

# **Třídní učitel jako spolutvůrce klimatu ve třídě**

Bc. Karolína Mlejnková

---

Diplomová práce  
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2020/2021

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Karolína Mlejnková**  
Osobní číslo: **H19993**  
Studijní program: **N0111A190013 Sociální pedagogika**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **Prezenční**  
Téma práce: **Třídní učitel jako spolutvůrce klimatu ve třídě**

### Zásady pro vypracování

Zpracování řešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti školního klimatu, třídního učitelství a vztahu mezi žákem a učitelem.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování diplomové práce: **Tištěná/elektronická**

**Seznam doporučené literatury:**

- ČAPEK, Robert, 2010. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada. ISBN 9788024727424.  
GRECMANOVÁ, Helena, 2008. Klima školy. Olomouc: Hanex. ISBN 9788074090103.  
LAŠEK, Jan, 2007. Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 9788070419809.  
MAREŠ, Jiří, 2013. Pedagogická psychologie. Praha: Portál. ISBN 9788026201748.  
RABUŠIC, L., P. SOUKUP a P. MAREŠ, 2019. Statistická analýza sociálněvědních dat (prostřednictvím SPSS). 2., přepracované vydání. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 9788021092488.

Vedoucí diplomové práce: **doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2021**  
Termín odevzdání diplomové práce: **23. dubna 2021**

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



**doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**  
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 15. ledna 2021

---

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby<sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3<sup>2)</sup>;
- podle § 60<sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60<sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně ..... 13.4.2021 .....

*1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:*

*(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.*

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, ušije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu: k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vádného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení čtyřměsíčního projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíáží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce je zpracována na téma Třídní učitel jako spolutvůrce klimatu ve třídě. Cílem teoretické části je sumarizovat poznatky týkající se třídního učitele a jeho podílu na klimatu. V první části teorie je objasněna osobnost, role, funkce a kompetence třídního učitele, náplň práce třídního učitele a legislativní vymezení třídního učitele. Dále sociální a pedagogická interakce, na kterou navazuje vymezení klimatu ve třídě, aspekty utvářející klima třídy, spolutvůrci a diagnostika klimatu třídy. Veškeré údaje v teoretické části vycházejí ze studia odborných literárních zdrojů. V praktické části je zvolen kvantitativně orientovaný pedagogický výzkum, jehož hlavním cílem je zjistit vliv třídního učitele na klima ve třídě.

Klíčová slova: třídní učitel, klima ve třídě, žák, sociální interakce,

## **ABSTRACT**

The diploma thesis is elaborated on the topic of the Class Teacher as a co-creator of the climate in the classroom. The aim of the theoretical part is to summarize the knowledge about the class teacher and his contribution to the climate. The first part of the theory clarifies the personality, role, function and competence of the class teacher, the scope of work of the class teacher and the legislative definition of the class teacher. Furthermore, social and pedagogical interaction, followed by the definition of the classroom climate, aspects forming the classroom climate, co-creators and classroom climate diagnostics. All data in the theoretical part are based on the study of academic sources. In the practical part, quantitatively oriented pedagogical research is used. Its main goal is to determine the influence of the class teacher on the classroom climate.

Keywords: class teacher, class clima, pupil, social interaction

**Poděkování:**

Ráda bych poděkovala doc. Mgr. Jakobovi Hladíkovi, Ph.D. za možnost pracovat pod jeho odborným vedením a za cenné rady a připomínky, které mi poskytl při psaní diplomové práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>1 TŘÍDNÍ UČITEL</b> .....	<b>13</b>
1.1 OSOBNOST, ROLE A FUNKCE TŘÍDNÍHO UČITELE .....	13
1.2 KOMPETENCE TŘÍDNÍHO UČITELE .....	15
1.3 NÁPLŇ PRÁCE TŘÍDNÍHO UČITELE.....	16
1.3.1 Třídní schůzky .....	17
1.3.2 Třídnické hodiny .....	18
1.4 VYMEZENÍ TŘÍDNÍHO UČITELE V LEGISLATIVĚ .....	19
<b>2 SOCIÁLNÍ INTERAKCE</b> .....	<b>22</b>
2.1 TYPY SOCIÁLNÍ INTERAKCE .....	22
2.2 INTERAKCE UČITEL-ŽÁK.....	23
2.2.1 Sociální kompetence v interakci učitel-žák.....	24
<b>3 KLIMA VE TŘÍDĚ</b> .....	<b>26</b>
3.1 ASPEKTY UTVÁŘEJÍCÍ KLIMA TŘÍDY .....	27
3.1.1 Vyučovací metody a edukační aktivity .....	27
3.1.2 Komunikace ve třídě .....	29
3.1.3 Hodnocení ve třídě .....	30
3.1.4 Kázeňské vedení třídy .....	30
3.1.5 Vztahy mezi žáky ve třídě.....	31
3.1.6 Participace žáků .....	32
3.1.7 Prostředí třídy.....	33
3.2 SPOLUTVŮRNCI KLIMATU TŘÍDY .....	33
3.2.1 Žák.....	34
3.2.2 Učitel .....	37
3.2.3 Rodiče .....	38
3.3 DIAGNOSTIKA KLIMATU TŘÍDY .....	40
3.3.1 Současné přístupy ke zkoumání klimatu.....	40
3.3.2 Metody zkoumání klimatu .....	41
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>43</b>
<b>4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM</b> .....	<b>44</b>
4.1 CÍLE VÝZKUMU .....	45
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY.....	45
4.3 DRUH VÝZKUMU .....	45
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	45
4.5 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ .....	46
4.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	48



<b>5</b>	<b>VÝSLEDKY</b> .....	<b>50</b>
5.1	AKTUÁLNÍ KLIMA VE TŘÍDÁCH.....	50
5.2	INTERAKCE TŘÍDNÍHO UČITELE A ŽÁKŮ.....	54
5.3	SOUVISLOST MEZI HODNOCENÍM TŘÍDNÍHO UČITELE ŽÁKY A AKTUÁLNÍM KLIMATEM VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ.....	58
<b>6</b>	<b>SHRNUTÍ VÝZKUMU</b> .....	<b>60</b>
<b>7</b>	<b>DISKUSE</b> .....	<b>62</b>
<b>8</b>	<b>DOPORUČENÍ PRO PRAXI</b> .....	<b>64</b>
	<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>66</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>68</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>72</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ</b> .....	<b>73</b>
	<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>74</b>
	<b>SEZNAM GRAFŮ</b> .....	<b>75</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>76</b>

## ÚVOD

Každý z nás si s odstupem času občas vzpomene na svá školní léta a zároveň se nám vybaví i pocity spojené s prožitky ve školním prostředí, zejména školy základní. Někdo má pocity spíše pozitivní, někdo spíše negativní, jindy se nám všechny tyto pocity vzájemně prolínají. Jsou to především naše emoční prožitky a zkušenosti, které zůstaly už natrvalo zakotveny v naší paměti. Například, zda jsme vůbec chodili do školy rádi, či s odporem, zda k nám učitelé byli laskaví, spravedliví, hodní, nebo naopak byli škodolibí a zlí. Často se nám také vybavuje, zda jsme měli nebo neměli ve třídě dobré kamarády.

Snahou každé školy a pochopitelně i třídního učitele je, aby ve třídě převládala pohoda, aby se pro školní práci vytvořilo pozitivní klima. Ve studiu tak žáky nic neruší a prožívají obohacující interpersonální vztahy. Třída pak pro ně představuje jejich přirozenou sociální skupinu, ve které se saturují jejich potřeby a dostává se jim emoční podpory. Tak by to bylo užitečné a ideální, ale nebývá tomu tak vždy.

V prostředí plném rozdílných názorů, odlišností a individualit není pro učitele vůbec jednoduché vytvořit příznivé klima. I učitelé, tak jako žáci, jsou jiní, s odlišnými návyky a názory. Třídní učitel pečuje o kvalitní klima ve třídě a přejímá odpovědnost za osobnostní a sociální rozvoj žáků. Je dospělou osobou, se kterou žáci tráví spoustu času a pro mnohé žáky je oporou. Zkušenosti ve školním prostředí s novými spolužáky a učiteli. Nepochybně zásadně ovlivňují naše chování a jednání, ovlivňují studijní a pracovní výkony a ovlivňují také naše schopnosti vytvářet našemu okolí, našim blízkým a vůbec celé společnosti optimální prostředí.

Tématem diplomové práce je třídní učitel jako spoluvůrce klimatu ve třídě, protože obrovskou zodpovědnost na tom, jaké vědomosti budou žáci mít, jak se budou ve třídě cítit, jak budou ve škole a třídě spokojeni, jestli budou do školy chodit rádi, mají především učitelé.

V teoretické části bude popsána osobnost, role a funkce třídního učitele, jeho kompetence a náplň práce, ve které budou zahrnuty třídní schůzky a třídnické hodiny, jakožto prostředek pro rozvoj osobnosti žáka, jeho sociálních dovedností, morálních postojů a dobrých mezilidských vztahů ve třídě. Poslední část první kapitoly bude věnována legislativnímu vymezení třídního učitele. V druhé kapitole bude popsána sociální a pedagogická interakce, na kterou ve třetí kapitole bude navazovat klima ve třídě. Zde bude vymezen pojem klima ve třídě a popsány jednotlivé aspekty utvářející klima třídy. Dále budou v teoretické části vymezeni spoluvůrce klimatu ve třídě, mezi něž patří žák, učitel i rodič. Závěr třetí kapitoly

bude věnován diagnostice klimatu třídy, současným přístupům ke zkoumání klimatu a metodám, kterými lze klima zjistit.

V úvodu praktické části vymezíme výzkumné cíle a výzkumné otázky. Samotný výzkum bude realizován pomocí dotazníkového šetření. Při tvorbě výzkumného nástroje pro naplnění našeho hlavního cíle, tedy zjištění vlivu třídního učitele na klima třídy bude použit standardizovaný dotazník Classroom Environment Scale – CES, který zjišťuje aktuální klima ve třídě z pohledu žáka. A také nestandardizovaný dotazník zjišťující interakci mezi třídním učitelem a žáky. V další části budou analyzována získaná data a shrnuty výsledky výzkumu. V poslední části práce bude obsažena diskuse, doporučení pro praxi a závěr.

Myslíme, že teoretické postřehy a praktické informace uvedené v naší diplomové práci mohou vnímavému učiteli v jeho školní praxi pomoci.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 TŘÍDNÍ UČITEL

Na základní škole jsou jednotlivé ročníky žáků rozděleny na třídy. Každé třídě je přidělen učitel, který je označován jako třídní učitel. Jako ostatní učitelé bez přidělené třídy, zastává třídní učitel veškerý objem práce, a navíc ke svým běžným výchovně-vzdělávacím úkolům má na starost žáky své třídy. (Spousta, 1993)

Třídní učitel byl původně jediným učitelem ve třídě, a to také na vyšším stupni školy. Tento systém se zachoval až do roku 1869, tehdy byly zřízeny městské školy. S rozvíjením vědeckého poznání se objevila nutnost zavedení odborného vyučování a také odborných učitelů. Vzájemná oddělenost jednotlivých vyučovacích předmětů a z toho vyplývající poznatková roztříštěnost pak vedly ke zvýraznění funkce třídního učitele. (Spousta, 1993)

V období socialismu se role třídního učitele zaměřovala hlavně na zprostředkovatele vědomostí. V sedmdesátých letech se pod hrozbou ztráty zaměstnání i postavení ještě zvýšil tlak na učitele jako objekty manipulace, a následně tím vzrostl jejich manipulující přístup k žákům. Nebyl uznáván pojem dialogu a tím méně jeho praxe, stejně jako pracovní partnerství. (Mukářovská, 1992)

V dnešní době stále častěji hovoříme o demokracii ve škole, přičemž demokracie bývá spojována se zdůrazňováním hodnot jako jsou spravedlnost, rovnost, participace, týmová spolupráce, společné rozhodování, dělba pravomocí, vzájemný respekt atd. Tyto poměry ve školním prostředí dávají dospělým i žákům dostatečné příležitosti podílet se na uspořádání jejich společného učení, práce a života. (Pol, Rabušicová a Novotný, 2006)

### 1.1 Osobnost, role a funkce třídního učitele

Učitel patří k základním činitelům ve výchovně vzdělávacím procesu. Je to osoba kvalifikovaná. Je spoluzodpovědný za přípravu výchovně vzdělávacího procesu, organizaci, řízení a výsledky. Učitel býval obvykle pokládán za nejvýznamnější subjekt tohoto procesu, zajišťující předávání poznatků žákům. (Podlahová, 2007)

„Osobnost je individuální jednota člověka. Jednota jeho duševních vlastností a dějů, založená na jednotě těla, utvářená a projevující se ve společenských vztazích. Osobnost se v nich neustále mění“. (Podlahová, 2007, s. 19)

Být učitelem a být nositelem výchovných myšlenek a vzorem vzdělanosti představuje v první řadě být osobností. V pravém slova smyslu se tomuto nelze naučit ani vyučit. Ten, kdo vychovává sám sebe, kdo sám sebe dokáže studovat a pokládá si otázky, jestli je sám schopen vykonat to, co sám vyžaduje od druhých, kdo sám na sobě zakouší a je také schopen

prožívat veškerou obtížnost lidského bytí, pouze ten se může stát věrohodným učitelem. (Vališová a Kasíková, 2007)

Třídní učitel je důležitou dospělou osobou v životě žáků, stává se jejich obhájcem, sociálním vzorem a motivátorem. Musí vynaložit nejvíce svého úsilí právě ve „své“ třídě. Velmi důležité, je poznat žáky, umět a vědět, s nimi jednat, a co na ně platí. Podstatné je i jakým způsobem rozvíjet žákovi schopnosti, a kdy je pobízet a kdy naopak brzdit. Je chybou, když třídnímu učiteli chybí prostor pro jeho působení, protože nemá dostatek výukových hodin ve své třídě. (Čapek, 2010)

Groothoff (in Krátká, 2007) uvádí, že role a funkce učitele je zcela závislá na školském systému doby, výchovných cílech a vzorech, včetně dysfunkčních systémů, když autor hovoří o historii Německa. Z odpovědi na otázku „Pro jakou budoucnost jsou vychovávání?“ (Groothoff in Krátká, 2007, s. 12), vychází obsah role a funkce. Stejnou měrou operuje německá terminologie s pojmy funkce i role, učitelovu roli upřednostňuje francouzská a anglická.

Vyučování je základní činnost učitele, tedy realizace konkrétního obsahu kurikula ve vzájemném působení dvou subjektů – učitel a žák. S touto činností nesporně souvisí:

- role poskytovatele zkušeností a poznatků;
- role podporovatele a poradce;
- role reflektivního hodnotitele, který posuzuje žákovo učení a poskytuje mu zpětnou vazbu jeho činností;
- role diagnostika, diagnostikujícího vzdělávací potřeby žáků, odhalujícího zdroje obtíží v učení a sociálně patologické projevy svých žáků;
- role tvůrce a projektanta, tj. aktivity k celkové organizaci od koncipování vyučovacího předmětu a jeho výuky až po tvorbu školních vzdělávacích programů, organizačního systému školy a inovativního přístupu k výuce;
- role třídního a školního manažera, tj. operativní a administrativní činnost, organizace vyučování a mimovýukových aktivit (exkurze, školní výlet apod.), inventarizace výukových materiálů a školních pomůcek;
- role učitele jako socializačního a kultivačního modelu. Učitel reprezentuje svoji profesi i mimo školu a snaží se budovat celkovou image školy a zapojuje se do veřejného života. (Bréda et al., 2017)

## 1.2 Kompetence třídního učitele

V. Švec (in Kalhous, 2002) uvádí vymezení D. J. K. Leata, který kompetenci chápe jako potencialitu osobnosti, ve které jsou synchronizovány tři základní složky: poznávání, chování a prožívání. Tyto uvedené složky pedagogické kompetence se promítají do pedagogických dovedností subjektu a do jeho pedagogického myšlení, které vznikají z jeho výukového způsobu.

V. Švec (in Kalhous, 2002) uvádí vlastní model pedagogických kompetencí:

- kompetence k vyučování a výchově – psychopedagogická, komunikativní a diagnostická;
- osobnostní kompetence – autenticita, akceptování sebe i druhých, odpovědnost učitele za pedagogická rozhodnutí;
- rozvíjející kompetence – adaptivita, výzkumné, informační, autoreglativní a sebereflektivní dovednosti.

Autor také představuje model nizozemských autorů C. P. Koetsiera, T. Wubvelse a F. A. J. Korthagena, kteří rozlišují tři základní skupiny vzájemně navazujících kompetencí:

- spouštěcí kompetence – zahrnují pedagogické dovednosti učitele připravit, zrealizovat a vyhodnotit výuku;
- růstový potenciál – umožňující samostatný odborný a kvalitní seberozvoj osobnosti učitele a opírající se o jeho sebereflexi;
- výzkumné dovednosti – umožňující učiteli zkoumat svou pedagogickou činnost a následně na výsledcích tohoto zkoumání ji zlepšovat. (Kalhous, 2002)

Vymezování učitelských kompetencí je poměrně stará záležitost používající terminologii své doby. V knize Rádce pro školní čekance, pomocníky a učitele v cís. král. zemích (1814) jsou vymezovány požadavky určující „v čem vlastně povolání učitelské pozůstává“:

- děti vycvičiti jest, jejich rozum osvítiti, a užitečným uměním je obohatiti;
- děti vychovávatí již něco více v sobě obsahuje: všecky náchylnosti a mocnosti dítěte tak řídití, aby někdy z něho mravopočestný člověk pošel;
- učitelská pravidla schopně a užitečně použítí, nazýváme učitelskou umělostí aneb učitelskou schopností. (Průcha, 2002, s. 105)

Průcha (2002, s. 106-107) uvádí výsek z návrhu učitelských kompetencí dle Vašutové (2001). Učitel všeobecně vzdělávacích předmětů na 2. stupni ZŠ by měl splňovat profesní standard obsahující tyto kompetence:

- kompetence oborově předmětová;
- kompetence didaktická a psychodidaktická;
- kompetence obecně pedagogická;
- kompetence diagnostická a intervenční;
- kompetence sociální, psychosociální a komunikativní;
- kompetence manažerská a normativní;
- kompetence profesně a osobnostně kultivující.

Kompetence učitele je „Soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. Obvykle jsou uváděny jako hlavní kompetence osobnostní a kompetence profesní. Osobnostní kompetence zahrnují zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní. Profesní kompetence se vztahují k obsahové složce výkonu profese.“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 103-104)

### 1.3 Náplň práce třídního učitele

Třídní učitel vykonává celou řadu různorodých činností: administrativní, diagnostické, informativní. V rámci diagnostických činností by měl důkladněji a lépe než ostatní vyučující poznat žáky své třídy z hlediska sociálních vztahů např. jejich role ve třídě, způsobu komunikace se žáky, asociální chování, vztahů v rodině, domácích podmínek ke studiu apod. Je třeba žáky poznávat z hlediska jejich osobních postojů a zájmů, vnitřních aspirací, jejich motivace a sebehodnocení. Důležité je i poznání psychomotorických zvláštností – zdravotního stavu, temperamentových a citových vlastností, nadání a případné akcelerace nebo retardace. Dále vývoje profesionální orientace – schopností a předpokladů k výkonu konkrétního povolání, psychické odolnosti jakožto předpokladu zvládnutí zátěžových situací. Učitel k těmto diagnostickým činnostem využívá pozorování v pedagogicky připravených či nahodilých situacích, ankety, dotazníky, rozhovory s ostatními vyučujícími, nebo rozhovory s rodiči.



V rámci povinností administrativní činnosti – sleduje absenci žáků a odpovídá za úplnost v třídní knize, omlouvá nepřítomnost žáků na základě omluvenek rodičů (žáci starší 18 let si omlouvají absenci sami), dvakrát ročně vypisuje vysvědčení, vede třídnické hodiny a zaznamenává jejich průběh, připravuje zprávy pro jednání pedagogické rady, připravuje a řídí schůzky rodičů žáků ze své třídy a vede záznamy o jejich připomínkách, které projednává s vedením školy.

Třídní učitel podává informace - rodičům svých žáků, ostatním pedagogům o osobních i školních problémech žáků a také o všech důležitých a závažných skutečnostech týkajících se třídy, třídě i vedení školy (je myšleno zprostředkování informací mezi třídou a vedením školy).

K výkonu funkce třídního učitele jsou učitelé připravováni během své pedagogické praxe uvádějícím učitelem, čerpají poznatky od svých kolegů, institucemi dalšího vzdělávání jsou pro třídní učitele organizovány speciální semináře. Třídní učitel by měl být organizátorem různých pomocných činností ve třídě, měl by spolupracovat se žákovskou samosprávou a pomáhat ve třídě vytvářet pozitivní klima. (Podlahová, 2007)

### 1.3.1 Třídní schůzky

Čapek (2013) se domnívá, že třídní schůzky jsou pravděpodobně nejdůležitější interakcí mezi školou a rodiči. Dá se říci, že jsou výkladní skříní školy, to se týká čistoty a pořádku, připravenosti na tuto událost a vybavení pomůckami. Vhodně řízené třídní schůzky zkvalitňují školní klima, na rozdíl od konzultací. Slouží k utváření školního společenství. To vede ke zlepšení vztahů k učitelům a ke škole, které se pak odráží například v rodičovské podpoře vzdělávání žáků, pomoci se zadanými úkoly nebo snahy přátelského řešení problémů. Třídní schůzka je přímo stvořená k tomu dostat rodiče na svou stranu. Je také fórem, kdy může učitel rodičům vysvětlit základní pedagogicko-psychologické zákonitosti, individuální práci se žáky, nebo způsoby hodnocení. Rodiče tak mohou pochopit, jak se vzdělávání změnilo od doby, kdy sami byli žáky.

„Třídní schůzka je místo, kde by mělo docházet k participaci rodičů na životě třídy a školy, což se děje například formou spolurozhodování. Učitel také může na třídní schůzce působit jako mediátor mezi rodiči v případě problémů se vztahy mezi žáky, je obhájcem „svých“ rodičů v případě konfliktů s jinými učiteli.“ (Čapek, 2013, s. 88)

Tyto schůzky by se měly také stát místem pro rodiče, kde mohou bez obav říkat své názory či stížnosti. Není pouhým prostředkem informovanosti o známkách. Je to ukázka života

školy, předvedení vzdělávací filozofie školy, výukových prostředků, prezentace třídy jako celku z odborného pohledu a na každého žáka jako jedinečnou individualitu. (Čapek, 2013)

### 1.3.2 Třídnické hodiny

Velký smysl při řešení aktuálních problémů ve třídě mají třídnické hodiny. Tato forma práce se třídou je prevencí sociálně nežádoucích jevů. Budou-li žáci pravidelně sdělovat, co se jim ve třídě líbí a co ne, pak se převážně podaří podchytit a následně vyřešit řadu problémů, které jinak mnohdy přerostou do téměř neřešitelných problémů. Při vedení třídnických hodin je nutné vytvořit prostor pro aktivitu žáků. Prostor, který je vždy ohraničen normami třídy a školy, kterou žáci navštěvují. Mají-li mít žáci chuť se angažovat ve věcech, které jsou spojeny s jejich třídou, měla by jim škola i třídní učitel vytvořit co největší prostor.

Takto vedené třídnické hodiny mohou žákům a učitelům přinést:

- žáci jsou zpravidla motivováni způsobem práce, při kterém jsou aktivní;
- žáci zažijí, že mohou tvořivě ovlivňovat třídu i školu;
- žáci si zvykají samostatně řešit problémy, které se jich týkají a přijímají za ně odpovědnost;
- žáci si osvojí techniky nebo jejich principy, které jsou efektivní například při řešení problémů, které se jich týkají, plánování společných akcí, řešení konfliktů v rámci třídy.

Pokud se během těchto hodin vytvářejí společné normy chování, žáci jsou většinou ochotnější se jimi řídit. (Dubec, 2007)

Nejčastější úskalí vedení třídnických hodin:

- Pocit nedůvěry k učiteli nebo mezi žáky – vyskytuje se obvykle u tříd, které dobrým kolektivem nejsou a vztahy jsou tam nějak narušené. V tomto případě je třeba zvolit komunikace dle stavu kolektivu.
- Někteří žáci mohou tato sezení prožívat negativně – jejich obsah se může žáků dotýkat a vyvolat silnou emoční odezvu. Toto by rozhodně nemělo uniknout pozornosti učitele.
- Technika může být i zdrojem smíchu a sklouzne k frašce – k tomuto dochází tehdy, když byla užita aktivita, která se netrefila do emočního naladění žáků, přišla v nevhodnou chvíli, nebo je situace příliš intimní a dotýká se citlivých témat. Aktivita se ukončí a nahradí ji diskuse o pocitech žáků ve skupině.

- Role „třídní šašek“ – důstojnost žáka je nutné hájit za každou cenu. Velmi nebezpečné je, když je někdo z žáků odstrkován. Pak se svou nedokonalostí snaží pobavit druhé a často se staví do role třídního šaška. Důležité je, aby se mu tato stylizace přístupem vyučujícího nepotvrzovala.
- Negativní zpětná vazba – když nejsou žáci schopni vzájemné pozitivní vazby, nastává velký problém, stále sklouzávají ke kritice a negativnímu hodnocení. Stává se to na začátku třídnických hodin.
- Nepředvídatelné situace, které nečekáte – v tomto případě je vhodné činnost pozastavit a zeptat se žáků, jak situaci vnímají a co prožívají. Pozastavení třídnické hodiny přináší okamžitý efekt. (Dubec, 2007)

Třídnické hodiny jsou bezpochyby vynikající primární prevencí rizikového chování, kterému musí učitel věnovat pozornost. Žáci se učí pravidlům zdravého „kolektivního života“, naučí se hlídat své hranice, otevřeně komunikovat, své emoce vyjadřovat přímo a vnímat také zpětné reakce druhých, sdělovat si své pocity z očí do očí. (Fialová, 2017)

„Necháme-li žáky pravidelně sdělovat, co se jim ve třídě líbí a co ne, vede to k tomu, že se podaří podchytit a často i vyřešit řadu problémů, které jinak často přerostou do takřka neřešitelných rozměrů“ (Dubec, 2007, s.11)

#### 1.4 Vymezení třídního učitele v legislativě

Náplň práce třídního učitele na základní škole v ČR vyplývá z příslušné dokumentace. V českých podmínkách je v úřední terminologii třídní učitel charakterizován jako pedagogický pracovník, který je pověřen ředitelem školy k výkonu funkce a zajišťuje specifické úkoly vyplývající z tohoto pověření, které je v přímé pravomoci ředitele školy. (ČESKO, 2005)

V žádném školském zákonu nenajdeme přesná vymezení povinností třídního učitele. Pouze z několika školských předpisů, které nám objasňují funkci třídního učitele, vyplývá, že jeho úkolem je sledovat docházku žáků do školy a současně vést odpovědně její evidenci. Také se podílí na výchovných opatřeních, která má škola k dispozici. Mezi základní úřední činnosti každého třídního učitele patří práce s třídním výkazem, katalogovým listem, třídní knihou a příprava vysvědčení. Musí pracovat i s knihou úrazů, která je dokumentem. Právním podkladem je čl. 23 Metodického pokynu k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví dětí, žáků a studentů ve školách a školských zařízeních zřizovaných MŠMT, který byl vydán dne 22. prosince 2005 pod č. j. 37014/2005-25. (Bréda et al., 2017)

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, § 28 upravuje podmínky pro práci s třídní knihou na základní škole.

Třídní kniha je pro třídního učitele základní dokument, s kterým denně pracuje. Podle výslovného ustanovení § 28 školského zákona má třídní kniha obsahovat průkazné informace o poskytovaném vzdělávání a jeho průběhu. O obsahových náležitostech třídních knih školský zákon ani jiný předpis však nic bližšího nestanoví. Pouze stanoví, že třídní kniha je jedním z povinných dokumentů školy, obsahující průkazné údaje o poskytovaném vzdělávání a o jeho průběhu. Ztrátu třídní knihy školský zákon ani jiný předpis také neřeší. Školský zákon rovněž nestanoví, zda má být třídní kniha vedena v elektronické nebo papírové podobě. Pro elektronickou dokumentaci platí pravidla ověřování a uchovávání dokumentů daná zákonem č. 499/2004 Sb., o archivnictví, spisové službě a o změně některých zákonů. (Bréda et al., 2017)

„Významným dokumentem třídního učitele je školní řád. Školní řád a rozvrh vyučovacích hodin musí mít třídní učitel k dispozici vždy a za všech okolností“ (Bréda et al., 2017, s. 15) Další důležitým dokumentem, s kterým musí třídní učitel pracovat, je kniha úrazů. Do základní dokumentace každé školy patří kniha úrazů a záznamy o úrazech žáků, včetně lékařských posudků. (Bréda et al., 2017)

„Záznam o školním úrazu je důležitým dokladem, jímž se prokazuje vznik úrazu a okolností, za kterých k němu došlo. Slouží pro stanovení nápravných a preventivních opatření a pro jejich kontrolu. Je podkladem pro evidenci, statistiku a rozborů školní úrazovosti i pro preventivní opatření širšího rozsahu. Je rovněž závažným vodítkem pro posouzení míry odpovědnosti za vzniklou škodu ze strany žáka.“ (Bréda et al., 2017, s. 20)

Dle Věstníku MŠMT (2005) jsou činnosti třídního učitele zahrnuty do tzv. doporučených standardních činností pedagogů, podílejících se na poradenských službách školy. Činnosti třídního učitele jsou vymezeny následovně:

- motivuje vytvoření vnitřních pravidel třídy, která jsou ve shodě se školním řádem, a důsledně dbá na jejich spravedlivé dodržování (vytváření pozitivního klimatu a otevřené bezpečné atmosféry ve třídě), mezi žáky třídy přispívá k rozvoji pozitivních sociálních interakcí;
- zprostředkovává komunikaci s dalšími členy pedagogického sboru a je garantem rodičů žáků školy se školou;

- získává a uchovává si přehled o osobnostních zvláštностech žáků třídy a o jejich rodinném zázemí;
- kooperuje s výchovným – kariérovým poradcem při poskytování poradenských služeb, které se týkají rozhodování o dalším vzdělávání a profesním životě žáků třídy;
- kooperuje se školním metodikem prevence na depistáži varovných signálů, diagnostikuje vztahy ve třídě a participuje na realizaci minimálního preventivního programu;
- kooperuje se školním psychologem (speciálním pedagogem) při činnostech orientovaných na prevenci školního neprospěchu žáků (náprava, vedení apod.), při utváření podmínek pro integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě a dle instrukcí ředitele i v dalších oblastech poradenské a vzdělávací práce s žáky třídy.

## 2 SOCIÁLNÍ INTERAKCE

„Interakce je základním procesem umožňující existenci lidské společnosti. Vzájemné působení jedinců, skupin, velkých společenství na sebe navzájem, jež může mít nejrůznější formy – od pasivního přizpůsobování se integrujících subjektů až po záměrné ovlivňování a manipulování jedněch subjektů jinými subjekty.“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 89)

Sociální interakce je jednou ze tří základních složek sociálního styku. Sociální styk se uskutečňuje mezi společenským prostředím a jednotlivcem, jako mezi dvěma póly. Vališová a Kasíková (2007) ve své publikaci rozlišují tři základní složky sociálního styku:

- sociální percepce – vnímání a prožívání okolního světa zahrnující vytváření obrazu o okolí, partnerovi a o sobě;
- sociální interakce – souhrn působení, styku mezi jednotlivcem a jeho sociálním prostředím;
- sociální komunikace – aktéři sociální interakce, jež si něco sdělují.

### 2.1 Typy sociální interakce

Typy sociální interakce se člení na dvě základní skupiny, kdy první skupinou jsou tzv. elementární projevy. Tyto projevy se vyznačují působením jedné osoby na druhou, přičemž působení druhé osoby na první bývá naznačené vstřícnou aktivitou. Druhou skupinou jsou rozvinuté projevy, kde probíhá obousměrné působení. Obě zmíněné skupiny lze dále rozčlenit do několika podskupin.

#### **Převážně jednosměrné působení subjektů**

Jedná se o situace, ve kterých jeden člověk působí na druhé tím, že se na ně dívá nebo jim něco říká. Tyto situace se dělí do dalších pěti skupin:

- Potencionální pozorování – nejjednodušší forma interakce, kdy dochází k pozorování jednoho člověka druhým, přičemž pozorovaný ví, že je pozorován (např. činnost učitele při samostatné práci žáků).
- Koace – vzniká, když oba účastníci vykonávají podobnou činnost. Oba účastníci jsou aktéry a zároveň i potencionálními pozorovateli.
- Interakce mistra s učedníkem – u této interakce musí být vždy alespoň dva aktéři, z nichž jeden mistrovsky ovládá svou činnost a druhý se jí teprve učí.

- Interakce typu sociálního posilování – posilování se zde chápe jako kladné hodnocení nebo odměna za určitý výkon.
- Interakce typu sugestivního ovlivňování – člověk nekriticky přijímá rozkazy a sdělení druhého člověka.

### **Obousměrné působení dvou subjektů**

Jde o úplnou formu sociální interakce, kdy jsou oba subjekty aktivní a vzájemně se ovlivňují.

Tyto situace se člení do dalších pěti skupin:

- Interakce při kooperování – forma řešení konfliktní situace, kdy je možné dojít do cíle jen v případě, že všichni účastníci k tomuto cíli kladně spějí.
- Interakce při soupeření – každý účastník se snaží při soupeření dosáhnout co nejlepších výsledků výhradně pro sebe.
- Interakce typu pomoci – člověk se snaží pomoci druhému. Může se jednat o občanskou nebo profesionální pomoc lidem.
- Soutěžení – určitý druh soupeření.
- Hra – tuto situaci je možno rozdělit na kooperativní (např. divadelní hra) a soupeřivou (např. kopaná). (Mareš a Křivohlavý, 1995)

## **2.2 Interakce učitel-žák**

Z velké části se edukační procesy dějí prostřednictvím sociální interakce, kdy probíhá vzájemné působení mezi učitelem, jednotlivými žáky, skupinou žáků i vzájemným působením žáků mezi sebou. Čím lépe učitel rozumí interakcím, tím lépe může vytvářet vhodné prostředí pro učení ve své třídě. (Holeček, 2014) Zásadním pravidlem v pedagogické interakci by mělo být partnerské pojetí vzájemného vztahu mezi učitelem a žákem. Se žádnou ze zúčastněných stran by nemělo docházet k manipulaci, využívání dané moci, převahy postavení a pozic vyplývajících ze společenských rolí. (Vališová a Kasíková, 2007)

Gavora (2005) označuje reakci učitele na činnosti žáků, a naopak reakci žáků na činnosti učitele v jednotlivých fázích vyučovací hodiny, jako interakční epizody. Může se jednat např. o situace, kdy učitel ztiší hlas a žáci zbystří svou pozornost. Během vyučovací hodiny vzniká mnoho podobných interakčních epizod, které vznikají buď pomaleji, nebo rychleji.

Interakci mezi učitelem a žákem lze rozdělit na kooperativní, kompetitivní a konfliktní interakci. Kooperativní interakce je realizována na principu spolupráce. Všichni účastníci přijímají stejný společný cíl, kterému učitel podřizuje svou pedagogickou činnost, a žáci se snaží tento cíl co nejefektivněji splnit. Pokud jeden z účastníků je autoritativní nebo bezohledný, kooperativní interakce tomu nepřispívá. Další interakcí je kompetitivní, která probíhá jako určité soutěžení. Účastníci mají společný cíl, ovšem získá-li jeden z účastníků výhodu, ba dokonce dosáhne-li cíle, druhým účastníkům znesnadní cestu k dosažení stejného cíle. Poslední interakcí je konfliktní, kdy situace, v níž účastníci sledují rozdílné cíle. Úspěch jednoho člena vylučuje i úspěch člena druhého. Interakce kompetitivní a konfliktní jsou určitým zdrojem napětí a disonance mezi učitelem a žáky. Pokud napětí převládá, může to mít nepříznivý vliv na osobní vývoj žáka. (Holeček, 2014)

Psané i nepsané normy chování a sociální role mají velký vliv na strukturu sociální interakce ve třídě. Sociálními normami třídy a školy se rozumí předpisy, které regulují interakci učitel-žák. Sociální normy týkající se školy určuje normativní řád, např. školní řád a sociální normy s celostátní působností jsou stanoveny prostřednictvím vyhlášek a zákonem ministerstva školství. (Holeček, 2014)

### **2.2.1 Sociální kompetence v interakci učitel-žák**

Vališová a Kasíková (2007, s. 230) definují sociální kompetence jako „přiměřené použití motorických, duševních a emocionálních způsobů jednání, schopností, postojů a dovedností tak, aby bylo možno se úspěšně vyrovnávat s konkrétními a důležitými životními situacemi“. Sociální kompetence úzce souvisí s uplatněním osobní nezávislosti člověka, tedy dovedností si sám organizovat a řídit vlastní záležitosti. Taktéž i se sociální odpovědností k sobě, ostatním osobám a celé společnosti. Chceme se spíše zabývat nezbytností a možnostmi rozvíjení sociální kompetence v interakci učitel-žák, a proto se nebudeme dále věnovat analýze pojmu.

Sociální kompetence ve vztahu k osobnosti učitele souvisí s uměním vnímat procesy skupinové dynamiky, vhodně na ně reagovat a usměrňovat. Dále vnímat procesy u dětí a dospívajících, dovednosti skupinové práce nebo jednání s dospělými. Předpoklad rozvoje sociálních kompetencí učitelů i žáků je v podstatě stejný, až na to, že žák sociální kompetence získává v průběhu vývoje a učitel je má již osvojené. (Vališová a Kasíková, 2007)



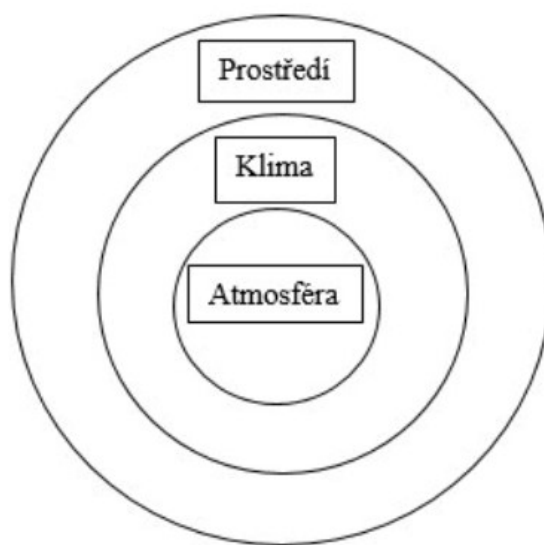
Dle Gillnerové (2003, s. 89-92) patří do sociálně profesních kompetencí učitele:

- akceptování osobnosti žáků, rodičů a kolegů;
- autenticita projevů učitele a vychovatele ve vztahu k sociálním partnerům;
- empatie;
- naslouchání;
- odlišování prožitků a pocitů od úvah, úsudků a názorů u sebe i ostatních;
- podporování sebekontroly a seberegulace;
- porozumění neverbálním projevům jedince;
- respektování a tolerování odlišného pohledu na projevy interakcí;
- rozvíjení odpovědnosti za sebe a za sociální prostředí, ve kterém se pohybují;
- rozvíjení sebedůvěry a sebejistého vystupování;
- umění pochválit;
- vedení ke spolupráci;
- vyjadřování se ke konkrétním situacím;
- zvládání konfliktních situací.

### 3 KLIMA VE TŘÍDĚ

Každý učitel vyučuje odlišně, působení na žáky a také reakce žáků na učitele jsou rozdílné. Mezi těmito hlavními aktéry se utváří neviditelný, ovšem velmi fungující sociálně-psychologický jev, který nese označení klima. (Mareš, 2013)

S klimatem třídy úzce souvisí i dva další termíny: prostředí třídy a atmosféra třídy. Často je termín klima právě nahrazován atmosférou, ovzduším třídy nebo náladou. Nejobecnějším a nejšířším termínem je prostředí třídy, přičemž nezahrnuje pouze sociálně-psychologické aspekty, ale i architektonické (např. řešení a vybavení učebny), hygienické (např. větrání či vytápění), ergonomické (např. uspořádání pracovních míst pro učitele a žáky) a akustické aspekty (např. úroveň šumu a hluku). Druhým termínem je atmosféra, která se označuje jako krátkodobá, proměnlivá a situačně podmíněná. Během vyučovacího dne nebo dokonce jedné vyučovací hodiny se může několikrát změnit. Může se jednat např. o situaci před náročnou písemnou zkouškou. Termín klima třídy je dlouhodobý jev, který je typický pro danou třídu a může trvat několik měsíců či let. (Mareš, 1998)



Obrázek 1 - Schéma vazeb mezi pojmy týkající se školní třídy (Lašek, 2007, s. 41)

Klíčovým pojmem pro naši práci je termín klima třídy. Dle pedagogického slovníku (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 100) je klima třídy definováno jako „sociálněpsychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálněemocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů)“.

Čapek (2010, s. 13) definuje klima třídy jako „souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které

v nich jako spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.“

Mareš (in Zelina, 2016, s. 72) v manuálu k Dotazníku sociálního klimatu třídy uvádí, že: „klima třídy zahrnuje ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů (učitelé, všichni žáci třídy, skupinky žáků v dané třídě, žáků jako jednotlivce) na to, co se ve třídě odehrálo, právě odehrává, anebo se má v budoucnosti odehrát“.

Klima ve třídě se nevztahuje pouze ke kvalitě výuky, utváří se během vyučování, o přestávkách, na výletech či různých společenských akcích. (Grecmanová in Čapek, 2010) Jedná se o skupinové záležitosti, kdy všichni aktéři mají určitý názor na klima. Názor vzniká v rámci osobních zkušeností, vzájemných vztahů mezi hlavními aktéry. Roli zde sehrává i klima školy, lokalita, kde škola sídlí, a spádové oblasti žáků, kteří danou školu navštěvují. Vliv klimatu má podíl na tom, jak se v dané třídě žáci i učitelé cítí a klima prožívají. Jak jsou žáci motivováni se vzdělávat a učitelé předávat své znalosti. Ovlivňuje učební výsledky a chování žáků ve školním zařízení. (Mareš, 2013)

### **3.1 Aspekty utvářející klima třídy**

Učitelova činnost by se měla zaměřovat na aspekty, které se podílejí na utváření klimatu a učitel je může nějakým způsobem ovlivnit.

#### **3.1.1 Vyučovací metody a edukační aktivity**

Pro efektivní vyučovací proces je důležité si správně vytýčit cíle i obsah a poté i způsoby, jak k cílům úspěšně dojít. Nalézt tedy vhodnou volbu metody výuky. Dle Vališové a Kasíkové (2007, s. 189) je „vyučovací metoda chápána jako specifický způsob uspořádání činností učitele a žáků, rozvíjející vzdělanostní profil žáka a působící v souladu se vzdělávacími a výchovnými cíli“.

Výuka učitele je hlavní a důležitou činností, která se uskutečňuje různorodými způsoby, metodami a aktivitami. Vybrané způsoby pro žáky by měly být co nejzajímavější, poutavé a prospěšné pro jejich vzdělávání. Pokud jsou všechna tato hlediska splněna, můžeme hovořit o pozitivním působení na klima ve třídě. V případě, že pedagogické působení nebude dostatečné, tudíž i podmínky pro vhodné vytváření klimatu, kázně a motivace žáků budou obtížné. (Čapek, 2010)

### **Supportivní výukové metody**

V dnešní době je u žáků velmi těžké vzbudit pozornost, proto se učitelé snaží své posluchače nejen zaujmout daným výkladem, ale i způsobem výuky. Supportivní výukové metody jsou charakteristické podporujícím, pozitivním a efektivním působením na klima ve třídě. Metody mají tyto charakteristiky:

- aktivita – aktivizace žáků při vzdělávání a podpoře kreativity;
- pozitivní přístup – vytváření prostředí, které je přátelské, bez obav a strachu;
- svoboda – důležitá při rozhodování a rozvoji participace za celé vzdělávání;
- individualizace – zdůrazňována je zde jedinečnost každé osobnosti žáka;
- kooperace – principem je spolupráce, při které dochází k respektování rozdílných názorů;
- decentralizace – učitel se stává motivátorem a rádcem žáků;
- zaměřenost – poukazování učitelů na použitelnost teoretických poznatků v praxi.

Možnost zapojování žáků do projektového vyučování a čtenější týmové spolupráce taktéž podpoří supportivní vyučování. Práce v týmu by měla být vhodně řízena a hodnocena, učitel se stává pozorovatelem i podněcovatelem ke kooperaci. (Čapek, 2010)

### **Hra jako součást vzdělávání**

Didaktická hra je definována jako „seberealizace žáků, řízená určitými pravidly a sledující výchovně vzdělávací cíle“. (Vališová a Kasíková, 2007, s. 207) Účelem hry je nejen motivovat a aktivizovat, ale i vzdělávat a mít pozitivní dopad na psychickou stránku účastníků. K pozitivnímu klimatu napomáhají různé zábavné úkoly, týmové práce a projekty. (Čapek, 2010) V průběhu her a soutěží dochází ke spontánní a naprosto přirozené komunikaci, která se váže k dané situaci. Příprava her a soutěží vždy vychází z hlavního pedagogického záměru učitele. (Vališová a Kasíková, 2007)

### **Moderní didaktická technika**

Moderní didaktická technika představuje v dnešní době interaktivní tabule, dataprojektory nebo vizualizéry. Nepovažuje se za důležité, aby učitelé pouze navštěvovali počítačové učebny, nýbrž znalost moderní techniky a výborná orientace při možnostech vzdělávání skrze ni je klíčovou. I přes veškerou moderní techniku je za hlavního aktéra pedagogického

působení považován učitel. Školní moderní technika tedy nikdy nesníží potřebu kvalitního učitele. (Čapek, 2010)

### **Zpětná vazba**

Součástí pedagogického působení by měla být i zpětná vazba žáků. Ta je realizována jako součást dané aktivity nebo samostatná evokace. V případě nekonání reflexe aktivity by mohlo dojít k rozplynutí zvolené činnosti učitele, proto je třeba, aby každá činnost byla vhodně ukončena, např. sebereflexí nebo zpětnou vazbou. (Čapek, 2010)

#### **3.1.2 Komunikace ve třídě**

Získání žáků učitelem vychází především z jeho přátelské, suportivní a trpělivé komunikace, proto je třeba si na tuto komunikaci během vyučování dávat pozor a najít si na ní čas. Právě pozitivní podněty z komunikace přispívají k utváření dobrého klimatu ve školní třídě a může mít i příznivý vliv na vzdělávání žáků, např. nebojí se učitele zeptat či přiznat chybu. Ve vyučování může nastat u žáků i tzv. komunikační ostýchavost, kdy se žáci stydí promluvit, neradi komunikují a učitelům odpovídají s nechutí. V tomto případě by sdělení žáka mělo být přijímáno kladně a s trpělivostí. Podpora v komunikaci může být prováděna různými aktivitami, jedná se např. o prezentování výsledků skupinové práce všemi žáky. (Bréda et. al., 2017)

Učitel je hlavním vzdělavatelem, vychovatelem a řídicím komunikátorem, tudíž jeho komunikační angažovanost by měla být co nejvyšší. Ovšem komunikace nemá zásadní roli nejen během vyučování mezi učitelem a žáky, ale i mezi všemi účastníky školního života. Komunikace učitele ve třídě se dělí na odbornou, která má za cíl vzdělávat, a sociální, která má vliv na emoční a vztahovou stránku. (Čapek, 2010)

Odborná komunikace je založena zejména na tom, co je sdělováno – vyučovací obsah. Mezi znaky odborné komunikace patří: přiměřenost k příjemci, nejednostrannost a zaměření na rozvíjení rozumových schopností, kreativity a jiných dovedností. (Čapek, 2010)

Sociální komunikace se podílí na formování účastníků, na tvarování vztahů a učení se sociálnímu chování. Na klima ve třídě se sociální komunikace rovněž významně podílí, ba naopak mnohem více než odborná komunikace. (Čapek, 2010) Specifickou formou sociální komunikace je pedagogická komunikace, která je „zaměřena na dosažení pedagogických cílů, mívá vymezen obsah, sociální role účastníků, stanovena či dohodnuta komunikační pravidla“. (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 155)

### 3.1.3 Hodnocení ve třídě

Hodnocení ve vyučování se významně podílí na kvalitě výchovně vzdělávacího procesu. Učitel prostřednictvím hodnocení nejen posuzuje žákovy znalosti, ale plánuje další realizaci vyučovacích cílů, obsah vyučování a volbu vzdělávacích metod. Žák získává zpětnou vazbu o svém průběhu vzdělávání. (Vališová a Kasíková, 2007)

Žáky vnímané hodnocení se promítá i do klimatu ve třídě. Slavík (in Čapek, 2010) zmiňuje, že školní hodnocení může často žáky znepokojit a vytvářet nepřátelské vztahy mezi učitelem a žákem. Dařílek (in Čapek, 2010) přidává, že při opakovaném získání horších známek dochází u žáků k demotivaci, mění se postoj k učení a sebeobrazu hodnoceného. Možností, jak hodnotit a zároveň podpořit suportivní klima ve třídě je nesrovnávat žáky mezi sebou. Pro preferovanou formu hodnocení je tedy nezbytné vertikální hodnocení, které žáka hodnotí podle jeho individuálních možností, průběžného snažení, postojů k učení a plnění zadaných úkolů. (Čapek, 2010) Objektívni učitelovo hodnocení vychází z komplexního pohledu na žáka, neunáhlených závěrů, konkrétního a věcného hodnocení. Pokud se tyto hodnotící postupy plní, nastává předpoklad pro efektivní spolupráci učitele se žáky a vytváření pozitivních sociálních vztahů ve třídě. V případě, že nejsou zvládnuté pedagogické situace, učitelovy možné chyby se stávají omezujícím činitelem pro jeho i žákův úspěch. Mezi chybné postupy patří např. neúcta k žákům, nepřesně zadané otázky nebo nespravedlivý přístup k jednotlivým žákům. (Podlahová, 2007)

Hodnocení se vždy váže ke konkrétnímu dosaženému cíli. Ideálním dosaženým cílem by v první řadě mělo být, aby každý žák dosáhl svého osobního maxima a dokázal své znalosti a schopnosti v dané chvíli využít. K samostatnosti žáka a jeho motivaci pro celoživotní učení a vzdělávání se je potřebné sebehodnocení, vytvoření si vědomí o osobních hodnotách a mít pozitivní postoj ke svým reálným možnostem. (Vališová a Kasíková, 2007)

### 3.1.4 Kázeňské vedení třídy

Kázeň ve škole představuje, jak žáci dokážou zachovat společenská a školní pravidla, spolupracují s učitelem na vytýčených výukových cílech a vytváří pozitivní prostředí ve škole. Podílí se na celkovém pořádku a dodržování pravidel, kdy si učitel neustále ověřuje jejich srozumitelnost, důvod a význam jejich plnění. (Kalhous, 2002)

Kázeňské vedení třídy se týká vhodně použitých odměn a trestů. Při dobré realizaci může učitel tedy velmi efektivně působit na klima ve třídě a žáky motivovat, pomáhat s jejich socializací a též modifikovat jejich chování. Čapek (2010, s. 75-76) definuje: „odměna je

takové působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje pozitivní hodnocení a přináší vychovávanému radost a uspokojení některých jeho potřeb. Trest je takové působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje negativní hodnocení a přináší vychovávanému nelibost, frustraci nebo omezení některých jeho potřeb.“ Jestliže žák neplní své povinnosti a jeho chování je nevhodné, je nezbytné přistoupit k modifikaci chování, kdy se posiluje vhodné chování, a naopak oslabuje chování nevhodné. Učitel, který se snaží o vytvoření suportivního klimatu ve třídě, musí žáka jasně upozornit na danou chybu, kterou způsobil a vysvětlit její nevhodnost. V případě, že učitel takto učinil, žák by měl přijmout svůj trest jako logický a měl by si uvědomit důsledek svého chování. Ovšem pochvala působí na žáka daleko lépe než trest. Učitel by tedy měl podporovat každou žákovu snahu, i tu, za kterou zatím nejsou viděny žádné výsledky. Pozitivní působení a hodnocení učitelem posiluje chování, adaptaci a socializaci ve školní třídě. Žák mění postoj k předmětům i k učiteli, stává se více aktivním, zvyšuje se u něj motivace a sám sebe lépe hodnotí. Ovlivnění žákova postoje k sobě samému může vést k potvrzení, že učitel očekával dobré výsledky žáka. Takové působení se nazývá sebenaplnující se proroctví. (Čapek, 2010)

Problematika sebenaplnujícího proroctví se začala zkoumat především kvůli nečekaně dobrým výsledkům, jednalo se tedy o Pygmalion neboli Galatea efekt. Bohužel při pedagogické interakci může docházet i k negativnímu důsledku učitelova jednání se žáky, které se nazývá Golem efekt. (Mareš a Křivohlavý, 1995)

### 3.1.5 Vztahy mezi žáky ve třídě

Vztahy mezi žáky výrazně ovlivňují klima ve třídě. Především u starších žáků jsou to spolužáci, kteří jsou největší motivací pro příchod do školy. Snahou učitele je poznávat žáky jako jednotlivce, tak i existující vztahy mezi nimi. Díky tomu může učitel využívat tyto poznatky ve prospěch pozitivního pedagogického působení. Pro lepší znalost žáků mohou učiteli nápomoci prováděné zpětné vazby, různé aktivity a sociogramy. Sociometrie je účelný způsob, jak se o třídě dozvědět více. Nástrojem pro zjištění oblíbenosti a sociálních pozic ve školní třídě je dotazník SO-RA-D, jako další nástroje jsou používány testy B3 a B4. Ostatní způsoby, jak získat vědomosti o třídě, jsou např. analýzy školních prací, rozhovory se žáky, myšlenkové mapy. Jestliže žák, jakkoliv dává najevo své myšlenky, prožitky a názory, zároveň vypovídá o tom, jaké je ve třídě klima. Klima ve třídě je totiž o žákově vnímání, prožívání a emocích. (Čapek, 2010)

### 3.1.6 Participace žáků

Dle pedagogického slovníku (Průcha, Walterová a Mareš, 2003, s. 153) je participace žáků definována jako „charakteristika vyjadřující aktivní účast žáků v procesu výuky“. Bylo prokázáno, že existují rozdíly v participaci žáků v závislosti na stupni školy, klimatu ve třídě a vyučovacích stylech učitele.

Vidláková (2007) zmiňuje dvě schémata, jak lze participaci realizovat. První schéma je participace žáků podporována právě nimi. Orientuje se na podněty žáků, kterých se týkají záležitosti ze školního prostředí. Díky těmto podnětům se vytváří podmínky pro žákovu aktivní účast. Druhé a častější schéma je participace podporována dospělými, kde záměrem je nejprve vytvořit zastupitelské orgány společně se žáky a poté pracovat s jejich podněty. Obě tato schémata usilují o to, aby se žáci aktivně a více podíleli na školním životě.

Při naslouchání žákům je nezbytné se věnovat těmto aspektům:

- otázka obsahu – smysluplnost dané problematiky, která by se měla týkat klíčové funkce, tedy výuky;
- otázka rovnosti – neměly by se ozývat pouze některé hlasy žáků, ale všech účastníků;
- otázka adresáta – požadavky žáků směřovat ke všem učitelům, aby se hlasy dostaly k těm, kteří ve škole rozhodují;
- otázka iniciativy – podpora iniciativy žáků ze strany učitelů;
- otázka zpětné vazby – zda je zpětná vazba od učitele a jakou má podobu;
- otázka míry – hledání rovnováhy mezi tím, jak udržet hlasy žáků pod kontrolou a zároveň je neodradit;
- otázka interpretace – porozumění hlasu žáků. (Vidláková, 2007)

K nejčastějším názvům samospráv participace žáků na řízení školy v českých školách: studentská rada, školní parlament, školní senát nebo kolegium žákovské samosprávy. Školy, které mají školní parlamenty nebo jiné zastoupení žáků, mají většinou kladný účinek, ovšem za předpokladu vhodně zvolených postupů. Hlavní zásadou je dobrovolnost, kdy se každý žák rozhodne dle vlastního uvážení. (Čapek, 2010)

Od učitele se očekává, že bude své žáky podporovat v participaci na samosprávě třídy, jelikož se v mnoha situacích žáci nemohou dohodnout, např. na třídním výletu či volbě loga na absolventském tričku. Žáci by měli být vedeni ke korektnímu jednání, demokratickému



rozhodování, které může být podporováno různými aktivitami. Taktéž spoluúčast na vzdělávání pomocí volby činností je pro žáky motivující, jelikož mají možnost něco ovlivnit. Úkolem učitele, který má zájem se žáky spolupracovat na utváření obsahu vyučování, je povinnost dát každému žákovi možnost projevit se. A proto činitelé výchovně vzdělávacího procesu by vždy měli během i na začátku školního roku spolupracovat. Na začátku školního roku si žáci osvěžují školní řád a připomínají nebo si vytváří nová třídní pravidla, která jsou v souladu právě se školním řádem. Třídními pravidly je třeba se řídit a respektovat je, přičemž jsou prevencí před nevhodným chováním žáků. (Čapek, 2010)

Cangelosi (2009) doporučuje, aby třídních pravidel nebylo až příliš mnoho, neboť méně pravidel si žáci snadněji zapamatují a rovněž konkrétní pravidlo při menším počtu se bude jevit jako důležitější. Apelující na zdravý rozum žáků jsou funkční pravidla, která je vedou k přemýšlení o svém chování v hodině a soustředí se především na účelné chování.

### 3.1.7 Prostředí třídy

Prostředí třídy nebo školy je posledním aspektem ovlivňujícím klima. Úlohou učitele je vytvořit příjemné prostředí třídy, které budou žáci vnímat kladně. Příjemné prostředí ve školní třídě by mělo být podnětné, pedagogizující a učebny by měly být vybaveny nejen vhodnými pracovními pomůckami, ale i vkusným a funkčním vybavením. Na prvním stupni se jedná především o vyvěšení dětských prací, obrázků, které žáka nenásilně učí a týkají se aktuální probírané látky. Na druhém stupni se většinou učitelé výzdobami až tak nezaobírají, ovšem i tady by se mělo dbát na to, aby u žáků výzdoba vzbuzovala příjemný dojem. (Čapek, 2010)

Nejen vhodné prostředí se podílí na podpoře suportivního klimatu, ale také snaha o jeho interaktivnost. Ta může být vyjádřena v rovině vzdělávací, tedy pomocí pedagogizace, anebo umístěním různých prostředků, jako je např. schránka důvěry. Druhá rovina vede žáky, aby udržovali čistotu a pořádek v prostředí, kde se učí. Nazývá se hodnotová interaktivnost spočívající v tom, aby si žáci uvědomovali propojenost s prostředím, kterým jsou obklopeni a nutnost ho ochraňovat. (Čapek, 2010)

## 3.2 Spolutvůrci klimatu třídy

Mareš (2013) představuje aktéry klimatu třídy. Všichni žáci, kteří navštěvují danou třídu (třída jako celek), skupinky žáků ve třídě, žáci jako jednotlivci (vůdci, žáci výrazní i méně výrazní, a také ti žáci, kteří stojí mimo). Spolutvůrcem klimatu ve výuce se stává vyučující,

který žáky vyučuje konkrétnímu předmětu (učitelka-žena, učitel-muž), vždy se rovněž na podobě klimatu podílí i třídní učitel.

Klima školní třídy se vyznačuje těmito znaky:

- jistý názor na klima školní třídy mají všechny skupiny aktérů, čili je to skupinová, nikoli individuální záležitost
- je sociálně konstruované, nevzniká pouze osobní zkušeností jedinců (učitelů a žáků), ale také oboustranným debatováním žáků, navzájem mezi vyučujícími, mezi žáky a vyučujícími a mezi žáky a rodiči
- je sociálně sdílené; u účastníků klimatu – na základě osobních zkušeností i debatou s lidmi, kteří jsou stejného, či naopak rozdílného názoru – v myslích účastníků se podoba klimatu zpřesňuje; které názory spadají jen do jedné skupiny osob a ve kterých názorech se jedinec neztotožňuje s ostatními, které názory jsou společné většině účastníků (obrazně – jde o průnik množin)
- je ovlivňováno širším sociálním kontextem, v němž školní třída funguje: klimatem dané školy, lokálními zvláštnostmi, dle toho v jakých místech škola sídlí (vesnice, malé město, krajské město, velkoměsto) a také spádovou oblastí svých žáků

Klusák (1994) zjistil, že učitelé jsou si velmi dobře vědomi svého vlivu na třídní klima. Třídní učitel má velké možnosti, jak působit na klima třídy, ale nesmí být ve třídě v roli policisty, dozorce a soudce. Na klima se prostě musí jemně a citlivě, proto je vyhovující, upozaduje-li pedagog svou mocenskou roli a tam, kde je to vhodné a možné, ponechává aktivitu a iniciativu žákům. (Čapek, 2010)

### 3.2.1 Žák

Jedním z nejdůležitějších členů školní třídy je žák, který se podílí na její činnosti. Žák může být preferován svými spolužáky, učitelem, nebo naopak být jimi odmítán. Tento vztah má významný podíl na žákově postoji k práci ve škole, jeho chování, kooperaci a celkově spokojenosti v dané třídě. (Lašek, 2007)

Čapek (2010) uvádí mnohá měření, která nám ukazují, že žák je nejčastějším zdrojem výpovědi o různých kvalitách klimatu třídy a školy. Předpokládáme, že názor žáka jako konzumenta a tvůrce, respektive příjemce vzdělávání, je rozhodující. Každý, kdo měří a interpretuje klima, ať už je to výzkumník nebo učitel, by měl mít na paměti, že žáci jsou na jednu stranu vnímáni coby zdroj k zachycení školního klimatu, na druhé straně jsou členy školního a třídního společenství i spolutvůrci klimatu a ovlivňují tak dvojnásobně získané

výsledky vnímaného klimatu. Žákův vztah ke spolužákům a k učiteli se během jeho školního působení mění, stejně tak se mění i charakteristiky celých tříd v jednotlivých obdobích školní docházky.

**V předškolním a na začátku mladšího školního věku** si děti vytváří přechodná, hravá seskupení a nejsou ještě schopné si vytvořit stálou skupinu. Předškolní děti své emoce (smích, pláč, hluk, agrese, sympatie) projevují hromadným reagováním. Děti ještě nedospěly k vlastní sebereflexi a nevnímají druhé děti jako osobnosti, doznívá zde dětský egocentrismus. Ve skupině se postupně upevňují sociální emoce, motivační tendence, rozvíjí se sociálně poznávací dovednosti a schopnosti, roste schopnost autoregulace. Interpersonální vztahy se projevují v nadřazenosti a závislosti, řízením a organizováním starších dětí nad mladšími. Hlavní náplní všech činností v tomto věku je hra.

V období **mladší školní třídy** závisí vztahy mezi žáky a struktura třídy především na učiteli. Děti v 1. a 2. třídě ještě spontánně přijímají autoritu dospělého. Vztahy nadřazenosti a podřízenosti ve třídě ovlivňuje postoj učitele. Děti se seznamují s novými normami, pravidly a seznamují se tak se základními prvky skupinové struktury. Spolužáci, podle toho, jak plní normy a jak je hodnotí učitel, jsou ve třídě přijímáni nebo odmítáni. Osoba učitele je na začátku školní docházky tou nejdůležitější a vztah k němu je klíčový v oblasti školního života. Třída může žít za dobrého vedení bez vážnějšího konfliktu a v pohodové atmosféře s učitelem. Mezi osmi až deseti lety si žáci vytváří ve třídě sociální útvary, které jsou označovány jako party.

Ve **třídě v období puberty, středního školního věku** je již jiná situace. Sílí zde potřeba zachování pravidel a rovnocenného partnerství mezi vrstevníky. Žák je již schopen v tomto období upozornit na domnělá, či reálná přikročí, a, i proti mínění pedagoga, hájit svůj názor, i když v prvních letech jeho názor bezvýhradně akceptoval. V tomto období vznikají neformální, zájmové skupiny, hierarchie moci je pod kontrolou pravidel a postojů ostatních členů. Do vývoje kolektivu třídy se promítá individualizace růstu osobnosti, svéráznosti a svébytnosti každého žáka. Někteří žáci jsou již značně uvědomělí a zastávají pravidla a hodnoty dospělého, jiní zůstávají na úrovni dětské naivity. Třída již není tak soudržná jako neformální skupiny. Často se vytvářejí dvojice, party, skupinky, častěji než soudržná skupina, která drží při sobě. Kamarádi ani zájmy nejsou již celoživotní, ale představují důležitou část epizody života každého žáka.

Vrcholící vývoj třídy jako skupiny s prohlubujícími se odlišnostmi mezi třídami pozorujeme ve **třídě v postpubertálním období, starší školní věk**. Změny vyvolává rozvoj osobnosti žáka a jeho začleňování do společenského prostředí. Roste potřeba nezávislosti, autonomie

a sebeprosazení. Stále více se prohlubuje žákova emancipace. Zvyšuje se jeho kritičnost k okolnímu (i školnímu) světu a také se rozvíjí žákovo logické myšlení. Žák okamžitě poznává učitelovy nedostatky: odborné, týkající se řízení třídy, a dokonce i obecně lidské. (Čapek, 2010) Je hlubší jeho solidarita se třídou, jsou provázanější vztahy mezi žáky a zvyšuje se význam a vliv vrstevnické skupiny. Role, kterou pubescent získá ve vrstevnické skupině, má pro jeho identitu důležitý význam a udělá pro to mnohé. Žák v tomto věku odmítá podřízenou roli a neuznává formální nadřazenost učitelů. V mnoha případech je k nim kritický a přiznání jejich autoritativní pozice chápe jen v případě, že je sám přesvědčen o jejím zasloužení. Akceptace názorů a rozhodnutí učitelů není vždy schválena a často s nimi diskutuje. Nicméně cílem tohoto jednání není likvidace autority, ale snaha se stát taktéž autoritou. (Vágnerová, 2012) „Nesmíme se však domnívat, že v pubertě děti neuznávají vůbec žádnou autoritu a řád. Ve skutečnosti dítě má potřebu autority, touží po vzoru, po přimknutí k silné osobnosti. Klade však na autoritu vysoké nároky, má-li se jí podřít a citově se k ní přimknout. Pubescent se rád podřizuje pouze tomu, koho plně obdivuje (koho považuje za mocenského, velkého, úctyhodného či krásného). (Čapek, 2010, s. 21-22)

Dále Čapek (2010) píše, že ve **středoškolských třídách** plných adolescentů narážíme na téměř dospělé jedince. V této fázi života se mladí lidé nacházejí ve velmi specifické situaci. Jsou ještě sociálně nezralí a nezastávají všechny role dospělých. Nejsou již ani dětmi a nechtějí být za ně považováni, ale nejsou také ještě ani dospělými. Děti nechtějí již být, ale ve vztahu k dospělosti mají rozporuplný vztah. Do středu pozornosti kolektivu třídy se dostává morální a sociální vyspělost žáka, jeho osobnost a nezávislost. Hodnocení a pozici třídy ovlivňuje studentský slang, umělecké a politické názory, módní trendy „být in“. Třída jako skupina již dokáže být soudržnější, kritičtější v opozici k oficiálním, společensky upevňovaným postojům předešlých generací.

„Žáci jsou na jednu stranu vnímáni jako zdroj k zachycení školního klimatu, na druhé straně jsou členy třídního i školního společenství a také spoluvůrci klimatu a působí tak dvojnásobně na získané výsledky vnímaného klimatu. Osobnostní charakteristiky žáků mohou být sledovány jako individuální znaky, nebo jako kolektivní charakteristiky třídy.“ (Janke in Čapek, 2010, s. 23)

Dle Laška (2007) patří mezi determinanty klimatu třídy i samotná školní třída, její fungování jako celek, popřípadě zda existují a jaké jsou menší skupinky žáků. Školní třída představuje nejpočetnější zastoupený typ sociálního útvaru ve školní instituci. Jedná se o soubor žáků, který se především společně učí a je vyučován. (Hrabal, 2002)

Školní třída je pro žáky sekundární skupinou, poněvadž primární skupinou je rodina. Tvoří ji většinou žáci přibližně stejného věku, ovšem její složení bývá heterogenní. Žáci se často liší pohlavím, vývojovou úrovní, motivací a schopností učit se, hodnocením, osobními cíli, mimoškolními zájmy, sociálně-kulturním původem, ekonomickou úrovní rodiny a sociálními vztahy ve třídě. Sociální vztahy uvnitř třídy jsou přeměňovány v průběhu vývoje, kdy se začínají měnit zájmy žáků. Ze sociologického pohledu školní třída má charakter sociální sítě, kdy členové této sítě si utvářejí rozdílné vztahy ke svým spolužákům. Tyto vztahy se mění během dospívání žáků, přibývajícím věkem a sociálními zkušenostmi. (Mareš, 2013)

Vlastními vnitřními neboli skrytými sociálními normami disponuje každá školní třída, přičemž nebývají zcela stabilní a některé mohou být pozměněny kvůli měnící se situaci. S některými pravidly souhlasí jen část třídy a ostatní účastníci tato pravidla nerespektují a nedodržují, ovšem pro vnitřní život školní třídy jsou tyto normy velmi důležité. Sociální tlaky třídy se vztahují k postojům učení a celkovému prospěchu, ale jsou často diferencovány, dle skupiny. Každá skupina ovlivňuje postoj žáka odlišně, buď pozitivně, nebo negativně. (Mareš, 2013)

### 3.2.2 Učitel

Učitel se stává pro žáky především zprostředkovatelem nových informací a představuje autoritu ve školním prostředí. Jeho role při utváření klimatu ve třídě je ovšem velmi významná. Klima, které ve třídě učitel navodí, podstatně ovlivní motivaci a žákův postoj k učení. (Kyriacou in Průcha, 2009) Solomon (in Weiner, 2003) vyzdvihuje, že úlohou učitele je vytvořit takové prostředí, ve kterém se žáci budou cítit dobře. Učitel by se měl o své žáky zajímat, naslouchat jim a projednávat s nimi jejich nápady či zkušenosti.

V pracovních prostorách učitelů, tedy ve třídách a škole, vzniká specifická interakce a komunikace mezi nimi hlavními aktéry školního života, tj. žáci a učitelé. Specifičnost této interakce spočívá v tom, že je determinována požadavky na uskutečnění edukační funkce – to znamená, že všechno to, co se realizuje v interakci a komunikaci mezi hlavními aktéry, podléhá pravidlům vymezujícím chování učitelů a žáků. Vzhledem k ustanovení obecně závazných norem se nicméně projevuje individualita učitele, která je dána pohlavím, věkem, povahou, zkušenostmi, sebehodnocením a jinými osobnostními vlastnostmi. Tudíž každý učitel v interakci s žáky vytváří ve třídě specifické edukační klima. Proto je především dílem učitele edukační klima, na kterém se z menší části podílí i žáci. Pregnantním ukazatelem pro zjištění kvality konkrétního vyučujícího je, jaké klima v jeho třídách existuje. (Průcha, 2002)

Vyučovací styl učitele je jedním z hlavních faktorů, který ovlivňuje klima ve školní třídě. Mezi nejznámější typologii vyučovacích stylů patří dělení vycházející z přístupu K. Lewina. Dělí vedení jakékoliv skupiny na autokratické, liberální a demokratické. Autokratické vedení je charakterizováno jako pevně vedoucí pozice učitele. Za nedostatečné plnění úkolů učitel spíše trestá a přikazuje, chvála se téměř neobjevuje. Komunikace probíhá zejména ze stran učitele a žák nemá téměř žádný prostor. Toto vedení vede k soutěživosti a zvyšuje se napětí mezi členy skupiny. Druhým vedením je liberální, vyznačující se velmi nízkou direktivitou. Vyučující žáky příliš nevede a v případě zadaných úkolů není provedena jejich kontrola. Žáci jsou více samostatní, ale kvůli nedostatečné organizaci ze strany učitele vzniká ve třídě zmatek. Posledním, a u žáků nejoblíbenějším stylem je demokratické vedení neboli sociálně integrační vedení. Jedná se o kombinaci předchozích dvou stylů, kdy učitel uděluje v menší míře příkazy, než je u autokratického vedení a nechává žákům prostor pro vlastní iniciativu. Učitel přistupuje k žákům individuálně, dává jim na výběr z více možností a snaží s nimi společně řešit problémy. (Čáp a Mareš, 2007)

Dle Hrabala (2002) skupiny, které jsou vedené demokratickým stylem, docílí podobných prospěchových výsledků jako ve skupině s autokratickým vedením, ovšem ve třídě s demokratickým vedením panují pozitivnější vztahy mezi jednotlivými členy skupiny. Nicméně Čáp a Mareš (2007) zmiňují, že žádný učitel nemá jeden vyhraněný vyučovací styl, ale různou kombinaci stylů.

### 3.2.3 Rodiče

Rodiče se nedají považovat za přímé tvůrce klimatu ve třídě, ale obvykle do něho velmi zasahují. Často školu pozorují a dozorují, vznášejí své připomínky a názory. Jejich požadavky bývají velmi často oprávněné. Petlák (2006) uvádí, že především rodiče chtějí a očekávají:

- rovné zacházení, aby neměly děti pocit křivdy a pocit, že jsou učitelovi nesympatické;
- aby bylo jejich dítě ve škole podporované ve vzdělávání;
- učitelovu pomoc a vstřícnost v případě řešení problémů chování nebo studijních výsledků žáka;
- individuální a zodpovědný postoj k jejich dítěti;
- učitelovo zodpovědné a objektivní hodnocení žáka a ochotu vysvětlit důvody učitelova přístupu k žákovi;
- odpovídající kvalifikovanost a využití didaktických a ostatních dovedností učitele;

- důraz učitele na didaktické aspekty výuky i jeho emoční stránku;
- zájem i o neformální spolupráci s rodiči.

Pro pedagogy je dobrá zpráva, když rodič prokazuje zájem a svému dítěti pomáhá. Ovšem rodič může ovlivňovat klima třídy přes své dítě také negativními způsoby:

- přehnané ambice rodičů mohou vést k přetížení dítěte např. přemrštěným důrazem na přípravu, úkoly a jejich dokonalé plnění;
- rodiče se mohou před dítětem nevhodně vyjadřovat o učiteli či škole, kam dítě chodí
- rodiče přenáší nepodložené obavy na děti, nebo strach ze školy;
- rodiče se starají o oblékání, vybavení a výstroj dítěte, kterou ostatní děti velmi rády hodnotí, a to jak pozitivně, tak i negativně;
- rodiče ovlivňují nepřímo vztahy ve třídě. Dítě si často neví rady se vztahy a zejména na prvním stupni se svěřují rodičům, ti svou špatnou intervencí mohou žákovy vztahy nebo jejich vnímání zhoršit;
- rodinné problémy nepochybně vedou ke zhoršení prospěchu, nezájmu a snížení angažovanosti ve škole.

Obecně však rodiče školu respektují, také odbornost učitelů a spoustu věcí ponechávají na řešení škole. Mají jen velmi mírné připomínky, které bývají často velmi rozumné. (Čapek, 2010)

Čapek (2010) dále radí, jak získat rodiče ke spolupráci:

- **Profesionalita** učitele se projevuje také v míře zapojování rodičů do života třídy, přičemž je iniciativa na něm. Vysvětlí rodičům možnosti zapojení do výuky a neformálních aktivit, ujasní pravidla, práva a povinnosti rodičů.
- **Vhodná komunikace s rodičem** by měla být vedena oboustrannou snahou o dobro pro dítě, snahou o spolupráci. Informace by měly proudit oběma směry plynule, nikoliv pouze čtyřikrát do roka při třídní schůzce.
- **Optimismus a pozitivní postoj** - s dobrou mírou a optimisticky vést rozhovory s rodiči, dávat najevo pozitivní vztah k žákovi, mít spolu s rodiči radost z jeho úspěchů. Učitel na rodiče netlačí a nespěchá, třeba i poněkud neformální postoj může pomoci rodičům vypovědět o problémech, které má doma jejich dítě. Učitel může pak konkrétně naznačit, co by mohlo dítěti při přípravě pomoci a na co by se rodiče mohli zaměřit.

- **Vstřícnost** - učitel je člověk, kterému jde o spolupráci s rodiči. K tomu je zapotřebí mít pochopení pro individuální rodinné problémy, nabídnout pomoc v případě studijních problémů žáka, být s rodiči v kontaktu a předávat aktuální informace např. o kázeňských přestupcích žáka a podílení se rodičů na jejich řešení.

### 3.3 Diagnostika klimatu třídy

Pro zkvalitňování kterékoliv lidské činnosti je prvním krokem zjistit aktuální stav. Ovšem pro výuku je velmi těžké najít vhodně měřitelné indikátory, jelikož je charakteristická svou mnohohvrstevností a složitostí probíhajících procesů. V případě nalezení a změření je obtížné najít určitou hodnotu, která by vypovídala o spolehlivých výsledcích kvality práce. Neznamena to tedy rezignovat, ale být si vědom, jaká jsou omezení měření a co dané výsledky opravdu ukazují. (Čapek, 2010)

Průcha (2005) zmiňuje, že existují dvě cesty, jak můžeme měřit.

- Zaměření se na co největší objektivitu pomocí nejpřesnějšího nástroje, kterým se snažíme zjistit daný stav. Avšak do dění a současného stavu co nejméně zasahujeme a ovlivňujeme. Jako příklad můžeme uvést např. kamerové záznamy či měření vzdělávacích výstupů.
- Sběr subjektivních výpovědí hlavních aktérů (učitelé, žáci a rodiče), kteří představují své dojmy, přání a hodnocení. Příkladem jsou dotazníky, rozhovory a další techniky.

#### 3.3.1 Současné přístupy ke zkoumání klimatu

Mareš (1998) ve své přehledové studii uvádí různé přístupy k měření klimatu ve třídě.

Sociometrický přístup, ve kterém je předmětem studia školní třída, jakožto sociální skupina, nikoliv učitel. Výzkumníka zde zajímá hierarchie, organizace, vývoj vztahů ve třídě a vliv těchto vztahů na žáka. Pro zjišťování zmíněných vztahů se používá metoda sociometricko-ratingový dotazník (SO-RA-D).

Organizačně-sociologický přístup se soustřeďuje na školní třídu, jako organizační jednotku a učitele, který je řídicím pracovníkem. Pozornost je věnována týmové práci a redukci nejistoty u žáků při plnění zadaných úkolů. Diagnostickou metodou je standardizované pozorování, které sleduje průběh pedagogické interakce.

Interakční přístup, ve kterém je objektem studia žák i učitel, přičemž badatele zajímá interakce mezi hlavními aktéry v průběhu vyučovací hodiny. V tomto přístupu je více



diagnostických metod, např. standardizované pozorování, počítačové metody a metody interakční analýzy.

V pedagogicko-psychologickém přístupu je objektem výzkumu školní třída a učitel, ve kterém výzkumníka zajímá spolupráce ve třídě a kooperativní učení v menších skupinkách. Jako diagnostická metoda se používá např. posuzovací škála Classroom Life Instrument (CLI).

Školně-etnografický přístup, ve kterém jsou předmětem studia učitelé, žáci a také celý přirozený život školy. Badatele zajímá, jak funguje klima ve škole, jak ho aktéři vnímají, hodnotí a popisují. Zjišťuje se pomocí zúčastněného pozorování ve škole, kde badatel může pobývat až několik měsíců či roků.

Vývojově-psychologický přístup věnuje pozornost žákovi jako osobnosti a školní třídě, v níž se má osobnost žáka rozvíjet. Badatel se zabývá ontogenezí žáků, především v období mezi 5. a 8. ročníkem školní docházky. V tomto přístupu se užívají různorodé diagnostické metody.

Sociálně-psychologický a enviromentalistický přístup, kde objektem studia je školní třída. Ta je chápána jako prostředí, ve kterém se žáci vyučují a působí. Výzkumníka zajímá kvalita klimatu a jeho složky, ale také hodnocení aktuální podoby a přání aktérů, jaké by mělo klima být. Jako diagnostické metody se používá posuzovací škály, které vyplňují sami aktéři.

### 3.3.2 Metody zkoumání klimatu

Z výše uvedených přístupů si může výzkumník vybrat metody, které mu umožní klima ve třídě poznat. V diagnostice klimatu třídy převládá kvantitativní přístup, který „staví na strukturovaném dotazování, které probíhá za standardizovaných podmínek. Obvykle se jedná o dotazníková šetření, ať už je dotazník zadáván „papírovou formou“, nebo je k dispozici elektronická verze prostřednictvím internetu“. (Mareš, 2013, s. 594) Ovšem při zkoumání klimatu třídy se nejprve uplatňovalo pozorování, tedy kvalitativní přístup. V 50. a 60. letech 20. století se vytvořily nástroje pro analýzu a záznam komunikačních a interakčních aktivit, ke kterým dochází ve třídě během vyučování. Používaným nástrojem bylo strukturované pozorování, což poskytovalo detailní obraz o struktuře, četnosti a náplni komunikačních aktů. (Průcha, 2002)

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

Dotazník My Class Inventory byl vytvořen roku 1986 pro zkoumání klimatu třídy na základní škole, jehož autory jsou B. J. Fraser a D. L. Fisher. Metoda se skládá z aktuální formy, zjišťující současné klima ve třídě a preferované, kterým zjišťujeme přání žáků, vztahující se ke klimatu ve třídě. Zahrnuje 25 položek, prostřednictvím kterých je zkoumána spokojenost žáka ve třídě, třenic ve třídě, soutěživost ve třídě, obtížnost učení a soudržnost třídy. Každý respondent vyplňuje dotazník zcela sám a je umožněna pouze jedna ze dvou možných odpovědí (ano-ne). Vyhodnocení probíhá prostřednictvím získaných bodů za každou odpověď.

**Měření klimatu 8. a 9. tříd základní školy a středních škol – Dotazník CES**

Mezi nejvyužívanější dotazníky, zjišťující klima ve třídě, patří dotazník Classroom Environment Scale vytvořený Trickettem a Moosem v 70. letech. Podrobněji je dotazník popsán v kapitole 3.5 Výzkumný nástroj.

**Dotazník komunikačního klimatu třídy – CCQ**

Dotazník je určen pro měření komunikačního klimatu vytvořený učitelem na střední a vysoké škole. V roce 1983 americký autor Lawrence B. Rosenfeld vytvořil tento nástroj, který vycházel z modelu komunikačního klimatu J. Gibba. Dotazník obsahuje 17 tvrzení charakterizující suportivní a defenzivní klima. Respondent odpovídá pomocí pětipoložkové škály Likertova typu od silně souhlasím a po silně nesouhlasím. (Lašek, 2007)

Mezi české autory zabývající se klimatem ve třídě patří Lašek, který vytvořil dotazník KLIT. Tato metoda se snaží postihnout tři prvky školního klimatu: suportivní klima, motivaci k negativnímu školnímu výkonu a stupeň sebeprosazení žáků. Dalšími autory jsou J. Mareš a S. Ježek, kteří vytvořili manuál Klima školní třídy, jehož součástí je i dotazník pro žáky. Dotazník obsahuje sedm povinných oblastí: vztahy mezi spolužáky a jejich spoluprací, vnímanou oporu žáků od vyučujícího, rovný přístup učitele k žákům, přenos naučeného mezi školou a rodinou, preferenci soutěžení ze strany žáků a dění o přestávkách. V dotazníku jsou obsaženy i čtyři nepovinné oblasti zaměřené na zkoumání možnosti žáků během výuky diskutovat, iniciativy žáků, snahu učit se a zalíbit se okolí. (Holeček, 2014)

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Tématem této diplomové práce je třídní učitel jakožto spoluvůrce klimatu ve třídě. Zásadní úlohou učitele je utvářet třídní klima, což potvrdil Klusák (1994), který zjistil, že si učitelé uvědomují svůj vliv na klima ve třídě. Proto by se měla věnovat mimořádná pozornost třídnímu učitelu, který by měl svou třídu dostatečně znát, jak celek, tak i jednotlivce. Tento pedagog by měl vědět, jak komunikovat a podporovat žáky v jejich rozvoji, být pro ně vzorem a žáci by měli vnímat svého učitele jako oporu.

Vztah mezi učitelem a žákem zaznamenávají mnohé výzkumy, jako klíčový faktor pro všechny účastníky. Dle Everstona a Weinsteina (2006) je základem účinného řízení školní třídy považován pozitivní vztah mezi pedagogem a žáky.

Krátká (2006) zmiňuje, že důležitou koordinační a integrační osobou ve školním prostředí je právě třídní učitel, který disponuje možným ovlivňováním společenského, fyzického a psychického vývoje jednotlivce, ale také celé školní třídy. Dle výzkumu Krátké přikládají žáci relativně vysoký význam funkci třídního učitele, ovšem kvalita výuky a spravedlnost třídního učitele není považována za nejdůležitější vlastnosti, kterými by měl třídní učitel disponovat. Za zásadní zde považují charakteristiku vztahu třídního učitele se žákem a také se respondenti přiklánějí k názoru, aby byl třídní učitel přátelský a vytvářel pozitivní atmosféru ve třídě. Z Laškova (2001) výzkumu taktéž vyplývá, že na školním i třídním dění se převážně podílí pedagog, přičemž uvádí klíčové aspekty, mezi které patří učitelův přístup, styl jeho výuky a způsob, jakým klima formuje.

Klima ve třídě a vliv učitele na něj bude objektivnější ověřovat na vzorku žáků školy, jelikož subjektivní hodnocení učitelů v mnoha případech vedlo ke zkreslení reálné skutečnosti, které se nazývá pedagogickým romantismem. (Čapek, 2010) Dle Krajčové (2011) pubescenti vykazují k pedagogům kritický postoj, přičemž jejich hodnocení vůči učitelům je často nekompromisní. Pro uznání učitelovy autority v tomto věku je podstatné chování učitele, zároveň žáci požadují rovný přístup, spravedlnost a porozumění v prostředí třídy. (Vágnerová, 2012) Proto se budeme zaměřovat na žáky 8. a 9. tříd základní školy, kteří svého třídního učitele dobře znají, vědí, jak se chová v určitých situacích a mají s ním vybudovaný specifický vztah.

## 4.1 Cíle výzkumu

Hlavním výzkumným cílem naší diplomové práce je zjistit vliv třídního učitele na klima ve školní třídě. Dílčími cíli je poté zjistit aktuální klima ve školní třídě a dále odhalit, jaká je interakce mezi třídním učitelem a žáky ve třídě. Ze zjištěných dat budeme následovně zkoumat souvislost mezi hodnocením třídního učitele žáky a aktuální klimatem ve školní třídě.

## 4.2 Výzkumné otázky a hypotézy

Na základě výše uvedených cílů výzkumu jsme si stanovili tyto výzkumné otázky a následně hypotézy:

### Hlavní výzkumná otázka:

Jaký je vliv třídního učitele na klima ve školní třídě?

### Dílčí výzkumné otázky:

1. Jaké je aktuální klima ve školní třídě?
2. Jaká je interakce mezi třídním učitelem a žáky ve školní třídě?
3. Existuje souvislost mezi hodnocením třídního učitele žáky a aktuálním klimatem ve školní třídě?

**H1:** Předpokládáme, že existuje souvislost mezi hodnocením třídního učitele žáky a aktuálním klimatem ve školní třídě.

## 4.3 Druh výzkumu

Vzhledem k výše uvedeným cílům jsme volili kvantitativně orientovaný výzkum. Dotazníky a posuzovací škály, které jsou určené především pro žáky, kteří dokážou ohodnotit klima, ale i práci učitelů ve třídě. Pro aktéra, který se nepodílí na klimatu, může být velmi obtížné hodnotit probíhající dění ve školní třídě. (Lašek, 2001)

## 4.4 Výzkumný soubor

Základní soubor tvoří žáci 8. a 9. tříd na základní škole. V České republice ve školním roce 2020/2021 navštěvuje 8. třídu celkem 93 041 žáků a 9. třídu 83 640 žáků. (MŠMT, 2020) Pro výběrový soubor byli vybráni žáci těchto ročníků z Jihomoravského a Zlínského kraje.

Školy, které se účastnily výzkumu, byly vybrány na základě dostupného výběru. Výsledky výzkumu se tedy nebudou moci zobecnit na celou populaci, ovšem závěry z tohoto šetření se mohou použít jako doporučení pro vybrané základní školy.

V měsíci leden 2021 jsme rozeslali e-maily ředitelům základních škol, ve kterých byli požádáni o spolupráci. Po jejich rozhodnutí byly dotazníky následně rozeslány ředitelům prostřednictvím internetové stránky Survio.cz. Výzkumný vzorek je zastoupen školami různého typu – venkovské i městské. Výzkumu se účastnilo 6 základních škol a celkový počet respondentů činil 208 žáků druhého stupně základních škol.

Pohlaví	Počet respondentů
Dívka	121
Chlapec	87

Tabulka 1 – Pohlaví (vlastní výzkum, 2021)

Ročník	Počet respondentů
8. třída	107
9. třída	101

Tabulka 2 – Ročník (vlastní výzkum, 2021)

#### 4.5 Výzkumný nástroj

Vzhledem ke kvantitativně orientovanému výzkumu jsme zvolili techniku dotazníkového šetření. Pro vybranou cílovou skupinu (8. a 9. třída) jsou dotazníkové metody vhodné a běžně používané. Dle mnoha autorů (Mareš, Ježek, Lašek), kteří se zabývají klimatem třídy, zaznamenávají měření jako poměrně složitou záležitost, proto volíme pro zjištění klimatu ve třídě standardizovaný dotazník. Taková technika pojímá spolehlivé vlastnosti dobrého dotazníku, mezi které patří validita a reliabilita, proto by výsledné hodnoty měly být co nejpřesnější. (Chráška, 2007)

Pro zjištění aktuálního klimatu ve třídě jsme vybrali Dotazník CES (Classroom Environment Scale) vytvořený Trickettem a Moosem v USA v roce 1973. Ovšem tento dotazník byl přepracován, vzhledem k vysokému počtu položek (242 otázek), roku 1986 autory: B. J.

Fraser a D. L. Fisher v Austrálii. Dotazník umožňuje změřit aktuální (současný stav třídy), ale i preferovanou (přání a obraz žádoucího stavu) formu. Aktuální a preferovaná forma zkoumá klima pomocí 24 položek, které jsou rozděleny do několika oblastí. Nástroj je určen pro žáky 7. – 9. tříd na základní škole a 1. – 4. ročníků středních škol. Žáci zde volí z odpovědí ANO – NE, přičemž některé otázky jsou inverzní. Vyhodnocování dotazníku probíhá pomocí získávání bodů. Žák získá za každou odpověď ANO 3 body a za NE 1 bod. U vyhodnocování inverzních otázek respondent získá za ANO 1 bod a za NE 3 body. Za nevyplněné či chybně vyplněné odpovědi jsou žákům připsány 2 body. Za každou oblast může žák dosáhnout maximálně 12 bodů, minimálně 4 bodů a střed je 8 bodů. Přibližná doba vyplňování je 20 minut.

Název oblastí	Čísla otázek
Angažovanost žáka, jeho zaujetí školní prací	1., 7., 13., 19.
Vztahy mezi žáky ve třídě	2., 8., 14., 20.
Učitelova pomoc a podpora	3., 9., 15., 21.
Orientace žáků na úkoly	4., 10., 16., 22.
Pořádek a organizovanost	5., 11., 17., 23.
Jasnost pravidel	6., 12., 18., 24.

Tabulka 3 – Oblasti v dotazníku CES (vlastní výzkum, 2021)

Záměrem diplomové práce je nejen zjistit aktuální klima ve třídě, ale také zjistit, jaká je interakce mezi třídním učitelem a žáky. Pro zprostředkování výsledků jsme volili opět dotazníkové šetření, přičemž se jedná o nestandardizovaný dotazník. Většina položek je převzata z disertační práce Činnosti třídního učitele v současných podmínkách českého školství od Mgr. Jany Krátké Ph.D. (2007). Dotazník se skládá z uzavřených otázek a posuzovacích škál. Nejprve jsou v dotazníku obsaženy identifikační otázky na pohlaví a třídu. Dále položky č. 1. – 3. se zaměřují na četnost jednání žáků s třídním učitelem. Následně jsme dotazník doplnili o jednu uzavřenou otázku č. 4, ve které se ptáme, v jakých hodinách se věnují třídní problematice. V poslední části dotazníku se ptáme položkami

č. 5. – 6. Likertovy škály na četnost a charakteristiku problémů s třídním učitelem a na vlastnosti a pracovní činnosti učitele, kterých si žáci na svém učiteli cení.

Název oblastí	Číslo otázek
Četnost jednání žáků s třídním učitelem	1., 2., 3.
Realizace třídnických hodin	4.
Frekvence edukačních otázek	5.
Zdravotní aspekty třídního učitele	6.

Tabulka 4 – Oblasti v dotazníku třídní učitel (vlastní výzkum, 2021)

#### 4.6 Způsob zpracování dat

Získaná data budou zaznamenávána do tabulky v programu Microsoft Excel, jejich vyhodnocování se bude provádět prostřednictvím programu Statistica 13.

V rámci výzkumné otázky č. 1 budeme zjišťovat aktuální klima ve školní třídě. Tuto výzkumnou otázku jsme si rozdělili do několika oblastí: angažovanost žáka, jeho zaujetí školní prací, vztahy mezi žáky ve třídě, učitelova pomoc a podpora, orientace žáků na úkoly, pořádek a organizovanost a jasnost pravidel. Hodnoty z jednotlivých oblastí budou vyhodnocovány pomocí průměrné hodnoty a mediánu. Zjištěné průměrné hodnoty jednotlivých oblastí se dále musí s něčím porovnat. Lašek (2007) uvádí pásmo běžných hodnot, ze kterého lze vyvodit, že dosažení vyšších hodnot ve všech sledovaných oblastí v dotazníku, můžeme hovořit o příznivém klimatu školní třídy. V případě nižších hodnot se jedná o klima méně příznivé až nepříznivé.

Za účelem zjištění výzkumné otázky č. 2, interakce mezi třídním učitelem a žáky ve školní třídě, jsme rozčlenili otázku do oblastí: četnost jednání žáků s třídním učitelem, realizace třídnických hodin, frekvence edukačních otázek a zdravotní aspekty třídního učitele. Oblasti četnost jednání žáků s třídním učitelem a realizace třídnických hodin budou vyhodnocovány prostřednictvím relativní četnosti. Pro výše zmíněné oblasti jsme zvolili popisnou statistiku.

Výzkumnou otázkou č. 3 budeme zjišťovat, zda existuje souvislost mezi hodnocením třídního učitele žáky a aktuálním klimatem ve školní třídě. Proto za účelem testování hypotézy bude použit Pearsonův koeficient korelace. „Pearsonův koeficient korelace může



nabývat hodnot z intervalu od -1 do +1. Hodnota 0 vypovídá o statistické nezávislosti obou proměnných, hodnota +1 (respektive -1) vypovídá o naprosté (funkční) závislosti proměnných. Čím více se vypočítaná hodnota koeficientu korelace blíží hodnotě 1 (nebo -1), tím těsnější je vztah mezi proměnnými (jevy), které srovnáváme. (Chráška, 2016, s. 108)

## 5 VÝSLEDKY

V této části se zaměříme na vyhodnocování výsledků dat, které jsme získali prostřednictvím dotazníkového šetření.

### 5.1 Aktuální klima ve třídách

V praktické části jsme již uvedli, že jsme pro zjištění výzkumné otázky č.1 využili evaluačního nástroje – dotazník Classroom Environment Scale (CES), aktuální formu. V rámci získaných dat, tak kromě aktuálního klimatu třídy, můžeme vyhodnotit také jednotlivé oblasti:

1. Angažovanost žáka, jeho zaujetí školní prací
2. Vztahy mezi žáky ve třídě
3. Učitelova pomoc a podpora
4. Orientace žáků na úkoly
5. Pořádek a organizovanost
6. Jasnost pravidel

#### 1. oblast: Angažovanost žáka, jeho zaujetí školní prací

Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Pásmo běžných hodnot	Medián
7,44	2,38	4,52-8,06	8

Tabulka 5 – Výsledky z oblasti: Angažovanost žáka, jeho zaujetí školní prací (vlastní výzkum, 2021)

V tabulce č. 5 můžeme vidět, že žáci základních škol vykazují **průměrnou** (ve vztahu k dosažitelným 8 bodům, které tvoří střed neboli dosažený průměr) **angažovanost ke své práci i vnímání spolužákovi angažovanosti do školní práce**. V dotazníku jsme se ptali, na tuto oblast čtyřmi otázkami. **Žáci vyváženě odpověděli, že do každé činnosti ve škole vkládají hodně energie**. Znepokojující je ovšem odpověď, která zaznamenala, že **56,3% žáků při hodině rádo sní s otevřenými očima a 78,4% žáků čeká na zvonění, až skončí hodina**. A také pouze **56,7% žáků se přiklání k tomu, že většina spolužáků dává skutečně pozor, co třídní učitel říká**.

## 2. Vztahy mezi žáky ve třídě

Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Pásmo běžných hodnot	Medián
9,83	2,20	7,31-11,49	10

Tabulka 6 – Výsledky z oblasti: Vztahy mezi žáky ve třídě (vlastní výzkum, 2021)

V tabulce č. 6 můžeme vidět, že žáci základních škol v oblasti vztahů **pocitují spíše pozitivní vazby ve třídě**. V dotazníku jsme se ptali následujícími otázkami: **zda žáci jsou mezi sebou rádi v kontaktu**, s tímto tvrzením souhlasilo **77,9% žáků**. Dalším pozitivnějším zjištěním tj. **62,6%** je, že **žáci mají chuť se jeden s druhým blíže seznamovat**. Dalším kladným zjištěním je, že **86,5% žáků** se přiklání k tvrzení, že **mezi žáky ve třídě byla uzavřena řada přátelství**. Poslední otázkou v této oblasti jsme se ptali, **zda se třída často nadchne nějakým nápadem či projektem**, kdy **64,4% žáků** souhlasilo.

## 3. Učitelova pomoc a podpora

Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Pásmo běžných hodnot	Medián
9,7	2,31	5,74-11,04	10

Tabulka 7 – Výsledky z oblasti: Učitelova pomoc a podpora (vlastní výzkum, 2021)

V tabulce č. 7 můžeme vidět, že žáci základních škol **vnímají kladně učitelovu pomoc a podporu**. V dotazníku jsme se ptali na tuto oblast čtyřmi otázkami. **73,6% žáků** se přiklání k odpovědi, že **třídní učitel stráví více času povídáním se žáky** a **76% žáků** vnímá, že **třídní učitel se opravdu o své žáky zajímá**. Zajímavým zjištěním je že **polovina žáků** se přiklání k tvrzení, že **třídní učitel je více přítelem než autoritou** a **druhá polovina naopak**. Uspokojivým zjištěním je, že **83,7% žáků** tvrdí o svém **třídním učiteli, že dovede vystoupit z role učitele, když má pomoci žákům**.

#### 4. Orientace žáků na úkoly

Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Pásmo běžných hodnot	Medián
8,82	2,22	6,52-10,8	8

Tabulka 8 – Výsledky z oblasti: Orientace žáků na úkoly (vlastní výzkum, 2021)

Tabulka č. 8 nám ukazuje **průměrnou orientaci žáků na úkoly**. Na tuto oblast jsme se ptali otázkou, zda **žáci ve třídě stráví více času diskutováním o mimoškolních aktivitách než diskusemi o věcech, vztahující se ke školní práci**. S tímto tvrzením souhlasilo pouze **54,3% žáků**. Třídy se ukazují jako pracovitě, jelikož **71,6% žáků** odpovědělo, že **v jejich třídě je důležité udělat kus práce** a také **74,5% žáků** se přiklání k tvrzení, že **v jejich třídě se musí vynakládat určité úsilí k práci**. **58,2% žáků** vnímá třídu spíše jako **společenské prostředí než místo pro učení se něčemu**.

#### 5. Pořádek a organizovanost

Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Pásmo běžných hodnot	Medián
7,5	1,86	5,33-8,67	8

Tabulka 9 – Výsledky z oblasti: Pořádek a organizovanost (vlastní výzkum, 2021)

V tabulce č. 9 můžeme vidět **průměrný pohled žáků na pořádek a organizovanost ve třídě**. Z následujících čtyř otázek z dotazníku vyplývá, že pouze **54,3% žáků** vnímá svou třídu jako **velmi dobře organizovanou**. Většina žáků tj. **82,2% nesouhlasí** s tvrzením, že **žáci ve třídě jsou téměř stále potichu** a **83,2% žáků** tvrdí, že **jejich třída je velmi často hlučná**. Ovšem pozitivním zjištěním je, že **žáci ve třídě se nemohou poflakovat, flinkat**. S touto odpovědí souhlasilo **86,1% žáků**.

## 6. Jasnost pravidel

Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Pásmo běžných hodnot	Medián
10,74	1,78	6,16-10,94	12

Tabulka 10 – Výsledky z oblasti: Jasnost pravidel (vlastní výzkum, 2021)

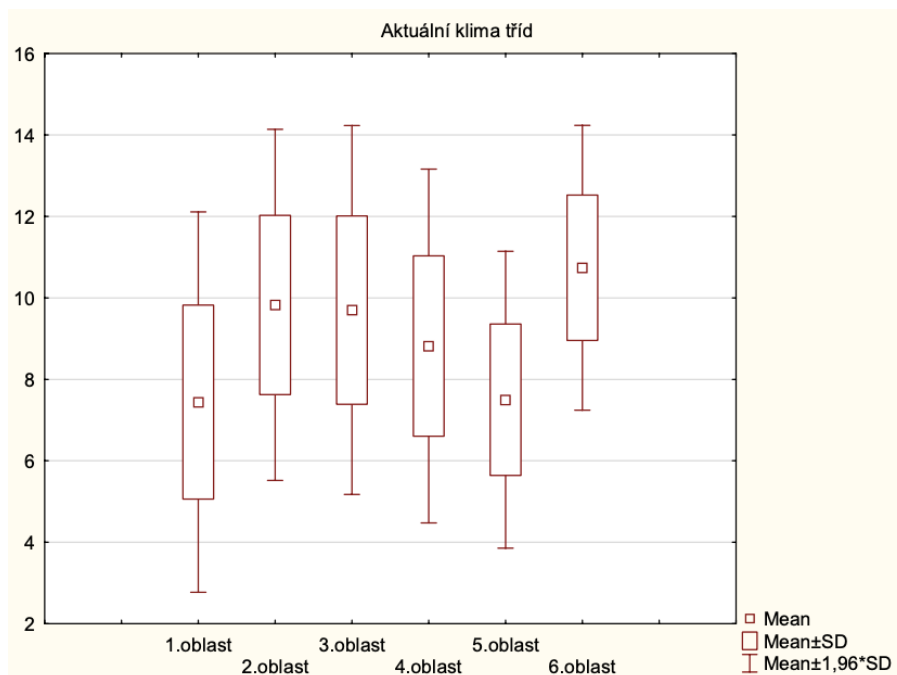
Tabulka č. 10 nám ukazuje **nad průměr prožívané jasnosti pravidel u žáků**. Z otázek v dotazníku vztahující se k této oblasti plyne, že **81,3% žáků hodnotí pravidla, která mají žáci dodržovat v hodině, při zkoušení, písemkách jako srozumitelná**. Ve třídách se **málokdy mění pravidla**, s tím souhlasí **78,4% žáků**. **86,1% žáků** ví, že **třídní učitel vysvětlí, co se stane, když žáci poruší pravidla** a **91,3% žáků** je obeznámeno s **pravidly v hodině třídního učitele**.

### Aktuální klima tříd

Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Medián
9,01	1,34	9,26

Tabulka 11 – Výsledky aktuálního klimatu tříd (vlastní výzkum, 2021)

Po zjištění hodnot z výše zmíněných oblastí jsme vyhodnotili celkové aktuální klima ve třídách. Z tabulky č. 11 plyne, že výsledné **aktuální klima ve třídách je mírně nad průměrné**. V následujících grafu č. 1 můžeme vidět rozmístění oblastí aktuálního klimatu ve třídách.



Graf 1 – Výsledky aktuálního klimatu tříd (vlastní výzkum, 2021)

## 5.2 Interakce třídního učitele a žáků

Pro zjištění výzkumné otázky č. 2 jsme využili evaluačního nástroje z disertační práce na téma Činnosti třídního učitele v současných podmínkách českého školství. (Krátká, 2007) Dotazník jsme si rozdělili do několika oblastí, podle kterých budeme následně vyhodnocovat. Jednotlivé oblasti:

1. Četnost jednání žáků s třídním učitelem
2. Realizace třídnických hodin
3. Frekvence edukačních otázek
4. Zdravotní aspekty třídního učitele

### 1. Četnost jednání žáků s třídním učitelem

Možnosti odpovědí	Jak často jste v posledním pololetí jednal(a) s třídním učitelem o záležitostech třídy?	Jak často jste v posledním pololetí jednal(a) s třídním učitelem o osobních záležitostech?
Ani jednou	4,8%	53,8%
1x	17,8%	21,2%

<b>2x</b>	18,8%	11,5%
<b>3x-4x</b>	33,7%	10,6%
<b>5x a vícekrát</b>	25%	2,9%

Tabulka 12 – Výsledky z oblasti: Význam funkce třídního učitele (vlastní výzkum, 2021)

Tabulka č. 12 nám ukazuje, že nejvíce žáků, tj. **33,7% jednalo 3x-4x s třídním učitelem o záležitostech třídy** a pouze **4,8% žáků nejednalo s třídním učitelem o záležitostech třídy ani jednou**. Znepokojivým zjištěním je odpověď žáků na otázku, **jak často v posledním pololetí jednali s třídním učitelem o osobních záležitostech**, kdy polovina dotazovaných, tj. **53,8%** odpověděla, že **ani jednou**. Ovšem, zda žáci či třídní učitelé měli důvod jednat o osobních záležitostech žáka. Jen **malý počet žáků jednalo s třídním učitelem 3x a vícekrát**.

<b>Možnosti odpovědí</b>	<b>Potřeboval(a) byste častěji osobní setkání s třídním učitelem?</b>
<b>Spíše ano</b>	21,2%
<b>Spíše ne</b>	78,8%

Tabulka 13 – Výsledky z oblasti: Význam funkce třídního učitele (vlastní výzkum, 2021)

Z tabulky č. 13 je patrné, že většina, tj. **78,8% žáků nemá potřebu častějšího osobního setkání s třídním učitelem**. Tato otázka souvisí s předchozí, která se ptala četnost jednání žáků s třídním učitelem o školních a osobních záležitostech. Z toho plyne, že většině žáků nechybí osobní setkání.

## 2. Realizace třídnických hodin

Možnosti odpovědí	%
Ve vyhrazené třídnické hodině	30,8%
V hodině, kterou vyučuje třídní učitel	27,9%
V třídnických hodinách i v hodinách, které třídní učitel vyučuje	41,3%

Tabulka 14 – Výsledky z oblasti: Realizace třídnických hodin (vlastní výzkum, 2021)

Respondentů jsme se ptali, kde nejčastěji byly řešeny problémy týkající se třídy. Tabulka č. 14 nám ukazuje, že **41,3% žáků** tvrdí, že **třídnické záležitosti se nejčastěji řešily v třídnických hodinách i v hodinách, které třídní učitel vyučuje**. Pouze **30,8% žáků** se přiklání k tomu, že **třídnické záležitosti jsou řešeny v třídnických hodinách**, přičemž zde by měl počet odpovědí převažovat nad ostatními odpověďmi.

## 3. Frekvence edukačních otázek

Odpověď	Aritmetický průměr
Problém absence ve výuce	2,48
Prospěchové problémy	2,32
Problémy v chování svém nebo spolužáků	2,33
Zdravotní problémy	1,56
Problémy vycházející z rodinné situace	1,31
Problémy, které vyplívají z výuky některých vyučujících	2,92
Své budoucí studium nebo profesi	2,25
Problémy související s tématem drog, alkoholu, kouření	1,59



Specifické poruchy učení (dyslexie, dysgrafie apod.)	1,37
--	------

Tabulka 15 – Výsledky z oblasti: Frekvence edukačních otázek (vlastní výzkum, 2021)

Tabulka č. 15 nám ukazuje problémy nejčastěji řešené s třídním učitelem. Nejčastějším tématem jsou **problémy, které vyplývají z výuky některých vyučujících**, zde je **průměrná hodnota na škále 2,92**. Dalšími častými tématy jsou **problémy absence ve výuce, problémy v chování svém nebo spolužáků, prospěchové problémy a své budoucí studium nebo profesi**. Nejméně častým tématem jsou **problémy vycházející z rodinné situace**, kde je **průměrná hodnota na škále 1,31**. Dalšími méně častými tématy jsou **specifické poruchy učení, zdravotní problémy a problémy související s tématem drog, alkoholu a kouření**.

#### 4. Zdravotní aspekty třídního učitele

Odpověď	Aritmetický průměr
Vhodné, přátelské a věcné jednání	4,06
Individuální řešení vašich problémů	3,49
Zájem o ostatní vaše problémy, aktivní posílení se na jejich řešení	3,24
Obětavost v mimoškolních činnostech (např. exkurze, kroužky)	3,23
Zájem o vaše rodinné zázemí, jednání s rodiči	2,62
Způsob života třídního učitele	3,11
Snaha o vytváření dobré pohody ve vaší třídě	4,11

Tabulka 16 – Výsledky z oblasti: Zdravotní aspekty třídního učitele (vlastní výzkum, 2021)

Z tabulky č. 16 vyplývá, že žáci si nejvíce cení na svém třídním učiteli **snahy o vytváření dobré pohody v jejich třídě**. **Průměrná hodnota** tohoto tvrzení je **4,11**. Dále si na svém třídním učiteli žáci cení **vhodné, přátelské a věcné jednání** a také **individuální řešení**

žakových problémů. Nejméně oceňují žáci na svém třídním učiteli zájem o jejich rodinné zázemí a jednání s rodiči, zde je průměrná hodnota 2,62.

### 5.3 Souvislost mezi hodnocením třídního učitele žáky a aktuálním klimatem ve školní třídě

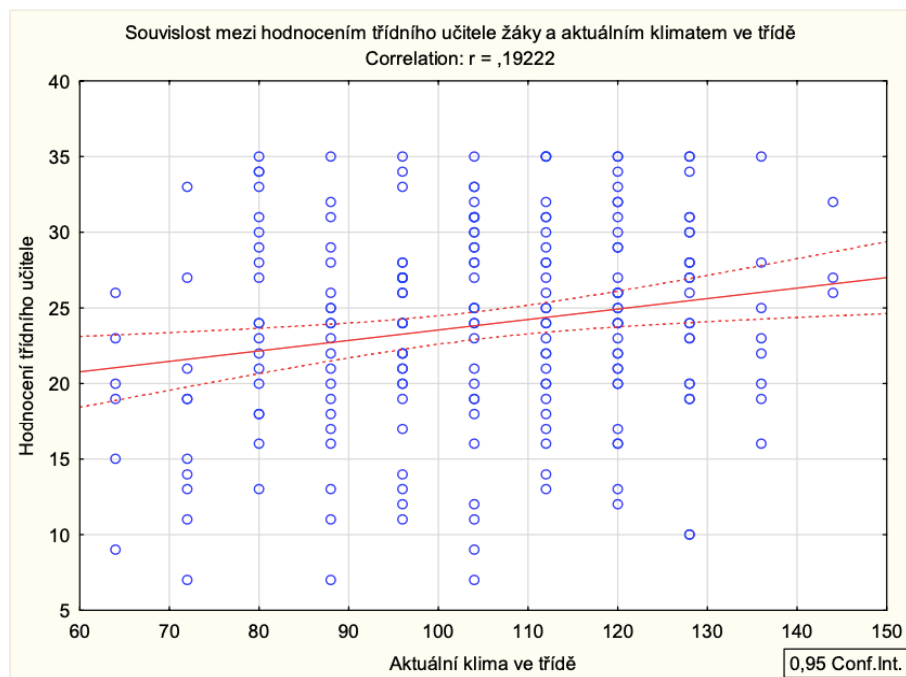
Pro zjištění souvislosti mezi hodnocením třídního učitele žáky a aktuálním klimatem ve školní třídě byly stanoveny následující hypotézy a testovány pomocí Pearsonova koeficientu korelace.

- $H_0$  = Mezi hodnocením třídního učitele žáky a aktuálním klimatem ve školní třídě neexistuje statisticky významný rozdíl.
- $H_A$  = Mezi hodnocením třídního učitele žáky a aktuálním klimatem ve školní třídě existuje statisticky významný rozdíl.

Průměr hodnocení třídního učitele žáky	Průměr aktuálního klimatu ve školní třídě	r	p
3,41	9,01	0,19	< 0,05

Tabulka 17 – Vyhodnocení hypotézy (vlastní výzkum, 2021)

Zjištěné hodnoty ( $r = 0,19$ ;  $p = < 0,05$ ) znamenají, že **mezi hodnocením třídního učitele žáky a aktuálním klimatem ve třídě existuje statisticky významný rozdíl**. Čím pozitivněji je hodnocen třídní učitel žáky, tím pozitivnější je aktuální klima ve školní třídě.



Graf 2 – Korelace mezi proměnnými (vlastní výzkum, 2021)

## 6 SHRNU TÍ VÝZKUMU

V úvodu praktické části jsme si stanovili výzkumné cíle, otázky a hypotézu. Určili si metody výzkumu, tak abychom mohli výzkum zrealizovat a dosáhnout stanovených cílů. Naším hlavním cílem bylo zjistit vliv třídního učitele na aktuální klima ve třídě. Prvním dílčím cílem bylo zjistit, jaké je aktuální klima ve třídě pohledem žáků 8. a 9. tříd na základní škole. Dalším stanoveným cílem bylo zjistit, jaká je interakce mezi třídním učitelem a žáky. Posledním cílem bylo zjistit souvislost mezi hodnocením třídního učitele žáky a aktuálním klimatem ve třídě.

Pro výše zmíněné vytýčené cíle jsme se rozhodli pro kvantitativní výzkum a jako výzkumný nástroj byl vybrán dotazník. Pro zodpovězení aktuálního klimatu ve třídě jsme si vybrali dotazník Classroom Environment Scale, který byl sestaven odborníky. Druhým nástrojem byl dotazník z disertační práce na téma Činnosti třídního učitele v současných podmínkách českého školství od Mgr. Jany Krátké Ph.D., kterým jsme zjišťovali interakci mezi třídním učitelem a žáky. Pro zjištění třetí dílčí výzkumné otázky byla položena hypotéza, kterou jsme vyhodnocovali prostřednictvím Pearsonova koeficientu korelace.

Ve výzkumu jsme se nejprve tedy zaměřili na analýzu aktuálního klimatu ve třídě z pohledu žáků. Zjišťování aktuálního klimatu ve třídě jsme nejprve analyzovali pomocí šesti oblastí: angažovanost žáka, jeho zaujetí školní prací, vztahy mezi žáky ve třídě, učitelova pomoc a podpora, orientace žáků na úkoly, pořádek a organizovanost, jasnost pravidel. Z výsledků vyplývá, že žákova angažovanost a jeho zaujetí školní prací (průměr = 7,44) je průměrné, kdy nejvíce znepokojující odpovědí z této oblasti bylo, že 78,4% žáků čeká na zvonění, až skončí hodina. Příznivějším zjištěním (průměr = 9,83) jsou výsledky z oblasti vztahy mezi žáky ve třídě, které prezentují spíše pozitivní vazby ve třídě a také z oblasti učitelova pomoc a podpora (průměr = 9,7). V této oblasti většina žáků ví, že třídní učitel se o své žáky osobně zajímá a dokáže vystoupit z role učitele, když má žákům pomoci. Průměrně ohodnocenými oblastmi jsou orientace žáků na úkoly (průměr = 8,82), ovšem v této oblasti se většina žáků přiklání, že je důležité ve třídě udělat kus práce a musí ke školní práci vynaložit určité úsilí. A také oblast pořádek a organizovanost (průměr = 7,5), která z výpovědí značí, že školní třídy jsou často hlučné, avšak žáci se ve třídě nemohou poflakovat, flinkat. Nejlépe ohodnocenou oblastí je jasnost pravidel (průměr = 10,74), ve které žáci hodnotí třídní pravidla jako srozumitelná, vědí, co se stane, když pravidla nebudou dodržovat a jsou s těmito pravidly třídním učitelem obeznámeni. Cílem analýzy dat bylo zjistit, jaké je

aktuální klima ve třídě. Z výsledků vyplynulo, že aktuální klima ve třídách je nad průměrem (průměr = 9,01), je tedy příznivější.

Druhá dílčí výzkumná otázka se zabývala interakcí mezi třídním učitelem a žáky. V dotazníku jsme se na tuto výzkumnou otázku ptali šesti otázkami, které jsme rozdělili do několika oblastí: četnost jednání žáků s třídním učitelem, realizace třídnických hodin, frekvence edukačních otázek a zdravotní aspekty třídního učitele. Analýza dat ukázala, že četnost jednání žáků s třídním učitelem o záležitostech třídy je vyšší než jednání s třídním učitelem o osobních záležitostech žáka. 33,7% žáků s třídním učitelem rozebíralo záležitosti ohledně třídy 3x-4x během jednoho pololetí. Ovšem 53,8% žáků nejednalo s třídním učitelem o osobních záležitostech ani jednou, nicméně většina dotazovaných žáků spíše nepotřebuje osobní setkání s třídním učitelem. Z toho plynou dvě možné odpovědi, proč žáci nejednali častěji o osobních záležitostech s třídním učitelem. První možnou odpovědí je, že žáci neměli důvod projednávat osobní záležitosti s třídním učitelem anebo zda neměli možnost s ním tyto záležitosti projednat. Dané výsledky z četnosti jednání žáků s třídním učitelem můžeme také připisovat k současné situaci, kdy žáci do školy pravidelně nedocházejí a mají pouze distanční výuku. Převažující odpovědí z oblasti realizace třídnických hodin je řešení záležitostí třídy v třídnických hodinách, ale i v hodinách, které vyučuje třídní učitel. Nejčastěji řešenou záležitostí třídy jsou problémy, které vyplývají z výuky některých vyučujících a dalšími častými tématy jsou problémy absence ve výuce, problémy v chování žáků, prospěchové problémy a budoucí studium nebo profese. Výjimečně se ve třídě řeší problémy vycházející z rodinné situace. V poslední oblasti jsme se žáků ptali, co nejvíce oceňují na svém třídním učiteli. Nejvíce si žáci cení učitelovy snahy o vytváření dobré pohody v jejich třídě a vhodné, přátelské a věcné jednání třídního učitele. Naopak nejméně oceňují žáci zájem o jejich rodinné zázemí a jednání s rodiči.

Posledním výzkumným cílem bylo zjistit souvislost mezi hodnocením třídního učitele žáky a aktuálním klimatem ve třídě. Pro získání potřebných dat byl použit Pearsonův koeficient korelace. Bylo zjištěno, že hodnocení třídního učitele žáky souvisí s aktuálním klimatem ve třídě, a proto jsme přijali hypotézu.

## 7 DISKUSE

Zjištění klimatu ve školní třídě je velmi důležité, neboť prozrazuje skutečnosti, které na první pohled nemusí být viditelné ani zjistitelné. Mareš (2013) uvádí několik možností využití získaných poznatků o stavu klimatu ve třídách. Základní možností je popis aktuálního stavu obecně nebo v jednotlivých předmětech žáky. Zjištěné výsledky aktuálního stavu mohou třídnímu učiteli, ale taktéž učitelům vyučující dané předměty v konkrétní třídě pomoci v objasnění mnoha neznámých, jelikož vnímání klimatu žáky a učitelem se výrazně liší. Z toho důvodu je lepší si sestavit oblasti, ve kterých bude poté možnost změny. Standardizovaný dotazník Classroom Environment Scale, který jsme použili pro výzkum aktuálního klimatu ve třídě tyto možnosti nabízí. Z jednotlivých oblastí vyplynulo, že angažovanost žáka a jeho zaujetí školní prací je průměrné, což potvrzuje Vágnerová (2012), která uvádí, že součástí žákovské role pubescenta je tendence příliš se nenamáhat, dokud to není nezbytně nutné. Přitom angažovanost žáků ve výuce je chápána jako jedna z klíčových předpokladů pro úspěšné vyučování. Ze šetření PISA (Straková a kol., 2002) je uvedeno na začátku kapitoly, že žákům na základní škole se nedostává přiměřená pomoc při výuce od jejich učitelů. Nicméně při obecněji formulované otázce, nikoli ve spojitosti s výukou, odpověděla téměř většina žáků, že učitel v případě potřeby žáka pomůže. Nedostatek pomoci ve vyučování tedy zřejmě neznamená špatné vztahy mezi učitelem a žáky, ale charakteristický způsob výuky na českých školách. V našem výzkumu je učitelova pomoc a podpora hodnocena nad průměrem, kdy jsme se především ptali žáků na vztahy s třídním učitelem, nikoli na pomoc a podporu při výuce. Petlák (2006) podotýká, že učitel vytváří příznivé klima taktéž tím, že má zájem o žáky, o jejich problémy a těžkosti s učením. V oblasti učitelova pomoc a podpora se žáci přikláněli k odpovědím, ze kterých vychází teze, že třídní učitel rád žákům pomůže. Pro porovnání našich výsledků z aktuálního klimatu předkládáme výzkum Laška (2007), který zkoumal aktuální klima u žáků 8. tříd na základní škole. Z porovnání výsledků plyne, že hodnoty ze všech oblastí dotazníku CES našeho výzkumu jsou vyšší než hodnoty z výzkumu Laška, můžeme tedy říct, že od roku 2007 se klima na základních školách zlepšilo, ovšem jen v případě, že by výzkumný vzorek byl značně reprezentativní a dal se zobecnit na celou českou populaci. Grecmanová (2008) uvádí, kvalitní výkony žáků jsou dosažené především ve třídách, kde klima je charakteristické vyššími hodnotami.

Dalším cílem výzkumu bylo zjištění vnímání třídního učitele žáky 8. a 9. tříd na základní škole, jelikož učitel ve školním prostředí hraje důležitou roli při utváření klimatu. Žáci dle

našeho výzkumu s třídním učitelem nejčastěji jednali o záležitostech třídy během pololetí 3x-4x, ovšem o osobních záležitostech ani jednou. Přičemž v příloze Management třídy Učitelského měsíčníku 2/2021 je doporučováno realizovat třídnické hodiny jednou či dvakrát do měsíce, nikoliv podle potřeby – aktuální problém nebo organizační příprava výlet. Z Holečkova (1997) výzkumu plyne, že žáci si přejí učitele spravedlivého, kamarádského, který vytváří příjemnou atmosféru ve třídě, což v naší části výzkumu zaměřené na ideálního třídního učitele požadují žáci stejné či podobné vlastnosti.

## 8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Na základě zjištěných výsledků z jednotlivých oblastí dotazníku doporučujeme, aby nejprve sám učitel přidal do své výuky prvky, které by angažovanost žáka a jeho zaujetí školní prací zlepšilo. Doporučujeme žáky motivovat prostřednictvím pochval a kladného hodnocení za jejich aktivity. Učitel by měl taktéž aktivně zapojovat žáky do výuky a měla by probíhat tzv. zážitková pedagogika, jejichž podstatou je žáka vyučovat prostřednictvím zážitku, na základě, kterého si osvojí maximum informací (odborné soutěže, turistické kurzy či výstavy). Efektivní motivační výukou je také vypracovávání samostatné práce a poté její prezentace před spolužáky a vyučujícím. Žáci by si měli být vědomi, že mohou využít poznatky v oblastech o které se zajímají. Získané vědomosti uplatní ve svém dalším studiu, avšak i v profesním a praktickém životě. Pokud žák vidí, že školní učivo má uplatnění i v praxi, je ochoten věnovat více času i teorii. Příkladnou ukázkou teorie v praxi mohou být různé příklady a setkání s odborníky z praxe či exkurze. Vyšší motivaci u žáků této věkové kategorie můžeme posilovat prostřednictvím týmové práce a projektové výuky. Při kooperativním učení dochází ke spolupráci a sociální interakci mezi členy. Pro žáky 8. a 9. tříd je kontakt se spolužáky velmi důležitý a vytváří se hlubší přátelské vztahy.

Jasnost pravidel se ve třídách ukázala jako nejlépe ohodnocená oblast, ovšem zkoumané třídy se projevují jako méně organizované a hlučné. Třídní učitel by měl zapracovat na své autoritě a zdokonalit ji. Budování autority samozřejmě není nijak jednoduché, pro získání autority jsou důležité promyšlené vyučovací hodiny, důslednost a spravedlnost. V případě zlepšení učitelovy autority se prokázalo jako účinné neformální povídání, které spočívá v rozhovorech se žáky mimo třídu, např. na chodbě či v autobuse. Učitel si u žáků získává respekt a zároveň navazuje s nimi hlubší kontakt. Nedoporučuje se k žákům chovat jako rovný k rovnému, jelikož žáci na základní škole nejsou na takové úrovni, aby pochopili velkorysost tohoto gesta.

Problémy týkající se třídy by měly být řešeny v třídnických hodinách, které budou stabilně umístěny v rozvrhu s pravidelnou frekvencí. Třídní učitel by se měl vyvarovat realizaci třídnických hodin na nultou nebo naopak na odpolední hodinu. V současné době je velmi obtížné uskutečnit třídnickou hodinu, jelikož žáci 2. stupně nedocházejí pravidelně do školy a jsou odkázáni pouze na online vyučování. Na tuto nepříznivou situaci reagovalo už mnoho odborníků. Vznikají nové manuály, jak realizovat online třídnické hodiny, ve kterých můžeme nalézt inspiraci pro práci se třídou. V příručce Jak na online třídnické hodiny:



praktická příručka pro školní psychology zmiňují konkrétní aktivity, které rozvíjí pozitivní klima ve třídě.

Osobní záležitosti žáka s třídním učitelem nejsou projednávány, a proto by učitel měl působit jako důvěryhodná osoba. K žákovi by měl přistupovat jako k individualitě s osobními potřebami. Učitel by měl dát najevo, že umí porozumět a respektovat názory svých žáků. Pro častěji uskutečněné setkání k řešení osobních záležitostí žáka může učitel nabídnout celé třídě individuální schůzky. Takové setkání by bylo účinnější pořádat po vyučování, kdy žáci ze školy odcházejí domů a žák nemusí mít obavy, že by o jeho setkání s třídním učitelem někdo věděl.

## ZÁVĚR

Diplomová práce se věnuje třídnímu učitelovi jakožto spoluvůrci klimatu ve třídě. Teoretická část, která nám byla užitečným podkladem pro praktickou část, jsme se zabývali třídním učitelem, sociální interakcí mezi učitelem a žákem a klimatem ve třídě. Pokusili jsme se vymezit osobnost, role, funkce a kompetence třídního učitele. Dále byla zahrnuta náplň práce třídního učitele, ve které byly konkrétněji vymezeny třídní schůzky a třídnické hodiny a ukotvení třídního učitele v legislativě. Popsali jsem sociální interakci mezi učitelem a žákem, typy a sociální kompetence v interakci učitel-žák. Podrobněji jsme vymezili klima ve třídě, aspekty utvářející klima, spoluvůrce a možnou diagnostiku klimatu ve třídě.

Klima ve třídě je dlouhodobý proces, který je ovlivněn mnoha faktory a činiteli. Na jeho utváření se podílí prostředí, ve kterém se škola nachází, klima školy a také prostředí třídy. Třídní učitel a žáci jsou nejdůležitějšími činiteli klimatu ve třídě, kteří společně klima vytvářejí a konzumují v interakcích. Učitel, jakožto zásadní spoluvůrce by měl usilovat o nejpříznivější klima ve třídě, jelikož v pozitivním klimatu se lépe pracuje se žáky. Převážně třídní učitel sehrává důležitou roli, neboť s žáky přichází nejvíce do styku, měl by žáky důkladně poznat, aby věděl, jak se žáky pracovat a přistupovat k nim.

Praktická část diplomové práce byla zaměřena na vliv třídního učitele na aktuální klima ve třídě. Žáci 8. a 9. tříd byli dotazováni, jak hodnotí aktuální klima ve třídě a interakci mezi třídním učitelem a žáky. Zajímalo nás také zda existuje souvislost mezi hodnocením třídního učitele žáky a aktuálním klimatem ve třídě. Pro účely výzkumu jsme použili dotazník Classroom Environment Scale a dotazník od Mgr. Jany Krátké Ph.D. z disertační práce Činnosti třídního učitele v současných podmínkách českého školství.

V rámci výzkumu jsme dosáhli všech vytýčených cílů, které jsme si na začátku stanovili. Ze zjištěných dat plyne, že aktuální klima ve třídách z pohledu žáků je spíše pozitivní. Žák s třídním učitelem více projednává školní záležitosti než osobní, ovšem nepotřebuje s třídním učitelem častější osobní setkání. Záležitosti třídy jsou většinou řešeny v třídnických ale i v hodinách, které vyučuje třídní učitel. Za nejčastěji řešené problémy jsou dle žáků považovány záležitosti týkající se výuky ostatních vyučujících či problémy absence ve výuce. Na svém třídním učitelovi si nejvíce cení snahy o vytváření dobré pohody v jejich třídě naopak nejméně oceňují žáci zájem o jejich rodinné zázemí a jednání s rodiči. Z výsledků můžeme konstatovat, že kvalita aktuálního klimatu v 8. a 9. třídách je závislá na hodnocením třídního učitele žáky.

Důvodem zvolení tohoto tématu bylo, že považujeme informace o klimatu třídy, kterou žáci navštěvují za cenné podklady nejen pro třídní učitele, ale i výchovné poradce, speciální pedagogy, poradenské psychology a sociální pedagogy. Mnohé potíže, které jsou spojené s chováním a prospěch jednotlivých žáků nelze vhodně diagnostikovat a poté napravovat bez předchozího zmapování klimatu třídy. Záměrem zjišťování klimatu třídy by nemělo být pouhé konstatování situace, ale poznatky o stavu by měly sloužit k pozitivnímu ovlivňování. Pro zjištění vývoje klimatu třídy by měly být realizovány další výzkumná šetření, která by ukázala, zda dochází k příznivému nebo naopak nepříznivému ovlivnění stavu.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

BRÉDA, Jiří, Robert ČAPEK, Eva DANDOVÁ a Jitka KENDÍKOVÁ. *Třídní učitel jako kouč*. Praha: Raabe, [2017]. Dobrá škola. ISBN 9788074962936.

CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Vyd. 5. Přeložil Milan KOLDINSKÝ. Praha: Portál, 2009. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-650-6.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024727424.

ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Praha: Grada, 2013. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024746401.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

DUBEC, Michal. *Třídnické hodiny: metodika práce třídního učitele s tématy osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Projekt Odyssea, 2007. ISBN 9788087145203.

EVERTSON, Carolyn M, 2006. *Handbook of classroom management: research, practice, and contemporary issues*. Editor Carol Simon Weinstein. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1346 s. ISBN 0805847545.

GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 8073151049.

GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. Edukace (Hanex). ISBN 978-80-7409-010-3.

HOLEČEK, Václav. *Sociální psychologie pro učitele*. Plzeň: Západočeská univerzita, 1997. ISBN 80-7082-349-6.

HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024737041.

HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0436-1.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 807178253x.

KLUSÁK, Miroslav. *Vědět jak zacházet s klimatem ve třídě*. In Pedagogický výzkum a transformace české školy: sborník příspěvků z I. konference ČAPV. Praha: ČAPV a PdF UK, 1993, s. 62–67. ISBN 80–901670–0–4.

KRÁTKÁ, Jana. Výkon funkce třídního učitele v recentních podmínkách českého školství (se zvláštním zřetelem k podpoře zdraví žáků) In: *Výzkum aktuálních problémů pedagogiky a oborových didaktik (v disertačních pracích studentů doktorských studijních programů)* (ed. KNECHT, P.) Brno: MU v Brně 2006.

KRÁTKÁ, Jana. *Činnosti třídního učitele v současných podmínkách českého školství*. Brno, 2007. Disertační práce. Masarykova univerzita v Brně, Fakulta pedagogická.

KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3474-3.

LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus 2001.

LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 9788070419809.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026201748.

MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 8021010703.

PETLÁK, Erich. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris, 2006. ISBN 80- 89018-97-1.

PODLAHOVÁ, Libuše, ed. *Učitel sekundární školy: studijní opora*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 978-80-244-1828-5.

POL, Milan, Milada RABUŠICOVÁ a Petr NOVOTNÝ. *Demokracie ve škole*. [Brno]: Masarykova univerzita, 2006. ISBN 8021042109.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 8071786217.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X.

PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 8071787728.

SPOUSTA, Vladimír. *Základní výchovné činnosti třídního učitele*. Brno: Masarykova univerzita, 1993. ISBN 80-210-0552-1.

STRAKOVÁ, Jana. *Vědomosti a dovednosti pro život: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost patnáctiletých žáků v zemích OECD*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2002. ISBN 80-211-0411-2.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024717340.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 9788024621531.

ZELINA, Miron. *Škola pro život v interdisciplinární kontexte*. Brno: Tribun EU, 2016. Knihovnicka.cz. ISBN 9878026310624.

WEINER, Irving B. *Handbook of Psychology : Volume 6 Developmental Psychology*. Hoboken, New Jersey. : John Wiley & Sons, Inc, 2003. 666 s. ISBN 04-7117-669-9.

### Internetové zdroje:

ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole. In: *Věstník MŠMT*. 2005, částka 7, s. 2-12. Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/dokumenty/2005-7>

ČESKO. Vyhláška č. 48 ze dne 25. ledna 2005 o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 2021-02-08]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48>

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2021 [cit. 2021-03-11]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

FIALOVÁ, Martina. *Metodika vedení třídnických hodin* [online]. Karlovy Vary: Pedagogicko-psychologická poradna, 2017 [cit. 2021-03-11]. Dostupné z: [http://www.kvkskoly.cz/manazer/metodika/Documents/Manual\\_ved\\_trid\\_hod.pdf](http://www.kvkskoly.cz/manazer/metodika/Documents/Manual_ved_trid_hod.pdf)

GILLERNOVÁ, Ilona. Sociální dovednosti jako součást profesní kompetence učitele. *Pedagogická orientace* [online]. 2003, č. 2, s. 83-94. [cit. 2021-03-01]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6791>

KLUSÁK, Miroslav. Vědět jak zacházet s klimatem ve třídě. *Pedagogika* [online]. 1994, č. 1 s. 61-67. [cit. 2021-03-01]. Dostupné z: <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=3266%20title=>

MAREŠ, Jiří. *Sociální klima školní třídy: Přehledová studie* [online]. 1998. Praha: Institut pedagogicko psychologického poradenství. [cit. 2020-01-16]. Dostupné z: [http://klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares\\_Klima\\_tridy.pdf](http://klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf)

MŠMT. *MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. ©2013 - 2020 [cit. 2020- 01-15]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

MUKÁŘOVSKÁ, Hana. Proměny role učitele, efektivity, prestiže a odměňování jeho práce ve světových trendech. *Pedagogická orientace*. [Online]. 2018, č. 4, s. 62-70. [cit.2021-04-13]. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/11281/10045>

VIDLÁKOVÁ, Jitka. Jak podporovat participaci žáků. *Metodický portál: Články* [online]. 25. 10. 2007, [cit. 2021-02-08]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/z/1676/JAK-PODPOROVAT-PARTICIPACI-ZAKU.html/>.

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

§	Paragraf
%	Procento
Č.	Číslo
Čl.	Článek
ČR	Česká republika
Č.J.	Číslo jednací
Et. al.	A kolektiv
H <sub>A</sub>	Hypotéza alternativní
H <sub>0</sub>	Hypotéza nulová
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
Např.	Například
R	Pearsonův koeficient korelace
S.	Strana
Sb.	Sbírky
Tj.	To je
Tzn.	To znamená
ZŠ	Základní škola



## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 - Schéma vazeb mezi pojmy týkající se školní třídy.....	26
---	----

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 – Pohlaví.....	46
Tabulka 2 – Ročník.....	46
Tabulka 3 – Oblasti v dotazníku CES.....	47
Tabulka 4 – Oblasti v dotazníku třídní učitel .....	48
Tabulka 5 – Výsledky z oblasti: Angažovanost žáka, jeho zaujetí školní prací.....	50
Tabulka 6 – Výsledky z oblasti: Vztahy mezi žáky ve třídě .....	51
Tabulka 7 – Výsledky z oblasti: Učitelova pomoc a podpora .....	51
Tabulka 8 – Výsledky z oblasti: Orientace žáků na úkoly .....	52
Tabulka 9 – Výsledky z oblasti: Pořádek a organizovanost .....	52
Tabulka 10 – Výsledky z oblasti: Jasnost pravidel.....	53
Tabulka 11 – Výsledky aktuálního klimatu tříd .....	53
Tabulka 12 – Výsledky z oblasti: Význam funkce třídního učitele.....	55
Tabulka 13 – Výsledky z oblasti: Význam funkce třídního učitele.....	55
Tabulka 14 – Výsledky z oblasti: Realizace třídnických hodin.....	56
Tabulka 15 – Výsledky z oblasti: Frekvence edukačních otázek .....	57
Tabulka 16 – Výsledky z oblasti: Zdravotní aspekty třídního učitele .....	57
Tabulka 17 – Vyhodnocení hypotézy .....	58

## SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 – Výsledky aktuálního klimatu tříd .....	54
Graf 2 – Korelace mezi proměnnými .....	59

## SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

## PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dobrý den,

mé jméno je Bc. Karolína Mlejnková a jsem studentkou 2. ročníku navazujícího magisterského studia oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Prosim Vás o vyplnění dvou částí dotazníku, které jsou součástí mé diplomové práce na téma Třídní učitel jako spolutvůrce klimatu ve třídě. Dotazník je zcela anonymní, a proto Vás prosím o naprostou upřímnost. Děkuji Vám za vyplnění.

**Pohlaví:**

- a) Dívka
- b) Chlapec

**Jakou třídu navštěvujete?**

- a) 8. třída
- b) 9. třída

*První část dotazníku se vztahuje k reflexi třídního učitele (třídní učitelky) žáky. Prosim zakroužkujte vždy jen jednu odpověď, ke které se přikláníte.*

**1. Jak často vaše třída v posledním pololetí jednala s třídním učitelem (třídní učitelkou) o záležitostech třídy?**

- a) ani jednou
- b) 1x
- c) 2x
- d) 3x-4x
- e) 5x a vícekrát

**2. Jak často jste v posledním pololetí jednal(a) s třídním učitelem (třídní učitelkou) o osobních záležitostech?**

- a) ani jednou
- b) 1x
- c) 2x
- d) 3x-4x
- e) 5x a vícekrát

**3. Potřeboval(a) byste častěji osobní setkání s třídním učitelem (třídní učitelkou)?**

- a) spíše ano
- b) spíše ne

**4. V jakých hodinách se nejčastěji věnujete třídní problematice?**

- a) ve vyhrazené třídnické hodině
- b) v hodině, kterou vyučuje třídní učitel
- c) v třídnických hodinách i v hodinách, které třídní učitel (třídní učitelka) vyučuje

**5. Která témata – problémy nejčastěji řešíte s třídním učitelem (třídní učitelkou)?**

*Na každém řádku zakroužkujte jen jednu nejvhodnější odpověď (číslo 1 = nejméně řešíte, číslo 5 = nejvíce řešíte).*

Problém absence ve výuce	1	2	3	4	5
Pospěchové problémy	1	2	3	4	5
Problémy v chování svém nebo spolužáků	1	2	3	4	5
Zdravotní problémy	1	2	3	4	5
Problémy vycházející z rodinné situace	1	2	3	4	5
Problémy, které vyplívají z výuky některých vyučujících	1	2	3	4	5
Svoje budoucí studium nebo profesi	1	2	3	4	5
Problémy související s tématem drog, alkoholu, kouření	1	2	3	4	5
Specifické poruchy učení (dyslexie, dysgrafie apod.)	1	2	3	4	5

**6. Co nejvíce oceňujete na svém třídním učiteli (třídní učitelce)?**

*Na každém řádku zakroužkujte jen jednu nejvhodnější odpověď (číslo 1 = nejméně oceňujete, číslo 5 = nejvíce oceňujete).*

Vhodné, přátelské a věcné jednání	1	2	3	4	5
Individuální řešení vašich studijních problémů	1	2	3	4	5
Zájem o ostatní vaše problémy, aktivní podílení se na jejich řešení	1	2	3	4	5
Obětavost v mimoškolních činnostech (např. exkurze, kroužky)	1	2	3	4	5
Zájem o vaše rodinné zázemí, jednání s rodiči	1	2	3	4	5
Způsob života třídního učitele (třídní učitelky)	1	2	3	4	5
Snaha o vytváření dobré pohody ve vaší třídě	1	2	3	4	5

*Druhá část dotazníku zjišťuje aktuální klima ve Vaší třídě. Každý bod dotazníku si pořádně přečtěte. Odpovídá se buď ANO, nebo NE. Pokud **souhlasíte** zakroužkujte ANO, pokud **nesouhlasíte**, zakroužkujte NE. Pokud si odpověď rozmyslíte, přeškrtněte křížkem tu, kterou chcete opravit a zakroužkujte tu, která platí.*

- |  |     |    |
|--|-----|----|
| 1. Žáci v naší třídě vkládají do každé činnosti ve škole hodně energie.  | ANO | NE |
| 2. Žáci v naší třídě jsou mezi sebou velmi rádi v kontaktu.  | ANO | NE |
| 3. Třídní učitel tráví jen málo času povídáním se žáky ve třídě.   | ANO | NE |
| 4. Ve třídě strávíme více času diskutováním o mimoškolních aktivitách než diskusemi o věcech, vztahujících se ke školní práci. | ANO | NE |
| 5. Naše třída je velmi dobře organizovaná.   | ANO | NE |
| 6. V naší třídě jsou jasná pravidla, která mají žáci dodržovat (v hodině, při zkoušení, písemkách).                            | ANO | NE |
| 7. Žáci v naší třídě při hodině rádi sní s otevřenýma očima.   | ANO | NE |
| 8. Žáci v naší třídě nemají moc chuť se jeden s druhým blíže seznamovat.   | ANO | NE |
| 9. Třídní učitel se o žáky osobně zajímá.  | ANO | NE |
| 10. V naší třídě je velmi důležité udělat kus práce.   | ANO | NE |
| 11. V naší třídě jsou žáci téměř stále potichu.  | ANO | NE |
| 12. V naší třídě se často a mnoho mění pravidla (v hodině, při zkoušení, písemkách).   | ANO | NE |
| 13. Žáci v naší třídě často čekají na zvonění až "padne".  | ANO | NE |
| 14. V naší třídě byla mezi žáky uzavřena řada přátelství.  | ANO | NE |
| 15. Třídní učitel je více přítelem než autoritou.  | ANO | NE |
| 16. V naší třídě nemusí žáci mnoho pracovat.   | ANO | NE |
| 17. V naší třídě se mohou žáci poflakovat, flinkat.  | ANO | NE |
| 18. Třídní učitel vysvětlí, co se stane, když žáci poruší pravidla hry (v hodině, při zkoušení, písemkách).                    | ANO | NE |
| 19. Většina žáků v naší třídě skutečně dává pozor na to, co učitelé říkají.  | ANO | NE |
| 20. Naše třída se snadno nadchne nějakým nápadem, projektem.   | ANO | NE |
| 21. Třídní učitel dovede vystoupit z role učitele, když má pomoci žákům.   | ANO | NE |
| 22. Naše třída je spíše společenským prostředím, než místem pro učení se něčemu.   | ANO | NE |
| 23. Naše třída je velmi často hlučná.  | ANO | NE |
| 24. Třídní učitel vysvětlí, jaká jsou ve třídě pravidla (v hodině, při zkoušení, písemkách).                                   | ANO | NE |