

Klima třídy v kontextu práce sociálního pedagoga v základní škole

Bc. Simona Strnadelová

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. Simona Strnadelová**
Osobní číslo: **H190500**
Studijní program: **N0111A190013 Sociální pedagogika**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **Kombinovaná**
Téma práce: **Klima třídy v kontextu práce sociálního pedagoga v základní škole**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti klimatu třídy, profese sociálního pedagoga a základního vzdělávání.

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

Realizace smíšeného výzkumu formou dotazníkového šetření a polostrukturovaného rozhovoru.

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 978-80-247-2742-4.

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

HENDL, Jan, 2016. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

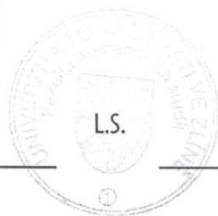
LAŠEK, Jan, 2012. Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-220-1.

PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. Sociální pedagogika. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3470-5.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Lucie Blašítková, 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 obhajoby¹⁾;
- 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. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ 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 § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užit 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 spolunátor.

Ve Zlíně

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, § 47o Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevyhledně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku 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 už nejmeně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlédnutí veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Knižně se může za zveřejněné práce považovat na své náklady výpis, optky nebo rozmnožení atp.

(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, učině-li několi 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). Odpovídá-li autor takového díla užití svolení bez věcného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat náhrady či jiného 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 licencí, není-li to v rozporu s oprávněnými nájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

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

ABSTRAKT

Diplomová práce pojednává o klimatu školní třídy v souvislosti se sociálním pedagogem působícím v základní škole. Teoretická část se nejprve zabývá základním vzděláváním, základní školou a školní třídou jako sociální skupinou. Následně je pozornost věnována klimatu třídy a dalším termínům jako klima školy, aktéři klimatu třídy, diagnostika klimatu třídy a pozitivní klima třídy. V závěru teoretické části je přiblížena profese sociálního pedagoga včetně jeho kompetencí a náplně práce v základní škole. Praktická část se soustředí na zjištění a popis klimatu v 7. a 8. třídě základní školy z pohledu jejich žáků a na základě toho na popis intervence sociálního pedagoga do klimatu těchto tříd. Tato část práce uplatňuje smíšený výzkum realizovaný dotazníkovým šetřením a polostrukturovaným rozhovorem.

Klíčová slova: klima třídy, sociální pedagog, základní škola, školní třída, pozitivní klima třídy, smíšený výzkum

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the classroom climate in the context of a social pedagogue in a primary school. Firstly, the theoretical part deals with basic education, primary school and school class as a social group. Subsequently, attention is paid to the classroom climate and other terms such as school climate, classroom climate actors, classroom climate diagnostics and positive classroom climate. At the end of the theoretical part, the profession of social pedagogue is introduced, including his competencies and job description in a primary school. The practical part focuses on the finding and description of the climate in the 7th and 8th grade of the primary school from the perspective of its pupils and on the description of the intervention of the social pedagogue in the climate of these classes. This part of the diploma thesis applies mixed research carried out by a questionnaire survey and a semi-structured interview.

Keywords: classroom climate, social pedagogue, primary school, school class, positive classroom climate, mixed research

Touto cestou bych ráda poděkovala Mgr. Lucii Blašíkové, Ph.D. za ochotu, cenné rady a připomínky, jež mi byly během psaní diplomové práce poskytnuty. Poděkování patří také základní škole, v níž byl můj výzkum realizován.

Motto: „*Poznání sebe sama je základem pravé moudrosti.*“

Jan Amos Komenský

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

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	12
1.1 ZÁKLADNÍ ŠKOLA.....	13
1.2 ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA	15
1.2.1 Skupinová dynamika	19
2 KLIMA TŘÍDY	21
2.1 AKTÉŘI KLIMATU TŘÍDY	23
2.2 DIAGNOSTIKA KLIMATU TŘÍDY	26
2.3 POZITIVNÍ KLIMA TŘÍDY A ZPŮSOBY JEHO VYTVÁŘENÍ	28
3 SOCIÁLNÍ PEDAGOG V ZÁKLADNÍ ŠKOLE.....	32
3.1 PROBLEMATICKÉ VYMEZENÍ SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA V ZÁKLADNÍ ŠKOLE.....	33
3.2 KOMPETENCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA V ZÁKLADNÍ ŠKOLE	34
3.3 NÁPLŇ PRÁCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA V ZÁKLADNÍ ŠKOLE	36
II PRAKTICKÁ ČÁST	40
4 DESIGN VÝZKUMU.....	41
4.1 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	42
4.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR	43
4.3 METODY SBĚRU DAT	44
4.3.1 Metoda sběru dat kvantitativní části výzkumného šetření	44
4.3.2 Metoda sběru dat kvalitativní části výzkumného šetření	47
5 ANALÝZA DAT.....	48
5.1 ANALÝZA DAT KVANTITATIVNÍ ČÁSTI VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	48
5.2 ANALÝZA DAT KVALITATIVNÍ ČÁSTI VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	55
6 INTERPRETACE DAT	61
7 DISKUSE	67
ZÁVĚR	69
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	70
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	76
SEZNAM OBRÁZKŮ	77
SEZNAM TABULEK.....	78
SEZNAM PŘÍLOH.....	79

ÚVOD

Základní škola je institucí zastávající vzdělávací, výchovnou a socializační funkci. Nicméně, její pozornost je mnohdy primárně směřována k předávání vědomostí žákům, zatímco další činnosti jsou upozaděny (Moravec et al. 2015; Franclová, 2013). V důsledku prohlubování sociálních a ekonomických rozdílů ve společnosti přitom, dle Moravce et al. (2015, s. 6), vyvstává potřeba soustředit se stejně tak i na výchovu a sekundární socializaci žáků. Ta v podstatné míře probíhá ve školní třídě, v níž žáci tráví velké množství času a která má své specifické klima (Petlák, 2006, s. 26). To, jaké je klima třídy, tedy jak se žáci ve třídě cítí, jaké mají vztahy k učiteli i mezi sebou navzájem, má dopad na jejich chování, jednání a učební činnost (Geršicová a Hlásna, 2013, s. 7). Je tedy důležité, aby žáci vnímali třídu jako bezpečné, důvěrné místo, které rádi navštěvují a kde převládá vzájemná tolerance, kooperace a pomoc jeden druhému. Místo, kde je pozitivní klima a o jehož dosažení by mělo být v každodenní pedagogické praxi usilováno. Zde se otevírá prostor pro sociálního pedagoga jako odborníka zaměřujícího se na výchovné, socializační, osobnostně rozvojové i sociálně preventivní činnosti a představujícího možnou podporu učitelům při řešení problémů vyskytujících se ve třídě (Moravec et al., 2015, s. 6). Vzhledem k tomu, že klima třídy jako sociálně psychologický aspekt vzdělávání může zvyšovat efektivitu učení žáků a rozvíjet jejich sociální chování žádoucím směrem, považujeme za významné se jím zabývat, a to v souvislosti právě se sociálním pedagogem působícím v základní škole.

Cílem předkládané diplomové práce je poukázat na problematiku klimatu třídy na druhém stupni základní školy, konkrétně v 7. a 8. třídě, a na tomto základě popsat, jaká je intervence sociálního pedagoga do klimatu těchto tříd.

Diplomová práce je rozdělena na dvě části, část teoretickou a část praktickou. Teoretická část je strukturována do tří kapitol, v nichž objasňujeme stěžejní pojmy vyplývající z názvu této práce. V první kapitole se zabýváme základním vzděláváním žáků s akcentem na základní školu a školní třídu jako sociální skupinu. Ve druhé kapitole se zaměřujeme na klima třídy včetně jeho teoretických východisek, aktéry klimatu třídy, diagnostiku klimatu třídy a nakonec vymezujeme pozitivní klima třídy. Ve třetí kapitole se věnujeme profesi sociálního pedagoga, jeho kompetencím a náplni práce v základní škole.

V praktické části si klademe za cíl zjistit a popsat klima v 7. a 8. třídě základní školy z pohledu jejich žáků¹ a na základě těchto zjištění popsat intervenci sociálního pedagoga do klimatu těchto tříd. V této části diplomové práce realizujeme smíšený výzkum, kdy kombinujeme kvantitativní výzkum v podobě dotazníkového šetření určeného žákům 7. a 8. třídy základní školy, s kvalitativním výzkumem spočívajícím v polostrukturovaném rozhovoru se sociálním pedagogem.

V českém prostředí se zpravidla objevují výzkumy zaměřené na klima školy či klima třídy samostatně (např. Lašek, 2012; Mareš, Ježek, 2012). Stejně tak je tomu u výzkumů zabývajících se rolí sociálního pedagoga v českých základních školách (např. Moravec et al., 2015). Výzkumy, které se věnují klimatu školy či třídy v souvislosti s pozicí sociálního pedagoga v základní škole, se však vyskytují sporadicky. Příkladem je realizovaný výzkum *Klima školy a jeho ovlivnění školním metodikem prevence a sociálním pedagogem v základní škole* (Blašítková, 2015) a *Spolupráce třídního učitele, ředitele a sociálního pedagoga při vytváření pozitivního klimatu v základní škole* (Blašítková, 2018). Z tohoto důvodu považujeme diplomovou práci, která rozvíjí problematiku klimatu třídy přímo ve spojitosti se sociálním pedagogem, za přínosnou.

Poznatky získané z této práce mohou být užitečné pro studenty sociální pedagogiky, studenty učitelství, sociální pedagogy působící ve školství, pracovníky školního poradenského pracoviště i pro učitele, kteří budou moci lépe pochopit, co se uvnitř třídy děje a efektivněji tak s žáky pracovat. Využitelnost diplomové práce může být rovněž shledána u řídicích pracovníků základní školy, kteří uvažují o implementaci pozice sociálního pedagoga do jejich instituce.

¹ Žáci na druhém stupni jsou ke klimatu třídy vnímavější, než žáci na prvním stupni, neboť si více všimají svého vztahu s ostatními spolužáky i s učitelem, jsou schopni na problémy nahlížet z různých hledisek a uvažovat komplexně.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 361) definují vzdělávání jako proces „*osvojování vědomostí, dovedností, postojů, hodnot a norem.*“ Vzdělávání, dle Čábalové (2011, s. 29), formuje osobnost a rozvíjí její dosavadní poznání i kvality. Základní vzdělávání je organizačně vymezeno v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.² V souladu s tímto zákonem byl vydán Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), který blíže popisuje obsah a cíle tohoto vzdělávání. Podle RVP ZV je základní vzdělávání „*založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka*“ (MŠMT, 2017, s. 8). Žáka³ v celé diplomové práci přitom považujeme, dle Pedagogického slovníku, za „*dítě, které navštěvuje základní školu*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 389).

Za obecné cíle si základní vzdělávání klade motivovat žáky k učení s důrazem na učení celoživotní, podporovat je v kreativním myšlení a umění řešit problémy, vést je k zodpovědnosti, rozvíjet schopnost kooperovat s druhými, být tolerantní, kladně se projevovat a efektivně komunikovat, respektovat svoji práci a dosažené úspěchy i úspěchy jiných, citlivě přistupovat k prostředí, a napomáhat tomu, aby žáci tyto schopnosti, společně s nabytými vědomostmi a dovednostmi, dokázali aplikovat ve svém budoucím osobním i pracovním životě (MŠMT, 2017, s. 8-9). Vedle obecných cílů RVP ZV stanovuje rovněž klíčové kompetence, vzdělávací oblasti a průřezová témata.

Klíčovými kompetencemi je myšlen „*souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti*“ (MŠMT, 2017, s. 10). Pro základní vzdělávání je uváděno celkem šest klíčových kompetencí, jichž by měl při ukončení tohoto vzdělávání dosáhnout každý žák (Čábalová, 2011, s. 75). My v souvislosti s klimatem třídy zmiňujeme především kompetence sociální a personální, kompetence komunikativní a kompetence občanské. Kompetence sociální a personální tkví zejména ve vzájemné pomoci, spolupráci, utváření příznivých vztahů mezi žáky, i v rozvoji osobnosti každého z nich. Kompetence komunikativní spočívají v umění žáka naslouchat ostatním, sdělovat a obhajovat svůj názor a adekvátně reagovat na své okolí. Kompetence občanské se pak týkají empatie žáka, jeho respektu k druhým a stavění se proti jakémukoliv násilí tělesné či duševní povahy (MŠMT, 2017, s. 11-12).

² Označován také jako školský zákon.

³ Označení žák platí v celé naší práci pro obě kategorie žák/žákyně, stejně tak je tomu i u označení učitele/učitelky, event. pedagoga/pedagožky

Vzdělávací oblasti uvedené v RVP ZV vymezují vzdělávací obsahy orientované na naplňování klíčových kompetencí (MŠMT, 2017, s. 14). Pro klima třídy tak může být přínosem vzdělávací obor Výchova k občanství zabývající se problematikou mezilidských vztahů, sociální realitou a principy demokratické společnosti, nebo vzdělávací obor Výchova ke zdraví, který se věnuje utváření a udržení fyzického, psychického i sociálního zdraví žáka, kdy neopomíná ani rizikové chování a jeho prevenci (MŠMT, 2017, s. 51-95).

Významnou povinnou součástí základního vzdělávání jsou i průřezová témata, která reflektují současné světové problémy a svým výchovným aspektem přesouvají pozornost k charakteru žáka (Jedlička, 2014, s. 157). Průřezová témata mohou být implementována do vzdělávacích oblastí, třídnických hodin nebo představovat samostatný předmět (Valenta, 2013, s. 42). Pro utváření pozitivního klimatu třídy považujeme z průřezových témat za zvláště důležitou Osobnostní a sociální výchovu. V jejím centru učení totiž stojí sám žák či třída, a to v kontextu běžných životních situací (MŠMT, 2017, s. 126). Cílem Osobnostní a sociální výchovy je hlavně poznání sebe sama i poznání druhých, rozvoj chování vedoucího ke vzniku kladných vztahů a podpora optimálního řešení konfliktů (MŠMT, 2017, s. 128). Vhodné průřezové téma pro pozitivní klima třídy shledáváme i ve Výchově demokratického občana zakládající se na zkušenostech žáků, vyjadřování vlastních názorů, a tím nastolení demokratické atmosféry ve třídě (MŠMT, 2017, s. 128).

Vzhledem k tomu, že základní vzdělávání probíhá v základní škole, kde je také realizován náš výzkum, považujeme za vhodné se touto institucí podrobněji zabývat.

1.1 Základní škola

Jedlička, Kořa a Slavík (2018, s. 60) vymezují základní školu jako prostor, v němž probíhá výchovná i vzdělávací činnost a rozvoj osobností žáků. Podle Dvořáka (2013, s. 11) je škola jedinečnou kulturou, v níž žáci dosahují takových vědomostí, dovedností a hodnot, které jsou užitečné pro další etapy jejich života. Průcha (2017, s. 390) dodává, že poznatky, které žák ve škole získá, by jen zkušenostmi ze svého prožívání mimo ni nenabyl. V oblasti sociální pedagogiky je na základní školu nahlíženo jako na intencionální prostředí výchovy, které se liší od přirozeného rodinného prostředí žáka (Bendl, 2015, s. 100). Vedle rodiny je to právě škola, která v rozvoji dítěte jako společenského jedince zaujímá zásadní postavení (Gillernová a Krejčová, 2012, s. 9). Helus (2015, s. 260) toto tvrzení doplňuje výrokem, že „škola využívá socializačních

výdobytků rodiny či koriguje a kompenzuje její limity a nedostatky tak, aby dopomohla svým žákům k co nejlepším vyhlídkám dosahovat vzdělávací úspěšnosti a osobnostně se rozvíjet.“ Školu tak lze chápat jako instituci sekundární socializace přinášející s sebou nové výzvy, povinnosti, úkoly a situace, v nichž musí žák obstát (Franclová, 2013, s. 118). Grecmanová (2008, s. 32) se zabývá důležitými úlohami školy v oblasti rozvoje sociální stránky žáků, kdy uvádí podporu jejich samostatnosti, rozvoje mravnosti, tolerance, kooperace, iniciace učít se i pomáhat druhým, přemýšlet o budoucnosti a stanovovat si cíle. Základní škola se tak od jiných institucí vyznačuje zejména vlastními nástroji, způsoby chování, hodnotami a normami, jež směřují k všeobecnému vzdělávání žáků, jejich socializaci v současné společnosti a budoucímu pracovnímu uplatnění (Šafránková, 2019, s. 284). Průcha (2020, s. 141) významnost školy mimo jiné opírá i o množství času, který v ní žáci takřka denně po dobu několika let stráví. Škola tak na žáka působí dlouhodobě, systematicky a cílevědomě, přičemž Gillernová a Krejčová (2012, s. 17-18) upozorňují na to, že paralelně s tím probíhají i podněty nezáměrné, které mohou žáka ovlivňovat jak negativně, tak pozitivně. Jak doplňuje Šafránková (2019, s. 287), „*toto nezáměrné ovlivňování se děje prostřednictvím neformálních vrstevnických skupin (vznikajících ve formální školní třídě), v závislosti na sociálně psychologickém prostředí, sociálním klimatu, atmosféře a struktuře školy, třídy, ale také v závislosti na sociální roli a kompetencích učitele.*“ Považujeme tedy za důležité, aby pedagogičtí pracovníci měli toto na paměti. Právě utváření příznivého klimatu ve třídě může pro výchovně vzdělávací a socializační proces představovat jistou oporu.

Pro pochopení komplexnosti základní školy jako instituce vymezujeme funkce, které plní. Havlík, Halászová a Prokop (1996 cit. podle Průcha, 2017, s. 390) definují následující:

- **Funkce personalizační** – žák jako individuum je školou utvářen v samostatně jednajícího člověka.
- **Funkce kvalifikační** – žák prostřednictvím školy získává vědomosti a dovednosti nezbytné k uplatnění na trhu práce.
- **Funkce socializační** – žák si v průběhu povinné školní docházky osvojuje vhodné způsoby chování, normy, sociální role, a utváří si obraz sám o sobě i o druhých.
- **Funkce integrační** – žák je školou připravován na vstup do politicko-veřejného života.

Jedlička, Kořa a Slavík (2018, s. 63) dále uvádí:

- **Funkce ochranná** – zajištění osobní bezpečnosti žáka, prevence rizikového chování.

Šafránková (2019, s. 285-286) doplňuje:

- **Funkce poradenská a intervenční** – pomoc žákům i rodičům při řešení problematických a krizových situací.

Vzdělávání v základní škole se uskutečňuje ve dvou stupních. Naše výzkumné šetření probíhá na druhém stupni základní školy, proto se jej nyní pokusíme stručně formulovat.

Druhý stupeň základní školy, členěný na čtyři ročníky (tj. 6. – 9. třída), se orientuje na rozvoj širokého spektra žákových zájmů, vyšší učební možnosti i na propojení vzdělávání a žákova školního života s životem osobním. Na žáka je na druhém stupni kladeno více požadavků, náročnějších úkolů a větší odpovědnost za své vzdělávání. Žák si v průběhu těchto let osvojuje takové vědomosti, dovednosti, hodnoty a postoje, které směřují ke kultivovanému a zodpovědnému chování. Získané poznatky mu tak otvírají cestu k dalšímu vzdělávání, budoucí profesi i aktivní participaci na společenském životě. Základní škola by tedy měla usilovat o to, aby se žák „*optimálně vyvíjel a dosahoval svého osobního maxima*“ (MŠMT, 2017, s. 8).

Jak zdůrazňuje Franclová (2013, s. 38), škola se musí u žáka snažit o to, aby ve vzdělávání nacházel smysl a osobní význam, což může vyžadovat i změnu klimatu třídy. Franclová (2013, s. 118) argumentuje tím, že důraz základní školy na vzdělávání mnohdy převažuje tak, že samotným vztahům mezi dětmi ve třídě není věnována téměř žádná pozornost. Z těchto důvodů shledáváme vhodným důkladnější vymezení třídy jako sociální skupiny včetně procesů, které se v ní odehrávají.

1.2 Školní třída jako sociální skupina

Sociální skupinu lze v jejím nejobsáhlejším pojetí charakterizovat jako uskupení osob spojených společným cílem (Kolář, 2012, s. 125). Školní třídu pak Průcha, Walterová a Mareš (2013, s. 381) definují jako „*základní sociální a organizační jednotku školního vzdělávání*“, a zároveň jako „*skupinu žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole*.“ Ačkoli se žáci ve třídě shodují věkově, v jiných kategoriích se mohou lišit, což Kolář (2012, s. 126) pojmenovává jako skupinu, která je heterogenní. Mareš (2013, s. 576) uvádí, že tato odlišnost žáků může spočívat např. ve školní

úspěšnosti, sociálně kulturním původu, zálibách, ekonomické úrovni rodin, z nichž žáci pochází či v jejich motivaci a osobních cílech. Moravec et al. (2015, s. 6) dodává, že tyto rozdíly jsou v současnosti častější než dříve, a to v důsledku vyššího počtu žáků cizinců, žáků znevýhodněných, integrovaných do základních škol hlavního vzdělávacího proudu.

Školní třída je představitelem tzv. formálně ustanovené skupiny, což znamená, že její složení žáků vzniklo uměle. Postupným vytvářením vztahů uvnitř třídy však může změnit svoji podobu na neformální, emočně laděnou, čemuž může napomoci utváření pozitivního klimatu třídy (Gillernová a Krejčová, 2012, s. 25). Jak uvádí Nakonečný (2020, s. 408), pro třídu je typické, že se její žáci znají, působí na sebe a vzájemně ovlivňují své chování.

Ve třídě jakožto malé skupině se setkáváme s utvářením struktury sociálních vztahů, kdy její žáci zastávají určité sociální pozice a sociální role (Čábalová, 2011, s. 205). Jedná se o přirozený vývoj, který je dán vzájemnými vztahy mezi spolužáky i psychickými individualitami vtisknutými do těchto vztahů. Někteří žáci jsou viditelní, velmi se ve třídě prosazují, jiní jsou naopak zdrženliví a zůstávají v ústraní (Nakonečný, 2020, s. 414). Mareš (2013, s. 579) toto demonstruje na příkladech charakteristik žáků, kdy zmiňuje úspěšného sportovce, provokatéra, třídního vtipálka, krásku, počítačového specialistu nebo pilného žáka. Existují spolužáci oblíbenější i ti méně populární, a ve třídě tak postupně vznikají vztahy náklonnosti, nelibosti či apatie (Nakonečný, 2020, s. 428).

Kožnar (1992 cit. podle Šolc, 2011, s. 32) uvádí, že konkrétní role žáka přitom není zcela tak náhodná a stanovuje čtyři faktory jejího zaujetí ve třídě. Prvním faktorem jsou osobnostní rysy daného žáka jako extroverze, introverze, aktivita, pasivita, dominance nebo submisivita. Druhý faktor spočívá v minulých zkušenostech žáka, tedy v tom, co očekává od určitých rolí zastávaných jak sama sebou, tak i ostatními. Třetím faktorem je osobnost vedoucího třídy, například třídního učitele. Posledním faktorem jsou vlastnosti celé třídy a její složení (Kožnar, 1992 cit. podle Šolc, 2011, s. 32).

Skladba vztahů tedy může být velmi rozmanitá. Jsou třídy, v jejichž čele je několik jedinců, kteří svými názory řídí všechny ostatní a naopak třídy, kde moc a vliv nemá takové postavení a všichni žáci spolu lépe interagují. V jedné třídě nemusí být žádní izolovaní žáci, zatímco v jiné třídě ano, což se projevuje tím, že jim spolužáci nevěnují pozornost, nezajímají se o ně a nekomunikují s nimi. Ve třídách se mohou rovněž utvářet podskupiny, a to atraktivní, do nichž chce většina žáků patřit, nebo okrajové, o něž žáci nestojí. Jisté rozdíly jsou patrné i z hlediska pohlaví a dospívání. Dívky na druhém stupni, zejména pak v 7. třídě, se začínají sdružovat zpravidla podle školního prospěchu

a materiálního zabezpečení, v jejímž popředí je oblékání podle nejnovějších trendů. Tyto dívky chtějí vypadat dospěleji a začínají se zajímat o chlapce z vyšších tříd. Vyhraňují se proti sociálně znevýhodněným dívkám a žákyním se slabším školním prospěchem. Častou aktivitou je pomlouvání ostatních spolužáků, což může způsobovat jisté rozepře. U chlapců 7. třídy se převážně jedná o skupinky sportovců, a o skupinky těch, které učení baví a zajímá. Sportovci nepovažují učení za příliš důležité a svoji pozornost často směřují k dívkám, přičemž podoba takové pozornosti spočívá zejména v provokování a neomaleném jednání. Skupinka „vědců“ se naopak o dívky nezajímá, sportování neholduje a ve třídě má ráda klid. Mezi chlapci se však v 8. třídě tyto rozdíly postupně stírají a mnohdy se považují za jednu velkou partu (Mareš, 2013, s. 578-580). Příkrylová (2009, cit. podle Červeňáková et al., 2019, s. 15) uvádí, že třída může být zároveň složena z žáků pocházejících jak z nepříznivých, tak naopak velmi příznivých sociálních poměrů, z většího počtu žáků se specifickými poruchami učení či z žáků různých etnik, což se může promítat do celkové podoby jejího klimatu.

Stejně jako v jiných sociálních skupinách, i ve školní třídě existují skupinové normy (Čábalová, 2011, s. 203). Ty lze chápat jako závazné povinnosti a způsoby chování týkající se všech žáků dané třídy, přičemž mohou být formálně vymezeny např. ve školním řádu nebo představovat nepsané požadavky na to, jak by se žák měl chovat (Bendl, 2015, s. 178). Ukázkou takové nepsané, tedy neformální, normy je, že na sebe žáci nežalují (Gillernová a Krejčová, 2012, s. 26). Skupinové normy tak mimo jiné ukazují, jak spolu žáci vychází, jaká je jejich soudržnost (Kolář, 2012, s. 127). S normami jsou zároveň úzce spjaté sankce, které vedou k jejich plnění. Pozitivní sankcí může být pochválení žáka, negativní pak slovní varování (Bendl, 2015, s. 178). V případě žákova nedodržování norem na něj třída může vyvíjet nátlak, který může vyústit až k jeho izolaci ve třídě, přičemž charakter takového nátlaku se odvíjí od toho, jak závažná norma je. S tím souvisí tzv. skupinová konformita neboli přizpůsobení se normám dané třídy (Šolc, 2011, s. 7). Jandourek (2012, s. 131) dodává, že konformní chování je do určité míry nezbytné k tomu, aby byl zachován sociální řád.

Šolc (2011, s. 18) uvádí, že každý třídní kolektiv se vyznačuje svými specifickými vnitřními vazbami projevujícími se ve třech sférách, konkrétně v racionální, emocionální a behaviorální. Racionální sféra se týká vědomí, norem i respektu a je jí myšleno vše, co třídní kolektiv považuje za správné, co se dle něj smí nebo nesmí. Emocionální sféra zahrnuje citové vazby uvnitř třídního kolektivu, přičemž ideálním stavem je, když je tato

oblast pozitivní. Behaviorální sféra pak spočívá ve způsobech vyjadřování, návycích a sociálním chování kolektivu (Šolc, 2011, s. 18-19).

Braun (cit. podle Šolc, 2011, s. 24) hovoří i o tzv. rizikové třídě, kde jsou vztahy v třídním kolektivu narušeny, kde žáci neprožívají pozitivní emoce a necítí se v ní dobře. S tím může souviset výskyt rizikového chování na úrovni dané třídy či školy. Rizikové chování můžeme charakterizovat jako „*chování, v jehož důsledku dochází k prokazatelnému nárůstu zdravotních, sociálních, výchovných a dalších rizik pro jedince nebo společnost*“ (Miovský, 2010 cit. podle Bendl, 2015, s. 226). Bendl (2015, s. 226) považuje rizikové chování také za zastřešující pojem pro jakékoli nevhodné chování v rámci třídního kolektivu. Na druhém stupni základní školy se lze, dle Češkové (2014), často setkat s podváděním při testech, lhaním či drobnými krádežemi. Martanová (2012) uvádí také nerespektování autorit a odmítání. Bendl (2015, s. 226) doplňuje rovněž vulgární vyjadřování vůči spolužákům či pedagogovi, pošklebování se ostatním, provokování, schovávání věcí, vykřikování nemístných poznámek, pošťuchování, polévání vodou a házení věcí po sobě. Červeňáková et al. (2019, s. 13) uvádějí i velmi závažná chování vyskytující se v současných základních školách, a to šikanu, xenofobii, rasismus, časté záškoláctví a závislostní chování, zejména pak užívání návykových látek a netolismus.

Prevenčí rizikového chování jsou různé typy intervencí směřujících k zabránění vzniku takového chování nebo alespoň k jeho snížení (Červeňáková et al., 2019, s. 13). Prevence je konkrétně rozlišována na primární, sekundární, terciární (Bendl, 2015, s. 229). Primární prevence tkví v předcházení vzniku rizikového chování u žáků, u nichž se takové chování dosud nevyskytlo (Martanová, 2014). V rámci primární prevence doporučuje Bendl (2015, s. 228-229) vykonávat s třídou aktivity buď specifické prevence, tedy cílené na konkrétní typ rizikového chování, anebo aktivity nespecifické prevence představující aktivní naplňování volného času žáků. Podstatou sekundární prevence je pak předcházení vzniku, rozvoji či přetrvávání rizikového chování u žáků, kteří jsou jím ohroženi a snahou terciární prevence je předejít zdravotním a sociálním potížím v důsledku již vzniklého rizikového chování, např. ve spojitosti s užíváním návykových látek (Martanová, 2014). Dle Červeňákové et al. (2019, s. 15) by ve třídách druhého stupně základní školy měly být preventivní činnosti cíleny právě na problematiku návykových látek a dále zejména na rozvoj sociálních dovedností vedoucích k utváření a udržení dobrých žakovských

vztahů, rozvoj samostatného rozhodování, vhodného řešení konfliktů a schopnosti odolat sociálnímu tlaku.

Můžeme tedy konstatovat, že při vzdělávání žáků je třeba vedle učebních procesů soustředit pozornost také na procesy sociální, které ve třídě probíhají. Právě této problematice se věnuje skupinová dynamika.

1.2.1 Skupinová dynamika

To, jak se školní třída vyvíjí, co vše se v ní odehrává, jak se v ní proměňuje komunikace i dílčí procesy interakce, lze nazvat skupinovou dynamikou (Kolář, 2012, s. 126). Skupinová dynamika probíhá v každé třídě a vhodným vedením pedagoga lze dosáhnout nejen skupinových cílů, ale i cílů jednotlivých žáků. Je tvořena především zmiňovanými procesy interakce a komunikace, dále normami a cíli třídy, stylem vedení, soudržností a napětím. Posledním dvěma prvky, tedy soudržností a napětím, je ve skupinové dynamice věnována zvláštní pozornost (Šik, 2008, s. 22-23).

Soudržnost neboli koheze, je stabilizujícím faktorem skupinové dynamiky a předpokladem prosperujícího fungování školní třídy. Opírá se o to, že si spolužáci vzájemně rozumí, naslouchají si a podporují se, mají v sebe důvěru, vyznávají stejné hodnoty, cítí se ve třídě bezpečně a spokojeně. Pedagog může soudržnost ve třídě ovlivňovat např. tím, že při práci s žáky aplikuje techniky orientované na spolupráci, užívá pozitivních výroků a stanovuje s nimi společné vize (Šik, 2008, s. 29-32).

Napětí neboli tenze, je dynamizujícím faktorem skupinové dynamiky. Zdroje napětí ve školní třídě mohou spočívat v odlišnostech žáků, rivalitě mezi podskupinami, příchodem nového žáka do třídy, změně učitele a podobně. Při vysoké hladině napětí může docházet ke značnému narušení spolupráce a vztahů mezi spolužáky i k jejich neschopnosti úspěšně vykonávat učební činnost. Při velmi nízké hladině napětí však může naopak klesat aktivita celé třídy a její úsilí naplňovat společné cíle. Lze tedy říci, že tenze je pro třídu v určité míře prospěšná, neboť ponouká žáky ke změně. Je nutné, aby toto bral pedagog v potaz a napětí ve školní třídě korigoval soudržností a adekvátní emoční podporou (Šik, 2008, s. 31-35).

Podle Šolce (2011, s. 44-45) je dosažení rovnováhy mezi kohezí a tenzí nezbytným předpokladem pro to, aby třídní kolektiv dobře fungoval, což se projevuje tím, že žáci jsou schopni dávat i přijímat zpětnou vazbu, otevřeně mluvit o svých pocitech či trápeních a sdílet své názory s ostatními.

Také Kamb (2012) považuje dynamiku třídního kolektivu za hodnou pozornosti a pedagogům doporučuje, aby s žáky diskutovali a vedli s nimi rozhovory, což napomáhá k lepší identifikaci pevných či slabších sociálních vazeb ve třídě a následně efektivnější práci s nimi.⁴

Jak uvádí Čábalová (2011, s. 205), školní třída je „*místem, kde hledáme vztah k druhým lidem a k sobě samému, kde hledáme a nalézáme vlastní identitu a autenticitu.*“ Je zřejmé, že bez školní třídy by žák nemohl plnohodnotně rozvíjet své sociální dovednosti (Gillernová a Krejčová, 2012, s. 10). Právě ve třídě jakožto zásadním socializačním prostředí si osvojuje poznatky uplatnitelné v budoucnu, prožívá soužití s druhými lidmi a posiluje své sociální, komunikativní a občanské kompetence (Gillernová a Krejčová, 2012, s. 24-25).

Věnování pozornosti žákům z perspektivy jejich sociálního rozvoje považujeme, vedle předávání vědomostí, za důležitý úkol základního vzdělávání. Napomáhá totiž, jak uvádí Šolc (2011, s. 65), prevenci rizikového chování, na úrovni třídy pak její kultivaci a přijetí odpovědnosti žáků za klima, které ve třídě je.

⁴ Pay attention to the social dynamics of your classroom. Do some students have trouble making friends? Do some students have trouble getting along with others? Who has a lot of friends? Who has few friends? Interviewing your students one-on-one can help you identify students that have stronger or weaker social connections. This can inform your seating arrangements, guide your grouping and pairing decisions, and assist you in helping students form new networks of friends

2 KLIMA TŘÍDY

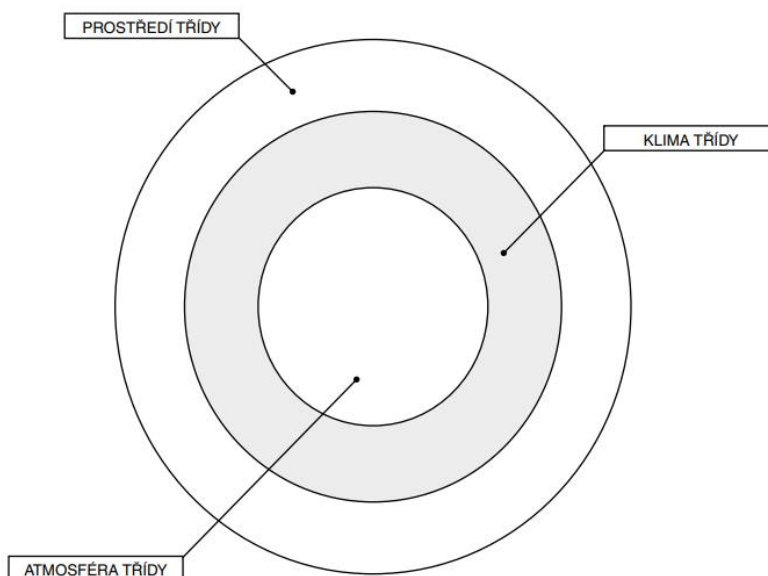
Po předchozí determinaci třídy jako sociální skupiny se nyní budeme blíže zabývat jejím významným aspektem, který je v pedagogické literatuře hojně skloňován⁵, a tím je klima třídy. Abychom mohli tento odborný termín adekvátně definovat, je nutno se nejprve seznámit s jeho teoretickými východisky.

Mareš (2013, s. 588) představuje tři pojmy, mezi nimiž je třeba rozlišovat. Jedná se o prostředí, klima a atmosféru:

Prostředí školní třídy se týká architektonického, technického a ergonomického zázemí třídy, hygienických i akustických podmínek a estetických prvků ve třídě. Zaměřuje se tedy např. na to, jak velká třída je, jak je osvětlená, ozvučená, vyzdobená či zda disponuje odpovídajícím nábytkem (Mareš, 2013, s. 589).

Klima školní třídy je jevem, který působí dlouhodobě v rozsahu měsíců i let. Charakterizuje každou jednotlivou třídu s jejími aktéry, jimiž jsou nejen žáci dané třídy, nýbrž i učitelé, kteří v ní vyučují. Má sociálně psychologickou podobu a je uvedenými aktéry spoluvytvářen, percipován i hodnocen (Mareš, 2013, s. 590).

Atmosféra školní třídy je naopak jevem, který trvá krátce a je modifikován konkrétní situací. Atmosféra ve třídě se tak může lišit při psaní testu, o přestávce, při zrušení vyučování či poslední den školního roku (Mareš, 2013, s. 590).



Obrázek 1: Tři relevantní pojmy související se školní třídou (Mareš a Ježek, 2012, s. 6)

⁵ Např. Gillernová a Krejčová (2012); Zormanová (2014); Šafránková (2019)

Klima školní třídy je dílčí složkou klimatu školy chápaného jako projev školního prostředí, a to včetně sociálních, ekologických, demografických a kulturních prvků, který percipují, prožívají a hodnotí jeho aktéři, jimiž jsou žáci dané školy i jejich rodiče, učitelský sbor, vedení školy a veřejnost (Grecmanová, 2008, s. 33). Mareš (2013, s. 624) klima školy charakterizuje jako souhrn subjektivních pohledů těchto aktérů na vše, co se v konkrétní škole odehrává.

V teorii klimatu školy se uplatňují dva přístupy. Jeden z přístupů pramení v psychologii organizace a zabývá se hlavně organizační i provozní stránkou školy, jejím řízením a učitelským kolektivem. Druhý přístup je orientován pedagogicko-psychologicky a blíže se ve škole zaobírá kvalitou tamějších sociálních vztahů (Grecmanová, 2008, s. 33). Sociální klima školy dle Šafránkové (2019, s. 288) představuje součást sociálního prostředí, sociálně psychologické a pedagogické jevy probíhající v životě školy, tedy vztahy mezi žáky a učitelem, mezi žáky navzájem, mezi pedagogickými i nepedagogickými pracovníky školy a dalšími zainteresovanými lidmi, a ovlivňující pohodu těchto osob.

Klima třídy⁶ je pak definováno jako „*sociálněpsychologická proměnná, kterou tvoří ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát.*“ Těmito aktéry jsou žáci a učitelé, kteří ve třídě vyučují (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 125). Lašek (2007, s. 40) charakterizuje klima třídy obdobně, a to jako „*trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.*“

Klima třídy se zabývá subjektivním stanoviskem jejích aktérů, tedy tím, co nelze zjistit pouhým pozorováním. Jedná se o skupinový a sociálně konstruovaný fenomén utvářený jednak díky prožitým zkušenostem aktérů, tak i rozpravami probíhajícími mezi nimi i dalšími osobami, například rodiči. Klima třídy je zároveň fenoménem sociálně sdíleným, kdy se právě prostřednictvím získaných zkušeností a rozhovorů v myslích aktérů zpřesňuje a ukazuje se, v jakých názorech se většina aktérů setkává a v jakých se naopak liší. Na klima třídy také působí širší kontext jako třeba to, jaké je celkové klima školy nebo to, zdali se tato škola nachází v malé obci či ve velkoměstě (Mareš, Ježek, 2012, s. 8). Lašek (2007, s. 42) zdůrazňuje také reciproční charakter klimatu třídy, tedy skutečnost, že její aktéři utváří, ale současně jsou jím i přímo ovlivňováni.

⁶ V zahraničí se můžeme setkat s označením „classroom climate“ (Kamb, 2012), „classroom environment“ (Houff, 2013) nebo „learning environment“ (Hierck, Coleman a Weber, 2011).

Věnovat se klimatu třídy je žádoucí z mnoha důvodů. Za prvé, má vliv na to, jak se ve třídě cítí její žáci a učitel, který v ní působí. Za druhé, ovlivňuje motivaci těchto žáků se vzdělávat i motivaci učitele tyto žáky učit. Za třetí, promítá se do znalostní a citové oblasti žáků. Za čtvrté, působí i na jejich chování, a to jak v době vyučování, tak i po něm (Mareš, 2013, s. 593). Poslední bod lze doplnit vyjádřením Grecmanové (2008, s. 49), podle níž se klima třídy vytváří rovněž o přestávkách, na různých školních kurzech a výletech.

Kašpárková (2008 cit. podle Šolc, 2011, s. 22) tvrdí, že by klima třídy mělo každému žákovi ve třídě napomáhat k pocitu, že je ostatními spolužáky přijímán a že je důležitým členem třídního kolektivu.

2.1 Aktéři klimatu třídy

Aktéry klimatu třídy jsou „*všichni žáci dané třídy (třída jako celek), skupinky žáků v dané třídě, žáci jako jednotlivci (tj. žáci výrazní i méně výrazní, dále vůdci i ti žáci, kteří stojí mimo)*“ a učitelé, kteří ve třídě vyučují, přičemž zvláštní pozornost má třídní učitel (Mareš a Lašek in Mareš, 2013, s. 592). Bližší vymezení těchto aktérů přinášíme v následujících řádcích.

Žák představuje nejčastější a nejvíce rozhodující zdroj výpovědí o klimatu třídy (Čapek, 2010, s. 23). Naše diplomová práce se zaměřuje na žáky druhého stupně základní školy, konkrétně žáky 7. a 8. třídy⁷, které charakterizuje starší školní věk.

Období staršího školního věku koresponduje s obdobím puberty a je považováno za nejsložitější ze všech. Žák, mnohdy označován také jako pubescent, se ocitá na hranici mezi dětstvím a dospělostí, což doprovází řadu změn. Jednou z nich je výrazný kognitivní rozvoj projevující se zejména v myšlení, logické paměti a pozornosti. Žák je více systematický než doposud, všímá si jednotlivých situačních prvků a na řešení problémů je schopen nahlížet z více hledisek (Pugnerová, 2019, s. 71-73). Postupně se ztrácí jeho černobílý pohled na svět a do popředí se dostává abstraktnost, pružnost a komplexnost jeho uvažování (Thorová, 2015, s. 427). Žák v tomto období dokáže odhalit nedostatky učitele, a to nejen odborné, organizační či řídicí v rámci třídy, nýbrž i nedostatky lidské (Čapek, 2010, s. 21). Rovněž dochází k rozvoji sebereflexe

⁷Žáci 7. a 8. třídy byli zvoleni z důvodu, že od nástupu na druhý stupeň uběhla již delší doba, žáci se vzájemně znají, ve třídě funguje určitá skupinová dynamika, k níž se mohou jasněji vyjádřit, a zároveň s nimi lze na klimatu, oproti žákům 9. třídy, pracovat v dlouhodobém horizontu.

a introspekce, kdy si žák uvědomuje své duševní prožívání. Na druhou stranu pro něj však toto období přináší nejistotu, zvýšenou emoční labilitu a přecitlivělost na kritiku (Pugnerová, 2019, s. 110). Jak uvádí Binarová (in Šimíčková-Čížková, 2010, s. 121), žák ztrácí svoji dětskou identitu a utváří si identitu novou. Odpoutává se od rodiny a silný význam nachází ve vrstevnických vztazích (Pugnerová, 2019, s. 81). Podle Čapka (2010, s. 21) se vrstevnické vztahy značně prohlubují, a s tím i žákova solidarita se třídou. Thorová (2015, s. 432) uvádí, že právě tyto vztahy mají vliv na žákovo chování, přičemž dochází k rozvoji jeho osobní identity a vzniká i identita skupinová. Žáci ve skupině dávají najevo svoji přináležitost k ní podobným stylem oblékání, gesty, zájmy či komunikací (Binarová in Šimíčková-Čížková, 2010, s. 123). Žák je velmi zvědavý ohledně toho, jak jej druzí hodnotí (Lašek, 2007, s. 19). V této souvislosti je pro něj nejhorším trestem takový trest, který je udělen před zraky spolužáků (Lašek, 2007, s. 23). Právě v tomto období považuje své spolužáky za velmi důležité osoby a potřebuje cítit, že je jimi přijat a kladně hodnocen. Školní třída jako skupina se totiž z velké části podílí na saturaci jeho sociálních potřeb (Pugnerová, 2019, s. 147).

Jak tvrdí Lašek (2007, s. 46), klima třídy působí na žáka v osobním a sociálně psychologickém smyslu, kdy žák zkoumá sám sebe i třídu, více či méně pocítuje své začlenění v ní a stejně tak i učitelovu pomoc.

Učitel je dalším aktérem klimatu třídy. Je to osoba, která v životě žáků sehrává důležitou roli (Gillernová a Krejčová, 2012, s. 55). Učitel značnou měrou působí na výchovně vzdělávací proces žáků tím, jaký je a co vykonává (Grecmanová, 2008, s. 63). Gillernová a Krejčová (2012, s. 53) přiznávají, že spektrum jeho činností je velmi pestré, stejně jako dovednosti, jimiž by měl disponovat, a to od dovedností didaktických, přes diagnostické, až po sociální. S ohledem na klima třídy zmiňujeme např. komunikativní schopnosti a pohotové rozhodování (Holeček, 2015, s. 21-36). Šafránková (2019, s. 289-290) přisuzuje důležitost taktéž učitelově přirozené autoritě a jeho osobnostním vlastnostem majícím význam při utváření třídních vztahů jako je spravedlnost, porozumění, humor nebo respektování potřeb jednotlivých žáků. Gillernová a Krejčová (2012, s. 58-60) doplňují rovněž empatii, autenticitu, toleranci a odpovědnost. Podle Heluse (2015, s. 360) by učitel měl svým žákům dávat jasně najevo, že mu nejsou lhostejní, že s nimi prožívá jejich (ne)úspěchy, které váže i ke svým činnostem vykonávaným ve třídě.

Existují čtyři typy učitele. Prvním typem je *vyučovatel* aplikující při své práci tradiční postupy, který není nakloněn novým metodám a trvá na tom, aby žáci přesně formulovali pojmy, jimž se učí. Druhým typem je *interaktivní učitel* povzbuzující žáky ke komunikaci a zpětné vazbě. Třetí typ, *řídící učitel*, žáky usměrňuje a udržuje nad nimi nekompromisní kontrolu. Čtvrtý typ, *supervizor*, je učitel orientující se na to, aby se žáci vyvíjeli po všech stránkách (Andersonová, 1988 cit. podle Lašek, 2007, s. 27). Na tomto základě Lašek (2007, s. 27) přichází s ideálním typem učitele, který by měl být otevřený jak novým přístupům, tak i diskusím se žáky, přičemž by na ně měl dohlížet, nikoli je přísně kontrolovat. Podobně uvažuje také Čapek (2010, s. 17), podle něhož by měl učitel odstoupit od své mocenské pozice a v maximální možné míře přenechávat aktivitu a iniciativu na žácích.

Z učitelů má pro třídu velký význam zejména třídní učitel. Právě on „*je koordinačním a integračním činitelem s řadou závažných výchovných úkolů ve vztahu k žákům své třídy, k jejich rodičům, k ostatním učitelům školy, k jejímu vedení a za jistých okolností také k širší veřejnosti*“ (Krátká, 2006 cit. podle Čapek, 2010, s. 17). Moravec et al. (2015, s. 41) třídnímu učiteli rovněž připisují jistou důležitost, neboť právě on má možnost své žáky soustavně poznávat, sledovat jejich interakce a pokusit se tak závčas podchytit problémy výchovně-vzdělávacího procesu.

Gordon (2015, s. 37) hovoří o dobrém vztahu mezi učitelem a žákem tehdy, je-li postaven na vzájemné otevřenosti, prospěšnosti a spokojenosti, dále na samostatnosti umožňující rozvoj jejich osobnosti i kreativity, a pocitu, že si jej ten druhý váží.

V souvislosti s klimatem třídy a jeho ovlivňováním lze tedy za významný prvek považovat osobnost učitele i jeho styl výuky (Lašek, 2007, s. 44). Jak uvádí Čapek (2010, s. 28), učitel by měl pojímat výuku zábavně, zajímavě, a zároveň přínosně. Nestačí žákům pouze dané učivo přednést, nýbrž je aktivizovat, podporovat v učení, chválit je, dát jim prostor svobodně se rozhodovat, rozvíjet spolupráci v rámci celé třídy a udržovat přiměřenou míru soutěživosti (Čapek, 2010, s. 35-37). V rámci soutěživosti je přitom nutno si uvědomit, že soustavné soutěžení, sestavování žebříčků výkonů jednotlivých žáků a učitelovo srovnávání může naopak vést žáky k demotivaci se učit (Mareš, 2013, s. 567). Helus (2015, s. 360) učitelům rovněž doporučuje, aby uvažovali o svém pedagogickém působení na žáky ve třídě, aby zdroje a možnosti svého růstu čerpali mimo jiné právě z jejich reakcí, činností a výkonů.

Friedlová et al. (2012, s. 13) naopak učitele upozorňují na možné negativní ovlivňování klimatu, které shledávají především v nepřiměřeném hodnocení žáků, necitlivém přístupu, neefektivních způsobech komunikace a neopodstatněných preferenčních postojích, např. haló efektu, předsudcích, stereotypizaci či sebenaplňujících předpovědích.

2.2 Diagnostika klimatu třídy

Existuje několik přístupů, jak lze klima třídy měřit. Jejich přehledný výčet uvádí Mareš (1998 cit. podle Čapek, 2010, s. 94-95):

- **Sociometrický přístup** zkoumá třídu jako sociální skupinu, její (re)strukturování, vývoj sociálních vztahů a působení těchto vztahů na rozvoj žakovských dispozic. Jako diagnostická metoda se v tomto přístupu nejčastěji využívá sociometricko-ratingový dotazník neboli SORAD.
- **Organizačně-sociologický přístup** zkoumá třídu jako organizační jednotku v čele s jejím učitelem jako řídicím subjektem. V rámci tohoto přístupu je centrem zkoumání týmová práce ve vyučovací hodině. Jako diagnostická metoda se uplatňuje standardizované pozorování pedagogické interakce.
- **Interakční přístup** zkoumá, podobně jako přístup organizačně-sociologický, interakce učitel-žáci během vyučovací hodiny. Pro diagnostiku tento přístup zpravidla používá nejen standardizované pozorování, ale i audiovizuální nahrávky s následnou analýzou a popisem.
- **Pedagogicko-psychologický přístup** zkoumá třídu i učitele s akcentem na kooperaci žáků ve třídě. Příkladem užívané diagnostické metody je posuzovací škála Classroom Life Instrument neboli CLI.
- **Školně-etnografický přístup** zkoumá žáky, pedagogické pracovníky i přirozený život ve škole. Pozornost je věnována sociokulturnímu konstruování klimatu.
- **Vývojově-psychologický přístup** zkoumá třídu jako sociální prostředí a žáka jako osobnost, která se v tomto prostředí rozvíjí.
- **Sociálně-psychologický a environmentalistický přístup** zkoumá třídu jako učební prostředí a její aktéry. Centrem zkoumání je kvalita klimatu, aktuálního či preferovaného. Jako diagnostická metoda se nejčastěji využívají posuzovací škály přímo vyplňované aktéry třídy, přičemž se zjišťují jejich subjektivní stanoviska.

Obecně v diagnostice klimatu třídy převažuje kvantitativní přístup realizovaný dotazníkovým šetřením (Mareš, 2013, s. 594). Některé konkrétní dotazníky zjišťující psychosociální klima třídy si nyní krátce představíme.

Dotazník CES (Classroom Environment Scale) lze využít u žáků 7. až 9. třídy i všech ročníků střední školy. Zabývá se učitelovou pomocí žákům, orientací žáků na úkoly, vztahy mezi žáky, zájmem o průběh výuky, klidem a pořádkem ve třídě a jasností pravidel. Obsahuje 23 položek vyžadujících na dichotomické škále označení ano-ne. Dotazník pojímá dvě formy, a to aktuální, zobrazující současný stav klimatu, a preferovanou, zjišťující to, jaké klima třídy by si její žáci přáli (Mareš, 2013, s. 597; Čapek, 2010, s. 118).

Dotazník MCI (My Class Inventory) se uplatňuje u žáků 3. až 6. třídy a zkoumá jejich spokojenost, soudržnost, třenice, soutěživost i obtížnost učení. Obsahuje 25 položek, u nichž žáci na dichotomické škále odpovídají ano-ne. Dotazník rovněž umožňuje zjišťovat aktuální i preferovanou podobu klimatu třídy (Mareš, 2013, s. 597; Čapek, 2010, s. 110).

Dotazník WIHIC (What Is Happening In This Class) je rozsáhlým dotazníkem obsahujícím 80 položek. Způsob odpovídání tkví v pětistupňové škále se zaznačením míry souhlasu. Zaobírá se soudržností žáků, oporou učitele, zahrnováním žáků do třídního kolektivu, bádáním, úkolovou orientací, kooperací a rovností žáků (Mareš, 2013, s. 597).

Dotazník MCEI (Multicultural Classroom Environment Instrument) je rovněž obsáhlejší dotazníkem s 64 položkami a pětistupňovou škálou. Centrem pozornosti tohoto dotazníku je kooperace, soutěživost, autorita učitele, pomoc učitele, shoda, rozdíly, individuální a direktivní přístup učitele k žákům a rovnost pohlaví (Mareš, 2013, s. 597).

Dotazník KŠT (Klima školní třídy) je modifikací dvou předešlých dotazníků WIHIC a MCEI. Byl vytvořen českými autory Marešem a Ježkem a zahrnuje 34 povinných a 19 volitelných položek s odpovídáním na pětistupňové škále. Povinné položky se týkají dobrých vztahů se spolužáky, spolupráce, opory učitele, rovného přístupu učitele, přenosem naučeného mezi školou a rodinou, preferencí soutěžení ze strany žáků a dění o přestávkách. Volitelné položky jsou pak zaměřeny na možnosti diskutovat během výuky, na iniciativu žáků, snahu žáků učit se a zalíbit se okolí (Mareš, 2013, s. 598).

Dotazník KLIT (Klima třídy) je určen žákům druhého stupně základní školy a všem středoškolským ročníkům. Soustředí se na suportivní klima třídy, motivaci žáka k negativnímu školnímu výkonu a na jeho sebeprosazení. Obsahuje 27 položek, k jejichž

zodpovězení slouží čtyřstupňová škála vyjadřující míru souhlasu. Autory dotazníku jsou čeští představitelé Lašek a Zemanová (Mareš, 2013, s. 598; Čapek, 2010, s. 126).

2.3 Pozitivní klima třídy a způsoby jeho vytváření

Třída, v níž panuje pozitivní klima, se vyznačuje tím, že se v ní žáci cítí bezpečně, přijímání ostatními spolužáky i učitelem. Třída, kde se všichni vzájemně respektují a umí spolupracovat, kde učitel žákům naslouchá, diskutuje s nimi, objektivně je hodnotí, podporuje je v učební činnosti a je ochoten jim pomáhat (Petlák, 2006, s. 32-36). Podle Hanuliakové (2010 cit. podle Geršicová a Hlásna, 2013, s. 36) taková třída poskytuje každému žákovi podporu jeho sebedůvěry, seberealizace, posiluje jeho vlastní já a umožňuje mu maximálně rozvíjet sociální stránku své osobnosti.

Spilková (2003 cit. podle Grecmanová, 2008, s. 85) na pozitivní klima nahlíží celkem ze tří hledisek, a to z hlediska emocionálního, kdy zmiňuje přítomnost pocitů bezpečí, jistoty, důvěry, radosti a naopak absenci pocitů smutku, obav či agrese. Dále z hlediska sociálního, kdy zdůrazňuje přítomnost vzájemné otevřenosti, ohleduplnosti, tolerance, kooperace a absenci přemíry soutěživosti, nepřejčnosti nebo ponižování. A konečně, z hlediska pracovního, které spočívá v respektování nastavených pravidel, důslednosti a péli oproti nevídanému chaosu, pasivitě či lenosti (Spilková, 2003 cit. podle Grecmanová, 2008, s. 85).

Helus (2015, s. 359-360) za pozitivní psychosociální klima třídy považuje takové klima, v němž žáci pocítují dobré vztahy se spolužáky a nachází v nich pevnou oporu, což napomáhá jejich osobnostnímu rozvoji i dobrým učebním výkonům.

Zaměříme se nyní na to, jak učitel, a stejně tak i sociální pedagog působící v základní škole, mohou přispívat k vytváření pozitivního klimatu ve třídě.

Jedním z významných prvků podporujících pozitivní klima třídy je způsob komunikace. Čapek (2010, s. 52-53) stanovuje hned několik kritérií, jež by účinná komunikace ve třídě měla splňovat a vést tak k lepšímu řešení konfliktů i výchovnému působení na žáky. Nejprve zmiňuje *přátelskou* komunikaci neobsahující ironii ani sarkasmus, doplňovanou pozitivní zpětnou vazbou učitele či sociálního pedagoga. Dále uvádí *nestresující* komunikaci spočívající v nepřerušování žáka a nedokončování vět za něj. Za další kritérium považuje užívání *svobodné* komunikace umožňující každému žákovi vyjádřit svůj názor. *Korigovaná* komunikace pak tkví v tom, že se žáci nepřekřikují a nepoužívají

vulgarismy. Učitel či sociální pedagog by neměli zapomínat na *vyváženou* komunikaci, při níž poskytují stejný prostor každému, i méně komunikačně zdatnému, žákovi. Komunikace by zároveň měla být *zajímavá*, aktivizující a obsahující humor, jenž by podpořil soudržnost třídního kolektivu. Samozřejmostí je taktéž komunikace *nepovyššená, nemanipulující a rovná* (Čapek, 2010, s. 52-53).

Samotná práce s třídním kolektivem s vizí pozitivního klimatu třídy pak může mít mnoho podob. Může být plánována předem nebo uskutečněna nahodile, konat se pravidelně v jasných intervalech nebo spíše nárazově, opakovaně či nikoliv. Zároveň může probíhat frontálně v prostorách třídy, kde žáci sedí v lavicích, dále v kruhu ve třídě či jiných tomu určených prostorách, nebo zcela jinou formou, například na školním výletě. Lišit se může také v objednateli programu, kterým může být třídní učitel, vedení základní školy, skupina žáků či jejich rodiče. Stejně tak se může různit osoba realizátora programu, ku příkladu zaměstnanec základní školy nebo příjezdivší odborník z externí organizace (Šolc, 2011, s. 51-52).

Kamb (2012) pro vytváření pozitivního klimatu třídy doporučuje záměrné plánování takových aktivit, které podporují pozitivní interakci mezi žáky, přičemž se může jednat o dlouhodobé projekty i krátké aktivity s cílem vzájemného hlubšího poznávání.⁸

Účinnou formou práce s třídním kolektivem je třídnická hodina, v níž se učitel setkává s žáky dané třídy. Jedná se o čas vyhraněný k řešení záležitostí souvisejících s touto třídou, na nichž se žáci aktivně podílí, otevřeně spolu komunikují a spolurozhodují o tom, co se ve třídě má dít (Šolc, 2011, s. 54). Obsah třídnické hodiny tedy může být rozmanitý, od řešení provozních záležitostí, přes stanovování třídních pravidel, až po rozvoj konkrétních sociálních dovedností žáků. Průběh takové hodiny by přitom neměl mít usměrňující charakter, nýbrž by měl podporovat vzájemnou komunikaci mezi jejími účastníky a brát ohled na jejich aktuální potřeby (Friedlová et al., 2012, s. 44). Třídnická hodina se může uskutečňovat přímo ve třídě, ale i jinde ve škole, např. v prostorách školní družiny. Změna prostředí je však vítána, neboť dokáže žáky motivovat k novým způsobům učení (Šolc, 2011, s. 54). Na úvod třídnické hodiny se doporučuje použít aktivitu, která žáky zaktivizuje nebo, je-li to žádoucí pro následující činnost, žáky uklidní. Dále se využívá aktivita týkající se určitého tématu vzbuzující

⁸ Deliberately plan relationship-building activities and games that encourage positive interactions. These can be long-term projects, or short and simple games designed for students to get to know each other better.

v žácích nové zkušenosti a prožitky (Friedlová et al., 2012, s. 44). Téma třídnické hodiny může odrážet aktuální problémy ve třídě nebo mít naopak preventivní charakter. Cílit může ku příkladu na stmelování vztahů či zpracování pocitu ohrožení. Je dobré volit takové hry a techniky, které přispějí ke zmíněným novým prožitkům, změnám hodnot, názorů a způsobu myšlení. Téma může být zpracováno a následně přesunuto i do oblasti nácviků, v níž si žáci osvojují určité jednání či vystupování v náročných situacích. Jako příklad lze uvést nácvik asertivity (Šolc, 2011, s. 60). Závěr třídnické hodiny pak spočívá v reflektování právě proběhnutých událostí (Friedlová et al., 2012, s. 44). Reflexe je přitom, jak uvádí Šolc (2011, s. 55), mnohdy významnější než aktivita samotná. Žáci mohou sdělit, čím je třídnická hodina obohatila, co pro každého z nich bylo nejzajímavější apod. (Friedlová et al., 2012, s. 44-45). Šolc (2011, s. 55) shledává využití prožitku při práci s třídním kolektivem velmi přínosným a odůvodňuje to tím, že se žáci mohou učit jinak, než jsou zvyklí, tedy spontánně, a souběžně tak projevovat své pocity.

Při třídnické hodině se často uplatňuje komunitní kruh, kdy se všichni žáci dané třídy společně s pedagogem usadí do tvaru kruhu (Kopřiva, 2008 cit. podle Friedlová et al., 2012, s. 41). Důvodů k volbě právě tohoto tvaru je více. Jednak pomáhá každému jednotlivému žákovi ve třídě prožívat pocit sounáležitosti, a zároveň zajišťuje rovnost mezi všemi zúčastněnými tím, že každý má stejně do středu kruhu i k proudícím informacím (Šolc, 2011, s. 56). Tyto informace se zpravidla týkají emocí, postojů a názorů žáků ve třídě. Zásadní podmínkou je, aby se v komunitním kruhu každý žák ze třídy cítil bezpečně. K tomu slouží čtyři pravidla (Kopřiva, 2008 cit. podle Friedlová et al., 2012, s. 41).

Pravidlo naslouchání spočívá v tom, že v komunitním kruhu mluví vždy pouze ten, kdo v ruce drží nějaký předmět, například míček, který si žáci postupně předávají. Když jeden žák hovoří, ostatní v kruhu mu naslouchají, což je důležitou součástí komunikace i vyjádřením respektu (Friedlová et al., 2012, s. 41).

Právo nemluvit umožňuje žákovi, který do rukou dostal předmět, odmítnout se vyjádřit a předat jej dalšímu žákovi. Tímto se žák učí rozhodovat sám za sebe a umět říci „ne“. Tuto schopnost může žák zúročit například tehdy, je-li mu nabízena návyková látka (Friedlová et al., 2012, s. 42).

Pravidlo úcty znamená, že se žáci o ostatních, ať již jsou v kruhu přítomni či nikoli, vyjadřují slušně, bez dehonestace či posměšků. Názory jednotlivých žáků musí být

řazeny vedle sebe a nesmí být přímou reakcí na slova vyřčená někým, kdo se již vyjádřil (Friedlová et al., 2012, s. 42).

Zásada diskrétnosti seznamuje žáky s tím, že v rámci komunitního kruhu mohou bez obav mluvit o svých potřebách a myšlenkách. Tato zásada však současně po žácích vyžaduje, aby se konkrétní sdělovaný obsah nevyňášel mimo kruh. Pakliže žáci chtějí lidem, kteří se komunitního kruhu nezúčastnili, něco o jeho průběhu povědět, je nutné, aby toto řekli bez udávání jmen a citlivých údajů. Žáci by rovněž měli být informováni o možnosti svěřit se se svými záležitostmi samotnému pedagogovi mezi čtyřma očima (Friedlová et al., 2012, s. 42).

Práce s třídním kolektivem by měla optimálně trvat 90 minut, tedy dvě vyučovací hodiny. Potíž je však v nalezení tohoto času v třídním rozvrhu. Pedagog se může pokusit práci se třídou krom třídnické hodiny aplikovat i v jiném předmětu, např. občanské výchově, v jehož osnovách je mimo jiné osobnostní rozvoj žáků. Další alternativou je uskutečnění programu po vyučování. Vhodnou volbou je rovněž systematická práce s žáky mimo prostředí základní školy, tedy na různých kurzech, výletech či školách v přírodě (Fiedlerová et al., 2012, s. 46).

Gordon (2015, s. 54-55) nicméně tvrdí, že velká část stávajících učitelů neví, jak reagovat, ocitne-li se jejich žák v obtížné situaci. Někteří z nich jsou na rozpacích, mají-li vstoupit do situace žáka jako poradci nebo mají za to, že jejich hlavním úkolem je pracovat s žáky výhradně v intelektuální oblasti. Moravec et al. (2015, s. 6) dodávají, že učitelé „*dnes většinou výchovnou stránku své činnosti nezvládají, jednak proto, že na ni není v typickém provozu školy čas, ale mnohdy také proto, že na to nejsou odborně nebo osobnostně vybavení, případně o tento aspekt pedagogického působení ztratili, nebo nikdy neměli zájem.*“ Jak uvádí Gordon (2015, s. 54-55), žák přitom nemusí ve třídě prožívat jen pozitivní emoce, nýbrž i emoce negativní, tedy cítit se v ní neoblíbený, neschopný, odstrkovaný svými spolužáky. My případ takového žáka považujeme za urgentní, vyžadující vhodnou intervenci. Vzhledem k tomu, že výchovné působení je jednou z oblastí, na níž je sociální pedagog odborně vybaven, domníváme se, že může být nejen učitelům, ale v konečném důsledku zejména právě žákům, výrazně ku prospěchu. Profesi sociálního pedagoga proto v naší diplomové práci přibližujeme v následující samostatné kapitole.

3 SOCIÁLNÍ PEDAGOG V ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Profese sociálního pedagoga patří do pomáhajících profesí. Její pole působnosti je poměrně široké, což s sebou přináší fakt, že neexistuje jednotná zřetelná definice (Procházka, 2012, s. 73). O obecné vymezení usiluje Kraus (2014, s. 198-199), jenž sociálního pedagoga charakterizuje jako odborníka řídicího výchovný proces v rovině integrační, kdy se věnuje osobám vyžadující odpovídající pomoc i podporu a v rovině rozvojové, kdy se orientuje na optimální rozvoj osobnosti a vykonává sociální prevenci. Sociálnímu pedagogovi se věnuje také Bakošová (2008, s. 192), která jej považuje za profesionála vybaveného takovými kompetencemi, jež umožňují poskytovat dětem, mládeži a dospělým skrze prevenci, výchovu či poradenství vhodnou pomoc a podporu při jejich socializaci a zlepšování kvality života.

My se v diplomové práci blíže zabýváme sociálním pedagogem v oblasti školství, konkrétně v základní škole. Zde by měl sociální pedagog, jak uvádí Moravec et al. (2015, s. 6), představovat odborníka, který se zaobírá výchovnými a socializačními prvky ve vzdělávání a napomáhá tomu, aby se osobnosti žáků rozvíjely v osobnosti tolerantní, spokojené a zodpovědné k sobě samým i ke svému okolí. Podobně uvažuje také Kraus (2014, s. 115-116), jenž sociálního pedagoga ve škole chápe jako iniciátora žádoucího rozvoje osobnosti žáků, motivátora při zvládnutí jejich školních povinností, a zároveň i jako partnera zakládajícího si na vzájemné důvěře.

Červeňáková et al. (2019, s. 7-8) potřebnost profese sociálního pedagoga ve škole odůvodňují prohlubujícími se sociálními a ekonomickými rozdíly ve společnosti, zvyšujícím se výskytem výchovných problémů žáků a možným rizikem zhoršení klimatu tříd. Právě sociální pedagog by, dle Červeňákové et al. (2019, s. 8), měl přinášet do výchovně vzdělávacího procesu rovnováhu a zlepšovat komunikaci mezi žáky a učitelem, žáky navzájem i mezi dalšími zainteresovanými osobami.

Ačkoli je působení sociálního pedagoga ve školách v zahraničních zemích (např. Slovensko, Německo, Polsko, Velká Británie, USA, Kanada) standardem, v České republice je situace odlišná (Červeňáková et al., 2019, s. 7).

3.1 Problematické vymezení sociálního pedagoga v základní škole

Nejzásadnější komplikace spočívá ve skutečnosti, že profese sociálního pedagoga není řádně legislativně ukotvena. Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách uvádí, že sociální pedagog je odborně způsobilý k výkonu povolání sociálního pracovníka a může tak působit v zařízeních sociálních služeb. Nahlédneme-li však do zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, zjistíme, že mezi pedagogické pracovníky není sociální pedagog zařazen. Pouhou zmínku v tomto zákoně můžeme nalézt u ustanovení odborné kvalifikace na pozici vychovatele, kde je mimo jiné uvedena přímo sociální pedagogika. Samotný termín „sociální pedagog“ nicméně v celém zákoně absentuje. Podobně je tomu v nařízení vlády č. 222/2010 Sb., o katalogu prací ve veřejných službách a správě, kde část týkající se výchovy a vzdělávání pozici sociálního pedagoga nezahrnuje. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních rovněž sociálního pedagoga neuvádí. Tato vyhláška přitom za jeden z cílů poradenských služeb v průběhu vzdělávání považuje utváření takových podmínek, které přispívají k psychickému i sociálnímu vývoji žáků a pozitivnímu rozvoji jejich osobnosti. Jako cíl stanovuje zmiňovaná vyhláška taktéž prevenci a řešení výchovných problémů žáků či zmírňování důsledků jejich znevýhodnění. Domníváme se, že právě zde je ideální prostor pro sociálního pedagoga, který může uvedenou problematiku řešit.

Na základě výše uvedeného musíme konstatovat, že sociálnímu pedagogovi v oblasti českého školství není stávajícími právními úpravami věnována dostatečná pozornost. Pro komparaci zmiňujeme slovenský zákon č. 138/2019 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, kde je sociální pedagog vymezen jako odborník provádějící sociálně-pedagogickou diagnostiku prostředí a vztahů, dále činnosti poradenské, preventivní, osvětové a sociálně-výchovné. Stejně tak je ukotven v zákoně č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (slovenský školský zákon).

S nedostatečným vymezením sociálního pedagoga v českém školství se pojí i problematika financování. Většina základních škol pozici sociálního pedagoga financuje z časově omezených projektů. Jakmile je takový projekt ukončen, stabilita této pozice na škole je výrazně ohrožena. Některé školy pozici sociálního pedagoga dokážou udržet i po skončení projektu, avšak zejména díky podpoře ze strany zřizovatele dané školy (Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice, 2020, s. 2).

Jak ovšem uvádí Červeňáková et al. (2019, s. 8), „je zapotřebí dlouhodobého a systémového financování, které škole zaručí, že půjde o dlouhodobou koncepci, založenou na efektivní spolupráci mezi učiteli, sociálními pedagogy, dalšími odbornými pracovníky školy, rodiči a žáky.“

Již v roce 2014 usilovala Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice o právní ukotvení profese sociálního pedagoga, kdy Parlamentu ČR představila argumenty pro její zařazení mezi pedagogické pracovníky, a to prostřednictvím zdůvodňující zprávy jakožto podkladu pro novelizaci zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Změna tehdy nenastala (Hladík, 2014, s. 132).

Nicméně, v době psaní naší diplomové práce je novela zákona o pedagogických pracovnících opět aktuální a zařazení sociálního pedagoga mezi pedagogické pracovníky je tak novou nadějí.

3.2 Kompetence sociálního pedagoga v základní škole

Kolář et al. (2012, s. 64) chápou kompetenci jako „způsobilost, připravenost, vybavenost vykonávat určité činnosti, operace, chovat se určitým způsobem, plnit určité funkce a sociální role.“ Kraus (2014, s. 200) se zabývá kompetencemi sociálního pedagoga aplikovatelnými rovněž na jeho působení v základní škole, kdy za jeho nezbytnou vybavenost považuje odborné znalosti, sociální dovednosti a naplňování profesionálně-etické identity.

Znalosti, kterými musí sociální pedagog ve škole disponovat, pokrývají pestrou škálu oblastí. Jedná se o poznatky obecného společensko-vědního základu, zejména pak psychologie, sociologie, obecné pedagogiky, práva, sociální práce a sociální politiky. Dále se jedná o specifické vědomosti vycházející ze sociální pedagogiky, teorie komunikace, metod sociálně výchovné práce či pedagogiky volného času (Kraus, 2014, s. 200).

Potřebné dovednosti sociálního pedagoga ve škole spočívají především v sociální komunikaci nejen s žáky, ale i s dalšími osobami, s nimiž sociální pedagog v rámci svých činností přichází do kontaktu. Esenciální dovedností je také schopnost provádět sociálně pedagogickou prevenci i terapii a s tím související umění diagnostikovat prostředí či žáka samotného (Kraus, 2014, s. 200).

Vedle znalostí a dovedností je třeba neopomenout ani osobnostní složku. Za žádoucí vlastnosti sociálního pedagoga jsou považovány emoční stabilita, sebekontrola, vnímavost k různým životním situacím, aktivní přístup k žákům či kreativita (Kraus, 2014, s. 200). Vašutová (2002 cit. podle Procházky, 2012, s. 78) tyto vlastnosti ještě doplňuje o empatii, toleranci, hodnotovou orientaci, zodpovědnost a schopnost řešit konflikty. Procházka (2012, s. 77) dodává, že právě osobnost sociálního pedagoga je mnohdy důvodem, proč mu žáci či jiné osoby, s nimiž spolupracuje, důvěřují a respektují jej.

Laca (2011, s. 161), ve vztahu k sociálnímu pedagogovi působícímu v základní škole, přichází s podrobnějším členěním jeho kompetencí, kdy uvádí kompetence vychovatelské, reedukační, poradenské, preventivní a manažerské.

Vychovatelské kompetence sociálního pedagoga zahrnují znalosti výchovně vzdělávacího procesu, metod výchovy a schopnost orientace v rozmanitých prostředích. Akcentována je podpora a pomoc žákům při jejich výchově i sebevýchově (Laca, 2011, s. 161).

Reedukační kompetence s sebou přináší schopnost sociálního pedagoga rozeznat jisté odchylky od normy a započít tak s žákem včasnou intervencí s důrazem na poskytování podpory a pomoci nežli aplikaci represivních metod (Laca, 2011, s. 161).

Poradenské kompetence uplatňuje sociální pedagog k mnoha subjektům. Jak k žákům, jimž pomáhá při řešení rizikového chování nebo začleňování do třídního kolektivu, tak i k učitelům například při organizování jejich dalšího vzdělávání. Důležitým subjektem jsou také rodiče žáků, jimž sociální pedagog poskytuje rady týkající se ku příkladu vhodné komunikace s jejich dítětem. Rovněž jim, v případě potřeby, zprostředkovává návaznou pomoc v jiných institucích (Laca, 2011, s. 161-162).

Preventivní kompetence sociální pedagog využívá zejména v rámci primární prevence při realizaci aktivit cílených na sociální rozvoj žáka i školní třídy jako celku. Z hlediska sekundární prevence tyto kompetence zužitkovává při práci s žákem či skupinou, jejichž vývoj je narušen, a to za účelem udržení či znovuobnovení vhodného společenského chování (Laca, 2011, s. 162).

Manažerské kompetence sociálního pedagoga obsahují koordinaci poskytování pomoci zmiňovaným subjektům a schopnost týmové spolupráce s učiteli i dalšími pracovníky v rámci dané školy i s odborníky externích organizací (Laca, 2011, s. 162).

Červeňáková et al. (2019, s. 9) upozorňují na nutnost jasného vymezení kompetencí sociálního pedagoga ve všech školách, kde působí, a to za účelem zajištění efektivnosti celkové spolupráce s ostatními odborníky dané instituce.

3.3 Náplň práce sociálního pedagoga v základní škole

Každá základní škola je jedinečná. To, jaké činnosti v ní sociální pedagog vykonává, se odvíjí od mnoha faktorů, např. vybavenosti tamějšího učitelského sboru v oblasti sociálních kompetencí nebo klimatu školy a tříd. Sociální pedagog může představovat značnou pomoc na všech školách, tedy jak ve škole s vysokým počtem sociálně znevýhodněných žáků, tak i ve škole, kde převažují žáci z rodin s vyšším socioekonomickým statusem (Moravec et al., 2015, s. 33-34).

Při popisu náplně práce sociálního pedagoga v základní škole proto vycházíme z Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice (2020, s. 3-7), jež rámec pracovních činností vymezuje dostatečně široce, a zároveň ve vztahu k jednotlivým aktérům, konkrétně:

- **Ve vztahu k vedení školy:** Obsah pracovní náplně sociálního pedagoga je určen ředitelem základní školy, který je jeho přímým nadřízeným a dohlíží tak na plnění jeho pracovních povinností.
- **Ve vztahu k učitelům a dalším pedagogickým pracovníkům:** Sociální pedagog představuje oporu těmto aktérům v rámci předcházení a řešení rizikového chování žáků nebo při jednání s rodiči. Zároveň může jednat s externími institucemi jako je například pedagogicko-psychologická poradna či Orgán sociálně-právní ochrany dětí. Pro učitele také organizuje programy pro další vzdělávání. Významnou činností sociálního pedagoga je diagnostika a práce s klimatem školy a klimatem třídy. *„Na základě aktuálního stavu klimatu třídy nebo školy může sociální pedagog stanovit plán práce s klimatem, ve kterém se zaměřuje na vztahy, prostředí a další oblasti klimatu (vzhledem k aktuálním a individuálním potřebám tříd). Tímto přispívá k lepším studijním výsledkům žáků a efektivnější spolupráci všech aktérů výchovně vzdělávacího procesu“* (Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice, 2020, s. 3).

- **Ve vztahu k žákům:** Sociální pedagog může pracovat s žáky jednak individuálně, kdy jim poskytuje podporu a pomoc například tehdy, vyskytnou-li se v rodině žáka nějaké potíže nebo když se žák ve své třídě necítí příjemně a druhak skupinově, kdy koordinuje a uskutečňuje volnočasové aktivity, orientuje se na zlepšování psychosociálního klimatu školy a třídy a společně se školním metodikem prevence vykonává rozmanité preventivní programy. Nastane-li neodkladná situace, může poskytnout krizovou intervenci.
- **Ve vztahu k rodičům:** Sociální pedagog s rodiči žáků realizuje rozhovory preventivního charakteru za účelem včasného detekování žakových potíží, eventuálně rozhovory vedené snahou minimalizovat další prohlubování problému již existujícího. V situacích nespolupráce rodičů se školou, výrazných potížích žáka s učením či chováním, vykonává sociální pedagog osobní návštěvu v domácím prostředí daného žáka, jež umožňuje lepší orientaci v jeho rodinném zázemí a případné uvědomění si dalších souvislostí. Sociální pedagog je rovněž jedním z členů výchovné komise⁹ školy.
- **Ve vztahu k dalším aktérům:** Rozsah spolupráce sociálního pedagoga s dalšími orgány může být široký. Od spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou a střediskem výchovné péče za účelem stanovení podmínek vhodného rozvoje žáků, přes spolupráci s nízkoprahovými zařízeními pro děti a mládež s cílem předcházet rizikovému chování žáků, až po jednání s Orgánem sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD) a Policií ČR v situacích, kdy žák již rizikové chování vykazuje nebo se ocitá v prostředí, které jej ohrožuje.
- **Ve vztahu k členům školního poradenského pracoviště:** Sociální pedagog realizuje konzultace s odborníky školního poradenského pracoviště (školní metodik prevence, výchovný poradce, speciální pedagog, školní psycholog) a je přítomen schůzkám tohoto pracoviště.
- **Ve vztahu k místní komunitě:** Sociální pedagog jedná s místními spolky, organizacemi a veřejnými institucemi za účelem rozvoje lokální komunity a s tím souvisejícího zlepšení kvality života obyvatel, kteří v ní žijí.

⁹ Výchovná komise je jednání, kterého se zpravidla účastní ředitel základní školy, třídní učitel, odborník školního poradenského pracoviště, pracovník OSPOD, event. pracovník Policie ČR a zákonný zástupce nezletilého žáka. Výchovná komise je realizována nejčastěji z důvodu výchovných a vzdělávacích problémů daného žáka, a to poté, co dosavadní preventivní opatření a dohody školy s rodinou nepřinesly kýžené výsledky. Podstatou této komise je předložení nových doporučení a úkolů, a to jak pro rodinu, žáka, tak i danou školu (Bořkovcová et al., 2013).

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030 uvádí, že stávající vzdělávací systém se nezabývá rozvojem sociálního chování žáků dostatečně. Podle mezinárodního srovnání se zeměmi OECD, z něhož tato strategie vychází, nemají žáci v České republice ke škole příliš kladný vztah. Potíže, které se v této souvislosti v českých školách objevují nejčastěji, jsou zejména nepříznivé vztahy mezi žáky navzájem a výskyt rizikového chování. Tato strategie si uvědomuje potřebu vytvořit ve školách vhodné podmínky k nápravě (MŠMT, 2020, s. 33-34).

My se domníváme, že právě implementace pozice sociálního pedagoga do základních škol by byla v této záležitosti přínosem, a to díky jeho způsobilosti pracovat s žáky na zlepšování klimatu třídy, rozvíjet sociální stránku jejich osobností a preventivně na ně působit.

Vzhledem k tomu, že se v diplomové práci věnujeme sociálnímu pedagogovi právě v přímé spojitosti s klimatem třídy, chceme se nyní, v rámci jeho činností vykonávaných v základní škole, ještě blíže zaměřit na možnosti jeho intervence do klimatu třídy.

Nejprve si objasníme termín intervence, jímž je myšlen zpravidla vnější zásah určité osoby do interních záležitostí skupiny, například školní třídy, a to za účelem pomoci řešit problémy či zpracovat procesy, které ve třídě probíhají. Takový zásah může být plánován dopředu nebo vycházet z aktuální situace (Kolář et al., 2012, s. 59-60).

Mareš a Ježek (2012, s. 25) formulaci doplňují a uvádí, že cílem intervence je zabránit tomu, aby ve třídě k negativnímu dění vůbec došlo, eventuálně takové dění minimalizovat na přijatelnou úroveň. Nutno totiž podotknout, že pojem intervence s sebou mnohdy nese terapeutický význam v tom smyslu, že usiluje o vyřešení již existujících negativních jevů ve třídě. Taková situace nicméně nemusí být vždy. Pedagog může intervenovat i do tříd, kde se náznaky negativních jevů objevují málokdy či do tříd, které se vyznačují velmi příznivým klimatem a kdy je intervence prostředkem jeho zachování (Mareš, Ježek, 2012, s. 25).

Typy intervenčních zásahů do klimatu třídy mohou být dle Mareše a Ježka (2012, s. 25) následující:

- **Primární prevence:** Účelem je zachovat psychosociální klima dané třídy ve stavu, v jakém se nachází. Jedná se o třídy, kde lze ve všech oblastech jejího klimatu, tedy v oblasti psychické, sociální i učební, spatřovat pozitivní hodnoty.

- **Sekundární prevence:** Účelem je zasáhnout v případech, kdy se ve třídě vyskytují zárodky nepříznivých jevů a kdy dochází k jejich rozvoji.
- **Terciární prevence:** Ve třídě, kde se již objevují plně rozvinuté nepříznivé jevy, je účelem intervenčního zásahu nedopustit ještě dalšího prohlubování těchto jevů.

Je velmi důležité, aby pedagogičtí pracovníci základní školy porozuměli činnosti, které sociální pedagog v jejich instituci vykonává a nenahlíželi na ně skeptickým či dokonce hostilným prismaem (Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice, 2020, s. 3).

Moravec et al. (2015, s. 31-32) uvádí, že sociální pedagog musí mít jasně stanovenou svoji roli a vědět, co od něj daná škola očekává. V případě, že jeho role a očekávání vyjasněny nebudou, jeho pracovní podmínky se stanou nepříznivými a dosažení cílů jeho práce nebude možné. Zároveň je potřeba, aby ostatní pedagogičtí pracovníci byli spolupráci se sociálním pedagogem nakloněni a byli ochotni zaobírat se rovněž vlastní sebereflexí. I oni totiž mohou představovat pro žáky zdroj jejich potíží a do jisté míry rozhodovat o efektivnosti sociálně-pedagogické intervence (Moravec et al., 2015, s. 31-32).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 DESIGN VÝZKUMU

V praktické části předkládané diplomové práce se zabýváme výzkumem zaměřeným na problematiku klimatu školní třídy ve spojitosti se sociálním pedagogem působícím v základní škole. Konkrétně se soustředíme na zjištění klimatu v 7. a 8. třídě základní školy z pohledu jejích žáků a na tomto základě na intervenci sociálního pedagoga do klimatu těchto tříd. Právě studium klimatu nám umožňuje nahlédnout do emocionální stránky osobnosti žáků, dozvědět se, jak se ve třídě cítí, co je těší či naopak trápí a v souvislosti se sociálním pedagogem se zamyslet nad tím, co je konáno nebo by se mělo konat pro jeho příznivý stav. Z našeho hlediska se jedná o důležitý atribut školního života, a proto se tomuto výzkumnému problému chceme v naší práci věnovat.

Dosavadní výzkumy se orientují především na zkoumání samotného klimatu třídy, a to jak na základních, tak i středních školách. Převážně se tyto výzkumy zaobírají porovnáváním klimatu třídy v souvislosti s lokalitou školy, ročníkem studia či uplatňovanými metodami ve výuce. Například Velzelová (2010) a Freitingerová (2014) směřovaly svoji pozornost na srovnávání klimatu třídy v městských a venkovských základních školách. Bradáčová (2018) zkoumala rozdíly ve vnímání klimatu třídy žáky 6. a 9. ročníků. Nečasová (2012) ve svém výzkumu zase zjišťovala to, jak se liší klima třídy na standardních a alternativních školách. Klima třídy v přímé spojitosti se sociálním pedagogem nicméně podrobněji zkoumáno nebylo. Naším výzkumem se tedy snažíme o rozšíření stávajícího poznání tohoto jevu.

Vzhledem k povaze našeho výzkumného záměru jsme zvolili smíšený design výzkumu umožňující kombinovat kvantitativní i kvalitativní výzkumnou strategii. Uplatňujeme fázový model, konkrétně simultánní kombinování QUAN+qual, kdy kvantitativní strategie dominuje nad strategií kvalitativní (Hendl, 2016, s. 289-295). V naší práci tedy realizujeme nadřazený kvantitativní výzkum v podobě dotazníkového šetření s žáky, který doplňujeme o kvalitativní výzkum s designem případové studie spočívající v polostrukturovaném rozhovoru se sociálním pedagogem pracujícím v základní škole. V případě užití pouze dotazníkového šetření bychom sice získali široké spektrum žakovských názorů na klima školní třídy, ale postrádali bychom vhled a relevantní informace od sociálního pedagoga. Naopak prosté uskutečnění kvalitativního výzkumu by nás obohatilo o podrobné výpovědi sociálního pedagoga, ale nebylo by možné je objektivně vztáhnout na klima třídy z důvodu absence jeho popisu. Volba smíšeného výzkumu je tak zcela na místě.

4.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumu je zjistit a popsat klima v 7. a 8. třídě základní školy z pohledu žáků a na základě těchto zjištění popsat intervenci sociálního pedagoga do klimatu v 7. a 8. třídě.

Za **dílčí výzkumné cíle kvantitativní části výzkumného šetření** si klademe:

1. Zjistit vztahy mezi žáky ve třídě.
2. Zjistit spolupráci žáků ve třídě.
3. Zjistit úroveň vnímané opory od třídního učitele.
4. Zjistit iniciativu a snahu žáků učit se.
5. Zjistit u žáků přenos naučeného mezi školou a rodinou.
6. Zjistit preferenci soutěžení ze strany žáků.
7. Zjistit dění o přestávkách.
8. Zjistit snahu žáků zalíbit se okolí.

Za **dílčí výzkumný cíl kvalitativní části výzkumného šetření** si klademe:

1. Popsat charakter činností vykonávaných sociálním pedagogem v 7. a 8. třídě.

Hlavní výzkumná otázka: Jaké je klima v 7. a 8. třídě základní školy z pohledu žáků a jaká je intervence sociálního pedagoga do klimatu v 7. a 8. třídě?

Na tuto otázku se vážou následující **dílčí výzkumné otázky kvantitativní části výzkumného šetření:**

1. Jaké jsou vztahy mezi žáky ve třídě?
2. Jaká je ve třídě spolupráce?
3. Jaká je úroveň vnímané opory třídního učitele k žákům?
4. Jaká je iniciativa a snaha žáků učit se?
5. Jaký je u žáků přenos naučeného mezi školou a rodinou?
6. Jaká je preference soutěžení ze strany žáků?
7. Jaké je dění o přestávkách?
8. Jaká je snaha žáků zalíbit se okolí?

Znění **dílčí výzkumné otázky kvalitativní části výzkumného šetření** je:

1. Jaké činnosti vykonává sociální pedagog v 7. a 8. třídě?

4.2 Výzkumný soubor

Vzhledem k tématu práce a povaze našeho výzkumu jsme stanovili hned několik kritérií. Prvním kritériem byla veřejná základní škola, kde v rámci školního poradenského pracoviště působí sociální pedagog. Druhým kritériem bylo, aby sociální pedagog v rámci svých činností vykonávaných v základní škole pracoval s třídními kolektivy na klimatu tříd. Jako další kritérium bylo stanoveno to, aby základní škola disponovala druhým stupněm, kde je přítomna jedna třída sedmého ročníku a jedna třída ročníku osmého. Sedmá a osmá třída byla zvolena z důvodu, že se její žáci již vzájemně znají, ve třídě funguje určitá skupinová dynamika, k níž se mohou žáci jasně vyjádřit. Zároveň je možné s těmito žáky na klimatu třídy ještě dlouhodobě a intenzivně pracovat. Výběr našeho výzkumného vzorku byl tedy záměrný.

Prvotním krokem pro realizaci našeho výzkumu bylo oslovení ředitele základní školy, která všechna uvedená kritéria splňuje. Ředitel byl nakloněn tomu, abychom výzkum v jeho škole provedli a odkázal nás již přímo na sociálního pedagoga, s nímž bylo dále v této záležitosti jednáno. Tento sociální pedagog je v základní škole jeden a aktuálně zde působí čtvrtým rokem na poloviční úvazek. Předtím tuto základní školu navštěvoval v rámci jiné, externí organizace, a to za účelem realizace preventivních a intervenčních programů.

Co se týče zkoumaných tříd, s nimiž sociální pedagog v souvislosti s klimatem třídy pracuje, v tabulce 1 přinášíme jejich přehled. Sedmá třída je méně početná než třída osmá. Návratnost dotazníků u sedmé třídy byla 87 %, v případě osmé třídy byla návratnost 86 %.

Tabulka 1: Výzkumný vzorek - přehled žáků

	Celkový počet žáků	Vyplněných dotazníků	Chlapci	Dívky
7. třída	23	20	7	13
8. třída	29	25	12	13

4.3 Metody sběru dat

V našem výzkumu jsme použili více metod sběru dat. Pro kvantitativní část výzkumného šetření byl touto metodou již vytvořený standardizovaný dotazník Mareše a Ježka (2012). Pro kvalitativní část výzkumného šetření s designem případové studie jsme zvolili polostrukturovaný rozhovor.

Naším původním záměrem bylo provést sběr dat osobně v terénu, tedy přímo v budově základní školy, a to jak s žáky, tak i se sociálním pedagogem. V důsledku epidemiologické situace způsobené koronavirem, kdy základní školy v České republice byly dlouhodobě uzavřeny, jsme museli způsob sběru dat změnit a realizovat jej na dálku, konkrétně online a telefonicky.

4.3.1 Metoda sběru dat kvantitativní části výzkumného šetření

Evaluační nástroj, který jsme ve výzkumu použili, je standardizovaný dotazník pro žáky nazvaný „Klima školní třídy“, jehož autory jsou Jiří Mareš a Stanislav Ježek. Tento nástroj vznikl v roce 2012 v rámci projektu Cesta ke kvalitě realizovaný Národním ústavem pro vzdělávání (Metodický portál RVP, ©2020).

Uvedení autoři se inspirovali dvěma zahraničními dotazníky, a to dotazníkem MCEI (Multicultural Classroom Environment Instrument, Carroll, 2006) a WIHIC (What Is Happening In this Class, Fraser, McRobbie, Fisher, 1996). Výsledný dotazník „Klima školní třídy“ je zaměřen na psychosociální klima třídy a vzhledem ke Cronbachovo alfa 0,69-0,91 se řadí k evaluačním nástrojům mající vyšší vnitřní konzistenci a spolehlivost (Mareš a Ježek, 2012, s. 16). Důvodem našeho výběru tohoto dotazníku bylo, že pokrývá důležité aspekty klimatu třídy, je určen pro žáky druhého stupně základní školy a umožňuje široký popis klimatu právě z jejich pohledu. Uvědomujeme si, že pohled žáků na klima třídy může být odlišný od pohledu učitelů. Jak však Mareš s Ježkem (2012, s. 27) zdůrazňují, *„je dobré znát pohled žáků, protože ten rozhoduje o jejich reagování na dění ve třídě, o tom, jak reagují na své vyučující.“*

Dotazník „Klima školní třídy“ obsahuje 11 škál, z nichž je 7 povinných a 4 volitelné. Každá škála přitom sestává ze 4-7 položek, přičemž položkou rozumíme výrok vztahující se k dané škále. Celkem tedy dotazník zahrnuje 53 položek neboli výroků. Jeho strukturu zobrazujeme v tabulce 2.

Tabulka 2: Struktura dotazníku „Klima školní třídy“ (Mareš a Ježek, 2012, s. 15)

Název škály	Komentář	Počet položek
1. dobré vztahy se spolužáky	Kamarádství, znalost spolužáků, chování žáka ke spolužákům.	5
2. spolupráce se spolužáky	Práce na společném úkolu, vzájemné pomáhání si s učením.	5
3. vnímaná opora od učitele	Zájem učitele o daného žáka, snaha pomoci mu, když má problémy.	5
4. rovný přístup učitele k žákům	Učitelův spravedlivý přístup ke všem žákům, nepřehlížení některých žáků.	5
5. přenos naučeného mezi školou a rodinou	To, co se žák naučil ve škole, používá doma. To, co se naučil doma, využívá ve škole. Rodiče či sourozenci pomáhají při přípravě do školy.	5
6. preference soutěžení ze strany žáků	Žáci rádi soutěží. Vadí jim, když nejsou tak dobří jako jejich spolužáci.	5
7. dění o přestávkách – tato položka nebyla v původních dotaznících, přidali jsme ji sami	Na přestávky se žáci netěší. Vadí jim věci, které se o přestávkách dějí.	4
Celkem povinných položek		34
Volitelné proměnné		
8. možnost diskutovat během výuky	Žáci mohou v hodině říkat svoje nápady, mohou se učitele ptát.	4
9. iniciativa žáků	Žáci si své nápady ověřují v knížkách či na internetu. Snaží se dopátrat odpovědí na problémy, které se objevily při probírání učiva ve škole.	4
10. snaha žáků učit se	Žáci se snaží, aby za nimi byla vidět práce. Plánují si činnosti, snaží se porozumět učivu.	7
11. snaha zalíbit se okolí	Žáci se snaží zalíbit se učiteli. Vyčkávají na názor ostatních, aby se neodlišovali.	4
Celkem volitelných položek		19

Tento standardizovaný dotazník od žáků nevyžaduje žádné citlivé údaje. Před zahájením vyplňování je pouze potřeba uvést konkrétního učitele včetně jeho předmětu, ke kterému se v rámci vybraných položek budou žáci vyjadřovat. Může jím být třídní učitel nebo jiný učitel, který ve třídě vyučuje, a to dle zájmů či požadavků daného pedagoga, školy, výzkumníků či jiných osob, které dotazník použijí. V našem výzkumu se respondenti vyjadřovali k třídnímu učiteli, neboť jej považujeme za významnou osobu v jejich životě, která, jak uvádí Čapek (2010, s. 17) je „*obhájcem svých žáků, motivátorem a sociálním vzorem.*“

Vzhledem k tomu, že se náš výzkum zabývá také intervencí sociálního pedagoga do klimatu třídy, implementovaly jsme do dotazníku 3 položky¹⁰ týkající se právě jeho působení z pohledu žáků. Tyto 3 položky tak vytvořily 12. škálu dotazníku.

Dotazník „Klima školní třídy“, doplněný položkami o sociálním pedagogovi, jsme modifikovali do elektronické podoby prostřednictvím webové platformy Click4Survey. Tato platforma umožňuje vytvořit online dotazník¹¹ a distribuovat jej vybraným respondentům, jimiž jsou v našem případě žáci 7. a 8. třídy.

Pro efektivní zpracování dat byly vytvořeny dva totožné online dotazníky. Jeden pro žáky navštěvující 7. třídu a druhý pro žáky docházející do 8. třídy. Po vytvoření každého dotazníku byl vygenerován jemu náležící webový odkaz. Tyto odkazy byly následně prostřednictvím e-mailu zaslány sociálnímu pedagogovi společně s průvodními instrukcemi k jeho vyplnění.

Žáci již pak mohli přistoupit k vyplňování samotného dotazníku, kde na Likertově škále vyjadřovali svoji míru souhlasu (nesouhlasím, spíše nesouhlasím, těžko rozhodnout, spíše souhlasím, souhlasím) s uvedenými položkami (výroky). Na konci dotazníku klikli na tlačítko „dokončení průzkumu“, čímž byl dotazník ukončen a zaškrtnuté odpovědi uloženy. Průměrná doba, kterou žáci strávili vyplňováním dotazníku, činila 12 minut.

¹⁰ 54. položka dotazníku: Sociální pedagog pravidelně dochází do naší třídy.

55. položka dotazníku: Sociální pedagog s námi diskutuje o našich problémech.

56. položka dotazníku: Sociálnímu pedagogovi se mohu svěřit.

¹¹ Podoba online dotazníku je Přílohou č. 1.

4.3.2 Metoda sběru dat kvalitativní části výzkumného šetření

Kvalitativní část našeho výzkumu uplatňuje design případové studie, která dle Švaříčka a Šed'ové (2014, s. 96) dává možnost detailně zkoumat jeden případ. Pro účely diplomové práce je tímto případem sociální pedagog v základní škole.

V této části výzkumného šetření jsme realizovali hloubkový rozhovor umožňující „získat vyličení žitého světa dotazovaného s respektem k interpretaci významu popsaných jevů“ (Kvale, 1996 cit. podle Švaříček a Šed'ová, 2014, s. 159). Typ hloubkového rozhovoru, který jsme uplatnili, je polostrukturovaný rozhovor¹². Ten vychází ze seznamu předem připravených otázek, jež je nutno zodpovědět, přičemž pořadí, v němž jsou otázky kladeny, nemusí být striktně dodrženo. Výzkumník má v průběhu rozhovoru navíc prostor pro doptání se i pro přizpůsobení znění otázky v závislosti na aktuální situaci (Hendl, 2016, s. 178-179).

Rozhovor pro sociálního pedagoga působícího v základní škole sestává z 15 otázek¹³ a zaměřuje se na jeho pracovní náplň v dané škole a způsoby práce s žáky i třídními učiteli v souvislosti s klimatem školní třídy. Rozhovor se sociálním pedagogem byl, po předchozí emailové domluvě, realizován telefonicky v březnu 2021. Ihned na začátku rozhovoru sociální pedagog ústně potvrdil, že souhlasí s tím, aby byl rozhovor nahráván na záznamník. Zároveň byl ujistěn o své anonymitě, která je zachována tím, že ve výstupech naší diplomové práce neuvádíme žádné citlivé a jiné údaje, které by jej mohly identifikovat. Celý rozhovor se sociálním pedagogem trval 60 minut. Následně proběhla jeho doslovná transkripce.

¹² Označovaný také jako rozhovor pomocí návodu.

¹³ Seznam otázek do rozhovoru je uveden v Příloze č. 2.

5 ANALÝZA DAT

Data získaná dotazníkovým šetřením byla analyzována prostřednictvím deskriptivní statistiky umožňující popis stavu či vývoje hromadných jevů (Kladivo, 2013, s. 7). Pro výpočty těchto dat jsme použili tabulkový procesor Microsoft Excel 2016. Informace získané rozhovorem se sociálním pedagogem byly analyzovány pomocí otevřeného kódování, při němž jsou „*údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem*“ (Švaříček a Šedřová, 2014, s. 211). Zde jsme využili metodu tužka-papír. Pro přehlednost uvádíme analýzu dat kvantitativní a kvalitativní části našeho výzkumu v dílčích kapitolách.

5.1 Analýza dat kvantitativní části výzkumného šetření

Pro vyhodnocení dotazníku „Klima školní třídy“ jsme nejprve spočítali škálové skóre každého žáka dané třídy, a to pomocí aritmetického průměru jeho bodového hodnocení¹⁴ za všechny položky spadající do určité škály. To znamená, že pro jednotlivé žáky 7. třídy i žáky 8. třídy vzniklo 12¹⁵ škálových skóre nabývajících hodnot 1 až 5.

Třídní ukazatele jednotlivých škál jsme poté vypočítali jako mediány škálových skóre všech žáků konkrétní třídy. Třídní medián (M) může nabývat hodnot 1 až 5, přičemž není ovlivněn několika extrémními hodnoceními natolik, jako je tomu u aritmetického průměru (Mareš a Ježek, 2012, s. 19).

Variabilitu hodnocení znázorňujeme pomocí prvního a třetího kvartilu. První kvartil (Q1) udává, že takto nebo níže bylo konkrétní hledisko klimatu třídy hodnoceno čtvrtinou žáků. Třetí kvartil (Q3) zase chápeme jako hodnotu vymezující čtvrtinu třídy, jež určitý aspekt klimatu hodnotila nejvýše. Mezi třetím a prvním kvantilem se tak nachází cca polovina hodnocení celé třídy. Platí, že čím bližší si jsou hodnoty prvního a třetího kvartilu, tím podobněji žáci onen aspekt klimatu třídy hodnotí, a naopak, čím vzdálenější si hodnoty jsou, tím rozdílněji je dané hledisko klimatu třídy z pohledu žáků hodnoceno (Mareš a Ježek, 2012, s. 19).

¹⁴ Bodové hodnocení u každé položky (výroku) dotazníku: 1 - nesouhlasím, 2 – spíše nesouhlasím, 3 – těžko rozhodnout, 4 – spíše souhlasím, 5 – souhlasím

¹⁵ Vzhledem k implementaci položek týkajících se sociálního pedagoga byla vytvořena 12. škála (označovaná jako SP), jejíž postup vyhodnocování byl totožný.

Třídě lze rovněž určit percentilové skóre (P) umožňující její srovnání s dosud testovanými třídami. Percentilové skóre třídy se stanovuje tak, že hodnotě jejího mediánu u jednotlivých 11 škál „odpovídá určitý percentil, který udává, kolik procent tříd získalo u dané škály tuto nebo nižší hodnotu.“ Potřebné údaje jsme vyhledali v níže uvedené tabulce percentilových norem, jež vychází z normalizačního vzorku 178 testovaných tříd druhého stupně základní školy napříč Českou republikou (Mareš a Ježek, 2012, s. 20).

Tabulka 3: Normy pro třídní medián škál klimatu třídy ZŠ (Mareš a Ježek, 2012, s. 21)

Percentilové skóre	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
1	2,26	1,97	2,19	2,57	2,91	2,61	1,04	2,35	2,61	3,05	2,23
5	3,39	2,71	2,98	3,39	3,18	2,82	1,24	2,73	3,00	3,47	2,42
10	3,57	2,94	3,30	3,72	3,35	2,93	1,42	3,00	3,14	3,62	2,52
20	3,76	3,10	3,58	4,11	3,53	3,05	1,64	3,22	3,28	3,75	2,67
30	3,91	3,28	3,72	4,33	3,67	3,17	1,79	3,36	3,42	3,86	2,79
40	4,00	3,40	3,85	4,51	3,80	3,29	1,90	3,45	3,53	3,97	2,90
50	4,09	3,49	3,96	4,60	3,93	3,38	1,98	3,55	3,63	4,07	2,96
60	4,17	3,60	4,08	4,67	4,04	3,45	2,07	3,66	3,74	4,16	3,03
70	4,25	3,65	4,18	4,76	4,18	3,60	2,18	3,79	3,84	4,28	3,09
80	4,33	3,74	4,30	4,87	4,31	3,69	2,38	3,93	3,95	4,41	3,20
90	4,47	3,87	4,53	4,98	4,45	3,83	2,88	4,10	4,08	4,54	3,42
95	4,59	4,00	4,67	5,00	4,56	3,97	3,00	4,23	4,26	4,65	3,60
99	4,74	4,34	4,91	5,00	4,87	4,20	3,21	4,55	4,50	4,81	3,98

Mareš a Ježek (2012, s. 22-23) také, na základě testovaných tříd, uvádí ke každému aspektu klimatu třídy (škále) hodnoty třídního mediánu, které jsou méně obvyklé a hodné pozornosti. Jejich výčet uvádíme v tabulce 4.

Tabulka 4: Neobvyklé hodnoty klimatu třídy

Škála	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
hodnoty M „pod“	3,4	2,7	3	3,4	3,2	3,2	1,2	2,7	3	3,5	2,4
hodnoty M „nad“	-	4	4,7	-	4,6	4	3	4,2	4,3	4,6	3,6

Pro škály 1-5 a 8-10 platí, že čím vyšší hodnotu mají, tím příznivější klima ve třídě panuje¹⁶. U škály 7 (dění ve třídě) toto naopak platí pro hodnoty nižší. Obdobně je tomu u škál 6 (preferenze soutěžení ze strany žáků) a 11 (snaha zalíbit se okolí), které oproti jiným aspektům klimatu třídy představují spíše individuální charakteristiky jednotlivých žáků (Mareš a Ježek, 2012, s. 22-23).

Nyní již prezentujeme konkrétní data nabytá v rámci kvantitativní části našeho výzkumného šetření. Nejprve se soustředíme na data získaná od žáků 7. třídy, poté svoji pozornost směřujeme k datům získaným od žáků 8. třídy.

Všechny zmiňované hodnoty, tj. aritmetický průměr, třídní medián, první kvartil, třetí kvartil, kvartilové rozpětí a percentilové skóre, naměřené v 7. třídě, znázorňujeme v tabulce 5.

Tabulka 5: Naměřené hodnoty v 7. třídě

Škála	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	SP
aritmetický průměr	3,93	3,41	4,51	4,76	4,05	3,04	2,55	4,03	3,99	4,11	2,95	3,18
M	4,4	3,4	4,8	5	4,2	3,4	2,5	4,13	4	4,29	2,88	3,15
Q1	2,95	3	4	4,7	3,5	2,4	1,75	3,31	3,63	3,71	2,13	2,42
Q3	4,6	4	5	5	4,6	3,7	3,38	4,69	4,5	4,57	3,75	4,23
Q3-Q1	1,65	1	1	0,3	1,1	1,3	1,63	1,38	0,87	0,86	1,62	1,81
P	85	40	99	99	70	50	80	90	80	70	40	-

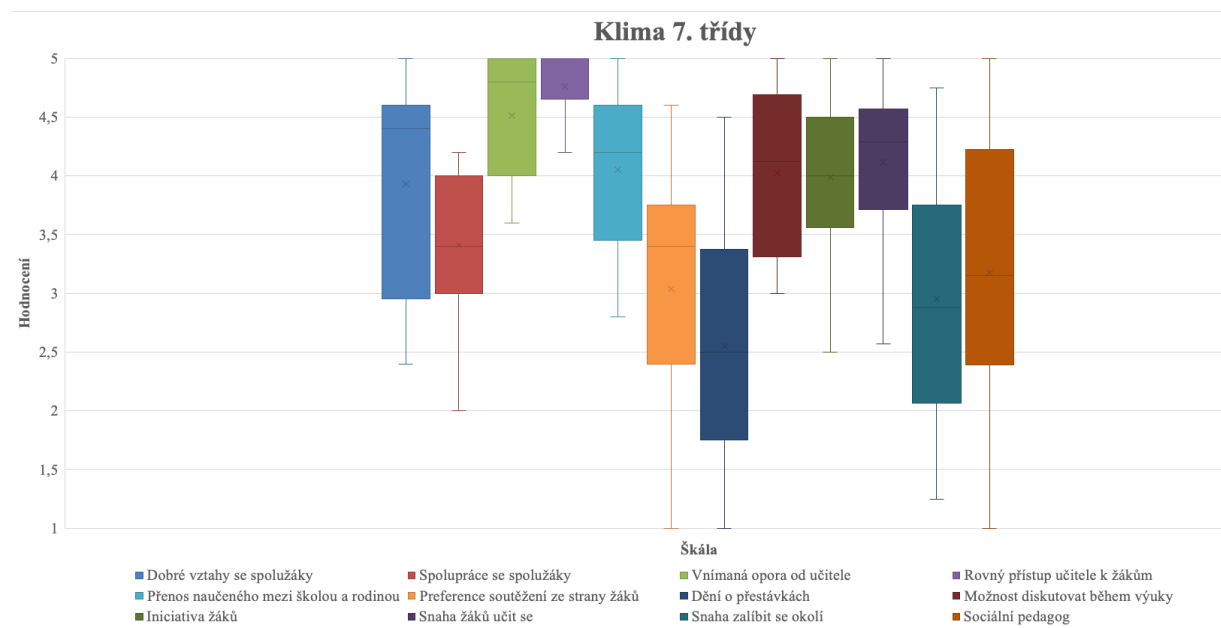
¹⁶ Platí i pro škálu SP.

Z uvedených údajů lze vyčíst, že klima v sedmé třídě, hodnocené jejími dvaceti žáky, vykazuje nejvyšší hodnocení v oblasti vnímané opory od třídního učitele (škála 3), která ve srovnání s testovanými třídami v České republice odpovídá 99. percentilu. Žáci sedmé třídy tudíž svého třídního učitele vnímají jako velkou oporu. Obdobně je tomu u hodnocení rovného přístupu tohoto učitele k nim (škála 4), přičemž v tomto aspektu klimatu třídy se žáci názorově nejvíce shodují ($Q3-Q1=0,3$). V souladu s uvedeným je i možnost žáků diskutovat během výuky (škála 8) dosahující 90. percentilu. Oblast vztahů se spolužáky (škála 1) je hodnocena velmi kladně a svým vysokým třídním mediánem odpovídá 85. percentilu. Jsou zde však patrné větší rozdíly mezi individuálními hodnoceními žáků ($Q3-Q1=1,65$), kdy čtvrtina třídy vztahy se spolužáky za příznivé nepovažuje ($Q1=2,95$). Tyto vztahy doplňuje vysoce hodnocená oblast dění o přestávkách (škála 7; percentil 80), které čtvrtina žáků nevnímá jako bezproblémové ($Q3=3,38$). Spolupráce se spolužáky (škála 2) je sedmou třídou hodnocena poměrně kladně s odpovídajícím percentilem 40. Další hledisko klimatu třídy, konkrétně přenos naučeného mezi školou a rodinou (škála 5; percentil 70) značí, že žáci sedmé třídy považují to, co se učí ve škole, za užitečné také doma. Žáci této třídy jsou s 50. percentilem středně soutěživí (škála 6), vysoce iniciativní (škála 9; percentil 80) i snaživí v oblasti učení (škála 10; percentil 70). Z hlediska snahy žáků zalíbit se okolí (škála 11) s percentilem 40 spatřujeme větší rozdíly v individuálních hodnoceních ($Q3-Q1=1,62$), kdy čtvrtina žáků vykazuje vysokou míru snahy zalíbit se a své reakce přizpůsobuje reakcím ostatních ($Q3=3,75$). Čtvrtina žáků ($Q1=2,13$) naopak sděluje to, co si doopravdy myslí. Sociální pedagog (škála SP) v hodnocení dosahuje spíše vyšších hodnot. Z větších rozdílů v hodnocení ($Q3-Q1=1,81$) je však patrná názorová různorodost žáků na tohoto pracovníka.

Medián ani kvartilové hodnoty uvedené v tabulce 5 nezachycují minimální a maximální hodnocení. Ačkoli Mareš a Ježek (2012, s. 19) uvádí, že se s těmito hodnoceními můžeme běžně setkat, je vhodné nebrat je vždy na lehkou váhu. My jsme vytvořili krabicový graf, označovaný rovněž jako boxplot, který pro každou škálu udává rozložení hodnocení žáků a umožňuje nám vizualizaci dosud popsaných dat obohacených o minimální a maximální hodnoty. Polovina hodnocení žáků je zachycena v obdélníku neboli boxu, přičemž jeho hranice představují první a třetí kvartil. Čára uvnitř boxu označuje třídní medián, křížek pak aritmetický průměr. Od hranic boxu vedou na každou stranu tzv. antény vyjadřující onu minimální a maximální hodnotu. S přihlédnutím k extrémním hodnocením spatřujeme

v 7. třídě varovný signál zejména v oblasti dění o přestávkách. Maximální uvedená hodnota tohoto aspektu klimatu je 4,5, což může značit možný výskyt rizikového chování v třídním kolektivu a zaslouží si pozornost. U sociálního pedagoga si lze všimnout pokrytí všech hodnot, což může značit nejen to, že s ním žáci diskutují o svých problémech a nachází v něm oporu, ale i to, že některý z žáků mu úplně nedůvěřuje.

Obrázek 2: Klima 7. třídy



Dále představujeme konkrétní data získaná od žáků z 8. třídy. Naměřené hodnoty v této třídě uvádíme v přehledném výčtu, tentokrát v tabulce 6.

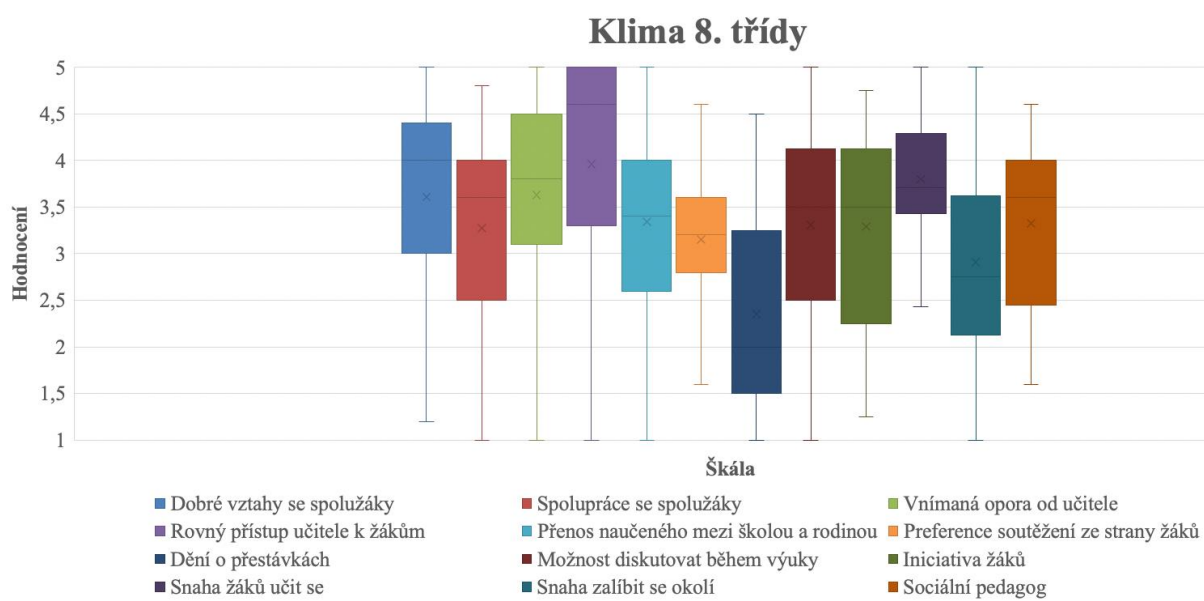
Tabulka 6: Naměřené hodnoty v 8. třídě

Škála	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	SP
aritmetický průměr	3,61	3,27	3,63	3,96	3,34	3,15	2,35	3,31	3,29	3,8	2,91	3,32
M	4	3,6	3,8	4,6	3,4	3,2	2	3,5	3,5	3,71	2,75	3,6
Q1	3	2,5	3,1	3,3	2,6	2,8	1,5	2,5	2,25	3,43	2,13	2,45
Q3	4,4	4	4,5	5	4	3,6	3,25	4,13	4,13	4,29	3,63	4
Q3-Q1	1,4	1,5	1,4	1,7	1,4	0,8	1,75	1,63	1,88	0,86	1,5	1,55
P	40	60	40	50	10	30	50	45	40	20	30	-

Z tabulky je zřejmé, že ve většině oblastí klimatu osmé třídy jsou přítomny vyšší rozdíly mezi individuálními hodnoceními jejích žáků (Q3-Q1). Tato třída je patrně více názorově rozdělena. První aspekt klimatu třídy, jímž jsou vztahy se spolužáky, hodnotí žáci poměrně kladně, ačkoli podobně jako u sedmé třídy, i zde čtvrtina žáků (Q1=3) nepovažuje vztahy za příliš příznivé. Doplnková škála týkající se dění o přestávkách (škála 7) také značí, že pro čtvrtinu žáků (Q3=3,25) není čas přestávek pouze časem odpočinku. Spolupráce ve třídě (škála 2) je žáky hodnocena spíše kladně a ve srovnání s testovanými třídami odpovídá 60. percentilu. Třídní učitel představuje pro osmou třídu oporu (škála 3, percentil 40), a většina žáků je přesvědčena o jeho rovném přístupu (škála 4; 50. percentil). Někteří z žáků (Q1=2,5) se však domnívají, že mají omezenou možnost vstupovat do výuky se svými názory (škála 8). Žáci osmé třídy také nejsou příliš přesvědčeni o propojení učiva ve škole s životem doma (škála 5; percentil 10). Ve třídě převládá odmítání soutěžení a vzájemného srovnávání (škála 6, percentil 30), přičemž se v tomto aspektu žáci názorově nejvíce shodují. Žáci osmé třídy jsou středně iniciativní (škála 9, percentil 40), avšak méně orientovaní na úkoly (škála 10, percentil 20). Snaha zalíbit se okolí (škála 11, percentil 30) je v osmé třídě spíše nízká. Sociálního pedagoga (škála SP) žáci hodnotí poměrně kladně.

Níže opět uvádíme krabicový graf sloužící k vizualizaci získaných dat a zobrazení minimálních a maximálních hodnot.

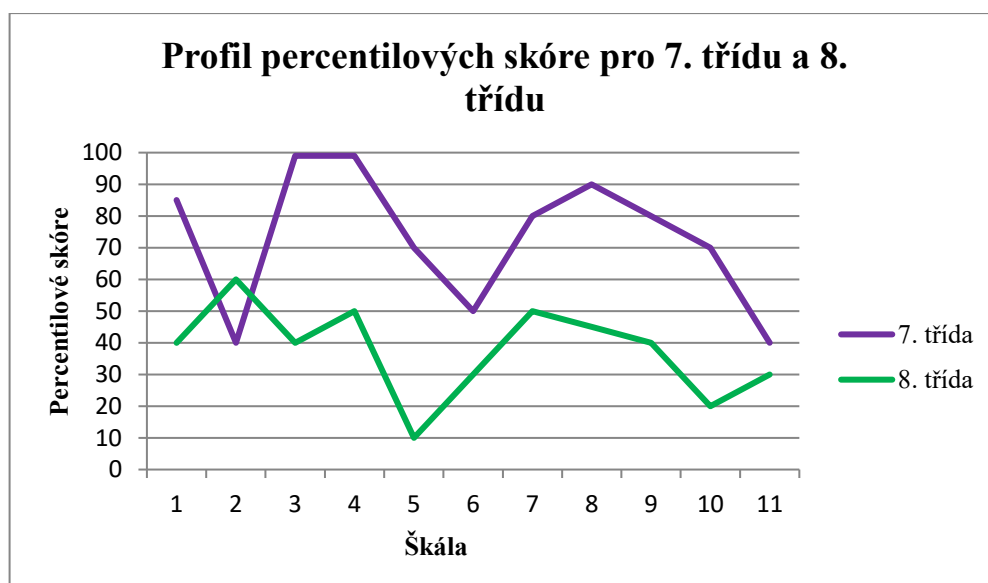
Obrázek 3: Klima 8. třídy



I zde lze, s maximální hodnotou 4,5, spatřit jistý varovný signál v podobě přestávek. U třídního učitele je pak patrné pokrytí veškerých hodnot, což může poukazovat na to, že některý z jeho žáků v něm nenachází oporu a domnívá se, že ke všem žákům nepřistupuje stejně. S minimální hodnotou se můžeme setkat také u spolupráce se spolužáky a přenosu naučeného mezi školou a rodinou.

Pro přehlednou komparaci obou tříd, tedy 7. třídy a 8. třídy, uvádíme graf představující profil jejich percentilových skóre.

Obrázek 4: Profil percentilových skóre pro 7. třídu a 8. třídu



Vztahy mezi žáky v 7. třídě jsou hodnoceny velmi pozitivně, v 8. třídě byly vztahy sice hodnoceny hůře, ale stále je lze považovat za příznivé. Přestávky v 7. třídě nabývají poněkud vysoké hodnoty rovnající se 80. percentilu a poukazují tak na přítomnost možných nežádoucích jevů v tomto čase. Ani v 8. třídě nejsou přestávky s percentilem 50 pro některé žáky zcela oddechovým časem. Spolupráce žáků je lépe hodnocena v 8. třídě s 60. percentily, zatímco v 7. třídě, i přes kladné hodnocení, dosahuje o něco nižších hodnot odpovídajících 40. percentilu. Zatímco v 7. třídě je třídní učitel svým žákům velkou oporou, který ke všem přistupuje stejně, v 8. třídě žáci svého třídního učitele za tak výraznou oporu nepovažují a někteří z nich se domnívají, že neměří všem „stejným metrem“. Žáci v 7. třídě mají v rámci výuky více možností do ní vstupovat se svými názory a myšlenkami. Oproti žákům 8. třídy také považují propojení učiva ve škole se životem doma za velmi užitečné. Obě třídy nejsou příliš soutěživé. Žáci 7. třídy jsou iniciativnější a cílevědomější v učebních činnostech. V oblasti snahy zalíbit se okolí si jsou svými nízkými hodnoceními nejbliže.

5.2 Analýza dat kvalitativní části výzkumného šetření

Doslovně přepsaný rozhovor se sociálním pedagogem byl analyzován pomocí otevřeného kódování. Nejprve byl text rozdělen na jednotky, jimž byly přiděleny konkrétní kódy. Po vytvoření seznamu kódů jsme následně přešli k jejich kategorizaci.

Tabulka 7: Analýza rozhovoru se sociálním pedagogem

Kategorie	Kódy	Příklady výpovědi sociálního pedagoga
Náplň práce	Práce s třídními kolektivy	<i>Jádnem mé práce je práce se třídou na zlepšování jejího klimatu a řešení výchovných problémů.</i>
	Individuální konzultace s žáky	<i>Rodičům pozvaným do školy nabízím spolupráci, zjišťuji si okolnosti žákovy situace a pomáhám jim zorientovat se v tom, co škola může nabídnout.</i>
	Spolupráce s rodinou	<i>Činnosti, které ve škole vykonávám, se zpravidla pohybují na rozhraní primární a sekundární prevence.</i>
	Spolupráce se školním metodikem prevence	<i>S ředitelem školy úzce pojednávám o proběhnutých setkáních ve třídách, které společně reflektujeme.</i>
	Organizování adaptačních kurzů	<i>Když se ve třídě vyskytne jakýkoli problém, ačkoli se třeba nestal třídnímu učiteli, tak ten mne o něm informuje.</i>
	Realizace školních průzkumů	
	Primární prevence	
	Sekundární prevence	
	Výchovná komise	
	Spolupráce s ředitelem školy	
	Práce na konkrétních zakázkách	
	Spolupráce s učiteli	
	Diagnostika tříd	
	Šablony	
Spolurozhodování o životě školy		

<p>Potíže, kterým čelíme v 7. a 8. třídě</p>	<p>Rozdíly v dospívání (7. tř.) Výchovné problémy Změna perspektiv Ztráta přátel Nadřazování se nad mladšími žáky (7. tř.) Záškoláctví (8. tř.) Problematičtí žáci Izolovaní žáci Pocity sociální nepohody Užívání návykových látek (8. tř.)</p>	<p><i>Žáci v 7. třídě přichází do věku, kdy se jim začnou víc profilovat jejich zájmy. Každý dospívá jinak rychle, a zatímco jedna dívka je ještě dítě, tak její kamarádky jsou už mladé pubertální slečny a začínají se zde rozcházet. U chlapců je tomu podobně.</i></p> <p><i>Žáci za mnou někdy sami chodí s tím, že jsou ostatními spolužáky ustrkováni.</i></p> <p><i>V 8. třídě žáci zkouší pít alkohol, výjimečně se řeší i marihuana ve škole nebo před školou.</i></p>
<p>Styl práce</p>	<p>Kombinace práce s třídou a jednotlivcem Reflexe Frekvence návštěv pramenící z potřeby Práce v kmenové učebně Práce v odlišném prostředí Rozmanitý způsob zakázek Bariéry</p>	<p><i>Stává se, že pracuji se třídou, a zároveň jeden nebo více žáků z této třídy dochází na individuální konzultace, takže se mi získávané informace vzájemně prolínají.</i></p> <p><i>Moje práce je závislá na rozvrhu, snažím se přizpůsobit tomu, abychom se se třídou sešli v předmětu, který pro ně není úplně zásadní, např. výtvarná výchova.</i></p>

<p>Zlepšujeme klima třídy</p>	<p>Komunitní kruh</p> <p>Od aktivit k diskusi</p> <p>Podpora a pomoc</p> <p>Oceňování v třídním kolektivu</p> <p>Osobnostní a sociální rozvoj</p> <p>Posilování komunikačních schopností</p> <p>Přítomnost třídního učitele</p> <p>Pojmenování přítomného problému žáky</p> <p>Podpora ředitele školy</p> <p>Zpětná vazba</p> <p>Stanovování cílů</p> <p>Sledování změn a jejich vyhodnocování</p>	<p><i>Při práci s třídním kolektivem využívám krátké aktivity, které jsou prostředkem k následné hlavní činnosti, již je diskuse.</i></p> <p><i>Aktivity volím podle konkrétního problému, který se ve třídě vyskytuje.</i></p> <p><i>Když mám informaci o tom, že se ve třídě vyskytuje určitý nežádoucí jev, snažím se o to, aby jej žáci sami pojmenovali.</i></p> <p><i>S odstupem času se ptám třídy, zda pocítují zlepšení a stejně tak se ptám i učitelů.</i></p>
<p>Já, sociální pedagog - vnímání této pozice v základní škole</p>	<p>Nejistota</p> <p>Nerovné pracovní podmínky</p> <p>Absence profese ve školní legislativě</p> <p>Poskytování intervence přímo v rámci školy</p> <p>Efektivita</p> <p>Posila a pomoc</p> <p>Informovanost žáků i učitelů o kompetencích</p>	<p><i>Ve škole působím prostřednictvím časově omezeného projektu. Až tento projekt skončí, nikdo nevíme, jak to bude fungovat dál. Zároveň nemohu čerpat potřebné samostudium tak, jako je tomu u učitelů.</i></p> <p><i>Přítomnost sociálního pedagoga ve škole považuji za velký přínos. Jsem</i></p>

	Potřebnost Vždy „po ruce“ Flexibilita Podpora a uznání od učitelského sboru	<i>pravidelně k dispozici učitelům, žákům, rodinám, kteří tak na problémy nejsou sami.</i> <i>V případě potřeby jsem schopna potkat se s žákem i dvakrát týdně.</i> <i>Učitelský sbor pozici sociálního pedagoga považuje za potřebnou, zvykl si na nabízené služby a ochotně spolupracuje.</i>
--	--	---

Otevřeným kódováním rozhovoru se sociálním pedagogem jsme dospěli k vytvoření celkem pěti kategorií. První kategorie **Náplň práce** pojednává o jeho klíčových činnostech vykonávaných v základní škole, které vychází ze šablon i domluvy s ředitelem školy. Sociální pedagog ve škole nejvíce pracuje s žáky, a to jak v rámci třídního kolektivu, tak formou individuálních konzultací. Jedná rovněž s rodinami, především při výskytu výchovných problémů u jejich dítěte, poskytuje jim poradenství a zprostředkovává další možnosti řešení. V rámci školního poradenského pracoviště spolupracuje se školním metodikem prevence, s nímž pravidelně konzultuje minimální preventivní programy. Na druhém stupni organizuje adaptační kurzy, jichž se zároveň účastní, což mimo jiné přináší žákům informaci o tom, že tu pro ně je. Sociální pedagog uvedl, že jeho činnosti ve třídách, oproti školnímu metodikovi prevence, nejsou vždy čistě preventivní, ale zpravidla již nasedají na konkrétní problém, který se ve třídě vyskytuje. Dále také spolupracuje s třídními učiteli, kteří jsou u práce s třídním kolektivem vždy přítomni. Sociální pedagog se podílí i na rozhodování o životě školy a organizačních záležitostech. Svými podněty vstupuje např. do rozhodování o přidělování třídního učitele na 2. stupni té které třídy. Snahou je, aby se tento učitel svým stylem vedení i osobností přibližoval učitelům z 1. stupně. Sociální pedagog je přesvědčen, že toto má vliv na učební činnosti žáků a klima třídy vůbec. V druhé kategorii **Potíže, kterým čelíme v 7. a 8. třídě** jsou zahrnuty výpovědi sociálního pedagoga související s přítomnými

problémy v těchto třídách i faktory jejich vzniku. Sociální pedagog v 7. třídě spatřuje výrazné rozdíly v dospívání jednotlivých žáků, které vedou k tomu, že si dívky mezi sebou a chlapci mezi sebou přestávají rozumět. Někteří žáci nestačí těm, kteří dospívají dříve a jejichž pole zájmů se mění. Následkem toho je, že se ve třídě cítí nedobře a osamoceně. Dle výpovědi sociálního pedagoga se u některých chlapců s nástupem do 7. ročníku objevily tendence nadřazovat se nad mladší žáky. V obou třídách se lze setkat s provokováním spolužáků. V 8. třídě začínají žáci experimentovat s návykovými látkami. Ani záškoláctví není výjimečným jevem. Třetí kategorie **Styl práce** obsahuje sdělení sociálního pedagoga o způsobu naplňování svých pracovních činností. Sociální pedagog často práci s třídou kombinuje s individuálním setkáváním s konkrétním žákem, v čemž spatřuje výhodu, neboť získává značné množství informací z více perspektiv. Frekvenci návštěv ve třídě i konzultací si, na základě vyhodnocení potřebnosti, stanovuje sám. S žáky pracuje zpravidla v jejich kmenové učebně, v případě individuálních konzultací pak ve svém kabinetu. Ojedinele probíhá práce se třídou mimo prostředí školy, a to na adaptačních kurzech. Zakázky sociálního pedagoga pramení z oslovení třídním učitelem, ředitelem základní školy nebo z toho, že si pro radu či pomoc přijde samotný žák. Sociální pedagog by v průběhu školního roku rád opakovaně navštívil každou třídu ve škole za účelem depistáže, nicméně přiznává, že ne vždy se mu to z časových důvodů daří. Svoji práci reflektuje s žáky, třídním učitelem i ředitelem školy. Do jeho práce se promítají také organizační a technické okolnosti vyžadující přizpůsobení se rozvrhu. Setkání s třídou trvá dvě vyučovací hodiny a sociální pedagog se jej snaží vměstnat tam, kde to zásadně nenaruší průběh vyučování. Zároveň se musí domluvit s třídním učitelem, aby si na toto setkání vyčlenil dostatek času. V případě, že má učitel v navrhovaný čas výuku v jiné třídě, je třeba v této hodině zajistit jeho zastoupení, aby se práce s třídním kolektivem mohl zúčastnit. Čtvrtá kategorie **Zlepšujeme klima třídy** je sestavena z kódů poukazujících přímo na vytváření pozitivního klimatu třídy. Sociální pedagog v úvodu setkání seznamuje třídu s důvodem jeho návštěvy nebo jej s žáky společně nachází. Ve třídách pak aplikuje aktivity v závislosti na povaze přítomného problému nebo cíli, kterého chce dosáhnout. Nejčastěji uplatňované aktivity člení na poznávací, kooperativní a oddychové, přičemž se mu osvědčilo je využívat jako určitý most k následné diskusi, kde dochází k vyjasňování a řešení konfliktů ve třídě. Aktivitami a diskutováním se žáky usiluje také o jejich osobnostní a sociální rozvoj a posilování jejich komunikačních schopností. Hojně realizuje komunitní kruh, pracuje se zpětnou vazbou i oceňováním žáků mezi sebou. Pozitivní klima třídy se snaží utvářet rovněž skrze individuální konzultace

s konkrétními žáky, ať již se jedná o žáka, který ostatní provokuje či je agresivní, nebo žáka, který se cítí nešťasten. Poslední kategorie **Já, sociální pedagog – vnímání této pozice v základní škole** sestává z kódů pojednávajících o profesi sociálního pedagoga v této instituci. Největší úskalí shledává sociální pedagog v tom, že tato profese v oblasti školství dosud není v České republice uzákoněna. S tím souvisí i to, že je závislý na existenci projektů a finančních dotacích. Zpočátku si tuto pozici ve škole musel obhajovat, intenzivně oslovoval učitelský sbor s nabídkou svých služeb a chvíli trvalo, než si na jeho pozici učitelé zvykli. Navzdory nestabilitě této pozice ji však sociální pedagog vnímá za velmi významnou a potřebnou. Domnívá se, že třídní učitelé nemají dostatečný časový prostor ani potenciál na to, aby, krom učení a vyřizování třídnických záležitostí, s žáky intenzivně pracovali na jejich osobnostní a sociálně rozvojové rovině. S ohledem na to, že sociální pedagog do totožné základní školy dříve docházel jako externí pracovník zhruba 1x měsíčně, nyní stálou přítomnost ve škole považuje za nesrovnatelnou. Podporu cítí i od pedagogických pracovníků napříč školou včetně ředitele.

6 INTERPRETACE DAT

Na základě realizované analýzy dat přinášíme odpovědi na stanovené výzkumné otázky. Vzhledem ke smíšenému designu výzkumu s dominancí kvantitativního přístupu budeme postupně zodpovídat na otázky jemu náležící, a pro zachycení komplexnosti našeho výzkumného záměru a tématu práce, prokládané přístupem kvalitativním.

Jaké jsou vztahy mezi žáky ve třídě?

Provedeným výzkumem bylo zjištěno, že mezi žáky v 7. i 8. třídě převažují příznivé vztahy. Žáci těchto tříd považují své spolužáky za kamarády, v nichž nachází oporu, chovají se k sobě přátelsky, v případě potřeby si dokážou pomoci a dostává se jim uspokojení jejich sociálních potřeb. Jak uvádí Geršicová a Hlásna (2013, s. 5), příznivé vztahy formují nejen pozitivní klima třídy, nýbrž i kvalitu žákova školního života i života v jiných sociálních rámcích. Nutno dodat, že se v obou třídách vyskytuje čtvrtina žáků, kteří vztahy se spolužáky naopak za příliš dobré nehodnotí. Důvodem může být přítomnost určitého problému v třídním kolektivu. V 7. třídě je jím zejména ztráta přátel, pocit sociální nepohody a osamocení v důsledku rozdílů v dospívání jednotlivých žáků. Na tuto skutečnost shodně upozorňuje Kučera (2005, cit. podle Mareš, 2013, s. 331), jenž tvrdí, že příčinou zániku chlapeckých i dívčích skupin v rámci stejné třídy může být právě rozdílné dospívání. Důvody mohou v obou třídách spočívat také v přítomnosti konfliktního žáka v třídním kolektivu, výskytu rizikového chování a v mnohém dalším. Mareš a Ježek (2012, s. 22) dodávají, že nepříznivé vztahy ve třídě mohou žákům ubírat potenciál pro učební činnosti. Tuto možnost v 8. třídě, která v oblasti iniciativy a snahy žáků učit se, dosáhla spíše nižších hodnot, připouštíme. S přihlédnutím k získaným datům v 7. třídě, kde je naopak patrná vysoká iniciativa a snaha tamějších žáků se učit, se však toto úplně nepotvrdilo.

V souvislosti se vztahy mezi žáky bylo prostřednictvím rozhovoru zjištěno, že sociální pedagog do obou tříd vstupuje a pomocí poznávacích, kooperativních aktivit a následné diskuze s žáky pracuje na navazování, zlepšování a udržování vzájemných vztahů. V případě vážných vztahových problémů ve třídě, realizuje, s předchozím souhlasem rodičů, s konkrétním žákem či žáky individuální konzultace, kde vytváří dostatek prostoru pro vyjádření a nalezení vhodného řešení vzniklých potíží.

Jaká je ve třídě spolupráce?

Spolupráci se spolužáky hodnotili žáci v obou třídách kladně. To značí, že se od sebe žáci vzájemně učí, jsou schopni spolu diskutovat nad přidělenými úkoly a způsoby jejich řešení. Mareš (2013, s. 177) spatřuje výhody spolupráce v tom, že se žáci dokážou navzájem motivovat, rozvíjí své komunikační schopnosti a osvojují si specifický typ učení, konkrétně učení objevováním, jež podporuje žákovskou kreativitu. Podle Mareše a Ježka (2012, s. 27) je pro nastavení dobré spolupráce ve třídním kolektivu ideální užít diskusní metody a žáky podporovat v argumentaci.

Z výzkumu je patrné, že sociální pedagog toto využívá. Ke spolupráci ve třídě přispívá uplatňováním komunitního kruhu, který je založen na pocitu sounáležitosti. V rámci spolupráce používá také dynamickou aktivitu, kterou nazývá kooperativní míček. Tato aktivita spočívá v tom, že se žáci musí domluvit, jak si v co nejrychlejší čas přehodit míček, s tím, že se ho každý smí dotknout právě jenom jednou a nesmí ho přehodit svému sousedovi po pravé nebo levé straně. Z analýzy dat získaných od sociálního pedagoga vyplynula rovněž informace o dobré a efektivní spolupráci mezi učitelským sborem. Domníváme se, že fungující kolektiv pedagogů je správným vzorem i pro žáky, kteří, obzvláště na druhém stupni, již tyto interakce mezi pracovníky vnímají intenzivněji.

Jaká je úroveň vnímané opory třídního učitele k žákům?

V 7. třídě je třídní učitel jednomyslně vnímán jako velká opora. Žáci se shodli na tom, že se jim třídní učitel snaží pomáhat, bere v úvahu jejich emocionální prožívání, komunikuje s nimi a dává jim najevo, že mu nejsou lhostejní. Žáci této třídy jsou přesvědčeni o jeho spravedlivém přístupu k nim. Během výuky mají možnost sdělovat své myšlenky a názory a mohou se jej na cokoli zeptat. Geršicová a Hlásna (2013, s. 15) přisuzují třídnímu učiteli značný význam, neboť pro své žáky představuje jistý vzor v chování, jednání a rozhodování. I v 8. třídě je třídní učitel vnímán žáky jako opora. Čtvrtina žáků se nicméně domnívá, že má omezenou možnost během výuky vnášet své dotazy a diskutovat s ním. U třídního učitele 8. třídy jsme se setkali i s minimálním hodnocením, které může znamenat, že některý žák vnímá jeho přístup za nespravedlivý. Z provedeného výzkumu Holečka (2015, s. 95) přitom vyplývá, že spravedlnost je žáky považována za nejdůležitější vlastnost, kterou by měl učitel mít. Mareš a Ježek (2012, s. 28) uvádí, že zdrojem nerovného přístupu může být učitelovo nálepkování žáka,

a proto doporučují uvědomit si tyto rizikové postoje, všimnout si každého žáka, být trpělivý a zapojovat všechny žáky do výuky.

Jaká je iniciativa a snaha žáků učit se?

Z výzkumného šetření jsme zjistili, že žáci 7. třídy jsou vysoce iniciativní. Znamená to, že mají tendenci vyhledávat si nové poznatky v knihách, na internetu či prováděním pokusů. Pokud jim něco vrtá hlavou, snaží se zjistit si odpovědi sami nebo oslovením někoho, kdo jim může kvalifikovaně odpovědět. Žáci 7. třídy rovněž usilují o to, aby za nimi byla vidět odvedená práce, a snaží se o splnění všech kroků, které si v rámci učebních činností naplánovali. V 8. třídě jsou žáci středně iniciativní, ovšem v oblasti snahy učit se je situace, oproti žákům 7. třídy, poněkud odlišná, tedy nízká. Průcha (2020, s. 141) přitom, na základě výzkumu indikátorů vzdělávání v zemích OECD, uvádí, že třída je nejvýznamnějším prostředím, kde dochází k učení. Mareš a Ježek (2012, s. 28) zlepšení tohoto aspektu dávají na bedra učitelům, jenž by měl žáky naučit systematicky pracovat s managementem času, stanovovat si jasné cíle a umět separovat podstatné záležitosti od maličkostí.

Jaký je u žáků přenos naučeného mezi školou a rodinou?

Žáci 7. třídy považují to, co se naučí ve škole, za užitečné i doma. Zároveň to, co se dozvídají od svých rodičů či sourozenců v domácím prostředí, zužitkovávají při učení ve škole. Podpora v rodině je u těchto žáků zřejmá. Žáci 8. třídy naopak nejsou zcela přesvědčeni o tom, že by poznatky nabyté ve škole byly doma zužitkovatelné. Je patrné, že učení neshledávají smysluplným. Příčiny této skutečnosti mohou být dle Mareše a Ježka (2012, s. 28) dvě. První tkví v tom, že žáci neví, které učivo by se jim vlastně v běžném životě mohlo hodit a je tak potřeba, aby se učitel pokusil o větší propojování učiva s praktickými příklady. Druhou příčinou může být nezáměr rodiny o žákovo vzdělávání a způsoby, jakými se do školy připravuje (Mareš a Ježek, 2012, s. 28). My jistou souvislost s tímto tvrzením nacházíme ve výpovědích sociálního pedagoga, konkrétně v jednom z problémů, který v 8. třídě řeší, a tím je záškoláctví. Sociální pedagog uvedl, že i přes upozornění rodičů na absence žáka ve vyučování, dochází z jejich strany zpravidla k automatickému omlouvání bez toho, aniž by pátrali po důvodech tohoto žákova chování. Intervence sociálního pedagoga v této záležitosti tkví v rozhovorech s rodiči a v případě, že k nápravě nedojde, dochází ke svolání výchovné komise, již je sociální pedagog účasten.

Jaká je preference soutěžení ze strany žáků?

Mareš a Ježek (2012, s. 22) uvádí, že soutěživost v třídním kolektivu motivuje žáky k podávání vysokých výkonů, avšak zároveň ke vzájemnému srovnávání mezi sebou. Nadměrné soutěžení způsobuje rivalitu žáků a chtíč uspět za každou cenu. Soutěživost může pramenit jednak z osobností žáků, kteří jsou soutěživí, tak i z přístupu učitele, jenž ve třídě pořádá soutěže na výherce a poražené (Mareš a Ježek, 2012, s. 28). V našem výzkumu bylo zjištěno, že v námi zkoumaných třídách k tomuto nedochází. Žáci 7. třídy jsou středně soutěživí, žáci 8. třídy pak soutěživí nejsou takřka vůbec, vzájemně se nesrovnávají a jsou nakloněni spolupráci.

Jaké je dění o přestávkách?

Přestávky jsou významným časem odpočinku mezi vyučováním. Časem, kdy mohou žáci načerpat energii a popovídat si se svými spolužáky. Jak uvádí Mareš (2013, s. 328), během tohoto času se může odehrávat mnohé, co některé žáky, skupinu žáků či celou třídu ovlivňuje, a to bez přehledu učitele. V obou námi zkoumaných třídách bylo zjištěno, že pro čtvrtinu žáků nejsou přestávky zcela oddechovým časem, ba naopak se zde děje něco nezdravého, co žákům vadí. Podle Mareše a Ježka (2012, s. 28) se může jednat o honičky ve třídě či nadbytečný hluk, který introvertním žákům není příjemný. Hodnocení však může poukazovat na něco závažnějšího, rizikového. Z rozhovoru se sociálním pedagogem nevyplývala žádná informace, která by poukazovala na nepříznivé dění o přestávkách. Není tedy jisté, zdali má o tomto povědomí.

Jaká je snaha žáků zalíbit se okolí?

Snaha zalíbit se okolí se týká žákovské konformity v komunikaci, zadržování prvního impulsu a přizpůsobování své reakce dle toho, jak reagují ostatní. Znamená to, že žák nechce před svými spolužáky a učitelem sdělovat své názory a raději čeká na to, co řeknou ostatní, přičemž se připojuje k těm, kteří mají v probíhající komunikaci převahu (Mareš a Ježek, 2012, s. 28). Na základě našich dat můžeme konstatovat, že žáci 8. třídy se nesnaží zalíbit svému okolí, své názory sdílejí s ostatními a nevyčkávají na dřívější reakce svých spolužáků. Tento postoj převažuje také u žáků 7. třídy. Čtvrtina z nich nicméně vykazuje vysokou míru snahy zalíbit se a své reakce přizpůsobuje v závislosti na spolužácích. Mareš a Ježek (2012, s. 28) toto nepovažují za problém vzdělávacího charakteru, nýbrž charakteru výchovného a doporučují, aby pedagog vyzýval žáka k vyjádření dřívě, než je určitý názor znám.

Jaké činnosti vykonává sociální pedagog v 7. a 8. třídě?

Odpověď na tuto otázku byla již do určité míry řečena v rámci prezentace dat během analýzy i ve výše uvedené interpretaci dat. Pro lepší přehlednost ji zde však shrneme.

Sociální pedagog s oběma třídami pracuje jak na úrovni třídního kolektivu, tak v podobě individuálních konzultací s žáky. Předem si plánuje aktivity, které bude s tou kterou třídou či žákem v nastávajícím setkání dělat. Výběr těchto aktivit se odvíjí od přítomného konfliktu ve třídě, od konkrétní zakázky. S tím souvisí skutečnost, že činnosti sociálního pedagoga se pohybují na hranici primární a sekundární prevence. Sociální pedagog uvedl, že někteří žáci se chtějí individuálních konzultací účastnit, jiní žáci, obvykle se značnými výchovnými problémy, však nikoli.¹⁷ V kontextu klimatu třídy sociální pedagog uplatňuje komunitní kruh, dynamické aktivity zaměřené zejména na kooperaci, dále aktivity poznávací či aktivity na odlehčení. Nejvíce se mu osvědčilo tyto aktivity využít jako prostředek k hladšímu překlenutí se k následné diskusi. Sociální pedagog využívá techniky zpětné vazby a pracuje s oceňováním, jak směrem od něj k žákům, tak i mezi žáky vzájemně. Do klimatu třídy se rovněž promítá spolupráce sociálního pedagoga s třídními učiteli, školním metodikem prevence, rodiči žáků i ředitelem základní školy.

Na základě zodpovězení dílčích výzkumných otázek můžeme zodpovědět na **hlavní výzkumnou otázku**.

Klima v 7. třídě je jejími žáky hodnoceno ve všech jeho aspektech spíše kladně. Nejlépe byla žáky hodnocena vnímaná opora třídního učitele, jeho rovný přístup k nim a možnost diskutovat ve výuce. Oblast dobrých vztahů byla hodnocena velmi kladně, ale je třeba přihlídnout ke čtvrtině žáků, kteří jsou odlišného názoru, což dokresluje dění o přestávkách. Spolupráce byla hodnocena poměrně kladně. Příznivých hodnot dosáhla rovněž oblast přenosu naučeného mezi školou a rodinou, iniciativa žáků, snaha učit se a preference soutěžení ze strany žáků. U čtvrtiny žáků je patrná vysoká míra snahy zalíbit se, u většiny třídy je tomu naopak.

Klima v 8. třídě vykazuje více výkyvů v hodnocení jejími žáky. Oblast vztahů se spolužáky byla hodnocena poměrně kladně, ačkoli, stejně jako tomu bylo u 7. třídy, i zde má čtvrtina žáků jiný názor, což také dokresluje dění o přestávkách. Spolupráce v této třídě byla hodnocena kladně. Obdobně i vnímaná opora od třídního učitele. Někteří z žáků

¹⁷ Žáci obou tříd v dotazníku hodnotili sociálního pedagoga kladně. V 7. třídě jsme se však setkali i s minimálním hodnocením, které může naznačovat nedůvěru v sociálního pedagoga.

však nejsou zcela přesvědčeni o rovném přístupu učitele k nim a myslí si, že mají omezenou možnost diskutovat během výuky. Žáci nenacházejí propojenost mezi tím, co se naučí ve škole, a tím, co se jim hodí doma. Jsou středně iniciativní, avšak snaha učit se je u nich poměrně nízká. Žáci nejsou soutěživí, ba naopak preferují spolupráci. Nesnaží se svému okolí zalíbit, sdělují to, co si skutečně myslí.

V celkovém srovnání obou tříd je klima v 7. třídě hodnoceno více pozitivně, než klima v 8. třídě.

S přihlédnutím k členění intervenčních zásahů dle Mareše a Ježka (2012, s. 25), a na základě zjištění klimatu v 7. a 8. třídě, lze konstatovat, že intervence sociálního pedagoga do těchto tříd má dvojí charakter, a to jak primární prevence spočívající v cíli udržet psychosociální klima třídy v příznivém stavu, tak i charakter prevence sekundární, kdy jsou negativní jevy v počátcích, kdy se teprve rozvíjí.

7 DISKUSE

Provedené výzkumné šetření přináší nový úhel pohledu na klima třídy, a to ve spojitosti se sociálním pedagogem, profesí, která je svým zaměřením pro utváření příznivého klimatu třídy velice vhodná, avšak v České republice stále poněkud nedocenená a přehlížená. Dnešní žáci ve škole tráví podstatnou část svého dětství a dospívání. Dennodenně přicházejí do interakcí se svými spolužáky i učiteli. Utvářejí si zde pohled na svět i na sebe sama. Z mnoha stran jsou na ně kladeny požadavky, kterým musí dostát. Jejich přítomnost ve škole v nich může evokovat pestrou škálu emocí, od spokojenosti a radosti až po smutek a obavy. Domníváme se, že právě vstup sociálního pedagoga na půdu základní školy může přispět ke kvalitě školního života žáků i kvalitě pracovního života učitelů.

Naší diplomovou prací jsme poukázali na to, jak může vypadat intervence sociálního pedagoga do klimatu třídy. Netvrdíme, že jeho přítomnost ve škole automaticky znamená pozitivní klima školy či pozitivní klima všech tříd. Jsme srozuměni s tím, že se jedná o složitý, multifaktorový prvek školního života, na němž se podílí mnoho aktérů, u nichž je třeba jistý aktivní přístup i ochota na klimatu třídy soustavně pracovat a usilovat o udržení jeho pozitivní podoby. Jsme však přesvědčeni o tom, že se sociálním pedagogem se této vize může dosáhnout snáz.

V rámci diplomové práce jsme se mohli seznámit s tím, jak sociální pedagog ke klimatu třídy přistupuje a jaké činnosti pro jeho pozitivní utváření vykonává. Vzhledem k velmi nízkému počtu dosavadních výzkumů, které se klimatu třídy ve spojitosti s tímto odborníkem věnují, považujeme naši práci pro sociální pedagogiku za přínosnou.

Existujícím realizovaným výzkumem je výzkum Blašíkové (2018), která na 2. stupni základní školy zkoumala spolupráci třídního učitele, ředitele a sociálního pedagoga při vytváření pozitivního klimatu v základní škole, a zároveň zjišťovala, jak klima školy hodnotí tamější žáci 2. stupně. Podobně jako my pro své zjištění uplatnila smíšený design výzkumu, tentokrát s vyšší prioritou kvalitativního přístupu. Prostřednictvím výzkumného šetření zjistila, že zatímco žáci a sociální pedagog hodnotí klima školy pozitivně, třídní učitelé a ředitel jej hodnotí spíše naopak. V rámci tohoto výzkumu rovněž vytvořila modely dimenzí pozitivního klimatu školy dle jednotlivých respondentů. I z našeho výzkumného šetření vyplývá poměrně pozitivní

hodnocení klimatu tříd jejími žáky. Bylo by však zajímavé inspirovat se výběrem respondentů a oslovit tak třídní učitele těchto tříd, případně školního metodika prevence, kteří by tak mohli klima zhodnotit svojí optikou.

Musíme předeslat, že naše výzkumné šetření bylo realizováno pouze na jedné základní škole v České republice. Výstupy tedy nelze zobecňovat na jiné základní školy. Obzvláště, může-li se náplň práce sociálního pedagoga, z důvodu problematického vymezení této profese ve školství a ne příliš konkretizované metodice, různit. Přesto považujeme dosažené výsledky za podnětné. Věříme tomu, že by bylo vhodné v podobném výzkumu dále pokračovat a obohacovat jej. Ať již zkoumáním dalších respondentů (třídních učitelů, školních metodiků prevence, ředitelů, rodičů žáků) nebo využitím jiných metod zkoumání, například ohniskové skupiny.

ZÁVĚR

Předkládaná diplomová práce pojednávala o klimatu školní třídy v kontextu práce sociálního pedagoga v základní škole. Současné školství klade stále poměrně velký důraz na vzdělávání žáků bez přímé pozornosti toho, jak se tito žáci ve třídách skutečně cítí a jaké jsou jejich potřeby. Zároveň, častěji než kdy dříve, se lze ve školách, zejména pak ve třídách, setkat s výchovnými problémy žáků, na něž je třeba adekvátně reagovat. S ohledem na tyto skutečnosti je problematika klimatu třídy považována za velmi aktuální a ve spojitosti se sociálním pedagogem za dosud nevšední.

Teoretická část, členěná na tři kapitoly, byla oporou části praktické. První kapitola byla věnována deskripci základního vzdělávání s podrobnějším zaměřením na základní školu a školní třídu jako sociální skupinu. Druhá, stěžejní kapitola, se zabírala klimatem třídy, jeho teoretickými východisky, aktéry i diagnostikou. Třetí kapitola seznámila čtenáře s profesí sociálního pedagoga, jeho problematickým vymezením, kompetencemi a náplní práce v základní škole.

Praktická část diplomové práce představila smíšený výzkum s vyšší prioritou kvantitativního výzkumu realizovaného dotazníkovým šetřením s žáky 7. a 8. třídy. Kvalitativní výzkum s nižší prioritou pak spočíval v hloubkovém polostrukturovaném rozhovoru se sociálním pedagogem. Hlavním výzkumným cílem bylo zjistit a popsat klima v 7. a 8. třídě základní školy z pohledu žáků a na základě těchto zjištění popsat intervenci sociálního pedagoga do klimatu v 7. a 8. třídě. Na podkladě získaných dat od uvedených respondentů můžeme uvést, že se stanovené dílčí výzkumné cíle i hlavní výzkumný cíl podařilo naplnit.

Diplomová práce dosavadní poznání o klimatu třídy obohacuje o představení možností intervence sociálního pedagoga do klimatu třídy. Přináší nové závěry o tom, jak se tento odborník podílí na utváření pozitivního klimatu třídy, osobnostním a sociálním rozvoji žáků i kvalitě jejich školního života vůbec. Tato problematika zatím není v českém prostředí dostatečně zmapována, a proto ji pro sociální pedagogiku považujeme za velmi přínosnou. Obzvláště nyní, diskutuje-li se o zakotvení profese sociálního pedagoga do zákona o pedagogických pracovnících.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ASOCIACE VZDĚLAVATELŮ V SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE, 2020. *Náplň práce sociálního pedagoga v základní škole* [online]. [cit. 2021-03-31]. Dostupné z: <http://asocped.cz/folders-1305/>

BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Vyd. 3. Bratislava: Public Promotion. ISBN 978-80-969944-0-3.

BENDL, Stanislav, 2015. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4248-9.

BLAŠTÍKOVÁ, Lucie, 2015. *Klima školy a jeho ovlivnění školním metodikem prevence a sociálním pedagogem v základní škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4894-7.

BLAŠTÍKOVÁ, Lucie, 2018. *Spolupráce třídního učitele, ředitele a sociálního pedagoga při vytváření pozitivního klimatu v základní škole* [online]. Olomouc. [cit. 2021-02-01]. Dostupné z: https://theses.cz/id/x9boz3/DP_Blakov.pdf Disertační práce. Univerzita Palackého v Olomouci.

BOŘKOVCOVÁ, Marie et al., 2013. *Mají na to! Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ* [online]. Praha: Člověk v tísni, o.p.s. [cit. 2021-03-20]. Dostupné také z: http://www.majinato.cz/majinato_web.pdf

BRADÁČOVÁ, Jitka, 2018. *Klima třídy žáků 6. a 9. tříd základní školy* [online]. Zlín. [cit. 2021-03-20]. Dostupné také z: https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/42030/brad%20a1%20dov%20a1_2018_dp.pdf?sequence=1&isAllowed=y Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

ČÁBALOVÁ, Dagmar, 2011. *Pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2993-0.

ČERVENÁKOVÁ, Andrea et al., 2019. *Metodika pro školní sociální pedagogy. Rozvoj rovného přístupu ke vzdělávání ve městě Ostrava* [online]. Ostrava. [cit. 2021-03-30]. Dostupné z: <https://socialnizaclenovani.ostrava.cz/wp-content/uploads/2019/06/Metodika-pro-%20A1koln%20AD-soci%20A1ln%20AD-pedagogy.pdf>

ČESKO, 2004. Zákon č. 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České*

republiky. Částka 190, s. 10262-10324. Dostupný také z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/>

ČESKO, 2004. Zákon č. 563/2004 Sb. ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Částka 190, s. 10333-10345. Dostupný také z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/>

ČESKO, 2005. Vyhláška č. 72/2005 ze dne 9. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Částka 20, s. 490-502. Dostupná také z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/>

ČESKO, 2006. Zákon č. 108/2006 Sb. ze dne 14. března 2006 o sociálních službách. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Částka 37, s. 1257-1289. Dostupný také z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/>

ČESKO, 2010. Nařízení vlády č. 222/2010 ze dne 14. Června 2010 o katalogu prací ve veřejných službách a správě. In: *Sbírka zákonů České republiky*. Částka 76, s. 2642-2946. Dostupné také z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/>

ČEŠKOVÁ, Jana, 2014. *O nejčastějších problémech dětí ve škole*. [online]. [cit. 2021-03-20]. Dostupné také z: <https://www.sancedetem.cz/o-nejcastejsich-problemech-deti-ve-skole>

DVOŘÁK, Dominik, 2013. *Česká základní škola: vícepřípadová studie*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1896-8.

FRANCLOVÁ, Marta, 2013. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4463-6.

FREITINGEROVÁ, Pavla, 2014. *Třídní klima v městských a malotřídních školách*[online]. Brno. [cit. 2021-03-20]. Dostupné také z: https://is.muni.cz/th/mcvk9/Bakalarska_prace.pdf Bakalářská práce. Masarykova univerzita

FRIEDLOVÁ, Karin et al., 2012. *Práce s třídním kolektivem*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-87652-70-1.

GERŠICOVÁ, Zuzana a Slávka HLÁSNA, 2013. *Sociální klímatriedy v edukačnejteórii a praxi*. Brno: Tribun EU. ISBN 978-80-0389-3.

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ, 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3472-9.

GORDON, Thomas, 2015. *Škola bez poražených: praktická příručka efektivní komunikace mezi učitelem a žákem*. Přeložil Julie ŽEMLOVÁ. Praha: Malvern. ISBN 978-80-7530-006-5.

HELUS, Zdeněk, 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 2. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4674-6.

HENDL, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

HLADÍK, Jakub, 2014. Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice na poli pedagogickém a sociálním [online]. In: *Sociální pedagogika*. Roč. 2, č. 2, s. 132. [cit. 2021-03-31]. ISSN 1805-8825. Dostupný také z: https://soced.cz/wp-content/uploads/2014/11/INFORMACE_Asociace-vzd%C4%9Blavatel%C5%AF-v-soci%C3%A1ln%C3%AD-pedagogice_Final.pdf

JANDOUREK, Jan, 2012. *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3679-2.

JEDLIČKA, Richard, 2014. *Teorie výchovy – tradice, současnost, perspektivy*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2412-9.

JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK, 2018. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0586-1.

KAMB, Rachel, 2012. *Key Factors in Creating a Positive Classroom Climate* [online]. [cit. 2021-03-31]. Dostupné z: <https://www.cfchildren.org/blog/2012/08/key-factors-in-creating-a-positive-classroom-climate/>

KLADIVO, Petr, 2013. *Základy statistiky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3841-2.

KOLÁŘ, Zdeněk et al., 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.

KRAUS, Blahoslav, 2014. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0643-9.

LACA, Slavomír, 2011. *Sociální pedagogika*. Brno: Institut mezioborových studií. Sociopedie. ISBN 978-80-87182-19-2.

LAŠEK, Jan, 2007. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-980-9.

LAŠEK, Jan, 2012. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-220-1.

MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK, 2012. *Klima školní třídy. Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87652-23-7.

MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.

MARTANOVÁ PAVLAS, Veronika, 2012. *Problémy s chováním*. [online]. [cit. 2021-03-20]. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/problemy-s-chovanim>

MARTANOVÁ PAVLAS, Veronika, 2014. *O primární prevenci rizikového chování*. [online]. [cit. 2021-03-20]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/co-je-skolska-primarni-prevence-rizikoveho-chovani>

MORAVEC, Štěpán et al., 2015. *Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol. Studie proveditelnosti* [online]. Plzeň. [cit. 2021-02-01]. Dostupné z: https://www.kudyvedecesta.cz/sites/default/files/upload/studie_4_final.pdf

METODICKÝ PORTÁL RVP, 2020. *Portál evaluačních nástrojů* [online]. Praha. [cit. 2021-03-21]. Dostupné z: http://evaluacninastroje.rvp.cz/nuovckk_portal/

MŠMT, 2017. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha. [cit. 2021-02-24]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/aktualne-platne-zneni-rvp-zv>

MŠMT, 2020. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030*. Praha: MŠMT. ISBN 978-80-87601-46-4.

NAKONEČNÝ, Milan, 2020. *Sociální psychologie*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7553-842-0.

NEČASOVÁ, Táňa, 2012. *Klima ve třídě základní školy alternativní a standardní* [online]. Brno. [cit. 2021-03-20]. Dostupné také z: http://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/20047/ne%c4%8dasov%c3%a1_2012_bp.pdf?sequence=1&isAllowed=y Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně.

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

PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5.

PRŮCHA, Jan, 2017. *Moderní pedagogika*. Vyd. 6. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1228-7.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. Vyd. 7. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

PRŮCHA, Jan, 2020. *Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2853-2.

PUGNEROVÁ, Michaela, 2019. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0532-8.

SLOVENSKO, 2008. Zákon č. 245/2008 Z.z. ze dne 22. května 2008 o výchově a vzdělávání[online]. [cit. 2021-04-01]. Dostupný z: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-245>

SLOVENSKO, 2019. Zákon č. 138/2019 Z.z. ze dne 10. května 2019 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch[online]. [cit. 2021-04-01]. Dostupný z: <https://www.zakonypreludi.sk/zz/2019-138>

ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar, 2019. *Pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5511-3.

ŠIK, Vladimír, 2008. *Metody práce se skupinou pro pomáhající profese*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně. ISBN 978-80-7414-058-7.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, 2010. *Přehled vývojové psychologie*. Vyd. 3. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2433-0.

ŠOLC, Petr, 2011. *Skupinová dynamika a práce se školní třídou*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-792-5.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2014. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0644-6.

THOROVÁ, Kateřina, 2015. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0714-6.

VALENTA, Josef, 2013. *Didaktika osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4473-5.

VELZELOVÁ, Kateřina, 2010. *Klima třídy na venkovské a městské škole* [online]. Olomouc. [cit. 2021-03-20]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/82r73h/60007-960716059.pdf?lang=en> Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci.

ZORMANOVÁ, Lucie, 2014. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4590-9.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

apod.	a podobně
ČR	Česká republika
et al.	et alia, a jiní
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např.	například
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
tzv.	tak zvaný

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Tři relevantní pojmy související se školní třídou (Mareš a Ježek, 2012, s. 6) ..21	
Obrázek 2: Klima 7. třídy	52
Obrázek 3: Klima 8. třídy	53
Obrázek 4: Profil percentilových skóre pro 7. třídu a 8. třídu	54

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Výzkumný vzorek - přehled žáků.....	43
Tabulka 2: Struktura dotazníku „Klima školní třídy" (Mareš a Ježek, 2012, s. 15).....	45
Tabulka 3: Normy pro třídní medián škál klimatu třídy ZŠ (Mareš a Ježek, 2012, s. 21) ..	49
Tabulka 4: Neobvyklé hodnoty klimatu třídy.....	50
Tabulka 5: Naměřené hodnoty v 7. třídě	50
Tabulka 6: Naměřené hodnoty v 8. třídě	52
Tabulka 7: Analýza rozhovoru se sociálním pedagogem	55

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Podoba online dotazníku „Klima školní třídy“

Příloha P II: Seznam otázek do rozhovoru se sociálním pedagogem působícím v ZŠ

PŘÍLOHA P I: PODOBA ONLINE DOTAZNÍKU „KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY“

Klima třídy - dotazník pro žáky 8. třídy

Jsem *

dívka chlapec

Prosím uveď předmět, který ve vaší třídě vyučuje váš/e třídní učitel/ka. Otázky na předmět, které se v dotazníku vyskytují, potom vyplňuj tak, aby se týkaly právě tohoto předmětu.

*

Dobré vztahy se spolužáky *

	nesouhlasím	spíše nesouhlasím	těžko rozhodnout	spíše souhlasím	souhlasím
V naší třídě mám hodně dobrých kamarádů/kamarádek.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spolužáci se ke mně chovají přátelsky.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Když dostaneme nějaký společný úkol, spolupracuje se mi se spolužáky dobře.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mám pocit, že většina spolužáků mě má docela ráda.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Když potřebuji, spolužáci mi pomohou.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Spolupráce se spolužáky *

	nesouhlasím	spíše nesouhlasím	těžko rozhodnout	spíše souhlasím	souhlasím
Svoje myšlenky nebo názory vysvětluji spolužákům.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diskutujeme se spolužáky, jak by se daly vyřešit úkoly či problémy, které nám třídní učitel/ka předložil/a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ostatní spolužáci se mě ptají, jak jsem postupoval/a při řešení určitého úkolu či problému.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
V tomto předmětu se učím i od svých spolužáků.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Spolužáci se mnou chtějí spolupracovat na různých úkolech.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Vnímaná opora od třídního učitele/třídní učitelky *

	nesouhlasím	spíše nesouhlasím	těžko rozhodnout	spíše souhlasím	souhlasím
Třídnímu učitelí/třídní učitelce na mě velmi záleží.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Třídní učitel/ka se mi snaží pomáhat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Třídní učitel/ka bere v úvahu to, co prožívám, jak se cítím.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Třídní učitel/ka mi pomůže, když budu mít problémy s učením.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Třídní učitel/ka se se mnou baví, nepřehlíží mě.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Rovný přístup třídního učitele/třídní učitelky k žákům *

	nesouhlasím	spíše nesouhlasím	těžko rozhodnout	spíše souhlasím	souhlasím
Třídní učitel/ka věnuje stejnou pozornost mým otázkám jako otázkám ostatních; nedělá rozdíly.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Třídní učitel/ka mi pomáhá stejně jako ostatním.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mám v tomto předmětu stejnou možnost se k věcem vyjadřovat jako ostatní.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Třídní učitel/ka se ke mně chová stejně jako k ostatním spolužákům.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Když se mi něco podaří, třídní učitel/ka mě pochválí stejně jako spolužáky.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Přenos naučeného mezi školou a rodinou *

	nesouhlasím	spíše nesouhlasím	těžko rozhodnout	spíše souhlasím	souhlasím
To, co se dozvím nebo naučím od rodičů a sourozenců, mi pomáhá při učení ve škole.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Co jsem se naučil/a ve škole v mnoha různých předmětech, se mi hodí doma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Co jsem se naučil/a v tomto předmětu ve škole, se mi hodí doma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Postupy, kterým jsem se naučil/a ve škole, se mi hodí, když na něčem pracuji doma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rodiče nebo sourozenci mi pomáhají, když se doma připravuji do školy, když se učím, dělám úkoly.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Preference soutěžení ze strany žáků *

	nesouhlasím	spíše nesouhlasím	těžko rozhodnout	spíše souhlasím	souhlasím
Vadí mi, když nedokážu pracovat tak dobře jako někteří moji spolužáci.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rád/a soutěžím se svými spolužáky.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cítím se špatně, když se mi práce nezdaří tak dobře jako ostatním spolužákům.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jsem rád/a, když se dozvím, že se mi práce daří lépe než většině mých spolužáků.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Raději se spolužáky soutěžím, než spolupracuji.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Dění o přestávkách *

	nesouhlasím	spíše nesouhlasím	těžko rozhodnout	spíše souhlasím	souhlasím
Na přestávky se moc netěším. (Když se netěšíš, označ: souhlasím)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	nesouhlasím	spíše nesouhlasím	těžko rozhodnout	spíše souhlasím	souhlasím
O přestávkách si často přeji, aby už začala hodina.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O přestávkách se u nás často dějí věci, které mi vadí.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O přestávkách si často přeji víc klídu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Možnost diskutovat během výuky *

	nesouhlasím	spíše nesouhlasím	těžko rozhodnout	spíše souhlasím	souhlasím
Během hodiny můžu ostatním nahlas říkat svoje nápady a myšlenky k probíranému tématu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
U třídního učitele/třídní učitelky můžu říct svoje názory k probíraným tématům, diskutovat s ní/m během hodiny.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Třídní učitel/ka se mě ptá, co si myslím.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Třídního učitele/třídní učitelky se mohu během hodiny na cokoliv zeptat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Iniciativa žáků *

	nesouhlasím	spíše nesouhlasím	těžko rozhodnout	spíše souhlasím	souhlasím
Svoje nápady si ověřuji hledáním v knížkách, na internetu nebo nějakými pokusy.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Snažím se najít odpovědi na otázky, které mi vrtají hlavou.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Když nám dá třídní učitel/ka složitější problém, snažím se zjistit si sám/a odpověď.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Když mi něco vrtá hlavou, snažím se vyhledat někoho, kdo je na to odborník.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Snaha žáků učít se *

	nesouhlasím	spíše nesouhlasím	těžko rozhodnout	spíše souhlasím	souhlasím
Snažím se, aby za mnou bylo vidět kus práce.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Snažím se udělat vše, co jsem si naplánoval/a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Obvykle dávám pozor hned od začátku hodiny.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vím, co se chci v tomto předmětu naučit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Při vyučování v tomto předmětu dávám pozor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
V tomto předmětu se snažím opravdu porozumět tomu, co se učíme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vím, jak moc musím pracovat, abych předmět úspěšně zvládl/a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Snaha zalíbit se okolí *

	nesouhlasím	spíše nesouhlasím	těžko rozhodnout	spíše souhlasím	souhlasím
Říkám spíš to, co chce třídní učitel/ka slyšet, než to, co si doopravdy myslím.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Než na nějakou složitější otázku začnu odpovídat, nejdřív poslouchám, co říkají ostatní spolužáci.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Říkám spíš to, co si myslí moji spolužáci, než to, co si myslím já sám/a.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
To, co si doopravdy myslím, si nechávám raději pro sebe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Sociální pedagog *

	nesouhlasím	spíše nesouhlasím	těžko rozhodnout	spíše souhlasím	souhlasím
Sociální pedagog pravidelně dochází do naší třídy.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sociální pedagog s námi diskutuje o našich problémech.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sociálnímu pedagogovi se mohu svěřit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Dokončit průzkum

0%

Provozováno na

Tento dotazník je určen výhradně pro studijní účely.

PŘÍLOHA P II: SEZNAM OTÁZEK DO ROZHOVORU SE SOCIÁLNÍM PEDAGOGEM PŮSOBÍCÍM V ZŠ

1. Popište, prosím, Vaši náplň práce a kdo/co určuje její obsah.
2. V jakých situacích přicházíte do kontaktu s žáky 7. třídy a s žáky 8. třídy?
3. S jakými problémy (vzdělávacího, výchovného či osobního charakteru) se u žáků 7. třídy a žáků 8. třídy setkáváte nejčastěji?
4. Jak často navštěvujete 7. třídu a 8. třídu?
5. Jakým způsobem pracujete s žáky 7. třídy a s žáky 8. třídy?
6. Jaké konkrétní aktivity s žáky v 7. třídě a s žáky v 8. třídě vykonáváte?
7. Na jaké aspekty se v práci se 7. třídou a 8. třídou zaměřujete?
8. Co podle Vás nejvíce ovlivňuje pozitivní klima třídy?
9. Co podle Vás negativně ovlivňuje klima třídy?
10. Pracujete s žáky 7. třídy a s žáky 8. třídy i mimo prostředí základní školy?
11. Jsou žáci 7. třídy a žáci 8. třídy informováni o Vašich kompetencích a náplni práce?
12. Jakým způsobem pracujete s třídními učiteli 7. třídy a 8. třídy?
13. Jsou třídní učitelé 7. třídy a 8. třídy informováni o Vašich kompetencích a náplni práce?
14. Jak významná je podle Vás pozice sociálního pedagoga v souvislosti s klimatem třídy?
15. Je něco, k čemu byste se rád/a dále vyjádřil/a?