

Učitel jako spoluvůrce třídního klimatu na 1. stupni základních škol

Tereza Vintrová

Diplomová práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Tereza Vintrová
Osobní číslo:	H19886
Studijní program:	M7503 Učitelství pro základní školy
Studijní obor:	Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Učitel jako spolutvůrce třídního klimatu na 1. stupni základních škol

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury týkající se psychosociálních podmínek vzdělávání na základních školách. Vymezení terminologie a teoretických východisek zaměřených na utváření třídního klimatu učiteli na 1. stupni základních škol.

Příprava metodiky výzkumné části, stanovení cílů výzkumu a výzkumných otázek.

Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím pozorování třídy a interview s učiteli.

Analýza a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi učitele 1. stupně základních škol.

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

Seznam doporučené literatury:

Eichhorn, C. (2019). *Učitel a práce se třídou*. Raabe.

Freiberg, H. J. (2018). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Routledge.

Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Grada.

Jedlička, R., Kotá, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Grada.

Shewark, E. A., Zinsser, K. M., & Denham, S. A. (2018). Teachers' perspectives on the consequences of managing classroom climate. *Child Youth Care Forum*, 47, 787–802.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. lic. Renáta Matušů, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **15. ledna 2024**

Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 15. ledna 2024

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 14.4.2024

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

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a 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 též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě

pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Cílem předkládané diplomové práce je popsat roli učitele jako spolutvůrce třídního klimatu na 1. stupni základní školy. Pozornost je soustředěna konkrétně na způsoby a postupy učitelů při tvorbě klimatu. V teoretické části jsou vymezená teoretická východiska ke školní třídě jako sociální skupině, školnímu klimatu jako psychosociální podmínce, a roli učitele. Východiskem jsou převážně odborná literatura a zahraniční studie, jež se zaměřují na utváření klimatu ve třídě. V praktické části je popsána cesta k získaným výsledkům. Na základě analýzy jsou identifikovány určité strategie učitelů, jejich postupy při utváření klimatu a způsoby jejich formování během vyučování. V závěru práce jsou uvedena doporučení pro pedagogickou praxi, která vyplývají z výzkumných zjištění. Jedná se o rady pro začínající učitele, tipy na činnosti pro podpoření spolupráce a další vhodné metody pro vytvoření příznivého třídního klimatu.

Klíčová slova: školní třída, třídní klima, učební klima, třídní učitel, žák

ABSTRACT

The aim of the presented diploma thesis is to describe the role of the teacher as a co-creator of the classroom climate in the 1st grade of elementary school. In doing so, we are looking for methods and procedures of teachers in creating the climate. In the theoretical part, the theoretical starting points for the school class as a social group, the school climate as a psychosocial condition and the role of the teacher are defined. We draw mainly from the specialised literature and foreign studies that focus on shaping the climate in the classroom. The practical part describes the way to the obtained results. From the analysis, we identified certain teacher strategies, their procedure in shaping the climate, and the ways of shaping the climate during teaching. At the end of the thesis, recommendations for pedagogical practice are presented, which result from the research findings. These recommendations offer advice for beginning teachers, activities to encourage collaboration, introduction of classroom lessons focused on classroom climate, and more.

Keywords: school class, classroom climate, learning climate, classroom teacher, pupil

Děkuji paní Mgr. lic. Renátě Matušů, Ph.D. za její čas, trpělivost, cenné rady a oporu po celou dobu. Chtěla bych touto cestou poděkovat také mé rodině a přátelům za podporu.

Velké díky patří také všem zúčastněným participantům, bez kterých bych nemohla realizovat praktickou část.

„Vzdělání je to, co člověku zůstane, když zapomene na vše, co se naučil ve škole.“

Karel Čapek

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 ŠKOLNÍ TŘÍDA PERSPEKTIVOU SOCIÁLNÍCH SKUPIN	13
1.1 ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO SEKUNDÁRNÍ SOCIÁLNÍ SKUPINA	14
1.2 VÝVOJ ŠKOLNÍ TŘÍDY JAKO SKUPINY.....	16
1.3 STRUKTURA ŠKOLNÍ TŘÍDY.....	18
2 TŘÍDNÍ KLIMA JAKO PSYCHOSOCIÁLNÍ PODMÍNKA VZDĚLÁVÁNÍ	23
2.1 PROSTŘEDÍ TŘÍDY, JEJÍ KLIMA A ATMOSFÉRA	24
2.2 UTVÁŘENÍ TŘÍDNÍHO KLIMATU A JEHO VÝZNAM	26
2.3 FAKTORY PŮSOBÍCÍ NA TŘÍDNÍ A UČEBNÍ KLIMA.....	29
2.4 SPECIFIKA TŘÍDNÍHO KLIMATU NA 1. STUPNÍCH ZŠ.....	33
3 UČITEL A JEHO ROLE V UTVÁŘENÍ TŘÍDNÍHO KLIMATU	35
3.1 ROLE UČITELE UTVÁŘEJÍCÍ KLIMA	36
3.2 VLASTNOSTI A KOMPETENCE UČITELE.....	37
3.3 SPOLUPRÁCE UČITELE SE ŽÁKEM.....	40
4 SOUHRN TEORETICKÝCH VÝCHODISEK	42
II PRAKTICKÁ ČÁST	43
5 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	44
5.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	44
5.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	44
5.3 VÝZKUMNÉ METODY	45
5.3.1 Nestrukturované pozorování	45
5.3.2 Polostrukturované interview	45
5.4 REALIZACE VÝZKUMU A SBĚR DAT.....	46
5.5 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU	47
5.6 ZPRACOVÁNÍ A ANALÝZA DAT	49
6 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH DAT Z INTERVIEW.....	51
6.1 PROFIL SPOLUTVŮRCE	51
6.1.1 Managování.....	53
6.1.2 Koordinování.....	53
6.1.3 Diagnostikování	54
6.2 KONCENTRACE NA HODNOTY	55
6.2.1 Správa pravidel.....	55
6.2.2 Rizika v třídním prostředí	56

6.2.3	Narušitelé	58
6.3	STRATEGIE BEZPEČNÉHO PROSTŘEDÍ	58
6.3.1	Pedagogické sdílení	59
6.3.2	Inspirace k výkonu	61
6.3.3	Řešení a řešení	62
6.3.4	Tvorba žákovského prostoru	63
6.3.5	Posilování kolektivu	63
6.3.6	Hraní her	64
6.3.7	Emocionální připojení	65
6.3.8	Povídání si s žáky	66
7	ANALÝZA A INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH DAT Z POZOROVÁNÍ	68
7.1	UVÁDĚNÍ UČIVA A ČINNOSTÍ	68
7.2	STRÍDÁNÍ UČEBNÍCH ČINNOSTÍ	69
7.3	KORIGOVÁNÍ PRAVIDEL	70
7.4	MONITOROVÁNÍ UČEBNÍ ČINNOSTI	71
7.4.1	Práce s chybou	72
7.4.2	Pomoc k výkonu	73
7.4.3	Prostor pro zhodnocení žáků	74
7.5	ZDVOŘILÁ GESTA	75
7.6	VŠICHNI SPOLEČNĚ	75
7.7	ZÁJEM A PÉČE O ŽÁKA	76
7.8	ANGAŽOVANOST ŽÁKŮ	77
7.9	EMOČNÍ REAKCE	78
8	SOUHRN ANALÝZY DAT VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ Z INTERVIEW A POZOROVÁNÍ	79
9	SOUHRN VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	81
10	DISKUSE A LIMITY	86
11	DOPORUČENÍ PRO PRAXI	89
11.1	DOPORUČENÍ PRO ZAČÍNAJÍCÍ UČITELE	89
11.2	DOPORUČENÍ TŘÍDNICKÝCH HODIN	90
11.3	AKTIVITY NA ROZVOJ SPOLUPRÁCE MEZI UČITELEM A ŽÁKY	91
	ZÁVĚR	92
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	94
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	102
	SEZNAM OBRÁZKŮ	103
	SEZNAM TABULEK	104
	SEZNAM PŘÍLOH	105

ÚVOD

Téma klima školní třídy se dlouhodobě dostává do zvláštní pozornosti, neboť se stává stále důležitějším faktorem ve vzdělávacím prostředí. Jeho význam spočívá v tom, že vytváří základní podmínky pro úspěšný průběh výuky a rozvoj žáků.

Diskuse o klimatu není pouze o podmínkách atmosféry, nýbrž o širším konceptu prostředí, které nabízí každodenní interakci a má vliv na vývoj žáků. Mnoho odborníků jasně upozorňuje na to, že kvalita klimatu ve třídě má zásadní dopad na vzdělávací proces. Pozitivní klima podporuje lepší učební podmínky, vyšší akademické výkony žáků a jejich intenzivnější angažovanost. Naopak negativní klima může vyvolávat stres, snižovat motivaci a ovlivňovat emoční pohodu žáků.

V tomto kontextu se stává úloha učitele jako spolutvůrce klimatu. Učitel svým přístupem, komunikací a pedagogickými strategiemi hraje zásadní roli v utváření prostředí, ve kterém se žáci nacházejí. Jejich působení není pouze v pedagogickém smyslu, nýbrž i v roli facilitátora sociálního a emocionálního rozvoje žáků. Avšak je třeba poznamenat, že literatura a výzkumné studie se často zaměřují spíše na výsledky klimatu ve třídě než na samotný proces jeho formování.

Z tohoto důvodu je cílem této práce přiblížit a prozkoumat proces utváření klimatu ve třídě a zdůraznit význam učitele v této roli. Analýza tohoto procesu může poskytnout užitečné poznatky pro pedagogickou praxi a přispět k lepšímu porozumění dynamiky třídního prostředí a jeho vlivu na vzdělávací proces na prvním stupni základní školy.

Tato diplomová práce se zabývá rolí učitele jako spolutvůrce při utváření klimatu na 1. stupni základní školy, konkrétně se zaměřuje na 4. a 5. ročník. Práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou.

Záměrem teoretické části je poskytnout výchozí rámec pro porozumění utváření třídního klimatu učitelem. Na tomto základě byly stanoveny tři teoretické cíle. Prvním cílem je vymezit školní třídu z pohledu sociálních skupin. První kapitola práce tedy vysvětluje koncept sociálních skupin a jejich význam v kontextu školní třídy. Dalším cílem je objasnit třídní klima, jeho vliv a proces jeho formování. V rámci toho se druhá kapitola soustředí na faktory ovlivňující klima třídy a jeho dopady na učení a chování studentů. Posledním cílem je strukturovat poznatky o roli třídního učitele jako spolutvůrce klimatu třídy. Třetí část práce obsahuje analýzu role učitele při utváření a udržování pozitivního třídního klimatu, přičemž je poukazováno na jeho vlastnosti a kompetence.

Praktická část je zaměřena na metodologii výzkumu, je zde popsán postup sběru dat a způsob jejich analyzování. Cílem výzkumu je zjistit, jakým způsobem třídní učitelé spoluvytváří klima ve třídách 4. a 5. ročníků. Pokusíme se také identifikovat konkrétní postupy a strategie, které učitelé používají k vytváření pozitivního a podpůrného prostředí ve třídě a zkoumat, jakými způsoby se snaží ovlivňovat klima během vyučování. Výzkum je realizován pomocí metody nestrukturovaného pozorování a polostrukturovaného interview. Využití těchto metod je specifikováno v praktické části kapitoly pět.

V závěru praktické části jsou výsledky diskutovány a stanovena doporučení pro praxi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ŠKOLNÍ TŘÍDA PERSPEKTIVOU SOCIÁLNÍCH SKUPIN

Školní třída hraje v životě každého žáka jednu z nejzásadnějších rolí, neboť je po dobu povinné školní docházky jeho zázemím, v němž probíhá velká část kognitivního a sociálního rozvoje osobnosti. Z pohledu sociálních skupin přináší jedinci nezastupitelná specifika, která jsou předmětem této kapitoly.

Nejprve podrobněji charakterizujeme sociální skupinu a školní třídu z hlediska jejich významných znaků. V následující kapitole se zaměříme na vývoj skupiny a zdůrazníme fáze, jimiž třída žáků prochází. Dále rozebereme strukturu třídy, aby došlo k lepšímu porozumění dynamiky a interakcí, které v rámci ní probíhají.

Na školní třídu lze nahlížet z pozice kombinující pedagogickou, psychologickou i sociologickou perspektivu. Sociálně-psychologická perspektiva nahlíží na školní třídu jako na sekundární sociální skupinu, která vzniká na základně formálnějšího společenského kontextu, v tomto případě školního prostředí. Není tak úzká jako primární sociální skupiny, mezi něž se řadí rodina nebo přátelé. Sociální skupinou se v této perspektivě pojmenovává určitý počet jedinců, již vytváří vnitřně a funkčně propojený celek. Pokud jedinci ve skupině takový celek nevytváří, nejedná se o sociální skupinu, ale v tomto případě mluvíme o seskupení nebo sociální kategorii (Výrost et al., 2019). Proto se v rámci školních tříd zabýváme jen oblastí sociálních skupin, do kterých třídy žáků spadají.

Sociologický pohled na školní třídy se zaměřuje na sociální význam. Sociologové (Torres, 2020; Zahedi & Lareau, 2020) se zabývají analýzou školní třídy z různých perspektiv. Například, podle konfliktní teorie, je školní třída místem, kde dochází k boji mezi různými skupinami o zdroje a moc. Zatímco podle funkcionální teorie je školní třída místem, kde jsou žáci připravováni na budoucí úspěch a účast ve společnosti.

Pedagogická perspektiva vymezuje školní třídu jako skupinu žáků, která je základní sociální i organizační jednotkou školního vzdělávání. Ve třídě jsou žáci společně vyučováni (Průcha et al., 2013). V této sociální skupině jsou žáci součástí prostředí, kde se setkávají s různými kulturními a sociálními situacemi. Pro třídy na 1. stupni základních škol, jež jsou v centru zájmu této práce, jsou taková setkávání dle Johnsona et al. (2013) specifická v tom, že mohou mít až rozhodující vliv na vzdělávání žáků.

1.1 Školní třída jako sekundární sociální skupina

Každý z nás se v průběhu života stává součástí několika sociálních skupin. Být v kontaktu s druhými je jednou ze základních podmínek existence člověka. Tato potřeba sociální interakce se následně formuje do sociálních skupin, které jsou označovány jako soubory lidí, již k sobě vzájemně vážou vztahy v různých sociálních rolích (Kořa et al., 2013).

Nezbytnost lidské interakce je zvláště patrná ve školním prostředí, kde se školní třída v první řadě vymezuje jako sekundární sociální skupina, dle Nákonečného (2020) konkrétně jako skupina žáků, která je vytvořená na základě stanovených kritérií.

Z perspektivy skupin se jedná o malou sociální formální skupinu, pro niž je typické, že jedinci v ní jsou svázáni trvalejšími svazky, komunikují spolu tváří v tvář, vymezují mezi sebou své sociální role a vytváří normy, které jsou závazné pro chování všech ve skupině (Kořa et al., 2013). Důležitým prvkem tohoto vymezení malé sociální skupiny je, že její členové jsou spojeni nejen společnými cíli nebo zájmy, ale také společnými interakcemi a vzory chování.

Souvislost s fungováním členů skupiny, kteří mají stejný věk nebo podobnou životní situaci, nalézáme u vrstevnických skupin, jež velmi ovlivňují způsob a proces socializace jedince do třídy (Rubin et al., 2009). Vrstevnická skupina je definována jako „skupina mladých lidí přibližně stejného věku a často i s přibližně stejným sociálním statutem. Má významnou úlohu při socializaci jedince, zejména při přechodu k dospělé roli, nabízí určitou ochranu a zázemí, může částečně kompenzovat sociální a citovou deprivaci svého člena“ (Průcha et al., 2013, s. 342). Podle této definice můžeme uvést jako příklad skupinu spolužáků, kteří si vzájemně rozumí. Literatura (Kaynak et al., 2023; Rubin et al., 2015) potvrzuje, že děti mají už od útlého věku tendenci se srovnávat se svými vrstevníky. Takové sociální přemýšlení ovlivňuje jednání s ostatními spolužáky, navazování přátelských vztahů a zamýšlení se nad sebou samým. Na základě těchto úsudků vznikají dyadické vztahy ve skupině, což znamená vytvoření přátelství mezi žáky, kteří mají podobné zájmy. V rámci výzkumu, jenž se zabýval malými sociálními skupinami, byly skupiny rozděleny podle vnitřních a vnějších vazeb na psychologické a společenské. Vrstevnická skupina a školní třída spadají do skupiny psychologické, jež se vyznačuje navazováním vztahů a vazeb mezi členy skupiny, kteří se vzájemně ovlivňují svým chováním. V této skupině jedinci respektují společné hodnoty a normy (Kořa et al., 2013).

Výrost et al. (2019) skupiny dále klasifikuje na členské a nečlenské, referenční, přirozené a skupinu vytvořené. Pokud je jedinec ve skupině faktickým členem, jedná se o skupinu členskou. Žák, který ještě není součástí skupiny, ale snaží se přizpůsobit své chování na základě jejich požadavků, se stává součástí skupiny referenční. V této skupině se mohou nacházet i podskupiny. Ve třídě se setkáme i s tzv. negativními referenčními skupinami, do nichž žák nechce patřit a odmítá jejich cíle, hodnoty a normy. Jsou to například skupinky spolužáků, kteří pomlouvají ostatní žáky ve třídě nebo třeba konfidenti (Kořa et al., 2013). Posledním typem je skupina přirozená, což je skupina v přirozeném prostředí, nezávislá na jakémkoli vědeckém či výzkumném záměru. Tato skupina vzniká organicky a obvykle má své vlastní vnitřní dynamiky, vzorce interakce a hierarchie. Její členové se do ní zapojují dobrovolně. Opakem jsou skupiny vytvořené např. za vědeckým účelem, které jsou cíleně utvořeny nebo organizovány pro účely studia a zkoumání určitých sociálních jevů, interakcí nebo dynamiky. Tyto skupiny mohou být zkonstruovány v laboratorním prostředí, v terénu nebo jinak. Nevznikají tedy spontánně jako přirozené sociální skupiny (Výrost et al., 2019).

Školní třídu lze zařadit do vytvořené skupiny, protože se jedná o sociální skupinu, která vzniká pod vlivem společenských zájmů a za účelem dosažení cílů spojených se vzděláváním, a tím představuje důležitou část skupinové struktury vzdělávacího systému.

Sociální struktura ve školní třídě se skládá z různých prvků, jež určují vztahy a interakce mezi žáky a učitelem. Tato struktura může zahrnovat hierarchii, role, normy a vztahy mezi jednotlivci. Emanovský (2019) ve své studii zdůrazňuje, že struktura malé sociální skupiny hraje klíčovou roli jako východisko pro úspěšnost skupiny, dynamiku vztahů mezi jejími členy a rozdělení rolí. Toto tvrzení je rovněž relevantní pro školní třídu, kde struktura sociálních vazeb a interakcí mezi žáky a učitelem formuje prostředí učení a klima ve třídě.

Každá skupina plní sociální funkce. U školní třídy se plní jedna z těch základních, kdy je členovi umožněno uspokojování sociálních potřeb (Nákonečný, 2020). Žáci ve třídě si jako skupina poskytují srovnávací rámec a utváří sociální role. Další z funkcí školní třídy je socializace jedince. Tento proces tkví ve vzájemné interakci mezi žáky třídy a jedincem. Během tohoto procesu je klíčové, že se každý žák postupně integruje do kolektivu a zaujímá svou sociální pozici ve třídě, což je podstatným aspektem jeho socializačního vývoje a formování identity. Na základě přijímání sociálních norem, hodnot, postojů, názorů a návyků se začleňuje do třídy. Každý žák ve třídě zaujme sociální pozici a výsledkem celého socializačního procesu by měla být schopnost adaptace (Kořa et al.,

2013). Tyto normy, jak bylo zmíněno, nejen specifikují očekávané chování ve skupině, ale také mají podobné rysy jako role, které žáci zaujímají v procesu sociálního začleňování žáků do třídy.

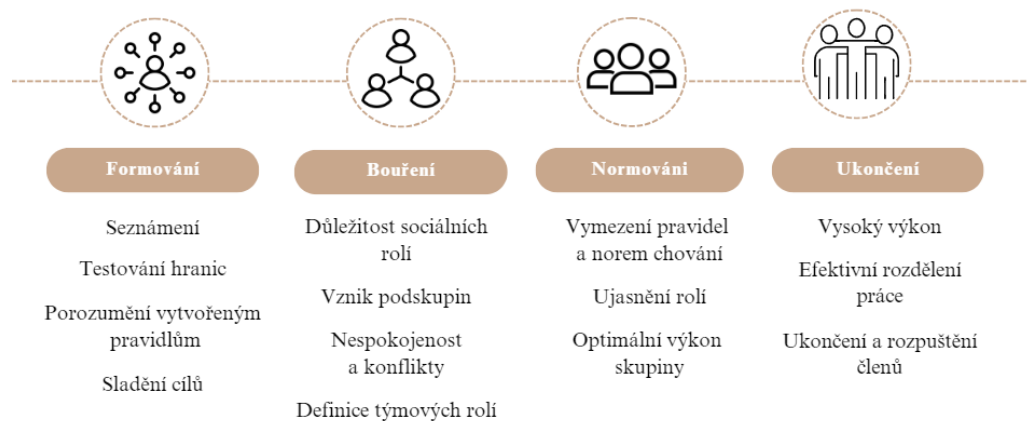
Normy jsou vytvářeny a sdíleny členy skupiny. Jsou podobné rolím neboť specifikují očekávané chování ve skupině. V kontextu školní třídy by skupinové normy mohly zahrnovat pravidla jako například respektování učitele a spolužáků či, dodržování rozvrhu a určených pravidel v hodině (Výrost et al., 2019). Úzce spjatá s normami je dynamika skupiny, která je jimi ovlivněna.

Do skupinové dynamiky spadá vše, co se děje uvnitř skupiny. Mezi hlavní složky patří skupinová koheze, komunikace a interakce ve skupině, sociální kontrola a sociální kultura (Nedělová, 2004). Dynamiku skupiny budu dále rozebírat v následující kapitole.

Literatura (Kot'a et al., 2013; Průcha, 2020) objasňuje, že skupiny podléhají svému vývoji, což znamená, že se mohou měnit a vyvíjet v čase. Zejména skupiny na 1. stupni, jako je školní třída, bývají z hlediska vývojové psychologie často nestálé a podléhají proměnám. Interakce mezi členy, dynamika vztahů a společné zkušenosti mohou vést k změnám ve struktuře a chování skupiny. Je důležité brát tyto procesy v úvahu při plánování a řízení vzdělávacího prostředí, aby bylo co nejvíce podpůrné a efektivní pro všechny jeho členy. V následující kapitole se vývoji budu věnovat podrobněji.

1.2 Vývoj školní třídy jako skupiny

Skupiny, kterých jsme součástí, mohou být jak krátkodobé, tak i dlouhodobé. Na základní škole jsou žáci 1. stupně členy jedné skupiny zpravidla pět let. Jak již bylo zmíněno, třída žáků není rigidní, podléhá jak dynamice vztahů, tak svému vývoji. Odborníci (Burke et al., 2003; Morgan et al., 2010; Gersick, 1988), již sledovali vývoj skupin, se odrazí od konceptů Tuckmana (1965) a jeho taxonomie vývoje sociální skupiny, jež vývojové pojetí dělí na čtyři fáze.



Obrázek 1 Fáze vývoje skupiny
(Modifikováno dle Tuckmana, 1965)

Schéma znázorňuje postupnost fází, kterými skupina prochází. Je z něj patrné, že první je fáze formování, kdy dochází k seznámení se a testování hranic jednotlivců. Členové skupiny se projevují převážně individuálně. Aby se třída mohla posunout do další fáze, musí žáci mezi sebou porozumět vytvořeným pravidlům a sladit společné cíle. Furnham (2012) shromáždil klíčová témata, která by členové skupiny měli být schopni v úvodní fázi vyřešit. Jedná se o prvky formující klima ve třídě, jako je nastavení blízkosti vztahů mezi jednotlivci, zapojení a interakci v týmu, pochopení týmových cílů, definování pravidel pro komunikaci, vytvoření pravidel k řešení konfliktních situací, styl rozhodování a určení vedoucího o rozhodování, nastavení způsobu hodnocení výkonu, rozdělení prací na základě schopností a dovedností, volba vedoucího a určení jeho funkcí, monitorování interních úkolů a procesů. Ve fázi bouření dochází k formování sociálních rolí a začínají se vyskytovat konfliktní situace. V důsledku formování zde vznikají také podskupiny okolo jedinců, kteří jsou silnější. Kvůli rozdílným pohledům podskupin se objevuje nesoulad, jenž vede k nespokojenosti a tenzi. V této chvíli, již lze označit jako konfliktní, se definují týmové role. Na tuto fázi navazuje normování, kdy si účastníci skupiny vymezují pravidla a normy chování na základě analyzování kritických momentů. Členové si ujasní role, autority skupiny, práva a kompetence jednotlivců, vzájemná očekávání a odpovědnost. Poté se skupina nachází v období optimálního výkonu, ve kterém jsou jedinci schopni spolupracovat i bez vůdce. V poslední fázi se členové potýkají s vysokým výkonem, jenž je výsledkem fungování nastavených funkcí, rolí a pravidel v předešlých fázích. Skupina si dokáže efektivně rozdělit práci. Na konci této fáze dochází k rozpuštění členů skupiny z důvodu splnění společného cíle nebo kvůli orientaci na nový úkol (Tuckman, 1965).

Friedlová et al. (2012) popisují vývoj skupiny, který závisí na její dynamice, o které jsme se zmiňovali v předchozí kapitole. Skládá se z cílů a norem, interakce a komunikace, vedení, motivace, pozic a rolí, struktury skupiny, atmosféry, soudržnosti, tenze, podskupin a vývojových fází skupiny. Dynamiku tedy můžeme chápat jako psychologické procesy, které působí v rámci celé školní třídy, vymezují sociologické rysy skupiny a působí na chování jedinců ve skupině.

V procesu utváření třídy jakožto sociální skupiny, považují Kořa et al. (2013) za nejdůležitější proces formování hodnotové orientace a norem. Skupinové normy jsou podle Morfové a Koola (2014), definovány jako systémy, jež nás přesvědčí k chování, které je očekávané od členů skupiny. Ve třídě se normy předávají prostřednictvím rituálů nebo praktických příkladů, napodobováním chování druhých a skrze neverbální způsoby chování, například skrze gesta. Normy mají také funkce, mezi něž spadá zmenšení produkce nejistoty přiměřeného chování. Mají pozitivní přínos pro koordinaci individuálního chování a přináší schopnost spravedlivě rozdělovat nároky členů skupiny (Nakonečný, 2020). Fontana (2014) uvádí, že se většina skupin, jako je třída, dělí na další podskupiny, které si utváří své normy. Podskupiny ve třídě by žákům údajně měly dávat větší pocit jistoty, bezpečí a sounáležitosti. Žáci, kteří do podskupiny nezapadnou, jsou osamělí a strádají sociálním nedostatkem. Na 1. stupni základní školy je časté, že se skupiny odlišují na základě pohlaví. Žáci se chtějí družít s těmi, se kterými mohou vzájemně sdílet své myšlenky a pohled na život.

Žák si v průběhu socializace utváří pocit bazální důvěry v druhé lidi (Kořa et al., 2013). Jak ukazuje výzkum Van der Vleuten et al. (2015), který se zabývá vývojem školní třídy, právě podpora učitele je důležitá pro utváření důvěry mezi žáky. Výsledky poukazují na skutečnost, že učitel může ovlivnit normy třídy, a tím i její sociální dynamiku. Učitelé poskytující vyšší úroveň podpory a pozitivní zpětnou vazbu měli tendenci vést k vyšší úrovni spolupráce mezi žáky a většímu respektu k ostatním. Třídy s nižší úrovní podpory naopak měly tendenci k většímu množství konfliktů a negativního chování. Učitelé jsou tedy těmi, kteří hrají důležitou roli v utváření a udržování pozitivních norem a sociální dynamiky ve třídě.

1.3 Struktura školní třídy

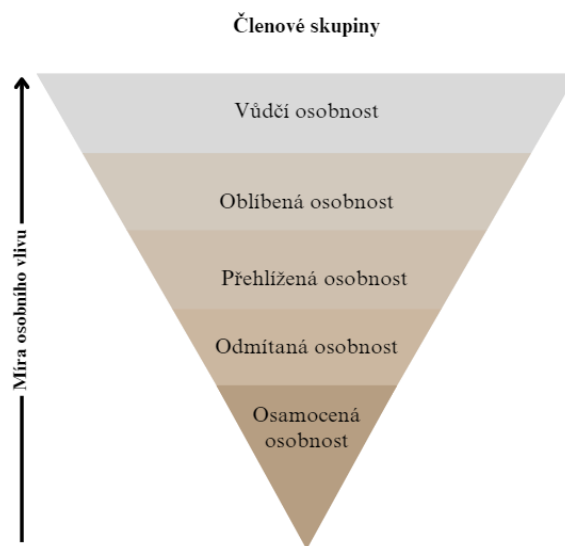
Strukturou rozumíme vnitřní uspořádání skupiny. Utváří se velmi rychle už v počátcích vzniku skupiny, a proto tato problematika velmi úzce souvisí s vývojem skupiny.

Například v první fázi vzniku skupiny, kterou jsem zmiňovala v předešlé kapitole, ovlivňuje změnu struktury příchod každého nového žáka, jenž s sebou může do třídy přinést také novou roli. Mezi fenomény, které ovlivňují skupinovou strukturu, patří skupinové normy, role, status, koheze a kultura skupiny, hierarchie, subskupiny, vedení a interakční vzory (Výrost, 2009). Tato struktura může mít významný vliv na interakce, komunikaci a chování jednotlivců uvnitř skupiny.

Jako v každé sociální skupině se i ve třídě formují u žáků role. Důležitost sociálních rolí a vznik podskupin jsme již popisovali v rámci vývojové fáze bouření, ale nyní si je více rozebereme. Pojem role Nakonečný (2020) vymezuje jako termín obecně vyjadřující chování a postoje, jež jsou očekávány skupinou na základě statusů a situací, ve kterých se nachází. Tato očekávání nemusí být vnímána stejně u všech členů skupiny, ale jsou určována skupinovým statusem, jež lze chápat jako „sociálně zhodnocené postavení“ (Nakonečný, 2020). Role, pozice a status jsou pojmy, které spolu úzce souvisejí. Role pomůže jedinci porozumět, jaký způsob jednání a chování jeho okolí očekává. Role přijímané žákem souvisí s vnitřními podmínkami rodinného, sociálního a kulturního zázemí (Kern et al., 2015). Role, již žák ve třídě přijme, je ovlivněna žákovou osobností. Jednotlivec může být nositelem i více pozic, tedy i více rolí (Kořa et al., 2013). Například může přirozeně vystupovat v roli dítěte rodičů, spolužáka a žáka dané základní školy. Může ale nastat situace, ve které vznikne mezi rolemi konflikt, a plněním jedné role se naruší plnění role jiné (Kořa et al., 2013). Příkladem může být situace, v níž je žák předsedou třídy, což je role s určitými povinnostmi, jako je zastupování zájmů třídy, organizace akcí a komunikace s učiteli. Tento žák se však také snaží být oblíbeným kamarádem a podporovat ostatní spolužáky ve třídě. Během organizování třídních akcí se žák s rolí předsedy třídy může ocitnout v konfliktu mezi svými povinnostmi předsedy a přáním být spravedlivým kamarádem. Představme si situaci, kdy dojde k rozhodování o tom, kdo bude zvolen do role pokladníka třídního výletu. Může mít kamaráda, který by tuto roli velmi chtěl, ale zároveň si je jako předseda třídy vědom toho, že jiný spolužák by byl výborným pokladníkem, protože mu jde lépe matematika. Tímto se střetávají jeho povinnosti a zájmy jako předsedy třídy s rolí kamaráda, jenž nechce zklamat svého přítele ani spolužáky.

Systém skupinových rolí a pozic je přirozeným výsledkem interakcí. Role i normy jsou ve formálních skupinách dány, spadá sem i školní třída (Nakonečný, 2020). Uspořádáním vztahů mezi žáky vzniká tzv. struktura sociální skupiny. Ta má danou hierarchii

horizontálně podle počtu členů a vertikálně podle pozic. Z hlediska toho, jak jsou jednotlivci akceptováni skupinou, rozlišujeme členy na vůdčí osobnosti, oblíbené, akceptované, přehlížené, odmítané, osamocené a izolované. V rámci interakcí mezi těmito členy se rozvíjí emocionální kontakt, který má dále vliv na klima třídy (Kořa et al., 2013). Je důležité zmínit, že i u formálních skupin se vytváří systém neformálních norem a pozic.



Obrázek 2 Hierarchie členů skupiny ve třídě
(Modifikováno dle Kořa et al., 2013)

Schéma výše ukazuje hierarchii členů skupiny podle míry osobního vlivu dle Kořa et al. (2013). Vůdce, který má nejvyšší autoritu a status ve třídě, má pod kontrolou veškeré aktivity skupiny, reprezentuje ji a podílí se i na její soudržnosti. Tato osoba má velmi vysoký sociometrický status. Mezi typické znaky vůdce patří schopnost zahajovat plánování a akce, zastupovat skupinu a organizovat ji, schvalovat členy, přijímat a poskytovat informace (Nakonečný, 2020). Oblíbené osobnosti jsou vyhledávány a akceptovány, nemají ale vyšší status. Osoby akceptované okolím jsou řádnými a uznávanými členy třídy. Přehlížené osoby se nedokážou prosadit, i když by se chtěly ve skupině uplatnit. Odmítaní členové skupiny nejsou ostatními členy akceptováni, ale rádi by se ve třídě uplatnili. Osamocení členové třídy se rádi vzdalují a izolují od ostatních (Kořa et al., 2013).

Pozice a autorita ve struktuře skupiny, jak je popsáno výše, souvisí se statutem žáků. Kořa et al. (2013) objasňují, že status žáků odkazuje na jejich společenské postavení, prestiž a respekt, jež mají ve vztahu k ostatním žákům a k učitelům ve škole. Status může být

ovlivněn různými faktory, jako jsou výsledky, sociální dovednosti, účast ve školních aktivitách, postavení v hierarchii ve třídě a vnímání ostatními členy školního prostředí.

Zatímco status se více zaměřuje na prestiž a respekt, který jedinec získává, pozice se více soustředí na konkrétní roli nebo umístění žáků v rámci třídní struktury.

Pozice je tedy spíše konkrétní a definovaná, zatímco status je abstraktnější a více založený na vnímání ostatními členy skupiny nebo společnosti.

Literatura uvádí následující statusy žáků:

Tabulka 1 Statusy žáků

Status	Vlastnosti
Populární žák	Oblíbený, přitažlivý, inteligentní, schopný, vyšší úroveň sociálních dovedností
Izolovaný žák	Osamělý, izolovaný, nízké sebevědomí
Autoritativní žák	Charismatický, sebevědomý, autoritativní
Marginální žák	Vnímaný jako "jiný" nebo "nezařazený"
Neoblíbený žák	Méně populární, diskriminováni

(Modifikování dle Gest et al., 2014; Felmlee, 2014; Janosz et al., 2014; Dika & Singh, 2014)

Tabulka zobrazuje možné vlastnosti u jednotlivých statusů. Populární žáci jsou ve třídě obvykle oblíbeni a mají mnoho přátel. Často jsou vnímáni jako přitažliví, inteligentní a schopní. Studie ukazují, že populární žáci často mají vyšší úroveň sociálních dovedností a jsou schopni lépe se adaptovat na nové situace (Gest et al., 2014). Podle Felmlee (2014) mají izolovaní žáci tendenci být na okraji sociálních interakcí ve třídě a nemají mnoho přátel. Mohou se cítit osaměle a izolovaně a mít nízké sebevědomí. V některých případech může být izolovaný status způsoben dědičnými faktory, ale také např. socioekonomickou situací rodiny, což může vést k neschopnosti zapojit se do školních aktivit. Autoritativní žáci jsou často vnímáni jako lídři třídy a mohou mít vliv na ostatní. Tito žáci jsou obvykle považováni za charismatické a sebevědomé. Studie ukazují, že autoritativní žáci mohou mít vliv na školní klima a přispět k pozitivní atmosféře ve třídě (Janosz et al., 2014). Marginální žáci se nacházejí v nejasném prostoru mezi výraznými sociálními skupinami.

Mohou být vnímáni jako „jiní“ nebo „nezařazení“. Tento status může být způsoben různými faktory, jako jsou jazykové bariéry, kulturní rozdíly nebo zdravotní postižení. Neoblíbení žáci jsou ve třídě méně populární a mohou být diskriminováni ostatními žáky. Mohou se cítit vyloučení z třídního kolektivu (Dika & Singh, 2014).

Struktura skupiny, jako je třída, se rychle utváří a má vliv na interakce, komunikaci a chování jednotlivců. Zahrnuje normy, role, status, kohezi a hierarchii. Sociální role žáků jsou ovlivněny jejich osobností a mohou se měnit v závislosti na situaci. Systém rolí a pozic ve třídě může mít vliv na klima a vzájemné vztahy mezi žáky. Žáci mohou zaujímat různé sociální statusy, jako jsou žák populární, izolovaný, autoritativní, marginální nebo neoblíbený, což může ovlivnit jejich zapojení do třídního života a jejich pocity ve školním prostředí.

Na základě prostudované teorie o školní třídě soudíme, že se jedná o sociální prostředí, v němž dochází k interakcím a navazování vztahů mezi učitelem a žáky, stejně jako mezi žáky samotnými. Je specifické zejména určitými znaky - rozmanitostí potřeb a schopností žáků, hierarchií vůdcovství a autority, a prostředím pro vzájemné učení a sdílení znalostí. To znamená, že každý žák přináší do třídy své individuální charakteristiky, což může ovlivnit dynamiku a klima ve třídě. Vedle toho je zásadní zohledňovat základní jevy a procesy přirozeně se vyskytující ve školní třídě. Máme na mysli hlavně normy, formování struktury sociálních vztahů mezi žáky a učitelem, a dynamiku skupiny, která ovlivňuje atmosféru a výsledky ve vzdělávacím prostředí.

2 TŘÍDNÍ KLIMA JAKO PSYCHOSOCIÁLNÍ PODMÍNKA VZDĚLÁVÁNÍ

Pro kvalitu vzdělávání je zásadní psychosociální nastavení třídy, jež se označuje jako sociální klima školní třídy.

Aby došlo k lepšímu porozumění tomuto složitému fenoménu, v této kapitole se stručně zmíníme o školním klimatu, jež je nadřazeným pojmem pro klima třídní. Dále se zaměříme na jednotlivé složky třídního klimatu a jeho vlivu na vzdělávání. Popíšeme jeho vytváření, na což navážeme faktory, které klima ve třídě ovlivňují.

V obecné rovině lze říci, že sociální klima je psychosociální fenomén, který vzniká jako odraz objektivní reality, což je prostředí, v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jednotlivými subjekty v daném prostředí (Průcha, 2020).

V každé třídě se utváří sociální klima, které chápeme jako podmínky, nálady a vzájemné vztahy v daném prostředí, jak je vnímají a prožívají jednotliví účastníci. Širším pojmem je potom školní klima.

Na základě analýzy ze zahraničních výzkumů (Mayer & Jimerson, 2019; Thapa et al., 2013; Zullig et al., 2010) lze školní klima popsat jako důležitou psychosociální podmínku pro vzdělávání, která ovlivňuje chování, výkon a pohodu žáků i učitelů. Psychosociální podmínka se netýká jen školního klimatu, ale jak zmiňují autoři Mayer a Jimerson (2019), týká se i interakcí a sociálního kontextu, ovlivňuje psychický stav žáků, jejich emocionální pohodu a sociální vývoj. Psychosociální podmínky mohou být vytvořeny působením venkovního prostředí, rodiny, pracovního prostředí, komunity i sociálního okolí.

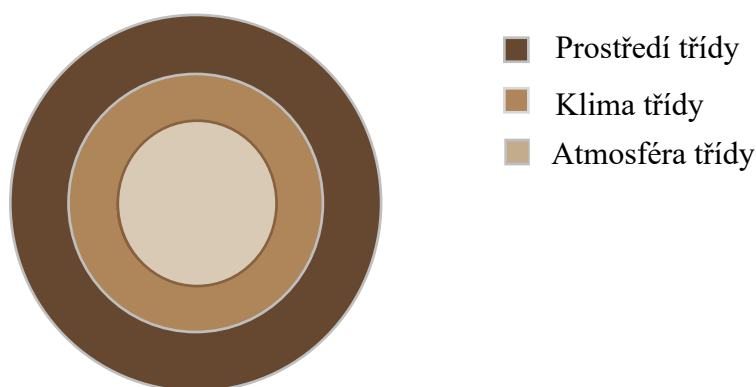
Zatímco školní klima se zaměřuje na širší kontext celé školy, třídní klima je pro každou jednotlivou třídu specifické a může se v různých třídách téže školy lišit. Třídnímu klimatu se budeme podrobněji věnovat v následující kapitole.

Co se týče významnosti klimatu, podle literatury (Kern et al., 2015; Kořa et al., 2013) má vliv na celkovou atmosféru a podmínky v daném prostředí. Jeho pozitivní a podpůrné prostředí může vést k vyšší spokojenosti, efektivitě a učení. Naopak negativní klima může vést k nekomfortu, stresu a snížení výkonnosti. Zlepšení klimatu může přispět k lepšímu zdraví, produktivitě a spokojenosti jednotlivců, a tím i k dosažení lepších výsledků ve vzdělávání, práci a mezilidských vztazích.

Kromě klimatu hraje ve třídě důležitou roli také atmosféra. Vztahy mezi těmito dvěma složkami budou analyzovány v následující podkapitole.

2.1 Prostředí třídy, její klima a atmosféra

Psychosociální nastavení třídy je ovlivněno třemi aspekty – prostředím, klimatem a atmosférou. V rámci školní výchovy hraje významnou roli jak prostředí třídy, tak i jedinci, kteří se účastní výuky. Prostředí třídy můžeme chápat jako nejširší rámec vzdělávacího prostředí. Zahrnuje fyzický prostor třídy, sociální interakce mezi žáky a učitelem, stejně jako pravidla a normy platící v rámci třídy (Průcha, 2020).



Obrázek 2 Schéma pojmu školní třídy
(Převzato z Mareš & Ježek, 2012, s. 6)

Jak nám znázorňuje schéma, základem je právě prostředí třídy, jež má vliv na práci učitelů i žáků. Spadají sem také hlediska architektonická, ergonomická, akustická a estetická. Prostor třídy rovněž musí splňovat jisté podmínky stanovené ve vyhlášce č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých. Tato vyhláška pojednává o dostatečném prostoru pro každého žáka, hygienických zařízeních, osvětlení, mikroklimatických podmínkách, zásobování vody a úklidu.

Schéma ukazuje, že prostředí zastřešuje třídní klima a atmosféru. Vazba mezi těmito koncepty spočívá v jejich vzájemném ovlivňování. Prostředí třídy poskytuje rámec, ve kterém se formuje atmosféra a klima. Atmosféra je do značné míry formována klimatem, tedy celkovou náladou a vzájemnými vztahy mezi jednotlivými účastníky, jež jsou ovlivněny prostředím. Na druhou stranu, atmosféra a klima třídy mohou zpětně ovlivňovat

prostředí, například tak, že podněcují určité chování a reakce, a tím formují další podmínky.

Pojem klima školní třídy se vztahuje k třídě, která patří dané skupině žáků s učitelem (Mareš & Ježek, 2012). Tomuto termínu se budeme více věnovat později.

Reakcemi žáků na aktuální situace ve třídě se utváří atmosféra, jež je krátkodobým jevem. Podle Průcha et al. (2013) se během dne může atmosféra několikrát změnit, a to na základě události, která se ve třídě momentálně odehrává.

Na základě výše uvedeného lze shrnout, že školní třída je prostorem dané sociální skupiny, která vnímá a reaguje nejen na prostředí třídy, ale i na její aktuální atmosféru a klima.

Nyní se blíže podíváme na definování třídního klimatu. Jelikož je možné se v literatuře setkat s vícero názory, uvádíme pro větší přehled tabulku.

Tabulka 1 Definice třídního klimata

Autor (rok)	Definice
Čapek (2010)	„Souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.“ (Čapek, 2010, s. 13)
Grecmanová (2004)	„Klima třídy nesouvisí jen s kvalitou výuky, ani to není pouze souhrn nebo bilance různých typů vyučovacích klimat. Vytváří se jak ve vyučování, tak i o přestávkách, na výletech i při různých společenských akcích třídy.“ (Grecmanová, 2004, s. 20)
Mareš (2013)	„Jev dlouhodobý (trvajícím několik měsíců či let), je typický pro žáky dané třídy a pro ty učitele, kteří v této třídě vyučují.“ (Mareš, 2013, s. 590)
Petlák (2006)	„Klima třídy a vyučovací klima nelze od sebe oddělovat, neboť se navzájem ovlivňují.“ (Petlák, 2006, s. 26)
Průcha et al. (2013)	„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. K těmto aktérům patří: třída jako celek, skupina učitelů,

žák jako jednotlivec, učitel, skupina učitelů, kteří danou třídu vyučují.“ (Průcha et al., 2013, s. 125)
--

(Modifikováno dle uvedených zdrojů v tabulce)

Všechny uvedené definice popisují, že klima třídy je souhrn subjektivních prožitků, emocí a interakcí mezi všemi účastníky, jejichž vzniku dochází během edukačních i jiných činností v daném prostředí. Klima třídy je vnímáno jako dlouhodobý jev, který je typický pro žáky dané třídy a učitele, již v ní vyučují. Toto klima není omezeno pouze na výuku, ale zahrnuje také interakce mezi účastníky ve všech situacích, včetně přestávek, výletů nebo jiných společenských událostí. Je to sociálně-psychologická proměnná, která zahrnuje ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát. Mezi tyto aktéry patří třída jako celek, skupina učitelů, jednotliví žáci, samotní učitelé a skupina učitelů, kteří danou třídu vyučují. Navíc je zdůrazněno, že klima třídy a vyučovací klima nelze oddělit, protože se navzájem ovlivňují. Vyučovacímu klimatu se více věnujeme v kapitole č. 2.3.

2.2 Utváření třídního klimatu a jeho význam

Školní třída vytváří zázemí pro aktéry v klimatu. Vytvořené klima ve třídě se následně odráží na klimatu celé školy a opačně. Na tvorbě klimatu mají podíl všichni žáci ve třídě a učitel, jenž na něj má dle Mareše a Ježka (2012) významný vliv.

V zahraniční literatuře je téma významu klimatu ve výuce rozebíráno několika autory (Lee & Kim, 2021; Van Rooij & Grift, 2016), kteří zdůrazňují, že vytvořením správného klimatu ve třídě učitelé formují vhodné podmínky pro emocionální pohodu žáků a jejich výkon v průběhu výuky. V tom se shodují i další odborníci (Bluestein, 2001; Brophy & Good, 2010; Helus, 2015; Mannion & Fenwick, 2018; Roorda et al., 2011), kteří usilují o podpůrné klima, protože přispívá k celkovému zdraví a pohodě žáků.

Pokud je klima ve třídě pozitivní, je zde prostor pro vytvoření kladných vztahů mezi jednotlivými žáky a zvětšování sebeúcty u jednotlivců ve třídě (Holeček, 2015). To odpovídá zájmu Blusteina (2001), jenž se ve své publikaci zaměřuje na bezpečné a podpůrné školní prostředí pro žáky, které ovlivňuje emocionální vývoj a učení. Zmiňuje se o úzkosti a stresu, s čímž se mohou žáci setkat v případě, že se vyskytnou v prostředí, kde se jim nedaří a cítí se ohroženi, úzkostliví a stresovaní. Takový stav žáka ovlivňuje

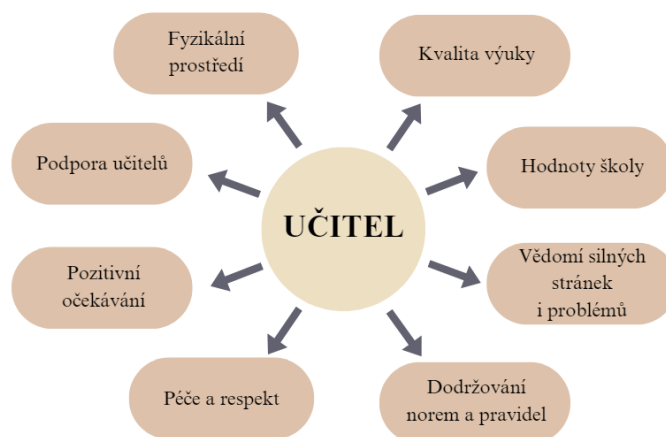
schopnost soustředit se na výuku a výkon v hodině. Naopak, pokud se žák bude cítit podporován a respektován, bude mít větší motivaci k učení a navazování vztahů s ostatními. Žák, který bude ignorován a kritizován, se bude o učení zajímat méně, nebude mít k učiteli důvěru a nebude chtít navazovat vztahy se spolužáky. Třídní klima tak hraje podstatnou roli v prevenci šikany a vylučování žáka z kolektivu. Někteří autoři (Brophy & Good, 2010; Mannion & Fenwick, 2018) zdůrazňují právě spojení mezi negativním třídním klimatem a zvýšeným výskytem šikany. Podpurné třídní klima může výrazně snížit riziko takových problémů. Pozitivní třídní klima dále může posílit i sociální dovednosti, empatii a emocionální inteligenci žáků. To má dlouhodobý vliv na jejich schopnost spolupracovat s ostatními a konstruktivně řešit konflikty.

Důležitost vztahů mezi žáky a učitelem při utváření klimatu ve třídě zdůrazňuje i další výzkum, který byl proveden v roce 2017 na základě analýzy rozhovorů s učiteli a pozorování tříd v jedné základní škole v Austrálii. Bylo zjištěno, že klima ve třídě se vyvíjí v průběhu celého školního roku. Dále výsledky ukázaly, že vztahy mezi žáky a učiteli mají zásadní vliv na klima ve třídě a mohou ovlivnit další faktory, jako jsou sociální rozvoj a kvalita učení. Také bylo zjištěno, že klima ve třídě se mění v závislosti na období a na významných událostech, jako jsou například zkoušky a prázdniny (Vella – Brodrick & Allen, 2017). I další zahraniční studie, která se zabývá vztahy mezi žáky a klimatem ve třídách potvrzuje, že vztahy mezi žáky hrají klíčovou roli v utváření klimatu ve třídě. Vztahy mohou být pozitivní nebo negativní, a mohou mít vliv na to, jak se žáci ve třídě cítí, jak se učí a jak se vzájemně respektují. Mohou se rozvíjet přirozeně, nebo mohou být podporovány prostřednictvím aktivit zaměřených na posilování týmové spolupráce a interakce mezi žáky (Johnson & Johnson, 2013).

Literatura (Brophy & Good, 2010; Mannion & Fenwick, 2018; Roorda et al., 2011) uvádí několik metod a technik, kterými učitel může vést klima k pozitivnímu. Spadá sem například učitelská podpora, kooperativní učení, využití her a zajímavých aktivit ve výuce, dostatek prostoru pro komunikaci, propojení učiva s reálným světem a podpora žáků v seberegulačním určení, čímž je jim poskytnut prostor k identifikaci a dosažení učebních cílů.

Z hlediska organizačního má na klima pozitivní vliv vhodná organizace činností a řízení školy, organizování neformálních a mimoškolních aktivit, předávání obohacujících a aktuálních vědomostí či, spolupráce školy s jinými školami a rodiči (Petlák, 2006).

Jak může učitel dále utvářet podporující třídní klima, bude vysvětleno s pomocí následujícího schématu.



Obrázek 3 Klíčové aspekty tvorby školního klimatu

(Vlastní zpracování dle Mertin et al., 2016, s. 252)

Ve středu schématu stojí učitel, jenž je důležitým bodem tvorby třídního klimatu. Okolo něj jsou uvedeny aspekty, kterými dochází k utváření klimatu třídy, jež vymezili Mertin et al. (2016). Aspekt kvality výuky se týká učitele a jeho vzdělanosti, didaktických schopností, řízení třídy a sociálních dovedností. O tom, zda je výuka kvalitní, se lze přesvědčit prostřednictvím diagnostických nástrojů a výsledků žáků. Další aspekt týkající se hodnot školy zahrnuje postoj školy ke vzdělávání a stanovené normy chování učitelů i žáků. Pouhým pozorováním je možné zjistit, jaké normy a hodnoty škola i žáci uplatňují. Aspekt vědomí silných stránek i potíží školy vypovídá o řešení problémů a charakteristice školy, na základě které se bude klima i její širší fungování proměňovat. Dodržování stanovených norem a pravidel školy se týká stejně tak žáků jako pedagogických pracovníků. Dodržování pravidel můžeme velmi dobře prověřit sledováním chování žáků i učitelů ve vyučování. Aspekt týkající se požadavku péče a respektu zdůrazňuje přijetí odlišností, zaměření na podporu a rozvoj. Zde hraje velice důležitou roli postoj učitele a jeho projevy chování a názory. Vzájemnou péči a respekt je možné lehce vyzorovat, zaměřením se na nejvíce se odlišujícího žáka ve třídě a chování ostatních žáků ze třídy k tomuto spolužákovi jak o přestávce, tak i v hodině. S tímto aspektem velmi úzce souvisí pozitivní očekávání. Ve třídě by mělo dojít k přesvědčení a motivování ke zvládnutí zadaných úkolů a dalších školních cílů a prací. Velmi důležitý a často opomíjený je aspekt podpory učitelů, který se týká spolupráce v pedagogickém sboru, možnosti dalšího

vzdělávání, oceňování práce učitelů apod. Každý učitel by měl mít k dispozici takové zázemí a okolnosti, aby mohl být hlavním aktérem klimatu a vytvořit tak pro něj vhodné podmínky. Pokud o učitele nebude pečováno, jako je o žáky, může dojít k demotivaci ze strany učitele, a jeho práce pak nebude tak efektivní. První dojem o klimatu nám dodá fyzické prostředí školy nebo třídy. Tento aspekt je důležitý nejen pro žáky a učitele, ale také pro návštěvníky a rodiče. Proto by učitelé měli ve třídách společně se žáky vytvořit útulný prostor, ve kterém se budou cítit pohodlně (Mertin et al., 2016).

Nezbytné je také zmínit, že učitelovu snahu vytvoření podpůrného klimatu žáci dokážou vycítit. Z výzkumu Ardila et al. (2017) vyplývá, že na základě aspektů citění začínou u žáků převládat emoce, nálady a postoje. V případě optimálního klimatu ve třídě žáci plynule přechází z jedné činnosti na druhou, což vede k efektivnímu vyučování. To může být i jeden ze znaků pozitivně vytvořeného třídního klimatu.

Mezi další znaky řadí Petlák (2006) z hlediska pedagogicky diagnostického spokojenost žáka s vyučováním a jeho celým průběhem, inovativní směr ve vyučování, neformální přístup k žákům a věnování pozornosti žakově výchově.

Z výše uvedeného můžeme shrnout, že sociální klima ve školní třídě je zásadní pro kvalitu vzdělávání, definované jako psychosociální nastavení prostředí, které ovlivňuje chování, výkon a pohodu žáků i učitelů. Třídní klima je specifické pro každou třídu a může se lišit v různých třídách téže školy. Pozitivní klima ve třídě přispívá k vyšší spokojenosti, efektivitě a učení, zatímco negativní klima může vést k nekomfortu, stresu a snížení výkonnosti. Učitelé mají klíčovou roli ve formování podpůrného klimatu ve třídě prostřednictvím svých postojů, vztahů a pedagogických praktik, což může vést k lepšímu zdraví, produktivitě a spokojenosti žáků. Výzkumy ukazují, že klima ve třídě se vyvíjí v průběhu školního roku a může být ovlivněno vztahy mezi žáky a učiteli, organizací výuky a respektem vůči odlišnostem. Celkově má tedy třídní klima významný dopad na emoční pohodu, učení a vztahy ve školním prostředí.

2.3 Faktory působící na třídní a učební klima

Z předchozích kapitol vyplývá, že výuku ve škole společně realizují učitel s žákem tváří v tvář, a jejich vzájemná interakce se následně promítá do psychosociálního klimatu a atmosféry ve výuce. Dříve než se zaměříme na faktory ovlivňující klima, specifikujeme učební, nebo také vyučovací klima.

Podřazeným pojmem k třídnímu klimatu je vyučovací klima, které se odehrává ve vyučovací hodině. Tímto tématem se zabývá Průcha (2020), jenž toto klima označuje jako edukační. Vymezuje ho jako souhrn psychosociálních faktorů, které působí na činitele učení a vyučování, a zaměřuje se na prožívání aktérů v tomto prostředí. V literatuře odborníci (Petlák, 2006; Průcha, 2020; Wang et al., 2020) vymezují specifika učebního klimatu zahrnující například atmosféru ve třídě během výuky, přístup učitele k výuce, interakci mezi učitelem a žáky během vyučovací hodiny, způsob hodnocení a zpětné vazby. Učební klima se zaměřuje na proces výuky, učení a má za cíl vytvářet podpůrné prostředí pro efektivní a inspirativní vzdělávání.

Z výše uvedeného lze vyzorovat základní rozdíl mezi učebním a třídním klimatem spočívající v tom, že učební klima se zaměřuje na prostředí, interakce během vyučování a učení, zatímco třídní klima se zabývá sociálním prostředím a vztahy mezi žáky ve třídě mimo vyučování.

Do učebního a třídního klimatu se promítá mnoho aspektů. Na tomto základě jsme analyzovali pojetí různých autorů a výsledky jsou uvedeny v následující tabulce.

Tabulka 2 Pojetí determinantů klimatu

Autor (rok)	Determinanty
Čapek (2010)	Fyzikální hledisko (osvětlení, prostorové dispozice, nábytek, barvy stěn) Psychosociální hledisko (vztahy mezi žáky)
Friedlová et al. (2012)	Bezpečné prostředí pro žáky Zapojení všech
Gabašová a Vosmik (2019)	Zapojení rodičů
Gaspard a Lauer mann (2021)	Vybudované vztahy mezi žáky Organizace výuky Prostředí třídy Vymezení pravidel Bezpečí žáků
Helus (2015)	Školní klima

Průcha (2020)	Vstupní – učitel, žák, vzdělávací projekty Procesuální – komunikace, interakce Vzdělávací výsledky Vzdělávací efekty – ekonomické, osobnostně rozvojové
---------------	--

(Modifikováno dle uvedených zdrojů v tabulce)

Jak se zdá, determinanty je možné rozčlenit do několika kategorií podle jejich charakteristik:

1. **Fyzikální determinanty:** Jedná se o faktory, jako je osvětlení, prostorové dispozice, nábytek a barvy stěn, které ovlivňují vnímání a pohodlí ve třídě.
2. **Psychosociální determinanty:** Tato kategorie zahrnuje vztahy mezi žáky, vybudované vztahy mezi žáky, bezpečí žáků a školní klima, což ovlivňuje atmosféru a interakce ve třídě.
3. **Organizační determinanty:** Ovlivňují učební a třídní klima prostřednictvím organizace a řízení vzdělávacího procesu. Spadá sem organizace výuky, role učitele, vymezení pravidel, komunikace a interakce, vzdělávací projekty, zapojování rodičů, zapojování všech žáků, vzdělávací výsledky a efekty.

Fyzikální determinanty, jak uvádí Čapek (2010), zahrnují aspekty jako osvětlení třídy, její celkové uspořádání, vzhled nábytku a barvy stěn. Friedlová et al. (2012) dále rozšířili tento koncept o místo, kde se škola nachází, ať už je to městská nebo vesnická škola.

Co se týče psychosociálních determinantů, Friedlová et al. (2012) zdůrazňuje význam bezpečného prostředí vytvořeného na základě pozitivních emocí, jež podporují dobré mezilidské vztahy mezi žáky. Tento aspekt dále rozvíjí i Čapek (2010), který klade důraz na vztahy mezi jednotlivými členy třídy, a navíc uvádí, že podpůrné vztahy mezi žáky mohou kompenzovat negativní vliv, který si žáci mohou přinést z rodinného prostředí.

Organizační determinanty, analyzované Gabašovou a Vosmikem (2019), zahrnují zapojení rodičů do školního života, nabídku doplňkových služeb školy, prezentaci pedagogického sboru a pracovníků školy a jejich odborné vzdělávání. Friedlová et al. (2012) zmiňují důležitost poradenských služeb ve škole a podporu vzdělávání žáků se speciálními potřebami, přičemž důraz je kladen na zapojení všech žáků bez segregace. Kladný vliv na

klima má i disciplína ve třídě, organizované aktivity ve výuce a směřování k pravidlům, podle nichž se žáci řídí ve své práci. Zároveň je důležité zohlednit finanční zabezpečení školy, filozofii a vzdělávací koncept, který škola přijímá, a metody výuky, jež učitelé preferují.

Zmíněné determinanty se shodují s výzkumem Gaspard a Lauermann (2021), z nějž vychází, že vybudování vztahů, správná organizace výuky, vhodné prostředí třídy, jasné vymezení pravidel, zajištění bezpečí žáků a jejich angažovanost, vedou k významnému formování klimatu. Výrazné neshody můžeme nalézat v nedávných studiích, které byly poznamenány pandemií covidu – 19. Ve studiích (Daly et al., 2021; Kumar & Somani, 2021) je zkoumáno, jak výuka během pandemie ovlivňuje klima ve třídách. Zásadní při vytváření pozitivního klimatu ve třídách tehdy byli učitelé, kteří projeví podporu a empatii k žákům, byli u nich schopni snížit úzkost, stres a posílit pocit komunity ve třídě (Daly et al., 2021). Kumar & Somani (2021) zdůrazňují, že distancované vzdělávání mohlo vést ke zvýšení pocitů osamělosti a izolace u žáků, což bylo spojeno se zhoršením duševního zdraví. To mohlo vést také ke zvýšenému napětí a konfliktům mezi žáky během interakcí online.

Při ovlivňování třídního a učebního klimatu jsou všechny faktory vzájemně propojené, avšak je důležité zmínit, že se liší na základě toho, jak žák zachycuje jednotlivé aspekty vzdělávacího prostředí, psychosociálních a školních podnětů (Wang, et al., 2020). Podle Tuskada (2016) učitel nemůže ovlivnit všechny faktory, jež mají podíl na klimatu, ale přebírá velkou část odpovědnosti za prostředí třídy, které vytváří. Klima lze vnímat také jako prostor, v němž se promítá vše, co se děje i dělo ve třídě. Je dlouhodobé a nemění se příliš rychle.

Aby učitel mohl jednotlivé faktory působící na třídní a učební klima zjišťovat a hodnotit, měl by využít diagnostické metody nebo sofistikované dotazníky. Například pro determinanty psychosociální by učitel mohl využít jeden z nejpoužívanějších dotazníků MCI (My Class Inventory), který se skládá z dvaceti pěti výroků, na něž žáci odpovídají ano nebo ne. Výroky spadají celkem do pěti oblastí, které nyní stručně popíšeme. Oblast spokojenosti ve třídě sleduje vztahy žáků k třídě. Další oblastí jsou třenicové vztahy ve třídě, která se zaměřuje na míru napětí a spory mezi žáky. Soutěživost ve třídě zjišťuje konkurenční vztahy a oblast obtížnosti učení náročnost nároků k učení. Poslední sledovanou oblastí je soudržnost třídy, která zjišťuje přátelství žáků (Průcha, 2020). Dotazník spadá do

kvantitativního přístupu a jeho výhodou je časová efektivnost. Z kvalitativního přístupu je možné dle Čapka (2010) vyučovací klima hodnotit na základě pozorování nebo rozhovoru.

2.4 Specifika třídního klimatu na 1. stupních ZŠ

Školní klima na 1. stupni základní školy má některá specifika, jimiž se liší od vyšších stupňů vzdělávání. Ta odrážejí potřeby a charakteristické vlastnosti žáků v mladším školním věku a středním školním věku, což jsou děti ve věku od 6–7 let do věku 11-12 let (Vágnerová, 2005).

Různé formy přátelských vztahů procházejí změnami během jednotlivých etap života jedince. V průběhu předškolního období se často setkáváme s tím, že děti navazují přátelství prostřednictvím her, což jim umožňuje vytvářet spojení s vrstevníky (Rubinet al., 2006). V tomto období je běžné, že děti preferují hrát si s těmi, které jsou jim podobné věkem, pohlavím nebo s nimi sdílejí zájmy (Mehta & Strough, 2009). Některé studie, například Sebanc et al. (2007), dokonce naznačují, že mezi třetím a sedmým rokem života mohou děti označovat některé své vrstevníky za nejlepší přátele. Vágnerová (2005) uvádí, že žáci ve věku šest až osm let, definují jako kamaráda toho, s kým aktuálně sdílí aktivitu. Za nejlepšího kamaráda je považován ten, s kým mají podobné zkušenosti a očekávání. Postupně však začíná výrazněji vystupovat tendence k segregaci podle pohlaví, což je vidět především ve školkách během hry. Dívky často preferují hraní v párech, zatímco chlapci se častěji spojují do větších skupin (Fabes et al., 2003).

Co se týká vztahů s opačným pohlavím, během tohoto období dochází i k postupné separaci skupin na základně pohlaví. Monsour (2002) tvrdí, že pro děti může být prospěšné, pokud mají možnost hrát si jak s chlapci, tak s dívkami, což jim umožňuje pozorovat rozdíly a podobnosti mezi pohlavími.

V mladším školním věku se počet navázaných přátelství začíná zvyšovat ve srovnání s předškolním věkem (Erath et al., 2008). Vrstevnické skupiny se rozšiřují a děti mají více svobody, protože nejsou tak často pod dohledem rodičů (Rubin et al, 2009). Podle Mareše (2013) se skupiny vzniklé uvnitř třídy mění jak se zájmy, tak i s věkem. V tomto období začínají žáci klást větší důraz na sociální podporu, loajalitu, vzájemnou pomoc a také na společné trávení času mimo školu (Bigelow & LaGaipa, 1980). Každý žák ve skupině získává svoje určité postavení, svoji roli, jež je součástí jeho identity (Vágnerová, 2005).

Ve středním školním věku má přátelství mezi žáky ve třídě nové kvality. Důležitá už není jen společná aktivita, ale vzájemná solidarita a pomoc. Žáci jsou citlivější a vnímají potřeby ostatních. Přátelství má reciproční charakter a nechybí v něm ani vzájemné porozumění. Velmi významným faktorem je v tomto období stejnost, což znamená, že se žáci nechtějí příliš odlišovat. Skupina se nově strukturuje, vystupuje a jedná jako jeden celek. Ve skupině žáků středního školního věku je od členů vyžadována konformita, za kterou je jim dán pocit jistoty a sounáležitosti. V tomto věku trvá genderová diferenciaci, kdy se chlapci a dívky oddělují (Vágnerová, 2005). Nicméně již starší studie (Thorne & Luria, 1986) z dlouhodobého pozorování poznamenala, že už v tomto období se mohou objevit jednotlivci, kteří si hrají ve skupině opačného pohlaví. Mareš (2013) dále uvádí, že skupiny chlapecké a dívčí mají odlišný vývoj. Například dívky ve čtvrté třídě si vytváří skupiny proti jiným a objevuje se i pomlouvání spolužaček. V následujícím ročníku, v páté třídě, se dívky ve skupinách začínají proti sobě více pyšnit a objevuje se výraznější zájem o chlapce, jimž se chtějí líbit. U chlapců ve čtvrté třídě se začíná objevovat skupina, která se snaží o provokaci nebo třeba skupina, jež se zabývá vědecko – fantastickými a akčními filmy. Chlapecké skupiny sebou navzájem pohrdají. Dle Vágnerové (2005) jsou však tyto vytvořené skupiny společenstvími, která trvají pouhých pár měsíců.

Proces vývoje sociálních skupin u žáků je velmi individuální a každý jedinec prochází v tomto procesu vlastním tempem. Učitelé a rodiče mají významnou roli v podpoře pozitivního sociálního vývoje žáka tím, že vytvářejí prostředí, které podporuje spolupráci, komunikaci a respekt mezi žáky ve třídě.

Z uvedených informací vyplývá, že třídní a učební klimata jsou ovlivněna fyzikálními, psychosociálními a organizačními faktory, které zahrnují například osvětlení, prostorové uspořádání, vztahy mezi žáky, zapojení rodičů či organizaci výuky. Specifika třídního klimatu na 1. stupni ZŠ se liší od vyšších stupňů vzdělávání a reflektují potřeby a charakteristické vlastnosti žáků ve věku 6–12 let, kteří vykazují tendence k formování přátelství na základě sdílených aktivit a podobných zájmů, avšak s postupem věku se objevuje tendence k segregaci podle pohlaví a větší důraz na solidaritu a pomoc mezi vrstevníky. Proces vývoje sociálních skupin je individuální a závisí na podpoře učitelů a rodičů ve vytváření prostředí podporujícího spolupráci, komunikaci a respekt mezi žáky.

3 UČITEL A JEHO ROLE V UTVÁŘENÍ TŘÍDNÍHO KLIMATU

Již první kapitola nastínila, že členové skupin mají své role a postavení. Učitele lze jednoznačně označit jako člena školní třídy, dokonce takového, který má zvláštní postavení v zastávání mnoha rolí. Po vymezení učitele, jako zásadního činitele, se v kapitole dále zaměříme na jeho role, vlastnosti a kompetence ve třídě, a spolupráci se žáky.

Učitel je zásadním činitelem ve formování třídního klimatu z několika důvodů. Za prvé, dle Mareše (2013) a Vališové (2010) disponuje formální autoritou, která mu je udělena v rámci školního systému. Tato autorita mu umožňuje vykonávat své pedagogické povinnosti, stanovovat pravidla a očekávání ve třídě a řídit vzdělávací proces. Formální moc učitele je důležitá pro udržení disciplíny a organizace ve třídě.

Nicméně, kromě formální autority je zde také moc neformální, která vychází z osobnosti učitele, jeho schopnosti komunikace, empatie a schopnosti budovat vztahy se žáky (Mareš, 2013). Tato neformální moc je získávána skrze interakce učitele s žáky v každodenních situacích ve třídě. Učitelův přístup, způsob komunikace, ochota naslouchat a podpora, kterou poskytuje žákům, mají velký vliv na atmosféru a klima ve třídě. Jeho schopnost motivovat a inspirovat žáky, vyjít jim vstříc a porozumět jejich potřebám a individuálním rozdílům, jsou klíčové pro vytvoření podpůrného a inspirativního prostředí pro učení a rozvoj.

Dle Holečka (2015) je možné učitele vnímat také jako funkci ve společnosti, která svou pozicí klade důraz na prestiž. Toto postavení, nazýváme statutem, s nímž se pojí určitá očekávání ohledně chování a plnění role, jež je mu přisuzována nejen ze strany žáků, ale i rodičů a společnosti jako celku. Z toho důvodu mají rodiče i žáci určité očekávání ohledně způsobu chování učitele.

Proces, během něž učitel utváří svoji roli, je velmi komplikovaný a dlouhodobý. Je ovlivněn vlastní zkušeností z dětství, zda potkal svůj učitelský vzor nebo převládají negativní zkušenosti. Velký vliv mají také profesní začátky, jak učitele na začátku kariéry přijali žáci a pedagogický sbor. Utváření role je rovněž ovlivněno názory a doporučením ostatních pedagogů, které nemusí být vždy kladné a nápomocné (Holeček, 2015).

Na základě odborné literatury a vědeckých článků zmíníme jednotlivé aspekty, které hrají důležitou roli v procesu utváření role třídního učitele. Dle Korthagena et al. (2017) základy pro učitelskou profesi jednotlivci sbírají v průběhu vzdělávání a profesní přípravy, která by měla poskytovat znalosti jak v oblasti vyučování, tak obzvlášť v oblasti pedagogiky.

Vzdělání a profesní příprava jsou tedy první fází celého procesu utváření role třídního učitele. Navazuje etapa, v níž hraje významnou roli praxe, díky níž učitel sbírá praktické zkušenosti, náměty, rady a tipy, které ovlivňují jeho přístup i metody používané ve výuce. Na základně zpětné vazby, již při praxích získává od žáků, kolegů a inspektorů, se učí adaptovat svůj styl učení (Beijaard et al., 2017). V průběhu celého procesu se formuluje učitelova tzv. profesní identita. Kelchtermans (2018) uvádí, že si uvědomuje své hodnoty, přesvědčení a způsob, jakým se chce prezentovat před žáky ve třídě. Profesní identita učitele zahrnuje postavení ve společnosti a vědomí o své roli. Důležitou součástí v procesu formování třídního učitele je neustálý profesní rozvoj. Hargreaves (2018) zmiňuje, že součástí kontinuálního rozvoje je účast na odborných školeních, konferencích, sledování aktuálních trendů a výměna zkušeností s ostatními pedagogy.

3.1 Role učitele utvářející klima

V literatuře (Kolář, 2012, s. 156; Průcha et al., 2013, s. 326) je učitel popsán, jako klíčová osoba ve vzdělávacím procesu, jehož role má zásadní vliv jak na rozvoj a úspěch žáků, tak na edukační prostředí a klima třídy. Mezi nejčastější role, ve kterých se většina učitelů vyskytne, patří například role organizátora při vedení třídních schůzek s rodiči, aby diskutovali o pokroku žáků, chování a dalších záležitostech týkajících se třídy. Tato role má pro utváření klima význam ve vytvoření inspirativního prostředí, jež má vliv na motivaci žáků. V další roli, která se týká vzdělávání a výuky, je třídní učitel zodpovědný za výuku různých předmětů, koordinaci s ostatními učiteli a vytváření vzdělávacích plánů pro jednotlivé žáky. Velmi důležitá je jeho schopnost efektivně řídit třídu, vytvářet jasnou strukturu a rutinu žákům ve třídě. V roli pedagogické podpory se učitel stará o to, aby se žáci cítili v bezpečí a měli vhodné prostředí pro svůj rozvoj. Také jim pomáhá s učením, řeší problémy s chováním a poskytuje další formy podpory, které potřebují. Při sledování vývoje žáků se učitel dostává do monitorovací role a hodnotí jejich práci, již následně konzultuje s jejich rodiči a řeší pokrok žáka.

K rolím učitele Babad (2009) přidává ještě role instruktora a socializátora. V roli instruktora se učitel zabývá především rozvíjením intelektuálních schopností žáků a vede je k akademickým úspěchům. Učitel jako socializátor se snaží zejména o rozvíjení hodnot žáků, jejich sociálního „já“, kulturní úrovně a sociálního chování. Sociální procesy, které jsou žákům předávány, dále ovlivňují další primární cíle školní docházky.

Dle Holečka (2015) lze roli učitele vnímat také jako funkci ve společnosti, která svou pozicí klade důraz na prestiž. V učitelské roli se můžeme setkat s několika dimenzemi. Například když učitel vysvětluje a informuje, stává se instruktorem. V průběhu výuky učitel žáky organizuje, nabádá je ke správné komunikaci a spolupráci s ostatními žáky, v takových situacích zastává pozici стратега. Učitel, se také stává terapeutem, protože musí dbát na duševní stránku svých žáků, což je jedním z nejtěžších cílů, který ale nelze plně realizovat. V neposlední řadě zastává funkci vychovatele, neboť má na žáky vliv a měl by jim jít příkladem.

Z rešerše literatury tedy vyplývá, že učitel může mít hned několik rolí, ale dle Čapka (2017) a Holečka (2015) některé nelze slučovat.

Ze zmíněné teorie lze vyvodit, že třídní učitel má v procesu utváření klimatu zvláštní roli, protože je to právě on, kdo tráví nejvíce času s žáky ve třídě. Je to on, kdo s nimi má nejintenzivnější interakce a může tím nejvíce ovlivnit atmosféru ve třídě. Jeho schopnost budovat pozitivní vztahy s každým žákem a vytvářet prostředí vzájemné důvěry a respektu je klíčové pro úspěch při tvorbě příznivého klimatu ve třídě.

3.2 Vlastnosti a kompetence učitele

Vlastnosti učitele jsou velmi podstatné při utváření třídního klimatu a ovlivňování vzdělávacího procesu. Učitel by měl být kompetentní manažer a efektivní činitel socializace. Měl by být vzdělaný v oblasti sociální psychologie a mít dovednosti potřebné pro řízení společnosti ve třídě (Babad, 2009). Důležitou vlastnost uvádí také Davis (2016), který zdůrazňuje empatii, protože schopnost porozumět žákům a chápat jejich emoce je nezbytná k vytvoření důvěrné a podpůrné atmosféry ve třídě. Spousta žáků na 1. stupni vidí v učiteli svůj vzor, který se potom snaží napodobovat. Proto by učitel měl s úctou a empatií přistupovat nejen k žákům, ale také k sobě. Neměl by na sebe klást příliš velké nároky a přeceňovat své schopnosti. Holeček (2015) zmiňuje, že pokud má učitel příliš nízké sebevědomí, nedokáže si u žáků vybudovat autoritu, a následkem toho je pak nezvládnutelný kázeň žáků. Nejvíce cenné vlastnosti u učitele z pohledu žáků jsou trpělivost, spravedlivost, důslednost, rozhodnost a houževnatost.

Nyní se více zaměříme na seberegulační vlastnosti, které jsou také jednou z podmínek pro budování příznivého třídního klimatu. Na základě těchto vlastností může učitel kontrolovat své chování a prožívání. Již ve třech letech, kdy si začínáme uvědomovat vlastní identitu, rozvíjíme vlastnost sebeuvědomování, jež učiteli napomáhá k tomu, aby si byl vědom

svého postavení ve třídě mezi žáky. V dětství se začíná utvářet i sebepoznávání, což můžeme popsat jako nalezení obrazu svého. Tento proces vrcholí až v období adolescence a zahrnuje představu o svém těle, vlastnostech, schopnostech a svých životních plánech. Aby měl učitel zdravé sebevědomí, měl by posuzovat své vlastnosti a sebehodnotit se. Stejně tak by se měl zaměřit i na své nedostatky, protože upřímná sebekritika může vést k mechanické seberegulaci (Holeček, 2015).

Další vlastnosti, které žáci i rodiče na učitelích oceňují, zmiňuje Jedlička et al. (2018), a to laskavost, trpělivost, přívětivost, vstřícnost, individuální přístup a upravený vzhled.

Celkově lze říci, že všechny zmíněné vlastnosti učitele mají vliv na edukační prostředí a žáky ve třídě. Kombinace těchto vlastností může vést k vytvoření podpůrného, inkluzivního a inspirativního prostředí, které napomáhá učení, rozvoji a úspěšnosti žáků.

Je důležité si uvědomit, že žádný učitel nemusí mít všechny tyto vlastnosti dokonale vyvinuté, ale snaha o jejich rozvoj a uplatňování v pedagogické praxi je podstatná pro dosažení pozitivního edukačního klimatu ve třídě.

Vlastnosti učitele často úzce souvisí s jeho kompetencemi a vzájemně se propojují. Učitelé by měli být schopni zkombinovat své osobní vlastnosti s profesionálními dovednostmi, aby vytvořili pevný základ pro optimální učební klima a účinně podpořili rozvoj svých žáků. Proto se nyní detailněji zaměříme na kompetence učitele.

Učitel by měl posilovat spolupráci mezi žáky vhodnými činnostmi. Žáci by měli mít jasně stanovená pravidla a každodenní činnosti, které budou pro dané klima charakteristické. Čapek (2017) vymezil činnosti, jimiž učitel může klima ovlivnit. Jedná se o způsob učení, volbu používaných aktivit, metod a forem práce. Způsob hodnocení a klasifikace žáků, trestů a odměn, vedení k vzájemné komunikaci, poskytování žákům prostor pro to, aby se mohli podílet na výuce, respektování pravidel učitelem a způsobem podpory třídy (Čapek, 2017).

Aby učitelé mohli regulovat klima třídy, musí mít pod kontrolou své emoce. Podle studie (Shewark et al., 2018), která se zabývá důsledky zvládnání třídního klimatu je důležité, aby učitel vcházel do třídy emocionálně připravený. Učitel by měl na děti působit pozitivně, avšak i s touto energií je nutné umět pracovat, aby nedošlo k rozptýlení žáků špatným směrem. Dále by měl být schopný potlačovat negativní emoce a řešit nepříjemné situace profesionálně. Učitelova práce s emocemi prospívá i k rozvíjení kompetencí u žáků.

Například když učitel své emoce popisuje, pomáhá žákům k tomu, aby si je uvědomili a identifikovali je správně.

Ve vyučovacím procesu by měl učitel dbát na mluvený projev, protože se žáky komunikuje po celou dobu výuky. Je důležité, aby s nimi uměl mluvit správně, a to nejen ve smyslu předávání učiva, ale i co se týká práce se silou hlasu. Z tónu hlasu jsou dle Dytrtové a Krhutové (2009) žáci schopni poznat naladění učitele, což má také vliv na atmosféru ve třídě. Dále uvádí, že by učitel ve výuce měl mluvit spisovně, formulovat své myšlenky jasně, srozumitelně, snažit se o přiměřené tempo, frázování a sílu hlasu. Jelikož učitelé ve své profesi hlas velmi namáhají, měli by dbát na hlasovou hygienu, aby předešli poškození hlasivek.

Pro úspěšnost učitele ve svých kompetencích, Holeček (2015) stanovil podmínky, které by měl učitel splňovat. První z nich se týká vědomostí. Učitel by měl být znalý jak v odbornostech, tak i v oblasti pedagogiky a psychologie. Nashromážděné odborné poznatky by měl aplikovat v edukačním procesu. Pro splnění první podmínky je nutné, aby učitel věděl, co má učit. Musí být schopen rozlišit učivo základní od nadstavby. Aby se žáci na hodiny těšili, musí být vybrány správné metody a způsoby předávání učiva. Hollingsworth a Ybarra (2019) uvádí, že metody a výuka by měly být přizpůsobeny žákům, z čehož vyplývá, že by učitel měl být schopný se adaptovat na různé situace a potřeby žáků ve třídě. V momentech, kdy učitel dává svým žákům prostor k aktivitě, naslouchá jejich názorům a poskytuje jim zpětnou vazbu, vytváří příznivé podmínky pro pozitivní klima ve třídě. Co se týče znalostí z oblasti psychologie, mohou učitelům pomoci nejen v poznávání sebe samého, ale i žáků a jejich rodičů. Díky schopnosti porozumět projevům u žáků i rodičů může učitel předvídat reakce na různé situace, použití metod ve výuce nebo sociální jevy v třídním kolektivu (Holeček, 2015).

Dále by měl učitel splňovat podmínku dostatečné vybavenosti dovednostmi. Pro hladký průběh výuky by měl učitel vše řádně naplánovat a připravit, zvolit vhodné výukové cíle, formy a pomůcky, a následně výuku zrealizovat, pro což je nezbytný srozumitelný výklad, vhodné vystupování, schopnost improvizace a řízení výuky, aby žáci udrželi pozornost. Pro zachování kladného přístupu žáků k vyučování je potřeba příznivé klima ve třídě. Učitel ho může vytvořit zajímavou motivací, zvyšováním sebeúcty u žáků, ale také útulným prostorem, například vyzdobením třídy. Dle Wentzela et al. (2017) je motivovaný učitel ten, který vytváří inspirativní učební prostředí a snáze vede žáky k dosažení úspěchu. Pro udržení pořádku a přátelské atmosféry mezi žáky a učitelem, je třeba dbát na

kázeň. Učitel by měl být autoritou, měl by zvládat řešit konflikty a předvídat situace. Žáci by se ve třídě neměli ničeho obávat, neměli by mít strach nebo trpět úzkostmi. Tomu učitel předejde adekvátním hodnocením, které by nemělo být motivačním činitelem pro žáky (Holeček, 2015).

Třetí podmínkou je učitelův zájem a touha myšlenky obohatit se o emoce, což napomáhá lepšímu zpracování informací bez volního úsilí. Poslední z podmínek se týká možnosti uplatnit se, využít své poznatky, dovednosti a schopnosti.

3.3 Spolupráce učitele se žákem

Klíčovým prvkem úspěšného vzdělávacího procesu je spolupráce učitele se žáky. Freiberg (2018) zdůrazňuje, že právě spolupráce napomáhá k vytvoření zdravého a podpůrného učebního prostředí. Spoluprací se zlepšuje kvalita vztahů ve třídě a podporuje se emocionální i sociální rozvoj žáků.

V literatuře lze dohledat několik metod a strategií pro podporu spolupráce mezi učitelem a žákem. V průběhu vyučování učitel většinou nemá dostatek prostoru na podporu spolupráce, a proto Gabašová a Vosmik (2019) uvádí, že by se učitelé měli zaměřit na třídnické hodiny, exkurze, školy v přírodě, školní výlety a preventivní programy. Právě při těchto aktivitách je prostor, pro zlepšení interakcí vztahů jak mezi učiteli a žáky, tak i mezi žáky navzájem.

Spoluprací lze také zlepšovat klima třídy. Gabašová a Vosmik (2019) uvádí několik činností, které by bylo vhodné začleňovat do výuky. Například pravidelné oceňování těch, kteří si to zaslouží, nebo třeba každodenní realizace společných nápadů, žáci si s učitelem mohou pořídit do třídy novou květinu, zvířátko nebo si udělat společnou nástěnku vizí, kam by se chtěli v průběhu školního roku podívat. Dále učitel může vyhledávat hry, které podporují otevřenou komunikaci, naslouchání, nenásilnou argumentaci a empatii.

Aby spolupráce vůbec mohla proběhnout, je zapotřebí vzájemná komunikace. Ze strany učitele by komunikace měla být jasná a pro žáky srozumitelná. Učitel by měl žákům klást otázky a zajímat se o jejich odpovědi. Dalším faktorem pro komunikaci je kredibilita učitele, která je dána tím, do jaké míry žáci učitele vnímají jako důvěryhodnou osobnost. Stejně, jak ovlivňují vzájemnou komunikaci učitelé, ovlivňují ji i žáci, a to především ochotou a připraveností se zapojit. Pakliže se žáci do komunikace aktivně zapojují a naslouchají, je to známka kvalitní výuky, což má dále vliv i na kvalitu klimatu třídy

(Sedláček & Šedřová, 2015). Eichhorn (2019) uvádí, že nejlepší možností, jak se dopracovat k efektivní spolupráci mezi učitelem a žáky, je eliminovat vyrušování a porušování pravidel třídy. Dosáhnout toho lze tím, že se učitel bude zaměřovat na úspěchy žáků, které bude následně spravedlivě oceňovat, a jejich přednosti může ve výuce využívat.

Spolupráci mezi učitelem a žákem může ovlivňovat několik bariér. Například Olafson a Harvey (2017) popisují, že v případě, kdy nedochází k dostatečné komunikaci a vzájemné podpoře, nemůže interakce mezi žákem a učitelem fungovat. Pokud žák nemá důvěru a respekt k učiteli, nedokáže s ním otevřeně komunikovat. Nedůvěra často vzniká důsledkem negativní zkušenosti. Deci a Ryan (2002) uvádí, že další bariérou pro spolupráci je nedostatečná motivace žáka. Ta vzniká při nezajímavém vyučování, nedostatečném ocenění žáka nebo častém pocitu neúspěchu.

Důležitost spolupráce učitele se žáky je tedy potvrzena významnými autory a výzkumy v oblasti pedagogiky. Tato spolupráce přináší mnoho výhod, včetně zlepšení učebního prostředí, rozvoje sociálních dovedností, podpory motivace, angažovanosti žáků, podpory jejich individuálního růstu a úspěchu.

Z teorie můžeme vyvodit, že učitel formuje třídní klima a edukační prostředí ve třídě. Jeho formální autorita je doplněna neformální mocí založenou na osobnosti učitele a vztazích se žáky. Učitel má za úkol organizovat vzdělávací proces, stanovovat pravidla a řídit třídní disciplínu. Současně zastává role organizátora, pedagogické podpory, monitora a hodnotitele práce žáků. Kromě toho je instruktorem rozvíjejícím intelektuální schopnosti a socializátorem podporující rozvoj sociálních dovedností. Podstatné vlastnosti učitele jsou empatie, trpělivost, spravedlnost, důslednost či rozhodnost. Kompetence učitele zahrnují schopnost podporovat spolupráci, regulovat emoce a efektivně komunikovat. Spolupráce mezi učitelem a žáky je významná pro podporující a zdravé učební prostředí.

4 SOUHRN TEORETICKÝCH VÝCHODISEK

V teoretické části jsme se zaměřili na systematizaci informací o školní třídě a třídním klimatu. Z teorie jsme zjistili, že školní třída je významnou sekundární sociální skupinou, kde se formují vztahy, role a normy mezi žáky. Její proces vývoje jako sociální skupiny žáků je skutečně individuální a dynamický, přičemž každý žák prochází tímto procesem ve svém vlastním tempu.

Po prozkoumávání třídního klimatu lze shrnout, že je zásadní pro úspěch vzdělávacího procesu, protože ovlivňuje motivaci, angažovanost a pocity žáků ke škole a učení. Teorie poukazuje na kvalitu vztahů mezi žáky a učitelem, organizaci výuky a respekt k odlišnostem, které jsou podstatné v utváření klimatu ve třídě. Klíčovými prvky formování třídního klimatu jsou komunikace, respekt, důvěra a bezpečí, jež společně vytvářejí pozitivní prostředí pro učení a rozvoj žáků.

Dále jsme se zabývali strukturou poznatků o roli třídního učitele. Je zřejmé, že roli třídního učitele nelze podcenit, neboť právě jeho přístup k výuce, komunikace se žáky a hodnoty mají zásadní vliv na budování třídního klimatu. Třídní učitelé jsou spolutvůrci atmosféry ve třídě a mají moc formovat vztahy mezi žáky a jejich přístup ke vzdělání. Skrze svou empatii, spravedlnost a schopnost podněcovat ke spolupráci mohou vytvářet prostředí, které posiluje pozitivní interakce, rozvoj sociálních dovedností a akademický úspěch.

V rámci výzkumu se zaměříme na otázku role učitele jako aktivního spolutvůrce třídního klimatu na 1. stupni základní školy. V průběhu posledních let došlo k nárůstu povědomí o důležitosti role třídního klimatu pro celkový vývoj žáků a jejich školní úspěch. Nicméně stále existuje omezené porozumění tomu, jak učitelé aktivně přispívají k formování třídního klimatu, a jaké konkrétní postupy a strategie používají k dosažení pozitivních výsledků.

Jelikož ohledně utváření klimatu panují rozporuplné názory a neexistuje ucelená metodika, rozhodli jsme se výzkum zaměřit na to, jak učitel spoluutváří klima třídy. Konkrétně tedy, jak učitel postupuje a z čeho vychází.

Výzkum bude směřován k identifikaci konkrétních způsobů učitelů formujících třídní klima a analyzování postupů, které považují za účinné při budování pozitivního klimatu ve třídě. Tímto způsobem bude výzkum přispívat k obohacení teoretického i praktického chápání role učitele ve vytváření třídního klimatu a jeho dopadu na třídu.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

V praktické části diplomové práce přeneseme řešenou problematiku do praktické roviny. Jak již naznačil souhrn teoretických východisek, praktická část je věnována výzkumnému šetření. Předmětem je učitel jako spoluvůrce třídního klimatu. S ohledem na téma diplomové práce jsme vybrali kvalitativní design pedagogického výzkumu.

Následující kapitoly představí záměr výzkumné části práce a objasní zvolené metodologické postupy od stanovení cílů, přes sbírání dat až po vyhodnocení výsledků. V závěru této části bude uvedena diskuse a doporučení pro praxi.

5.1 Výzkumné cíle

Hlavním cílem výzkumu je popsat, jakým způsobem třídní učitelé spoluvytváří klima ve třídách 4. a 5. ročníků.

Dílčí cíle:

- Zjistit, které aspekty v utváření třídního klimatu považují učitelé za významné.
- Odhalit, jak učitelé postupují při spoluvytváření třídního klimatu.
- Zjistit, jak učitelé spoluvytváří klima ve třídě během vyučování.

5.2 Výzkumné otázky

Vzhledem k cílům výzkumu jsou vytvořeny hlavní výzkumné otázky, na které je následně odpovězeno za použití metody polostrukturovaného interview a nestrukturovaného pozorování.

Hlavní výzkumná otázka:

Jakým způsobem třídní učitelé spoluvytváří třídní klima ve třídách 4. a 5. ročníků?

Dílčí výzkumné otázky:

Jaké aspekty v utváření třídního klimatu považují učitelé za významné?

Jak učitelé postupují při vytváření třídního klimatu?

Jak učitelé spoluvytváří klima ve třídě během vyučování?

5.3 Výzkumné metody

Ke splnění daných cílů a zodpovězení výzkumných otázek jsme využili dvou metod kvalitativního výzkumu. Jednalo se o metody:

- nestrukturované nezúčastněné pozorování,
- polostrukturované interview.

5.3.1 Nestrukturované pozorování

Cílem jedné z dílčích výzkumných otázek bylo prozkoumat, jak učitel spoluutváří klima přímo během vyučování. Za tímto účelem jsme využili pozorování v terénu školní třídy. Konkrétně jsme zvolili nestrukturované nezúčastněné pozorování, při kterém výzkumník dění sleduje zpozzdálí aniž by se do průběhu aktivně zapojoval (Švaříček & Šed'ová, 2012). Tento typ metody byl zvolen zejména proto, že umožňuje zachytit, jak konkrétně může učitel spoluutvářet učební klima přímo v situacích během vyučovací hodiny. Před nestrukturovaným pozorováním byli participanti nejprve požádáni o souhlas se sbíráním dat, k čemuž byl využit informovaný souhlas (viz Příloha P1 a P2). Následně byla navštívena vybraná třída, kde jsem zaujala místo v její zadní části a zapisovala průběh vyučovací hodiny. Vyučování jsem pozorovala po dobu 45 minut a dané třídy jsem navštívila celkem dvakrát. Vždy se jednalo o hodiny českého jazyka, ve stejnou dobu a den v týdnu. Záznam z pozorování je přiložen v Příloze P5.

5.3.2 Polostrukturované interview

Další dílčí záměry měly za cíl objasnit významné aspekty v utváření třídního klimatu, a také odhalit využívané postupy učitelů. Z toho důvodu jsme využili výhod polostrukturovaného interview neboť jde do hloubky, dokáže zachytit pohled učitelů a poskytuje flexibilitu v průběhu rozhovoru. Podle Švaříčka a Šed'ové (2012) lze interview neboli rozhovor popsat jako konverzaci, která je řízená badatelem s použitím hlavních, navazujících nebo pátracích otázek. Přichystané otázky k interview jsou uvedeny v Příloze P3.

Před zahájením rozhovoru byli participanti obeznámeni s tématem diplomové práce, se strukturou otázek a nahráváním průběhu. Participanti měli čas na pročetí souhlasu s nahráváním a zpracováním získaných dat, a po jeho podepsání jsem začala s rozhovorem, jehož záznam je uvedený v Příloze P4.

5.4 Realizace výzkumu a sběr dat

Realizace výzkumu zahrnovala několik kroků, jejichž návaznost zachycují následující informace. Nejprve byl v listopadu 2023 proveden předvýzkum, který měl za úkol odhalit nedostatky v postupu sběru dat a zároveň simulovat model celého procesu. Následně probíhala realizace výzkumu, a to v období od listopadu 2023 do ledna 2024.

Před vstupem do terénu pro sběr dat bylo provedeno důkladné nastudování odborné literatury k tématu a metodologii, což sloužilo jako opora při stanovení otázek výzkumu a následně i otázek k interview. Před zahájením sběru dat, jak můžeme vidět v tabulce č. 4, byly zajištěny informované souhlasy od vedení školy a od učitelů, kteří byli participujícími členy výzkumného souboru. Ředitelka a třídní učitelé byli informováni o nahrávkách a postupu, jak s nimi bude nakládáno.

Sběr dat byl zahájen tím, že jsem se učitelkám představila a vysvětlila účel své návštěvy. Po krátkém seznámení jsem detailně popsala postup, kterým budu data sbírat, a zdůraznila jsem, že veškeré informace budou zpracovány v souladu s etickými principy výzkumné činnosti a s principy ochrany osobních údajů. Po této úvodní části jsem zahájila sběr potřebných dat s cílem získat kvalitní informace pro své výzkumné účely. Nejprve jsem pozorovala vybranou třídu. Jak jsem již výše zmínila, jednalo se o nestrukturované pozorování. Aby bylo jednotné, vybrala jsem si předmět český jazyk. Pozorování probíhalo podle stanovených kroků, které zahrnovaly seznámení s participantem mimo třídu, následně vstup do třídy, představení výzkumníka a samotné pozorování se zápisem dat. Po skončení pozorované hodiny následoval rozhovor, který jsem realizovala s cílem získat detailnější informace. Polostrukturované interview s třídními učiteli probíhalo v prostorách jejich třídy nebo v kabinetu a trvalo přibližně hodinu. Během interview jsem pečlivě zaznamenala poznámky o tom, co mě nejvíce zaujalo, a na co jsem se dále ještě chtěla doptat. Interview jsem následně přepsala a využila metodu otevřeného kódování k jeho pečlivému prozkoumání.

Po týdnu jsem se do tříd zúčastněných ve výzkumu vrátila a znovu jsem prováděla nestrukturované pozorování, abych sledovala, zda se ve třídě objevily nějaké změny nebo nové dynamiky, které by mohly ovlivnit třídní klima. Získala jsem tedy celkem šest rozhovorů a dvanáct pozorování.

Tabulka 3 Realizace výzkumu a sběr dat

Přípravná fáze výzkumu (červen 2023 – říjen 2023)	Předvýzkum
	Nastudování metodologie
	Zajištění informovaných souhlasů
Realizační fáze výzkumu (listopad 2023 – leden 2024)	Realizace pozorování
	Provedení záznamu z pozorování
	Rozhovor s učitelem
	Transkript rozhovoru
	Realizace pozorování
	Provedení záznamu z pozorování
Vyhodnocení výzkumu (leden 2024 – březen 2024)	Analýza dat z pozorování
	Analýza dat z interview
	Vyhodnocení zjištění

(Vlastní zpracování)

5.5 Charakteristika výzkumného souboru

Kritériem výběru výzkumného souboru byla specifická charakteristika učitelů zaměřených na výuku žáků 4. a 5. ročníku. Na druhé období 1. stupně jsem cílila z několika důvodů. Učitelé v těchto třídách učí žáky, kteří prošli adaptačním procesem, v němž skupina prošla počátečními stádii vývoje, žáci mají zaběhnuté způsoby chování, ustálené interakce a dynamický vztah s učitelem a žáky mezi sebou.

Výzkum byl realizován na dvou vybraných základních školách. V každé škole jsem sbírala data od třídních učitelek 4. a 5. ročníku 1. stupně, a následně jsem tyto třídy navštívila i v rámci sbírání dat pro pozorování.

Základní škola I. se nachází na vesnici v okrese Uherské Hradiště, ve Zlínském kraji. Škola má 1. i 2. stupeň a celkem 17 tříd. Pedagogický sbor je tvořen 22 pedagogy. V této škole byl výzkum realizován ve třídách 4. ročníku a 5. ročníku, které jsem navštívila celkem dvakrát.

Základní škola II. se nachází ve městě v okrese Hodonín v Jihomoravském kraji. Jedná se o větší školu, kterou navštěvuje celkem 750 žáků a pracuje zde přes 50 pedagogických pracovníků. Škola má celkem dvě budovy, jednu pro 1. stupeň a druhou pro 2. stupeň. Ve škole jsem pozorovala celkem čtyři třídy – dvě třídy 4. ročníku a dvě třídy 5. ročníku.

V tabulce č. 5 je uvedena podrobnější charakteristika výzkumného souboru.

Tabulka 4 Charakteristika výzkumného souboru

Základní škola	Participant	Věk	Dosažené vzdělání	Studovaný obor	Délka praxe	Působení na aktuální ZŠ
I.	U1	31 let	Vysoká škola	Učitelství pro 1. stupeň ZŠ	6 let	3 měsíce
	U2	46 let	Vysoká škola	Učitelství pro 1. stupeň ZŠ	22 let	14 let
II.	U3	42 let	Vysoká škola	Český jazyk a hudební výchova	15 let	15 let
	U4	61 let	Střední škola	Gymnázium	40 let	30 let
	U5	57 let	Vysoká škola	Učitelství pro 1. stupeň	28 let	24 let
	U6	51 let	Vysoká škola	Český jazyk a výtvarná výchova	23 let	22 let

(Vlastní zpracování)

U1: Nejmladší participantka výzkumu je na aktuální škole novou paní učitelkou tři měsíce, protože nastoupila po mateřské dovolené. V průběhu vysoké školy zvládla při studiu

pracovat na základní škole v Olomouckém kraji, kde tak navíc získala praxi, a následně byla tři roky zaměstnaná na základní škole v menším městě ve Zlínském kraji. Při nástupu převzala čtvrtou třídu, se kterou se musela sžít.

U2: Už na střední škole se zajímala o učitelství, které ji provázelo i na vysoké škole. Ihned po dokončení vysoké školy se z ní stala paní učitelka na základní škole v Jihomoravském kraji, kde strávila pár let před mateřskou dovolenou. Následně začala pracovat na této základní škole a je zde již čtrnáct let. Snaží se žáky vést k respektování se a otevřené komunikaci.

U3: Jako jediná z participantek působí od počátku své praxe na stejné základní škole, kam nastoupila hned po vystudování pedagogické fakulty. Nikde jinde neučila, a tak měla to štěstí, že mohla celkem třikrát vést třídu od první až do páté třídy. Klade důraz na to, aby bylo žákům vše důkladně vysvětleno.

U4: Participantka je jednou z nejstarších a s nejdelší praxí, protože na pozici učitelky nastoupila ihned po vystudování gymnázia. Za svůj pracovní život vystřídala celkem čtyři základní školy, které se nacházely v Jihomoravském kraji. Velmi důležité jsou pro ni dobré vztahy jak v pedagogickém sboru, tak i ve třídě.

U5: Participantka po střední škole vystudovala obor učitelství pro 1. stupeň na Pedagogické fakultě v Olomouci. Od té doby pracuje na pozici učitelky, nyní má za sebou už 28 let praxe. Během svého pracovního života vystřídala dvě základní školy. Je pro ni velmi důležitá pravdomluvnost a fungování kolektivu.

U6: Na základní školu se participantka dostala díky umístěnce, jež jí zaručovala místo ve škole blízké trvalému bydlišti. Ráda se věnuje předmětům český jazyk a výtvarná výchova, které také studovala na vysoké škole. Je pro ni zásadní, aby poznala rodinné zázemí svých žáků ve třídě.

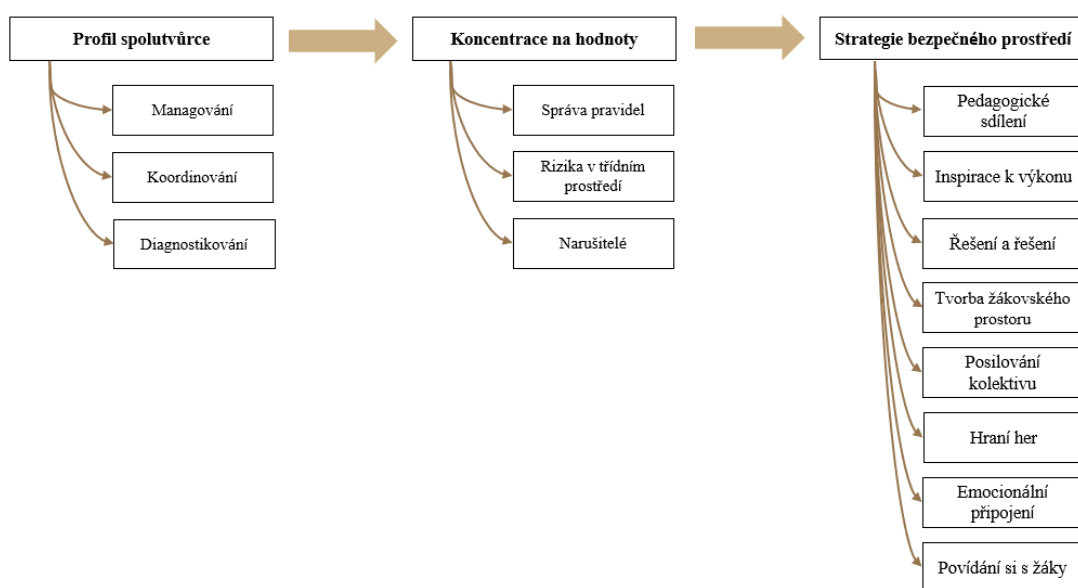
5.6 Zpracování a analýza dat

Získaná data byla převedena do transkripce. Během přepisu byla plně anonymizována. Následovala analýza dat pomocí otevřeného kódování, a to jak pro interview, tak i pro pozorování. Tento typ analýzy byl zvolen proto, že umožňuje zachytit bohaté a rozmanité informace obsažené v datech. Vycházela jsem převážně z metodologie Švaříčka & Šed'ové (2012) a zpracování kódů jsem dělala pomocí rozdělování barev pro jednodušší orientaci a přehlednost. Transkripce interview i pozorování byl několikrát důkladně pročten. Jakmile

jsem získala předobraz toho, co data říkají, začala jsem navrhnout kategorie. Pro věrohodnost a zvýšení kvality analýzy byla částečně využita technika auditu zkušeného, konkrétně byla diskutována shoda pohledů na vzniklé kódy z dat a následné kategorie s vedoucím závěrečné práce. Výsledky jsem prodiskutovala s paní učitelkou vybrané základní školy, která se neúčastnila výzkumu, přičemž jsem využila techniku členského ověřování podle Švaříčka a Šed'ové (2012). Následovaly ještě úpravy v kódech a názvů kategorií až jsme se dostali k výslednému pojmenování a rozřazení.

6 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH DAT Z INTERVIEW

Prostřednictvím interview se nám podařilo získat bohatá data k analýze. Za využití otevřeného kódování (viz Příloha P6) vzniklo celkem sedmnáct kategorií. Sycení kategorií kódy je přiloženo v Příloze P7, přičemž na tomto místě budou výsledné kategorie představeny prostřednictvím níže uvedeného pracovního schématu (viz Obr. 4), jež slouží k průvodní orientaci v kategoriích z interview.



Obrázek 4 Návrh pracovního schématu z rozhovorů

Na pracovním schématu interview lze vidět tři jádrové nadřazené kategorie. První z nich je profil spolutvůrce. Dle zúčastněných učitelů výzkumu je základem spolutvůrčivosti třídního klimatu osobnostní a činnostní profil. Ten zahrnuje například vlastnosti učitele a jeho činnosti, jako je managování, koordinování a diagnostikování. Hlavním záměrem spolutvůrce je koncentrovat třídu na hodnoty, jako je respekt či tolerance. K tomuto účelu učitelé využívají rozmanité strategie, které budou společně s podkategoriemi jádrových kategorií popsány níže. Popis obsahu jednotlivých kategorií bude doplněn autentickými citáty z rozhovorů a v návaznosti na to se pokusíme uvedená zjištění interpretovat.

6.1 Profil spolutvůrce

Jak již naznačilo schéma výše, nadřazená kategorie, která nese označení profil spolutvůrce, je jednou z jádrových kategorií. Participantky výzkumu zdůrazňovaly, jaké jsou, jaký by

měl být učitel, zmiňovaly své vlastnosti, přístupy a chování k žákům. To, jaký učitel je, způsobují jeho vlastnosti, které odrážejí soubor jeho charakteristik, dovedností, postojů a hodnot.

Profil spolutvůrce zahrnuje vlastnostní a činnostní stránku. V rámci vlastností učitelky jmenovaly specifické charakteristiky, které by měl učitel spolutvůrce mít. Jednou ze jmenovaných vlastností byla upřímnost, jež by měla mít také reciproční charakter. Vycházíme tak například z výpovědi, která doslovně zněla takto: „(...) *potom dbám vždycky na to, abych byla upřímná, a pak jsou ke mně i žáci upřímní, takže to je pro mě vždycky důležité*“ (U1). Vedle toho byla zdůrazněna také otevřenost učitele, což lze doložit výpovědí učitelky U2: „(...) *pro mě je prostě důležitá ta upřímnost, otevřenost ze strany toho učitele*“.

Z výpovědi je patrné, že díky spravedlnosti se vytváří vzájemná důvěra mezi učitelem a žáky: „(...) *bychom měli komunikovat reálně, neměli bychom si něco nalhávat, a i když máte některé děti oblíbené více, tak nemůžu samozřejmě v tomto ovlivnit ten přístup k těm dětem*“ (U5). „(...) *dobré vztahy i se mnou jsou důležité v tom, aby neměli třeba pocit, že někomu nadržuju nebo nenadržuju, aby to bylo takové vyrovnané*“ (U4).

Následující pasáž objasňuje kód „chápat učitel“: „(...) *tak se snažím určitě naslouchat a pochopit, co se děje a proč se to tak děje*“ (U2). Jak už je nám známo z teoretické části, důležitost chápatého učitele zdůrazňuje například i Davise (2016), který vnímá empatického učitele, jako významného pro pochopení emocí žáků, což je správná cesta pro tvorbu podpůrné atmosféry ve třídě.

Většina z učitelek se také snaží být přístupná pro žáky. Vytváří prostředí, ve kterém se mohou bez obav ptát, sdílet své myšlenky a cítit se respektovaní a podporovaní. Na tomto úryvku můžeme vidět, jak se o to učitelka snaží: „(...) *že žáka vyslechnu, když mi přijde něco sdělit*“ (U1). „(...) *ví, že teda ta paní učitelka je tu pro ně, a že si můžou s ní povídat*“ (U6).

O tom, jaký by měl učitel být, píšou ve své publikaci Dytrtová a Krhutová (2009). Podle nich by měl být učitel komunikativní, povzbuzující, rozhodný a schopný hodnotit. Výpovědi participantek zahrnují jak profesní aspekty spojené s výukou a vedením třídy, tak i osobnostní kvality ovlivňující interakci s žáky a celkové prostředí ve třídě. Proto má tato kategorie vztah k subkategoriím managování, koordinování a diagnostikování, které nyní blíže popíšeme.

6.1.1 Managování

Jednou ze zásadních činností, kterou by měl učitel dle participantek ovládat, je managování. Z výpovědí je zřejmé, že učitelky využívají dovednosti řízení a organizace činností k vytvoření podpůrného prostředí, jež je strukturované a efektivní. Osobu učitele v tomto směru považují za dominantní, má moc i zodpovědnost třídní klima řídit. Tuto tezi dokládá výpověď učitelky U5, která doslovně řekla: „(...) musí řídit, protože ty děti jsou malé na prvním stupni, a ještě neumí úplně tu situaci vyhodnotit“. Podobně potvrzuje tuto skutečnost i zmínka učitelky U2: „Tak učitel v podstatě může řídit, jaké to klima ve třídě bude. Je to z velké části jeho práce“. Napříč rozhovory se objevovalo, že zvolené kroky managování učitelů závisí na dané situaci ve třídě, které jsou různorodé a tak i vyžadují různorodá řešení. Častým kódem bylo „rozhodování“, což se řešilo například při rozhovoru s učitelkou U4: „Musíte se rozhodnout, jaké kroky udělat a pokaždé je to prostě jinak“.

Z výpovědí je patrné, že účastnice výzkumu pokládají roli managera – organizátora za důležitou součást utváření třídního klimatu. Managování učitele ve vytváření a udržování třídního klimatu zahrnuje schopnost rozhodovat se v různých situacích a flexibilně přizpůsobovat své přístupy podle potřeb třídy.

6.1.2 Koordinování

Tato kategorie měla několik kódů, z nichž nejlépe ji kopírují kódy „průběžné usměrňování“, „průběžné upozorňování“, „nasměrování žáků“. Na základě těchto kódů vyplývá, že se učitelé snaží o korekci chování žáků, aby nedocházelo k narušení klimatu, což dokládá i následující výpověď: „(...) jsem tam já, vždycky je můžu korigovat a usměrňovat proto, aby se to klima narušovalo co nejméně“ (U6).

Korigování situací ve třídě se děje bezprostředně a učitelé se tím snaží předcházet zhoršení situace. Uvedené dobře demonstruje tento výrok participantky: „(...) ty žáky tak nějak průběžně usměrňovat, aby se to příliš nerozjelo“ (U1).

Napříč rozhovory byl hojně používán termín „směřovat“, což naznačuje úsilí směřovat žáky k určitým cílům nebo hodnotám. To může zahrnovat podporu pozitivního chování, respektu a spolupráce mezi žáky.

Účastnice výzkumu U4 zdůrazňuje, že její úlohou není přesvědčovat žáky o tom, co je pravda nebo nepravda. Místo toho směřuje žáky k vlastnímu uvědomění si a vlastním závěrům. Tímto způsobem podporuje aktivní účast žáků na tvorbě klimatu a vytváří

prostor pro jejich vlastní myšlení: „(...) než to klima řídit by ho měl koordinovat, neměl by přesvědčovat žáky, co je pravda a co ne, ale spíš je směřovat“ (U4).

V rozhovorech se ukazuje, že učitelky žáky korigují, usměrňují a směřují k tomu, aby stále udržovaly podpůrné klima. Snaží se o propojování různých činností, vysvětlování situací a dbaní na individuální potřeby žáků tak, aby vytvořily harmonické prostředí pro vzájemnou spolupráci.

6.1.3 Diagnostikování

K této subkategorii jsou přiřazeny kódy, které se týkají zjišťování učitele, ověřování, analyzování, hodnocení apod. Participantky průběžně hodnotí a analyzují, jak působí různé faktory na třídní klima, a přizpůsobují se podle potřeb třídy.

V rozhovorech učitelky mluvily o častém zjišťování porozumění, což dokládá i tento úsek výpovědi: „(...) pak se jich i zeptám, jestli tomu všichni porozuměli“ (U6). Participantce záleží na tom, aby žáci skutečně chápali učivo a informace předané během výuky. Učitelé většinou kladou otázky a následně podle potřeby učivo opakují nebo vysvětlují. O diagnostikování porozumění učiva se zmiňuje i Gavora (2015), který vysvětluje význam povědomí učitele o zvládnutí učiva žáky.

Kromě diagnostikování učiva učitelé zjišťují, jak se žáci ve třídě cítí: „Občas se jich ale zeptám třeba, jak se dnes cítí ve třídě, nebo co by mohlo být zlepšeno, aby se cítili tady líp“ (U1). Učitelé pravděpodobně sledují celkový vývoj žáků, včetně jejich emocí a pocitů. Mohou se zajímat o to, jak žáci prožívají výuku a prostředí ve třídě.

Z literatury vyplývá, že aby učitelé získali přehled o dynamice třídního kolektivu a případně mohli zakročit při narušení klimatu, měli by aktivně sledovat chování žáků, jak se mezi sebou chovají, a jak řeší případné problémy. To potvrzuje i Gavora (2015), podle kterého je diagnostikování vztahů mezi žáky důležitým faktorem klimatu třídy. Takovou situaci přiblížilo hned několik participantek: „(...) já na to pak dohlížím, vidím, jak se mezi sebou chovají, jak se chovají ke mně a jaké problémy řeší“ (U2). „(...) na začátku jsme měli takové jako pro třídní kolektiv vytvořené úkoly a hry, které jsme dělali třeba i ve školní družině, kdy jsme zjišťovali, jak se k sobě chovají“ (U5).

Z rozhovorů plyne, že diagnostikováním se učitelky systematicky snaží o zjišťování porozumění a hodnocení žáků, třídního klimatu s cílem analyzovat jeho průběh

a přizpůsobit se potřebám třídy. Tento proces zahrnuje jak zjišťování porozumění učiva, tak i sledování emocí žáků a pohody ve třídě.

6.2 Koncentrace na hodnoty

Kategorie má vztah k celkem třem subkategoriím, které níže podrobněji popíšeme. Koncentrace na hodnoty se týká zaměření učitele na určité morální, etické a sociální hodnoty, které se snaží ve třídě podporovat a šířit. Nejčastěji se v rozhovorech vyskytovaly kódy „respektování se“ a „naslouchání si“, což nám dokládá tato část rozhovoru: „(...) *aby při tom rozhovoru respektovali to, že se neskáče do řeči, respektujeme názory druhých, nasloucháme ostatním a tak dále*“ (U4). Na této výpovědi si lze povšimnout, že participantka zdůrazňuje potřebu, aby žáci respektovali určitá pravidla během rozhovoru. To zahrnuje neskákání do řeči, poslouchání ostatních a respektování názorů. Pravidla komunikace ve třídě rozebírá i Čapek (2018), podle nějž by měl učitel respektovat mimo jiné i vyváženost komunikace mezi ním a žáky. Respektování považují za důležité v přístupu i ostatní účastníci výzkumu. Většina z nich měla na mysli vzájemný respekt mezi žáky i respekt k názorům druhých: „*Určitě, jako respektování jeden druhého*“ (U1). „(...) *kde se právě učí respektu k sobě i k druhým, dodržování pravidel, spolupráce, vzájemného pochopení*“ (U2).

V souvislosti s komunikací se objevilo také zdůraznění reálné komunikace: „(...) *určitě jako vycházím z toho, že když spolu komunikujeme, tak bychom měli komunikovat reálně, neměli bychom si něco nalhávat*“ (U5). Participantka upřednostňuje otevřenou komunikaci bez lhaní a přikrášlování situací.

Velmi důležitou hodnotou je i omluva, na kterou apelovala učitelka: „(...) *chci, aby se omluvili*“ (U5). Omluva by mohla být vnímána jako projev schopnosti přijmout odpovědnost za své jednání a respektovat druhé.

Z úryvků rozhovorů lze konstatovat, že učitelky kladou velký důraz na vytváření pozitivního sociálního prostředí, kde jsou hodnoty, jako je respekt, otevřenost a spolupráce, považovány dle Čapka (2018) za významné pro zdravé vztahy mezi žáky.

6.2.1 Správa pravidel

Kategorie představuje strategii, v jejímž jádru stojí práce s pravidly. Velmi dobře to ilustruje kód „nutnost pravidel“, který se objevoval napříč rozhovory. Například participantka U5 pokládá pravidla za důležitá pro fungování třídy a doslova řekla: „(...)“

právě těmi stanovenými pravidly, to je opravdu základ pro to dobré fungování třídy“. I v dalších rozhovorech se objevovala pravidla, jakožto důležitá opora *„Dodržením pravidel ta třída může nějakým způsobem fungovat“* (U2).

Aby pravidla plnila svoji funkci, musí je učitel žákům vysvětlit a mluvit o nich, což dokládá výpověď jedné z participantek: *„Bavit se o těch pravidlech, aby pochopili, proč mají v té místnosti platit ty jedny pravidla“* (U3). Rozhovory o pravidlech vedou k jejich úspěšnému dlouhodobému dodržování ve třídě (Eichhorn, 2019).

Učitel by měl dbát na konzistentní a spravedlivé uplatňování pravidel a následků plynoucích z jejich porušení pro všechny žáky ve třídě. Vytváří se tím struktura a jasnost ve třídě, umožňuje to žákům lépe předvídat následky svého chování, méně se objevuje pocit nespravedlnosti a také je posílena autorita učitele. Proto je u učitele důležitá především důslednost, která také v rozhovorech zazněla: *„Vyvarovala bych se polevování v těch pravidlech. Důslednost je v tomto důležitá“* (U3).

Pokud jsou učitelé důslední v dodržování pravidel, vedou i žáky k důkladnosti a jejich respektování, což dokládá i následující tvrzení: *„(...) chcou, aby každý měl ten trest, když poruší ta pravidla, která oni respektují a znají“* (U6).

Ojedinele bylo také zmíněno, že i učitelé musí znát a respektovat pravidla s požadavky dané školy, aby byl přístup učitelů v těchto bodech jednotný. *„Taky máme stanovená nějaká určitá pravidla a požadavky, které jako my učitelé musíme dodržovat všichni stejně, třeba to, že všechny známujeme známkou, že máme tady zvonění, které všichni respektujeme, takže to souvisí trochu i s celým nastavením školy“* (U2). Ve stanovení pravidel pro učitele školou, vidí pozitivní přínosy i Eichhorn (2019) z důvodu společného sdílení vědomí významnosti pravidel.

Z výpovědí tedy vyplývá, že pravidly se učitelé snaží o efektivní řízení třídního prostředí. Pravidla poskytují jasné směrnice pro chování žáků, přispívají k vytvoření bezpečného a podpůrného prostředí, napomáhají předcházet konfliktům, umožňují učitelům vést efektivně výuku a posilují učitelovu autoritu. Následování pravidel vede k naplnění hodnot a ideálů.

6.2.2 Rizika v třídním prostředí

V třídním prostředí se může vyskytovat řada rizik, která ovlivňují jak žáky, tak i učitele a celou atmosféru ve třídě. Některá z rizik zazněla i v rozhovorech. V jednom z nich bylo

zmíněno riziko způsobené činnostmi učitele při srovnávání žáků, čímž učitel zdůrazňuje jejich nedostatky nebo vytváří nežádoucí konkurenci. Konkrétně učitelka řekla: „*Vlastně celkově srovnávat třeba i žáky mezi sebou, by mohlo pokazit vztahy mezi žáky úplně*“ (U2). Že by se učitelé měli vyhýbat srovnávání žáků a jejich výkonů mezi sebou, zdůrazňuje i Čapek (2018).

Nedostatek časové dotace vnímá jako riziko další ze zúčastněných ve výzkumu. V rozhovoru jsme se bavily o vhodnosti třídnických hodin pro diskuzi o sociálních a emocionálních tématech. „*Nemáme sice třídnické hodiny, ale snažím se prostě, abychom o tom hodně mluvili (...) bohužel na to není časová dotace*“ (U5). Pokud není vyhrazený dostatek času pro třídnické hodiny, učitelka nemá možnost věnovat se individuálním potřebám a obavám žáků.

Z literatury víme, že výskyt negativních emocí mezi žáky v průběhu spolupráce může ohrožovat atmosféru ve třídě. I toto riziko bylo v rozhovorech zmíněno: „*(...) žáci se shodli na tom, že prostě by si aktivitu užili víc, kdyby mezi sebou neměli nějaké negativní emoce*“ (U3). Výpověď naznačuje, že emocionální faktory mají na žáky vliv, a to obzvláště na jejich celkový zážitek z výuky. Emoce působí i na žákovo vnímání, pozornost, myšlení a paměť. Nejnakažlivější jsou emoce negativní, proto je třeba se snažit o uklidnění těchto emocí (Mešková, 2012).

Žáci jsou schopni rozpoznat situace, ve kterých pravidla nejsou striktně dodržována učitelem, a následně tuto situaci zneužívají: „*(...) oni hned to zjistí, že se to dá nějak obejít a zneužívají to*“ (U6). Znamená to, že žáci jsou velmi pozorní a vnímají, kdy se pravidla nebo postupy ve škole nekontrolují nebo konzistentně nedodržují. Jakmile žáci zaznamenají nedostatek v dodržování pravidel, mohou tuto situaci využít k vlastnímu prospěchu. To může zahrnovat vyhýbání se určitým povinnostem, neuposlechnutí pokynů nebo vykazování chování, které by bylo v jiných, více kontrolovaných situacích zakázáno. Pokud se žáci často snaží zneužívat situace nedodržováním pravidel, může to vyvolat konflikty mezi žáky a učiteli.

Lze tedy říci, že je důležité, aby učitel vytvářel prostředí, kde jsou pravidla jasná, konzistentní a striktně dodržovaná, aby se minimalizovalo riziko zneužívání situací nedodržování pravidel a udržovala se pozitivní atmosféra ve školním prostředí.

6.2.3 Narušitelé

Název této subkategorie odkazuje na okolnosti, které zahrnují chování nebo aktivity negativně ovlivňující klima a harmonii ve třídě. Učitelky v rozhovorech mluvily o tom, že musí eliminovat narušující aspekty, jež ohrožují hodnoty bezpečného klimatu. Za narušující aspekty považovaly například žáky, kteří se projevují negativně, například rozhazují nebo ničí věci ve třídě, což může nejen narušit výuku a prostředí ve třídě, ale ovlivňuje to i ostatní žáky, a tak vytváří nepříjemnou atmosféru. Jedna řekla: *„To dítě vám bude dělat neplechu, rozhazovat třídu“* (U6). Takové chování žáka může vyžadovat pozornost učitele a školního vedení.

Dalším narušujícím aspektem jsou napjaté vztahy ve třídě. Žáci se ve třídě setkávají s tím, že se jejich názor liší od ostatních spolužáků, a na základě toho se mezi sebou nepohodnou. I malý problém může mezi žáky vyvolat vznik konfliktu kvůli soutěživosti, nedostatečné komunikaci nebo osobním rozdílům. Jedna z participantek konkrétně zmínila, jak v takové situaci vztahy mezi žáky vypadají: *„Jenže pak ty vztahy mezi žáky jsou prostě napjaté, a to je v té třídě špatně“* (U6).

Učitelka U3 se zmínila o tom, že klima nemusí narušovat jen žáci, ale může být zhoršeno také činnostmi učitele: *„(...) vlastně ztrapňovat třeba i žáky, to by mohlo velmi narušit klima“*.

Dále se učitelé setkávají i se situacemi, kdy je narušování žáka silně ovlivněno domácím prostředím. Dokládá to tato výpověď: *„(...) když člověk ví, že je někdy problém v té rodině, že můžete se někdy snažit jak chcete, ale prostě to s tím dítětem nehne. Bude to dítě ve třídě neukázněné a těžko s ním pracovat“* (U1). I přesto, že se učitelka snaží udělat maximum pro podporu a výchovu žáka ve třídě, některé problémy, které mají svůj původ v rodině, mohou být obtížně ovlivnitelné nebo vyřešitelné.

Jak lze vidět, narušitelem klimatu ve třídě může být žákovo chování, které může být způsobeno různými faktory, včetně osobních a rodinných problémů. Dále to může být i špatně zvolený hodnotící přístup učitele, protože při ztrapňování mohou žáci ztratit motivaci a podporu mezi sebou.

6.3 Strategie bezpečného prostředí

Tato kategorie vznikla z kódů, které představují různé strategie zaměřené na vytvoření bezpečného a pozitivního prostředí ve školním kontextu. Důležitost vytváření takového

prostředí nám dokládá tento úsek z rozhovoru: „*Vytvořit mu takový prostředí, že se to dítě nemusí bát za ním přijít, říct mu, co ho trápí, že něco potřebuje*“ (U6). Z výpovědi je patrné, že tato strategie klade důraz na budování pozitivního klimatu ve třídě a celkově ve školním prostředí. Jak už bylo zmíněno, to zahrnuje podporu pozitivní komunikace, vztahů, uznání úspěchu a podněcování kladného chování. Podporu komunikace, osvětluje i další z participantek: „*(...) když je potřeba, tak si s tím dítětem sednout, popovídat a udělat, co je potřeba*“ (U6). O vhodném komunikačním vzorci, jenž pozitivně ovlivňuje atmosféru třídy, pojednává i Čapek (2014), podle něhož v případě, kdy učitel zaujímá správný postoj ke komunikaci, je velká šance, že se dění bude účastnit i méně komunikativní žák.

Důraz je kladen na individuální potřeby každého žáka, což je také jedna ze strategií pro vytvoření bezpečného prostředí. Zmínila se o tom v rozhovoru i učitelka, která přesně sdělila: „*Snažím se brát ohled na jejich individuální potřeby*“ (U1). Učitelka tím říká, že je schopná přizpůsobit výuku a podporu žákům tak, aby to odpovídalo jejich jednotlivým potřebám. S tím je propojena i další strategie, a to poznání zázemí žáků: „*Je potřeba, aby člověk znal to zázemí těch dětí*“ (U6). V momentě, kdy učitelka porozumí zázemí žáků, může rozpoznat specifické výzvy, se kterými se žáci mohou potýkat, a identifikuje jejich potřeby, což jí umožní vytvořit individualizovaný přístup k výuce.

Školní klima není omezeno pouze na vyučovací hodiny, ale také na neformální situace, jako jsou přestávky mezi vyučovacími bloky. Podotkla to i jedna z participantek: „*(...) zase se to klima utváří i o těch přestávkách...*“ (U3). Přítomností učitele během přestávky se může předejít chaosu a porušení struktury řádu či pravidel, což přispívá k potřebě bezpečí (Mešková, 2012). Proto by učitelé a vedení školy měli být pozorní ohledně toho, co se děje během přestávek, a snažit se vytvářet prostředí, které podporuje pozitivní sociální interakce, prevenci konfliktů a celkovou pohodu žáků ve škole.

O strategii bezpečného prostředí se zmiňuje Eichhorn (2019), podle kterého se učitelé snaží o vytváření pozitivní atmosféry, pro kvalitní otevřenou komunikaci, individuální přístup k potřebám žáků a důkladné poznání zázemí každého jednotlivce.

6.3.1 Pedagogické sdílení

Do této subkategorie spadá spolupráce a výměna informací mezi různými aktéry vzdělávacího prostředí. Proto jsme sem zařadili kódy informování v pedagogickém sboru, informování rodičů, domlouvání se s psychologem a inspirace ze seminářů.

O sdělování poznatků s kolegy se zmínila učitelka U2, která řekla: „(...) určitě mezi sebou řešíme spoustu věcí. Vždycky tady o přestávce sedíme a sdělujeme si své poznatky z těch tříd“. Z tohoto úryvku vyplývá, že učitelé s kolegy diskutují o svých zkušenostech s výukou, metodami, jež používají, a postřezích ze svého každodenního pedagogického působení. Sdílení úspěchů i výzev může přispět k profesnímu růstu a vzájemné podpoře. Pravděpodobně se věnují i rozhovorům o reakcích žáků na výuku. Mohou diskutovat o tom, jak různé metody a přístupy ovlivňují chování a angažovanost žáků ve třídě, jak řeší problémy, které mohou ve třídě vzniknout, a nabízejí si vzájemnou pomoc.

V rozhovorech zazněla také důležitost informování rodičů o průběhu výuky jejich dětí ve škole. To může zahrnovat nejen akademické výsledky, ale i informace o chování a sociálním vývoji dítěte ve škole: „(...) samozřejmě rodiče musí vědět, co se děje s jejich dítětem ve škole“ (U5). „(...) zapsat i tu poznámku, a dát vědět rodičům, že bude následovat ten trest, protože se neuměl chovat nebo byl hrubý, a to se tolerovat nebude“ (U6). Lze si povšimnout zdůraznění, že nevhodné chování, zejména hrubost, ve škole nebude tolerována. Tím se vytváří jasná hranice a očekávání ohledně chování žáků ve školním prostředí.

V některých případech, kdy už si učitel neví rady, je zapotřebí spolupracovat s odborníkem, díky němuž může být vytvořena cílená podpora pro žáka s obtížemi ve vzdělávacím procesu.

„Když jsme tady měli psychologa, tak jsem se i s ním domlouvala, protože je to dost těžké u takových dětí“ (U5). Výrok naznačuje, že situace s žákem byla náročná a vyžadovala spolupráci s psychologem, přičemž se zdá, že učitelka s ním aktivně komunikovala za účelem nalezení efektivních řešení. O intervenci třetí strany při řešení problému se zmiňují i Kolář a Šikulová (2009), kteří takovou pomoc pokládají za velmi efektivní díky možnosti rozdělení úloh.

K pedagogickému sdílení dochází i na seminářích, kterých se učitelé účastní, jak se zmínila participantka: „(...) pak jsem se taky účastnila různých seminářů, které mě v tomhle mohly inspirovat“ (U2). Jedná se o profesní růst skrze semináře, kde dochází k obohacení pedagogických schopností, inspirování a poskytování nové perspektivy pro práci ve třídě.

Rozhovory ukázaly důležitost spolupráce a výměny informací v rámci vzdělávacího prostředí.

6.3.2 Inspirace k výkonu

V teoretické části jsme se napříč kapitolami zmiňovali i o motivaci, která má důležitou roli v učebním procesu a vývoji žáků. V rozhovorech zaznělo několik způsobů, jak učitelé motivují a inspirují žáky k dosažení co nejlepšího výkonu.

Jedním z nich je, že namísto toho, aby učitelka žákovi okamžitě poskytla oporu pro řešení, navrhuje ostatním žákům ve třídě k tomu, aby žákovi, který je v situaci, kdy má určité pochybnosti nebo potřebuje poradit ohledně konkrétního učiva, poradili sami. Přesně sdělila: „(...) *snažím se je vést k tomu, aby se všichni ostatní vyjádřili, aby mu poradili*“ (U2). Tato situace nejenže umožňuje tomuto konkrétnímu žákovi získat různorodé perspektivy na problém, ale zároveň podporuje vzájemné učení v celé třídě. Vytváří se tak atmosféra, ve níž má každý žák možnost být aktivním účastníkem učebního procesu a přispívat k rozvoji skupiny jako celku.

V rozhovorech se také odkrylo, že žáci se mnohdy nejvíce naučí sami od sebe. Proto je velmi efektivní podporovat jejich spolupráci. Účastnice výzkumu řekla: „(...) *když se žáci naučí povzbuzovat a pomáhat si. Jak jsem už zmiňovala, tým žáků dokáže mnohdy víc než já, takže oni se od sebe můžou vzájemně učit a obohacovat*“ (U1). Každý žák přináší do skupiny své zkušenosti, poznatky a názory, které obohacují ostatní členy týmu. Pokud spolupráce mezi žáky funguje dobře, může poskytnout i vzájemnou podporu a motivaci k výkonu v situacích, kdy se jednotlivci potýkají s obtížemi.

Další způsob popsala participantka U5: „*Pak taky, že žáky slovně povzbuzuji, máme i nějaký systém oceňování a hodnocení, který děti k tomu motivuje*“. Participantka pro podněcování žáků k lepšímu výkonu využívá slovní povzbuzování a systém oceňování. Důležité je, aby povzbuzování bylo upřímné a specifické, aby žáci chápali, za co jsou oceněni.

Motivace ke spolupráci žáků s učitelem pomocí otázek, je taktéž způsob inspirace k výkonu jedné z účastnic výzkumu. Dokládá to následující pasáž rozhovoru: „*Jako tím, že jsem se ptala na různé otázky, abych je jako tak motivovala ke spolupráci i se mnou, jo*“ (U5). Kladením otázek může učitel vytvářet interaktivní učební prostředí, které podněcuje zájem žáků a podporuje jejich participaci ve výuce.

Povzbuzování žáků zmiňuje i Čapek (2014), podle nějž by se učitelé měli snažit o povzbuzující reakce, protože díky nim získávají žáci pocit pochopení, akceptace a přijetí.

Z uvedeného vyplývá, že se ve třídě můžeme setkat s několika přístupy, jak je aktivně podporována motivace a inspirace žáků k dosažení co nejlepšího výkonu. Jedním z nich je podněcování spolupráce mezi žáky, kdy učitelé vedou žáky k tomu, aby si navzájem pomáhali a sdíleli perspektivy. Učitelé rovněž využívají slovní povzbuzování, oceňování a kladení otázek k motivaci žáků. Tím vytvářejí interaktivní učební prostředí, ve kterém každý má žák možnost být aktivním účastníkem a přispívat ke kolektivnímu rozvoji.

6.3.3 Řešení a řešení

Ve třídě nastávají situace vyžadující včasné řešení pro zabránění možnému většímu problému. Učitelé se často potkávají s problémy, které se týkají vztahů mezi žáky, to dokládá i tato část rozhovoru: „*Ono spíš řešíme víc ty kolektivní problémy nebo situace, které nastávají v průběhu toho vyučování*“ (U6).

Identifikace problému může zabránit zhoršení situace ve třídě. Pokud nejsou problémy řešeny včas, může dojít k jejich zhoršení, a poté je náročnější je vyřešit. Proto učitelé volí strategii včasného a permanentního řešení problému. Uvedené dokládají následující citace: „*Hned na tom místě to vyřešit*“ (U5). „*Neustále řešit ty problémy a nenechat to prostě jakoby dojet za ty hranice*“ (U5). Riziko neřešené situace popisuje i Mešková (2012), která upozorňuje na následující negativní dopad na žáka a vztahy ve třídě.

Důležité je i řešení méně závažných problémů vyskytujících se v průběhu vyučování. Včasné vyřešení těchto „maličností“, kterými jsou například vykřikování odpovědi, neplnění úlohy a nedorozumění mezi žáky, umožňuje žákům soustředit se na výuku bez překážek a rušivých momentů. Takto to vnímá i jedna z participantek: „*Samozřejmě, že i tyto maličkosti je třeba řešit*“ (U4).

Zmíněna byla i situace, kdy učitelka řešila problém pasivního chování žákyně, u níž mohl mít tento jev různé příčiny. Učitelka musela porozumět konkrétním okolnostem, jež k tomuto stavu vedou, aby žákyni dokázala znovu zapojit do činností a všichni mohli opět spolupracovat. „*Měla jsem třeba holku, která se do ničeho nezapojovala, tak s tou jsem to řešila mimo třídu, domluvili jsme se na něčem a bylo to hned lepší*“ (U4).

Aby mohl učitel s žáky vytvářet podpůrné klima ve třídě, je potřeba udržovat prostředí podporující navazování kamarádských vztahů. Proto je důležité řešit i situace, kdy nastává problém mezi žáky. Do takových situací se běžně dostávají i participantky, což je patrné z těchto částí rozhovoru: „*(...) vyřešit to jejich chování k těm druhým*“ (U5). „*(...) děti mají*

problém s někým tak se to musí vyřešit a musí si uvědomit, že třeba, když někdo někomu něco řekne nebo nějak ublíží, a musí pochopit, že ne každý je jako on“ (U5).

Můžeme tedy říci, že řešením učitelé navádí žáky k optimálnímu učebnímu procesu, vztahů ve třídě, prevenci konfliktů a porozumění chování spolužáků.

6.3.4 Tvorba žákovského prostoru

Tato subkategorie vznikla na základě toho, že se v rozhovorech hojně vyskytovaly kódy, které vypovídají o tom, že učitelka pro žáky vytváří prostor k tomu, aby se mohli projevit, diskutovali apod. To ilustrují například tyto výpovědi: *„(...) tím, že je nechám sdělit své názory, já do toho nějak nezasahuju a nechám ostatní děti, aby se k tomu vyjádřily“ (U4).* *„(...) nezapomínat na tu otevřenou komunikaci, dávat žákům prostor proto, aby se nebáli říct svůj názor“ (U1).* *„(...) mohli mezi sebou diskutovat, když jsem jim proto dala prostor“ (U2).*

V rozhovorech rovněž zazněl cíl jedné z participantek: *„Aby si děvčka rozuměly a nehádaly se, aby prostě se spojovaly“ (U4)*, který se taktéž týká tvorby prostoru pro žáky. Dle Nakonečného (2020) ke skupinové solidaritě žáci potřebují pocit sounáležitosti, být akceptováni jinými členy třídy.

V následujícím úryvku participantka popsala, jak vede žáky k tomu, aby se projevíli a diskutovali: *„(...) většinou si sedneme do toho kroužku, člověk začne takové ty návodné otázky, jak ses měl, co doma děláš a tak. Tento kroužek takový ten komunitní“ (U6).* Komunitní kruh, v němž jsou žáci povzbuzováni ke sdílení svých myšlenek, pocitů a názorů s ostatními spolužáky a učitelem, je právě jednou z metod, jak učitelé vytváří pro žáky prostor.

Celkově z těchto vyjádření vyplývá snaha o vytvoření prostředí, ve kterém se žáci cítí bezpečně, jsou schopni svobodné komunikace a mají příležitost sdílet své názory a myšlenky s ostatními. To všechno může přispívat k pozitivnímu sociálnímu klimatu ve třídě.

6.3.5 Posilování kolektivu

V každém vzdělávacím prostředí má kolektiv velmi důležitý podíl na celkovém úspěchu. Subkategorii posilování kolektivu nejvíce popisuje kód „všichni se všemi“, který se v rozhovorech často vyskytoval. *„(...) ale byli opravdu motivováni k tomu, aby pracovali všichni se všema“ (U5).* *„(...) na začátku, kde spolu spolupracovali a museli pracovat*

vlastně všichni spolu“ (U2). Podle citovaných výroků se zdá, že se učitelé snaží o motivování žáků k práci ve vzájemné spolupráci a zdůrazňují, že všichni musí pracovat spolu. Žáci byli povzbuzováni k myšlení jako tým a k pochopení, že společné úsilí přináší nejlepší výsledky.

Ve třídě se ale nachází i žáci, kterým práce v týmu může být nekomfortní, projevují tendenci být uzavření, což může znamenat, že se necítí pohodlně nebo mají strach ve společenských interakcích. Participantka popisuje: „(...) samozřejmě jsou děti, které jsou uzavřené a nemají ty kamarády“ (U5). I takoví žáci ale musí být zapojeni do procesu a učit se překonávat sociální bariéry.

Se situací, kdy se má žák bez kamarádů zapojovat do týmových prací, si velmi dobře poradila další z účastnic výzkumu, která řekla: „(...) když se vytváří tady ty skupinky, tak se losují barvy, aby se ty děcka vystřídalaly, protože aby se tam nějaké děčko necítilo, jakože mě nikdo nechce, protože su pitomý, a takhle si ho někdo vytáhne, a tak ho má. Musí tam prostě být a oni se pak necítí vyřazení“ (U4). Při procesu vytváření skupinek se používá losování barev, což znamená, že každý žák dostane náhodně přiřazenou barvu. Tyto barvy pak určují, do které skupiny se daný žák zařadí. Tento náhodný prvek má za cíl eliminovat subjektivní výběr nebo jakékoli předsudky. Každé dítě má stejnou šanci být členem jakékoli skupiny, což by mělo přispět k větší rovnosti. Náhodným rozdělením barev může být podporována rozmanitost ve skupinách. Žáci se tak mohou setkávat s různorodými osobnostmi, schopnostmi a přístupy, což může obohacovat jejich zkušenosti a učení.

Z výpovědí učitelek vyvstalo, že v kolektivní práci vidí celkový úspěch. Výpovědi naznačují snahu motivovat žáky k týmové spolupráci a zdůrazňují, že efektivní výsledky vyžadují úsilí všech členů týmu. Zároveň se však ukazuje, že existují žáci, kteří mohou mít potíže s týmovou prací kvůli uzavřenosti nebo nekomfortu. V reakci na tento problém může být využit systém pro rozdělení žáků do skupin, což má eliminovat subjektivitu a předsudky při výběru. Tímto způsobem se učitelé snaží zajistit rovnost a diverzitu ve skupinách, což by mělo vést k obohacení zkušeností žáků a zároveň umožnit každému aktivní účast ve vzdělávacím procesu. Celkově učitelé vyjadřují snahu o vytváření prostředí, kde má každý žák příležitost být součástí kolektivu a přispívat k jeho úspěchu.

6.3.6 Hraní her

Hry jsou jednou z oblíbených metod, které účastnice výzkumu využívají v různých situacích. Participantky v zapojování her do výuky vidí hned několik výhod. Jedním

z pozitivních efektů je například zlepšování atmosféry ve třídě, o čemž se zmínila participantka U6: „*Někdy do těch hodin zapojuji třeba i ty různé hry jo, kdy se tím velmi uvolní ta atmosféra ve třídě*“. Vkládáním her do výuky se může přerušit monotónnost učebního procesu a poskytnout žákům oddechový čas.

Hra může být efektivním nástrojem pro odhalení rolí ve třídě: „*(...) oni na základě hry, která tam je pro to třídní klima, tak na základě toho oni vychází, kdo má jakou roli a jak se jeví v tom prostředí té třídy*“ (U4). V průběhu hry tak mohou žáci přirozeně přijmout určité role a projevit své schopnosti, preference a způsob interakce s ostatními. To, že žáci mohou hrát různé role a zkoušet si různé situace, umožňuje učitelům a ostatním spolužákům lépe porozumět jejich osobnostem a způsobu interakce.

Značná část učitelek se shodovala v tom, že využívají hru pro budování sociálního rozvoje ve třídě a podpůrného prostředí: „*Vyloženě hry zaměřené na stmelování kolektivu, zlepšování klimatu... Tím se zabývají v předmětu seberozvoje, kde se právě učí respektu k sobě i k druhým, dodržování pravidel, spolupráce, vzájemného pochopení, a tak dále*“ (U2). „*(...) máme třídnickou hodinu, kde vlastně formou her, anebo i jiným způsobem řešíme to klima nebo spíš vztahy mezi žáky*“ (U1).

Z uvedených citací učitelek vyplývá, že hry a různé aktivity jsou používány jako prostředek ke zlepšení třídního klimatu a k formování kolektivu. Že má hra široké uplatnění ve výuce vyzdvihuje i Čapek (2018), který uvádí, že žáci díky hře budou pracovat lépe, protože je baví, a co je baví dělají nejlépe. Učitelky využívají různé hry a aktivity nejen k zabavení žáků, ale také k posilování jejich vzájemných vztahů, respektu k sobě i k druhým, dodržování pravidel a spolupráce. Tímto způsobem se snaží vytvářet pozitivní a podporující prostředí ve třídě.

6.3.7 Emocionální připojení

Tato subkategorie nám popisuje vytváření emocionálních vazeb, důvěry mezi učitelem a žákem, pochopení pocitů a projevování nálady. Nejčastěji se participantky zmiňovaly o mluvení o pocitech, což velmi dobře popisuje kód „sdělení svých pocitů“. Tato situace je popsána v následujících ukázkách: „*Občas se jich ale zeptám třeba, jak se dnes cítí ve třídě nebo co by mohlo být zlepšeno, aby se cítili tady líp*“ (U1). „*Snažím se tím začít diskusi o tom, jak se cítíme, a že je v pořádku nemít vždy dobrou náladu*“ (U1).

Kromě komunikace o pocitech může učitel žáky vést ke kladným pocitům. Podpora emocionálních zážitků spojených s úspěchem, jako je radost ze spolupráce a práce

ve skupinách, může posilovat motivaci a pozitivní vnímání školního prostředí. Jedna z participantek se o tomto zmínila v průběhu rozhovoru: „(...) právě třeba ta spolupráce a práce ve skupinách. Tam měli všichni pocit úspěchu“ (U4).

Aby si žáci ve třídě rozuměli a respektovali se, je důležité je vést k pochopení pocitů ostatních. To zaznělo v jedné z výpovědí: „(...), aby i ti dotyční věděli, že se to ostatním nelíbí“ (U6). Touto výpovědí participantka poukazuje na důležitost komunikace ohledně chování žáka, které má dopad na pocity ostatních žáků. To může přispět k lepšímu porozumění, prevenci konfliktů a posílení pozitivní dynamiky ve skupině.

Když učitel po žácích vyžaduje mluvení o pocitech a náladě, měl by sám být v této oblasti otevřený a tím být i vzorem pro žáky. To se účastnicím výzkumu daří a dokládá to například tento úryvek z rozhovoru: „Říct dětem, dneska se cítím opravdu unaveně nebo naopak říct, že mám dneska opravdu dobrou náladu, že mi udělaly radost něčím nebo mě něčím třeba zklamaly a tak“ (U2). V tomto úryvku učitelka popisuje své snažení o sdílení své nálady, aby vytvářela otevřenější a přátelštější prostředí ve třídě.

Tato subkategorie ukázala, že učitelé aktivně pracují na vytváření emočně podporujícího prostředí ve třídě. Snaží se o prostor, kde žáci mohou otevřeně hovořit o svých pocitech a náladách. To je klíčové pro porozumění emocionálního stavu žáků a pro budování důvěry ve třídě. Podporují pozitivní emocionální projevy žáků, jako je radost ze spolupráce nebo celkově školní docházky. Tím vytvářejí pozitivní atmosféru a podporují žáky k účasti a zapojení. Sdílení vlastních emocí učitelů (únavy nebo dobré nálady) pomáhá vytvářet autentické vztahy s žáky.

6.3.8 Povídání si s žáky

Jak již bylo zmíněno, komunikace mezi učitelem a žáky je velmi důležitá a lze říct, že je to jeden z hlavních bodů vzdělávacího procesu, který vytváří podmínky pro úspěšnou motivaci žáků, vzájemnou otevřenou komunikaci a může zlepšit celkovou kvalitu vztahů ve třídě.

Je důležité navázat se žáky dialog, aby měli jistotu, že s učitelem mohou otevřeně komunikovat a řešit jakékoli problémy či otázky, které je trápí. Vytváří se tak přátelský vztah a podporuje se týmová práce. „(...) opravdu to chce na začátku s těma dětma si hodně povídat“ (U6). Během hovoru se učitel a žáci mohou lépe vzájemně poznat. Učitel pak na základně získaných informací může přizpůsobovat výuku, ale především tím umožňuje lepší spolupráci a vybudování důvěry, když žáci vidí, že je ochoten je

poslouchat a zajímat se o ně. „(...) tím, že jsem se ptala na různé otázky, abych je jako tak motivovala ke spolupráci i se mnou jo, to je totiž taky důležité“ (U5).

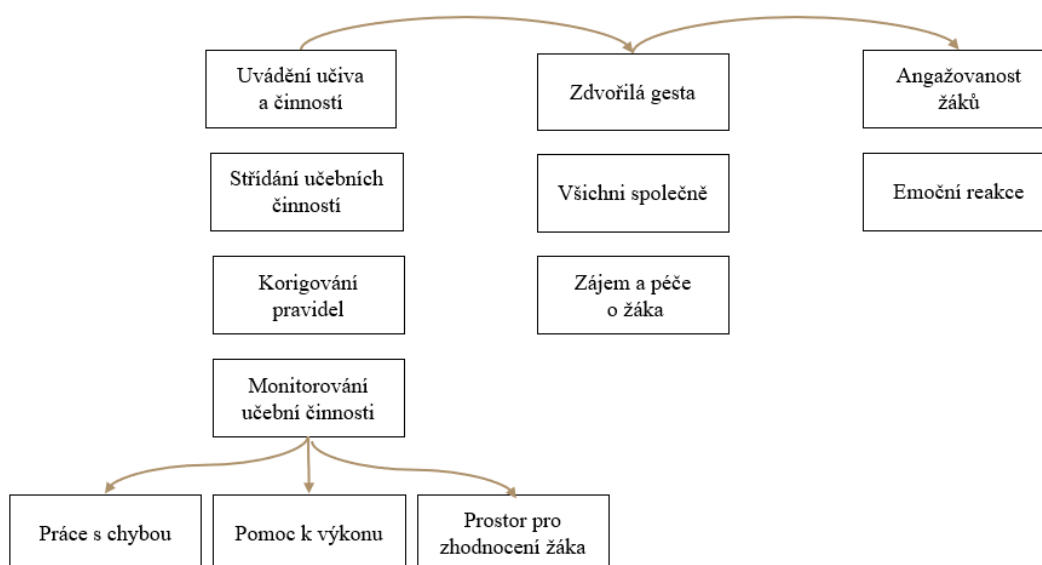
Kromě komunikace v hodině učitelky zmiňovaly i komunikaci o přestávkách. Jedna z participantek konkrétně řekla: „Důležité je s nimi zůstat i o přestávkách, aby člověk viděl a mluvil s nimi“ (U3). Celkově vzato, setrvání se žáky o přestávce může přispět k celkovému kladnému klimatu ve třídě a k lepšímu vzájemnému porozumění mezi učitelem a žáky.

Dokonce byla uvedena i komunikace se žáky mimo třídu, na různých školních akcích a v jiných prostorech, než je škola. „(...) a vykládat si s děčkama i mimo třídu“ (U4). Tuto komunikaci považují za důležitou pro zlepšení interakcí vztahů mezi učitelem a žáky již zmínění autoři Gabašová a Vosmik (2019), které jsme uváděli v kapitole o spolupráci učitele se žáky.

Z uvedených odpovědí participantů můžeme shrnout, že komunikace mezi učitelem a žáky je ve vzdělávacím procesu velmi významná. Podporuje motivaci žáků, otevřenost a vytváření pozitivních vztahů ve třídě. Povídání si se žáky hraje podstatnou roli v budování přátelského vztahu a podporuje týmovou práci. Dotázané učitelky zdůrazňovaly důležitost komunikace nejen během výuky, ale i o přestávkách a mimo třídu, protože přispívá k celkovému kladnému klimatu ve třídě. Takováto komunikace totiž umožňuje učiteli žákům lépe porozumět, přizpůsobovat jim výuku a budovat ve vztahu s nimi důvěru.

7 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝZKUMNÝCH DAT Z POZOROVÁNÍ

Analýza nestrukturovaného pozorování probíhala obdobně jako analýza rozhovorů, a to s využitím metody otevřeného kódování. Kódy (viz Příloha P8) jsme seskupili do dvanácti kategorií, jejichž výčet s kódy je vložen v Příloze P9, z nichž jsme následně vytvořili pracovní schéma (viz Obr. 5).



Obrázek 5 Návrh pracovního schématu z pozorování

Během pozorování výuky bylo patrné, že učitelky se zaměřovaly na klíčové aspekty práce s učivem a učebními činnostmi, aby formovaly pozitivní atmosféru ve třídě. Střídání různých typů činností a pravidelná korekce pravidel chování pomáhaly udržovat pozornost a respekt ve třídě. Důraz byl kladen i na aktivní zapojení všech žáků prostřednictvím projevů zájmu, podpory a respektu směrem k jednotlivým žákům. Během výuky jsem zaznamenala emocionální reakce a projevy ze strany žáků, na které učitelky reagovaly citlivě, a poskytovaly jim podporu a povzbuzení podle potřeby. Tímto způsobem se snažily udržet pozitivní a podpůrnou atmosféru, jež přispívá k efektivnímu učení a rozvoji všech žáků ve třídě.

7.1 Uvádění učiva a činností

V průběhu vyučovací hodiny učitelky dbaly na to, aby žáci znali cíle učiva, kterých mají dosáhnout: „*Během prosince bychom měli umět popsat svého spolužáka*“ (U2). Při uvádění samotného učiva začínaly učitelky tím, že představily hlavní téma hodiny a zdůraznily jeho

relevanci, například: „*Budeme se věnovat předložkám a předponám, o kterých jste už slyšeli*“ (U4). Taková věta poskytuje žákům náhled na to, co se bude probírat, a vytváří spojení s již známými pojmy. Tímto způsobem žáci získávají představu o tom, na co se v učivu budou zaměřovat, a mají jasný rámec pro očekávané téma výuky. Během výuky učitelky uváděly konkrétní činnosti, co žáci budou dělat: „*Budete šifrovat větu podle abecedy a čísel*“ (U1). Tím se snažily nejenom podporovat interaktivní zapojení, ale také se vytvářet prostředí, v němž žáci aktivně pracují na osvojení nových dovedností.

Uvádění učiva a konkrétních činností během hodiny efektivně usměrňuje výukový proces a posiluje angažovanost žáků skrze konkrétní kroky učitele. O učitelově přemýšlení nad učitel více pojímá Vališová et al. (2011), které podtrhují učitelovo uvědomování si potřeb žáků a celkové třídy.

7.2 Střídání učebních činností

Vyučovací hodiny obsahovaly velmi různorodé činnosti. Velmi často jsem v průběhu hodiny mohla pozorovat práci s učivem a vysvětlování IRF strukturou, což je zkratka ze slov interakce - reakce - feedback (IRF), kterou Rustandi (2017) popisuje jako vhodný rámec, který umožňuje jak učitelům, tak i žákům, aktivní zapojení do komunikace v rámci třídy. Využití této struktury dokládají následující úseky záznamů z pozorování: *Po dočtení textu se paní učitelka dále ptá, co bylo v textu za slova. Žáci ihned reagují „slova opačného významu“* (U3). *Paní učitelka vyvolává jednu žákyni: „Přečti nám prosím všechna vyjmenovaná slova po B“.* *Na další věty vyvolává další žáky. Žáci odpovídají. Paní učitelka se žáků ptá na další slova, která jsou v textu a chce, aby je žáci vysvětlili* (U1). IRF strukturu některé z učitelek využívaly i při vysvětlování učiva: (...) *a pak se žáků ptá: „Jaká další slova vás napadnou, když se řekne slovo let?“ Musí to být slova, která mají ve slově kořen slova let. Žákyně se hlásí: „Je to třeba letadlo?“ Paní učitelka na ni hned reaguje: „Výborně, může to být třeba letadlo, kde máme kořen let“* (U5). *Paní učitelka se žáků ptá: „Jak se ptáme na přídavná jména?“.* *Žáci vykřikují odpovědi a začnou přídavná jména hledat v textu“* (U2). *Paní učitelka přejde k tabuli a začíná psát slova bílý x býlí. „Kdo ví, jaký je mezi těmito slovy rozdíl?“.* *Vyvolá žáka, který se hlásí a ten vysvětluje rozdíl mezi těmito slovy* (U1).

Některé z učitelek se při vysvětlování učiva snažily žákům poskytovat i vizuální podporu: *Paní učitelka vysvětluje významy těchto slov a zakresluje je graficky na tabuli* (U6). *Paní učitelka žákům na tabuli graficky znázorňuje kořeny slov* (U5).

V hodinách se střídaly metody samostatné práce i práce ve skupinách: „Začněte samostatně pracovat na cvičeních“ (U1). Žáci pracují samostatně, ve třídě je klid a žáci jsou soustředění (U4). Žáci spolu ve skupinách spolupracují, někdo třídí přinesené kartičky, někdo skládá kartičky, někdo chodí pro kartičky a někdo kontroluje správnost (U5). Ve skupinách žáci společně pracují a skládají domino (U3).

Učitelé se snaží hodiny organizovat s důrazem na pestrost učebních činností a interaktivní přístup. Při vysvětlování témat a procvičování je často využívána struktura IRF, která zahrnuje otázky od učitelky, reakce žáků a následně zpětnou vazbu (Rustandi, 2017). Metody výuky se střídají mezi samostatnou prací žáků a prací ve skupinách. Samostatná práce poskytuje prostor pro individuální soustředění, zatímco práce ve skupinách umožňuje spolupráci, sdílení nápadů a vzájemné učení se. Tímto způsobem jsou hodiny strukturovány tak, aby nabízely pestrou paletu výukových metod a pokryly různé způsoby učební žáků.

7.3 Korigování pravidel

Při pozorování jsem si všla, jak paní učitelka reagovala na nedodržení pravidla: Žákyně se ptá: „Mám dělat i další cvičení?“ Paní učitelka ji odpovídá: „Hlásíme se.“ A čeká, až se žákyně znovu přihlásí a zeptá (U1). Učitelka klade důraz na respektování pravidel a žádá o opakovanou angažovanost žákyně s dodržáním pravidel.

Jakmile se v průběhu hodiny některý z žáků přestal zapojovat a věnoval se činnosti, které neměl, učitelky ho pohotově napomenuly: „Teď nech pravítko být, o přestávce zjistíme, komu chybí a teď se přidej k nám a začni pracovat na tom cvičení“ (U3). Paní učitelka napomíná dva žáky, kteří se mezi sebou baví (U1). Z ukázek pozorování lze vyčíst, že učitelky v takových případech žáky vyzývají k připojení se k ostatním a zahájení práce na cvičení.

Měla jsem možnost pozorovat i usměrňování žáků: Paní učitelka žáky usměrňuje a upozorňuje: „Pracujeme v tichosti a respektujeme ostatní skupiny, které nad zdůvodňováním pravopisu přemýšlí“ (U6). Učitelka aktivně usměrňuje žáky, zdůrazňuje potřebu ticha a respektování ostatních žáků, kteří pracují na úkolu.

Při pozorování jsem si hned v několika hodinách všimla, jak dobře fungují domluvené signály pro organizaci práce mezi učitelkou a žáky: „Kdo má hotovo, zvedá ruku“ a paní učitelka se dívá (U1). Žáci zvedají ruku, aby indikovali, že mají hotovo, a učitelka

efektivně reaguje na jejich potřeby. Signály jsou také využívány k připomenutí vysvětlení tématu „*Pokud to někomu stále nepůjde, zvedá ruku a ještě jednou vše vysvětlíme*“ (U4). Signály jsou vhodné i pro zpozornění žáků, když ve třídě nastane ruch: (...) *žáci se mezi sebou baví a paní učitelka musí písknout, aby žáci zbystrili* (U2).

Při pozorování upoutal moji pozornost lístečkový systém zapomínání, kdy odevzdáním lístečku učitelce žák signalizuje, že něco zapomněl: *Jeden žák nese paní učitelce lísteček. Paní učitelka se ho ptá, proč jí nese lísteček, žák ale na její otázku nereaguje, a tak paní učitelka žáka zastaví a čeká, až se jí omluví, že nemá pomůcky: „Omlouvám se, taky jsem zapomněl“* (U4). Učitelka konfrontuje žáka a vyžaduje odpovědnost za zapomenuté pomůcky. Následně se žák omlouvá za své opomenutí.

Popsali jsme situace a příklady z pozorovaných vyučovacích hodin, kde učitelky uplatňovaly různé metody řízení chování žáků a dodržování pravidel. Učitelky byly velmi striktní v dodržování pravidel a reagovaly na každou nedbalost či rušivé chování žáků. Eichhorn (2019) zmiňuje, že se odborníci třídního managementu shodují v nejdůležitějším nástroji pro řízení třídy, což jsou pravidla a jejich striktní dodržování, a to se v průběhu pozorované hodiny účastnicím výzkumu dařilo. V průběhu hodiny žáky napomínaly i usměrňovaly. Také mají stanovený systém k řešení zapomínání, čímž vyžadují odpovědnost žáků, což přispívá k udržení disciplíny a efektivnímu průběhu výuky.

7.4 Monitorování učební činnosti

Na začátku hodiny učitelka sledovala, zda žáci mají na lavici nachystané potřebné pomůcky: (...) *když v tom si všimne, že i další žáci nemají pomůcky pro tuto hodinu* (U4). V případě, že některý žák nemá potřebné materiály, je tato situace identifikována a řešena. Na tomto úseku můžeme k pedagogickému diagnostikování přiřadit metodu pozorování (Gavora, 2015).

V průběhu hodiny učitelky pravidelně obcházely třídu a sledovaly práci žáků, aby zjistily, zda porozuměli zadání a ví, co mají dále dělat: (...) *paní učitelka chodí po třídě a dívá se, jak žáci pracují a zda dělají to, co dělat mají* (U1). *Paní učitelka chodí po třídě a dívá se, jak se žákům daří práce* (U2). Učitelky požadovaly, aby žáci, kteří nerozumějí, zdvihli ruku, což umožňuje identifikaci těch, kteří potřebují další vysvětlení: „*Zvedněte mi ruku, kdo tomu ještě nerozumí*“ (U3). *Paní učitelka se znovu ptá žáků: „Je učivo nyní jasnější?“* (U4). Dotazování žáků, zda je učivo jasnější, slouží k ověření úrovně porozumění.

Po samostatném procvičení nebo práci na úkolech vyzývá učitelka žáky, aby si sami ověřili, jak se jim dané téma daří plnit: *„Ted' si každý sám ověří, jak se mu tohle daří“* (U5). *„Procvičili jste si to teď?“ Někteří žáci přikyvuji. „Zvedněte mi ruku, kdo tomu ještě nerozumí“* (U3).

Po úspěšném vykonání úkolu nebo procvičení učitelka ocenila žáky, kteří vše správně splnili: *„Výborně, kdo má vše správně, dostává jedničku“* (U4).

V rámci monitorování se učitelky aktivně zapojují do procesu výuky a sledují nejen její samotný průběh, ale i úroveň pochopení a připravenosti žáků. Takovýto přístup učitele vyzdvihuje i Zelinková (2007), podle které se tak zkvalitňuje práce žáků. Sledování a interakce s žáky umožňují učitelům efektivně reagovat na potřeby třídy a zajistit lepší porozumění a úspěch ve vzdělávání.

7.4.1 Práce s chybou

V oblasti vzdělávání je fenomén chybování často považován za neoddelitelnou součást učícího procesu. Že chyba není špatně si uvědomuje i učitelka U1: *„To přece vůbec nevdá, každá se můžeme splést a špatně zdůvodněná slova si alespoň pro příště můžeme lépe pamatovat“*. Učitelka podporuje pozitivní přístup k chybám. Zdůrazňuje, že chyby jsou přirozenou součástí učení. Navíc vede žáky k tomu, že špatně zdůvodněná slova mohou být přínosem pro lepší zapamatování správnosti v budoucnu. Že chybování je podstatnou složkou té nejúčinnější učící techniky potvrzuje i Čapek (2018).

Jedna z učitelek v hodině podněcovala žáky k tomu, aby se neobávali požádat o pomoc: *„Pokud bude někdo potřebovat pomoci, nebojte se zvednout ruku a zeptat“* (U4). Takovýmto přístupem se snaží o vytváření bezpečného prostředí, kde žáci nejsou potrestáni za svou nejistotu a povzbuzuje je, aby se ptali na věci, kterým nerozumí.

Při sbírání dat v terénu jsem si všimla hned několika způsobů, jak učitelky pracují s chybami. Jedním z nich bylo jejich zapisování: *„Pokud některé ze slov zdůvodníte špatně, půjdete ho zapsat na tabuli“* (U3).

Uvědomění si chyby u žáka má několik významných a pozitivních aspektů v procesu učení. Například podněcuje kritické myšlení. Žák se může ptát, proč udělal chybu, jak ji může opravit, a jak se vyhnout podobným chybám v budoucnu. Tím se rozvíjí schopnost reflexe a analýzy. *„Omlouvám se, udělal jsem to špatně a taky jsem zapomněl“* (U4). Žák otevřeně uznává svou chybu a omlouvá se. Tím se vytváří prostor pro osobní odpovědnost

a uvědomění si vlastních chyb, což může sloužit jako cenná zkušenost pro další učení. Podle Čapka (2022) by učitelé žáky za chyby trestat neměli, neboť potrestají i jejich snahu a práci. Nesprávné hodnocení může vést žáky k demotivaci pokračovat ve svém úsilí a zkoušet nové věci. Proto je zásadní přivést žáky k pochopení, že chyby jsou nedílnou součástí učicího procesu.

Tímto způsobem učitelky aktivně pracují s chybami žáků, nejenže je akceptují a normalizují, ale také podporují jejich odbourání a uvědomění si. Chybu, jako součást každodenního života, při které žák hledá nové cesty k nápravě, vnímá pozitivně i Kolář a Šikulová (2009). Tento přístup k chybám vytváří prostředí, kde se žáci necítí trestáni za své chyby, ale jsou povzbuzováni k učení z nich a k osobnímu rozvoji.

7.4.2 Pomoc k výkonu

Tato kategorie se týká poskytování různých forem pomoci a podpory žáků, aby mohli úspěšně porozumět a zvládnout učivo. Na základě analýzy jsem zjistila, že pomoc v hodinách bývá poskytována jak učitelem, tak i spolužáky.

V hodině učitelka U3 aktivně nabízela svou pomoc a vyzývala žáky, aby společně pracovali na úkolu: „*Tak jim pomůžeme a společně to doděláme*“. Tím vytvářela prostředí spolupráce a podporovala kolektivní učení. Podobně i další z participantek umožňuje žákům hledat pomoc mezi sebou: „*(...) pokud to nepůjde, můžete si ve dvojici pomoci*“ (U2). Vzájemná podpora v rámci třídy, kdy si žáci mezi sebou pomáhají k dosažení výsledku byla pozorována i u participantky U4: „*Ten, kdo dostal jedničku, napomáhá některým ostatním žákům*“. Vzájemné učení je považováno za nejúčinnější způsob učení žáků a má několik výhod. Žáci tak například získávají důležitou roli ve vzdělávání, protože je podpořena jejich zodpovědnost, mají možnost si zlepšit své komunikační dovednosti a podporují se vztahy ve třídě. Role učitele je v tento moment vnímaná jako role moderátora, čímž jeho mocenská role ustupuje, což žáci uvítají (Čapek, 2022).

Žákům velmi pomáhaly návodné otázky učitelky, jež je vedly k samostatnému myšlení a hledání odpovědi: *Učitelka případně žákům pomáhá nad obrázky přemýšlet a klade jim otázky, které žákům pomáhají* (U2).

Když jsou žáci zvyklí na to, že se mohou na učitelku obrátit kdykoliv mají nějaké pochybnosti, nebojí se požádat o pomoc: „*Paní učitelko, já ten rozdíl nechápu, jak to prosím je?*“ (U1). Ukazuje to aktivní angažovanost žáka a jeho schopnost vyjádřit své nejistoty.

Z uvedeného vyplývá, že pomoc k výkonu je založena na aktivním přístupu učitele k potřebám žáků. Mešková (2012) naznačuje, že když učitel přestane aktivně podněcovat žáky, jejich motivace k dosažení lepších výsledků klesá. Proto se učitelky snaží klást návodné otázky, povzbuzovat žáky k hledání řešení a vytvářet příležitosti k spolupráci. Tímto způsobem nejen podporuje individuální výkon žáků, ale také rozvíjí jejich schopnost samostatného myšlení a učení.

7.4.3 Prostor pro zhodnocení žáků

Prostor pro zhodnocení žáků se v průběhu pozorování vztahovalo k situacím, ve kterých byli žáci hodnoceni a posuzováni ve svém učebním procesu. Zhodnocení je ve vzdělávacím prostředí důležitým prvkem, protože umožňuje učitelům sledovat pokrok žáků, identifikovat oblasti potřebující zlepšení a poskytovat konstruktivní zpětnou vazbu.

Učitelka U2 například dávala prostor žákům pro zhodnocení tím, že jim kladla otázky: „*Byl pro vás lehký nebo těžký?*“ *Žáci se hlásí a paní učitelka je postupně vyvolává.* Tímto způsobem získávala zpětnou vazbu od žáků ohledně obtížnosti úkolu. Postupně žáky vyvolávala, aby se podíleli na diskuzi a sdíleli své pocity ohledně náročnosti úkolu.

Velmi přínosné je i sebehodnocení práce žáků, přičemž se podporuje osobní odpovědnost za vlastní učení: *Žáci mají za úkol si cvičení barevně opravovat a následně se sami ohodnotí, jak se jim cvičení dařilo* (U4). V další pozorované hodině žáci samostatně kontrovali své řešení na tabuli: *Žáci v lavicích pracují samostatně a kontrolují si řešení na tabuli* (U4). Samostatná kontrola také přispívá k rozvoji samostatné pracovní dovednosti. Vnímání náročnosti úkolu a žákovo sebehodnocení výkonu podle Meškové (2012) vede také k větší odpovědnosti za výsledek práce.

Další rovinu sebehodnocení poskytuje reflektování náročnosti, které umožňuje žákům vyjádřit své pocity a postřehy k vlastní práci: *Žáci si stěžují: „Nemohli jsme se sehrát a přetahovali se“* (U1).

Na konci hodiny proběhla reflexe mezi žáky a učitelem otevřenou diskusí: (...) *sedne si s žáky do kruhu a žáci začnou hodnotit hodinu. „Vyjádřit se může ten, kdo drží talisman“* (U6). *Dále žáci začnou hodnotit, jak se jim pracovalo, a jak se jim líbí jejich dílo* (U2). Žáci se mohou svobodně vyjadřovat o tom, co se jim líbilo, co je zajímalo, nebo kde by viděli prostor pro zlepšení. Pomocí talismanu se učitelka snažila o vytvoření strukturovaného a respektujícího prostoru pro každého žáka.

7.5 Zdvořilá gesta

Zdvořilá gesta učitelek byla různorodá a směřovala k vytvoření příjemné atmosféry ve třídě. Vyzorovaná gesta z průběhu vyučovací hodiny nyní blíže popíšeme.

Častým gestem v pozorovaných hodinách bylo poděkování učitelky: „*Ano, to jsi nám uvedl moc dobře, děkuji*“ (U3). *Paní učitelka děkuje žákům za odpověď i pokud se spletou a opraví je* (U2). Učitelky projevovaly vděk za odpověď žáků, čímž se nejen buduje pozitivní atmosféru, ale posilují i motivaci žáků k zapojení do vyučovacího procesu. Takováto forma ocenění a zpětné vazby vytváří mezi učitelem a žáky povzbuzení k další spolupráci a prohlubuje důvěru (Mešková, 2012).

Ve třídách docházelo k pochválení nejen ze strany učitelky „*Zároveň vás taky velmi chválím, že jste se zvládli seřadit*“ (U2). Pozitivní zpětnou vazbu ve formě pochvaly dávají i žáci: *Někteří žáci paní učitelce chválili činnosti, protože je bavily* (U5). Poselstvím těchto reakcí je, že je vše v pořádku, což přispívá k vytváření bezpečného prostředí (Mešková, 2012).

Velmi hojně bylo v hodinách používáno slovíčko prosím, které představuje zdvořilou prosbu: „*Prosím, přineste mi své obrázky na stůl a vraťte se na svá místa*“ (U2). Na tomto úseku je vidět, jak zdvořilým způsobem učitelka vyzývá žáky k dodržování řádu a organizaci v rámci výuky. Tím upevňuje disciplínu žáků a efektivně vede výuku.

Participantky využívaly zdvořilých gest a komunikace jako prostředku k posílení pozitivní atmosféry ve třídě a k budování příznivého vztahu k učení, stejně jako k uznání snahy a práce žáků. Čapek (2018) zdůrazňuje, že pokud se učitelé sami chovají zdvořile a respektují žáky, tak je předpoklad stejného chování ze strany žáků k učitelce a k sobě navzájem.

7.6 Všichni společně

Kategorie „všichni společně“ představuje situace, ve kterých učitelky mluví v množném čísle a berou třídu za svou. Například výrazy: „*Uděláme si společně cvičení*“ (U1) „*(...) a společně to doděláme*“ (U4). Učitelky tím zdůrazňují kolektivní přístup k řešení úkolů, aktivně podporují spolupráci a vzájemnou interakci mezi žáky ve třídě. V momentě, kdy některý z žáků nebyl aktivní, učitelka na situaci ihned reagovala: „*(...) teď se přidej k nám a začni pracovat na tom cvičení*“ (U3). Učitelka vyzvala žáka, aby se připojil k ostatním a zapojil se do aktivity.

Uvnitř této kategorie se často vyskytoval kód „společný start“, který popisuje i tento úsek z pozorování: *„Společně se začneme věnovat dalšímu cvičení“* (U3). V tomto kontextu je naznačeno, že učitelka podněcuje žáky k tomu, aby začali další úkol nebo cvičení jako kolektiv. Cílem je vytvořit společný výchozí bod pro všechny žáky a posílit pocit sounáležitosti ve třídě.

Ve třídě učitelky U2 nastala situace, ve které vyučující dbala na to, aby žáci byli schopni spolupracovat s kýmkoliv ve třídě: *Nyní žáky rozdělí do dvojic podle čísel a každé dvojici předá obrázek, který vytvořila jiná dvojice na začátku hodiny* (U2).

V pozorovaných hodinách se učitelky snažily aktivně podporovat spolupráci mezi žáky, vytvářely příležitosti pro sdílení nápadů a práci v kolektivu. Skutečnost, že taková sociální interakce podporuje učení žáků i podpůrné prostředí třídy, potvrzuje Holeček (2015). Tím také rozvíjí dovednosti komunikace a spolupráci ve třídě.

7.7 Zájem a péče o žáka

Výrazy a otázky učitelek, které jsem v průběhu pozorování zaznamenala, ukazují, že vyučující mají zájem o celkový prožitek a pohodu žáků, snaží se jim vytvořit příjemné a podpůrné prostředí ve třídě.

Například tento dotaz ukazuje zájem učitelky o náladu žáků v souvislosti s danou činností: *„(...) jakou jste měli při této činnosti náladu?“* (U2).

V průběhu vyučovací hodiny se naskytly i situace, díky nimž se ukázal zájem učitelek o osobní pohodu žáků mimo školní prostředí: *„Když jste se dneska ráno probudili, jak jste cítili? Já jsem třeba byla unavená“* (U3). Sdílení svého vlastního stavu, jako je únava, může vytvořit atmosféru otevřenosti a sdílení mezi učitelkou a žáky.

Učitelky se nejen zajímají o osobní pohodu žáků, ale dbají i jejich o zdraví: *(...) paní učitelka se žáků ptá, kdo může dneska cvičit v tělocvičně, aby rozhodla, jestli půjdou s žáky plavat nebo ne, protože spousta žáků pokašlává* (U3). *„No ale vy teda sedíte opravdu hrozně, takhle si ničíte záda. Takže trochu zatáhněte břicho a dejte ramínka směrem dolů“* (U5). Tato věta ilustruje zájem a konkrétní rady s pokyny pro správné držení těla, což je formou péče o jejich fyzický komfort.

7.8 Angažovanost žáků

Při pozorování vyučovacích hodin byla angažovanost žáků zřetelná z několika průběhů aktivit, například při odhalování řešení: *Někteří žáci hádají, co by mohla být tajenka* (U1). Žáci projevují aktivní účast tím, že přemýšlí o možných řešeních. Jejich zapojení do činnosti je patrné, protože se snaží odhadnout správnou odpověď.

Literatura uvádí, že je dobré, když se učitelé snaží o aktivní zapojení žáků do průběhu hodiny. To se povedlo i jedné participantce: *Všichni jsou do aktivity zapojeni* (U4). S porovnáním tvrzení Meškové (2012) tento úryvek vypovídá o tom, že se učitelce povedlo žáka motivovat a aktivizovat.

Efektivitu a zapojení žáků do dané aktivity dokazuje jejich pohotové reagování: *„Všichni tedy rychle doskládají a postupně zvedají ruky, že mají hotovo“* (U1). Žáci demonstrují schopnost rychle a plynule reagovat na úkol. Je patrné, že jsou schopni okamžitě přistoupit k řešení bez zbytečného zdržování nebo váhání. Tato rychlost značí jejich hbitost a schopnost rychle se adaptovat na požadavky aktivity.

Žáci, kteří již dokončili svou činnost, se věnují kontrole práce svých spolužáků: *Někteří žáci jsou ještě na koberci a kontrolují, zda jejich spolužáci vyluštili správně jejich šifru* (U2). Tento zájem ukazuje na spolupráci a vzájemnou podporu v rámci týmu, kdy se žáci snaží udržet kvalitu výsledků celé skupiny.

Při pozorování bylo také zaznamenáno rozdělení rolí při práci: *„(...) ty budeš hledat, já budu zapisovat a ty budeš kontrolovat, jestli je to správně“* (U4). Žáci si mezi sebou rozdělili role a úkoly, což podporuje efektivitu práce. Jednotlivci mají jasně definované úkoly, jako je hledání, zapisování a kontrola, což vede k efektivnímu postupu v celém procesu.

Pozorování bylo i zaměřeno na zamyšlení se nad činností: *Dvě dvojice přemýšlí, jak společně chytit pastelku a splnit úkol* (U2). Tato část záznamu ukazuje na hlubší úroveň zapojení, kdy žáci nejen plní úkol, ale také aktivně přemýšlejí o svém postupu a strategii.

Můžeme konstatovat, že angažovanost žáků byla evidentní prostřednictvím jejich aktivního myšlení, spolupráce, pohotové reakce, rozdělení rolí a zamyšlení se nad činností, což přispělo k efektivnímu průběhu výuky.

7.9 Emoční reakce

Ve výuce učitelé využívají prvky neverbální komunikace, které žáky dle Meškové (2012) značně ovlivňují. Motivovat žáky může například vyzařování energie: *Její gesta a mimika vyjadřují nadšení a podporu* (U5). Mimika jejího obličeje reflektuje radost a angažovanost v daném hodině, což může působit motivujícím dojmem na žáky.

V momentě, kdy se učitelka usmívá na žáky a udržuje s nimi oční kontaktu, otvírá prostor pro komunikaci (Mešková, 2012). Úsměv učitelky jsme zaznamenali v průběhu pozorování: *(...) paní učitelka pozorně naslouchá a během diskuze se na žáky usmívá* (U6). Tímto způsobem vytváří uvolněnou atmosféru, která může podporovat otevřenou komunikaci a zapojení žáků do výuky. Usměvavý výraz také může působit povzbuzujícím způsobem a přenášet radost z učení. Radost žáků byla zaznamenána v následujícím postřehu: *Některé dvojice žáků se při aktivitě začínají smát* (U2). Jejich radostná reakce naznačuje, že jsou angažovaní a z dané aktivity mají pozitivní zážitek.

V pozorovaných hodinách jsem se setkala i s méně pozitivními emočními reakcemi, kterými byly nejistota a rozptýlení žáků:

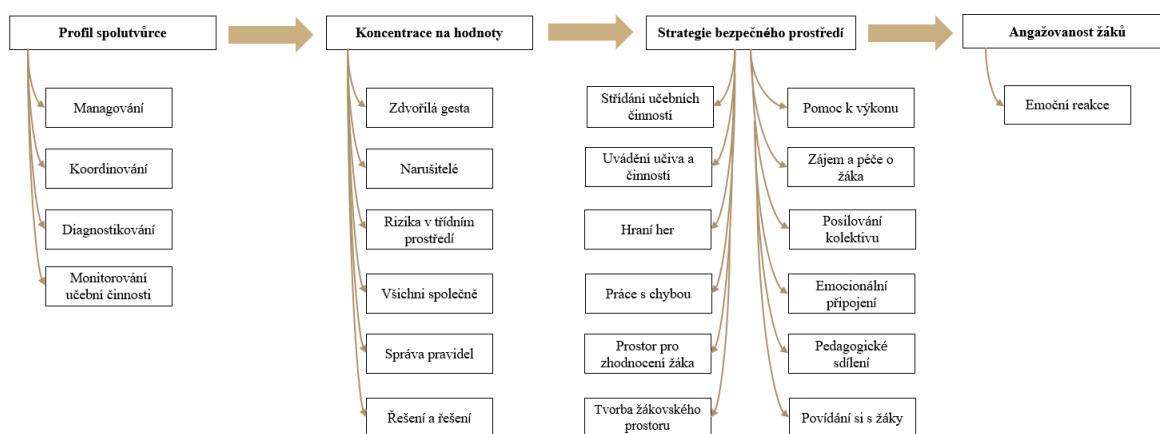
Někteří žáci si jsou nejistí, a tak se mezi sebou baví, o tom, kolik slov mají zapsat (U1). Tato emoční reakce může odrážet pocit zmatku nebo nedostatečného porozumění ze strany některých žáků, což může vyvolat pocity nervozity nebo nejistoty.

Rozptýlení žáků může značit nedostatek zájmu nebo motivace.: *Někteří se do této aktivity už nezapojují a baví se mezi sebou, protože se nudí* (U3). Rozptýlení a nuda mohou být spojeny s negativními emocemi, které mohou ovlivnit úroveň angažovanosti a pozornosti žáků.

V hodinách probíhají různé emoční reakce žáků v závislosti na jejich vnímání aktivity a způsobu, jakým je učitelka prezentuje. Emoce hrají klíčovou roli ve vytváření vzdělávacího prostředí a ovlivňují úroveň zapojení žáků. Tento fakt potvrzuje i Mareš (2013), který zdůrazňuje, že emocionální stav žáků má vliv na jejich kognitivní procesy, především na procesy spojené s učením.

8 SOUHRN ANALÝZY DAT VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ Z INTERVIEW A POZOROVÁNÍ

Tato kapitola slouží ke komplexnímu zhodnocení a shrnutí analýzy dat, které jsme získali prostřednictvím vytvořených kategorií a následného využití techniky vyložení karet. Nicméně, význam této kapitoly nekončí pouze u samotného shrnutí interpretace jednotlivých dat. Je zásadní si uvědomit, že poznatky z různých metod výzkumu, jako jsou interview a pozorování, mají tendenci se vzájemně doplňovat a obohacovat. Proto je nezbytné tyto metody propojit, abychom získali komplexnější a hlubší vhled do zkoumané problematiky, což jsme provedli v následujícím schématu (viz Obr. 6).



Obrázek 6 Souhrnné schéma analýzy

Základ schématu tvoří čtyři hlavní složky, které vznikly už při analýze interview. Některé strategie byly přítomny jak v rozhovoru, tak v pozorování, proto se ve schématu kategorie prolínají. Například profil spolutvůrce jsme již představili v předchozí kapitole č. 6, ale v tomto výsledném schématu je doplněn o monitorování učebních činností. Je zde souvislost mezi monitorováním a diagnostikováním, přičemž spočívá v jejich vzájemně doplňující se roli při sledování a hodnocení vzdělávacího procesu a prostředí ve třídě. Tyto dva procesy se vzájemně propojují a doplňují. Monitorování poskytuje učitelům data a informace, které mohou použít pro diagnostikování. Na základě průběžného monitorování mohou učitelé identifikovat oblasti, ve kterých je potřeba provést diagnostiku, a poskytnout žákům specifickou podporu nebo dodatečné vysvětlení. Naopak, diagnostické informace mohou ovlivnit to, jak učitelé provádějí monitorování a na co se zaměřují během sledování výuky a chování žáků.

Na jednotlivé činnosti učitele navazuje kategorie koncentrace na hodnoty, pod kterými jsou ve schématu zařazeny subkategorie, které společně přispívají k vytvoření pozitivního a podpůrného prostředí ve třídě podporujícího učení a rozvoj žáků. Jsou to strategie, které učitelé využívají k efektivnímu řízení třídního prostředí a podpoře učebních cílů. Učitelova koncentrace na hodnoty je základem pro vytvoření bezpečného prostředí ve třídě a úspěšné vzdělávání žáků.

Ze schématu lze vyčíst strategii bezpečného prostředí, která je rozčleněná na dvě základní oblasti. První oblastí jsou strategie spojené s výukou a vzděláváním, které zahrnují veškeré aktivity týkající se výuky a učení. Učitelky se snažily vytvářet strukturované hodiny, motivovat žáky a uvádět různé aktivity, čímž ovlivňovaly klima ve třídě. Druhou oblastí jsou strategie spojené se vztahy, které se zaměřují na vytvoření pozitivního vztahu mezi učitelem a žáky, a mezi samotnými žáky. Subkategorie v této oblasti se týkají především korigování třídních vztahů a sociálních interakcí.

V konečné fázi probíhá angažovanost žáků, v rámci které probíhají emoční reakce. To znamená, že se žáci zapojují do vyučovacího procesu s emocionálním zaujetím, které může být různorodé - od nadšení a zájmu až po frustraci nebo nejistotu. Tyto emocionální reakce odrážejí jejich osobní zkušenosti, postoje a pocity vůči učivu, způsobu výuky nebo interakci s ostatními žáky.

9 SOUHRN VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

V této části se zaměříme na interpretaci výsledků provedeného výzkumu. Po získání dat z rozhovorů a pozorování, která jsme detailně rozebrali v předešlé části, je nyní vhodné provést jejich shrnutí. Tímto způsobem odpovíme na výzkumné otázky, jež jsme si na začátku stanovili.

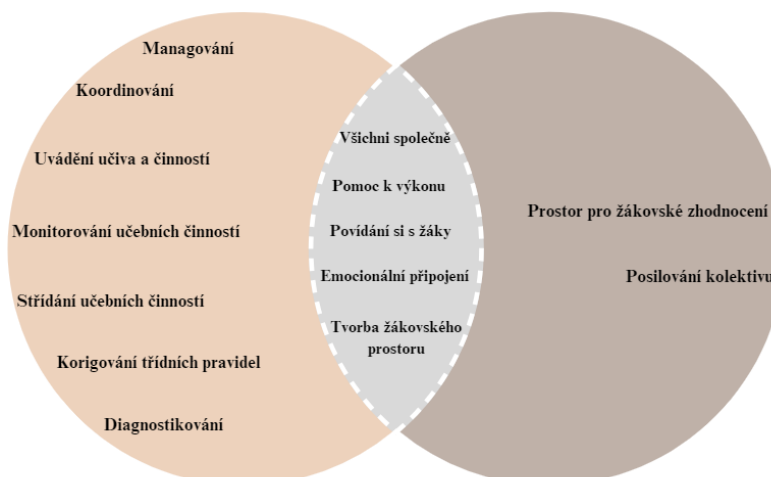
Jakým způsobem třídní učitelé spoluvytváří klima ve třídách 4. a 5. ročníků?

Na základně zjištění je možné konstatovat, že učitelé využívají velké množství strategií, které jim dle jejich zkušeností umožňují spoluvytvářet klima ve třídě. Jsou to strategie týkající se práce s učivem a učebními činnostmi. Pokud jde o tyto strategie, z výzkumu vyplývá, že se velmi úzce prolínají se strategiemi, jež mají zajistit hodnoty ve třídě. Konkrétně se jedná o **vyjadřování učitele**, jež je často založeno na podpoře spolupráce a důvěry ve třídě, což zahrnuje věty jako „Uděláme to společně“ nebo „Neboj se, vždy ti pomůžu“. Tyto projevy zdůrazňují důležitost týmové práce a podporují žáky v jejich úsilí.

Zásadní strategií je specifický **profil spolutvůrce**. Jedná se o soubor vlastností a schopností, jehož součástí je i chápavost, spravedlnost a upřímnost.

Učitelé také aktivně **využívají zdvořilá gesta**, jako je úsměv, kývání hlavou, děkování a slovo prosím, aby vytvořili příjemnou atmosféru ve třídě. Tato gesta ukazují uznání, respekt k žákům a přispívají k udržení pozitivních mezilidských vztahů. Vyjadřují učitelovu ochotu naslouchat a porozumět potřebám žáků, čímž vytvářejí prostředí, ve kterém se žáci cítí bezpečně a podporováni.

Na diagramu (viz Obr. 7) je zobrazena trojice stylů zapojení žáků ve vzdělávacím procesu.



Obrázek 7 Styly zapojení žáků

Na diagramu v levém kruhu je znázorněno pasivní zapojení žáků, kde je učitel hlavním aktérem a má tendenci vše řídit a kontrolovat. Patří sem například plánování vyučovacích hodin, volba metod a prostředků výuky.

Průnik obou kruhů je oboustranné zapojení, které zahrnuje různé strategie a přístupy, kdy se učitel snaží zapojit žáky do vzdělávacího procesu a zároveň je do něj sám zapojen. Tento styl klade důraz na komunikaci, spolupráci a sdílení mezi učitelem a žáky. Je charakterizován vzájemným respektem, porozuměním a aktivním zapojením obou stran.

V pravém kruhu je zobrazen styl aktivního zapojení žáků, kde je učitel opět hlavním řídicím subjektem, avšak s důrazem na aktivní zapojení žáků do vzdělávacího procesu. Učitel motivuje žáky k participaci, podporuje jejich iniciativu a podílení se na výuce. Žáci mají prostor k vyjádření svých názorů, diskuzím a aktivnímu přístupu k učení.

Jaké aspekty v utváření klimatu považuje učitel za významné?

Na základě analýzy dat vyvstalo hned několik klíčových aspektů, které jsou významné v utváření třídního klimatu.

Jedním z nich jsou **kamarádké vztahy ve třídě**. Učitelé kladou důraz na vytváření kamarádkých vztahů mezi žáky. Učí žáky k tomu, aby se respektovali, aktivně si naslouchali a podporovali se. Snaží se o vytvoření pozitivního kolektivu, kde se žáci cítí bezpečně a uznávaní, což je základ pro pozitivní atmosféru. Velmi důležité jsou dobré vztahy žáků i s učitelem, jichž může být docíleno tím, jak se učitel projevuje.

Učitelé si uvědomují **význam otevřené komunikace** ve třídě. Vytvářejí prostor pro svobodné vyjadřování žáků, podporují je, aby se nebáli řešit problémy nebo sdílet své myšlenky a názory. Otevřená komunikace vede k vytvoření důvěry mezi učitelem a žáky.

Důraz na hodnoty je dalším z aspektů. Učitelé kladou důraz na hodnoty, které jsou klíčové pro etické chování a sociální interakce. Významné hodnoty zahrnují spravedlnost, upřímnost, respekt, naslouchání, pravdomluvnost a zodpovědnost, podporují přijímání rozdílností a respektování různorodosti mezi žáky. Tím se vytváří prostor, v němž každý jedinec může být sám sebou a cítit se akceptován. Tyto hodnoty jsou aktivně propagovány a modelovány učitelem v každodenních situacích.

Dalším aspektem je **podpora týmové práce** a spolupráce mezi žáky. Učitelé organizují aktivity, které podporují spolupráci a vzájemnou pomoc. To posiluje vztahy ve třídě a pomáhá vytvářet solidární komunitu.

Posledním z aspektů je **řešení konfliktů s respektem**, čemuž se učitelé věnují konstruktivním způsobem. Ten zahrnuje aktivní naslouchání všem zúčastněným stranám, umožňuje žákům sdělit své pocity a názory a podporuje otevřenou a respektující komunikaci. Učitelé podněcují dialog a spolupráci mezi žáky, aby společně hledali řešení, která budou přijatelná pro všechny. Kladením důrazu na empatii a porozumění při řešení neshod aktivně přispívají k udržení pozitivního klimatu.

Jak učitelé postupují při vytváření klimatu?

Učitelé vytvářejí klima ve třídě na základě aktuální situace a konkrétních potřeb žáků. I přesto, že učitelé nemají pevně stanovený univerzální postup, podařilo se nám identifikovat některé společné prvky nebo vzorce při analýze poskytnutých dat, které jsou znázorněny na Obrázku 8. Tyto prvky jsou prolínány právě pomocí strategií, které učitelé aktivně využívají.



Obrázek 8 Postup utváření klimatu ve třídě

V úvodní fázi se učitel snaží **aktivně poznat jednotlivé žáky** a podporuje vzájemné seznámení mezi žáky a sebou. Vytváří tak základ pro budování pozitivního vztahu mezi učitelem a žáky, stejně jako mezi žáky samotnými.

Následuje **nastavení pravidel**, jejich stanovení a dodržování. Definování pravidel a jejich stanovení jsou klíčovými kroky pro vytvoření jasné struktury ve třídě. Učitelé se snaží, aby pravidla byla srozumitelná a vzájemně respektovaná, což posiluje pocity bezpečí a důvěry.

Třetím krokem je **řešení problémových situací**. V případě vzniku problémových situací učitel klade důraz na okamžité řešení. Komunikace a vysvětlování jsou zásadními elementy při překonávání konfliktů, což napomáhá udržet pozitivní atmosféru ve třídě.

K řešení problémových situací je vhodné zařadit **aktivity, které podpoří stmelení kolektivu**. Učitel aktivně využívá různé hry a aktivity, jež mají za cíl posílit týmovou

soudržnost a zlepšit vzájemné vztahy mezi žáky. Tyto aktivity podporují kolektivního ducha a přispívají k celkovému pozitivnímu klimatu ve třídě.

Poslední prvkem v udržování příznivého třídního klimatu je učitelova role, která spočívá v **pravidelném usměrňování a korigování** chování žáků. Tato pečlivá práce zahrnuje nejen tresty, ale především vedení žáků k porozumění důležitosti pozitivního prostředí pro všechny ve třídě.

Jak učitel spoluutváří klima ve třídě během vyučování?

Ve snaze vytvořit pozitivní a podpůrné prostředí ve třídě během vyučování, se učitelé aktivně angažují do procesu spoluutváření klimatu. Tento proces je podpořen zapojením strategií bezpečného prostředí, které zahrnují jak výukové strategie, tak i strategie zaměřené na budování vztahů mezi žáky a učitelem. Z pozorování vyučovacích hodin lze vyvodit, že učitelé systematicky pracují na podpoře týmové spolupráce, vytváří prostor pro vzájemné hodnocení žáků, motivují a vedou žáky k poskytování si vzájemné pomoci. Otevřená komunikace, zahrnující i sdílení chybování, emocí a pocitů, je důležitou součástí, která napomáhá k vytvoření podpůrného klimatu, kde se každý žák cítí respektován a podporován. Následujícím popisem osvětlíme podrobněji klíčové prvky tohoto procesu.

Učitelé **pracují s žáky jako se sjednoceným týmem**, což zahrnuje čekání na všechny při začátku aktivity, společné cvičení, interakci mezi všemi žáky ve třídě a společné vyřešení úkolů. Aktivně podporují spolupráci mezi žáky, vytvářejí prostředí, kde jsou důležité vzájemná pomoc a sdílení znalostí. Skrze skupinové aktivity a projektovou práci podporují u žáků rozvoj týmového ducha a společné cílení.

Vytváření **prostoru pro hodnocení žáků** je dalším klíčovým prvkem. Učitelé systematicky reflektují práci žáků, projevují zájem o vnímání náročnosti úkolů a aktivně hodnotí práci žáků. Ohodnocení porozumění učiva slouží jako nástroj pro podporu individuálního rozvoje každého žáka.

Motivace a poskytování pomoci tvoří další rozměr, kde učitelé projevují zájem o žáky. Umožňují podporu a individuální pomoc tam, kde je potřeba. Zároveň žáky vedou k tomu, aby si vzájemně pomáhali mezi sebou. Vytvářejí tím prostředí, kde se žáci cítí podporováni a motivováni k dosažení svých cílů.

Otevřená komunikace o pocitech a chybách je dalším nástrojem, který učitelé aktivně implementují. Otevřená komunikace mezi učitelem a žáky vytváří prostředí, kde se žáci cítí pohodlně při sdílení svých myšlenek a pocitů. Učitelé aktivně naslouchají a reagují na

potřeby žáků, což vytváří důvěrné prostředí ve třídě. Sdílení emocí je podporováno, což napomáhá vytvoření pozitivního a respektujícího klimatu.

10 DISKUSE A LIMITY

Výsledky našeho výzkumu budeme v této části práce porovnávat s jinými relevantními zjištěními z literatury a výzkumných studií. Také vyjmenujeme limity sběru dat tohoto výzkumu.

Zjistili jsme, že jedna ze strategií učitele při spoluutváření klimatu ve třídě je jeho profil, který závisí na různých faktorech, včetně učitelových vlastností a prováděných činností. Naše zjištění naznačují, že určité vlastnosti učitele, jako je empatie, spravedlnost, pravdomluvnost, upřímnost nebo otevřenost ke spolupráci, mohou hrát zásadní roli v utváření pozitivního klimatu ve třídě. Zároveň jsme identifikovali konkrétní činnosti, které učitelé vykonávají, a které mají vliv na utváření podpůrného prostředí ve třídě, jako jsou managování, koordinování a diagnostikování v rámci třídy. Výsledky výzkumu můžeme porovnat s dalšími výzkumy, které zkoumaly učitelovu roli při tvorbě klimatu. Výzkum ze Spojených států amerických, který se zabýval charakteristikou učitelů (Barr, 2016) potvrzuje, že vlastnosti učitelů jsou klíčové v motivaci žáků a celkovém úspěchu ve vzdělávání. Tento výzkum zdůrazňuje u učitelů důležitost respektování, podporování a nadšení pro výuku, což odpovídá vlastnostem, které jsme pozorovali u našich účastníků. Podobné výsledky ohledně vztahu učitelů se svými žáky v sociálním kontextu poskytuje i studie Bendové (2016). Kromě vlastností jako upřímnost, spravedlnost a péče, se v této studii zdůrazňuje také praktická moudrost, schopnost motivovat žáky a rozpoznat emocionální stav žáků. Shodu s naším výzkumem nalezneme i v kalifornské studii (Darling-Hammond & Cook-Harvey, 2018), která ukázala, že učitelé uplatňují strategie, které vyjadřují respekt a péči o žáky, což přispívá k vytváření smysluplných vztahů a příznivých výsledků ve vzdělávání.

O strategii, která se týká koncentrace na hodnoty, se zmiňuje studie Suyatno et al. (2019), která ukázala, že hodnoty mají vliv na způsob, kterým učitel vede své žáky k podpůrnému klimatu. V našem výzkumu se ukazuje, že koncentrace na hodnoty je předstupeň ke strategiím pro vytvoření bezpečného prostředí. Je ale nutné podotknout, že se studie nezabývala přesně stejnými hodnotami, které jsme my analyzovali. Mezi hodnoty, o kterých se zmiňuje, patří zacházení s žáky dle jejich potřeb, zvládnutí stresových situací a kvalita vztahu mezi žákem a učitelem. Shodu nalézáme v hodnotách zaměřující se na činy morálních principů, jež mají stejný význam jako správa pravidel a včasné řešení situací.

Se striktním dodržováním pravidel, podporováním pocitu bezpečí, podporování žáků k výkonu, jsou naše participantky v souladu s výzkumem (Thapa et al., 2013), jež zdůrazňuje tyto činnosti učitele vedoucí k podpůrnému klimatu třídy.

V našich výsledcích se dále ukazuje, že učitelé aktivně podporují spolupráci, důvěru mezi žáky, týmovou práci a stmelovací aktivity prostřednictvím zařazování skupinových prací. Velmi pozitivně zmiňované skupinové a týmové práce však mohou mít své stinné stránky, se kterými jsme se setkali při pozorování. Skupinová práce může být pro některé žáky náročná z hlediska komunikace, spolupráce nebo sdílení zodpovědnosti (Kolajová, 2006). Někteří žáci mohou mít problémy s vyjádřením svých nápadů v rámci skupiny, cítit se opomíjeni nebo mohou být vystaveni tlaku ze strany ostatních členů skupiny. Podle Radigan et al. (2003) je důležité zdůraznit, že citlivá reakce učitelů na tyto situace je klíčová pro řešení těchto nepříjemností a pro vytvoření prostředí, ve kterém se všichni žáci cítí podporováni a respektováni. Učitelé by měli být schopni rozpoznat potřeby a pocity všech žáků v rámci skupinové práce a poskytovat podporu a povzbuzení tam, kde je to potřeba.

Takže, i když skupinová práce může být pro některé jednotlivce náročná, je důležité, aby učitelé vytvářeli prostředí, které umožňuje všem žákům účastnit se aktivit bezpečně a s pocitem důvěry. Tím se posiluje klima třídy a podporuje se rozvoj všech žáků. Důležité aspekty při formování klimatu zahrnují kamarádské vztahy, otevřenou komunikaci, respekt k hodnotám, podporu týmové práce a konstruktivní řešení konfliktů. Učitelé systematicky pracují na podpoře týmové spolupráce, vzájemné pomoci a otevřené komunikace během vyučování.

Celkově lze shledat, že účastnice výzkumu vycházely ze svých zkušeností a zmiňovaly účinné strategie při utváření třídního klimatu, které fungují a mají pozitivní vliv na vývoj prostředí ve třídě a na úspěch všech žáků.

Shoda mezi našimi zjištěními a výsledky dalších výzkumů naznačuje, že podpůrné vlastnosti a činnosti učitelů, dodržování pravidel, vytváření bezpečného prostředí, motivace žáků k výkonu a zapojování týmové spolupráce, mají zásadní význam pro vytvoření prostředí podporující vzdělávací růst, celkový rozvoj žáků a příznivé klima ve třídě.

V rámci limitů výzkumu shledáváme jeden z nich v tom, že se do výzkumu zapojily pouze ženy. Je možné, že by muži měli odlišný přístup k řešení konfliktů ve třídě, motivaci žáků

nebo podpoře individuálního rozvoje. Nicméně, je důležité poznamenat, že tyto ženy byly velmi ochotné se zapojit, což indikuje velkou míru angažovanosti. Existuje možnost, že pokud by byly provedeny rozhovory s jinými méně angažovanými učitelkami, mohly by vykazovat přísnější a autoritativnější postoje k tématu. Učitelky nebyly vybírány podle délky praxe, a tudíž výzkum zahrnoval jak začínající, tak velmi zkušené pedagogy, což může poskytnout různorodý pohled na problematiku.

Dále i to, že jsme se zaměřili pouze na 4. a 5. ročník základní školy, může mít na výsledky vliv, jelikož jiné ročníky by mohly přinést odlišné perspektivy. Dalším limitem byl počet škol zapojených do výzkumu, což může ovlivnit výsledky, protože větší vzorek by mohl poskytnout odlišné poznatky. V poslední řadě je důležité vzít v úvahu nezkušenost výzkumníka. I přes veškerou snahu dbát na pravidla metod sběru dat se ukázalo, že chybějící zkušenost může být překážkou v kvalitním provádění výzkumu.

11 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Na základě výsledků a zjištění z rozhovorů s učiteli v oblasti tvorby klimatu ve třídě se nabízí několik doporučení pro praxi, která by mohla přispět k profesnímu rozvoji a zlepšení pedagogického prostředí.

11.1 Doporučení pro začínající učitele

Jelikož se výzkumu účastnili převážně zkušení učitelé, rozhodli jsme se z jejich poznatků sestavit doporučení pro začínající učitele.

Je důležité, aby učitelé měli jasnou představu o svých zásadách a hodnotách v pedagogické práci. Tyto hodnoty mohou zahrnovat respekt k rozmanitosti, férové zacházení se všemi žáky, podpora individuálního rozvoje a další. Měli by si být vědomi svých osobnostních vlastností a preferencí, které mohou ovlivnit jejich práci ve třídě. To zahrnuje schopnost komunikace, empatie, schopnost řešit konflikty a další.

Dále by se měli učit využívat kromě strategií výukových metod také strategie vztahové. To zahrnuje budování důvěrných vztahů se žáky, poskytování emocionální podpory, využívání metod spolupráce, podporou otevřené komunikace a porozumění individuálním potřebám každého žáka.

Pro začínající učitele je klíčové stanovit si spolu se třídou jasné hranice a zůstat konzistentní v jejich dodržování. Hranice by měly být založeny na respektu, spravedlnosti a vzájemné důvěře. Učitel by měl být schopen jasně definovat očekávání ohledně chování a práce ve třídě a být připraven postihnout důsledky za nedodržení těchto pravidel.

Učitelé by neměli být překvapeni, že do procesu vcházejí narušující elementy, protože ty jsou přirozenou součástí dynamiky klimatu ve třídě. Namísto toho by měli být připraveni na různorodé situace a měli by mít flexibilní přístup k řešení problémů, jež vzniknou. Pomocí tomu může včasné plánování a promyšlení strategií pro posílení pozitivního chování. Dále by měli aktivně pracovat na budování respektu a důvěry mezi žáky. Když se žáci cítí respektováni a důvěřují svému učiteli, je pravděpodobnější, že budou spolupracovat a projevovat pozitivní chování. Přínosné je vnímat narušující momenty jako příležitost k učení pro sebe i pro své žáky. Analyzování a reflektování situací, které vedly k narušení klimatu, může vést k nalezení nových strategií a zlepšení v budoucnosti.

Používání zdvořilého jednání a gest je dalším doporučeným bodem pro začínající učitele. Respekt a zdvořilost ve vzájemné komunikaci mezi učitelem a žáky vytváří atmosféru

důvěry a respektu. Učitel by měl být vždy příkladem zdvořilého chování a měl by aktivně podporovat a vyučovat žáky, jak se správně chovat a komunikovat ve třídě.

V neposlední řadě je doporučeno zařazování her a společných aktivit k posílení týmového ducha a motivace zapojení žáků do učebního procesu. Hry a společné aktivity mohou být skvělým způsobem, jak zlepšit komunikaci, budovat důvěru a posilovat vztahy ve třídě. Učitel by měl hledat příležitosti k začlenění her a společných aktivit do své výuky a využívat je k podpoře učení a rozvoje sociálních dovedností žáků.

11.2 Doporučení třídnických hodin

Při sbírání dat jsme se od participantů dozvěděli, že se potýkají s nedostatkem časové dotace na třídnické hodiny. Na základě těchto informací předpokládáme potřebu jejich zavedení. Proto bychom doporučovali zařazení třídnické hodiny zaměřené na klima třídy do rozvrhu.

Učitelé by měli společně s žáky diskutovat o důležitosti pozitivního a podpůrného prostředí pro výuku a osobní rozvoj. Důraz by měl být kladen na budování respektu, důvěry a porozumění mezi žáky, stejně jako na identifikaci a řešení případných konfliktů nebo problémů.

Během třídnických hodin by učitelé měli aktivně zapojovat žáky do různých činností, které podporují týmovou práci, komunikaci a spolupráci. To může zahrnovat různá cvičení na budování důvěry, diskuse o emocích a pocitech, hry na rozvoj komunikačních dovedností, a také tvorbu společných pravidel a hodnot, jež budou vytvářet základ pro harmonické soužití ve třídě.

Důležitou součástí třídnických hodin by mělo být také poskytnutí prostoru pro vyjádření názorů, obav a potřeb jednotlivých žáků. Učitelé by měli aktivně poslouchat žáky a podporovat otevřenou komunikaci, aby se žáci cítili být slyšeni a respektováni.

V neposlední řadě by měly být třídnické hodiny pravidelnou součástí vzdělávacího plánu, aby se mohlo systematicky pracovat na vytváření a udržování pozitivního klimatu ve třídě. Pravidelným monitorováním a hodnocením úspěchů může být zjištěno, že třídnické hodiny efektivně přispívají k rozvoji týmového ducha, empatie a respektu ve třídě.

11.3 Aktivity na rozvoj spolupráce mezi učitelem a žáky

Vybrali jsem celkem pět aktivit, které si kladou za cíl rozvoj důvěry, vzájemnou spolupráci mezi učitelem a žáky, rozvoj komunikace a reflexe, což je pro společnou tvorbu klimatu důležité. Popis vybraných aktivit je uveden v Příloze P10.

11.4 Doporučení pro školení

Učitelé by ocenili školení zaměřená na třídní klima, která by se soustředila především na praktické aspekty. Tři učitelky se zmínily, že žádné školení na toto téma neabsolvovaly. Tato školení by měla poskytnout konkrétní nástroje a strategie, které by učitelé mohli ihned aplikovat ve své každodenní práci. Důraz by měl být kladen na řešení problémů a konkrétních situací, se kterými se učitelé ve třídě setkávají.

Dále je důležité více podporovat práci s chybou. I když učitelé již tuto metodu využívají, stále existuje prostor pro zdokonalení. Toto doporučení může zahrnovat poskytování konkrétní zpětné vazby na chyby, pomoc žákům porozumět, kde udělali chybu a jak ji napravit, a vytváření prostoru pro reflektování a učení se z chyb. Učitelé by měli být podporováni a motivováni k tomu, aby chyby nejen rozpoznávali, ale také aktivně pracovali na jejich opravě a využili je jako příležitost k učení se.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsme se zaměřili na roli učitele, jako spolutvůrce klimatu ve 4. a 5. ročníku. Práci je rozdělena na teoretickou a praktickou část.

V teoretické části jsme se nejprve zabývali školní třídou jakožto sociální skupinou. Shrnuli jsme poznatky o jejím vývoji a struktuře, vycházející z psychosociologických a pedagogických teorií. Dále jsme se podrobněji zaměřili na školní klima, prostředí třídy a atmosféru. Vycházeli jsme ze studií a výzkumů zabývajících se tímto tématem, které potvrzují, že kvalita klimatu ve třídě může mít vliv na motivaci žáků, jejich chování a výkony. Popsali jsme, jak se utváří školní a učební klima. Rozebrali jsme vliv klimatu na vyučovací hodinu a následně jsme specifikovali školní klima na 1. stupních základních škol. Zde jsme se opírali o výzkumy, které ukazují, že pozitivní klima ve třídě může vést k lepším výsledkům žáků a zlepšení atmosféry ve třídě. Na závěr teoretické části jsme se soustředili na roli třídního učitele. Zaměřili jsme se primárně na jeho vlastnosti, činnosti a spolupráci se žáky. Tento krok byl motivován potřebou porozumět, jakým způsobem může učitel ovlivnit školní klima a prostředí ve třídě.

V praktické části práce jsme prezentovali výsledky výzkumu, který byl prováděn pomocí polostrukturovaných rozhovorů s učiteli základních škol a nestrukturovaného pozorování třídy daného učitele, jenž poskytoval rozhovor. Po ukončení sběru dat jsme rozhovory a pozorování přepsali a následně analyzovali pomocí metody otevřeného kódování. Kódy jsme poté seskupili do hlavních kategorií a podkategorií. V poslední fázi jsme provedli návrh schématu, které umožnilo pochopení vztahů mezi kategoriemi a jejich interpretaci, aby bylo možné odpovědět na stanovené výzkumné otázky.

Byly zjištěny strategie, kterými se učitel podílí na utváření klimatu. Mezi tyto strategie spadají vlastnosti učitelů a způsob jejich komunikace, což má významný vliv na prostředí ve třídě, a koncentrace na hodnoty, pod níž se skrývá zaměření učitele na určité morální, etické a sociální principy, které se snaží učitel ve třídě podporovat a prosazovat. Další strategií je učitelova organizace činností, jež spočívá ve snaze aktivně podporovat spolupráci, důvěru a vytvářet prostor pro otevřenou komunikaci, skrze svůj chápavý přístup a zdvořilá gesta. Klíčové aspekty, které ovlivňují formování klimatu, zahrnují budování kamarádských vztahů, respekt k hodnotám, podporu týmové práce a konstruktivní řešení konfliktů.

Celkově jsme zjistili, že účastníci našeho výzkumu vycházeli ze svých pedagogických zkušeností a uváděli účinné postupy, které pozitivně ovlivňují vývoj atmosféry ve třídě a přispívají k úspěchu všech žáků.

V závěrečné diskusi uvádíme, že naše vlastní výzkumné poznatky se v některých případech shodují s výsledky jiných studií. Následně diskutujeme o doporučeních pro praxi na základních školách, která vyplývají z našich vlastních výzkumných zjištění.

Domníváme se, že výsledky této práce mohou posloužit jako metodická podpora učitelům, již se zamýšlí nad utvářením třídního klimatu. Dále by tato práce mohla být podnětem pro další výzkumné šetření, které by se zabývalo například faktory ovlivňující efektivitu strategií, což může přispět k lepšímu porozumění účinnosti a efektivitě strategií používaných učiteli k utváření klimatu ve třídě.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- Ardila, M., Madjid, H., & Niam, K. (2017). Single gender classroom climate in learning speaking. *Advances in Social Science Education and Humanities Research*, 145, 261-266.
- Babad, E. (2009). *The Social Psychology of the Classroom*. Routledge.
- Barr, J. (2016). Developing a Positive Classroom Climate. *IDEA Center*, 1-9. <https://eric.ed.gov/?id=ED573643>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2017). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 61, 166-175.
- Bendová, A. (2016). Třídní učitel v sociálních vztazích se svými žáky: případová studie. *Pedagogická orientace*, 26(2), 252–271.
- Bigelow, B. J., & LaGaipa, J. J. (1980). The development of friendship values and choice. In H. C. Foot, A. J. Chapman, & J. R. Smith (Eds.), *Friendship and social relations in children* (s. 15–44). Transaction Publishers.
- Bluestein, J. (2001). *Creating emotionally safe schools: a guide for educators and parents*. Health Communications.
- Burke, C. S., Wilson, K. A., & Salas, S. (2003). Teamwork at 35,000 feet: Enhancing safety through team training. *Human Factors and Aerospace Safety*, 3(4), 287–312.
- Brophy, J. E., & Good, T. L. (2010). *Looking in classrooms*. Routledge.
- Čapek, R. (2018). *Líný učitel: Cesta pedagogického hrdiny*. Raabe.
- Čapek, R. (2017). *Líný učitel: Jak učit dobře a efektivně*. Raabe.
- Čapek, R. (2022). *Líný učitel: Vše o školním hodnocení*. Raabe.
- Čapek, R. (2014). *Odměny a tresty ve školní praxi* (2., přeprac. vyd). Grada.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Grada.
- Čornaničová, P. (2008). *Prosociální chování a hra u dětí předškolního věku: Prosocial behavior and play in preschool children* [Diplomová práce]. Univerzita Palackého.
- Daly, M., Sutin, A. R., & Robinson, E. (2021). Longitudinal changes in mental health and the COVID-19 pandemic: Evidence from the UK Household Longitudinal Study. *Psychological Medicine*, 51(5), 529-538.

- Darling-Hammond, L., & Cook-Harvey, C. M. (2018). *Educating the whole child: Improving school climate to support student success*. Learning Policy Institute.
- Davis, J. (2016). Teacher empathy and student achievement. *Journal of Research in Education*, 26(2), 143-158.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Dika, S. L., & Singh, K. (2014). Marginalized youth in higher education: Theoretical and empirical insights. In L. S. DeSouza & T. A. Dannels (Eds.), *Communication and social justice in higher education: Philosophy, theories, and practice* (s. 73-94). Routledge.
- Dytrtová, R., & Krhutová, M. (2009). *Učitel: příprava na profesi*. Grada.
- Eichhorn, C. (2019). *Učitel a práce se třídou*. Raabe.
- Emanovský, P. (2019). On students' attitudes towards small group teaching in mathematics lessons. *E-Pedagogium*, 19(2), 44-58. <https://doi.org/10.5507/epd.2019.014>
- Erath, S. A., Flanagan, K. S., & Bierman, K. L. (2008). Early adolescent school adjustment: Associations with friendship and peer victimization. *Social Development*, 17, 853–870.
- Fabes, R. A., Martin, C. L., & Hanish, L. D. (2003). Young Children's Play Qualities in Same-, Other-, and Mixed-Sex Peer Groups. *Child Development*, 74(3), 921-932. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00576>
- Felmlee, D. H. (2014). Status and social network position: Impact on social support and access to resources. In M. J. Lerner, Y. J. Benson, & E. J. Finkel (Eds.), *Advances in experimental social psychology*, (s. 127-173). Academic Press.
- Fontana, D. (2014). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Portál.
- Friedlová, K., Jurová, L., Macková, P., & Urbancová, M. (2012). *Práce s třídním kolektivem*. Národní ústav pro vzdělávání.
- Freiberg, H. J. (2018). *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Routledge.
- Furnham, A. (2012). *The psychology of behaviour at work: The individual in the organization*. Psychology Press.

- Gabašová, J., & Vosmik, M. (2019). *Asistent pedagoga a klima třídy*. Raabe.
- Gaspard, H., & Lauermann, F. (2021). Emotionally and motivationally supportive classrooms: A state-trait analysis of lesson-and classroom-specific variation in teacher-and student-reported teacher enthusiasm and student engagement. *Learning and Instruction*, (75), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101494>
- Gavora, P. (2015). *Akí sú moji žiaci?: pedagogická diagnostika žiaka*. Enigma Publishing.
- Gersick, C. J. (1988). Time and transition in work teams: Toward a new model of group development. *Academy of Management journal*, (31), 9–4.
- Gest, S. D., Madill, R. A., & Rodkin, P. C. (2014). Peers and academic functioning at school. In J. E. Maddux & J. P. Tangney (Eds.), *Social psychological foundations of clinical psychology*, (s. 282-306). Guilford Publications.
- Grecmanová, H. (2004). *Obecná pedagogika I*. Hanex.
- Hargreaves, A. (2018). *Professor in Paradox: The Social Role of the Teacher in a Changing World*. Portal.
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Grada.
- Holeček, V. (2015). *Psychologie v učitelské praxi*. Grada.
- Hollingsworth, H., & Ybarra, S. (2019). *Explicit Direct Instruction (EDI): The Power of the Well-Crafted, Well-Taught Lesson*. Corwin.
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. S. (2014). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, (70), 34-54.
- Jedlička, R., Kořa, J., & Slavík, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Grada.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2013). *Circles of learning: Cooperation in the classroom*. Rowman & Littlefield Publishers.
- Kaynak, Ü., Kaynak, S., & Sevgili Koçak, S. (2023). The Pathway from Perceived Peer Support to Achievement via School Motivation in Girls and Boys: A Moderated-Mediation Analysis. *RMLE Online*, 46(3), 1-13. <https://doi.org/10.1080/19404476.2023.2171655>
- Kelchtermans, G. (2018). Učitelská profesionální identita: Výzvy a perspektivy pro vzdělávání učitelů. *Orbis scholae*, 12(3), 9-26.

- Kern, H., Mehl, C., Nolz, H., Peter, M., & Wintersperger, R. (2015). *Přehled psychologie*. Portál.
- Kolajová, L. (2006). *Týmová spolupráce: jak efektivně vést tým pro dosažení nejlepších výsledků*. Grada.
- Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Grada.
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Grada Publishing.
- Kořa, J., Trpišovská, D., & Vacínová, M. (2013). *Sociální psychologie: vybrané kapitoly*. Univerzita Jana Amose Komenského.
- Korthagen, F., Kim, Y. K., & Nieveen, N. (2017). *Teaching and Teacher Education around the World: Comparative and International Studies*. Springer.
- Kumar, A., & Somani, A. (2021). Dealing with COVID-19: The Strategies to Be Adopted in the Education Sector. *Journal of Education and Social Policy*, 8(3), 1-10.
- Lee, J., & Kim, H. (2021). The mediating role of classroom climate in the relationship between teacher support and student achievement. *Journal of Educational Research*, 1(114), 26-37.
- Mannion, G., & Fenwick, T. (2018). Place-responsive pedagogy: Learning from teachers' experiences of excursions and field trips. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 18(3), 230-242.
- Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Portál.
- Mareš, J., & Ježek, S. (2012). *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Národní ústav pro vzdělávání.
- Maršánová, J. (2012). *Herní aktivity v rozvíjení prosociálního chování a citění dětí v mateřské škole* [Diplomová práce]. Univerzita Karlova.
- Mayer, M. J., & Jimerson, S. R. (2019). *School climate: A primer for educators*. Springer.
- Mehta, C. M. & Strough, J. (2009). Sex segregation in friendships and normative contexts across the life span. *Developmental Review*, (29), 201-220.
- Mertin, V., Krejčová, L., Čáp, D., Gillernová, I., Hoskovcová, S., Housarová, B., Krejčová, K., Lidická, J., Mertin, T., Šírová, E., & Ventluková, M. (2016). *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Wolters Kluwer.

- Mešková, M. (2012). *Motivace žáků efektivní komunikací: praktická příručka pro učitele*. Portál.
- Monsour, M. (2002). *Women and Men As Friends: Relationships Across the Life Span in the 21st Century*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Morf, C. C., & Koole, S. L. (2014). Das Selbst. *Sozialpsychologie*. (141-195). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-642-41091-8_5
- Morgan, B. B., Salas, E., & Glickman, A. S. (2010). An Analysis of Team Evolution and Maturation. *The Journal of General Psychology*, 120(3), 277-291. <https://doi.org/10.1080/00221309.1993.9711148>
- Nakonečný, M. (2020). *Sociální psychologie*. Stanislav Juhaňák - Triton.
- Olafson, L., & Harvey, S. (2017). Teacher-Student Communication Barriers in the Classroom: Perceptions of Students and Teachers. *Communication Education*, 3(66), 311-327.
- Petlák, E. (2006). *Klíma školy a klíma triedy*. IRIS.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Portál.
- Průcha, J. (2020). *Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi*. Grada.
- Radigan, J., Park, K. & Lin, M.F. (2003). Team Teaching - Advantages and disadvantages from Teachers' and students' perspective. In C. Crawford, N. Davis, J. Price, R. Weber & D. Willis (Eds.), *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, (s. 3657-3659).
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher–Student Relationships on Students’ School Engagement and Achievement. *Review of Educational Research*, 4(81), 493–529.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Bowker, J. C. (2015). Children in peer groups. In M. H. Bornstein, T. Leventhal, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Ecological settings and processes* (s. 175–222). John Wiley & Sons.
- Rubin, K. H., Bukowski, W. M., & Laursen, B. (Eds.). (2009). *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*. The Guilford Press.

- Rustandi, A. (2017). An analysis of IRF (Initiation-Response-Feedback) on classroom interaction in efl speaking class. *EduLite: Journal of English Education, Literature, and Culture*, 2(1), 239–250.
- Shewark, E.A., Zinsser, K.M. & Denham, S.A. (2018). Teachers' Perspectives on the Consequences of Managing Classroom Climate. *Child Youth Care Forum*, (47), 787–802. <https://doi.org/10.1007/s10566-018-9461-2>
- Sedláček, M., & Šed'ová, K. (2015). Komunikace ve školní třídě a žákovské učení. *Orbis Schoale*, 9(1), 83-101. <https://doi.org/10.14712/23363177.2015.73>
- Sebanc, A. M., Kearns, K.T., Hernandez, M. D., & Galvin, K. B. (2007). Predicting having a best friend in young children: Individual characteristics and friendship features. *Journal of Genetic Psychology*, (168), 81–95.
- Suyatno, S., Mardati, A., Wantini, W., Pambudi, DI, & Amurdawati, G. (2019). Vliv hodnot učitele, atmosféry ve třídě a vztahu mezi studentem a učitelem na postoj studentů během procesu učení. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 18(8), 54-74. <https://doi.org/10.26803/ijlter.18.8.4>
- Švaříček, R., & Šed'ová, K. (2012). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 3(83), 357-385.
- Thorne, B., & Luria, Z. (1986). Sexuality and Gender in Children's Daily Worlds. *Social Problems*, 3(33), 176-190.
- Torres, C. (2020). The Construction of (In)Equality in the Classroom: A Qualitative Analysis of Teachers' Beliefs About their Students. *Social Psychology of Education*, 2(23), 305-324.
- Tuskada, H. (2016). Classroom climate. *Centre for teaching: Learning and Technology*, (8), 1-10. <https://indigenoussinitiatives.sites.olt.ubc.ca/files/2016/09/Classroom-Climate-Handout-v.8.pdf>
- Tuckman, B. W. (1965). Vývojová posloupnost v malých skupinách. *Psychologický bulletin*, 6(63), 384–399. <https://doi.org/10.1037/h0022100>

- Van der Vleuten, E., Van der Werf, G., Geerdink, G., & Loyens, S. (2015). Social dynamics of the classroom: Teacher support and classroom norms. *Learning and Instruction*, (40), 45-58.
- Van Rooij, M., & van de Grift, W. J. (2016). Teachers' interpersonal behavior, classroom climate, and student learning motivation in Dutch secondary education. *Teaching and Teacher Education*, (54), 98-108.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Karolinum.
- Vališová, A. (2010). Autorita v zrcadle výchovy. In A. Vališová & H. Kasíková (Eds.), *Pedagogika pro učitele* (s. 445 - 455). Grada.
- Vališová, A., Kasíková, H., & Bureš, M. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Grada.
- Vella-Brodrick, D., & Allen, F. (2017). A longitudinal study of classroom climate in a primary school. *International Journal of Educational Research*, (86), 171-181.
- Vyhláška č. 410/2005 Sb., vyhláška o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých (2024). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-410#p1-1>
- Výrost, J., Slaměník, I., & Sollárová, E. (Eds.). (2019). *Sociální psychologie: teorie, metody, aplikace*. Grada.
- Výrost, M. (2009). *Sociální psychologie výchovy a vzdělávání*. Grada.
- Wang, M., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, (57). <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>
- Wentzel, K. R., Muenks, K., McNeish, D., & Russell, S. (2017). Peer and teacher supports in relation to motivation and effort: A multi-level study. *Contemporary Educational Psychology*, 49, 32-45. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2016.11.002>
- Zahedi, A., & Lareau, A. (2020). The Racialization of Parenting and Schooling: A Qualitative Analysis of How Middle-Class Black, Latinx, and White Parents Navigate Their Children's Educational Opportunities. *American Sociological Review*, 85(1), 102-126.
- Zelinková, O. (2007). *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program* (2. vyd.). Portál.

Zullig, K. J., Koopman, T. M., Patton, J. M., & Ubbes, V. A. (2010). School climate: historical review, instrument development, and school assessment. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 28(2), 139-152.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

apod. A podobně

DÚ Domácí úkol

IRF Iniclace – Replika – Feedback

MCI My Class Invertory

např. Například

SVP Speciálně vzdělávací potřeby

tzv. Tak zvaně

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Fáze vývoje skupiny.....	17
Obrázek 2 Hierarchie členů skupiny ve třídě.....	20
Obrázek 3 Klíčové aspekty tvorby školního klimatu.....	28
Obrázek 4 Návrh pracovního schématu z rozhovorů.....	51
Obrázek 5 Návrh pracovního schématu z pozorování.....	68
Obrázek 6 Souhrnné schéma analýzy.....	79
Obrázek 7 Styly zapojení žáků.....	81

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Definice třídního klima.....	25
Tabulka 2 Pojetí determinantů klimatu.....	30
Tabulka 3 Realizace výzkumu a sběr dat.....	47
Tabulka 4 Charakteristika výzkumného souboru	48

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P1: Informovaný souhlas pro učitele

Příloha P2: Informovaný souhlas pro ředitele školy

Příloha P3: Otázky k rozhovoru

Příloha P4: Ukázka rozhovoru

Příloha P5: Ukázka pozorování

Příloha P6: Výpis kódů z rozhovoru

Příloha P7: Kategorie a kódy z rozhovorů

Příloha P8: Výpis kódů z pozorování

Příloha P9: Kategorie a kódy z pozorování

Příloha P10: Aktivity na rozvoj spolupráce mezi učitelem a žáky

PŘÍLOHA P1: INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO ŘEDITELE ŠKOLY



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Informovaný souhlas pro ředitele školy

Já, níže podepsaný, souhlasím s účastí třídy _____ na výzkumu, který se dotýká role třídního učitele v procesu utváření třídního klimatu.

Jsem obeznámen/a, že tento výzkum bude realizován v rámci diplomové práce a svým podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

- Byl(a) jsem podrobně informován(a) o cíli studie, o jejích postupech, a o tom, co se ode mě očekává. Beru na vědomí, že prováděná studie je výzkumnou činností.
- Potvrzuji, že dobrovolně souhlasím s účastí základní školy _____ a třídy _____, ve výše uvedeném projektu, a že jsem měl/a možnost si řádně a v dostatečném čase zvážit všechny relevantní informace o výzkumu, zeptat se na vše podstatné týkající se účasti ve výzkumu, a že jsem dostal/a jasné a srozumitelné odpovědi na své dotazy.
- Dávám své svolení k tomu, aby výzkumník realizoval v prostorách školy svůj výzkum pro potřeby diplomové práce.

Datum:

Podpis ředitele:

Podpis výzkumníka:

PŘÍLOHA P2: INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO UČITELE



Informovaný souhlas pro učitele

Já, níže podepsaný, souhlasím s účastí na výzkumu, který se dotýká role třídního učitele v procesu utváření třídního klimatu.

Jsem obeznámen/a, že tento výzkum bude realizován v rámci diplomové práce a svým podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

- Byl(a) jsem podrobně informován(a) o cíli studie, o jejích postupech, a o tom, co se ode mě očekává. Beru na vědomí, že prováděná studie je výzkumnou činností.
- Potvrzuji, že dobrovolně souhlasím s účastí ve výše uvedeném projektu, a že jsem měl/a možnost si řádně a v dostatečném čase zvážit všechny relevantní informace o výzkumu, zeptat se na vše podstatné týkající se účasti ve výzkumu, a že jsem dostal/a jasné a srozumitelné odpovědi na své dotazy.
- Dávám své svolení k tomu, aby byl použit rozhovor a audio nahrávka z pozorování pro potřeby diplomové práce a některé části v ní může citovat. Audio nahrávka a transkripce rozhovoru však bude po ukončení výzkumu smazána.

Datum:

Podpis participanta:

Podpis výzkumníka:

PŘÍLOHA P3:

Nejprve navážu vztah s učitelem a budu se ptát na osobní otázky:

- Kolik vám je let?
- Jak dlouho pracujete na pozici učitele?
- Jak dlouho pracujete tady ve škole?
- Jak dlouhá je vaše pedagogická praxe?

A dále se budu ptát na otázky týkající se mého tématu:

Otázky k rozhovoru:

- 1) Co je podle Vás v rámci budování příznivého klimatu ve třídě to nejzásadnější?
Proč?
- 2) Jaký význam má podle Vás v utváření klimatu učitel?
- 3) Jak postupujete při vytváření klimatu s novou třídou?
- 4) Jak postupujete při vytváření klimatu během školních let?
- 5) Co je nejdůležitější při postupech dodržet? Čemu je nutné se podle Vás vyhnout?
- 6) Jaké aspekty podle Vás a Vašich zkušeností narušují snahu o budování podpůrného klimatu?
- 7) Jak reagujete na různé situace, které mohou ovlivnit třídní klima?
- 8) Jak se vyrovnáváte s obtížnými situacemi, konflikty a narušením třídního klimatu?
- 9) Z čeho celkově vycházíte, při volbě postupů pro práci s třídou, co se klimatu týká?

Otázky k pozorování:

- 10) Jakými kroky jste chtěla vytvořit ve třídě tu správnou atmosféru a podpůrné klima?
- 11) Které aspekty podle Vás působily na výukovou atmosféru a klima v té pozorované hodině?
- 12) Jakou situaci, která v průběhu pozorované hodiny nastala, byste považoval/a za klíčovou pro posílení třídního klimatu?

PŘÍLOHA P4: UKÁZKA ROZHOVORU

Transkript rozhovoru s učitelkou U3

Já: Tak ještě než se Vás začnu ptát na otázky, tak se vás ještě jednou zeptám, zda souhlasíte s poskytnutím rozhovoru, jeho nahráváním a následným zpracováním do mé práce?

U3: Ano, to není žádný problém.

Já: Dobře, děkuji. Tak začala bych tedy takovými otázkami týkajícími se vás. Kolik vám je let a jak dlouho pracujete na pozici učitele?

U3: No, tak je mi už 42 let a patnáctý rok.

Já: A tady na škole přímo pracujete jak dlouho?

U3: Těch 15 let, já jsem sem po škole nastoupila a od té doby jsem tady.

Já: Takže vaše pedagogická praxe je dlouhá také 15 let?

U3: Ano, nikde jinde než tady jsem neučila.

Já: Dobře, tak se přesunu k otázkám týkajícím se spolupráce učitele na třídním klimatu. Co je podle vás v rámci budování příznivého klimatu ve třídě to nejzásadnější?

U3: Hm, to je jako dost široká otázka. Myslím si, že je nutné rozlišit, co to vyžaduje od učitele, a co od dětí. Protože ono je to hodně jako náročné, protože v každé té třídě je to úplně jinak. Ode mě to vyžaduje něco jiného v závislosti na tom, z jakého prostředí se naskládá ta třída, protože každé to dítě si přináší svoje návyky, svoje jakési normy chování a z toho začátku je strašně důležité to vysvětlovat, vysvětlovat, vysvětlovat... Bavit se o těch pravidlech, aby pochopili, proč mají v té místnosti platit ty jedny pravidla a proč vlastně ty děcka si musí zvykat na něco jiného. Ono opravdu ty rozdíly v té výchově jsou, hm..., daleko markantnější. Když se vám rozevírají ty nůžky pomyslné toho, na co ty děcka jsou zvyklé od těch, co jsou opravdu vedené a musí mít všechno nalajnované a mají to tak v podstatě zabudované, až po děti, které když se jim nechce, tak nedělají a dotazují se, když píšeme diktát, jestli jako oni mají psát taky jo. Nebo třeba když jdeme na vycházku, my jdeme doleva a oni chtějí jít doprava. Tak jako vysvětlovat proč mají jít s náma. Jo to jsme řešili na začátku školy, když jsme tady chodili po budově, tak my jsme šli všichni po schodech dolů, ale to jedno dítě, které se chtělo jít podívat, co je nahoře, šlo samo nahoru a nedokázalo pochopit,

proč jako ne. Takže za mě úplně nejdůležitější při tom budování, na tom začátku, je mluvení o těch pravidlech a vysvětlování proč, proč je potřeba, aby to tak platilo stejně.

Já: Jo, rozumím vám.

U3: Protože až když se domluvíme na těch pravidlech, tak potom to klima může nějak být, protože bez těch pravidel to prostě nějak nejde a ty děti jako vnímají ty situace rozdílně, takže na tom začátku je to o tom vysvětlování. Pak už je to i o tom, abychom rozlišili, kdy je to nepochopení nebo nedodržení, toho pravidla.

Já: Zmínila jste se o vysvětlování pravidel, tak by mě zajímalo, jak to probíhá. Kdo ty pravidla stanovuje, a jak je pak žákům vysvětlujete?

U3: Na začátku školního roku stanovujeme se žáky takové ty základní pravidla, která platí pro celou třídu v průběhu celého školního roku. Pak si s žáky třeba sednu do kruhu a každý se k těm pravidlům může vyjádřit, řekneme si, co jednotlivé pravidlo znamená. Když tam máme, že se budeme hlásit, tak to znamená, že nebude nikdo vykřikovat, že bude mluvit ten, koho vyvolám a tak si řekneme prostě ty příklady toho chování.

Já: Hm, dobře. Jaký význam má podle Vás v utváření klimatu učitel?

U3: Učitel musí najít tu hranici toho, kdy je to ještě na vysvětlení. Že vysvětlovat, vysvětlujem, ale myslím si, že děcka v té první třídě, když už jdou do školy tak přece jenom už školkou prošly, už prošly ta pravidla, už se s nimi setkaly. A, hm, v momentě, kdy vstupují do školy, můžou to zkoušet jinak a se seskupí v té třídě, je to jiné, tak zase se to klima utváří i o těch přestávkách. Je to něco jiného, než na co byly zvyklí ze školky. Ale strašně je to důležité na tom najít ten moment, kdy ještě vysvětlovat a kdy už, nechci říct trestat, ale prostě přistoupit k tomu, že nějaký způsob trestu prostě za nedodržení nastoupí. Hm, vím, že slovo trest a pravidlo je mnohdy velmi neoblíbené, nicméně v tom hromadném to za mě nijak nejde. A vysvětlovat, vysvětlovat ano, ale do určité doby a najít ten moment a vypořádat, kdy to dítě to nechápe, protože přišlo z odlišného prostředí a fakt tomu jako nerozumí. Anebo je to o tom, že to dítě prostě jenom nechce, protože v ten moment ten přístup musí být jiný. Jo někde ještě vysvětlovat a někdy je to už na to, aby přišel ten trest.

Já: Myslíte si, že ty pravidla někteří žáci nejsou schopni přijmout a respektovat proč?

U3: No nejsou na to zvyklí od rodičů. To i na třídních schůzkách jde poznat, že jsou rodiče, kteří, když jim řeknete, že se potřebujete domluvit na nějakých pravidlech,

tak když slyší slovo pravidlo, tak se vztyčí a diví se, že po nich něco chcete a že se jejich dítě má přizpůsobit těm ostatním. Oni by chtěli, aby se všichni ti ostatní přizpůsobili tomu, co chce to jejich dítě (smích). Ale opravdu jako narážíme čím dál víc na rodiče, kteří sem jdou jako s tou představou, že to jejich dítě tady bude a ten zbytek se přizpůsobuje tomu jejich dítěti, včetně mě (smích), tomu zvonění, obsahu učiva a no tak no.

Já: A ještě se vrátím k tomu trestání, jak jste zmiňovala, máte nějaký osvědčený způsob, který opravdu funguje, aby se ten žák třeba ponaučil z té chyby, co udělal, že porušoval nějaká pravidla třeba a teď už ví, že to za to opravdu nestojí?

U3: Určitě nefungují poznámky, protože poznámky, aby fungovaly, musíte být na stejné vlně s rodičem, a potřebujete, aby ten rodič doma řekl, to si neměl..., což na tom začátku nefunguje rozhodně. Jo, než se zorientujem, který rodič je, a kterému rodiči jak to podat, aby to pochopil, proč to je takto potřebné, to úplně nejde. Ale jde spíše o takové ty bezprostřední věci. Třeba když my už jsme na koberci, už jsme všichni tady, už hrajeme, už jsme si vysvětlili pravidla hry, teď přijde žák, tak mu říct: „Výborně, my už jsme si rozdělili práci, už hrajeme, ty si přišel až teď, nevíš, jak máš hrát, takže s náma hrát nebudeš. My budeme tady počítat společně, ty sis tam zůstal sám, i když jsme si to třikrát řekli, že jdeme na koberec, viděl si, že my už jsme tady. Ty budeš počítat sám, tady máš ty příklady, rozhodl ses tak sám“. Takový jako přirozený důsledek toho, že prostě naschvál za námi nešel. Jo, jsou děcka, kterým spadne třikrát na zem tužka a pak než se někam dohrabou, tak to trvá. Ale, hmmm, pak jsou děti, které schválně sedí, a toto už poznáte. On prostě čeká, až půjdou všichni a on půjde jako poslední, a aby si ho všichni všimli, že přišel pozdě, tak ještě stojí a čeká a chce si sednout na konkrétní místo. A bude čekat, že jako všichni ustoupí. Jsou to jako velmi psychicky náročné věci, protože na ty děcka nechcete křičet, ale někdy je to už potřeba (smích). Některé děti se s tím setkávají poprvé, hm, některé děti se s tím setkávaly i ve školce, protože to tam bylo potřeba. Hm... Jsou děti, na které se pořád čeká, a my musíme jen vysvětlovat a čekat, až to oni přijmou a až se jim to bude chtít přijmout, ale to, že to narušuje celou výuku, narušuje to ostatním dětem.... Jako narušuje to opravdu to klima a ty děti to opravdu rozklíčují záhy, že schválně někdo porušuje, schválně něco nedodržuje.... Hm, tak prostě pak se nedivím, že ty děti v tom pak mají chaos, co teda platí a neplatí. Prostě jsou hold věci, na kterých se domluvíme, vysvětlíme, dodržujeme je a dodržovat je musí všichni. Protože bez těch pravidel

to klima pak bude prostě rozpadlé, bude to chaos, jak organizačně, tak hlavně ty děcka nebudou vědět, co můžou, co nemůžou a ty mantinely prostě mají každý někde jinde a v té třídě to musí být jednotné, aby se tam mohli cítit bezpečně a nějak jako fungovat.

Já: Určitě, bez pravidel by to nešlo. Jak postupujete při vytváření klimatu s novou třídou?

U3: Hm, my jedeme teda druhý krok, jako preventivní program na mluvení o emocích.

Na tom začátku je to hodně o tom, že ty děti jsou...hm... v první třídě, protože my je dostaneme jedna až pět, jo, tak vždycky ty děti dostaneme jako malušké a... na začátku dbám na dostatek času na všechny činnosti, mít nachystané něco, čím se zabaví ty děcka, které jsou dřív hotové, aby tam nebyl ten tlak na ten výkon v tom začátku. Důležité je s nimi zůstat i o přestávkách, aby člověk viděl a učil je v hodině, co o přestávce. A jinak je to hodně o tom vysvětlování a takovém jako otevřeném mluvení, o tom proč má někdy i někdo jiné pravidla. Přibývá i dětí se specifickými potřebami, takže někdo počítá s číselnou osou, někdo si listuje v učebnici, někdo nemůže. Máme diabetičku, tak ona může jíst v hodině a ostatní nemůžou. Takže tam je jako takových drobností, které... nebo jsou děti s psychickými problémy, takže nám někdy odchází z výuky, aby si šly roztrhat papíry, aby se uklidnily a mohly se vrátit a vnímat, co se děje dál. Takže já nevím, třeba někdo má zase problémy se zády, tak má učebnice ve třídě a nemusí je nosit domů. To všechno jsou věci, které se právě těm děckám musí vysvětlovat, protože jednak oni mezi sebou budou mít ten pocit, že někomu nadržují nebo ubližují a pak už můžeme budovat co chceme a zařazovat aktivity jaké chceme, a to klima dobré nebude, protože budou pořád sledovat, pro koho co platí a pro koho co neplatí. Takže je to o tom vysvětlování.

Já: A tak...

U3: Je toho opravdu hodně, takových dětí přibývá, toho co kdo individuálně potřebuje. Máme třeba holčičku, která čte přes barevný filtr, jsou děti, které mají obrovské logopedické obtíže, tak když na začátku říkali básničku, tak jsme jim vůbec nerozuměli a dostali jedničku v podstatně za odpočítání slabik, jo, že jsme nějak odhadli, že to jako tak nějak bylo a sedělo. Jo, ale fakt je to o tom jakože mluvit a mluvit. Nevím, jak to jako pojmenovat, ale ten začátek je opravdu o tom mluvení, mluvení a vysvětlování, a pořád dokola.

Já: A už to ve vaší třídě ti žáci teda chápou, že musíte některým žákům povolovat to, co jim ne?

U3: Já si myslím, že po těch třech letech už si na to nějak zvykli a ta pravidla se snaží respektovat. Nebo nejen ta pravidla ale i sebe navzájem, jo.

Já: A když máte třídu během školních let, jak postupujete při tom utváření klimatu?

U3: Ono se to mění v závislosti na tom, když se změní náročnost nějakého učiva, protože v ten moment začne být za hvězdu někdo jiný, někdo nově, takže to oni pak už mezi sebou začnou fungovat jinak a začnou vzhlížet k němu jinému nebo na nějaké činnosti vyhledávat někoho jiného, takže to se tam jako v rámci té skupiny tak jako mění. Ale jako mění se celkově to klima, jak oni vnímají kamarádké vztahy a vnímají sebe jako jednotlivce nebo jako součást skupiny. Takže ten rozdíl mezi pátou a první třídou je obrovský. Protože v první třídě je to každý sám za sebe, oni postupně si budují, hm, tu schopnost, nebo se učí fungovat ve dvojici, chtějí fungovat s tím svým nejlepším kamarádem bez ohledu na to, kdo je dobrý a kdo není dobrý, ale pak už se to začne stupňovat. Dneska jsme už byli na dvě poloviny, takže jich tam bylo vícero, ale jinak běžně pracujeme dvojice a trojice. V té pětce je to už úplně jinak, protože dynamika té skupiny funguje už úplně rozdílně, tam už se to od těch výukových věcí vrací k tomu, kdo je větší kamarád. Pořád na půdě školy vnímáme, nebo já to vnímám, že je to hodně o té úspěšnosti. I o těch přestávkách to tak jako cítím, podobně jako při té práci, tak podobně spolu fungují o těch přestávkách. Ale nejde říct, že by to bylo jednotné, protože někdy mnohdy ty děcka jsou spolu více zvyklí z družiny, někdy jdou společně větší skupinky ze školy, někdy mají společně kroužky, mnohdy jsou to děti kamarádů, že rodiče jsou kamarádi, takže nejde říct, že by bylo něco osvědčeného, co půjde jako aplikovat na ten další běh po pěti letech. Vždycky je to prostě zkoušení a sledování. Na to je třeba super, když mám paní asistentku, protože jsou ty oči dvoje. A naše paní asistentka je ještě sociální pedagog, takže má na to cit a ví, co má sledovat, takže to je pak prostě úplně jiná práce.

Já: Ano, to je určitě výhoda. Sama vím, že když pozoruji nějakou třídu a dívám se na ni zezadu, tak vlastně vnímám úplně jiné věci, než když stojím před tou tabulí.

U3: Přesně tak.

Já: A co je podle vás nejdůležitější při postupech dodržet?

U3: Jak jsem už zmiňovala jo, pro mě je to určitě to vysvětlování, vysvětlování, mluvení a otevřené mluvení. Když se těm děčkám nevysvětlí, co ta pravidla

znamenají, proč je musíme takto dodržovat, proč to má někdo nastavené jinak jo, nebo proč doma mají jiná pravidla..., tak oni to bez toho vysvětlování prostě nepochopí. Oni to musí vědět, chápat a přijmout, a to víte, že to není hned, když dojdou ze školky, kde ta pravidla měla zase jiná. Na tom se prostě musí postupně pracovat.

Já: A je něco, čemu je nutné se raději vyvarovat? Co se týká těch postupů utváření klimatu.

U3: Vyvarovala bych se polevování v těch pravidlech. Důslednost je v tomto důležitá.

Já: Dobře. Jaké aspekty podle Vás a Vašich zkušeností narušují snahu o budování podpůrného klimatu?

U3: Těžko se to buduje, když máme dítě s výraznými poruchami chování, protože tam těch konfliktů je prostě hodně. Mění se to, jednou má konflikt s jedním, druhým, pak se třetím a nikdo si pak už není jistý, jestli je s ním teda dneska kamarád nebo ne. A v rámci toho je to pak hodně těžké to uhlídat, aby toho člověka pak zbytek nevyčlenil. Ono je to malý člověk, ale ono prostě, když pak za ním zavřou dveře, tak těžko by se pak jako dostával zpátky. Takže to je pak hodně těžké udržet i dítě, které pak opakovaně a vědomě naschvál ubližuje, tak to vyřešit tak, aby prostě ho nevyčlenili, nedej bože se proti němu nespikli.

Já: Už se vám to někdy stalo, že byl žák vyčleněný z kolektivu?

U3: Ano, ale až v té páté třídě, kdy to bylo právě způsobené poruchou chování, žák se ke všem choval agresivně a oni ho už nezvládli. Takže tam jsme museli pak s paní asistentkou řešit, jak ty žáky stmelit s tímto žákem, se kterým je pochopitelné, že se bavit nechtěli, ale nikdo nemůže být ze třídy vyčleněný, protože to pak to klima narušuje. No, takže jsme řešili jak způsoby, kterými by se jeho agresivita k žákům dala zmírnit, tak i to, aby žáci pochopili, že to nedělá schválně, což je velmi náročné. Naštěstí máme dneska spoustu odborníků, kteří nám můžou poradit s nějakým postupem, knihy s takovou tematikou pro děčka a tak se to vždycky nějak povede vyřešit časem.

Já: Jak se vyrovnáváte s takovými obtížnými situacemi, konflikty a narušením třídního klimatu?

U3: Hm... Mluvit, ale pojmenovat, co ten člověk udělal špatně. Ty ostatní děčka, potřebujou vědět, že ten, kdo to udělal špatně byl pokáraný, že mu to neprošlo a ... Nevím, co ještě by tak potřebovaly. Asi tak no, potřebují vědět, co se může a nemůže, a případně, že když to někdo poruší, tak to neprojde. Někdy je dobré,

když se to hrozí hodně a nebo je ten průšvih veliký a nebo je ten průšvih menší, ale děje se často, tak někdy to řešit před nima a řeknu, že už toho bylo dost, a že si to dořešíme venku. Venku tomu dítěti, které víte, že přichází ze špatných poměrů, a že v noci nespalo..., tak venku to stejně vysvětlí. Nicméně pro tu skupinu v té třídě je to známka toho, že oni neví, co se tam děje, a jako můžou si domyslet a může je to postrašit, aby to ani tak nedělali. Na druhou stranu ten malý agent už je pak zas víc vstřícnější tomu poslouchat. Je potřeba, aby věděli, že když to porušil, tak má průšvih.

Já: Jaké problémy řešíte nejčastěji?

U3: Nejčastěji jsou to teď nějaké hádky mezi žáky, že si třeba nechcú něco půjčit nebo někdo někomu něco řekne jinak, než to původně bylo, tak pak se to už tak různě nabaluje no.

Já: Jojo, pamatuji si na to z dětství (smích). Z čeho celkově vycházíte, při volbě pro práci s třídou, co se týče toho klima?

U3: Hm, nejvíc asi ze svých zkušeností, co jako člověk zažil, co se osvědčilo nebo neosvědčilo. Máme štěstí, že teda v rámci souběžky mám kolegyni, se kterou můžu probrat, když se nám něco nezdá nebo něco jako potřebujeme zkonzultovat. Protože někdy člověk je už toho plný, potřebuje říct „už mám toho plné zuby“ nadechnout se, a občas si prostě mezi sebou musíme říct, že už toho máme dost. Je to někdy opravdu náročné, jako co si budem. Na tom prvním stupni jsme s nimi celý den, takže je to výhoda, protože můžeme sledovat ten vývoj toho dne, ale na druhou stranu prostě z toho neunikneme. Je to velmi náročné.

Já: Hm, a když se teď vrátím k hodině, ve které jsem s váma byla, jakými kroky jste chtěla vytvořit ve třídě tu správnou atmosféru a podpůrné klima?

U3: Za mě, aby měli čas přemýšlet, protože pořád potřebujeme mít správnou atmosféru, správné klima. Tak aby mohli fungovat v rámci těch skupinek různě, aby se nikdo nikomu neposmíval, když někomu něco nejde, a aby každý mohl pracovat svým tempem. Takže za mě dneska, co z toho by možná šlo na toto napasovat, je situace na konci, kdy jsme... jedna ta skupinka byla hotová, druhá pracovala, tak tu jednu zaměstnáme sólo, aby byli zabaveni nemuseli čekat, a aby nevnímali, že ta druhá skupina ještě úplně nedodělala. Pro mě je vždycky jako test to, když hodně dětí chybí, což se nám teda dneska stalo, což jste viděla, že je třída poloprázdná. Navíc někteří nám od včerejška ubyli a někteří zase po delší době přišli. Takže zase aby naskočili, tak někdy je právě lepší dělat právě tu výuku

v těch skupinkách, aby se jako mohli ti, co nevědí, od druhých naučit, ale taky schovat, aby se nebáli pracovat samostatně. Nebude to úplně viditelné, že jim to dneska nejde a takhle si lépe poradí. Když se jim úkol podaří ve skupince, tak je tak jako navnadí, připomenou si to učivo a tak. Je to hodně taky o tom, jak rozdělíme tu třídu a skupinky pracují podle toho, jaké jsou tam zrovna děti. Ten rozdíl dětí je pak markantní. Když jsou dvě děti s ADHD, tak pak ta atmosféra a ta práce je velmi rozdílná. Pro nás letos je novinkou to, že se nám na dost předmětů střídají učitelé, takže vlastně se mění i ty podmínky v rámci těch hodin podle těch vyučujících. Teď je už konec listopadu, ale ze začátku to bylo náročné jak pro tu třídu, tak pro ty učitele.

Já: A ze strany žáků byla nějaká situace, kdy podle vás mohli to klima upravovat nebo nějak měnit?

U3: Nemyslím si, že by byli ve věku, kdyby to dokázali cíleně, ale jinak jestli chtěou pomoci, jestli chtěou aby to bylo v klidu... Je to o jejich vlastním nastavení. Někdo přijde s tím, že chce dělat všechno správně a snaží se, a někdo chce vše vyhrát a být vidět a nesnaží se, pak to kazí ostatním, tak to ruší tu třídu.

Já: Které aspekty podle Vás působily na výukovou atmosféru a klima?

U3: Dneska se nám podařilo třeba při té skupince, že ti dravci si nepobrali ty kartičky k sobě, aby ti ostatní na to neviděli. To je třeba zrovna věc, která u té skupinovy přeteče i do dalších hodin, když někdo záměrně něco kazí nebo jim to nejde. Dneska tím, že jich hodně chybělo a tím, že i vzadu paní asistentka měla možnost nakuknout, co dělá ta druhá skupina, když já byla u té první, tak to bylo takové poklidnější. Nedošlo tam k nějakým hádkám nebo tahanicím, protože někteří jsou fakt dravci a potřebují mít všechno. Když tam paní asistentka není, je to opravdu rozdíl. Bez ní bych tam u té skupinky nemohla tak dlouho sedět a bavit se s nimi. Jinak bych musela vždycky lítat, abych předešla tomu pokazení té atmosféry, protože to jsou bojovnější děti.

Já: A vybavila byste si nějakou situaci, kterou byste považovala za klíčovou pro posílení toho třídního klima?

U3: Já si myslím, že v rámci té první hodiny ani ne. Jako češtinu a matiku, když se nepřihodí nic vážného, tak jedeme učivo a na klima se soustředíme spíše v těch třídnických hodinách. Nebo třeba v hodinách čtení, tam to máme víc zaměřené na naše pocity, práce ve skupinkách a tak.

Já: Dobře, já vám moc děkuji za vaše odpovědi, a je to nyní ode mě vše.

PŘÍLOHA P5: UKÁZKA POZOROVÁNÍ

Transkript pozorování s učitelkou U3

Učitel: U3

Ročník: 4. B

Téma: Slova opačného a stejného významu

Předmět: Český jazyk

Počet žáků: 16

Pořadí vyučovací hodiny: 1.

Datum: 23. 11. 2023

Průběh vyučovací hodiny:

Paní učitelka přišla do třídy a nejprve mě žákům představila. „Dneska tady bude s náma slečna Terežka, která se bude dívat, jak se učíte, protože studuje na to, aby mohla být taky paní učitelkou, a potřebuje to pro svoji práci. Tak vy jste měli domácí úkol, jak se vám zpracovával? Byl pro vás lehký nebo těžký?“ Žáci se hlásí a paní učitelka je postupně vyvolává. „Dobře, tak domácí úkol teď necháme být a zkuste si vzpomenout, co jsou to slova souznačná. Co by to mohlo být?“ Hlásí se žák a paní učitelka ho hned vyvolá: „Jsou to slova, která jsou stejná, jako třeba když řeknu pěkné a hezké, tak je to vlastně to stejné.“ Paní učitelka žákovi přikyvuje: „Ano, to jsi nám uvedl moc dobře, děkuji.“

Paní učitelka zapíná dataprojektor a s žáky začne vypracovávat cvičení. „Uděláme si společně cvičení. Budete se hlásit a já vás budu vyvolávat. Mluvit bude jen ten, koho vyvolám.“ Žáci se hlásí a paní učitelka je vyvolává. Paní učitelka vede s žáky rozhovor o některých ze slov ve cvičení, žáci na ni reagují. Paní učitelka se po cvičení žáků zeptá: „Rozumíme slovům souznačným? Procvičili jste si to teď?“ Někteří žáci přikyvují. „Zvedněte mi ruku, kdo tomu ještě nerozumí.“ Nikdo se nehlásí.

Paní učitelka vede s žáky rozhovor: „Když jste se dneska ráno probudili, jak jste se cítili? Já jsem třeba byla unavená a vůbec se mi nechtělo vstávat a ještě bych klidně spala dál, ale musela jsem vstát a jít do práce a teď je to už lepší a spát se mi ani nechce.“ Odkáže tím na text, který je o podivném ránu v učebnici na straně 35. Žáci už ví, že budou potřebovat průsvitnou fólii, protože se jedná o cvičení doplňovací. Paní učitelka čeká, až mají všichni žáci nachystanou učebnici a fólii. Pokračují tím, že paní učitelka řekne, že začnou text společně číst. Žáci tedy společně čtou text. Po dočtení textu se paní učitelka dále ptá, co bylo v textu za slova. Žáci ihned reagují: „Slova opačného významu“. Paní učitelka vysvětluje žákům další cvičení, na kterém mají pracovat. Chodí po třídě a kontroluje žáky, jak pracují tím, že se dívá. Žáci cvičení vyplňují a paní učitelka průběžně vyvolává ty, kteří

ji řeknou řešení. Paní učitelka se žáků vždy ptá na význam slova, co znamená. Žáci na paní učitelku reagují a hlásí se.

Paní učitelka pokračuje rozhovorem se žáky: „Co jsou slova opačná?“ Žáci vymýšlí odpovědi a aktivně se hlásí: „Když třeba máme hezký a škaredý“ „Je to že je to opak toho slova“ „Můžeme říct třeba černá a bílá.“ Žáci poslouchají paní učitelku a reagují. Společně se začnou věnovat dalšímu cvičení, ve kterém žáci doplňují opaky slov. Žák X si v průběhu cvičení všimne pravítka na zemi a začne ho ukazovat ostatním. Paní učitelka to ihned zbystrí a napomíná ho: „Teď nech pravítko být, o přestávce zjistíme, komu chybí a teď se přidej k nám a začni pracovat na tom cvičení.“ Žák X paní učitelku hned poslechne a začne se zpět věnovat cvičení.

Paní učitelka s žáky po dokončení cvičení udělá závěr: „Tohle cvičení bylo o tom, abyste si procvičili významy slov a hledali slova opačná a souznačná. Teď si každý sám ověří, jak se mu tohle daří. Takže si vezměte školní sešit, do kterého uděláte cvičení, které je napsané na tabuli.“ Žáci pracují samostatně. Ve třídě je klid a všichni jsou soustředění. Paní učitelka se ptá, zda všichni rozumí tomu, co mají dělat.

Žáci mají doplněné cvičení z tabule a probíhá společná kontrola, kdy paní učitelka vždy vyvolá jedno žáka, a ten jde řešení napsat na tabuli. U tabule se stihnou prostrádat všichni žáci. Žáci, kteří mají hotovo, sedí v lavici a kontrolují si správnost napsaných slov na tabuli s jejich sešitem.

Po cvičení se paní učitelka žáků ptá, kdo může dneska cvičit v tělocvičně, aby rozhodla, jestli půjdou s žáky plavat nebo ne, protože spousta žáků pokašlává. Žáci zvednou ruku a paní učitelka na základě počtu rozhodne, že žáci půjdou do tělocvičny.

Paní učitelka kontroluje čas na hodinkách a ptá se žáků, zda mají všichni zapsáno, co dělali na tabuli. Rozřadí žáky do dvou skupin: „Tak rozdělte se na dvě skupiny, tak jak máme napsáno na tabulce a skupina jedna bude pracovat na koberci a skupina dva před tabulí.“

Ve skupinách žáci společně pracují a skládají domino. Ve skupinách jsou žáci, kteří se jen dívají, jak ostatní pracují. Paní učitelka chodí ke skupinkám a žáků se ptá, jak pracují, ptá se na významy slov, na to jak při spolupráci postupují. Když mají žáci hotovo, paní učitelka řekne: „Kartičky zamíchejte a přesuňte se za skupinkou k tabuli dopředu, kde žáci ještě domino doskládají. Tak jim pomůžeme a společně to doděláme.“ Někteří se do této aktivity už nezapojují a baví se mezi sebou. Paní učitelka se žáků ptá, proč tohle domino žákům trvalo déle. Žáci totiž skládali slova stejného významu, což pro ně bylo těžší. Žáci se teď vyměňují a přehazují si domina. Skupinky opět začínají pracovat. Paní učitelka ke skupinkám chodí a probírá s žáky, jak to pro ně bylo náročné, ptá se na významy některých

slov. Žáci kartičky sbalí a vrací se automaticky na svá místa. Paní učitelka si všimla, že žákům, kteří mají tentokrát domino se slovy stejného významu, trvá práce ještě déle, a tak se rozhodne, že žákům, kteří ve skupině už mají hotovo, dá ještě jiné kartičky. Žáci se na kartičky dívají, ale příliš nerozumí tomu, jak mají s kartičkami pracovat a tak si kartičky jen pročítají. Paní asistentka se tak do jejich skupinky zapojí a pomáhá jim s postupem řešení kartiček. Paní učitelka se věnuje skupince, která má stále domino se slovy stejného významu. Když se žákům povede domino dokončit, paní učitelka ještě se žáky probírá slova, nad kterými žáci příliš přemýšleli.

Žáci kartičky sbalí a už se všichni přesouvají na svá místa. Paní učitelka žáky vyzve: „Nachystejte si dvě pastelky, pokud řeknu slovo opačného významu, pastelky překřížíte, pokud řeknu slova stejného významu, pastelky dáte vedle sebe. Tak vyzkoušíme to.“ Nejprve ukáže příklad a pak už žáci zkouší řešit slova sami.

Paní učitelka žákům zadá úkol a žáci mají přestávku.

PŘÍLOHA P6: UKÁZKA KÓDŮ Z ROZHOVORU

Dobré vztahy, porozumění si, vysvětlování konfliktů, neponižování, spravedlivý přístup učitele, neustálá péče o vztahy, aktivity mimo školu, povídání si mimo třídu, korigování narušitelů, prostor pro názory, nezasahování učitele, naslouchání a názorový respekt, řešení maličkostí, nutnost rozhodování postupu, domácí přemýšlení, osobní problémy, těžké pomoci, koordinace klimatu, hlavně nasměrovat, nekončící proces, všestranný vliv klimatu, kruh sdílení, dobrovolnost, nehodnotící přístup, vzájemné poznávání se, snazší budování, vysvětlování lepší varianty, průběžné upozorňování, přísné pokárání, bez křiku, bez poznámek, domluva na trestu, vysvětlování situace, nutnost přizpůsobování věku, nutnost přizpůsobování individuálním zvláštnostem, zajišťování kontaktu bez rozdílu, upozorňování, respekt k druhému, prostor projevit se, vzájemná podpora, potřeba diskutování situace, nasměrování žáků, změny ve třídě, emoce mezi žáky, rodič jako narušitel, třídní šašek, pozitivní vůdce třídy, zhodnocení žáky, řešení mimo třídu, intuitivní rozhodování učitele, identifikace rolí pomocí her, zapojování žáků, možnost spolupráce žáků, pocit úspěchu, svoboda ve vyjadřování, prostor projevit se, nevyplácení poznámek, aktivní zapojení, fungování kolektivu, řešení chování problémových žáků k druhým, neustálé řešení problémů, nedovolení překročení hranic, třídní pravidla, nutné dodržování, vymýšlení pravidel žáky, výchovné programy na lepší chování, důraz na řešení problémů mezi žáky, učení se vzájemné toleranci, každý jsme jiný, bez problému všechno není, hlavně mluvit, řešíme to všichni společně, spolehnout se na žáky, nemusím všechno vidět, ovlivňování učitele, řízení učitele, vyhodnocení situace, sdělení postoje k chování, upozornění na nevhodné chování, chtění omluvy, mluvení o problému, narušování chováním, ovlivnění komunikace mezi žáky, ovlivnění chování mezi žáky, nedostatek časové dotace, hry na rozvoj třídního kolektivu, zjišťování chování žáků, hledání kamarádů, nezačleňování se introverta, domlouvání s psychologem, požadavky na kamarády, problémy z rodiny, síla kolektivu, činnosti pro komunikaci, zájem rodičů o žáka, informování rodiče, každá třída je jiná, nesrovnávání tříd, postupování podle situace, udržování klimatu, vyhýbání se lhaní, vyhýbání se nespravedlnosti, důležitá je komunikace, spravedlivý přístup ke všem, štěstí na rodiče, nespolečání na rodiče, narušitelé třídního klimatu, fungování všech, pravidla jsou základ, slovní povzbuzování, oceňování pro motivaci, sledování problémů žáků, řešení hned, pocity z problému, korigování pravidel, potřeby třídy, průběžná reflexe klima, vzájemně otevřená reflexe, využívání zpětné vazby, přispívání k utváření klimatu

PŘÍLOHA P7: KATEGORIE A KÓDY Z ROZHOVORU

Kategorie	Kódy
Profil spolutvůrce	Upřímnost učitele Otevřenost učitele Spravedlivost Vhodný jazyk učitele Vstřícnost učitele Kamarádský vztah učitele Důslednost Vzor chování Ohleduplnost Projevení důvěry Chápavý učitel Přístupný učitel Poslouchání intuice
Managování učitele	Řízení učitelem Rozhodování o postupu Řízení zasedacího pořádku Organizování třídy
Koordinování žáků učitelem	Průběžné usměřňování Průběžné upozorňování Nasměrování žáků Vysvětlování situací Korigování činností Utváření klima o přestávce Postupná práce
Diagnostická činnost učitele	Zjišťování porozumění učitelem Využívání zpětné vazby Rozpoznávání nepochopení a neochoty Zjišťování chování žáků Sledování problémů žáků Přemýšlení nad situací žáka Vypozorování kamarádských vztahů Sledování vývoje žáků

	Zjišťování pocitů žáků
Koncentrace na hodnoty	<p>Omlouvání</p> <p>Učení se vzájemné toleranci</p> <p>Vedení žáků k pravdomluvnosti</p> <p>Respektování rozdílnosti</p> <p>Vzájemné naslouchání si</p> <p>Žádné posmívání</p> <p>Vzájemné pochopení</p> <p>Respekt k sobě</p> <p>Zodpovědnost za práci</p> <p>Názorový respekt</p>
Správa pravidel	<p>Korigování pravidel</p> <p>Pravidla jsou základ</p> <p>Dodržování pravidel</p> <p>Komunikování o pravidlech</p> <p>Společné stanovení pravidel</p> <p>Pravidlo komunikace</p> <p>Nutnost hlášení</p> <p>Směřování žáků k pravidlům</p> <p>Pozorování dodržování pravidel</p> <p>Třídní pravidla</p> <p>Pravidla před očima</p> <p>Pochopení pravidel žáků se SVP</p> <p>Stanovená pravidla školou</p> <p>Nastavování ráznějšího pravidla</p> <p>Ujednacení sankcí s kolegyněmi</p> <p>Nalezení hranic</p> <p>Vymýšlení a kontrola pravidel žáky</p>
Narušitelé	<p>Osobní problémy</p> <p>Změny ve třídě</p> <p>Rodič jako narušitel</p> <p>Narušování chováním</p> <p>Nezačleňování se introverta</p> <p>Hádky mezi žáky</p> <p>Napjaté vztahy</p>

	<p>Neposlušný žák Žalování žáků Vyhrocená situace Zabudované návyky žáků Naschvály žáků Chaos v pravidlech Žák s poruchami chování Separace problémových Narušující přístup žáků Problém jazykové bariéry Problémy v rodině Euforie mezi žáky</p>
Rizika v třídním prostředí	<p>Nebezpečí srovnávání Nebezpečí ponižování Neúčinnost poznámek Vyhrocená situace Polevením k zneužívání Těžké pomoci Nedostatek časové dotace Ztrapňování před třídou Přinášení negativních emocí Vycítění váhání učitele Předvádění se Spoléhání na rodiče Mluvení o svých dětech</p>
Strategie bezpečného prostředí	<p>Udělat, co je potřeba Vytvoření pozitivní atmosféry Přizpůsobení se situaci Vytvoření bezpečného prostředí Přizpůsobení se individualitě žáka Utváření klima o přestávce Poznání zázemí žáků</p>
Pedagogické sdílení	<p>Informování v pedagogickém sboru Informování rodičů Domlouvání s psychologem</p>

	Inspirace ze seminářů
Inspirace k výkonu	<p>Vzájemná podpora</p> <p>Slovní povzbuzování</p> <p>Vzájemná pomoc žáků</p> <p>Napovídání si</p> <p>Napomáhání zkušenostmi</p> <p>Navádění otázkami</p> <p>Vyhnutí se tlaku na výkon</p> <p>Dbání na dostatek času</p> <p>Aktivita pro zabavení rychlejších</p> <p>Čas na přemýšlení</p> <p>Úspěch jako návnada</p> <p>Oceňování pro motivaci</p> <p>Slovní povzbuzování</p>
Řešení a řešení	<p>Řešení drobností</p> <p>Ponaučení se z problému</p> <p>Řešení mimo třídu</p> <p>Zapsání poznámky</p> <p>Řešení chování problémových žáků k druhým</p> <p>Řešení kolektivního problému</p> <p>Řešení hned, způsob hrozby</p> <p>Způsob trestu</p> <p>Pojmenovávání špatného chování</p> <p>Hledání důvodů</p> <p>Naznačení problému</p>
Tvorba žákovského prostoru	<p>Porozumění si</p> <p>Sdílnost žáků</p> <p>Svoboda ve vyjadřování</p> <p>Vzájemně otevřená reflexe</p> <p>Učení se komunikací</p> <p>Sdělení postoje k chování</p> <p>Prostor pro svěření se</p> <p>Odbourání strachu ze sdílení názoru</p> <p>Komunitní kruh</p>

	<p>Nutné povídání si</p> <p>Diskutování situace</p> <p>Dobrovolnost ve vyjadřování</p>
Posilování kolektivu	<p>Síla kolektivu</p> <p>Hledání kamarádů</p> <p>Pozitivní vůdce třídy</p> <p>Shodnutí se žáků</p> <p>Možnost společného řešení úkolů</p> <p>Všichni se všemi</p> <p>Zajišťování kontaktu bez rozdílu</p> <p>Péče o vztahy</p> <p>Výchovné programy na lepší chování</p> <p>Potřeby třídy</p> <p>Udržení v kolektivu žáka s agresivním chováním</p> <p>Seznamování se s žáky</p> <p>Seznamovací týden</p> <p>Vzájemné poznávání se</p> <p>Být s třídou od počátku</p>
Hraní her	<p>Identifikace rolí pomocí her</p> <p>Společné hraní hry</p> <p>Hry na rozvoj třídního kolektivu</p> <p>Zapojení her</p> <p>Přizpůsobení her situaci</p> <p>Využití seznamovacích her</p> <p>Zařazování stmelovacích aktivit</p> <p>Hra na podporu spolupráce</p> <p>Řešení klima hrou</p>
Emocionální připojení	<p>Poznávání pocitů spolužáků</p> <p>Sdílení nálady</p> <p>Emoce mezi žáky</p> <p>Vyzařování energie z žáků</p> <p>Popsání nálady</p> <p>Sdělení svých pocitů</p> <p>Pocit bezpečí žáků</p>

	Vcítění se do žáků Pocity z problému Preventivní program na mluvení o emocí Těšení se do školy Zamezení pocitu nadřování
Povídání si s žák y	Být s žáky o přestávkách Povídání si mimo třídu Kladení otázek žákům Projevení zájmu

PŘÍLOHA P8: UKÁZKA KÓDŮ Z POZOROVÁNÍ

Dotaz na žákovské zhodnocení DÚ, dotaz na zhodnocení náročnosti DÚ, zapojení žáků do zhodnocení, opakování učiva IRF strukturou, návodné otázky k zamyšlení, příkyvování učitelky, zpětná vazba učitele, poděkování učitele, my společně, osvětlení pravidel, angažovanost žáků v činnosti, řízené vyvolávání žáků, diskuze o cvičení, ověření kvality procvičování, zájem o náladu žáků, sdělení pocitů učitele, čekání na všechny, navádění otázkami k diskuzi, práce s učivem IRF strukturou, vysvětlování cvičení, monitoring učební činnosti, průběžné vyvolávání žáků, zaujetí žáků otázkou učitelky, rozhovor s žáky, naslouchání učitele, společný start, my spolu, narušitel hodiny, korigování narušující situace, pracuj s námi, pozitivní reakce na korigování, pracují samostatně, koncentrace žáků na cvičení, společná kontrola, organizované zapojení žáků učitelem, zájem o zdraví žáků, rozřazení do skupin učitelem, spolupráce žáků při hře, zjišťování pracovního postupu, nabídka pomoci, společné dokončení, rozptýlení žáků, rozbor pracovního postupu, učitel mezi žáky, zhodnocení náročnosti, všímavost učitele, bonus pro rychlejší, neporozumění zadání, individuální podpora skupinky žáků, účast učitelky v činnosti, instruování k činnosti, demonstrování, samostatné zapojení do činnosti, společné cvičení, zapojování žákům vyvoláváním, žáci zdůvodňují řešení, paní učitelka všem vysvětluje, grafické znázornění pro vizuální oporu, přemýšlení žáků nad učivem, grafické znázornění pro vizuální oporu, vysvětlování učiva strukturou IRF, popohánění žáků, uděláme to společně, časové omezení aktivity, dvojice řízené učitelkou, motivace odměnou, tajná domluva žáků, svoboda ve vybírání spolužáka pro spolupráci, hledání řešení ve dvojici, společné kontrolování, ujištění se o porozumění zadání, pomáhání s efektivním postupem práce, zvolení pracovního postupu, efektivnější pracovní postup, monitorování žáků při řešení cvičení, reflektování ukončené práce, vnímání pokynů učitelky, nahodilé utváření dvojic, očekávání průběhu činnosti, budeme naslouchat, pochválení paní učitelky žáky, ohodnocení porozumění učiva, kontrolování připravených pomůcek, jasná instrukce, vysvětlování činnosti, ujasnění pravidel při činnosti, kontrola práce žáků, zjišťování pochopení zadání, odhalování řešení, upozornění na správný postup práce, domluvený signál pro učitelku, instruování žáků k činnosti, zdůraznění zadání, zájem o práci svého spolužáka, zopakování zadání, využití pomůcky pro návod, vysvětlování s IRF strukturou, požádání o pomoc, individuální vysvětlování žákovi

PŘÍLOHA P9: KATEGORIE A KÓDY Z POZOROVÁNÍ

Kategorie	Kódy
Všichni společně	Čekání na všechny Společný start Pracuj s námi Společná kontrola Společné cvičení Uděláme to společně Hromadné vysvětlování Společný závěr Všichni se všemi Společné zdůvodnění Společné vyřešení úkolu Společná domluva Společné opakování
Prostor pro žákovská zhodnocení	Žákovské zhodnocení DÚ Reflektování náročnosti Samostatná kontrola Sebehodnocení práce Vzájemná kontrola žáků Reflektování ukončené práce Ohodnocení porozumění učiva Hodnocení chování Zájem o vnímání náročnosti práce žáků
	Opakování IRF strukturou Diskuze o cvičení

<p>Střídání učebních činností</p>	<p>Práce s učivem IRF strukturou</p> <p>Spolupráce žáků při hře</p> <p>Grafické znázornění</p> <p>Vysvětlování učiva strukturou IRF</p> <p>Využívání vizuálních opory</p> <p>Úprava cvičení pro slabší</p> <p>Samostatná práce</p> <p>Práce ve skupinách</p> <p>Bonus pro rychlejší</p> <p>Tvořivá činnost</p> <p>Hledání originálního řešení</p> <p>Opakování hrou</p> <p>Kreativní úprava žáků</p> <p>Opakování písničkou</p> <p>Demonstrování</p> <p>Rozhovor s žáky</p>
<p>Zájem a péče o žáky</p>	<p>Zájem o náladu žáků</p> <p>Sdělení pocitů učitele</p> <p>Zájem o zdraví žáků</p> <p>Učitel mezi žáky</p> <p>Individuální podpora</p> <p>Všímavost</p> <p>Zájem o emoce žáků</p> <p>Zájem o dojmy žáků</p> <p>Vyjádření pocitů</p>
	<p>Vnímání pokynů učitelky</p>

<p>Korigování třídních pravidel</p>	<p>Napomenutí za porušení pravidla</p> <p>Žáci dodržují pravidla</p> <p>Rekapitulace pravidel žáky</p> <p>Zvednutí ruky jako signál pro učitelku</p> <p>Vysílání signálů žákům</p> <p>Vysvětlování plnění povinností žáků</p> <p>Lístečkový systém pro zapomínání</p> <p>Domluva na signálu</p> <p>Domluva na pravidlech</p> <p>Zopakování pravidel</p> <p>Respektování signálu učitelky</p> <p>Usměrňování žáků</p> <p>Napomínání žáků</p>
<p>Uvádění učiva a činností</p>	<p>Představení cílů</p> <p>Instruování k činnosti</p> <p>Rozbor pracovní činnosti</p> <p>Vysvětlování činnosti</p> <p>Časové omezení činnosti</p> <p>Představení tématu hodiny</p> <p>Seznámení s cílem hodiny</p>
<p>Angažovanost žáků</p>	<p>Soustředění na práci</p> <p>Obhajování odpovědi</p> <p>Zaujetí otázkou</p> <p>Pohotové reagování</p> <p>Aktivní zapojení</p> <p>Zamyšlení nad činností</p>

	<p>Odhalování řešení</p> <p>Zájem o práci spolužáka</p> <p>Zamyšlení nad problematikou</p> <p>Tajná domluva žáků</p> <p>Vybírání spolužáka pro spolupráci</p> <p>Zvolení pracovního postupu</p> <p>Očekávání průběhu činnosti</p> <p>Samostatné zapojení do činnosti</p> <p>Rozdělení rolí při práci</p>
Práce s chybou	<p>Chyba není špatně</p> <p>Odbourání strachu z dotazu</p> <p>Odbourání strachu z neznalosti</p> <p>Přiznání chyby</p> <p>Uvědomění si chyby</p> <p>Zaměření na chyby</p>
Emoční reakce	<p>Strach z přiznání zapomenutí</p> <p>Zklamání učitele z žáků</p> <p>Vyzařování energie</p> <p>Usmívání na žáky</p> <p>Nejistota v pochopení zadání</p> <p>Přikyvování učitelky</p> <p>Pozitivní reakce na korigování</p> <p>Radost žáků</p> <p>Rozptýlení žáků</p>
	<p>Poděkování učitelky</p> <p>Pochválení paní učitelky žáky</p>

Zdvořilá gesta	Přijmutí špatné odpovědi žáka Pečlivost žáků při cvičení Poukázání na důležitost spolupráce Prosba k žákům Důraz na omluvu Gratulace k výkonu Ocenění výkonu Přivítání žáků
----------------	--

PŘÍLOHA P10: AKTIVITY NA ROZVOJ SPOLUPRÁCE MEZI UČITELEM A ŽÁKY

1. Postavíme most!

- Cíl: Rozvoj spolupráce, komunikačních dovedností, kreativity
- Časová dotace: 30 minut
- Pomůcky: Papír, lepidlo, špejle, malé kostky, malá hrací auta (nebo cokoliv jako závaží k otestování mostu)
- Pravidla: Žáci mohou pracovat ve skupinách nebo ve dvojicích. Společně si s učitelem naplánují, jak bude probíhat stavba mostu. Učitel sdělí kritéria a napíše na tabuli čas, do kdy musí žáci stihnout most postavit. Žáci mají za úkol co nejefektivněji sestavit most, aby unesl co nejvíce váhy. Po uplynutí času žáci provedou test váhy a zaznamenávají, jakou váhu jejich most unese. Následuje diskuze mezi učitelem a žáky o postupu, sdílení zkušeností a poznatků z činnosti.

2. Společný projekt

- Cíl: Rozvoj spolupráce, komunikačních dovedností, kreativity, odpovědnosti, zapojení do vlastního vzdělávání
- Přiblížení činnosti: Společně s žáky učitel vybere téma, které koresponduje s cíli daného období. Následně spolu vytvoří plán projektu, ve kterém stanoví cíle, úkoly a termín ukončení. V tomto momentě je důležité, aby měli všichni možnost přijít se svými nápady a připomínkami. Během projektu žáci s učitelem diskutují, plánují další kroky a sdílejí nápady. Může jít o vytvoření prezentace, filmu, výtvarného díla, nacvičení taneční choreografie, divadla, nahrání alba... možností je spousta, záleží jen na zájmu celé třídy. V rámci projektu je také vhodné organizovat pravidelná setkávání, která mohou být prospěšná pro posílení vzájemné komunikace a porozumění. V závěrečné fázi se pak diskutuje o tom, co se naučili, co získali a hodnotí celkovou práci a prospěch této spolupráce.

3. Co máme společného

- Cíl: Rozvoj komunikace, spolupráce, poznání spolužáků
- Časová dotace: 30 minut

- Pomůcky: -
- Pravidla: Žáci budou rozděleni do skupin, ve kterých si společně zkusí najít tři věci, které jsou pro ně společné. Skupiny můžeme různě obměňovat, měnit počet a střídat žáky. Podmínkou je, že nesmí jít o zřetelné věci, jako je věk, pohlaví, oblečení..., ale musí jít o něco originálnějšího (například jídlo, sport, koníček, vysněná práce, světové město...). Po řádném prostřídání žáků přijde společná reflexe, kde se učitel ptá i na to, v jakém počtu bylo pro ně rychlejší najít společné prvky, co je překvapilo apod.

(Kolařík, 2013)

4. Dopravní pás

- Cíl: Rozvoj důvěry, spolupráce, práce s emocemi, odpovědnosti a pocit sounáležitosti
- Časová dotace: 20 minut
- Pomůcky: -
- Pravidla: Žáky rozdělíme do dvojic a chytanou se za ruce. Ruce natáhnou a zkusí si s nimi pohoupat. Jednotlivé dvojice se postaví do řady vedle sebe a vytvoří tak pás. Vybereme žáka, který bude jako první položen na pás a žáci ho houpavým pohybem posunují po páse. Pokud by se žáci báli výšky, mohou jít žáci do kleku vzpřímeného. Paní učitelka pomáhá posunovat žáka na páse, následně dělá záchranu, aby žák na konci pásu nespádl, nebo se zapojí do dvojic žáků. Je důležité spolupracovat a najít interval, aby se žák posuoval. Žáci musí myslet i na to, že se nesmí pustit, aby žák na páse nespádl.

(Maršánová, 2012)

5. Lodě v mlze

- Cíl: Rozvoj důvěry, spolupráce, práce s emocemi, odpovědnosti a pocit sounáležitosti
- Časová dotace: 20 minut
- Pomůcky: Páska na oči/ šátek do dvojice

- Pravidla hry: Žáky rozdělíme na dvě poloviny. Jedna polovina bude mít zavázané oči, tito žáci představují osobní lodě a budou se opatrně pohybovat po prostoru. Druhá polovina představuje požární lodě s mlhovým varovným signálem a vede žáky se zavázanýma očima za ruce. Domluveným signálem (například slabikou HU – HU) varuje před srážkou nebo překážkou. Paní učitelka mezi loděmi chodí a v případě, že se někdo srazí, pohladí lodě, tím je napraví a lodě mohou pokračovat.

(Čornaničová, 2008)