

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

Sociální klima třídy v málotřídní škole

Diplomová práce

Lenka Veselská

České Budějovice 2012

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Luboš Krninský

UNIVERSITY OF SOUTH BOHEMIA
PEDAGOGICAL FACULTY
DEPARTMENT OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Social Climate of the Class at Small Schools
with Mixed-age Classroom

Diploma thesis

Lenka Veselská

South Bohemia 2012

Supervisor: Mgr. Luboš Krninský

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 27. dubna 2012

Lenka Veselská

Poděkování

Děkuji vedoucímu diplomové práce, Mgr. Luboši Krninskému, za odbornou pomoc, cenné rady, podnětné připomínky a ochotu a vstřícnost při vedení a zpracování diplomové práce.

Také děkuji všem respondentům, kteří byli ochotni věnovat svůj čas vyplňování předložených dotazníků a rozhovorům se mnou.

Děkuji své rodině za podporu a trpělivost.

Abstrakt

Teoretická část práce osvětluje pojmy jako prostředí, atmosféra a klima třídy. Zabývá se sociálním klimatem a faktory, které ho utvářejí, tzn. učitelem, žákem, rodiči a prostředím školy. Další část teoretické práce je věnována třídě jako sociální skupině a málotřídním školám a jejich zvláštnostem. Dále je uveden přehled vyučovacích metod používaných na 1. stupni ZŠ. Praktická část je zaměřena na výzkum sociálního klimatu tříd na málotřídních školách z pohledu učitelů a žáků. Respondenty se stali žáci čtyř tříd a jejich učitelé. Použitou metodou byl standardizovaný dotazník „My Class Inventory“, pozorování a rozhovor. Výsledky jsou prezentovány tabulkami a grafy, doplněnými komentářem. V praktické části jsou rovněž zmíněna pozitiva a negativa spojených ročníků v jednu třídu a výukové metody používané na málotřídních školách.

Klíčová slova: málotřídní škola, sociální klima třídy, výukové metody, dotazník MCI

VESELSKÁ, Lenka. *Sociální klima třídy v málotřídní škole*. České Budějovice, 2012. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Vedoucí práce Luboš Krninský.

Abstract

The theoretical part explains terms such as environment, atmosphere and climate in the class. It deals with the social climate and all factors shaping it, i.e. with the teacher, the schoolchild, parents and the school environment. The next part of the theoretical work is devoted to the class as a social group and to small class schools and their specialties. Furthermore – there is stated an overview of teaching methods used at the first stage of the elementary school on. The practical part is focused on a research of social climate in the classes of the small-class schools from the teachers' and schoolchildren' perspective. The respondents were schoolchildren of the four classes and their teachers. The methods used: a standardized questionnaire "My Class Inventory", observation and interview. The results are presented in tables and graphs, completed with comments. There are also mentioned positives and negatives of the grades, which are joined into one classroom and the teaching methods used in small class schools.

Keywords: small class school, the social climate of the class, teaching methods, questionnaire MCI

Obsah

Úvod	10
I. Teoretická část.....	11
1. Vymezení základních pojmů.....	12
1.1 Prostředí třídy	12
1.2 Atmosféra třídy	12
1.3 Klima třídy	13
1.3.1 Determinanty klimatu	14
2. Sociální klima třídy a školy	15
2.1 Faktory určující sociální klima třídy.....	15
2.1.1 Učitel	16
2.1.1.1 Učitelova kontrola a hodnocení žáků.....	18
2.1.1.2 Jak být dobrým učitelem?	20
2.1.2 Třídní učitel	22
2.1.3 Žák	22
2.1.3.1 Sociální vývoj žáka na 1. stupni ZŠ	24
2.1.4 Rodiče.....	27
2.1.5 Prostředí třídy a školy	27
3. Třída jako sociální skupina	29
4. Málotřídní školy	31
4.1 Specifičnost sociálního klimatu na málotřídních školách.....	32
5. Vyučovací metody a edukační aktivity.....	33
5.1 Klasické výukové metody	33
5.1.1 Metody slovní.....	33
5.1.1.1 Vyprávění	33
5.1.1.2 Vysvětlování	34
5.1.1.3 Přednáška.....	34
5.1.1.4 Práce s textem.....	35
5.1.1.5 Rozhovor	35
5.1.2 Metody názorně-demonstrační	36
5.1.2.1 Předvádění a pozorování.....	36
5.1.2.2 Práce s obrazem	36
5.1.2.3 Instruktáž.....	36

5.1.3	Metody dovednostně-praktické.....	37
5.1.3.1	Vytváření dovedností	37
5.1.3.2	Napodobování.....	37
5.1.3.3	Manipulování, laborování, experimentování.....	37
5.1.3.4	Produkční metody	38
5.2	Aktivizující výukové metody.....	38
5.2.1	Metody diskusní	38
5.2.2	Metody heuristické, řešení problémů.....	38
5.2.3	Metody situační.....	39
5.2.4	Metody inscenační	39
5.2.5	Didaktické hry.....	40
5.3	Komplexní výukové metody.....	41
5.3.1	Frontální výuka.....	41
5.3.2	Skupinová a kooperativní výuka.....	41
5.3.3	Partnerská výuka	42
5.3.4	Individuální a individualizovaný výuka, samostatná práce žáků.....	42
5.3.5	Projektová výuka	43
5.3.6	Učení v životních situacích	43
5.3.7	Výuka podporovaná počítačem	43
5.4	Zvláštnosti vyučovacích metod na málotřídních školách.....	44
II. Praktická část.....		45
1.	Cíle výzkumu	46
2.	Výběr lokalit.....	47
2.1	ZŠ A.....	47
2.2	ZŠ a MŠ B.....	47
2.3	ZŠ a MŠ C.....	48
3.	Metody výzkumu klimatu třídy	49
3.1	Dotazník MCI	49
3.2	Rozhovor	49
3.3	Pozorování.....	50
3.4	Další metody sběru dat	50
4.	Hlavní výzkumné otázky	52
5.	Použité metody výzkumu.....	53
5.1	Dotazník MCI	53

5.1.1	Zadávání dotazníků	53
5.1.2	Vyhodnocování dotazníků	53
5.2	Sociometrie	54
5.3	Rozhovor	54
5.4	Pozorování.....	55
6.	Analýza výsledků výzkumu.....	56
6.1	ZŠ A: 2. a 4. ročník	56
6.2	ZŠ A – 3. a 5. ročník	62
6.3	ZŠ a MŠ B – 4. a 5. ročník	67
6.4	ZŠ a MŠ C – 3., 4. a 5. ročník.....	71
7.	Srovnání zkoumaných tříd	76
8.	Pozitiva a negativa spojených tříd	79
8.1	Pozitiva	79
8.2	Negativa	80
9.	Výukové metody používané na málotřídních školách a jejich vliv na klima třídy .	82
10.	Diskuze	84
	Závěr	87
	Zdroje.....	88
	Seznam obrázků, grafů a tabulek.....	91
	Přílohy.....	92

Úvod

Jako téma své diplomové práce jsem si vybrala sociální klima třídy na málotřídních školách. Téma málotřídních škol mě zaujalo z více důvodů. Prvním z nich bylo to, že jsem odchovancem jedné málotřídní školy. Zajímalo mě, jestli mě způsob výuky na této škole nějak poznamenal a jestli jsem byla o něco ochuzená. Původním záměrem tedy bylo porovnat málotřídní školy se školami plně organizovanými. Od tohoto záměru bylo upuštěno z důvodu velkého rozsahu tématu a malým možností při jeho realizaci.

Druhým impulsem bylo, že jsem vždy cítila potřebu sdělit širokému okruhu lidí, že i tyto školy mají právo na přežití. Vzdělávání v nich dává dětem nejen potřebné znalosti, ale také sociální dovednosti upotřebitelné v dalším životě. Tuto svou domněnku jsem chtěla potvrdit právě tímto způsobem. Je však těžké odborně posuzovat, jaké vlastnosti získá dítě na těchto školách a uvést to v obecné mínění. Nakonec jsme po konzultaci s vedoucím diplomové práce došli k závěru, že nejjednodušším a nejobjektivnějším způsobem bude posoudit sociální klima tříd na těchto školách.

V teoretické části se zabývám obecně otázkou klimatu třídy. Toto téma je velmi široké, přesto doufám, že se mi povedlo nejdůležitější aspekty naplnit. Největší pozornost jsem věnovala faktorům, které ovlivňují klima třídy. Zaměřila jsem se také na málotřídní školy a třídu jako sociální skupinu. Teoretickou část práce zakončuji výčtem didaktických metod používaných na 1. stupni ZŠ.

Hlavním cílem práce se stalo zjištění klimatu třídy ve vybraných školách a dále srovnání jednotlivých tříd mezi sebou. Získaná data byla využita pro zodpovězení tří položených otázek. Výzkum jsem prováděla na velmi malém vzorku a jeho závěry tedy nelze přenést na všechny málotřídní školy v České republice. Některé závěry by se však jistě daly využít a aplikovat do praxe.

Cílem této práce bylo rozšíření povědomí o málotřídních školách a jejich přínosu pro české školství. Práce může být zajímavá především pro rodiny, které do těchto škol posílají své děti, a také pro obce, které tyto školy provozují. Málotřídní školy jsou častým tématem diskuzí, ovšem informací o nich, podávajících přesnější obraz těchto škol, je poměrně málo. I odborná literatura se pojmem málotřídních škol a jejich problémů zabývá jen velmi okrajově. Rovněž klima těchto škol je tabulí nepopsanou. Snažila jsem se tedy tímto výzkumem alespoň jednu mezeru v informacích o málotřídních školách vyplnit.

I. Teoretická část

1 Vymezení základních pojmů

Termín klima je v odborné psychologické a pedagogické literatuře poměrně zažitý, jeho komplexnost a flexibilita, s jakou je v různých kontextech využíváný, způsobuje různé problémy. Odpůrci používání tohoto termínu tvrdí, že je to termín vyhrazený pro meteorologii a ostatní vědy mají upřednostnit pojem prostředí. (Furman, 1998)

Pojem klima také bývá ztotožňován s jinými výrazy, např. atmosféra, prostředí, charakter, étos, psychické klima, sociálně – psychologické klima apod. Mezi těmito pojmy však existuje zásadní rozdíl.

1.1 Prostředí třídy

Termín prostředí je z těchto pojmů nejobecnější, má největší rozsah. Zahrnuje totiž nejen sociálně-psychologické aspekty, čas, ve kterém se vzdělávání odehrává, počet žáků ve třídě, vybavení učebny nábytkem a architektonické řešení, ale i hygienické, ergonomické a akustické aspekty (Mareš, 1998, s. 3).

- Hygienické aspekty jsou tvořeny osvětlením, vytápěním a větráním třídy.
- Ergonomické aspekty prostředí zahrnují velikost školního nábytku, uspořádání pracovního místa učitele i žáků, školní pomůcky, rozmístění nábytku, sdělovacích prostředků a ovládacích prvků v učebně.
- Akustické aspekty významně určují úroveň školního vyučování. Žákovu pozornost ovlivňuje hluk, šum, akustické vlastnosti učebny a i hluk z ulice.

Průcha (2002, s. 66) operuje s tímto schématem edukačního prostředí třídy:

- Fyzikální faktory (osvětlení, prostorové dispozice, způsob vybavení třídy, konstrukce nábytku, barvy stěn aj.)
- Psychosociální faktory
 - Stabilní (trvalejší sociální vztahy mezi účastníky edukačních procesů) – **klima třídy** (klima třídy je dlouhodobý psychosociální faktor, který je součástí prostředí třídy).
 - Proměnlivé (krátkodobé stavy interakce mezi účastníky edukačních procesů) – **atmosféra ve třídě** (na rozdíl od klimatu třídy je jevem krátkodobým, je také součástí prostředí třídy).

1.2 Atmosféra třídy

Atmosféra třídy se vyznačuje svojí proměnlivostí a krátkodobostí trvání. Jiná atmosféra bude na začátku školního dne, jiná na konci nebo o přestávkách. Záleží také na konkrétním

učiteli, dané situaci, vyučovaném předmětu apod. Atmosféra ve třídě se proměňuje každou chvíli. Např. jiná atmosféra bude před písemnou prací, jiná po ní, jiná při výkladu, opakování látky, při procvičování, samostatné práci nebo při práci ve skupinách. Atmosféra se změní také po rvačce, po nespravedlivém ohodnocení žáka učitelem, po výměně názorů mezi žáky nebo žáky a učitelem apod. (Nelešovská, 2005, s. 40).

Jedná se tedy o emočně vypjatější a různorodější situace, na které může, ale i nemusí mít vliv klima dané třídy (Popelková, Andrášiková, 1996, s. 40).

1.3 Klima třídy

Každá třída má své jedinečné klima, které ovlivňuje mnoho různých faktorů. Každý si pod pojmem klima třídy vybaví něco jiného a na každého může stejná třída působit jinou atmosférou, jiným klimatem. Pokud ve třídě vyučujeme, nebo se jinak zapojujeme do chodu třídy, stáváme se automaticky součástí jejího klimatu.

Podle J. Mareše a J. Křivohlavého (1995, s. 147) „klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Jejich tvůrci jsou žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále všichni učitelé vyučující v dané třídě a konečně učitelé jako jednotlivci. Sociální klima třídy je zprostředkovaně ovlivněno též sociálním klimatem školy a klimatem učitelského sboru.“

Podle R. Čapka (2010, s. 13) je třídní klima „souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.“

V meteorologii klima znamená podnebí, tedy dlouhodobý stav počasí. I v pedagogice označujeme klima jako souhrn podmínek, které mají trvalejší charakter. Tím se odlišuje klima třídy od atmosféry ve třídě, kdy atmosféra je stav krátkodobý, situační. (Čapek, 2010, s. 12)

Klima je jevem sociálním a skupinovým, který ovlivňují jeho tvůrci a zároveň tito tvůrci jsou ovlivňováni klimatem. Jedná se tedy o vzájemné působení všech složek (determinant) tohoto procesu.

Přestože většina autorů považuje prostředí třídy za pojem nejobecnější, zahrnující klima i atmosféru, je možné si pod tímto pojmem představit spíše fyzikální faktory: učebnu, počet dětí ve třídě apod. Klima třídy je možné vnímat jako souhrn všech faktorů. Takže nejen dané prostředí, ve kterém se právě nacházíme, ale i účastníky, kteří ovlivňují dění ve třídě a naše pocity při vstupu do třídy. Klima třídy lze zjistit až po nějakém čase stráveném v dané třídě. Právě psychosociální faktory (osobnost jednotlivých žáků, osobnost učitele, pedagogického asistenta, vychovatele apod.) odlišují klima a atmosféru od prostředí třídy. Rozdíl však

představuje pojem sociální klima, do kterého lze zařadit pouze osobnosti jednotlivých aktérů a jejich vzájemné vztahy bez ohledu na dané okolnosti.

1.3.1 Determinanty klimatu

Dle Laška (2001, s. 44) jsou determinanty ty skutečnosti v životě školy a třídy, které mají svou originální kompozici a ovlivňují vznik, podobu a důsledky klimatu:

- Zvláštnosti školy
 - Typ a stupeň školy (základní školy, málotřídní školy, alternativní školy, gymnázia, střední odborná učiliště, vyšší odborné školy, vysoké školy...)
 - Umístění školy v regionu (venkovské školy, městské školy,...)
 - Pravidla školního řádu
- Zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací
 - Např. klima při výchovách, odborných předmětech, praxích, laboratořích, projektových dnech, exkurzích, ...
- Zvláštnosti učitelů
 - Učitel jako osobnost
 - Jeho styl výuky a vzdělávání, používané metody
- Zvláštnosti školních tříd
 - Učitel, třída, skupiny ve třídě, učitelé vyučující v dané třídě, ...
- Zvláštnosti žáků
 - Žák jako člen třídy
 - Žák jako individualita
 - Pohlaví žáků
 - Sociální zázemí žáků

2 Sociální klima třídy a školy

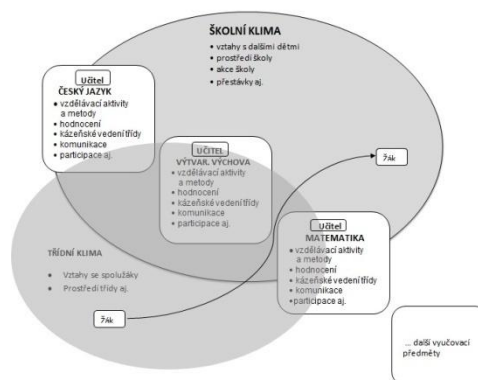
Školní klima představuje veškeré faktory zasahující do školy a jejího klimatu. Je to klima učitelského sboru, klima všech tříd, jednotlivých vyučovacích hodin a předmětů, komunikační a sociální klima, velikost školy, lokalita apod.

Sociální klima třídy je velkou měrou ovlivněno celkovým klimatem školy a naopak. Tyto dvě složky se mění a vzájemně se ovlivňují. Pojetí třídního klimatu z pohledu žáka ukazuje obr. č. 1. Ve třídě tráví žák nejvíce času, proto je pro něj nejdůležitější právě její klima. Z obr. č. 1 také poznáme, že školní klima prostupuje do jednotlivých tříd a vyučovacích předmětů. Zároveň klima třídy má velký vliv na klima celé školy. Ovlivňuje sociální chování žáků, jejich motivaci, pocity, chování k ostatním (i starším spolužákům) – například o přestávkách. Toto vše však neznamená, že pokud bude klima školy špatné, nemůže učitel ve své třídě vytvořit pozitivní, suportivní klima.

Klimatem ve třídě je také ovlivněna psychická situace učitelů, jejich pracovní spokojenost a motivace. Spokojenost či nespokojenost jednotlivých učitelů se promítá do celé sborovny. Proto by se učitelé měli s klimatem třídy seznamovat (nejen ho prožívat) a pokud bude potřeba, promyšleně ho ovlivňovat. (Čapek, 2010, s. 276-277)

Pozitivní klima ovlivňuje také schopnost vzájemné komunikace mezi učitelem a žákem, ale také mezi školou a rodiči.

Obr. č. 1 Schéma vztahu mezi třídním a školním klimatem



Zdroj: Čapek, 2010, s. 277

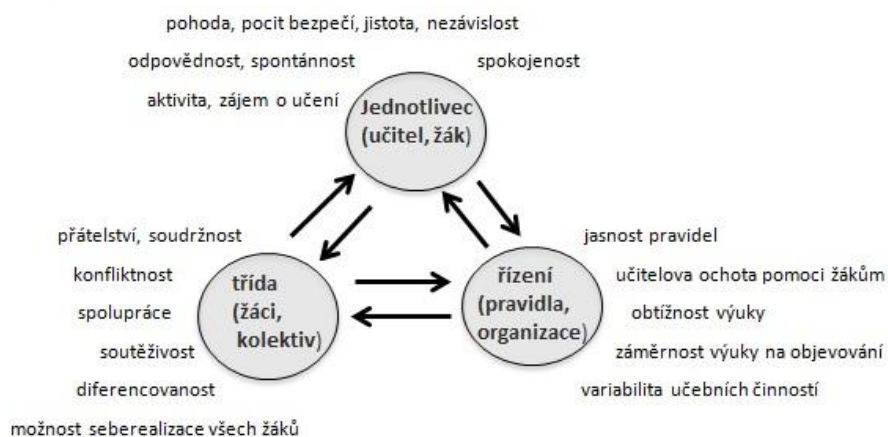
2.1 Faktory určující sociální klima třídy

Na obrázku č. 2 můžeme vidět, že se jednotlivé faktory sociálního klimatu navzájem ovlivňují a nemohou bez sebe existovat. Pokud ve třídě neexistuje přátelství, soudržnost a spolupráce, pak také jednotlivci necítí pohodu, klid a bezpečí. Bez jasně daných pravidel nemá žák odpovědnost vůči ostatním a učitel nemůže postihovat neplnění těchto pravidel, když

vlastně žádná neexistují. Se zmenšující se variabilitou vyučovacích metod a různých přístupů klesá také aktivita žáků a jejich zájem o učení.

Obr. č. 2 Faktory určující klima třídy

Faktory ovlivňující klima třídy:



Zdroj: Filová, 2009, s. 178.

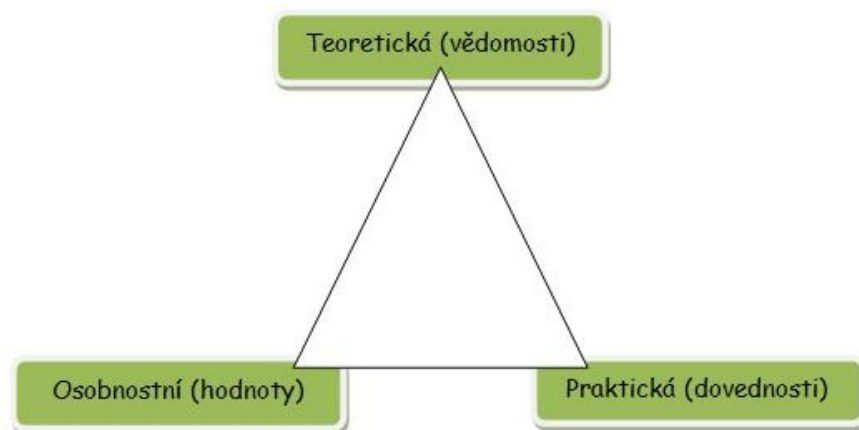
2.1.1 Učitel

Učitel je společně se žáky základní jednotkou, která ovlivňuje sociální klima dané třídy. Zejména na 1. stupni ZŠ má třídní učitel, který by měl trávit se třídou nejvíce času, velký vliv na chování žáků, rozdělení rolí ve třídě a celkovou atmosféru. Proto by měl tuto svou možnost plně využít ve prospěch celé třídy a pozitivně ovlivňovat a utvářet její klima.

Třídní učitel je oficiálně pověřeným pracovníkem školy, tudíž se musí přizpůsobit třídě, která mu byla určena. Učitel ovlivňuje klima svými osobnostními vlastnostmi, vztahem k žákům a svým chováním k nim i ke svým kolegům. Z učitelových osobnostních vlastností pozitivně působí na klima nejvíce jeho charakterové vlastnosti. (Popelková, Andrášiková, 1996, s. 88)

Učitel by měl disponovat nejen širokým všeobecným a odborným rozhledem, ale také souborem pedagogických kompetencí, které by měl neustále rozvíjet, protože ty se pak stanou východiskem pro jeho komunikaci se žáky. Příprava učitele spočívá nejen v přípravě různorodých činností na vyučování, ale i v rozvoji vlastní osobnosti a adekvátních reakcí na určité situace (viz obr. č. 3).

Obr. č. 3 3 dimenze socioprofesionální přípravy učitele



Zdroj: Nelešovská, 2005, s. 12

Mezi základní cíle učitele by mělo patřit vytvoření pozitivního, suportivního klimatu. To znamená vytvoření dobrých vzájemných vztahů, vhodného komunikačního prostředí, místa pro spolupráci, nestresujícího prostředí a používání vhodných a pestrých způsobů výuky. Úlohou učitele zůstává nadále vyučování (ve smyslu výkladu učiva, procvičování a zkoušení látky, poskytování informací a správného řešení). Zároveň se učitel stává stále více organizátorem, usměrňovatelem a tvůrcem aktivit žáků. Proto by měl věnovat pozornost osobnostnímu růstu i signálům zpětné vazby a připravenosti na vyučování a výchovu.

Činnost pedagoga by se měla zaměřit na jevy, které může svou činností nejvíce ovlivnit a které se pak v různých složkách klimatu viditelně projevují. Jsou to: vyučovací metody a edukační aktivity, komunikace ve třídě, hodnocení ve třídě, kázeňské vedení třídy, vztahy mezi žáky ve třídě, participace žáků a prostředí třídy. (Čapek, 2010, s. 15)

Učitelé se mohou také lišit svým vztahem k žákům. Podle vzájemných vztahů a přístupů k žákům rozlišujeme několik typů učitelů:

- **Přísně autokratický učitel** – neustále kontroluje žakovu práci, vyžaduje přísnou disciplínu a plnění úkolů. Žák nemá možnost zapojit vlastní iniciativu. Žáci spolupracují na chodu třídy pouze formálně. Klima třídy je silně negativní, vyznačuje se silným napětím a strachem.
- **Pracovně autokratický učitel** – silně zdůrazňuje svůj vlastní názor na věc, své řešení a přístup. Žáci jsou pod jeho neustálým dohledem, tudíž se neučí samostatnosti a před každou prací čekají na pokyn ze strany učitele. U nadanějších žáků to může potlačit jejich rozvoj a iniciativu. Pracovní výsledky žáků bývají dobré.

- **Demokratický učitel** – bývá označován jako ideální typ. Plánuje a rozhoduje s celou třídou, bere na vědomí jejich názory, diskutuje s nimi o předložených návrzích. Snaží se žáky hodnotit objektivně, pomáhá jim, zajímá se o jednotlivce i o celou třídu. Tento typ učitele bývá žáky kladně hodnocen a je jim vzorem. Posiluje tak morální hodnoty žáků a svým působením upevňuje jejich kladné charakterové vlastnosti. Zná dobře svou třídu, dokáže proniknout do jejího dění, a proto může pozitivně ovlivňovat sociální klima dané třídy.
- **Liberální učitel** – ve svém působení na žáky je nerozhodný, dává jim přílišnou volnost, žáky nepovzbuzuje k aktivitě, nechválí je ani nekritizuje. Žáci se neorientují v učivu, nespolupracují, nevědí, co mají dělat, a nejeví zájem o učivo. Sociální klima třídy je neutrální. Neobsahuje silné stresové faktory, ale ani prvky podněcující k aktivitě, spolupráci a spokojenosti třídy. (Vykopalová, 1992, s. 10-11)

Na osobnost učitele se kladou vysoké nároky. Měl by mít vyšší úroveň morálních vlastností, aby mohl být dobrým příkladem pro své žáky. Důležitost se klade na jeho všeobecný rozhled a vysokou úroveň vědomostí ve svém oboru, kladný vztah k žákům, dobré komunikativní dovednosti a přirozenou autoritu. Učitel na prvním stupni ZŠ by měl mít kromě výše zmíněných vlastností i zvýšenou schopnost empatie, měl by se umět vcítit do potřeb a pocitů svých žáků. Také by měl být důsledný, spravedlivý, upřímný, diskretní, schopný improvizace, flexibilní, tvořivý a psychicky odolný. (Nelešovská, 2005, s. 12)

2.1.1.1 Učitelova kontrola a hodnocení žáků

Nedílnou součástí vyučování je pravidelná kontrola a hodnocení žáků. Kontrola se může vyznačovat různou škálou forem. Např. nahlížením do sešitů žáků, pozorováním aktivity, kontrolními testy, diktáty, ústními zkouškami apod. Způsob kontroly a hodnocení žáků vychází z učitelova pojetí výuky. Každý učitel si vytváří svůj systém kontroly a hodnocení. Hodnocení je jednou z možností výchovného působení a jakýmsi způsobem odměnou či trestem za provedenou práci. Způsob učitelova hodnocení se často stává kritikou žáků a také oblastí, ve které se učitelé často dopouštějí chyb. (Čapek, 2008, s. 95)

Čapek (2008, s. 95) uvádí, že „učitel v procesu hodnocení získává nejen přehled o úrovni dosažené jeho třídou, žáky jako sociální skupinou nebo žáky jako individuálními jedinci vzhledem k formulovaným cílům, ale ve výkonu svých žáků také nachází zrcadlo kvality své práce.“

Kolář a Vališová (2009, s. 176) ve své publikaci uvádí, že „hodnocení ve vyučování je díky svému velkému významu pro žáka i učitele, i proto, že se silně dotýká osobnosti žáka i

učitele, nesmírně složitá a odpovědná záležitost... Nejvíce hodnotí učitel své žáky – jejich aktivitu, kvalitu jejich učebních činností, kvalitu výsledků této učební činnosti, jejich chování, jednání, postupy, úroveň jejich rozvoje, vztahů, hodnot či postojů apod.“ Škola a vyučování jsou hodnocením plně prostoupeny, hodnotí nejen učitel své žáky, ale i žáci učitele, žáci sebe navzájem, veřejnost školu a její učitele apod.

Hodnocení je každá činnost, která slouží k posouzení výkonů žáků. Jejím cílem je zpětná vazba o prospěchu a pokroku žáků, která je důležitá jak pro učitele, tak i pro žáky samotné. Hodnocení má žáky nejen motivovat, ale zároveň slouží jako podklad pro vedení záznamů o dlouhodobém prospěchu žáka. Umožňuje také poskytnout doklady o momentálním prospěchu a aktuální dosažené úrovni žáka a také umožňuje posoudit připravenost žáka pro další učení. (Kyriacou, 1996, s. 122)

Výraznou převahu ve školním hodnocení má klasifikace známkou. Známkování je upřednostňováno pro svou jednoduchost, přehlednost, rychlou orientační hodnotu a lehce dostupnou informaci pro žáky a rodiče. Zároveň má ale malou výpovědní hodnotu o skutečných výkonech žáka. Známkování je bohužel stále vyžadováno především rodiči, kteří si na základě známky vytvoří svou představu o výsledcích a zařadí své dítě do určité skupiny. Známkování bez vysvětlení však neposkytuje žákovi zpětnou vazbu o příčinách úspěchu či neúspěchu, která je potřebná pro zlepšení jeho výkonu a vyvarování se dalších chyb. (Čapek, 2008, s. 104)

V běžném vyučování se pracuje jak s kvantitativním hodnocením (hodnocením známkou), tak i se slovním hodnocením. Nemůžeme říci, že to či ono hodnocení je to správné. Učitel by měl využívat různé hodnotící metody v závislosti na tom, co je pro žáka prospěšné a k čemu hodnocení potřebuje. Správné a motivující hodnocení kompetencí, které jsou užitečné pro další rozvoj jedince, je důležitější, než známkování znalostí naučených nazpaměť a vzápětí zapomenutých. (Čapek, 2008, s. 108)

Podle Koláře a Vališové (2009, s. 180) „by měl žák v procesech hodnocení – pozitivním i negativním – pocítit osobní účast učitele – od radosti z úspěchu žáka až po určitou úroveň rozmrzelosti při nedostatečnosti žáka, způsobené jeho nedbalostí, nezájmem, neochotou atd. Osobní projevy by měl vyučující pečlivě vážít nejen co do intenzity projevů, ale i ve vztahu ke konkrétním žákům. Tedy musí vědět, kdy a na koho, co platí. Nejde tedy o nějaké impulzivní projevy učitele, ale o pedagogicky promyšlené, a posléze i realizované chování a jednání.“

„Vzájemný vztah mezi učitelem a žákem je ovlivňován hodnocením žáka. Aby hodnocení plnilo všechny funkce, musí být objektivní, musí vycházet z poznání individuální žákovy osobnosti a musí plnit tyto funkce: diagnostickou, informační, formativní a zpětnovazební“ (Vykopalová, 1992, s. 22). Úroveň prožívání vlastního hodnocení žáka souvisí s úrovní mezi-

lidských vztahů mezi učitelem a žáky a žáky navzájem. Hodnocení způsobuje buď zvýšení, nebo snížení sebedůvěry žáka, což se promítne i do klimatu třídy.

Každý žák by si přál učitele, který by byl maximálně spravedlivý ke všem žákům a měřící všem stejně a za každých okolností. Bohužel individualita žáků vyžaduje různý způsob hodnocení učitele, který nemusí být z pohledu žáků vždy spravedlivý. Přes veškerou snahu učitele o objektivitu je hodnocení stále subjektivní záležitostí. Pokud bychom chtěli být v hodnocení spravedliví, museli bychom hodnotit pouze dosažené znalosti. Takovýmto přístupem však připravujeme děti o radost z poznávání a odrazujeme je od svého předmětu. Proto by se měl klást větší důraz na dosažené dovednosti a postoje, než na kvanta poznatků, která nebudou využita v praxi a s největší pravděpodobností budou brzy zapomenuta. Dovednosti a postoje se však obtížně hodnotí známkou, čímž se dostáváme zpátky ke zmíněné subjektivitě hodnocení a tím i k jakési „nespravedlnosti“.

2.1.1.2 Jak být dobrým učitelem?

Dobry učitel dokáže vytvořit pozitivní klima ve třídě, proto bych zde ráda prezentovala desatero pro dobré učitele, formulované Robertem Čapkem (2008, s. 146-149):

- **Bud'te učiteli svých žáků.** Role učitele má již stanovené určité znaky. Chování, vymykající se normálu, např. přehnaná gestikulace, oblékání, způsob řeči a řečového projevu apod. baví děti a mohou vést k nežádoucímu chování. Není vhodné ani příliš důvěrné chování, které vám může později přerůst přes hlavu. Děti mohou být zklamány a zmateny, když se učitel najednou rozhodne uplatnit své mocenské prostředky.
- **Bud'te spravedliví a vyvarujte se zbytečného vyhrožování a hněvu.** Děti by měly znát pravidla a vědět, co mohou od učitele očekávat a s čím počítat. Tato jistota snižuje jejich nervozitu a stres, proto byste se měli vyvarovat přehnaných výbuchů zlosti a hněvu, jednat klidně a zdržet se přílišných emocí. Učitel by měl být ve svém jednání důsledný a vždy splnit, co řekl. Důležitými vlastnostmi jsou také pravdomluvnost, přesnost a objektivnost, jen tak může být učitel spravedlivý. Neplnění daného slova snižuje vaši autoritu.
- **Bud'te zábavní.** Mnohé průzkumy zjistily, že děti oceňují zábavnost učitelů, když se zasmějí dobrému vtipu nebo si dokážou udělat legraci sami ze sebe. Přestože si žáci často myslí, že je v jejich třídě legrace, byli by rádi, kdyby tam byla ještě větší. Tak proč jim ji nedopřát ve vyučování, které by mělo být příjemnou záležitostí?
- **Bud'te přesní a dochvilní.** Učitel začíná a končí hodinu. Pro dodání jistoty a správného příkladu by učitel měl dodržovat začátek hodiny a také hodinu včas ukončit, aby měly děti dostatek času zregenerovat síly a připravit se na další hodinu.

Přesnost učitele je důležitá především jako modelové chování, které děti budou napodobovat. Když tedy řekneme 10 minut, necht' je to opravdu 10 minut.

- **Bud'te partnery žáků v jejich vzdělávání.** Žáci by měli z přístupu učitele k jejich chování dospět k uvědomění si, že jsou za sebe zodpovědní a musí nést následky. K tomu je potřeba důslednost učitele a netolerování některých nevhodných projevů chování, především drzosti, hrubosti, arogance, lajdáctví, nesportovního chování, ubližování ostatním a jiné. Nevhodné chování žáka a špatný zásah učitele může zhoršit atmosféru nejen ve vyučovací hodině, ale i klima ve vašem vyučování. Nevhodné chování tolerované učitelem může vést k „nakažení“ ostatních žáků.
- **Bud'te dobrými motivátory a iniciátory zajímavých činností.** Učitel by měl své žáky motivovat, zaujmout, upevňovat prakticky zaměřené dovednosti a vysvětlovat jim výhody vzdělávání a sebevzdělávání. Žáci by se měli alespoň částečně podílet na dílčím rozhodování, o čem se chtějí učit. Dobrý učitel se vzdělává ve svém oboru, v pedagogicko-psychologických oborech, vyhledává zajímavé činnosti, které by usnadnily chápání látky a upevnily kolektiv, rozšiřuje si obzory z různých odvětví a zkvalitňuje tak své učitelské dovednosti.
- **Bud'te pečliví, pořádní a důslední.** Snažte se pečlivě připravovat na vyučování, dobře organizujte hodinu i další školní aktivity. Pokud zapomínáte, vše si zapisujte, plňte dané sliby a závazky vůči žákům. Dodržujte slovo a vyžadujte jeho dodržování i od ostatních. Neměňte již řečené a nevymlouvejte se. Stůjte pevně na svých požadavcích, týkajících se chování žáků, netolerujte vulgaritu a nezdvořilost.
- **Bud'te dobrými komunikátory.** Snažte se o rovnocennou komunikaci se žáky, nepodsouvejte jim vlastní názory, umožněte žákům vzájemnou komunikaci a nechte jim dostatek času na vyjádření. Kultivujte a rozvíjejte vhodnými výukovými metodami komunikační dovednosti žáků, netolerujte nedbalou výslovnost a vulgarismy.
- **Bud'te pravými paidotropy.** K dětem se chovejte s pochopením a empatií, pomáhejte jim, neobracejte se k jejich problémům zády, podporujte je v těžších chvílích a radujte se z jejich úspěchů. Zkrátka mějte děti rádi.
- **Bud'te připraveni na všechno.** Snažte se žáky co nejlépe poznat, zajímejte se o ně a dávejte pozor, co se ve třídě odehrává. Promyslete své chování v případě zvláštních situací, nenechte se vyvést z míry a k problémům se stavte rozhodně a čelem.

Každý učitel by měl umět posoudit, zda je dobrým pedagogem. K tomu slouží sebereflexe a sebehodnocení, zpětná vazba od žáků, případně nástroje na měření klimatu třídy. Reflexe by měla provázet většinu aktivit.

2.1.2 Třídní učitel

Třídní učitel má na starosti chod celé třídy. Měl by s dětmi trávit nejvíce času, dobře je poznat, porozumět jejich chování, náladám a vzájemným vztahům. Má tedy výjimečnou možnost ovlivnit klima celé třídy.

Třídní učitel je jakýmsi „manažerem“ třídy. Řídí výchovně-vzdělávací činnost ve třídě. S tím je spojena řada úkolů a činností:

- Pracuje se třídou tak, aby bylo dosaženo co nejlepších výchovně-vzdělávacích výsledků. Zajišťuje ve třídě pocit bezpečí a jistoty, motivuje žáky k práci, vzájemné spolupráci, vymezuje cíle a kontroluje jejich dosažení, hodnotí výsledky a poskytuje zpětnou vazbu.
- Zavádí po domluvě se žáky normy chování, které by měly eliminovat rušivé projevy a navozovat spolupracující chování. Na základě pedagogické diagnózy plánuje výchovný proces ve třídě.
- Výchovné problémy konzultuje s rodiči, kolegy, výchovným poradcem, pedagogicko-psychologickou poradnou (PPP) a spolupracuje s nimi při hledání nápravy.
- Přiměřeně věku žáků organizuje život ve třídě, zapojuje je do aktivit, podněcuje k práci, hodnotí, chválí, podporuje sebeúctu dětí, poskytuje pomoc dle potřeby a vyžaduje slušnost a taktnost.
- Odpovídá za bezpečnost, zdraví a dodržování práv dítěte ve třídě. Provádí neustálou diagnostickou práci, kontroluje a hodnotí.
- Vede dokumentaci (třídní kniha, kniha úrazů, třídní výkaz, žákovské knížky, přehled klasifikace, ...).
- Zajímá se o děti i mimo školu, o způsob trávení jejich volného času, chování a rodinnou situaci, ...
- Spolupracuje s rodiči, s vedením školy, zbytkem pedagogického sboru, s PPP a jinými institucemi. (Filová, 2009, s. 123)

2.1.3 Žák

Pravděpodobně největším spolutvůrcem sociálního klimatu třídy je žák. Každý žák je jedinečnou osobností, která vtiskuje do třídy svůj díl a svým chováním, jednáním a postoji ovlivňuje klima třídy. Ovlivňuje totiž chování ostatních žáků ve třídě, kteří se buď přizpůsobí, adaptují, nebo vyhraní opačným směrem. Působí i na učitele, který na určité chování reaguje specifickým způsobem.

Se sociálním vývojem jednotlivce se proměňují i vzájemné vztahy ve třídě. Velký rozdíl je v klimatu třídy na počátku školní docházky, kdy se děti téměř neznají a ve třídě vystupují především jako individuality. Od čtvrté třídy, kdy již mezi sebou mají vytvořené pevnější vzájemné vazby, se dokážou přizpůsobit chodu třídy. Klima třídy rozpozná snad každý učitel svými pocity – do jedné třídy půjde učit rád, těší se na ni, v jiné třídě na stejné škole vyučuje nerad.

Zvláštnosti žákova chování a jednání v určitých situacích určuje prostředí, ve kterém se pohybuje. Mezi rozhodující činitele, které ovlivňují žakovu osobnost, patří především rodina a škola. Výchova v rodině se dále promítá do veškerého jeho života a pomáhá utvářet žakovo „já“. Rodina je pro žáka primární skupinou, do které se může zařadit a do které patří. Poskytuje mu pocit bezpečí, jistoty, útěchy i vzorce sociálního chování. Podle M. Vágnerové (2000, s. 164) je „nejdůležitější podmínkou funkčního vztahu mezi dítětem školního věku a rodiči sdílení života a trvalá přítomnost rodičů, kteří mají o dítě zájem a jsou mu k dispozici, když to potřebuje.“

Emoční a sociální vývoj dítěte závisí na funkčnosti rodiny. Pokud je rodina plně funkční a úplná, žakova osobnost by se měla rozvíjet pozitivním směrem a pozitivně by se měl utvářet i jeho žebříček hodnot. Nefunkční nebo neúplná rodina se naopak projeví v žakově chování, vztazích a často i ve školním prospěchu. Rodina je pro dítě nejdůležitější především před nástupem do školy, protože uspokojuje většinu jeho potřeb biologických i sociálních. Důležitost rodiny je však zachována až do osamostatnění jedince a trvá i poté, co rodinu opustí a vytvoří si jinou, protože biologické a emoční vazby nelze jednoduše zpřetrhat.

Další důležitou součástí žakova sociálního vývoje je skupina vrstevníků. Tam můžeme zařadit i školní třídu, která zpočátku funguje jako formální skupina uměle vytvořená. Žák tráví ve škole spoustu času, takže formální vztahy ve třídě se postupně změní na vztahy neformální. V mladším školním věku tvoří vrstevnickou skupinu především děti ze školy a děti z okolí místa bydliště. Na málotřídních školách jsou tyto dvě skupiny většinou identické, s kamarády, se kterými se setkávají ve škole, se setkávají i později ve svém volném čase.

Dítě vstupuje do třídy jako individualita, s určitou sociální rolí danou socioekonomickými podmínkami rodiny, pohlavím apod. Se začleňováním dítěte do třídy se mění jeho sociální status a tím i jeho role. Školní třída uspokojuje mnohé žakovy sociální potřeby. V nyní již neformálním prostředí si získává kamarády a známé, ale i nepřátele.

Do žakova života vstupuje i nová autorita – učitel. Zpočátku plní roli jakéhosi „průvodce“ novým prostředím a snaží se vypěstovat v žakovi pozitivní postoj ke škole. (Lašek, 2001, s. 8)

2.1.3.1 Sociální vývoj žáka na 1. stupni ZŠ

Důležitým prvkem v utváření a formování osobnosti je tzv. sociální učení. Je to ten druh učení, kdy se člověk seznamuje s konkrétním kulturním prostředím a osvojuje si kulturní způsoby chování, cítění, přiměřené jednání v různých situacích a také předpoklady pro život ve společnosti a začlenění se do ní. Produktem sociálního učení jsou názory, hodnoty, postoje a ideály, sociální role, sociální dovednosti a návyky, rysy osobnosti. Sociální učení může probíhat vědomě nebo nevědomě. Za hlavní formy sociálního učení můžeme dle Čápa (1996, s. 8) považovat:

- **Učení sociálním posilováním (odměnou a trestem).** Sociálně odměňované chování (úsměvem, pochvalou, přijetím skupinou, ...) se upevňuje. Naopak trest (napomenutí, nesouhlas, nespokojenost, přerušování komunikace, křik, vyhrožování, tělesné ubližování aj.) může vést k různým účinkům, proto bychom měli způsob trestání pečlivě zvážit.
- **Učení napodobováním.** Jedinec přejímá takové chování jiného člověka, kterým dosáhne podobných nebo shodných cílů a uspokojení potřeb, jako má napodobovaný. Nápodoba nemusí vždy probíhat vědomě.
- **Učení identifikací** je složitější forma učení, kdy jedinec přebírá od modelu celkové chování, identifikuje se s ním, tzn. přejímá chování těchto modelů. Idealizované osoby jsou často vzorem, dítě chce být jako rodič nebo jiná osoba, ke které pociťuje obdiv a koriguje podle toho své chování. V životě se často objevuje úsilí být jiný než model, který působí negativně. Problémem je tzv. identifikace s agresorem.
- **Observační (zástupné) učení.** Jedinec si osvojuje způsoby chování či jednání, cíle, normy a hodnoty, za které je sociálně odměňován model. Jedinec tedy napodobuje chování, které bývá odměňováno, a vyhýbá se chování, po kterém následuje trest.

Během školní docházky žáka se mění postoje a chování ke spolužákům a k učiteli, stejně jako se mění charakteristiky celých tříd. Tyto proměnné na sebe vzájemně působí a ovlivňují se.

Při výkladu sociálního vývoje žáka na 1. stupni nesmíme opomenout předškolní období, které je důležité především z hlediska prvotního formování osobnosti. V období raného věku může v důsledku citové deprivace dítěte dojít k vytvoření stálých rysů osobnosti, jako je agresivita, citová labilita, sebepodceňování apod. Tyto rysy se později těžko odstraňují, a postoje, které jedinec zaujímá vůči jiným lidem, ovlivňují jeho sociální chování vůbec. Tyto rysy pozdějšího sociálního chování jsou utvářeny především vztahem rodičů k dítěti, mírou projevované lásky, mírou kontroly dítěte spojenou s užíváním trestů a mírou daných mantinelů.

Vhodným způsobem výchovy se zdá být tzv. demokratická výchova. Na rozdíl od odmítavé výchovy, kdy dítě zakouší projevy nezájmu a nelásky ze strany rodičů a sourozenců a vede k citově labilní osobnosti, se demokratická výchova vyznačuje pozitivními citovými projevy a přiměřenou kontrolou. Tato výchova vede k dobře přizpůsobivé osobnosti orientující se v sociálních vztazích, přiměřeně sebevědomé a přátelské. Rodinná výchova zprostředkovává dítěti tzv. kulturní vzorce, tj. normy chování, myšlení a cítění. Dítě se tyto tradice, zvyklosti, mravy, zákony a tabu snaží respektovat, protože je rodiče a později i ostatní společnost vyžadují a jejich nedodržování trestají. (Nakonečný, 1993, s. 30)

V předškolním období se poprvé uvolňují vazby na rodinu a dítě se začleňuje do nejisté společnosti vrstevníků. Dítě bez dětské společnosti je ochuzeno o specifické sociální podněty, a je tak narušen jeho harmonický sociální vývoj. V tomto období dochází k formování mnohých společensky významných postojů. Je to především počínající spolupráce mezi dětmi, součinnost ve hře, počínající vztahy, přátelství, soucit, solidarita a tolerance. Děti navazují a přerušují kontakty, uplatňují své dovednosti a názory, poznávají povahové vlastnosti ostatních dětí a případně je napodobují. (Dunovský a kol., 1999, s. 86)

Vstupem do základní školy začíná pro dítě nová etapa života. Škola je prvním pracovním prostředím, do kterého dítě vstupuje a v němž má nejen práva, ale i povinnosti. Musí se přizpůsobit novému prostředí, plnit zadané úkoly, osvojit si nové sociální role a specifické způsoby komunikace s učitelem a spolužáky. Na počátku školní docházky se v chování k ostatním projevuje žákova individualita a doznívající egocentrismus. Nedokáže přijmout ostatní jako osobnosti, respektovat je a vytvářet si k nim trvalejší sociální vazby. Velice se projevují velké individuální rozdíly mezi dětmi. Struktura třídy a rozdělení rolí ve třídě závisí především na třídním učiteli, který bývá v 1. a 2. třídě pro děti přirozenou autoritou. Názory osob majících autoritu uznává dítě nekriticky a snaží se dostát jejich očekávání. Postoj učitele ke vzdělávání, ke škole a k žákům ovlivňuje vztahy nadřazenosti a podřízenosti ve třídě a vztah žáků ke škole a učení obecně. Žák se seznamuje se základními pravidly a normami chování v sociální skupině, která je odlišná od primární skupiny (rodiny) počtem členů, nebiologickými vazbami mezi členy a věkovým složením. Převažují zde vrstevníci a výraznou roli zastává nová autorita - učitel. V tomto období si žáci neuvědomují důležitost solidarity ke skupině a dávají přednost vztahům s učitelem, což se projevuje například žalováním.

Vrstevnické vztahy mohou být dobré za předpokladu, že je učitel rozvíjí a usměrňuje žádaným směrem. Zároveň svým chováním a postoji k jednotlivcům dává příklad chování ostatních. Děti v tomto věku dokážou být velmi kruté k odlišnostem, takže nesmí být ve svém jednání utvrzovány ještě výroky učitele na adresu těchto jedinců, kteří jsou považováni za

„jiné“, například díky své barvě pleti, tělesným proporcím, sociálnímu postavení, neúspěchy v učení, řečovým vadám apod. (Čapek, 2010, s. 20)

Ve středním školním věku, tj. asi od deseti let, se začíná oslabovat vliv učitele a žáci dávají větší váhu solidaritě k vrstevníkům. Žák již není lhostejný k tomu, jak ho ostatní vnímají a hodnotí v porovnání s ostatními. Citlivě prožívá pochvalu i trest a to, jak je s ním zacházeno. Učitel již není nekriticky přijímanou autoritou. Kladný vztah žáků si získává učitel, který dokáže vytvořit příjemné a spolupracující klima ve třídě, s přiměřenými nároky na žáka. (Vykopalová, 1992, s. 13)

Děti mají silnou potřebu navazovat sociální vztahy se svými vrstevníky, převážně stejného pohlaví. Toto ztotožnění se skupinou plní funkci jakési přípravy na budoucí intimní a přátelské vztahy. Dítě vyhledává společnost, která je mu podobná, tj. děti stejného pohlaví, zaměření, zájmů, charakterových vlastností. Tvoří se party, které mají spíše krátkodobý charakter. Kamarádství se mění z jednostranného na oboustranné, kdy dítě jen nepřijímá, ale i dává, přestože stále převažuje vlastní zájem nad zájmy toho druhého. Toto období je obdobím citové vyrovnanosti, dítě vidí svět optimisticky. Vyloučení z kolektivu nebo odmítání prožívá dítě obzvláště silně, stejně jako jakékoli problémy v rodině, protože má zvýšený zájem o rodinné vztahy. Děti jsou již natolik intelektově vyspělé, že dokážou pochopit i nevyřčené nesrovnalosti v projevech rodičů. Nevysvětlené situace si dítě často vyloží jako svůj neúspěch a svou vinu a tím trpí jeho sebevědomí. (Dunovský, 1999, s. 88)

Společně s pubertou přichází bouřlivé období, období převratných tělesných i duševních změn, které se projeví na vzájemných vztazích s vrstevníky, učiteli i v rodině. V sociální skupině žák intenzivně prožívá i vztahy k sobě samému, hodnotí se a porovnává s ostatními a pracuje na vlastním sebezdokonalování. Po učiteli vyžaduje porozumění, individuální přístup, taktní chování a podrobuje ho zvýšené kritice. Autoritu již nepřijímá nekriticky na základě formální danosti, ale uznává pouze autoritu získanou, vydobytou svými vlastnostmi, charakterem a činy (Vykopalová, 1992, s. 14). Třída v tomto období nebývá příliš soudržná, vytvářejí se dvojice, skupinky, party, ne seskupení, která by držela za jeden provaz. Zájmy ani kamarádi nebývají celoživotní, ale jsou důležitou součástí epizody žákova života. Vrstevník je již chápán jako partner, složitá, zajímavá osobnost s vlastními názory. (Čapek, 2010, s. 21)

Postupným sblížením a navazováním vztahů můžeme pozorovat zlepšující se klima a soudržnost třídy jako celku.

2.1.4 Rodiče

Rodiče nemůžeme považovat za přímého tvůrce klimatu, ale svým působením na žáka do klimatu třídy zasahuje. Rodiče formují a ovlivňují dítě nejen v průběhu školní docházky, ale jejich vliv se vtiskuje do osobnosti dítěte již od narození.

Rodiče, pokud se zajímají o své dítě, mají na školu oprávněné požadavky, co se týče chodu třídy a chování učitelů k žákům. Vyžadují rovné zacházení, spravedlivost, informace o svých dětech, pomoc učitele při řešení kázeňských a studijních problémů, individuální přístup apod. Pokud se rodič snaží svým dětem pomoci a zajímá se o ně, je to pro učitele dobrá zpráva, a měl by se tedy snažit o navázání spolupráce a dobrých vztahů s rodičem. Rodiče však mohou klima třídy ovlivňovat i negativně. Přehnané ambice rodičů, prezentování nepodložených obav a strachu ze školy, „dobré“ rady co se týče kamarádství, rodinná výchova a problémy v rodině vedou ke zhoršování reakcí dítěte, a tím ke zhoršování klimatu celé třídy.

Hlavním cílem rodičů by měla být dobrá komunikace se školou a učitelem. V dnešní době tomu bývá bohužel jinak. Rodiče bývají často překážkou v učitelově práci. Tím, jakým způsobem s dítětem o učiteli hovoří, určují učitelovu autoritu. Učitel nemůže být autoritou pro někoho, o kom doma mluvili negativně, ne-li neslušně. Rodiče si neuvědomují, že svým chováním podráždí učitelovu autoritu a tím znesnadňují vzdělávání svých dětí. Problémem je pravděpodobně větší důvěra ve své vlastní dítě, než v dobré rady a připomínky učitelů. Ne vždy je však na vině jedna strana, proto by se měl učitel snažit o dobrou spolupráci s rodiči a získat je na svou stranu.

Rodiče lze získat na svou stranu profesionálním přístupem ke vzdělávání, předáváním poznatků moderním aktivizujícím způsobem, odborností, spravedlivým a individuálním přístupem k dítěti. Pokud je dítě ve třídě spokojené, přenáší svou spokojenost i do rodiny. Dobrá komunikace mezi rodičem a učitelem se projevuje nejen přísunem informací ze strany učitele, ale i zájmem o zázemí dítěte v rodině. Při komunikaci s rodiči by měl učitel projevovat pozitivní postoj a víru ve zlepšení žakových výsledků a schopností. Pokud rodič vidí, že to učitel s dítětem myslí dobře, bude se snažit s ním spolupracovat a komunikovat, protože společným zájmem by mělo být dobro dítěte. Proto i třídní schůzky by měly být pro rodiče spíše příjemným setkáním, než výčtem všech nešvarů a nevědomostí dítěte prezentovaným před ostatními rodiči. Nejen děti, ale i rodiče je nutno motivovat do školní práce a vzdělávání svého dítěte. (Čapek, 2010, s. 24-28)

2.1.5 Prostředí třídy a školy

I když prostředí třídy nespadá pod sociální klima, zařazujeme ho do tohoto výčtu z jednoho prostého důvodu. Je-li příjemné, působí pozitivně na prožívání a vnímání žáka.

V hezkém prostředí se jedinec cítí spokojeně a i působení některých negativních vlivů se tu zdá mírnější. Důležitost prostředí uvádějí i mnohé výzkumy, které potvrzují, že dítě vnímá v první řadě místo, ve kterém se nachází a teprve poté ostatní složky.

Důležitost příjemného prostředí bychom tedy neměli zanedbat. Harmonickým dojmem působí čistá, uklizená třída, stejně jako veselé barvy a jiné estetické prvky nacházející se v učebně i mimo ni. Příjemné prostředí by mělo být podnětné a zároveň pedagogizující. Na prvním stupni nejsou hezky vyzdobené učebny výjimkou. Zdobí je především práce žáků, myšlenkové mapy, společně stanovená pravidla podepsaná zúčastněnými, ale také obrázky a prezentace, které nenásilně podněcují k učení. Výzdoba by se však neměla omezovat pouze na prvostupňové učebny. I pro starší žáky je hezké a podnětné prostředí inspirující.

Učiteli by nemělo být přehlíženo, protože hezké a podnětné prostředí pracuje s vnímáním a prožíváním všech účastníků vzdělávacího procesu a může podporovat žádané klima. (Čapek, 2010, s. 91-92)

3 Třída jako sociální skupina

Školní třídu můžeme zařadit mezi malou sociální skupinu, zpočátku formální (organizovanou), která se může s navazujícími přátelskými vztahy stávat skupinou neformální. V malé sociální skupině se její účastníci navzájem znají, komunikují spolu a spolupracují. Vedoucí třídy a postavení dětí ve třídě je nejprve předem stanoveno většinou třídním učitelem. Po navázání bližších sociálních vztahů a dosažení určitého věku a schopností rozhodování si členové této skupiny volí svého vedoucího sami. Stává se jím většinou nejoblíbenější žák, který je uznávaný většinou.

V každé sociální skupině mají její členové různá postavení. Někdo je na základě svých vlastností velmi oblíbený, někteří členové jsou oblíbení, jiní pouze akceptováni. Další jedinci mohou stát na okraji skupiny, kdy jejich názor není přijímán. Mnozí však mohou být přímo odmítáni a odsouváni do pozadí.

Vedoucím skupiny se stává člověk, který má nejvhodnější vlastnosti pro vedení určité skupiny. Ostatní členy převyšuje především v oblastech, které jsou pro činnost skupiny významné. Ve školní třídě to často bývá premiant třídy, který je komunikativní a dokáže dohodnout vhodné podmínky pro život ve skupině. Měl by mít schopnost organizovat společné činnosti, vystupovat na veřejnosti jménem skupiny, komunikovat s učiteli a ovlivňovat průběh a výsledky činností.

Postavení členů ve skupině a jejich oblíbenost se může časem měnit. Pozici jedince ve skupině, vztahy mezi jednotlivými členy, intenzitu preferencí v mezilidských vztazích, vzájemnou důvěru a další můžeme zjišťovat pomocí sociogramu a různých sociometrických metod.

Výsledkem sociogramu je míra sympatie mezi žáky ve skupině. Ve třídě jsou různé typy žáků. Hvězdou se stává žák, kterého volilo hodně spolužáků. Je všeobecně oblíbený. Naopak odmítaný dostal hodně záporných hlasů. Izolovaný typ žáka nevysílá ani nepřijímá žádné volby. Opomíjený žák sice vysílá volby, ale sám volen není, tzn. že on by se kamarádil, ale nikdo se s ním kamarádit nechce. Dalším typem žáka je pozitivně expandující. Ten hodně volí a sám je volen, má hodně kamarádů. Negativně expandující vysílá hodně záporných voleb (může děti nesnášet). (Černoušková, 1987, s. 14-15)

Chování jedince ve velké míře ovlivňují vnější faktory (aktuální situace a životní podmínky), vnitřní faktory osobnosti (např. charakter, temperament, emocionalita, schopnosti, volní vlastnosti, ...) se příliš nemění. Ze vzájemného působení vnitřních a vnějších faktorů

vyplývají určité vzorce chování. Psychologickým příčinám či důvodům lidského chování říkáme motivy.

Každý člověk vzhledem ke svému věku, pohlaví a socioekonomickému statusu přijímá určité role. Role je očekávání sociálního okolí na chování jedince v určité situaci. Pokud jedinec toto předpokládané chování nenaplní, stává se terčem kritiky a odsouzení okolí. Proto se většina lidí snaží chovat v rámci tolerance očekávaného chování.

Ve škole žák také přijímá určité role. Jako v každé společnosti jsou tyto role okolím dané, ne každý se však s těmito rolemi musí ztotožnit. Může tak dojít k tzv. konfliktu rolí.

Sociální skupina má vliv na svoje členy. Tento vliv může být pozitivní i negativní. Školní třída ovlivňuje vlastnosti jedince, jeho výkon, vytrvalost, schopnosti, toleranci, přizpůsobivost skupině a jejím pravidlům. Vede také k osvojení nových vlastností a vědomostí, komunikačních dovedností, spolupracujícího chování,... Každá skupina má někdy svá psaná a vždy nepsaná pravidla. Od členů skupiny se očekává, že budou tato pravidla dodržovat. Např. žák má povinnost zúčastnit se vyučování, chodit včas do školy, spolupracovat s učitelem a spolužáky, nevyrušovat ostatní při práci, řídit se pokyny vyučujícího a školním řádem. Žáci se mohou podílet na tvorbě pravidel, určovat vhodné a nevhodné chování, případně navrhnout odměny a tresty. Odměnou může být pochvala, veřejné ocenění, zvýšení oblíbenosti, pověření žádanou funkcí apod. Opakem odměny jsou tresty, kdy může být žák potrestán svými spolužáky např. posměchem, veřejným zesměšněním, výčitkami nebo dokonce vyloučením ze skupiny. (Rozsypalová, Čechová, Mellanová, 2003, s. 142-143)

Účast dítěte na dění ve třídě uspokojuje jeho mnohé sociální potřeby, které rodina jako primární skupina již nedokáže naplnit.

4 Málotřídní školy

Málotřídní školy se vymezují jako „takové základní školy, v nichž jsou alespoň v jedné třídě vyučování společně žáci z více ročníků“ (Průcha, 2001, s. 52). O školu plnotřídní se jedná, pokud je pro každý ročník vymezena 1 třída. Anglický termín „small school“ nebo „one room school“, německý „kleine Grundschule“ a další vyjadřují, že jde o malou školu. Zpravidla to jsou školy venkovské, kde je často pouze 1. stupeň.

Málotřídní školy jsou zakládány v obcích, v nichž malý počet dětí neumožňuje existenci samostatných tříd pro každý ročník. Pro vznik třídy na málotřídní škole stačí 13 žáků, na plnotřídních školách jich musí být minimálně 15. Přestože je tato skutečnost málo známá, v České republice, ale i v zahraničí existuje poměrně velké množství málotřídních škol. U nás je způsob tohoto vzdělávání považován za ekonomicky a pedagogicky neperspektivní, a tudíž dochází k úpadku těchto škol. V zahraničí je to však záležitost, která zažívá renesanci.

„Hlavním znakem málotřídních škol je to, že se v nich provádí vyučování s věkově smíšenými skupinami žáků. Jeden učitel vyučuje současně žáky dvou či více ročníků, což samozřejmě vyžaduje aplikaci specifických forem učení a vyučování.“ (Průcha, 2001, s. 53) V dnešní době nemusí být práce na „málotřídce“ považována za pedagogicky atraktivní. Vzhledem ke své náročnosti předpokládá učitele ochotné pracovat netradičním způsobem, nebojící se heterogenity a tvůrčí práce. Lákavá může být práce v menší sociální skupině a relativní volnost při vyučování a pořádání zajímavých činností. (Trnková, 2007, s. 11)

V následujícím odstavci bychom rádi odkázali na článek P. Valachové z Učitelských novin č. 10/2005, kde jsou prezentovány výsledky výzkumu mezi starosty a krajskými zastupiteli, zaměřeného na problematiku „málotřídek“. Z výzkumu vyplývá, že rušení málotřídních škol by bylo neuváženým krokem vzhledem k výhodám, které tyto školy nabízejí obcím a jejím obyvatelům. Nevýhody vzdělávání na těchto školách jsou vyváženy nespornými výhodami. Oceňována je především vzájemná spolupráce žáků, individuální přístup učitelů k žákům a lepší kolektiv pedagogických pracovníků. Nedocenitelnou výhodou je větší samostatnost žáků a pomoc starších dětí mladším. Na plně organizovaných školách ke vzájemnému kontaktu věkově rozdílných skupin většinou nedochází, natož aby k sobě tyto skupiny chovaly úctu a respekt. Menší počet dětí na škole umožňuje častý kontakt učitelů se žáky a jejich rodiči. Díky menší míře anonymity dochází k lepší komunikaci rodičů se školou a žáci si „nedovolí“ různé výstřelky, které by byly jinde zamlčeny. Nespornou výhodou je samozřejmě malá nebo žádná dojezdová vzdálenost do školy, čímž se snižuje míra fyzického nebezpečí hrozícího především malým dětem. (Valachová, 2005)

Nevýhodou málotřídních škol je velká ekonomická zátěž pro zřizovatele školy. Provoz malých škol vyžaduje větší náklady, pokud jde o náklady na žáka. Další nevýhodou je nedostatek zkušených, pokud možno speciálně připravených učitelů, které toto specifické prostředí potřebuje. Dnešní příprava budoucích učitelů nepočítá s málotřídními školami.

Proč tedy udržovat málotřídní školy? „Výzkumné nálezy dokládají pozitivní efekty málotřídních škol – především pro učení žáků v nich se vzdělávajících ... Vzdělávací výsledky jsou srovnatelné s žáky velkých městských škol a v rozvoji osobnostních vlastností je většinou předčí.“ (Průcha, 2001, s. 54)

4.1 Specifičnost sociálního klimatu na málotřídních školách

Málotřídní školy jsou specifické nejen svou velikostí, počtem žáků a umístěním v regionu, ale také počtem pedagogických pracovníků. Do výčtu sociálních faktorů ovlivňujících klima třídy v kap. 3 jsme zařadili pouze učitele jako jednotlivce. Na tvorbě klimatu se však podílí celý pedagogický sbor jako celek. Všichni učitelé a pedagogičtí pracovníci, kteří ve třídě jakýmkoliv způsobem působí, ovlivňují chod třídy.

Málotřídní školy se vyznačují malým počtem pedagogických pracovníků, kteří se navzájem velmi dobře znají a tráví spolu spoustu času. Proto je důležité, aby mezi nimi panovaly dobré vztahy, které se promítnou do klimatu celé školy. Důležitým faktorem na těchto školách je osobnost ředitele školy. Ředitel je zde nejen nadřazeným, ale podílí se také na vyučování žáků a úzce spolupracuje s učiteli. U ředitele jsou oceňovány především tyto vlastnosti: porozumění svým spolupracovníkům a podřízeným, nadšení a strhávání zaměstnanců ke spolupráci, vhodná (nejen finanční) motivace, realizovatelné dobré nápady, osobní zaujetí pro věc a další. Pro kvalitní klima je zapotřebí také důvěra ve své zaměstnance, činění je spokojenými především naplněním potřeby jistoty, svobody, kreativity, povzbuzením, uznáním jejich potřeb seberealizace apod. Ředitel školy je především manažer, jehož hlavním úkolem je řízení, plánování, organizování, vedení lidí, kontrola a hodnocení (Trnková, 2010, s. 144).

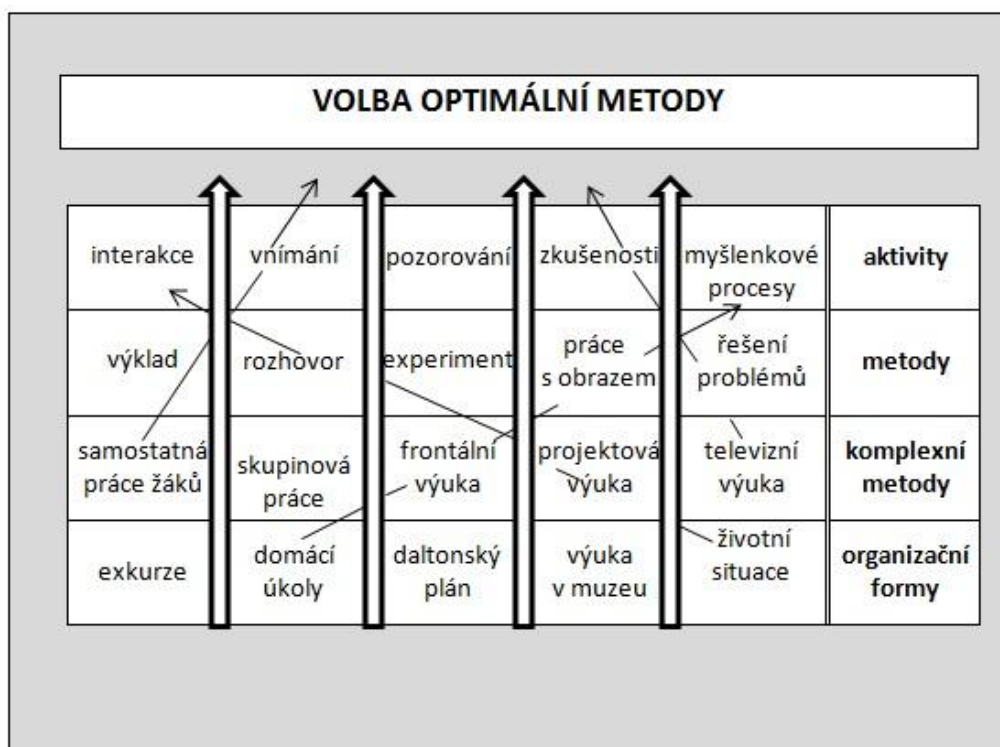
Kolektiv na málotřídních školách utužuje i velké množství volnočasových aktivit pořádaných školou. Tyto školy bývají pořadateli mnoha akcí v obci a tím výrazně přispívají společensko-kulturnímu dění v obci.

5 Vyučovací metody a edukační aktivity

Pojem vyučovací metoda může být definován různými způsoby. Zjednodušeně je to způsob, jakým se snaží vést učitel žáka tak, aby dosáhl vytyčeného vyučovacího či výchovného cíle. Používané vyučovací metody ve velké míře ovlivňují to, jak se žák i učitel ve škole cítí. Proto bychom zde chtěli uvést některé vyučovací metody, které přispívají k vytváření suportivního klimatu ve třídě, a také metody, které jsou nejčastěji využívány na málotřídních školách. Vhodně volené vyučovací metody dokážou navodit příjemné klima a jsou preventivním prostředkem nežádoucího chování.

Pro přehled výukových metod jsme si vybrali rozdělení dle Maňáka a Švece (2003) na výukové metody klasické, aktivizující a komplexní.

Obr. č. 4 Pole výukových a metodických jevů



Zdroj: Maňák, Švec, 2003, s. 46

5.1 Klasické výukové metody

5.1.1 Metody slovní

5.1.1.1 Vyprávění

S metodou vyprávění se na 1. stupni ZŠ setkáváme velice často. Podle Mojžíška (1988, s. 98) je vyprávění „bohatým zdrojem představovaného a emotivního života dítěte. Učitel líčí činnosti, děje, názorné vlastnosti osob, vývoj událostí; tato činnost aktivizuje názorné prožitky

žáka. Vyprávění je dynamické, často i dramatické, strhující, a pedagogové užívají této metody proto, že upoutává pozornost, žák získává ke škole kladný poměr a rád se učí“.

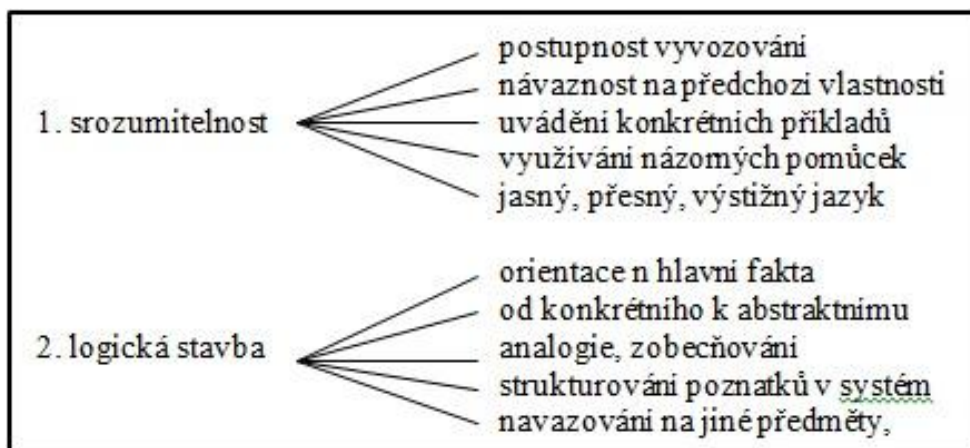
Vyprávění má nejen funkci vzdělávací, ale může mít také funkci motivační či aktivizační. Při dlouhém výkladu může pedagog oživit situaci ve třídě vhodně zvoleným vyprávěním, kterému nebudou chybět dramatické či citové prvky, názornost, napětí, vhodně zvolená gestikulace, mimika, intonace, tempo, barva a síla hlasu. Pomocí vyprávění můžeme také utvářet žákovy morální postoje a posilovat sociální učení žáků (Mojžíšek, 1988, s. 99).

5.1.1.2 Vysvětlování

Vysvětlování je univerzální metodou použitelnou ve většině výukových situací. „Metodu vysvětlování charakterizuje logický a systematický postup při zprostředkování učiva žákům, který respektuje jejich věkové zvláštnosti a vychází z aktuálního stavu jejich vědomostí a dovedností.“ (Maňák, Švec, 2003, s. 57)

Umění učitele podat učivo jasně, srozumitelně a výstižně tak, aby mu bylo co nejlépe porozuměno, patří k základním kompetencím učitele. Požadavky na vysvětlování zobrazuje obr. č. 5 (Maňák, Švec, 2003, s. 59). Při použití této metody by se mělo postupovat po jednotlivých krocích. Neměla by chybět zpětná vazba od žáků, kontrolní otázky na zjištění míry porozumění a kontrola pochopení celku.

Obr. č. 5 Postup při vysvětlování látky



Maňák, Švec, 2003, s. 59

5.1.1.3 Přednáška

Dalším typem slovní metody je přednáška. Tato metoda není na prvním stupni příliš využívána vzhledem k náročnosti na pozornost žáků. Při přednášce se nepočítá s aktivitou posluchačů, je to monologická slovní metoda. Vyznačuje se delším uceleným projevem, v němž jsou předkládána k osvojení utříděná fakta. Aby řečník (učitel) zaujal posluchače, musí dobře zvládnout řečový projev (Maňák, Švec, 2003, s. 60-61).

5.1.1.4 Práce s textem

Práce s textem je jednou z nejstarších metod. Předpokládá počáteční výcvik čtení a zdokonalování čtenářských dovedností. Důležitou kvalitou čtení je správnost, plynulost, ale především porozumění textu. I v dnešní době počítačových technologií zůstává kniha základním a nenahraditelným zdrojem informací.

Ve výuce jsou používány různé druhy textů. Nabídka knih rozmanitého zaměření je dnes velmi široká. K didaktickým účelům můžeme použít různé příručky, slovníky, encyklopedie, atlasy, časopisy, básnické sbírky apod. Důležitý je vhodný výběr textu. Texty přizpůsobené věku a specifickým potřebám žáků se nazývají didaktické texty. Takové texty se vyskytují nejčastěji v učebnicích, které patří k nejpoužívanějším školním pomůckám. Jsou doplněny vysvětlivkami, hádankami, obrázky, otázkami k textu, příklady apod. Praktické a efektivní využití, tvořivá činnost a práce s texty závisí na vhodném vedení učitele. Práce s didaktickými texty je častou činností žáků v samostatné práci.

5.1.1.5 Rozhovor

Rozhovor patří mezi dialogické metody navazující na běžné hovory či besedy, které vedeme s přáteli. Liší se svou zaměřeností, cílevědomostí a náročností. „Jádrem rozhovoru je dvoustranná komunikace, výměna zkušeností a hledání odpovědí na méně závažné nebo důležité otázky.“ (Maňák, Švec, 2003, s. 69)

Rozlišujeme různé druhy rozhovoru, podle charakteru řízení ze strany učitele. Volnějšímí druhy rozhovoru jsou například debata a diskuse, za vázanějšímí druhy rozhovoru považujeme například řízený rozhovor, katechetický, zkušební aj. Ve výuce převažuje tzv. výukový rozhovor, který aktivuje žáky k činnosti, vzbuzuje pozornost a vyzývá ke spolupráci. „Významnou funkci plní rozhovor při motivaci, neboť žáky bezprostředně oslovuje, budí jejich zájem a nabízí jim spoluúčast při řešení problémů. Rozhovor podává též důležitou informaci učiteli o stavu vědomostí žáků a poskytuje zpětnou vazbu při zkoušení a hodnocení.“ (Maňák, Švec, 2003, s. 69)

Rozhovor má často sociálně-výchovný význam, rozvíjí rozumové schopnosti vyššího řádu, neboť se při něm žák učí argumentovat, rozhodovat, pružně reagovat, zaujímat stanoviska, obhajovat své názory apod. Prvkem rozhovoru je otázka a odpověď. Učitel vhodně volenými otázkami usměrňuje vývoj rozhovoru k danému cíli. Při rozhovoru by nemělo chybět aktivní naslouchání, které vyústí v povzbuzování a případně pomocné otázky (Maňák, Švec, 2003, s. 69-72).

5.1.2 Metody názorně-demonstrační

Již Komenský přikládal velkou důležitost poznávání na základě smyslového vnímání. Z toho vychází princip názornosti, kdy nesmíme zanedbat smyslové poznávání zrakem, sluchem, nejlépe i čichem, hmatem a chutí.

5.1.2.1 Předvádění a pozorování

Tato demonstrační metoda využívá především vnímání zrakem. Učitel předvádí objekty, se kterými se má žák seznámit. Tyto objekty mohou být předváděny přímo, to jsou skutečné objekty (zvířata, jevy, předměty,...), nebo nepřímo, zprostředkovaně přes obraz, televizi, promítač, internet, rádio, interaktivní tabuli apod. (Mojžíšek, 1988, s. 108). V dnešní době jsou často využívané moderní technické vymoženosti, které v mnohém ulehčují učitelům práci.

Vjemy a prožitky žáků se stávají stavebním kamenem pro následné psychické úkony a procesy. Prohlížení objektů by se nemělo stát pasivní činností. Mělo by vést k vytváření aktivních postojů, představ, citovému zaujetí, rozvoji fantazie a myšlení. Demonstrace dává žákům příležitost naučit se správně pozorovat, zaměřovat se na podstatné jevy, zpřesňovat vnímání, zobecňovat, vyvozovat správné záměry apod. Při prezentování nějakého jevu či objektu by neměl chybět slovní doprovod učitele (Maňák, Švec, 2003, s. 78-79).

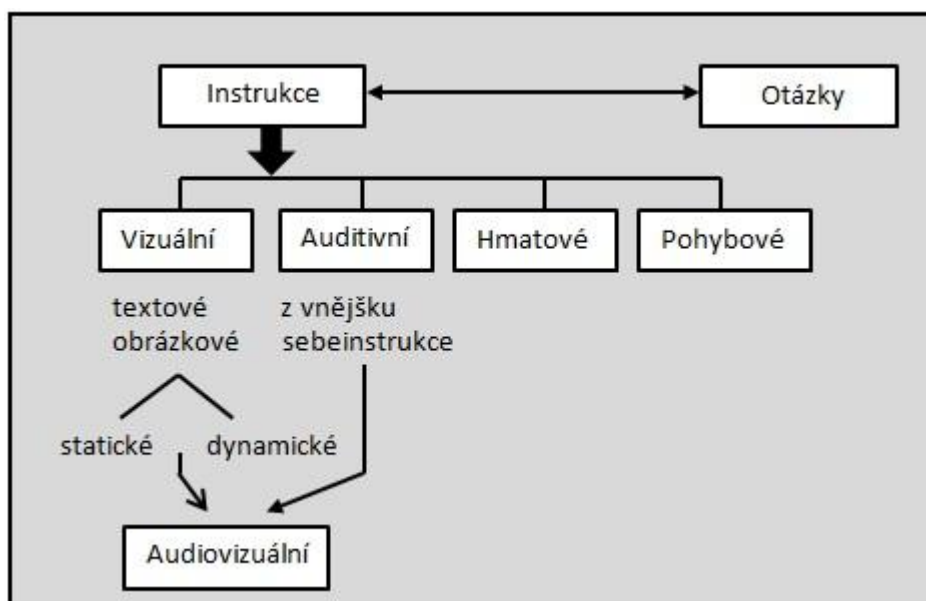
5.1.2.2 Práce s obrazem

Didaktický obraz chápeme jako zobrazení určitého jevu, který využíváme v edukačním procesu. Tento obraz může mít rozličnou podobu od kresby na tabuli, nástěnných obrazů, tabulek, plakátů, ilustrací, symbolů, schémat, myšlenkových map, promítání na interaktivní tabuli až po realistické zobrazení skutečnosti. Učitel by měl pomoci dětem porozumět obrazu, pochopit jeho smysl a prohlubovat zkušenosti z pozorování. Neocenitelný význam má rozklad obrazu na prvky, případně vnímání obrazu jako celku. Obraz nám poskytuje informace, které je třeba dekodovat. Proto se vnímání obrazu doplňuje komentářem, výkladem a instrukcemi a zadávají se úkoly na pozorování.

5.1.2.3 Instruktaž

„Instruktaž je výuková metoda, která zprostředkovává žákům vizuální, auditivní, audiovizuální, hmatové a podobné podněty k jejich praktické činnosti.“ (Maňák, Švec, 2003, s. 87).

Obr. č. 6 Základní prvky metody instruktáže



Zdroj: Maňák, Švec, 2003, s. 87

K druhům instruktáže patří slovní instruktáž, písemná instruktáž, hmatová a pohybová instruktáž, ideomotorický trénink a další (viz obr. č. 6).

5.1.3 Metody dovednostně-praktické

5.1.3.1 Vytváření dovedností

Dovednosti žáka vycházejí z předchozích zkušeností a utvářejí se na základě činnosti žáků, pochopení činnosti a postupem času se zdokonalují. Dovednosti můžeme vytvářet různými výukovými metodami a jejich procvičováním. Vhodné jsou například metody řešení problémů, diskuse, metody situační, didaktické hry, ale i skupinová, projektová, partnerská a individuální výuka a další.

5.1.3.2 Napodobování

Napodobování je přejímání chování člověka, který má autoritu a vykazuje žádoucí chování. Napodobování může být buď bezděčné, nebo záměrné. Působení příkladů a vzorů je důležitým prvkem při osvojování nějaké dovednosti. Metodu nápodoby využíváme např. v tělesné výchově, praktických činnostech nebo při nácviu cizojazyčné výslovnosti. Názorný příklad umožňuje snazší, rychlejší a dokonalejší osvojení učiva.

5.1.3.3 Manipulování, laborování, experimentování

Metoda manipulování je vhodná především v mladším školním věku, protože žákovi pomáhá blíže poznat prostředí, ve kterém se pohybuje. Pro manipulování je typické poznávání více smysly - zrakem, sluchem, ale připojuje se i čich, hmat a chuť. Všechno, co lze vyzkoušet, využít a ověřit, přitahuje pozornost žáků. Mezi manipulativní činnosti patří stříhání, mode-

lování, osahávání, lepení, pěstování rostlin, sběr, demontáže a montáže výrobků a stavebnic apod.

Metoda laborování se uplatňuje především ve fyzice, chemii a přírodopise. Žáci jednoduchými pokusy ověřují dané poučky a zdůvodňují svá pozorování. Při laborování žáci rozvíjí své technické myšlení, cvičí se v organizačních dovednostech, vytváří si pracovní návyky a v neposlední řadě utužují kolektiv, protože pokusy se často provádějí ve skupinách. Pro provádění laborování je třeba mít vhodné podmínky, jako např. laboratoře, školní zahrady, dílny a také různé potřebné pomůcky.

Vyšším stupněm laborování je experimentování. K tomu jsou však potřebné dostatečné zkušenosti, které většinou žáci na 1. stupni zatím nemají.

5.1.3.4 Produkční metody

Při těchto metodách vzniká nějaký produkt, výkon, výtvar, který je výsledkem předchozí pracovní činnosti. Pracovními metodami se procvičují praktické dovednosti, jako jsou např. rýsování, kreslení, modelování, psaní, stříhání, hra na hudební nástroje, ruční práce, tělovýchovné, hudební a pěvecké aktivity apod. (Maňák, Švec, 2003, s. 92-104)

5.2 Aktivizující výukové metody

Výuka při aktivizujících výukových metodách probíhá tak, že žáci dosahují výchovně-vzdělávacích cílů vlastním úsilím a rozumovou činností. Důraz je kladen na myšlení a řešení problémů. Přínosem je rozvoj osobnosti žáka, především jeho myšlenkové a charakterové samostatnosti, zodpovědnosti a tvořivosti. Aktivizující výukové metody jsou pro žáky přitažlivější, zábavnější a zajímavější, tudíž se podílejí na vytváření pozitivního třídního klimatu.

5.2.1 Metody diskusí

Tato metoda navazuje na metodu rozhovoru. Liší se způsobem komunikace. Při diskusi spolu komunikuje skupinka žáků a učitelů, kteří mají na určitý problém rozdílný názor. Výměnou názorů, argumentováním a vkládanými znalostmi se společně snaží najít řešení daného problému. Předpokladem pro úspěšnou diskusi je výběr vhodného tématu, které by mělo být pro účastníky diskuse zajímavé, provokující, plné námětů a možných připomínek. U nás je tato metoda, obzvláště na 1. stupni ZŠ, užívána poměrně málo.

5.2.2 Metody heuristické, řešení problémů

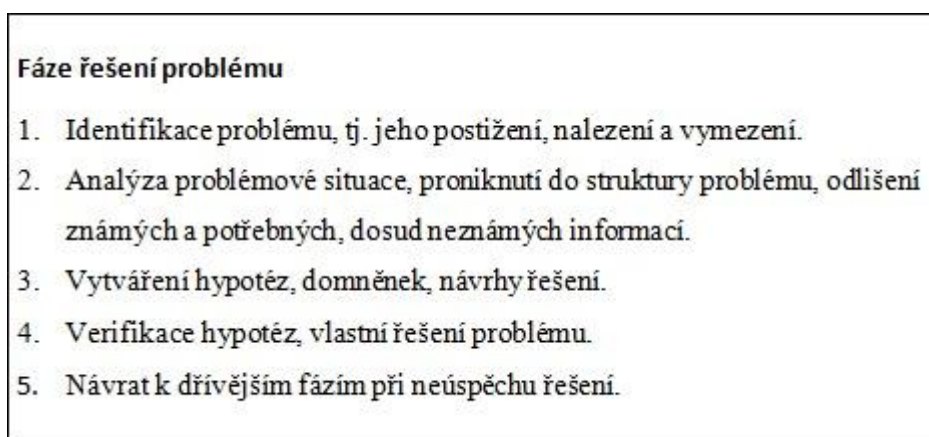
Heuristika je „věda zkoumající tvůrčí myšlení, také heuristická činnost, tj. způsob řešení problémů“ (Maňák, Švec, 2003, s. 113). Způsobem poznávání je zde objevování, odhalování a poznávání jevů tak, aby došlo k porozumění daného jevu a osvojení si poznatků a dovedností.

Učitel je zde spíše jakýmsi pomocníkem, který určuje směr, nesdělují však konkrétní poznatky přímo.

„Prostřednictvím heuristických metod se učitel snaží žáky získat pro samostatnou, odpovědnou učební činnost různými technikami, které mají podporovat objevování, pátrání, hledání, jako např. kladením problémových otázek, expozicí různých rozporů a problémů, seznamováním se se zajímavými případy a situacemi apod. Tyto strategie a techniky podporující heuristické procesy žáka silně motivují, pomáhají jim osvojovat si potřebné vědomosti a dovednosti, to však neznamená, že mohou zcela nahradit všechny ostatní metody, protože žáci ani z časových důvodů nemohou všechno sami znovu objevovat a prozkoumávat.“ (Maňák, Švec, 2003, s. 113)

Heuristickými metodami je také metoda řízeného objevování, metoda řízené diskuse. Za nejpracovnější a nejefektivnější je považována problémová výuka. Průběh řešení problémů má postupné fáze, které zobrazuje obr. č. 7.

Obr. č. 7 Fáze řešení problému



Zdroj: Maňák, Švec, 2003, s. 116

5.2.3 Metody situační

Podstatou situačních metod je řešení problémového případu, který vychází z reality. Předností je tedy praktické zaměření, důraz na konkrétní řešení, výcvik v rozhodování, aktivní sociální učení, aplikace teoretických poznatků, emocionální působení, simulace praxe aj. Nedostatkem je časová a materiálová náročnost, zjednodušení a zkreslení problému a náročnost na předchozí znalosti žáka.

5.2.4 Metody inscenační

„Podstatou inscenačních metod je sociální učení v modelových situacích, v nichž účastníci edukačního procesu jsou sami aktéry předváděných situací“ (Bratská in Maňák, Švec, 2003, s. 123). Na prvním stupni můžeme tuto metodu využít pro ztvárňování různých situací,

zaměstnání, pantomimu, dramatizaci příběhu apod. Žáci tak získají nové prožitky, osvojí si adekvátní způsoby jednání a chování, prohloubí osvojené učivo, objasní otázky lidských osudů, osvětlí si motivy a city lidí apod. (Maňák, Švec, 2003, s. 119-123)

5.2.5 Didaktické hry

Hra má své vzdělávací a výchovné poslání, které využívají především učitelé na 1. stupni ZŠ. Průvodcem dětské hry je hračka, která může mít podobu stavebnice, stolních her apod. Hračka rozvíjí společně s hrou dětské myšlení, tvořivost dítěte, volní aktivitu, estetický cit, vědomosti, dovednosti i poznávací procesy (Mojžíšek, 1988, s. 150).

Hra je jedna ze základních druhů činností, ke které není potřeba motivace. Je to svobodně volená aktivita, která má cíl a hodnotu sama v sobě. Hra dětem kompenzuje chudost sociálních podnětů a citových vztahů. Didaktická hra ztrácí část své spontánnosti, svobody a nevázanosti na přesný cíl, aby uvolnila místo pedagogickým cílům. Žáci si však jistou omezenost při správně vedené činnosti pedagogem ani neuvědomí, protože hra si stále zachovává své hlavní prvky.

Didaktické hry mohou obsahovat různé aktivity. Od sportovních a skupinových her, her s pravidly, společenských her, myšlenkových, strategických a učebních her až po simulační a scénické hry.

Metodická příprava je pro učitele poměrně didakticky náročná, způsob přípravy zobrazuje obr. č. 8.

Obr. č. 8 Metodická příprava k začlenění didaktických her do výuky

Metodická příprava k začlenění didaktických her do výuky	
a)	vytýčení cílů hry (kognitivních, sociálních, emocionálních, ujasnění důvodů pro volbu konkrétní hry),
b)	diagnóza připravenosti žáků (potřebné vědomosti, dovednosti, zkušenosti, přiměřená náročnost hry),
c)	ujasnění pravidel hry (jejich znalost žáky, jejich upevnění, event. jejich obměna).
d)	vymezení úlohy vedoucího hry (řízení, hodnocení, svěření této funkce žákům je možné, až získají zkušenosti),
e)	stanovení způsobu hodnocení (diskuse, otázky subjektivity),
f)	zajištění vhodného místa (uspořádání místnosti, úprava terénu),
g)	příprava pomůcek, materiálu, rekvizit (možnost improvizace, vlastní výroba),
h)	určení časového limitu hry (rozvrh průběhu hry, časové možnosti účastníků),
i)	promyšlení případných variant (možné modifikace, iniciativa žáků, rušivé zásahy).

Zdroj: Maňák, Švec, 2003, s. 129

G. Petty (2008, s. 188-202) doporučuje začlenit do výuky tyto univerzálně využitelné hry: rozhodovací hry, kvízy, soutěže, problémové úlohy, činnosti a hry pro učení sociálních dovedností, seznamovací hry, hraní rolí a simulační hry, příprava scénářů, provádění scénářů, divadlo, simulační hry apod. Dále také hry pro osvojování jazykových a komunikačních dovedností jako např. určování obrázků, příběhy, pyramida, myslím si věc, zaměstnání, kostky, kartičky, stolní hry, obrázkové hry a další.

5.3 Komplexní výukové metody

Komplexní výukové metody „rozšiřují prostor výukových metod o prvky organizačních forem, didaktických prostředků a mnohem víc než předchozí skupiny metod reflektují též celkové cíle výchovy a vzdělávání.“ (Maňák, Švec, 2003, s. 131). Jde o složité metodické útvary, které v sobě spojují metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky a další.

Z výčtu komplexních výukových metod vynecháme kritické myšlení, brainstorming, otevřené učení, televizní výuku, sugestopedii a superlearning a hypnopedii. Tyto výukové metody nejsou na málotřídní škole 1. stupně ZŠ příliš využívané. Vynecháme také výuku dramatem, která se velmi podobá inscenačním metodám, zmíněným již v kapitole 5.2.

5.3.1 Frontální výuka

Při frontální výuce zastává dominantní úlohu učitel. Učitel řídí, usměrňuje a kontroluje společnou práci žáků. Výuka je zaměřena na kognitivní procesy a hlavním cílem je osvojení maximálního rozsahu poznatků. Hlavní pozornost je věnována komunikaci mezi učitelem a žákem. Činností učitele je vysvětlování a vedení řízeného rozhovoru. Frontální výuka se zaměřuje na zvládnutí rozsáhlého učiva a dodržování pořádku a kázně. Žáci mají při tomto stylu výuky pasivní úlohu. Nerozvíjí tak své samostatné a tvořivé myšlení a jednání.

5.3.2 Skupinová a kooperativní výuka

Mnoho výukových činností, přestože jsou často prováděny ve skupinách, nemusí být skupinovou výukou. Skupinová výuka je zaměřena na spolupráci žáků a vyžaduje aktivní zapojení všech členů. Rozdíly mezi skupinovou a frontální výukou přehledně zobrazuje obr. č. 9.

Obr. č. 9 Rozdíly mezi frontální a skupinovou výukou

Dimenze	Frontální výuka	Skupinová výuka
Činnost učitele	Stanovuje učební úlohy A tempo výuky	Rozděluje žáky do skupin, zadává jim úlohy, popř. vyžaduje při formulaci úloh aktivitu žáků, podněcuje žáky ke spolupráci
Učební úlohy	Stejně pro celou třídu	Rozdílné svým obsahem a náročností, umožňují spolupráci žáků
Činnost žáků	Řeší úlohy podle instrukcí učitele, který hodnotí jejich práci	Spolupracují při řešení úloh, vzájemně si pomáhají, diskutují, hodnotí voji práci
Způsob komunikace	Jednostranná: učitel – žáci – žáci - učitel	Mnohostranná komunikace mezi žáky ve skupině, mezi skupinami a učitelem
Uspořádání třídy	Stálé	Flexibilní, umožňující uspořádání pracovních míst žáků podle velikosti skupin i charakteru úloh a skýtající e prostor pro komunikaci s učitelem

Zdroj: Maňák, Švec, 2003, s. 148

Za formu skupinové výuky je často považována i kooperativní výuka. Kooperativní výuka je založena na spolupráci žáků mezi sebou, ale i na spolupráci třídy s učitelem. Při této formě výuky závisí úspěšnost celé skupiny na úspěšnosti jednotlivých členů skupiny.

Při práci ve skupině můžeme postřehnout probíhající sociální procesy. Je to např. podpora členů skupiny, harmonizace práce skupiny, hledání kompromisů, otevřená mnohostranná komunikace, interpretace dění ve skupině a akceptace názorů ostatních členů skupiny. Realizace skupinové či kooperativní výuky vyžaduje důkladnou přípravu pedagoga. Ten zastává spíše pasivnější úlohu než při frontální výuce. Usměrnjuje činnost žáků, motivuje, organizuje vytváření skupin, stává se pozorovatelem práce skupin apod.

5.3.3 Partnerská výuka

Partnerská výuka je typická práce ve dvojicích, kdy si žáci navzájem pomáhají a společně řeší zadanou úlohu.

5.3.4 Individuální a individualizovaný výuka, samostatná práce žáků

Při individuální práci žák vyvíjí samostatnou myšlenkovou nebo motorickou činnost, která je plánována a řízena učitelem. Přestože žák pracuje sám, je součástí hromadné výuky ve třídě. Nezbytným východiskem samostatné výchovně-vzdělávací práce je aktivita žáka. Při

samostatné práci získávají žáci poznatky vlastním úsilím, relativně nezávisle na cizí pomoci a vnějším vedení.

Samostatnou výuku lze zařadit do všech fází vyučovacího procesu. Učitel může při samostatné práci kontrolovat a hodnotit práci žáků, a také sledovat různé jevy. Na málotřídních školách je tato metoda využívána velice často. Žáci se tak učí větší samostatnosti, odpovědnosti a sociálním dovednostem.

5.3.5 Projektová výuka

Maňák a Švec (2003, s. 168) vymezují projekt jako „komplexní praktickou úlohu (problém, téma) spojenou se životní realitou, kterou je nutno řešit teoretickou i praktickou činnostmi vedoucí k vytvoření adekvátního produktu.“

Průběh řešení projektu je členěn na několik fází: 1. stanovení cíle, 2. vytvoření plánu řešení, 3. realizace plánu a 4. vyhodnocení uskutečněného projektu. V závislosti na stanovených cílech a tématu si může učitel zvolit také časový rozsah, který může být od dvou hodin až po několik měsíců. Při projektové výuce může učitel volit několik organizačních forem, případně je kombinovat.

5.3.6 Učení v životních situacích

Na problémové a projektové učení navazuje učení v životních situacích, kde se uplatňují zážitky a zkušenosti žáků ze skutečného života. Pro přirozené, nenásilné učení, které žákům přiblíží skutečný život, je možno využít např. školní výlet. Žáci zde mohou pozorovat, sledovat či zkoumat mnoho jevů a získávat tak cenné poznatky.

5.3.7 Výuka podporovaná počítačem

Počítač se stal běžnou výbavou každé školy. Využití počítačů ve škole je mnohostranné a s pomocí počítačů můžeme u žáků rozvíjet v dnešní době velmi potřebnou počítačovou gramotnost. Neustálé zdokonalování počítačů a výukových programů přináší nové možnosti a nebývalé množství informací, které je třeba pečlivě vybírat.

Učitel má k dispozici různé výukové programy, programy na procvičování látky, didaktické hry, elektronické učebnice a encyklopedie, programy pro výuku programování apod. (Maňák, Švec, 2003, s. 133-188)

5.4 Zvláštnosti vyučovacích metod na málotřídních školách

Málotřídní školy jsou specifické spojením minimálně dvou ročníků v jednu třídu. Tyto skupiny existují paralelně vedle sebe. Učitel tedy musí rozdělovat pozornost rovnoměrně na všechny ročníky, případně pracovat se všemi ročníky současně. Toto spojení klade velké nároky i na sociální vlastnosti žáků. Ti musí přistupovat k učivu zodpovědně a být ohleduplní vůči spolužákům tak, aby se skupiny navzájem nerušily.

Způsob výuky na málotřídních školách klade velké nároky na přípravu učitele na vyučování. Učitel si musí rozvrhnout vyučovací hodinu tak, aby věnoval všem skupinám žáků přibližně stejný čas. Náročné je také skloubení organizačních forem. Hodiny počátečního osvojování nového učiva se musí střídat s opakováním a procvičováním již probraného učiva. Pokud jeden ročník probírá novou látku, další ročníky by měly být již ve fázi procvičování a naopak.

Častou činností žáků na málotřídní škole je samostatná práce. Když se učitel věnuje jednomu ročníku, ostatním ročníkům musí zadat samostatnou práci, nebo je zaměstnat takovým způsobem, aby se navzájem nerušily. Pro práci učitele na málotřídní škole je typické rychlé střídání činností a pozornosti z jednoho ročníku na druhý. Přestože se učitel právě věnuje jednomu ročníku, nesmí zanedbávat ani samostatně pracující ročník a průběžně kontrolovat práci žáků a sledovat průběh činnosti, případně zaměstnávat rychlejší žáky další činností.

Často využívanou metodou na málotřídních školách je hromadná výuka či skupinová práce. Nezanedbatelnou součástí vyučování jsou také projekty, na kterých se podílí všechny ročníky současně. Upevňují tak své vzájemné vztahy a starší a zkušenější žáci mohou pomáhat svým mladším kolegům. Vzájemná spolupráce je jistě přínosem pro všechny zúčastněné. Mladší žáci chovají úctu ke starším, kteří jim mohou předat své zkušenosti. Starší žáci obohatí mladší spolužáky svými zkušenostmi, a cítí se tak více potřební.

II. Praktická část

1 Cíle výzkumu

Cílem výzkumu bylo zmapování reálného a ideálního klimatu na třech málotřídních školách. Naměřená a vyhodnocená data byla využita ke zjištění souvislostí mezi specifickými výukovými metodami na málotřídních školách a klimatem třídy. K tomuto srovnání byla využita kvalitativní metoda výzkumu – rozhovor a pozorování.

Dalším cílem bude zjistit, jestli ovlivňuje klima třídy to, že jsou v jedné třídě spojeni žáci různých ročníků a zda je na každé málotřídní škole pozitivní klima.

2 Výběr lokalit

Výzkum byl prováděn na třech málotřídních základních školách. První základní škola se nachází v Jihočeském kraji, další dvě v kraji Vysočina. Zkoumané třídy jsou odlišné svou velikostí, lokalitou, počtem ročníků, počtem žáků, ale i typem učitelů. Průzkumu se zúčastnilo celkem 56 žáků z 2.–5. třídy. Tyto školy jsem si vybrala, protože je důvěrněji znám, některé již delší dobu.

Se zaměstnanci škol jsem se domluvila, že výzkum bude anonymní. Před samotným výzkumem byli s touto skutečností všichni účastníci (učitelé i žáci) srozuměni. Myslím si, že toto rozhodnutí přispělo k větší upřímnosti účastníků výzkumu a byla tak získána přesnější data. Základní školy budou postupně označeny písmeny A, B, C a jména účastníků změněna.

2.1 ZŠ A

Tato základní škola se nachází v Jihočeském kraji. Je to málotřídní škola s dlouhou historií. Školu navštěvuje 44 žáků z vesnice i z okolí. Děti jsou rozděleny do tří tříd. V 1. třídě jsou vyučováni žáci 1. ročníku, ve 2. třídě žáci 2. a 4. ročníku a v 3. třídě žáci 3. a 5. ročníku. Toto rozdělení je způsobeno počtem dětí ve třídě. Dříve k sobě byly přiřazovány děti, které si byly věkově bližší, tzn. 2. + 3. třída a 4. + 5. třída. Škola má 4 učitelky, z nichž jedna působí zároveň jako pedagogická asistentka ve 2. třídě. Ve 3. třídě je také pedagogická asistentka (ovšem bez pedagogického vzdělání) a družinu vede paní vychovatelka.

Pro výzkum jsem si vybrala 2. třídu, ve které jsou žáci 2. a 4. ročníku. V této třídě jsem vykonávala souvislou měsíční praxi, takže jsem měla možnost poznat ji blíže a stát se na chvíli součástí jejího klimatu. Šetření jsem provedla také ve vedlejší třídě, kde jsou žáci 3. a 5. třídy.

2.2 ZŠ a MŠ B

ZŠ a MŠ B se nachází na malé vesnici v kraji Vysočina. Je to vesnická škola s 1. i 2. stupněm ve dvou budovách, vzdálených od sebe cca 200 m. Na 2. stupni jsou žáci vyučováni v jednotlivých ročnících, 1. stupeň je organizován jako málotřídní škola. V 1. třídě jsou spojeni žáci 1., 2. a 3. ročníku, ve 2. třídě žáci 4. a 5. ročníku. 1. stupeň navštěvuje celkem 55 žáků. Na 1. stupni působí 5 učitelů, 2 učitelky jsou v současné době na mateřské dovolené. Některé předměty na 1. stupni vyučují učitelé z 2. stupně. Na 2. stupni je 6 učitelů + ředitelka ZŠ a MŠ B.

Zkoumanou třídou se stala 3. třída, kde je společně vyučován 4. a 5. ročník. Ve třídě, trochu netradičně pro 1. stupeň ZŠ, vyučuje učitel – muž. Třídu jsem si vybrala záměrně i z toho důvodu, že tento učitel byl 3 roky mým třídním učitelem.

2.3 ZŠ a MŠ C

Třetí základní školou, kterou jsem si zvolila, je malá škola na vesnici v kraji Vysočina. Tato škola má jen 1. stupeň, na druhý stupeň dojíždějí žáci do vedlejšího města. Školu navštěvuje pouze 21 žáků, proto musí být hodně podporována ze strany obce. Přestože udržování této školy stojí obec nemalé náklady, škola to vrací obci svou aktivitou a bohatou činností. Mít vlastní školu přináší obci i jiné výhody s tím spojené (např. udržení mladých rodin s dětmi v obci, propagace obce v okolí, pracovní místa apod.). Tato vzájemná pomoc je tedy výhodná pro obě strany. V 1. třídě jsou vyučováni žáci 1. a 2. ročníku, ve 2. třídě žáci 3.–5. ročníku. Škola má 3 pedagogické pracovnice.

Výzkumu se zúčastnili žáci 2. třídy, tzn. 3.–5. ročníku. Do této třídy chodí 11 dětí. Školu jsem si vybrala kvůli její velikosti a vstřícnosti zaměstnanců školy. Absolvovala jsem zde praxi ve 4. semestru a školu poznala i při jiných příležitostech.

3 Metody výzkumu klimatu třídy

Pro realizaci výzkumu bylo zvoleno více různých metod, kvantitativní i kvalitativní povahy. Hlavní metodou se stal dotazník MCI ve své aktuální i preferované formě a rozhovor. Tyto dvě metody byly doplněny pozorováním a kromě třídy ze ZŠ B i sociometrickým testem.

3.1 Dotazník MCI

První metodou, kterou jsem použila, byl dotazník Naše třída (My Class Inventory – MCI). Tento dotazník je oficiálním a velmi rozšířeným dotazníkem pro žáky 3.–6. tříd základní školy. Autory jsou B. J. Fraser a D. L. Fisher (1986), českou verzi v roce 1988 upravil Jan Lašek. Pro náš výzkum byla použita zkrácená forma, která má 25 položek (původní verze obsahuje 45 položek).

Pomocí dotazníku se dá zjistit 5 proměnných třídního klimatu:

1. **Spokojenost ve třídě:** zjišťuje se míra spokojenosti žáků ve třídě, pohoda, vztah k jejich třídě, spolužákům, ...
Otázky: 1, 6, 11, 16, 21.
2. **Třenice ve třídě:** měří komplikované interpersonální vztahy ve třídě, míru a častost napětí, sporů, hádek, rvaček a nevhodného sociálního chování.
Otázky: 2, 7, 12, 17, 22.
3. **Soutěživost ve třídě:** sleduje konkurenční vztahy mezi žáky, míru snah po vyniknutí, prožívání školních neúspěchů a negativních prožitků.
Otázky: 3, 8, 13, 18, 23.
4. **Obtížnost učení:** zjišťuje se míra náročnosti požadavků školy na žáky, subjektivní vnímání obtížnosti a namáhavosti učení.
Otázky: 4, 9, 14, 19, 24.
5. **Soudržnost třídy:** zjišťuje se míra soudržnosti, pospolitosti a přátelství mezi žáky, pozitivní nebo negativní interpersonální vazby.
Otázky: 5, 10, 15, 20, 25. (Čapek, 2010, s. 110)

3.2 Rozhovor

Nejčastěji používanou metodou sběru dat v kvalitativním výzkumu je rozhovor. Pomocí několika otevřených či uzavřených otázek se snažíme získat od dotazovaného potřebné informace. Rozhovor neboli interview užíváme tehdy, potřebujeme-li bezprostřední, osobní či důvěrné odpovědi. Na rozdíl od dotazníku je vhodný také pro mladší děti. V závislosti na verbálních schopnostech však může dojít ke zkreslení výpovědi.

Rozhovor může být strukturovaný (předem připravený, často např. dotazník), polostrukturovaný (připravené téma, primární otázky, kladeny sekundární otázky), či nestrukturovaný (nepřipravený, založený na jedné otázce a dále se odvíjející od respondentovy odpovědi). S respondentem můžeme vést dialog, či použít skupinový rozhovor. Při skupinovém rozhovoru můžeme vidět míru souhlasu či nesouhlasu s daným tvrzením, diskuzi, emoce apod. (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 160)

3.3 Pozorování

Pozorování je tradiční výzkumnou metodou na mnohých školách. Také ve výzkumu klimatu zaujímá čestné místo. Jelikož je klima jevem dlouhodobým, je třeba jej také dlouhodobě sledovat. Pozorování klimatu provádí většinou samotní učitelé. Výzkumníci od této metody často upouštějí a nahrazují ji jinými metodami. Mají pro to velmi dobré důvody. Klima je třeba sledovat dlouhodobě, a tudíž při krátkodobém pozorování může dojít k mnoha chybám v interpretaci. Pozorovatel také nepatří mezi spoluaktéry klimatu ve třídě, takže svou přítomností toto klima narušuje. Samotní aktéři vnímají klima jinak než pozorovatel. (Čapek, 2010, s. 101)

Pozorování by mělo být plánovité, pozorovatel by měl vědět, co a jak pozorovat. K tomu by mu měly sloužit předem připravené záznamové archy. Klima třídy většinou nejde pozorovat jaksi zvenčí, proto se pozorovatel na chvíli stává součástí klimatu a nevědomě ho ovlivňuje. Takové pozorování nazýváme zúčastněným pozorováním. Problém nastane, pokud žáci vědí, že jsou pozorováni. V tu chvíli se mohou začít chovat nepřírozeně a jejich chování se může stát sociálně žádoucím a nespontánním. (Ferjenčík, 2000, s. 151–164)

Při pozorování bychom se měli vyvarovat některých základních chyb. Při pozorování žáka to je především projekce, vliv osobního vztahu, předpojatost, haló efekt, efekt zakotvení (škatulkování) a první dojem. Pozorovatel se také často vyhýbá krajním hodnotám stupnice, drží se spíše středových hodnot. Na kvalitu posuzování má také vliv aktuální stav pozorovatele, například únava, špatná nálada či smutek.

3.4 Další metody sběru dat

Samozřejmě existuje mnoho různých způsobů sledování klimatu třídy. Kvalitativní metodou je již zmíněné zúčastněné pozorování, rozhovor, nebo pořizování videozáznamu. Mezi kvantitativní metody patří různé druhy dotazníků. Je to např. dotazník „Naše třída“ (určený pro nejmenší děti, využití obrázků a piktogramů), dotazník CES (Classroom Environment Scale; určený pro žáky 2. stupně a nižší ročníky gymnázií, podobný s dotazníkem MCI), dotazník CCQ (Communication Climate Questionnaire; určený pro žáky středních a vysokých škol, zaměřený na měření komunikačního klimatu vytvářeného učitelem), dotazník KLIT (zkoumá

motivaci k negativnímu školnímu výkonu, sebeprosazení se a hodnotu suportivního klimatu), dotazník LEI (nejobsáhlejší a nejkomplexnější, zkoumá 15 proměnných ze 105 tvrzení). Pravděpodobně nejčastěji používaným dotazníkem je také mnou použitý dotazník MCI, popsany výše v kap. 3.1. (Čapek, 2010, s. 106–127)

4 Hlavní výzkumné otázky

Výzkum vychází z předpokladu, že klima každé třídy má svá specifika. Na málotřídních školách tomu není jinak. Odlišnosti klimatu málotřídních škol jsou dané především spojením žáků několika věkových skupin v jednu třídu. Žáci se s touto okolností musí vypořádat a mě zajímalo, jakým způsobem stmelují tento nesourodý kolektiv učitelé svým působením či výukovými metodami.

Z výše zmíněného jsem si položila tyto tři hlavní výzkumné otázky, na které bych chtěla v průběhu výzkumu odpovědět:

Otázka č. 1: Je ve třídách málotřídních škol vždy pozitivní klima?

Otázka č. 2: Je sociální klima na málotřídních školách ovlivněno tím, že v jedné třídě jsou žáci z více ročníků?

Otázka č. 3: Jak ovlivňuje práce učitele na málotřídních školách klima ve třídě?

5 Použité metody výzkumu

5.1 Dotazník MCI

5.1.1 Zadávání dotazníků

Přestože je dotazník určen pro děti od 3. třídy, nechala jsem ho vyplnit i žáky 2. ročníku, protože byli spojeni v jednu třídu se 4. ročníkem. Jsem si vědoma nepřesností, které mohou vzniknout při zadávání dotazníku mladším dětem. Při vyhodnocování na to budu brát ohledy. Svou volbu bych ráda zdůvodnila tím, že mě zajímaly vzájemné vztahy ve třídě a rozdíly ve výsledcích obou ročníků. Dětem bych tento dotazník nezadávala, pokud by jejich inteligence nedosahovala patřičné úrovně, potřebné k jeho doplnění. Žákům 2. ročníku jsem otázky předčítala, přičemž žáci kroužkovali ANO – NE. Všem jsem vysvětlovala nepochopená tvrzení a zodpovídala případné dotazy. Z výsledků je patrná nízká sociální vyspělost, která se v tomto ročníku projevuje i při krátkodobém pozorování.

Před samotným vyplňováním dostali všichni žáci obsáhlé pokyny potřebné ke správnému vyplnění dotazníku. Žákům bylo vysvětleno, že dotazník sice není anonymní, ale že při použití v diplomové práci nebudou konkrétní jména uvedena. Zpracované výsledky dostali k dispozici i učitelé. Žáci byli ujištěni, že neexistují správné ani špatné odpovědi, že dotazník není známkován, ale musí být vyplňován samostatně, bez opisování od spolužáků.

Dotazník má dvě podoby, aktuální a preferovanou formu. Pro náš výzkum jsme využila obě tyto formy. Žáci měli nejprve vyplnit preferovanou formu – jakou třídu by si přáli, jak by podle nich mělo vypadat klima třídy. Poté vyplňovali aktuální formu – jaká jejich třída je. Každá z těchto forem má 25 položek, u kterých žáci kroužkují ano nebo ne. Pokud s daným tvrzením souhlasí, zakroužkují ano, pokud nesouhlasí, zakroužkují ne. V případě, že si žák odpověď rozmyslí, škrtně špatnou odpověď a zakroužkuje správnou.

Žáci vyplňovali dotazníky samostatně, s možností se kdykoli zeptat, pokud nebudou nějakému bodu rozumět. Vyplnění obou dotazníků trvalo přibližně 20 minut.

5.1.2 Vyhodnocování dotazníků

Vyhodnocení jsem provedla podle instrukcí H. Vykopalové (1992, s. 51–52). Odpovědi ANO – NE, se převádějí na číselné hodnoty. ANO znamená 3 body, NE – 1 bod a nejednoznačná odpověď (nevyplněno, zakroužkovány obě) – 2 body. Značka R u otázek 6, 9, 10, 16, 24 znamená obrácené skórování, tzn. ANO = 1 bod, NE = 3 body. Každé z 25 tvrzení je zařazeno do jedné z pěti kategorií (proměnných) – spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost a soudržnost (viz kap. 3.1). Každé kategorii odpovídá 5 otázek. Hodnota proměnných je dána součtem

bodů jednotlivých otázek, uvedených níže. Znamená to tedy, že minimální počet bodů v kategorii je 5 bodů, maximální 15 bodů. Hodnotu proměnných za celou třídu lze získat vypočtením aritmetického průměru výsledků všech žáků.

Pozitivní či negativní sociální klima se dá zjistit pomocí vypočtených proměnných. Čím vyšší hodnoty u spokojenosti a soudržnosti, tím lépe. U třenic, soutěživosti a obtížnosti je tomu naopak. Vyšší hodnoty zde symbolizují negativnější klima. Naměřené proměnné aktuálního klimatu třídy jsem porovnávala s danými normami. Zároveň jsem navzájem porovnávala preferovanou a aktuální formu. Velké rozdíly mezi těmito hodnotami učiteli signalizují, na jaké jevy je nutné se zaměřit a záměrně a systematicky je ovlivňovat.

Z časových důvodů a kvůli správnosti výsledků jsem dotazníky vyhodnotila sama, přestože jsem je mohla nechat vyhodnotit žáky samotnými.

5.2 Sociometrie

Metodou sociometrie byla zjišťována míra kamarádských vztahů ve třídě, skupinky či party ve třídě a míra oblíbenosti jednotlivých žáků. Tato metoda nebyla použita na ZŠ a MŠ B.

Žákům byly položeny 3 otázky. První otázka byla zaměřena na zájmy dítěte a formulována pozitivně (S kým ze třídy bys jel na výlet do aquaparku?). Další otázka byla formulována taktéž pozitivně, ale byla zaměřena na spolupráci (S kým ze třídy bys rád spolupracoval na nějakém úkolu?). Poslední otázka byla formulována negativně (S kým se nerad bavíš?). Žáci měli odpovídat jmény svých spolužáků ve spojených třídách. To znamená nejen v rámci ročníku, ale jmény dětí z celé třídy. Počet voleb nebyl omezený a jména se v odpovědích mohla opakovat.

Z výsledků byly vypočítány sociometrické indexy, míra expanzivity, pozitivní a negativní sociometrický status. Sestavila jsme také sociogram, ze kterého byla jasně patrná míra oblíbenosti jednotlivců.

5.3 Rozhovor

Kvalitativní metodou, která byla zvolena pro náš výzkum, byl rozhovor. Ten navazoval na výsledky dotazníků a sociometrie. Respondenty se stali žáci zkoumaných tříd a jejich učitelé. Rozhovor byl polostrukturovaný, měla jsem předem připravený seznam otázek, které jsem v průběhu rozhovoru doplňovala příležitostnými otázkami navazujícími na respondentovu odpověď.

Každý účastník byl požádán o souhlas k nahrávání rozhovoru a ujištěn o anonymitě. Pokud se někteří žáci nechtěli rozhovoru zúčastnit, nebyli nuceni. Žáci i učitelé byli srozuměni

s tím, že nahrávka bude sloužit pouze pro výzkum k diplomové práci a po přepsání bude smazána.

Rozhovor s učiteli probíhal formou dialogu. Pomocí rozhovoru jsem zjišťovala subjektivní náhled učitele na jeho třídu, jeho spokojenost v zaměstnání, souvislost klimatu s vyučovacími metodami, způsob vyučování na málotřídních školách a pozitiva a negativa spojených ročníků v jednu třídu.

Pro rozhovor se žáky byla zvolena forma skupinového rozhovoru. Tento způsob mi přišel výhodnější z toho důvodu, že se žáci nebudou bát více rozpovídat a budou moci reagovat na odpovědi druhých. Připravenými otázkami jsem zjišťovala míru spokojenosti žáků ve třídě a ve škole. Ptala jsem se, co se jim ve třídě či ve škole nejvíc líbí, co je baví a jak hodnotí druhý ročník, se kterým jsou spojeni a jestli jim toto spojení vyhovuje.

5.4 Pozorování

V každé ze čtyř tříd, kde byl průzkum prováděn, jsem strávila určitý čas zúčastněným pozorováním. Na ZŠ A v 2. a 4. ročníku jsem pozorování prováděla celý měsíc, během souvislé pedagogické praxe. Zároveň jsem se stala aktérem klimatu, protože jsem v této třídě zasahovala do výuky nejen při náslechové hodině, ale především samotným vyučováním. Během času tráveného na ZŠ A jsem měla možnost nahlédnout také do ostatních tříd a chodu celé školy. Ve 3. a 5. třídě jsem strávila pouhých 7 hodin při vyučování. Měla jsem však možnost pozorovat chování žáků celé školy o přestávkách, v družině či při obědě.

Na ZŠ a MŠ B jsem pozorování z časových důvodů prováděla pouze v den, kdy byl žákům zadáván dotazník a poté v den rozhovoru. Třídu na ZŠ a MŠ C jsem kromě těchto dvou dnů měla možnost pozorovat v loňském školním roce při týdenní praxi a také při dobrovolném vyučování této třídy rovněž vloni. V této třídě mě již nebrali jako rušivý element, protože byli na moji přítomnost zvyklí. Chovali se tedy poměrně přirozeně. Na ZŠ a MŠ B jsem svou přítomností ve třídě pravděpodobně ovlivnila klima třídy, ale dle ostatních metod nebyly tyto rozdíly příliš markantní.

6 Analýza výsledků výzkumu

Výsledky výzkumu budou prezentovány jednoduchou a přehlednou formou. Každé zkoumané třídě je věnována jedna podkapitola, ve které budou shrnuty poznatky z rozhovorů, pozorování a dotazníků. Každá třída bude nejprve charakterizována na základě pozorování a rozhovorů. Následují výsledky z dotazníků podložené rozhovory a pozorováními. Dále ke každé třídě náleží vždy 2 tabulky a 2 grafy (aktuální forma klimatu x norma, aktuální forma klimatu x preferovaná forma klimatu). Tyto hodnoty jsou stručně popsány a vysvětleny. Nakonec je uvedeno srovnání zkoumaných tříd mezi sebou podložené rovněž tabulkou a grafem.

Abych předešla nejasnostem v terminologii, budu rozlišovat 2 různé termíny. Pokud budu hovořit o třídě, myslím tím žáky učící se v jedné místnosti, to znamená všechny ročníky bez ohledu na věk. Budu-li hovořit o ročníku, myslím tím žáky stejného věku v jednom ročníku. Na málotřídních školách je třeba tyto termíny rozlišovat, aby nedošlo k nedorozumění. V případě málotřídních škol to tedy znamená, že třída je složena z více ročníků.

Jak už bylo řečeno, všechna jména byla změněna, aby nedošlo k případnému zneužití dat.

6.1 ZŠ A: 2. a 4. ročník

Třidu navštěvuje celkem 18 žáků. Do 2. ročníku chodí 10 dětí. 4. ročník navštěvuje 8 dětí. Poměr chlapců a děvčat je v obou třídách vyrovnaný. Ve 2. ročníku je integrovaný chlapec s diagnostikovanou poruchou chování, kterému je po celé dopoledne k dispozici pedagogická asistentka. V tomto spojení a s touto třídní učitelkou třída funguje prvním rokem. V 1. třídě bývají žáci samostatnou třídou a vyučuje je paní ředitelka. Od 2. ročníku jsou vždy spojení s jiným ročníkem. Tento 4. ročník vyučovala současná paní učitelka už v 2. ročníku a tehdy byli spojení se současnou 5. třídou. Výzkumu se zúčastnili všichni žáci ze třídy.

Třída je velice zvláštním uskupením jedinců, z nichž každý z nich je individualitou. Děti jsou z různých sociálních vrstev a velice často žijí ve složitých rodinných podmínkách. Jen 5 dětí ze třídy je z úplné funkční rodiny. Ostatní děti jsou buď z rozvedených, nebo rozvádějících se rodin, neúplných rodin, nefunkčních rodin a některé jsou adoptované.

Velký rozdíl je také v jednotlivých ročnících. Ve 2. ročníku jsou děti spíše neklidné, hlučné, bezprostřední, nejsou mezi nimi vytvořeny kamarádské vazby, vztahy se velice rychle mění. O přestávkách se děti často pošťuchují, hádají, perou o hračky, ale některé děti si dokážou hrát i společně, ale jen v rámci ročníku. Z hlediska vyučování to jsou děti bystré, často inteligentní, ale rušivé chování většiny žáků způsobuje časté nepochopení látky. Pokud děti nejsou samy sebou rušeny, látku pochopí rychle a většinou jim nedělá problém. Důležitým prvkem ve třídě je Libor – integrovaný žák. Společně s paní asistentkou tvoří další rušivý prvek

v učebně. Přesvědčila jsem se však, že bez práce paní asistentky by výuka ve třídě téměř nebyla možná. Uklidňování a věnování se Liborovi by zabralo paní učitelce veškerý čas, který může věnovat rovnoměrně celé třídě. Libor tedy velice zásadně ovlivňuje klima třídy. Díky výchovnému působení paní učitelky a paní asistentky si děti na Libora zvykly a berou ho jako součást třídy, chovají se k němu hezky a pomáhají mu. Přestože jim někdy ublíží, dokážou mu poměrně rychle odpustit. Děti ho znají, často na něj žalují a zlobí se na něj, ale berou to tak, že to je prostě Libor a je takový.

Spolupráce s paní asistentkou funguje na dobré úrovni. Práce na málotřídních školách vyžaduje velice náročnou přípravu učitele a realizace hodin také není jednoduchá. Učitel musí svou pozornost zaměřit do více směrů, a přestože se právě věnuje jednomu ročníku, nesmí zapomenout kontrolovat práci ročníku druhého. Paní asistentka tak může suplovat některé povinnosti učitele, který je momentálně zaneprázdněný druhým ročníkem. Zodpovídá případné dotazy žáků, vysvětluje nepochopenou látku či zadání, kontroluje správnost a pochopení samostatné práce. V hodinách čtení si často bere žáky jednoho ročníku stranou, aby měli na čtení klid a paní učitelka se mohla plně věnovat dalšímu ročníku. Tato spolupráce je efektivní a děti berou paní asistentku jako součást třídy.

Čtvrtý ročník je protipólem ročníku druhého. Děti jsou zde poměrně klidné, hodné, dokážou spolupracovat. Hůře jsou na tom s rozumovými schopnostmi. Pochopení látky jim trvá dlouho, učivo je zapotřebí neustále opakovat. Látku dokážou rychle zapomenout. Jedinou výjimku tvoří Aleš a Ivana. Oba dva se však přizpůsobili pomalému chodu třídy. Aleš díky své lenosti a Ivana díky tomu, že polovinu roku nechodí do školy a doma do školy nic nedělá. Pravděpodobně nejrušivějším elementem je právě Aleš. Nejspíše má pocit, že díky své chytrosti má právo chovat se povýšeně a ostatní zesměšňovat. Také navádí ostatní žáky. Musí být na něj soustředěna pozornost, je soutěživý, a pokud není v nějaké činnosti nejlepší, nebaví ho a dělat ji nebude. Býval prý velice agresivní a vztahovačný. Tyto vlastnosti se v průběhu času otupily a již nejsou tak výrazné. Přestože ho spolužáci nemají příliš v lásce, vždy udělají, co jim Aleš řekne.

V následujících odstavcích bych chtěla zhodnotit klima třídy z pohledu pěti proměnných: spokojenosti, třenic, soutěživosti, obtížnosti a soudržnosti. U této třídy mohlo dojít ke zkreslení výsledků vzhledem k nízkému věku žáků. Již při vyplňování dotazníků s dětmi byla tato možnost připuštěna. Dotazník je určen dětem od 3. ročníku, mladší žáci mohou některá tvrzení špatně pochopit a také nejsou dostatečně sociálně vyspělí. Tato nevyspělost je nejvíce patrná ve

výsledcích u třenic a obtížnosti. Je však rozpoznatelná i u ostatních výsledků a projevovala se již při samotném vyplňování dotazníku, především u chlapců.

Spokojenost – Z pozorování a z rozhovorů se žáky a s paní učitelkou je patrné, že toto spojení tříd nedopadlo příliš dobře. Žáci si navzájem příliš nerozumí, také z dotazníků lze vyčíst spíše nespokojenost. Celkově jsou však děti ve třídě a ve škole spokojené a i v rozhovorech potvrdily, že by školu neměnily. Na otázku, co by ve třídě změnili, žáci odpovídali spíše prvky z prostředí jako např. okna, sklep, knihovnu, počítače, pak také učení, rádi by si více hráli apod. Celkově žáci odpovídají nejprve hmotnými prvky z prostředí. To je pravděpodobně to, čeho si nejvíce všimnou a co vnímají nejdříve. Až po otázce, jestli by změnili někoho z lidí ve třídě, jmenovali pár jedinců. Děti ze 4. ročníku si nerozumí s již zmíněným Alešem, o kterém tvrdí, že: „se hodně předvádí a všechno je podle něj“. Kája z 2. ročníku říkal: „a Milan ten... poslouchá pořád Aleše, jako on se ho bojí a poslouchá ho, aby byl jeho kamarád, to jako nechápu... Třeba Aleš mu může říct: skoč z okna a on to udělá. Prostě on udělá všechno, co dělá Aleš...“ Z pozorování, z rozhovorů a ze sociometrického testu jsem zjistila, že děti Aleše opravdu nemají rády. Na první pohled to však nelze poznat. Děti se ho pravděpodobně bojí a snaží se mu ve všem zavděčit a baví se s ním. Přestože si lze myslet, že děti tyto věci nevnímají, jak je vidět z výpovědi Káji, opak je pravdou. Mimochodem Kája je žák, který se straní všech kolem a nejraději by byl pořád sám a nic nedělal, přesto si vzájemných vztahů ve třídě hodně všimá. Přes všechny problémy je třída velice živá a veselá.

Třenice – Míra třenic v této třídě je poměrně vysoká. Jsou zde však velké rozdíly mezi jednotlivými ročníky. Z tabulky jde vyčíst, že míra třenic ve 4. ročníku je pod normou, průměr však zvyšují výsledky žáků z 2. ročníku, čímž se dostaneme nad normu. Tyto výsledky souhlasí s pozorováním i s rozhovory. Žáci 4. ročníku jsou klidnější. Protipól jim dělá 2. ročník. Druháci se mezi sebou neustále pošťuchují, handrkují a často se hádají. Pokud se k sobě dají děti, které se moc „nemusí“, nedopadá to dobře.

Soutěživost – Jak už jsem zmínila výše, soutěživost se mezi žáky objevuje, ale týká se jen několika jedinců. Ve 4. ročníku jsou děti spíše pasivní, soutěživý je zde pouze Aleš. Děti ve 2. ročníku také nejsou přehnaně soutěživé, ale neúspěch prožívají hůře, než starší spolužáci.

Obtížnost – Z výsledků dotazníků by bylo možné předpokládat, že učení je pro děti obtížné. 2. ročník se však jeví jako inteligentní a až na integrovaného Libora nemá větší problémy v učení. Pro 4. ročník je učivo náročné spíše z pohledu paní učitelky. Žákům 4. ročníku totiž pravděpodobně nepřipadá, že jsou na tom nějak špatně. Horší známky i znalosti berou

jako normu. Vyšší hodnoty u obtížnosti vycházejí pravděpodobně z přirozené lenosti a snahy lidí jít tou nejrovnější cestou.

Soudržnost – Žáci fungují jak v hodinách, tak i o přestávkách jako dvě samostatné jednotky. Kdyby občas nezasáhla paní učitelka, nejspíš by byli pořád od sebe. Výpověď třídní učitelky Lucie: „Takhle – vzhledem k tomu, že jsou to spojený druhý a čtvrtý ročníky, tak oni k sobě nejdou jakoby, ale jinak klima ve čtvrtý třídě bych... když to rozdělím - ve čtvrtý třídě je klidnější, ve druhý třídě jsou individuality, ještě tam nevznikají žádné kamarádky vazby a souhrnně druhý a čtvrtý ročník k sobě moc nejdou.“ Rozdíly mezi žáky pravděpodobně nedovolují vzájemné sblížení. Rozdíly v mentalitě a sociální vyspělosti jsou v tomto případě propastné. Druháci se ještě „rozkoukávají“ a hledají k sobě cestu, zatímco čtvrtáci jsou již hotovým kolektivem, který je navíc těsně před pubertou. Přestože se paní učitelka podle svých slov snaží je dávat dohromady, není to příliš platné. Situaci ve třídě přibližují slova paní učitelky Lucie: „...takže, nemůžu říct, že by v té třídě docházelo k nějakým pranicím, třenicím, že by vůbec nic. Mně spíš připadá, že by i o přestávkách vůbec nekomunikovali mezi sebou, oni si spolu ani moc nehrajou a dělají spolu opravdu jenom ty nejnütnější věci. Řekla bych, že je to opravdu daný tou věkovou skupinou. Oni si pomůžou, když je potřeba, ale když neřeknu, tak je to moc nenapadne.“ Paní učitelka často pracuje s oběma třídami současně. Zařazování více společných aktivit brání příliš rozdílné učivo a také neochota obou ročníků navzájem spolupracovat. Toto rozdělení se dá nejvíce vyzorovat o přestávkách, kdy jsou sice všechny děti na koberci, ale čtvrtáci se baví jen se čtvrtáky a druháci si hrají také jen mezi sebou.

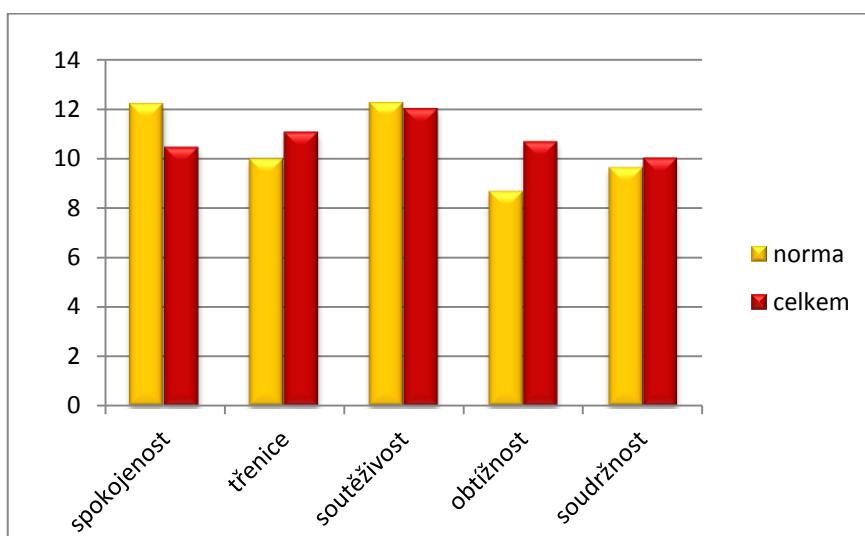
Paní učitelka Lucie považuje svou třídu za nejméně zvladatelnou a nejkomplicovanější, kterou kdy měla. Tuto třídu má prvním rokem, takže u ní převládá spíše experimentování, kdy hledá cestu, jak žáky stmelit.

Porovnání aktuální formy klimatu třídy s normou

Tabulka 1 Porovnání aktuální formy klimatu třídy s normou – 2. a 4. ročník

Klima třídy	Výsledek 2. ročník	Výsledek 4. ročník	Výsledek 2. a 4. ročník	Norma	Proměnná
spokojenost	9,40	11,75	10,44	12,20	+
třenice	12,30	9,50	11,06	9,97	-
soutěživost	12,50	11,38	12,00	12,24	-
obtížnost	11,90	9,13	10,67	8,67	-
soudržnost	9,40	10,75	10,00	9,63	+

Graf 1 Porovnání aktuální formy klimatu třídy s normou – 2. a 4. ročník



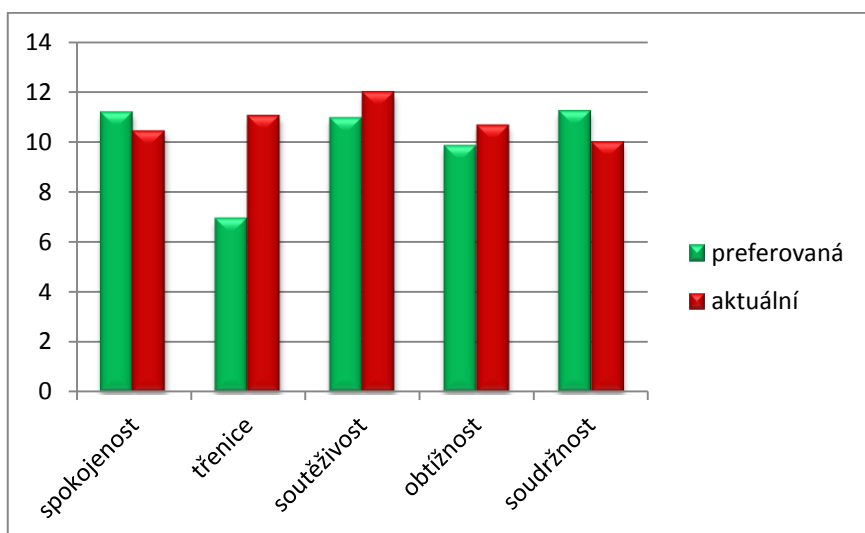
Žáci 2. a 4. třídy se v porovnání s normou odlišují ve všech pěti bodech. Největší odchylka byla zaznamenána u obtížnosti, kde činí celé 2 body. V porovnání s normou jsou žáci mírně soudržnější a také soutěživost dopadla lépe. V ostatních výsledcích se žáci odchylují od normy více (1,76; 1,09; 2), proměnné spokojenost, třenice a obtížnost dopadly v této třídě hůře, než je norma. Na tyto problémy by se měla paní učitelka nejvíce zaměřit a snažit se je svým působením pozitivně ovlivnit. Mnohé problémy se vyřeší až s dospíváním žáků. Jak už bylo řečeno, výsledky mohou být zkreslené výběrem příliš mladých respondentů. Pokud bych vzala v úvahu pouze hodnoty naměřené u 4. ročníku, pohybovaly by se kolem normy.

Porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy

Tabulka 2 Porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy – 2. a 4. ročník

Klima třídy	Aktuální f. 2. r.	Pref. f. 2. r.	Aktuální f. 4. r.	Pref. f. 4. r.	Aktuální f. celkem	Pref. f. celkem
spokojenost	9,40	12,40	11,75	9,63	10,44	11,17
třenice	12,30	7,40	9,50	6,38	11,06	6,94
soutěživost	12,50	11,40	11,38	10,38	12,00	10,94
obtížnost	11,90	10,50	9,13	9,00	10,67	9,83
soudržnost	9,40	10,80	10,75	11,75	10,00	11,22

Graf 2 Porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy – 2. a 4. ročník



Z následující tabulky a grafu můžeme vyčíst rozdíly mezi aktuálním klimatem ve třídě a třídou, jakou by si žáci přáli mít. Tyto odchylky nejsou u jednotlivých proměnných příliš markantní. Do očí bijící je pouze odchylka u třenic. To znamená, že žáci vnímají časté napětí, spory a nevhodné sociální chování a přáli by si, aby se tato situace zlepšila. Ostatní výsledky naznačují, že žáci jsou s aktuální situací spokojeni a není nutno ji řešit.

6.2 ZŠ A – 3. a 5. ročník

Již po vstupu do třídy zaznamenáme markantní rozdíl mezi předešlou třídou a třídou, kde se vyučují společně žáci 3. a 5. ročníku. Tento rozdíl spočívá především v decibelech. Žáci jsou zde již vyspělejší a podle slov paní učitelky si vzájemně velmi dobře „sedli“. Přestože je věkový rozdíl stejně jako v předešlé třídě 2 roky, není tolik očividný. Nezasvěcený pozorovatel téměř nepozná, kdo je žákem 3. ročníku a kdo 5. ročníku. Třidu by nešlo rozdělit ani na základě vytvořených skupinek, žáci se baví všichni dohromady bez rozdílu věku.

Třidu tvoří 8 třetáků a 6 pátáků. Ve 3. ročníku je poměr chlapců a děvčat vyrovnaný, v 5. ročníku jsou 4 chlapci a 2 dívky. 3. ročník má současnou paní učitelku Zuzanu již druhým rokem. 5. ročník měl od 2. ročníku paní učitelku Lucii z vedlejší třídy, jen složení třídy bylo pokaždé jiné. V této třídě je integrovaný žák 4. ročníku, který se vyučuje společně se 3. ročníkem již 3. rokem. Má některé prvky autismu a je mu přidělena pedagogická asistentka, která se o něj po celé vyučování stará. Často si ho bere mimo třídu, kde se mu může věnovat více v klidu. Tomáš pod jejím dohledem dělá velké pokroky. Výzkumu se zúčastnili všichni žáci ze třídy, kromě integrovaného Tomáše.

Tomáš díky práci paní učitelky a paní asistentky dobře zapadl do třídy a děti ho mají rády a chovají se k němu hezky. Podle slov paní asistentky Martiny toho dosáhly takto: „Hodně jsme jako hlídaly, aby na něj nikdo nebyl ošklivej, i jsme dětem vysvětlovaly jeho problémy, ale myslím si, že oni opravdu jako přejímali ten náš vzor, jak se k Tomášovi chováme, ale to všechno doplňovat i tím, že jsme vlastně některý ty přestávky... Takže i že jsme vybrali hru, kterou by si Tomáš mohl zahrát, a cíleně jsme ty děti požádaly nebo jsme je nějak lehce přinutily, aby ho do té hry vzaly, ale i se mi osvědčilo, že Tomáš přinesl nějakou hru svoji, kterou děti neznaly a oni samy v rámci toho, aby se to naučily, tak hrály s ním dohromady.“ Ve třídě jsem vyzorovala, že začleňování Tomáše do kolektivu je opravdu nenásilné a založené především na správném vzoru učitelek. Děti vidí, že se k němu paní učitelky chovají hezky, mile, pomáhají mu a nesmějí se mu. Děti za Tomášem často chodí, nabízejí mu, jestli si s nimi nechce hrát apod. Tomáš je usměvavý a děti ho mají rády nejen proto, že by musely, ale také proto, že je hodný.

Jeden z mála, s kým si děti příliš nerozumí, je Kamil. „Třeba o přestávkách musíme z koberce, protože Kamil tam chce hrát fotbal... teda hokej.“ Třetáci také prý „nemusí“ Láďu: „No on se taky někdy tak hádá strašně a strašně oplácí.“ Z výsledků sociometrie však vyšel nejhůře Ondra, který tuto větu říkal, takže Láďa je pravděpodobně jedním z těch, kdo Ondru nemá rád a dává mu to najevo. Ondrovu neoblíbenost potvrdila i paní učitelka Zuzana. Říkala,

že není těmi výsledky překvapená a že Ondru vnímá stejně jako děti. To znamená, že je rád středem pozornosti, vynucuje si ji často nevhodným chováním apod.

Spokojenost – Z výsledků dotazníků lze vyčíst, že děti jsou ve třídě opravdu spokojené. Tato spokojenost vyplývá i z rozhovorů. Dětem se ve škole líbí, že tu jsou hodné paní učitelky, je tu méně dětí, dobří kamarádi, vyměnili by jen obědy a také paní vychovatelku z družiny, která je na ně hodně přísná. Jako v každé třídě se tu najde pár méně oblíbených jedinců, jejich vliv však není příliš výrazný. Také nijak zásadně nenarušují poklidné klima třídy. Spokojené jsou i paní učitelky, které vnímají klima třídy jako velmi pozitivní a přátelské. Chodí sem učit rády a jejich spokojenost se pravděpodobně promítá i do spokojenosti dětí. Také paní učitelka Lucie říká, že se 5. ročníku velice nerada vzdávala, že to byla opravdu „fajn“ třída, se kterou se dobře pracovalo.

Třenice – Třenice nastávají pravděpodobně jen v ojedinělých případech a také výsledky nenaznačují žádné problémy, spíše naopak. Ani za dobu svého působení jsem nezaznamenala konflikty, poštuchování či hádky.

Soutěživost – Z tabulky i z grafu vyplývá, že míra soutěživosti je v této třídě poměrně nízká. Neznačená to, že by děti mezi sebou nerady soutěžily, ale míra rivality není nijak výrazná a žádné děti se neprosazují na úkor ostatních.

Obtížnost – Pro tuto třídu učení pravděpodobně příliš obtížné není. Samozřejmě se tu najdou průměrnější či slabší žáci, kteří by byli rádi, kdyby bylo učivo jednodušší. Nízký počet žáků ve třídě a pedagogická asistentka, která se v případě potřeby může věnovat slabším žákům, umožňuje individuální přístup k dětem. Nízký počet žáků umožňuje také častější a kvalitnější kontrolu, čímž se případné nedostatky rychleji odhalí a mohou se brzy řešit.

Soudržnost – Navzdory věkovým rozdílům mezi dětmi je soudržnost poměrně vysoká. Mezi dětmi nepanuje nevraživost, hrají si spolu a pomáhají si. „Myslím si, že se na tom dobrém klimatu v této třídě podílí to, že tu jsou spolu děti vlastně jako dvou různých věků, dva ročníky. Myslím si, že napomáhá tomu i to, že ty děti se jako učí si vzájemně pomáhat, že když ty starší něco ví, tak ti menší se můžou přiučit a naopak ty starší můžou pomoci, když ty menší něco neví a oni už to znají. A jinak si myslím, že ty děti to nějak moc ani neřeší a ty přátelský vztahy vznikají jak mezi těma staršíma, tak vzájemně mezi staršíma i mladšíma.“ Podle výpovědi paní asistentky Martiny je zřejmé, že žáci si opravdu navzájem pomáhají a získávají důležité vlastnosti do života – úctu ke starším a schopnost vzájemné pomoci. Smíšených tříd využívají také učitelky při výuce, kdy starší děti mohou vysvětlovat látku mladším apod. a tím si látku

samy opakují. Podle paní učitelky Zuzany je velkou výhodou, že děti se znají už od školky, z vesnice a neustále se stýkají, takže navazují pevnější přátelství.

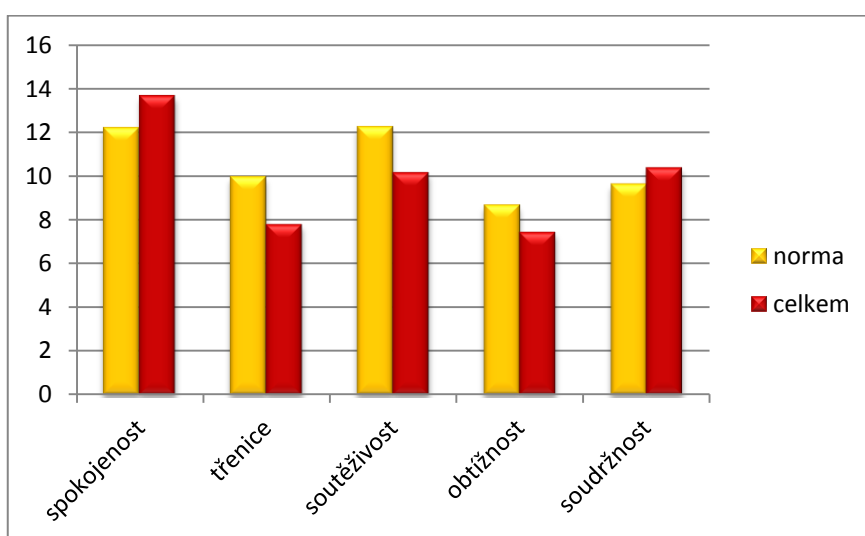
Podle slov všech učitelek ze školy se s touto třídou skvěle pracuje. Chodí do ní vyučovat s radostí a odcházejí s pocitem dobře odvedené práce, která nebyla zbytečná. Jsem přesvědčena, že práce v takovémto kolektivu je přínosem nejen pro žáky, ale také pro učitele.

Porovnání aktuální formy klimatu třídy s normou

Tabulka 3 Porovnání aktuální formy klimatu třídy s normou – 3. a 5. ročník

Klima třídy	Výsledek 3. ročník	Výsledek 5. ročník	Výsledek celkem	Norma	Proměnná
spokojenost	13,25	14,17	13,64	12,20	+
třenice	8,25	7,17	7,79	9,97	-
soutěživost	10,88	9,17	10,14	12,24	-
obtížnost	8,25	6,33	7,43	8,67	-
soudržnost	12,00	8,17	10,36	9,63	+

Graf 3 Porovnání aktuální formy klimatu třídy s normou – 3. a 5. ročník



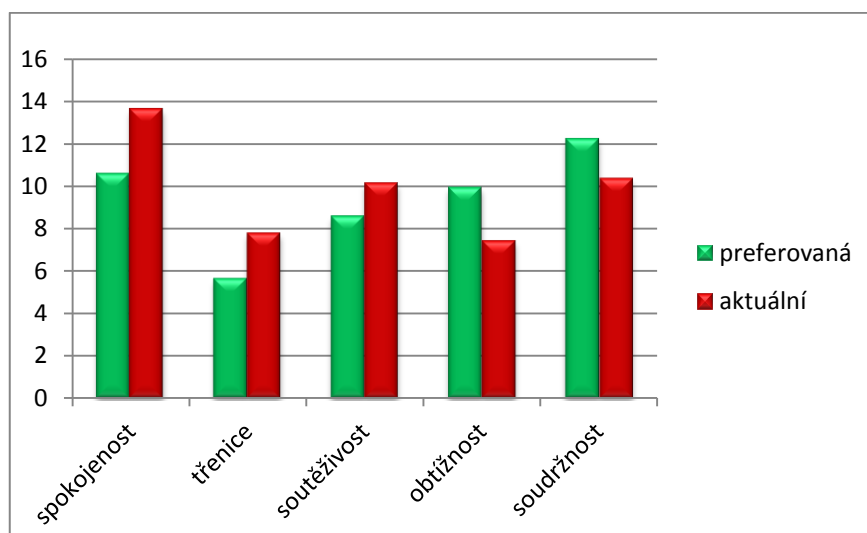
Dle výsledků dotazníků je třída téměř ideálním prostředím pro výuku i tvorbu kamarádských vazeb. Výsledky se sice odchylojí od normy, ale vždy tím lepším směrem. Žáci jsou ve třídě téměř maximálně spokojeni. Soudržnost sice vykazuje nejmenší odchylku (0,73 b.), ale je stále nad normou. Třenice, soutěživost a obtížnost také vycházejí lépe, než je běžné. Tyto hodnoty se pohybují přibližně o 2 body lépe, než je norma. Dle zjištěných proměnných, z pozorování a z rozhovorů soudím, že je v této třídě velmi pozitivní a příjemné klima.

Porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy

Tabulka 4 Porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy – 3. a 5. ročník

Klima třídy	Aktuální f. 3. r.	Pref. f. 3. r.	Aktuální f. 5. r.	Pref. f. 5. r.	Aktuální f. celkem	Pref. f. celkem
spokojenost	13,25	11,25	14,17	9,67	13,64	10,57
třenice	8,25	5,00	7,17	6,50	7,79	5,64
soutěživost	10,88	8,63	9,17	8,50	10,14	8,57
obtížnost	8,25	10,00	6,33	9,83	7,43	9,93
soudržnost	12,00	13,00	8,17	11,17	10,36	12,21

Graf 4 Porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy – 3. a 5. ročník



Rozdíly mezi aktuální a preferovanou formou jsou velice zajímavé. Žáci by preferovali vyšší obtížnost v učení. Pravděpodobně už nemohou být spokojenější ve třídě, než právě jsou, proto ani preferovaná forma nenabyla velkých rozměrů. Míra třenic a soutěživosti je poměrně nízká, přesto by si žáci přáli mít ve třídě ještě méně konkurenčních a komplikovaných vztahů. Žáci by rovněž preferovali větší soudržnost, ale vzhledem k nadprůměrnému aktuálnímu stavu není třeba do něj zasahovat.

Zjištěné výsledky z dotazníků korespondují s rozhovory se žáky a jejich učitelkami. Musí být radost stát se součástí této třídy.

6.3 ZŠ a MŠ B – 4. a 5. ročník

Ve zkoumané třídě ze ZŠ a MŠ B jsou spojené dva ročníky – čtvrtý a pátý. Do třídy chodí 11 dětí z 5. ročníku a 8 dětí ze 4. ročníku, celkem tedy 19 dětí. Ve třídě převažují dívky, je jich 12, z toho 8 v 5. ročníku. 6 dětí je místních, zbytek dojíždí z okolních vesnic. Výzkumu se zúčastnilo celkem 16 dětí, 6 žáků 4. ročníku a 10 žáků 5. ročníku. Rozhovor jsem dělala také s třídním učitelem dětí Romanem. Děti vyučuje nejen on, ale také 2 učitelky z 2. stupně a 1 učitelka z 1. stupně.

Děti jsou z poměrně stabilních rodinných podmínek, jen 2 děti jsou z rozvedené rodiny, žijí pouze s maminkou. Co se týče prospěchu, je tato třída průměrnou, asi 5 dětí má specifické poruchy učení. Ve třídě však nikdo není vyloženě problémový. Děti to podle jejich slov ve třídě baví, především vyučování s panem učitelem, který jim občas říká vtipy.

Třída působí vyrovnaným a harmonickým dojmem. O přestávce hraje celá třída stolní tenis kolem stolu, který mají ve třídě. Nevšimla jsem si, že by byl někdo odstrkován nebo vyháněn. Děti podle slov pana učitele drží hodně při sobě, především děvčata z 5. ročníku. Proto si letos také pan učitel troufne se žáky na dvoudenní výlet, kde budou i přespávat. Ve třídě převažují dívky, chlapci jsou spíše v pozadí, nejsou příliš průbojní, takže na děvčata dají. Děvčata toho však nezneužívají a navzájem si rozumí.

Na dětech a na klimatu třídy je znát, že je to škola na malé vesnici, kde se všichni znají. Učitelé tento fakt hodnotí také pozitivně, žáci prý nejsou tolik „protřelí“. Také ve sborově je menší kolektiv učitelů, kteří se k sobě chovají hodně přátelsky. Škola má také výhodu v paní ředitelce, která je vstřícná různým nápadům. Klimatu třídy také pravděpodobně prospívá osobnost pana učitele. Nebývá zvykem, aby na 1. stupni ZŠ učil muž. Tento fakt kvitují děti s povděkem a ve výuce dávají přednost panu učiteli před ostatními. Pan učitel má s menšími dětmi bohaté zkušenosti, na 1. stupni vyučuje již minimálně 15 let, přestože na něj nemá aprobaci. U žáků má přirozenou autoritu, ale zároveň si dokáže udělat legraci sám ze sebe a děti ho mají rády a poslouchají ho.

Spokojenost – Všeobecnou spokojenost v této třídě můžeme vyčíst nejen z dotazníků, ale také z rozhovorů a především z očí dětí, když popisovaly, co se jim ve škole všechno líbí. Žáci jsou ve třídě opravdu spokojeni. Vlastně ani nevěděli, jestli by ve třídě někoho nebo něco změnili, všechno se jim tu líbí. Jen jedna skupinka jmenovala jednu paní učitelku. Žáci mají nejraději hodiny s panem učitelem a přestávky, kdy mohou hrát ping-pong.

Třenice – Převaha dívek pravděpodobně otupuje třecí plochy ve třídě. Chlapci se přizpůsobili klidnému chodu třídy, kdy případnou agresivitu vybijí sportem a dívky

nezneužívají své převahy ve třídě ve svůj prospěch. Navíc mezi děvčaty není znát typická nevraživost, drží hodně při sobě, takže ve třídě neexistují nějaké podrazy či spory. Pošťuchování se vyskytuje jen mezi chlapci a dívkami, které bych podle způsobu výpovědi děvčat přičítala spíše nadcházející pubertě. O přestávkách jsou děti plně zabaveny ping-pongovým stolem, takže na hádky a konflikty ani nemají čas. Také z dotazníků je jasné, že rvačky, hádky či nevhodné chování tu rozhodně nejsou na denním pořádku a vyskytují se jen velmi ojediněle.

Soutěživost – Míra soutěživosti je také hluboko pod normou běžných tříd. Klasická soutěživost se projevuje hlavně u sportovních aktivit. Ať už se jedná o již zmíněný stolní tenis nebo hry v tělesné výchově. Tato soutěživost je však zdravá a u sportu a některých dalších aktivit rozhodně není na škodu. Soutěživost je zde spíše motivací, která pohání k lepším výkonům.

Obtížnost – Obtížnost je pro žáky nastavená pravděpodobně v přijatelné míře. Pan učitel hodnotí svou třídu jako prospěchově průměrnou.

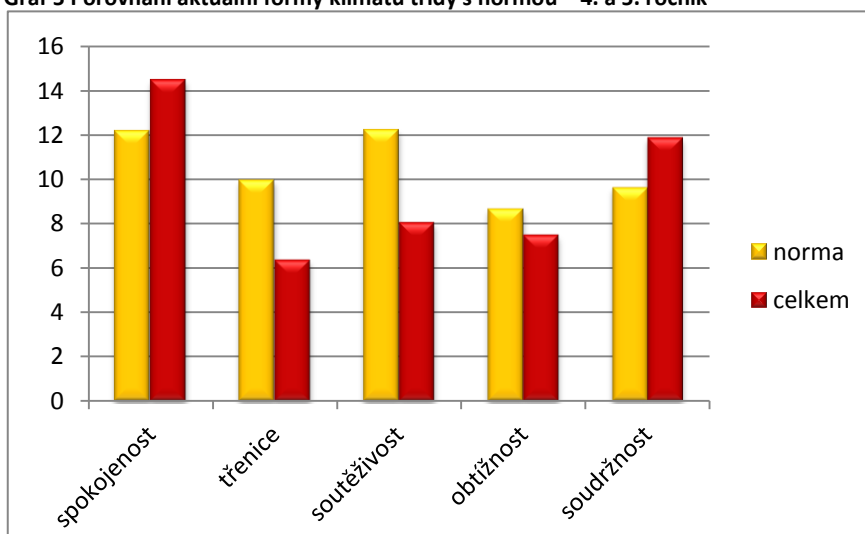
Soudržnost – Soudržnost v této třídě je poměrně vysoká. Vzájemnou soudržnost podporuje také pan učitel častějším zařazováním skupinové práce do hodin: „Někdy ty skupinky uděláme podle toho, jak je chtějí sami udělat, někdy udělám skupinku třeba podle toho tak náhodně a někdy na začátku říkají třeba že chtějí mít skupinku jenom páťáci a jenom čtvrtáci a jenom holky a jenom kluci, takže když je náhodně... třeba sme měli... v češtině jsem to dělával, že jsem je rozdělil třeba podle vyjmenovaných slov. Čtyři skupinky jsem udělal a oni si teď jaký si vybrali slovo, tak šli do té skupinky a nebo ve vlastivědě zase západ sever a najednou zjistili, že tam je kluk, holka, čtvrták, páťák, ale všechno bylo v pohodě, jo, vůbec jim to nevadilo, bavilo je to jako se ptát, takže oni najednou vytvořili skupinku a byli taky v pohodě.“ (p. učitel Roman) Z této výpovědi a také rozhovorů se žáky můžeme vydedukovat, že žáci sice primárně chtějí být se svými nejlepšími kamarády a kamarádkami, ale pokud vznikne smíšená skupinka, která není přesně podle jejich představ, tak se s tím vypořádají a tato skutečnost jim nevadí.

Porovnání aktuální formy klimatu třídy s normou

Tabulka 5 Porovnání aktuální formy klimatu třídy s normou – 4. a 5. ročník

Klima třídy	Výsledek 4. ročník	Výsledek 5. ročník	Výsledek celkem	Norma	Proměnná
spokojenost	14,00	14,80	14,50	12,20	+
třenice	7,67	5,60	6,38	9,97	-
soutěživost	10,50	6,60	8,06	12,24	-
obtížnost	8,00	7,20	7,50	8,67	-
soudržnost	9,67	13,20	11,88	9,63	+

Graf 5 Porovnání aktuální formy klimatu třídy s normou – 4. a 5. ročník



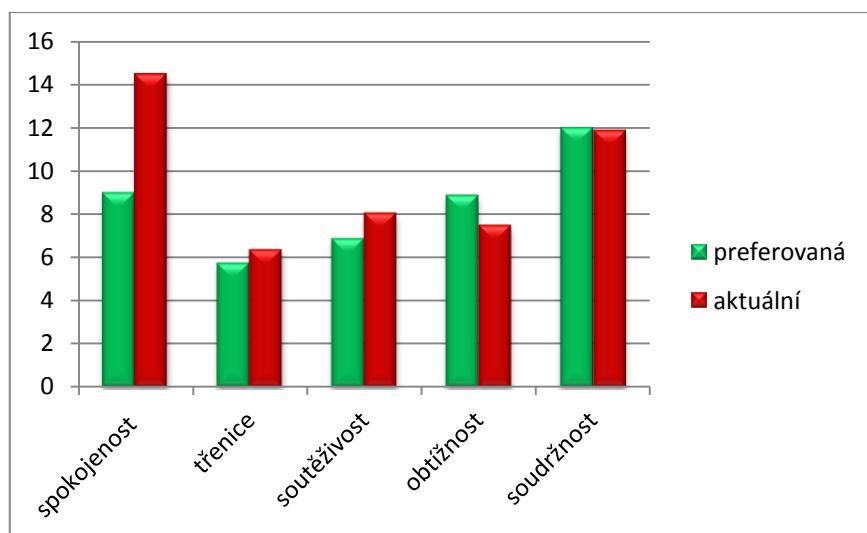
Dle grafu se tato třída jeví téměř jako ideální. Všechny hodnoty dopadly lépe, než je norma. Pokud by byly srovnávány jednotlivé ročníky, ve všech proměnných by dopadl lépe 5. ročník. Pravděpodobně, čím jsou děti dospělejší, tím hodnotí klima třídy pozitivněji a racionálněji. Tuto domněnku potvrzují i výsledky z ostatních zkoumaných tříd. Nejmenší rozdíl mezi aktuální formou klimatu a normou představuje obtížnost (1,17 b.). Ostatní proměnné již vykazují větší rozdíly. U spokojenosti je to 2,3 bodu, třenic 3,59 bodu, soudržnosti 2,25 bodu a soutěživosti se od normy liší dokonce o 4,18 bodu.

Porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy

Tabulka 6 Porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy – 4. a 5. ročník

Klima třídy	Aktuální f. 4. r.	Pref. f. 4. r.	Aktuální f. 5. r.	Pref. f. 5. r.	Aktuální f. celkem	Pref. f. celkem
spokojenost	14,00	9,33	14,80	8,80	14,50	9,00
třenice	7,67	5,67	5,60	5,80	6,38	5,75
soutěživost	10,50	7,00	6,60	6,80	8,06	6,88
obtížnost	8,00	9,00	7,20	8,80	7,50	8,88
soudržnost	9,67	11,33	13,20	12,40	11,88	12,00

Graf 6 Porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy – 4. a 5. ročník



Z následujícího grafu je zřetelné, že děti jsou s aktuálním stavem spokojeni a není třeba nic měnit a do klimatu třídy zasahovat. Rozdíly mezi aktuální a preferovanou formou jsou až na spokojenost minimální. U spokojenosti je poměrně vysoký rozdíl (5,50 bodu). Preferovaná forma je však daleko nižší než aktuální. Mohlo by to znamenat, že děti jsou ve třídě natolik spokojené, že nepotřebují a ani nechtějí nic měnit, protože spokojenější už o moc více být nemohou. Dle grafu by dětem nevadilo zvýšení obtížnosti učení.

6.4 ZŠ a MŠ C – 3., 4. a 5. ročník

ZŠ a MŠ C navštěvuje málo dětí, proto bylo nutné spojit 3 ročníky dohromady. Tuto třídu navštěvuje celkem 10 žáků. Do 3. ročníku chodí pouze 2 žáci. 4. ročník navštěvují 4 děti, do 5. ročníku chodí rovněž 4 děti. Poměr chlapců a dívek je ve všech ročnících vyrovnaný. Ve třídě není žádný integrovaný žák. Třídu vyučují všechny 3 paní učitelky, každá má jiné předměty.

Ve třídě najdeme děti z různých sociálních vrstev, některé děti žijí v neúplné rodině. Na dětech však není znát, že by byly bez lásky a citově strádaly. Jen Radek z 5. ročníku je nervově labilnější. Pravděpodobná příčina je v rodině, kde figuruje velmi přísný otec. Radek je nejstarší ze čtyř sourozenců, musí se jim přizpůsobovat v celém denním režimu a být k nim neustále ohleduplný. Ostatní děti působí vyrovnaným a klidným dojmem.

3. třídu bude poměrně jednoduché charakterizovat, protože do ní chodí pouze 2 děti. Obě děti jsou pečlivé, chytré a šikovné. Tadeáš je často nemocný, ale vždy vše pečlivě doplní. Maminka o rodinu vzorně pečuje a stará se i o školní výsledky svých synů. Nepříjemnou vlastností Tadeáše je neprůbojnost, která by mu mohla do budoucna komplikovat život. Tadeáš se bohužel nezúčastnil vyplňování dotazníku, ale rozhovoru již ano. Bára je hodná, ráda dělá radost druhým. Ve vztahu ke spolužákům je však poměrně znatelné, že je jedináček. Často žaluje a „nedrží basu“ s ostatními ve třídě. Bývá středem pozornosti, a pokud jí pozornost není dostatečně věnována, uráží se a je nepříjemná. Její vztahy ke spolužákům jsou značně kolísavé. Má však ve třídě kamarádky, se kterými se sice někdy poškorpi, ale brzy se dají dohromady.

Do 4. třídy chodí 4 děti. Nejvýraznějším článkem je zde pravděpodobně Ola, která ráda vede a poroučí. Mírek je zase soutěživý a snaží se být pořád nejlepší, případný neúspěch nese těžko. Luboš, který často chybí, nebyl přítomen ani při vyplňování dotazníku. V 5. ročníku bylo do pololetí 5 dětí, jedna žákyně se nedávno odstěhovala. Děti jsou šikovné, snaživé a kamarádké. Na děvčatech je již lehce znatelná nastávající puberta. Děti ve třídě jsou takové klidnější, pravděpodobně je to způsobeno tím, že se snaží být mladším dětem jakýmsi vzorem. Když nastane nějaký problém, nemusí paní učitelky mnohdy ani zasahovat, protože se samy navzájem usměrní.

Děti si vzájemně rozumí, rády se smějí. V rámci třídy jsou vztahy velmi dobré, pokud se vyskytne nějaký problém, paní učitelky ho rychle vyřeší. Jediný, kdo jim vadí a koho by vyměnili, je jeden prvňáček z vedlejší třídy. Žáci celé školy se setkávají ráno a odpoledne v družině, kde může dojít ke vzájemným konfliktům. Na prvňákovi Romanovi žákům 4. třídy vadí, že: „mlátí, otravuje, všechno potřebuje, bere hračky, říká vulgární slova... že my jsme se tady minule koukali, já už nevím, co to bylo za pohádku, tak nás furt strkal... abysme padali... Slabší naschvál třeba kope, mlátí, a když jim třeba něco nepovolijou, co třeba oni mu nechcou

povolit. A řve jak na lesy. Jinak on furt k nám jde do třídy a to my právě nesmíme.“ Pátáci ještě dodali, že „všechny provokuje, pořád kope, ...“ Překvapivá skutečnost je, že ve škole jsou dominantnější spíše první ročníky, „vletí do té školy, tak my jsme tady“ (p. vychovatelka Jana). Děti se postupem času uklidňují a zvykají si, že nejsou ve třídě jediní a nemohou školu zbořit. Přestože je Roman považován za nejhoršího žáka celé školy, co se týče chování, můžu s čistým svědomím říci, že ve srovnání se žáky, se kterými jsem se setkala na větších školách, je „slabým odvarem“.

Klima této třídy hodnotí paní učitelky takto: „Myslím si, že ten kolektiv je dobrej bych řekla. Já si myslím, že je to i v těch dětech jako, záleží jak se sejdou, že tam není nikdo takovej prostě... vyvrtávač, rozvrtávač kolektivů“ (p. vychovatelka Jana). Paní ředitelka Simona hodnotí klima třídy takto: „Z mého pohledu je super, já bych řekla, že teď se sešly takový děti jakoby klidný, hodný, takový vstřícný, sou i... navzájem si pomáhají, obětavý, takže paráda.“ Paní učitelky zahrnují do klimatu třídy především děti a jejich chování, tady v té třídě hodnotí žáky velice kladně. Všichni učitelé, se kterými jsem mluvila, se shodli, že klima je utvářené především jednotlivými dětmi. Že stačí jeden problémový jedinec, který dokáže narušit celý kolektiv. Zároveň však usoudili, že se s tím vždy dá něco dělat, ale jen do určité míry.

Spokojenost – O spokojenosti žáků svědčí nejen výsledky z dotazníků, ale také jedna věc, kterou by změnili. Děti by si přály, aby škola byla do více ročníků, aby nemuseli jít do větší školy do vedlejšího města. „Líbí se nám tady, že jsme tu už od 1. třídy vlastně, tak jsme si to oblíbili... My se známe od školky, tak jsme vlastně kamarádi na doživotí!“ (Adam) Děti se znají už od školky a také z vesnice, kde poznají nejen své spolužáky, ale i mladší a starší děti, se kterými budou později ve třídě. Také si zvykli na menší kolektiv a na to, že se všichni navzájem znají.

Třenice – V této třídě se třenice téměř nevyskytují. Žáci jsou velice klidní, pokud se nějak poškorpi, vždy to je z legrace. Jediné třenice nastávají mezi třídou a některými jedinci z vedlejší třídy. O přestávce společně hrají různé hry, skáčou gumu, zpívají apod.

Soutěživost – Soutěživost této třídy je téměř shodná s normou. Děti jsou soutěživé ve zdravé míře. Některé děti, jak již bylo řečeno výše, prohru či neúspěch nesou hůře než jiní. Mírná soutěživost je patrná především v tělesné výchově, kdy žáci vnímají, že ti starší a silnější mají výhodu.

Obtížnost – Vzhledem k tomu, že je ve třídě malý počet dětí, učitelky mají více času se dětem věnovat individuálně. Probírané učivo, i když někdy nevědomky, děti slyší a vnímají vícekrát. Například: „vyjmenovaný slova znají už, pokud byli 1, 2, 3 spojená, tak šli do trojky a

znali je, protože je slyšeli od jedničky a mají naposloucháno... A i když si to nezapamatují a potom to třeba slyší, tak jako už věděli kam to dat“ (paní učitelka Kateřina). Starší děti pomáhají mladším, čímž si látku opakují. Šikovné mladší děti mohou po skončení své práce poslouchat, co si povídají starší, takže později již látku znají. Subjektivní vnímání obtížnosti je zde dle dotazníků a rozhovorů poměrně nízké, děti si myslí, že na 2. stupni na velké škole to bude „stokrát těžší“.

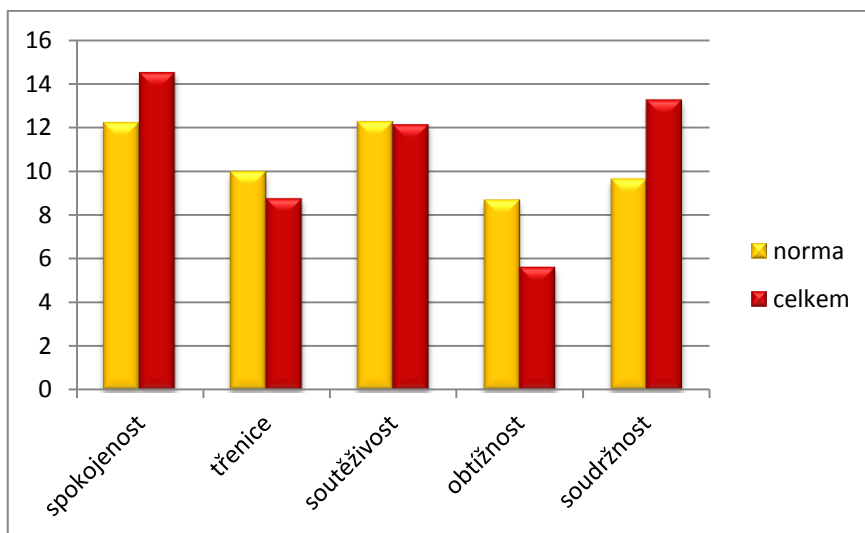
Soudržnost – Z rozhovorů jsem zjistila, že děti příliš nerozlišují jednotlivé ročníky, pokud mluvíme o spolužácích, vždy je jako první napadnou žáci celé třídy a ne jednotlivého ročníku. Myslím si, že toto je důkaz toho, že žáci jsou opravdu dobře stmelení a nedělají mezi sebou rozdíly. Protože je v jednotlivých ročnících velmi málo žáků, děti si musí zákonitě hledat kamarády i z jiných ročníků. Soudržnost třídy je daná pravděpodobně také charakterovými vlastnostmi žáků, což potvrzují slova paní ředitelky Simony: „No já nevím, já se o to tak nějak vědomě úplně nesnažím, myslím si, že to vyplývá tak nějak ze situace a i sami mě leckdy překvapí, že prostě páťák vyskočí a jde pomoci třetákoví, nebo někdo zapomene pravítko a druhý mu ho jde pučit jo, že už je to asi tak nějak... je tak vychováváme od první třídy a pak nám to nese ovoce, nevím, že bych to nějak vědomě ovlivňovala.“ Přestože paní ředitelka tvrdí, že soudržnost třídy většinou vědomě neovlivňuje, poslední větou dokazuje opak. Žáci jsou vychováni a tím pádem i ovlivňováni již od první třídy k jakési soudržnosti, toleranci, pomoci druhým apod. Tato výchova sice není příliš očividná, či nárazová, ale je systematická a trvalá.

Porovnání aktuální formy klimatu třídy s normou

Tabulka 7 Porovnání aktuální formy klimatu třídy s normou – 3., 4. a 5. ročník

Klima třídy	Výsledek 3. ročník	Výsledek 4. ročník	Výsledek 5. ročník	Výsledek celkem	Norma	Proměnná
spokojenost	14,00	14,00	15,00	14,50	12,20	+
třenice	11,00	11,67	6,00	8,80	9,97	-
soutěživost	15,00	13,33	10,50	12,10	12,24	-
obtížnost	7,00	5,00	5,80	5,60	8,67	-
soudržnost	7,00	13,67	14,50	13,30	9,63	+

Graf 7 Porovnání aktuální formy klimatu třídy s normou – 3., 4. a 5. ročník



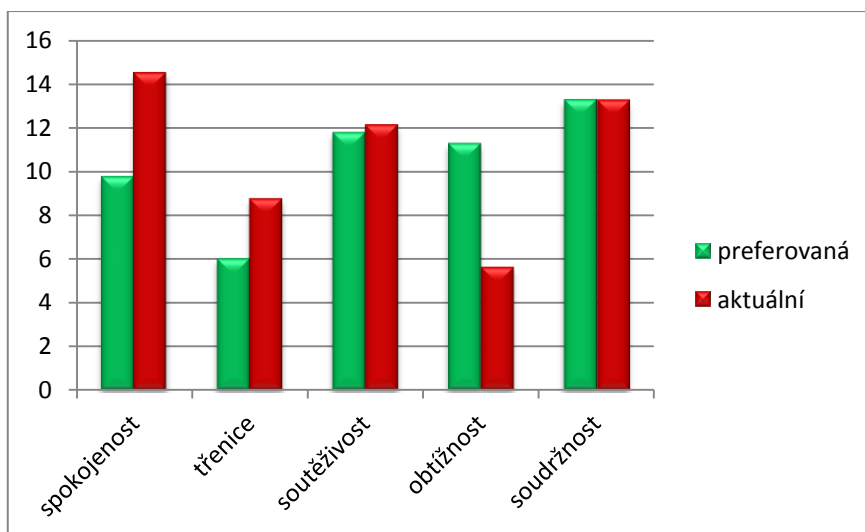
V porovnání aktuální formy klimatu třídy s normou dopadla třída ze ZŠ C velmi dobře. S normou se téměř shoduje v soutěživosti. Ostatní proměnné dosahují mnohem lepších výsledků, než je norma. U soudržnosti je rozdíl mezi aktuálním klimatem třídy a normou dokonce celých 3,67 bodu, také spokojenost je nepoměrně vyšší. Přestože třenice jsou 3. a 4. ročníkem vnímány poměrně vysoko, 5. ročník tento průměr snižuje, takže se proměnná dostala pod normu. Výsledky 3. ročníku jsou trochu zavádějící, protože respondentem byla pouze 1 žákyně.

Porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy

Tabulka 8 Porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy – 3., 4. a 5. ročník

Klima třídy	Aktuální f. 3. a 4. r.	Pref. f. 3. a 4. r.	Aktuální f. 5. r.	Pref. f. 5. r.	Aktuální f. celkem	Pref. f. celkem
spokojenost	14,00	11,75	15,00	8,00	14,50	9,80
třenice	11,50	6,50	6,00	5,50	8,80	6,00
soutěživost	13,75	12,50	10,50	11,00	12,10	11,80
obtížnost	5,50	11,50	5,80	11,00	5,60	11,30
soudržnost	12,00	14,00	14,50	12,50	13,30	13,30

Graf 8 Porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy – 3., 4. a 5. ročník



V tabulce 8 jsem k výsledkům žáků 4. ročníku přiřadila i žákyni 3. ročníku, abych mohla i její výsledky zprůměrovat a hodnoty nebyly tolik zkreslené. Dle grafu jsou žáci ve třídě natolik spokojeni, že ani nepreferují větší spokojenost ve třídě. Rozdíl mezi aktuální a preferovanou formou třenic je 2,80 bodů, tento rozdíl je sice trochu větší, ale vzhledem k současnému stavu není třeba do této podoby zasahovat. Soudržnost a soutěživost třídy vyšla v aktuální a preferované formě téměř stejně, což naznačuje, že žáci jsou spokojeni s aktuálním stavem přesně tak, jak je. Z grafu vyplývá, že by žáci preferovali zvýšení obtížnosti učení, nároky školy se jim zdají poměrně malé.

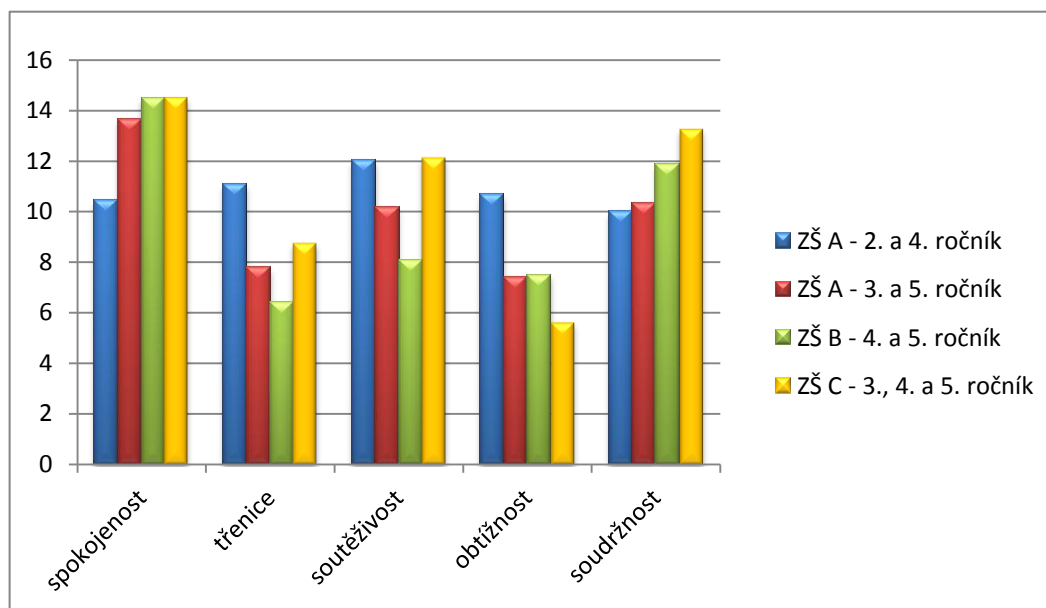
7 Srovnání zkoumaných tříd

V následujícím grafu a tabulce je porovnáno klima zkoumaných tříd navzájem. Výsledky mohou být zkrácené rozdílným počtem žáků, kteří se výzkumu zúčastnili. Přestože jsou ve třídě ze ZŠ C spojené 3 ročníky dohromady, je zde počet žáků ve třídě o polovinu menší, než počet žáků v ostatních zkoumaných třídách. Také 2. ročník ze ZŠ A, který byl zapojen do zkoumaného vzorku, může následující výsledky zkreslovat.

Tabulka 9 Porovnání jednotlivých tříd a normy mezi sebou

Klima třídy	ZŠ A 2. a 4. ročník	ZŠ A 3. a 5. ročník	ZŠ B 4. a 5. ročník	ZŠ C 3., 4. a 5. ročník	norma
spokojenost	10,44	13,64	14,50	14,50	12,20
třenice	11,06	7,79	6,38	8,80	9,97
soutěživost	12,00	10,14	8,06	12,10	12,24
obtížnost	10,67	7,43	7,50	5,60	8,67
soudržnost	10,00	10,36	11,88	13,30	9,63

Graf 9 Srovnání jednotlivých tříd



Spokojenost – Nejspokojenější ve třídě jsou děti ze ZŠ B a ZŠ C, výsledky jsou na těchto školách shodné, 14,5 bodu. Oproti normě je tento výsledek dokonce o 2,3 bodu lepší a do maxima zbývá pouhého půl bodu. Tento fakt může být částečně způsoben tím, že všechny děti jsou z malé vesnice, znají se tedy již odmalička a většinou jsou kamarádi. Přestože jsou tyto školy považované často za méněcenné oproti větším školám, děti, které do školy chodí, jsou spokojené a školu by neměnily. Z vlastní zkušenosti mohu říci, že jsem byla na málotřídní škole šťastná (ZŠ B). Ani po vstupu na střední školu jsem se necítila nějak méněcenná či že bych byla o něco ochuzená, spíše naopak. Podle slov paní ředitelky ze ZŠ A, která je blízko velkému městu, jde většina dětí do města a jim začali dávat do školy spíše jakýsi „odpad“. Do školy přichází děti, které by měly problém ve větším kolektivu, kde by si jich pan učitel ani neměl čas všimnout. Horší výsledek ze ZŠ A ovlivnil především 2. ročník, přestože však 2. a 4. třída dopadla hůře, ve 3. a 5. třídě jsou děti se vztahy se spolužáky a pohodou ve třídě spokojené. Tento výsledek svědčí o tom, že klima třídy utvářejí především žáci a učitelé dané třídy a je málo ovlivněno klimatem školy. Přátelské vztahy na málotřídních školách vyhovují nejen dětem ale i učitelům. Všichni učitelé, se kterými jsem vedla rozhovor, mi řekli, že by místo neměnili, i kdyby měli možnost výběru. Tato spokojenost a pohoda mezi učiteli se přelévá také na žáky, kteří ji vycítí.

Třenice – Nejméně třenic se dle grafu vyskytuje na ZŠ B. V hodnocení se na pomyslném 2. místě umístil 3. a 5. ročník ze ZŠ A a hned v závěsu 3.–5. ročník ze ZŠ C. Nejhůře dopadl 2. a 4. ročník ze ZŠ A. Nejvyšší třenice v této třídě jsou způsobeny nejen zkrácením výsledků, které se vyskytlo u 2. ročníku. Podle krátkodobého pozorování jsou konflikty nejčastější právě v této třídě. Vysoký podíl konfliktů je však způsoben věkem žáků, kteří mnohdy nejsou dostatečně zralí na to, aby dokázali jednoznačně posoudit, jestli je jejich chování normální či již přes míru a také dvouletým věkovým rozdílem, který je především u menších více znatelný.

Soutěživost – Nejvíce soutěživí jsou žáci ze 2. a 4. ročníku na ZŠ A a žáci 3.–5. ročníku na ZŠ C. Výsledek těchto tříd zvyšuje především 2. ročník na ZŠ A a dívka ze 3. ročníku na ZŠ C. Míra soutěživosti se drží poměrně vysoko i u 3. a 5. ročníku na ZŠ A. Nejnižší konkurenční vztahy mezi žáky se vyskytují na ZŠ B. Neřekla bych, že zrovna soutěživost je ve třídě na škodu, pokud se vyskytuje v rozumné míře. Horší je, když děti neumí prohrávat a případné neúspěchy nedokážou unést, což se projevuje dále na jejich chování. Nepřiměřené chování, které by bylo způsobeno nějakou prohrou či neúspěchem, jsem v žádné ze čtyř tříd nezaregistrovala.

Obtížnost – Dalo by se předpokládat, že učivo bude nejsnazší pro žáky ve škole vybavené moderními pomůckami, interaktivní tabulí apod. V tomto případě je však opak

pravdou. 2. a 4. ročníku ze ZŠ A připadá učení nejobtížnější, přestože paní učitelka poměrně často používá zajímavé didaktické metody, využívá různé pomůcky, projektivní techniku apod. Z rozhovorů jsem zjistila, že děti nejvíce baví klasické učení, případně skupinová práce a překvapivě i samostatná práce. Také učitelé potvrzují největší účinnost klasických výukových metod a inovace do výuky zařazují poměrně zřídka. V ostatních zkoumaných třídách je obtížnost nastavená poměrně nízko, je možné, že by žáci přivítali zvýšení obtížnosti.

Soudržnost – Největší soudržnost panuje mezi žáky třídy v ZŠ C. Děti nemají problém s pospolitostí ve třídě, přestože tu jsou spojené 3 ročníky dohromady. Tyto přátelské vztahy mezi žáky jsou s největší pravděpodobností způsobeny malým počtem žáků ve třídě, kteří tak umí držet při sobě. Žáci ze ZŠ B se v míře přátelských vztahů drží na druhé příčce. Tito žáci si jsou věkově nejbližší, mají společné zájmy, takže si hodně rozumí. Soudržnost třídy podporuje také pan učitel svými výukovými metodami. Přestože se na pomyslném posledním místě umístily obě třídy ze ZŠ, jejich výsledek není vůbec špatný. Dobrému klimatu a především soudržnosti na ZŠ A jistě přispívá i společné setkávání všech žáků a učitelek každé pondělí ráno. Celá škola si sedne v jedné třídě do kruhu na koberec, paní ředitelka shrne, co se dělo minulý týden, co se stalo zajímavého a vyzdvihne případné úspěchy dětí v soutěžích. Paní učitelky či děti ji mohou doplnit. Paní ředitelka také objasní události následujících dnů a řekne, co je bude v novém týdnu čekat. Poté dostanou slovo paní učitelky a také žáci, pokud chtějí něco zajímavého říci, postěžovat si apod.

Pokud bych měla shrnout klima jednotlivých tříd bez ohledu na 5 proměnných, na prvním místě by se umístil 4. a 5. ročník ze ZŠ B. V této třídě je nejlepší klima ze všech zúčastněných tříd. Na druhém místě by se umístil 3., 4. a 5. ročník ze ZŠ C. Hned v závěsu 3. a 5. ročník ze ZŠ A. Nejhorší klima dle dotazníků je ve 2. a 4. ročníku ze ZŠ A. Pokud bych k dotazníkovému šetření přidala i své poznatky z pozorování a rozhovorů, řekla bych, že výsledky z dotazníků nejsou daleko od pravdy. Opravdu nejlepší klima bych hodnotila na ZŠ B a nejhorší na ZŠ A v 2. a 4. ročníku. Přestože je však v této třídě nejhorší klima, na praxi jsem se v ní cítila dobře a tuto třídu jsem brala jako výzvu a hodnotnou zkušenost do budoucna. Zbylé dvě třídy bych hodnotila asi shodně, v obou je velmi pozitivní a přátelské klima.

8 Pozitiva a negativa spojených tříd

Pomocí rozhovorů jsem zjišťovala názory učitelek a oklikou i názory žáků na spojené ročníky v jednu třídu. Ráda bych zde prezentovala zjištěné výsledky a zároveň se tím pokusila odpovědět na položené výzkumné otázky.

8.1 Pozitiva

Tvrzení, že málotřídní školy jsou školami rodinného typu, není v žádném případě zavádějící. Ve škole je malý počet dětí i učitelů, proto se tam všichni navzájem velmi dobře znají a znají své záliby a aktivity i mimo školní prostředí. Paní učitelka Martina vidí pozitivum ve spojených ročnících z tohoto důvodu: „ty děti se učí žít jako to máš v rodině, že jo, že nemáš stejně starý děti, ale máš různě starý děti, tak jako žít a fungovat v tom prostředí, který není stejně starý a každé z nich má jiný schopnosti.“ Na málotřídních školách funguje vzájemná pomoc mezi různě starými dětmi. Starší děti mohou pomoci vysvětlit látku mladším, čímž si zároveň opakuji. Mladší se tedy mohou od starších učit nejen novým vědomostem, ale také dovednostem a sociálnímu chování. Věkově smíšených tříd může učitel využít propojením výuky a některou látku dětem vysvětlit společně a využít různé míry vědomostí žáků.

Pozitivem, které se může u některých dětí překlenout v negativum, je to, že se děti učí pracovat v ne úplně klidném prostředí. Tím si posilují svou toleranci, soustředěnost a také samostatnost. Děti se musí naučit nevnímat rušivé elementy, vytváří si jakousi „šlupku“, což jim může do budoucna usnadnit práci v rušnějším prostředí.

Další výhodou málotřídních škol je menší míra anonymity. Děti si toho nemohou moc dovolit, protože když něco provedou nebo třeba budou chodit za školu, všichni se to velmi rychle dozví. Rodiče se často znají s učiteli a spolupráce rodičů se školou bývá na lepší úrovni než na větších školách. Děti z vesnice bývají také méně protřelé a „nezkažené“ okolním světem. Výhodou je také, že se děti znají již od malička a často jsou mezi nimi vytvořené kamarádské vazby už před vstupem do školy, což usnadňuje práci učiteli. Během prvních pěti let školní docházky dítě na málotřídní škole pozná 9 různých ročníků, děti o čtyři roky starší a o čtyři roky mladší. Tím získá široký okruh známých. Tyto známosti nejsou pouze povrchní, žáci se poznají důkladně a často se stává, že se stýkají i v dospělosti. Je to způsobeno nejen důvěrným prostředím školy, ale také tím, že žáci jsou všichni z okolních vesnic a neustále se stýkají i ve volném čase. O kterém „pátákoví“ z jednotřídní školy můžeme říci, že zná všechny „devátáky“ a případně se s nimi i kamarádí?

Málotřídní školy poskytují výhodu pro žáky, kteří mají samostatnou práci rychleji hotovou. Po skončení své práce mohou poslouchat, co dělá paní učitelka s druhou třídou, čímž

si buď opakují, nebo se dozvídají nové věci a nesedí naprázdno. Získané vědomosti mohou využít v dalších letech.

Paní ředitelka ze ZŠ A říkala, že jim poslední dobou rodiče začínají dávat do školy děti, které měly problémy na větších školách se spolužáky či s učením. Nechtěli do školy chodit a stagnoval nebo se zhoršoval jejich prospěch. Na této málotřídni škole začaly být děti spokojené a do školy se těší. Úspěch málotřídni školy v této oblasti je pravděpodobně způsoben tím, že děti do menšího kolektivu lépe zapadly a ve škole se cítí dobře díky jejímu přátelskému klimatu. Vzhledem k tomu, že se paní učitelky mohly dětem individuálně věnovat, zlepšily se i jejich školní výsledky.

Paní učitelka Kateřina (ZŠ C) „Já velký negativa jako nevidím, protože je malej počet dětí, tak jako se to dá vždycky zvládnout. A když je tam deset dětí a hodina má 45 minut, tak dám příklad: tak na to dítě mám čtyři minuty, pořád jako... A když máš pětadvacet dětí, tak kde na to dítě vezmeš čtyři minuty?“ Pozitivem málotřídni škol je tedy větší prostor pro individuální výuku žáků. Samozřejmě ne na každé málotřídni škole je tak málo dětí, jako na ZŠ C.

8.2 Negativa

Většina žáků by se raději učila v samostatné třídě, přesto však odpověděli, že jim skutečnost, že je ve třídě více ročníků, nevadí, a že jsou na to zvyklí. Mezi hlavní negativa spojených tříd jistě patří vzájemné rušení se. Děti v postatě nikdy nepracují v úplně klidném prostředí. Tato skutečnost je negativem především pro děti, které mají roztěkanou pozornost, a každý podnět je vyruší. Také pro hyperaktivní děti a děti, které by potřebovaly více pozornosti a neustálé podněcování k aktivitě při samostatné práci, není málotřídni škola dobrou volbou.

Hlavní negativa jsou podle učitelů především pro ně samotné. Paní ředitelka Simona ze ZŠ C soudí, že „když jsou ty ročníky tři v té třídě, tak ta práce pro toho učitele je složitější, musí si rozvrhovat, musí přemýšlet, aby tam někteří neseděli a nekoukali, že jo, tak v tom zase ta jednotřídka je výhodnější, že jakoby... není to tak náročný pro toho kantora.“ Vyučování na málotřídni škole klade vyšší nároky na přípravu učitele, protože se musí na jednu hodinu připravovat minimálně dvakrát tolik. Také realizace hodiny není jednoduchá. Učitel musí soustředit svou pozornost na oba ročníky, neustále mění činnosti, takže je jeho pozornost roztěkaná. Pedagog musí zajistit, aby všechny ročníky měly práci a děti se nenudily. Svou pozornost by měl věnovat rovnoměrně oběma ročníkům a rozložit činnost v hodině tak, aby měl pro oba ročníky vyhrazený přibližně stejný čas.

Děti, pokud chtěly být raději v samostatné třídě, uváděly jako důvod to, že by se jim paní učitelka mohla více věnovat. Některým dětem vadilo, že je ta druhá třída vyrušuje, když oni

mají práci. Všechny děti však tvrdily, že jim to vadí jen ojediněle a že si na to již zvykly a už je to tolik neruší. Naopak děti, které upřednostňují samostatnou práci, jsou rády za spojení ročníků, protože na ni dostávají dostatečný prostor.

Další negativum nastane, pokud jsou žáci od sebe věkově vzdálenější. Prvníáci či druháci mají jinou mentalitu, jiné zájmy než například čtvrtáci. Je tedy obtížnější dosáhnout nějaké větší soudržnosti napříč ročníky. Na málotřídních školách je pro některé děti obtížnější najít si kamaráda. Sice je ve třídě více ročníků, ale dětí na jeden ročník je poměrně málo.

Také sestavování rozvrhu na málotřídních školách je obtížnější. Rozvrhář musí přemýšlet, které předměty k sobě může dát. Například není dobré, když mají oba ročníky zároveň čtení, protože číst nahlas může vždy jen jeden. Ekonomickou stránkou věci se nebudu zabývat, ale vysoké náklady na jednoho žáka rozhodně patří k dalším negativům málotřídních škol.

9 Výukové metody používané na málotřídních školách a jejich vliv na klima třídy

Málotřídní škola je specifická nejen svým rodinným prostředím, ale také prací učitele. Učitel musí v jedné hodině rovnoměrně „zabavit“ oba ročníky a zajistit dostatečný klid na práci. To vyžaduje speciální organizaci činností. Práce na málotřídních školách se částečně liší i používanými výukovými metodami. Některé metody jsou využívány častěji než na jiných školách, některé nemohou být vzhledem k nízkému počtu žáků použity vůbec.

Nejčastěji využívanou metodou je samostatná práce. Samostatnou prací se jeden ročník zabývá v době, kdy se učitel věnuje dalšímu ročníku. Samostatnou práci může představovat mnoho různých činností, ať už je to psaní do sešitu, počítání, vyplňování pracovních listů, kreslení apod. Samostatná práce rozvíjí samostatnost dítěte při řešení úkolů, toleranci vůči ostatním, samostatné rozvržení časového plánu činnosti apod. Rychlejší žáci mohou po dokončení práce poslouchat, co probírá učitel s druhým ročníkem. Tato možnost na plně organizovaných školách není a žáci tedy často vyrušují.

Pro málotřídní školu je typické časté střídání činností. K tomu patří i střídání místa výuky. Učitel využívá prostoru ve třídě, aby nerušil samostatně pracující žáky. Žáci tedy mnohdy pracují na koberci či v jiných koutech místnosti. Děti tak zůstávají neustále aktivní a ve střehu, protože nezůstávají příliš dlouhou dobu na jednom místě.

Málotřídní škola umožňuje zapojení věkově různých žáků do stejných činností. Např. při skupinové práci může učitel využít různé míry schopností žáků a žáci se tedy mohou vhodně doplňovat. Starší žáci obohacují mladší žáky o své zkušenosti a vědomosti, mladší žáci se od starších učí sociálním dovednostem a spoluprací. Metoda věkově smíšených skupin je výhodná nejen pro vzájemné obohacování se, co se týče vědomostí a dovedností, ale také rozvoji komunikace mezi staršími a mladšími. Žáci se tak učí žít a fungovat v různorodé společnosti.

Skupinky často vznikají také na základě jednotlivých ročníků. Jeden ročník v podstatě tvoří takovou menší skupinu. Každý ročník má tedy zadaný nějaký úkol, který se snaží splnit. Dosažený úkol prezentují před celou třídou nebo jen v rámci své skupiny.

Učitelé na málotřídních školách často používají klasickou frontální výuku, při níž mohou snadněji kontrolovat i samostatně pracující ročník a reagovat na případné dotazy. Přestože je tato metoda v dnešní době zatracována, v praxi je stále nenahraditelnou.

Na málotřídních školách bývá využívána i hromadná výuka. Například při opakování může učitel zapojit celou třídu. Toto opakování může probíhat buď formou hry, nebo také otázkou – odpovědí, kdy učitel pokládá otázky dle schopností žáků. Při hromadné výuce celé

třídy je často používán rozhovor, do kterého se mohou zapojit všichni bez rozdílu. Také společná četba a následné rozebírání ukázky velmi dobře funguje. Při výchovách může učitel využít různých schopností žáků, kdy starší žáky zapojíme do složitějších činností, případně pomoci méně zkušeným.

Ostatní metody jsou shodné a užívané jako na plně organizovaných školách. Výběr a četost používaných metod závisí spíše na jednotlivých pedagogích. Rozdílem mezi málotřídní školou a většími školami je také v častých mimoškolních aktivitách, do kterých jsou zapojováni i rodiče. Tím se posiluje komunikace rodičů se školou a přátelské vztahy ve škole se tak přenášejí i na rodiče.

10 Diskuze

V diskuzi bych se chtěla zaměřit na aktuální stav výzkumných šetření klimatu, polemizovat nad otázkou málotřídních škol a pokusit se odpovědět na položené výzkumné otázky. Ráda bych v této kapitole přiblížila i některé problémy, které výzkum provázely.

Překvapivým zjištěním pro mě bylo, že klima na českých školách je poměrně málo zmapováno. Co se týče málotřídních škol, informace o nich podává pouze K. Trnková (2007, 2010) a J. Průcha (2001), jiné publikace kromě článků v časopisech téměř nelze dohledat. Klima třídy je zkoumáno především samotnými pedagogy, kteří ve třídě působí. Toto zkoumání však ve většině případů probíhá pouze na základě pozorování. Nevím, jestli je šetření pomocí standardizovaného dotazníku pro školy málo přístupné nebo je o něm málo informací, případně o ně není zájem, ale všichni učitelé v mém výzkumu viděli dotazník MCI poprvé. O to více byli rádi, že se právě jejich třída může výzkumného šetření zúčastnit a výsledky budou moci přenést rovnou do praxe.

Sociální klima třídy jsem zkoumala na vzorku čtyř tříd. Ve všech těchto třídách se prokázalo, že je v nich pozitivní klima. I přes malý vzorek respondentů lze soudit, že na většině málotřídních škol bývá klima z větší části přátelské a pozitivní. Nemohu sice tyto své závěry vztáhnout globálně na všechny málotřídní školy v České republice, ale myslím si, že na spoustě vesnických škol bude klima podobně suportivní. Tato skutečnost je dána především malým prostorem a menší skupinou lidí, kteří se navzájem dobře znají. Všichni tito lidé jsou v neutrálním styku, a proto převládá snaha dobře spolu fungovat. Pozitivnímu klimatu také může přispívat vesnická mentalita dětí, které nemají tolik zkušeností s negativními vlivy působícími na městské děti.

Dospěla jsem k přesvědčení, že klima třídy je velmi malou měrou ovlivňováno klimatem školy, ve které se třída nachází. Mnohem více je klima utvářeno jednotlivými aktéry klimatu (viz podkapitola 2.1). Každý jedinec, který ve třídě nějakým způsobem figuruje, toto klima ovlivňuje a každý jedinec ho může také narušit. Nemyslím si tedy, že by na každé málotřídní škole v každé třídě bylo pozitivní, podporující klima. Vždy záleží na lidském faktoru. Lidé jsou však ovlivňováni prostředím, ve kterém žijí. Na málotřídních školách se do klimatu třídy promítá vesnický způsob života, jeho kultura a sociální prostředí. I proto se v našem výzkumu ukázalo, že klima na vybraných základních školách je lepší, než je norma. Děti z málotřídních škol se učí v menších, věkově smíšených skupinkách. Děti mají možnost si pomáhat a často této možnosti s pomocí učitele využívají. Žáci z plně organizovaných škol podmínky k takovému

spolupráci často nemívají. Tím se dostáváme k tomu, že klima třídy na málotřídních školách je nepřímo ovlivňováno také způsobem organizace školy.

Oklikou jsme se dostali k druhé položené výzkumné otázce a to, jestli je sociální klima na málotřídních školách ovlivněno tím, že v jedné třídě jsou žáci z více ročníků. Ovlivněno tím jistě nějakým způsobem je. Zda pozitivně či negativně lze jen těžko rozhodnout. Na základě získaných dat si troufám říci, že stále záleží na jedincích, kteří se ve třídě sejdou. V jedné zkoumané třídě (2. a 4. ročník, ZŠ A) se prokázalo, že kdyby byli žáci oddělení, klimatu by to spíše prospělo. Naopak v ostatních třídách spojení tříd nedělalo žádné problémy. Některé děti by sice braly samostatnou třídu, ale zároveň tvrdily, že jim žáci z druhého ročníku ve třídě nevadí a že se s nimi kamarádí. Na druhou otázku bych tedy odpověděla, že zda bude klima třídy ve spojených ročnících ovlivňováno pozitivně či negativně záleží jen na žácích a také na učiteli. Určitou roli zde hraje také věk dětí. Starší žáci se vyrovnávají s ostatními jedinci ve třídě lépe a také dokážou lépe spolupracovat.

Klima tříd málotřídních škol pozitivně ovlivňuje také spolupráce rodičů se školou. Ne vždy je komunikace navázána, ale učitel na „málotřídce“ má rozhodně větší možnost se s rodiči sejit. Díky tomu může lépe poznat rodinné prostředí žáka a přizpůsobit tak svůj postoj k němu. Společná domluva s rodiči napomáhá efektivnějšímu řešení případných problémů.

Nyní bych se ráda zaměřila na otázku č. 3 – Jak ovlivňuje práce učitele na málotřídních školách klima ve třídě. Každé působení učitele ovlivňuje klima třídy (viz podkap. 2.1). Rozdíl není v tom, zda je to učitel na klasickém 1. stupni nebo na málotřídní škole. Výukové metody na 1. stupni málotřídních škol jsou téměř stejné jako na jiných školách. Rozdíl je především v organizaci hodiny a v rozdělení pozornosti učitele na více ročníků. Působení učitele na žáky a tím i klima třídy je systematické a dlouhotrvající. Učitel na „málotřídce“ zná žáky celých 5 let, i když je zrovna nevyučuje. Často pozoruje chování žáka i mimo školu, protože je ze stejné vesnice. Atmosféra ve třídě se mění s každým vyučujícím, který do třídy vstoupí. Zjistila jsem, že nezáleží na vyučovacích metodách používaných učitelem, protože ty bývají stejné nebo velmi podobné, ale spíše na osobnosti učitele a na jeho přístupu k dětem. Například na ZŠ B byla atmosféra ve třídě pana učitele veselá, uvolněná a aktivní, ale v jiné hodině s jinou vyučující se ta samá třída stala pojednou pasivní a „otrávenou“. Na základě získaných dat i předešlých zkušeností mnohých autorů bych tedy odpověděla, že záleží na osobnosti učitele. Jeden může ovlivňovat klima třídy pozitivním směrem, další, i když jistě ne schválně, směrem negativním. Většina učitelů se snaží do klimatu třídy zasahovat, pokud je něčím narušováno a svým systematickým působením ho zlepšovat. Většina učitelů volí domluvu, diskuzi či rozhovor se žáky, inscenační metody a dává dobrý příklad svým chováním.

Výzkumnou činnost provázelo několik problémů. Prvním problémem je malý počet respondentů. Neměli jsme ambice dělat kvantitativní výzkum, který bychom mohli aplikovat na širší vzorek populace. Cílem bylo kvalitně prozkoumat sociální klima ve vybraných třídách a závěry využít k případnému zlepšení situace. Zjištěné skutečnosti sice nemůžeme zobecňovat, dá se však předpokládat, že vybrané vesnické školy nejsou ojedinělým případem, kde je dobré klima. Okolnosti naznačují, že určité specifické znaky málotřídních škol předurčují k tomu, aby se žáci na škole cítili spokojení.

Další problém nastal při pozorování. Jak již bylo řečeno, pozorovatel svou přítomností narušuje klima třídy. Žáci se mohou začít předvádět, chovat se lépe či hůře, než je obvyklé, v každém případě bylo jasné, že chování nekoresponduje s chováním při běžném vyučování. Tento problém by bylo možno odstranit pouze dlouhodobým pozorováním třídy, kdy pozorovatel splyne se třídou a jeho přítomnost již není tolik nápadná. Časový rozsah mi však neumožnil proniknout hlouběji do problematiky třídy. Učitelé nebyli nadšeni ze skutečnosti, že by měli být oni a jejich žáci dlouhodobě pozorováni, čímž by byla narušována i výuka. Toto negativum jsem se snažila vyvážit rozhovory, které mi byly ochotně poskytnuty. Pouze v případě 2. a 4. ročníku ze ZŠ A mohu říci, že jsem strávila ve třídě dostatečně dlouhou dobu na to, abych její zvyky důkladněji poznala. I z toho důvodu jsem zadala i této třídě dotazníky, přestože výsledky mohly být zkresleny nízkým věkem žáků 2. ročníku.

V zadávaném dotazníku nevidím žádné větší problémy. Ne nadarmo je dotazník MCI nejpoužívanějším dotazníkem výzkumu klimatu třídy. Přípomínky bych měla pouze k některým výrookům, které mohou být pro žáky příliš složitě formulovány. Jako nejproblematičtější bych viděla otázky týkající se soutěživosti. Navrhovala bych zjednodušení či přeformulování některých tvrzení, čímž bych se vyhnula horšímu porozumění.

Přes všechny uvedené problémy si myslím, že výzkum přinesl mnoho zajímavých poznatků o málotřídních školách a jejich klimatu.

Závěr

Cílem praktické části diplomové práce bylo prozkoumat sociální klima tříd na málotřídních školách. Touto prací jsem zároveň chtěla rozšířit povědomí o výuce v tomto didakticky specifickém prostředí a zdůraznit přínos málotřídních škol pro české školství a pro žáky samotné.

Přínos tohoto výzkumu spatřuji především v seznámení pedagogů na vybraných školách s výzkumnými technikami v oblasti třídního klimatu. Byla jsem velmi potěšena skutečností, že učitelé zkoumaných tříd jeví o výsledky šetření nebyvalý zájem. Výsledky potvrdily jejich mínění a učitelé jimi nebyli ve velké míře překvapeni, což znamená, že svou třídu znají dobře i díky svému pozorování.

Často se setkávám s názorem, že žákovi na málotřídní škole nemůže být poskytnut takový rozsah vědomostí, jaký mají žáci na větších školách. Toto přesvědčení mnoha lidí by bylo možno vyvrátit pouze důvěryhodným a rozsáhlým výzkumem. Myslím si, že by stálo za úvahu důkladnější a rozsáhlejší šetření v oblasti málotřídních škol. Zajímavé by jistě bylo i porovnání výsledků (vědomostních, dovednostních i sociálně-dovednostních) žáků málotřídních škol se žáky ze školy plně organizované. Možná by tento výzkum přesvědčil vysoké představitele školské politiky našeho státu o velkém významu venkovských škol pro naši společnost a přestali by stavět ekonomické hledisko nad zájmy společnosti.

Závěrem bych ráda podotkla, že výzkum byl přínosem nejen pro zúčastněné třídy a jejich učitele, ale také pro mě samotnou. Utvrdila jsem se v některých svých přesvědčeních, setkala se se zajímavými lidmi a naučila se mnoho nového, což jistě využiji i ve své budoucí praxi. Učitelé, se kterými jsem měla možnost hovořit, by za svou školu a žáky i dýchali a nedají na ně dopustit. Jejich nadšení mě přesvědčilo, že pokud budu mít na výběr, málotřídní škola bude jasnou volbou pro výkon mého povolání. Téma málotřídních škol mě velice zajímalo a byla bych ráda, kdyby se našlo více zapálených výzkumníků či diplomantů, kterým tato problematika není lhostejná.

Zdroje

- ČÁP, Jan. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. 1. Praha: ISV, 1996. ISBN 80-85866-15-3.
- ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 1. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1718-0.
- ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. 1. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4
- ČERNOUŠKOVÁ, Viola. *Sociální psychologie: Užití sociometrie v pedagogické praxi*. 1. Olomouc: rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1987.
- DUNOVSKÝ, Jiří A KOL. *Sociální pediatrie: Vybrané kapitoly*. 1. Praha: Grada Publishing, 1999. ISBN 80-7169-254-9.
- FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: Jak zkoumat lidskou duši*. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-367-6.
- FILOVÁ, Hana. Vedení výchovy ve třídě, práce třídního učitele. In HORKÁ, Hana, et al. *Studie ze školní pedagogiky*. 1. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2009. s. 178. ISBN 978-80-210-4859-1.
- FURMAN, Anton. Klíma v škole a školskej triede. *Školský psychológ*. [online]. 1998, 8(3/4). [cit. 2012-02-13]. ISSN 1212-0529. Dostupné z: http://www.lfhk.cuni.cz/mares/sp/casopis/98/clanky/furman_sb.htm
- KOLÁŘ, Zdeněk a Alena VALÍŠOVÁ. *Analýza vyučování*. 1. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2857-5
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. 1. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-022-7.
- LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 978-80-7041-980-9.

- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. 1. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MAREŠ, Jiří. *Sociální klima školní třídy: přehledová studie*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, Dotisk 2006. 36, [3] s. ISBN 80-86856-27-5.
- MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací hodina*. Praha: SPN, 1984. ISBN 14-633-84.
- MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací metody*. 3. Praha: SPN, 1988. ISBN 14-513-88.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie organizace*. 1. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0577-X.
- NAKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie osobnosti*. 1. Praha: Management Press, 1993. ISBN 80-85603-34-9.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- NOVOTNÁ, Lenka, Miloslava HŘÍCHOVÁ a Jana MIŇHOVÁ. *Vývojová psychologie pro učitele*. 1. Plzeň: Vydavatelství Západočeské univerzity, 1998. ISBN 80-7082-473-5.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 5. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-427-4.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 1. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-584-9.
- ROZSYPALOVÁ, Marie, Věra ČECHOVÁ a Alena MELLANOVÁ. *Psychologie a pedagogika I*. 1. Praha: Informatorium, 2003. ISBN 80-7333-014-8.

TRNKOVÁ, Kateřina, Dana KNOTOVÁ a Lucie CHALOUPKOVÁ. *Málotřídní školy v České republice*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-204-8.

TRNKOVÁ, Kateřina. Podmínky vzdělávání na málotřídních školách. *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků XV. konference ČAPV*. [CD-ROM]. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2007, s. 11. [cit. 2012-03-20]. ISBN 978-80-7040-991-6 Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/wupv/home/veda/dilci-vysledky-projektu-malotridni-skoly-v-ceske-republice-analyza-soucasneho-stavu-a-potencialu-jejich-rozvoje>

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: Dětství, dospělost, stáří*. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.

VALACHOVÁ, Pavla. Málotřídní školy, minulost a současnost. *Učitelské noviny*. 2005, roč. 2005, č. 10, s. 2. ISSN 0139-5718 Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=3465&PHPSESSID=37ec0689f51ce06d0c7c7b33b09ac149>

VYKOPALOVÁ, Hana. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. 1. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1992. ISBN 80-7067-161-0.

Seznam obrázků, grafů a tabulek

Seznam obrázků

Obr. č. 1 Schéma vztahu mezi třídním a školním klimatem.....	15
Obr. č. 2 Faktory určující klima třídy	16
Obr. č. 3 3 dimenze socioprofesní přípravy učitele.....	17
Obr. č. 4 Pole výukových a metodických jevů.....	33
Obr. č. 5 Postup při vysvětlování látky	34
Obr. č. 6 Základní prvky metody instruktáže	37
Obr. č. 7 Fáze řešení problému	39
Obr. č. 8 Metodická příprava k začlenění didaktických her do výuky	40
Obr. č. 9 Rozdíly mezi frontální a skupinovou výukou	42

Seznam grafů

Graf 1 Porovnání aktuální formy klimatu třídy s normou – 2. a 4. ročník	60
Graf 2 Porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy – 2. a 4. ročník	61
Graf 3 Porovnání aktuální formy klimatu třídy s normou – 3. a 5. ročník	65
Graf 4 Porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy – 3. a 5. ročník	66
Graf 5 Porovnání aktuální formy klimatu třídy s normou – 4. a 5. ročník	69
Graf 6 Porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy – 4. a 5. ročník	70
Graf 7 Porovnání aktuální formy klimatu třídy s normou – 3., 4. a 5. ročník.....	74
Graf 8 Porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy – 3., 4. a 5. ročník	75
Graf 9 Porovnání jednotlivých tříd a normy mezi sebou	76

Seznam tabulek

Tabulka 1 Porovnání aktuální formy klimatu třídy s normou – 2. a 4. ročník.....	60
Tabulka 2 Porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy – 2. a 4. ročník.....	61
Tabulka 3 Porovnání aktuální formy klimatu třídy s normou – 3. a 5. ročník.....	65
Tabulka 4 Porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy – 3. a 5. ročník.....	66
Tabulka 5 Porovnání aktuální formy klimatu třídy s normou – 4. a 5. ročník.....	69
Tabulka 6 Porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy – 4. a 5. ročník.....	70
Tabulka 7 Porovnání aktuální formy klimatu třídy s normou – 3., 4. a 5. ročník.....	74
Tabulka 8 Porovnání aktuální a preferované formy klimatu třídy – 3., 4. a 5. ročník..	75
Tabulka 9 Porovnání jednotlivých tříd a normy mezi sebou.....	76

Přílohy

Příloha č. 1 – Seznam otázek k rozhovorům

Otázky k rozhovoru s učiteli:

1. Jste spokojena ve svém zaměstnání? Kdybyste si mohla vybírat, vybrala byste si znovu tuto školu a proč?
2. Jak hodnotíte klima ve vaší třídě vy?
3. Zjistila jsem, že ve vaší třídě je pozitivní (negativní) klima, děti tu jsou spokojené (nespokojené), čím myslíte, že by to mohlo být způsobeno?
4. Myslíte si, že toto klima může být způsobeno i použitými výukovými metodami?
5. Jaké výukové metody používáte nejčastěji?
6. Jakým způsobem dosahujete toho, aby si žáci navzájem rozuměli, přestože jsou z různých ročníků?
7. Jaké výchovné a didaktické prostředky používáte, aby ve třídě nedocházelo ke třenicím?
8. Ovlivňuje nějakým způsobem klima třídy to, že tu jsou žáci dvou různých ročníků? Jak?
9. Ovlivňoval jste někdy záměrně klima třídy? Jakým způsobem?
10. Chodíte do této třídy učit ráda?
11. V čem vidíte přínos a v čem negativa spojených tříd?

Otázky k rozhovoru se žáky:

1. Líbí se vám tady ve škole? Co a proč se vám tu líbí nejvíc?
2. Při jakých činnostech tě vyučování baví nejvíc?
3. Představ si, že bys měl kouzelnou hůlku a mohl ve třídě něco změnit, co by to bylo a proč?
4. Baví tě práce ve škole, učení?
5. Děláte s paní učitelkou nějaké zajímavé netradiční činnosti, díky kterým si líp zapamatuješ látku a které tě baví?
6. Pracuješ rád ve skupinkách? Proč ano-ne?
7. Jak si rozumíte s druhým ročníkem, se kterým jste ve třídě?

Příloha č. 2 – **Dotazník: Naše třída** (aktuální forma)

Nejedná se o žádnou zkoušku, nejsou zde dobré a špatné odpovědi. Máte napsat, jaká je teď vaše třída, vaši spolužáci.

Každou větu dotazníku si pořádně přečtěte. Odpovídá se na ni buď „ANO“ nebo „NE“. Pokud souhlasíte s tím, co je tam napsáno, uděláte kroužek kolem slova „ANO“; pokud nesouhlasíte, udělejte kroužek kolem slova „NE“. Když se spletete nebo si odpověď rozmyslíte a chcete ji změnit, přeškrtněte křížkem tu, kterou chcete opravit a zakroužkujte tu, co platí. Nic nepřeskakujte, odpovězte na každou otázku.

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

Podle dotazníku My Class Inventory (MCI); R = obrácené skórování

Příloha č. 3 – Dotazník: Naše třída (preferovaná forma)

Nejedná se o žádnou zkoušku, nejsou zde dobré a špatné odpovědi. Máte napsat, jaká by měla nebo neměla být vaše třída, vaši spolužáci.

Každou větu dotazníku si pořádně přečtěte. Odpovídá se na ni buď „ANO“ nebo „NE“. Pokud souhlasíte s tím, co je tam napsáno, uděláte kroužek kolem slova „ANO“; pokud nesouhlasíte, udělejte kroužek kolem slova „NE“. Když se spletete nebo si odpověď rozmyslíte a chcete ji změnit, přeškrtněte křížkem tu, kterou chcete opravit a zakroužkujte tu, co platí. Nic nepřeskakujte, odpovězte na každou otázku.

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

Podle dotazníku My Class Inventory (MCI)