



Diplomová práce

Práce třídního učitele s třídním kolektivem

Studijní program:

M0113A300008 Učitelství pro 1. stupeň základních škol

Autor práce:

Hana Vernerová

Vedoucí práce:

PhDr. Eva Břečková-Chalupová, Ph.D.
Katedra pedagogiky a psychologie

Liberec 2024



Zadání diplomové práce

Práce třídního učitele s třídním kolektivem

Jméno a příjmení:

Hana Vernerová

Osobní číslo:

P19000568

Studijní program:

M0113A300008 Učitelství pro 1. stupeň základních škol

Zadávací katedra:

Katedra pedagogiky a psychologie

Akademický rok:

2022/2023

Zásady pro vypracování:

Školní třída jako sociální skupina, třídní učitel a jeho práce s třídním kolektivem.

Cíl: zjistit sociální vývoj třídního kolektivu ve vybrané třídě 1. stupně ZŠ

Metody: dotazník B-3, dotazník B-4

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce:

tištěná/elektronická

Jazyk práce:

čeština

Seznam odborné literatury:

BRAUN, Richard, Dana MARKOVÁ a Jana NOVÁČKOVÁ. *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0176-2.

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

SMITH, Charles A. *Třída plná pohody: 162 her zaměřených na výchovu ke spolupráci a citlivému jednání*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-602-0.

Vedoucí práce:

PhDr. Eva Břečková-Chalupová, Ph.D.

Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání práce:

15. listopadu 2022

Předpokládaný termín odevzdání: 25. dubna 2024

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

doc. RNDr. Jana Příhonská, Ph.D.
garant studijního programu

Prohlášení

Prohlašuji, že svou diplomovou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé diplomové práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má diplomová práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych vyjádřila své poděkování PhDr. Evě Břečkové-Chalupové, Ph.D. za cenné rady během konzultací při zpracování mé diplomové práce na dané téma.

Nemalé díky patří žákům mé třídy, kteří se účastnili mého výzkumného šetření.

Dále bych chtěla poděkovat své rodině, která mi byla oporou a poskytla mi neocenitelnou podporu, povzbuzení a zázemí během mého studia.

V neposlední řadě děkuji svým kolegům ze ZŠ, kteří mě podporovali a poskytovali mi cenné rady.

ANOTACE

Tato diplomová práce s názvem *Práce třídního učitele s třídním kolektivem* se zaměřuje na roli třídního učitele v sociálním vývoji třídního kolektivu. Teoretická část se věnuje různým aspektům a typům třídního kolektivu, klimatu třídy a výchovných stylů třídního učitele. V praktické části je popisována práce třídního učitele s třídním kolektivem během tří let ve vybrané třídě na 1. stupni ZŠ. Ke zjištění sociálního vývoje třídního kolektivu byl využit psychodynamický model a dotazníky B-3 a B-4 od R. Brauna. Výsledky ukazují, že práce třídního učitele s třídním kolektivem je komplexní a vyžaduje hluboké porozumění sociální dynamice třídy. Ukazuje se, že třídní učitel hraje klíčovou roli v sociálním vývoji třídního kolektivu a že efektivní využití různých výchovných stylů a přístupů může výrazně ovlivnit klima třídy a tím podpořit schopnosti dětí dosahovat lepších studijních výsledků.

KLÍČOVÁ SLOVA

Školní třída jako sociální skupina, třídní kolektiv, klima třídy, možnosti práce s třídním klimatem, třídní učitel.

ANNOTATION

This diploma thesis, entitled *Work of a class teacher with a class group*, focuses on the role of the class teacher in the social development of the class group. The theoretical part is devoted to various aspects and types of the class collective, the climate of the class and the educational styles of the class teacher. The practical part describes the work of a class teacher with a class team during three years in a selected class at the 1st grade of elementary school. The psychodynamic model and questionnaires B-3 and B-4 by R. Braun were used to determine the social development of the class collective. The results show that the class teacher's work with the class collective is complex and requires a deep understanding of the social dynamics of the class. It turns out that the class teacher plays a key role in the social development of the class group and that the effective use of different educational styles and approaches can significantly influence the climate of the class and thereby support the children's ability to achieve better academic results.

KEY WORD

School class as a social group, class collective, class climate, possibilities of working with class climate, class teacher.

OBSAH

ÚVOD.....	14
TEORETICKÁ ČÁST	15
1 Třída	15
1.1 Školní třída jako sociální skupina.....	15
1.1.1 Sociální skupina a její struktura	16
1.1.2 Sociální skupina a její dynamika	18
1.1.3 Sociální skupina a její normy	19
1.1.4 Skupinová koheze	19
1.1.5 Sociální skupina a potřeby jejích členů	20
1.2 Typy třídních kolektivů.....	22
1.3 Fáze vývoje třídního kolektivu.....	23
1.4 Pozice a role žáků v třídním kolektivu	24
2 Klima ve školní třídě	25
2.1 Atmosféra, klima, prostředí	27
2.2 Faktory ovlivňující klima.....	29
2.3 Měření třídního klimatu.....	30
2.3.1 Diagnostické metody.....	31
2.4 Možnosti práce s třídním klimatem.....	33
2.4.1 Didaktické hry	34
2.4.2 Třídnické hodiny	35
2.4.3 Škola v přírodě	36
2.5 Spolutvůrce třídního klimatu – žák.....	37
2.6 Spolutvůrce třídního klimatu – učitel	38
3 Učitel	40
3.1 Role třídního učitele a jeho funkce.....	41
3.2 Kompetence třídního učitele.....	42
3.3 Dovednosti třídního učitele.....	44
3.4 Výchovné styly učitele při práci s dětmi	45
PRAKTICKÁ ČÁST	46
4 Úvod do problematiky.....	46
4.1 Cíle práce.....	46
4.2 Klíčové otázky.....	46
5 Výzkumné metody	47
5.1 Dotazník B-3 a B-4	47

5.1.1	Struktura dotazníku B-3	48
5.1.2	Struktura dotazníku B-4	49
5.2	Pyramida	50
6	Rozbor pedagogické instituce	52
6.1	Historie třídy.....	53
7	Metodika výzkumné části	55
7.1	Průběh šetření	55
8	Šetření ve 3. ročníku.....	56
8.1	První etapa šetření.....	56
8.1.1	Vyhodnocení dotazníku B-4.....	56
8.1.2	Vyhodnocení pyramidy	58
8.2	Druhá etapa šetření	59
8.2.1	Vyhodnocení dotazníku B-4.....	59
8.2.2	Vyhodnocení pyramidy	61
9	Šetření ve 4. ročníku.....	62
9.1	První etapa šetření.....	62
9.1.1	Vyhodnocení dotazníku B-3.....	62
9.1.2	Vyhodnocení pyramidy	65
9.2	Druhá etapa šetření	66
9.2.1	Vyhodnocení dotazníku B-3.....	66
9.2.2	Vyhodnocení pyramidy	69
10	Šetření v 5. ročníku.....	70
10.1	První etapa šetření.....	70
10.1.1	Vyhodnocení dotazníku B-3.....	70
10.1.2	Vyhodnocení pyramidy	73
10.2	Druhá etapa šetření	74
10.2.1	Vyhodnocení dotazníku B-3.....	74
10.2.2	Vyhodnocení pyramidy	77
11	Práce s třídním kolektivem	78
11.1	Třídnické hodiny	79
11.1.1	Šetření	80
11.2	Didaktické hry.....	80
11.3	Škola v přírodě.....	81
11.4	Barevné dny	81
11.5	Výlety, exkurze, tematické dny	82

11.6	Celoroční motivační hra	82
12	Vzorové přípravy třídnických hodin	83
12.1	Třídnická hodina – seznamování	84
12.2	Třídnická hodina – seznamování	86
12.3	Třídnická hodina – pravidla třídy	87
12.4	Třídnická hodina – spolupráce	88
12.5	Třídnická hodina – každý jsme jiný	90
12.6	Třídnická hodina – komunikace	92
12.7	Třídnická hodina – důvěra	94
13	Výsledky šetření	95
	ZÁVĚR	96
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	97
	SEZNAM PŘÍLOH	99

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1: Maslowova pyramida potřeb

Obrázek č. 2: Edukační prostředí třídy

Obrázek č. 3: Vztahy mezi výše zmíněnými pojmy – atmosféra, klima, prostředí

Obrázek č. 4: Pyramida

Obrázek č. 5: Pyramida z 1. šetření ve 3. ročníku

Obrázek č. 6: Pyramida z 2. šetření ve 3. ročníku

Obrázek č. 7: Pyramida z 1. šetření ve 4. ročníku

Obrázek č. 8: Pyramida z 2. šetření ve 4. ročníku

Obrázek č. 9: Pyramida z 1. šetření v 5. ročníku

Obrázek č. 10: Pyramida z 2. šetření v 5. ročníku

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Přehled počtů žáků ve třídě

Tabulka č. 2: Počet získaných dat z celkového počtu

Tabulka č. 3: Kladná hierarchie třídy z 1. šetření ve 3. ročníku

Tabulka č. 4: Záporná hierarchie třídy z 1. šetření ve 3. ročníku

Tabulka č. 5: Vyhodnocení otázky č. 4 dotazníku B-4 z 1. šetření ve 3. ročníku

Tabulka č. 6: Kladná hierarchie třídy z 2. šetření ve 3. ročníku

Tabulka č. 7: Záporná hierarchie třídy z 2. šetření ve 3. ročníku

Tabulka č. 8: Vyhodnocení otázky č. 4 dotazníku B-4 z 2. šetření ve 3. ročníku

Tabulka č. 9: Kladná hierarchie třídy z 1. šetření ve 4. ročníku

Tabulka č. 10: Záporná hierarchie třídy z 1. šetření ve 4. ročníku

Tabulka č. 11: Vyhodnocení otázky č. 4 dotazníku B-3 z 1. šetření ve 4. ročníku

Tabulka č. 12: Vyhodnocení otázky č. 5 dotazníku B-3 z 1. šetření ve 4. ročníku

Tabulka č. 13: Kladná hierarchie třídy z 2. šetření ve 4. ročníku

Tabulka č. 14: Záporná hierarchie třídy z 2. šetření ve 4. ročníku

Tabulka č. 15: Vyhodnocení otázky č. 4 dotazníku B-3 z 2. šetření ve 4. ročníku

Tabulka č. 16: Vyhodnocení otázky č. 5 dotazníku B-3 z 2. šetření ve 4. ročníku

Tabulka č. 17: Kladná hierarchie třídy z 1. šetření v 5. ročníku

Tabulka č. 18: Záporná hierarchie třídy z 1. šetření v 5. ročníku

Tabulka č. 19: Vyhodnocení otázky č. 4 dotazníku B-3 z 1. šetření v 5. ročníku

Tabulka č. 20: Vyhodnocení otázky č. 5 dotazníku B-3 z 1. šetření v 5. ročníku

Tabulka č. 21: Kladná hierarchie třídy z 2. šetření v 5. ročníku

Tabulka č. 22: Záporná hierarchie třídy z 2. šetření v 5. ročníku

Tabulka č. 23: Vyhodnocení otázky č. 4 dotazníku B-3 z 2. šetření v 5. ročníku

Tabulka č. 24: Vyhodnocení otázky č. 5 dotazníku B-3 z 2. šetření v 5. ročníku

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

aj.	(a jiné, a jiní)
apod.	(a podobně)
atd.	(a tak dále)
č.	(číslo)
DP	(diplomová práce)
mj.	(mimo jiné)
např.	(například)
NPI	(Národní pedagogický institut)
obr.	(obrázek)
r.	(rok)
resp.	(respektive)
s.	(strana)
tab.	(tabulka)
tzv.	(to znamená)
ZŠ	(základní škola)

ÚVOD

Tato diplomová práce se zabývá školní třídou jako sociální skupinou a způsoby práce s ní. Téma *Práce třídního učitele s třídním kolektivem* jsem si vybrala, jelikož mi je velmi blízké. Po úspěšném ukončení studia na střední škole jsem začala studovat Fakultu přírodovědně-humanitní a pedagogickou Technické univerzity v Liberci kombinovanou formou, abych mohla začít pracovat s dětmi. Neboť práce s dětmi byl od malička můj sen.

Nastoupila jsem na základní školu, kterou jsem navštěvovala jako žákyně, na pozici asistenta pedagoga. První rok jsem strávila s žáky v 1. třídě a druhý rok jsem s nimi pokračovala do 2. třídy. Paní učitelka od prvních dní dbala na stmelování kolektivu. Další rok jsem se stala třídní učitelkou ve 3. ročníku, v paralelní třídě než jsem působila jako asistentka pedagoga. Žáky jsem poznala již před prázdniny na škole v přírodě. Bylo zřejmé, že bude potřeba zapracovat na kolektivu, a proto jsem se o toto téma začala více zajímat. Práce s třídním kolektivem mi přišla natolik zajímavá, že jsem se rozhodla tomuto tématu věnovat i ve své diplomové práci.

Školní kolektiv představuje fascinující sociální skupinu s komplexními interakcemi a vztahy. Studium tohoto tématu může poskytnout hluboké pochopení sociální dynamiky mezi žáky a učiteli. Dále je důležité si uvědomit, že sociální prostředí ve škole může mít významný dopad na akademický výkon a celkový rozvoj žáka. Toto téma může pomoci identifikovat faktory, které přispívají k úspěšnému vzdělávacímu prostředí. Analýza školního kolektivu může odhalit oblasti, které vyžadují zlepšení a navrhnout strategie pro zlepšení sociálního prostředí ve škole. V neposlední řadě je toto téma velmi aktuální a relevantní v dnešní době. Školy a vzdělávací systémy se neustále vyvíjejí a adaptují na měnící se společenské normy a technologie.

Studium této problematiky nám umožňuje lépe porozumět, jak se třídní kolektivy formují a fungují, a jak třídní učitel ovlivňuje tuto dynamiku. Třídní učitel hraje klíčovou roli ve výuce a výchově žáků. Výzkum v této oblasti může přinést nové strategie a metody, které třídní učitelé mohou využít k zlepšení výuky a výchovy. Třídní učitel a třídní kolektiv mají velký vliv na sociální a emocionální rozvoj žáků. Studium tohoto tématu nám může pomoci lépe porozumět tomuto procesu a najít způsoby, jak ho podporovat. Jako třídní učitel/ka jistě oceníte hlubší porozumění roli a významu třídního učitele a třídního kolektivu. Toto téma může poskytnout cenné poznatky a dovednosti pro současnou a budoucí praxi při práci s dětmi.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Třída

Třída obecně představuje skupinu žáků, kteří jsou seskupeni podle věkových nebo výkonnostních kritérií do jedné entity a společně se učí. Zároveň tento pojem označuje základní místnost ve škole, která je vybavena pro obecné vyučování nebo pro výuku některého speciálního předmětu. (Kolář a kolektiv, 2012, s. 150)

V literatuře najdeme mnoho definic, které se shodují. V *Pedagogickém slovníku* (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 235) je třída definována jako „*skupina žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole, základní sociální a organizační jednotka školního vzdělávání*“.

V následující kapitole se budu věnovat školní třídě, jelikož tento pojem úzce souvisí s mým vybraným tématem diplomové práce.

1.1 Školní třída jako sociální skupina

Školní třída je malá sociální skupina, se kterou učitelé pracují v rámci hromadného vyučování. Původně je sestavena formálně ale postupně se přetváří na neformální skupinu, přičemž si zachovává charakteristické znaky skupiny formální. Na základě různých kritérií, jako je organizace vyučování, výkonnost nebo pohlaví, může být dělena na menší útvary, jako jsou oddělení, pracovní skupiny aj.

Vykopalová (1992, s. 5) definuje školní třídu podobně jako Průcha, Walterová a Mareš (1995). Definuje ji takto: „*Školní třída je formální sociální skupina utvořená na základě určitých formálních znaků členů (např. věk, místo bydliště, prospěch, schopnosti, počáteční písmeno příjmení apod.)*“. Odborníci se shodují, že školní třída je složité sociální prostředí, které je společně tvořeno studenty a učiteli. Jedná se o jedinečné a neopakovatelné uskupení jednotlivců, kde každý žák rozvíjí svou osobnost a vytvářejí se originální sociální vztahy. Základním cílem sociální skupiny je zvládnout učivo stanovené vzdělávacím programem.

Všechny definice zdůrazňují, že školní třída je nejen místo vzdělávání, ale také sociální prostředí, kde se žáci rozvíjejí jako jednotlivci a vytvářejí jedinečné sociální vztahy. (Kolář a kolektiv, 2012, s. 150, Lašek, 2007, 13).

1.1.1 Sociální skupina a její struktura

Sociální skupina se skládá z určitého počtu lidí (dětí/žáků), zpravidla to bývá seskupení z více než dvou jedinců, které jsou spojeny společným cílem nebo zájmem, ať už dlouhodobým nebo dočasným. Skupina si vytváří pevné uspořádání, hierarchii hodnot, která ovlivňuje členy skupiny k přijetí a realizaci této hierarchie prostřednictvím zvláštních norem (nadřazenost, souřadnost, podřazenost). Realizace cílů vyžaduje dlouhodobou interakci a spolupráci, která se řídí normami skupin a vede k vytvoření relativně stabilní struktury vztahů mezi členy skupiny. Jednotlivci zaujímají různé pozice a přijímají různé sociální role a to vše s cílem dosáhnout určitého výkonu prostřednictvím společné činnosti.

Sociální skupina je charakterizována relativní časovou soudržností. Jako dynamický a významný nástroj ovlivňující rozvoj osobnosti je sociální skupina chápána jako klíčový formativní činitel v systému výchovy, ale může také působit jako faktor destabilizace. Rozlišujeme několik typů skupin a ve *Výkladovém slovníku z pedagogiky* Kolář s kolektivem (2012, s. 125 – 126) je rozlišuje následovně:

- **Formální skupina**

- Formální skupiny jsou vytvářeny z vnějšku za určitým účelem, například školní třída. Členství a pozice v této skupině jsou určeny na základě kompetencí. Mohou se zde vytvářet interní vztahy, které vedou k vzniku neformální skupiny.

- **Neformální skupina**

- Neformální skupiny vznikají spontánně a členství je dobrovolné, motivováno emočním poutem. Převládají vztahy založené na osobních sympatiích a pocitech sounáležitosti. Struktura skupiny a její uspořádání se vyvíjí zevnitř skupiny. Řízení pramení spontánně z jednotlivých členů. Kontrola je založena na dohodě. Systém hodnot a norem je odvozen od jednotlivých členů skupiny, utváří se tedy skupina sama.

- **Homogenní skupina**

- Homogenní skupina představují skupiny žáků (lidí), které mají určitou společnou charakteristiku. Členové této skupiny mají stejný věk, stejné zájmy, přibližně stejnou učební výkonnost, blízké nebo stejné postoje a hodnoty, podobné životní cíle.

- **Heterogenní skupina**
 - Heterogenní skupiny mají strukturu značně různorodou. Jedná o skupinu žáků (lidí), kde mají členové různé kvality. Jedinci se od sebe liší věkem, rozdílnou školní výkonností, zájmy, sociálním původem, hodnotovou orientací atd.
- **Malá skupina**
 - Malá skupina představuje skupinu, ve které je možný bezprostřední vzájemný kontakt všech členů. Příklady takových skupin mohou zahrnovat rodinu, školní třídu, partu, oddíl dětské organizace apod.
- **IRIO skupina**
 - IRIO skupina je označení pro skupinu, která je integrovaná a respektuje individualitu osobnosti. Pedagog ji podporuje v jejím vývoji, aby pozitivně spolupracovala v procesu výchovy.
- **Referenční skupina**
 - Referenční skupina je taková skupina, s níž se jedinec identifikuje a to i v případě, že není jejím členem. Skupina má pro členy velký význam, a proto akceptují její normy, systém hodnot, cíle i činnosti.
- **Studijní skupina**
 - Studijní skupina je obecné označení pro skupinu studentů na vysokých školách. Společně studují určitý předmět nebo obor, pracují v seminářích, cvičeních, na praxích.
- **Vrstevnická skupina**
 - Vrstevnická skupina je skupina lidí podobného věku, kteří mají podobné názory a chování. Mají přímé kontakty a silný pocit sounáležitosti. Důležité jsou společné cíle a hodnoty.

Podle E. Gajdošové a G. Herényiové (2006, s. 109) je školní třída považována ze sociálního hlediska za malou a zároveň formální skupinu. Pokud vznikla záměrně, organizovaným způsobem, má dost pevnou organizaci a její činnost je dlouhodobá. Školní třída však může, ale nemusí být i referenční skupinou. Je pro ni typické tvoření neformálních struktur. Jedná se o specifické malé sociální substrukтуры, které vznikají

hlavně na základě vzájemných sympatií mezi členy těchto skupin. Formální a neformální aspekty silně prostupují do školní třídy a ovlivňují její strukturu a dynamiku.

Hrabal (2002, s. 12), Helus (2007, s. 21) a Kolář s kolektivem (2012, s. 125) se shodují nejen na charakteristice sociální skupiny, ale také na definici její struktury. Uvádějí, že struktura skupiny je definována jejím vnitřním uspořádáním a složením, které jsou určeny individuálními a společenskými potřebami, zájmy a cíli jejích členů. Skupina má horizontální a vertikální členění, které je určeno vztahy nadřízenosti a podřízenosti, sociálními rolmi, normami a statutem. Struktura skupiny má vliv na mezilidské vztahy, úroveň spolupráce a výkonnost skupiny. V neformální skupině je struktura založena na individuálních kvalitách členů, zatímco ve formální skupině je struktura určena hierarchií a centrální rolí vedoucího skupiny.

1.1.2 Sociální skupina a její dynamika

V *Sociální psychologii pro učitele* Hrabal (2002, s. 11) konstatuje, že dynamika skupiny bývá pro názornost srovnávána s organismem. „*Sociální skupina má podobně jako organismus vývojovou dynamiku.*“ To znamená, že vzniká, rozvíjí se, udržuje se na dosažené úrovni, rozpadá se a zaniká. Toto je pouze analogie, protože mezi nimi lze identifikovat zásadní rozdíly, například schopnost změnit skupinu je výrazně vyšší než u organismu.

Vývoj skupiny a změny vztahů ve skupině jsou neustále proměnlivé. Tyto proměny jsou označovány jako skupinová dynamika. Formy vztahů ve skupině, interakce a komunikace ve skupině nejsou statické, ale podléhají změnám a mohou být ovlivněny vnějšími vlivy. Skupinové procesy, cíle skupiny, normy chování, hodnoty a role jednotlivých členů skupiny jsou klíčovými prvky její struktury. Soudržnost je úzce spojena s cílem, s jeho přijímáním členů skupiny, vzájemnou závislostí mezi členy a mikroklimatem skupiny, které se projevuje jako spokojenost nebo nespokojenost členů skupiny. (Kolář a kolektiv, 2012, s. 126)

Dynamika sociální skupiny odráží všechny aspekty skupinové interakce, včetně procesů, vztahů a změn, které se v ní odehrávají. Každá skupina prochází od doby svého vzniku až po zánik přibližně stejnými vývojovými fázemi – formování skupiny, bouření, apod. Získané poznatky o struktuře a dynamice třídy jsou pro nás, pedagogické pracovníky, klíčové. Umožňují nám lépe porozumět dějům, které se ve třídě odehrávají a následně nám umožňují efektivní práci s danou třídou.

1.1.3 Sociální skupina a její normy

Skupinové normy mají významný vliv na strukturu skupiny. Jedná se o pravidla, která specifikují činnosti členů skupiny a určují, co je v daných situacích vhodné nebo nevhodné. Definují očekávané chování jednotlivců v rámci skupiny a přispívají k efektivnímu fungování celého kolektivu.

Tyto pravidla mohou být stanovena formálně a zároveň vytvořena neformálně. Obsah a závaznost těchto norem vychází z cílů a hodnot skupiny, která by bez nich přestala existovat. Učitelé a žáci jsou řízeni školními předpisy a požadavky, v podobě osnov, režimu školy atd. Skupinové normy nám říkají, jak se máme chovat a zároveň díky nim víme, co můžeme očekávat od druhých.

Normy jsou společně přijímány v závislosti na charakteru skupiny a určují vzájemné vztahy uvnitř skupiny, formy a způsoby spolupráce, strukturu skupiny a i chování skupiny jako celku vůči svému okolí. (Hrabal, 2002, s. 13, Kolařík a kolektiv, 2012, s. 126 – 127)

1.1.4 Skupinová koheze

V samotném jádru úspěšného fungování skupiny je koheze, která má pro sociální skupinu velký význam. Kolařík (2011, s. 25) uvádí, že členové skupiny se navzájem podporují a sdílejí si své názory, včetně těch negativních, které mohou povzbuzovat růst daného jedince.

Koheze znamená soudržnost. V rámci tohoto kontextu se pod pojmem koheze rozumí „soudržnost třídního kolektivu, sympatie mezi žáky ve třídě, vzájemné pozitivní vztahy mezi žáky“. (Kolař a kolektiv, 2012, s. 150) Mezi faktory, které soudržnost ovlivňují podle Mikuláščíka (2003, s. 184), patří:

- fyzická blízkost,
- komunikační možnosti,
- homogenita členů skupiny,
- velikost skupiny
- osobnost členů skupiny,
- stejné nebo podobné potřeby, zájmy, hodnoty, postoje, normy.

Braun, Marková a Nováčková (2014, s. 84) v publikaci *Praktikum školní psychologie* uvádí, že třídní koheze je jeden z faktorů ovlivňující sociální klima. Žáci se cítí součástí třídy, která jim poskytuje bezpečí a příjemné prostředí. Mají zájem se zapojit do třídních aktivit a začínají se zajímat o zájmy svých spolužáků. Často vznikají dlouholetá přátelství. Atraktivní třída je schopná naplnit jejich osobní potřeby a poskytnout jim status a prestiž. Pravá koheze nastane, když se třída stane atraktivní.

Míru koheze nepochybně ovlivňuje velikost skupiny. Menší skupiny mají tendenci mít více interakcí. Členové si v těchto skupinkách jsou blíže a často se shodují i v zájmech, hodnotách, potřebách atd. Proto je u malých skupin pravděpodobnější vyšší míra koheze. Nicméně, také osobnosti jednotlivých členů hrají roli. Některé kombinace osobností k sobě mají blíže než jiné. Existuje řada faktorů, které mají vliv na stupeň soudržnosti. Mezi tyto faktory patří zejména opakované zpoždění jednotlivých členů skupiny na společná setkání nebo nepřítomnost, vytváření podskupin tím, že se vybraní členové scházejí mimo skupinu apod.

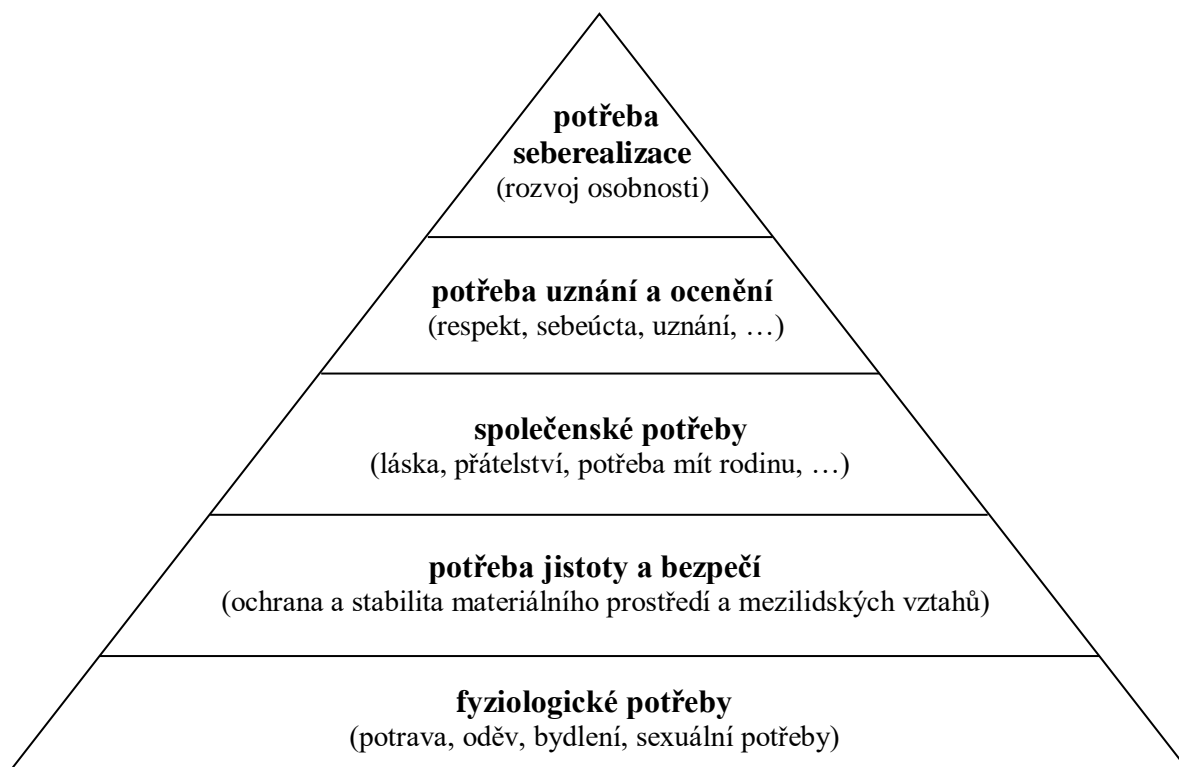
1.1.5 Sociální skupina a potřeby jejich členů

Potřeba je základním typem motivu, který je nezbytný pro život jedince. Jde o subjektivně vnímaný nedostatek nebo přebytek něčeho, co je pro život jedince nezbytné. Tato snaha dosáhnout rovnováhy funguje jako vnitřní motiv pro jednání člověka. Tyto potřeby mohou být biologické, kulturní a psychické. V rámci výchovně-vzdělávacího procesu je důležité znát a posilovat potřeby poznání, potřeby spojené s pocity vlastní hodnoty a potřeby úspěchu. Uspokojování těchto potřeb probíhá prostřednictvím aktivity člověka v sociálních kontextech. (Kolář a kolektiv, 2012, s. 103)

Sociální skupina v podobě školní třídy je dynamický systém, který se neustále vyvíjí a mění. Každý člen této skupiny má své individuální potřeby, které musí být uspokojeny, aby se cítil součástí a mohl efektivně přispívat k celkovému úspěchu skupiny. Porozumění a naplnění individuálních potřeb každého člena je zásadní, zejména v prostředí školní třídy, kde jsou klíčovými prvky pro dosažení společných cílů harmonie a spolupráce.

Mühlfeit (2018, s. 154) ve své publikaci uvádí, že skupina by měla uspokojovat nejen své vlastní potřeby, které vyplývají z jejího charakteru, ale také potřeby každého jednotlivého člena. Nejznámější rozdělení individuálních potřeb je model amerického psychologa Abrahama Harolda Maslowa, který tyto potřeby rozčlenil do pěti kategorií podle

důležitosti pro jednotlivce. Maslowova pyramida potřeb je rozdělena na pět základních potřeb, které jsou seřazeny zespoda nahoru tak, jak se v čase vyvíjely a podle toho, jsou-li vyšší nebo nižší ve smyslu své hodnoty.



Obr. č. 1: Maslowova pyramida potřeb¹

Bereme-li v úvahu všechny aspekty, můžeme říct, že školní třída je specifická skupina dětí či mládeže, kterou můžeme považovat za malou sociální skupinu, která byla vybrána náhodně nebo cíleně. Členové této třídy jsou ve zhruba stejném věku a přibližně na stejné vzdělávací úrovni. Je pro ni charakteristická komunikace mezi žáky a formální nebo neformální spojení s určitým společným cílem. Žáci této skupiny se setkávají pravidelně pětkrát týdně, obvykle ve stejnou dobu a na určitý čas. V danou dobu si členové vytvářejí specifické interpersonální vztahy, sdílejí společný cíl, zastávají různé role a pozice a dodržují určitá pravidla. Hlavním důvodem, proč se tato skupina schází, je získávání znalostí, dovedností a formování postojů, a to nejen prostřednictvím učitele v rámci vyučování, ale také prostřednictvím vlastní práce a to učení.

¹ Obrázek č. 1 je modifikován podle amerického psychologa A. H. Maslowa.

1.2 Typy třídních kolektivů

Kolektiv je obecně definován jako organizovaná skupina lidí, která je spojena společným cílem, blízkou hodnotovou orientací členů. Členové spolupracují na společných úkolech a mají vnitřní organizaci. Kolektiv třídy zahrnuje žáky školní třídy, kteří byli původně formální skupinou, ale postupně si našli společné cíle, zájmy, pochopení pro spolupráci. Společně si vytvořili určité normy, chování a jednání, i když nejsou písemně stanoveny. (Kolář a kolektiv, 2012, s. 63) Kolektiv hraje významnou roli ve výchově.

R. Braun (2014, s. 77 – 78) školní třídu definuje jako středně velkou dětskou sociální skupinu, kde jsou žáci přibližně stejného věku, společně rostou a vyvíjejí se. Podle způsobu vzniku lze třídy dělit na:

- **náhodně vzniklé** – žáci jsou rozdělení např. podle abecedy,
- **diferenciované** – žáci jsou do tříd zařazeni podle schopností (sportovní třída),
- **výběrové** – třídy jsou vytvořeny na základě výběru (přijímací řízení).

Autor dále ve své publikaci *Praktikum školní psychologie* uvádí, že Smékalová a Kolařík (2011) definují pět typů tříd.

- 1) **Zcela nový kolektiv** – Jedná se o kolektiv bez minulosti, který se nachází ve stádiu tzv. „období šance“. V tomto období je komunikace teprve ve fázi vzniku, a proto je možné ji efektivně ovlivňovat.
- 2) **Kolektiv vzniklý spojením** – Tento typ kolektivu, který má více minulostí, můžeme nazvat jako „opatrnou šanci“. Žáci si s sebou přinášejí různé normy a úrovně komunikace z jejich původních kolektivů.
- 3) **Kolektiv s delší společnou minulostí, typ „pozitivně vyladěný“** – Jedná se o výhodnější formu dlouhodobě fungující třídy, než je typ předešlý. Funguje zde koheze, komunikace žáků s učitelem i mezi sebou je spontánní a otevřená.
- 4) **Kolektiv s delší společnou minulostí, typ „bez sounáležitosti ke skupině“** – Tento typ představuje slabý kolektiv. V této třídě existuje řídká sociální síť mezi členy a najdeme zde mnoho solitérů. I když to některým zdánlivě vyhovuje, žáci však nespolečně pracují a vyhýbají se společným aktivitám.
- 5) **Kolektiv s delší společnou minulostí, typ „negativně naladěný“** – Jedná se o problematický kolektiv. Uvnitř třídy existují skrytá pravidla, která jsou všemi respektována. Zvnějšku nemusí být patrná žádná patologie, pedagog nemusí mít ani tušení. Práce s takovou třídou je obtížná.

Typy třídních kolektivů jsou důležitým aspektem, mohou ovlivnit dynamiku ve třídě. Celkově lze říci, že každý typ třídního kolektivu má své specifické charakteristiky a vyžaduje odlišný přístup. Důležité je, aby pedagogové byli schopni adaptovat své metody a strategie na konkrétní situaci ve třídě.

1.3 Fáze vývoje třídního kolektivu

Třídní kolektiv prochází určitým vývojem. Nejdélší dobu spolu tráví žáci na základních školách a víceletých gymnáziích, což je období trvající 8 až 9 let. Toto období je dostatečně dlouhé na to, aby došlo k diferenciaci sociální skupiny a vytvoření hierarchie.

Vývoj třídního kolektivu a jeho diferenciaci probíhá na každé škole ve třech fázích, a to v prekohezním stadiu, stadiu prvotní koheze a stadiu koheze. Tyto tři fáze Braun (2014, s. 79 – 80) popisuje takto:

- **prekohezní stadium** – stadium, které představuje první fázi vývoje třídního kolektivu. Trvá zhruba od 1. do 3. ročníku ZŠ a je pro něj charakteristické mísení žáků s různými předchozími zkušenostmi. Mohou mít jistou sociální zkušenost se svými vrstevníky z mateřské školy, ale také jen z rodiny. Děti teprve začínají budovat své sociální vztahy v novém prostředí. Názory učitele jsou považovány za normu a žáci je bez výhrad akceptují.
- **stadium prvotní koheze** – představuje druhou fázi vývoje třídního kolektivu, která obvykle probíhá ve 4. až 6. třídě ZŠ. V tomto stadiu začíná vznikat „veřejné mínění“, objevují se první pocity soudržnosti, spolupráce a koheze. Děti ve třídě spíše ovlivňují sociálně vlivní jedinci než pedagog.
- **kohezní stadium** – je třetí a poslední fázi vývoje třídního kolektivu. Obvykle nastává v 7. až 8. ročníku ZŠ. Hierarchie je stabilizována podle postojů žáků. Vliv učitele či školního psychologa už mnoho nezmění.

S postupem času si každá třída vytvoří svou „pověst“ mezi pedagogy. Tato pověst je ovlivněna tím, jak se učitelům ve třídě učí, jaký přístup mají žáci ke studiu a jaká je ve třídě kázeň. Na reputaci třídy mají vliv také rodiče žáků. Porozumění vývojovým fázím školní třídy pomáhá v plánování intervenčních aktivit – nejnáročnější je fáze koheze.

1.4 Pozice a role žáků v třídním kolektivu

Ve třídě má každý žák svou roli, která je spojena s jeho postavením ve skupině a do jisté míry také závisí na jeho osobnosti – na dispozicích, které byly dříve získány a posíleny. (Hrabal, 2002, s. 14 – 15) Během školní docházky se pozice žáka v třídní hierarchii mění. Na změnu pozice žáka mají vliv vnější a vnitřní faktory. **Vnější faktory** zahrnují dobu členství ve třídě, postoje učitelů k žákovi, zdravotní stav (absence), rodinné prostředí, předchozí zkušenosti, očekávání žáka i třídy a fyzický vzhled. Mezi **vnitřní faktory** patří emoční inteligence žáka, kreativita, sebedůvěra, ambice, aktivita, angažovanost, studijní úspěšnost, inteligence, adaptabilita nebo komunikativnost.

V každé třídě existují žáci, kteří se snadno přizpůsobí a jsou třídou snadno přijímáni. Jiní žáci mají v tomto směru potíže a jejich zapojení je komplikované. Hlavní **diferenciační kritéria** pro rozlišení pozic ve třídě jsou sociální přitažlivost (oblíba) a míra osobní moci, resp. prestiže (vliv) ve třídě. Základní sociometrické role v třídním kolektivu odpovídají rolím, které jsou běžné v malých skupinách – pozice vůdce, hvězdy či černé ovce (Kožnar, 1992 in Braun, 2014, s. 81). V následující části této kapitoly modifikuji Schindlerův model hierarchických rolí – pozice alfa, beta, gama a omega. Autor k nim ještě přidal symbolického příslušníka nepřátelské skupiny „P“. Toto dělení nám umožňuje snadné pochopení dynamiky třídy.

- **Alfa** je neformální vůdce skupiny, který je nejaktivnější a nejvíce ovlivňuje dění ve třídě. Často určuje směr a tempo skupiny a ostatní členové ho akceptují, zpravidla se řídí jeho rozhodnutími a postoji. Ve třídě jsou obvykle 2 – 3 žáci na této pozici.
- Žák na pozici **beta** mívá malý sociální vliv. Jedná se o introverta, který je považován za odpovědného a spolehlivého člena skupiny. Někdy jsou označováni jako „šprti“. Ve třídě bývají 1 – 2, pokud vůbec nějakí.
- **Gama** představuje pasivního, přizpůsobivého jedince, který má tendenci se identifikovat s alfou. Na této pozici je většina členů skupiny.
- Pozici **omega** zastávají žáci, kteří se drží mimo hlavní dění ve třídě. Jejich chování je často ovlivněno strachem a defenzivitou. Ve třídě bývá 1 – 2 omegy.

Identifikace pozic žáků během vyučování není snadné. Snáz se projevují během mimoškolních aktivit, dlouhodobých pobytů (školy v přírodě), třídnických hodin. Zejména dotazníky nám poskytují cenné informace o jejich pozicích.

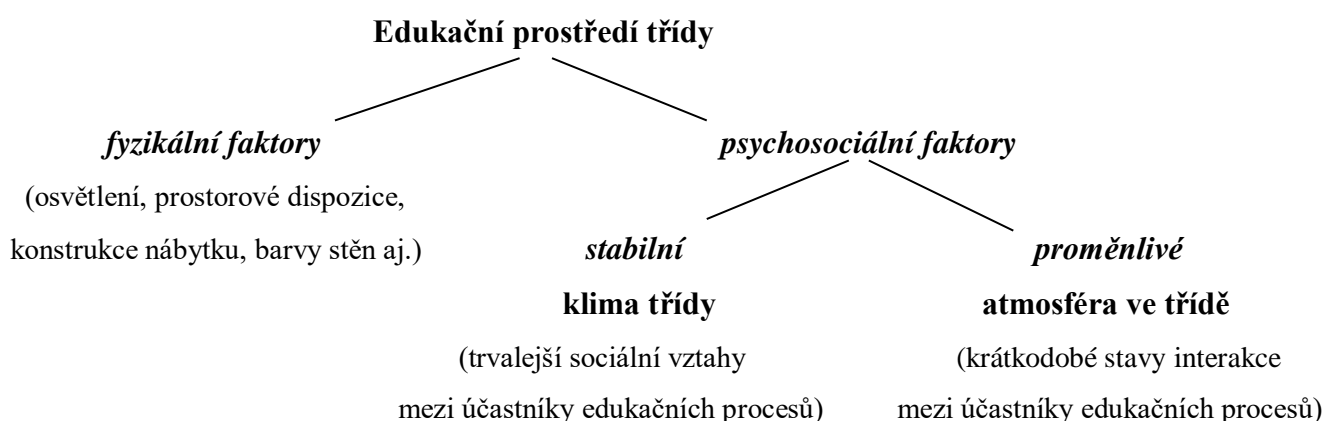
2 Klima ve školní třídě

Pojem třídní klima² by měl být známý každému, kdo učil skupinu žáků nebo studentů. Pravděpodobně bychom se shodli na jeho hlavních charakteristikách, přesto se mohou vyskytnout rozdílné názory na to, co třídní klima obnáší a co ho nejvíce ovlivňuje. Autoři, kteří se tímto tématem zabývají, mají rozdílné názory, ale všichni se shodují na tom, že klima třídy se vytváří dlouhodobě a závisí na mnoha tvůrcích.

Klima třídy je sociálně-psychologickou proměnnou, která představuje „*dlouhodobější sociálně emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů)*“. Průcha, Walterová, Mareš (1998, s. 107) definici ještě doplňují rozdělením na klima aktuální a klima preferované. Aktuální klima představuje fakticky existující a klima preferované to, které si žáci a učitelé přejí.

Průcha (2002, s. 66 in Čapek, 2010, s. 12) rozděluje edukační prostředí třídy na fyzické aspekty (jako je osvětlení, prostorové dispozice, konstrukce nábytku, barvy stěn atd.) a psychosociální aspekty, které jsou dále rozděleny na stabilní a proměnlivé. Stabilní psychosociální faktory zahrnují dlouhodobé sociální vztahy mezi účastníky edukačních procesů, tedy klima třídy. Proměnlivé faktory zahrnují krátkodobé interakční stavy mezi účastníky vzdělávacího procesu, tedy atmosféru ve třídě.

Klima třídy je někdy nesprávně považováno za ekvivalent k pojmům edukační či učební prostředí třídy. Avšak edukační prostředí zahrnuje nejen psychosociální aspekty, ale také fyzikální faktory, což je ilustrováno na přiloženém diagramu (viz obrázek č. 2).



Obr. č. 2: Edukační prostředí třídy³

² Klima pochází z řeckého slova *klimein*, což znamená podnebí. Pojem spadá do přírodních věd a označuje dlouhodobý stav počasí. Po určité době se slovo *klima* zautomatizovalo a nyní patří k odborné terminologii.

³ Obrázek č. 2 je modifikován podle Průchy, 2002a, s. 66

Třídní klima má významný dopad na učení a rozvoj žáků. Existuje mnoho definic třídního klimatu, které se liší podle různých teoretických přístupů a výzkumných zaměření. Nicméně, přesto že se definice mohou lišit, autoři se shodují na několika klíčových aspektech, které společně tvoří komplexní a dynamický systém, který ovlivňuje a je ovlivňován chováním všech účastníků vzdělávacího procesu. Grecmanová (2003, s. 20 in Čapek, 2010, s. 13) uvádí, že klima třídy není omezeno pouze kvalitou výuky, nebo souhrnem různých druhů vyučujících klimat, ale že je formováno během vyučovacích hodin, stejně jako během přestávek, školních výletů a dalších třídních společenských akcích. Vykopalová (1992, s. 5) popisuje sociální klima ve školní třídě jako „*soubor všech vnějších a vnitřních podmínek působících ve vzájemné součinnosti žáků i učitele a vzájemně ovlivňující jejich chování.*“ Podrobnější definici uvádí Čapek (2010, s. 13). Ten třídní klima definuje jako „*souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.*“

V publikaci autorky Peškové (2003, s. 45) je zdůrazněna variabilita třídního klimatu v závislosti na lokaci. „*Školní klima či klima vzdělávacího procesu je půdou setkání žáků a průvodců, kteří je provázejí k porozumění a ke svobodě. Od pólu k pólu jsou klimatické podmínky v atmosféře různé, stejně jako je různé klima ve školách různých zemí a kultur či různých lokalit.*“

Mareš, Křivohlavý i Průcha poukazují na to, že proces tvorby školního klimatu je komplexní a zahrnuje přínosy od všech osob, které jsou s tímto prostředím v interakci. To zahrnuje učitele, žáky, administrativní pracovníky i rodiče. Kvalita školního klimatu pak má podstatný dopad na chování a pohodu těchto jednotlivců, což se odráží ve výsledcích jejich práce a studia, stejně jako v celkové atmosféře školy.

Klima ve školní třídě můžeme popsat jako soubor zavedených způsobů, jakými všichni vnímají, prožívají, hodnotí a reagují na události, které se ve třídě staly, které se dějí nebo se očekávají v budoucnosti. (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 147) Podle Gavory (1999, s. 137 in Čapek 2014, s. 14) se klima třídy projevuje v míře, jakou jsou žáci ve třídě spokojeni, jak si navzájem rozumí, jaký je stupeň soutěživosti a konkurence mezi nimi a jaká je soudržnost celé třídy. Někteří autoři uvádějí, že s třídním klimatem úzce souvisí i termín atmosféra a prostředí. Např. Čáp (1993), Mareš, Křivohlavý (1995) a Lašek (2001) ve svých publikacích upozorňují na rozdílnost v délce trvání a obecnosti těchto pojmů.

2.1 Atmosféra, klima, prostředí

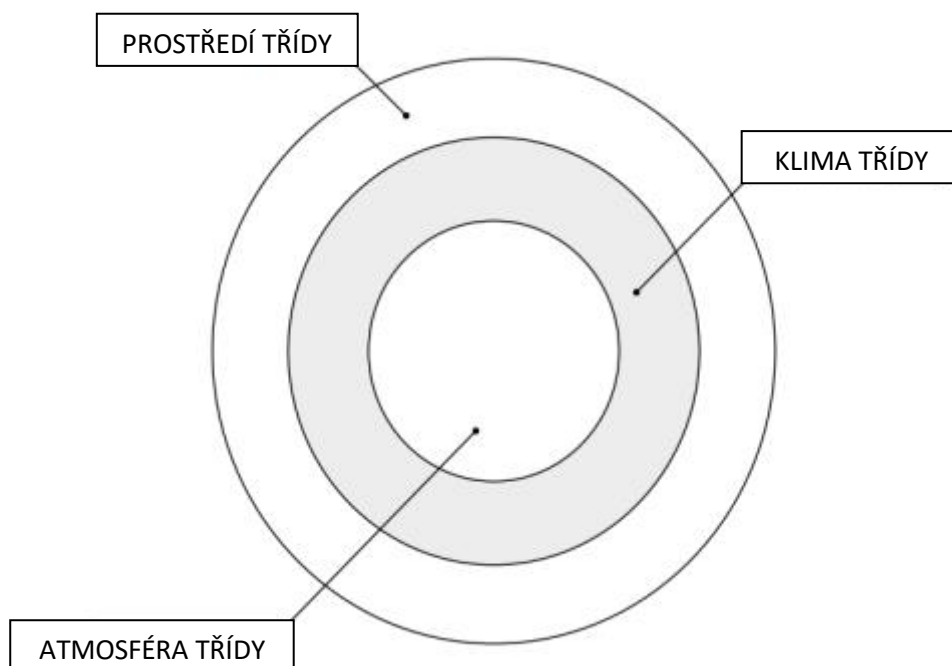
Atmosféra a klima třídy jsou pojmy, které se často zaměňují, ale mají odlišné významy. Zatímco atmosféra je chápána jako momentální nálada ve třídě, klima třídy je více o celkovém duchu třídy. Oba pojmy jsou důležité pro pochopení a zlepšení vzdělávacího prostředí. Pojem prostředí je nejobecnější, má široký rozsah a zahrnuje různé aspekty. Tyto tři termíny Mareš (1998, s. 3 – 4 in Čapek, 2010, s. 16) popisuje následovně.

Atmosféra ve třídě má krátkodobé trvání a mění se v závislosti na aktuální události nebo situace. Může se měnit ze dne na den, z hodiny na hodinu nebo i během jedné vyučovací hodiny. Odráží se v ní aktuální nálada a pocity žáků, kteří se v danou chvíli nacházejí ve třídě. Atmosféra je ovlivňována nejen zmíněnou náladou a pocity žáků, ale také dle náplně hodiny, přestávkou. Jiná atmosféra bude při hodině, kde se učivo procvičuje a opakuje, jiná bude před hodinou, kdy se bude psát test, jiná bude po velké přestávce, po rvačce nebo hádce mezi žáky, atd.

Klima třídy představuje dlouhodobý, stabilní stav, který je pro danou třídu a učitele stejný po několik měsíců či let. V klimatu třídy se odráží celkové prostředí ve třídě a je ovlivněno mnoha faktory. Mezi hlavní tvůrce třídního klimatu patří žáci celé třídy, skupiny žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále všichni učitelé vyučující v dané třídě a v neposlední řadě učitelé jako jednotlivci. Sociální klima třídy je také nepřímou ovlivněno širšími sociálními faktory, jako je sociální klima školy a vzájemné vztahy mezi učiteli. Klima třídy může mít vliv na akademický výkon, motivaci a celkovou pohodu žáků.

Prostředí lze z uvedených pojmů chápat jako nejširší. Netýká se jenom aspektů sociálně-psychologických. Zahrnuje do sebe nejen prostředí z hlediska polohy školy v regionu (město, maloměsto, vesnice), ale mj. i aspekty architektonické, hygienické, ergonomické, akustické, apod. Architektonický aspekt zahrnuje celkové řešení učeben, úroveň jejich vybavení, možnost upravit její podobu, velikost i prostorové rozmístění nábytku. Vhodným osvětlením, vytápěním a větráním se zabývá hygienický aspekt. Mezi ergonomické aspekty patří vhodnost školního nábytku, uspořádání pracovního místa učitele, žáka, rozmístění ovládacích a sdělovacích prvků v učebně. Akustické aspekty se zaměřují na úroveň šumu a hluku, dozvuk a odraz zvuku. „Učitel by se měl snažit vytvořit takové prostředí, které žáci vnímají jako příjemné, protože i působení ostatních jevů probíhá pozitivněji.“ (Čapek, 2010, s. 91)

Atmosféra je tedy spíše okamžitým projevem, zatímco klima je dlouhodobější a hlubší charakteristikou třídního prostředí. Prostředí pak představuje širší kontext, ve kterém se atmosféra a klima vyvíjejí.



Obr. č. 3: Vztahy mezi výše zmíněnými pojmy – atmosféra – klima – prostředí⁴

Školní prostředí⁵ má velký vliv na psychický vývoj žáků. Škola není jen místo, kde se žáci vzdělávají, ale je to prostředí, kde se scházejí se svými vrstevníky. Nejen školní třída, ale celá škola představuje společnost jedinců, kteří mezi sebou navazují vztahy, komunikují spolu, tráví spolu volný čas po vyučování, apod. Důležité je, jaké vztahy mezi žáky panují. Rozlišujeme funkční a dysfunkční vztahy. **Dysfunkční vztahy** jsou negativní a mohou zahrnovat konflikty nebo šikanu. **Funkční vztahy** jsou charakterizovány pozitivními interakcemi, což přispívá k soudržnosti třídy, pocitu bezpečí a celkově pozitivnímu klimatu ve třídě či škole. To je důležité pro efektivní učení a sociální rozvoj žáků.

Kolář a kolektiv (2012, s. 144) definují školní prostředí následovně: „*Klima, atmosféra školy vyjádřená několika úrovněmi: materiální vybavení školy – velikost tříd, ostatní prostory, vybavení nábytkem, potřebnými pomůckami, vybavení pro práci žáků i učitelů, speciální učebny; psychosociální klima dané kvalitou vzdělávacího programu, způsoby jeho realizace, chápáním žáků a vztahů učitelů a žáků; kvalita třídních kolektivů, atmosféra motivace k učení.*“.

⁴ Obrázek č. 3 je modifikován podle Mareše a Ježka, 2012

⁵ Školní prostředí je „*edukační prostředí třídy, školy. Je předmětem zkoumání zaměřujícího se na klima třídy a klima školy*“. (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 223)

2.2 Faktory ovlivňující klima

Třídní klima je charakterizováno jako dlouhodobý a stabilní stav, který se pro konkrétní třídu a učitele nemění po dobu několika měsíců nebo dokonce let. Je důležité zdůraznit, že je ovlivňováno mnoha faktory, které společně tvoří komplexní a dynamický systém. „*Názory na to, co či kdo je zdrojem utváření klimatu ve třídě, jsou mezi odborníky odlišné.*“ Někteří tvrdí, že jsou hlavním tvůrcem třídního klimatu především žáci a jejich jedinečná struktura, vlastnosti, chování, které jsou odlišné od jedné třídy k druhé. „*Žáci v těchto třídách mohou vytvářet odlišné klima tím, jak se chovají, jaké postoje mají k učení, k učitelům apod.*“ Druzí se domnívají, že hlavním tvůrcem klimatu je učitel. (Čapek, 2010, s. 14) Podle Průchy (2002, s. 343 in Čapek, 2010, s. 14) by měla být jednou z klíčových dovedností učitele schopnost vytvářet pozitivní klima ve třídě.

Čapek (2010, s. 15 – 16) se domnívá, že by měl pedagog svou pozornost soustředit na aspekty, které nejvíce ovlivňují utváření klimatu. Tyto prvky se pak výrazně a zřetelně projevují v různých aspektech klimatu. Tímto způsobem může pedagog efektivně formovat a ovlivňovat klima ve třídě. Jedná se o:

- vyučovací metody a edukační aktivity,
- komunikaci ve třídě,
- hodnocení ve třídě,
- kázeňské vedení třídy,
- vztahy mezi žáky ve třídě,
- participaci žáků,
- prostředí třídy.

Tím, že autor do složek třídního klimatu zahrnuje vyučovací metody a komunikaci, vyjadřuje názor, že kategorie třídní klima zahrnuje i to, co někteří odborníci nazývají klimatem výuky nebo komunikačním klimatem ve třídě. Petlák (2006, s. 29, in Čapek, 2010, s. 16) hovoří o tom, že „*klima třídy a vyučovací klima není možné od sebe oddělovat. Klima třídy ovlivňuje klima výuky a naopak.*“

Jedním z faktorů ovlivňující sociální klima ve třídě je skupinová koheze, která stojí v samotném jádru úspěšného fungování skupiny. Zapletalová (2014, s. 147) uvádí, že pokud žáci prožívají pocit sounáležitosti, se třídou se identifikují a cítí se v ní dobře a bezpečně, pak mají chuť pomáhat, účastnit se dění a i jej organizovat. Pokud se třída stane

atraktivní sociální skupinou, tak atmosféra se uvolňuje, komunikace se zintenzivňuje, zvyšuje se počet kontaktů i mimo vyučování, jedinci jsou si atraktivnější.

Jednotlivé faktory jsou vzájemně propojené a mohou se lišit v závislosti na konkrétních okolnostech. Je klíčové, aby se v rámci třídních vztahů usilovalo o posilování soudržnosti a dominanci pozitivního směřování třídy. Prohloubení vzájemného poznání mezi žáky a učiteli mimo školní prostředí a výuku je vhodné, a proto je doporučeno organizovat různé aktivity. Učitel by měl do své výuky začlenit situace, které vyžadují spolupráci žáků, ať už ve dvojicích či ve skupinách. Je důležité, aby učitel vedl žáky k tomu, aby dokázali adekvátně řešit mezilidské konflikty a snažil se eliminovat projevy agrese a šikany z třídního prostředí.

2.3 Měření třídního klimatu

Podle Čapka (2010, s. 13) je klima velmi obtížně zjištělné a měřitelné. „*Přestože klima působí na všechny ve škole a všichni ho také zřetelně vnímají, je to něco neuchopitelného a konkrétněji téměř nepopsatelného.*“

Pro pochopení klimatu ve třídě je důležité si uvědomit, že není utvářeno jednotlivcem, ale všemi žáky, kteří společně tvoří jednu sociální skupinu. Tato skupina však není izolovaná. Je ovlivněna tzv. klimatickými aktéry. Mezi tyto vlivy, které se podílejí na formování třídního klimatu, patří další skupiny školy, učitelé, kteří v dané třídě působí, vedení školy a celkové školní klima.

Nejvěrohodnější informace o třídním klimatu poskytnou ti, kteří jsou jeho součástí, konkrétně žáci a příslušný učitel. Hlavním úkolem jakýchkoliv diagnostických šetření je monitorovat, zda se v dětském kolektivu nevyskytují nějaké patologické jevy a v případě jejich výskytu okamžitě zahájit intervenční kroky. Doporučuje se kombinování různých metod, včetně klinických a dotazníkových, tak i interakční (hry). Diagnostika vztahů ve třídě se doporučuje v prvním čtvrtletí školního roku a za přítomnosti minimálně 80 % žáků. (Braun, 2014, s. 85 – 86) Je nutno podotknout, že diagnostika od odborníka, který ji provádí, vyžaduje vysokou míru etického chování. Všechny etapy je nezbytné zaznamenávat a získané informace archivovat. Souhlas rodičů s diagnostikou by měl být samozřejmostí.

Při měření třídního klimatu se třídní učitelé i psychologové zabývají dvěma oblastmi, a to diagnostikou vztahů ve třídě a klimatem třídy. Skupina autorů (2012, s. 18)

metodiky *Práce s třídním kolektivem* se shoduje, že každý učitel by si měl být vědom významnosti diagnostické práce právě ve výše zmíněných dvou oblastech. Obě sféry totiž souvisí s výchovně-vzdělávacím procesem. Před zahájením diagnostiky je nutno zvážit:

- jaký je účel diagnostiky;
- zda je diagnostika v mé pravomoci ne je třeba pozvat psychologa;
- jaký vhodný nástroj použít;
- jak výsledky předat dětem;
- které výsledky je vhodné dětem interpretovat;
- jakým způsobem budou výsledky interpretovány ostatním kolegům v rámci pracovního kolektivu;
- zda začlenit výsledky diagnostiky do intervence;
- zda je vůbec nutné diagnostiku provádět.

2.3.1 Diagnostické metody

Existuje mnoho diagnostických metod, které jsou v diagnostice využívány. Všechny dostupné postupy lze zařadit do čtyř kategorií:

- přirozená diagnostika – konverzace, sledování
- sociometrické a související metody – sociometrie, SO-RAD
- projektivní techniky – doplňování příběhů, dokončování neúplných vět
- metoda zaměřená na třídní klima – dotazníky

Nejstarší metoda, **sociometrie**, je efektivní pro získání hlubokých poznatků o třídě. Zaměřuje se na jevy skupinové interakce, jako je přitažlivost, odpudivost a indifferencce mezi jednotlivými členy skupiny. Tato metoda nám umožňuje získat informace o neformální struktuře a vzájemném vnímání členů skupiny. Kombinace sociometrického měření vztahů a sociometrického testu volby poskytne učiteli komplexní pohled o vztazích ve třídě a rolích všech žáků. Výsledky, získané informace, pak vnášíme do sociogramu či sociometrické matice. Existuje mnoho dotazníků, které hodnotí třídní klima. (Čapek, 2010, s. 80, Zapletalová, 2014, s. 133) Sociometrický test obsahuje „otázky sociometrického charakteru (otázka, která respondentovi nabízí možnost vybrat některé lidi z daného množství osob za použití určitého výběrového kritéria) a který slouží ke zjišťování směru a

intenzity mezilidských vztahů v malých sociálních skupinách (ve školní třídě)“ (Kolář a kolektiv, 2012, s. 131) Zde se zaměříme pouze na dotazníky nejčastěji používané a použijeme definice od Brauna (2010, s. 87 -88) a Zapletalové (2014, s. 134 -135).

SORAD (*Sociometrický ratingový dotazník*) je standardizovaná metoda pro analýzu vztahů v třídním kolektivu. Tato technika, kterou vytvořil V. Hrabal v r. 1979, je zaměřena na osobnostní rysy projevující se v mezilidských vztazích. Umožňuje hodnotit aktuální strukturu skupiny a převažující typy vztahů mezi jejími členy. Je určen pro skupinové použití, konkrétně pro studenty od šesté třídy až po maturanty. Výstupy zahrnují indexy vlivu, oblíbenosti, náklonnosti a lze získat i informace o sociálně psychologických charakteristikách jedince. Tyto informace jsou užitečné pro hodnocení koheze a strukturovanosti skupiny, emoční atmosféry ve skupině apod.

Dotazník B-3 (viz příloha č. 2) vytvořil PhDr. Richard Braun pro diagnostiku vztahů ve třídě. Autor při jeho tvorbě vycházel z amerických a australských dotazníků. Byl vytvořen tak, aby byl vhodný pro žáky od 4. třídy ZŠ až po středoškoláky. Poskytuje nám hlubší pohled na dynamiku třídy. Dozvíme se, jak žáci vnímají své vztahy se spolužáky, jak se ve třídě cítí v bezpečí, jaká je podle nich ve třídě spolupráce, tolerance i přátelství. Princip tohoto testu je v porovnání kladných a záporných bodů, které dítě obdrželo od ostatních. Vyhodnocuje se kvalitativně i kvantitativně, což umožňuje srovnání tříd v jedné škole.

Autorem **dotazníku B-4** (viz příloha č. 3) je též školní psycholog PhDr. Richard Braun. Jedná se o zjednodušenou verzi dotazníku B-3. Tato zjednodušená podoba je pro žáky 2. a 3. tříd ZŠ a je zaměřena na diagnostiku vztahů ve školní třídě. Dále zjišťuje spokojenost žáka se svou třídou a preference ve třídě. Dotazník B-4 se ptá žáků, kteří spolužáci jim jsou ve třídě nejsympatičtější a kteří jim sympatičtí nejsou. Vyhodnocuje se obdobně jako dotazník B-3, ale výstupy jsou skromnější.

Sociometrický přístup se zaměřuje na školní třídu jako sociální skupinu, přičemž učitel je vnímán jako okrajový prvek. Zkoumá se především struktura skupiny, její dynamika, kvalita sociálních vztahů a jejich vliv na prožívání žáků.

2.4 Možnosti práce s třídním klimatem

Odborníci a autoři publikací předpokládají, že učitelovým cílem je vytvořit pozitivní a podpůrné klima. To zahrnuje dobré mezilidské vztahy, rovnou komunikaci, spolupráci, nestresující prostředí, nedeklasující způsob hodnocení, převahu pozitivního odměňování a inovativní metody výuky. Podle Laška (1994, s. 156 in Čapek 2010, s. 14) jsou žáci v takové třídě „spokojenější, učitelovy kladné informace je více motivují k vyšší aktivitě a vyššímu prožitku sebevědomí, mají menší procento absencí atd.“.

R. Čapek (2010, s. 28) ve své publikaci *Třídní klima a školní klima* uvádí, že jednou z nejdůležitějších činností učitele je výuka, kterou realizuje prostřednictvím různých způsobů, metod a aktivit. Podotýká, že metody, které si vybere, by měly být pro žáky zajímavé, užitečné a zábavné. Toto tvrzení je podloženo poznáním, že jen takové metody mají pozitivní vliv na třídní klima. Velmi důležitá je **motivace žáků**. Žáky nemusíme zaujmout pouze zajímavým tématem, ale i způsobem výuky. Nelze jen přednášet, je nutné i aktivizovat, motivovat a vysvětlovat žákům, proč by měli danou látku znát.

Pro efektivní práci s třídním kolektivem je důležité, aby se třídní učitel zaměřil na několik věcí. Pomocí pozorování, rozhovorů nebo sociometrických technik by měl pravidelně mapovat třídní klima, konkrétně atmosféru ve třídě a interakce mezi žáky. Měl by podporovat vytváření silných a pozitivních vztahů mezi žáky. To může zahrnovat týmové aktivity, diskuse a projekty. Třídní učitel by měl být připravený na řešení konfliktů a problémů, které ve třídě mohou nastat. Dále by měl být schopen rozpoznat a reagovat na individuální potřeby žáků, například individuálními plány, diferencovanou výukou, apod. V neposlední řadě je důležitá i komunikace a spolupráce s rodiči, tedy se zákonnými zástupci žáků. Měl by s nimi udržovat otevřenou a pravidelnou komunikaci prostřednictvím pravidelných schůzek, zpětné vazby atd. Všechny výše zmíněné strategie mohou pomoci třídnímu učiteli vytvořit pozitivní a podporující prostředí, ve kterém se všichni žáci budou cítit vítáni a jsou schopni dosáhnout svého plného potenciálu.

Pro klima ve třídě má používání výukových metod zásadní význam. Pro svůj podporující a pozitivní účinek tyto metody označujeme jako suportivní. Realizace suportivního vyučování při správných pedagogicko-psychologických postupech není obtížná. Učitel, který takto vyučuje, je mezi žáky oblíbený a výuka je baví, proto i kvalitně pracují, dobře se učí a z hodin si hodně odnesou. Učitel za tento přístup dostává pozitivní zpětnou vazbu, což je pro něj motivací do další práce. (Čapek, 2010, s. 36 – 37)

2.4.1 Didaktické hry

Didaktické hry představují významný nástroj v procesu výuky. Již Jan Amos Komenský, významný český pedagog a filosof, zdůrazňoval důležitost her ve výuce. Hry nejenže zvyšují zájem studentů o učivo, ale také podporují jejich kreativitu a kritické myšlení.

Hry mohou být začleněny do výuky na různých úrovních a v různých formách. Mají mnoho způsobů využití ve všech vyučovacích předmětech. Mohou být použity na začátku nového tématu jako motivace, která vzbudí zájem žáků o dané téma, nebo jako prostředek pro procvičování a upevňování již naučeného učiva. Motivovaný žák má touhu po nových poznacích, je zvědavý a aktivní, a především je ochotný spolupracovat nejen s pedagogem, ale také se svými spolužáky. Spolupráce je klíčovým prvkem hry ve školním prostředí. Didaktické hry mohou také sloužit jako forma hodnocení, kde učitel může sledovat, jak studenti aplikují své znalosti v praxi. Využití her ve výuce je také účinným způsobem, jak podporovat spolupráci mezi studenty. Mnoho her vyžaduje týmovou práci a spolupráci, což pomáhá budovat týmové dovednosti a podporuje sociální interakci. V neposlední řadě hry přinášejí do výuky prvek zábavy a radosti, mohou tedy sloužit k odreagování a zpestření dané vyučovací hodiny. To může výrazně přispět k pozitivnímu vztahu žáků k učení a může zvýšit jejich motivaci k dalšímu studiu. Kolář s kolektivem (2012, s. 50) definují didaktické hry jako jednu z metod, *„jejímž prostřednictvím žáci získávají nové poznatky, zvládají určité dovednosti, rozvíjejí si tvořivost, učí se sociálním rolím i jednání s lidmi, vytvářejí si motivaci k poznávání či schopnost spolupráce“*.

Každá didaktická hra vyžaduje jasná pravidla. Tato pravidla by měla být představena všem hráčům před zahájením hry, aby byly zajištěny spravedlivé a rovné podmínky pro všechny hráče. Základní pravidla by měla být srozumitelná a jednoznačná. Jasně srozumitelná pravidla nejenže zvyšují efektivitu didaktických her, ale také podporují spravedlivost, respekt a spolupráci mezi hráči.

Využití didaktických her ve výuce má tedy dlouhou historii a stále si zachovává svůj význam. Jak ukázal J. A. Komenský, hry mohou být mocným nástrojem v rukou učitele. Mluvíme-li o výuce, která je zábavná, interaktivní, smysluplná a názorná pro žáky, můžeme o tzv. „škole hrou“. A to vše je v souladu s myšlenkami J. A. Komenského, který již před staletími uznal význam her ve výuce. (Kolář a kolektiv, 2012, s. 49, 140) Pokud se nám podaří připravit zajímavou vyučovací hodinu s využitím hry, žáci se na hodinu budou těšit a uvidíme i jejich zvýšenou aktivitu během výuky.

2.4.2 Třídnické hodiny

Třídnické hodiny nám poskytují unikátní příležitost k pravidelnému zkoumání a zlepšování vztahů uvnitř třídy. Tyto hodiny jsou vhodné k řešení současných třídních problémů a projednávání organizačních záležitostí jako jsou např. školní výlety. I Dubec (2007, s. 4) vyzvedává klady těchto hodin, a to pro možnost pravidelné práce se vztahy uvnitř třídy a předcházení sociálně nežádoucích jevů. V současné době nemají na 1. stupni ZŠ své stálé místo v rozvrhu hodin, ale bývají zařazovány nepravidelně, jen několikrát ročně. Ovšem pokud necháme žáky pravidelně vyjadřovat, co je ve třídě baví, co se jim líbí a co naopak ne, může to vést k odhalení a často i k vyřešení problémů, které by jinak mohly eskalovat do téměř neřešitelné situace. Pokud třídní učitel na 1. stupni pravidelně zařazuje třídnické hodiny, má možnost stálé a pravidelné práce s třídním kolektivem.

Jednou z hlavních zásad třídnických hodin je jejich propojení s každodenním životem žáků ve třídě. Dubec (2007, s. 13, 17 a 27) ve své publikaci apeluje na výběr témat třídnických hodin na základě pozorování žáků a jejich skutečných problémů. Učitel by měl povzbuzovat žáky, aby sami navrhovali, jakými otázkami by se chtěli zabývat. Každé téma třídnické hodiny by měl předem pečlivě připravit – vybrat téma, zvolit vhodnou metodu a aktivitu pro jeho realizaci. Výběr tématu vždy závisí na konkrétní situaci ve třídě, na věku žáků, počtu žáků, období atd. Autor (Dubec, 2007, s. 8) nabízí výčet činností, kterými se můžeme v třídnických hodinách zabývat. Patří sem řešení provozních záležitostí, seznámení a stmelování kolektivu, práce s pravidly a řešení aktuálních problémů třídy, práce se vztahy ve třídě, rozvoj specifických dovedností, tvorba vlastních projektů jednotlivých žáků v rámci školy i mimo ni, specifická prevence a diagnostika ve třídě. Například na začátku školního roku jsou vhodné seznamovací aktivity, aktivity na podporu vztahů mezi žáky či na práci s třídními pravidly, školním řádem. Během školního roku pak aktivity na formování identity třídy, na aktivní přístup k životu třídy, na řešení záležitostí ve třídě. Je důležité nezapomínat a také zařazovat aktivity na pobavení třídy. Také Gillernová, Krejčová a kolektiv (2012, s. 134) naznačují, že jednou z cest, jak zlepšit společenský život třídy, mohou být různé kurzy, které ale nemají dlouhodobý efekt. „*Prostředkem k pravidelnému posilování soudržnosti třídy i rozvoje sociálních dovedností žáků se mohou stát třídnické hodiny. Efektivně využitě a pravidelně konané představují jednu z nejvýznamnějších forem prevence výskytu negativních vztahů ve třídě i dalších podob rizikového chování (zejména šikany).*“

Třídnické hodiny představují jednu z užitečných forem práce třídního učitele se svou třídou. Mají-li žáci možnost pravidelně se vyjadřovat k tomu, co se jim líbí nebo nelíbí ve třídě, může se předejít mnoha problémům. Je však nutné stanovit pravidla pro komunikaci. (Zapletalová, 2014, s. 150 – 151) Podle Gillernové, Krejčové a kolektivu (2012, s. 134) by třídní učitel neměl nikdy vykonávat všechny úkoly sám. Je vhodné vést s žáky diskuse, plánovat a dohodnout se na společných rozhodnutích. Učitel by měl působit spíše jako koordinátor. Měl by podporovat žáky ve spolupráci, rozdělování rolí, vzájemném naslouchání, učení se umění kompromisu a hledání řešení při výskytu problémů. Tímto způsobem napomáhá rozvoji sociálních dovedností žáků. Měl by být věnován dostatečný prostor pro reflexi života ve třídě. Je vhodné, aby se do této činnosti zapojili nejen všichni žáci, ale i třídní učitel.

2.4.3 Škola v přírodě

V rámci podpory klimatu třídy se jeví jako důležité školy v přírodě, adaptační kurzy apod. Jedním z cílů těchto pobytů je snaha o sblížení žáků ve třídě mezi sebou a i celé třídy s učitelem.

Na školu v přírodě vyučující s dětmi odjíždí zejména do prostředí blízkého přírodě. Ubytování většinou poskytuje zázemí pro rekreační aktivity i pro výuku. Program pobytu je strukturován tak, aby kombinoval formální výuku s časem stráveným v přírodě a aktivitami zaměřenými na outdoorové metody. Většina realizovaných aktivit využívá koncepce zážitkové pedagogiky. (Kolář a kolektiv, 2012, s. 141) Většina charakteristik se shoduje, že škola v přírodě představuje pobyt mimo budovu školy, v blízkosti přírody a za doprovodu výuky.

Nejen škola v přírodě, ale také jiné mimoškolní aktivity (školní výlety, exkurze) posilují vzájemné vztahy ve školní třídě. Tyto aktivity vycházejí z předpokladu společně stráveného času a možných společných zážitků spolužáků, které jim zůstávají ve formě vzpomínek. (Zapletalová, 2014, s. 176)

2.5 Spoluvůrce třídního klimatu – žák

Žák je „označení pro člověka v roli žáka, v roli vyučovaného žáka, bez ohledu na věk. Žákem může být dítě, adolescent, dospělý“. (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 287)

Žák je klíčovým prvkem, který ovlivňuje klima ve třídě, a proto mu věnujeme zvláštní pozornost. Během školního období dochází k proměnám v postoji žáka k jeho spolužákům a učitelům. Paralelně s tím se mění i charakteristiky celých tříd v jednotlivých fázích školní docházky. Tyto proměnné jsou vzájemně propojené a ovlivňují se navzájem. Čapek (2010, s. 20 – 22) ve své publikaci charakterizuje postoje a chování žáků podle školního věku. Dělí je na:

- předškolní věk,
- mladší školní třída,
- třída v období puberty, střední školní věk,
- třída v postpubertálním období, starší školní věk,
- třídy středoškolské.

V této kapitole se zaměříme na období mladšího školního věku, ve kterém se naši zkoumaní žáci aktuálně nacházejí. Etapa mladšího školního věku se zahajuje, když dítě začíná plnit povinnou školní docházku. Tedy nástupem do 1. třídy, což je obvykle v šestém až sedmém roce jeho života. Toto období pokračuje až do prvních prepubertálních a pubertálních změn, které nastávají kolem jedenáctého až dvanáctého roku věku dítěte. Můžeme tedy říct, že se jedná o žáky 1. stupně ZŠ. Na začátku tohoto období děti ještě nejsou schopné vytvořit stálou skupinu. Vytvářejí přechodná, hravá skupenství. V začátku této etapy je hlavní náplní všech činností hra. V tomto období závisí struktura třídy a vztahy mezi žáky především na učiteli. Začíná se očekávat, že dítě projeví určitou disciplínu a vhodné chování. Jeho vzdělávání se stává hlubším a začíná budovat sociální vazby a interakce s ostatními. Čapek (2010, s. 79) v knize také konstatuje, že právě vztahy mezi žáky velmi ovlivňují klima a zvláště u některých starších mohou být největší motivací, proč ráno vstávat z postele a jít do školy.

Role žáka je jedna ze základních životních rolí, do které se člověk, obvykle dítě nebo dospívající, dostává. Tato role zahrnuje organizované učení v rámci nějaké vzdělávací instituce, kde je učení řízeno určitým programem, ať už někým (učitelem, instruktorem) nebo něčím (televizní program, soubor studijních materiálů). Role žáka je definována především tím, že je součástí specifického sociálního systému - školy. Tato příslušnost se

projevuje tlakem na základě právních předpisů (povinná školní docházka) a zahrnuje určité povinnosti, práva a očekávané chování v daném prostředí. (Kolář a kolektiv, 2012, s. 188)

Celkově vzato, v tomto období dochází k významnému přechodu v životě dítěte, kdy se z něj stává žák. Tento přechod mění jeho každodenní život, jelikož se začíná pohybovat v novém prostředí školy, které přináší svá specifika – nové prostředí, noví učitelé, žáci, nový režim či povinnosti. Role rodičů se začíná prolínat s rolami učitelů, kteří také ovlivňují a řídí jeho život. Dítě, které dosud prožívalo své dětství v rodině a mateřské škole, nyní vstupuje do školy, kde bude prožívat další etapu svého dětství a dospívání. V tomto období si začíná formovat svou osobnost. Klíčovým faktorem pro jeho pozitivní rozvoj a seberealizaci je, aby se těšil nejen na školu jako takovou, ale především na učitele a spolužáky. Vzájemná úcta mezi těmito aktéry třídního klimatu přispívá k jeho pozitivnímu charakteru.

2.6 Spolutvůrce třídního klimatu – učitel

„Učitel má spoluvytvářet edukační prostředí, organizovat a koordinovat činnosti žáků, monitorovat proces učení.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 242) Učitelské povolání zahrnuje *„soubor činností, jejichž smyslem je působit na chování, přesvědčení a cítění žáků a předávat jim znalosti, dovednosti a návyky vytvořené kulturou předchozích generací“*. (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 243)

Učitelé si jsou dobře vědomi toho, že mají vliv na třídní klima. Vykopalová (1992, s. 6) ve své publikaci soudí, že *„utváření sociálního klimatu je základní úlohou učitele“*. Role učitele by neměla být omezena pouze na dozorčí, soudcovské nebo policejní funkce. Pedagog, který upozaduje svou mocenskou roli a kdekoliv je to možné, nechává iniciativitu a aktivitu na žácích, lépe naplňuje požadavky třídního klimatu. (in Čapek, 2010, s. 17) Na klima se musí citlivě a jemně.

Petlák (2006, s. 13) tvrdí, že učitel vytváří příznivé klima nejen tím, že učí žáky, kontroluje a hodnotí jejich znalosti, ale také tím, že se věnuje jejich problémům a obtížím s učením a na základě svých zjištění jim poskytuje pomoc, rady a směrování. Tento přístup probouzí a prohlubuje sebevědomí žáků, kteří při úspěchu prožívají radost a emotivní zážitky. Učitel si musí být vědom toho, že stejně jako očekává od žáků zodpovědné chování a zodpovědný přístup k plnění školních povinností, tak i oni očekávají jeho přátelské chování a kvalitní výuku. Čím více jsou učitelé empatičtí, tím lépe rozumějí potřebám a postojům žáků a na základě toho jsou schopni vytvářet a ovlivňovat třídní klima.

Kvalitní učitelé se nezaměřují pouze na podporu intelektuálního vývoje svých žáků, ale také se věnují budování jejich morálních hodnot. Učitelé nejenže svým žákům vysvětlují principy, ale především jim jsou příkladem, který jim pomáhá rozvíjet jejich morální a osobní charakter. (Švecová, Vašutová, 1997, s. 40-41) Zvláštní pozornost si zasluhuje funkce třídního učitele.

Klima třídy je úzce propojeno s učitelovým pojetím výuky. Klima třídy je ovlivněno mnoha faktory, včetně postojů a přístupů učitele, které jsou součástí jeho pojetí výuky. Průcha, Walterová a Mareš (1995, s. 243) učitelovo pojetí výuky definují následovně: *„Jde o obecnou strategii pro učitelevo myšlení a jednání. Je základem pro učitelovo uvažování o skutečnosti, je východiskem pro plánování výuky, pro skutečné jednání v hodině, pro učitelovo vnímání výuky a pro hodnocení pedagogické skutečnosti, sebe sama, kolegů, nadřízených, rodičů. Učitelovo pojetí výuky bývá implicitní, individuálně odlišné, relativně stabilní, je emocionálně orientované, reguluje učitelovu činnost, není plně uvědomované. Má řadu složek, např. učitelovo pojetí cílů, učiva, organizačních forem a vyučovacích metod, pojetí žáka, pojetí učitelské role a sebe sama, pojetí role rodičů, nadřízených apod.“*

Závěrem tedy můžeme říct, že hlavní povinností učitele je organizace, řízení, tvoření pravidel, kontrola a práce se žáky jak formálně, tak i individuálně nebo skupinově. Učitelovo pojetí výuky je komplexní struktura jeho názorů, postojů, přesvědčení a argumentů, které podporují jeho pedagogický přístup. Tento koncept může zahrnovat, jak učitel vnímá a přistupuje k žákům jako jedincům a skupině, což může mít významný dopad na atmosféru i dynamiku třídy. Dalším důležitým aspektem je také způsob, jakým učitel organizuje výuku a jaké metody upřednostňuje, neboť i to může ovlivnit klima třídy. Proto je nezbytné, aby učitelé byli schopni sebereflexe a neustálého rozvoje svého pedagogického konceptu, aby mohli pozitivně ovlivňovat klima třídy a podporovat úspěšné vzdělávání.

3 Učitel

Učitelská profese je učiteli i ostatními chápána jako poslání. Kolář a kolektiv (2012, s. 157) uvádějí, že „*učitelství vyžaduje především osobnost, ale i vysokou profesionální motivaci, vysoký stupeň sebeovládání, seberegulace, empatie, kreativních schopností, akceptace žáků a respektu k jejich osobnosti*“.

Učitel je obecně kvalifikovaný pedagogický pracovník, který má speciální kvalifikaci⁶ pro výchovně-vzdělávací práci s dětmi, mládeží i dospělými na jakémkoli typu a úrovni školy. Zároveň je předavatelem kultury lidstva, tradic, hodnot a sociokulturního prostředí mladším generacím. Ve své práci řídí učební činnosti žáků a využívá vlastní strategie výuky, které jsou v souladu s cíli výchovně-vzdělávacího procesu a jejím osobním pojetím tohoto procesu. Učitelské vzdělání je víceúrovňové a zahrnuje propojení široké palety odborných disciplín. Jeho součástí je kvalitní všeobecné vzdělání. Základ vzdělávání všech učitelů v České republice probíhá na fakultách vysokých škol, které se specializují na jejich přípravu. Po ukončení studia je nezbytné celoživotní vzdělávání a sebevzdělávání. Většina učitelů studuje dvě aprobace⁷. Učitelé 1. stupně ZŠ studují komplex potřebných disciplín, který je průběžně propojován s různými úrovněmi a obsahy praktických cvičení a praxí, které probíhají přímo na školách. (Kolář a kolektiv, 2012, s. 156 – 157)

Třídní učitel má zvláštní postavení. Vykonává nejen základní pedagogické povinnosti, ale také hraje klíčovou roli v celkovém rozvoji žáka. Musí ovládat didaktiku svých vyučovacích předmětů, porozumět struktuře a pravidlům školy. V širokém slova smyslu je vychovatelem, který uvádí žáky do kultury a společnosti jako postupně se osamostatňující jedince. (Štech a Zapletalová, 2013, s. 151) *Pedagogický slovník* (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 235) uvádí následující základní činnosti třídního učitele:

- organizačně řídí a výchovně vede kolektiv žáků ve třídě,
- koordinuje výchovně-vzdělávací činnost všech učitelů vyučujících ve třídě a spolupráci s rodiči,
- vede pedagogickou dokumentaci a provádí administrativní činnosti ve své třídě.

Třídní učitel by měl trávit se svou třídou hodně času. Měl by mít šanci být jejich průvodcem, mentorem a oporou.

⁶ Pedagogická kvalifikace představuje „*soubor odborných, pedagogicko-psychologických a osobnostních kompetencí učitele, které umožňují vychovávat a vzdělávat jiné lidi*“. (Kolář a kolektiv, 2012, s. 94)

⁷ Aprobace představuje kvalifikaci (způsobilost) učitele pro vyučování určitých předmětů nebo jejich kombinací. (Kolář a kolektiv, 2012, s. 16)

3.1 Role třídního učitele a jeho funkce

Právě třídní učitel musí ve své třídě vynaložit maximální úsilí. Musí poznat své žáky, vědět, co na ně funguje a jak s nimi komunikovat, jak rozvíjet jejich schopnosti, kdy je povzbudit a kdy je zklidnit. Třídní učitel je zastáncem všech „svých“ žáků, motivátorem a sociálním vzorem. Je velmi důležitou osobou v jejich životě. Pokud třídní učitel nemá dostatek vyučovacích hodin ve své třídě a chybí mu prostor pro jeho klíčové působení, je to chyba.

Učitel nesmí být ve třídě v úloze policisty, soudce nebo dozorce. Klimatu ve třídě vyhovuje, pokud pedagog upozaďuje svou mocenskou roli a kdekoliv je to možné, nechává iniciativitu a aktivitu na žácích. Krátká (2006, s. 42 – 45) uvádí, že třídní učitel je výchovným subjektem, který disponuje značnými možnostmi pro ovlivňování zdravého duševního, tělesného a sociálního vývoje jednotlivých žáků a školní třídy. *„Třídní učitel je koordinačním a integračním činitelem s řadou závažných výchovných úkolů ve vztahu k žákům své třídy, k jejich rodičům, k ostatním učitelům školy, k jejímu vedení a za jistých okolností také širší veřejnosti.“* To, že je tato role chápána jako důležitá pro všechny aktéry, doložila Krátká (in Čapek, 2010, s. 17) šetřením. Výzkum naznačuje, že žáci jsou schopni omluvit učitele, pokud přizná, že něco neumí. Nicméně, kvalita, kterou jak žáci, tak i rodiče oceňují, je v oblasti mezilidských vztahů. Podle studie si žáci i rodiče přejí učitele přátelského, spravedlivého, tolerantního, komunikativního, vstřícného, chápavého, klidného, který dokáže hodně naučit, nikoho nezesměšňuje, vytváří příjemnou atmosféru a své třídy se zastane. Švec, Kašpárková, Kavanová (2005, s. 199 in Čapek, 2010, s. 18) uvádí, že žáci u svých učitelů na ZŠ oceňují jejich zodpovědnost, zaujetí pro učitelské povolání, to, že se žákům snaží porozumět, komunikativnost a smysl pro humor. Být k žákům vstřícný a dobře s nimi komunikovat nestačí. Zejména třídní učitel je povinen o své svěřené žáky pečovat. To zahrnuje vhodnou komunikaci s žáky, udržování pozitivního klimatu ve třídě, jeho podporu a bdělost, aby všechny jeho aspekty byly v pořádku. Nejen na výše zmíněném trvá vedení školy, ale po třídních učitelích požaduje i vhodnou komunikaci a vztahy s rodiči. V otázkách kázeňského řízení třídy je třeba rozhodovat s ohledem na dlouhodobé cíle a prospěch celku. Současně je důležité pracovat s jedinečností každého žáka, skládat z jejich unikátních vlastností harmonickou mozaiku, vytvářet fungující systém, který bude pro všechny jeho části přinášet radost a prospěch. Třídní učitel by měl mít velmi dobré vyjednávací schopnosti, neboť ve své profesi má roli dvojitého mluvčího – svých žáků a ostatních učitelů. Kromě toho zastává roli styčné osoby prvního kontaktu s rodiči žáků. (Čapek, 2010, s. 17, Štech a Zapletalová, 2013, s. 151)

Štecha a Zapletalová (2013, s. 152) ve své publikaci *Úvod do školní psychologie* uvádí, že třídní učitel by se měl aktivně podílet na:

- utváření, fungování a posilování žákovské samosprávy,
- fungování školní třídy jako sociální skupiny a na koordinaci vztahů uvnitř ní, včetně identifikace a řešení problematických projevů v chování žáků,
- sledování prospěchu žáků a identifikace varovných symptomů jeho poklesu,
- formulování pedagogické prognózy vývoje třídy a na přípravě výchovných záměrů a projektů, jak s třídou dále pracovat,
- rozvoji školního poradenského pracoviště ve spolupráci s výchovným poradcem, metodikem prevence, školním speciálním pedagogem a školním psychologem.

Když to shrneme, můžeme říct, že role učitele zahrnuje postavení a úkoly ve vzájemném vztahu s žáky a jinými účastníky ve výchovně-vzdělávací činnosti, zejména ve vyučování. Očekává se, že učitel bude vykazovat určité chování a jednání ve vztazích s žáky a v různých výchovných a vzdělávacích situacích. Základní kvalita role učitele je jeho odpovědnost za své žáky a za jejich celkový rozvoj. Třídní učitel je „*jeden z vyučujících dané školy pověřený vedením konkrétní třídy, kolektivu třídy (administrativa, dokumentace, komunikace s rodiči, řešení problémů soužití i studijní kázeň, péče o příznivé klima v kolektivu...), koordinací práce ostatních učitelů s jeho třídou, evaluačními procesy, organizací společných aktivit třídy.*“ (Kolář a kolektiv, 2012, s. 119 a s. 156)

3.2 Kompetence třídního učitele

Kompetence se vyznačuje schopností, připraveností a vybaveností k vykonávání určitých činností, chování se určitým způsobem a plnění určitých funkcí a sociálních rolí. Tento termín má široký význam a je spojen s celoživotním vzděláváním. V Evropě se kompetence často definuje jako obecná schopnost založená na znalostech, zkušenostech, hodnotách a dispozicích, které jedinec rozvíjí během své aktivní účasti na vzdělání. (Kolář a kolektiv, 2012, s. 64) Zde se zaměříme na kompetence učitele.

U nás i v zahraničí jsou konstruovány teoretické modely profesní kompetence učitele. Tyto modely popisují a zdůvodňují, co by měl budoucí učitel znát a jaké dovednosti by měl zvládnout, aby se stal skutečným odborníkem ve svém oboru. Práce učitele zahrnuje nejen výuku, ale také řadu dalších činností (jednání s rodiči žáků, apod.), což znamená, že soubor profesních kompetencí učitele je velmi široký. (Průcha, 2000, s. 137) Průcha vymezuje pojem kompetence jako „*obecnou způsobilost založenou na*

vědomostech, zkušenostech, dovednostech, hodnotách a schopnostech, které si subjekt vytvořil v důsledku svého vzdělávání“. Průcha (2005, s. 33) Vlastimil Švec (1999, s. 23) rozlišuje několik kategorií pedagogických kompetencí a celkově je definuje následovně: „*Pedagogické kompetence představují souhrn způsobilostí, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vyučovat a vychovávat i zdokonalovat svoji pedagogickou činnost a které by měly být utvářeny a kultivovány u studentů učitelství.*“ Průcha i Švec se shodují, že kompetence učitele představují komplexní soubor schopností učitele, který zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje a zkušenosti.

Každý učitel by měl být vybaven souborem profesních a osobnostních dovedností a dispozicemi, které jsou nezbytné pro efektivní výkon jeho povolání. (Průcha, 2001 in NPI) Nicméně, dělení těchto kompetencí učitele není zcela jednoznačné a může se lišit podle různých autorů. (Vašutová, 2007, Švec, 1999 in NPI) Každá skupina kompetencí přispívá k celkové efektivitě učitele a jeho schopnosti naplňovat svou roli vzdělávacího průvodce. Autoři (2012, s. 64 – 65) v publikaci *Výkladový slovník z pedagogiky* rozdělují kompetence na tři skupiny. A to na:

- 1) **výchozí** neboli metodické **kompetence** – diagnostické, psychopedagogické, komunikativní a informační dovednosti
- 2) **osobnostní kompetence**
- 3) **rozdávající kompetence** – aspekty adaptivní, metodologické, tvůrčí, sebereflexivní a autoreglativní

První kompetence poskytuje učiteli tyto základní dovednosti pro efektivní vedení výuky a interakci se žáky. Osobnostní kompetence se týkají osobních vlastností a charakteristik učitele. Zahrnují schopnost učitele být empatický, trpělivý, flexibilní a schopný vytvářet pozitivní a podporující vzdělávací prostředí. Třetí skupinu, rozvíjející kompetence, učitel rozvíjí během své profesní kariéry, aby se mohl přizpůsobit dynamickému a neustále se měnícímu vzdělávacímu prostředí.

S kompetencemi učitele souvisí i **motivační hodnota učitelovy práce**. Tato hodnota je podle Koláře a kolektivu (2012, s. 78) úzce spojena s učitelovými schopnostmi inspirovat svou osobností, ať už jako odborným nebo sociálním vzorem. Kvalita, jakou učitel vede žáky v jejich studijních aktivitách, také hraje klíčovou roli. Dále je důležité pochopení zájmů a celkové sociální orientace žáků, stejně jako schopnost učitele spolupracovat s žáky a efektivně organizovat tuto spolupráce.

3.3 Dovednosti třídního učitele

Dovednosti lze definovat jako schopnosti získané prostřednictvím učení nebo výcviku, které umožňují jedinci provádět určité činnosti správně, přesně, rychle a efektivně. Jsou součástí osobnostní struktury jedince a stojí vedle jeho schopností, návyků, charakterových rysů a vědomostí. Do jisté míry jsou ovlivněny vrozenými předpoklady. Výběrem a kombinací dovedností jedinec dosahuje schopnosti provádět určité činnosti.

Dovednosti učitele jsou klíčové pro jeho kompetence. Podle činností a sociálních rolí učitele je můžeme specifikovat na didaktické, odborné, diagnostické, hodnotící, poradenské a osobnostní. Tyto dovednosti umožňují učiteli efektivně řídit a ovlivňovat vzdělávací proces a výchovu, stejně jako vztahy mezi žáky, mezi učiteli, mezi učiteli a žáky, a také mezi rodiči, školou a širší veřejností. Učiteléské dovednosti, spolu s jeho znalostmi, postoji a hodnotami, tvoří komplexní kompetence potřebné pro výkon učiteléské profese. Díky zvládnutí pedagogické teorii a vlastním zkušenostem je učitel schopen vytvářet efektivní pracovní postupy pro řízení učebních činností žáků. (Kolář a kolektiv, 2012, s. 35) Mezi nejnáročnější dovednosti učitele patří vedení třídního kolektivu, protože klade vysoké nároky na osobnost a morální kredit. *„Učitel by se měl soustředit na optimální adaptaci žáků na třídní kolektiv, tvorbu čistých mezilidských vztahů, podporu všeho pozitivního, péči o emoce žáků, empatii, sebepoznání, komunikativní dovednosti, výchovu k odpovědnosti, toleranci a vhodné využití trestů a odměn.* (Braun, Marková, Nováčková, 2014, s. 83)

Podle Průchy (2002, s. 343 in Čapek, 2010, s. 14) by měla být jednou z klíčových dovedností učitele schopnost vytvářet pozitivní klima ve třídě. Přestože je role učitele při vytváření klimatu velmi důležitá, dobré klima ve třídě může existovat i přes nedokonalou spolupráci všech jeho spolutvůrců. Cílem učitele by mělo být vytvoření podpůrného klimatu.

Dovednosti, jako součást kompetencí, jsou získány prostřednictvím učení nebo výcviku a umožňují jedinci provádět určité činnosti správně, přesně, rychle a efektivně. Výběrem a kombinací dovedností jedinec dosahuje schopnosti provádět určité činnosti. Proto je důležité, aby učitelé neustále rozvíjeli své dovednosti a kompetence, aby mohli efektivně vyučovat a vychovávat své žáky.

3.4 Výchovné styly učitele při práci s dětmi

Hlavním cílem učitele je vychovat z dítěte osobu s dobrými mravy, která bude mít pozitivní vliv na společnost. Výchovný styl je v *Pedagogickém slovníku* (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 259) definován jako „*souhrn záměrných i spontánních způsobů chování vychovatele k vychovávanému*“. V této knize autoři uvádějí tři způsoby výchovy a shodují se i s americkým psychologem německého původu Kurtem Lewinem a českým pedagogem a vysokoškolským profesorem Stanislavem Bendlem. Výchovné styly dělí na autoritativní výchovu, liberální výchovu a na demokratickou výchovu.

Podle Čápa (1993, s. 109) je nezbytné, aby učitelé a vychovatelé měli jasno v souvislostech mezi výchovou a vývojem dítěte. V psychologii a pedagogice se často zdůrazňuje, že výchovné postupy by měly respektovat vývojovou úroveň dítěte, zda je dostatečně zralé pro plnění školních povinností a to nejen fyzicky, ale také v myšlenkových procesech a soustředěné pozornosti. To je oprávněný požadavek, který brání tradičnímu svévolnému stanovování nespravedlivých požadavků na žáky, někdy dokonce ignorování rozdílu mezi možnostmi dítěte a dospělého. Konečný dopad učitelovy výchovy a s tím spojený vliv na vztahy ve třídě jsou silně ovlivněny jeho výchovným stylem, který můžeme charakterizovat jako způsoby výchovy. „*Způsob výchovy znamená celkovou interakci a komunikaci dospělých s dítětem. Projevuje se volbou a způsobem užití výchovných prostředků, postupů a metod, a tomu odpovídajícím prožíváním a chováním dítěte, které opět ovlivňuje prožívání a chování dospělého.*“ (Čáp, 1996, s. 152)

Výchovné styly učitele představují několik způsobů, jakými učitel ovlivňuje své žáky a jak jim předává vzdělávací a výchovný obsah. Tyto styly jsou důležité, protože mohou ovlivnit úspěch žáků v učení a jejich celkový rozvoj. Učitelé by měli být schopni přizpůsobit svůj přístup podle potřeb svých žáků, neboť pro každou situaci jsou vhodné jiné.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Úvod do problematiky

V teoretické části této diplomové práce jsem věnovala pozornost třem hlavním tématům – třída, klima ve školní třídě a učitel. V části praktické jsem se zaměřila na práci s třídním kolektivem.

V první části teoretické části jsem se zabývala školní třídou jako sociální skupinou, typy třídních kolektivů a fázemi vývoje třídního kolektivu. Dalším stěžejním tématem bylo klima ve školní třídě. V této části jsme se seznámili se základními pojmy, faktory ovlivňující klima, způsoby měření třídního klimatu a s možnostmi práce s třídním klimatem. Posledním hlavním tématem teoretické části byl třídní učitel a jeho role, funkce, kompetence a výchovné styly při práci s dětmi. Práce s třídním kolektivem ve 3. ročníku mě natolik zaujala, že jsem se rozhodla ve výzkumu pokračovat i v následujících letech a v praktické části DP. Od první chvíle jsem jako zodpovědná třídní učitelka evidovala všechna data, a proto se mohu opírat o výsledky již od začátku 3. ročníku.

V rámci praktické části mé práce bych si přála najít odpovědi na otázky, které se objevily během zpracování teoretické části a zjistit vývoj třídního kolektivu ve vybrané třídě na 1. stupni ZŠ.

4.1 Cíle práce

Cílem této diplomové práce je zjistit sociální vývoj třídního kolektivu ve vybrané třídě na 1. stupni základní školy. Zaměřila jsem se na svoji třídu, kde jsem dělala výzkum po dobu tří let. Výzkum probíhal od začátku školního roku 2021/2022, kdy žáci byli ve 3. ročníku, až do pololetí školního roku 2023/2024, kdy navštěvují 5. ročník.

4.2 Klíčové otázky

V rámci mého výzkumu na 1. stupni základní školy jsem se rozhodla zaměřit na následující klíčové otázky, které se objevily během zpracování teoretické části.

- Jaké jsou interakce mezi dětmi?
- Jak se dynamika vztahů mezi dětmi promění během tří let?
- Stane se nově příchozí žák hlavním aktérem třídy?
- Změní některý žák během tří let své postavení ve třídě?

5 Výzkumné metody

Ve svém výzkumu jsem využila kvantitativní metodu, která je považována za jednu z nejzákladnějších. Tato metoda, založená na objektivním sběru dat a jejich statistické analýze, mi umožnila získat přesné a ověřitelné výsledky. Můj výzkum tedy stojí na pevných základech kvantitativního přístupu, což mi umožnilo hlouběji proniknout do problematiky mé práce.

Pro zjištění sociálního vývoje vybrané třídy na 1. stupni ZŠ jsem využila dotazníky B-3 a B-4. Oba tyto dotazníky jsou určeny pro diagnostiku vztahů ve školní třídě, což je součástí sociometrie. Z teoretické části již víme, že sociometrie je „*metoda zjišťování, poznávání, měření sociálních jevů a vztahů mikrostrukturální povahy.*“ (Kolář a kolektiv, 2012, s. 131) Dále jsem během výzkumu využila pyramidu, se kterou nás seznámil PhDr. R. Braun na školení. Ta mi pomohla zjistit psychodynamický model, tedy pozice žáků ve třídě.

Pro svůj výzkum jsem použila nástroje, které slouží ke zjišťování vztahů mezi dětmi ve třídě, sebevnímání dětí i jejich preferencí. Mohou nám poskytnout cenné informace o dynamice a sociální struktuře třídy, což je klíčové pro pochopení vývoje třídy. Získané informace jsem zpracovala do tabulek a výsledky jsem popsala v příslušných kapitolách.

5.1 Dotazník B-3 a B-4

Autorem těchto dotazníků je školní psycholog PhDr. Richard Braun. Inspiroval se v zahraničí a oba dotazníky jsou zaměřeny na diagnostiku vztahů ve třídě, ovšem každý je vhodný pro jinou věkovou kategorii (viz kapitola 2.3 *Měření třídního klimatu*).

Oba dotazníky se vyhodnocují obdobně a jsou klíčovým nástrojem pro sběr dat v našem výzkumu. Některé otázky mají přiděleny kladné nebo záporné body a některé se vyhodnocují samostatně bez udělených bodů. Pokud odečteme od kladných zisků zisky záporné, dostaneme celkový počet bodů vybraného žáka. Podle získaných bodů žáky seřadíme a dostaneme hierarchii třídy. Žák, který má nejvíce kladných bodů, patří ve třídním kolektivu k nejoblíbenějším. Naopak, žák s nejnižším počtem získaných bodů je méně oblíbeným. Pokud sečteme všechny zisky dítěte dohromady, získáme přehled o tom, jak často se o konkrétním žákovi ve třídě hovoří. Na základě tohoto výsledku určíme žákovu atraktivitu či neatraktivitu.

Po vyhodnocení získáme základní přehled o vztazích mezi žáky, sebevnímání konkrétních žáků nebo celkový pohled na třídu.

5.1.1 Struktura dotazníku B-3

V dotazníku B-3 jsou přidělovány kladné body u otázky č. 1 a u otázky č. 6 pro kladné vlastnosti. Naopak, záporné body žáci získávají v otázce č. 2 a u 6. otázky u záporných vlastností. Ostatní otázky (č. 3, 4 a 5) se vyhodnocují zvlášť.

- První dvě otázky představují výběr sympatických a nesympatických spolužáků. Zjišťují, kteří tři spolužáci patří mezi žákovy oblíbené kamarády, a naopak kteří tři spolužáci k jeho kamarádům nepatří. Jedná se tedy o sociometrickou volbu.

1. Mezi mé přátele v naší třídě patří:

- 1) + 3b.
- 2) + 2b.
- 3) + 1b.

2. Jako přítele (přítelkyni) bych si nevybral/a:

- 1) - 3b.
- 2) - 2b.
- 3) - 1b.

- Třetí otázka vypovídá o sebevnímání dítěte ve třídě.

3. Sám sebe hodnotím:

- a) Jsem vždy v centru dění ve třídě
- b) Občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován
- c) Párkrát jsem se akcí účastnil, ale nebývám informován
- d) Zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí
- e) O dění ve třídě nejevím zájem

- V následující části dotazníku žák odpovídá na tvrzení, která jsou zaměřena na hodnocení třídy jako celku, ano či ne.

4. Odpověz na následující tvrzení ANO či NE:

Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný	ANO – NE
Ve třídě je někdo, komu ostatní občas ubližují	ANO – NE
Stává se, že se do školy těším	ANO – NE
Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem	ANO – NE
Společné problémy řešíme většinou v klidu	ANO – NE

- V páté otázce žák na hodnotící škále uvádí, jak se ve třídě cítí v bezpečí, jak vidí spolupráci, přátelství, toleranci a důvěru ve třídě.

5. Zakroužkuj v každém řádku číslici, která nejlépe vyjadřuje míru tvých pocitů ve třídě:

pocit bezpečí	1	2	3	4	5	6	7	pocit ohrožení
pocit přátelství	1	2	3	4	5	6	7	pocit nepřátelství
atmosféra spolupráce	1	2	3	4	5	6	7	atmosféra lhostejnosti
pocit důvěry	1	2	3	4	5	6	7	pocit nedůvěry
tolerance	1	2	3	4	5	6	7	netolerance

- V šesté otázce žáci přiřazují k vybraným vlastnostem spolužáky ze třídy, podle toho jaká vlastnost se k nim hodí.

6. Najdi ve třídě někoho ze spolužáků, který je:

spravedlivý	+ 1b.	protivný	- 1b.
spolehlivý	+ 1b.	nespravedlivý	- 1b.
zábavný	+ 1b.	nevděčný	- 1b.
vždy v centru dění	+ 1b.	nespolehlivý	- 1b.
se všemi zadobře	+ 1b.	osamocení	- 1b.

5.1.2 Struktura dotazníku B-4

V dotazníku B-4 jsou přidělovány kladné body u otázky č. 1 a u otázky č. 3 u kladných vlastností. Záporné body žáci získávají v otázce č. 2 a v otázce č. 3 u záporných vlastností. Otázka č. 4 se vyhodnocuje zvlášť.

- První dvě otázky představují výběr sympatických a nesympatických spolužáků. Zjišťují, kteří tři spolužáci patří mezi žákovy oblíbené kamarády, a naopak kteří tři spolužáci k jeho kamarádům nepatří. Jedná se tedy o sociometrickou volbu.

1. Mezi mé přátele v naší třídě patří:

- 1) + 3b.
- 2) + 2b.
- 3) + 1b.

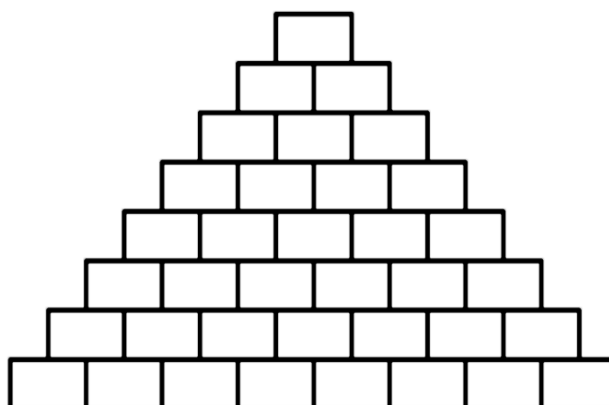
2. Jako přítele (přítelkyni) bych si nevybral/a:

- 1) - 3b.
- 2) - 2b.
- 3) - 1b.

- Ve třetí otázce žáci přiřazují svým spolužákům ze třídy pozitivní a negativní vlastnosti, podle toho, jak se k nim hodí.
3. K uvedeným vlastnostem uveď jméno jednoho spolužáka, který je:
- | | | | |
|------------------------|-------|--------------------|-------|
| spolehlivý | + 1b. | protivný | - 1b. |
| zábavný | + 1b. | nespolehlivý | - 1b. |
| se všemi kamarád | + 1b. | osamocení | - 1b. |
- Následující část se zaměřuje na hodnocení třídy jako celku. Žák na tvrzení odpovídá ANO či NE.
4. Odpověz na následující výroky ANO či NE:
- | | |
|-------------------------------------|----------|
| Ve třídě jsem spokojen | ANO – NE |
| Jsme spíš hádavá třída | ANO – NE |
| Do školy se obvykle těším | ANO – NE |
| Máme spolužáka, který nám ubližuje | ANO – NE |
| Některému spolužákovi je ubližováno | ANO – NE |

5.2 Pyramida

Psychodynamický model jsem zjišťovala pomocí pyramidy (viz obrázek č. 4). Žáci jsou nejprve seznámeni s charakteristikami čtyř pozic – alfou, betou, gamou a omegou. Poté nastává samotné vyplňování pyramidy.



Obr. č. 4: Pyramida⁸

Žákům jsem sdělila, že každý z nich má ve třídě své místo a podle toho jaký je, má svou pozici. Následně jsem jim vysvětlila, kam se jaká pozice zapisuje:

⁸ Obrázek č. 4 je modifikován podle pyramidy ze školení PhDr. R. Brauna.

- žáci, kteří mají hodně kamarádů, jsou v centru dění, hodně si s námi povídají, hodně toho o nich víme, tak takové děti se v pyramidě zapisují do špičky (alfy);
- dolů do pyramidy zapisujeme žáky, kteří se s námi moc nekamarádí, nemají moc kamarádů, drží se stranou (omegy);
- a na středu pyramidy jsou ostatní žáci (bety a gamy).

Ovšem nejprve se musí žáci zamyslet sami nad sebou a své číslo zapsat do pyramidy jako první, své číslo dát do kroužku a poté zapsat všechny ostatní spolužáky.

Žák, který je ve špičce pyramidy, získá 10 bodů, žáci kteří jsou o patro níže, získají 9 bodů, v dalším patře mají zase o bod méně, tedy 8 bodů a takto se postupuje až k samotnému základu pyramidy. Pro vyhodnocení musíme všechny body, které žák získal, sečíst. Po sečtení bodů zapíšeme všechny žáky do pyramidy podle počtu získaných bodů. Ve špičce bude žák s největším počtem bodů a poté budeme zapisovat žáky podle bodů sestupně. V základu pyramidy budou žáci s nejnižším počtem bodů. Tímto způsobem získáme přehled o pozicích ve třídě.

6 Rozbor pedagogické instituce

Výzkum probíhal na základní škole, která leží v okrese Mladá Boleslav. Ve městě se nachází dvě základní školy a žije zde necelých 8 000 obyvatel. Škola má první i druhý stupeň s kapacitou 554 žáků a není zaměřena na žádnou skupinu. Zřizovatelem je město a financování zajišťují dva orgány – město a krajský úřad.

Historická, prostorná budova základní školy se nachází na náměstí v blízkosti zámku. Uvnitř je moderně zařízena – má přízemí, dvě patra a půdní vestavbu s odbornými učebnami a bohatě vybavenou knihovnou. Pro pracovní činnosti a výtvarnou výchovu je využívána vlastní keramická dílna. V přízemí je nově zařízena školní kuchyň, kterou využívají žáci od 6. do 9. ročníků pro předmět vaření. Mezi sportoviště, které škola využívá, patří vlastní tělocvična a víceúčelové hřiště, sportoviště města a ostatních organizací (fotbalový stadion, volejbalové kurty, ledovou plochu, sportovní halu, tenisovou halu a Sokolovnu).

K letošnímu roku ve škole pracuje ředitel, zástupkyně pro 1. stupeň, zástupce pro 2. stupeň, 2 hospodářky, školní psycholožka, speciální pedagožka, 39 učitelů, 15 asistentů pedagoga, 6 vychovatelek, školník, 5 uklízeček, 6 kuchařek. První a druhý stupeň tvoří 21 tříd. Školu navštěvují i žáci z jiných zemí – z Vietnamu, Ukrajiny, Bulharska, Rumunska, Moldavska a ze Slovenska. Pro několik žáků byl v tomto školním roce na základě doporučení PPP či SPC vypracován individuální vzdělávací plán a několika dalším žákům byl vypracován plán pedagogické podpory bez IVP. Žáci ZŠ mohou využívat školního stravování a děti z prvního stupně mají možnost navštěvovat školní družinu.

Název školního vzdělávacího programu je 79-01-C01. Výuka většinou probíhá na obou stupních ve 2 paralelních třídách. Disponibilní hodiny škola využívá pro několik předmětů – jazyk a jazyková komunikace, matematika a její aplikace, člověk a jeho svět, člověk a zdraví. ZŠ se účastní programu Zdravá škola. Je zapojena do projektu ovoce a zelenina do škol – organizace Bovýsek. Škola úzce spolupracuje se sportovními kluby (hokej, volejbal, kopaná, badminton, Sokol), Základní uměleckou školou, Městským centrem komplexní péče. Pro mimoškolní vyžití nabízí řadu kroužků – keramika, robotika, atletika, gymnastika, šikovné ruce, dramatický kroužek, kroužek anglického jazyka pro 1. třídu a řadu dalších. Dále škola spolupracuje v rámci projektu měst se školami z Jihomoravského kraje.

Škola tradičně pořádá několik akcí – programy Semiramis pro vybrané ročníky 2. stupně, Běh zámeckým parkem, sběr starého papíru, vánoční jarmak, školní slavnost s vyřazením žáků devátého ročníku, Školníček, Den Země, slavnostní zahájení školního

roku + přivítání prvňáčků a řadu dalších. Každoročně se účastní několika soutěží, například recitační soutěže, olympiád v odborných předmětech, víceboje všestrannosti, přehazované, vybíjené, McDonald's Cup, atletického trojboje. Žáci druhých a třetích tříd se účastní plaveckého výcviku a žáci ze čtvrtých tříd jezdí na dopravní hřiště.

Základní školu hodnotím velice kladně a mohu ji jen doporučit. Osobně jsem ji navštěvovala jako žákyně, nyní zde působím jako třídní učitelka – jsem nadmíru spokojena.

6.1 Historie třídy

Žáci v 1. a 2. třídě měli paní učitelku, která se rozhodla během školního roku 2020/2021 odejít na jinou ZŠ. V 2. pololetí téhož školního roku, jsem se dozvěděla, že se v dané třídě od září roku 2021/2022 stanu třídní učitelkou já. Již na konci 2. třídy jsem s žáky odjela na školu v přírodě, abych se s nimi mohla poznat dříve než v září.

Již na zmíněné škole v přírodě, bylo vidět, že třídní kolektiv je narušený, žáci tvoří malé skupinky, které spolu neudrží pohromadě a navzájem se nepodporují. Na začátku 3. třídy, kdy jsem ve třídě začala působit, jako třídní učitelka se mi potvrdilo, že kolektiv je narušený. To mě vedlo k tomu, abych se začala více zajímat o třídní klima a hierarchii třídy. Zaměřila jsem se na stmelení kolektivu a vytváření pozitivního klimatu třídy. Zahájila jsem výzkum, který trval po dobu tří let. Během výzkumu jsem sledovala, jak se dynamika třídy mění na základě odchodů žáků na jinou školu, nově přichozích žáků k nám do třídy a také na základě mé práce s třídním kolektivem.

Na začátku 3. ročníku ve třídě bylo 26 žáků, z toho 16 dívek a 10 chlapců. Na konci 3. třídy nás opustila spolužačka, která odešla na jinou ZŠ. Ve 4. třídě k nám přišli 4 noví žáci – 2 z jiné ZŠ a 2 cizinci, Ukrajinec a Moldavan. Žáků bylo tedy celkem 29, 16 dívek a 13 chlapců. Žák, který k nám přestoupil z jiné školy, nás na konci 4. třídy opustil, propadl. Na začátku 5. třídy též došlo ke změnám, přišla k nám nová spolužačka a propadl k nám jeden hoch z Ukrajiny. Stav se tedy změnil na 30 žáků, 17 dívek a 13 chlapců. Po celou dobu je ve třídě dívka s kognitivní podprůměrnou výkonností bez IVP a chlapec se 3. stupněm postižení s IVP.

Přehled počtů žáků ve třídě				
školní rok	ročník	dívky	chlapci	celkem žáků
2021/2022	3.	16	10	26
2022/2023	4.	16	13	29
2023/2024	5.	17	13	30

Tab. č. 1: Přehled počtů žáků ve třídě

Od začátku se jedná o početnou třídu, kde je více dívek. Mohu říci, že třída je složena z žáků, kteří jsou sportovně nadaní a mají hodně zálib. Většina chlapců hraje hokej, fotbal a slečny se zaměřují převážně na gymnastiku, několik jich má kladný vztah ke koním a společně navštěvují jezdecký klub.

7 Metodika výzkumné části

Na začátku 3. třídy jsem se spojila se školní psycholožkou, která u nás na škole působí. Poprosila jsem ji o spolupráci ohledně práce se třídou, neboť jsem se stala první třídní učitelkou. Při výběru tématu DP jsem se rozhodla, že se chci zabývat diagnostikou vztahů, a proto jsem oslovila pana ředitele. Šetření mi bylo umožněno.

Na třídní schůzce jsem seznámila zákonné zástupce žáků se sociometrickými dotazníky a psychodynamickým modelem pozic. Informovala jsem je o účelu sběru dat a požádala jsem je o vyplnění informovaného souhlasu, viz příloha č. 1. Byli ujisti, že zveřejnění této studie bude anonymní, a proto každý žák obdržel jakýsi kód (své iniciály). Vždy je uvedeno první písmeno křestního jména a jedno nebo dvě písmena z příjmení (dvě jsou uvedena u dvou dívek, které mají první iniciály shodné). Chlapce a dívky jsem rozdělila barevně – dívčí iniciály jsou psány červeně a chlapecké modře.

Výsledky šetření mi umožní lépe porozumět vztahům mezi žáky, identifikovat případné problémy a navrhnout vhodné opatření pro zlepšení třídního klimatu.

7.1 Průběh šetření

Údaje byly shromažďovány během tří let, a to od 1. pololetí školního roku 2021/2022 až po 1. pololetí školního roku 2023/2024.

V každém ročníku žáci vyplňovali dva dotazníky a dvě pyramidy. Ve 3. a 4. třídě byl dotazník a pyramida vyplňovány v listopadu a dubnu, zatímco v 5. ročníku byly vyplňovány na konci října a ledna. Statistiku získaných údajů vidíme v tabulce č. 2.

Počet získaných dat z celkového počtu žáků					
3. ročník		4. ročník		5. ročník	
listopad	duben	listopad	duben	říjen	leden
22 z 26	22 z 26	24 z 29	26 z 29	27 z 30	28 z 30
85 %	85 %	83 %	90 %	90 %	93 %

Tab. č. 2: Počet získaných dat z celkového počtu

Braun (2014, s. 86) uvádí, že pro validnost výsledků je důležitá účast alespoň 80 % žáků. V našich šetřeních byla účast vždy vyšší. Nejnižší účast byla 83 %, a to v listopadu ve 4. ročníku a naopak nejvyšší účast, 93 %, byla v lednu v 5. ročníku.

8 Šetření ve 3. ročníku

Žákům jsem nejdříve vysvětlila, k čemu budou získané informace použity. Ubezpečila jsem je, že vše, co budou vyplňovat, bude anonymní a nikde jejich jména uvádět nebudu. Požádala jsem je o poskytnutí pravdivých informací, které budou základem naší společné práce.

8.1 První etapa šetření

První fáze šetření proběhla v listopadu, konkrétně v úterý 23. listopadu 2021. V tento den bylo ve třídě přítomno 22 žáků z 26, což je 85 %. Výzkumu se zúčastnilo 13 dívek a 9 chlapců.

Nejprve jsem žákům rozdala dotazník B-4 a poskytla jim instrukce k jeho vyplnění. Po dokončení tohoto úkolu jsme se zaměřili na pyramidu. Žáky jsem znovu seznámila s postupem vyplnění. Po celou dobu jsem byla k dispozici, kdyby bylo třeba dalších upřesňujících dotazů.

Při vyplňování dotazníku B-4 jsem byla nápomocná chlapci, který má 3. stupněm postižení s IVP a dívka s kognitivní podprůměrnou výkonností bez IVP. Chlapci jsem musela otázky v dotazníku B-4 krokovat a jednotlivé části vysvětlovat. Dívence jsem jednotlivé části dotazníku B-4 četla, neboť má se čtením a s porozuměním textu velké potíže.

8.1.1 Vyhodnocení dotazníku B-4

Na základě získaných informací z dotazníku B-4 od žáků 3. ročníku z prvního šetření jsem vytvořila hierarchii třídy. Tu určuje součet kladných a záporných bodů. V tabulce č. 3 a č. 4 jsou žáci seřazeni podle celkového počtu získaných bodů z otázek č. 1, 2 a 3. V tabulce č. 3 jsou žáci, kteří mají kladný výsledek a v tabulce č. 4 jsou naopak žáci se záporným výsledkem. Obě tabulky vycházejí z přílohy č. 4, kde je kromě hierarchie vidět i atraktivita daného žáka, kolik ho volilo spolužáků (počet volících), kolik získal kladných a kolik záporných voleb a také kolik voleb dal on sám.

žák	E. ŠO.	E. ŠU.	V. V.	K. L.	M. Č.	J. J.	F. M.	T. B.	V. B.	F. D.	N. K.	B. Š.	M. V.	M. J.	T. K.	N. V.	M. M.	L. V.
body	15	14	12	10	9	7	5	4	4	4	3	3	3	2	2	2	1	1

Tab. č. 3: Kladná hierarchie třídy z 1. šetření ve 3. ročníku

žák	P. Š.	K. H.	T. K.	A. K.	T. O.	N. L.	B. Z.	R. K.
body	- 3	- 9	-9	- 9	- 10	- 11	- 20	- 29

Tab. č. 4: Záporná hierarchie třídy z 1. šetření ve 3. ročníku

Nejlépe si vedla dívka E. ŠO., která od svých 10 spolužáků obdržela 13 kladných voleb a žádnou zápornou. Naopak nejhůře si vedl chlapec R.K.. Ten, od 15 volících, dohromady získal 17 negativních voleb a pouze 1 pozitivní. Několik žáků získalo stejný počet bodů – T.B., V.B. a F.D. získali 4 body, N.K., B.Š. a M.V. 3 body, M.J., T.K., N.V. 2 body a dívka M.M. a L.V. 1 bod. Stejný počet záporných bodů, -9, obdržela K.H., A.K. a T.K..V tomto šetření u žáků převažuje kladné hodnocení. To získalo 18 žáků (12 dívek a 6 chlapců), 8 žáků má hodnocení záporné (4 dívky a 4 chlapci).

Z přílohy č. 4 můžeme také vyčíst atraktivitu, kterou jsme získali součtem všech bodů z kladných i záporných voleb z 1., 2. a 3. otázky. Atraktivita či neatraktivita udává, jak často se o žákovi ve třídě mluví, ať už pozitivně nebo negativně. V 1. čtvrtletí ve 3. ročníku se ve třídě nejvíce mluvilo o dívce N.L. a chlapci R.K., který měl zároveň nejhorší hodnocení. Také se hodně mluví o dívce B.Z., která od 13 spolužáků získala 14 záporných voleb a pouze 1 kladnou. Naopak téměř vůbec se ve třídě nehovořilo o dívce B.Š., ta obdržela od 2 spolužáků 3 pozitivní volby.

Ve 3. otázce dotazníku B-4 žáci přiřazovali svým spolužákům ze třídy pozitivní (spolehlivý, zábavný, se všemi za dobře) a negativní (protivný, nespolehlivý, osamocený) vlastnosti. Za nejspolehlivější členy třídy, žáci považují dvě dívky – J.J. a E. ŠU., obě od spolužáků získali 6 voleb. U vlastnosti nespolehlivý byla se 3 volbami označena dívka A.K. a se stejným počtem voleb ještě chlapec T.O.. Jako zábavní žáci byli určeni dva, V.B. a V.V., oba získali 7 voleb. U vlastnosti protivný, bylo označeno 8 dětí. Za nejprotivnější je považována B.Z., ta získala 5 voleb. 12 dětí je považováno za kamarádké, nejvíce voleb, konkrétně 4, obdržela dívka M.Č.. Naopak za osamocené byl označen chlapec R.K., který měl zároveň nejhorší postavení v hierarchii třídy.

Otázka číslo 4 tohoto dotazníku je podrobně zpracována v příloze č. 5. V příložené tabulce č. 5 jsou výroky vyhodnoceny. Z výroků je zřejmé, že 15 žáků je ve třídě spokojeno. Nespokojeno je 7 žáků, z toho 5 žáků zároveň uvádí, že se jedná o třídu hádavou, pouze dva chlapci, T. K. a R. K., ve třídě spokojeni nejsou a zároveň tvrdí, že se o hádavou třídu nejedná. Do školy se obvykle těší 14 žáků, 4 chlapci a 4 dívky se do školy obvykle netěší.

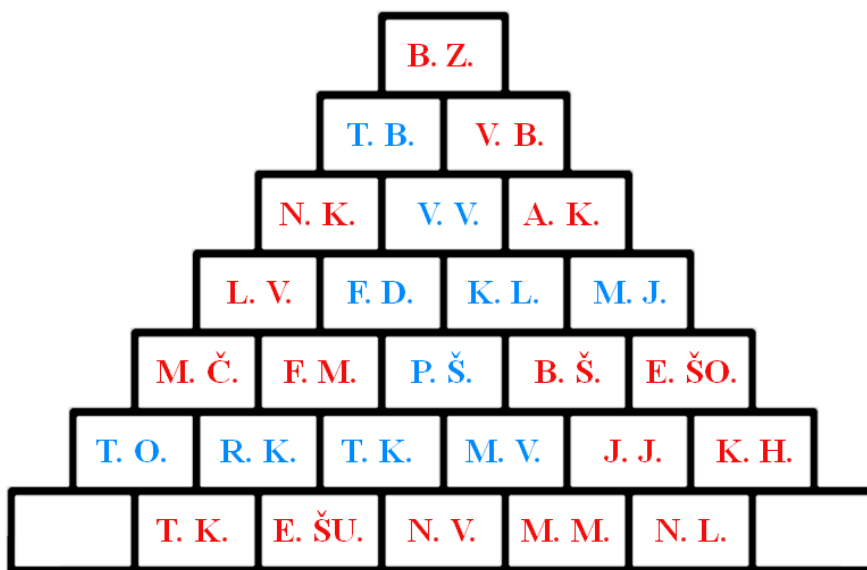
Jedná se o žáky, kteří nevyhledávají kolektiv nebo uvádí, že se jedná o hádavou třídu. Na 4. výrok, zda je ve třídě spolužák, který někomu ubližuje, odpověděla velká většina (19 žáků), že ne. Pouze chlapec **T. K.** a dívky **F. M.** a **N. V.** uvádí, že ano. 20 žáků odpovědělo, že ve třídě není žádnému žákovi ubližováno a 2 chlapci uvádí, že ano.

Vyhodnocení otázky č. 4 z 1. šetření ve 3. ročníku		
Výrok	ANO	NE
Ve třídě jsem spokojen.	15	7
Jsme spíš hádavá třída.	6	16
Do školy se obvykle těším.	14	8
Máme spolužáka, který nám ubližuje.	3	19
Některému žákovi je ubližováno.	2	20

Tab. č. 5: Vyhodnocení otázky č. 4 dotazníku B-4 z 1. šetření ve 3. ročníku

8.1.2 Vyhodnocení pyramidy

Psychodynamický model rozlišuje čtyři základní role – alfa, beta, gama a omega. Pro identifikaci těchto rolí jsem použila pyramidu a výsledky jsou vidět na obrázku č. 5.



Obr. č. 5: Pyramida z 1. šetření ve 3. ročníku

Alfa roli jednoznačně zastává **B. Z.**, která se často ujímá vedení a má silný vliv na ostatní žáky. Vedení se také často ujímá i **T. B.** a **V. B.**. Naopak na okraji třídního kolektivu a tedy na pozici omega je 5 dívek – **T. K.**, **E. ŠU.**, **N. V.**, **M. M.** a **N. L.**. Na pozici beta je **N. K.**, **V. V.** a **A. K.**. Tito 3 žáci jsou hned po alfě, podporují jejich názory a rozhodnutí. Ostatní žáci jsou považováni za gama žáky. Často jsou středem pozornosti a jsou oblíbení mezi ostatními žáky.

8.2 Druhá etapa šetření

Druhá fáze šetření proběhla před Velikonocemi ve středu 13. dubna 2022. V tento den bylo ve třídě přítomno stejné množství žáků jako během prvního šetření. Bylo přítomno 14 dívek a 8 chlapců, celkem 22 žáků z 26, tedy 85 %.

Žákům jsem připomněla správné vyplňování dotazníku B-4 a pyramidy. Opět jsem po celou dobu vyplňování obou nástrojů byla přítomna, abych byla žákům nápomocna.

Při druhém šetření dívka s kognitivní podprůměrnou výkonností bez IVP nebyla přítomna. Pomáhala jsem pouze chlapci, kterému byl diagnostikován 3. stupněm postižení s IVP. Pracovala jsem s ním obdobně jako během prvního šetření.

8.2.1 Vyhodnocení dotazníku B-4

Podle dat získaných z dotazníku B-4, který vyplnili žáci 3. ročníku během druhého šetření, jsem sestavila hierarchii třídy. Tato hierarchie je určena souhrnem kladných a záporných bodů. V tabulce č. 6 a č. 7 jsou žáci opět seřazeni podle celkového počtu získaných bodů z otázek č. 1, 2 a 3. Tabulka č. 6 obsahuje žáky s kladným výsledkem a tabulka č. 7 žáky se záporným výsledkem. Obě tabulky jsou vyvozeny z přílohy č. 6, která kromě hierarchie ukazuje také žakovu popularitu, počet spolužáků, kteří ho volili (počet volících), počet pozitivních a negativních voleb a také počet voleb, které sám udělil.

žák	E. ŠU.	E. ŠO.	J. J.	V. V.	K. L.	F. M.	V. B.	B. Š.	T. B.	T. K.	N. K.	M. V.	N. V.	L. V.	M. Č.	M. J.	P. Š.	F. D.
body	19	15	13	11	10	10	9	8	6	6	5	5	4	3	2	2	2	1

Tab. č. 6: Kladná hierarchie třídy z 2. šetření ve 3. ročníku

žák	M. M.	N. L.	T. K.	A. K.	K. H.	B. Z.	R. K.	T. O.
body	- 1	- 7	- 14	-16	- 22	- 23	- 24	- 25

Tab. č. 7: Záporná hierarchie třídy z 2. šetření ve 3. ročníku

Ve druhém šetření, které proběhlo skoro o pět měsíců později, nejvíce kladných voleb získala dívka E. ŠU. Od 13 spolužáků obdržela 15 kladných voleb a žádnou zápornou, celkem získala o 5 bodů více než v prvním šetření. Nejvíce záporných bodů měl chlapec T.O., který se bohužel kvůli své vysoké absenci ani jednoho šetření ve 3. ročníku nezúčastnil. Od 16 volících získal pouze 3 pozitivní volby a 17 negativních. Chlapec R.K.,

který v prvním šetření měl nejhorší hodnocení, v tomto šetření získal o 2 negativní volby méně (15), ale zároveň nezískal ani jednu pozitivní. Několik žáků opět získalo stejný počet bodů – **K.L.**, **F.M.** získali 10 bodů, **T.B.** a **T.K.** 6 bodů, **N.K.** a **M.V.** 5 bodů a **M.Č.** **M.J.** a **P.Š.** 2 body. Stejný počet záporných bodů nezískali žádní žáci. Stejně jako během prvního šetření, tak i zde převažuje kladné hodnocení. V tabulce č. 6 s kladnou hierarchií je 11 dívek a 7 chlapců a v tabulce č. 7 se zápornou hierarchií je 5 dívek a 3 chlapci.

Součtem všech bodů z kladných i záporných voleb z 1., 2. a 3. otázky jsme získali atraktivitu žáků. Ta nám prozradí, jak často se o žákovi ve třídě mluví, ať už pozitivně nebo negativně. Podle získaných informací (viz příloha č. 6) se ve třídě nejvíce mluvilo o chlapci **T.O.**, který měl zároveň nejhorší hodnocení. Pozici za tímto chlapcem obsadila dívka **B.Z.**, která tentokrát od 15 spolužáků získala 17 záporných voleb a pouze 1 kladnou, dále chlapec **R.K.** a dívky **K.H.** a **A.K.**, u kterých také převažuje záporné hodnocení. Naopak téměř vůbec se ve třídě nehovořilo o dívce **M.Č.**, která má atraktivitu o 9 menší než v prvním šetření. Obdržela od 3 spolužáků 2 kladné volby a 1 zápornou.

Ve 3. otázce dotazníku B-4 žáci přiřazovali svým spolužákům ze třídy pozitivní (spolehlivý, zábavný, se všemi za dobře) a negativní (protivný, nespolehlivý, osamocený) vlastnosti. Za spolehlivou byla opět označena dívka **E.ŠU.**, tentokrát se 7 hlasy. **E.ŠO.** považuje 5 spolužáků také za spolehlivou. Stejně jako v prvním šetření u vlastnosti nespolehlivý byl s 8 volbami označen dívka **A.K.** chlapec **T.O.** a s 5 volbami dívka **A.K.**. Jako zábavní bylo označené 6 dětí. 4 získaly po 1 bodu a nejvíce získala stejně jako v listopadu **V.B.** (11) a **V.V.** (7). U vlastnosti protivný, bylo označeno 7 dětí. Za nejprotivnější je považována stále **B.Z.**, ale nyní dokonce s 9 hlasy. Za kamarádké je považováno 9 dětí, nejvíce voleb, konkrétně 5, získaly 3 dívky – **J.J.**, **B.Š.** a **E.ŠU.**. Naopak za osamocenou byla tentokrát 7 krát označena dívka **M.M.**.

Otázka číslo 4 tohoto dotazníku z 2. šetření je podrobně zpracována v příloze č. 7. V příložené tabulce č. 8 jsou výroky vyhodnoceny. Z výroků je zřejmé, že 20 žáků je ve třídě spokojeno, což je o 5 více než během 1. šetření. Nespokojeni jsou pouze 2 žáci, chlapec **F.D.** a **M.J.**. Odpovědi u ostatních výroků se téměř vůbec nezměnily. Žádný chlapec si nemyslí, že se jedná o hádavou třídu, ale 5 dívek tvrdí, že ano. Do školy se těší stejný počet žáků jako v listopadu, tedy 14 žáků. Někteří žáci, kteří se těšili, se nyní netěší a obráceně. Na 4. výrok, zda je ve třídě spolužák, který někomu ubližuje, odpovědělo 20 žáků, že ne. Pouze chlapec **R. K.** a dívka **B. Z.** uvádí, že ano a zároveň jen tyto dva žáci uvádí, že je některému žákovi ve třídě ubližováno. Tento hoch i toto děvče jsou

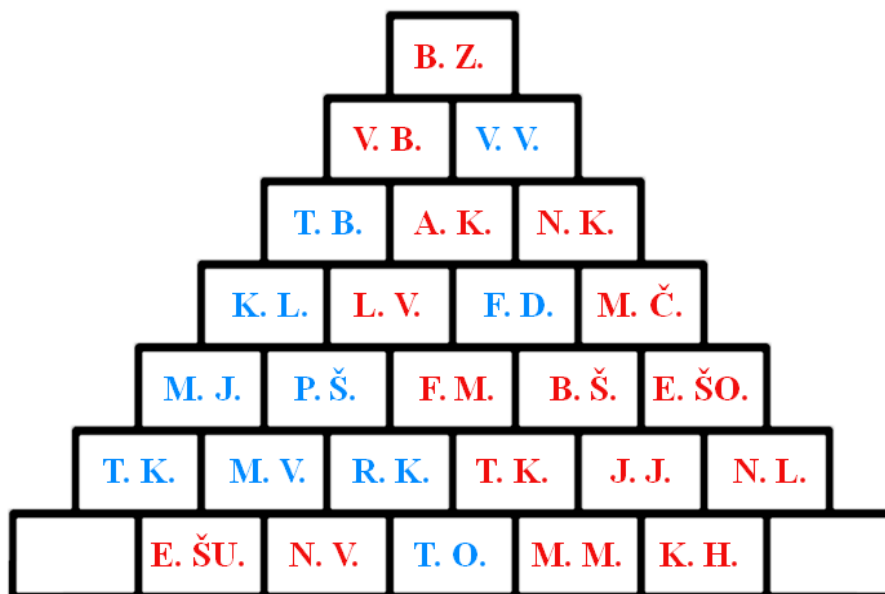
v hierarchii třídy v záporné části. Většina spolužáků uvádí, že by si je za své kamarády nevybrali.

Vyhodnocení otázky č. 4 z 2. šetření ve 3. ročníku		
Výrok	ANO	NE
Ve třídě jsem spokojen.	20	2
Jsme spíš hádavá třída.	5	17
Do školy se obvykle těším.	14	8
Máme spolužáka, který nám ubližuje.	2	20
Některému žákovi je ubližováno.	2	20

Tab. č. 8: Vyhodnocení otázky č. 4 dotazníku B-4 z 2. šetření ve 3. ročníku

8.2.2 Vyhodnocení pyramidy

Pomocí psychodynamického modelu jsem opět identifikovala čtyři základní role – alfa, beta, gama a omega. Výsledky jsou vidět na obrázku č. 6.



Obr. č. 6: Pyramida z 2. šetření ve 3. ročníku

Znovu je s výrazným náskokem bodů na alfa pozici **B. Z.**. Na spolužáky má velký vliv a vždy je v centru dění na vůdčí pozici. **V. B.** a **V. V.** také často přebírají vedení. Na druhé straně, **E. ŠU.**, **N. V.**, **T. O.**, **M. M.** a **K. H.** jsou na okraji třídního kolektivu, což je typické pro omega. Názory a rozhodnutí alfa jedinců podporují bety – **T. B.**, **A. K.** a **N. K.**. Zbývající žáci jsou považováni za gama žáky, kteří jsou často středem pozornosti a jsou oblíbení mezi ostatními žáky.

9 Šetření ve 4. ročníku

Na začátku 4. ročníku jsem žákům znovu vysvětlila, jaký účel budou mít informace, které od nich získám. Ujistila jsem je, že jejich odpovědi zůstanou anonymní a jejich jména nebudou nikde uvedena. Požádala jsem je, aby byli při vyplňování upřímní, nejen pro, že tyto informace budou využity v praktické části mé DP, ale také proto, že budou klíčové pro práci v naší třídě.

9.1 První etapa šetření

První šetření ve 4. ročníku proběhlo v listopadu, konkrétně v úterý 23. listopadu 2022. Ve třídě bylo 83 % žáků, přesněji 24 z 29. Celkový počet přítomných představovalo 13 dívek a 11 chlapců.

Žákům jsem na začátku vyučovací hodiny rozdala dotazník B-3 a byli seznámeni s jeho pravidly vyplňování. Poté následovalo vyplňování pyramid. Žákům jsem připomněla správné vyplňování. Během vyučovací hodiny jsem byla ve třídě přítomna.

Paní asistentka s vyplňováním pomáhala chlapci, který má 3. stupněm postižení s IVP. Já jsem pomáhala ukrajinskému a moldavskému chlapci. Ti měli problém s pochopením některých slov. Při vyplňování měli k dispozici i překladač. Dívka s kognitivní podprůměrnou výkonností bez IVP nebyla přítomna.

9.1.1 Vyhodnocení dotazníku B-3

Na základě analýzy dotazníku B-3, který byl vyplněn žáky 4. ročníku během 1. šetření, jsem vytvořila hierarchii třídy. Tato hierarchie je určena součet kladných a záporných bodů. V tabulce č. 9 a č. 10 jsou žáci seřazeni podle celkového počtu získaných bodů z otázek č. 1, 2 a 3. Tabulka č. 9 obsahuje žáky s kladným výsledkem, zatímco tabulka č. 10 zahrnuje žáky se negativním výsledkem. Obě tabulky jsou odvozeny z přílohy č. 8, kde je kromě hierarchie také uvedena atraktivita jednotlivých žáků, počet volících spolužáků, počet kladných a záporných hlasů, a také počet hlasů, které daný žák sám udělil.

žák	E. ŠO.	E. ŠU.	N. V.	M. Č.	F. M.	B. Š.	K. L.	J. J.	M. V.	M. J.	J. B.	V. V.	T. B.	P. Š.	V. B.	N. K.	L. V.	M. M.
body	17	17	14	12	10	10	9	8	8	7	7	6	4	4	3	2	2	1

Tab. č. 9: Kladná hierarchie třídy z 1. šetření ve 4. ročníku

žák	T. K.	D. I.	M. S.	B. Z.	F. D.	N. L.	A. K.	K. H.	T. O.	R. K.	P. V.
body	- 1	- 4	- 5	- 6	- 7	- 9	- 10	- 12	- 17	- 27	- 44

Tab. č. 10: Záporná hierarchie třídy z 1. šetření ve 4. ročníku

Stejně jako ve 3. ročníku, tak i během 1. šetření ve 4. ročníku si nejlépe vedla dvě děvčata. Obě od svých spolužáků získaly pouze kladné hodnocení. E. ŠO. obdržela od svých spolužáků 11 pozitivních voleb, E. ŠU. 12 a shodně získaly 17 bodů. Nejvíce záporných bodů získal chlapec P. V., který do třídy nastoupil na začátku školního roku. Od spolužáků získal 29 negativních voleb a pouze 1 pozitivní. Několik žáků získalo stejný počet kladných bodů – F. M. a B. Š. získaly 10 bodů, J. J. a M. V. 8 bodů, M. J. a nově příchozí J. B. 7 bodů, T. B. a P. Š. 4 body a 2 body N. K. a L. V.. Kladné hodnocení získalo 18 žáků (12 dívek a 6 chlapců) a naopak záporné hodnocení 11 (4 dívky a 7 chlapců).

Součtem všech bodů z kladných i záporných voleb z 1., 2. a 3. otázky jsme získali také atraktivitu či neatraktivitu, tedy jak často se o žákovi ve třídě mluví, ať už pozitivně nebo negativně. Z přílohy č. 8 můžeme vyčíst, že v 1. čtvrtletí ve 4. ročníku se ve třídě nejvíce mluvilo o novém chlapci, P. V., který měl zároveň i nejhorsí hodnocení. Dále se hodně mluvilo o T. O., V. B., B. Z., N. L. a R. K. Naopak téměř vůbec se ve třídě nehovořilo o dívce N. K., M. J., P. Š. a nové spolužačce J. B..

3. otázka tohoto dotazníku byla zaměřena na sebevnímaní žáků. Žáci měli možnost vybrat jednu nebo více možností z pěti, které reflektují jejich postoj k dění ve třídě. Zda jsou v centru dění, zda se účastní akcí a jsou o nich informováni nebo, jestli cítí, že o ně kolektiv nestojí či oni sami nejeví zájem o dění ve třídě. Otázka je vyhodnocena v příloze č. 9 a můžeme z ní vyčíst, že 11 žáků uvádí, že jsou v centru dění, 16 žáků se akcí občas účastní a obvykle o nich bývají ve třídě informováni, 3 žáci o dění ve třídě zájem nejeví a pouze P. V. si myslí, že o jeho účast třída nestojí. Nikdo z žáků nevybral třetí možnost.

Otázka číslo 4 tohoto dotazníku je podrobně zpracována v příloze č. 10. V tabulce č. 11 jsou výroky vyhodnoceny a můžeme vyčíst, že 17 žáků si myslí, že je ve třídě alespoň jeden nešťastný žák. 20 žáků tvrdí, že ve třídě není nikdo, komu by ostatní ubližovali. Pouze 3 žáci (A. K., R. K. a M. M.) uvádí, že je ve třídě nejméně jeden nešťastný žák a zároveň, že je někomu ubližováno. Do školy se obvykle těší 18 žáků, obvykle se netěší 6 chlapců. Na 4. výrok, zda se většinou najde někdo, kdo pomůže s problémem, odpovědělo 21 žáků „ano“. 20 žáků tvrdí, že společné problémy se většinou řeší v klidu.

Vyhodnocení otázky č. 4 z 1. šetření ve 4. ročníku		
Výrok	ANO	NE
Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný.	17	7
Ve třídě je někdo, komu ostatní občas ubližují.	4	20
Stává se, že se do školy těším.	18	6
Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem.	21	3
Společné problémy řešíme většinou v klidu.	20	4

Tab. č. 11: Vyhodnocení otázky č. 4 dotazníku B-3 z 1. šetření ve 4. ročníku

Při tomto šetření mě překvapily odpovědi u prvního výroku, a proto jsem se žáků dotázala, proč si to myslí. Téměř všichni se shodli, že nešťastný žák je chlapec **M. S.** z Ukrajiny, který sem přišel s matkou a sestrou kvůli válce a **P. V.**, který bydlí s rodiči na ubytovně.

V rámci vyhodnocení otázky č. 5 dotazníku B-3 byli žáci vyzváni, aby zakroužkovali číslici v každém řádku, která nejlépe vyjadřuje míru svých pocitů ve třídě. Tvrzení je vyhodnoceno v tabulce č. 12. Žáci hodnotili své pocity na škále od 1 do 7, kde 1 znamená nejvyšší pocit např. bezpečí a 7 naopak nejvyšší pocit např. ohrožení. Průměrná hodnota pocitu bezpečí byla 3,5, což naznačuje, že žáci se ve třídě cítí relativně bezpečně. Na základě průměrné hodnoty (3) pocitu přátelství můžeme říct, že mezi žáky existuje přiměřená úroveň přátelství. Atmosféra spolupráce, s průměrem 2,8, naznačuje, že je ve třídě tendence ke spolupráci mezi žáky. Průměrná hodnota pocitu důvěry dosáhla 3,4, což ukazuje, že žáci mají nadprůměrnou důvěru vůči sobě navzájem a vůči učiteli. Tolerance vyšla s průměrnou hodnotou 2,8. To naznačuje, že ve třídě je mírná úroveň tolerance vůči rozdílným názorům a chování.

Vyhodnocení otázky č. 5 z 1. šetření ve 4. ročníku	
Tvrzení	Průměr míry pocitů
Pocit bezpečí – pocit ohrožení	3,5
Pocit přátelství – pocit nepřátelství	3
Atmosféra spolupráce – atmosféra lhostejnosti	2,8
Pocit důvěry – pocit nedůvěry	3,4
Tolerance – netolerance	2,8

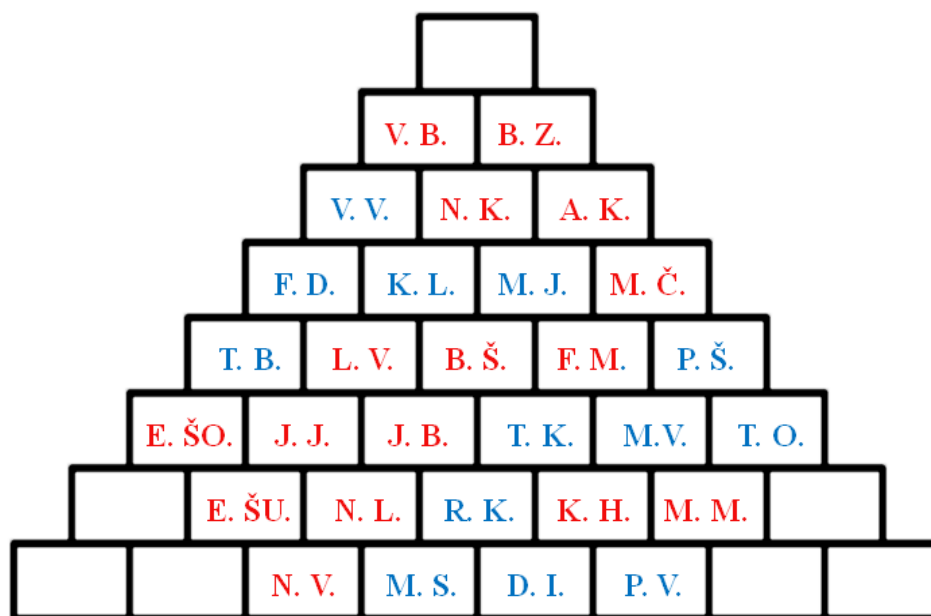
Tab. č. 12: Vyhodnocení otázky č. 5 dotazníku B-3 z 1. šetření ve 4. ročníku

V 6. otázce dotazníku B-3 žáci přiřazovali svým spolužákům ze třídy pozitivní (spravedlivý, spolehlivý, zábavný, vždy v centru dění a se všemi za dobře) a negativní (protivný, nespravedlivý, nevděčný, nespolehlivý a osamocený) vlastnosti. Nejspravedlivější je podle spolužáků dívka **M. Č.**, ta získala 5 voleb, 4 volby získala **E. ŠU.** Celkem u této vlastnosti bylo označeno 12 dětí, mj. i chlapec z Moldávie **D. I.** je

spravedlivý podle ukrajinského chlapce. Za nejspolehlivější členy třídy, žáci považují 9 dětí, nejvíce voleb (7) získala **E. ŠO.** Stejně jako ve 3. ročníku, tak i v tomto, vyšli za nejoblíbenější žáky **V. B.** a **V. V.** 12 žáků si myslí, že v centru dětí je **B. Z.** Se všemi za dobře je podle 6 spolužáků **N. V.**, hned poté **B. Š.** a 1 volbu obdržela i nová spolužačka **J. B.** Nejméně 1 volbu získalo 15 dětí u vlastnosti protivný, nejvíce voleb (6) získala **B. Z.** Po 1 volbě získali i nově příchozí chlapci – **D. I.** a **M. S.**, kteří jsou zároveň považováni i za nespravedlivé. U vlastnosti nespravedlivý získala 3 volby **V. B.** Podle dětí ve třídě je 11 žáků nevděčných a nejvíce dívka **N. L.** U této vlastnosti žáci označili i nové žáky, a to se 2 volbami **M. S.** a s 1 volbou **P. V.** Jednoznačně nespolehlivý je **P. V.** (11 voleb), který měl zároveň nejhorší postavení v hierarchii třídy. Za osamocenou byla s 5 volbami označena **M. M.** a hned po ní **R. K.**

9.1.2 Vyhodnocení pyramidy

Využitím psychodynamického modelu jsem identifikovala čtyři základní role – alfa, beta, gama a omega. Výsledky jsou zobrazeny na obrázku č. 7.



Obr. č. 7: Pyramida z 1. šetření ve 4. ročníku

Jako dominantní alfy vyšly se shodným počtem bodů dvě dívky – **V. B.** a **B. Z.** Obě mají významný vliv na své spolužáky a ocitají se v centru dění. Vůdčí roli má také **V. V.**, **N. K.** a **A. K.** Naopak, **N. V.** a tři noví spolužáci **M. S.**, **D. I.** a **P. V.** jsou na periferii třídního kolektivu, což je charakteristické pro omega. **F. D.**, **K. L.**, **M. J.** a **M. Č.** jako bety podporují názory a rozhodnutí alfa jedinců. Ostatní žáci, gamy, jsou většinou středem pozornosti a jsou mezi ostatními spolužáky oblíbení.

9.2 Druhá etapa šetření

Druhé šetření proběhlo předposlední týden v dubnu, a to ve čtvrtek 20. dubna 2023. Ve třídě bylo přítomno 26 žáků z 29, což je 90 %. Bylo přítomno 15 dívek a 11 chlapců.

Žákům jsem připomněla správné vyplňování dotazníku B-3 a pyramidy. Po celou dobu vyplňování obou nástrojů jsem byla přítomna a připravena žákům poskytnout doplňující informace.

Během druhého šetření jsem pomáhala dívce s kognitivní podprůměrnou výkonností bez IVP. Paní asistentka pomáhala chlapci, kterému byl diagnostikován 3. stupněm postižení s IVP. Chlapec z Moldávie zvládl pracovat samostatně.

9.2.1 Vyhodnocení dotazníku B-3

Podle dat získaných z dotazníku B-3, který vyplnili žáci 4. ročníku během 2. šetření, jsem vytvořila hierarchii třídy, která je založena na souhrnu pozitivních a negativních bodů. V tabulkách č. 13 a 14 jsou žáci znovu seřazeni podle celkového počtu bodů získaných z otázek č. 1, 2, a 3. Tabulka č. 13 zahrnuje žáky s pozitivním skóre a tabulka č. 14 s negativním skóre. Obě tabulky jsou odvozeny z přílohy č. 13, která kromě hierarchie zobrazuje také popularitu žáka, počet spolužáků, kteří ho volili (počet volících), počet pozitivních a negativních hlasů a také počet hlasů, které sám udělil.

žák	B. Š.	E. ŠU.	E. ŠO.	M. Č.	L. V.	V. B.	J. J.	F. M.	K. L.	N. V.	M. V.	J. B.	M. J.	V. V.	D. I.	N. K.	M. M.	M. S.	T. B.	P. Š.
body	23	18	17	15	13	12	12	12	11	11	10	9	7	6	4	3	2	2	1	1

Tab. č. 13: Kladná hierarchie třídy z 2. šetření ve 4. ročníku

žák	F. D.	N. L.	T. K.	B. Z.	K. H.	A. K.	R. K.	T. O.	P. V.
body	- 2	- 3	- 6	- 7	- 10	- 12	- 20	- 24	- 65

Tab. č. 14: Záporná hierarchie třídy z 2. šetření ve 4. ročníku

V druhé fázi šetření, které se konalo koncem dubna, se v kladné hierarchii umístily na prvních osmi místech dívky. Nejvíce pozitivních hlasů získala B. Š.. Od 12 volících dostala 17 kladných hlasů a žádné záporné. Naopak, chlapec P. V. získal od 24 spolužáků 40 negativních voleb. Na základě těchto výsledků je v hierarchii třídy na nejhorším místě a má sociální status antihvězdy. Několik žáků získalo stejný počet bodů – V. B., J. J. a F. M. získaly 12 bodů, K. L. a N. V. 11, M. M. a M. S. 2 a 1 bod obdržel T. B. a P. Š..

Žádní žáci nezískali stejný počet záporných bodů. Stejně jako během prvního šetření, tak i zde převažuje kladné hodnocení. To má 20 žáků (12 dívek a 8 chlapců). Záporné hodnocení mají 4 dívky a 5 chlapců, celkem tedy 9 žáků.

Celkový počet bodů získaných z kladných a záporných odpovědí z 1., 2. a 3. otázky nám poskytuje měřítko atraktivity či neatraktivity. Získáme představu o tom, jak často se o daném žákovi mluví, ať už v dobrém nebo špatném. Z přílohy č. 11 je zřejmé, že v 2. pololetí 4. ročníku se stále nejvíce mluvilo o chlapci **P. V.**, který obdržel sociální status antihvězdy. Ještě se hodně mluvilo o **T. O.**, který měl také negativní hodnocení a o **V. B.**, která měla naopak kladné hodnocení. Stejně jako v 1. šetření toho školního roku se téměř vůbec se nehovořilo o **N. K.**, **P. Š.**, **M. M.**, **M. J.** a **J. B.**.

Otázka č 3. tohoto dotazníku se týkala sebepojetí žáků. Žáci měli možnost zvolit jednu nebo více z pěti možností, které odrážejí jejich postoj k událostem ve třídě. Mohli vyjádřit, zda jsou v centru dění, zda se účastní akcí a jsou o nich informováni nebo, jestli cítí, že o ně kolektiv nestojí či oni sami nejeví zájem o dění ve třídě. Výsledky této otázky jsou shrnuty v příloze č. 12. Z ní vyplývá, že 11 žáků se cítí být v centru dění, 19 žáků se občas akcí účastní a bývají o nich informováni, 2 žáci uvádí, že se akcí párkrát zúčastní, ale nebývají informováni, 3 žáci neprojevují zájem o dění ve třídě. Čtvrtou možnost nevybral žádný žák, tudíž nikdo nemá pocit, že je mimo kolektiv.

4. otázka tohoto dotazníku je detailně rozpracována v příloze č. 13. Z tabulky č. 15, kde jsou výroky vyhodnoceny, vyplývá, že 15 žáků považuje za pravděpodobné, že je ve třídě alespoň jeden nešťastný žák. 23 studentů je přesvědčeno, že ve třídě není nikdo, komu by ostatní ubližovali. Pouze 3 žáci (**A. K.**, **R. K.** a **E. ŠO.**) uvádí, že je ve třídě minimálně jeden nešťastný jedinec a zároveň, že je někomu ubližováno. Do školy se obvykle těší 25 studentů, což je o 7 více než při předchozím šetření. 25 žáků tvrdí, že se většinou najde někdo, kdo jim pomůže s problémem. Na poslední výrok, zda společné problémy řešíme většinou v klidu, odpovědělo 22 žáků, že „ano“.

Vyhodnocení otázky č. 4 z 2. šetření ve 4. ročníku		
Výrok	ANO	NE
Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný.	15	11
Ve třídě je někdo, komu ostatní občas ubližují.	3	23
Stává se, že se do školy těším.	25	1
Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem.	25	1
Společné problémy řešíme většinou v klidu.	22	4

Tab. č. 15: Vyhodnocení otázky č. 4 dotazníku B-3 z 2. šetření ve 4. ročníku

Bylo pro mě překvapivé zjistit, že poměrně velké množství (15 žáků) si myslí, že je ve třídě nejméně jeden nešťastný žák. Abych pochopila důvody jejich názorů, opět jsem se jich dotázala. Žáci mi odpověděli shodně, jako při 1. šetření. Domnívají si, že je nešťastný žák **M. S.** z Ukrajiny, který sem přišel s matkou a sestrou kvůli válce a **P. V.**, který žije s rodiči na ubytovně.

Výsledky z otázky č. 5 dotazníku B-3 nám poskytují důležitý vhled na dynamiky třídy a její vliv na žáky. Tvrzení je vyhodnoceno v tabulce č. 16. Žáci hodnotili své pocity na škále od 1 do 7, kde 1 znamená nejvyšší pocit např. bezpečí a 7 naopak nejvyšší pocit např. ohrožení. Průměrná hodnota pocitu bezpečí byla ve 2. šetření 3, což je o 0,5 méně než v 1. šetření. Tato hodnota naznačuje, že se žáci ve třídě cítí bezpečněji než v 1. čtvrtletí. I průměrná hodnota pocitu přátelství se snížila a můžeme říct, že žáci k sobě mají blíže. Atmosféra spolupráce, s průměrem 2,6, naznačuje, že je ve třídě skoro stejná tendence ke spolupráci mezi žáky. Průměrná hodnota pocitu důvěry se snížila na 3,2. Můžeme tedy říct, že si žáci mezi sebou navzájem více důvěřují. Tolerance vyšla s průměrnou hodnotou 2,6.

Vyhodnocení otázky č. 5 z 2. šetření ve 4. ročníku	
Tvrzení	Průměr míry pocitů
Pocit bezpečí – pocit ohrožení	3
Pocit přátelství – pocit nepřátelství	2,5
Atmosféra spolupráce – atmosféra lhostejnosti	2,6
Pocit důvěry – pocit nedůvěry	3,2
Tolerance – netolerance	2,6

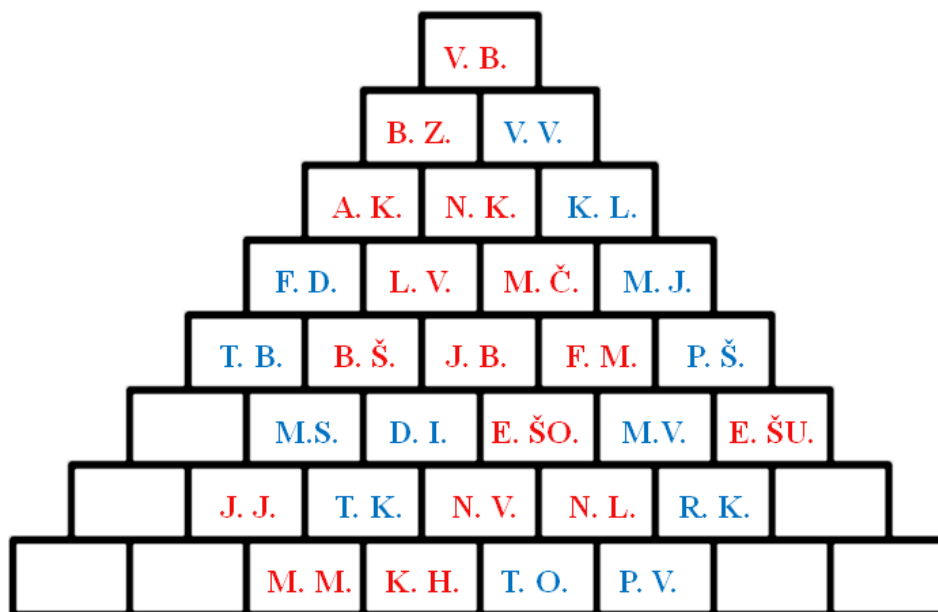
Tab. č. 16: Vyhodnocení otázky č. 5 dotazníku B-3 z 2. šetření ve 4. ročníku

V otázce č. 6 byli žáci vyzváni, aby svým spolužákům přiřadili pozitivní (spravedlivý, spolehlivý, zábavný, vždy v centru dění a se všemi za dobře) a negativní (protivný, nespravedlivý, nevděčný, nespolehlivý a osamocенý) charakteristiky. Podle spolužáků je nejspravedlivější **M. Č.**, která získala 5 bodů (stejně jako při 1. šetření). Z chlapců je nejspravedlivější **M. V.** (4 volby). Celkem u této vlastnosti bylo zvoleno 10 dětí. Za nespolehlivější členy třídy je považováno 9 žáků, přičemž nejvíce hlasů (6) má **J. J.** a 4 hlasy má **E. ŠO.**, **E. ŠU.** a **M. V.**. S 12 volbami byla za nejzábavnější vybrána **V. B.** a s 5 hlasy **V. V.**. V centru dění je podle 12 žáků **B. Z.**, což se od 1. šetření v tomto ročníku nezměnilo. Podle 7 žáků je se všemi za dobře **B. Š.**, **V. B.** získala 5 voleb **V. V.** 4, **A. K.** 3 a další 3 spolužáci 1 volbu. U charakteristiky protivný získalo nejméně 1 hlas 10 žáků, což je o 5 méně než v 1. šetření ve 4. ročníku. Tentokrát nejvíce hlasů (6) u této vlastnosti obdržel **T. K.**. 1 hlas získal chlapec **D. I.** z Moldávie a ukrajinský chlapec **M. S.** získal 2

volby. Za nespravedlivého je se 3 volbami považován **T. B.** a **T. O.**. Podle studentů je ve třídě 7 žáků nevděčných, přičemž nejvíce je **R. K.** (7 voleb) a **P. V.** (6 voleb). Podle 13 žáků je nespolehlivý **P. V.**. U vlastnosti osamocený bylo označeno 9 dětí a 8 žáků tvrdí, že ve třídě nikdo takový není. 4 volby získal **R. K.**, 3 volby **P. V.**.

9.2.2 Vyhodnocení pyramidy

Použitím psychodynamického modelu jsem rozpoznala čtyři základní role – alfa, beta, gama a omega. Výsledky jsou ilustrovány na obrázku č. 8.



Obr. č. 8: Pyramida z 2. šetření ve 4. ročníku

Tentokrát jednoznačně alfa roli zastává **V. B.**, a hned poté **B. Z.** a **V. V.**. Všichni tři mají výrazný dopad na své spolužáky a nacházejí se v centru dění. **A. K.**, **N. K.** a **K. L.** jako bety podporují názory a rozhodnutí alfa jedinců. Na okraji třídního kolektivu, a tedy na pozici omega je **M. M.**, **K. H.**, **T. O.** a **P. V.**. Často středem pozornosti a oblíbenými mezi ostatními spolužáky jsou zbylí žáci – gamy.

10 Šetření v 5. ročníku

S příchodem 5. ročníku jsem žákům opět připomněla, proč od nich budu shromažďovat informace. Zdůraznila jsem jim, že jejich odpovědi zůstanou zachovány v anonymitě a jejich jména nebudou nikde publikována. Vyzvala jsem je, aby byli při vyplňování upřímní, nejen proto, že tyto informace budou klíčové pro praktickou část DP, ale také proto, že budou sloužit jako základ pro naši společnou práci na zlepšení klimatu třídy.

10.1 První etapa šetření

Před podzimními prázdninami, dne 25. října 2023, proběhla první fáze šetření. V tento den bylo ve třídě 16 dívek a 11 chlapců, což je 27 žáků z 30, tedy 90 %.

Na začátku vyučovací hodiny jsem žákům rozdala dotazník B-3 a připomněla jsem jim pravidla jeho vyplňování. Po vyplnění tohoto dotazníku jsem žákům rozdala pyramidu a připomněla jsem jim její vyplňování. Během celého procesu jsem byla připravena odpovědět na jakékoliv dodatečné dotazy.

Při vyplňování dotazníku B-3 byla paní asistentka nápomocná dívence s kognitivní podprůměrnou výkonností bez IVP. Chlapci z ciziny (Ukrajiny a Moldávie) pracovali samostatně. Chlapec se 3. stupněm postižení s IVP nebyl přítomen.

10.1.1 Vyhodnocení dotazníku B-3

Podle dat získaných z dotazníku B-3, který vyplnili žáci 4. ročníku během druhého šetření, jsem sestavila hierarchii třídy. Tato hierarchie je určena součet kladných a záporných bodů. V tabulce č. 17 a č. 18 jsou žáci seřazeni podle celkového počtu získaných bodů z otázek č. 1, 2 a 3. Tabulka č. 17 obsahuje žáky s kladným výsledkem a tabulka č. 18 zahrnuje žáky se záporným výsledkem. Obě tabulky jsou odvozeny z přílohy č. 14, která kromě hierarchie také ukazuje atraktivitu jednotlivých žáků, počet volících spolužáků, počet pozitivních a negativních voleb, a také počet voleb, které daný žák sám udělal.

žák	J. B.	F. M.	J. J.	K. L.	M. V.	D. I.	V. V.	V. B.	M. Č.	B. Š.	E. ŠU.	N. K.	M. J.	T. B.	P. Š.	L. V.	F. D.	E. ŠO.	T. O.
body	21	19	18	17	14	14	14	13	13	10	8	6	5	3	3	3	2	2	1

Tab. č. 17: Kladná hierarchie třídy z 1. šetření v 5. ročníku

žák	N. V.	M. S.	O. K.	M. M.	K. H.	T. K.	A. K.	B. Z.	N. L.	R. K.	A. F.
body	- 1	- 1	-2	- 3	- 6	- 8	- 13	- 13	- 34	- 37	- 60

Tab. č. 18: Záporná hierarchie třídy z 1. šetření v 5. ročníku

Tentokrát si nejlépe vedla **J. B.**, která od svých spolužáků obdržela 13 kladných voleb a 2 záporné. Celkem získala 21 bodů. Jednoznačně nejhorší postavení ve třídě má dívka **A. F.**, která do třídy nastoupila na začátku školního roku. Od svých spolužáků obdržela 39 negativních voleb a žádnou kladnou. Žáci uváděli, že by si ji nevybrali za kamarádku kvůli tomu, že je protivná a nevděčná. Několik žáků získalo stejný počet kladných i záporných bodů – **M. V.**, **D. I.** a **V. V.** získali 14 bodů, **V. B.** a **M. Č.** 13 bodů, **T. B.**, **P. Š.** a **L. V.** 3 body, 2 body **F. D.** a **E. ŠO.**, - 1 bod obdržela **N. V.** a **M. S.**, dívky **A. K.** a **B. Z.** - 13 bodů. Kladné hodnocení získalo 19 žáků (10 dívek a 9 chlapců) a naopak záporné hodnocení 11 (7 dívek a 4 chlapci).

Žákovu popularitu (atraktivitu či neatraktivitu) jsme získali součtem všech bodů z kladných i záporných voleb z 1., 2. a 3. otázky. Z přílohy č. 14 můžeme vyčíst, že po třech měsících v 5. ročníku se ve třídě nejvíce mluvilo o nové dívce, **A. F.**, která měla zároveň i nejhorší hodnocení a získala nejvíce záporných bodů v celkové hierarchii třídy. Dále se hodně mluvilo o **R. K.**, **N. L.**, **V. B.** a **B. Z.**. Naopak téměř vůbec se ve třídě nehovořilo o dívce **E. ŠO.**, **M. S.**, **T. B.** a **P. Š.**.

3. otázka dotazníku B-3 se týkala vnímání sebe sama mezi žáky. Bylo jim nabídnuto pět možností, z nichž mohli vybrat jednu nebo více, které odrážejí jejich postoj k interakci ve třídě. Otázka se týkala toho, zda jsou v centru dění, zda se účastní akcí a jsou o nich informováni nebo, jestli cítí, že o ně kolektiv nestojí či oni sami nejvíce zájem o dění ve třídě. Podrobné výsledky jsou v příloze č. 15 a můžeme vyčíst, že 13 žáků si myslí, že jsou vždy v centru dění, 21 žáků se akcí občas účastní a obvykle o nich bývají ve třídě informováni, **N. L.** a **A. F.** si myslí, že o jejich účast ve třídě příliš nikdo nestojí a **T. O.** uvádí, že o dění ve třídě nemá zájem. Nikdo z žáků nevybral třetí možnost.

V příloze č. 16 je podrobně zpracována otázka č. 4 tohoto dotazníku. V tabulce č. 19 jsou výroky vyhodnoceny a můžeme z nich vyčíst, že 23 spolužáků si myslí, že je ve třídě alespoň jeden nešťastný žák. 22 žáků tvrdí, že je ve třídě někdo, komu ostatní ubližují. Celkem 19 žáků uvádí, že je ve třídě nejméně jeden nešťastný žák a zároveň, že je někomu ubližováno. Do školy se obvykle těší 21 žáků, obvykle se netěší 2 dívky a 4 chlapci.

Na 4. výrok, zda se většinou najde někdo, kdo pomůže s problémem, odpovědělo 26 žáků „ano“ a pouze jeden, že ne. 25 žáků tvrdí, že společné problémy se většinou řeší v klidu.

Vyhodnocení otázky č. 4 z 1. šetření v 5. ročníku		
Výrok	ANO	NE
Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný.	23	4
Ve třídě je někdo, komu ostatní občas ubližují.	22	5
Stává se, že se do školy těším.	21	6
Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem.	26	1
Společné problémy řešíme většinou v klidu.	25	2

Tab. č. 19: Vyhodnocení otázky č. 4 dotazníku B-3 z 1. šetření v 5. ročníku

Při tomto šetření mě překvapily odpovědi u prvního a druhého výroku, a proto jsem se žáků dotázala doplňující otázkou, proč si to myslí. Většina žáků se shodla, že je nešťastná dívka **A. F.**, která se musela odstěhovat s matkou od otce. Někteří žáci považovali za nešťastného ukrajinského chlapce **O. K.**, který k nám do třídy propadl a přišel tak o své kamarády. Můžeme tedy říci, že žáci považovali za nešťastné spolužáky, které něco trápí v osobním životě. U 2. výroku se téměř všichni žáci shodli, že je ve třídě několik dětí, kterým škodí chlapec **R. K.** tím, že jim dává např. posmrkané kapesníky do svačinových boxů nebo jim schovává učení apod. Tyto „srandičky“ žáci považují za škodolibost.

Data získaná z otázky č. 5 dotazníku B-3 nám nabízí podstatný pohled na dynamiky třídy a její dopad na žáky. Výsledky jsou analyzovány v tabulce č. 20. Žáci hodnotili své pocity na stupnici od 1 do 7, kde 1 znamená nejvyšší pocit např. bezpečí a 7 naopak nejvyšší pocit např. ohrožení. Průměrná hodnota pocitu bezpečí v 1. šetření v 5. ročníku byla 3, což je stejně jako ve 2. šetření ve 4. ročníku. Průměrná hodnota pocitu přátelství se oproti předchozím výsledkům opět snížila, a proto můžeme říct, že žáci k sobě mají zase o kousek blíže. Atmosféra spolupráce, s průměrem 2,5, ukazuje, že je ve třídě téměř stejná tendence ke spolupráci mezi žáky. Průměrná hodnota pocitu důvěry klesla na 3. Můžeme tedy konstatovat, že si žáci mezi sebou navzájem více důvěřují. Tolerance vyšla s průměrnou hodnotou 2,4.

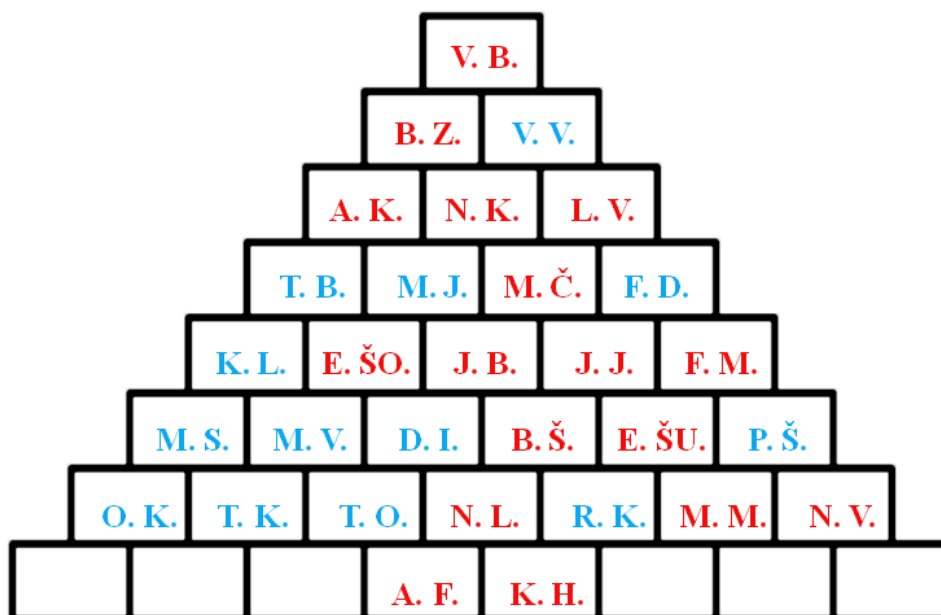
Vyhodnocení otázky č. 5 z 1. šetření v 5. ročníku	
Tvrzení	Průměr míry pocitů
Pocit důvěry – pocit nedůvěry	3
Pocit přátelství – pocit nepřátelství	2,3
Atmosféra spolupráce – atmosféra lhostejnosti	2,5
Pocit důvěry – pocit nedůvěry	3
Tolerance – netolerance	2,4

Tab. č. 20: Vyhodnocení otázky č. 5 dotazníku B-3 z 1. šetření v 5. ročníku

V 6. otázce žáci přiřazovali svým spolužákům ze třídy pozitivní (spravedlivý, spolehlivý, zábavný, vždy v centru dění a se všemi za dobře) a negativní (protivný, nespravedlivý, nevděčný, nespolehlivý a osamocený) vlastnosti. Spolužáci za nejspravedlivější považují dívku **M. Č.** (6 voleb) a chlapce **M. V.** (4 volby). Jednu volbu od ukrajinského chlapce získal i nový ukrajinský chlapec **O. K.**. Celkem u této vlastnosti bylo označeno 14 dětí. 16 dětí je považováno za spolehlivé. Nejvíce voleb získala **J. J.** (5) a **J. B.** (4). I u této vlastnosti byl zvolen nový spolužák **O. K.**. Za nejzábavnější jsou opět považováni **V. B.** a **V. V.**. 12 žáků si myslí, že v centru dění je **B. Z.** a 9, že je to **V. B.**. Se všemi za dobře je podle 5 spolužáků **J. J.** a poté **F. M.**. Za protivné je považováno 9 dětí, ale nejvíce voleb (8) získala nová spolužačka **A. F.**. U vlastnosti nespravedlivý získala 7 voleb **B. Z.** a celkem bylo zvoleno 14 dětí. Podle dětí je ve třídě 10 nevděčných žáků. Po 4 volbách obdržela dívka **N. L.** a chlapec **T. K.**. 11 dětí obdrželo nejméně 1 volbu u vlastnosti nespolehlivý – **A. K.** obdržela 4 volby, **F. D.** a **V. B.** 3 volby. Za osamocenou byla s 10 volbami označena nová dívka **A. F.**, která má zároveň jednoznačně nejhorší postavení ve třídě.

10.1.2 Vyhodnocení pyramidy

Psychodynamický model mi umožnil rozlišit čtyři základní role – alfa, beta, gama a omega. Na obrázku č. 9 jsou vidět jednotlivé pozice žáků.



Obr. č. 9: Pyramida z 1. šetření v 5. ročníku

Velký vliv na spolužáky mají alfy, které jsou i v centru dění. V tomto případě **V. B.**, **B. Z.** a **V. V.**. **A. K.**, **N. K.** a **L. V.** jako bety podporují názory a rozhodnutí alf. Na peripetii třídního kolektivu, tedy v roli omega, se nachází nová žákyně **A. F.** a **K. H.**. Ostatní žáci, kteří jsou mezi žáky oblíbení a jsou středem pozornosti, jsou gamy.

10.2 Druhá etapa šetření

V den pololetního vysvědčení, tedy 31. ledna 2024, proběhlo druhé šetření a zároveň poslední. Chyběli pouze dva žáci, přítomno bylo 93 %, což je 28 z 30. Šetření se zúčastnilo 16 dívek a 12 chlapců.

Při rozdávání dotazníku B-3 jsem žákům opět připomněla jeho správné vyplnění. Dále následovalo vyplňování pyramidy a připomenutí její pravidel. Při vyplňování obou nástrojů jsem byla žákům nápomocná a připravena k poskytnutí doplňujících informací.

U druhého šetření jsem byla opět k dispozici dívence, která má problém se čtením a porozumění textu. Paní asistentka pomáhala chlapci, který má 3. stupněm postižení s IVP.

10.2.1 Vyhodnocení dotazníku B-3

Na základě dat získaných z dotazníku B-3, který vyplnili žáci 5. ročníku během 2. šetření, jsem vytvořila hierarchii třídy. Tato hierarchie je určena součtem kladných a záporných bodů. V tabulce č. 21 a 22 jsou žáci seřazeni podle celkového počtu získaných bodů z otázek č. 1, 2 a 3. Tabulka č. 21 obsahuje žáky s kladným výsledkem a tabulka č. 22 zahrnuje žáky se záporným výsledkem. Obě tabulky jsou odvozeny z přílohy č. 17, která kromě hierarchie také ukazuje atraktivitu jednotlivých žáků, počet volících spolužáků, počet pozitivních a negativních voleb a také počet voleb, které daný žák sám udělil.

žák	J. J.	E. ŠU.	D. I.	V. B.	F. M.	M. V.	B. Š.	V. V.	J. B.	K. L.	M. Č.	T. B.	M. J.	L. V.	N. V.	M. S.	N. K.	M. M.	E. ŠO.	P. Š.
body	17	17	16	14	14	13	12	12	12	11	10	9	8	7	7	7	5	4	3	2

Tab. č. 21: Kladná hierarchie třídy z 2. šetření v 5. ročníku

žák	F. D.	B. Z.	O. K.	K. H.	T. K.	A. K.	T. O.	N. L.	R. K.	A. F.
body	- 1	- 1	- 1	- 6	- 7	- 12	- 12	- 13	- 23	- 48

Tab. č. 22: Záporná hierarchie třídy z 2. šetření v 5. ročníku

V posledním šetření si nejlépe vedla dvě děvčata, která od svých spolužáků získala pouze kladné hodnocení. **J. J.** obdržela od svých spolužáků 14 pozitivních voleb, **E. ŠU.** 11 a shodně získaly 17 bodů. Stejně jako v předchozím šetření má nejhorší postavení ve třídě **A. F.** Od svých spolužáků obdržela o 12 negativních hlasů méně než minule, tedy 27 a

tentokrát obdržela i 1 pozitivní volbu. Většina žáků uváděla, že by si ji nevybrali za kamarádku kvůli jejímu protivnému a nevděčnému chování. Několik žáků dosáhlo stejného počtu kladných i záporných bodů – J. J. a E. ŠU. získaly 17 bodů, V. B. a F. M. 14, B. Š., V. V. a J. B. 12, L. V., N. V. a M. S. 7, F. D., B. Z. a O. K. – 1 a – 12 bodů obdržela A. K. a T. O.. Celkem 20 žáků (12 dívek a 8 chlapců) obdrželo kladné hodnocení a 10 žáků (5 dívek a 5 chlapců) získalo hodnocení záporné.

Pro hodnocení popularity (atraktivitu či neatraktivitu) žáků jsme použili součet bodů získaných z kladných i záporných voleb z otázky č. 1, 2 a 3. Z přílohy č. 17 vyplývá, že se nejvíce hovořilo o A. F., která měla zároveň nejhorší hodnocení a získala nejvíce záporných bodů v celkové hierarchii třídy. Dále bylo hodně diskutováno o R. K., V. B., A. K., B. Z. a N. L.. Naopak o E. ŠO., P. Š., O. K. a M. S. se téměř nehovořilo.

3. otázka z dotazníku B-3 se zaměřovala na vnímání sebe sama mezi žáky. Respondenti měli k dispozici pět možností, ze kterých mohli vybrat jednu nebo více, a které odrážely jejich postoj k interakci ve třídě. Otázka se konkrétně ptala, zda se cítí být v centru dění, zda se cítí být v centru dění, zda se účastní akcí a jsou o nich informováni, nebo zda mají pocit, že o ně kolektiv nestojí, či sami nejeví zájem o dění ve třídě. Z podrobných výsledků v příloze č. 18 vyplývá, že 15 žáků si myslí, že jsou vždy v centru dění. 24 žáků se akcí občas účastní a obvykle o nich bývají ve třídě informováni. R. K. a T. O. o dění ve třídě nejeví zájem. Nikdo z žáků si nevybral 3. a 4. možnost.

V tabulce č. 23 jsou vyhodnoceny výroky ze 4. otázky tohoto dotazníku podle přílohy č. 19. Pouze 6 žáků tvrdí, že je ve třídě nejméně jeden nešťastný žák, což je o 17 méně než v předchozím šetření. 14 žáků si myslí, že je ve třídě někdo, komu ostatní občas ubližují. Celkem 25 žáků se do školy obvykle těší. Na 4. výrok, zda se většinou najde někdo, kdo pomůže s problémem, odpovědělo všech 27 přítomných žáků, že ano. 26 žáků se shoduje na tom, že společné problémy jsou většinou řešeny v klidu.

Vyhodnocení otázky č. 4 z 2. šetření v 5. ročníku		
Výrok	ANO	NE
Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný.	6	21
Ve třídě je někdo, komu ostatní občas ubližují.	14	13
Stává se, že se do školy těším.	25	2
Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem.	27	0
Společné problémy řešíme většinou v klidu.	26	1

Tab. č. 23: Vyhodnocení otázky č. 4 dotazníku B-3 z 2. šetření v 5. ročníku

Data získaná z otázky č. 5 tohoto dotazníku nám poskytují důležitý pohled na dynamiku třídy a její vliv na žáky. Výsledky jsou analyzovány v tabulce č. 24. Žáci hodnotili své pocity na stupnici od 1 do 7, kde 1 znamená nejvyšší pocit např. bezpečí a 7 naopak nejvyšší pocit např. ohrožení. Ve 2. šetření v 5. ročníku byla průměrná hodnota pocitu bezpečí 2,6, což je o 0,4 bodu méně než v 1. šetření tohoto ročníku. Tento výsledek naznačuje zvýšený pocit bezpečí mezi žáky ve třídě. Dále se ukázalo, že průměrná hodnota pocitu přátelství klesla na 2, což naznačuje, že vztahy mezi žáky jsou lepší. Atmosféra spolupráce byla 2,3. Průměrná hodnota pocitu důvěry se snížila o 0,4, tedy na 2,8. Také tolerance se snížila. Nyní její průměrná hodnota je 2,3.

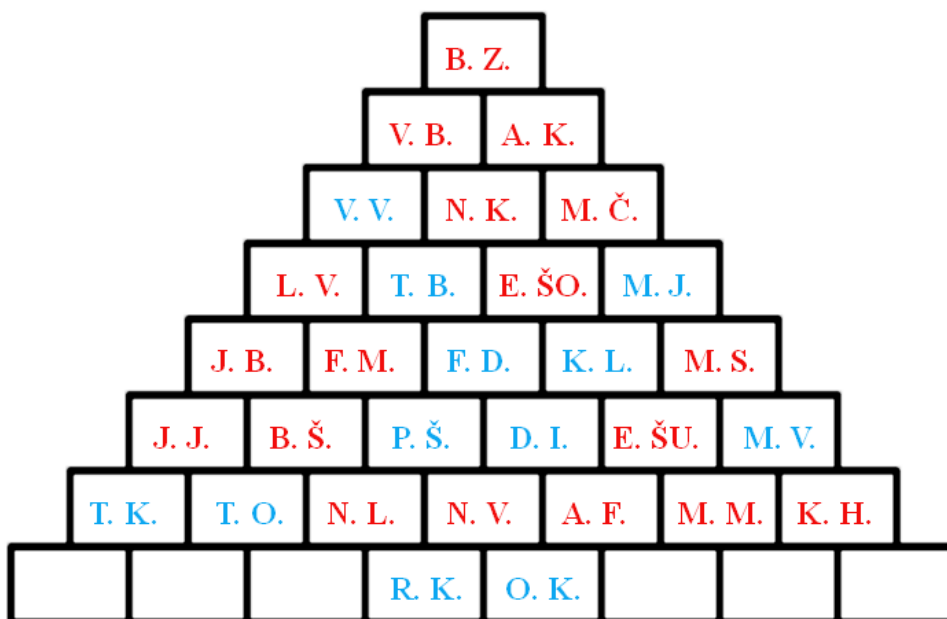
Vyhodnocení otázky č. 5 z 2. šetření v 5. ročníku	
Tvrzení	Průměr míry pocitů
Pocit důvěry – pocit nedůvěry	2,6
Pocit přátelství – pocit nepřátelství	2
Atmosféra spolupráce – atmosféra lhostejnosti	2,3
Pocit důvěry – pocit nedůvěry	2,8
Tolerance – netolerance	2,3

Tab. č. 24: Vyhodnocení otázky č. 5 dotazníku B-3 z 2. šetření v 5. ročníku

V rámci šesté otázky bylo úkolem žáků přiřadit svým spolužákům ze třídy různé pozitivní (spravedlivý, spolehlivý, zábavný, vždy v centru dění a se všemi za dobře) a negativní (protivný, nespravedlivý, nevděčný, nespolehlivý a osamocený) charakteristiky. Spolužáci za nejspravedlivější považují dvě dívky **M. Č.** a **E. ŠU**, které shodně získaly 5 bodů. 4 volby získal chlapec **M. V.**. Ve třídě je za spolehlivé považováno 12 dětí. Nejvíce voleb, 6, získala **J. J.**. Za nejzábavnější byli se shodným počtem bodů opět označeni **V. B.** a **V. V.**. Deset studentů si myslí, že **B. Z.** je vždy v centru dění a devět studentů si myslí, že je to **V. B.**. Se všemi za dobře je 14 dětí. Podle pěti spolužáků je vždy za dobře s ostatními **J. J.** a **F. M.**. Dvě dívky jsou považovány za protivné. 5 voleb u této vlastnosti získala **A. F.** a **A. K.**. Za nespravedlivou stejně jako minule byla označena **B. Z.**. Podle studentů je ve třídě 6 nevděčných studentů, přičemž **T. K.**, **R. K.** a **N. L.** obdrželi po čtyřech hlasech. Jedenáct studentů obdrželo alespoň jeden hlas za nespolehlivost – **T. O.** obdržel 5 hlasů, **F. D.**, **T. K.** a **A. K.** obdrželi 3 hlasy. Za osamocené jedince byli označeni 4 žáci. Nejvíce voleb (6) obdržela **A. F.**. 14 žáků si myslí, že ve třídě nikdo osamocený není.

10.2.2 Vyhodnocení pyramidy

Pomocí psychodynamického modelu jsem identifikovala čtyři základní role – alfa, beta, gama a omega. Na obrázku č. 10 jsou vidět jednotlivé pozice žáků.



Obr. č. 10: Pyramida z 2. šetření v 5. ročníku

Ve 2. šetření v 5. ročníku vyšla na pozici alfa **B. Z.**. Tato dívka společně s **V. B.** a **A. K.** má velký vliv na své spolužáky a vždy jsou v centru dění. Jejich názory podporují bety, v našem případě **V. V.** **N. K.** **M. Č.**. Na periferii třídního kolektivu, tedy na omega pozici, se jednoznačně nachází **R. K.** a **O. K.**. Zbylí žáci, jsou považováni za gamy, jsou často středem pozornosti a oblíbení mezi ostatními spolužáky.

11 Práce s třídním kolektivem

Mým cílem je vytvoření pozitivního, suportivního klimatu. To podle Laška (1994, s. 156) znamená „*dobré vzájemné vztahy, rovnou komunikaci, spolupráci, nestresující prostředí, nedeklasující způsob hodnocení, převahu pozitivního odměňování a modifikaci chování, vhodné a pestré způsoby výuky*“. Určitě se všichni shodneme, že v takovémto klimatu by se nám líbilo, byli bychom spokojeni a do školy bychom chodili rádi. V takové třídě jsou žáci „*spokojenější, učitelovy kladné informace je více motivují k vyšší aktivitě a vyššímu prožitku sebevědomí, mají menší procento absencí atd.*“ (in Čapek, 2010, s. 14)

Hlavním úkolem práce s třídním kolektivem je pozitivní transformace, tedy změna klimatu s cílem vytvořit emoční podporu a kvalitní mezilidské vztahy. Ve své třídě využívám několik způsobů, které pomáhají s utužováním vztahů mezi žáky a k zlepšení klimatu třídy. Pravidelně zařazuji didaktické hry, třídnické hodiny, tematické dny, výlety. Jednou za rok s dětmi odjíždím na školu v přírodě, která zpravidla trvá od pondělí do pátku. Dbám na to, aby žáci byli během vyučování aktivní. Velmi důležitá pro všechny zmíněné aktivity je **motivace žáků**. Motivace je souhrnem vnitřních a vnějších faktorů, které stimulují, aktivují a dodávají sílu lidskému jednání a prožívání. Nejen Průcha (1995, s. 122), ale i další odborníci tvrdí, že výsledky procesu motivace jsou ovlivněny nejen samotným žákem, ale také učitelem, rodiči a spolužáky.

Vždy během celého školního roku jsem se zaměřovala na budování silného a harmonického třídního kolektivu, neboť si myslím, že klíčem k úspěšnému učení je pozitivní třídní klima, kde se každý žák cítí bezpečně a respektovaně. Jedním z hlavních nástrojů, které jsem používala k posílení třídního kolektivu, byly skupinové aktivity a projekty. Tyto aktivity nejen podporovaly spolupráci a týmovou práci, ale také pomáhaly žákům rozvíjet sociální dovednosti a vzájemný respekt. S žáky jsem se snažila pravidelně komunikovat o jejich pocitech a potřebách. Žáci měli možnost sdílet své názory a nápady na zlepšení třídního klimatu. To bylo důležité pro vytvoření prostředí, kde se žáci cítili slyšeni a respektováni. Dalším klíčovým aspektem mé práce s třídním kolektivem bylo řešení konfliktů. Kdykoli došlo k neshodě, snažila jsem se ji řešit okamžitě a spravedlivě. Učila jsem žáky, jak vyjádřit své pocity a potřeby bez útoku na druhé, a jak naslouchat, respektovat pocity a potřeby ostatních.

Níže popsané aktivity nejsou pouze způsoby, jak žákům zpestřit „tradiční“ vyučování, jsou také klíčovými nástroji pro podporu kolektivu a utužování vztahů mezi žáky. Žákům poskytují příležitosti k interakci a spolupráci, což vede k hlubším a trvalejším

vztahům. Obohacují vzdělávací zážitky žáků a také přispívají k vytváření silného a soudržného třídního kolektivu. Tímto způsobem jsem se snažila vytvořit prostředí, které je nejen podporující a respektující, ale také odpovídá jedinečným potřebám a zájmům naší třídy.

11.1 Třídnické hodiny

Mým hlavním cílem bylo posílit vztahy mezi žáky a vytvořit prostředí, kde se budou všichni cítit dobře. U nás na škole jsou třídnické hodiny na 2. stupni pravidelně jednou za čtrnáct dní. Na 1. stupni tyto hodiny zařazené v rozvrhu nemáme. Od 3. ročníku, kdy jsem třídu převzala a stala se třídní učitelkou, jsem zavedla, že pravidelně jednou za měsíc věnuji jednu vyučovací hodinu těmto účelům. Cítila jsem, že je potřeba zavést pravidelnou práci se vztahy uvnitř třídy a řešení aktuálních problémů třídy. Pokud je to nutné nebo pokud je třeba naléhavě řešit nějaký třídní problém, zařazuji tyto hodiny kdykoliv podle potřeby.

Vždy během prvního týdne v září jsem s žáky měla dvě třídnické hodiny, které byly věnovány seznámení a vytvoření třídních pravidel. Seznamovací aktivity jsou klíčové pro vytvoření soudržného třídního kolektivu. Ve 3. ročníku jsem chtěla, aby se žáci lépe poznali nejen mezi sebou, ale také aby poznali lépe mě, svou novou třídní učitelku. Ve 4. a 5. ročníku k nám na začátku nového školního roku pokaždé přibyl alespoň jeden nový žák. Do některých aktivit určené pro seznámení jsem se zapojila také. Například jsme vytleskávali navzájem jména spolužáků, sdělovali o sobě tvrzení, co rádi ve svém volném čase děláme, jaké máme rádi jídlo atd. Žáci pracovali také ve skupinkách, kde hledali společné zájmy. Během práce ve skupinkách, se žáci několikrát vyměnili, aby se lépe poznali s více spolužáky. Společně jsme diskutovali o tom, co by chtěli ve škole během školního roku zažít, co jim ve třídě chybí apod. Tyto hodiny pomohli žákům lépe poznat své spolužáky, navázat nové vztahy a posílit stávající. Kromě toho umožnili mě, třídní učitelce, lépe pochopit dynamiku třídy a individuální potřeby každého žáka. Po úvodních seznamovacích aktivitách jsme se v další třídnické hodině zaměřili na vytváření pravidel třídy. Pravidla jsou základním pilířem jakékoliv třídy a mají klíčový význam pro vytvoření bezpečného a podporujícího prostředí pro všechny žáky. Pomáhají nám stanovit očekávání a normy chování. Jsou důležitá pro udržení řádu a disciplíny, ale také pro podporu vzájemného respektu a porozumění. Když žáci rozumí pravidlům a jsou do jejich vytváření zapojeni, cítí se více zodpovědní a angažovaní. Proto jsme nad nimi společně diskutovali a stanovili taková pravidla, která by nám pomohla vytvořit podporující a respektující

prostředí. K dodržování pravidel se každý zavázal svým podpisem. Chtěla jsem, aby se žáci cítili součástí tohoto procesu a aby si uvědomili důležitost dodržování pravidel pro harmonický chod třídy.

V následujících třídnických hodinách jsem se snažila flexibilně reagovat na potřeby třídy. Organizace a zaměření těchto hodin byly do značné míry ovlivněny daty, která jsem získala během **šetření** z dotazníku B-3 / B-4 a pyramidy. V neposlední řadě jsem se snažila přichystat i zábavné třídnické hodiny, někdy dokonce podle nápadů od žáků. Věřím, že dobré vztahy a vzájemné porozumění jsou základem úspěšného vzdělávacího procesu.

11.1.1 Šetření

Šetření jsem prováděla s cílem zjistit, jak se jednotliví žáci cítí ve třídě a jak vnímají své spolužáky. Toto šetření mi pomohlo lépe porozumět dynamice třídy a identifikovat oblasti, na které je třeba se v další práci zaměřit.

Získaná data mi poskytla cenný vhled do dynamiky třídy, zájmů a potřeb jednotlivých žáků. Na základě těchto informací jsem mohla lépe plánovat a přizpůsobovat naší třídě nejen aktivity během třídnických hodin.

Snažila jsem se vytvořit prostředí, kde se každý žák bude cítit ceněný a důležitý. Každý žák měl možnost přispět k třídnímu životu svými jedinečnými schopnostmi.

11.2 Didaktické hry

V průběhu celého školního roku jsem s žáky pracovala nejen během třídnických hodin, ale i mimo ně a snažila se tak pro žáky připravit co nejpříjemnější prostředí pro učení a rozvoj. Jedním z dalších klíčových nástrojů, který jsem zařazovala, byly různé didaktické hry.

Tyto hry nebyly pouze zábavné, ale také vyžadovaly spolupráci ve skupině, což pomáhalo žákům rozvíjet své sociální dovednosti a podporovat vzájemný respekt. Hry byly zařazovány v různých předmětech a při různých příležitostech – např. pro motivaci žáků, vzbuzení zájmu žáků o dané téma, k procvičení i upevnění konkrétního učiva, ale také k odreagování a zpestření vyučovací hodiny. Většinou si didaktické hry vytvářím sama podle inspirace z webových stránek učitelských portálů nebo od zkušených kolegyně. V hodinách využívám i hry, které máme u nás ve škole v kabinetu pomůcek, nebo které jsem si zakoupila.

11.3 Škola v přírodě

Na pětidenní škole v přírodě se zaměřuji na témata spojená s přírodou. Hodně se věnujeme živé a neživé přírodě, ochraně přírody, přírodním památkám, zajímavostem atd.

Aktivity jsou navrženy tak, aby žáci mohli prozkoumat a ocenit krásu a rozmanitost přírody kolem nás. Na výlety do okolí s sebou nosíme různé kapesní encyklopedie, například na určování rostlin, hub, stop živočichů aj., dále máme do skupinek lupy, misky apod. Na každou školu v přírodě pro žáky vytvářím deníček, který je vždy uzpůsoben danému místu, ve kterém se škola v přírodě koná a aktivitám, které během pobytu děláme. Žáci si do něj zapíší své jméno, název chaty, její adresu, s kým jsou na pokoji, co jsme viděli. Na každý den mají uzpůsobenou stránku, podle toho, co ten den je v plánu. Stránka na příslušný den obsahuje vynechané řádky pro zápis jejich vyprávění, rámeček pro nakreslení obrázku a vždy je tam nějaká doplňovačka nebo nějaké otázky. Poslední strana deníčku je zaměřena na závěrečnou reflexi.

Škola v přírodě je také ideální příležitost pro práci s kolektivem a utužování vztahů mezi žáky. Proto máme v programu i řadu aktivit, které podporují týmovou práci, vzájemnou spolupráci a respekt.

11.4 Barevné dny

Pro zpestření školního roku jsem zavedla „barevné dny“, které se staly oblíbenými a nyní jsou organizovány pro celou naši školu.

První rok jsme měli barevné středy, kdy vždy první středa v měsíci byla přidělena barva trička. Nyní, již druhý rok, je jeden den v měsíci, kdy máme určené téma, které je většinou spojeno s nějakým významným dnem. Například v září jsme měli Den v červené, neboť 29. září je Světový den srdce, 10. dubna je Mezinárodní den sourozenců, proto jsme se v dubnu oblékli se svým sourozence, či kamarádem stejně nebo alespoň podobně. Někdy je téma pro pobavení a s žádným významným dnem nemá spojitost. Největší úspěch měl Den šílených účesů. Některým žákům na hlavě vyrostla palma, jiným se tam zabydlel pavouk či chobotnice apod.

Barevné dny, které jsem zavedla, se staly nejen způsobem, jak zpestřit školní rok, ale také jak posílit třídní a školní klima, podpořit kreativitu a individualitu žáků a vytvořit vzpomínky.

11.5 Výlety, exkurze, tematické dny

Nedílnou součástí našich školních roků jsou také **výlety** a **exkurze** do blízkého okolí, které se snažím vždy propojit s výukou, stejně jako **tematické dny**. Tyto aktivity přispívají k lepšímu poznání a soudržnosti třídy.

Tematické vyučování může zvýšit zájem studentů o určité téma nebo předmět. Tyto dny poskytují žákům příležitost projevit svou kreativitu a zapojit se do týmových aktivit. Nejde pouze o zábavné dny plné her a soutěží, ale také o příležitosti k učení se novým dovednostem a poznávání nových věcí. Přispívají k vytváření pozitivního a zábavného prostředí ve třídě, kde se žáci cítí pohodlně a bezpečně. Žáci mají také možnost rozvíjet různé dovednosti, jako je kritické myšlení, řešení problémů, komunikace a spolupráce. Navíc tyto dny umožňují žákům aplikovat to, co se učí v praxi. Nesmíme zapomenout na úvod, motivaci a reflexi.

Tyto aktivity poskytují žákům možnost vidět a zažít věci, o kterých se učí. Jedná se o zábavné dny plné zážitků, ale také cenné učební příležitosti, které pomáhají žákům lépe pochopit a zapamatovat si učivo.

11.6 Celoroční motivační hra

Celoroční motivační hry jsou skvělým způsobem, jak udržet zájem žáků o učení a podpořit jejich zapojení. Každý rok nás provázelo jiné téma.

Ve 3. třídě jsme byli tučňáci námořníci, kteří cestovali za pokladem. Toto dobrodružství nejenže podněcovalo jejich fantazii, ale také je učilo hodnotám týmové práce a vytrvalosti. Ve 4. třídě se žáci proměnili na kosmonauty, kteří se vydali na cestu do vesmíru. Po cestě sbírali hvězdičky, za které si mohli nakupovat poukázky. Toto téma jim umožnilo prozkoumat vesmír a zároveň se naučili hodnotě odměny za tvrdou práci. Letos, jako detektivové v detektivní kanceláři řešíme detektivní příběh. Žáci sbírají otisky, za které si nakupují indicie a stopy, které mění za možné podezřelé. Tímto způsobem se studenti učí důležitým dovednostem, jako je pozorování, analýza a řešení problémů.

Tyto hry nejenže zvyšují motivaci studentů, ale také jim pomáhají rozvíjet klíčové dovednosti a pochopení světa kolem nich. Je důležité zdůraznit, že všechny tři celoroční hry byly zaměřeny na práci ve skupině. Žáci museli spolupracovat na dosažení společného cíle, což je cenná zkušenost, která jim pomáhá rozvíjet dovednosti týmové práce a rozhodování. Je to skvělý příklad kreativního a inovativního přístupu k výuce.

12 Vzorové přípravy třídnických hodin

Inspiraci na třídnické hodiny čerpám ze školení, které jsem absolvovala, z několika knih a od kolegyň. Všechny vzorové třídnické hodiny, které ve své DP uvádím, jsem s žáky ve své třídě během tří let zrealizovala. Každá příprava obsahuje téma, pomůcky, potřebný čas, provedení a reflexi.

Aktivity, které jsem využila, jsou ze školení nebo z níže uvedených knih a některé jsou mnou upravené podle potřeby nebo rad zkušených kolegyň. Mezi mou oblíbenou literaturu s tímto tématem patří *Interakční psychologický výcvik pro praxi (2011)* a *Interakční psychologický výcvik pro praxi, Nové hry pro výcvikové skupiny (2013)* od M. Kolaříka, *Třída plná pohody, 162 her zaměřených na výchovu ke spolupráci a citlivému jednání (2001)* od Ch. A. Smitha. Dále ráda pro inspiraci využívám čtyřdílný soubor knih od K. W. Vopela s názvem *Skupinové hry pro život*. Každý díl se zabývá jinou problematikou:

- 1. díl – zařazení do skupiny, kontakt, smyslové vnímání, přátelství, sebevědomí,
- 2. díl – uvolnění napětí, zvědavost, komunikace, učení, vztahy,
- 3. díl – naslouchání, fantazie, důvěra, soucit, práce s emocemi,
- 4. díl – pryč s agresí, úspěch pro každého, umění spolupráce, sebeúcta, řešení problémů.

V průběhu tří let jsem jako třídní učitelka realizovala řadu třídnických hodin, které byly zásadní pro rozvoj třídního kolektivu a posílení vztahů mezi žáky. Většina těchto hodin vycházela ze šetření, které jsem s žáky dělala. Tyto průzkumy byly navrženy tak, aby odrážely individuální potřeby, zájmy a obavy každého žáka. Zaměřovala jsem se na různé aspekty, které vyšly z šetření. Například jsem pracovala na budování důvěry mezi žáky, na rozvoji jejich komunikace a spolupráce. Dále jsem se zaměřila na odlišnosti mezi žáky s cílem ukázat, že každý z nás je jedinečný a má svou vlastní hodnotu. Každá třídnická hodina byla příležitostí k prohloubení porozumění a empatie mezi žáky. Diskutovali jsme o různých tématech, od akademických cílů po sociální otázky. Žáci se učili naslouchat, respektovat a oceňovat názory svých spolužáků.

Cílem bylo vytvořit prostředí, kde se žáci budou cítit bezpečně, budou mít kamarády, budou rádi chodit do školy. Třídnické hodiny se staly základem pro budování důvěry, respektu a vzájemné podpory mezi žáky. Šetření bylo nedílnou součástí, neboť právě to formovalo obsah a strukturu většiny třídnických hodin.

12.1 Třídnická hodina – seznamování

Téma:	SEZNÁMENÍ – Víš, kdo je u nás ve třídě?
Pomůcky:	malý míč
Doba trvání:	2 vyučovací hodiny (90 minut)
Cíl:	Rozvíjení sociálních a komunikačních dovedností a podpora sebepoznání a sebeuvědomění.
Provedení:	<p><u>Úvod:</u> Nejprve jsem se představila a vysvětlila jsem žákům cíl třídnické hodiny. Sdělila jsem jim o sobě několik informací, abych navodila příjemnou atmosféru a cítili se lépe.</p> <p><u>1. aktivita:</u> Hra na tělo se jmény – Seděli jsme v komunitním kruhu a já jsem začala hru. Vytleskala jsem své jméno (Han-ka = dvě tlesknutí) a předala jsem slovo pomocí jména a pleskání holčičce Terce (Te-rez-ka = 3 plesknutí). Terka vytleskala své jméno (Te-rez-ka = 3 tlesknutí) a vybrala dalšího spolužáka. Tímto způsobem se vystřídali všichni žáci.</p> <p><u>2. aktivita:</u> Žáci stáli vedle sebe v kroužku a navzájem jsme si házeli malý míč. V okamžiku, kdy dítě chytlo míč, všichni ostatní společně vyslovili jeho jméno. Tímto způsobem se vystřídali všichni žáci. Já jsem hrála s nimi.</p> <p><u>3. aktivita:</u> Každý žák si o sobě vymyslel tři tvrzení – dvě pravdivé a jedno nepravdivé. Žáci postupně sdělili své tři tvrzení a ostatní žáci hádali, které tvrzení bylo lež. Žák, který se představil, odhalil, které tvrzení bylo lež, a k pravdivým mohl poskytnout detaily.</p> <p><u>4. aktivita:</u> Všichni žáci stáli v kruhu. Hra začínala tím, že účastník vyslovil jméno jiného žáka. Ten si ve chvíli, kdy slyšel své jméno, dřepel a řekl jméno dalšího člena skupiny, který ještě stál. V okamžiku, kdy celá skupina dřepěla, tak ten, co si sedl poslední, opět vyvolal jméno libovolného člena skupiny. Ten si hned stoupl a řekl jméno dalšího hráče, který seděl v dřepu. Hra končila v okamžiku, kdy všichni stáli.</p> <p><u>5. aktivita:</u> Žáky jsem rozdělila na několik menších skupinek. V každé z nich pak museli její členové najít tři prvky, které mají společné. Nesmí to být věci, které jsou na první pohled zřetelné (např. věk, oblečení, pohlaví), ale naopak něco nejvíce originálního. Po určité době jednotlivé skupinky řekli, co se jim podařilo objevit. Skupinky jsem několikrát proměnila.</p>

	<p><u>6. aktivita:</u> Otevřená diskuse o tom, co žáci očekávají od školního roku. Na papír jsme napsali věci, které žáci ve třídě chtěli změnit (výzdoba, zasedací pořádek, apod.), a které chtěli během školního roku zažít (mikroskopování, procházka, atd.).</p> <p><u>Závěr:</u> Obě vyučovací hodiny jsem shrnula a společně jsme naplánovali další třídnickou hodinu, která následovala další den. Žáci měli prostor pro položení otázek.</p>
Reflexe:	<p>První třídnická hodina byla zaměřena na seznamování a vytváření soudržného třídního kolektivu. Aktivity byly navrženy tak, aby podporovaly otevřenou komunikaci, vzájemné poznávání, budování vztahů mezi žáky a týmovou práci. Aktivity žákům umožnily něco o sobě sdělit, což pomohlo vytvořit atmosféru důvěry a otevřenosti. Žáci se naučili respektovat názory ostatních, naučili se, jak je důležité být upřímný a jak může být těžké odhalit lež. Při skupinové práci si naslouchali a reagovali na ostatní. Našli společné zájmy, což posílilo jejich vztahy. Poslední aktivita žákům ukázala, že jejich názory a přání jsou důležité.</p>

12.2 Třídnická hodina – seznamování

Téma:	SEZNÁMENÍ – Víš o svých spolužácích všechno?
Pomůcky:	psací potřeby, lístečky, losovací nádoba (klobouk)
Doba trvání:	1 vyučovací hodiny (45 minut)
Cíl:	Rozvíjení sociálních a komunikačních dovedností.
Provedení:	<p><u>Úvod:</u> Žákům jsem sdělila cíl třídnické hodiny a představila jsem jim harmonogram třídnické hodiny.</p> <p><u>1. aktivita:</u> Každý žák dostal lísteček, na který napsal jednu věc, kterou má rád a jednu věc, kterou rád nemá. Poté se žáci navzájem představili a sdělili spolužákům informace, které si napsali na lísteček.</p> <p><u>2. aktivita:</u> Utajená jména – Každý žák napsal na lísteček své jméno, ale pozpátku a bez samohlásek (např. Barbora = rbrB, Matěj = jtM apod.). Všechny lístečky jsme dali do klobouku a postupně si každý jeden vylosoval. Pokud si někdo vytáhl svůj lístek, vrátil ho a vybral si jiný. Po rozebrání lístků hledali svého spolužáka, jehož jméno měli na lístečku.</p> <p><u>3. aktivita:</u> Kdo jsem? – Každý žák na lístek napsal tři zajímavá fakta o sobě, která ostatní pravděpodobně nevědí – oblíbené jídlo, zálibu, místo, které chtějí navštívit atd. Všechny lístky jsme dali do klobouku. Jeden žák si vylosoval lístek, přečetl fakta a ostatní hádali, kdo to je. Ten, kdo uhodl, šel si vylosovat lístek a číst fakta někoho jiného.</p> <p><u>Závěr:</u> S žáky jsem diskutovala o to, co nového se o spolužácích dozvěděli, co je překvapilo.</p>
Reflexe:	<p>Celkově lze říci, že třídnická hodina byla úspěšná v dosažení svých cílů. Žáci se nejen aktivně zapojili, ale také projevili vysokou úroveň respektu a porozumění vůči svým spolužákům. Aktivita „Kdo jsem“ byla zvláště účinná v tom, že překvapila některé žáky fakty o svých spolužácích. Tato aktivita také podporovala kritické myšlení, když žáci hádali, kdo je autorem faktů. Tato hodina přispěla k posílení soudržnosti třídy a podpoře sociálních a komunikačních dovedností žáků.</p>

12.3 Třídnická hodina – pravidla třídy

Téma:	TŘÍDNÍ PRAVIDLA – Jak se správně chovat nejen ve třídě?
Pomůcky:	psací potřeby, lístečky
Doba trvání:	1 vyučovací hodina (45 minut)
Cíl:	Vytvoření třídních pravidel pro bezpečné a respektující prostředí, rozvoj sociálních a týmových dovedností
Provedení:	<p><u>Úvod:</u> Na začátku hodiny jsme spolu diskutovali o důležitosti pravidel a vysvětlovali si, k čemu mohou přispět – bezpečné a respektující prostředí.</p> <p><u>1. aktivita:</u> Žáci se rozdělili do 6 skupinek (v každé skupince byli 4 žáci, 2 žáci chyběli). Ve skupince měli papír a psací potřeby. Jejich úkolem byl brainstorming – diskutovat a vymyslet seznam pravidel, která by měla platit ve třídě. Po určité době následovala myšlenková mapa.</p> <p><u>2. aktivita:</u> Každá skupinka řekla svá pravidla, hlasovali jsme o nich a postupně jsme je zapisovali do myšlenkové mapy (na tabuli).</p> <p><u>3. aktivita:</u> O pravidlech jsme hlasovali a dohodli se na několika z nich. Ta jsme napsali na papír, který se následně dal na viditelné místo ve třídě.</p> <p><u>Závěr:</u> V závěru hodiny jsem pravidla shrnula a ujistila se, že každý žák jim rozumí. Souhlas každý žák stvrdil svým podpisem na list s pravidly.</p>
Reflexe:	Třídnická hodina byla úspěšná a produktivní. Žáci byli aktivně zapojeni do procesu tvorby pravidel, což jim umožnilo cítit se součástí třídního kolektivu. Diskuse a brainstorming byly efektivní a žáci přišli s řadou relevantních a užitečných návrhů. Hlasování o pravidlech umožnilo každému žákovi vyjádřit svůj názor a rozhodovat o tom, jaká pravidla budou ve třídě platit. Tento systém také podporoval kritické myšlení, rozhodování a otevřenou komunikaci mezi žáky. Podepsáním pravidel na konci hodiny, se každý žák zavázal za jejich dodržování.

12.4 Třídnická hodina – spolupráce

Téma:	SPOLUPRÁCE – Společně to zvládneme.
Pomůcky:	dřevěná stavebnice, papíry, pastelky, šátky (obvazy)
Doba trvání:	2 vyučovací hodiny (90 minut)
Cíl:	Rozvoj týmové spolupráce, posílení vztahů mezi žáky a podpora vzájemného respektu
Provedení:	<p><u>Úvod:</u> Na začátku hodiny jsem se žáků ptala, co si představují pod pojmem spolupráce a k čemu si myslí, že je dobrá. Chtěla jsem, aby mi uvedli příklady, kdy s někým spolupracovali.</p> <p><u>1. aktivita:</u> Věž – Žáci se rozdělili do 8 skupinek po 3. Každý tým dostal stejný počet dřevěných kvádrů. Jejich úkolem bylo postavit, co nejvyšší věž v daném limitu 10 minut.</p> <p><u>2. aktivita:</u> Diskuse – S žáky jsme diskutovali o tom, jak se jim dařilo spolupracovat, co bylo nejtěžší a co by mohli příště udělat lépe.</p> <p><u>3. aktivita:</u> Překvapivé obrázky – Seděli jsme v komunitním kruhu, každý žák se podepsal na zadní stranu papíru a na přední stranu začal kreslit obrázek. Po 2 – 3 minutách dal žák započatý obrázek dítěti po své levici. Spolužák pokračoval v rozdělaném obrázku a po určité době obrázek zase poslal dál. Tímto způsobem si žáci vyměnili obrázek 8 krát. Nakonec dostal každý žák zpět obrázek, který začal malovat.</p> <p><u>4. aktivita:</u> Diskuse – „Jak se ti líbí obrázek, který se k tobě vrátil?, Pokračoval jsi rád v malování cizích obrázků?, Který obrázek považuješ za obzvlášť krásný?, Liší se tyto obrázky od jiných, jež obvykle maluješ?“</p> <p><u>5. aktivita:</u> Siamská dvojčata – Žáci se rozdělili do dvojic a se svým partnerem si sedli ke stolu. Na středu papíru měli papír a pastelky. Ruce, které měli u sebe, měli svázané šátkem a jejich úkolem bylo nakreslit obrázek, na kterém se domluvili. Po celou dobu spolu mohli komunikovat, ale kreslit mohli pouze svázanými rukama.</p> <p><u>6. aktivita:</u> Diskuse – „Jak dobře jsi dokázal spolupracovat se svým partnerem?, Mluvili jste o tom, jaký obraz chcete malovat?, Jak jste se shodli na tom, které části obrazu má kdo malovat?, Co říkáš obrazu, který jste společně namalovali?, Co pro tebe bylo nejtěžší?, Co se ti při malování líbilo nejvíc?, Spolupracuješ rád s někým jiným?“</p>

	<p><u>Závěr:</u> V závěru jsem pro zhodnocení hodiny využila semafor. Žáci měli za úkol přidat své jméno k barevnému smajlíkovi podle toho, jak se jim pracovalo. Následně jsme seděli v komunitním kruhu a každý žák měl možnost vyjádřit své pocity. Někteří žáci k sebereflexi a reflexi využili nedokončené věty, např. Dnes jsem se naučil/a, že spolupráce je důležitá, protože, ..., Při aktivitách jsem dnes využila ... dovednosti., Dnes mě nejvíce bavilo</p>
<p>Reflexe:</p>	<p>V průběhu hodiny jsem pozorovala, jak žáci spolupracovali v různých situacích a jak se vyrovnávali s různými výzvami. Bylo zajímavé sledovat, jak se dynamika skupiny měnila v průběhu jednotlivých aktivit a jak se žáci učili a adaptovali na základě svých zkušeností. V první aktivitě, kdy žáci stavěli věže, jsem viděla, jak se některé skupiny rychle domluvily a efektivně spolupracovaly, zatímco jiné skupiny měly potíže především s komunikací. Diskuse po této aktivitě byla velmi užitečná, protože žáci mohli sdílet své zkušenosti a učit se od sebe navzájem. Aktivity s obrázky byly také velmi účinné. Překvapivé obrázky umožnily žákům projevit svou kreativitu a adaptabilitu, zatímco aktivita Siamská dvojčata jim poskytla příležitost pracovat velmi těsně s jedním kamarádem. Diskuse po těchto aktivitách byly také velmi obohacující a poskytly žákům prostor pro reflexi a sebehodnocení. Celkově se mi zdá, že tato hodina byla úspěšná v tom, že podpořila spolupráci mezi žáky a poskytla jim příležitost rozvíjet své dovednosti v této oblasti.</p>

12.5 Třídnická hodina – každý jsme jiný

Téma:	KAŽDÝ JSME JINÝ – Nedej na první dojem.
Pomůcky:	psací potřeby, pastelky, velké papíry, příběh Mytí
Doba trvání:	2 vyučovací hodiny (90 minut)
Cíl:	Rozvíjení sebeuvědomění svých schopností a vlastností, kreativního a kritického myšlení, podpora empatie, porozumění a komunikace
Provedení:	<p><u>Úvod:</u> Na začátku hodiny jsme si sedli do komunitního kruhu a od žáků jsem chtěla zjistit, v čem podle sebe vynikají, v čem jsou jiní od ostatních. Všichni žáci o sobě něco řekli, většinou vyzdvihovali sport. Žákům jsem sdělila, že je vidět, že jsme každý v něčem jedinečný, a že zároveň není důležité jen to, v čem jsme dobří, ale celková osobnost a to především, jaký je člověk uvnitř a ne jak vypadá.</p> <p><u>Motivace:</u> Narativní pantomima – Říkala jsem vymyšlený příběh žákova rána, který šel poprvé do nové školy (přestupoval). Děti to předváděly.</p> <p><i>„Ráno vstanu z postele a jdu se podívat z okna. K snídani sním rohlík, vypiji hrnek čaje a jdu si vyčistit zuby. Otevřu skříň, vyndám si čisté oblečení a obléknu si ho. V předsíni si vezmu na záda tašku a jdu do školy. Po cestě spadnu do kaluže. Do školy přijdu špinavý.“</i></p> <p><u>1. aktivita:</u> Společně jsme si sedli zpět do komunitního kruhu a diskutovali jsme o tom, jak na špinavého žáka, mohli spolužáci reagovat.</p> <p><u>2. aktivita:</u> Žákům jsem přečetla 1. část příběhu s názvem <i>Mytí</i>⁹.</p> <p><u>3. aktivita:</u> Pomocí losovátek jsem žáky rozdělila do 6 skupin (5 skupinek bylo po 4 a 1 skupinka po 5). Každá skupinka měla za úkol nakreslit svou představu špinavého kluka z příběhu.</p> <p><u>4. aktivita:</u> Galerie – Všechny obrázky jsme dali do kruhu a postupně jsme je obešli dokola a prohlédli si je.</p> <p><u>5. aktivita:</u> Alej myšlenek – <i>„Jsi na hřišti a najednou proti tobě jde takhle špinavý kluk. Co tě první napadne?“</i> Každý žák řekl jedno slovo nebo větu.</p> <p><u>6. aktivita:</u> Žákům jsem přečetla 2. část příběhu.</p> <p><u>7. aktivita:</u> Žáci se vrátili zpět do svých skupinek a sami dotvářeli příběh buď pomocí scénky, pantomimy nebo 3 živými obrazy. Pokud nikdo ze skupinky nechtěl hrát „špindíru“, mohl před sebou držet obrázek.</p>

⁹ Příběh Mytí je z knihy *Povídejme si, děti* od J. Čapka, viz příloha č. 20

	<p><u>8. aktivita:</u> Reflexe – Žákům jsem zdůraznila, že tímto okamžikem role končí! A společně jsme diskutovali nad tím, který konec příběhu je nejlepší, proč si to myslí, jak by to mělo být atd.</p> <p><u>9. aktivita:</u> Po zhodnocení příběhů jsem žákům dočetla příběh (3. část).</p> <p><u>Závěr:</u> Na konci hodiny jsem s žáky diskutovala nad otázkou: „Co jste se dnes naučili o tom, jakým způsobem vnímáme druhé lidi a jak to ovlivňuje naše chování vůči nim?“ Tato otázka vedla k hlubší reflexi o tom, jak naše předsudky a první dojmy ovlivňují naše chování a jak je důležité vidět za povrchové charakteristiky.</p>
Reflexe:	<p>Úvodní aktivita, kdy se žáci zamýšleli sami nad sebou, jim umožnila objevit, v čem jsou jedineční a jaké jsou jejich silné stránky. Ukázala nám, že každý má své vlastní talenty a schopnosti. Narativní pantomima žákům umožnila vcítit se do situace jiné osoby a prohloubit jejich empatii. Diskuse o reakcích na špinavého žáka nám umožnila pochopit, jak mohou naše reakce ovlivnit druhé lidi. Alej myšlenek umožnila žákům pochopit, jak mohou být tyto první reakce na neznámé situace nebo lidi zavádějící. Umožňuje jim také pochopit, jak mohou být tyto první reakce ovlivněny jejich vlastními předsudky a očekáváními. Kreslení obrázků špinavého kluka a dotváření příběhu žákům umožnilo projevit své představy a pochopit, jak různé mohou být jejich interpretace a reakce na stejné situace. Postupné čtení příběhu žákům pomohlo pochopit, jak mohou být situace různě interpretovány a jak mohou být jejich původní představy významně ovlivněny novými informacemi. Tato třídnická hodina pomohla žákům zprostředkovat i jiný pohled na spolužáky a situace, do nichž se společně dostávají.</p>

12.6 Třídnická hodina – komunikace

Téma:	KOMUNIKACE
Pomůcky:	Vlastní předměty žáků, rozhovorové karty, papíry, psací potřeby, semafor, klobouk a kartičky se jmény žáků
Doba trvání:	2 vyučovací hodiny (90 minut)
Cíl:	Rozvoj komunikačních dovedností, podpora vyjadřování vlastních názorů a ukázání důležitosti přesné komunikace.
Provedení:	<p><u>Úvod:</u> Žákům jsem představila harmonogram třídnické hodiny a její cíle.</p> <p><u>1. aktivita:</u> Předmět – Každý žák si vybral jeden libovolný předmět, který měl u sebe a něco pro něj znamená. Následně se žáci potkali ve dvojici, ve které si předměty vzájemně vyměnili a jeden druhému k nim přidal komentář (2 – 3 věty), proč jsou pro ně tyto věci důležité, jaký k nim mají vztah, kde je získali apod. Poté se dvojice rozešli a utvořili se nové. Opět si předmět vyměnili i s komentářem. Takto jsme utvořili 4 dvojice, ale tak abychom nedostali svůj předmět zpět. Následně jsme si sedli do komunitního kruhu a postupně každý žák vyprávěl, jaký získal předmět a co o něm ví. Poté se přihlásil pravý majitel předmětu a vše uvedl na pravou míru. Dále pokračoval v povídání žák, který byl pravým majitelem předmětu.</p> <p><u>2. aktivita:</u> Rozhovorové karty – Žáci utvořili skupinky, ve kterých diskutovali nad tématy a obrázky. Každá skupinka si vylosovala dvě karty – jedna karta obsahovala pouze slovně napsané téma a na druhé kartě byl obrázek.</p> <p><u>3. aktivita:</u> Diskuse – Společně jsme diskutovali o tom, jestli byla pro diskuzi lepší karta s obrázkem či pouze slovně napsané téma. Chtěla jsem vědět, na čem se žáci k dané kartě shodli.</p> <p><u>4. aktivita:</u> Tichá pošta – Žák na začátku řady zašeptal větu do ucha dalšího žáka a ten ji zašeptal dál. Tímto způsobem se věta dostala až na konec řady, kde ji poslední žák vyslovil nahlas.</p> <p><u>5. aktivita:</u> Hra v roli – Žáky jsem vylosovala do skupin, ve kterých měli za úkol vymyslet a napsat scénář, který se týká konkrétní situace, se kterou se žáci mohou setkat ve škole (špatná známka, zapomenutý domácí úkol, nedorozumění s kamarádem apod.). Následně scénku i zahráli.</p>

	<u>Závěr:</u> V závěru jsem shrnula, jak je důležitá pravdivá komunikace a vyjádření vlastního názoru. Každý žák ohodnotil hodinu semaforem.
Reflexe:	Při první aktivitě žáci sdíleli s ostatními své osobní příběhy. Nerozvíjeli pouze komunikační dovednosti, ale také se dozvídali více o svých spolužácích a posílili tak třídní komunitu. Diskuse nad různými tématy a obrázky mohla žákům pomoci rozvíjet své schopnosti vyjadřovat své názory, argumentovat a naslouchat ostatním. Hra Tichá pošta žákům ukázala, jak je důležitá přesná komunikace a jak se může informace změnit, když je předávána z osoby na osobu. Aktivita Hra v roli žákům umožnila, vyzkoušet si komunikaci v různých situacích. Mohli se také naučit, jak řešit konflikty, jak vyjádřit své pocity a potřeby, jak naslouchat potřebám ostatních apod. Všechny aktivity byly zaměřeny na rozvoj dovedností aktivního naslouchání, vyjadřování vlastních názorů a na procvičení komunikačních dovedností v různých situacích.

12.7 Třídnická hodina – důvěra

Téma:	DŮVĚRA – Věříš nám?
Pomůcky:	Šátek, pomůcky na překážkovou dráhu
Doba trvání:	1 vyučovací hodina (45 minut)
Cíl:	Rozvoj důvěry a posílení týmové práce mezi žáky prostřednictvím aktivit podporujících otevřenou komunikaci, sociální dovednosti, empatii a naslouchání.
Provedení:	<p><u>Úvod:</u> Žákům jsem představila harmonogram třídnické hodiny a její cíle.</p> <p><u>1. aktivita:</u> Slepý průvodce – Jeden žák má zavázané oči a druhý ho musí bezpečně provést přes překážkovou dráhu.</p> <p><u>2. aktivita:</u> Kouzelný kruh – 8 dětí vytvořilo „kouzelný“ kruh a 1 žák si stoupl vzpřímeně doprostřed s nohama u sebe a zavřel oči. Všechny děti v kruhu zvedly ruce asi do výše prsou. Když žák (uprostřed) začal padat do strany, doprava, doleva, ostatní ho rukama zachytili a pomalu ho vraceli zase zpět doprostřed. Žáci se prostřídali v kruhu i uprostřed.</p> <p><u>3. aktivita:</u> Pád důvěry – Jeden žák se postavil do kruhu a padal dozadu, ostatní ho museli chytit a postavit zpět na nohy.</p> <p><u>4. aktivita:</u> Kruh důvěry – Žáci seděli v kruhu a každý měl možnost mluvit o něčem, co ho trápí, aniž by byl přerušen.</p> <p><u>Závěr:</u> Na konci hodiny jsem hodinu zhodnotila a dala žákům příležitost se k celé hodině vyjádřit. Připomněla jsem jim, jak je důvěra důležitá.</p>
Reflexe:	Všechny aktivity se žákům snažily ukázat, jak je důležité důvěřovat druhým. Žáci si vyzkoušeli, že se můžou spolehnout na své spolužáky a že je podpoří, když je potřeba. Také si připomněli, že je důležité být otevření, a pokud mají z něčeho strach, že není nic špatného na tom to přiznat, ba naopak. Ukázalo se, že je důležité respektovat pocity druhých, neboť důvěra je důležitá pro týmovou práci.

13 Výsledky šetření

Na čtyři klíčové otázky této diplomové práce odpovídají výše uvedené výsledky. Každá otázka je podrobně prozkoumána prostřednictvím dvou samostatných šetření, které nám poskytují hlubší pochopení dynamiky třídního kolektivu. Kapitola 8 se zabývá šetřením ve 3. ročníku. První podkapitola se věnuje 1. šetření a druhá podkapitola se zaměřuje na 2. šetření ve stejném ročníku. Kapitola 9 je strukturována podobně a věnuje se 4. ročníku. Obdobným způsobem jsou zpracovány i data z 5. ročníku v 10. kapitole.

Ve všech šetřeních převažovala kladná hierarchie třídy. Můžeme tedy říct, že interakce mezi dětmi jsou převážně pozitivní. Každý žák má ve třídě spolužáky, které považuje za kamarády. I nově příchozí spolužáci vždy uvedli alespoň dva kamarády a i nově příchozí žáci byli voleni ostatními spolužáky za kamarády. Pouze dívku **A. F.** a chlapce **P. V.** si nikdo během 1. šetření za kamarády nevybral. Oba získali také výrazně negativní hodnocení a na základě těchto výsledků získali sociální status antihvězdy. Někteří žáci měli v rámci šetření problém udělit záporné vlastnosti. Ve 2. šetření v 5. ročníku dokonce 7 žáků žádnou negativní charakteristiku neudělilo. Také v posledním šetření si 14 žáků myslí, že ve třídě není žádný osamocený žák. Dynamika vztahů mezi dětmi se během tří let moc nezměnila. Ve třídě nedošlo k žádným zásadním negativním změnám. Nově příchozí žáci z ciziny do kolektivu zapadli. **P. V.** do kolektivu nezapadl, ale to bylo zapříčiněno především jeho vysokou absencí. **A. F.** si postupně své postavení ve třídě buduje. Zlepšení vztahů ve třídě je potvrzeno i daty z našeho výzkumu. Nižší průměrné hodnoty v otázce č. 5 dotazníku B-3 naznačují pozitivní vývoj v dynamice třídního kolektivu. V rámci psychodynamického modelu (pyramidy) lze sledovat vývoj některých žáků ve třídě. Chlapec z Moldávie a Ukrajiny, kteří se nejdříve drželi na okraji třídního kolektivu, se postupem času dostali do centra dění. Žáci je po začátku vnímali jako omegy a postupně se jejich postavení změnilo a dosáhli na pozici gamy, což značí jejich začlenění do skupiny, Dokonce někteří žáci uvádějí, že **M. S.** je na pozici bety.

Výsledky ukazují, že dynamika třídního kolektivu je v našem případě převážně pozitivní. Interakce mezi žáky jsou z velké části kladné a každý žák má ve třídě své místo a kamarády. Pozoruhodné je, že někteří žáci měli problém udělit záporné charakteristiky svým spolužákům. To může naznačovat, že ve třídě panuje silný pocit soudržnosti a respektu. Tyto domněnky jsou podpořeny i daty z dotazníku B-3. Podle průměrných hodnot můžeme říci, že žáci mají ve třídě přátele, kteří je tolerují, navzájem spolu spolupracují, mohou si důvěřovat. Také je z dat zřejmé, že se ve třídě cítí bezpečně a do školy se obvykle těší.

ZÁVĚR

V rámci této diplomové práce jsem se zabývala komplexním tématem *Práce třídního učitele s třídním kolektivem*. V teoretické části jsem se zaměřila na školní třídu jako sociální skupinu, typy třídních kolektivů a jejich vývoj, klima školní třídy a základní pojmy s tím související, způsoby měření třídního klimatu a možnosti práce s ním, a také na roli, funkce, kompetence a výchovné styly třídního učitele při práci s dětmi. V praktické části jsem aplikovala pyramidy (psychodynamický model) na zjištění pozic a dotazníky B-3 a B-4 od R. Brauna. Představila jsem, jak pracuji s třídním kolektivem jako třídní učitelka a uvedla jsem několik vzorových příprav třídnických hodin. Cílem práce bylo zjistit sociální vývoj třídního kolektivu ve vybrané třídě na 1. stupni ZŠ a získat odpovědi na klíčové otázky, které se objevily během zpracování teoretické části.

Denně jsem se zaměřovala na práci s třídním kolektivem, vycházejíc z informací ze šetření. Získaná data mi umožnila hlouběji porozumět dynamice třídy a potřebám žáků, což bylo klíčové pro přizpůsobení mých vyučovacích metod, strategií a třídnických hodin. Seznamovací aktivity pomohly novým žákům se integrovat do třídy a stávajícím žákům pochopit a ocenit rozmanitost povahy svých spolužáků. Třídní pravidla vedla k lepší disciplíně a harmonii ve třídě. Během vyučování jsem zařazovala didaktické hry pro motivaci, zopakování, odreagování či reflexi. Tyto hry nejen zlepšily porozumění žáků učivu, ale také podpořily týmovou práci a kritické myšlení. S dětmi jsem dělala tematické dny, kde jsme se zaměřovali na spolupráci. Díky tomu žáci rozvíjeli dovednosti potřebné pro efektivní týmovou práci. Byli jsme na několika výletech a exkurzích spojených s danou látkou. To žákům poskytlo praktické zkušenosti a kontext k učivu, což zlepšilo jejich porozumění a zájem o dané téma. Měli jsme barevné dny, které přidaly do vyučování zábavu a kreativitu a pomohly posílit třídního ducha. Škola v přírodě žákům poskytla příležitost k učení mimo třídu a rozvíjet samostatnost, adaptabilitu a dovednosti. Také posílila vztahy mezi žáky a pomohla vytvořit silnější třídní kolektiv. Celkově lze říci, že práce s třídním kolektivem byla nesmírně důležitá a přínosná, a to jak pro mě jako třídní učitelku, tak pro žáky dané třídy. Výše zmíněné nám všem umožnilo růst a učit se jeden od druhého v příjemném prostředí.

Výsledky mé práce ukazují, že práce třídního učitele s třídním kolektivem je komplexní a vyžaduje hluboké porozumění sociální dynamice třídy. Ukázala jsem, že třídní učitel hraje klíčovou roli v sociálním vývoji třídního kolektivu. Efektivní využití různých výchovných stylů a přístupů může výrazně ovlivnit klima třídy a tím zároveň podpořit schopnosti dětí dosahovat lepších studijních výsledků.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- BRAUN, Richard; MARKOVÁ, Dana a NOVÁČKOVÁ, Jana. *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0176-2.
- ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-534-3.
- ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Psychologie (ISV). Praha: ISV, 1996. ISBN 80-85866-15-3.
- ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2010. ISBN isbn978-80-247-2742-4.
- DUBEC, Michal. *Třídnické hodiny: metodika práce třídního učitele s tématy osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-20-3.
- FRIEDLOVÁ, Karin; JUROVÁ, Lucia; LINDOVSKÁ, Lenka; MACKOVÁ, Petra; URBANCOVÁ, Martina. *Práce s třídním kolektivem: metodika*. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012. ISBN 978 -80-87652-70-1.
- GAJDOŠOVÁ, Eva a HERÉNYIOVÁ, Gabriela. *Rozvíjení emoční inteligence žáků: prevence šikanování, intolerance a násilí mezi dospívajícími*. Pedagogická praxe (Portál). Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-115-8.
- GILLERNOVÁ, Ilona a KREJČOVÁ, Lenka. *Sociální dovednosti ve škole*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.
- HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.
- HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. 2. vyd. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0436-1.
- KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KOLAŘÍK, Marek. *Interakční psychologický výcvik*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2941-1.
- KOLAŘÍK, Marek. *Interakční psychologický výcvik pro praxi: nové hry pro výcvikové skupiny*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2013. ISBN 978-80-247-4450-6.
- KOLAŘÍK, Marek a SMÉKALOVÁ, Eleonora. *Typy třídních kolektivů a typy práce s nimi aneb mocenský, nebo demokratický přístup?* 2011. Prevence 7. 9/2011.
- LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-980-9.
- MAREŠ, Jiří a JEŽEK, Stanislav. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Evaluační nástroje. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN isbn:978-80-87063-79-8.

- MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MIKULÁŠTÍK, Milan. *Komunikační dovednosti v praxi*. Manažer. Praha: Grada, 2003. ISBN 80-247-0650-4.
- MÜHLFEIT, Jan a KRŮTOVÁ, Kateřina. *Odemykání dětského potenciálu*. V Brně: Management Press, 2018. ISBN 978-80-7261-562-9.
- PEŠKOVÁ, Jaroslava; HOLOUŠOVÁ, Drahomíra; TOMANOVÁ, Dana a CHRÁSKA, Miroslav (ed.). *Klima současné české školy: sborník příspěvků z 11. konference ČPdS : 14.-15. ledna 2003 Olomouc*. Brno: Konvoj, 2003. ISBN 80-7302-064-5.
- PETLÁK, Erik. *Klima školy a klima třídy*. Bratislava: Iris, 2006. ISBN 80-89018-97-1.
- PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
- PRŮCHA, Jan. *Rámcové vzdělávací programy: problém vymezování „kompetencí žáků“*. Pedagogika, roč. 55, č. 1, 2005. ISSN 0031-3815.
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
- PRŮCHA, Jan; MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.
- SMITH, Charles A. *Třída plná pohody: 162 her zaměřených na výchovu ke spolupráci a citlivému jednání*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-602-0.
- ŠTECH, Stanislav a ZAPLETALOVÁ, Jana. *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0368-1.
- ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Edice pedagogické literatury. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-70-2.
- ŠVECOVÁ, Jana a VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Problémy učitelské profese ve světě*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1997. ISBN 80-211-0278-0.
- VOPEL, Klaus W. *Skupinové hry pro život*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-398-7.
- VYKOPALOVÁ, Hana. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1992. ISBN 80-7067-161-0.
- ZAPLETALOVÁ, Jana a kolektiv. *Metodika pro práci školního psychologa*. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014. ISBN 978-80-7481-036-7.

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha č. 1: Informovaný souhlas rodičů s diagnostikou
- Příloha č. 2: Dotazník B-3
- Příloha č. 3: Dotazník B-4
- Příloha č. 4: Výsledky z dotazníku B-4 – 1. šetření ve 3. ročníku
- Příloha č. 5: Data z otázky č. 4 z dotazníku B-4 – 1. šetření ve 3. ročníku
- Příloha č. 6: Výsledky z dotazníku B-4 – 2. šetření ve 3. očníku
- Příloha č. 7: Data z otázky č. 4 z dotazníku B-4 – 2. šetření ve 3. Ročníku
- Příloha č. 8: Výsledky z dotazníku B-3 – 1. šetření ve 4. ročníku
- Příloha č. 9: Data z otázky č. 3 z dotazníku B-3 – 1. šetření ve 4. ročníku
- Příloha č. 10: Data z otázky č. 4 z dotazníku B-3 – 1. šetření ve 4. ročníku
- Příloha č. 11: Výsledky z dotazníku B-3 – 2. šetření ve 4. ročníku
- Příloha č. 12: Data z otázky č. 3 z dotazníku B-3 – 2. šetření ve 4. ročníku
- Příloha č. 13: Data z otázky č. 4 z dotazníku B-3 – 2. šetření ve 4. ročníku
- Příloha č. 14: Výsledky z dotazníku B-3 – 1. šetření v 5. ročníku
- Příloha č. 15: Data z otázky č. 3 z dotazníku B-3 – 1. šetření v 5. ročníku
- Příloha č. 16: Data z otázky č. 4 z dotazníku B-3 – 1. šetření v 5. ročníku
- Příloha č. 17: Výsledky z dotazníku B-3 – 2. šetření v 5. ročníku
- Příloha č. 18: Data z otázky č. 3 z dotazníku B-3 – 2. šetření v 5. ročníku
- Příloha č. 19: Data z otázky č. 4 z dotazníku B-3 – 2. šetření v 5. ročníku
- Příloha č. 20: Příběh Mytí z knihy Povídejme si, děti od J. Čapka

Příloha č. 1: Informovaný souhlas rodičů s diagnostikou

Informovaný souhlas

(Souhlas je vyžadován na základě vyhlášky 73/2005Sb., v úplném znění)

Vážení rodiče,

v rámci své diplomové práce „Práce třídního učitele s třídním kolektivem“, bych ráda v naší třídě zadala sociometrické dotazníky. Jedná se o standardizované průzkumy vztahů mezi žáky ve třídě. Na základě jejich výsledků bych poté sestavila další postup práce se třídou pro zkvalitnění vztahů v kolektivu.

Všechny údaje budou samozřejmě anonymní a budou použity pouze pro účely mé diplomové práce.

Vyplňte prosím níže uvedené údaje.

Jméno zákonného zástupce:

Souhlasím /nesouhlasím, aby se můj syn/moje dcera
zúčastnil/a výše uvedené sociometrie.

Podpis zákonného zástupce.....

Děkuji Vám za spolupráci.

S pozdravem a přáním hezkých dní Hana Vernerová

třídní učitelka

Příloha č. 2: Dotazník B-3

Dotazník B-3

ročník:

1. Mezi mé přátele v naší třídě patří:

- 1)
- 2)
- 3)

2. Jako přítele (přítelkyni) bych si nevybral/a:

- 1)
- 2)
- 3)

3. Sám sebe hodnotím:

- a) Jsem vždy v centru dění ve třídě
- b) Občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován
- c) Párkrát jsem se akcí účastnil, ale nebývám informován
- d) Zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí
- e) O dění ve třídě nejevím zájem

4. Odpověz na následující tvrzení ANO či NE:

Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný	ANO – NE
Ve třídě je někdo, komu ostatní občas ubližují	ANO – NE
Stává se, že se do školy těším	ANO – NE
Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem	ANO – NE
Společné problémy řešíme většinou v klidu	ANO – NE

5. Zakroužkuj v každém řádku číslici, která nejlépe vyjadřuje míru tvých pocitů ve třídě:

pocit bezpečí	1	2	3	4	5	6	7	pocit ohrožení
pocit přátelství	1	2	3	4	5	6	7	pocit nepřátelství
atmosféra spolupráce	1	2	3	4	5	6	7	atmosféra lhostejnosti
pocit důvěry	1	2	3	4	5	6	7	pocit nedůvěry
tolerance	1	2	3	4	5	6	7	netolerance

6. Najdi ve třídě někoho ze spolužáků, který je:

spravedlivý	protivný
spolehlivý	nespravedlivý
zábavný	nevděčný
vždy v centru dění	nespolehlivý
se všemi zadobře	osamocený

Příloha č. 3: Dotazník B-4

Dotazník B-4

ročník:

1. Mezi mé přátele v naší třídě patří:

- 1)
- 2)
- 3)

2. Jako přítele (přítelkyni) bych si nevybral/a:

- 1)
- 2)
- 3)

3. K uvedeným vlastnostem uveď jméno jednoho spolužáka, který je:

spolehlivý	protivný
zábavný	nespolehlivý
se všemi kamarád	osamocený

4. Odpověz na následující tvrzení ANO či NE:

Ve třídě jsem spokojen	ANO – NE
Jsme spíš hádavá třída	ANO – NE
Do školy se obvykle těším	ANO – NE
Máme spolužáka, který nám ubližuje	ANO – NE
Některému spolužákovi je ubližováno	ANO – NE

Příloha č. 4: Výsledky dotazníku B-4 – 1. šetření ve 3. ročníku

	Hierarchie	Atraktivita	Počet volících	Počet získaných kladných voleb	Počet získaných záporných voleb	Voleb dal
T.B.	4	18	9	7	4	10
V.B.	4	24	14	12	4	9
M.Č.	9	13	8	8	2	0
F.D.	4	14	8	4	4	11
K.H	-9	15	8	2	6	11
J.J.	7	9	8	7	1	10
M.J.	2	12	7	5	3	14
T.K.	-9	17	8	2	8	12
N.K.	3	11	5	3	3	9
T.K.	2	12	6	5	2	6
A.K.	-9	15	7	1	9	11
R.K.	-29	30	15	1	17	6
K.L.	10	14	7	6	2	7
N.L.	-11	31	15	4	12	11
M.M.	1	11	7	3	5	8
F.M.	5	13	8	5	3	11
T.O.	-10	18	11	3	5	0
P.Š.	-3	7	6	1	3	11
B.Š.	3	3	2	3	0	10
E.ŠO.	15	15	10	13	0	0
E.ŠU.	14	15	10	10	1	13
M.V.	3	7	5	4	2	11
L.V.	1	9	7	2	4	10
V.V.	12	18	12	12	3	14
N.V.	2	10	6	4	3	10
B.Z.	-20	26	13	1	14	0

Příloha č. 5: Data z otázky č. 4 z dotazníku B-4 – 1. šetření ve 3. ročníku

žák	výrok č. 1	výrok č. 2	výrok č. 3	výrok č. 4	výrok č. 5
T. B.	ANO	NE	ANO	NE	ANO
V. B.	ANO	NE	ANO	NE	NE
M. Č.	-	-	-	-	-
F. D.	NE	ANO	NE	NE	NE
K. H.	ANO	NE	ANO	NE	NE
J. J.	ANO	NE	ANO	NE	NE
M. J.	NE	ANO	NE	NE	NE
T. K.	NE	NE	ANO	ANO	NE
N. K.	ANO	NE	ANO	NE	NE
T. K.	ANO	NE	ANO	NE	NE
A. K.	ANO	NE	ANO	NE	NE
R. K.	NE	NE	ANO	NE	NE
K. L.	ANO	NE	ANO	NE	NE
N. L.	ANO	NE	ANO	NE	NE
M. M.	NE	ANO	NE	NE	NE
F. M.	ANO	NE	NE	ANO	NE
T. O.	-	-	-	-	-
P. Š.	ANO	NE	NE	NE	NE
B. Š.	ANO	NE	ANO	NE	NE
E. ŠO.	-	-	-	-	-
E. ŠU.	NE	ANO	ANO	NE	NE
M. V.	ANO	NE	NE	NE	NE
L. V.	ANO	ANO	NE	NE	NE
V. V.	ANO	NE	ANO	NE	NE
N. V.	NE	ANO	NE	ANO	ANO
B. Z.	-	-	-	-	-
celkem	15x A, 7x N	6x A, 16x N	14x A, 8x N	3x A, 19x N	2x A, 20x N

Příloha č. 6: Výsledky z dotazníku B-4 – 2. šetření ve 3. ročníku

	Hierarchie	Atraktivita	Počet volících	Počet získaných kladných voleb	Počet získaných záporných voleb	Voleb dal
T.B.	6	10	6	5	2	9
V.B.	9	21	16	14	3	8
M.Č.	2	4	3	2	1	11
F.D.	1	9	6	3	3	11
K.H.	- 22	22	11	0	12	11
J.J.	13	13	8	9	0	10
M.J.	2	12	7	5	3	11
T.K.	- 14	20	11	2	11	0
N.K.	5	11	4	3	1	10
T.K.	6	8	6	5	1	0
A.K.	- 16	22	13	1	13	12
R.K.	- 24	24	14	0	15	9
K.L.	10	10	3	4	0	10
N.L.	- 7	21	10	3	9	0
M.M.	- 1	13	9	4	7	10
F.M.	10	12	7	7	1	12
T.O.	- 25	31	16	3	17	0
P.Š.	2	8	7	4	3	11
B.Š.	8	10	7	7	1	12
E.ŠO.	15	15	7	10	0	10
E.ŠU.	19	19	13	15	0	9
M.V.	5	7	4	4	1	11
L.V.	3	15	9	5	3	10
V.V.	11	19	9	10	2	11
N.V.	4	13	8	5	4	10
B.Z.	- 23	27	15	1	17	11

Příloha č. 7: Data z otázky č. 4 z dotazníku B-4 – 2. šetření ve 3. ročníku

žák	výrok č. 1	výrok č. 2	výrok č. 3	výrok č. 4	výrok č. 5
T. B.	ANO	NE	ANO	NE	NE
V. B.	ANO	ANO	ANO	NE	NE
M. Č.	ANO	NE	NE	NE	NE
F. D.	NE	NE	NE	NE	NE
K. H.	ANO	NE	NE	NE	NE
J. J.	ANO	NE	ANO	NE	NE
M. J.	NE	NE	NE	NE	NE
T. K.	-	-	-	-	-
N. K.	ANO	NE	ANO	NE	NE
T. K.	-	-	-	-	-
A. K.	ANO	ANO	ANO	NE	NE
R. K.	ANO	NE	NE	ANO	ANO
K. L.	ANO	NE	NE	NE	NE
N. L.	-	-	-	-	-
M. M.	ANO	ANO	ANO	NE	NE
F. M.	ANO	NE	ANO	NE	NE
T. O.	-	-	-	-	-
P. Š.	ANO	NE	ANO	NE	NE
B. Š.	ANO	NE	ANO	NE	NE
E. ŠO.	ANO	NE	ANO	NE	NE
E. ŠU.	ANO	NE	ANO	NE	NE
M. V.	ANO	NE	NE	NE	NE
L. V.	ANO	ANO	ANO	NE	NE
V. V.	ANO	NE	NE	NE	NE
N. V.	ANO	ANO	ANO	NE	NE
B. Z.	ANO	NE	ANO	ANO	ANO
celkem	20x A, 2x N	5x A, 17x N	14x A, 8x N	2x A, 20x N	2x A, 20x N

Příloha č. 8: Výsledky z dotazníku B-3 – 1. šetření ve 4. ročníku

	Hierarchie	Atraktivita	Počet voličů	Počet získaných kladných voleb	Počet získaných záporných voleb	Voleb dal
T.B.	4	12	8	5	3	13
V.B.	3	37	20	18	11	13
M.Č.	12	19	8	11	2	14
F.D.	- 7	11	7	1	7	14
K.H.	- 12	12	8	0	8	11
J.J.	8	10	9	9	1	13
M.J.	7	8	5	5	1	12
T.K.	- 1	19	12	6	10	10
N.K.	2	6	3	2	2	13
A.K.	- 10	22	11	4	9	11
R.K.	- 27	27	15	0	19	11
K.L.	9	15	6	6	3	12
N.L.	- 9	29	14	6	17	0
M.M.	1	11	8	4	5	11
F.M.	10	12	7	8	1	12
T.O.	- 17	39	15	6	18	13
P.Š.	4	8	7	5	2	0
B.Š.	10	14	8	10	1	11
E.Š.O.	17	17	11	11	0	0
E.Š.U.	17	17	10	12	0	14
M.V.	8	10	5	7	1	13
L.V.	2	10	5	4	2	12
V.V.	6	24	14	13	7	11
N.V.	14	18	10	12	2	11
B.Z.	- 6	34	18	11	14	0
J.B.	7	7	4	5	0	12
D.I.	- 4	19	11	4	8	10
M.S.	- 5	15	10	3	9	12
P.V.	- 44	46	20	1	29	0

Příloha č. 9: Data z otázky č. 3 z dotazníku B-3 – 1. šetření ve 4. ročníku

žák	výrok č. 1	výrok č. 2	výrok č. 3	výrok č. 4	výrok č. 5
T. B.	X	X			
V. B.	X				
M. Č.		X			
F. D.		X			
K. H.		X			
J. J.		X			
M. J.	X				
T. K.	X	X			
N. K.	X	X			
A. K.	X				
R. K.					X
K. L.	X				
N. L.	-	-	-	-	-
M. M.		X			
F. M.	X				
T. O.					X
P. Š.	-	-	-	-	-
B. Š.		X			
E. ŠO.	-	-	-	-	-
E. ŠU.		X			
M. V.	X				
L. V.		X			
V. V.	X				
N. V.		X			
B. Z.	-	-	-	-	-
J.B.		X			
D.I.		X			
M.S.	X	X			
P.V.		X		X	X
celkem	11x X	16x X	0x X	1x X	3x X

Příloha č. 10: Data z otázky č. 4 z dotazníku B-3 – 1. šetření ve 4. ročníku

žák	výrok č. 1	výrok č. 2	výrok č. 3	výrok č. 4	výrok č. 5
T. B.	ANO	NE	NE	ANO	ANO
V. B.	NE	ANO	ANO	ANO	ANO
M. Č.	ANO	NE	ANO	ANO	ANO
F. D.	NE	NE	NE	ANO	ANO
K. H.	NE	NE	ANO	ANO	NE
J. J.	ANO	NE	ANO	ANO	ANO
M. J.	NE	NE	NE	NE	ANO
T. K.	ANO	NE	ANO	ANO	ANO
N. K.	ANO	NE	ANO	ANO	ANO
A. K.	ANO	ANO	ANO	NE	NE
R. K.	ANO	ANO	NE	ANO	NE
K. L.	NE	NE	ANO	ANO	ANO
N. L.	-	-	-	-	-
M. M.	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
F. M.	ANO	NE	ANO	ANO	NE
T. O.	NE	NE	NE	ANO	ANO
P. Š.	-	-	-	-	-
B. Š.	ANO	NE	ANO	ANO	ANO
E. ŠO.	-	-	-	-	-
E. ŠU.	ANO	NE	ANO	ANO	ANO
M. V.	ANO	NE	NE	NE	ANO
L. V.	ANO	NE	ANO	ANO	ANO
V. V.	ANO	NE	ANO	ANO	ANO
N. V.	ANO	NE	ANO	ANO	ANO
B. Z.	-	-	-	-	-
J.B.	NE	NE	ANO	ANO	ANO
D.I.	ANO	NE	ANO	ANO	ANO
M.S.	ANO	NE	ANO	ANO	ANO
P.V.	-	-	-	-	-
celkem	17x A, 7x N	4x A, 20x N	18x A, 6x N	21x A, 3x N	20x A, 4x N

Příloha č. 11: Výsledky z dotazníku B-3 – 2. šetření ve 4. ročníku

	Hierarchie	Atraktivita	Počet volících	Počet získaných kladných voleb	Počet získaných záporných voleb	Voleb dal
T.B.	1	11	7	3	4	13
V.B.	12	34	18	21	5	14
M.Č.	15	15	8	12	0	14
F.D.	- 2	12	7	1	5	11
K.H.	- 10	14	7	1	6	14
J.J.	12	12	10	12	0	12
M.J.	7	9	4	4	1	13
T.K.	- 6	24	14	5	15	12
N.K.	3	5	3	2	1	13
A.K.	- 12	24	14	4	14	10
R.K.	- 20	26	16	1	19	10
K.L.	11	13	5	8	1	0
N.L.	- 3	15	10	3	9	9
M.M.	2	8	6	3	3	9
F.M.	12	14	9	10	1	10
T.O.	- 24	46	18	5	22	12
P.Š.	1	7	5	2	3	10
B.Š.	23	23	12	17	0	0
E.ŠO.	17	17	11	11	0	8
E.ŠU.	18	18	11	14	0	14
M.V.	10	12	7	11	0	13
L.V.	13	13	8	8	0	11
V.V.	6	22	14	13	7	11
N.V.	11	13	8	9	1	10
B.Z.	- 7	25	13	9	9	8
J.B.	9	9	6	8	0	12
D.I.	4	14	8	5	5	10
M.S.	2	12	9	6	5	0
P.V.	- 65	65	24	0	40	7

Příloha č. 12: Data z otázky č. 3 z dotazníku B-3 – 2. šetření ve 4. ročníku

žák	výrok č. 1	výrok č. 2	výrok č. 3	výrok č. 4	výrok č. 5
T. B.	X	X			
V. B.	X	X			
M. Č.	X	X			
F. D.	X	X			
K. H.		X			
J. J.		X			
M. J.		X			
T. K.	X				
N. K.	X	X			
A. K.	X				
R. K.		X			X
K. L.	-	-	-	-	-
N. L.		X			
M. M.		X			
F. M.	X	X			
T. O.			X		X
P. Š.		X			
B. Š.	-	-	-	-	-
E. ŠO.		X			
E. ŠU.		X			
M. V.		X			
L. V.	X				
V. V.	X				
N. V.		X			
B. Z.	X				
J.B.		X			
D.I.		X			
M.S.	-	-	-	-	-
P.V.			X		X
celkem	11x X	19x X	2x X	0x X	3x X

Příloha č. 13: Data z otázky č. 4 z dotazníku B-3 – 2. šetření ve 4. ročníku

žák	výrok č. 1	výrok č. 2	výrok č. 3	výrok č. 4	výrok č. 5
T. B.	NE	NE	ANO	ANO	ANO
V. B.	ANO	NE	ANO	ANO	ANO
M. Č.	ANO	NE	ANO	ANO	ANO
F. D.	NE	NE	ANO	ANO	ANO
K. H.	NE	NE	ANO	ANO	ANO
J. J.	ANO	NE	ANO	ANO	ANO
M. J.	NE	NE	ANO	NE	ANO
T. K.	ANO	NE	ANO	ANO	ANO
N. K.	ANO	NE	ANO	ANO	ANO
A. K.	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
R. K.	ANO	ANO	NE	ANO	NE
K. L.	-	-	-	-	-
N. L.	ANO	NE	ANO	ANO	ANO
M. M.	ANO	NE	ANO	ANO	ANO
F. M.	ANO	NE	ANO	ANO	ANO
T. O.	NE	NE	ANO	ANO	NE
P. Š.	NE	NE	ANO	ANO	ANO
B. Š.	-	-	-	-	-
E. ŠO.	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
E. ŠU.	ANO	NE	ANO	ANO	ANO
M. V.	ANO	NE	ANO	ANO	ANO
L. V.	ANO	NE	ANO	ANO	ANO
V. V.	NE	NE	ANO	ANO	ANO
N. V.	NE	NE	ANO	ANO	ANO
B. Z.	NE	NE	ANO	ANO	NE
J.B.	NE	NE	ANO	ANO	ANO
D.I.	ANO	NE	ANO	ANO	ANO
M.S.	-	-	-	-	-
P.V.	NE	NE	ANO	ANO	NE
celkem	15x A, 11x N	3x A, 23x N	25x A, 1x N	25x A, 1x N	22x A, 4x N

Příloha č. 14: Výsledky z dotazníku B-3 – 1. šetření v 5. ročníku

	Hierarchie	Atraktivita	Počet získaných kladných voleb	Počet získaných záporných voleb	Voleb dal
T.B.	3	5	2	1	11
V.B.	13	35	23	9	11
M.Č.	13	29	16	6	11
F.D.	2	12	3	5	8
K.H	-6	12	2	7	8
J.J.	18	18	14	0	11
M.J.	5	13	6	2	12
T.K.	-8	18	4	11	12
N.K.	6	14	7	4	12
A.K.	-13	29	4	17	10
R.K.	-37	41	2	19	0
K.L.	17	17	10	0	10
N.L.	-34	38	2	23	10
M.M.	-3	11	2	7	8
F.M.	19	23	13	1	11
T.O.	1	15	5	5	7
P.Š.	3	5	4	1	10
B.Š.	10	14	8	1	11
E.ŠO.	2	2	2	0	0
E.ŠU.	8	10	7	1	10
M.V.	14	14	11	0	9
L.V.	3	9	4	3	9
V.V.	14	20	13	3	10
N.V.	-1	11	3	4	11
B.Z.	-13	33	8	20	9
J.B.	21	25	13	2	8
D.I.	14	14	9	0	10
M.S.	-1	3	1	2	8
A.F.	-60	60	0	39	12
O.K.	-2	10	3	3	0

Příloha č. 15: Data z otázky č. 3 z dotazníku B-3 – 1. šetření v 5. ročníku

žák	výrok č. 1	výrok č. 2	výrok č. 3	výrok č. 4	výrok č. 5
T. B.		X			
V. B.	X	X			
M. Č.		X			
F. D.	X	X			
K. H.		X			
J. J.		X			
M. J.		X			
T. K.	X	X			
N. K.	X	X			
A. K.	X				
R. K.	-	-	-	-	-
K. L.	X	X			
N. L.		X		X	
M. M.		X			
F. M.	X	X			
T. O.					X
P. Š.		X			
B. Š.		X			
E. ŠO.	-	-	-	-	-
E. ŠU.	X				
M. V.	X				
L. V.		X			
V. V.	X	X			
N. V.		X			
B. Z.	X				
J.B.	X	X			
D.I.		X			
M.S.	X	X			
A.F.				X	
O.K.	-	-	-	-	-
celkem	13x X	21x X	0x X	2x X	1x X

Příloha č. 16: Data z otázky č. 4 z dotazníku B-3 – 1. šetření v 5. ročníku

žák	výrok č. 1	výrok č. 2	výrok č. 3	výrok č. 4	výrok č. 5
T. B.	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
V. B.	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
M. Č.	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
F. D.	NE	ANO	ANO	ANO	ANO
K. H.	NE	NE	ANO	ANO	ANO
J. J.	NE	ANO	ANO	ANO	ANO
M. J.	ANO	ANO	NE	ANO	NE
T. K.	ANO	ANO	ANO	ANO	NE
N. K.	ANO	NE	ANO	ANO	ANO
A. K.	ANO	NE	NE	ANO	ANO
R. K.	-	-	-	-	-
K. L.	ANO	ANO	NE	ANO	ANO
N. L.	NE	ANO	ANO	ANO	ANO
M. M.	ANO	ANO	NE	ANO	ANO
F. M.	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
T. O.	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
P. Š.	ANO	NE	ANO	ANO	ANO
B. Š.	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
E. ŠO.	-	-	-	-	-
E. ŠU.	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
M. V.	ANO	ANO	ANO	NE	ANO
L. V.	ANO	NE	ANO	ANO	ANO
V. V.	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
N. V.	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
B. Z.	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
J.B.	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
D.I.	ANO	ANO	NE	ANO	ANO
M.S.	ANO	ANO	NE	ANO	ANO
A.F.	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
O.K.	-	-	-	-	-
celkem	23x A, 4x N	22x A, 5x N	21x A, 6x N	26x A, 1x N	25x A, 2x N

Příloha č. 17: Výsledky z dotazníku B-3 – 2. šetření v 5. ročníku

	Hierarchie	Atraktivita	Počet volících	Počet získaných kladných voleb	Počet získaných záporných voleb	Voleb dal
T.B.	9	9	4	5	0	10
V.B.	14	28	20	21	4	11
M.Č.	10	16	11	12	3	12
F.D.	- 1	7	5	1	3	9
K.H.	- 6	12	7	1	7	9
J.J.	17	17	11	14	0	8
M.J.	8	16	6	7	2	12
T.K.	- 7	17	10	3	11	8
N.K.	5	9	6	5	2	10
A.K.	- 12	26	11	4	14	0
R.K.	- 23	29	15	3	18	10
K.L.	11	11	6	8	0	11
N.L.	- 13	23	13	4	16	10
M.M.	4	10	6	5	3	11
F.M.	14	14	7	11	0	10
T.O.	- 12	18	13	3	11	4
P.Š.	2	4	3	3	1	9
B.Š.	12	12	6	8	0	8
E.ŠO.	3	3	3	3	0	9
E.ŠU.	17	17	9	11	0	10
M.V.	13	13	6	11	0	8
L.V.	7	15	9	6	4	10
V.V.	12	16	12	13	2	10
N.V.	7	11	6	5	2	10
B.Z.	- 1	25	17	11	13	8
J.B.	12	12	5	9	0	10
D.I.	16	16	7	10	0	0
M.S.	7	7	2	5	0	9
A.F.	- 48	50	20	1	27	9
O.K.	- 1	5	3	2	2	6

Příloha č. 18: Data z otázky č. 3 z dotazníku B-3 – 2. šetření v 5. ročníku

žák	výrok č. 1	výrok č. 2	výrok č. 3	výrok č. 4	výrok č. 5
T. B.	X	X			
V. B.	X	X			
M. Č.		X			
F. D.	X	X			
K. H.		X			
J. J.		X			
M. J.		X			
T. K.	X	X			
N. K.	X	X			
A. K.	-	-	-	-	-
R. K.		X			X
K. L.	X	X			
N. L.		X			
M. M.		X			
F. M.	X	X			
T. O.					X
P. Š.		X			
B. Š.	X	X			
E. ŠO.		X			
E. ŠU.	X				
M. V.	X				
L. V.	X	X			
V. V.	X	X			
N. V.		X			
B. Z.	X				
J.B.	X	X			
D.I.	-	-	-	-	-
M.S.	X	X			
A.F.		X			
O.K.		X			
celkem	15x X	24x X	0x X	0x X	2x X

Příloha č. 19: Data z otázky č. 4 z dotazníku B-3 – 2. šetření v 5. ročníku

žák	výrok č. 1	výrok č. 2	výrok č. 3	výrok č. 4	výrok č. 5
T. B.	NE	NE	ANO	ANO	ANO
V. B.	NE	NE	ANO	ANO	ANO
M. Č.	NE	NE	ANO	ANO	ANO
F. D.	NE	NE	ANO	ANO	ANO
K. H.	NE	ANO	ANO	ANO	ANO
J. J.	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
M. J.	NE	ANO	ANO	ANO	ANO
T. K.	NE	ANO	ANO	ANO	ANO
N. K.	NE	NE	ANO	ANO	ANO
A. K.	-	-	-	-	-
R. K.	ANO	ANO	NE	ANO	NE
K. L.	NE	NE	ANO	ANO	ANO
N. L.	NE	ANO	ANO	ANO	ANO
M. M.	NE	ANO	ANO	ANO	ANO
F. M.	NE	NE	ANO	ANO	ANO
T. O.	NE	NE	ANO	ANO	ANO
P. Š.	NE	NE	ANO	ANO	ANO
B. Š.	NE	ANO	ANO	ANO	ANO
E. ŠO.	-	-	-	-	-
E. ŠU.	NE	ANO	ANO	ANO	ANO
M. V.	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
L. V.	NE	NE	ANO	ANO	ANO
V. V.	NE	NE	ANO	ANO	ANO
N. V.	NE	ANO	ANO	ANO	ANO
B. Z.	NE	ANO	ANO	ANO	ANO
J.B.	NE	ANO	ANO	ANO	ANO
D.I.	-	-	-	-	-
M.S.	ANO	NE	ANO	ANO	ANO
A.F.	ANO	ANO	ANO	ANO	ANO
O.K.	ANO	NE	NE	ANO	ANO
celkem	6x A, 21x N	14x A, 13x N	25x A, 2x N	27x A, 0x N	26x A, 1x N

Příloha č. 20: Příběh Mytí z knihy Povídejme si, děti od J. Čapka

1. část textu:

Huhu, když je ta voda tak studená!

To je zrovna dobře, to se tělo nejlépe otužuje; čerstvá voda je tuze zdravá. A co má říkat takhle třeba ryba? Ta je pořád ve studené vodě, ale čile tam sebou mrská a ani trochu se jí pak ta voda nezdá studená. A jak je taková ryba zdravá! Má ryba někdy kašel anebo rýmu? Nemá! Však také taková ryba nemá žádné šaty ani kapsy na nich, tak kde by nosila kapesník!

Ale když ta voda moc studí na krku!

To studí jen toho, kdo se myje nepořádně a nechává si krk špinavý. To mně vypravovala moje babička, že tam někde v Machově, co ona tam odtamtud byla, byl jeden kluk a ten se tak bál studené vody, že se nechtěl nikdy mýt. A tak byl ten kluk čím dál tím špinavější, až byl tak špinavý, že, říkala má babička, moh do něho marjánku sázet.

2. část textu:

A sázeli do toho špinavého kluka marjánku?

I kdepak! On by tu marjánku potom nikdo nechtěl, ona by byla od toho kluka moc špinavá. Koprivky na něm vyrostly a ve vlasech si mu vrabci udělali hnízdo.

A jak to s tím špinavým klukem potom dopadlo?

3. část textu:

Nijak. Nikdo s ním nic nechtěl mít, jenom za ním běhaly husy a odštípovaly ty koprivky, které na něm rostly. Pak si ho vzala stará shnilá vrba za muže, bydleli u takové špinavé louže a nikdo se tam za nimi ani nešel podívat, protože tam bylo mnoho trní a roští. A ta moje babička je viděla jen tak zdaleka; povídala, že tam po nich lezli velcí černí brouci.