

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Denisa Krakovská

**Vztahy mezi žáky na primární škole**

Olomouc 2018

vedoucí práce: Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.

Prohlašuji,

že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s použitím uvedených zdrojů a literatury.

V Olomouci dne: 1. 4. 2018

.....

Denisa Krakovská

## **Poděkování**

Mé poděkování patří mé vedoucí diplomové práce Mgr. Dominice Provázkové Stolinské, Ph.D. za její odborné vedení, metodickou pomoc, morální podporu a čas, který mi při realizaci mé diplomové práce věnovala. Dále mé poděkování patří ředitelům základních škol, které mi poskytly příležitost k realizaci mého výzkumného šetření. Velké díky patří především učitelům na těchto školách, kteří mi poskytli velmi důležité informace k lepšímu pochopení dané problematiky v jejich třídě.

## Obsah

Úvod .....	6
TEORETICKÁ ČÁST .....	8
1 VZTAHY VE TŘÍDĚ .....	9
1.1 Zjišťování vztahů ve třídě .....	13
1.2 Typologie žáků .....	22
1.3 Typologie učitelů .....	27
1.4 Klima ve třídě .....	30
1.5 Třída, jako malá sociální skupina .....	32
1.6 Socializace .....	35
2 PRIMÁRNÍ ŠKOLA .....	38
3 INTEGRACE NA ŠKOLÁCH .....	41
3.1 Integrace žáků .....	44
EMPIRICKÁ ČÁST .....	48
4 DESIGN VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	49
4.1 Záměr výzkumného šetření .....	49
4.2 Cíle výzkumného šetření .....	49
4.3 Problémová otázka .....	49
4.4 Výzkumná otázka .....	50
4.5 Výzkumný soubor .....	50
4.6 Fáze výzkumného šetření .....	53
4.7 Metody výzkumného šetření .....	58
5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT .....	59
5.1 1. fáze výzkumného šetření - hospitace .....	59
5.2 2. fáze výzkumného šetření - otevřené zúčastněné pozorování .....	66
5.3 3. fáze - textový dotazník pro žáky .....	70
5.4 4. fáze - analýza rozhovorů s třídním učitelem .....	97
6 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	104
Závěr .....	107
Použitá literatura .....	109
7 PŘÍLOHY .....	114
7.1 Textový dotazník pro žáky .....	114
7.2 Rozhovor s učitelem .....	115

7.3	Anotace.....	116
-----	--------------	-----

## Úvod

Hlavním důvodem výběru tématu diplomové práce bylo řešení problematiky týkající se integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do tříd základních škol mezi intaktní žáky.

Autorka diplomové práce se s tematikou setkala již v 1. ročníku na pedagogické fakultě. Touto skutečností se pak více zajímala ve třetím ročníku, když se podílela na výzkumném šetření pod názvem: „Výzkumné šetření sociální integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol“. Výzkumné šetření bylo zaměřeno na prozkoumání pozic a rolí žáků ve třídě, ve které se nacházel integrovaný žák. Výsledky výzkumného šetření byly publikovány v Učitelských listech (3. 5. 2016)

Tato práce by měla pokračovat a navazovat na tuto problematiku a dřívější výzkumné šetření. Již během praxí na školách docházelo k pozorování učitele, jak během běžné vyučovací hodiny musí přihlížet k speciálním vzdělávacím potřebám žáků.

Hlavním tématem by bylo pozorovat a následně pak posoudit chování intaktních žáků k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Proto i název diplomové práce je: „Vztahy mezi žáky na primární škole“.

Tato diplomová práce bude určitě přínosná pro budoucí učitele na základní škole, protože téměř na všech základních školách se nachází integrovaní žáci. Hlavním přínosem bude pochopit důležitost vztahů v kolektivu třídy, ve vnímání se dětí navzájem a zároveň důležitost práce učitele.

Diplomová práce bude rozdělena na dvě části.

První část bude teoretická, kde se budeme zabývat pojmenováním a definicemi vymezující oblast vztahy mezi žáky ve třídě, kde určíme třídu, jako malou sociální skupinu. Budeme popisovat typologii žáků, typologii učitelů, klima ve třídě. Dále budeme rozebírat pojmy integrace a inkluze na školách. Cílem teoretické části diplomové práce bude zjistit, kteří činitelé se podílí na vztazích mezi žáky a čím mohou být vztahy ve třídě ovlivněny.

V druhé, empirické, části se zaměříme na výzkumné šetření. Výzkumné šetření bude realizováno na třech plnoorganizovaných základních školách venkovského i městského typu. Výzkumné šetření se bude skládat ze čtyř částí. A to fází hospitace, následovat bude otevřené zúčastněné pozorování, dále žáci dostanou k vyplnění textové dotazníky a na závěr proběhne rozhovor s učitelem, kde bude pozornost soustředěna na jeho poznatky ohledně vztahů žáků ve třídě. V této druhé části také proběhne analýza a interpretace dat a shrnutí výsledků

výzkumného šetření. Cílem empirické části diplomové práce je zaznamenat vztahy v jednotlivých třídách a nalézt odpověď na výzkumné otázky.

Cílem diplomové práce je zaznamenat vztahy mezi žáky na primární škole v konkrétních třídách, ve kterých se nachází žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Také bude zaměřena pozornost na učitele, zda a jak dopomáhá k rozvoji pozitivních vztahů mezi žáky ve třídě.

## **TEORETICKÁ ČÁST**



# 1 VZTAHY VE TŘÍDĚ

**Každý vztah se rozvíjí na základě prožitků a zkušeností nabytých každého jedince z předchozích styků s lidmi.** Mohou se odvíjet z rodinného, domácího prostředí, ze zkušeností z mateřských zařízení, společně stráveným časem s rodinnými známými rodičů dítěte a jejich potomky nebo pobytu na veřejných místech, jako jsou parky, hřiště, dětské koutky, kde se rovněž setkávají a **komunikují s vrstevníky** a tím si dále rozvíjejí své sociální dovednosti.

**Každý žák již do školního prostředí nastupuje s určitou dávkou zkušeností.** Každé dítě je jiné. Někteří mají mnoho zážitků díky častým či pravidelným stykům s vrstevníky, jiní se drželi spíše kolektivu dospělých jedinců. Na základě tohoto souhrnu znalostí a vědomostí se jednotliví žáci zapojují do sociální skupiny, třídního kolektivu.

Dle Brauna (2014) je takový kolektiv středně velká skupina vrstevníků. V této skupině daný jedinec dále rozvíjejí své sociální dovednosti a také rozvíjí svou specifickou osobnost. Každý si postupně osvojuje novou dovednost a tou je empatie. **Žák se učí být rovnocenným partnerem svých spolužáků.**

Každý z žáků přijímá jednu ze sociálních rolí. „ Sociální rolí rozumíme určitý soubor chování, který se očekává od každého, kdo zaujímá dané postavení. “ (Mareš a Křivohlavý, 1989, str. 13).

Vágnerová (1997) hovoří o roli školáka a roli žáka. Před zahájením školní docházky má budoucí žák určitou vizi o roli žáka, která se odvíjí od informací, které jim někdo dal k dispozici. Mohou to být informace od rodičů dítěte, starších žáků, starších sourozenců. Tyto poznatky o žakově budoucí roli mohou být formulovány kladně nebo záporně. Dítě tyto informace přijímá sobeckým rázem. Jde mu převážně o uspokojení vlastních egoistických potřeb.

Díky tomu se může budoucí žák cítit pod tlakem a může se u nich projevit strach z neznámé věci. „V rámci přijetí role školáka se pro dítě stává škola symbolem, se kterým se více nebo méně ztotožňuje.“ (Vágnerová, 1997, str. 5).

Zahájení povinné školní docházky je pro dítě a jeho rodinu významná událost. Tento fenomén změny zavedený životní styl dítěte a rodiny. Na dítě se zvyšují požadavky. Jedná se o požadavky vědomostního, praktického a společenského charakteru. **Žák se učí komunikovat a jednat s vrstevníky a přijmout roli spolužáka.** Učí se toleranci. Utváří si nové vztahy.

**Vztahy ve třídě jsou ovlivňovány mnoha činiteli.** Do těchto vlivů řadíme věk žáků, pohlaví žáků, zda má dítě sourozence, či vyrůstá jako jedináček, náboženství rodiny, vliv učitele, sociální zázemí rodiny, aj....

Z těchto všech faktorů se odvíjí citové rozpoložení žáka. „Jednotliví žáci se mohou ve třídě cítit dobře, špatně, nejistě, v napětí, volně, s obavami, strachem apod.“ (Zieleniecová, 2013, str. 2).

**Příjemné prožívání ve třídě a upevnění vztahů ve třídě lze pomocí různých forem komunikace nebo pro tuto příležitost vhodně zvolených specifických her, určených pro podpoření pozitivních vztahů ve třídě.**

Aby učitel zjistil, jaké jsou vztahy mezi žáky ve třídě, měl by kolektiv žáků pravidelně pozorovat a hovořit s nimi. Také může učitel použít osvědčené žákovské dotazníky, pro zjištění sociálního klimatu panující mezi žáky. Díky čerstvě získaným poznatkům týkajících se vztahových problémů ve třídě, může učitel vztahy ve třídě pomocí vhodně zvolených prostředků a pomůcek ovlivnit, či vylepšit.

**Pokud učitel tráví s žáky delší dobu, stává se jedním z členů patřících do třídního kolektivu.** Svým chováním a jednáním se stává pro žáky vzorem. Je důležité, aby žáci učitele tolerovali a respektovali.

Obvykle prochází třídní kolektiv většinou třemi stupni vývoje. Na počáteční fázi, střední fázi a závěrečnou fázi.

V počáteční fázi, která trvá půl roku až rok, se ze společensky beztvare skupiny vrstevníků krok za krokem stává školní třída, která se řídí různými pravidly, jako je třeba školní řád, rozvrh hodin. Roste zodpovědnost žáků za své jednání a chování. Tato pravidla dále upřesňuje třídní učitel. V této fázi žáci ve třídě usilují o dobrý prospěch.

Ve střední fázi, které se říká fáze stabilizační. Ve stabilizační fázi často dochází ke snížení snahy žáků o lepší prospěch, neshodám mezi vrstevníky, konfliktům v komunikaci učitel - žák.

Závěrečnou fázi můžeme chápat jako poslední vztahovou oblastí pro žáky. Jde o poslední rok, před ukončením studia. Někteří se soustředí na dobrý prospěch, kvůli přijetí na střední školu, proto se od ostatních spolužáků vzdalují, jiní podléhají tlaku stejně starých adolescentů. Kvůli těmto faktorům jsou vztahy mezi žáky nestabilní.

**Třídní kolektiv poskytuje jedinci příležitost vymanit se ze závislosti na dospělém jedinci a přejít na svébytného jedince.** Učí se nést zodpovědnost za své jednání a žít v komunitě vrstevníků a dospělých lidí. Jedinec tím rozšiřuje své sociální zkušenosti, které jsou pro jeho budoucí život ve společnosti nezbytné.

Gillernová (2012) a kolektiv se ve své publikaci zmiňují, o etapách, které probíhají v nově vzniklé skupině žáků. **Těmito fázemi si musí každá školní třída projít, aby se vytvořil fungující kolektiv žáků.**

V první etapě se odehrává tzv. formování. Tato etapa se často vyznačuje pochybností, nerozhodností a někdy i projevy úzkosti u mnoha žáků. Pro některé jedince nastává nová sociální zkušenost. Jedinec si většinou klade spousty otázek typu: „ Zapadnu mezi ostatní?, Kdopak asi budou moji noví spolužáci? Budu se jim líbit? aj...“ Tato fáze je specifická tím, že se žáci poznávají a socializují na nové podmínky.

Druhá etapa se nazývá bouření. V ní dochází k rozporům v komunikaci mezi žáky, kteří mohou být i rozrušeni, pod vlivem negativních emocí. Žáci pocházejí z rozmanitých zázemí a každý se snaží v prvé řadě uspokojit vlastní potřeby nebo se ve třídě prosadit.

Poté nastupuje fáze zvaná normování. Kolektiv žáků se snaží zvítězit nad dosavadními konflikty a nalézt společnou cestu, jak spolu vycházet. Stanovují si pravidla a normy, kterými se budou řídit.

Nastává etapa optimálního výkonu, ve které žáci spolu vycházejí, spolupracují spolu, řeší své problémy efektivně a každý žák, zná své postavení a roli ve třídě.

Poslední fází je fáze rozchodu. Jde o ukončení studia či odchod některého z členů třídy.

**Ve školním prostředí je dobré mít na paměti, že pokud skupinu žáků kdokoli opustí, nebude se na něj hledat „náhrada“, která zaplní nově vzniklou skulinu a přijme jeho, již vzniklou roli spolužáka v třídním kolektivu, kterou plně v celém rozsahu nahradí.** Také se stává, že do skupiny již na sebe zvyklých žáků přibude nový člen. V této chvíli je důležitá práce učitele. Musí žákům vysvětlit nově vzniklou situaci a pomoci nového žáku zapadnout do třídního kolektivu a pochopit vztahy v něm. Nový žák by měl vytvořit novou roli spolužáka s vlastními specifickými vlastnostmi a oživit tím již stabilní vztahy.

Dle Gillernové (2012) je školní třída formální skupinou. Jde tedy o uměle vytvořenou skupinu dětí podle určitých norem. Do těchto norem se řadí například věk dítěte, bydliště nebo způsobilost pro zahájení školní docházky.

Hrabal (2011) definuje sociální skupinu, jako společenství lidí, kteří se svým způsobem realizují, konkretizují svou roli a plní svou funkci. Nemluví jen o skupině různorodých lidí, ale o lidech k sobě patřících, kteří spolu prožívají společné okamžiky. Společně řeší problémy, navzájem si pomáhají a sdílejí společné veselí. Nejednají jen ve svém vlastním zájmu, ale stávají se fungujícím článkem souboru. Tato skupina se vykazuje společným cílem, který stanovuje primární institut školy.

Podle Heluse (2007) je dosažení stanovených cílů dlouhodobého rázu za pomoci vzájemného působení a spolupráce žáků, které se odvíjí od určitých, třídou stanovených pravidel. Při dosahování stanovených cílů je stavba vztahů ve třídě fixního charakteru. Avšak k tomuto cíli se přidávají i další cíle, skupinové nebo individuální, jako například úspěšné zahrání divadelního představení, přání zvítězit v turnaji nebo účastnit se vědomostní soutěže. **Tyto všechny faktory ovlivňují a upevňují vztahy ve třídě.**

Podle Krejčové (2003) řadíme do individuálního cíle například žákovu touhu po pochvale od učitele nebo spolužáka, potřebu bezpečí, jistoty, sebeuplatnění, porozumění ostatních. Také sem patří potřeba školního úspěchu a dychtivost po vědomostech. Tyto cíle vychází z osobních požadavků jednotlivých žáků.

**Pomocí těchto osobních požadavků se v každém třídním kolektivu utvářejí menší skupiny školáků. Jedná se o neformální skupiny žáků.** Tyto skupiny se nevytvářejí pomocí specifických kritérií, jako je tomu u formálních skupin. Vznikají nahodile podle sympatií, zjištěním společných zájmů nebo kvalitně prožitého společného času. Například výhra při skupinové hře, společný výlet, mimoškolní aktivity.

Avšak i tyto neformální skupiny se řídí nepsanými předpisy a vyskytují se téměř na všech základních školách. Do těchto norem můžeme řadit chování žáků, kteří na sebe nežalují třídnímu učiteli, pomáhají si při prověřování vědomostí, vzájemně se povzbuzují a dělí se spolu o své zážitky.

**V těchto skupinách dochází k vývoji vztahů dlouhodobějšího charakteru.** Délka trvání se ovšem různí od věku žáků. Starší žáci utvářejí vztahy delšího charakteru než žáci mladšího školního věku. Každá skupina ve třídě se projevuje svými charakteristickými rysy. Každá má svého nevoleného vůdce.

Vztahy v těchto skupinách se postupně ustávají. To vše napomáhá k pozitivním vztahům mezi žáky. Tyto skupiny se ovšem mohou vykazovat i, jako negativní vliv na klima třídy. Silná skupina vrstevníků může začít provozovat šikanu. **Každý jedinec je ovládán vlivem své skupiny.** Může nastat i situace, kdy jedinec ví, co šikana znamená a ví, že není správná, se jí pod tlakem skupiny vědomě dopouští.

**Vztahy mezi žáky ve třídě jsou ovlivňovány vnitřními činiteli a vnějšími činiteli.** Do vnějších činitelů zařazujeme prostředí a klima třídy, vliv učitele, zda se jedná o autoritativní či sociální typ učitele.

Kohoutek (2008) popisuje autoritativní typ učitele, jako učitele, který se snaží tvarovat žákovu jedinečnost podle vlastního obrazu a nebere na zřetel žákovu individualitu. Oproti tomu sociální typ učitele, se snaží být spíše rovnocenným partnerem žáků. Dává žákům

možnost podílet se na rozhodování o společných věcech. Většinou nastává situace, že učitel má problém s kázní ve třídním kolektivu.

Do vnějšího činitele, který do jisté míry ovlivňuje sociální klima třídy, řadíme i klima celé školy. Pokud je něco v nepořádku se školou, jako celkem, odráží se to i v malých sociálních skupinách neboli třídě.

## 1.1 Zjišťování vztahů ve třídě

**Každý učitel by měl znát strukturu vztahů mezi žáky ve své třídě.** Pedagogická diagnostika probíhá každý den. Podle Dittricha (1992), učitel každý den provádí tzv. mikrodiagnózy, které se týkají jeho vyučovacího procesu. Učitel po žácích vyžaduje určitou odezvu, zda látku správně pochopili. Díky těmto odezdám, se může učitel vyvarovat mnoha dalším problémům.

Hofman (2013) uvádí, že vztahy ve třídě mohou být různého uskupení. Ve třídě se může objevit oboustranný nezájem o svého spolužáka, náklonnost spolu s nezájmem, odpor s lhostejností a dokonce sympatie s antipatií. **Proto je důležité pozorovat vztahy ve třídě.**

Podle Čábalové (2011) můžeme na základě pedagogické studie prozkoumávat nejrůznější pedagogické postupy, výchovné a vzdělávací úkazy s jejich vztahy. Pedagogická diagnostika nám tyto úkazy může potvrdit nebo vyvrátit. Nově získané informace můžeme použít k objasnění těchto úkazů.

Dle Dittricha (1992) by se pedagogicko-psychologickou diagnostikou měl zajímat každý učitel na škole, třídní učitel a výchovný poradce.

Podle Hrabala (2011) **můžeme zkoumat a pozorovat žáka jako osobnost, žákův prospěch, problematiku žáka při osvojování učiva, ale také třídní kolektiv, sociální skupiny, vztahy v třídním kolektivu a dokonce můžeme diagnostikovat učitele.**

Různé způsoby zkoumání nám tedy naše domněnky potvrdí nebo vyvrátí a také nám pomohou nalézt řešení jejich problémů. „Pedagogická disciplína je speciální pedagogická disciplína, která se zabývá objektivním zjišťováním, posuzováním a hodnocením vnitřních a vnějších podmínek i průběhu a výsledků výchovně vzdělávacího procesu.“ (Dittrich, 1992, str. 8)

Hrabal (2011) uvádí, že v pedagogické diagnostice se jedná spíše o zjišťování osobitých specifík daného jedince ve výchovně vzdělávacím procesu a navrhuje nejvhodnější podmínky pro jeho další rozvoj.

**Do pedagogické diagnostiky, která se týká žákovského vzdělání, řadíme dle Čábalové (2011) školní výuku, žáky a učitele v procesu učení, vztahy v třídním kolektivu, výchovný proces probíhající ve školní družině, aktivity probíhající mimo školní prostředí a výchovné vzdělávací procesy probíhající v rodinné prostředí, jako například, když matka vyučuje své dítě hře na klavír aj.**

Před pedagogickou diagnostikou je důležité si uvědomit, jaký jev budeme chtít diagnostikovat. Gavora (1996) uvádí tři typy výzkumného problému.

První popisný neboli deskriptivní problém. Tento problém se zabývá nejrůznějšími školními otázkami a tento stav popisuje.

Druhý problém označuje jako vztahový (relační) problém. Zde hledáme vztah mezi průzkumnými úkazy nebo představiteli.

Třetím typem výzkumného problému je příčinný neboli kauzální problém, který objevuje původ problému a dochází k vytyčení stanoviska. Na základě tohoto rozhodnutí zvolíme nejvhodnější metodu, která nám pomůže odhalit ukrytou problematiku.

Většinou vybíráme mezi kvantitativně orientovaným typem výzkumu nebo kvalitativně orientovaném typu výzkumu.

Při kvalitativně orientované typu výzkumu, jedinec, který pedagogický výzkum provádí, pracuje s číselnými záznamy. „Zjišťujeme množství, rozsah, frekvenci jevů, jejich míru a matematicky tyto údaje zpracovává.“ (Čábalová, 2011, str. 97). U tohoto typu výzkumu ověřujeme hypotézy. Často používáme matematické statistiky. Pracujeme s velkým množstvím jedinců.

**U kvalitativně orientovaného typu výzkumu používáme indukci, tedy zkoumaný jev pozorujeme, zjistíme jeho pravidelnost, vytvoříme závěr a napíšeme teorii.** Jedná se o nečíselný výzkum.

Čábalová (2011) rozlišuje následující typy pedagogického výzkumu:

- teoretický, zde se jedná o sběr dat, která následně srovnává
- **empirický, zde se jedná o poznatky z pedagogické praxe**
- základní nebo aplikovaný
- terénní či laboratorní
- deskriptivní nebo evaluační
- pedagogický, psychologický nebo sociologický
- kvalitativně nebo kvantitativně orientovaný výzkum
- akční výzkum, slouží ke zdokonalování výchovně-vzdělávacího procesu, má své specifické metody zkoumání

Každá pedagogická diagnostika má určitý postup. Tento postup je logicky uspořádan. Některé etapy probíhají periodicky, jiné naopak současně. Dittrich (1992) stanovil šest etap diagnostického postupu. **První etapa diagnostiky je vymezení a přesná definice zkoumaného problému a stanovení úvodní hypotézy.**

Úvodní hypotézu může stanovit žák, učitel či rodič dítěte.

**V druhé etapě pedagogického výzkumu dochází k úmyslnému získávání výzkumných záznamů, pomocí vhodně zvolených výzkumných metod. V třetí etapě výzkumu dochází k třídění, zpracování a analyzování nově získaných údajů. Čtvrtou etapou výzkumu je hodnocení a vysvětlení výzkumného problému. V páté etapě se jedná o syntézu dat. Ve finální šesté etapě pedagogického výzkumu dochází k stanovení úsudku a zvolení vhodného pedagogického opatření.**

Dle Čábalové (2011) má pedagogický výzkum čtyři části.

První část nazvala informativní přípravou. **V této části dochází k teoretickému studiu, týkající se výzkumného problému.** Jde o studium literatury, výzkumných studií, prostudování dosavadních informací, které se týkají zkoumaného problému. Dále nejrůznější rozhovory s odborníky na danou problematiku, čtení zahraniční literatury a internetových zdrojů.

Druhou část nazvala, jako projektování pedagogického výzkumu. Zde jde o definici daného výzkumu a výzkumného objektu. **Přesné objasnění, kde se pedagogický výzkum zrealizuje, zda ve škole, v rodinném prostředí, při výuce, o přestávce, aj., upřesní se čas realizace výzkumného šetření, a koho budeme zkoumat, zda jedince, kolektiv, metody aj. Upřesní se potřebné pomůcky pro pedagogický výzkum, vše se pro výzkum připraví a popřípadě se provede předvýzkum, při kterém zjišťujeme, zda jsme zvolili vhodné metody a pomůcky.**

Třetí část nazvala realizací výzkumu, sběr a zpracování údajů.

Čtvrtou částí je zhodnocení výsledků a využití nových poznatků ve výchovně vzdělávacím procesu.

Pelikán (2011) uvádí tři možné závěry výzkumu. A to závěr obsahový, zde dochází k porovnání teoretické teorie s teoretickou praxí. Závěr metodologický, v tomto výzkumu dochází k analýze a vyhodnocení využitých metod, zhodnocení jejich kladů a záporů. A závěr praktický, jak nové poznatky využijeme v pedagogické praxi, nebo mohou dát podnět k dalšímu výzkumnému šetření.

Metody vhodné pro diagnostiku vztahů mezi žáky jsou dle Chrásky (2015) následující.

– **Metoda pozorování**

- **Metoda rozhovoru**
- **Metoda dotazníku**
- Metoda didaktického testu
- Metoda analýzy výkonů a výtvorů
- Metoda sociometrická
- Metoda analýzy pedagogické dokumentace
- Metoda anamnestická a retrospektivní

**Metoda pozorování je plánovitě, cílevědomě a trvalé monitorování výchovně vzdělávacího procesu.** Tato metoda poskytuje možnost zajistit informace za delší období. Podle Čabalové (2011) můžeme na metodu pozorování dále členit. Podle způsobu přípravy dělíme metodu pozorování na strukturované pozorování a nestrukturované pozorování. Při strukturovaném pozorování dochází k dopředu vytyčeným kategoriím, které se budou při výzkumu pozorovat. Jde o pozorování výukových metod, pomůcek, zkrátka vše, co učitel při výuce používá. Vše důkladně zaznamenáváme. U strukturovaného pozorování dopředu víme, na jaký jev se zaměřit.

Míru a intenzitu pozorovaného jevu lze specifikovat za pomoci posuzovací škály. Gavora (1996) stanovuje pozorovací stupnice na numerickou, pořadovou, intervalovou, bipolární a Likertovu škálu.

Oproti tomu při nestrukturovaném pozorování nejsou blíže definovány konkrétní jevy, na které se při pozorování máme blíže zaměřit. Sledujeme všechny jevy, které se při pozorování objevují, a v následném zpracování si z pozorovaných jevů vybíráme.

Nestrukturované pozorování můžeme dále členit na vzorky událostí a terénní zprávy. Vzorky událostí Čabalová (2011) popisuje, jako detailní písemné poznámky o činitelích a zkoumaných jevech. Při terénní zprávě při pozorování nezapisujeme všechny jevy. **Zapisujeme jen ty jevy, které jsou pro daný pedagogický výzkum klíčové. Terénní zprávu doplňujeme o vlastní postřehy.**

Další kategorií, jak na metodu pozorování můžeme nahlížet je podle účasti pozorovatele při přímém pozorování, kdy divák otevřeně pozoruje výzkumný jev a nepřímé pozorování, kdy není přítomen pozorovatel. Výzkumný jev je zachycen pomocí digitální techniky. Z těchto videozáznamů či audiozáznamů jsou získané jevy dále převedeny do písemné podoby. Kromě techniky můžeme využít i služeb další osoby, která daný problém pozoruje a procesu pozorování nám předá záznamy o zachycených jevech. My je dále převedeme do finální podoby.



Dle Gavory (1996) **můžeme přímé pozorování dále rozdělit na nezúčastněné přímé pozorování, kdy pozorovatel není součástí zkoumané skupiny, jen ji pozoruje a zúčastněné přímé pozorování, kdy pozorovatel je součástí zkoumané skupiny.** Pozorovatel se dlouhodobě a aktivně zapojuje do všech aktivit třídy. Z časového hlediska můžeme, dle Čábalové (2011), metodu pozorování klasifikovat na pozorování longitudinální neboli dlouhodobé, krátkodobé pozorování a průřezové pozorování, jde o výběr určité části v průběhu dlouhodobého pozorování.

V metodě rozhovoru dochází ke komunikaci mezi dotazovaným a osobou, která provádí výzkum. Často odhaluje aktuální prožívání žáka. **V tomto dotazníku velká výhoda spočívá v přímém osobním kontaktu. Ta nám umožňuje korigovat danou situaci.** Pokud chceme být v rozhovoru úspěšní, nesmíme dle Čábalové (2011) podcenit žádnou etapu.

Do etapy rozhovoru řadíme přípravu rozhovoru, přesně definuje cíl a otázku výzkumu, jednotlivé role účastníků rozhovoru. Je potřeba vybrat vhodný vzorek výzkumu, prostředí, typ rozhovoru, časovou dotaci, zvolit metodu zpracování dat.

Dále následuje průběh rozhovoru, úvodní část, kde se orientujeme na navození příjemného klimatu, motivaci a důvěry dotazovaného. **Během rozhovoru, dbáme na správné kladení otázek, používáme neverbální komunikaci a upřesňující dotazy.** V průběhu rozhovoru dotazovaného pečlivě posloucháme, držíme si nestranný postoj a zbytečně neopouštíme dané téma. **Údaje z rozhovoru evidujeme, ale ne tak, abychom narušovali nastolenou atmosféru.** Je dobré použít i diktafon, který nám celý rozhovor nahraje a umožní nám jen pustit, kdykoliv to jen budeme potřebovat.

Poté následuje vyhodnocení rozhovoru. Mělo by směřovat k výzkumnému problému, který diagnostikujeme.

I metodu rozhovoru můžeme dle Čábalové (2011) dále třídit do různých kategorií.

Do první kategorie řadíme otázky podle struktury a podle počtu zúčastněných osob. V některé literatuře se můžeme dočíst, že strukturovaný typ rozhovoru se pokládá za standardizovaný typ rozhovoru a nestrukturovaný za nestandardizovaný rozhovor.

Čábalová (2011) dále strukturované interview rozděluje do tří skupin.

První skupinou je uzavřený rozhovor, kde otázky a její odpovědi jsou přesně formulovány a tázaný vybírá z předem připravených možností odpovědí. Tyto závěry jsou dále přetvářeny do výsledného závěru pedagogického výzkumu.

Druhou skupinou je otevřený rozhovor, v němž předem stanoveno jen téma rozhovoru. Otázky i odpovědi nejsou předem připraveny, proto je zpracování těchto informací mnohem náročnější.

Poslední skupinu tvoří polostrukturovaný rozhovor. V něm se nachází škála otázek a odpovědí, které účastník interview dále vysvětluje.

Třídění dle počtu dotazovaných je podle Chrásky (2015) na rozhovor individuální, kde pracujeme jen s jednou osobou a rozhovor skupinovou, kde pracujeme s více osobami naráz.

**Hendl (2016) uvádí další typy rozhovorů, které se používají u kvalitativně orientovaného výzkumu. Jedná se o strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami, o rozhovor pomocí návodu, neformální rozhovor a narativní rozhovor.**

Strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami definuje Hendl (2016), jako rozhovor, který použijeme, pokud nemáme dostatek času. Rozhovor je strohý a nebere v potaz individuální přístup a podmínky, kde se rozhovor odvíjí.

Rozhovor pomocí návodu vysvětluje, jako rozhovor, kde máme přichystaný okruh otázek a témat, které chceme s dotazovaným probrat.

Neformální rozhovor je obtížný na vyhodnocování dat. Tazatel je při kladení otázek spontánní a reaguje na změny okolností. Tento typ je časově náročný.

Pokud se chceme zaměřit na historii respondenta, použijeme dle Hendla (2016) narativní rozhovor. Tento typ rozhovoru se opírá k volnému vyprávění respondenta.

Dle Gillernové (2012) patří metoda rozhovoru a metoda pozorování k nejčastěji používaným diagnostickým nástrojům, používaných při kvalitativně orientovaném typu výzkumu.

Další metodu, kterou můžeme dle Dittricha (1992) při zjišťování vztahů ve třídě použít je dotazník. Jedná se o standardní diagnostickou metodu. Tato metoda je velmi různorodá, výzkumník si může vytvořit vlastní dotazník, který splňuje jeho výzkumný cíl a odpovídá na jeho výzkumné otázky, použít již ověřený dotazník nebo použít kombinaci obojího.

**Dotazníková metoda je dle Hoffmana (2013) stvořena pro hromadné nabytí informací písemnou formou. Tato metoda poskytuje možnost rychlého získání potřebných dat, od velkého množství jedinců a v krátkém čase.**

**Struktura otázek a délka dotazníku musí odpovídat věku a zkušenostem žáků.** Krejčířová (2012) radí, že než nově vytvořený dotazník předložíme vybrané skupině žáků, je vhodné si nejprve kvalitu dotazníku prověřit na skupině mladších žáků, zda všemu rozumí a dovedou na otázky bez obtíží odpovědět. Tento „předvýzkum“ nám umožní dovést dotazník do finální struktury tak, aby odpovídal námi stanovenému cíli výzkumu.

V dnešní době má každý, kdo provádí pedagogický výzkum dotazníkovou metodou, na výběr z velkého měřítka různých dotazníků, orientovaných na různé problematické otázky.

Můžeme například použít dotazník autora **R. Brauna (1998) - Dotazník vztahů ve třídě B-3 a B-4**. Dotazník B-3 je vytvořen pro žáky od čtvrté třídy základní školy až po žáky končící základní vzdělávání. Jednodušší verzí dotazníku B-3 je dotazník B-4. Dotazník B-4 je určen pro žáky mladšího školního věku.

**Před použitím samotného dotazníku je potřeba žáky upozornit, že dotazník neobsahuje vědomostní otázky a údaje v něm jsou důvěrné. Nemusí se bát odpovědět, jak vše cítí. Tyto dotazníky nám pomohou odhalit vztahy panující ve školní třídě, a je jen na učiteli, jak nové informace ve výchovně vzdělávacím procesu využije.**

Hrabal (1989) dále vymezuje sociometrický dotazník SO-RA- D. Ten se zakládá na objasnění působení žáka ve třídě a jeho zvýhodnění. Může se jednat o vůdce třídy, který zaujímá třídní sympatie. Dále vlivné žáky s náklonností od ostatních spolužáků, průměrně vlivného žáka, který zaujímá nestranný postoj ve třídě. Žáka se slabou mocí ve třídě, který na vrstevníky působí nepříjemným dojmem a třídní ztroskotanec, který je pro spolužáky odpudivý.

**Dalším dotazníkem pro zjištění vztahů ve třídě, který můžeme použít je dotazník MCI „Naše třída“, který své otázky směřuje na uspokojení žákových potřeb, rozbroje mezi žáky, soutěživost mezi žáky, náročnost výuky, solidárnost a atmosféru během vyučovacího procesu.**

Dále dotazník „CES“. Mareš (2012) uvádí, že tento dotazník zjišťuje vztahy mezi žáky navzájem, žákův zápal ve výchovně vzdělávacím procesu, pomoc učitele v sociálním klimatu školní třídy, organizaci ve školní třídě a zda žáci dodržují stanovená pravidla.

Lašek (2011) uvádí dotazníkovou metodu KLIK. Tato metoda je zaměřena na tři základní prvky klimatu školní třídy. Suportivní klima, kdy žáci popisují vztahy mezi sebou, kvalitu spolupráce a solidaritu ve třídě. Dále motivaci k zápornému školnímu výkonu, kde zjišťujeme rozsah žákova nezájmu i zájmu týkající se vzdělávacího procesu. A nakonec sebeprosazení, které je zaměřeno na žákovu osobnost, na jeho touhu vyniknout. Tato výzkumná metoda je složena z 28 otázek a není náročná na zpracování zjištěných údajů.

Dotazník - Klima školní třídy definuje Mareš (2012). Je složen ze sedmi povinných částí s 34 otázkami. (pozitivní vztahy s vrstevníky, kooperace se spolužáky, podpora učitele, přímý postoj učitele k žákům, vztah rodiny a školy, trávení školních přestávek a soutěživost mezi žáky) „Respondenti odpovídají škálováním a své odpovědi zaměří na konkrétního učitele. Dotazník se vyhodnocuje na počítači“ (Braun, 2014, str. 90)

Při výzkumu vztahů mezi žáky můžeme dle Doležela (2007) použít dotazník D-1. Jedná se o sociometrický dotazník s psychologickými prvky, určený pro žáky od šesté třídy

do deváté třídy základní školy. Zde se nachází 7 kruhových sociogramů a 32 seznamů kritérií, jako například: role agresora, nešťastného jedince, dobré skupiny vrstevníků, aj.

Do písemné metody pedagogického výzkumu řadíme metodu didaktického testu. Jde o zjištění osvojených vědomostí žáků.

Mnoho informací můžeme získat i metodou analýzy výkonů, výtvorů a výsledků žákovi činnosti. Výhodou této metody je, přesné stanovení diagnózy. Zkoumaný jedinec neví, že je diagnostikován. Provádí ji spíše psychologové než učitelé. Tato metoda může mít pracovní charakter i povahu hry.

Podle Maydlové (1974) prochází tato metoda formálním a obsahovým stupněm. Můžeme použít slohovou práci, kresbu, analýzu písma. To vše nám poskytne možnost poznání nejrůznějších okolností žákova vývoje a formaci osobnosti.

Sociometrická metoda je jednoduchá možnost zjištění vztahů ve třídě a vysvětlení příčin těchto vztahů ve třídě. Výzkumník může použít sociometrický text nebo sociometricko-ratingový dotazník.

Pokud potřebujeme zpětně dohledat žakovu evoluci, použijeme metodu studia veškeré dokumentace. Zde nalzáme informace týkající se žákova prospěchu, při osvojování vědomostí a jeho chování ve výchovném procesu.

Poslední výzkumnou metodou je anamnestická a retrospektivní metoda. Díky této metodě, dle Dittricha (1992), zkoumáme informace o žákovi, soubor údajů o prodělaných nemocích dítěte, tu provádíme s výpomocí zákonných zástupců dítěte a vlastní vyvinutí žákova vyšetření. I zde dodržujeme určitý formát práce. Sledujeme výchovné efekty jedince a jeho obtíže při výchově.

Gillernová (2012) hovoří i o **alternativních výzkumných technikách**. Mezi ně patří například technika, od neznámého autora, zvaná Strom duchů. Jedná se o profil stromu, ztvárněném na velkém kuse papíru, po kterém šplhají duchové. Každý žák si vytvoří postavičku ducha, které pojmenuje po některém svém spolužákovi. Poté postavičku umístí na strom, podle vlastního uvážení, kde se daný jedinec nachází v třídním kolektivu. Některé postavičky jsou pod stromem a čekají, až se dostanou nahoru, jiné už si užívají v koruně stromů, další šplhají po kmeni nahoru do koruny. Tuto metodu, podle nejrůznějších výzkumů, provádí ve výchovném procesu mnoho učitelů, jen s rozdílnou tematikou, např.: podzimní strom, hora snů aj.

**Mezi další alternativní metody, jak poznat sociální klima třídy, se dle Langera (2002) řadí i nejrůznější hry. U hry je žák uvolněný, naprosto přirozený a nemá tedy**

**potřebu cokoliv předstírat. Ukáže tak své sympatie k vrstevníkům a svou roli ve třídě v nepředvídatelné situaci bez předem vymyšleného scénáře.**

**Do těchto her řadíme dle Markové (2005) následující hry.**

**Hra Dráček je vhodná pro děti od druhé třídy ZŠ, každý žák si namaluje hlavu dráčka a na ocas připevňuje mašle se jmény svých spolužáků, aby se necítil tak osamoceny. Barvy mašlí volí žák sám. Nebo může navázat mašle se jmény všech svých spolužáků a seřadit je podle stupně svých sympatií. Hra zkvalitňuje pozitivní vztahy ve třídě.**

Hra Obláčky, v této hře se žáci zobrazí, jako slunce a pod sedm mráčků pod sebou zapisují spolužáka podle instrukcí stanovených učitelem. Otázky jsou následující: „S kým by ti bylo na nebi dobře?“. Poté v kruhu před ostatními obhajují svou volbu. Hra nám umožňuje poznat sympatie panující ve školní třídě.

Deset situací je hra, která nám umožňuje zjistit vztah žáků k jednotlivým znakům spolužáka. Učitel vypráví žákům jednotlivé krátké příběhy a žáci doplňují hlavního hrdinu ze svých vrstevníků, který má potřebné vlastnosti pro danou situaci. Tato hra je náročná na přípravu učitele, protože příběhy musí přesně na kolektiv třídy pasovat.

Hra - Dotkni se toho, kdo - je založena na doteku spolužáka, který splňuje učitelův pokyn. Například: „Dotkni se toho, kdo ti umí poradit.“ Po několika sériích otázek následuje rozbor hry s žáky. Učitel se žáků ptá, který pokyn jim přišel obtížný, který lehký, kde váhali s odpovědí aj.

Sociometrie pohybem spočívá v tom, že žák si musí uvědomit, jak se právě teď cítí. Učitel stanoví přímku, na pravé straně se nachází RADOST a na levé SMUTEK. Žák se musí postavit na osu podle svého uvážení. Další stanovení je ÚNAVA a ENERGIE. Díky této hře odhalíme žakovu orientaci v postojích či emocích žáků. Po skončení aktivity provedeme s žáky diagnózu. Co se vám volilo dobře, co obtížně.

Při diagnostice školní třídy diagnostikujeme dle Hoffmana (2013) i **typické role žáků ve třídě**. Do těchto rolí se řadí:

- Hvězda třídy, pro žáky sympatický, atraktivní element, jde o milovaného spolužáka
- Vůdce třídy, mocný žák, který ovládá skupinu žáků
- Přijímaná osoba, tvoří většinu třídy, jde o ne moc výrazného jedince
- Trpěný jedinec, spolužáci o jedinci ví, ale málokdo jej do kolektivu přijme
- Jedinec izolovaný, není přijat zbytkem skupiny

Pokud diagnostikujeme školní třídu, musíme dodržovat určité zásady. Podle Brauna (2006) nesmíme diagnostiku třídy provádět anonymně. **Jde o skupinovou práci, a musíme dokumentovat každý údaj a ukládat veškeré poznatky.** Jen tak můžeme dosáhnout kvalitních výsledků, potřebných pro správné určení výzkumného problému.

## 1.2 Typologie žáků

Přesto, že je každé dítě jedinečné, je pro učitele dobré znát jednotlivé typy žáků, které se mohou objevit v jeho třídě. Poskytuje mu to možnost, nalézat způsob, jak s nimi navázat efektivní komunikace a následně s nimi pracovat.

Jednou z možností diferenciací, jak můžeme na žáky nahlížet je podle jejich temperamentu. Podle Seitla (2009) je temperament vrozený soubor chování. **Temperament osobnosti je zjevný z chování a prožívání jedince a jeho reakcí na různé podněty.** Jde o dynamické vlastnosti osobnosti, které jsou spojené s jedincovou vzrušivostí, neboli mírou odpovědi organismu, který je schopen ovlivnit náladu jedince.

Mezi hlavní činitele temperamentu patří, dle Bendové (2009), faktor zaměření na úkol, osobnostně-sociální flexibilita a reaktivita. Termín zaměření na úkol chápeme, žakovu schopnost koncentrace a míru aktivity v probíhající výuce, jeho vytrvalost a roztržitost. Osobnostní-sociální flexibilitou označujeme aktuální náladu žáka.

U dětí může panovat pozitivní, přátelské klima. Patří zde také žakova dovednost kooperace s ostatními a jeho schopnosti zapojení se do třídního kolektivu. Posledním termínem je reaktivita, kterou Bendová (2009) označuje jako negativní faktory, ovlivňující jednání dítěte. **Jedná se o míru jeho reakce na dané podmínky.**

Podle nejrozličnějších odborníků, můžeme žáky snadno roztrždit do skupin, podle jejich temperamentu. Například dle Thomase a Chessové (1987) existují tři typy žáků.

První skupinou jsou snadno zvladatelné děti. Pro tyto žáky je typická pozitivní reakce na nové podmínky. V kolektivu vrstevníků bývají oblíbení a mají střední míru aktivního zapojování do výuky.

Druhou skupinu tvoří obtížně zvladatelné děti. Jedná se o problematické žáky s neschopností aktivovat se na nové podněty. Mezi jejich schopnosti patří přehnaná reakce, výbušnost a nerovnoměrnost chování.

Poslední skupinou jsou žáci pomalí. Jsou typičtí svou mírnou a zápornou reakcí na novinky. Učitel by k nim měl přistupovat trpělivě.

Podle Thomase (1987) můžeme 2/3 dětí zařadit do jedné z těchto tří skupin.

Další klasifikací temperamentových typů žáků uvádí Caspi a Silva (1995). Ti člení žáky do pěti skupin s podobným typem chování. Na žáky nekontrolovatelné, inhibované, sebevědomé, stagnující a přizpůsobivé.

Pro nekontrolovatelné žáky je typické neomalené chování s obtížemi udržet pozornost při vyučování a komunikaci.

Inhibovaní žáci jsou nesmělí a ostýchaví. Těžko si hledají cestu k druhým lidem. Označují se samostatností a zakřiknutostí.

Sebevědomými žáky rozumíme žáky společenské se schopností vcítit se do druhého jedince. Jsou vnímaví a aktivně se do činností zapojují.

Mezi stagnující žáky řadíme žáky klidné a plaché povahy. Jsou zaměřeni na splnění zadaného úkolu. Těžko se přizpůsobují novým podmínkám.

Poslední skupinu označujeme jako přizpůsobivou, neboli průměrnou. Nejedná se ani o žáky snaživé, populární v kolektivu vrstevníků ani hrubé.

Dalším členěním žáků vymezil Seitl (2009). Jde o auditivní typ žáka, který je charakteristický pro vnímání okolí především sluchem. Vizuální typ žáka, který se vyznačuje vnímáním zrakem a kynetický typ žáka, který zkoumá okolí dotykem a citem. Jde o jedince vnímavého a přátelského.

Další možností, jak můžeme nahlížet na typologii temperamentu, tentokrát z pohledu hodnot, které děti vyznávají, popisují Miková (2015). Jedná se o Apollonské, Prometheovské, Dionýsovské a Epimetheovské děti.

Apolloni se vyznačují značnou dávkou emocí, vnímavostí, schopností vcítit se do druhého jedince a i nejmenší maličkost je dokáže nadchnout.

Stang (2015) je nazývá také jako děti idealisté. Snaží se chovat přátelsky a zavděčit se svému okolí. V každém člověku se snaží nejprve najít to nejlepší. Každého rádi vyslechnout a snaží se ztotožnit s jejich problémy. Chtějí, aby ostatní byli šťastní. V kolektivu se snaží být přijímání jako jedinečné bytosti. **Ve školní třídě jsou komunikativní a nemají problém navazovat blízká přátelství, ale zároveň oni sami musí být ve skupině přijímání.** Mají tendence si nová přátelství příliš moc idealizovat a jsou velmi chlouliví na projevy nedůvěry či nečisté intriky na ostatní vrstevníky. Při zesměšňování jiné osoby se často cítí hůře než samotná oběť útoku. Rádi se věnují hravým činnostem. Zadané úkoly plní s chutí.

Prometheové jsou charakterističtí svou zvědavostí a bystrostí. Stang (2015) je nazval malými radionály. Rádi vyhledávají a objevují nové poznatky. Snaží se rozšířit své vědomosti

pole působení. Nebojí se ani zapojit do rozhovoru s dospělými a položit jim nejrůznější otázky, při kterých touží nalézt odpověď. Jejich nejčastější věta je „Proč?“. Neradi plní zadané úkoly, které si sami nevybrali. Nedokáží pochopit, proč je mají plnit, když jim samotným to nepřipadá smysluplné. **V kolektivu vrstevníků se často cítí výjimečně a nadprůměrně, přestože ho spolužáci často odmítají.** Prometheové se neumí pořádně vyjadřovat a nedokáží být ani moc citliví. Vše co si myslí řeknou na rovinu bez citového podbarvení, což vrstevníci nejsou schopni pochopit. Nemají rádi ani fyzický kontakt s ostatními jedinci a i projev emocí je jim cizí.

Dionýsové jsou typičtí svým impulzivním a aktivním jednáním. Pro své okolí působí až zbrklým a neuváženým dojmem. Jednají často bezmyšlenkovitě. Dokáží se rychle pro danou věc nadchnout a vytrvat v ní. Vynaloží vysoké úsilí při splnění zadaného úkolu, který je ovšem baví. Tyto děti nazval Stang malými hráči. Nedokáží dlouho udržet pozornost a často vyrušují. Svým jednáním často připomínají dítě s onemocněním ADHD. **V kolektivu vrstevníků mohou být velmi oblíbení. Rádi se nadchnou pro nejrůznější aktivity, zkouší nové hry a činnosti.** Pokud je činnost baví, jsou ještě více vytrvalí. Pokud ne snaží se činnost změnit. Své kamarády si zbytečně neidealizují nebo je nemoralizují. Chovají se naprosto přirozeně. Dá se říci, že žijí daným okamžikem. Avšak také může nastat období, kdy budou ostatními dětmi nepřijímání, protože si dokáží stát za svým, co jim samotným činí potěšení, kterého se nechtějí vzdát.

Epimetheové se vyznačují zodpovědností a sounáležitostí. Touží po pocitu, že někam patří a jsou prospěšní. Trpí úctou k tradicím a pravidlům. Při řešení úkolů se spoléhají na osvědčené metody. Stang je nazval malými strážci. Ve svém životě vyžadují řád a odmítají chaos. Mají rádi pocit jistoty a stability. I v rodinném prostředí se mohou cítit nepříjemně, pokud bude jejich klidné a zpořádané prostředí narušeno. Může jej narušit i rodičovská výchova, kdy rodiče nebudou při výchově dítěte stát při sobě. Tento pocit jistoty vyžadují i ve školním prostředí. **V kolektivu jsou bráni jako tzv. šprti.** Způsobuje to jejich smysl pro dodržování pravidel a touha po splnění zadaného úkolu. Svůj cit pro pravidla dokládají i tak, že upozorňují učitele na to, že jiný jedinec pravidla nedodržuje. Trest za nedodržení pravidel je pro něj signál, že pravidlo stále platí. Potom se tento člen stává v kolektivu nepřijímaným jedincem. Epimetheové však trpí i touhou pomáhat ostatním a tuto slabost mohou ostatní zneužívat. Například budou od nich opisovat úkoly a půjčovat si pomůcky.

### **Honey a Mumford popisují tři typy žáků podle učebního stylu.**

První typ žáka je tzv. **aktivista**, pro který je typické vyhledávat nové praktické prožitky. Chtějí zkusit nové věci a nebojí se výzev. Rádi se zúčastňují nových činností



a nových událostí. Nové vědomosti a dovednosti si raději osvojují pomocí aktivit. Učitel si je získá díky nejrůznějším projektům, kde mohou své nově nabyté vědomosti v praktické činnosti rovnou vyzkoušet.

Druhý typ nazvali **přemítavým typem**. Je charakteristický představivostí a dovedností dívat se na problémovou situaci z nejrůznějších úhlů pohledu, které následně shrne do jednoho celku. Nejvhodnější cestou pro osvojení nového učiva je pro něj pomocí her a aktivit, které mu poskytnou možnost zopakovat starší učivo. Přemítavý typ exceluje v představivosti a snadno rozeznává hodnoty.

Poslední typ žáka je **teoretik**. Mezi jeho schopnosti patří vyvozování závěrů a nalézání kontextu. Dokáže propagovat teoretické modely, v nichž odlišné podmínky splínou do jednoho. Nové poznatky si nejlépe osvojuje pomocí aktivit.

Další možností náhledu na typy žáků ve třídě, je podle Hrabala (2011), **z hlediska žákových výkonových potřeb**.

Prvním typem označují **žáka s vysokou potřebou úspěšného výsledku se současnou nízkou potřebou vyhnout se neúspěchu**. Tento typ žáka se velmi snadno nadchne ke splnění zadané činnosti. Jde o žáky podnikavé, vytrvalé, kterým při plnění zadaného úkolu nestojí v cestě obava ze selhání. Plnění školních povinností je pro ně možnost předvést své dovednosti a vědomosti. Tito žáci jsou ve výuce pozitivně hodnoceni. Pokud mají možnost vybrat si úroveň problému, volí střední úroveň. Lehký úkol pro ně není výzva. K řešení úkolu se staví pohotově a hrdě. Mají schopnost rozeznávat podstatné a vedlejší vlastnosti problému. Nepracují spontánně, ale plánovitě a i přes nastolené překážky se snaží problém vyřešit. Tento typ žáka touží po úspěchu a uznání. Dokáží se poučit ze svých chyb. Všechny své úspěšné i neúspěšné akce berou jako motivaci, čímž mají tendenci se ve svých dovednostech a vědomostech dále zlepšovat a posouvat na vyšší úroveň. Své úspěchy připisují svým zásluhám a úsilí, které do řešení úkolu dali. Neúspěch přisuzují své špatné připravenosti. Jejich cílová orientace je perspektivního charakteru, která se vyznačuje plánováním budoucnosti.

Druhý typ popsali jako **žáka s nízkou potřebou úspěchu a zároveň s vysokou potřebou vyhnout se neúspěchu**. Tito žáci jsou buď nadchnuti plněním úkolu nebo trpí strachem z jeho nesplnění. Pro tyto žáky je charakteristické, že se snaží vyhýbat nastoleným školním problémům, který by mohl odhalit jejich vědomostní nedostatky. Proto se vyhýbají vědomostním soutěžím. Při možnosti volit úroveň obtížnosti úkolu, si zvolí raději lehčí úroveň, která pro ně představuje jistotu, že dokáží zadaný problém vyřešit.

Podle Hrabala (2011) tito žáci trpí tzv. atribučními tendencemi. Zásluhy svým úspěchům přisuzují náhodně či štěstí a neúspěchy připisují svým špatně osvojeným znalostem a trpí značnou úzkostí. Pokud tito žáci často prožívají neúspěch může u nich nastat útlum a neschopnost podvolit si další znalosti.

Třetím typem rozumíme žáka velmi **ambiciózního**. Jedná se o žáka se silnou touhou po úspěchu a zároveň velkou potřebou vyhnout se neúspěchu. Často se nedokáží vyznat ve svých emocích. Při volbě obtížnosti úkolu si buď volí lehké úkoly, které pro ně nejsou motivací nebo naopak těžké. Ani jedna ze zvolených cest pro ně není výhodou. Nízká úroveň řešeného problému pro ně není motivací a neschopnost zadaný úkol splnit teprve ne. Při snaze o vyřešení obtížného úkolu, na který nemusí aspirovat ani potřebným množstvím znalostí a dovedností mohou jednat dvojím způsobem. První možností je, že v řešení problému vytrvají a snaží se jej se značným strachem z neúspěchu vyřešit. Jednají nerozvázně a bojácně. Nebo naopak řešení problému vzdají, ale nedokáží se s tím psychicky vyrovnat. Považují se za zbabělce, který se vzdal bez boje. Svůj neúspěch později přisuzují obtížnosti úkolu se slovy:

„ Byl tak těžký, že by jej nevyřešil nikdo!“ Tito žáci touží po úspěchu a uznání. Je to pro ně největší možná motivace k dalším výkonům.

Čtvrtý typ popsali jako **žáka s nízkou potřebou úspěchu a současně s nízkou potřebou vyhnout se neúspěchu**. Tito žáci postrádají nadšení pro osvojování vědomostí a dalších školních činností. Školní záležitosti jsou pro ně nesmyslné. Jedná se převážně o romskou populaci žáků, kteří do školního zařízení přichází s určitým výkonovým jednáním, které bývá od školního odlišné. Učitelé musí vynaložit velké úsilí při motivaci těchto žáků.

Dle Pavelkové (2011) existují dvě kategorie výkonových žáků.

První kategorie jsou žáci, kteří přicházejí do školního prostředí s průměrnou výkonovou tendencí. V tomto případě pozitivní reakci učitele bude žák brát jako prvořadou motivaci.

Do druhé kategorie spadají žáci a nevýkonovou tendencí. U těchto jedinců ji musí učitel, vhodně zvolenými úkoly vytvořit.

Posledním typem je **nevyhraněný typ**. Podle Pavelkové (2011) se téměř každý učitel ve školní praxi setkává s žákem s potřebou úspěchu a potřebou vyhnout se neúspěchu. Úspěch pro ně znamená výkonovou motivaci, ale zároveň není prioritním zdrojem.

### 1.3 Typologie učitelů

Kohoutek (2009) uvádí, že **učitelovo působení na žáky je nenahraditelným zdrojem, který pomáhá rozvoji žákovi osobitosti a tím i ovlivňuje klima třídy**. I samotná autorita učitele je součástí jeho osobnosti a tím dopomáhá vlivu učitele na žáky. Autorita učitele se odvíjí od mnoha aspektů od jeho již vytvořené pověsti až po jeho schopnosti a kvalifikovanost. Pokud je učitel u žáků oblíbený dosahuje kolektiv žáků pozitivních výsledků a vzorného vystupování.

**Osobnost pedagoga je jedním z nejdůležitějších funkcí, které jsou potřebné pro výchovně vzdělávací proces žáka**. Nauka, která se zabývá osobností učitele, se nazývá pedeutologie.

W. O. Dörling se řadí mezi představitele šesti základních typů osobnosti pedagoga. Jeho typologie učitelů se opírá o poznatky rozdělení osobností od Eduarda Sprangera.

Prvním typem je **náboženský typ**. Tento typ se podle Kohoutka (2000) staví do role pečlivého pedagoga. Tento typ veškerá svá jednání přisuzuje smyslu života a božství. Hovoří se o učiteli, který se jeví, jako vážný bez smyslu pro humor. Rovněž příliš neholduje citem pro dětskou hru. Ovšem jedná se o velmi spolehlivého člověka.

Fišer (1965) uvádí, že Dörling náboženský typ učitele dále rozšířil na pietistický typ, který je více sentimentální a orthodoxní typ, který je zase více rozumový.

Druhý typ Dörling pojmenoval **estetický typ**. Dle Kohoutka (2000) tento typ nestrádá po stránce vymykající se rozumu. Je tvořen silnou fantazií, citovostí a smyslem projevit empatii, čímž dopomáhá k formulaci žákovi individuality.

Fišer (1965) o učitelích estetického typu hovoří jako o učiteli, který na žákovu osobnost působí již samotným zevnějškem, a snadno si dovedou získat žákovu důvěru. Často jsou pro žáky vzorem a inspirací. Žákovu osobnost se nesnaží předělat a spíše se do jeho osobnosti vcítí, čímž jsou u žáků ještě více oblíbení. I estetický typ učitele byl dále rozdělen na typ, který je velmi osobitý a netečný typ, který obtížně přijímá cizí podmínky. Estetický typ se rád řídí svými city a svou individualitou.

Dalším typem je aktivně **tvořivý typ**, kterého Kohoutek (2009) přirovnává k malíři. Rozvoj žákovi osobnosti vytváří bez ohledu na odlišnosti žáků, což se mu často vymstí.

Oproti tomu **pasivně receptivní typ** dle Kohoutka (2000) dále podporuje již vytvořenou osobnost žáka, čím sklízí u žáků obdiv.

Následujícím typem je **sociální typ**, kterého Kohoutka (2000) popisuje, jako člověka trpělivého se smyslem pro výchovu užitečného člověka. I tento typ je u žáků oblíbený.

Kohoutka (2009) jej přirovnává k náboženskému typu s rozdílem, že náboženský typ se opírá o božstvo, kdežto sociální typ se opírá o lásku.

**Teoretický typ**, podle Kohoutka (2000), se příliš nesoustředí na žákovu osobnost, ale spíše o jeho míru osvojených vědomostí. Tento typ učitele není žáky příliš oblíbený. Jedná se o aktivně teoretickou osobnost, která často publikuje vlastní práce a zapojuje se do výzkumného šetření.

**Ekonomický typem** je podle Kohoutka (2009) ten učitel, který se s nízkou snahou pokouší o kvalitativní výsledky žáků. Jeho žáci jsou vedeni k samostatnosti. Po vědomostní stránce žáci dosahují vynikajících výsledků, ale jejich fantazie a osobnost bývá často potlačena vlivem praktičnosti toho ekonomického typu učitele.

Posledním typem je podle Kohoutka (2000) **mocenský typ** pedagoga. Jeho hlavním rysem bývá prosazování vlastní osobnosti nejrůznějšími způsoby. Rád se staví do role vůdce a příliš se nezajímá o potřeby a osobnosti žáků. Jeho hlavním smyslem je pocit moci, vlivu a uznání ostatními. Na žáky působí nepříjemným dojmem, kterého se ostatní obávají. Pociťují vysoký respekt.

Následující typologie pedagogů vychází od E. Luka, který se opírá o podněty z oblasti psychiky, Kohoutek (2000). Podle psychické odezvy na zadané impulsy a jeho míru zpětné reakce na zadaný podnět, rozdělil osobnost učitele na **reflektivní typ a uvážlivý typ**. Další rozdělení vzniklo z pedagogovy psychiky, tedy způsobu vstřebávání impulsů. Jedná se o **typ reproduktivní**, který není schopen impulsy dále rozvíjet, jen je předává dál a produktivní **typ**, který zadané impulsy dále rozpracovává. Z těchto poznatků se vytvořily čtyři typy vyučujících.

**Naivně reproduktivní typ** (Kohoutek - 2000), který je nejvhodnější pro edukaci mladších žáků. Tento typ učitele žákům předává jen osvojené znalosti a téměř nevede žáky k samostatné činnosti či možnosti vytvoření vlastního názoru. Tento typ učitele sám vlastními názory nepřekypuje.

Kohoutek (2000), dalším je **bezprostředně produktivní typ** učitele, který se vyznačuje vysokou mírou vlastní produktivity, čímž osvojené znalosti dále prohlubuje a vylepšuje svými vlastními názory. Jedná se o pedagoga, který svou pohotovostí dosahuje v praxi vynikajících výstupů.

Třetím typem je **reflexivně reproduktivní typ**, který je charakteristický pro svou nerozváženost. Kohoutek (2000) popisuje, že se jedná o jedince, který výborně zvládá známé

a očekávané situace, ale náhodné situace zvládá velmi obtížně. Často nedokáže posoudit žákovu osobnost.

Poslední je **reflexivně produktivní typ**. Kohoutek (2000) pokud je jedinec kreativní a inteligentní bývá jeho způsob řešení problému přijatelný. Pokud tyto vlastnosti jedinec postrádá, bývá jeho soud o problému neadekvátní k nastolené situaci.

Následující typologie, která je rovněž opřena o **pedagoga, který se zajímá o žákovu osobnost**, je podle Caselmana. Jedná o tzv. pajdotropy, kteří se na rozdíl o logotropů zajímají o rozvoj individualitu žáka.

Kohoutek (2000), pajdotrop se velmi přibližuje ke globálnímu učiteli, který uznává práva druhých a rozvíjí individualitu každé osobnosti.

**Individuálně psychologicky orientovaný pajdotrop**, který trpí snahou o pochopení individuality každého žáka a dále ji rozvíjet. **Tento typ učitele se snaží o dodržování pravidel a zásad se smyslem pro empatii s rodičovským instinktem.** Podle Kohoutka (2000) je vhodný na pracovní pozici výchovného poradce.

Dalším je, podle Kohoutka (2000), **obecně psychologicky orientovaný pajdotrop.** Jeho cílem není jen další rozvoj osobnosti žáka, ale i snaha vytvořit žákům podmínky pro lepší přijetí nezajímavých vyučovacích látek.

Další rozčlenění typů vyučujících je autoritativní vyučující, liberální typ vyučujícího, učitel cholerik, učitel sangvinik, učitel flegmatik a učitel melancholik. (Osobnost učitele, 2018)

**Autoritativní typ, který zastává pozici vůdce a žáky staví do pozic podřízených.** Nedává žákům možnost vlastní realizace a jen dbá na dodržení jeho zadaných pokynů. Neprojevuje zájem o žákovu osobnost a při výuce se opírá o metodu výkladu.

Podle Kohoutka (2009) vytváří tento typ vyučujícího žákovu osobnost k obrazu svému, bez ohledu na žákovu jedinečnost.

**Liberální typ se opírá o samostatnost a iniciativu žáků.** Učitel není pro žáky dostatečná osobnost, neuděluje žákům pokyny a tudíž ani nedohlíží na jejich plnění.

**Učitel cholerik**, který trpí sníženou mírou ovládnání emocí, tudíž není pro žáky dostačujícím příkladem. **Tento typ vyučujícího netrpí stydlivostí, nevdá mu pozornost a společnost.** Vlastní spousty vhodných vlastností, které jsou vhodné pro výchovně vzdělávací proces.

Učitel, který se pyšní vlastnostmi vhodného pro pedagogickou praxi, je učitel sangvinik. Jedná se o společensky založeného jedince, kterému rovněž nevdá pozornost a dokáže usměrnit své emoce. Je považován za vynikajícího herce.

**Učitel, který špatně navazuje společenské kontakty a pedagogická praxe mu nepřináší radost, je učitel flegmatik.** Učitel působí klidným a vyrovnaným dojmem, ale trpí špatnou snahou v prosazování svých cílů. Téměř neprojevuje své emoce.

**Učitel melancholik se řadí do role inteligentního pedagoga, který trpí svou uzavřeností před okolím.** Libuje si v samotě, nedává průchod svým emocím, čímž není možnost posoudit jeho vnitřní rozpoložení. Na žáky působí klidně a příliš nezasahuje do jejich výchovy.

Riebish (2013) vymezila další typy, kterými můžeme na učitele nahlížet:

**Přemýšlivý typ učitele. Své žáky bere, jako své kolegy a vytváří přátelskou atmosféru.** Pohotově a rychle řeší zadané úkoly. Učitel je žáky respektován a přijímán, ovšem jen do té doby, dokud žák řeší úkoly v rychém tempu. Jakmile vyučující začne žáka nabádat k rychlejšímu tempu může mezi žákem a vyučujícím dojít k určité rozepři. V krajním případě dochází ke změně vyučujícího.

Dalším je učitel **emocionálního typu. Tento typ učitele trpí silnou schopností vcítit se do druhého člověka, čím má na žáky neobyčejný vliv.** Pokud nepřehání své příkazy, směřující k žákům, dokáže si svým jednáním získat každého žáka. Učitel je pro žáka vzor a snadno jej dokáže namotivovat. Velmi obratně řeší nasolené problémy. Rozepře mezi učitelem a žákem může nastat, pokud učitel zmírní míru žákovi kreativity a začne se soustředit jen vyřešení zadaného problému. Pokud učitel bude pokračovat v mírném rozvoji žákovi osobitosti, bude u žáků velmi oblíbený.

## 1.4 Klima ve třídě

**Vztahy ve třídě jsou ovlivňovány také klimatem třídy. Jde o sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které vytváří žáci v interakci s učitelem. Jedná se o stálý a skupinově dlouhodobý jev.**

Do tohoto podle Grecmanové (2011) zahrnujeme:

- Spokojenost žáka ve třídě
- Konflikty mezi žáky
- Soutěživost ve třídě
- Obtížnost učení
- Soudržnost třídy
- Pořádek při výuce

Dle Laška (2007) je termín klima třídy spjat i s dalšími pojmy, tudíž pojem klima třídy lze více rozšířit o další termíny. Jedná se o prostředí a atmosféru.

Na termín prostředí můžeme za pomoci Laška (2007) nahlížet, jako na nejširší pojem. Na rozdíl od klimatu a atmosféry, na termín prostředí nenahlížíme z vnitřního pohledu, neboli z pohledu sociálního a psychologického, ale z vnějšího pohledu. **Můžeme říci, že se jedná o polohu a vybavení školy.** Region, ve kterém se škola nachází, hygienická stránka školy, zde řadíme větrání, vytápění, osvětlení školy, technické vybavení školy, architektonický pohled na školu.

**Atmosféra je charakteristická tím, že se jedná o proměnlivý jev, který se častokrát i během dne mění.** V tomto jevu pozorujeme emoce pozitivní i negativní proudící ve třídě. Například během nečekaného zkoušení, při kterém je žák zaskočen, můžeme pozorovat negativní atmosféru panující ve třídě. Oproti tomu, když odpadne neoblíbený předmět, celou třídou se rozhostí pozitivní atmosféra.

Reakce žáků na dané podněty můžeme během dne nesčetněkrát pozorovat. Platon (1983) tvrdil, že atmosféra třídy se od klimatu třídy liší svou pevností. Jde o různé situace, které ovlivňují celkové klima třídy. Mohou jej ovlivnit krátkodobě i dlouhodobě.

**Klima třídy má velký vliv na další faktory než jen na vztahy mezi žáky ve třídě. Ovlivňuje i motivaci žáků k učení, kázni, respektu a toleranci.** Pozitivní klima třídy rozvíjí u žáků toleranci k vrstevníkům a zamezuje tvorbu šikany. Z žáků se stane fungující kolektiv, ve kterém se nachází respekt ke spolužákům a k učitelům.

Dále je motivuje k vlastnímu vzdělání, poslušnosti při vyučování, kázni během školní přestávky a spolupráci žáků mezi sebou nebo spolupráci s učitelem. **Z těchto důvodů je velmi nutné udržovat dobré klima ve třídě.**

**Největším činitelem, který ovlivňuje klima ve třídě je učitel.** To závisí na dalších mnoha aspektech. Například na délce učitelovi praxe, nápaditostí výuky, aktivitou, použití výchovného stylu, způsobem výuky, komunikací se žáky, individuálním přístupem, způsobem, jakým řeší problémy. Také se mluví o důležitosti kreativity. S tou souvisí výzdoba třídy, vedení žáků k úpravě pomůcek a sešitů. Vhodné je vytvořit žákům cit pro pořádek. To neznamená jen úklid třídy a pracovního místa, ale také schopnostech pochopit nové učivo.

Učitel by měl tedy vhodně a efektivně vést vyučovací jednotku tak, aby žák probírané učivo správně a trvale pochopil a dokázal jej v praxi správně použít.

Takový učitel ovlivňuje klima třídy pozitivním, ale i negativním způsobem. K nastolení pozitivního klimatu třídy si musí učitel uvědomit, že pokud stanoví žákům určitá pravidla, které po žácích požaduje, musí je sám dodržovat.

Dle Grecmanové (2003) se **klima třídy nevytváří jen při výuce nové látky či opakování již látky probrané, ale i během přestávek, školních výletů, popřípadě jiných společenských akcí, při kterých žáci tráví společně čas.**

Na klima třídy lze pohlédnout z různých úhlů pohledu. A to z pohledu žáka, pohledu rodičů a pohledu učitele. To můžeme pozorovat a následně zkoumat pomocí dotazníkové metody.

Mareš (1990) uvádí tři možnosti sestavení dotazníků. Deduktivní metodou, která se odvíjí od určité teorie, induktivní metoda, zde se jedná o rozhovory popřípadě přímé pozorování žáků ve třídě. Také se užívá eklektická metoda, při které se používají již otestované dotazníky.

## **1.5 Třída, jako malá sociální skupina**

Každá školní třída je sociální skupinou, tvořenou jednotlivci žáků přibližně stejného věku. Podle Kavkové (2014) chápeme skupinu vrstevníků, jako vytvořenou sestavu jedinců stejného věku.

Novotná (2010) popisuje **školní třídu, jako neformální, malou skupinu. V této skupině se žák dále socializuje a vytváří si svůj vlastní souhrn potřeb a dovedností. V této skupině se dále a hlouběji utvářejí vztahy mezi žáky.**

Další definici školní skupiny stanovila Gillernová (2012). Vymezuje školní třídu, jako skupinu, do níž je žák umístěn a z dlouhodobého hlediska ovlivňován.

Mikulková (2010) definuje **třídní kolektiv, jako skupinu tvořenou jednotlivci, kteří se navzájem ovlivňují a sami jsou ovlivňováni.** Jsou to jedinci se základními lidskými potřebami, specifickou osobností, sociálním zázemím, vlastním jedinečným životním příběhem a různým pohledem na život.

Podle Dopity (2014) je každá **školní třída malou skupinou s danými charakteristickými znaky.** Prvním znakem je velikost skupiny. Nejmenší počet jedinců potřebných pro vytvoření malé skupiny jsou podle Simmela (1902) tři jedinci. Keller (1992) určuje malou sociální skupinu o sedmi až čtyřiceti osob, Šimek (1991) se pohybuje v rozmezí tří až patnácti jedincích na malou sociální skupinu.

**Dalším znakem malé sociální skupiny je společná činnost jedinců ve skupině.** Ve školním prostředí hovoříme hlavně o dosažení základního vzdělání. Tato činnost



je dopředu stanovena. Odvíjí se od Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

**Velmi důležitým znakem malých sociálních skupin je složení pozic a rolí ve třídě.**

V každé třídě má každý jedinec své osobité postavení a roli ve třídě. Pozice ve skupině, které může jedinec ve školní třídě dosáhnout, jsou podle Kavkové (2014) následující. Pozice populární, oblíbený, akceptovaný, trpěný a mimostojící žák. Dále jedinci vůdčí, aktivní pomocníci, podřízení, pasivní, periferní, podporovaní, odmítaní, přehlížení a izolovaní.

Sociální role, ve které se může žák naskytnout, jsou, podle Vágnerové (2002), neformální vůdce, hvězda, expert, šašek, pasivně přizpůsobivý, okrajová pozice a obětní beránek. Tyto role a pozice ve třídě, dle Dopity (2014), podstatně ovlivňují systém hodnot a norem, které se projevují v celé skupině, jako kolektivu žáků a vytvářejí její vizitku pro okolí.

Johnson (1996) definoval potřeby třídy, jako malé sociální skupiny. Jedná se o potřebu bezpečí, soudržnosti, uznání a potřeby vyjádřit se a komunikovat. Každý jedinec chce zkrátka ve skupině pocítit stav jistoty. Přeje si, aby pro něj školní třída byla útočištěm, kde nalezne klid. Třída potřebuje fungovat, jako jedna osoba, aby došli k naplnění stanovených cílů. Chtějí být respektováni a tolerováni a mít možnost oznamovat své domněnky a postřehy.

**Školní skupina pomáhá jedinci, ve školním prostředí, naučit se ovládat své emoce, jednat před skupinou osob, kooperaci, podrobit se společným cílům, přijímat následky svého jednání a chování.**

Podle Novotné (2010) můžeme sociální skupiny více diferencovat. Můžeme odlišit skupiny podle způsobu jejich vzniku na skupiny spontánní a záměrné. Spontánní skupiny vznikají mezi lidmi samovolně. Člověk se odjakživa necítí dobře osamocený, proto často vyhledává blízkost dalších jedinců. A takovým způsobem se dostává do spontánní skupiny jedinců. Jedná se o jedince s podobnými zájmy, cíli a sociálním zázemím.

**Záměrnou skupinou, rozumíme, skupinu uměle vytvořenou, ve které se nachází jedinci z rozdílného sociálního zázemí, odlišnými zálibami. Do takto vytvořené umělé sociální skupiny řadíme třídní kolektiv.** V této záměrné skupině se žáci dále druží do skupin spontánních na základě sympatií k ostatním spolužákům.

Dále můžeme sociální skupiny třídit podle délky jejího trvání na skupiny trvalé a situační. Při odlišování těchto dvou typů skupin, je důležité si stanovit časový úsek, do kterého budeme skupiny řadit. **V našem případě je trvalou skupinou třídní kolektiv do doby, než ukončí povinnou školní docházku.**

Oproti tomu skupinu situační můžeme dále dělit podle Mikulkové (2010). Ve školní třídě se mohou objevit krátkodobé skupiny vytvořené uměle, které jsou zaměřené na danou aktivitu. Tato skupina trvá jen do doby, než vyřeší daný úkol. Poté se skupina rozpadne. Nebo se ve školní třídě může objevit krátkodobá skupina, kterou si žáci vytvoří sami. Jde o skupinu jedinců, ve které působí kamarádské prostředí. Ve skupině žáků jsou tyto skupiny značně proměnlivé.

Každá skupina si podle Belzla (2001) prochází vývojovými fázemi. V první fázi se jedná o první kontakt a orientaci, příchod jedince do školní třídy. Druhá fáze je boj o moc a kontrolu, tzv. kvašení. Jedinec se snaží prosadit si svou pozici a roli ve třídě. V třetí fázi dochází k důvěrnostem a intimitě. Žáci dochází k vyjasnění sporů. Čtvrtá fáze je typická diferenciací a jednáním a poslední fáze je rozdělení a rozpuštění skupiny. To nastává po ukončení povinné školní docházky.

Podle Gillernové (2012) existuje, v malých sociálních skupinách, mnoho skupinových vlivů. S těmito vlivy by měl učitel při vyučování žáků počítat a upozorňovat na ně. Napomáhá tím sociálnímu rozvoji jednotlivých žáků a zvyšuje jejich kompetence chápat chování druhých i své vlastní. Mezi hlavní jevy, které ovlivňují skupinové vlivy, se řadí facilitace, konformita a konflikt.

Sociální facilitací rozumíme jev, který zlepšuje výkon jedince v jednoduchých a zvládnutých činnostech a aktivitách. Poprvé tento pojem zavedl psycholog Norman Tripplet. Zjistil, že pouhá přítomnost dalších osob při určité a zvládnuté činnosti působí podporujícím vlivem. Oproti tomu přítomnost druhých osob při složité a nové činnosti může na jedince působit spíše negativně. Dochází k tzv. sociální inhibici.

Dalším jevem, který ovlivňuje sociální skupinu, je konformita, bez kterého by zřejmě nebylo možné provozovat vzdělávací zařízení. Jedná se o podrobení se normám chování. Jedinec přijme většinový názor a podrobí se i většinovému způsobu jednání a vystupování.

Posledním jevem, který ovlivňuje sociální působení je konflikt. I tento úkaz se vyskytuje ve školním prostředí. Tento interpersonální konflikt vzniká, jako výsledek rozdílného pohledu na danou situaci a ovlivňuje další pozitivní vývoj sociální skupiny. Nejedná se však jen o jev negativního charakteru. Konflikt může napomoci žákovi v osobním sociálním růstu. Za pomoci konflikty si rozšíří své obzory pohledu na daný problém. Také to umožní jedinci rozšířit své schopnosti zvládnání konfliktů. Tuto schopnost bude ve starším věku stále více potřebovat.

## 1.6 Socializace

Socializace je proces, ve kterém se jedinec začleňuje mezi ostatní. Každý se socializuje do určitých sociálních skupin a do sociokulturního systému. Tento jev je realizován pomocí výchovného působení a vlivem prostředí, které působí na jedince.

**Kubátová (2009) definuje termín socializace, jako celoživotní proces, ve kterém se jedinec zapojuje do kulturního dění ve svém prostředí a stává se sociální a specifickou bytostí. Jedinec postupně zapadá do systému společenských vztahů. Snaží se pochopit a vytvořit si své vlastní společenské vazby.**

**Podle Brauna (2014) je termín socializace dlouhodobý a komplikovaný jev. Jde o důležitý mezník v životě každého člověka. Jedinec se učí sociálním dovednostem, nalézá své místo ve společnosti, snaží se vzládnout nové sociální role, pochopit normy chování ve společnosti v rodině, později ve školní třídě ve skupině vrstevníků.**

Lašek (2001) označuje socializaci, jako jev působící na žáka v sociálních vztazích a který nutí žáka k přijetí stejného chování, které mají jeho spolužáci. Tento jev utváří osobnost jedince.

Podle Gillernové (2012) je školní třída formální malou sociální skupinou a jedincova snaha o začlenění se do této skupiny nemusí být jednoduchý proces. Jedinec se učí žít ve skupině vrstevníků, které si neměl možnost vybrat sám. Postupně nalézá cesty, jak se spolužáky komunikovat, jednat a utváří si společenské vazby.

Kraus (1998) také vymezuje termíny enkulturace a akulturace v sociálním procesu. Enkulturu je typická pro rodilé členy společnosti. Jedinec se úmyslně nebo neúmyslně snaží zapadnout za zaběhnutého kulturního systému své společnosti. Kulturní odkaz dané společnosti se postupně dědí z generace na generaci. Oproti tomu akulturu chápeme, jako vědomou činnost, při které se jedinec či skupina jedinců snaží osvojit jinou kulturu. Jedinec se snaží pochopit vztahy a vazby v dané společnosti, která je jemu cizí.

Každá socializace prochází několika fázemi. Geist (1992) uvedl dvě fáze socializačního procesu. První nazval internalizací, ve které jedinec přijímá sociální kulturní normy dané společnosti. Poté následuje druhá fáze personalizace. Tu chápeme, jako vývoj jedince při utváření jeho osobnosti. Jedinec rozvíjí své specifické znaky, vlastnosti a nadání.

Havlík (1996) zavádí čtyři fáze socializace.

První fáze je spojena s dětstvím jedince, kdy je jedinec ještě nesamostatný a odkázaný na pomoc rodičů. Jedná se o ranné dětství, předškolní věk a školní věk, kdy si jedinec osvojuje znaky zodpovědnosti a vyčleňuje své zájmy a hodnoty.

Druhou fází vytyčil v období mládí jedince. Jedná se o dobu puberty a mládí jedince, kdy jedinec bojuje se svým „já“, objevuje nové životní role a snaží se osamostatnit.

Třetí fází je dospělost jedince, jedinec se snaží zvládnout problémy týkající se dospělosti, např.: práce, domácnost, rodina.

Poslední čtvrtou fází je stáří, kde on se stává problémem pro své okolí. Odchází na penzi, rozšiřují se příbuzenské sítě a zabezpečuje si klidné stáří.

**Socializační proces provází každého jedince.** Každý se socializuje při návstupu do školy, zaměstnání, změně místa trvalého pobytu aj. Do každé z těchto skupin se jedinec snaží postupně začlenit a přijmout její pravidla a normy.

**I ve školním prostředí dochází k socializačnímu procesu.** Jde o specifické a důležité socializační prostředí.

Podle Gillernové (2012) působí školní prostředí na žáka dlouhodobě, systematicky a cílevědomě. Dá se říci, že se jedná o úmyslné a profesionální činitele, které se odrážejí na individuálním vývoji jedince. Škola poskytuje a stará se o dodržování norem. Získané zkušenosti jsou brány, jako nezbytný předpoklad při socializaci jedince do společnosti. Žák se za pomoci školního prostředí postupně učí ovládat své emoce, získat respekt a toleranci k autoritě, přijmout odpovědnost za své chování, jednání a naučí se řešit úkoly systematicky.

Podle Jedličky (2017) již **dítě nastupuje do školního prostředí a účastní se socializačního procesu již s určitým množstvím rad, které dítě získalo z předešlých zkušeností od znalých členů rodiny či starších kamarádů.** Tyto rady se hlavně týkají správného chování a vystupování ve školním prostředí. Rady se opírají hlavně o snahu nesnažit se příliš odlišovat od svých vrstevníků ve vědomostní oblasti i v oblasti svého jednání.

Základem socializačního procesu je, podle Nakonečného (2009) proces učení. Žák se učí reagovat na nové podmínky, ovládat své emoce, slušnému chování a respekt k dalším lidem. V tomto procesu jedinci pomáhají školní pracovníci a rodinní příslušníci. Proces učení má mnoho teorií.

První teorie sociálního učení je podle Millera, kdy základem je imitace, kdy dítě automaticky napodobuje svůj vzor.

Další teorii, která se opírá o napodobování, ale tentokrát, kdy dítě na sebe strhává pozornost, na základě předchozích zkušeností, popsal Bandury.

Teorii, při níž se využívá princip psychoanalýzy za podpory rodičů a fyzického zraní dítěte, popsal Searse.

Další teorii definoval Rotter, kdy sociální učení se stává interakcí s okolím.

V socializačním procesu mohou pro dítě vzniknout sociální problémy. Braun (2014) uvádí dva druhy sociálních problémů.

Prvním problémem může pro žáka vzniknout odloučením dítěte od rodičů.

Druhý problém může nastat již během samotného socializačního procesu, který probíhá ve školním prostředí. Tyto problémy mají většinou charakter sociálního zázemí rodiny dítěte.

Další problém popisuje Jehlička (2017), který upozorňuje na rozmazlené a nesamostatné děti. Pro tyto děti je socializace do školního prostředí značný problém. Toto dítě není schopno kooperovat s ostatními a přizpůsobit se většině. Jde mu jen o vlastní potěšení.

To jak dítě je schopno zvládnout socializační proces ve školní třídě, se odráží od jeho rodinného zázemí.

Dle Jedličky (2011) **záleží na mnoha aspektech, kterými dítě před socializací do školní třídy prochází.** Zda je vychovááno v úplné rodině, kde matka i otec sdílí podobné názory a pravidla, a prarodiče mají pouze funkci dohlížející. Toto dítě zpravidla nemá velké problémy v oblasti socializace do kolektivu.

Dítě vychovávané v rodině s nižší sociální stabilitou často trpí značnou neurotickou zranitelností. Dítě se často dostalo do středu s učiteli a spolužáky, trpělo nedisciplinovaností, vzdorovitostí až po nedocházení do školního zařízení.

Značné odchylky v socializaci můžeme pozorovat i u žáků, které jsou vychovávány matkami samoživitelkami. **Tito žáci většinou trpí nedostatky v oblasti vcítění a vzájemného porozumění.** Rovněž se tento jev může naskytnout i u nechtěných dětí. Ty také postrádají empatie.

Kleinová (2004) však upozorňuje, že tyto problémy také ovlivňuje i temperament dítěte. Má na socializaci stejný vliv, jako rodinné zázemí dítěte.

## 2 PRIMÁRNÍ ŠKOLA

Na vývoji a rozvoji každého jedince se značně podílí i školní prostředí. Podle Gillernové (2012) je **škola organizací, která se aktivně zapojuje do edukace, rozvoje a výchovy žáků, které tímto připravuje na nastávající nový životní styl, který jedince bude provázet po zbytek života.** Jedná se volbu školy, pro jeho budoucí zaměstnání a životní postoje a normy.

Podle Průchy (2002) patří škola do klíčového mezníku v životě každého jedince a celé společnosti. Přestože si každý vyloží slovo škola odlišným způsobem. Odborné slovníky uvádějí až 14 významů, kterými můžeme slovo škola definovat.

Jednou z možností, kterou můžeme termín škola blíže formulovat je podle Průchy (2002). **Jde o sociální instituci, která zajišťuje řízené a systematické vzdělávání jedinců.**

Dle Tuijnmana (1992) můžeme školu definovat, jako organizaci, která pomáhá k celistvému rozvoji jedince. Skýtá jedinci možnost získat nevšední speciální dovednosti, které by mimo školní zařízení nebyl schopen získat.

Pařízek (1984) definuje školu jako instituci, která tvaruje žáky do určitých sociálních norem a hodnot.

Mareš (2002) popisuje školu, jako součást životního prostředí dětí. Děti, po zahájení povinné školní docházky, tráví ve školním zařízení mnoho času, kde mají možnost se dále vyvíjet a socializovat. **Ve školním prostředí nejde jen o proces učení a vzdělávání, ale i o příjemné prostředí, kde mohou děti rozvíjet své sociální dovednosti.**

Spilková (2005) nahlíží na primární vzdělávání z humanitního hlediska. Jedná se o snahu harmonizace, tělesnou vyváženost, duševní a mravní vývoj dítěte. Jde o vývoj osobnosti dítěte. Škola pomáhá žákovi k osobnímu růstu a vytváří situace pro všestrannou kultivaci dětské osobnosti. Při jeho edukaci dochází k porozumění kulturním hodnotám, rozvoj komunikačním dovednostem a pochopení současného světa.

Listina základních práv a svobod, která je součástí ústavního pořádku České republiky, stanovuje v článku 33, odstavec 1: **„Každý má právo na vzdělání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon.“**

**V roce 1774 byla zavedena povinná školní docházka. Nyní je každý jedinec povinný navštěvovat školní zařízení devět let, pokud nemá stanoven individuální vzdělávací plán, který mu poskytuje edukaci bez každodenní návštěvy školního zařízení.** Vališová (2007) uvádí, že jedinec je vzděláván 5 dní v týdnu od 1. září do 31. srpna

následujícího roku, z čehož červenec a srpen jsou brány, jako školní prázdniny. Informaci, zda žák úspěšně ukončil vzdělávací proces na základní škole, nám přináší klasifikační stupeň na žákově vysvědčení, který je stanoven klasifikačním stupněm.

Podle Klimentové (2002) není jednoduchý úkol stanovit přesné ukazatele, které rozhodnou, zda jedinec či škola dosáhla stanovených cílů. Pro zjištění těchto ukazatelů může použít osvědčené metody nebo nové metody. Můžeme porovnávat pochvaly a tresty, hodnotit průběžné výsledky, závěrečné testy, žakovu snahu zapojení do plnění zadaného úkolu aj. Také můžeme hodnotit klima školy, které může dopomoci žákům k efektivnímu pochopení učiva.

Podle Gillernové (2012) je na žáka, od zahájení jeho školní docházky, kladen školou cíl, který uplatňuje nárok ke splnění základních znalostí a pomocí, pro dítě nové sociální role žáka, pomáhá k osvojování nových zvyklostem v sociálním vystupování.

Skalková (2007) ve své publikaci uvádí, že vzdělaný člověk chápe jednotlivé vztahy mezi poznatky, které si v edukaci osvojil, čímž si vytvořil další schopnost v podobě sebevzdělávání. Tato edukace zahrnuje i poznatky v oblasti estetické a morální a vytváří jedincovy postoje ke světu, společnosti a k sobě samému.

Edukaci Dokulil (1995) označuje, jako výchovu a vzdělání. Tyto dva termíny se vzájemně prolínají. Dle Průchy (2007) provází osvojování některých poznatků a dovedností různé edukační procesy. Jsou to nejběžnější činnosti, které jedinec používá již od útlého dětství.

Caldwell a Spinks (1991) popisují úspěšné vzdělávání, pokud škola plní šest základních oblastí. Jedná se o kurikulum, které stanovuje výchovně vzdělávací cíle. Škola již dále plánuje program, který vychází z potřeb žáků, který vede ke konkrétnímu cíli. Jde o dlouhodobý jev. Dále se jedná o rozhodování, které zahrnuje vyučující, vedoucí orgány, ale i okolní společnost. Následují zdroje, které napomáhají k efektivní výuce. Pod pojmem zdroje si představujeme kvalifikované a schopné učitele. Další oblastí jsou výsledky, ty nám ukazují míru osvojeného učiva a rozvoj dovedností.

Důležitou oblast tvoří ředitel vzdělávacího zařízení, má na starosti bezproblémový chod školy, motivaci učitelů, udržuje komunikaci školy s rodiči žáků a zajišťuje administrativní povinnosti školy. Dohlíží na stanovování a plnění výukových cílů. Poslední oblastí je klima školy. Jedná se o celkovou budovu a zázemí školy, hygiena, stravování, disciplína, ale i o příjemné prostředí, které napomáhá k plnění stanovených výukových cílů.

Proces vzdělávání vychází ze stanovených cílů, které vycházejí z potřeb společnosti a jednotlivce. Podle Skalkové (2007) je edukační cíl vytvořen z potřeb dané kultury, které napomáhají jedinci se lépe začleňovat do společenského a kulturního života.

**“Obecné cíle vzdělávání v primární škole jsou konkretizovány do pojetí obsahu vyučování, zejména ve vztahu ke strukturaci učiva do jednotlivých učebních předmětů.,”** (Spilková, 2005, str. 102)

Jeřábek (2013) v programu **RVP ZV popisuje cíle základního vzdělávání**. Patří mezi ně, motivace žáků k celoživotnímu učení, podpořit u žáků tvořivé myšlení a logické uvažování, schopnost řešit problémy, vést žáky ke komunikaci, pomoci žákům osvojit si schopnost spolupracovat, přijímat úspěchy i neúspěchy, naučit žáky projevovat svou specifickou osobnost.

Dále u žáků rozvíjí znalost o svém fyzickém i duševním rozpoložení, které dále aktivně udržuje a učí nést zodpovědnost. Vedou žáky k toleranci k jiným kulturám, duchovním hodnotám, a sociálním skupinám, projevovat pozitivní emoce a vnímat vztahy k lidem, životnímu prostředí a k přírodě. Také rozvíjí u žáka jeho vlastní schopnosti, které s dalšími nově osvojenými vědomostmi a dovednostmi dále utužuje. To vše žákovi napomáhá při rozhodování o jeho životní cestě a zaměstnání.

Podle Spilkové (2005) **kurikulární dokumenty vymezují pro primární školu klíčové cíle primárního vzdělávání a celistvou strukturu učiva všech učebních předmětů nebo obsahových celků. Tyto cíle jsou tedy definovány jako kompetence žáka, které by měl žák, při ukončení primárního vzdělávání znát.**

Průcha (2000) hovoří o pedagogické prognostice, která vytváří modely budoucího vývoje vzdělávání. Jedná se o metody a činnosti, které vedou k vytvoření konkrétního plánu rozvoje vzdělávání z dlouhodobého pohledu.

**Dnešní vzdělávací cíle vycházejí z RVP ZV, který vypracoval Národní ústav pro vzdělávání. Ten stanovuje konkrétní učivo, které by měl žák znát při ukončení základního vzdělávání.** Tento okruh učiva rozčlenil do více vzdělávacích oborů, v nichž každý má stanovené své učební cíle, které by měl žák znát. Jedná se o základ všeobecného vzdělání, které se odvíjí od situací, které mohou nastat v běžném životě, čímž je připravují na praktické dovednosti.

**Každý jedinec si ze školního prostředí odnáší určité množství osvojených vědomostí, praktických dovedností a určité normy a postoje společenského chování.**



### 3 INTEGRACE NA ŠKOLÁCH

**Termín integrace se velmi často vyskytuje v mnoha vědeckých disciplínách.** Nemusí se primárně jednat pouze o disciplíny, které se pohybují v oblasti školství. Podle Šturmana (2009) se tato problematika u nás, oproti jiným zemím, řeší se značnou prodlevou. V České republice se toto téma řeší přibližně posledních 10 let.

Zakladatel speciální problematiky Sovák (2000), **termín integrace považuje za nejvyšší stupeň sociálního procesu, kterého může daný jedinec dosáhnout. Jedná se o plné zapojení jedince do sociálního procesu, u kterého byly dopady jeho vady naprosto překonány.**

Podle Klimeše (1995) lze termín integrace vyjádřit hned dvěma způsoby. První možností, jak můžeme na termín integrace nahlížet, je knižním způsobem, jako tzv. scelení, ucelení či sjednocení.

Druhá možnost nese biologický charakter, který označuje termín integrace, kdy nějaká část byla odejmuta z celku a později je integrována opět zpátky.

Hájková (2005) termín integrace považuje, za oboustranný psychosociální proces, při kterém dochází ke sblížení minority znevýhodněných jedinců k majoritám intaktních jedinců.

Další, kdo definuje tento problém integrace, tentokrát z pohledu školství je Jesenský (2004). Integrace se podle něj projevuje ve všech dimenzích člověka, ovšem v největším rozsahu se projevuje v učebním procesu. V tomto procesu se utváří partnerské soužití znevýhodněných a intaktních jedinců v běžném typu školního zařízení.

Školní integraci popisuje i Bürlí (1997) a definuje ji, jako snahu poskytnout výchovu a vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami ve standardním typu školního prostředí, kde ovšem bere ohled na jejich osobní zájmy a aktuální celospolečenské trendy, které se objevují při výchově a vzdělávání.

Ačkoliv Machovská (2015) uvádí, že již dříve v historii se projevovali snahy, jakým způsobem se můžeme jedincům se specifickými potřebami věnovat. Ze začátku se ovšem rozvíjeli pouze v běžných typech školního zařízení.

Prvotní známky, jak se k takovým jedincům chovat byly segregačního charakteru, který měl převážně velký význam v procesu edukace. Jednalo se v hlavní řadě o poskytnutí vzdělání znevýhodněných jedinců při takových podmínkách, aby se stali pro tyto jedince přijatelné.

Na konci 19. a začátkem 20. století se začaly objevovat první speciální školská zařízení, která se zabývala edukací těchto jedinců. Ve třídách tohoto typu se nacházel menší počet žáků, používali se specifické vyučovací pomůcky, které byly určeny pro jedince se speciálními vzdělávacími potřebami. Na těchto školských zařízeních působili i speciální pracovníci.

V období tzv. první republiky se o integrované vzdělání, podle Hanákové (2014), přičinil František Babule. Dalo by se říci, že se pokoušel propojit organizaci společné výchovy a vzdělávání dětí s postižením a intaktních dětí. Tento úkaz byl ovšem viděn jen velmi zřídla. Podporu si získalo spíše segregované vzdělávání, které bylo vymyšleno pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

**Teprve 20. století, konkrétně rok 1989, je považováno za počátky školské integrace v České republice.** Rozhodujícím faktorem byla podle Stejskalové (2015) vyhláška o ZŠ, ve které se hovořilo o možnosti integrace žáků se zdravotním postižením do běžných škol. Po tomto jevu snahy o integraci nabyly mnohem většího rázu. Vyšlo další množství zákonů a vyhlášek. Například nový **školský zákon č. 561/2004 Sb. a zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. Z těchto norem bylo patrné, že problematika integrace je považována za samozřejmost.**

Dnešní modernější pojetí integrace popisuje Šturman (2009), jako tzv. společný život. **Nejdůležitější podmínkou pro úspěšnou integraci je připravenost a ochota všech zúčastněných osob.** K těmto osobám se řadí jedinec, jeho rodiče, učitel, někdy i vychovatelský sbor, seznámení spolužáků s problematikou s rovněž svými rodiči. **V reálném životě se často můžeme setkat s nejrůznějšími předsudky, které mohou mít pro negativní vliv na vývoj a edukaci znevýhodněného jedince.**

**Jde tedy především o to, vytvořit příznivé podmínky, které se skládají ze všech oblastí speciální pedagogiky.** Můžeme navštívit i příslušná specializovaná zařízení. Šturman (2009) ve svém článku: „Klady a záporů integrace z pohledu psychologa“ uvádí, že nejlepší čas, kdy začít žáky pomalu seznamovat s problematikou integrace je již mateřská škola. V této době zatím děti netrpí žádnými předsudky. Ovšem v této době děti postrádají schopnosti vcítění a ohledy na druhou osobu. Jsou řízeny bezprostředními a nekontrolovatelnými impulsy. Proto je důležité vedení dospělých jedinců.

**Za nejdůležitější cíl, který si integrace stanovuje z pohledu intaktních jedinců, je vytvořit u nich určitý respekt i znevýhodněným jedincům.** Jde především o osvojení si vhodných postupů, jak jedincům mohou pomoci a jak je přijmout za sobě rovné.

Termín **inkluze a integrace** jsou podle Machowské (2015) často považovány za synonyma, či dokonce chybně zaměňovány. **Oba termíny mají stejný cíl, který spočívá v co největší možné míře zapadnutí osoby se specifickými potřebami do téměř všech směrů života.**

Ovšem hlavním rozdílem mezi integrací a inkluzí je, že **integrace se zabývá maximálním začleněním jedince do edukačního procesu na běžném typu školního zařízení. Kdežto inkluze se snaží o maximální začlenění jedince do společenského systému.** Vytváří vhodné podmínky, aby jedinec se speciálními potřebami byl respektován.

Podle Mittlerera (2000) je každý žák a každý student se speciálními potřebami ve vzdělávání individuálně respektován a přijímán.

Stainback (1989) se rovněž zabýval rozdílem mezi integrací a inkluzí a vyhodnotil hned tři rozdíly.

Jako první rozdíl se odehrává v doslovném překladu jednotlivých slov, kdy překlad „be included“ můžeme chápat, jako „být úplnou“ součástí.

Druhý rozdíl bere již ze samostatného slova integrace, kdy termín chápe, jako vyčlenění určité skupiny z celku a jeho následné navrácení zpět do běžného vzdělávacího zařízení a sociálního procesu.

Poslední rozdíl považuje termín inkluzivní škola, která je evidentně specifická tím, že vytváří systém, který je inkluzivní a orientovaný na splnění všech speciálně pedagogických potřeb, přizpůsobených individuálním specifickým potřebám jedince se znevýhodněním.

Termín **inkluze** je podle Machowské (2015) popisován jako **stav, kde lidé se specifickými potřebami ve všech směrech jsou přijímáni za plnohodnotné a rovnoprávné jedince společnosti.**

Hájková (2010) o termínu inkluze říká, že se nejedná pouze o rozšířenou integraci, která prošla procesem výběru nejlepší varianty z množství všech možných jevů, ale jde o koncept. Tento koncept umožňuje dětem, bez ohledu na druh a stupeň jejich znevýhodnění, edukaci v hlavním vzdělávacím proudu, tj. na běžném typu školského zařízení.

Podle Svobodové (2011) se jedná o inkluzivní pedagogiku. Tu definovala, jako pedagogiku, která umožňuje vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami v běžném typu školního zařízení v heterogenních učebních skupinách a to i s ohledem na jejich individuální schopnosti každého dítěte, bez ohledu na výkonnostní normy.

Jako o inkluzivním vzdělávání hovoří Kaleja (2015), který jej definuje, jako heterogenní skupiny vzdělávaných žáků. Popisuje ji, jako **sjednocení všech žáků v jedné třídě, kde nebereme ohled na jednotlivé odlišnosti mezi nimi, přesto ovšem bereme na**

**vědomí jejich znevýhodnění.** Snažíme se pro ně vytvořit nejhodnější podmínky, které jsou vhodné pro jejich vzdělávání v běžném typu školního zařízení.

Spíše než na otázku, zda inkluzi podporovat či nikoliv se máme dle Janebové (2010) zaměřit na otázku, jakým způsobem inkluzi zrealizovat. Je důležité se zamyslet nad všemi faktory, které inkluzi ovlivňují a na její spouštěče. Hlavně je důležité vědět, na které jevy se máme při inkluzi zaměřovat.

**Nejvyšší nároky, které inkluze způsobuje, jsou kladeny ze strany pedagogických pracovníků.** Michalík (2002) zdůrazňuje potřebu kvalitního vzdělání ze strany pedagogů a rovněž jejich asistentů. Vhodnou podporu pro tyto pracovníky mohou poskytnout specializovaná poradenská zařízení, která mohou mít svou nezastupitelnou roli, při realizaci inkluze.

Dalším důležitým členem, který má svou nezastupitelnou funkci při inkluzivním vzdělávání je podle Hájkové (2010) **asistent pedagoga**. Pracovní pozici asistenta pedagoga může, poskytnou ředitel školy se souhlasem krajského úřadu ve třídě, kde je vzděláván jedinec se speciálními vzdělávacími potřebami.

Podle Kaleje (2015) musíme brát v potaz, že i když **současné trendy v inkluzivním vzdělávání, které obsahují mnoho podpůrných opatření a aktivit, sloužící žákům se speciálními potřebami k lepšímu osvojení vzdělanostních a praktických dovedností stále bere v potaz potřeby intaktních žáků.** Podle něj musí všechny realizované a použité postupy a pomůcky odpovídat všem žákům ve třídě a ne jen těm znevýhodněným.

### 3.1 Integrace žáků

České školství prochází již řadu let určitou proměnou, jejímž hlavním záměrem je, podle Vítkové (2004) poskytnout všem členům společnosti stejné humánní vzdělání, které odpovídá patřičnému stupni vzdělání. Snaží se dávat možnost každému občanovi rozvíjet své individuální předpoklady.

Podle Kaleji (2015) je proces vzdělávání nástrojem, který dopomáhá k formulaci osobnosti jedince. Do jeho hlavních cílů spadá osvojení si vědomostí, zkušeností, znalostí, životních pravomocí, rozvoj zájmů, zdokonalení potřeb, rozvíjení schopností. Škola je pro dítě druhým podstatným výchovným faktorem. První faktor je nejbližší rodina dítěte.

**Důležitou úlohu v inkluzivním vzdělávacím procesu má pedagog.** Jeho pomoc při edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je nezbytná. Podle Hájkové (2010)

vytváří pedagog příznivé podmínky pro pozitivní třídní klima, které je nezbytné pro přijetí žáka se specifickými vzdělávacími potřebami do kolektivu žáků. **Potřeba být přijímán je v procesu osvojování školních vědomostí a dovedností velmi potřebná.**

Povinná školní docházka je v České republice stanovena od šestého roku dítěte, pokud mu není povolen odklad povinné školní docházky. V současné době se stále více objevuje velké množství rodičů, kteří využijí odklad povinné docházky dítěte.

Fischer (2014) podle paragrafu 2 Školského zákona, má každý občan České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie, **právo na vzdělání bez ohledu na jeho původ či rasu nebo jiné znevýhodnění.** O vzdělávání inkluzivních jedinců se zajímá i § 16 Školského zákona, který vytyčuje základní rámec pro edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jejich potřeby při vzdělávání dále určují pedagogicko-psychologické poradny.

**Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími procesy je stejně tak, jako vzdělávání intaktních žáků podpořen legislativou.** Vzdělávání speciálních žáků je vytyčeno v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílá kniha, 2001), která harmonizuje se školským vzdělávacím programem. Dále potom zákon č. 561/2004 SB., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání spravuje edukaci v ČR. Tento zákon harmonizuje s Ústavou ČR (zákon č. 1/1993 Sb), které vytyčují základní cíle vzdělávání. (Kaleja - 2014).

**Vzdělávací cíle, které musí žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v primárním vzdělávání splnit, jsou odvíjeny z individuálních potřeb jedince, ale i z potřeb, které jsou stanoveny společností,** jak uvádí Šmelová (2017). Tento typ vzdělávání se nevztahuje jen k znalostním dovednostem, ale také k rozšíření intelektuálním vlastnostem, a prohloubení sociálních vztahů.

Jak popisuje Fischer (2014) současná edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami rozčleněna do čtyř forem.

Hovoří se o individuální integraci, kdy je jedinec samostatně přijat do kolektivu vzdělávání žáků intaktních či žáků s jiným typem postižením.

Druhým typem je skupinová integrace. Jedná se o edukaci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve studijní skupině, oddělení nebo přímo ve speciální škole.

Třetím typem se nazývá vzdělávání ve speciální škole. Jde o edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve specializovaných školách, které jsou určeny přímo pro tyto typy žáků. Posledním typem je kombinace všech tří předešlých typů.

Kaleja (2014) **edukace žáků je určeno v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV).**

**„RVP ZV stanovuje odpovídající podmínky pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním a je východiskem pro tvorbu ŠVP. Vytvořené ŠVP jsou podkladem pro tvorbu individuálních vzdělávacích plánů.“** (RVP ZV, 2013, str. 122).

Fischer (2014) tvrdí, že **individuální vzdělávací plán je jedním z nejdůležitějších nástrojů při edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami či žáků nadaných.** Jedná se o závazný dokument a slouží i jako dokumentace daného žáka. Za jeho přípravu je odpovědný ředitel školy, kterou žák navštěvuje. Jeho cíle vycházejí ze školního vzdělávacího programu a za podpory školských poradenských zařízení. Individuální vzdělávací plán může být i nadále upravován podle potřeb daného žáka.

Lechta (2010) k vytvoření individuálního vzdělávacího plánu musí ředitel školy požádat písemným doporučeným dopisem školská poradenská pracoviště. Vytvoření individuálního vzdělávacího plánu vychází z **§ 18 školského zákona (č.561/2004 Sb.) a z vyhlášky MŠMT č. 73/2005 Sb.** Individuální vzdělávací plán je tvořen skupinou pracovníků, vytvořený tak, aby přesně odpovídal osobitosti žáka, pro kterého je plán vytvořen. Mezi pracovníky se řadí: učitel žáka, specializovaní pracovníci, kteří určili žakovu diagnózu, rodiče žáka popřípadě asistent pedagoga. Plán se vytváří před nástupem žáka do výchovně-vzdělávacího procesu. IVP musí být dvakrát ročně potvrzeno zákonným zástupcem žáka, pro kterého je IVP vytvořen.

Výchovně-vzdělávací proces je kromě tvorby individuálního vzdělávacího plánu, vybírávavý na materiální a technické vybavení. Jak uvádí Adamus (2016), tyto podmínky lze použít na školách běžného typu i pro specializované školy určené pro edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pořízení těchto pomůcek je pro školu finančně náročné a měl by být konzultován a doporučen poradenským zařízením, aby došlo k výběru nejvhodnějšího vybavení pro výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

**Dalším pomocným prvkem pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžném typu školského zařízení může být asistent pedagoga.** Dle Fischera (2014) asistent pedagoga pomáhá žákovi, ke kterému je přidělen, pomáhá žákovi přizpůsobit se školním podmínkám a pomáhá mu ve výchovně-vzdělávacím procesu. Také dopomáhá učitel při komunikaci s žáky, rodiči vzdělávaných žáků a celou komunitou, ze které žák pochází. Jak uvádí Šmelová (2017) asistent pedagoga slouží k překonání psychických bariér,

které se mohou u žáka objevit. Bariéry mohou být ze strany školského zařízení z pohledu vzdělávání či ze strany komunikace, ať už ze strany vrstevníků či učitelů.

## **EMPIRICKÁ ČÁST**



## **4 DESIGN VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ**

### **4.1 Záměr výzkumného šetření**

Tato kapitola diplomové práce je zaměřena na výzkumné šetření. Výzkumné šetření je zaměřeno na prozkoumání vztahů mezi intaktními žáky a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří se vyskytují na základních školách běžného typu. Jedná se o kvalitativně orientované výzkumné šetření za použití principu triangulace.

Diplomová práce je tedy orientována na problematiku inkluze, která je v dnešní době často diskutovatelným tématem.

Dne 21. ledna 2016 vstoupila v účinnost novela školského zákona. Jde o zákon č. 82/2015 Sb., jedná se o vyhlášku 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a nadaných žáků. Tato novela zákona umožňuje rodičům žáka se speciálními vzdělávacími potřebami výběr způsobu vzdělávání. Jde o snahu finančně vykompenzovat podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školských zařízeních.

Navázalo se na výsledky výzkumné šetření, zabývající se touto problematikou, které bylo realizováno v roce 2016 - Výzkumné šetření sociální integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol, který byl publikován v Učitelských listech (3. 5. 2016) . Jednalo se o prozkoumání pozic a rolí žáků ve třídě, především zaměřené na integrované žáky. Na problematiku tohoto výzkumného šetření byla aplikována výzkumná metoda sociometrie, která se zabývá analýzou a intenzitou mezilidských vztahů, které se vyskytují v malých sociálních skupinách.

Článek je k dispozici na: [http://www.ucitelske-listy.cz/2016\\_05\\_03\\_archive.html](http://www.ucitelske-listy.cz/2016_05_03_archive.html)

### **4.2 Cíle výzkumného šetření**

Cílem výzkumného šetření bylo zaznamenat vztahy mezi žáky na primární škole v konkrétních školních třídách. Dále byla pozornost výzkumného šetření zaměřena na třídní kolektiv a na učitele, zda dopomáhá k rozvoji pozitivních vztahů mezi žáky ve třídě.

### **4.3 Problémová otázka**

Jak učitel napomáhá k utváření vztahů ve třídě?

#### 4.4 Výzkumná otázka

1. Jak učitel svým přímým působením napomáhá k vytvoření pozitivního vztahu mezi žáky?
2. Jak učitel svým přímým působením napomáhá k vytvoření pozitivního vztahu v kolektivu, kde se nachází integrovaní jedinci?
3. Jak jsou vztahy mezi žáky ve třídě ovlivněny přítomností integrovaného žáka?

#### 4.5 Výzkumný soubor

Výzkum byl proveden na třech plnoorganizovaných školách běžného typu, ve kterých probíhá inkluzivní vzdělávání. Výzkumný soubor byl vybrán na základě doporučení z odboru školství, kultury a vnějších vztahů, přesněji na oddělení školství.

Realizace proběhla ve třech skupinách žáků, konkrétněji ve třídě A, třídě B a třídě C.

##### Charakteristika třída A

Třidu A tvořili žáci, kteří navštěvovali 4. ročník povinné školní docházky. Ve třídě se nacházelo 23 žáků z celkového počtu 24 žáků. Třída A byla heterogenního charakteru, ve které se nalézalo 12 dívek a 12 chlapců. Tato třída vznikla sloučením dvou kolektivů ve 3. ročníku.

V této sestavě žáků se nacházejí tři nadaní žáci ( $X^1$ ,  $X^2$ ,  $X^3$ ) a jeden mimořádně nadaný žák ( $X^4$ ) s individuálním vzdělávacím plánem. Všichni čtyři zmínění nadaní žáci se často účastnili nejrůznějších vědomostních soutěží, ve kterých obsadili první místa. Jednalo se o matematické soutěže, recitační soutěže, matematické olympiády a jiné. Žák ( $X^1$ ) má dokonce i diagnostikovanou dysortografii.

Dále se ve třídě nacházeli čtyři žáci s druhým typem podpůrného opatření ( $Y^1$ ,  $Y^2$ ,  $Y^3$ ,  $Y^4$ ). Ve vyučovacím procesu nebylo zřejmé, že se jedná o žáky s poruchou učení. Při vyučování se snažili a odváděli dobrou práci. I samotný třídní učitel v rozhovoru přiznal, že hodiny byly vydařené a žáci kvalitně pracovali.

Jedno dítě, podle slov učitele má rovněž speciální vzdělávací potřeby, ale nebylo přímo diagnostikováno pedagogicko-psychologickým zařízením. Jak zmiňoval třídní učitel

rodiče žáka ( $Y^4$ ) vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně odmítají. Žák pocházel ze sociálně slabší rodiny.

Dále se ve třídě nacházel žák ( $Y^6$ ) s diagnostikovanou poruchou ADHD. Ten se silně projevoval už v pozorovacím procesu, při kterém se občas snažil na sebe strhávat pozornost. Na doporučení učitele začal žák před rokem navštěvovat psychologa. Pokrok je podle slov učitele značně viditelný.

Podle mého názoru měla třída veliké štěstí, že učitel měl zájem o problematiku inkluze a vlastní zájem o nadané žáky. V samotných hodinách šlo vidět, že ví, co s žáky dělat, aby dosáhli co nejlepších výsledků.

### Charakteristika třída B

Třídu B tvořilo 19 žáků navštěvující 4. ročník povinné školní docházky. Během výzkumného šetření bylo ve třídě přítomno 18 žáků. Třída byla strukturována na 11 chlapců a 8 dívek. Tato třída byla stabilního charakteru, který zůstal od 1. ročníku neměnný. Jedinou změnou, kterou tato skupina žáků prošla, byla v září loňského roku, kdy jim byl přidělen nový třídní učitel a třídě byl přidělen nový prostor pro vyučování.

V této skupině žáků se nacházel žák ( $Y^1$ ) velmi rozmazlený. Tento žák tvořil nejrůšivější element třídy. Podle názoru učitele je chyba u jeho dědy, který vzal žákovi výchovu do vlastních rukou, od doby, kdy žák ve třech letech podstoupil závažnou operaci srdce. Zřejmě zjištění, že by o chlapce mohla rodina přijít, jej začala až moc opatrovat, bez uvědomění si faktu, že žákovi je spíše ubližováno. Žák pod vlivem svého uměle vypěstovanému chování má problém navázat přátelství. Svým arogantním jednáním ostatní žáky kolem sebe odhání. Dále se ve třídě nacházel žák, kterému byl diagnostikovaný druhý stupeň podpurných opatření ( $Y^2$ ). Přesto se nejednalo o nejpomalejšího žáka. Za nejpomalejšího žáka byl v tomto kolektivu žák ( $Y^3$ ). Tento žák byl podle slov třídního učitele sociálně zaostalý, přestože nepocházel ze sociálně slabší rodiny. Rodinné zázemí žáka patřilo do průměrné rodiny. Ve třídě se rovněž vyskytoval žák ( $Y^4$ ), který trpěl poruchami chování. Tento žák dříve neakceptoval autority, mezi něž se řadí ředitel školy, učitelů či rodiče dítěte. Žák ( $Y^4$ ) se ve třídě B aplikoval do co se týče chování za nepřijatelného žáka. Mezi nejchytřejší žáky třídy se řadili žáci ( $X^1$ ,  $X^2$ ). Tito žáci mají stále vynikající prospěch i vzorné chování. Rychle chápou nové učivo a dokonce jej vysvětlují pomalejším jedincům. Tito žáci se občas účastní vědomostních soutěží, ve kterých se pohybují v první desítce všech účastníků. Žák ( $X^2$ ) se letos poprvé účastnil školní recitační soutěže, ve které obsadil třetí místo mezi všemi dalšími účastníky celé školy.

Zajímavým jedincem třídy B byl žák ( $Z^1$ ) který byl pod vlivem své rodiny frutarián. Jedná se o striktní formu vegetariánství, kdy jedincova strava je složena jen z ovoce, ořechů, semen a jiných plodů. Třídní učitel konstatoval, že chlapec akceptuje tyto nevšední stravovací návyky pod matčíným vlivem. Jeho starší sourozenec již frutariánství nedodrží. Žákovi ( $Z^1$ ) je kvůli těmto nevšedním návykům jsou odepřeny pobyty se spolužáky na hromadném obědě, nejel ani na školu v přírodě či lyžařský výcvik.

Za velmi problémového žáka hodnotil učitele žáka ( $Z^2$ ), který byl přidělen i se svými třemi sourozenci do pěstounské péče prarodičů, protože jeho rodiče jsou drogově závislí. Učitel se domnívá, že matka v době těhotenství brala návykové látky, což mohlo způsobovat žákovo občas nezvladatelné chování. Ve vyučovacím procesu se snaží, ale po povahové stránce má nízkou morálku a nevyzpytatelné chvilkové nálady.

### Charakteristika třída C

Třída C vznikla sloučením dvou tříd ve 3. ročníku povinné školní docházky. Ve třídě se nacházelo 26 žáků a byla rozdělena na 14 chlapců a 12 dívek. Jednalo se o třídu navštěvující pátý ročník ZŠ na plnoorganizované městské škole. Výzkumného šetření se účastnilo 19 žáků.

Ve třídě se nacházel mimořádně nadaný žák ( $X^1$ ), který dostal příspěvek na výukový program, který měl podporovat jeho další rozvoj. Žák se velmi často účastnil vědomostních soutěží, převážně matematického charakteru. Dále se ve třídě vyskytoval nadaný žák ( $X^2$ ). Tento žák byl před sloučením jediným nadaným žákem ve třídě, proto mu sloučení dvou kolektivů činilo značné obtíže. Žák se pravděpodobně obával jisté konkurence, protože dříve si titul nejchytřejšího žáka nesl sám a po sloučení ročníků pociťoval určitou konkurenci. Své obavy z tohoto jevu projevoval vybuchujícími náladami a vyprovokováním ostatních spolužáků k rvačkám a hádkám. Tento způsob jednání mu vydržel ještě další dva roky. Největším problémem bylo, že žák vyprovokovával hádky a poté chodil žalovat a stěžovat si rodičům. Otec žáka potom situaci řešil u samotného ředitele školy.

Ve třídě se dále nacházel žák ( $Y^1$ ) s prvním typem podpůrného opatření a se sníženým intelektem. Chlapec jednou týdně chodí k učiteli na doučování, který se mu intenzivně věnuje. Tento žák díky své nízké úrovni osvojených dovedností je často terčem posměchu a proto byl i dříve obětí šikany. Nyní konflikty ve třídě vyvolává sám. Dalším integrovaným žákem ve třídě C je žák ( $Y^2$ ). Tomuto žákovi byl diagnostikován 3. stupeň podpůrného opatření a diagnostikována jen krátkodobá paměť. Tento žák má během vyučovacího procesu k dispozici asistenta, který se mu plně věnuje celou dobu vyučování. Další byl žák ( $Y^3$ ),

kterému byl diagnostikovaný 2. stupeň podpůrného opatření. Tento žák trpěl sklony k sebevraždě, kterou málem ve druhé třídě spáchal. Naštěstí se na vše přišlo včas.

Ve čtvrtém ročníku do skupiny žáků přibil i cizinec ( $Z^2$ ), kterého ostatní žáci přijali bez obtíží. Žák byl velmi učenlivý a brzy se připojil k ostatním žákům a dohnal i probranou látku.

Ve třídě se nacházel i žák ( $Z^4$ ), který na vzdory průměrného vzdělání se připravoval na studium víceletého gymnázia. Samotný žák na gymnázium nechtěl, pouze se podřizoval vlivu rodiny. I on navštěvoval individuální doučování dvakrát týdně u specializovaných pedagogů.

Nově vzniklý kolektiv žáků byl obohacen i dvěma žáky ( $Z^1$ ,  $Z^3$ ), kteří nastoupili do 5. ročníku z domácího vzdělávání. I tito dva žáci trpěli značnými nedostatky ve vzdělání, tudíž i oni navštěvovali doučování. Žák ( $Z^2$ ) trpěl asociálním chováním. Měl problém se zapojit do kolektivu žáků a hledat přátele. Dlouhou dobu byl osamocený.

Celá třída v globálu se řadila do problémové a špatně zvladatelné. Převážně chlapci ve třídě se často prali a na vzdory hrozícímu trestu. Během přestávek se řvali dá se říci v jednom kuse. Toto chování prý pro žáky bylo typické celý rok po jejich sloučení. Odborný přístup třídního učitele dokázal žáky usměrnit aspoň po dobu vyučovacího procesu.

## **4.6 Fáze výzkumného šetření**

### **Fáze 1 - Hospitace**

### **Fáze 2 - Otevřené zúčastněné pozorování**

### **Fáze 3 - Textový dotazník pro žáky**

### **Fáze 4 - Rozhovor s učitelem**

Jak bylo zmíněno výše, empirická část diplomové práce je zaměřena na výzkumné šetření, které se zajímá o vztahy mezi žáky v malé sociální skupině neboli školní třídě. Výzkumné šetření je tedy také orientováno na klima třídy, tedy jak školní třída působí svým jednáním a chováním jako kolektiv. Rovněž je brána v potaz i role vyučujícího, který může také dopomoci k utvoření mezilidských vztahů mezi žáky pozitivního charakteru.

Nejprve byl podle vhodných kritérií vybrán výzkumný soubor, na kterém mělo být provedeno výzkumné šetření.

### **Fáze 1 - Hospitace**

V první fázi výzkumného šetření byla hospitace ve výzkumné třídě. Jednalo se o pozorování žáků, pro ně v přirozeném prostředí. Hospitace proběhla během jednoho vyučovacího dne na každé z vybraných škol. Pozornost byla věnována vztahům mezi žáky během přímého vyučovacího procesu a i během školních přestávek. Při procesu pozorování byla pozornost věnována následujícím jevům:

Prostředí školy a třídy, ve které se daná skupina žáků nacházela, její výzdoba, materiální vybavení, technologické vybavení třídy, uklizenost třídy, zda se ve třídě vyskytují pravidla slušného chování,

Dále bylo sledováno, jakým způsobem spolu žáci komunikují v době vyučování i školních přestávek, zda se ve škole neobjevuje šikana mezi žáky, přímé působení učitele na žáky v době vyučování nebo školních přestávek, zda učitel provozoval hry na podporu socializačního procesu. Pro fixaci informací byl použit záznamový arch.

### **Fáze 2 - Otevřené zúčastněné pozorování**

Následovala samostatná činnost a vyplnění textového dotazníku. V samostatné činnosti bylo potřeba vybrat vhodné aktivity, které by nám pomohly k lepšímu pochopení dané problematiky. Proto jsme se nechali inspirovat publikací: Jak na osobnostní a sociální výchovu? (Srb, Vladimír a kol.).

Aktivity byly zvoleny následující:

V úvodní části asociační hra: **Řekni první slovo, které tě napadne.** Hra má podobný charakter, jako hra - slovní fotbal, jen děti nevymýšlejí slova na poslední písmeno, ale reagují na slovo, které řekl jejich spolužák a které je první napadne, když se dané slovo řekne. Zajímavé bylo zjištění, že na slovo kamarád neuměli žáci rychle reagovat. Jiná slova jim obtíže nečinila. Tuto hru jsme zvolili kvůli textovému dotazníku, ve kterém měli žáci doplňovat, u některých přídavných jmen jméno spolužáka, kterého dané slovo nejvíce vystihuje. Pokud byla dostatečná časová dotace, byla tato hra aplikována dvakrát. Nejprve na slovo kamarád a v druhé aplikaci na slovo přítel.

Další aktivitou, která následovala: **Místa si vymění ti, kteří...** na prázdné místo se doplňuje nějaká vlastnost či činnost. V našich podmínkách se jednalo o již připravené vlastnosti:

1. Kdo má sourozence?
2. Kdo má staršího sourozence?
3. Kdo má bratra?
4. Kdo má domácího mazlíčka?
5. Kdo rád chodí do školy?
6. Kdo udělal někdy něco pěkného pro svého spolužáka?
7. Kdo udělal něco pěkného dnes?
8. Kdo někdy někomu ublížil?

Cílem této aktivity je seznámit žáky se skupinou a připravit je na další náročnější činnosti. Rovněž aktivita sloužila ke zjištění, zda si žáci umí přiznat chybu. U této hry se většinou žáci uvolnili a někteří se i dozvěděli nové informace o svých spolužácích.

Poslední důležitou aktivitou byla hra: **Ranil jsi mě**. Cílem této aktivity je zamyšlení se nad vzájemnými vztahy ve třídě. Aktivita spočívá v tom, že žák napíše na kartičku vzkaz spolužákovi ve znění: Ranil jsi mě tím, že ..., Vadilo mi, že jsi... , Dotklo se mě ....

Poté žák kartičku otočil a napsal na ni, tomu samému adresátovi, čím si myslí, že ranil on jeho. Potom následuje diskuse na toto téma, při níž si mají žáci uvědomit, že každý člověk má své pocity, které bychom měli respektovat.

Aktivitu jsme vylepšili tím, že nejprve žáci psali lísteček se vzkazem: Potěšilo mě ....., Udělalo mi radost..., Byl jsem rád ....., neboli v pozitivním charakteru. Poté žáci kartičku otočili a napsali na ni stejnému adresátovi, co udělali oni dobrého pro něj. Věřím, že jsem tě potěšil..., Doufám, že jsem ti udělal radost...

Následující činnost byla formou dětské představivosti, u které si žáci představovali, že jsou poštovní doručovatelé, při které žáci doručovali v tichosti vzkaz tomu, komu byl vzkaz napsán. Následovala pauza, během které si žáci mohli přečíst své vzkazy. Hned v úvodu jsem žáky upozornila, že lístek musí být napsaný pro spolužáka, ne pro paní učitelku, kamarádovi z jiné třídy nebo mě. Poté následovalo psaní vzkazů ve tvaru „Ranil jsi mě“. Princip byl stejný. Napsat někomu jinému, čím ho dotyčný ranil a čím věří, že on ublížil jemu. Po dokončení těchto aktivit následoval řízený rozhovor:

1. Je pravda co stojí na lístku?
2. Opravdu se to tak stalo?
3. Uvědomil sis to někdy předtím?

4. Co bylo těžší napsat to dobré nebo to špatné?
5. Ty, co jsi dostal pozitivní lísteček, je to pravda, co se na něm píše?
6. Uvědomil sis to někdy předtím?
7. Ty, co jsi dostal negativní lísteček, je to pravda, co se na něm píše?
8. Uvědomil sis to někdy předtím?

Před samotnou realizací činnosti Ranil jsi mě,.. Byl s žáky realizován řízený rozhovor.

1. Co jsou to dopisy a k čemu slouží?
2. Už jsi někdy někomu nějaký poslal?
3. Kdy a komu?
4. Jak často píšeš dopisy?

Ve všech třech skupinách se žáci krásně do aktivit zapojili. Pro fixaci vypořizovaných reakcí byl opět použit záznamový arch.

Textový dotazník vznikl sloučením dvou standardizovaných dotazníků.

První část textového dotazníku tvořil dotazník B - 3, který byl orientovaný na každého žáka a jeho postavení v kolektivu.

Důraz byl kladen nejprve na kladné zisky žáků, které se projevují ve třídě. Cílem této části textového dotazníku je prozkoumání oblíbenosti žáků u svých spolužáků. Zobrazuje kladné mínění o každém žákovi, který se nachází ve skupině tvořící výzkumný vzorek. Tato část textového dotazníku je orientována na zjištění vztahové kvality každého žáka, který se ve výzkumném souboru nachází.

### **Fáze 3 - Textový dotazník**

Dále byl textový dotazník zaměřen na zjištění záporných zisků každého žáka. Cílem této části obsažené v textovém dotazníku je zjištění míry negativního mínění spolužáků ve třídě. Vysoký počet dosažených bodů představuje žakovu míru neoblíbenosti v třídním kolektivu.

Po prozkoumání kladných zisků žáka a negativních zisků každého z žáků byly sestaveny grafy, které představují hierarchii vztahů mezi žáky, jako v sociální skupině tvořené žáky. Tyto grafy, představovaly postavení každého žáka v celém třídním kolektivu. Grafy, zkoumající hierarchii vztahů, vznikly odečtením záporných zisků od kladných zisků každého žáka. Žáci, kteří se pohybují v kladných hodnotách, se řadí mezi žáky spíše oblíbení než neoblíbení. Oproti tomu žáci, kteří se pohybují v záporných hodnotách, respektive pod osou se v třídním kolektivu řadí spíše mezi žáky neoblíbené.



Z první části textového dotazníku byly následně sestaveny grafy, které zobrazovaly, kolik bodů obdržel každý žák v zadaném textovém dotazníku. Jednotlivé hodnoty byly následně zpracovány do grafu. Tento graf představoval žakovu atraktivitu či neatraktivitu v dané třídě. Grafy tedy zobrazují, kolik bodů obdržel každý jednotlivý žák v 1. části textového dotazníku. Zobrazují, zda se jedná o jedince, o kterém se často hovoří či jak moc je žák ve třídě pro ostatní viditelný.

Druhou část textového dotazníku představoval dotazník MCI Naše třída, který se používá k poznávání klimatu školní třídy. Bylo zkoumáno žakovo vnímání školního prostředí z pocitového pohledu. Dotazník obsahoval čtyři proměnné - spokojenost ve třídě, třenice ve třídě, soutěživost ve třídě, soudržnost třídy. Nejprve byla vyhodnocena každou proměnná zvlášť. Žáci měli na výběr z odpovědí ano/ne.

Opět jsme se soustředili na detailní rozebrání nejprve kladných proměnných a poté záporných proměnných. Mezi kladné proměnné se řadí proměnná spokojenost ve třídě a soudržnost třídy. Do záporných proměnných patří třenice ve třídě a soutěživost ve třídě.

Grafy spokojenost ve třídě, které se řadí do kladných proměnných, zobrazují míru spokojenosti, pocitu pohody žáků ve školní třídě. Zobrazují vztah žáků ke své třídě. Touto problematikou se zabývaly otázky č. 6 a 7. Každá otázka z této proměnné mohla získat maximálně 3 body od každého žáka. Tedy proměnná spokojenosti žáků mohla získat maximálně počet 6 bodů od každého žáka.

Následující proměnná vytvářela grafy třenice ve třídě, které tvoří negativní proměnné. Graf je situován na komplikace ve vztazích mezi žáky, míru napětí a případné rvačky. Tuto proměnnou zjišťují otázky č. 2, 3 a 8, z nichž každá mohla získat maximálně 3 body. Od jednoho žáka, který vyplňoval textový dotazník, mohla proměnná získat až 9 bodů od jednoho žáka.

Další proměnnou byla proměnná soutěživost ve třídě. Přestože je určitá soutěživost mezi žáky přijatelná a dá se říci i motivující, v tomto dotazníku zastává spíše negativní postavení. Tato proměnná představuje míru, kterou žáci pocítují určitou soutěživost. Může se jednat o soutěžení v podobě klasifikačního hodnocení vědomostí či her, které se ve třídě provozují. Jedná se o prozkoumání míry konkurence mezi žáky, snahu žáka vymanit se z kolektivu nadprůměrným výkonem a také žakovo vnímání neúspěchu. Problematiku této proměnné prošetřují otázky č. 9 a 11. Každá otázka mohla získat maximálně 3 body, čili celá proměnná mohla získat 6 bodů od každého žáka.

Poslední proměnnou je soudržnost třídy, která se řadí do kladných proměnných. Tyto grafy představují hodnocení žáků, jak vidí svou skupinu spolužáků a sebe ve formě kolektivního chování. Tuto proměnnou prozkoumávaly otázky č. 1, 4 a 10.

Po vyhodnocení každé proměnné následovalo sloučení kladných proměnných, které zjišťovaly příznivé klima třídy (spokojenost ve třídě, soudržnost třídy) a sloučení záporných proměnných, který zjišťovaly nepříznivé klima třídy (tření ve třídě, soutěživost ve třídě). Žáci měli na výběr z odpovědí ano/ne a za každou odpověď se uděloval určitý počet bodů. Samozřejmě mohli žáci zakroužkovat obě možnosti nebo neodpovídat na otázku vůbec. Tím docházelo k neutrálnímu hodnocení proměnné. Získané výsledky byly zaznamenány do grafů, které byly vyjádřeny v %, protože otázky, které zkoumaly kladné odpovědi měly menší rozmezí možnosti získání bodů, než tomu bylo u otázek, které se zajímaly o negativní klima třídy. Tento graf vzniknul sečtením kladných proměnných a převedením na procenta a sečtením negativních proměnných a rovněž převedením na procenta. Následně jsme rozvinuly, zda se jedná o klima třídy příznivé či nepříznivé.

Před zadáváním dotazníků byla třída upozorněna, že se nejedná o test nebo prověrku, ale o dotazník, ve kterém by měl každý jedinec odpovídat sám za sebe, tudíž není vhodné, aby si žáci mezi sebou radili. Dotazník není na známky a žádná odpověď není špatná.

Nejdůležitějším úkolem je, aby si každý žák uvědomil své prožívání ve školní třídě. Textový dotazník rovněž sloužil k potvrzení již vypořádaných jevů, které se týkaly vztahů mezi žáky.

#### **Fáze 4 - Rozhovor s učitelem**

V závěru byla aktivita třídy konzultována s třídním učitelem. V rozhovoru nebyla pozornost věnována jen realizovaným aktivitám, ale i samotné problematice, která se týkala vztahů mezi žáky ve zkoumané třídě.

Následující postup byl zvolen tímto způsobem, protože se nám již dříve osvědčil a dopomohl nám získat informace, které byly pro výzkumné šetření klíčové.

### **4.7 Metody výzkumného šetření**

Výzkumné šetření bylo terénního charakteru, tedy že bylo výzkumné šetření realizováno přímo ve školním prostředí.

První použitá metoda byla hospitace, při které byla pozornost věnována vztahům mezi žáky a přímou interakcí učitele na žáky z pohledu vztahů, jak spolu žáci komunikují v době vyučování i školních přestávek, zda se ve třídě vyskytuje šikana mezi spolužáky, přímé působení učitele na žáky v době vyučování nebo školních přestávek, zda učitel provozoval hry na podporu socializačního procesu. Dále byla posuzována uklizenost třídy, materiální vybavení třídy, technologické vybavení třídy, zda se ve třídě nacházejí pravidla slušného chování, prostředí třídy, prostředí školy.

Hospitace proběhla během jednoho vyučovacího dne na každé z vybraných škol. Pro fixaci informací byl použit záznamový arch.

Další použitou metodou bylo otevřené zúčastněné pozorování.

Následující použitá metoda byl textový dotazník s polouzavřenými otázkami, který byl určený pro žák dané třídy. Třída A, třídy B nebo třídy C.

Další použitou metodou byl položený rozhovor s třídním učitelem. Jeho hlavním úkolem bylo zjistit pohled učitele na vztahy mezi žáky, a jeho názor na danou problematiku. Jeho fixace byla zajištěna audiozáznamem, o kterém byl učitel před samotným začátkem dotazování upozorněn.

## **5 Analýza a interpretace dat**

### **5.1 1. fáze výzkumného šetření - hospitace**

#### Třída A

##### *Prostředí třídy a školy*

Škola se nacházela na okraji města v parku. Jednalo se o velkou areální školu. Škola byla rozdělena na různé části. Žáci prvního stupně byli odděleni od žáků druhé stupně základní školy. Škola disponovala moderními vyučovacími zařízeními. Ve třídách se nacházely interaktivní výukové tabule a další moderní zařízení. V areálu školy se i rovněž nacházely specializované učebny formou celých výukových úseků.

Osobně si myslím, že vzhledem k velikosti škol byly prostory specializovaných pracovišť dostatečně využity. Výzdoba chodeb byla viděna jen velmi zřídka. V sektoru třídy A nebyla vůbec žádná. Nenacházel se zde jeden jediný výrobek nebo výukový materiál. Jen prázdné stěny.

Třída, ve které se skupina žáků nacházela, byla moderně zařízena. Nacházely se v ní lavice určené pro dva žáky. Bohužel, velikost místnosti kapacitně neodpovídal potřebě. První dojem byl takový, že je třída neuklizená, protože se všude po obvodu nacházelo velké množství potřebného materiálu. Jednalo se o vědomostní deskové hry, které třídě poskytly dotace na podporu mimořádně nadaného žáka, materiální pomůcky do hodin pracovních činností, které se časem pomalu nacházely po celé třídě z důvodu chození a běhání žáků po místnosti.

Ale i navzdory tomu se učitel snažil třídu vyzdobit. Na oknech byla tematická výzdoba a celá třída byla vyzdobena výrobky žáků. Ve třídě se dokonce zacházel plakát s pravidly třídy, který žáci potvrdili svým obtiskem prstu a podpisem. Při hospitaci nabýváme dojdu, že se žáci pravidly řídí. Na první pohled působila třída chaotickým dojmem a neuspořádaně. To bylo zřejmě zapříčiněno velkým množstvím pomůcek, které sloužily k výuce žáků. Ani velikost místnosti neodpovídala velkému počtu žáků, kteří navštěvovali tuto třídu.

### Hospitace

Již během první vyučovací hodiny bylo možné vyzorovat, kdo je ve třídě nadaným žákem. Zmíněný mimořádně nadaný žák ( $X^5$ ) projevoval své nadání a schopnosti. Mluvil velmi spisovnou češtinou za použití odborných frází a termínů. Když měl uvést nějaký příklad, popral se s tím tak, že bylo hned jasné, že se nejedná o běžného intaktního žáka.

Zbývající nadaní žáci se již tak vysokou mírou neprojevovali. U dvou žáků ( $X^1$ ,  $X^3$ ) nešlo vůbec poznat, že se jedná o nadané žáky. Během hospitace jsem si spíše o nich vytvořila dojem, že se jedná o žáky, kteří přijímají status samotáře, kteří nevyhledávají společnost dalších jedinců. O přestávkách seděli na svých místech a nijak výjimečně se neprojevovali.

Oproti tomu bylo od samého začátku jasné, že žák ( $Y^4$ ) se v tomto kolektivu třídy zasadil do role vyčleněného jedince. Žák ( $Y^4$ ) měl pouze jednoho přítele, který s ním trávil přestávky. Hned první hodinu neměl připravené pomůcky na vyučování, neměl přezůvky a ani hotové domácí úlohy. Na učitelovi otázky se usmíval a tvářil se lhostejným dojmem. Třídě se nelíbilo jeho nekolektivní chování. Byl to kolektiv třídy, kdo upozornil učitele na žákovi nedostatky.

Za nejdominantnějšího jedince třídního kolektivu se bez pochyby řadil žák ( $X^4$ ). Nejspíše k tomu dopomohlo jeho diagnostikovaná porucha ADHD, která zapříčinila, že na sebe jedinec neustále strhával pozornost a nepřiměřeně mluvil. Seděla jsem v zadní části třídy. Jakmile si vzpomněl, když měl všechny své povinnosti splněné a evidentně se nudil, stále se na mě otáčel. Během přestávek se mě na něco vyptával a během hraní her troustil

nevhodné poznámky, které spadali k výchově jeho samotného. Podle názoru učitele je slyšel od dědy, který se angažuje do výchovy žáka. Protože matka žáka je samoživitelka. Učitel se domnívá, že žák začal brát medikaci, protože tento rok vypožoroval jeho vysoké zklidnění.

O přestávce se žáci věnovali hram. Hodně si oblíbili hru Twister. Hráli ji každou přestávku. Zajímavým jevem při pozorování bylo, jak třída řešila problémy. Hned první přestávku nastala situace, že jeden chlapec hodil po spolužákovi gumu. Chlapec se rozbrečel. Problém neřešil učitel, ale žáci sami. Dvě děvčata (h, p) si stouply k tabuli a zapisovaly jména účastníků tohoto problému. Spor žáci vyřešili sami a učitel o něm ani nevěděl. Aktéři se navzájem omluvili a udobřili.

Další nevšední problém, který nastal, byl s žákem ( $Y^4$ ) došlo k hádce ohledně rozbití neurčitého předmětu. Žák (v) bez dostačujících důkazů obvinila žáka ( $Y^4$ ), který si nenechal křivé obvinění líbit. Žák (v) začal brečet, uklidňovali jej žáci (h,p). Na stranu žáka ( $Y^4$ ) se připojil pouze žák (e), který byl jediný přítel žáka ( $Y^4$ ).

Během vyučovacího procesu bylo možné vypožorovat vysokou míru kolegiality. Žáci si mezi sebou bez problému půjčovali pomůcky. Pokud někdo ve třídě odpověděl chybně, třída to pojala v pořádku a nevysmívala se. Kromě žáka ( $Y^4$ ). Ten se při chybné odpovědi dočkal výsměchu a nemístných poznámek, směřující k jeho nedostatečným znalostem látky.

## Třída B

### *Prostředí třídy a školy*

Jednalo se o plnoorganizovanou školu venkovského typu. Škola se nacházela na okraji vesnice. V poměru k vesnici škola velikostně přizpůsobena většímu počtu žáků. Škola tvoří spádovou školu pro okolní vesnice, ve kterých je mladším žákům poskytováno jen malotřídní vzdělávání určené pro žáky 1. stupně ZŠ. Škola se snaží být velmi aktivní, co se týká mimoškolní činnosti. Často pořádá různé vzdělávací kurzy nebo výlety k rozvoji dovedností.

Areál školy byl starší architektury a přesto udržovaný. Měl nově udělanou fasádu, kvalitní okna a upravené chodníky. Globální pohled na školu působil romantickým a rodinným dojmem.

Vnitřní zařízení školy se pyšnilo jen v pár třídách moderním technologickým vybavením v podobě projektorů a interaktivních tříd. K převlečením žákům sloužily klasické společné šatny neboli mříže, místo v současnosti aktuálnějších šatních skříněk, které poskytují každému žákovi možnost samostatného prostoru.

Prostory tříd byly v poměru k množství žáků větších rozměrů a tím poskytovaly žákům dostatečný prostor pro jejich rozvoj vztahů. Ve škole bylo dostačující osvětlení a mnoho oken.

Chodby byly vyzdobeny množstvím povedených výrobků od žáků na různá témata. Nejednalo se jen o klasické výkresy či portréty ale i 3D projekty. Za zmínku stály zmenšené modely budov, které se nacházely v dané vesnici.

Třída B, ve které bylo prováděno výzkumné šetření, se pyšnila novými lavicemi a židlemi pro žáky, ve kterých žáci seděli po dvojicích. Kromě žáka ( $Y^1$ ), který seděl v lavici sám, aby podle slov učitele měl svůj prostor a nerušil spolusedícího žáka. Více mu prospívá samostatné sezení, kdy netvoří při výuce rušivý element. Prostředí třídy bylo uklizené, nenacházel se tam žádný spotřební materiál. Všechn spotřební materiál byl uklizen do příslušných skříní, které ladili s celkovým nábytkem ve třídě, a díky tomu bylo prostředí třídy čisté. Ve třídě se nacházela nová křídová tabule. Každý z žáků měl ve třídě svou vlastní složku, do které si žáci vkládají své výtvary a vypracované pracovní listy. Okna třídy byly vyzdobeny tematickou výzdobou, která z venkovní i vnitřní strany budovy vytvářela pěkné a příjemné prostředí. Příjemné materiální klima třídy vylepšovaly i okrasné rostliny, které byly vystaveny na parapetech oken. V zadní části místnosti se nacházely nejrůznější kresby s názvy autora. Do zajímavé výukové výzdoby patřila mapa České republiky s obrazy a stručnými popisy hradů a zámků. Celková výzdoba třídy vytvářela příjemné rodinné prostředí, dá se říci i klidným dojmem. Přestože se ve třídě nenacházel žádný plakát, či pravidla pro zkvalitnění vztahů mezi žáky panovalo mezi žáky příznivé klima.

### Otevřené zúčastněné pozorování

Ještě před vstupem do prostředí třídy bylo zarážející klidné a tiché prostředí. Vytvářelo iluzi vyučování. Většina z žáků seděla v lavicích a v tichosti si povídali. Iluzi narušovalo jen rušivé chování žáka ( $Y^1$ ). Roztržitě chodil po třídě a v porovnání s ostatními žáky hovořil hlasitěji. Hned na první pohled se jevilo, že ve třídě panují přátelské vztahy. Žáci se až na výjimky oslovovali zdrobnělými jmény, ty výjimky tvořili žák ( $Y^1$ ) a žák ( $Y^3$ ). Tento jev byl potvrzován i nevýraznou mimikou v obličejí.

Celé vyučování se odehrávalo v příjemném duchu. Kolektiv třídy reagoval pozitivní reakcí na vyučovací hry. I samotná práce, ve které docházelo k zjišťování osvojených dovedností žáků, proběhlo klidným dojmem. Jeden žák (d) si během práce i nevědomky brouká, což rušilo třídu a učitel musel zasahovat. Zbytek třídy pracoval v tichosti. Během

didaktických her panovala mezi žáky přijatelná míra soutěživosti. Během vyučování se nejvýrazněji projevoval žák (f), který na neúspěch reagoval pláčem. Své zhoršené úspěchy ve škole nemohl evidentně strávit. I jeho výraz ve tváři se proměnil zčervenáním ve tváři. Žák (X<sup>1</sup>) a žák (X<sup>2</sup>) se během celého vyučovacího procesu více neprojevovali. Stali se téměř neviditelní.

Dobré vztahy mezi žáky se projevovali i tím, že pokud některý z žáků při výuce udělal chybu, nevysloužil si tím posměch od ostatních. Třída byla ukázkově naučena na práci s chybou. Učitel během vyučovacího procesu žáky motivoval a tím velmi dopomáhal k vytvoření rodinné atmosféry, která podporovala příjemné a klidné prostředí. Negativní zjištění bylo, že u některých činností učitel žáky motivoval pomocí sladkostí. To dostávalo žáka (Z<sup>1</sup>) do nepříjemné pozice, protože tento typ potravin nejedl.

Pozitivní vztahy mezi žáky podporoval možná i fakt, že všichni žáci ve třídě vlastnili stejné učební a psací pomůcky. Podle slov učitele dostanou žáci na konci roku seznam doporučených pomůcek i se slevou pro rodiče do konkrétního papírnictví. Učitel tento jev obhajoval tím, že škola má s papírnictvím smlouvu a tento způsob se jim osvědčil. Pokud mají žáci stejné pomůcky, nevzniká mezi nimi závist a rivalita.

Žák (ch) se dostavil na vyučovací proces vlivem návštěvy u lékaře později a musel svůj příchod do třídy zopakovat. Nejprve přišel bez zaklepání a pozdravu, a to se učitel, který dbal na etiketu, nezamlouvalo. Požádal tedy žáka (ch) aby šel opět za dveře, zaklepat, vejít, pozdravit a sdělit důvod svého pozdního příchodu. Žák (ch) se tedy vrátil za dveře, slušně zaklepal, vešel do třídy, pozdravil, sdělil třídě, že byl u lékaře a mohl se posadit do své lavice. Učitel tento jev komentoval jen tím, že je překvapený, že se žák do školy vůbec dostavil. Obvyčejně se žák (ch), po návštěvě u lékaře, do školy nedostaví.

Velmi zajímavý jev v třídě B byl průběh přestávek. Celá skupina žáků, kromě žáka (Y<sup>1</sup>) v tichosti seděla ve třídě a tlumeným hovorem si povídali a přitom si chystali pomůcky na další vyučovací hodiny. Někteří žáci i svačili. Žák (Y<sup>1</sup>) opět vybočoval z řady klidných žáků. Opět hlasitěji hovořil a roztržitě pochodoval po třídě.

Pozitivní vztahy, které kolují po třídě, analyzoval i jev, který se projevoval vynikající práci ve skupině. Žáci měli nevšední úkol v podobě hereckého výkonu, který měli vyplnit v různých skupinách. Třída se úkolu kreativně zhostila a obešla se bez hádek. Během hereckých výkonů panovala ve třídě kamarádská atmosféra. Žáci si dokonce vytvořili velmi nápadité kreativní pomůcky.

Na první pohled se nedalo vůbec poznat, že se ve třídě objevují integrovaní žáci. Celá třída byla klidná a to jak během vyučovacích procesů, tak i během přestávek. Žáci mezi sebou klidně komunikovali. Ve třídě se nevyskytovaly žádné známky nepřátelství.

### Třída C

#### *Prostředí třídy a školy*

Třída C se nacházela na plnoorganizované městské škole, větších rozměrů, která se nacházela v centru města. I tato škola, stejně jako škola třídy A, byla rozdělena na první a druhý stupeň. V této škole byl vybudovaný bezbariérový přístup a dvě velké tělocvičny. Škola měla k dispozici i velké venkovní sportovní hřiště. Technické vybavení v této škole bylo díky předloňským dotacím velmi dostačující. V každé třídě se nacházela interaktivní tabule, projektor, žákům byly k dispozici tablety aj. Škola obdržela mnoho dotací kvůli vysoké míře integrovaných žáků, kteří se objevovali na této škole. Po chodbách školy se nacházeli nejrůznější informační tabule, které žáky informovali o nejrůznějších typech nebezpečí, poskytnutí první pomoci apod.

Samotná třída působila příjemnou atmosférou. Třída byla uklizená, nenacházely se v ní žádné přebytečné materiály, protože místnost byla k poměru s žáky menších rozměrů. Byla vyzdobena výukovými plakáty. Ve třídě se nenacházely výrobky žáků, ty měli žáci uloženy ve svých výtvarných deskách. Ve třídě se ovšem nacházela velká nástěnka, věnována pravidlům chování ve třídě, třídní samosprávě, třídnímu desateru a výsledky z projektů, které podporují příznivé vztahy ve třídě. Hned při vstupu do třídy bylo patrné, že se žáci těmito pravidly neřídí.

Učitel zaujímal autoritativní, ale přesto klidný postoj. Na žáky zbytečně nezvyšoval hlas. Oproti tomu asistent pedagoga na žáky často zvyšoval hlas, ale požadovaného respektu se od žáků nedočkal. Těžko říci, proč se ve třídě vyskytoval jev, který způsoboval nepřátelské vztahy ve třídě.

### Hospitace ve třídě

Samotný vstup do třídy připomínal vstup do džungle, ve které se zrovna prala zvěř o kořist. Třídou se ozývaly nejrůznější formy nadávek, většina ve formě vulgárních frází. Polovina žáků byla vzadu ve třídě a prala se. Zbytek si povídal v kruhu u jedné lavice. Šlo



vidět, že tento jev, kdy se někteří žáci perou, tak povídajícím žákům nevadí, protože nejevili žádné známky znepokojení a dále se věnovali hovoru. Peroucí se spolužáky ignorovali.

Na začátku vyučování, učitel vešel do třídy a nastalo ticho. Žáci se posadili do lavic, ukončili hovory, třenice a plně se soustředili na vyučování. Třída, oproti přestávce pracovala v tichosti, jen někteří se nevěnovali plně své práci.

Žák ( $Y^3$ ) se často otáčel po spolužácích a nevydržel chvíli sedět bez hnutí. Pozitivní bylo, že nerušil vyučování hovorem s ostatními spolužáky. Žák ( $Y^2$ ), který měl po celou dobu vyučovacího procesu k dispozici asistenta a řídil se svým vlastním vzdělávacím plánem, seděl v lavici sám. Žák ( $X^1$ ) neměl individuální vzdělávací plán a pracoval se všemi ostatními žáky ve třídě. Nejrušivějším elementem ve třídě C byl žák ( $Y^1$ ), který během vyučování vykřikoval a posmíval se spolužákům, když se zmýlili. Jednalo se o hodně nekolegiální chování. Žák ( $Z^4$ ) byl během vyučování smutný, protože se mu nedařilo dosáhnout požadovaných výsledků, které mu bránily k přijetí na gymnázium.

Díky rozdělení třídy na jednu vyučovací hodinu, kdy pomalý a slabší žáci byli vyučováni v jiné třídě. Pracovala třída mnohem efektivněji. Vyučování probíhalo bez velkých obtíží. Dokonce se neprojevoval ani jev, kdy se někteří žáci vysmívali dalším na chybné odpovědi.

Nejklidnější hodnocení, co se týče stability chování, si třída C vysloužila při výuce informatiky. Každý z žáků měl k dispozici vlastní počítač a většina plnila zadané úkoly. Žáci pracovali v tichosti a v klidu.

Nejhůře hodnocené byly přestávky. Žáci se stále prali. Dokonce ani nesvačili, zřejmě ze strachu, aby jim neunikla nějaká ta bitka. Zdálo se, že žáci vnímají bitky jako hru s asistentem. Jeden žák vždy hlídal u dveří příchod asistenta či učitele do třídy, aby se zbytek mohl bez problému bít. Jakmile hlídající jedinec dal signál, že se blíží učitel, tvářili se, jako nejhodnější děti na světě. Ani fakt, že se ve třídě nacházel cizí element, v podobě hospitace v rámci výzkumného šetření, jim v běžných třenicích nebránil. Často byly i převržené stoly a židle, o zmuchlaném koberci nemluvě.

Třída v globálu působila velmi znepokojivým dojmem. O pozitivním klimatu třídy se v tomto případě nedalo vůbec hovořit. O přestávkách se třídou rozléhal velký hluk. Okolní třídy byly nejspíš na rámus zvyklé, protože ani rána převržení stolu neprobudila zájem ostatních žáků z okolních tříd.

## 5.2 2. fáze výzkumného šetření - otevřené zúčastněné pozorování

### Třída A

#### *Otevřené zúčastněné pozorování*

U první hry: asociační hra - Řekni první co tě napadne, byla možnost pozorovat jev, že někteří žáci nedovedou dostatečně otevřít svou mysl. Někteří si dokonce bez nápovědy nedokázali ani sami poradit. Je možné, že se žáci před cizím elementem styděli. Přesto se nakonec žáci rozpovídali a asociační hru pochopili. Hra se jim líbila a dokonce v době přestávky ji někteří žáci opět hráli. Průběh asociační hry a její výsledek lze hodnotit známkou chvalitebně.

Druhou hru: Místa si vymění ti, kteří..., hodnotím také velice kladným dojmem. Při této hře jsem zjistila, že se ve třídě nachází dvojčata. Dále si někteří žáci uvědomili rozdíl mezi vlastním sourozencem a nevlastním sourozencem. Žáci reagovali otevřeně. Dokonce se i při hře přiznali, že mají nejlepšího kamaráda a někteří, například žák ( $X^4$ ) ihned vykřikl jméno spolužáka. Hra dostala hodnocení výborně, protože přinesla pro žáci nové informace a probíhala plynulým a klidným tempem.

Hra: Ranil jsi mě, byla podle mého názoru nejuspěšnější. To, že jsou ve třídě pozitivní vztahy, až na jednu výjimku ze strany žáka ( $Y^4$ ), bylo vypořazováno již při samotném zúčastněném pozorování. Tato hra vypořazované jevy jen potvrdila. Žák ( $Y^4$ ) nedostal vůbec žádný pozitivní vzkaz, jen samé negativní. Vzkazy přijal s úsměvem na rtech. Dalo by se říct, že byl na to i pyšný. Ovšem, když četl třetí vzkaz, ztvrdly mu rysy v obličeji. Možná se jej vzkaz dotknul. Žák ( $X^5$ ), který při hospitaci a pozorováním učitele sklidil titul hvězda třídy, projevil smutným výrazem ve tváři smutek. Nedostal žádný kladný lístek, ale ani záporný. Později se začal hlasitě projevoval nad zjištěním, že žádný nedostal. Učitel tento jev příkládá tomu, že se jedná o starší žáky a děvčata i chlapci se začínají shlukovat v homogenní skupiny. Když měl psát další vzkaz, myslel si, že opět bude psát kladně, nechtěl, aby někdo byl smutný, jako on, že nedostal lístek, proto sledoval reakce ve třídě a chtěl poslat vzkaz někomu, kdo žádný nedostal. Když zjistil, že se má tentokrát psát negativní reakce okamžitě věděl, že lístek bude adresován žákovi ( $Y^4$ ).

Nebylo překvapením ani to, že dvojčata, která se nacházela spolu ve třídě, si vyměnily vzkazy, kladné i záporné spolu navzájem. Žák (u) se hlasitě projevil nad

skutečností, že obdržel tři pozitivní vzkazy, které nečekal. Paradox byl, že právě on nevěděl, co pěkného někdo udělal pro něj. Nemohl se rozhodnout.

Žák ( $X^4$ ) se při hře, jako i při samotném pozorování, opět hlasitě projevoval. Vykřikoval, strhával na sebe pozornost, a když obdržel pozitivní lístek, vykřikoval to hlasitě přes celou třídu. Jeho evidentní radost nešla v ten moment potlačit. Musel se pochlubit, že dostal pozitivní vzkaz. Naskytla se možnost nahlédnout do jeho lístku. Stálo v něm: „Potěšilo mě, že jsi přestal tolik rušit ve vyučování.“ I samotný učitel byl rád, že žáci vidí svou zpětnou vazbu za své jednání. Aktivitu lze klasifikovat známkou výborně. Měly plynulý průběh a pro žáky byly přínosné, poskytly žákům nové informace, které žáci dosud neznali.

## Třída B

### *Otevřené zúčastněné pozorování*

Stejně jako u třídy A byla i s třídou B realizována asociační hra na rozvoj socializace - Řekni první, co tě napadne. Opět byla hra žákům nejprve vysvětlena. Žáci ji bez obtíží pochopili. Slova kamarád se skupina žáků B zhostila o poznání lépe než skupina žáků ve třídě A. Žáci velmi pohotově reagovali na následující slova. Zjištění, že žáci tyto typy her neznají, bylo překvapivé. Až na malé zaváhání některých žáků, probíhala hra rychlým tempem. Možná i to umožnilo klidný průběh textovým dotazníkem, hlavně první částí. Aktivita si vysloužila známku výborně.

Zřejmě k malému počtu žáků, kolektivem, který zůstal neměnný od zahájení povinné školní docházky či snad faktoru, že se jednalo o venkovskou školu nepřinesla druhá hra -Místa si vymění ti, kteří..., žádné nové informace pro žáky. Žáci o sourozencích, rodinném zázemí, třídnímu kolektivu měli o svých spolužácích určitý přehled. Tato aktivita byla klasifikována známkou výborně.

Třetí, pro výzkumné šetření nejpodstatnější aktivita, která následovala hned po textovém dotazníku byla opět, jako tomu bylo u třídy A nejzajímavější z aktivit. Hra: Ranil jsi mě, přivedla na světlo nové informace. Příjemný pohled byl na žáky v ten moment, když si hráli na poštovní doručovatele. Žáci po třídě chodili opravdu v tichosti, jemně našlapovali na podlahu a vzkaz nenápadně doručovali adresátorovi.

První část hry, kdy žáci měli psát něco pozitivního svému spolužákovi, dopadla zajímavým způsobem. Ve větší části skupiny si spolužáci vyměnili lístky mezi sebou, hlavně ti, kteří spolu seděli. Pouze tři žáci ( $Y^1$ ,  $Y^3$ , h) od spolužáků neobdrželi pozitivní lístek. Žáci ( $X^1$ , c,  $Z^1$ , f) neprojevovali při obdržení pozitivního vzkazu překvapený výraz. Hned na první

pohled bylo patrné, že se jedná o nejlepší přátele, kteří si vyměnili lístky mezi sebou. Ovšem to nevyvracelo šťastný výraz ve tváři v podobě přirozeného úsměvu, jímž projevovali svou radost. Zbytek žáků, kterým byl doručen pozitivní vzkaz, neskrývavě vyjadřovali svou radost. Žák (b), který obdržel hned tři pozitivní vzkazy, svou radost z toho jevu projevil radostným výskotem. Při této činnosti nebyla ve třídě B viděna žádná známka nevědomosti, jako tomu bylo u třídy A. Každý z žáků ihned věděl, komu vzkaz poslat, jen si u druhé části nemohli vzpomenout, co oni pro spolužáka udělali pěkného.

Druhá část hry, ve které měli žáci psát vzkaz negativního charakteru, tentokrát nepřinesla neočekávané zjištění. Největší počet negativních vzkazů obdržel žák (Y<sup>1</sup>) některé i v originálním znění. Jeden zněl: „Mrzí mě, že jsem často v duchu přemýšlel, že tě zabiju.“ Toto zjištění bylo trochu překvapující, během otevřeného zúčastněného pozorování tento jev nebyl zaznamenán. Spíše se zdálo, že jeho přítomnost ostatní žáci vůbec neregistrují. Zdálo se, že žáci žáka (Y<sup>1</sup>) ignorují a jeho chování, které rušivě vybočovalo z globálu celé třídy, vůbec neregistrovali. V této části hry obdržel žák (Y<sup>1</sup>) jedenáct negativních vzkazů od spolužáků. Při obdržení tolika vzkazů se tomuto jevu smál a zdálo se, že se cítí vítězně. Paradoxně tento žák zdržoval zbytek třídy, protože mu trvalo déle, než všechny vzkazy přečetl. Žák (f), obdržel jeden negativní vzkaz, který projevil tichým pláčem. Možná tomu dopomohl i předešlý neúspěch, který prožil při vyučování.

Následný rozbor aktivity měl pro žáky přínosný charakter. Na otázku, zda o něčem takovém dříve přemýšleli, odpověděli, že nikoliv. Reakce žáka (Y<sup>1</sup>), který obdržel největší počet negativních vzkazů, na otázku, zda tolik negativních vzkazů očekával, odpověděl záporně. Svou odpověď zdůvodnil, že jich očekával více. To vede k závěru, že si svým nevhodným chováním k ostatním žákům je plně vědom.

Oproti třídě A při této hře žáci ve třídě B pracovali o poznání rychleji. Psát vzkazy ať pozitivního či negativního charakteru nečinilo žákům žádné obtíže. Samozřejmě žákům trvalo, si vzpomenout, co udělali oni pro někoho. V následném řízeném rozhovoru většina žáků přiznala, že nad tímto jevem nikdy dříve nepřemýšlela. Přesto aplikované aktivity přinášely dojem, že se žáci mezi sebou znali a panovala mezi nimi kolegiálníta. Výsledné výstupy těchto aktivit byly, podle způsobu reakce většiny žáků, pro ně samotné očekávány. Tuto aktivitu lze hodnotit známkou výborně. Měla plynulý průběh a žákům byla velice přínosná.

## Třída C

### *Otevřené zúčastněné pozorování*

Již před samotnou realizací aktivit se někteří jedinci výrazně projevovali. Vykřikovali a bavili se. První hru bylo obtížné žákům vysvětlit. Jakmile žáci zaslechli, že mají za úkol říci první slovo, které je napadne, žák (X<sup>2</sup>) začal vykřikovat nevhodná slova, ale potom, co se žáci uklidnili, projevil se fakt, že žáci neumí zase tak dobře a pohotově jednat. Se slovem kamarád měli velké obtíže. Tento jev se opakoval i u všech dalších slov. Zajímavé bylo, že jen u žáků, kteří měli mít slovo. Ostatní vykřikovali nejrůznější slova, proto muselo být použito balónku, na který byli žáci zvyklí. Byli navyklí, že mluví jen ten žák, který drží míček. Ve výsledku by bylo možné realizovanou aktivitu hodnotit známkou dobře. Žáci nakonec spolupracovali, ale hra jim trvala delší časový úsek. Žákům činilo značné potíže vymyslet slovo. Také se hra musela korigovat, aby žáci nevykřikovali vulgarismy nebo nevhodná slova.

Druhá aktivita, vzhledem k předešlému pozorování třídy C, která trpí zvýšenými tendencemi k bitkám, byla z těchto důvodů realizována v lavicích. Žáci si sedali na různá volná místa ve třídě. Podle reakcí žáků bylo patrné, že se žáci nedozvěděli žádné, pro ně nové informace. I tak se hra neobešla bez občasného pošťouchání či plácnutí spolužáka.

Hra: Ranil jsi mě, byla pro žáky velmi přínosná. Opět bylo možné vidět, že žákům činí obtíže napsat někomu pozitivní či negativní vzkaz. Je patrné, že skupina žáků, tyto typy aktivit s učitelem neprovozuje. Podle slov učitele není na tyto aktivit kapacita hodin. V této problémové třídě, ve které se nachází velké množství integrovaných žáků, je obtížné jen to, aby si žáci osvojili učivo a na aktivity, které rozvíjí pozitivní vztahy mezi žáky, nezbývá tolik času. Přesto se učitel s žáky snaží občas realizovat projekt, který pomáhá zjistit vztahy mezi žáky.

První část, kdy měli žáci napsat kladný vzkaz a následně jej předat spolužákovi, činilo žákům problémy. Zdálo se, jakoby žákům dělalo problém přiznat ostatním, že je něco potěšilo či jim udělalo radost. Zajímavé bylo, že pro žáky bylo obtížnější si vzpomenout, co někdo udělal pěkného pro ně. Když měli žáci přiznat, co pěkného udělali oni, napsali někteří žáci více než jednu věc. To, že žáci, po obdržení pozitivního vzkazu pociťovali radostné emoci, nebyl pochyb. Někteří, kteří obdrželi více než jeden lístek, dokonce radostně výskali. Žáci (a, Y3) projevovali nejvýraznější emoce z důvodu absence pozitivního vzkazu. Zřejmě očekávali, že dostanou vzkaz, ale marně. Své překvapení z tohoto jevu projevovali přimhouřenými očima, výraznou mluvou a zvedáním rukou nad hlavu.

Druhá část hry, ve které měli žáci napsat negativní vzkaz, se oproti předešlému vzkazu, odehrával v rychlejším tempu. Žáci, až na některé výjimky ( $Y^2$ ,  $Z^2$ ) ihned věděli, komu lístek napsat a co se v něm bude nacházet. Ovšem část, kdy měli psát o sobě, se opět odvíjela v pomalém tempu. Žáci dlouho rozmýšleli, co do lístku napsat, čím se vůči jinému žákovi provinili. Opět se ve třídě nacházeli žáci, kteří nedostali jediný lístek. Ve třídě se dokonce nacházeli žáci, kteří neobdrželi lístek ani pozitivního ani negativního charakteru.

Následný rozbor aktivity přinesl zjištění, že žáci nikdy předtím o dopadu svého chování hlouběji nepřemýšleli. Rovněž žáky potěšilo, že někdo ocenil jejich dobré skutky. Jiné mrzelo, že někomu ublížili. Hru lze hodnotit kladně a to známkou výborně. Žáci si své nevhodné chování přiznali. Někteří si i uvědomili nešťastný dopad svého výstředního jednání.

### **5.3 3. fáze - textový dotazník pro žáky**

#### Třída A

##### *Vyhodnocování dotazníků*

První část textového dotazníku tvořil dotazník B - 3, který představoval míru atraktivity či neatraktivity žáka.

Druhou část textového dotazníku představoval dotazník MCI Naše třída, který se používá k poznávání klimatu školní třídy.

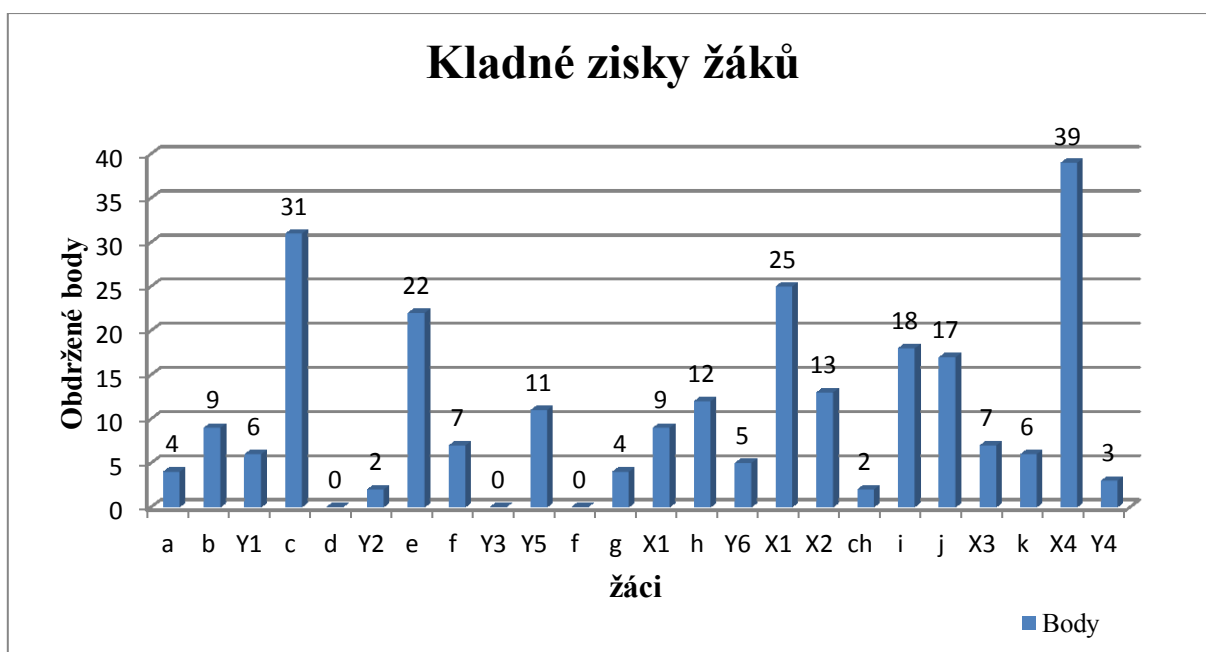
Textového dotazníku se účastnilo 23 přítomných žáků z celkového počtu 24 žáků. Dotazník vyplňovalo 96 % žáků ve třídě A.

## 1. část - dotazník B - 3

### Kladné zisky

Tato část zjišťuje vztahy mezi žáky ve třídě a jejich oblíbenost. Představuje míru kladného mínění žáků o daném spolužákovi. Jak si daný žák kladně vede mezi svými spolužáky. V této kategorii mohl žák obdržet maximální počet 184 bodů za všechny členy, kteří se ve třídě A nacházeli.

Graf č. 1 - Kladné zisky žáků

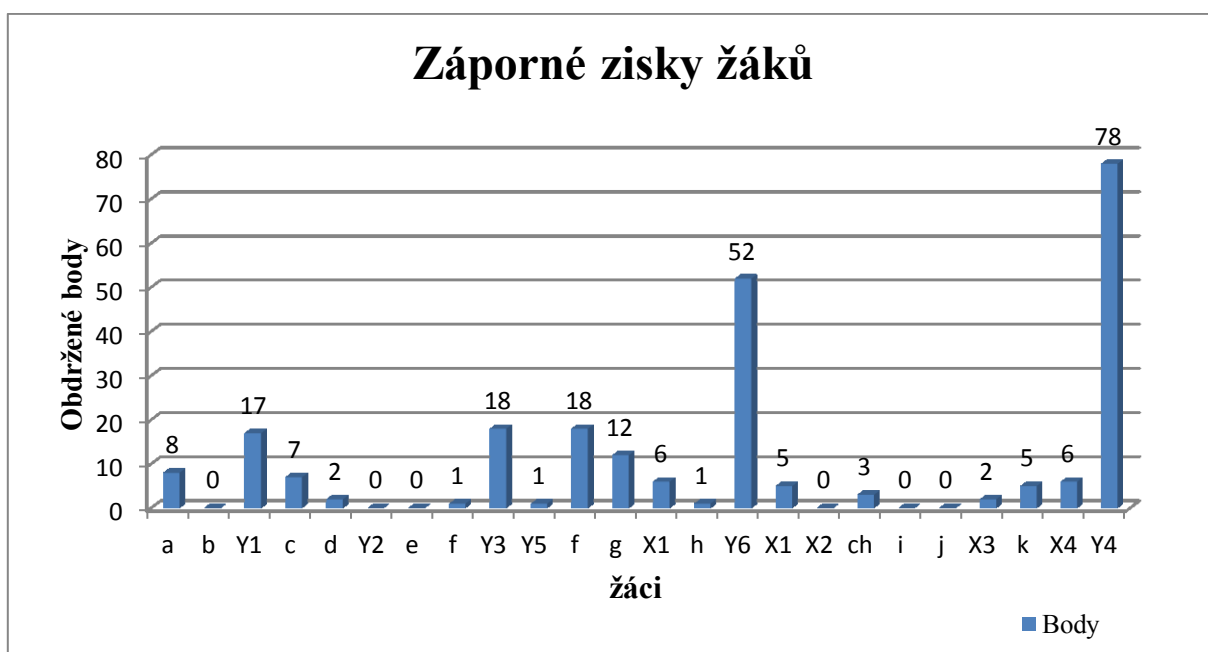


Z grafu č. 1 můžeme vyčíst, kolik bodů získal od svých spolužáků každý jedinec ve třídě. Můžeme si všimnout, že nejvyšší příčku v oblíbenosti mezi ostatními spolužáky si vysloužil žák ( $X^4$ ), který získal nejvyšší skóre 39 bodů. Tento žák je diagnostikovaný, jako mimořádně nadaný žák, který je podle učitele velmi oblíbený. Druhé místo obsadil žák c. Jedná se o intaktního žáka, který se během hospitace jinak výrazně neprojevoval. Na třetím místě se umístil žák  $X^1$  s 25 body. Jednalo se o nadaného žáka, který se rovněž během hospitace příliš neprojevoval. Nejhůře můžeme vidět, že dopadl žák (d) a žák (f) a žák ( $Y^3$ ), kteří nezískali žádné kladné body od svých spolužáků. Příčinu připisují jejich samostatného jednání a malou mírou kolegiality s ostatními spolužáky. Žák ( $Y^4$ ) získal 3 kladné body, které můžeme zdůvodnit, že byli od dobrého kamaráda, se kterým dříve seděl. Žák ( $Y^6$ ), kterému je diagnostikováno ADHD získal od spolužáků 6 kladných bodů. Rovněž se jednalo o přímé kamarády.

## Záporné zisky

Tato část grafu je zaměřena na negativní hodnocení žáků ze strany svých spolužáků. Představuje míru negativního mínění žáků o daném spolužákovi. Z grafu lze vyčíst, kdo si po vztahové stránce ve třídě vede nejhůře. V této kategorii mohl žák obdržet maximálně 184 bodů za celou třídu A.

Graf č. 2 - Záporné zisky žáků



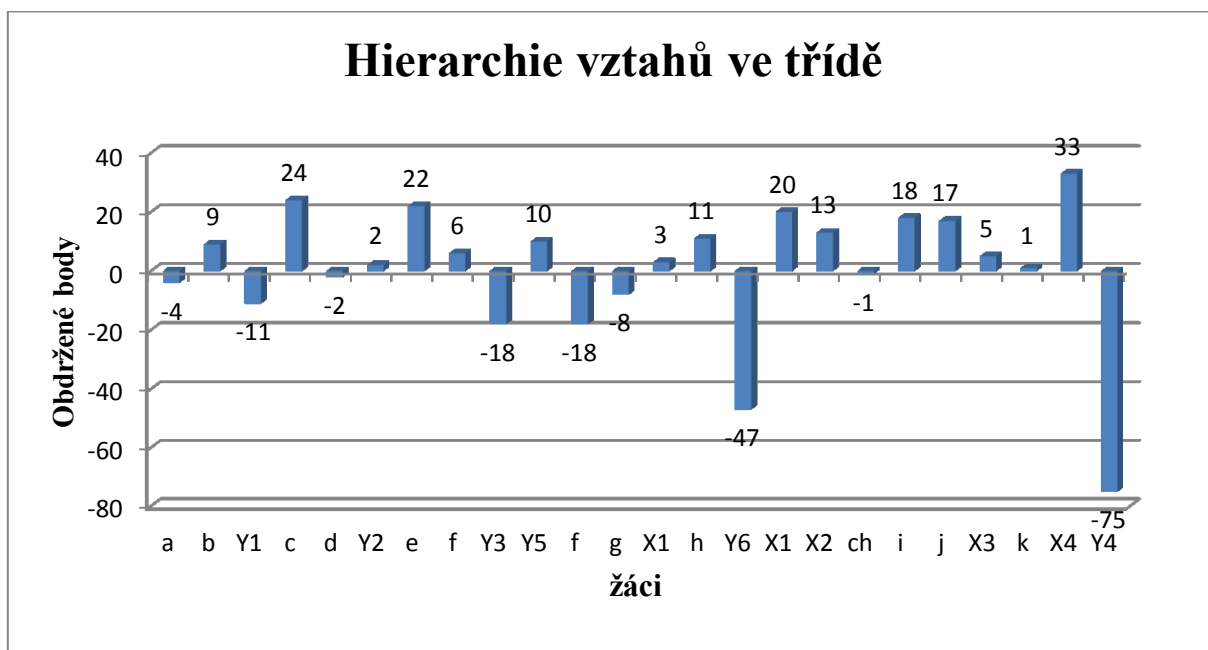
Graf č. 2 je opět zaměřen na vztahy mezi žáky, ale tentokrát z negativního pohledu. Ukazuje, jak si žák vede mezi ostatními spolužáky. Z grafu je možné vyčíst, že první místo v neoblíbenosti ve třídním kolektivu obsadil žák (Y<sup>4</sup>). Z otevřeného pozorování byl tento úkaz předpokládán. Jedná se o již zmíněného problémového žáka, který není kolektivem příliš přijímán. V dotaznících nebylo jeho jméno napsáno ani ve zdrobnělé formě, jako tomu bylo u ostatních žáků. Spíše převažovala forma hanlivá. Bylo zvláštní, že u jiného žáka se tento jev neobjevoval.

Druhé místo na žebříčku neoblíbenosti obsadil žák (Y<sup>6</sup>). Z otevřeného zúčastněného pozorování se i tento jev dal očekávat. Jedná se o žáka s diagnózou ADHD, který se stále hlasitě projevoval. Zdálo se, že to některé žáky až obtěžuje. Často ostatním žákům i vadilo jeho rušivé jednání během vyučovacího procesu. Také lze z grafu vyčíst, že někteří žáci nebyli v textovém dotazníku vůbec zmíněni. Hned na první pohled jde vidět, kteří dva žáci zaujímají nejvyšší místa na žebříčku neoblíbenosti. Na grafu č. 2 je zobrazeno negativní



hodnocení každého žáka, jak si každý z žáků vede v oblasti neoblíbenosti. Opět je možné pozorovat jev, že žáci, kteří v této části dotazníku neobdrželi žádný bod od svých spolužáků. Z těchto jevů je patrné, že ve třídě A se nacházejí vztahově neutrální jedinci, žáci (b, Y<sup>2</sup>, e, X<sup>2</sup>, i, j).

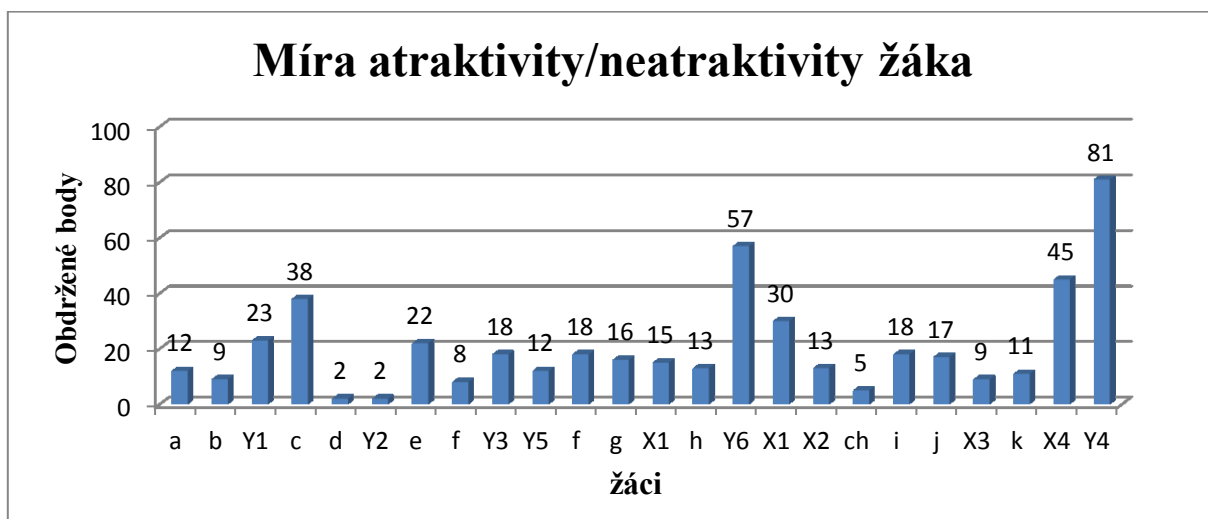
Graf č. 3 - Hierarchie vztahů ve třídě



Graf č. 3 označuje celkový přehled vztahů, které se vyskytují ve třídě A. Jde názorně vidět, jak si po vztahové stránce vede každý z žáků. Je možné vidět, že nejhůře si stojí žák (Y<sup>4</sup>) a nejlépe žák (X<sup>4</sup>). Oba žáci se řadí k integrovaným žákům, i když jeden, žák (X<sup>4</sup>) není uznán pedagogicko-psychologickou poradnou. Z grafu je na první pohled vidět, kteří dva žáci jsou ve třídě bráni, jako rušivé elementy a kteří obsazují vysoká místa žebříčku popularity. Také je vidět, že v dotazníku byl každý z žáků zmíněn minimálně jednou. Žádný z žáků není tudíž přehlížen. Ačkoliv se podle učitele jedná o relativně stabilní pozitivní kolektiv, stále převažují spíše negativní zisky v porovnání s kladnými.

Tento graf vzniknul odečtení záporných bodů od bodů kladných. Tento jev byl proveden u každého žáka.

Graf č. 4 - Míra aktraktivity/neaktraktivity žáka



Hned na první pohled na graf č. 4 je jasné, že nejvyšší míru atraktivity si získal žák (Y<sup>4</sup>), jehož jméno bylo v textových dotaznících zmíněno celkem 81 krát. Tento žák, jak představuje graf č. 3 - Hierarchie vztahů ve třídě, v textovém dotazníku zmíněn spíše záporně. Jak představuje graf č. 1 - Kladné zisky, obdržel žák pouze 3 kladné body. Při důkladném zkoumání textových dotazníků bylo zjištěno, že právě tyto tři body získal žák jen od jednoho spolužáka. Druhou pozici na tomto grafu č. 4 získal žák (Y<sup>6</sup>). I tento žák byl v textových dotaznících zmíněn spíše v negativním smyslu, jak zobrazuje graf č. 2. Žák (X<sup>4</sup>) který obdržel třetí místo z celkového počtu žáků, byl v textových dotaznících zmíněn 45 krát. V grafu č. 1 získal žák (X<sup>4</sup>) 39 kladných bodů od svých spolužáků, kteří se vyskytovali ve třídě A a převážně pozitivně, jak prezentuje graf č. 1, žák získal 39 kladných hodnocení od svých spolužáků.

Na tomto grafu č. 4 je možné vidět, že mezi nejčastěji zmíněné žáky patří převážně integrovaní žáci. Kromě žáka (Y<sup>4</sup>) který, jak je zmíněno na str: 51 nenavštívil pedagogicko-psychologickou poradnu a nebyla mu proto stanovena diagnóza. Jeho jméno bylo v textovém dotazníku, který byl aplikován na třídu A zmíněno nejčastěji.

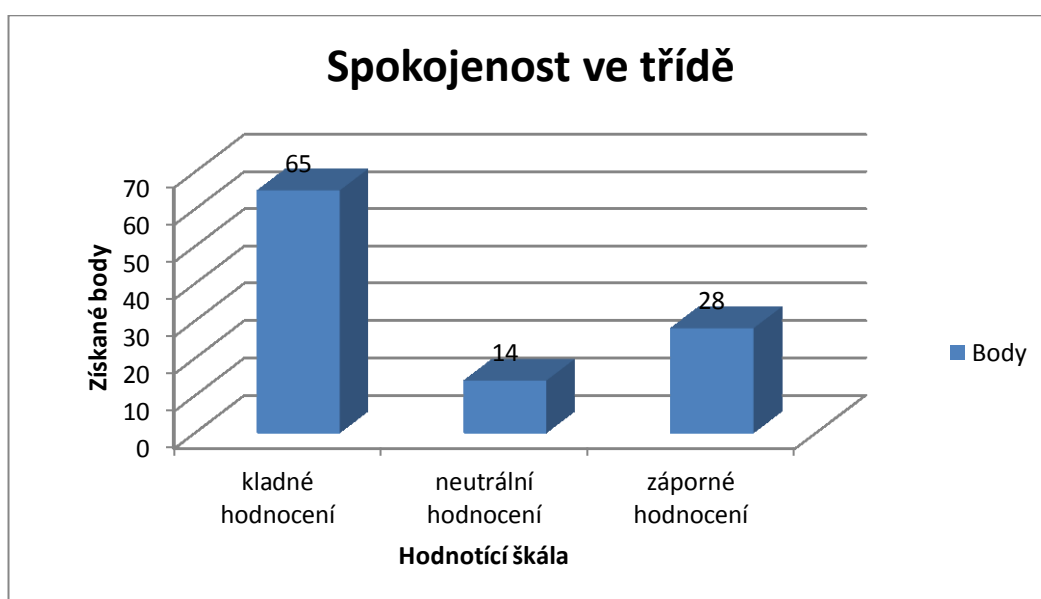
## 2. část - dotazník MCI Naše třída

Graf č. 5 - Spokojenost žáků

V třídě A mohla tato proměnná - Spokojenost žáků, ve třídě A obdržet až 138 bodů z celého kolektivu žáků.

Otázka č. 6: Některým dětem se v naší třídě nelíbí.

Otázka č. 7: V naší třídě je legrace.



Graf č. 5 zobrazuje, že dvě otázky, které jsou aplikovány na zjištění spokojenosti žáků ve třídě, získaly nejvíce bodů u kladného hodnocení a to 65 bodů z možných 138 bodů. Přesněji se jedná o 65 bodů z celkových 138 bodů, které tvoří 60% z celkového hodnocení. Z grafu je možné soudit, že se žákům ve třídě líbí a cítí se tam spokojeně. Jedná o lehce nadprůměrnou míru uspokojení žáků po vztahové stránce. Záporné hodnocení problematiky - Spokojenost ve třídě si v třídě A vysloužilo 28 bodů. Neutrální hodnocení získalo 14 bodů. To bylo převážně získáno tak, že žáci ve třídě A na tyto otázky odpověděli ano i ne současně nebo neodpověděli vůbec.

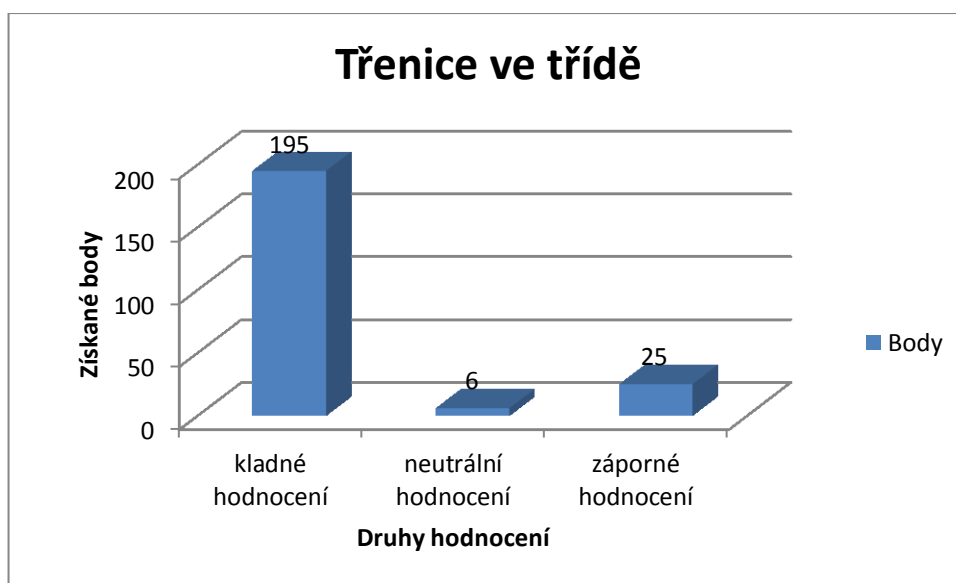
Graf č. 6 - Třenice ve třídě

Proměnná třenice ve třídě mohla ve třídě A obdržet maximálně 207 bodů z celkového počtu žáků, kteří vyplňovali textový dotazník.

Otázka č. 2: V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou.

Otázka č. 3: Některé děti v naší třídě jsou lakomé.

Otázka č. 8: Děti v naší třídě se mezi sebou hodně hádají.



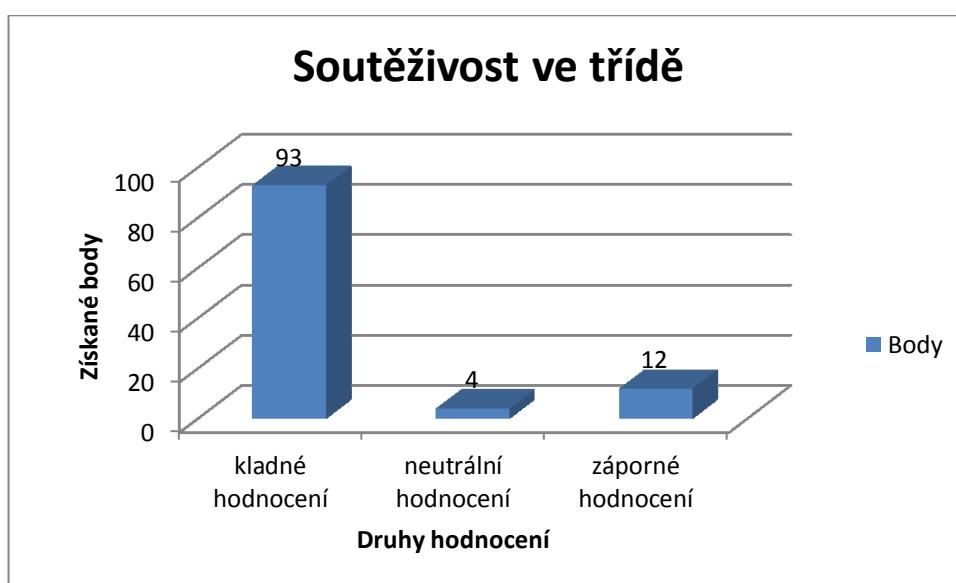
Z grafu č. 6 je na první pohled možné zpozorovat, že se ve třídě vyskytují třenice. Počet kladných odpovědí tvoří 195 bodů z celkového počtu možných bodů 226. Tvoří tedy 86 % z kladného hodnocení. Dá se říci, že se ve třídě A vyskytuje množství hádek, třenic a možná i rvaček. Pouhých 25 bodů bylo uděleno zápornému hodnocení, což v tomto případě znamená, že jen několik málo žáků v textovém dotazníku uvedlo, že se třenice ve třídě nevyskytují. Neutrální hodnocení této proměnné získalo 6 bodů. Při bližším zkoumání textového dotazníku bylo zjištěno, že neutrální hodnocení získala proměnná tak, že žáci na otázky neodpovídali.

Graf č. 7 - Soutěživost ve třídě

Tento graf č. 7 - třenice ve třídě představuje míru soutěživosti ve třídě. Tato proměnná, která byla zjišťována ve třídě A mohla získat maximálně 138 bodů za celou třídu A.

Otázka č. 9: Několik dětí z naší třídy chtějí být pořád nejlepší.

Otázka č. 11: Ně kterým dětem z naší třídy je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci.



Z grafu č. 7 je na první pohled jasné, že ve třídě se vyskytuje vysoká míra soutěživosti. Toto je na grafu č. 7 zobrazeno pomocí 93 získaných bodů z celkového možného počtu 138 bodů. Důvodem může být velké množství nadaných žáků, kteří se ve třídě A vyskytují. Již při samotném otevřeném zúčastněném pozorování bylo možné sledovat, jak se žáci předhánějí v odpovědích, nemluvě o práci ve skupinách. Body 93, které představují kladné hodnocení proměnné - Soutěživost ve třídě, ukazují, že někteří žáci negativně přijímají neúspěch. Pravděpodobně se jedná o žáky, kterým učení činí nemalé obtíže.

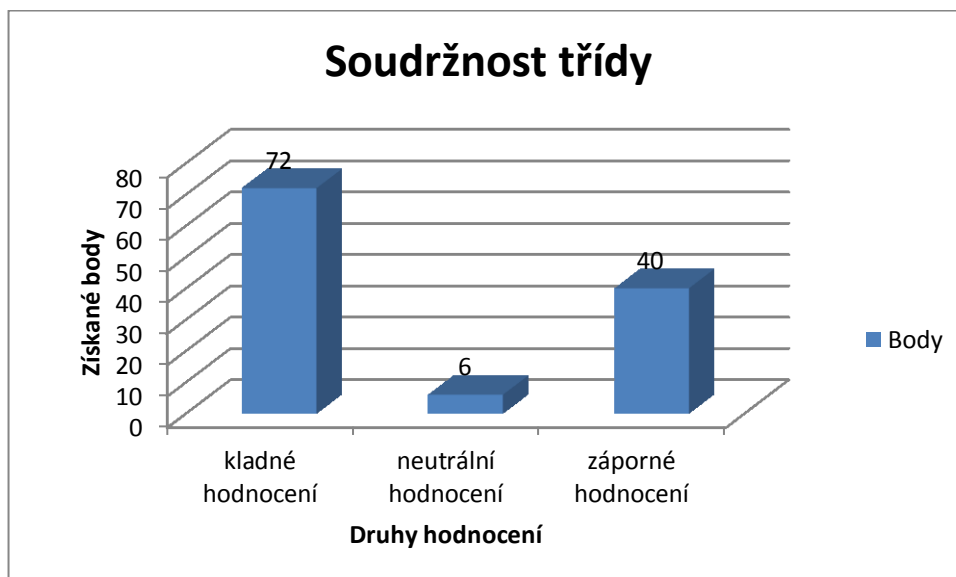
Graf č. 8 - Soudružnost třídy

Tento graf č. 8 ukazuje míru soudružnosti třídy. Ze všech textových dotazníků mohla proměnná soudružnost třídy utržit ve třídě A maximálně 207 bodů.

Otázka č. 1: V naší třídě je každý mým kamarádem.

Otázka č. 4: Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády.

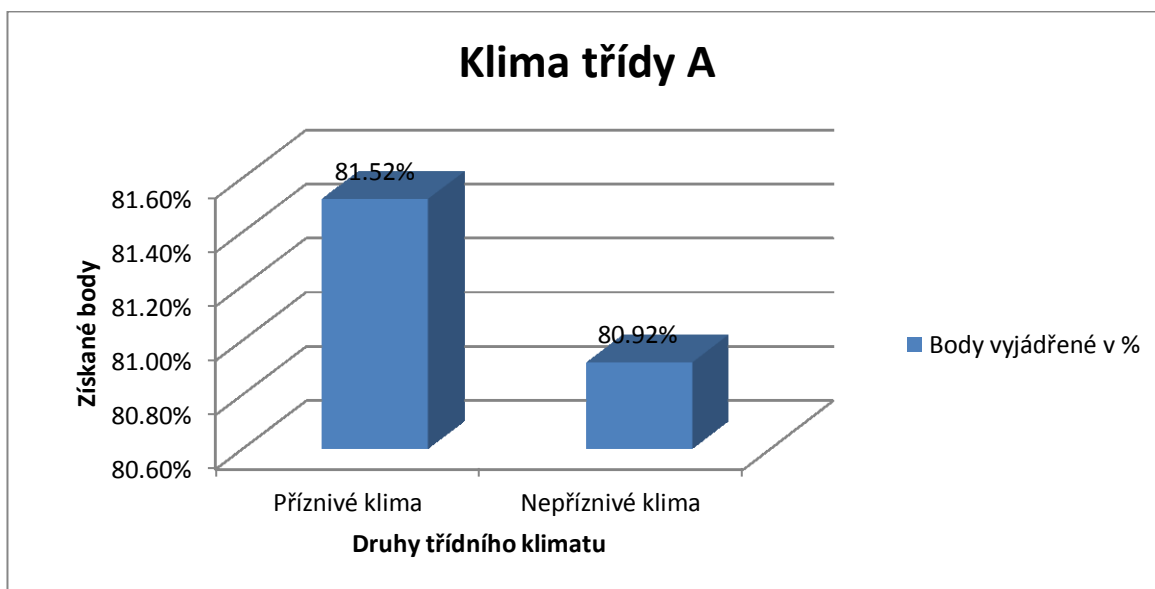
Otázka č. 10: Některým dětem z naší třídy je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci.



Na grafu č. 8 je možné vidět, že soudružnost třídy je vysoká. Je tvořena 72 body. Záporné hodnocení soudružnosti třídy je o 32 bodů méně, tedy o 40 bodů méně. Toto je možné potvrdit z analýzy rozhovoru s třídním učitelem, který spolupráci kolektivu potvrdil i tím, že se třída složila na narozeninový dort pro třídního učitele. Třída A podle slov vyučujícího jako celek žáků funguje. Tento jev je možné i potvrdit metodou hospitace ve třídě, kde v době vyučování bylo možné vidět, až na slabé výjimky, v podobě žáka (Y<sup>4</sup>).

Graf č. 9 - Klima třídy A

Tento graf je zaměřen na porovnání pozitivního vnímání klimatu třídy ze strany žáků vyjádřené v procentech a negativního vnímání klimatu třídy z pohledu žáků.



Graf č. 9 ukazuje, že žáci vnímají klima třídy spíše příznivě nežli nepřízně. O jedno procento mezi žáky převažuje příznivé klima nad nepříznivým klimatem. Protože se nejedná o velké množství vyplněných textových dotazníků ve třídě A, můžeme říci, že většina žáků pociťuje klima ve třídě pozitivně a ve třídě se cítí příjemně.

## Třída B

### *Vyhodnocení textového dotazníku*

Na třídu B byl rovněž aplikován textový dotazník, jako tomu bylo u třídy A. Opět byla třída upozorněna, že dotazník není klasifikován a neslouží k zjišťování žákových vědomostí.

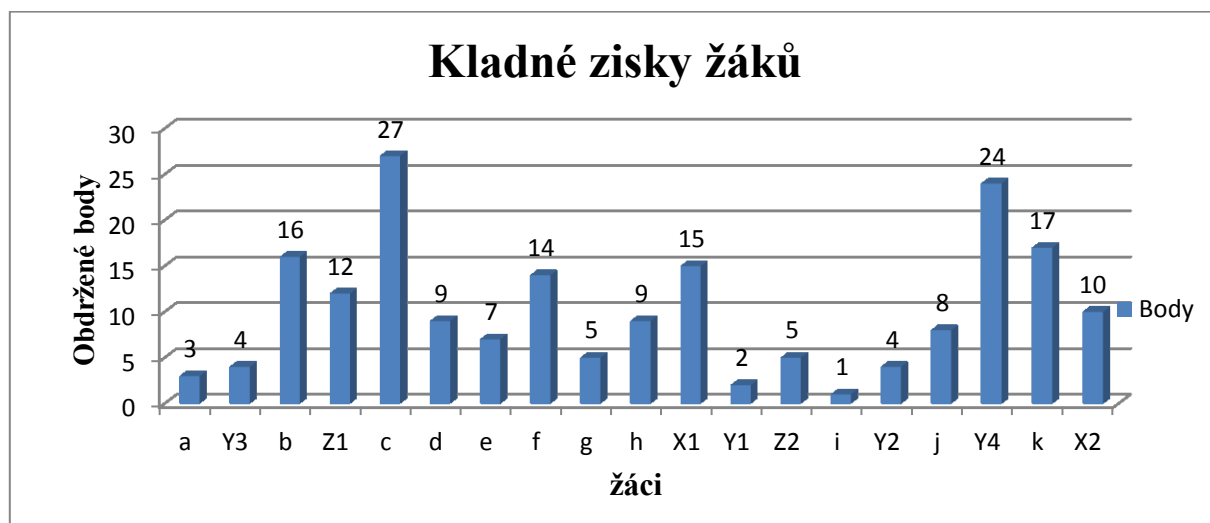
Textový dotazník vyplňovalo 18 přítomných žáků z celkového počtu 19 žáků. Jednalo se tedy o 94, 7 % dotazovaných.

### 1. část - dotazník B - 3

#### *Kladné zisky*

V této části textového dotazníku mohl každý žák získat body v rozmezí 0 - 144 bodů za všech dotazníků, které byly vyplněné ve třídě B.

Graf č. 10 - Kladné zisky žáků



Z grafu č. 10 hned na první pohled vidíme, že nejvíce bodů získal žák (c). Během otevřeného zúčastněného pozorování žák (c) neprojevoval výrazné chování. Působil, jako klidný žák, který není moc výrazný. Ovšem u spolužáků si získal roli oblíbeného žáka. Druhé místo obsadil žák (Y<sup>4</sup>). Tento jev je překvapivý, podle slov učitele se jedná o žáka, trpícího poruchami chování. Zřejmě se ke spolužákům chová mile nebo je s ním legrace. Třetí pozici obsadil žák (k), který rovněž neprojevoval výraznější projevy chování. Nejmenší počet bodů obdržel žák (i), který získal jediný hlas. Možná je to i tím, že v době, kdy probíhalo

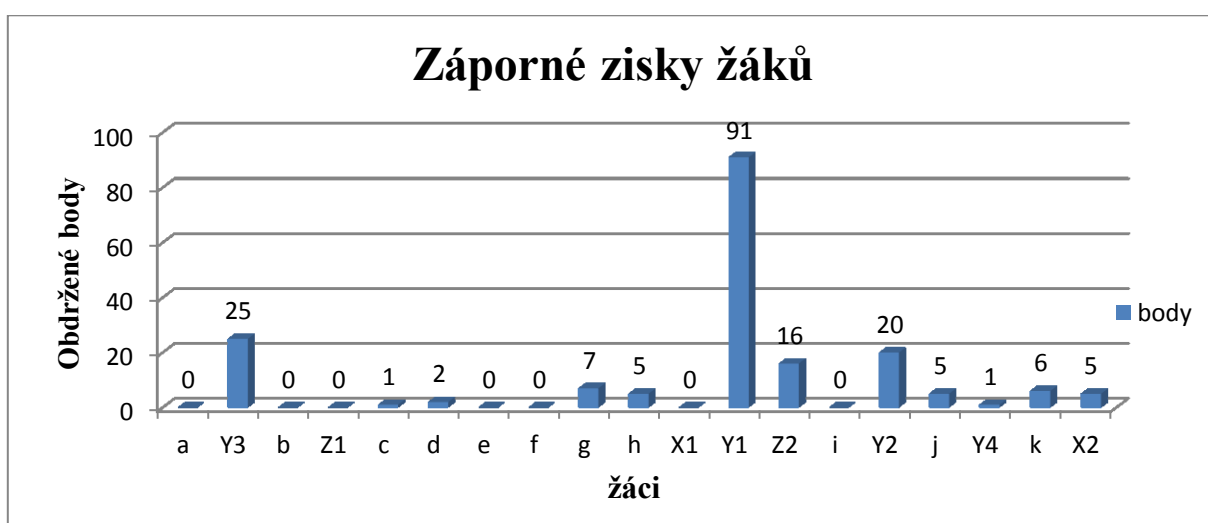


výzkumné šetření, nebyl žák (i) přítomen ve třídě z důvodu nemoci. Během vyplňování textového dotazníku se žáci často otáčeli a vybírali si, kterého spolužáka napíší. Problémový žák (Y<sup>1</sup>) získal pouhé dva pozitivní body, které utržil od jednoho žáka.

### Záporné zisky

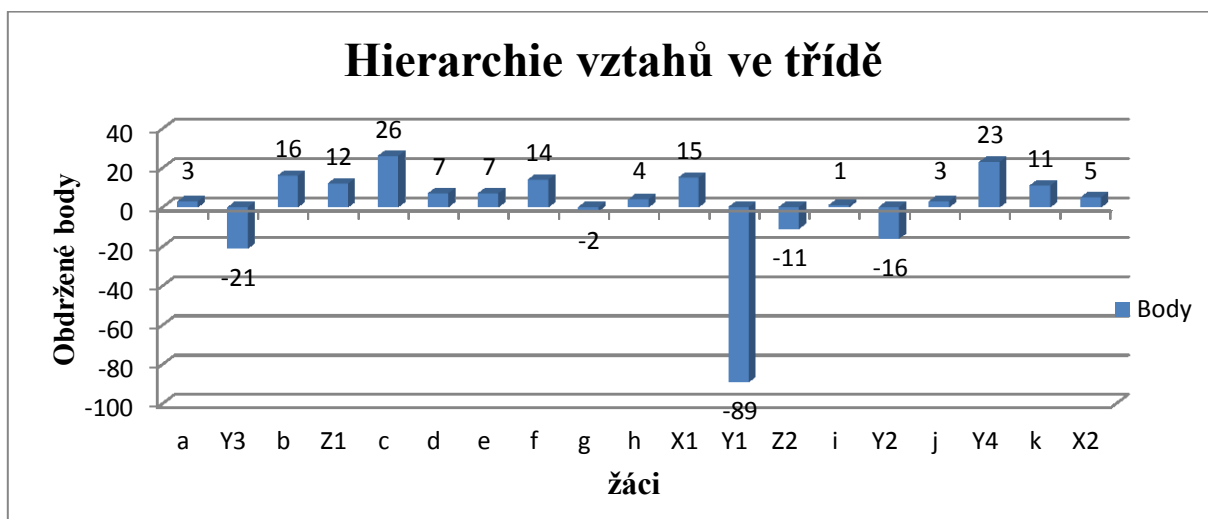
Stejně, jako tomu bylo u třídy A, je i třída B zkoumána z negativního pohledu, který se zabývá vztahy mezi žáky. V této části mohl žák získat maximálně 198 bodů za třídu B.

Graf č. 11 - Záporné zisky žáků



Graf č. 11 prezentuje žákovo postavení ve třídě B z negativního pohledu. Z grafu č. 11 je možné vidět, že ve třídě B panují dobré vztahy, ve kterých se nachází jen jeden výrazně rušivý element v podobě žáka (Y<sup>1</sup>), který si pravděpodobně ostatní spolužáky drží od těla svým nepřizpůsobivým a arogantním jednáním. Dostal od svých spolužáků v textovém dotazníku, který byl zaměřen na zjištění vztahů mezi žáky 91 bodů. Druhou pozici obsadil žák (Y<sup>3</sup>). Tento žák je podle slov učitele adeptem na asistenta, který by mu věnoval péči při osvojování vědomostí. Tento žák je rovněž i velký jedlík, což způsobuje, že občas některým spolužákům sní svačinu. Nejspíše kvůli této neřesti dostal 25 záporných bodů od svých spolužáků. Na třetím místě v pozici neoblíbenosti mezi spolužáky se umístil žák (Y<sup>2</sup>) kterému bylo diagnostikován druhý stupeň podpůrného opatření. Jinak je možné vidět, že graf č. 11 je stabilní a hodnoty na něm, jsou, až na výjimky, podobně. Na grafu je možné i vidět, že sedm žáků, z této skupiny nedostalo žádný negativní bod. To nasvědčuje vynikajícím vztahům mezi žáky v této třídě.

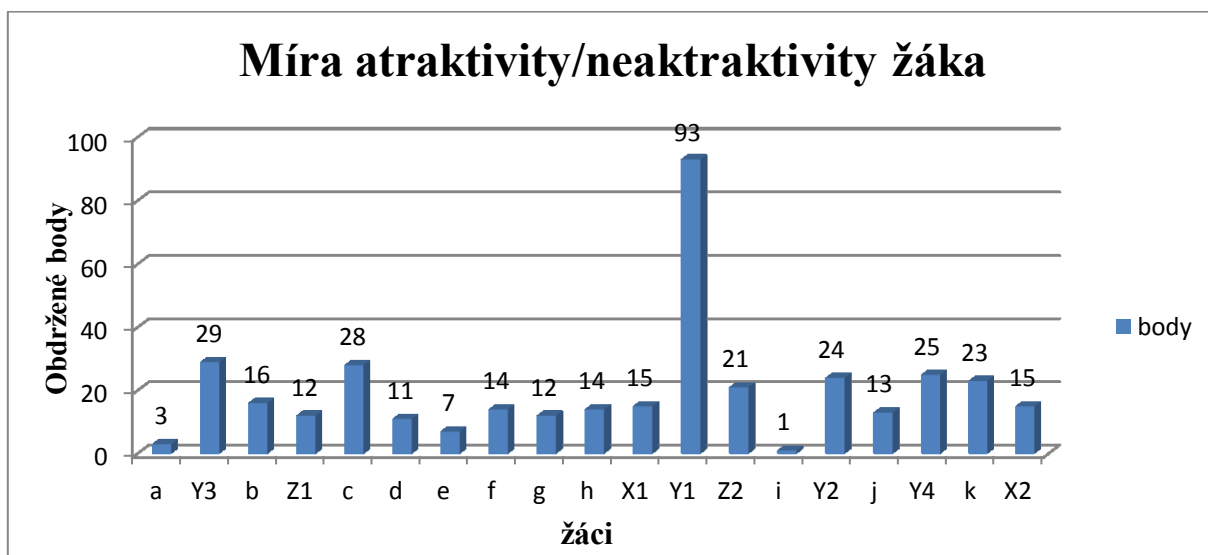
Graf č. 12 - Hierarchie vztahů ve třídě B



Grafu č. 12 zobrazuje porovnání kladných i záporných bodů, které každý z žáků v této skupině získal. Graf vznikl odečtením záporných zisků žáka od kladných zisků žáka.

Pozici nejoblíbenějšího žáka získal žák (c). V porovnání s grafem č. 10 vidíme, že tento jev zůstal neměnný. Druhé místo v oblíbenosti ve třídě získal žák (Y<sup>4</sup>). Pozici nejneoblíbenějšího žáka si vysloužil žák (Y<sup>1</sup>), který po vztahové stránce dopadl ve všech třech grafech, které zobrazují vztahové klima, nejhůře. V grafu č. 10 získal pouhé dva body z celkového možného počtu 184 a v grafu č. 11 získal nejvíce bodů z celého třídního kolektivu. Získal 91 bodů z celkových 184 bodů. Graf č. 12 ukazuje, že pouze čtyři žáci (Y<sup>3</sup>, Y<sup>1</sup>, Z<sup>2</sup>, Y<sup>2</sup>) se pohybují v hierarchii vztahů v záporných hodnotách. Většina žáků se nachází v kladných hodnotách.

Graf č. 13 - Míra atraktivity/ neatraktivity žáka



Tento graf č. 13 stejně jako graf č. 4 (str. 73) zobrazuje míru, jak moc je žák v textových dotaznících zmiňován. Stejně jako u grafu č. 11 (str. 80) i tady je nejvíce zmiňovaný žák ( $Y^1$ ) v této třídě ten, který získal nejvíce záporných bodů. Dále z grafu č. 13 vidíme, že žák (i) byl v textovém dotazníku zaznamenán pouze jednou. Podobně na tom byl i žák (a), který v textovém dotazníku obdržel pouhé 3 body. Kromě těchto malých odchylek zobrazuje graf č. 13 velmi podobné cifry. Žáci ( $X^1$ ) a ( $X^2$ ) dopadli v tomto dotazníku stejně. Jediný rozdíl mezi těmito dvěma žáky bylo, že žák ( $X^1$ ) neobdržel jediný záporný bod, jak je možné vidět v grafu č. 11 (str. 80)

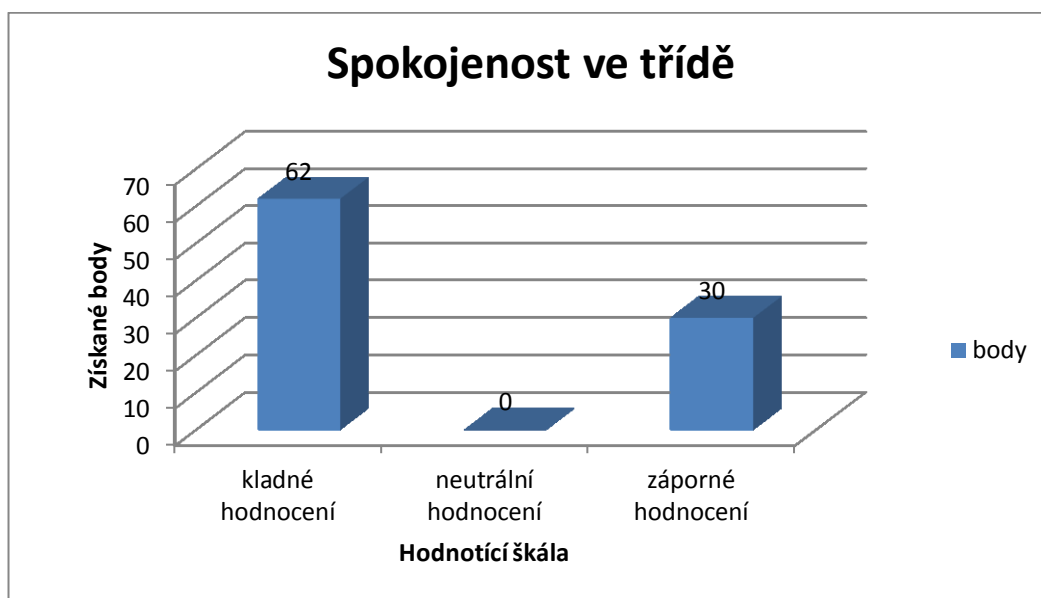
## 2. část - dotazník MCI Naše třída

Graf č. 14 - Spokojenost žáků

Graf č. 14 zobrazující míru spokojenosti žáka v třídě B, jako tomu bylo u grafu č. 5. (str. 74). Opět se touto problematikou zajímaly otázky č. 6 a 7. I zde každá z otázek mohla získat body v rozmezí od 0 - 3. V třídě B mohla proměnná spokojenost ve třídě získat maximálně 108 bodů.

Otázka č. 6: Některým dětem se v naší třídě nelíbí.

Otázka č. 7: V naší třídě je legrace.



Podle grafu č. 14 je možné vidět, že v této třídě B většina žáků prožívá ve třídě spíše spokojené emoce. Kladné hodnocení této proměnné od žáků obdrželo 62 bodů z možných 108 bodů. Graf také ukazuje, že občas se žáci ve třídě cítí nejistí. Tato proměnná obdržela 30 záporných bodů. Tento jev se může odvíjet od problémového žáka ( $Y^1$ ) nebo vlivem učitele.

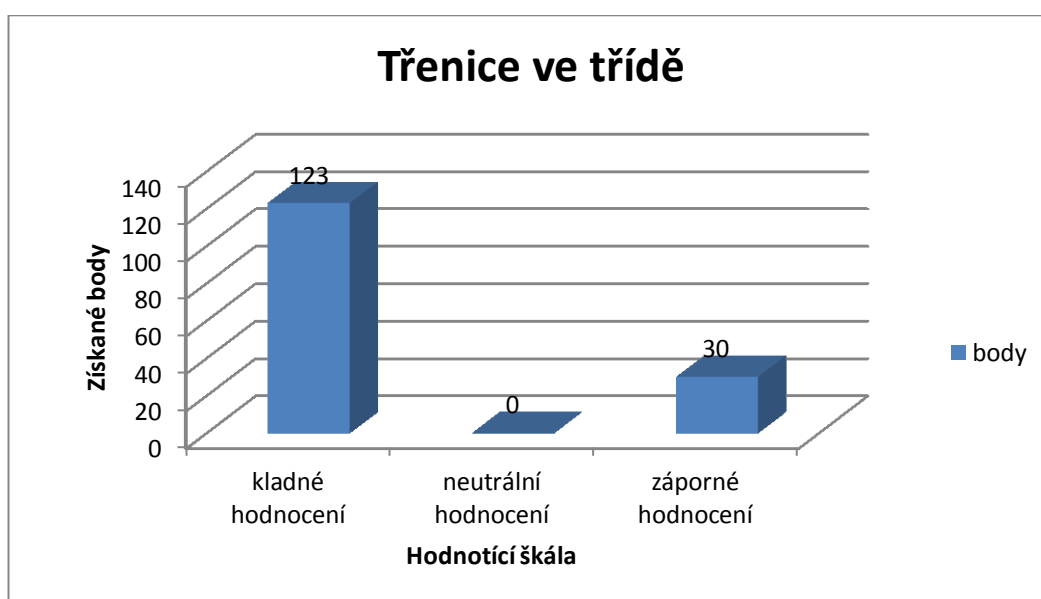
Graf č. 15 - Třenice ve třídě

Tento graf č. 15, stejně jako graf č. 6 (str. 75), představuje třenice ve třídě. Tuto problematiku zkoumaly otázky č. 2, 3 a 8. Celkově mohla tato proměnná od jednoho žáka získat až 9 bodů, což je 162 bodů za celý kolektiv žáků, kteří navštěvují třídu B.

Otázka č. 2: V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou.

Otázka č. 3: Některé děti v naší třídě jsou lakomé.

Otázka č. 8: Děti v naší třídě se mezi sebou hodně hádají.



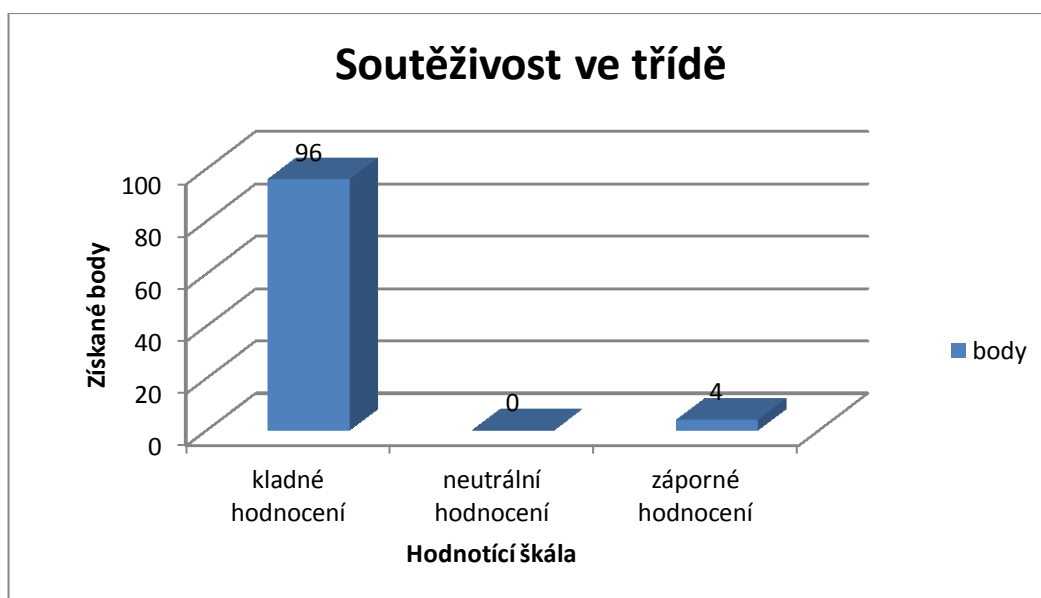
Na tomto grafu č. 15 je možné vidět, že se ve třídě vyskytují třenice. Přestože se v jiných výzkumných metodách třída B jeví za klidnou, ve které panují přátelské vztahy mezi žáky, i zde se nachází určité napětí. Tato proměnná obdržela ve třídě B 123 kladných bodů z možných 162. Stále si však třída B oproti třídě A (graf č. 6 - str. 75) o poznání lépe, co se týče vztahů mezi žáky. Neutrální hodnocení tato proměnná ve třídě B neobdržela.

Graf č. 16 - Soutěživost ve třídě

Touto problematikou se zajímají otázky č. 9 a č. 11. V třídě B mohla tato proměnná soutěživost ve třídě obdržet maximálně 108 bodů za celou třídu B.

Otázka č. 9: Několik dětí z naší třídy chtějí být pořád nejlepší.

Otázka č. 11: Ně kterým dětem z naší třídy je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci.



Graf č. 16 potvrzuje, že žáci, kteří se nachází ve třídě B, mezi sebou soutěží. Od žáků tato proměnná získala 96 bodů z možného počtu 108 bodů. Toto bylo potvrzeno učitelem, který konstatoval, že žáci mezi sebou rádi soutěží. Rádi hrají didaktické hry, ve kterých je možné určit pořadí podle kvality osvojených vědomostí. Mezi tyto hry se řadí: Hra na početního krále, Bingo, aj.

Tato proměnná obdržela od žáků pouze 4 záporné body, které se týkaly opaku potvrzené proměnné. Oproti třídě A (graf č. 7 - str. 76) probíhá v třídě B vyšší míra soutěživosti ze strany žáků.

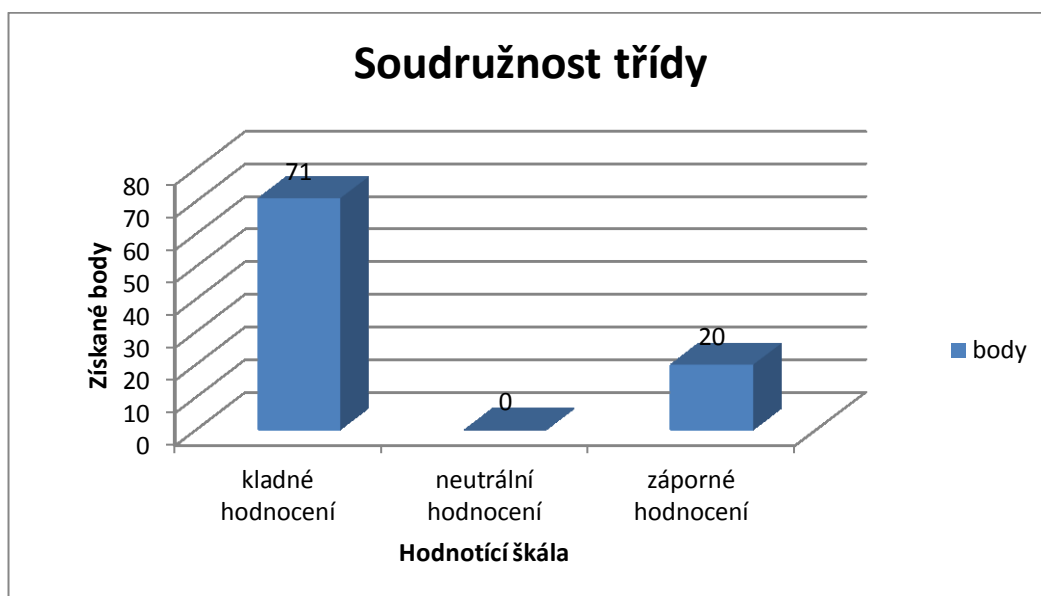
## Graf č. 17 - Soudružnost třídy

Z tohoto grafu č. 17 je možné vyčíst, jakým způsobem třída B pracuje, jako kolektiv. Zda třída B dokáže fungovat jako celek. Zobrazuje míru kolektivního chování žáků ve třídě. Touto problematikou se stejně, jako u grafu č. 8 zajímaly otázky č. 1, 4, a 10. V třídě B mohla tato proměnná utržit 162 bodů za celý kolektiv žáků.

Otázka č. 1: V naší třídě je každý mým kamarádem.

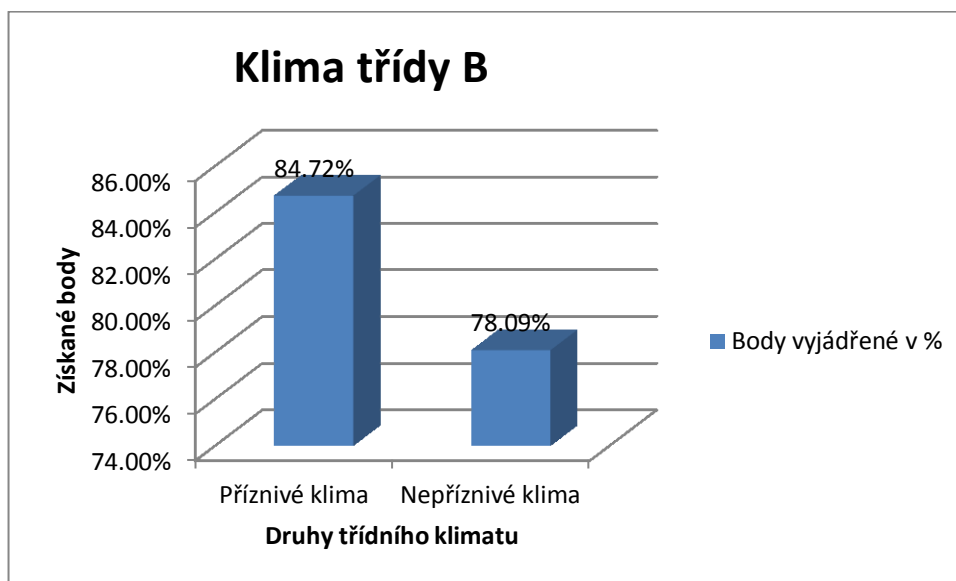
Otázka č. 4: Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády.

Otázka č. 10: Některým dětem z naší třídy je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci.



Graf č. 17 ukazuje, že tato proměnná, která představuje soudružnost třídy, v třídě B získala 71 kladných bodů. Z grafu vidíme, že soudružnost třídy je opravdu vysoká. Dá se předpokládat, že rušivými elementy, které na grafu č. 17 vytvořily 20 záporných bodů, mohou být právě problémoví žáci, kteří se nesnaží do kolektivu zapadnout a přijmout pravidla skupiny.

Graf č. 18 - Klima třídy B



Z grafu č. 18 je na první pohled jasné, že třída B vytváří u žáků, kteří navštěvují třídu B, dojem příznivého klimatu, ve kterém se žáci cítí dobře. Toto je možné obhájit i faktem, že v předešlých grafech, které byly kladně orientovány, vycházely, až na určité výjimky s podobnými hodnotami. Vzhledem ke grafu č. 9 (str. 78) vidíme, že klima třídy B je mnohem příjemnější než je tomu u třídy A. Toto je možné potvrdit i metodou otevřeného zúčastněného pozorování.



## Třída C

### *Vyhodnocování textových dotazníků*

Třída C byla stejně, jako třída A a třída B podrobena při výzkumném šetření textovému dotazníku, který byl složen ze dvou částí. Opět byla třída upozorněna, že dotazník není klasifikován a neprozkoumává žákovi vědomosti.

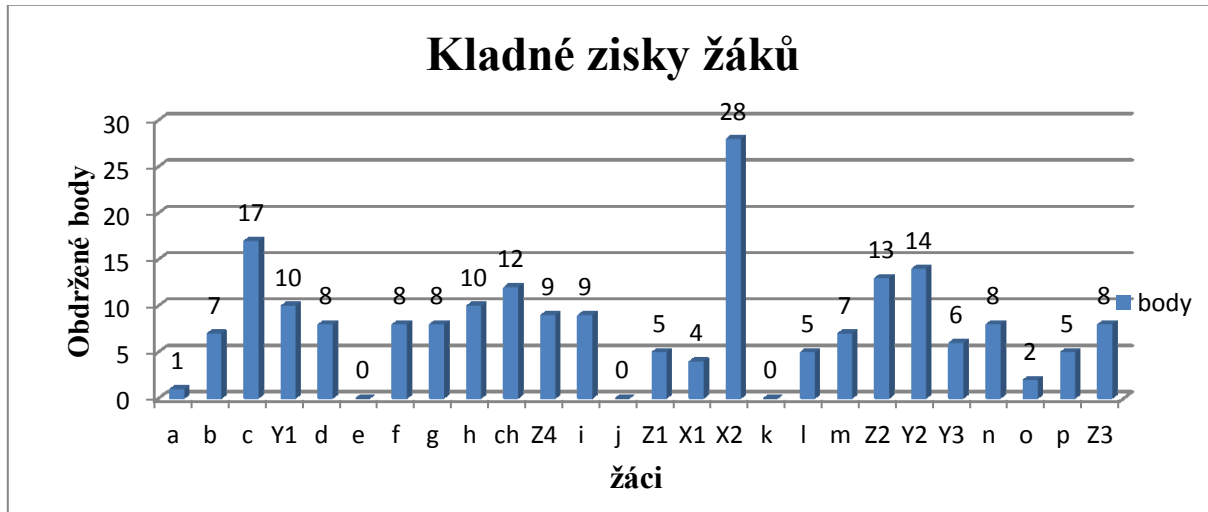
Textový dotazník vyplňovalo 19 přítomných žáků z celkového počtu 26 žáků, kteří navštěvovali třídu C. Jednalo se o 73 % zúčastněných žáků.

### 1. část - dotazník B - 3

#### *Kladné zisky*

V této části mohl žák obdržet maximální počet 8 kladných nebo záporných bodů od jednoho žáka. Za celý kolektiv třídy C mohl žák obdržet maximálně 152 bodů.

Graf č. 19 - Kladné zisky žáků



Graf č. 19 zobrazuje skutečnost, že nejoblíbenějším žákem ve třídě C je žák (X<sup>2</sup>), který od svých spolužáků obdržel 28 kladných bodů. Tento žák je veden, jako nadaný žák, který ve třídě často vyprovokovává bitky. Zřejmě jsou bitky ve třídě brány, jako forma zábavy. Na druhém místě s celkovým počtem 17 kladných bodů se nachází žák (c). Během otevřeného zúčastněného pozorování neprojevoval nijak výrazné známky chování. Na třetí místo v pozici oblíbenosti ve třídě se umístil žák (Y<sup>2</sup>). Překvapivé je, že tento žák má při

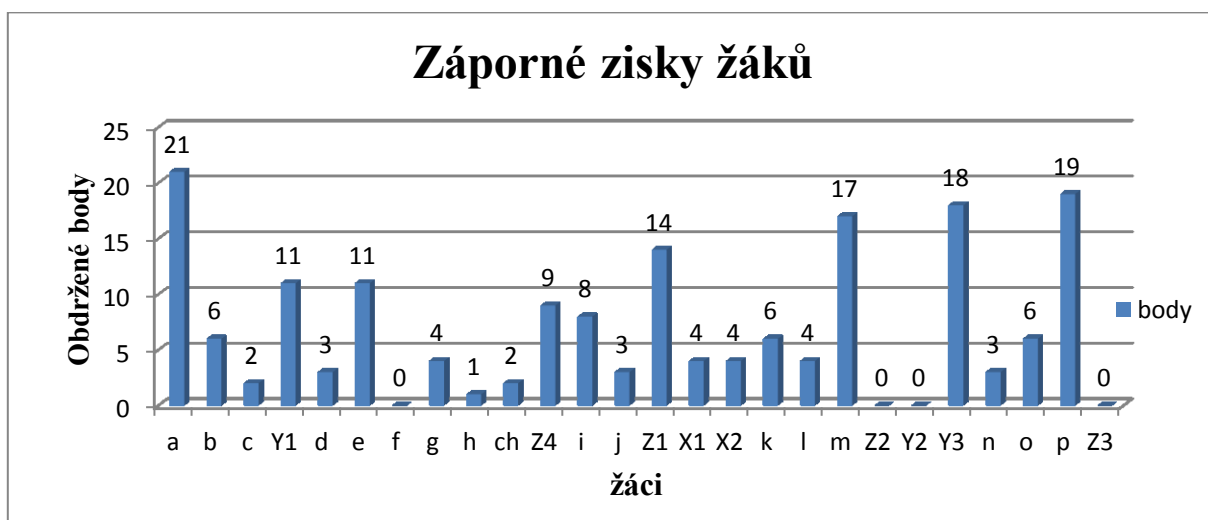
výuce určité zvýhodnění. Má k dispozici asistenta a nepíše všechny prověřovací testy a úkoly. Má své vlastní. Při otevřeném zúčastněném pozorování bylo jasné, že v době školních přestávek nečiní žákovi problémy se zapojovat do hovorů s vrstevníky.

Na grafu č. 19 je také vidět, že žáci (e, j, k) neobdrželi od spolužáků žádný kladný bod. Žák (a) obdržel pouze jeden bod a žák (o) pouhé dva pozitivní body. Můžeme říci, že se jedná o jedince v kolektivu nevýrazné nebo neoblíbené.

### Záporné zisky

Cílem této části textového dotazníku je, zjistit míru neoblíbenosti každého z žáků, který se nachází ve třídě C. Představuje míru negativního mínění spolužáků o daném žákovi. V této části mohl žák získat body v rozmezí 0 - 152 záporných bodů.

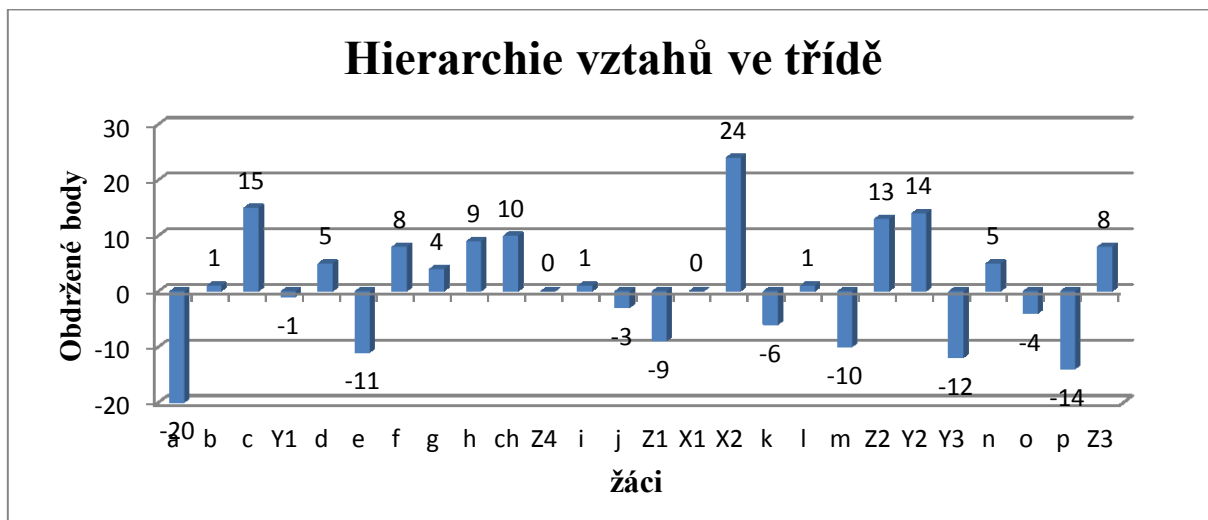
Graf č. 20 - Záporné zisky žáků



Na grafu č. 20 je možné vidět, že pozici nejméně oblíbeného žáka získal žák (a) s 21 zápornými body, které utržil od svých spolužáků. O dva body méně získal žák (p). Během hospitace tito žáci neprojevovali výraznější známky nevhodného chování. Jen jednou se stalo, že žák (a) začal během přestávky z nám neznámých důvodů křičet. Nejednalo se o standardní hádku. Žák (Y<sup>3</sup>) obsadil pozici třetího nejméně oblíbeného žáka třídy C. V textovém dotazníku byl i s žákem (k), často označován v kolonce osamocené žáka. Jak bylo zmíněno v charakteristice třídy C (str. 52), žák (Y<sup>3</sup>) trpěl sebevražednými sklony. Možná tato jeho porucha, která mu přináší tyto neobvyklé sebevražedné sklony, způsobuje žákovo osamocení.

Na grafu č. 20 také vidíme, že žáci (f, Z<sup>2</sup>, Y<sup>2</sup>, Z<sup>3</sup>) nedostali jediný záporný bod od svých spolužáků. Může se jednat o nevýrazné žáky nebo žáky, kteří jsou více oblíbení než neoblíbení.

Graf č. 21 - Hierarchie vztahů ve třídě



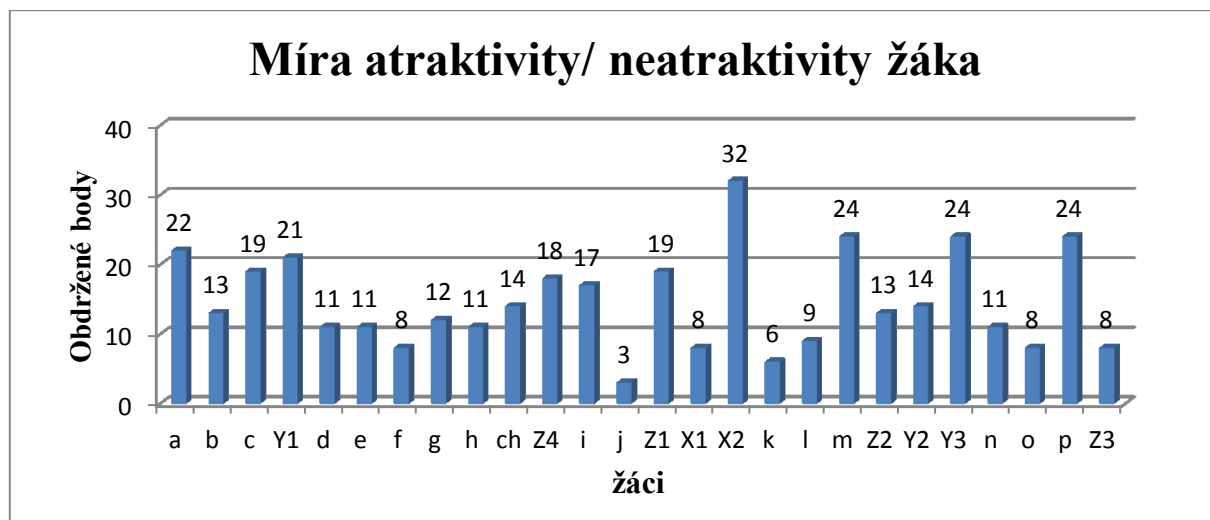
Graf č. 21 představuje hierarchii vztahů ve třídě C. Na grafu je možné vidět, že žáci, kteří se pohybují v záporných hodnotách (a, Y<sup>1</sup>, e, j, Z<sup>1</sup>, k, m, Y<sup>3</sup>, o, p) se ve třídě řadí spíše do pozice v kolektivu neoblíbených žáků. Žák (Z<sup>4</sup>) se mezi žáky řadí do role neutrálního žáka. V hierarchii vztahů mu vyšlo 0 bodů. Tento žák se tento rok intenzivně věnuje studiu, protože pod vlivem rodiny chce nastoupit na víceleté gymnázium.

Na grafu č. 21 je zřejmé, že žák (a) obsadil pozici nejméně oblíbeného žáka, jedná se o žáka, který v den výzkumného šetření křičel a žák (X<sup>2</sup>) se v textovém dotazníku dostal do role nejoblíbenějšího žáka ze vztahového pohledu. Obdržel 28 kladných bodů, jak zobrazuje graf č. 20 (str. 89), přestože se jedná o žáka, který velmi často vyprovokovává bitky. V grafu č. 21 obdržel žák (X<sup>2</sup>) 24 bodů, které se pohybují v kladných hodnotách. Toto bylo možné vypořadovat i několikrát za školní přestávku v den, kdy probíhalo výzkumné šetření.

Z grafu č. 20 je patrné, že většina žáků se pohybuje spíše v pozitivních hodnotách. Díky otevřenému zúčastněnému pozorování víme, že se jedná o žáky méně výrazné, mezi něž patří žáci (c, h, ch). Nebo právě o žáky velice výrazné. Do této skupiny se řadí žák (X<sup>2</sup>), který svým jednáním rozpoutává rvačky a žák (Z<sup>2</sup>), který byl výrazným svým původem. Pozitivní zjištění je, že žák (Z<sup>2</sup>) je součástí tohoto kolektivu teprve od 4. třídy. Povinnou školní docházku začal realizovat teprve před rokem, kdy se se svou rodinou přistěhoval do České

republiky. Podle slov učitele žák rychle dokázal přijmout pravidla skupiny a zapadnout do třídního kolektivu.

Graf č. 22 - Míra atraktivity/neatraktivity žáka



Graf č. 22 ukazuje, kolikrát byl každý žák zmíněn v dotaznících. Z grafu č. 22 je evidentní, že každý žák byl v textovém dotazníku zmíněn. Nejméně byl zmíněn žák (j), který obdržel pouze 3 body od svých spolužáků. V textovém dotazníku byl nejčastěji zmiňován žák ( $X^2$ ), který, jak bylo zvýrazněno v grafu č. 19 (str: 88), posazen do pozice nejoblíbenějšího žáka. Tři žáci (m,  $Y^3$ , p) byli v textových dotaznících zmíněni 24krát. Díky tomuto počtu bodů se všichni tři žáci dělí o druhé místo v grafu atraktivity. Také je možné vidět, v grafu č. 22, že stejný počet 11 bodů získali žáci (d, e, h, n).

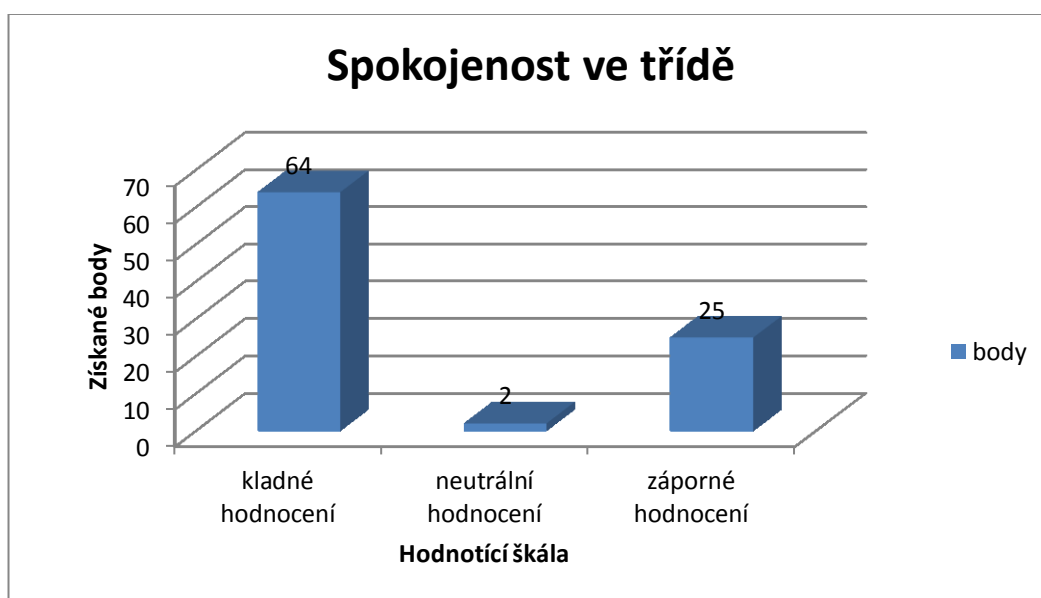
## 2. část - dotazník MCI Naše třída

### Graf č. 23 - Spokojenost žáků

Graf č. 23 představuje míru spokojenosti žáka v třídě C, jako tomu bylo u grafů č. 5 a č. 14. Opět se touto problematikou zajímaly otázky č. 6 a 7, jako tomu bylo u tříd A a B. Opět mohla každá z otázek získat body v rozmezí od 0 - 3 bodů. Tedy celá proměnná, která se zabývá spokojeností žáků ve třídě C, mohla získat maximálně 6 bodů a za celou třídu až 114 bodů.

Otázka č. 6: Některým dětem se v naší třídě nelíbí.

Otázka č. 7: V naší třídě je legrace.



Na grafu č. 23 je na první pohled patrné, že i navzdory velkému množství rvaček a hádek, které se objevují ve třídě C, převažuje spíše spokojené klima mezi žáky. I přesto se žákům ve třídě líbí a zažívají pocity spokojenosti. Tento jev obdržel od žáků 64 kladných bodů. V proměnné spokojenost žáků se v tomto grafu i ukazuje, že záporné hodnocení této proměnné obsahuje 25 bodů. Neutrální hodnocení získalo 2 body v této proměnné.

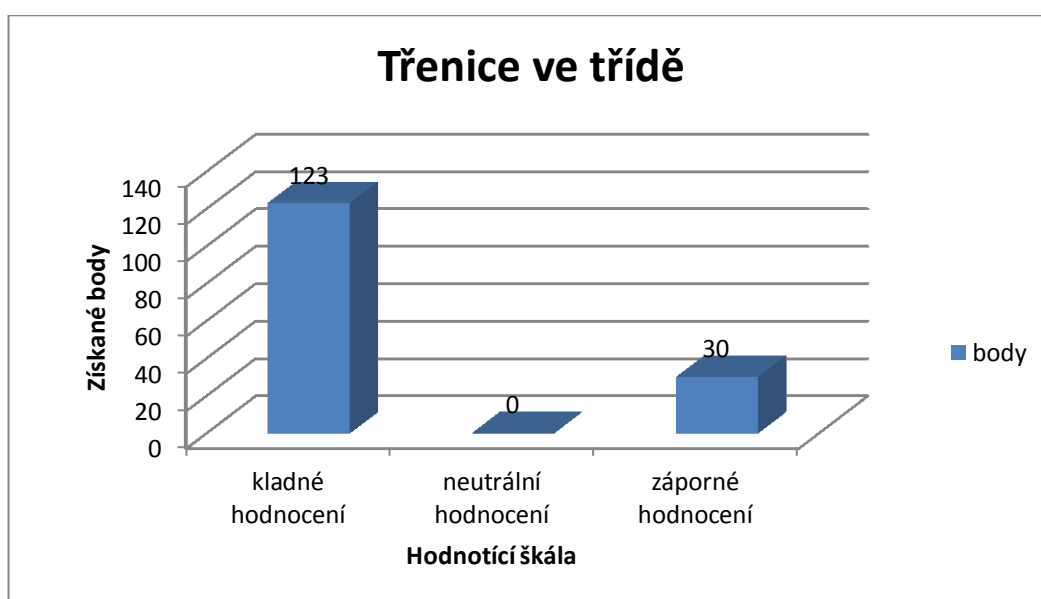
Graf č. 24 - Třenice ve třídě

Tento graf, stejně jako graf č. 6 (str. 75) a graf č. 15 (str. 84), ukazuje třenice ve třídě. Toto opět zkoumaly otázky č. 2, 3 a 8. Celkově mohla tato proměnná od jednoho žáka získat až 9 bodů, což je 171 bodů za celý kolektiv žáků, kteří se nacházejí v třídě C.

Otázka č. 2: V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou.

Otázka č. 3: Některé děti v naší třídě jsou lakomé.

Otázka č. 8: Děti v naší třídě se mezi sebou hodně hádají.



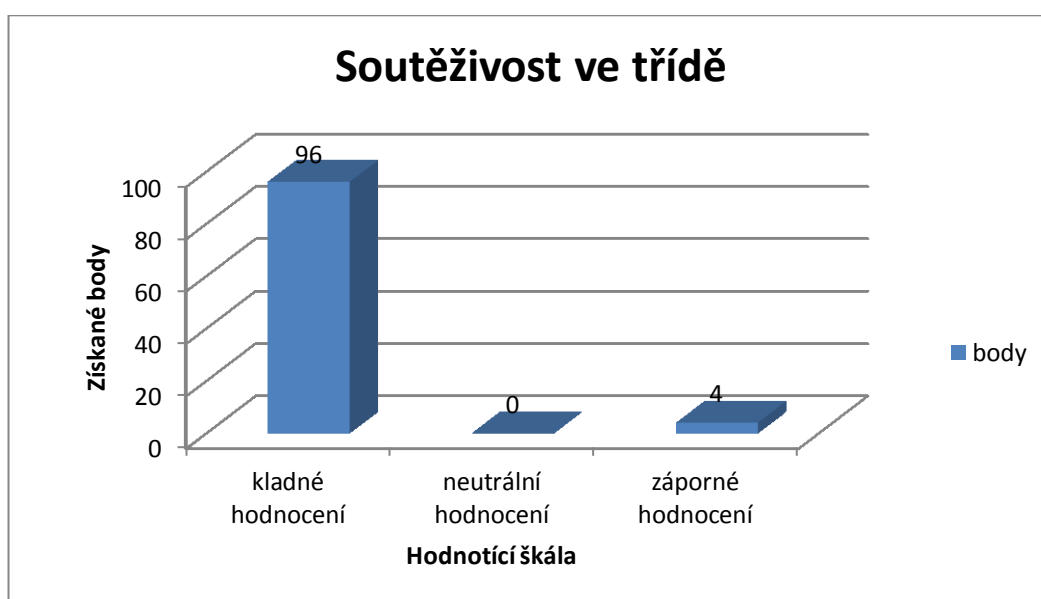
Graf č. 24 potvrzuje, že se ve třídě vyskytuje mnoho třenic. Na grafu č. 24 je možné vypočítat, že tuto problematiku vypočítali i samotní žáci, kteří navštěvují třídu C. Tato proměnná získala 123 kladných bodů ze 171 možných bodů, které mohla tato proměnná získat. Pouhých 30 záporných bodů získala tato proměnná, která představuje nepříznivé klima třídy. Neutrální hodnocení v grafu č. 24 se neobjevuje.

Graf č. 25 - Soutěživost ve třídě

Soutěživost ve třídě vyšla jako pozitivní i v otevřeném zúčastněném pozorování. V třídě C mohla tato proměnná obdržet maximálně 114 bodů za celou třídu C. Touto problematikou se zajímaly otázky č. 9 a č. 11.

Otázka č. 9: Několik dětí z naší třídy chtějí být pořád nejlepší.

Otázka č. 11: Ně kterým dětem z naší třídy je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci.



Z tohoto grafu č. 25 je možné potvrdit jev, který byl vypořazován v otevřeném zúčastněném pozorování, že se ve třídě vyskytuje soutěživost. Tato proměnná získala 96 bodů v kladném hodnocení a pouze 4 body při záporném hodnocení. Toto bylo potvrzeno všemi výzkumnými metodami, které byly aplikovány ve výzkumném šetření, které zjišťovalo vztahy mezi žáky.

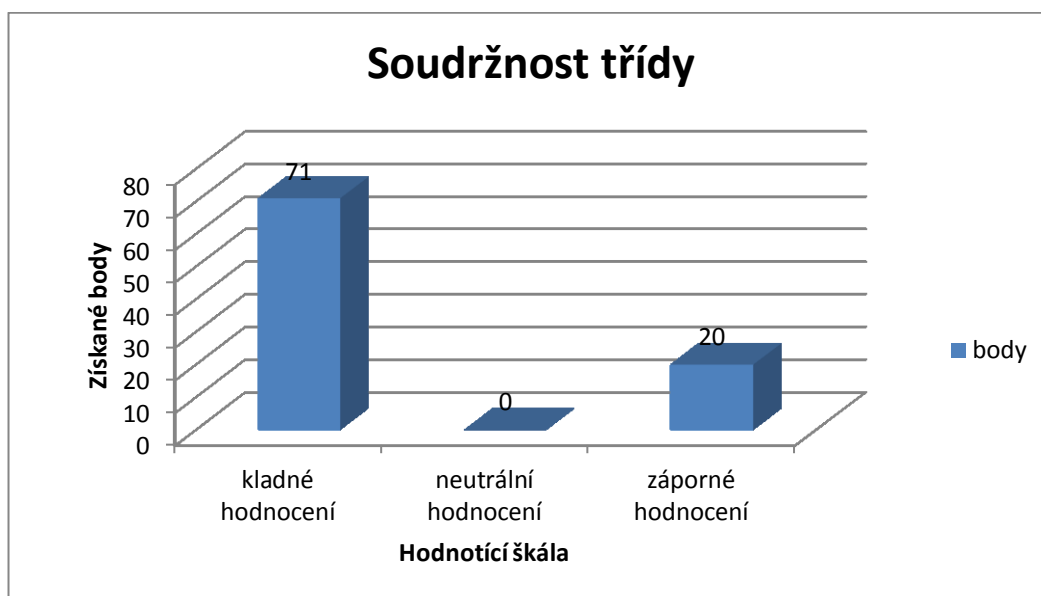
Graf č. 26 - Soudružnost třídy

Tento graf představuje, zda třída C je schopna fungovat jako celek. Zobrazuje míru kolektivního chování žáků ve třídě. Touto problematikou se stejně, jako u grafu č. 8 a grafu č. 17 zajímaly otázky č. 1, 4, a 10. V třídě C mohla tato proměnná utržit 171 bodů za celý kolektiv žáků, kteří se nacházeli ve třídě C.

Otázka č. 1: V naší třídě je každý mým kamarádem.

Otázka č. 4: Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády.

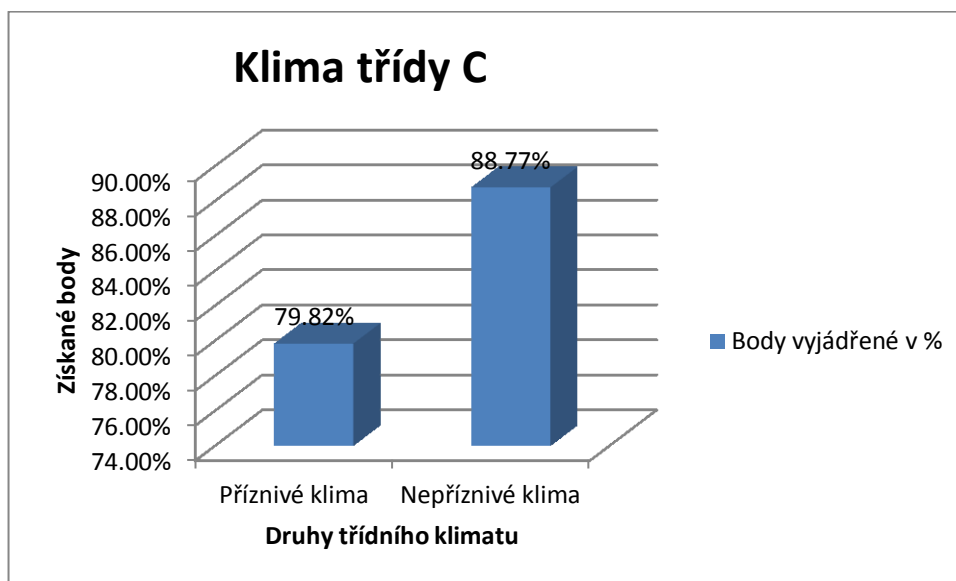
Otázka č. 10: Některým dětem z naší třídy je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci.



Graf č. 26 zobrazuje skutečnost, že i přes často nevhodné chování se žáci považují za fungující kolektiv. Tato proměnná obdržela 71 kladných bodů a 20 záporných bodů.



Graf č. 27 - Klima třídy C



Z grafu č. 27 vidíme skutečnost, že klima třídy C se jeví, jako nepříznivé. Získalo 88, 71 % záporného hodnocení. Kladné hodnocení, které by představovalo příznivé klima, získalo 79, 82 % hodnocení. Z grafu je patrné, že klima třídy je nepříznivé. Zřejmě za to může sloučení kolektivů dvou tříd, ve kterých se nacházeli dominantní jedinci, kteří si po sloučení nemuseli sednout a brát se, jako sobě rovní. Tuto problematiku potvrzuje i třídní učitel a bylo možné ji vyzorovat i metodou otevřeného zúčastněného pozorování.

#### 5.4 4. fáze - analýza rozhovorů s třídním učitelem

##### Třída A

##### *Analýza rozhovoru s třídním učitelem*

Učitel byl vystudovaný v oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a navazujícím magisterským titulem v oboru Speciální pedagogika pro učitele ZŠ. V praktické činnosti se pohybuje již patnáct let. Široké znalosti v této oblasti byly znát již při první hodině vyučovacího procesu. Také šel vidět jeho zájem o nadané žáky, kterým se hlouběji věnoval ve výzkumu své diplomové práce na navazujícím magisterském studijním oboru. Možná proto se v jeho třídě nacházelo velké množství nadaných žáků, kteří sklízeli nemalé úspěchy

při vědeckých soutěžích a dalších disciplín. I z rozhovoru bylo možné usoudit, že jeho nadšení pro vyučování nadaných žáků není předstírané.

Největší pokrok v pedagogickém procesu nalézá učitel u žáka ( $X^5$ ) s diagnostikovaným ADHD, kde si dokázal poradit, že při vyučování příliš nevyrušoval. Dříve byl, podle učitele, mnohem hlučnější a nevyrovnanější. Často ve třídě vykřikoval, nadával spolužákům, vyrušoval při vyučování, nekontrolovatelně pobíhal po třídě, obtěžoval spolužáky. Nyní se jeho vztahy s ostatními jedinci ve třídě A zlepšují. Učitel dříve nevěděl, jak žákovo chování usměrnit a proto oslovil školní poradkyni, která se žákovi ( $X^5$ ) začala intenzivně věnovat a doporučila matce žáka navštěvovat psychologa. Nyní učitel vidí, velký kus práce, který na něm pracovníci udělali. Oproti loňskému roku je vidět velké zklidnění žáka. Nebo mohl i duševně dozrát. To nelze už tak lehce rozlišit. Vyučující se i domnívá, že mohl minulý rok začít brát uklidňující léky, které mu dopomohly k celkovému zklidnění. I když během hospitace se projevoval, vyučující to připisuje tomu, že se ve třídě nacházel nový element, na kterého žák ( $X^5$ ) není zvyklý a proto se předváděl a výrazně projevoval. Jednal bezprostředně, spontánně, jak tomu bylo podle vyučujícího dříve běžné.

Učitel také popisoval, že psychologka zkoušela s dětmi hry, díky kterým měla odhalit vztahy, které se ve třídě tenkrát vyskytovaly. V té době vyšli pro tohoto konkrétního žáka ( $X^5$ ) negativně, rozbor jeho nevhodného chování se mu nelíbilo. Od té doby učitel pozoruje, že se nad sebou žák zamyslel a snaží se chovat kolegiálně ke svým spolužákům a více pohlíží na autority. Jeho neúplná rodina, ve které je pouze matka žáka a situuje tam dědeček se nejspíš na žákovi projevil. Proto byl dříve hodně neklidný. Kvůli dědečkovi začal učitel, ze zájmu o tuto problematiku navštěvovat Supervize, které pořádá jeden místní spolek. Motivací pro učitele bylo, aby si dokázal, v té době s problémovým žákem, poradit a neodneslo to jeho zdraví.

Hodnocení nejhoršího žáka z pohledu chování i vzdělání se podle učitele řadí žák ( $Y^4$ ), který se nepřipravuje na vyučování, neplní školní povinnosti, že minulý rok dokonce obdržel i důtku třídního učitele. Z toho prý žák nadšený nebyl. Učitel se mu snaží pokaždé vysvětlit, ať se jedná o chování nebo prospěch, že je to nashromážděné množství jevů a faktů za delší časový úsek, které je komplexní, tudíž nemůže jednat jinak. Vysvětluje, že třída má jasně nastavená pravidla, která musí všichni plnit a respektovat. Že by to bylo k ostatním žákům nespravedlivé, kdyby měl svá vlastní pravidla. Poté následuje chvíle snažení, kdy se žák ( $Y^4$ ) snaží a za dva dny se nepřipravenost objeví znovu. Nepřipadalo mu jeho chování nevhodné. Zasluhu přisuzuje učitel špatnému rodinnému a sociálnímu zázemí žáka. Jeho výstřední chování se neprojevuje jen v oblasti vzdělání, ale i v kamarádké sféře. Neustále se snaží být

středem pozornosti, čímž od sebe ostatní spolužáky odhání a ti s ním nechtěli navazovat kontakt.

Různé sociální hry, aktivity na stmelení kolektivu učitel provádí s žáky velmi často. Když došlo ke sloučení třídy ve třetím ročníku, uspořádal třídní učitel seznamovací pobyt. Ten hodnotí negativně. Kolektiv se z žáků vytvořil až po pravidelných socializačních aktivitách. Také s nimi vyučující aplikuje nejrůznější projekty, které jsou opět postaveny na vylepšení vztahů mezi žáky. Poslední projekt, který byl s žáky aplikován, byl od České školní inspekce, který dostává k dispozici každá škola. Ale jen málo která se rozhodne pro její aplikaci.

Možná proto má každý žák ve třídě vytvořenou svou roli a stanovenou pozici, kterou zastává ve třídě A. Za vůdce třídy se bez pochyby řadí žák ( $Y^2$ ) s diagnostikovaným druhým typem podpůrného opatření a žák (v). Pozici „hvězda třídy“ si bez pochyby odsadil žák ( $X^5$ ). Žák ( $Y^4$ ) svým nevhodným chováním pozici nemožného žáka. Žáci (h, ch) se řadí mezi tzv. „utěšitelé“, pokud má někdo nějaké problémy snaží se je ihned vyřešit. Byli to právě tyto žáci, kdo řeší problémy u tabule.

Tento způsob řešení problému navrhl učitel třídě A sám, protože ho ve třetím ročníku obtěžovalo, jak žáci neustále chodili a žalovali. Proto jim byl navržen, tento způsobem řešení problémů. Vztahy se ve třídě od té doby více stabilizovaly a celkový kolektiv se osamostatnil. Učitel opravdu mnohokrát zmínil, že je ve třídě, ze strany vztahů vidět velký posun.

Na otázku, zda by do třídy chtěla asistenta, odpověděl učitel ano. Že by se mohl pěkně věnovat pomalejším žákům. Když vedlejší třída odjela na lyžařský pobyt, měla týden k dispozici asistenta z vedlejší třídy a usoudila, že by jej také potřebovala. Avšak když si o něj zažádal, jeho žádosti nebylo vyslyšeno, protože třída má v globálu vynikající výsledky. Je to bezpochyby aktivitou a zájmem ze strany učitele. Podle názoru učitele jsou žáci zvědaví a touží po nových informacích. Nejvíce svůj zájem projevují ve výuce slohu, kde si hodně povídají a žáci se mohou sami slovně projevit.

S rodiči žáků učitel udržuje přátelské vztahy a nemá s žádným nějaké větší problémy. Konflikty se vždy vyřeší ve prospěch žáka.

Reakce na realizované aktivity, které byly provedené v rámci výzkumného šetření, učitele zaujaly a příliš nepřekvapily. Výsledky aktivit očekával. Jen byl zaražen, když žák (i) nevěděl, co má na lístek pozitivního napsat, protože podle učitele tyto typy her realizují velmi často. Třída často používá sebereflexe nebo jiné dotazníky.

Poté jej překvapilo, že žák ( $X^5$ ) nedostal jediný pozitivní lístek, protože se v třídním kolektivu řadí mezi jedny z nejoblíbenějších jedinců a to jak ze strany chlapců, tak ze strany

dívek. Učitel toto přisuzuje faktoru, že se třída A, vlivem přirozeného vývoje začala členit do homogenních skupin a konfliktu, který se ve třídě objevil před samotnou realizací aktivit a zadáváním textového dotazníku. Učitel byl mile překvapen, že žák ( $X^4$ ) dostal pozitivní lístek, že je tam vidět posun v jeho chování. Na druhou stranu ji negativní lístky, které byli adresované žákovi ( $Y^4$ ) vůbec nepřekvapily. Toto bylo očekáváno i ze strany žáka. Když mu během hry chodily lístky se vzkazy, jen se usmíval. Ovšem u jednoho lístku byl zaražen. Asi překvapivé zjištění.

Ze strany učitele byl projevem zájem o dotazníkovou část. Učitel přiznal, že se tvářil, že se jej samostatná činnost výzkumníka nedotýká, ale dával pečlivý pozor na reakce žáků. Při nahlížení do odpovědí dotazníku učitel konstatoval, že tyto odpovědi předpokládal a tudíž, jsem došla k závěru, že jsou dotazníky přesné.

## Třída B

### *Analýza rozhovoru s třídním učitelem*

Třídní učitel třídy B byl vystudovaný v oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. V přímém vzdělávacím procesu mladších žáků se pohyboval třicet let. Praktické zkušenosti v daném oboru byl znát. Učitel u žáků zaujímal autoritativní postavení, které bylo respektováno i žákem ( $Y^4$ ), který, jak bylo uvedeno na str. 64 - 65, měl s autoritami dříve problém.

Učitel realizované aktivity hodnotil, kladně. Vzniklé výstupy z aktivit očekával. Byl překvapený, že žák ( $Y^3$ ) nedostal mnoho negativních vzkazů, protože se jednalo o žáka, který je sice hodný, ale často se hlásí, přestože neví odpověď. K tomuto žákovi by si učitel přál mít k dispozici asistenta, který by žákovi věnoval dostatek pozornosti a jeho vědomostní nedostatky uvedl na pravou míru. Jeden týden, kdy třída, ve které je asistent žákům k dispozici, odjela na výlet, měl učitel možnost si otestovat práci s asistentem u tohoto žáka, kterou zpětně hodnotil kladně. Žák celý den stíhal a asistent mu vypomohl s vědomostními nedostatky. Podle slov učitele trpěl žák sníženou bystrostí a i trochu leností.

Žáka ( $Y^2$ ), kterému byl diagnostikován druhý stupeň podpůrného opatření, hodnotil učitel, jako velmi hodného a snaživého žáka. Každý týden mu učitel poskytuje hodinové doučování, které slouží k upřesnění osvojovaných dovedností a dokončování práce, kterou během vyučovacího procesu žák nestihl dokončit. Doučovací proces slouží k tomu, že žák s učitelem každé cvičení probere zvlášť a svým vlastním tempem, které mu vyhovuje, aby dosáhl co nejefektivnějších výsledků. Učitel také konstatoval, že žák ( $Y^2$ ) bývá často unavený

na konci vyučování. Proto je doučování realizováno v dny, kdy se ve škole neučí obtížné předměty a nebo není náročná práce, aby se žák mohl plně soustředit a nebyl moc unavený. S rodiči tohoto žáka učitel udržuje příznivé vztahy. Matka dítěte dbá na rady učitele a tím se může žák dál kvalitně rozvíjet.

Žáka ( $Z^2$ ) hodnotí učitel, jako snaživého žáka, který občas nezná hranice svého slušného chování. Podle slov učitele se prarodiče snaží žáka usměrňovat a korigovat tuto stránku jeho povahy. Pedagogicko-psychologické zařízení prarodiče s žákem nenavštívili.

Učitel také během rozhovoru prozradil, že žák ( $Z^1$ ) občas mezi řeči s ostatními žáky prohodí, že má hlad. Ostatní žáci se svými rodiči žákovi neobvyklé stravovací návyky respektují, protože jsou na ně zvyklé již od první třídy. Když jiný žák přinese do třídy sladkosti, protože má narozeniny či svátek, žákovi ( $Z^1$ ) vždy donesou něco jiného, co žák může díky frutariánství jíst. Žák kvůli těmto speciálním stravovacím návykům nenavštěvoval ani mateřskou školu. Proto jsou i žákovi odepřena jiná mimoškolní činnost, která by mohla sloužit k rozvoji pozitivních vztahů mezi žáky.

Ze strany učitele došlo během rozhovoru k přiznání, že by s žáky takový typ aktivit, na zjištění či vylepšení vztahů mezi žáky milerád provozoval, ale z časových možností není šance tyto aktivit realizovat. Škola se až nadprůměrně věnuje mimoškolním aktivitám, jako je škola v přírodě, bruslení, muzeum, které narušují běžné vyučovací procesy. Učitel se potom snaží dohánět neprobrané učivo a na aktivity, které slouží k rozvoji pozitivních vztahů, není čas. I přesto se učitel snaží aspoň do různých testů, které ověřují míru osvojených vědomostí žáků, které ovšem k dané problematice alespoň trochu zapadají, zařadit jednu otázku, která se touto problematikou zajímá. Jak bylo zmíněné výše, v hodinách etiky byla v prověřovacím testu zařazena otázka, která se zajímá o to, zda žák dokáže přiznat chybu. Učitele zarazil fakt, že když ve vyučování etiky měli žáci na otázku: „Umíš přiznat svoji chybu?“, žáci nedokázali odpovědět ano nebo ne.

Celkové vztahy mezi žáky učitel hodnotil velmi kladně. Třída je prý stále klidná, kromě žáka ( $Y1$ ) a někdy i žáka ( $Z^2$ ), který proti zbytku třídy chovají odlišně. Ovšem stále nejde o příliš rušivé elementy. Jejich negativní hodnocení pochází z porovnání celkové třídy, která je až nadprůměrně hodná a klidná. Největší míra soutěživosti se mezi žáky, podle slov učitele, projevuje v době testů, či známkování hodnocení. Všichni žáci v této třídě milují klasifikační hodnocení práce, což vede k soutěživosti žáků.

## Třída C

### *Analýza rozhovoru s třídním učitelem*

Třídní učitel třídy C byl vystudovaný v oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Praktické činnosti se věnuje již 25 let a po dobu své praktické činnosti zatím nezměnil školu svého působení. Sám učitel se přiznal, že tím, že nemá potřebné vzdělání v oboru speciální pedagogiky, mu vyučovat tento typ žáků činí vysoké problémy. Proto si zažádal o asistenta. Třídním učitelem třídy C je učitel od doby jejich sloučení, tedy od 3. ročníku.

Vztahy mezi žáky učitel hodnotí velmi záporně. Žáci se neustále perou a dokonce se ve třídě i častokrát řešila šikana. Tu vyvolávají dominantní jedinci, kteří i podle názoru žáků se perou i s cizími žáky, kteří ani nemusí navštěvovat stejnou školu. Stačí, že se například potkají v parku.

Třída je rozdělena na dvě skupiny. První skupina se neustále pere a hádá. Tento jev se dá vyzorovat v době přestávek, ale dle slov učitele v době vyučovacího procesu. Žáci na sebe během vyučování pokřikovali, stále po sobě něco házeli atd. Nyní jsou prý k vidění malé známky zlepšení vztahů v podobě klidného průběhu vyučovacího procesu. To se naštěstí povedlo učiteli již odstranit. Druhou skupinu tvoří žáci, kteří se hádek a bitek vůbec neúčastní a vlastně už ani nevnímají jejich přítomnost. Během hádek či bitek se věnují svým pracím nebo si spolu klidně povídají. Učitel toto komentoval slovy, že když si jedinec odmyslí bitky, které se odehrávají v zadní části třídy, vidí na první pohled velmi klidný a přátelský kolektiv. Ale když zamíří očkem na zadní část třídy, vidí zvěřinec.

Dále se učitel vyjadřoval jen k dominantním jedincům, například k žákovi ( $Y^3$ ). Jednou v hodině výtvarné výchovy žáka přistihla, jak nehty na papír počmáraný černou voskovkou píše: ZABIJU SE!. Později se učitel dozvěděl, že žák chtěl ve 2. ročníku spáchat sebevraždu skokem z okna. O tomto problému byli informováni rodiče žáka, ale zda došlo k jeho řešení, učitel netuší. Tento žák tvoří ve vyučování rušivý element ve třídě C.

Negativně hodnotil i žáky ( $Z^1$ ,  $Z^3$ ), kteří nastoupili do kolektivu žáků domácího vzdělávání. Žáci byli často terčem posměchu, kvůli svým špatným vědomostem. Žáci začali intenzivně navštěvovat doučovací kurzy pod vedením učitele, začali učivo více zvládat a zřejmě díky tomuto už nebyli tolik podrobni výsměchu. Jedná se o malé vztahové vylepšení mezi žáky.

Negativně učitel hodnotil žáka ( $X^2$ ), který sice v textových dotaznících vyšel nejlépe a za oblíbeného žáka, ale ze strany učitele se jedná o problémového žáka. Žák vyvolává

konfliktní situace. Dokonce ostatní žáky, kteří se účastní bitek, navedl, aby vždy jeden hlídal příchod učitele a ostatní se mohli prát. Už několikrát učitel řešil rozbitou hlavu o radiátor, natržený ret, modřiny apod.

Když došlo ke sloučení dvou kolektivů ve 3. ročníku, byl učitel často volán do ředitelny, ze strany rodičů, protože jejich dítě utrpělo při bitce úraz. Učitel se přiznal, že v té době trpěl zvýšeným stresem, který se projevoval i kožním onemocněním a vysokými teplotami. Nyní je rád, že se třída trochu stmelila a uklidnila aspoň v době vyučování. Svými slovy tvrdí, že se jedná o nejhorší třídu, kterou kdy v praktické činnosti zažil.

Vztahy ve třídě se mu podařilo usměrnit metodou odměn a trestů. Žáci se bojí, že za své chování obdrží trest ve formě poznámky v žákovské knížce. Přestože učitel ví, že se ve třídě perou stále, poznámku píše, jen když se třikrát přistihne přímo při rvačce. Tento trest funguje tak, že při první bitce musí žáci odevzdat žákovskou knížku učiteli, při přistihnutí z druhé bitky mají žákovskou otevřenou na učitelském stole a po třetí bitce obdrží od třídního učitele poznámku o svém nevhodném chování. Tento způsob trestu dokázal žáky trochu usměrnit. Odměny mají žáci v podobě vyučování, které se odehrává s tablety. To ovšem nastává jen tehdy, když se žáci vydrží celý týden slušně chovat a nervat se. Zatím tuto odměnu získali žáci jen dvakrát a to v samotném začátku zavedení této metody.

Na podporu rozvoje pozitivnějších vztahů učitel s žáky provozuje projekt: Kočičí zahrada. Zatím učitel s žáky projel jen první dvě lekce, protože se o tomto projektu učitel dozvěděl nedávno a jednotlivé lekce jsou časově velmi náročné. Příští rok, chce s novou třídou realizovat celý projekt.

## 6 Shrnutí výsledků výzkumného šetření

### *Shrnutí textového dotazníku vyhodnoceného třídou A*

Při detailním rozboru dotazníků, vyhodnocených třídou A byly potvrzeny pozitivní vztahy panující ve třídě A. Bylo zjištěno, že i v této třídě se nacházejí určité rozbroje mezi žáky. Rozbroje jsou nejčastěji vyvolávány integrovanými žáky, kteří trpí výchovnými problémy. Tyto problémy mohou být zapříčiněny vrozenou chorobou nebo špatnou výchovou ze strany rodičů žáka. Žáci často ve třídě vyprovokovávají rozbroje a tím narušují jinak klidné klima třídy. Za nejoblíbenějšího žáka této třídy byl zvolen žák s diagnózou mimořádně nadaného žáka, který svým vyspělým intelektem nevědomky koriguje většinu jedinců ve třídě.

### *Shrnutí textového dotazníku vyhodnocovaného třídou B*

Z grafů (10 - 17) je patrné, že třída B potvrzuje skutečnost, která byla vypořazována metodou otevřeného zúčastněného pozorování. Třída B tvoří klidný kolektiv, ve kterém panují přátelské vztahy. Žáci se podle všeho v prostředí třídy cítí dobře a nemají ze školy strach. Třída ani netrpí vysokou mírou absencí ve vyučování, které mohou být zapříčiněny i nepříznivým klimatem. Třída B tvořila kvalitní kolektiv se spokojenými žáky.

### *Shrnutí textového dotazníku vyhodnocovaného třídou C*

Grafy (18 - 25) potvrzují vypořazovanou skutečnost, že třída C je složena skupinou dominantních žáků, kteří mezi sebou soutěží, perou se a často se hádají. Přesto vše žáci své soužití ve třídě hodnotili převážně kladně. Pozici nejoblíbenějšího žáka získal nejvýraznější žák, který se během textového dotazníku rovněž výrazně projevoval. Zřejmě se sám posadil do pozice vůdce a svým často i arogantním chováním vůči autoritám si snaží svou vydanou pozici udržet.



## Výzkumné otázky:

### **1. Jak učitel svým přímým působením napomáhá k vytvoření pozitivního vztahu mezi žáky?**

Z výsledků výzkumného šetření bylo zjištěno, že učitel má na kolektiv žáků silný vliv. Potvrzeno to bylo metodou hospitace ve třídě C (str. 63). V jeho přítomnosti ve třídě panoval klid. Jakmile se učitel ve třídě nenacházel, nastal ve třídě chaos a třenice.

Dále se učitelovo přímé působení na třídní kolektiv dalo vyzorovat i u třídy A, kde učitel během metody hospitace ve třídě realizoval s třídou aktivity pro rozvoj pozitivních vztahů.

### **2. Jak učitel svým přímým působením napomáhá k vytvoření pozitivního vztahu v kolektivu, kde se nachází integrovaní jedinci?**

Z výsledků výzkumného šetření bylo vyzorováno, že pokud učitel na žáky působí, vylepšuje tím vztahy ve třídě. Například ve třídě A, učitel používá pravidelně aktivity, které pomáhají ke stmelení kolektivu (str. 60). Ve třídě C učitel rovněž provozuje různé aktivity, i když v menší míře než učitel ve třídě A.

Oproti tomu učitel ve třídě B aktivity na podporu vztahů nerealizuje, ale zato škola se velmi často zapojuje do mimoškolních činností (str. 99). Tím jsou vztahy mezi žáky silně podporovány pozitivním způsobem.

### **3. Jak jsou vztahy mezi žáky ve třídě ovlivněny přítomností integrovaného žáka?**

Z výsledků výzkumného šetření vyplynulo, že vztahy mezi žáky na primární škole nejsou ovlivněny integrovanými jedinci. Ze zjištěných výsledků výzkumného šetření, podle textových dotazníků, které byly zadány žákům, vyplývá, že integrovaní jedinci mohou být ve třídním kolektivu oblíbeni, či dokonce vůdci třídy. Například ve třídě A (str. 70, 72 a 73) je uvedeno, že integrovaný žák se pohybuje na vrcholku oblíbenosti ve třídě A. Toto bylo potvrzeno všemi výzkumnými metodami, které byly při výzkumném šetření použity.

## Problémová otázka:

### **Jak učitel napomáhá k utváření vztahů ve třídě?**

Ve třídě A bylo metodou hospitace ve třídě (str. 60) vyzorováno, že učitel s žáky často rozmlouvá, nastavil ve třídě pravidla chování i možnosti řešení problémů. S žáky často pracuje a jednomu problémovému se věnoval i školní psycholog. Toto bylo rovněž potvrzeno i výzkumnou metodou rozhovoru (str. 96 - 97). Rovněž bylo potvrzeno, že učitel s žáky často provozuje různé dotazníky, hry a jiné činnosti, čímž dopomáhá k pozitivním vztahům mezi žáky a vytváří příjemné klima.

Ve třídě B bylo během realizace výzkumného šetření metodou rozhovoru s učitelem dokázáno, že samotný učitel se do pozitivních vztahů mezi žáky příliš nezapojuje.

Učitel ve třídě C vztahy rozvíjel opět podporujícími činnostmi a vlastní vyrovnaností. Jeho vnitřní klid příznivě působil na žáky a to bylo prokázáno metodou hospitace ve třídě (str. 64 - 65).

Výsledky výzkumného šetření ukázaly, že učitel má při vytváření třídního klimatu vysoký vliv. Většina učitelů se svou třídou prováděla nejrůznější činnosti, kterými podporovala a rozvíjela pozitivní vztahy ve třídě. Podle zjištěných poznatků mají tyto aktivity, popřípadě mimoškolní aktivity, pro vývoj školního klimatu velmi příznivý vliv.

Také bylo prokázáno, že vztahy mezi žáky jsou pozitivnější spíše na venkovské škole nežli na školách ve městě. Ovšem pro potvrzení tohoto předpokladu by bylo zapotřebí dalšího výzkumného šetření.

## Závěr

Tato diplomová práce se zabývá problematikou vztahů mezi žáky na primární škole, konkrétněji na skupinu žáků, ve které se nachází integrovaní jedinci. Bylo zkoumáno, zda jsou vztahy mezi žáky ovlivněny přítomností integrovaného jedince, popřípadě jakým způsobem. Celá diplomová práce má dvě části - teoretickou část a empirickou část. Každá z částí je rozdělena na kapitoly a podkapitoly.

Teoretická část byla opřena o odbornou literaturu. Pozornost byla věnována teoretickým poznatkům z oblastí vztahů mezi žáky, jejich způsobem mapování vztahů mezi žáky v dané třídě, typologie jednotlivých žáků, typologie učitelů a klima ve třídě. Tyto všechny aspekty mohou ovlivnit vztahy mezi žáky. Dále byla teoreticky rozpracována třída, jako malá sociální skupina a termín socializace. Tyto všechny poznatky mají velký vliv na pozitivní vztahy mezi žáky. Protože diplomová práce se zajímá o vztahy mezi žáky ve třídě, ve které se nachází integrovaný jedinec, bylo i toto téma rozpracováno teoreticky.

Empirická část byla věnována výzkumnému šetření, které bylo kvalitativního charakteru a byl na něm uplatněn princip triangulace složené ze čtyř fází.

První fáze byla opřena o hospitaci v konkrétní třídě. Druhá bylo otevřené zúčastněné pozorování, textový dotazník pro žáky a rozhovor s třídním učitelem, který je také tvůrce podporující vztahy mezi žáky.

Cílem diplomové práce bylo zjistit, jaké jsou vztahy mezi žáky na primární škole v konkrétních třídách. A jakým způsobem mohou být ovlivněny přítomností integrovaného jedince. Můžeme říci, že stanovené cíle diplomové práce byly splněny. Bylo zjištěno, že samotní žáci integraci příliš nepocítují. Záleží na učiteli, jak se třídou během vyučování, přestávek a samozřejmě mimoškolní činnosti pracuje. Samozřejmě integrovaní jedinci ve většině případů tvořily rušivé elementy ze strany pozitivního třídního klimatu. Toto bylo ve všech případech prokázáno všemi použitými výzkumnými metodami. To, že se jedná o výsledky zcela generalizovatelné, svědčí to, že v době realizace výzkumného šetření byly výzkumné soubory ustáleného charakteru. Jednotlivé třídy byly minimálně rok stabilního rázu, do kterého nepřišel nový žák a žádný neodešel. Jednalo se o skupinu žáků, kteří se již nějakou dobu znali a již nějaký ten čas na sebe žáci působili.

Výsledky výzkumného šetření ukázaly, že učitel má při vytváření třídního klimatu vysoký vliv. Většina učitelů se svou třídou prováděla nejrůznější činnosti, kterými

podporovala a rozvíjela pozitivní vztahy ve třídě. Podle zjištěných poznatků mají tyto aktivity, popřípadě mimoškolní aktivity, pro vývoj školního klimatu velmi příznivý vliv.

Také bylo prokázáno, že vztahy mezi žáky jsou pozitivnější spíše na venkovské škole nežli na školách ve městě. Ovšem pro potvrzení tohoto předpokladu by bylo zapotřebí dalšího výzkumného šetření. Stejně tak, zda by se vztahy ve třídě lišily, kdyby se jednalo o nově vzniklý kolektiv žáků, tj. sloučená třída mladší jednoho roku.

Nejedná se sice o výsledky generalizovatelné, protože výzkumné šetření bylo aplikováno jen na třech školách a třech různých třídách. Může se tedy jen předpokládat, že by se podobné výsledky objevovaly i na jiných školách a v jiných třídách. Zřejmě by bylo vhodné provést další výzkumné šetření a tím by došlo k potvrzení těchto výsledků nebo jejich vyvrácení.

Dá se říci, že toto výzkumné šetření bylo v mnoha ohledech přínosné pro praktickou činnost. Autorčin názor zní: „Je velmi důležité vést děti k přívětivému chování k ostatním lidem. Ve většině případů je právě škola jediné místo, kde se žáci mohou setkat se slušným chováním k druhým jedincům.“ Každý učitel by měl rozvíjet pozitivní vztahy a slušné chování mezi žáky. Dále rozvíjet mezi žáky empatii a komunikaci, se kterou se budou žáci potýkat celý život.

Stanovené cíle pro tuto diplomovou práci byly splněny.

## Použitá literatura

- ADAMUS, Petr, Eva ZEZULKOVÁ, Martin KALEJA a Petr FRANIOK. *Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7464-884-7.
- BLAŠTIKOVÁ, Lucie. *Klima školy a jeho ovlivnění školním metodikem prevence a sociálním pedagogem v základní škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4894-7.
- Braun, R. (1998). Dotazník B-3: Příručka. Praha: Addendo
- BRAUN, Richard, Dana MARKOVÁ a Jana NOVÁČKOVÁ. *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0176-2.
- ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011, 272 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2993-0.
- DITTRICH, Pavel. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Praha: H & H, 1992.
- EDELSBERGER, Tomáš, SOVÁK, Miloš a Ludvík EDELSBERGER, ed. *Defektologický slovník*. 3. upr. vyd. Jinočany: H & H, 2000. ISBN 80-86022-76-5.
- FISCHER, Slavomil. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální : učebnice pro studenty učitelství*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-792-7.
- FÍŠER, Jan. *Z typologie osobnosti učitele*. Praha: Ústav učitelského vzdělání na Universitě Karlově, 1965, 22 s.
- FRANCLOVÁ, Marta. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4463-6.
- GAVORA, Peter. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Přeložil Vladimír JÚVA. Brno: Paido, 1996, 130 s. ISBN 808593115X.
- GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.
- Goldsmith, H.H., Buss, A.H., Plomin, R., Rothbart, M.K., Thomas, A., Chess, S., Hinde, R.A., McCall, R.B. (1987). Roundtable: What Is Temperament? Four Approaches. *Child Development*, 58, 2, 505-529. Staženo dne 3.3. 2008. Dostupné v databázi JSTOR.
- GRECMANOVÁ, Helena, a kol. *Klima školní třídy*. 2011 [cit. 2014-24-03]. Dostupné online na: [http://www.nuv.cz/uploads/6.TMZ\\_SPP\\_Klima\\_skolni\\_tridy.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/6.TMZ_SPP_Klima_skolni_tridy.pdf)

- HÁJKOVÁ, V. *Integrativní pedagogika*. Praha: IPPP ČR, 2005.
- VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.
- HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016, 437 s. ISBN 978-80-262-0982-9.
- HERMOCHOVÁ, Soňa. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. Kladno: AISIS, c2005. Dokážu to? ISBN 80-239-5612-4.
- HOFFMAN, Martin, *Diagnostika vztahů ve třídě*. 2013[cit. 2013-20-11]. Dostupné online na <https://prezi.com/hmkaipshcwf8/diagnostika-vztahu-ve-tride/>
- HOLOUŠOVÁ, Drahomíra, Dana TOMANOVÁ a Miroslav CHRÁSKA, ed. *Klima současné české školy: sborník příspěvků z 11. konference ČPdS : 14.-15. ledna 2003 Olomouc*. Brno: Konvoj, 2003. ISBN 80-7302-064-5.
- Hrabal, V. (1989). *Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka*. Praha: SPN.
- HRABAL, Vladimír a Isabella PAVELKOVÁ. *Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-34-7.
- CHRÁSKA, Miroslav a Ilona KOČVAROVÁ. *Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2015, 132 s. Pedagogika. ISBN 978-80-7454-553-5.
- INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ. *Osobnost učitele*. Dostupné online na [http://www.szes-la.cz/objekty/15-setkani-osobnost\\_ucitele2.pdf](http://www.szes-la.cz/objekty/15-setkani-osobnost_ucitele2.pdf)
- JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-269-0.
- JEDLIČKA, Richard. *Psychický vývoj dítěte a výchova: jak porozumět socializačním obtížím*. Praha: Grada, 2017. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0096-5.
- JEDLIČKA, Richard. *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-788-6.
- JERÁBEK, Jan a kol. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: 2013.
- JESENSKÝ, J. *Integrace – znamení doby*. Praha: Karolinum, 1998. s. 25
- JESENSKÝ, J., JANIŠ, K. a kol. *Malý slovník pomáhajících profesí*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. s. 50

- KALEJA, Martin, ed. *Inkluzivní dimenze primárního a sekundárního vzdělávání ve speciální pedagogice*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7464-692-8.
- KALEJA, Martin. *(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, 2015. ISBN 978-80-7510-160-0.
- KLEIN, Melanie. *Závist a vděčnost: a další práce z let 1946-1963*. Praha: Triton, 2005. Psyché (Triton), sv. č. 29. ISBN 80-7254-336-9.
- KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov*. Praha: SPN, 1995.
- KOHOUTEK, Rudolf a Karel OURODA. *Psychologie osobnostních typů učitele*. Brno: CERM akademické nakladatelství, 2000. Item. ISBN 80-7204-176-2.
- KREJČOVÁ, Věra a Jana KARGEROVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Praha: Portál, 2003, 228 s. ISBN 8071786950.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-022-7.
- LANGER, Stanislav. *Předlohy pro hodnocení osobnosti žáků: příspěvek k problematice školní diagnostiky na základních a středních školách*. Hradec Králové: KOTVA, 2002. ISBN 80-902210-1-7.
- LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-088-4.
- LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-980-9.
- LECHTA, Viktor, ed. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- MACHOWSKÁ, Veronika, Lucia PASTIERIKOVÁ a Dita FINKOVÁ. *Metodika tvorby kurikul a realizace kurzů DVPP zaměřených na inkluzivní vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4720-9.
- MAŇÁK, Josef, Tomáš JANÍK a Vlastimil ŠVEC. *Kurikulum v současné škole*. Brno: Paido, 2008. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-175-1.
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Pedagogické a psychologické studie. ISBN 80-04-21854-7.
- MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN isbn:978-80-87063-79-8.

- MARKOVÁ, Zdenka. *Pohybové hry do tříd a družin*. Praha: Grada Publishing, 2005, 145 s. ISBN 8024708450.
- MAYDLOVÁ, Zuzana. *Soustavné sledování a hodnocení žáka: pracovní diagnostický systém výchovného poradce a třídního učitele v profesionální orientaci*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1974, 139 s.
- MIKOVÁ, Šárka a Jiřina STANG. *Typologie osobnosti u dětí: využití ve výchově a vzdělávání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0874-7.
- MIKULKOVÁ, Milena. *Školní třída jako sociální skupina*. [online].2010. Dostupné online na [http://www.pppuk.cz/soubory/decin\\_skolni\\_trida\\_jako\\_socialni\\_skupina.pdf](http://www.pppuk.cz/soubory/decin_skolni_trida_jako_socialni_skupina.pdf)
- NAKONEČNÝ, Milan. *Encyklopedie obecné psychologie*. 2., rozš. vyd., v Akademii vyd. 1., (1. vyd. v nakl. Vodnář, 1995, pod názvem Lexikon psychologie). Praha: Academia, 1997. ISBN 80-200-0625-7.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*, 2., rozšířené a přepracované vydání. Praha: Academia, 2009. ISBN: 978-80-200-1679-9
- NEZVALOVÁ, Danuše. *Kvalita ve škole*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002. ISBN 80-244-0452-4.
- NOVOTNÁ, Eliška. *Sociologie sociálních skupin*. Praha: Grada, 2010. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-2957-2.
- PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011, 270 s. ISBN 978-80-246-1916-3.
- PhDr. BRAUN, Richard, *Diagnostika vztahů ve školní třídě*. 2006 [cit. 2006-23-03]. Dostupné online na <http://www.ippp.cz/spp/sites/studijni-materialy/pdf/Diagnostika-vztahu-ve-tride.pdf>
- PhDr. SEITL, Martin a PhDr. BEDNOVÁ, Klára. *Typologie studenta/žáka a pedagogická východiska*. 2009[cit. 2009-20-04]. Dostupné online na <http://slideplayer.cz/slide/2682870/>
- Prof. PhDr. KOHOUTEK, Rudolf, CSc. *Typologie osobnosti učitelů*. 2009 [cit. 2009-27-12]. Dostupné online na <http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/typy-osobnosti-ucitelu>
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
- PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
- RIEBISCH, Roswitha a Hubert LUSZCZYNSKI. *Poznávání učebních stylů: klíč k individuální podpoře žáka a učitele v zrcadle jejich osobnosti*. Praha: Vzdělávací



- institut Středočeského kraje ve spolupráci s nakl. Fortuna, 2013. ISBN 978-80-7373-119-9.
- 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.
- Slavíková, I., Homolová, K., Doležal, P. (2007). Sociometricko-ratingový dotazník V. Hrabala, st. Praha: IPPP ČR.
- SOVÁK, M. a kol. *Defektologický slovník*. 3. vyd. Jinočany: H&H, 2000. s. 325
- MICHALÍK, J. *Školská integrace dětí se zdravotním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 1999.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.
- SRB, Vladimír a Jakub ŠVEC. *Jak na osobnostní a sociální výchovu?: výchozí příručka k metodikám OSV*. Vyd. 2. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-01-2.
- ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2993-0.
- ŠMELOVÁ, Eva, Eva SOURALOVÁ a Alena PETROVÁ. *Společenské aspekty inkluze*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-4911-1.
- ŠTURMA, Jaroslav. *Klady a záporny integrace z pohledu psychologa [online].2009. Dostupné online na <http://skoly.praha-mesto.cz/files/=73456/KONFERENCE.pdf>*
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. dotisk 1. vyd. Praha: Karolinum, 2002, 304 s. ISBN 80-246-0181-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-487-X.
- VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.
- ZIELENIECOVÁ, Pavla. *Třída jako sociální útvar[online].2013. Dostupné online na [https://kdf.mff.cuni.cz/vyuka/pedagogika/dopl\\_texty/Skolni%20trida%20jako%20socialni%20utvar.pdf](https://kdf.mff.cuni.cz/vyuka/pedagogika/dopl_texty/Skolni%20trida%20jako%20socialni%20utvar.pdf)*



## 7.2 Rozhovor s učitelem

1. Kolik máte ve třídě integrovaných žáků a o jaký typ se jedná ?
2. Jaký je váš názor na vztahy mezi žáky?
3. Respektují ostatní žáci - jméno zvýhodněného žáka
4. Jaké jsou vyučovací hodiny, vyrušuje žák nebo tak?
5. Potřebovali by jste asistenta, aby vám s žákem v hodinách pomohl?
6. Jak se vám pracuje s integrovanými žáky?
7. Jak vnímáte vztahy mezi žáky v době školních přestávek?
8. Děláte nějaké aktivity, aby se žáci více stmelili v jeden kolektiv?
9. Jak na něj reagovali spolužáci? Připravil jste ostatní žáky na tohoto žáka?
10. Jaká je spolupráce školy s poradenským zařízením a rodičů žáků?

### 7.3 Anotace

## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	Denisa Krakovská
<b>Katedra:</b>	Primární a preprimární pedagogiky
<b>Vedoucí práce:</b>	Mgr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.
<b>Rok obhajoby:</b>	2018

<b>Název práce:</b>	Vztahy mezi žáky na primární škole
<b>Název v angličtině:</b>	Interaction between pupils in primary school
<b>Anotace práce:</b>	<p>Diplomová práce se zaměřuje na vztahy mezi žáky na primární škole. Převážně je pozornost věnována třídám ve které se nachází integrovaní žáci. Teoretická část je rozdělena na tři kapitoly, které jsou dále rozčleněny na další podkapitoly. V první kapitole jsou definovány vztahy mezi žáky, zjišťování vztahů ve třídě, typologie žáků, typologie učitelů, klima ve třídě, třída, jako malá sociální skupina a socializace. V druhé kapitole je pozornost věnována definicím primární školy. Ve třetí kapitole je definováno vymezení pojmů integrace a inkluze a edukaci integrovaných žáků.</p> <p>Empirická část je věnována samotnému výzkumnému šetření, které bylo kvalitativního charakteru za použití principu triangulace. Výzkumné šetření je rozdělena na fáze a každá část slouží ke zjištění vztahů mezi žáky v konkrétní skupině</p>

	<p>žáků, ve které se nachází integrovaní žáci.</p> <p>Cílem diplomové práce je zjistit, jaké jsou vztahy mezi žáky na primární škole, zda jsou vztahy mezi žáky ovlivněny přítomností integrovaného jedince a zda učitel pomáhá k pozitivním vztahům mezi žáky, ve kterých se nachází integrovaný žák.</p>
<p><b>Klíčová slova:</b></p>	<p>Vztahy mezi žáky, primární škola, klima třídy, integrace, inkluze, výzkumné šetření, učitel, žák, třída, pozorování, rozhovor, typologie žáků</p>
<p><b>Anotace v angličtině:</b></p>	<p>This diploma thesis is about relationships between pupils in primary school. Attention is mostly put on the classroom which integrated pupils are in. The theoretical part is divided into three chapters, which are then divided furthermore into subsections.</p> <p>The first chapter defines topics as relationships between pupils, uncovering relationships within the classroom, pupil typology, teacher typology, classroom climate, the classroom as a small social place and socialization. In the second chapter, focus is put on defining primary school. In the third and final chapter, the terms integration and inclusion and education of integrated pupils are described. The empirical part of the thesis is dedicated to qualitative research which was done using the method of triangulation. The research is divided into phases and each phase focuses on the detection of relationships between pupils in a particular group of pupils in which integrated children are. The aim of this diploma thesis is to find out what the relationships between pupils in primary school are like, if the relationships are influenced by the</p>

	presence of an integrated individual, and if the teacher tries to build positive relationships between pupils if there is an integrated pupil among them.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Interaction between pupils, primary school, class climate, integration, inclusion, research survey, teacher, pupil, class, observation, interview, typology of pupils
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha 1 - Textový dotazník pro žáky Příloha 2 - Rozhovor s učitelem
<b>Rozsah práce:</b>	118
<b>Jazyk práce:</b>	český