro každé dítě ať už je zdravé nebo má nějaký hendikep, je důležité mít svého kamaráda. Pokud je ve třídě osamělý žák, nese tuto situaci velmi těžce, což může mít velký vliv na jeho výkon.

5.3 Žák – integrovaný žák se SVP

Psychicky i sociálně náročnější bývají vztahy žák – žák ve třídě s integrovanými žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, a to zejména mezi vztahy zdravých žáků k žákům se SVP a naopak.

Každý žák přijímá ve škole pouze ty informace, které alespoň částečně chápe, zpracovává je, jak sám zvládne a bohužel někdy nesprávně, což vede často k nepochopení chování integrovaného spolužáka. Pochopení a hodnocení kohokoliv nebo čehokoliv je vždy závislé na vývojové úrovni hodnotitele, na jeho informovanosti i na získaných zkušenostech. Myšlení žáků je často vázáno na vlastní zkušenosti s určitými spolužáky. Proto je často jejich názor na své integrované spolužáky ovlivněn náhodným a třeba i nepříjemným zážitkem. Svě zkušenosti si žák generalizuje a nechápe, proč znevýhodněné děti často propadají depresím, či jiným záporným emocím a mívají nízké sebevědomí. Obvykle tyto jejich pocity vyplývají z jejich předchozích špatných zkušeností s okolím (se spolužáky, s učiteli, atp.).

Jejich chování navenek pak může být mnoha zdravým spolužákům protivné. To je však také velmi individuální. Všeobecně bývají děti se SVP emočně labilní, cítí se nejisté, mívají zvýšený pocit ohrožení, což v praxi vede k jejich horším školním výsledkům. Často to vyplývá z jejich problémů se sociálním začleněním do kolektivu, protože žáci často chápou integrovaného žáka s jakýmikoliv specifickými potřebami jako někoho neschopného, např. je-li žák dyslektik a velmi špatně čte, připadá žákům směšný a vede je to k přesvědčení, že je naprosto neschopný. Reakce žáků, ale i reakce učitele na žáka integrovaného může vést k prohloubení nežádoucích projevů, jako je např. bezmocnost, úzkost, agresivita nebo podrážděnost.

Postavení takového žáka ve vrstevnické skupině je velice obtížné. Většinou je na okraji skupiny, nemá žádné kamarády nebo jen jednoho. Tyto děti bývají často izolované a neoblíbené, protože se u nich projevují neoblíbené vlastnosti, jako je uzavřenost, podivnost, protivnost a nebo i vytahování.

Jak už bylo mnohokrát zdůrazňováno, že působí-li ve třídě s integrovaným žákem dobrý učitel, dokáže vhodným způsobem iniciovat zdravé děti, aby pomáhaly těm znevýhodněným a naopak ty znevýhodněné zase povzbuzovat k větší aktivitě při spolupráci všech dětí ve třídě. Učitel tak může napomáhat vzniku přátelských vztahů mezi všemi dětmi ve třídě. Mít dobrého kamaráda je velmi přínosné pro žáka

s jakýmkoliv znevýhodněním. Už samotná existence kamaráda je obrovská opora pro integrovaného žáka. Vrstevník ve školním věku je často mnohem důležitější opora než samotný rodič. (Matějček, Vágnerová, 2006)

Učitelé by měli dbát na kvalitní informovanost dětí ohledně integrovaného žáka. Měli by být schopni citlivě a přiměřeně věku vše žákům vysvětlit a vždy adekvátně reagovat.

Mareš a Křivohlavý uvádějí, že jedním ze způsobů při začleňování znevýhodněných dětí do kolektivu při výuce je využití dialogu. Nedokáže-li se žák se speciálními vzdělávacími potřebami příliš dobře vyjádřit, učitel ho požádá, aby se obrátil na spolužáky s jednoduchou otázkou, snaží-li žák učitelův pokyn splnit, ostatní děti pak lépe chápou jeho obtíže a o to aktivněji mu pak pomáhají.

(Mareš, Křivohlavý, 1989)

PRAKTICKÁ ČÁST

6 EMPIRICKÝ VÝZKUM

Empirický výzkum jsem uskutečnila na Základní škole ve Slaném, kde pracuji již dvanáctým rokem jako učitelka na druhém stupni a toto téma mě zajímá nejen z profesionálního hlediska. Svůj výzkum jsem zaměřila hlavně směrem k integrovanému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, který může na svou třídu pohlížet zcela odlišně než jeho spolužáci. Pro svůj výzkum jsem si vybrala šestou třídu, kterou navštěvuje jeden integrovaný žák se specifickými výukovými potřebami. V této třídě jsem provedla dotazníkové šetření, pozorování a rozhovor.

Výsledek šetření by měl ukázat, kde jsou možné rezervy pro zkvalitnění klimatu třídy s integrovaným žákem a jaké jsou charakteristiky sociálního klimatu s integrovaným žákem se speciálními výukovými potřebami.

6.1 Cíle a výzkum

Klimatem třídy se zabývá v současné době široká populace lidí. Abychom mohli utvářet zdravé sociální klima ve třídě, musíme ho nejdříve diagnostikovat. K tomuto šetření lze užít několik metod. Informace získané v dotazníkovém šetření mohou mít pro učitele velký význam. Poskytují zpětnou vazbu pro samotného učitele a ten se pak může cíleně zaměřit na další působení na žáky. (Vykopalová, 1992)

Hlavním cílem mého empirického výzkumu bylo zjistit:

- charakteristiky sociálního klima ve třídě s integrovaným žákem se SVP

Dílními cíli bylo zjistit:

- jak vnímají žáci klima své třídy
- vnímají spolužáci integrovaného žáku jako překážku pozitivního sociálního klimatu
- jaké jsou odpovědi chlapců a dívek poměrově k otázkám
- jaká je spolupráce žáků s integrovaným žákem se SVP
- jak se integrovaný žák začleňuje do kolektivu
- vnímá klima své třídy stejně integrovaný žák jako žák bez integrace

- zjistit možnost praktické realizace ze zjištěných výsledků dotazovaných otázek
- výsledek šetření by měl ukázat, kde jsou možné rezervy pro zkvalitnění klimatu třídy

6.2 Použité metody

Při svém výzkumu jsem použila metodu pozorování, dotazníkové šetření a rozhovor. Pozorování jsem uskutečnila jako první.

Pozorování je vlastně sledování lidí, kteří vykonávají nějakou činnost. Pozorovatel vytváří záznam této činnosti, analýzu a vyhodnocení. Před začátkem výzkumu má pozorovatel připravený záznamový arch, kam zapisuje své pozorování. Pozorování můžeme rozdělit na přímé – osobně nebo nepřímé – ze záznamu.

(Gavora, 2000)

V další části svého výzkumu jsem použila dotazník, který vyplnili žáci celé třídy včetně žáka integrovaného.

Podle Gavory je otazník nejčastější metodou zjišťování údajů. Je určen hlavně pro hromadné zjišťování údajů. Základními požadavky dotazníku jsou validita a reliabilita. Validita je schopnost dotazníku zjišťovat, co je potřeba zjistit nebo diagnostikovat. Reliabilita je spolehlivost a přesnost dotazníku. Každý dotazník by měl mít dobře promyšlenou strukturu a obsahovat základní části, jako je vstupní část neboli úvod a vysvětlení dotazníku a druhou část – vlastní otázky. Tvorba otázek je velmi důležitá, zejména při tvoření otázek pro děti, musíme dávat pozor, aby děti rozuměly dobře otázkám. Proto musí být otázky pro děti jednoduché a srozumitelné. Podle stupně otevřenosti dělíme otázky na uzavřené, polouzavřené a otevřené. (Tamtéž, str. 99 – 100)

V poslední části svého výzkumu jsem použila individuální rozhovor neboli interview.

Tato výzkumná metoda umožňuje tazateli hlouběji proniknout do postojů dotazovaných. I u interview můžeme použít otázky stejného typu jako u dotazníku, ale lepší je dát přednost otázkám otevřeným. Pomocí interview můžeme získat odpovědi upřímnější, otevřenější, osobní, anebo i důvěrné. Známe tři typy interview: strukturované – otázky a odpovědi jsou pevně dány, nestrukturované – úplná volnost odpovědí, polostrukturované - alternativy odpovědi a jejich objasnění dotazovaným. (Gavora, 2000)

7 PROVEDENÍ VÝZKUMU

Výzkumné šetření jsem provedla během měsíce května a června na běžné základní škole v šestém ročníku. Tuto třídu jsem si vybrala na základě informací pedagogů, kdy mě zajímalo složení žáků, zvláště pak žáků integrovaných, aby tento základní soubor odpovídal mému uplatnění výsledků.

Základním souborem výzkumu bylo 24 žáků ve složení 14 chlapců a 10 dívek, z toho jeden integrovaný chlapec se specifickými výukovými potřebami. U tohoto základního souboru jsem provedla metodu pozorování a dotazníkové šetření. Výzkumný soubor byl pak náhodný výběr šesti žáků, tři dívky a tři chlapci. Náhodný výběr jsem provedla losováním. Chlapci i děvčata, obě skupiny zvlášť, dostali čísla a byli mnou vylosováni. S tímto výzkumným souborem jsem provedla rozhovor. Na závěr jsem provedla rozhovor s integrovaným chlapcem.

V první části svého šetření jsem se zaměřila na pozorování celé třídy během vyučovací hodiny. Připravila jsem si záznamový arch, do kterého jsem zaznamenávala frekvence interakce učitel a žák, učitel a integrovaný žák.

Tabulka 1 - Záznamový arch interakce učitele a žáků

Komunikační akty	Frekvence
Učitel oslovil všechny žáky	
Učitel oslovil jednoho žáka	
Učitel oslovil integrovaného žáka	
Integrovaný žák oslovil učitele	
Žák oslovil učitele	

Zdroj: vlastní práce

Bylo pro mě velmi přínosné pozorovat žáky během výuky. Seděla jsem vzadu v rohu třídy, abych dobře viděla na všechny děti a zaznamenávala frekvenci interakcí ve třídě. Během hodiny jsem se zaměřila zvláště na integrovaného žáka.

V druhé části mého výzkumu jsem použila dotazníkovou metodu ke zjištění sociálního klimatu v dané třídě. Využila jsem částečně Braunův dotazník B – 3 (1997), který slouží ke zjišťování vztahů mezi dětmi ve třídě a částečně dotazník MCI – My Class Inventory s českým názvem Naše třída, jehož autory jsou Australané Fraser a Fisher (1986).

Otázky jsem zformulovala tak, aby jim žáci rozuměli a dobře pochopili. Struktura většiny otázek je formou uzavřenou dichotomickou, kdy žáci odpovídají ano, ne, nevím. Před rozdělením dotazníku jsem žáky instruovala, jak dotazník správně vyplnit. Vysvětlila důležitost toho, co se zjišťuje a snažila se je motivovat k pravdivým a pečlivě promyšleným odpovědím. Zdůraznila jsem žákům, že se nejedná o žádné testování, ale že jejich pravdivé odpovědi mohou přispět k řešení problematiky ve třídě. Spolupráce žáku mě velmi mile překvapila, všichni spolupracovali a snažili se vyhovět mým požadavkům. Žáci měli dvacet minut na přečtení a vyplnění dotazníků.

Tabulka 2 - Otázky z dotazníkového šetření

Číslo	Otázka	odpovědi		
		Ano	Ne	Nevím
1.	Máš ve třídě důvěrného kamaráda?	Ano	Ne	Nevím
2.	Kamarádíš se všemi spolužáky?	Ano	Ne	Nevím
3.	Je ve třídě legrace?	Ano	Ne	Nevím
4.	Cítíš se ve třídě bezpečně?	Ano	Ne	Nevím
5.	Bojíš se někoho ze třídy?	Ano	Ne	Nevím
6.	Jsi vždy v centru dění ve třídě?	Ano	Ne	Nevím
7.	Účastníš se akcí ve třídě?	Ano	Ne	Nevím
8.	Stojí třída o tvou účast?	Ano	Ne	Nevím

9.	Je ve třídě někdo, komu ostatní ubližují?	Ano	Ne	Nevím
10.	Je ve třídě někdo, kdo je nešťastný?	Ano	Ne	Nevím
11.	Je ve třídě někdo, kdo je osamocený?	Ano	Ne	Nevím
12.	Je ve třídě někdo, kdo ti pomůže s problémem?	Ano	Ne	Nevím
13.	Dělá někdo spolužákům naschvály?	Ano	Ne	Nevím
14.	Mezi mé kamarády ve třídě patří:	1.		
		2.		
		3.		
15.	Jako kamaráda bych si nevybral:	1.		
		2.		
		3.		

Zdroj: vlastní práce

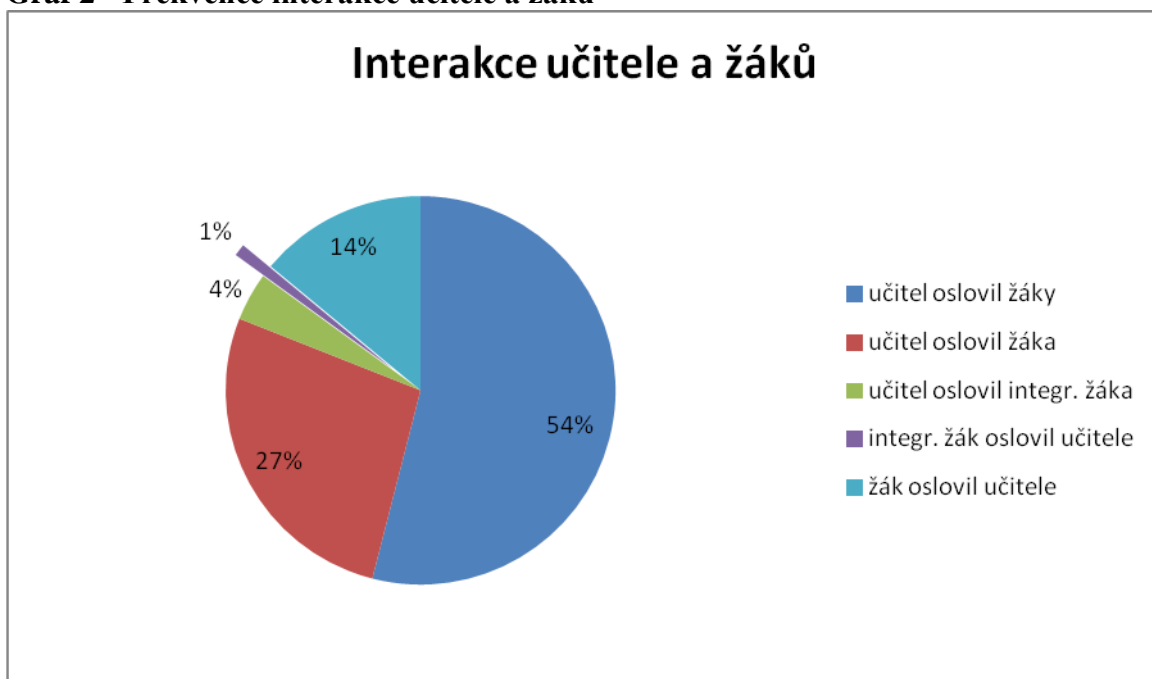
V poslední fázi svého šetření jsem provedla rozhovor s výzkumným vzorkem žáků. Tuto metodu jsem zvolila na závěr po vyhodnocení dotazníků, abych pronikla hlouběji do struktury školní třídy a poznala tak lépe sociální klima této skupiny.

7.1 Vyhodnocení výzkumu

Vyhodnocení pozorování

Pozorování proběhlo ve vyučovací hodině zeměpisu v šestém ročníku běžné základní školy. Výsledky pozorování interakce mezi učitelem a žáky jsou procentuelně zpracovány v grafu.

Graf 2 - Frekvence interakce učitele a žáků



Zdroj: dotazníkové šetření

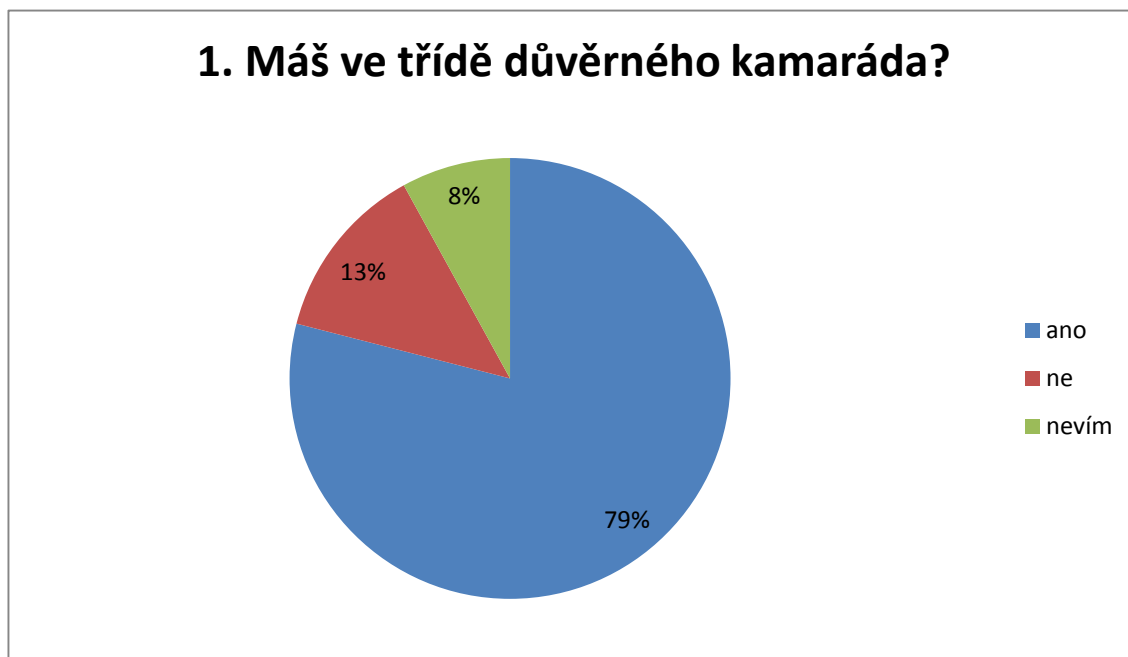
V pozorování jsem se zaměřila na pět druhů komunikačních struktur, viz tabulka č. 1 a graf č. 2. Z uvedeného vyplývá, že nadpoloviční většinu tvoří interakce: učitel oslovil všechny žáky a téměř třetina interakce je: učitel oslovil žáka. Z grafu je zřejmé, že většinu komunikace vždy začíná učitel. Integrovaného žáka oslovil učitel pouze třikrát a tento žák oslovil učitele během celé hodiny pouze jednou. Pozorováním této hodiny jsem dospěla k závěru, že učitel působil spíše jako pracovně autokratický, což mi nepřišlo úplně vhodné. Měl by se více zaměřit na motivaci žáků, zejména pak pomoc a oporu integrovanému žákovi.

Vyhodnocení dotazníkového šetření

Dotazníkového šetření se účastnila celá třída - 24 žáků z toho 14 chlapců a 10 dívek.

Výsledky první části dotazníku – 13 dichotomických otázek, kdy žáci vybírali odpovědi (ano, ne, nevím), jsou zpracovány jednotlivě a pro názornost převedeny v grafech. Pod každým grafem je tabulka znázorňující výsledky odpovědí žáků celkem a vyhodnocení odpovědí chlapců a děvčat zvlášť.

Graf 3 - Vyhodnocení získaných dat u otázky č. 1



Zdroj: dotazníkové šetření

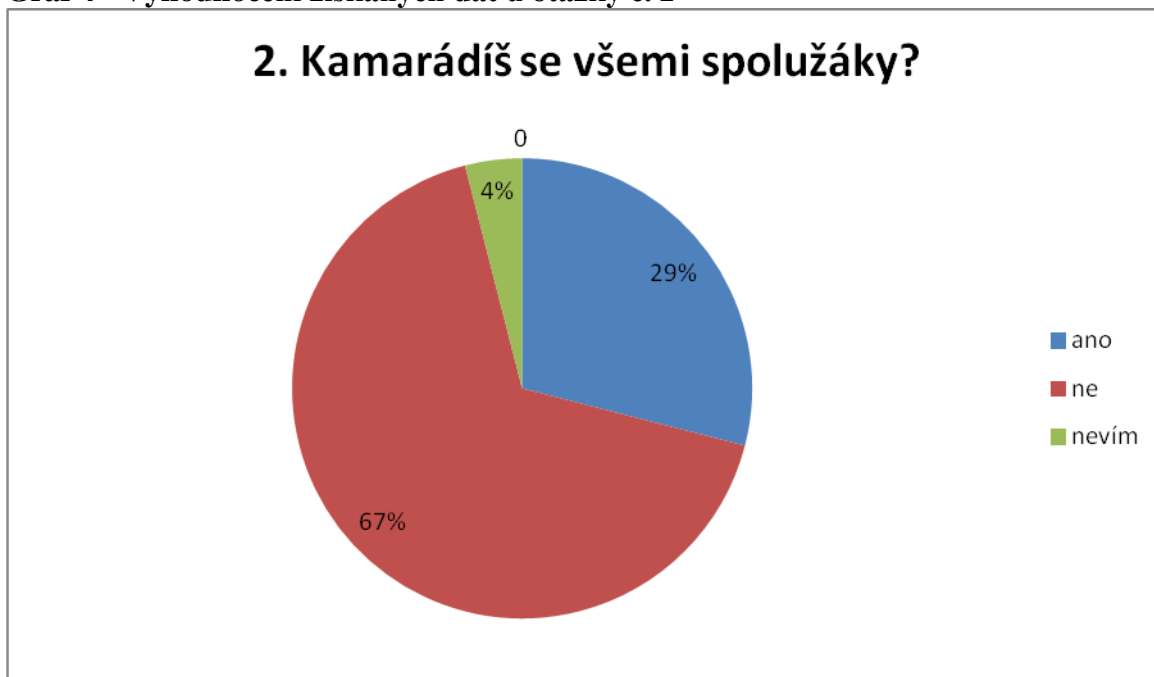
Tabulka 3 - Vyhodnocení otázky č. 1

	Odpovědi celkem	Odpovědi chlapců	Odpovědi dívek
ANO	79%	72%	90%
NE	13%	14%	10%
NEVÍM	8%	14%	0%

Zdroj: dotazníkové šetření

Zvítězila převaha kladných odpovědí, což svědčí o hezkých vztazích ve třídě. Musíme brát ovšem v potaz, že tato situace je ve třídě proměnná. Jednotlivé vztahy se v tomto věku často mění. Děvčata potvrzují o 12% vyšší kamarádství než chlapci.

Graf 4 - Vyhodnocení získaných dat u otázky č. 2



Zdroj: dotazníkové šetření

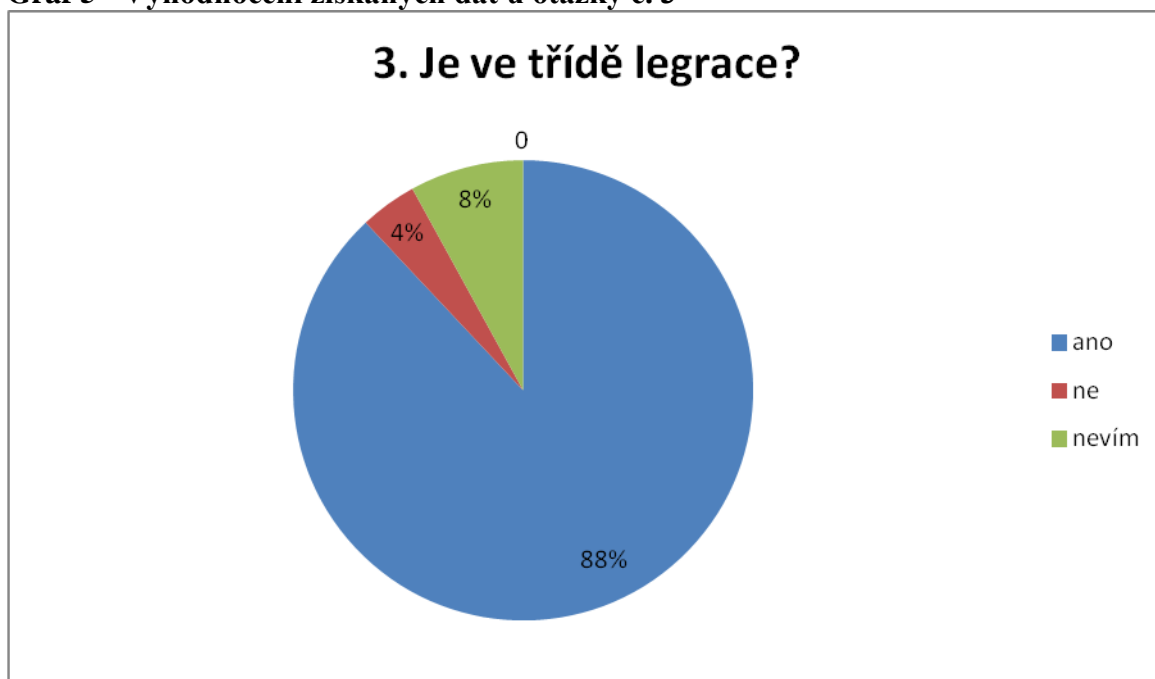
Tabulka 4 - Vyhodnocení otázky č. 2

	Odpovědi celkem	Odpovědi chlapců	Odpovědi dívek
ANO	29%	50%	0%
NE	67%	43%	100%
NEVÍM	4%	7%	0%

Zdroj: dotazníkové šetření

Na druhou otázku odpovědělo 16 žáků ne, což lze přisoudit věku respondentů, kdy kamarádem nazývají pouze vybraného jedince, ostatní jsou jen spolužáci. Obzvláště u děvčat je časté v tomto věku hašteření a povrchnější posuzování ostatních, což potvrzuje i výsledek odpovědi na otázku.

Graf 5 - Vyhodnocení získaných dat u otázky č. 3



Zdroj: dotazníkové šetření

Tabulka 5 - Vyhodnocení otázky č. 3

	Odpovědi celkem	Odpovědi chlapců	Odpovědi dívek
ANO	88%	86%	90%
NE	4%	7%	0%
NEVÍM	8%	7%	10%

Zdroj: dotazníkové šetření

Na tuto otázku odpovědělo 21 žáků kladně a pouze 1 chlapec záporně. Toto je velmi potěšující zjištění, protože pokud se děti ve třídě dobře baví a nenudí se, je i sociální prostředí zdravější.

Graf 6 - Vyhodnocení získaných dat u otázky č. 4



Zdroj: dotazníkové šetření

Tabulka 6 - Vyhodnocení otázky č. 4

	Odpovědi celkem	Odpovědi chlapců	Odpovědi dívek
ANO	75%	57%	100%
NE	4%	7%	0%
NEVÍM	21%	36%	0%

Zdroj: dotazníkové šetření

Z odpovědí plyne, že téměř všichni žáci se cítí bezpečně ve své třídě. Pouze jeden chlapec odpověděl záporně, což je velmi dobré zjištění. Velmi potěšující je, že děvčata se ve své třídě cítí všechna bezpečně.

Graf 7 - Vyhodnocení získaných dat u otázky č. 5



Zdroj: dotazníkové šetření

Tabulka 7 - Vyhodnocení otázky č. 5

	Odpovědi celkem	Odpovědi chlapců	Odpovědi dívek
ANO	7%	7%	10%
NE	93%	93%	90%
NEVÍM	0%	0%	0%

Zdroj: dotazníkové šetření

Výsledky odpovědí na tuto otázku svědčí o dobrých vztazích ve třídě. Pouze dva žáci odpověděli ano, jeden chlapec a jedna dívka. Pokud se žáci nebojí sebe navzájem, je ve třídě uvolněná atmosféra, což přispívá k dobrému sociálnímu klimatu.

Graf 8 - Vyhodnocení získaných dat u otázky č. 6



Zdroj: dotazníkové šetření

Tabulka 8 - Vyhodnocení otázky č. 6

	Odpovědi celkem	Odpovědi chlapců	Odpovědi dívek
ANO	42%	43%	40%
NE	42%	43%	40%
NEVÍM	16%	14%	20%

Zdroj: dotazníkové šetření

Velice vyvážené odpovědi ukazují na rozdělení třídy na dva tábory: žáci aktivní a ti méně aktivní. Je dobré pro učitele vědět, jak který žák přistupuje k dění, hlavně při projektových pracích a rozdělovat žáky adekvátně do spolupracujících skupin. Může tím usměrnit žáky překypující aktivitou a zároveň povzbudit žáky plaché.

Graf 9 - Vyhodnocení získaných dat u otázky č. 7



Zdroj: dotazníkové šetření

Tabulka 9 - Vyhodnocení otázky č. 7

	Odpovědi celkem	Odpovědi chlapců	Odpovědi dívek
ANO	88%	86%	90%
NE	8%	14%	0%
NEVÍM	4%	0%	10%

Zdroj: dotazníkové šetření

Kladně k této otázce se vyjádřilo 21 žáků, což svědčí o zájmu žáků o dění ve své třídě. Negativně opět odpověděli pouze dva žáci, a to chlapci. Kladný zájem žáků svědčí o dobré motivaci.

Graf 10 - Vyhodnocení získaných dat u otázky č. 8



Zdroj: dotazníkové šetření

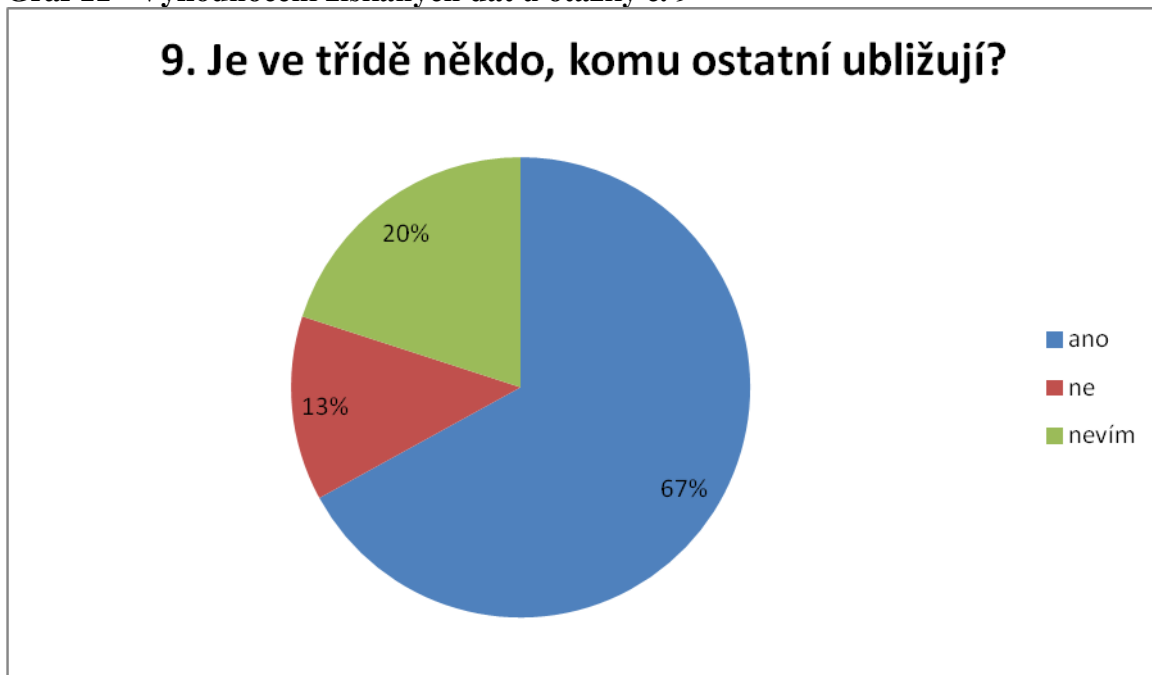
Tabulka 10 - Vyhodnocení otázky č. 8

	Odpovědi celkem	Odpovědi chlapců	Odpovědi dívek
ANO	16%	14%	20%
NE	4%	7%	0%
NEVÍM	80%	79%	80%

Zdroj: dotazníkové šetření

Z odpovědí na tuto otázku je jasné, že žáci nejsou schopni sami sebe zhodnotit vzhledem k celému kolektivu. Zde by měl třídní učitel zapracovat na autoevaluaci.

Graf 11 - Vyhodnocení získaných dat u otázky č. 9



Zdroj: dotazníkové šetření

Tabulka 11 - Vyhodnocení otázky č. 9

	Odpovědi celkem	Odpovědi chlapců	Odpovědi dívek
ANO	7%	7%	10%
NE	93%	93%	90%
NEVÍM	0%	0%	0%

Zdroj: dotazníkové šetření

Výsledek této otázky není uspokojivý vzhledem k zdravému sociálnímu klimatu. 16 dětí odpovědělo ano, což je námět k zamyšlení pro třídního učitele. Vzhledem k věku dotazovaných lze usuzovat, že se jedná o drobné žertíky, které nejsou vždy kladně přijímány. Někdy je ovšem těžké ze vzájemného pošťuchování poznat zda se jedná o skryté žertíky.

Graf 12 - Vyhodnocení získaných dat u otázky č. 10



Zdroj: dotazníkové šetření

Tabulka 12 - Vyhodnocení otázky č. 10

	Odpovědi celkem	Odpovědi chlapců	Odpovědi dívek
ANO	46%	36%	60%
NE	46%	7%	10%
NEVÍM	8%	57%	30%

Zdroj: dotazníkové šetření

Kladné odpovědi se shodují s odpovědí nevím, kdy žáci opravdu neví, nebo se nechtějí k problému vyjadřovat. Pouze tři žáci odpověděli NE. Nadpoloviční kladné odpovědi u děvčat svědčí o jejich citlivějším přístupu ke spolužákům.

Graf 13 - Vyhodnocení získaných dat u otázky č. 11



Zdroj: dotazníkové šetření

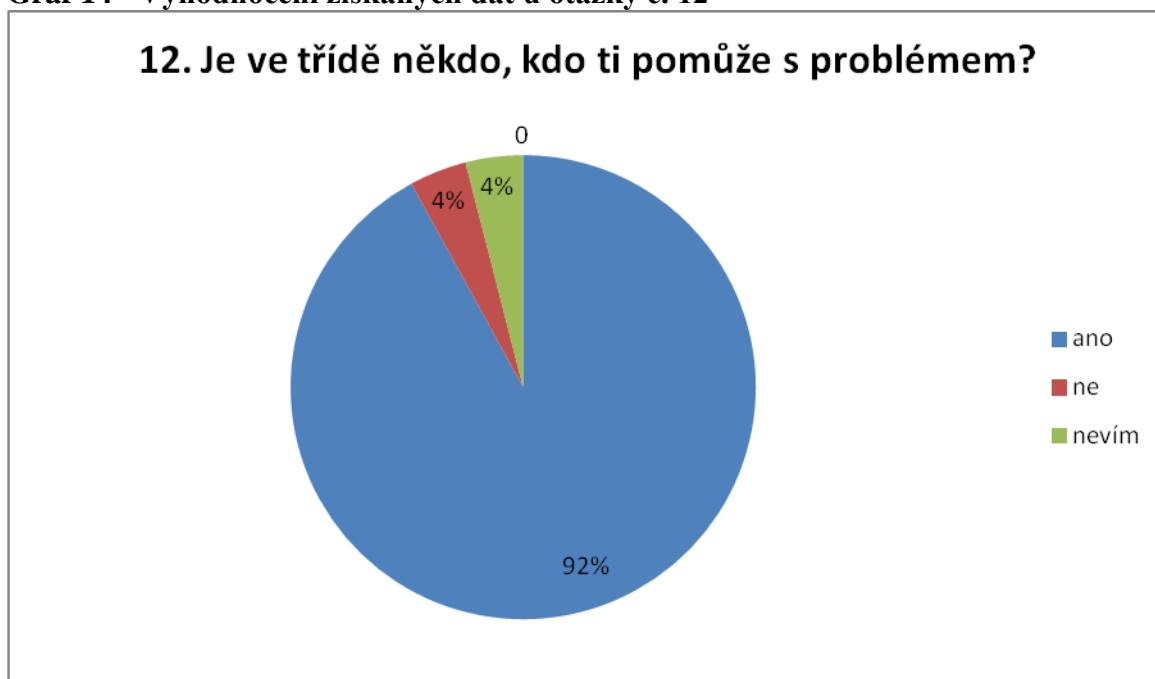
Tabulka 13 - Vyhodnocení otázky č. 11

	Odpovědi celkem	Odpovědi chlapců	Odpovědi dívek
ANO	63%	64%	60%
NE	17%	14%	20%
NEVÍM	20%	22%	20%

Zdroj: dotazníkové šetření

Nadpoloviční odpovědi ANO ukazují, že ve třídě je opravdu nějaký žák osamocený. Třídní učitel by se měl pokusit třídní kolektiv více stmelit a pomocí dalšího šetření zjistit, o koho se jedná a pokusit se odstranit příčiny tohoto stavu.

Graf 14 - Vyhodnocení získaných dat u otázky č. 12



Zdroj: dotazníkové šetření

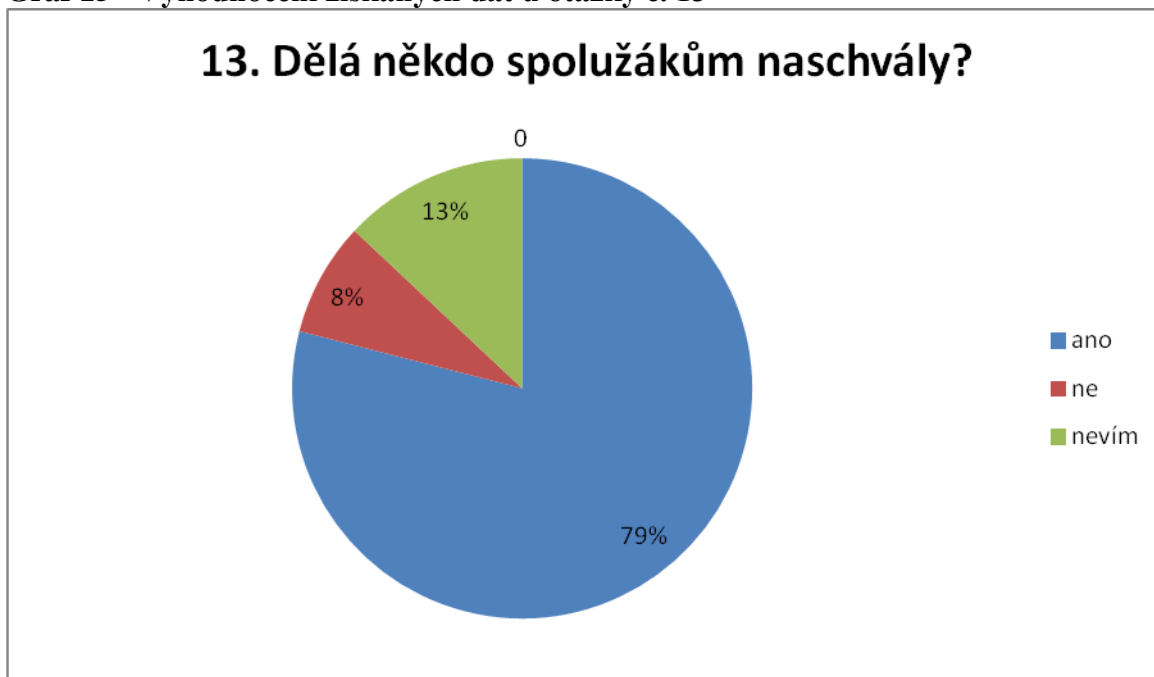
Tabulka 14 - Vyhodnocení otázky č. 12

	Odpovědi celkem	Odpovědi chlapců	Odpovědi dívek
ANO	92%	93%	90%
NE	4%	7%	0%
NEVÍM	4%	0%	10%

Zdroj: dotazníkové šetření

Z grafu vyplývá jednoznačná odpověď ano, žáci jsou schopni si navzájem pomáhat. Pouze jeden chlapec odpověděl záporně.

Graf 15 - Vyhodnocení získaných dat u otázky č. 13



Zdroj: dotazníkové šetření

Tabulka 15 - Vyhodnocení otázky č. 13

	Odpovědi celkem	Odpovědi chlapců	Odpovědi dívek
ANO	79%	86%	70%
NE	8%	0%	20%
NEVÍM	13%	14%	10%

Zdroj: dotazníkové šetření

19 žáků odpovědělo ANO, což zřejmě souvisí s odpovědí na otázku č. 3 – Je ve třídě legrace? a s odpovědí na otázku č. 9 – Je ve třídě někdo, komu ostatní ubližují? Pravděpodobně se jedná o drobné vtípky, kterými se děti v tomto věku baví, hlavně chlapci.

Vyhodnocení druhé části dotazníku – hierarchie třídy

Z odpovědí na otázky č. 14 a 15, kdy žáci odpovídali, kdo patří mezi jejich kamarády a koho by si za kamarády nevybrali, jednoznačně vyplynuli oblíbení jedinci ve třídě a žáci nejméně oblíbení. Po sečtení kladných bodů a odečtení záporných je 20 žáků nad nulou, tady v kladné polovině, pouze 4 žáci jsou pod čarou. Na předposledním místě se umístil integrovaný žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Toto zjištění není úplně potěšující, ale potvrzuje předpoklad, že méně oblíbení žáci jsou ti méně úspěšní, kteří se nezapojují do celotřídních akcí a pokud se zapojí, jsou pro ostatní spolužáky jen malý přínosem a někdy i přítěží.

Vyhodnocení rozhovoru

V poslední fázi mého empirického výzkumu jsem provedla rozhovor se sedmi žáky třídy, tři děvčata, tři chlapci a integrovaný žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Rozhovory probíhaly v klidné uvolněné atmosféře a žáci odpovídali ochotně. Nejtěžší částí rozhovoru bylo získat si důvěru integrovaného žáka, který byl nejdříve odměřený, ale během rozhovoru se uvolnil a odpovídal ochotně na všechny otázky. Interview proběhl na půdě školy v kabinetě třídního učitele, kde jsem v klidu vedla rozhovor s každým žákem zvlášť. Mým cílem bylo hlouběji proniknout k důvodům, proč je integrovaný žák částečně vyčleněn z kolektivu, zda si žáci opravdu myslí, že narušuje jejich sociální klima a samozřejmě jak on sám se cítí ve své třídě.

Z odpovědí žáků vyplynula jednoznačná shoda, že se ve své třídě cítí dobře, většinou si navzájem důvěřují a pomáhají. Chlapci byli upřímnější než děvčata, z jejich odpovědí jsem pochopila, že vzájemná pomoc je hlavně během vyučovacích hodin. Během ostatního času stráveného ve škole, např. přestávky, se k sobě chovají trochu jinak. Všichni se snaží integrovanému žákovi pomáhat, protože jsou k tomu vedeni třídním učitelem, ale nedělají to rádi, protože on sám o to nemá často zájem.

Tuto výpověď jsem si potvrdila i u žáka integrovaného, který se nechce přátelit, nemá ve třídě důvěrného kamaráda a do školy nechodí rád, učení ho nebaví, protože mu nejde, z tohoto důvodu se necítí ve třídě dobře. Ve třídě mu nikdo neubližuje, ale ani nikdo nevyhledává jeho společnost.

7.2 Analýza získaných údajů

Vědět o svých žácích co nejvíce by měl asi každý učitel, je to velmi dobré pro veškerou práci se třídou. Ze svého šetření jsem získala odpovědi na otázky, které jsem si dala za cíl.

Během pozorování vyučovací hodiny bylo vidět, že integrovaný žák není vůbec v centru dění, přihlásil se pouze jednou. Jasně zřetelné bylo, že často neví, co se ve třídě děje. Učitel by mu měl věnovat více pozornosti, přestože ho několikrát během hodiny kontroloval.

Z vyhodnocení dotazníkové metody vyplývá, že žáci dané třídy hodnotí sociální klima své třídy kladně. Odchylují se odpovědi jen malého počtu jedinců, mezi nimiž je žák integrovaný, který vnímá svou třídu i klima v ní opravdu jinak než ostatní spolužáci.

Odpovědi chlapců i dívek se téměř shodují, chlapci jsou celkově ve vyhodnocených odpovědích jednotnější než dívky.

Integrovaný žák se do kolektivu začleňuje s obtížemi, které dle výzkumu jsou na straně jeho i spolužáků. Žáci s ním sice spolupracují, protože jsou k tomu vedení učitelem, ale jinak se s ním nekamarádí. Nevnímají ho jako překážku v pozitivním klimatu jejich třídy, ale ani jako přínos. Z jejich odpovědí lze pochopit, že žáka integrovaného respektují, ale problematice moc nerozumí.

I přesto, že v této třídě je dobré sociální klima a žáci se navzájem respektují a respektují i učitele, charakteristickým prvkem sociálního klimatu třídy s integrovaným žákem se SVP je podle mého šetření to, že tento žák vybočuje z kolektivu. Vztah spolužáků ke slabšímu žákovi je značně ovlivněn jím samotným, jeho přístup ke kolektivu je ovlivněn velkou měrou rodinou, což lze odvodit z jeho reakcí a odpovědí.

Zjištěné výsledky lze použít pro učitele této třídy, aby mohli zapracovat na lepší informovanosti žáků, co se týče integrace a speciálních vzdělávacích potřeb. Je potřeba všem vysvětlit, jak důležité je pomoci spolužákovi se SVP s překonáváním obtíží a pokusit se vyzdvihnout oblast, ve které je šikovný. Zároveň může být tento výzkum prospěšný pro výchovného poradce, preventistu školy i pro školního speciálního pedagoga.

ZÁVĚR

Téma mé bakalářské práce Sociální klima ve třídě s integrovaným žákem se speciálními vzdělávacími potřebami bylo pro mě z pohledu učitelky velkým přínosem a také pro třídního učitele dané třídy, který se může opřít o výsledky mého výzkumu a pokusit se tak o zkvalitnění prostředí pro své žáky. Zároveň jsem chtěla motivovat ostatní učitele, aby si udělali občas svůj vlastní výzkum ve své střídě. Je velmi neocenitelné porovnat odpovědi dětí, jak ony to vidí. Pro dospělého člověka, i když pedagoga, je často velmi obtížné vžít se do pocitů žáka a zjištění, že žáci vnímají své klima odlišně než jejich učitel. Pedagog tak může dospět k velice překvapivým závěrům.

Cílem mé práce bylo zjistit, jak samotní žáci vnímají své sociální klima a jak odlišně toto klima může vnímat integrovaný žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Z výzkumu vyplynulo, že sociální klima této třídy je docela zdravé, žáci se k sobě chovají slušně a navzájem se respektují. Jediné možné rezervy jsou v jejich informovanosti, co se týče integrace a speciálních vzdělávacích potřeb. Učitelé by měli více na toto téma s žáky hovořit a citlivě a s ohledem na věk objasňovat vše, co s tímto problémem souvisí.

Také jsem chtěla upozornit pedagogy, jak je sociální klima ve třídě důležité i pro ně samotné, a že by měli tomuto problému věnovat kus své pedagogické práce. O to více je náročné utvářet zdravé sociální klima ve třídě, kde je někdo, kdo se vymyká. Proto je velmi nezbytné umět se otevřít novým poznatkům a snažit se s nimi pracovat, dokázat dobře působit na žáky bez rozdílu, probouzet v nich zdravé sebevědomí a empatii k sobě navzájem.

Vždyť právě v dětském věku se utvářejí zdravé hodnoty pro budoucí život, jako je vzájemná tolerance, ohleduplnost, respektování se navzájem, přátelství, láska, ale i sebeúcta, vážit si sám sebe, umět být sám sebou a nestydět za to, jaký jsem. Je velmi důležité, aby si děti upevňovaly tyto hodnoty co nejdříve a za pomoci svých učitelů co nejvíce.

Není v silách žádného učitele, aby žáci byli vždy ve zdravém sociálním klimatu, nemůže zasahovat do rodin, ale může ovlivnit dění ve třídě a snažit se ukázat všem svým žákům, jak se dá lépe pracovat a žít, pokud jsou lidé k sobě slušní. Když sám

učitel bude dětem dobrým vzorem, může kladně ovlivnit jejich pohled na svět na celý život.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých českých zdrojů

LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-978-7041-699-2.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Pedagogické a psychologické studie. ISBN 80-042-1854-7.

MATĚJČEK, Zdeněk a Marie VÁGNEROVÁ. *Sociální aspekty dyslexie*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1173-2.

PIPEKOVÁ, Jarmila, ed. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš.a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-731-5120-0.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-717-8029-4.

ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3148-6.

ŠEĐOVÁ, Klára, Roman ŠVAŘÍČEK a Zuzana ŠALAMOUNOVÁ. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0085-7.

TESAŘOVÁ, Martina. *Jak na žáky: zvládnání náročných situací ve třídě*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1047-4.

VYKOPALOVÁ, Hana. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování: Pro stud. učitelství pro 1. a 2. stupeň ZŠ doplňující studium, DS [dálkové studium] 1. stupeň ZŠ*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1992. ISBN 80-706-7161-0.

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada, 2008. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1428-8.

Seznam použitých zahraničních zdrojů

AUGER, Marie-Thérèse. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8907-0.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

SEZNAM ZKRATEK

SVP – speciální vzdělávací potřeby

MCI – My Class Inventory

SEZNAM TABULEK

Seznam tabulek

Tabulka 1 - Záznamový arch interakce učitele a žáků.....	37
Tabulka 2 - Otázky z dotazníkového šetření	38
Tabulka 3 - Vyhodnocení otázky č. 1	41
Tabulka 4 - Vyhodnocení otázky č. 2	42
Tabulka 5 - Vyhodnocení otázky č. 3	43
Tabulka 6 - Vyhodnocení otázky č. 4	44
Tabulka 7 - Vyhodnocení otázky č. 5	45
Tabulka 8 - Vyhodnocení otázky č. 6	46
Tabulka 9 - Vyhodnocení otázky č. 7	47
Tabulka 10 - Vyhodnocení otázky č. 8	48
Tabulka 11 - Vyhodnocení otázky č. 9	49
Tabulka 12 - Vyhodnocení otázky č. 10	50
Tabulka 13 - Vyhodnocení otázky č. 11	51
Tabulka 14 - Vyhodnocení otázky č. 12	52
Tabulka 15 - Vyhodnocení otázky č. 13	53

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 - Vazby mezi jednotlivými pojmy	16
Graf 2 - Frekvence interakce učitele a žáků	40
Graf 3 - Vyhodnocení získaných dat u otázky č. 1	41
Graf 4 - Vyhodnocení získaných dat u otázky č. 2	42
Graf 5 - Vyhodnocení získaných dat u otázky č. 3	43
Graf 6 - Vyhodnocení získaných dat u otázky č. 4	44
Graf 7 - Vyhodnocení získaných dat u otázky č. 5	45
Graf 8 - Vyhodnocení získaných dat u otázky č. 6	46
Graf 9 - Vyhodnocení získaných dat u otázky č. 7	47
Graf 10 - Vyhodnocení získaných dat u otázky č. 8	48
Graf 11 - Vyhodnocení získaných dat u otázky č. 9	49
Graf 12 - Vyhodnocení získaných dat u otázky č. 10	50
Graf 13 - Vyhodnocení získaných dat u otázky č. 11	51
Graf 14 - Vyhodnocení získaných dat u otázky č. 12	52
Graf 15 - Vyhodnocení získaných dat u otázky č. 13	53

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - Záznamový arch.....	I
Příloha B - Dotazník	II

Příloha A - Záznamový arch

Komunikační akty	Frekvence
Učitel oslovil všechny žáky	
Učitel oslovil jednoho žáka	
Učitel oslovil integrovaného žáka	
Integrovaný žák oslovil učitele	
Žák oslovil učitele	

Příloha B - Dotazník

Dotazník pro žáky – sociální klima třídy

Děvčata a chlapci,

Dovoluji si Vás požádat o vyplnění dotazníku, který slouží k výzkumu klimatu ve vaší třídě. Jeho cílem je zjistit stanoviska k projevům ve vaší třídě. Každou otázku si pečlivě přečtete a odpovězte ano nebo ne, tím, že zakroužkujete svou odpověď. Pokud se neumíte rozhodnout, zvolte možnost nevím.

Nic nepřeskakujte, odpovězte na každou otázku. Výzkum je anonymní, údaje jsou důvěrné a slouží jen k vědeckým účelům.

Děkuji za ochotu.

Zadavatel: Edita Střihavková

Číslo	Otázka	odpovědi		
1.	Máš ve třídě důvěrného kamaráda?	Ano	Ne	Nevím
2.	Kamarádíš se všemi spolužáky?	Ano	Ne	Nevím
3.	Je ve třídě legrace?	Ano	Ne	Nevím
4.	Cítíš se ve třídě bezpečně?	Ano	Ne	Nevím
5.	Bojíš se někoho ze třídy?	Ano	Ne	Nevím
6.	Jsi vždy v centru dění ve třídě?	Ano	Ne	Nevím
7.	Účastníš se akcí ve třídě?	Ano	Ne	Nevím
8.	Stojí třída o tvou účast?	Ano	Ne	Nevím
9.	Je ve třídě někdo, komu ostatní ubližují?	Ano	Ne	Nevím
10.	Je ve třídě někdo, kdo je nešťastný?	Ano	Ne	Nevím
11.	Je ve třídě někdo, kdo je osamocенý?	Ano	Ne	Nevím
12.	Je ve třídě někdo, kdo ti pomůže s problémem?	Ano	Ne	Nevím
13.	Dělá někdo spolužákům naschvály?	Ano	Ne	Nevím
14.	Mezi mé kamarády ve třídě patří:	1.		
		2.		
		3.		
15.	Jako kamaráda bych si nevybral:	1.		
		2.		
		3.		

Prosím zakroužkuj: chlapec - dívka

Bibliografické údaje

Jméno autora: Edita Střihavková

Obor: Bc. SPPGV

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Sociální klima ve třídě s integrovaným žákem se SVP

Rok: 2017

Počet stran textu bez příloh: 49

Celkový počet stran příloh: 2

Počet titulů českých použitých zdrojů: 10

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 2

Počet internetových zdrojů: 0

Vedoucí práce: PhDr. Zuzana Hadj Moussová