

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Role učitele na 1. stupni ZŠ při vytváření klimatu školní třídy a jeho vliv na
školní úspěšnost

The role of the primary school teacher in creating a school classroom climate
and his/her impact on school success

Tereza Kornoušková

Vedoucí práce: Mgr. et Mgr. Olga Kučerová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy

Studijní obor: 1. stupeň

Odevzdáním této diplomové práce na téma Role učitele na 1. stupni ZŠ při vytváření klimatu školní třídy a jeho vliv na školní úspěšnost 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.

V Praze dne 17. 4. 2022

Tímto bych chtěla poděkovat své vedoucí práce, Mgr. et Mgr. Olze Kučerové, Ph.D., za užitečné odborné rady poskytnuté při psaní diplomové práce. Dále bych chtěla poděkovat svému příteli, svým kamarádům a hlavně své rodině za podporu nejen při psaní této diplomové práce, ale při studiích celkově.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá tím, jaký vliv má osobnost učitele na třídní klima a školní úspěšnost žáků. Teoretická část se zabývá třemi základními oblastmi popsány v jednotlivých kapitolách – osobností učitele, třídním klimatem a jeho aktéry a složkami a v neposlední řadě také školní úspěšností. Se školní úspěšností obzvláště v současné době koresponduje i téma motivace žáků ve výuce. V praktické části diplomová práce prezentuje výsledky kvalitativního výzkumu prováděného ve třetí třídě základní školy, která je velmi specifická svým složením, samotná škola zahrnuje speciální program pro mimořádně nadané žáky a v nynější době také vzdělává vysoký počet žáků s odlišným mateřským jazykem. Ve třídě se navíc objevují i žáci se specifickými poruchami učení. Tři oblasti popsané v teoretické části mapují metody typické pro kvalitativní výzkum, zúčastněné pozorování, prostřednictvím pozorovacích archů vlastní výroby i inspirovaných odbornou literaturou, a polostrukturovaný rozhovor s třídní učitelkou třídy.

KLÍČOVÁ SLOVA

osobnost učitele, třídní klima, školní úspěšnost, motivace ve výuce, školní třída, prvostupňové vzdělávání, pozorování, rozhovor

ABSTRACT

This diploma thesis deals with the influence of the teacher's personality on the classroom climate and school success of pupils. The theoretical part deals with the three basic areas described in the individual chapters - the personality of the teacher, the classroom climate and its actors and components, and last but not least, school success. The topic of motivating pupils in teaching also corresponds to school success, especially at present. In the practical part, the thesis presents the results of qualitative research conducted in the third grade of primary school, which is very specific in its composition, the school itself includes a special program for exceptionally gifted students and currently also educates a large number of students with different mother tongue. In addition, students with specific learning disabilities also appear in the classroom. The three areas described in the theoretical part are mapped by the methods typical for qualitative research, participatory observation, through observation sheets of own production and inspired by scientific literature, and a semi-structured interview with the class teacher.

KEYWORDS

teacher's personality, classroom climate, school success, motivation in education, school classroom, primary education, observation, interview

Obsah

Úvod	7
TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Osobnost učitele	8
1.1 Struktura osobnosti učitele.....	8
1.1.1 Motivace v učitelském povolání.....	8
1.1.2 Charakterově-volní vlastnosti učitele	9
1.1.3 Dynamické vlastnosti, temperament učitele a temperamentové typologie ...	10
1.1.4 Psychické procesy a stavy	11
1.2 Typologie osobnosti učitelů.....	12
1.3 Užitečné komponenty osobnosti učitele	14
2 Klima školní třídy.....	16
2.1 Školní třída a její vývoj.....	16
2.2 Třídní klima	17
2.2.1 Spolutvůrci třídního klimatu.....	17
2.2.2 Složky a determinanty třídního klimatu a jejich vliv na výuku.....	18
2.2.3 Současné přístupy ke zkoumání klimatu ve třídě	24
2.2.4 Způsoby měření klimatu ve třídě.....	25
3 Školní úspěšnost a motivace žáků ve výuce.....	29
3.1 Školní úspěšnost	29
3.2 Motivace žáků ve výuce	30
3.2.1 Typologie žáků z hlediska výkonové motivace.....	32
3.2.2 Vnější zdroje žákovy motivace	34
3.2.3 Motivační činitelé neúspěchu žáka.....	35
3.2.4 Motivační přístupy.....	36

PRAKTICKÁ ČÁST	38
4 Metodologie výzkumného šetření	38
4.1 Výzkumný problém	38
4.2 Výzkumný vzorek	38
4.3 Cíl práce	39
4.4 Metody výzkumu	39
4.4.1 Zúčastněné pozorování	39
4.4.2 Polostrukturovaný rozhovor	40
5 Výsledky kvalitativního šetření	42
5.1 Zúčastněné pozorování	42
5.1.1 Složky klimatu a jejich vliv na školní úspěšnost třídy	42
5.1.2 Pozorovací archy	45
5.2 Polostrukturovaný rozhovor	61
Závěr	69
Seznam použitých informačních zdrojů	71

Úvod

Dříve byla učitelská profese vnímána jako velmi důležité povolání. V dnešní době je učitelství i nadále pokládáno za podstatné povolání, protože učitel je osobnost, která převezme děti z jedné životní etapy a vzděláváním a výchovou je připravuje na etapu další. Učitelství se netýká jen vzdělávání a předávání poznatků, v dnešní době osobnost učitele předává žákům mnohé kompetence, například k řešení problémů, kompetence sociální a personální, nebo kompetence komunikativní. Kromě nabytých znalostí a dovedností je jeho prací v žácích také budovat zájem o poznání, zodpovědnost a určitou samostatnost. Stále však učitel musí myslet na to, aby se žáci cítili dobře a bezpečně a výrazně se účastnit na vytváření třídního klimatu, které jde v podstatě ruku v ruce s tématem školní úspěšnosti.

Tato diplomová práce je rozdělena do dvou základních částí, teoretická část pojednává ve své první kapitole o osobnosti učitele a různých pohledech na ni. Kromě struktury osobnosti učitele se práce zaměřuje také na jednotlivé dynamické vlastnosti, bez kterých by učitelé nedokázali vykonávat své povolání. Učitel je stále lidská osobnost, tudíž kromě potřebných vlastností projevuje také svůj temperament. V neposlední řadě se tato práce zabývá také typologií osobností učitele, motivací v učitelském povolání a pojednává o užitečných komponentech učitelovy osobnosti.

Druhá kapitola diplomové práce se zabývá třídním klimatem, do kterého je potřeba zohlednit i samotný termín školní třída a její vývoj. Co se klima týče, práce jmenuje a přibližuje kromě spolutvůrců třídního klimatu i jednotlivé složky, které klima tvoří a bez kterých by nebylo možné ani jeho zjišťování a zkvalitňování.

Třetí kapitolou teoretické části je potom nyní dost aktuální téma, školní úspěšnost. Po době covidové se tento termín obrací v ústech učitelů ještě častěji, než kdy předtím, společně ještě s otázkou motivace žáků ve výuce.

Praktická část se zabývá kvalitativním výzkumem jednotlivých tří složek v konkrétní 3. třídě.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Osobnost učitele

Pohled na učitelskou profesi a osobnost učitele celkově se neustále vyvíjí. Učitelé nejsou považováni jen za zprostředkovatele poznatků a dovedností, náplní této profese je také vytváření vhodného prostředí pro osvojování klíčových kompetencí, které žáci později mohou využít v praktických situacích. Cílem pedagogů, zejména těch na prvních stupních základních škol, by mělo být také formování osobnosti žáka v dalších směrech tak, aby své schopnosti mohl využívat v dalším studiu či obecně mimo školní prostředí (Průcha et al., 2003). Učitel musí své žáky vychovávat, formovat spolu s jejich osobností také jejich charakter, vůli či hodnoty (Holeček, 2014). Osobnost učitele výrazně ovlivňuje proces vzdělávání žáků, je však obtížné ji konkrétně vymezit a pochopit, poněvadž se více času věnovalo spíše výzkumu osobnosti žáka. Mluvíme-li o osobnosti obecně, jak uvádí Průcha et al. (2003), v psychologickém pojetí je osobností „každý člověk s jedinečnou strukturou svých psychických vlastností a dispozic“ (s. 148). V následujících oddílech této kapitoly se zaměříme na různé aspekty popisující osobnost učitele a její strukturu více do detailu a s ohledem na pedagogický vzdělávací proces.

1.1 Struktura osobnosti učitele

Holeček (2014) rozdělil strukturu osobnosti učitele do pěti základních oblastí, kterými jsou motivace k výkonu povolání učitele, charakterově-volní vlastnosti učitele, temperament učitele a jeho dynamické vlastnosti, vlastnosti psychických procesů a stavů a v neposlední řadě také výkonové vlastnosti a dovednosti učitele. Je stále potřeba myslet na to, že jak to již v humanitních vědách bývá, tyto oblasti popsané v následujících pododdílech se vzájemně často překrývají.

1.1.1 Motivace v učitelském povolání

V učitelském povolání je velmi důležité se neustále vzdělávat a podporovat v sobě touhu poznávat nové a následně jej předávat svým žákům. Na vrcholu pyramidy popisující Maslowovu hierarchii potřeb stojí potřeba seberealizace, u které učitel cítí potřebu uspokojit ji, stejně tak jako potřebuje cítit potřebu uznání a ocenění. Jak tvrdí Holeček

(2014), v praxi se těžko potkáme s přímo vymezeným typem učitele. Z hlediska motivace k výkonu povolání učitele, popisuje dva nejběžnější typy učitelů dle Caselmannovy typologie. Prvním typem je učitel zaměřený především na obsah svého předmětu a na to, jakým stylem a jak efektivně ho dokáže přiblížit svým žákům, tzv. logotrop. Langová (1992) logotropy rozlišuje ještě konkrétně na filozoficky orientované, kteří pomáhají žákům nalézt smysl života a obecně se drží v okruhu filozofických témat a směrů.

Proti humanitně založenému logotropovi potom stojí vědecky založený, který se zaměřuje na poznatky z exaktních věd. Aby žáky kladně ovlivňoval v učení, nebo dokonce i budoucím životním rozhodování, měl by vykazovat znalosti a dovednosti také po metodické stránce. Druhý typ, paidotrop, je potom orientován spíše na své žáky, důrazně zohledňuje jejich emoce, postoje a zájmy. Tento typ učitele většinou vyučuje právě na 1. stupni základních škol a Langová (1992) ho rozlišila na citlivého a k jednotlivým žákům vnímavého individuálně psychologicky zaměřeného a dále na sociálně-psychologicky orientovaného učitele, který se zaměřuje na žáky jako na určitou malou sociální skupinu, kde se zároveň snaží rozvíjet kromě vědomostí také jejich vůli, motivaci, paměť, zájmy a jejich myšlení celkově.

Tyto typy motivace však mohou být již chápány jako překonané. Kohoutek (2009) tvrdí, že v současné době má k paidotropovi blízko tzv. globální učitel, který je velmi respektující a snaží se o vytvoření pozitivního klimatu ve třídě, kde se žáci mohou cítit bezpečně. Důraz je zde také kladen na rovnoměrný rozvoj všech složek osobnosti žáka. Většinou se v praxi tedy setkáme s určitou kombinací těchto typologií, kdy každý učitel má převládající jeden typ motivace a z dalšího se projevují další charakteristiky.

1.1.2 Charakterově-volní vlastnosti učitele

Vlastnosti, kterých si žáci u učitelů cení nejvíce, jsou právě vlastnosti týkající se jeho charakteru. Schopnost vysvětlit látku je jimi brána jako samozřejmost. Do těchto morálních vlastností patří například vztah učitele k sobě samému, sebepojetí, zdravá sebedůvěra a sebevědomí. Důležitý je také vztah k druhým, láska k dětem, přátelskost, vřelost, ale i určitý stupeň dominance vycházející ze zdravého sebevědomí, a učitelových metodických kvalit. Učitel by se měl vyznačovat zodpovědným a svědomitým přístupem a

měl by chovat určitý vztah k hodnotám, a to nejen k majetku a penězům, ale i ke kultuře, umění, vědě.

1.1.3 Dynamické vlastnosti, temperament učitele a temperamentové typologie

Dynamické vlastnosti učitele jsou ve vzdělávacím procesu velmi důležité, jde o takové vlastnosti, které určují jeho intenzitu prožívání promítající se do jeho chování. Patří k nim například psychodidaktické schopnosti učitele, tedy schopnosti zvolit vhodné vyučovací metody, kterými podporuje a respektuje psychologické zákonitosti učení žáka. Učitel však musí být schopen žákům nejen předat učivo, ale rozvíjet i jejich kognitivní schopnosti a další učební i osobní charakteristiky, důraz je tedy kladen na osobnost žáka celkově (Kosíková, 2011). Další velmi důležitou dynamickou vlastností je empatie a pohotové rozhodování vyúsťující v psychologicky správné reagování na určitou situaci. Kromě těchto aspektů pedagogického taktu, který ve spojení s pedagogickým optimismem a vírou v žáky pozitivně ovlivňuje jejich vývoj, by učitel měl vykazovat také určité expresivní schopnosti, skrze které žákům přiblíží nejen učivo, ale také trochu sebe samotného. V neposlední řadě je potřeba zmínit také schopnost sebereflexe, na základě které se učitel má možnost neustále zlepšovat, vyvíjet a přizpůsobovat potřebám žáků.

Dynamické vlastnosti úzce souvisí s temperamentem. Holeček (2014), Vágnerová (2004) a mnoho dalších autorů, popisují temperament jako souhrn charakteristických rysů osobnosti člověka, temperament vypovídá o reakcích člověka na různé podněty, určuje dynamiku prožívání a tedy i to, jak se daná osobnost v určitých situacích chová. Je vrozený, nedá se tedy úplně změnit, lze s ním však pracovat a tlumit jeho záporné projevy. Holeček (2014) definuje temperament pomocí tří typologií, klasickou Hippokratovou-Galénovou typologií, která temperament dělí na čtyři základní temperamentové typy:

- Sangvinik – společenský, přátelský člověk, který je vyrovnaný, optimistický, ale zároveň lhostejný, nevytrvalý a se sklonem k povrchnosti.
- Cholerik – průbojný, energický, samostatný a zásadový člověk, který je však příliš impulzivní, výbušný a náladový.
- Flegmatik – vyznačuje se klidným, rozvážným a trpělivým přístupem, má smysl pro spravedlnost, na druhou stranu však pracuje pomalu, je nerozhodný, někdy až pasivní.

- Melancholik – velmi citlivý, chápatel a obětavý člověk, je velmi pečlivý, je však příliš starostlivý, uzavřený, nedůsledný a pesimistický.

Jungova typologie zahrnuje dva známé typy temperamentu, extravert popisuje družného, otevřeného, impulzivního člověka, který potřebuje být obklopen lidmi. Introvert má naopak tendenci uzavírat se do sebe, je klidný, nesmělý a zdrženlivý vůči neznámým lidem, kteří mu nejsou nijak blízcí. Jungovu typologii doplňuje Eysenckova typologie o dva pojmy, labilitu a stabilitu. Spolu s introvertem a extravertem tvoří pomyslný kříž protínající a rozdělující čtyři temperamentové typy z Hippokratovy-Galénovy typologie. Vágnerová (2004) připojuje k definici temperamentu další známou typologii, a sice Kretschmerovu typologii rozdělující temperament podle stavby těla člověka na typ pyknický/cyklotýmní, astenický/schizotýmní, atletický/viskózní.

1.1.4 Psychické procesy a stavy

Psychické procesy zachycují to, co v určitém momentu působí na naše smysly. Patří mezi ně vnímání, paměť, učení, myšlení a řeč. Vnímání učitele by podle Holečka (2014) mělo být objektivní a nezkreslené, k čemuž potřebuje učitel zrak a sluch v perfektním stavu. Ve výukovém procesu potom dochází k tzv. sociálnímu vnímání, kdy učitel vnímá své žáky a zároveň sociální situace, které během výuky nastávají. Je toho opravdu hodně, co by měl učitel zvládat v průběhu vnímat, jeho sociální vnímání však může být ovlivněno různými faktory – vztah mezi vnímaným a vnímajícím, aktuální psychický stav pozorovatele, jeho obecná zaměřenost z hlediska učitelových životních postojů nebo speciální schopnosti pozorovatele, jako například schopnost všimnout si detailů, porozumět neverbální komunikaci s žáky/mezi žáky. Dalším psychickým procesem je paměť, kterou dělíme na krátkodobou a dlouhodobou, s pamětí souvisí také představivost, tedy schopnost vytvářet obrazy něčeho, co aktuálně nevidíme, ať už prostřednictvím paměti či fantazie. Tyto dva procesy jsou velmi důležité pro zdokonalování psychodidaktické schopnosti učitele, aby zvolené metody mohl obohatit o kreativní a pro žáky zajímavý obsah. S pamětí úzce souvisí také učení, protože na základě ukládání informací do ní dochází ke změnám na úrovni informací nebo postojů (Vágnerová, 2004). Myšlení a řeč jsou dalšími neopomenutelnými psychickými procesy, bez kterých by se učitelská profese neobešla. Holeček (2014) tvrdí, že pro úspěšný výkon povolání je potřeba vybírat mezi nadprůměrně

inteligentními jedinci s pružným myšlením a se schopností pohotově řešit problémy. Jazyk a řeč jsou potom tedy prostředkem, který umožňuje nejen samotné předávání informací, ale také komunikaci obecně. Psychické stavy pojednávají o prožívání osobnosti v určitém okamžiku a jsou dále děleny dle délky trvání a intenzity na nálady, afekty a vášně.

Výkonové vlastnosti a dovednosti učitele

Poslední popsanou složkou v této práci jsou výkonové vlastnosti a dovednosti učitele, tedy vlohy, schopnosti a inteligence. Vlohy „jsou anatomicko-fyziologické zvláštnosti osobnosti, na jejichž základě se rozvíjejí schopnosti“ (Štěpánová, 2009). Vlohy jsou vrozené a mohou člověku usnadnit osvojování činností, ovšem neformují naši osobnost. Schopnosti naopak získáváme a rozvíjíme v průběhu života, vnímáme je jako předpoklad pro úspěšné vykonávání činností.

1.2 Typologie osobnosti učitelů

Kohoutek (2009) prezentoval několik dalších typologií učitelů, konkrétně jejich osobností. Döringova typologie vycházející ze Sprangerovy typologie stojí na hodnotách, které v životě upřednostňujeme. Spranger popsal šest základních typů osobnosti, nepopírá však, že existují i další typy učitele, nebo že by se následující popsané typy učitelů nemohly překrývat:

- Náboženský typ – jde o spolehlivého, uzavřeného a vážného člověka, většinou bez smyslu pro humor. Objevují se u něj tendence posuzovat všechna svá konání z hlediska víry v Boha. Může působit nudně, puntičkářsky a nedokáže se zcela přiblížit žákům nižšího věku, kromě smyslu pro humor totiž postrádá také smysl pro hru.
- Estetický typ – u tohoto typu převládá fantazie, intuice a cit nad racionalitou, má schopnost soucítit s žákem, vžít se do něj. Typické jsou pro něj tendence k nezávislosti a individualismu. Dokáže formovat osobnost svých žáků a být jim celkově blíže. Důležitými hodnotami pro takového učitele jsou krása, půvab, symetrie, tvar a harmonie.
- Sociální typ – cílem takové osoby je vychovávat společensky prospěšné lidi, tento typ je vstřícný, trpělivý, velmi tolerantní a je schopen sebezapření. Žáci oceňují

tento typ učitele, není totiž většinou přísný ani náročný a hlavní hodnotou pro něj jsou kladné citové a psychosociální vztahy, společenskost a láska k ostatním lidem.

- Teoretický typ – tento typ není mezi žáky moc oblíbený, více než o poznávání a porozumění potřebám žáků mu jde o vyučovaný předmět, za cíl si klade především systematizaci poznatků a vědecké bádání po pravdě. Žáci se tohoto typu učitele obvykle obávají, je zároveň velmi náročný, co se učiva týče.
- Ekonomický typ – jde o úspěšného metodika, který si za cíl klade dosažení maximálních možných výsledků svých žáků za použití minimálního množství energie a úsilí. Oceňuje hlavně praktické a užitečné přístupy, prostor už tolik nevěnuje originalitě a fantazii a své žáky rád vede k samostatnosti.
- Mocenský typ – dalším náročným učitelem, kterého žáci příliš neobdivují, je právě tento typ učitele. Za cíl si klade především vždy a všude prosadit vlastní osobnost, názory a postoje, někdy klidně i agresivním způsobem, pokud se mu nedostává příslušného uznání. Neustále si potřebuje budovat pocit převahy, moci, určitým způsobem ho může uspokojovat fakt, že se ho žáci obávají. Kromě náročnosti umí být také velmi kritický.

Někteří učitelé však dávají větší důraz výuce a předávání poznatků než samotné výchově žáků, další Kohoutkem (2009) zmíněnou typologii je proto Vorwickelova typologie, kde Vorwickel „rozdělil učitele na základní typy věcný a osobní, přičemž oba mají po dvou podtypech“. Věcný typ se dále dělí na striktně věcný, který nevede žáky k samostatnému přemýšlení a řešení problémů, spoléhá se na využití učebnice, které se během výuky také striktně drží. Informace se snaží co nejpečlivěji didakticky zpracovat a předat žákům, za důležité pokládá vstřípení poznatků do paměti. Oduševněně věcný typ chce učivem formovat intelekt a poznávací procesy svých žáků. Logicky analyzuje látku do nejjemnějších poznávacích celků, učivo však nepropojuje a žáky celkově málo vede k aktivnímu a tvořivému přemýšlení. Naivně osobní typ učitele je benevolentnější, klade důraz na emoce a city žáků, zajímá se o jejich osobnost. Před rozumem dává přednost srdci, ve svých rozhodnutích a výkonech tak někdy bývá poněkud nestálý. Poslední, uvědoměle osobní typ bývá u žáků velmi oblíbený, vždy se totiž snaží zvážit didaktické a myšlenkové celky, které svým žákům předává. Tak činí, zejména aby vyhodnotil význam těchto celků pro utváření osobnosti žáků a jejich výchovu.

Často využívanou typologií v pedagogickém vzdělávání je Lewinova typologie (Kohoutek, 2009) dělící učitele na dominantní, liberální a demokratické. Autoritativní, dominantní typ učitele zastupuje až diktátorský styl výuky a výchovy, často má cholerický typ povahy. Žákům rozkazuje, neustále hledá chyby, hrozí jim a trestá je. Nezajímá ho, jak se jeho žáci cítí, nerespektuje jejich přání a potřeby a omezuje je v projevování tvořivosti a samostatnosti. Je velmi náročný a nepřipouští žádnou diskuzi, po žácích požaduje doslovné definice učiva a klima ve třídě takového učitele je velmi často stresující a nepříznivé. Liberální, nezasahující učitel mívá naopak až neoprávněnou důvěru v žáky, vede je buď minimálně, nebo vůbec. Často jde o vnitřně nejistou osobnost se sklony k pasivitě, často se však učitelé tohoto typu snaží především vyhybat chybám autoritativního postupu. Vzdělávací proces pod vedením liberálního učitele může být chaotický, žáci se mohou cítit nejistě a vzdělávání se tak stává neefektivním. Posledním popsáním typem je typ demokratický, který stojí mezi předchozími dvěma typy a tvoří tak zdravý střed. Demokratický učitel dokáže pevně výchovně působit na žáky, a přesto jim vytvářet vhodné prostředí pro projevení iniciativy, tvořivosti a pracuje i na interpersonálních vztazích. Být takovým učitelem však vůbec není snadné, protože se těžko hledá osobnost s takovou strukturou ideálních vlastností, učitel na sobě však může stále pracovat a učit se upevňovat v sobě tyto potřebné vlastnosti.

1.3 Užitečné komponenty osobnosti učitele

Je velikou výhodou, když je struktura osobnosti učitele doprovázena užitečnými komponenty jeho osobnosti, které mu usnadňují výkon profese a zároveň činí celý vzdělávací proces žáků efektivnějším. Jak uvádí Dytrtová a Krhutová (2009), nejjednodušeji se dá učitelova osobnost zkoumat pozorováním učitele v akčním prostředí, tedy v reálných interakčních situacích, kde se osobnost učitele nejspíše projeví. Jako užitečné komponenty potom uvádí psychickou odolnost vůči desintegrojícím vlivům, vhled do podstaty problémových situací, s tím související schopnost jejich řešení, sociální empatii a komunikativnost. Učitel by se zároveň měl neustále snažit držet krok s dobou, stále rozvíjet své znalosti a dovednosti, k čemuž mu dopomáhá schopnost osvojovat si nové poznatky.

K výše zmíněným komponentům Lupascu et al. (2014) doplňují, že je velice důležité, aby učitel dokázal podporovat pozitivní výsledky svých žáků a motivovat je. Scrivner (2009) upozorňuje na důležité konkrétní povahové rysy učitele, zmiňuje především pečlivost, ať už při samotném vzdělávacím procesu nebo i při jeho plánování, zodpovědnost, sociální spravedlnost a poctivost.

Neméně důležitou složkou učitelovy osobnosti je autorita. Ta je značně závislá na pověsti učitele, ať už profesní nebo společenské, na jeho vlastnostech a morálních hodnotách a také na jeho řídicích schopnostech (Kohoutek, 2009). Vališová a Kasíková (2011) tvrdí, že autorita je zastoupena ve všech životních situacích, ve školském prostředí jde o neustálé hledání důsledného a srozumitelného řádu, důležité je podle nich však i hledání fungujících partnerských vztahů naplněných vzájemným respektem, a oboustrannou odpovědností i povinnostmi. Většina autorů se shoduje ve tvrzení, že člověk autoritu buď má, nebo nemá.

2 Klima školní třídy

2.1 Školní třída a její vývoj

Školní třída je chápána jako skupina žáků stejného věku, kteří jsou zároveň společně vyučováni (Průcha et al., 2003). Lašek (2001) popisuje Hrabalovu dvojí definici třídy z diagnostického hlediska, jde jednak o soubor žáků se všemi jejich aktivitami a charakteristikami, jednak o sociální skupinu závislou na řadě podmínek a činitelů, ale také na sociálních interakcích v prostředí třídy – mezi sebou se svými spolužáky a s učitelem. Mareš a Ježek (2012) školní třídu vnímají jako prostředí, kde se žáci mají učit vybraným poznatkům; našli svůj způsob učení, který jim vyhovuje; formovat se výchovně tak, aby se z nich v budoucnu stali kvalitní lidé, socializovat se, aby bez překážek vstoupili do společenského života a aby se naučili samostatnosti a zodpovědnosti za své vlastní činy. Braun (2014) dodává, že školní třída je také typická svou hierarchií a dynamikou. Lze podle něj třídy dělit dle způsobu vzniku na náhodně vzniklé, například podle abecedního seznamu; diferencované, například sportovní třídy a výběrové, kde žáci pro přijetí musí splnit určitá kritéria. Uvádí, že ve školní třídě žáci tráví mnoho času a třída se neustále mění a vyvíjí, popisuje tři cykly školní třídy:

1. rané stádium (prekohezní), které trvá zhruba od 1. do 3. ročníku
2. stádium prvotní koheze, které začíná zhruba ve 4. třídě a pokračuje až do 6. ročníku
3. kohezní stádium, které se počítá přibližně od 7. ročníku do 9.

Tato práce se v praktické části soustředí především na prekohezní stádium, konkrétně na žáky 3. ročníku, kde se setkávají děti, které již mají zkušenost se setkáváním se s ostatními žáky (již od MŠ). Děti společně vstoupí do školního prostředí a již v 1. třídě lze pozorovat prvotní znaky diferenciací odpovídající přístupu učitele, zároveň se vytváří také prvotní hierarchie, která se postupem celého raného stádia upevňuje, ale názor učitele je zde stále žáky považován za normu a jeho přístup ovlivňuje i samotnou třídní hierarchii (Braun, 2014).

S pojmem školní třída se dle mnohých autorů, včetně Mareše a Ježka (2012), pojí tři velmi důležité pojmy – prostředí, klima a atmosféra. Prostor třídy je nejobecnější pojem popisující třídu jako učebnu, klade se tedy důraz na různé aspekty, jako například vybavení

a prostorové řešení, kvalita osvětlení, úklid, úroveň šumu a hluku či výzdoba. Atmosféra je na rozdíl od klimatu třídy krátkodobým, proměnlivým jevem, může se změnit během dne, ale i během vyučovací hodiny. Klima třídy potom představuje jev dlouhodobější, blíže rozebráno bude v následujícím oddílu.

2.2 Třídní klima

Klima v meteorologii popisuje dlouhodobý stav počasí, klima ve třídě potom popisuje dlouhodobý stav sociálních vztahů mezi žáky. Čapek (2010) řadí klima třídy do psychosociálních faktorů edukačního prostředí třídy, konkrétně jej nazývá stabilním psychosociálním faktorem, na rozdíl od atmosféry, která je proměnlivým faktorem a mapuje krátkodobé stavy interakcí mezi žáky. Lašek (2001) definuje klima školní třídy jako „trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.“ (s. 40). Klima lze velmi dobře vnímat, je ho zároveň obtížné popisovat, obsahuje různé hodnoty, které se postupem času mohou měnit a vyvíjet. Není jednoduché se v tomto pojmu orientovat, nebo se klima dokonce pokoušet zjišťovat a měřit, rozlišuje se potom pro lepší konkretizaci dále například na vyučovací klima nebo komunikační třídní klima. Čapek (2010) citující Grecmanovou uvádí, že třídní klima nesouvisí pouze s kvalitou výuky a výukovým procesem, příležitost pro jeho vytváření pokračuje i o přestávkách, školních výletech či různých společenských akcích. I tento fakt, že třídní klima je tvořeno prakticky neustále, jen potvrzuje, jak moc jej lze ve třídě a ve škole celkově vnímat.

2.2.1 Spolutvůrci třídního klimatu

Spolutvůrcem klimatu ve třídě je bezpochyby učitel. Čapek (2010) citující Krátkou uvádí, že koordinačním a integračním činitelem a výchovným subjektem s řadou důležitých výchovných úkolů vztahujícím se k žákům třídy, jejich rodičům a ostatním zaměstnancům školy, je potom třídní učitel. Dalším spolutvůrcem je samozřejmě žák. Jeho postoj ke spolužákům a učitelům se během školní docházky mění, čímž se mění i celková dynamika třídy. Děti předškolního věku nejsou schopné utvářet stálou skupinu, vytvářejí spíše přechodná a hravá seskupení, protože se u nich teprve upevňují sociální emoce. Postrádají schopnost sebereflexe a teprve u nich doznívá dětský egocentrismus. Po přechodu na 1. stupeň ZŠ v období mladšího školního věku potom vztahy mezi žáky a struktura celkově

závisí na přístupu učitele, žáci ještě stále respektují učitelovu autoritu. Čapek (2010) zdůrazňuje, že učitel je po nástupu do školy pro dítě hlavním aktérem celkově, vztahy se spolužáky pro tyto žáky ještě nejsou tak důležité, žáci se teprve učí novým pravidlům a prvkům skupinové struktury. Žáci v prekohezní fázi k sobě navzájem však již dokážou být nemilosrdní, proto je role učitele extrémně důležitá v tom, aby toto jednání včas zaregistroval a neutvrzoval v něm žáky i nadále. Lašek (2001) tvrdí, že žák je „někdy chápán pouze jako reagující jedinec“ (s. 46). Jako poslední aktéry potom uvádí rodiče, kteří se sice nedají považovat za přímé spolutvůrce, ale často do třídního klimatu zasahují. Očekávají od učitele a školy mimo jiné zodpovědný a individuální přístup ke své ratolesti, vysokou kvalifikovanost učitele a dostatečnou podporu ve vzdělávání, kromě pozitivního ovlivňování klimatu ve třídě však někteří rodiče klima mohou ovlivňovat i negativně, například přehnanými ambicemi, pomlouváním učitele a školy celkově, zasahováním do vztahů mezi žáky a v nejhorších případech nedostatečnou péčí o dítě. Čapek (2010) doporučuje učiteli udržet si profesionální a vstřícný přístup k rodičům žáků, dobře si promýšlet a volit vhodnou komunikaci s nimi a udržet si pozitivní postoj.

2.2.2 Složky a determinanty třídního klimatu a jejich vliv na výuku

Klima ve třídě je velmi důležitá věc pro rozvoj žáků, toto potvrzuje i Maslowova pyramida potřeb, která poukazuje na to, že pokud má člověk uspokojeny určité potřeby, dokáže se lépe rozvíjet. Třídní klima by tak zahrnovalo potřebu bezpečí a jistoty, sounáležitosti a do určité míry i potřebu uznání (Poston, 2008). Čapek (2010) se snaží zaměřovat na cíl vytvoření pozitivního klimatu a uvádí několik jeho složek, které popsali Fox-Bethel a O'Connor.

1. Podpora – žáci se cítí pozitivně emočně naladěni na vyučování a práci v hodině, podpora autority, tedy učitele, posiluje přirozenou touhu žáků na prvním stupni bádát a objevovat nové. Podpora zároveň dodává žákům odvahu a sebevědomí, nemají strach tolik chybovat či zažít neúspěch a dokážou ze všeho, i z úspěchů, těžit pro svůj budoucí posun. Sebevědomí celkově hraje velkou roli v tom, jak kvalitně je žák schopen pracovat, naopak úzkost a nedostatek sebevědomí může vytvořit určitý blok, skrze který potom žák nedokáže pracovat tak efektivně (Krashen, 1987).

2. Pořádek – tento pojem poukazuje především na vytyčení smysluplných pravidel. Pokud se žáci podílejí na jejich tvoření, mnohdy je dokážou také lépe dodržovat. Nutná je zde učitelova autorita trvající na důsledné snaze o jejich zachování.
3. Účast – pro žáky představuje příležitost ke komunikaci. V komunikaci je nutné potom myslet na to, že žáci mají naprosté právo svobodně klást učiteli otázky, nebo se zajímat o smysl vyučovací činnosti. Velmi důležitým hlediskem účasti na vyučovacím procesu je také volba a realizování takových aktivit, které žákům poskytnou ještě více příležitostí pro zapojení se do výuky a participaci na společném rozhodování. Možnost volby se řadí mezi jeden z hlavních principů pozitivního a suportivního klimatu ve třídě, žáci mohou mít do určité míry možnost rozhodovat i o tom, jak výuka bude probíhat, což je však velmi složité vzhledem k nutnosti držet se učebních osnov (Hastie et al., 2013).
4. Standardy – pozitivní klima podpoří také jasné vytyčení nejen výkonnostních, ale především postojoyých cílů, kterých by měli žáci dosáhnout.
5. Účelnost – tento pojem koresponduje s účastí, protože účelnost poukazuje na důležitost vnímání smyslu vzdělávání. Žáci by v rámci vylepšování klimatu podporujícího efektivní vzdělávání měli být obeznámeni, kromě vytyčených cílů, také s jeho užitečností a užitností, měli by chápat smysl zvolených aktivit. Pokud má hodina jasný záměr, snadněji se v nich podpoří motivace k práci ve školním prostředí.
6. Odpovědnost – v žácích je rovněž potřeba probouzet i tento osobnostní rys, odpovědnost za vlastní vzdělávání, plnění úkolů, zviditelnění toho, čemu by měli věnovat úsilí. Díky zodpovědnému přístupu se naskytne více příležitostí, kdy mohou žáci zažít úspěch, což hraje klíčovou roli v motivaci k výuce.
7. Zájem o vzdělávání – žákům prospívá, pokud znají své cíle a vědí, čeho by měli být schopni dosáhnout. Stejně tak je velmi důležité stanovení cílů i pro učitele. Jedním z nejdůležitějších cílů učitele by mělo být právě probuzení zájmu o vzdělávání, učitel toho může dosáhnout mnoha způsoby, například popularizací svého předmětu, což je propojeno s objasněním jeho praktického využití v běžném životě. Zájem by však měl být oboustranný, žáci musí také cítit zájem ze strany učitele, o sebe a svou práci.

8. Očekávání úspěchu – jak je již výše zmíněno, klima pozitivně ovlivňuje a zároveň žáky motivuje právě i potřeba zažít úspěch. Učitel by tedy měl koncipovat své hodiny a jejich cíle tak, aby každý žák uspěl alespoň v určité míře, od žáků se tak očekává, že dokážou plnit zadané úkoly a v budoucnu překračovat své hranice.
9. Nestrannost – pozitivní klima ve třídě nikdy nemůže nastat v případě, že učitel má mezi žáky své oblíbence a dává to ostatním jasně najevo. Učitelovým posláním se tak stává nestrannost, spravedlivost a schopnost objektivně ocenit dobře odvedenou práci jakéhokoli žáka.
10. Bezpečnost – klima negativně ovlivňují stresující faktory, jako například fyzické či psychické násilí. Učitel se sám musí neustále rozvíjet v kompetencích k řešení problémů a konfliktových situací, poskytovat žákům bezpečné prostředí pro rozvoj nejen ve vzdělávání a ve spojitosti s podporou a zvyšováním zdravého sebevědomí tak zefektivnit vzdělávací proces. Pokud se žáci cítí bezpečně, naskytuje se jim jedinečná příležitost pro práci s chybou, jelikož nemají strach se jí dopustit a následně ji využít jako stavební jednotku pro další posun (Edge, 1990).
11. Prostředí – poslední složkou klimatu ve třídě dle Čapkem (2010) citovanými Fox-Bethelem a O'Connorem je čisté, komfortní a pro žáky zajímavé a příjemné prostředí, ve kterém žáci tráví nejen vyučovací hodinu.

Sám Čapek (2010) popisuje další složky klimatu, které se však opírají o složky výše uvedené. Souhlasí s tvrzením, že klima třídy a klima vyučovací od sebe nelze oddělovat, což se promítá i do složek klimatu popsanych Fox-Bethelem a O'Connorem. Čapkova první popisovaná složka, vyučovací metody a edukační aktivity, se týká konkrétně vyučovacího klimatu, avšak podle něj právě vyučovací metody mají vliv i na třídní klima, a to hned v mnoha aspektech, jako je například kázeň či organizace výuky. Popisuje konkrétně suportivní metody, tedy metody podporující a s pozitivním účinkem na žáky. Tyto metody charakterizuje těmito rysy – zaktivizováním žáků ve výukovém procesu, pozitivním přístupem, respektem k žákům a s tím svázanou poskytnutou svobodou v rozhodování a hledání řešení a postupů, individualizací výuky, podpořením kooperace nejen mezi žáky, svou decentralizací z role všemocného učitele a následnou proměnou v motivátora a podněcovatele žáků a v neposlední řadě také zaměřeností na reálný život a použitelnost a užitečnost získaných poznatků v praxi. Dále zmiňuje hru jako součást

vzdělávání, kdy ji chápe nejen jako motivační a aktivizační prvek výuky, ale také jako metodu s příznivým psychickým dopadem na žáka. Ve volbě vhodných metod zohledňuje také užití moderní didaktické techniky, důležitost vnímání neustálého pokroku a snahy držet s ním krok. Učitel v dnešní době může volit z mnoha výukových metod tak, že každá hodina může být opravdu výrazně jiná a pro žáky zajímavá, bez konečné reflexe by však sebelepší vyučovací hodina ztratila smysl. Zpětná vazba, nejen od učitele žákům, ale také od žáků směrem k učiteli, tak tvoří nedílnou součást výukového procesu.

Další velmi důležitou složkou, kterou Čapek (2010) popisuje, je komunikace mezi spolutvůrci třídního klimatu nejen v edukačním procesu, ale také při různých příležitostech školního života. Role učitele v komunikaci s účastníky třídního klimatu je velmi důležitá, učitel totiž jím zvoleným způsobem komunikace formuje žáky a celkově ovlivňuje vzájemné dorozumívání se všemi aktéry, a tím i klima. Měl by tedy volit takový způsob komunikace, který bude podporovat suportivní klima. Komunikace podněcující pozitivní klima se vyznačuje přátelstvem, optimismem, měla by být podporující, nikoli ironická, sarkastická, povýšená a manipulující, nesmí se opomínat snaha o budování důvěry mezi účastníky. Vznikne-li mezi učitelem a žáky kladný vztah, žáci potom vycházejí celkově lépe i se svými vrstevníky, dokážou se jednodušeji sociálně přizpůsobit, celkově se v takové třídě neobjevují tak časté problémy s chováním žáků, pozitivní vztah mezi aktéry klimatu navíc kladně ovlivňuje také školní úspěšnost žáků (Leff et al., 2011). Opět se zde klade důraz na pozitivní zpětnou vazbu, kterou učitel zároveň rozvíjí komunikační schopnosti i u svých žáků. Zpětnou vazbu je však potřeba řádně promýšlet tak, aby byla objektivní a konstruktivní, aby žákům něco předala, namotivovala je a zároveň jim pomohla pochopit, co mohou udělat pro svůj další rozvoj (Griffiths & Keohane, 2000). Komunikace by dále měla být korigovaná a vymezená určitými pravidly, neměla by žáky stresovat či je nějak svazovat, svoboda a možnost volby hraje obrovskou roli i zde. V neposlední řadě se učitel musí snažit žáky zaujmout a tím je zároveň i zaktivizovat. Platí zde pravidlo, že učitel by měl jít žákům příkladem, nemůže po nich požadovat něco, co sám není schopen dodržovat, komunikace by se tedy měla vyznačovat také rovností a respektem.

Nepostradatelnou složkou třídního klima je také hodnocení a to, jak jej vlastně žáci vnímají. Školní hodnocení dle Čapka (2010) mnohdy negativně ovlivňuje životní pohodu žáků, bývalo také chybně považováno jako nejdůležitější spojovací most mezi učitelem a rodičem. U hodnocení, konkrétně známek, tedy vnímá stále se projevující vzorce chápání z minulosti a pokládá si otázku jak vlastně hodnotit a zda být spravedlivý. Uvádí možné chyby známkování, protože užitím této metody hodnocení dle něj učitel nedokáže dobře postihnout, co vlastně by známka měla hodnotit; jak velký důraz by jí vlastně měl klást; jak během známkování zohlednit rozdílné výkony jednotlivých žáků a výuku, její cíle a rovněž i hodnocení tak diferencovat dle potřeby žáka; nebo při známkování až příliš zohledňuje svůj subjektivní názor, čímž může nevhodně trestat žákovy chyby, ze kterých by se naopak mohl efektivně ponaučit. Vykopalová (1992) dává do přímé souvislosti hodnocení žáka, diagnostiku a třídní klima, tvrdí totiž, že objektivní hodnocení je učitel schopný učinit tehdy, pokud efektivně používá vhodné metody a techniky pedagogické diagnostiky žáků a jejich výkonů.

V neposlední řadě Čapek (2010) jako složky klimatu zmiňuje prostředí třídy, kázeňské vedení třídy, vztahy mezi žáky ve třídě a participaci žáků nejen ve vyučovacím procesu, ale i v procesech rozhodování o záležitostech školního života, které se jich týkají.

Lašek (2001) je téhož názoru, že klima nelze pokládat za jednolitý celek a také popisuje určité konstruktivní složky, které dle jeho názoru obvykle nestojí izolovaně, ale recipročně na sebe působí a vytvářejí tak strukturu klimatu. K vymezení prvků využívá Fraserovy tabulky, kam zařadil složky klimatu, které zkoumají jednotlivé metody, a zasadil je do Moosova schématu:

Tabulka 1

Moosovo schéma

Dimenze vztahová	Dimenze osobního růstu	Dimenze udržování a změny systému
Osobní vklad žáka	Zkoumání sebe a okolí	Cílovost činnosti
Personalizace role žáka	Otevřenost v kontaktu	Organizace výuky

Zaujetí školou	Integrace	Inovace výuky
Přidružení ke skupině	Nezávislost	Diferenciace výuky
Kohezivnost	Orientace na úkoly	Individualizace přístupu k žákům
Podílení se na činnosti	Soutěživost	Rozmanitost úkolů a činností
Učitelova pomoc	Rychlost	Formálnost učitelova přístupu
Satisfakce školou	Obtížnost školní práce	Pořádek a organizovanost
Třenice		Jasnost pravidel
Klikaření		Dezorganizace výuky
Favorizování žáků		
Apatie		

Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Gaudeamus.

Determinanty třídního klimatu představují souhrn činitelů v životě třídy, které ovlivňují jeho vznik, podobu a účinky. Lašek (2001) definuje jako skutečnosti ovlivňující vznik, podoby a účinky klimatu. Zařazuje k nim zvláštnosti školy, tedy její zaměření a typ, pravidla školního života; zvláštnosti vyučovacích předmětů, zvláštnosti pedagogických situací; zvláštnosti učitelů, kam lze zařadit právě osobnost učitele a jeho preferované pojetí a styl výuky, zvláštnosti školních tříd a konkrétně také zvláštnosti žáků.

Mareš (1998) vydefinoval také podmínky klimatu ve třídě, které ještě rozdělil do dvou oblastí – fyzikálního prostředí zahrnujícího „architektonické koncipování učebny a způsob jejího vybavení“ a psychologického prostředí zahrnujícího zaangažování žáků na společné tvorbě plánů, návrhu postupů při učení s následnou pomocí při jejich uskutečňování, definování cílů učení, hodnocení průběhu a výsledků vlastního učení, diagnostice vlastních potřeb.

2.2.3 Současné přístupy ke zkoumání klimatu ve třídě

Oblast zkoumání klimatu ve třídě prochází neustálým vývojem, existují různé přístupy a nové dále vznikají. Mareš (1998) popsal základní z nich:

- Sociometrický přístup – objektem tohoto přístupu je školní třída jako sociální skupina, přístup zaměřuje se na strukturování a restrukturování třídy, sociální vztahy mezi žáky a jejich dopad na rozvoj dispozic žáků. Nezávisle proměnnou zde potom tvoří koheze a integrovanost třídy, sympatie a vliv žáků mezi sebou navzájem, závisle proměnnou potom školní úspěšnost žáků, jejich výkonnost a chování.
- Organizačně-sociologický přístup – objektem je organizační jednotka, školní třída, a učitel v roli řídícího pracovníka. Tento přístup se zaměřuje na rozvoj týmové spolupráce a redukování žákovské nejistoty při plnění různých úkolů. Nezávisle proměnnou bývá šíře používaných technologických postupů, míra autority učitele a postranní komunikace mezi žáky v hodině. Závisle proměnnou zde tvoří výkonnost třídy ve vyučovacích hodinách.
- Interakční přístup – objektem v tomto přístupu je opět školní třída a učitel, interakční přístup se však zaměřuje konkrétně na interakci mezi těmito objekty ve vyučovacím procesu. Nezávisle proměnnou bývá přímé a nepřímé působení učitele. Závisle proměnnou zde tvoří výkonnost žáků celkově i jednotlivců, jejich postoje a míra efektivity vyučujícího.
- Pedagogicko-psychologický přístup – objektem je znovu školní třída a učitel s tím rozdílem, že se zaměřuje ještě konkrétněji na kooperaci mezi žáky a kooperativní učení v malých skupinách. Nezávisle proměnnou je vzájemná závislost žáků na sobě, to, jak se navzájem podporují a jejich sebepojetí. Závisle proměnnou zde tvoří kromě výkonnosti ještě postoje žáků k učivu a hledání příčin v případě úspěchu a neúspěchu.
- Školně-etnografický přístup – objektem je kromě školní třídy a učitele celý přirozený život školy, přístup se zaměřuje na fungování klimatu a na to, jak jej jeho aktéři vlastně vnímají. U tohoto typu výzkumu nelze brát v potaz jakékoli

proměnné, protože žádné proměnné nemůžeme nijak předem popsat, a tedy konkrétně zkoumat.

- Vývojově psychologický přístup – objektem je žák jako osobnost a školní třída jako prostředí, ve kterém se osobnost žáka může rozvíjet, předmětem zkoumání je potom ontogeneze žáka v období prepuberty a puberty. Nezávisle proměnnou bývá způsob organizace výuky učitelem, ukáznování žáků, jejich potřeba autonomie, přístupy k nim, a to především individuální přístup, hodnocení žáků a vztah mezi žáky a učitelem. Závisle proměnnou je potom školní neúspěšnost a nezáměr žáků o výuku.
- Sociálně-psychologický a environmentalistický přístup – objektem nejrozšířenějšího přístupu je opět kromě žáka a učitele také školní třída jako prostředí k učení. Nezávisle proměnnou bývá možnost osobního rozvoje žáků a vztahy mezi aktéry klimatu. Závisle proměnnou je školní výkonnost a postoj k učení.

2.2.4 Způsoby měření klimatu ve třídě

Třídní klima je potřeba neustále zlepšovat, pracovat na něm. Aby toho učitelé docílili a aby si ho celkově lépe uvědomovali, je potřeba klima nejen zkoumat, ale i měřit. Nikdy totiž nemůžeme být schopni zkvalitňovat něco, o čem nemáme dostatek informací a poznatků. Měřit klima ve třídě lze několika způsoby, tak jako i v dalších výzkumech, ke sbírání dat o třídním klimatu se kromě výše zmíněných přístupů využívá tři hlavních, obecnějších, přístupů – kvalitativního, kvantitativního a smíšeného (Mareš & Ježek, 2012). Čapek (2010) kromě v předchozím pododdíle uvedených přístupů ke zkoumání klimatu zdůrazňuje dvě cesty měření třídního klimatu, v první se výzkumník soustředí na co největší objektivitu a snaží se klima měřit co nejpresnějším nástrojem. Druhou cestu potom popisuje jako sbírání subjektivních výpovědí činitelů třídního klimatu. Srovnáme-li Čapkovy (2010) dvě cesty výzkumu a přístupy Mareše a Ježka (2012), lze konstatovat, že kvalitativní výzkum lze považovat jako subjektivní a kvantitativní jako objektivní.

Čapek (2010) vymezuje několik zásadních rozdílů mezi kvalitativním a kvantitativním přístupem:

- kvalitativní přístup – výzkumník získá mnoho dat o menším počtu jedinců; nelze výsledky zkoumání generalizovat na populaci, nebo je to alespoň velmi problematické, získaná data se tak sice vyznačují vysokou validitou, avšak nízkou reliabilitou; klasicky se využívá indukce, tedy pozorování a pátrání po pravidelnostech a formulování předběžných závěrů, následně se formulují hypotézy a teorie; badatel se vcitňuje a ponořuje do situace a nepopírá její jedinečnost.
- kvantitativní přístup – výzkumník získá omezený rozsah informací o velkém počtu jedinců; výsledky lze snadno generalizovat na populaci, tato metoda je tedy vysoce reliabilní, avšak s nízkou validitou; využívá se zde dedukce, kdy se problém překládá do hypotéz, které se později testují; badatel směřuje k zobecnění a drží si odstup od zkoumaného.

Kvalitativní přístup potom Mareš a Ježek (2012) blíže vydefinovali použitím následující tabulky:

Tabulka 2

Podoby kvalitativního přístupu ke zkoumání klimatu školní třídy

Základ přístupu	Podoba přístupu	Konkrétní příklady
převážně slovní projev	mluvený projev	volné vyprávění učitele či žáka o tom, co se ve třídě děje a jak to jedinec prožívá a hodnotí; nahrávání a analýza
		polostrukturovaný individuální rozhovor s žákem, s učitelem; nahrávání a analýza
		polostrukturovaný skupinový rozhovor – řízená diskuze v ohniskové skupině žáků či učitelů; nahrávání a analýza
		přemýšlení nahlas nad položkami dotazníku, nahrávání výroků, analyzování výroků
		zaznamenávání výstižných hodnotících výroků žáků a učitelů, které byly proneseny ve třídě – učitelské a žakovské „perličky“
	psaný projev	psaní deníku (žákem, učitelem); analýza výroků
		doplňování neukončených vět; analýza výroků
		volné psaní svých názorů podle zadané osnovy; analýza výroků
		analýza oficiálních písemných materiálů o třídě (zápisy do žakovských knížek, písemná stanoviska k chování žáků, korespondence na webové stránce třídy s rodiči žáků)
převážně obrazové vyjádření	kresba	žakovské kresby dění ve třídě na téma Jak to vypadá v naší třídě při vyučování, o přestávce atd.; analýza kreseb karikatury učitelů či spolužáků
	fotografie	legální fotografie zachycující dění ve třídě + slovní komentář ilegální fotografie zachycující dění ve třídě + slovní komentář
	videozáznam	videozáznam dění ve třídě + slovní komentář

Mareš, J., Ježek, S. (2012). *Klima školní třídy*.

http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/15_klima_skolni_tridy.pdf.

Mezi metody kvalitativního přístupu lze i dle Čapka (2010) počítat nejčastěji právě pozorování a rozhovor. Leff et al. (2011) tvrdí, že strukturované pozorování je stále jednou z nejčastěji používaných kvalitativních metod výzkumu třídního klimatu, avšak upozorňuje na fakt, že tato metoda má také určitá omezení. Připouští, že odborníci využívající strukturované pozorování mají tendenci se spoléhat na neformální a neoficiální pozorování bez předem definovaného cíle pozorování. Lašek (2001) uvádí Rosenshinovu definici pozorování jakožto získávání měřitelných a relativně objektivních dat týkajících se počtu žáků ve třídě, komunikačních aktů během výukového procesu, celkovou komunikaci mezi aktéry třídního klimatu. Doporučuje však tuto metodu spíše jako prvotní krok při zkoumání třídního klimatu, zúčastněné pozorování vnímá jako velmi časově náročné a upozorňuje na skryté jevy, které pozorovateli nemusí být odhaleny úplně. Čapek (2010) též vnímá pozorování jako typické, avšak mnohdy zavádějící. Jako důvod uvádí vlastně velmi podobný fakt, že třídní klima představuje dlouhodobý jev, který nelze nijak zobecnit, pozorovatel mnohdy nepatří mezi spoluaktéry třídního klimatu, tudíž pro něj nemusí být dobře čitelné. Velmi častým a trochu odlišným způsobem pozorování bývá hospitace, „jeden z nejvíce používaných prostředků kontroly výchovně-vzdělávacího procesu“ (Čapek, 2010, s. 101). Hospitace však nejčastěji probíhají během vyučování, pro důkladnou analýzu třídního klimatu je však výhodné účastnit se i přestávek či školních akcí. Pozorovatel využívá hospitačních archů/tabulek. Další zmíněnou kvalitativní metodou je rozhovor, který se již považuje za velmi efektivní metodu zkoumání klimatu ve třídě. Výzkumník díky tomuto dialogu dokáže prověřit data, rozvinout názor respondentů nebo jej specifikovat. Zda jednotliví spolutvůrci klimatu sdílejí své názory, jak celkově na sebe reagují a jaké emoce vznikají během diskuze o třídním klimatu, to vše umožňuje specifický druh rozhovoru – skupinový rozhovor (Čapek, 2010).

Z kvantitativního přístupu se nejčastěji využívá dotazníků. Lašek (2001) vnímá kvalitně připravené dotazníky jako velmi efektivní způsob sběru zase o trochu odlišnějších dat, než která lze získat kvalitativním přístupem. Konkretizuje data na tyto psychologické skutečnosti – vazby a vztahy mezi spolutvůrci klimatu, působení třídního klimatu na prožívání žáka a na jeho školní úspěšnost. Mareš a Ježek (2012) také vnímají dotazníky jako dominující metodu ve sběru potřebných dat, upozorňují však na to, že během dotazníkového šetření je potřeba myslet na fakt, zda mají respondenti již utvořený názor na

danou skutečnost, nebo jej formulují během vyplňování dotazníku. Dle nich také není jednoduché takový dotazník vůbec vytvářet, protože se musí brát v potaz to, jak bude vyplňování probíhat, což shrnuli do čtyř základních fází – porozumění dotazu; vybavení si určité situace/zážitku; posouzení správné odpovědi a míry upřímnosti, se kterou chtějí odpovídat; zodpovězení dotazu, při kterém musí žák vybrat nejbližší odpověď k jeho vlastnímu úsudku. Počítat se dle Mareše a Ježka (2012) musí také s možnými komplikacemi, jako například s nedostatkem času, již zmíněné vůli odpovídat upřímně či s nedostatkem zkušeností s vyplňováním dotazníků na takto pro žáka mnohdy složitější téma. Čapek (2010) vnímá dotazník opět jako dobře využitelnou a čas šetřící metodu, která sice nebere v potaz individualitu žáka, ale efektivně a objektivně získá potřebná data. Čapek (2010) i ostatní autoři zmiňují několik druhů dotazníků, z nichž velmi oblíbeným dotazníkem pro touto práci zkoumanou skupinu (3. třída, dotazník je však vhodný pro 3. až 6. ročník) je „dotazník MCI (My Class Inventory)“ (Čapek, 2010, s. 110). Tento dotazník měří třídní klima vždy v jednom určitém školním předmětu a mapuje pět základních oblastí – spokojenost žáků ve třídě, třenice ve třídě, soutěživost ve třídě, obtížnost učení, soudržnost třídy (Lašek, 2001).

Zde jsou tedy uvedeny dva nejzákladnější přístupy a metody zkoumání klimatu ve třídě, je však důležité si uvědomovat, že kromě jeho zkvalitňování je dobré klima měřit i kvůli zlepšování školní úspěšnosti žáků a jejich řádné motivaci k výuce, a tedy i k onomu zlepšení svých výsledků.

3 Školní úspěšnost a motivace žáků ve výuce

3.1 Školní úspěšnost

Školní úspěšnost je Průchou et al. (2003) definována jako zvládnutí určitých požadavků, které na žáka klade škola, což se kladně projevuje na hodnocení žákova prospěchu. Úspěšnost žáka během vyučovacího procesu je podle nich také možné chápat jako produkt spolupráce mezi těmito spolutvůrci třídního klimatu, který vede k dosažení stanovených vzdělávacích cílů. Upozorňují na to, že toto heslo však stále není dostatečně definováno. Další možné objasnění uvádí Hrabal – „úroveň činností žáka při vyučování a jejich výsledků, jak je hodnotí učitelé z hlediska požadavků školy“ (1989, s. 40).

Helus et al. (1979) vnímá školní úspěšnost jako ukazatel synchronizace výchovně vzdělávacího systému školy s nároky společnosti na osobnost žáka. Ve své kapitole o školní úspěšnosti vydefinoval tři základní aspekty její realizace – výkony vyjadřující status etapových a konečných výsledků žáka vzhledem ke stanovenému cíli, úspěšnost na výkony však nelze omezit, protože výkony žáků ovlivňují také různé psychické či psychomotorické procesy, tedy činnosti – další z aspektů realizace školní úspěšnosti. Činnosti bývají různé kvality, efektivity a různě se rozvíjejí, jejich charakteristiky tak doplňují žákovské výkony při posuzování úspěšnosti, tento aspekt pokrývá také formování operačního zázemí žáka, vztahy se všemi aktéry třídního klimatu, vztahy k učivu a k vnějším stanoveným cílům. Třetí aspekt, žákova osobnost, je úzce spojen s vývojem a rozvojem žáka, je tedy potřeba úspěch žáka vnímat v souvislosti se začleňováním do vztahů a situací s ohledem na žákovu osobnost a její rozvoj.

Helus (2008) dále tvrdí, že psychologický výzkum objasňuje nové poznatky ohledně školní úspěšnosti žáků, které se týkají například žákovských schopností, kdy je schopnost vnímána jako dědičná danost, kterou lze za určitých podmínek rozvíjet a ovlivňovat. Gardner (1983) dokonce tvrdí, že schopnostem se žáci mohou učit, čemuž napomáhá jeho teorie mnohočetných inteligencí podporující efektivní výuku za využití a rozvíjení všech osmi inteligenčních oblastí, které každý žák pokrývá, avšak v různé individuální míře (Gardner, 1999). Další Helusovy (2008) poznatky se týkají oblasti sebepojetí žáka v oblasti školní úspěšnosti, jehož podstatou je uvědomování si způsobilosti k dosažení stanovených výukových cílů. Školní úspěšnost žáků lze však efektivně podpořit, jak již

bylo výše zmíněno, úspěšnost a vnímání úspěchu ovlivňuje mnoho faktorů. Velmi důležitou roli tak ve školní úspěšnosti hraje motivace žáků během výuky, tedy k učení, poznávání a experimentování.

3.2 Motivace žáků ve výuce

S rozvojem člověka se rozvíjí také jeho potřeby, a to nejen fyziologické, primární, mezi které patří například potřeba jíst či spát, ale také potřeby rozvinuté na základě sociálních a kulturních zkušeností, tedy potřeby sekundární (Helus et al., 1979). Již v první kapitole zmíněné potřeby z Maslowovy pyramidy týkající se seberealizace učitele a potřeby být úspěšný se promítají také do školní úspěšnosti žáků a do motivace žáků k výuce, například potřeba být úspěšný je zvláště pro žáky v prekohezní fázi velice podstatná. Tento oddíl se zaměřuje především na výkonovou motivaci žáků, je potřeba si také na základě Maslowovy hierarchie potřeb uvědomit, že aby byly uspokojeny vyšší potřeby spojené právě se vzděláváním a seberealizací, například právě díky správné motivaci, je důležité udržovat dítě také s uspokojenými nižšími potřebami (Brophy, 2004, s. 7).

Motivace je nedílnou součástí každého člověka, bez motivace bychom si nestanovili žádný cíl, neměli bychom žádnou představu o tom, čeho bychom jednou chtěli dosáhnout. Každý člověk je originální individuum a stejně tak individuálně by měla být vnímána motivace u jednotlivých osobností. To, co motivuje jednoho člověka, nemusí motivovat někoho jiného. Slovo motivace nabylo funkčnosti již v antice, kdy ji Aristoteles vnímal jako lidský pud, tedy duševní sílu osobnosti. (Langr, 1984). Na základě pedagogického slovníku je slovní spojení motivace žáků při výuce definováno jako „výsledek procesu motivování, na němž se podílí jednak žák sám, jednak učitel, rodiče, spolužáci“ (Průcha et al., 2003, s. 128). Do jaké míry se na tomto procesu jednotlivé složky podílí, již záleží už na nich samotných. Opět zde platí pravidlo, že každý žák je odlišný a u každého lze pozorovat jinou míru motivace v různých úkolech během procesu učení. Učitel má tak ve své pozici možnost tyto odlišnosti důkladně studovat, u některých žáků tak pozoruje silnější sklony vzdávat se, pokud se jim do učebního procesu připlete příliš mnoho překážek, u jiných naopak pocítí značnou míru motivace a vytrvalosti. Každé dítě také vnímá jinak samotný úspěch a neúspěch, tedy to, co pro jednoho značí nepřekonatelnou překážku, která jeho počínání spíše demotivuje a utlumí, druhého může naopak motivovat k ještě lepším

výkonům a většímu úsilí. Dle Hrabala et al. (1989) lze motivaci popsat právě jako „souhrn činitelů, které podněcují, směřují a udržují chování člověka.“ (s. 16).

Motivace žáků je vnímána jako nedílná součást efektivního vyučování a považuje se za neodmyslitelnou složku vývoje dítěte v žáka, který se rád učí novým věcem a snaží se dosáhnout dobrých výsledků celkově. Tvoří důležitou složku i v mnoha didaktických prostředích a v mnoha předmětech utváří pozvolný a příjemný úvod do procesu poznávání. Dítě nastoupí do školy, prochází obrovskými změnami, stává se žákem a v tuto dobu potřebuje opravdu mnoho podpory (Vágnerová, 2000). Pozitivní motivace a vhodný přístup okolí k dítěti tak dle ní velmi prospívá osobnímu rozvoji jedince a jeho celkovému přístupu k životu, tedy nejen k učení. Není-li dítě ve vývoji kvalitně podporováno a důraz je například jeho blízkým okolím kladen na neúspěch, je velice těžké jej poté úspěšně motivovat. Takový proces motivace potom může být vcelku zdoluhavý, avšak stojí za to hledat cesty, které by tento motivační proces mohly učinit efektivním.

Dle Heluse et al. (1979) má na výkonovou motivaci žáka vliv výkonová orientace rodičů, jejich očekávání, které vůči dítěti mají, formuje postoje dítěte k úspěchům a neúspěchům. Dále výkonovou motivaci podle nich ovlivňují také osobní zkušenosti žáka s úspěchem či aspirační úroveň jednotlivých dětí, tedy cíle, které si sám žák vytyčil. Je obecně známo, že někteří žáci mají tendence klást si velké, až nepřiměřené cíle, zatímco na druhé straně, za zlatou střední cestou – skupinkou žáků, kteří jsou schopni aspirovat adekvátně a stanovovat si přiměřené cíle a maximálně se tak rozvíjet – někteří žáci upřednostňují své vlastní pohodlí před potřebou úspěchu, nebo se obávají pustit se do složitějšího úkolu právě například kvůli obavě z chybování a celkového neúspěchu (Helus et al., 1979). S výkonovou motivací a celkovým procesem motivace u žáků se také úzce váže potřeba úspěšného výkonu (PÚV) spojená s dítěti příjemným požitkem, nebo potřeba vyhnutí se neúspěchu (PVN) v případech, kdy je dítě například přetěžováno, nebo cítí, že jeho rodina/učitel/spolužáci vnímají spíše jeho neúspěchy než právě úspěchy (Hrabal & Pavelková, 2011).

3.2.1 Typologie žáků z hlediska výkonové motivace

Hrabal a Pavelková (2011) popsali základní typologii žáků z hlediska výkonové motivace:

- Žáci s nízkou potřebou úspěšného výkonu a současně vysokou potřebou vyhnutí s neúspěchu:

Jedná se o žáky s již zmíněnou neadekvátní aspirační úrovní, při volbě úkolů si buďto volí příliš jednoduché úkoly, zejména proto, že mají strach udělat chybu, selhat, a tím čím dál více tlumí svou motivaci k výkonu. Tito žáci se ve škole velmi často cítí pod tlakem a mohou mít až úzkostlivé stavy, právě z oné obavy z chybování. Jakákoli situace, která by mohla být jen okrajově odhalit jejich kompetence k řešení daného problému, je svým způsobem stresuje a probouzí v nich strach, kterým je tento typ žáků buďto motivován nebo utlačován. Na druhou stranu si někdy naopak vyberou práci, která je pro ně jen těžko zvládnutelná a kladou si tak nepřiměřený cíl, což vede k další frustraci, pokud se jim nepodaří práci úspěšně dokončit. V případech, kdy se tak však stane, je tento moment velmi žádoucí pro vnitřní motivaci těchto žáků, protože může napomoci změnit jejich přístup k sobě samým. Tito žáci kvůli nízké potřebě úspěšného výkonu často nešťastně chápou význam a příčiny svých neúspěchů a případné úspěchy mají tendenci připisovat chvilkovému štěstí. Podpora učitele ohledně jejich motivace je zde tedy velmi žádoucí, zejména i proto, že je důležité zamezit jejich nutkání uniknout jakýmkoli výkonovým situacím – v těch se totiž tyto děti neubrání sklonům vyhýbat se jim či je nějakým způsobem obelstít, jak jen to je možné, například prostřednictvím simulování nemoci, ale také opisováním a podváděním.

- Žáci s vysokou potřebou úspěšného výkonu a současně vysokou potřebou vyhnutí se neúspěchu:

U těchto žáků je velmi těžké předvídat, jak se v určitých situacích zachovají, protože jde o žáky vnitřně mírně rozpolcené. Jelikož mají vysokou PÚV, ale i PVN, často mívají sklony se do úkolů pouštět naplno s obrovskou mírou výkonové motivace, která je však zároveň tlumena strachem z případného selhání. Stejně jako předchozí typ žáka, i tento má tendence velmi riskovat během volby své práce. Tito žáci si vybírají buďto velmi nízké aspirační cíle, právě kvůli strachu z neúspěchu, nebo si naopak vyberou druhý extrém, tedy velmi složitou úlohu, jejíž případné

selhání jsou si schopni odůvodnit výmluvou, že takovou úlohu by vlastně zvládl málokdo. Zde je krásně vidět provázání mezi těmito dvěma typologiemi žáků, u tohoto se strach z neúspěchu pojí s vysokou potřebou úspěšného výkonu, žák se tedy je schopný pouštět do vytrvalého řešení úloh, stále u něj tedy vítězí vůle přijímat výzvy, které jsou však doprovázeny strachem z chybování. Zároveň může nastat situace, že tento žák bude mít tendenci výkonovým situacím také unikát. Pokud se však učiteli či rodině u těchto žáků podaří probudit silnou motivaci a snížit obavy z neúspěchu, potřeba úspěšného výkonu se pro ně v ten okamžik stává hlavním hnacím motorem, který může pozitivně změnit jejich celkový přístup k učenému rozvoji.

- Žáci s vysokou potřebou úspěšného výkonu a současně nízkou potřebou vyhnouti se neúspěchu:

Tento typ žáků ve školní úspěšnosti nebrzdí strach z neúspěchu, avšak ani je nijak nemotivuje. Umí však vhodně přistupovat k plnění školních povinností, dokážou se namotivovat spíše právě těmito učitelskými úkoly, výukové situace pro ně představují výzvu a probouzí v nich velkou soutěživost. Mají tendence odvádět kvalitní práci i proto, že jsou schopni rozeznat, co je relevantní. Jde o vytrvalé žáky, kteří pracují systematicky a nenechají se brzdit strachem, zároveň bývají dobře schopní svou práci dotáhnout až do konce. Je pro ně typická zlatá střední cesta v aspirační úrovni, což znamená, že tento typ žáků si volí střední obtížnost úkolů, ze které zároveň vytěží co nejvíce. Příliš lehké úkoly pro ně mohou být demotivující a nezajímavé a jejich splnění v nich neprobouzí takovou radost z úspěšného výkonu. Velmi jim záleží na zpětné vazbě, mají tendence se srovnávat se svými rovnocennými vrstevníky a toto porovnávání berou tak trochu jako soutěž, počínají tak však s kladným přístupem k chybám, ze kterých se umí poučit a ze všeho se snaží vytěžit maximum pro budoucí počínání ve výuce, mají tak tendence plánovat do budoucna a jsou velmi zaměřeni na své cíle. Svůj úspěch přisuzují svým schopnostem, neúspěch nedostatku vynaloženého úsilí a u těžších úkolů jejich obtížnosti, čímž je podpořena jejich PVN.

- Žáci s nízkou potřebou úspěšného výkonu a současně nízkou potřebou vyhnouti se neúspěchu:

Tento typ žáků pociťuje velmi nízkou až nulovou výkonovou motivaci, nevidí smysl učebních úkolů, často fungují jen proto, že musí, jejich školní úspěšnost je definována takzvaným relativním neprospěchem, kdy se plně nevyužívá schopnostní potenciality žáků. Tyto žáky opravdu není lehké motivovat, učitel musí extrémně brát v potaz individuální přístup, protože může jít o žáka, který má problém s výkonovou motivací ve škole, ale mimo školní prostředí nikoli. Druhý podtyp potom trpí úplnou absencí výkonové motivace celkově, což činí výuku pro něj i učitele opravdu velmi složitou.

Je samozřejmě potřeba dodat, že žák nemusí zapadat do ani jedné z typologií a může být čistě nevyhraněný. Kromě typologie samotných žáků Hrabal a Pavelková (2011) popisují také typy školních tříd z hlediska četnosti výkonového klimatu. Zde uvádějí opět čtyři základní typologie – pro učitele příjemnou silně výkonově orientovanou třídu s výraznou výkonovou motivací a potřebou promyšleného výukového procesu; úzkostnou třídu s výraznou obavou z neúspěchu, ale s nízkou potřebou zažít úspěchu; třídu s oběma silnými tendencemi, tedy silnou obavou z neúspěchu, ale také silnou potřebou prožít si úspěch; jako poslední typ poukazují na třídu s oběma slabými tendencemi.

3.2.2 Vnější zdroje žákovy motivace

Kromě vnitřních motivačních popudů je nutné myslet také na vnější zdroje žákovy motivace (Helus et al., 1979). Často užívanými prostředky vnější motivace žáků ve výuce bývají odměny a tresty. Odměny by podle Hrabala měly sloužit k častěji dosahovanému očekávanému a vhodnému chování žáků, tresty naopak k zeslabení nevhodného chování. Odměna charakterizuje pro žáka utvrzení v tom, že takto by se přesně měl chovat, takto se to od něj očekává a toto chování lze považovat za správné. S trestem je to přesně naopak, lze však odměny a tresty považovat za efektivní? K tomu je potřeba znát výhody a nevýhody této praxe, motivační hodnota odměn je pro žáky velice vysoká, může však způsobovat tendence žáků snažit se získat odměnu za jakoukoli cenu, aniž by kladli zřetel tomu, jakým způsobem jí dosahují (Helus et al., 1979). Stejně tak Hrabal popsal i motivační hodnotu trestu, u kterého může být problémem vznikající strach ze školy, únikových tendencí či úzkostných stavů, nebo si naopak žák při trestání vydobývá určitý respekt mezi vrstevníky a získává mnohdy tak potřebnou pozornost (Helus et al., 1979).

Dalším zdrojem vnější žákovy motivace jsou školní známky, jejichž motivační hodnota podléhá podobným principům jako odměny a tresty, protože dobré známky fungují u žáků podobně jako odměny a špatné známky jako tresty (Helus et al., 1979). Jak již bylo zmíněno v kapitole o osobnosti učitele, vyučujícím mnohdy uniká, že školní známka by neměla sloužit jen jako uspokojení výkonových potřeb a motivace žáka, ale především by měla poskytovat žákům informace o úrovni jejich výkonů (Čapek, 2010).

3.2.3 Motivační činitelé neúspěchu žáka

Školní úspěšnost a motivace žáků ve výuce může být narušena určitými faktory, které zapříčiňují neúspěch žáka (Helus et al., 1979). Jedním z popsanych faktorů je frustrace, kterou způsobují různé situace ve školním prostředí, které na žáka působí nepříjemným a nekomfortním způsobem a vzbuzují v něm pocity nejistoty, úzkosti a blokuji mu tak uspokojování některé z jeho potřeb. Nejen Vágnerová (2000), ale i Helus et al. (1979) se shodují v názoru, že přechod dítěte z předškolního prostředí do prostředí školního s sebou přináší mnoho změn a mnohdy nějakou dobu trvá, než se žák sžije se svou novou rolí. Právě frustrace může přímo či nepřímo ovlivňovat školní úspěšnost žáků, pokud však učitel vhodným způsobem bádá po příčinách frustrace žáka, lze s ní pracovat a odstranit tak její příčiny. Žák může zažívat mnoho situací, ve kterých se cítí frustrovaný, může jít například o frustraci potřeby fyzického bezpečí, která se ve školním prostředí objevovala spíše v minulosti při používání fyzických trestů, v dnešní době se však může objevovat ve spojitosti s domácím prostředím žáka, kde k takovým trestům bohužel stále někdy dochází. Frustrace se dle Hrabala objevuje i u žáků, kteří se cítí psychicky ohroženi, tuto frustraci způsobuje mnohdy sám učitel, který si na žáka zasedne, ironicky zesměšňuje výkony žáka, nebo zkrátka nestanoví konkrétní požadavky pro úspěšné splnění školní povinnosti (Helus et al., 1979). Naopak v případech, kdy již úspěšný žák nedostane dostatek potřebných podnětů k rozvoji, může docházet k frustraci potřeby poznávat nové a být aktivní.

Činitelem neúspěchu žáka mohou být také motivační konflikty, které mohou být krátkodobé či dlouhodobé a obecně vznikají „současnou aktualizací dvou nebo několika neslučitelných potřeb“ (Helus et al., 1979, s. 107). Ve školním prostředí se dle Hrabala objevují základní druhy konfliktů, a sice konflikt dvou pozitivních sil mezi žákovým školním úspěchem a dobrou sociální pozicí ve třídě; naproti tomu stojí konflikt dvou

negativních sil, který je typický pro hůře prospívající žáky, kteří si často musí vybírat mezi nucením do práce na školních povinnostech a potrestáním; konflikt jedné pozitivní a druhé negativní síly nastane tehdy, když žáka čeká pro něj odpudivý úkol, za jehož splnění však bude odměněn; konflikt vícero pozitivních i negativních sil potom může být definován podobně jako konflikt dvou sil, objevuje se ve vazbě na kolektiv, vztah k učiteli či učivu (Helus et al., 1979).

Posledním zmíněným činitelem žákova neúspěchu může být naopak nadměrná motivace vztahující se především na žáka, který je již silně motivován z domova, motivuje-li ho více ještě i učitel, tato přehnaná míra motivace má spíše záporný účinek, žák může pociťovat stres, nervozitu a není schopen pod takovým tlakem jednat tak, jak by to jeho schopnosti dovoľovaly za normálních podmínek, tedy za optimální míry motivace (Helus et al., 1979).

3.2.4 Motivační přístupy

Možností, jak motivovat žáky, existuje opravdu mnoho. Brophy (2004) tvrdí, že velký důraz by se měl klást na prožívání dítěte, konkrétně na to, jakým způsobem se samotné dítě vnímá. Učitel, celkově i jeho okolí, by mělo být schopné poznat jeho postoj k sobě a ukázat mu respekt k jeho osobnosti. Pokud k sobě dítě chová pozitivní postoj, již tento fakt je cenným motivačním faktorem. Ve třídě má nejen učitel, ale i žáci, tendenci se hodnotit prostřednictvím srovnávání dosažených výkonů s výkony ostatních žáků, žáci tak mohou nabýt naopak záporného postoje k sobě, se kterým potom jejich okolí musí opatrně pracovat a pomoci jim získat zpět zdravé sebevědomí (Sedláčková, 2009). Mezi nejzákladnější přístupy, které podporují kvalitní rozvoj dítěte, bezpochyby patří také individuální přístup. S tím se úzce pojí také například diferenciací výuky podle typologií jednotlivých žáků, protože jak již bylo zmíněno, každý člověk je originál a každý by měl mít možnost rozvíjet se takovým způsobem, jaký je jemu samotnému příjemný a pro něj nejefektivnější, kromě zlepšování školní úspěšnosti se tím podporuje také celkové klima ve třídě (Čapek, 2010). Podle něj nejen v třídním klimatu, ale právě i ve školní úspěšnosti opět hraje důležitou roli také vztah mezi učitelem a žákem, žákův poměr k vyučovacím předmětům a k učení celkově, ke vzdělávání a v neposlední řadě je potřeba brát v potaz i žákovu aspirační úroveň (Langr, 1984). Výrazným motivačním prostředkem je také klasifikace žáka. Na základě poznatků o klasifikaci Hrabala a Pavelkové (2010) lze

vyvozovat, že motivační proces negativně ovlivňuje příliš přísná, ale také naopak příliš mírná klasifikace. Velmi záleží na průběžné klasifikaci s kvalitním podáním již zmíněné zpětné vazby, což potvrzuje opět i Čapek (2010) ve spojitosti s pozitivním třídním klimatem. Učitel by se v zájmu výkonové motivace žáka měl zajímat o jeho celkový přístup k učení, ne pouze například o výsledky testů, zkoušení, atp.

Při výuce a vlastně i výchově svých žáků by učitel měl mít neustále na paměti fakt, že děti se nerodí hloupé a neúspěšné. Holt (1994) toto tvrzení opírá o následující argument:

Stačí pouze pozorovat novorozence a kojence a vážně se zamyslet nad tím, co se všichni z nich učí a dělají, abychom pochopili, že až na ty nejvíce opožděné předvádějí takový životní styl, takovou touhu a schopnost učit se, kterou bychom u starší osoby mohli docela dobře nazvat genialitou. (s. 144).

Dále upozorňuje na to, že mnohdy právě dospělý, učitel, potlačuje žákovu kreativitu, touhu poznávat a experimentovat, vytváří v něm nesprávnou iluzi toho, že chybovat je špatné. Učitelům se podvědomě mnohdy líbí, když jsou žáci ovladatelní a snadno manipulovatelní, poddajní, chovají se tak, jak učitelé očekávají. Mnohdy také bohužel lámou žákovo přesvědčení o smyslu dané problematiky, což pochopitelně opět záleží na osobnosti učitele a jeho přístupu k žákům, klimatu ve třídě, vnímání školní úspěšnosti a v neposlední řadě schopnosti motivovat své svěřence.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 Metodologie výzkumného šetření

4.1 Výzkumný problém

Tato diplomová práce se zabývá zkoumáním role učitele na prvním stupni základních škol při vytváření klimatu ve třídě a vlivem učitele na školní úspěšnost žáků. Práce se zaměřuje konkrétně na třetí třídu prvního stupně ZŠ, tedy ještě stále na rané stádium – prekohezní fázi. Tento výzkumný problém jsem si vybrala zejména kvůli tomu, jak důležité je propojení těchto tří termínů – osobnost učitele, klima třídy a školní úspěšnost. Osobnost učitele silně ovlivňuje zbylé dvě složky, ať už pozitivním či negativním způsobem. Klima ve třídě potom představuje velmi důležité propojení osobnosti učitele s osobnostmi žáků ve třídě a celkově i s dalšími aktéry třídního klimatu, zároveň také ovlivňuje samotnou školní úspěšnost žáků. S úspěšností se velmi úzce váže navíc otázka motivace žáků ve výuce, která je v tomto covidovém období obzvlášť důležitá.

4.2 Výzkumný vzorek

Jako výzkumný vzorek pro tuto diplomovou práci jsem zvolila třetí třídu základní školy, která se nachází v Praze. Žáci tedy zakončují prekohezní stádium třídy, kdy už jsou zvyklí na interakce mezi sebou, určitým způsobem spolu vycházejí, ve třídě byla znatelná velká diferenciací, které se třídní paní učitelka musela značně přizpůsobovat. Zároveň se mezi žáky po dobu celého pololetí postupně nadále upevňovala třídní hierarchie, která byla v předchozích dvou letech silně narušena online výukou kvůli covidu. Spolu s žáky byla objektem zkoumání právě i třídní paní učitelka, která typicky splňovala roli učitele v raném stádiu třídy, tedy byla stále žáky velmi respektována. Třídní paní učitelka je mladá perspektivní žena, která svým povoláním žije a je celkově chválena za to, jak efektivně a profesionálně jej vykonává. V učitelské praxi se pohybuje poměrně krátce, třetím rokem učí po své vystudované škole, avšak i tak její metody předčí leckteré zdánlivě zkušenější kolegyně/kolegy. Třídní učitelkou této třídy je teprve prvním rokem, dostala ji na začátku školního roku.

Třída sestává ze třiceti žáků, mezi nimiž jsou velké rozdíly nejen v oblasti školní úspěšnosti a motivace ve výuce. Ze třiceti žáků do třídy dochází 16 dívek a 14 chlapců,

konkrétně se ve třídě potom nachází 7 mimořádně nadaných žáků, 10 žáků s odlišným mateřským jazykem a 6 žáků se specifickými poruchami učení, dva další žáci čekají na stanovisko z pedagogicko-psychologické poradny.

4.3 Cíl práce

Cílem této práce je zhodnotit, jaký vliv má osobnost třídní učitelky ve třetí třídě základní školy na vytváření třídního klima a na školní úspěšnost žáků.

4.4 Metody výzkumu

Pro výzkum této práce byly zvoleny kvalitativní metody, konkrétně zúčastněné pozorování a polostrukturovaný rozhovor.

4.4.1 Zúčastněné pozorování

Zúčastněné pozorování ve třetí třídě probíhalo po delší dobu, jako pozorovatel jsem měla možnost pozorovat výuku z povzdálí, ale díky souvislým praxím plněným právě na této škole i jako přímý aktér třídního klima. Ke sběru dat byly využívány pozorovací archy nejen vlastní tvorby, ale i inspirované z odborné literatury. V začátcích se pozorování zaměřovalo především na klima třídy, a to nejen během vyučovacích hodin, ale i během přestávek a skrze nestrukturované rozhovory bylo možné mapovat i události z mimoškolních akcí, na kterých se nebylo možné účastnit. Pozorování klimatu mapovalo především vztahy mezi žáky, proměnlivost atmosféry ve třídě při jednotlivých pracovních úkonech a samozřejmě také postoj třídní paní učitelky vůči žákům. S tím se potom propojovala motivace žáků ve výuce a zaměřenost na školní úspěšnost žáků a způsob, jakým ji paní učitelka podporovala a jakým způsobem zase zpětně motivace a školní úspěšnost ovlivňovala nejen atmosféru, ale i celkové třídní klima. Díky účasti na praxích do sbírky dat mohly přibýt také data z tripartit, tedy rozšíření pozorování účastníků třídního klima o další aktéry – rodiče žáků. Naskytla se také možnost sledovat vedení školy, paní ředitelku či zástupkyni ředitele, během hospitací ve třídě. Navíc se objevila možnost nahlédnout i do struktury celkového školního klimatu.

Své pozorovací archy jsem měla vždy stejné, vytvořené z několika kolonek, které se soustředily na specifické jevy. Každá sledovaná hodina tak měla jeden svůj arch, v průběhu sbírání dat jsem s archy zkoušela pracovat i takovým způsobem, že jsem měla

speciálně připravené dva archy pozorující dva vybrané žáky – mimořádně nadaného chlapce, jehož aktivita, školní výkonnost a soustředěnost je velmi pozoruhodná a na druhé straně žáka s OMJ, který je naopak silně demotivovaný a nyní čeká na posudek z pedagogicko-psychologické poradny. I tyto dva archy byly velmi podobně sestaveny, jako mé zbylé pozorovací archy, avšak sledovaly ještě konkrétnější hlediska (viz Tabulka 7 a 8).

Tabulka 3

Vlastní pozorovací arch

Předmět:	AKTIVITA	POZNÁMKY	CO DĚLAJÍ ŽÁCI	ATMOSFÉRA KOMUNIKACE VE TŘÍDĚ	MOŽNOST ZAŽÍT ÚSPĚCH
ČAS					

Náhled hlavičky vlastního pozorovacího archu

Další pozorovací arch byl potom inspirován škálovým pozorovacím archem od Dressmanna (Čapek, 2010). Tento arch byl během výzkumu využíván také opakovaně, ale jen ve třech základních předmětech, v českém jazyce, matematice a prvouce, kde se oproti výchovám objevovalo opravdu mnoho níže zmíněných jevů (viz Tabulka 4). Po dostatku zaznamenaných archů následovala analýza zjištěných dat a průměrné vypracování archu z každého ze 3 předmětů. Zprůměrovaná škála je vždy tučně vyznačena navíc s hvězdičkou pro přehlednost.

4.4.2 Polostrukturovaný rozhovor

Druhou zvolenou metodou sběru dat pro diplomovou práci byl polostrukturovaný rozhovor, který proběhl konkrétně s třídní paní učitelkou. Rozhovor byl rozdělen do tří základních oblastí – třídní klima, školní úspěšnost s motivací žáků ve výuce a osobnost učitele, což bylo nejosobnějším tématem vloženým až na konec rozhovoru. Před rozhovorem bylo předem stanoveno několik otázek ke každé oblasti, které tvořily jádro celého rozhovoru. Otázky byly tvořeny jednotlivě k daným oblastem, v rozhovoru se však počítalo s průběžným napojováním. Snažila jsem se otázky koncipovat tak, aby žádná z

nich neměla uzavřenou a jednoznačnou odpověď, ale aby naopak podpořila a rozproudila konverzaci a bylo tak dosaženo již zmíněného propojení dat. Rozhovor probíhal přímo ve třídě, tedy v prostředí známém pro paní učitelku a hovořily jsme spolu po výuce, tedy v naprostém klidu bez jiných účastníků. Cílem rozhovoru bylo upevnit, doplnit a propojit nasbíraná a analyzovaná data ze zúčastněného pozorování. Vše probíhalo hladce, přirozeně a paní učitelka na sebe navazovala i bez užití všech mnou vytyčených podstatných otázek. Nepokládala jsem ani za složitou udržitelnost objektivitu během rozhovoru, ačkoli s paní učitelkou máme mezi sebou milý a přátelský vztah. Její profesionalita i v tomto směru, poskytování dat, jen potvrdila získané údaje o tom, jak obratně, objektivně a efektivně se ve své profesi pohybuje.

5 Výsledky kvalitativního šetření

5.1 Zúčastněné pozorování

Tato třetí třída je opravdu velmi rozmanitá, není lehké sestavit hodinu tak, aby všichni žáci zažili úspěch, došli k cíli a zároveň spolu dobře spolupracovali a klima ve třídě bylo neustále zkvalitňováno. Co se pohlaví týče, třída je vcelku vyrovnaná, žáci se zde však baví především po menších skupinkách, mnohdy i genderově namíchaných. Všichni dohromady spolu vychází, dokážou také skvěle spolupracovat, avšak často se ve třídě řeší menší i větší nepokoje. Paní učitelka neustále mapuje klima třídy, neustále sleduje školní úspěšnost, tyto dvě složky od sebe však po většinu času odděluje. Snaží se, aby každý žák mohl zažívat úspěch a cítit se ve třídě dobře, i díky tomu, což potom značně působí na klima jako takové, ale celek, tedy všichni žáci, jsou ještě chvílemi velmi ovlivněni delší „sociální pauzou“ kvůli covidu.

5.1.1 Složky klimatu a jejich vliv na školní úspěšnost třídy

Kázeň, pořádek a disciplína v této třídě bývají často motorem zkvalitňování třídního klimatu, paní učitelka tuto složku aplikuje však naprosto přirozeně a opravdu jsem nezažila moc momentů, kdy by na žáky například křičela. Pokud se tak stalo, vynikla její komunikativní osobnost a právě skrze komunikaci žákům vysvětlila své počínání. Na takových situacích je zřetelně vidět, jak moc se dá s klimatem ve třídě pracovat, když ve třídě funguje vzájemný respekt, nejen ze strany žáků. Žáci ihned lépe porozumí tomu, proč učitel reaguje tak jak reaguje, učitel zároveň v určitých situacích vlastně uzná chybu a dá tak dětem najevo, že je taky vlastně jen obyčejný člověk, který chybuje a přiblíží se jim tak ještě více. Právě i respektující komunikace a účast všech žáků na vzdělávacím procesu i co se sociální stránky týče, patří mezi hlavní podpůrná opatření paní učitelky, kterými zdokonaluje třídní klima. Ve třídě fungují určitá pravidla (viz obrázky níže), která žáci vytvořili společně s paní učitelkou a velmi důležitým pravidlem pro podporu třídního klimatu skrze nastolení pořádku v chování je například pravidlo STOP, které slouží všem, kterým je jednání jejich spolužáka jakkoli nepříjemné. Třída je zvyklá také na určité signály ke zklidnění, jako například cinknutí trianglu, odpočítávání, učitelčina formulace instrukcí a pravidel do 1. osoby.

Obrázek 1

Třídní pravidla



Třídní pravidla: Neurážíme se.; Na hodinu jsme vždy připraveni.; Máme právo STOP!

Obrázek 2

Třídní pravidla



Třídní pravidla: pravidlo o nerušení na chodbě během vyučovací hodiny (přesun do učebny, na toaletu);
Mluví jen jeden, nasloucháme a hlásíme se.; pravidlo fair play.

Žáci jsou také zvyklí počínat si co nejvíce samostatně, prohlubovat své kompetence k řešení problému, ačkoli je to pro ně někdy ještě stále obtížný úkol. Opět je nutno dodat, že obtížná situace, které čelili první dva roky své školní docházky, poznamenala i smysl k zodpovědnosti a samostatnosti, možná proto této složce paní učitelka věnuje tak moc energie a času. Podněcuje žáky ve vzájemné podpoře mezi nimi samotnými navzájem, ve vzájemné péči a přebírání zodpovědnosti za ty, kteří například nejsou zrovna s nimi ve třídě prezenčně. Snaží se je učit zodpovědnosti také co se školní úspěšnosti a plnění školních povinností týče. Stejně jako malé rozepře a problémy ve třídě nejprve řeší žáci sami či podle situace oni společně, ale bez pomoci paní učitelky a pana asistenta. Až v bezvýchodné situaci jdou s problémem za paní učitelkou. V některých případech se

samostatností stále bojují, ale dle samotné paní učitelky je opravdu podstatné přihlížet ke všem faktorům, které jejich rozvoj v této oblasti mohou brzdit a pomalu a postupně s nimi pracovat.

Žáci se ve třídě mohou cítit velmi bezpečně, po rozhovorech nejen s paní učitelkou, ale například i s paní zástupkyní ředitele a paní ředitelkou, které prováděly ve třídě hospitace, jsem si potvrdila, jak bezpečné a příjemné klima žáky obklopuje. Jak zúčastnění všichni ve třídní komunikaci jsou, jak otevřeně s nimi jejich paní učitelka diskutuje o všem, nejen o vzdělávání. Co se ale samotného vzdělávacího procesu týče, často jsem hovořila s žáky o tom, zda rozumí tomu, co se právě učí a proč se to učí. Povědomí o účelnosti vzdělávání v této třídě je opravdu na vysoké úrovni i proto, jak upřímně s nimi paní učitelka řeší i otázku toho, zda určité věci, které si ve škole osvojí, využijí v reálném životě. V žácích paní učitelka úspěšně podporuje zájem o vzdělávání i tím, že mají jasně vytyčené cíle, o kterých je určitými způsoby žáci vždy dovědí – ať už prostřednictvím reflexe, nebo paní učitelka žákům může cíl jednoduše sdělit. Z drtivé většiny hodin tak žáci odcházejí s vědomím, co se naučili a proč. Školní úspěšnost jako taková je dále podporovaná bezpečnou atmosférou i při psaní testů, žáci je neberou jako něco, z čeho mají strach, ba naopak. Při zadávání testů mají mnohdy i radost, působí sebevědomě a nebojácně. Vědí totiž, že známka nebude finální, paní učitelka celou dobu mapuje ty, kteří potřebují mírnou individuální dopomoc, a hlídá, aby opravdu každý mohl zažít alespoň nějaký úspěch. Testy potom žáci skladují v sešitech na testy, do kterých mohou kdykoli nahlédnout. U malých testíků na prověření nové látky mohou používat tzv. taháček a bachovníček, paní učitelka dává možnost volby jak při vedení těchto dvou pomůcek, tak při užívání. Samozřejmě je nepovoluje u čtvrtletních prací, ale malých testů se píše mnoho, takže si žáci mohou nasbírat opravdu velké množství pěkných známek.

V neposlední řadě je potřeba myslet také na prostředí, ve kterém se žáci vzdělávají. Žáci této třetí třídy bych neřadila mezi pořádné žáky, většinou mají ve všem tak trochu chaos a často je pro ně těžké se v takovém prostředí orientovat. Paní učitelka je v určitých věcech perfekcionistka, z mnoha požadavků tak musela opravdu slevit a vést žáky aspoň k základním praktikám, kterými se všichni společně jako tým snaží udržovat prostředí třídy takové, aby se v něm dobře a příjemně pracovalo. Je to zároveň velmi tolerantní mladá

žena, pro kterou tak přizpůsobení se určitým věcem nebylo problémem, ale ráda udržuje hranice zdravě nastavené tak, aby ve třídě bylo stále dobře i jí, protože je samozřejmé, že děti necítí takovou potřebu určité organizovanosti, jako dospělí lidé.

Paní učitelka respektuje a toleruje žáky jako individuální osobnosti, snaží se tak vždy hledat společný kompromis, ze kterého vyteží všichni, ale nikdo se nebude cítit vystrčený. Na nestrannost tak klade důraz nejen při vytváření vhodných podmínek ke vzdělávání, zkvalitňování třídního klima, ale také v celkovém vzdělávacím procesu.

5.1.2 Pozorovací archy

Tabulka 4

Dressmannem vytvořený škálový pozorovací arch zaměřený na třídní klima během různých vyučovacích hodin

Český jazyk	vyskytuje se			nevyskytuje se		
Kooperace mezi učitelem a žáky	1*	2	3	4	5	6
Osobní podpora učitele	1*	2	3	4	5	6
Kamarádství mezi žáky	1	2*	3	4	5	6
Znaky rivality mezi žáky	1	2	3	4	5	6*
Možnost být úspěšný, pokud se žák snaží	1*	2	3	4	5	6
Srozumitelnost výuky	1*	2	3	4	5	6
Blízkost výuky a každodenního života	1	2	3*	4	5	6
Možnost dělat něco samostatně	1*	2	3	4	5	6
Zodpovědnost jednotlivce za průběh výuky	1	2*	3	4	5	6
Obtížnost výuky	1*	2	3	4	5	6
Organizovanost průběhu výuky	1*	2	3	4	5	6
Disciplinovanost	1*	2	3	4	5	6

Tabulka zpracována podle: Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*, 103. Grada.

Propojím-li tento pozorovací arch se svými archy z hodin českého jazyka, dostaneme analýzu standardní hodiny českého jazyka. Hodiny v této třídě probíhají vcelku specificky. Pro cizího pozorovatele, který by v třídě trávil například pouze pár vyučovacích dní, by hodiny mohly působit trochu jednotvárně, nejčastěji se totiž skládají z následujících částí: z rozehrívací aktivity, která však není v každé hodině, avšak může sloužit jako příprava žáků na následující práci, rychlé zopakování učiva, nebo prověření cíle hodiny kvůli následující reflexi. Z důvodu vysoké rozmanitosti třídy je totiž nutné výuku velmi diferencovat, paní učitelka si musí ohlídat, jaký cíl vyučovací hodiny zvolit, jací žáci už by ho možná byli schopni dosáhnout a pro ně potom připravovat další nadstavbové úkoly. Jak již bylo zmíněno v metodice výzkumu, třídní rozmanitost tvoří již samotný počet žáků – třicet. Mimořádně nadaní žáci někdy i novou látku v hodině již znají, ať už z domova či ze speciální výuky, na kterou pár hodin v rozvrhu docházejí. Vyučující v takové třídě tedy musí mít připravené aktivity navíc, které jim poskytnou dostatečnou nadstavbu v dané oblasti a ne jen aktivitu, která jim zkrátí čas. U zavádění nové látky, zpravidla ve dny, kdy na český jazyk docházejí právě i mimořádně nadaní žáci a neopouštějí třídu kvůli své speciální výuce, po rozehrívací aktivitě, někdy rovnou od začátku hodiny, třída pracuje společně. Společnou práci se však paní učitelka snaží maximálně zkrátit tak, aby látku zavedla a procvičila na pár příkladech se všemi společně, ale potom byla schopná žákům nabídnout možnost volby samostatné práce, a to nejen mimořádně nadaným. Ve třídě se také nachází právě žáci s SPU a žáci s OMJ, pro které je vždy koncipován základ hodiny, na který se potom nabalují další nadstavby i pro tyto typy žáků, kteří se mnohdy v nějaké látce zorientují poměrně rychle na to, jak složitý pro ně český jazyk vlastně je. Po zbytek hodiny tedy následuje samostatná práce, nebo opět možnost pracovat i nadále s paní učitelkou mimo ty, kdo chtějí pracovat samostatně, pokud se někteří žáci v látce ještě necítí zběhlí. Paní učitelka si také dává záležet na konci každé hodiny, snaží se všechny hodiny dobře uzavírat, pokud není vyloženě potřeba či uchopitelná možnost na sebe navázat. Stejně tak reflexe je součástí každé hodiny českého jazyka, ať už jen pozorováním, didaktickou formou či kreativní a hravou formou.

Tabulka 4 shrnuje zprůměrované škály z hodin českého jazyka po dobu výzkumu, je zde patrné, že určité body se opravdu neměnily a paní učitelka je má vskutku dobře zvládnuté tak, aby si žáci z hodin odnesli co nejvíce. Mezi opravdu promyšlené složky hodin vždy

patřila kooperace učitele s žákem, paní učitelka si velmi zakládá na vstřícném a respektujícím vztahu, který, jak již bylo zmíněno, s žáky neustále prohlubuje a buduje. Český jazyk je, jak je ze škály také znatelné, pro poměrně dost žáků ve třídě velmi obtížný či neoblíbený, žáci často uváděli český jazyk jako jeden z nejméně oblíbených předmětů i v průběžných čtvrtletních sebehodnoceních, které mimochodem potom společně s paní učitelkou předkládají na tripartitě rodičům k nahlédnutí. Pro žáky se ta stává velmi důležitou složkou hodin právě podpora učitele, kterou má opravdu každý, kdo o ni požádá. Žáci nemají strach se ptát, zároveň se nebojí chybovat, k čemuž silně přispívá právě postoj třídní učitelky, a to kompletně ve všech předmětech. Ačkoli je výuka českého jazyka pro většinu žáků (v některých případech i pro mimořádně nadané žáky) někdy složitá, srozumitelnost a organizovanost rozhodně nepostrádá. Paní učitelka se díky nutnosti vysoké individualizace a diferenciaci výuky naučila rychle a efektivně přizpůsobovat tempo výuky všem žákům, zároveň kromě třídní dynamiky pracuje také s atmosférou ve třídě a momentálním rozpoložením žáků. Například, pokud žáci mají den, kdy vyučuje český jazyk, či jiný z hlavních předmětů, až ke konci školního dne, přizpůsobuje tomu samozřejmě také náplň hodiny. Každý má tak díky rozumně a diferencovaně nastaveným cílům možnost zažít úspěch, pracovat samostatně a celkově se vyjádřením svých individuálních potřeb účastnit na průběhu vyučovací hodiny. Během hodin českého jazyka vynikají skupinková kamarádství, pokud jde o skupinovou práci, proto se paní učitelka snaží organizační formy výuky často obměňovat, někdy žáky dokonce kombinovat podle jejího vlastního výběru a učit je tak spoluprací i s někým, s kým by běžně nekooperovali. Střední blízkost výuky a každodenního života může být právě tím problémem, proč žáci nemají český jazyk tolik v lásce, avšak vzhledem k tomu, že jde o mateřský jazyk a pro cizince jazyk, kterým by se měli být schopni dobře dorozumět, žáci plně rozumí tomu, proč jednotlivé aktivity vykonávají.

Velmi důležitý je pro paní učitelku i fakt, že žáci odchází z hodiny s vědomím, co se naučili nového, někdy dokonce co přesně bylo cílem, kterého by všichni bez rozdílu měli 100% dosáhnout. Možnost volby, kterou paní učitelka podporuje nejen to, jak se žáci ve výuce českého jazyka cítí, ale také jejich školní úspěšnost a vysokou vnitřní motivaci, činí hodinu opravdu dynamickou a lze z ní tak vytěžit maximum pro každého žáka.

Tabulka 5

Dressmannem vytvořený škálový pozorovací arch zaměřený na třídní klima během různých vyučovacích hodin

Matematika	vyskytuje se			nevyskytuje se		
Kooperace mezi učitelem a žáky	1*	2	3	4	5	6
Osobní podpora učitele	1*	2	3	4	5	6
Kamarádství mezi žáky	1	2*	3	4	5	6
Znaky rivality mezi žáky	1	2	3	4	5	6*
Možnost být úspěšný, pokud se žák snaží	1*	2	3	4	5	6
Srozumitelnost výuky	1*	2	3	4	5	6
Blízkost výuky a každodenního života	1	2	3	4*	5	6
Možnost dělat něco samostatně	1*	2	3	4	5	6
Zodpovědnost jednotlivce za průběh výuky	1*	2	3	4	5	6
Obtížnost výuky	1	2	3*	4*	5	6
Organizovanost průběhu výuky	1*	2	3	4	5	6
Disciplinovanost	1*	2	3	4	5	6

Tabulka zpracována podle: Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*, 103. Grada.

Průběh standardní hodiny matematiky se skládá ve své podstatě ze stejných částí, jako průběh hodiny českého jazyka. Tento model funguje velice dobře u těchto dvou snad úplně nejdůležitějších předmětů, společně s cizím jazykem, který však vedou jiní učitelé. Usnadňuje práci s tak rozmanitou a dynamickou třídou, kde diferenciaci výuky představuje nejzákladnější pravidlo plánování hodin. Matematika naopak patří mezi nejoblíbenější předměty ve třídě, bývá snadněji zvládnutelná i pro cizince, pokud se látka pečlivě zavede a upevní. Znamkové průměry z matematik také pojednávají o tom, jak žáci tento předmět vnímají v porovnání právě s českým jazykem, kde je školní úspěšnost průměrně opravdu trochu nižší. Na škole se obecně vyučuje metoda profesora Hejného,

kteřá je pro žáky hravá a podporuje logické myšlení, pokud vyučující této matematice sám dobře rozumí. Paní učitelka rozhodně Hejného matematiku zvládá skvěle, dokáže během výuky přemýšlet i o různých detailech, na které je potřeba se zaměřovat více, které by žáky s potřebou jít za hranice vytyčeného základního cíle, mohly dovést ještě dále, než je v učebních osnovách. Naopak si dokáže představit i situace, ve kterých tato metoda nefunguje úplně 100% a dokáže rychle a efektivně nalézt řešení takového problému. Ve výuce obecně, ale v matematice opravdu extrémně uplatňuje možnost manipulace s tím, co se právě učí. Využívá různých pomůcek, do kterých patří nejen různé kartičky, ale v matematice také například kostky, geobord a další pomůcky, se kterými Hejného matematika pracuje v případě, kdy je pro žáka obtížné si něco představit, nebo při zavádění nové látky. Paní učitelka zde tak uplatňuje opět možnost volby, nejen znovu v oblasti míry samostatnosti při hodině, ale právě například i v oblasti potřeby manuální práce s učivem po celou dobu, i když už je látka v opakovacím stádiu.

Tabulka 5 se taktéž v mnohém shoduje s Tabulkou 4 z analýz hodin českého jazyka, největším rozdílem zde je obtížnosti výuky, která již výše byla popsána jako značně nižší již kvůli tomu, kolik cizinců se ve třídě nachází. Matematika je všude stejná, v případě Hejného metody může být problémem, pokud přijde nový žák, který s metodou není sežítý, avšak do této třídy patří všichni žáci s OMJ minimálně 2 roky. Ze škály nebylo možné zvolit přesně mezi 3. a 4. stupněm, odvíjí se to opět od vysoké třídní diverzity schopností a znalostí jednotlivých žáků. Také se v matematice častěji a ještě více pracuje samostatně, možnost je u obou předmětů vysoká, avšak reálně samostatně v matematice pracuje mnohdy celá třída, kdežto v českém jazyce se najde téměř vždy někdo, kdo potřebuje alespoň mírnou individuální pomoc. I zde se často střídají organizační formy výuky, které paní učitelka někdy určuje dle vlastního výběru, kooperace v matematice se mi vždy zdála dokonce o něco lepší než v českém jazyce, možná opět kvůli vztahu žáků k matematice. Hejného metoda a celkově konstruktivistický přístup paní učitelky podněcuje v žácích touhu ptát se, bádát a velkou motivaci k plnění úkolů, což paní učitelka zvládá ale nejen u tohoto předmětu. Ačkoli žáky matematika velmi baví, nelze do ní jen tak zařadit určité propojení s každodenním životem, což zde ale nijak neovlivňuje motivaci k výkonu.

Tabulka 6

Dressmannem vytvořený škálový pozorovací arch zaměřený na třídní klima během různých vyučovacích hodin

Prvoka	vyskytuje se			nevyskytuje se		
	1*	2	3	4	5	6
Kooperace mezi učitelem a žáky	1*	2	3	4	5	6
Osobní podpora učitele	1*	2	3	4	5	6
Kamarádství mezi žáky	1	2*	3	4	5	6
Znaky rivality mezi žáky	1	2	3	4	5	6*
Možnost být úspěšný, pokud se žák snaží	1*	2	3	4	5	6
Srozumitelnost výuky	1*	2	3	4	5	6
Blízkost výuky a každodenního života	1*	2	3	4	5	6
Možnost dělat něco samostatně	1*	2	3	4	5	6
Zodpovědnost jednotlivce za průběh výuky	1*	2	3	4	5	6
Obtížnost výuky	1	2*	3	4	5	6
Organizovanost průběhu výuky	1*	2	3	4	5	6
Disciplinovanost	1*	2	3	4	5	6

Tabulka zpracována podle: Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*, 103. Grada.

Prvoka patří do trojice nejdůležitějších předmětů vyučovaných paní učitelkou. Prvouku bych za normálních okolností nepokládala za základní předmět, zde je ale tak skvěle navržená učebnice a metodika tohoto předmětu, že absolutně chápu, proč tam i tento předmět spadá. Prvouka je zde každou hodinu jiná, aktivity se velmi liší, často se pracuje v různých hodinových centrech/stanovištích a výuka je opravdu přiblížená každodennímu životu žáků, což je nejpodstatnější změna v pozorovacím škálovém archu oproti předchozím dvou předmětům. Neučí se zde pouze o ročním období, orientaci v místě svého bydliště atd., ale do prvouky jsou zařazena i velmi důležitá témata jako stres, komunikace, řešení problémů a z přírodovědného odvětví odbornější pohled na Zemi –

vzduch a vzdušný obal, jeho znečištění a další ekologické problémy, jednotlivé druhy krajin nebo například učivo o ohni a bezpečném zacházení s ním. Jde tedy o věci, které bývají žákům často velmi blízké. Prvouka baví opravdu všechny, přestože někdy se zdá poměrně složitá. Paní učitelka se však veškerou látku snaží žákům zhmotnit, pracuje i s různými pokusy, kterými si s žáky učivo ověřuje a následně na ně poukazuje například při psaní testů, což výrazně zvyšuje procento úspěšnosti.

Když srovnáme všechny tři tabulky, jako klíčovou informaci si lze odnést fakt, že žáci jsou ve výuce paní učitelkou silně podporováni, mají mnoho příležitostí k úspěchu a spolupráci. Výuka všech předmětů je velmi dobře promyšlená a organizovaná s ohledem na jednotlivé žáky a jejich potřeby, díky dobře nastavenému prostředí se tak zkvalitňuje klima a žáci necítí potřebu porovnávání, rivalry. Velmi podstatnou složkou všech hodin je možnost volby každého žáka, čímž se splňuje kritérium zodpovědnosti jednotlivců za celkový průběh hodin, což jen podporuje účast na vzdělávacím procesu.

Následující pozorovací archy nastíní obrovské rozdíly panující v této třídě, Tabulka 7 popisuje mimořádně nadaného žáka typologií podobného žákovi s vysokou potřebou úspěšného výkonu a současně nízkou potřebou vyhnutí se neúspěchu, u kterého však není taková míra soutěživosti, úkoly bere spíše jako vlastní výzvu hlavně pro sebe a kvůli uznání od dospělých. Tabulka 8 potom ukazuje průběh hodiny silně demotivovaného žáka s OMJ spadajícího do typologie žáka s nízkou potřebou úspěšného výkonu a současně nízkou potřebou vyhnutí se neúspěchu, až na drobný detail, kdy pouze během testů a vlastně jakékoli známkové práce, cítí vysokou potřebu úspěchu pramenícího bohužel z doma nastavené vnější motivace. Tento žák je vlastně jediným žákem, který by popíral chuť a zájem o vzdělávání, avšak někdy i on má světlé chvíle a paní učitelku ještě čeká dlouhá cesta zjišťování, jak s takovým žákem pracovat.

Tabulka 7

Vlastní pozorovací arch: mimořádně nadaný žák

ČJ 22. 3.	AKTIVITA	POZNÁMKY	CO ŽÁK DĚLÁ	AKTIVITA ŽÁKA V HODINĚ	ATMOSFÉRA V OKOLÍ ŽÁKA
ČAS					
10:55	cvičení z minulé hodiny	doplňovací cvičení na vyjmenovan á slova, doplňování přes fólii	Ujišťuje se, že má vše správně. Kontrola prostřednictvím samokontroly u tabule, kontroluje si i nastavbový úkol pro rychlíky.		Pracuje sám, i když může pracovat ve dvojici, snaží se pracovat rychle, ale i správně, potřebuje pochvalu.
11:00	příprava pádové tabulky	tabulka připravena na tabuli předem	Ujišťuje se i zde, že tabulku připravil správně, začal totiž dříve než ostatní.		Chce ukázat, že již dopředu ví, co budou všichni dělat a že je napřed, žáci ho tak zatím berou a nereagují na to, mají sami dost práce s tabulkou.

11:05	instrukce ke skupinové práci	Zároveň se uvádějí 3 příkladová podstatná jména, která třída společně zařazuje do pádové tabulky, aby věděli, jak postupovat a zopakovali si práci s pády.		Hlásí se na všechna 3 slova, jedno dostane možnost zařadit. Nevykřikuje, opravdu dává možnost i ostatním.	Spolužačka sedící vedle něj nedává pozor a opisuje si příkladová podstatná jména do tabulky z jeho sešitu, žák se netváří nadšeně, ale nakonec spolužačce řešení ukáže.
11:10	skupinová práce	Skupinky po 3 až 4 žácích, po třídě jsou rozmístěny kartičky s větami, kde žáci ve skupině spolupracují při vyhledávání podstatných jmen, která zapisují do	Měl by sice pracovat ve trojici, kde je další mimořádně nadaný žák a potom i žák s Aspergerovým syndromem (také mimořádně nadaný, ale na matematiku), pozorovaný žák však pracuje sám, utíká od	Když mají ostatní členové skupiny zhruba 3/4 vět, tento žák je již u poslední věty, přišel za mnou pouze s jednou větou, kterou řešil nejprve se svými spolupracovníky, ihned začal pracovat s pomůckou,	Dva další žáci ze skupiny jsou trochu naštvaní, že žák s nimi nespolupracuje, mají k tomu drobné poznámky, ale u problematické věty, kde si i sám pozorovaný

		tabulky a zapisují i patřičný pád, číslo a rod.	skupiny napřed a řeší věty dopředu, i když instrukce zněla: <i>pracujte společně, samokontrolu provádějte společně po každé větě a teprve potom hledejte další kartičku s větou.</i>	kterou jsem mu nabídl (práce s předločkami a pády, nedržet se jich však stoprocentně).	nechal poradit (byla to jeho poslední věta), společně diskutují řešení. Žák potom se svými členy skupiny obejde zbytek, který chybí i jim, velmi si užívá, že už to má hotové a nyní nemá ani problém ukázat správné řešení.
11:25	pracovní sešit	= práce pro rychlíky	Pracuje již zase samostatně, jde o úkol navazující na pády podstatných jmen.		
11:30	kniha		Žák stihl		Žák je velmi

			vypracovat i pracovní sešit, jde o druhou hodinu ČJ v jeden den, navíc celkově o předposlední hodinu, paní učitelka už tedy nezadává další úkol a dovolí žákovi, aby si četl knihu.		spokojen se svým výkonem, opět potřebuje pochvalu nejen za rychlost, ale i za téměř úplnou přesnost od paní učitelky, pana asistenta i ode mě.
--	--	--	---	--	--

Tento žák je opravdu velmi výkonově založený, intelektuálně se pohybuje zhruba v 5., možná i vyšší třídě. Dokáže velmi dlouhou dobu udržovat pozornost, jeho rodiče s ním hodně rozebírají jeho nadání, což ještě více působí na výkonovou motivaci. V mnoha rozhovorech s ním jsem si všimla, jak moc stále touží po uznání a pochvale, ačkoli mi paní učitelka řekla, že už s tímto přístupem ušli kus cesty. Dříve byl žák orientován především na rychlost a unikala mu správnost, což potom končilo pláčem i kvůli půl stupni známky dolů. Přehnaná motivace by u něj dle paní učitelky nevypěstovala nic dobrého, avšak projev pochvaly a uznání je i u tohoto žáka stále potřeba, aby zase naopak nenabyl strachu své nadání rozvíjet a neutlačovat. Tato hodina byla celkově oddechovější, šlo již o druhou hodinu českého jazyka v jednom dni, upevňovaná látka (pády) měla být procvičena ještě navíc právě samostatnou prací ve skupině.

Tabulka 8

Vlastní pozorovací arch: silně demotivovaný žák s OMJ

ČJ 22. 3.	AKTIVITA	POZNÁMKY	CO ŽÁK DĚLÁ	AKTIVITA ŽÁKA V HODINĚ	ATMOSFÉRA V OKOLÍ ŽÁKA
ČAS					
8:00	bachovníček	Do bachovníčku si žáci zapisují problematická slova z vyjmenovaných slov.	Má připraveno na hodinu, je v klidu a potichu, ale hned nereaguje na instrukce. Silně dává najevo nezájem, všímá si, že ho pozorují a ukazuje mi výrazem, že se mu nic dělat nechce. Nakonec má napsáno však dříve, než většina ostatních dětí, které hledají bachovníček a nejsou plně připraveny.		Žák sedí v hnízdě poblíž paní učitelky, aby ho měla pod kontrolou a hlídala, že dělá, co dělat má. Když má dopsáno, baví se se svou spolužačkou, která sedí vedle něj a z legrace ji zlobí při jejím psaní. Ačkoli je maminkou omlouván za neaktivitu z důvodu stydlivosti, se

					spolužáky stydlivý není a paní učitelka o tom ví, proto na něj dává o to větší pozor.
8:07	náhled měsíčního testu z ČJ	Testy dopadly skvěle, paní učitelka moc chválí celou třídu, vysvětluje nejčastější chyby u tabule, chodí i kolem žáků, kteří chybovali, a konkrétně se doptává a vysvětluje, co bylo špatně. Na tabuli s problémový mi jevy pracují	Test mu dopadl hůře, než čekal, dostal 2 a je z toho poměrně zklamaný a zkoumá, co měl v testu špatně. Pro kontrolu se dívá ke spolužačce vedle sebe, která si však test schovává, žák si však paní učitelku nezavolá a nesnaží se komunikovat o chybách, potom si jen ověří správné řešení na tabuli.	Paní učitelka ho sama vyvolá aspoň na 1 jev probíraný z testu u tabule, který žák správně opraví.	Ačkoli je velmi demotivovan ý během samotné výuky, na testech mu bohužel záleží nejvíc, známku bere jako finální hodnocení, na kterém dle něj a jeho rodiny záleží nejvíce. Když se smíří s 2, opět šermuje pastelkami se svojí spolužačkou. Kdykoli je

		souběžně ostatní žáci, všichni mohou kontrolovat, co se děje a opravovat. Testy si potom žáci lepí do sešitu na testy.			před tabulí, jako i teď a něco se mu podaří, ostatní tleskají, protože se žák jinak v hodině vůbec nechce projevovat.
8:15	kroužková ní tvarů slova <i>maminka</i> v textu, určování pádů u těchto tvarů	Na tabuli jsou napsané věty s různými tvary slova maminka. Žáci je nejprve vyhledávají a kroužkují, střídají se u tabule. Žáci přepisují jednotlivé tvary i do sešitu a mají u nich určit pády.	Přepisuje do sešitu tvary slova maminka tužkou a písmena píše pod sebe, úprava sešitu není hezka ani přehledná, ale na to žák reaguje výrokem, že on se v tom vyzná, paní učitelka to tedy neřeší a toleruje jeho úpravu s tím, že od něj chce ověření, že se v	Žák se sám přihlásí a zakroužkuje tvar slova maminka v jedné větě.	Mám podezření, zda si nevšiml, že ho tuto hodinu sleduji, je více aktivní, než je u něj zvykem. Úprava sešitu je velkým problémem nejen v ČJ, někdy to působí tak, že žák dělá opravdu naschvály,

			sešitě opravdu vyzná.		ale když s ním má člověk trpělivost a je čas se mu opravdu dlouze věnovat a doslova ho dostřkat k práci, vyplatí se to.
8:35	doplňovač ka přes fólii	Práce s učebnicí, každý pracuje samostatně a přes fólii tužkou doplňuje i,y,í,ý do vyjmenovan ých slov, u kterých potom určuje pády.	K doplňovačce mě volá na pomoc, neřekne si o ni přímo, pouze se na mě dívá a krčí rameny. Společně zkusíme doplnit 3 první slova a sleduji, zda dál pracuje samostatně, ale nepracuje. Vysvětlíme si, že mu to u prvních pár slov šlo dobře a že		

			by měl stihnout doplnit celé cvičení, nakonec to tedy zvládne, ale úkolu o určování pádů si už nevšimá, začíná s ním až po napomenutí paní učitelkou, že cvičení má i druhý úkol, který pokud nestihne, tak ho dopracuje doma.		
--	--	--	--	--	--

Žák je opravdu extrémně demotivované dítě, které navíc čeká na posudek z pedagogicko-psychologické poradny. Doma mají nastavená pravidla velmi zvláštně, žák pochází z Ruska, tudíž se rodiče starají opravdu o všechno za něj a zdůvodňují to tak, že to v Rusku takhle funguje. Žák mívá problémy i se základními návyky a úkony, je velice nesamostatný a v hodinách potřebuje neustálý dohled vyučující či asistenta pedagoga. Rodina v něm zároveň podporuje materiální vnější motivaci za jakýkoli dobře napsaný test, dítě je však potom velmi demotivované v samotném procesu vzdělávání, než dojde k testu. Žák moc dobře nemluví, plynule ani nečte, doma je omlouván za stydlivost, avšak stydlivý celou dobu také není, projevit se umí výrazně. Mívá i světlé chvíle, nikdo si však není jistý, co je způsobuje a v poradně by se paní učitelka chtěla seznámit s různými možnostmi, jak takové dítě motivovat. Když se mu něco podaří a nejde zrovna o test, umí také krásně projevit radost, někdy opravdu projeví i určitou aktivitu, kterou třída „odmění“ uznáním či potleskem, avšak paní učitelka má někdy podezření, aby si ostatní spolužáci nedělali z chlapce pouze legraci. Práce s ním není jednoduchá ani pro paní učitelku, která

se takto výrazně musí věnovat ještě dalším několika žákům, ani pro asistenta pedagoga, který je na tom vlastně stejně. Přesně tento žák je jeden z faktorů velmi ovlivňujících samotnou přípravu na hodinu, počítání s časem, který je nutný mu věnovat a jak to skloubit s ostatními, kteří potřebují nemenší individuální pomoc, nikoli však z důvodu demotivace jako tento žák.

5.2 Polostrukturovaný rozhovor

T = já, dotazující studentka

K = třídní paní učitelka

T: Jaké je složení tvé třídy, mám na mysli počet žáků, kolik je zde chlapců, dívek a specifické složení třídy, protože tahle škola se specializuje i na mimořádně nadané žáky (*dále MNŽ*)?

K: Děti je ve třídě 30, které chodí prezenčně, jedno dítě máme ještě hlášené v zahraničí. Z těch 30 dětí je 16 dívek a 14 chlapců. Je tu 7 MNŽ a 10 dětí cizinců, teď spočítám ty poruchy, 6 a dva šli do poradny, takže na dva ještě čekáme.

T: Rozložení dívek a chlapců je celkem vyrovnané, z pohledu školní úspěšnosti, můžeš třeba říci, zda je některé pohlaví úspěšnější?

K: Ne, jsou vyrovnané.

T: Tím, že je rozložení téhle třídy takové, jaké je, je potřeba strašně diferencovat. Jak se snažíš školní úspěšnost podpořit na základě právě i té diferenciací výuky, co se snažíš dělat pro to, aby žáci zažili nějaký úspěch?

K: Mým hodně velkým cílem je to, aby každé z těch dětí zažívalo úspěšnost. Na tom taky stavím všechny hodiny, to znamená, že cíle stanovuji takové, aby se v nich každé dítě našlo. Mělo by to být postavené vždycky tak, aby ty nejslabší děti došly k nějakému minimu a zároveň aby se děti nadané netrápily tím, že se tady nudí. Musí mít dostatečnou nadstavbu a dobré úkoly navíc, které je lákají a budou je bavit řešit.

T: Jak pracuješ s takovými podnětnými otázkami, které by otevíraly další diskuzi, jak ses to naučila?

K: Někdy je to dobré dávat do skupiny, to téma načneš, necháš je hovořit ve skupině, potom se sdílí už jen nápady té skupiny. To je hlavně z hlediska ušetření času. Někdy to

děláme tak, že na něco narazíme a mně se to třeba nehodí úplně časově do hodiny, takže si to dáváme jako otázku na zítra/na doma, to znamená, že děti mají možnost nad tím v klidu bádát doma a druhý den přijít s tím, na co přišly. Mají za to posunutí v naší celoroční třídní hře, takže musí přinést i nějaký doklad toho, že nad tím opravdu přemýšlely, třeba na papírku. Potom si tu zase sdílíme hotové odpovědi, zase to ušetří čas, tu přípravu mají doma. Někdy se ale vyplácí, že nad něčím diskutuje celá třída.

T: Zmínila jsi celoroční třídní hru, ta asi slouží jako probuzení motivace v žácích, na kterou motivaci se hra spíše soustředí – vnitřní, vnější?

K: Vzhledem k tomu, že to funguje tak, že hodně rychle splyne, kdo kde stojí a po kolikáté kolečko kolem jednotlivých stanovišť ve třídě jede, samozřejmě oni sbírají po každém kolečku truhličku, tak žáci nevnímají, že někdo má truhličku 1 a někdo 4, nevnímají, že by to bylo nějak špatně, neporovnávají to. Některé z těch dětí daleko víc potom truhličky utrácí, takže i tohle je potřeba brát v potaz, že někdo si truhličky syslí, ale neznamená to, že by kolečka projel vícekrát, není tak možnost se nějak poměřovat, takže to nevnímám jen jako vnější motivaci. To pro mě u plánování hry bylo důležité, nechtěla jsem žádné tohle vnější poměřování a srovnávání, kde budou viset někde nějaké puntíky, bude viditelné, kdo kam došel. Je mi to nepříjemné a nechtěla jsem, aby to takhle fungovalo v mé třídě. Určitě si myslím, že je to trošku i vnější motivace, ale myslím si, že to hodně pracuje i s motivací vnitřní. Mají za truhličky výhody nejen pro jednotlivce, ale i pro skupinu, takže to motivuje i spolupráci ve skupině, kdy žákům záleží na tom, aby došli do cíle a jako skupina šli společně za pokladem. Mají odkrývat různá políčka na hře, takže se na to musí společně skládat (truhličkami). I na tom vidím, že jim záleží na tom, aby to jako tým zvládli, takže se tam kombinují obě motivace.

T: Ta hra musela zabrat hodně času. Nicméně, kromě otázky motivace ta hra podporuje vlastně i klima ve třídě, žáci se tedy snaží fungovat jako jednotka, tým, a podporovat se navzájem, i když ne vždycky spolu všichni vycházejí úplně nejlépe. Jak bys charakterizovala klima ve své třídě?

K: Charakterizovala bych ho určitě jako přátelské, bezpečné a nápomocné. To jsou všechno vlastně věci, které se snažím budovat od začátku, určitě ten pocit bezpečí a toho, že můžu říct cokoli a nikdo se mi nebude smát, nebo se můžu svěřit. Nejen mně, ale žáci se

svěřují dost i vzájemně, myslím, že tady panují dobré vrstevnické vztahy. I s panem asistentem, myslím, že to funguje dobře.

T: Zjišťuješ si nějak průběžně klima ve své třídě?

K: Věnuju se tomu třeba u sebehodnocení. V sebehodnocení dávají někomu pochvalu, za něco někomu poděkují, konkrétně musí uvádět i příklady. Trénují si to na určitém počtu, dávám tam třeba, že mají napsat pochvalu třem svým spolužákům. Zároveň pak zase během tripartit chválím, že dítě zvládlo pochvalu dát a naopak i ukážu, jaké pochvaly obdrželo ono od někoho jiného. Tuhle třídu mám i na etickou výchovu, tam se s tím dá pracovat hodně, ať už v rámci třeba nějakých her.

T: To by se dalo vlastně počítat rovnou i do způsobů, jakými klima ve třídě zkvalitňuješ. Zaznělo tu sebehodnocení, což je také důležitou složkou třídního klima. Další jsou například pravidla, která ve třídě společně dodržujete. Vymýšleli jste takhle pravidla, která tu visí na zdi společně?

K: Ano, tady v tom případě je kreslili, něco dopisovali, ale zvolili jsme především formu kresby. Před samotnými pravidly ve třídě jsme diskutovali třeba i o pravidlech, která žáci dodržují v životě, proč si myslí, že pravidla vůbec jsou důležitá. Chtěla jsem dojít k tomu, že to není tak, že bych si tu něco vymyslela a chtěla je k tomu dostrkat. Sami si měli přijít na to, že pravidla jsou dobrá. Třeba na začátku tady hráli divokou hru, kde vznikaly nějaké rozepře a řešili jsme to společně s tím, že dobře, jsem ráda, že si hrajete, ale vidíte, že tomu asi něco chybí. Takže oni přišli se svými vlastními sepsanými pravidly, kdy já jsem tam dodala jediné za sebe, že chci, aby měli rozhodčího. Já celou dobu přestávky ve třídě také nejsem, tak to začalo krásně fungovat, sami přišli na to, že pravidla jsou pro ně dobrá. Když se pravidla porušila, hra se utnula a vraceli jsme se k pravidlům společně. Ve třídě hodně využívají pravidlo STOP, což znamená, že je vedu k tomu, že když se mi něco nelíbí, nejdřív to řeknu tomu, kdo mi danou věc dělá, pokud neposlechne, jdu za někým výše postaveným. Jsou hezky naučení říct „heleď, tohle se mi nelíbí, nedělej to“, většinou to funguje, když to ten druhý neprestane dělat, přichází ten další krok, kdy jdou za mnou nebo panem asistentem. Trvalo to dlouho, ale určitě si myslím, že je to pro ně dobré.

T: Takže takhle to vypadá, když je nějaké pravidlo porušeno. Tys řekla moc hezkou věc – že ses snažila volit i taková pravidla, která používají v běžném životě. Celkově jsem si během tvojí výuky všimla, že u všeho se snažíš ukázat žákům význam toho, co si z dané věci odnesou do každodenního života. Jak toho dosahuješ v různých předmětech?

K: Já si jako malá pamatuju, že když jsem se ptala, k čemu mi to bude, tak mi někdo řekl, že to tak prostě je. To jsem sama těžce nesla a dětem to dělat nechci, sama nad tím přemýšlím, k čemu jim třeba daná aktivita bude, baví mě to s žáky někdy i objevovat společně. Dáme si třeba takovou výzvu, pojďme přijít na to, k čemu to bude. Třeba u češtiny se shodneme na tom, že když pak jdu žádat o práci, že to vypadá špatně a hloupě, když neumím pravopis, v budoucnu budou psát spoustu věcí, které nebudou jen pro jejich oči, budou prezentovat sami sebe. U matematiky je to horší, ale shodneme se na tom, že jsou to takové základní vědomosti, se kterými je dobré se seznámit. Někdy to dělám jako takovou hru, hodně v češtině, hrajeme si na češtináře a zkoumáme, jak krásný jazyk to vlastně je.

T: Chápu to tak dobře, že se často snažíš vcítit do žáka, přemýšlet jako on? Využíváš toho, i když se připravuješ na hodinu?

K: Určitě minimálně některé konkrétní děti mi u přípravy už vyplynou automaticky, protože vím, kde by v hodině mohl být zádrhel, nebo potřebuju vymyslet právě to minimum, ke kterému má dítě dojít, aby cítilo úspěch. Nebo zase naopak na té druhé straně vnímat děti a představit si, jak dlouho bude aktivita MNŽ trvat a připravit adekvátní nadstavby. Myslím si, že mi projde hodně dětí na mysli během příprav na hodiny.

T: Zpětně, co se hry týče, všimla jsem si toho, že žáci mají možnost například i rozhodovat o výuce, za truhličky si mohou kupovat různé aktivity atd. Cítíš, že se žáci cítí zúčastněně, že mají celkově ve tvé výuce dost příležitostí ke komunikaci či kladení otázek? Taký jsem zaregistrovala častou možnost volby, kterou žákům nabízíš, proč tomu tak je?

K: To se vracíme k tomu bodu, že je kladen velký důraz tomu, že se nemají bát, je to pro mě důležité. A určitě i budovat mezi nimi to, že se navzájem neposmívají, to vyloženě nesnáším. Snažím se tady podporovat to, že každý dotaz je v pořádku, jenom někdy se některé děti ptají, aby se ptaly, takže zase je vést k tomu, zda je dotaz relevantní, jestli je

potřeba se ptát, jestli tu odpověď vím sám. Taky je vést k tomu, že si tu odpověď zjistí i od svých spolužáků. V drtivé většině hodin se objevuje nějaká spolupráce, buď ve dvojici, nebo ve skupině, takže tam je ten prostor ke komunikaci velký. Jednou za měsíc taky měníme místa, děti jsou zvyklé sedět v hnízdech po 4 a 6, ony už s tím automaticky počítají, vždycky na začátku měsíce jdou hledat kartičku se svým jménem a posadí se tak na nové místo. Měním to z toho důvodu, aby byli žáci zvyklí s každým z té třídy spolupracovat. My tady máme pravidlo, že nejsme všichni kamarádi, protože to jsme vyhodnotili jako hloupé pravidlo, 29 kamarádů nemáme ani my dospělí. Bavíme se o tom, že s někým spolupracují a spolupracovat tak budou muset „nedobrovolně“ i až budou dospělí, budujeme tak respekt mezi nimi navzájem.

T: Ta hnízda si namícháváš nějak speciálně, co se třeba právě školní úspěšnosti týče, aby všude byl alespoň nějaký „tahoun“, nebo je to opravdu náhodné?

K: Rozřazuju si je sama, i z toho důvodu, že vím, že některé děti potřebují být před tabulí, co se týče pozornosti nebo zrakových vad. I takové věci tam zohledňuji. Některé kombinace jsou více úspěšné, takže je vlastně tak točím, tzn., že nesedí úplně ve stejné skupině, ale mají tam tu dvojici, kterou vím, že spolu fungují dobře. Některé děti zase nemohou být spolu, protože by rušily, o čemž se i bavíme. Dávám jim i na výběr, pokud vidím, že ruší, řeknu, je to v pořádku, vzala sis kamaráda, ale asi nedokážete pracovat na zadaném úkolu. Tak se rozhodni, buď to změň, jdi pracovat s někým, s kým pracovat budeš, nebo to zvládněte a povídat si můžete o přestávce.

T: Hodně velkým tématem ve tvé třídě je nezávislost žáků, samostatnost a schopnost vyřešit svůj problém. I po třídě tu visí mnoho materiálů, na koho se mohou spolehnout a odkázat, pokud třeba zrovna nejsou ve škole nebo potřebují pomoc. Trvalo to dlouho, než se to žáci naučili, vzhledem i k tomu, že jsou vlastně po covidovém online období?

K: To jsi zmínila dobře, u téhle třídy bylo hodně vidět, že dva roky strávili zmateně a nevěděli, na čem budou. Žili v nejistotě, dost se to projevilo na sociálních dovednostech. Půl roku nám trvalo si zvyknout na určitou samostatnost a zodpovědnost a říkala jsem si, že už jsou přeci jen ve 3. třídě, zkouším je naučit se řešit co nejvíce věcí samostatně.

T: Ještě k úspěšnosti, jak moc žáci ve tvé třídě očekávají úspěch? Je tady třeba jeden demotivovaný žák, který ale hodně jede na známky, je tady více dětí, které mají vůči sobě trošku neočekávatelné nároky?

K: Já známku beru jako nástroj, snažím se, aby to nebylo to hlavní, proč se tu děti učí. Samozřejmě je to pro ně nějaký ukazatel, jak na tom jsou, vidím to potom i já. Mají ale vždycky možnost si špatnou známku opravit, nebo přímo smazat za truhličky ve třídní hře, pokud jde o nějakou malou známku. Znamka pro mě není nic finálního, dá se s ní pracovat. Třetí třída je opravdu náročná, je tu ohromné množství nových jevů, které se zavádějí, to je potřeba brát v potaz. Navíc s tím, že je to opravdu první rok vyloženě prezenční školy. Pracuji hodně s porovnáváním prací žáků, ne navzájem, ale jen jejich vlastních, abychom si ukázali posun, nebo kde je naopak potřeba přidat. Ale určitě jim hodně záleží na tom, aby měli všechno správně. Hodně ambiciózní děti tady jedou hodně na výkon, ze začátku docela narážely na to, že jely hlavně na rychlost, ale už poznaly, že jde spíše o tu správnost. Nejsem typ učitele, kterému by záleželo jenom na rychlosti. Těší mě, že se naučily také věci kontrolovat, i když to znamená, že díky tomu nebudou už třeba první, kdo odevzdá práci. Pro jednoho žáka jsme to stanovili i s jeho rodiči na tripartitě vyloženě jako výzvu, že věnuje čas kontrole a překousne, že ho to celkově trochu zbrzdí, ale přidá tak na přesnosti a správnosti. Vidím tam pokroky, to jsou takové věci, co mě opravdu zahřejí.

T: Zmiňovalas tripartity, vyhovuje ti tento styl třídních schůzek?

K: Vyhovuje, i když je časově i psychicky náročný. To je tvorba sebehodnocení s dětmi, reflexe sebehodnocení, příprava na tripartitu, potom samotná schůzka s rodiči a dítětem, na každého si dávám půl hodiny, ale může se to protáhnout. Je to velká časová investice, ale vnímám, že se vyplatí.

T: Opravdu obdivuji, kolik své profesi dáváš, jak trpělivá dokážeš být. Taky jak dokážeš racionálně a efektivně přemýšlet nad tím, na co všechno je potřeba myslet. Vnímáš se jako pečlivý člověk?

K: Ano, vnímám se jako pečlivý člověk.

T: Vnímala by ses někdy až jako perfekcionista?

K: Asi jak v čem. Když jsem začala pracovat, začala jsem být perfekcionista právě ve své profesi a veškeré úsilí směřuje sem. Záleží mi na tom, abych měla věci v pořádku, nejen co se práce s dětmi týče, ale třeba i v administrativě, které je v tomto povolání taky hodně.

T: Jak bys celkově popsala svůj temperament a charakter?

K: Myslím, že jsem sangvinik. Bývala jsem trochu cholerická, ale to už nejsem.

T: Myslíš, že s tím mělo co dočinění právě učení, práce s dětmi? Že některé rysy osobnosti ustoupily a vystoupily jiné?

K: Já myslím, že už tak v průběhu studia opadaly tyhle věci, dokázala jsem se víc zklidnit a zastavit. Ale určitě jsem hodně temperamentní a živá.

T: Bylo z tvých rysů osobnosti či dovedností něco, na čem jsi po nástupu do práce chtěla zapracovat? Který rys osobnosti pak naopak pokládáš za důležitý?

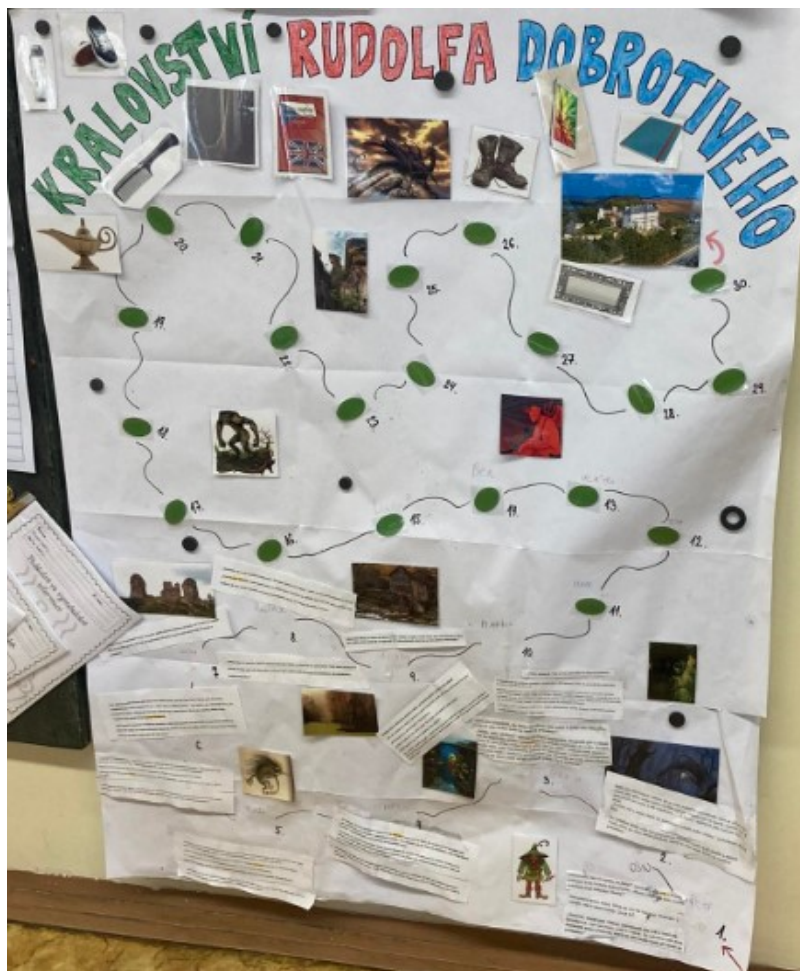
K: Určitě jsem chtěla zapracovat na práci s časem, jak si věci efektivně plánovat a rozložit. Co zase pokládám za důležité je určitě empatie a komunikativnost, na tom si, myslím, hodně věci stojí.

T: S dětmi máš opravdu krásný vztah, všímala jsem si i mimoškolních akcí, měli jste tu přespávačku, lyžařský kurz... Věnuješ tomu opravdu hodně času, kolik času potom věnuješ své psychohygieně?

K: To je asi taky věc, na které jsem musela zapracovat. Jsem člověk, který jde do věcí naplno, ale přišel covid a já si obhajovala, že prostě nebylo zbylí, že člověk musel jet o to víc naplno. Prostě to tak bylo. Teď se to zlepšuje, strávím ve škole dost času, ale ten čas je vidět třeba v přípravách další den, udělám dost práce a odcházím domů spokojená. Neberu si práci domů, což jsem dřív dělala, snažím se mít volné i víkendy.

Obrázek 3

Třídní celoroční hra, 3. Z zachraňuje království



Žáci se posouvají za různé aktivity v hodině, společně potom za získané truhličky z koleček kupují políčka hry a otevírají jednotlivé hádanky, za jejichž uhádnutí dostávají různé výhody pro třídu jako celek.

Závěr

Tato práce se zaměřuje na první stupeň základních škol, konkrétně potom na jednu 3. třídu ve škole, jejímž specifikem je docházka mimořádně nadaných žáků a v dnešní době i velký zájem o vzdělávání ze stran cizinců. Práce je rozdělena na 2 hlavní části, část teoretickou, která se dále dělí na 3 kapitoly – osobnost učitele na 1. stupni ZŠ, třídní klima a školní úspěšnost korespondující s motivací žáků ve výuce. Praktická část potom mapuje všechny tři oblasti na konkrétním příkladu zmiňované 3. třídy.

Výzkum byl prováděn kvalitativní formou, konkrétně pomocí zúčastněného pozorování za použití pozorovacích archů vlastní výroby i inspirovaných z odborné literatury. Další metodou byl potom polostrukturovaný rozhovor, který mapoval taktéž tři zmíněné oblasti v rozhovoru s třídní paní učitelkou.

Dle pozorovacích archů bylo očividné, že paní učitelka je opravdu pečlivá organizátorka výuky a nad svými přípravami stráví hodně času, což se jí ale zpětně vyplácí dobrými výsledky a úspěšnou motivací žáků ve výuce. Vzdělávací proces v této třídě bych zhodnotila jako vysoce efektivní a smysluplný, náplně hodin byly velmi srozumitelné a dobře směřovaly k cílům, které paní učitelka také pečlivě promýšlí. V této třídě byla a je obrovská potřeba diferenciací výuky, což prohlubuje fakt, že třídu navštěvuje několik mimořádně nadaných žáků, několik žáků s odlišným mateřským jazykem a v neposlední řadě i několik žáků se specifickými poruchami učení. Celková schopnost paní učitelky při počtu 30 dětí zkombinovat důraz na pozitivní třídní klima, školní úspěšnost a motivaci žáků ve výuce byl opravdu učitelský koncert.

Z rozhovoru vyplynulo, že paní učitelka je nejen pečlivá, ale zároveň i velmi energická a empatická mladá žena, pro niž je práce opravdu spíše posláním a v její ne tak dlouhé praxi dokázala dosáhnout neskutečných výsledků. Svou třídu zaváděla prakticky nově do školního života, protože téměř celé předchozí dva roky se třída vzdělávala online kvůli covidu. Žáci ve třídě nebyli schopni budovat pevnější sociální vztahy, což se s pomocí paní učitelky a zároveň i pana asistenta podařilo změnit, a tím zkvalitnit i celkové třídní klima. Od samotného listopadu, kdy jsem se ve třídě objevila poprvé, do dubna jsem zaznamenala

obrovské rozdíly a posuny u konkrétních žáků, i co se samostatnosti a zodpovědného přístupu k výuce týče.

Seznam použitých informačních zdrojů

- Braun, R. (2014). *Pedagogicko-psychologická diagnostika: studium*. Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Brophy, J. (2004). *Motivating students to learn* (2nd ed). Lawrence Erlbaum Associates.
- Cicerchia, M. *The importance of motivation for kids*.
<https://www.readandspell.com/importance-of-motivation-for-kids>.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Grada.
- Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Grada.
- Edge, J. (1989). *Mistakes and correction*. Longman.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: multiple intelligences for the 21st century*. Basic Books.
- Griffiths, G., & Keohane, K. (2000). *Personalizing language learning*. Cambridge University Press.
- Hastie, P. A., Rudisill, M. E., & Wadsworth, D. D. (2013). Providing students with voice and choice: lessons from intervention research on autonomy-supportive climates in physical education. *Sport, education and society*, 18(1), 38-56.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2012.701203>.
- Helus, Z. (2008). Osobnost a vzdělávací úspěšnost žáka. In Franiok, P., Knotová, D. (Eds.), *Učitel a žák v současné škole* (s. 11 – 19). Masarykova univerzita ve spolupráci s Českou pedagogickou společností.
- Helus, Z., Hrabal, V., Kulič, V., & Mareš, J. (1979). *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Grada.
- Holt, J. C. (1994). *Proč děti neprospívají*. (Tůma, J., Překl.). Strom. (Původní kniha publikována v roce 1964).
- Hrabal, V., & Pavelková, I. (2010). *Jaký jsem učitel*. Portál.

- Hrabal, V., & Pavelková, I. (2011). *Školní výkonová motivace žáků: dotazník pro žáky*.
http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/24_Skolni_vykonova_motivace_zaku.pdf.
- Hrabal, V., Pavelková, I., & Man, F. (1989). *Psychologické otázky motivace ve škole* (2. upr. vyd). Státní pedagogické nakladatelství.
- Kohoutek, R. (2009, listopad). *Osobnost učitele a učitelky*.
<http://rudolfkohoutek.blog.cz/0911/psychologie-osobnosti-ucitele-a-vychovatele>.
- Kohoutek, R. (2009, prosinec). *Typologie osobnosti učitelů*.
<http://rudolfkohoutek.blog.cz/0912/typy-osobnosti-ucitelu>.
- Kosíková, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Grada.
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and practice in second language acquisition*. Prentice-Hall International.
- Langová, M. (1992). *Učitel v pedagogických situacích: kapitoly ze sociální pedagogické psychologie*. Univerzita Karlova.
- Langr, L. (1984). *Úloha motivace ve vyučování na základní škole*. Státní pedagogické nakladatelství.
- Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Gaudeamus.
- Leff, S. S., Thomas, D. E., Shapiro, E. S., Paskewich, B., Wilson, K., Necowitz-hoffman, B., & Jawad, A. F. (2011). Developing and Validating a New Classroom Climate Observation Assessment Tool. *Journal of school violence*, 10(2), 165-184.
<https://doi.org/10.1080/15388220.2010.539167>.
- Lupascu, A. R., Pânisoară, G., & Pânisoară, I. (2014). *Characteristics of effective teacher*. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.305>.
- Mareš, J., Ježek, S. (2012). *Klima školní třídy*.
http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/15_klima_skolni_tridy.pdf.
- Mareš, J. (1998). *Sociální klima školní třídy: přehledová studie*. Institut pedagogicko-psychologického poradenství České republiky.
- Poston, B. (2009, srpen). *Maslow's hierarchy of needs*.
<https://www.ast.org/pdf/308.pdf>.

- Průcha, J., Mareš, J., & Walterová, E. (2003). *Pedagogický slovník* (4. aktualiz. vyd). Portál.
- Scrivner, C. M. (2009). *The Relationship between student achievement and teacher attitude: A Correlational Study*. ProQuest LLC.
- Sedláčková, D. (2009). *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Grada.
- Štěpánová, J. (2009, 17. prosinec). *Osobnost 5. - výkonové vlastnosti - vlohy, schopnosti, intelligence*.
https://wiki.rvp.cz/Kabinet/Ucebni_texty/Psychologie_pro_st%C5%99edn%C3%AAD_%C5%A1koly/Osobnost_5._-_v%C3%BDkonov%C3%A9_vlastnosti%2C_intelligence.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Portál.
- Vágnerová, M. (2004). *Základy psychologie*. Karolinum.
- Vališová, A., & Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele* (2., rozšířené a aktualizované vydání). Grada.
- Vykopalová, H. (1992). *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Univerzita Palackého.