

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

**Pedagogická fakulta**

**Žižkovo náměstí 5, 771 40 Olomouc**

**Katedra psychologie a patopsychologie**



Bc. Barbara Vaculínová

Učitelství pro 1.stupeň základní školy

## **Diplomová práce**

**Významné faktory modifikující psychosociální klima třídy**

**(s přihlédnutím k online výuce)**

vedoucí práce: PhDr. Soňa Lemrová, PhD.

Olomouc 2023

## Prohlášení

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

Ve Frýdku-Místku

Podpis :

30. 11. 2023

Barbara Vaculínová

## Poděkování

Velmi děkuji vedoucí práce, PhDr. Soni Lemrové, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady, připomínky a trpělivost. Dále děkuji svým přátelům, rodině, za podporu při studiu a psaní této práce. A v neposlední řadě děkuji ochotným kolegům a milým žákům, kteří se aktivně a ochotně zapojili do dotazníkového šetření.

## **Obsah**

Úvod	6
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b>	<b>8</b>
1 Psychosociální klima školní třídy	9
1.1 Školní třída jako sociální skupina	9
1.2 Klima školní třídy	11
1.2.1 Znamky pozitivního a negativního klimatu školní třídy	12
1.3 Atmosféra školní třídy	14
1.4 Klima školy	14
2 Faktory ovlivňující klima školní třídy	15
2.1 Komunikace mezi učitelem a žáky	15
2.2 Komunikace mezi žáky	19
2.3 Vztahy a soudržnost mezi žáky	19
2.4 Spolupráce a interakce mezi žáky	21
2.5 Motivace a hodnocení žáků	23
2.6 Prostředí školní třídy	24
3 Spolutvůrci klimatu školní třídy	28
3.1 Učitel jako spolutvůrce klimatu školní třídy	28
3.1.1 Styly vedení učitele	32
3.2 Žák jako spolutvůrce klimatu školní třídy	33
3.2.1 Role žáků ve školní třídě	34
3.3 Rodiče jako spolutvůrci klimatu školní třídy	36
<b>4 PRAKTICKÁ ČÁST</b>	<b>37</b>
4.1 Úvod do výzkumné části	38



4.2 Popis zkoumaného souboru	38
4.3 Popis výzkumné metody	39
5 Dotazník	40
5.1 Presentace výsledků	41
6 Diskuze	74
<b>Závěr</b>	76

Literatura

Seznam tabulek a grafů

Seznam příloh

# Úvod

Ve své diplomové práci se zabývám teoretickou analýzou problematiky psychosociálního klimatu školní třídy. Předmětem mého zkoumání jsou žáci 1. stupně na Základní škole v Lichnově u Nového Jičína. Škola je zasazena do malebného podhůří Beskyd, je obklopena zelení školní zahrady. Budova školy byla postavena v šedesátých letech minulého století, postupně byla rozšířena a propojena s mateřskou školou. Základní škola má celkem 9 tříd, které ve školním roce 2020/2021 navštěvovalo 201 žáků. Součástí mého výzkumu je 4. ročník, který zažil distanční výuku z důvodu pandemie Covid - 19. Téma distanční výuky bylo donedávna velmi aktuální. Distanční výuka přinesla školám změnu ve způsobu vzdělávání, trvala velmi dlouhé období a mohla mít vliv na psychosociální klima ve škole.

Diplomová práce je členěna na část teoretickou a praktickou. Zaměření teoretické části úzce souvisí se zkoumáním psychosociálního klimatu žáků na základní škole. Při vzdělávání je pokládáno za důležité, aby se žáci ve školním prostředí cítili co nejlépe. U žáků se zaměřuji na sledování vlivu komunikace, motivace, osobnosti učitele během výukového a výchovného procesu. Ve své práci popisuji další faktory, které ovlivňují psychosociální klima třídy. V praktické části je dotazník, který se zaměřuje na psychosociální vazby ze dvou rozdílných období. Na období, kdy ve školách probíhala prezenční výuka a také na vzdělávání během online výuky, kdy školy v ČR přešly na distanční výuku.

Teoretická část je rozdělena do tří kapitol, které se dále dělí na podkapitoly. V úvodu práce je uvedeno základní téma, kterým se diplomová práce zabývá. V této části je popsán problém, který je předmětem zkoumání práce. Zde sděluji, proč toto téma považuji za důležité a jaký přínos může mít pro danou oblast. V první kapitole uvádím základní pojmy související s psychosociálním klimatem třídy. Popisuje jeho význam v kontextu vzdělávání. V druhé kapitole se věnuji faktorům, které ovlivňují klima třídy jako je komunikace mezi učitelem a žáky ve škole, vztahy a soudržnost mezi žáky, jejich spolupráce. V této kapitole se také zabývám motivací a hodnocením žáků ve výuce. Popisuji prostředí školní třídy. Třetí kapitola popisuje spoluvůrce psychosociálního klimatu třídy, kde hrají důležitou roli učitel a žáci. Zde se zabývám styly vedení učitele a rolmi žáků ve školní třídě. Mezi další spoluvůrce klimatu uvádím také rodiče žáků. Praktická část začíná čtvrtou kapitolou, kde je popsána metoda získávání dat. Pátou kapitolu uvádí dotazník pro žáky 1. stupně a jeho vyhodnocení. V poslední kapitole je diskuze nad zamýšleným tématem práce.

Záměrem práce je v rovině teoretické popsat, zda změna školního prostředí v době distančního vzdělávání může mít vliv na změnu vnímání psychosociálního klimatu ve třídě. Během aktivního poznávání problematiky vzdělávání během distanční výuky si můžeme pokládat doplňující otázky: Změnila distanční výuka vztahy mezi žáky? Jak tato situace ovlivnila každodenní život mnoha rodin. Klima ve třídě nelze pochopit izolovaně od enviromentálních, sociálně – psychologických, sociologických a kulturních souvislostí (Mareš, 2013, s. 5)

Psychosociální klima třídy je jedním z aspektů, které má vliv na vzdělávání žáků. V předchozích letech většina žáků zažila distanční výuku v souvislosti s pandemií Covid -19. Za účelem zabránit šíření nemoci Covid - 19, rozhodlo Ministerstvo zdravotnictví mimořádným opatřením, uzavřít všechny školy od 11. března 2020. K dalšímu uzavření škol došlo od 14. října 2020 do 18. 4. 2021.

Během tohoto období se nejenom žáci, ale také učitelé museli této nové a nelehké situaci přizpůsobit. Přejechod na distanční výuku vyvolalo otázku, zda má změna prostředí v procesu vzdělávání vliv na klima třídy. Cílem této diplomové práce je zjišťování psychosociálního klimatu u žáků, zda se odlišovalo vnímání klimatu třídy při prezenční a distanční výuce. Ve své práci se zaměřuji se na vztahy a chování žáků, kteří díky distanční výuce neměli možnost se vídat víc jak půl roku ve škole. V dotazníkovém šetření srovnávám komunikaci mezi učitelem a žáky, vztahy mezi samotnými žáky, motivaci a zapojení žáků, a také podporu rodičů a rodinného prostředí. Chtěla bych si odpovědět na otázku, zda změna způsobu vzdělávání z prezenční formy na distanční, změnilo vnímání klimatu třídy a zda to mělo dopad na soudržnost třídy. Na základě teorie z literatury, analýzy sběru dat a diskuze, chci ve své práci popsat, souvislosti změny školního prostředí s vnímáním klimatu třídy. Výsledky této práce by mohly poskytnout cenné informace a doporučení pro učitele, školní management a další pedagogické pracovníky, kteří by se mohli v budoucnu setkat s distanční výukou.

## I. TEORETICKÁ ČÁST

# 1 Psychosociální klima školní třídy

Psychosociální klima třídy je charakterizováno jako ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení toho, co se ve třídě už odehrálo anebo se právě odehrává, jsou to názory jednotlivých aktérů školního vyučování (Mareš, Ježek, 2012, s. 8)

Psychosociální klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Jejich tvůrci jsou žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále všichni učitelé vyučující v dané třídě a konečně učitelé jako jednotlivci. Klima třídy je zprostředkovaně ovlivněno též širšími sociálními jevy, jako jsou klima školy a sociální klima učitelského sboru. (Mareš, Ježek, 2012)

Výchovně vzdělávací proces probíhá ve škole, konkrétně ve školní třídě a jeho účastníky jsou žáci a učitel. Mezi žáky a učitelem vzniká vztah, který pozitivně nebo negativně ovlivňuje výchovně vzdělávací proces. Třídní klima je v jednotlivých třídách jedinečné a vytváří ho všichni, kdo v dané třídě působí. Klima školní třídy má vliv na efektivitu učení a vyučování. Má také vliv na vývoj školní třídy jako celku (Lašek, 2007).

## 1.1. Školní třída jako sociální skupina

Dítě nástupem do základní školy získává na dlouhou dobu novou roli, a to roli žáka. Každé dítě se od svých vrstevníků odlišuje určitými vlastnostmi. Ačkoliv je žák individualitou, stává se členem různých sociálních skupin, se kterými sdílí určité znaky. Žák je členem určité třídy a školy. Také patří do své rodiny a skupiny kamarádů, s nimiž tráví čas. Žáci jsou do školy přijímáni podle tří kritérií, a to podle toho, zda dosáhli věku 6 let, podle jejich zdatnosti a dále zralosti. Školní třída je záměrně vytvářena, proto je považována za sociální skupinu formální. Integrace členů skupiny je založena na přesně stanovených formálních znacích. Do takto vytvořené skupiny dětí není snadné se zapojit a vyjít se všemi jejími členy. Každý její člen přichází z jiného sociálního prostředí, s různými názory, hodnotami a normami. Uvnitř formální skupiny, ale mohou vznikat i neformální skupiny. Přírozenou součástí školní třídy je vznik vztahů mezi žáky, které jsou založeny na vzájemných sympatiích. Je zjevné, že tyto skupiny budou splňovat jiná kritéria než formální skupiny. Vznik je samovolný, jejich struktura a pravidla jsou určena zevnitř skupiny a průběh skupin není omezen pouze na prostor školní třídy (Čáp, 1993).

Jak uvádí Průcha et al. (2009, s. 317) školní třída je skupina žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole. Třída je základní sociální a organizační jednotkou školního vzdělávání.

Charakteristika podle Mareše (2013, s. 574-575), která říká, že **žáci jsou vyučováni ve škole, nemusí platit absolutně. Se vstupem počítačů a počítačových sítí do vzdělávání se setkáváme s jevem, který dostal název virtuální třída, tedy třída, v níž žáci nejsou fyzicky pohromadě a spolupracují převážně „na dálku“**. Třída je pro žáky sekundární skupinou (primární skupinou je rodina). Třída je vytvořena institucí, tj. školou, je sestavena formálně a na limitovaný čas. Třídy jsou organizovány školou a musí se řídit jejími pravidly (specifikuje je školní řád). Škola stanovuje žákům příslušné třídy a postupnému ročníku společné vnější cíle, vede je ke společné činnosti, snaží se u nich vytvářet společné kompetence. Fungování třídy se řídí rozvrhem hodin, žáci se scházejí ve stanovený čas na určeném místě a absolvují předepsané vyučovací předměty ve stanoveném počtu hodin. Složení třídy není vždy stálé. Existují přechodné změny: někteří žáci přecházejí na novou školu, jiní zase do třídy přicházejí jako „noví žáci“. Ze sociálně-psychologického pohledu se tyto změny promítají do vztahů mezi žáky dané třídy. Skupiny uvnitř třídy se proměňují s věkem, tj. s dospíváním dětí a tím i s měnícími se zájmy žáků.

**Školní třída** je obvykle tvořena žáky přibližně stejného věku, ale složení třídy bývá heterogenní. Podle Mareše (2013, s. 576) žáci téže třídy se často liší:

- zastoupením pohlaví (poměr dívek a chlapců)
- vývojovou úrovní
- schopnostmi a motivovaností pro učení
- studijními výsledky
- osobními cíli
- mimoškolními zájmy
- zdravotním stavem
- sociálně-kulturním původem
- ekonomickou úrovní rodin
- sociálními vztahy uvnitř třídy  
(vytváření skupin, přátelských vztahů, citových vztahů, soupeření)

Odmyslíme-li si učitele, kteří se podílejí na výuce v dané třídě, už sami žáci, kteří se v dané třídě sešli, vytvářejí podobu dané žákovské skupiny. Záleží na celkovém počtu žáků, na zastoupení chlapců a dívek v dané třídě, na věku žáků, na jejich dosavadních znalostech a ochotě učit se, na zvláštностech vůdčích žákovských osobností v dané třídě; postupně vzniká **žákovské klima** dané třídy. Jde o trvalejší charakteristiku dané třídy, která se projevuje bez ohledu na to, který vyučující do ní vstupuje. Učitelé o této charakteristice vědí a dokážou ji pojmenovat: je to třída pomalá nebo upovídaná, snaživá či provokující; zlobivá, ale bystrá, soutěživá anebo nespolutpracující atd. Učitel říká: „Každá třída má své „fluidum“, jednu máte nejraději a jednu nejméně. Prakticky neexistují dvě třídy, kde by to bylo stejné. Je třída, kam jdete nerad, a třída, kterou milujete (Klusák, 1994) Mareš et al. (2013).

## 1.2 Klima školní třídy

Škola představuje složitý systém, který má své specifické charakteristiky. Stejně jako každé jiné prostředí, do kterého se dostaneme nebo se v němž delší dobu nacházíme, v nás vyvolává různé emoce a nálady, hodnocení, ovlivňuje naše chování, způsob myšlení (Mareš, 2013). Obvykle se rozlišují dva termíny atmosféra a sociální klima.

**Klima školní třídy** je dlouhodobý jev a je typický pro určitou třídu. Mezi tvůrce sociálního klimatu můžeme zařadit žáky dané třídy a učitele, kteří v dané třídě vyučují. Jak uvádí Gavora (2000, s. 137) **klima třídy vyjadřuje, do jaké míry je žák ve třídě spokojený, jestli si žáci vzájemně dostatečně rozumějí, jaký je stupeň soutěživosti a konkurence mezi nimi a jaká je soudržnost třídy.**

Třída je zvláštní skupinou vrstevníků, která vznikla formálně. Postupem času si žáci mezi sebou začnou vytvářet neformální vztahy. Každá třída vyniká svou jedinečností a Čapek (2010, s. 13) definuje klima ve třídě takto: „Třídní klima je 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.“

Velký význam na klima třídy má také ekologické hledisko, do kterého patří umístění třídy a její vybavení, dále pomůcky, se kterými žáci pracují. Působí zde také společenské faktory: počet chlapců a dívek ve třídě, jejich zájmy, dosavadní znalosti, kvality a kompetence učitelů, kteří ve třídě vyučují (Ježek, 2005, s. 81)

Klima třídy lze dle Grečmanové (2008) považovat za sociální fenomén. Klima třídy tvoří všichni žáci a učitelé, kteří v dané třídě učí. Žáci utvářejí různé skupiny a někteří žáci stojí mimo dosah těchto skupin. Tyto všechny faktory mají vliv na celkové klima ve třídě. Vytváření kamarádkých vztahů je mezi vrstevníky velice důležité, neboť se spolužáky tráví ve škole většinu času. Jejich názory a postoje jsou pro ně v daném období mnohdy rozhodujícími. Grečmanová (2008, s. 20) uvádí, že klima třídy nesouvisí jen s kvalitou výuky, ani to není pouze souhrn nebo bilance různých typů vyučujících klimat. Vytváří se jak ve vyučování, tak i o přestávkách, na výletech i při různých společenských akcích třídy.

Zdravé školní klima je jedním ze základních předpokladů, aby výuka probíhala efektivně. *Jedním z cílů učitele by mělo být také podle Čapka (2010, s. 14) vytvoření pozitivního klimatu.* Znamená to utváření dobrých vzájemných vztahů, spolupráce, nestresujícího prostředí pro žáky, dobrá motivace a převažující pozitivní hodnocení a odměňování. V takové třídě by měli být žáci celkově spokojenější.

Třídní klima zahrnuje i to, co někteří odborníci podle slov Petláka (2006, s. 29) nazývají klimatem výuky nebo komunikačním klimatem ve třídě. Petlák hovoří o tom, že: „klima třídy a vyučovací klima není možné od sebe oddělovat. Klima třídy ovlivňuje klima výuky a naopak.

### **1.2.1 Znaky pozitivního a negativního klimatu školní třídy**

*Znaky pozitivního klimatu:*

- Sociálně integrační výchovný přístup učitele
- Převaha povzbuzování ze strany učitele
- Převládá věcná a tvořivá atmosféra
- Dobrá motivovanost učitele a žáků k práci, zaujetí pro činnost
- Orientace na úspěchy a pokroky
- Efektivní organizace práce
- Čas na práci
- Klid na práci
- Jasná pravidla
- Pohoda
- Společné cíle



- Otevřená vzájemná komunikace
- Snášlivost
- Spolupráce
- Přátelské vztahy
- Spoluprožívání radosti druhých
- Pochopení pro druhé (jejich zvláštnosti, potřeby)
- Tolerance

*Znaky negativního klimatu:*

- Autoritativní přístup učitele
- Převaha kritiky
- Nedostatek věcné a tvořivé atmosféry
- Nedostatečná motivovanost pro práci, nezáměr o činnost
- Orientace na neúspěchy a chyby
- Nadměrná organizovanost nebo naopak chaos
- Šon, spěch
- Hodně rušivých vlivů
- Nejasná nebo neurčená pravidla
- Nepohoda, atmosféra strachu, úzkosti
- Absence společných cílů
- Narušená vzájemná komunikace
- Nesnášlivost
- Rivalita, soupeření
- Nepřátelské vztahy
- Škodolibost při neúspěchu
- Jednostranné upřednostňování vlastních potřeb
- Netolerance

(Fialová, Matýsková 2007)

Kvůli složitosti prostředí a jeho vlivu na výuku nalézáme v odborné literatuře vícero pojmů, kterými prostředí či některé jeho specifické prvky nazýváme. Např. rozlišujeme podle podoby, rozsahu, měnivosti a délky trvání mezi krátkodobou atmosférou a dlouhodobějším klimatem, přičemž oba termíny vymezují prožitkovou, subjektivně prožívanou část prostředí. (Mareš, 2013)

### **1.3 Atmosféra školní třídy**

Atmosféra je jev krátkodobý, proměnlivý, situačně podmíněný. Mění se během vyučovacího dne, ba někdy i během jedné vyučovací hodiny či přestávky. Atmosféra ve třídě se liší před opakovací hodinou, během písemné práce, po velké přestávce, po sdělení žákům, že odpadla hodina, slavnostní atmosféra při rozdávání vysvědčení. Mareš (2013, s. 590).

### **1.4 Klima školy**

Pokud chceme definovat školní klima, je důležité nejdříve pochopit, co to vůbec škola je, jaké jsou její cíle a také události, které se ve škole odehrávají. Při popisu školy je nutné ji nejprve analyzovat jakožto instituci, která má zavedený formální soubor pravidel. Zmiňovaná pravidla nařizují, co se ve školním prostředí smí či nesmí, co se od osob pohybujících se ve škole očekává a co je jim naopak zakázáno. Školu můžeme chápat jako soubor pravidel, která je nutné dodržovat. Tímto způsobem ji chápou i děti a mládež. (Grecmanová, 2008).

Další důležitý činitel je prostředí, ve které se každá třída nachází – klimatu školy. Klima školy je sociálně-personální proměnná, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole tak, jak je hodnotí, vnímají a prožívají učitelé, žáci, případně zaměstnanci školy. (Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J., 2013).

Klima třídy je ovlivňováno širším sociálním kontextem, to je klimatem, které panuje na dané škole, místními zvláštnostmi, kde škola sídlí (vesnice, město) a spádovou oblastí žáků (Mareš, Ježek, 2012, s.8)

## 2 Faktory ovlivňující klima školní třídy

Robert Čapek (2010) se ve své publikaci zamýšlí nad faktory, které klima školy ovlivňují. Faktorů ovlivňujících klima školní třídy je celá řada a mohou být pozorovatelné či nepozorovatelné. Nejdůležitější je uvědomit si, proč vůbec klima zkoumáme. Faktory, které se podílejí na utváření třídního klimatu:

### 2.1. Komunikace mezi učitelem a žáky

Jednou z důležitých složek klimatu ve třídě je podle Čapka (2010, s. 49) komunikace mezi jeho spolutvářci. Učitel může různými způsoby komunikace na své žáky vhodně působit tak, aby nejen jeho vlastní, ale i jejich vzájemné dorozumívání podporovalo příznivé třídní klima. Důležitá je však nejen mezi učitelem a žáky v rámci vyučování, ale mezi všemi zúčastněnými při všech příležitostech školního života. Učitel je tím, kdo vzdělává, vychovává a komunikaci řídí. Učitelovu komunikaci ve třídě můžeme rozdělit na odbornou (tedy tu, která má za cíl vzdělávat) a sociální (která působí vztahově, emotivně, motivačně a pozitivně).

Jak uvádí Čapek (2010, s. 51-52) učitel by také měl používat aktivity, které komunikaci ve třídě podporují, např. dbát na to, aby výsledky skupinové práce neprezentovali stále titíž žáci. Při vzájemném hodnocení zapojovat všechny, podporovat čilou komunikaci při vyučování, nechat slovo dětem a vytvářet atmosféru důvěry a porozumění. Na druhé straně však musí dbát na dodržování komunikačních pravidel, nedovolit ohrožující nebo znevažující komunikaci, umravňovat a korigovat nevhodné způsoby mluvy apod., i v této složce klimatu platí: přísná a rovná pravidla jsou většinou žáků akceptována a vítána.

Pravidla komunikace podle Gavory (2005, s. 34) určují pravomoce učitele a žáka v průběhu komunikace. Z nich potom vyplývá způsob fungování účastníků v komunikaci. Základní charakter těchto pravidel spočívá ve dvou rovinách: Pravidla jsou důležitá pro organizaci práce ve třídě – činnost je třeba usměrňovat, žáky je nutno regulovat. Je nezbytná dělba práce, koordinace a kooperace. Je proto v zájmu učitele, aby existoval určitý pořádek zabezpečující sled činností a jejich hladký průběh. Ten je dán pravidly. Žáci také mají zájem o tato pravidla, protože chtějí vědět, co mají dělat (mluvit, psát), kdy to mají dělat a jak bude jejich činnost hodnocena. Jestliže žák nezná pravidla kontaktu, cítí se zmatený. Poznání pravidel je proto významným regulativním činitelem pro oba partnery komunikace. Druhým

důležitým posláním pravidel ve třídě je zabezpečení dominantního postavení role učitele. Ten má vyšší pravomoci než ostatní komunikující a který komunikaci vede.

Komunikace podle Čapka (2010, s. 36), která podporuje suportivní klima ve třídě:

- Přátelská. Je optimistická a podporující, zbavená ironie a sarkasmů. Komunikace žáků je podporovaná pozitivní zpětnou vazbou učitele, která rozvíjí jejich komunikační dovednosti. Získává si jejich důvěru a přenáší na ně vědomí, že nebude nepřátelský při jejich chybě nebo nedostacích.
- Nestresující. Žák není netrpělivým pedagogem přerušován a nikdo za něj nedokončuje věty. Stejně tak není jeho odpověď sarkasticky či ironicky komentována nebo jinak snižována.
- Svobodná. Učitel nereguluje komunikaci pouze striktně jako výslech, nevynucuje si jen stručné a správné odpovědi na své otázky. Každý názor je považován za legitimní, všichni mají právo na vyjádření a slušnou odpověď. Učitel ponechává žákům přiměřený prostor na jejich vyjádření.
- Korigovaná. Každá komunikace má svá pravidla, která slouží svým účastníkům. Nelze se překřikovat, rušit se, nebo používat nevhodné (neslušné, vulgární) výrazy.
- Vyvážená. Názor každého má svou váhu, nikdo není upřednostňován. Učitel se obrací na všechny své žáky. Jestliže je někdo komunikačně zdatnější, asertivnější nebo pohotovější, učitel vyvažuje a dává prostor i druhým.
- Zajímavá. Komunikace by měla být pro děti aktivizující, zábavná a podněcující k vyjádření, ne suchá, nudná a nepodnětná. Měl by v ní být obsažen i humor, nejen ten učitelský, ale i žakovský, který zlepšuje náladu a podporuje týmového ducha, soudržnost třídy a spokojenost žáků.
- Nepovyššená. Je pochopitelné, že učitel vede komunikaci ve třídě, potvrzuje její pravidla, nabízí její témata, avšak měl by využívat každou příležitost, která mu umožní upozadit se a odlehčit od své mocenské pozice. Tím se žáci v komunikaci „osmělí“ a mají k ní více prostoru. Sebehodnocení žáků, metody vzájemného učení, komunitní

kruh, to vše jsou jedny z mnoha příkladů, kdy se komunikace může „narovnat“ a zrovnoprávnit všechny svoje účastníky.

- Nemanipulující. Učitel by se měl vyvarovat citových, vynucujících si výlevů a indoktrinace svých žáků svými vlastními postoji. Sám by je měl vést k dovednosti si takové postoje vytvořit, umět je vyložit, obhájit a respektovat u druhých. Neměl by zneužívat svou intelektuální převahu.
- Rovná. Učitel by neměl lhát, vymlouvat se a mlžit. Teprve potom může to samé vyžadovat i po žácích.

Jak uvádí Čapek (2010, s. 53): „Komunikace je „lakmusovým papírkem“ dění ve třídě. Jestliže je vedena v prostředí suportivního klimatu, umožňuje kvalitnější výuku, lepší řešení problémových situací i vhodné výchovné působení. Zároveň socializuje správné návyky a postoje, netýkající se pouze komunikace, ale i sociálních vazeb mezi členy třídního kolektivu a jejich vztahu k učiteli.“

Jack Gibb vycházel z modelu komunikačního klimatu et. al (1982) a předpokládá, že v komunikaci mezi jedinci různého sociálního statusu (rodič-dítě, učitel-žák atd.) lze najít v zásadě dva typy možného komunikačního klimatu:

- **Supportivní klima** – charakterizované sdíleným cítěním účastníků komunikace, která je dále vymezena jasnými, jednoznačnými informacemi a efektivním nasloucháním mezi komunikanty.
- **Defenzivní klima** – charakterizované vysokou víceznačností předávaných informací, skrýváním vlastního myšlení a cítění, neefektivním nasloucháním mezi komunikanty a velkými komunikačními distorzemi. (Lašek, 2007).

Ekroth (2004), Čapek et. al (2010) hovoří o šesti pólech v komunikaci.

Supportivní komunikace :

- Věcnost: obsahuje konkrétní a přesná tvrzení bez hodnotících soudů. Respektuje i neverbální projevy a různé významy slov.
- Svoboda: tvrzení nejsou absolutními pravdami, každé obsahuje možnost společné práce, pochopení otázky, hledání. Komunikace tedy podporuje kooperaci.
- Spontánnost: je důležitý základ otevřené a upřímné komunikace. Nejsou přítomny skryté motivy manipulace.
- Empatie: komunikace reflektuje na pocity a myšlenky ostatních. Přináší zájem a pochopení.
- Rovnost: vysílá signál o stejné hodnotě příspěvků druhých do vzájemné komunikace, o stejných komunikačních právech všech účastníků. Je třeba poskytnout komunikační příležitost ostatním, ptát se na jejich názory a myšlenky.
- Pestrost: každé sdělení je jistým úhlem pohledu, každý může mít jiný názor a to je legitimní. Je třeba být otevřený pro jiné myšlenky. Chceme poznat různá řešení, jiné alternativy.

#### Defenzivní komunikace:

- Atribuce: sdělení nese posouzení, co je správné a co ne, co je dobré nebo špatné. Je přisuzováno vlastní hodnocení bez toho, aniž bychom poskytli příjemci prostor na vlastní názor. Obsahuje i neverbální ovlivňování.
- Manipulace: komunikace je vedena snahou vnutit druhým svůj názor nátlakem nebo manipulací. Vytváří pozici souhlasu ostatních s jedním míněním.
- Strategie: vyvolává ovzduší lži a úskoků. Komunikátor není připraven vnímat a přijmout názor jiných, jde jen za svým cílem.
- Nezájem: ukazuje nedostatek zájmu a lhostejnost.
- Nadřazenost: komunikace vede nejen k nadřazení komunikujícího, ale také snižuje hodnotu posluchače. To brání vzájemné interakci, na které nemá „řečník“ zájem, stejně tak jako na zpětné vazbě.
- Zaměřenost: sdělení jsou jednostranná, absolutní. Je pouze černá a bílá, pravdu má jen řečník. Není zde žádný prostor pro odlišné názory a nápady.

Souhlasím s názorem, který uvádí Čapek (2010, s. 54), že **žáci, kteří se pohybují v učitelem vytvořeném suportivním klimatu a jsou jím sociálně potvrzováni, jsou ve třídách spokojenější**, učitelovy kladné informace je ve větší míře motivují k vyšší sociální aktivitě a vyššímu prožitku sebevědomí, mají menší procento absencí než žáci, pohybující se v převážně nebo pouze klimatu defenzivním.

## 2.2 Komunikace mezi žáky

Převážná část komunikace se odehrává mezi žáky. Při diskusi vládne obyčejně živější a uvolněnější atmosféra. Při vzájemné komunikaci je větší hluk i pohyb ve třídě.

Vztahy mezi žáky-rovnocennými partnery jsou symetrické. Takové vztahy jsou vztahy mezi žáky. Žáci jsou při vzájemné komunikaci rovnocenní, mají stejná práva i možnosti. Jestliže však žáci pracují ve skupině (skupinové vyučování), může se vyskytnout situace, kdy je přítomen vedoucí nebo dominantní žák. Buď si ho zvolí skupina či učitel nebo se vynoří spontánně v komunikaci. Následně se vztah mezi ním a ostatními členy skupiny stává asymetrickým. Míra této asymetrie je nižší, než při vztahu učitel – žák, protože pravomoci vedoucího žákovské skupiny jsou podstatně slabší. Gavora (2005) také uvádí, že žák nekomunikuje jen s druhými jedinci, ale i sám se sebou. Tuto komunikaci nazývá intrakomunikací.

## 2.3 Vztahy a soudržnost mezi žáky

Školní třída má ze sociologického pohledu charakter sociální sítě. Členové této sítě si vytvářejí rozdílné **vztahy** vůči svým spolužákům (i vrstevníkům v jiných třídách) a tyto vztahy se s přibývajícím věkem a dospíváním žáků, s přibývajících sociálními zkušenostmi proměňují. Vrstevnické meziosobní vztahy mohou být pozitivní a pevnější za předpokladu, že učitel sám zaujímá ke všem chápající postoj a přirozeným způsobem rozvíjí příznivé klima ve třídě. (Čapek, 2010, s. 20)

Ve třídě můžeme podle Mareše (2013, s. 579) zjišťovat:

- různé sociální role, které žáci v dané třídě zastávají: vzorný žák, třídní klaun, provokatér, poradce, třídní krasavice, sportovní hvězda, počítačový expert, hudebník, výtvarník atd.
- strukturu vztahů: třídy s nízkou centralizací vztahů (jde o třídy, v nichž moc vliv nehraje klíčovou roli, žáci spolu víc kamarádi), třídy s vysokou centralizací vztahů (ve třídě dominuje pár jedinců, diktují své názory zbytku třídy, další žáci jsou marginalizováni), třídy s vysokou reciprocitou (vztah mezi dvěma žáky je pouze jednostranný), třídy, v nichž nejsou izolovaní žáci, a třídy, v nichž je počet izolovaných žáků relativně vysoký (tito žáci stojí stranou, třída je nebere, spolužáci se s nimi nebaví).
- přitažlivost žáka pro skupinu či třídu: existují žáci, kteří jsou přitažliví pro naprostou většinu spolužáků (jsou velmi oblíbení, populární), žáci přitažliví a oblíbení pro část spolužáků (akceptovaní žáci), žáci, které bere jen pár spolužáků (jsou třídou trpěni), žáci, kteří stojí mimo, jsou izolováni (pro nikoho ze spolužáků nic neznamenaají); ve třídách se vyskytují i žáci, které většina třídy odmítá a kteří jsou mezi spolužáky neoblíbeni; negativní postoj ovšem může gradovat: občas se setkáváme i se žáky, kterých se část třídy štítí, spolužáci je urážejí, zesměšňují, až se tyto žáci mohou stát obětí šikany.
- míra vlivu žáka na dění ve skupině či v celé třídě: existují žáci, na jejichž mínění dá celá třída, mají velký vliv na spolužáky, mají autoritu; existují i žáci, na jejichž názor dá většina žáků; existují žáci, jejichž názor dojde sluchu jen u několika spolužáků, a jsou i žáci, jejichž názor nikoho nezajímá.
- atraktivitu členství ve skupině z pohledu jedince: existují skupiny, o něž mají žáci velký zájem a stojí o to, aby se stali jejich členy; existují však okrajové, marginální skupiny, o něž žáci nemají žádný zájem, neboť členství v nich se necení.
- atraktivita jedince z pohledu členů skupiny: existují skupiny, které velmi stojí o určité žáky, aby se stali členy právě jejich skupiny, existují zase skupiny, které o některé žáky nestojí, nezdají se jim dost dobří na to, aby jim bylo nabídnuto členství.



Komunikace ovlivňuje fungování a soudržnost skupiny. Jestliže se zmenšuje intenzita komunikace nebo dochází k jejímu selhávání a rozpadu, vznikají v ní odstředivé tendence. Koordinace a regulace činnosti členů skupiny se dosahuje systémem pozic a společenských rolí. (Gavora, 2005, s. 18).

Učitel by se měl snažit, aby **soudržnost třídy** vzrůstala a celkově převažovala pozitivní orientace třídy, organizovat i akce mimo třídu a mimo školu, aby se žáci a učitelé poznali v jiných sociálních kontextech, než je vyučování, zařazovat do výuky situace, kdy žáci musí spíše spolupracovat než soutěžit, kromě hromadných forem výuky citlivěji využívat učení ve dvojicích a skupinové vyučování, připravovat úlohy, které lze řešit ve skupinách, vést žáky, aby uměli vhodným způsobem řešit mezilidské konflikty, cíleně eliminovat ze života třídy agrese, šikanování apod. (Jan Čáp, Jiří Mareš, 2001, s. 578).

## 2.4 Spolupráce a interakce mezi žáky

V souvislosti s komunikací se často používá také pojem **interakce**. Jedná se o vzájemné působení nebo ovlivňování. Můžeme říci, že lidé jsou téměř pořád ve vzájemné interakci. Důraz je ve slově vzájemné, tj. nejde o jednostranné působení. I když se to na první pohled nezdá, každý mezilidský styk je interakcí. Interakcí je vzájemný pohled dvou lidí. Každý z nich totiž zanechává v tom druhém určitou informaci – jak vypadá, co dělá, jak se tváří. Tím na něj působí. Typičtější je však interakce aktivní. Při vzájemné komunikaci žáků ve škole působí jeden na druhého za určitým cílem – aby něčeho dosáhl, aby něco podpořil, aby něčemu zabránil apod. (Gavora, 2005).

Během života se člověk ocitá v různých sociálních situacích a v různých sociálních prostředích, a to může jeho osobnost ovlivnit. Lidé, k nimž má blízko a na jejichž mínění dá, mu poskytují sociální oporu. Taková sociální opora není vždy zárukou motivace či změny chování. Zejména u mladých lidí to bývá proto, že mladý člověk má tendenci vyhledávat lidi, kteří mají podobné názory, podobné osobnostní ladění a podobné zázemí jako on. Vybírá si za důvěrníky ty, kteří ho budou utvrzovat v průvodních stanoviscích a názorech a odvracet ho od změny. Heathrton, Nicholsová, (1994), Mareš et.al (2013).

Škola by neměla být tak jednoznačně, jak je tomu dosud, orientována na bezprostřední výkon a výsledky, se kterými se setkáváme v podobě dobrých známek. Podstatné je u žáků podpořit radost a uspokojení z činnosti, z poznávání, z osvojování si potřebných dovedností.

Projevy častého soupeření, soutěžení a s nimi spojená hierarchizace v mezilidských vztazích jsou největší překážkou pro navození takového pocitu radosti. Dovednost spolupráce řeší konflikty vyjednáváním, není jedinci dána, ale musí si ji osvojit. Školní docházka přitom představuje nejvhodnější období, kdy je možné tyto sociální dovednosti formovat, neboť ve škole se jedinec s takovou situací setkává v jiné podobě, než je tomu v rodinné výchově. Někdy se ve škole objeví nepřiměřené projevy soupeření mezi žáky. Důležité je se zaměřit na týmovou práci, ta vyžaduje dovednosti spolupráce, které jsou v našich školách zatím skutečně málo rozvíjeny. **Spolupráce** se projevuje aktivní angažovaností, empatií, akceptací toho druhého. V interakci s druhými žáky je třeba se snažit o to, aby bylo vždy v rovnováze přizpůsobení se druhým. Škola je také místem, kde by se žáci měli učit řešit konflikty právě vyjednáváním, hledáním oboustranně přijatelného řešení. Žáci se učí respektovat názor druhého, ochotu přiznat chybu, omluvit se. (Holeček, 2014, s. 84)

Braun a kol. et al. (2014) popisuje tři fáze vývoje třídního kolektivu z hlediska utváření vztahů:

- *Prekohezní stádium* (1.- 3. třída) je charakteristické tím, že žáci mají různé zkušenosti, názory učitele jsou pro ně normou, kterou akceptují. K prvotní diferenciaci třídy většinou dochází už na konci prvního ročníku a to s různým přístupem učitele k žákům.
- *Prvotní stádium koheze* (4.- 6. třída) – v tomto období se objevují **první známky spolupráce**, soudržnosti, koheze. Učitel se už na hierarchii třídy nepodílí, třídu začínají ovlivňovat sociálně zdatní jedinci, přičemž učitel může svými postoji, vyučovacími metodami, přístupem udržet svoji roli a zůstat platným a akceptovaným. V této fázi lze ještě naposledy zvenčí vstoupit do struktury a dynamiky třídy a tuto nějak směřovat a ovlivnit.
- *Kohézní stádium* (7. - 9. třída) završuje vývoj vztahů ve třídě, hierarchie je daná, učitel ani poradce již toto nedokáže změnit.

Vzhledem k počtu žáků ve školní třídě je téměř nutností, aby se třída diferencovala na menší neformální sociální podskupiny s vymezenými rolemi na principu podobnosti, které

spojuje nějaký společný zájem, nebože sedí blízko v lavicích. Cílem působení třídního učitele je zachovat propustnost těchto skupin, podporovat jejich vzájemnou toleranci (Grecmanová, 2008).

## 2.5 Motivace a hodnocení žáků

**Hodnocení** a zkoušení patří k nedílným nástrojům učitele, jak může působit na žáky. Hodnocení přisuzuje hodnotu určitému výkonu nebo trvalejší vlastnosti na základě srovnání posuzovaného jevu s konkrétním kritériem. Hodnocení známkou může být pro některé žáky situace, která je znepokojuje, přináší jim stres, nervozitu a někdy může způsobit neporozumění mezi žáky a učiteli. Žáci velice citlivě vnímají, jaká atmosféra při zkoušení převažuje a také, jak na chyby žáka reaguje učitel. Hodnocení žákova výkonu a znalostí se může stát důležitým nástrojem, jak ovlivňovat vstřícné klima třídy. K vytváření dobrého klimatu ve třídě by mělo zmizet neustálé srovnávání žáků mezi sebou. Učitel by měl hodnotit žáky na základě splněných úkolů a hodnocení poměřovat podle předpokladů každého žáka, podle jeho individuálních schopností, dovedností a také jeho snahy (Čapek, 2010, s. 59).

Třídní klima podle C. Fox-Bethel a F. O. Connora et al. (2000) vykazuje různé znaky. Jejich chápání složky klimatu vznikalo z rozhovorů se žáky, studenty a učiteli, kteří deklarovali jejich důležitost pro **motivaci** a studijní úspěchy:

- Podpora, která znamená, že se účastníci cítí pozitivně emočně naladěni na školní práci. Tato podpora učitele a spolužáků posiluje chuť hledat a objevovat nové věci, nebát se chybovat a těžit jak z úspěchů, tak i z neúspěchů při edukační činnosti.
- Pořádek, smysluplně vymezená pravidla, jak se žáci mají chovat, viditelná a důsledná snaha o jejich zachování.
- Účast, jenž znamená pro žáky příležitost ke komunikaci (včetně svobodného kladení otázek a tázání se po smyslu činnosti), realizování aktivit, které umožňují zapojení, participaci žáků a rozhodování.
- Standardy, jasně definovaný soubor norem, jakých cílů by měl každý dosáhnout, ovšem nikoliv striktně výkonnostních, nýbrž zejména postojových.

- Účelnost, která zdůrazňuje užitečnost vzdělávání, jasný a nezkalený smysl té které aktivity nebo učiva. Vědět proč, je velmi důležité pro motivaci k práci ve škole. Každá hodina má mít jasný záměr a žákům vysvětlitelný důvod.
- Odpovědnost, tento rys vyjadřuje osobní pocit odpovědnosti za vlastní vzdělávání, tedy plnění úkolů, zapojení se do školní práce, dosažení úspěchu a zviditelnění toho, čemu věnujeme úsilí.
- Zájem o vzdělávání a jeho podpora patří k základním cílům učitele. Lze jej prohlubovat různými způsoby včetně popularizace vlastního předmětu (např. jeho praktického využití). Složka má dvě vrstvy, neboť také žák musí ze strany učitele cítit zájem o sebe a svou práci.
- Očekávání úspěchu je vlastně veřejně a výrazně deklarované očekávání, že žák nebo třída dosáhne úspěchů, je schopen dobře plnit zadané úkoly a v budoucnosti i překračovat své hranice.
- Nestrannost pak deklaruje absenci zvýhodňování, nadržování a nespravedlnosti a jasnou souvislost mezi dobře odvedenou prací ve třídě a odměnou.
- Bezpečnost vypovídá o neexistenci psychického nebo fyzického násilí a jiných stresujících faktorů, stejně jako znalost způsobů, jak podobné situace řešit.
- Prostředí, kterým je myšleno čisté, příjemné, zajímavé, komfortní prostředí třídy nebo školy.

Učitel může působit na třídní klima pomocí odměn, ale i trestů, které uděluje žákům za jejich chování. **Odměna** je podle Čapka (2010, s. 75) takové působení, které je spojené s chováním nebo konáním jedince, které vyjadřuje pozitivní hodnocení a přináší vychovávanému radost a uspokojení některých jeho potřeb. Trest je takové působení, které je spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje negativní hodnocení a přináší vychovávanému nelibost, frustraci nebo omezení některých potřeb.

## 2.6 Prostředí školní třídy

Termín zahrnuje **prostředí školy** ve smyslu umístění v regionu, ale i z hlediska architektonického, vybavení a prostorové řešení učebny a rozmístění nábytku. Dále sem řadíme ergonomická hlediska, což je například vhodnost školního nábytku či vhodnost

sdělovačů a ovládačů techniky určené k výuce, dále hlediska hygienická, pod která spadá například osvětlení, vytápění či větrání, a také stupeň a typ školy (Lašek, 2007, s. 40).

Podle Laška (2007) je termín **prostředí třídy** nejobecnější. Ve svém užším významu se týká především objektivněji zjistitelných aspektů, které ovlivňují práci učitelů a žáků. Zahrnuje mj.:

- *aspekty architektonické*: celkové prostorové řešení učebny, úroveň jejího vybavení, možnosti variovat její tvar a velikost, prostorové rozmístění školního nábytku;
- *aspekty hygienické*: kvalita osvětlení, vytápění, větrání, kvalita úklidu, přítomnost alergizujících či jiných zdraví škodlivých látek v prostředí třídy apod.;
- *aspekty ergonomické*: vhodnost tvaru školního nábytku, nastavitelnost výšky, sklonu a uspořádání pracovního místa žáků i učitele, umístění technických zařízení, rozmístění ovládacích a sdělovacích prvků v učebně apod.;
- *aspekty akustické*: úroveň šumu a hluku, dozvuk, odraz zvuku, ozvučení prostoru;
- *aspekty estetické*: barevnost stěn, barevnost tabule, výzdoba prostoru učebny.

Škola je instituce, která až na výjimky typu domácího vzdělávání plní pět komplementárních úkolů. Děti, které do ní přicházejí, má: *naučit předepsanému učivu*; *vychovávat*, aby se staly kvalitními lidmi; *socializovat*, aby mohly bez překážek vstoupit do společenského života; *naučit je, jak se učit*, aby se samy mohly učit po celý život; a *naučit je samostatnosti*, aby dokázaly postupně přebírat odpovědnost za svůj život do vlastních rukou. *Většina z těchto úkolů se odehrává obvykle ve školní třídě*. Pojem školní třída označuje učebnu i relativně stabilní společenství žáků v rámci jednoho postupného ročníku (např. třída III. B). Na průběh školní výchovy a vzdělávání má vliv obojí: jak **prostředí**, v němž se vše odehrává, tak lidé, kteří se podílejí na výuce (Mareš, 2013).

Architektura a fyzické prostředí má také vliv na školu a její klima. Do určité míry na ně působí geografické a meteorologické prostředí. To vše potom ovlivňuje chování lidí. Výzkumníci se zabývali mnoha otázkami týkajícími se architektury školy, jedna z nich se týkala toho, jak by měla vypadat ideální třída na trávení volného času pro děti. Žáci si přáli spoustu barev, dostatek světla, bohatou dekoraci stěn, dveří, oken, stropu a země. Dekoracemi

jsou myšleny různé obrázky, fotografie, tapety a reprodukce. Mělo by být přihlédnuto i k vybavení vhodným nábytkem, rozčlenění místnosti a vytvoření výklenků. *At' už tedy chápeme školu jakkoliv, zjistíme, že si mohou být některé školy v mnohém podobné. V čem se ale liší, je jejich klima* (Grecmanová, 2008).

Kvůli složitosti prostředí a jeho vlivu na výuku nalézáme v odborné literatuře vícero pojmů, kterými prostředí či některé jeho specifické prvky nazýváme. Např. rozlišujeme podle podoby, rozsahu, měnivosti a délky trvání mezi krátkodobou atmosférou a dlouhodobějším klimatem, přičemž oba termíny vymezují **prožitkovou část prostředí**, subjektivně prožívanou (Mareš, 2013).

Obvykle se tímto pojmem míní nejen fyzikální prostředí, ale i *sociální prostředí ovlivňující žákovo učení* (Mareš, 2013, s. 590).

Prostředí školy, v němž probíhá učení žáků, má specifickou podobu: žáci pracují v běžných učebnách, dále v učebnách specializovaných na určité předměty (laboratoře, počítačové učebny, učebny hudební či výtvarné výchovy), chodí do tělocvičny, na školní hřiště. To vše je **neživé prostředí**, jehož svébytné charakteristiky ovlivňují průběh učení, jak nás o tom přesvědčují badatelé z oblasti školní architektury, ergonomie, hygieny školní práce. Kromě toho však existuje živé, **sociální prostředí** školy. Žáci se při výuce i o přestávkách setkávají s učiteli, se spolužáky, s vrstevníky, s mladšími i staršími žáky, s jinými učiteli, s vedením a dalšími pracovníky školy. Ti všichni vytvářejí určité specifické klima v jeho rámci klima jednotlivých školních tříd, klima učitelského sboru a klima vedení školy. Vedle psychosociálního klimatu školy ovlivňuje žakovské učení také kultura dané školy, tedy její tradice a normy (Mareš, 2013, s. 66).

**Znaky účinného prostředí** pro učení podle De Corte (2000) et al. Mareš (2013):

- mělo by navozovat a rozvíjet konstruktivní, kumulativní a zacílené učení u všech žáků; vyvažovat učení prostřednictvím osobního zkoumání a učení objevováním a systematickým školním vzděláváním a řízeným poznáváním;
- mělo by napomáhat rozvíjet žakovské autoregulace učení; s tím jak žák získává kompetentnost v určité oblasti, by vnější regulace ze strany dospělých měla ustupovat

do pozadí tak, aby se žák naučil řídit své vlastní učení a přebírat odpovědnost za své učení;

- žákovo učení by se mělo v co největší míře odehrávat v automatickém kontextu, který žákovi otevírá smysl toho, čemu se učí; kontext by měl využívat různorodých zdrojů učení a různorodých učebních materiálů a nabízet možnost spolupráce mezi žáky;
- musí být flexibilní a adaptovat potřebám žáků, poskytovat jim adresnou pomoc, která bere v úvahu stupeň jejich samostatnosti a míru jejich autoregulace, jakož i individuální rozdíly v kognitivních, afektivních a motivačních charakteristikách žáků;
- obecné znalosti na jedné straně a znalosti specifické pro určité vyučovací předměty na straně druhé se navzájem doplňují; oba typy jsou důležité pro kompetentní žakovské učení; učební prostředí tedy musí zajistit, aby mohl žák integrovat metakognitivní znalosti a postupy, tak znalosti a postupy, které jsou specifické pro jeden vyučovací předmět a jeden typ učiva.

## 3 Spolutvůrci klimatu školní třídy

### 3.1 Učitel jako spolutvůrce klimatu školní třídy

**Role učitele** je velmi důležitá a má zásadní vliv na žáky. Učitel by měl být pro děti nejen zdrojem znalostí a vzdělání, ale také vzorem a inspirací. *Osobnost učitele může pozitivně formovat třídní klima a ovlivnit celkový prožitek žáků ve třídě.* Kladná osobnost učitele může povzbuzovat žáky k aktivnímu zapojení do výuky, podporovat jejich sebevědomí a pomáhat rozvíjet jejich osobní a sociální dovednosti. Učitel, který je přístupný, otevřený komunikaci a ochotný naslouchat potřebám a zájmům žáků, může vytvořit prostředí, ve kterém se žáci cítí být respektováni. Tím se podporuje vzájemná důvěra mezi učitelem a žáky, a tím i kvalitní vztahy (Čapek 2010, s.17).

#### Požadavky na učitele:

- Vychovávat, tj. formovat osobnost žáků, spoluvytvářet jejich charakter, vůli a postoje, hodnoty, zájmy, seberegulační vlastnosti, temperament. Toto vše předpokládá, že takový člověk velmi dobře zná psychiku žáka a umí používat pedagogicko-psychologické poznatky, tj. umí psychologicky myslet a jednat.
- Vyučovat, vzdělávat, tj. utvářet klíčové kompetence, řídit osvojování vědomostí, dovedností a návyků. K tomu je třeba znát dobře nejen svůj obor, být kvalitním odborníkem, ale zároveň umět vše dobře vysvětlit, být dobrým pedagogem a didaktikem. *Dobře naučit žáky učivo je hlavním posláním učitele.* Holeček (2014)

#### Osobnost učitele podle Holečka (2014):

Učitel by měl mít k výkonu svého povolání tyto předpoklady:

1. motivace k učitelskému povolání
2. charakterově-volní vlastnosti
3. seberegulační vlastnosti
4. dynamické vlastnosti
5. výkonové vlastnosti, speciální schopnosti a dovednosti



Názory na to, co, či kdo je zdrojem utváření klimatu ve třídě, jsou mezi odborníky odlišné. Někteří míní, že hlavním zdrojem jsou žáci – jejich jedinečná struktura, vlastnosti, chování, které jsou odlišné od jedné třídy k druhé. To rozpoznává každý zkušený učitel a stává se často, že v jedné třídě vyučuje rád, těší se na ni, kdežto v jiné třídě na téže škole vyučuje nerad, s nechutí a často stresován. Žáci v těchto třídách mohou vytvářet odlišné klima tím, jak se chovají, jaké postoje mají k učení a k učitelům. *Jiní odborníci soudí, a přikláním se k tomuto názoru, že hlavním tvůrcem klimatu ve třídě je učitel, neboť tento subjekt svými vlastnostmi a především rolí, kterou má ve vyučování, může významněji ovlivňovat klima třídy.* Mezi učitelovy „klíčové dovednosti“ by tedy mělo patřit i to, jak dokáže vytvářet pozitivní klima ve třídě. (Průcha et al. 2002, s. 343)

Podle Petláka (2006, s. 27) je nejlépe si uvědomit, že ve třídě nemůže být dobré klima bez součinnosti všech jeho spolutvůrců, ale *role učitele je velmi významná*. Jsou to především učitelé, kteří mají v rukou nejúčinnější ovlivňování klimatu ve třídě. Základem je usilovat o zlepšení a nepřestávat se snažit. Učitel by se měl také hledat, jak najít správný způsob, jak zaujmout nespolupracující žáky.

Velmi zajímavou a velmi důležitou složkou učitelovy osobnosti a učitelovy pedagogické činnosti jsou jeho postoje. **Učitelův postoj** můžeme obecně definovat jako hodnotící vztah, v němž se odráží nejen učitelovo rozumové poznání a rozumové hodnocení, ale do značné míry i jeho prožívání a citové hodnocení. Navenek se postoj projevuje jako tendence reagovat na myšlenky, předměty, situace, osoby poměrně ustáleným způsobem. (Mareš, 2013, s. 485)

Mohli bychom si položit otázku: „Jakého učitele budeme považovat za úspěšného?“ Lze říci, že úspěšný je ten učitel, na kterého rádi vzpomínají žáci i po několika letech. Váží si ho nejen jako odborníka, který je něčemu naučil, a zároveň také člověka, který je k něčemu vychoval. Výzkumy ukázaly, s jistým překvapením, že to nemusí být učitel, který byl u všech žáků oblíbený. Stačí, aby nadchnul pro svůj obor jen několik žáků a ostatním jej nezprotivil. Je to učitel, který je tělesně i duševně zdravý, netrpí profesionální deformací, nestrádá syndromem vyhoření. Práce s dětmi ho neunavuje, ale naopak stále baví, což žáci vždy citelně vnímají. Je to učitel, který se vyznačuje laskavou náročností. Je tím myšlen učitel, který je náročný (v oblasti vzdělávání), přísný a důsledný (v oblasti výchovy), ale současně z něj vyzařuje kladný vztah k dětem. Dokáže žákovi vytknout jeho aktuálně nevhodné chování, ale zároveň využít každé příležitosti, při níž může vyjádřit úctu k jeho dosud nezralé osobnosti. Úspěšný učitel se vyznačuje dále tzv. integrovanou osobností, pro kterou jsou charakteristické

racionální přístupy, emocionální stabilita a zdravé sebevědomí. Dobrý učitel může být různý učitel. Záleží na vlastnostech žáků, na klimatu školní třídy či celé školy a samozřejmě na různé kombinaci osobnostních vlastností a schopností učitele. Učitel nemusí být ve všem dokonalý, bezchybný člověk. Vzhledem k současnému stavu našeho školství požadujeme na dobrém učiteli přísnost, přiměřený stupeň dominance. Možno ale připustit, že existují školy, kde je úspěšný učitel naopak mírný, benevolentní učitel, který je ale zároveň vynikající a žáky uznávaný odborník. (Holeček, 2014, s. 87)

Podle Čapka (2010) by se činnost pedagoga měla zaměřovat především na ty **aspekty utvářející klima**, které může nejvíce ovlivnit. Ty se pak v různých složkách klimatu citelně a viditelně projevují.

Jsou to tyto aspekty:

- vyučovací metody a edukační aktivity
- komunikace ve třídě
- hodnocení ve třídě
- kázeňské vedení třídy
- vztahy mezi žáky ve třídě
- participace žáků
- prostředí 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 k širší veřejnosti. V této souvislosti se stává třídní učitel výchovným subjektem, který disponuje značnými možnostmi pro ovlivňování zdravého duševního, tělesného a sociálního vývoje jednotlivých žáků a školní třídy. (Čapek, 2010)

Podle Čapka (2010, s. 26) na základě svých zkušeností a zkušeností kolegů z různých typů škol, kteří s rodiči výborně spolupracují, lze učitelům doporučit:

- Profesionalitu. Učitel je odborníkem na svém místě, vede na vysoké úrovni vzdělávání, dokáže dětem poznatky předat moderními způsoby, motivuje je a

aktivizuje. Dítě je spokojené. Práce ho zajímá a tyto své postoje přenáší na rodiče. Ti respektují pedagogické dovednosti učitele a s tímto dobrým míněním k němu přistupují v každém vzájemném kontaktu. Profesionalita učitele se projevuje i v míře zapojení rodičů do života třídy, přičemž iniciativa je na něm. Vysvětlí rodičům možnosti zapojení do výuky, neformálních aktivit, ujasní pravidla a povinnosti rodičů.

- Vhodnou komunikaci s rodičem. Jako významný prvek se opět ukazuje profesionální přístup, tentokrát k předávání poznatků o žákovi. Tato komunikace by měla být vedena oboustrannou snahou o dobro pro dané dítě, snahou o spolupráci s rodiči. Učitel se o zázemí dětí ve své třídě zajímá, stejně jako rodiče, chtějí poznat, co se ve škole dítě naučí. Je vhodné předkládat nejen klasifikaci, ale mít připraveny i své poznámky, žákovské výtvary, sociometrická měření a měření klimatu, ukázky zlepšení, podložené příklady atd. Tímto způsobem vytvářet sofistikovaný obrázek o žákovi, který bude dobrým vodítkem pro rodiče i později, při výběru jeho studijní dráhy. Informace by měly proudit oběma směry a nejen nárazově při třídní schůzce.
- Optimismus a pozitivní postoj. Rozhovory s rodiči by měl učitel vést optimisticky, s dobrou vírou, dávat najevo a mít pozitivní vztah k žákovi, radovat se spolu s rodiči z jeho úspěchů. Rodiče musejí mít jistotu, že to učitel s jejich dítětem myslí dobře. Veškerá interakce probíhá v podnětném, pro rodiče nestresujícím prostředí. Učitel, který s nimi chce o dítěti hovořit, na ně nesmí spěchat a tlačit. Třeba i poněkud neformální postoj může pomoci rodičům hovořit o problémech, které jejich dítě má doma. Sám učitel pak může konkrétně naznačit, co by dítěti při přípravě pomohlo a na co by se mohli rodiče zaměřit.
- Vstřícnost. Učitel není úředníkem v nějaké instituci, jenž je arogantní k předem kořícím se žadatelům v roli rodičů. Je to člověk, kterému jde o spolupráci s nimi. K tomu je zapotřebí mít pochopení pro individuální rodinné problémy, nabízet pomoc v případech studijních problémů žáka, být s rodiči v kontaktu a předávat jim i aktuální informace o záležitostech, kterým by prodlení neprospělo. Jde nejen o spolupráci ve věcech vzdělání žáka, ale i o informace z rodinného prostředí. Třídní učitel by měl vědět, zda má žák klid na svou přípravu, kolik času jí dává, zdali se mu rodiče věnují.

### 3.1.1 Styly vedení učitele

Když učitel vyučuje žáky, když pracuje se třídou a když se snaží žáky naučit stanovenému učivu, používá určité osobité vyučovací postupy. Ty se liší od vyučovacích metod, které mají neosobní povahu, jsou „osobním majetkem“.

Podle Mareše (2013) má učitel jako každý člověk svůj styl učení, který používá, když se sám učí něčemu novému. Učitelův styl učení vstupuje i do jeho vyučovacích postupů, ovlivňuje je. Učitel má také svůj styl myšlení a přístup k vyučování. Má také svůj svébytný vyučovací styl, který používá při výuce, je pro něj typický.

**Vyučovací styly** jsou postupy typické pro daného učitele – postupy, které učitel v daném období preferuje a používá je při edukaci, při řízení žákovského učení, při řízení práce třídy. Tyto postupy jsou ovlivněny zvláštnostmi učitelovy osobnosti, jeho přípravou na povolání a dalším vzděláváním, jeho pedagogickými zkušenostmi, ale především jeho pojetím výuky. Učitel je používá ve většině pedagogických situací; jsou méně závislé na obsahové stránce výuky, na učivu. Podobně jako u stylů učení také u vyučovacích stylů si člověk přesně neuvědomuje, které postupy převážně používá a proč používá právě tyto. Je na ně zvyklý, používá je na základě vlastních zkušeností s řízením výuky. Příliš se nad nimi nezamýšlí, nepodrobuje se hlubší analýze. (Mareš, 2013, s. 467)

#### Styly vedení učitele:

1. *Formální autorita*. Tento učitel mívá u žáků respekt, protože má hluboké znalosti a současně zastává ve škole důležitou roli. Soustřeďuje se na to, aby žákům jasně sdělil cíle výuky, srozumitelně formuloval svá očekávání a stanovil pravidla chování, jejichž dodržování bude vyžadovat. V průběhu výuky poskytuje žákům kladnou i zápornou vazbu. Postupuje korektně, volí postupy, které jsou standardní a vyzkoušené. Přesně defínuje, co se mají naučit, učivo vykládá srozumitelně a v logické struktuře. Hlavně se snaží, aby žáci vždy věděli, co se od nich očekává, a volí postupy, které jsou akceptovatelné pro většinu žáků. Přehnané používání tohoto stylu vede k málo pružnému až rigidnímu průběhu hodin a nepříliš citlivému řízení žákovského učení.
2. *Osobní vzor*. Takový učitel vychází z předpokladu, že nejlepší způsob, jak žáky vyučovat, je být jim sám příkladem. Proto žákům předvádí, jak správně uvažovat a jak se vhodně chovat. Vede žáky, usměrňuje je tím, že jim názorně ukazuje, jak se věci mají dělat. Nabádá je, aby ho bedlivě sledovali a pak zkoušeli napodobit předvedený postup. Učitel klade důraz na přímé pozorování a přibližování se vzoru. Stává se však,

že někteří žáci nevyhoví těmto očekáváním, nestačí prosazovaným standardům a pak mají pocity méněcennosti.

3. *Facilitátor*. Uvedený typ učitele klade důraz na osobní vztah mezi učitelem a žáky. Vede žáky, usměrňuje jejich uvažování kladením otázek, předkládáním odlišných názorů, nabízením alternativních řešení. Motivuje žáky, aby si sami vytvářeli kritéria, jež by jim umožnila rozhodovat se promyšleně, se znalostí věcí. Jeho cílem je, aby žáci dokázali odpovědně jednat, byli iniciativní. Zadává žákům rozsáhlejší úkoly, projekty. Oni pracují a on funguje jako konzultant, povzbuzuje, radí, pokud je třeba. Jde o velmi flexibilního učitele, který se zajímá o potřeby svých žáků a jejich osobní cíle. Popsaný styl je pracný, časově náročný. Učitel někdy postupuje příliš komplikovaně, i když by věci šly řešit jednoduchým pokynem.
4. *Učitel delegující své kompetence na žáky*. Soustřeďuje se na rozvíjení žákovských předpokladů pracovat samostatně. Žáci u něj pracují samostatně na větších úkolech nebo na projektech ve skupinách nebo týmech. Učitel je připraven (pokud o to žáci požádají) poradit a pomoci. Vede je, aby se stali nezávislými osobnostmi, samostatnými jedinci, kteří odpovídají za své činy. Při přehnaném uplatňování tohoto stylu, kdy někteří žáci ještě nedospěli k potřebné úrovni samostatnosti, může u nich navozovat úzkosti, vzbuzovat odpor. (Mareš, 2013, s. 472)

### 3.2 Žák jako spolutvůrce klimatu školní třídy

Pozice a role žáka v třídním kolektivu se v průběhu jeho školní docházky mění a závisí na mnoha vnějších i vnitřních faktorech. Významným vnějším faktorem je doba, po kterou je žák členem dané třídy. Dalšími vnějšími faktory jsou pak postoje učitelů k žákovi, předchozí zkušenosti a očekávání žáka i třídy, rodinné zázemí žáka, jeho zdravotní stav i fyzický vzhled. Jako vnitřní faktory lze označit inteligenci žáka, jeho komunikační schopnosti a dovednosti, míru empatie, emoční inteligence a adaptability, sebedůvěru, kreativitu, angažovanost pro třídu a studijní úspěšnost (Braun, 2014).

Stabilita osobnosti žáků je důležitá pro učitelovu práci. V interakcích se žákem učitel zjišťuje, co je u žáka stále v čase, co se v podobných situacích obvykle opakuje. Snaží se předvídat žákovo učení a chování. Spoléhá na to, že se žák obvykle bude chovat podle očekávání. Neočekávané chování žáka naopak učitele zaskočí, vyburcuje jeho pozornost z každodenní rutiny, takže začne pátrat po možných důvodech (Mareš, 2013, s. 32).

Podle Vagnerové (2012) byla prokázána souvislost mezi prestiží jedince a jeho inteligencí. V tomto případě však pravděpodobně hraje stěžejní roli schopnost inteligentního jedince přispívat k dosahování cílů skupiny. Jedinci, kteří dovedou správně odhadnout pocity a potřeby ostatních a této schopnosti využívají k ovládnutí ostatních, mohou být určitou částí třídy obdivováni, přestože je ostatní nehodnotí jako příliš sympatické.

Neoblíbené děti zpravidla nezvládají ty dovednosti, které jsou potřebné pro navázání kontaktu se spolužáky, nedovedou se s ostatními domluvit či spolupracovat, nerespektují společné normy a ostatní děti jim nerozumějí. Často se prosazují nepřiměřeným nebo nepříjemným způsobem, bývají náladové a podrážděné. Pozici těchto dětí ještě zhoršuje nedostatečná schopnost jejich vrstevníků nahlédnout na možné příčiny či motivy, které je k danému chování vedou (Vagnerová, 2012).

Přehlížené děti nejsou pro spolužáky ničím zajímavé, nevyvolávají u nich výraznější sympatie, ale ani jimi nejsou odmítané. Zpravidla se jedná o děti málo aktivní a nesociální s nedostatečně rozvinutými sociálními kompetencemi (Vagnerová, 2012).

Zavrhanými dětmi jsou často děti úzkostné, bojácné, neprůbojné, neschopné se bránit či prosadit. Děti dále odmítají ty spolužáky, kterým nerozumějí, kteří jednají nežádoucím způsobem, jsou agresivní či dráždiví. Důvodem k odmítání spolužáka může být také jeho příslušnost k jiné skupině či sociální kategorii. V tomto případě se projevuje tendence k odmítání takových rysů osobnosti, které by jedinec sám nechtěl mít, resp. se obává, aby je neměl (Vagnerová, 2012).

### 3.2.1 Role žáků ve školní třídě

Podle Brauna (2014) každý žák v třídním kolektivu zastává určitou **roli**, někteří mohou zastávat i několik rolí najednou:

- *Negativní hvězda.* Žák narušující morálku v kolektivu, intrikující vůči jiným, ve třídě má svůj „fanklub“.

*Doporučení: Nevyzdvihovat žáka, neupevňovat jeho roli, najít si k němu cestu.*

- *Přisluhovači.* Členové „fanklubu“ negativní hvězdy, osoby na ní závislé, jednají tak, aby se sami cítili jistější, popř. ze strachu z ní.

*Doporučení: osamostatňovat je od negativní hvězdy. Při zasedacím pořádku je oddělit od negativní hvězdy a od sebe navzájem. Nejprve se ptát na jejich názor a vést k samostatnému myšlení. Do*

*skupiny žáky rozdělovat náhodným výběrem, nebo řízeně tak, aby nebyli v jedné skupině s negativní hvězdou. Náhodným nebo řízeným výběrem narušovat koalice mezi žáky.*

- **Izolant** – žák je mimo třídní kolektiv, ale nevadí mu to.  
*Doporučení: nenutit ho, ani ostatní se společně „kamarádit“ (problém neexistuje).*
- **Outsider** – může se stát obětí šikany. Žák se snaží s druhými navázat kontakt, ale ostatní žáci jej spíše ignorují.  
*Doporučení: pokusit se ho v kolektivu „prodat“. Zjistit, jaká je jeho silná stránka. Této jeho silné stránce přizpůsobit úkol pro skupiny tak, aby na úspěch měla výrazný vliv právě tato jeho vlastnost nebo dovednost. Pokusit se začleňovat do skupin náhodným výběrem. Zadávat žákům spíše aktivity, kde je cílem vzájemná spolupráce více než vítězství.*
- **Odmítaná osoba** – také hrozí, že stane obětí šikany. Žák se již ani nesnaží zapojit, prosadit. Ostatní jsou aktivně proti ní, ale spíše jej ignorují.  
*Doporučení: Netolerovat vůči ní jakékoliv slovní či fyzické útoky, začleňovat ji do skupin náhodným výběrem. Pokud s ní někdo nechce spolupracovat, přirozené a logické následky má nést žák odmítající spolupráci. Při zasedacím pořádku ji posadit mezi zastánce.*
- **Talent**. Osoba, která mezi ostatními žáky nějak vyniká, např. v nějakém předmětu (matematická olympiáda) nebo v dovednosti (hra na hudební nástroj).  
*Doporučení: nestavět jej za tuto dovednost před ostatními žáky na piedestal, nedávat jim jej za vzor. Mohl by se z něj pak stát outsider nebo odmítaná osoba.*
- **Zastánci** – rovnocenná osoba + pomocníci. Žáci, kteří jsou s ostatními žáky solidární. Žáci, kteří jsou s outsidery a odmítanými žáky solidární. Rovnocenná osoba dokáže mít na pomocníky silný vliv stejně jako negativní hvězda na přísluhovače. Zastánci mohou jednat až v situaci, kdy je to pro ně bezpečné. Např. netolerování slovních či fyzických útoků vůči odmítané osobě. Snažit se je podpořit a zvýšit jejich status ve skupině.  
*Doporučení: Taktně je požádat o pomoc, posadit je blízko outsiderů a odmítaných osob (posílení vlivu a podpory). Snažit se vyzdvihnout jejich návrh ve skupinové diskusi, udělat z nich vedoucí skupin, nechat je při rozřazování do skupin vybírat do týmů. Svěřit jim pomůcku, kterou budou využívat i ostatní.*

### 3.3 Rodiče jako spolutvůrci klimatu školní třídy

V rodině se realizuje první kontakt dítěte s danou společností a kulturou. Způsob, jakým rodina s dítětem jedná, jaké vůči němu zaujímá postoje a jakou mu poskytuje oporu pro jeho vývoj, ovlivňuje zvládání základních vzorců sociokulturního chování a myšlení dítěte. Postupně se u dítěte utvářejí a rozvíjejí jeho vztahy k sobě samému, druhým lidem, širšímu sociálnímu okolí i k věcem a úkolům. Příslušnost k rodině je pro dítě školního věku samozřejmostí. Rodina je významnou součástí identity dítěte, v rámci procesu socializace mu předává základ norem a hodnot dané společnosti a současně mu poskytuje emoční zázemí i oporu pro osobní prestiž. V mladším a středním školním věku rodina uspokojuje většinu potřeb dítěte. Pocit vzájemnosti mezi jednotlivými členy rodiny podporují společné zážitky i rodinné rituály. Navázání bezpečné vazby k rodičům podporuje vyrovnanost dítěte a jeho schopnost navazovat další vztahy (Vágnerová, 2012).

*Rodiče sice nejsou přímí tvůrci třídního klimatu, ale velkou měrou do něho zasahují. Často pozorují dění ve škole svého dítěte a vznášejí názory a připomínky. Rodiče mohou klima třídy ovlivňovat pozitivním způsobem, ale i negativně. K negativnímu vlivu může dojít například v případech, že rodiče mluví špatně o učitelích, že přetěžuje jejich dítě, přenáší na dítě strach ze školy nebo v období, kdy se v rodině vyskytují nějaké problémy. Rodiče se taktéž starají o oblékání svého dítěte, což v některých případech může vyvolat posměch ze strany spolužáků (Čapek, 2010, s. 24).*

Většina rodičů však zastává názor, že škola má děti bavit. Pro rodiče i pro žáky je podle Čapka (2010, s. 28) mnohdy nutná motivace. Je potřeba rodiče nadchnout pro jediný úkol, a tím je podpora vzdělávání svého dítěte.

Petlák (2006), Čapek et al. (2010) uvádí, že rodiče žáků chtějí a očekávají, že se s dětmi bude zacházet tak, aby neměly pocity křivdy, že jsou učitelovi nesympatické apod. Dále předpokládají, že učitel podpoří jejich dítě ve vzdělávání, pomůže mu a bude vstřícný při řešení problémů s chováním nebo studijními výsledky. Taktéž z učitelovy strany očekávají zodpovědný a individuální přístup k jejich dítěti, objektivní hodnocení. Kladou důraz na kvalifikovanost učitele a využití nejen didaktických, ale i jiných dovedností. Rodiče oceňují také emoční stránku učitele a zájem o neformální spolupráci.



## **II. Praktická část**

## 4.1 Úvod a cíle výzkumu

Cílem výzkumné části je popsat třídní klima jedné vybrané třídy 1.stupně základní školy, zjistit případné změny ve spokojenosti žáků ve dvou rozdílných obdobích, v období prezenční výuky a v období distanční výuky. Žáci, kteří prožili distanční vzdělávání a neměli možnost se setkávat se svými spolužáky mohli pociťovat změny ve spokojenosti, které se mohly promítnout do klimatu školní třídy.

Praktická část je zaměřena na kvantitativní výzkum realizovaný dotazníkovým šetřením. Je zde vymezen výzkumný cíl, metoda sběru dat, analýza dotazníků a jejich vyhodnocení. **Hlavním cílem je zjišťování psychosociálního klimatu u žáků, zda se odlišovalo vnímání klimatu třídy při prezenční a distanční výuce.**

Dílčí cíl

**Zda došlo ke změně v klimatu školní třídy mezi 1. a 2. měřením.**

**Zjistit a popsat vývoj psychosociálního klimatu školní třídy ve dvou obdobích:**

Prezenční výuka –2/2020

Distanční výuka –9/2020

## 4.2 Popis zkoumaného souboru

Výzkumné šetření probíhalo ve sledované třídě ve dvou rozdílných obdobích. V období prezenční výuky **2/2020**, výzkumný soubor tvořil 3. ročník ZŠ **20 respondenty**, z toho 13 chlapců a 7 dívek. V období po uplynutí distanční výuky v **9/2020** ve 4. ročníku byl tvořen taktéž **20 respondenty**, ve stejném složení sledované třídy. Dotazovaní žáci jsou ve věku 9-11 let. Ve sledované třídě je po celou dobu stejný třídní učitel, 2 předměty vyučují jiní pedagogové (*Hv, Tv*).

### 4.3 Popis výzkumné metody

K výzkumu jsem zvolila kvantitativní přístup, **metodu dotazování**. Sběr dat probíhal prostřednictvím dotazníkového šetření. Žáci byli požádáni o anonymní vyplnění dotazníku. Zajištění anonymity nám může zajistit vyšší předpoklad, že výpovědi respondentů jsou pravdivé.

Sběr výzkumných dat probíhal ve dvou šetřeních. První dotazníkové šetření probíhalo v období **prezenční výuky v 2/2020**, a **po uplynutí distanční výuky**, kdy byly školy uzavřeny (11. 3. – 31.8. 2020), proběhlo druhé šetření v **9/2020**.

Žákům byl předložen k vyplnění standardizovaný dotazník. **Dotazník Klima školní třídy**, dotazník pro žáky, jehož autory jsou Jiří Mareš a Stanislav Ježek, viz. Příloha 1.

Výsledky dotazníkového šetření byly zpracovány do tabulek, 11 tabulek v období prezenční výuky a 11 tabulek z distanční výuky. Zpracovaná data z šetření jsou zobrazeny v 11 grafech, která porovnávají údaje z obou období. Tyto výsledky jsou porovnány vzájemně s přihlédnutím na normu, která je uvedena v Evaluačním nástroji č. 15, který je určen autory k vyhodnocení dotazníku Klima školní třídy – od Jiřího Mareše a Stanislava Ježka (2013).

## 5 Dotazník

Dotazník je určen ke zjišťování **11 vybraných aspektů psychosociálního klimatu školní třídy** na 1. stupni základní školy. Každý aspekt má 4 – 7 tvrzení.

*Tabulka č.1 znázorňuje strukturu dotazníku s 11 aspekty a počtem tvrzení k jednotlivým aspektům.*

Název aspektu	Sledovaná oblast klimatu	Počet položek
<b>1. dobré vztahy se spolužáky</b>	Kamarádství, znalost spolužáků, chování žáka ke spolužákům	<b>5</b>
<b>2. spolupráce se spolužáky</b>	Práce na společném úkolu, vzájemné pomáhání si s učením.	<b>5</b>
<b>3. vnímaná opora od učitele</b>	Zájem učitele o daného žáka, snaha pomoci mu, když má problémy.	<b>5</b>
<b>4. rovný přístup učitele k žákům</b>	Učitelův spravedlivý přístup ke všem žákům, nepřehlížení některých žáků.	<b>5</b>
<b>5. přenos naučeného mezi školou a rodinou</b>	To, co se žák naučil ve škole, používá doma. To, co se naučil doma, využívá ve škole. Rodiče a sourozenci pomáhají při přípravě do školy.	<b>5</b>
<b>6. preference soutěžení ze strany žáků</b>	Žáci rádi soutěží. Vadí jim, když nejsou tak dobří jako jejich spolužáci.	<b>5</b>
<b>7. dění o přestávkách</b>	Chování žáků o přestávkách.	<b>4</b>
<b>8. možnost diskutovat během výuky</b>	Žáci mohou v hodině říkat svoje nápady, mohou se učitele ptát.	<b>4</b>
<b>9. iniciativa žáků</b>	Žáci si své nápady ověřují v knížkách či na internetu. Snaží se dopátrat odpovědi na problémy, které se objevily při probírání učiva ve škole.	<b>4</b>
<b>10. snaha žáků učit se</b>	Žáci se snaží, aby za nimi byla vidět práce. Plánují si činnosti, snaží se porozumět učivu.	<b>7</b>
<b>11. snaha zalíbit se okolí</b>	Žáci se snaží zalíbit se učiteli. Vyčkávají na názor ostatních, aby se neodlišovali.	<b>4</b>
<b>Celkem položek</b>		<b>53</b>

*Zdroj: vlastní zpracování*

Tabulka č. 2 **znázorňuje škálu odpovědí** k jednotlivým tvrzením dotazníku v rozsahu 1 – 5, kdy hodnota odpovědi s **nesouhlasem** je 1 a hodnota 5 znamená **souhlas**.

<b>Škála</b>	<b>1</b> <b>nesouhlasím</b>	<b>2</b> <b>spíše nesouhlasím</b>	<b>3</b> <b>těžko rozhodnout</b>	<b>4</b> <b>spíše souhlasím</b>	<b>5</b> <b>souhlasím</b>
--------------	--------------------------------	--------------------------------------	-------------------------------------	------------------------------------	------------------------------

*Zdroj: vlastní zpracování*

Postup vyhodnocení dotazníku je následující:

**Pro každého žáka se vypočítají jeho škálová skóre tak, že se spočítá aritmetický průměr bodových hodnocení za tvrzení náležící do dané škály.** Škálová skóre se díky průměrování pohybují na škále jednotlivých tvrzení, tj. od 1 do 5. **Pokud se odpověď tvrzení blíží k hodnotě 5, žák s tvrzením souhlasí, pokud se hodnota blíží k 1, žák s tvrzením nesouhlasí.** Může nastat situace, že se tvrzení nevyskytuje nebo nedává smysl, odpověď se označí – situace nenastala, nelze odpovědět (N).

Při dotazníkovém zjišťování klimatu třídy či školy je třeba, aby si zájemci uvědomili, jak vlastně probíhá odpovídání na dotazníkové položky a které chyby se v jeho průběhu mohou vyskytnout. Ježek (2004) upozorňuje, že odpovídání zřejmě obsahuje čtyři základní fáze: *porozumění dotazu; vybavení si vzpomínek či názorů; posouzení možných variant odpovědi; zodpovězení dotazu.*

## 5.1 Prezentace výsledků

Získané údaje ze dvou šetření u sledované třídy byly podle sledovaných aspektů zpracovány do 22 tabulek a 11 grafů. **Na příslušném řádku k dané otázce je vyznačena četnost odpovědí, které přísluší dané škále. V každé tabulce je u všech tvrzeních vypočítáno celkové skóre a aritmetický průměr.** Příslušným tabulkám odpovídá graf zaznamenaných odpovědí, který porovnává výsledky ve dvou obdobích. U každého aspektu je interpretace výsledků.

## 1. Výsledky v aspektu dobré vztahy

V aspektu **dobré vztahy se spolužáky**, žáci odpovídali na tato tvrzení:

1. V naší třídě mám hodně dobrých kamarádů/kamarádek.
2. Spolužáci se ke mně chovají přátelsky.
3. Když dostaneme nějaký společný úkol, spolupracuje se mi vždy dobře.
4. Mám pocit, že většina spolužáků mě má docela ráda.
5. Když potřebuji, spolužáci mi pomohou.

Tabulka č. 1a znázorňuje četnosti odpovědí jednotlivých tvrzení 1. - 5. a průměrných hodnot z celkového skóre v aspektu **dobré vztahy se spolužáky v prezenční výuce** v 2/2020 pro  $N=20$ .

	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spíše souhlasím	Souhlasím	Celkové skóre	Aritmetický průměr
1. tvrzení	0	0	6	4	10	84	<b>4,20</b>
2. tvrzení	0	0	3	8	9	86	<b>4,30</b>
3. tvrzení	0	0	1	7	12	91	<b>4,55</b>
4. tvrzení	1	1	3	9	6	78	<b>3,90</b>
5. tvrzení	0	3	1	7	9	82	<b>4,10</b>

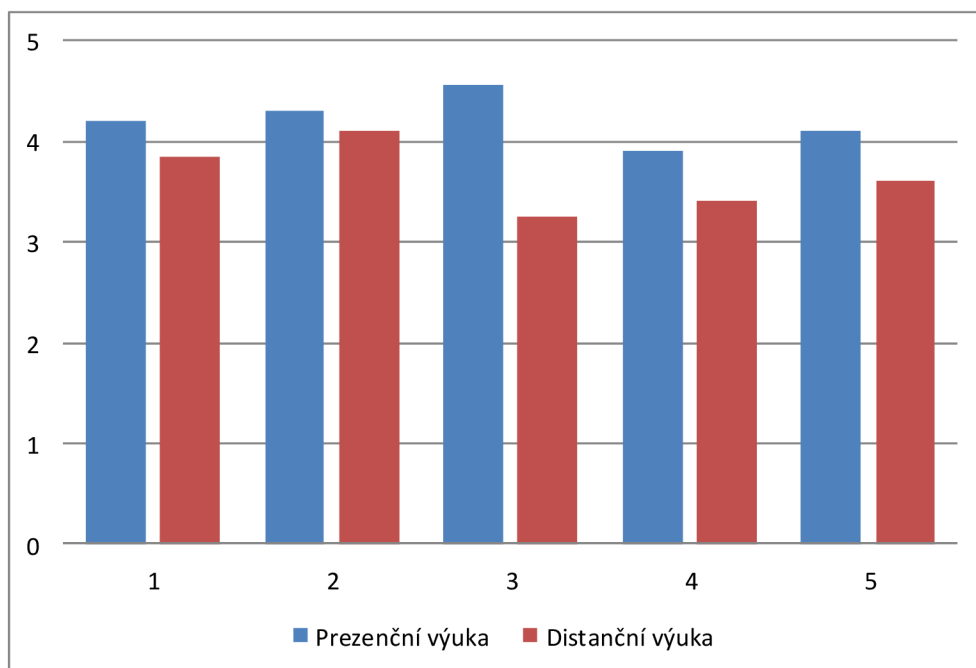
Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka č. 1b znázorňuje četnosti odpovědí jednotlivých tvrzení 1. - 5. a průměrných hodnot z celkového skóre v aspektu **dobré vztahy se spolužáky v distanční výuce** v 9/2020 pro  $N=20$ .

	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spíše souhlasím	Souhlasím	Celkové skóre	Aritmetický průměr
1. tvrzení	0	0	9	5	6	77	<b>3,85</b>
2. tvrzení	0	0	4	10	6	82	<b>4,10</b>
3. tvrzení	0	7	3	8	2	65	<b>3,25</b>
4. tvrzení	2	3	4	7	4	68	<b>3,40</b>
5. tvrzení	0	5	3	7	5	72	<b>3,60</b>

Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 1: průměrné hodnoty v jednotlivých položkách v aspektu **dobré vztahy se spolužáky** v prezenční 02/20 a distanční výuce 9/20 pro N=20.



Zdroj: vlastní zpracování

Kvalitní vztahy mezi spolužáky jsou základní podmínkou pro práci ve školní třídě. Dobré vztahy se spolužáky jsou jednou z vývojově relevantních potřeb dětí. V případě špatných vztahů mohou žáci více pracovat na vztazích mezi sebou. *Vysoké hodnoty znamenají pozitivní hodnocení vztahů se spolužáky, nízké pak negativní hodnocení.* (Mareš, Ježek, 2012)

#### **Interpretace výsledků v aspektu dobré vztahy se spolužáky:**

Výsledky ukazují, že celkové skóre v aspektu dobré vztahy se spolužáky **klesá** v období distanční výuky. V období, kdy probíhala prezenční výuka bylo dosaženo průměrných hodnot **3,9- 4,3**, žáci byli spokojeni. **V období distanční výuky se hodnoty snížily na 3,25 – 4,1.** *Žáci společně netrávili čas ve třídě a změnou prostředí, kdy se učili z domova neměli možnost spolu fyzicky komunikovat. Tato změna školního prostředí, mohla mít vliv na snižující se spokojenost v rámci dobré vztahy.*

K vyhodnocení dotazníku porovnáme s normou (podle Evaluačního nástroje č. 15). Norma v daném aspektu je **3,80 a 4,30** odpovídá průměrným hodnotám z prezenční výuky. *Pokud tato hodnota klesne pod 3,40, rozhodně by vztahy měly být předmětem pozornosti.*

**V distanční výuce tyto hodnoty 3,25 v položce č. 3 – „Když dostaneme nějaký společný úkol, spolupracuje se mi vždy dobře“.**

#### Doporučení:

Pro zlepšení vztahů po návratu z distanční výuky by měl učitel zařazovat úlohy, které vyžadují od žáků vzájemnou spolupráci. Vést žáky k tomu, aby se nebáli si říct o radu, pomoc a aby si vzájemně pomáhali. Snažit se žáky přesvědčit o tom, že prosba o radu, pomoc, není mnohdy projevem slabosti nebo neschopnosti, ale odvahy. Je dobré zařazovat do výuky aktivity, které se zaměřují na vztahy. Patří mezi ně kooperativní hry a činnosti (Mareš, Ježek, 2012).



## 2. Výsledky aspektu spolupráce se spolužáky

V aspektu **spolupráce se spolužáky**, žáci odpovídali na tato tvrzení:

1. Svoje myšlenky nebo názory vysvětlují spolužákům.
2. Diskutujeme se spolužáky, jak by se daly vyřešit úkoly či problémy, které nám učitel předložil.
3. Ostatní spolužáci se mě ptají, jak jsem postupoval/a při řešení určitého úkolu či problému.
4. V tomto předmětu se učím i od svých spolužáků.
5. Spolužáci se mnou chtějí spolupracovat na různých úkolech.

*Tabulka č. 2a znázorňuje četnosti odpovědi jednotlivých tvrzení 1. - 5. a průměrných hodnot z celkového skóre v aspektu **spolupráce se spolužáky** v **prezenční výuce** v 2/2020 pro N=20.*

	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spíše souhlasím	Souhlasím	Celkové skóre	Aritmetický průměr
1. tvrzení	0	4	4	6	6	74	<b>3,70</b>
2. tvrzení	0	2	4	7	7	79	<b>3,95</b>
3. tvrzení	0	4	5	6	5	72	<b>3,60</b>
4. tvrzení	1	5	4	5	5	68	<b>3,40</b>
5. tvrzení	1	4	5	4	6	70	<b>3,50</b>

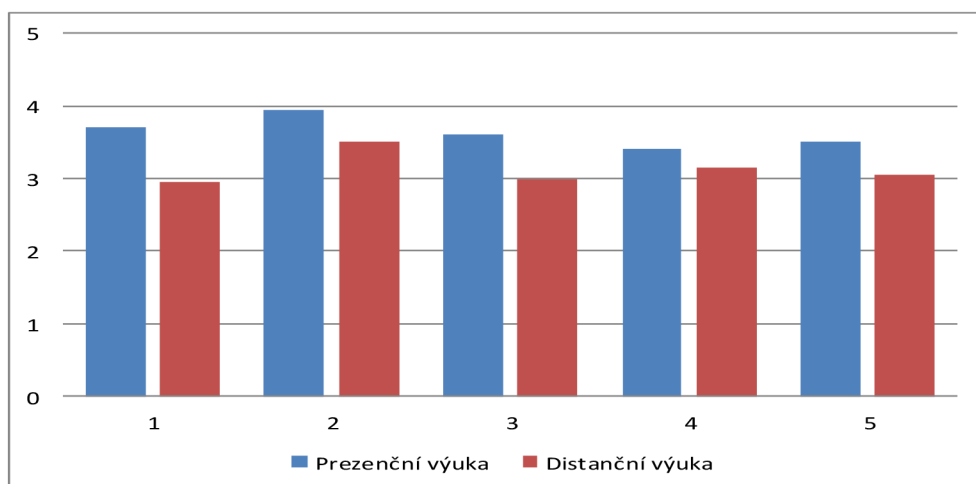
*Zdroj: vlastní zpracování*

*Tabulka č. 2b znázorňuje četnosti odpovědi jednotlivých tvrzení 1. - 5. a průměrných hodnot z celkového skóre v aspektu **spolupráce se spolužáky** v **distanční výuce** v 9/2020 pro N=20.*

	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spíše souhlasím	Souhlasím	Celkové skóre	Aritmetický průměr
1. tvrzení	2	5	7	4	2	59	<b>2,95</b>
2. tvrzení	0	5	4	7	4	70	<b>3,50</b>
3. tvrzení	1	7	6	3	3	60	<b>3,00</b>
4. tvrzení	1	5	7	4	3	63	<b>3,15</b>
5. tvrzení	1	4	9	5	1	61	<b>3,05</b>

*Zdroj: vlastní zpracování*

Graf č. 2: průměrné hodnoty v jednotlivých položkách v aspektu *spolupráce se spolužáky* v prezenční 02/20 a distanční výuce 9/20 pro N=20.



Zdroj: vlastní zpracování

Z hlediska práce se třídou je významné, zda jsou žáci zvyklí pracovat a řešit problémy či úkoly společně. Vysoké hodnoty znamenají vysokou míru spolupráce, nízké pak nízkou. Spolupráce souvisí s dobrými vztahy, proto mohou být předmětem pozornosti situace, kdy je klima třídy z těchto dvou aspektů hodnoceno odlišně. (Mareš, Ježek, 2012).

#### **Interpretace výsledků v aspektu spolupráce se spolužáky:**

Výsledky ukazují, že celkové skóre v aspektu spolupráce se spolužáky **klesá** v období distanční výuky. V období, kdy probíhala prezenční výuka bylo dosaženo průměrných hodnot **3,4 - 3,95**. *Spolupráce ve třídě během běžné výuky ve škole probíhá dobře. V distanční výuce sledujeme snižující se tendenci ve spolupráci žáků, hodnoty dosáhly 2,95 – 3, 5, žáci nemohli fyzicky komunikovat a řešit různé druhy úkolů a problémů, snižuje se možnost spolupráce.*

Podle Evaluačního nástroje č. 15 sloužícímu k vyhodnocení dotazníku vyplývá, že normě v rozmezí 3,3 - 3,8 odpovídají průměrné hodnoty z prezenční výuky. *Hodnoty pod 2,7 a nad 4,0 jsou neobvyklé. V distanční výuce tyto hodnoty 2,95 v položce č. 1: „Svoje myšlenky nebo názory vysvětlují spolužákům“.*

### Doporučení:

Do výuky by měl učitel po návratu z distanční výuky více zařazovat skupinovou práci. Složení skupin by měl promyšleně obměňovat, tak, aby zadané úkoly neřešili stále stejní žáci a museli si práci ve skupině rozdělit. Učit žáky vést k diskuzi a argumentování, chválit žáky a pomoci slabším. (Mareš, Ježek, 2012).

### 3. Výsledky aspektu vnímaná opora od učitele

V aspektu **vnímaná opora od učitele**, žáci odpovídali na tato tvrzení:

1. Tomuto učitele na mě velmi záleží.
2. Tento učitel se mi snaží pomáhat.
3. Tento učitel bere v úvahu to, co prožívám, jak se cítím
4. Tento učitel mi pomůže, když budu mít problémy s učením.
5. Tento učitel se se mnou baví, nepřehlídí mě.

*Tabulka č. 3a znázorňuje četnosti odpovědí jednotlivých tvrzení 1. - 5. a průměrných hodnot z celkového skóre v aspektu vnímaná opora od učitele v prezenční výuce v 2/2020 pro N=20.*

	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spíše souhlasím	Souhlasím	Celkové skóre	Aritmetický průměr
1. tvrzení	0	2	6	6	6	76	<b>3,80</b>
2. tvrzení	0	1	5	8	6	79	<b>3,95</b>
3. tvrzení	0	1	4	7	6	72	<b>4,00</b>
4. tvrzení	0	0	5	8	7	82	<b>4,10</b>
5. tvrzení	1	1	3	9	6	78	<b>3,90</b>

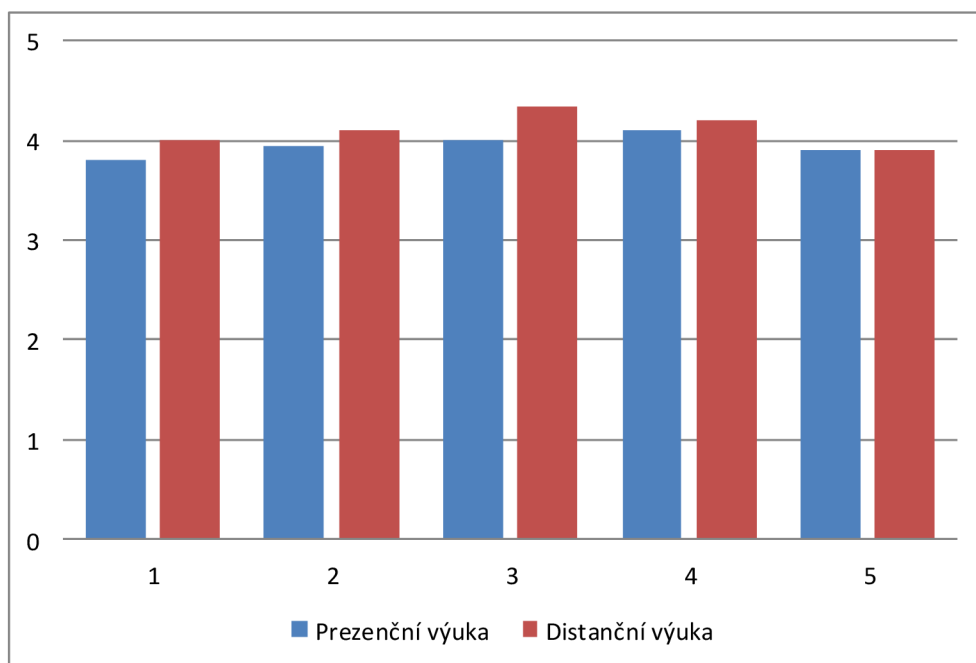
*Zdroj: vlastní zpracování*

*Tabulka č. 3b znázorňuje četnosti odpovědí jednotlivých tvrzení 1. - 5. a průměrných hodnot z celkového skóre v aspektu vnímaná opora od učitele v distanční výuce v 9/2020 pro N=20.*

	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spíše souhlasím	Souhlasím	Celkové skóre	Aritmetický průměr
1. tvrzení	0	1	6	5	8	80	<b>4,00</b>
2. tvrzení	0	1	3	9	7	82	<b>4,10</b>
3. tvrzení	0	0	2	9	9	87	<b>4,35</b>
4. tvrzení	0	0	4	8	8	84	<b>4,20</b>
5. tvrzení	1	1	3	9	6	78	<b>3,90</b>

*Zdroj: vlastní zpracování*

*Graf č. 3: průměrné hodnoty v jednotlivých položkách v aspektu vnímaná opora od učitele v prezenční 02/20 a distanční výuce 9/20 pro N=20.*



*Zdroj: vlastní zpracování*

Opora od učitele znamená i dobrou kvalitu vztahů mezi žákem a učitelem. Ne vždy se však daří, aby nabízená pomoc byla vnímána žákem správně. Tato škála zjišťuje, do jaké míry vnímá žák svého učitele jako člověka, který mu pomáhá a podporuje ho. Vysoké hodnoty znamenají vysokou míru vnímané opory, nízké pak nízkou (Mareš, Ježek, 2012).

#### **Interpretace výsledků v aspektu vnímaná opora od učitele:**

Výsledky ukazují, že celkové skóre v aspektu vnímaná opora od učitele **se mírně zvýšilo** v období distanční výuky. V období, kdy probíhala prezenční výuka bylo dosaženo průměrných hodnot **3,8 – 4,1**. *Žáci vnímají dostatečně oporu učitele ve třídě během prezenční výuky. V distanční výuce sledujeme mírně zvyšující se tendenci ve vnímání opory učitele od žáků, hodnoty dosáhly 3,9 – 4,35.*

Podle Evaluačního nástroje č. 15 sloužícímu k vyhodnocení dotazníku vyplývá, že normě v rozmezí 3,6 -4,2 odpovídají průměrné hodnoty z prezenční výuky. *Hodnoty pod 3,0 a nad 4,7 jsou neobvyklé. V distanční výuce vyšly nejvyšší hodnoty 4,35 v položce č. 3: „Tento učitel bere v úvahu to, co prožívám, jak se cítím“.*

#### Doporučení:

Žákům, kteří odpovídali „těžko se rozhodnout“ by měl učitel citlivěji přistupovat k jejich problémům, víc se o ně zajímat a snažit se získat jejich důvěru. (Mareš, Ježek, 2012).

## 4. Výsledky aspektu rovný přístup učitele k žákům

V aspektu **rovný přístup učitele k žákům**, žáci odpovídali na tato tvrzení:

1. Tento učitel věnuje stejnou pozornost mým otázkám jako otázkám ostatních, nedělá rozdíly.
2. Tento učitel mi pomáhá stejně jako ostatním.
3. Mám v tomto předmětu stejnou možnost se k věcem vyjadřovat jako ostatní.
4. Tento učitel se ke mně chová stejně jako k ostatním spolužákům.
5. Když se mi něco podaří, tento učitel mě pochválí stejně, jako spolužáky.

*Tabulka č. 4a znázorňuje četnosti odpovědi jednotlivých tvrzení 1. - 5. a průměrných hodnot z celkového skóre v aspektu **rovný přístup učitele k žákům** v **prezenční výuce** v 2/2020 pro N=20.*

	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spíše souhlasím	Souhlasím	Celkové skóre	Aritmetický průměr
1. tvrzení	1	1	2	6	10	83	<b>4,15</b>
2. tvrzení	0	1	3	6	9	80	<b>4,20</b>
3. tvrzení	0	0	4	6	10	86	<b>4,30</b>
4. tvrzení	1	0	2	7	10	85	<b>4,25</b>
5. tvrzení	1	0	1	4	14	90	<b>4,50</b>

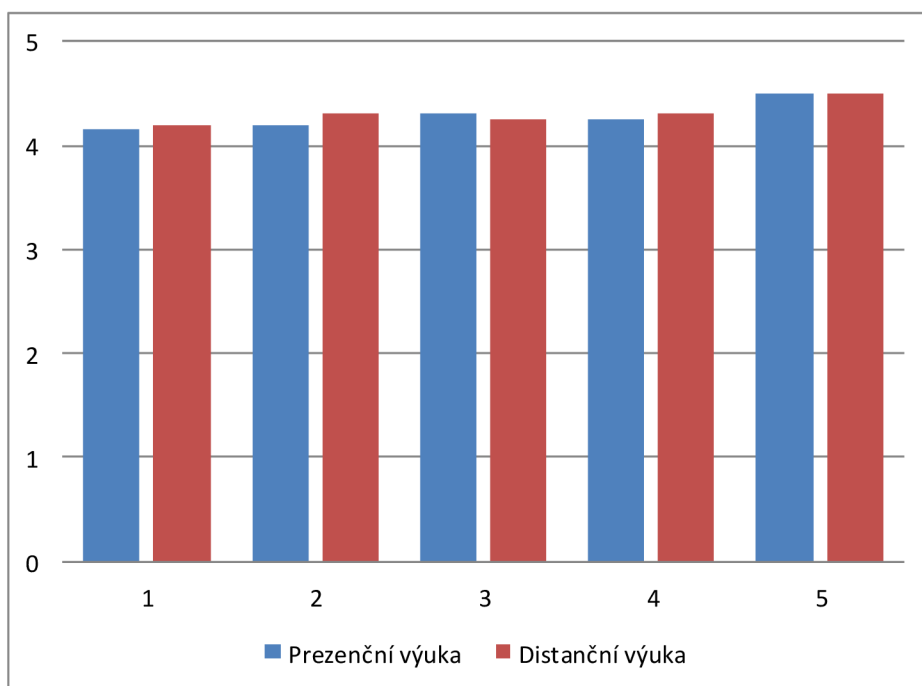
*Zdroj: vlastní zpracování*

*Tabulka č. 4b znázorňuje četnosti odpovědi jednotlivých tvrzení 1. - 5. a průměrných hodnot z celkového skóre v aspektu **rovný přístup učitele k žákům** v **distanční výuce** v 9/2020 pro N=20.*

	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spíše souhlasím	Souhlasím	Celkové skóre	Aritmetický průměr
1. tvrzení	1	1	2	5	11	84	<b>4,20</b>
2. tvrzení	0	1	3	5	11	86	<b>4,30</b>
3. tvrzení	0	0	5	5	10	85	<b>4,25</b>
4. tvrzení	1	0	2	6	11	86	<b>4,30</b>
5. tvrzení	1	0	1	4	14	90	<b>4,50</b>

*Zdroj: vlastní zpracování*

*Graf č. 4: průměrné hodnoty v jednotlivých položkách v aspektu **rovný přístup učitele** v prezenční 02/20 a distanční výuce 9/20 pro N=20.*



*Zdroj: vlastní zpracování*

Tato škála zjišťuje, nakolik mají žáci pocit, že učitel přistupuje ke všem stejně. Ukazuje míru absence prožívané diskriminace, negativní i pozitivní. Zaměřuje se na pozitivní aspekt rovnosti. Žáci, k nimž je přistupováno vhodným způsobem a individuálně, mají na této škále tendenci odpovídat pozitivně. Vysoké hodnoty znamenají, že žáci si více myslí, že učitel přistupuje ke všem stejně, nízké pak, že učitel „měří každého jiným metrem“. Rovný přístup k žákům by měl být samozřejmostí stejně jako opora učitele. (Mareš, Ježek, 2012).

### **Interpretace výsledků rovný přístup učitele k žákům:**

Výsledky ukazují, že celkové skóre v aspektu rovný přístup učitele k žákům má **téměř vyrovnané hodnoty** v obou sledovaných obdobích. V období, kdy probíhala **prezenční výuka** bylo dosaženo průměrných hodnot **4,15 – 4,50**. **Žáci vnímají, že k nim učitel přistupuje stejně, stejnou mírou je podporuje i chválí.** V **distanční výuce** hodnoty dosáhly **4,20 – 4,50**.

Podle Evaluačního nástroje č. 15 sloužícímu k vyhodnocení dotazníku vyplývá, že normě jsou průměrné hodnoty **nad 4,00**, což odpovídají hodnoty jak z prezenční výuky, tak z distanční. *Předmětem pozornosti jsou tedy pouze případy, kdy třída hodnotí učitele níže než 3,4. V obou obdobích vyšly shodně nejvyšší hodnoty 4,50 v položce č. 5: „Když se mi něco podaří, tento učitel mě pochválí stejně, jako spolužáky“.*

Doporučení:

V případě nepříznivého stavu je změna možná, pokud si učitel tento rizikový postoj přizná a začne s žáky jednat bez předpojatosti. Pochválí žákovu snahu se zlepšit, zapojuje do debaty i ty, které dříve ignoroval. Je trpělivější, povzbuzuje žáky k hledání správné odpovědi.



## 5. Výsledky aspektu přenos naučeného mezi školou a rodinou

V aspektu **přenos naučeného mezi školou a rodinou**, žáci odpovídali na tato tvrzení:

1. To, co se dozvím nebo naučím od rodičů a sourozenců, mi pomáhá při učení ve škole.
2. Co jsem se naučil/a ve škole v mnoha různých předmětech, se mi hodí doma
3. Co jsem se naučil/a v tomto předmětu ve škole, se mi hodí doma.
4. Postupy, kterým jsem se naučil/a ve škole, se mi hodí, když na něčem pracuji doma.
5. Rodiče nebo sourozenci mi pomáhají, když se doma připravuji do školy, když se učím, dělám úkoly.

*Tabulka č. 5a znázorňuje četnosti odpovědí jednotlivých tvrzení 1. - 5. a průměrných hodnot z celkového skóre v aspektu **přenos naučeného mezi školou a rodinou** v prezenční výuce v 2/2020 pro N=20.*

	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spíše souhlasím	Souhlasím	Celkové skóre	Aritmetický průměr
1. tvrzení	0	1	4	3	12	86	<b>4,30</b>
2. tvrzení	0	2	3	7	8	81	<b>4,05</b>
3. tvrzení	0	2	5	9	4	75	<b>3,75</b>
4. tvrzení	0	1	3	11	5	80	<b>4,00</b>
5. tvrzení	0	2	3	6	9	82	<b>4,10</b>

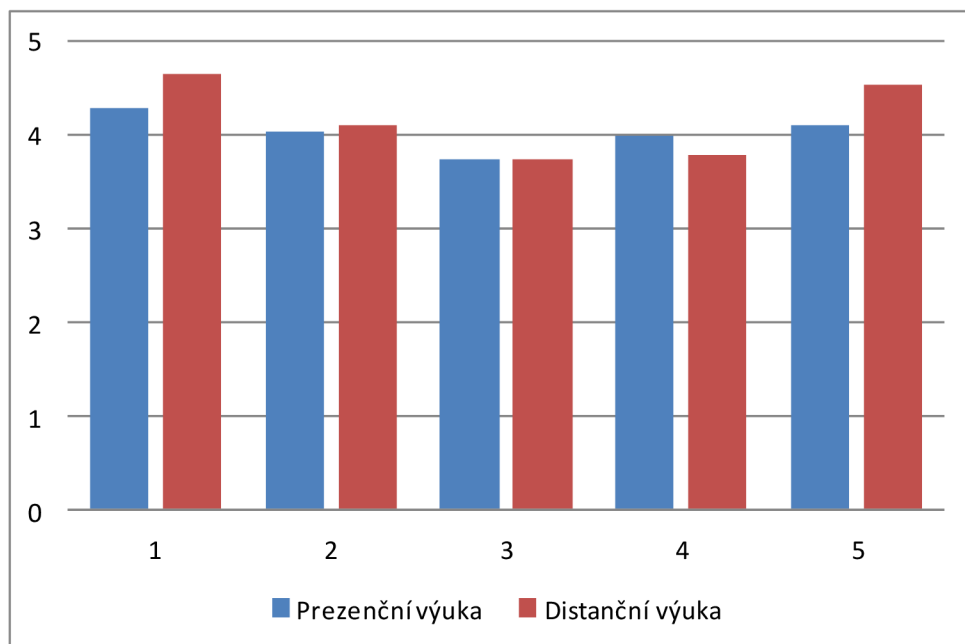
*Zdroj: vlastní zpracování*

*Tabulka č. 5b znázorňuje četnosti odpovědí jednotlivých tvrzení 1. - 5. a průměrných hodnot z celkového skóre v aspektu **přenos naučeného mezi školou a rodinou** v distanční výuce v 9/2020 pro N=20.*

	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spíše souhlasím	Souhlasím	Celkové skóre	Aritmetický průměr
1. tvrzení	0	1	1	2	16	93	<b>4,65</b>
2. tvrzení	0	2	2	8	8	82	<b>4,10</b>
3. tvrzení	0	2	4	11	3	75	<b>3,75</b>
4. tvrzení	0	2	3	12	3	76	<b>3,80</b>
5. tvrzení	0	1	1	4	14	91	<b>4,55</b>

*Zdroj: vlastní zpracování*

Graf č. 5: průměrné hodnoty v jednotlivých položkách v aspektu **přenos naučeného mezi školou a rodinou** v prezenční 02/20 a distanční výuce 9/20 pro N=20.



Zdroj: vlastní zpracování

Pro smysluplné učení se ve škole nelze spoléhat pouze na budoucí užitek plynoucí ze vzdělání. Pro dítě je významná především současnost, což lze pojmut jako vnímanou užitečnost či relevantnost naučeného doma. Vysoké hodnoty znamenají přesvědčení o propojení učiva s životem doma. Nízké hodnoty mohou ukazovat obtížnější motivování žáků k učení v dané oblasti. (Mareš, Ježek 2012).

#### **Interpretace výsledků v aspektu přenos naučeného mezi školou a rodinou:**

Výsledky ukazují, že celkové skóre v aspektu přenos naučeného mezi školou a rodinou se má **mírně zvyšující** se tendenci v období distanční výuky. V období, kdy probíhala prezenční výuka bylo dosaženo průměrných hodnot **3,75 – 4,30**. **Žáci vnímají příznivě mezi školou a rodinou během prezenční výuky. V distanční výuce sledujeme mírně zvyšující se tendenci ve vnímání naučeného mezi školou a rodinou, hodnoty dosáhly 3,9 – 4,35.**

Podle Evaluačního nástroje č. 15 sloužícímu k vyhodnocení dotazníku vyplývá, že normě v rozmezí 3,6 -4,2 odpovídají průměrné hodnoty z prezenční výuky. *Hodnoty pod 3,2 a nad 4,6 jsou neobvyklé.* **V distanční výuce vyšly nejvyšší hodnoty 4,65 v položce č. 1: „To, co se dozvím nebo naučím od rodičů a sourozenců, mi pomáhá při učení ve škole“.** Nižší hodnotu v distanční výuce měla pouze 4. položka s hodnotami 3,80: „Postupy, kterým jsem se naučil/a ve škole, se mi hodí, když na něčem pracuji doma“.

#### Doporučení:

Pokud přenos naučeného mezi školou a rodinou nevychází příznivě, důvody mohou být dvojí. Buď žákům není jasné, co by se jim ze školního učiva mohlo hodit doma, v běžném životě. Pak by učitel měl (tam, kde je to účelné) upozorňovat žáky na praktické souvislosti školního učiva. Anebo je problém doma, kde nikoho z rodiny nezajímá, zda se žák připravuje na vyučování, a pokud ano, jak při tom postupuje. Pak by měl učitel na třídních schůzkách nebo při individuálních konzultacích taktně na tyto aspekty zavést řeč.

## 6. Výsledky v aspektu preference soutěžení ze strany žáků

V aspektu **preference soutěžení ze strany žáků**, žáci odpovídali na tato tvrzení:

1. Vadí mi, když nedokážu pracovat tak dobře, jako někteří moji spolužáci.
2. Rád soutěžím se svými spolužáky.
3. Cítím se špatně, když se mi práce nedaří tak dobře, jako ostatním spolužákům.
4. Jsem rád, když se dozvím, jestli se mi práce daří lépe než většině mých spolužáků.
5. Raději se spolužáky soutěžím než spolupracuji.

Tabulka č. 6a znázorňuje četnosti odpovědí jednotlivých tvrzení 1. - 5. a průměrných hodnot z celkového skóre v aspektu **preference soutěžení ze strany žáků v prezenční výuce** v 2/2020 pro  $N=20$ .

	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spíše souhlasím	Souhlasím	Celkové skóre	Aritmetický průměr
1. tvrzení	3	3	7	4	3	61	<b>3,05</b>
2. tvrzení	0	3	4	9	4	74	<b>3,70</b>
3. tvrzení	3	7	3	4	3	57	<b>2,85</b>
4. tvrzení	1	1	3	10	5	77	<b>3,85</b>
5. tvrzení	5	4	4	6	1	54	<b>2,70</b>

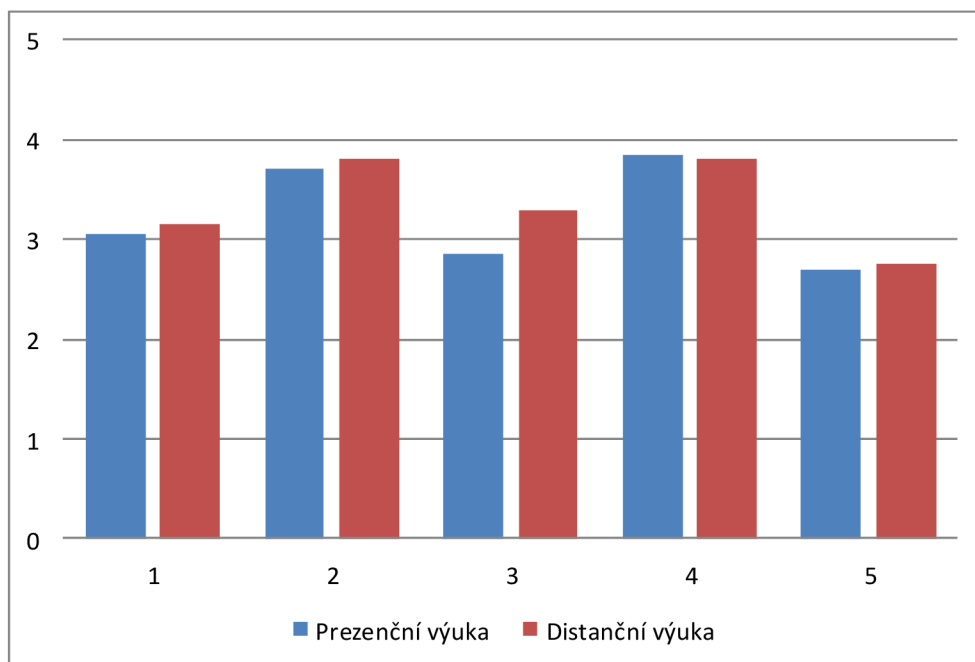
Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka č. 6b znázorňuje četnosti odpovědí jednotlivých tvrzení 1. - 5. a průměrných hodnot z celkového skóre v aspektu **preference soutěžení ze strany žáků v distanční výuce** v 9/2020 pro  $N=20$ .

	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spíše souhlasím	Souhlasím	Celkové skóre	Aritmetický průměr
1. tvrzení	3	3	6	4	4	63	<b>3,15</b>
2. tvrzení	0	2	4	10	4	76	<b>3,80</b>
3. tvrzení	2	6	1	6	5	66	<b>3,30</b>
4. tvrzení	2	0	4	8	6	76	<b>3,80</b>
5. tvrzení	4	5	5	4	2	55	<b>2,75</b>

Zdroj: vlastní zpracování

Graf č. 6: průměrné hodnoty v jednotlivých položkách v aspektu *preferenci soutěžení ze strany žáků* v prezenční 02/20 a distanční výuce 9/20 pro N=20.



Zdroj: vlastní zpracování

Optimální výuka kombinuje soutěživost motivující k relativně vysokým individuálním výkonům. Tato škála tvrzení se zaměřuje na preferenci soutěžení a srovnávání mezi spolužáky. Vysoké hodnoty značí zálibu v soutěžení, vzájemném srovnávání, nízké hodnoty pak odmítání soutěžení. **Tato charakteristika je oproti jiným aspektům klimatu třídy spíše individuální proměnnou.** Přesto může být třída vedena učitelem k vzájemnému soutěžení mezi žáky. (Mareš, Ježek, 2012).

#### **Interpretace výsledků v aspektu preference soutěžení ze strany žáků:**

Výsledky ukazují, že celkové skóre v aspektu preference soutěžení ze strany žáků má **mírně zvyšující** se tendenci v období distanční výuky. V období, kdy probíhala prezenční výuka bylo dosaženo průměrných hodnot **2,70 – 3,75**. **V distanční výuce sledujeme téměř shodné ledujeme mírně zvyšující se tendenci v preferenci soutěžení ze strany žáků, hodnoty dosáhly 2,75 – 3,80.** Tato charakteristika je oproti jiným aspektům klimatu třídy spíše **individuální proměnnou.**

Podle Evaluačního nástroje č. 15 sloužícímu k vyhodnocení dotazníku vyplývá, že normě v rozmezí 3,10 – 3,60 odpovídají průměrné hodnoty z prezenční výuky. *Hodnoty pod 3,20 a nad 4,00 jsou neobvyklé. Téměř shodnou hodnotu v distanční i prezenční výuce měla pouze 4. položka s hodnotami 3,80- 3,85:* „Jsem rád, když se dozvím, jestli se mi práce daří lépe než většině mých spolužáků“.

#### Doporučení:

Jestliže preference soutěžení ze strany žáků vychází vysoké, důvody mohou být přinejmenším dvojí. V této třídě se sešli žáci, kteří jsou výkonnostně orientováni; rádi soutěží, dožadují se žebříčků úspěšnosti. Anebo je to učitel, který preferuje neustálé vzájemné srovnávání žáků, zařazuje soutěže, v nichž někdo vyhrává, zatímco jiný prohrává. Nadměrný důraz na soutěžení (který je typický pro současnou společnost) pěstuje rivalitu a snahu uspět za každou cenu. Je tedy třeba zařazovat do výuky i postupy, které kladou důraz na vzájemnou spolupráci, na pomoc slabším. Na týmové činnosti, v nichž jde o kvalitu dosaženého výsledku, nikoli o pořadí.

## 7. Výsledky aspektu dění o přestávkách

V aspektu **dění o přestávkách**, žáci odpovídali na tato tvrzení:

1. Na přestávky se moc netěším.
2. O přestávkách si často přeji, aby už začala hodina.
3. O přestávkách se u nás dějí věci, které mi vadí.
4. O přestávkách si často přeji víc klidu.

*Tabulka č. 7a znázorňuje četnosti odpovědí jednotlivých tvrzení 1. - 4. a průměrných hodnot z celkového skóre v aspektu **dění o přestávkách** v **prezenční výuce** v 2/2020 pro N=20.*

	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spíše souhlasím	Souhlasím	Celkové skóre	Aritmetický průměr
1. tvrzení	10	6	4	0	0	34	<b>1,70</b>
2. tvrzení	13	5	2	0	0	29	<b>1,45</b>
3. tvrzení	11	6	3	0	0	32	<b>1,60</b>
4. tvrzení	10	6	3	1	0	35	<b>1,75</b>

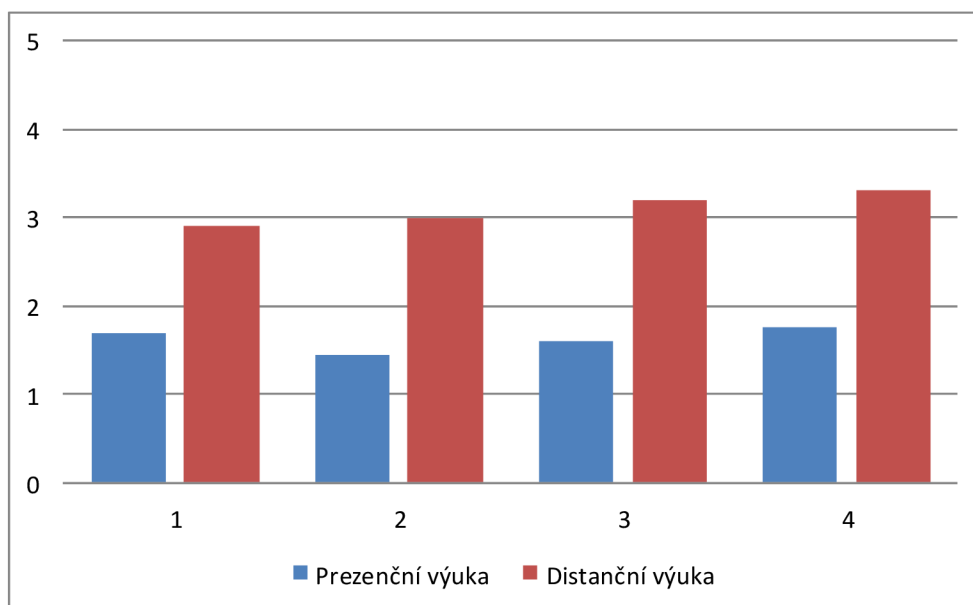
*Zdroj: vlastní zpracování*

*Tabulka č. 7b znázorňuje četnosti odpovědí jednotlivých tvrzení 1. - 4. a průměrných hodnot z celkového skóre v aspektu **dění o přestávkách** v **distanční výuce** v 9/2020 pro N=10.*

	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spíše souhlasím	Souhlasím	Celkové skóre	Průměr
1. tvrzení	0	1	9	0	0	29	<b>2,90</b>
2. tvrzení	0	0	10	0	0	30	<b>3,00</b>
3. tvrzení	0	0	8	2	0	32	<b>3,20</b>
4. tvrzení	0	0	8	1	1	33	<b>3,30</b>

*Zdroj: vlastní zpracování*

*Graf č. 7: průměrné hodnoty v jednotlivých položkách v aspektu **dění o přestávkách** v prezenční výuce 02/20 pro N=10 a distanční výuce 9/20 pro N=20.*



*Zdroj: vlastní zpracování*

Tato škála zjišťuje, zda jsou přestávky žádoucí příležitostí k odpočinku či nikoliv. Vysoké hodnoty na této škále indikují potenciální problémy v žakovském kolektivu spíše než problémy v organizaci přestávek, nízká hodnocení jsou pozitivní evaluace přestávek. (Mareš, Ježek, 2012).

### **Interpretace výsledků v aspektu dění o přestávkách:**

Výsledky ukazují, že i když celkové skóre v aspektu dění o přestávkách je téměř shodné. V období, kdy probíhala prezenční výuka bylo dosaženo průměrných hodnot **1,45 – 1,75**. **Žáci tedy hodnotí přestávky a čas na odpočinek a na komunikaci s jinými spolužáky kladně.** Většina žáků se na přestávky těší.

**V distanční výuce sledujeme zvyšující se tendenci ve vnímání hodnocení přestávek, kdy hodnoty dosáhly 2,90 – 3,30.** Všichni žáci odpověděli na tvrzení v období prezenční výuky. **V dotazníku, který se vztahoval k distanční výuce 10 žáků neodpovědělo (zaškrtno N) nebo vyplnilo těžko rozhodnout. Tato dvě období tedy nemůžeme porovnávat, neboť během distanční výuky žáci nebyli fyzicky ve škole, proto nelze tento aspekt adekvátně**



**posoudit. Absence fyzické třídy, jako místa, kde se žáci setkávají ve škole a změna školního vzdělávání přinesla žákům nestandardní situaci, kterou nelze vyhodnotit.**

Podle Evaluačního nástroje č. 15 sloužícímu k vyhodnocení dotazníku vyplývá, že normě v rozmezí 1,30 – 1,80 odpovídají průměrné hodnoty z prezenční výuky. *Hodnoty pod 1,20 a nad 3,00 jsou neobvyklé.*

#### Doporučení:

Běžné je, že se žáci na přestávky těší. Vydechnou si, popovídají, změni téma hovoru. Pokud však v rámci dané třídy dominuje obava z toho, co se zase bude dít během přestávky, znamená to, že se děje něco nezdravého. Buď jde jen o rámus, honičky, škádlení, které introvertně založeným žákům nevyhovuje, anebo se o přestávkách odehrává cosi rizikového. Učitel by měl taktně zjistit důvody žakovských obav.

## 8. Vyhodnocení aspektu možnost diskutovat během výuky

V aspektu **možnost diskutovat během výuky**, žáci odpovídali na tato tvrzení:

1. Během hodiny můžu ostatním nahlas říkat svoje nápady a myšlenky k probíranému tématu.
2. U tohoto učitele můžu říct svoje názory k probíraným tématům, diskutovat s ním během hodiny.
3. Tento učitel se mě ptá, co si myslím.
4. Tohoto učitele se mohu během hodiny na cokoliv zeptat.

Tabulka č. 8a znázorňuje četnosti odpovědi jednotlivých tvrzení 1. - 4. a průměrných hodnot z celkového skóre v aspektu **možnost diskutovat během výuky** v **prezenční výuce** v 2/2020 pro  $N=20$ .

	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spíše souhlasím	Souhlasím	Celkové skóre	Aritmetický průměr
1. tvrzení	1	4	5	8	2	66	<b>3,30</b>
2. tvrzení	0	1	5	5	9	82	<b>4,10</b>
3. tvrzení	0	1	5	5	9	82	<b>4,10</b>
4. tvrzení	1	1	3	4	11	83	<b>4,15</b>

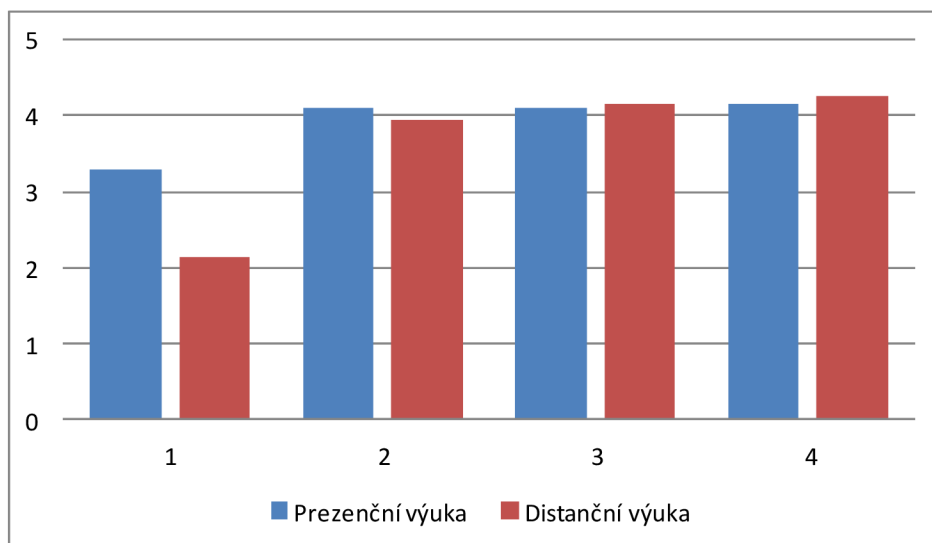
Zdroj: vlastní zpracování

Tabulka č. 8b znázorňuje četnosti odpovědi jednotlivých tvrzení 1. - 4. a průměrných hodnot z celkového skóre v aspektu **možnost diskutovat během výuky** v **distanční výuce** v 9/2020 pro  $N=20$ .

	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spíše souhlasím	Souhlasím	Celkové skóre	Aritmetický průměr
1. tvrzení	9	5	3	0	3	43	<b>2,15</b>
2. tvrzení	1	1	2	10	6	79	<b>3,95</b>
3. tvrzení	0	0	4	9	7	83	<b>4,15</b>
4. tvrzení	2	0	1	5	12	85	<b>4,25</b>

Zdroj: vlastní zpracování

Graf č.8: průměrné hodnoty v jednotlivých položkách v aspektu **možnost diskutovat během výuky** v prezenční 02/20 a distanční výuce 9/20 pro N=20.



Zdroj: vlastní zpracování

Mnohdy je žádoucí, aby žáci do hodiny přinášeli své myšlenky a dělili se o ně s učitelem a ostatními žáky. Tato škála se zaměřuje na reálnou přítomnost tohoto prvku. Vysoké hodnoty na této škále značí vysokou možnost vstupovat do hodiny se svými myšlenkami, názory, nízká, pak omezenou možnost. Z velké části jde také o to, do jaké míry to podporuje učitel. Tato škála velmi souvisí s aspekty jako je vnímaná opora učitele a rovný přístup učitele k žákům. (Mareš, Ježek, 2012).

#### **Interpretace výsledků v aspektu možnost diskutovat během výuky:**

Výsledky ukazují, že celkové skóre v aspektu preference soutěžení ze strany žáků má **mírně klesající tendenci** v období distanční výuky. V období, kdy probíhala prezenční výuka bylo dosaženo mírně nadprůměrných hodnot **3,30 – 4,15**. **Žáci mají možnost vstupovat běžně do hodiny svými myšlenkami a názory. V distanční výuce sledujeme, že téměř všechny průměrné hodnoty se shodují s prezenční výukou. kromě 1. tvrzení, kdy hodnota klesla na 2,15.**

Podle Evaluačního nástroje č. 15 sloužícímu k vyhodnocení dotazníku vyplývá, že **normě** v rozmezí **3,30 – 3,90** odpovídají průměrné hodnoty z prezenční výuky. *Hodnoty pod 2,70 a nad 4,20 jsou neobvyklé a měly by být předmětem pozornosti při interpretaci.*

***V distanční výuce u 1.tvrzení průměrné hodnoty dosáhly 2,15: „Během hodiny můžu ostatním nahlas říkat svoje nápady a myšlenky k probíranému tématu“.*** Výsledkem odpovídá nemožnost žáků se vyjádřit během výuky, neboť přes online výuky nemůže reagovat tak pohotově jako ve třídě anebo může mít žák problém s mluvením přes kameru.

#### Doporučení:

Pokud možnost diskutovat během výuky nevychází příznivě. Jde o vyučující, kteří nepřipouštějí žakovské dotazy, tím méně širší diskuzi o učivu. Direktivní přístup, zastrasování třídy jim skýtá jistotu, že se žáky nebudou kázeňské problémy. Žáci však zaujímají negativní postoj nejen k danému vyučujícímu, nýbrž i k jeho předmětu a k učivu, které po nich vyžaduje. Učitel by měl změnit taktiku a postupně získávat ztracenou důvěru žáků. Jen tak se může dozvědět, co si žáci skutečně myslí o probíraném učivu. Teprve z žakovských dotazů a z diskuze se žáky i mezi žáky samými může zjistit míru jejich porozumění učivu.

## 9. Výsledky v aspektu iniciativa žáků

V aspektu **iniciativa žáků**, žáci odpovídali na tato tvrzení:

1. Svoje nápady si ověřuji hledáním v knížkách, na internetu nebo nějakými pokusy.
2. Snažím se najít odpovědi na otázky, které mi vrtají hlavou.
3. Když nám dá učitel složitější problém, snažím se zjistit si sám odpověď.
4. Když mi něco vrtá hlavou, snažím se vyhledat někoho, kdo je na to odborník.

*Tabulka č. 9a znázorňuje četnosti odpovědí jednotlivých tvrzení 1. - 4. a průměrných hodnot z celkového skóre v aspektu **iniciativa žáků** v **prezenční výuce** v 2/2020 pro N=20.*

	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spíše souhlasím	Souhlasím	Celkové skóre	Aritmetický průměr
1. tvrzení	2	2	4	8	4	70	<b>3,50</b>
2. tvrzení	0	1	1	7	11	88	<b>4,40</b>
3. tvrzení	1	1	5	9	4	74	<b>3,70</b>
4. tvrzení	0	2	4	8	6	78	<b>3,90</b>

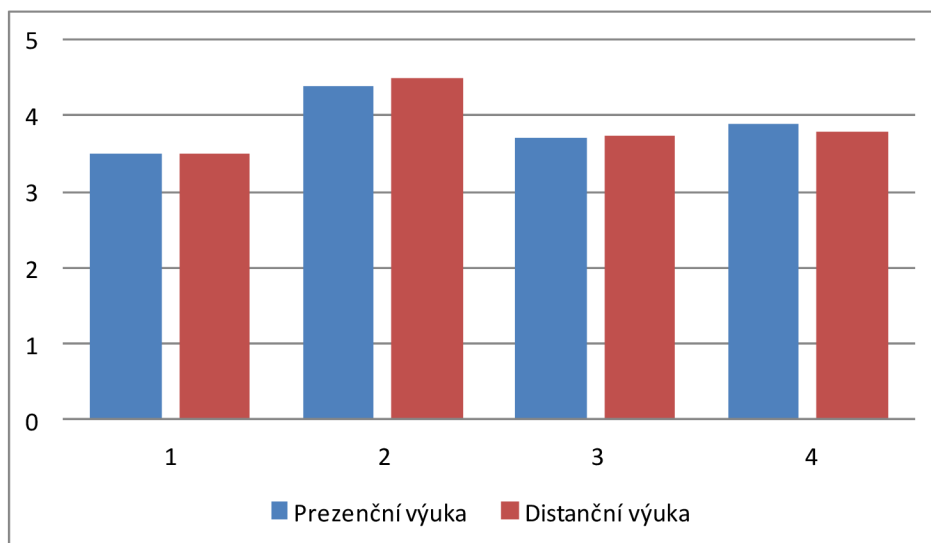
*Zdroj: vlastní zpracování*

*Tabulka č. 9b znázorňuje četnosti odpovědí jednotlivých tvrzení 1. - 4. a průměrných hodnot z celkového skóre v aspektu **iniciativa žáků** v **distanční výuce** v 9/2020 pro N=20.*

	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spíše souhlasím	Souhlasím	Celkové skóre	Aritmetický průměr
1. tvrzení	2	2	5	6	5	70	<b>3,50</b>
2. tvrzení	0	0	0	10	10	90	<b>4,50</b>
3. tvrzení	1	0	6	9	4	75	<b>3,75</b>
4. tvrzení	0	3	5	5	7	76	<b>3,80</b>

*Zdroj: vlastní zpracování*

Graf č. 9: průměrné hodnoty v jednotlivých položkách v aspektu **iniciativa žáků** během výuky v prezenční 02/20 a distanční výuce 9/20 pro N=20.



Zdroj: vlastní zpracování

Tato škála zjišťuje míru, v níž si žák aktivně a samostatně získává poznatky v dané oblasti. V situaci, kdy taková iniciativa kontrastuje s jeho výkony v předmětu, může být tato informace přínosná. Vysoké hodnoty značí tendenci samostatně si vyhledávat poznatky, nízké hodnoty pak spíše absenci této tendence (Mareš, Ježek, 2012).

#### **Interpretace výsledků v aspektu iniciativa žáků:**

Výsledky ukazují, že i když celkové skóre v aspektu iniciativa žáků je téměř shodné. V období, kdy probíhala prezenční výuka bylo dosaženo průměrných hodnot **3,50 – 4,40**. **V distanční výuce sledujeme, že téměř všechny průměrné hodnoty se shodují s prezenční výukou.**

Podle Evaluačního nástroje č. 15 sloužícímu k vyhodnocení dotazníku vyplývá, že **normu** v rozmezí **3,40 – 3,90** převyšují průměrné hodnoty z prezenční výuky. *Hodnoty pod 3,00 a nad 4,20 jsou neobvyklé a mohou být zajímavé pro interpretaci.* **V distanční výuce průměrné hodnoty dosáhly 3,50 -4,50: Kde tvrzení: „Snažím se najít odpovědi na otázky, které mi vrtají hlavou.“ s nejvyšší průměrnou hodnotou.**

### Doporučení:

Jestliže iniciativa žáků nevychází příznivě, jde o širší problém, jak motivovat žáky, aby se o učivo daného předmětu zajímali hlouběji a snažili se o něm dozvědět více, než se jim říká ve škole. Lze toho dosáhnout např. zadáváním speciálních domácích úkolů, které je přimějí hledat na internetu, v encyklopediích, experimentovat atd. Lze také zadávat rozsáhlejší úkoly typu projektů celé skupině žáků. Skupina musí cosi vypátrat, vyzpovídat pamětníky, hledat v archivech, něco vytvořit atd.

## 10. Výsledky v aspektu snaha žáků učit se

V aspektu **snaha žáků učit se**, žáci odpovídali na tato tvrzení:

1. Snažím se, aby za mnou bylo vidět kus práce.
2. Snažím se udělat vše, co jsem si naplánoval.
3. Obvykle dávám pozor hned na začátku hodiny.
4. Víím, co se chci v předmětu naučit.
5. Při vyučování v tomto předmětu dávám pozor.
6. V tomto předmětu se snažím opravdu porozumět tomu, co se učíme.
7. Víím, jak moc musím pracovat, abych předmět úspěšně zvládl/a.

*Tabulka č. 10a znázorňuje četnosti odpovědí jednotlivých tvrzení 1. - 7. a průměrných hodnot z celkového skóre v aspektu snaha žáků učit se v prezenční výuce v 2/2020 pro N=20.*

	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spíše souhlasím	Souhlasím	Celkové skóre	Aritmetický průměr
1. tvrzení	0	0	2	8	10	88	<b>4,40</b>
2. tvrzení	1	0	1	10	8	84	<b>4,20</b>
3. tvrzení	0	1	3	8	8	83	<b>4,15</b>
4. tvrzení	1	1	5	9	4	74	<b>3,70</b>
5. tvrzení	0	1	2	8	9	85	<b>4,25</b>
6. tvrzení	0	0	3	7	10	87	<b>4,35</b>
7. tvrzení	0	0	4	7	9	85	<b>4,25</b>

*Zdroj: vlastní zpracování*

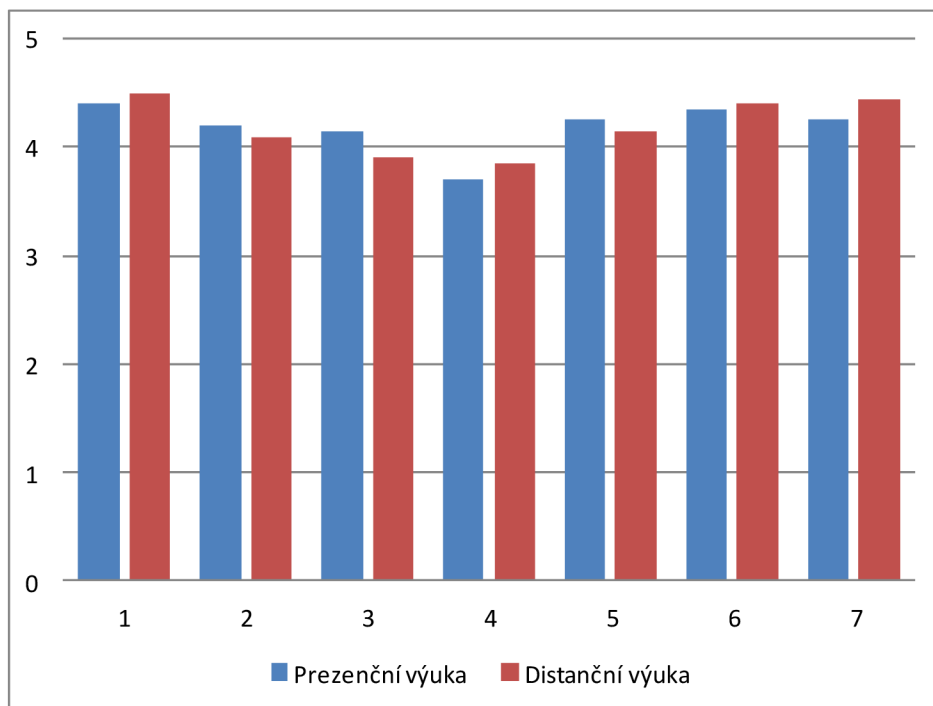
*Tabulka č. 10b znázorňuje četnosti odpovědí jednotlivých tvrzení 1. - 7. a průměrných hodnot z celkového skóre v aspektu snaha žáků učit se v distanční výuce v 9/2020 pro N=20.*

	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spíše souhlasím	Souhlasím	Celkové skóre	Aritmetický průměr
1. tvrzení	0	0	0	10	10	90	<b>4,50</b>
2. tvrzení	1	0	1	12	6	82	<b>4,10</b>
3. tvrzení	1	1	6	3	9	78	<b>3,90</b>
4. tvrzení	1	0	5	9	5	77	<b>3,85</b>
5. tvrzení	0	0	5	7	8	83	<b>4,15</b>
6. tvrzení	0	0	2	8	10	88	<b>4,40</b>
7. tvrzení	0	0	1	9	10	89	<b>4,45</b>

*Zdroj: vlastní zpracování*



Graf č. 10: průměrné hodnoty v jednotlivých položkách v aspektu *snaha žáků učit se* během výuky v prezenční 02/20 a distanční výuce 9/20 pro N=20.



Zdroj: vlastní zpracování

Podobně jako iniciativa je pozornost, kterou žáci věnují dosahování cílů a plnění úkolů významným prvkem dokreslujícím jejich vnímání klimatu třídy. Vysoká hodnota na této škále značí cílevědomost a pracovitost. Nízká hodnota může znamenat zaměření spíše na sociální aspekty života třídy, popř. odmítnutí či rezignaci na učení. (Mareš, Ježek, 2012).

#### **Interpretace výsledků v aspektu snaha žáků učit se:**

Výsledky ukazují, že celkové skóre v aspektu snaha žáků učit se je téměř shodné. V období, kdy probíhala prezenční výuka bylo dosaženo průměrných hodnot **3,70 – 4,40**. *Žáci se snaží učit, mají zájem o výuku.* **V distanční výuce sledujeme, že téměř všechny průměrné hodnoty se shodují s prezenční výukou.**

Podle Evaluačního nástroje č. 15 sloužícímu k vyhodnocení dotazníku vyplývá, že **normu** v rozmezí **3,80 – 4,20** převyšují průměrné hodnoty z prezenční výuky. *Hodnoty pod 3,50 a nad 4,60 jsou neobvyklé a mohou být zajímavé pro interpretaci. V distanční výuce průměrné hodnoty dosáhly 3,85 -4,50:* U tvrzení č.5 hodnoty klesly: „Při vyučování v tomto předmětu dávám pozor.“ V distanční výuce bylo pro mnohé žáky těžké udržet pozornost během online vyučování.

#### Doporučení:

Jestliže snaha žáků učit se nevychází příznivě, učitel stojí před úkolem naučit žáky systematicky pracovat: naplánovat si činnost, soustředit se na práci, využívat čas, kontrolovat vlastní postup, odlišit podstatné věci od podružností. Ne vždy to žáci sami od sebe dovedou a měli by ve škole zažít situace, v nichž si tyto dovednosti nacvičí.

## 11. Výsledky aspektu snaha zalíbit se okolí

V aspektu **snaha zalíbit se okolí**, žáci odpovídali na tato tvrzení:

1. Říkám spíš to, co chce učitel slyšet, než to, co si doopravdy myslím.
2. Než na nějakou složitější otázku začnu odpovídat, nejdřív poslouchám, co říkají ostatní spolužáci.
3. Říkám spíš to, co si myslí moji spolužáci, než to, co si myslím já sám.
4. To, co si doopravdy myslím, si nechávám raději pro sebe.

*Tabulka č.11a znázorňuje četnosti odpovědí jednotlivých tvrzení 1. - 4. a průměrných hodnot z celkového skóre v aspektu **snaha zalíbit se okolí v prezenční výuce** v 2/2020 pro N=20.*

	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spíše souhlasím	Souhlasím	Celkové skóre	Aritmetický průměr
<b>1. tvrzení</b>	1	6	6	4	3	62	<b>3,10</b>
<b>2. tvrzení</b>	0	3	7	5	5	72	<b>3,60</b>
<b>3. tvrzení</b>	1	5	8	3	3	62	<b>3,10</b>
<b>4. tvrzení</b>	5	4	4	4	3	56	<b>2,80</b>

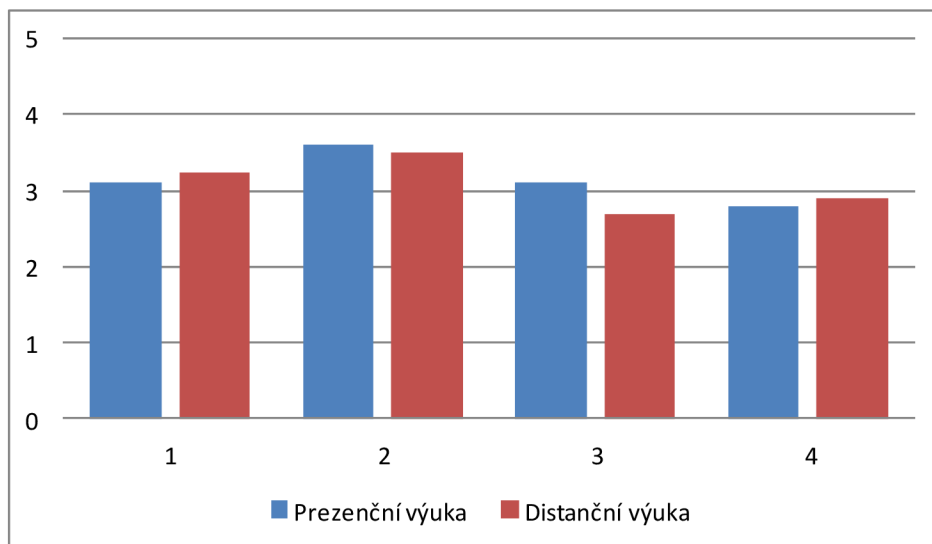
*Zdroj: vlastní zpracování*

*Tabulka č. 11b znázorňuje četnosti odpovědí jednotlivých tvrzení 1. - 4. a průměrných hodnot z celkového skóre v **aspektu snaha zalíbit se okolí v distanční výuce** v 9/2020 pro N=20.*

	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spíše souhlasím	Souhlasím	Celkové skóre	Aritmetický průměr
<b>1. tvrzení</b>	1	5	6	4	4	65	<b>3,25</b>
<b>2. tvrzení</b>	0	4	6	6	4	70	<b>3,50</b>
<b>3. tvrzení</b>	3	4	10	2	1	54	<b>2,70</b>
<b>4. tvrzení</b>	4	3	7	3	3	58	<b>2,90</b>

*Zdroj: vlastní zpracování*

Graf č. 11: průměrné hodnoty v jednotlivých položkách v aspektu **snaha zalíbit se okolí** během výuky v prezenční 02/20 a distanční výuce 9/20 pro N=20.



Zdroj: vlastní zpracování

Škála zjišťuje míru žákovské konformity v jejich komunikaci, zadržení prvního impulzu a přizpůsobování své reakce reakcím ostatních. Značná míra konformity je v dětství i v adolescenci přirozená a pro učitele usilujícího o vysokou míru interaktivnosti výuky představuje překážku. Vysoké hodnoty značí vysokou míru snahy zalíbit se, nízké pak nízkou míru. **Podobně jako u preference soutěžení jde o do značné míry individuální charakteristiku žáka.** (Ježek, Mareš, 2012).

#### **Interpretace výsledků v aspektu snaha žáků zalíbit se:**

Výsledky ukazují, že celkové skóre v aspektu snaha žáků učít se je téměř shodné. V období, kdy probíhala prezenční výuka bylo dosaženo průměrných hodnot **2,80 – 3,60**, což představuje vysokou snahu zalíbit se spolužákům. **V distanční výuce sledujeme, že téměř všechny průměrné hodnoty se shodují s prezenční výukou.**

Podle Evaluačního nástroje č. 15 sloužícímu k vyhodnocení dotazníku vyplývá, že **normu** v rozmezí **2,70 – 3,10** převyšují průměrné hodnoty z prezenční výuky. *Hodnoty pod 2,40 a nad 3,60 jsou neobvyklé a mohou být zajímavé pro interpretaci. V distanční výuce průměrné hodnoty dosáhly 2,70- 3,25.* U tvrzení č.3 hodnoty klesly: „**Říkám spíš to, co si myslí moji spolužáci, než to, co si myslím já sám**“. U tvrzení č.2 vyšly v obou obdobích hodnoty **vyšší než je průměr**: „**Než na nějakou složitější otázku začnu odpovídat, nejdřív poslouchám, co říkají ostatní spolužáci**“.

#### Doporučení:

Jestliže snaha zalíbit se okolí vychází vysoká, situace nesevřídí jen o nevhodných postojích žáka, ale o rizikové životní filozofii: jedinec nechce říkat své názory, chce životem „proplout“. Přidává se k těm, kdo mají momentálně převahu, vyčkává, jak věci dopadnou. Tady nejde o vzdělávací problém, ale o problém výchovný. Učitel může takového žáka vyzvat ke sdělení názoru ještě dříve, než je znám, ten „správný názor“. Jindy po žákovi může chtít, aby své stanovisko doložil argumenty. Vyplatí se také vést žáky k tomu, aby se na problém podívali z pohledu toho druhého, i když je to protivník. Anebo žáky vést k tomu, aby zkusili shromáždit jak argumenty pro diskutovaný názor, tak argumenty proti němu.

## 6 Diskuze

### Vztahy se spolužáky a jejich komunikace a spolupráce

V období distanční výuky žáci společně netrávili čas ve třídě a změnou prostředí, kdy se učili několik měsíců z domova, neměli možnost spolu fyzicky komunikovat. Tato změna školního prostředí, mohla ovlivnit míru spokojenosti a intenzity vztahů ve třídě.

Jak ukazuje tabulka č. 1b, v distanční výuce tyto hodnoty v tvrzení č. 3 – „*Když dostaneme nějaký společný úkol, spolupracuje se mi vždy dobře*“. Hodnoty výrazně klesly, což mohlo znamenat, že se žákům obtížněji komunikovalo se spolužáky. Vzhledem k tomu, že žáci nemohli fyzicky být spolu ve škole a vzájemně komunikovat, mohlo to snížit jejich sociální propojení a vytváření přátelských vazeb. Učitel může podpořit sociální vztahy například prostřednictvím virtuálních skupinových aktivit nebo diskuzních fór, kde se žáci mohou neformálně bavit a sdílet své zážitky.

Podle výsledků tabulky č. 2b tvrzení č. 1: „*Svoje myšlenky nebo názory vysvětluji spolužákům*“ s klesajícími hodnotami v období distanční výuky může ukazovat, jak je důležitá fyzická interakce. **Domnívám se, že fyzická oddělenost a komunikace přes online platformy mohou vést ke snížení spontánnosti a přirozenosti v komunikaci.** Žáci se mohou cítit méně motivováni zapojit se do diskuzí. Také mohou mít problémy s projevem svých názorů, protože pro ně není přirozené komunikovat přes videohovor.

Jejich komunikace se omezila jen na online prostředky jako jsou e-maily, videohovory, chatování přes různé platformy (WhatsApp, Messenger). Tato forma komunikace je méně spontánní a není osobní, což **mohlo vést ke snížení intenzity vztahů mezi spolužáky.** **Distanční výuka mohla snížit snahu o budování vztahů a nových přátelství.** Žáci se mohli cítit izolovaně a méně propojeni se třídou.

Ze své zkušenosti mohou říct, že během distanční výuky dochází ke ztrátě příležitostí pro neformální sociální interakce, jako jsou rozhovory ve třídě, společné aktivity a hraní, které můžou snížit pocit propojení komunity a zvláště u dětí na prvním stupni, kdy určitou roli hraje i jejich nízký věk.

## **Opora od učitele a rovný přístup k žákům**

Distanční výuka může být určitou výzvou pro učitele v poskytování podpory žákům. **Fyzická oddělenost může ztížit rozpoznání specifických potřeb a obtíží jednotlivých žáků. Učitelé mohou být limitováni ve své schopnosti poskytnout individuální pomoc a podporu.**

**Distanční výuka může ztížit také poskytování emocionální podpory.** Učitel se může pokusit obnovit pocit společenství, jakmile se žáci vracejí k prezenční výuce různými „třídními rituály“ (oblíbenou básní, písní) zapojením do společných her a povídání si, vytvořením prostoru pro radostné a pozitivní zážitky během výuky.

Myslím si, že po návratu z distanční výuky by se měl každý učitel snažit vytvořit pro žáky takové prostředí, kde se žáci mohou otevřeně vyjádřit a sdílet své pocity a zážitky spojené s distanční výukou. Důležité je vytvořit bezpečný prostor, kde bude žákům učitel naslouchat a budou vnímat jeho oporu a zájem. **Být vnímavý pedagog a podporovat komunikaci a vytvářet prostor pro vyjádření emocí může být klíčem k obnovení emocionální pohody žáků na nižším stupni základní školy.**

## **Přenos naučeného mezi školou a rodinou**

Rodiče, kteří se během distanční výuky zapojovali do vzdělávacího procesu svých dětí, čelili novým výzvám. Jak jsem měla možnost z pozice pedagoga sledovat, rodiče se v domácím prostředí více zapojovali do učení s dětmi, pomáhali jim. Mnohé úkoly se odevzdávaly přes různé platformy, např. Google učebna, kde museli vkládat „ofocené úkoly“ svých dětí, což vyžadovalo pro některé nové dovednosti a hlavně technické vybavení, museli mít doma počítač a také připojení k internetu. Pro mnohé rodiče bylo velmi náročné pomáhat dětem se školním učením a současně zvládat své vlastní pracovní povinnosti. Rodiče žáků se museli snažit najít rovnováhu mezi rodinným a pracovním životem a organizovat si čas tak, aby mohli efektivně podporovat své děti při jejich učení. Limity v přenosu informací, časté výpadky internetového připojení, slabý signál, špatný online přenos a zhoršený přenos zvuku patřily ke každodenním úskalím během online připojení, kterým museli žáci i učitelé čelit.

## Závěr

Hlavním cílem diplomové práce je zjišťování psychosociálního klimatu u žáků, zda se odlišovalo vnímání klimatu třídy při prezenční a distanční výuce. Dílčím cílem bylo zjistit, zda došlo ke změně vnímání klimatu školní třídy mezi dvěma měřeními. V práci jsou popsány faktory, které mohou ovlivňovat klima školní třídy. Součástí práce je zamyšlení se nad tím, zda změna prostředí v procesu vzdělávání může změnit vnímání klimatu třídy.

Teoretická část je zaměřena na školní třídu jako sociální skupinu. V práci jsou popsány faktory, které jsou součástí klimatu školní třídy, jako je atmosféra, klima školy a prostředí školní třídy. V další kapitole se zabýváme faktory, které ovlivňují klima školní třídy jako je komunikace, vztahy a soudržnost, spolupráce učitele se žáky, motivace a hodnocení žáků a také prostředí školní třídy. V teoretické části jsou uvedeni spoluvůrci, kteří utvářejí školní klima. Je zde popsána úloha učitele a jeho styly vedení žáků. Jsou zde popsáni žáci a také jejich rodiče, jako spoluvůrci psychosociálního klimatu třídy.

Ve výzkumné části práce jsme analyzovali data, která byla získána výzkumným šetřením ve školní třídě na základní škole pomocí kvantitativní metody, dotazníkovým šetřením. Byl použit dotazník Klima školní třídy. Výzkum byl proveden u žáků jedné sledované třídy, u které proběhla změna školního prostředí v době, kdy probíhala distanční výuka.

Získané údaje jsme porovnávali ve dvou obdobích a také se stanovenou normou pro tento typ šetření. **Zjistili jsme, že změna školního prostředí má vliv na vnímání klimatu třídy. Ve sledované třídě se v období distanční výuky z 11 sledovaných aspektů u 2 snížila spokojenost ve vnímání v aspektu dobré vztahy se spolužáky a spolupráce se spolužáky.** V dalších 5 sledovaných aspektech byly výsledky šetření v obou sledovaných obdobích téměř vyrovnané. Byly to aspekty: rovný přístup učitele k žákům, preference soutěžení ze strany žáků, iniciativa žáků, snaha žáků učit se, snaha zalíbit se okolí. Mírně se snížilo vnímání spokojenosti žáků u aspektu možnost diskutovat během distanční výuky. A k mírnému navýšení spokojenosti ve vnímání bylo vyhodnoceno u přenosu naučeného mezi školou a rodinou došlo v období distanční výuky. Žáci vnímali zvýšenou oporu od učitele v období distanční výuky a tu hodnotili pozitivně. Porovnání aspektu dění o přestávkách nemohlo být vyhodnoceno. V prezenční výuce žáci hodnotili přestávky kladně a ke své spokojenosti.



Výsledky měření nám ukázaly, nakolik může být přínosné sledovat spokojenost žáků a klimatu ve školní třídě. Výzkum nám ukázal srovnání vnímání žáků ve zcela odlišných obdobích, v období prezenční výuky a v období distanční výuky, která do té doby nebyla běžná. Výsledky ukázaly, jak je komunikace a spolupráce důležitá a že fyzické místo, kde se žáci setkávají ve školní třídě má nezastupitelnou úlohu v rámci vzdělávání. Je to místo, kde se utvářejí sociální vztahy a probíhá komunikace, žáci zažívají pocit sounáležitosti a spokojenosti. Pozitivní vnímání opory ze strany učitele je důležitou součástí vnímání spokojenosti školní třídy a jeho klimatu.

Cíl práce pokládám za splněný. Na základě shrnutí výsledků provedeného výzkumu můžu potvrdit, že změna školního prostředí v procesu vzdělávání má vliv na změnu vnímání klimatu školní třídy.

## Literatura:

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

ČÁP, Jan. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-x.

ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. Psychologie pro učitele. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

ČAPEK, Robert. Třídní klima a školní klima. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.

FIALOVÁ, Ivana a MATÝSKOVÁ, Danuše. Klima na školách. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2007. ISBN 978-80-7368-420-4.

GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Edice pedagogické literatury. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

GAVORA, Peter. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.

GRECMANOVÁ, Helena. Klima školy. Edukace (Hanex). Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.

HOLEČEK, Václav. Psychologie v učitelské praxi. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-3704-1.

JEŽEK, Stanislav (ed.). Psychosociální klima školy. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-13-6.

LAŠEK, Jan. Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-980-9

MAREŠ, Jiří. Pedagogická psychologie. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

MAREŠ, Jiří a JEŽEK, Stanislav. Klima školní třídy: dotazník pro žáky. Evaluační nástroje. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-79-8.

PETLÁK, Erich. Klíma školy a klíma triedy, Iris, 2006. ISBN 80-89018-97-1.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

## Seznam tabulek a grafů

<i>Tabulka č. 1: Struktura dotazníku s 11 aspekty a počtem tvrzení</i>	40
<i>Tabulka č. 2: Škála odpovědí k jednotlivým tvrzením dotazníku</i>	41
<i>Tabulka č. 1a: aspekt dobré vztahy se spolužáky v prezenční výuce</i>	42
<i>Tabulka č. 1b: aspekt dobré vztahy se spolužáky v distanční výuce</i>	42
<i>Tabulka č. 2a: aspekt spolupráce se spolužáky v prezenční výuce</i>	45
<i>Tabulka č. 2b: aspekt spolupráce se spolužáky v distanční výuce</i>	45
<i>Tabulka č. 3a: aspekt vnímaná opora od učitele v prezenční výuce</i>	48
<i>Tabulka č. 3b: aspekt vnímaná opora od učitele v distanční výuce</i>	48
<i>Tabulka č. 4a: aspekt rovný přístup učitele k žákům v prezenční výuce</i>	50
<i>Tabulka č. 4b: aspekt rovný přístup učitele k žákům v distanční výuce</i>	50
<i>Tabulka č. 5a: aspekt přenos naučeného mezi školou a rodinou v prezenční výuce</i>	53
<i>Tabulka č. 5b: aspekt přenos naučeného mezi školou a rodinou v distanční výuce</i>	53
<i>Tabulka č. 6a: aspekt preference soutěžení ze strany žáků v prezenční výuce</i>	56
<i>Tabulka č. 6b: aspekt preference soutěžení ze strany žáků v distanční výuce</i>	56
<i>Tabulka č. 7a: aspekt dění o přestávkách v prezenční výuce</i>	59
<i>Tabulka č. 7b: aspekt dění o přestávkách v distanční výuce</i>	59
<i>Tabulka č. 8a: aspekt možnost diskutovat během výuky v prezenční výuce</i>	62
<i>Tabulka č. 8b: aspekt možnost diskutovat během výuky v distanční výuce</i>	62
<i>Tabulka č. 9a: aspekt iniciativa žáků v prezenční výuce</i>	65
<i>Tabulka č. 9b: aspekt iniciativa žáků v distanční výuce</i>	65
<i>Tabulka č. 10a: aspekt snaha žáků učit se v prezenční výuce</i>	68
<i>Tabulka č. 10b: aspekt snaha žáků učit se v distanční výuce</i>	68
<i>Tabulka č. 11a: aspekt snaha zalíbit se okolí v prezenční výuce</i>	71
<i>Tabulka č. 11b: aspekt snaha zalíbit se okolí v distanční výuce</i>	71
<i>Graf č. 1 aspekt dobré vztahy</i>	43
<i>Graf č. 2 aspekt spolupráce se spolužáky</i>	46
<i>Graf č. 3 aspekt vnímaná opora od učitele</i>	49
<i>Graf č. 4 aspekt rovný přístup učitele k žákům</i>	51
<i>Graf č. 5 aspekt přenos naučeného mezi školou</i>	54
<i>Graf č. 6 aspekt preference soutěžení ze strany žáků</i>	57
<i>Graf č. 7 aspekt dění o přestávkách</i>	60
<i>Graf č. 8 aspekt možnost diskutovat během výuky</i>	63
<i>Graf č. 9 aspekt iniciativa žáků</i>	66
<i>Graf č. 10 aspekt snaha žáků učit se</i>	69
<i>Graf č. 11 aspekt snaha zalíbit se okolí</i>	72

## **Anotace**

Diplomová práce se věnuje psychosociálnímu klimatu školní třídy na základní škole. Teoretická část popisuje, co třídní klima utváří, vysvětluje rozdíly mezi atmosférou, klimatem a prostředím třídy. Zaměřuje se na popis a vývoj třídy jako malé sociální skupiny. Diplomová práce se zaměřuje na aktéry, kteří se podílejí na vytváření klimatu školní třídy. Popisuje faktory, které ovlivňují klima třídy. Praktická část se zaměřuje na zkoumání psychosociálního klimatu u žáků 1. stupně základní školy. Popisuje změny ve vnímání klimatu školní třídy u žáků, kteří zažili distanční výuku po dobu několika měsíců.

Cílem výzkumné části je popsat třídní klima jedné vybrané třídy a případné změny ve spokojenosti žáků ve dvou rozdílných obdobích, v období prezenční výuky a v období distanční výuky. Během výzkumu proběhlo dotazníkové šetření. Při výzkumu byl použit dotazník Jiřího Mareše a Stanislava Ježka Klima školní třídy.

## **Klíčová slova**

Klima třídy, škola, školní třída, sociální skupina, základní škola, žák, učitel, komunikace, prostředí školy, distanční výuka.

Příloha 1 – Dotazník Klima školní třídy

**AF** Cesta ke kvalitě

EVROPSKÁ UNIE **esf** MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY  
INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

**Klima školní třídy**

Moje odpovědi se týkají (jméno učitele nebo učitelky, vybrané v předchozí volbě), který/kteřá v naší třídě vyučuje (jméno předmětu, vybraného v předchozí volbě).

U všech následujících faktorů je používaná škála:

1	2	3	4	5
nesouhlasím	spíše nesouhlasím	těžko rozhodnout	spíše souhlasím	souhlasím

**Dobré vztahy se spolužáky**

1. V naší třídě mám hodně dobrých kamarádů/kamarádek.	1	2	3	4	5
2. Spolužáci se ke mně chovají přátelsky.	1	2	3	4	5
3. Když dostaneme nějaký společný úkol, spolupracuje se mi se spolužáky dobře.	1	2	3	4	5
4. Mám pocit, že většina spolužáků mě má docela ráda.	1	2	3	4	5
5. Když potřebuji, spolužáci mi pomohou.	1	2	3	4	5

**Spolupráce se spolužáky**

1. Svoje myšlenky nebo názory vysvětluji spolužákům.	1	2	3	4	5
2. Diskutujeme se spolužáky, jak by se daly vyřešit úkoly či problémy, které nám učitel/učitelka předložil/předložila.	1	2	3	4	5
3. Ostatní spolužáci se mě ptají, jak jsem postupoval/a při řešení určitého úkolu či problému.	1	2	3	4	5
4. V tomto předmětu se učím i od svých spolužáků.	1	2	3	4	5
5. Spolužáci se mnou chtějí spolupracovat na různých úkolech.	1	2	3	4	5

**Vnímaná opora od učitele**

1. Tomuto učiteli/Této učitelce na mně velmi záleží.	1	2	3	4	5
2. Tento učitel/Tato učitelka se mi snaží pomáhat.	1	2	3	4	5
3. Tento učitel/Tato učitelka bere v úvahu to, co prožívám, jak se cítím.	1	2	3	4	5
4. Tento učitel/Tato učitelka mi pomůže, když budu mít problémy s učením.	1	2	3	4	5
5. Tento učitel/Tato učitelka se mnou baví, nepřehlíží mě.	1	2	3	4	5

[www.ae.nuov.cz](http://www.ae.nuov.cz)



**Rovný přístup učitele k žákům**

1. Tento učitel/Tato učitelka věnuje stejnou pozornost mým otázkám jako otázkám ostatních; nedělá rozdíly.	1	2	3	4	5
2. Tento učitel/Tato učitelka mi pomáhá stejně jako ostatním.	1	2	3	4	5
3. Mám v tomto předmětu stejnou možnost se k věcem vyjadřovat jako ostatní.	1	2	3	4	5
4. Tento učitel/Tato učitelka se ke mně chová stejně jako k ostatním spolužákům.	1	2	3	4	5
5. Když se mi něco podaří, tento učitel mě pochválí stejně, jako spolužáky	1	2	3	4	5

**Přenos naučeného mezi školou a rodinou**

1. To, co se dozvím nebo naučím od rodičů a sourozenců, mi pomáhá při učení ve škole.	1	2	3	4	5
2. Co jsem se naučil/a ve škole v mnoha různých předmětech, se mi hodí doma.	1	2	3	4	5
3. Co jsem se naučil/a v tomto předmětu ve škole, se mi hodí doma.	1	2	3	4	5
4. Postupy, kterým jsem se naučil/a ve škole, se mi hodí, když na něčem pracuji doma.	1	2	3	4	5
5. Rodiče nebo sourozenci mi pomáhají, když se doma připravuji do školy, když se učím, dělám úkoly.	1	2	3	4	5

**Preference soutěžení ze strany žáků**

1. Vadí mi, když nedokážu pracovat tak dobře, jako někteří moji spolužáci.	1	2	3	4	5
2. Rád soutěžím se svými spolužáky.	1	2	3	4	5
3. Cítím se špatně, když se mi práce nezdaří tak dobře, jako ostatním spolužákům.	1	2	3	4	5
4. Jsem rád, když se dozvím, jestli mi práce daří lépe než většině mých spolužáků.	1	2	3	4	5
5. Raději se spolužáky soutěžím, než spolupracuji.	1	2	3	4	5

**Dění o přestávkách**

1. Na přestávky se moc netěším. (Když se netěšíš, označ: souhlasím)	1	2	3	4	5
2. O přestávkách si často přeji, aby už začala hodina.	1	2	3	4	5
3. O přestávkách se u nás často dějí věci, které mi vadí.	1	2	3	4	5
4. O přestávkách si často přeji víc klidu.	1	2	3	4	5

## Cesta ke kvalitě

Dále pokračují volitelné faktory – budou závislé na tom, zdali je bude chtít škola prověřit (dozvědět se postoje žáků k otázkám obsaženým ve faktorech). Informace, které faktory škola využije, se budou získávat v „Prostředí pro uzpůsobení si dotazníku klima školní třídy podmínkám školy“.

**Možnost diskutovat během výuky**

1. Během hodiny můžu ostatním nahlas říkat svoje nápady a myšlenky k probíranému tématu.	1	2	3	4	5
2. U tohoto učitele/učitelky můžu říct svoje názory k probíraným tématům, diskutovat s ní/m během hodiny.	1	2	3	4	5
3. Tento učitel/učitelka se mě ptá, co si myslím.	1	2	3	4	5
4. Tohoto učitele/Této učitelky se mohu během hodiny na cokoli zeptat.	1	2	3	4	5

**Iniciativa žáků**

1. Svoje nápady si ověřuji hledáním v knížkách, na internetu nebo nějakými pokusy.	1	2	3	4	5
2. Snažím se najít odpovědi na otázky, které mi vrtají hlavou.	1	2	3	4	5
3. Když nám dá učitel/učitelka složitější problém, snažím se zjistit si sám odpověď.	1	2	3	4	5
4. Když mi něco vrtá hlavou, snažím se vyhledat někoho, kdo je na to odborník.	1	2	3	4	5

**Snaha žáků učit se**

1. Snažím se, aby za mnou bylo vidět kus práce.	1	2	3	4	5
2. Snažím se udělat vše, co jsem si naplánoval.	1	2	3	4	5
3. Obvykle dávám pozor hned od začátku hodiny.	1	2	3	4	5
4. Víím, co si chci v tomto předmětu naučit.	1	2	3	4	5
5. Při vyučování v tomto předmětu dávám pozor.	1	2	3	4	5
6. V tomto předmětu se snažím opravdu porozumět tomu, co se učíme.	1	2	3	4	5
7. Víím, jak moc musím pracovat, abych předmět úspěšně zvládl/a.	1	2	3	4	5

**Snaha zalíbit se okolí**

1. Říkám spíš to, co chce učitel/učitelka slyšet, než to, co si doopravdy myslím	1	2	3	4	5
2. Než na nějakou složitější otázku začnu odpovídat, nejdřív poslouchám, co říkají ostatní spolužáci.	1	2	3	4	5
3. Říkám spíš to, co si myslí moji spolužáci, než to, co si myslím já sám.	1	2	3	4	5
4. To, co si doopravdy myslím, si nechávám raději pro sebe.	1	2	3	4	5