

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Sociálně emocionální klima školní třídy

Social climate at a classroom

Regina Kolůchová

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

Studijní program: Učitelství pro základní školy (M7503)

Studijní obor: 1. ST. (7503T047)

Odevzdáním této diplomové práce na téma Sociálně emocionální klima školní třídy potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 12. 7. 2019

V první řadě bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce PhDr. Heleně Hejlové, Ph.D. za vlídný přístup, cenné rady a připomínky při zpracování této práce. Dále pak učitelům základních škol za poskytnutí informací nutných pro vypracování praktické části této práce. Velké poděkování patří samozřejmě mé rodině, a to především mamince, která mě při studiu nesmírně podporovala. V neposlední řadě děkuji svému příteli a nejbližším kamarádům, kteří mi byli oporou.

ABSTRAKT

Diplomová práce se věnuje problematice sociálně emocionálního klimatu školní třídy prvního stupně základní školy, jejímž žákem je dítě se speciálními vzdělávacími potřebami.

Teoretická část se zaměřuje na vývoj vztahů mezi aktéry třídního klimatu a na tvoření příznivého klimatu školní třídy se všemi pozitivními znaky. Dále pojednává o narušení klimatu školní třídy žákem se speciálními vzdělávacími potřebami a tím i o kompetenci učitele potřebnou při péči o klima třídy, dále o možných způsobech diagnostiky, intervence a možnostech odborné podpory.

Praktická část zprostředkovává náhled deseti třídních učitelů dvou vybraných základních škol na míru ovlivňování třídního klimatu žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, který navštěvuje jejich třídu. Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda je klima školní třídy výrazně ovlivňováno přítomností žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a vyvolává-li potřebu speciální péče o klima třídy. Polostrukturovanými rozhovory s učiteli bylo zjištěno, že k dosažení výchovně vzdělávacích cílů je nezbytné vytvářet příznivé klima třídy, to udržovat nebo zlepšovat podle vědomostí a zkušeností učitele s možností, že bude spolupracovat s asistentem pedagoga. Z rozhovorů dále vyplynulo, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nejsou vnímáni jako narušitelé třídního klimatu v případech, kdy učitel spolupracuje s asistentem pedagoga nebo pokud specifické projevy žáka nejsou výrazně odlišné od ostatních žáků.

KLÍČOVÁ SLOVA

klima školní třídy, vývoj sociálních vztahů, profesní kompetence učitele, speciální vzdělávací potřeby, narušení klimatu třídy

ABSTRACT

The theoretical part focuses on the development of relationships among the people who influence the classroom climate and on the characteristics of a quality classroom climate and the related competencies of the teacher in charge of the classroom climate, and furthermore, on possible ways of diagnosis, intervention and support options in case the classroom climate is disrupted by a pupil with special educational needs.

In the practical part, ten teachers from two selected elementary schools provide their insight on the degree of influence the pupils with special educational needs who attend their class have on the classroom climate.

The aim of the research was to find out whether the classroom climate is significantly influenced by the presence of a pupil with special educational needs and if it raises the need for special care of the classroom climate. Semi-structured interviews with teachers have revealed that in order to achieve educational goals, it is necessary to create a favourable classroom climate and to maintain or improve it according to the teacher's knowledge and experience and by possible cooperation with a teaching assistant. The interviews further showed that pupils with special educational needs are not perceived as violators of the classroom climate when the teacher cooperates with the teaching assistant or if the pupil's specific behaviour does not differ significantly from that of other pupils.

KEYWORDS

classroom climate, development of social relationships, teacher's vocational competences, special educational needs, classroom climate disruption

Obsah

Úvod	7
I. Teoretická část.....	9
1. Vývojová podmíněnost sociálních vztahů na 1. stupni ZŠ.....	10
1.1 Mladší školní věk.....	11
1.1.1 Raný školní věk	11
1.1.2 Střední školní věk	13
Shrnutí kapitoly	15
2. Školní třída jako sociální skupina.....	16
2.1 Struktura sociální skupiny	18
2.1.1 Sociální pozice žáka	18
2.1.2 Sociální role žáka.....	19
Shrnutí kapitoly	21
3. Sociálně emocionální klima školní třídy	22
3.1 Typy klimatu školní třídy	24
3.2 Faktory ovlivňující sociální klima školní třídy.....	26
3.3 Kvalitní klima školní třídy	27
3.4 Narušení klimatu školní třídy	28
3.4.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami.....	29
Shrnutí kapitoly	32
4. Učitel jako spolutvůrce třídního klimatu	33
4.1 Profesionální kompetence učitele	34
4.2 Hlavní přístupy ke zkoumání klimatu.....	36
4.2.1 Metody měření klimatu školní třídy	38
4.3 Možnosti intervence.....	39
4.3.1 Odborná podpora v rámci školy	41

4.3.2	Odborná podpora školských poradenských zařízení poskytující preventivně- výchovnou péči.....	44
	Shrnutí kapitoly	45
	Shrnutí teoretické části	46
II.	Praktická část	47
5.	Předmět výzkumu.....	48
5.1	Výzkumné cíle a otázky.....	48
5.2	Použité metody výzkumu.....	48
5.2.1	Metody výzkumného šetření	48
5.2.2	Rozhovor	48
5.2.3	Dotazníkové šetření	49
5.2.4	Pozorování.....	50
5.3	Charakteristika výzkumného vzorku	50
5.3.1	Charakteristika základních škol.....	50
5.3.2	Charakteristika třídních učitelů	51
6.	Prezentace údajů a výsledky šetření	52
6.1.1	Prezentace údajů – učitelé	52
6.1.2	Prezentace údajů – žáci.....	61
6.1.3	Výsledky šetření	62
	Shrnutí praktické části	64
	Závěr.....	65
	Seznam použitých informačních zdrojů	66
	Seznam příloh.....	71

Úvod

Již od narození jsme členy různých sociálních skupin, které nás ovlivňují. Z nich je významnou sociální skupinou i školní třída, jíž součástí se staneme s nástupem do školy. Každý člověk ovšem toto období prožívá jiným způsobem. U někoho tak mohou převažovat vzpomínky příjemné či naopak nepříjemné, popřípadě smíšené. Všechny pocity, zkušenosti a vzpomínky na konkrétní situace, spolužáky, učitele nebo na prostředí školy se vztahují k termínu klima školní třídy.

Ve své diplomové práci se zaměřuji na problematiku sociálně emocionálního klimatu školní třídy prvního stupně základní školy, jejímž žákem je dítě se speciálně vzdělávacími potřebami. Klima třídy významným způsobem ovlivňuje nejen aktéry třídního klimatu, ale také samotnou realizaci a naplňování výchovně-vzdělávacích cílů. Ze strany učitel je péče o třídní klima náročná a stává se náročnější právě ve chvíli, kdy se ve třídě nachází žák se speciálními vzdělávacími potřebami, který může svými specifickými projevy klima třídy výrazně ovlivňovat. Přítomnost žáků se speciálními vzdělávacími obtížemi v běžných třídách základních škol je v dnešní době mnohem častější díky inkluzivnímu vzdělávání, tudíž je nezbytné se této problematice věnovat.

Téma diplomové práce jsme si zvolila na základě mé dvouleté zkušenosti s prací jako asistent pedagoga ve dvou různých základních školách. V každé třídě jsem asistovala několika žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Jako budoucí učitel považuji příznivé klima třídy za jednu ze základních podmínek kvalitní a tvůrčí práce se žáky. Podle mého názoru by měl každý učitel vzhledem k možnostem usilovat o vytvoření co nejlepšího klimatu a zároveň jej díky péči udržovat.

V teoretické části diplomové práce se zaměřím na vývojovou podmíněnost sociálních vztahů na prvním stupni základní školy, konkrétně na proměňující se vztahy mezi žáky a učitelem. Vztahy mezi žáky se dále zabývám z pohledu rozdělování sociálních pozic a sociálních rolí. Teoretická část se zaměřuje také na faktory ovlivňující klima třídy, na znaky dobrého klimatu školní třídy a s ním související kompetence učitele potřebné při péči o klima třídy, dále na možné způsoby diagnostiky, intervence a na možnosti odborné podpory v případě, pokud dojde k narušení třídního klimatu specifickými projevy žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Praktická část diplomové práce obsahuje náhled deseti třídních učitelů dvou vybraných základních škol na míru ovlivňování třídního klimatu žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, který navštěvuje jejich třídu.

Cílem diplomové práce bylo zjistit, zda je klima školní třídy výrazně ovlivňováno přítomností žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a vyvolává-li potřebu speciální péče o klima třídy.

I. Teoretická část

1. Vývojová podmíněnost sociálních vztahů na 1. stupni ZŠ

Nedílnou součástí sociálního klimatu školní třídy je socializace dítěte, která je také podmíněna jeho vývojem. Před zaměřením se na samotné sociální klima školní třídy, je zapotřebí se alespoň stručně seznámit se socializačním vývojem dítěte na prvním stupni základní školy, jelikož právě vztahy mezi jedinci utvářejí z velké části klima školní třídy.

Slovo socializace pochází z latinského slova *socialis* neboli spojenecký, družný. Mareš (2013, str. 41) s Petruskem, Maříkovou a Vodákovou (1996, s. 1012) interpretují termín socializace obdobným způsobem, a to jako nepřetržitý a složitý proces, v jehož průběhu se jedinec začleňuje do společnosti a stává se tak bytostí společenskou a kulturní. Člověk si prostřednictvím sociální interakce a komunikace s různými lidmi osvojuje dle výše zmíněných autorů například společenské hodnoty, normy, rozličné sociální role, jazyk, kulturní návyky či způsoby svého jednání a odpovědnosti za něj. Jedinec je tedy díky sociálnímu učení schopen chovat se jako člen určité společnosti či skupiny. Společnost jedince ovlivňuje, ale zároveň je jedincem ovlivňována.

Socializace člověka probíhá po celý jeho život. Čáp s Marešem (2001, s. 55) a Nakonečným (2009, s. 102) se shodují na tom, že socializace jedince začíná nejprve v prostředí rodiny, poté v malých sociálních skupinách a posléze ve společnosti. Obzvláště výrazná je ovšem v dětství, kdy na dítě působí¹ nejen rodina, ale také učitelé, výchovní pracovníci, škola a další instituce.

Podstatnou součástí socializace je především navazování a budování sociálních vztahů. Vágnerová (2000), Čáp s Marešem (2001) i Langmeier s Krejčířovou (2006) vnímají začátek povinné školní docházky jako významný sociální mezník. Vstup dítěte do školy tedy neznamená pouze přínos nových učebních činností jako je dle Čápa a Mareše (2001, s. 229) například rozvíjení senzomotoriky, intelektu, sebeovládání atd., ale také přínos nových vztahů, a to konkrétně k učiteli a ke spolužákům. Dítě se tak již v mladším školním věku setkává a zároveň si osvojuje rozličné formy sociální interakce a komunikace s různými lidmi.

¹ Jako další činitele působící na dítě při procesu socializace uvádějí Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 267) masmédiá.

1.1 Mladší školní věk

Období základní školy, konkrétně prvního stupně, je v odborné literatuře obvykle označováno jako mladší školní věk (Čáp a Mareš 2001, s. 228). Mladší školní věk je časově vymezován od nástupu dítěte do školy čili od 6 – 7 let až do konce páté třídy, tedy do 11 – 12 let dítěte (Langmeier a Krejčířová 2006, s. 117). Šimíčková – Čížíková a kol. (2008, s. 93) ve své publikaci upozorňují, že v období prvního stupně základní školy jsou mezi dětmi na počátku školní docházky a dětmi ve vyšších ročnících podstatné rozdíly, jimž se budeme podrobněji zabývat v následujících podkapitolách. Někteří autoři (např. Kuric, 1986) tedy období mladšího školního věku rozdělují do dvou etap. Jako další příklad si můžeme uvést Vágnerovou (2000, s. 148), která jej rozděluje na raný školní věk (od 6 – 7 let do 8 – 9 let) a střední školní věk (od 8 – 9 let do 11 – 12 let) či Matějčka (2011). Matějček (2011, s. 123, 126) označuje období mezi 6 – 9 rokem dítěte jako mladší školní věk a období mezi 9 – 12 rokem dítěte stejně jako Vágnerová (2000) střední školní věk. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2017) také rozděluje první stupeň základní školy na dvě etapy, a to na první a druhé období. RVP ZV² na rozdíl od Vágnerové (2000) a Matějčka (2011) zahrnuje do prvního období také třetí ročník základní školy.

Pro přesnější orientaci, o kterou etapu vývojové podmíněnosti sociálních vztahů prvního stupně základní školy se při popisu v následujících podkapitolách jedná, využijí dělení školního věku dle výše zmíněné Vágnerové (2000), doplněné o poznatky Čačky (1996), Hrabala (2002), Langmeiera a Krejčířové (2006), Kurice a kol. (1986), Pražské skupiny školní etnografie (2005), Vágnerové (2017).

1.1.1 Raný školní věk

Raný školní věk je obdobím od 1. do 2. třídy základní školy, tj. od 6 – 7 let do 8 – 9 let dítěte (Vágnerová 2000, s. 148). Dosažením určitého věku a odpovídající vývojové úrovně získává dítě novou sociální roli, roli školáka. Vágnerová (2000, s. 159 – 160) uvádí, že si dítě kromě role školáka osvojuje i další role a k nim náležící kompetence. Dalšími rolemi má autorka na mysli dvě dílčí role školáka, kterými jsou podřízená role žáka (institucionálně určena) a souřadná role spolužáka (kamaráda, vrstevníka). Při nástupu dítěte do školy se k primárnímu sociálnímu činiteli, kterým je obvykle rodina, nově přidávají učitelé a spolužáci (Langmeier a Krejčířová 2006, s. 130).

² Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Navázání vztahu k učiteli, tedy k nové autoritě, je pro žáka podle Vágnerové (2000, s. 164) nezbytné zejména kvůli posílení pocitu bezpečí a jistoty dítěte v neznámém prostředí a samozřejmě kvůli podpoře učitele při osvojování nově nabyté role. Právě vztah s učitelem má pro žáka v této fázi větší osobní význam než později. Často tedy můžeme slyšet, že většina žáků raného školního věku svého učitele zbožňuje. Emoční vazba na učitele se projevuje především potřebou zalíbit se, udělat mu radost, být pozitivně hodnocen a přijat. Autorka dále uvádí, že učitelova sdělení jsou na rozdíl od starších tříd přijímána žáky bezpodmínečně a nekriticky. Hrabal (2002, s. 46) jako další typické chování uvádí například spontánní hlášení se žáků na frontálně položenou otázku učitele, přestože někteří žáci danou otázku vůbec nepochopili. Žáci soupeří o učitelovu přízeň i za cenu žalování na své spolužáky (Kuric a kol. 1986, s. 192). Mladší žák může být při vytváření vztahů ve třídě ovlivňován také svým učitelem, jehož názor na jednotlivé spolužáky je pro něj důležitý. (Vágnerová 2000, s. 169)

Langmeier s Krejčířovou (2006, s. 140) a Pražskou skupinou školní etnografie (2005, s. 506) se shodují, že vztahy dítěte ke spolužákům a ostatním dětem jsou v prvním a druhém ročníku základní školy ještě stále nahodilé a velmi rychle se střídají. Žák například udržuje vztah se spolužákem, se kterým právě sedí v lavici, či který mu půjčil hračku. Dalšími podněty ke sdružování žáků může být podle Čačky (1996, s. 84) také společná cesta do školy či dřívější známost. Popis vztahu žáka ke spolužákům charakterizuje stejným způsobem jako výše zmínění autoři také Vágnerová (2017, s. 340 – 341), která shrnuje, že volba kamaráda je egocentricky motivována. Významnější kolektivní cítění se u žáků v prvním ani v druhém ročníku neobjevuje (Kuric 1986, s. 193). Dle Pražské skupiny školní etnografie (2005, s. 512 – 514) mezi sebou dívky od začátku prvního ročníku vytvářejí obvykle dvojice či trojice, ovšem neberou ohled na zasedací pořádek, jako je tomu u chlapců. Vztahy mezi dívkami se na rozdíl od chlapců rychle mění. Mezi dívčími skupinami může vzniknout konkurence či soupeření. Ovšem ne všechny dívky se do konkurenčního boje zapojují. Dívky se soustřeďují spíše na dobrý prospěch, kdežto chlapci spíše na hry s jasnými pravidly. Vztahy mezi chlapci a dívkami se projevují především vzájemným škádlením. Ve druhém ročníku se vztahy mezi dívkami stále rychle proměňují, ovšem nově se v rámci vytvořených skupin objevují náznaky společně sdílených hodnot. Dívky již dokáží lépe rozlišit, která je konkurenceschopná a která ne. Chlapci nadále vytvářejí dvojice v rámci zasedacího pořádku či se hromadně seskupují ke hrám. Mezi chlapci se objevují i tací, kteří raději sedí, kreslí si

a věnují se hrám na vše možné. Chlapci a dívky se ve druhém ročníku jen ojediněle shlukují (Pražská skupina školní etnografie 2005, s. 512 – 523).

Egocentrismus, který u dítěte převažoval v předškolním období postupně klesá a začíná docházet k dalšímu rozvoji emocí. Zvýšená emoční stabilita dítěte a také jeho odolnost vůči zátěži se podle Vágnerové (2017, s. 305 – 306) v tomto období projevuje díky zrání dětského organismu, konkrétně centrální nervové soustavy. Autorka dále hovoří o rozvoji emoční inteligence³, díky které je dítě schopné orientovat se a interpretovat nejen své vlastní pocity, ale emoce druhých lidí. „*Emoční vývoj je ovšem současně značně závislý na konkrétních sociálních zkušenostech dítěte...*“ (Langmeier a Krejčířová 2006, s. 132).

1.1.2 Střední školní věk

Střední školní věk je obdobím mezi 3. a 5. třídou (od 8 – 9 let do 12 let). Většina žáků se na školu již adaptovala a osvojila si základní normy chování, které zde musejí dodržovat (Vágnerová 2000, s. 188 – 189). Toto období nezahrnuje žádný biologický ani sociologický mezník. Rozvoj žáka plynule pokračuje. V jeho rozvoji se objevují méně nápadné změny, které jsou považovány za přípravnou fázi před fází dospívání (Vágnerová 2017, s. 255).

Vztah žáka k učiteli se v tomto období mění. Adaptovaný žák již nevykazuje potřebu podpory emocionální vazbou k učiteli. Do popředí vztahu žáka s učitelem se podle Vágnerové (2000, s. 190) dostává komplementarita jejich rolí, tudíž osobní význam učitele pro většinu žáků ustupuje. Názor učitele se dle autorky stává pouze informací, kterou žáci akceptují dle zkušeností, přijatých norem a sebehodnocení. Ve třetím ročníku se mohou začít objevovat mírné pokusy analyzování a hodnocení učitelovy práce a také jeho osobních vlastností (Kuric 1986, s. 192). Tento jev se podle Kurice dále zvyrazňuje ve čtvrtém a především v pátém ročníku. Pokud učitelovy požadavky neodpovídají předem stanoveným pravidlům, považují je žáci za nespravedlivé a odmítají se jimi řídit (Vágnerová 2000, s. 190). Výhrady vůči učiteli se mohou projevovat například neustálým vyrušováním, neukázněností či schováváním učebních pomůcek (Kuric 1986, s. 192). „*Změna postoje souvisí s rozvojem logických operací a stále větší samostatností dítěte, které ještě potřebuje podporu jistoty trvalosti a neměnnosti určitého řádu*“ (Vágnerová 2000, s. 190).

³ „*Schopnost jedince jednak rozpoznat a promyšleně brát v úvahu city druhých lidí, jednak rozpoznat, rozvíjet a vhodně uplatňovat své vlastní city při zvládnání různých sociálních situací*“ (Průcha, Walterová a Mareš 2013, s. 68).

Vztahy žáka se spolužáky nabývají v tomto období na významu. Rodiče s učitelem již nejsou jedinými, kteří dítěti poskytují pocit jistoty. Oporou uspokojující mnohé potřeby (citová jistota, pocit bezpečí, učení se, rozvoj zkušeností a dovedností především v sociální oblasti, potřeba seberealizace) se stávají také vrstevníci (Vágnerová 2000, s. 191). Vágnerová (2017, s. 308) doplňuje, že vztahy mezi jedinci mohou také být zdrojem strachu a nejistoty. Mezi žáky se často vytvářejí skupinky stejného pohlaví. Tento sklon souvisí s dalším rozvojem ženské a mužské role, což je specifickým znakem tohoto období (Vágnerová 2000, s. 194). Ve třetím ročníku můžeme podle Čačky (1996, s. 85) pozorovat výraznější „duch třídy“, který jistým způsobem ovlivňuje i chování žáků. Čačka dále popisuje, že hodnocení i sebehodnocení žáků třetího ročníku se značně odráží od mínění ostatních. Pražská skupina školní etnografie (2005, s. 513) blíže popisuje vztahy mezi dívkami ve třetím ročníku, které jsou již schopny se velmi dobře orientovat v sociálním prostředí třídy. Dívky vytvářejí větší skupiny, které nadále neberou ohled na zasedací pořádek. Chlapci se při hrách i nadále sdružují do dvojic či trojic. Vztahy mezi chlapci a dívkami se dle Pražské skupiny školní etnografie projevují označováním dvojic, které spolu „chodí“. Ve čtvrtém ročníku, tedy kolem desátého roku dítěte, se začíná projevat výrazná snaha sdružovat se a zapojovat do kolektivních aktivit (Kuric 1986, s. 193). Vztahy ve skupině se tedy začínají diferenciovat. Vytvářejí se trvalejší vztahy přátelství, založené na osobních vlastnostech, kterými jsou například ochota pomoci, loajalita či solidarita (Langmeier a Krejčířová 2006, s. 140). Dívky podle Pražské skupiny školní etnografie (2005, s. 509 – 513) začínají hodnotit chlapce dle líbivosti, častěji pomlouvají ostatní a také více hovoří o chození s chlapci. Chlapci se většinou dělí na dvě skupiny. Do jedné skupiny se zařazují méně výrazní jedinci, kteří si například rádi kreslí či diskutují nad společným tématem, kterým bývají obvykle vědeckofantastické a akční filmy či věda a inženýrství. Do druhé skupiny patří chlapci, kteří jsou obvykle označováni jako frajeři, jejichž typickým znakem bývají například honičky a provokování. Pražská skupina školní etnografie dodává, že se počet členů této skupiny v průběhu let zvětšuje, jelikož někteří členové první zmíněné skupiny se rozhodnou právě pro akčnější činnosti, které druhá skupina nabízí. V páté třídě nastává výraznější změna, která je ovlivněna nastupujícím obdobím dospívání. Mezi chlapci a dívkami se objevuje zájem o prozkoumávání tělesnosti druhých i vlastní například hrou flaška (Pražské skupiny školní etnografie 2005, s. 510). V rámci vztahů dochází přirozeně i ke konfliktům kvůli odlišným názorům či zklamaného očekávání (Vágnerová 2017, s. 342).

Ve středním školním věku se podle Vágnerové (2010, s. 166) rozvíjí emoční regulace, kdy je dítě schopné lépe ovládat své emoční projevy. Kontrola emočních projevů není ovlivněna pouze emoční zralostí, ale také určitým nátlakem, očekáváním vrstevnické skupiny. Langmeier a Krejčířová (2006, s. 131) se s Vágnerovou (2010) shodují a také tvrdí, že je dítě schopno snáze regulovat své emoce. Schopnost seberegulace je důsledkem schopnosti orientace ve vlastních pocitech, ale i pocitech druhých s ohledem na jejich očekávání, postoje či požadavky.

Shrnutí kapitoly

Součástí socializace dítěte v období prvního stupně základní školy je budování sociálních vztahů se spolužáky, učiteli i ostatními zaměstnanci školy, které je v raném a středním školním věku vývojově podmíněno. Žák nabývá a prohlubuje své sociální zkušenosti při rozličných formách sociální interakce a komunikace, čímž formuje svoji sociální stránku osobnosti. Zkušenosti, které žák získává má možnost zužitkovat při svém začleňování do společnosti. Každý učitel by měl mít odborné znalosti ohledně vývoje sociálních vztahů ve třídě, jelikož tato teoretická znalost mu umožní efektivně pracovat na dosažení výchovně-vzdělávacích cílů.

2. Školní třída jako sociální skupina

Předchozí kapitola popisovala vývoj vztahů žáka se spolužáky a učitelem v průběhu prvního stupně základní školy. Ve školní třídě se díky vztahům mezi jednotlivými žáky vytvářejí sociální skupiny. Jejich možnou klasifikací a specifickými znaky se budu zabývat v této kapitole.

Školní třída je vedle rodiny druhou nejvýznamnější sociální skupinou, která ovlivňuje výkon a chování jejích členů. Školní třída je jakýmsi modelem společenského života, který dítěti usnadňuje přechod z rodiny do širšího sociálního prostředí (Řezáč 1998, s. 205). Slovníková definice popisuje školní třídu jako „*skupinu žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole*“ (Průcha, Walterová a Mareš 2003, s. 318). Školní třída představuje „*základní sociální a organizační jednotku školního vzdělávání*“ (Průcha, Walterová a Mareš 2003, s. 253).

Sociální skupina označuje množství jedinců, kteří mají něco společného a dohromady vytvářejí vnitřně i funkčně provázaný celek. Důležitými znaky skupiny je pravidelné stýkání jejích členů, identifikace se skupinou, emocionální vazby mezi členy, do určité míry vzájemná závislost, společné cíle, potřeby, skupinové normy, role či podobné reakce v určitých situacích (Výrost a Slaměník 2008, s. 321 – 322 a Jandourek 2001, s. 217). „*Člen skupiny očekává od skupinového života především usnadnění své sociální existence a zdroj libých emocí.*“ (Řezáč 1998, s. 170).

Sociální skupiny jsou pro život člověka významné, jelikož „*zprostředkovávají působení makrosociálního prostředí; mají formativní vliv, podílejí se na dotváření sociálních rysů osobnosti; ovlivňují individuální výkonnost; posilují sociální identitu jedince, uspokojují jeho důležité sociální potřeby: být s lidmi (sounáležitosti), být akceptován, získat uznání, seberealizovat se*“ (Řezáč 1998, s. 159).

Sociální skupiny se v odborné literatuře rozdělují podle rozličných kritérií na několik druhů. Nyní se budeme zabývat, které z těchto druhů sociálních skupin jsou pro školní třídu příznačné. V dané charakteristice jsou uvedeny také podoby vztahů mezi členy této skupiny.

Školní třída se podle způsobu jejího vzniku a zdroje skupinové struktury označuje také jako formální skupina. Formální skupina je záměrně vytvořena institucí či organizací, která určuje pravidla a strukturu vnitřního života této skupiny (Výrost a Slaměník 2008,

s. 326). Formální skupina se postupem času díky vytváření osobních vztahů mezi jejími členy přetváří na skupinu neformální⁴ udržující znaky skupiny formální (Kolář 2012, s. 125).

Dle velikosti skupiny je školní třída označována jako malá skupina, mezi jejímiž členy jsou vytvořeny silné interpersonální vztahy. Malá skupina může dosáhnout počtu čtyřiceti členů, ovšem obvykle je tvořena kamarády o 3 – 7 členech (Hrabal 2002, s. 8 – 9). Malá sociální skupina je podle Řezáče (1998, s. 160) tvořena jedinci, kteří mají podobné nebo totožné cíle či hodnoty a mezi nimiž se odehrává přímá interakce a komunikace. Jedinci malé sociální skupiny dále respektují skupinová pravidla a jsou součástí skupinové struktury. Vágnerová (2010, s. 311 – 312) popisuje čtyři znaky malé sociální skupiny, v nichž jsou obsaženy i totožné znaky výše zmíněného Řezáče. Prvním znakem je identifikace jedince se skupinou. Jedinec se tedy považuje za člena dané skupiny. Ztotožnění se se skupinou se může projevat sdílením postojů, norem chování, hodnot, stylu života, ale také vnějšími znaky, kterými je například způsob stravování a oblékání. Druhým znakem jsou konkrétní vztahy jedince s ostatními členy skupiny. Člen ve své skupině zaujímá určité pozice a role, které stanovují jeho sociální prestiž. Vztahy mezi členy skupiny mohou být například charakterizovány jako nadřazené, podřazené či projevující se vzájemnou závislostí. Třetím znakem jsou skupinou sdílené společné hodnoty a normy, které jsou vytvářeny samotnou skupinou. Skupinové normy určují, jak se mají členové skupiny chovat k sobě a k ostatním lidem a také jak se mají chovat v situacích, které by mohly nastat. Čtvrtým znakem jsou společné cíle skupiny.

Podle těsnosti vztahů je třída označována jako sekundární skupina, jejíž cílem je uspokojování odlišných potřeb (např. seberealizace, zájmů, výkonu). V sekundárních skupinách vznikají obvykle mezi členy bližší vztahy (Vágnerová 2010, s. 312).

Školní třída se označuje také jako skupina vrstevnická. Členové této skupiny jsou si věkově, názorově i jednáním blízcí (Kolář 2012, s. 126). Tato skupina umožňuje rozvoj odlišných vlastností a dovedností, než které jsou rozvíjeny dospělými. Postupem času se dítě se svou vrstevnickou skupinou stále více identifikuje, srovnává se s jejími členy a snaží se dosáhnout stejné úrovně (Vágnerová 2017, s. 339). Dítě se také učí řešit konflikty,

⁴ Mezi členy neformální skupiny se vytvářejí vztahy na základě osobních sympatií, které podporují pocity sounáležitosti. Členství je v této skupině je dobrovolné. Řízení skupiny, strukturu, hierarchizaci, systém hodnot a norem si vytváří jednotliví členové skupiny (Kolář 2012, s. 126).

kteře ve skupině vznikají. Zkušenosti, které jedinec ve vrstevnické skupině získá, jsou užitečné pro jeho život ve společnosti.

Podle předmětu a druhu činnosti se školní třída označuje jako výchovná skupina. Hlavním cílem výchovné skupiny je učení, konkrétně vytváření dispozic pro společenský život, práci a případnou reedukaci (Hrabal 2002, s. 10).

2.1 Struktura sociální skupiny

V průběhu vzniku skupiny se mezi jejími členy vytvářejí vztahy. Během krátké chvíle si na sebe členové skupiny zvykají a každý z nich si nalézá svou pozici ve vzájemných vztazích. Díky tomu vzniká podle Výrosta a Slaměníka (2008, s. 322) určité uspořádání jedinců, které se pro skupinu stává charakteristickým rysem. Termín *skupinová struktura* tedy označuje vnitřní uspořádání skupiny. Skupinová struktura je v každé skupině tvořena především systémem statusů a rolí. Mezi další skupinové jevy, které ovlivňují skupinovou strukturu patří skupinové normy, koheze a kultura skupiny (Výrost a Slaměník 2008, s. 322 – 323). Skupinové normy označují pravidla, jež si vytváří sama skupina. Tato pravidla zajišťují adekvátní chování členů skupiny v souladu se skupinovými pravidly prostřednictvím pozitivních a negativních sankcí (Výrost a Slaměník 2008, s. 325). Skupinová koheze neboli soudržnost skupiny je důsledkem vzájemné sympatie mezi jejími členy (Jandourek 2001, s. 124). Kultura skupiny je souborem vzorců chování v určité sociální skupině (Jandourek 2001, s. 124). Kromě předchozích zmíněných skupinových jevů hovoří Hrabal (2002) ještě o skupinových jevech, kterými jsou cíle skupiny, skupinové hodnoty, podskupiny⁵ a činnosti jednotlivých členů skupiny.

2.1.1 Sociální pozice žáka

Řezáč (1998, s. 161) vysvětluje sociální pozici (tj. status) jako postavení, které jedinec ve skupině zaujímá ve vztahu k ostatním členům skupiny (nadřazenost, podřazenost, přiřazenost). Postavení ve skupině tedy nevyplývá jen ze schopností a vlastností jedince, ale také z hodnocení jeho jednání ostatními členy skupiny (Vágnerová 2010, s. 314). Na hierarchické uspořádání skupiny nahlíží obdobně také Řezáč (1998, s. 161), podle kterého je sociální pozice obvykle určována „*mírou jeho sociální přitažlivosti*,

⁵ Jedná se o navázání intenzivního vztahu jedince obvykle s jedním až sedmi členy téže skupiny (Hrabal 2002, s. 17)

mírou prestiže (případně osobní moci), způsobem jeho sebeprosazování při začleňování se do skupiny (a seberealizací) a jeho podílem na dosahování skupinových cílů.“

Spolu s nabytou sociální pozicí získává člen skupiny i náležité hierarchicky podmíněné kompetence, práva i povinnosti (Novotná 2010, s. 36).

Sociální skupiny si během skupinových procesů spontánně vytvářejí svůj vlastní soubor skupinových pozic. Jedná se vlastně o „*rozdělení moci mezi členy skupiny*“ (Výrost a Slaměník 2008, s. 324). Podle Novotné (2010, s. 36) jsou některé ze vzniklých pozic vytvářeny různými skupinami stejně (standartně). Standartních skupinových pozic, které sociální skupina potřebuje ke svému fungování popisuje Novotná (2010, s. 36 – 37) celkem osm. První sociální pozicí je pozice úkolového vůdce, jehož právem i povinností je vedení skupiny k uspokojení jejích potřeb a naplnění jejích zájmů. Druhým typem vůdce je socioemoční vůdce, který pečuje o dobré vztahy mezi členy skupiny. Myslitel, který je hlavou sociální skupiny, vytváří cíle a ideje a zároveň promýšlí metody k jejich dosažení. Kritik recenzuje výsledky působení myslitele a dohlíží, aby nedošlo k eventuální kritice z vnějšího prostředí sociální skupiny. Pátou sociální pozicí je organizátor, který dohlíží a organizuje činnosti každého člena skupiny tak, aby odpovídaly skupinovým záměrům. Dokončovatel je pomocnou rukou organizátora, je oprávněný k dohotovení činností do konce. Šašek odreagovává skupinu svými vtipy a humorem. Kompetence pozice extroverta se jako jediná týká externího prostředí skupiny, a to zajišťováním dobrých vztahů s okolím skupiny. Novotná (2010, s. 37) doplňuje, že jeden člen skupiny může zastávat několik skupinových pozic (pluralita skupinových pozic). Zároveň se ale také stává, že některé pozice nejsou vůbec obsazeny.

Vágnerová (2010, s. 315) tvrdí, že získaná pozice v určité skupině nemá vliv pouze na jedincovo aktuální chování, ale mnohdy také na jeho postoje a obzvláště na jeho sebepojetí. Stupeň obliby uspokojuje u jedince potřebu citového přijetí a dostupnosti sociální opory. Stupeň vlivu uspokojuje jedincovu potřebu kladného ocenění a přispívá ke stabilitě jeho sebereflexe.

2.1.2 Sociální role žáka

Termín sociální role vyjadřuje skupinou očekávané chování a jednání jejího člena, jenž zastává určitou pozici v dané skupině. Skupinová role vymezuje, jak se má určitý člen chovat k ostatním členům skupiny a jakou práci má ve skupině či navenek vykonávat

(Výrost a Slaměník 2008, s. 324). Dle Řezáče (1998, s. 165) je sociální role úzce spjata se současnou pozicí (postavením) jedince v dané skupině. Obdobně nahlíží na sociální roli také Novotná (2010, s. 38), která tvrdí, že každý jedinec hraje v určité sociální skupině svou skupinovou roli, což znamená, „že jedná v rámci své skupinové pozice.“

Vedle osmi standartních skupinových pozic, uvedených výše, hovoří Novotná (2000, s. 38 – 39) také o osmi standartních skupinových rolích. Členové různých skupin mají od skupinových rolí podobné očekávání. První sociální rolí, kterou Novotná (2000) popisuje, je *úkolový vůdce*, od nějž se očekává, že bude schopen získat moc a zároveň si ji udržet. Úkolový vůdce by se měl dále zaměřovat na úkol a následně se jej řádně držet. Socioemoční vůdce se zaměřuje na jednotlivé členy skupiny (vcit'uje se do jejich osobností a problémů) a vyjednává kompromisy. Myslitel by měl poskytovat skupině podněty a nápady. Kritik využívá své analytické a kritické myšlení k pomoci skupině. Organizátor by měl umět jednat systematicky a měl by být schopný jednat s lidmi. Od dokončovatele se očekává využití smyslu pro detail a pečlivost. Šašek využívá trefného vtípu a laskavého humoru ke sjednocování členů skupiny. Extrovert by měl být schopný diplomaticky jednat a být loajální vůči skupině.

Jiný pohled na dělení skupinových rolí nabízí Vágnerová (2010, s. 315) s Řezáčem (1998, s. 165). Oba autoři toto dělení popisují obdobným způsobem. Alfou bývá označován neformální vůdce skupiny s největší autoritou, kterého přijímá většina členů skupiny. Alfa je obvykle nejaktivnějším členem skupiny. Beta neboli expert navrhuje či kreativně rozvíjí varianty řešení představené vůdcem skupiny. Díky jeho schopnostem a znalostem se na něj obrací ostatní členové skupiny, kteří potřebují radu či pomoc. Gama představuje většinu členů skupiny, kteří jsou spíše adaptabilní a pasivní, podřizující se či ztotožňující se s vůdcem skupiny. Role gamy má obvykle průměrný vliv. Omega neboli outsider je okrajová pozice ve skupině, který nebývá příliš oblíbený ani ceněný. Vágnerová dodává, že se tento člen může stát takzvaným „obětním beránkem“, na kterém si skupina vybíjí například své neúspěchy či problémy. Řezáč roli „obětního beránka“ popisuje jako samostatnou roli, kterou nazývá P. „Obětního beránka“ ovšem popisuje jako symbolického reprezentanta konkurující skupiny.

Shrnutí kapitoly

Třída jako sociální skupina významně ovlivňuje žákovo chování, postoje, sebepojetí a vzájemné vztahy. Znalosti a orientace v dělení sociálních pozic a sociálních rolí ve třídě umožňují učiteli proniknout do vnitřní struktury třídy, případně ji i úspěšně ovlivňovat.

3. Sociálně emocionální klima školní třídy

V odborné literatuře i běžné mluvě se ve spojitosti se školním vzděláváním setkáváme s termínem klima. Tento termín byl nejprve spojován s přírodními vědami, ovšem později se začal využívat i ve společenskovedních oborech (Mareš 2013). V tomto případě tedy termín klima označuje sociálně psychologické jevy probíhající ve škole či školní třídě. Mareš a Křivohlavý (1995, s. 146) poukazují, že se k tomuto termínu mnohdy připojují rozličná adjektiva (např. sociální, sociálně psychologické, sociálně emocionální atd.), čímž se vytváří spousta terminologických variant. Termíny se ovšem i po přiřazení výše zmíněných adjektiv v mnohém vzájemně překrývají.

Klima školní třídy popisuje Lašek (2001, s. 40) jako „*trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.*“ Na klima třídy nahlíží obdobným způsobem také Spilková (2003, s. 342), která jej vnímá jako souhrn zahrnující již Laškem zmíněné dlouhodobější sociálně emocionální naladění a interakci mezi aktéry. Do popisu klimatu školní třídy Spilková dále zahrnuje kvalitu interpersonálních vztahů mezi aktéry a jejich víceméně ustálené způsoby chování, které jsou podmíněny pravidly a hodnotami vztahujícími se k dané třídě. Mezi aktéry třídního klimatu se zařazuje „*třída jako celek, skupiny žáků, žák jako jednotlivec, učitel, skupina učitelů, kteří danou třídu vyučují*“ (Průcha, Walterová a Mareš 2013, s. 125). Přestože rodiče nejsou přímými tvůrci klimatu, často do něj určitým způsobem zasahují a tím pádem jej i ovlivňují (Čapek 2010). Klima třídy je nepřetržitě vytvářeno nejen v prostorech školy, tedy při vyučovacích hodinách a o přestávkách, ale také mimo školní budovu, což znamená například na výletech či exkurzích (Grecmanová 2008, s. 49).

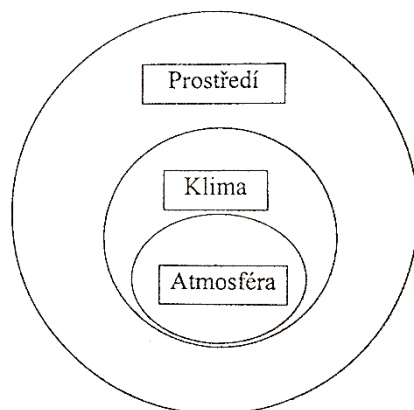
J. Withal byl v padesátých letech dvacátého století jedním z prvních, který zkoumal sociální klima ve třídě (Langová a kol. 2005, s. 62). Autorka dále popisuje, že Withal označil interakci mezi aktéry třídy jako sociálně emocionální klima, které působí na „*vnitřní svět každého jedince, míru jeho solidarnosti se skupinou, jeho směřování k cíli skupiny, druh a rozsah interakce mezi členy skupiny. Jedná se o aktivity emocionální, intelektuální a sociální.*“ Spilková (2003, s. 341) rovněž tvrdí, že klima školní třídy „*zásadním způsobem ovlivňuje hodnoty, postoje, motivaci, sebevědomí a sebeúctu a mnoho dalších osobnostních charakteristik dětí.*“

Langová a Heřmanová (2007) ve své další publikaci tvrdí, že sociálně emocionální klima třídy je vytvářeno zejména charakteristikou sociální interakce mezi učiteli a žáky.

V odborné literatuře se můžeme setkat s dalšími dvěma sociálně psychologickými jevy, které jsou s klimatem třídy úzce spjaty. Tyto jevy se od klimatu třídy liší svým rozsahem, délkou trvání v čase či stupněm proměnlivosti. Těmito jevy jsou prostředí a atmosféra třídy.

Mareš (2013, s. 588 – 589) chápe termín prostředí jako nejobecnější pojem týkající se zejména objektivněji zjistitelných hledisek, jež mají vliv na každodenní práci žáků i učitelů. Do termínu prostředí třídy zařazuje Mareš aspekty architektonické (prostorové řešení a vybavení třídy, rozmístění nábytku atd.), technické (technické vybavení učebny v podobě počítače či interaktivní tabule aj.), hygienické (kvalita úklidu, větrání, osvětlení apod.), akustické (odraz zvuku, hladina šumu a hluku atd.), estetické (výzdoba třídy, barevnost stěn a tabule) a v neposlední řadě aspekty ergonomické (vhodnost školního nábytku z hlediska tvaru či nastavitelnosti výšky a sklonu, rozmístění sdělovacích prvků v prostoru učebny). Lašek (2001) kromě některých z výše zmíněných aspektů zařazuje do prostředí také hledisko umístění školy v regionu (příkladem může být venkovská škola) a stupeň či typ školy, což v je v našem případě škola základní. Mareš ve své publikaci zároveň uvádí, že se v odborné zahraniční literatuře můžeme setkat jak s termínem „classroom environment“, tedy s prostředím třídy, tak s označením „learning environment“ čili edukačním prostředím. S odkazem na Průchu (2002) zařazuje Mareš do edukačního prostředí třídy jak faktory fyzikální, které jsme zmiňovaly výše, tak faktory psychosociální, do kterých spadá jak klima, tak atmosféra třídy. O tom, že termín prostředí může být vnímán nejen podle objektivně zjistitelných hledisek, ale také z hlediska sociálního, hovoří ve svém článku i Jílková (2003). Podle Jílkové hraje při vytváření kvalitního edukačního prostředí významnou roli také dobré sociální klima, styl výuky učitele, ale také vztahy mezi školou a okolím.

Termín atmosféra je krátkodobým a proměnlivým jevem. Lašek (2001, s. 40) i Mareš s Krivohlavým (1995, s. 147) se shodují na tom, že atmosféra bývá podmíněna určitou situací, přesněji sociálním a emočním naladěním ve třídě, které se ale může změnit během jednoho dne či jedné vyučovací hodiny. Jako příklad uvádějí Mareš s Krivohlavým atmosféru před důležitou zkouškou, atmosféru po soutěživých hrách v tělesné výchově či atmosféru ve třídě ve chvíli, kdy je vyučující rozzlobený.



Graf č. 1 znázorňující vazby mezi výše zmíněnými termíny (Lašek 2001, s. 41)

V neposlední řadě je v souvislosti s klimatem školní třídy zapotřebí zmínit i termín klima školy. Klima školy totiž zahrnuje jak klima učitelského sboru, klima ostatních zaměstnanců, sociální atmosféru (třídní i školní), tak klima třídy, které je předmětem této kapitoly (Čábalová 2011, s. 211). Podobný pohled přináší také Kolář (2012, s. 62), podle kterého je klima školy tvořeno kvalitou sociálních, interpersonálních vztahů a také z nich plynoucích prožitků žáků, učitelů i ostatních zaměstnanců dané školy. Mareš (2013, s. 624) doplňuje, že klima školy je tvořeno subjektivním prožíváním, vnímáním či hodnocením událostí aktéry z hlediska minulosti, přítomnosti i budoucnosti.

3.1 Typy klimatu školní třídy

Je důležité si uvědomit, že na téže škole se klimata jednotlivých tříd mohou od sebe značně lišit. Na typologii klimatu školní třídy nahlízejí autoři různými způsoby, tudíž vzniká vícero možností, jak můžeme konkrétní klima školní třídy charakterizovat. Jako příklad různého uchopení této problematiky uvádím přístupy Průchy, Walterové a Mareše (2013), Heluse (2015), Skalkové (2007), Prokopa (1996), Čápa a Mareše (2001).

Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 125) rozdělují klima školní třídy na aktuální, které ve třídě panuje v danou chvíli a klima preferované, které by si učitelé a žáci přáli.

Další variantou je dělení třídního klimatu podle Heluse (2015, s. 359) a Skalkové (2007, s. 245) na klima pozitivní a negativní. Pozitivní klima se vyznačuje dobrými vztahy mezi žáky a učitelem i mezi samotnými žáky. Díky dobrým vztahům vznikají kvalitní podmínky, které jsou prospěšné jak pro práci učitele, tak žáků. Aktéry pocíťované podpůrné zázemí ovlivňuje nejen jejich motivaci a výkon, ale také rozvoj osobnosti. Negativní klima je charakteristické narušenými vztahy mezi žáky a učitelem či mezi žáky. Dění ve třídě je

tedy nepříznivě ovlivňováno, což vede například ke ztrátě motivace, pocitům stresu, narušování výuky, nespolupráce či dokonce k šikaně.

Další přístup přináší Prokop (1996, s. 39), který uvádí čtyři typy třídního klimatu: příznivě autokratické, příznivě demokratické, autokratické nepřátelské a laissez-faire. Příznivé autokratické klima školní třídy tvoří především učitel, který je obvykle popisován jako vstřícný a kamarádský. Zároveň je ale pro své žáky jakýmsi vzorem hodnot, kterými jsou například objektivita či systematičnost, jež dodržuje ku prospěchu žáků, kteří si podle něj tyto hodnoty ještě neosvojili. Učitel v příznivě autokratickém klimatu školní třídy považuje za důležité klást na žáky takové nároky, které by si sami na sebe nekladli. V příznivě demokratickém klimatu hraje hlavní roli třída jako skupina. Na chodu třídy a důležitých rozhodnutích se v tomto případě podílí nejen učitel, ale i žáci. Vztahy mezi aktéry jsou ve vzájemné harmonii. Učitel zde hraje roli jakéhosi průvodce, který žákům například raději doporučuje, než po nich požaduje. V tomto klimatu se učitel cítí být zodpovědný za sociální rozvoj svých žáků. V klimatu autokratickém nepřátelském koná učitel vše ku prospěchu upevňování institucionálního pořádku. Vztahy mezi žáky pro něj nejsou důležité, ani to, jak se ve škole cítí. Je pro něj pouze důležité, aby žáci docházeli na jeho vyučovací hodiny, které jsou vyučovány dle předepsaných a ověřených metod. Učitel tedy vyučuje pouze dle předepsaných směrnic a do chodu třídy se osobně převážně neangažuje. Přístup, chování i samotná výuka učitele je tedy velmi stereotypní. Určité přestupky žáků proti řádu vnímá jako útok či vzpouru vůči instituci, kterou sám reprezentuje. Klima této třídy je žáky obvykle vnímáno jako bezcitné či dokonce nesmyslné. Čtvrtým popisovaným typem klimatu je klima laissez-faire. Učitel je v tomto případě lhostejný vůči chodu své třídy, vzdává se tedy rozhodování. Jeho přístup k žákům se popisuje stylem „Dělejte si, co chcete!“.

Čáp s Marešem (2001, s. 570 – 571) ve svém obsáhlém přehledu typologických přístupů k sociálnímu klimatu školní třídy popisují rozdíly mezi jednotlivými třídami dle rozličných hledisek. Autoři si jako kritéria zvolili typ a stupeň školy, pojetí výuky a dílčích vyučovacích předmětů a prostředí výuky. Posledními dvěma hledisky jsou zvláštnosti žáků a učitelů včetně jejich vzájemné komunikace a interakce. Jako příklad si můžeme uvést hledisko podle zvláštností žáků a hledisko podle zvláštností učitelů. Do prvního zmíněného hlediska zařazují Čáp s Marešem například klima třídy, ve které je

větší výskyt „problémových žáků“. Do hlediska podle zvláštnosti učitelů je zařazováno například klima třídy, kde vyučuje učitel začátečník či učitel s patologickými rysy.

3.2 Faktory ovlivňující sociální klima školní třídy

Na utváření klimatu školní třídy se podílí velké množství faktorů, které jej zároveň i ovlivňují. Mezi těmito faktory můžeme nalézt například interakci mezi aktéry dané třídy, počet žáků, vyučovací metody využívané učitelem, klima školy, specifické chování aktérů třídy či prostředí třídy. Je důležité mít také i nadále na paměti, že sociální klima každé třídy je individuální a z toho důvodu i vliv určitého faktoru může mít v jedné třídě značně převažující vliv, kdežto ve druhé třídě nikoliv. Přestože autoři nahlížejí na faktory ovlivňující klima školní třídy z různých úhlů, můžeme zde nacházet určité podobnosti.

Pět faktorů ovlivňující klima školní třídy předkládá Lašek (2001, s. 44). Prvním faktorem jsou zvláštnosti školy, do kterých zařazuje jako příklad typ školy a také její zaměření (např. základní škola, střední odborná škola). Do tohoto faktoru také zařazuje pravidla života ve škole, čímž má konkrétně na mysli školní řád či postihy za jeho nedodržování. Druhou uváděnou determinantou jsou zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací, jimiž je například práce v laboratořích. Dalším faktorem jsou zvláštnosti učitelů, čili osobnost učitele, styl jeho výuky či volené vyučovací metody. Čtvrtým faktorem jsou zvláštnosti školních tříd, do kterých Lašek zařazuje aktéry třídy, školní třídu jakožto sociální skupinu či tvořící se podskupiny. Posledním faktorem jsou zvláštnosti žáků, do kterých spadá žák jako jedinec i žák jako člen třídy.

Švec (1996, s. 71) nabízí výčet sedmi faktorů, které se víceméně shodují s determinantami, které uvádí výše zmíněný Lašek (2001). Těmito determinantami jsou typ školy i její stupeň, zvláštnosti školní třídy, zvláštnosti žáků a charakter (zvláštnosti) vyučovacích předmětů. Do zvláštností školní třídy ovšem Švec zařazuje jiné příklady, a to třídu talentovaných žáků, zvláštní třídu či třídu s rozšířenou výukou určitého předmětu. Ke zvláštnostem žáků doplňuje Švec oproti Laškovi také styl učení. Přestože Švecem uváděný faktor osobnosti učitele není totožný s názvem determinanty Laška, jedná se taktéž o stejně pojatý faktor. Zbylými faktory, které jsou popisovány Švecem je pohlaví žáků, jejich věk a ročník.

Švec na výčet sedmi faktorů v téže publikaci navazuje a dělí je do tří skupin. První skupinou jsou faktory, které souvisí s jednotlivcem (žákem, učitelem), konkrétně s jeho

spokojeností, spontánností či nezávislostí. Druhou skupinou jsou sociálně-psychologické faktory třídy, čímž má na mysli například soudržnost třídy, třenice mezi aktéry či soutěživost. Do třetí skupiny zařazuje faktory pedagogicko-psychologické, které představují organizovanost třídy, obtížnost úkolů, snaha učitele žákům pomáhat, variabilita učebních činností atd.

Sociálně emocionální klima školní třídy je podle Langové a Heřmanové (2007, s 28 – 37) ovlivňováno šesti činiteli, kterými jsou společenské a osobní hodnoty, charakteristika interakce učitelé – žáci, škola jako pracoviště učitelů, škola jako organizace řízená pravidly, rutinní chování a v neposlední řadě také rodina žáka.

Odlišný pohled nabízí Petlák (2006, s. 35 – 36), který hovoří o osmi činitelích, jež utvářejí příznivé klima třídy, kterým se budeme zabývat v následující podkapitole. Prvním činitelem je jasnost cílů, což znamená, že žáci by měli mít jasnou představu o tom, co je od nich očekáváno a požadováno. S tím souvisí i seznámení se a zároveň pochopení cílů, ke kterým směřuje třída i daná škola. Druhým činitelem jsou požadavky, které jsou na žáky kladeny. Ty úzce souvisí s naplněním stanovených cílů, a to nejen ve vzdělávací, ale také výchovné oblasti. Jako dalšího činitele uvádí Petlák standardy, které upřesňují cíle a požadavky, které jsou na žáky kladeny. Ve chvíli, kdy si je žák vědom, co se od něj očekává, objevuje se u něj motivace a tím pádem se zvyšuje i jeho úsilí a výkon. Čtvrtým činitelem je čestnost, které si spolu ze zodpovědnosti žáci považují a oceňují. Spoluúčast je dalším činitelem, která je pro žáky nezbytná. Žáci se velmi rádi účastní rozličných hodnotících procesů třídy či školy a tím se tak cítí docenění. Významnou motivací, která žáky přiměje k další činnosti je činitel podpory. Žáci by měli mít pocit, že jejich aktivita je učitelem oceňována a také podporována. Předposledním činitelem, kterého Petlák uvádí je bezpečí. Pocit bezpečí je nezbytný z hlediska motivace k činnosti. Osmým činitelem je prostředí, ve kterém žák prožívá značnou část dne, tudíž by pro něj mělo být přitažlivé a příjemné.

3.3 Kvalitní klima školní třídy

Vytváření kvalitního, příznivého neboli pozitivního klimatu školní třídy by mělo být cílem každého vyučujícího. Ve třetí kapitole byla uvedena významnost pozitivního klimatu školní třídy popisovaného Helusem (2015) a Skalkovou (2007). Školní třída, ve které panuje pozitivní klima, se vyznačuje dobrými vztahy mezi žáky i mezi žáky a učitelem. Pozitivní

vztahy dle autorů vytvářejí kvalitní podmínky, které jsou užitečné jak pro práci učitele, tak pro práci žáků. Kvalita motivace, výkonu i rozvoj osobnosti je ovlivňována podpurným zázemím.

Spilková (2003, s. 345) nahlíží na kvalitní klima školní třídy ze tří hledisek, ke kterým přiřazuje klíčová slova, jež považuje za pozitivní znaky třídního klimatu. Jako první představuje hledisko emocionální, ke kterému přiřazuje klíčová slova jako radost, pohoda, bezpečí a důvěra. Na klima třídy můžeme dále nahlížet z hlediska sociálního, do nějž Spilková zařazuje spolupráci, vstřícnost, úctu, otevřenost, vzájemný respekt a toleranci. Třetím hlediskem je pracovní prostředí pro učení, ke kterému jsou uvedena klíčová slova jako soustředěnost, řád, pracovitost, důslednost, respektování pravidel a dokončování činností a úkolů.

Výčet pozitivních znaků, podle kterých můžeme rozpoznat pozitivní klima školní třídy nabízí ve své publikaci Petlák (2006, s. 30 – 31). Tyto znaky dělí do hlediska pedagogicko-didaktického a hlediska organizačního. Do pedagogicko-didaktického hlediska zařazuje spokojenost žáků s výukou, tedy i jejím průběhem; objektivnost hodnocení; inovování předkládaného učiva; neformální přístup učitele k žákům a v neposlední řadě zaměření pozornosti pedagogů nejen na výuku, ale také na výchovu žáků. Hledisko *organizační* vyjadřují znaky, jimiž je dobré vedení, organizace a řízení školy; organizování různých neformálních akcí pro žáky, čili mimo výuku; žák by měl v činnostech, které v rámci výuky plní, vidět smysl a tím pádem daná činnost nabývá významu; žák by měl zároveň pocítovat, že škola, kterou navštěvuje, je pro něj místem rozvoje (vždy mu nabízí něco nového, obohacuje ho a přispívá k jeho rozvoji); dalším znakem je také neformálnost vztahů mezi zaměstnanci školy; spolupráce školy s jinými školami a samozřejmě spolupráce školy s rodiči.

Při utváření či ovlivňování klimatu školní třídy je tedy zapotřebí, aby se na něm aktivně podíleli a samozřejmě spolupracovali všichni aktéři. Jakým způsobem může učitel podporovat tvorbu kvalitního klimatu školní třídy a následně o něj i pečovat pojednává čtvrtá kapitola.

3.4 Narušení klimatu školní třídy

Biologické, sociální a situační faktory se mohou podílet na nežádoucím chování jedinců (Kalhous 2002, s. 388). Jako příklad biologických faktorů uvádí Kalhous odchylky

stavby a funkce nervové soustavy jedince). Mezi sociální faktory zařazuje vliv vrstevníků, skupinové dynamiky třídy, médií či vliv rodiny. Situační faktory představují aktuální atmosféru třídy, nezajímavý výklad učitele či reakci na situaci z předešlé vyučovací hodiny.

Častým faktorem, který podle Martiníkové (2010, s. 121 – 122) začíná vytvářet problémy ve školní třídě, je *žákův „pocit skutečného či domnělého ohrožení“*, který se projevuje obavami vztahujícími se k vlastní osobě (co si o nás druzí myslí a co o nás říkají). Martiníková se zaměřuje především na učitele, který by se měl při vytváření příznivého klimatu ve své třídě zamyslet také nad svým vlastním vystupováním vůči žákům. Vytvoření příznivého prostředí není snadné, jelikož mu často zabraňuje například nedůslednost dodržování pravidel či úplná absence pravidel, autoritativní řízení učitele s využíváním nepřiměřených trestů, odtažitost vůči žákům, úmyslné vzbuzování strachu u žáků za účelem motivace či tolerance negativních jevů, které se mezi žáky objevují.

Negativní sociální klima školní třídy se vyznačuje vylučováním jedinců z kolektivu a jejich zesměšňováním, výskytem šikany či vzájemným rušením se v průběhu výuky (Helus 2015, s. 359).

3.4.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Za žáka se speciálními vzdělávacími potřebami bývá označováno dítě, jehož vzdělávací potřeby jsou od ostatních žáků specifické. Žákovi se SVP⁶ jsou při procesu vzdělávání poskytována podpůrná opatření, která vyplývají „z jeho individuálních potřeb na základě jeho zdravotního stavu, odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek.“⁷ Podpůrná opatření jsou doporučení určená pro učitelovu práci s žákem se SVP. Tato doporučení zahrnují organizaci vzdělávání, speciální pomůcky či speciální učebnice, která zahrnují organizaci vzdělávání pro práci s žákem.⁸ Díky těmto opatřením je žák se SVP schopen dosáhnout svých individuálních vzdělávacích možností.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (2019) rozděluje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami do šesti kategorií:

⁶ Speciální vzdělávací potřeby

⁷ *Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami* [online]. MŠMT: ©2013 – 2019 [cit. 19.5.2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/13-informace-ke-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi>

⁸ *Podpůrná opatření* [online]. NÚV - Národní ústav pro vzdělávání: ©2011 – 2019 [cit. 19.5.2019]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni>

- žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního stavu,
- žáci s vadami řeči,
- žáci se specifickými poruchami učení, pozornosti a chování,
- žáci z odlišných kulturních a životních podmínek,
- žáci, jejichž mateřským jazykem není čeština,
- žáci nadaní a mimořádně nadaní, pokud mají přidružené speciální vzdělávací potřeby.

Pokud učitel vyučuje třídu, ve které se nachází žák či žáci se speciálními vzdělávacími problémy je nezbytné, aby třídu poučil a informoval o důvodech chování daného žáka, které mohou být i značně odlišné od chování ostatních (Lang a Berberichová 1998, s. 21). Podle autorů podporují daná sdělení u ostatních žáků porozumění a přijímání odlišností druhých. Žáci tak vědí, proč se jejich spolužák chová určitým způsobem, což předchází možným rozpakům, negativním reakcím či přehlížení daného žáka. Informovanost ostatních spolužáků podporuje u žáka se SVP⁹ pocit klidu a sounáležitosti s třídou, které je součástí.

„Dobře vedené třídy jsou zásadní pro vzdělávání všech žáků a zejména žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“ (Bartoňová a Vítková 2018, s. 59). V případě nezvládnutého vedení školní třídy se začnou vyskytovat kázeňské problémy. Při výskytu nekázně je nezbytné, aby se učitel zamýšlel i nad specifickými příčinami u konkrétních žáků (Kalhous 2002, s. 389).

Nyní uvedu několik příkladů charakteristických znaků žáků se SVP, které mohou vést v určité míře k narušování klimatu školní třídy. Zaměřím se tedy především na znaky, které jsou spojeny se sociálním chováním a sociální interakcí. Je důležité mít ovšem na paměti, že zmíněné charakteristické znaky nevykazují všichni žáci s danými SVP ve stejné míře a také, že u konkrétního jedince může být diagnostikována kombinace SVP.

U žáků s poruchou pozornosti s hyperaktivitou, zkráceně ADHD¹⁰, je kontrola vlastního chování obvykle ztížena a nejčastěji se projevuje impulzivním chováním či výkyvy

⁹ Speciální vzdělávací potřeby

¹⁰ Attention deficit hyperactivity disorder

nálad. Žáci s ADHD mohou mít obtíže při začleňování do kolektivu a dodržování pravidel. Hyperaktivita může u jedince způsobovat také agresivitu.¹¹

Typickým projevem u žáků s lehkým mentálním postižením, zkráceně LMP, je citová nezralost a neadekvátnost citů v reakci na určité podněty (Bendová a Zikl 2001, s. 12). Míra sugestibility je u těchto jedinců výrazná. Autorka dále popisuje, že sebekontrola je u žáků s LMP nízká.

Porucha sociální interakce se u žáků s poruchou autistického spektra, zkráceně PAS, do níž se zařazuje například dětský autismus či Aspergerův syndrom, bude lišit v závislosti na hloubce jedincova postižení (Thorová 2006, s. 61). Thorová doplňuje, že sociální intelekt je u jedinců s PAS v hlubokém deficitu. Jako příklad charakteristických projevů žáků s PAS uvádí Thorová odtažitost od vrstevníků, velkou aktivitu například při hrách ovšem bez schopnosti empatie (např. agrese, ničení věcí), problematické až obtěžující chování vůči ostatním či časté jednání v afektu.

Forťák s Forťákovou (2007, s. 17) uvádějí ve své publikaci výčet charakteristických projevů nadaných žáků. Jako příklad uvádím několik projevů, které mohou narušovat sociální interakci mezi nadaným žákem a jeho spolužáky nebo učitelem a z dlouhodobého hlediska mohou tyto projevy narušovat i klima školní třídy. Projevy nadaného žáka mohou tedy být vznětlivost, arogance vůči učitelům i spolužákům, odmítání práce a příkazů z čehož plyne i odmítání podřídit se, přecitlivělost zejména na kritiku vůči jeho osobě spojená s výbušností nebo odmítání pracovat ve skupině.

Jako poslední příklad uvádím charakteristické znaky žáků se specifickou poruchou chování ve vztahu k sociální interakci. Poruchy chování se projevují vzdorovitým, disociálním či agresivním chováním, které se stále opakuje a je neměnné (Theiner 2007). Žáci se specifickou poruchou chování se často nedokáží řídit stanovenými pravidly nebo je razantně odmítají, obvykle také nejsou schopni udržovat sociální vztahy s ostatními a v neposlední řadě se u těchto žáků může projevovat již zmíněná agresivita.¹²

¹¹ *Metodika na práci s dětmi se SVP* [online]. ZŠ a MŠ Lyčkovo náměstí: ©2012 – 2019 [cit. 24.6.2019]. Dostupné z: http://www.zs-ln.cz/files/items/3516/files/2_metodika.pdf

¹² *Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami* [online]. MŠMT: ©2013 – 2019 [cit. 19.5.2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/13-informace-ke-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi>

Shrnutí kapitoly

Klima školní třídy je trvalejší sociální a emocionální naladění aktérů třídy. Každá třída má své vlastní specifické klima, které je ovlivňováno řadou rozličných faktorů působících různou měrou. Tyto faktory působí na třídní klima pozitivně nebo negativně, čímž vzniká kvalitní nebo narušené klima třídy. Narušené klima třídy může nastat v důsledku výskytu specifických projevů žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

4. Učitel jako spoluvůrce třídního klimatu

Někteří autoři považují za hlavního tvůrce učitele, jiní žáky (Průchy 2002, s. 343). V této práci se ovšem přikláníme k názoru, že učitel je spolu s žáky spoluvůrcem klimatu třídy, jelikož jeden nemůže dosáhnout změny bez druhého (Mareš 2013).

„Zprostředkovat poznatky věd a přiměřenou formou je přetvořit ve vědomosti, dovednosti a návyky žáků a podílet se zásadně na socializaci dítěte“ jsou podle Laška (2001, s. 26) dvě základní složky učitelovy práce. Lašek ve své publikaci dále konkretizuje, že by měl učitel dbát na *„rozvoj žákovy osobnosti, na jeho schopnosti kooperovat, potencovat zájem a zaujetí dětí pro vzdělání“* (Lašek 2001, s. 26).

Každý učitel je individuální osobností, tudíž je samozřejmé, že mezi učiteli spatřujeme odlišnosti například v jejich autoritě, dovednostech, stylu výuky, využitím rozličných výukových metod, přístupu k žákům, důslednosti, přístupu k chybě či nastolení a dodržování pravidel.

Učitelovy projevy vůči žákům se také podle Spilkové (2003, s. 346) významně podílejí na ovlivňování klimatu školní třídy. Autorka na projevy nahlíží z hlediska přístupu učitele k žákům, z hlediska komunikace, z hlediska využívaných metod a strategií výuky a také z hlediska způsobu hodnocení žáků. Za kvalitní projevy učitele, které můžeme v rámci této práce vztáhnout i na třetí kapitolu, považuje Spilková například využívání humoru, povzbuzování a pozitivní oceňování žáků, nabízení možnosti volby, respektování názorů svých žáků s čímž souvisí také vymezení prostoru pro vyjádření a sdílení názorů, zařazování slova „děkuji“ či „prosím“, podpora třídních rituálů, využívání neverbální komunikace, podpora komunikace, kladení přiměřených nároků, povzbuzování při kladení otázek a v neposlední řadě také zájem o mimoškolní aktivity žáků.

Obdobný pohled nabízí také Petlák (2006, s. 13), podle kterého vytváří učitel příznivé klima ve chvíli, kdy žáky nejen vyučuje, kontroluje a následně i hodnotí jejich dovednosti, ale také tehdy, když se o žáky jako individua zajímá. Tím je myšleno, že učitel projevuje zájem o žákovy nejasnosti a obtíže v rámci učení, jeho osobní problémy atd. Informace, které učitel díky zájmu o žáka získá, mohou být v rámci výuky i samotné péči o klima třídy kvalitně zúročeny. Petlák shrnuje, že tímto přístupem je učitel schopen probudit a prohloubit žákovu sebevědomí. Díky úspěchu tak žáci následně prožívají pocity radosti a vytváří se u nich emocionální zážitky.

4.1 Profesní kompetence učitele

Je zřejmé, že všechny kompetence učitele, spolutvůrce klimatu školní třídy, se určitým způsobem podílejí při vytváření, ovlivňování a péči o klima školní třídy. Na profesní kompetence učitele nahlízejí autoři v odborné literatuře rozličnými způsoby. Ale i v tomto případě zde můžeme pozorovat určitou shodu.

Kompetence učitele popisují Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 130) jako „*soubor vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro výkon učitelské profese.*“ Do kompetencí učitelské profese řadí autoři kompetence „*pedagogické a didaktické; oborově předmětové; diagnostické a informační; sociální, psychosociální a komunikační; manažerské a normativní; profesně a osobnostně kultivující.*“ (Průcha, Walterová a Mareš 2013, s. 130).

Nepatrně odlišný pohled na profesní kompetence učitele nabízí Průcha (2002, s. 219) odkazující na Spilkovou (1996), která popisuje sedm kompetencí: odborně předmětové, psychodidaktické, komunikativní, organizační a řídicí, diagnostická a intervenční, poradenská a konzultativní, reflexe vlastní činnosti. V současné době je kladen důraz na kompetence diagnostické a intervenční (Spilková 2004, s. 112). Je nezbytné, aby se učitel zajímal o to, jak se žáci cítí, z jakého důvodu jednal žák daným způsobem, co jej k chování vedlo a jaké z toho plynuly důsledky. Díky těmto zjištěním může učitel žáku snáze pomoci. Důvodem využívání této kompetence je práce učitele s integrovanou a značně různorodou populační skupinou. Díky integraci pracuje učitel s určitým množstvím žáků se specifickými vzdělávacími potřebami, kteří obvykle potřebují zvýšenou péči. V tomto případě by měl učitel podle Spilkové nabýt znalosti také v oblasti speciálně pedagogické, aby mohl při práci s žákem se specifickými vzdělávacími potřebami využívat metody a techniky, které danému žáku pomáhají při odstraňování jeho specifických problémů.

K souboru kompetencí doplňuje Kolář (2012, s. 65) také učitelovy výchovně-vzdělávací pohotovosti a zvládnuté operace. Učitelovy dovednosti, operace i pohotovosti by měly být založeny na znalostech a samozřejmě i na ovládnutím psychologie a souboru pedagogických věd v samotné praxi. Kolář rozděluje učitelovy kompetence, které jsou jeho profesním standardem, do tří skupin. První skupinou jsou kompetence výchozí neboli metodické, do které autor zařazuje kompetenci psychopedagogickou, informační, diagnostickou a komunikační. Do druhé skupiny se zařazují učitelovy osobnostní

kompetence. Třetí skupinu vytvářejí rozvíjející kompetence, které obsahují kompetence tvůrčí, adaptivní, autoregulační, metodologické a sebereflexivní.

Pedagogickými dovednostmi učitele, které se podílejí na vytváření pozitivního klimatu školní třídy, rozděluje Svobodová (2002) na dovednosti sociální, komunikativní a organizační. Sociálními dovednostmi autorka rozumí například učitelovo uvážlivé řešení problémových situací, zapojování humoru, učitelovu toleranci k odlišnosti druhých, empatii, podporování kooperace, motivaci či podněcování pozitivních postojů žáků k lidem a práci. Díky komunikativním dovednostem by měl být učitel schopen například své žáky povzbuzovat, trpělivě jim určitou problematiku vysvětlovat, povzbuzovat je při práci, reagovat na jejich individuální projevy, klást žákům podnětné otázky či vyjadřovat nesouhlas. Organizační dovednosti představují například učitelem stanovená pravidla chování a s tím související dbání na jejich dodržování, zařazováním rozličných metod do výuky či samotná příprava a plánování vyučovacích hodin.

Při utváření sociálně emočního klimatu školní třídy je podle Langové a Heřmanové (2007, s. 6) důležitá především sociální kompetence učitele. Učitel by měl být díky této kompetenci schopný rozpoznávat relevantní znaky v rozličných sociálních situacích a zároveň být schopen na ně pohotově reagovat. Sociální kompetence by měla také obsahovat schopnost komunikace, jejíž součástí je vzájemné uznání, spontaneita a pochvala. Samozřejmostí by mělo být také porozumění a empatie vůči žákům.

Mezi základní pedagogické kompetence učitele musí podle Heluse (2001, s. 171) patřit i takové kompetence, které by měly v určité třídě napomáhat při vytváření pozitivního sociálního klimatu.

- První z pěti kompetencí je učitelova schopnost jasného a plynulého výkladu učiva spolu s organizováním učební aktivity žáků. Učitel by měl také zužitkovat zájmy žáků a jejich vlastní zkušenosti. Při výuce také dbá na zařazování skupinového či projektového vyučování, což vytváří možnost spolupráce a vzájemné výpomoci samotných žáků.
- Dále je to kompetence reflektovat o vlastních účincích a efektivitě pedagogického působení na žáky čerpáním z činností, výkonů a reakcí žáků. Učitel by tedy měl být následně schopen vhodně a tvořivě obměňovat své pedagogické působení. S cíli, které chce učitel naplňovat, jsou seznámeni

i žáci, kteří by měli díky učitelovu působení přijmou tyto cíle za své a tím se tak stávat spolutvůrci vzdělávacího procesu.

- Třetí kompetencí je zájem projevování upřímného a aktivního zájmu o osobní život a vzdělávací pokroky jednotlivých žáků. Učitel by měl být díky získaným informacím schopen vyvodit, jakým způsobem může žáku pomoci. Žáci se díky zájmu necítí být učiteli lhostejní, což nabývá na specifického významu u mladších a citově závislých žácích. U těchto žáků totiž převažuje spíše sociální motivace jako je například touha po pochvale než motivace kognitivní, čímž má autor na mysli touhu po poznání.
- Důležitou kompetencí učitele je také vzbuzování nadšení pro jednotlivé vyučovací předměty. Pokud učitel projevuje osobní zájem a nadšení o dané předměty a konkrétní učivo, vzbudí tím také zájem u svých žáků.
- Pátou kompetencí je směřovat děti k samostatnosti a zodpovědnosti za své nynější jednání, studijní výsledky, vzdělání i za svou budoucnost. Zároveň je důležité, aby žáci pociťovali zodpovědnost také za kolektiv a samozřejmě za kvalitu kolektivního života, kterého jsou součástí. Žáci by se měli tedy pod dohledem učitele naučit zodpovídat za svá jednání a zároveň se dokázat reflektovat.

Kromě kompetencí, které uvádí Helus (2001) můžeme ze zbylého výčtu profesních kompetencí učitele vyčlenit šest kompetencí, které se výrazněji podílejí na utváření a ovlivňování příznivého klimatu. Jsou jimi kompetence pedagogická, diagnostická, intervenční, sociální, psychosociální a v neposlední řadě kompetence komunikativní. Obecně můžeme shrnout, že dané kompetence se úzce vztahují k sociální interakci a komunikaci mezi učitelem a žáky a samozřejmě mezi žáky samotnými.

4.2 Hlavní přístupy ke zkoumání klimatu

V dnešní době je možnost výběru z několika přístupů, které zkoumají a nahlízejí na klima školní třídy z různých úhlů. Shrnutí následujících sedmi přístupů, které můžeme nalézt v odborné literatuře, uvádí ve své publikaci Mareš a Křivohlavý (1995, s. 144).

Sociometrický přístup se zabývá výzkumem školní třídy jako sociální skupiny. Přístup ovšem do výzkumu nezahrnuje učitele a zaměřuje se především na strukturaci a restrukturaci třídy, dále na vývoj sociálních vztahů mezi žáky a také na to, jak tyto vztahy

rozvíjí dispozice daných aktérů. Jako diagnostickou metodu tohoto přístupu uvádějí Mareš s Křivohlavým sociometricko-ratingový dotazník zkráceně SORAD.

Organizačně-sociologický přístup zkoumá školní třídu jakožto organizační jednotku a učitele jako řídicího pracovníka. Přístup se zaměřuje na rozvoj týmové práce při výuce, snižování pocitů nejistoty, které mohou při práci vznikat. Za metodu organizačně-sociologického přístupu je považováno standardizované pozorování při průběhu pedagogické interakce.

Integrační přístup zkoumá v průběhu vyučovací hodiny interakci mezi učitelem a žáky. Integrační přístup se zaměřuje na interakci mezi učitelem a žáky v průběhu vyučovací metody. Přístup využívá standardizované pozorování či metody interakční analýzy, kdy pozorovatel danou interakci popíše a poté vytvoří rozbor.

Pedagogicko-psychologický přístup se zaměřuje na učitele a školní třídu. Tento přístup zkoumá spolupráci ve třídě a kooperativní učení v malých skupinách. Využívána bývá například posuzovací škála Classroom Life Instrument, zkráceně CLI.

Školně-etnografický přístup objektem výzkumu se stává nejen školní třída a učitelé, ale také celý přirozený život školy. Výzkum se zabývá fungováním klimatu a také jakým způsobem jej vnímají, popisují a samozřejmě i hodnotí jeho aktéři. Přístup využívá diagnostické metody zúčastněného pozorování v rámci několika měsíců či let, dále rozhovorů s jednotlivými aktéry klimatu, které jsou zaznamenávány do protokolů a následně analyzovány.

Vývojově psychologický přístup se zabývá výzkumem žáka jako osobnosti a školní třídy jako sociálního prostředí, v němž se osobnost žáka rozvíjí. Tento přístup se zabývá ontogenezí žáků v průběhu prepuberty a puberty, což znamená kolem pátého a osmého ročníku základní školy. Jsou využívány rozličné diagnostické metody.

Sociálně-psychologický přístup je nejrozšířenějším přístupem ke zkoumání klimatu školní třídy. Přístup se konkrétně zaměřuje na školní třídu jakožto prostředí pro učení, žáky a také učitele, kteří zde vyučují. Zkoumána je především kvalita klimatu, jeho struktura a aktuální i preferovaná podoba. Pro samotný výzkum se využívají posuzovací škály, které vyplňují aktéři dané třídy. Posuzovací škály zaznamenávají pohled na klima třídy očima aktérů, jejich postoje, osobní názory a také jejich očekávání. Diagnostickou metodou jsou posuzovací škály, které vyplňují sami aktéři.

4.2.1 Metody měření klimatu školní třídy

Výzkumné metody se dělí na kvantitativní, kvalitativní nebo jejich kombinaci čili smíšené.

Kvalitativní výzkum se při zkoumání klimatu školní třídy snaží interpretovat pohledy subjektů na prostředí, situace a zkušenosti, jejichž jsou součástí (Kolář 2012). Obvykle je zkoumáno malé množství jedinců, od kterých se ovšem získá velké množství informací soustřeďující se převážně na interakci mezi aktéry a individuální pohledy aktérů (Čapek 2010). Podoby kvalitativních metod rozděluje Mareš (2013, s. 594) na převážně *slovní projev* a převážně *obrazové vyjádření*. Slovní projevy zahrnují *mluvený projev*, do kterého se zařazuje například polostrukturovaný skupinový rozhovor, volné vyprávění žáka nebo učitele o dění v dané třídě či polostrukturovaný individuální rozhovor. Do slovního projevu se zahrnuje také *psaný projev*, který se může zaznamenávat například zápisy do deníku žákem či učitelem, dále sem Mareš zařazuje volné psaní dle zadané osnovy. *Obrazového vyjádření* se může zaznamenávat například kresbou zaměřenou na dění o přestávce a ve vyučovací hodině či kresbou karikatury učitelů a spolužáků. Do obrazového vyjádření zařazuje Mareš také fotografie či videozáznam, které opět zachycují dění ve třídě a jsou následně doplněny o slovní komentář. Samozřejmostí výzkumných metod je jejich zaznamenávání a následná analýza.

Při diagnostikování sociálního klimatu školní třídy převažují podle Mareše (2013) kvantitativní výzkumné metody. Tato výzkumná metoda se oproti kvalitativní metodě zabývá rozsáhlejšími společenskými otázkami a větším okruhem informací, které jsou následně zpracovávány a interpretovány obvykle s využitím statistiky (Čapek 2010). Výzkumné metody jsou založeny na strukturovaném dotazování probíhající za standardizovaných podmínek obvykle formou dotazníku v elektronické či papírové podobě (Mareš 2013, s. 596).

Existují dva typy dotazníků. Jedním z nich je dotazník obecný neboli generický, který zjišťuje klima třídy bez ohledu na specifičnost vyučovacích metod, prostředků či samotného vyučovacího předmětu. Druhým typem dotazníků jsou dotazníky specifické neboli jednoúčelové, které zkoumají pouze vybraný vyučovací předmět.

Jako příklad uvedu tři obecné dotazníky, které jsou určeny pro zjišťování sociálního klimatu školních tříd na prvním stupni základních škol.

Dotazník Naše třída je určen pro žáky prvního a druhého ročníku. Žáci odpovídají na soubor otázek pomocí smajlíků či obrázků, které si může zvolit sám vyučující (např. ikonky předpovědi počasí). Čapek (2010) upozorňuje, že je občas zapotřebí využít ke zvoleným ikonám komentář, jelikož jednotliví žáci je mohou interpretovat jinak než učitel. Součástí dotazníku je také soubor šestnácti otázek, na který žáci odpovídají formou ano/ne prostřednictvím zakroužkování smajlíků. Tento typ dotazníku může být využit také pro třetí až pátou třídu, ovšem se zařazením dalších pěti rozšiřujících otázek.

Dotazník My Class Inventory neboli MCI je určen žákům třetího až šestého ročníku (Čapek 2010, s. 110 – 117). Dotazník měří klima pouze ve vybraném předmětu, konkrétně se zaměřuje na spokojenost ve třídě, obtížnost učení, dále na třeňice, soutěživost a soudržnost mezi žáky. Tyto proměnné jsou v dotazníku zjišťovány dvaceti pěti otázkami ve formě ano/ne. Dotazník je rozdělen na dvě části, a to na aktuální formu, která zjišťuje současné klima a preferovanou formu, která zjišťuje přání žáků týkající se klimatu třídy. Jako první se žákům zadává dotazník zjišťující preferované klima třídy. Čapek zároveň upozorňuje na časový rozestup mezi zadáním dotazníku na preferované a aktuální klima třídy, jenž činí čtrnáct dní. Uváděný čas samostatného vyplňování dotazníku je zhruba dvacet minut.

Sociometricko ratingový dotazník neboli SORAD zjišťuje vzájemné hodnocení žáků třídy z hlediska sympatičnosti a vlivu (Hrabal 2002, s. 30). Hodnotí se v pětistupňové škále, díky které jde následně zjistit průměr vzájemných sympatií a vlivu jednotlivých žáků ve třídě. Z těchto průměrů může vyučující následně vyčíslit kohezi a integrovanost třídy.

Po vyhodnocení dotazníků by organizátor intervence samozřejmě neměl žákům sdělovat žádné výsledky. Výsledky dotazníků jsou vhodné porovnávat s dosavadními informacemi, které o žácích v průběhu času získal.

4.3 Možnosti intervence

Za intervenci je obvykle považován „*záměrný, promyšlený, často standardizovaný postup, jehož cílem je u konkrétní osoby nebo skupiny zabránit negativnímu dění či alespoň jeho průběh zmírnit, snížit na akceptovatelnou úroveň*“ (Mareš a Ježek 2012, s. 25).

Pedagogická intervence spočívá v plánovaném či z aktuální situace vyplývajícím vstoupení učitele či vychovatele do procesů řešení problémů, osvojování obsahu vzdělávání

či procesů učení v rámci plánování. Intervenční zásahy mívají formu inhibiční nebo jsou zaměřeny na pozitivní podporu žáka (Kolář 2012, s. 60).

Intervenci zaměřenou na dění ve třídě za účelem zlepšení či zachování současného stavu klimatu školní třídy se zabývá Mareš s Ježkem (2012, s. 25), kteří intervenci rozdělují na primární, sekundární a terciální typ. Primární intervence se zaměřuje na školní třídy, ve kterých panuje poměrně příznivé klima a díky intervenčním zásahům se zajišťuje prevence proti jeho zhoršování. Cílem sekundární intervence jsou intervenční zásahy ve třídách, ve kterých se vyskytují náznaky zhoršení klimatu jen ojediněle. Terciální intervence pracuje na nápravě klimatu ve školní třídě, ve které se nepříznivé vlivy již vyskytují ve velkém rozsahu.

Z výše zmíněného i z předchozích kapitol je zřejmé, že sociální klima školní třídy je možné v rámci intervence ovlivňovat, je ovšem zapotřebí mít na paměti, že se jedná o záležitost dlouhodobou, která vyžaduje zapojení všech aktérů dané třídy, nikoli pouze jednotlivců či skupiny, kteří klima školní třídy narušují.

Freiberg (1999) vytvořil čtyři otázky, které by si měl organizátor intervence ověřit před samotným zásahem (Mareš a Ježek 2012, s. 36). Jako první by se měl organizátor intervence zamyslet nad tím, kterou z přímých a nepřímých metod ke zjištění klimatu školní třídy využije. Zvolená metoda bude zároveň základem pro změnu klimatu. Druhou otázkou by mělo být zamyšlení nad změnami klimatu, které by se mohly uskutečnit během krátkého časového úseku tak, aby je zaznamenali všichni aktéři. Za třetí by si měl organizátor intervence rozmyslet, které skupiny aktérů či konkrétní jedince by měl oslovit, aby se účastnili prosazování, realizace a samozřejmě také udržování změn klimatu třídy. Čtvrtou otázkou tvoří zamyšlení se nad změnami, které by byly potřebné dlouhodobě využívat, aby se docílilo zdravého sociálního klimatu školní třídy nejen pro žáky, ale i pro učitele.

Intervenci ve třídě může realizovat již zmiňovaný spolutvůrce klimatu, tedy učitel, který by měl do výchovně vzdělávacího procesu zařazovat samozřejmě i péči o klima školní třídy, ve které vyučuje a je její nedílnou součástí. V rámci školy se na intervenci obvykle podílejí také pracovníci ze školního poradenského pracoviště, tedy školní speciální pedagog, školní psycholog, školní metodik prevence či výchovný poradce. Škola či školní poradenské pracoviště mohou požádat o spolupráci s institucemi, které jsou lokalizovány mimo školu. Těmito institucemi jsou školská poradenská zařízení, do kterého spadají zaměstnanci

speciálně pedagogických center a pedagogicko-psychologických poraden. Podporu při péči o klima třídy může vyučující vyhledat také u neziskových organizací, které nabízejí nepřeborné množství workshopů, projektů, besed či kratších pobytů zaměřených, kde spolu aktéři školní třídy spolupracují v situacích mimo obvyklou výuku ve škole.

4.3.1 Odborná podpora v rámci školy

Třídnické hodiny jsou pro každého učitele příležitostí, ve které se může pravidelně a plně věnovat péči o vztahy mezi žáky a také vztahy mezi jím a žáky (Martiníková 2010). Během každého dne vzniká v každé třídě mnoho situací ovlivňující vztahy mezi žáky a tím i vztah ke třídě jako celku. Učitel obvykle třídnické hodiny využívá pro řešení aktuálních problémů, které se ve třídě vyskytují. Díky pravidelnému sdílení pocitů a názorů žáků, může učitel včas odhalit vznikající problém a včas na něj reagovat. Autorka ve využívání třídnických hodin spatřuje velký smysl, neboť tyto hodiny zajišťují prevenci před rizikovým chováním žáků a zároveň vytvářejí prostor pro zavedení intervence. Martiníková uvádí několik praktických příkladů, které se cíleně zaměřují na práci učitele s těmito vztahy, ale také na rozvoj dalších sociálních a osobnostních dovedností žáků. Neohrožující prostředí je pro autorku základní podmínkou, díky které mohou vztahy či činnosti vůbec vznikat. Do neohrožujícího prostředí zahrnuje například společně vytvořená pravidla, na jejichž dodržování se důsledně dbá, učitelovu spolehlivost, otevřenost a osobní zájem vůči žákům, dále zapojování třídních rituálů a návyků do chodu třídy, poskytování zpětné vazby žákům či učitelovu podporu týkající se vznikajících vztahů mezi žáky.

Vyučující mohou při péči o klima školní třídy využívat také hodiny dramatické či osobnostně sociální výchovy, kde se nachází větší prostor pro zařazování intervenčních aktivit, než tomu je v jiných vyučovacích předmětech. Zmíněné výchovy ovšem nejsou na některých školách do školního vzdělávacího programu zařazeny. Učiteli se i přesto nabízí několik možností, kdy může se svými žáky cíleně pracovat na klimatu třídy. Příkladem může být dodržování třídních rituálů, společně vytvořených pravidel, rozdělením rolí, péči o fyzické prostředí tříd či připomínkou společných zážitků.

Komunitní či diskuzní kruh společně s řešením problémů ve dvojicích a v malých skupinách považuje Kopřiva (2008, s. 145) za základní metody práce učitele s celou třídou. Martiníková (2010, s. 125) rovněž popisuje komunitní kruh za významnou metodu, neboť díky ní se žáci učí sdělit své názory a zároveň naslouchat ostatním. Popsané dovednosti se podle Martiníkové dají natrénovat při různých aktivitách, kterými jsou

například reflexe spolupráce, hodnocení dne atd. S postupem času se mohou témata diskuze stávat, díky osvojení pravidel, z hlediska obsahu náročnější. Témata si učitel či žáci podle autorky volí dle aktuálního dění ve školní třídě.

Postup při řešení konfliktů na základě situačního myšlení nabízí ve své publikaci Kalhous (2002, s. 396). Prvním ze čtyř popisovaných postupů při řešení konfliktů je objektivní vcítění se do osoby či osob, které se v dané situaci ocitli. Za druhé je zapotřebí zkoumat souvislosti, které se k situaci pojí. Do daných souvislostí se zařazuje osobu, u které situace nastala spolu s jeho názory, věkem, úmysly ad. Dále se na situaci nahlíží z hlediska místa vzniku, podmínek a okolností vzniku, doby trvání, rychlosti vývoje a aktuálního stádia situace. Důležité je také neopomíjet nepatrné drobnosti či vzájemné vztahy. Třetím postupem je vyžádání si informací od jedinců, kteří byli u konfliktu přítomni, ale i od těch, kteří přítomni nebyli. Jako čtvrtý postup popisuje Kalhous významnost pozorného a vnímavého naslouchání.

Na základě dotazníku „Klima školní třídy“ vytvořili Mareš s Ježkem (2012, s. 27 – 28) pro učitele rámcová doporučení týkající se péče o jednotlivé jevy, kterými jsou dobré vztahy se spolužáky, spolupráce se spolužáky, vnímaná opora od učitele, rovný přístup učitele k žákům, přenos naučeného mezi školou a rodinou, dění o přestávkách, možnost diskutovat během výuky, iniciativa žáků, snaha žáků učit se a v neposlední řadě snaha zalíbit se okolí. Některá z rámcových doporučení jsou u některých jevů shodná, tudíž se zaměříme především na jevy, které se přímo týkají vztahů mezi aktéry školní třídy. Pokud učitel zjistí, že vztahy mezi spolužáky nevycházejí příznivě, měl by do výuky začít zařazovat více úloh zaměřených na kooperaci. Stejnou myšlenku uvádí také Spilková (2003) a Kopřiva (2008), podle které kooperativní formy výuky významně podporují utváření kvalitního klimatu. Mareš s Ježkem dále doporučují také zařazení kooperativních her. Učitel by měl žáky vést tak, aby si vzájemně pomáhali a nebáli se požádat o pomoc či radu. Jestliže z diagnostiky vyplyne, že se objevují ve spolupráci mezi spolužáky problémy, měl by učitel zařazovat cílené skupinové práce ovšem bez prvků soutěžení a s tím související uplatňování diskuzních metod. Rozdělení žáků do skupin i role v rámci skupiny by měl učitel samozřejmě obměňovat. Učitel by měl opět dbát na podporování vzájemné pomoci mezi žáky, jelikož žáci lépe pochopí řešený problém právě od spolužáků. Jestliže je zjištěna nedostatečně vnímaná opora od učitele, je zapotřebí, aby se vyučující více soustředil na získání důvěry žáků a byl více empatický a nápomocný. Jako další jev uvádí Mareš

s Ježkem rovný přístup učitele k žákům. Pokud tento jev nevyplynul z šetření příznivě, je zapotřebí, aby učitel upustil od „nálepkování“ žáků. Učitel by měl být trpělivější a povzbuzovat i ty žáky, kterých si dříve příliš nevšímal na úkor svých „oblíbenců“. Důležitým jevem je také dění o přestávkách. Jestliže u některých žáků panuje obava z dění během přestávek, je zřejmé, že se děje něco rizikového. Obvykle se jedná o obavu z rámusu, vzájemného škádlení žáků atd. Učitel by měl zjistit konkrétní obavy žáků a samozřejmě pokud to bude možné, být o přestávkách přítomen ve třídě, aby se mohl na daný problém lépe zaměřit. Martiníková (2010) rovněž poukazuje na důležitost dohledu nad žáky o volných hodinách či přestávkách. Dozory jsou podle autorky nezbytné nejen z hlediska prevence úrazů, ale také z hlediska prevence šikany a dalšího rizikového chování žáků.

Na péči klimatu školní třídy se v prostředí školy podílí také již zmiňovaní pracovníci ze školního poradenského pracoviště, kteří se zaměřují na „*prevenci školní neúspěšnosti a prevenci sociálně patologických jevů, na kariérové poradenství, péči o nadané žáky, žáky sociálně znevýhodněné, na metodickou pomoc učitelům a vedení školy*“ (Průcha, Walterová a Mareš 2013, s. 301). Učitelům se tedy nabízí možnost přímé spolupráce s těmito odborníky, kteří se mohou podílet na příznivém chodu školní třídy.

Pracoviště školního psychologa se nachází přímo v prostorech školy, díky čemuž může školní psycholog zachycovat a včas zasahovat v počátečních stádiích obtíží jednotlivců či skupiny. Náplň práce školního psychologa spočívá v diagnostice a despitáži, dále v metodické práci a vzdělávací činnosti a v neposlední řadě v nabídce konzultačních, poradenských a intervenčních prací (Průcha, Walterová a Mareš 2013, s. 301). K samotné práci může školní psycholog využívat pedagogicko-psychologické přístupy a metody popsanými ve čtvrté kapitole.

Školní speciální pedagog se zaměřuje na žáky, kteří potřebují speciální péči v oblasti vzdělávání i výchovy. Žáci se individuálně setkávají se školním speciálním pedagogem setkávají na takzvaných podpůrných hodinách (Martiníková 2010). Díky intenzivnímu a individualizovanému přístupu zažívá žák pocity úspěchu, díky čemuž se zlepšuje jeho motivace k dalšímu učení, prospěch a následně i pozice ve třídě.

Školní metodik prevence zajišťuje prevenci v oblasti sociálně patologických jevů. Konkrétně „*zajišťuje metodickou, koordinační a poradenskou činnost v problematice*

prevence rizikového chování“¹³, které se může ve škole objevovat. Školní metodik prevence rovněž úzce spolupracuje s třídními učiteli na podpoře příznivého klimatu školní třídy. Náplní práce je také zvyšování povědomí o možnosti výskytu rizikového chování v prostředí školy formou besed či přednášek určených nejen pro žáky a učitele, ale také pro rodiče.

Kalhous (2002, s. 388) upozorňuje, že pokusy o psychologický nátlak, který má žáka či žáky přimět k určitému chování, mohou vyvolat tři nežádoucí účinky. Prvním z nich je žákův protiútok, který se může projevit fyzickým či symbolickým násilím. Druhým důsledkem může být žákův útek prostřednictvím záškoláctví, předstíráním nemoci či odchodem ze školy. Naučená negativní reakce na dospělé je třetím důsledkem, která vzniká negativními zážitky a zkušenostmi s učitelem. Vzniklý postoj vůči učiteli se může později přenést i na ostatní učitele a dospělé. Žák podle Kalhousy nebude schopen bez větších emocí komunikovat s dospělými, což mu značně znesnadní následný vstup do společnosti.

4.3.2 Odborná podpora školských poradenských zařízení poskytující preventivně-výchovnou péči

V případě potřeby spolupracuje školní poradenské pracoviště i učitel se školskými poradenskými zařízeními, do kterých se zařazují již zmíněná speciální pedagogická centra a pedagogicko-psychologické poradny.

Pedagogicko-psychologické poradny poskytují pedagogicko-psychologické a speciálně pedagogické služby nejen žákům, kteří potřebují podporu v oblasti vzdělávání a sociálního rozvoje, ale také učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům, kteří se na poradny obracejí kvůli metodické a pedagogicko-psychologické podpoře (Jedlička 2018, s. 1277).

Speciální pedagogická centra představují odborné poradenské služby žákům se zdravotním znevýhodněním či zdravotním postižením, jejich rodičům i metodickou pomoc učitelům (Průcha, Walterová a Mareš 2013, s. 227).

Podporu může vyučující vyhledávat také u neziskových organizací, které pracují se školními třídami v rámci workshopů, projektů, besed či kratších pobytů.

¹³ Školní metodik prevence [online]. NÚV – Národní ústav pro vzdělávání: ©2011 – 2019 [cit. 20.5.2019]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/projekty/rspp/skolni-metodik-prevence>

Shrnutí kapitoly

Poslední kapitola teoretické části diplomové práce se zabývala učitelem, který je významným spolutvůrcem klimatu školní třídy. Seznámili jsme se s kompetencemi učitele, které jsou nezbytné při vytváření, ovlivňování a následné péči o klima třídy. Dále jsme se věnovali výčtu hlavních přístupů a metod měření, které má učitel při intervenci a diagnostice k dispozici. V této kapitole jsme se také soustředili na možnosti odborné pomoci v rámci školy a odborné podpory školských zařízení poskytujících preventivně-výchovnou péči, na které se učitel může v případě potřeby podpory při péči o klima své třídy obrátit.

Shrnutí teoretické části

Z teoretických poznatků o budování sociálních vztahů plyne její vývojová podmíněnost. Socializace člověka probíhá nepřetržitě a dlouhodobě. Sociální interakce a komunikace ve školní třídě formuje žákovu osobnost, prohlubuje jeho sociální zkušenosti, které má možnost zužitkovat při začlenění do společnosti.

Žák se ve své třídě stává s ostatními žáky členem skupiny, kteří si jsou navzájem věkově, názorově i jednáním blízcí. Žák následně ve skupině získává sociální pozici a dle svého chování zastává i sociální roli.

Znalosti a orientace v dělení sociálních pozic a sociálních rolí, tedy i vzájemných vztahů mezi žáky ve třídě umožňují učiteli proniknout do vnitřní struktury třídy, případně ji i úspěšně ovlivňovat.

Každá třída má své jedinečné klima, které je ovlivňováno různými faktory v různé míře. Tyto faktory působí a třídní klima změní na pozitivní nebo negativní, tím vzniká kvalitní nebo narušené klima třídy. Narušené klima třídy může nastat v důsledku výskytu specifických projevů žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, které jsou do jisté míry a za jistých okolností ovlivnitelné.

Kompetence učitele jsou nezbytné při vytváření, ovlivňování a následné péči o klima třídy. Učitel má pro diagnostiku klimatu třídy k dispozici různé přístupy zkoumání a metody měření. Učitel se může v případě potřeby podpory při péči o klima své třídy obrátit na odbornou pomoc v rámci své školy a na odbornou podporu školských zařízení poskytujících preventivně-výchovnou péči.

II. Praktická část

5. Předmět výzkumu

Praktická část diplomové práce zprostředkovává náhled deseti třídních učitelů na míru ovlivňování klimatu školní třídy žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, který navštěvuje jejich třídu.

5.1 Výzkumné cíle a otázky

Cílem výzkumného šetření bylo zjistit, zda je klima školní třídy výrazně ovlivňováno přítomností žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a vyvolává-li potřebu speciální péče o klima třídy.

Z teoretické části i vzhledem ke stanovému cíli si přináším otázky:

1. Vnímá učitel žáka se SVP jako narušitele klimatu své třídy?
 - 1.1. Vnímají spolužáci žáka se SVP jako narušitele klimatu školní třídy?
2. Jakým způsobem pečuje učitel o sociální klima školní třídy ve chvíli, kdy se v jeho třídě nachází žák se speciálními vzdělávacími potřebami?

5.2 Použité metody výzkumu

5.2.1 Metody výzkumného šetření

K výzkumnému šetření byly použity kvalitativní výzkumné metody. Čapek (2010, s. 42) definuje kvalitativní výzkum jako snahu „*interpretovat pohledy subjektů na zkoumaný předmět tím, že výzkumník přejímá jejich perspektivu.*“ Autor dále uvádí, že se zpravidla zkoumá malé množství jedinců, od kterých je ovšem získáváno velké množství informací o jejich individuálním nahlížení na zkoumanou problematiku. Jako kvalitativní výzkumná metoda byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, kterým byli zkoumáni učitelé a dotazníkové šetření o dvou položkách, které ověřovalo otázku č. 1 u žáků 4. a 5. třídy na základní škole X.

5.2.2 Rozhovor

Rozhovor neboli interview je založen na přímé ústní komunikaci mezi výzkumníkem a zkoumanou osobou (Průcha, Walterová a Mareš 2013). Jak bylo zmíněno již výše, pro získávání informací od třídních učitelů byl vytvořen polostrukturovaný rozhovor. Polostrukturovaný rozhovor neboli jak napovídá jeho další označení rozhovor pomocí návodu, je rozhovor, který má předem připravený soubor otázek, který může tazatel

v průběhu rozhovoru modifikovat, doplnit o další otázky nebo zaměnit pořadí otázek (Reichel 2009).

Polostrukturovaný rozhovor, který jsem si pro výzkumné šetření vytvořila je rozdělen na pět částí: základní informace – učitelé, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, reakce spolužáků na žáka, odborná pomoc žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami a péče o klima školní třídy. Ke každé části se vztahuje pět až devět otázek, z nichž jsou rozšířené doplňujícími otázkami.

Rozhovory s jednotlivými třídními učiteli se uskutečňovaly v průběhu druhého pololetí školního roku v kabinetech třídních učitelů v odpoledních hodinách či volných hodinách, bez přítomnosti dalších osob. Všechny učitele osobně znám díky praxím v rámci studia na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy a mé práce jako asistent pedagoga na základní škole X.

Polostrukturované rozhovory jsem zpracovávala písemným přepisem rozhovorů, které byly anonymizovány a jednotliví učitelé označeni kódy. Z odpovědí učitelů jsem vybírala nejvýznamnější, hlavní informaci, které jsem rozčlenila do kategorií a tím tak provedla kvalitativní analýzu jejich myšlenek.

5.2.3 Dotazníkové šetření

Pomocí dotazníkového šetření o dvou položkách jsem zkoumala odpověď na otázku 1.1, tedy zda budou spolužáci při dotazování na rušivé vlivy ve třídě zmiňovat žáka se speciálními vzdělávacími potřebami jako narušitele. Dotazníkové šetření tedy ověřovalo otázku 1 „Vnímá učitel žáka se SVP jako narušitele klimatu své třídy?“ Na základě rozhovorů s učiteli jsem tedy předpokládala, že se výsledek dotazníkového šetření bude shodovat s výpovědí učitele. Obě položky v dotazníku měly stejné zaměření, pouze byly jinak formulované a to otázkou a nedokončenou větou. Zadávání dotazníkového šetření ve čtvrtém a pátém ročníku na základní škole X proběhlo týden po rozhovorech s třídními učiteli těchto tříd.

Při zpracování dotazníkových šetření o dvou položkách jsem stejně jako u rozhovorů s učiteli analyzovala odpovědi, které jsem rozčlenila do kategorií, z nichž jsem následně vybrala hlavní informace.

5.2.4 Pozorování

Další kvalitativní metodou výzkumného šetření bylo zvoleno zúčastněné pozorování. Pozorovatel se zúčastněným pozorováním stává součástí dění pozorované sociální situace, což znamená, že je „*v osobním vztahu s pozorovanými, sbírá data, zatímco se účastní přirozeně se vyvíjejících životních situací*“ (Hendl 2005, s.). Hendl dále doplňuje, že díky osobnímu vztahu pozorovatele s pozorovanými se pozorovatel objevuje možnost proniknout a přiblížit se vnitřní perspektivě účastníků zkoumaného předmětu a samotnému předmětu zkoumání.

Pozorování jednotlivých tříd probíhalo v průběhu praxí na Pedagogické fakultě Karlovy univerzity, dobrovolné spolupráce na základní škole Y a mé práce jako asistenta pedagoga na základní škole X.

5.3 Charakteristika výzkumného vzorku

5.3.1 Charakteristika základních škol

Výzkumné šetření bylo prováděno na prvním stupni komunitní základní školy v Praze a na prvním stupni základní školy malé obce na Uherskohradištsku. Obě základní školy, na kterých se výzkum realizoval, jsou mi známé díky praxím v rámci studia na Pedagogické fakultě Univerzity Karlovy. Na základní škole v Praze jsem pracovala na pozici asistenta pedagoga. Vybrané základní školy jsou si velmi podobné, jelikož všichni učitelé, žáci i jejich rodiče se díky jejich malému počtu vzájemně dobře znají. V obou školách tedy panuje rodinná atmosféra, kterou jsem rovněž pociťovala. V budoucnu bych si přála na těchto či podobném druhu škol pracovat.

První školou, na které se výzkumné šetření uskutečňovalo se nachází v Praze (dále jen „škola X“). Jedná se o církevní, komunitní základní školu. Tato škola se charakterizuje jako rodinná škola kosmopolitního charakteru. První stupeň základní školy je složen z pěti tříd. Počet žáků se v každé třídě pohybuje kolem dvaceti. Součástí výuky je od první třídy také náboženství a cizí jazyk. Ve třetím ročníku je zařazen druhý cizí jazyk. Žáci prvního a druhého ročníku jsou hodnoceni slovním hodnocením, od třetího ročníku jsou žáci hodnoceni známkami. Žáci jezdí pravidelně na ozdravný pobyt v přírodě a také exkurze. Ve škole se nachází školní psycholog i speciální pedagog. Ve všech pěti třídách na prvním stupni působí asistenti pedagoga. Vyučujícím i žákům je plně k dispozici školní knihovna vybavená beletrií i odbornou literaturou. Škola žákům nabízí také odpolední kroužky. Výuka

je doplněna pravidelným pořádáním projektů zaměřené na propojení jednotlivých předmětů a zaměřené na náboženskou tematiku. Škola úzce spolupracuje s rodiči, kteří se mohou zúčastnit vyučovacích hodiny, třídních i celoškolských projektů, slavností či se podílet při organizaci nejrůznějších aktivit. Pro rodiče jsou školou pořádány také neformální akce.

Druhá základní škola se nachází v okrese Uherské Hradiště (dále jen „škola Y“). Jedná se o malou vesnickou školu, jejíž první stupeň je složen rovněž z pěti tříd. Škola se charakterizuje jako „Škola pro život“. V žádném ročníku nepřesahuje počet žáků přes dvacet dva. Škola je spádová, dojíždějí do ní žáci z okolních vesnic. Žáci jsou od prvního ročníku hodnoceni známkami. Od třetího ročníku se žáci učí cizímu jazyku. Třídy se účastní rozmanitých exkurzí, ovšem na školu v přírodě nejezdí. Vyučujícím i žákům je plně k dispozici školní knihovna vybavená beletrií i odbornou literaturou. Ve škole se nachází školní psycholog i speciální pedagog. Škola nezaměstnává asistenty pedagoga. Škola žákům nabízí také odpolední kroužky. Pravidelně jsou také pořádány mimoškolní akce pro širokou veřejnost.

5.3.2 Charakteristika třídních učitelů

Na prvním stupni základní školy X se nachází pět třídních učitelů. Všech pět učitelů, kteří se výzkumu zúčastnili, byly ženy. Délka praxe tří učitelů je do pěti let praxe, délka praxe dvou učitelů se pohybovala v rozmezí pěti až patnácti let. Kromě jednoho učitele, který svou třídu vyučuje od čtvrté třídy, vyučují ostatní učitelé svou třídu od první třídy. Každý z učitelů ze školy X spolupracuje ve své třídě s asistentem pedagoga. Všichni dotazovaní, mají předchozí zkušenosti s prací s žáky se SVP.

Na prvním stupni základní školy X pracuje pět třídních učitelů. Všech pět učitelů, kteří se výzkumu zúčastnili, byly rovněž ženy. Délka praxe jednoho učitele činila do pěti let praxe, délka praxe jednoho učitele se pohybovala v rozmezí pěti až patnácti let a délka praxe tří učitelů se pohybovala nad šestnácti lety praxe. Jak bylo zmíněno v charakteristice školy Y, třídní učitelé se po ukončení třetí třídy mění. Třídní učitel je tedy vyučuje určitou třídu v rozmezí dvou až tří let. Ve třídách učitelů se nenacházejí asistent pedagoga. Všichni dotazovaní, mají také předchozí zkušenosti s prací s žáky se SVP.

6. Prezentace údajů a výsledky šetření

6.1.1 Prezentace údajů – učitelé

Základní informace – učitelé

1. *Zkusil/a byste popsat vlastními slovy, co znamená klima školní třídy?*

Učitelé měli jasnou představu, co představuje pojem klima školní třídy. Shodovali se v tom, že se jedná především o vztahy mezi učiteli a žáky a žáky navzájem a také to, jak se aktéři klimatu ve třídě cítí. Několik dotazovaných zmínilo pojem atmosféra třídy.

2. *Je pro Vás péče o klima třídy důležitá? Proč?*

Pro všechny dotazované učitele je péče o klima školní třídy důležitá či zásadní. Jako důvod uváděli vliv na výuku a výchovu žáků.

3. *Jaká je délka Vaší praxe?*

Délka praxe dotazovaných pedagogů činí:

- do 5 let: jeden učitel ze školy X a jeden učitel ze školy Y
- 5 až 15 let: tři učitelé ze školy X
- 16 a více let: jeden učitel ze školy X a čtyři učitelé ze školy Y.

4. *Jak dlouho na této škole vyučujete?*

Délka praxe dotazovaných učitelů na dané škole:

- do 5 let: tři učitelé ze školy X a jeden učitel ze školy Y
- 5 až 15 let: dva učitelé ze školy X a jeden učitel ze školy Y
- 16 a více let: tři učitelé ze školy Y.

Většina pedagogů působila na více školách. Pouze u dvou se shodovala délka praxe s délkou pedagogického působení na škole, kde probíhalo výzkumné šetření.

5. *Nachází se ve škole speciální pedagog, psycholog, asistent pedagoga?*

Na obou školách se nachází školní psycholog i speciální pedagog. Na základní škole X pracují ve všech pěti ročnících asistenti pedagoga. Základní škola Y asistenta pedagoga nezaměstnává.

6. *Máte předchozí zkušenosti s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami? Pokud ano, s jakými?*

Všichni dotazovaní mají předchozí zkušenost se žáky se speciálním vzdělávacími potřebami. Učitelé nejčastěji uváděli práci s žáky s dyslexií, dysortografií, dyskalkulií, poruchou pozornosti s hyperaktivitou, poruchou pozornosti bez hyperaktivity,

sluchovým postižením, žáky s odlišným mateřským jazykem, ale také se žáky se školní nezralostí

7. *Jak dlouho nyní vyučujete třídu se žákem/žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (příp. pomaleji/rychleji chápající děti)?*

Učitelé na základní škole Y se po prvním období prvního stupně mění, tudíž ve druhém období prvního stupně vyučuje třídu jiný učitel. Na základní škole X vyučují učitelé jednu třídu po celou dobu prvního stupně. Pouze jeden učitel začal vyučovat svou třídu od druhého období prvního stupně.

8. *Nachází se nyní ve Vaší třídě asistent pedagoga?*

Na základní škole X se nachází asistent pedagoga v každém ročníku prvního stupně. Základní škola Y asistenta pedagoga nezaměstnává.

9. *Spolupracovala jste již někdy s asistentem pedagoga?*

Na základní škole X měli předchozí zkušenost se spoluprací s asistentem pedagoga tři učitelé. Na základní škole Y nemá žádný z učitelů předchozí zkušenosti se spoluprací s asistentem pedagoga.

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

1. *O jaký druh SVP se jedná?*

2. *Vnímáte daného žáka se SVP jako narušitele třídního klimatu?*

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich vnímání učiteli:

- se sluchovým postižením (nedoslýchavost s využíváním sluchadla) – žák je učitelem vnímán jako narušitel klimatu;
- s jednostranným nadáním na matematiku v kombinaci s nepozorností a dílčími obtížemi při čtení a psaní – žák je učitelem vnímán jako nepřekonatelný narušitel třídního klimatu;
- s poruchou pozornosti bez hyperaktivity v kombinaci s lehkou mentální retardací – žák je učitelem vnímán jako výrazný narušitel třídního klimatu;
- se školní nezralostí, dysortografií a obtížností ve vyjadřování a komunikaci – žák není učitelem vnímán jako narušitel klimatu;
- s poruchou pozornosti s hyperaktivitou v kombinaci s poruchou sluchu (nedoslýchavost) – žák není učitelem vnímán jako narušitel klimatu;
- s poruchou pozornosti s hyperaktivitou v kombinaci s dyslexií – žák není učitelem vnímán jako narušitel klimatu;

- s poruchou autistického spektra – žák není učitelem vnímán jako narušitel klimatu;
- s odlišným mateřským jazykem – žák není učitelem vnímán jako narušitel klimatu;
- s vývojovou dysfázií v kombinaci s dysgrafií, dyslexií a výrazně projevující se dyskalkulií – žák není učitelem vnímán jako narušitel klimatu;
- se školní nezralostí u nějž se neuskutečnilo vyšetření v PPP, jelikož s ním rodiče nesouhlasili a krátce poté žáka zapsali na jinou školu – žák byl učitelem vnímán jako nepřekonatelný narušitel třídního klimatu.

3. *Byl žák v kolektivu třídy již od počátku 1. ročníku? Pokud ne, v kterém ročníku přišel?*

Šest žáků navštěvovalo základní školy X a Y již od prvního ročníku. Na základní škole Y byl do třídy ke konci prvního ročníku nestandardně zařazen žák z druhého ročníku. Dva žáci ze základní školy Y a jeden žák ze školy X začali docházet do tříd zkoumaných škol v druhém ročníku.

4. *Jaké byly první projevy, které začaly ovlivňovat klima školní třídy?*

Čtyři učitelé, kteří vnímají dané žáky jako narušitele klimatu třídy uváděli jako počáteční projevy nesamostatnost, pomalé tempo, neobratnost, přecitlivělost, neorientovanost, nespokojenost s neúspěchem, neustálé vyrušování a vztekání se, upozorňování na sebe (např. dělání obličejů), nemluvnost, nízká úroveň spolupráce, odmítání plnění náhradního úkolu, skryté i otevřené schválnosti vůči spolužákům, žalování, lhaní, zablokování se a bouchání hlavou o lavici.

Pět učitelů, kteří mají ve třídě asistenta pedagoga a kteří nevnímají žáka se SVP jako narušitele klimatu, zaznamenali specifické projevy těchto žáků, které byly ihned řešeny asistenty. Šestý učitel, který nevnímá žáka se SVP jako narušitele klimatu, uvedl jako specifické projevy daného žáka neschopností vyjádřit se v přijatelném čase a tím pádem ovlivňováním plynulosti výuky.

4.1. *Kdy se začaly projevy objevovat?*

Devět učitelů uvedlo, že se specifické projevy žáků objevily ihned počátkem školního roku. U jednoho žáka se ovšem projevy začaly vyskytovat po dvou měsících od začátku školního roku.

4.2. *Objevovaly se projevy napříč předměty, nebo jen například v určitých předmětech?*

Deset učitelů uvedlo, že se projevy objevovaly napříč předměty. Tři z těchto učitelů specifikovali, že největší projevy zaznamenávali v hlavních předmětech, ale i v družině.

4.2.1. *Pokud se projevy objevovaly napříč předměty, kdy obvykle?*

Učitelé, kteří odpověděli na tuto otázku většinou odpovídali, že se problémy vyskytovaly neustále, různě, ke konci výuky a v závislosti na obtížnosti učiva.

4.2.2. *V jakých situacích se projevy obvykle vyskytovaly? (např. skupinová práce či samostatná práce; nové učivo či opakování; začátek či konec vyučovacího dne).*

Polovina učitelů uvedla, že se problémy obvykle vyskytovaly při samostatné práci. Dva učitelé odpověděli, že se projevy vyskytovaly nepředvídatelně

4.2.3. *Ve kterých chvílích byl žák začlenitelný?*

Podle šesti učitelů byl žák začlenitelný ve chvílích, kdy pracoval s asistentem pedagoga či pod vedením učitele. U tří žáků záležela na jejich začlenitelnosti aktuální nálada. Jeden žák byl podle pedagoga začlenitelný při individuální práci.

4.3. *Gradovaly problémy s narušováním klimatu třídy rychle nebo pozvolna?*

Učitelé, kteří vnímali žáky se SVP jako narušitele, uváděli, že problémy s narušováním klimatu gradovaly velmi rychle, gradovaly celkem rychle, gradovaly pozvolna a negradovaly.

5. *Byla/jste při organizaci výuky, třídních akcí určitým způsobem omezena kvůli žáku se SVP žáku?*

Polovina učitelů uvedla, že byla při organizaci výuky určitým způsobem omezena. Druhá polovina učitelů omezení při organizaci výuky nepociťovala.

6. *Reagoval žák na svoji pozici? Jestli ano, jak?*

Osm učitelů popisovalo reakci žáka na svoji pozici pláčem a agresivitou, sebepoškozováním a žalováním, stažením se do sebe, nekomunikací, urážením se, stěžováním si rodičům na své neúspěchy, sám sebe označoval vulgárním slovem, nesnažil se navazovat vztahy, žák nahlas a často upozorňuje, že nestíhá tempu ostatních spolužáků.

7. *Jaký postoj měla rodina žáka:*

7.1. *na začátku, kdy jste upozornil/a na možný problém?*

Osm rodičů spolupracovalo s učitelem bez větších obtíží. Tři z těchto osmi rodičů si ovšem nechtěli připustit, že jejich dítě má dané obtíže, ale spolupráce s učitelem probíhala bez větších obtíží. Rodiče dvou žáků odmítali spolupracovat.

7.2. v průběhu vyšetřování odborníky?

V průběhu vyšetřování žáků odborníky spolupracovalo i nadále všech osm rodičů. Z osmi rodičů, kteří spolupracovali s učitelem bez větších obtíží, nadále spolupracovalo šest. Z výše uváděných rodičů dvou žáků začali jedni rodiče spolupracovat, jelikož přijali stav svého dítěte, kdežto druzí rodiče i nadále nespolečně pracovali a bez předchozího oznámení ukončili školní docházku žáka na dané škole.

7.3. po stanovení diagnostiky?

Sedm rodičů spolupracovalo s učitelem a zaměstnanci školy i nadále. Rodiče žáka, kteří přestali v průběhu vyšetřování odborníky spolupracovat, začali opět komunikovat.

7.4. nyní?

Nyní s učitelem spolupracují všichni rodiče, jedna spolupráce byla z důvodu stěhování rodiny ukončena. Jedna spolupráce byla ukončena krátce po zahájení školního roku z důvodu přeřazení žáka na jinou základní školu.

❖ Doplnující otázky (konkrétní zaměření na žáka se SVP):

1. Žák s LMP

1.1. Byla žáku zavedena v průběhu školního roku medikace?

Ano, žáku byla v průběhu školního roku zavedena medikace dětským psychiatrem.

1.1.1. Pokud ano, jak jej medikace ovlivnila?

Léky byly zpočátku účinné, později, i když dávkování mohlo být podle potřeby zvýšeno, ztrácely účinnost.

2. Mimořádně nadaný žák

2.1. Byl daný žák charakterizovaný již v MŠ jako mimořádně nadaný?

Žák nebyl v MŠ charakterizovaný jako mimořádně nadaný.

2.2. Bylo u něj charakterizováno jednostranné nadání?

U žáka bylo charakterizováno jednostranné nadání na matematiku.

2.3. Nachází se v rodině žáka nadaný sourozenec či rodič?

V rodině žáka se nadaný sourozenec či rodič nenachází.

2.4. *Navštěvoval mimoškolní aktivity se stejně starými dětmi nebo staršími?*

Žák navštěvoval mimoškolní aktivity se stejně starými i staršími dětmi.

3. *Žák s OMJ*

3.1. *Jedná se o žáka s blízkým slovanským jazykem?*

Žákův odlišný mateřský jazyk patří do skupiny afro-asijských jazyků.

3.2. *Byli rodiče schopni dorozumět se s Vámi nebo využívali překladatele?*

Rodiče žáka jsou původem z Čech.

3.3. *Má žák staršího sourozence navštěvujícího ZŠ, SŠ či pracujícího?*

Žák nemá žádného sourozence.

3.4. *Navštěvoval žák MŠ v České republice?*

Žák navštěvoval mateřskou školu v zahraničí.

Reakce spolužáků na žáka

1. *Uvědomovali si ostatní, že je narušitel klimatu?*

Spolužáci vnímali žáka jako narušitele klimatu v sedmi třídách. Spolužáci ostatních tříd nevnímali žáka jako narušitele klimatu třídy. Z toho se jednalo o dva žáky, kterým vypomáhal asistent pedagoga a jednoho žáka, který nespolupracoval s asistentem pedagoga a byl ostatními spolužáky přijímán.

2. *Dokázali spolužáci s žákem koexistovat?*

Spolužáci dokázali koexistovat s žákem se SVP. Záleželo zejména na obtížích a projevech žáka a na tom, zda byl ve třídě přítomen asistent. Proto byla u tří žáků koexistence s obtížemi, koexistence do určité míry a lepší koexistence ze začátku. Jeden učitel zmínil, že pozornost spolužáků byla přesměrovaná na jiného spolužáka.

3. *Jak ostatní žáci reagovali na narušování klimatu třídy?*

Reakce na narušitele a narušování klimatu třídy byly tyto – mlčenlivé přihlížení, lhostejnost, údiv nad jeho chováním, žalováním, napomínání, schválnosti vůči narušiteli, posměch, ojediněle i nabídka pomoci. Opět záleželo na tom, o jakého žáka se SVP se jedná a zda je ve třídě přítomen asistent pedagoga.

4. *Ujal se někdo ze spolužáků ve třídě tohoto žáka?*

V pěti třídách, kde je přítomen asistent pedagoga jsem se od dotazovaných dozvěděla, že se ujímá pomoci těmto žákům většina spolužáků. Ve zbylých pěti třídách, kde nepracuje asistent pedagoga se dvou žáků se SVP ujali jen kamarádi nebo kamarádi stejného bydliště. Zbývajících tří žáků se pro jejich narušitelské projevy neujal nikdo.

5. *Měnily se se zhoršujícím se klimatem reakce spolužáků na daného žáka?*

V šesti třídách se se zhoršením klimatu třídy zhoršily také reakce spolužáků na žáka se SVP. Z toho ve třech třídách i tam, kde je přítomen asistent a ve třech třídách, kde není asistent přítomen. V těchto třech třídách bez asistenta se projevila vůči žákovi nevole až nesnášenlivost jednoho nebo více spolužáků. Ve zbývajících čtyřech třídách se reakce na žáka neměnily.

6. *Změnil se podle Vás pohled spolužáků na daného žáka po zařazení aktivit (vámi, speciálního pedagoga, školního psychologa či instituce) podporující klima školní třídy?*

Na tuto otázku jeden dotázaný učitel konkrétně neodpověděl, druhý učitel nemohl zodpovědět, jelikož u zařazování aktivit k podpoře zdravého klimatu třídy nebyl žák přítomen pro svoji nemocnost a následně pro brzké přeřazení na jinou školu.

Ze zbývajících dotázaných si učitelé myslí, že se ve čtyřech třídách pohled spolužáků změnil směrem ke kladnému postoji. Stejný počet dotázaných učitelů si myslí, že se pohled spolužáků i po zařazení aktivit na podporu zdravého klimatu nezměnil.

Odborná pomoc žákovi se SVP

1. *Jak jste pracoval/a s daným žákem ještě před vyšetřením v PPP?*

Učitelé se shodovali především na zvýšené individuální práci, diferenciaci úkolů, kartičky se slovy a obrázky, přehledové obrázky a ujišťování ohledně porozumění pokynům. Dva učitelé s žákem před vyšetřením v PPP nepracovali, jelikož jej v té době neučili.

2. *Byla tato práce něčím ztěžována?*

Šest učitelů se shodlo, že práci s žákem se SVP nebyla ničím ztěžována. Jeden učitel uvedl, že práce byla ztěžována samotným žákem a především tím, že se ve třídě nenacházel asistent pedagoga. Dva učitelé spatřovali ztížení práce s žákem se SVP kvůli ostatním žákům se SVP, kteří se ve třídě nacházejí. Práce se žákem se SVP byla u dvou učitelů ztěžována také neochotou rodičů spolupracovat.

3. *Konzultoval/a jste vzniklou situaci se svými kolegy, školním psychologem, speciálním pedagogem či vedením školy? Pokud ano, co vám doporučili?*

Všichni učitelé konzultovali situaci ve své třídě se svými kolegy. Doporučení byla různá, například se jednalo o doporučení vyšetřit žáka v PPP, předávání všech nabytých zkušeností kolegů při práci s daným žákem, podpoření návrhu učitele, zařazení více odpočinkových chvil pro žáka, zařadit více pohybových aktivit či více trpělivosti.

3.1. Studoval/a jste odbornou literaturu či odborné články zaměřené na projevy, které žák vykazoval?

Učitelé si pročetli například články ze speciální pedagogiky, „Mety“ či konkrétní články doporučené speciálním pedagogem. Jeden učitel uvedl, že mu velkou inspirací byly kurzy, kterých se v té době účastnil. Čtyři učitelé vystudovali speciální pedagogiku, tudíž čerpali i ze svých vlastních vědomostí a zkušeností.

4. Vytvořil/a jste pro žáka nějaké pomůcky před vyšetřením v PPP?

Učitelé pracovali především s již známými a osvědčenými pomůckami, kterými jsou například Montessori pomůcky, čtecí záložka, kartičky na rozšiřování slovní zásoby či přehledové tabulky. Dva učitelé žáky před vyšetřením v PPP ještě neučili, přesto jako nynější využívání pomůcek při práci s žákem uvedli také výše zmíněné pomůcky.

5. Změnila se situace po zavedení doporučených opatření z vyšetření PPP

Čtyři učitelé změnu nepociťovali, jelikož se změny navržené PPP shodovaly se změnami, které již sami zavedli. Jeden žák přišel do školy až po vyšetření v PPP, které proběhlo ve chvíli, kdy navštěvoval bývalou školu. Učitelé se řídili od začátku docházky žáka do jeho třídy opatřeními, která mu byla doporučena z PPP, změny ovšem nepociťoval. Jak bylo zmíněno již výše, dva učitelé žáky v době vyšetření v PPP neučili. Dva učitelé pocítili změnu především díky přidělení asistenta pedagoga ke svým žákům.

Péče o klima školní třídy

1. Jak jste reagoval/a, když jste pocíťoval/a zhoršování klimatu třídy?

Ve chvílích, kdy se klima třídy či atmosféra třídy zhoršovaly uváděli učitelé nejčastěji, že vzniklé situace ihned probírali v komunitním kruhu, zapojovali psychologické a terapeutické hry na posilování skupinových vztahů či zapojením diskuze typu „líbí – nelíbí, co by se dalo změnit“.

1.1. Osvědčily se dané aktivity ke zlepšení klimatu nebo se podobné incidenty i nadále opakovaly?

Polovina učitelů, kteří zhoršování klimatu či atmosféry pocíťovali uvedli, že se některé situace samozřejmě opakovaly, tudíž se aktivity osvědčily pouze krátkodobě. Druhá polovina učitelů uvedla, že dané aktivity dopomohly zmírnit incidenty. Jeden učitel konkrétně uvedl, že zařazované aktivity zlepšovaly pouze atmosféru třídy, ne její klima.

2. Měřil/a jste klima své třídy?

Měření klimatu třídy proběhlo ve čtyřech třídách. Tři učitelé klima třídy neměřili, ovšem jeden z nich plánoval, ale žák během školního roku ze školy odešel. Ve třídách tří učitelů měřil klima třídy školní psycholog.

2.1. Pokud ano, kdy jste se k měření rozhodl/a?

Učitelé, kteří měření klimatu uskutečnili ve své třídě sami, se pro měření rozhodli na základě konfliktu mezi žáky a po půl roce od začátku školního roku, kdy byli téměř všichni žáci „rušiví“.

2.2. Jakou formou?

Učitelé, kteří klima třídy měřili, uváděli jako formy měření dotazník B3, dotazník „Koho bys pozval na narozeniny“, přiřazování smajlíků ke jménům, sociometrií, a průběžným dotazováním „Jak se dnes cítíš?“ či „Jak se vám dnes ve skupině pracovalo?“. Učitelé, kteří byli přítomni u měření klimatu školním psychologem uvedli, že měření klimatu probíhalo formou her a diskuzí.

3. Odpovídal výsledek měření klimatu třídy Vašemu odhadu/předpokladu?

Polovina učitelů, kteří si měřili klima třídy sami odpověděli, že výsledek odpovídal jejich předpokladu. Předpoklad výsledku měření klimatu třídy u druhé poloviny učitelů neodpovídal. Ve třídách, kde měřil klima třídy psycholog, odpovídal výsledek měření předpokladu dvou učitelů, kdežto u jednoho učitele výsledek měření klimatu jeho předpokladu neodpovídal.

4. Jak jste po měření klimatu dále pečoval/a o klimata třídy?

Učitelé uváděli, že po měření klimatu třídy pečovali o klima třídy stejným způsobem. Jeden učitel konkrétně uvedl, že se řídil doporučeními psychiatra.

4.1. Hledal/a jste inspiraci ohledně péče o klima školní třídy u svých kolegů, v odborné literatuře či jinde?

Všichni učitelé kromě hledání inspirace u svých kolegů či odborné literatuře uvedli, že inspiraci hledali také na kurzech, při návštěvách jiných škol, videí na internetu, u školního psychologa a speciálního pedagoga či čerpáním z vlastní praxe. Čtyři učitelé mají navíc vystudovanou speciální pedagogiku, tudíž čerpali ze znalostí, které jim studium poskytlo.

5. Změnil/a se Vaše péče o klima školní třídy po vyšetření žáka v PPP?

5.1. Zúčastnil/a jste se se svou třídou nějakého programu či projektu na podporu vztahů ve třídě?

Osm učitelů uvedlo, že se se svými žáky neúčastnili programu či projektu na podporu vztahů ve třídě. Tito učitelé ovšem poznamenali, že s jejich třídou pracovali školní psychologové a speciální pedagogové. Dva učitelé se se svou třídou účastnili programu ve středisku výchovné péče.

6. *Daří se Vám zavedením například osvědčených aktivit a rituálů udržovat vzájemné pozitivní chování žáků?*

Devět učitelů si myslí, že si jim daří udržovat vzájemné pozitivní chování žáků. Jeden učitel uvedl, že se mu daří udržovat vzájemné pozitivní chování žáků pouze občas.

7. *Co podle Vás může zmírnit projevy žáka, které mohou výrazně ovlivňovat klima třídy či atmosféru třídy?*

Jako zmírnění specifických projevů žáka, které mohou výrazně ovlivňovat klima třídy či atmosféru třídy uvedli učitelé především individuální spolupráci s asistentem pedagoga, přidělováním důležitých rolí žákovi, podporou sebevědomí, zadáváním úloh odpovídajícím úrovni žáka, doučováním, pokračováním ve spolupráci se školním psychologem a speciálním pedagogem, zařazováním více sportovních či hudebních aktivit, podpory zájmů žáka či zvýšenou domácí přípravou.

8. *Jsou podle Vašich zkušeností žáci se SVP často narušiteli třídního klimatu?*

Ze zkušeností při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami uvedli čtyři učitelé, že se setkali s vícero žáky, kteří klima třídy narušovali. Pět učitelů uvedlo, že se setkalo naopak s vícero žáky se SVP, kteří klima školní třídy nenarušovali. Jeden učitel odpověděl, že žáky se SVP, se kterými v průběhu své praxe pracoval, považoval spíše za výrazné „ovlivňovatele“, než narušitele klimatu třídy.

6.1.2 Prezentace údajů – žáci

Co Tě ve třídě při vyučování nejvíce ruší?

Žáci čtvrté třídy se shodovali, že je při vyučování nejvíce ruší povídání ostatních žáků a s tím spojený hluk a také posílání dopisů mezi žáky.

Dotazovaní žáci páté třídy se shodovali, že je nejvíce ruší, když si povídají jejich spolusedící, kteří s nimi sedí v takzvaném uspořádání lavic do „hnízd“, čili po čtyřech. Žáci také jako rušivé elementy uváděli smích, poznámky spolužáků či hluk z vedlejší třídy.

Při vyučování se nemohu soustředit, když:

Žáci čtvrté třídy se i u nedokončené věty opět shodovali na mluvení ostatních spolužáků při vyučování.

Žáci páté třídy odpovídali obdobně i na následující nedokončenou větu. Jeden žák ovšem uvedl iniciály žáka se SVP. Konkrétně popsal, že mu vadí, když žák o hodině „řve“.

6.1.3 Výsledky šetření

V praktické části se potvrdilo, že učitelé zkoumaných základních školách považují budování pozitivního klimatu školní třídy a následnou péči o dané klima za nezbytnou součást své práce, jelikož klima třídy výrazně ovlivňuje také samotný proces vyučování. Všichni učitelé, měli jasnou představu, co znamená termín klima školní třídy.

Zjištěné odpovědi na stanovené otázky:

1. *Vnímá učitel žáka se SVP jako narušitele klimatu své třídy?*

Šest učitelů z deseti dotazovaných nevnímalo žáka se SVP jako významného narušitele školního klimatu. Pět z šesti učitelů spolupracuje s asistentem pedagoga. Čtyři učitelé vnímají žáka se SVP, který se nachází v jejich třídě, jako významného narušitele klimatu třídy. Ve třídách těchto učitelů nepracuje asistent pedagoga.

1.1. *Vnímají spolužáci žáka se SVP jako narušitele klimatu školní třídy?*

Dle rozhovorů s učiteli, od kterých bylo zjištěno, že žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nevnímají jako narušitele klimatu, byla potvrzena hypotéza, že dané spolužáci žáky nevnímají jako narušitele ani ostatní spolužáci.

2. *Jakým způsobem pečuje učitel o sociální klima školní třídy ve chvíli, kdy se v jeho třídě nachází žák se speciálními vzdělávacími potřebami?*

Ve chvílích, kdy se klima třídy či atmosféra třídy zhoršovaly uváděli učitelé nejčastěji, že vzniklé situace ihned probírali v komunitním kruhu, zapojovali psychologické a terapeutické hry na posilování skupinových vztahů či zapojením diskuze typu „líbí – nelíbí, co by se dalo změnit“. Učitelé se dále soustředí především na zvýšenou individuální práci s žákem, diferenciaci úkolů, tvorbou pomůcek ve formě kartiček se slovy a obrázky či přehledové tabulky. Pět učitelů spolupracuje s asistentem pedagoga, tudíž je péče o žáka zcela individuální.

Učitelé na základní škole X spatřují významnou pomoc při práci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami především v asistentovi pedagoga. Učitelé ze základní školy Y, kteří ve svých třídách asistenta pedagoga nemají, tvrdí, že právě spolupráce s asistentem pedagoga by mohla díky zintenzivnění individualizace zmírnit speciální projevy, které narušují atmosféru či z dlouhodobého hlediska třídní klima.

Významnou pomoc spatřují učitelé také při spolupráci se svými kolegy, zejména školními psychology a speciálními pedagogy. Za nezbytné spolupracovníky považují samozřejmě také rodiče, kteří dohlížejí na domácí přípravu žáků.

Zajímavým zjištěním pro mě bylo, že učitelé považovali doporučení z pedagogicko-psychologické poradny, dále jen PPP, jako p. Ve většině případů doporučená opatření z PPP již před vyšetřením žáka zařadili učitelé na základě zkušeností či konzultací s kolegy do své výuky.

Shrnutí praktické části

V praktické části se potvrdilo, že všichni tázaní učitelé znají termín klima třídy, pracují na budování pozitivního klimatu a pečují o klima i v případě jeho narušení žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Nepřetržitá péče o třídní klima je neodmyslitelnou součástí práce učitelů nehledě na délku praxe. V současnosti se téměř v každé třídě nachází i více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří klima třídy mohou ovlivňovat.

V případě, že ve třídě pracuje asistent pedagoga se míra ovlivňování školního klimatu snižuje oproti třídě, kde asistent pedagoga není přítomen a kde může učitel žáka se speciálními vzdělávacími potřebami na základě jeho odlišných projevů vnímat jako narušitele třídního klimatu.

Učitelé se shodovali na základě zkušeností z praxe, že správně zvolili a aplikovali opatření při péči o klima třídy, jelikož se shodovaly s opatřeními z pedagogicko-psychologické poradny.

Závěr

Diplomová práce se zaměřovala na problematiku sociálně emocionálního klimatu školní třídy prvního stupně základní školy, jejímž žákem je dítě se speciálními vzdělávacími potřebami. Tuto problematiku jsem rozpracovala v teoretické části a následně na ni navázala praktickou částí, v jejímž rámci jsem realizovala výzkum na dvou vybraných základních školách.

Přínos své práce spatřuji ve zprostředkování pohledu učitelů na problematiku míry ovlivňování třídního klimatu žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Bylo zjištěno, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nejsou učiteli vnímáni jako narušitelé třídního klimatu v případech, kdy učitel spolupracuje s asistentem pedagoga nebo pokud specifické projevy žáka nejsou výrazně odlišné od ostatních žáků. Při péči o klima třídy, ve které se nachází žák se speciálními vzdělávacími potřebami využívají dotazování učitelé nejčastěji formu komunitního kruhu, psychologické a terapeutické hry na posilování skupinových vztahů či diskuzi typu „líbí – nelíbí, co by se dalo změnit“. Učitelé se dále soustřeďují na zvýšenou individuální práci s žákem, která je u poloviny učitelů podporována spoluprací s asistentem pedagoga.

Teoretická i praktická část diplomové práce mi potvrdila můj názor, že péče o klima školní třídy je složitá sama o sobě a ještě více je složitější ve chvílích, kdy se ve třídě nachází žák se speciálními vzdělávacími potřebami, jehož specifické projevy jsou výrazně odlišné od ostatních žáků třídy. Přítomnost žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je v současnosti mnohem častější díky inkluzivnímu vzdělávání, tudíž je nutné se v této oblasti více vzdělávat a využívat možnosti, které vyplývají z přiřazení pedagogického asistenta do třídy. Individualizovaná práce asistenta pedagoga s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami zmírňuje specifické projevy žáka, které mohou ovlivňovat třídní klima. Učitel může předcházet negativním reakcím ostatních spolužáků na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami poučením a informovaností o důvodech jeho chování. Vlastní zkušenost žáků při soužití a spolupráci s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami podněcuje žáky k empatii a respektování odlišnosti druhých, čímž jsou zároveň vytvářeny příznivější podmínky pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Seznam použitých informačních zdrojů

1. BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Společné vzdělávání orientované na posílení kompetencí učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy*. 1. vyd. 1. dotisk. Brno: Masarykova univerzita, 2018. ISBN 978-80-210-8757-6.
2. BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. 1. vyd. dotisk. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3854-3.
3. ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2993-0.
4. ČAČKA, Otto. *Psychologie dítěte*. 2. doplň. vyd. Tišnov: Sursum, 1996. ISBN 80-85799-03-0.
5. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
6. ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.
7. FOŘTÍK, Václav a Jitka FOŘTÍKOVÁ. *Nadané dítě a rozvoj jeho schopností*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-297-3.
8. GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: HANEX, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.
9. HELUS, Zdeněk. *Úvod do sociální psychologie: aktualizovaná témata pro studující učitelství*. Praha: Univerzita Karlova, 2001. ISBN 80-7290-054-4.
10. HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-4674-6.
11. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
12. HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele, vybraná témata*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2002. ISBN 80-246-0436-1.
13. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.
14. JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0.
15. JEDLIČKA, Richard. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0586-1.

16. JÍLKOVÁ, Drahomíra. Jak se žije dětem v našich třídách? *Moderní vyučování: časopis pro nové programy v českém základním školství*. Praha: Portál, 2003, 9(7), 6-8. ISSN 1211-6858.
17. KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
18. KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
19. KOPŘIVA, P. et al. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Kroměříž: Spirála, 2008. ISBN 978-809-0403-000.
20. KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. Praha: SPN, 1986. ISBN 14-409-86.
21. LANG, Greg a Chris BERBERICH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-144-4.
22. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2. aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1284-9.
23. LANGOVÁ, Marta a Vladislava Heřmanová. *Vybrané problémy utváření sociálního klimatu školy a třídy*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2007. ISBN 978-80-7044-934-9.
24. LANGOVÁ, Marta, Vladislava Heřmanová, Dobromila Trpišovská a kol. *Psychologické aspekty školního poradenství*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2005. Skripta. ISBN 80-7044-719-2.
25. LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: GAUDEAMUS, 2001. ISBN 80-7041-088-4.
26. MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012. Evaluační nástroje, 15. ISBN 978-80-87063-79-8.
27. MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
28. MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
29. MATĚJČEK, Zdeněk. *Praxe dětského psychologického poradenství*. 2. aktualiz. a upr. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0000-0.

30. NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.
31. NOVOTNÁ, Eliška. *Sociologie sociálních skupin*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2957-2.
32. PETLÁK, Erich. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava, IRIS, 2006. ISBN 80-89018-97-1.
33. PETRUSEK, Miloslav, Hana MAŘÍKOVÁ a Alena VODÁKOVÁ. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-311-3.
34. PRAŽSKÁ SKUPINA ŠKOLNÍ ETNOGRAFIE. *Psychický vývoj dítěte: od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0924-X.
35. PROKOP, Jiří. *Škola jako sociální útvar*. Praha: Univerzita Karlova, 1996. ISBN 80-86039-01-3.
36. PRŮCHA Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-772-8.
37. PRŮCHA Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7. rozšíř. a aktual. vyd. Praha: Portál, 2013, ISBN 978-80-262-0403-9.
38. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
39. REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.
40. ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.
41. SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozšíř. a aktual. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1821-7.
42. SPILKOVÁ, Vladimíra. *Současné proměny vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-081-6.
43. SPILKOVÁ, Vladimíra. *Tvorba kvalitního klimatu (školy, třídy) – výzva pro učitelské vzdělání*. In HOLOUŠOVÁ, Drahomíra, Dana TOMANOVÁ a Miroslav CHRÁSKA, ed. *Klíma současné české školy: sborník příspěvků z 11. konference ČPdS: 14.-15. ledna 2003 Olomouc*. Brno: Konvoj, 2003. ISBN 80-7302-064-5.

44. SVOBODOVÁ, Jarmila. *Utváření klimatu ve třídě a výchovné skupině*. In STŘELEČ, Stanislav. *Studie z teorie a metodiky výchovy*. Brno: MSD s.r.o., 2002. s. 82-91, 155 s. ISBN 80-86633-00-4.
45. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4.
46. ŠVEC, Vlastimil. *Klima školní třídy jako důležitý faktor efektivity výuky*. In *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. 1. vyd. Brno: Pedagogická fakulta, 1996. s. 70-74. ISBN 80-210-1308-7.
47. THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-091-7.
48. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
49. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. dotisk 2. vyd., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-2153-1.
50. VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. 3. dotisk 1. vyd. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-0841-9.
51. VÝROST, Jozef a Ivan Slaměník. *Aplikovaná sociální psychologie I*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-269-6.
52. VÝROST, Jozef a Ivan Slaměník. *Sociální psychologie*. 2. přeprac. a rozš. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.

Internetové zdroje

53. MARTINÍKOVÁ, Karin. *Zdravý kolektiv = Pohoda ve škole: Zkušenosti z práce školního poradenského pracoviště na ZŠ T. G. Masaryka v Opavě*. In KREJČOVÁ, Lenka a Václav MERTIN (Eds.). *Škola jako místo setkávání 2010: sborník příspěvků z konference konané 19. dubna 2010* [elektronický zdroj]. Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, 2010 [cit. 16.6.2019]. ISBN 978-80-7308-310-6. Dostupné z: http://digitool.is.cuni.cz/R/-?func=dbin-jump-full&object_id=134680&silos_library=GEN01
54. *Metodika na práci s dětmi se SVP* [online]. ZŠ a MŠ Lyčkovo náměstí: ©2012 – 2019 [cit. 24.6.2019]. Dostupné z: http://www.zs-ln.cz/files/items/3516/files/2_metodika.pdf

55. *Podpůrná opatření* [online]. NÚV – Národní ústav pro vzdělávání: ©2011 – 2019 [cit. 19.5.2019]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni>
56. *Školní metodik prevence* [online]. NÚV – Národní ústav pro vzdělávání: ©2011 – 2019 [cit. 20.5.2019]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/projekty/rspp/skolni-metodik-prevence>
57. THEINER, Pavel. Poruchy chování u dětí a dospívajících. *Psychiatrie pro praxi* [online]. 2007, 2 Solen s.r.o.: ©2001 – 2019 [cit. 22.5.2019] Dostupné z: <https://www.solen.cz/pdfs/psy/2007/02/09.pdf>
58. *Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami* [online]. MŠMT: ©2013 – 2019 [cit. 19.5.2019]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/13-informace-ke-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi>

Seznam příloh

Příloha 1 – vybraný strukturovaný rozhovor s učitelem ze základní školy Y

Příloha 2 – vybrané dotazníkové šetření o dvou položkách žáka ze 4. třídy a žáka z 5. třídy
základní školy X