

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra primární pedagogiky

Diplomová práce

Specifika péče o klima ve 3. ročníku ZŠ

Specification of the care for climate at the 3th grade of the primary school

Vypracovala: Bc. Petra Kuželová

Vedoucí práce: PhDr. Helena Hejlová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy (M7503)

Studijní obor: I. ST (KS)

2017

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Specifika péče o klima ve 3. ročníku ZŠ vypracovala pod vedením vedoucí práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Čelákovice - Záluží 30. 3. 2017

.....

Podpis

Děkuji PhDr. Heleně Hejlové, Ph.D., za odborné vedení diplomové práce a poskytování podnětných rad.

ABSTRAKT:

Cílem diplomové práce bylo zjistit, zda střídání tří a více učitelů ve třetích ročnících má negativní vliv na klima třídy. V teoretické části charakterizují specifika osobnosti žáků 3. třídy základní školy s ohledem na péči o třídní klima. Mezi faktory ovlivňující klima třídy analyzují vliv rodiny, žákovské skupiny a především učitele, jeho osobnost, řízení a organizaci vyučování, jeho komunikační styl, hodnocení a spolupráci mezi učiteli. Praktická část je zaměřena na průzkum klimatu třídy s použitím metody My Class Inventory (MCI). Další použitá metoda je rozhovor s třídními učiteli. Praktická část je doplněna o anketu, která byla učena žákům. Výsledky výzkumu potvrdily, že ve třetích ročnících, kde se střídají tři a více vyučujících se mění klima třídy. Jedná se především o více třenic a vyšší soutěživost.

Klíčová slova: klima třídy, osobnost učitele, sociální vývoj žáka ve 3. třídě, skupina vrstevníků, socializace, třídní pravidla, spolupráce mezi učiteli

SUMMARY:

The objective of this diploma work was to research whether alternating of three and more teachers might have a negative impact on the classroom climate. The theoretical part provides a definition of personality characteristics of pupils in the third grade of primary school with respect to the management of classroom climate. I analyse the factors influencing the classroom climate such as family influence, pupils' groups and particularly personalities of teachers, their management and organisation of teaching, further their communication style, evaluation and cooperation among teachers. The practical part focuses on the research of the classroom climate using the method My Class Inventory (MCI). Another applied method is interviewing class teachers. The practical part is completed with a questionnaire filled out by pupils. The results of the research confirmed the change of the classroom climate in the third grade where three and more teachers alternate. These changes are manifested especially by more frictions and higher competitiveness.

KEY WORDS: classroom climate, teacher's personality, pupil's social development in the third grade, group of peers, socialization, class rules, cooperation among teachers

1 Obsah

1 Obsah.....	5
2 Úvod.....	8
I. Teoretická část.....	10
3 Klima školní třídy	10
3.1 Specifika 3. ročníku základní školy	12
4 Faktory ovlivňující klima školní třídy	16
4.1 Rodina	16
4.2 Žákovská skupina.....	18
4.3 Role učitele v tvorbě klimatu třídy.....	20
4.3.1 Osobnost učitele	21
4.3.2 Řízení a organizace výuky.....	23
4.3.3 Komunikační styl učitele	25
4.3.4 Hodnocení výchovně vzdělávacího procesu	29
4.3.5 Spolupráce mezi učiteli	31
4.4 Škola.....	32
5 Péče o klima ve 3. ročníku.....	34
6 Shrnutí teoretické části.....	42
II. Praktická část.....	44
7 Předmět a charakteristika výzkumu.....	44
8 Metody výzkumu a výběr lokalit.....	46
8.1 Metody	46
8.2 Akční výzkum	48
8.3 I. Etapa výzkumu	52
8.4.1 Charakteristika výzkumného prostředí	58

8.4.2 Shrnutí II. Etapy výzkumu - vyhodnocení	64
9 Shrnutí praktické části	70
10 Závěr	73
11 Použitá literatura:	77
12 Seznam příloh.....	81

2 Úvod

Škola, školní prostředí je významný faktor v životě dítěte. Nástupem do školy získává novou životní roli, roli žáka, rozšiřuje své sociální kontakty, navazuje nová přátelství. Setkává se také s učitelem, seznamuje se s novým prostředím, se školními pravidly. Je velmi důležité, aby děti chodily do školy rády. Škola by neměla dítě traumatizovat, ale harmonicky ho rozvíjet. Osobnost učitele může významným způsobem klima ovlivňovat a zlepšovat sociální vztahy mezi žáky. Je velmi podstatné vytvořit dětem ve škole takové prostředí, aby se v něm cítily dobře, chovaly se k sobě s úctou a respektem. Škola, zejména třída je významným socializačním faktorem. Každý učitel by si měl tuto skutečnost uvědomit a podílet se na tvorbě klimatu, které harmonicky rozvíjí osobnost žáka.

Cílem diplomové práce je zjistit, zda časté střídání učitelů ve třetí třídě má negativní vliv na klima třídy. Kladu si otázku, jestli je vhodné již ve třetí třídě střídání učitelů. Na základních školách v ČR učí od 1. do 5. třídy obvykle jeden učitel. Nebo jeden učitel učí 1. – 2. třídy a pak 3. – 5. jiný učitel. V některých školách se ale od třetí třídy střídají často kromě třídního učitele ve třídě ještě dva další učitelé. Jsou žáci třetích tříd připraveni na to, že se v jejich třídách střídá více než dva učitelé? Práce se proto zaměřuje na problematiku výuky ve třetích třídách, kde učí více učitelů a porovnává se situací, kdy je pouze jeden či dva učitelé. Ve třetích ročnících budu sledovat, zda jeden až dva učitelé vytvářejí ve svých třídách pozitivnější klima, než když se v těchto třídách střídá více učitelů. Nebo naopak, časté střídání učitelů ve třetí třídě může být pro žáky přínosné, neboť je přípravou na druhý stupeň. Práce vymezuje opatření, kterými je možné klima třídy zlepšit. V této spojitosti budu charakterizovat vývojová specifika žáků 3. třídy základní školy. Popíši sociální vývoj dětí ve třetí třídě (8 – 10 let), sociální znaky, vývojové stadium v socializaci žáka. Analyzuji jednotlivé faktory s důrazem na osobnost učitele, metody výuky.

Diplomová práce bude rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části vymezím pojem sociální klima školní třídy a budu analyzovat nejdůležitější faktory, které jej mohou ovlivnit. Charakterizuji roli učitele při utváření klimatu třídy. Určím některé z vyučovacích metod ovlivňující pozitivní klima třídy. Zaměřím se zde

hlavně na osobnost učitele a metody práce. V praktické části budu provádět výzkum na třech základních školách (ZŠ) ve Středočeském kraji.

I. Teoretická část

3 Klima školní třídy

Školní třída je malá sociální skupina, kde bývá většinou 20 – 30 žáků. V každé třídě je určité dlouhodobější naladění či nálada, která se nazývá třídní klima. V jednotlivých třídách se třídní klima odlišuje. V některých třídách je klima pozitivní, učitelé a žáci se vzájemně respektují, společná práce je sbližuje, vytvářejí dobré podmínky pro výuku. Jinde může být klima negativní, nepříjemně ovlivňuje dění ve třídě, žáci nemají motivaci k učení, vede ke špatným výsledkům a dokonce ke zdravotním potížím žáků. Tyto skutečnosti se odrážejí v přístupu žáků ke škole jako vzdělávací instituci. Mohou mít i vliv na osobnost žáka v oblasti biologické, psychologické i sociální.

Každá třída má své individuální činitele, které působí na sociální klima ve třídě. Podle různých autorů (např. J. Lašek, J. Mareš, M. Langová atd.) je psychosociální klima třídy významným činitelem spokojenosti žáků ve třídě, působí na výkony žáků a chuť do učení, zároveň má velký vliv na učitele.

Vymezení školního klimatu podle J. Laška (2007, s. 40) „*Klima třídy je pro nás pojmem užším a představuje trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci... Jeho aktéry nejsou učitel a žáci, ale učitel společně se žáky.*“

„*Předpokladem porozumění sociálnímu chování a učení žáků je porozumění školnímu prostředí, jež toto chování významně ovlivňuje. Proto mezi zodpovědnosti učitelů patří i zodpovědnost za vytvoření vhodného prostředí pro očekávané činnosti a sociální interakce ve třídě. Můžeme vydělit tři komponenty školního prostředí: fyzické, sociální a pedagogické.*“ (Langová 2007, s. 22)

Sociální klima školní třídy podle Vykopalové (1992, s. 5) „*je soubor všech vnějších a vnitřních podmínek působících ve vzájemné součinnosti na jednotlivé žáky i učitele a vzájemně ovlivňující jejich chování. Ve třídě můžeme sledovat jevy krátkodobé (např. fyzické prostředí) či dlouhodobé (např. hodnocení), proměnlivé (poměrně často se měnící např. vztahy mezi žáky) i opakované. Působí zde i další vlivy*

např. sociální situace v rodině. Významným faktorem je osobnost učitele, osobnost žáků a jejich vzájemný kontakt, vzájemné působení.“

Sociální klima vymezují Čáp a Mareš (2007, s. 568) „jako jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Jejich tvůrci jsou: žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci a konečně učitelé jako jednotlivci. Sociální klima třídy je zprostředkovaně ovlivněno též širšími sociálními jevy, jako jsou sociální klima školy a sociální klima učitelského sboru.“

Čáp a Mareš (2007, s. 569) uvažují o sociálním klimatu třídy v pěti úrovních. První úroveň je ekologická (fyzické prostředí), např. prostředí školní budovy, učebny, laboratoře, studovny atd., tedy prostor, v němž žáci a učitelé žijí část svého života, vyučují a učí se). Druhá úroveň je úroveň jedinců: učitelů a žáků; (charakteristika učitelů a žáků). Třetí úroveň je úroveň malých sociálních skupin (školní třídy, vztahy mezi klíčovými účastníky, sociální komunikace, podíl na rozhodování, atd.). Čtvrtá úroveň je úroveň větších sociálních skupin (klima školy). Konečně je zde pátá úroveň, úroveň velkých sociálních skupin, např. úroveň školství dané země, zvláštností její kultury.

Důležitými činiteli třídního klimatu jsou žakovská skupina, učitel s žáky v interakci, spolupráce a pracovní atmosféra ve vztahu učitelé a vedení školy, výukové metody, hodnocení učitele, fyzické prostředí třídy a školy, vybavení budovy, třídy, v níž se výuka odehrává. Dále charakter učitelů, žáků, sociální systém (vztahy mezi účastníky, sociální komunikace, podíl rozhodování, příležitosti k účasti na sociálním dění ve skupině) a kultura (hodnotový systém, učitelova angažovanost na rozvoji žáků, důraz na kooperaci, očekávání účastníků, jasnost cílů). Škola má velké množství vlivů a podmínek, které rozvíjejí potřeby dítěte. Žáci se potřebují cítit ve skupině bezpečně, mít srozumitelná pravidla, která jsou jasně dána a respektována.

Učitelé používají ve výuce různé didaktické hry. Avšak tyto činnosti mohou zaujímat nový prvek tzv. soupeření, které má vliv na klima třídy. Fontana (2010, s. 53) ve své publikaci píše, že „soutěživé hry se nehrají jen pro radost obsaženou v činnosti samé, ale pro určení vítězů a poražených a také k docílení prestiže a zklamání, které jsou s těmito kategoriemi spjatý. S příchodem soupeření lze říci, že

hra tak ztrácí něco ze své kvality a začíná vědomě sloužit ještě jiným psychickým funkcím než jako pouhý zdroj radosti.“ Přílišné soutěžení ve třídě může sociálnímu klimatu uškodit. Vytváří se nezdravá soutěživá atmosféra, která vyzdvihuje silné jedince a ty slabé naopak snižuje. Jedinec pak vidí ve svých spolužácích soupeře či překážku k dosažení úspěchu. Soutěživé činnosti jsou překážkou pro osvojení dovedností důležitých ke spolupráci. Při soutěživosti stoupá agresivita a napětí, které se odráží ve vztazích mezi žáky, tím pádem vzniká negativní klima třídy. Soutěživost sice může vést k rychlejšímu dosažení cíle u většiny žáků, ale nebyl by výsledek lepší v případech, kdyby žáci pomohli slabšímu a na dosažení cíle spolupracovali?

Všechna uvedená pojetí sociálního klimatu školní třídy jsou vždy o vztazích a jejich kvalitě, která utváří dlouhodobější naladění. Na základě výše uvedených charakteristik lze konstatovat, že klima třídy se dá vhodnými postupy ovlivňovat. Vytváření klimatu třídy je dlouhodobou záležitostí, trvá i několika měsíců. Důležité je, jak se učitelé a žáci cítí fyzicky i psychicky ve školním prostředí. Je potřeba vytvořit dětem ve škole takové prostředí, aby se tu cítily dobře, chovaly se k sobě s úctou a respektem. Všichni učitelé působící v jedné třídě by měli pracovat na soudružnosti třídy. Problém může nastat, když ve třetím ročníku vyučují tři a více učitelů. Školní prostředí by mělo podněcovat chování žáků a učitelů příznivým směrem. V tomto případě se zvyšuje riziko, že pokud více vyučujících v jedné třídě mezi sebou nekomunikuje, nesdělují si informace o žácích, může vznikat ve třídě špatné klima s podporou soutěživosti.

3.1 Specifika 3. ročníku základní školy

Třetí ročníky ZŠ se tedy mohou lišit nejen počtem či složením žáků, ale i možným působením více vyučujících v jedné třídě. Většina dětí 3. ročníku se již na školu přijatelně adaptovala, mají potřebu soudružnosti, která se projevuje sdílením stejných norem a hodnot a zároveň potřebu pozitivního uznání učitele. Velmi významná je potřeba komunikace a přijetí do vrstevnické skupiny. Langmeier, Krejčířová (2006, s. 119) uvádějí, že *„žáci potřebují sdílet své problémy a radosti se svými spolužáky. Stoupá vliv dětské skupiny, jejíž normy se dítě snaží dodržovat, i když se někdy neshodují s normami rodiny...V tomto věku se vytváří mužská a ženská identita –*

vědomí, že jsem chlapec - muž nebo dívka – žena a kladné přijetí této skutečnosti. Proto se v této době již začínají skupiny chlapců a dívek oddalovat.“

Toto období popisuje Smékal ed. (2003, s. 69-70) jako „*dobu maximální extroverze a dobou vrcholícího kolektivního života. V této době dítě nejpálčivěji pocítuje svou „méněcennost“, jestliže se od průměru společnosti jakkoli vzdaluje a má-li (byť třeba jen fiktivní) nedostatky ve schopnostech, znalostech, dovednostech, které jsou dětskou společností zvláště ceněny. Jen výjimečně je mezi dětmi takto ceněn školní prospěch (kterému naopak rodiče a učitelé přisuzují nejvyšší hodnotu), více tělesný zjev a nejvíce tělesná zdatnost a obratnost, ale i kamarádská obětavost, věrnost, sdílnost aj. O přijetí jakýchkoliv odlišností nerozhoduje tedy v tomto věku už jen autoritativní osoba rodiče nebo učitelé, ale hlas vrstevníků, „vůdčích“ osobností. Chceme-li tedy u dětí tohoto věku ovlivnit postoje k jakékoliv minoritě, musíme rozumět danému kolektivu – a působit v něm, tj. zevnitř.“*

Uhlíková (2012, s. 16-17) popisuje „*u dítěte ve středním školním věku mění se vztah ke škole, kdy role žáka má pro dítě jiný význam, než měla dříve. V souvislosti se změnou postoje ke škole se mění vztah k učiteli. Žáci se od dospělých více odpoutávají, vzrůstá již u nich požadavek, aby byli ze strany dospělých více respektováni. V tomto období je žák už schopen upozornit na reálná či domnělá příkoří a hájit svůj názor i proti mínění učitele, jehož názor v prvních dvou letech školní docházky bezvýhradně akceptoval. Dítě má ale stále potřebu autority, touží po vzoru, po přimknutí k silné osobnosti. Ovšem klade na autoritu stále vyšší nároky, považuje za autoritu často jen toho, koho plně obdivuje, považuje ho za úctyhodného, krásného.“*

Učitelé pracují s různorodou skupinou žáků. Jejich úkolem je vytvoření třídního kolektivu, kde různorodost nevyčleňuje žáka z výchovně vzdělávacího procesu v třídním kolektivu. Žáci ve třetím ročníku ZŠ, jak bylo uvedeno, touží po přijetí do skupiny vrstevníků, s tím souvisí i míra vlivu na ostatní, zároveň se nechtějí příliš odlišovat od ostatních. Neodlišovat se od vrstevníků je nemožné u dětí pocházejících z jiných národnostních nebo etnických skupin, děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Tuto skutečnost by si měli učitelé uvědomit, protože žáci odlišující se od svých vrstevníků přispívají ke změně klimatu ve třídě. K vyčlenění jedince může přispět i nevhodné chování učitele, například když učitel kritizuje žáka před ostatními žáky.

Žák, který vykazuje určitou jinakost, se může stát i terčem posměchu. Takovéto chování by se měl každý učitel vyvarovat. Problému s vyčleněním jedince ostatními žáky mohou pomoci různé aktivity ve skupinách, kooperativní výukové metody. V tomto období mohou být již slyšet hlasy dětí kritizující své učitele. Často to nejsou názory dětí, ale jejich rodičů, kteří hodnotí práci učitele negativně. Někteří rodiče se snaží zbavit svých starostí a přesouvají zodpovědnost za své potomky na učitele. V některých případech činí učitele odpovědnými za chyby ve výchově svých dětí. Pravděpodobně je to dáno tím, že učitelé nemají ve společnosti dostatečnou prestiž. Rodiče mívají vyšší ekonomické postavení. Platy učitelů ve srovnání s ostatními vysokoškolskými profesemi jsou nízké. Tato skutečnost ukazuje na to, že někteří rodiče se chovají k učitelům svých dětí nadřazeně, pokud selhali ve výchově svých dětí, viní školu. V některých případech je kritika rodičů oprávněná, v některých případech neoprávněná či zaviněná špatnou komunikací.

Dynamiku třetí třídy už začínají ovlivňovat sociálně silní žáci. Sociálně silní jedinci patří ve třídě mezi oblíbené. Je důležité, aby tyto jedince měl učitel na své straně, protože „vůdčí osobnosti“ ovlivňují celou třídu. Určité mínění dětské skupiny není dáno součtem všech jednotlivců, ale převažujícím vlivem „vůdčích osobností“.

Ve škole žák získává sociální role, které na něj mohou mít různý dopad. Jednotlivé role může chápat pozitivně či negativně. Podle Vágnerové (2005) dítě získá ve škole role, které pro něj mohou mít různý význam, mohou být různě uspokojující či zatěžující.

Dítě nástupem do školy získává roli žáka určité školy a třídy. Zároveň dostává roli spolužáka, ve škole získává nové kamarády, vznikají přátelství, která mnohdy přetrvávají na celý život. Škola, učitelé a spolužáci ovlivňují rozvoj identity školáka, zejména jeho sebehodnocení. Pro školáka je velmi důležité, jak je přijat svými vrstevníky, učiteli působící ve třídě a jak žák zvládá školní práci. Školní úspěšnost či neúspěšnost se může odrazit v budoucím životě školáka. Přijetí či nepřijetí žáka do kolektivu pak může ovlivnit jeho postoj ke škole, k vrstevníkům, k autoritě. Jestliže školák má problémy ve školní práci a není přijat pozitivně svými spolužáky,

může jeho postoj ke škole a společnosti být negativní na celý život. Proto je velmi důležité, aby každé dítě bylo pozitivně přijato skupinou vrstevníků a pozitivně hodnoceno. Děti ve věku 8 - 9 let se potřebují prosadit, chtějí dosáhnout výhodného postavení i ve skupině, podobně jako doma u rodičů.

4 Faktory ovlivňující klima školní třídy

Faktorů ovlivňujících klima školní třídy je velké množství. Ty nejdůležitější faktory, které mohou činit obtíže vzhledem ke střídání učitelů, se nyní pokusím analyzovat. Základním faktorem, který je především analyzován, je časté střídání učitelů ve třetí třídě. Mezi další důležité faktory patří především rodina, zejména komunikace či spolupráce mezi školou a rodinou. Následujícím faktorem je žák a skupina, která je ovlivněna dynamikou, složením a sociální strukturou školní třídy. Tím nejdůležitějším faktorem je učitel, sem přísluší jeho role při utváření klimatu třídy, jeho osobnost, řízení a organizace výuky. Mezi faktory školy se vztahuje fyzické a estetické prostředí školy, třídy.

4.1 Rodina

Rodina má velký vliv na školní úspěšnost dítěte. Rodiče jsou významnou součástí výchovného působení učitelů, učení a sociálního chování žáků. Pokud rodina vychovává dítě nesprávným stylem výchovy, má nízkou vzdělanostní či kulturní úroveň, dítě má v rodině nepříznivou roli, rodina žije ve špatných či nevyhovujících podmínkách, to vše se může podílet na školní neúspěšnosti dítěte, tedy i na třídním klimatu. Velmi důležitá je spolupráce a komunikace rodiny a školy. Ať už učí v jedné třídě jeden či více učitelů. Jestliže učí v jedné třídě jeden až dva učitelé, nevyskytují se výrazné problémy v komunikaci mezi školou a rodinou, jako ve třídách s více než třemi vyučujícími. Jedná se o situace, kdy např. je dítě nemocné a rodiče si žádají zameškané učivo od všech vyučujících, nemusí to být snadné. Nebo když se vyskytují zdravotní či sociální problémy u žáka a některý z učitelů nerespektuje požadavky rodiny. Dalším problémem ve třídách s více než třemi vyučujícími, jsou různé vyučovací styly a různé osobnostní charakteristiky učitelů. Pokud se ukáže tato skutečnost jako negativně působící na děti, pak mohou rodiče zbrojit proti jednomu učiteli. Rodič nemusí tímto stylům porozumět a poukazuje na nesoulad mezi učiteli.

Langová a Vacínová (1994, s. 39-40) popisují, že *„soustavná a konstruktivní spolupráce učitelů s rodiči jejich žáků je důležitou podmínkou pozitivního sociálně emocionálního klimatu ve třídě. Napětí až nepřátelství mezi nimi vyvolává*

zpravidla problémy v učení nebo sociálním chování žáků nebo v obojím, a účinnost pedagogického působení učitelů oslabuje... K pozitivním vztahům mezi školou a rodinou přispívá promyšlená, jasná, věcná a vlídná komunikace učitelů s rodiči opírající se spíše o informace o skutečných projevech chování jejich dětí, o věcný popis situací jejich chování, než osobní dojmy.“

Komunikace třídního učitele s rodiči, ostatními vyučujícími v jedné třídě je tedy nezbytná. Některé problémy či nedorozumění vznikají špatnou komunikací mezi rodiči a školou. V rámci možností škol jsou užitečné školní a mimoškolní aktivity, při kterých jsou zapojeni i rodiče žáků. Při těchto aktivitách se rodiče více dovídají o životě školy a o učitelích. Jestliže je výborná komunikace mezi školou a rodiči, přispívá výraznou měrou k vytvoření dobrého školního klimatu. Pokud naopak učitel nekomunikuje s rodiči, neřeší včas vzniklé problémy, vzniká možné riziko špatného klimatu třídy. Někteří rodiče se o učitelích nevybíravě, nevhodně baví i před svými dětmi. Děti si pak tyto skutečnosti mezi sebou sdílí. Proto si myslím, že je velmi důležitá vhodná komunikace mezi učiteli a rodinou, společné, včasné a lidské a lidské řešení vzniklých problémů. Vždy je nutné se snažit o nalezení kompromisu. Na druhou stranu by měli být učitelé více chráněni proti nepřiměřenému či neoprávněnému zasahování do svých kompetencí. Hodně záleží na vedení dané školy, jestli při jakýchkoliv problémech stojí za svými zaměstnanci nebo za rodiči. Učitelé, kterých se týkají stížnosti rodičů, aj. by měli mít možnost se hájit a vše by mělo probíhat za zavřenými dveřmi, tedy nepříjemná záležitost by neměla být zveřejněna.

Langová a Heřmanová (2007, s. 17) doporučují intenzivní spolupráci školy a rodiny, zejména při obtížích žáků v učení či chování. Učitelé by měli poznávat jak sociální úroveň třídy, tak sociální vyspělost žáků.

Jako první, kdo objeví možné důsledky střídání více učitelů, jsou právě rodiče žáků. Rodiče pak řeší problémy s danými vyučujícími či s vedením školy. Objevuje se zde otázka: Jaká lze dělat opatření k vzniklým problémům při střídání více učitelů ve třetí třídě? K předcházení problémům může být podle mého názoru výběr učitelů učící v jedné třídě. Učitelé by měli mít podobný vyučovací styl, obdobný charakter atd.

Proč není přínosem pro žáka jiný vyučovací styl? Pro některé žáky může být střídání více vyučujících přínosné, pro citlivé žáky naopak. To se může projevit nechutí či odporu ke škole.

4.2 Žákovská skupina

Dítě si nemůže vybrat své spolužáky, získá je zařazením do určité třídy. Dítě středního školního věku potřebuje být přijato nejen dospělými, ale i svými spolužáky. Kladné přijetí vrstevníky ve třídě je stejně podstatné, jako kladný výsledek ve škole pro rozvoj jeho sebehodnocení. Jednotlivé školní třídy se od sebe liší. V jedné třídě panuje pozitivní nálada, děti jsou spokojené. Také vyučovací postup probíhá ve větší vyrovnanosti. V jiných skupinách to může být opačné. Ve třetích třídách s jedním či dvěma vyučujícími je klima třídy většinou stejné jako v předchozích dvou ročnících. Pokud se v těchto třídách střídají tři a více vyučujících může nastat jistá změna. Následkem špatné komunikace mezi vyučujícími v jedné třídě může u žáků vznikat šikana. Protože vyučující si některých negativních projevů ve třídě ani nemusí všimnout. Pokud někteří vyučující nejsou důslední na dodržování třídních pravidel, může ve třídě klesnout kázeň. Ve třídě s vyšší hlučností dochází ke snížení schopnosti k učení.

Možné škody vzniklé střídáním učitelů mají dopad na některé žáky, zejména na sníženou spokojenost ve třídě, soudržnost a vznik třenic či vyšší soutěživost. Tyto dopady se mohou týkat žáků i učitelů. To vše může vést k negativnímu postoji k výuce. Vzniklá rizika, která mohou vznikat při střídání učitelů ve 3. ročníku, bychom neměli nechat projevit. Proč dochází k těmto negativním projevům v klimatu třídy ve 3. ročníku a ne ve vyšších ročnících? Nepochybně to bude tím, že žáci 3. ročníků nejsou na tyto změny ještě dostatečně vývojově připraveni.

Říčan (1990) popisuje třídu jako významnou vrstevnickou skupinu, která se postupně strukturuje po celý mladší věk. Ztotožnění se svou třídou je součástí socializace. Školákovi by se mělo dostávat uspokojení potřeby bezpečí a citové jistoty zejména v rodině. V první či druhé třídě děti většinou navazují krátkodobé přátelství. Ve třetím ročníku už můžeme pozorovat výraznou kamarádkou solidaritu. Autorita a vliv učitele pomalu ustupují. Tedy ve věku 8 – 10 let se utvářejí hlubší

přátelství, žáci řeší problémy, které by se s dospělými nedaly řešit. Poskytují si navzájem emoční podporu jak v pozitivním, tak i v negativním směru. Učení ve skupinách mezi spolužáky rozvíjí sociální dovednosti, zejména komunikaci, umění soutěžit, ale i prohrávat, prosadit se a získat ve skupině dobré postavení. V kolektivu získávají oblibu a vliv postupně nejen tělesně silní a průbojní jedinci, ale i ti, kteří se chovají kamarádsky a jsou ochotni pomoci druhým. Podobně popisuje dítě ve středním věku *Vágnerová (2005, s. 295)*, „*kdy se mění důvody preference pro přijetí dítěte jako kamaráda, tj. v 9–10 letech, začne mít přátelství jiné kvality. Děti kladou důraz na schopnost vzájemné solidarity a pomoci...Kamarád je ten, kdo udrží tajemství, komu se dá věřit, kdo nezradí a pomůže. V rámci vrstevnických vztahů dochází samozřejmě ke konfliktům, u malých školáků tyto rozpory vyplývají z rozdílných názorů, ale mohou být i důsledkem zklamaného očekávání. Děti školního věku vytvářejí větší či menší skupinky, obvykle ještě nejde o stálější přátelství, ale takové společenství již vydrží po dobu několika měsíců. Kamarádské skupinky nebývají uzavřené, přijat může být kdokoliv, kdo splňuje základní podmínky. V tomto věku má velký význam faktor stejnosti, resp. konformity, děti se nechtějí v ničem odlišovat. Typickým znakem tohoto období je potřeba genderové diferenciacce, dochází k nápadnějšímu oddělování chlapeckých a dívčích skupin.*“

Říčan (1990) uvádí, že pro úspěch ve skupině je důležitá fyzická síla a výška dítěte. Souhlasím s tímto tvrzením. Pozoruji to ve své třídě. Čím je chlapec silnější, fyzicky zdatnější a vyšší, tím má ve třídě vyšší postavení, větší obdiv svých spolužáků. V hodinách tělesné výchovy zařazují týmové aktivity, jsou dobré pro soudržnost kolektivu. Jakákoliv neobratnost dítě sociálně znevýhodňuje. Jeden chlapec v mé třídě je fyzicky neobratný a často nemocný. Patří mezi introverty, kamarádů ve třídě moc nemá, snažím se o nalezení jeho silnějších stránek, aby měl vyšší sebevědomí.

Ve školních třídách bývá různá atmosféra či nálada. V pozitivně laděných školních skupinách jsou děti vyrovnanější, spokojenější. Žák ve třetí třídě má potřebu patřit do skupiny vrstevníků, vyhledává si podobně naladěné vrstevníky. Žáci si navzájem poskytují emoční podporu a v tomto období klesá v očích žáků autorita učitele. Vznikají oddělené skupiny chlapců a dívek. Úspěšnější ve skupině

vrstevníků jsou žáci fyzicky zdatnější a vyšší. Pokud se ve třetí třídě střídají tři a více učitelů, mohou vznikat třenice a zvýšit soutěživost. Výše uvedené dopady na střídání více učitelů v jedné třídě se mohou projevit na žácích. Především se může projevit nechutí ke škole, strachem, dokonce se mohou objevit u dítěte zdravotní problémy.

4.3 Role učitele v tvorbě klimatu třídy

Role učitele má nejvýznamnější podíl na vytvoření pozitivního sociálního klimatu u třídy. Více učitelů v jedné třídě může na žáky působit nepříznivě, svým cílevědomým didaktickým působením, ale především komunikací a interakcí, svým vztahem k žákům, svou osobností. Učitelé svými činnostmi řídí a organizují výuku, tedy používají různé didaktické metody práce k tomu, aby jejich žáci dosáhli co nejvyššího stupně vzdělání. Společně s žáky většinou tvoří třídní učitel třídní pravidla. Pokud se střídá více učitelů v jedné třídě, je potřebná důslednost všech vyučujících při jejich dodržování. Všichni učitelé se podílí na sociální komunikaci a hodnocení žáků.

Podle Grecmanové (2008) je učitel zásadním činitelem klimatu školy. Jeho věk, pohlaví, motivy, hodnoty, zájmy, postoje k výuce atd. ovlivňují různou intenzitou klima výuky. Čapek (2014) popisuje důležité činnosti učitele, které se podílejí na třídním klimatu. K důležitým činnostem učitele patří, jak vyučuje (používané metody, aktivity, formy práce), jakým způsobem ve třídě hodnotí (zejména známkuje). Také je důležité, jakým způsobem odměňuje a trestá, komunikuje ve třídě, dodržuje komunikační pravidla, která ve třídě panují. Učitel by měl s žáky kooperovat na životě třídy, na výuce i na hodnocení apod. Je významné, aby společně stanovená pravidla se důsledně upevňovala a vymáhala.

Čáp a Mareš (2007) popisují základní styly učitelova výchovného působení. Autokratický styl (záporný emoční vztah a silné řízení) kdy učitel rozkazuje a zakazuje, omezuje samostatnost a iniciativu žáků. Liberální styl s nezájmem o dítě (záporný emoční vztah a slabé řízení) učitel má nízké požadavky na výkon žáků a kázeň, nedostatečná kontrola jejich plnění. Rozporný autokraticko-liberální styl (záporný emoční vztah s rozporným řízením). Laskavý liberální styl (kladný emoční vztah a slabé řízení). Integrační styl (kladný emoční vztah a střední až zesílené řízení) učitel projevuje k žákům důvěru, klade přiměřené požadavky. Podporuje samostatnost a iniciativu.

Důsledky výše uvedených rizik při střídání více učitelů ve třetím ročníku mohou mít negativní vliv na chování žáků, koordinaci ve výuce. Následkem různých vyučovacích stylů učitelů, odlišných osobností, různých typů hodnocení mohou u citlivých dětí vyvolat stres, nechuť k vyučování a ke škole vůbec. Další problémem objevujícím se při vyšším počtu učitelů v jedné třídě je situace, kdy jeden učitel používá během výuky humor, další je vážný (děti musí sedět bez pohnutí, ve strachu) a jiný používá ironii. Důsledkem toho se mohou objevit u některých dětí neurotické poruchy. U vnímavého či citlivého dítěte se mohou projevit projevy pasivního charakteru. Dítě se stává ustrašeným, bojácným, mohou se u něj projevovat známky úzkosti. Na druhou stranu u „bezproblémových“ žáků s dobrou sebeúctou a sebehodnocením střídání více učitelů nevádí.

4.3.1 Osobnost učitele

Možným rizikem jsou různé druhy vyučovacích stylů učitelů, odlišné osobnosti učitelů (introvert, extrovert; autoritativní, liberální vedení; používání humoru, vážnost), hodnocení přísné, mírné; zájem, nezáměr o žáky; různý věk učitelů (mladý učitel má odlišný náhled na život než starší učitel, mladý učitel má méně zkušeností a mnohdy dělá se svými žáky takové činnosti, které by starší učitel nedělal). Každý učitel je veden svými názory a postoji, co je pro vzdělávání nejdůležitější. Jeden učitel může podporovat samostatnost a svobodu v rozhodování žáků, druhý učitel může být zaměřen na disciplínu a pořádek. Velkou roli při ovlivňování sociálního klimatu školní třídy hrají především učitelovy kvality, jeho osobnost, učitelovo jednání i jeho styl výuky. (Lašek; Vykopalová). Nejdůležitější vlastnosti osobnosti učitele patří především lidský vztah k dětem, empatie, porozumění, snaha pomoci, přátelský emoční vztah. Čáp a Mareš (2007) píší, že příznivě působí učitel, který je zralou osobností, zatímco učitel s nezralou osobností – např. egocentrický, agresivní, je člověk, který nedovede spolupracovat s lidmi a vážit si jich. Učitel se zralou osobností se nedá vyprovokovat, reaguje uvážlivě, věcně, projeví svou vnitřní převahu, třída i jednotlivci ji uzná, přijme její výchovné požadavky.

Tomková a kol. (2012, s. 13) „představují profesní činnosti. V těchto činnostech se projevují profesní kompetence učitele, chápané jako soubor profesních znalostí,

dovedností, postojů, hodnot i osobnostních charakteristik. V Rámci profesních kvalit učitele jsou vyjádřeny v podobě kritérií kvality v následujících osmi oblastech: 1. Plánování výuky 2. Prostředí pro učení 3. Procesy učení 4. Hodnocení práce žáků 5. Reflexe výuky 6. Rozvoj školy a spolupráce s kolegy 7. Spolupráce s rodiči a širší veřejností 8. Profesní rozvoj učitele. Předpokladem kvality profesních činností učitele je rovněž nezbytná úroveň jeho profesních znalostí. Základní úroveň profesních znalostí učitele je garantována jeho kvalifikací, tj. ukončeným magisterským programem přípravného vzdělávání učitelů.“

Učitel řídí výuku, navrhuje pravidla, kontroluje, pracuje s žáky frontálně, individuálně, skupinově nebo je rozděluje podle schopností. Učitelovo jednání, chování má nepochybně vliv na klima ve třídě.

Langmeier a Krejčířová (2006, s. 140) uvádějí, že „kromě rodičů, a dětské skupiny má na vývoj dítěte jistě vliv i učitel. Může sebevědomí žáka vhodně podpořit, ale může v něm také zasít seménko pocitu méněcennosti, zejména když ho ponižuje před třídou a ironizuje ho.“

Z tohoto pohledu popisuje Čapek (2014) podivné chování pedagogů, když učitel prozrazuje nedostatečnou sebeúctu. Impulzivní a nepřiměřené reakce mají negativní účinek na třídní klima a navíc odhalují slabou stránku neprofesionality pedagoga... Učitelé, kteří až příliš lpí na své roli, nedokážou pochopit a respektovat svět dětí a jejich zájmy. Grecmanová (2008) rozlišuje klima školy podle chování učitele v konfliktu se žáky, jako konzervativní klima školy, ve kterém se uplatňuje zvláštní druh nátlaku učitelů na žáky. Učitelé omezují práva žáků, kladou důraz na disciplínu. V progresivním klimatu školy jsou vztahy mezi učitelem a žáky regulovány demokraticky. Akceptují se zájmové protiklady, moc je odosobněná. Neexistuje nadvláda učitele. Konflikty se řeší racionálně.

Čáp a Mareš (2007) konstatují, že učitel má pedagogický takt, když dovede správně a včas diagnostikovat reakci žáků na situaci, zvláště na své působení, když rozpozná změnu v psychickém stavu a postoji žáků a dokáže podle toho uzpůsobit své další chování a jednání. Zároveň rozlišují tři způsoby (styly) výchovy. Styl autokratický (autoritativní) znamená, že pedagog hodně rozkazuje, hrozí a trestá,

málo respektuje přání a potřeby dětí, poskytuje jim málo samostatnosti a iniciativy. Slabý styl vedení (liberální) je, když pedagog řídí děti nedostatečně či vůbec. Neklade požadavky, pokud má požadavky, nekontroluje a nepožaduje jejich plnění. Sociálně integrační styl (demokratický) znamená, když pedagog udílí méně příkazů a podporuje iniciativu, skupina diskutuje o společné práci. Sociálně integrační styl vedení má lepší účinky jak v pracovních výsledcích, tak v chování a kázni žáků.

Z hlediska vedení třídy je podle mého názoru nejlepší demokratický styl vedení. Dobrý učitel by měl vnímat a pečovat o klima školní třídy, klást důraz na přípravu vyučování a kontakt se zákonnými zástupci žáků. Měl by se snažit o vytvoření přátelské atmosféry a vlného prostředí. Neméně důležité je přitažlivý a zajímavý způsob výuky. Měl by mít úctu k dítěti a k potencialitám rozvoje dítěte, učitel by měl konat to, co je nejlepším zájmem dítěte. Pokud se ve třídě střídá více učitelů, bylo by vhodné, aby pečovali o vytvoření dobrého klimatu třídy společnými silami.

4.3.2 Řízení a organizace výuky

Učitel vytváří takové podmínky během činností ve své třídě, které zabezpečují kvalitní průběh vyučování. Důležité je správné naplánování výuky, strukturované řízení činností, promyšlené vedení učitelem, hodnocení a zpětná vazba, dodržování pravidel a důslednost učitele. Podstatné je vytvoření přirozené, příjemné atmosféry. Pokud učitelé působící v jedné třídě dodržují během vyučování uvedené podmínky, střídají vyučovací metody, utváří ve své třídě pozitivní klima třídy.

Také volba metod může mít vliv na klima třídy. Učitel by měl volit takové, které pozitivně rozvíjejí žáka. Vyučovací metody řadí Petty (2008) podle metod řízených učitelem až po metody řízené žáky. Metody jsou řazeny přibližně, neboť vždy záleží na konkrétní situaci. Každá z uvedených vyučovacích metod má svá specifika, nelze s určitostí říci, že pouze ta jedna je nejlepší a používat jen ji, vyučovací metody a činnosti žáků je nutné často střídát. Činnosti od řízení učitelem až po řízení žáky: mechanické memorování, přednáška či demonstrace, kladení otázek, praktická cvičení, individuální práce, diskuse, práce ve skupinách, řízené objevování, samostatné studium, objevování.

Výběr výukových metod blíže přibližují Maňák a Švec (2003, s. 50-51). „*Pestrá nabídka výukových metod nutně vede k jejich výběru pro aktuální cíle, který ovšem nemůže být prováděn na základě libovůle, ale musí vycházet z logiky věci a objektivních kritérií. K nim patří zejména cíl a obsah výuky a také žák... Učitel by měl respektovat subjektivní zájmy a potřeby žáků, jejich učební styly, stupeň rozvoje aktivity, samostatnosti a tvořivosti...Rozhodování při volbě neadekvátnější metody se ovšem nesmí stát mechanickou záležitostí, ale mělo by vyplynout z podrobné analýzy edukační situace. Rozhodování není v žádném případě jednoduchým a snadným aktem, neboť učitel musí zvážit celou řadu parametrů a stanovit jejich váhu v hierarchii všech působících faktorů. Ještě obtížnější než rozhodování je ovšem realizace některých vybraných metod. Je třeba počítat s tím, že zavedením nových, neobvyklých metod může narušit zaběhnutý strnulý systém. K tomu je nezbytná odvaha, vytrvalost, ale zejména tvořivá invence.*“

Maňák a Švec (2003) rozdělují výukové metody do tří skupin, na metody klasické, metody aktivizující a metody komplexní, a to podle kritéria stupňující se složitosti vyučovacích vazeb.

Metodou, která podporuje sociální klima ve školní třídě, je kooperativní učení. Tento způsob výuky popisuje Fisher (2011) a Kasíková (2016). Jedná se o společné učení, které rozvíjí sociální a intelektuální dovednosti. Dobré vyučování pomáhá dětem soustředit se nejen na obsah toho, co dělají, ale také na průběh a výsledky jejich činnosti. Vyučování není úspěšné, když úlohy neodpovídají schopnostem dětí a když nesledují výsledky vzdělávání. Pouhé zadávání úkolů není dostatečné. Žáci by měli dostat příležitost vyučovat druhé. Každé dítě je jiné, někdo pochopí zadání či úlohu hned, někdo potřebuje na pochopení problému čas nebo vysvětlení od svého spolužáka.

V hodinách matematiky se mi dobře osvědčila metoda, tzv. partnerského učení, kdy žák, který pochopil zadání úlohy, vysvětluje spolužákovi, který naopak neví, jak se k úloze postavit. Kladem této metody je, že se žáci učí navzájem. To vede k rozvoji komunikace a kooperace. Další metoda práce s partnerem, která je osvědčená: „*Mysli - prober s partnerem - vyslov přede všemi.*“, *Vypadá takto:*

1. *Žáci poslouchají, když učitel nebo někdo jiný klade otázku či předkládá problém.*
2. *Žáci mají čas na promyšlení odpovědi.*
3. *Žáci se otočí k sousedovi a diskutují s ním o odpovědi.*
4. *Nakonec žáci přednesou své odpovědi před celou skupinou.*“ (Fisher 2011, s. 111)

Mezi prostředky k posilování soudružnosti třídy patří třídnické hodiny. Třídní učitel by měl zařadit třídnické hodiny v pravidelných intervalech. Často se vychází z vnitřních pravidel školy, kde je např. uveden časový interval. Pokud jsou třídnické hodiny zavedeny v rozvrhu a nestanou se pouhou formální záležitostí, tak mají svůj řád a jasnou náplň. Během těchto aktivit se učitel hodně doví o životě ve třídě, vzájemných vztazích. Žáci mají příležitost vyjádřit své pocity ve skupině, umožní více se vzájemně poznat. Příležitost vyjádřit se k životu ve třídě by měli mít všichni žáci i učitel. Je možné zde odhalit i negativní vztahy ve třídě, kterých si během vyučování ani nevšimne.

Jak bylo řečeno v úvodu kapitoly, didaktické metody by se měly obměňovat. Aktivity se musí aplikovat k cílům hodiny a žáci by měli být aktivně zapojeni do všech metod. Během činností ve dvojicích či skupinách se rozvíjí komunikační dovednosti, vzájemné sdělování, rozumové dovednosti při vysvětlování, domlouvání a řešení úloh. Vzniká podpora celé třídy. Práce ve skupině je zajímavá sama o sobě a zároveň zahrnuje nesmírné výchovné možnosti. Skupinová práce přivádí žáky k tomu, aby přebírali za vzdělávání odpovědnost. Jestliže se v jedné třídě střídá více učitelů, je vhodné používání stejných prostředků a metod.

4.3.3 Komunikační styl učitele

Ve výše uvedených kapitolách je uvedeno, že učitelé se chovají ke svým žákům různě. Podle toho, jak učitelé reagují na své žáky, se odvíjí třídní klima. Někteří učitelé se umí vcítit do rolí svých žáků, jsou empatičtí, reagují na žáky vhodně, naopak někteří učitelé reagují na žáky nevhodně, aniž by si své jednání uvědomovali. Nevhodné chování učitelů k žákům může být vědomé či nevědomé.

Špatná komunikace mezi více vyučujícími v jedné třídě či nesdílení informací o žácích přináší velká rizika, např. neobjevení problémů ve třídě či nezjištění možných starostí

dítěte. Pokud si ve své třídě nastaví třídní učitel s žáky třídní pravidla, ale střídá se zde více vyučujících, kteří nejsou důslední na dodržování pravidel žáky, vzniká riziko negativního chování žáků.

J. Mareš (2013, s. 15-16) prezentuje tři typy učitelů, kteří jsou svým interpersonálním chováním rizikovými pro žáky: „1. *Represivní typ učitele. Takový učitel bývá nadměru citlivý na sebemenší překročení pravidel. Často ironicky až sarkasticky komentuje snažení žáků, s chutí dává špatné známky. V jeho hodinách převládá neustálý pocit napětí, žáci zažívají nepříjemné stavy, jsou nervózní, vystrašení, úzkostní. Učitel zdůrazňuje princip soutěživosti a žáci mají hrůzu ze zkoušení. Učitel potlačuje žakovu iniciativu, libuje si ve výkladech a poučování, při nichž musí žáci bez pohnutí sedět ...* 2. *Nejistý a tolerantní učitel. Takový učitel je velmi kooperativní, ale vůbec neumí zvládnout třídu. Jeho vyučování nemá žádnou strukturu. Učitel je velmi tolerantní k projevu nekázně. Žáky jeho předmět nebaví, neboť se nemusí zabývat učivem. V jeho hodinách panuje hluk a zmatek. Žáci se nenaučí skoro nic...* 3. *Nejistý a agresivní typ učitele. V hodinách těchto učitelů převládá agresivní klima, neboť učitel a žáci vidí v tom druhém protivníka. Žáci se snaží využít každé příležitosti k rušení průběhu výuky. Tyto projevy nekázně zase vyvolávají u učitele přehnané reakce, např. úder učebnicí o katedru... Takový učitel se vyznačuje nepředvídatelností a velmi nevyváženým chováním. Pravidla nejsou stanovena, ani je žákům nesdělují.“*

Mareš (2013) zdůrazňuje, „že učitelovo nevhodné chování má závažné a dlouhodobé negativní dopady na žáky. Prý zpravidla zhoršuje spokojenost s výukovou komunikací, učební motivací a zvidavost, kognitivní učení, afektivní učení. Stoupá školní stres žáků s řadou somatických důsledků.“

Vhodné chování k žákům popisuje Helus (2015, s. 360-361) v následujících pěti učitelových způsobilostech:

1. Jasně a plynule komunikovat učivo, uspořádat učební činnosti samotných žáků a adresně k nim provádět úkoly a požadavky.
2. Čerpat z reakcí, aktivit a výkonů žáka zpětné zprávy o účinnosti svého vlastního učitelského působení na ně, o účinnosti svého vyučování...

3. Projevovat ve vztahu k žákům osobní zájem o jejich vzdělávací pokroky a osobnostní rozvoj...
4. Projevovat intelektuální nadšení a osobní zaujetí pro vyučovací předmět a konkrétní učivo, které s žáky probírá...
5. Motivovat žáky k přejímání odpovědnosti za své vzdělávání a za svoji budoucnost, za své studijní výsledky i kvalitu vzájemného soužití.

Učitel by měl znát a respektovat individuální zvláštnosti svých žáků, mít přiměřené požadavky na žáky. Především by měl být empatický, mít smysl pro humor. Své problémy, otázky i pokroky by měl sdílet se svými kolegy. Měl by přispívat k vytváření příznivého sociálního klimatu školy, založeného na vzájemném respektu, sdílení společných profesních hodnot a na spolupráci.

Helus (2015) uvádí, že učitel by měl žáky tvořivě podněcovat a využívat toho, co žáky zajímá. Organizovat za jejich aktivní spoluúčasti skupinové a projektové vyučování. Měl by žákům dávat najevo, že mu nejen nejsou lhostejní, ale naopak že se s nimi identifikuje, že spoluprožívá jejich úspěchy a neúspěchy, jako by byly jeho vlastní.

Klima školní třídy ovlivňuje vhodná či nevhodná reakce učitele na nesprávné odpovědi žáků. Například po nesprávné odpovědi může učitel položit žákovi další navádějící otázky. Někteří učitelé chybné odpovědi žáků vítají, protože mají v sobě velké učební možnosti. Učitel by se měl snažit pomocí návodných otázek žáka dovést k nalezení chyby tak, aby si chybu našel žák sám, pak uměl najít správné řešení, případně mu pomoci. Hlavním cílem je, aby si žák uvědomil, v čem udělal chybu, a aby se více chybování neopakovalo. Necitelná odpověď učitele na nedostatečné či nesprávné odpovědi žáka, vede k malému sebevědomí žáka a později, pokud se takové ohlasy opakují, mohou vést k negativnímu klimatu ve třídě. Když žák odpoví špatně na zadanou otázku či úlohu, mělo by být bráno jako přirozená součást procesu učení a ne jako něco špatného. Měla by to být součást řešení úkolu či úlohy. Chyby ukazují na to, co ještě žák neumí, čemu by se měl učitel ještě se svými žáky věnovat.

Jak uvádí Hejný, Jirotková, Kratochvílová (2006, s. 9) „*Učitel, který vnímá chybu jako nežádoucí jev, vytváří klima, které žáka demobilizuje. Ten ze strachu před chybou raději nic nedělá. Ani učitel pro odstranění chyby nedělá nic kromě tlaku, který vytváří na žáky. Jestliže je učitel navíc přesvědčen, že chybu je třeba trestat, vychází z víry o nápravné a někdy i odstrašující síle trestu. Věří, že přiměřený a spravedlivý trest povzbudí žákovo úsilí učít se a povede k zlepšení jeho studijních výsledků. Avšak realita toto očekávání učitele nepotvrzuje. Je pravda, že žáci ze strachu vynakládají na daný předmět více energie, ale její značná část je věnována protetickým činnostem zaměřeným na ochranu před trestem: simulování nemoci, opisování, lhaní, absence, vymyšlení výmluv. Hlavním cílem naší vzájemné práce je hluboce porozumět chybám žáků, naučit se hledat jejich příčiny, způsoby, jak je redukovat, a zejména pak způsoby, jak jejich výskytu předcházet. K tomu je nutné zvolit konkrétní oblasti matematiky, ve kterých je možné tyto záměry realizovat.*“

Učitelé jsou díky svému povolání neustále ve střehu, procházejí velkou psychickou zátěží. Ale přesto by měli respektovat individualitu žáka. Jestliže učitel cítí, že s žákem souvisejí nějaké problémy, měl by jednat diskrétně, v soukromí a rozhodně ne veřejně před celou třídou. Jakákoliv nespravedlnost ve vztahu žák a učitel nebo skupina žáků a učitel se projevuje negativním vlivem na klima třídy. Každý ve svém životě děláme chyby a ze svých chyb se učíme. Ale být potrestán za něco, co jsem neudělal, je špatné. Učitelé by měli trestat ty jedince, u kterých si jsou stoprocentně jistí, že hříšníci jsou ti praví. Jak by měl např. žák dokázat svou pravdu té paní učitelce, která tvrdí, že jen ona má pravdu? Protože jen ten pocit, být potrestán za něco, co jsem neudělal, je frustrující.

Nespravedlivé žákům připadá, když učitel při psaní testu napovídá spolužačce, ostatním ne. Nebo když učitel vyvolává stále jen těch pár vyvolených. V učitelské praxi je důležité dávat všem příležitost. Petty (2008, s. 74) uvádí, „*zda učitel dává pozor, aby všichni žáci dostali spravedlivý díl jeho pozornosti i úsměvů, bez ohledu na to, jak jsou nespokojení anebo průrazní, sympatičtí anebo nesympatičtí, pilní anebo líní, šikovní anebo nešikovní, zda mají vlivné rodiče anebo nemají, zda jde o dívku či hochu, a bez ohledu na jejich národnost či rasový původ, to klade na učitele*

vysoké nároky. Jsou k tomu dva důvody: zaprvé je to poctivé a zadruhé, když si učitel bude cenit všech svých žáků, budou oni oceňovat jeho vyučovací hodiny.“

Být spravedlivým učitelem je opravdu těžké. V současné třetí třídě se snažím o spravedlnost, ale v některých případech to není jednoduché. Například jedné dívce v mé třídě zemřela začátkem tohoto roku maminka, stará se o ni dvacetiletý bratr, dívka má výkyvy nálad, hlídám, zda nosí svačiny, jestli je čistě oblečena atd., omlouvám ji v jejích náladách a jsem mírnější v hodnocení této dívky, uvědomuji si, že bych neměla.

V první a druhé třídě děti vzhlíží k učiteli, berou si ho za vzor. Žáci tak nevnímají spravedlnost ve vzdělávání. Od třetí třídy zatím není autorita učitele zpochybňována, ale v rámci skupiny určité chování učitelů, „autority“, odmítají. Děti si uvědomují, že každý má jiné schopnosti a tím i jiné výkony. Při hodnocení těžko chápou nespravedlivou klasifikaci, vyžadují spravedlnost. Např., když dá učitel rozdílné známky dětem za stejný počet chyb v matematice, měl by vysvětlit, proč tak činil. Domnívám se, že by měla být stanovena jasná pravidla pro hodnocení. Avšak podle Čapka (2010, s. 61) *„Učitelé by se neměli pokoušet být spravedliví ve známkování, neboť toto úsilí je odsouzeno k nezdaru: jak mohu hodnotit pětistupňovou škálu 25 rozdílných jedinců s výrazně odlišnými schopnostmi a dovednostmi v nějaké činnosti a myslet si, že to bude spravedlivé?“*

4.3.4 Hodnocení výchovně vzdělávacího procesu

Školní hodnocení má velký vliv na klima třídy. Buď je hodnocení pozitivní, podněcuje žáky k práci, nebo je negativní, žáky znepokojuje, snižuje jejich pohodu, sebepojetí. Hodnocení působí i na rodiče a jejich vztah ke škole.

Slavík (1999, s. 143-144) vysvětluje, *„že pozadí každé kritiky musí být jasné, že jejím důvodem není snaha „mít od děčka pokoj“ nebo odpor k dítěti, ale naopak, láska k němu a starost o jeho rozvoj. To znamená, že kritika musí být účastná, směřující ke spolupráci. Hodnocení pak není vnímáno jako ohrožení, ale jako pomoc. Dítě samo se musí naučit střízlivě hodnotit svět kolem sebe i své vlastní chování, své možnosti a předpoklady i své meze, aby na svět mohlo pohlížet s důvěrou, vstřícně a s odhodláním. Opakovaně prožívaný pocit neúspěchu vytváří tzv.*

naučenou bezmocnost... Naučená bezmocnost výrazně snižuje důvěru v dosažení cílů a vede k opětovnému utlumení aktivity i k rezignaci.“

Opačnou situaci popisují Košťálová, Miková, Stang (2008, s. 35), když úspěchy dítěte jsou přeceňovány, např. *„proto, že je pilné a pečlivé, a když schopnost „odrecitovat“ pasáže v učebnici bez hlubšího pochopení je pokládána za kvalitní učební strategii. Jestliže jsou výkony žáka nepřiměřeně zveličovány, získá přehnanou sebedůvěru ve vlastní schopnosti a setkání s „realitou všedního dne“ může být pro něho velmi nepříjemným překvapením.“*

Slavík (1999 s. 144-145) píše, že *„o míře sebeúcty rozhoduje především to, jak se člověk sám hodnotí, jak je spokojen sám se sebou v oblastech, které pokládá za důležité... Selhávání, kterého si děti nejen pod vlivem učitelova hodnocení, ale někdy snad ještě více pod vlivem svých spolužáků bývají vědomy, může být provázeno nepominutelným poklesem sebeúcty... Není až tak důležité ušetřit žáky záporného hodnocení, ale nesrovnatelně důležitější je vybavit každého z nich dovednostmi strážlivého sebehodnocení a hodnocení.“*

Školní hodnocení je pro učitele nepochybně složitou záležitostí. Učitel by měl možnost používat takové techniky hodnocení, které jsou vhodné pro pokrok jeho žáků.

Vališová; Kasíková (2007) zdůrazňují základní funkce hodnocení. Jedná se o funkci informativní, která ukazuje, jakých výsledků žáci docílili, funkci formativní, funkci sumativní obsahující závěrečné hodnocení. Ve všech funkcích nalzáme tzv. zpětnou vazbu, posiluje činnost žáka, třídy, a může zvyšovat efektivitu práce učitele.

Každý náš žák je jedinečný, každý je jiný, dobrý v něčem jiném. To znamená, že bychom je měli rozvíjet, kam až je to možné. Rozhodně není vhodné srovnávat žáky mezi sebou. Při častějším střídání učitelů v jedné třídě může některý z učitelů používat ve výuce více soutěživých činností, nebo srovnávat žáky veřejně mezi sebou. V takové třídě vznikají konkurenční vztahy. „Šikovnější“ žáci sice prožívají úspěch, zatímco ti slabší či pomalejší prožívají pocit neúspěchu. Podporou soutěživosti ve vyučování učitel nepřináší do dětského kolektivu podporu dobrého klimatu. Děti chtějí dobré hodnocení za projevenou snahu a dobře odvedenou práci, tak jako my dospělí. Potřebují zpětnou vazbu za vykonanou práci. Hodnocení by mělo být zdůvodňující

a jasné. Špatné známky nikam žáky neposunou, naopak je odradí od předmětu. Učitelé by podle Čapka (2014, s. 119) měli hodnotit s ohledem na individuální dispozice každého žáka, na cíle vzdělávání, individualizovaně, rozmanitě a suportivně hodnotit jak znalosti, tak i dovednosti a postoje.

4.3.5 Spolupráce mezi učiteli

Vztahy mezi učiteli a vedením školy mají nepochybně vliv na klima třídy. Každý člověk potřebuje být svými kolegy i vedením respektován. Tento respekt se promítá i do vztahu žáků i učitelů. V zájmu vedení školy je podpořit vztahy mezi učiteli a mezi učiteli a vedením školy. Langová a Heřmanová (2007, s. 32) poukazují, že u učitelů jsou neméně důležitou součástí kontextu výchovného působení ve škole možnosti jejich profesionálního vývoje. Proto je potřeba vytvářet podmínky profesního růstu přímo ve škole. Míra jejich spokojenosti se školou jako svým pracovištěm se promítá i do jejich komunikace se žáky.

Kasíková (2016, s. 105) ukazuje, „že je mnohem snadnější učit děti kooperaci, pokud existuje na škole kooperace i mezi učiteli. Pojetí učitele jako osamělého běžce na trati je představa nejen zastaralá, ale pro profesní růst samotných učitelů a pro výsledky školního vzdělávání také škodlivá. Zařazení kooperativního učení je tedy prospěšné, aby celá škola fungovala jako spolupracující společenství. Jak pracovat v týmech vzájemné pomoci? Jestliže se učitelé mají naučit jeden od druhého, musí pracovat v kooperativním kontextu. Pro práci učitelských týmů platí stejné znaky kooperativního učení, jaké platí pro učení žáků: pozitivní vzájemná závislost, interakce tváří v tvář, individuální odpovědnost za nápomoc v dosahování týmových cílů, uplatnění a zdokonalování interpersonálních dovedností, reflexe činnosti.“

Vyučuje-li více učitelů v jedné třídě, je výhodné společně realizovat výuku. Potřebné je nejdříve podle Kasíkové (2016) plánovat: proč, co a jak se bude učit. Společná výuka přináší velké výhody. Je prostředkem, který podporuje integraci učiva a prostředkem individualizace. V neposlední řadě, jestliže vidí žáci souhru mezi učiteli, pak vzniká přirozený model i pro žáky. Pokud v jedné třídě učí více učitelů, je důležité, aby mezi nimi panovala dobrá atmosféra, navzájem si sdělovali informace ohledně žáků. Vzájemně si pomáhali utvářet dobré klima ve třídě. Jestliže mezi těmito učiteli panuje napjatá či nepříjemná atmosféra,

žáci tuto skutečnost vycítí a to rozhodně nepřispívá k udržení dobrého klimatu ve třídě. Na druhou stranu, pokud učitelé spolu dobře vycházejí, sdílí si informace o žácích, může být v takové třídě dobré klima. Když je ve třídě dobré klima, je tato skutečnost dobrou přípravou pro žáky na druhý stupeň (od 6. třídy ZŠ žáci nastupují na 2. stupeň a střídá se zde vícero učitelů). Spolupráce mezi učiteli je nepochybně důležitá.

4.4 Škola

Prostředí školy je obecný termín, který má široký rozsah. Do prostředí školy zahrnují Čáp a Mareš (2007) aspekty architektonické, např. umístění školy v zástavbě obce, řešení přístupu do školy, rozmístění tříd, vybavení učeben. Dále aspekty hygienické např. akustika, osvětlení, vytápění, větrání, provozní bezpečnost, dodržování psychohygieny pedagogického procesu apod. Mezi aspekty ergonomické patří např. podoba a velikost školního nábytku, uspořádání pracovních míst učitelů a žáků apod. Do aspektů organizačních autoři řadí např. počty učitelů a žáků vzhledem ke kapacitě a dispozici školy, řešení provozních situací atd. Klima školy je ovlivňováno organizací chodu školy. K tomu, aby byli ve škole spokojeni učitelé, tedy aby bylo dobré školní klima, je důležité, aby bylo vstřícné vedení školy. Otevřené klima školy se vyznačuje podle Čápa a Mareše (2007) vzájemnou důvěrou, zaujetím učitele pro pedagogickou práci. Ředitel školy měl jít svým podřízeným osobním příkladem. Učitelé s vedením by měli spolupracovat a pomáhat si navzájem. Pravidla chodu školy by měla být stálá. Chování učitelského sboru je potřeba mít otevřené a nepředstírané. Uzavřené klima je opakem předchozího. Je pro ně typická nedůvěra, nechut' pedagogů se angažovat v pedagogické práci.

Mezi faktory školy ovlivňující klima třídy patří estetické či fyzické prostředí. Mít dobré klima ve třídě, znamená učit děti v příjemném a čistém prostředí. Fyzické prostředí třídy má velký vliv na učení žáků. Záleží na prostoru, který užívají, kde, jak a s kým žák sedí, to velmi působí na jejich komunikaci s ostatními spolužáky i na činnosti, které provozují. Dobrá organizace fyzikálních prostředků napomáhá učitelům při výuce. Fyzikální prostředí třídy uvažují Langová a Heřmanová (2007, s. 22) jako několik faktorů: vizuální, akustické, termální a prostorové, např.: Na zdech třídy visí obvykle obrázky či slohové produkty dětí nebo fotografie z různých prázdninových a společných výletů. Na začátku školního roku obvykle žáci s třídním

učitelem tvoří pravidla třídy, která by měla být ve třídě vidět. K důležitému vybavení školní třídy, patří moderní technika a pomůcky.

„Vzhled a prostorové uspořádání školy či tříd je v zájmu nejen architektů, ale i učitelů, protože organizace fyzikálního prostoru třídy přímo ovlivňuje způsob sociální interakce žáků mezi sebou. Např. umístění pracovních stolů ve třídě se hodí pro některé druhy interakcí než pro jiné nebo se nehodí vůbec.“ (Langová, Heřmanová, 2007, s. 22)

Na základě výše uvedeného doporučení Langové, Heřmanové (2007) lze vyvozovat, že prostorové uspořádání třídy záleží na druhu aktivit, které má učitel v plánu se svými žáky provádět. Uvedené doporučení lze využít například při kooperativních či projektových aktivitách, kdy žáci pracují ve skupinkách, pomáhají jeden druhému a musí o úkolu společně hovořit. Pokud je dítě obklopeno strohým či neuspořádaným prostředím, může se dítě cítit nepříjemně. Nepořádek ve třídě může vést k tomu, že děti svým chováním vzhled prostředí ještě zhoršují (odhazováním odpadků, ničením školního majetku). Je potřebné zapojit žáky do spoluvytváření příjemného prostředí, v němž se pohybují. Pokud se žáci podílejí svými nápady, výtvary či aktivitami na utváření svého okolí, cítí se v něm příjemně. Tato skutečnost má vliv na klima třídy.

Jak bylo řečeno, termín škola má široké pojetí. Klima školní třídy ovlivňuje velikost, typ, umístění školy. Záleží i na tom, jestli je spojen první a druhý stupeň v jedné budově, nebo je první stupeň oddělen od druhého stupně. Rozdílné klima může být v městské, venkovské či malotřídní škole. K sociálnímu klimatu školy je podstatný přístup zaměřený na vedení a organizaci školy. Vzdělávací program školy patří k významným činitelům v utváření klimatu třídy. Estetické a fyzické prostředí třídy či školy patří k činitelům ovlivňující klima školy. Nejvýhodnější je otevřené klima školy, které je založeno na vzájemné důvěře a spolupráci.

5 Péče o klima ve 3. ročníku

Je velké množství specifických rizik, které ovlivňují klima třídy. Patří mezi ně např. sociální komunikace, stanovení a dodržování pravidel, problematika integrace. Otevřená komunikace, kdy se žák nebojí promluvit před třídou, aniž by se mu někdo posmíval, či nevhodně reagoval, napomáhá k udržení pozitivního klimatu ve třídě. Komunikace by měla probíhat v podnětně bohatém prostředí, které je vytvářeno všemi aktéry. Ve třídě jde o sociálně emotivní naladění a zejména vztahy žáků a učitelů.

Významným faktorem ovlivňujícím klima ve třetí třídě jsou třídní pravidla a jejich dodržování, tedy důslednost všech vyučujících působících v jedné třídě. Gillernová, Krejčová a kol. (2012, s. 13-14) popisují *„komunikační pravidla ve škole, jsou určována obecnými pravidly společenských interakcí (slušné chování), jsou částečně formálně podmíněna školou (školní řád), jsou výsledkem interakce učitele a žáka, žáků mezi sebou... Hledání společných pravidel pro komunikaci a rozvíjení vzájemných vztahů i naplnění edukačních cílů ve škole není snadné a souvisí s celou škálou profesních dovedností učitele.“*

Vytvoření třídních pravidel ve třetí třídě by mělo být samozřejmostí. Ve třídách bez fungujících třídních pravidel s přibývajícími kázeňskými přestupky žáků je výuka velmi těžká. Žáci si vytvoří své normy a pravidla. Při tvoření pravidel, by měl předcházet jejich význam, pak tvorba a vazba na školní řád. Žáci reagují na školní pravidla různě. Učitelé si samozřejmě přejí, aby jejich žáci reagovali co nejlépe, aby nevykřikovali, neposmívali se jeden druhému, nebrali si věci atd. Důležité je, jak se k tomu učitelé postaví, jak jsou důslední při dodržování pravidel během školního roku. Pokud jeden učitel řídí třídu direktivně, třídní pravidla sice visí vytištěná na nástěnce, žáci se během vyučování obvykle chovají podle školních pravidel ve strachu z trestu, ale jakmile se za tímto vyučujícím zavrou dveře, žáci jsou jako „utržení z řetězu.“ Jinak se žáci chovají, kde učitel vede třídu konstruktivisticky. To znamená, když žák poruší pravidlo, učitel reaguje popisným jazykem. Především, když žák zná smysl pravidel v životě a ve třídě, zná jednotlivá pravidla, zažije si jednotlivé situace při porušení pravidel, zároveň zažije situace při nefungování pravidel a navrhuje funkční pravidla, žák zná důsledky porušení pravidel. Když odejde ze třídy tento učitel,

žáci většinou dodržují školní pravidla. V našich silách není změnit třídu k lepšímu ze dne na den, aby žáci dodržovali domluvená pravidla. Je to běh na dlouhou trať, která trvá měsíce možná i roky. Jak by měl tedy učitel začít, aby jeho žáci reagovali na školní pravidla správně? Jak mají tři a více učitelů působit v jedné třídě tak, aby byla pravidla dodržována?

Nejdříve je potřeba s žáky diskutovat o tom, jestli jsou v životě pravidla potřeba. Žáci by měli sami hledat odpověď na tuto otázku. Měli by tedy rozumět tomu, proč máme ve škole společná pravidla, proč je vůbec tvoříme. Michal Dubec (2007, s. 9-10) doporučuje, jak žákům předkládat pravidla, aby pro ně byla přijatelná. Souhlasím s jeho názorem, že se lidé raději řídí pravidly, na jejichž tvorbě se mohli podílet. Ale jsou určitá pravidla školy, na kterých se žáci přímo nepodílejí. Proto vzniká problém, jak žákům tato pravidla předkládat, aby je akceptovali. Dubec tamtéž uvádí, že pravidla školy by měla vyjadřovat hlavní cíle školy. Začít nejdříve s cíli, tedy pojmenovat smysl pravidel v životě a pak začít s pravidly ve třídě a ve škole. Pokud žáci nevidí smysl pravidel, tedy pravidlo nemá cíl, častěji se odmítají podle nich chovat. Jde o to, aby žáci rozuměli kontextům.

Třídní pravidla se většinou tvoří s třídním učitelem na začátku školního roku, pak v průběhu školního roku podle potřeb žáků se doplňují a obměňují. Pokud se v jedné třídě střídá více vyučujících, je nutné domluvit si pravidla spolupráce všech vyučujících. Jestliže život ve třídě naráží na problémy, kdy např. žáci si skáčou během hodiny do řeči; berou si bez dovolení věci; vadí jim nevhodné oslovování ... Je čas na pojmenování toho, co je nám nepříjemné. Dubec (2007) popisuje úlohu učitele, který klade otázky, umožňující žákům pojmenovat problém, na který narážejí. Dalším možným způsobem je „umělé“ navození situací, ve kterých žáci na základě vlastní zkušenosti dojdou k tomu, že pro jejich zvládnutí potřebují pravidla.

Teasařová a kol. (2016, s. 35-36) „doporučují sestavit třídní „Desatero“ a držet se těchto kroků: *Tvorby desatera se účastní všichni – např. každý za sebe napíše své desatero, případně mohou pravidla zpracovat děti v malých skupinách. Pak s pomocí učitele vyberou ta, která se shodují a jsou nejdůležitější. Pravidla stanovit pokud možno pozitivně, tj. Co děláme, nikoli co neděláme... Výsledné desatero všichni společně ozdobně napíší na arch, otisknou své ruce, podepíší –*

tímto osobním stvrzením dochází k pevnějšímu přijetí závazku vůči pravidlům.“ Výše uvedené „Desatero“ ve třídě s více učiteli je možné realizovat, ale bude se potýkat s problémy, pokud nebudou vyučující mezi sebou komunikovat. Všichni učitelé působící v jedné třídě se musí domluvit na pravidlech a jejich dodržování.

Jaká by tedy měla být pravidla? Pravidla by měla být podána tak, aby jasně a srozumitelně vyjadřovala, jaké chování zakazují, nebo jaké chování vyžadují. Na 1. stupni ZŠ není vhodné velké množství pravidel. Dubec (2007) považuje za efektivní jedno až pět konkrétních pravidel ve třídě. Stejný názor vyjadřují i Langová a Heřmanová (2007). Uvádějí pravidla, která napomáhají životu školy i jejich omezený počet - maximálně pět pravidel.

Co může pomoci k fungování pravidel? Můžeme nechat zodpovědnost za dodržování pravidel na žácích. Nejdříve vytvoříme ve třídě skupiny podle počtu pravidel a každá skupina si vylosuje jedno pravidlo, o které se bude starat. V případě, že někdo ve třídě dané pravidlo poruší, měla by s tím daná skupina něco dělat. Dubec (2007) nazval tuto činnost jako správcovství. Správcovství lze zařídit tak, že se nejdříve zadají základní pravidla se žáky dohromady a pak se jich zeptat, jak bychom podpořili jejich fungování. Při položení této otázky většinou zazní: „Dohodnout si tresty za jejich nefungování.“ Pečovat o pravidlo znamená sám se ho snažit dodržovat a ve chvíli, kdy ho někdo poruší, na to reagovat. Další možností je dramatizace, hraní scének, situací, kdy nefunguje dohodnuté pravidlo a žáci zde mají možnost předvést, co dělat pro ně v nepříjemných situacích či v situacích, kdy je porušeno nějaké pravidlo. Je to nejlepší způsob, jak žáky vybavit dovednostmi k řešení situací při nedodržení pravidel. Pochvala za dodržování pravidel by neměla být opomíjena. Pozitivní hodnocení posiluje dané chování. Učitel by měl podporovat každou snahu žáků o zlepšení chování. Mezi odměny patří pochvala, úsměv, projev sympatie, věcný dárek (diplom, cena). Avšak nelze chválit za cokoli a kdykoli.

K dodržování pravidel doporučuje Tesařová a kol. (2016, s. 55-56) *„vytvořit pozitivní motivaci pro všechny žáky. Zkusit se i na problematické dítě podívat jako na aktivního žáka, který v tuto chvíli svou aktivitu dává najevo nežádoucím způsobem. Pochvala a odměňování děti motivuje více než tresty. U konkrétního dítěte je třeba hledat, v čem je dobré a co ho baví, a to mu umožnit za odměnu udělat...*

Uvažujme o tom, jak například každý týden ocenit ty, kdo se chovají podle nastavených pravidel, případně poukázat vždy na zvládnutou situaci u dětí, které s tím mají potíže. Malé děti na prvním stupni ocení také drobné odměny – samolepky, razítka, obrázky, bonbony ... Případně výsadu, které si budou vážit, jako je pomoc učiteli s nějakou činností. Autoři doporučují zavést sankce a tresty za nepřijatelné chování. Je potřeba si dát pozor, aby trest nezpůsobil vyloučení dítěte nebo jeho znechucení k dané činnosti. Příklady vhodného použití sankcí: Stimulovat angažovanost tím, že ostatní dostanou odměnu, nevhodně chovající se dítě ne. Dítě nezapojit do zábavných činností (učení hrou), je v roli pozorovatele nebo rozhodčího, bez aktivního zážitku. S tímto trestem je potřeba zacházet opatrně, z výuky nelze děti jednoduše vyloučit. Zmínit hrozící pohovor s rodiči. Tato pohružka platí jen na děti, jejichž rodičům záleží na tom, aby se ve škole chovaly přijatelně, a uznávají zodpovědnost dětí z jejich chování, tedy nesvalují vinu na školu.“

Neméně důležité je, pokud někdo porušuje společná pravidla, okamžité upozornění na nefungování pravidel. Pokud by se na porušení pravidla neupozornilo, mohlo by se stát toto negativní chování novou normou. Žáci by měli vědět, jaké je čekají důsledky, když pravidla poruší. Upevňování pravidel na třídnických hodinách formou dramatizace, navození různých situací ze života dětí, když je porušeno pravidlo. Pravidla dodržují všichni účastníci školní třídy, tedy i učitelé. Nejlepší je, když si je vytvoří sami žáci ve větách, formou obrázků či piktogramů a visí na viditelném místě. Průběžné připomínání třídních pravidel a hlavně jejich oceňování za dodržování je otázkou všech, nejen vyučujících.

Klima třídy také ovlivňuje integrace znevýhodněných dětí. Podle mého názoru záleží na připravenosti dané školy, tedy všech aktérů (učitelů, žáků, speciálních pedagogů, psychologů), fyzických podmínek školy (bezbariérový přístup, školních pomůcek), počtu žáků ve třídách. Dítě s poruchou učení popisuje Zelinková (1994, s. 156-157) „bývá doma i ve škole neustále provázáno nezdary, výtkami, káráním a tresty. Má často pocit ohrožení, domnívá se, že ho nikdo nemá rád, hledá cesty, jak získat přízeň dospělých... Děti s poruchami učení musíme vést tak, aby měli možnost zažívat úspěch. Hledáme oblast, v níž jsou úspěšní, v níž je můžeme pochválit. Takovou oblastí nemusí být pouze učení, ale např. sport, manuální práce ve třídě

či pomoc kamarádovi. Ve výuce zadáváme takové úkoly, které je dítě schopné plnit, nebo náročnější úkoly členíme na menší kroky.“

Do mé třídy dochází dívka s individuálním vzdělávacím plánem s dysortografií. Dívka má své tempo, za každý pokrok ji chválím, může mít pomůcky po ruce, např. tabulku násobků. S uvedenou žákyní pracuji podle doporučení z pedagogicko-psychologické poradny. Považovala jsem za důležité vysvětlit jejím spolužákům, že dívka byla v pedagogicko-psychologické poradně. Tudiž pomůcky může mít k dispozici během výuky. Individuální přístup by neměl být považován za privilegium. Je nutné vysvětlit důvody a zapojit žáky tak, aby se stali součástí doporučených postupů, které vedou k integraci uvedené žákyně.

Tesařová a kol. (2016, s. 91-94) uvádí, že k úspěšné integraci dětí se zdravotním postižením je potřeba zajištění bezpečného a podnětného prostředí ve škole, tedy možnost pohybu dítěte po škole by měla být zajištěna podle jeho postižení. S tím souvisí i zvláštní úprava třídy, vyučovacích metod a pomůcek. Důležitým faktorem je samozřejmě přístup pedagoga. Často zapojit žáky do výuky pokládáním otázek. Individuálně sledovat pokroky jednotlivých žáků. Učitel by měl používat empatii k vybudování dobré atmosféry ve třídě a zachovávat živé tempo při výuce. Mluvit jasně, stručně se vstřícnou neverbální komunikací. Učit strukturovaně v kratších úsecích, střídat při výuce způsob aktivity, vytahovat děti z lavic bez zbytečného hluku. Pozorovat zapojení žáků do společných činností, jak nesou prohru, jak řeší konflikty, jak komunikují s ostatními. Dělat vyučování zábavné, propojovat běžnou vyučovanou látku s běžným životem. Zaměřit se na rozvoj vztahů ve třídě. Důležité je mít dobře nastavenou spolupráci s rodiči. Integrace dětí se speciálními potřebami by měla vždy probíhat v úzké spolupráci rodičů dítěte a školy. Ve třídě je potřeba cíleně pracovat na jejich postoji se všemi žáky ke specifickým postižením.

Mareš (2004, s. 29-30) uvádí, že *„K tomu, aby se integrace znevýhodněných dětí zdařila, je nutné, aby běžná škola (vedení, učitelé a žáci) byla připravena přijmout mezi sebe jedince, kteří se vymykají obecně zažitým normám učení a chování. Přijmout je nikoli jako exotickou zvláštnost, nýbrž jako rovnocenného partnera. Vyžadovalo to u hlavních aktérů změnu jejich postojů, očekávání a navyklých způsobů*

reagování. Podstatnější však byly změny v obsahu výuky, v používaných organizačních normách a vyučovacích metodách. Postupy musely respektovat individualitu znevýhodněného žáka a jeho specifické potřeby, bylo potřeba individualizovat vyučování“.

Mareš (2004) upozorňuje, že přibližně asi sto českých škol si už ověřilo, že integrace je prospěšná pro znevýhodněné žáky a jejich rodiny, pro učitele i speciální pedagogy a v neposlední řadě pro spolužáky znevýhodněného jedince. Spolužáci se učí přirozeným způsobem vnímat, prožívat a hodnotit jinakost druhých lidí, učí se chápat jejich problémy a pomáhat jim. To vše mívá příznivý dopad na celkové klima školy.

V souvislosti s migrací je nutné věnovat pozornost integraci žáků – cizinců. Podle autorek Brtnové-Čepičkové a Šikulové ze Sborníku z 15. konference České pedagogické společnosti Učitel a žák v současné škole (2008), se české školy a učitelé vyrovnávají s uvedenými problémy podle toho, jakou mají dosavadní zkušenost s žáky cizinci, či s dětmi z kulturně či sociálně omezeným jazykovým kódem či etnolektem. Z jejich šetření vyplývá, že učitelé řeší problémy individuálně. Učitelé přiznávají, že s cizinci či žáky z jiného sociokulturního prostředí pracují intuitivně. Důvodem je nedostatečná odborná připravenost učitelů. Až 50 % učitelů přiznává, že neprošli žádným dalším vzděláváním zaměřeným na získání interkulturních kompetencí... Současná pedagogická teorie a praxe usilovně hledá odpovědi na otázky spojené se zvýšením učitelské profesionality v oblasti interkulturních kompetencí.

Tesařová a kol. (2016, s. 81) navrhuji, *„Jak zapojit celou třídu do integrace, vést třídu k odlišnostem. Při vyučování lze využívat prostoru v různých předmětech (etická výchova apod.) k tomu, abychom mluvili s dětmi o tématu spolupráce a začlenění. Například v kruhu na koberci je možné s dětmi otevřít diskusi na téma, co kdo máme každý zvláštního, jedinečného. Je normální, že každý jsme něčím odlišný od druhých. Někdy je to nápadné na vzhledu (brýle, pihy ...) nebo na chování (drží se stranou, dělá si z každého legraci, má hodně kamarádů ...) Jindy to může být nenápadná, skrytá věc (mateřské znaménko, příbuzní ve vzdálené zemi, chov hadů apod.) Když si každé dítě uvědomí, v čem se od ostatních liší, v čem je jedinečné, a co ho naopak s druhými spojuje, vede to jednak k lepšímu vzájemnému poznání dětí, jednak k větší toleranci.“*

Autoři Tesařová a kol. (2016, s. 85) řeší problém nepřijetí cizince ve třídě na základě předsudků a stereotypů. Především doporučují pracovat s celou třídou dlouhodoběji, nikoli káráním. Je potřeba s dětmi pracovat na osobnostním rozvoji, pochopení lidských práv a respektu a přístupu k jiným kulturám, k menšinám. Doporučuje se s touto problematikou pracovat již od začátku. Spousta aktivit vede k pochopení a zažití, jaké to je, když se například ve třídě se mnou nikdo nebaví. Rozvoj empatie, pochopení a tolerance není věkově omezen. První stupeň je ideální věk, kdy je možné nad těmito tématy začít cíleně diskutovat a pracovat s nimi.

Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a žákům cizincům je potřeba podat pomocnou ruku učitele i celého kolektivu třídy, protože nevytvořením postačujícího množství kvalitních sociokulturních vztahů mezi žákem s postižením či žákem cizincem a ostatními spolužáky se může negativně vyjádřit ve špatném přijetí žáka a v klimatu třídy. Samotné dítě s postižením či dítě cizinec pak ani nemůže akceptovat sebe jako žáka třídy, jako člena skupiny, do které patří. Tito žáci mívají nedostatek sebedůvěry. Podpořit žákovu sebedůvěru je běh na dlouhou trať. Učitelé mohou takové žáky vést k tomu, aby sami žáci hledali, v čem jsou dobří, všímali si toho, co se jim daří.

Jaké důvody mají ředitelé k tomu, že dávají učit do třetích tříd více učitelů? Ředitelé potřebují rozdělit pracovní úvazky mezi své zaměstnance. Učitelé mají různé úvazky podle svých specializací, například nekvalifikovaný pedagog nebo pedagog doplňující si vzdělání dostává vyučovací hodiny v různých třídách, zástupci ředitele mají méně vyučovacích hodin podle velikosti školy a vyučují dané hodiny u jiného třídního učitele. Ředitelé dávají učit více učitelů do 3. tříd tedy z jednoho prostého důvodu, a to jak je zrovna potřeba. Myslím si, že si možná rizika spojená s častým střídáním učitelů uvědomují, ale přes to se tato skutečnost v některých školách vyskytuje.

Učitelé jsou různí, jak jejich osobnosti, tak jejich vyučovací a komunikační styly. Co se jednomu učiteli může jevit jako problém, to se nemusí jevit druhému. Některý učitel může tolerovat určitou míru komunikace mezi žáky během práce, zatímco jiný učitel může vyžadovat naprosté ticho. Některý učitel snese určitou míru přátelské nenucenosti a žertování během výuky, zatímco jiný učitel

vyžaduje klid a soustředění na práci. Proto si myslím, že je vhodné, aby třídní učitel na 1. stupni ZŠ, zejména ve třetí třídě, měl mít ve své třídě co nejvíce hodin, aby měl možnost příznivě ovlivňovat klima třídy, ale hlavně, aby měl možnost poznat své žáky a v některých případech i odhalit možné těžkosti či starosti dítěte. Pokud je nutné, aby se ve třetí třídě střídalo více učitelů, je výhodné, aby tito vyučující měli podobné osobnostní kvality, podobný styl vyučování či věk vyučujících. Neméně důležité je vzájemné utváření dobrého klimatu ve třídě, dobré sociální komunikaci mezi sebou.

6 Shrnutí teoretické části

Klimatem ve třídě je ovlivněna psychická pohoda nebo nepohoda žáků, jejich pracovní nasazení, spokojenost a motivace. Specifika žáků třetí třídy se vyznačují potřebou soudružnosti, sdílením stejných norem a hodnot. Velmi významnou potřebou v tomto období je patřit do vrstevnické skupiny a příliš se neodlišovat od ostatních. K vyčlenění některých jedinců dochází v dřívějším věku, ale ve 3. ročníku může být tento problém dále prohlubován. Důležitým faktorem ovlivňující klima 3. třídy je proto skupina a její normy. Dítě získává se školní docházkou různé role. Je důležité, aby bylo pozitivně přijato vrstevníky a učiteli, to rozvíjí jeho kladné sebehodnocení a hraje důležitou roli v dalším rozvoji v budoucím životě. Učitel by měl problémy s vyčleňováním některých žáků sledovat a řešit, protože v mladším školním věku se ozývá kritika autority dospělých, hlavně učitelů.

Neméně důležité jsou vztahy mezi učiteli navzájem i mezi učiteli a vedením školy. Je nutné pečovat o klima třídy, prostřednictvím tvorby pravidel ve 3. třídě společně s žáky. Důraz je kladen na dodržování pravidel žáky s důsledností všech učitelů působících v jedné třídě. Učitelé by měli vhodně reagovat na nesprávné odpovědi žáků, zároveň by měli být spravedliví. Citlivě pracovat při integraci znevýhodněných dětí. Střídání učitelů ve třetí třídě má nepochybně vliv na klima třídy, ale záleží na osobnostech daných učitelů.

Vyučuje – li více učitelů v jedné třídě, vznikají jistá rizika, která se promítají do klimatu školní třídy. Faktory ovlivňující klima patří rodina a žakovská skupina. Velmi důležitá je spolupráce a dobrá komunikace mezi školou a rodinou. U citlivých dětí se mohou projevit nechutí chodit do školy, nebo projevy pasivního charakteru. Dítě se stává ustrašeným, bojácným, mohou se u něj projevovat známky úzkosti. Výhodné je zařazení kooperativního učení, především s důrazem na kooperaci mezi učiteli. Podporovány by měly být týmy učitelů, kteří realizují společnou výuku.

Dalším možným rizikem střídání učitelů patří různé druhy vyučovacích stylů, odlišné osobnosti učitelů, různé hodnocení, zájem či nezájem o žáky. Některý učitel může podporovat samostatnost a svobodu při rozhodování žáků, druhý může být zaměřen na disciplínu a pořádek. Špatná komunikace mezi vyučujícími přináší velká rizika. Například neobjevení možných problémů dítěte. Neméně důležité je nastavení

třídních pravidel, ale důslednost všech vyučujících na dodržování třídních pravidel je nezbytnost. Nedůsledností všech vyučujících v jedné třídě na dodržování pravidel vzniká riziko negativního chování. Následkem špatné komunikace mezi vyučujícími v jedné třídě může vzniknout šikana, protože vyučující si některých projevů ve třídě ani nemusí všimnout. Možné škody vzniklé střídáním učitelů mají dopad na některé žáky, zejména na sníženou spokojenost ve třídě, soudržnost a vznik třenic či vyšší soutěživost.

Je potřebné, aby učitelé uměli klima třídy diagnostikovat a odhalovat příčiny nevhodného klimatu. Pokud učitel odhalí důvod negativního klimatu, měl by pracovat s celou skupinou. V případě odkryté příčiny negativního klimatu promyšleně ovlivňovat. V případě střídání vícero učitelů ve třídě s negativním klimatem je důležitá spolupráce všech učitelů.

II. Praktická část

7 Předmět a charakteristika výzkumu

Praktická část se zaměřuje na tyto výzkumné otázky:

Má časté střídání učitelů ve 3. ročníku ZŠ negativní vliv na klima třídy?

Jsou žáci 3. ročníků na tuto skutečnost dostatečně připraveni?

Jestliže se vyskytnou problémy v klimatu 3. ročníků ZŠ, je to způsobeno vyšší frekvencí střídání učitelů?

Na třech základních školách jsem pomocí dotazníku zjišťovala sociální klima školních tříd celkem ve dvou etapách ve třetích ročnících ZŠ. Porovnávala jsem klima ve třech třídách, kde se střídalo více učitelů, s třemi třídami, kde vyučoval jen jeden či dva učitelé. Dané šetření je doplněno o informace z rozhovoru s učiteli a ankety s žáky. Vzhledem k záměru diplomové práce byly vybrány tři školy s podobnou lokalitou, organizací a velikostí. Průzkumu se účastnilo celkem 172 žáků třetích tříd základních škol. Základní rámec výzkumu je kvalitativní.

K získání údajů, které odpovídají na výzkumné otázky, byly použity empirické metody, tedy Dotazník My Class Inventory MCI přejmenovaný Laškem (2012) na Dotazník Naše třída, viz příloha č. 1 a 2, dále rozhovor s třídními učiteli a krátkou anketu pro žáky, která byla použita v I. etapě výzkumu. Dotazníková metoda slouží k hromadnému získávání údajů pomocí písemných otázek. S dotazníkovým šetřením vyjádřilo souhlas vedení jednotlivých škol. Během výzkumu byly prováděny rozhovory s třídními učiteli ve zkoumaných třídách. Otázky k rozhovorům jsou uvedeny ve výzkumu. Rozhovor je explorativní metodou. Práci doplňuje anketa. Anketa obsahuje dvě otázky, které byly položeny žákům na začátku čtvrté třídy. Anketní otázky jsou uvedeny v praktické části v I. etapě.

Úkoly výzkumu

Úkoly výzkumu jsem v praktické části rozdělila do třech částí. V prvním úkolu jsem popsala své empirické zkušenosti v akčním výzkumu. Akční výzkum se zabýval kontinuálním výzkumem jedné třídy ve třech školních letech. Cílem

tohoto výzkumného úkolu bylo porovnání sociálního klimatu ve třídě s jedním vyučujícím s tou samou třídou o rok výše, kdy se střídali tři vyučující a pak následovala ta samá třída o další rok výše se stejnými podmínkami jako v předchozím roce.

Druhým úkolem byla I. etapa výzkumu provedena ve dvou třetích třídách se třemi a více vyučujícími. Jedna třída působila jako klidná a druhá byla považována za problémovou. Úkolem I. etapy bylo zjistit, zda byl výrazný rozdíl v sociálním klimatu v těchto dvou třídách. V obou třetích ročnících se daly předpokládat zvýšené třenice. Výsledky odhalily nejen zvýšení třenic v obou třídách, ale i zvýšení soutěživosti. Zvýšení těchto položek může být důsledkem častého střídání více vyučujících.

Třetím výzkumným úkolem byla II. etapa postavena na větším vzorku tříd ve třech ZŠ. Celkem se druhé etapy účastnilo šest tříd třetích ročníků ZŠ. Úkolem II. etapy bylo zjistit a následně porovnat klima tří třetích tříd s jedním či dvěma vyučujícími se třemi třetími ročníky s více než třemi vyučujícími. Se zkušenostmi z I. etapy jsem předpokládala zvýšení třenic a soutěživosti ve třídách s více než třemi vyučujícími. Mé předpoklady se potvrdily.

8 Metody výzkumu a výběr lokalit

Pro zkoumání klimatu jsem zvolila standardizovaný dotazník MCI „Naše třída“, který je určený k měření klimatu 3. – 6. tříd základních škol. I. etapa výzkumu byla realizována v červnu 2016 na Základní škole Bedřicha Hrozného v Lysé nad Labem ve dvou paralelních třetích třídách.

Hlavní výzkum byl proveden na ZŠ BH v Lysé nad Labem a ve dvou základních školách v Čelákovících během školního roku 2016/2017. Ověřený Dotazník MCI byl zadán celkem v šesti třetích třídách. Ve třech třídách učil většinu předmětů jen jeden učitel, v dalších třech třídách učili více jak tři učitelé.

8.1 Metody

Dotazník MCI (My Class Inventory) jehož autory jsou Australané B. J. Fraser a D. L. Fisher. Dotazník MCI jsem vybrala z důvodu jednoduché konstrukce otázek a jednoduchého vyhodnocení. Dotazník MCI na měření klimatu je schopný poukázat na problémy sociálních vztahů a další pohledy na život ve třídě. Výsledky dotazníku aktuální a preferované formy jsou dobře čitelné a srozumitelné. Učiteli umožňuje dotazník reagovat na výsledky, tedy snažit se podněcovat dobré klima třídy různými postupy, ať v okruhu metod, hodnocení či výchovného vedení třídy. Lašek (2012) uvádí, že dotazník slouží k širokému využití k výzkumu i praktickému využití na školách v mnoha zemích světa. Výsledky pak nabízejí možnosti zásahu učitele do klimatu třídy tak, aby více odpovídaly jeho zájmům či zájmům žáků. Tuto metodu nazval Lašek Naše třída. Dotazník má dvě formy: Aktuální, zjišťující současné klima třídy a Preferované, zjišťující přání žáků, vztahující se ke klimatu jejich třídy. Metoda je určena pro žáky od 8 do 12 let. Obsahuje 25 položek, jimiž zjišťuje 5 proměnných klimatu ve třídě základní školy:

1. Spokojenost ve třídě: zjišťuje se vztah žáků k jejich třídě, míra uspokojení z pobytu ve škole, pohody (otázky č. 1, 6, 11, 16, 21)

2. Třenice ve třídě: zjišťují se komplikace ve vztazích mezi žáky, míra a četnost napětí a sporů, rvaček a nevhodného sociálního chování (otázky č. 2, 7, 12, 17, 22)

3. Soutěživost ve třídě: zjišťují se konkurenční vztahy mezi žáky, míra snah po vyniknutí, prožívání školních neúspěchů (otázky č. 3, 8, 13, 18, 23)

4. Obtížnost učení: zjišťuje se, jak žáci prožívají nároky školy, nakolik se jim zdá učení obtížné, namáhavé (otázky č. 4, 9, 14, 19, 24)

5. Soudržnost třídy: zjišťuje se míra přátelských a nepřátelských vztahů mezi žáky, míra pospolitosti dané třídy (otázky č. 5, 10, 15, 20, 25)

Dotazník MCI obsahuje vyhodnocovací a interpretační manuál. Během zadání dotazníku žákům a při vyhodnocení výsledků jsem postupovala ve shodě s manuálem. Pro žáky třetího ročníku jsou obtížně pochopitelné konkrétní výroky v preferované formě, u kterých se ve větší míře objevovalo neporozumění. Nalezené odchylky ve špatném porozumění byly odstraněny ústním objasněním některých složitých významů slov během zadávání dotazníků žáků.

Rozhovor s vyučujícími

Metoda rozhovoru byla nestrukturovaná s předem připravenými otázkami. Metoda rozhovoru umožnila zjistit názory a k ní postoje učitelů na danou problematiku. Jedná se o nestandardizovaný rozhovor, který umožňuje volné odpovědi učitelů. Zaměřila jsem se na zjištění klimatu v daných třídách. Rozhovor probíhal formou dialogu, kdy měl vyučující možnost rozvíjet své myšlenky a hovořit o tom, co ho právě napadlo ohledně jeho třídy. V dialogu zazněla otázka, zda si vyučující myslí, že střídání více učitelů ve třetím ročníku má vliv na klima třídy. Jestli má podle jejich názoru vliv na klima třídy, tak jaký a z jakých důvodů.

Anketa

Další metodou byla anketa. Anketou se rozumí jednoduchý průzkum. Je složena z jednoduchých otázek, na které respondenti odpovídají ano, ne, nevím. Anketa může být zajímavým zdrojem informací a zpětné vazby respondentů. Anketu jsem použila v I. etapě výzkumu. Anketa umožňuje získat hodnotnou odpověď. Je krátká a jasně formulovaná. V tomto případě má pouze doplňující charakter. Cílem zadání ankety bylo zjištění, jak vnímají střídání více učitelů ve své třídě sami žáci.

Rozbor výsledků výzkumu

Výsledky I. etapy výzkumu prezentuji dvěma tabulkami a grafem u každé ze dvou tříd ze Základní školy Bedřicha Hrozného v Lysé nad Labem. První tabulka porovnává aktuální formu klimatu s normou. Druhá tabulka porovnává aktuální formu s preferovanou formou, která je doplněna grafem. Rozhovory s vyučujícími prezentuji v úvodu výzkumu, analýzu výsledků pod gryfy jednotlivých tříd. II. etapy výzkumu se účastnilo šest třetích ročníků ze třech základních škol: Základní škola Jana Amose Komenského v Čelákovících; Základní škola Kamenka Kostelní v Čelákovících; Základní škola Bedřicha Hrozného v Lysé nad Labem. Ke každé ze zkoumaných tříd je uvedena jedna tabulka a graf s porovnáním aktuální formy a preferované formy. Nejprve představuji u každé jednotlivé třídy základní informace či charakteristiku klimatu třídy založenou na rozhovoru s třídním učitelem. Následují tabulky s grafy jednotlivých tříd. Pak uvádím výsledky výzkumu porovnáním tříd s jedním či dvěma učiteli a třemi a více učiteli v jedné třídě mezi sebou prezentované opět tabulkou, grafem a souhrnným komentářem doplněným rozhovory s vyučujícími.

8.2 Akční výzkum

V této kapitole jsem se zabývala vlastními zkušenostmi z praxe. Jedná se o kontinuální výzkum jedné třídy ve třech školních letech. To je od druhé do čtvrté třídy. Cílem tohoto výzkumného úkolu bylo objasnění či porovnání sociálního klimatu ve druhé třídě s jedním vyučujícím. Potom navazuje popis sociálního klimatu té samé třídy o rok výše, kde se začínali střídát tři učitelé. Pak čtvrtou třídu se stejnými podmínkami jako ve třetí třídě. Sledovala jsem otázky: „Jak jsem jako třídní učitelka vnímala klima ve své třídě, když do výuky vstupují další dva učitelé? Jak jsem komunikovala s ostatními vyučujícími ve své třídě?“ Poté budu analyzovat problémy ve své třídě, které se objevují ve třetí třídě při střídání více než dvou učitelů. Pokusila jsem se najít řešení problému, zároveň s aktivitou ke zvolenému řešení situace. Nakonec vyhodnotila cesty vedoucí k řešení problému.

Klima školní třídy 2. A.

Během školního roku 2014/2015 jsem byla jedinou učitelkou třídy 2. A. Třídu navštěvovalo celkem 23 žáků, z toho 11 chlapců a 12 dívek. Oblíbenost chlapců –

zvláště jejich postavení v kolektivu je vysoké u tělesně silných, vysokých, kamarádských chlapců, zejména jsou oblíbeni u dívek. Při pozorování žáků, zejména při mimoškolních aktivitách, v družině nebo o přestávkách jsem si všimla, že dívky častěji provokují „atraktivní chlapce“. V době přestávek, kdy musím dodržovat dozor na chodbě, dochází ke rvačkám v zadní části třídy mezi 2 - 3 chlapci. Tyto „aktivity“ se opakují mezi stejnými chlapci, kteří pocházejí ze stejné vesnice. Chlapci se rádi o přestávkách perou, říkají, že si hrají na vojáky, rytíře. I když jejich boje vypadají nebezpečně, nikdy to však není ve zlém. Dosud se nikomu nic nestalo.

Oblíbenost dívek – při pozorování jsem si všimla, že mezi oblíbené dívky patří ty, které jsou obětavé, kamarádské, pomáhají slabším žákům. Žalovat chodí dívky i chlapci ve stejné míře, ale většinou ti samí. Většinou chodí žalovat o přestávkách, když mám dozor. Vliv dospělého člověka, zejména učitele v této třídě je velký. Souhlasím s Pavlem Řičanem (2006, s. 149), kde uvádí, *„že je dítě na počátku období ve srovnání s dospělým nápadně lehkověrné, důvěřuje rodičům i učiteli na slovo, nepochybuje ani o pronesené hrozbě žertem. Doslova vzhlíží k autoritě.“* Naše škola absolvuje různé mimoškolní aktivity, např. Den v terénu, Den dětí a různé týdenní projekty. V měsíci červnu jsme byli na týdenním pobytu na škole v přírodě v Rokytnici nad Jizerou. Měla jsem možnost poznat žáky i při mimoškolních aktivitách.

Klima třídy jsem rozvíjela mimoškolními aktivitami se snahou zapojit rodiče do školních akcí. Výuku jsem se snažila vést pomocí kooperativního učení, které rozvíjí sociální a intelektuální dovednosti. Žáci měli příležitost vyučovat druhé, metodou tzv. partnerského učení. Kladla jsem důraz na přípravu vyučování a kontakt s rodiči. Dělal jsem to, co bylo nejlepší v zájmu dítěte. Práce s dětmi i komunikace fungovala výborně. Třídu 2. A jsem považovala jako velmi soudržnou, kde se dodržují stanovená pravidla.

Klima školní třídy 3. A.

Během školního roku 2015/2016 jsme byli celkem tři vyučující ve třídě 3. A. Jeden vyučující učil český jazyk 8 hodin týdně, druhý anglický jazyk 3 hodiny týdně. Jako třídní učitelka jsem učila zbylé předměty. Komunikace mezi vyučujícími ve 3. A byla na dobré úrovni. Hlavní problém byl v nedostatku času předávat si podstatné

informace ohledně žáků. Jako třídní učitelka jsem vnímala změnu sociálního klimatu ve své třídě. Ve třídě byla proti loňskému roku vyšší soutěživost, zejména u chlapců. Žáci si přáli v matematice více soutěživé práce, myslím si, že to bylo způsobeno tím, že oba vyučující zadávali více soutěživých činností, které pak žáci vyžadovali i v dalších předmětech. Důvodem mohlo být i srovnávání žáků mezi sebou v hodnocení, protože vyučující říkají žákům klasifikaci veřejně. Dalším důvodem změny klimatu ve třídě mohla být rozdílnost osobností učitelů a věková rozdílnost vyučujících. Kázeň během vyučování byla zpočátku třetí třídy stejná jako ve druhé třídě. Ke konci prvního pololetí byla školní pravidla dodržována jen částečně. Došlo k tomu, že byla snížena kázeň ve třídě. Přesto považuji třídu za soudržnou.

Klima školní třídy 4. A.

Školní rok 2016/2017 zůstává ve třídě 4. A stejný jako v loňském roce. Střídají se zde tři stejní vyučující jako ve 3. A. Žáci si již zvykli na časté střídání učitelů. Více vyučujících ve třídě jim připadá jako norma. Sociální klima je srovnatelné s loňským rokem. Dochází zde k vyšší soutěživosti s nedodržováním některých pravidel. Komunikace s vyučujícími je také stejná jako ve třetí třídě, každý učitel si „odučí“ své hodiny zde a pak jde učit do jiné třídy. Vzhledem k tomu, že jsem třídní učitelkou, měla bych se dozvídat informace o žácích a řešit pokud možno problémové situace co nejdříve. Bohužel některé důležité skutečnosti jsou mi sdělovány se zpožděním od vyučujících nebo přímo od žáků. V tomto případě se jedná o komunikační bariéru, která může vést k nepochopení či nedorozumění mezi všemi vyučujícími v jedné třídě.

Řešení problémů

Nyní se pokusím najít řešení problémů, které vznikly střídáním více než dvou učitelů ve třetí a nadále čtvrté třídě, zároveň s aktivitami ke zvolenému řešení situace. Snížit soutěživost ve třídě může pomoci snížení soutěživých činností, nesrovnávat žáky mezi sebou, tedy nesdílet klasifikaci žáků veřejně. Snížit soutěživost by mohlo kooperativní vyučování, tedy více skupinové práce. Zlepšení kázně ve třídě pomůže nejen tvorba školních pravidel žáky a učitelem, ale především důslednost všech učitelů docházejících do jedné třídy při jejich dodržování.

Ke zlepšení komunikace mezi vyučujícími v jedné třídě je důležité mít více času na předávání informací o žácích a sociálním klimatu ve třídě. K těmto všem řešením, ať ke snížení soutěživosti, zlepšení kázně či dodržování pravidel a zlepšení komunikace či spolupráce mezi učiteli ve třídě, záleží hlavně na učitelích, na jejich vzájemné komunikaci. Ke zjištění atmosféry ve třídě se mi osvědčilo zařazovat ve své třídě jednou týdně třídnické hodiny vždy v pátek poslední hodinu. Žáci nesedí v lavicích, ale v kruhu na koberci, včetně vyučující. Zahajujeme rekapitulací uplynulého týdne, kdy každý žák řekne své dojmy, postřehy. Žáci sdělují, za co by pochválili či naopak, pokud cítí nějakou křivdu, mají možnost se svěřit ostatním. Žák, který je v pozici negativní, vyjádří se k postiženému spolužákovi, proč tak jednal a případně se omluví, aby se negativa neopakovala. Během třídnických hodin řešíme aktuální problémy, které se vyskytují uvnitř skupiny. Často využíváme při hledání tématu či řešení problému brainstorming a hlasování. Dalšími technikami třídnických hodin jsou volné psaní, hraní scének. Ke zlepšení komunikace mezi všemi vyučujícími ve třídě je významná spolupráce těchto učitelů. K vytvoření dobré spolupráce je výhodná týmová výuka mezi vyučujícími, tedy propojení některých předmětů. Potřebné je společné plánování výuky, kdy učitelé působí jako facilitátoři (podporovatelé). Během spolupráce mezi vyučujícími i týmové výuce by neměla chybět pravidelná reflexe a vyhodnocování průběhu spolupráce.

Vyhodnocení akčního výzkumu

Po nalezení a uvědomění si problémů, které vznikly střídáním více učitelů ve své třídě, jsem se snažila o zlepšení situace. Všechny pedagogy, kteří učí v jedné třídě, by měl spojovat společný cíl. Především podporovat zkvalitnění výuky, aktivita žáků, důsledné řešení výchovných problémů, práce na osobnostním a sociálním rozvoji žáků. Z výše uvedeného vyplývá, že se musí snažit o zlepšení klimatu ve třídě všichni aktéři.

Jak se změnilo klima, když učitelé spolu více mluvili? Na základě zhoršené kázně ve třídě, hlavně nedodržováním třídních pravidel jsme začali pracovat všichni tři vyučující na společné kooperaci. Když jsme všichni vyučující působící v jedné třídě spolu začali více komunikovat, měli jsme zájem na zlepšení klimatu ve třídě, výsledky byly viditelné. Změnu v sociálním klimatu jsem neočekávala ze dne na den, ale v řádu měsíců. Obrat ve zlepšení klimatu jsme

pocítli všichni vyučující, již po dvou měsících. Konkrétně se změna projevila v chování žáků, zejména v respektování pravidel. Všichni vyučující působící v jedné třídě se scházíme dvakrát týdně na krátkou schůzku. Zde sdílíme informace o žácích a naší vzájemné spolupráci.

8.3 I. Etapa výzkumu

Výzkum má ověřit, zda existuje nějaký významný vliv na klima třídy při střídání tří učitelů ve třetích třídách. Jestli klima třídy v daných ročnících je v běžných hodnotách či nikoli. Vybrala jsem dvě třídy, v kterých se střídali tři vyučující. První třída 3. A působila jako klidná, druhá třída 3. B byla hodnocena třídní učitelkou jako problémová. Hlavním cílem této etapy bylo zjistit, zda byl významný rozdíl v sociálním klimatu v těchto dvou třídách. Výzkum jsem aplikovala na ZŠ Bedřicha Hrozného v Lysé nad Labem koncem školního roku 2015/2016. V této etapě se dá předpokládat, že v těchto třídách bude vyšší výskyt třenic, zvláště ve třídě 3. B.

3. A – odpovídalo na otázky celkem 18 dětí (9 chlapců a 9 dívek). Třídní učitelka ve 3. A působí od 2. ročníku. Hodnotí třídu jako klidnou. Jako určitý problém uvádí skupinku děvčat, která navádí ostatní k tomu, s kým se mají a nemají bavit. Do třídy dochází dva žáci s individuálním vzdělávacím programem (IVP), chlapec s „Attention Deficit Hyperactivity Disorder“ (ADHD) - hyperaktivita s poruchou pozornosti a dívka s dysgrafií. Učí zde celkem tři vyučující. Třídní učitelka, dále vyučující českého jazyka s časovou dotací 8 hodin týdně a učitel anglického jazyka s 3 hodinami týdně.

3. B - odpovídalo na otázky celkem 20 dětí (11 chlapců a 9 dívek). Třídní učitelka vyučuje ve 3. B od druhého pololetí 2. ročníku. Je zde čtvrtou třídní učitelkou. Celkem osm dětí má individuální vzdělávací plán. Třída je považována za velmi problémovou. Největší problém vidí učitelka ve skupině šesti chlapců, která narušuje výuku. Jedná se o problematické chování o přestávkách a ve volném čase dětí. Dochází zde často ke rvačkám a třenicím, je zde špatná kázeň. Třídní učitelka s touto třídou dojde do konce školního roku a pak odchází do vytouženého důchodu. Vyučují zde celkem tři učitelky, jedna učitelka učí prvouku a tělesnou výchovu, tedy pět hodin týdně, další anglický jazyk tři hodiny týdně a ostatní předměty třídní učitelka.

Tabulka č. 1 Souhrn porovnání aktuální formy 3. A s pásmem běžných hodnot

Klima třídy	Pásmo běžných hodnot	Proměnná	Zjištěný stav ve 3. A
1. spokojenost	10,0-14,4	+	9,66
2. třenice	6,9-13,1	-	10,45
3. soutěživost	9,7-14,8	-	12,18
4. obtížnost	6,2-11,1	-	8,9
5. soudržnost	6,4-12,9	+	10,18

Tabulka č. 2 Souhrn porovnání aktuální formy 3. B s pásmem běžných hodnot

Klima třídy	Pásmo běžných hodnot	Proměnná	Zjištěný stav ve 3. B
1. spokojenost	10,0-14,4	+	11,66
2. třenice	6,9-13,1	-	13,42
3. soutěživost	9,7-14,8	-	13,38
4. obtížnost	6,2-11,1	-	9,5
5. soudržnost	6,4-12,9	+	9,09

1/ Spokojenost ve třídě - zjišťuje vztah žáků k jejich třídě, míru uspokojení z pobytu ve škole, jejich pohodu. Z tabulky č. 1 i 2 vyplývá, že aritmetický průměr spokojenosti ve 3.A je mírně pod hranicí běžných hodnot, ve druhé třídě je v pásmu běžných hodnot. Rozdíl míry spokojenosti v obou třídách je o 2 body. Obě třídy jsou v míře spokojenosti průměrné, střídání více vyučujících nemá tedy výrazný vliv.

2/ Třenice ve třídě - zjišťují se komplikace ve vztazích mezi žáky, míra a četnost napětí a sporů, rvaček a nevhodného sociálního chování. Třenice v obou třídách jsou v pásmu běžných hodnot, ve 3. B je téměř na hranici 7 bodů.

3/ Soutěživost ve třídě - určují se konkurenční vztahy mezi žáky, míra snah po vyniknutí, prožívání školních neúspěchů. S nárůstem soutěživosti podle Laška (2012, s. 62-63) „narůstá i pocit obtížnosti školního učení. V soutěži si děti porovnávají svoje výkony s ostatními, měří svoje síly. Soutěživost,

prosazování se je důležité pro žákovo sebehodnocení. Klima soutěživosti vytváří na dítě tlak, je-li úspěšné, posiluje se jeho spokojenost ve škole. Jsou-li žáci méně úspěšní a ve třídě se hodně soutěží, je pro ně zátěž. Proto by všichni žáci při soutěžích měli možnost zažít pocit dosažení úspěchu, aby byli motivováni k dalším výkonům. Při porovnávání bodů v obou třídách v soutěživosti, je rozdíl nepatrný a celkově patří výsledky mezi průměrné.“

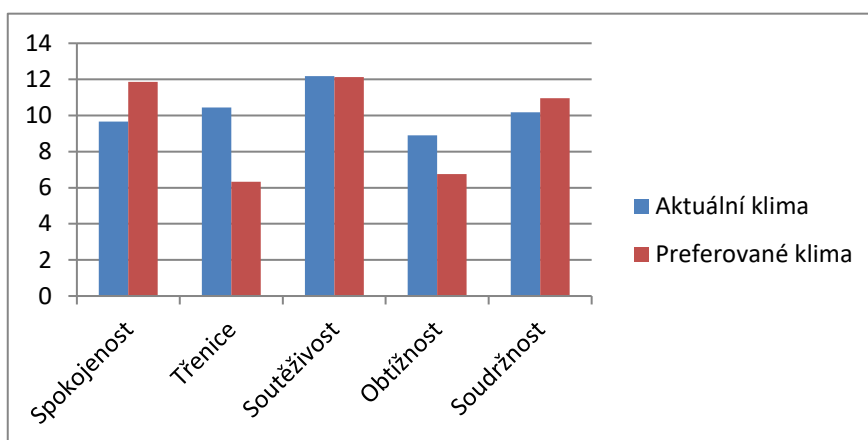
4/ Obtížnost učení - sonduje se, jak žáci prožívají nárok školy, nakolik se jim zdá učení obtížné, namáhavé. Žáci se špatnými známkami vidí ve třídě vyšší soutěživost a obtížnost práce ve škole. Nedostatečná známka snižuje pocit spokojenosti, zvýší počet třenic. Obtížnost učení je pocíťována v obou třídách v pásmu běžných hodnot, téměř v polovině.

5/ Soudržnost třídy - stanovuje se míra kamarádských a nepřátelských vztahů mezi žáky, míra vzájemné solidarity, jednoty dané třídy. Míra soudržnosti ve 3. A je v pásmu běžných hodnot, tak i u druhé třídy. Na vzájemný vztah žáka a učitele působí hodnocení žáka učitelem. Známkování působí na sociální klima školní třídy, má vliv na sebevědomí a sebehodnocení žáků. Sociální klima ve třídě ovlivňuje také skupina neprospívajících žáků. Poruchy žáků se mohou projevit v různé míře. Učitel by měl pátrat po důvodech neúspěchů jeho žáků. V některých případech jde o nevyhovující výchovné prostředí v rodině nebo různé zdravotní problémy. Neúspěchy žáků lze různými prostředky měnit. Vzájemný respekt k druhým, toleranci a pomoc druhým jsou důležitá pravidla, kterými by měli všichni vyučující působící v jedné třídě dbát na jejich dodržování.

Tabulka č. 3 Porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy 3. A

Klima třídy 3. A	Aktuální forma	Preferovaná forma
1. spokojenost	9,66	11,86
2. třenice	10,45	6,33
3. soutěživost	12,18	12,12
4. obtížnost	8,9	6,75
5. soudružnost	10,18	10,95

Graf č. 1 Dotazník MCI: A/P 3.A



Podle porovnání aktuální a preferované formy spokojenost ve třídě 3. A, je poměrně velký rozdíl. Žáci jsou spokojeni pod hranicí běžných hodnot a přáli by si být ve třídě více spokojeni, zejména dívky. Třenice ve třídě je opět velký rozdíl, aktuální 10,45 bodů a preferovaná 6,33 bodů. Velmi výrazný rozdíl ukazuje, že si žáci přejí snížit třenice ve své třídě. Jak bylo řečeno třídní učitelkou, ve třídě je skupina děvčat, mezi kterými dochází k rozbrojům. Protože víme, které dívky to jsou, můžeme usilovat jejich spokojenost zvýšit a třenice snížit.

Soutěživost ve třídě je poměrně vysoká, úspěšní žáci zejména chlapci si přejí více soutěživé práce, rozdíl mezi aktuální a preferovanou formou je pouze 0,06 bodu.

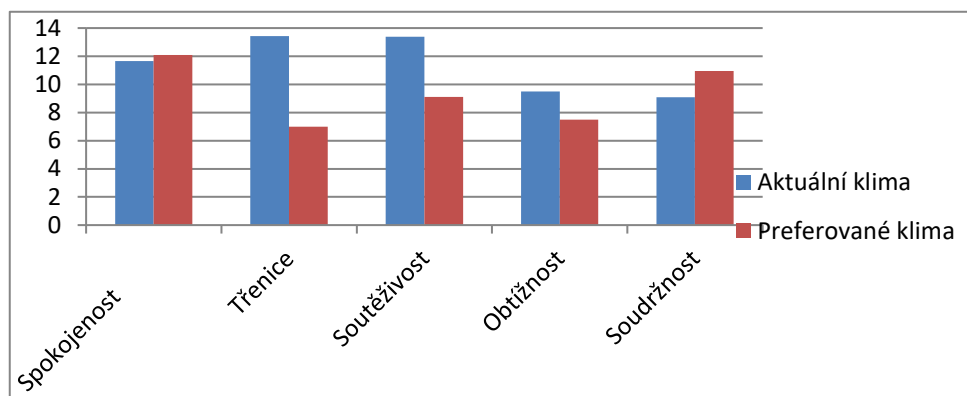
Obtížnost učení je preferovaná forma vyšší než aktuální, jedná se o rozdíl až 2,15 bodů. Autoři dotazníku upozorňují, že průměrování této složky klimatu nic zásadního nevypovídá. Vysoká hodnota, například 13 bodů, by ukazovala nepřiměřenou obtížnost, ale zde je aktuální hodnota 8,9 bodů.

Soudržnost třídy rozdíl mezi aktuální a preferovanou formou není velký, jedná se o 0,77 bodu. Stav by mohl být rozhodně lepší.

Tabulka č. 4 Porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy 3. B

Klima třídy 3. B	Aktuální forma	Preferovaná forma
1. spokojenost	11,66	12,09
2. třenice	13,42	7
3. soutěživost	13,38	9,11
4. obtížnost	9,5	7,5
5. soudržnost	9,09	10,94

Graf č. 2 Dotazník MCI A/P 3. B



Míra spokojenosti ve 3. B je celkem vysoká. Třenice ve třídě vnímají žáci jako výrazné a žáci si přejí její snížení. To je nezbytné změnit co nejdříve. Vysoké třenice vnímají ve třídě chlapci i dívky. Soutěživost je opět velmi vysoká, žáci si ji přejí snížit, obtížnost je nízká. Soudružnost třídy je potřeba zvyšovat, rozdíl mezi aktuální a preferovanou formou je 1,85 bodů, žáci mají potřebu posilování soudružnosti.

Těmto respondentům, tedy nyní žákům 4. A a 4. B jsem zadala během prvního pololetí 2016/2017 anketu. Důvodem zadání ankety bylo zjištění, jak vnímají střídání více vyučujících sami žáci ve své třídě. Zda by si přáli, aby je učil jeden či více vyučujících.

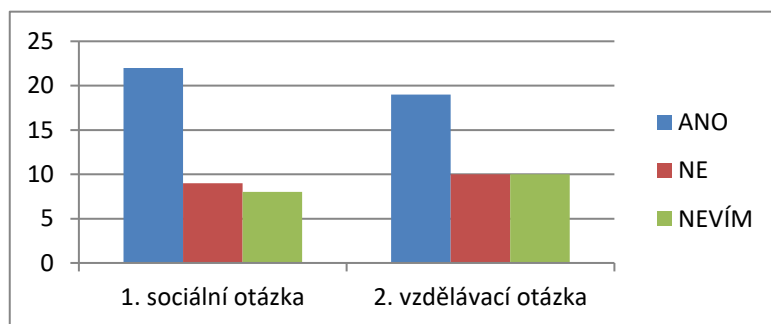
Krátká anketa pro žáky 4. třídy:

1. Sociální otázka: „Abych se těšil /la do školy, měl by naši třídu učit jen jeden učitel.“
ANO / NE / NEVÍM

2. Vzdělávací otázka: „Lépe by se mi učilo, kdybychom měli na všechny předměty jen jednoho vyučujícího.“ ANO / NE / NEVÍM

Celkem odpovídalo 39 žáků.

Graf č. 3 Odpovědi žáků na anketu



Ze získaných odpovědí žáků vyplývá, většina by si přála, aby je vyučoval jen jeden učitel. Na druhou stranu v první otázce zhruba třetina žáků nevěděla odpověď, je to způsobeno tím, že děti nemají dostatek zkušeností. Jen jednoho vyučujícího měli v první a druhé třídě, pak ve třetí třídě se střídají vyučující a děti to berou jako samozřejmost. Z rozhovoru se sledovanými žáky jsem zjistila, že střídání vyučujících žáci přijímají jako normu. Myslí si, že se vyučující ve třetích třídách střídají ve všech školách.

Shrnutí výzkumu:

V obou třetích ročnících se daly předpokládat zvýšené třenice. Výsledky odhalily nejen zvýšení třenic v obou třídách, ale i zvýšení soutěživosti. Zvýšení soutěživosti jsem nepředpokládala. Zvýšení těchto položek může být důsledkem častého střídání více vyučujících. Výsledky sledovaných činitelů v porovnání formy aktuální s pásmem běžných hodnot vyšly jako průměrné v obou třetích třídách. Avšak během porovnání formy aktuální a preferované ukazují třenice velmi vysoké hodnoty. Žáci v obou třídách zažívají hodně třenic a přáli by si zlepšení této situace. Vysoká soutěživost vyšla také v obou třídách, žáci 3. B by si přáli méně soutěživé práce, méně porovnávání výkonů. Zatímco žáci 3. A hlavně chlapci by na soutěživé práci moc neměnili. Soudružnost by si žáci přáli zlepšit v obou třídách. Žáci méně prospívající

měli vysoké hodnoty v obtížnosti učení, namáhavosti učení, ale také pociťovali více soutěživosti. Také tichým, neprůbojným dětem vadí třenice ve třídě.

Všechny odpovědi dětí jsou přínosem pro učitele, protože je nutí k zamyšlení nad jejich prací, co by měli vylepšit, co udělat lépe atd. Ale vzhledem k tomu, že se v těchto třídách střídá vícero učitelů, je náprava v klimatu třídy složitější. Je nutností, zejména ve 3. B, větší spolupráce mezi učiteli. Problémem může být rozdílnost vyučovacích stylů, ve vysokých třenicích může mít svou úlohu nedodržování pravidel, tedy nedůslednost některých učitelů při dodržování pravidel třídy. Výsledky odpovědí z ankety jsou určitě přínosné, osvětlují, jak cítí časté střídání učitelů ve svých třídách samotní žáci.

8.4 II. Etapa výzkum

8.4.1 Charakteristika výzkumného prostředí

Základní škola Čelákovice Kostelní – Kamenka

ZŠ Čelákovice Kamenka je škola se Školním vzdělávacím programem ŠVP

Škola vzájemného porozumění, motivační název: „*Každé dítě je rádo tam, kde cítí, že je vítáno.*“ Škola je umístěna v klidné části města v blízkosti parku a řeky Labe. Areál

školy je tvořen moderní budovou s jídelnou, starší budovou školy a tělocvičnou.

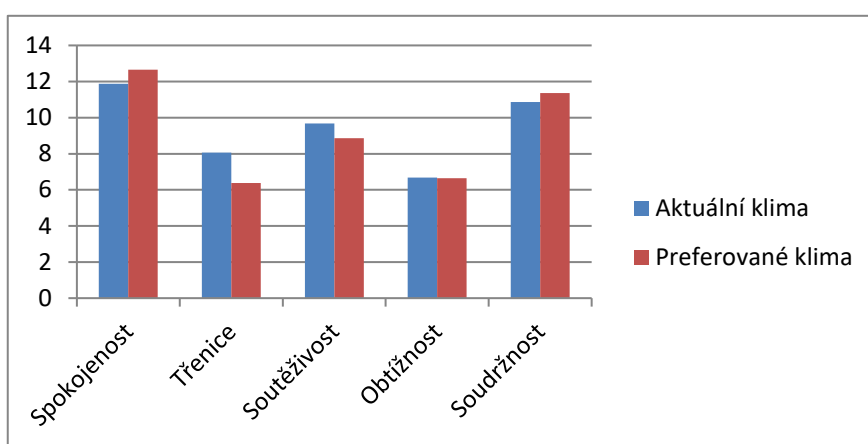
Škola poskytuje vzdělání od 1. do 9. ročníku s kapacitou 650 žáků a školských zařízení – školní jídelnou a školní družinou.

Třídu 3. A navštěvuje celkem 19 dětí. Učí zde celkem dva vyučující, třídní učitelka od 2. třídy učí všechny předměty mimo tělesné výchovy. Tělesnou výchovu učí druhá učitelka. Třídní učitelka popisuje chlapce ve své třídě jako hyperaktivní, prý zde často vznikají rvačky.

Tabulka č. 5 Dotazník MCI porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy 3. A - Kamenka

Klima třídy 3. A	Aktuální forma	Preferovaná forma
1. spokojenost	11,87	12,66
2. třenice	8,06	6,38
3. soutěživost	9,68	8,86
4. obtížnost	6,68	6,65
5. soudržnost	10,87	11,36

Graf č. 4 – Dotazník MCI porovnání A/P formy klimatu 3. A Kamenka

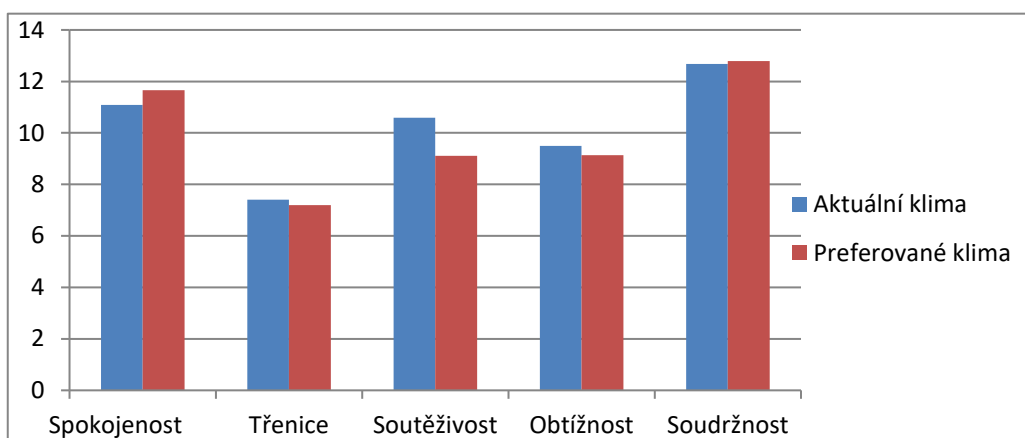


Třídu 3. C navštěvuje 25 dětí, třídní učitel zde vyučuje od 2. třídy. Učí zde ještě učitelka jednou týdně hodinu hudební výchovy. Třídní učitel hodnotí třídu jako velmi soudržnou, klidnou. Jezdí s dětmi každý rok na týdenní pobyt na hory.

Tabulka č. 6 Dotazník MCI porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy 3.C - Kamenka

Klima třídy 3. C	Aktuální forma	Preferovaná forma
1. spokojenost	11,09	11,66
2. třenice	7,4	7,2
3. soutěživost	10,59	9,11
4. obtížnost	9,5	9,13
5. soudržnost	12,68	12,79

Graf č. 5 Dotazník MCI porovnání A/P formy klimatu 3. C



Základní škola J. A. Komenského Čelákovice

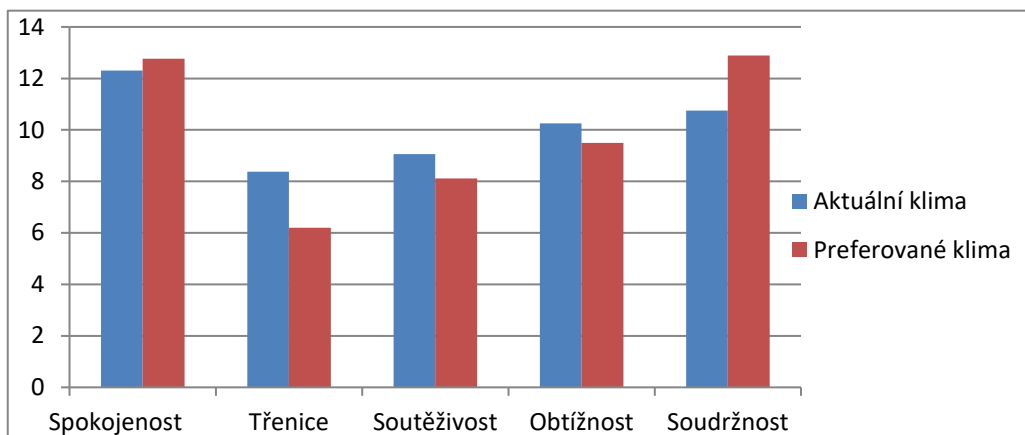
ZŠ Komenského Čelákovice je moderní budova s atriem v centru města, množstvím zeleně uvnitř i vně. Je zde 10 specializovaných učeben, 2 tělocvičny, hřiště, školní družina a jídelna. Název ŠVP: Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání, kapacita školy je 700 žáků.

Třída 3. A je v počtu 25 žáků. Celkem zde vyučují tři učitelé. Jedna vyučující učí hudební výchovu a tělesnou výchovu, druhá anglický jazyk a třetí třídní učitelka ostatní předměty. Třídní učitelka si stěžuje na žáky, že během vyučování nedávají pozor, povídají si v hodině. Do třídy dochází asistentka pedagoga k chlapci s ADHD, další dítě má lehké mentální postižení. Učitelka říká, že vyučování je narušeno paní asistentkou, která je u hyperaktivního chlapce.

Tabulka č. 7 Dotazník MCI porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy 3.A - J. A. Komenského

Klima třídy 3. A	Aktuální forma	Preferovaná forma
1. spokojenost	12,31	12,76
2. třenice	8,37	6,2
3. soutěživost	9,06	8,11
4. obtížnost	10,25	9,5
5. soudržnost	10,75	12,89

Graf č. 6 Dotazník MCI porovnání A/P formy školního klimatu 3. A



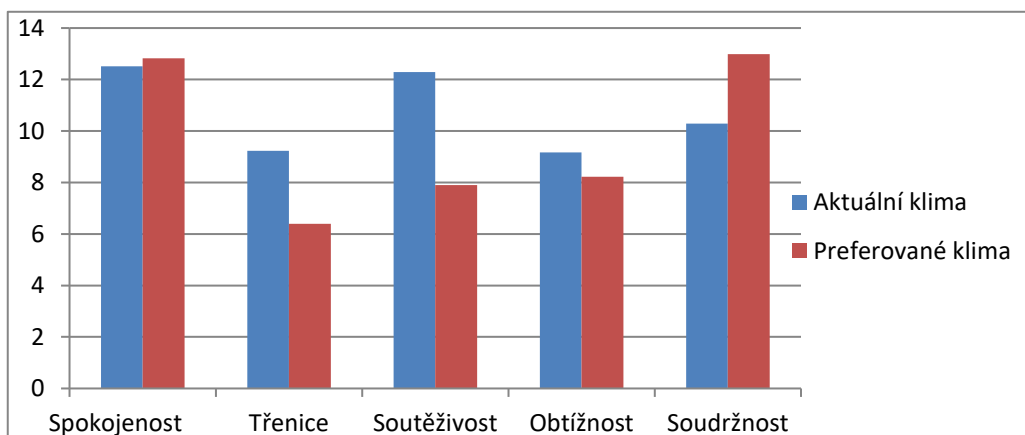
Třidu 3. D navštěvuje celkem 24 žáků. Střídají se zde tři vyučující. Jeden učitel učí český jazyk, druhý hudební a tělesnou výchovu a třetí je třídní učitelka, která učí zbylé předměty. Třídní učitelka popisuje třídu jako slabou, co se týká učiva. Někteří jedinci jsou velmi dobří, někteří naopak slabší. Je zde jeden chlapec s lehkou mozkovou dysfunkcí, k němu dochází na určité hodiny asistentka pedagoga.

Tabulka č. 8 Dotazník MCI porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy 3.D

J. A. Komenského

Klima třídy 3. A	Aktuální forma	Preferovaná forma
1. spokojenost	12,51	12,83
2. třenice	9,23	6,4
3. soutěživost	12,29	7,9
4. obtížnost	9,17	8,22
5. soudržnost	10,29	12,99

Graf č. 7 Dotazník MCI porovnání A/P formy školního klimatu 3.D



Základní škola Bedřicha Hrozného v Lysé nad Labem

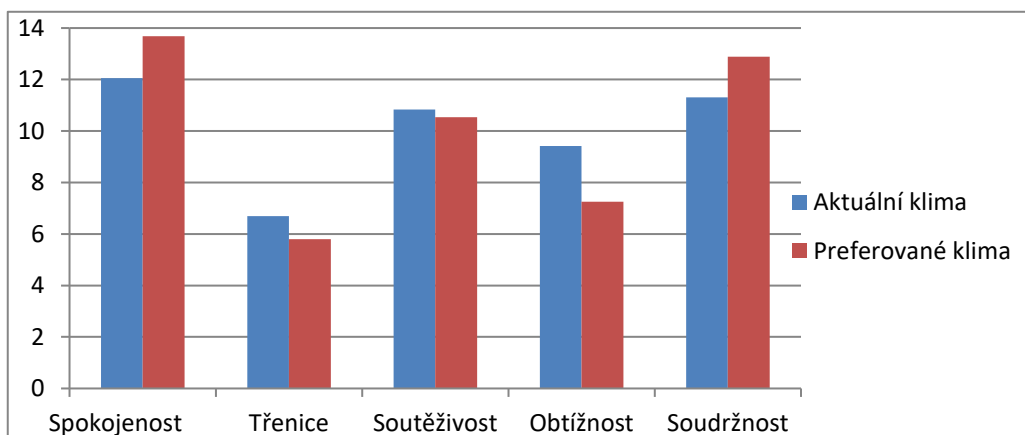
Základní škola Bedřicha Hrozného v Lysé nad Labem je městská škola rodinného typu s dlouholetou tradicí, je umístěna na náměstí B. Hrozného. Poskytuje základní vzdělání žákům od 1. až do 9. ročníku. Škole byl MŠMT udělen čestný titul „Základní škola Bedřicha Hrozného v Lysé nad Labem“. Mottem školy je: „Škola – dílna lidskosti.“

Třidu 3. B učí třídní učitelka od začátku 3. třídy, dochází sem 20 žáků. Střídají se zde dva vyučující, jeden vyučující učí anglický jazyk, ostatní předměty učí třídní učitelka.

Tabulka č. 9 Dotazník MCI porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy 3. B- B. Hrozného

Klima třídy 3. B	Aktuální forma	Preferovaná forma
1. spokojenost	12,05	13,68
2. třenice	6,7	5,8
3. soutěživost	10,84	10,54
4. obtížnost	9,42	7,26
5. soudržnost	11,31	12,89

Graf č. 8 Dotazník MCI porovnání A/P formy školního klimatu 3. B

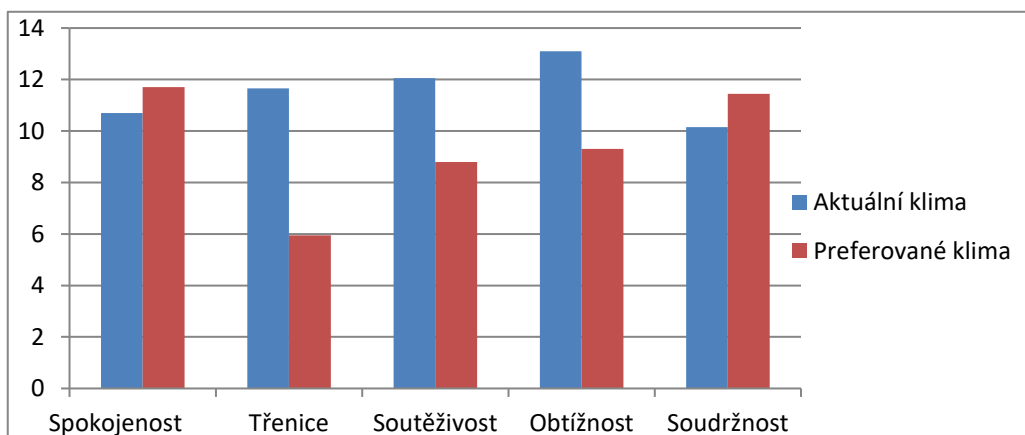


Třidu 3. C učí třídní učitelka od 1. třídy do současnosti. Celkem je zde 21 žáků. Střídají se zde tři vyučující, jeden učí anglický jazyk, druhý tělesnou výchovu a ostatní předměty třídní učitelka. Třídní učitelka svou třídu hodnotila jako neklidnou. Třída se proti první a druhé třídě negativně změnila. Změnou je nerespektování třídních pravidel, časté rozepry mezi chlapci. Důvodem může být podle učitelky její častá nemocnost a střídání různých učitelů v její nepřítomnosti.

Tabulka č. 10 Dotazník MCI porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy 3. C – B. Hrozného

Klima třídy 3. C	Aktuální forma	Preferovaná forma
1. spokojenost	10,7	11,7
2. třenice	11,65	5,95
3. soutěživost	12,05	8,8
4. obtížnost	13,1	9,3
5. soudržnost	10,15	11,45

Graf č. 9 Dotazník MCI porovnání A/P formy školního klimatu 3. C – B. Hrozný



8.4.2 Shrnutí II. Etapy výzkumu - vyhodnocení

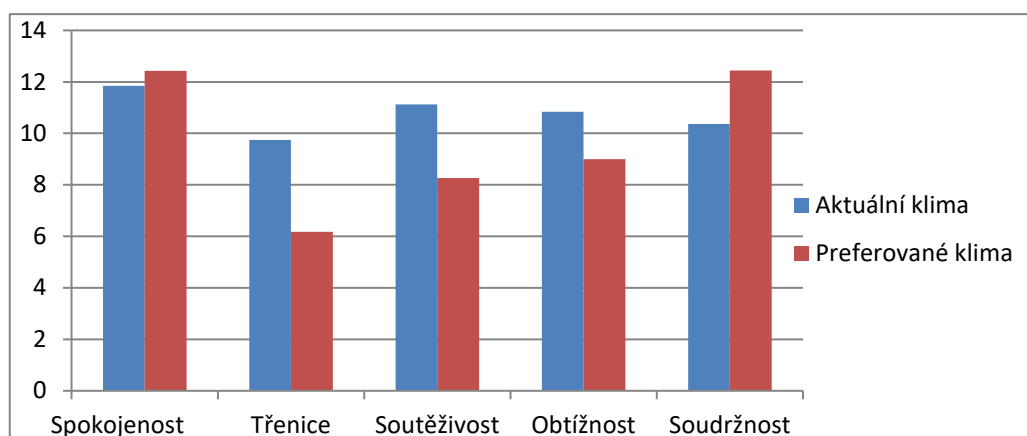
Dotazníkové šetření 3. třídy

Z dotazníkového šetření, které proběhlo na dotazníkovém šetření na třech základních školách, v šesti třídách v jednom školním roce 2016/2017, jsem získala velké množství dat. Porovnávala jsem jednotlivé hodnoty v aktuální a preferované formě ve třídách, kde učí jeden až dva vyučující. Hodnoty jsou uvedeny v bodech. Tento postup jsem provedla i ve třídách se třemi a více vyučujícími. Pak jsem jednotlivé položky porovnávala.

Tabulka č. 11 Dotazník MCI průměrných hodnot klimatu 3. ročníků, ve kterých vyučují 3 a více učitelů

Klima tříd	Aktuální forma	Preferovaná forma
1. spokojenost	11,84	12,43
2. třenice	9,75	6,18
3. soutěživost	11,13	8,27
4. obtížnost	10,84	9,00
5. soudržnost	10,36	12,44

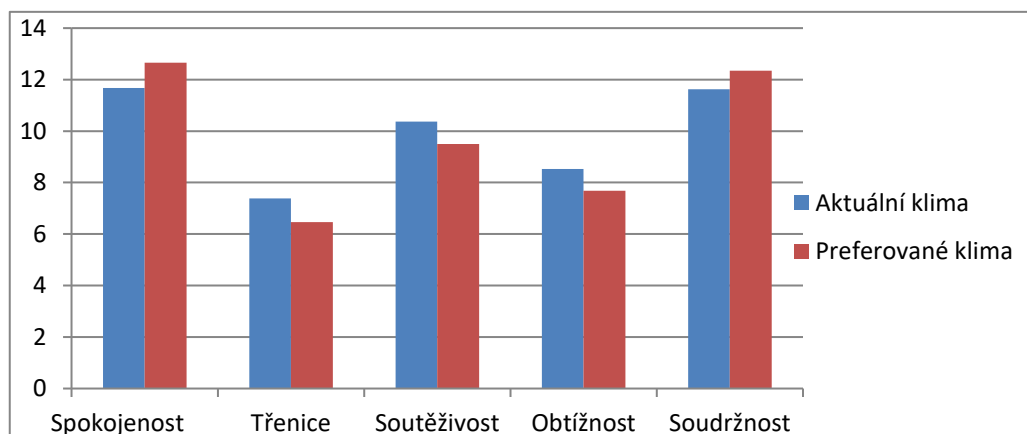
Graf č. 10 Dotazník MCI souhrn průměrných hodnot třech ročníků, ve kterých vyučují tři a více učitelů



Tabulka č. 12 Dotazník MCI průměrných hodnot klimatu 3. ročníků, v kterých vyučuje jeden až dva učitelé

Klima tříd	Aktuální forma	Preferovaná forma
1. spokojenost	11,67	12,66
2. třenice	7,38	6,46
3. soutěživost	10,37	9,5
4. obtížnost	8,53	7,68
5. soudržnost	11,62	12,34

Graf č. 11 Dotazník MCI souhrn průměrných hodnot klimatu 3. tříd, v kterých vyučuje jeden až dva učitelé



Spokojenost ve třídě: Ze zjištěných položek je viditelné, že jsou žáci průměrně spokojeni ve všech třídách, ale samozřejmě žáci by si přáli být více spokojeni. Ve spokojenosti tedy není žádný významný rozdíl mezi třídami, kde učí jeden nebo dva učitelé či tři a více učitelů.

Třenice: Velký rozdíl mezi sledovanými skupinami jsou třenice. Ve třídách s jedním či dvěma vyučujícími třenice jsou mezi aktuální a preferovanou formou rozdíl jen 0,92 bodu. Žáci si přejí méně třenic. Zatímco ve třídách s více než třemi vyučujícími jsou třenice poměrně vysoké, aktuální forma 9,75 bodů a preferovaná forma 6,18 bodů, tedy rozdíl činí až 3,57 bodů.

Soutěživost: V porovnání tříd je soutěživost vyšší ve třídách se třemi a více vyučujícími, je zde nadprůměrná. Jde o to, že je velký rozdíl mezi aktuální formou 11,13 bodů a preferovanou formou 8,27 bodů. Rozdíl je 2,84 bodů, žáci by chtěli méně soutěží, méně porovnávání výsledků. Ve třídách s jedním či dvěma vyučujícími je aktuální forma také poměrně vysoká, tedy 10,37 bodů a preferovaná forma 9,5 bodů. Tedy rozdíl činí 0,87 bodu, to ukazuje, že ve třídách dochází k soutěžím a porovnávání výsledků, ale žákům to až tak nevadí.

Obtížnost: Obtížnost učení prožívají žáci také rozdílně. Ve třídách s více jak třemi vyučujícími vyšla obtížnost v aktuální formě 10,84 bodů a žáci by si přáli snížit obtížnost na 9,00 bodů; rozdíl činí 1,84 bodů. Ve třídách s jedním či dvěma vyučujícími je obtížnost v aktuální formě 8,53 bodů a žáci si opět přejí snížit obtížnost učení na 7,68 bodů. Rozdíl mezi faktory je 0,85 bodů, což si myslím, že je ve třetím ročníku normální. Čapek (2010) upozorňuje, že průměrování této složky klimatu nic podstatného nevyovídá.

Soudružnost: Co se týká soudržnosti, žáci by si přáli být ve třídě soudržnější. Soudržnost třídy ve třídách se 3 a více vyučujícími: aktuální 10,36 bodů; preferovaná 12,44 bodů. Jde o dobrý stav, který si přejí žáci zlepšit. Třídy s jedním či dvěma vyučujícími: aktuální 11,62 bodů; preferovaná 12,34 bodů. Zde je výborný stav, který si žáci přejí ještě zlepšit.

Rozhovory s vyučujícími

Nyní budu reflektovat rozhovory s vyučujícími. Nejdříve popíši rozhovory s učiteli ze tříd, kde se střídali jeden až dva vyučující. Pak budou následovat rozhovory s učiteli ze tříd se třemi a více vyučujícími.

Ve sledovaných třech třídách, kde se střídají jeden až dva vyučující, jsem se setkala často s tím, že třídní učitelé svou třídu chválili jako soudržnou. Učitel 3. C ze ZŠ Čelákovice Kamenky měl nejlepší sociální klima ze všech, žáci jsou ve své třídě spokojeni a ani by klima neměnili. Za spokojeností a vysokou soudružností třídy vidí učitel mimoškolní každoroční týdenní pobyty žáků na horách a klidné povahy žáků. Podle mého názoru má velkou roli u žáků mužská autorita. V další sledované třídě 3. A v Čelákovících Kamence na základě vyjádření třídní učitelky jsou ve třídě hyperaktivní chlapci a často ve třídě vznikají rvačky. Až na vznik třeň hodnotí třídu mezi dobrou. Ve třídě 3. B v Lysé nad Labem ZŠ Bedřicha Hrozného třídní učitelka řadí třídu jako hodně aktivní, zvýšení soudružnosti přizpůsobuje pracovní aktivity ve vyučování, zařazuje týmovou výuku. Každým rokem jezdí se svou třídou na týdenní pobyty, podporuje mimoškolní aktivity. Sociální klima, jak ho hodnotí třídní učitelé, se shoduje s daty dotazníků MCI.

Rozhovor vyhodnocení s třídními učiteli ve třetích třídách, kde učí tři vyučující a více, nyní budu charakterizovat. Ve třídě 3. A z Čelákovice ZŠ J. A. Komenského si třídní učitelka stěžuje na kázeň ve své třídě. Dle jejího vyjádření žáci nerespektují třídní pravidla, která si s nimi stanovila na začátku školního roku, navíc je vyučování narušeno hyperaktivním chlapcem. Kolektiv žáků je podle paní učitelky nesoudržný, prý se zde učí obtížně. Jeden z důvodů vidí v počtu omezení odučených hodin v její třídě. Vzhledem k hyperaktivitě chlapce, špatné kázni ve své třídě učitelka s dětmi nejezdí na výlety ani žádné pobyty. Učitelka hodnotí třídu jako nejhorší, jakou měla. Velmi malá soudržnost a špatná kázeň přispívá k tomuto názoru. Třída 3. D v Čelákovících ZŠ J. A. Komenského je podle třídní učitelky méně soudržná, slabší ohledně učiva. Jak bylo řečeno výše, i zde dochází paní asistentka k žákovi s lehkou mozkovou dysfunkcí. Třídní učitelka vidí svou třídu jako méně soudržnou, ve třídě je hodně neshod mezi žáky, které často řeší. Ve třídě 3. C v ZŠ Lysé nad Labem B. Hrozného na základě vyjádření třídní učitelky

vznikají od 3. třídy hádky zejména mezi chlapci. Dva chlapci mají podpurné vzdělávání. Na základě rozhovorů s učiteli ve třídách se třemi a více vyučujícími je ve třídách snižena soudržnost, ale podle výsledků dotazníků jsou hodnoty v pásmu běžných hodnot. Z výše uvedených rozhovorů vyplývá, že učitelé působící sami ve svých třídách či dva učitelé v jedné třídě jsou spokojenější a svou třídu hodnotí kladně. Naopak učitelé ve třídách se třemi a více učiteli nejsou ve svých třídách spokojeni.

Zadané otázky k rozhovorům s třídními učiteli třetích ročníků ZŠ:

1. Co podle vás ovlivňuje zásadním způsobem klima třídy.

Všichni tito učitelé odpovídali, že střídání učitelů ve třetím ročníku má vliv na klima třídy.

2. Jaký je váš názor na střídání více učitelů ve třetím ročníku?

Všichni učitelé se shodli, že střídání má určitě negativní vliv na žáky. Vyučující nedokázali říci, jaký negativní dopad má časté střídání, ale říkali, že časté střídání učitelů v jedné třídě není pro žáky dobré. Učitelé neuměli přesně specifikovat, jaký vliv má na žáky časté střídání učitelů.

3. Jak ovlivňuje střídání více učitelů ve třetím ročníku ZŠ klima třídy?

Vždy se jedná o komunikační problém, který vyplývá z osobností učitelů a žáků.

4. Jaká opatření by podle vás vedla ke zlepšení školního klimatu v případě většího počtu učitelů ve třídě?

Jako vhodná opatření třídní učitelé navrhovali zvat netřídní učitele na mimoškolní aktivity. Provádět aktivity společně s žáky. Dalším návrhem bylo propojování předmětů, například propojení anglického jazyka a vlastivědy či přírodovědy, tvoření slovních úloh s porozuměním v hodinách českého jazyka atd. Učitelé také navrhovali, aby se všichni vyučující působící v jedné třídě pravidelně scházeli jednou či dvakrát týdně a sdíleli informace o žácích.

Návrh opatření při ovlivňování a zlepšování klimatu třídy

Klima školní třídy lze měnit, ale musíme si rozvrhnout postup s několika kroky. Prvním krokem je zaregistrovat požadovaný stav, tedy co by si žáci přáli ve své třídě změnit. Je možné použít techniku rozhovoru v českém jazyce nebo v třídnické hodině technikou volného psaní na zadané téma či pomocí dramatizace či použít dotazník MCI. Po nějaké době (asi dva týdny) je potřebné zjistit, jaký je současný stav, tedy jak žáci vidí svou třídu tady a teď. Vyučující by měl aktuální a preferovaný stav porovnat a stanovit rozdíly. Aktuální stav by neměl brát na lehkou váhu, měl by stanovit problémy klimatu. Problémy jsou při použití dotazníku dobře identifikovány. Potřebné je zaměřit se na problém, který by bylo potřeba změnit k lepšímu. Promyslet výchovné postupy, kterými lze dosáhnout zlepšení. Realizace změn v klimatu třídy empaticky a promyšleně. Hlavně je důležité si uvědomit, že vše chce svůj čas, nemůžeme dělat změny v klimatu třídy krátkodobě. Učitel pak pozoruje následky zásahů, vyhodnocuje změny. Čáp a Mareš (2007) nabízejí několik námětů na zlepšení klimatu třídy. Ke vztahům mezi žáky ve třídě autoři doporučují, abychom se snažili o vzrůstající soudružnost třídy, měla by převažovat pozitivní zaměření třídy. Dále organizovat i akce mimo školu, aby se žáci i učitelé poznali v jiných sociálních kontextech. Zařazovat do vyučování spíše spolupráci než soutěžení, tedy více skupinové práce. Neméně důležité je vylučovat ze života třídy projevy agrese a šikany. K zájmu o průběh vyučování by měli učitelé učinit vyučování zajímavějším a zařazovat úlohy ukazující praktičnost. Pro klid a pořádek ve třídě je potřeba postupně odstraňovat cílené rušení výuky. Zároveň je potřeba pozorovat reakce učitelů a žáků a průběžně vyhodnocovat účinnost zásahů. Zjišťovat, nakolik jsou změny zafixovány, a podporovat snahu udržet dlouhodobé změny k lepšímu. Uvedené návrhy se ve velké míře shodují s návrhy z rozhovorů s třídními učiteli na zlepšení klimatu třídy s více vyučujícími.

9 Shrnutí praktické části

V úvodu praktické části jsem se zaměřila na výzkumné otázky, na které jsem našla odpovědi pomocí pedagogické metody MCI, rozhovorem s třídními učiteli a krátkou anketou. Výzkumné otázky: Má časté střídání učitelů ve 3. ročníku ZŠ negativní vliv na klima třídy? Jsou žáci 3. ročníků na tuto skutečnost dostatečně připraveni? Jestliže se vyskytují problémy v klimatu 3. ročníků ZŠ, je to způsobeno vyšší frekvencí střídání učitelů?

Jednalo se o výzkum na třech různých školách s různými školními vzdělávacími programy, kde se střídali různí učitelé a žáci. Některé třídy byly klidné, některé naopak akční, živé. K dobrému průměru ve třídách s jedním či dvěma vyučujícími mohla přispět třída 3. C Čelákovice Kamenka s nejlepšími výsledky. Podle výsledků grafů č. 10 a č. 11, byla spokojenost a soudržnost ve všech sledovaných třídách srovnatelná. Takže všichni žáci jsou ve svých třídách spokojeni a soudržní, ale přesto by si přáli být spokojenější. Největší rozdíly se ukázaly v soutěživosti a třenicích. Ve třídách s jedním či dvěma vyučujícími mají žáci méně soutěživosti a méně třenic než ve třídách se třemi a více vyučujícími. Tato skutečnost může ukazovat na to, že ve třídách se třemi a více vyučujícími má negativní vliv na klima třídy. Uvedené problémy mohou být zaviněny špatnou komunikací mezi vyučujícími v jedné třídě, různým vyučovacím stylem učitelů, různými osobnostmi či rozdílným věkem učitelů.

Jestliže se vyskytují problémy v klimatu 3. ročníků ZŠ, je to způsobeno vyšší frekvencí střídání učitelů?

Výzkum jsem provedla náhodným výběrem třetích tříd, kde působili učitelé sami nebo jich vyučovalo v jedné třídě více. Nevyhledávala jsem „problémové nebo vzorové třídy“, ale nepředvídaně se domluvila s vedeními daných škol o dovození provedení výzkumu v jejich školách. Sporné otázky se skutečně objevily ve třídách s více než třemi učiteli.

Velkým přínosem praktické části bylo uvědomění si užitečnosti, jednoduché aplikaci a vyhodnocení dotazníkové metody MCI. Výhodou dotazníku MCI spočívá v přesnosti vyhodnocení. Při zadávání dotazníku bylo nutné vysvětlit žákům zadání některých otázek. Žáci neporozuměli formulaci. To vidím jako určitý nedostatek.

Například někteří žáci nechápali význam slova „pranic“, které znamená rvaček atd. Proto je potřebné některé významy slov dětem vysvětlit. Celkové vyhodnocení obou forem dotazníků je velmi jednoduché. Během aplikace dotazníků ve třídách se žáci mohli přede mnou chovat jinak než před svými učiteli. Třída akční byla přede mnou klidná a obráceně, v klidné třídě se pár jedinců mohlo předvádět. Při vyplňování dotazníků žáci byli různě rozpoloženi, jedna třída po testu, druhá po tělocviku a další po divoké přestávce. Tyto skutečnosti mají vliv na výsledky výzkumu, které jako výzkumník neovlivním. Přesnějších výsledků by mohl dosáhnout školní psycholog, který má více pravomocí a možností. Další použitou metodou je rozhovor s vyučujícími a krátkou anketou. Znázornění výsledků výzkumu jsou přehledné jednoduché tabulky a grafy. I přes tyto nedostatky považuji za nezbytné pracovat s těmito metodami při diagnostice klimatu třídy. Důvodem k tomu je nejen zjištění stavu sociálního klimatu ve své třídě. Ale i možnost zlepšit či napravit sociální klima ve třídě.

K první sondě výzkumu patří akční výzkum, který se zabývá mými zkušenostmi z praxe. Popisovala jsem zde klima školní třídy ve druhém ročníku, kde jsem působila jako jediná učitelka. Pak třetí a čtvrtou třídu, kde se střídali tři učitelé. Snažila jsem se o nalezení všech problémů, které se vyskytovaly při střídání tří učitelů. Hledala jsem možná řešení k vzniklým problémům.

Úkolem I. Etapy výzkumu bylo prověřit, zda existoval vliv na klima při střídání tří vyučujících v jedné třídě. Závěr byl doplněn krátkou anketou. Žáci zde odpovídali na dvě jednoduché otázky. 1. Sociální otázka: „Abych se těšil /la do školy, měl by naši třídu učit jen jeden učitel.“ ANO / NE / NEVÍM

2. Vzdělávací otázka: „Lépe by se mi učilo, kdybychom měli na všechny předměty jen jednoho vyučujícího.“ ANO / NE / NEVÍM

Ze získaných odpovědí žáků vyplývá, že většina přání byla, aby je vyučoval jen jeden učitel. Výsledky výzkumu v porovnání aktuální formy s normou vyšly výsledky téměř v normě. Avšak v porovnání aktuální a preferované formě výsledky odhalily nejen zvýšení třenic v obou třídách, ale i zvýšení soutěživosti. Zvýšení těchto položek může být důsledkem častého střídání více vyučujících.

Úkolem II. etapy výzkumu bylo nejdříve popsání charakteristiky výzkumných prostředí, tedy třech základních škol se šesti třídami třetích ročníků. U každé třídy jsem uvedla základní informace o žácích a pak tabulku s grafem (porovnání aktuální a preferované formy Dotazníku MCI). Hlavní vyhodnocení tříd s jedním až dvěma vyučujícími, s třemi a více vyučujícími v jedné třídě byla opět prezentována tabulkami a grafy. Závěr výzkumu byl doplněn o rozhovory s třídními učiteli a jejich návrhy na zlepšení klimatu tříd se třemi a více učiteli.

10 Závěr

Cílem diplomové práce bylo zjištění, zda časté střídání učitelů ve třetích třídách má negativní vliv na klima třídy. V první a druhé třídě obvykle učí jeden učitel všechny předměty, ve třetí třídě již začíná vyučovat více učitelů. Chtěla jsem dokázat, že v třetích třídách se třemi a více učiteli je třídní klima jiné než ve třídách s jedním či dvěma učiteli. Zároveň jsem chtěla ukázat na to, že žáci třetích ročníků ještě nejsou dostatečně připraveni na to, aby se u nich střídalo více učitelů. Protože střídání vyučujících už není problémem ve čtvrtých či pátých ročnících.

Zmapovala jsem ve dvou etapách výzkumu situaci na třech podobných základních školách ve třetích ročnících, kde vyučoval jeden až dva učitelé a třídy se třemi a více učiteli. K výzkumu byla použita dotazníková metoda MCI, krátká anketa a nestrukturovaný rozhovor s třídními učiteli. Z výzkumu vyplývá, že jsou žáci průměrně spokojeni ve všech třídách, jak s jedním až dvěma učiteli, tak se třemi a více učiteli. Podobné výsledky jsou u soudržnosti. Ve všech třídách šlo o dobrý stav, který si žáci přáli ještě zlepšit. Avšak největší rozdíly ve sledovaných skupinách vyplynuly u třenic a soutěživosti. Ve třídách se třemi a více učiteli vyšly třenice v aktuální formě až 9,75 bodů a preferované formě 6,18 bodů. Rozdíl činí až 3,57 bodů, žáci by si tedy přáli snížit třenice. Co se týče soutěživosti v porovnání tříd, je vyšší ve třídách se třemi a více vyučujícími. V těchto třídách byla aktuální forma 11,13 bodů a preferovaná forma 8,27 bodů. Zatímco ve třídách s jedním či dvěma vyučujícími je aktuální forma 10,37 bodů a preferovaná forma 9,5 bodů.

Dostupnost odborné literatury k tématu sociálního klimatu školní třídy je poměrně velká. Časté střídání učitelů v prvních třech ročnících zde však uvedeno není. I přes tuto skutečnost považuji tento jev za důležitý při utváření klimatu třídy. Žáci potřebují jistotu učitele, který u nich učí stabilně. Bylo by užitečné, aby si ředitelé škol uvědomili možná rizika vzniku negativního klimatu ve třetích třídách. Častým střídáním učitelů v jedné třídě může docházet i ke komunikačním problémům mezi učiteli navzájem, učitelem a žáky. Dalším problémem mohou být různé druhy vyučovacích stylů učitelů, odlišné osobnosti učitelů a jejich způsob hodnocení. Jeden učitel může podporovat samostatnost žáků, druhý může být zaměřen na disciplínu a pořádek. Špatná komunikace mezi učiteli působícími v jedné třídě

přináší velká rizika. Výsledky výzkumu přinesly jasná data o zvýšení třenic ve třídách s více učiteli. Pokud se střídá více vyučujících v jedné třídě a učitelé se nezabývají třídními pravidly či jsou nedůslední na dodržování pravidel, vzniká riziko negativního chování žáků. Nevšímavostí některých vyučujících působících v jedné třídě může vznikat dokonce šikana. Je výhodnější, pokud učitel s žáky pracuje soustavně, systematicky, při omezení počtu vyučovacích hodin to může být problematictější. Pro zlepšení klimatu třídy je vždy nutná dobrá kooperace mezi učiteli, žáky i vedením školy.

Považuji za důležité, že jsem měla možnost provádět dotazníkový výzkum na vícero základních školách. Poté, co jsem dodala všem vyučujícím výsledky výzkumu, někteří byli mile, ale někteří také nemile překvapeni. Tato skutečnost ukazuje na to, že pouhé pozorování ve třídě nestačí. Poukazuje na užitečnost či korektnost dotazníků i přes některá nedorozumění v zadání dotazníku.

Seznam grafů a tabulek:

Tabulka č. 1 Souhrn porovnání aktuální formy 3. A s pásmem běžných hodnot

Tabulka č. 2 Souhrn porovnání aktuální formy 3. B s pásmem běžných hodnot

Tabulka č. 3 Porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy 3. A

Tabulka č. 4 Porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy 3. B

Tabulka č. 5 Dotazník MCI porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy 3. A Kamenka

Tabulka č. 6 Dotazník MCI porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy 3. C Kamenka

Tabulka č. 7 Dotazník MCI porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy 3. A – J. A. Komenského

Tabulka č. 8 Dotazník MCI porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy 3. D – J. A. Komenského

Tabulka č. 9 Dotazník MCI porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy 3. B – B. Hrozného

Tabulka č. 10 Dotazník MCI porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy 3. C – B. Hrozného

Tabulka č. 11 Dotazník MCI průměrné hodnoty klimatu 3. ročníků, ve kterých vyučují 3 a více učitelů

Tabulka č. 12 Dotazník MCI průměrné hodnoty klimatu 3. ročníků, ve kterých vyučuje jeden až dva učitelé

Seznam grafů:

Graf č. 1 Dotazník MCI: A/P 3. A

Graf č. 2 Dotazník MCI: A/P 3. B

Graf č. 3 Odpovědi žáků na anketu

Graf č. 4 Dotazník MCI porovnávání A/P formy klimatu 3. A Kamenka

Graf č. 5. Dotazník MCI porovnávání A/P formy klimatu 3. C Kamenka

Graf č. 6 Dotazník MCI porovnávání A/P formy klimatu 3. A - J. A. Komenského

Graf č. 7 Dotazník MCI porovnávání A/P formy klimatu 3. D - J. A. Komenského

Graf č. 8 Dotazník MCI porovnávání A/P formy klimatu 3. B – B. Hrozného

Graf č. 9 Dotazník MCI porovnávání A/P formy klimatu 3. C – B. Hrozného

Graf č. 10 Dotazník MCI průměrné hodnoty klimatu 3. ročníků, ve kterých vyučují 3 a více učitelů

Graf č. 11 Dotazník MCI průměrné hodnoty klimatu 3. ročníků, ve kterých vyučuje jeden až dva učitelé

11 Použitá literatura:

ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7. (s. 568)

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty v současné škole*. České Budějovice : Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80,-247-4639-5. (str. 21-22 a; 28-29 b, 119 c)

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha : Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4. (s. 61)

DUBEC, Michal. *Poznáváme, určujeme a dodržujeme základní pravidla ve třídě a ve škole*. Praha 9 : Odyssea, 2007. ISBN 978-80-87145-15-9.

FISHER, Robert. *Učíme děti myslet a učit se: praktický průvodce strategiemi vyučování*. Vyd. 3. Překlad: Karel Balcar. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0043-7. (s. 111)

Fontana, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-807367-725-1

FRANIOK, Petr a KNOTOVÁ Dana (ed.). *Učitel a žák v současné škole. Sborník z 15. Konference České pedagogické společnosti*; Brno : Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4752-5. (Brtnová-Čepičková, I. a Šikulová, R.; *Vytváření příznivého učebního klimatu ve třídách s dětmi ohroženými sociální a jazykovou deprivací.*) s. 327

GEOFFREY, Petty. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-427-4. (s. 74)

GEOFFREY, Petty. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7. (s. 235)

GILLERNOVÁ, Ilona a KRAJČOVÁ, Lenka a kol. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha : Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9 (s. 13-14)

GRECMANOVÁ, Helena; *Klima školy*. Olomouc : Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3 (s. 63 a, 76 b)

HEJNÝ, Milan, JIROTKOVÁ, Darina a KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Práce s chybou jako strategie rozvoje klíčových kompetencí žáka*; JČMF 2006, Studijní materiály k projektu Podíl učitele matematiky ZŠ na tvorbě ŠVP č. projektu: CZ.04.3.07/3.1.01.1/0137 (s. 9)

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Havlíčkův Brod : Grada, 2015. ISBN 978-80247-9817-2. (str. 360-361)

JEŽEK, Stanislav a kol. *Psychosociální klima školy II., Sborník*, MSD 2004. ISBN 80-86633-29-2, str. 9 a, 29-30 b. (MAREŠ, Jan. Morální, etické a sociální aspekty školního klimatu)

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola* : Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0983-6

KOŠTÁLOVÁ, Hana, MIKOVÁ, Šárka a STANG, Jiřina. *Školní hodnocení žáků a studentů*. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-314-7. (s. 35)

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie: 2.*, aktualizované vydání. Praha : Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1284-9

LANGOVÁ, Marta a HEŘMANOVÁ, Vladislava. *Vybrané problémy utváření sociálního klimatu školy a třídy*. Ústí nad Labem : Univerzita J. E. Purkyně, 2007. ISBN 978-80-7044-934-9. (str. 22 a, 33b, 17c, 39d, 32e)

LANGOVÁ, Marta a VACÍNOVÁ Marie. *Jak se to chováš?!* Praha : EMPATIE, 1994. ISBN 80-901618-5-5

LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2012. ISBN 978-80-7435-220-1 (s. 53-54a, 62-63b)

- LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*; Hradec Králové : Gaudeamus, 2007. IBSN 978-80-7041-699-2. (str. 40)
- MAŇÁK, Josef a ŠVEC, Vlastimil. *Výukové metody*. Brno : Paido, 2003. IBSN 80-7315-039-5
- MAREŠ, Jan. *Nevhodné chování učitelů k žákům a studentům*. Brno : Masarykova univerzita, 2013 *Studia paedagogica*, Časopis Ústavu pedagogických věd FF MU. Masarykova univerzita, roč. 18, č. 1; ISSN 1803-7437 (s. 15-16)
- Pol, Milan. *Škola v proměnách*. Brno : Masarykova univerzita, 2007. IBSN 978-80-210-4499-9.
- ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem*. Praha : Panorama, 1990. IBSN 80-7038-078-0. s. 165a, 158-160b
- SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole*. Praha : Portál, 1999. IBSN 80-7178-262-9. (s. 143-144 a, 145 b)
- SMĚKAL, Vladimír (ed.). *Podpora optimálního rozvoje osobnosti dětí z prostředí minorit*. Sociální, pedagogické a psychologické aspekty utváření osobnosti romských dětí a dětí z prostředí jiných minorit. Brno : Barrister Principal – studio, 2003. IBSN 80-85947-82-X
- TESAŘOVÁ, Martina a kol. *Jak na žáky. Zvládání náročných situací ve třídě*. Praha : Portál, 2016. IBSN 978-80-262-1047-4
- TOMKOVÁ, Anna a kol. *Rámec profesních kvalit učitele. Hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha : Národní ústav pro vzdělávání, 2012. IBSN: 978-80-87063-64-4
- UHLÍKOVÁ, Šárka a kol. *Děti, škola a problémy aneb Bez školy to nepůjde*. Písek : Arkáda – sociálně psychologické centrum, 2012. IBSN 978-80-260-1074-6
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2005. IBSN 80-246-0956-8. (s. 284, 287, 292, 293-294, 295)

VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a kolektiv. *Pedagogiky pro učitele*. Havlíčkův Brod : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0. (s. 88-89a; 95b)

VYKOPALOVÁ, Hana. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*: Pro stud.učitelství pro 1. a 2. stupeň ZŠ doplňující studium, DS [dálkové studium] 1.stupeň ZŠ. Olomouc : Vydavatelství Univerzity Palackého, 1992. ISBN 80-7067-161-0. (str. 5)

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Speciální pedagogika. Praha : Portál, 1994. ISBN 80-7178-481-8

12 Seznam příloh: Příloha č. 1 Dotazník MCI Aktuální forma

Příloha č. 2 Dotazník MCI Preferovaná forma

Příloha č. 1

Měření klimatu 3. - 6. tříd základní školy – Dotazník MCI

Autoři dotazníku: B. J. Frazer, D. L. Fisher

Dotazník MCI Naše třída Aktuální forma (Lašek 2012, s. 68-69)

Dotazník MCI „Naše třída“

Jméno.....Třída.....Škola.....

1. V naší třídě baví děti práce ve škole Ano / Ne
2. V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou Ano/ ne
3. V naší třídě děti mezi sebou často soutěží,
aby se dozvěděly, kdo je lepší Ano /Ne
4. V naší třídě je učení těžké, máme moc práce Ano /Ne
5. V naší třídě je každý mým kamarádem. Ano /Ne
6. Některé děti nejsou v naší třídě šťastné. Ano / Ne
7. Některé děti v naší třídě jsou lakomé. Ano /Ne
8. Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich
práce byla lepší, než práce spolužáků Ano / Ne
9. Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou
školní práci bez cizí pomoci. Ano / Ne
10. Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády. Ano / Ne
11. Děti z naší třídy mají svou třídu rády. Ano / Ne
12. Mnoho dětí z naší třídy dělá spolužákům naschvály. Ano / Ne

13. Některým dětem v naší třídě je nepříjemné,
když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci. Ano / Ne
14. V naší třídě umí pracovat jen bystré děti. Ano / Ne
15. Všechny děti z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé. Ano / Ne
16. Některým dětem se v naší třídě nelíbí. Ano / Ne
17. Určité děti z naší třídy vždycky chtějí, aby bylo
po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily. Ano / Ne
18. Některé děti z naší třídy se vždycky snaží udělat
svou práci líp, než ostatní. Ano / Ne
19. Práce ve škole je namáhavá. Ano / Ne
20. Všechny děti se v naší třídě mezi sebou dobře snášejí. Ano / Ne
21. V naší třídě je legrace. Ano / Ne
22. Děti se v naší třídě hodně hádají. Ano / Ne
23. Několik dětí v naší třídě chce být pořád nejlepší. Ano / Ne
24. Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci,
umí se učit. Ano / Ne
25. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé. Ano / Ne

Příloha č. 2

Dotazník MCI Naše třída – preferovaná forma (Lašek 2012, s. 70-71)

Jméno.....Třída.....Škola.....

- .
1. V naší třídě by měla děti víc bavit práce ve škole. Ano/Ne
 2. V naší třídě by mělo být mezi dětmi víc pranic. Ano / Ne
 3. V naší třídě by děti měly mezi sebou pořád soutěžit, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší.
Ano / Ne
 4. V naší třídě by mělo být těžší učení, mělo by být víc práce. Ano / Ne
 5. V naší třídě by každý měl být mým kamarádem. Ano / Ne
 6. V naší třídě jsou děti, které by kvůli škole měly být nešťastné. Ano / Ne
 7. Některé děti v naší třídě by měly být víc lakomé. Ano / Ne
 8. Mnoho dětí v naší třídě by si mělo přát, aby jejich práce byla lepší, než práce spolužáků.
Ano / Ne
 9. Většina dětí v naší třídě by měla umět udělat svou práci bez cizí pomoci.
Ano / Ne
 10. Některé děti v naší třídě by neměly být mými kamarády. Ano / Ne
 11. Děti v naší třídě by měly mít naši třídu raději, než teď mají. Ano / Ne
 12. Děti v naší třídě by měly dělat ostatním víc naschválů, než teď. Ano / Ne

13. Některým dětem v naší třídě by mělo víc vadit, že nemají tak dobré výsledky, jako jiní žáci.

Ano / Ne

14. V naší třídě by měly umět pracovat jen bystré děti. Ano / Ne

15. Všechny děti v naší třídě by měly být mými důvěrnými přáteli. Ano / Ne

16. V naší třídě by měly být i děti, kterým se ve třídě nelíbí. Ano / Ne

17. Určité děti by měly mít právo, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily.

Ano / Ne

18. Některé děti z naší třídy by se měly snažit udělat svou práci lépe, než ostatní.

Ano / Ne

19. Práce ve škole by měla být namáhavější než je. Ano / Ne

20. Všechny děti v naší třídě by se mezi sebou měly dobře snášet. Ano / Ne

21. V naší třídě by měla být větší legrace. Ano / Ne

22. Děti v naší třídě by se měly mezi sebou víc hádat. Ano / Ne

23. Několik dětí v naší třídě by mělo být pořád nejlepší. Ano / Ne

24. Většina dětí v naší třídě by už měla vědět, jak má dělat svou práci, měla by se umět učit. Ano / Ne

24. Děti z naší třídy by se mělo mít mezi sebou rády, být přáteli. Ano / Ne