

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ

Pedagogická fakulta

**Vliv užití hry ve výchovně-vzdělávacím procesu na
tvorbu zdravého kolektivu**

Diplomová práce

Autor: Michal Štefan

Studijní program: 1M7503 Učitelství pro základní školy (1. stupeň)

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Forma studia: Prezenční

Vedoucí práce: Mgr. Janet Wolf, Ph.D. et Ph.D.

Oponent práce: PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Michal Štefan

Studium: P17P0126

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Název diplomové práce: **Vliv užití hry ve výchovně-vzdělávacím procesu na tvorbu zdravého kolektivu**

Název diplomové práce AJ: The effect of games in educational process for building healthy classroom

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem diplomové práce je zjistit, do jaké míry má používání her ve výuce vliv na třídní klima. Záměrem teoretické části je vyzdvihnout význam hry v edukačním procesu a poukázat na vliv her v procesu učení a utváření kolektivu. Empirická část práce bude mít formu kvalitativního výzkumu za použití metody sociometrického šetření a pozorování v případě potřeby doplněné o rozhovory. Cílovou skupinou jsou třídy na 1. stupni ZŠ.

PIAGET, J., INHELDER, B. (2014). Psychologie dítěte. Praha: Portál. ISBN: 978-80-262-0691-0
MILLAROVÁ, S. (1978) Psychologie hry. Praha: Panorama. ISBN: 11-039-78. MIŠURCOVÁ, V. a kol. (1980) Hra a hračka v životě dítěte. Praha: - pedagogické nakladatelství. SKALKOVÁ, J. (1974) Aktivita žáků ve vyučování. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství. ISBN 14-390-74.
ŠIMANOVSKÝ, Z., MERTIN, V. (1996) Hry pomáhají s problémy. První vydání. Praha: Portál, ISBN 80-85282-93-3.

Garantující pracoviště: Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Janet Wolf, Ph.D. et Ph.D.

Oponent: PhDr. Yveta Pohnětalová, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 17.12.2020

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracoval pod vedením vedoucí diplomové práce Mgr. Janet Wolf, Ph.D. et Ph.D. samostatně a uvedl jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové, dne 1. 4. 2022

podpis:

Anotace

ŠTEFAN, Michal. Vliv užití hry ve výchovně-vzdělávacím procesu na tvorbu zdravého kolektivu. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2022. 83 s. Diplomová práce

Diplomová práce poukazuje na problém současného školství, čímž je diametrální odlišnost v přístupu a kvalitě pedagogů a jejich učebních metod. První část práce vymezuje a klasifikuje základní termíny: hra a třídní klima. V druhé části byla pro výzkum zvolena kombinace metod kvalitativních i kvantitativních jako podklad ke komparaci a určení vlivu hry na paralelní kolektivy s rozdílným pedagogickým vedením.

Klíčová slova: hra, klima třídy, první stupeň základní školy, metody vzdělávání

Annotation

ŠTEFAN, Michal. The effect of games in educational process for building healthy classroom. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2022. 83 s. Master Thesis.

This essay shows the issue of the current Czech education system. This issue is the extreme difference in the approach and quality of different teachers and their methods. The first part explains and clarifies the terms of the game and the state of the classes. In the second part, the study compares a combination of quantitative and qualitative methods. This is to examine the difference between the effects of the games on parallel classes with different teachers and different teachers' approaches.

Keywords: game, classroom climate, the first level of primary education, education methods

Poděkování

Děkuji Mgr. Janet Wolf, Ph.D. et Ph.D, vedoucí mé diplomové práce, za odborné vedení, konstruktivní připomínky i milou spolupráci. Děkuji svým hlavním konzultantům Mgr. Ladě Kudláčkové, Mgr. Dagmar Příhodové, Ph.D., Mgr. Evě Filandrové a Mgr. Pavlíně Štefanové. Děkuji také těm nejbližším za neskonalou podporu a neochvějnou trpělivost.

„Člověk má prožívat život tak, že hraje jisté hry, obětuje a zpívá a tančí, čímž je schopen zjednávat si milost bohů, nepřátelům pak se bránit a v boji nad nimi vítězit.“

(Platón, 1997, s. 188)

OBSAH

Úvod.....	1
1 Hra	3
1.1 Vymezení pojmu hra.....	3
1.2 Historický vývoj hry a přístupů ke hře	4
1.3 Význam hry.....	7
1.4 Klasifikace her	10
1.4.1 Hry tvořivé.....	10
1.4.2 Hry s pravidly	12
1.5 Vztah hry a učení	13
2 Třídní klima	16
2.1 Vymezení pojmu třídní klima.....	16
2.2 Význam pozitivního klimatu třídy.....	18
2.3 Tvořitel třídního klimatu.....	19
2.3.1 Žák jakožto tvořitel třídního klimatu.....	19
2.3.2 Učitel jakožto tvořitel třídního klimatu	20
2.4 Analýza klimatu třídy	20
2.5 Podceňování významu třídního klimatu	21
3 Metody výzkumného šetření.....	22
3.1 Sociometrický test.....	23
3.1.1 Sociometrická matice.....	24
3.1.2 Sociogramy	24
3.1.3 Sociometrické indexy	25
3.2 Pozorování	26
3.2.1 Dělení pozorování.....	26
3.2.2 Požadavky na pozorování	28
3.2.3 Determinanty pozorování	28
3.3 Rozhovor.....	28

3.4 Dotazník.....	29
4 Výzkumný cíl a výzkumné otázky.....	31
5 Výzkumný soubor.....	31
6 Výzkumná data	32
6.1 Sociometrický test, okruhy otázek.....	32
6.2 Pozorování, okruh otázek	34
6.3 Rozhovor, okruhy otázek.....	34
6.4 Dotazník, okruh otázek	34
7 Interpretace získaných dat	36
7.1 Vyhodnocení sociologického šetření	36
7.1.1 Otázka číslo 1.....	42
7.1.2 Otázka číslo 2.....	44
7.1.3 Otázka číslo 3.....	46
7.1.4 Otázka číslo 4.....	48
7.1.5 Otázka číslo 5.....	50
7.1.6 Otázka číslo 6.....	52
7.1.7 Otázka číslo 7.....	54
7.1.8 Otázka číslo 8.....	56
7.2 Vyhodnocení pozorování	59
7.3 Vyhodnocení rozhovoru	61
7.4 Vyhodnocení dotazníkového šetření.....	63
8 Diskuze	71
9 Závěr	72
10 Seznam pramenů.....	74
11 Seznam obrázků a tabulek	81
12 Přílohy.....	83

Úvod

Být učitelem není práce, být učitelem je poslání. Pedagog, jehož zájmem je pouze odučit látku, není kompetentní k naplnění učitelského poslání. Kvalitnímu pedagogovi záleží na vzájemných vztazích s žáky a jejich rodiči, kolegy, na vztazích žáků s žáky. Jeho úkolem je k předmětu nadchnout, motivovat k učení, posilovat klima třídy.

Přívětivou atmosféru, bezpečné prostředí a vztahy ve třídě osobně řadím na pomyslně nejvyšší stupínek pedagogických zájmů. Jsem přesvědčen, že v dospělosti toto má enormní vliv na chování a jednání všech jedinců v rámci společenského systému. S mírnou nadsázkou si troufám napsat, že právě školní klima, hned vedle rodiny, má ten největší vliv na budoucí život každého jedince - a to bez výjimky.

Cestou k úspěchu je neustálá práce na osobních didaktických dovednostech; v hodinách využívání různých stylů učení, zařazování množství zábavných a praktických aktivit; empatický přístup a v neposlední řadě energie na pomoc žákům k dosahování jejich individuálních maxim.

Kdo si hraje, nezlobí a současně se i více naučí! Hra a herní prvky ve výuce mají své nezastupitelné místo a význam. Jejich zařazení do výuky odmítám označit za alternativní, neboť hry jsou nutnou součástí kvalitní výuky každého pedagoga. Však právě hra je činností především milou a tvořivou, činností, která nás provází po celý život, a procesem, při kterém se nenásilnou formou učíme mnoho.

Hry je krásné hrát, vymýšlet je a nyní mohu s jistotou tvrdit, že je zážitkem je i studovat, pozorovat a psát o nich. Věřím, že hra může být i jednou z hlavních cest získávání a ukotvení poznatků na základní škole.

Diplomová práce poukazuje na problém současného školství, kterým je diametrální odlišnost v přístupu a kvalitě pedagogů a jejich učebních metod. Zastaralé postupy a názory - ve třídě nesmí být rušno, frontální výuka je jediným prostředkem k úspěšnému dosažení vzdělání, učitel by měl mít autoritu a vést žáky pouze k disciplíně. Tyto názory by neměly v dnešním školství co dělat.

Cílem práce je zmapování (s podrobnou analýzou a následnou komparací) dvou skupin žáků stejného ročníku základní školy a jejich třídních učitelů s výrazně odlišným pedagogickým přístupem k výuce.

Kolektivy paralelních tříd byly dle nastavených kritérií vybrány záměrně. Žáci pocházejí z velmi podobných sociálních kruhů, navštěvují stejnou základní školu a fungují dle stejných pravidel. Rozdílné je však pedagogické vedení - vzájemný vztah, naladění, blízkost i metody práce. Na jedné straně pedagog, který uplatňuje pouze frontální styl výuky a pasivní status žáka. Na druhé straně pedagog užívající sice taktéž převážně frontální typ výuky, avšak obohacený o prvek jisté hravosti a hry.

Předmětem zkoumání budou otázky: Do jaké míry hraje využívání hry roli při utváření příznivého klimatu třídy? Jsou žáci při zakomponování her do výuky angažovanější, motivovanější a semknutější v rámci kolektivu?

Pro rozklíčování těchto a dalších otázek budou kombinovány metody a formy, kterými bude posuzováno klima třídy (angažovanost žáků, spokojenost ve třídě, sociální blízkost a interakce), a to vše především z důvodu co možná nejvyšší objektivizace. (Grecmanová in Kalhous, 2002).

V diplomové práci budu zaznamenávat také determinanty klimatu třídy, klima následně analyzovat a z výsledků pozorovaných kolektivů bude prováděna komparace. Analýze bude podrobena četnost užívání výukových metod a zapojení hry v jednotlivých fázích vyučovací jednotky a vnímání hry z perspektivy žáků.

Doufám, že proces a následné závěry diplomové práce budou přínosné jak pro mou aktivní pedagogickou i akademickou činnost, tak i pro širší pole akademiků, kteří na mou práci budou moci navázat výzkum jim vlastní. Věřím, že tato práce povede k zamyšlení nad samotným vyučovacím procesem a tím bude inspirovat mnohé pedagogy k hrou prostoupenému vzdělávání.

1 Hra

Hru vnímáme jako činnost konanou pro zábavu, osvěžení, či obveselení. Je to právě herní prvek, který po staletí dává učení nové rozměry atraktivity a přispívá ke komplexní angažovanosti jedince - hráče. Huizinga (in Pernica, 2005) ukazuje názorovou kulturní neshodu při vymezování tohoto pojmu. Je zřejmě nutné na tento fenomén nahlížet především optikou naší české kultury.

1.1 Vymezení pojmu hra

Hrou rozumíme přirozenou činnost, v níž chyby nenesou závažná rizika. Učitel nebo vedoucí aktivity přináší s hrou jistý paralelní vesmír umožňující hráčům vyzkoušet si odlišné sociální role, způsoby chování a jednání, experimentování a zkoumání odlišných druhů interakce s okolním světem. (srov. Ashiabi, 2007) Caillois a Barash (in Lai et al. 2018) a Huizinga (Lai et al. 2018) definovali hru jako činnost, která se řídí pravidly. Obdobně hru definoval i Průcha: „*Většina her má podobu sociální interakce s explicitně formulovanými pravidly.*” (Průcha, 2003, s. 75) Čapek chápe hru jako „... *nejzákladnější koncept dobré výuky.*” (Čapek, 2020, s. 47)

Hra učí žáka vidět svět z jiné perspektivy, vede ho k porozumění určitým „... *stanoviskům a prožitkům jiných lidí, vede k alternativnímu řešení problémů, k hlubšímu chápání mezilidských vztahů a konfliktů.*” (Průcha, 2003, s. 75), zpracovává složité emoční procesy v rámci bezpečného prostředí fiktivních situací a učí tak žáky naprosto přirozenou cestou.

Holcová (in Franc et al., 2007, s. 66) zdůrazňuje hlavní výhodu hry: „*Jde o nabídku „... zkus si, co to s tebou udělá, a budeš vědět, na co se máš připravit, až to bude doopravdy.*” *hra probouzí emoce, emoce mobilizují energii a potřeba investovat energii nenásilně vede hráče k tomu, aby vstupovali na světlo, odhazovali masky, zkrátka aby odhalovali, co v čem vězí.*” Jinými slovy hra připravuje na reálnou situaci, která by již následně měla proběhnout “naostro” a tedy i bez chyb, kterých se naopak ve hře dopustit jedinec může. (Komenský in Kadeřábková, 2013) A právě učitel na základní škole má ve své moci tyto herní situace a realitu libovolně vytvářet a namíchat tak, jak pro účely vzdělávacího cíle potřebuje; postačí mu pouze znalost základních dramaturgických principů a pravidel. (Franc et al., 2007)

Průcha (2003) definuje hru jako hlavní aktivitu v mateřské škole. Herní činnost je zde vnímána jako cíl a důraz je kladen především na samotný proces a prožitek. Výstup tohoto procesu je v tomto případě sekundární. Na základní škole tomu je však naopak - hra je vnímána jako cesta pro dosažení předem vytyčeného cíle. „*Hra není cíl, nýbrž prostředek.*” (Franc et al. 2007, s. 67).

Froebel (in Pound, 2014) uvádí, že žáci nevnímají rozdíl mezi prací a hrou, podotýká, že tento rozdíl by neměli vytvářet ani učitelé či vedoucí aktivit. Hra by s prací a učením měla jít ruku v ruce a žáci by měli být vzděláváni hrou, pakliže to látka a cíle předem vytyčené umožňují. (srov. Komenský) Hra vychází z primárních potřeb každého jedince, navíc je pro něj i nejpřirozenějším a nejlepším způsobem osvojování si nových poznatků, a proto musí mít své zásadní postavení ve vyučovacích hodinách i na základní škole. (Schürer, 1974) Hra „... v nejnižším ročníku zároveň pomáhá při adaptaci na odlišný vzdělávací režim oproti mateřské škole.” (Váňová, 2015, s. 73)

Formou hry s žáky může učitel řešit běžné i složitější učební úlohy, proces správně zacílené hry žáky může motivovat až do té míry, že vzrůstá jedincův kognitivní potenciál. (Schotová, 2011) „Hra je totiž činnost, která baví, a tudíž vychází z vnitřní motivace, kterou u žáků musíme podporovat. Oproti tomu je samotné učení a práce jen sekundární motivace (za odměnu).” (Sochorová, 2011) Zároveň ve hře žáci uspokojují vlastní nenaplněné potřeby a dávají matoucímu smyslu kolem sebe jasný obraz a rozumí mu. (Pound, 2014) Porozuměním světa skrze hru učitel umocňuje v žácích hlubší edukační zážitek.

Pernica (2005) uvádí hluboké moudro, které tvrdí, že jakožto hráči obklopeni hrou bychom si svět měli především užívat a zábavně, lehkomyšlně a s humorem s ním interagovat.

1.2 Historický vývoj hry a přístupů ke hře

Hra provází člověka od počátku dějin lidského bytí. O existenci hry nám referují archeologické vykopávky, jeskynní malby, později pak listinné prameny a spisy. Zmapují sledování dějin hry od dob antického Řecka s osobností filozofa Platóna s vědomím jeho předchůdců (např. Hérakleitos z Efesu).

Platón ve svých spisech popisuje hru a vyzývá občany Athén především k podpoře této činnosti. (Sochorová, 2011) Tvrdí, že dítě ve hře napodobuje/imituje - již ve starém Řecku tedy Platón formuluje jeden z druhů základní klasifikace her - definuje hru dnes označovanou jako “námetovou” - čili hru na někoho, na něco. Zde právě dítě, za pomoci kostýmů a rozličných pomůcek imituje práci dospělých dle jejich vzoru ve fiktivní situaci. Platón káže rodiči připravovat dítě hru vedoucí k profesi, kterou rodič uzná za vhodnou. Inklinace k činností a následnému povolání je rodič schopen odhalit v tzv. spontánní hře. „*Příteli, nezacházej s dětmi při učení násilně, nýbrž ať se učí formou hry, abys také lépe mohl pozorovat, k čemu se kdo svou přirozeností*

hodi.“ (Platón in Francírková, 2015) Jedincovy preference by se měly následně posilovat a šlechtit. Není kladen důraz na cíl, ale na proces a s ním spojené i osvojení návyků. (Platón, 1997)

Hrou se od dob Platóna zabývalo mnoho filozofů, teologů, myslitelů, psychologů, antropologů, pedagogů a řečníků. Postupně pronikneme do teorií několika z nich především proto, abychom si přiblížili jejich vnímání hry jakožto činnosti.

Chronologicky další, kdo se zabýval teorií a významem hry, byl Platónův žák Aristoteles, který zastával totožné stanovisko jako jeho učitel - děti povzbuzoval v aktivním napodobování činností dospělých.

Vývoj pokračoval a dynamicky zrychloval, zasáhl do něho J. A. Komenský následován francouzským filozofem Rousseauem společně se švédským školním reformátorem Pestalozzím. Aktuální proud myšlení, který vzešel od výše uvedených, apeloval především na tvorbu obsahu ve prospěch žáka - individualizovaný, uzpůsobený jeho stupni vývoje s přihlédnutím k jeho individuálním zvláštnostem.

Unikátní a nevídaný objev, který měl vše v pedagogice změnit, byl objev Fröbela, jenž mimo jiné prosadil důležitost hry v procesu učení. Dle jeho myšlenek neměl být žák nestranným pasivním konzumentem vzdělávací aktivity. Fröbel, stejně jako před ním J. A. Komenský, prosazoval a vyzdvihoval důležitost užití hry v edukačním procesu. Oním objevem se stalo Fröbelovo zjištění, že hračky a hry, ke kterým žáci tak inklinují, mohou být využity k ukotvení jejich pozornosti a následné nenásilné angažované v edukaci; tzn. vnitřně motivovaný rozvoj schopností, dovedností a znalostí. (Millarová, 1978)

S příchodem evoluční teorie v druhé polovině 19. století vzniká i snaha autorů o definování hry, vymezení jasné teorie, zdůvodnění, proč si jedinci hrají, zmapování vlivu či účelu. (Millarová, 1978) Také platí přímá úměrnost mezi počty autorů a rozličných teoretických přístupů. Několik těchto teorií bych přiblížil detailněji.

V následné kategorizaci postupuji tak, jak navrhuje J. A. Komenský - od známého k neznámému, od logického k abstraktu. Totožnou optikou jako Platón, Aristoteles a další myslitelé nahlíží na problematiku hry i německý psycholog Karl Gross, který v návaznosti na dílo J. A. Komenského shledává hru jako druh jakéhosi nácviku na nadcházející životní situace. Gross

vnímá vliv/přínos/důvod hry totožný u všech druhů živočichů - jak u mláďat člověka (dětí), tak dokonce i u mláďat zvířat. (Jiránek, Souček, 1991)

Další teorie vycházející z pozorování zvířat je teorie filozofa Spencera, který z pozorování mláďat zvířat vyvozuje názor, že hra je pouhým projevem energie, které se má jedinec potřebu zbavit z důvodu přespříliš velké dotace volného času, kterým jedinec disponuje, pramenícím z absence potřeby aktivního zajišťování svých primárních potřeb. (Opravilová, 2004) Na tento názor je v dnešní době nahlíženo spíše jako na přežitek, než jako na relevantní teorii, to především z důvodu, že i unavené dítě si stále hraje, což prakticky celou teorii vyvrací. (Duplinský, 2001)

Obdobně je tomu tak i s teorií nizozemského dějepisce Johana Huizinga, který ve své teorii tvrdí, že hrou se ničeho nedosahuje, neboli že hra nemá žádný účinek. Opět bychom tuto teorii měli brát spíše jako přežitek. (Huizing in Sochorová, 2011)

Ve své lékařské praxi byl významem hry rovněž uchvácen i vídeňský psychiatr S. Freud, který ověřoval, zda je možné, aby jedinec - dítě - promítal do své herní aktivity svá přání, konflikty, nevědomé zkušenosti, touhy, myšlenky a emoce v rámci jednotlivých symbolických činností. Tuto metodu se později snažil využít i při léčbě svých svěřenců. Hypotéza zněla, že obecně platí inklinace k procesům způsobujícím pozitivní emoce, naplněné touhou a radostí, a naopak snaha o distancování se od procesů vzbuzujících emoce nelibé, negativní. Jedinec měl být dle Freuda v herním procesu svobodný, oproštěný od běžného života, pravidel a konvencí a jeho volba měla být jasná - opakovaně vzbuzovat libost. Následně by bylo jasné, co danou osobu motivuje/oslovuje. (Sochorová, 2011)

Hallova teorie hry je postavena na tezi, že ontogenetický vývoj jedince rekapituluje fylogenetický vývoj - to by v praxi znamenalo, že jedinec v určité fázi vývoje prochází stádiem sběru/sbírání (přírodnin, kořínků, brouků), po ukončení této fáze potřeba jedince (př. sběru) vymizí. Cílem hry G. S. Hall vnímá adaptaci a oslabení aktivit nevhodných pro člověka ve stádiu dospělosti. (Piaget, 1972)

Boreckého definování hry popisuje hru jakožto jakýsi kompenzační mechanismus. Teorie vyplývá z pozorování domestikovaných a volně žijících zvířat - domestikovaná zvířata v rámci tohoto pozorování vykazovala vyšší herní aktivitu než zvířata volně žijící. „*Funkcí hry by potom*

bylo stimulovat ne existující schopnosti, ale ty, které nejsou aktuálně nezbytné.” (Duplinský, 2001, s. 435)

Z důvodu vysoké popularity teorií Piagetovy, Vygotského, Elkoninovy je záměrně neuvádím. Přes velmi silné jádro a podobné vnímání a orientace jejich teorií stejným směrem u nich i přesto vyvstává mnoho rozdílných pohledů v jednotlivých konceptech. (Duplinský, 2001)

Diametrálně odlišnou teorii po důkladné analýze dosavadně sepsaných konceptů sestavila Millarová. Ta má za to, že právě hra má funkci odpočinkovou a relaxační, kterou autoři minulých teorií nezmiňují. Zároveň hra disponuje i funkcí hlubokého emočního prožitku, rozvoje kognitivních procesů a procesu učení. Millarová rovněž vnímá hru jako prvek silně socializační. (Millarová, 1978)

Pro účely své práce vymezení pojmu hra výrazně zužuji a definuji hru jako: *hravé, nápadité či atraktivní zadání učitele pro žáka umístěného v centru dění, které směřuje k naplnění vzdělávacích cílů za podmínek stanovených učitelem s úzkou vazbou na prostředí třídy.* Dle této definice hodlám hru analyzovat v obou kolektivech.

1.3 Význam hry

Hra je bezpochyby právem vnímána jako velice důležitá a naprosto neodmyslitelná aktivita každého dítěte. Z pohledu výchovně-vzdělávacího procesu jde však o mnohem více než jen o milou aktivitu, kterou dítě provádí spontánně a čerpá z ní radost. Hra je především prostředkem sloužícím k osvojování sociálních rolí. Tyto role vzbuzují v dětech tvůrčí fantazii, poskytují jim možnost pohledu na svět z odlišné perspektivy, interagují s ostatními hráči, a tím tak cvičí své komunikační dovednosti a rozvíjí slovní zásobu. Pivec et al. (2003) zdůrazňuje fakt, že hraním navzájem odlišných rolí se žáci učí získat jak základní teoretické znalosti, tak praktické zkušenosti a měkké dovednosti, které v životě bezesporu potřebovat budou.

Brown (2008) tvrdí, že hra pomáhá ve velké míře mimo jiné rozvíjet kontextovou paměť. Uvádí rovněž pokus s krysami, které vyrůstaly ve hře; následně odborníci tyto skupiny rozdělili a jednu skupinu nechali pokračovat ve hře. Ve druhé skupině byla hra potlačena. Poté ukázali krysám obojek nasáklý kočičím pachem, krysy se instinktivně ukryly do skrýší. Skupina hrajících si krys po chvíli vyleze, prozkoumá okolí, zkouší, co se stane, a pokračuje ve hře. Krysy nehrající

si nikdy nevylezou a umřou. (Brown, 2008) Z této studie vyplývá především onen velký vliv hry na naše společenské chování.

Pernica (2005) přikládá velký význam také faktu, že člověk, jakožto jediný svého druhu, jest předurčen k sociální interakci na mnoha odlišných strukturách, ve kterých přijímá různé sociální role. (srov. Brown, 2008, Ashiabi, 2007) Každý jedinec je pak zároveň schopen života v několika navzájem lišících se sociokulturních systémech. Pernica (2005) tedy podotýká, že pokud má člověk být schopen silné adaptace a interakce v tak vysoké míře, je nutné, aby byl vybavený i prostředky, kterými si budoucí status upevní a interiorizuje. Tímto prostředkem je právě rozvinutá hra, která by mohla být hlavním zdrojem. (Pernica, 2005)

Huizinga (in Pernica, 2005) konstatuje, že hra je elementárním prvkem všech lidských činností ve všech vývojových stádiích, hra harmonizuje podobu reality každého z nás, je spjata s kulturní minulostí, tedy se sociobiologickými kořeny. Duplinský (2001) ve svém odborném článku předkládá k zvažení hypotézu, že žák hrou necvičí samotnou činnost, ale pouze odlišnou, ve které se projevují funkce: pozornost, paměť, vnímání. Zároveň dle této teze jedinec při hře nezapojuje instinkty, ale pouze motorické, poznávací a psychologické funkce. „*Dítě tedy současně opakuje fylogenetickou minulost i anticipuje ontogenetickou budoucnost.*” (Duplinský, 2001, s. 434)

Jednou z hlavních předností hry je spontánní učení, a to především skrze přirozenou komunikaci hráčů ve hře. Dalšími devizami jsou rozšiřování slovní zásoby, trénink argumentace, technik přesvědčení, kultivace verbálního projevu, všeobecně rétoriky; dalším skvělým benefitem pramenícím ze všech druhů her je vysoký rozvoj kompetence k řešení problémů a vyjednávání s ostatními hráči, stejně tak i jejich schopnosti spolupracovat s ostatními, sdílet, vnímat se, střídat se, pracovat ve skupině a vycházet se všemi hráči. (Ashiabi, 2007)

Bateson (2000) srovnává hru s divadlem, ve kterém žáci hrají dle skriptu domluveného scénáře, a samotnou přípravou - rozdělením rolí, nastavení scény, domluvení se na průběhu. Bateson (2000) toto označuje jako jistý rámec hry (orig. playframes). Žáci tedy předem přesně vědí, jak a na co si budou v aktivitě hrát.

Hru vnímáme jako činnost podmiňující všestranný harmonický rozvoj osobnosti dítěte nejen v předškolním věku. Díky přirozenosti a atraktivnosti se hra stává metodou jednoznačně

vybízející k edukačním účelům. Například Pound (2014) zmiňuje studii, která prokázala, že mezi tři hlavní komponenty, které tvoří úspěšného čtenáře jsou: hra, komunikace a interakce s dospělým. Lai et al. (2018) realizovali studii dopadu nedigitálních her na děti ve věku od 4 do 9 let. V závěru této studie zmiňují, že u dětí nedigitální hry mohou stimulovat kognitivní rozvoj. Brown (2008) poukazuje i na fakt, že hra hraje velkou roli při propojení koordinace ruky a oka. Dlouhodobé pozorování prokázalo, že lidé, kteří si v raném dětství a dospívání nehráli v dostatečné míře rukama, nedokáží řešit problémy. (Brown, 2008)

Prensky (in Pivec et al. 2003) podotýká, že právě hra s sebou přináší ono “učení se z chyb” - na tomto modelu je část her rovněž postavena - tento faktor je pro své hráče značně motivující. Lze předpokládat, že tito žáci budou v pozdějších letech připraveni přijmout a zpracovat svou chybu daleko více než žáci, kteří si nehrají. Prensky (in Pivec et al. 2003) dodává, že v hrách, které jsou postaveny na metodě pokusu a omylu, je zpětná vazba podávána žákovi ve formě akce, nikoliv skrze textové vysvětlení, jak tomu je ve výukových materiálech. (srov. Pound, 2014)

Pound (2014) zdůrazňuje důležitost “mimopapírové” hry. Uvádí příklad, který bychom mohli zařadit do posledního ročníku mateřské školy nebo začátku školní docházky. Žáci chápou a ukotvují si čísla prokazatelně daleko lépe v námětové hře než na sadě úloh sepsaných na papíru. Pracovní list (dle Pound, 2014) slouží pouze jako nástroj pro pedagogy, na němž vysvětlují progres a úroveň znalostí rodičům a ostatním učitelům. Hra má zde daleko větší přesah a efekt na chápání a manipulaci s čísly - ve srovnání s pracovním sešitem plným pestrobarevných malůvek.

Čapek (2020) je zastáncem názoru, že právě vzdělávání hrou je nejefektivnějším metodou k naplnění vzdělávacích cílů na základní škole. Zdůrazňuje pozitivní vliv kooperativního učení v rámci hry, rozvoj prezentace vlastní práce, motivovanost žáků a komunikační dovednosti. (srov. Pivec, et al., 2003)

Pivec et al. (2003) vnímá hru využívanou pro vzdělávací účely jako proces, ve kterém je žák nucen ke kombinaci znalostí hned z několika navzájem rozdílných oblastí. Hra žáky nutí ke komunikaci s ostatními spoluhráči. Neustálá komunikace, vyjednávání a debaty žákům zvyšují především komunikační schopnosti, prohlubují sociální dovednosti a demokratické zásady, kteréžto osvojení si žádá moderní společnost. Zdá se, že právě hra je procesem s mnoha benefity v různých oblastech.

Pound (2014) zdůrazňuje, že i přes veškeré výše zmíněné pozitivní vlivy hry je stále hra v prostředí škol velmi opomíjenou vzdělávací činností. Je zde určitá část pedagogů, která stále věří, že nejefektivnější způsob učení je “*sedět a poslouchat*” (Pound, 2014, s. 104), tedy frontální forma s metodou přednášky.

Tento jev - nezařazování hry do výuky - si Pound (2014) vysvětluje jako strach pedagogů ze ztráty kontroly nad samotným herním procesem. Část pedagogů vnímá jako překážku malé znalosti o vytvoření prostředí vhodného ke hře. Další pedagogové vnímají, že nemají dostatečné znalosti o přínosu hry, a tak ve strachu z nepochopení rodičem, kolegou či nadřízeným hru nezařazují.

1.4 Klasifikace her

Dělení her je, stejně jako vymezení definice hry, v odborné literatuře velmi individuální a liší se různým pojetím autorů. Setkáváme se hned s několika možnými kritérii pro dělení hry. Dle genderu můžeme hru dělit na chlapeckou a dívčí - trend nonbinaryity do těchto sfér stále nepronikl, kategorizovat hru můžeme i dle věku či času, který je pro hru potřebný. Dále máme hry závislé na prostředí, ty dělíme na indoorové a outdoorové, hry s určitým počtem hráčů: skupinové, párové a individuální. Vhodné rozdělení je i dle primárního cíle, který chceme naplňovat - pohybové, intelektuální, smyslové a také speciální. Další dělení se odvíjí od typu činnosti žáka v konkrétní hře - konstruktivní, dramatizující, napodobovací (námětové) a fiktivní. (Opravilová, 2004) Lai et al. (2018) dělí hru dle užití technologií na digitální a nedigitální.

Duplinský (2001) však zastává ve svém odborném článku názor, že tyto klasifikace často nevychází z herní teorie, ale pouze popisují hru dle ontogeneze daného jedince. Tedy lze tvrdit, že typ hry je určen především potřebou dítěte v závislosti na stupni jeho individuálního vývoje.

Pro klasifikaci her v rámci této práce jsem se rozhodl podrobněji popsat koncept, který představila Mišurcová, Fišer a Fixl (1980). Ta dělí hry na základě pedagogického hlediska, a to na hry tvořivé (spontánní) a hry s pravidly.

1.4.1 Hry tvořivé

Pro tuto kategorii lze rovněž použít synonyma jako spontánní či volné. Hry tvořivé chápeme především jako prostředek, díky němuž má osoba poznávat svět. Jedinec si sám tvoří

vlastní námět, koncept, interní pravidla a závěr hry. Mišurcová, Fišer a Fixl (1980) však upozorňují, že pro správný rozvoj volné hry je zapotřebí, aby pedagog vytvořil jedincům vhodné prostředí k realizaci - dostatek času, potřebné vybavení a především klidné a bezpečné, pro děti atraktivní prostředí.

Mišurcová, Fišer a Fixl (1980) dále hry tvořivé dělí do několika podkategorií: hry předmětové, úlohové, dramatizační a konstruktivní.

1.4.1.1 Hry předmětové

V této kategorii nedochází při samotné hře k vytvořenému hmatatelnému výsledku. Tato kategorie je také typická především pro mladší děti. Ty zde za pomoci hry rozvíjejí hlavně smysly; díky manipulaci s objekty rozvíjí jemnou motoriku a celkově poznávací schopnosti. Tento typ hry je nejprimitivnějším způsobem kombinující zábavu a učení.

1.4.1.2 Hry námětové (úlohové)

Tento typ her převažuje především u předškolních dětí v rámci aktivity předškolních pedagogů, kteří námětové hry často do výuky přináší. Děti zde v rámci nastaveného konceptu přebírají sociální role. Hra v rolích děti nejen baví, ale jsou nenásilnou formou nuceny nahlížet na svět odlišnou perspektivou, tím se učí. (Pernica, 2008, Průcha 2003, Schotová 2011, Holcová in Franc et al., 2007, Komenský in Kadeřábková, 2013).

Pound (2014) vnímá námětovou hru jako předstupeň pro tvorbu slohových prací, a to hlavně v důsledku užití tzv. zástupných rekvizit, které žáci při takové hře hojně používají. V jedné chvíli se může drobný dřevěný hranol stát telefonem, žehličkou, nebo mrkví vhodnou ke krmení plyšového králíka. Fantazii se meze nekladou a je to právě fantazie, kterou námětová hra v tak vysoké míře rozvíjí. Není tedy divu, že i samotné děti tyto hry, z důvodu vysoké atraktivnosti, iniciují až do závěru mladšího školního věku.

Ostatně tento trend přetrvává mnohdy i na druhém stupni. Mám na mysli kupříkladu svatbu, kterou některé základní školy pro své 6. ročníky v rámci předmětu občanská nauka pořádají. Ve své podstatě nás tato hra provází celým životem. Vezměme si například afirmace a koncept vizualizace, jedná se pouze o obměnu v našem myšlenkovém světě.

1.4.1.3 Hry dramatizační

Mišurcová, Fišer a Fixl (1980) uvádí rovněž synonymum, se kterým se osobně absolutně neztotožňuji - „snové“. Tato kategorie je definovaná dětským světem divadel a loutek - děti reprodukují (občas i produkují) obsahy známých večerníčků, pohádek, animovaných filmů, filmů pro děti. Za pomoci své obrazotvornosti a s využitím nutné dávky fantazie děti usilují o co možná nejdůvěhodnější reprodukci zvolené role/rolí. K docílení hodnověrné reprodukce využívají nejrůznějších kostýmů, zástupných rekvizit, kulis, marionet a maňásků vlastní či strojové výroby. Ashiabi (2007) zdůrazňuje, že dramatizační hry (a hra obecně) podporují u dětí schopnost číst záměry lidí v okolí.

Mišurcová, Fišer a Fixl (1980) vyzdvihují tuto kategorii hned z několika důvodů. Především nesmělé introvertní děti v ní nalézají perfektní způsob zapojení se do společné činnosti, zároveň tyto hry dávají jedinečnou příležitost k vzniku nových společenských vazeb, popřípadě kultivaci vazeb stávajících. Dramatizační hry zároveň u svých hráčů významně rozvíjí řeč (a zdokonalení se v oblasti verbálního projevu), trénují paměť a v neposlední řadě bezesporu rozvíjejí představivost. (srov. Ashiabi, 2007)

Díky těmto hrám tak v mozku hráče vznikají nové synapse. Ashiabi (2007) mimo samotnou dramatickou hru zmiňuje i hru sociodramatickou, která významně ovlivňuje sociální a emocionální vývoj dětí.

1.4.1.4 Hry konstruktivní

Tato kategorie je především definovaná mnoha typy dětských stavebnic, plastelínou, své místo zde však mají i přírodní materiály, jakými jsou například: sníh, písek, kamení, větve, dřívka, dřeva a další zajímavé stavební materiály. Jedinci v konstruktivních typech hry lepí, plánují, modelují, staví, konstruují - souhrnně vyrábějí rozličné objekty různých velikostí, vlastností a funkcí. Děti tak při této hře rozvíjejí opět tvořivost, fantazii, prostorové vnímání, trpělivost, jemnou motoriku, cit pro detail, řád a užitek. (Mišurcová Fišer a Fixl, 1980)

1.4.2 Hry s pravidly

Vývojově navazují na hry volné. Předpokladem pro realizaci her s pravidly je dosažení určitého stupně vývoje u hráče. Důraz je kladen na interiorizaci pravidel, kterými se musí všichni jedinci v rámci hry řídit. V začátcích zařazování her s pravidly je pedagog nucen trvat na důsledném dodržování těchto pravidel, nedodržení pravidel musí být řešeno různými druhy sankcí

nebo až vyloučením jedince ze hry samotné. Mišurcová, Fišer, Fixl (1980) zdůrazňují hlavní cíle her s pravidly - rozvoj kázně, seberegulace, prosociálního chování a morálně volných vlastností. Hry s pravidly mají rovněž i své vnitřní dělení: na hry pohybové a hry didaktické (neboli intelektuální). (Mišurcová, Fišer, Fixl, 1980)

1.4.2.1 Hry pohybové

Tato kategorie sleduje primární cíl v rozvoji tělesném. Z hlediska tělesné výchovy pak můžeme tyto hry rozdělit na silové, rychlostní, obratností aj. Tyto hry v žácích rozvíjí především pozitivní vztah k pohybu, duševní pohodu (zapříčiněnou vyplavením endorfinů) a také prosociální chování. Pohybové aktivity dominují u žáků starších a u těch, kteří si již nechtějí hrát sami, ale ve skupině vrstevníků.

1.4.2.1 Hry didaktické

Průcha (2003) vnímá didaktickou hru jako prostředek, kterým pedagog sleduje atraktivní formou jistý výchovně-vzdělávací cíl. Tuto činnost musí pedagog zorganizovat, vysvětlit pravidla, dbát na jejich důsledné dodržování a v závěru zevaluovat. Průcha (2003) staví do popředí stimulační náboj. Koncept didaktické hry má občas velmi blízko ke hře námětové, jelikož se při ní žák může setkat i se situacemi modelovými pocházejícími z reálného života.

1.5 Vztah hry a učení

Hra stojí vedle učení a práce jako jedna z hlavních lidských činností typická především pro jedince v předškolním období. V průběhu života se samozřejmě tyto činnosti doplňují, kombinují a navzájem prolínají, a to ve velmi vysoké intenzitě, jak se tato diplomová práce snaží prokázat.

S hrou pracuje kvalitní učitel naprosto přirozeně a aktivně ji zařazuje do výuky v začátcích školní docházky (v první třídě), někteří pedagogové si realizaci her udrží do října, jiní do Vánoc, odolnější pedagogové vydrží hru pravidelně zařazovat až do konce první třídy, pár učitelům tato hravost v rámci výuky vydrží déle. Není to škoda?

Zařazování hry na začátku školní docházky je zde využívána především z důvodu snížení žákovy psychické zátěže při: přijetí nové sociální role, vedení k interakci v rámci nového kolektivu, střetech s novými náročnějšími výzvami. Hra v tomto případě přetrvává jako pozůstatek “starého režimu”.

Pro učitele je hra (či spíše by měla být) naprosto esenciálním pedagogickým prostředkem pro zprostředkování učebního obsahu žákům. Za pomoci hry učitel spojuje oblíbenou spontánní činnost s jasně definovaným edukačním cílem. Hra má hodnotnou roli také v procesu socializace a interiorizace společenských zásad. Při herním střetu jedinec řeší uměle definované problémy, jejichž vyřešením se připravuje na reálné situace. (Šikulová, Rytířová, 2006).

Za pomoci hry rozvíjíme u žáků zejména jejich pozornost, smyslové vnímání, analýzu a syntézu, fantazii, slovní zásobu, tvořivost, myšlení, artikulaci a mnoho dalších důležitých schopností a dovedností.

Hra zároveň může být, a častěji ve školské realitě je, zařazována jakožto aktivita doplňková - relaxační, odpočinková, či doplňující. Dle Mazala (2007) může hra našim žákům poskytnout intenzivní hluboký prožitek, uvolnění a s ním spojenou relaxaci.

Ve fázi motivační poslouží hra jako skvělý most do fiktivního světa probíraného tématu, může žákům poskytnout mnoho impulzů, které je budou stimulovat a udrží jejich zájem po celou vyučovací hodinu. V hlavní části hra může rozvíjet kooperaci, empatii a také komunikaci mezi účastníky. V části závěrečné splní hra funkci evaluační, či odpočinkovou. Hra má nezastupitelné a významné místo ve všech fázích výchovně-vzdělávacího procesu.

Hluboký vztah a silnou vazbu mezi učením a hrou vymezuje také J. A. Komenský (in Patočka, 1998), který je zastáncem názoru, že učení by mělo být především pro žáka příjemné a vzbuzovat v něm pocity radosti a štěstí. Hra má mít v procesu učení své dominantní místo, ne pouze výuku (občas) doplňovat. Jako formu realizace výukového procesu (především pak docílení atraktivnosti učení) doporučuje Komenský hru a *“kratochvíli”*. (Komenský in Vaněk, 2009, s. 36) *„Hra je práce maskovaná radostí.”* (Čapek, 2020, s. 53) Komenský ve svých teoriích vychází z myšlenek filozofa, teologa a diplomata Mikuláše Kusanského - na základě jeho myšlenek tvoří koncept vševědy - pansofie. Ve své práci se zabývá nápravou jak jedince, tak i celé společnosti. (Patočka, 1998)

Na Komenského povzbuzování hravosti dětí a transformaci poznatků navazuje později John Locke. I přes fakt, že Locke je zastáncem výchovy metodou cukru a biče, tzn. na základě odměn a trestů, rovněž i on ve svém díle vyzdvihuje důležitost hry. (Locke, 1906) Kontrast v přístupu výše zmíněných autorů může být způsoben především odlišností jejich filozofických postojů

a myšlení. U Komenského můžeme stále pozorovat středověké, konvenční a nyní již v jistých bodech zastaralé myšlení, kdežto myšlenky Locka lze označit za velmi moderní a do jisté míry i nadčasové. (Kasper, Kasperová, 2008)

Názor Johna Locka na výchovu a vzdělávání byl v jeho době naprosto kontroverzním - především v bodu kritiky scholastického školského systému. Z praxe a po prostudování jeho myšlenek, můžeme tvrdit, že právě jeho dílo v historickém kontextu sehrálo významnou úlohu ve formování novodobé moderní pedagogiky a vyučování. Ve své diplomové práci dílo Locka zmiňuji především kvůli jeho postoji k formě výuky hrou. Lock explicitně tvrdí ve svém zpopularizovaném citátu: „*Veškeré učení má být pro děti hrou a sportem.*“, (D, 2010) na který navazuje s obdobnou myšlenkou citát další: „*Hlavní pak umění záleží v tom učiniti vše, cokoli konají, kratochvílí a hrou.*“ (Locke, 1906, s. 45.) U poslední citace můžeme pozorovat přímé ovlivnění myšlenkovým směrem Komenského.

Taktéž i Janoušek (1992) mluví o takzvané Bandurově *sociokulturní teorii učení a lidského vývoje*, která se vymezuje proti tehdy populárnímu behaviorálnímu přístupu. Tato teorie učení je založená na observaci modelového chování. Pedagog aplikující tuto teorii v praxi se vědomě pouští do hravého dobrodružství s plně angažovaným dítětem jakožto partnerem po svém boku. Správně nastavená hra totiž může napravit jedincovy nedostatky, které vznikly ať už nedostatečnou pozorností rodičů, špatným rodinným modelem, nekomplexním zaměřením rodiny, či ne úplně ideálně zvoleným dosavadním výchovným modelem.

Rogers (2011) je přesvědčena o tom, že by pedagog měl nejen řídit hru samotnou, měl by také modelovat příklady a tvořit nabídku modelů, které dítě může následovat. Zde bych pouze podotkl, že Bandurova teorie je spíše aktivní teorií v mateřské škole, popřípadě v prvních letech školy základní.

Bandura vytyčuje čtyři subfunkce, jimiž je observační učení ovládáno:

- Pozornostní (attentional) procesy - ty dle této teorie determinují: „... *co je selektivně pozorováno v nadbytku modelujících událostí a jaká informace je z nich abstrahována.*“ (Janoušek, 1992, s. 389)
- Představové neboli paměťové (representational) - slouží k transformaci, restrukturalizaci a uchování modelovaného chování, konceptů a pravidel v paměti s podmínkou kognitivní organizace.

- Implementační (behavioral production) - „... *převod symbolických konceptů do odpovídajících činnostních řetězců.*” (Janoušek, 1992, s. 389) nebo také reprodukce konceptu dítětem. Zde je však nutné, aby došlo u jedince k interiorizaci.
- Motivační (motivation) subfunkce - definována jako míra odlišnosti od toho, co se jedinec naučil a co skutečně vykonává (realizuje).

Na závěr této dílčí kapitoly bych chtěl zdůraznit, že hra patřila, patří a dozajista i bude patřit do školního prostředí. Úkolem pedagogů by tedy mělo být v co možná největší míře a samozřejmě s co možná největší efektivitou ji do svých hodin implementovat a vymýšlet všemožná (i nemožná) zpracování látky atraktivním, hravým a poutavým způsobem.

2 Třídní klima

Klima (též podnebí) má své zakotvení v přírodních vědách. Vědecký obor, který se tématem klimatu, chcete-li podnebí, zabývá, se nazývá klimatologie. Tento termín však skrze psychologii organizace a řízení přesáhnul svou definici a objevil se rázem v pedagogice, sociologii, tedy ve vědách (společenských) zabývajících se společností. Tento termín se poprvé v literatuře objevuje pouze jako metafora, avšak nedlouho po implementaci tohoto termínu se náhle z metafory stává samostatný odborný termín. (Mareš in Holoušová et al., 2003)

2.1 Vymezení pojmu třídní klima

Třídní klima jakožto bývalá metafora se může jevit snadně definovatelný pojem, s jehož definicí by se člověk ani nemusel zdlouhavě zaobírat. Každý si lehce představí definici obou slov separovaně, a tedy následné slovní spojení bude mít jasný a jednoznačný význam. V definování a dalším popisu třídního klimatu je tomu však úplně naopak.

V odborné literatuře se myšlenka třídního klimatu jako společenského konstruktů objevuje hned pod několika termíny, které se autoři odborných publikací snaží vyložit vždy po svém. K významným z teoretiků patří například: Lašek, Mareš, Barr, Smalley a Hopkins, Čapek, Gabryš-Barker, Dvořák a další. Zde tedy narážíme na velkou překážku, která vzniká již samotnou nesourodostí definic pojmu třídního klimatu.

Anderson (in Čapek, 2010, s. 12) definuje problém výzkumu klimatu otázkou: „... *are we hunting the same beast?*” což je z mého pohledu naprosto výstižná otázka v kontextu definování

třídního klimatu. Nejdřív se zkusme shodnout nad tím, zdali to, o čem mluvíme, je to, o čem mluvíme a následně přistupme k definici.

Nyní si dovolím odbočku - již v době Československa i Průcha (1988) ve svém článku „*Učební klima ve třídě*“ komparuje různé definice, pojmy a definice bez úspěchu. Jistí autoři mluví o klimatu, přičemž popisují prostředí, jiní atmosféře připisují definice klimatu, další pak klima a atmosféru vnímají jako dvě významově totožná slova - synonyma. Průcha (1988, s. 10) zde rázně zasahuje a v samotném závěru svého článku navrhuje dělení na dva termíny - „*učební klima*“, v tomto případě by sousloví zastávalo slova: „*sociální, psychická, emocionální, atmosféra, klima ovzduší apod.*“ (Průcha, 1988, s. 10) Následně pak termín druhý „*učební prostředí*“ o poznání širší zahrnující „*učební klima*“, fyzikální prostor, čas, prostředky a subjekty.

Sem, dle Průchy (1988), by pak náležela slova a sousloví jako „*školské prostředí*“, termín užívaný Hvozdkem, „*pedagogická situace*“ od Langové a „*učební prostředí*“ - Fraser (Průcha, 1988, s. 10). Jestli je tato striktní, a dle mého názoru velmi nadřazená, svérázná či umanutá terminologie správná, můžeme jen hádat a vést o tom polemiku.

Autoři se neshodují na jednotné definici, liší se i výrazně v pojetí. Tedy v tom, co do obsahu celého pojmu třídního klimatu patří a nepatří. Kupříkladu Kyriacou (1996) zahrnuje do determinantů třídního klimatu fyzické předměty, vybavenost třídy, rozestupy mezi lavicemi a jejich celkový vztah k prostoru. Toto autoři, jako například Barr (2016), kategoricky odmítají. Zahrnutí velikosti třídy, její vybavení, vzhled a další faktory je především z důvodu neovlivnitelnosti učitelem nemožné.

Jistý průnik tak po zralé analýze nalzáme u autorů Čapka (2015), Laška (2007) a Čápa s Marešem (2007). Čapek (2015) vnímá třídní klima jako „... *soubor subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako spoluvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.*“ (Čapek, 2015, s. 545) ve své teorii zdůrazňuje tvorbu neformálních vztahů individuů v interakci v rámci třídního kolektivu, do kterého každý jedinec vstupuje s jistými predispozicemi.

Lašek (2007) se přiklání k vzájemné interakci jedinců v rámci kolektivu, rovněž i k dlouhodobosti a emoční stránce zúčastněných. Čáp a Mareš (2007) zahrnují mimo výše uvedené

jistou časovost, z jejich pohledu jsou důležité reakce a hodnocení událostí minulých, přítomných a také budoucích. Zajímavé však je, že u Čápa a Mareše se vytrácí aspekt emocí.

Jennings a Greenberg (2009) stanovili 3 základní aspekty determinující kvalitně řízené pozitivní klima ve třídě. Třída se správně nastaveným klimatem vyžaduje suportivního pedagoga, který disponuje vysokou citlivostí v orientaci k edukačním i emocionálním potřebám jedince. V druhém bodě apelují na zvýšenou péči a kultivaci vzájemného mezilidského vztahu mezi žákem a učitelem a v posledním aspektu vyzdvihují svobodu vyjádření formou zpěvu či tance s důrazem na prožitek. S touto kategorizací se ztotožňuje i práce dalších teoretiků (srov. Rimm-Kaufman et al. 2009).

Je prokázáno, že třída s pozitivním klimatem zajímavější se o své členy je bezpečná a respektující a prokazatelně vede k lepšímu učení. Jak učitel, tak i žáci toto prostředí aktivně spoluutvářejí například za pomoci striktního dodržování pravidel. V kontrastu s tím – třída, která o své klima vědomě nedbá, je lhostejná k emočnímu naladění svých členů, dosahuje nižších výsledků a objevuje se v ní zvýšený výskyt problematičtějšího chování žáků, více kázeňských přestupků a absence interiorizace vyšších společenských norem a zásad chování. (Rimm-Kaufman et al. 2009)

Stejnou optikou jakou můžeme pozorovat vzájemnou vazbu mezi jedincem a skupinou musíme pohlížet i na vztah třídy a školy. Třída a její klima je determinována klimatem většího celku – školy. Pokud zkoumáme klima třídní, je nutné na něj nahlížet jakožto na díl v kontextu celku. A tedy při komparaci třídních klimátů zohlednit i klima školní (tento fakt lze eliminovat komparací třídních kolektivů ve stejné instituci - škole). Zde opět zmíním, že i sám Komenský (in Průcha, 2006) ve svém díle *Velká didaktika* vybízí k tvorbě optimálního edukačního prostředí školy pro účelnou výuku. Již v této době se setkáváme s názorem, který Barr (2016) dozajista nikdy nepřipouští, a to, že na žáka působí ať pozitivně, či negativně faktory prostředí školy/třídy, kterými jsou výše zmíněné: postavení lavic, barva omítky, osvětlení, aj., které jako takové determinují výchovně-vzdělávací proces. (Průcha, 2006)

2.2 Význam pozitivního klimatu třídy

Barr (2016) zmiňuje, jak enormně vysoký vliv má pozitivní klima především na učení, motivaci studentů (angažovanost), úspěšnost a celkově spokojenost. Barr (2016) spojuje i akademickou úspěšnost studentů s pozitivním klimatem ve třídě. Ve svém závěru navíc tvrdí, že

příkladná péče učitele o třídní klima navádí žáky k chování obdobnému, a ti imitací učitele opět zlepšují nastavené třídní klima.

Allodi (2010) zdůrazňuje důležitost třídního klimatu tezí, že právě zážitky nabyté ve škole jsou kombinací zahrnující vztahy, činy, myšlenky a emoce - nejedná se tedy pouze o znalosti a kognitivní osvojení si učiva. Proto je důležité proaktivní budování vřelého a zdravého třídního klimatu. „*Aby bylo vzdělávání dobré, musí být spojeno s pozitivní emocí.*” (Čapek, 2020, s. 45) Ukazuje se, že pozitivní třídní klima vytvářející vřelé vztahy mezi spolužáky ovlivňuje a formuje osobnostní názory jedinců v rámci kolektivu ve směru k lidstvu (prosociální) a s tím pak prohlubuje vyšší úroveň sebekategorizace (Albarello, Crocetti, Rubini, 2021). V této studii publikované roku 2020 pak autoři rovněž prokázali, že právě identifikace se spolužáky pozitivně ovlivňuje celkovou sounáležitost v rámci společnosti a následně měla i svůj vliv na sociální blahobyt žáků.

Jensen a Solheim (2020) uvádí, že vřelý vztah mezi spolužáky může vytvářet klima emoční podpory, vést k dlouhodobému pocitu bezpečí a sounáležitosti s kolektivem. Wentzel, Jablansky & Scalise (in Jensen & Solheim, 2020) spojují kamarádství spolužáků s vyšší úspěšností v procesu učení. Z mého pohledu je však nutné připustit fakt, že tito žáci nemusejí být ve škole úspěšní, protože mají kamaráda, ale mohou být zkrátka úspěšní. A to jak v dosahování dobrých výsledků, tak v interpersonálních schopnostech.

2.3 Tvořitel třídního klimatu

Zajímavý pohled je rovněž na samotného “tvořitele” třídního klimatu. Utváří toto klima pouze žáci nebo i učitel? Allodi (2010) ve své studii sdílí myšlenku, že na utváření třídního klimatu se podílí pouze pedagog ve vzájemné interakci s žákem, jinými slovy popírá tvorbu klimatu v interakci žák s žákem, potažmo žák s kolektivem. Stejnou optikou na problematiku nahlíží i Prokop (1996), který vymezuje klima jako pravidla života a činností ve třídě stanovené učitelem v rámci řešení výchovných situací. Avšak mnoho autorů má názor jiný.

2.3.1 Žák jakožto tvořitel třídního klimatu

Frisby & Martin, (in Barr, 2016) připouštějí, že vzájemný vztah mezi učitelem a žákem hraje důležitou roli, ale za daleko podstatnější vnímají vztah mezi žákem a žákem. Sidelinger, Bolen, Frisby, & McMullen (in Barr, 2016) upozorňují, že vzájemné propojení a následné prohlubování a vytváření tohoto suportivního vztahu je založeno na souboru chování, do něhož

patří: „... *pochvala, úsměv, sdílení osobních příběhů či zkušeností*” (Barr, 2016, s. 3, přeloženo autorem). Hirschy & Wilson (in Barr, 2016) přidávají známou informaci, že žáci se neučí pouze od učitele, ale i od sebe navzájem. Tento fenomén nazýváme kooperativní učení/výuka, která je charakterizována využitím sociálních vazeb žáků při vyučování k následné optimalizaci klimatu (Ďurišová, 2010).

2.3.2 Učitel jakožto tvořitel třídního klimatu

Johnson (2009) vnímá učitele jako naprosto klíčovou osobu v modelování vřelých vztahů ve třídě, a tedy jako osobu aktivně tvořící třídní klima. Také Vykopalová (in Čapek, 2010) zdůrazňuje, že učitel je povinen se podílet na tvorbě zdravého klimatu třídy, přímo říká, že to patří mezi jeho základní úlohy. Allodi (2010), v souladu s Vykopalovou, tvrdí, že výuka by měla být proložena kladnými citovými prožitky, protože bez nich nelze vyučovat, jak už nám tvrdil v 17. století J. A. Komenský.

Klusák (in Čapek, 2010) souhlasí, dle něj si jsou učitele svého vlivu plně vědomi, zdali však jej uplatňují, nedodává. Sutton et al. (2009) poukazuje na učitelovu sociálně emocionální kompetenci a jeho zodpovědnost diferenciací emocí. Shewark et al. (2018) souhlasí a dodává, že pedagogové se snaží systematicky potlačovat negativní emoce v třídním kolektivu. Zkoumaní učitelé vidí záporné emoce jako rušivé a dávají najevo emoce pouze pozitivní. Tito učitelé popsali tuto dovednost jako klíč k tomu, aby byli považováni za emocionálně kompetentní a aby dokázali ovlivňovat sociálně-emocionální výuku (Shemwark et al., 2018). Dle Suttona et al. (2009) učitelé nejen - jak říká Klusák (in Čapek, 2010) o své moci vědí, ale využívají ji jako výukovou metodu stejně jako jakoukoli jinou.

K roli pedagoga při utváření harmonicky rozvinutého kolektivu se vyjadřuje i Ellis (in Barr 2016), poukazuje na prokazatelné spojení pozitivního třídního klimatu ovlivněného učitelem a pozitivními výsledky žáků; dále pak s vyšší motivovaností, nasazením a celkovou angažovaností žáků ve výchovně-vzdělávacím procesu.

2.4 Analýza klimatu třídy

Z široké škály metod, které můžeme použít k analýze třídního klimatu, se jeví jako nejpraktičtější forma pozorování v kombinaci s dotazníkovým šetřením a následným rozhovorem. Čapek (2010) však podotýká, že pozorování musí být dlouhodobé, jelikož krátkodobé pozorování by nedokázalo zachytit dlouhodobost zkoumaného jevu - klimatu.

Mareš (2013) myšlenku na pozorování klimatu však naprosto vyvrací. Dle něj je klima třídy touto metodou nepopsatelné/nemožné k zachycení. Jako vhodný nástroj tedy doporučuje standardizovaná dotazníková šetření. Za pomoci dotazníku může učitel snadno zjistit spokojenost žáků, míru konfliktů, soutěživost a další informace. Tyto dotazníky mají většinou formu dvou formulářů. V prvním měříme preferované klima, které následně porovnááme s druhým formulářem, který zachycuje formu aktuálního klimatu.

Druhý formulář by se měl dle doporučení zadávat nejdříve po 14 dnech (Čapek, 2010). Šustková (2018) v kontrastu s Marešem poukazuje však na fakt, že při častém testování žáků za pomoci různých dotazníků na měření třídního klimatu (CCQ, CES, OCDQ-RS, KLIT, Naše třída, Život ve třídě aj.) snižuje učitel svou důvěryhodnost, a tím si tak následně zhoršuje práci s kolektivem.

V této diplomové práci se budu věnovat analýze kolektivu především za pomoci rozhovoru, pozorování a standardizovaného dotazníkového šetření.

2.5 Podceňování významu třídního klimatu

Někteří učitelé vnímají práci s žáky ve škole pouze z pohledu kognitivního předávání informací - stejně tak jako paní učitelka z *nehrající si třídy* (viz rozhovor). Ta explicitně tvrdí, že škola je místem určeným pouze k učení a vliv klimatu na žáka nepřipouští.

Allodi (2010) vnímá jako hlavní příčinu nedostatečného zájmu o školní klima především kvůli samotné kategorizaci tohoto konstruktů, podotýká, že první příčinou, proč je v takové míře opomíjen je, že se zabývá “pouze” vztahy a emocemi, které jsou, dle jeho výzkumu, zde z duálního pohledu, vnímány jako procesy nesouvisející, stojící v kontrastu s fakty a učením.

Dewey (1997) popisuje takzvané výchovné zlo, kterého se společnost z důvodu opět duálního pohledu na výchovu a vzdělávání (v pohledu zaměřujícím se na znalosti a výkonnost žáků) dopouští na edukantech především lhostejností k emocionálnímu aspektu výchovy. Tedy upřednostnění učení v zaměření se na fakta a orientací k výkonu před emocionální výchovou, tudíž systematickým potlačováním tvorby aktivního budování vřelého klimatu tříd, popřípadě pozitivního prostředí k výuce, jak si žádá kupříkladu Komenský, Vykopalová i Allodi.

Dewey (1997) obecně kritizuje ve svých dílech inklinaci právě k dualismu, kritizuje lidské vnímání, kdy na jedné straně k myslí vnímáme tělo nebo racionalismus jako kontrast. Stavíme do opozice emoce a potlačujeme jejich vzájemnou interakci.

Další problém nízké podpory třídního klimatu vidí Allodi (2010) ve vysokém stupni byrokracie, která školstvím vládne. Tato vysoká míra byrokracie nutí učitele zabřednout do čistě odemocněných vztahů; vztahů, které bývají často odtažité a v jádru chladné. (Fischman et kol., in Allodi, 2010) S ohledem na české postkomunistické školství musíme zároveň zohlednit i otázku disciplíny, jejíž tvrdá vymahatelnost stále ve starších řadách učitelského sboru převládá (není výjimkou samozřejmě toto chování sledovat i u kantorů významně mladších). Zde si učitel musí uvědomit, zda chce budovat vřelé klima, nebo drezurovat žáky, striktně vyžadovat disciplínu a vládnout jako monarcha.

3 Metody výzkumného šetření

V pomyslné druhé části práce jsem se rozhodl pro užší zaměření na jednotlivé třídy, žáky, učitele a obecně na jednotlivé aktéry, kteří se podílejí na utváření kolektivu. Z tohoto důvodu jsem si vybral aplikaci metod, jak z oblasti kvantitativního, tak i kvalitativního výzkumu. Myšlenku kvalitativní práce jsem neopustil, to především z osobní potřeby nesnažit se odpovídat na otázku co, ale snažit se jít hlouběji k odpovědím na otázky proč. Zdali se to podaří v plánovaném rozsahu není jisté.

Kvalitativní výzkum se nesoustřeďuje na celek a jeho následnou globalizaci zjištěných poznatků, jde opačnou cestou a snaží se onen celek rozebrat a prozkoumat data až do těch nejmenších detailů a rozklíčovat tak mnohdy složité mezilidské vztahy, dobrat se podstaty fungování - odhalit specifické a jedinečné vzorce chování a vnímání jednotlivých kontextů a situací. Hendl (2008) popisuje tuto práci jako práci detektivní, za pomoci které se výzkumník dobírá právě podstaty zkoumaného. „*Výzkumník vyhledává a analyzuje jakékoliv informace, provádí deduktivní a induktivní závěry.*” (Hendl, 2008, s. 48) Samotným výsledkem kvalitativního šetření je soubor dat velmi podrobně a organizovaně zpracovaný, v němž nalzáme především úryvky rozhovorů, jejich přepis, citace, poznámky výzkumníka, audiovizuální materiál, komentáře, popis místa, objektu zkoumání a další. (Hendl, 2008)

Jako metodu, cestu, kterou hodlám jít, jsem zvolil induktivně analyzující (a tedy interpretující), už jen z důvodu samotného zažitého schématu „... *kvalitativní metoda je spíše*

(i když ne nutně) metodou induktivní – výzkumník vstupuje do terénu bez nějaké komplexní preexistující teorie, kterou by testoval prostřednictvím dat, ale naopak teorii teprve postupně buduje na základě informací, které v terénu získává.” (Duková in Šubrt, 2010, s. 364) Avšak práce stojí na pomezí mezi výzkumem kvalitativním a kvantitativním, jak je z užití metod patrné. Musím konstatovat, že jsem naprosto fascinován metaforou, kterou ve své knize užil Hendl (2008, s. 50): „Kvalitativní výzkumník nesestavuje ze získaných dat skládku, jejíž konečný tvar zná, spíše konstruuje obraz, který získává konturu v průběhu sběru a poznávání jeho částí.”

Hodlám porovnávat data s daty, následně data s konceptem, koncept s daty a konečně koncept s konceptem. Nebudu se ve své práci zabývat přísným kódováním, jelikož nejsme v kuchyni a cílem tedy není uvařit kuřecí polévku, nýbrž provést výzkum, který jako takový má v sobě již tak mnoho proměnných. Výzkum musí být dle mého přesvědčení alespoň natolik flexibilní jako samotný objekt zkoumání.

Jako nedocitelnou přednost kvalitativního výzkumu vnímám prozkoumání tématu do nejmenšího detailu - tzv. „... získání hloubkového popisu případů” (Hendl, 2008, s. 51), práci s omezeným počtem respondentů - to je výhodou především v zajištění individuálního přístupu bez nutnosti zobecnování či generalizování závěrů.

To, co zde zmiňuji jako výhody, se stává velmi často i předmětem kritiky - opět musím uznat - oprávněně. Na jedné straně je prakticky nemožné z kvalitativního výzkumu provádět predikce právě z důvodu oné subjektivnosti; analýza i pozdější interpretace jsou velmi časově obtížnými, výsledky šetření jsou poměrně snadno manipulovatelné - ať už vědomě či nevědomky výzkumníkovými osobními preferencemi. Na straně druhé nám však kvalitativní výzkum přinese „podrobný popis a vhled při zkoumání jedince, skupiny, události, fenoménu.” (Hendl, 2008, s. 50)

Po dlouhé úvaze a díky vysoké časové dotaci jsem se rozhodl zvolit hned několik metod, které by mohly vygenerovat dostatečné množství dat pro komplexní náhled do daného kolektivu a posloužit naprostému porozumění situaci, což je nutné pro následnou komparaci.

3.1 Sociometrický test

Jako jednu z doplňkových metod jsem vybral sociometrický test, který vnímám při zkoumání kolektivu za naprosto elementární. Tento test jsem zvolil právě díky jeho jednoznačnosti, jelikož celé jeho kouzlo tkví v bipolárních odpovědích - pozitivních (atrakci,

kladu, pozitivního vnímání subjektu) a negativních (apatii, vyhranění se). Forma tohoto testu je dotazníková - kolektivu je položeno několik otázek, které výzkumník předem vymezí jako otázky vyjadřující pozitivní, či negativní vztah - v mém případě ke konkrétnímu subjektu.

Jako velkou výhodou při samotném vypracovávání vnímám vedení jedinců k zamyšlení se nad společenskými vztahy v rámci skupiny - zde se výzkumník může rovněž setkat s faktem, že část jedinců se nad těmito otázkami/vztahy do oné chvíle ani nezamýšlela, lze tedy tvrdit, že vedu v této části žáky k zamyšlení nad sociálním statutem a vztahy v rámci skupiny. Další nevyvratitelnou výhodou z pozice respondenta vidím v zaručení anonymity pro všechny zúčastněné a rychlé vypracování. Z pozice výzkumníka snadno dosažitelné objektivní výsledky reflektující realitu zúčastněných nezkreslené výzkumníkovým subjektivním vnímáním reality - v kontrastu s metodou observační. (Chráška, 2007).

Jako jedinou nevýhodou se z mého pohledu může zprvu jevit fakt, že výsledek testu je nutno nadále upravovat - analyzovat, vypočítávat indexy, sestavovat matice a s ohledem na jednoznačnou přehlednost graficky znázorňovat výsledky - konstruovat sociogram. (Dopita, 2015)

3.1.1 Sociometrická matice

„Sociometrická matice vyjadřuje jednotlivé volby odpovídajících ve formě tabulky s řádky a sloupci. Je to první krok práce se získanými údaji.“ (Dopita, 2015, s. 8) V rámci sloupců jsou zapsaná jména dětí, v mém případě (z důvodu přehlednosti) i rozděleny na chlapce a dívky, jedná se tedy o matici tzv. uspořádanou; v řádcích pak jejich volba spolužáka (pozitivní/negativní). Jak jsem již výše zmínil, pro výzkumníky nebo případné čtenáře není tato forma jasně čitelná. Výzkumník z této formy převádí výsledky do formy názorné a srozumitelnější - do sociogramu.

3.1.2 Sociogramy

„Sociogram představuje grafické znázornění vztahů a postavení jednotlivců ve skupině. Umožňuje názorné a přehledné vyjádření počtu a směrů jednotlivých voleb. Výhodou sociogramu je to, že je hned vidět oblíbené členy (získali mnoho voleb) i méně oblíbené členy (získali málo, případně žádné volby).“ (Dopita, 2015, s. 10) S nadhledem tedy můžeme tvrdit, že sociogram nám ukazuje jasný obraz o skupině, tato “mapa skupiny” nám již v úvodu našeho bádání nastiňuje neformální vztahy/preference v rámci kolektivu.

V obou testovaných kolektivech jsem si byl při vyhodnocování sociogramu vědom faktu, že se zkoumání může stát v této fázi nepřehledným, jelikož jde o kolektivy převyšující svým počtem účastníků hranici dvaceti - po překročení této hranice hrozí riziko nižší čitelnost, či přímo nepřehlednost voleb každého z členů. Obecně se v této části užívají ke znázornění kladných vztahů plné čáry zakončené šipkou (při vzájemné volbě obou členů šipkou se shodnými konci). V případě negativní volby (nikoli v našem případě) se doporučuje čára přerušovaná. V mém výzkumném šetření toto nedodržuji, jelikož otázky jsou koncipované tak, aby byly výhradně kladné, nebo záporné. Jelikož se otázky vyhodnocují/zakreslují separovaně, tak i v negativních otázkách zakresluji volbu šipkou. (Chráska 2007)

Autor knihy „*Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*” ve svém díle vymezuje několik druhů zpracování sociogramu. Z oblasti jednorozměrných sociogramů jsem si pro své účely vybral alternativu kruhového sociogramu, který jsem pozměnil především kvůli funkčnosti - při zakreslení více subjektů totiž dochází ke špatné čitelnosti. (Chráska, 2007) Pro lepší přehlednost budu využívat ve svém výzkumném šetření modifikaci tohoto kruhového sociogramu - ten patří mezi nejprimitivnější sociogramy dle autorovy kategorizace. Užití dvourozměrných sociogramů mi v aktuální fázi výzkumu (expoziční) přijde bezpředmětné.

3.1.3 Sociometrické indexy

„Představují vyjádření voleb v číselné formě různými matematicko-statistickými metodami. Používají se hlavně na hodnocení skupiny jako celku, ale můžete jimi hodnotit i určité znaky jednotlivců.” (Dopita, 2015, s. 11) Indexy vyjadřují primárně kvantitativní vyjádření konečného zjištění - tedy výsledku.

Do již předpřipravených indexů (kupříkladu od Miloslava Petrusky, 1969) dosazujeme jednotlivé volby/hodnoty/číslíky z matice, jedná se o sumarizaci výzkumných dat. Dalo by se říci, že sociometrických indexů je nepřeberné množství. Liší se pojetím autorů. Autoři se přiklánějí k rozdělení na 3 skupiny: individuální, skupinové a na indexy charakterizující strukturu podskupin.

Jak již v názvu první kategorie napovídá, tyto indexy se zabývají samotným jedincem a postojem skupiny k němu. Jejich vypočítáním tak můžeme zjistit jeho sociální status a místo v “třídním seznamu popularity”. Výpočet probíhá jednoduše, výzkumník sečte všechny kladné

volby, všechny volby záporné a následně zjistí rozdíl mezi volbami. Výsledek zařadí do pomyslného žebříčku.

Druhá skupina indexů se nezabývá jedincem, ale celým kolektivem/skupinou. Výsledky těchto indexů mohou určit například expanzivitu skupiny (jak na pozitivní, tak i negativní), koherenci, segregaci jedince/jedinců a samozřejmě další.

Do poslední kategorie bychom zařadili indexy zabývající se podrobnějším popisem podskupin v rámci jedné skupiny. Zde bych zmínil jako příklad vnitroskupinový index preferencí, který se zabývá zmapováním inklinací členů v rámci podskupiny. Dalo by se říci, že můžeme na měření podskupin použít shodné indexy, které aplikujeme v měření celé skupiny (tzn. skupinové indexy).

3.2 Pozorování

Koudelka (2018) definuje pozorování takto: „... *pozorování (MSgS) je důležitou technikou sociologického výzkumu i průzkumu. Patří mezi skupinu technik pro sběr informací v terénu.*” Skutil k tomu dodává jisté podmínky, za kterých se jedná o pozorování. Tvrdí, že pozorování je „... *výzkumnou metodou tehdy, je-li záměrné, cílevědomé, plánovité, systematické a řízené (výzkumník pracuje podle projektu, který obsahuje cíl pozorování, předmět pozorování, časový harmonogram, použité prostředky shromažďování dat, způsoby registrace jevů a jejich vyhodnocování).*“ (Skutil, 2011, s. 101).

Pozorování je vhodnou metodou prakticky pro každého jedince provádějícího výzkum, jak uvádí Hendl (2008, s. 191): „*Schopnost pozorovat se - tak jako schopnost vést rozhovor - užívá i při každodenních činnostech.*” Z této teze následně můžeme vyvodit, že pozorovat může kdokoli, avšak pozorovatel se pro účely výzkumu (jak uvádí Skutil) musí řídit vnitřním řádem/stanoveným plánem.

3.2.1 Dělení pozorování

V základním dělení můžeme observaci rozdělit z hlediska doby trvání na pozorování krátkodobé a dlouhodobé. „*Krátkodobých pozorování je využíváno většinou k praktickým účelům v každodenní praxi.*“ (Chráška, 2007, s. 151). Oproti tomu dlouhodobé vědecké pozorování jde hlouběji a za cíl si stanovuje úplné prozkoumání situace/jevu/fenoménu do nejmenších detailů. Toto pozorování pak můžeme označit jako longitudinální.

Další z možných způsobů dělení je dělení dle druhu pozorování. Podle tohoto kritéria můžeme dělit pozorování na standardizované a nestandardizované. „*Standardizované, probíhající podle přesného plánu, ve kterém je podrobně stanoven cíl pozorování, výběr a kategorizace pozorovaných jevů, způsob bodování apod.*” (Koudelka, 2018, s. 1). Oproti tomu nestandardizované pozorování definujeme jako observaci se stanovením pouze cíle pozorování. Výzkumník poté pozoruje bez jasně stanoveného průběhu a hledisek. (Koudelka, 2018)

Mezi další elementární druhy pozorování spadá dělení:

- dle subjektu pozorování – introspekce/extrospekce
- dle kontaktu - přímé/nepřímé
- dle participace - zúčastněné/nezúčastněné
- dle struktury - strukturované/nestrukturované
- dle situace - přirozené/umělé
- dle místa - terénní/laboratorní
- dle informovanosti subjektu - skryté/otevřené

(Hendl, 2008)

„*Szostkiewicz uvádí ještě tzv. vnější skryté pozorování. V tomto případě přichází výzkumník do skupiny zvenčí, nezačleňuje se do ní a zatajuje skutečný cíl svého poslání.*” (Koudelka 2018, s.1). Tento druh pozorování zmiňuji záměrně z toho důvodu, že toto pozorování bude realizováno i v mém výzkumném šetření a bude se řadit mezi dominantní.

Podrobněji bych rozebral ještě dělení dle participace. Pozorovat totiž může výzkumník s vlastním zapojením, pak hovoříme o tzv. zúčastněném pozorování, nebo bez vlastní aktivity (bez vlastního přímého zapojení) tzv. nezúčastněném pozorování. Nezúčastněnému pozorování je i velmi blízká metoda strukturovaného pozorování, které na rozdíl od předchozích druhů užívá předem stanovený typ kódovacího schématu.

„*Zúčastněné (participantní) pozorování patří mezi nejdůležitější metody kvalitativního výzkumu.*” (Jorgensen in Hendl, 2008, s. 193). Tato forma je především vhodná pro první seznámení se s daným jevem nebo pro pozorování jevů neviditelných pro nečleny dané komunity. Výzkumníkova plná participace může být naprosto klíčovou k úplnému pochopení a odhalení vnitřní perspektivy subjektů. (Hendl, 2008)

Nezúčastněné a strukturované pozorování naproti tomu minimalizuje interakci s pozorovanými jedinci. Pozorování pro potřeby této diplomové práce bude primárně prováděno formou tzv. nezúčastněného vnějšího skrytého pozorování. Jako hlavní výhodu vnímám potlačení vtíravosti a důrazu na jistou realističnost.

3.2.2 Požadavky na pozorování

Již v úvodu byly zmíněny požadavky, které výzkumník musí splnit. Především správnou volbu výzkumné metody, výběr a vyhranění záměru pozorování, určení cíle pozorování, pozorovaného subjektu; volbu záznamu dat a vytyčení jasné organizace celého výzkumu. (Skutil, 2011) Pro dosažení těchto poznatků nám poslouží návodné otázky, jejichž zodpovězení mohou výzkumníka značně přiblížit k dosažení vytyčených podmínek. Jako první si výzkumník musí položit otázky: Kdo bude jeho subjekt pozorování? Co je cílem zjišťování? Jakým způsobem/jakými metodami tohoto zjištění dosáhnu? Jakým způsobem realitu zaznamenám? - finální otázka poukazuje na metodu uchování dat a jejich následnou kategorizaci/organizaci pro další zpracování.

3.2.3 Determinanty pozorování

Sociometrické pravidlo nám káže: „ ... *to, co se definuje jako reálné, se reálným skutečně stane.*” (Gallmeier in Hendl, 2008, s. 201) S tímto vědomím by dle mého subjektivního názoru měl vstupovat každý výzkumník do samotné interakce se subjekty. Jsme lidé, kteří ze své lidské podstaty těžko zachovávají plnou objektivitu. Výzkumník by si měl před samotným pozorováním uvědomit faktory/determinanty, které by mohly mít vliv na osobní zkreslení reality.

Mezi ty nejčastější řadíme: shovívavost, předsudky, haló efekt, osobní zkušenost, projekci a další. Zkreslit realitu rovněž může výzkumníkova fixace pouze na to, “co je očím viditelné” - u jedinců výzkumník nemůže určit, co si v aktuálním čase myslí, či z jakého důvodu jednají tak, jak jednají. Zde odborníci doporučují metodu pozorování doplnit o další metody - kupříkladu právě rozhovor nebo po skončení pozorování dotazování. (Surynek, 2001).

3.3 Rozhovor

Metoda rozhovoru v této práci slouží jako doplňková, navazující na pozorování. Po skončení pozorování jsem se na nesrovnalosti žáků doptával z důvodu ověření správnosti výsledků mého pozorování, zároveň jsem využil polostrukturovaný rozhovor, při rozhovoru

s pedagogem dané třídy. Při tomto polostrukturovaném rozhovoru mi učitel zodpověděl otázky, doplnil svá prohlášení, po kterých přišly otázky další, dodatkové - ty vyplývaly z kontextu situace. K uchování záznamu rozhovoru jsem použil audiozáznam s následným přepisem.

Polostrukturovaný rozhovor shledávám nejlepší formou této metody. Surynek (2001) ve své publikaci vyzdvihuje za klíčový pro úspěch této metody především vřelý vztah mezi výzkumníkem a respondentem/respondenty. Věřím, že to se mi podařilo splnit. Při dostatečné explicitnosti rozhovoru může respondent odhalit své vzpomínky, zkušenosti, znalosti a napomoci tak k co možná nejbližšímu zprostředkování subjektivně vnímané reality. Je důležité rovněž tento rozhovor realizovat v bezpečném prostředí, které je pro respondenta známé - pro účely rozhovoru s učiteli obou tříd jsem vybral klidné prostředí jejich kmenové třídy po vyučování. Tyto faktory mohou ovlivnit úspěšnost, či naopak neúspěšnost celého rozhovoru. (Surynek, 2001)

3.4 Dotazník

Dotazník lze charakterizovat jako ucelený koncept předem formulovaných otázek, které jsou dle autora výzkumu logicky seřazeny a pevně fixovány vzhledem k jejich vzájemné provázanosti. Jednotlivé otázky jsou zaznamenány v písemné formě, v níž jsou rovněž prezentovány respondentovi, který na ně odpovídá písemně. Dotazníková forma je typičtější pro kvantitativní výzkum z důvodu rychlého a efektivního sběru a zpracování dat. (Chráska, 2007)

Jedná se o formu hromadného dotazování, při níž je možno oslovit široké pole respondentů v relativně krátkém časovém úseku s minimálními náklady, které lze následně kompletní digitalizací zredukovat na naprosté minimum. Mezi další přednosti této techniky patří především lehká administrace a naprostá kvantifikace. (Pelikán, 1998)

S ohledem na výše uvedené důvody se dotazník řadí mezi nejpoužívanější techniku napříč všemi obory. Ovšem má i své záporné stránky, ke kterým může patřit například subjektivnost odpovědí, přeskočení otázky nebo limitace odpovědi - respondent je nucen odpověď vybrat z několika možností, přičemž ani jedna z možností nemusí odrážet jeho skutečný postoj. (Pelikán, 1998)

Dotazníky primárně dělíme na osobní a neosobní. V zásadě můžeme tvrdit, že osobní dotazník je takový dotazník, při kterém je zadávající/tazatel i respondent přítomen; naopak při formě neosobní je při vyplňování přítomen pouze respondent. (Disman, 2000) Vysokou výhodu

formy osobní vidíme především v možné konkretizaci/dovysvětlení problémových otázek, kterým respondent nemusí rozumět. V této práci je dotazník pokládán respondentovi/respondentům osobně.

Specifickým příkladem dotazníku osobního je forma standardizovaného rozhovoru, ve které tazatel užívá dotazník jakožto podklad pro následný rozhovor. Výzkumník vede rozhovor podle otázek předem předpřipravených a dle odpovědí zaškrťává v připraveném kódovacím schématu odpovědi do záznamového archu. (Giddens, 1999) Tuto techniku (respektive průnik těchto dvou metod - rozhovoru a dotazníku) užívám při rozhovoru s třídním učitelem.

Dotazník můžeme dělit rovněž i podle typů otázek na otázky dichotomické, uzavřené a otevřené. Je vhodné vždy otázky kombinovat.

Uzavřené otázky dávají respondentovi na výběr z předem stanovených odpovědí. Výhody jsou zcela zřejmé - z pohledu respondenta je to především lehkost a snadnost vyplnění, z pohledu tazatele jednoduché vyhodnocení, vyšší pravděpodobnost obdržení odpovědí a snadné vyhodnocení. Na stranu druhou mohou předpřipravené odpovědi respondenta ovlivnit nebo dokonce přinutit k odpovědi neslučitelné s jeho názorem. (Souček, 2020)

Polouzavřené otázky využívá tazatel především v případech, v nichž chce dát respondentovi šanci si zvolit vlastní odpověď, pokud ani jedna otázka z výčtu není přesná. Souček (2020) upozorňuje na pečlivé zacházení s touto možností při vyšším počtu respondentů.

Otevřené otázky respondenta neomezují, dávají mu volné pole pro vyjádření vlastního názoru a komplexní zodpovězení otázky. Z pohledu výzkumníka se však jedná o otázku náročnější na evaluaci při následném sběru dat, zároveň se jedná o otázku bez možnosti následného statistického vyhodnocení. Otevřená otázka nemusí vždy být "nekonečná", tazatel může textové pole odpovědi například limitovat počtem znaků, nebo zvolit relevantní znaky - formát telefonního čísla/email. (Souček, 2020)

Mezi další typy otázek patří otázky dichotomické, Likertova škála, Sémantický diferenciál, výčet položek, seřazení položek, rozdělení bodů, matice otázek a jiné. (srov. Giddens, 1999, Disman, 2000, Souček, 2020)

V diplomové práci byl použit plně standardizovaný dotazník MCI (My Class Inventory) konstruovaný pro 3. až 6. třídu základní školy autorů B. J. Fraser a D. L. Fisher (1986), jehož verze byla do jazyka českého přeložena J. Laškem a J. Marešem. Užívám verzi zkrácenou - 25 položek, místo 45. Zadání žákům je formulované přesně tak, jak uvádí sám Lašek v knize Sociálně psychologické klima školních tříd a školy na straně 89 až 91. (Lašek in Čapek, 2010) Dále jsem užil dotazník CES, dotazník pro žáky, který jsem sestavil sám a následně dotazník Zdeňka Martínka pro žáky soustředící se na vztahy mezi spolužáky.

4 Výzkumný cíl a výzkumné otázky

Má diplomová práce je zacílena na analýzu a zmapování skupiny žáků pod vedením učitele (ne)využívajícího ve své přímé výuce hry a na dopad tohoto typu vedení výuky při tvorbě třídního klimatu, případně další odchylky mezi těmito dvěma kolektivy. Hlavní výzkumnou otázkou, která mě na cestě bude doprovázet, je: do jaké míry hraje využívání hry svou roli při utváření zdravých vztahů v kolektivu. Sekundární otázka: jaký vliv má užití hry ve výchovně-vzdělávacím procesu na motivaci žáka?

Na začátku výzkumu jsem si nestanovil žádné hypotézy, jelikož doufám, že cestou svého výzkumu bych mohl vypořádat daleko více než pouhým “šroubováním” reality do své teorie.

5 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor jsem vybral záměrně v místě svého bydliště, aby mohla být práce s kolektivy a následná observace co možná nejefektivnější. Dbal jsem na to, aby výzkum nejpřesněji odrážel realitu. V první části jsem v rámci mini rozhovoru promluvil s vytipovanými kantory, kteří se profilovali buď naprostým nezájmem o využívání atraktivních forem výuky a upřednostňovali formu frontální v kombinaci s výkladem, a pedagogy s profilací přesně opačnou - s častou aplikací her (včetně didaktických), pedagogy otevřenými novým možnostem práce. Výsledkem byl výběr dvou učitelek s rozsáhlou praxí, vysokým sociálním statutem a věkově srovnatelných.

Výzkumu se zúčastnily 2 třídy třetího ročníku (pod vedením těchto dvou pedagogů) plně organizované základní školy s pestrou škálou jedinců - žáků intaktních, ale i s mírným handicapem či vlastním individuálním vzdělávacím plánem.

Pro zjednodušení výsledků jsem pro třídu 3. A použil označení - *hrající si třída*, a pro třídu 3. B - *nehrající si třída*. Toto označení mi přijde srozumitelné a jednoznačné.

Hrající si třída je složena ze 14 chlapců a 13 dívek, *nehrající si třída* je složena ze 14 chlapců a 14 dívek. Z pohledu možných statistických odchylek jsou tedy kolektivy ideální – téměř totožný počet žáků, obdobné zastoupení obou pohlaví. Kolektivy rovněž sdílejí stejnou školní kulturu a přejímají stejné školní klima. Vybavení tříd je na obdobné úrovni.

Kvůli nevládné pandemické situaci se dotazníkového šetření zúčastnilo pouze 60,7% dětí, ostatní děti ve škole nebyly na první, druhý, či oba termíny. Sociometrického testu se z *nehrající třídy* zúčastnilo 88,9 % a v *hrající si třídě* 89,3 %, přičemž z celkového počtu jedinců má jeden žák domácí vzdělávání.

6 Výzkumná data

Výzkumná data a okruhy otázek jsou rovněž jako i metody výzkumného šetření rozděleny do 4 okruhů z důvodu popisu užití metody.

6.1 Sociometrický test, okruhy otázek

V rámci sociometrického testu obdrželi všichni žáci papír formátu A7, jejich úkolem bylo sepsat pod sebe čísla od 1 do 8. Respondentům byla v první řadě přečtena výzkumníkem celá sada otázek, u každé otázky měli žáci dostatečný čas na zamyšlení a následné dotázání se na všechny nejasnosti. Zároveň byli upozorněni, že jejich volbou musí být jejich spolužák. Před druhým kolem čtení otázek (a tedy i samotným vyplňováním) byli žáci vyzváni k podpisu svého archu. Byli ujištěni, že po vybrání jim budou přidělena čísla, která nahradí jejich jména, a po zaznamenání jejich voleb bude arch ekologicky zlikvidován. Porušením tohoto slibu a vyzrazením volby by bylo vysoce neetické a mohlo by rovněž dojít k vážnému narušení vztahů v rámci třídního kolektivu a porušení samotné důvěry žáků. (Krúpa, 2016)

„1. Se kterým spolužákem či spolužačkou rád(a) trávíte svůj volný čas?

2. Se kterým spolužákem či spolužačkou nerad(a) trávíte svůj volný čas?

3. Napište jméno spolužáka či spolužačky, který(á) vám připadá nejkamarádštější.

4. Kdo ve třídě má největší vliv na ostatní, je uznáván a mohl by být např. dobrým vedoucím skupiny?

5. S kým ze třídy, byste chtěl(a) být ubytován(a) na školním výletě ve společném pokoji?

6. *S kým ze třídy, byste nechtěl(a) být ubytován(a) na školním výletě ve společném pokoji?*
7. *S kým ze třídy, byste chtěl(a) spolupracovat na společném projektu ve výuce?*
8. *S kým ze třídy, byste nechtěl(a) spolupracovat na společném projektu ve výuce? ”*

(Krůpa, 2016, s. 41 - 42)

Otázky byly převzaty z bakalářské práce Ing. Krůpy (2016, s. 41 - 42) z pragmatických důvodů jasné funkčnosti.

Učitelům byl dán v průběhu práce na sociometrickém šetření dotazník CES (Classroom Environment Scale) P (preferované klima). Jako primární cíl vnímám zjištění preferované kvality třídního klimatu z pozice učitele. Z výsledného materiálu bude možné provést komparaci dvou učitelů navzájem, se závěry pozorování a zároveň i se závěry z polostrukturovaného rozhovoru na základě dotazníku CES A (aktuální klima), který proběhne s učitelem v následujícím měsíci.

Sekundárním cílem, který tímto dotazníkem sleduji, je učitelova fyzická přítomnost u sociometrického testu. Důvod, proč jsem si vybral užití tohoto dotazníku, je zároveň ten, že se jedná o standardizovanou formu. Primární cílovou skupinou pro využití tohoto dotazníku jsou žáci druhého stupně základních škol a studenti škol středních, avšak tento dotazník může vyplňovat i učitel. (Hrouzek, Marková et al., 2012) Pro účely diplomové práce z toho zároveň můžeme vypočítat i skutečnost - do jaké míry je učitel spokojen s aktuálním stavem své třídy (v otázce klimatu) v kontrastu s jeho ideálem. Otázky jsem po stylistické stránce změnil a přizpůsobil respondentovi. (Hrouzek, Marková et al., 2012)

Kompletní vyplnění CES formuláře slouží pouze jako další podklad doplňující pozorování, jedná se o doplňkovou formu s nejnižší možnou výpovědní hodnotou. Dotazník CES (Classroom Environment Scale), který u nás přeložili a standardizovali Lašek, Mareš a Skalská v roce 1998, bude po finálové redukci znovu očíslován (od 1 po poslední číslo).

Aktuálně byly odebrány otázky z okruhů, které pro tento výzkum nejsou relevantní, tj. okruhů: Učitelova pomoc žákům (tuto proměnnou zjišťují otázky 3, 9, 15 a 20), orientace žáků na úkoly (otázky 1, 4, 10, 16, 17), jasnost pravidel (otázky 6, 18, 23). Zachovány byly otázky z okruhů: Vztahy mezi žáky ve třídě (otázky 2, 5, 8, 14), zájem o průběh výuky (otázky 12, 13, 21), klid a pořádek ve třídě (otázky 11, 19, 22) - z mého pohledu otázky klíčové pro dané téma.

Zároveň byly eliminovány otázky číslo 1, 6 a 24 z důvodu nejasné účelnosti. (Čapek, 2010)
Upravený dotazník CES-P viz příloha číslo 1.

6.2 Pozorování, okruh otázek

Při pozorování jsem se řídil a zaměřoval především na interpretaci reality posuzovanou za pomoci kritérií tak, jak je definuje Grecmanová v pedagogických listech (10/97):

Sledovaná kritéria z hlediska žáka:

1. Umožňuje učitelka samostatné objevné učení, které žáky těší?
2. Jsou požadavky na žáka odpovídající jeho schopnostem?
3. Přistupuje učitelka ke všem žákům stejně - spravedlivě?
4. Má žák příležitost zažít úspěch?
5. Podporuje učitelka rozvoj osobnosti žáka?

(Grecmanová, 1997, s. 17)

Mezi mnou stanovená kritéria patří:

6. Využívá učitelka hry (pro účely práce definované)?
7. Jsou žáci aktivní? Všichni, nebo jenom část?
8. Bojuje učitelka proti pasivitě žáků?

6.3 Rozhovor, okruhy otázek

Rozhovor s učitelem bude měsíc po závěru pozorování veden formou standardizovaného rozhovoru, ve kterém využiji standardizovaný dotazník jako podklad pro tento rozhovor. Metodu rozhovoru jsem zvolil záměrně, jelikož respondent (učitel) zde má čas a příležitost se na jakoukoliv nejasnost v otázce doptat (Giddens, 1999), zároveň si však svou odpověď nemůže příliš dlouho rozmýšlet a měnit k obrazu "lepší reality". Dotazník CES-A viz příloha číslo 2.

6.4 Dotazník, okruh otázek

Dotazníkové šetření ve světě známé jako MCI (My class inventory), u nás pod názvem "Naše třída" užívám jako jednu z klíčových metod. Autorem je Walberg, Fraser a Anderson. Shodně s dotazníkem CES má dotazník 2 formy - první preferovanou a druhou aktuální. Dodržuji metodický pokyn zadávat tyto dvě formy v rozmezí minimálně čtrnácti dnů. Dotazník zkoumá za pomoci 25 otázek pět oblastí: spokojenost žáků v kolektivu (1, 6, 11, 16, 21), míru třenic (2, 7, 12, 17, 22), míru soutěživosti (3, 8, 13, 18, 23), obtížnost učení (4, 9, 14, 19, 24) a soudržnost kolektivu (5, 10, 15, 20, 25).

Tento dotazník je dle mé zkušenosti velmi časově nenáročný na zadání i administraci. Za každou odpověď “ano” žák dostává 3 body, za odpověď “ne” žák získá 1 bod. V případě, že žák otázku nezodpoví, je tato otázka skórována průměrem těchto hodnot - tedy hodnotou 2. V dotazníku jsou však i reverzní otázky, které se skórují opačně - tedy za “ano” 1 bod a za “ne” 3 body.

V obou třídách, ve kterých jsem dotazníkové šetření realizoval, jsem zároveň nechal žáky i test administrovat a následně jsem pouze kontroloval. Do třídní knihy se pak na tuto aktivitu dalo zapsat mnohem více cílů, které žák po dobu práce aktivně rozvíjel. Po udělení všech bodů měli žáci za úkol dle oblastí tyto body sečíst. Po digitalizaci sebraných dat jsem znal ihned průměr, medián a další důležité hodnoty. Dotazník MCI viz příloha číslo 3.

Autoři v metodické příručce uvádějí, že vyplnění dotazníku i se zadáním instrukcí trvá 20 minut; já mohu dodat, že i s administrací se pohybujeme na hraně jedné vyučovací jednotky. Vysoké číselné hodnoty zprůměrovaného kolektivu vidíme jako pozitivní v okruhu spokojenosti ve třídě a soudržnosti kolektivu, naopak vysoké hodnoty v oblasti třenic, obtížnost učení vnímáme jako negativní jev. V otázce soutěživosti se kloním k názoru, že čím vyšší číslo, tím lepší i přesto, že Čapek (2010) vysokou hodnotu vnímá jako negativní. Z racionálního hlediska můžeme soutěživost v době vzniku dotazníku vnímat jako negativní jev, ale musíme vzít také v potaz pokrok doby, která soutěživost k úspěchu vyžaduje.

Druhá část dotazníkového šetření má za cíl prokázat, že žáci *v hrající si třídě* hru prokazatelně užívají, oproti tomu v druhé *nehrající si třídě* se žáci s hrou často nesetkávají a hra tvoří jen doplněk hodin. Za tímto účelem jsem sestavil několik otázek a zadal je žákům prostřednictvím Google Forms pro snadnější vyhodnocování. Žáci měli odpovědět na obecné prvoplánové otázky:

1. *Baví tě si hrát?*
2. *Jak často si hraješ ve škole o přestávkách?*
3. *Jak často si hrajete ve škole hry, které vám připravila paní učitelka? (průměrně)*
4. *Hrajete v matematice nějaké hry?*
5. *Hrajete v češtině nějaké hry?*
6. *Baví tě, když paní učitelka něco vysvětlí, a pak pracuješ v sešitě?*
7. *Bavily by tě hry v hodinách matematiky?*

8. *Bavily by tě hry v hodinách češtiny?*
9. *Chtěl/a by sis více hrát v hodinách češtiny?*
10. *Chtěl/a by sis více hrát v hodinách matematiky?*
11. *Zamysli se a napiš, k čemu by hra mohla být dobrá - jaké jsou její výhody.*

Otázky byly záměrně koncipovány s jistým nádechem neprofesionality a infantilnosti především z důvodu snahy se přiblížit vnímání žáků této problematiky. Úvaha byla podložena logickou řadou - pokud činnost baví, je pro žáky atraktivnější, pokud je atraktivní, zvyšuje se u žáků vnitřní motivace a oslabuje vnější; a pokud má žák silnou vnitřní motivaci k osvojování učiva, můžeme to považovat za největší úspěch celé jeho povinné školní docházky.

7 Interpretace získaných dat

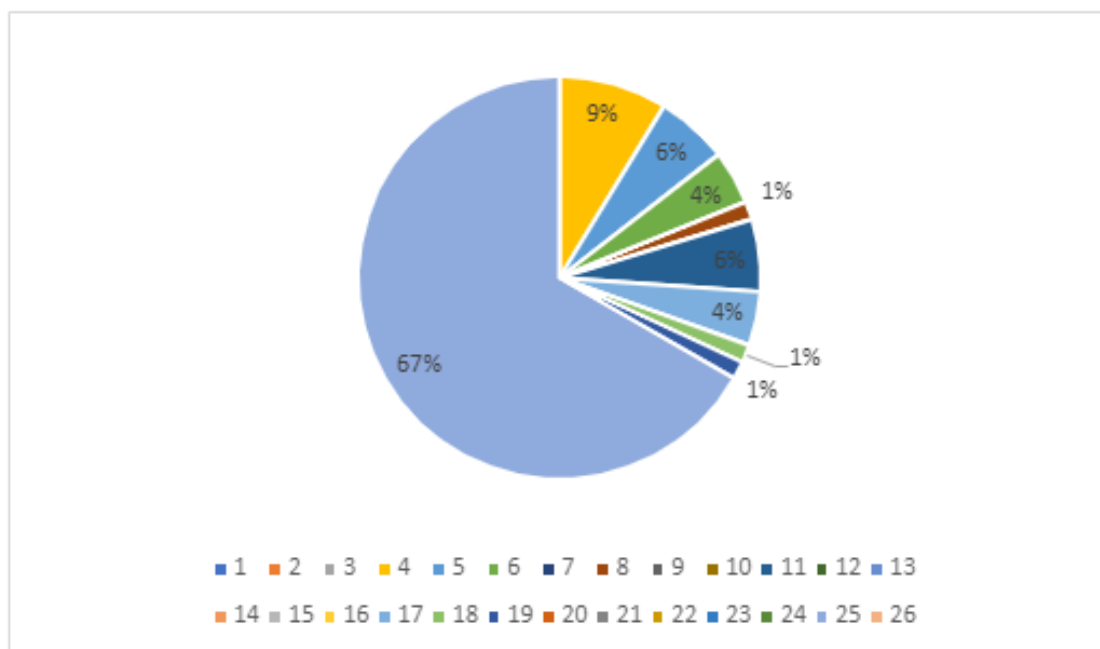
Interpretaci dat jsem se vzhledem k rozsahu užitých metod rozhodl strukturovat do níže uvedených podkategorií s ohledem na rozsáhlý počet získaných dat.

7.1 Vyhodnocení sociologického šetření

Sociologické šetření potvrdilo závěry pozorování a dotazníkového šetření. Ukazuje se, že žáci v *hrající si třídě* mají k sobě blíže, nesegregují jednoho či více spolužáků a vztahy v rámci skupiny jsou daleko provázanější v kontrastu žáky *nehrající si třídy*.

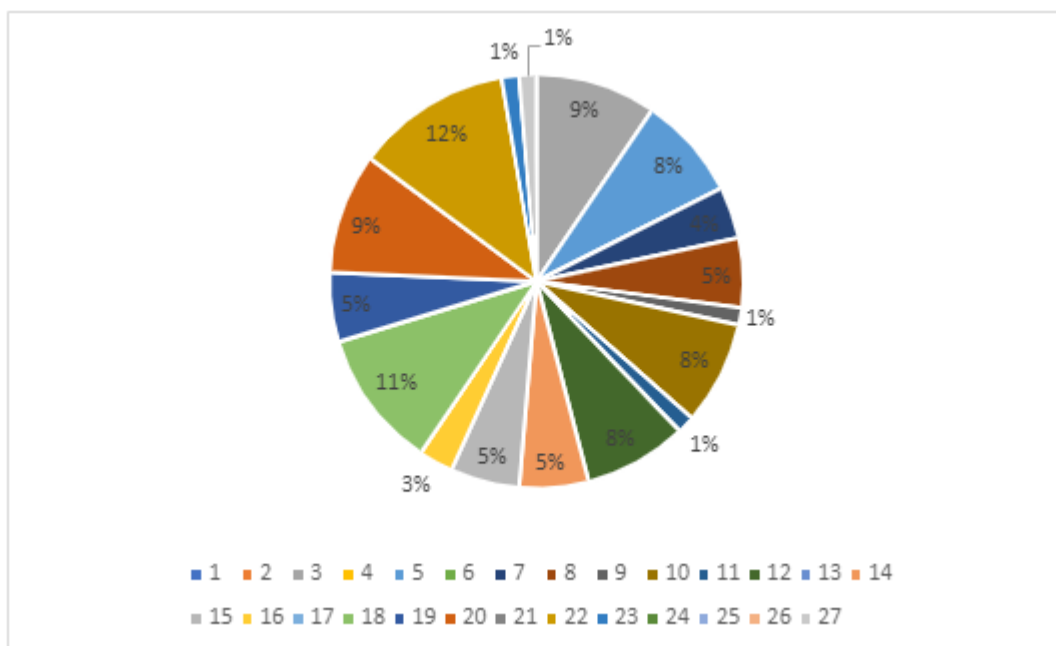
Na základě grafického znázornění negativních voleb u otázek 2, 6 a 8 byl sestaven souhrnný graf, který zohledňuje všechny odpovědi v těchto otázkách. (viz. Obrázek číslo 1)

Obrázek 1: Grafické znázornění negativních voleb v *nehrající si třídě*



Interpretace: na Obrázku 1 identifikuji žáka číslo 25 jako žáka naprosto segregovaného z kolektivu. 67% žáků volilo, že by s ním nechtěli spolupracovat na školním projektu, být ubytovaní na pokoji a trávit svůj čas. Přičemž druhý nejméně oblíbený je žák číslo 1, kterého zvolilo 9% spolužáků.

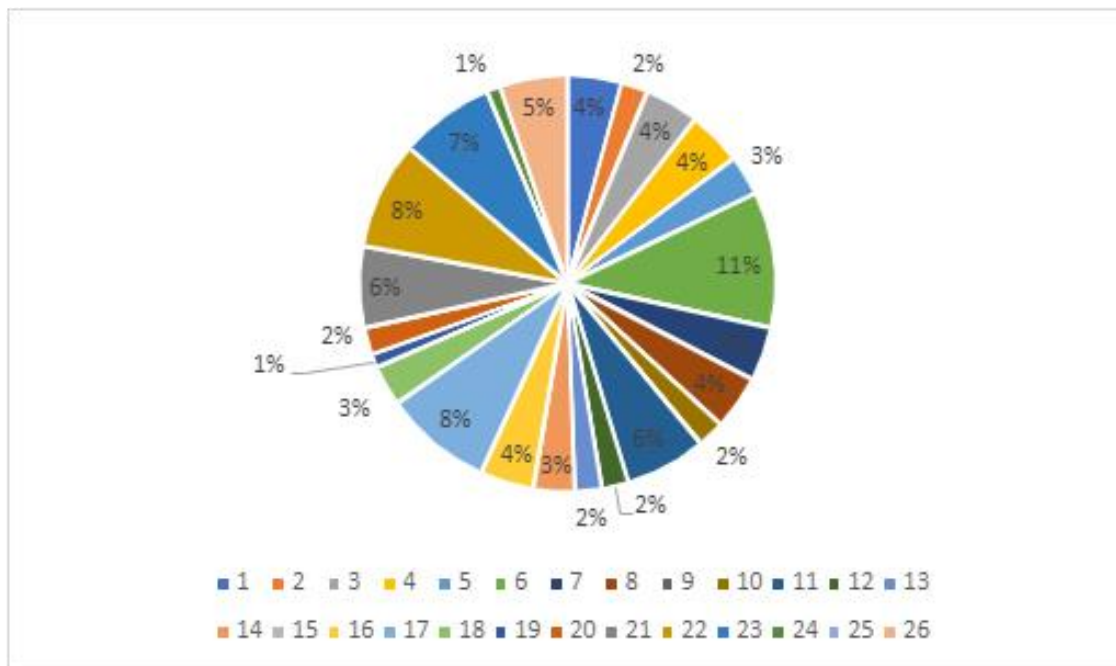
Obrázek 2: Grafické znázornění negativních voleb v *hrající si třídě*



V *hrající si třídě* je na prvním nejméně oblíbeném místě s 12% volby žák číslo 22, hned za ním jako první volba 11% spolužáků je chlapec číslo 18. Interpretace: v *hrající si třídě* je rozložení “oblíbenců” a dětí méně oblíbených napříč skupinou. Na obrázku číslo 6 je znázorněno, že tento

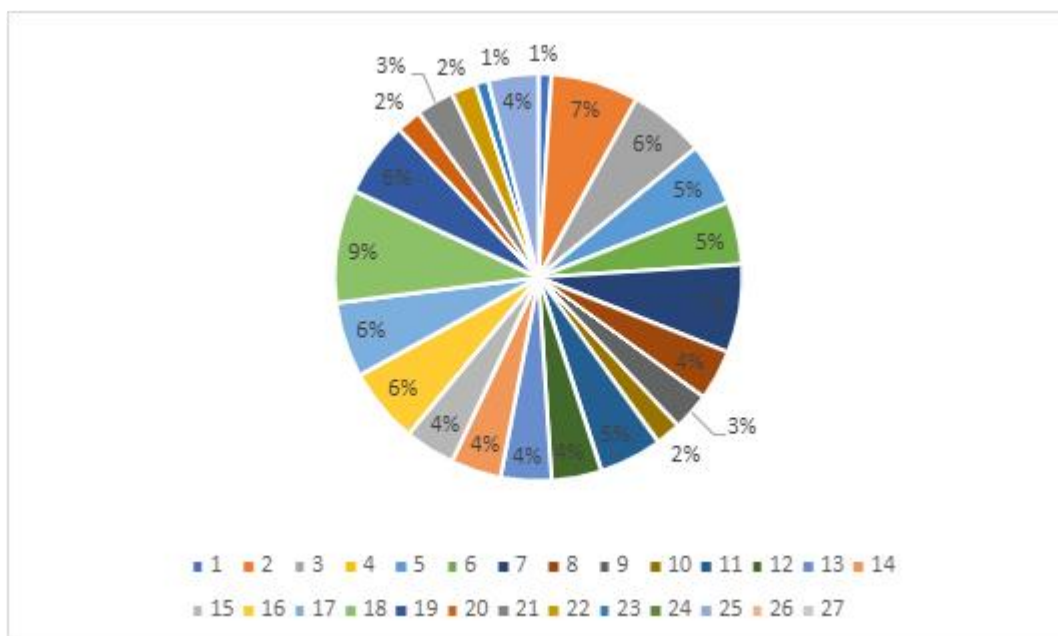
žák (číslo 22%) je mezi ostatními vnímán rovněž jako vůdce skupiny (viz. Obrázek číslo 6 a následný Obrázek číslo 14).

Obrázek 3: Grafické znázornění pozitivních voleb v *nehrající si třídě*



Jádrové tvrzení - nejoblíbenějším žákem je dívka číslo 6, pro ni volilo 11% respondentů souhrnem ve 4 otázkách. Jako druzí nejoblíbenější byli s 8% žáci číslo 17 a 22. Nejméně hlasů v této třídě dostali většinou žáci, kteří ve škole nebyli přítomni, a to i přes nabádání k vybavení si jich. Žádný hlas nedostal ani žák číslo 25, který získal 67% záporných hlasů (srov. Obrázek 1).

Obrázek 4: Grafické znázornění pozitivních voleb v *hrající si třídě*

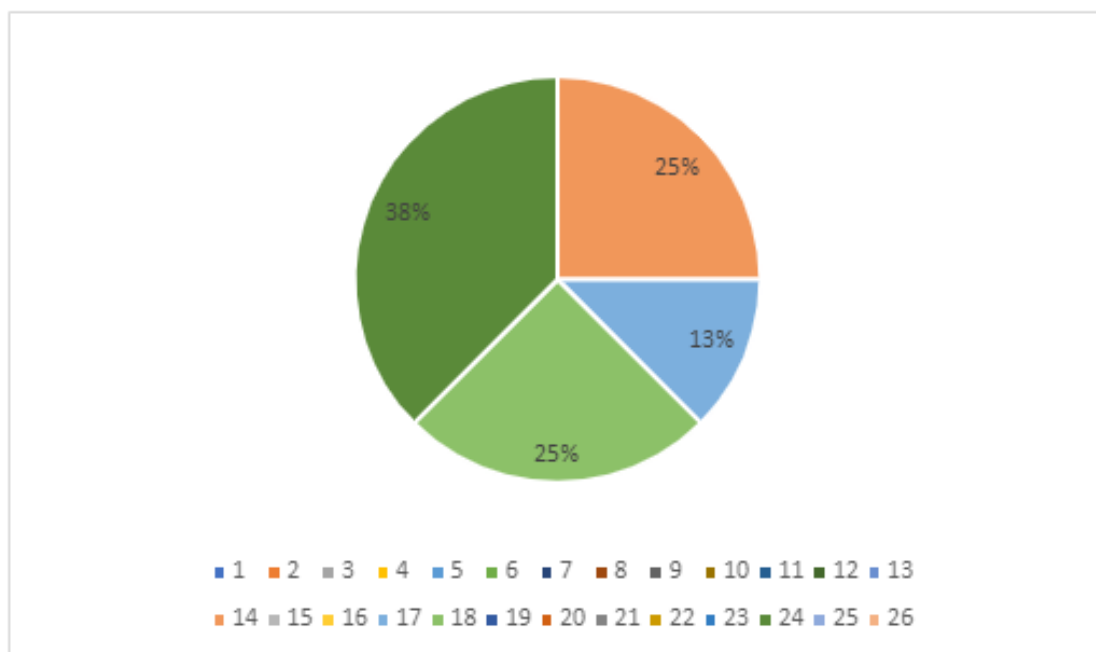


V *hrající si třídě* mezi první volbu většiny patřil žák číslo 18, pro kterého se vyslovilo 9% respondentů. Druhým nejoblíbenějším žákem se stal chlapec číslo 17, společně s ním žák číslo 19 a 16. Tuto významnou shodu a orientaci k mužskému pohlaví si vysvětlují souhrnem 4 otázek, ve kterých byli chlapci většinou stálejší než dívky.

Opět byla i zde při zadávání poměrně vysoká absence (až 47%), proto jsem se rozhodl zadat tento dotazník 2x - poprvé pro žáky, kteří v den zadávání byli přítomni, podruhé (o týden později), když se žáci vrátili z karantény/nemoci zpět do školy. Nezádní sociografického šetření chybějícím žákům by diametrálně ovlivnilo získaná data. V *hrající si třídě* můžeme pozorovat daleko širší rozvrstvení hlasů (pozitivních voleb).

Interpretace: z rozprostření hlasů vyvozují závěr, že v *hrající si třídě* je oblíbenost a neoblíbenost (srov. Obrázek 2) rovnoměrně rozvrstvená mezi různé členy kolektivu; třída není vedena pouhou hrstkou oblíbenců, ale sympatie a apatie jsou rozloženy.

Obrázek 5: Grafické znázornění lídra skupiny v *nehrající si třídě*



Velký problém žákům *nehrající si třídy* činilo zvolit lídra skupiny. Z toho usuzují, že žáci neorientují svou pozornost na třídu jako celek, ale upínají se na své malé skupinky o 2 - 4 žácích, jak i vyplývá z mého pozorování.

V *nehrající si třídě* 37% respondentů má za to, že lídrem skupiny je žák číslo 24, vzápětí za ním pak žáci 18 a 14. Tato otázka by dozajista svou výpovědní hodnotu měla, i když ne příliš

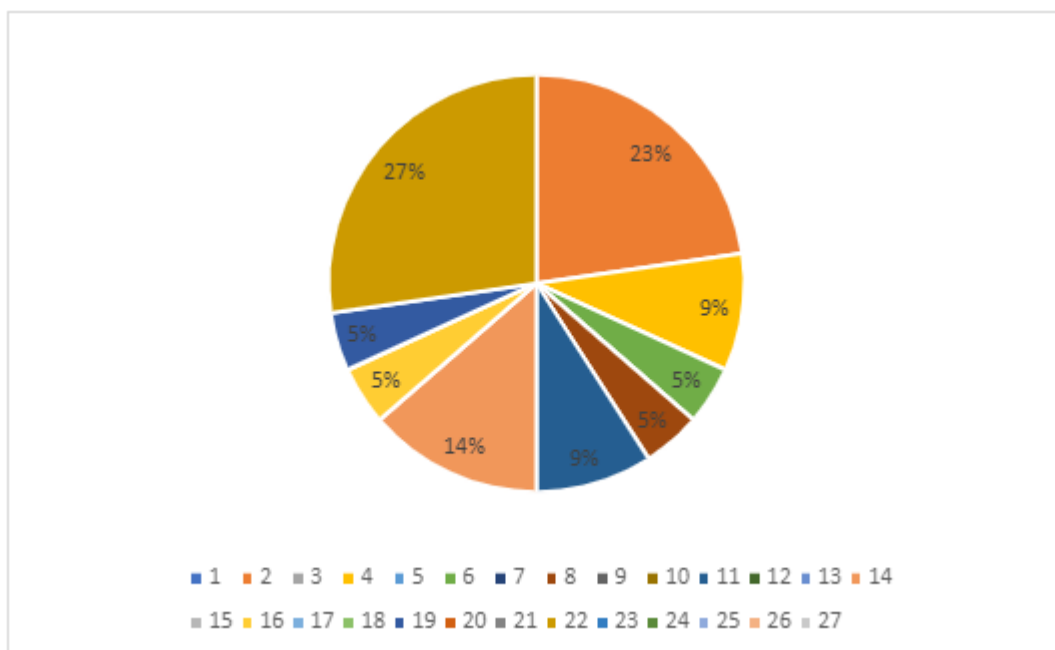
hlubokou, ale vzhledem ke skutečnosti, že ji vyplnilo 32% žáků, přičemž 68% neodpovědělo, vypovídá pouze o skutečnosti, že žáci nemají ani ponětí, kdo by mohl mít vůdčí schopnosti.

Výsledek pravděpodobně pramení z nezájmu žáků o vnímání třídy jako celku, nebo nedokáží identifikovat osobu disponující těmito vlastnostmi. To by opět poukazovalo na nedostatečné vnímání se žáků v kolektivu navzájem, nebo nízkému porozumění charakteristice této sociální role.

Vyšší výpovědní hodnotu tvoří odpovědi třídy *hrající si* znázorněné na Obrázku číslo 6. V této třídě nedokázalo identifikovat lídra skupiny pouze 18,5% žáků. Zbylých 81,5% se vyjádřilo jasně.

Jádrové tvrzení - lídrem třídy označují žáci spolužáka číslo 22 (žák číslo 22 je velmi bystrým žákem, exceluje jak v matematice, tak i v hodinách češtiny, je zároveň i velmi dobrý ve sportu, kterému věnuje veškerý volný čas), který získal 27%. Z pozorování vyplynul obdobný výsledek, i když jsem měl za to, že ve větší míře se mohli umístit i žáci číslo 1 a 3. Zajímavým zjištěním bylo, že pro tohoto žáka 22 hlasovali rovnoměrně chlapci i dívky. Na druhém místě je dětmi vnímána žákyně číslo 2, pro kterou hlasovalo 23% spolužáků. Na třetím místě se umísťuje žák číslo 14 (chlapec s vytříbeným smyslem pro humor a příjemným vystupováním).

Obrázek 6: Grafické znázornění lídra skupiny v *hrající si* třídě



U všech otázek sociometrického šetření byly zkonstruovány tzv. sociogramy s cílem přehlednějšího znázornění získaných dat. Ze sociogramů lze vyčíst pohlaví respondentů. Chlapci jsou označeni typicky světle modrou barvou, dívky jsou vyznačeny barvou růžovou, jak je dáno zvyklostí. Vzájemná volba je znázorněna úsečkou modré barvy, volba je patrná po zaměření se na směr šipky umístěné mezi dvěma body, pakliže se ve středu úsečky vyskytují dvě šipky do sebe mířící (připomínající tvar pánského motýlku) je volba vzájemná a je vyznačena úsečkou zelené barvy. U otázek zaměřujících se na negativní volbu je úsečka vyznačena barvou červenou (v případě, že je zde masivní volba jednoho z členů třídy), modrou barvou v případě, že se jedná o negativní volbu rozvrstvenou mezi více členů skupiny. Grafické znázornění bylo vytvořeno v online programu *LeaderboardX*.

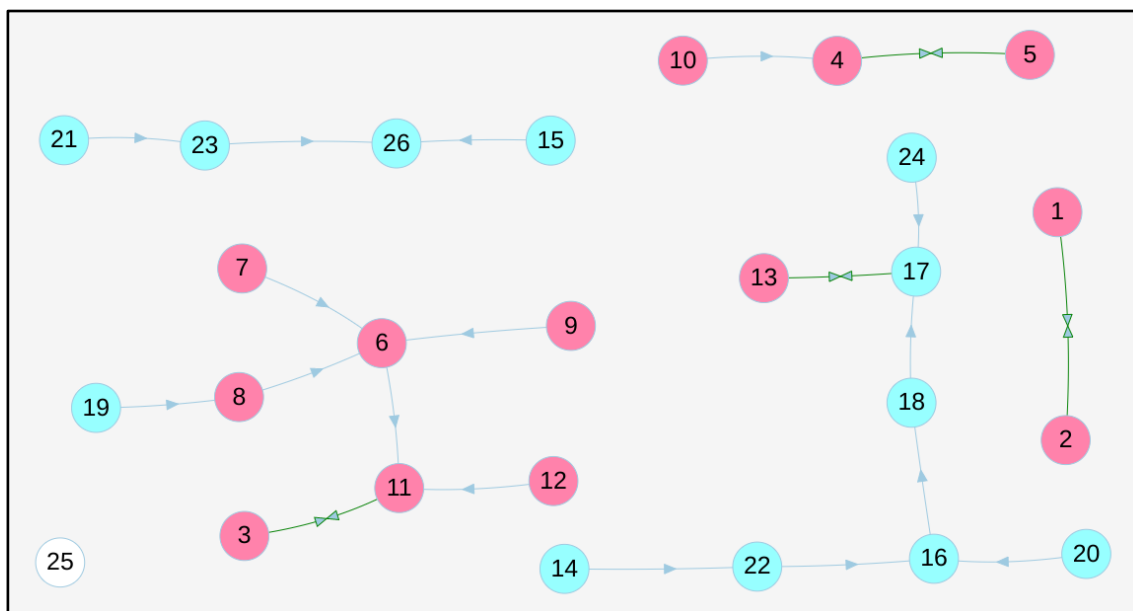
7.1.1 Otázka číslo 1

Otázka číslo 1 zněla: „Se kterým spolužákem či spolužačkou rád(a) trávíš svůj volný čas?“ Žáci měli za úkol na tuto otázku odpovědět pouze jedním jménem, což se ve třídách ukázalo jako značně obtížné.

Jádrové tvrzení - nejvíce pozitivních voleb v *nehrající si třídě* obdržel chlapec číslo 17 a dívky číslo 6 a 11. (Znázorněno na Obrázku 7). Interpretace: jedinci číslo 17, 6 a 11 jsou v kolektivu oblíbení a jejich spolužáci by s nimi rádi trávili svůj volný čas. Opačná situace, zdálo by se, je tomu u dívek číslo 9 a 7, které nedostaly žádnou kladnou volbu, je to z důvodu uzavřené skupiny s 2 lídry (6, 11), do které tyto dívky zapadají.

Za pravý opak žáků 17, 11 a 6 vnímám jedince číslo 25, který nedostal nyní žádné kladné hlasy a v následných otázkách dostane mnoho hlasů u otázek záporných.

Obrázek 7: Sociogram - otázka číslo 1 - *nehrající si třída*



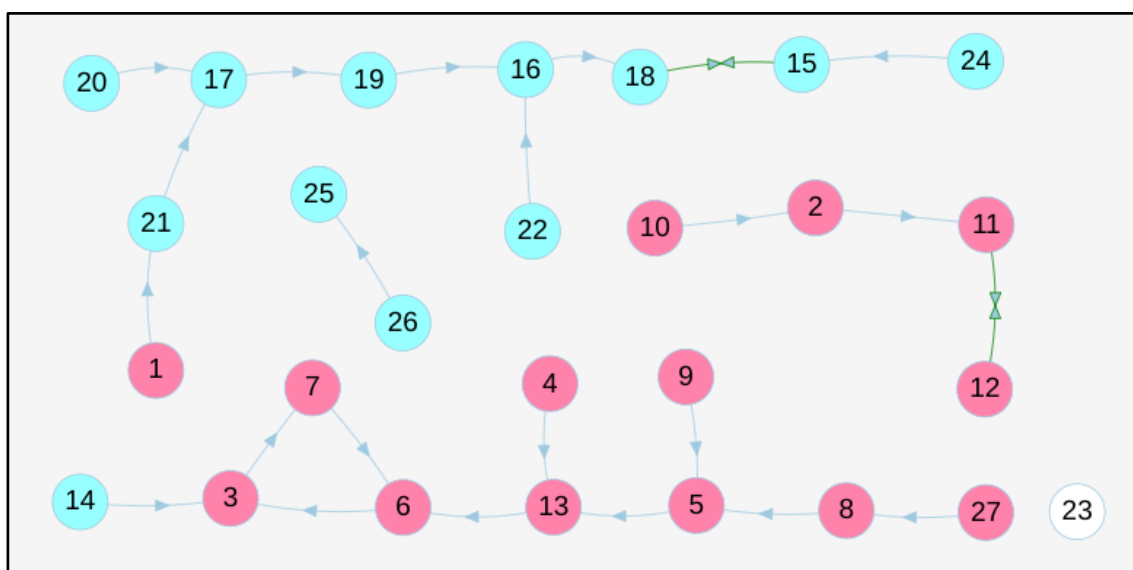
Vysvětlivky:

modrá část	znázornění kladné volby
zelená čára	znázornění vzájemné kladné vazby
žák číslo 25	absence při výzkumném šetření

Znázornění odpovědí na 1. otázku je pro nás důležité vzhledem k vizualizaci propojení skupiny i v *hrající si třídě*. Jádrové tvrzení - v této třídě se nachází méně skupin o vyšším počtu žáků než u třídy *nehrající si*, ve které nalzáme spíše menší skupinky (1 a 2; 4, 5 a 10), znázorněno na Obrázku 8.

Interpretace: *hrající si třída* má k sobě celkově blíže, jelikož netvoří úzké uzavřené skupiny s omezeným počtem jedinců, ale jedná jako jedna celistvá skupina, pomineme-li preference dle pohlaví, které jsou v tomto věku vývojově v pořádku.

Obrázek 8: Sociogram - otázka číslo 1 - *hrající si třída*



Vysvětlivky:

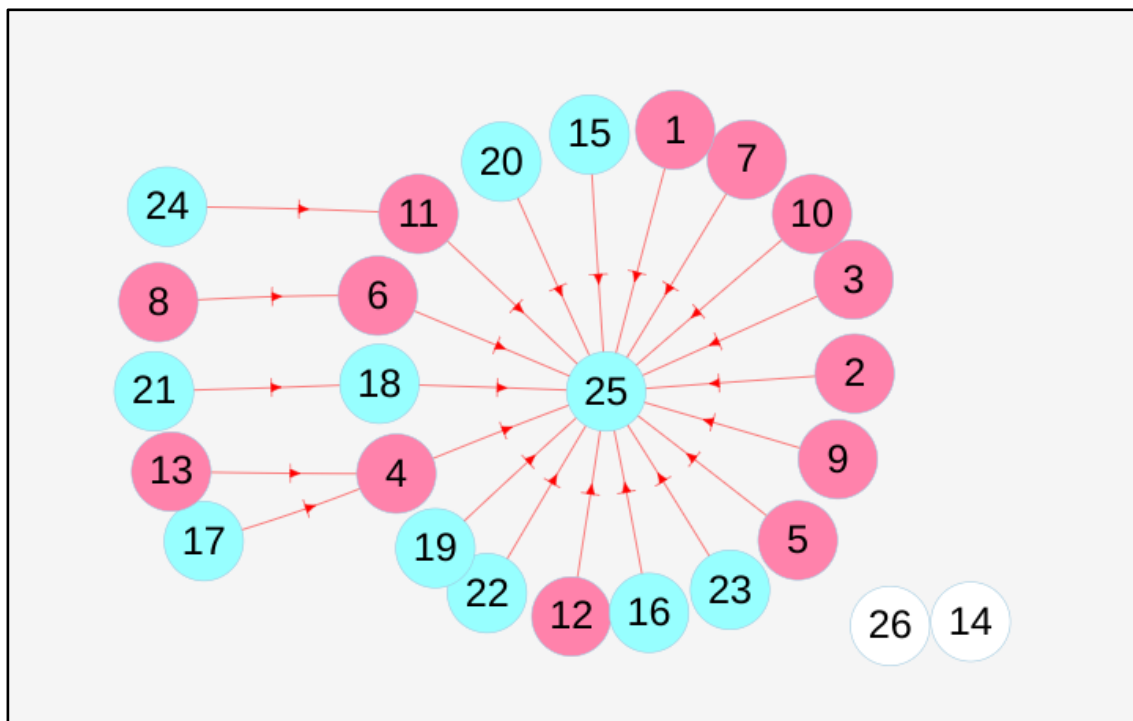
- | | |
|-------------|----------------------------------|
| modrá část | znázornění kladné volby |
| zelená čára | znázornění vzájemné kladné vazby |
| žáci 23, 25 | absence při výzkumném šetření |

7.1.2 Otázka číslo 2

Cílem otázky druhé ve znění: „Se kterým spolužákem či spolužačkou nerad(a) tráví svůj volný čas?“ je mapovat negativní vztahy/volby mezi jedinci. Znázornění výsledků na Obrázcích 9 a 10.

Jádrové tvrzení - žák číslo 25 je naprosto segregován od zbytku třídy, v této otázce byl první volbou 78,3% žáků. Jinými slovy získal 18 voleb z možných 23. Toto zjištění naprosto koreluje s reálnou situací ve třídě. Učitelka segregaci žáka nevědomky svou lhostejností podporuje, třída nemůže pozorovat chování žáka mimo své dva modely chování (při výuce pasivního, o přestávkách až přespříliš aktivního). Hypotéza: pokud by učitelka zařazovala častěji hru, měl by tento žák prostor pro seberealizaci a mohl by zažít úspěch v pestré škále aktivit, zároveň by mohl “stoupnout v očích“ spolužáků.

Obrázek 9: Sociogram - otázka číslo 2 - *nehrající si třída*

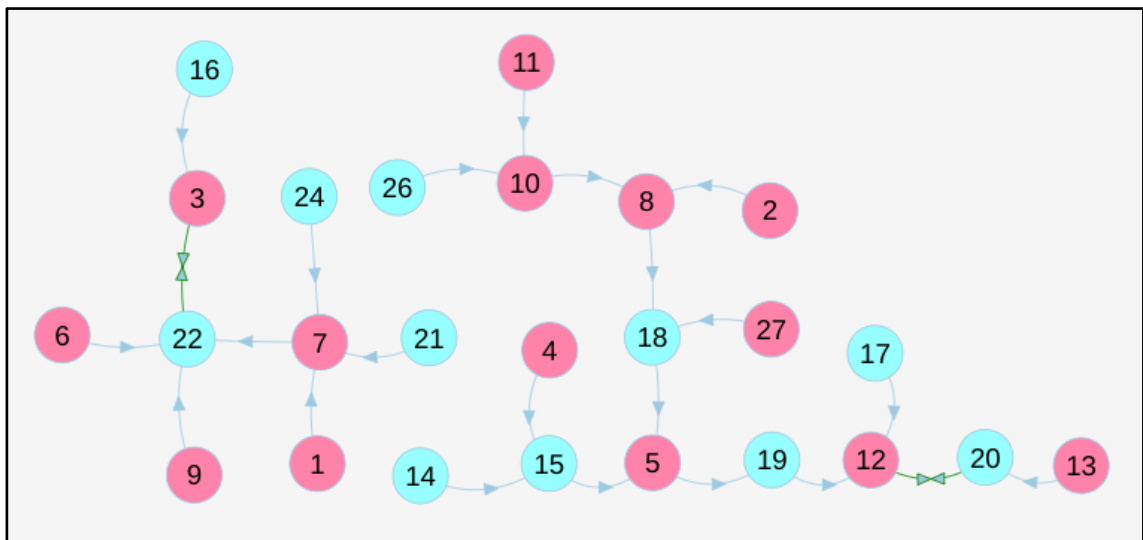


Vysvětlivky:

červená část	znázornění negativního volby
žáci číslo 26, 25	absence při výzkumném šetření
žák číslo 14	nevyjádření volby

Jádrové tvrzení - antipatie jsou v kolektivu, v porovnání s kolektivem *nehrající si třídy*, roztržštěny a nejvíce negativních voleb v této otázce u *hrající třídy* dostal žák číslo 22, který je rovněž i kolektivem považován za lídra skupiny (30,3 %) (srov. otázka číslo 4, obrázek 14). Dvě dvojice žáků mají shodu ve svých apatiích, jde o dvojici žáků 3, 22 a 12, 20.

Obrázek 10: Sociogram - otázka číslo 2 - *hrající si třída*



Vysvětlivky:

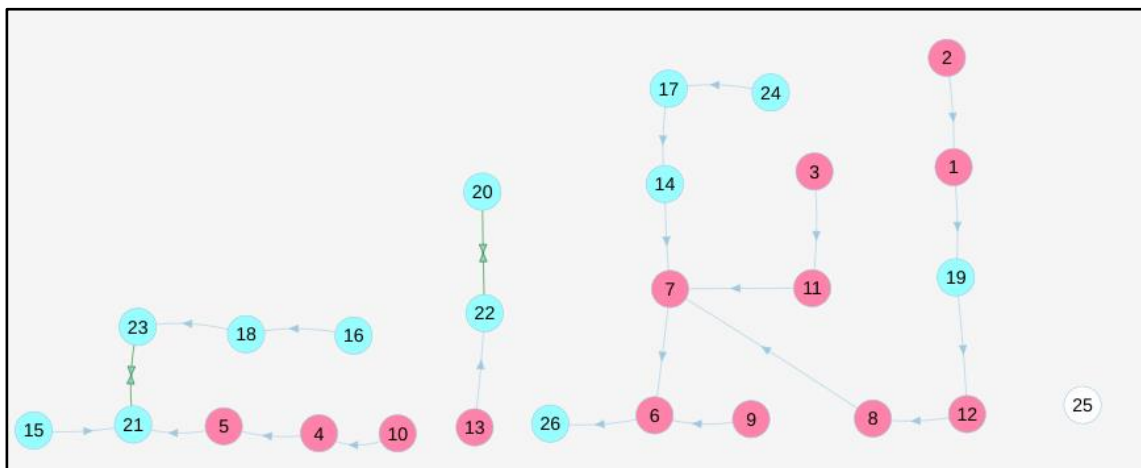
- | | |
|-------------------|-------------------------------|
| modrá čára | znázornění negativní volby |
| žáci číslo 23, 25 | absence při výzkumném šetření |
| zelená čára | vzájemná volba |

7.1.3 Otázka číslo 3

„Napište jméno spolužáka či spolužačky, který(á) vám připadá nejkamarádštější.“ - tak zněla otázka číslo 3. Otázka v základu velmi složitá - žák má totiž pouze jednu volbu.

Žáci v *nehrající si třídě* identifikovali jako nejkamarádštějšího žáka číslo 21 a žákyni číslo 7. Oba tito žáci dostali však pouze 3 hlasy, z toho vyvozují, že jednoznačná skupinová shoda tu rozhodně nepadla. Zajímavá je i informace, že se zde můžeme setkat s žáky, kteří nedostali žádnou volbu a to konkrétně s chlapci číslo 25, 24, 16 a dívkami číslo 2, 3, 10, 13. Shoda v několika volbách panovala mezi chlapci číslo 22 a 20 a také 23 a 21.

Obrázek 11: Sociogram - otázka číslo 3 - *nehrající si třída*

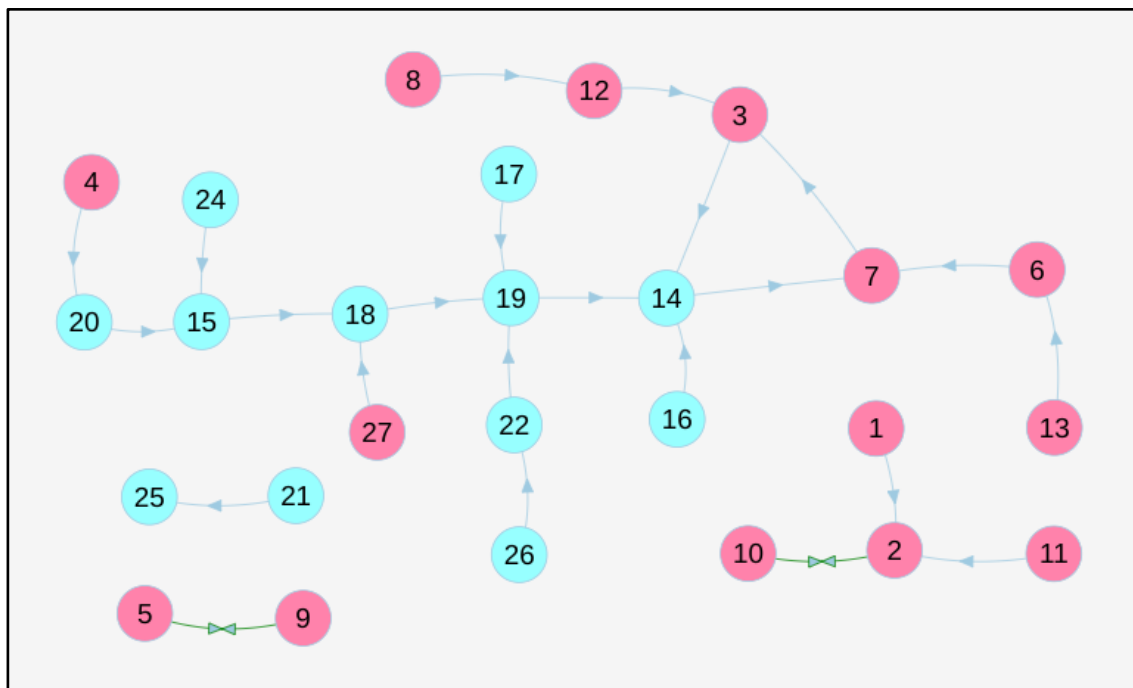


Vysvětlivky:

- | | |
|-------------------|-------------------------------|
| modrá čára | znázornění kladné volby |
| žák číslo 26 a 25 | absence při výzkumném šetření |
| zelená čára | vzájemná volba |

V *hrájící si třídě* je výsledek podobný druhému kolektivu, rovněž zde nalzáme dvě dvojice. A ani v tomto kolektivu není vnímán jeden jediný žák jako nejoblíbenější všemi členy skupiny, což je známkou zdravého kolektivu.

Obrázek 12: Sociogram - otázka číslo 3 - *hrájící si třída*



Vysvětlivky:

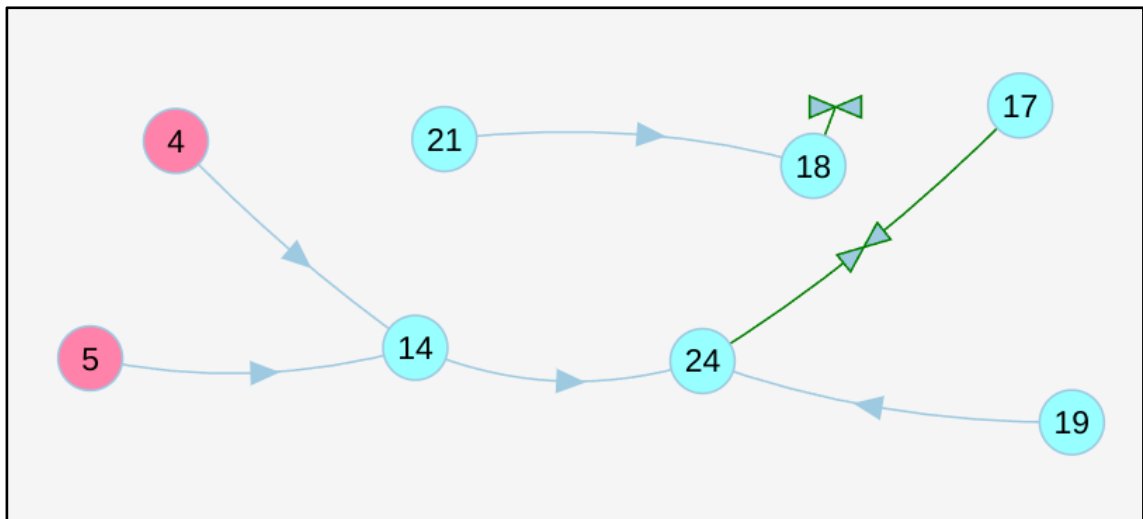
- | | |
|-------------------|-------------------------------|
| modrá čára | znázornění kladné volby |
| žák číslo 23 a 25 | absence při výzkumném šetření |
| zelená čára | vzájemná volba |

7.1.4 Otázka číslo 4

Otázka číslo 4 byla formulována následovně: *Kdo ve třídě má největší vliv na ostatní, je uznáván a mohl by být např. dobrým vedoucím skupiny?* Úkolem této otázky bylo zmapování vlivu členů skupiny na dění v rámci kolektivu.

V nehrající si třídě 37% zvolilo žáka číslo 24. Avšak tuto otázku vyplnilo pouhých 32% žáků; tedy závěry plynoucí z této otázky nelze označit za relevantní.

Obrázek 13: Sociogram - otázka číslo 4 - nehrající si třída



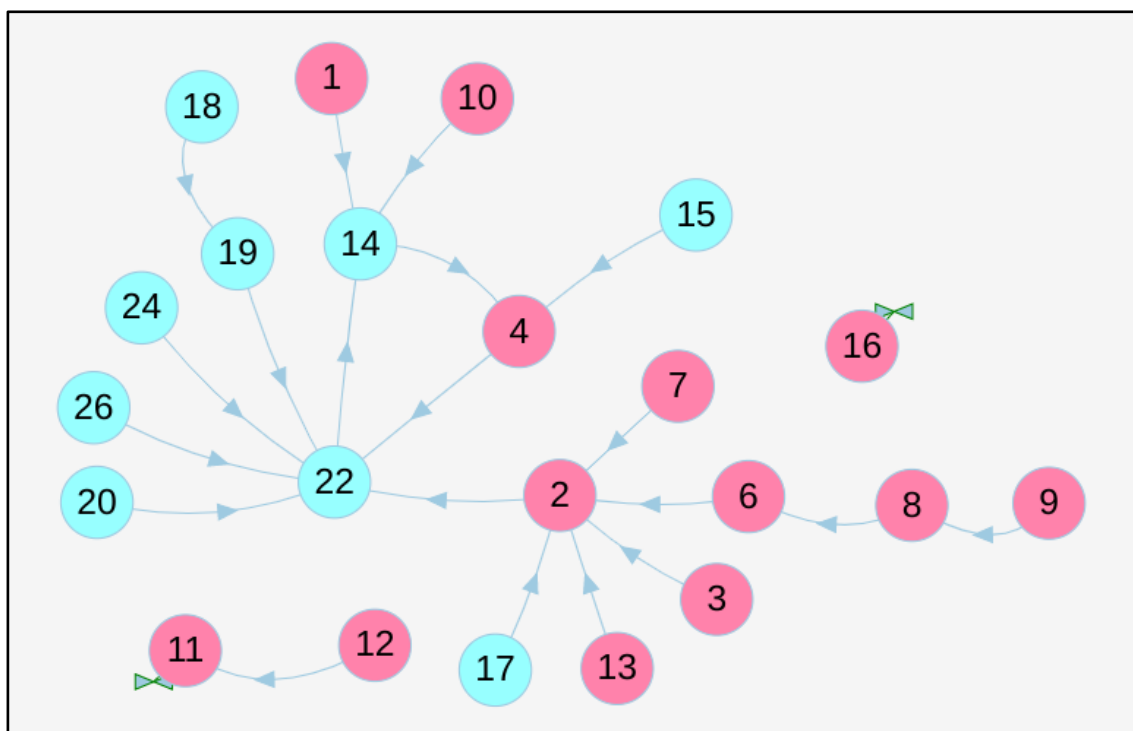
Vysvětlivky:

modrá čára	znázornění kladné volby
žák číslo 26 a 25	absence při výzkumném šetření
zelená čára	vzájemná volba
zelená "mašle"	znázornění volby vlastní osoby

Hrající si třída dokázala identifikovat lídra skupiny, byl jím chlapec číslo 22. Tento žák byl první volbou 27,3% členů třídy. Jako druhého lídra skupina označila dívku číslo 2, kterou zvolilo 22,7% žáků. Interpretace: pro chlapce volili nejčastěji chlapci a pro dívky volily dívky. Tento fakt je vcelku obvyklým, největší vliv na chlapce (v jejich očích lídr) by měl mít chlapec a u dívek analogicky.

Žáci číslo 11 a 16 volili sami sebe. Tato volba je u obou v rozporu se závěry pozorování a ve shodě s většinovým hlasováním - příčinou jejich volby a interpretace jejich sociálního statusu je zřejmě nedostatečná sebereflexe vlastního chování zasazená do subjektivně vnímané reality, nebo špatné porozumění otázce.

Obrázek 14: Sociogram - otázka číslo 4 - *hrající si třída*



Pozn.: chlapec číslo 16 je na obrázku chybně znázorněn jako dívka.

Vysvětlivky:

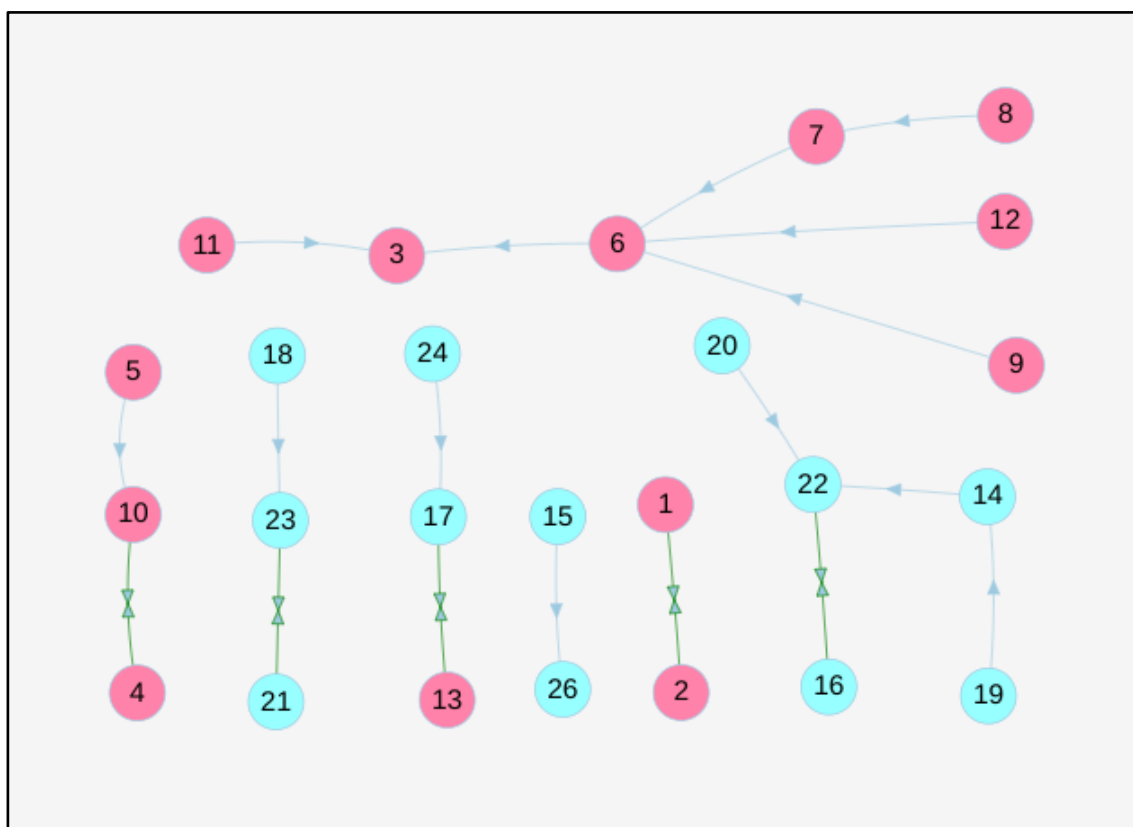
modrá čára	znázornění kladné volby
žák číslo 26 a 25	absence při výzkumném šetření
zelená čára	vzájemná volba
zelená "mašle"	znázornění volby vlastní osoby
žáci 5, 21, 27	nevyjádření volby

7.1.5 Otázka číslo 5

S kým ze třídy bys chtěl(a) být ubytován(a) na školním výletě ve společném pokoji? Při zadání této otázky vyvstalo z řad žáků mnoho otázek, hlavní z nich se týkaly oblasti pohlaví - zdali mohou vybírat napříč gendery.

Jádrové tvrzení - ve třídním kolektivu *nehrající si třídy* se vyskytuje řada dvojic, které provedly vzájemnou volbu. Interpretace - 2 z těchto dvojic (konkrétně 1, 2 a 17, 13) jsou dvojice ve svých názorech pevné a zvolily se navzájem hned v několika otázkách (srov. Obrázek 7). Obdobně je tomu i u trojice (menší uzavřené skupiny) dívek 5, 10 a 11. Z toho vyvozují domněnku, že v *nehrající si třídě* existuje mnoho malých izolovaných skupinek.

Obrázek 15: Sociogram - otázka číslo 5 - *nehrající si třída*



Vysvětlivky:

modrá čára

znázornění kladné volby

zelená čára

znázornění vzájemné kladné vazby

žáci 25 a 26

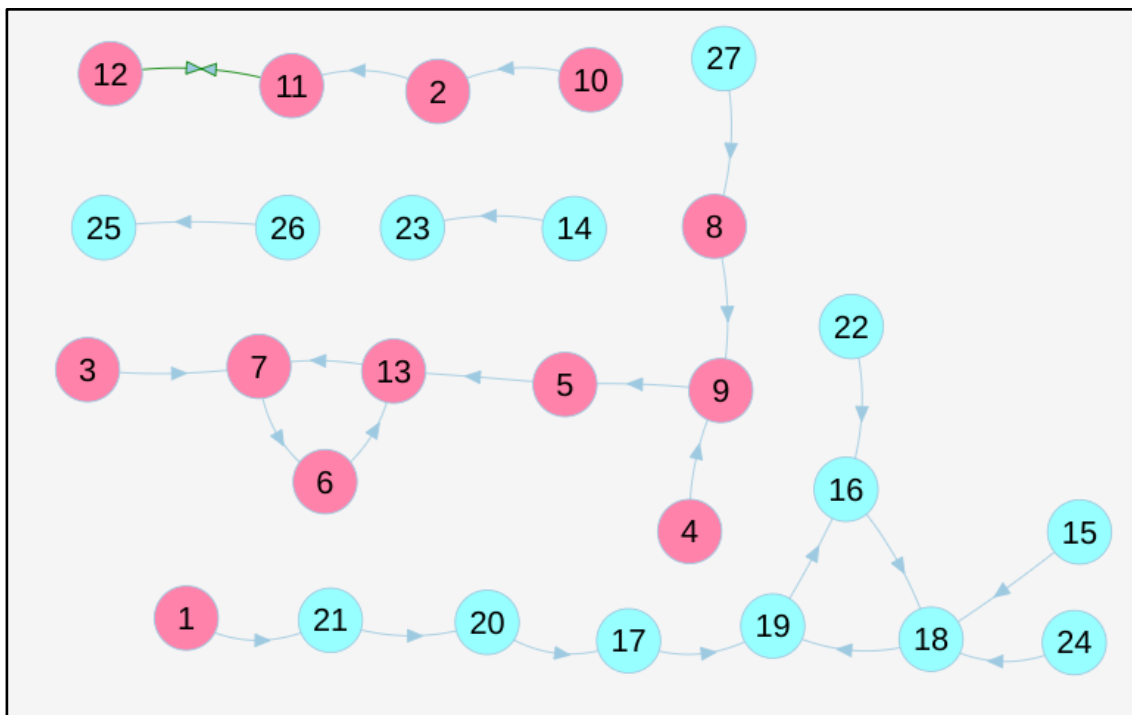
absence při výzkumném šetření

žák 3

nezadání volby

Zdalo by se, že u třídy *hrájící si* je tomu podobně, ale zde hraje velkou roli počet členů dané skupiny, na obrázku číslo 16 jsou znázorněny volby žáků, z tohoto schematického znázornění je patrné, že skupiny jsou daleko větší a žáci jsou v těchto skupinách provázanější.

Obrázek 16: Sociogram - otázka číslo 5 - *hrájící si třída*



Pozn. dívka 27 je chybně v sociogramu znázorněna jako chlapec.

Vysvětlivky:

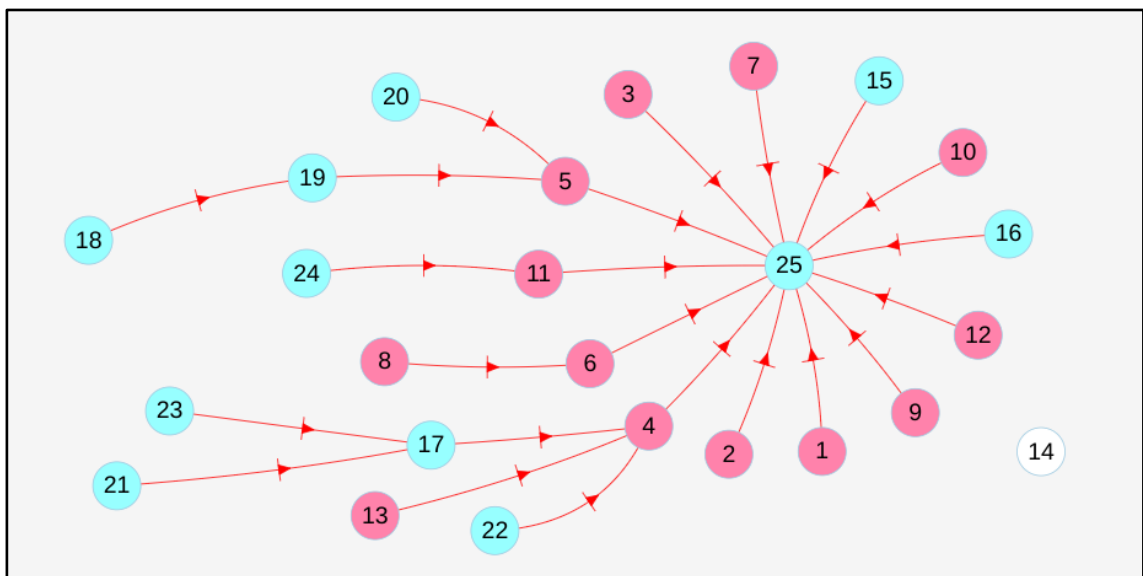
- | | |
|--------------|----------------------------------|
| modrá čára | znázornění kladné volby |
| zelená čára | znázornění vzájemné kladné vazby |
| žáci 25 a 23 | absence při výzkumném šetření |

7.1.6 Otázka číslo 6

Otázka číslo 6 byla zadána ve znění: „S kým ze třídy bys nechtěl(a) být ubytován(a) na školním výletě ve společném pokoji?“

Opět i tato otázka v *nehrající si třídě* ukázala velkou izolaci žáka číslo 25 a poodkryla i jisté antipatie k žačce číslo 4, dívce velmi výrazné svou osobností, vyskytující se u mnoha spolužáků v pásmu pozitivivity i negativity, opět toto bychom mohli z pohledu sociometrie vnímat jako kladnou situaci, kdyby však nebylo tolik záporných voleb žáka 25.

Obrázek 17: Sociogram - otázka číslo 6 - *nehrající si třída*



Vysvětlivky:

červená čára

znázornění záporné volby

žáci 26, 25

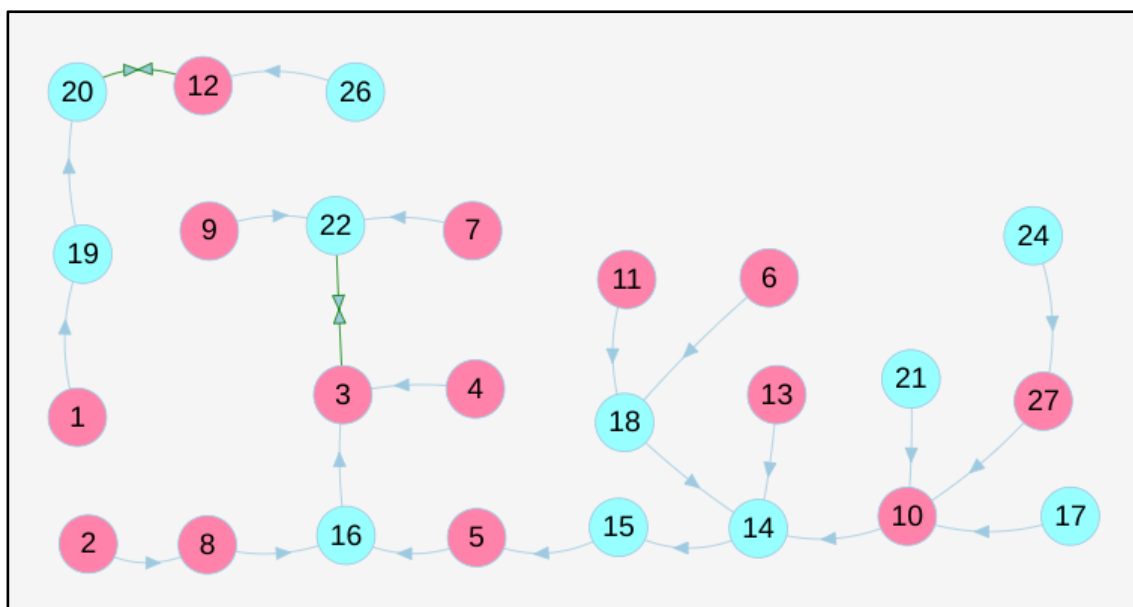
absence při výzkumném šetření

žák 14

nezadání volby

Narozdíl od *nehrající si třídy* jsou v *hrající si třídě* i záporné volby rozmístěny různě v kolektivu. Objevují se případy, kdy žáci provedli stejnou negativní volbu (vyznačení zelenou čarou). Nejvíce záporných voleb má žákyně číslo 10 a žák číslo 18. Tato situace je ovšem čistě hypotetická, jelikož žáci v této otázce nebyli omezeni hranicí pohlaví. Proto je patrné, že spíše děvčata hlasovala pro chlapce a naopak.

Obrázek 18: Sociogram - otázka číslo 6 - *hrající si třída*



Vysvětlivky:

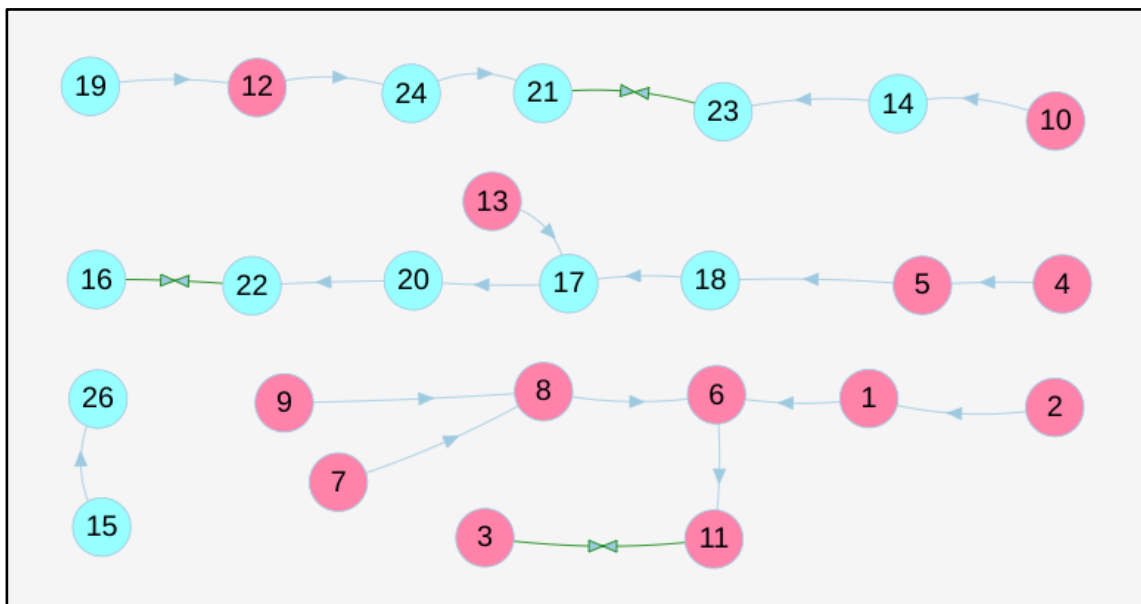
- | | |
|-------------|-------------------------------|
| modrá čára | znázornění záporné volby |
| žáci 23, 25 | absence při výzkumném šetření |
| zelená čára | znázornění vzájemné volby |

7.1.7 Otázka číslo 7

Otázka číslo 7 se snažila zmapovat sympatie žáků ke svým spolužákům v hypotetické situaci ovlivněné rovněž výkonnostní stránkou jedince. Tato otázka byla formulována následovně: *S kým ze třídy, bys chtěl(a) spolupracovat na společném projektu ve výuce?* Žáci si opět mohli zvolit pouze jednoho spolužáka.

V *nehrající si třídě* znázorněné v sociogramu na obrázku číslo 19 jsou patrné 3 velké skupiny žáků, jejichž členové by společně mohli kooperovat. Situace ale není tak idylická, jak se na obrázku jeví. Sociogram znázorňuje pouze pozitivní vztahy, tudíž i skupiny vypadají koherentně. V porovnání s Obrázkem 21 je na první pohled patrné, že kupříkladu žák 17 by nechtěl pracovat s žačkou číslo 5, ale chtěl by pracovat s žákem číslo 18, který by spolupracoval se 17. (srov. Obrázek 21). Zajímavá je i skutečnost, že dívka číslo 9 v této otázce zvolila dívku číslo 8, která zvolila dívku číslo 6, pokud toto porovnáme s odpověďmi z Obrázku 21, zjistíme, že paralelně s tím by dívka číslo 9 nechtěla spolupracovat s dívkou číslo 8 a ta s dívkou číslo 6. Antipatie k těmto dívkám byla dokonce silnější než negativní vztah s žákem číslo 25.

Obrázek 19: Sociogram - otázka číslo 7 - *nehrající si třída*



Vysvětlivky:

modrá čára

znázornění kladné volby

zelená čára

znázornění vzájemné kladné vazby

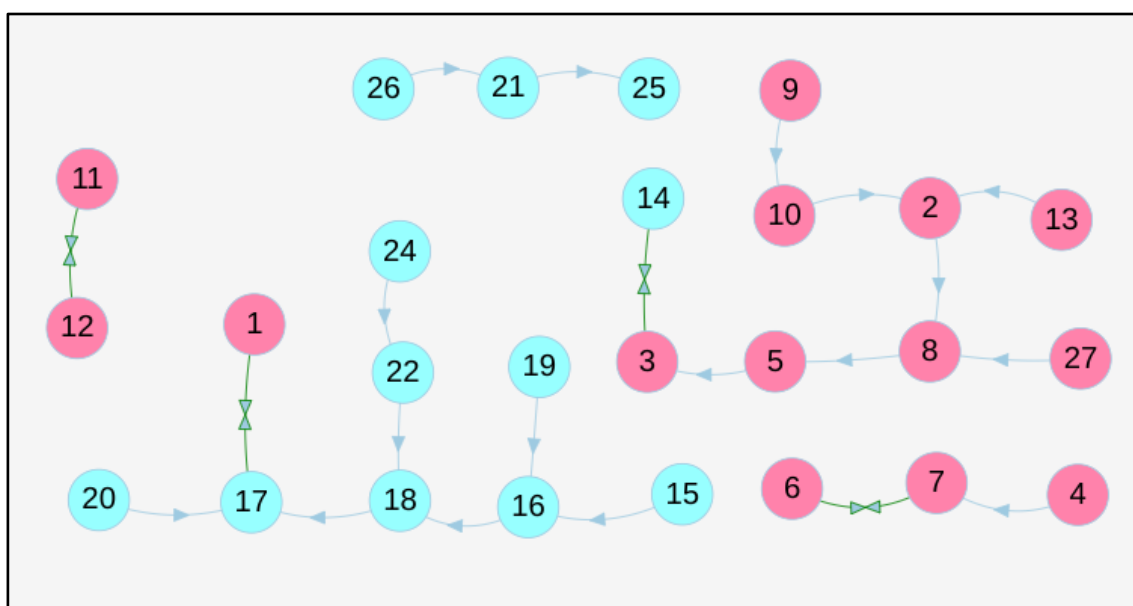
žáci 25, 26

absence při výzkumném šetření

Na sociogramu *hrající si třídy* jsem zaměřil sledování na žáka číslo 18, který s nižším intelektem a občas i zpomaleným jednáním občas vyčnívá z třídního kolektivu. Velmi jsem byl potěšen zjištěním, že by se v této třídě našli žáci, kteří by s ním dokonce chtěli spolupracovat na projektu, což může ovlivnit jejich bodové ohodnocení. Po podrobnější analýze přicházím k zjištění, že tento žák dostal dvojnásob hlasů než lídr skupiny (žák číslo 22).

Ve skupině se rovněž objevuje i několik vzájemných voleb. Nejzajímavější je vzájemná volba zdánlivě separovaných dívek číslo 11 a 12, které jsou na Obrázku 20 znázorněny na levé straně. Tyto dívky jsou mnohem vyspělejší než jejich spolužáci, zřejmě si z toho důvodu vybraly skupinu, ve které by si na společném projektu rozuměly. Z jejich voleb v dalších otázkách je však patrné, že nezůstávají pouze v této skupině, ale že aktivně vnímají celý kolektiv spolužáků.

Obrázek 20: Sociogram - otázka číslo 7 - *hrající si třída*



Vysvětlivky:

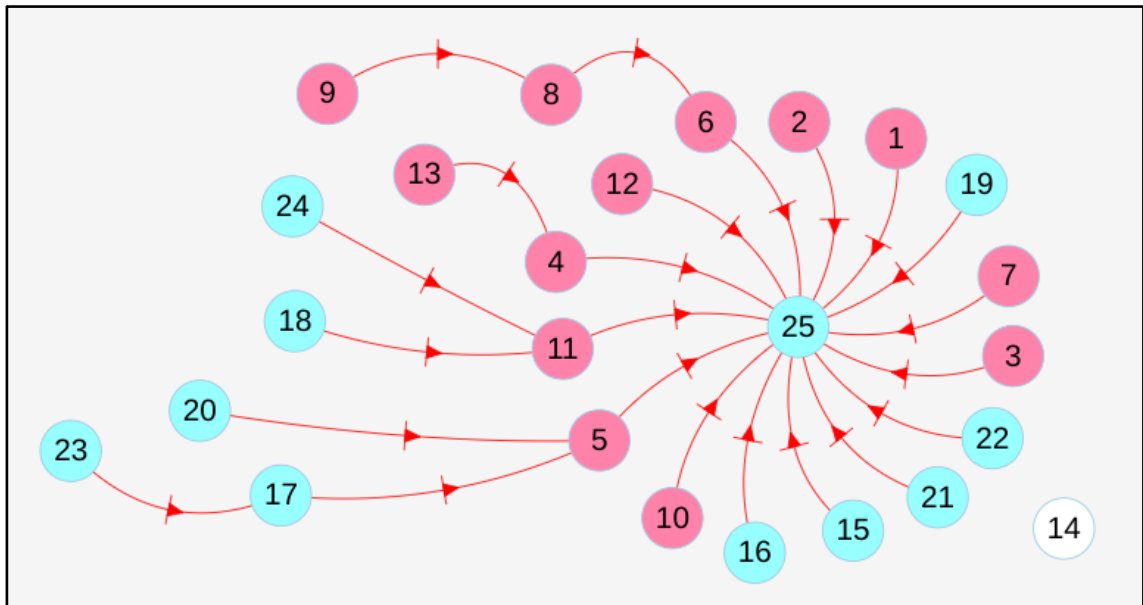
- | | |
|-------------|----------------------------------|
| modrá čára | znázornění kladné volby |
| zelená čára | znázornění vzájemné kladné vazby |
| žáci 25, 23 | absence při výzkumném šetření |

7.1.8 Otázka číslo 8

S kým ze třídy bys nechtěl(a) spolupracovat na společném projektu ve výuce?

Jádrové tvrzení - žák číslo 25 v otázce číslo 8 obdržel 63% hlasů, hned za ním co do počtu voleb jsou žáci číslo 5 a 11 s pouhými 8%. Toto zjištění jen podporuje tezi, že tento žák je nejen segregován, ale skupinou i odmítán. Interpretace: kolektiv této třídy je značně narušen a funguje jen díky "politice společného nepřítele".

Obrázek 21: Sociogram - otázka číslo 8 - nehrající si třída



Vysvětlivky:

červená část

znázornění záporné volby

žáci 25, 26

absence při výzkumném šetření

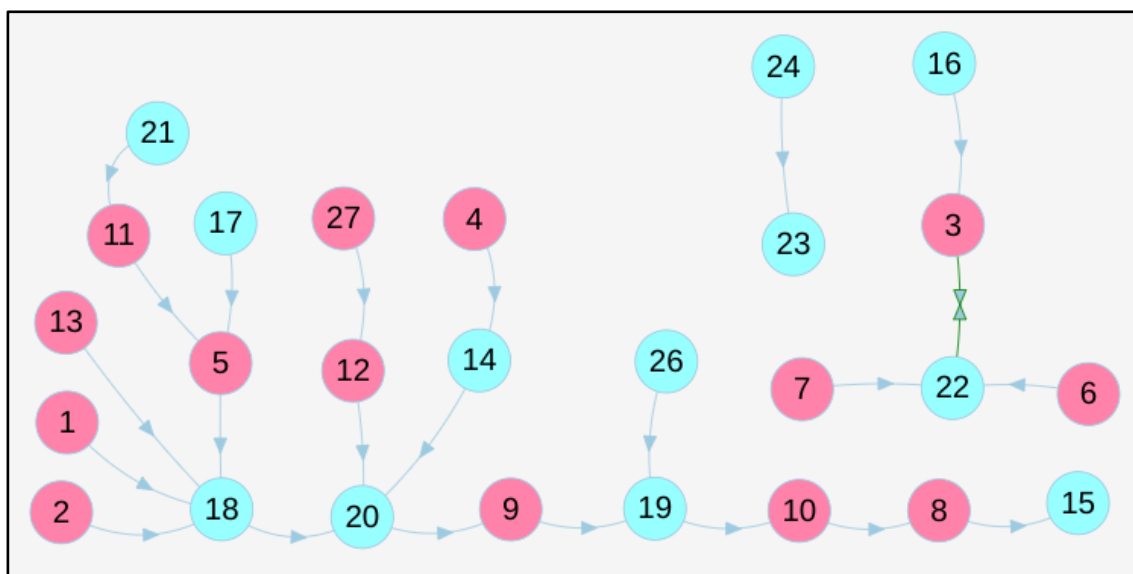
žák 14

nezadání volby

V *hrající si třídě* jsou opět jako u předchozích otázek antipatie rozprostřeny v kolektivu, i když v otázce číslo 8 méně než u jiných otázek. V této otázce hraje vysoký aspekt (mimo sociálních sympatií) i jistá inteligenční a výkonnostní stránka. Nejvíce hlasů proto obdržel chlapec číslo 18; žák mírně zaostalý, jehož IQ se nachází v hranici vyššího podprůměru. Rovněž 3 děvčata identifikovala žáka číslo 22 (lídra skupiny) jakožto žáka, se kterým by se na školním projektu podílet nechtěla.

Hypotéza: žák číslo 22 je velmi výkonným členem skupiny, je vrcholovým sportovcem týmového sportu (orientovaný na výkon), děvčata číslo 3, 6 a 7 jsou spíše typem „pohodlného žáka“, než útočníka s tahem na branku.

Obrázek 22: Sociogram - otázka číslo 8 - *hrající si třída*



Vysvětlivky:

modrá čára	znázornění záporné volby
zelená čára	znázornění vzájemné kladné vazby
žáci 25, 23	absence při výzkumném šetření
žák 15	nezadání volby

Po vyhodnocení sociometrického šetření mě uchvátila myšlenka prozkoumání moci daných žáků (14 a 22) daleko podrobněji a v širším kontextu. Obešel jsem většinu žáků, kteří volili 22 a 14, a individuálně jsem se doptával na důvody: proč si myslí, že je skutečným lídrem třídy. Odpovědi pro mne nebyly dostačující, a tedy jsem, po konzultaci s pedagogicko-psychologickou

poradnou v Litoměřicích, sehnal další sadu otázek a zadal v *hrající si třídě* další šetření, tentokrát pro žáky s značně motivujícím silným příběhem velkého dobrodružství.

Toto šetření, které sestavil Zdeněk Martínek, speciální pedagog a metodik prevence, jsem realizoval v hodině čtení a neeticky jsem žákům sdělil, že tato hodina si klade za primární cíl rozvíjet paměť, představivost a improvizální schopnosti - uvěřili. Skryté záměry odhalila jen malá hrstka dětí. Šetření se zúčastnilo 81% žáků.

Žáci měli za úkol si představit plavbu lodí, na kterou se vypraví pouze děti z jejich třídy bez dospělých, následně měli rozhodnout, kdo by v této třídě měl být kapitánem. Každý z žáků své odpovědi zapisoval do hlasovacího lístku sestaveného pro tuto hru. Třída se shodla s nadpoloviční shodou 13 hlasy na žákovi číslo 22, hned druhý v pořadí se umístil žák číslo 14 s 5 hlasy.

Žák číslo 22 se v tomto šetření ukázal nejen jako lídr skupiny, ale zároveň jako velmi oblíbený žák (především mezi chlapci). Ve druhé otázce: „*Se kterými 2 spolužáky bys chtěl/a sdílet kajutu?*“ 32% žáků odpovědělo, že by to bylo právě s žákem číslo 22.

Žák číslo 14 se stal první volbou 36% v otázce číslo 4, ve které bylo úkolem žáků vybrat spolužáka, kterému by svěřili do rukou v náročné situaci svůj život. Hned za žákem číslo 14 se umístila dívka číslo 2, dívka velmi obětavá, ochotná pomoci, získala 14%. Zbytek hlasů byl rozprostřen mezi ostatní spolužáky, to můžeme rovněž ze sociometrického hlediska označit za velmi dobrý výsledek, jelikož se v této třídě neprofiluje pouze jeden kompetentní člověk v určité oblasti.

Zajímavé zjištění plyne z otázky číslo 6, jejímž úkolem byla identifikace žáků, kteří jsou ochotni pomoci, a komu by si o pomoc nebáli říci. Otázka měla také možnost odpověď vynechat. Tuto možnost však nikdo nevyužil. V této otázce získali nejvyšší počet hlasů 2 - žáci 6, 7 a 22, většina hlasů tedy byla rozptýlena mezi ostatní žáky. Dle slov Kozicové z PPP v Litoměřicích je toto velmi dobré zjištění, hlasy jsou opět rozptýleny v celém kolektivu a třída by dle těchto dat měla fungovat velmi kamarádsky a provázaně, jak prokazují i závěry ze sociometrického šetření a závěry pozorování.

7.2 Vyhodnocení pozorování

Pozorování proběhlo u obou tříd v rámci všech předmětů (vyjma anglického jazyka, tělesné výchovy a výchovy výtvarné z důvodu vedení hodiny jiným pedagogem) v časové dotaci 14 dní. Sčítal jsem užité metody, odpovídal na předem stanovená kritéria a sledoval náladu v rámci třídního kolektivu a aktivitu či pasivitu žáků.

Při pozorování jsem určoval počet činností, které jsem identifikoval jako hru dle definice: „... *hravé, nápadité či atraktivní zadání učitele pro žáka umístěného v centru dění, které směřuje k naplnění vzdělávacích cílů za podmínek stanovených učitelem s úzkou vazbou na prostředí školy.*” (viz. kapitola 1.2). V dělení vyučovací jednotky E - U - R zmiňované v Zormanové (2012) jsem zanalyzoval, v jaké části hodiny se vyskytují. V Tabulce 1 je uveden počet užití hry v jednom zprůměrovaném dni.

Tabulka 1 Užití hry za průměrný den.

	První fáze: Evokace - E	Druhá fáze: Uvědomění si významu - U	Třetí fáze: Reflexe - R
<i>nehrající si třída</i>	1,2x	1,3x	0,5x
<i>hrající si třída</i>	3,5x	5,2x	3,2x

Jádrové tvrzení - učitelka *nehrající si třídy* za *průměrný den* užije hru 4 krát, učitelka *hrající si třídy* 11,9 krát. Interpretace: z tohoto zjištění vyplývá, že učitelka *nehrající si třídy* statisticky zařadí do jedné vyučovací hodiny pouze 1,25 hry. Výuka bez hry není pro žáky natolik atraktivní a postrádá dynamiku. Učitelka druhé třídy si za vyučovací hodinu s žáky stihne zahrát 3,7 her, přičemž hry převládají v hlavní části hodiny, zřejmě kvůli několikanásobně vyšší časové dotaci.

Rovněž jsem zaznamenával i volbu metody a následnou inklinaci ke kategorii. Metody užité v Tabulce 2 jsou rozděleny tak, jak je definoval Maňák a Švec. (in Zormanová, 2012, s. 10)

Tabulka 2 Četnost užití daného typu metody za průměrný den

	Metody slovní (vyprávění, vysvětlování, přednáška aj.)	Metody názorně demonstrační (předvádění, pozorování aj.)	Metody dovednostně praktické (napodobování aj.)
<i>nehrající si třída</i>	13	1,8	0,5
<i>hrající si třída</i>	6,9	8,6	2,8

Jádrové tvrzení - učitelka *nehrající si třídy* změnila metodu práce s žáky průměrně 3,8 krát v průběhu vyučovací hodiny (45 minut), učitelka *hrající si třídy* za totožný čas však 4,7 krát. Interpretace: výuka za pomoci hry je dynamičtější a díky vyšší četnosti střídání metod má vyšší potenciál k zaujetí každého jedince. Pro srovnání z výzkumu od Zormanové (2012, s. 32) vyplývá, že 90% žáků má rádo hry a soutěže. Naopak u *třídy nehrající si* je výuka statická, méně atraktivní s velmi pomalou dynamikou. Opět výzkum Zormanové (2012) ukazuje, že hlavní metoda, kterou paní učitelka užívá (výklad či přednáška), je oblíbená pouze u 23%. (Zormanová, 2012, s. 33)

Lze konstatovat, že poklesem atraktivity výukových metod klesá i efektivita přijímání učiva. V praxi se ukazuje, že žáci obou tříd dosahují obdobných kognitivních znalostí. Avšak z pozorování vyplývá, že u *nehrající si třídy* hlavní ukotvení učiva probíhá mimo školní prostředí, a to v rámci domácí přípravy na výuku. Opačně je tomu u žáků *hrající si třídy*, kteří v domácí přípravě pouze opakuji již známé učivo.

Tabulka 3 Vyhodnocení stanovených kritérií pozorování dle Grecmanové (1997, s. 17)

	<i>nehrající si třída</i>	<i>hrající si třída</i>
Umožňuje učitelka samostatné objevné učení, které žáky těší?	Ne, učitelka předává žákům informace, popřípadě jsou žáci vyzváni k samostatnému hledání.	Částečně, učitelka vede žáky k samostatnému získávání či vyvozování poznatků.
Jsou požadavky na žáka odpovídající jeho schopnostem?	Ano, učitelka vysvětluje látku dle tempa méně rychlých žáků. Bystřejší žáci jsou méně zapojeni.	Ano, učitelka pracuje s žáky ze středu Gaussovy křivky, pro rychlejší žáky má připravenou práci a individualizovanou formou se věnuje žákům méně rychlým.
Přístupuje učitelka ke všem žákům stejně - spravedlivě?	Nikoli, učitelka dělí žáky na "kasty" dle jejich nálepky a známky do řad.	Ano, učitelka se snaží vytvořit spravedlivé prostředí pro všechny žáky.
Má žák příležitost zažít	Žák z "vyšší kasty" zažívá	Ano, učitelka volí činnosti tak, aby

úspěch?	úspěch pravidelně, ostatní žáci nikoli.	mohli “zazářit” i ti pomalejší/méně šikovní žáci.
Podporuje učitelka rozvoj osobnosti žáka?	Ano, ale v malé míře.	Ano.

Tabulka 4 Vyhodnocení předem stanovených kritérií pozorování

	<i>nehrající si třída</i>	<i>hrající si třída</i>
Využívá učitelka hru (pro účely práce definovanou)?	V malé míře, zdá se, že učitelka si nepřipouští potenciál hry, převažuje výklad či přednáška.	Ano, velmi často.
Jsou žáci aktivní? Všichni, nebo jenom část?	Nikoli, více než 70% žáků se při výkladu látky věnuje odlišným věcem.	Většinou ano, při hrách je jen velmi malé procento žáků neangažovaných.
Bojuje učitelka proti pasivitě žáků?	Občas. Pro zvýšení pozornosti učitelka vyhrožuje špatnou známkou. Snaží se střídát metody (občas i formy) práce.	Ano, především skupinovou prací s rozdělení rolí, atraktivními metodami (četným střídáním), ztišením hlasu, povely.

Závěrem pozorování je rovněž i identifikace segregovaného žáka číslo 25, kterého třída nepřijímá, avšak ani on nepřijímá třídu. Prohlubování konfliktu napomáhá i špatný postoj učitele. Z pohledu klimatu je *nehrající si třída* velmi roztříštěná a v kolektivu se ve vysoké míře objevují malé uzavřené skupiny, jak i dokládá výsledek sociometrického šetření. Žáci jsou si navzájem lhostejnější a chybu vnímají jako ostudnou věc, hodiny jsou klidné, po žácích je vyžadované mlčení. K promluvám jsou vždy jednotlivě vyzýváni.

V *hrající si třídě* vládne vřelé klima a výuka má rychlý spád, kolektiv je dle direktivního pedagogického vedení provázaný a žáci mají k sobě blíž, lze zde pozorovat větší toleranci možných chyb, žáci se neponižují a mají pochopení. Pronikají sem principy vzájemného učení i přes velkou osobnost učitele, hodiny jsou živé, občas hlučné.

7.3 Vyhodnocení rozhovoru

Pro tuto část se dotazník CES ukázal jako zbytečný i ve své pozdější redukci. Jedinou funkci, kterou prokazatelně splnil, bylo odvedení pozornosti pedagoga při zadávání sociogramu tak, jak bylo zamýšleno.

Z rozhovorů nicméně vyplynulo, že paní učitelka z *nehrající si třídy* nejeví příliš velký zájem o společenské dění v rámci kolektivu a prohlubující se šikanu. Při řešení pedagogicky problémových situací zůstává spíše pasivní a nevystupuje lidsky z učitelké role. Školu vnímá hlavně jako místo určené pouze pro výuku a potlačuje jakékoli další funkce. Zmiňuje také pasivitu u jistých členů své třídy, kteří si nepřipadají zaujati výukou samotnou a nespolupracují tak už od poloviny hodiny. Ve shodě s pozorováním je vidět i jistá kategorizace žáků dle studijních výsledků do “kast”.

Z rozhovoru s pedagogem *hrající si třídy* vyplývá, že se o společenské dění zajímá velmi podrobně. Z role učitele do role životního průvodce a mentora přestupuje často a snaží se přiblížit žákům i svou lidskou stránku. Dle učitelky jsou žáci také velmi angažovaní, aktivní, soudržní (jak i prokazuje dotazník MCI), s chutí a zájmem k seznamování se a rozvíjení dalších přátelství. V hodinách jsou žáci aktivní a udržují si spíše pracovní hluk, který učitelka nepotlačuje. Učitelka si je vědoma i dalších mimo - vzdělávacích funkcí školního prostředí a smýšlí tak o nich.

7.4 Vyhodnocení dotazníkového šetření

Pro zpracování, záznam a vyhodnocení dat jsem využil program Spreadsheets od společnosti Google. Ve vyhodnocování jsem použil funkce: aritmetický průměr, směrodatná odchylka a medián. Výsledky jsou zaznamenány v níže uvedených tabulkách.

Tabulka 5 Vyhodnocení dotazníkového šetření CES u *nehrající si třídy*

	PREFEROVANÁ FORMA aritmetický průměr	AKTUÁLNÍ FORMA aritmetický průměr	STANDARDNÍ ŠKOLA aritmetický průměr (dle Linkové in Průcha in Čapek, 2010, s. 114)
Spokojenost	12,4	11,9	11,5
Třenice	5,8	9,4	10,8
Soutěživost	7,1	7,9	11,8
Obtížnost	6,4	8,6	8,1
Soudržnost	13,8	11,6	9,0

Spokojenost - preferovaná spokojenost je vyšší než aktuální; nejmenší aktuální naměřená hodnota je 9 (a to pouze ve 2 případech). Z hodnoty preferované spokojenosti ve třídě můžeme vyčíst, že si žáci přejí být ve škole šťastnější. V porovnání se standardem jsou děti “v limitu” spokojenosti.

Třenice - výrazný rozdíl mezi třenicemi ve třídě indikuje skutečnost, že by si žáci tento rozdíl přáli zmenšit. Avšak v porovnání se standardem patří kolektiv mezi klidnější. V této části si většina dívek přála redukci možných konfliktů v kontrastu s chlapci.

Soutěživost - je v tomto případě podprůměrná, odpovídá preferované úrovni; zdá se, že žáci jsou spokojeni s mírou soutěživosti, která ve třídě panuje. Ve srovnání se standardem jsou žáci méně soutěživí a panuje ve třídě spíše prostředí bez konkurování si navzájem.

Obtížnost učení - žáci by si přáli učení udělat lehčím, ukazují se však velmi významné rozdíly mezi žáky úspěšnými a méně úspěšnými. Tito úspěšní žáci jsou s úrovní obtížnosti učiva naprosto spokojeni na rozdíl od žáků, kteří nedosahují tak dobrých výsledků.

Avšak Čapek (2010) upozorňuje na fakt, že tato hodnota nic o třídním klimatu nevyovídá. I přes volbu “vysokého čísla” se ukazuje, že jsou tito méně úspěšní žáci ve škole stále spokojeni.

Soudržnost - žáci v této třídě si přejí mít k sobě blíže. Tato třída si plně uvědomuje důležitost tohoto faktoru, jelikož v preferované verzi jich maximální hodnotu (15) zvolilo 10 ze 17. Opět v porovnání se standardním kolektivem je tento stav nadprůměrný.

Tabulka 6: Vyhodnocení dotazníkového šetření CES u *hrající si třídy*

Proměnná	PREFEROVANÁ FORMA aritmetický průměr	AKTUÁLNÍ FORMA aritmetický průměr	STANDARDNÍ ŠKOLA aritmetický průměr (dle Linkové in Průcha in Čapek, 2010, s. 114)
Spokojenost	12,2	13,8	11,5
Třenice	6,0	6,1	10,8
Soutěživost	10,6	10,5	11,8
Obtížnost	6,5	6,2	8,1
Soudržnost	11,8	12,2	9,0

Spokojenost - preferovaná spokojenost je nižší než aktuální a nejmenší aktuální naměřená hodnota je 11 (zastoupena v jednom případě). V porovnání se standardem jsou děti velmi spokojené a jejich preference převyšují spokojenost standardních kolektivů.

Třenice - preferovaná forma indukuje přání žáků snížit třenice ve svém kolektivu (i když jen nepatrně); v porovnání se standardem jsou třenice mezi žáky zastoupeny ve velmi malém počtu.

Soutěživost - je lehce podprůměrná, ale výsledek preferované formy naznačuje, že si žáci přejí míru soutěživosti udržet. I přesto zde k efektivnějšímu snížení této hodnoty pomůže častější zařazování kooperativních metod výuky. (Čapek, 2010) Nejnižší naměřená preferovaná hodnota je 7 (a to ve 2 případech), v obou případech jde o dívky výrazně zralejší než zbytek kolektivu, to v kombinaci s pozorováním vypovídá o nezájmu hrát „dětské hry“ v kolektivu, ve kterém, dle jejich názoru, nemají konkurenci adekvátní.

Obtížnost učení - obtížnost se nachází ve výrazném podprůměru (oproti standardu), avšak ve srovnávacích zkouškách žáci dosahují stejných (v jistých případech i lepších) výsledků než jejich vrstevníci.

Soudržnost - je v porovnání vyšší než standard. Opět při bližším pohledu na výchozí tabulku vidíme dvě žákyně (jednu identifikovanou jako nadprůměrně nadanou, druhou výrazně vývojově starší). Obě dvě zvolily velmi nízkou hodnotu v aktuální formě, nadaná žákyně by měla být k preferované formě blíží. I na tomto místě se ukazuje, že by vliv vyučování s herními prvky (hrou) mohl mít daleko větší přesah do nadcházejícího života dítěte v různých kolektivech.

Ze vzájemné komparace těchto dvou kolektivů vyplývá, že žáci vyučování hrou a metodami tvořivými dosahují ve třídě vyšší spokojenosti, snižuje se míra konfliktů v rámci skupiny, stoupá soutěživost (což z pohledu fungování dnešního světa lze vnímat jako velmi velkou výhodu) a mírně se zvyšuje i splynutí s kolektivem. Zároveň i učení je vnímáno jako lehčí i přes skutečnost, že jsou žáci vzděláváni ve stejné instituci s totožným ŠVP a dosahují srovnatelných výsledků.

V druhé části dotazníkového šetření jsem zadal žákům dotazník prostřednictvím Google Forms, který měl za cíl zmapovat vnímání hry z pozice žáků. Výsledky jsem následně zpracoval do tabulky.

- 1) *Baví tě si hrát?*
- 2) *Jak často si hraješ ve škole o přestávkách?*
- 3) *Jak často si hraje ve škole hry, které vám připravila paní učitelka? (průměrně)*
- 4) *Hrajete v matematice nějaké hry?*
- 5) *Hrajete v češtině nějaké hry?*
- 6) *Baví tě, když paní učitelka něco vysvětlí, a pak pracuješ v sešitě?*
- 7) *Bavily by tě hry v hodinách matematiky?*
- 8) *Bavily by tě hry v hodinách češtiny?*
- 9) *Chtěl/a by sis více hrát v hodinách češtiny?*
- 10) *Chtěl/a by sis více hrát v hodinách matematiky?*
- 11) *Zamysli se a napiš, k čemu by hra mohla být dobrá - jaké jsou její výhody.*

V *nehrající si třídě* bylo v době zadání dotazníku přítomno 92% žáků, nebylo třeba zadávat tyto výsledky žákům, kteří v testovací den nebyli prezenčně ve škole. Zadání dotazníkového šetření žákům, kteří jsou doma, by mohlo negativně ovlivnit získaná data z důvodu zkreslení odpovědí nebo záměrným ovlivněním rodičem. Výsledky plynoucí z tohoto šetření jsou odrazem vnímání užití hry ve stěžejních předmětech učitelkami z pozice žáků.

Tabulka 7 Vyhodnocení dotazníkového šetření vnímání hry u nehrající si třídy

Otázka:	ano/často	většinou	občas	možná	ne/vůbec
1) Baví tě si hrát?	83,3 %				16,7 %
2) Jak často si hraješ ve škole o přestávkách?	41,7 %		37,5 %		20,8 %
4) Hrajete v matematice nějaké hry?	20,8 %		54,2 %		25 %
5) Hrajete v češtině nějaké hry?	0 %		41,7 %		58,3 %
6) Baví tě, když paní učitelka něco vysvětlí, a pak pracuješ v sešitě?	37,5 %	33,3 %			29,2 %
7) Bavily by tě hry v hodinách matematiky?	54,2 %			41,7 %	4,1 %
8) Bavily by tě hry v hodinách češtiny?	50 %			29,2 %	20,8 %
9) Chtěl/a by sis více hrát v hodinách češtiny?	75 %				25 %
10) Chtěl/a by sis více hrát v hodinách matematiky?	75 %				25 %

Jádrové tvrzení - 16,7% žáků *nehrající si třídy* nebaví hra a celých 20,8% z žáků si ani nehraje o přestávkách. Interpretace: třída je již v tomto věku rozdělena na žáky, kteří se dostávají do stádia pubescence a žáky raného školního věku stále ve vývojové fázi prepubescence. Tito jedinci v samém počátku puberty vnímají hru jako aktivitu spojenou výhradně s malými dětmi, a jelikož ve škole realizována není, tak se od ní distancují. Dokonce se 41,7% žáků vyjádřilo, že by je hry v matematice nebavily.

Dle mého názoru se jedná pouze o fakt, že si dané aktivity tito žáci nedokáží představit. Konkrétně tedy zapojení her do matematiky nebo do výuky jazyka. 75 % třídy tvoří děti, které by naopak preferovaly se učit, opakovat a ukotvovat poznatky za pomoci her. Zvlášť byla vyhodnocena otázka číslo 11 a otázka číslo 3.

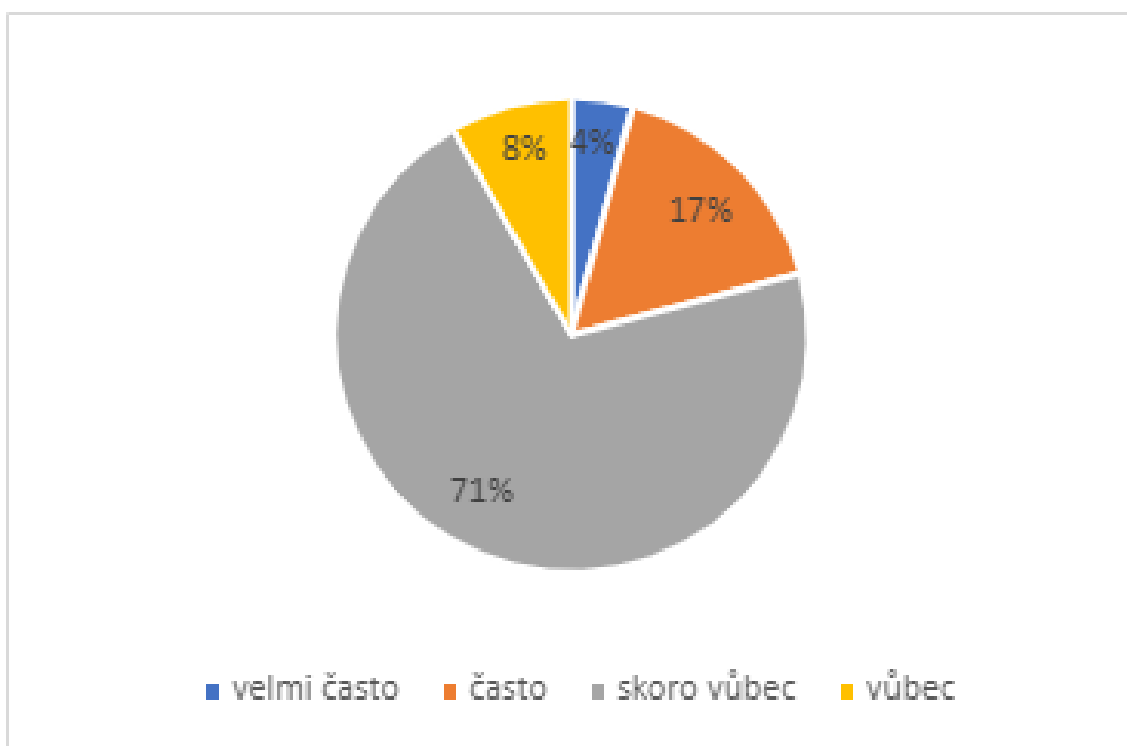
V otázce číslo 11 se žáci shodovali především v aspektu zábavy a radosti, který s sebou hra nese, řada z nich rovněž uvedla, že hra je vhodná k procvičení dané látky. Dívka číslo 7 shrnula benefity hry následovně: „*Hrajeme si a učíme se u toho, není to otravné ale legrace odpočineme si.*” Žák číslo 20 vnímá hru spíše v kontextu projektu: „*Musíme spolupracovat s pak doáhneme nějakého cíle.*” shodně odpovídá i žák číslo 19: „*Třeba fotbal mě učí hrát v týmu taky tam mám moc kamarádů.*” shodně s žákem 19 vnímá prosociální aspekt i žák číslo 17 „*hra má hodně výhod, třeba když hrajeme tak sme na sebe milý a načíme se nevztekát se.*” a žák číslo 14: „*urcite nas to uci se k sobe lip chovat a poslouchat se.*”

Z otázky 11 vyplývá, že žáci jsou si vědomi příznivých efektů hry a celkového dopadu na třídní klima a společenské chování. Velmi milým zjištěním je, že žáci ve věku okolo 10 let jsou schopni tak hluboké sebereflexe k jejich participaci v hrách různého charakteru, o to smutnější je pak fakt, že paní učitelka si těchto benefitů spojených s hrou vědoma není a hru do výuky téměř nezařazuje.

Pro znázornění otázky číslo 3 byl vytvořen graf (znázorněn na Obrázku 23) ukazující jednotlivá procenta. *Jak často si hrajete ve škole hry, které vám připravila paní učitelka? (průměrně).* Při zadávání této otázky ve třídě jsem kladl velký důraz na vysvětlení slova průměrně, jelikož se s tímto slovem část žáků nesešla. Žáci měli v odpovědích na výběr 4 možnosti.

Jádrové tvrzení - většina žáků (71%) má za to, že ve škole paní učitelka neorganizuje hry skoro vůbec, dokonce 8% žáků je přesvědčeno o tom, že paní učitelka hry ve výuce nezařazuje vůbec. Tato zjištění odráží reálnou situaci ve třídě, v souladu se závěry pozorování je hra zařazována minimálně a především hra rychlá, motivační, krátkodobá.

Obrázek 23: Dotazník - otázka číslo 3 - nehrající si třída



Oddělení druhé, *hrající si třída*, měla rovněž za úkol tento dotazník vyplnit. Na vyplnění tohoto dotazníku se však podílelo výrazně méně dětí, jelikož 5 z nich bylo buď nemocných, nebo v izolaci. Dotazník vyplnilo 85% žáků.

Tabulka 8 Vyhodnocení dotazníkového šetření vnímání hry u hrající si třídy

Otázka:	ano/často	většinou	občas	možná	ne/vůbec
1) Baví tě si hrát?	95,7 %				4,3 %
2) Jak často si hraješ ve škole o přestávkách?	21,7 %		56,5 %		21,7 %
4) Hrajete v matematice nějaké hry?	73,9 %		26,1 %		0 %
5) Hrajete v češtině nějaké hry?	60,9 %		39,1 %		0 %
6) Baví tě, když paní učitelka něco vysvětlí, a pak pracuješ v sešitě?	56,5 %	34,8 %			8,7 %
7) Bavily by tě hry v hodinách matematiky?	78,3 %			17,4 %	4,3 %

8) Bavily by tě hry v hodinách češtiny?	73,9 %			26,1 %	0 %
9) Chtěl/a by sis více hrát v hodinách češtiny?	87 %				13 %
10) Chtěl/a by sis více hrát v hodinách matematiky?	91,3 %				8,7 %

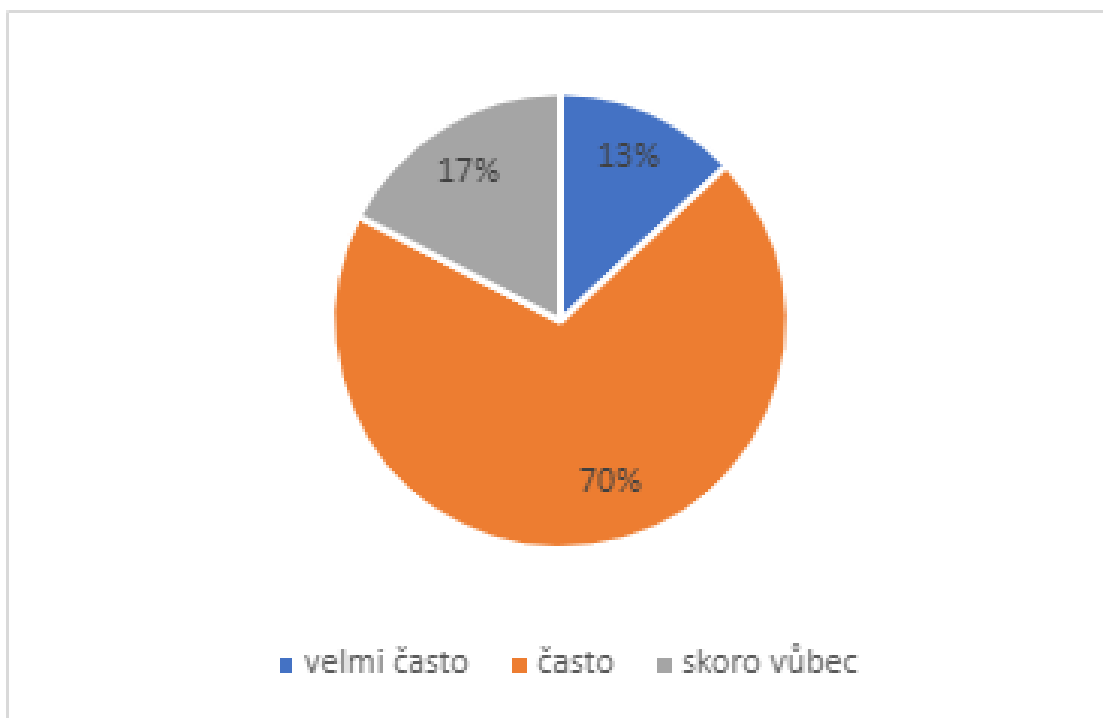
Jádrové tvrzení - žáci aktivně vnímají a dokáží rozeznat jednotlivé výukové formy, s vysokou přesností dokáží oddělit učení od hry a hru od ostatních činností. 73,9% žáků identifikovalo časté užívání her v matematice, 60,9% ve výuce českého jazyka. 91,3% žáků by navíc hru v matematice chtělo ještě posílit. Interpretace: z porovnání dílčích otázek vyvozují tezi, že žáky hra v hodinách (především matematiky) nejen baví, ale přímo ji vyžadují a chtěli by se více prostřednictvím této činnosti vzdělávat.

Odpověď na otázku číslo 11 nečinila velké problémy ani v *hrající si třídě*. Žáci se ve velké míře shodovali na atraktivitě formy výuky hrou. Žák číslo 17 napsal: „*hra by mohla být dobrá protože se moc nenudíme v lavici.*“, žákyně číslo 8 souhlasí a dodává: „*Naučíš se to zábavně.*“, podobná odpověď byla i žáka číslo 16: „*Je to větší zábava než se učit normálně.*“ a tento názor zastává i žák 15: „*Je to větší zábava než pracovat v sešitě.*“ Najdou se však i tací, kteří vnímají odlišné výhody - jako například žák číslo 18: „*brzdí to práci v sešitě.*“ Osobně nejvíce mě pobavila odpověď žačky číslo 7, kterou pouze z toho důvodu i zde zmíním: „*hra by bila dobrá v tom že si můžeme procvičit češtinu.*“

Pro znázornění otázky číslo 3 byl opět graf (Obrázek 24). Otázka číslo 3 zněla takto: *Jak často si hrajete ve škole hry, které vám připravila paní učitelka? (průměrně)* Při zadávání otázky jsem opět kladl důraz na vysvětlení slova průměrně. Žáci měli na výběr ze 4 možností.

Jádrové tvrzení - 70% žáků má pocit, že paní učitelka pro ně často připravuje hry, 13% tuto četnost vnímá intenzivněji a označili volbu velmi často. I v této třídě se však najde několik žáků, kteří si myslí, že paní učitelka s nimi skoro vůbec hry nehraje. Interpretace: velká část třídy vnímá hru v hodinách jako organizovanou činnost, část žáků však hru v chytře sestavených činnostech ani nevnímá.

Obrázek 24: Dotazník - otázka číslo 3 - *hrající si třída*



Při vzájemné komparaci obou kolektivů velmi podobných žáků edukovaných za obdobných podmínek je vidět velký rozdíl v hravosti těchto dětí. Zatímco hra v *hrající si třídě* probíhá většinou v hodinách, hra v *nehrající si třídě* probíhá především o přestávkách. Přetrvává touha (i když s klesající tendencí) prepubescentních žáků si stále hrát.

Tato část šetření poskytla cenná tvrdá data, která podpírají měkká data plynoucí z pozorování. Považuji za jednoznačně prokázané vysoké užívání hry v *hrající si třídě*. V komparaci ze závěrů pozorování a šetření třídního klimatu mohu s jistotou tvrdit, že hra má vliv na tvorbu pozitivního klimatu v prostředí školní třídy.

8 Diskuze

Výsledky diplomové práce Kateřiny Schneiderové ukazují, že frekvence užití hry u žáků 1. tříd je *“téměř v každé vyučovací hodině”* (Schneiderová, 2017, s. 79), avšak v ročníku 5. je užití hry *“pouze několikrát za týden”* (Schneiderová, 2017, s. 79). V kontrastu s tímto zjištěním můj vzorek s žáky na středu této škály vykazuje četnost výskytu her u *nehrající si třídy* v průměru 4x za den (5 vyučovacích hodin) a u *hrající si třídy* dokonce 18,6x za průměrný den. Tento výsledkový rozpor je zřejmě z malé části zapříčiněn odlišným vzorkem, z větší části pak samotným definováním pojmu hra.

Při psaní své diplomové práce jsem se seznámil s prací Ivany Váňové, která ve své závěrečné práci porovnávala využití didaktické hry v mateřské škole a na škole základní. Po přečtení její práce mě upoutala myšlenka v samotném závěru: *„Na základě porovnání dvou různých vedených vyučovacích hodin je patrný výrazný aktivizační efekt u žáků při hodině, ve které byla využita didaktická hra oproti hodině, ve které užita nebyla.”* (Váňová, 2015) Váňová ve své práci došla k obdobným dílčím výsledkům jak i můj výzkum i přes fakt, že soustředila svůj pohled k zúžené definici hry. Její návrh návaznosti práce koreluje s prací mou.

Závěry výše zmíněné diplomové práce jsou v souladu se závěry mého šetření a studie autorů Lai et al. (2018), a to v tezi, že nedigitální hry mohou stimulovat kognitivní rozvoj. Má práce prokazuje, že právě hry obecně kognitivní rozvoj nejen stimulují, ale zároveň aktivizují žáky (srov. Váňová, 2015), působí jako silný motivační činitel (srov. Barr, 2016, Čapek, 2020) a v neposlední řadě svou atraktivní formou předávání poznatků (učení) žáky naplňují a baví (srov. Sochorová, 2011).

Zasazení práce do akademického světa ukončuji srovnáním s Čapkem (2020, s. 47) *„Každý učitel nebo lektor by měl vědět, že takzvané game-based learning (vzdělávání hrou) je nejefektivnějším způsobem k naplnění vzdělávacích cílů, zvláště pokud se v něm žáci navzájem učí, inspirují a sdílejí své výsledky.”* Pivec et al. (2003) upozorňuje na nedávný nález, který navrhuje učení založené na principu hry také jako vhodnou metodu výuky pro dospělé.

9 Závěr

V diplomové práci *Vliv užití her ve výchovně-vzdělávacím procesu na tvorbu zdravého kolektivu* jsem si kladl za cíl zmapovat, zanalyzovat a porovnat dva kolektivy žáků, které jsou pedagogicky odlišně vedeny. Použitými výzkumnými metodami jsem ověřoval, do jaké míry hraje využívání hry roli při utváření příznivého klimatu třídy a zda jsou žáci při zakomponování her do výuky angažovanější, motivovanější a semknutější v rámci kolektivu.

Šetření jednoznačně prokázalo, že účelné zapojení hry do výuky na 1. stupni základní školy, má potenciál stimulovat kognitivní oblasti u všech žáků, neoddiskutovatelně zvyšuje motivaci a angažovanost k práci, působí pozitivně na tvorbu třídního klimatu a vytváří v rámci kolektivu pevnější sociální vazby.

Diplomová práce dospěla k závěru, že míra užití hry, je vedle dalších klíčových faktorů, silným determinanem při utváření pevných a zdravých vztahů v každé třídě. Hra musí patřit k esenciálním prvků každé výuky. Sekundární otázka zkoumala vzájemný vztah mezi hrou a motivací, popřípadě angažovaností žáka. Zde platí přímá úměrnost mezi užitím hry a motivací, čím více učitel užívá ve výuce hru (či hravé prvky), tím více se zvyšuje žákova motivovanost a angažovanost v hodinách.

Učitel uplatňující hru ve své každodenní praxi má k žákům blíž a tím se aktivně podílí na tvorbě bezpečného prostředí s potenciálem k všestranně rozvinutému harmonickému vývoji každého jedince. Přístup učitele je nedílným determinanem třídního klimatu.

Na základě hodnot plynoucích z teoretického přesahu a praktického pozorování zastávám názor, že hry jsou pro všechny zúčastněné (pedagogy i žáky) všestranně obohacující didaktické prvky, které by měly být součástí každé vyučovací jednotky.

Nemohu se smířit s tím, že část českých pedagogů stále učím stylem, o jehož aktuálnosti by se nedalo polemizovat ani před dvaceti lety. Sice nejsou čerstvými absolventy pedagogické fakulty, kterým se v současnosti dostává moderního obsáhlého didaktického i metodického vedení, ale existuje mnoho užitečných seminářů, kurzů, akcí, projektů a sdílených příležitostí, kde čerstvou inspiraci získat lze.

Dle mého, čistě subjektivního, názoru za diametrální odlišnosti může na jedné straně přístup k profesi jako k práci – ne jako k celoživotnímu poslání. S tím souvisí nulová vůle měnit pohodlné zaběhnuté neefektivní metody a styly vyučování, neochota přizpůsobení se aktuálním potřebám a zájmům žáků, lhostejnost k jejich motivaci a obstání v současném moderním světě. Na straně druhé složitěji uchopitelné hodnocení nekvalitních učitelů, které leží na bedrech především vedení školy. Avšak je v zájmu každého ředitele, aby učitelé dělali škole dobré jméno nejen díky výkonnostním výsledkům svých žáků, ale také svou oddaností pedagogické profesi, která komplexně připravuje žáky na radosti a strasti života.

Věřím, že na postupy v mé diplomové práci lze navázat zopakováním výzkumu u tříd na 2. stupni základních škol nově i s využitím metody experimentu. Ověří se tím, zda hra, popřípadě v užším slova smyslu didaktická hra, má významnou roli ve výchovně-vzdělávacím procesu i druhém stupni základní školy, o čemž jsem bytostně přesvědčen.

10 Seznam pramenů

Seznam knižních zdrojů:

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.

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

ČAPEK, Robert. *Uč jako umělec: malá kniha o velkých vzdělávacích myšlenkách*. Brno: Jan Melvil Publishing, 2020. Briquet. ISBN 978-80-7555-105-4.

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

DEWEY, John. *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press, 1997. ISBN: 9780684836317.

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. 3. vyd. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 80-246-0139-7.

DUPLINSKÝ, Josef. *Dětská hra a psychologie*. Pedagogika, 2001, roč. 51, č. 4

ŘURIŠOVÁ, Libuše. *Kooperativní výuka*. Paidagogos, 2010.

FRANC, Daniel, Daniela SOBKOVÁ ZOUNKOVÁ a Andy MARTIN. *Učení zážitkem a hrou: praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press, 2007. Edice aktivit a her. ISBN 978-80-251-1701-9.

GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999. ISBN 80-7203-124-4.

GRECMANOVÁ, Helena. *Pro lepší pochopení školního klimatu*. Učitelské listy, 1997, č. 10, s. 17.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

HOLOUŠOVÁ, Drahomíra, Dana TOMANOVÁ a Miroslav CHRÁSKA, ed. *Klima současné české školy: sborník příspěvků z 11. konference ČPdS: 14.-15. ledna 2003* Olomouc. Brno: Konvoj, 2003. ISBN 8073020645.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

JIRÁNEK, František a Jan SOUČEK. *Úvod do obecné psychologie: pro posluchače fakulty pedagogické*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1991.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-x.

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2008. ISBN 978-80-247-2429-4.

KOŤÁTKOVÁ, Soňa. *Hry v mateřské škole v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005.

KRŮPA, Josef. *Využití sociometrie pro zjišťování sociálních vazeb ve výuce odborných předmětů na střední škole*. Zlín, 2016. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati, Fakulta humanitárních studií, Ústav školní pedagogiky. Vedoucí práce Mgr. et Mgr. Alicja Ewa Leix, Ph.D.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 1996. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-022-7.

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

LOCKE, John. *Myšlenky o výchování*. Praha: Dědictví Komenského, 1906

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

MAZAL, Ferdinand. *Hry a hraní pohledem ŠVP*. Olomouc: HANEX, 2007. ISBN 978-80-85783-77-3.

MILLAR, Susanna. *Psychologie hry*. Praha: Panorama, 1978.

MIŠURCOVÁ, Věra; FIŠER Jiří; FIXL Viktor. *Hra a hračka v životě dítěte*. 1. vyd., Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1980.

OPRAVILOVÁ, Eva. *Předškolní pedagogika*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2004. ISBN 80-708-3786-1.

PATOČKA, Jan. *Komeniologické studie II*. Praha: Oikoymenh , 1998. ISBN 80-86005-03-4.

PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998. ISBN 8071845698.

PERNICA, Alexej. *Hra: hra jako sociokulturní univerzálie a hra jako genus proximum dramatické kultury*. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2008. ISBN 978-80-86928-42-5.

PIAGET, Jean. *Play, dreams and imitation in childhood*. 3rd impr. London: Routledge & Kegan Paul, 1972.

PLATÓN. *Zákony*. 2. vyd. Praha: Oikoymenh, 1997. ISBN 80-86005-31-3.

POUND, Linda, 2014. *How children learn: educational theories and approaches: from Comenius the father of modern education to giants such as Piaget, Vygotsky and Malaguzzi*. New and improved ed. London: Practical Pre-School Books. ISBN 978-1-909280-73-1.

PROKOP, Jiří. *Škola jako sociální útvar*. Praha: Univerzita Karlova, 1996. Učební texty z didaktiky. ISBN 8086039013.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7178-944-5.

- PRŮCHA, Jan. *Učební klima ve třídě*. Pedagogický výzkum. Praha : 1988, č. 1
- ROGERS, Sue (ed.). 2011. *Rethinking play and pedagogy in early childhood education: concepts, contexts and cultures*. London ; New York: Routledge. ISBN 978-0-415-48075-8.
- SCHNEIDEROVÁ, Kateřina. *Didaktická hra v činnostně vedeném vyučování*. Liberec, 2017. Diplomová práce. Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická, Katedra primárního vzdělání. Vedoucí práce PaedDr. Jitka Jursová, Ph.D.
- SCHÜRER, Miroslav. *Dítě a hra*. Praha: Mona, 1974. Emka.
- SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-807-3677-787.
- SURYNEK, Alois. *Základy sociologického výzkumu*. Praha: Management Press, 2001. ISBN 80-7261-038-4.
- ŠIKULOVÁ, Renata a Vlasta RYTÍŘOVÁ *Pohádkové příběhy k zábavě i k učení*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2006. ISBN 80-247-1361-6.
- ŠUBRT, Jiří. *Soudobá sociologie*. V Praze: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1789-3.
- VANĚK, Zdeněk. *Kaleidoskop: moudré, poetické, humorné i rozverné střípky*. Plzeň, 2009. ISBN 978-80-254-5071-0.
- VÁŇOVÁ, Ivana. *Didaktická hra v současném vyučování*, Praha, 2015. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce: PhDr. Hana Kasíková, CSc.
- VASUTOVÁ, Jaroslava. *Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi*. Praha: Univerzita Karlova, 2002. ISBN 80-7290-077-3.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

Seznam elektronických zdrojů:

ALBARELLO, Flavia, CROCETTI, Elisabetta a RUBINI, Monica. 2021. *Developing Identification with Humanity and Social Well-Being Through Social Identification with Peer Groups in Adolescence*. Journal of Youth and Adolescence [online]. červen 2021. Vol. 50, no. 6, p. 1157–1172. [cit. 2021-01-02]. DOI: 10.1007/s10964-020-01214-0. ashDostupné z: <https://link.springer.com/10.1007/s10964-020-01214-0>

ALLODI, Mara. 2010. *The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it*. Learning Environments Research [online]. červenec 2010. Vol. 13, no. 2, p. 89–104. [cit. 2022-01-01]. DOI 10.1007/s10984-010-9072-9. Dostupné z: <http://link.springer.com/10.1007/s10984-010-9072-9>

ASHIABI, Godwin S., 2007. Play in the Preschool Classroom: Its Socioemotional Significance and the Teacher's Role in Play. *Early Childhood Education Journal* [online]. 18 září 2007. Vol. 35, no. 2, p. 199–207. [cit. 2021-02-01]. DOI 10.1007/s10643-007-0165-8. Dostupné z: <http://link.springer.com/10.1007/s10643-007-0165-8>

BARR J. Jason. 2016 *Developing a positive classroom climate*. The IDEA Center. [cit. 2022-01-01]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573643.pdf>

BATESON, Gregory. 2000. *Steps to an ecology of mind*. University of Chicago Press ed. Chicago: University of Chicago Press. ISBN 978-0-226-03906-0.
D. *John Locke*. Databáze Knih [online]. 2010 [cit. 2021-10-8]. Dostupné z: <https://www.databazeknih.cz/citaty/john-locke-8593>

DOPITA, Miroslav. *Sociometrie ve školní praxi*. 2015, [cit. 2021-10-7]. Dostupné z: http://old.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/veda-vyzkum-zahr/2015/seminare/Sociometrie_ve_skolni_praxi.pdf

FRANCÍRKOVÁ, Šárka. *Koučování a děti*. Koucinkportal.cz [online]. 25. 5. 2015 [cit. 2021-10-8]. Dostupné z: <https://www.koucinkportal.cz/koucovani-deti/>

HROUZEK, Petr, Zdeňka MARKOVÁ a kolektiv lektorů Minimalizace šikany. *Bezpečné klima ve třídě*. 2012, [cit. 2021-10-7]. Dostupné z: https://www.pppuk.cz/soubory/primarni_prevence/bezpecne_klima_ve_tride.pdf

JANOUSEK, Jaromír. *Teoretická studie* [online]. 14. 4. 1992, [cit. 2021-10-12]. Dostupné z: <http://files.self-efficacy.webnode.cz/200000016-37ba938b4a/Janousek.pdf>.

JENNINGS, Patricia A. a GREENBERG, Mark T. 2009. *The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes*. Review of Educational Research [online]. březen 2009. Vol. 79, no. 1, p. 491–525. [cit. 2021-01-02]. DOI 10.3102/0034654308325693. Dostupné z: <http://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0034654308325693>

JENSEN, Maria Therese a SOLHEIM, Oddny Judith. 2020. *Exploring associations between supervisory support, teacher burnout and classroom emotional climate: the moderating role of pupil teacher ratio*. Educational Psychology [online]. 15. březen 2020. Vol. 40, no. 3, p. 367–388. [cit. 2021-10-8]. DOI 10.1080/01443410.2019.1673881. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01443410.2019.1673881>

JOHNSON, Danette Ifert, 2009. *Connected Classroom Climate: A Validity Study*. Communication Research Reports [online]. 7 květen 2009. Vol. 26, no. 2, p. 146–157. [cit. 2021-02-01]. DOI 10.1080/08824090902861622. Dostupné z: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/08824090902861622>

KADEŘÁBKOVÁ, Dominika. *Dominika Kaderabkova*. Naučmese.cz [online]. 6. 1. 2013 [cit. 2021-10-8]. Dostupné z: <https://www.naucmese.cz/dominika-kaderabkova#jako-lektor>

KOUDELKA, Ferdinand. *Pozorování (MSgS) – Sociologická encyklopedie*. 2018, [cit. 2021-10-7]. Dostupné z: [https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Pozorov%C3%A1n%C3%AD_\(MSgS\)](https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Pozorov%C3%A1n%C3%AD_(MSgS))

LAI, Ngan Kuen, ANG, Tan Fong, POR, Lip Yee a LIEW, Chee Sun. 2018. *The impact of play on child development - a literature review*. European Early Childhood Education Research Journal [online]. 3 září 2018. Vol. 26, no. 5, p. 625–643. [cit. 2021-02-01]. DOI 10.1080/1350293X.2018.1522479. Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/1350293X.2018.1522479>

PIVEC, M. et al. *Aspects of Game- Based Learning*. I-Know [online]. 2003. Dostupné z: http://www.unigame.net/html/I-Know_GBL-2704.pdf.

RIMM-KAUFMAN, Sara E., CURBY, Tim W., GRIMM, Kevin J., NATHANSON, Lori a BROCK, Laura L. 2009. *The contribution of children's self-regulation and classroom quality to children's adaptive behaviours in the kindergarten classroom*. Developmental Psychology [online]. červenec 2009. Vol. 45, no. 4, p. 958–972.[cit. 2021-02-01]. DOI 10.1037/a0015861. Dostupné z: <http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/a0015861>

SHEWARK, Elizabeth A., Katherine M. ZINSSER a Susanne A. DENHAM. *Teachers' Perspectives on the Consequences of Managing Classroom Climate*. Child & Youth Care Forum [online]. 2018, 47(6), 787-802 [cit. 2022-01-02]. ISSN 1053-1890. Dostupné z: [doi:10.1007/s10566-018-9461-2](https://doi.org/10.1007/s10566-018-9461-2).

SOCHOROVÁ, Libuše. *Didaktická hra a její význam ve vyučování*. Npi metodický portál RVP.CZ [online]. 26. 20. 2011 [cit. 2021-10-8]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/13271/DIDAKTICKA-HRA-A-JEJI-VYZNAM-VE-VYUCOVANI.html/>

SOUČEK, Martin. *Typy otázek v dotazníku*. Survio [online]. 12. 11. 2020 [cit. 2021-10-8]. Dostupné z: https://www.survio.com/cs/blog/typy-otazek/typy-otazek-v-dotazniku/#Otevrene_polouzavrene_a_uzavrene_otazky

ŠUSTKOVÁ, Gabriela. *Psychologické testy a dobré Klima Třídy - Madiocz*. YouTube [online]. 30. 7. 2018 [cit. 2021-10-17]. Dostupné z: <https://www.youtube.com/watch?v=7bqFRNNKv04&t=46s>.

11 Seznam obrázků a tabulek

Seznam obrázků

Obrázek 1: Grafické znázornění negativních voleb v *nehrající si třídě*

Obrázek 2: Grafické znázornění negativních voleb v *hrající si třídě*

Obrázek 3: Grafické znázornění pozitivních voleb v *nehrající si třídě*

Obrázek 4: Grafické znázornění pozitivních voleb v *hrající si třídě*

Obrázek 5: Grafické znázornění lídra skupiny v *nehrající si třídě*

Obrázek 6: Grafické znázornění lídra skupiny v *hrající si třídě*

Obrázek 7: Sociogram - otázka číslo 1 - *nehrající si třída*

Obrázek 8: Sociogram - otázka číslo 1 - *hrající si třída*

Obrázek 9: Sociogram - otázka číslo 2 - *nehrající si třída*

Obrázek 10: Sociogram - otázka číslo 2 - *hrající si třída*

Obrázek 11: Sociogram - otázka číslo 3 - *nehrající si třída*

Obrázek 12: Sociogram - otázka číslo 3 - *hrající si třída*

Obrázek 13: Sociogram - otázka číslo 4 - *nehrající si třída*

Obrázek 14: Sociogram - otázka číslo 4 - *hrající si třída*

Obrázek 15: Sociogram - otázka číslo 5 - *nehrající si třída*

Obrázek 16: Sociogram - otázka číslo 5 - *hrající si třída*

Obrázek 17: Sociogram - otázka číslo 6 - *nehrající si třída*

Obrázek 18: Sociogram - otázka číslo 6 - *hrající si třída*

Obrázek 19: Sociogram - otázka číslo 7 - *nehrající si třída*

Obrázek 20: Sociogram - otázka číslo 7 - *hrající si třída*

Obrázek 21: Sociogram - otázka číslo 8 - *nehrající si třída*

Obrázek 22: Sociogram - otázka číslo 8 - *hrající si třída*

Obrázek 23: Dotazník - otázka číslo 3 - *nehrající si třída*

Obrázek 24: Dotazník - otázka číslo 3 - *hrající si třída*

Seznam tabulek

Tabulka 1 Počet užití hry za *průměrný den*

Tabulka 2 Četnost užití daného typu metody za *průměrný den*

Tabulka 3 Vyhodnocení stanovených kritérií pozorování dle Grecmanové (1997 s. 17)

Tabulka 4 Vyhodnocení předem stanovených kritérií pozorování

Tabulka 5 Vyhodnocení dotazníkového šetření CES u *nehrající si třídy*

Tabulka 6 Vyhodnocení dotazníkového šetření CES u *hrající si třídy*

Tabulka 7 Vyhodnocení dotazníkového šetření *vnímání hry u nehrající si třídy*

Tabulka 8 Vyhodnocení dotazníkového šetření *vnímání hry u hrající si třídy*

12 Přílohy

1. Dotazník CES-P:

- 1) Žáci v mé třídě by měli být více zaujati školou, být usilovnější. ANO-NE
 - 2) Kontakty mezi žáky v mé třídě by měly být lepší. ANO-NE
 - 3) Má třída by měla být daleko lépe organizovaná. ANO-NE
 - 4) V mé třídě by měla být jasná pravidla, která mají žáci dodržovat (při zkoušení, písenskách). ANO-NE
 - 5) Žáci v mé třídě by se raději neměli snažit jeden druhého blíže poznat. ANO-NE
 - 6) V mé třídě by měli žáci být mnohem více potichu. ANO-NE
 - 7) V mé třídě by se často a výrazněji měla měnit pravidla (v hodině, při zkoušení, písenskách). ANO-NE
 - 8) V mé třídě by se neměla práce tolik přehánět, bylo by lepší přečkat hodinu v poklidu až do zazvonění. ANO-NE
 - 9) V mé třídě by mělo být více opravdových přátelství. ANO-NE
 - 10) Většina žáků v mé třídě by měla dávat větší pozor na to, co učitelé říkají. ANO-NE
 - 11) V mé třídě by mělo být snadné nadchnout žáky nějakým nápadem, projektem. ANO-NE
 - 12) Měl/a bych umět vystoupit z role učitele, když mám pomoci studentům. ANO-NE
 - 13) Má třída by měla být více společenským prostředím než místem, ve kterém se člověk učí. ANO-NE
 - 14) Naše třída by měla být hlučnější. ANO-NE
- (upraveno, Hrouzek, Marková et al., 2012, s. 22) also (Čapek 2010, s. 295 - 29)

2. Dotazník CES-A:

- 1) Žáci v naší třídě vkládají do každé činnosti ve škole hodně energie. ANO-NE
- 2) Studenti v naší třídě jsou mezi sebou velmi rádi v kontaktu. ANO-NE
- 3) Naše třída je velmi dobře organizovaná. ANO-NE
- 4) V naší třídě jsou jasná pravidla, která mají studenti dodržovat (při zkoušení, písémkách). ANO-NE
- 5) Studenti v naší třídě nemají chuť se jeden s druhým blíže seznamovat. ANO-NE
- 6) V naší třídě jsou žáci téměř stále potichu. ANO-NE
- 7) V naší třídě se často a mnoho mění pravidla (v hodině, při zkoušení, písémkách). ANO-NE
- 8) Studenti v naší třídě často čekají do zazvonění, až „padne“. ANO-NE
- 9) V naší třídě byla mezi studenty uzavřena řada přátelství. ANO-NE
- 10) Většina studentů v naší třídě skutečně dává pozor na to, co učitelé říkají. ANO-NE
- 11) Naše třída se snadno nadchne nějakým nápadem, projektem. ANO-NE
- 12) Učitel dovede vystoupit z role učitele, když má pomoci studentům. ANO-NE
- 13) Naše třída je spíše společenským prostředím, než místem pro učení se něčemu. ANO-NE
- 14) Naše třída je velmi často hlučná. ANO-NE

3. Dotazník MCI - P, MCI - A:

MCI - P

1. V naší třídě by měla děti víc bavit práce ve škole. ANO - NE
2. V naší třídě by mělo být mezi dětmi víc pranic (rvaček). ANO - NE
3. V naší třídě by děti měly mezi sebou pořád soutěžit, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší. ANO - NE
4. V naší třídě by mělo být těžší učení, mělo by být víc práce. ANO - NE
5. V naší třídě by každý měl být mým kamarádem. ANO - NE
6. V naší třídě jsou děti, které by kvůli škole měly být nešťastné. ANO - NE
7. Některé děti v naší třídě by měly být víc lakomé (nedělit se o věci). ANO - NE
8. Mnoho dětí v naší třídě by si mělo přát, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků. ANO - NE
9. Většina dětí v naší třídě by měla umět udělat svou práci bez cizí pomoci. ANO - NE
10. Některé děti v naší třídě by neměly být mými kamarády. ANO - NE
11. Děti v naší třídě by měly mít třídu raději, než teď mají. ANO - NE
12. Děti v naší třídě by měly dělat ostatním spolužákům více naschválů, než teď. ANO - NE
13. Některým dětem v naší třídě by mělo víc vadit, že nemají tak dobré výsledky jako jiní žáci. ANO - NE
14. V naší třídě by měly umět pracovat jen bystré děti. ANO - NE
15. Všechny děti v naší třídě by měly být mými důvěrnými přáteli. ANO - NE
16. V naší třídě by měly být i děti, kterým se ve třídě nelíbí. ANO - NE
17. Určité děti v naší třídě by měly mít právo, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily. ANO - NE
18. Některé děti z naší třídy by se měly vždycky snažit udělat svou práci lépe než ostatní. ANO - NE
19. Práce ve škole by měla být namáhavější, než je. ANO - NE
20. Všechny děti v naší třídě by se měly mezi sebou dobře snášet. ANO - NE
21. V naší třídě by měla být větší legrace. ANO - NE
22. Děti v naší třídě by se měly mezi sebou víc hádat. ANO - NE
23. Několik dětí v naší třídě by mělo být pořád nejlepších. ANO - NE
24. Většina dětí v naší třídě by měla už vědět, jak má dělat svou práci, měla by se umět učit. ANO - NE
25. Děti z naší třídy by se měly mít mezi sebou rády, být přáteli. ANO - NE

MCI - A

1. V naší třídě baví děti práce ve škole. ANO - NE
2. V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou. ANO - NE
3. V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší. ANO - NE
4. V naší třídě je učení těžké, máme moc práce. ANO - NE
5. V naší třídě je každý mým kamarádem. ANO - NE
6. Některé děti nejsou v naší třídě šťastné. ANO - NE
7. Některé děti v naší třídě jsou lakomé (nechtějí se o něco podělit). ANO - NE
8. Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší, než práce spolužáků. ANO - NE
9. Mnoho dětí z naší třídy dokáže svou školní práci bez cizí pomoci. ANO - NE
10. Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády. ANO - NE
11. Děti z naší třídy mají svou třídu rády. ANO - NE
12. Mnoho dětí z naší třídy dělá spolužákům naschvály. ANO - NE
13. Některým dětem v naší třídě je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci.
ANO - NE
14. V naší třídě umí pracovat jen bystré děti. ANO - NE
15. Všechny děti v naší třídě jsou mi důvěrní přátelé. ANO - NE
16. Některým dětem se v naší třídě nelíbí. ANO - NE
17. Určité děti z naší třídy vždy vyžadují, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily.
ANO - NE
18. Některé děti z naší třídy se vždy snaží udělat svou práci lépe než ostatní. ANO - NE
19. Práce ve škole je namáhavá. ANO - NE
20. Všechny děti v naší třídě se mezi sebou dobře snášejí. ANO - NE
21. V naší třídě je legrace. ANO - NE
22. Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají. ANO - NE
23. Několik dětí v naší třídě chce být pořád nejlepší. ANO - NE
24. Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, jak se učit. ANO - NE
25. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé. ANO - NE