

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra primární pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Projekt Harryho Pottera na 1. stupni základní školy v kontextu třídních  
vztahů

The Harry Potter project at the primary school in the context of class  
relations

Šárka Pleskačová

Vedoucí práce: prof. PaedDr. Radka Wildová, CSc.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro I. stupeň

2018/2019

Odevzdáním této diplomové práce na téma Projekt Harryho Pottera na 1. stupni základní školy v kontextu třídních vztahů potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha 17. dubna 2019

Děkuji prof. PaedDr. Radce Wildové, CSc. za odborné vedení, cenné rady a celkový čas strávený nad konzultacemi této práce. Dále děkuji všem rodičům z obou tříd, kteří svým souhlasem umožnili provedení výzkumného šetření.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá vymezením pojmu projekt a tematické vyučování jakožto nástrojů pro zlepšení třídního klimatu a vztahů mezi žáky. Práce vymezuje pojem třídní klima a jmenuje některé příčiny změn třídního klimatu, spolu se způsoby jeho měření. Jmenuje některé žádoucí vztahy mezi žáky, které jsou ovlivněny klimatem třídy, a které klima ovlivňují nazpět. Práce se stručně věnuje motivaci. Dělí ji na vnitřní a vnější a nazírá ji z hlediska chování a z hlediska učení. Práce také zmiňuje několik možností způsobů práce s kolektivem z hlediska klíčových kompetencí stanovených v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání z června roku 2017. Konkrétně přibližuje projekt, tematickou výuku, prostor třídnických hodin a dramatickou výchovu jako jedny z možných metod a technik při práci s kolektivem. Teoretická část je uzavřena podrobným popisem a reflexí projektu Harry Potter probíhajícím v obou zkoumaných třídách. Praktická část je tvořena dvěma typy dotazníkového šetření. První dotazování pomocí dotazníku Naše třída zjišťuje změny v klimatu ve zkoumaných třídách v průběhu projektu Harry Potter. Druhé šetření pomocí Sociometrického dotazníku podle Morena mapuje změny v interpersonálních vztazích uvnitř tříd během projektu. Obě části výzkumu jsou v průběhu zpracování dat diskutovány a celá empirická část je uzavřena shrnutím a vyhodnocením výzkumu.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Projektová výuka, tematická výuka, vztahy ve třídě, spolupráce, klima, 1. stupeň základní školy, motivace, sociální učení

## **ABSTRACT**

This thesis deals with the definition of the project and thematic teaching as a tool for improvement of class environment and relationships between students. The thesis defines the concept of class environment and identifies some causes of changes in class environment, together with methods of its measurement. It identifies some desirable relationships between students that are influenced by the class environment and on the other hand those relationships that influence the environment. The motivation is briefly described, it is divided in two groups: inner and outer motivation and it is observed in terms of behaviour and learning. The thesis also mentions several ways of working with the collective in terms of key competences set out in The Framework Educational Programme for Basic Education from June 2017. Specifically, it describes the project, thematic teaching, classroom appearance and drama education as one of the possible methods and techniques for working with a collective. The theoretical part is concluded with a detailed description and reflection of the Harry Potter project which took place in both of the studied classes. The practical part consists of two types of questionnaires. The first questionnaire Our class examines environmental changes in classes examined during the Harry Potter project. Using the Moreno's sociometric questionnaire, the second survey maps changes in interpersonal relationships within classes during a project. Both parts of the research are discussed during data processing and the whole empirical part is concluded with a summary and evaluation of the research.

## **KEYWORDS**

Project teaching, thematic teaching, class relations, cooperation, climate, primary school, motivation, social learning

ÚVOD .....	8
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>9</b>
1 INTEGROVANÁ VÝUKA.....	9
1.1 Projektové vyučování.....	9
1.2 Tematické vyučování.....	12
1.3 Rozdíl mezi projektovým a tematickým vyučováním.....	15
2 MOTIVACE.....	16
2.1 Vnější motivace.....	16
2.2 Vnitřní motivace .....	17
2.3 Motivace lidského chování .....	18
2.4 Motivace k učení.....	19
3 TŘÍDNÍ KLIMA.....	23
3.1 Vymezení pojmu třídní klima .....	23
3.2 Změna třídního klimatu .....	26
3.3 Měření třídního klimatu.....	27
3.4 Vztahy ve třídě .....	29
3.4.1 Spolupráce .....	30
3.4.2 Šikana .....	32
3.4.3 Budování vztahů ve třídě.....	33
3.5 Sociální učení .....	35
4 METODY A TECHNIKY PŘI PRÁCI S KOLEKTIVEM.....	37
4.1 Projekt jako metoda práce s kolektivem.....	37
4.2 Tematická výuka jako metoda práce s kolektivem.....	39
4.3 Třídnická hodina a možnosti jejího využití při práci s kolektivem.....	40
4.4 Dramatická výchova jako způsob práce s kolektivem .....	41
5 PROJEKT HARRY POTTER .....	43
5.1 Seznámení s projektem a jeho cíl.....	43
5.1.1 Cíl projektu pro žáky .....	43
5.2 Pravidla projektu.....	43
5.3 Spolupráce s rodiči.....	45
5.4 Aktivity.....	45
5.4.1 Český jazyk a literatura .....	46
5.4.2 Matematika .....	47

5.4.3	Vlastivěda a přírodověda .....	47
5.4.4	Hudební výchova .....	48
5.4.5	Výtvarná výchova a pracovní činnosti .....	48
5.4.6	Osobnostně sociální výchova .....	48
5.4.7	Aktivizační hry .....	49
5.5	<i>Shrnutí projektu</i> .....	51
5.6	<i>Reflexe projektu</i> .....	51
<b>II EMPIRICKÁ ČÁST.....</b>		<b>53</b>
6	METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	53
6.1	<i>Cíl</i> .....	53
6.1.1	Výzkumná otázka .....	53
6.2	<i>Metody výzkumu</i> .....	54
6.2.1	Dotazník Naše třída .....	54
6.2.2	Sociometrický dotazník (Moreno).....	54
6.3	<i>Organizace výzkumu</i> .....	56
6.4	<i>Výzkumný vzorek</i> .....	57
6.4.1	Charakteristika třídy 4.A .....	57
6.4.2	Charakteristika třídy 4.C .....	58
6.5	<i>Výsledky výzkumného šetření a jejich diskuze</i> .....	60
6.5.1	Výsledky dotazníku Naše třída.....	60
6.5.2	Výsledky Sociometrického dotazníku (Moreno).....	70
7	VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH DISKUZE .....	87
ZÁVĚR .....		88
SEZNAM POUŽITÝCH INFORMAČNÍCH ZDROJŮ .....		89
SEZNAM PŘÍLOH .....		91
SEZNAM TABULEK .....		92
PŘÍLOHY .....		94

## Úvod

V září roku 2018 jsem se stala třídní učitelkou ve 4. třídě. Celé prázdniny před nástupem do školy jsem spolu se svojí kolegyní a kamarádkou Terezou Žánovou přemýšlela, jak mohu dopomoci k tomu, aby se žáci motivovali k učení, a hlavně jak zajistit, aby se zlepšili jejich vztahy ve třídě. Děti ve třídách už jsem trochu znala, neboť jsem u nich v obou třídách byla několik měsíců jako asistent pedagoga, a vypožorovala jsem, že se jedná o dost osobité kolektivy, které mají problém se vzájemným respektem a spoluprací se svými spolužáky. Nakonec jsme vymyslely a sestavily celoroční projekt Harryho Pottera zaměřený především na zlepšení sociálních vztahů v obou třídách i mezi nimi, který by měl také fungovat zprvu jako vnější motivace k učení a poté především jako vnitřní motivace.

Svou diplomovou prací mapuji sociální vztahy a třídní klima v obou třídách od začátku listopadu do konce března. Zjišťuji a vyhodnocuji vztahy v obou třídách pomocí sociometrických testů, a to konkrétně dotazníkem Naše třída a Sociometrickým dotazníkem (Moreno) složeným ze tří kladných otázek a jedné záporné. Pro přehlednost jsou výsledky Sociometrického dotazníku sestaveny do sociometrických matic.

V teoretické části se zabývám vymezením pojmů projekt a tematické vyučování jakožto nástrojů pro zlepšení sociálních vztahů uvnitř tříd. Dále se věnuji problematice motivace a jaký vliv má na učení jakožto vzdělávání a jaký na socializaci. Vymezuji třídní klima a uvádím faktory, které jej mohou ovlivňovat, uvádím důsledky, jaké má třídní klima na vztahy ve třídě a jaké vztahy ve třídě jsou žádoucí. Celou empirickou část uzavírám několika způsoby práce s kolektivem především z hlediska klíčových kompetencí stanovených v Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání z června roku 2017.

# I Teoretická část

## 1 Integrovaná výuka

### 1.1 Projektové vyučování

Již mnoho let se pedagogika setkává s pojmem projektové vyučování, ale ani dnes není jasně specifikované. Tomková (2009, s. 10-13) říká, že poprvé se projektové vyučování objevuje na přelomu 19. a 20. století s kritikou herbartovské školy. Projektové vyučování byla přirozená reakce na strnulý a aktivitu dítěte potlačující způsob výuky, který tehdy vládl v Evropě i v USA. Boří se hranice herbartovskou školou vytyčených předmětů a zapojují se všichni žáci. Na začátku 20. století se čeští učitelé snaží vyučovat v projektech, které si sami žáci si určují, nicméně to vede k nesystematičnosti výuky. Žáci si stanovovali problémy, u kterých jim unikalo pochopení základní myšlenky právě z nedostatku znalostí, proto se školství začalo přiklánět k projektům vytyčených učitelem. S nástupem světových válek se projektové vyučování z českých škol úplně vytrácí a objevuje se až v 90. letech 20. století jako snaha o změnu školy. Se změnou pojetí školního vzdělávání dostává projektová výuka čím dál více prostoru. V poslední době je díky rámcovému vzdělávacímu programu jednou z možností, jak naplňovat vzdělávací cíle.

Projektové vyučování nebo také zkráceně projekt popisují odborníci různě, někteří hovoří o problému, jiní o úkolu či pokusu. Průcha (2009, s. 226) pod projektovým vyučováním vidí projektovou metodu. Maňák (2003, s. 168–171) říká, že projekt je komplexní řešení praktických problémů a úkolů ze života, do kterého jsou zapojeni všichni žáci anebo celé třídy či školy. Maňák (2003, s. 168) tedy vnímá projektové vyučování jako metodu a stejně jej vnímá i Průcha (2009, s. 226). Kašová (1995, s. 13) na druhou stranu hovoří v souvislosti s projektem o organizační formě vyučování. Valenta (1993, s. 2-7) popisuje projektové vyučování jako jeden ze způsobů zhutnělého zpracování učiva. Tomková (2009, s. 10–20) se nevyjadřuje k tomu, zda jde o metodu, formu či způsob zpracování učiva, za to pojmenovává hlavní znaky a cíl projektového vyučování. „*Projektové vyučování zahrnuje teoretické i praktické činnosti, které směřují ke konečnému produktu. Jeho základními znaky jsou: odpovědnost za vlastní učení, samostatné objevování poznatků, žákovo úsilí o dosažení cíle (produktu)*“ (Tomková 2009, s. 14). Jak je tedy zřejmé, Tomková (2009, s. 10–20) spatřuje základ projektu v tom,

že má cílový produkt, ke kterému se žáci sami dopracovávají. Kasíková (2010, s. 47) souhlasí, že projekt musí mít cíl, nicméně vidí ho jen jako částečně předvídatelný. Všichni autoři se shodují na tom, že projekt má vycházet z žákova života, aby do něj byl žák vnitřně zainteresovaný, má mít dlouhodobější charakter a není jednoznačně zařaditelný do školních předmětů, neboť vždy předměty přesahuje a často jich několik propojuje. „...můžeme projekt vymezit jako komplexní praktickou úlohu (problém, téma) spojenou se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činností, která vede k vytvoření adekvátního produktu“ (Maňák 2003, s. 168). Kolář shrnuje: „Projekt ve vyučování lze považovat za komplexní metodu nebo organizační formu, která se vyznačuje společným (učitel a žák) promyšlením určitého návrhu, jeho všestrannou přípravou (...), komplexním provedením, společným vyhodnocením, včetně zhodnocení toho, co se žáci naučili. Spojování učení s praktickými činnostmi, optimální využívání znalostí a zkušeností žáků v řízeném učení, propojení poznání s činností (i praktickou). Projekt má většinou charakter celku s integrovaným tématem, rozsáhlejším praktickým problémem“ (Kolář 2012, s. 313). Kolář (2012, s. 313) připouští, že projektové vyučování může být jak metodou, tak organizační formou výuky a dále souhlasí s Maňákem, že se díky projektu propojují praktické i teoretické znalosti, nicméně přípravu a vznik projektu vidí oproti ostatním odborníkům jako společnou práci učitele a žáků.

Tomková (2009, s. 14–15) stanovuje i strukturu projektového vyučování, vidí projektové vyučování jako lineární proces, který vede od motivace, mapování problému a třídění informací přes řešení problému k cílovému produktu projektu a jeho reflexi.

Schéma č. 1

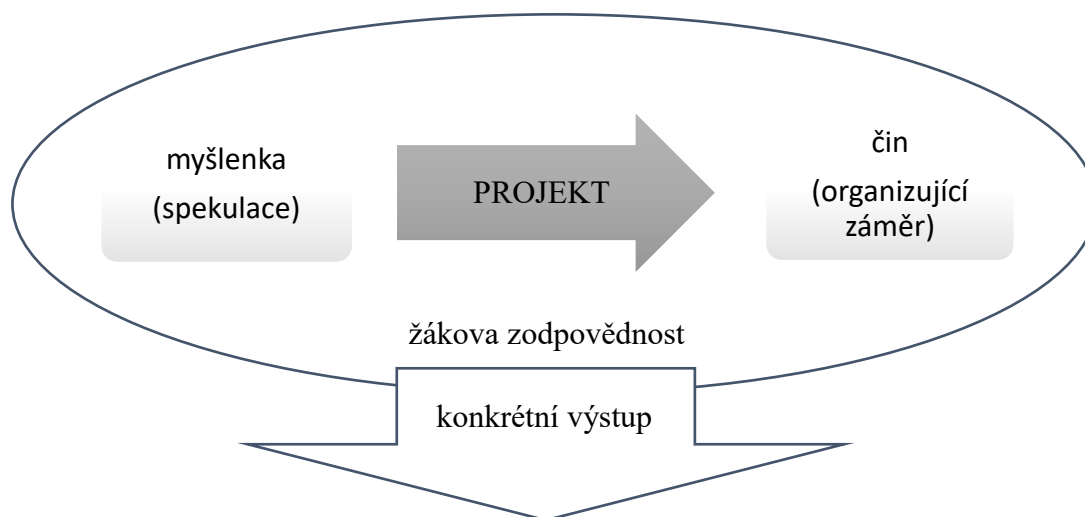


Schéma projektu (Tomková 2009, s. 15)

Kubínová (2002, s. 27) definuje projekt jako „přechod od myšlenky k činu, který se uskutečňuje na žakovu zodpovědnost a má zcela konkrétní výstup.“ Říká, že před zrodem projektu musí být myšlenka, ze které lze projekt vytvořit. Samotný projekt ústí v nějaký čin, kterého chce vyučující dosáhnout, neboť díky němu se žáci učí. Nicméně jak myšlenka, tak samotná tvorba projektu i výsledný čin musí vycházet a vznikat z žakovské

zodpovědnosti. Celý proces projektu vede ke konkrétnímu výstupu, v tom se Kubínová (2002) shoduje s Tomkovou (2009), která vidí hlavní znak projektu právě v konkrétním produktu.

Schéma č. 2



*Schéma projektu (Kubínová 2002, s. 27)*

Tato diplomová práce se zabývá projektem jakožto vyučovací metodou, která tematicky vychází z žákova života, ale není jednoznačně zařaditelná do vyučovacích předmětů, jsou do něj zapojeni všichni žáci ve třídě (Maňák 2003) a směřuje k cílovému produktu (Tomková 2009).

## 1.2 Tematické vyučování

Historie tematického nebo též integrovaného vyučování je částečně provázána s historií projektového vyučování. Je obtížné přesně určit, kdy se objevuje, neboť je přirozeným způsobem učení se. Můžeme ale říci, že za tematickou výukou stál už Jan Ámos Komenský, který přišel s myšlenkou provázanosti. „*Příroda spojuje všechno nepřetržitými svazky*“ (Komenský 1958, s. 156). Toto tvrzení dokládá, že nelze jednotlivé předměty úplně od sebe odtrhnout. Záleží jen na míře zastřešení nějakým tématem.

Tematické vyučování je metodou stavějící na přirozenosti a vázanosti učiva. Má zcela přirozeně spojovat učivo do větších celků vycházejících z kurikula. Témata pro výuku mají být vybírána s ohledem na zájmy dětí, aktuálnost a reálnost (Tomková 2009, s. 21). „*Učení v tématech umožňuje žákům řešit otázky z více stran, propojovat své jednotlivé a každodenní zkušenosti a nové informace, hledat a uvědomovat si souvislosti*“ (Tomková 2009, s. 21). Tematická výuka je tedy přirozeným procesem učení se, který je pro potřeby školního prostředí pojmenován a aktivně podněcován.

Kolář (2012, s. 155-156) souhlasí s Tomkovou, že integrované vyučování propojuje obsahy dvou a více předmětů, nicméně dále staví integrované vyučování nad projektové vyučování, neboť v něm vidí organizační formu. Kdežto Tomková (2009, s. 9-29) spatřuje tematické vyučování a projektové vyučování jakožto souřadné pojmy, a dokonce navrhuje jejich vzájemnou kombinaci. Odborníci se dále neshodují na míře a intenzitě strukturovanosti předkládaných témat.

Tomková (2009, s. 14–15) spatřuje tematickou výuku, tak že ústřední téma je v centru celé výuky a váže na sebe ostatní podtémata.

Schéma č. 3

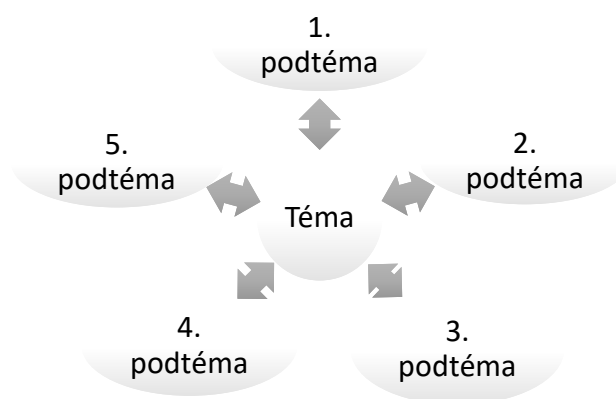


Schéma tematické výuky (Tomková 2009, s. 15)

Jedním z modelů tematického vyučování je integrovaná tematická výuky Susan Kovalikové a Karen Olsenové, se kterou přichází na konci 20. století, jakožto s novým stylem vzdělávání. Obě vidí jádro moderního vzdělávání ve vyhledávání témat, jejichž prostřednictvím budou žáci dosahovat stanovených vzdělávacích cílů, kdy učivo z jednotlivých předmětů bude propojováno, čímž se zboří hranice klasických 45minutových hodin (Kovaliková 1995, s. 6–32). Kovaliková s Olsenovou definují též šest chybných mémů<sup>1</sup> vzdělávání: „...*Všichni žáci se učí stejným způsobem...Včerejší kurikulum vyhovuje i dnes...Výklad vede k vědomostem žáka...Cílem vzdělávání je osvojení si znalostí a dovedností... Učebnice jsou základem kurikula i výuky...Stačí změnit jeden prvek systému...*“ (Kovaliková 1995 s. 8–12). Na základě těchto přežitých mémů vytyčují nové mémy: „*Cílem vzdělávání je demokracie. Skutečný život je tím nejlepším kurikulem pro děti; kurikulum 21. století musí být založeno na skutečnosti, nikoliv na vyučovacích předmětech a učebnicích. Učení je individuální záležitostí. Kurikulum by mělo zcela sestávat z pojmů, dovedností a postojů (hodnot), které může student získat přímou zkušeností. Výukové postupy by měly poskytovat žákům možnost volit si to, co je v souladu s jejich jedinečnými způsoby učení. Kurikulum by mělo obsahovat daleko méně „výkladů o“ a mělo by být založeno na prozkoumávání, objevování a používání pojmů ve skutečném světě. Hodnocení by mělo být založeno na realitě*“ (Kovaliková 1995, s. 13).

<sup>1</sup> Mém je kulturní obdoba genu. (Dawkins 1989)

Integrovaná tematická výuka má tedy propojovat tři stěžejní oblasti vyučování (výzkum mozku, výukové postupy a přípravu kurikula) do jednoho celoročního tématu (Kovaliková 1995, s. 22).

Dalším příkladem tematické výuky je program Začít spolu, který je postaven na práci v tzv. centrech aktivit. Centra aktiv jsou formou skupinové práce na dané téma. Všichni žáci musí za dané období navštívit všechna centra aktivit, ale mohou si zvolit, v jakém pořadí je chtějí plnit. Centra aktivit jsou rozdělena přibližně podle školních předmětů, nýbrž zvolené momentální téma jich může fakticky sjednocovat několik. Výběr tématu závisí jak na učiteli, tak i na žácích a samozřejmě je odvíjen od potřeb kurikula. „*Program představuje velmi otevřený systém. Umožňuje každé škole, každému učiteli přizpůsobit jeho konkrétní podobu kultuře, zvykům a tradicím dané země, jejímu vzdělávacímu systému i potřebám konkrétních dětí*“ (Krejčová 2011, s. 12). Základní myšlenkou programu je výuka a výchova v souladu s demokratickými principy, vlastní volbou, respektem individualit a respektem k ostatním, která povede ke kritickému myšlení a zodpovědnému jednání, díky čemuž vzbudí chuť k celoživotnímu učení se (Krejčová 2011, s. 12–13).

Tematickým vyučováním se dále v této diplomové práci označuje takové vyučování, které vybírá podle potřeb a zájmu žáků jedno zaštiťující téma výuky (Tomková 2009), čímž stírá hranici mezi předměty (Kovaliková 1995), a vede ke komplexnímu celoživotnímu procesu učení se (Krejčová 2011).

### 1.3 Rozdíl mezi projektovým a tematickým vyučováním

Mezi oběma systémy vyučování je možné nalézt společné i odlišné rysy. Mezi společné znaky patří, že to jsou způsoby výuky, které integrují učivo dohromady, a proto nelze učivo jednoznačně zařadit do školních předmětů. Integrace se přímo zasazuje o popření hranic školních předmětů. *„Projekt ve vyučování lze považovat za komplexní metodu nebo organizační formu, která se vyznačuje společným (učitel a žák) promyšlením určitého návrhu, jeho všestrannou přípravou, komplexním provedením...“ (Kolář 2012, s. 110).* Jak je tedy zřejmé projektové vyučování i tematické vyučování vede k syntetickému vnímání světa. Svět je podle integrovaného vyučování celek, ve kterém se prolínají jednotlivá témata, procesy, vše je ovlivněno vším, integrované vyučování nutí vnímat problém v kontextu a stejně tak jej i řešit. Smyslem integrované výuky je tedy, pomáhat žákovi propojovat jednotlivé poznatky a tím mu umožnit vnímat svět jako celek. Jak uvádí Tomková (2009, s. 21), žák musí hledat a uvědomovat si souvislosti.

Na druhou stranu se projektové i tematické vyučování liší v jednom zásadním rysu. Tomková (2009) stanovila tento rozdíl v cíli. Zatímco projektové vyučování směřuje k určitému cíli, tak tematické vyučování tento cíl postrádá. Tematické vyučování čistě propojuje školní předměty v jednom tématu, ale nevyplývá z něj žádný cíl.

V praxi je ale možné nalézt provázanost těchto dvou způsobů výuky a často je obtížné je od sebe odlišit. Tematické vyučování může obsahovat dílčí projekty zaměřené na jednotlivá podtémata, a naopak projekt je často vázán k nějakému tématu, které plně zahrnuje spolu s dalšími podtématy. *„Projekt má většinou charakter celku s integrovaným tématem, rozsáhlejším praktickým problémem“ (Kolář 2012, s. 110).*

## 2 Motivace

### 2.1 Vnější motivace

Pro lepší pochopení problematiky motivace, se rozděluje podle faktorů, které na jedince působí, a to buď na motivaci vnitřní nebo vnější. Vnější motivaci se rozumí takové impulzy, které mají příčinu v jedincově okolí. Jak uvádí Pavelková (2002, s. 12), vnějšími motivačními zdroji jsou popudy tedy incentivy. Do vnější motivace tedy spadají všechny odměny, pochvaly, tresty a doporučení. Jak je patrné, mohou jedince motivovat, jak impulzy pozitivní např. odměna, pochvala, tak i popudy negativní, kterými jsou např. tresty.

Všechny tyto vnější popudy, jež člověka ovlivňují můžeme rozdělit na ty s dlouhodobým vlivem a na ty s krátkodobým vlivem. Mezi krátkodobé impulzy se řadí např. pochvala anebo dárek a mezi dlouhodobé se zařazuje např. získání vysněného zaměstnání či odstátní se na vysněnou školu. Pavelková (2002, s. 20-21) rozděluje vnější motivaci podle míry vnější regulace na externí regulaci, introjektovanou regulaci, identifikovanou regulaci a na integrovanou regulaci. „*Externí regulace je typ motivace, která je iniciovaná výlučně vnějšími činiteli*“ (Pavelková 2002, s. 20). V tomto případě nevychází motivační impulz z motivované osoby, ale z osoby druhé. Introjektovaná regulace se dle Pavelkové (2002, s. 20) vyznačuje přejímáním chování, ale bez vnitřního přesvědčení. Identifikovaná regulace má podle Pavelkové (2002, s. 20) mnohem blíže k vnitřní motivaci, jelikož jedinec již přijímá chování nejen proto, že je musí přijmout, ale protože je chce přijmout, ale stále nechápe jejich význam. Nejvyšším stupněm vnější motivace, která někdy splývá s vnitřní motivací je integrovaná regulace. „*Regulace je již plně integrovaná do celé motivační struktury jedince, propojuje se s jeho potřebami, zájmy a hodnotami. (...) Tento typ vnější motivace umožňuje plnou autodeterminaci, činnosti jsou dělány z vlastního popudu, na rozdíl od vnitřní motivace však není motivačním zdrojem zájem o činnost samotou, ale důležitost dané činnosti a jejího výsledku*“ (Pavelková 2002, s. 21).

Jak je patrné, vnější motivace má mnoho podob, přesto je pro člověka nezbytná, neboť často není možné plně chápat smysl všech činností. Jak uvádí Čapek (2008, s. 43) žáci potřebují pro svůj rozvoj a pro vznik vnitřní motivace převahu pozitivního hodnocení, které buduje cestu k vnitřní motivaci.

## 2.2 Vnitřní motivace

Učitel by měl převážně usilovat o vnitřní motivaci žáků, nicméně dosáhnout jí není úplně jednoduché, jelikož vnitřní motivace často vychází ze základních potřeb jedince. Hrabal, Man a Pavelková (1989) považují za vnitřní motivaci převážně jen tu, která vychází z žákových poznávacích potřeb. „*Žák, který je vnitřně motivován, se učí proto, že učení pro něj představuje zdroj poznání (to, co se učí, ho zajímá)*“ (Pavelková 2002, s. 16-17). Vnitřní motivace je proto pokládána za ideální, jelikož díky ní dle Pavelkové (2002, s. 17) žáci dosahují dlouhodobě lepších výsledků.

Samostatně odlišuje Pavelková (2002, s. 19-20) tzv. flow motivaci. Říká, že se jedná o motivaci bez vnějších popudů a zároveň bez vnitřní potřeby. Na první pohled se může zdát, že člověk s flow motivací je zaujatý prací, úkolem bez zjevné příčiny. Nicméně flow motivace tkví v tom, že zaujetí, nasazení a chuť ke splnění úkolu vychází jen z činnosti samotné.

I když rozdělení motivace je na první pohled jasné, jednoznačné zařazení určitého jednání a chování k vnitřní či vnější motivaci není vždy jednoznačné, jelikož: „*Motivace je soubor činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka*“ (Hrabal, Man, Pavelková 1989, s. 16). Rozhodnout tedy zda, se jedná o jen činitele vnitřní, které pochází čistě z potřeb jedince nebo o činitele vnější, které jsou podněty jedincova okolí, je v reálném životě mnohdy nemožné.

Pro přiblížení, co je vnitřní a co vnější motivací uvádí Kopřiva (2012, s. 180-181) výroky, jaké jdou motivovanému člověku myslí. Pro vnitřní motivaci uvádí výroky: „*Tak to chci! Tak je to správné!*“ (Kopřiva 2012, s. 180), a pro vnější motivaci výrok: „*Udělám to pro odměnu nebo abych se vyhnul/a nepříjemnostem*“ (Kopřiva 2012, s. 181). U výroku pro vnější motivaci si lze všimnout podnětu, který je odpovědný za dané jednání – v první části je to něco pozitivního, v tomto případě odměna. Kdežto ve druhé části výroku, se chce mluvčí vyhnout něčemu nepříjemnému, tedy možnému trestu. Podle toho jedná-li se o incentivy příjemné nebo nepříjemné, lze vnější motivaci dále rozdělit na pozitivní nebo negativní. Pozitivní vnější motivace je zapříčiněna kladnými vnějšími podněty – odměnami. Negativní vnější motivaci způsobují záporné, frustrační podněty – tresty.

### 2.3 Motivace lidského chování

Nedílnou součástí výuky, života ve třídě, školní docházky a vlastně celého lidského života je motivace. Ať se jedná o motivaci k učení či motivaci ke vztahu ke škole nebo o motivaci nějakého chování, je to nedílná součást lidského života, která utváří lidskou osobnost, formuje vztahy s okolím a vysvětluje příčiny nějakého jednání. „*Motivace objasňuje příčiny lidského chování a jednání, pomáhá nám vysvětlit proč se člověk chová určitým způsobem, co je příčinou jeho chování*“ (Pavelková 2002, s.12). Kolář (2012, s. 223-227) v souladu s tím vnímá motivaci jako „*soubor pohnutek podnětujících k určité činnosti*“. Na motivaci lze tedy nazírat jako na příčinu určitého chování a jednání a díky ní si dané chování a jednání i vysvětlit. Hrabal s Manem a Pavelkovou (1989, s. 16) společně uvádějí, že motivace je „*souhrn činitelů, které podnětují, směřují a udržují chování člověka*“ (Hrabal, Man, Pavelková 1989, s. 16). Podle Pavelkové (2002, s. 12) je obzvláště důležitá první část definice „...souhrn činitelů...“, vidí totiž zásadní problém v tom, že učitelé nerozlišují různé stupně motivovanosti. Myslí si, že učitelé často rozlišují žáky jen na motivované a nemotivované, což vede k nevyhnutelnému zmaru snažení všech aktérů výuky. I podle Balcara (1991, s. 114-115) je motivace výsledným produktem mnoha vlivů působících na člověka. Nejde tedy jednoznačně zajistit jedním impulsem motivovanost určitého jedince.

## 2.4 Motivace k učení

Motivace k učení je nedílnou součástí lidského života a učitel by měl výuku sestavovat tak, aby vytvářel podnětné prostředí, které bude žáky motivovat k učení různými vnějšími podněty a podporovat v nich vnitřní motivaci k učení. Pavelková (2002, s. 14) říká, že právě skrze motivaci k učení se zvyšuje efektivita samotné výuky.

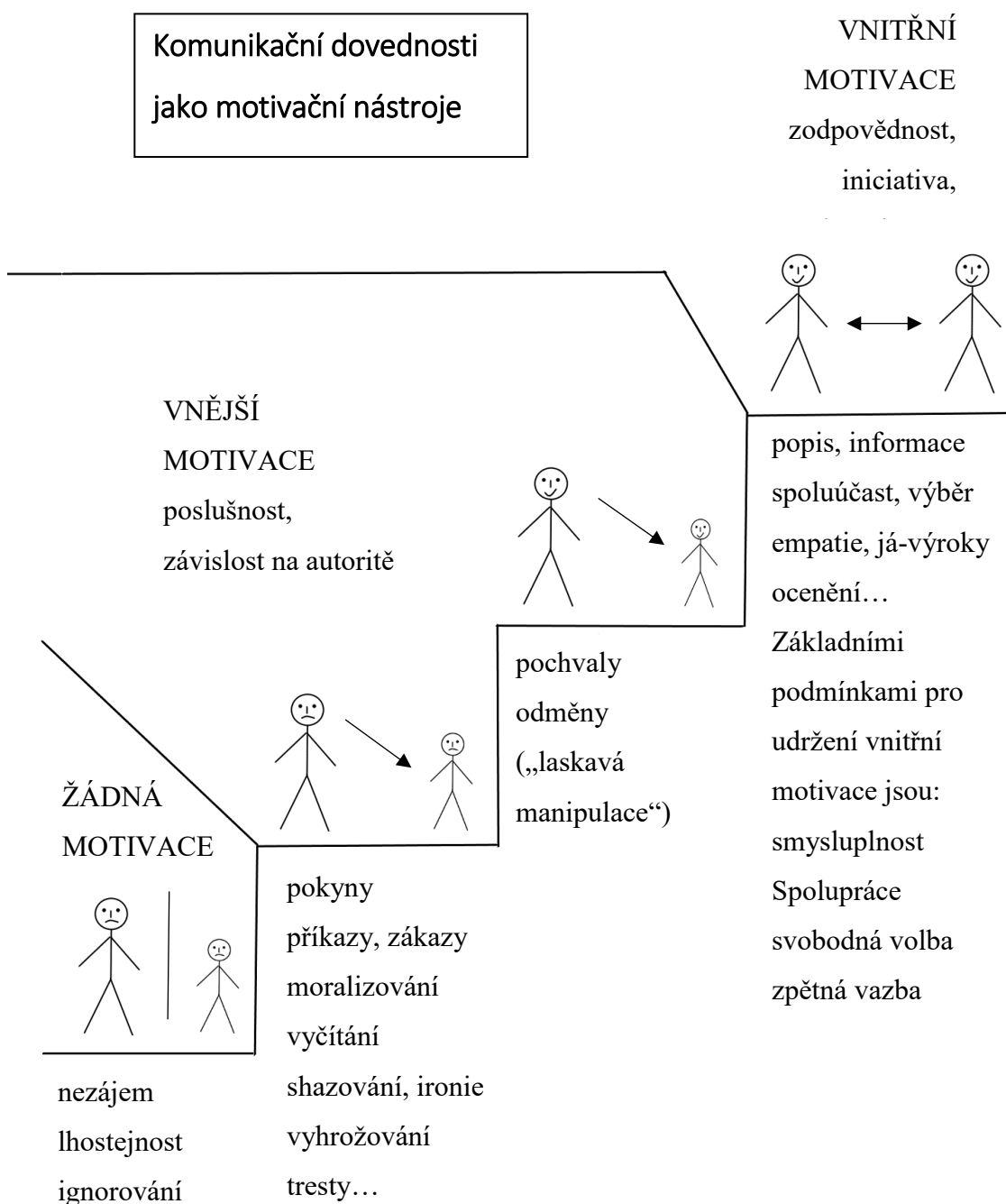
Pro učitele je důležité rozlišit, jaký druh motivace využívá nejvíce, a co z toho plyne pro vzdělávání a budoucí život žáků. Jako nejvýhodnější, jak pro podmínky výuky, tak pro budoucí život, je motivace vnitřní, kterou učitel nemůže zajistit, ale může přispět k tomu, aby si ji žák vytvořil. Kopřiva (2012, s. 182) uvádí čtyři podmínky, bez kterých vnitřní motivace nemůže vzniknout: smysluplnost, spolupráce, svobodná volba a zpětná vazba. Kopřiva (2012, s. 182-184) říká, že učitel by měl tedy zařazovat do výuky jen takové aktivity, u kterých dokáže žákům předat jejich smysl. Je přirozenou reakcí člověka, že se u činností, u kterých nevidí jejich význam, táže na smysl. Nikdo nechce dělat něco, co nepřináší nějaký význam, něco, co nerozvíjí jeho samotného nebo co nepomáhá někomu jinému nebo celé společnosti. Druhou podmínkou pro vznik vnitřní motivace je podle Kopřivy (2012, s. 184) spolupráce ta totiž umožňuje uspokojení potřeby sounáležitosti. Podle Maslowovy pyramidy potřeb se právě potřeba sounáležitosti a lásky se řadí mezi základní potřeby. *„Zejména tam, kde je potřebná činnost monotónnější a nepřiliš záživná, posiluje vnitřní motivaci možnost komunikace, vzájemná blízkost a pocit sounáležitosti“* (Kopřiva 2012, s. 184). Třetím nepostradatelným bodem pro vznik vnitřní motivace k učení je svobodná vůle: *„Mít možnost rozhodnout, zda něco dělat, jakým způsobem, kdy nebo s kým...“* (Kopřiva 2012, s. 184). Možností výběru v lidech vyvolává pocit respektu a důvěry jeho okolí v něj samého a v jeho vlastní schopnosti. Posledním bodem pro utvoření vnitřní motivace k učení je zpětná vazba, která poskytuje informace o jedincově snažení, čímž mu pomáhá prodlužovat vnitřní motivaci i u obtížných a zdlouhavých úkolů.

Jelikož budování vnitřní motivace k učení je dlouhodobým úkolem, učitel musí do výuky zařazovat i motivaci vnější. Tu lze rozdělit na krátkodobou a dlouhodobou podle časové vzdálenosti cíle, kterého chce jedinec dosáhnout. Pavelková (2002, s. 20-21) rozlišuje čtyři typy vnější motivace podle stupně zvnitřnění původní vnější regulace. Prvním stupněm je externí regulace. Pavelková (2002, s. 20) říká, že je to typ motivace, která je způsobena pouze vnějšími činiteli – odměnou, trestem. Žák ví, že pokud si nebude do školy nosit pomůcky, dostane poznámku nebo naopak bude-li nosit pomůcky, nic

nezapomene, něco dostane od rodičů. Druhým stupněm je introjektovaná regulace. Jedná se o motivaci, díky níž jedinec převezme nějaké pravidlo, ale vnitřně jej nepřijme. Např. Žák ví, že ve škole musí nosit a přezůvky, ale neví proč. Kdyby se nepřezul, cítil by pocit viny. Třetím stupněm je identifikovaná regulace, která má už blíže k vnitřní motivaci. Jedinec se ztotožňuje s nějakým pravidlem, ví, proč jej má dodržovat. Např. Žák ví, proč má ve třídě mluvit jen jeden žák ví, proč je to důležité, a proto to také dodržuje. Čtvrtým a nejvyšším stupněm vnější motivace k učení je integrovaná regulace. „*Regulace je již plně integrována do celé motivační struktury jedince, propojuje se s jeho potřebami, zájmy a hodnotami. (...) Tento typ vnější motivace umožňuje plnou autodeterminaci, činnosti jsou dělány z vlastního popudu, na rozdíl od vnitřní motivace však není motivačním zdrojem zájem o činnost samotnou, ale důležitost dané činnosti a jejího výsledku*“ (Pavelková 2002, s. 21). Pavelková (2002, s. 21) k tomu uvádí příklad, kdy žák vypracovává do školy domácí úkoly z vlastního přesvědčení.

Mezi nejčastější formu vnější motivace ve škole jsou považovány odměny a tresty. „*Uspokojení aktualizovaných potřeb bývá vnímáno jako odměna, frustrace potřeb jako trest*“ (Pavelková 2002, s. 55). Typickou odměnou je hračka či sladkost, ve škole to pak je třeba razítko či bod, jehož získáním se žák přiblíží větší odměně – jedničce, výletu, nějaké ceně apod. Nehmotnou odměnou může být úsměv učitele, jeho radost nad žákovým výkonem, slovní ocenění apod. Za trest lze vnímat vše od projevu učitelova zklamání přes poznámku, úkol navíc až k výsměchu, ironii a aroganci ze strany učitele.

Schéma č. 4



*Grafický přehled motivačních nástrojů (Kopřiva 2012, s. 188)*

Kopřiva (2012, s. 187-188) uvádí grafický přehled motivačních nástrojů z hlediska komunikace mezi učitelem a žákem. Z přehledu vyplývá, že rovnost a partnerský vztah vznikne mezi učitelem a žákem jen v případě vnitřní motivace žáka k učení. V případě vnější motivace vzniká vztah závislosti žáka na učiteli jako autoritě. U pozitivní vnější motivace se tvoří vztah tzv. „laskavé manipulace“. U negativní vnější motivace vzniká vztah řízený příkazy a zákazy, vzniká též atmosféra a později i klima

strachu, obav a úzkosti. Pokud u žáka není přítomna žádná motivace, nevznikne ani žádný druh komunikace či závislosti. Vztah mezi žákem a učitelem je naplněn lhostejností, nezájmem a ignorací.

## 3 Třídní klima

### 3.1 Vymezení pojmu třídní klima

Mnoho odborníků se zabývá tím, co je třídní klima, jak jej pozorovat, měřit a hodnotit, jestli jej člověk může cítit hned při vstupu do třídy nebo jestli se třídou musí strávit pár dnů. Zjišťují, jak klima ovlivňuje výuku a jaké klima je nejefektivnější pro kvalitní vzdělávání. Někteří odborníci tvrdí, že třídní klima utváří především učitel, jiní naopak tvrdí, že hlavní podíl na jeho vzniku mají žáci. Každopádně je jasné, že třídní klima má vliv na vztahy ve třídě, ať už se jedná o vztah žák – žák nebo učitel – žák, případně učitel – asistent a asistent – žák. „*Jeho aktéry nejsou jen učitel a žáci, ale učitel společně se žáky* (Lašek 2007, s. 46).“ Opravdu velký vliv může mít klima třídy především u některých starších žáků, kdy může být největší motivací, proč ráno vstát a jít do školy (Čapek 2010, s. 79). To autor vyvozuje z výše zmíněného citátu patrně dospívajícího žáka: „*Škola má pro mne velký význam, mám tam kamarády a neprší tam* (Čapek 2010, s. 79).“ Tento citát podporuje názor, že klima třídy tvoří především žáci. Klima třídy rovněž zobrazuje, do jaké míry je žák ve třídě spokojený, jak moc a jestli si žáci ve třídě rozumí, dále měří soutěživost a soudržnost žáků ve třídě (Gavora 1999, s. 137).

Lašek (2007, s. 36–37) mapuje vývoj termínu klima ve 20. století. Mluví o dvou směrech, které nahlížely pojem klimatu z jiného úhlu. První se objevuje ve třicátých letech minulého století a říká, že třídní klima ovlivňuje především učitel svým stylem řízení hodin a že třídní klima nejlépe posoudí někdo zvenčí, někdo, kdo není součástí třídy. „*Později se ukázalo, že nejde uvažovat pouze o stylu učitelova působení na žáky, (směr jdoucí od učitele k žákům), neboť i žáci ovlivňují svým jednáním jednání učitele* (Lašek 2007, s. 37).“ Druhý směr definující klima se objevuje podle Laška (2007, s. 37) v padesátých letech 20. století. „*Předpokládá se, že toto prostředí mohou nejlépe posoudit jeho tvůrci, přímí aktéři, nikoli cizí, nezúčastnění pozorovatelé. Proto se dává přednost výpovědím učitelům a žáků o tom, jak oni sami vidí, prožívají a hodnotí sociální prostředí třídy či školy* (Lašek 2007, s. 37).“ Z toho směru vychází většina současných odborníků zabývajících se klimatem. Např. Čapek (2010, s. 13) říká, že o klimatu ve třídě mohou nejlépe vypovídat jeho účastníci, což je učitel a jeho žáci. V dnešní době inkluze by se do účastníků třídního klimatu měli počítat i asistenti pedagoga, kteří jsou ve třídě přítomni na všechny vyučovací hodiny anebo na většinu z nich. Jsou součástí třídy, účastní se procesu vzdělávání, vzniká tak další rovina komunikace kromě rovin žák – žák

a učitel – žák, přibývá ještě rovina žák – asistent a asistent – učitel. Z toho důvodu mají asistenti vliv právě i na klima třídy. Hodnocení a měření třídního klimatu je tedy poněkud obtížné. Odborníci v čele s Čapkem (2010, s. 13) tvrdí, že nejlepším způsobem pro zjištění třídního klimatu je dotazování samotných žáků v čele s učitelem.

Třídní klima je podle Průchy (2009, s. 125) „...sociálněpsychologická proměnná, kterou tvoří ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát. Z časového hlediska klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro třídu a učitele po měsíce až roky.“

Možná je záměna termínů klima a atmosféra. Zatímco atmosféra třídy je krátkodobou záležitostí, třídní klima má dlouhodobý charakter (Lašek 2007, s. 40-41). Průcha „Termín atmosféra užíváme v nejužším smyslu jako krátkodobé. Situačně podmíněné sociální a emoční naladění ve třídě... (Lašek 2007, s. 40).“ Názorně to Lašek (2007, s. 41) dokládá na schématu zobrazujícím vazby mezi atmosférou, klimatem a prostředím.

Schéma č. 5

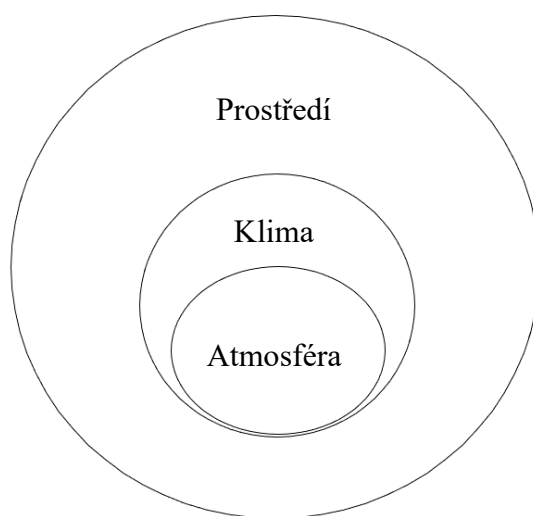


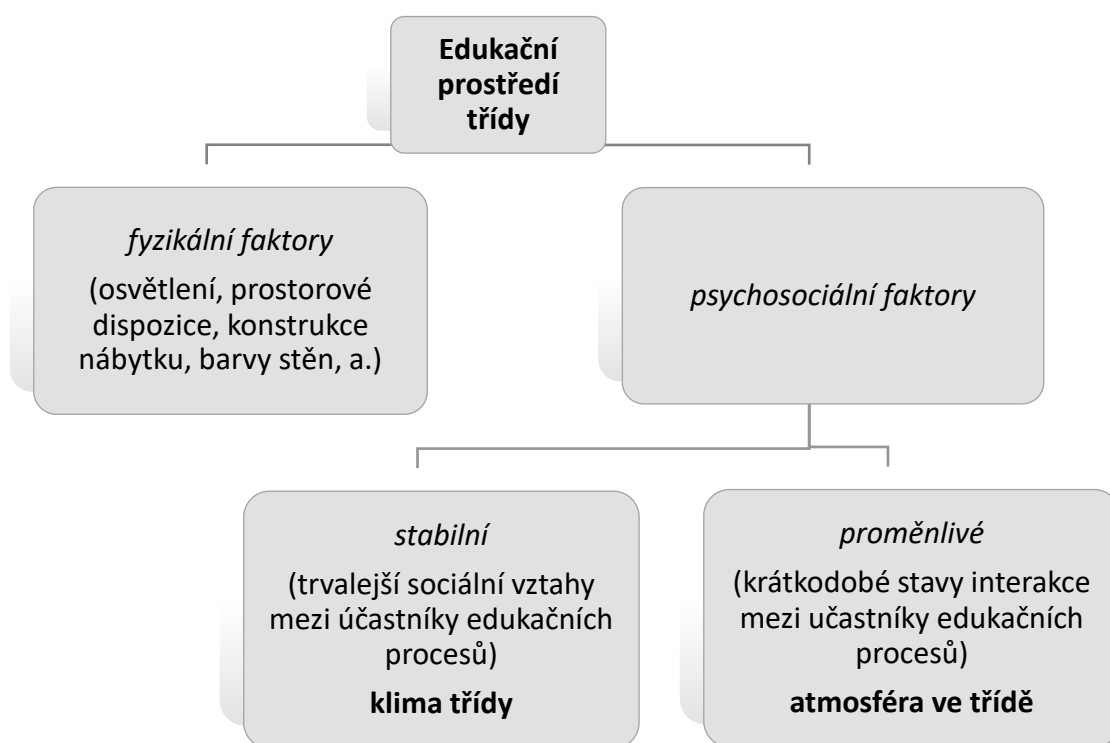
Schéma vazeb atmosféry, klimatu a prostředí (Lašek 2007, s. 41)

Nejširším pojmem je tedy, jak je z Laškova schématu zjevné, prostředí. Prostředí odkazuje na umístění školy v zemi, regionu, taktéž odkazuje i na historii školy, která má často vliv na vzhled třídy, její vybavení a funkčnost a v neposlední řadě zahrnuje i stupeň a typ školy (Lašek 2007, s. 41). V souladu s tím Lašek (2007, s. 40) definuje klima třídy jako úžeji specifikovaný pojem, který stejně jako atmosféra obsahuje jen sociálně psychologickou dimenzi: „Klima třídy je pro nás pojmem užším a představuje trvalejší

*sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci (Lašek 2007, s. 40).“ Zatímco Lašek vidí základ třídního klimatu ve vzájemném působení sociálního a emocionálního naladění žáků a učitele, Čapek (2010, s. 13) obohacuje jeho pohled ještě o produkt vznikající interakcí subjektivních faktorů. „Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků a emocí vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.“*

Podobné záměny termínů třídní klima třídní atmosféra se obává i Průcha (2002), který oba pojmy vysvětluje pomocí schématu edukačního prostředí třídy.

Schéma č. 6



*Schéma edukačního prostředí třídy (Průcha 2002, s. 66)*

Průcha (2002, s. 66) mluví o edukačním prostředí třídy zahrnujícím fyzikální a psychosociální faktory, které dále dělí na faktory psychosociální stabilní a psychosociální proměnlivé. Do psychosociálních stabilních faktorů řadí Průcha (2002, s. 66) právě klima třídy, o kterém říká, že má trvalejší charakter oproti atmosféře ve třídě.

### 3.2 Změna třídního klimatu

Častou otázkou odborníků bývá, jak změnit třídní klima či co zapříčiňuje jeho změnu. Lašek (2007, s. 44) definuje tzv. determinanty, což jsou zjednodušeně příčiny a následky změn při sledování klimatu. „*Za determinanty považujeme ty skutečnosti v životě školy a třídy, které mají svou originální kompozici, jsou relativně svébytné, ovlivňují vznik, podobu a účinky klimatu (Lašek 2007, s. 44).*“ Mezi determinanty zařazuje „*zvláštnosti školy (typ školy, zaměření (...), pravidla školního provozu (...), zvláštnosti vyučovaných předmětů a pedagogických situací (např. laboratorní, dílenské práce, praxe v provozech, laboratořích), zvláštnosti učitelů (osobnost učitele, preferované pojetí výuky a vzdělávání, z něhož vychází jeho styl výuky), zvláštnosti školních tříd (učitel a třída, školní třída jako celek, skupiny ve třídě) a zvláštnosti žáků (žák jako člen třídy, resp. Skupiny v ní, žák jako individuální osobnost) (Lašek 2007, s. 44).*“ Lašek (2007, s. 44-45) tedy říká, že vliv na třídní klima má vše od školy přes organizaci výuky, učitele, třídu až k samotnému žákovi. Nejenže klima je tímto ovlivněné, ale zároveň to všechno ovlivňuje zpátky, a tudíž změnou jednoho z determinantů by se mělo docílit změny klimatu ve třídě.

Čapek (2010, s. 14-15) shrnuje faktory pozitivně ovlivňující klima na podporu, pořádek, účast, standardy, účelnost, odpovědnost, zájem o vzdělání, očekávání úspěchu, nestrannost, bezpečnost a prostředí: Pod podporou se rozumí subvence učitele a spolužáků, s níž se objevuje motivace k učení i z vlastních chyb. Pořádek zastává smysluplně stanovená pravidla. Účastí se vymezuje prostor ke komunikaci a kladení otázek. Za standardy se považují jasně stanovené cíle, jakých by měli žáci dosáhnout. Účelnost zastává znalost žáků o smyslu učiva. Odpovědnost zobrazuje, do jaké míry žáci sami ručí za vlastní vzdělávání. Zájem o vzdělávání vyjadřuje chuť žáků do učení. Očekávání úspěchu je předpoklad okolí o úspěchu žáka či třídy. Nestrannost zaručuje rovný a spravedlivý přístup k žákům. Bezpečnost zobrazuje absenci stresujících faktorů a případně určuje znalost, jak takovou situaci řešit. A nakonec prostředí, jež označuje tvůrčí, příjemné a zajímavé okolí žáků. Čapek (2010, s. 15) dodává, že učitel by se měl zejména zaměřit na ty aspekty utvářející klima, které může nejlépe ovlivnit, jimiž jsou: vyučovací metody a edukační aktivity, komunikace ve třídě, hodnocení ve třídě, kázeňské vedení třídy, vztahy mezi žáky ve třídě, participace žáků a prostředí třídy.

Čapek (2010) tedy do jisté míry souhlasí s Laškem (2007), kdy připouští, že třídní klima je ovlivněné mnoha faktory. Nicméně Čapek (2010) dává do popředí aspekty, jež může ovlivnit učitel, a označuje je za stěžejní pro práci s klimatem třídy.

### 3.3 Měření třídního klimatu

S objevením pojmu třídní klima se také vyskytly snahy, jak třídní klima změřit či zaznamenat. Jako méně efektivní se podle Průchy (2002, s. 66) projevila metoda pozorování, kterou se začalo třídní klima v 50. a 60. letech 20. století zkoumat. Průcha (2002, s. 67) sice tvrdí, že pozorování přinesla zajímavý záznam o struktuře a frekvenci komunikace ve třídě, ale že nevypovídala mnoho o ustálených postupech vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů vyučování. Nyní se odborníci vesměs shodují na tom, že klima nejlépe posoudí jeho aktéři. „*Předpokládá se, že toto prostředí mohou nejlépe posoudit jeho tvůrci, přímí aktéři, nikoli cizí, nezúčastnění pozorovatelé* (Lašek 2007, s. 37).“ A tak odborníci přišli s metodou dotazování, jakožto nástrojem pro měření třídního klimatu. Během let bylo sestaveno nepřeberné množství dotazníků a dotazníkových šetření právě na zjišťování klimatu ve třídě.

Nejznámějším dotazníkem je podle Laška (2007, s. 53) dotazník pro zjišťování klimatu ve 3. – 6. třídě základní školy v původní verzi dotazník MCI (My Class Inventory) z roku 1986, jehož autory jsou Australané B. J. Fraser a D. L. Fisher. Dotazník MCI spadá do výzkumů s tzv. percepčním přístupem, což znamená, že je založen na výpovědích všech aktérů (učitele i žáků), kteří mají možnost zohlednit celé období, jež spolu strávili (Průcha 2002, s. 67). Českou obdobu dotazníku s názvem Naše třída vypracoval Lašek (2001), který zároveň popsal práci s dotazníkem, a ještě zveřejnil výsledky aplikace dotazníku.

Druhým způsobem měření klimatu ve třídě je dotazník CES (Classroom Environment Scale) vhodný pro 7. – 9. třídy základní školy. Jeho autory jsou Američané E. J. Trickett a R. H. Moos, kteří v 70. letech 20. století sestavili původních 242 otázek, ale kvůli jeho délce byl zkrácen na pouhých 90 otázek. Přesto se ukázalo, že dotazník je pro respondenty příliš dlouhý, a tak jej Fisher s Fraserem v 90. letech ještě zkrátily (Lašek 2007, s. 72).

Mezi další významné dotazníky patří tzv. SORAD sociometricko-ratingový dotazník vytvořený Hrabalem (2002), který spočívá v hodnocení spolužáků žákem na číselné stupnici a poté ještě krátkým písemným vysvětlením.

Neopomenutelným je také jeden z prvních dotazníků, a to je klasický sociometrický dotazník podle Morena, který se dotazuje na kladné či záporné preference žáků.

Dalším způsobem je dotazník CCQ (Communication Climate Questionnaire) z roku 1983, jehož autorem je Lawrence B. Rosenfeld. Jak už je z názvu patrné, tak tento dotazník se zabývá jen částí třídního klimatu, a to komunikační složkou (Lašek 2007, s. 100). Lašek (2007, s. 100) také uvádí, že vychází z modelu komunikačního klimatu navrženého J. Gibbem, kdy Gibb předpokládá dvě možné roviny komunikace – suportivní (jednoznačné instrukce, vzájemné naslouchání), defenzivní (víceznačné instrukce, skrývání myšlení, nefungující naslouchání).

Mezi další dotazníky mapující jen část třídního klimatu se řadí Dotazník RSA (Responsibility for Student Achievement Questionnaire) (Lašek 2007, s. 130-131), dále jednoduchý dotazník KLIT či delší dotazník LEI a dvojice dotazníků B3 a B4 (Čapek 2010). Čapek (2010) zahrnuje do způsobů zjišťování třídního klimatu i SWOT analýzu (Strengths, Weaknesses, Opportunities, Threats) známou z managementu, kterou ovšem pro využití v pedagogice nedoporučuje kvůli její neobjektivnosti a neadresnosti.

### 3.4 Vztahy ve třídě

Jak bylo dokázáno výše, vztahy ve třídě zásadně ovlivňují třídní klima. Nicméně tento vliv funguje i opačným směrem. Klima ve třídě ovlivňuje též vztahy uvnitř třídy. Nový žák může s přispěním pozitivního klimatu snáze zapadnout do kolektivu než v případě negativního klimatu. Za žádoucí vztahy ve třídě se považují situace, kdy vzniká spolupráce a pomoc mezi žáky i učitelem, kdy jsou žáci spolutvůrci procesu učení se, kdy přijímají odpovědnost za své chování i učení se, kdy se žáci vnitřně motivují a podporují, kdy vzniká konstruktivní hodnocení a zejména zdravé sebevědomí. Naopak nežádoucí vztahy podporuje soutěžení, pasivita žáků, atmosféra strachu a stres, malé či žádné povinnosti žáků, které na ně nekladou přiměřené nároky, despekt autorit či učení o tématech, která nejsou žákům blízká. Nepomáhá ani kritické hodnocení, které vede k podceňování vlastních schopností a zviditelňování sebe sama na úkor druhých.

Vztahy ve třídě ovlivňuje také početnost třídy. Hrabal (2002, s. 34-35) říká, že v malých třídách okolo 15-16 žáků vznikají možnosti pro individuální přístup k výuce, jelikož učitel má na jednotlivé žáky více času, nicméně nepotvrzuje žádný domnělý vliv početnosti třídy na zlepšení vztahů či zhoršení vztahů mezi žáky. „*Větší podskupiny a třídy však dosahují obtížněji vysoké úrovně koheze a vzájemné oblíby, a naopak častěji se v nich vyskytuje relativně nízká celková hladina sympatií; ale ani tady není početnost v obvyklých mezích jednoznačně určujícím činitelem*“ (Hrabal 2002, s. 35).

Ovlivňovat třídní vztahy může též složení třídy z hlediska množství chlapců a dívek či možnost, že kolektiv je segregovaný. „...u děvčat vznikají častěji intenzivnější interpersonální přátelské vztahy – dívčí skupiny a třídy mají tendenci se rozpadat do dyád a triád. *Interindividuální vztahy chlapců na úrovni neformální skupiny bývají pevnější, integrovanější, chlapecké skupiny ve třídě mívají vyšší průměrný stupeň vlivu...*“ (Hrabal 2002, s. 36). Jak kolektivy dívčí, tak chlapecké vykazují určité rysy, které ovšem nemusí platit pro všechny případy. Hrabal (2002, s. 36-37) říká, že to samé platí i pro projevy agresivity a nesoudržnosti. Dívčí projevy jsou nejčastěji verbální či nepřímé formou pomluv, kdežto u chlapců se více vyskytuje otevřená fyzická ale i psychická agresivita.

Dalším neopomenutelným faktorem pro utváření vztahů ve třídě je rodinné zázemí členů třídy. Žáka ovlivňuje styl výchovy jeho rodičů, ovlivňují jej tradice, hodnoty a postoje předávané v rodině a také ho formuje společensko-sociální statut rodiny, její struktura, početnost, sourozenectví atd. Podobnost rodinného zázemí žáky většinou sblíží a rozdílnost rozděljuje, nicméně ani to není jednoznačně daným pravidlem.

### 3.4.1 Spolupráce

Obrovský vliv na vztahy ve třídě má mimo jiné spolupráce. Ať už se jedná o spolupráci mezi žáky navzájem či mezi žáky a učitelem. Kooperace buduje vztahy, vytváří pozitivní klima ve třídě a pomáhá s celým procesem učení se.

Spoluprací či kooperací Johnson a Johnson (1989) označují jednak strukturu vyučování, kdy žák ví, že daného cíle dosáhne jen, když jej dosáhne i zbytek žáků. Kasíková (2010, s. 29) dále uvádí druhou možnost chápání kooperace jakožto osobnostního rysu daného jedince, nazývanou jako kooperativnost. Žák či student s povahovými rysy inklinujícími k spolupráci je schopen snáze přijmout kooperativní strukturu výuky, má více trpělivosti s jejím vytvářením a snáze se celé kooperativní výuce učí. Kasíková (2010, s. 29-30) říká, že ke kooperaci více inklinují dívky než chlapci, což je zapříčiněno různými socializačními tlaky v okolí žáka v raném dětství. Třetí možností podle Kasíkové (2010, s. 30), jak nahlížet na spolupráci, je skrze vzájemné chování žáků ve školních situacích. I přes zajištění podmínek pro ideální spolupráci jí nemusí být dosaženo, neboť žák i přes povahový rys kooperativnosti může pod vlivem vnějších nebo vnitřních podmínek podlehnout individualistickému jednání.

Kasíková (2010, s. 30-32) spolupráci dělí na dva různé druhy, a to na kooperaci jako nápomoc a na kooperaci jako vzájemnost. „*Kooperace jako nápomoc je založena na asistenci jedné osoby druhé. Důraz je kladen na spojení mezi jedinci, na přitažlivost cíle pro všechny účastníky a na spolupodílnictví v práci při dosahování cíle (Kasíková 2010, s. 30).*“ Nejde tedy o pomoc, jelikož oba žáci mají vytyčený cíl, jehož mohou dosáhnout jen spolu. V pomoci jde zejména o to, že cíl jednoho žáka je nadřazen cíli druhého žáka. V kooperaci nápomocí jsou si oba cíle rovnocenné. Typickou formou kooperace nápomocí je podle Kasíkové (2010, s. 30-31) tzv. tutoring, kdy si žáci navzájem pomáhají v procesu učení se. „*Pomáhající („vyučující“) dítě může mít prospěch z převzetí pečující role. Ačkoli vyučuje už látce, kterou už zvládlo, může v oblasti svého poznání dále různým způsobem získávat. Tím, že své dovednosti a znalosti uplatňuje cíleně, konsoliduje své vědomosti, vyplňuje mezery, nalézá nové významy a rozšiřuje svůj pojmový rámec. Také mu to pomáhá více porozumět procesu učení, překážkám v něm a způsobům, jak se překonávat (Fisher 2011, s. 108).*“ Jak je vidno, tutoring a celá kooperace nápomocí přináší obrovské množství zkušeností a poznatků, které by učitel sám jen těžko předal. Mezi hlavní rizika kooperace nápomocí patří neochota žáků pracovat právě s nějakým žákem. Učitel proto musí dbát na budování a podporování kladných vztahů ve třídě a

musí se zasazovat o budování pozitivního třídního klimatu. Častou příčinou, proč kooperace nápomocí nefunguje, je fakt, že učitelé se často bojí předat vzdělávání žáků do rukou samotným žákům. Žáci pak nedostávají v hodinách prostor pro takové učení a nemohou se mu tedy ani naučit.

Kasíková (2010, s. 31) říká, že podstata kooperace vzájemnosti tkví v tom, že všichni účastníci se snaží společně dosáhnout jednoho cíle, za jehož dosažení či nedosažení nesou společnou odpovědnost, od čehož se odvíjí i společné hodnocení ve školním prostředí. „*K výhodám práce ve skupině patří rozvíjení sociální dovednosti (interpersonální inteligence), které se uplatňují ve společné práci a vzájemné komunikaci; rozvíjení rozumových dovedností v důsledku nutnosti vysvětlit jeden problém druhému, domlouvat se o významech a řešit vzájemné problémy; rozvíjení emoční podpory prostřednictvím motivačních účinků nadšení celé skupiny nebo jejich vůdčích členů (Fisher 2011, s. 112).*“ Na druhou stranu vzniká i mnoho rizik, kvůli kterým se celá spolupráce může úplně vytratit, i přestože žáci budou stále pracovat ve skupině. Žáci neví, jaká míra spolupráce ve skupině je povolena, žáci ve skupině nechtějí spolupracovat s některými spolužáky, žáci mají různé konečné cíle, žáci ztratí zájem o učení a věnují se jiným činnostem apod. Z toho důvodu je velmi důležité, aby kooperace vzájemností byla velmi dobře promyšlená ze strany učitele. Aby se nezdárum v kooperativní výuce předešlo bylo sepsáno pět základních principů kooperativního učení (Johnson, Johnson 1989, dále parafráze viz Nezvalová 2000, s. 34). Prvním principem je pozitivní vzájemná závislost, kdy všichni členové skupiny pracují na splnění společných cílů. Druhý princip hlásá individuální zodpovědnost, kdy každý člen týmu je odpovědný za svou práci. Třetí princip mluví o přímé interakci mezi členy skupiny. Každý člen skupiny má právo diskutovat svůj problém s ostatními členy skupiny, jestliže může dostat pomoc. Čtvrtý princip s sebou nese sociální a kooperativní dovednosti, které fungují jako prostředek pro splnění učebních cílů, ale i jako prostředek pro naplnění výchovných cílů. A pátý princip upozorňuje na důležitost reflexe a hodnocení. Každá skupina musí mít dostatek času na zhodnocení práce týmu, na pochvaly i doporučení a na vyhodnocení cílů (Nezvalová 2000, s. 34 podle Johnson, Johnson 1989).

### 3.4.2 Šikana

Na opačném pólu vztahů oproti spolupráci stojí šikana. Odborníci se shodují, že *„šikanování je fyzické, psychické či kombinované ponižování až týrání žáků obvykle jinými žáky, vzácněji dospělými (Průcha 2009, s. 297).“* Kyriacou (2005 s. 26) definuje šikanu velmi podobně jen do šikany nezahrnuje působení dospělých a nspecifikuje druh agresivního jednání. *„Šikanu můžeme definovat jako trvalé agresivní jednání jednoho žáka vůči druhému s úmyslem způsobit oběti utrpení (Kyriacou 2005, s. 26).“* Kolář (2012, s. 384) říká, že *„šikana je jakékoliv chování, jehož cílem je ublížit, ohrozit nebo zastrášovat žáka, případně skupinu žáků. Spočívá v cílených a opakovaných fyzických a psychických útocích jedincem nebo skupinou vůči jedinci či skupině žáků, kteří se neumějí nebo z nejrůznějších důvodů nemohou bránit.“*

Kyriacou (2005, s. 26-27) rozděluje šikanu podle druhu útoku, a to na útoky fyzické (bití, strkání apod.), na útoky slovní (nadávky, zesměšňování apod.), útoky nepřímé (vyloučení ze skupiny apod.). Podobně rozlišuje šikanu i Říčan (2010, s. 21-23), který ji rozděluje na přímou na nepřímou. Do přímé šikany zařazuje téměř veškeré násilí, které způsobuje fyzickou bolest, dále ponižující tělesnou manipulaci (obnažování, nucení něco odporného sníst či vypít), ničení a odcizování osobních věcí, slovní napadání a zotročování. Jako nepřímou šikanu vidí takové chování, které vede k sociálnímu izolování jedince či skupiny (Říčan 2010, s. 21-23). Kolář (2012, s. 384) do přímé šikany zařazuje i kyberšikanu, která tkví zejména v ponižování skrze sociální síť.

Šikana vzniká především v prostředí, které nepodporuje pozitivní vzájemné vztahy žáků. Prevencí šikany je tedy zvláště zařazování aktivit, které budují dobré vztahy ve třídě, vytvářejí bezpečné prostředí, sounáležitost, spolupráci, učí žáky řešit problémy a hledají silné strany všech žáků v kolektivu. Podle Koláře (2012, s. 384) k předcházení šikany pomáhá i pravidelná a vhodná diagnostika třídních vztahů.

### 3.4.3 Budování vztahů ve třídě

Vztahy ve třídě, jak už bylo uvedeno výše, do jisté míry ovlivňuje třídní klima. Spolupráce s pozitivně laděným hodnocením, respekt a pocit jistoty budují kladné vztahy a na druhou stranu strach, nejistota a despekt vedou k nežádoucím vztahům ve třídě.

Vybudování prostředí, kde je spolupráce samozřejmostí, není zrovna jednoduché. Bartoňová pod edicí Vítkové (2004, s. 44-45) uvádí zprávu Mezinárodní komise UNESCO Vzdělávání pro 21. století (Učení je skryté bohatství, 1997), která předkládá 4 základní kameny vzdělávání, jimiž jsou učení se učit, učit se nabyté vědomosti a dovednosti aplikovat, učit se žít s ostatními lidmi, učit se být svébytným člověkem, který se rozhoduje a učit se nést odpovědnost sám za sebe. Pro účely této diplomové práce je stěžejní bod učit se žít s ostatními lidmi. „*Učit se žít mezi ostatními lidmi znamená poznání sebe sama a současně i porozumění lidem a poznání lidí kolem sebe. Umět jednat tolerantně, vzájemně se obohacovat (Vítková, Bartoňová 2004, s. 44).*“ Národní program rozvoje vzdělávání v České republice (2001, s.14-15) definuje kromě cílů rozvíjejících rozumové a poznávací schopnosti i cíle zajišťující osvojení sociálních a dalších hodnot důležitých pro život ve společnosti. Jsou jimi: „*Rozvoj lidské individuality..., zprostředkování historicky vzniklé kultury společnosti..., ochrana životního prostředí ve smyslu zajištění udržitelného rozvoje společnosti..., posilování soudržnosti společnosti, podpora demokracie a občanské společnosti..., výchova k partnerství, spolupráci a solidaritě evropské společnosti..., zvyšování konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti..., zvyšování zaměstnatelnosti... (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice 2001, s.14-15).*“ Jak je vidno, tak i celková vládní strategie chce pomocí vzdělávacího systému budovat dobré vztahy mezi žáky a potažmo i mezi občany. Budování pozitivní vztahů mezi žáky má proto smysl nejen pro zlepšení třídního klimatu, motivaci dětí k učení a ke školní docházce celkově, ale především k budování tolerantní, demokratické a svébytné společnosti, ve které je každý občan nese odpovědnost sám za sebe.

Jedním z prvních kroků, jak postupovat při vytváření žádoucích vztahů ve třídě, je pochopení všech členů skupiny, že každý člověk je jedinečný. Jednomu člověku jde více učení, jiný je manuálně zručný, další rád hovoří nebo má perfektní pohybový projev. Každý potřebuje jiný čas pro zvládnutí nějakého učiva či úkolu, zkrátka každý člověk má své přednosti někde jinde a jinak se projevují. Nicméně cesta k tomuto pochopení je pro děti dlouhá, neboť dnešní doba často klade velký důraz na soutěživost a rivalitu. I dnešní

společnost stále těžko chápe odlišnosti lidí, čímž neudává vzor pro další generaci. Od první třídy musí být děti seznámeny s tím, že každý z nich je jiný, proto jim půjdou různé věci jinak rychle. Pokud jsou ve třídě inkludováni žáci, je třeba ostatním vysvětlit, v čem spočívá jejich nevýhoda oproti zbytku společnosti a poskytnout jim návod, jak se k takovým osobám chovat. Je dosti pravděpodobné, že se doposavad s takovou osobou ještě nesetkali a přirozeným mechanismem chování k jedinci, který nezapadá, je jeho vyloučení. Učitel se musí snažit žáky seznámit s postižením, aby pro žáky tento jedinec nebyl neznámým, a aby si jeho projevy dokázaly vysvětlit a uvědomili si, že za ně do jisté míry nemůže. Stejně vysvětlené by měly být i všechny specifické poruchy učení, které se u žáků ve třídě vyskytují. Tím, že děti budou brát jako samozřejmost, že každý z nich je jiný a že každý z nich má jinou práci a je třeba i odlišně hodnotit, se zabrání srovnávání a soutěživosti mezi nimi, čímž se sníží riziko vzniku šikany.

Pro kvalitní spolupráci je kromě pochopení odlišnosti druhých nutná i schopnost umění kompromisu, neboť úkol, který je zadán, předpokládá dohodu mezi žáky. Jen zřídka lze dosáhnout cíle bez shody a drobných ústupků členů skupiny.

### 3.5 Sociální učení

Vliv na utváření vztahů ve třídě tudíž i klimatu má nespočet faktorů, nicméně stěžejními tvůrci zůstávají sami žáci. Žáci a potažmo i učitel jsou součástí jednoho kolektivu a záměrně i nezáměrně se ovlivňují, jelikož pracují a v ideálním případě i spolupracují na dosažení vzdělávacích cílů, řeší konflikty a sdílí prožitky v prostředí jedné třídy. Kolář (2012, s. 369) definuje sociální učení právě na základě těchto skutečností. „*Nezáměrné i úmyslné učení se v rámci spolupráce s jinými lidmi, ve společných činnostech, při sledování aktivit jiných lidí, účast v nejrůznějších sociálních situacích, řešení sociálních konfliktů i společných pozitivních prožitků*“ (Kolář 2012, s. 369). Průcha (2009, s. 272) upřesňuje výsledek sociálního učení, říká, že jedinec nazírá řešení sociálních situací a snaží se tato řešení i aplikovat, díky čemuž si jedinec osvojí určité způsoby chování, sociální role, postoje a rozhodovací strategie. Osobnost žáka může přispět k utváření celkové podoby třídy. „*Třída je tedy na jedné straně závislá na tom, jací žáci ji vytvoří, podle toho se také do určité míry vyvíjí její struktury. Současně však také vznik třídy (skupiny) zpětně přetváří a ovlivňuje chování jednotlivých žáků, a tím potom dále její vlastní podobu* (Hrabal 2002, s. 54).“ Hrabal (2002, s. 54-80) dále rozvíjí problematiku vlivu žáků na vzhled třídy a naopak. Říká, že mezi žáky ve třídě dochází k určitým interakcím, které ovlivňují jak třídu, tak i jedince, který interakci vyvolal. „*Pozice a role jedince ve skupině – žáka ve třídě – je dána jednak jeho dispozicemi, jednak partnery a vztahy k nim a ke skupině. Pozice a role jednotlivců ve vzájemné souvislosti dotvářejí strukturu skupiny modelují původně amorfni sít' interindividuálních vztahů a podmiňují i vyjadřují specifiku skupiny* (Hrabal 2002, s. 55).“ Hrabal (2002, s. 54-80) dále mluví o tom, že vzájemné vztahy a role se časem ustalují a sjednocují a začnou se vytvářet pravidla, cíle a hodnoty dané skupiny. Během toho se začne přeměňovat i osobnost jedince, která právě na začátku byla vstupní hodnotou pro vznik podoby dané skupiny, čímž Hrabal (2002) dokládá neustálý vliv třídy na žáka, a naopak i vliv žáka na třídu. Zaborowski (1965, s. 27-30) potvrzuje vliv třídy na žáka. „*Skupina tedy silně ovlivňuje chování svých členů a vyvolává u nich formy sociálního chování charakteristické pro skupinové situace*“ (Zaborowski 1965, s. 28). Na druhou stranu ale Zaborowski (1965, s. 27-28) připouští vliv žáka na skupinu jen v jejím počátku, kdy skupina vzniká a jsou důležité společné potřeby a cíle žáků. Společnými potřebami i cíli žáků jedné třídy by

měly být cíle stanovené Rámcovém vzdělávacím programu základního vzdělávání<sup>2</sup> (RVP ZV 2017, s. 8-9). „Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání“ (RVP ZV 2017, s. 8). Konkrétně tím RVP ZV (2017, s. 8-9) rozumí, aby si žák osvojil strategie učení se a motivaci k celoživotnímu vzdělávání; dále aby žáci byli nabádáni k řešení problémů, tvořivému a logickému myšlení; aby byli vedeni ke smysluplné komunikaci; ke kooperaci a k respektu k sobě i k ostatním; aby žáci jednali jako svébytní občané zodpovědní sami za sebe, kteří uplatňují svá práva a plní své povinnosti; aby žáci uměli projevovat pozitivní pocity; aby se rozvíjela jejich vnímavost k ostatním lidem, prostředí a kultuře; aby si žáci vědomě chránili fyzické, duševní a sociální zdraví; aby byli žáci vedeni k toleranci k jiným lidem, kulturám, duševním hodnotám; aby bylo žákům pomáháno v rozvíjení vlastních schopností a spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi domoci k nalezení životní a profesní dráhy. Žáci jedné třídy by tedy měli být i jedinci jedné skupiny, neboť je sdružují stejné cíle. Nicméně žáci obzvláště na prvním stupni základní školy mnohdy tyto cíle jako společné či své vlastní nevnímají a poté je na učiteli, aby žákům poskytl nebo vynašel nějaký společný cíl, společnou potřebu, která je sjednotí.

Nezanedbatelný vliv na třídu a žáky má tedy také učitel. I on je spoluvůrcem podoby třídy a tím pádem i osobnosti žáků. Učitel by si svého vlivu měl být vědom a cíleně a promyšleně tento vliv využívat, aby formoval osobnost žáků žádoucím směrem. Působení učitele na žáky má podle Hrabala (2002, s. 81-82) dvě podoby, kterými jsou přímé vedení třídy a nepřímé vedení a ovlivňování třídy. Mezi přímé vedení třídy se označují ty situace, ve kterých stěžejní aktivitu přebírá učitel, kdežto nepřímým vedením třídy se nazývají ty situace, kde převážně jedná třída nebo kde převládá jednání samotných žáků. Pro ilustraci přímým vedením třídy je situace, kdy učitel vysvětluje, proč se žáci mají nějak chovat. Aktivita vychází ze strany učitele a žáci jsou pasivními posluchači jedné třídy. Za to, pokud by přišel jeden z žáků s nějakým pravidlem chování, které by spolužákům předával v hodině, jedná se o nepřímé vedení učitele, neboť žák má možnost s tímto problémem předstoupit, projednat jej. Jako nepřímé vedení učitele se může též považovat situace, kdy například spontánně dojde k vysvětlování učiva spolužáky na více místech najednou. Žáci jsou patrně vedeni k vysvětlování učiva mezi sebou a ví, že učitel tyto snahy podporuje.

---

<sup>2</sup> Dále RVP ZV.

## 4 Metody a techniky při práci s kolektivem

Učitel by se měl snažit o vytváření pozitivního prostředí pro výuku, jelikož jak uvádí Hrabal (2002), učitel tím ovlivňuje žáky v mnoha směrech a formuje tak i jejich osobnost. Učitel může vybírat z dlouhé škály výukových metod, technik a strategií. Níže jsou stručně popsány některé z nich.

### 4.1 Projekt jako metoda práce s kolektivem

Jak už bylo řešeno výše, jednou z možností, jak pracovat s kolektivem, je zařazovat aktivity vyžadující spolupráci, neboť kooperací vzniká pro žáky společný cíl, který mohou splnit jen tehdy, budou-li si pomáhat. Ideálním prostředím pro podporu spolupráce je projekt, který vychází z žákova života, a tudíž k němu mají žáci blízký vztah, jsou do něj zapojeni všichni žáci, což vybízí podle Kasíkové (2010) ke kooperaci anebo naopak kompetici. Nicméně soutěžení vylučuje poslední podmínka, a to že projekt směřuje k jednomu cílovému produktu (Tomková 2009), což zamezuje porovnávání. Projekt též přináší žákům nový motivační podnět. Žák má dosažitelný cíl během vzdělávání, který postupně naplňuje, navíc ve spolupráci se spolužáky, čímž si ke spolužákům vytváří pozitivní emoční vazby. To platí zejména u dlouhodobých projektů, které se táhnou celý školní rok a žáci na nich postupně a průběžně ve výuce pracují. Pozitivní vliv má projekt i na třídní klima, neboť se žáci díky interaktivnosti výuky mezi sebou lépe poznávají, mohou se učit navzájem, projevovat své vlastní názory a nápady a v neposlední řadě se učitel stává partnerem žáků při výuce.

Projekt kromě vzdělávacích cílů naplňuje především klíčové kompetence stanovené v RVP ZV. „*Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti*“ (RVP ZV 2017, s. 10). Jak je vidno, tak RVP ZV (2017) vidí klíčové kompetence jako velmi důležité hodnoty, které má škola pomoci rozvíjet, aby se žáci stali zodpovědnými, samostatnými a hodnotnými členy společnosti. „*V etapě základního vzdělávání jsou za klíčové považovány: kompetence k učení; kompetence k řešení problémů; kompetence komunikativní; kompetence sociální a personální; kompetence občanské; kompetence pracovní*“ (RVP ZV 2017, s. 10).

Projekt pomáhá naplňovat ve velké míře především kompetence sociální a personální. Podle RVP ZV (2017, s. 12): žák pracuje ve skupině, čímž pomáhá vytvářet pravidla skupiny, zkouší si různé role ve skupině, což ovlivňuje kvalitu práce. Žák se podílí na formování atmosféry ve skupině, což přispívá k upevňování dobrých vztahů mezi žáky, a v neposlední řadě je schopen požádat o pomoc nebo ji poskytnout. Mezi žáky spontánně vzniká diskuze. Žák chápe potřebu spolupráce s ostatními spolužáky a buduje si pozitivní představu o sobě samém.

Dále jsou u projektu hojně zastoupeny kompetence k řešení problémů. Z RVP ZV (2017, s. 11) jsou patrné tyto případy: žák rozpozná problémovou situaci a začne ji podle svého nejlepšího mínění řešit. Po vyřešení problému aplikuje řešitelský postup na obdobné problémové situace, které se mu naskytou ve škole i mimo ni. Žák obhájí svá rozhodnutí a nese za ně odpovědnost.

Značně zastoupenými kompetencemi jsou kompetence komunikativní, kdy žák podle RVP ZV (2017, s. 11): formuluje své myšlenky a názory, ale též naslouchá názorům a myšlenkám svých spolužáků, na které je schopný vhodně reagovat. Dále žák „*využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi*“ (RVP ZV 2017, s. 11).

Z kompetencí k učení je zastoupeno podle RVP ZV (2017, s. 10) především: žák pracuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí vše do souvislostí, čímž si vytváří celistvý pohled na svět. Žák poznává smysl a cíl učení, čímž si k němu vytváří pozitivní vztah. Kriticky nahlíží na své učební pokroky a snaží se identifikovat problém.

Občanské kompetence zahrnuje projekt dle RVP ZV (2017, s. 12): žák respektuje názory a přesvědčení svých spolužáků a je si vědom pravidel, práv a povinností vznikajících z projektu. Kompetence pracovní jsou zastoupeny podle RVP ZV (2017, s. 13) takto: využívá znalosti a dovednosti plynoucí z projektu k obohacení sebe sama a adaptuje se na případné změny pracovních podmínek.

Výše zmíněné body klíčových kompetencí jsou jakýmsi základem, co kterýkoli projekt naplňuje. Všechny kompetence jsou dále rozvíjeny v závislosti na konkrétním projektu – na jeho tématu, zaměření, struktuře a délce.

## 4.2 Tematická výuka jako metoda práce s kolektivem

Obdobně je na tom i tematická výuka, která ovšem oproti projektovému vyučování nese jisté rozdíly. Žáky nesdružuje společný cílový produkt jako v projektovém vyučování, ale žákům musí stále stačit cíle vzdělávání vymezené v RVP ZV. „*Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání*“ (RVP ZV 2017, s. 8). Rozdíl je také v důrazu na spolupráci či soutěžení. V tematické výuce dost záleží na přístupu učitele, jak bude výuku strukturovat, a zda bude klást důraz na nutnost kooperace. Tím pádem může tematická výuka nést dobré podmínky pro pozitivní třídní klima, neboť spojuje předměty do sebe a vytváří tak mezipředmětové vtahy. Žáci jsou pak nuceni přemýšlet v souvislostech, projevovat své názory a nápady, což přispívá k bezpečnému klimatu.

Různě se též rozvíjí klíčové kompetence. Zatímco u projektu byl důraz především na kompetence sociální a personální. U tematické výuky jsou nejpočetněji zastoupeny kompetence k učení, které jsou podle RVP ZV (2017, s. 10) zastoupeny takto: „*Žák vybírá a využívá pro efektivní učení vhodné způsoby, metody a strategie, plánuje, organizuje a řídí vlastní učení, projevuje ochotu věnovat se dalšímu studiu a celoživotnímu učení; vyhledává a třídí informace a na základě jejich pochopení, propojení a systematizace je efektivně využívá v procesu učení, tvůrčích činnostech a praktickém životě; operuje s obecně užívanými termíny, znaky a symboly, uvádí věci do souvislostí, propojuje do širších celků poznatky z různých vzdělávacích oblastí a na základě toho si vytváří komplexnější pohled na matematické, přírodní, společenské a kulturní jevy; samostatně pozoruje a experimentuje, získané výsledky porovnává, kriticky posuzuje a vyvozuje z nich závěry pro využití v budoucnosti; poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich*“ (RVP ZV 2017, s. 10). Zatímco k projektu sedělo vždy jen několik bodů rozvíjejících klíčové kompetence u tematického vyučování je to takřka opačně. Tematické vyučování rozvíjí kompetence k učení ve všech bodech, zatímco z ostatních kompetencí vybírá jen několik charakteristik. Opět se vybrané charakteristiky liší konkrétním obsahem a strukturou tematické výuky, proto zde nejsou uvedeny.

### 4.3 Třídnická hodina a možnosti jejího využití při práci s kolektivem

Zatímco projekt nebo tematická výuka do jisté míry zasahují do organizace vyučování, třídnické hodiny jsou koncipovány tak, aby nezáleželo na organizaci výuky. V rámci rozvrhu jsou vyčleněny hodiny, při kterých by se měly řešit záležitosti třídy, poznávat se, pracovat na utváření dobrého klimatu třídy atd. „*Třídnická hodina by se dala definovat jako pravidelný čas v životě třídy, kdy se třída společně s pedagogem setkává s cílem být spolu a řešit záležitosti týkající se třídy*“ (Šolc 2011, s. 54).

V tomto vymezeném čase se bez edukačních cílů může učitel s žáky věnovat rozvoji cílů, které jdou během běžné výuky stranou nebo mohou naopak prohlubovat učitelovy snahy o vznik spolupráce a pozitivního třídního klimatu. Učitel může zařazovat různé aktivity budující kooperaci, pozitivní komunikaci, toleranci, respekt, hodnocení a sebehodnocení atd. Je na učiteli, na co se v třídnických hodinách zaměří a jakým směrem je povede. Nicméně by se měl orientovat dle potřeb žáků. Vidí-li například, že žáci mají problém s komunikací mezi sebou, měl by začleňovat aktivity podporující a rozvíjející komunikaci. Aby učitel neopakoval stále dokola tytéž aktivity měl by čerpat, inspirovat se z různých sborníků takovýchto aktivit. Nicméně měl by mít stále na paměti, jaký je cíl hodiny, aby se třídnická hodina nezměnila v hodinu naplněnou sice zajímavými, ale cíl postrádajícími aktivitami. A aby se v takovou nezměnila i skvěle vymyšlená hodina, měla by po každé aktivitě následovat reflexe. Žáci si tak mohou bezprostředně po aktivitě sdílet své pocity, projevit své názory, ohodnotit sami sebe, a to vše společně se svými spolužáky. Reflexe dávají prožitým situacím důležitý vhled či nadhled a pomáhají v žákově poznání sebe sama, ale i v poznání skupiny, jejímž je členem.

Každá třídnická hodina by měla mít určitou strukturu. Jako nejsmysluplnější se jeví struktura, kdy jako první přichází na řadu zahřátí (warm up). Ten má za úkol žáky naladit na nadcházející třídnickou hodinu, vybit přebytečnou energii anebo je naopak aktivizovat. Jako druhá následuje hlavní aktivita, která nese cíl hodiny. Po ní přichází na řadu reflexe. Na reflexi je nutné nechat si dostatek času, jelikož je třeba nechat mluvit všechny žáky. Záleží na délce hlavní aktivity a na délce reflexe, zda hlavní aktivitu zopakujeme nebo zařadíme další. Nicméně každý učitel musí mít na paměti, že si musí nechat čas na reflexi.

#### 4.4 Dramatická výchova jako způsob práce s kolektivem

Dalším způsobem, jak podpořit pozitivní klima, rozvíjet osobnost žáků a vést je k hodnotám demokraticky smýšlejících zodpovědných občanů je dramatická výchova. Valenta (2008) definuje dramatickou výchovu jako „...systém řízeného, aktivního uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založený na využití základních principů a postupů dramatu a divadla se zřetelem na jedné straně: ke kreativně-uměleckým (...) a k pedagogickým (...) požadavkům; na druhé straně: k bio-psycho-sociálním podmínkám...“ (Valenta 2008, s. 40). Cisovská (2012) stručně definuje cíle dramatické výchovy. „Obecnými cíli dramatické výchovy jsou: rozvoj osobnosti (...), sociální (...) a esteticko-umělecký“ (Cisovská 2012, s. 57). V českém vzdělávacím systému je dramatická výchova zakotvena díky RVP ZV (2017) jako jeden z předmětů vzdělávací oblasti umění a kultura. Jak říká Cisovská (2012, s. 67) dramatická výchova pomáhá s osvojováním společenských rolí skrze rolové hraní. Díky němu žák zažívá různé situace v bezpečném prostředí a může je nahlížet z různých úhlů, což mu poskytuje větší nadhled a pochopení při řešení skutečných problémů v reálném životě. Dále pomáhá žákovi v sebepoznání. „...identita znamená také autenticitu, soulad vnitřního prožívání s vnějšími projevy, je důležitým úkolem dramatické výchovy to, aby žák získal také zkušenost se sebou samým“ (Cisovská 2012, s. 69). Cisovská (2012) vidí tedy za důležité, aby žák poznal sám sebe k tomu, aby pochopil reálný svět. Marušák, Králová a Rodriguezová (2008, s. 9-10) uvádí, že dramatická výchova umísťuje do středu zájmu a procesu dítěte, a tím pádem je žák vnímán jako jedinec se zkušenostmi a hodnotami, na kterých je možno budovat hodnoty skupiny a potažmo i společnosti v rovině her.

Z hlediska RVP ZV (2017) dramatická výchova je pouze doplňujícím vzdělávacím oborem, který není povinnou součástí základního vzdělávání. Postrádá tedy základní charakteristiku, jak má žáka rozvíjet z hlediska společnosti, a je zmiňována pouze v souvislosti s hudební a výtvarnou výchovou v oblasti umění a kultura. Z pohledu klíčových kompetencí naplňuje dramatická výchova všechny kompetence, ale v různém rozsahu, což velmi závisí na četnosti, struktuře, pojetí, obsahu, tématu a zaměření hodin dramatické výchovy.

Velmi důležitým faktem pro dramatickou výchovu je i skutečnost, že se jedná způsob výuky, který vyžaduje společné konání účastníků se jedinců. „Dramatická výchova počítá s kooperativními modely práce, s budováním akceptace, respektu a prosociálních vazeb“ (Marušák, Králová, Rodriguezová 2008, s. 14).

Rolová hra spolu s fikcí je podstatou dramatické výchovy. „*Ústředním pojmem a klíčem k podstatě metod dramatické výchovy (a každé dramatické činnosti) jsou hra v roli a fikce, tj. postup, při němž se člověk svou vlastní osobou stává někým nebo něčím jiným, vstupuje do bot druhého, „a to fiktivně – „jako“, „jakoby“ nebo – v terminologii Stanislavského – „kdyby“* (Machková 2004, s. 95). Umožňuje prožívat mnoho nejrůznějších situací z pohledů nejrůznějších osob různého věku, pohlaví, sociální zázemí, společenského postavení, různé kultury či náboženství. Tím, že dramatická výchova umožňuje prožití rozličných situací z pohledu pro žáky blízkých či vzdálených postav pomáhá k pochopení světa jako komplexu propojujícího všechny situace či problémy.

Rolová hra tedy umožňuje žákovi zažít pohled na problém z jiné strany, ale naprosto bezpečně, i proto je rozdělena na tři úrovně. Prvním stupněm je simulace, kdy je žák stále sám sebou, ale mění své chování a jednání podle fiktivních okolností např. žák rybaří, žák je zavolán do ředitelny. Druhý stupeň rolové hry je alterace, kdy přebírá společensky dané vzorce chování nějaké postavy např. stává se nějaký lékařem, řidičem, rybářem. Nejvyšším stupněm je charakterizace, kdy žák přejímá celé vzorce chování a jednání určité osoby např. stává se konkrétním lékařem, stává se svou maminkou. „*Rolová hra zrcadlí zkušenosti. Díky roli a fikci vstupuje do světa, jenž je nám vzdálen v čase, místě, osobách i vztazích. (...) Porozumění jevu se mění, obohacuje, prohlubuje či potvrzuje na základě zpřítomnění, zprostředkování jiné skutečnosti na základě psychofyzického či psychosomatického modelování, tj. modelování, jehož tvůrcem i prostředkem je celý člověk – jeho tělo i mysl*“ (Marušák, Králová, Rodriguezová 2008, s. 13).

Vzhledem ke skutečnosti, že žáci se díky dramatické výchově a rolovému hraní dostávají do situací, které jsou pro ně méně známé jsou nuceni improvizovat. Žáci za osobu, postavu či jen sami za sebe v neznámé situaci musí jednat nepřipraveně i přes částečné přípravy a předchozí zkušenosti. Tato improvizace pomáhá žákům zažít různé situace, vyzkoušet si různé scénáře rozličných situací, ale v bezpečném prostředí, kdy jim nic nehrozí a případný nezdár či naopak úspěch jsou posléze důkladně reflektovány. Samotná improvizace se dělí podle připravenosti na improvizace připravené a nepřipravené. Dále se dělí podle počtu účastníků na improvizace individuální, párové, skupinové a hromadné.

## 5 Projekt Harry Potter

### 5.1 Seznámení s projektem a jeho cíl

Projekt Harry Potter je celoročním mezitřídním projektem ve 4.A a ve 4.C na ZŠ<sup>3</sup> Sadská. Jeho primárním cílem je budování dobrého klimatu a pozitivních vztahů mezi žáky v jednotlivých třídách. Sekundárními cíli je budování pozitivních vztahů mezi žáky napříč třídami, rozvoj spolupráce mezi žáky, odbourání rivality mezi žáky v jednotlivých třídách i mezi kolektivy a v neposlední řadě vnější motivace k učení, která přerůstá do vnitřní motivace. Projekt je inspirovaný četbou Harryho Pottera a to konkrétně četbou prvního dílu.

Autorkami projektu jsou Šárka Pleskačová a Tereza Žánová, studentky 5. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy a zároveň třídní učitelky čtvrtých tříd na Základní škole Sadská<sup>4</sup>. Autorky zdědily značně znesvářené kolektivy plné rivality demotivované k učení.

#### 5.1.1 Cíl projektu pro žáky

Cílem projektu pro žáky je posbírat všech 35 patronů, za které budou moct jet na výlet dle jejich výběru se souhlasem rodičů a vedení školy. Děti mohou průběžně říkat návrhy na výlet svým třídním učitelkám, které je si je píše. Nakonec třídní učitelky sestaví dotazníček, ve kterém budou moct děti zakroužkovat několik návrhů, kam by chtěly jet. Návrh s nejvyšším počtem hlasů bude vybrán.

### 5.2 Pravidla projektu

Děti mají za úkol během celého roku získat – chytit celkem 35 patronů. Patroni jsou obrázky zvířat, které jsou vylepeny v černobílé podobě na plakátu vzadu ve třídě. V momentě, kdy je patron chycen, se jeho černobílý obrázek přelepí barevným. Další

---

<sup>3</sup> Základní škola

<sup>4</sup> Stav k 31.12. 2018

černobílá podoba patrona je na pracovním listu, kde je kromě obrázku patrona, jméno knižní postavy, které patron patří, a nápis, za co lze patrona získat. Patroni jsou rozděleni na tzv. běžné a vzácné. Vzácné patrony je obtížné chytit, a tak jejich získání trvá dlouho a je k tomu zapotřebí sil všech žáků z obou tříd. Vzácné patrony chytají tedy většinou obě třídy dohromady až na několik výjimek. Těmi výjimkami je patron za chování a patron za úklid. Patrona za úklid si každá třída chytá sama a musí získat celkem deset kytíček. K tomuto patronovi lze razítko získat na konci každého měsíce za pravidelný každodenní úklid či za výjimečný úklid třídy v jeden den. Žáci s přispěním vyučující rozhodnou, zda si razítko za daný měsíc zaslouží či nikoli. Druhou výjimkou ve vzácných patronech je patron za chování. To je jediný patron, který může umřít, zabíjí jej totiž špatné chování žáků. Pokud se žáci budou chovat dlouhodobě špatně nebo se stane nějaký incident zahrnující celou třídu, třídní učitelka vyrazí do pracovního listu tohoto patrona díru. S pátou dírou patron umírá a celý projekt tím končí.

Typickým příkladem vzácného patrona je patron za nasbírané pytle víček. Obě třídy mají dohromady nasbírat celkem dvacet pytlů víček. Kdykoli jedna třída nasbírá plný pytel, pošle zprávu do druhé třídy, aby si obě třídy mohly v pracovním listě vyznačit naplnění dalšího pytle. Dalším příkladem vzácného patrona je patron za posbírané čtenářské zlatonky. Děti v obou třídách mají za úkol dohromady přečíst dvě stě knížek. Za každou přečtenou knížku získají čtenářskou zlatonku, což je malý pracovní list, kde vyplní několik informací o knížce, kterou přečetli. Těmi informacemi jsou autor, název knihy, den dočtení knihy, ohodnocení knížky vybarvením hvězdiček a krátké slovní zhodnocení knihy, které slouží pro ostatní děti jako recenze. Jediný vzácný patron, který se vztahuje k výkonu ve škole, ke známkám, je patron za samé jedničky. To znamená, že žáci v každé třídě mají získat alespoň jednu během celého školního roku samé jedničky z jednoho úkolu z českého jazyka a z matematiky.

Běžné patrony získává každá třída zvlášť, nicméně jakmile jedna třída lapí patrona jde dát zprávu druhé třídě, která si chyceného patrona vylepí také. Nikdy nechytají obě třídy stejného běžného patrona najednou, aby nevznikala kompetice. Každá třída chytá vždy jen jednoho běžného patrona. Běžné patrony získávají třídy za razítka na pracovním listu u patrona. Každého běžného patrona je jinak obtížné chytit, z toho důvodu má každý patron jinak velký rastr na razítka k jeho dosažení. Razítka k běžným patronům žáci mohou získat různě – za spolupráci, za pomoc, za práci navíc doma i v hodině, za některé aktivity atd. Velmi často rozhodují samy děti o tom, zda je to něco, za co si jako třída či jednotlivec zaslouží razítko k patronovi.

Autorky projektu mají rozděleno, jaká třída bude chytat, které patrony a zhruba v jaké době. K tomu využily sdílený dokument přes internet, do kterého mohou mít přístup obě naráz a nestane se tedy, že by vyvěsily stejného běžného patrona v obou třídách najednou. Samozřejmě o tomto rozdělení děti neví. Třídy jsou podle projektu vyzdobeny a děti s výzdobou přispívají průběžně také. Nosí různé věci na vystavení, malují obrázky a vyrábí výzdobu.

### *5.3 Spolupráce s rodiči*

Projekt do jisté míry vyžaduje i zapojení rodičů. Rodiče během úvodní třídní schůzky hned po začátku školního roku byli seznámeni s projektem stejně jako děti. Byl jim plně vysvětlen a byli požádáni o spolupráci. Rodiče měli za úkol sehnat knížky Harryho Pottera jako četbu pro celou třídu. V jedné ze tříd se to dokonce povedlo rodičům tajně, takže na konci září přišly dětem knížky Harryho Pottera jako učebnice z Bradavic.

Několik rodičů přispělo k projektu tak, že nakoupili různé drobnosti pro děti v duchu Harryho Pottera jako malé odměny a předali je třídní učitelce. Další rodiče pomáhali dětem s výrobou nejrůznějších předmětů k výzdobě tříd. Podíleli se např. na výrobě kouzelnických hůlek, na výrobě vypalovaného portrétu Harryho Pottera či pomohli jedné z dívek sehnat noty k hudebním skladbám z filmového zpracování Harryho Pottera. Ve 4.C se v souvislosti s projektem konala Haloweenská a Vánoční tvořivá dílna. Obě dvě dílny zaznamenaly obrovský úspěch a téměř sto procentní účast ze strany rodičů s dětmi.

### *5.4 Aktivity*

První školní den byly děti přivítány dopisem z Bradavic a od té doby jim čas od času chodí další dopisy. Dopisy se týkají různých projektových aktivit, gratulací za postup v získávání patronů, ale i výtek za chování a obdržení děr k patronovi za chování. Dopisy přináší třídní maskot sova a jsou psány radou Bradavické školy, ředitelem Bradavic Albusem Brumbálem či jakoukoli jinou postavou z Bradavic a adresovány 4.A anebo 4.C na Základní škole Sadská.

Naprostá většina aktivit cílí na budování spolupráce mezi žáky. Aktivity k tomuto projektu lze nalézt v každém vyučovacím předmětu. Do některých jdou zasadit snáže a u jiných je třeba zapojit hodně fantazie, ale přesto to je možné. Některé aktivity probíhají v obou třídách najednou, někdy samostatně a jiné pouze v jedné z tříd. Aktivity vždy inklinují k jednomu z předmětů, ale zahrnují jich často mnohem více.

#### 5.4.1 *Český jazyk a literatura*

V Českém jazyce patří mezi aktivity podporující projekt zejména čtení prvního dílu Harryho Pottera – Harry Potter a kámen mudrců. Kniha je čtena, jak ve třídách společně nahlas, tak jsou dětem zadávány i kratší úseky či kapitoly na čtení za domácí úkol. Děti jsou schopny číst i složitá cizí jména postav, stačí když jim je vyučující zprvu několikrát přečte a poté dané jméno čtou bez větších potíží sami. Po přečtení každé kapitoly čeká na žáky pracovní list, který cílí nejen na práci s textem, vyhledávání informací, ale snaží se zapojovat i jiné školní předměty. Např. úkol, kdy měli žáci do prázdného ciferníku zakreslit, v kolik hodin odjíždí vlak do Bradavic z nástupiště devět a tři čtvrtě. Nebo úkol, ve kterém mají přeložit slovo had do angličtiny a vyměnit jedno písmeno, aby jim vzniklo jméno jednoho bradavického profesora. Zkrátka, otázky jsou voleny tak, aby žáci museli nejen dohledávat v textu, vypisovat z knihy, malovat, ale i používat znalosti dosažené ve výuce jiných předmětů. Střídají se dichotomické otázky, otázky otevřené, otázky s výběrem z možností i úkoly s přiřazováním.

Další aktivitou je například sbírání čtenářských zlatonek. Žák za každou přečtenou knihu získá čtenářskou zlatonku, což je malý pracovní list ve tvaru zlatonky, do kterého žáci vyplní několik informací o knize. Čtenářskou zlatonku žák vybarví a poté vystaví na předem určené místo ve třídě, tím také získá razítko ke vzácnému patronovi za přečtené knihy. Žáci si také vyráběli příručku kouzelných formulí, do které si zapisují všechny možné poučky z českého jazyka a z matematiky.

Asi nejsnazším způsobem, jak propojit prostředí Harryho Pottera s běžnou výukou v Českém jazyce jsou tematicky zaměřené diktáty či přepisy. Jakmile se v běžné hodině objeví prvky projektu, tak to děti opět vtahuje zpátky do projektového dění.

#### 5.4.2 Matematika

V matematice proběhla práce s mírou, kdy na škole v přírodě žáci obou tříd v namíchaných skupinách stavěli domečky pro různé kouzelné tvory na základě instrukcí z dopisů z Bradavic. V pokynech měli například zadáno, že mají postavit obydlí pro „kúroleza“, který je asi 35 cm dlouhý a libuje si ve vzdušných dřevitých příbytcích. Žáci museli zohlednit nejen velikost tvora (měli k dispozici metr), ale i typ a umístění obydlí.

Pomocí čtvercové sítě počítali obvod a obsah famfrpálového hřiště v bradavicích a několika síní v Bradavicích, aby zjistili, zda se může v Bradavicích konat přátelský turnaj ve famfrpálu mezi bývalými studenty Bradavic.

Za použití geobordů pomohli žáci Hagridovi nalézt všechny trojúhelníky na pozemcích školy, které tam přičaroval Draco Malfoy zákeřným kouzlem Triangulus či spočítat všechny schody v Bradavicích pro statistický úřad ministerstva kouzel. Žáci zapotili, když zjišťovali, kolikáté narozeniny letos připravuje Protiva pro Skoro bezhlavého Nicka, když Nick zemřel roku 1492. Jak je vidno, pro úlohy v matematice se v projektu najde velký prostor, který záleží jen na fantazii učitele. Většina slovních úloh jde do prostředí přetransformovat a tím dětem ztraktivnit.

Do matematiky byla také zařazena práce s kouzelnickou měnou, ve které měli žáci na základě vyvozených vztahů mezi jednotlivými kouzelnickými mincemi převádět různé částky do různých druhů mincí a posléze s těmito mincemi nakupovat.

#### 5.4.3 Vlastivěda a přírodověda

Ve vlastivědě a přírodovědě je vzhledem ke školnímu vzdělávacímu plánu a tematickým plánům obtížnější nalézt témata, jež se nechají skrz projekt Harryho Pottera vyučovat. Nicméně díky chystané návštěvě města Sadská museli žáci připravit pro Albuse Brumbála nejschůdnější trasu po městě a vyznačit ji do mapy. Poté museli vytvořit nákres školních pozemků Základní školy Sadská, aby Albus Brumbál přesně věděl, kam se má přemístit. Žáci dále pracovali s mapami na předsádkách knih, aby popsali cesty některých hrdinů knihy.

V přírodovědě míchali lektvary, aby zjistili hustotu kapalin a také jejich zbarvení. Na jaře je v plánu vytvořit novou zásobu bylin do bradavického inventáře pro přípravu

lektvarů opatřenou přesným popisem rostliny, jejími léčivými účinky a především jménem. Dále se chystá speciální setba kouzelnických rostlin dovezených přímo z bradavických skleníků a následná péče o tyto rostliny.

#### *5.4.4 Hudební výchova*

Během hudební výchovy žáci poslouchali hudbu z filmu Harry Potter a kámen mudrců, poznávali v ní jednotlivé hudební nástroje. Dále na základě úryvku z knihy vytvářeli hudební doprovod pomocí hry na tělo a Orffových nástrojů. Slova z tohoto prostředí slouží jako návodná slova pro udržení rytmu při hře na tělo či při hře na Orffovy nástroje.

#### *5.4.5 Výtvarná výchova a pracovní činnosti*

Tyto dva předměty se pro aktivity v tomto projektu nabízí asi nejvíce. Prostředí Harryho Pottera je velmi podnětné a nabízí mnoho prostoru pro tvorbu všeho možného zaměření.

Žáci z alobalu a papíru vyráběli famfrpálové míče na výzdobu třídy, vytvářeli ze dřeva kouzelnické hůlky či skládali z hrachu a párátek návrh na rekonstrukci bradavického hradu.

Ve výtvarné výchově žáci ve skupinách malovali mapy pokladů, ze ztracené sbírky bradavické knihovny. Pomohli madam Pinceové doplnit tituly bradavické knihovny či namalovali kopie několika bradavických obrazů. Dále žáci malovali vlastní sovy, které jim mohou doručovat dopisy, kouzelné tvory, jež mohou nalézt v zapovězeném lese či bradavické duchy, jak je vidí mudlové (lidé bez kouzelného nadání).

#### *5.4.6 Osobnostně sociální výchova*

I zde nebylo těžké projekt s výukou zahrnout. Žáci vytvářeli pravidla třídy, pro která poté našli čestné umístění pod tabulí, míchali kouzelné lektvary vlastností, jež by chtěli mít ve třídě či sestavovali erb Bradavic, kterému ovšem pozměnily barvy, aby odpovídal škole v Salské jako pobočce Bradavic.

Ve třídě jsou rovněž vystaveny citáty postav z Harryho Pottera, která většinou žáky upozorňují na to, jak se mají chovat, jaká pravidla čtenářské díly a pobytu ve škole mají dodržovat a jaké povinnosti zahrnují třídní služby.

#### 5.4.7 Aktivizační hry

Aktivizační hry jsou krátké činnosti na rozhýbání, zaktivizování žáků, které slouží k naladění žáků na následující předmět. Užívají se většinou na začátku vyučovací hodiny a jsou často přemostěním mezi předměty. Všechny níže zmíněné hry mají základ v jiné již existující hře. V žádné z nich nevíteží jeden hráč a často v nich nejde o vítězství vůbec. Hry kladou důraz na procvičení učiva a budování pozitivního třídního klimatu.

##### 5.4.7.1 Expeliarmus

Hra Expeliarmus vychází z hry Kaboom!, která staví na důkladném procvičení učiva s prvkem náhody. Žáci se rozdělí do dvojic a obchází jednotlivá stanoviště, na kterých je vždy nádobka se špachtlemi. Na každém dřívku kromě jednoho je napsaná nějaká úloha. V matematice např.  $2 \times 4 =$ , v českém jazyce např. s podkovam\_\_. Žák má za úkol jednu špachtli vylosovat a kamarádovi z ní přečíst úlohu. Druhý z dvojice odpoví a ten, co tahal dřívko, odpověď podle svého nejlepšího mínění zkontroluje. Když je odpověď správná, žák, který odpovídal získá špachtli pro sebe. Pokud by odpověděl špatně, dřívko se opět vrací do nádobky. Když si vytáhnou oba z první nádobky po jedné špachtli jdou k jiné nádobce.

Jak bylo řečeno výše, jedna špachtle v nádobce neobsahuje úlohu, ale je na ní napsáno Expeliarmus. To znamená, že ten, kdo ji vytáhl začaroval toho druhého kouzlem Expeliarmus, které vyráží hůlky z ruky, a tudíž začarovaný žák musí vrátit nabytá dřívka do nádobky, kde zrovna stojí. Hra může být nekonečná, proto je dobré ji ohraničit časovým limitem. Není dobré ptát se na výsledek, kdo získal kolik dřívek, aby žáci neměli tendenci podvádět. Vzhledem k tomu, že hraje velkou úlohu náhoda, by učiteli stejně tyto výsledky nepřinesly žádné relevantní informace

#### 5.4.7.2 Famfrpálový trénink

Hra Famfrpálový trénink vychází ze hry Koulovaná, kdy žáci napíší úlohu na list papíru, který následně zmačkají a na znamení hodí zmačkaným papírem jako míčem na famfrpál – camrálem po nějakém cíli ve třídě. Je nutné žáky instruovat, že nesmí házet po ostatních spolužácích, po učiteli a ani po asistentovi. Na další znamení najdou nejbližší camrál, vyřeší úlohu a proces se opět opakuje. Je možné opakovat vícekrát. Po posledním hodu žáci vyřeší na právě získaném listu úlohu a zkontrolují všechny předcházející. Papíry je možné nechat na příště či vytrít do odpadu. Je vhodné využívat již použité papíry, jelikož spotřeba papíru při této hře je vysoká. Vhodné úlohy pro tuto hru jsou v matematice např.  $1000:100=$ , v českém jazyce např. viděl páv \_\_.

#### 5.4.7.3 Famfrpál

Ke hře Famfrpál je potřeba několik famfrpálových branek s míči v barvách dvou soutěžících týmů. Branky se umístí na tabuli, míče se položí vedle na stůl. Žáci se rozdělí do dvou stejně početných skupin – bradavických kolejí. Každá kolej volí jednoho hráče, který půjde na souboj. Učitel řekne úlohu v českém jazyce např. Urči slovní druh u slova pes., v matematice např. Kolik je  $5 \times 9$ ? Žák, který odpoví správně a rychleji umístí míč barvy jeho koleje do branky soupeře. Nakonec si každá kolej volí jednoho „chytače“, který chytá zlatonku, což je poslední míč, který má takovou hodnotu, aby prohrávající kolej mohla získat remízu.

#### 5.4.7.4 Raraši

Hra Raraši vychází ze hry Mouchy. Ve hře Raraši mají žáci za úkol polapit, co nejvíce Corwalských rarachů, kteří se v Bradavicích přemnožili. Na tabuli se namaluje několik postavíček rarachů, v jejichž těle je zapsané nějaké číslo. Žáci chodí ve dvojicích k tabuli a učitel pokládá úlohy např.  $6 \times 3 =$ . Žáci musí najít raracha se správným výsledkem a plácnou ho plácačkou na rarachy. V případě že žák nenajde raracha s požadovaným výsledkem, plácne červeného raracha s otazníkem a řekne výsledek. Na odchycení

raracha má jen jeden pokus, v případě že se mu to nepovede má čas na odchyt toho raracha druhý žák. Je možné tuto hru použít i v hodinách českého jazyka, kdy žáci hledají např. správný vzor, pád, osobu atd.

### 5.5 *Shrnutí projektu*

Projekt tedy zahrnuje celou škálu školních předmětů. Snaží se o žáky pozitivně motivovat z vnější strany tak, aby časem tato motivace přešla do vnitřní, aby se žáci chtěli vzdělávat proto, že prahnou po novém poznání. Projekt Harry Potter k tomu využívá pro děti atraktivní prostředí kouzel.

Hlavním smyslem projektu je ale budování dobrého třídního klimatu a pozitivních vztahů uvnitř tříd. Žáci jsou aktivitami i samotnými pravidly projektu vedeni ke spolupráci a vzájemné nápomocnosti. Ke svému učení potřebují fungující třídní kolektiv, jelikož všichni jdou za společným cílem – získáním všech patronů. Tento cíl nenásilně spojuje žáky napříč oběma třídami a vytváří tak mezi žáky pouto.

### 5.6 *Reflexe projektu*

Projekt probíhá v obou třídách od začátku školního roku a třídní učitelky sledují stálou zaangažovanost žáků ve svých třídách. Někteří žáci čtou knížky Harryho Pottera napřed a poté se k nim v hodinách opět se zbytkem třídy vrací. Jiní žáci zas po celý školní rok nosí průběžně výzdobu do třídy, nosí oblečení ve stylu Harryho Pottera či si o přestávkách povídají o projektu. Vše, co je spojeno s projektem, je pro děti mnohem atraktivnější. V momentě, kdy žáci mohou za nějakou práci dostat razítka k patronovi, tak pracují mnohem důkladněji a rychleji, aby za tuto práci dostali, co nejvíce razítek. Ve chvíli, kdy je chycen patron, celá třídy tleská a hlučí radostí. O zaangažovanosti do projektu též svědčí fakt, že děti si přinesly a pojmenovaly další třídní maskoty, které si vždy na noc berou domů. O tyto maskoty se starají, dívají se s nimi na filmy, hrají si s nimi, berou je na zajímavé výlety a tráví s nimi svůj čas po škole.

Třídní učitelky dokonce pozorují drobné změny v chování žáků, které mohou být projektem způsobeny. Žáci si mezi sebou mnohem více pomáhají, v některých ohledech

jsou k sobě mnohem více tolerantní a často upřednostňují skupinovou či společnou práci před tou individuální. Pozorují též, že žáci spolupracují i s vylučovanými žáky, kteří v kolektivu nejsou oblíbení. Mnohem častěji vidí, že si žáci mezi sebou pomáhají a podporují se v řešení úkolů ve škole. Myslí si, že několik žáků dokonce díky projektu zlepšilo svůj sociální status ve třídě, protože žáci objevili své silné stránky i silné stránky svých spolužáků.

Celkově hodnotí třídní učitelky projekt za fungující, jelikož dle jejich pozorování plní pomaličku vytyčené cíle. Žáci lépe spolupracují a pomáhají si, čímž se zlepšilo klima v obou třídách. Díky hojnější spolupráci se zlepšují i vztahy mezi jednotlivými žáky. Rivalita mezi třídami se také zmírnila, neboť třídy spojuje společný cíl, kterého nemohou dosáhnout sami. A v neposlední řadě se zvýšil zájem dětí o učení a u některých přerostl i ve vnitřní motivaci k učení.

## II Empirická část

### 6 Metodologie výzkumného šetření

#### 6.1 Cíl

Cílem výzkumné části diplomové práce je zaznamenat změnu třídního klimatu v průběhu realizace projektu Harry Potter, a změny v interpersonálních vztazích uvnitř tříd. Výzkum předpokládá zlepšení třídního klimatu v obou třídách, tj. přiblížení ideálnímu i chtěnému stavu výsledků z dotazníku Naše třída. Druhá část výzkumu předpokládá změnu v interpersonálních vztazích mezi žáky, a to že dojde k vyrovnanějším výsledkům. Ubyde nepřijímaných a vyloučených žáků, oblíbenost se mezi žáky rovnoměrně rozloží a vyrovnají se interakce mezi dívkami a chlapci.

##### 6.1.1 Výzkumná otázka

Jak se změnilo třídní klima a jak se změnily interpersonální vztahy uvnitř tříd v průběhu projektu Harry Potter?

## 6.2 Metody výzkumu

### 6.2.1 Dotazník Naše třída

Dotazník Naše třída je jedním z nejznámějších dotazníků pro zjišťování klimatu ve třídách. Lašek (2007, s. 53) říká, že dotazník Naše třída je určen pro žáky 3. – 6. tříd základní školy. Jeho dnešní podobu vypracoval právě Lašek (2001) podle dotazníku MCI (My Class Inventory) z roku 1986, jehož autory jsou Australané B. J. Fraser a D. L. Fisher. Průcha (2002, s. 67) uvádí, že na rozdíl od dotazníku MCI, dotazník Naše třída zohledňuje jen výpovědi přítomných žáků. Lašek (2001) popsal práci s dotazníkem, kdy se jednotlivým odpovědím přiděluje buď jeden, dva nebo tři body. Jeden bod získávají odpovědi záporné čili ne. Třemi body se známkuje odpovědi kladné čili ano. V případě, že jsou zatrhnuté obě odpovědi nebo žádná, či pokud je odpověď nečitelná, hodnotí se tato odpověď dvěma body. Výjimku tvoří několik otázek (6., 9., 10., 16., 24.), které se ptají protichůdně, tudíž je třeba i opačně hodnotit. V tomto případě bude odpověď ano hodnocena jedním bodem a odpověď ne třemi body. V momentě, kdy jsou odpovědím přiděleny body, se začnou sčítat body z jednotlivých okruhů. První skupina otázek zjišťuje spokojenost ve třídě pod čísly 1., 6., 11., 16., 21. Druhá skupina otázek objeví intenzitu výskytu třenic ve třídě pod čísly 2., 7., 12., 17., 22. Třetí série otázek odhalí soutěživost ve třídě pod čísly 3., 8., 13., 18., 23. Čtvrtá řada otázek vyzkoumá obtížnost učení opět z pohledu žáků pod čísly 4., 9., 14., 19., 24. a pátá skupina otázek ukáže soudržnost třídy pod zbylými čísly, jimiž jsou 5., 10., 15., 20., 25. Jednotlivé součty se vydělí počtem žáků, kteří vyplňovali dotazník, aby vznikl aritmetický průměr, který ukáže hodnoty zkoumané třídy. Ty se musí pohybovat mezi 5–15 body. Obecně se má za to, že čím vyšších hodnot dosahují okruhy spokojenost ve třídě a soudržnost třídy a čím nižších hodnot dosahují okruhy třenic ve třídě, obtížnost učení a případně i soutěživost, tím lepší klima ve třídě panuje.

### 6.2.2 Sociometrický dotazník (Moreno)

Sociometrický test podle Morena je nejstarším sociometrickým testem vůbec. Jeho autor Jacob Levy Moreno rumunský psychiatr a sociální psycholog je považován za zakladatele sociometrie. Tento test zkoumá interpersonální vztahy ve skupině, a to zejména sympatie

a antipatie členů skupiny, odhaluje neformální strukturu vztahů ve skupině a pomáhá definovat role ve skupině. Čihovský (2006, s. 16) připomíná šest pravidel pro tvorbu sociometrického dotazníku. Prvním pravidlem je ohraničenost skupiny, v níž se výzkum provádí, hranice skupiny musí být pro všechny členy zcela jasná. Respondenti by neměly být limitovány výběrem či počtem voleb. Všichni členové skupiny musí znát kritéria pro kladný i záporný výběr. Tento výběr je pro členy skupiny anonymní. Výsledky testování mají být použity k práci na zlepšení vztahů ve skupině. A posledním pravidlem je, že všechny otázky musí být jasně srozumitelné pro všechny členy skupiny.

Ze sociometrického testu se obvykle vytváří sociometrická matice, což je tabulka, do které se do horizontálního i vertikálního záhlaví zapíše jména všech členů skupiny. Pro zachování anonymity se většinou volí nějaké značky či zkratky. Úhlopříčně se proškrtají buňky, kde se kříží stejné jméno, neboť hlasující žák nemůže hlasovat sám pro sebe. Do vodorovného řádku uvnitř tabulky se zapisují odevzdané hlasy, které se sečou na konci řádku. Ve svislých sloupcích jsou k náhledu obdržené hlasy, které se dole na konci sloupce sečtou. Počet odevzdaných i obdržených hlasů celkem musí být stejný. Je možné z každé otázky vytvořit samostatnou sociometrickou matici nebo vzít otázky s kladným výběrem i záporným výběrem dohromady a vytvořit z nich jednu sociometrickou matici, ve které bude zřejmý kladný i záporný výběr všech členů skupiny. „*Ze sociometrických matic lze vyčíst všechny potřebné údaje o provedených volbách ve skupině*“ (Chráska 2007, s. 212).

Dále je možné ze sociometrického testu podle Morena vytvořit sociogram, což je diagram, který zobrazuje pozitivní i negativní volby všech členů skupiny, včetně oboustranné volby.

### 6.3 Organizace výzkumu

Výzkum zaznamenaný v této diplomové práci probíhal pět měsíců, a to od začátku listopadu do konce března, tudíž jeho výsledky nemusí být konečné, vzhledem k tomu, že projekt Harry Potter stále není u konce. Oba dotazníky byly zadávány současně kromě druhého kola, kdy byl žákům předložen jen dotazník Naše třída, kterým se ve druhém kole zjišťoval chtěný stav klimatu ve třídě z pohledu žáků. V prvním a třetím kole testování tvoří celkový test dotazník Naše třída a Sociometrický dotazník podle Morena, který obsahuje tři otázky s kladným výběrem a jednu se záporným výběrem. V prvním a třetím kole dotazník Naše třída zaznamenává aktuální klima třídy, druhé kolo registruje chtěné klima. Sociometrický dotazník mapuje interpersonální vztahy a data z něj jsou vložena do sociometrických matic, které jsou pro přehlednost vyhotovené zvlášť ke každé otázce.

Samotné zadávání dotazníku ve třídách probíhalo tak, že žákům pokaždé přišla v rámci projektu Harry Potter obálka s dotazníky a průvodním dopisem, který vysvětloval pravidla testování. Děti o testování už slyšely předem, jelikož jim byly rozdány souhlasy GDPR (General Data Protection Regulation) neboli souhlasy s ochranou osobních údajů speciálně formulované kvůli potřebám této diplomové práce.

V zájmu zachování anonymity jsou jména dětí nahrazena písmenným kódem. Druhé písmeno zleva v písmenném kódu označuje, zda se jedná o dívku (D) či chlapce (K).

## 6.4 Výzkumný vzorek

### 6.4.1 Charakteristika třídy 4.A

Třída 4.A se skládá ze 24 žáků, z čehož je 13 chlapců a 11 dívek. Jeden chlapec do třídy přestoupil ve třetím týdnu školního roku 2018/2019. Děti jsou poměrně živé a upovídané, mají problém se spoluprací. V minulých letech byla třída vedena transmisivně, výuka matematiky probíhala klasickým způsobem. Děti nebyly v žádném z předmětů vedeny ke spolupráci mezi sebou, k vzájemné toleranci, k přemýšlení nad problémy a ani k naslouchání jeden druhému. Třída má celkově problém naslouchat jednotlivým žákům, tak i učitelům. Děti s obtížemi zvládají práci ve dvojicích a trojicích, větší skupiny pro práci nejsou takřka možné. Třída má dále problém s respektováním pravidel. Na začátku školního roku si sami pravidla chování sestavili, ale i přes snahy třídní učitelky jejich dodržování žákům příliš nejde. Žáci pracují, pokud jsou zahlceni prací, u které nemusí příliš přemýšlet a aplikují u ní naučené vzorce řešení. Pokud se po nich chce vysvětlení nebo popsání jejich postupu, jsou nejistí, najednou přestávají mluvit, neví, co se po nich chce.

Složení osobností žáků, sociálního zázemí a schopností žáků ve třídě je velmi rozmanité. Žák, který přistoupil na začátku školního roku se zprvu příliš neprojevoval, byl spíše málomluvný, nicméně i díky spolužákům se rozmluvil, a to až do té míry, že je často napomínán za vyrušování mluvením o hodině. Celkově to je problém mnoha žáků. Žáci často vyrušují mluvením, což je poté nejčastější důvod toho, že neví, co dělat, jelikož povídali během zadávání práce. Ve třídě je deset dětí, kteří navštívili pedagogicko-psychologickou poradnu a kterým byla diagnostikována nějaká porucha učení či chování. Sedm z nich má vyhotovený individuální vzdělávací plán, ostatní mají jen doporučení, podle kterého se mají vyučující při jejich výuce řídit. Jeden žák má navíc změnu obsahu učiva na minimální úroveň stanovenou rámcovým vzdělávacím programem základního vzdělávání. Většina z těchto žáků má kombinovanou poruchu učení. Dyslexii v různé intenzitě diagnostikovali sedmi žákům, dysgrafii třem žákům, dysortografií dvěma žákům, jedné žačce diagnostikovali dyskalkulii, dva žáci mají diagnostikovanou poruchu pozornosti spolu s hyperaktivitou a jeden žák má vážně oslabené vnímání v sociální oblasti. Většina z těchto žáků se specifickou poruchou učení má též ztížené sociální podmínky, ke kterým je nutno přihlížet.

Ve třídě jsou na část vyučování přítomny dvě asistentky pedagoga, které jsou primárně přiděleny ke třem žákům, nicméně pomáhají též ostatním žákům s poruchami učení a někdy i ostatním žákům.

Rozdíly mezi žáky jsou i v sociálním zázemí. Zatímco je ve třídě několik dětí s opravdu špatným sociálním zázemím, tak na druhou stranu tam jsou i děti, které vyrůstají v úplných finančně zajištěných rodinách, které na ně mají čas. Třída je namíchaná z extrovertů i introvertů s převahou žáků, kteří potřebují být středem pozornosti.

Děti jsou seznámeny s tím, že někteří mají jiné podmínky učení, tudíž že se liší množství a míra a občas i způsob práce, jakým se budou jednotlivci ve třídě vyučovat. Žáci tyto úpravy respektují. Na druhou stranu, s čím mají ovšem problém je, s respektováním a často i tolerováním žáka s poruchou sociálního vnímání. Žáci jeho chování nedokáží pochopit, a to ani přes opakované vysvětlování třídní učitelky. Žáci s tímto žákem neradi spolupracují, protože jedná velmi impulzivně a labilně. Bez viditelného důvodu začne žák křičet či plakat, výjimečně je i agresivní, kdy začne shazovat věci z lavic, dupat či bouchat do lavice. Ostatní žáci jej někdy naschvál vyprovokují, ale někdy se žák takto rozzuří sám, protože má pocit, že jej někdo provokuje.

#### *6.4.2 Charakteristika třídy 4.C*

Třída 4.C se skládá z 23 žáků, z čehož je 12 chlapců a 11 dívek. Jeden chlapec do třídy přestoupil ve třetím týdnu školního roku 2018/2019. Děti jsou poměrně živé a upovídané. V minulých letech byly vedeny jak konstruktivisticky, tak transmisivně. Za dobu na základní škole mají už čtvrtého třídního učitele. Ve třetí třídě se jim vystřídali tři třídní učitelé, z čehož s nimi poslední učitelka pokračuje dále ve čtvrté třídě. Děti byly z minulých let zvyklé na práci v kruhu, na občasnou práci ve skupinách, na klasickou výuku matematiky, ale i na jinou než frontální výuku. Nicméně jak se jim během třetí třídy vystřídalo několik třídních učitelů zanechalo to stopy na kolektivu i na přístupu dětí ke škole jakožto vzdělávací instituci. Žáci velmi dobře pracují, pokud jsou zahlceni prací. Žáci mají stále problém s posloucháním jeden druhého a tolerancí vzájemných odlišností.

Na začátku školního roku 2018/2019 se objevila ve třídě šikana. Několik dívek šikanovalo svoji spolužačku kvůli vzhledu. Ukázalo se, že je to problém, který se táhne

už od předchozího školního roku, ale dívka se nikomu nesvěřila. Celý problém se řeší v tichosti, aby nedošlo ke zhoršení stavu.

Složení žáků ve třídě je rozdílné, nicméně většina žáků ve třídě pochází z podobných sociálních podmínek, výjimku tvoří jeden žák, který byl po přestupu do třídy sprostý a odmítal jakkoli pracovat. Nicméně díky přístupu třídní učitelky a vlivu třídy začal i tento žák pracovat. Velmi se odlišuje sociálním zázemím i věkem od svých spolužáků. Je o dva roky starší, neboť nastoupil školní docházku s odkladem a první třídu musel opakovat. Žák pochází ze sociálně znevýhodněného prostředí a v pedagogicko-psychologické poradně mu byly v letošním roce diagnostikovány specifické poruchy učení – dyslexie, dysgrafie a dysortografie. Při výuce má být brán zřetel na jeho zhoršené sociální podmínky. Ve třídě jsou další dvě děti, které navštívily pedagogicko-psychologickou poradnu a u kterým se našly specifické poruchy učení. Jsou jimi dva žáci s ADHD (porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou). Pro tyto děti poradna doporučila snižovat nároky na ně kladené, ovšem toto doporučení koliduje se zkušeností třídní učitelky i jejich rodičů. Ti tvrdí, žáci naopak potřebují více rozmanité práce, která je zabaví, jelikož jsou velice chytrí a obvyklou práci stihnou v kratším čase než většina třídy.

## 6.5 Výsledky výzkumného šetření a jejich diskuze

### 6.5.1 Výsledky dotazníku Naše třída

#### 6.5.1.1 Třída 4.A

##### 6.5.1.1.1 „Počáteční“ stav

Tabulka 1: Výsledky počátečního stavu z dotazníku Naše třída ve 4.A

	Spokojenost ve třídě	Třenice ve třídě	Soutěživost ve třídě	Obtížnost učení	Soudržnost třídy
AKN	13	13	15	11	11
AKM	13	7	15	9	13
AKL	11	11	11	9	7
AKJ	9	15	13	11	5
AKI	11	11	15	9	5
AKH	13	9	9	7	11
AKG	13	11	11	9	11
AKF	7	13	15	11	9
AKE	A	A	A	A	A
AKD	13	9	11	7	7
AKC	13	5	13	5	7
AKB	13	15	10	9	11
AKA	15	11	9	7	13
ADK	11	11	15	7	11
ADJ	11	13	9	9	9
ADI	13	15	11	9	7
ADH	13	15	11	7	11
ADG	13	15	13	5	7
ADF	9	15	13	7	7
ADE	13	5	15	6	5
ADD	13	9	13	7	5
ADC	A	A	A	A	A
ADB	15	11	13	9	11
ADA	13	11	13	7	9
Průměr	11,5	11,4	12,4	8	8,9

V tabulce 1 je možné spatřit počáteční stav nastavení hodnot klimatu ve třídě 4.A. Testování proběhlo v pondělí 5. listopadu 2018, kdy z 24 žáků chyběli dva žáci. Spokojenost ve třídě dosahuje hodnoty 11,5 bodu z 15 možných. Druhý sloupec zobrazující třenice ve třídě se přehouplo také přes 11bodovou hranici a má 11,4 bodů. Podle ideálu by se tato proměnná měla blížit k dolní hranici 5 bodů. Její vysoká hodnoty by mohla signalizovat nepříjemné klima ve třídě a problémy ve vztazích mezi žáky. Je možné si povšimnout velmi rozdílných odpovědí jednotlivých žáků. Zatímco někteří klasifikují tuto proměnnou nejnižším počtem bodů, jiní ji naopak hodnotí nejvyšším počtem. Je zajímavé, že ti žáci, kteří vidí třenice ve třídě jako málo časté a přisoudili jim nízký počet bodů, tak zároveň označili třídu jako málo soudržnou. V posledním sloupci ji ohodnotili jen dolní hranicí bodů. Zároveň je zajímavé, že mnoho žáků vidí vysokou četnost třenic ve třídě, a přesto hodnotí třídu jako soudržnou.

Třetí sloupec označuje soutěživost ve třídě, která má 12,4 bodu. Více se také blíží k horní hranici škály, což i v tomto případě může naznačovat špatné a příliš soutěživé klima. Nicméně proměnná soutěživost ve třídě je velmi závislá na osobnostech žáků a může být vyšší i ve třídě s dobrým klimatem. Čtvrtý sloupec znázorňuje obtížnost učení. Má se za to, že by i tato proměnná měla být blízka k dolní hranici 5 bodů. Její výsledek 8 bodů prokazuje, že pro některé žáky je učivo obtížné. Pátý sloupec zobrazuje soudržnost třídy a v celkovém součtu získala tato proměnná 8,9 bodu, což je podle ideálu docela málo, měla by se blížit 15 bodům.

### 6.5.1.1.2 „Chtěný“ stav

Tabulka 2: Výsledky chtěného stavu z dotazníku Naše třída ve 4.A

	Spokojenost ve třídě	Třenice ve třídě	Soutěživost ve třídě	Obtížnost učení	Soudržnost třídy
AKN	13	15	15	9	12
AKM	13	9	9	11	5
AKL	15	5	6	5	15
AKJ	11	14	15	9	5
AKI	13	9	15	11	7
AKH	13	11	9	5	10
AKG	15	5	7	7	15
AKF	8	13	15	15	10
AKE	15	15	12	9	9
AKD	15	7	13	9	15
AKC	15	5	7	5	9
AKB	9	15	15	13	7
AKA	15	7	11	11	15
ADK	13	13	13	9	11
ADJ	A	A	A	A	A
ADI	11	7	7	5	13
ADH	13	13	13	11	9
ADG	15	5	5	7	13
ADF	13	14	15	9	7
ADE	15	5	5	6	11
ADD	13	7	15	7	15
ADC	15	5	7	9	14
ADB	12	5	9	7	13
ADA	15	5	13	5	15
Průměr	13,3	9,1	10,9	8,4	11

Druhé kolo testování se konalo 4. února 2019, kdy chyběl jen jeden žák z 24 žáků celkem. Celé dotazování bylo zkráceno o Sociometrický dotazník. Test obsahoval jen dotazník Naše třída, který se zadával s pokyny, aby jej žáci vyplňovali, podle toho, jak chtějí, aby to ve třídě bylo, ne tak, jak je to nyní. Účelem druhého kola testování bylo zjistit, jak si žáci sami představují ideální třídu.

Tabulka 2 tedy zobrazuje chtěný stav hodnot ve třídě z pohledu žáků. Je možné všimnout si změn ve výsledcích některých hodnot. Zatímco v prvním kole testování, kdy se zjišťoval aktuální stav hodnot ve třídě, dosahovala spokojenost jen 11,5 bodů, ale v ideálním případě by podle žáků měla překročit 13bodovou hranici. V jednotlivých

odpovědích žáků si lze všimnout dvou dětí, kteří hodnotí ideální spokojenost nižším číslem, z čehož vyplývá, že ve třídě nechtějí být spokojeni.

Druhá proměnná třenic ve třídě zaznamenala dvoubodový rozdíl oproti počátečnímu stavu. V prvním kole hodnotili žáci třídu jako bohatou na třenic, kdežto jejich preference ukazují, že by si přáli třídu, kde třenic bude méně. Přesto je nutno zamyslet se nad tímto výsledkem. Skóre 9,1 bodu se stále neblíží k ideálu 5 bodů. Při podrobnějším zkoumání odpovědí žáků si lze všimnout, že skoro polovina žáků si přeje velké množství třenic. Většina těchto žáků též uvádí, že si přejí nižší soudržnost třídy. Lze z toho vyvodit, že jim daný stav vyhovuje a nemají potřebu něco měnit. Za to druhá větší skupina žáků si přeje značně méně třenic, než panovalo na začátku výzkumu a zároveň by uvítala i větší soudržnost třídy.

Téměř o dva body klesla též požadovaná soutěživost třídy. Objevují se jen dva žáci, kteří si přejí jen minimální soutěživost, kdežto sedm žáků si přeje maximální soutěživost. Zbytek třídy se rozděluje na dvě poloviny z čehož každá se přiklání k jednomu pólu škály. Obtížnost učení zůstává téměř stejná jen s rozdílem čtyř desetin bodu. Nicméně za zmínku stojí, že porovnájí-li se konkrétní odpovědi jednotlivých žáků, ta v chtěném stavu se ukáží velké odchylky v preferencích žáků. Zatímco někteří si přejí učivo lehčí a pro všechny srozumitelné, několik žáků si přeje obtížnější učivo, kterému nebudou rozumět všichni.

### 6.5.1.1.3 „Koncový“ stav

Tabulka 3: Výsledky koncového stavu z dotazníku Naše třída ve 4.A

	Spokojenost ve třídě	Třenice ve třídě	Soutěživost ve třídě	Obtížnost učení	Soudržnost třídy
AKN	15	9	13	9	9
AKM	15	5	11	7	15
AKL	7	15	13	7	5
AKJ	9	15	13	11	5
AKI	13	11	15	9	11
AKH	9	11	9	5	9
AKG	13	15	15	9	5
AKF	5	13	15	10	7
AKE	9	15	11	13	12
AKD	11	5	11	11	9
AKC	13	15	15	9	5
AKB	11	15	15	11	7
AKA	13	11	7	5	11
ADK	15	15	14	7	15
ADJ	11	13	7	9	11
ADI	15	7	5	5	9
ADH	15	10	9	5	11
ADG	A	A	A	A	A
ADF	12	7	5	5	5
ADE	9	15	13	9	7
ADD	10	15	13	7	5
ADC	10	15	15	9	6
ADB	13	9	11	9	15
ADA	13	13	13	9	5
Průměr	11,6	11,9	11,7	8,2	8,7

Třetí kolo testování se uskutečnilo 22. března 2019, kdy z 24 žáků chyběl jeden žák. Tabulka 3 zobrazuje výsledky tohoto kola testování. První proměnnou je spokojenost ve třídě, která získala 11,6 bodu. V porovnání s počátečním stavem to je téměř stejně, výsledné číslo se liší jen jednou desetinou bodu. Ovšem v porovnání s chtěným stavem je výsledné číslo stále téměř o dva body menší, než jak by si to žáci představovali. Druhá proměnná třenice ve třídě zaznamenala nárůst o polovinu bodu oproti počátečnímu stavu. Tento minimální nárůst mohl být způsoben i momentální atmosférou ve třídě. Ovšem i tato proměnná stále drží téměř dvoubodový odstup od chtěného stavu, který si žáci stanovili jako 9,1 bodu. Soutěživost ve třídě klesla téměř o bod, čímž se přiblížila k požadované hranici obecně i z pohledu žáků. Čtvrtá proměnná, kterou je obtížnost učení

si drží pozici pohybující se v rozpětí osmi až devíti bodů, je tedy téměř beze změny. Poslední proměnná dokládá soudržnost třídy, která oproti počátečnímu stavu klesla o dvě desetiny bodu, čímž se vzdálila od požadovaného i ideálního stavu.

#### 6.5.1.2 Třída 4.C

##### 6.5.1.2.1 „Počáteční“ stav

Tabulka 4: Výsledky počátečního stavu z dotazníku Naše třída ve 4.C

	Spokojenost ve třídě	Třenice ve třídě	Soutěživost ve třídě	Obtížnost učení	Soudržnost třídy
CKL	11	9	13	5	9
CKK	11	6	11	5	7
CKJ	11	11	15	9	7
CKI	15	5	7	5	7
CKH	15	7	9	5	14
CKG	11	9	13	9	7
CKF	A	A	A	A	A
CKE	15	9	13	7	5
CKD	13	11	12	9	5
CKC	11	5	7	7	15
CKB	11	8	11	7	7
CKA	11	9	9	5	9
CDK	13	15	11	5	11
CDJ	A	A	A	A	A
CDI	15	7	11	5	11
CDH	13	10	7	5	13
CDG	11	11	15	5	7
CDF	15	7	15	5	15
CDE	13	9	9	9	15
CDD	13	13	15	5	5
CDC	15	11	13	7	13
CDB	15	7	9	5	9
CDA	13	11	13	5	7
Průměr	12,9	9	11,3	6,1	9,4

První kolo testování ve třídě 4.C proběhlo v pondělí 5. listopadu 2018, kdy z 23 žáků chyběli dva žáci. První proměnná ukazuje spokojenost ve třídě, která se dotýká 13bodové hranice z 15 bodů možných. U všech žáků vidíme vysoké odpovědi nad 10 bodů. Druhá proměnná, kterou jsou třenice ve třídě, zaznamenala přesně 9 bodů. Tato proměnná by se podle ideálu měla blížit 5 bodům. U této proměnné je možné si všimnout

různosti v odpovědích žáků. Někteří ji hodnotí nízkým počtem bodů, jiní naopak vysokým. Další proměnná dokládá soutěživost ve třídě, ta je obvykle posuzována za ideální pohybuje-li se kolem 10 bodů. I zde se velmi liší odpovědi žáků. Naopak žáci se shodují na další proměnné obtížnost učení, kterou hodnotí v průměru 6,1 bodu. Nicméně další výkyvy v odpovědích lze spatřit u poslední proměnné, kterou je soudržnost třídy. Ta má v součtu 9,4 bodu, ale dětmi je hodnocena od nejnižšího po nejvyšší bodové ohodnocení.

#### 6.5.1.2.2 „Chtěný“ stav

Tabulka 5: Výsledky chtěného stavu z dotazníku Naše třída ve 4.C

	Spokojenost ve třídě	Třenice ve třídě	Soutěživost ve třídě	Obtížnost učení	Soudržnost třídy
CKL	11	11	15	7	15
CKK	15	5	5	5	7
CKJ	15	7	7	7	13
CKI	15	5	7	6	7
CKH	15	6	7	5	15
CKG	A	A	A	A	A
CKF	15	5	15	5	15
CKE	14	7	7	6	15
CKD	14	9	5	9	5
CKC	13	9	9	7	15
CKB	15	10	12	7	9
CKA	A	A	A	A	A
CDK	15	7	12	5	9
CDJ	9	11	15	15	11
CDI	15	7	7	7	15
CDH	15	7	7	5	13
CDG	13	13	15	7	5
CDF	15	7	9	5	15
CDE	13	7	9	7	13
CDD	15	14	15	7	5
CDC	15	13	15	5	15
CDB	13	13	9	5	5
CDA	15	11	13	7	9
Průměr	14	8,8	10,2	6,6	11

Tabulka 5 shrnuje druhé kolo testování, které proběhlo ve 4.C dne 4. února 2019, kdy rovněž chyběli dva žáci z celkového počtu 23 žáků. V tomto kole byl celkový dotazník kratší o Sociometrický dotazník podle Morena. Dotazník Naše třída byl zadáván s instrukcí, že se jedná o dotazník, který zjišťuje, jaký by žáci chtěli mít kolektiv a třídu celkově.

První proměnná dokládá chtěnou spokojenost ve třídě, která se zdvihla více než o bod oproti počátečnímu stavu. Trochu překvapující mohou být výsledky chtěného stavu druhé proměnné, která dosáhla až na 8,8 bodu, což je jen o dvě desetiny procenta méně, než žáci cítili na začátku projektu. Soutěživost ve třídě by podle žáků měla klesnout více než bod, a tak se přiblížit i ideálnímu stavu. Překvapivě by se v průměru podle žáků měla zvednout obtížnost učení, která by podle nich měla dosahovat 6,6 bodu, což je o půl bodu více než, jaký byl stav na začátku projektu. Poslední proměnnou soudržnost žáků hodnotily děti vesměs vysokým počtem bodů, nicméně se našlo několik dětí, kteří odpověděli minimálním počtem bodů. Celkově by soudržnost měla dosahovat 11 bodů, přičemž na počátku projektu dosahovala jen 9,4 bodu.

### 6.5.1.2.3 „Koncový“ stav

Tabulka 6: Výsledky chtěného stavu z dotazníku Naše třída ve 4.C

	Spokojenost ve třídě	Třenice ve třídě	Soutěživost ve třídě	Obtížnost učení	Soudržnost třídy
CKL	11	13	9	5	7
CKK	15	13	12	5	9
CKJ	A	A	A	A	A
CKI	13	5	9	5	7
CKH	15	5	7	5	11
CKG	13	10	13	7	5
CKF	13	11	13	5	5
CKE	15	5	7	10	13
CKD	15	7	9	8	10
CKC	11	7	11	5	13
CKB	11	13	13	7	5
CKA	9	11	15	5	5
CDK	11	11	13	7	9
CDJ	13	13	15	5	13
CDI	15	5	7	7	9
CDH	15	9	7	5	11
CDG	9	11	15	5	5
CDF	15	9	13	5	15
CDE	13	7	7	6	10
CDD	A	A	A	A	A
CDC	15	5	9	5	15
CDB	13	11	13	5	13
CDA	13	11	13	5	7
Průměr	13	9,1	11	5,8	9,3

Tabulka 6, jež zpracovává výsledky ze třetího kola dotazování konaného v pátek 22. března 2019, říká že žáci na konci projektu ohodnotili spokojenost ve třídě téměř stejně jako na začátku projektu. Rozdíl tvoří jen jedna desetina bodu. Druhá proměnná třenice ve třídě zaznamenala stejný nárůst, tedy o jednu desetinu bodu oproti počátečnímu stavu. Stále zde je možné spatřit různost v odpovědích žáků. Třetí proměnnou soutěživost ve třídě hodnotí žáci o tři desetiny bodu lépe než na počátku projektu. Soutěživost ve třídě tedy nepatrně klesla. Obtížnost učení hodnotí všichni žáci s výjimkou jednoho velmi nízko, a tak není překvapující výsledný počet bodů 5,8. Ovšem srovnáme-li to s chtěnou obtížností učení vyjde, že žáci si přejí větší obtížnost učení, která naproti tomu klesá. Poslední proměnná klesla o jednu desetinu bodu v porovnání s počátkem, a tak si stále drží téměř dvoubodový odstup od chtěné soudržnosti.

### 6.5.1.3 Vyhodnocení výsledků

Jak je z výsledků patrné třídní klima nedošlo za zkoumané období žádných zásadních změn. Maximální změny se pohybují okolo několika desetin bodu nahoru či dolu, což nepotvrzuje vliv třídního projektu Harry Potter na žádnou ze zkoumaných tříd. Největší změna je patrná ve 4.A u proměnné soutěživost ve třídě, která klesla o 1,3 bodu, jinak zbytek proměnných v obou třídách nedochází žádných velký změn. Ve 4.A se zdvihla spokojenost ve třídě o desetinu bodu, čímž se přiblížila oběma zkoumaným stavům. Třence ve třídě o půl bodu stouply, což je v rozporu s chtěným i ideálním stavem. Obtížnost učení podle žáků stoupla, což odpovídá jejich přání podle dotazování, to ale odporuje ideálním hodnotám, jaké mají být u této proměnné dosaženy. Za ideální se v tomto případě považuje, že obtížnost učení s pozitivním klimatem klesá. Nicméně žáci 4.A to vidí jinak. Poslední proměnná soudržnost třídy o dvě desetiny bodu klesla, což opět neodpovídá ani ideálu ani přání žáků.

Ve 4.C jsou rozdíly také nepatrné. První proměnná spokojenost ve třídě se o jednu desetinu bodu zvedla. Desetinové navýšení zaznamenaly rovněž třenice ve třídě, což je ovšem v rozporu s chtěným i ideálním stavem. Ten má být co nejmenší. Třetí proměnná soutěživost ve třídě klesla o tři desetiny bodu a přiblížila se tak oběma stavům. Obtížnost učení podle žáků o tři desetiny bodu klesla, což vyhovuje ideálu, ale podle přání žáků by naopak obtížnost učení měla být trochu vyšší. Soudržnost třídy klesla o desetinu bodu, čímž se vzdálila oběma zkoumaným stavům.

Jak je patrné, tak naprostá většina proměnných u obou tříd se jen minimálně změnila, buď se do poloviny bodu oddálila od obou stavu anebo naopak přiblížila. Výjimku tvoří dvě proměnné, které mají mít podle žáků jinou ideální hodnotu, než se obecně předpokládá. Druhá výjimka je proměnná soutěživost ve třídě 4.A, která jako jediná zaznamenala větší rozdíl v dotazování, a posunula se tak výrazněji k požadovanému stavu.

Celkově se v dotazování neprojevil vliv projektu na třídní klima. Třídní klima zůstalo téměř stejné v obou třídách.

## 6.5.2 Výsledky Sociometrického dotazníku (Moreno)

### 6.5.2.1 Třída 4.A

#### 6.5.2.1.1 „Počáteční“ stav

Sociometrický dotazník ke zjištění počátečního stavu byl zadán 5. listopadu 2018 a nebyl omezen počtem výběrů.

Tabulka 7: Sociometrická matice na otázku "Koho ze Tvé třídy bys pozval(a) na oslavu svých narozenin?" ve 4.A na počátku projektu

Koho za třídy bys pozval(a) na oslavu narozenin?																				Odevzdané hlasy						
	AKN	AKM	AKL	AKJ	AKI	AKH	AKG	AKF	AKE	AKD	AKC	AKB	AKA	ADK	ADJ	ADI	ADH	ADG	ADF	ADE	ADD	ADC	ADB	ADA		
AKN	■		•																							1
AKM		■				•						•														3
AKL			■	•			•	•		•							•	•		•	•			•	•	12
AKJ				■								•		•					•							5
AKI					■																					0
AKH						■				•	•	•	•													5
AKG			•	•	•	•	■	•		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	20
AKF								■		•		•		•				•								5
AKE									■																	4
AKD				•			•		■	•			•					•			•	•				9
AKC						•				■	•	•						•		•						5
AKB											■	•	•					•		•						10
AKA	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	■	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	23
ADK												•		■					•	•						4
ADJ													•		■					•	•	•				6
ADI				•												■				•	•	•				5
ADH																	■					•		•		2
ADG			•	•					•				•					■					•	•		7
ADF			•	•			•	•				•	•						■		•	•				7
ADE										•	•		•	•	•					■			•	•		11
ADD	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	■	•	•	•	•	23
ADC																						■				4
ADB			•	•			•													•	•		■	•		6
ADA					•		•						•	•	•	•	•	•	•	•	•			■		11
Obdržené hlasy	2	3	10	10	3	6	12	9	2	8	7	10	6	11	7	5	5	14	6	11	8	6	10	9		180

Tabulka 7 dokládá pozitivní výběry jednotlivých žáků ve třídě 4.A na otázku: *Koho ze třídy bys pozval(a) na oslavu narozenin?* Tato otázka je nejbohatší z hlediska počtu výběrů. Žáci v ní odevzdali celkem 180 pozitivních hlasů. Dva žáci zahrnuli do výběru celou třídu bez výjimek a jeden žák celou třídu jen se dvěma výjimkami. Žák AKG, který volil téměř celou třídu získal i vysoký počet hlasů nazpět, kdežto žáci AKA a ADD získali zpět jen přibližně třetinu hlasů. Žádný hlas neodevzdal žák AKI, ale získal pro sebe tři hlasy. Dva a méně hlasů celkově odevzdali jen tři žáci. Deset a více hlasů za to odevzdalo sedm žáků.

Nejméně hlasů obdrželi dva žáci, kteří obdrželi svorně dva hlasy, a to jen díky výběru celé třídy respondentem. Deset a více hlasů získalo hned osm dětí a nejvíce z nich dostal žák ADG. Hlasy byly udělovány napříč třídou a pohlavím.

Tabulka 8: Sociometrická matice na otázku "S kým ze Tvé třídy bys jel(a) na výlet do Příčné ulice, kde se prodávají různé kouzelnické potřeby?" ve 4.A na počátku projektu

S kým ze Tvé třídy bys jel(a) na výlet do Příčné ulice, kde se prodávají kouzelnické potřeby?																							Odevzdané hlasy				
	AKN	AKM	AKL	AKJ	AKI	AKH	AKG	AKF	AKE	AKD	AKC	AKB	AKA	ADK	ADJ	ADI	ADH	ADG	ADF	ADE	ADD	ADC	ADB	ADA			
AKN	■			•																						1	
AKM		■				•	•					•															3
AKL		•	■	•				•		•	•			•	•				•	•					•		13
AKJ				■																							1
AKI					■																						0
AKH						■					•	•	•														3
AKG			•	•		■	■	•			•	•	•	•					•	•	•			•			11
AKF							■	■			•	•															3
AKE								■	■																		A
AKD				•					■	■		•		•													5
AKC										■	■		•														1
AKB			•	•				•			■	■															3
AKA	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	23
ADK												•		■	■												1
ADJ															■	■											1
ADI																■	■				•	•			•		4
ADH																	■	■						•			1
ADG			•				•			•								■	■					•			4
ADF			•				•												■	■							2
ADE														•						■	■				•		2
ADD																					■	■		•			2
ADC																						■	■				A
ADB																							■	■			2
ADA	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	23
Obdržené hlasy	2	3	6	7	2	4	9	6	2	6	7	5	3	7	3	2	3	3	8	3	5	4	2	7	3	109	

Tabulka 8 zobrazuje odpovědi na otázku: *S kým ze Tvé třídy bys jel(a) na výlet do Příčné ulice, kde se prodávají různé kouzelnické potřeby?* Zde je už žáci vybírali méně spolužáků. Dva žáci zahrnuli do výběru celou třídu, jeden žák nevybral nikoho a dva žáci se dotazování neúčastnili, jelikož chyběli. Deset žáků udělilo jen jeden či dva hlasy a jen čtyři žáci vybrali více než šest spolužáků. Naproti tomu jsou obdržené hlasy mnohem vyrovnanější. Nikdo nedostal jeden či žádný hlas. Dva hlasy dostalo pět žáků. Nikdo neobdržel více než deset hlasů. Nejvíce hlasů obdržel žák AKG a po něm žákyně ADG. Žák AKG rozdal zároveň hodně hlasů, ale žákyně ADG nikoli.

Tabulka 9: Sociometrická matice na otázku "Koho ze Tvé třídy bys vzal(a) s sebou na hodinu kouzlení?" ve 4.A na počátku projektu

Koho ze Tvé třídy bys vzal(a) na hodinu kouzlení?																				Odevzdané hlasy						
	AKN	AKM	AKL	AKJ	AKI	AKH	AKG	AKF	AKE	AKD	AKC	AKB	AKA	ADK	ADJ	ADI	ADH	ADG	ADF	ADE	ADD	ADC	ADB	ADA		
AKN	■											•														1
AKM		■				•	•					•														3
AKL		•	■				•	•		•	•			•	•			•	•		•	•		•	•	13
AKJ				■																				•		1
AKI					■																					0
AKH						■						•														1
AKG	•	•	•	•	•	■		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	23
AKF							■			•																1
AKE								■																		A
AKD				•					■																	1
AKC										■				•												1
AKB			•	•				•			■															3
AKA	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	■	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	23
ADK														■						•						1
ADJ															■						•					3
ADI																■										1
ADH																	■			•						1
ADG																		■					•			1
ADF							•	•											■							2
ADE													•							■						1
ADD																					■		•			2
ADC																						■				A
ADB							•															■				2
ADA																	•						■			1
Obdržené hlasy	2	3	3	4	2	3	5	5	2	4	4	4	1	6	3	2	4	5	2	6	4	3	6	3		86

Tabulka 9 zobrazuje pozitivní volbu k otázce: *Koho ze Tvé třídy bys vzal(a) na hodinu kouzlení?* Zde výrazně klesl počet odpovědí vůči prvním dvěma otázkám, což dokládá fakt, že dvanáct dětí vybralo jen jednoho spolužáka a další Tři děti udělily jen dva hlasy. Jeden žák opět nevybral nikoho a dva žáci vybrali celou třídu. Za zmínku stojí žák AKL, který udělil třináct hlasů a sám získal jen tři. Nepoměr vidíme u těch žáků, která volili celou třídu. Jeden ze žáků dostává zpět pět hlasů, ale druhý žák dostává zpět jen jeden hlas. Nejvyšší počet hlasů mají žáci ADK a ADE, kteří dostali svorně po šesti hlasech. Za to hned šest dětí dostalo jen po jednom či dvou hlasech, a to od těch, co volili celou třídu.

Tabulka 10: Sociometrická matice na otázku "Koho ze Tvé třídy bys nevezal(a) s sebou na návštěvu Bradavic?" ve 4.A na počátku projektu

Koho ze Tvé třídy bys nevezal(a) s sebou na návštěvu Bradavic?																								Odevzdané hlasy			
	AKN	AKM	AKL	AKJ	AKI	AKH	AKG	AKF	AKE	AKD	AKC	AKB	AKA	ADK	ADJ	ADI	ADH	ADG	ADF	ADE	ADD	ADC	ADB	ADA			
AKN	•																									1	
AKM		•																									3
AKL			•																								5
AKJ				•																							6
AKI					•																						0
AKH						•																					2
AKG							•																				0
AKF								•																			2
AKE									•																		A
AKD										•																	3
AKC											•																1
AKB												•															2
AKA													•														3
ADK														•													1
ADJ															•												4
ADI																•											3
ADH																	•										3
ADG																		•									3
ADF																			•								5
ADE																				•							4
ADD																					•						1
ADC																						•					A
ADB																							•				0
ADA																								•			0
Obdržené hlasy	7	6	1	2	10	3	1	1	7	0	0	2	1	1	0	5	2	0	2	0	1	0	0	0	0	0	52

Tabulka 10 zobrazuje negativní volbu žáků. Ze všech čtyř otázek dostala tato nejméně hlasů a to 52 odevzdaných negativních voleb. Nejvíce byli voleni ti žáci, kteří v předchozích otázkách dostali nejméně hlasů. Nejvíce negativních preferencí dostal žák AKI, který žádnou negativní preferenci nedal. Z předchozích matic je možné vyčíst, že tento žák neuvedl ani žádnou pozitivní volbu a volen byl až na jeden případ vždy jen s celou třídou. Celkově tedy získal ve třech pozitivních výběrech sedm hlasů.

Další dva žáci dostali docela vysoký počet negativních voleb. Žák AKN sám dal jen jednu negativní volbu a žák AKE bohužel nebyl ve škole přítomen, tudíž jeho preference nejsou zřejmé. Několik žáků též neuvedlo žádnou negativní preferenci a rovněž žádnou nedostalo. Žák AKJ rozdal nejvíce negativních voleb a sám obdržel jen dvě.

### 6.5.2.1.2 „Koncový“ stav

Tabulka 11: Sociometrická matice na otázku "Koho ze Tvé třídy bys pozval(a) na oslavu svých narozenin?" ve 4.A na konci projektu

Koho ze Tvé třídy bys pozval(a) na oslavu narozenin?																										
	AKN	AKM	AKL	AKJ	AKI	AKH	AKG	AKF	AKE	AKD	AKC	AKB	AKA	ADK	ADJ	ADI	ADH	ADG	ADF	ADE	ADD	ADC	ADB	ADA	Odevzdané hlasy	
AKN	■					•																			1	
AKM	■	■	•			•					•		•						•							5
AKL		■	■	•		•	•	•			•			•	•	•			•	•			•			11
AKJ			•	■			•	•		•		•		•					•							7
AKI				■	■																					0
AKH			•		■	■							•						•							3
AKG			•	•		■	■			•	•								•			•				7
AKF					•		■	■		•		•														4
AKE								■	■																	0
AKD				•			•	•	■	■	•	•	•					•		•	•	•	•			11
AKC			•	•		•			•	■	■	•	•						•	•						7
AKB				•				•			■	■	•	•						•	•		•			7
AKA						•					•	■	■	•												2
ADK			•						•	•	•	■	■	•					•	•						8
ADJ							•				•	•	■	■				•	•	•	•	•	•	•		12
ADI			•	•			•					•	■	■	■				•	•	•	•	•	•		11
ADH														•			■	■				•		•		3
ADG																		■	■							A
ADF			•	•			•	•				•	•	•					•	■	■	•				9
ADE			•	•			•	•			•	•	•	•					•	■	■	•	•	•		12
ADD														•							■	■	•			3
ADC										•	•			•	•				•			■	■	•		7
ADB			•							•	•	•							•	•		■	■	•		7
ADA																	•						■	■		1
Obdržené hlasy	0	0	10	8	1	5	9	7	0	7	9	9	3	9	9	1	3	7	6	12	6	3	8	6		138

V tabulce 11 lze spatřit volby na otázku: *Koho ze třídy bys pozval(a) na oslavu narozenin?* I v tomto kole získala tato otázka nejvíce odpovědí. Jeden žák opět neuvedl do výběru nikoho a je to ten samý žák, který ani v prvním testování neuvedl u nikoho u žádné odpovědi. Dva žáci dali svorně po jednom hlasu, přičemž jeden žák nedostal na oplátku žádný hlas a druhá žákyně dostala na oplátku šest hlasů. Nikdo z žáků neprovedl výběr celé třídy, ale hned čtyři žáci udělili jedenáct či dvanáct hlasů. Rozvrstvení obdržených hlasů není natolik vyrovnané jako v prvním kole. Tam žádný z žáků nedostal nula hlasů, kdežto v tomto dotazování hned tři žáci neobdrželi ani jeden hlas. Přičemž výše zmiňovaný žák AKE žádný hlas ani neodevzdal, žák AKN odevzdal jen jeden a žák AKM odevzdal hned pět hlasů. Nejvíce hlasů dostal žák AKL, který sám odevzdal jen o jeden hlas více. V prvním testování získal rovněž dost hlasů. Celkově nejvíce hlasů dostala žákyně ADE, která nasbírala dvanáct hlasů a sama stejný počet odevzdala.

Tabulka 12: Sociometrická matice na otázku "S kým ze Tvé třídy bys jel(a) na výlet do Příčné ulice, kde se prodávají různé kouzelnické potřeby?" ve 4.A na konci projektu

S kým ze Tvé třídy bys jel(a) na výlet do Příčné ulice, kde se prodávají různé kouzelnické potřeby?																									
	AKN	AKM	AKL	AKJ	AKI	AKH	AKG	AKF	AKE	AKD	AKC	AKB	AKA	ADK	ADJ	ADI	ADH	ADG	ADF	ADE	ADD	ADC	ADB	ADA	Odevzdané hlasy
AKN	■					•																			1
AKM		■	•									•								•					3
AKL			■				•	•			•			•									•		5
AKJ				■						•		•		•											4
AKI					■																				0
AKH						■						•								•					2
AKG			•	•		■													•		•				5
AKF					•		■			•		•													4
AKE								■																	0
AKD				•				■		■															2
AKC			•			•			■		■		•	•							•				5
AKB			•	•			•	•		■		■							•				•		6
AKA					•					•		■	■												2
ADK			•							•	•	•	■	■						•			•		6
ADJ											•	•	•	■	■						•	•	•		4
ADI			•					•							■	■				•	•	•			5
ADH																■	■			•			•		2
ADG																	■	■							A
ADF			•	•		•	•	•				•	•					■	■	•	•				9
ADE			•								•	•	•							■	■	■		•	5
ADD																					■	■	•		1
ADC														•	•						■	■	■		2
ADB																			•	•		■	■		3
ADA																	•					■	■	■	1
Obdržené hlasy	0	0	8	4	1	4	4	6	0	4	3	5	3	7	1	0	2	4	3	7	3	1	7	0	77

Tabulka 12 zobrazuje výběry žáků v pozitivní volbě na otázku: *S kým ze Tvé třídy bys jel(a) na výlet do Příčné ulice, kde se prodávají kouzelnické potřeby?* Celkem na ni bylo odevzdáno jen 77 hlasů, což je značně méně než na začátku projektu, kdy bylo odevzdáno o 22 hlasů více. Vyrovnanější tu jsou rozdané hlasy naproti stejné otázce v minulém dotazování. Nejvíce hlasů odevzdala žákyně ADF, která na oplátku dostala je tři hlasy. Dva žáci odevzdali nula hlasů, přičemž žák AKI jeden hlas obdržel. Dalších osm žáků učinilo jen jeden či dva výběry.

Hned pět žáků neobdrželo žádný výběr, přičemž většina z nich nějaký výběr provedli. Další čtyři žáci obdrželi jeden či dva hlasy. Nejvíce hlasů obdržel žák AKL, který získal celkem osm výběrů. Sám však rozdal je pět hlasů. Po sedmi výběrech obdržely tři žákyně, které podobný počet zároveň i odevzdaly.

Tabulka 13: Sociometrická matice na otázku "Koho ze Tvé třídy bys vzal(a) s sebou na hodinu kouzlení?" ve 4.A na konci projektu

Koho ze Tvé třídy bys vzal(a) s sebou na hodinu kouzlení?																				Odevzdané hlasy						
	AKN	AKM	AKL	AKJ	AKI	AKH	AKG	AKF	AKE	AKD	AKC	AKB	AKA	ADK	ADJ	ADI	ADH	ADG	ADF	ADE	ADD	ADC	ADB	ADA		
AKN	■	•				•																				2
AKM		■	•																	•						2
AKL			■	•			•	•			•			•									•			5
AKJ				■	•			•																		1
AKI					■	•																				0
AKH						■	•					•								•						2
AKG			•	•		■	•	•										•		•			•			5
AKF							■	•	•																	1
AKE								■	•	•																0
AKD									■	•	•			•												1
AKC			•		•			■	•	•	•		•	•						•						5
AKB				•					•	•	■	•											•			4
AKA					•					•		■	•													2
ADK			•							•			■	•					•	•			•			5
ADJ														■	•						•	•	•			4
ADI			•	•				•							■	•				•	•					5
ADH																■	•							•		2
ADG																	■	•								A
ADF			•	•		•	•					•	•					■	•	•						8
ADE			•								•	•		•					■	•			•			5
ADD																					■	•		•		1
ADC														•	•					•	•	■	•			4
ADB																				•	•		■	•		3
ADA																	•							■	•	1
Obdržené hlasy	0	1	7	4	0	4	2	4	0	3	3	2	2	7	2	0	2	3	5	7	2	1	6	1	68	

Tabulka 13 zaznamenala nejnižší počet výběru v tomto kole testování a to 68. Žáci zde činili pozitivní výběr na otázku: *Koho ze Tvé třídy bys vzal(a) s sebou na návštěvu Bradavic?* I zde pořád ti dva stejní žáci nečinili žádný výběr a ani žádný hlas neobdrželi. Deset žáků učinilo jen jeden či dva výběry, a naopak nejvíce výběrů učinila žákyně ADF, která na oplátku dostala pět hlasů.

Čtyři žáci na svou stranu nezískaly žádné hlasy, z čehož dva ani žádné neodevzdaly a jeden žák udělil dva hlasy a poslední žákyně hned pět hlasů. Jeden či dva hlasy dostalo devět žáků. Naopak nejvíce hlasů, a to sedm, získali hned tři žáci. Sami odevzdali rovněž větší počet hlasů.

Tabulka 14: Sociometrická matice na otázku "Koho ze Tvé třídy bys nevezal(a) s sebou na návštěvu Bradavic?" ve 4.A na konci projektu

Koho ze Tvé třídy bys nevezal(a) s sebou na návštěvu Bradavic?																				Odevzdané hlasy						
	AKN	AKM	AKL	AKJ	AKI	AKH	AKG	AKF	AKE	AKD	AKC	AKB	AKA	ADK	ADJ	ADI	ADH	ADG	ADF	ADE	ADD	ADC	ADB	ADA		
AKN	•								•																	1
AKM		•							•																	1
AKL			•						•																	2
AKJ				•		•			•							•	•									6
AKI					•				•																	1
AKH						•			•			•														2
AKG		•	•				•	•	•				•		•	•	•				•	•				10
AKF		•	•				•	•	•				•													5
AKE									•																	0
AKD		•	•						•	•																2
AKC		•	•						•	•	•															3
AKB		•	•			•			•	•	•	•														4
AKA		•	•						•	•	•	•	•													5
ADK							•		•					•												1
ADJ		•	•						•	•				•	•	•										6
ADI		•	•			•	•		•	•				•	•	•										6
ADH		•	•	•			•		•	•			•		•	•	•				•					9
ADG																		•								A
ADF		•	•						•	•								•	•							4
ADE		•	•						•	•								•	•	•						5
ADD		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•								•	•	•	•	•	13
ADC		•				•			•	•			•								•	•	•	•	•	5
ADB		•	•			•	•		•	•			•													7
ADA									•	•																1
Obdržené hlasy	15	14	2	1	6	9	2	1	19	1	1	3	6	0	1	7	4	0	3	0	1	1	1	1	0	98

Tabulka 14 zobrazuje na rozdíl od předchozích sociometrických matic negativní výběry. Celkově bylo odevzdáno 98 hlasů, z čehož dva žáci udělili deset a více hlasů, přičemž sami získali jen minimální počet výběrů. Jeden žák neudal žádný výběr a to, přestože sám dostal nejvíce negativních výběrů, a to devatenáct. Osm žáků odevzdalo jeden hlas či dva negativní hlasy a sami dostali nazpět vysoký počet voleb. Nad desetibodovou hranici se tudíž dostali v počtu negativních výběrů hned tři žáci – AKN, AKM, AKE. Rovněž žák AKI, AKH a ADI dostali hodně negativních voleb. Na druhou stranu jen tři žáci nedostali žádnou negativní volbu a deset žáků dostalo jednu či dvě volby.

Díky této sociometrické matici lze vidět zvýšení a prohloubení negativních voleb ve třídě. Celkově jsou více negativně voleni chlapci než dívky. V pozitivních volbách je znát úbytek a změna rozvrstvení voleb. Dva žáci jsou třídou vyloučeni a sami nechtějí být třídou přijímáni. U jednoho žáka lze tento fakt vidět v obou šetřeních a druhého se tento jev objevuje až v druhém šetření, jelikož při prvním nebyl přítomen, tak nejsou k dispozici data pro další závěry.

### 6.5.2.2 Třída 4.C

#### 6.5.2.2.1 „Počáteční“ stav

Tabulka 15: Sociometrická matice na otázku "Koho ze Tvé třídy bys pozval(a) na oslavu svých narozenin?" ve 4.C na počátku projektu

Koho ze třídy bys pozval(a) na oslavu narozenin?																					Odevzdané hlasy					
	CKL	CKK	CKJ	CKI	CKH	CKG	CKF	CKE	CKD	CKC	CKB	CKA	CDK	CDJ	CDI	CDH	CDG	CDF	CDE	CDD		CDC	CDB	CDA		
CKL	█			•																					1	
CKK		█						•				•														3
CKJ			█		•		•	•																		4
CKI	•			█							•															2
CKH				•	█						•				•			•								4
CKG		•	•			█		•			•															5
CKF							█																			A
CKE				•	•	•		█			•															5
CKD									█																	0
CKC								•	•	█																2
CKB		•			•	•		•	•		█															6
CKA												█														0
CDK		•											█													9
CDJ														█												A
CDI								•		•					█			•	•	•	•	•	•	•	•	8
CDH													•		•	█		•	•	•	•	•	•	•	•	6
CDG								•		•					•	•	█		•	•	•	•	•	•	•	6
CDF											•			•	•			█		•	•	•	•	•	•	7
CDE		•						•	•	•				•	•	•			█		•	•	•	•	•	10
CDD														•	•					█						3
CDC														•	•	•	•	•	•		█					6
CDB								•	•	•				•	•	•	•	•	•	•		█				10
CDA	•													•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	█		9
Obdržené hlasy	2	4	1	3	3	2	2	8	7	11	0	1	1	3	8	9	7	9	7	6	7	4	1		106	

V tabulce 15 jsou na první pohled patrné volby dívek a chlapců. Chlapci až na jednu výjimku volili jen chlapce. Dívky vesměs volili také jen dívky, ale hodně hlasů od nich dostali i dva chlapci. Celkově více hlasovali dívky než chlapci. Bylo odevzdáno 106 hlasů, z čehož dva žáci neučinili žádný výběr. Jen tři žáci učinili jen jeden či dva výběry. Jen dva žáci odevzdali deset hlasů. Tito dva žáci získali na oplátku menší počet hlasů, a to jen sedm a čtyři. Nejvíce hlasů obdržel žák CKC, který byl volen jak chlapci, tak dívkami. Sedm žáků získalo jen jeden či dva hlasy. Žák CKB neobdržel dokonce žádný hlas.

Tabulka 16: Sociometrická matice na otázku "S kým ze Tvé třídy bys jel(a) na výlet do Příčné ulice, kde se prodávají různé kouzelnické potřeby?" ve 4.C na počátku projektu

S kým ze Tvé třídy bys jel(a) na výlet do Příčné ulice, kde se prodávají různé kouzelnické potřeby?																					Odevzdané hlasy					
	CKL	CKK	CKJ	CKI	CKH	CKG	CKF	CKE	CKD	CKC	CKB	CKA	CDK	CDJ	CDI	CDH	CDG	CDF	CDE	CDD	CDC	CDB	CDA			
CKL	■			•																					1	
CKK		■				•						•							•							3
CKJ			■			•	•																			2
CKI	•			■																						1
CKH					■						•															1
CKG						■		•																		1
CKF							■																			A
CKE	•	•	•	•	•	•	•	■	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	22
CKD					•	•	•	•	■	•					•		•		•							7
CKC								•	•	■																1
CKB											•															1
CKA		•										■														1
CDK													■													3
CDJ														■												A
CDI															■											2
CDH											•				■						•					3
CDG							•	•		•						■				•						6
CDF										•					•	•	■					•				5
CDE															•			■				•				4
CDD														•		•			■			•				3
CDC																				•						1
CDB										•											■					4
CDA	•																					•	•	•	■	9
Obdržené hlasy	3	2	1	2	2	3	5	5	1	7	1	2	1	4	7	8	4	5	5	5	5	5	2	1		81

Tabulka 16 ukazuje pozitivní výběr na otázku: *S kým ze třídy bys jel(a) na výlet do Příčné ulice, kde se prodávají kouzelnické potřeby?* Celkově žáci odevzdali 81 hlasů, což je o 25 hlasů méně než v předchozí otázce. Jeden žák zde učinil výběr celé třídy, avšak sám dostal nazpět jen pět hlasů. Nikdo neodevzdal více než deset hlasů, devět hlasů odevzdala žákyně CDA, která na oplátku dostala jen jeden hlas. Deset dětí učinilo jen jeden či dva výběry.

Žákyně CDH obdržela nejvíce hlasů, a to osm. Sedm hlasů získali dva žáci – žák CKC a žákyně CDI. Oba v minulé otázce dostali hodně výběrů. Devět žáků získalo jen jeden či dva hlasy. Nikdo neobdržel nula výběrů.

Tabulka 17: Sociometrická matice na otázku "Koho ze Tvé třídy bys vzal(a) s sebou na hodinu kouzlení?" ve 4.C na počátku projektu

Koho ze Tvé třídy bys vzal(a) s sebou na hodinu kouzlení?																				Odevzdané hlasy						
	CKL	CKK	CKJ	CKI	CKH	CKG	CKF	CKE	CKD	CKC	CKB	CKA	CDK	CDJ	CDI	CDH	CDG	CDF	CDE	CDD	CDC	CDB	CDA			
CKL	█			•																					1	
CKK		█		•																						1
CKJ			█		•		•																			2
CKI	•			█					•																	2
CKH	•				█																					1
CKG						█		•																		1
CKF							█																			A
CKE	•	•	•	•	•	•	•	█	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	22
CKD					•		•	•	█	•																4
CKC								•		█								•								3
CKB									•		█															1
CKA												█														0
CDK													█		•											3
CDJ														█												A
CDI															█				•	•						2
CDH									•							█						•				2
CDG							•	•		•							█				•					5
CDF										•								█			•	•	•			4
CDE											•								█				•			3
CDD													•		•				•	█						3
CDC														•					•	•	█		•			5
CDB								•		•												█				3
CDA														•					•	•	•	•	█			8
Obdržené hlasy	3	1	1	3	3	1	4	5	4	6	1	1	1	3	3	5	5	5	5	4	6	4	5	2	76	

V tabulce 11 lze spatřit další pozitivní výběry. Žáci celkem odevzdali jen 76 hlasů. I zde je stále patrné rozdělení hlasů mezi dívkami a chlapci. Jen málo chlapců volí dívky a dívky volí jen pár chlapců. Jeden žák učinil výběr celé třídy a na oplátku dostal jen pět hlasů. Žák s druhým nejvyšším počtem výběrů je žákyně CDA, která odevzdala osm hlasů a sama získala jen dva hlasy. Devět žáků odevzdalo jen jeden či dva hlasy. Jeden žák neučinil žádný výběr.

Nejvíce hlasů dostali žáci CKC a CDD. Žák CKC získal i v obou předchozích otázkách nejvíce preferencí, kdežto žákyně CDD získává stále pět až šest hlasů. Nikdo neobdržel nula hlasu, a to díky jednomu výběru celé třídy. Jeden hlas tedy dostalo šest dětí a dva hlasy získala jedna dívka.

Tabulka 18: Sociometrická matice na otázku "Koho ze Tvé třídy bys nevezal(a) s sebou na návštěvu Bradavic?" ve 4.C na počátku projektu

Koho ze Tvé třídy bys nevezal(a) s sebou na návštěvu Bradavic?																				Odevzdané hlasy					
	CKL	CKK	CKJ	CKI	CKH	CKG	CKF	CKE	CKD	CKC	CKB	CKA	CDK	CDJ	CDI	CDH	CDG	CDF	CDE	CDD	CDC	CDB	CDA		
CKL	■																		•						1
CKK		■			•									•							•			•	4
CKJ			■								•														1
CKI				■																			•		2
CKH	•	•			■												•								3
CKG	•					■																			1
CKF							■																		A
CKE								■																	0
CKD									■																0
CKC										■		•													1
CKB											■							•	•					•	3
CKA	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	■	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	22
CDK	•	•			•	•							■												4
CDJ														■											A
CDI	•														■										1
CDH											•	•				■									2
CDG	•		•	•	•	•						•					■								7
CDF																		■							0
CDE											•	•							■						2
CDD																				■					0
CDC						•					•										■				2
CDB	•											•										■			2
CDA	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•								■		14
Obdržené hlasy	8	4	4	3	5	5	2	2	2	2	6	6	2	2	2	1	3	3	2	2	1	1	4		72

V tabulce 18 jsou zobrazeny negativní výběry žáků na začátku projektu. Jeden žák zahrnul do negativního výběru celou třídu a sám dostal šest negativních výběrů na zpět. V porovnání s pozitivními výběry sám dostával vždy jen jeden či dva výběry. Čtrnáct negativních výběrů učinila ještě žákyně CDA, která nazpět dostala čtyři hlasy. Žádný výběr neučinili čtyři žáci. Jeden či dva negativní výběry udělilo deset dětí.

Nikdo kvůli jednomu celému výběru třídy nezískal nula negativních výběrů, a dokonce jen tři žáci získali po jednom hlasu. Dva negativní hlasy získalo devět žáků. Nejvíce záporných voleb, a to 8, obdržel žák CKL. Hodně těchto hlasů získali ještě žáci CKB a CKA. Nejvíce negativních výběrů tedy obdrželi chlapci.

### 6.5.2.2.2 „Koncový“ stav

Tabulka 19: Sociometrická matice na otázku "Koho ze Tvé třídy bys pozval(a) na oslavu svých narozenin?" ve 4.C na konci projektu"

Koho za třídy bys pozval(a) na oslavu narozenin?																				Odevzdané hlasy					
	CKL	CKK	CKJ	CKI	CKH	CKG	CKF	CKE	CKD	CKC	CKB	CKA	CDK	CDJ	CDI	CDH	CDG	CDF	CDE	CDD	CDC	CDB	CDA		
CKL	■												•		•									•	3
CKK		■		•																				•	2
CKJ			■																						A
CKI				■						•				•	•										3
CKH			•		■		•		•	•															4
CKG						■	•	•	•	•															4
CKF			•			•	■		•							•									4
CKE								■		•							•						•		3
CKD				•		•	•		■		•			•	•	•	•				•	•			11
CKC					•	•	•	•		■															3
CKB				•	•	•	•	•			■														5
CKA				•								■													1
CDK									•	•			■		•	•	•	•	•	•	•	•	•		10
CDJ						•				•				■		•	•	•	•	•	•	•		•	9
CDI													•	•	■		•	•	•	•	•		•		7
CDH														•	•	■		•		•	•				6
CDG							•		•						•	■		•		•	•				6
CDF													•	•	•		■		•	•	•				7
CDE				•					•					•			■		•		•				5
CDD																				■					A
CDC															•	•	•			•	■				5
CDB								•	•						•	•	•				•	■			6
CDA	•	•					•	•	•					•	•	•	•	•	•	•	•	•	■	■	13
Obdržené hlasy	1	1	2	3	2	3	5	6	5	12	2	1	2	5	9	10	10	9	4	6	9	7	3		117

Tabulka 19 ukazuje pozitivní výběry na koci projektu na otázku: „Koho ze Tvé třídy bys pozval(a) na oslavu svých narozenin?“ Oproti začátku projektu lze zde spatřit více výběrů napříč pohlavím. Celkově žáci odevzdali 117 hlasů. Nikdo neučinil nula výběrů. Pouze dva žáci odevzdali jeden či dva hlasy. Nad deset hlasů odevzdali hned tři žáci, přičemž se ani jednomu z nich nevrátil ani přibližný počet hlasů.

Nikdo ze žáků neobdržel nula voleb, ale sedm žáků získalo jen jeden či dva hlasy. Nejvíce hlasů získal žák CKC, který i na počátku projektu dostal mnoho hlasů. Svorně deset hlasů získaly žákyně CDG a CDH, které obdržely hodně hlasů i v prvním kole, ale v tomto kole svou oblíbenost zvýšily.

Tabulka 20: Sociometrická matice na otázku "S kým ze Tvé třídy bys jel(a) na výlet do Příčné ulice, kde se prodávají kouzelnické potřeby?" ve 4.C na konci projektu

S kým ze Tvé třídy bys jel(a) na výlet do Příčné ulice, kde se prodávají kouzelnické potřeby?																				Odevzdané hlasy						
	CKL	CKK	CKJ	CKI	CKH	CKG	CKF	CKE	CKD	CKC	CKB	CKA	CDK	CDJ	CDI	CDH	CDG	CDF	CDE	CDD	CDC	CDB	CDA			
CKL	•																							•	2	
CKK		•																							•	2
CKJ			•																							A
CKI				•																						1
CKH					•																					2
CKG						•																				4
CKF							•																			2
CKE								•																		3
CKD									•																	12
CKC										•																3
CKB											•															0
CKA												•														1
CDK													•													10
CDJ														•												6
CDI															•											2
CDH																•										2
CDG																	•									3
CDF																		•								4
CDE																			•							5
CDD																				•						A
CDC																					•					9
CDB																						•				5
CDA																							•			13
Obdržené hlasy	2	2	0	1	1	1	3	6	2	10	3	1	1	2	6	7	10	6	5	5	5	5	8	4		91

Tabulka 20 zobrazuje odpovědi na další kladně laděnou otázku. Celkem žáci odevzdali 91 hlasů, a i zde je patrná větší provázanost odevzdaných hlasů, než tomu bylo v prvním dotazování. Na deset hlasů odevzdali hned tři žáci. Žákyně CDA, která odevzdala nejvíce hlasů, nazpět získala jen čtyři hlasy. Žák CKD získal za svých dvanáct hlasů jen dva hlasy a žákyně CDK za deset předaných hlasů jen jeden na oplátku. Žák CKB neodevzdal ani jeden hlas.

Nejvíce hlasů získali žáci CKC a CDG. Oba získali hodně hlasů i na počátku projektu. Žádný hlas nezískal žák CKJ, který při tomto dotazování chyběl. Jeden či dva hlasy obdrželo devět žáků, z čehož je sedm chlapců.

Tabulka 21: Sociometrická matice na otázku "Koho ze Tvé třídy bys vzal(a) s sebou na hodinu kouzlení?" ve 4.C na konci projektu

Koho ze Tvé třídy bys vzal(a) na hodinu kouzlení?																							Odevzdané hlasy				
	CKL	CKK	CKJ	CKI	CKH	CKG	CKF	CKE	CKD	CKC	CKB	CKA	CDK	CDJ	CDI	CDH	CDG	CDF	CDE	CDD	CDC	CDB	CDA				
CKL	■	•																						•	2		
CKK	•	■																							•	2	
CKJ			■																							A	
CKI				■											•											1	
CKH					■						•															1	
CKG						■		•	•	•	•															4	
CKF							■		•																	1	
CKE								■	•	•	•							•						•		3	
CKD					•		•	•	■	•	•	•			•	•	•	•				•	•			12	
CKC								•		■							•						•			3	
CKB							•				■															1	
CKA				•								■														1	
CDK											•	•	■													10	
CDJ														■												6	
CDI															■											2	
CDH															•	■										2	
CDG								•		•							■					•	•			5	
CDF																		■			•	•	•			4	
CDE															•				■							3	
CDD																				■						A	
CDC	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	22
CDB	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	22
CDA	•	•					•	•	•					•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	■	13	
Obdržené hlasy	4	4	2	3	3	2	5	7	4	10	5	3	2	3	9	6	8	9	6	6	6	6	8	5		120	

V tabulce 21 je patrný třetí pozitivní výběr žáků. Ze všech dotazování v této třídě získala tato otázka nejvíce odpovědí. Nejvíce výběrů zde činili dívky, i když ne všechny. Z chlapců učinil největší výběr žák CKD, který ale na svou stranu získal jen čtyři hlasy. Jeden či dva výběry učinilo devět žáků, ale naopak dvě žákyně uskutečnily výběr celé třídy.

Nejvíce hlasů získal opět žák CKC. Druhý nejvyšší počet hlasů obdržely dvě žákyně, a to CDF a CDI. Obě v předchozím dotazování získaly střední počet hlasů. Všichni získali alespoň dvě volby, přičemž dva hlasy přesně získali jen tři žáci. Z hlediska obdržení hlasů je tato volba docela vyrovnaná.

Tabulka 22: Sociometrická matice na otázku "Koho ze Tvé třídy bys nevzal(a) s sebou na návštěvu Bradavic?" ve 4.C na konci projektu

Koho ze Tvé třídy bys nevzal(a) s sebou na návštěvu Bradavic?																									
	CKL	CKK	CKJ	CKI	CKH	CKG	CKF	CKE	CKD	CKC	CKB	CKA	CDK	CDJ	CDI	CDH	CDG	CDF	CDE	CDD	CDC	CDB	CDA	Odevzdané hlasy	
CKL	■											•												1	
CKK		■										•												1	
CKJ			■																					A	
CKI	•	•		■																				2	
CKH	•	•			■																			2	
CKG	•					■																		1	
CKF	•	•					■																	2	
CKE	•	•						■																2	
CKD	•	•				•			■															3	
CKC	•									■			•										•	3	
CKB											■													1	
CKA	•	•	•		•	•	•	•	•	•	•	■	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	21	
CDK	•	•	•	•	•	•	•	•	•			•	■										•	12	
CDJ														■										0	
CDI	•				•	•					•	•			■									5	
CDH						•					•	•				■								3	
CDG	•	•	•		•	•	•		•		•	•	•				■						•	11	
CDF	•				•													■						2	
CDE	•	•			•						•	•							■					5	
CDD																				■				A	
CDC																					■			0	
CDB	•				•	•					•	•										■		5	
CDA			•	•	•	•			•		•	•	•					•				■	■	9	
Obdržené hlasy	14	9	4	2	8	8	3	2	5	1	7	9	4	2	1	1	1	1	2	1	1	1	1	4	91

Tabulka 22 zobrazuje negativní výběry žáků na konci projektu. Celkem učinili žáci 91 záporných voleb. Pouze dva žáci nečinili žádný výběr. Jeden žák učinil výběr celé třídy s výjimkou jednoho spolužáka, což je jistá změna od začátku projektu, kdy do negativního výběru zahrnul úplně celou třídu. Velký záporný výběr ještě učinily žákyně CDK a CDG, které naopak volily více než na začátku. Jeden či dva negativní hlasy odevzdalo devět žáků, kdy většina byla chlapců.

Více negativních voleb obdrželi chlapci než dívky. Celkově nejvíce záporných hlasů získal žák CKL, který byl záporně hodnocen i na začátku projektu. Sám ale odevzdal jen jeden záporný hlas. Svorně devět záporných hlasů získali žáci CKK a CKA. Žák CKK odevzdal také jen jeden negativní hlas, naproti tomu žák CKA volil celou třídu krom jednoho žáka. Dvanáct dětí obdrželo jeden či dva hlasy. Z těchto dvanácti žáků jen devět dívek. Žák CKC, který byl hodnocen velmi vysoko kladnými odpověďmi, získal jen jeden záporný hlas.

### 6.5.2.3 Vyhodnocení výsledků

Ve třídě 4.A došly interpersonální vztahy mezi žáky spíše negativních změn. Jeden žák je po celou dobu projektu třídou vyloučen a sám do ní nechce zapadnout. Další žák je třídou také na konci projektu vylučován a sám nejeví snahu a začlenění do kolektivu. Další čtyři žáci jsou třídou přijímáni jen s výhradami oproti počátku projektu, kdy získali lepší výsledky. V pozitivních volbách nebyly upřednostňovány ani dívky ani chlapci, kdežto u negativního výběru byli častěji voleni chlapci než dívky.

Ve třídě 4.C se vztahy mezi žáky také proměnily, i když ne tak výrazně jako v předchozí třídě. Oblíbení žáci si udrželi svou oblíbenost. Jeden žák nejeví snahu začlenit se do třídy, přičemž je částí třídy přijímán. Další žák je na konci projektu více než polovinou třídy hodnocen negativně, zatímco na začátku byl hodnocen záporně jen třetinou třídy. Na začátku projektu činili pozitivní výběry většinou chlapci mezi sebou a dívky taktéž. Na konci projektu je tato tendence stále patrná, ale volby už jsou mezi pohlavími více provázané.

## 7 Výsledky výzkumu a jejich diskuze

Výzkumná část této diplomové práce si kladla za cíl popsat změnu třídního klimatu, na kterou měl vliv probíhající projekt Harry Potter. Z dotazníku Naše třída vyplývá, že třídní klima nedošlo velké změny. Nejcitelnější změna proběhla ve třídě 4.A u proměnné soutěživost ve třídě, která klesla o 1,3 bodu, čímž se přiblížila ideálnímu i chtěnému stavu. Ostatní proměnné u této třídy zůstaly bez citelnějších změn. Posunuly se maximálně o polovinu bodu nahoru či dolů. Ve třídě 4.C jsou změny ještě méně znatelné. Největší změna na konci projektu oproti jeho začátku je o tři desetiny bodu, a to v kategoriích soutěživost ve třídě a obtížnost učení. Ostatní proměnné zaznamenaly minimální změnu, a to o jednu desetinu bodu. Celkově se ve výsledcích dotazování neobjevila citelná změna třídního klimatu, ač se chování žáků k sobě navzájem podle pozorování třídních učitelek zlepšilo. Nicméně tato tendence není nejspíš pro žáky natolik výrazná, aby se projevila v jejich odpovědích v dotaznících. Hodnoty výzkumu se téměř neposunuly ani ideálním a ani chtěným poměrům.

Druhá část výzkumu mapovala změny v interpersonálních vztazích mezi žáky. Ve třídě 4.A se prohloubila neoblíbenost některých žáků, ale naproti tomu oblíbenost mezi žáky zůstala poměrně rozprostřena. Interakce mezi dívkami a chlapci zůstaly rovnoměrné bez výrazných změn. Ve třídě 4.C se mírně zvýšily interakce mezi dívkami a chlapci. Zato oblíbenost zůstala u stejných žáků a žádných výrazných posunů se nedočkala. Neoblíbenost se u jednoho žáka ze 4.C ještě více prohloubila a další žák v této třídě stále nejeví snahu o začlenění do kolektivu, i když by třídou byl přijat. Ani druhá část výzkumu tedy nezaznamenala výrazné změny oproti výchozímu dotazování.

Je možné, že výraznější změny v obou sledovaných oblastech se dostaví teprve s koncem projektu, kdy žáci společně dosáhnou stanoveného cíle.

## Závěr

V teoretické části jsem vymezila pojem projekt a tematické vyučování jakožto nástroj pro práci s klimatem třídy a jakožto nástroj pro zlepšení sociálních vztahů uvnitř tříd. Dále jsem připomenula pojem motivace a její vliv na vzdělávání i socializaci. Velkou část teoretické práce hovořím o třídním klimatu, které zároveň vymezuji. Věnuji se změnám třídního klimatu a jejímu měření. V neposlední řadě definuji některé žádoucí vztahy ve třídě a uvádím některé možnosti práce se třídou pro zlepšení mezilidských vztahů a tím i třídního kolektivu, čímž to propojuji s Rámcovým vzdělávacím programem základního vzdělávání z června roku 2017 a zároveň i s klíčovými kompetencemi v něm stanovenými.

V empirické části shrnuji a vyhodnocuji výzkumné šetření prováděné ve dvou čtvrtých třídách základní školy. Výzkum si kladl za cíl zmapovat sociální vztahy a postavení žáků v obou třídách v průběhu projektu Harry Potter. Klima třídy bylo zkoumáno prostřednictvím dotazníku Naše třída, který přinesl téměř neměnné výsledky. Druhá část výzkumu probíhala pomocí Sociometrického dotazníku podle Morena, kterým se zjišťovalo, jak se změny vztahy uvnitř tříd během projektu. V obou třídách došly vztahy jen částečných změn.

Diplomová práce prokázala, že zkoumání klimatu a interpersonálních vztahů během projektu Harry Potter přineslo jen částečné změny v obou zkoumaných oblastech. Nicméně předpokládám, že výraznější výsledky se dostaví s koncem projektu závěrem školního roku. A v případě, že by se třídní klima a interpersonální vztahy výrazně nezlepšily, projekt Harry Potter přináší další benefity. Jak jsem uvedla výše, projekt Harry Potter si klade za cíl, kromě ovlivňování klimatu a interpersonálních vztahů, působit jako vnější a postupem času i jako vnitřní motivace k učení, přináší výzvy ke čtenářství a rozšiřuje okruh znalostí.

## Seznam použitých informačních zdrojů

- BALCAR, Karel. *Úvod do studia psychologie osobnosti*. 2., opr. vyd. V Chrudimi: Mach, 1991.
- CISOVSKÁ, Hana. *Dramatická výchova a sociální učení v základním vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-7464-204-3.
- ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4717-180.
- ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4727-424.
- ČIHOVSKÝ, J. *Sociologický výzkum, studijní text pro posluchače FTK UP*. Olomouc, 2006.
- DAWKINS, Richard. *The selfish gene*. New ed. New York: Oxford University Press, 1989. ISBN 0-19-286092-5.
- FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-802-6200-437.
- HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0436-1.
- HRABAL, Vladimír, František MAN a Isabella PAVELKOVÁ. *Psychologické otázky motivace ve škole*. 2., upr. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. Knižnice psychologické literatury. ISBN 80-042-3487-9.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
- JOHNSON, D. W., & JOHNSON, R. T. *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN, US: Interaction Book Company, 1989.
- KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1.
- KAŠOVÁ, Jitka. *Škola trochu jinak: projektové vyučování v teorii i praxi*. Kroměříž: IUVENTA, 1995.

- KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel* [online]. Praha: Grada, 2012 [cit. 2019-02-10]. ISBN 978-802-4737-102. Dostupné z: <https://www.bookport.cz/e-kniha/vykladovy-slovník-z-pedagogiky-25882/>
- KOMENSKÝ, Jan Amos, PATOČKA, Jan, ed. *Vybrané spisy Jana Amose Komenského*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1958.
- KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-809-0403-000.
- KOVALIK, Susan a Karen D OLSEN. *Integrovaná tematická výuka: model*. Kroměříž: Spirála, 1995. ISBN 80-901-8730-7.
- KREJČOVÁ, Věra a Jana KARGEROVÁ. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy. 2., aktualiz. vyd.* Praha: Portál, 2011. Step by step (Portál). ISBN 978-80-7367-906-4.
- KUBÍNOVÁ, M.: *Projekty ve vyučování matematice, cesta k tvořivosti a samostatnosti*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2002. Kapitoly z didaktiky matematiky. ISBN 80-7290-088-9.
- KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-717-8945-3.
- LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-704-1088-4.
- LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-699-2.
- MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. Praha: Akademie múzických umění, Divadelní fakulta, Katedra výchovné dramatiky, 2004. ISBN 80-733-1021-X.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MARUŠÁK, Radek, Olga KRÁLOVÁ a Veronika RODRIGUEZOVÁ. *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-807-3674-724.
- Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: bílá kniha* [online]. Praha: Tauris, 2001 [cit. 2019-02-02]. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolocenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

- NEZVALOVÁ, Danuše. *Reflexe v pregraduální přípravě učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. ISBN 80-244-0208-4.
- PAVELKOVÁ, Isabella. *Motivace žáků k učení: perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-729-0092-7.
- PRŮCHA, Jan. Sociální klima ve třídách českých škol: porovnání nálezů z empirických šetření. *Studia paedagogica*, [online]. 2002, s. 63–76, ISSN 2336-4521. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/375/53101>
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-807-3676-476.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha, 2017 [cit. 2019-02-18]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>
- ŘÍČAN, Pavel a Pavlína JANOŠOVÁ. *Jak na šikanu*. Praha: Grada, 2010. Pro rodiče. ISBN 978-802-4729-916.
- ŠOLC, Petr. *Skupinová dynamika a práce se školní třídou*. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2011. ISBN 978-807-3727-925.
- TOMKOVÁ, Anna, Jitka KAŠOVÁ a Markéta DVOŘÁKOVÁ. *Učíme v projektech*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-807-3675-271.
- VALENTA, J. a kol.: *Pohledy. Projektová metoda ve škole a za školou*. Praha, Ips Artama 1993. ISBN 80-7068-066-0.
- VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4718-651.
- VÍTKOVÁ, Marie, ed. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-731-5071-9.
- ZABOROWSKI, Zbigniew. *Sociální psychologie a výchova*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1965. Na pomoc učitelů.

## Seznam příloh

Příloha 1 – Ukázka dotazníku Naše třída a Sociometrického dotazníku

Příloha 2 – Fotky k projektu Harry Potter

## Seznam tabulek

Tabulka 1: Výsledky počátečního stavu z dotazníku Naše třída ve 4.A .....	60
Tabulka 2: Výsledky chtěného stavu z dotazníku Naše třída ve 4.A .....	62
Tabulka 3: Výsledky koncového stavu z dotazníku Naše třída ve 4.A .....	64
Tabulka 4: Výsledky počátečního stavu z dotazníku Naše třída ve 4.C.....	65
Tabulka 5: Výsledky chtěného stavu z dotazníku Naše třída ve 4.C .....	66
Tabulka 6: Výsledky chtěného stavu z dotazníku Naše třída ve 4.C .....	68
Tabulka 7: Sociometrická matice na otázku "Koho ze Tvé třídy bys pozval(a) na oslavu svých narozenin?" ve 4.A na počátku projektu .....	70
Tabulka 8: Sociometrická matice na otázku "S kým ze Tvé třídy bys jel(a) na výlet do Příčné ulice, kde se prodávají různé kouzelnické potřeby?" ve 4.A na počátku projektu	71
Tabulka 9: Sociometrická matice na otázku "Koho ze Tvé třídy bys vzal(a) s sebou na hodinu kouzlení?" ve 4.A na počátku projektu .....	72
Tabulka 10: Sociometrická matice na otázku "Koho ze Tvé třídy bys nevezal(a) s sebou na návštěvu Bradavic?" ve 4.A na počátku projektu.....	73
Tabulka 11: Sociometrická matice na otázku "Koho ze Tvé třídy bys pozval(a) na oslavu svých narozenin?" ve 4.A na konci projektu .....	74
Tabulka 12: Sociometrická matice na otázku "S kým ze Tvé třídy bys jel(a) na výlet do Příčné ulice, kde se prodávají různé kouzelnické potřeby?" ve 4.A na konci projektu .	75
Tabulka 13: Sociometrická matice na otázku "Koho ze Tvé třídy bys vzal(a) s sebou na hodinu kouzlení?" ve 4.A na konci projektu .....	76
Tabulka 14: Sociometrická matice na otázku "Koho ze Tvé třídy bys nevezal(a) s sebou na návštěvu Bradavic?" ve 4.A na konci projektu .....	77
Tabulka 15: Sociometrická matice na otázku "Koho ze Tvé třídy bys pozval(a) na oslavu svých narozenin?" ve 4.C na počátku projektu .....	78
Tabulka 16: Sociometrická matice na otázku "S kým ze Tvé třídy bys jel(a) na výlet do Příčné ulice, kde se prodávají různé kouzelnické potřeby?" ve 4.C na počátku projektu	79
Tabulka 17: Sociometrická matice na otázku "Koho ze Tvé třídy bys vzal(a) s sebou na hodinu kouzlení?" ve 4.C na počátku projektu.....	80
Tabulka 18: Sociometrická matice na otázku "Koho ze Tvé třídy bys nevezal(a) s sebou na návštěvu Bradavic?" ve 4.C na počátku projektu.....	81

Tabulka 19: Sociometrická matice na otázku "Koho ze Tvé třídy bys pozval(a) na oslavu svých narozenin?" ve 4.C na konci projektu" .....	82
Tabulka 20: Sociometrická matice na otázku "S kým ze Tvé třídy bys jel(a) na výlet do Příčné ulice, kde se prodávají různé kouzelnické potřeby?" ve 4.C na konci projektu..	83
Tabulka 21: Sociometrická matice na otázku "Koho ze Tvé třídy bys vzal(a) s sebou na hodinu kouzlení?" ve 4.C na konci projektu .....	84
Tabulka 22: Sociometrická matice na otázku "Koho ze Tvé třídy bys nevezal(a) s sebou na návštěvu Bradavic?" ve 4.C na konci projektu.....	85

## Přílohy

### Příloha 1

**Vážený žák, vážená žákyně!**

Rada školy čar a kouzel v Bradavicích pro Tebe přichystala, krátký dotazník týkající se Tvé třídy. Vedle každé věty je místo pro odpověď ANO nebo NE. Pokud souhlasíš s tím, co je tam napsáno, udělej kroužek kolem slova ANO, pokud nesouhlasíš, udělej kroužek okolo slova NE.

**Např. Děti v naší třídě si navzájem pomáhají. ANONE**

Odpověz na každou otázku. Nejsou tu správné ani špatné odpovědi, protože to není zkouška schopností, ale dotazník, který zjišťuje, jaká je Tvá třída právě teď.

	Jsem chlapec.	ANO NE
	Jsem dívka.	ANO NE
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 pořád 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.	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 udělat 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 z naší třídy je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí.	ANO NE
14.	V naší třídě umí dobře pracovat jen bystré děti.	ANO NE
15.	Všechny děti v naší třídě jsou mými důvěrnými přáteli.	ANO NE
16.	Některým dětem se v naší třídě nelíbí.	ANO NE
17.	Určité děti z naší třídy vždy chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní přizpůsobily.	ANO NE
18.	Některé děti z naší třídy se vždy snaží udělat svou práci líp 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 v naší třídě 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, umí se učit.	ANO NE
25.	Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé.	ANO NE

**Zkontroluj, zda jsi odpověděl(a) na všechny otázky.**

Přidá vá me ještě ně kolik doplň ujících otá zek.

Odpovídej podle pravdy.

1. Koho ze Tvé třídy bys pozval(a) na oslavu narozenin?

---

---

---

2. S kým ze Tvé třídy bys jel(a) na výlet do Příčné ulice, kde se prodávají různé kouzelnické potřeby?

---

---

---

3. Koho ze Tvé třídy bys vzal(a) s sebou na hodinu kouzlení?

---

---

---

4. Koho ze Tvé třídy bys **nevzal(a)** s sebou na návštěvu Bradavic?

---

---

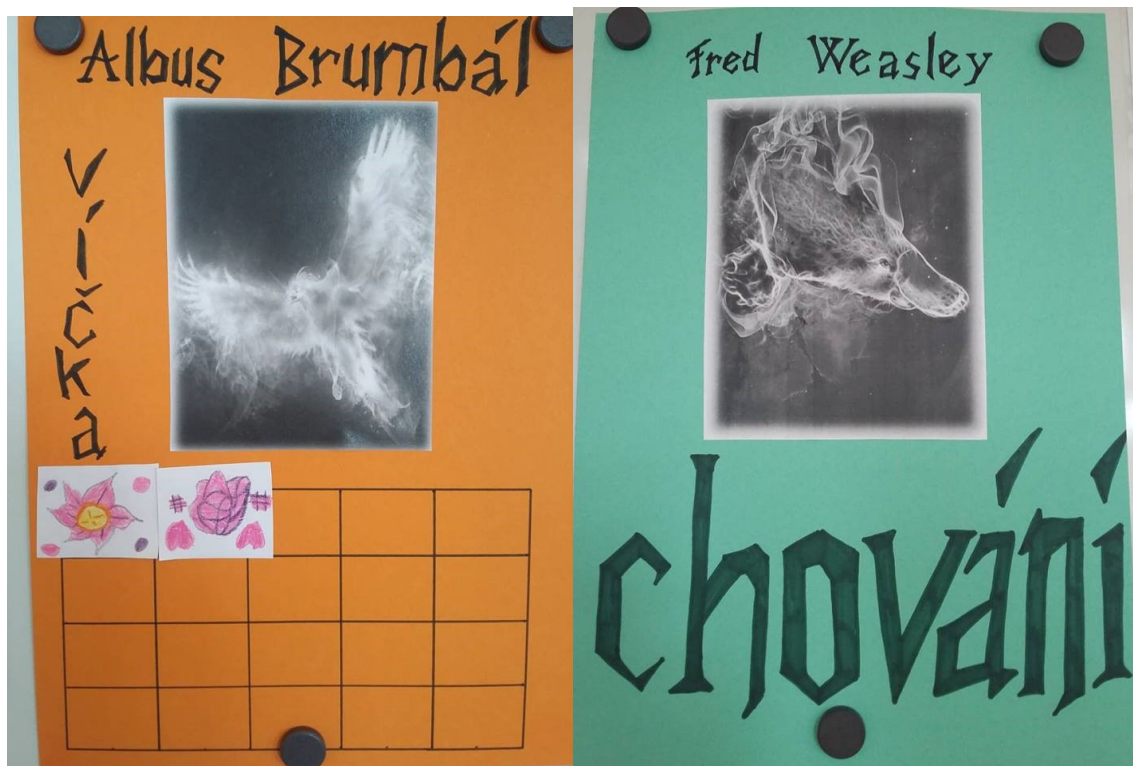
---

Děkujeme za Tvé odpově di.

Rada Bradavic



Plakát s patrony



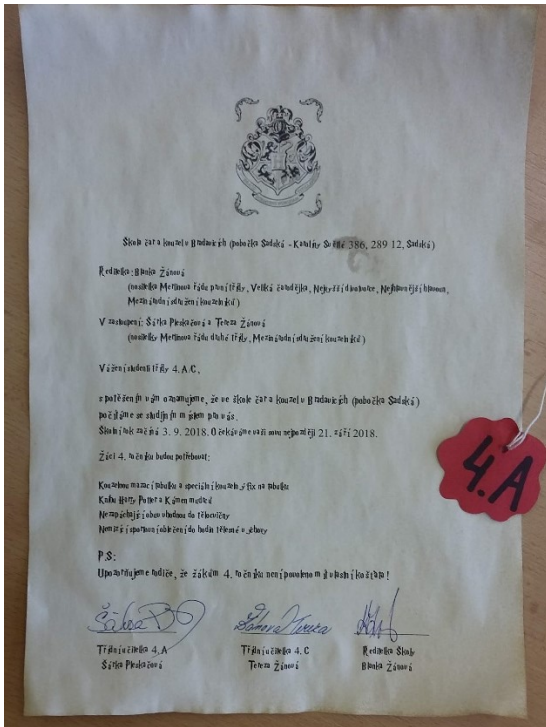
Vzácní patroni



Výzdoba od dětí



Tabule s chytanými patrony a další výzdobou



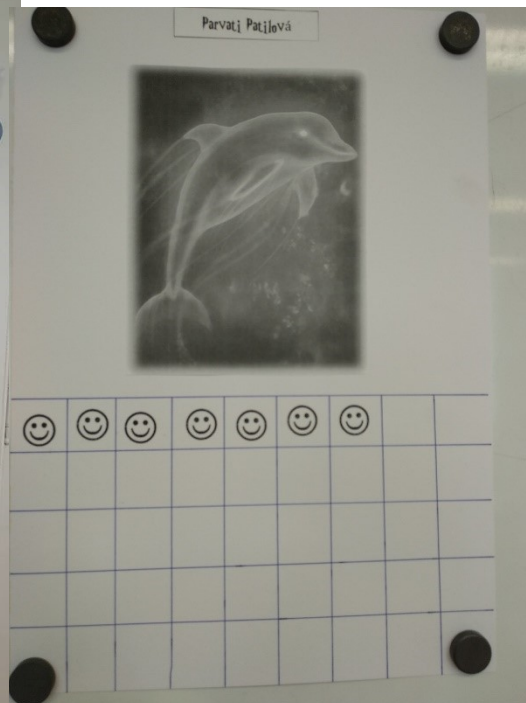
Dopis z Bradavic



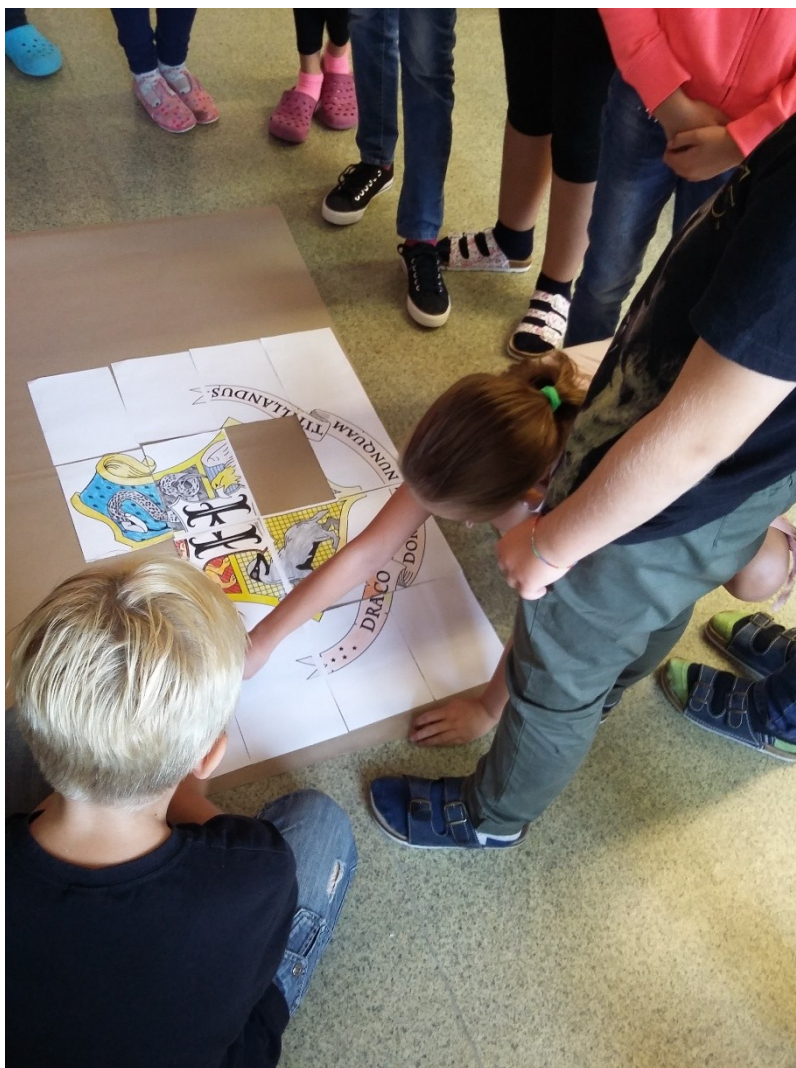
Třídni maskoti



Výzdoba třídy



Běžný patron



Skládání erbu Bradavic



Kouzelné lektvary