

Univerzita Palackého v Olomouci

Fakulta tělesné kultury

ŠKOLNÍ KLIMA VE TŘÍDĚ S ASISTENTEM PEDAGOGA

Diplomová práce

(magisterská)

Autor: Bc. Ilona Horáková, Aplikované pohybové aktivity

Vedoucí práce: Mgr. Julie Wittmannová, Ph.D.

Olomouc 2017

Jméno a příjmení autora: Ilona Horáková

Název diplomové práce: Školní klima ve třídě s asistentem pedagoga

Pracoviště: Katedra Aplikovaných pohybových aktivit

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Julie Wittmannová, Ph. D.

Rok obhajoby diplomové práce: 2017

Abstrakt: Cílem práce bylo popsat pohled žáků na aktuální a preferované klima vlastní školní třídy u vybraných tříd 1. stupně ZŠ (3. a 4. třída ZŠ). A zhodnotit, zda se projeví při hodnocení klimatu školní třídy přítomnost asistenta pedagoga ve školní třídě, zda je rozdíl mezi vnímáním klimatu třídy mezi jednotlivými třídami zvolené školy či rozdíly mezi chlapci a dívkami. Pro výzkumné šetření byl zvolen dotazník MCI – Naše třída, který zkoumá klima třídy v oblastech: spokojenost ve třídě, třeňice ve třídě, soutěživost, obtížnost učení a soudržnost třídy. Zjistili jsme statisticky významné rozdíly, v jednotlivých třídách při porovnání aktuální a preferované formy ve třídě A ve všech oblastech, kromě obtížnosti učení, ve třídě B ve všech oblastech, kromě obtížnosti učení a spokojenosti a u třídy C ve všech oblastech. Co se týče přítomnosti asistenta pedagoga, statisticky významný rozdíl je pouze v preferované formě v oblasti spokojenosti ve třídě. Rozdíly mezi chlapci a dívkami se potvrdily statisticky významnými rozdíly při porovnání aktuální a preferované formy v oblasti obtížnosti učení. A při porovnání tříd zjišťujeme statisticky významný rozdíl v oblasti spokojenosti mezi třídami a třeňic ve třídě mezi třídami B a C. A v oblasti obtížnosti učení mezi třídami A a C, B a C.

Klíčová slova: klima třídy, mladší školní věk, asistent pedagoga, podpůrná opatření, MCI – Naše třída

Souhlasím s půjčováním závěrečné písemné práce v rámci knihovních služeb.

Author's first name and surname: Ilona Horáková

Title of thesis: School climate in class with teacher assistant

Supervisor: Mgr. Julie Wittmannová, Ph.D.

The year of presentation: 2017

Abstract: The aim of the thesis was describe pupil's view of the current a preferred climate of their class, selected at primary school (3rd and 4th class). And evaluate whether presence of teacher assistant influence class climate, whether there are differences of classroom climate between chosen classes in selected school or differences between boys and girls. MCI – My Class Inventory, which examines the classroom climate in areas such as classroom satisfaction, classroom friction, competitiveness, learning difficulty, and classroom cohesiveness, was chosen for the survey. We found statistically significant differences in class by comparing the current and preferred form in class A in all areas, except classroom difficulty, in class B in all areas, except for the learning difficulty and satisfaction, and for class C in all areas. Regarding the presence of a teacher's assistant, the statistically significant difference is only in the preferred form of satisfaction in the classroom. Differences between boys and girls were confirmed by statistically significant differences in comparing the current and preferred form in the area of learning difficulty. And, when comparing classes, we detect a statistically significant difference in classroom satisfaction among classes B and C. And in the learning difficulty between classes A and C, B and C.

Keywords: Classroom climate, younger school age, teacher assistant, support measures, MCI - My Class Inventory

I agree the thesis paper to be lent within the library service.

Prohlašuji, že jsem závěrečnou písemnou práci zpracovala samostatně s odbornou pomocí Mgr. Julie Wittmannové, Ph.D., uvedla všechny použité literární a odborné zdroje a řídila se zásadami vědecké etiky.

V Olomouci 21. července

Děkuji Mgr. Julii Wittmannové, Ph.D. za pomoc a cenné rady, které mi poskytla při zpracování závěrečné písemné práce.

Obsah

Obsah.....	6
Úvod	9
1 Přehled poznatků.....	10
1.1 Klima školy.....	10
1.1.1 Typy klimatu školy.....	10
1.2 Klima třídy.....	11
1.2.1 Typy klimatu třídy.....	12
1.2.2 Determinanty klimatu třídy	13
1.2.3 Pozitivní klima	14
1.2.4 Klima třídy a pedagog	15
1.2.5 Klima třídy a žák	16
1.2.6 Výzkum klimatu školy	17
1.2.7 Diagnostika sociálních vztahů ve třídě.....	20
1.3 Mladší školní věk.....	21
1.3.1 Školní zralost.....	21
1.3.2 Kognitivní vývoj	22
1.3.3 Emoční vývoj a socializace	22
1.4 Asistent pedagoga.....	24
1.4.1 Role asistenta pedagoga ve třídách a školách	25
1.4.2 Základní činnosti asistenta pedagoga	25
1.4.3 Profesní příprava asistenta pedagoga	26
1.4.4 Etika asistenta pedagoga	28
1.4.5 Asistent pedagoga a klima třídy	29
1.5 Současná situace ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	32
1.6 Charakteristika podpůrných opatření.....	34
1.6.1 Podpůrné opatření prvního stupně.....	34
1.6.2 Podpůrné opatření druhého stupně.....	35

1.6.3	Podpůrné opatření třetího stupně.....	36
1.6.4	Podpůrné opatření čtvrtého stupně.....	36
1.6.5	Podpůrné opatření pátého stupně	37
1.7	Integrace žáků s mentálním postižením.....	38
1.8	Integrace žáků s tělesným postižením	40
1.9	Integrace žáků se sluchovým postižením	42
1.10	Integrace žáků se zrakovým postižením.....	42
2	Cíl a výzkumné otázky	44
3	Metodika.....	45
3.1	Charakteristika výzkumného souboru	45
3.2	Průběh šetření	45
3.3	MCI Naše třída	46
4	Výsledky.....	48
4.1	Popis výsledků třídy A	48
4.2	Popis výsledků třídy B.....	50
4.3	Popis výsledků třídy C.....	51
4.4	Porovnání tříd – aktuální forma.....	53
4.5	Porovnání tříd – preferovaná forma.....	57
4.6	Porovnání dle pohlaví – aktuální forma	59
4.7	Porovnání dle pohlaví – preferovaná forma	60
4.8	Porovnání dle pohlaví – aktuální i preferovaná forma	61
4.9	Přítomnost asistenta pedagoga – aktuální forma	64
4.10	Přítomnost asistenta pedagoga – preferovaná forma.....	66
4.11	Přítomnost asistenta pedagoga – aktuální i preferovaná forma.....	67
5	Diskuze.....	69
6	Závěry.....	72
7	Souhrn	74
8	Summary	76

9	Referenční seznam	78
10	Přílohy	82

Úvod

Problematika klimatu třídy a školy je téma, které se v současné době postupně dostává do povědomí pedagogů. A to především díky tomu, že odborníci tvrdí, že výzkumné nástroje jsou již běžně dostupné a administrace výzkumných nástrojů, které se zabývají klimatem ve třídě, je poměrně rychlá a jednoduchá.

Rozhodla jsem se tedy ověřit, jak vnímají klima ve své třídě žáci ze tří tříd Základní školy Holice. Porovnat klima jednotlivých tříd, zjistit, zda je rozdílné vnímání klimatu ve třídě mezi dívkami a chlapci. Také jsem se zaměřila na problematiku asistenta pedagoga, především, zda jeho přítomnost ve třídě ovlivňuje její klima. K výzkumnému šetření jsem použila dotazník MCI – Naše třída od autorů B. J. Fräsera a D. L. Fishera.

Ve své práci se zabývám klimatem třídy a jeho výzkumem, vymezením období mladšího školního věku a asistentem pedagoga a integrací žáků s různými typy postižení.

1 Přehled poznatků

1.1 Klima školy

Grecmanová, Dopita, Poláchová Vašátková a Skopalová (2012) uvádí, že za klima školy považujeme projev celého školního prostředí ve vnímání a hodnocení, prožívání žáků, učitelů, rodičů a dalších aktérů školního života. Zahrnujeme sem kulturní, sociální, personální i ekologické oblasti.

Grecmanová (2008) uvádí, že školní prostředí tvoří ekologická dimenze, do které zahrnujeme materiální a estetické aspekty školy. Demografická dimenze, kterou chápeme jako osoby a skupiny osob, které mají co dočinění se školou, ale také jejich kompetence a kvality. Sociální dimenze, do které zahrnujeme způsob komunikace a kooperace mezi skupinami apod. A kulturní dimenze, do této dimenze bychom zařadili hodnotové vzory a normy, systém víry, poznávací a hodnotící postupy, veřejné mínění atd.

„Klima školy považujeme za projev jejího prostředí (s ekologickou, demografickou, sociální a kulturní dimenzí), který vnímají, prožívají a hodnotí jeho účastníci (žáci, rodiče, učitelé, školní inspektoři, veřejnost.“ (Grecmanová, 2008, 33).

Čapek (2010, 134) definuje klima školy následovně: „Klima školy je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají.“

Grecmanová et al. (2012) uvádí, že výzkum klimatu školy se v minulosti opíral především o kvantitativní výzkumné přístupy. Jednalo se především o soubory dotazníků, škál nebo sociometrických technik. Byly vyplňovány velkými skupinami respondentů, ať již žáky, učiteli, rodiči nebo vedeními škol, provozními zaměstnanci. Výzkumu klimatu v České republice se věnovali především H. Grecmanová, J. Kašpárková, S. Ježek, J. Mareš.

Bylo zjištěno, že klima na druhém stupni městských základních škol obsahovalo větší počet znaků, které odpovídaly pozitivnímu klimatu školy, než znaků, které neodpovídají pozitivnímu klimatu školy. Byly objeveny nedostatky v oblasti materiálního vybavení škol, některým učitelům chyběla důslednost apod. (Grecmanová et al., 2012).

1.1.1 Typy klimatu školy

Grecmanová et al. (2012) uvádí následující typy klimatu školy:

- Autoritativní klima školy – tento typ klimatu můžeme popsat špatnými vztahy mezi učiteli a žáky. Žáci mají velmi omezenou možnost zapojit se do diskuse. Spolužáci jsou izolováni. U žáků se projevuje nechuť ke škole a strach ze školy.
- Demokratické klima školy – můžeme charakterizovat tolerancí učitelů k žákům. Učitelé žáky podporují a pomáhají jim, minimálně vyvolávají stresové situace. Pozitivních hodnot také dosahují vztahy mezi učiteli a kontakt učitelů s ředitelem. Požadavky na výkon jsou vysvětleny dobře. Strach žáků ze školy nebo nechuť ke škole se může objevit, ale pouze v malé míře. Žáci pocítují radost ze školy a mají chuť se učit. Učitelé v tomto typu klimatu mají možnost svobodného rozvoje.
- Liberální klima školy – projevuje se negativními vztahy mezi učiteli a žáky. Jsou zde velmi dobré vztahy mezi spolužáky. Žáci mají velice nízkou motivaci se učit a často pocítují nechuť ke škole, ale strach ze školy nemají. Učitelé se příliš neangažují, nevyžadují od žáků disciplínu. Ve vzájemných vztazích mezi učiteli a ředitelem jsou negativní hodnoty.

Grecmanová et al. (2012) dále uvádí, že klima školy lze ovlivňovat a měnit, i když se jedná o jev dlouhodobý a obtížný.

1.2 Klima třídy

„Klima je psychosociální fenomén, který vzniká odrazem objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jeho posuzovatelů.“ (Grecmanová, 2008, 9). Dále Grecmanová (2008) uvádí, že klima nemůžeme vnímat pouze jako prostředí. I přes to, že tyto dva pojmy spolu velice úzce souvisí. Mimo jiné upozorňuje také na to, že se jedná o dlouhodobý jev. Starý et al. (2008) dále uvádí, že klima i přes to, že má relativně ustálenou a stabilní kvalitu, může se v závislosti na změně parametrů proměňovat. Lašek (2007) uvádí, že klima třídy vnímáme jako užší pojem, který představuje trvalejší sociální, ale také emocionální naladění žáků ve třídě. Klima ve třídě je tvořeno a prožíváno v interakci učitele a žáků. Mariani, Villares, Sink, Colvin, a Kuba (2015) dále uvádí, že klima je vytvářeno školou, jejími zaměstnanci a žáky. Dále zahrnuje i fyzické aspekty jako je například nábytek, osvětlení, barvy atd.

Starý et al. (2008) stejně jako Grecmanová (2008) a Lašek (2007) porovnává pojem klima s atmosférou, kterou definuje na rozdíl od klimatu jako děj krátkodobý, okamžitý a aktuální. Kašpárková (2007) také souhlasí s tímto pojetím klimatu a atmosféry. Atmosféru chápe jako děj krátkodobý, proměnlivý, který je obvykle podmíněný určitou situací a také emočním naladěním jak žáků, tak i učitelů.

1.2.1 Typy klimatu třídy

Blašítková (2015) v souladu s Grecmanovou (2008) uvádí, že můžeme rozlišovat následující typy klimatu:

- **Podle stylu výchovy**
 - Autoritativní: tento typ klimatu odpovídá funkčně orientovanému klimatu školy. Charakteristická je distance mezi žáky a učiteli, izolovanost spolužáků a s tím související ctizádostivé soutěžení a také opoziční postoje.
 - Demokratický: tento typ klimatu lze přiblížit k osobnostně orientovanému klimatu. Charakteristická je důvěra mezi žáky a učiteli, vzájemná spolupráce. Dochází k podněcování kooperativy.
 - Liberální: tento typ klimatu je charakteristický malou osobní angažovaností učitelů. Je zde mimo jiné malý tlak na disciplínu, což může mít negativní dopad na vztahy učitelů a žáků. Naopak může posilovat vztahy mezi žáky.

- **Podle uniformity a plurality**
 - Uniformní: tento typ klimatu se vyznačuje formálními vztahy mezi učiteli a žáky. Je zde velká sociální distance. K posuzování žáků dochází bez ohledu na individualitu. Jsou zde tendence k perfekcionalismu, častá kontrola a jednotnost postupů.
 - Pluralitní: zde dochází k podpoře emocionálního ztotožnění. Tento typ klimatu zohledňuje jednotlivce, často bývá kladen důraz na vzájemnou pomoc. Podpora kreativity a samostatných myšlenkových procesů.

- **Podle autentičnosti chování**
 - Otevřené: tento typ klimatu se projevuje autentičností chování účastníků života školy. Dochází k zajištění potřeb všech jednotlivců.
 - Uzavřené: jedná se o typ klimatu s neautentickým chováním. Jednotlivci touží po uspokojení svých potřeb a po úspěchu.

- **Podle kustodiálního a edukativního určení cíle školy**
 - Kustodiální cílové aspekty: ve škole s tímto typem klimatu existuje byrokratická správa, formální přístupy a orientace na uniformní pravidla a procedury. Učivo je nařízené, práce je prováděná rutinně, dochází k udržování kontinuity a setrvačnosti.

- Edukativní cílové zaměření: tento typ klimatu je typický osobním nasazením a autonomií pedagogických pracovníků, kreativita, spontánnost, dochází k častým inovacím apod.
- **Podle chování učitele v konfliktu se žáky**
 - Konzervativní: dochází k uplatňování učitele na žáky, omezování práva žáka. Velký důraz je kladen na disciplínu.
 - Progresivní: vztahy mezi učitelem a žáky jsou řízeny demokraticky. Obvykle není nadvláda učitele. Řešení konfliktů je racionální.
- **Podle různých vztahů, postojů, pocitů a hodnotících soudů**
 - Osobnostně orientovaný: charakteristická je tolerance k žákům. Často se pomáhá žákům. Stresové situace jsou vyvolávány jen minimálně. Velice dobře jsou vysvětleny požadavky na výkon. Nechuť žáků ke škole a strach ze školy se mohou objevit, ale pouze v malé míře. Naopak, žáci mají radost ze školy a chuť se učit. Učitelům také vyhovuje tento typ klimatu, je brán jako možnost svobodného rozvoje.
 - Diskrepantní: je rozdílné vnímání rodičů a žáků na jedné straně a učitele na straně druhé, kdy učitel vnímá vztahy mezi ním a žáky pozitivně, ale rodiče a žáci vztahy vnímají spíše negativně. Objevuje se velký strach žáků ze školy, také vztahy mezi žáky jsou spíše negativní.
 - Funkčně orientovaný: špatné vztahy mezi učiteli a žáky, je zde vysoký konkurenční boj, velká nechuť ke škole.
 - Distanční: tento typ je typický negativními vztahy mezi učiteli a žáky, jsou zde vysoké požadavky na výkon, ale velmi dobré vztahy mezi spolužáky. Učitelé mají obavu z velké nechuti žáků ke škole a jejich nízkou motivaci.

1.2.2 Determinanty klimatu třídy

Dle Laška (2012) za determinanty považujeme skutečnosti v životě třídy, které mají svou originální kompozici, ovlivňují vznik, účinky a podobu klimatu a jsou relativně svébytné. Mezi determinanty třídního klimatu řadíme např.:

- zvláštnosti školy – typ školy a její zaměření, pravidla školního života. Můžeme sem zahrnout například, zda se jedná o školu základní, střední, gymnázium apod. Dále také školní řád dané školy nebo vyžadované dodržování a sankce.

- zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací – zde se jedná např. o laboratorní či dílenské práce, praxe v provozech atd.
- zvláštnosti učitelů – osobnost učitele, jakož i jeho preferované pojetí výuky a vzdělávání, z čehož vyplývá styl výuky daného učitele.
- zvláštnosti školních tříd – řadíme sem např. vztah učitele a třídy, školní třídu jako celek popř. skupiny ve třídě.
- zvláštnosti žáků – jedná se především o žáka jako člena třídy a žáka jako individuální osobnosti.

1.2.3 Pozitivní klima

U všech typů klimatu je možné určit jeho kvality. Můžeme rozlišovat pozitivní klima, to znamená klima, které je žádoucí a příznivé. Pozitivní klima žáky a učitele sblíží, může vytvářet podmínky, které jsou vhodné pro úspěšné plnění školních úkolů a povinností. Naopak negativní klima, které je nežádoucí a může nepříznivě ovlivňovat školní výsledky, může vést až ke ztrátě motivace. (Grecmanová, 2008). Také můžeme říci, že se jedná o klima, ve kterém, se žáci cítí bezpečně, jsou podporováni a je o ně pečováno. Dochází zde k podpoře respektu komunikace a možnosti vyjádření svobodného názoru (Mariani, Villares, Sink, Colvin a Kuba, 2015).

Podle Grecmanové (2008) se z hlediska žáků umožňuje samostatné objevné učení. Jsou kladeny požadavky, které odpovídají individuálním schopnostem žáka. Žákům je umožňováno zažívat úspěch, přistupuje se k nim spravedlivě. Toto vše vede k vytvoření pozitivního klimatu.

Z hlediska učitelů je pro pozitivní klima typická spolupráce s žáky a jejich rodiči i ostatními učiteli. Dále Blašítková (2015) uvádí vzájemnou sounáležitost, radost z pochvaly a uznání. S tímto tvrzením souhlasí i Pecháčková, Navrátilová a Slavíková (2014).

Podle rodičů tvoří pozitivní klima kvalifikovaní, vstřícní a kompetentní učitelé. Důležitá je individuální podpora každému dítěti. Mimo jiné i spravedlivý přístup k žákům a cílevědomá práce školy s ohledem na rozvoj žáků.

Z pohledu veřejnosti je pozitivní klima vnímáno tehdy, pokud škola připravuje žáky k úspěšnému zapojení do profesního života, angažovanosti pro společenské záležitosti a dodržování pracovních a sociálních ctností (Grecmanová, 2008).

1.2.4 Klima třídy a pedagog

Vykopalová (1992, 6) uvádí, „Utváření optimálního sociálního klimatu je základní úlohou učitele.“

„K tomu, aby učitel mohl provádět objektivní hodnocení a posuzování žáků a tím pozitivně ovlivňovat sociální klima školní třídy, musí užívat nejdůležitější metody a techniky pedagogické diagnostiky, které jsou v práci učitele nezbytností.“ (Vykopalová, 1992, 7).

Felcmanová et al. (2015) uvádí v souladu s Čapkem (2010) a Friedlovou, Jurovou, Lindovskou, Mackovou a Urbancovou (2012), že učitel by měl pro příznivé klima ve třídě omezit okamžiky, kdy je ve třídě soudcem či dozorcem. Učitel by se měl žákům ukázat v roli partnera a hájit žáky, umět se jich zastat a jednat s nimi laskavě. Pro podporu pozitivního klimatu ve třídě je vhodné využívat třídnických hodin. „Třídnické hodiny a jejich smysluplná náplň jsou jedním z účinných nástrojů pro zlepšení sociálního klimatu třídy.“ (Felcmanová et al., 2015, 84).

Dle Vykopalové (1992) patří zkoumání učitelovi osobnosti, jeho vlastností a profesionálních schopností mezi aktuální otázky. Právě vnitřní stránka vzdělávacího procesu, která vyžaduje těsný vztah mezi učitelem a žákem, má rozhodující význam.

Vykopalová (1992) uvádí následující přístupy učitele k žákům:

- Přísně autokratický učitel – vyznačující se neustálou kontrolou žákovy práce. Tento typ učitele vyžaduje přísnou disciplínu a tím omezuje vlastní iniciativu žáka. Žáci spolupracují, ale pouze formálně. Klima v takovéto třídě je silně negativní, obsahuje prvky strachu a napětí.
- Pracovně autokratický učitel – který silně zdůrazňuje svůj přístup, pohled na věc a své řešení. Žáci jsou pod vedením takového učitele nesamostatní a neustále čekají na pokyny. Pracovní výsledky žáků mohou být dobré, avšak u žáků, kteří jsou nadprůměrní, může docházet k potlačení iniciativy.
- Demokratický učitel – který je označen jako ideální typ. Snaží se plánovat a rozhodovat s celou třídou, snaží se hodnotit práci žáků objektivně, pomáhá žákům a zajímá se o třídu jako o jednotlivce ale i celek. Žáci si takového učitele váží. Tento typ učitele nejlépe proniká do vnitřního dění třídy, z tohoto důvodu může ovlivnit klima třídy. Tento typ učitele je pozitivním vzorem pro žáky.
- Liberální učitel – je ve svém působení na žáky nerozhodný, ani nekritizuje, ale ani nepovzbuzuje. Žáci nejsou schopni se orientovat v učivu, nespolupracují. Sociální klima třídy, ve které působí tento typ učitele, můžeme charakterizovat jako neutrální.

Neobsahuje silné stresové faktory, ale ani prvky, které by podněcovaly k aktivitě, spolupráci a spokojenosti.

Klusák (1994) uvádí, že učitel nemá odpovědnost pouze za výchovně vzdělávací proces, ale měl by se věnovat i třídě jako takové. Učitel by měl do hodin zapojovat hravé ztvárnění nových metod či úkolů. Žáci by měli mít prostor pro vlastní aktivitu a individuální práci apod. Učitel by měl být schopen porozumět dětem, znát jejich zázemí, měl by se umět snížit na jejich úroveň a vyprávět jim o své životní zkušenosti. „Výchovný aspekt vyvstává jako rozhodující dimenze širší strategie výuky, která, je-li úspěšná, zajišťuje klima potvrzením učitele jako Pedagoга třídy. Odpovídající oceňované kvality takového klimatu jsou vstřícnost, férovost a vzájemná důvěra.“ (Klusák, 1994, 65).

Friedlová, Jurová, Lindovská, Macková a Urbancová (2012) uvádí, čím může pedagog nepříznivě ovlivnit klima ve své třídě. Jedná se například o nepřiměřené a negativní hodnocení, neopodstatněnými preferenčními postoji k žákovi (haló efekt, předsudky, tradice, tendence k průměru), nevhodným, netaktním chováním k žákovi, nevhodným nebo nepřiměřeným aplikováním odměn a trestů, špatným osobním příkladem nebo častou absencí.

1.2.5 Klima třídy a žák

Vykopalová (1992) uvádí, že žák je ve výchovně vzdělávacím procesu objektem i subjektem. Žáka jako objekt chápeme ve smyslu jeho vystavení vnějším výchovně vzdělávacím požadavkům, které od něho požaduje společnost prostřednictvím školy. Žáka jako subjekt chápeme ve smyslu jeho sociálních vztahů a pomocí vzájemné spolupráce své dovednosti uplatňuje navenek.

Čapek (2010) uvádí, že v období mladší školní třídy závisí struktura třídy, ale také vztahy mezi žáky na učiteli. Žáci se seznamují s novými pravidly a normami. Spolužáci jsou ve třídě odmítání nebo přijímají podle toho, jak plní normy a jak je hodnotí učitel.

„Vztah žáka k učiteli v tomto věkovém období je v převážně většině pozitivní, učitelova autorita je často větší než autorita rodičů, žák oceňuje učitelovi vlastnosti, dovednosti a schopnosti.“ (Vykopalová, 1992, 13).

Vykopalová (1992) rozlišuje čtyři základní typy žáků podle chování žáků a přístupu k učiteli:

- Žáci, kteří jsou sympatičtí učitelům, ne spolužákům. Jsou většinou izolovaní, ostatní spolužáci je pozitivně neakceptují v oblasti her, zábavy a spolupráce.

- Žáci, kteří jsou sympatičtí spolužákům, ne učitelům. Tito žáci mají většinou horší prospěch, projevy agresivního chování. Aby se zalíbili ostatním, často se dopouštějí přestupků v chování.
- Žáci, kteří nejsou sympatičtí nikomu. Přístup k učivu těchto žáků je charakterizován nedbalostí, nezájmem o učivo a nespolehlivostí. Často se projevují agresivním chováním, kterým se snaží o vyniknutí.
- Žáci, kteří jsou sympatičtí každému. Tento typ žáka je ideální, je oblíbený jak mezi učiteli, tak mezi žáky. Jedná se zpravidla o žáky pilné, pracovitě.

Grecmanová (2008) dále uvádí, že byly zjišťovány souvislosti mezi pohlavím žáků. Bylo prokázáno, že dívky hodnotí klima ve třídě pozitivněji než chlapci. Také byl sledován význam kognitivních schopností na klima. Nebyly objeveny žádné vztahy mezi inteligencí a vnímáním klimatu. „Čím více se žáci zajímají o školu, tím příznivěji prožívají znaky klimatu, které se vztahují k pohotovosti učení a k interakci, např. podněty, orientaci na žáka, disciplínu a restriktivitu ve třídě, vřelost.“ (Grecmanová, 2008, 70). Nebyly zjištěny ani žádné souvislosti mezi sociálním statutem a klimatem třídy.

1.2.6 Výzkum klimatu školy

Dle Blašíkové (2015) se zájem o výzkum školního klimatu v Čechách objevuje až na počátku 90. let 20. století. V zahraničí byly prováděny výzkumy klimatu škol a organizací již od první poloviny 20. století.

Výzkumy klimatu škol jsou charakterizovány jako humanitně zaměřené, v centru pozornosti je člověk. Cíle výzkumu mohou sledovat preferované a reálné klima školy, popř. se zaměřit na jeho typy. Dále může být sledován rozdíl mezi klimaty a porovnávání názorů různých skupin respondentů.

Čapek (2010) uvádí, že Lašek svými měřeními klimatu třídy prokázal zajímavé a u nás platné souvislosti. Ověřil například účast pedagoga na dějích, které se ve třídě odehrávají.

Dále uvádí zajímavý projekt, kdy byl proveden longitudinální výzkum klimatu. Skupina školních etnografů provedla sběr dat v letech 1991-1992, jednalo se o terénní výzkum na pražských školách. Stejnými nebo podobnými metodami byl proveden sběr po deseti letech. V letech 2001-2002 byl proveden druhý sběr dat. Výzkumnými metodami byl dotazník MCI a ICEQ, který je určen pro žáky 2. stupně základní školy a studenty středních škol. Obsahuje 25 položek, na které žáci odpovídají pětistupňovou škálou (Čapek, 2010). Lašek (2012) uvádí, že tento dotazník zkoumá pět prvků klimatu. Jde o personalizaci, participaci na sociálním dění,

nezávislost, pozorování sebe a okolí, diferenciaci žáků učitelem. Klusák, který výzkum vyhodnocoval, dospěl k závěru, že se klima ve třídě zhoršilo o 10%, také se ale zdá, že se zhoršila kvalita výuky (Pražská skupina školní etnografie, 2004). Co se týče preferované formy klimatu klimatu, dá se říci, že se po deseti letech téměř nezměnila.

Co se týče výzkumných šetření v oblasti klimatu třídy H. Grecmanové, uvádí Čapek (2010), že Grecmanová představuje nejen své myšlenky, ale také poznatky německy mluvících autorů. Zjistila problémy s rozmanitostí výuky a participací žáků na ní. Podle výsledků Grecmanové žáci neměli prostor k zapojení se do výuky, nespolupracovali a nemohli prezentovat své názory na školu. Učitelé nevyužívali práci s didaktickými pomůckami a výukovými metodami.

1.2.6.1 Výzkumné metody

Pro výzkum kvality školního klimatu mohou být využívány jak kvalitativní, tak kvantitativní výzkumné přístupy.

Kvantitativním výzkumným šetření převažují dotazníky a posuzovací škály. V České republice byly nejčastěji překládány ze zahraničí, upravovány, aby vyhovovaly kulturním podmínkám, uvádí Blašítková (2015). Grecmanová et al. (2012) doplňuje, že tyto posuzovací škály nebo dotazníky vyplňovalo velké množství respondentů. A to jak učitelé, žáci, rodiče, tak i vedení škol a provozní zaměstnanci. Některé nástroje porovnávají pohledy učitelů, žáků, rodičů atd.

Co se týče kvalitativních výzkumných šetření, používají se různé typy šetření. Ať již jsou to: zúčastněná nebo nezúčastněná pozorování, diskuse, rozhovory, analýzy výrobků, kreseb, fotografií a dokumentů. Tato šetření jsou časově velmi náročná. Tento typ výzkumného šetření je často používán pro možnost hlubšího porozumění problematice (Blašítková, 2015).

Dle Blašítkové (2015) se v současné době stále více dbá na kombinaci různých metod.

1.2.6.2 Příklady zahraničních dotazníků

Grecmanová et al. (2012) v souladu s Blašítkovou (2015), Čapkem (2010) a Laškem (2012) uvádí následující příklady dotazníků výzkumu školního klimatu:

- Classroom Environment Scale „CES“ – sleduje angažovanost žáka, zaujetí školní prací, vztahy mezi žáky ve třídě, učitelovu pomoc a podporu, orientace žáků na úkoly, pořádek a organizovanost, jasnost pravidel. Tento nástroj je určen pro žáky 7. - 9. tříd základní školy a studenty středních škol. „CES a další metody byly použity při zkoumání různých klimat ve třídách různých typů středních škol (Trickett, 1978),

v koedukovaných a nekoedukovaných třídách (Trickett, Trickett, Castro, Schaffner, 1982), mezi třídami s různým počtem žáků (Walberg, 1969).“ (Lašek, 2012, 73).

Lašek (2012) prováděl výzkumné šetření pomocí tohoto dotazníku v 8. třídách základních škol a na středních školách. Byl objeven významný rozdíl mezi dívkami a chlapci ve skupině středoškoláků v oblasti aktuálního klimatu. Kdy chlapci pociťovali lepší úroveň vzájemných vztahů a jasnější pravidla při hodinách.

Tato výzkumná metoda se svou aktuální a preferovanou formou představuje velmi dobře připravený instrument pro učitele i výzkumné pracovníky.

- Student Classroom Climate Questionnaire „SCCQ“ – tento dotazník obsahuje mírně sugestivní otázky, které mohou evokovat kladné hodnoty. Tento nástroj je určen pro žáky vyšších ročníků základních škol, popř. středních škol.
- Communication Climate Questionnaire „CCQ“ – jedná se o sedmnácti položkový dotazník, který zjišťuje komunikační klima. Předpokládá se zde, že v komunikaci mezi jednotlivci různého sociálního statusu se můžou v zásadě vyskytovat pouze dva typy možného komunikačního klimatu a to je buď suportivní nebo defenzivní. Suportivní je charakterizováno jednoznačnými a jasnými zprávami a efektivním nasloucháním jednoho druhému. Naopak defenzivní je charakterizováno vysokou víceznačností předávaných informací, dochází zde ke skrývání vlastního myšlení a cítění, neefektivním nasloucháním. (Lašek, 2012, 100) „Rosenfeld (1983) zjistil, že učitelé vytvářejí v komunikaci se žáky jak klima spíše defenzivní či suportivní, tak i nevyhraněné.“

Lašek (2012) prováděl výzkumné šetření pomocí tohoto dotazníku na výzkumném vzorku, který se skládal ze studentů 3. ročníku středních škol. Z tohoto šetření vyplývá, že učitel ve třídách vytváří určité komunikační klima. Komunikační klima závisí na jeho věku, délce praxe, nezávisí bezprostředně na předmětu, který učí a neliší se v paralelních třídách. Pravděpodobně je více dáno osobností, pohlavím a stylem výuky učitele.

- Learning Environment Inventory „LEI“ – jedná se dotazník, který měří klima pomocí 105 sdělení pro patnáct oblastí. Student vyjadřuje stupeň souhlasu či nesouhlasu pro každé sdělení. Tento dotazník má ukázat subjektivní vnímání jednotlivce nebo celé skupiny (Čapek, 2010). Dotazník byl ověřován především v USA a ukázal shodu mezi chováním studentů a složkami, které měří. U nás nejspíš jako první využily k měření klimatu tento dotazník K. Šebková a K. Ulbrichová v roce 2008. Výzkum byl

proveden na víceletém gymnáziu ve třídách, ve kterých učily anglický jazyk. Studentům připadal dotazník zdlouhavý, vyplnění jim trvalo přibližně 30 minut.

Dle Čapka (2010) se dotazník věnuje složkám, mezi které patří: soudržnost třídy, která určuje mimo jiné stupeň toho, jak se žáci znají a mají navzájem rádi. Různorodost zájmů, kdy ve třídách, ve kterých jsou používány rozmanité způsoby výuky, vykazují větší aktivitu a zájem studentů. Formálnost a pravidla, tato složka reflektuje, jak je třída ovlivňována pravidly. Rychlost plnění úkolů, jak se třída vypořádává s prací pod časovým tlakem. Materiální prostředí, neshody ve třídě jsou složkou, která působí nevhodně na dobré třídní klima. Dalšími jsou společné cíle, preferování žáků, obtížnost učení, lhostejnost ke společnému zájmu, demokracie ve třídě, zájmové skupiny, spokojenost ve třídě, neorganizovanost, soupeřivost ve třídě.

1.2.7 Diagnostika sociálních vztahů ve třídě

Dittrich (1993) uvádí, že každý pedagog se snaží poznat sociální skupinu, na kterou působí, aby mohl optimalizovat své působení. Učitel by měl sbírat informace o jednotlivých žácích, podmínkách, na kterých závisí pedagogická diference mezi třídami, složení a strukturu třídy jako sociální skupiny a vnějších činitelích, kteří působí na třídu nepřímě.

Jedním ze způsobu jak diagnostikovat sociální vztahy ve třídě je sociometrie. Friedlová et al. (2012) uvádí v souladu s Dittrichem (1993) že je chápána jako základní diagnostický postup sloužící k zjišťování, popisu a také analýze směru a intenzity preference ve vztazích v malých sociálních skupinách. Pomocí sociometrického testu můžeme zjišťovat jak pozitivní tak negativní volby. Dittrich (1993) dále uvádí, že zakladatelem této techniky byl J. L. Moreno ve 30. letech 20. století. Ten stanovil několik pravidel pro konstrukci sociometrického testu. Jedním z nich je stanovení hranic sociální skupiny, dále je stanoven neomezený počet výběrů. V praxi se však z důvodu větší přehlednosti sociogramu redukuje počet výběrů na 1 – 3. Musí být jednoznačně určeno kritérium výběru. Měli bychom prověřit, zda všichni členové rozumí otázkám tak, jak je autor zamýšlel. Výběry jsou subjektivní, z tohoto důvodu bychom neměli informovat jednotlivé členy skupiny, o výběrech ostatních členů skupiny. Výsledky sociometrických testů by měly být spojovány s určitými výchovnými opatřeními.

Sociometricko-ratingový dotazník (SO-RA-D) je poměrně jednoduchý výzkumný nástroj, který je pro učitele běžně dostupný. Získáváme jím údaje o interindividuálních vztazích mezi žáky ve třídě. Dále se dozvídáme o osobnostních charakteristikách, které s interindividuálními vztahy úzce souvisí (Dittrich, 1993).

1.3 Mladší školní věk

Vávrová a Petřková (2013) v souladu s Kozákovou (2015) určují jako důležitý sociální mezník pro období mladšího školního věku vstup do školy. Ten je limitován nejen věkem, ale i dosažením odpovídající vývojové úrovně. Vágnerová (2000) mimo jiné dodává, že role školáka není výběrová, proto ji můžeme obecně chápat jako potvrzení normality dítěte.

Říčan (2010) uvádí, že v psychosociálním vývoji podle Freuda spadá mladší školní věk do stádia latence. V tomto období je sexualita latentní. Infantilní erotické touhy vůči rodičům opačného pohlaví bývají vytěsněny. Blatný (2016) dále uvádí, že v období latence se dítě orientuje na vnější a sociální svět. „Uspokojení sexuálních pudů se přenáší (sublimuje) do asexuálních oblastí: školy, sportu, zájmů a vrstevnických vztahů.“ (Blatný, 2016, 25).

Dle Blatného (2016), mladší školní věk podle Eriksonovy teorie psychosociálního vývoje spadá do stádia píle vs. inferiorita. V tomto období dochází k rozvoji základů různých schopností. Dítě si osvojuje vědomosti a učí se zacházet s předměty. Klíčový je pocit kompetence. Pokud se žák dostane do pocitu nedostatečnosti, který vyplývá z pocitu nedostatečných znalostí v porovnání s ostatními žáky. Toto období je především důležité ze sociálního hlediska. V tomto období si dítě začíná uvědomovat sociální nebo rasové rozdíly. Také dochází k výraznému zaměření na skupinu vrstevníků. Říčan (2010) také uvádí, že v tomto období je nutné, aby si dítě vytvořilo vztah ke vzdělávání.

Podle Piagetovy Teorie kognitivního vývoje spadá období mladšího školního věku do stadia konkrétních operací. V tomto stadiu dochází k decentralizaci, kdy se dítě již nesoustředí pouze na jeden aspekt předmětu nebo jevu. Dítě je již schopné provádět konkrétní operace, které se vztahují přímo na předměty. Jedná se především o klasifikaci, logicky-aritmetické a časoprostorové operace, (Blatný, 2016).

1.3.1 Školní zralost

Dle Kozákové (2015) musí dítě při nástupu do školy dosáhnout určité socializační úrovně a to v oblasti rozlišování a zvládnutí různých rolí. Dále v oblasti komunikace a musí se orientovat v systému běžných norem chování.

Vágnerová (2000) v souladu s Kozákovou (2015) uvádí, že zrání centrální nervové soustavy (CNS) se projevuje především změnou celkové reaktivity, zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži. Dostatečná zralost CNS umožňuje dítěti lepší využití schopností díky kvalitnější koncentraci pozornosti, dítě vydrží déle pracovat a lépe se soustředí. Zralost centrální nervové soustavy je také předpokladem adaptace na školní režim.

Další věcí, kterou ovlivňuje vyzrálou CNS je lateralizace ruky, která je důležitá pro rozvoj motorické i senzomotorické koordinace i manuální zručnosti.

Dozrívá také zrakové vnímání dítěte. V tomto období se rozvíjí schopnost vidění na blízko a vizuální diferenciaci. Ovlivněn je i rozvoj vizuální integrace, kdy jde o schopnost vnímání komplexně a neulpívat na detailech. Důležitý je i rozvoj sluchového vnímání. Dítě již rozlišuje zvuky mluvené řeči rodného jazyka.

Pokud dítě ještě nemá CNS vyzrálou může se projevat větší dráždivostí, je snadněji unavitelné a emočně labilní. Obvykle takto nevyzrálé dítě není schopné zvládat zátěž školních nároků. Rizikovým faktorem může být v počátcích školní výuky nešikovnost, kdy dítě může mít problémy s osvojováním písma apod.

1.3.2 Kognitivní vývoj

Blatný (2016) uvádí jako klíčové zvýšenou schopnost udržet pozornost a nenechat se rozptýlit, což je klíčová podmínka pro vzdělávání, s tím souhlasí i Vávrová a Petřková (2013). Dále konstatují, že vývoj poznávacích procesů je výrazně ovlivněn učením a vyučováním. U žáků převládá mechanická a neúmyslná paměť. Často se učí i pro ně nesrozumitelný obsah, aniž by pronikli do smyslu osvojované látky. Dochází ke zdokonalování smyslového vnímání. Kozáková (2015) zmiňuje, že v tomto období je typická úroveň konkrétních logických operací a konvergentního myšlení. Realistický přístup vede k tomu, že dítě v období mladšího školního věku akceptuje skutečnost jako danou. Výkony dětí jsou do jisté míry závislé na motivaci. Vávrová a Petřková (2013) dále uvádí, že děti mladšího školního věku vycházejí především ze zkušeností z vlastní činnosti. Přednost bychom měli dávat způsobu poznávání, ve kterém se mohou přesvědčit o pravdivosti sdělovaných informací vlastní činností. Měli bychom používat názorné pomůcky a dát žákům prostor ověřit si výklad učitele prakticky, s tímto souhlasí i Čačka (2000).

1.3.3 Emoční vývoj a socializace

Piaget a Inhelderová (2007) uvádí, že poznávací a citový vývoj je spojen a probíhá současně. K socializaci často dochází pomocí her, které se obvykle přenášejí z generace na generaci. Některé hry mohou být přenášeny pomocí dospělé osoby, jiné naopak zůstávají specificky dětské.

U dětí se s narůstajícím věkem zlepšuje rozpoznávání a regulace vlastních emocí, to jim umožňuje snadnější zvládnutí náročných situací, což mohou být například konflikty mezi vrstevníky (Blatný, 2016) v souladu s Kozákovou (2015). Dále tvrdí, že emoční reaktivita je založena geneticky – temperamentově a je ovlivněna dozríváním organismu. Dle Vávrové a

Petřkové (2013) narůstá v tomto období schopnost volního sebeřízení a seberegulace. Dochází ke kladení si vzdálenějších cílů. U úkolů, které jsou dobrovolně přijaty, je delší výdrž. Vávrová a Petřková (2013) v souladu s Kozákovou (2015) i Blatným (2016) uvádí, že na konci období mladšího školního věku, jsou děti schopny uvědomovat si možnost současné přítomnosti i několika protikladných emocí.

Podle Vávrové a Petřkové (2013) je škola nejen vzdělávací institucí, ale také důležitým socializačním místem. Jde o přípravu na roli profesní, ale také vrstevnickou. Vrstevnická skupina se stává místem sdílení životních zkušeností a společného řešení problémů. Dochází zde k přijetí skupinových norem, generačního stylu života, ideálů a hodnot. Vágnerová (2000) dále uvádí, že role školáka není výběrová, dítě ji získává automaticky.

Mimo běžných, obecně platných norem si dítě také musí osvojit pravidla pro chování ve škole. Tyto normy mohou působit jako zátěž, protože často obsahují mnoho omezení. Děti přijímají normy takové, jaké jsou, protože jsou prezentovány osobami, které jsou pro ně autoritami (Vágnerová, 2000).

1.4 Asistent pedagoga

Valenta, Petráš et al. (2012, 6) definují pojem asistenta pedagoga následovně: „Asistent pedagoga představuje novou podpůrnou službu v resortu MŠMT, která umožňuje žákům se speciálními vzdělávacími potřebami kvalitnější vzdělávání, lepší uplatnění na trhu práce a významné zlepšení kvality života u osob s těžkými formami zdravotního postižení.“

Morávková Vejrochová et al. (2015, 25) definuje pojem asistenta pedagoga takto: „Asistent pedagoga je jako pedagogický pracovník definován školským zákonem a jeho pracovní náplní je poskytování pomoci žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pedagogickým pracovníkům školy při výchovně vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, při spolupráci se zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází. Jeho pozici upravují tedy zákony Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT).“

Kendíková (2016, 6) definuje pojem asistent pedagoga následovně: „Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, zaměstnanec školy nebo školského zařízení, jehož činnosti a statut jsou definovány v platné legislativě.“

„Asistent pedagoga je podle § 2 zákona č. 563/2004 Sb. pedagogický pracovník. Je zaměstnancem školy a působí ve třídě, v níž je začleněn žák (nebo žáci) se speciálními vzdělávacími potřebami.“ (Uzlová, 2010, 43).

Morávková Vejrochová et al. (2015) uvádí, že vzhledem ke zvyšujícímu se počtu žáků se zdravotním postižením po roce 1990, se začaly objevovat požadavky na zajištění asistence ve vzdělávání. V této době byly náklady na činnost asistentů hrazeny především mimo resort školství. Valenta, Petráš et al. (2012) uvádí v souladu s Morávkovou Vejrochovou et al. (2015), že asistenti byli placeni převážně z prostředků na podporu zaměstnanosti místně příslušnými úřady práce.

Kala a Válková (2012) v souladu s Valentou, Petrášem et al. (2012) uvádí rozdíl mezi pozicí osobního asistenta a asistenta pedagoga.

Osobní asistent, který pomáhá žákovi především se sebeobsluhou, přemísťováním po školském i mimoškolském zařízení. Osobní asistent spadá do resortu Ministerstva práce a sociálních věcí. Jedná se v užším smyslu o zaměstnance poskytovatele sociálních služeb, který je registrován pro poskytování služby osobní asistence (podle § zákona č. 108/2006 Sb.).

Asistent pedagoga, který je určen typicky pro podporu inkluze žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve školním prostředí. Pozice asistenta pedagoga spadá do resortu

Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Je zaměstnancem školy a působí ve třídě, ve které je začleněn žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistenční služby mohou být odlišné ve vztahu k danému inkluzivnímu prostředí a potřebám jedince. Míra podpory a její způsob jsou zcela individuální.

1.4.1 Role asistenta pedagoga ve třídách a školách

Dle Morávkové Vejrochové et al. (2015) považujeme asistenta pedagoga za druhého pedagogického pracovníka ve třídě, který je partnerem učitele. Nejedná se pouze o přímou podporu vybraného žáka nebo malé skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, i přes to, že podpora vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je jedním ze základních úkolů asistenta pedagoga. Asistent pedagoga významným způsobem ovlivňuje klima třídy.

1.4.2 Základní činnosti asistenta pedagoga

Dle Vyhlášky č. 27/2016 *Sb.* o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných spadá do činnosti asistenta pedagoga následující:

- pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti a pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a s komunitou, ze které žák pochází,
- pomoc žákům v adaptaci na školní prostředí,
- pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku; žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti,
- nezbytná pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby,
- další činnosti uvedené v jiném právním předpise.

Morávková Vejrochová et al. (2015) v souladu s Bendou, Vodňanskou, Titěrovou, et al. (2016) a Habrem, Hájkovou a Vaníčkovou (2015) dále uvádí činnosti asistenta pedagoga při podpoře žáků -

- Individuální nebo skupinová podpora žáků se SVP v rámci vyučování přímo ve třídě. Tato podpora může zasahovat do přípravy pomůcek a učebních materiálů, ale také sem může spadat zadávání instrukcí, vedení a dopomoc při plnění výukových činností. Pokud se jedná o jednodušší postupy, může asistent vykonávat činnost samostatně. Pokud se jedná o kvalifikovanější činnosti, musí probíhat podle přesných instrukcí pedagoga.

- Individuální nebo skupinová podpora žáků se SVP v rámci vyučování mimo třídu. Vyučování se může odehrávat v jiné třídě, kabinetu nebo na specializovaném pracovišti. Tato forma podpory je méně preferovaná a mělo by k ní docházet spíše výjimečně. Výuka mimo třídu musí probíhat podle přesných instrukcí pedagoga a musí být pedagogem na konci vyučovací jednotky pravidelně ověřován.
- Práce asistenta pedagoga s žáky bez speciálních vzdělávacích potřeb se může odehrávat v průběhu méně kvalifikovaných činností. Účelem této práce je především to, aby se mohl pedagog věnovat žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Pomoc při sebeobsluze a doprovod při pohybu během vyučování je důležitá především pro žáky s těžšími formami zdravotního postižení.
- Společná příprava s učitelem na vyučovací jednotku je důležitá součást nepřímé pedagogické práce asistenta pedagoga. Můžeme říci, že se jedná o důležitý předpoklad pro to, aby asistent pedagoga přicházel do výuky připravený a informovaný.
- Doučování žáků bývá častější u žáků se sociálním znevýhodněním. Doučování mohou provádět pouze asistenti, jejichž znalosti a dovednosti odpovídají probíraným výukovým obsahům.
- Komunikace s rodiči žáků, kterou zajišťuje asistent pedagoga, může mít význam ve vzdělávání žáků se zdravotním postižením.
- Konzultace s poradenskými pracovníky a to jak v rámci školy, tak i v rámci komunikace s pracovníky školských poradenských zařízení.

1.4.3 Profesionální příprava asistenta pedagoga

Clotfelter, Hemelt a Ladd (2016) uvádí, že vzhledem k tomu, že se počet asistentů pedagoga stále zvyšuje, je nutné zajistit vzdělávání těchto pedagogických pracovníků a také stanovit kvalifikaci pro vykonávání tohoto povolání.

Morávková Vejrochová et al. (2015) uvádí zákon č. 563/2004 Sb., O pedagogických pracovnících. Podle tohoto zákona § 20,

(1) Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace, získává odbornou kvalifikaci:

- vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,

- vysokoškolským vzděláním získaným studiem jiného akreditovaného studijního programu než podle písmene a) a 1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku, 2. studiem pedagogiky, nebo 3. absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného vysokou školou nebo zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen „studium pro asistenty pedagoga“),
- vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením,
- vyšším odborným vzděláním získaným ukončením jiného akreditovaného vzdělávacího programu než podle písmene c) a 1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku, 2. studiem pedagogiky, nebo 3. studiem pro asistenty pedagoga,
- středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením,
- středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením jiného vzdělávacího programu středního vzdělávání než podle písmene e) a 1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku, 2. studiem pedagogiky, nebo 3. studiem pro asistenty pedagoga.

(2) Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích ve škole, ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání, ve školském výchovném a ubytovacím zařízení, ve školském zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči, získává odbornou kvalifikaci:

- vzděláním podle odstavce 1,
- středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky,
- středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu asistentů pedagoga,
- středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a 1. studiem pedagogiky, nebo 2. studiem pro asistenty pedagoga, nebo
- základním vzděláním a studiem pro asistenty pedagoga.

Kendíková (2016) dále uvádí, že asistenti pedagoga ve shodě se zákonem o pedagogických pracovnících musí splňovat kvalifikační předpoklady (viz výše). Doplňuje o přehled institucí, kde je možné navštěvovat kvalifikační kurzy pro asistenty pedagoga:

- Národní institut dalšího vzdělávání – v různých krajích
- Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy – Praha
- Rytmus, o. p. s. – Praha, Brno
- Vzdělávací institut Středočeského kraje
- Nová škola, o. p. s.
- Služba škole Mladá Boleslav
- ZŠ a MŠ Prointepo, s. r. o.
- Centrum celoživotního vzdělávání – Pardubice
- Vysočina Education
- Středisko služeb školám Brno
- Univerzita Palackého v Olomouci
- Speciální pedagogické centrum Šumperk
- KVIC Nový Jičín – Opava
- PPP Zlín
- Zařízení pro DVPP a SSŠ – České Budějovice
- Centrum celoživotního vzdělávání při VŠERS – České Budějovice

Dle Kendíkové (2016) je nutné, aby si asistent pedagoga pravidelně doplňoval vzdělání, aby mohl svou práci vykonávat kvalitně. A to především účastí na odborných přednáškách, seminářích nebo online kurzů.

1.4.4 Etika asistenta pedagoga

Kendíková (2016) v souladu s Horáčkovou et al. (2015) uvádí, že asistent pedagoga by měl respektovat jedinečnost každého žáka bez ohledu na jeho původ, etnickou příslušnost, barvu pleti, rasu, mateřský jazyk, pohlaví, zdravotní stav, věk, politické a náboženské přesvědčení a bez ohledu na to, jak se podílí na životě celé společnosti.

Asistent pedagoga by měl jednat v souladu se zájmy žáků, zákonných zástupců, institucí, pedagogů, ale také společnosti a profese.

„Asistent pedagoga pomáhá podle svých možností a možností žáků jemu svěřených do péče svými znalostmi, dovednostmi a zkušenostmi při jejich rozvoji.“ (Kendíková, 2016, 19).

Ve vztahu ke klientovi v duchu demokratických principů by měl asistent pedagoga respektovat, uplatňovat a obhajovat politická, občanská práva a svobody. Zejména svobodu přístupu ke vzdělávání, právo na stejné šance ve vzdělávání pro všechny. Měl by jednat tak, aby chránil důstojnost a lidská práva žáků. Žáci by měli být vedeni k vědomí odpovědnosti sama za sebe. „Asistent pedagoga pomáhá svěřeným žákům realizovat jejich lidský potenciál a pomáhá jim stát se plnohodnotným a platným členem společnosti.“ (Kendíková, 2016, 20). Asistent pedagoga by měl také chránit právo žáků na soukromí a důvěrnost jejich sdělení. Mimo jiné by měl asistent pedagoga ve vztahu k žákovi dbát na to, aby nebyl žák vystaven lidskému ponížení a neúměrnému psychickému zatížení. Asistent pedagoga by měl užívat výchovná opatření s taktem a obezřetností, vždy by měl zohlednit individuální případ a konkrétní situaci.

Ve vztahu k zaměstnavateli by měl asistent pedagoga dle Kendíkové (2016) odpovědně plnit své povinnosti, které vyplývají z pracovní smlouvy a popisu práce. Respektovat vedení školy a pedagogy, kteří se podílejí na výchovně vzdělávacím procesu žáka, s nímž asistent pedagoga pracuje.

Ve vztahu ke svým kolegům je důležité, aby dle Kendíkové (2016) asistent pedagoga respektoval všechny pedagogy, se kterými pracuje. „Asistent pedagoga respektuje znalosti a zkušenosti svých kolegů, pedagogů, vychovatelů a ostatních odborných pracovníků. Spolupracuje s nimi a tím zvyšuje kvalitu lidské práce.“ (Kendíková, 2016, 21). Horáčková et al. (2015) dodává, že asistent pedagoga by měl být schopen pracovat pod metodickým vedením učitele a měl by se umět poučit z rad zkušenějších nebo vlastních chyb. Asistent pedagoga by měl také mimo jiné respektovat zásadu mlčenlivosti a nevynášet citlivé informace mimo pracoviště.

Ve vztahu ke svému povolání a odbornosti dle Kendíkové (2016) by měl asistent pedagoga dbát na udržování a zvyšování prestiže svého povolání. Také by se měl snažit o zvýšení odborné úrovně své práce a uplatňovat nové přístupy a metody. „Asistent pedagoga vykonává své povolání na takové odborné úrovni, jaká odpovídá současnému stavu pedagogické vědy.“ (Kendíková, 2016, 21).

1.4.5 Asistent pedagoga a klima třídy

Čádová et al. (2015) uvádí, že klima třídy se vytváří jak během vyučování, tak i o přestávkách, na výletech a podobně. Asistentovi pedagoga i pedagogovi by měly pomoci v reflexích jejich pozice a seberežování supervize.

Nováková a Barvíková (2015) uvádí, že pro optimální klima ve třídě by měl asistent pedagoga pomoci žákovi se zapojením do kolektivu, pomoci ostatním žákům chápat a respektovat jinakost integrovaného žáka. Dále by měl asistent pedagoga přispívat k utváření celého kolektivu tak, aby se všichni žáci ve třídě cítili vítáni. V tomto pohledu tedy nejde o to, jakým způsobem ovlivňuje klima přítomnost asistenta pedagoga, ale jak má asistent pomoci s pozitivním vnímáním klimatu integrovaného žáka.

Dle Čádové et al. (2015) je důležité pro vytváření optimálního klimatu ve třídě cítit podporu od učitele. Pořádek, smysluplně vymezená pravidla a snaha o jejich zachování. Nestrannost, učitel ani asistent pedagoga by neměli zvýhodňovat žáka s postižením, neměli by mu nadřezovat. Měla by být jasně stanovená pravidla pro odměny apod. Důležitý je také pocit bezpečí, asistent pedagoga by v žádném případě neměl žáky psychicky nebo fyzicky trestat. Klima třídy může ovlivnit i to, jakým způsobem asistent pedagoga řeší problémy.

Klima ve třídě mohou ovlivnit i výukové metody. Asistent pedagoga by proto měl být dobře seznámen se způsobem výuky, který preferuje pedagog. „Asistent pedagoga se své pozice vidí na jednotlivých žácích, s kterými je často v úzkém kontaktu, konkrétní dopad zvolených metod. Může poskytovat učiteli aktuální zpětnou vazbu.“ (Čádová et al., 2015, 142).

Čádová et al. (2015) dále uvádí, že zásadní význam pro pozitivní klima ve třídě má aktivita. Jedná se především o podněcování žáků tvořivými herními činnostmi, přiměřená míra soutěživosti. Významnou roli hraje také pozitivní přístup. Ten by měl být vyjádřením snahy o vytvoření prostředí, ve kterém nebudou mít žáci obavy a strach přiznat chybu. Převažujícím hodnocením je pochvala a odměna, komunikace ve třídě je optimistická a přátelská. Neměli bychom opomenout také individualizaci, která zdůrazňuje jedinečné charakteristiky osobnosti žáka.

Gardošová a Toflová (2015) dodávají, že asistent pedagoga pravděpodobně nebude mít na začátku své praxe možnost zasahovat do přípravy podnětného prostředí. Měl by být ale seznámen s hlavními principy vytváření podnětného prostředí, s tvorbou pravidel, svobodnou volbou a odpovědností při činnostech. Pouze pokud porozumí těmto pravidlům, může se stát platným členem pracovního týmu a podpořit tak vznik pozitivního klimatu ve třídě.

Horáčková et al. (2015, 74) uvádí: „Jedním z prvků, které ovlivňují proces vyučování, je prostředí, ve kterém probíhá, konkrétně tedy třída a skupina žáků. Součástí tohoto procesu se od svého vstupu do školy stává zákonitě i asistent pedagoga, který si musí uvědomovat svou roli v něm a dokázat pracovat tak, aby vzdělávací proces pozitivně ovlivňoval a nebyl pouze jeho pasivní složkou.“

Čadilová s Žampachovou (2015) uvádí, že pro vytváření příznivého klimatu ve třídě je nezbytná každodenní práce pedagoga i asistenta pedagoga s kolektivem třídy a to především při začleňování žáka do kolektivu. Asistent pedagoga by měl žákovi vytvářet prostor pro přiměřené navozování kontaktů se spolužáky.

Pro rozvoj pozitivního klimatu ve třídě je důležitá podpora pedagogického týmu. Pokud ve třídě s integrovaným žákem dojde k nějaké nepředvídatelné situaci, je potřeba tuto situaci řešit klidně, otevřeně o problému diskutovat s celým kolektivem.

„Nedostatečná práce s třídním kolektivem, neřešení vzájemných problémů či nedorozumění může vést k negativním jevům v kolektivu nejen vůči žákovi z cílové skupiny, jako jsou projevy skryté šikany, proti které se žák neumí účinně bránit, hovořit o ní, a dokonce ji často není schopen ani správně vyhodnotit.“ (Čadilová & Žampachová, 2015, 112).

1.5 Současná situace ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Michalík, Baslerová, Felcmanová et al. (2015) uvádí, že klíčovým strategickým dokumentem formulujícím myšlenková východiska a obecné záměry v rozvoji vzdělávací soustavy po roce 2000 je Národní program rozvoje vzdělávání v České republice je to takzvaná Bílá kniha.

Aby došlo k naplnění cílů, které jsou formulovány v Bílé knize, je potřeba osvojit si klíčové kompetence, které zahrnují schopnost komunikovat, pracovat s informacemi, pracovat v týmu a umět získané vědomosti a kompetence efektivně využít. S formulací nových cílů ve vzdělávání je také spojena změna kurikula ve formě vzniku rámcových vzdělávacích programů, což souvisí s legislativním zakotvením povinnosti vytvářet na základě těchto programů školní vzdělávací programy, které respektují specifika, preference a potřeby jednotlivých škol.

„V oblasti podpory vzdělávání žáků s SVP nebyly formální požadavky na zvýšení počtu žáků s SVP vzdělávaných v běžných školách dostatečně provázány s dalšími nezbytnými opatřeními, zejména těmi zaměřenými na zvýšení připravenosti pedagogů pro práci s heterogenními třídními kolektivy a pro podporu žáků s SVP.“ (Michalík, Baslerová, Felcmanová et al., 2015, 11).

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají podle školského zákona právo na (Michalík, Baslerová, Felcmanová et al, 2015, 29):

- Vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem.
- Vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělání umožní.
- Poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení.
- Stanovení vhodných podmínek při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování odpovídajících jejich potřebám.
- Přihlédnutí k povaze postižení nebo znevýhodnění při hodnocení.
- Bezplatně užívat při vzdělávání speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky poskytované školou.
- Žáci neslyšící a hluchoslepí - právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob podle jiného právního předpisu.
- Žáci, kteří nemohou číst běžné písmo zrakem – právo na vzdělávání s použitím Braillova hmatového písma.

- Žáci, kteří se nemohou dorozumívat mluvenou řečí – právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím náhradního způsobu dorozumívání.
- Žáci se zdravotním postižením – mohou se vzdělávat podle upravených vzdělávacích programů ve školách či třídách.

1.6 Charakteristika podpůrných opatření

Podpůrná opatření představují popis doporučení, která se používají ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách mateřských, základních a středních. Tato opatření se dají využít ve školách běžných v rámci individuální nebo skupinové integrace, ale také ve školách samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením.

„Zásadním problémem dnešního přístupu k zabezpečení speciálních vzdělávacích potřeb žáků je skutečnost, že úhelným parametrem jejich posuzování je lékařská (psychologická, sociální) diagnóza bez toho, aby bylo více zohledněno, jaké dopady diagnóza přináší do konkrétních vzdělávacích podmínek daného žáka.“ (Michalík, Baslerová, Felcmanová et al., 2015, 32).

Zavedení podpůrných opatření tak mění současný model horizontálního dělení žáků do kategorií zdravotního postižení, zdravotního znevýhodnění a sociálního znevýhodnění. Tento model se mění na vertikální model posuzování míry nebo hloubky daného znevýhodnění a z něj vyplývající potřeby podpůrných opatření (Michalík, Baslerová, Felcmanová et al., 2015).

Michalík, Baslerová a Felcmanová (2015) uvádí, že podpůrná opatření jsou určena žákům majícím zdravotní postižení, může se jednat o mentální, tělesné, zrakové, sluchové, narušení komunikačních schopností, poruchy autistického spektra nebo kombinace různých postižení. Žákům, kteří jsou dlouhodobě nemocní, mající psychické onemocnění, poruchy učení, chování. Žákům z nepodnětného sociálního prostředí, žákům s odlišným mateřským jazykem.

Dle Michalíka, Baslerové, Felcmanové et al. (2015) respektuje systém podpůrných opatření následující principy a zásady:

- Nediskriminace, spravedlnost a rovný přístup – jedná se o logický a zásadní požadavek, který vyplývá z příslušných právních norem, jako je například Listina základních práv a svobod nebo Úmluva o právech osob se zdravotním postižením. Pojetí podpůrných opatření zohledňuje nejen druh, stav a míru znevýhodnění, ale zohledňuje i celkovou vzdělávací situaci žáka a školy.

- Odbornost a kvalita – podpůrná opatření navazují na mezinárodní klasifikační systémy a národní normy a standardy.
- Efektivita a dostupnost – pro orgány veřejné správy ve školství by mohl být katalog podpůrných opatření příležitostí pro efektivnější nastavení modelů financování.
- Jednotný přístup – mělo by dojít k srovnatelné míře podpory na různých typech škol a to bez rozdílu na umístění dané školy. Postupem času by se také měly stírat rozdíly mezi podmínkami ve vzdělávání žáků na školách samostatně určených pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a školách hlavního vzdělávacího proudu.
- Metodické vedení – katalog podpůrných opatření je zřetelným a konkrétním návodem, který vytváří podmínky pro individuální a tvůrčí pedagogickou práci. Dále upozorňuje na zásady, benefity a pravidla poskytování podpůrných opatření. Ale také na možná rizika při neposkytnutí podpůrných opatření.
- Kontinuita a spolupráce – jistý stupeň standardizace přístupu umožňuje větší zapojení aktérů mimo školu.
- Rozvoj a otevřenost – katalog podpůrných opatření je připraven jako souhrn dosavadních poznatků. Je koncipován jako otevřený systém, otevřený možnostem doplnění podle vývoje vzdělávací soustavy, poznatků a zkušeností škol.

1.6.1 Podpůrné opatření prvního stupně

Dle Michalíka, Baslerové, Felcmanové et al. (2015) je cílem podpůrných opatření v prvním stupni aplikovat běžné dostupné metody a formy práce, které mohou při správné aplikaci působit jako prevence zhoršování školní úspěšnosti.

Tato podpůrná opatření identifikují samotní pedagogové. Může k tomu sloužit pozorování žáka, rozborů žakových prací, dlouhodobé hodnocení, znalost sociálního zázemí žáka, znalost zdravotního stavu a rodinné situace žáka uvádí Arnoldová (2015) v souladu s Michalíkem, Baslerovou, Felcmanovou et al. (2015).

Podporu žákovi zajišťují jednotliví vyučující, dochází ke konzultacím s pracovníky školního poradenského pracoviště. Podpora může spočívat například v úpravě zasedacího pořádku, přestávek mezi hodinami, délky vyučovací jednotky.

Doporučuje se také využívat metody a formy výuky, které respektují obecné didaktické zásady, využívají způsobu výuky adekvátní pedagogické situaci s důrazem na individuální práci žáka. Tato intervence by měla být zaměřena především na podporu školní úspěšnosti. Také se mimo jiné využívá spolupráce se spolužáky a rodiči.

Hájková a Strnadová (2010) uvádí, že tento typ podpůrného opatření představuje pro školu minimální zátěž. Arnoldová (2015) ještě dodává, že toto podpůrné opatření může být využito ke krátkodobé podpoře a to maximálně na 6 měsíců při závažnějších obtížích.

1.6.2 Podpůrné opatření druhého stupně

Podle Michalíka, Baslerové, Felcmanové et al. (2015) je cílem tohoto stupně podpory zařazovat speciálněpedagogické metody a formy práce, které bude učitel schopen realizovat bez závažných dopadů na vzdělávání ostatních žáků. Tato opatření jsou prováděna na základě doporučení školského pedagogického zařízení.

Michalík, Baslerová a Felcmanová (2015) do tohoto stupně podpory zařazuje žáky, kteří selhávají z důvodu:

- oslabení kognitivního výkonu,
- oslabení sluchových a zrakových funkcí,
- onemocnění, které nemá závažnější dopady do vzdělávání,
- nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka,
- oslabení dorozumívacích dovedností.

Výuka žáka, který využívá podpůrná opatření druhého stupně je organizovaná po většinu času společně se třídou. Na některé specifické činnosti může být vytvořena skupina žáků, kteří mají podobné problémy ve vzdělávání a v době, kdy ostatní žáci plní výstupy, kterých žák s podpůrným opatřením není schopen dosáhnout, se věnují upevňování vědomostí a dovedností z jiných předmětů.

Vzhledem k tomu, že je zde nastavená individuální organizace, je nutné tomu přizpůsobit i formy a metody používané při výuce. Pokud je to nutné, může se žák vzdělávat s podporou didaktických pomůcek, které nejsou finančně náročné. Dále bychom měli využívat rozšířené formy hodnocení, které umožňují reflektovat požadavky individuálního přístupu k žákovi (Michalík, Baslerová, Felcmanová et al., 2015 v souladu s Hájkovou a Strnadovou, 2010)

„Podstatné je, že podpůrná opatření ve 2. stupni vycházejí vždy z doporučení ŠPZ a zahrnují i efektivní podpůrná opatření z 1. stupně podpory. Škole vzdělávající žáka ve stupni podpor 2 náleží navýšení finančních prostředků ze státního rozpočtu odpovídající potřebám žáka.“ (Michalík, Baslerová, Felcmanová et al., 2015, 42).

Arnoldová (2015) souhlasí s tím, že žákovi přísluší navýšení normativu.

1.6.3 Podpůrné opatření třetího stupně

Michalík, Baslerová, Felcmanová et al. (2015) v souladu s Arnoldovou (2015) uvádí, že charakter potíží žáka, který je vzděláván ve třetím stupni podpůrného opatření, vyžaduje takové dílčí úpravy v průběhu a organizaci vzdělávání, které již závažněji zasahuje do organizace práce se třídou. Tato opatření jsou realizována na základě doporučení školského poradenského zařízení.

Michalík, Baslerová a Felcmanová (2015) do tohoto stupně podpory zařezuje žáky selhávající z důvodu:

- lehkého mentálního postižení,
- zrakového či sluchového postižení,
- tělesného postižení či onemocnění se závažnějšími dopady do vzdělávání,
- neznalosti vyučovacího jazyka,
- syndromu CAN.

V tomto stupni podpůrného opatření je již nutná speciálněpedagogická i psychologická intervence. Při vzdělávání se využívá speciálních metod, forem, postupů, také je nutné respektovat možnosti žáka a zohledňovat je při hodnocení výsledků vzdělávání.

Hájková a Strnadová (2010) v souladu s Michalíkem, Baslerovou, Felcmanovou et al. (2015) uvádí, že bývá využíváno individuálního vzdělávacího plánu. Obsah učiva může být v odůvodněných případech redukován. Kromě běžně dostupných výukových materiálů jsou využívány speciální učebnice, didaktické, rehabilitační a kompenzační pomůcky. Může být doporučeno snížení počtu žáků ve třídě.

V podpůrném opatření třetího stupně může být v odůvodněných případech indikováno využití asistenta pedagoga nebo sdíleného asistenta.

1.6.4 Podpůrné opatření čtvrtého stupně

„Charakter potíží žáka ve vzdělávání vyžaduje podstatné úpravy v organizaci a průběhu vzdělávání, ve stanovení postupu při jejich nápravě i forem nápravy. Tato opatření se realizují na základě doporučení ŠPZ, jehož pracovník v závěru zprávy z vyšetření (doporučení) identifikuje potřebu podpůrných opatření ve stupni 4.“ (Michalík, Baslerová, Felcmanová et al., 2015, 43).

Do tohoto stupně podpory zařazují Michalík, Baslerová a Felcmanová (2015) zařazují žáky, kteří selhávají z důvodu:

- středně těžkého či těžkého mentálního postižení,

- těžkého zrakového či těžkého sluchového postižení,
- závažného tělesného postižení či onemocnění,
- poruchy autistického spektra,
- neschopnost komunikovat prostřednictvím mluveného či psaného slova.

Žák, který je vzděláván formou individuální integrace, je vždy vzděláván s podporou individuálního vzdělávacího programu. Pokud je žák vzděláván formou skupinové integrace nebo ve škole, která je samostatně zřízena pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, je vzděláván podle upraveného školního vzdělávacího programu.

Při vzdělávání žáků mající podpůrné opatření čtvrtého stupně je nutné využívat speciálních učebnic, speciálních didaktických, kompenzačních nebo rehabilitačních pomůcek, které jsou finančně náročnější. Pokud je to nutné, může být využíváno náhradních forem komunikace. Ve většině případů je využíváno asistenta pedagoga.

Žáci, kteří využívají jiný způsob komunikace (nevidomí či neslyšící žáci) mohou využít možnost prodloužení povinné školní docházky o jeden rok.

1.6.5 Podpůrné opatření pátého stupně

Pokud charakter potíží žáka ve vzdělávání nejvyšší míru přizpůsobení, je žák zařazen do 5. stupně podpůrných opatření. Dochází k přizpůsobení organizace, metod, forem, obsahu. Modifikace obsahu učiva, popřípadě redukce vzhledem k možnostem žáka.

Michalík, Baslerová a Felcmanová (2015) do pátého stupně podpory řadí žáky, kteří selhávají z důvodu:

- hluboké mentální retardace,
- kombinace těžkého zdravotního postižení.

Michalík, Baslerová, Felcmanová et al. (2015) dále uvádí, že je nutné využívat speciálních učebnic, alternativních výukových materiálů, speciálních didaktických pomůcek, které jsou finančně náročné. Vždy je nutná úprava pracovního prostředí.

V případě potřeby je možné využít možnost individuální výuky v domácím prostředí, která je zajišťována pedagogem.

„Podpůrná opatření v 5. stupni vycházejí vždy z doporučení ŠPZ a zahrnují i efektivní podpůrná opatření z 1. - 4. stupně podpory. Škole vzdělávající žáka ve stupni podpory 5 náleží navýšení finančních prostředků ze státního rozpočtu odpovídající potřebám žáka.“ (Michalík, Baslerová, Felcmanová et al., 2015, 45).

1.7 Integrace žáků s mentálním postižením

Ludíková a Renotierová (2004) uvádí, že mentální retardace je nesmírně složitý jev, vzhledem k tomu, kolik různých faktorů jej může determinovat. Jedná se o stav neúplného či zastaveného vývoje, který je zvláště charakterizován narušením dovedností, které se projevují během vývojového období, jedná se o poznávací, řečové, pohybové a sociální schopnosti.

Ješina, Kudláček et al. (2011, 113) definují žáka s mentálním postižením takto: „Osobou s mentálním postižením myslíme jedince, který je vzhledem ke svým intelektovým schopnostem limitován v běžném životě především v oblasti sociální. Kromě toho najdeme jistá specifika i v oblasti ontogeneze psychomotoriky, komunikačních schopnostech atd., což bývá také jedním z vodítek pro diagnostiku MP jako takového.“

Uzlová (2010) uvádí, že začleňování žáků s mentálním postižením do běžných škol, bývá často zpochybňováno z důvodu odlišných potřeb od ostatních dětí. Prohloubení tohoto problému se ukazuje především na druhém stupni základní školy. Žáci s mentálním postižením často přestávají rozumět učivu v oblasti matematiky, fyziky nebo chemii. Současné nastavení škol je spíše na výkon a často nedochází k hledání cest a nastavení podmínek pro žáky s mentálním postižením tak, aby se mohli cítit dobře a odnesli si do života nejen vědomosti, ale především schopnost komunikovat, spolupracovat a pomáhat si. Asistent pedagoga by měl svou prací podpořit úspěšné začlenění žáka s mentálním postižením.

Dle Lechty (2010) se trend inkluzivní edukace žáků s mentálním postižením projevuje v možné volbě individuálního vzdělávacího programu pro žáka s mentálním postižením v běžné základní škole.

Lechta (2010) dále uvádí, že pro efektivní inkluzivní edukaci je nutná angažovanost rodiny. Rodina by měla zabezpečit dopravu do školy a zpět, úzce spolupracovat se školou, podílet se na tvorbě a realizaci individuálního vzdělávacího programu a zprostředkovat učiteli poznatky o změnách v chování dítěte.

Pro zařazení žáka s mentálním postižením do běžné základní školy by měly být splněny podmínky a postupy ze strany žáka s postižením, rodiny a školy.

Jedná se především o to, aby byl žák schopen splnit požadavky vzdělávacího programu. Nenarušoval svým zdravotním stavem, chováním nebo projevy průběh výchovně-vzdělávacího působení pedagoga a pozornost ostatních žáků. A nevyžadoval nadměrnou individuální pomoc a péči na úkor ostatních žáků (Lechta, 2010).

Učitel by měl ovládat speciálně pedagogické didaktické, kompenzační a reedukační metody, aby mohl žáka naučit osvojit si potřebné dovednosti, vědomosti a návyky. Při edukaci mentálně postiženého žáka by měl pedagog využívat formy vyučování, které jsou zaměřeny na individuální schopnosti žáka.

Edukační proces mentálně postižených žáků determinuje dle Lechty (2010):

- stupeň postižení,
- výskyt přidružených poruch,
- výskyt různých druhů mentálního postižení ve třídě,
- specifika poznávacích procesů žáka,
- specifika vývoje motoriky,
- specifika žáka v emocionální, osobnostní a volní oblasti,
- kvalita školy z hlediska vybavenosti a prostředí,
- osobnost učitele a kvalita jeho pedagogické práce,
- kvalita rodinného prostředí.

U žáků s mentálním postižením je důležité při zadávání úkolů dbát na jasné a jednoduché pokyny. Žák musí pochopit, co se po něm chce. Pokyny by měly být jednoduché, jasné a podané srozumitelným jazykem. Uzlová (2010) doporučuje ověřit, zda žák porozuměl zadání, pomocí jednoduchých otázek.

Integrované žáky s mentálním postižením je také důležité správně motivovat k činnosti. Protože se může lehce stát, že žák nemá zájem o činnost apod. Uzlová (2010) doporučuje motivovat pochvalou nebo nějakým typem odměny, což může být například sladkost, ale také oblíbená činnost. Pokud zvolíme formu odměn, měli bychom přesně stanovit pravidla, za co, jak často a jakou odměnu žák získá. Z počátku můžeme žáka odměňovat častěji, ale postupem času bychom se měli pokusit o kladení vzdálenějších cílů. Cíl nesmí být vzdálen příliš, aby o něj žák s mentálním postižením neztratil zájem.

Pro žáky s mentálním postižením bychom měli dodržovat zásadu názornosti. Dle Uzlové (2010) se osvědčuje používání obrázků, kartiček, trojrozměrných modelů, přírodnin, materiálů a látek apod. Je vhodné pokud si žák může názorné pomůcky vzít do ruky, zkusit, zda vydávají nějaký zvuk atd. Protože zapojení více smyslů napomáhá žákovi se snadnějším zapamatováním a zefektivňuje učení.

Co bychom neměli při výuce žáků s mentálním postižením opomenout je střídání činností. Vzhledem k tomu, že je pro ně těžší udržet pozornost, mohou být nesoustředění nebo brzy

unavení. Je proto vhodné zařadit do výuky prostor na odreagování nebo zařadit relaxační cviky (Uzlová, 2010). Dle vlastní zkušenosti doporučuji tyto relaxační chvílky po konzultaci s učitelem provádět mimo třídu, protože mohou být rušeni ostatní žáci.

Uzlová (2010) uvádí, že u žáků s mentálním postižením je pro podporu procesu zapamatování nutné získané poznatky často opakovat. K této činnosti bychom měli zvolit zábavné formy, abychom přilákali pozornost žáka.

Neměli bychom zapomínat ani na to, že rozumové schopnosti se rozvíjejí společně s rozvojem jemné a hrubé motoriky. Z tohoto důvodu bychom měli do výuky zapojit pohyb. K rozvoji jemné motoriky můžeme provádět činnosti například v rámci výtvarné výchovy. Může se jednat o navlékání korálků, skládání z papíru, vybarvování nebo grafomotorické cviky.

Během své praxe asistentky pedagoga se také snažím zapojit pohyb do výuky. S žákyní s lehkým mentálním postižením často při opakování násobkových řad v hodinách matematiky zařazuji jednoduché cviky. Jako například upažování, vzpažování nebo dřepy, podřepy, výpony atd. V hodinách českého jazyka při procvičování tvrdých a měkkých souhlásek žákyně upaží, pokud se v zadaném slově píše y/ý a připaží, pokud se v zadaném slově píše i/í.

Specifickou skupinou jsou žáci s autismem. Dle Uzlové (2010) jsou žáci s poruchami autistického spektra velmi náročné na péči. U těchto žáků bývají rozumové schopnosti většinou v rámci normy. Žáci ale bývají méně přizpůsobivé a samostatné. Chybí jim sociální vhled do situací, sociální takt. Komunikační bariéra snižuje schopnost porozumět složitějším souvětím. Je proto nutné ověřovat, zda žák rozumí zadání. Ve třídě je vhodné se žákem pravidelně nacvičovat sociální a komunikační dovednosti.

1.8 Integrace žáků s tělesným postižením

Ludíková a Renotiérová (2004) uvádí, že porucha mobility může být trvalého nebo přechodného charakteru. Primárně vzniká jako následek přímého poškození pohybového aparátu v souvislosti s jeho vadným vývojem, nemocí nebo následkem úrazu. Sekundární porucha hybnosti je stav jedince, kdy je pohyb omezen nebo znemožněn v důsledku poruchy či nemoci, která přímo nezasáhla pohybový aparát. Poruchy mobility mohou být provázeny změnami či postižením vyšší nervové činnosti, obtížemi v oblasti vnímání, pozornosti a emotivity, ale i poruchami například řečových, sluchových, zrakových nebo intelektových.

„Ve školním prostředí se nejčastěji setkáváme se žáky s diagnózou dětská mozková obrna, dále rozštěp páteře (spina bifida), pouřazové stavy páteře, progresivní svalová dystrofie (myopatie), amputace, různé vrozené vývojové vady a některé další.“ (Ješina, Kudláček et al., 2011, 75).

Uzlová (2010) konstatuje, že integrace žáků s tělesným postižením je již běžná. Schopnosti integrovaných žáků a jejich potřeby jsou zcela individuální. Záleží na typu a míře postižení a to jak tělesného, tak i případně přidruženého mentálního.

Škola by se měla před příchodem žáka důkladně připravit. Měly by být odstraněny architektonické bariéry, jako je například přístup do budovy, ale i pohyb po budově. K tomu mohou být použity různé nájezdy, plošiny, schodolezy nebo dokonce výtah. Neměli bychom opomenout přístupnost WC, dostatečně široké dveře, madla apod. Měli bychom pro žáka zajistit speciální lavici, pokud ji potřebuje. Do třídy je vhodné umístit matraci nebo žíněnku pro odpočinek žáka. Vhodné je také upravit didaktické materiály tak, aby žák pouze označoval nebo doplňoval, neměli bychom opomenout na větší mezery mezi řádky apod. Žáci mohou pro usnadnění vykonávání potřebných pohybů používat speciální pomůcky. Může se jednat například o přizpůsobené držáky, násadky, podavače, ukazovadla, těžítka, stojany na knihy, tabulky, šablony, protiskluzovou podložku atd. uvádí Uzlová (2010) v souladu s Lechtou (2010).

Lechta (2010) uvádí, že v procesu osvojování učiva se ve velké míře uplatňují grafické činnosti a to zejména v některých předmětech. Pokud má žák omezenou schopnost graficky se vyjadřovat, je třeba zajistit, aby mu co nejméně překážela v procesu edukace. Žák může například využívat trojrozměrná čísla a znaménka v hodině matematiky, která skládá dle příslušného zadání na podložku.

Dle Lechty (2010) je pro úspěšnou integraci nutná angažovanost rodiny žáka. Učitel by měl od rodičů dostávat informace, které mu mohou pomoci lépe poznat specifika žáka a tím zkvalitnit individualizaci jeho vyučování.

Asistent nejčastěji pomáhá žákovi s tělesným postižením při pohybu a přesunech po škole, použití toalety. Uzlová (2010) dále uvádí asistenci při přípravě pomůcek na vyučování, nácviku prostorové orientace a představitosti. Při psaní se provádějí různá uvolňovací a grafomotorická cvičení.

Co se týče tělesné výchovy, uvádí Ješina, Kudláček et al. (2011), že žáci mohou být do tělesné výchovy integrováni bez podpory a modifikace obsahu. Nebo mohou být integrováni s úpravou obsahu a podmínek tělesné výchovy. Dále mohou být integrováni s využitím peer

tutorů nebo s využitím asistentů pedagoga. Také mohou být použity kombinované formy výuky. Nebo může být výuka segregovaného charakteru. Vše je samozřejmě individuální.

Žák s tělesným postižením by si měl osvojit předepsané učivo všech předmětů školy. Změny v procesu vyučování mohou spočívat například v odlišnosti postupů, v úpravě prostředí nebo v používání speciálních pomůcek (Lašek, 2010).

1.9 Integrace žáků se sluchovým postižením

Ludíková a Renotírová (2004) uvádí, že osoby se sluchovým postižením tvoří nehomogenní skupinu. Variabilita je dána především různou strukturou a hloubkou sluchové vady, také dobou, kdy k postižení došlo, celkovou úrovní rozvoje osobnosti a sociokulturními podmínkami, ve kterých probíhala časná i následná surdopedická intervence.

Souralová a Langer (2005) uvádí, že absencí zvukových vjemů dochází k ovlivnění života sluchově postižených osob. Nedostatečná nebo narušená recepce akustických vjemů způsobuje vážnou komunikační bariéru, která se může promítnout do složek osobnosti, především v oblasti kognitivní, psychosociální a emocionální. Označení osob se sluchovým postižením se týká jedinců s různým stupněm a druhem sluchového postižení.

Ješina, Kudláček et al. (2011) upozorňují, že sluchové postižení představuje bariéru v komunikaci a následně se odráží do celého vývoje osobnosti. Nejúspěšnější integrace se předpokládá u žáků nedoslýchavých, naopak nejvíce problematická by mohla být integrace žáka zcela neslyšícího. Stupeň sluchového postižení zásadně ovlivňuje žákovi komunikační schopnosti, které jsou zásadní podmínkou při výchově a vzdělávání.

Uzlová (2010) v souladu s Baxovou (2003) dále uvádí, že pokud máme možnost snížit počet dětí ve třídě, rozhodně bychom ji měli využít. Učitel by měl posadit žáka tak, aby dobře viděl po celé třídě a zrakem mohlo kontrolovat dění ve třídě. Učitel by měl mít dostatek informací ohledně technických problémů sluchadel.

Pokud je ve třídě integrován žák se sluchovým postižením doporučuje Uzlová (2010) výrazně artikulovat, ve třídě udržovat klid a pořádek. Žák by měl vědět, co se kdy bude ve třídě dít. Problematická je práce ve skupině, asistent by měl v případě potřeby tlumočit, co řekli ostatní žáci. Také bychom měli myslet na to, že by integrovaný žák měl možnost vidět na každého, kdo právě hovoří. Pokud mu chceme sdělit něco důležitého, měli bychom ho na to upozornit. Učitel by neměl mluvit při psaní na tabuli zády ke třídě, zakrývat si ústa při čtení knihou nebo sešitem. Stejně jako u žáků s mentálním postižením se doporučuje ověřit, zda žák rozuměl pokynům.

1.10 Integrace žáků se zrakovým postižením

„Člověk se zrakovým postižením je osoba, která přes veškeré korekce a zásahy (brýlová korekce, medikamentózní či chirurgické zásahy) má v běžném životě výrazné problémy se zrakovým vnímáním.“ (Ješina, Kudláček et al., 2011, 96 v souladu s Ludíkovou a Renotírovou, 2004).

Ješina, Kudláček et al. (2011) v souladu s Uzlovou (2010) uvádí, že při integraci žáka se zrakovým postižením je nutné zajistit vhodné osvětlení. Dle typu postižení je nutné upravit intenzitu, směr světla, jeho druh, umístění osvětlovacího tělesa apod. Dalším způsobem, kterým můžeme dosáhnout lepších podmínek pro vidění žáka, je zvětšení kontrastu mezi předmětem a pozadím. Mimo jiné může žák při výuce využívat speciální pomůcky, což může být například zvětšení tisk textů, upravené obrázky, speciální souprava na rýsování, reliéfní obrázky, mapy, ozvučené míče atd. Pokud je žákovi umožněno mít ve třídě asistenčního psa, je to jedno z dalších významných opatření pro úspěšnou integraci. Vodící pes může navíc přispívat ke snadnějšímu navázání kontaktu a komunikace mezi spolužáky.

I u žáků se zrakovým postižením se doporučuje úprava prostředí. Měli bychom pro žáka vytvořit vodící linie, nebezpečná místa označit kontrastní barvou, zadní stěny učeben opatřit vhodnou zvukově absorpční plochou.

Lechta (2010) uvádí, že bychom žáka se zrakovým postižením měli seznámit s prostředím před nástupem do školy. Jedná se především o orientaci v mikroprostoru, čímž chápeme orientaci ve třídě a na školní lavici a makroprostoru, čímž chápeme orientaci v budově školy a jejím okolí.

Učitel by měl být předem informován o tom, že ve třídě bude integrován žák se zrakovým postižením, aby se mohl připravit. Učitel by se měl seznámit s mírou a druhem postižení žáka, s osobnostními vlastnostmi, ale také jeho přednostmi. Neměli bychom opomenout na zjištění kvality dosavadních sociálních kontaktů a jeho schopnosti navazovat kontakty s intaktními spolužáky, což ulehčuje sociální adaptaci. „Úspěšnost inkluze žáka se zrakovým postižením je podmíněna i kvalitní slovní instruktáží ke každé úloze a v každém předmětu“ (Lechta, 2010, 203).

2 Cíl a výzkumné otázky

Cílem diplomové práce bylo popsat pohled žáků na aktuální a preferované klima vlastní školní třídy u vybraných tříd 1. stupně ZŠ (3. a 4. třída ZŠ). Dále bylo dílčím cílem zhodnotit, zda se projeví při hodnocení klimatu školní třídy přítomnost asistenta pedagoga ve školní třídě, zda je rozdíl mezi vnímáním klimatu třídy mezi jednotlivými třídami zvolené školy či rozdíly mezi chlapci a dívkami. K tomuto popisu byl žákům administrován dotazník MCI Naše třída autora B. J. Fräsera a D. L. Fishera. Českou verzi dotazníku zpracoval J. Lašek.

Ke splnění cílů jsem si položila následující výzkumné otázky:

1. Jaké je klima třídy hodnocené pomocí odpovědí žáků na dotazník MCI Naše třída (aktuální a preferovaná forma)?
2. Můžeme pozorovat rozdíly třídního klimatu mezi třídami, ve kterých je asistent pedagoga, se třídami, ve kterých asistent pedagoga není?
3. Jsou rozdíly vnímání klimatu mezi chlapci a dívkami v jednotlivých pěti proměnných dotazníku a to jak v preferované, tak i aktuální formě?
4. Jsou rozdíly třídního klimatu mezi jednotlivými třídami?

3 Metodika

3.1 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor se skládal z dětí mladšího školního věku, které chodí do Základní školy Holice. Tato základní škola poskytuje vzdělávání pro žáky 1. - 9. ročníku základní školy. Pracuje dle vzdělávacího programu "Ne pro školu, ale pro život se učíme," zpracovaného dle RVP ZV.

Celkem s účastí na výzkumu souhlasili rodiče 54 žáků ze třech tříd, z toho 28 chlapců a 26 dívek. Jednalo se o dva třetí ročníky (A, B) a jeden čtvrtý ročník (C). Asistent pedagoga byl přítomný v jedné třídě třetího ročníku a ve třídě čtvrtého ročníku. Žáci byli ve věku 9 – 11 let.

Tabulka 1. Charakteristika probandů (n=54).

Třída	Pohlaví	Počet	Asistent p.
A	Chlapci	8	Ne
	Dívky	5	
B	Chlapci	14	Ano
	Dívky	11	
C	Chlapci	6	Ano
	Dívky	10	
Celkem	Chlapci	28	x
	Dívky	26	

3.2 Průběh šetření

Pro výzkumné šetření jsem si vybrala Základní školu Holice. Po souhlasném vyjádření paní ředitelky a získání souhlasu Etické komise FTK UP, jsem požádala rodiče o písemné vyjádření souhlasu s výzkumným šetřením. Dále byli v dostatečném časovém předstihu seznámeni s problematikou diplomové práce a průběhem šetření.

Šetření byla prováděna v dubnu až červnu 2016. Jednotlivá šetření probíhala dle dohody s třídní učitelkou dané třídy.

V každé třídě bylo šetření prováděno dvakrát, jednou dotazník pro zjištění preferované formy a alespoň po 14 dnech dotazník pro zjištění aktuální formy. Délka jednoho šetření se pohybovala v rozmezí 25 – 40 minut. Dle mého názoru rozhodovala především čtenářská gramotnost žáků.

Žáci byli instruováni dle návodu na provádění testování dotazníkem MCI Naše třída, že se nejedná o žádnou zkoušku a nejsou dobré nebo špatné odpovědi. Žáci mají napsat, jak by si představovali svou třídu (u preferované formy) nebo jaká jejich třída je (u aktuální formy). Jsou upozorněni na to, aby si každou větu řádně přečetli, na doporučení paní ředitelky navíc uvádím, že pokud si žáci nejsou jisti obsahem tvrzení, mohou se zeptat. Na tvrzení odpovídají žáci buď ano, nebo ne. Pokud žák souhlasí s tvrzením, zakroužkuje ano. Pokud s tvrzením nesouhlasí, zakroužkuje ne. Když by se stalo, že se žák splete nebo se rozmyslí a chce zvolit opačnou odpověď, přeškrtně křížkem neplatnou odpověď a zakroužkuje to, co platí. Dále jsou žáci upozorněni, aby nepřeskakovali žádné tvrzení a odpověděli na vše. Výzkumné šetření bylo prováděno anonymně, žáci pouze uváděli, zda se jedná o dívku nebo chlapce.

3.3 MCI Naše třída

Dotazník MCI Naše třída je jednou z metod, která byla vyvinuta pro poznávání třídního klimatu na základní škole. Autory dotazníku My Class Inventory (short form) jsou Australané: B. J. Fraser a D. L. Fisher. Lašek (2007) uvádí, že díky jednoduché konstrukci a způsobu vyhodnocení je mezi učiteli oblíben, je široce používán a slouží k výzkumu i praktickému využití v mnoha zemích světa.

Tato metoda je určena pro žáky 3. – 6. tříd základních škol. Vznikla zjednodušením dotazníku Learning Environment Inventory (LEI), který je určen pro žáky středních škol. LEI obsahoval 15 škál a na každou otázku studenti odpovídali čtyřmi možnými způsoby (Lašek, 2007).

Sink a Spencer (2005) jsou za jedno s Laškem (2007) v tom, že dotazník MCI Naše třída se snaží minimalizovat únavu žáků při vyplňování dotazníku. A to nejen zjednodušeným zněním otázek, které jsou krátké. Je snadný na vyhodnocení, není potřeba žádný program. Ale i redukcí možných odpovědí na ano – ne. Obsahuje pouze pět škál:

1. Spokojenost ve třídě, která zjišťuje vztah žáků k jejich třídě (otázky č. 1, 6, 11, 16, 21).
2. Třenice ve třídě, která zjišťuje komplikace ve vztazích mezi žáky a míru a četnost napětí a sporů, popřípadě rvaček a nevhodného chování (otázky č. 2, 7, 12, 17, 22).
3. Soutěživost ve třídě, která zjišťuje konkurenční vztahy mezi žáky a prožívání školních neúspěchů, míru snahy po vyniknutí (otázky č. 3, 8, 13, 18, 23).
4. Obtížnost učení, která zjišťuje, jak žáci prožívají nároky školy, zda se jim zdá učení obtížné, namáhavé (otázky č. 4, 9, 14, 19, 24).

5. Soudržnost třídy, která zjišťuje míru přátelských a nepřátelských vztahů mezi žáky, míru pospolitosti dané třídy (otázky č. 5, 10, 15, 20, 25).

Dotazník MCI Naše třída má dvě formy: aktuální, která zjišťuje současné klima třídy a preferované, které zjišťuje přání žáků v oblasti klimatu jejich třídy (Lašek, 2007). Autoři doporučují nejprve zadat formu preferovanou a přibližně po 14 dnech zadat formu aktuální. Dotazník obsahuje 25 položek z původních 38, uvádí Sink a Spencer (2005).

Vyhodnocení dotazníku se provádí tak, že otázku, na kterou žák odpoví „ano“, převedeme na 3 body a odpověď „ne“ převedeme na 1 bod. U otázek č. 6, 9, 10, 16 a 24 je převod na body opačný. To znamená, že u těchto otázek odpověď „ano“ převádíme na 1 bod a „ne“ na 3 body. Pokud je některá položka nevyplněná nebo žák zakroužkuje obě možnosti, převádíme na hodnotu 2.

Pro každou z pěti škál sčítáme dosažené body u jednotlivých položek. U každé ze škál může žák získat 5 – 15 bodů.

Pro vyhodnocení dotazníku využíváme jako orientační normu tabulku č. 2, ve které je uvedeno pásmo běžných hodnot. Obecně platí, že čím vyšší jsou hodnoty u škál typu spokojenost ve třídě a soudržnost ve třídě, tím lepe. Naopak čím vyšší hodnoty u škál třenice ve třídě, soutěživost ve třídě a obtížnost učení, tím hůře. Můžeme tedy říci, že pozitivní klima je takové, kdy nám vycházejí vysoké hodnoty u škál spokojenost a soudržnost ve třídě a zároveň nízké hodnoty u škál, třenice, soutěživost ve třídě a obtížnost učení, uvádí Sink, Spencer (2005) v souladu s Laškem (2007).

4 Výsledky

Pro popis výsledků je využíváno jako orientační normy následující tabulky, která uvádí pásmo běžných hodnot dle Laška (2012).

Tabulka 2. Běžné hodnoty dle Laška (2012).

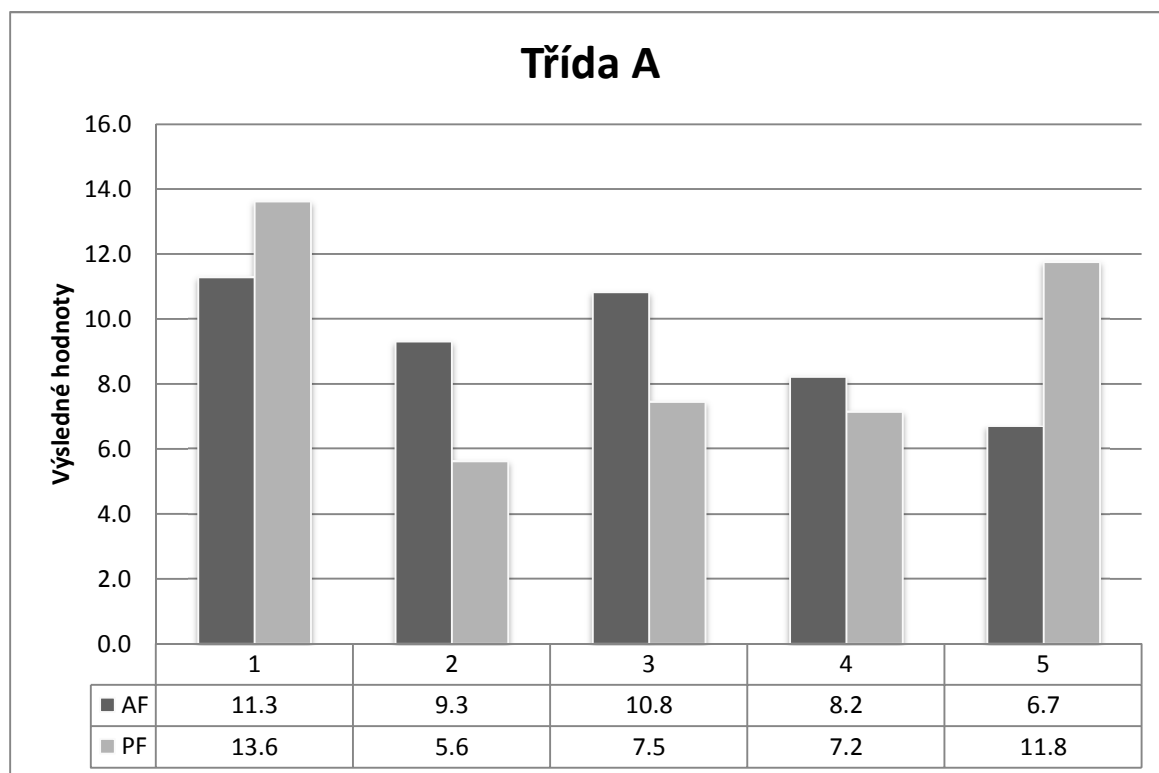
	Pásmo běžných hodnot aktuální forma	Pásmo běžných hodnot preferovaná forma
Spokojenost	10,0-14,4	10,8-15
Třenice	6,9-13,1	5-7,21
Soutěživost	9,7-14,8	8,23-13,23
Obtížnost	6,2-11,1	5-7,88
Soudržnost	6,4-12,9	11,0-14,97

4.1 Popis výsledků třídy A

Ve třídě A (třetí ročník bez asistenta pedagoga) dosahují v oblasti spokojenosti ve třídě (aktuální forma) hodnoty odpovídající běžným hodnotám dle Laška (2012) – 11,3. Tato hodnota by měla příznivě ovlivňovat klima ve třídě. Zároveň dosahuje hodnoty 9,3 v oblasti vnímání třenic ve třídě. Co se týče hodnoty aktuální formy v oblasti soutěživosti ve třídě, také zde skóruje třída hodnotou, která odpovídá běžným hodnotám – 10,8. V oblasti obtížnosti učení dosahuje hodnoty 8,2 a v oblasti soudržnosti třídy hodnoty 6,7.

Ve formě preferované by si žáci přáli vyšší hodnoty v oblasti spokojenosti ve třídě (13,6) a soudržnosti třídy (11,8). A zároveň by si přáli méně třenic ve třídě (5,6), soutěživost ve třídě (7,5), která dosahuje nižší hodnoty, než je uváděno v pásmu běžných hodnot, a méně obtížnou školní práci (7,2).

Pokud porovnáme vztah mezi aktuální a preferovanou formou, nacházíme informaci, že podle Wilcoxonova párového testu na $p \leq 0.05$ je u třídy A statisticky významný rozdíl u oblastí spokojenosti ve třídě, třenic ve třídě, soutěživosti ve třídě a soudržnosti třídy. Statisticky významný rozdíl není v oblasti obtížnosti učení.



- Vysvětlivky:
- 1 - spokojenost ve třídě
 - 2 - třenice ve třídě
 - 3 - soutěživost ve třídě
 - 4 - obtížnost učení
 - 5 - soudržnost třídy
 - AF - aktuální forma
 - PF - preferovaná forma

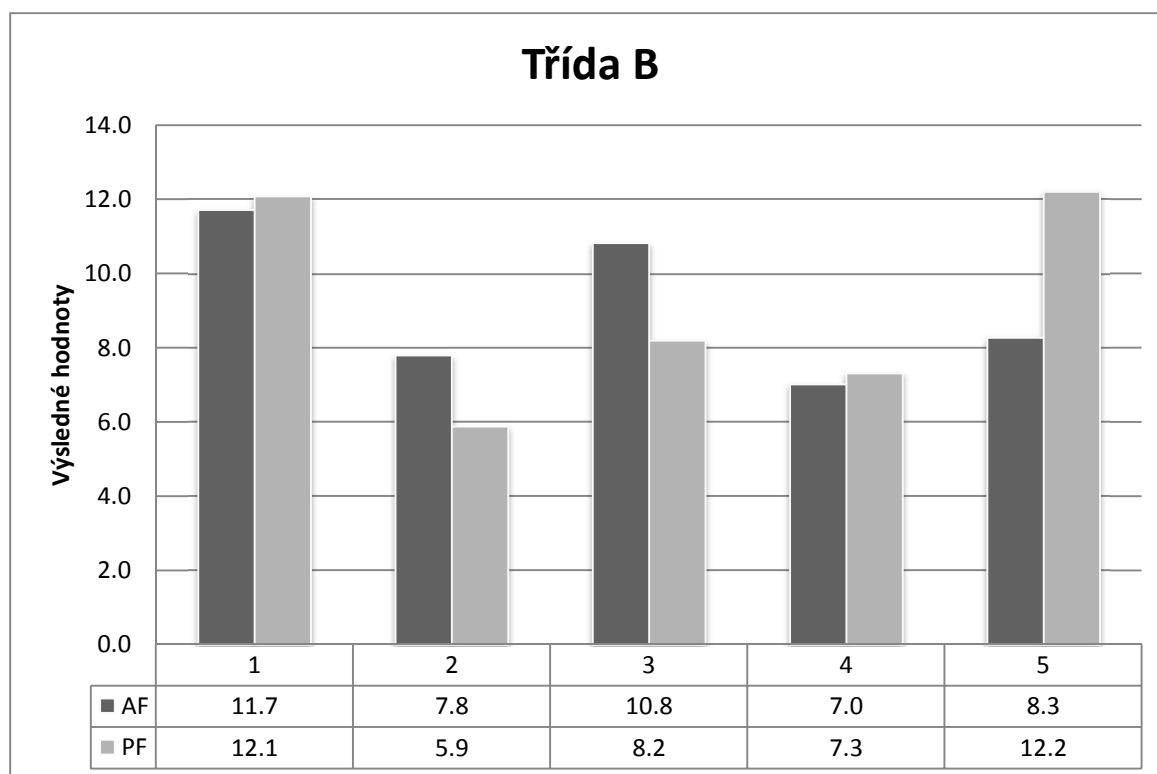
Obrázek 1. Výsledné hodnoty dotazníku MCI Naše třída – ve třídě A, porovnání preferované a aktuální formy.

4.2 Popis výsledků třídy B

Ve třídě B (třetí ročník s asistentem pedagoga) dosahují hodnoty v oblasti spokojenosti ve třídě hodnoty 11,7. V oblasti třenic ve třídě skóruje třída B 7,8. Co se týče oblasti soutěživosti ve třídě, dosahuje tato třída v aktuální formě počet bodů, který odpovídá pásmu běžných hodnot a to 10,8. Z rozhovoru s třídní učitelkou vyplývá, že v této třídě je opravdu kladen důraz na výkon a žáci mezi sebou často soupeří. V oblasti obtížnosti učení žáci dosahují hodnoty 7,0. V oblasti soudržnosti třídy dosahují žáci hodnoty 8,3.

Ve formě preferované je nejvýraznější přání žáků na větší soudržnost třídy (12,2). Žáci by dále chtěli zažívat méně třenic (5,9) a soutěživosti (8,2) ve třídě. Hodnota obtížnosti učení (7,3) se velmi podobá hodnotě aktuální formy (7,0). Dá se tedy předpokládat, že žákům vyhovuje obtížnost učení tak, jak je nastavená.

Pokud porovnáme vztah mezi aktuální a preferovanou formou, nacházíme informaci, že podle Wilcoxonova párového testu na $p \leq 0.05$ je u třídy B statisticky významný rozdíl u oblastí třenic ve třídě, soutěživosti ve třídě a soudržnosti třídy. Statisticky významný rozdíl není v oblasti spokojenost ve třídě a obtížnosti učení.



- Vysvětlivky:
- 1 - spokojenost ve třídě
 - 2 - třenice ve třídě
 - 3 - soutěživost ve třídě
 - 4 - obtížnost učení
 - 5 - soudržnost třídy
 - AF - aktuální forma
 - PF - preferovaná forma

Obrázek 2. Výsledné hodnoty dotazníku MCI Naše třída – ve třídě B, porovnání preferované a aktuální formy.

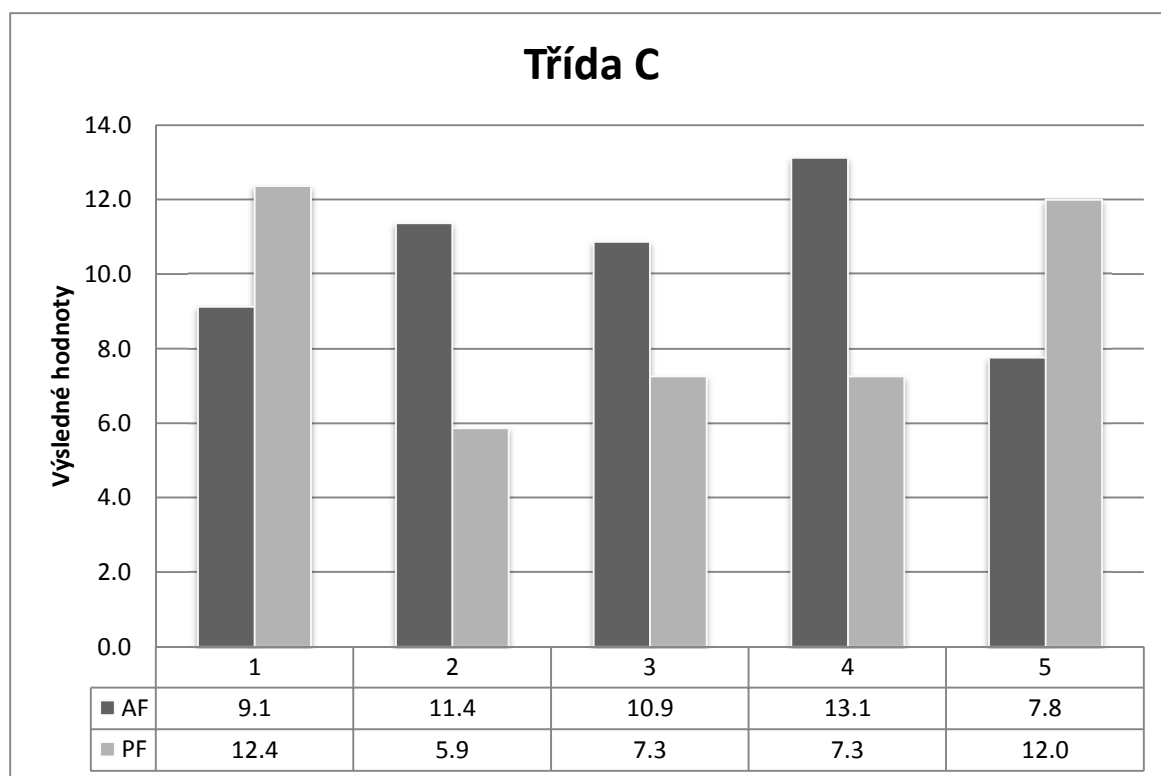
4.3 Popis výsledků třídy C

Ve třídě C (čtvrtý ročník s asistentem pedagoga) skórují žáci v oblasti spokojenosti ve třídě v aktuální formě hodnotou 9,1. Hodnota je nižší než u ostatních tříd, ale v pásmu běžných hodnot. Poměrně vyšší, i když v pásmu běžných hodnot je hodnota v oblasti třenic ve třídě (11,4), která může nepříznivě ovlivňovat klima třídy. I v oblasti soutěživosti ve třídě dosahují hodnot, které jsou v pásmu běžných hodnot (10,9), ani tato hodnota pravděpodobně nepřispívá k pozitivnímu klimatu ve třídě. Žáci v této třídě vnímají náročné požadavky, protože hodnota v oblasti obtížnosti učení dosahuje hodnoty (13,1), což je o 2,0 více než

stanovené pásmo běžných hodnot. Ani v oblasti soudržnosti třídy nedosahuje třída příliš vysokých výsledků (7,8).

Tato třída by uvítala vyšší spokojenost ve třídě, což nám dokazuje hodnota ve formě preferované části dotazníku výslednou hodnotou 12,4. Třída by chtěla zažívat méně třenic (5,9), soutěživosti (7,3) a nároků v oblasti obtížnosti učení (7,3). Naopak třída C by si přála, aby třída byla více soudržná (12,0).

Pokud porovnáme vztah mezi aktuální a preferovanou formou, nacházíme informaci, že podle Wilcoxonova párového testu na $p \leq 0.05$ je u třídy C statisticky významný rozdíl u oblastí spokojenosti ve třídě, třenic ve třídě, soutěživosti ve třídě, obtížnosti učení a soudržnosti třídy, tedy mezi všemi oblastmi.



- Vysvětlivky:
- 1 - spokojenost ve třídě
 - 2 - třenice ve třídě
 - 3 - soutěživost ve třídě
 - 4 - obtížnost učení
 - 5 - soudržnost třídy
 - AF - aktuální forma
 - PF - preferovaná forma

Obrázek 3. Výsledné hodnoty dotazníku MCI Naše třída – ve třídě C, porovnání preferované a aktuální formy.

4.4 Porovnání tříd – aktuální forma

V oblasti spokojenosti ve třídě má nejvyšší aritmetický průměr třída B (11,7), třída A má hodnotu pouze nepatrně nižší (11,3). U třídy C je již pokles hodnoty v této škále oproti třídě B výraznější (9,1).

Tabulka 3. Statistické porovnání tříd v oblasti spokojenosti ve třídě (aktuální forma).

Vícenásobné porovnání p hodnot (oboustr.); AF1 Nezávislá (grupovací) proměnná: Třída Kruskal-Wallisův test: $H(2, N = 54) = 13,99444$ $p = 0,0009$			
Závislá: AF1	A R:29,885	B R:33,720	C R:15,844
A		1,000000	0,050514
B	1,000000		0,001159
C	0,050514	0,001159	

Vysvětlivky: AF1 - spokojenost ve třídě, aktuální forma

A - třída třetího ročníku bez asistenta pedagoga

B - třída třetího ročníku s asistentem pedagoga

C - třída čtvrtého ročníku s asistentem pedagoga

V oblasti spokojenosti ve třídě v aktuální formě dle Kruskal-Wallisova testu v porovnání mezi jednotlivými třídami sledujeme statisticky významný rozdíl na hladině $p = 0,001159$ mezi třídami B a C.

Naopak v oblasti třenic ve třídě má nejvyšší skóre třída C (11,4). O něco nižší hodnotu v této oblasti má třída A (9,3) a nejnižší hodnotu třída B (7,8).

Tabulka 4. Statistické porovnání tříd v oblasti třenic ve třídě (aktuální forma).

Vícenásobné porovnání p hodnot (oboustr.); AF2 Nezávislá (grupovací) proměnná: Třída Kruskal-Wallisův test: $H(2, N = 54) = 13,44362$ $p = 0,0012$			
Závislá: AF2	A R:28,077	B R:20,260	C R:38,344
A		0,438581	0,241518
B	0,438581		0,000991
C	0,241518	0,000991	

Vysvětlivky: AF2 - třenice ve třídě, aktuální forma

A - třída třetího ročníku bez asistenta pedagoga

B - třída třetího ročníku s asistentem pedagoga

C - třída čtvrtého ročníku s asistentem pedagoga

V oblasti třenic ve třídě v aktuální formě dle Kruskal-Wallisova testu v porovnání jednotlivých tříd sledujeme statisticky významný rozdíl na hladině $p = 0,000991$ mezi třídami B a C.

V oblasti soutěživosti ve třídě mají všechny třídy téměř shodnou hodnotu (10,8 třída A, B; třída C 10,9).

Tabulka 5. Statistické porovnání tříd v oblasti soutěživosti ve třídě (aktuální forma).

Vícenásobné porovnání p hodnot (oboustr.); AF3 Nezávislá (grupovací) proměnná: Třída Kruskal-Wallisův test: $H(2, N=54) = 0,0556048$ $p = 0,9726$			
Závislá: AF3	A R:28,192	B R:27,560	C R:26,844
A		1,000000	1,000000
B	1,000000		1,000000
C	1,000000	1,000000	

Vysvětlivky: AF3 - soutěživost ve třídě, aktuální forma

A - třída třetího ročníku bez asistenta pedagoga

B - třída třetího ročníku s asistentem pedagoga

C - třída čtvrtého ročníku s asistentem pedagoga

V oblasti soutěživosti ve třídě v aktuální formě dle Kruskal-Wallisova testu v porovnání mezi jednotlivými třídami není statisticky významný rozdíl.

Co se týče škály obtížnosti učení, výrazně vyšších výsledků dosahuje třída C (13,1). Třídy A (8,2), B (7,8) mají hodnoty spíše nižší.

Tabulka 6. Statistické porovnání tříd v oblasti obtížnosti učení (aktuální forma).

Vícenásobné porovnání p hodnot (oboustr.); AF4 Nezávislá (grupovací) proměnná: Třída Kruskal-Wallisův test: $H(2, N=54) = 27,52383$ $p = 0,0000$			
Závislá: AF4	A R:24,923	B R:18,300	C R:43,969
A		0,654765	0,003558
B	0,654765		0,000001
C	0,003558	0,000001	

Vysvětlivky: AF4 - obtížnost učení, aktuální forma

A - třída třetího ročníku bez asistenta pedagoga

B - třída třetího ročníku s asistentem pedagoga

C - třída čtvrtého ročníku s asistentem pedagoga

V oblasti obtížnosti učení v aktuální formě dle Kruskal-Wallisova testu při porovnání jednotlivých tříd je statisticky významný rozdíl na hladině $p = 0,003558$ mezi třídami A a C, a na hladině $p = 0,000001$ mezi třídami B a C.

Všechny třídy dosahují v oblasti soudržnosti třídy poměrně nízkých výsledků. Třída A (6,7), třída B (8,3) a třída C (7,8).

Tabulka 7. Statistické porovnání tříd v oblasti soudržnosti třídy (aktuální forma).

Vícenásobné porovnání p hodnot (oboustr.); AF5 Nezávislá (grupovací) proměnná: Třída Kruskal-Wallisův test: $H(2, N=54) = 3,098664$ $p = 0,2124$			
Závislá: AF5	A R:21,423	B R:30,580	C R:27,625
A		0,266151	0,873213
B	0,266151		1,000000
C	0,873213	1,000000	

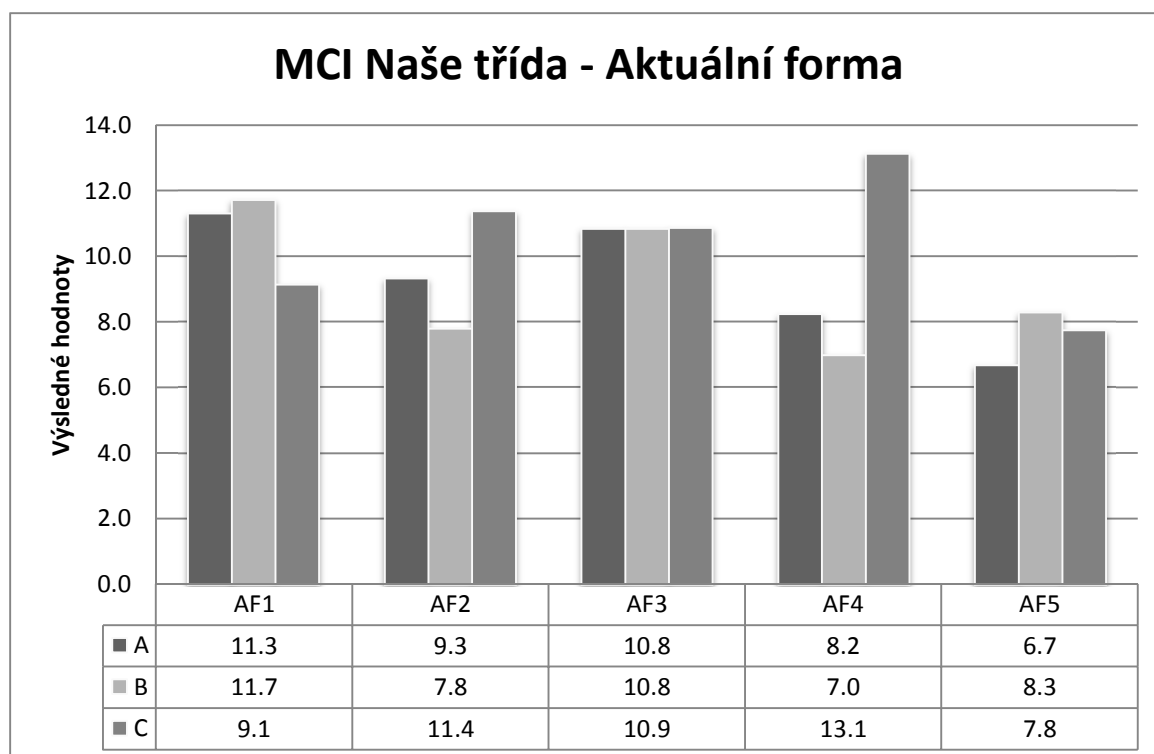
Vysvětlivky: AF5 - soudržnost třídy, aktuální forma

A - třída třetího ročníku bez asistenta pedagoga

B - třída třetího ročníku s asistentem pedagoga

C - třída čtvrtého ročníku s asistentem pedagoga

V oblasti soudržnosti třídy v aktuální formě nejsou mezi jednotlivými třídami dle Kruskal-Wallisova testu statisticky významné rozdíly.



- Vysvětlivky:
- A - třída třetího ročníku bez asistenta pedagoga
 - B - třída třetího ročníku s asistentem pedagoga
 - C - třída čtvrtého ročníku s asistentem pedagoga
 - AF1 - spokojenost ve třídě – aktuální forma
 - AF2 - třenice ve třídě – aktuální forma
 - AF3 - soutěživost ve třídě – aktuální forma
 - AF4 - obtížnost učení – aktuální forma
 - AF5 - soudržnost třídy – aktuální forma

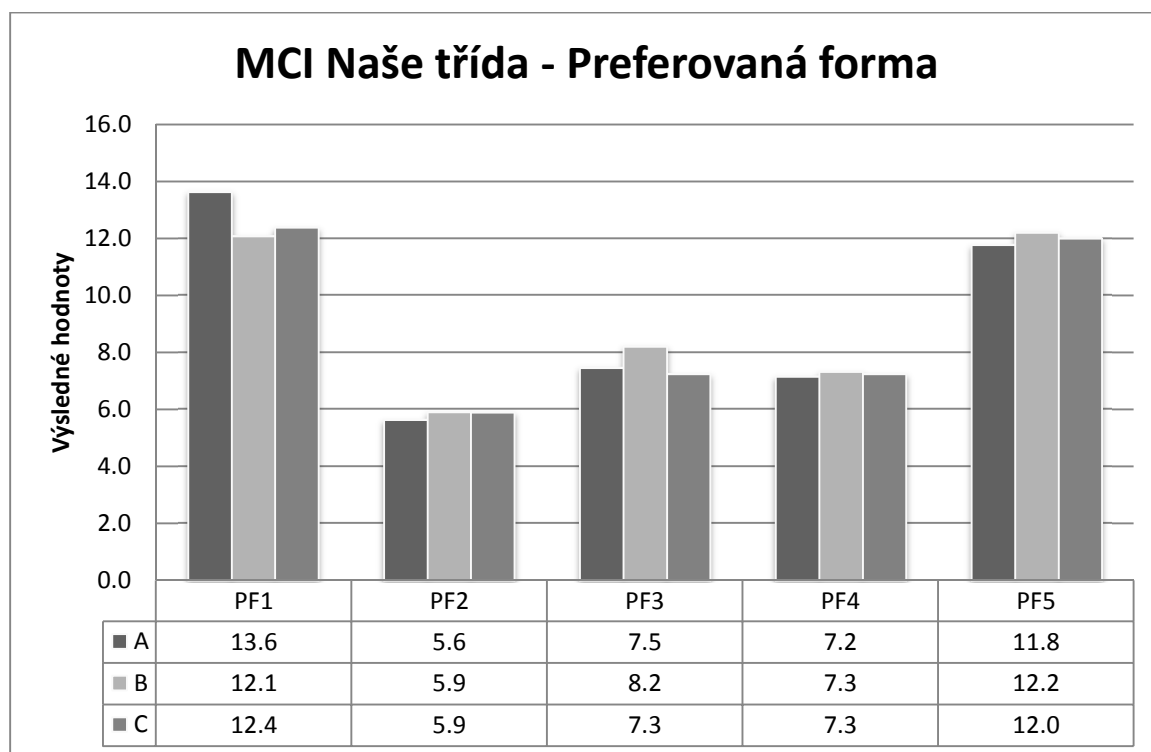
Obrázek 4. Výsledné hodnoty dotazníku MCI Naše třída – porovnání tříd, aktuální forma.

4.5 Porovnání tříd – preferovaná forma

Co se týče preferované formy, je patrné, že výsledky ve všech třídách pravděpodobně odpovídají pozitivnímu klimatu. Hodnoty v oblasti spokojenosti ve třídě a soudržnosti třídy jsou vysoké (spokojenost: A 13,6; B 12,1; C 12,4; soudržnost: A 11,8; B 12,2; C 12,0). Naopak hodnoty třenic, soutěživosti ve třídě a obtížnosti učení jsou spíše nižší (třenice: A 5,6; B 5,9; C 5,9; soutěživost: A 7,5; B 8,2; C 7,3; obtížnost učení: A 7,2; B 7,3; C 7,3). Z těchto výsledků se domnívám, že žáci by si přáli více spokojení, než ve skutečnosti jsou. Chtěli by

zažívat méně třenic, být méně soutěživí a také by chtěli snadnější obtížnost při výuce. Žáci by chtěli být soudržnější.

U žádné oblasti v preferované formě nejsou statisticky významné rozdíly mezi jednotlivými třídami.



Vysvětlivky:

- A - třída třetího ročníku bez asistenta pedagoga
- B - třída třetího ročníku s asistentem pedagoga
- C - třída čtvrtého ročníku s asistentem pedagoga
- PF1 - spokojenost ve třídě – preferovaná forma
- PF2 - třenice ve třídě – preferovaná forma
- PF3 - soutěživost ve třídě – preferovaná forma
- PF4 - obtížnost učení – preferovaná forma
- PF5 - soudržnost třídy – preferovaná forma

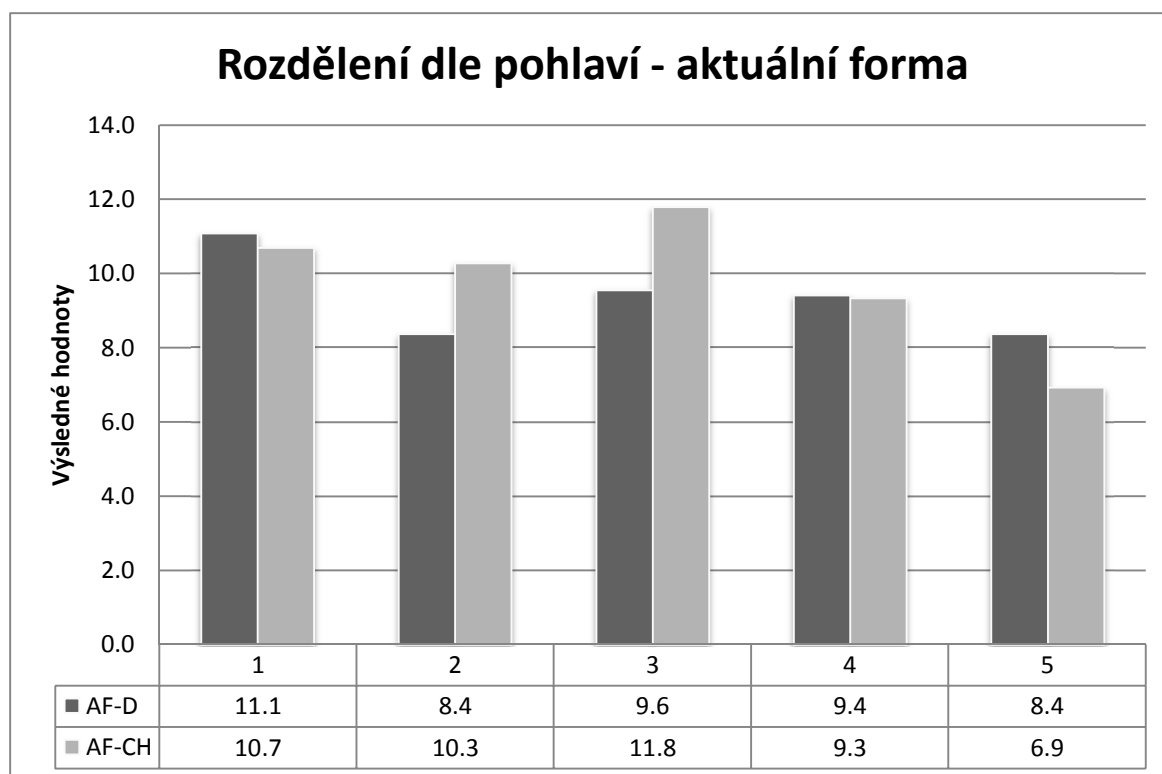
Obrázek 5. Výsledné hodnoty dotazníku MCI Naše třída – porovnání tříd, preferovaná forma.

Dle statistické analýzy existuje významný rozdíl mezi hodnocením vztahu mezi AF (aktuální forma) a PF (preferovaná forma) dle tříd (A, B, C), dle Wilcoxonova párového testu na $p \leq 0.05$ je u třídy A významnost všude mimo AF4 (obtížnost učení, aktuální forma) a PF4 (obtížnost učení, preferovaná forma). U třídy B je významnost všude mimo AF1 (spokojenost ve třídě, aktuální forma) a PF1 (spokojenost ve třídě, preferovaná forma) a AF4 (obtížnost

učení, aktuální forma) a PF4 (obtížnost učení, preferovaná forma). U třídy C je významnost ve všech subtestech.

4.6 Porovnání dle pohlaví – aktuální forma

V oblasti spokojenosti ve třídě můžeme pozorovat, že zde nejsou u chlapců a dívek příliš rozdílné hodnoty. Dívky z celého výzkumného souboru skórovaly v této oblasti hodnotou 11,1 a chlapci, taktéž ze všech tříd výzkumného šetření, 10,7. V oblasti třenic ve třídě již můžeme sledovat, že chlapci se častěji účastní nebo jsou svědky třenic ve třídě než dívky, protože dosahují hodnoty 10,3 a dívky pouze 8,4. Také v oblasti soutěživosti jsou chlapci aktivnější, je u nich větší snaha po vyniknutí vzhledem k tomu, že dosahují hodnoty 11,8, zatímco dívky dosahují hodnoty 9,6. Vnímání obtížnosti učení je jak u chlapců, tak u dívek velmi podobné (chlapci – 9,3; dívky – 9,4). Větší míru soudržnosti vnímají dívky – 8,4. Chlapci v této oblasti dosahují v aktuální formě dotazníku hodnotu 6,9.



Vysvětlivky: 1 - spokojenost ve třídě

2 - třenice ve třídě

3 - soutěživost ve třídě

4 - obtížnost učení

5 - soudržnost třídy

AF-D - aktuální forma – dívky

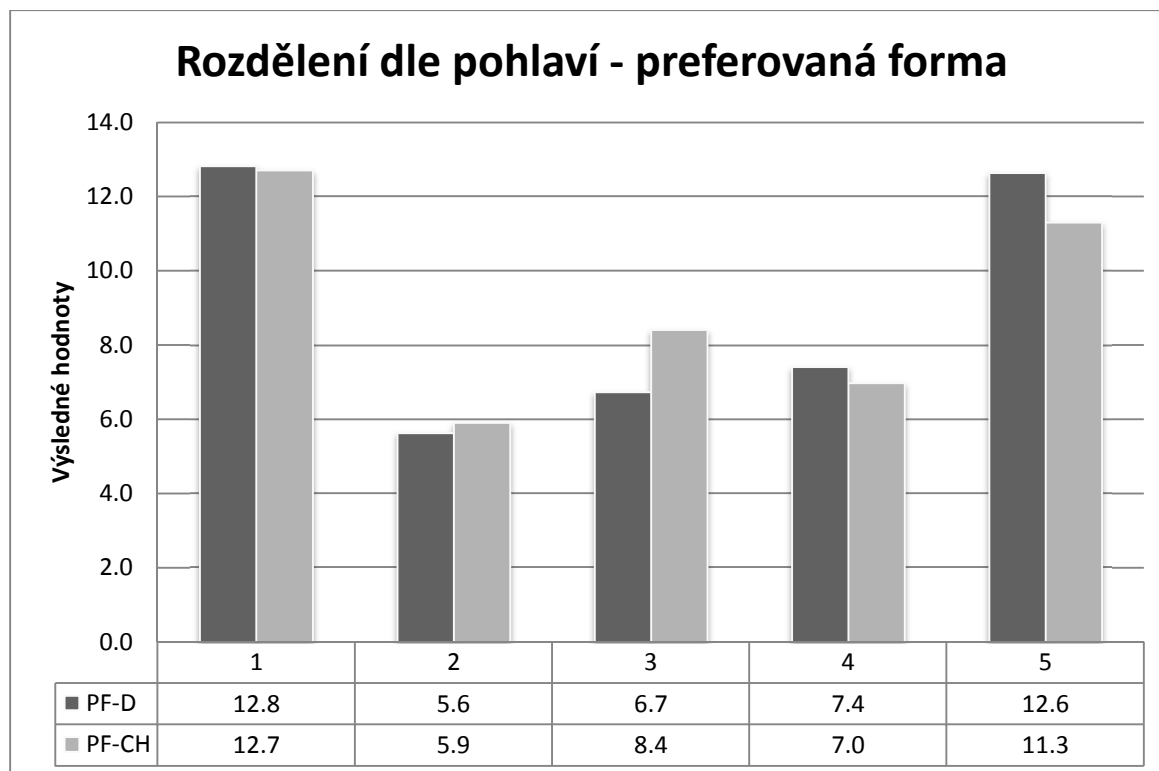
AF-CH - aktuální forma – chlapci

Obrázek 6. Výsledné hodnoty dotazníku MCI Naše třída – porovnání dle pohlaví, aktuální forma.

4.7 Porovnání dle pohlaví – preferovaná forma

Jak dívky, tak chlapci, by si přáli větší spokojenost ve třídě. Dívky dosahují hodnoty 12,8 a chlapci 12,7. Ke spokojenosti ve třídě by obě skupiny uvítaly méně třenic ve třídě, dívky skórovaly hodnotou 5,6 a chlapci 5,9. Žáci by chtěli také menší soutěživost ve třídě (dívky – 6,7; chlapci – 8,4). Pokud je klima ve třídě příliš soutěživé, mohou se slabší žáci cítit pod tlakem a pokud se jim opakovaně nedaří být úspěšnými, může to způsobit, že se nebudou ve třídě cítit spokojeni. V oblasti obtížnosti učení se přání dívek a chlapců příliš neliší. Chlapci

dosahují hodnoty 7,0 a dívky 7,4. Co se týče oblasti soudržnosti, obě skupiny by si přály větší míru soudržnosti třídy, dívky (12,6) o něco více než chlapci (11,3).



Vysvětlivky: 1 - spokojenost ve třídě

2 - třenice ve třídě

3 - soutěživost ve třídě

4 - obtížnost učení

5 - soudržnost třídy

PF-D - preferovaná forma – dívky

PF-CH - preferovaná forma – chlapci

Obrázek 7. Výsledné hodnoty dotazníku MCI Naše třída – porovnání dle pohlaví, preferovaná forma.

4.8 Porovnání dle pohlaví – aktuální i preferovaná forma

Z porovnání aktuálního a preferovaného klimatu mezi dívkami a chlapci vyplývá, že skupina by si přála změny ve všech pěti oblastech.

Dívky i chlapci by si přáli být více spokojeni, zažívat méně třenic, méně soutěžit, mít méně náročnou školní práci a také být soudržnější.

Pokud porovnááme, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi hodnocením jednotlivých subtestů: AF (aktuální forma) 1-5 a PF (preferovaná forma) 1-5 dle pohlaví respondentů (chlapci a dívky), nacházíme informaci (Tab. 8), že dle Mann-Whitney U testu na $p \leq 0.05$ je statisticky významný rozdíl u AF3 (soutěživost, aktuální forma) a PF3 (soutěživost, preferovaná forma), chlapci mají v dané oblasti statisticky významně vyšší hodnoty u aktuální i preferované formy než dívky.

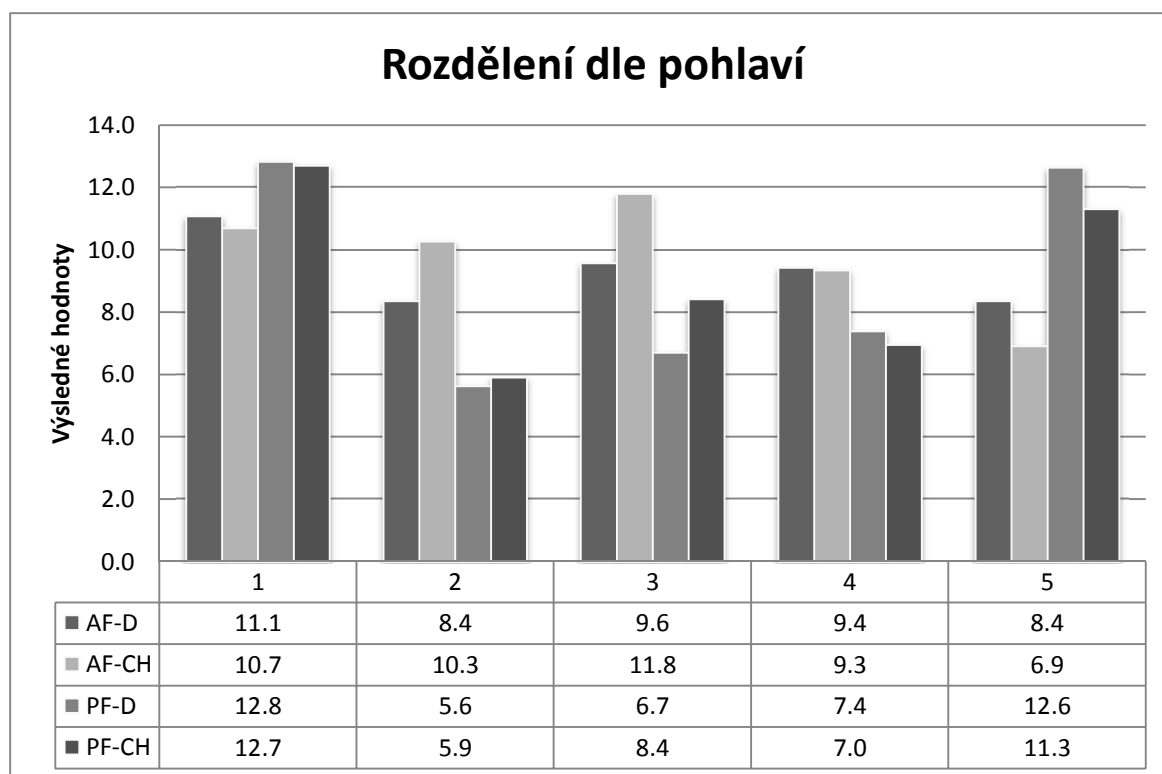
Při porovnání hodnocením vztahu mezi AF (aktuální forma) a PF (preferovaná forma) dle tříd rozdělených dle pohlaví respondentů (chlapci a dívky) zjišťujeme, že dle Wilcoxonova párového testu na $p \leq 0.05$ je u chlapců statisticky významný rozdíl mezi výsledky aktuální a preferované formy dotazníku všude mimo AF4 (obtížnost učení, aktuální forma) a PF4 (obtížnost učení, preferovaná forma). U dívek je statisticky významný rozdíl mezi výsledky aktuální a preferované formy dotazníku všude mimo AF1 (spokojenost ve třídě, aktuální forma) a PF1 (spokojenost ve třídě, preferovaná forma).

Tabulka 8. Statistické porovnání výsledků jednotlivých subškál (AF1- PF5) dle pohlaví.

Proměnná	Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) Dle proměn. Pohlaví Tučně označené testy jsou významné na hladině $p < 0,05000$									
	Sčet poř. skup. 1	Sčet poř. skup. 2	U	Z	p-hodn.	Z upravené	p-hodn.	N platn. skup. 1	N platn. skup. 2	2*1 str. přesné p
AF1	750	735	344	-0,338	0,736	-0,350	0,726	28	26	0,738
AF2	872	614	263	1,749	0,081	1,784	0,074	28	26	0,079
AF3	902	583	232	2,277	0,023	2,323	0,020	28	26	0,022
AF4	728	757	322	-0,718	0,472	-0,733	0,463	28	26	0,476
AF5	663	822	257	-1,843	0,065	-1,906	0,057	28	26	0,065
PF1	772	713	362	0,026	0,979	0,027	0,978	28	26	0,979
PF2	778	707	356	0,130	0,897	0,153	0,878	28	26	0,898
PF3	903	582	231	2,294	0,022	2,382	0,017	28	26	0,021
PF4	734	752	328	-0,623	0,533	-0,654	0,513	28	26	0,530
PF5	685	800	279	-1,463	0,144	-1,510	0,131	28	26	0,144

Vysvětlivky:

- AF1 - spokojenost ve třídě – aktuální forma
- AF2 - třenice ve třídě – aktuální forma
- AF3 - soutěživost ve třídě – aktuální forma
- AF4 - obtížnost učení – aktuální forma
- AF5 - soudržnost třídy – aktuální forma
- PF1 - spokojenost ve třídě – preferovaná forma
- PF2 - třenice ve třídě – preferovaná forma
- PF3 - soutěživost ve třídě – preferovaná forma
- PF4 - obtížnost učení – preferovaná forma
- PF5 - soudržnost třídy – preferovaná forma



Vysvětlivky: 1 - spokojenost ve třídě

2 - třenice ve třídě

3 - soutěživost ve třídě

4 - obtížnost učení

5 - soudržnost třídy

AF-D - aktuální forma – dívky

AF-CH - aktuální forma – chlapci

PF-D - preferovaná forma – dívky

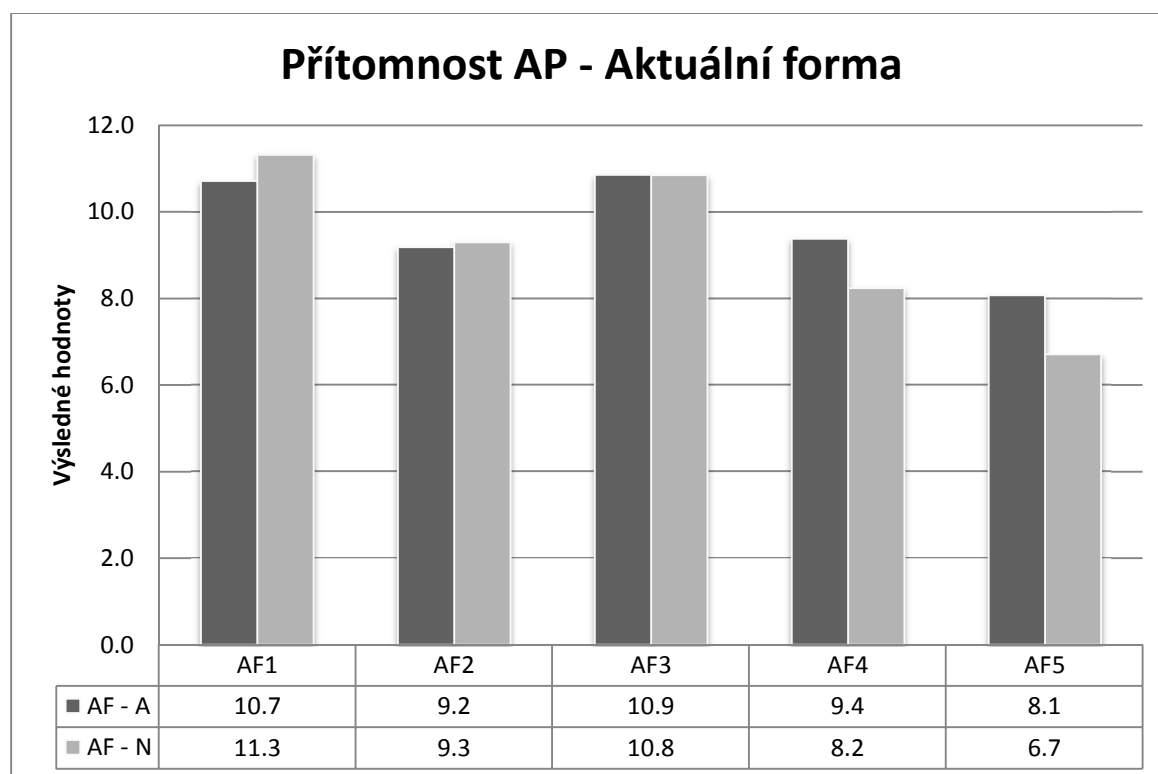
PF-CH - preferovaná forma – chlapci

Obrázek 8. Výsledné hodnoty dotazníku MCI Naše třída – porovnání dle pohlaví, aktuální i preferovaná forma.

4.9 Přítomnost asistenta pedagoga – aktuální forma

Ve třídách, ve kterých je přítomen asistent pedagoga dosahují žáci v oblasti spokojenosti ve třídě hodnoty 10,7, zatímco žáci ze třídy, ve které asistent pedagoga není, dosahují v oblasti spokojenosti o něco vyšší hodnoty a to 11,3. V oblasti třenic ve třídě nepozorujeme výrazný rozdíl ve třídách s asistentem pedagoga (9,2) a třídou bez asistenta (9,3). Ani v oblasti soutěživosti není rozdíl mezi třídami. Ve skupině, která má asistenta pedagoga,

skórují žáci hodnotou 10,9 a skupina, ve které asistent pedagoga není hodnotou 10,8. Nijak výrazný rozdíl není ani u hodnoty v oblasti obtížnosti učení. Žáci, v jejichž třídě je přítomen asistent pedagoga, vnímají tuto oblast v aktuální formě dotazníku hodnotou 9,4. Žáci, v jejichž třídě asistent pedagoga přítomen není, vnímají tuto oblast hodnotou 8,2. O něco výraznější rozdíl můžeme pozorovat v oblasti soudržnosti třídy, kdy třída s asistentem pedagoga skóruje hodnotou 8,1 a třída bez asistenta pedagoga hodnotou pouze 6,7.



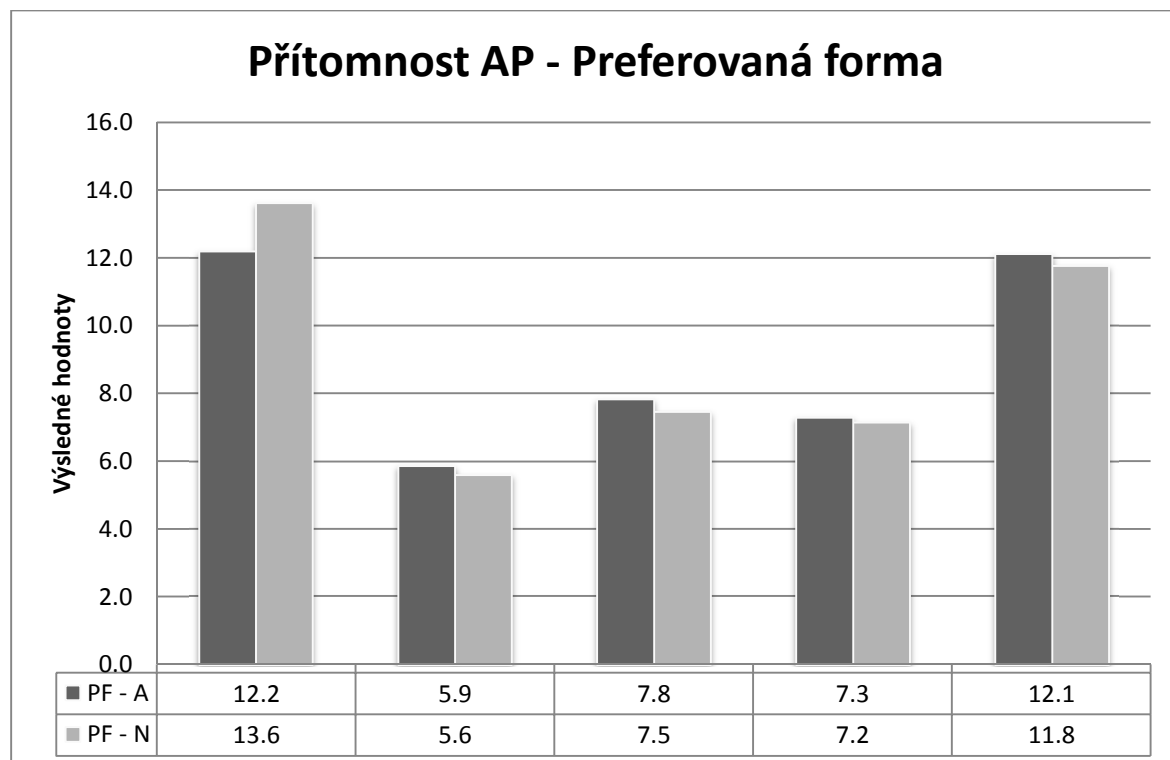
Vysvětlivky:

- AF1 - spokojenost ve třídě – aktuální forma
- AF2 - třenice ve třídě – aktuální forma
- AF3 - soutěživost ve třídě – aktuální forma
- AF4 - obtížnost učení – aktuální forma
- AF5 - soudržnost třídy – aktuální forma
- ANO - třídy s asistentem pedagoga
- NE - třída bez asistenta pedagoga

Obrázek 9. Výsledné hodnoty dotazníku MCI Naše třída – přítomnost asistenta pedagoga, aktuální forma.

4.10 Přítomnost asistenta pedagoga – preferovaná forma

V preferované formě by si přáli jak třídy s asistentem pedagoga, tak třída bez něj vyšší hodnoty v oblasti spokojenosti ve třídě (asistent – 12,2; bez – 13,6) a v oblasti soudržnosti třídy (asistent – 12,1; bez – 11,8). Naopak by chtěli zažívat méně třenic (asistent – 5,9; bez – 5,6), přáli by si snížit soutěživost ve třídě (asistent – 7,8; bez – 7,5), také by chtěli snížit obtížnost výuky (asistent – 7,3; bez – 7,2).



- Vysvětlivky:
- PF1 - spokojenost ve třídě – preferovaná forma
 - PF2 - třenice ve třídě – preferovaná forma
 - PF3 - soutěživost ve třídě – preferovaná forma
 - PF4 - obtížnost učení – preferovaná forma
 - PF5 - soudržnost třídy – preferovaná forma
 - ANO - třídy s asistentem pedagoga
 - NE - třída bez asistenta pedagoga

Obrázek 10. Výsledné hodnoty dotazníku MCI Naše třída – přítomnost asistenta pedagoga, preferovaná forma.

4.11 Přítomnost asistenta pedagoga – aktuální i preferovaná forma

Tabulka 9. Statistické porovnání dle přítomnosti asistenta pedagoga.

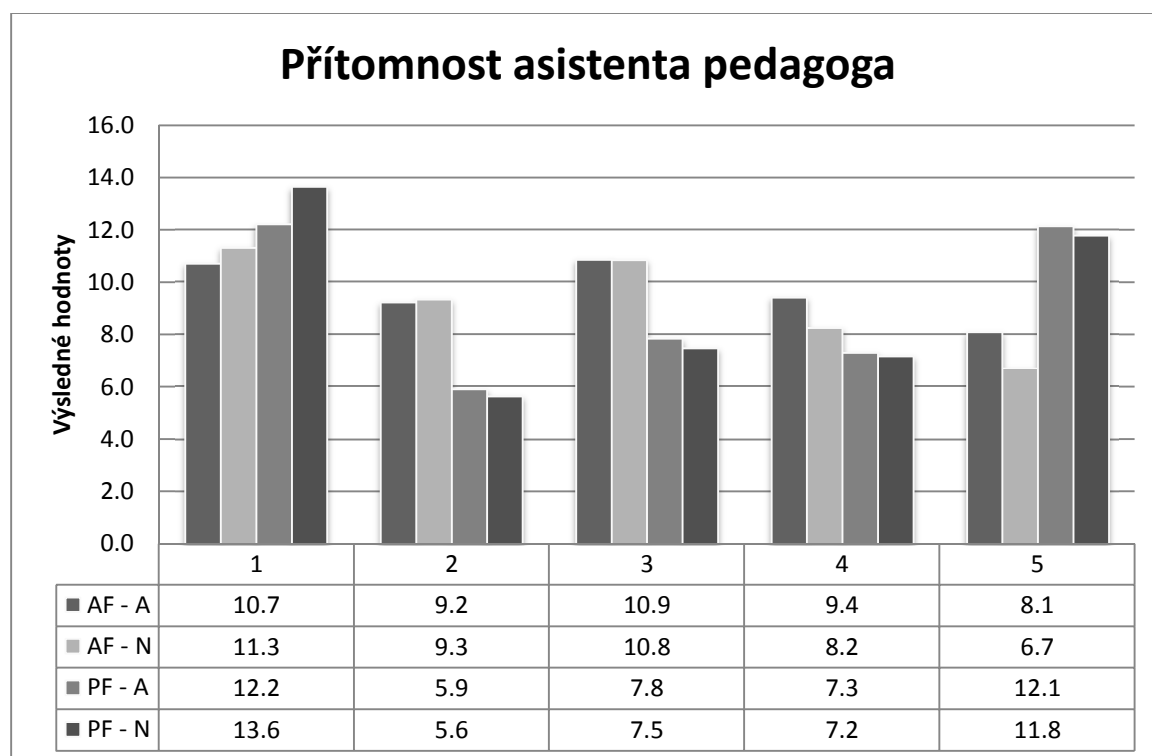
Proměnná	Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) Dle proměn. Asistent Tučně označené testy jsou významné na hladině $p < 0,05000$									
	Sčt poř. skup. 1	Sčt poř. skup. 2	U	Z	p-hodn.	Z upraven é	p-hodn.	N platn. skup. 1	N platn. skup. 2	2*1str. přesné p
AF1	389	1097	236	0,617	0,537	0,641	0,522	13	41	0,535
AF2	365	1120	259	0,142	0,887	0,145	0,885	13	41	0,889
AF3	367	1119	258	0,172	0,863	0,176	0,861	13	41	0,857
AF4	324	1161	233	-0,668	0,504	-0,681	0,496	13	41	0,509
AF5	279	1207	188	-1,588	0,112	-1,642	0,101	13	41	0,111
PF1	464	1022	161	2,135	0,033	2,219	0,027	13	41	0,031
PF2	311	1174	220	-0,931	0,352	-1,096	0,273	13	41	0,356
PF3	349	1136	258	-0,162	0,871	-0,168	0,867	13	41	0,873
PF4	345	1140	254	-0,243	0,808	-0,256	0,799	13	41	0,810
PF5	338	1147	247	-0,384	0,701	-0,397	0,691	13	41	0,704

Vysvětlivky:

- AF1 - spokojenost ve třídě – aktuální forma
- AF2 - třenice ve třídě – aktuální forma
- AF3 - soutěživost ve třídě – aktuální forma
- AF4 - obtížnost učení – aktuální forma
- AF5 - soudržnost třídy – aktuální forma
- PF1 - spokojenost ve třídě – preferovaná forma
- PF2 - třenice ve třídě – preferovaná forma
- PF3 - soutěživost ve třídě – preferovaná forma
- PF4 - obtížnost učení – preferovaná forma
- PF5 - soudržnost třídy – preferovaná forma

Pokud porovnááme, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi hodnocením jednotlivých subtestů: AF (aktuální forma) 1-5 a PF (preferovaná forma) 1-5 dle tříd rozdělených dle přítomnosti asistenta (s asistentem AF-A, PF-A a bez asistenta AF-N a PF-N), nacházíme informaci, že dle Mann-Whitney U testu na $p \leq 0.05$ je rozdíl u PF1 (spokojenost ve třídě), třída bez asistenta má statisticky významně vyšší hodnoty u preferované formy než třídy s asistentem.

Pokud porovnááme, zda existuje statisticky významný rozdíl mezi hodnocením vztahu mezi AF (aktuální forma) a PF (preferovaná forma) dle tříd rozdělených dle přítomnosti asistenta (s asistentem AF-A, PF-A a bez asistenta AF-N a PF-N), nacházíme informaci, že dle Wilcoxonova párového testu na $p \leq 0.05$ je statisticky významný rozdíl u PF1 (spokojenost ve třídě, preferovaná forma), třída bez asistenta má všude statisticky významný rozdíl mezi aktuální a preferovanou formou, mimo AF4 (obtížnost učení, aktuální forma).



Vysvětlivky:

- 1 - spokojenost ve třídě
- 2 - třenice ve třídě
- 3 - soutěživost ve třídě
- 4 - obtížnost učení
- 5 - soudržnost třídy

AF-A - přítomnost asistenta pedagoga, aktuální forma

AF-N - nepřítomnost asistenta pedagoga, aktuální forma

PF-A - přítomnost asistenta pedagoga, preferovaná forma

PF-N - nepřítomnost asistenta pedagoga, preferovaná forma

Obrázek 11. Výsledné hodnoty dotazníku MCI Naše třída – přítomnost asistenta pedagoga, aktuální i preferovaná forma.

5 Diskuze

Dotazník MCI Naše třída je určen pro žáky ve věku 8 – 12 let, byl aplikován na žáky tří tříd Základní školy Holice, celkem 54 probandů. V jedné třídě třetího ročníku a ve čtvrtém ročníku byl přítomen asistent pedagoga, v jedné třídě třetího ročníku asistent pedagoga přítomen nebyl.

Administrace dotazníku trvala přibližně 20 – 40 minut. V každé třídě bylo šetření provedeno dvakrát. Nejprve preferovaná forma dotazníku a přibližně po 14 dnech forma aktuální.

Nikdo z žáků neměl problém s pochopením zadání dotazníku. Pouze bych chtěla upozornit na složitost formulací otázek v preferované formě dotazníku. Vzhledem ke své současné praxi asistenta pedagoga ve třetím ročníku základní školy, se domnívám, že některé položky jsou pro žáky nesrozumitelné. Žáci se při vypracovávání dotazníku dotazovali na význam některých položek. Např. položka č. 13 – „Některým dětem v naší třídě by mělo víc vadit, že nemají tak dobré výsledky jako jiní žáci“. U žáků nižších ročníků bych doporučovala nejprve společně přečíst všechny otázky, pokud si nebudou žáci u některých položek dotazníku jisti významem, společně si tyto položky vysvětlit.

Většina žáků neměla potíží při administraci dotazníku. Myslím si, že vzhledem k tomu, že se žák rozhoduje pouze mezi možnostmi ANO – NE, není vyplnění dotazníku příliš náročné. Není proto nutné administraci dotazníku jakkoli rozdělovat do více částí. V jedné ze tříd třetího ročníku, byla pozorována únava u integrovaného žáka. Po domluvě s třídní učitelkou dostal žák krátkou přestávku a dokončil administraci o chvíli později než ostatní žáci. Dle mého názoru, je lepší dopřát žákovi, který se jeví unaveně nebo ztrácí zájem o administraci, krátkou přestávku. Zamezíme tím bezmyšlenkovitému kroužkování odpovědí.

Můžeme říci, že v těchto třech třídách jsou soutěživější chlapci než dívky. A chlapci více vnímají třenice ve třídě. Vzhledem k malému výzkumnému souboru bych ale toto tvrzení nezevšeobecňovala. Zajímavé je, že v preferované formě dotazníku hodnoty jeví jako hodnoty pozitivního klimatu. Vzhledem k tomu, že Lašek (2007) uvádí, že obecně platí, že čím vyšší jsou hodnoty u škál typu spokojenost ve třídě a soudržnost ve třídě, tím je klima ve třídě příznivější. Naopak čím vyšší hodnoty u škál třenice ve třídě, soutěživost ve třídě a obtížnost učení, tím hůře pro klima ve třídě.

Morávková Vejrochová et al. (2015) uvádí, že asistent pedagoga ovlivňuje klima třídy. V tomto výzkumném šetření se toto ovlivnění klimatu asistentem pedagoga příliš neprokázalo. Pouze v oblasti spokojenosti ve třídě v preferované formě dotazníku máme

statisticky významný rozdíl. Žáci ze třídy, ve které není asistent pedagoga, uváděli vyšší hodnoty v oblasti spokojenosti než žáci ze tříd, ve kterých asistent je.

Jak již bylo uvedeno výše, třídní klima je dlouhodobý jev, který ovlivňuje velké množství faktorů. Můžeme tedy pouze polemizovat, do jaké míry může učitel ovlivnit nepříznivé klima ve své třídě, popř. za jak dlouho se snahy o zlepšení klimatu ve třídě projeví (Čapek, 2010).

V některých výzkumech je ještě aplikován dotazník učitelům pro ověření vnímání klimatu pedagogem. Dle mého názoru by bylo zajímavé i v tomto šetření ověřit, jak vnímá klima ve třídě pedagog a asistent pedagoga. Abychom ověřili, zda je vnímání klimatu učitele a žáků podobné, nebo zda jsou ve vnímání klimatu třídy rozdíly.

Například Lašek (2012) uvádí, že učitel považuje třídu za soutěživější, než žáci. Pravděpodobně se může jednat o přání učitele nebo sebehodnocení snahy soutěživost do třídy vnést. Dále učitel odhaduje nižší prožitek spokojenosti. Vzhledem k tomu, že učitel řeší kázeňské přestupy, vnímá nižší soudržnost třídy než žáci. Nízká soudržnost třídy může být vnímána i velkým počtem třenic vnímaných učitelem.

Co se týče soutěživosti dle Laška (2012) je úroveň soutěživosti do jisté míry dána učitelem a školou. Protože zde nedochází pouze k osvojování učiva, ale také k poměřování a to s tím, co od žáků požaduje učitel, ale také s vědomostmi ostatních žáků. Navíc může být soutěživost a snaha po vyniknutí podporována i rodinou.

Lašek (2012) dále uvádí, že soutěživost může být do jisté míry vnímána jako pozitivní. Ale pouze u žáků, kteří jsou v soutěži úspěšní, podporuje se tak jejich sebeobraz.

Hrabal a Pavelková (2011) uvádí, že žáky můžeme rozdělit na ty, kteří mají potřebu úspěšného výkonu a naopak ty, kteří mají potřebu vyhnout se neúspěchu. Strach ve škole může být motivačním činitelem, který v mírné intenzitě může zvýšit výkon žáků. Pokud je příliš velký, výkon zeslabuje. Každý ale prožívá stres a tlak jinak, jsou žáci, kteří jsou úzkostní a velmi rychle dostávají strach, který komplikuje proces jejich učení. Naopak neúzkostní žáci prožívají strach spíše jako motivační tlak, který je podnítí k tomu, aby se začali učit. Pokud je vyučovací styl založen na nadměrné přísnosti, může být u žáků zvýšená obava a ohrožení. Učitel může také přihlédnout k míře znevýhodnění strachu a úzkostlivé žáky pravděpodobněji bude známkovat mírněji. Stresovou situaci mohou také vytvořit nevhodně připravené soutěže.

V tomto výzkumném šetření se ukázalo, že chlapci dosahují vyšších hodnot v oblasti soutěživosti než dívky.

Zajímavé je, že ve vnímání obtížnosti učení dosáhli žáci čtvrtého ročníku výrazně vyšší hodnoty než žáci třetích ročníků. Dle mého názoru by to mohlo být způsobeno obtížnějším učivem ve čtvrtém ročníku. Například v první, druhé a třetí třídě mají žáci předmět prvouka, který se ve čtvrté třídě dělí na vlastivědu a přírodovědu a žáci tak mohou vnímat, že se musí připravovat místo na jeden předmět na dva. Z tohoto důvodu mohou mít pocit, že je učiva příliš a proto mohou hodnotit vyššími hodnotami v oblasti obtížnosti učení. Nebo je možné, že paní učitelka čtvrté třídy má na žáky vyšší nároky než paní učitelky třetích ročníků.

V preferované formě nejsou mezi jednotlivými třídami žádné statisticky významné rozdíly v žádné ze zkoumaných oblastí. V aktuální formě nacházíme v oblasti spokojenosti ve třídě statisticky významný rozdíl mezi třídami B a C. Je patrné, že vnímání spokojenosti ve třídě je v jednotlivých třídách značně rozdílné. Mohlo by to být způsobeno především jiným pedagogem, jeho metodami apod., ale také jednotlivými žáky, kteří do třídy chodí. Chování žáků může klima ve třídě značně ovlivnit. Do jisté míry by se ale mohlo jednat i o vybavení jednotlivých tříd, ne v každé třídě je interaktivní tabule, což by mohlo mít na klima také určitý vliv.

Další statisticky významný výsledek je v oblasti třenic ve třídě a to také mezi třídami B a C. Z vlastní zkušenosti vím, že pro učitele nebo asistenta pedagoga je velmi nepříjemné zasahovat do konfliktů žáků. Ne vždy učitel ví, co a jak se stalo a může se tak lehce stát, že spor rozsoudí špatně. A pokud se žák cítí potrestán neprávem či pocítuje křivdu, může se lehce stát, že ztratí k učitelovi důvěru atd.

V oblasti soutěživosti nejsou mezi jednotlivými třídami statisticky významné rozdíly. V oblasti obtížnosti učení jsou statisticky významné rozdíly mezi třídami A a C, B a C. A v oblasti soudržnosti třídy také nemáme žádné statisticky významné rozdíly mezi jednotlivými třídami. Dle mého názoru se soudržnost třídy v nižších ročnících základní školy příliš neprojevuje. Mohlo by to být způsobeno i tím, že například chlapci nechtějí chodit ve dvojicích s dívkami, nechtějí být spolu ve skupinách apod. Až ve vyšších ročnících se tento pravděpodobně stud prolomí a třída se stává jednolitou a více se projeví soudržnost ve třídě.

Třídní učitelé jednotlivých tříd projevíli zájem o cíle výzkumu. Bohužel nemám další informace, zda s výsledky svých tříd nějakým způsobem pracovali a snažili se ovlivnit klima ve své třídě.

6 Závěry

1. Jaké je klima třídy hodnocené pomocí odpovědí žáků na dotazník MCI Naše třída (aktuální a preferovaná forma)?

Jak již bylo uvedeno, vnímání klimatu žáky v jednotlivých třídách je rozdílné, ale všechny se pohybují v pásmu běžných hodnot dle Laška (2012). Pokud se zaměříme na rozdíl ve vnímání aktuální a preferované formě, u třídy A nacházíme statisticky významný rozdíl v oblastech spokojenosti ve třídě, třenicích ve třídě, soutěživosti a soudržnosti ve třídě. V oblasti obtížnosti učení statisticky významný rozdíl není.

Ve třídě B nacházíme statisticky významný rozdíl ve vnímání aktuální a preferované formy v oblasti třenic ve třídě, soutěživosti a soudržnosti. V oblasti spokojenosti ve třídě a obtížnosti učení statisticky významný rozdíl není.

Ve třídě C nacházíme statisticky významný rozdíl v oblasti spokojenosti, třenic ve třídě, soutěživosti, obtížnosti učení i soudržnosti ve třídě. V této třídě jsou statisticky významné rozdíly mezi aktuální a preferovanou formou ve všech oblastech.

2. Můžeme pozorovat rozdíly třídního klimatu mezi třídami, ve kterých je asistent pedagoga, se třídami, ve kterých asistent pedagoga není?

Co se týče přítomnosti asistenta pedagoga ve třídě. Statisticky významné hodnoty nacházíme u třídy bez asistenta pedagoga v preferované formě v oblasti spokojenosti ve třídě. Třída, ve které není asistent pedagoga, dosahuje v oblasti spokojenosti v preferované formě vyšších hodnot, než třídy, ve kterých asistent pedagoga je.

3. Jsou rozdíly vnímání klimatu mezi chlapci a dívkami v jednotlivých pěti proměnných dotazníku a to jak v preferované, tak i aktuální formě?

Co se týče rozdílného vnímání klimatu mezi dívkami a chlapci, můžeme říci, že nacházíme statisticky významný rozdíl mezi aktuální a preferovanou formou v oblasti soutěživosti, kdy chlapci skórují vyššími hodnotami než dívky. V jiných oblastech nenacházíme statisticky významné rozdíly. Oblast soutěživosti nemusíme vnímat pouze negativně, jsou žáci, které mírný stres podporuje k lepším výkonům.

Dále můžeme říci, že u chlapců nacházíme statisticky významný rozdíl ve všech sledovaných oblastech kromě obtížnosti učení a to při porovnání aktuální a preferované formy. U dívek při porovnání aktuální a preferované formy nacházíme statisticky významné rozdíly ve všech sledovaných oblastech kromě spokojenosti ve třídě.

4. Jsou rozdíly třídního klimatu mezi jednotlivými třídami?

V oblasti aktuální formy dotazníku nacházíme statisticky významný rozdíl v oblasti spokojenosti ve třídě mezi třídami B a C. V oblasti třenic ve třídě je statisticky významný rozdíl také mezi třídami B a C. V oblasti soutěživosti ve třídě nenacházíme statisticky významný rozdíl mezi jednotlivými třídami. V oblasti obtížnosti učení je statisticky významný rozdíl mezi třídami A a C, B a C. Tento výsledek by mohl být způsoben vyššími nároky učitelky žáků čtvrtého ročníku. Co se týče oblasti soudržnosti ve třídě, zde nenacházíme statisticky významný rozdíl mezi jednotlivými třídami.

V oblasti preferované formy nenacházíme statisticky významné rozdíly mezi jednotlivými třídami v žádné oblasti dotazníku.

7 Souhrn

Diplomová práce se zabývá výzkumem třídního klimatu na základní škole s využitím dotazníku MCI – Naše třída. Výzkumné šetření bylo provedeno na výzkumném souboru 54 žáků Základní školy Holice, z toho bylo 28 dívek a 26 chlapců. Žáci byli ze dvou třetích a jedné čtvrté třídy. Ve dvou třídách byl přítomen asistent pedagoga.

Administrace dotazníku trvala přibližně 20 – 40 minut. V každé třídě se šetření provádělo dvakrát, nejprve preferovaná forma a po 14 dnech forma aktuální. Žáci neměli s administrací dotazníků problém, protože se rozhodovali pouze ze dvou možností, ano – ne. Pouze v některých delších tvrzeních si nebyli jisti významem, který jim byl vysvětlen.

Zjistili jsme statisticky významné rozdíly u jednotlivých tříd v porovnání aktuální a preferované formy. U třídy A jsou statisticky významné rozdíly ve všech oblastech kromě obtížnosti učení. U třídy B jsou statisticky významné rozdíly ve všech oblastech kromě spokojenosti ve třídě a obtížnosti učení. A u třídy C jsou statisticky významné rozdíly ve všech oblastech.

V porovnání tříd, ve kterých je a není asistent pedagoga, jsme zjistili statistickou významnost pouze v preferované formě v oblasti spokojenosti ve třídě. Kdy třída bez asistenta pedagoga dosahuje vyšších hodnot než třídy s asistentem pedagoga.

Co se týče rozdílů z hlediska pohlaví, statisticky významný rozdíl pozorujeme v porovnání aktuální a preferované formy, kdy chlapci dosahují v oblasti soutěživosti vyšších hodnot než dívky. Pokud se zaměříme pouze na chlapce, dosahují při porovnání aktuální a preferované formy statisticky významné rozdíly ve všech oblastech kromě obtížnosti učení. Dívky při porovnání aktuální a preferované formy dosahují statisticky významné výsledky ve všech oblastech, kromě spokojenosti ve třídě.

Když porovnáme jednotlivé třídy, v aktuální formě dotazníku v oblasti spokojenosti ve třídě je statisticky významný rozdíl mezi třídami B a C. Taktéž v oblasti třenic ve třídě. V oblasti soutěživosti není statisticky významný rozdíl mezi žádnými třídami. V oblasti obtížnosti učení je statisticky významný rozdíl mezi třídami A a C, B a C, kdy třída C dosahuje vyšších hodnot než třídy A a B. V oblasti soudržnosti třídy nenacházíme žádné statisticky významné rozdíly.

Při porovnání jednotlivých tříd v preferované formě dotazníku, nenacházíme žádné statisticky významné rozdíly mezi jednotlivými třídami.

Limitem práce by mohl být poměrně malý výzkumný soubor, který se skládá pouze ze tří tříd jedné základní školy a celkového počtu 54 žáků. Vhodné by také bylo zapojit do výzkumu více škol a tříd s asistentem pedagoga i bez něj. Zajímavé by mohlo být získat a porovnat tato data z více krajů České republiky popřípadě i více států.

8 Summary

The diploma thesis deals with classroom climate research at elementary school using the questionnaire MCI – My Class Inventory. A research survey was carried out on a survey of 54 pupils of the Holice Primary School, of which 28 girls and 26 boys. The pupils were from two third class and one fourth class. In two classes, a teacher assistant was present.

Administration of the questionnaire lasted approximately 20 - 40 minutes. In each class, the survey was carried out twice, the first preferred form, and the current form after 14 days. Pupils didn't have a problem with administering the questionnaires, because they only made two choices, yes - no. In some longer claims, they were not sure of the meaning so it was explained them.

We found statistically significant differences between classes in the current and preferred form. For class A, there are statistically significant differences in all areas except the learning difficulty. For class B there are statistically significant differences in all areas except for classroom satisfaction and learning difficulties. And for class C there are statistically significant differences in all areas.

When comparing classes in which there is and isn't a teacher assistant, we have found statistical significance only in the preferred form in area of satisfaction in the classroom. When the class without a teacher's assistant reaches higher values than the teacher's assistant class.

As far as gender differences are concerned, we see a statistically significant difference when compared to the current and preferred form, where boys achieve higher values in the area of competition than girls. If we focus only on boys, they compare statistically significant differences in all areas except the difficulty of learning when comparing actual and preferred forms. Girls, in comparing their current and preferred forms, achieve statistically significant results in all areas, apart from classroom satisfaction.

When comparing individual classes, in the current form of satisfaction questionnaire in the class there is a statistically significant difference between classes B and C. Also in the area of friction in the class. In terms of competition, there is no statistically significant difference between any classes. In the area of learning difficulty, there is a statistically significant difference between A and C, B and C, where C is higher than Class A and B. There are no statistically significant differences in class cohesion.

When comparing individual classes in the preferred form of the questionnaire, there are no statistically significant differences between classes.

The limit of work could be a relatively small research set consisting of only three classes of one primary school and a total of 54 pupils. It would also be appropriate to involve more schools and classes in the research with or without a teacher assistant. It would be interesting to get and compare this data from several regions of the Czech Republic or even more states.

9 Referenční seznam

Arnoldová, A. (2015). Vzdělávání zdravotně postižených dětí a studentů. *Revizní a posudkové lékařství*. 18 (3/4), 85-95.

Baxová, P. et al. (2003). *Co byste měli vědět o integraci a nevíte, koho se zeptat*. Praha: Rytmus.

Benda, M., Vodňanská, Z., & Titěrová, K., et al. (2016). *Dvojjazyční asistenti pedagoga příběhy úspěšné integrace*. Praha: META o.p.s.

Blašítková, L. et al. (2015). *Klíma školy a jeho ovlivnění školním metodikem prevence a sociálním pedagogem v základní škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Blatný, M. (2016). *Psychologie celoživotního vývoje*. Praha: Karolinum.

Clotfelter, Ch. T., Hemelt, S. W., & Ladd, H. F. (2016). Teaching Assistants and Nonteaching Staff: Do They Improve Student Outcomes?. *National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research*.

Čačka, O. (2000). *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s factory optimalizace*. Brno: DOPLNĚK.

Čadilová, V. & Žampachová, Z. (2015). *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s poruchou autistického spectra nebo vybraným psychickým onemocněním*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Čadová, E., et al. (2015). *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků s tělesným postižením nebo závažným onemocněním*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

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

Dittrich, P. (1993). *Pedagogicko – psychologická diagnostika*. Jinočany: H & H.

Felcmanová, L. et al. (2015). *Metodika ke katalogu podpůrných opatření k dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Friedlová, K., Jurová, L., Lindovská, L., Macková, P., & Urbancová, M., (2012). *Práce s třídním kolektivem. Metodika*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro vzdělávání pedagogických pracovníků.

Gardošová, J., & Toflová, N. (2015). *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění předškolní vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Gillernová, I., & Krejčová, L. et al. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada Publishing.

Grecmanová, H. (2008). *Klima školy*. Olomouc: Hanex.

Grecmanová, H., Dopita, M., Poláchová Vašátková, J., & Skopalová, J. (2012). *Klima školy soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

Habr, J., Hájková, H., & Vaníčková, H. (2015). *Metodika práce asistenta pedagoga osobnostní rozvoj asistenta pedagoga a komunikace s rodinou nebo komunitou žáka*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada Publishing a. s.

Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada Publishing a. s.

Horáčková, I. et al. (2015). *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění střední školy*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Hrabal, V., Pavelková, I. (2011). *Školní výkonová motivace žáků. Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání.

Ješina, O., Kudláček, M. et al. (2011). *Aplikovaná tělesná výchova*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Kala, J., Válková, H. (2012). *Názory asistentů pedagoga na vybrané fenomény jejich profese. Aplikované pohybové activity v teorii a praxi*. 3 (1), 37-47.

Kašpárková, J. (2007). *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

- Kendíková, J. (2016). *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta Publishing.
- Klusák, M. (1994). Vědět, jak zacházet s klimatem ve třídě. *Pedagogika*. 44 (1), 61-67.
- Kozáková, R. (2015). *Základy obecné a vývojové psychologie pro studenty nelékařských zdravotnických oborů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Lašek, J. (2007). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Lašek, J. (2012). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- Lechta, V. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál.
- Mariani, M., Villares, E., Sink, A. Ch., Colvin, K., & Kuba, S. P. (2015). Confirming the Structural Validity of the My Class Inventory – Short Form Revised. *Professional School Counseling*. 19 (1), 92-102.
- Michalík, J., Baslerová, P., Felcmanová, L. (2015). *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísní o. p. s.
- Michalík, J., Baslerová, P., Felcmanová, L. et al. (2015). *Katalog podpůrných opatření. Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Morávková Vejrochová, M. et al. (2015). *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Nováková, I., & Barvíková, J. (2015). *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků se sluchovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Pecháčková, I., Navrátilová, Z., & Slavíková, P. (2014). Social Climate in the Environment of Primary Schools. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 112 (7), 719-724.
- Piaget, J. & Inhelderová, B. (2007). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.

Pražská skupina školní etnografie. (2004). *Čeští žáci po deseti letech*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.

Renotírová, M., Ludíková, L. (2004). *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Říčan, P. (2010). *Psychologie osobnosti obor v pohybu*. Praha: Grada Publishing a.s.

Sink, A. Ch., & Spencer, R. L. (2005). My Class Inventory – Short Form as an Accountability Tool for Elementary School Counselors to Measure Classroom Climate. *Professional School Counseling*. 9 (1), 37-48.

Souralová, E., & Langer, J. (2005). *Surdopedie. Studijní opora pro kombinované studium*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Starý, K. et al. (2008). *Pedagogika ve škole*. Praha: Portál.

Uzlová, I. (2010). *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním. Praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál.

Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.

Valenta, M., Petráš, P. et al. (2012). *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem s mentálním postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Vávrová, P., & Petřková, A. (2013). *Ontogenetická psychologie pro sociální pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Vyhláška 27/2016 Sb. O vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Vykopalová, H. (1992). *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.

Zákon č. 563/2004 Sb., O pedagogických pracovnících.

10 Přílohy

Tabulka č. 10. Dotazník MCI Naše třída – aktuální forma.

MCI NAŠE TŘÍDA

Dívka – chlapec

V naší třídě baví děti práce ve škole	ano	ne
V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou	ano	ne
V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší	ano	ne
V naší třídě je učení těžké, máme moc práce	ano	ne
V naší třídě je každý mým kamarádem	ano	ne
Některé děti nejsou v naší třídě lakomé	ano	ne
Některé děti v naší třídě jsou lakomé	ano	ne
Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší, než práce spolužáků	ano	ne
Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci	ano	ne
Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády	ano	ne
Děti z naší třídy mají svou třídu rády	ano	ne
Mnoho dětí z naší třídy dělá spolužákům naschvály	ano	ne
Některým dětem v naší třídě je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky	ano	ne
V naší třídě umí pracovat jen bystré děti	ano	ne
Všechny děti v naší třídě jsou mí důvěrní přátelé	ano	ne
Některým dětem se v naší třídě nelíbí	ano	ne
Určitě děti z naší třídy vždy chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti	ano	ne
Některé děti z naší třídy se vždycky snažit udělat svou práci lépe, než ostatní	ano	ne
Práce ve škole je namáhavá	ano	ne
Všechny děti v naší třídě se mezi sebou dobře snášejí	ano	ne
V naší třídě je legrace	ano	ne
Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají	ano	ne
Několik dětí v naší třídě chce být pořád nejlepší	ano	ne
Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, jak se učit	ano	ne
Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé	ano	ne

Tabulka č. 11. Dotazník MCI Naše třída – preferovaná forma.

MCI NAŠE TŘÍDA

Dívka – chlapec

V naší třídě by měla děti víc bavit práce ve škole	ano	ne
V naší třídě by mělo být mezi dětmi víc pranic	ano	ne
V naší třídě by děti měly mezi sebou pořád soutěžit, aby se dozvěděly, kdo je lepší	ano	ne
V naší třídě by mělo být těžší učení, mělo by být víc práce	ano	ne
V naší třídě by každý měl být mým kamarádem	ano	ne
V naší třídě jsou děti, které by kvůli škole měly být nešťastné	ano	ne
Některé děti v naší třídě by měly být víc lakomé	ano	ne
Mnoho dětí v naší třídě by si mělo přát, aby jejich práce byla lepší, než práce	ano	ne
Většina dětí v naší třídě by měla umět udělat svou práci bez cizí pomoci	ano	ne
Některé děti v naší třídě by neměly být mými kamarády	ano	ne
Děti v naší třídě by měly mít třídu raději, než teď mají	ano	ne
Děti v naší třídě by měly dělat ostatním spolužákům více naschválů, než teď	ano	ne
Některým dětem v naší třídě by mělo víc vadit, že nemají tak dobré výsledky jako	ano	ne
V naší třídě by měly umět pracovat jen bystré děti	ano	ne
Všechny děti v naší třídě by měly být mými důvěrnými přáteli	ano	ne
V naší třídě by měly být i děti, kterým se ve třídě nelíbí	ano	ne
Určitě děti v naší třídě by měly mít právo, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní	ano	ne
Některé děti z naší třídy by se měly vždycky snažit udělat svou práci lépe než	ano	ne
Práce ve škole by měla být namáhavější, než je	ano	ne
Všechny děti v naší třídě by se měly mezi sebou dobře snášet	ano	ne
V naší třídě by měla být větší legrace	ano	ne
Děti v naší třídě by se měly mezi sebou víc hádat	ano	ne
Několik dětí v naší třídě by mělo být pořád nejlepší	ano	ne
Většina dětí v naší třídě by měla už vědět, jak má dělat svou práci, měla by se umět	ano	ne
Děti z naší třídy by se měly mít mezi sebou rády, být přáteli	ano	ne