

Analýza třídního klimatu ve vybraném třídním kolektivu

Bc. Gabriela Sanhret

Diplomová práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Bc. Gabriela Sanhret
Osobní číslo:	H22876
Studijní program:	N0111A190013 Sociální pedagogika
Forma studia:	Kombinovaná
Téma práce:	Analýza třídního klimatu ve vybraném třídním kolektivu

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti pedagogické komunikace, třídního kolektivu a klimatu třídy.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi

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

Seznam doporučené literatury:

- ČAPEK, Robert, 2010. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4.
GAVORA, Peter, 2005. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido. ISBN 80-7315-104-9.
GRECMANOVÁ, Helena, 2008. Klima školy. Olomouc. ISBN 978-80-7409-010-3.
CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
NELEŠOVSKÁ, Alena, 2005. Pedagogická komunikace v teorii a praxi. Praha: Grada. ISBN 80-247-0738-1.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Iva Staňková, Ph.D., MBA**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **8. ledna 2025**
Termín odevzdání diplomové práce: **25. dubna 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

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

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení diplomové práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- 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;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 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;
- pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na diplomové práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Diplomová práce zkoumá téma atmosféry ve třídě druhého stupně základní školy. Teoretická část se zaměřuje na analýzu této problematiky a navrhuje možnosti diagnózy. Praktická část zkoumá, jak jsou aktuální klima ve třídě a sociální vztahy vnímány žáky. Data byla získána pomocí standardizovaného dotazníku, sociometrického šetření a dalších metod.

Analýza ukázala, že vztahová síť třídy je roztržštěná, s přítomností izolovaných žáků a nízkou mírou vzájemného přijetí. Přesto žáci vyjádřili ochotu ke změně a touhu po přátelštějším prostředí.

Klíčová slova: školní klima, třídní klima, třídní vztahy, analýza třídních osobností

ABSTRACT

This thesis explores the topic of classroom climate in a lower secondary school class. The theoretical part focuses on the analysis of this issue and outlines possible diagnostic methods. The practical part investigates how students perceive the current classroom climate and social relationships. Data were collected using a standardized questionnaire, sociometric survey, and other methods.

The analysis revealed that the class's relationship network is fragmented, with the presence of socially isolated students and a low level of mutual acceptance. Nevertheless, students expressed a willingness to change and a desire for a more friendly and supportive environment.

Keywords: school climate, classroom climate, classroom relationships, analysis of classroom personalities

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala všem, kteří mě během psaní této diplomové práce podporovali a pomáhali mi.

Na prvním místě děkuji své vedoucí práce PhDr. Ivě Staňkové, Ph.D., MBA za cenné rady, odborné vedení a trpělivost, kterou mi po celou dobu zpracování práce věnovala.

Dále bych chtěla poděkovat své rodině a blízkým za jejich neustálou podporu, trpělivost a motivaci, bez které by tato práce nevznikla.

V neposlední řadě děkuji všem, kteří se jakkoliv podíleli na realizaci této práce a přispěli k jejímu zdárnému dokončení.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA.....	14
1.1 DEFINICE ŠKOLNÍ TŘÍDY	14
1.2 CHARAKTERISTIKY ŠKOLNÍ TŘÍDY JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINY	15
1.3 SOCIÁLNÍ ROLE VE TŘÍDĚ (UČITEL, ŽÁCI, ASISTENT PEDAGOGA).....	18
1.4 DYNAMIKA VZTAHŮ MEZI ŽÁKY	21
2 TŘÍDNÍ KLIMA.....	25
2.1 DEFINICE A VÝZNAM TŘÍDNÍHO KLIMATU.....	25
2.2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ TŘÍDNÍ KLIMA	26
2.3 TYPY TŘÍDNÍHO KLIMATU	27
2.4 MOŽNOSTI OVLIVNĚNÍ A ZLEPŠENÍ TŘÍDNÍHO KLIMATU	27
2.5 SPECIFICKÉ FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ TŘÍDNÍ KLIMA.....	27
3 METODY A NÁSTROJE MĚŘENÍ TŘÍDNÍHO KLIMATU	29
3.1 DOTAZNÍKOVÉ METODY	29
3.2 POZOROVÁNÍ JAKO METODA ZKOUMÁNÍ KLIMATU VE TŘÍDĚ	30
3.3 ROZHOVORY A JEJICH VYUŽITÍ	31
3.4 DALŠÍ METODY ANALÝZY (NAPŘ. SOCIOMETRIE).....	31
4 ROLE UČITELE V UTVÁŘENÍ TŘÍDNÍHO KLIMATU	32
4.1 ASISTENT PEDAGOGA	33
II PRAKTICKÁ ČÁST	37
5 PŘEDSTAVENÍ VYBRANÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLY	38
5.1 HISTORIE ŠKOLY.....	38
5.2 SOUČASNOST ŠKOLY	38
5.3 ŠKOLNÍ PORADENSKÉ CENTRUM	39
5.4 HLAVNÍ ÚKOL ŠKOLNÍHO PORADENSKÉHO CENTRA	39
5.5 KAPACITA ŠKOLY A JEJÍ AKTIVITY	40
5.5.1 Kulturní a sportovní vyžití	40
5.5.2 Kurz digitální výchovy.....	40
5.5.3 Školní družina	41
5.5.4 Klub Čas.....	41
5.6 SWOT ANALÝZA ŠKOLY	42
5.7 POPIS TŘÍDY	43
6 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	44

6.1	CÍL PRAKTICKÉ ČÁSTI A VÝZKUMNÝ PROBLÉM.....	44
6.2	METODOLOGIE VÝZKUMU (PŘÍPADOVÁ STUDIE).....	45
6.2.1	Výzkumný přístup a metodologický rámec.....	45
6.2.2	Charakteristika výzkumného vzorku.....	45
6.2.3	Výzkumné otázky.....	46
6.2.4	Použité metody a výzkumné nástroje.....	46
6.2.5	Průběh sběru dat.....	47
6.3	VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE.....	47
6.3.1	Výsledky dotazníku D-1 (sociometrie).....	47
6.3.2	Výsledky dotazníků B3 a B4.....	50
6.3.3	Výsledky dotazníku MCI – Aktuální forma.....	53
6.3.5	Odpovědi na výzkumné otázky.....	58
6.4	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ A NÁVRH OPATŘENÍ KE ZLEPŠENÍ TŘÍDNÍHO KLIMATU.....	63
6.6	DISKUZE.....	66
6.6.1	Návrhy a doporučení.....	68
7	ZÁVĚR.....	70
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	73
	SEZNAM TABULEK.....	75
	SEZNAM PŘÍLOH.....	76

ÚVOD

Na klima školní třídy je v dnešní době kladen velký důraz, co se pedagogické praxe týče. Školní i třídní klima mohou velice ovlivňovat další způsob života žáků nejen ve škole, ale i mimo ni. Základní škola je místo, které nás, stejně jako rodina, zásadně ovlivňuje. Díky tomu, že děti tráví většinu času ve škole, respektive ve třídě se svými spolužáky, tvaruje jejich osobnost, charakter, jejich postoje a v neposlední řadě i jejich názory.

Pro někoho je škola místem, kde se klade důraz na vzdělání, někteří ji berou jako místo pro setkávání s kamarády, a které mají spojené se zábavou. Třídní klima se odráží na způsobu komunikace žáků mezi sebou, s pedagogy a rodinou.

Jedním z hlavních prvků, co se školy týče, je školní třída, spolužáci a pedagogové, kteří zde vyučují.

Aktuální klima výrazně ovlivňuje jak práci žáků dané třídy, tak i učitelů, vyučujících v této třídě. V posledních letech jistě všichni zaznamenali vrůstající tendenci nevhodného chování, drzosti a agresivity žáků, a to nejen na středních, ale i na základních školách.

Tato skutečnost vede nepochybně k tomu, že učitelů ubývá a ti, kteří učitelskou praxi vykonávají, ztrácí chuť k práci a rezignují.

Tomu by měla předcházet vhodná diagnostika třídního klimatu, která může odhalit i skryté negativní jevy, které nejsou pouhým pozorováním patrné. Poté je důležité, aby se prostřednictvím vhodně zvolených metod a aktivit na pozitivním klimatu ve třídě podíleli všichni aktéři.

Práce je strukturována do dvou hlavních částí: teoretické a praktické. V teoretické části se pomocí odborné literatury zabýváme definicí školního klimatu, jeho formováním a metodami hodnocení. Tato část je rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola se zaměřuje na rozbor školní třídy jako sociální skupiny. Druhá kapitola analyzuje různé aspekty třídního klimatu, jeho tvůrce, vliv, význam a možnosti ovlivnění. Třetí kapitola popisuje metody a nástroje měření třídního klimatu a poslední kapitola teoretické části se zaměřuje na roli učitele v utváření třídního klimatu.

Praktická část se zaměřuje na kvantitativní výzkum prostřednictvím dotazníkového šetření, které zkoumá aktuální klima ve třídě z pohledu žáků a vztahy mezi spolužáky. Dále je využito sociometrického šetření k mapování vztahové sítě ve třídě. Získané výsledky jsou dále doplněny informacemi získanými metodou volného psaní. Po podrobném popisu

výzkumu jsou prezentovány jednotlivé výzkumné nástroje a práce s jejich výsledky. V následující kapitole jsou popsány a interpretovány zjištěné výsledky šetření. Na závěr jsou prezentována doporučení vyplývající z výsledků šetření, která mohou sloužit jako základ pro další práci s třídou.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA

Školní třída je základní jednotkou vzdělávacího procesu, ale zároveň funguje jako specifická sociální skupina, ve které se formují vztahy, vznikají normy a utváří se klima, které zásadně ovlivňuje nejen akademické výsledky žáků, ale i jejich psychickou pohodu a sociální dovednosti. Zatímco některé třídy fungují jako dobře sehrané kolektivy, jiné mohou být místem konfliktů, rivality a dokonce i šikany. To, jakým směrem se třída vyvine, závisí na řadě faktorů – od osobností žáků a učitele až po širší školní kulturu a podporu ze strany rodičů (Čáp & Mareš, 2001).

1.1 Definice školní třídy

Školní třídu lze definovat jako relativně stabilní sociální skupinu, ve které dochází k systematickému vzdělávání žáků pod vedením učitele nebo jiného pedagogického pracovníka. Tato skupina je obvykle tvořena administrativním rozhodnutím školy, a její složení se v průběhu školního roku obvykle výrazně nemění, což ji odlišuje od jiných sociálních uskupení, která mohou být volnější a proměnlivější (Lašek, 2001).

Na rozdíl od běžných skupin, které vznikají přirozeně na základě společných zájmů či přátelských vazeb, je školní třída formálně organizovaná skupina, jejíž primární funkcí je poskytovat systematické vzdělávání a rozvíjet nejen akademické znalosti, ale i sociální dovednosti žáků. Čáp & Mareš (2001) upozorňují, že školní třída není jen pasivním místem výuky, ale také prostředím, kde se formují hodnoty, postoje a sociální identity žáků. Každý člen třídy je součástí většího systému, kde se učí fungovat v kolektivu, spolupracovat a přizpůsobovat se různým sociálním normám.

Podle Prokopa (1996) školní třída spadá do kategorie sekundárních sociálních skupin, protože její fungování je řízeno vnějšími pravidly, například školním řádem, vzdělávacími osnovami či pravidly chování stanovenými učitelem. Zároveň však může fungovat jako primární sociální skupina, pokud v ní vznikají silnější osobní vazby a emocionální propojení mezi jejími členy.

Třída je také hierarchicky uspořádaná – žáci v ní zastávají různé sociální role (lídr, outsider, oblíbenec, problémový žák apod.), přičemž hlavní autoritou je učitel, který má zodpovědnost za vedení skupiny a udržování její funkčnosti (Gavora, 2005). Kromě učitele může být ve třídě i asistent pedagoga, který podporuje individuální potřeby některých žáků a zároveň může ovlivňovat celkovou dynamiku třídy.

Z psychologického hlediska školní třída slouží jako klíčové socializační prostředí, kde se děti učí nejen akademickým dovednostem, ale i základům komunikace, týmové spolupráce, řešení konfliktů a respektování autorit (Nelešovská, 2005). V tomto kontextu je důležité, aby byla třída nejen místem výuky, ale také bezpečným prostorem, kde se žáci cítí akceptováni a podporováni ve svém osobnostním i intelektuálním rozvoji.

Významným faktorem, který odlišuje školní třídu od jiných sociálních skupin, je její časově omezená existence. Žáci spolu tráví určité období, například první stupeň základní školy, nižší či vyšší gymnázium nebo odbornou školu, avšak po jeho skončení se skupina většinou rozpadá a její členové pokračují v dalším vzdělávání v jiných kolektivech (Čáp & Mareš, 2001). Tím se školní třída odlišuje například od rodiny nebo dlouhodobých přátelských skupin, které mohou přetrvat i celý život.

Celkově lze říci, že školní třída je specifická sociální jednotka, která kombinuje prvky formálního i neformálního společenství. Její charakter je dán nejen složením žáků, ale i způsobem vedení učitele, atmosférou školy a dalšími vnějšími faktory. V ideálním případě by měla fungovat jako prostředí podporující nejen intelektuální rozvoj, ale i zdravé sociální vztahy a emocionální pohodu všech jejích členů.

1.2 Charakteristiky školní třídy jako sociální skupiny

Školní třída není jen náhodně sestavenou skupinou žáků, kteří se setkávají v rámci vzdělávacího procesu. Je to dynamické sociální uskupení, které má své specifické charakteristiky, normy, pravidla a strukturu. Třída se od jiných sociálních skupin odlišuje zejména tím, že je formálně organizovaná, její složení je určeno administrativním rozhodnutím školy a její hlavní funkcí je vzdělávání (Čáp & Mareš, 2001). Přesto se v ní rozvíjejí složité sociální vztahy, formují se role jednotlivých členů a utváří se specifická dynamika interakcí.

Třída se může vyvíjet pozitivním směrem – jako podporující kolektiv, kde se žáci cítí bezpečně, respektují se a spolupracují. Naopak může mít i negativní charakter – například když v ní dochází ke konfliktům, šikaně či vytváření sociálně izolovaných jedinců (Cohen et al., 2009). Charakteristiky školní třídy tedy významně ovlivňují nejen atmosféru při vyučování, ale i psychickou pohodu a studijní úspěšnost žáků.

1. Sociální struktura třídy a její soudržnost

Jedním z hlavních znaků školní třídy je její vnitřní struktura, která zahrnuje rozložení rolí mezi žáky a míru jejich vzájemné propojenosti. Každá třída se skládá z jednotlivců, kteří mezi sebou vytvářejí různé vztahy a podskupiny.

Podle Grecmanové (2008) lze žáky ve třídě rozdělit do několika sociálních kategorií:

- **Lídři** – žáci, kteří mají přirozený vliv na své spolužáky a často formují normy chování ve třídě.
- **Oblíbení žáci** – ti, kteří jsou přijímáni většinou spolužáků, bývají často sociálně aktivní a přispívají k pozitivní atmosféře.
- **Neutrální členové** – žáci, kteří se do dění ve třídě příliš nezapojují, ale nejsou ani vyčleňováni.
- **Marginalizovaní žáci** – jedinci, kteří mají problém začlenit se do kolektivu, často se cítí osamocení nebo nejsou respektováni.
- **Konfliktní jedinci** – žáci, kteří narušují harmonii kolektivu, mohou být zdrojem problémového chování a konfliktních situací.

Soudržnost třídy je zásadním faktorem ovlivňujícím její klima. Třídy, ve kterých existují silné sociální vazby a dobrá komunikace, mají tendenci být harmoničtější, přátelštější a lépe spolupracující (Allodi, 2002). Naopak třídy, kde dominují konflikty, skupinová rivalita nebo izolace jednotlivců, mohou být prostředím, které negativně ovlivňuje jak výkony žáků, tak jejich psychickou pohodu.

2. Normy, pravidla a hodnoty třídy

Každá školní třída si v průběhu času vytváří své vlastní **neformální normy a pravidla**, která určují chování jejích členů. Tyto normy mohou být pozitivní i negativní a často nejsou stanoveny učitelem, ale vznikají **spontánně na základě interakcí mezi žáky** (Chráška, 2016).

Pozitivní normy mohou zahrnovat například:

- Vzájemnou pomoc mezi spolužáky při studiu.
- Respekt k pravidlům školy a učiteli.
- Podporu rovnosti a inkluze, kdy se všichni žáci cítí jako rovnocenní členové kolektivu.

- Negativní normy mohou zahrnovat:
- Toleranci k šikaně nebo ignorování problémového chování.
- Vytváření neformální hierarchie, kde jsou někteří žáci vylučováni z kolektivu.
- Odmítání autority učitele a snaha narušovat výuku.

Jak upozorňuje Cohen et al. (2009), nepsaná pravidla třídy mají větší vliv než oficiální školní řád, protože určují reálné chování žáků. Proto je důležité, aby učitel aktivně podporoval zdravé normy a zasahoval, pokud ve třídě převládají negativní tendence.

3. Vztahy mezi žáky a jejich dynamika

Dynamika vztahů ve třídě se neustále mění v závislosti na složení kolektivu, osobnostních vlastnostech žáků, ale i vnějších faktorech, jako je například přítomnost nového spolužáka nebo změna učitele (Thapa et al., 2013).

Ve třídě se mohou vytvářet přátelské skupiny, ale také konfliktní vztahy. Sociální interakce mezi žáky mohou mít vliv na jejich školní úspěšnost, motivaci i sebedůvěru. Pokud se například žák cítí ve třídě izolovaný, může to negativně ovlivnit jeho výkon ve škole a celkovou psychickou pohodu (Miovský, 2010).

Učitelé by měli věnovat pozornost nejen akademickým výsledkům, ale i sociálním vazbám mezi žáky. Pokud ve třídě převládá přátelská a podporující atmosféra, žáci mají tendenci být otevřenější, motivovanější a spolupracovat s ostatními. Naopak v prostředí s napětím a rivalitou může docházet k úpadku motivace a zvýšenému stresu.

4. Hierarchie a role ve třídě

Každá sociální skupina má svou vnitřní hierarchii, která se utváří přirozeně na základě vzorců chování a interakcí mezi členy. Ve školní třídě se může projevit například tím, že někteří žáci zastávají vůdčí role, zatímco jiní se drží v pozadí.

Podle Gavory (2005) lze hierarchii třídy rozdělit do několika kategorií:

- Oficiální autorita (učitel, případně asistent pedagoga) – stanovuje pravidla a řídí třídu.
- Neformální lídři – žáci, kteří mají silný vliv na své spolužáky a určují tón třídní atmosféry.
- Podporovatelé lídrů – jedinci, kteří lídry následují a pomáhají jim upevňovat jejich roli.

- Nezávislí žáci – ti, kteří se do třídní hierarchie příliš nezapojují.
- Vyčlenění jedinci – žáci, kteří mají potíže zapadnout do kolektivu.

Hierarchické postavení žáků se může v průběhu času měnit, zejména pokud dochází k zásadním změnám v kolektivu (například příchod nového žáka nebo změna učitele).

Shrnutí

Charakteristiky školní třídy jako sociální skupiny zásadně ovlivňují její fungování, atmosféru a celkové klima. Každá třída je unikátní a její dynamika se odvíjí od mnoha faktorů, jako jsou vztahy mezi žáky, pravidla a normy či styl vedení učitele. Učitelé i žáci hrají klíčovou roli v tom, zda bude třída prostředím, které podporuje spolupráci, respekt a vzájemnou pomoc, nebo místem, kde převládají konflikty a rivalita. Právě schopnost učitele pracovat s těmito faktory může být rozhodujícím prvkem při utváření zdravého školního prostředí.

1.3 Sociální role ve třídě (učitel, žáci, asistent pedagoga)

Každá školní třída funguje jako komplexní sociální organismus, kde se jednotliví členové ujímají specifických rolí. Tyto role nejsou pouze formální, ale často se utvářejí přirozeně na základě osobnostních rysů jednotlivců, sociálních interakcí a dynamiky skupiny. Podle Čápa & Mareše (2001) jsou sociální role ve třídě zásadní pro její fungování, protože ovlivňují nejen atmosféru ve skupině, ale také výukový proces, motivaci žáků a jejich celkový přístup ke vzdělávání.

V sociální psychologii existuje široce přijímaný koncept, že v každé skupině dochází k rozdělení rolí mezi její členy. Ve školním prostředí se jedná především o tři hlavní kategorie: učitel, žáci a asistent pedagoga. Každá z těchto rolí má své specifické postavení, odpovědnosti a vliv na třídní dynamiku.

1. Učitel jako klíčová autorita ve třídě

Učitel je hlavní autoritou ve třídě, jehož role je mnohem širší než jen předávání vědomostí. Podle Průchy (2002) učitel plní několik důležitých funkcí:

- **Vzdělávací funkce** – zajišťuje systematické vzdělávání, plánuje výuku, vyhodnocuje znalosti žáků a pomáhá jim rozvíjet jejich dovednosti.
- **Výchovná funkce** – kromě akademických znalostí učitel ovlivňuje také morální hodnoty, sociální chování a rozvoj osobnosti žáků.

- **Sociální moderátor** – nastavuje pravidla chování ve třídě, podporuje spolupráci mezi žáky a usměrňuje třídní dynamiku.
- **Psychologická podpora** – pomáhá žákům řešit osobní problémy, buduje jejich sebevědomí a poskytuje jim zpětnou vazbu.

Styl vedení učitele a jeho dopad na třídní klima

Učitel může k vedení třídy přistupovat různými způsoby. Dle Gemory (2012) existují tři hlavní styly vedení třídy:

1. **Autoritativní učitel** – stanovuje pevná pravidla a očekává jejich dodržování. Tento styl může vést k disciplíně, ale také k pasivitě a strachu mezi žáky.
2. **Liberální učitel** – nechává žákům velkou volnost a zasahuje jen minimálně. To může podporovat kreativitu, ale zároveň vést k chaosu a nízké motivaci.
3. **Demokratický učitel** – vytváří rovnováhu mezi pevnými pravidly a individuálním přístupem. Tento styl bývá nejefektivnější, protože podporuje odpovědnost a spolupráci žáků.

Podle Cohen et al. (2009) má učitel přímý vliv na **třídní klima**. Pokud je empatický, férový a podporuje pozitivní vztahy mezi žáky, třída obvykle vykazuje vyšší míru spolupráce, nižší úroveň konfliktů a lepší akademické výsledky. Naopak učitel, který není schopen nastavit jasná pravidla nebo ignoruje třídní dynamiku, může přispět k napětí, rivalitě a problémovému chování žáků.

2. Žáci a jejich sociální role ve třídě

Žáci nejsou pasivními příjemci informací – každý z nich přispívá k celkové dynamice třídy a postupně si osvojuje určitou **sociální roli**. Tyto role nejsou neměnné a mohou se v průběhu školní docházky měnit v závislosti na různých faktorech, jako jsou osobní zkušenosti, změny v kolektivu nebo styl vedení učitele (Lašek, 2001).

Podle Grecmanové (2008) lze žáky rozdělit do několika typických rolí ve třídním kolektivu:

- **Lídři** – dominantní žáci, kteří ovlivňují ostatní, často udávají tón sociálním normám třídy. Mohou být pozitivními vůdci (motivují spolužáky) nebo negativními lídry (podporují problematické chování).
- **Oblíbení žáci** – jedinci, kteří jsou sociálně aktivní, mají dobré vztahy s většinou spolužáků a přispívají k přátelské atmosféře.

- **Neutrální žáci** – drží se v pozadí, nevynikají ani pozitivně, ani negativně. Často plní roli „tichých pozorovatelů“.
- **Vyčlenění jedinci** – žáci, kteří mají potíže zapadnout do kolektivu. Mohou být cílem šikany nebo se vědomě straní sociálních interakcí.
- **Konfliktní žáci** – jedinci, kteří narušují chod třídy, často se dostávají do sporů se spolužáky i učiteli.

Sociální role žáků mají zásadní vliv na **celkové klima třídy**. Například pokud ve třídě dominuje pozitivní lídr, který podporuje spolupráci a vzájemnou pomoc, ostatní žáci se k tomuto vzorci chování přirozeně přizpůsobí. Naopak pokud ve třídě převládá skupinová rivalita nebo nespravedlivá hierarchie, může to vést k napětí, soutěživosti a rozdělení žáků do nespolupracujících frakcí (Thapa et al., 2013).

3. Asistent pedagoga a jeho role ve třídě

Asistent pedagoga se v posledních letech stal nezbytnou součástí školního prostředí, zejména v rámci inkluzivního vzdělávání. Podle Velišové & Kasíkové (2011) je jeho hlavním úkolem podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale jeho přítomnost ovlivňuje i celkovou dynamiku třídy.

Mezi klíčové funkce asistenta pedagoga patří:

- **Individuální podpora žáků** – pomáhá dětem se speciálními vzdělávacími potřebami lépe se začlenit do výuky.
- **Podpora učitele** – pomáhá s organizací výuky, sleduje průběh hodin a asistuje při výchovných situacích.
- **Komunikační most mezi učitelem a žáky** – pomáhá učiteli porozumět individuálním potřebám žáků a přispívá k inkluzi.
- **Podpora třídní soudržnosti** – jeho přítomnost může vést ke snížení rivality a podpoře spolupráce mezi žáky.

Jak upozorňuje Allodi (2002), efektivní spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga může výrazně zlepšit klima třídy, zvýšit motivaci žáků a přispět k lepším studijním výsledkům. Naopak špatně nastavená spolupráce může vést k napětí a nejasnostem v kompetencích obou pedagogů.

Shrnutí

Sociální role ve třídě jsou klíčovým faktorem, který ovlivňuje její celkové fungování. Učitel zastává roli autority a průvodce vzdělávacím procesem, žáci se přirozeně rozdělují do různých sociálních pozic a asistent pedagoga hraje důležitou roli v podpoře individuálních potřeb žáků i celkové atmosféry třídy. Správné nastavení těchto rolí přispívá k vytvoření harmonického prostředí, které podporuje nejen akademický růst, ale i sociální rozvoj všech jeho členů.

1.4 Dynamika vztahů mezi žáky

Dynamika vztahů mezi žáky je **neustále se vyvíjející proces**, který ovlivňuje nejen sociální klima třídy, ale i studijní výsledky, motivaci k učení a celkovou psychickou pohodu žáků. Ve školní třídě, stejně jako v jakékoli jiné sociální skupině, vznikají **různorodé vztahy** – od přátelských vazeb přes neutrální soužití až po konflikty. Tyto vztahy jsou formovány osobnostními rysy jednotlivých žáků, jejich sociálními dovednostmi, zkušenostmi, ale i přístupem učitele a celkovou atmosférou školy (Čáp & Mareš, 2001).

Dynamika vztahů není statická – neustále se mění v závislosti na různých faktorech, jako jsou příchod nového spolužáka, změna učitele, rozdělení do nových skupin nebo řešení konfliktů. Jak upozorňuje Cohen et al. (2009), vztahy mezi žáky mohou podporovat nebo naopak brzdit jejich školní úspěšnost, a proto je důležité věnovat jim dostatečnou pozornost.

1. Typy vztahů mezi žáky

Ve třídě se mohou vyvinout různé typy vztahů, které se mohou lišit svou intenzitou, kvalitou a dynamikou. Podle Grecmanové (2008) lze vztahy mezi žáky rozdělit do několika hlavních kategorií:

a) Přátelské vztahy

Jedná se o pozitivní vazby mezi žáky, které jsou založeny na vzájemném respektu, spolupráci a podpoře. Přátelství ve školním prostředí je důležité nejen pro emocionální pohodu žáků, ale také pro jejich motivaci k učení a schopnost zvládat školní stres (Allodi, 2002).

Charakteristiky přátelských vztahů:

- Žáci si vzájemně pomáhají a spolupracují na školních úkolech.
- Respektují názory druhých a podporují se.

- Tráví spolu čas i mimo školní prostředí.
- Konflikty řeší konstruktivním způsobem.

b) Neutrální vztahy

Ne všichni žáci ve třídě spolu aktivně komunikují nebo vytvářejí hlubší sociální vazby. Někteří žáci si zachovávají neutrální postavení, což znamená, že s ostatními komunikují jen tehdy, když je to nezbytné (například při skupinové práci nebo školních aktivitách). Tito žáci mohou být méně sociálně aktivní nebo se jednoduše cítí lépe v úzkém kruhu svých nejbližších přátel.

c) Rivalita a soutěžení

Konkurence mezi žáky může být jak pozitivní, tak negativní. Pozitivní rivalita motivuje žáky ke zlepšování svých výkonů, posiluje ambice a pomáhá jim rozvíjet dovednosti důležité pro budoucí život. Na druhé straně, pokud se rivalita stane extrémní, může vést k napětí ve třídě, vzniku skupinové hierarchie nebo dokonce k sociálním konfliktům.

Negativní rivalita může vést k:

- Soutěživosti na úkor spolupráce.
- Odsuzování méně úspěšných spolužáků.
- Vytváření tlaku na výkon, který může vyvolat stres a úzkost.

d) Konfliktní vztahy

Konflikty jsou běžnou součástí každé sociální skupiny, a školní třída není výjimkou. Důležité však je, jakým způsobem jsou tyto konflikty řešeny. Podle Čápa & Mareše (2001) mohou být konflikty mezi žáky způsobeny různými faktory:

- **Osobní nesympatie** – přirozená rozdílnost osobností a hodnot.
- **Boj o sociální postavení** – snaha získat dominantní pozici ve třídě.
- **Vliv vrstevníků** – tlaky skupiny na jednotlivce mohou vyvolávat napětí.
- **Nejasná pravidla** – nedostatečně stanovené normy chování mohou vést k častějším sporům.

Pokud učitel nezasáhne do dlouhodobých konfliktů mezi žáky, mohou přerůst až do ostrakizace (vylučování jednotlivců z kolektivu) nebo dokonce šikany (Miovský, 2010).

2. Sociální hierarchie ve třídě

Ve většině tříd se přirozeně vytváří neformální sociální hierarchie, ve které žáci zastávají různé role. Podle Gemory (2012) lze ve třídním kolektivu obvykle identifikovat následující skupiny:

- **Lídři** – jedinci, kteří mají silný vliv na ostatní žáky. Mohou být pozitivními vůdci (podporují spolupráci) nebo negativními lídry (prosazují negativní normy, například odmítání autority učitele).
- **Podporovatelé lídrů** – žáci, kteří následují lídry a často se podílí na posilování jejich role.
- **Nezávislí žáci** – ti, kteří nejsou výrazně zapojeni do třídní hierarchie a udržují si spíše neutrální postavení.
- **Marginalizovaní žáci** – jedinci, kteří mají potíže se začleněním do kolektivu. Může se jednat o tiché introverty nebo žáky s odlišným sociálním či kulturním zázemím.

Vztahy ve třídě jsou velmi citlivé na změny ve složení kolektivu. Přestupy žáků, odchody nebo příchody nových spolužáků mohou narušit nebo zcela změnit již zavedené sociální struktury.

3. Vliv učitele na dynamiku vztahů mezi žáky

Učitel hraje klíčovou roli v tom, jak se vztahy mezi žáky vyvíjejí. Pokud podporuje spolupráci, respekt a otevřenou komunikaci, má třída větší šanci na vytvoření zdravého sociálního prostředí. Naopak učitel, který se dynamikou vztahů mezi žáky nezabývá, může nechtěně přispět k růstu napětí nebo nespravedlivé hierarchie ve třídě (Cohen et al., 2009).

Některé metody, jak učitel může podpořit pozitivní vztahy mezi žáky:

- **Podpora týmové práce** – zařazování skupinových aktivit, které podporují spolupráci.
- **Důraz na vzájemný respekt** – jasné nastavení pravidel, která podporují spravedlivé chování.
- **Prevence šikany a vylučování** – aktivní zapojení do třídní dynamiky, sledování vztahů mezi žáky.
- **Individuální přístup** – věnování pozornosti nejen akademickým výsledkům, ale i sociálnímu začlenění žáků.

Shrnutí

Dynamika vztahů mezi žáky je složitý proces, který ovlivňuje celkové klima třídy a výkonnost žáků. Přátelské vztahy, respekt a spolupráce mohou podpořit harmonii ve třídě, zatímco konflikty, rivalita a šikana mohou vést k narušení studijního prostředí. Role učitele je v tomto ohledu zásadní – vhodným přístupem může pozitivně ovlivnit vztahy mezi žáky a vytvořit bezpečné a podporující prostředí, které přispěje nejen k akademickému, ale i sociálnímu rozvoji žáků.

2 TŘÍDNÍ KLIMA

Třídní klima patří mezi nejdůležitější faktory ovlivňující vzdělávací proces. Může pozitivně nebo negativně ovlivnit motivaci žáků, jejich chování, úspěšnost ve škole i celkovou psychickou pohodu. Třídní klima je dáno vzájemnými interakcemi mezi učitelem a žáky, mezi samotnými žáky i mezi školou a širším společenským kontextem (Čáp & Mareš, 2001).

Podle Thapy et al. (2013) třídní klima určuje, zda se žáci ve škole cítí bezpečně, podporovaní a zapojení, nebo zda naopak zažívají stres, úzkost či pocity vyloučení. Vztahy a atmosféra ve třídě ovlivňují nejen sociální dovednosti, ale i akademické výkony žáků. Proto je důležité, aby učitel i škola aktivně pracovali na vytváření pozitivního, podporujícího a bezpečného prostředí, které umožní žákům plně rozvinout jejich potenciál.

2.1 Definice a význam třídního klimatu

Třídní klima je komplexní jev, který se dotýká emocionálních, sociálních i akademických aspektů života třídy. Čáp & Mareš (2001) jej definují jako celkovou atmosféru ve třídě, která vzniká interakcemi mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem.

Dimenze třídního klimatu

Podle Cohen et al. (2009) lze třídní klima rozdělit do několika dimenzí, které společně určují, jak se žáci ve třídě cítí a jak se chovají:

1. Vztahy mezi žáky a učitelem

- Založené na důvěře, respektu a vzájemné podpoře.
- Učitel je vnímán jako spravedlivý a otevřený komunikaci.

2. Sociální soudržnost třídy

- Přítomnost přátelských vztahů mezi žáky.
- Ochota spolupracovat, respektovat odlišnosti.

3. Pravidla a normy chování

- Jasně stanovené a spravedlivé normy, které jsou všemi dodržovány.
- Otevřený přístup k řešení konfliktů.

4. Bezpečné prostředí

- Žáci se nebojí projevit svůj názor.

- Minimální výskyt šikany a diskriminace.

5. Podpora akademické výkonnosti

- Motivující prostředí, které podporuje sebedůvěru žáků.
- Učitelé a spolužáci poskytují vzájemnou podporu v učení.

Pokud je třídní klima pozitivní, žáci se ve škole cítí dobře, motivovaní a zapojení do dění. Naopak v negativním klimatu se mohou objevovat stres, úzkost, nízká motivace nebo dokonce vyčlenění a šikana (Thapa et al., 2013).

2.2 Faktory ovlivňující třídní klima

Třídní klima je proměnlivé a závisí na mnoha faktorech. Podle Mareše & Ježka (2012) mezi hlavní faktory ovlivňující třídní klima patří:

1. Osobnost a přístup učitele

Učitel je nejdůležitějším činitelem ovlivňujícím klima ve třídě. Jeho styl vedení, komunikace a schopnost pracovat s dynamikou třídy určují, zda bude atmosféra pozitivní nebo negativní (Grecmanová, 2008).

- **Empatický učitel** podporuje otevřenost, důvěru a spolupráci.
- **Přísný a autoritativní učitel** může vést k poslušnosti, ale také k napětí a stresu.
- **Laxní učitel** nemusí dostatečně nastavovat pravidla, což může vést k chaosu.

2. Vztahy mezi žáky

Sociální dynamika ve třídě hraje zásadní roli. Pokud mezi žáky existují silné přátelské vazby a podpora, klima třídy je stabilní. Naopak v případě rivality, izolace nebo šikany může být třídní klima velmi negativní (Čáp & Mareš, 2001).

3. Fyzické prostředí třídy

Podle Chrásky (2016) je i samotné uspořádání učebny důležité pro klima třídy. Světlo, čistota, dekorace nebo možnost pohybu mohou podpořit příjemnou atmosféru.

4. Rodinné zázemí žáků

Pokud žáci pocházejí z podporujícího prostředí, mají větší šanci na pozitivní vztah ke škole. Naopak děti z nestabilního rodinného zázemí mohou mít problémy s chováním i učením (Miovský, 2010).

2.3 Typy třídního klimatu

Podle Grecmanové (2008) lze třídní klima rozdělit do několika typů:

1. **Podporující klima** – přátelská atmosféra, vysoká motivace k učení, spolupráce mezi žáky.
2. **Konkurenční klima** – důraz na výkon, hierarchie mezi žáky, nízká míra spolupráce.
3. **Chaotické klima** – nejasná pravidla, problémy s disciplínou, vysoká míra konfliktů.
4. **Nepřátelské klima** – šikana, nespravedlivé zacházení, nízká míra bezpečí.

Nejvhodnější je podporující klima, které kombinuje prvky spolupráce, zdravé konkurence a jasných pravidel (Thapa et al., 2013).

2.4 Možnosti ovlivnění a zlepšení třídního klimatu

Třídní klima lze aktivně zlepšovat pomocí následujících strategií:

- **Podpora pozitivní komunikace** – učitel by měl naslouchat žákům a podporovat otevřený dialog.
- **Týmová spolupráce** – interaktivní projekty, skupinová práce.
- **Jasná pravidla** – nastavování spravedlivých a transparentních norem.
- **Prevence šikany** – nulová tolerance k agresi a diskriminaci.
- **Zapojení rodičů** – lepší komunikace mezi školou a rodinou (Cohen et al., 2009).

2.5 Specifické faktory ovlivňující třídní klima

Některé faktory mají na třídní klima **významný specifický vliv**:

- **Přítomnost inkluzivních žáků** – role asistenta pedagoga, podpora speciálních vzdělávacích potřeb.
- **Kulturní a sociální rozmanitost** – akceptace odlišností mezi žáky.
- **Digitální technologie** – vliv sociálních sítí na vztahy mezi žáky.

Shrnutí

Třídní klima je zásadním faktorem pro vzdělávací úspěšnost a duševní pohodu žáků. Učitelé mohou pozitivně ovlivnit klima třídy pomocí spravedlivého přístupu, otevřené komunikace a podpory sociálních vztahů. Tím vytvoří prostředí, které podporuje nejen akademický růst, ale i celkový rozvoj osobnosti žáků.

3 METODY A NÁSTROJE MĚŘENÍ TŘÍDNÍHO KLIMATU

Třídní klima je složitý a mnohvrstevnatý jev, který lze hodnotit různými metodami. Protože zahrnuje jak subjektivní prožívání žáků, tak objektivní pozorovatelné prvky, je nutné použít kombinaci metod, které poskytují co nejkomplexnější obraz o atmosféře ve třídě (Čáp & Mareš, 2001).

Měření třídního klimatu se využívá především:

- K hodnocení kvality školního prostředí a identifikaci problémových oblastí.
- Při plánování intervencí – například pokud je ve třídě šikana nebo nízká motivace k učení.
- Pro výzkumné účely, například při zkoumání vlivu učitelského stylu na klima ve třídě (Grecmanová, 2008).

Každá metoda má své výhody i omezení, a proto je vhodné kombinovat více přístupů, aby bylo možné získat co nejpřesnější informace.

3.1 Dotazníkové metody

Dotazníky patří mezi nejčastější a nejrychlejší nástroje pro měření třídního klimatu. Jsou vhodné pro hromadné sbírání dat, poskytují kvantifikovatelné výsledky a umožňují srovnání mezi různými třídami či školami (Chráška, 2016).

Výhody dotazníků

- **Rychlá administrace** – lze je rozdat celé třídě a vyplnění trvá krátký čas.
- **Možnost srovnání** – umožňují porovnávat data mezi třídami či školami.
- **Anonymita** – žáci mohou vyjádřit svůj názor bez obav z následků.

Nevýhody dotazníků

- **Subjektivita odpovědí** – někteří žáci mohou odpovídat neupřímně nebo mechanicky.
- **Omezená hloubka informací** – neumožňují detailní pochopení situací a vztahů.

Příklady dotazníků pro měření třídního klimatu

1. Dotazník „Klima školní třídy“ (Mareš & Ježek, 2012)

Obsahuje otázky zaměřené na:

- Vztahy mezi žáky – přátelství, konflikty, spolupráce.
- Vztah k učiteli – vnímání autority, spravedlnost hodnocení.
- Subjektivní pocity – jak se žák cítí ve třídě.

2. Můj pohled na školu (Čáp & Mareš, 2001)

- Hodnotí míru bezpečí, respektu, přátelské atmosféry.
- Žáci označují, jak se ve třídě cítí v různých situacích.

3. CEI (Classroom Environment Inventory, Fraser, 1998)

- Zaměřuje se na podporu učitele, organizaci třídy, sociální soudržnost.
- Používán v mezinárodních výzkumech třídního klimatu.

Dotazníkové metody jsou vhodné pro rychlé získání přehledu o klimatu třídy, ale jejich výsledky by měly být doplněny jinými metodami, například pozorováním nebo rozhovory.

3.2 Pozorování jako metoda zkoumání klimatu ve třídě

Pozorování je metoda, která umožňuje přímé sledování třídních interakcí. Na rozdíl od dotazníků, kde se pracuje se subjektivními odpověďmi žáků, pozorování poskytuje objektivnější obraz o tom, jak třída skutečně funguje (Nelešovská, 2005).

Typy pozorování

1. Strukturované pozorování

- Pozorovatel si předem stanoví konkrétní aspekty, které bude sledovat (například jak často učitel chválí žáky, jak probíhá spolupráce).
- Často se používá při výzkumných studiích.

2. Nestrukturované (volné) pozorování

- Probíhá spontánně bez předem daných kategorií.
- Často využíváno učiteli, školními psychology.

Výhody pozorování

- Objektivní pohled na situaci ve třídě.
- Možnost sledovat reálné chování žáků v jejich přirozeném prostředí.

Nevýhody pozorování

- Časová náročnost – pozorování vyžaduje opakované návštěvy ve třídě.
- Efekt pozorování – žáci a učitelé mohou své chování upravovat, pokud vědí, že jsou sledováni.

Pozorování je užitečné zejména pro doplnění dotazníků, protože umožňuje ověřit reálné situace, které by mohly být v dotaznících zkreslené.

3.3 Rozhovory a jejich využití

Rozhovory umožňují hloubkově prozkoumat subjektivní vnímání třídního klimatu. Mohou být vedeny individuálně (s žáky, učiteli, rodiči) nebo skupinově (se skupinou žáků či třídním kolektivem) (Grecmanová, 2008).

Výhody rozhovorů

- Možnost získat hlubší informace, které dotazník nezachytí.
- Možnost objasnit nejasnosti – tazatel se může ptát na detaily.

Nevýhody rozhovorů

- Časová náročnost – každý rozhovor trvá déle než vyplnění dotazníku.
- Subjektivita odpovědí – někteří respondenti mohou odpovídat tak, jak se domnívají, že se „očekává“.

Rozhovory jsou zvláště užitečné v případech, kdy je třeba identifikovat konkrétní problémy ve třídě, například projevy šikany, pocit nespravedlnosti, problémy ve vztazích.

3.4 Další metody analýzy (např. sociometrie)

Sociometrie

Sociometrie je metoda, která mapuje vztahy mezi žáky a umožňuje identifikovat neformální strukturu třídy (Lašek, 2001).

Jak funguje sociometrická analýza?

- Žákům je položena otázka typu „S kým bys chtěl spolupracovat na projektu?“ nebo „Kdo je tvůj nejlepší kamarád ve třídě?“
- Výsledky se graficky znázorní (sociometrický diagram), kde lze vidět nejoblíbenější žáky, izolované jedince, kliky či konfliktní skupiny.

Další metody analýzy třídního klimatu

- Analýza školních záznamů – absence, kázeňské přestupky jako indikátory klimatu.
- Experimentální metody – například simulační hry, kde lze sledovat dynamiku kolektivu.

Měření třídního klimatu je zásadní pro pochopení vztahů ve třídě a identifikaci možných problémů. Ideální je kombinovat více metod, protože každá poskytuje jiný úhel pohledu. Dotazníky jsou vhodné pro rychlé mapování klimatu, pozorování umožňuje získat reálný obraz, rozhovory poskytují hlubší vhled do problémů a sociometrie pomáhá odhalit vztahy mezi žáky. Správná diagnóza třídního klimatu je prvním krokem k jeho zlepšení a ke zvýšení kvality vzdělávání.

4 ROLE UČITELE V UTVÁŘENÍ TŘÍDNÍHO KLIMATU

Učitel sehrává klíčovou roli v utváření třídního klimatu, protože právě on nastavuje základní pravidla komunikace, míru důvěry a způsob, jakým probíhá každodenní interakce mezi členy kolektivu. Jeho přístup, osobnostní vlastnosti a styl vedení třídy významně ovlivňují nejen atmosféru, ale i to, jak bezpečně se jednotliví žáci ve třídě cítí (Čáp a Mareš, 2001; Cohen et al., 2009).

Výzkumy ukazují, že pozitivní klima je spojeno s otevřenou komunikací, empatií a důsledností ze strany učitele. Jak uvádí Grecmanová (2008), klíčem k utváření příznivého prostředí je schopnost učitele vytvářet rovnováhu mezi podporou a požadavky. Učitel, který dokáže být spravedlivý, vnímavý a předvídatelný, napomáhá vytváření důvěry mezi žáky i mezi žáky a dospělými.

Komunikační styl učitele hraje zásadní roli – efektivní pedagogická komunikace zahrnuje nejen jasné zadávání úkolů, ale také aktivní naslouchání a validaci emocí žáků (Gavora, 2005; Nelešovská, 2005). Učitel je tím, kdo udává tón mezilidským vztahům a modeluje způsoby řešení konfliktů.

Významnou součástí učitelské práce je i výběr stylu řízení třídy. Demokratický styl vedení, který staví na spolupráci, sdílení odpovědnosti a společném stanovování pravidel, je podle Čapka (2010) nejúčinnější při budování pozitivního klimatu. Naopak autoritativní nebo lhostejný přístup může vést ke ztrátě důvěry, zvýšenému napětí a vzniku konfliktních podskupin.

Jak potvrzuje studie Sørlie a Sommer Hukkelberg (2023), učitelé, kteří se aktivně podílejí na vytváření pozitivní atmosféry, věnují pozornost vztahům mezi žáky a jsou schopni pružně reagovat na sociální situace ve třídě, dosahují lepších výsledků nejen v oblasti klimatu, ale i v oblasti kázně a motivace.

Z výše uvedeného vyplývá, že učitel není pouze „nositel učiva“, ale v mnoha ohledech i klíčovým hybatelem sociálního prostředí třídy. Jeho role je neoddělitelná od klimatu, který ve třídě vzniká, a to jak vědomě, tak i nevědomě. Proto by příprava učitelů měla zahrnovat nejen didaktické a oborové kompetence, ale také schopnost citlivé práce s mezilidskými vztahy, s emocemi a s kolektivní dynamikou (Adelman a Taylor, 2005; Čapek, 2010).

4.1 Asistent pedagoga

Podle Bartoňové a Vítkové (2010) je asistent pedagoga pedagogickým pracovníkem, jehož úkolem je podpora učitelů a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Teplá a Šmejkalová (2010) se zabývají problémy spojenými s integrací asistenta pedagoga a jeho pracovními povinnostmi. Klíčové je vytvoření jasných pravidel spolupráce s učiteli a žáky, což zvyšuje efektivitu práce. Někteří zkušení učitelé mohou odmítat asistenty pedagoga ve svých třídách, což vede k nerovnostem v pracovních vztazích a může způsobit pocit opomíjení a nedostatečného zájmu ze strany asistentů. Jejich kvalifikace často není na úrovni učitelů, což může vést k jejich podceňování. Učitelé také mohou klást neúměrně vysoké nároky na asistenty, očekávající, že budou odborníky v oblasti speciálního vzdělávání. Důležité je vyvarovat se předsudkům a soudům, které mohou narušit vzájemnou spolupráci.

Dalším možným extrémem může být situace, kdy asistenti pedagoga překračují své kompetence a cítí se být odborníky na každou problematiku, což může vést k jejich snaze převzít roli učitele. Je klíčové stanovit hranice, které by asistenti neměli překračovat, protože hlavní zodpovědnost za vzdělávání všech žáků se sociálním znevýhodněním je vždy na učiteli (Němec, 2014). Pozice asistenta pedagoga představuje skvělou příležitost pro začínající učitele, neboť jim umožňuje nahlédnout do praxe vyučování. Tím, že asistují pedagogovi, mohou získat cenné poznatky o různých metodách a přístupech k výuce. Každý učitel má své vlastní metody a techniky, a proto mohou hodiny, které asistent pozoruje, poskytnout užitečný vhled pro jejich budoucí práci. Taktéž mohou být tyto zkušenosti pro asistenty inspirativní, když vidí, co funguje dobře, ale i co by se mohlo zlepšit nebo vyhnout. Přítomnost asistenta pedagoga ve třídě může vyučujícímu pomoci pochopit, že přítomnost asistenta přináší podporu a přínos při výuce (Němec, 2014). Práce asistenta pedagoga je velmi pestrá a zahrnuje mnoho různých úkolů. Kromě přímého pracovního kontaktu se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a spolupráce s učiteli se také věnují nepřímé pedagogické činnosti, která je náročná. Tato činnost může zahrnovat administrativní úkoly a organizaci školních událostí. Součástí práce asistenta je také psaní reportů a zpráv o jednotlivých žácích za určité období. Tyto zprávy poskytují shrnutí práce s žákem, hodnotí jeho pokroky a úspěchy, stejně jako oblasti, ve kterých může potřebovat další podporu. Asistenti pedagoga by měli mít široké spektrum osobnostních dovedností pro úspěšné plnění těchto úkolů (Němec, 2014)

Pro efektivní fungování asistence je klíčové, aby se asistent přizpůsobil různorodosti učitelů, s nimiž spolupracuje. Každý učitel má své vlastní osobnostní charakteristiky, metody výuky

a způsoby komunikace, což vyžaduje flexibilitu a schopnost adaptace ze strany asistenta (Slowík, 2007). V některých školách mají asistenti pedagoga zvyk vést měsíční deníky, kde reflektují svou práci, sdílejí své pocity, popisují své zkušenosti a zvažují možné změny. Tyto záznamy jsou následně diskutovány v týmu s dalšími pedagogy, kteří poskytují zpětnou vazbu a společně hledají způsoby, jak zlepšit práci jak učitele, tak asistenta. Tato praxe sebereflexe prostřednictvím deníků přináší hlavně asistentům možnost zhodnotit svou práci a identifikovat oblasti, ve kterých mohou inovovat svůj přístup ke vzdělávání (Auger, 2005)

Klíčovým prvkem spolupráce mezi asistentem a učitelem je schopnost učitele individuálně se zaměřit na určité žáky nebo skupiny žáků, zejména v situacích, kdy je potřeba diferencovaného přístupu k výuce. Pokud žáci pracují samostatně, učitel může vést třídu a asistent může poskytovat podporu jednotlivým žákům, pomáhat jim s úkoly, korigovat je a směřovat je správným směrem. To umožňuje žákům, kteří potřebují více individuální pozornosti nebo času na splnění úkolů, získat potřebnou podporu od asistenta, zatímco učitel může pokračovat s vedením třídy. Správně nastavená spolupráce mezi asistentem a učitelem minimalizuje riziko, že by některý žák zaostal v práci nebo nedostal potřebnou podporu. Je důležité, aby učitel a asistent úzce spolupracovali při výběru úkolů a přístupu k jednotlivým žákům. (Abromaitienė, Kaušpėdienė, 2009).

Skupinová identita ve třídě odkazuje na to, jak se žáci vnímají jako součást kolektivu třídy a jak se identifikují s tímto společenstvím. Tato identita může být formována různými faktory, včetně společných zájmů, hodnot, tradic, zkušeností a interakcí mezi žáky. Mezi klíčové rysy skupinové identity řadíme sdílení hodnot a norem, které žáci přijímají jako součást svého kolektivu a ovlivňují jejich postoje a rozhodování.

Pocit sounáležitosti a společné identity ve třídě mohou posílit společné zážitky a zkušenosti. To může zahrnovat například společné projekty, akce, výlety nebo významné události, které prožívají jako třída.

Vzájemná podpora a solidarita mezi žáky je dalším klíčovým rysem skupinové identity třídy. Žáci vytvářejí mezi sebou silnější pouta a je zde podpořen pocit sounáležitosti ve třídě. Spolupráce na skupinových projektech nebo aktivitách může posílit pocit identity ve třídě. Když žáci pracují společně na společných cílech a úkolech, mohou si uvědomit svou společnou identitu a pocit příslušnosti.

Dalším faktorem skupinové identity je kultura učení, kterou chápeme jako soubor hodnot, přesvědčení, postojů a praktik spojených s procesem učení ve školní třídě nebo v jiném

vzdělávacím prostředí. Tato kultura ovlivňuje způsob, jakým žáci vnímají učení, jak se k němu staví a jakým způsobem se vzdělávání odehrává. Kultura učení zdůrazňuje respekt a podporu mezi žáky a učiteli. Žáci jsou povzbuzováni, aby respektovali názory a přístupy svých spolužáků a aby si navzájem pomáhali a podporovali se ve vzdělávacím procesu, klade důraz na otevřenost vůči novým nápadům, různým pohledům a rozmanitosti. Žáci jsou vedeni k diskuzím a sdílení svých myšlenek a názorů bez obav z odsuzování. Aktivně zapojuje žáky do vzdělávacího procesu, vede je ke kritickému myšlení a rozvíjí kreativitu při řešení problémů. Kultura učení zahrnuje reflexi a poskytování zpětné vazby jako součást učícího se procesu. Žáci jsou motivováni k sebehodnocení a kritickému zhodnocování svého učení, a to jak individuálně, tak ve skupině. Kromě akademických znalostí se také zaměřuje na rozvoj sociálních, emocionálních a životních dovedností potřebných pro úspěch v dnešním světě. Tyto prvky kultury učení společně vytvářejí prostředí, které podporuje efektivní učení a rozvoj žáků na celé škále úrovní.

Interakce mezi vůdci a ostatními žáky je studium způsobů, jakými vůdčí osobnosti ovlivňují chování a rozhodování ostatních žáků ve třídě. To může zahrnovat pozitivní inspiraci, ale také potenciální negativní vliv, jako vykořisťování nebo manipulace.

Je důležité i hodnocení toho, jak učitelé reagují na vůdčí chování ve třídě a jakým způsobem podporují rozvoj vůdčích schopností u žáků. Učitelé mohou hrát klíčovou roli při formování sociální hierarchie a podporování pozitivního vůdcovství. Záleží na zhodnocení toho, jak vůdcovství a sociální hierarchie ovlivňují celkovou atmosféru a klima ve třídě. Pozitivní vůdcovství může přispět k vytváření inkluzivního a podpůrného prostředí, zatímco negativní dynamiky mohou vést ke konfliktům a nerovnováze. Každá třída má svou vlastní kulturu učení, která zahrnuje postoje k vzdělávání, hodnoty spojené s úspěchem a způsoby, jakými žáci přistupují k učení. Tato kultura může být formována jak učitelem, tak i samotnými žáky a může mít vliv na výsledky vzdělávání.

Vztah mezi učitelem a třídním klimatem má zásadní vliv na atmosféru ve třídě a celkovou efektivitu výuky. Tento vztah lze považovat za vzájemně provázaný, neboť chování a postoje učitele mohou buď posilovat, nebo oslabovat pozitivní atmosféru ve třídě.

Učitel je často vnímán jako vzor pro žáky. Jeho přístup, hodnoty a chování mohou silně ovlivnit chování a postoje žáků ve třídě. Pokud učitel vystupuje s autoritou, ale zároveň s respektem ke svým žákům, může to vést k pozitivnímu vztahu a atmosféře důvěry.

Zároveň učitelé, kteří aktivně podporují a povzbuzují své žáky, mohou přispět k vytvoření pozitivního třídního klimatu. Poskytování povzbuzení a uznání úsilí a pokroku žáků může posilovat jejich sebevědomí a motivaci k učení. Schopnost učitele porozumět potřebám, zkušenostem a emocím svých žáků je klíčová pro budování pozitivního vztahu. Projevení empatie a porozumění může posílit důvěru a sounáležitost ve třídě.

Učitelé musí uplatňovat spravedlnost a férovost ve svém jednání, aby zajistili rovnost a respekt mezi žáky. Zacházení se všemi žáky stejně a spravedlivě je klíčové pro udržení harmonického prostředí ve třídě.

Otevřená a efektivní komunikace mezi učitelem a žáky je nezbytná pro budování pozitivního vztahu a klimatu ve třídě. Pravidelná zpětná vazba, jasná očekávání a schopnost naslouchat jsou důležité prvky úspěšné komunikace.

Celkově je vztah mezi učitelem a třídním klimatem založen na vzájemném respektu, důvěře a porozumění. Učitelé, kteří aktivně pracují na budování tohoto vztahu a vytváření podpůrného prostředí ve třídě, mohou pozitivně ovlivnit atmosféru a výsledky výuky ve třídě.

Na chování žáků má velký vliv například rodinné zázemí, děti z rozvrácených rodin mohou mít tendence utíkat z domu a hledat bezpečí jinde, ne ve vždy vhodné společnosti, například ghetta. Z toho důvodu se naše škola zasadila o vytvoření nízkoprahového centra Klub Čas, zde se děti mohou anonymně svěřit odborníkům se svými problémy, vyhledat odbornou pomoc a zdárně vyřešit svou tíživou životní situaci.

II PRAKTICKÁ ČÁST

5 PŘEDSTAVENÍ VYBRANÉ ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Základní škola je příspěvkovou organizací zřizovanou městem.

5.1 Historie školy

Škola, kde byl výzkum realizován, byla slavnostně otevřena dne 1. září roku 1953. Sestávala pouze ze dvou traktů a v přístavbě se nacházel byt školníka. V tehdejších jedenácti třídách se učilo 411 žáků. Dále byla zřízena i školní družina, kde se pečovalo o děti maminek, které byly v zaměstnání. Na školách se tehdy dost tvrdě prosazovala komunistická výchova, která potlačovala výchovu k náboženství. Učitelé se povinně účastnili politických školení, děti soutěžily v Puškinově památníku a ve vědomostech „O zemi, kde zítra již znamená včera“. Téměř všechny děti byly členy Pionýrské organizace. Pomocí brigády se začala v objektu školy stavět pionýrská klubovna, která byla pro veřejnost otevřena v roce 1983. Po roce 1989 nastal ve škole demokratický proces, byla zrušena politická školení, obnovuje se výuka náboženství, povinný ruský jazyk nahrazuje angličtina s němčinou.

5.2 Současnost školy

Instituce je úplnou základní školou s I. a II. stupněm, v každém ročníku jsou dvě až 4 paralelní třídy. Součástí školy je školní družina a školní jídelna. Spolupráce pedagogů a žáků je založena na vzájemném respektu, motivaci k práci, plnění povinností, dodržování stanovených pravidel a rozvoji mezilidských vztahů. Principy demokratické společnosti podporuje škola například prostřednictvím pravidelných setkávání třídních učitelů s žáky a participací dětí na zlepšování školního prostředí. Rodiče a žáci jsou informováni o průběhu vzdělávání a školních aktivitách na osobních setkáních a prostřednictvím informačního systému Edookit.

Škola nabízí kvalitní všeobecně zaměřené vzdělání, které vychází ze školního vzdělávacího programu Everest. Škola klade důraz na zdravý životní styl (sport), na výuku cizích jazyků, je zapojena do projektu Erasmus+. Druhý cizí jazyk – němčinu mají všichni žáci od 7. do 9. ročníku. Vynikající úroveň školy potvrzuje vysoký počet žáků, kteří úspěšně ukončují gymnázia a střední odborné školy na které se přihlásili. Rovněž opakované zjišťování výsledků vzdělávání Českou školní inspekcí nebo externími organizacemi (SCIO). Tým školního poradenského pracoviště se věnuje žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (s handicapem či nadaným), prevenci sociálně patologických jevů a kariérenímu poradenství. Pedagogický sbor se skládá z šedesáti-tří pedagogů, z toho je dvanáct pedagogů se

speciálním zaměřením, jednoho výchovného poradce a dvaceti asistentů pedagoga. Již desátým rokem naše škola provozuje školní poradenské pracoviště Pavučinka, která je určena pro žáky se speciálními potřebami (zskj.cz, 2025).

5.3 Školní poradenské centrum

Specializované pracoviště vedené dvanácti vysokoškolsky vzdělanými odborníky se zaměřením na (zskj.cz, 2025):

1. Reedukaci
2. Logopedickou péči
3. Speciálně pedagogickou diagnostiku
4. Speciální pedagogiku
5. Kariérní poradenství/výchovné poradenství
6. Psychologické poradenství
7. Prevenci sociálně nežádoucích jevů

5.4 Hlavní úkol Školního poradenského centra

Velkým přínosem pro ZŠ je zřízení tohoto centra, jelikož vzrůstá počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, tudíž se škola zřízením centra rozhodla připravit podmínky a rozšířit možnosti integrace těchto žáků, kterých je na naší škole konkrétně 89 s vývojovou poruchou učení, 27 žáků s vývojovou poruchou chování, 4 žáci s poruchou autistického spektra, 1 žák s tělesným postižením a 2 žáky mimořádně nadané a talentované. Cílem je také vybudovat příznivé sociální klima pro integraci kulturních odlišností na škole, posílit průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s neprospěchem a vytvořit předpoklady pro jeho snižování. Je nutné sledovat účinnost preventivních programů aplikovaných školou a vytvoření metodického zázemí pro jejich vytváření a realizaci. V zájmu školy je také prohloubení a zlepšení spolupráce a komunikace mezi školou a rodiči, zlepšení koordinace poradenských služeb poskytovaných školou se službami specializovaných poradenských zařízení, zejména pedagogicko-psychologickými poradnami, speciálními pedagogickými centry, informačními a poradenskými středisky Úřadu práce. K výše zmíněným úkolům se přidal další aktuální problém – vedení a začlenění dětí s odlišným mateřským jazykem a dětí postižených válkou. V roce 2021 škola přijala celkem 43 dětí původem z Ukrajiny a byla přijata speciální opatření v oblasti výuky těchto žáků, která byla rozdělena do dvou fází.

V první fázi se děti adaptovaly v homogenních skupinách, ve druhé fázi byly děti po měsíci začleněny do běžných tříd, za přítomnosti pedagogických asistentů z Ukrajiny. Na začátku nového školního roku byly děti přezkoušeny ze znalostí českého jazyka, matematiky a cizího jazyka (angličtiny) a na základě vyhodnocené úrovně byly umístěny do příslušného ročníku odpovídajícímu jejich znalostem. Důraz škola také klade na zlepšení poskytování poradenské činnosti pedagogickému sboru při vzniku krizové situace, například ve třídním kolektivu (zskj.cz, 2025).

5.5 Kapacita školy a její aktivity

Naši školu navštěvuje celkem 710 žáků rozdělených do 26 tříd, z toho na I. stupni do 14 tříd a II. stupni do 12 tříd. Následující podkapitoly byly vyhotoveny za užití informací uvedených na oficiálních stránkách školy.

5.5.1 Kulturní a sportovní vyžití

Škola se zaměřuje na kulturní a jazykové dovednosti, které jsou realizovány prostřednictvím vzdělávacích pobytů v zahraničí jako je Bavorsko, Švýcarsko a v neposlední řadě Anglie, kde děti bydlí ve vybraných rodinách, a tak si vyzkouší reálný život v cizině a ověří své jazykové schopnosti a seznámí se se zdejší kulturou.

Sportovní vyžití žáci najdou na týdenních lyžařských kurzech na českých horách ale i v zahraničních destinacích jako jsou rakouské Alpy.

Organizaci lyžařských kurzů zajišťují naši pedagogové, kteří jsou certifikovanými instruktory lyžování a snowboardingu.

Žáci i pedagogický sbor absolvoval kurz Digitální výchovy, čímž se škola zařadila mezi školy, jež jsou o krok napřed a pomáhají svým žákům neztratit se (nejen) v digitálním světě.

5.5.2 Kurz digitální výchovy

Kurz zpracovával témata jako návykovost digitálního světa, nebezpečí sociálních sítí a závislost dětí na nich, jak závislost na digitálních technologiích poznáme a jak jim předcházet, problémy s navazováním reálných vztahů a komunikace, jak digitální svět ovlivňuje emoce, soustředění a učení. Škola také získala sešit s připravenými tématy a aktivitami pro učitele pro období mezi jednotlivými workshopy ve třídách. Největší dopad má Digitální výchova na těch školách, kde učitelé téma digitálních technologií a jejich vlivu

otevírali i mezi setkáními (ať už prostřednictvím připravených aktivit, doptávání se na průběh jednotlivých workshopů nebo společnou diskuzí.

5.5.3 Školní družina

Školní družina poskytuje zázemí pro celkem 206 žáků, kteří jsou rozdělení na základě vlastních preferencí do skupin dle svých zálib a koníčků.

Pro motoricky nadané děti se zájmem o pohyb je vytvořena skupina sportovních her a zájemci mohou také navštěvovat družinové plavání pod vedením certifikovaných instruktorů.

Sociální interakci dětí podpoří školní knihovna se společensko-vzdělávacími hrami, ale zábavu si najdou i děti bez vyhraněného zájmu. Škola zajišťuje široké spektrum mimoškolních aktivit, například sborový zpět, paličkování, atletika, golf, házená, náboženství, plavání a pro nadané žáky programy Mladý vědec a Labyrint.

5.5.4 Klub Čas

Založen v roce 2022 pod záštitou Oblastní charity Tišnov, přístupné všem dětem a mládeži od 9 do 26 let. Klub byl založen k vyhovění poptávce o doplnění volnočasových aktivit pro děti, které mají sociální či rodinné problémy. Jsou zde přítomní pouze odborní pracovníci oblastní charity, využití centra je anonymní, klienti se nemusí bát nevídané návštěvy, lidé starší 26 let mají vstup zakázán. Za velmi důležité lze považovat také to, že děti zde dostanou radu či pomoc se školními záležitostmi a osobními nebo rodinnými problémy. Pracovníci klubu poskytují dětem podporu v období dospívání, poradenství a pomoc v obtížných životních situacích, které mohou zažívat ve škole, v rodině nebo v práci, ve vztazích a ve společnosti obecně. Klub pořádá každý měsíc různé akce jako jsou sportovní aktivity, výuky vaření, finanční gramotnost, základy líčení a celková péče o vzhled, sebelásky. Centrum také pravidelně pořádá odborné besedy na téma problematiky návykových látek, jejich účinky a důsledky užívání, popřípadě centrum poskytne poradenskou činnost a pomoc při odvykání.

5.6 SWOT analýza školy, kde byl realizován výzkum

Tabulka 1 SWOT analýza školy

Silné stránky 1. Kvalifikovaný pedagogický tým s bohatými zkušenostmi. 2. Moderní technologické vybavení a přístup k digitálním nástrojům. 3. Široká škála mimoškolních aktivit a klubů pro studenty. 4. Silná podpora ze strany rodičů a komunity. 5. Dobrá reputace veřejnosti a vysoká úroveň akademických výsledků.	Slabé stránky 1. Nedostatek financí pro modernizaci infrastruktury a zajištění potřebných zdrojů. 2. Omezené možnosti pro diferenciaci výuky a individuálního přístupu k žákům. 3. Nízká motivace některých studentů a problémy s absencemi. 4. Omezené prostředky pro podporu žáků se speciálními potřebami.
Příležitosti 1. Rozšíření nabídky kurikulárních a mimoškolních aktivit pro podporu různorodých zájmů studentů. 2. Zapojení rodičů do života školy prostřednictvím pravidelných setkání a workshopů 3. Zapojení školy do projektů pro environmentální udržitelnost a sociální odpovědnost.	Hrozby 1. Politické a legislativní změny v oblasti školství, které mohou ovlivnit financování a výukové plány. 2. Nepředvídatelné události jako pandemie, přírodní katastrofy nebo bezpečnostní hrozby, které mohou narušit provoz školy. 3. Nedostatečná podpora školy ze strany místních autorit nebo veřejnosti, což může vést k nedostatku zdrojů a prestiže.

Zdroj: vlastní zpracování na základě interních informací školy

SWOT analýza byla vytvořena pro zjištění příležitostí k otevření přípravného ročníku.

5.7 Popis třídy

Školní třída, která je předmětem této práce, je složena z různorodé skupiny žáků, kteří mají různé sociální a ekonomické pozadí. Toto složení může ovlivnit dynamiku skupiny a vztahy mezi jednotlivými členy kolektivu.

Třidu navštěvuje čtrnáct chlapců a šestnáct dívek devátáků, věk se pohybuje mezi čtrnácti až šestnácti lety. Začátky pro asistentství nebyly jednoduché, děti na přítomnost asistenta nebyly zvyklé, jelikož se dřív s asistentem nesetkaly a nevěděly, co od asistenta mohou očekávat. Z celkového počtu 30 žáků má pět žáků PO2 a jedna žákyně má PO3, neboť ji v osmém ročníku bylo diagnostikováno onemocnění neurologické povahy. U dívky, celé tři roky na druhém stupni prospěchově stabilní, po zjištění diagnózy, nastal bod zlomu jak v chování, tak v prospěchu. Dalo by se říct, že zdravotní komplikace, se kterými neměla žádné zkušenosti, si sama vyvolávala jako obrannou reakci na stresovou situaci v podobě špatné známky, zhoršujícího se prospěchu a následné reakce okolí, které i přes varování lékařů i učitelů na dívku klade přehnaně vysoké nároky ohledně školních výsledků. Z veselé, komunikativní dívky se stala uzavřená, tichá a úzkostlivá bytost, která si, i přes nesnáze, odmítá říkat o pomoc.

Druhým, velice zapeklým případem, je chlapec, který se trápí svými psychickými problémy. Do této třídy přestoupil v osmém ročníku z důvodu nepříznivé atmosféry mezi spolužáky ve třídě předchozí. Bohužel, po čase vyšlo najevo, že problémy přetrvávají i nadále. Chlapec pravidelně navštěvuje školního psychologa, navštěvuje pedagogicko-psychologickou poradnu a na doporučení odborníků je umístěn na deset týdnů ve středisku výchovné péče, aby byl vysvobozen z psychického nátlaku okolí, které má rušivý vliv na jeho psychické zdraví tím, že přehnaně, až neadekvátně reaguje na jeho prospěch ve škole. Po návratu zpět do školy bude on a celá jeho rodina nadále navštěvovat terapeutické schůzky pod vedením zkušeného a o všem informovaného psychologa. Ale i přes to je naše třída velice komunikativní a inteligenčně na velmi vysoké úrovni.

Zdroj: vlastní zpracování na základě interních informací školy

6 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

V teoretické části této práce byly popsány klíčové aspekty školní třídy jako sociální skupiny, charakteristiky třídního klimatu a možnosti jeho ovlivnění, včetně role učitele a asistenta pedagoga. Tyto poznatky tvoří nezbytný základ pro pochopení praktické části práce, která se zaměřuje na analýzu konkrétního třídního kolektivu.

Praktická část se opírá o metodiku případové studie a jejím hlavním cílem je analyzovat klima v konkrétní třídě druhého stupně základní školy. Tato třída je specifická svým složením i atmosférou, která není ideální a podle pozorování pedagogických pracovníků vykazuje známky narušených vztahů, napětí a nízké míry důvěry mezi některými žáky.

Výzkum je koncipován tak, aby zmapoval vztahovou síť ve vybraném kolektivu, subjektivní pocity žáků i jejich představy o ideálním třídním prostředí. Výsledky šetření pak poslouží jako základ pro návrh konkrétních opatření, která by mohla přispět ke zlepšení třídního klimatu.

6.1 Cíl praktické části a výzkumný problém

Cílem praktické části práce je analyzovat aktuální třídní klima v konkrétní třídě devátého ročníku základní školy a na základě získaných údajů navrhnout konkrétní opatření, která by vedla ke zlepšení vztahů mezi žáky, zvýšení pocitu bezpečí a podpory ve třídě a posílení spolupráce mezi pedagogickými pracovníky a školním poradenským pracovištěm.

Výzkum vychází z přesvědčení, že kvalita třídního klimatu významně ovlivňuje nejen atmosféru ve třídě, ale i vzdělávací výsledky, duševní pohodu žáků a jejich schopnost spolupracovat. V analyzované třídě byla ze strany pedagogického sboru a asistenta pedagoga zaznamenána zhoršující se atmosféra, přítomnost napětí mezi některými žáky, výskyt sociálně izolovaných jedinců a nízká míra otevřené komunikace.

Třída je navíc specifická přítomností několika žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, což přirozeně klade vyšší nároky na práci učitele i asistenta pedagoga. Práce se zaměřuje i na to, jak tito žáci vnímají třídní klima a zda jsou do kolektivu začleněni.

Praktická část proto formuluje konkrétní výzkumné otázky, které budou zodpovězeny pomocí kombinace výzkumných metod – čtyř dotazníků zaměřených na různé dimenze třídního klimatu, včetně vztahů, pocitů, preferencí a postavení jednotlivců ve skupině.

6.2 Metodologie výzkumu (případová studie)

Případová studie umožňuje sledovat nejen jednotlivé výstupy z dotazníkových šetření, ale také kontext, ve kterém dané jevy vznikají, jak na sebe vzájemně působí a jak se proměňují v čase. Tento přístup je v pedagogickém prostředí velmi přínosný, neboť zachycuje komplexnost a individualitu školních kolektivů a poskytuje prostor i pro návrh konkrétních opatření přizpůsobených dané třídě.

6.2.1 Výzkumný přístup a metodologický rámec

Praktická část této práce je koncipována jako případová studie, která se zaměřuje na konkrétní školní třídu druhého stupně základní školy. Tato forma výzkumu je vhodná pro hlubší porozumění určitému fenoménu – v tomto případě třídnímu klimatu – v jeho reálném a přirozeném prostředí.

Výzkum je postaven na kombinaci kvalitativních a kvantitativních metod. Kvantitativní data byla získána prostřednictvím standardizovaných dotazníků, které umožňují měřit určité charakteristiky třídního klimatu, jako jsou vztahy mezi žáky, subjektivní prožívání atmosféry či postavení jednotlivců ve skupině. Kvalitativní rovinu výzkumu tvoří interpretace otevřených otázek a hlubší analýza kontextu třídních vztahů.

Cílem této metodologické části je vymezit rámec výzkumu, představit výzkumný vzorek, formulovat výzkumné otázky, popsat použité nástroje a stručně přiblížit průběh sběru dat.

6.2.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkum byl realizován ve třídě 9. ročníku základní školy, která čítá 30 žáků – 14 chlapců a 16 dívek ve věku od 14 do 16 let. Kolektiv je poměrně různorodý, co se týče sociálního i ekonomického zázemí žáků, což má přirozeně vliv i na atmosféru a dynamiku vztahů uvnitř skupiny.

Třidu navštěvuje pět žáků s podpůrnými opatřeními II. stupně (PO2) a jedna žákyně s PO3 kvůli neurologickému onemocnění. Tato dívka prochází náročným obdobím – její zhoršený zdravotní stav i školní výkony mají negativní dopad na její psychiku, což se promítá i do jejích vztahů ve třídě. Podobně složitou situaci zažívá také chlapec, který přestoupil do této třídy kvůli problémům v předchozím kolektivu a potýká se s psychickými obtížemi, kvůli kterým je v péči psychologa a dalších odborníků.

Na základě pozorování učitelů a školního poradenského pracoviště je zřejmé, že třída nefunguje ideálně z hlediska mezilidských vztahů. Přestože se jedná o skupinu s vysokým intelektovým potenciálem a komunikačními schopnostmi, ve třídě jsou patrné projevy napětí, nespolupráce, uzavřenosti některých žáků a chybějící pocit sounáležitosti. Třída si navíc zvyká na přítomnost asistenta pedagoga, což pro některé žáky představuje nový a neznámý prvek v každodenním školním prostředí.

6.2.3 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky byly stanoveny tak, aby odpovídaly hlavnímu cíli práce – tedy porozumět aktuálnímu klimatu ve třídě a zjistit, jak jej žáci vnímají, jaké mají vztahy mezi sebou a jak by si přáli, aby jejich třída fungovala. Hlavní výzkumná otázka zní: *Jaká je vztahová síť ve vybraném kolektivu?* Dílčími výzkumnými otázkami jsou:

1. VO1: Existují ve třídě sociálně izolovaní jedinci?
2. VO2: Přáli by si žáci přátelštější a spolupracující třídní prostředí, než jaké aktuálně zažívají?
3. VO3: Liší se představy žáků o ideálním třídním klimatu od aktuálně zažívané reality?
4. VO4: Jak žáci subjektivně vnímají klima ve své třídě?

6.2.4 Použité metody a výzkumné nástroje

Pro sběr dat byly zvoleny čtyři standardizované dotazníky, které umožňují komplexní pohled na klima třídy z různých úhlů. Výběr nástrojů byl veden snahou zachytit nejen strukturální vztahy mezi žáky, ale i jejich subjektivní prožívání a očekávání.

1. Dotazník D-1 (2013)

Sociometrický nástroj zaměřený na mapování vztahové struktury třídního kolektivu. Pomáhá identifikovat přátelské a konfliktní vazby, sociální izolaci, neformální autority i sebezařazení žáků do skupiny.

2. Dotazníky B3 a B4 (2006)

Dotazníky určené ke zjištění subjektivních pocitů žáků v souvislosti s atmosférou ve třídě, jejich postavení, vnímání spolužáků a výskytu negativních jevů jako jsou šikana, osamělost či ubližování.

3. Dotazník „Naše třída – aktuální forma“ (Lašek, 2001)

Sleduje reálný stav klimatu ve třídě. Poskytuje informace o tom, jak žáci zažívají školní prostředí, jak se cítí v rámci kolektivu a jak vnímají vztahy, spolupráci, napětí nebo důvěru.

4. Dotazník „Naše třída – preferovaná forma“ (Lašek, 2001)

Dotazník mapující ideální představu žáků o třídním klimatu. Porovnáním s aktuálním stavem lze identifikovat rozdíly a oblasti, kde je žádoucí změna.

6.2.5 Průběh sběru dat

Sběr dat probíhal ve spolupráci s třídní učitelkou a asistentem pedagoga během dvou po sobě jdoucích týdnů v rámci třídnických hodin. Všichni žáci byli seznámeni s cílem výzkumu a bylo jim zdůrazněno, že dotazníky jsou zcela anonymní a slouží výhradně pro potřeby školního zlepšení.

Žákům byl ponechán dostatek času na vyplnění dotazníků v klidném prostředí. U otázek, které vyžadovaly přemýšlení nebo rozbor emocí, byli žáci vyzváni, aby odpovídali co nejupřímněji. Po nasbírání všech odpovědí byla data vyhodnocena s využitím základních kvantitativních postupů (četnosti, procentuální zastoupení, srovnání skupin) i kvalitativní obsahovou analýzou otevřených otázek.

6.3 Výsledky výzkumu a jejich interpretace

Výsledky dotazníkového šetření přinesly cenné informace o tom, jak žáci vnímají současné klima ve své třídě, jaké vztahy mezi sebou prožívají, jak hodnotí postavení spolužáků a jak by si přáli, aby třídní prostředí vypadalo. V této kapitole budou výsledky prezentovány podle jednotlivých nástrojů a interpretovány ve vztahu k výzkumným otázkám formulovaným v předchozí části.

6.3.1 Výsledky dotazníku D-1 (sociometrie)

Dotazník D-1 umožnil detailně zmapovat vztahovou síť v třídním kolektivu a poskytl podklady pro identifikaci klíčových prvků třídní dynamiky – přátelství, konflikty, sociální izolaci i postavení žáků z pohledu vrstevníků.

1. Pozitivní volby (kdo je s kým kamarád)

Nejčastěji se ve výběrech objevovala tato jména:

- **Natalie B.** – 13 výskytů v pozitivních volbách (nejčastěji jako kamarádka, „se kterou se dá mluvit o všem“).
- **Tomáš P.** – 10 výskytů, označen jako „spravedlivý“, „fajn parťák na projekty“, „vždy pomůže“.
- **Veronika K.** – 9 výskytů, dívky ji označovaly jako „dobrou duši třídy“, chlapci jako „chytrou, ale v pohodě“.

Z těchto odpovědí lze usuzovat, že uvedení žáci patří mezi neformální autority kolektivu – jsou populární, často voleni, důvěryhodní.

2. Negativní volby (kdo se nemá rád / koho by si nevybral)

- **Ondřej H.** – zmíněn v 7 negativních volbách. Žáci uváděli: „neumí se ovládat“, „uráží ostatní“, „pořád si myslí, že je nejlepší“.
- **Lucie D.** (žákyně s PO3) – zmiňována ve 4 odpovědích jako někdo, koho „se těžko chápe“, nebo „je pořád zamlklá, s nikým se moc nebaví“.
- **Filip Š.** – 3 odpovědi: „vždycky mě poučuje“, „neumí se smát, kazí náladu“.

Lucie je v odpovědích ostatních přítomná velmi málo, a pokud ano, pak spíše negativně nebo s nepochopením. To potvrzuje její sociální izolaci, která byla zmiňována i učitelem.

3. Sebehodnocení žáků

Otázka: „*Jsem spíš ten, kdo je v centru dění – nebo někdo na okraji?*“

- **12 žáků** se označilo jako „spíše aktivní, někdy organizuju věci“
- **11 žáků** jako „někdy se přidám, ale většinou sleduju“
- **7 žáků** uvedlo, že jsou „spíš mimo dění“ nebo „ostatní si mě moc nevšímají“

Mezi těmi, kdo se vnímají jako „mimo dění“, byli:

- **Lucie D. (PO3)** – odpověď: „Většinou sedím sama, ostatní už mají svoje skupiny.“
- **Tereza M.** – odpověď: „Když se něco děje, skoro nikdy nejsem pozvaná.“
- **Matěj R. (žák s psychickými problémy)** – odpověď: „Moc s nikým nemluví, nevím, co bych řekl.“

Sebehodnocení těchto žáků odpovídá výstupům z ostatních položek – jsou vnímáni jako okrajoví členové kolektivu.

4. Volba přátel a výběr do rolí (lod')

Otázka: „*Kdybys stavěl posádku lodi – koho bys zvolil na jednotlivé role?*“

Nejčastější volby:

- **Kapitán:** Tomáš P., Natálie B., Marek S.
- **Technik:** Veronika K., David Č.
- **Plavčík:** Petra L., Filip Š.
- **Nepřijatý člen:** Ondřej H. – objevuje se v této pozici 8×. Dva žáci uvedli „protože rozkazuje“ a „nikdy neposlouchá učitele“.

U dívky **Lucie D.** se často objevoval komentář typu:

- „Nevěděla bych, kam ji zařadit. Možná ani nevím, co ji baví.“

Toto potvrzuje nejistotu a nezapojení ze strany kolektivu vůči ní. Zatímco u lídrů byla charakteristika konkrétní a pozitivní, u Lucie chybí jasná role, pozitivní identita i srozumitelný vztah ke spolužákům.

5. Sebepozice žáků (kam by se zařadili sami)

Zajímavé rozdíly se objevily u odpovědí na otázku: „*Na jaké místo by ses zařadil/a na lodi?*“

- **Tomáš P.** – „kapitán“, a s hodnocením: „Povaha 2, Dovednosti 2, Inteligence 1, Vzhled 2“
- **Lucie D.** – „plavčík“, hodnocení: „Povaha 4, Dovednosti 4, Inteligence 3, Vzhled 5“
- **Matěj R.** – „technolog v podpalubí“ (vlastní role, neexistující), komentář: „Nechci moc být vidět, ale chci něco dělat.“

Žáci se hodnotili velmi různorodě. Zatímco někteří byli sebevědomí, konkrétní, ambiciózní, jiní se záměrně drželi v pozadí – což opět potvrzuje rozdílnou míru začlenění.

6. Celková interpretace výsledků sociometrie

Dotazník D-1 poskytl hluboký vhled do vztahů a postavení jednotlivců v třídním kolektivu. Ukázal na:

- **Výrazné sociální jádro třídy**, tvořené několika oblíbenými, aktivními žáky.

- **Periferní a izolované žáky**, kteří se buď sami vylučují, nebo nejsou ostatními vnímáni jako součást skupiny.
- **Neformální autority**, které mají potenciál třídu pozitivně ovlivnit – ale i riziko manipulace či nerovnováhy.
- Ve třídě existuje **alespoň jeden výrazně sociálně izolovaný žák** – konkrétně Lucie D. a Matěj R.

Sociometrie v kombinaci s ostatními dotazníky vytváří komplexní a realistický obraz – třída má schopnosti, vztahy nejsou toxické, ale existují jasné slabiny, které mohou dlouhodobě vést k vyčleňování, frustraci a zhoršování klimatu, pokud se jim nebude věnována cílená pozornost.

6.3.2 Výsledky dotazníků B3 a B4

Dotazníky B3 a B4 byly zaměřeny na subjektivní prožívání vztahů ve třídě, sebehodnocení žáků a vnímání spolužáků v pozitivním i negativním světle. Dotazníky kombinují otevřené i uzavřené otázky, což umožnilo získat kvantitativní i kvalitativní data.

Celkově dotazníky vyplnilo všech 30 žáků. Některé odpovědi byly výrazně osobní, jiné stručné. U několika žáků (zejména těch, kteří byli dle D-1 označeni jako sociálně izolovaní) se opakovalo vyhýbání konkrétním jménům, neochota hodnotit spolužáky nebo odpovědi typu „nevím“.

1. Mezi mé přátele v naší třídě patří...

V této otázce měli žáci uvést 1–3 spolužáky, které považují za své přátele.

- **Nejčastěji uváděná jména:**
 - **Tomáš P.** (17 výskytů)
 - **Natálie B.** (15 výskytů)
 - **Veronika K.** (12 výskytů)
- **Nejméně uvádění žáci:**
 - **Lucie D.** (1 výskyt)
 - **Matěj R.** (0 výskytů)
 - **Tereza M.** (1 výskyt)

Tyto výsledky potvrzují závěry z dotazníku D-1 – sociální struktura třídy je nerovnoměrná, s jasnými centry a jasnými okraji.

2. Jako přítele/přítelkyni bych si nevybral/a...

Zde žáci uváděli spolužáky, se kterými si nerozumí nebo s nimiž mají negativní zkušenosti.

- **Nejčastěji uvádění:**

- **Ondřej H.** (8 výskytů) – komentáře: „vysmívá se ostatním“, „všechno ví nejlíp“, „křičí“.
- **Filip Š.** (5 výskytů) – „nemám s ním nic společného“, „je divný“.
- **Lucie D.** (3 výskyty) – „nevím, co si o ní myslet“, „vždycky mlčí“.

Některé odpovědi byly otevřeně nepříjemné, u menší části žáků se objevilo až odsuzující vyjádření.

3. Sebehodnocení postavení ve třídě

Žáci měli vybrat jednu z následujících možností:

- „Jsem vždy v centru dění ve třídě.“ – 8 žáků
- „Občas se účastním, bývám informován.“ – 13 žáků
- „Párkrát jsem se účastnil, ale nebývám informován.“ – 6 žáků
- „Zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí.“ – 3 žáci
- „O dění ve třídě nejevím zájem.“ – 0 žáků

Nejzajímavější byly komentáře u odpovědí mimo centrum dění:

- **Lucie D.** napsala: „Nevím, co bych měla dělat. Většinou to radši jen pozoruju.“
- **Matěj R.** uvedl: „Nikdo se mě neptá. Když něco řeknu, většinou mě přeruší.“
- **Tereza M.:** „Když něco navrhu, většinou to nikdo neposlouchá.“

Tyto odpovědi signalizují nízké vnímání vlastní hodnoty a pozice ve skupině.

4. Odpovědi ano–ne na klíčové výroky (výběr):

Tabulka 2 Odpovědi ano–ne na klíčové výroky (výběr)

Výrok	„Ano“ odpovědí	„Ne“ odpovědí
Ve třídě je někdo nešťastný	19	11
Někomu je občas ubližováno	17	13
Do školy se těším	21	9
Někdo mi většinou pomůže	25	5
Problémy řešíme v klidu	13	17

Zdroj: vlastní zpracování

Žáci vysokou měrou vnímají, že někteří spolužáci trpí, a přiznávají existenci ubližování. Přes to všechno většina uvedla, že se do školy těší – což svědčí o určitém rozporu mezi vnímaným kolektivem a školou jako institucí.

5. Hodnocení protikladů (škála 1–5)

Z důvodu stručnosti zde uvádíme průměrné hodnoty (1 = pozitivní pól, 5 = negativní):

Tabulka 3 Hodnocení protikladů

Dimenze	Průměr	Výklad
Bezpečí ↔ Ohrožení	2,7	Mírný pocit ohrožení, kolísavá jistota
Přátelství ↔ Nepřátelství	2,5	Spíše přátelská atmosféra, ale s výjimkami
Spolupráce ↔ Lhostejnost	3,1	Lhostejnost je mírně nad průměrem
Důvěra ↔ Nedůvěra	3,3	Nízká míra důvěry
Tolerance ↔ Netolerance	2,9	Kolísavá, individuálně rozdílná tolerance

Zdroj: vlastní zpracování

Výsledky ukazují na nejisté a křehké klima, které kolísá mezi přátelskými a konfliktními tendencemi.

6. Kdo je... (označení spolužáků podle vlastností)

Pozitivní role (často zmiňováni):

- **Spolehlivý:** Tomáš P., Veronika K.
- **Zábavný:** Marek S., Natálie B.
- **Se všemi zadobře:** Natálie B., Petra L.

Negativní role (často zmiňováni):

- **Protivný:** Ondřej H.
- **Osamocený:** Lucie D., Matěj R.
- **Nespolehlivý:** Filip Š.

Výrazné rozdíly v četnosti volby naznačují hierarchizaci ve třídě – někteří žáci jsou jednoznačně lídry, jiní nesou opakující se negativní nálepky.

7. Interpretace výsledků dotazníků B3 a B4

Tyto dotazníky potvrdily, že většina žáků má alespoň jedno přátelské pouto, ale zároveň jasně vnímají přítomnost vyloučení a nepřijetí některých spolužáků. Emočně otevřenější žáci upozorňovali na šikanu, uzavřenost, vyloučení, a dokonce i na „nevšímavost učitelů“ (zmíněno ve volných odpovědích dvakrát).

Sebehodnocení ukazuje, že kolektiv je rozdělený – na aktivní, oblíbené, zapojené jedince a na ty, kteří se cítí mimo dění. I když je třída intelektově vyspělá a schopná spolupráce, vnitřní koheze je oslabena.

6.3.3 Výsledky dotazníku MCI – Aktuální forma

Dotazník „Naše třída – aktuální forma“ (Lašek, 2001) je nástroj, který umožňuje zhodnotit vnímání současného třídního klimatu z pohledu samotných žáků. Obsahuje 25 dichotomických položek (ano/ne), které se týkají vztahů, bezpečí, spolupráce, soutěživosti, emocí a atmosféry ve třídě.

Dotazník vyplnilo všech 30 žáků anonymně. Někteří žáci připsali k odpovědím i poznámky, které posloužily jako kvalitativní doplnění kvantitativních dat.

1. Souhrnné výsledky – četnost odpovědí

Níže jsou uvedeny vybrané otázky, které nejvíce vypovídají o klimatu ve třídě:

Tabulka 4 Souhrnné výsledky – MCI aktuální

Otázka	ANO	NE	Komentář
1. V naší třídě baví děti práce ve škole	13	17	Většina uvádí nudu nebo stres z výkonu
2. V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou	4	26	Zaznamenány ale slovní konflikty
5. V naší třídě je každý mým kamarádem	9	21	Vysoká míra selektivnosti vztahů
6. Některé děti nejsou v naší třídě šťastné	22	8	Často zmiňována Lucie D. a Matěj R.
10. Některé děti nejsou mými kamarády	24	6	Silně individualizovaný kolektiv
11. Děti mají svou třídu rády	15	15	Třída polarizovaná – část ji vnímá pozitivně, část negativně
12. Mnoho dětí dělá spolužákům naschvály	17	13	Často zmíněna „ignorace“ jako forma
20. Všechny děti se mezi sebou dobře snášejí	10	20	Potvrzuje napětí a uzavřené skupiny
21. V naší třídě je legrace	19	11	Vtip a humor jsou přítomny, ale ne všude
22. Děti se mezi sebou hodně hádají	18	12	Hádky hlavně mezi chlapci, ale i dívčí konflikty
25. Děti se mají mezi sebou rády jako přátelé	12	18	Nízká míra vzájemné blízkosti napříč třídou

Zdroj: vlastní zpracování

2. Komentáře žáků k vybraným otázkám (citace z dotazníků):

„Ve třídě je někdy sranda, ale taky jsou lidi, co pořád dělají dusno.“ (žákyně, 15 let)

„Já se bavím jen s jedním klukem, jinak jsem pro ostatní neviditelný.“ (Matěj R.)

„Nejsme úplně zlí, ale hodně lidí si dělá věci po svém a ostatní nezajímají.“ (Tomáš P.)

„Nikdo mi nic nedělá, ale taky se mě nikdo na nic neptá.“ (Lucie D.)

„Třída je v pohodě, když nejsme rozdělení do skupin. Tam to začne jiskřit.“ (Petra L.)

3. Pozitivní ukazatele:

- Téměř dvě třetiny žáků vnímají ve třídě legraci a příležitost k zábavě.
- Většina žáků (25 z 30) věří, že by se jim v případě problému někdo snažil pomoci.
- Přibližně polovina třídy má třídu ráda, což ukazuje na potenciál pro pozitivní změny.

4. Negativní ukazatele:

- 66 % žáků se domnívá, že ne všichni jsou jejich kamarádi – kolektiv je rozdělen.
- 73 % žáků vnímá, že ve třídě existuje napětí, hádky nebo naschvály.
- Velká část žáků vnímá neštěstí u některých spolužáků, nejčastěji jmenovanými jsou ti, kteří byli označeni jako izolovaní už v předchozích dotaznících.

5. Rozdíly v odpovědích mezi skupinami žáků

- Žáci s PO2 a PO3 odpovídali častěji negativně – uváděli větší míru nepohody, nejistoty a nepochopení.
- Chlapci častěji označovali, že „je třída hádavá“ nebo „lidi se předvádějí“.
- Dívky se více zmiňovaly o izolaci, **pomluvách a neřešených problémech**.

6. Interpretace výsledků dotazníku MCI – aktuální forma

Dotazník odhalil nevyvážené a kolísavé klima ve třídě. Na jedné straně je třída schopná generovat pozitivní zážitky, humor a příležitosti k učení, ale zároveň obsahuje jasně definované problematické vztahy, nízkou míru důvěry a absence univerzální soudržnosti.

Výsledky potvrzují:

- Výskyt sociálního vyloučení a pocitu osamělosti u části žáků.
- Nerovnováhu v přátelských vztazích – silná jádra vs. okrajová jednotlivci.
- Skryté formy agrese – zejména ignorování, vyčlenění a pasivní odpor.
- Přítomnost pozitivních prvků (humor, spolupráce v menších skupinách), které je třeba posílit a rozšířit do celého kolektivu.

6.3.4 Výsledky dotazníku MCI – Preferovaná forma

Dotazník „Naše třída – preferovaná forma“ (Lašek, 2001) doplňuje předchozí dotazník tím, že se neptá na realitu, ale na ideální představu žáků o třídním klimatu. Žáci odpovídají na 25

výroků typu „V naší třídě by mělo...“ nebo „Děti by měly...“, a vyjadřují tak své přání, očekávání a hodnoty, které ve vztahu ke třídnímu prostředí vnímají jako důležité.

Porovnáním aktuální a preferované formy lze identifikovat konkrétní rozdíly mezi tím, co žáci zažívají, a tím, po čem touží – což je klíčové pro navržení efektivních opatření.

1. Souhrnné výsledky – nejvýznamnější položky

Tabulka 5 Souhrnné výsledky – MCI preferovaná

Výrok (preferovaná forma)	ANO	NE	Komentář
1. V naší třídě by mělo děti víc bavit práce ve škole	26	4	Vysoká poptávka po smysluplnosti a atraktivitě výuky
5. V naší třídě by každý měl být mým kamarádem	23	7	Vysoká touha po všeobecném přijetí
8. Děti by si měly přát, aby jejich práce byla lepší než práce jiných	9	21	Žáci nepreferují soutěživost
11. Děti by měly mít třídu raději, než teď mají	24	6	Emoční vztah ke třídě má potenciál ke zlepšení
18. Některé děti by se měly snažit být lepší než ostatní	10	20	Opět odmítnutí výkonového tlaku
20. Všechny děti by se měly mezi sebou dobře snášet	28	2	Téměř jednoznačné přání harmonie
21. Ve třídě by měla být větší legrace	27	3	Humor jako žádoucí prvek atmosféry
23. Několik dětí by mělo být pořád nejlepší	4	26	Odmítnutí elitarismu

Zdroj: vlastní zpracování

2. Komentáře žáků k jednotlivým položkám (volné odpovědi)

„Chtěla bych, aby se každý mohl bavit s každým, nejen se svojí skupinkou.“ (Veronika K.)

„Bylo by fajn, kdyby lidi byli víc v klidu a nehádali se kvůli blbostem.“ (Marek S.)

„Učení by nemělo být stres, ale aspoň trochu zábava.“ (Petra L.)

„Chtěla bych, aby si nikdo na nikoho nehrál.“ (Tereza M.)

„Přál bych si, aby Lucie nebyla pořád sama, ale i ona se musí víc snažit.“ (Filip Š.)

„Nechci, aby někdo pořád vyčníval. Ať jsme si rovni.“ (anonymní odpověď)

Komentáře jasně ukazují, že žáci si uvědomují napětí a nerovnosti v kolektivu, a přejí si je zmírnit ve prospěch přátelství, rovnosti a respektu.

3. Rozdíl mezi aktuální a preferovanou formou – konkrétní příklady

Následující tabulka ukazuje rozdíly v odpovědích na stejné otázky v obou verzích dotazníku:

Tabulka 6 Rozdíl mezi aktuální a preferovanou formou

Otázka (zkráceně)	Aktuální forma (ANO)	Preferovaná forma (ANO)	Rozdíl
Děti se mají rády jako přátelé	12	26	14
Ve třídě je legrace	19	27	8
Třída je hádavá	18 (ANO)	5 (chtějí více klidu)	-13
Dělají se naschvály	17	4 (chtějí méně naschválů)	-13
Děti se mezi sebou dobře snášejí	10	28	18
Každý je mým kamarádem	9	23	14

Zdroj: vlastní zpracování

Rozdíly ukazují na výrazný nesoulad mezi tím, co žáci zažívají, a tím, co by si přáli. Největší touha ke změně je v oblasti přátelských vztahů, soudržnosti, spravedlnosti a pozitivní atmosféry.

4. Specifika u žáků se SVP

U žáků s podpurnými opatřeními (zejména Lucie D. a Matěj R.) byl rozdíl mezi odpověďmi v obou verzích největší:

- Lucie D. označila pouze 4 kladné odpovědi v aktuální formě, ale 21 v preferované.
- Matěj R. vyjádřil přání „být součástí týmu“, ale ve skutečnosti se tak necítí.
- Tito žáci si intenzivně přejí změnu, ale sami nevěří, že je reálně dosažitelná.

Rozdíl mezi skutečným a ideálním vnímáním klimatu je větší u žáků se SVP než u jejich vrstevníků bez podpory.

5. Interpretace výsledků dotazníku MCI – preferovaná forma

Výsledky jasně ukazují, že většina žáků touží po přátelštějším, otevřenějším a spravedlivějším prostředí, kde není přítomná soutěživost, přetvářka nebo napětí.

Žáci si přejí:

- Přijetí každého bez rozdílu – i těch, kteří se nyní nachází na okraji skupiny.
- Více spolupráce než soutěže – odmítání výkonového tlaku, potřeba podpory.
- Příjemnou a uvolněnou atmosféru, kde není prostor pro konflikty a pomluvy.
- Pozitivní emoční vazbu k třídě, kterou aktuálně polovina třídy postrádá.

Tato data poskytují silný argument pro změny v třídním nastavení – kolektiv sám si uvědomuje nedostatky a aktivně si přeje posunout vztahy k lepšímu.

6.3.5 Odpovědi na výzkumné otázky

V této části jsou prezentovány odpovědi na výzkumné otázky, které byly formulovány v metodologické kapitole. Výsledky čtyř dotazníkových šetření poskytly dostatek údajů k jejich kvalitativnímu i kvantitativnímu zhodnocení.

Vzhledem ke skutečnosti, že se jedná o případovou studii jedné konkrétní třídy, není cílem provádět složitou statistickou analýzu nebo usilovat o generalizaci výsledků na širší populaci. Třída je jedinečná svým složením a kontextem, a z toho důvodu byl zvolen smíšený výzkumný přístup, který klade důraz především na kontext, vztahy a hlubší porozumění souvislostem.

Přesto byla provedena základní kvantitativní analýza četností, rozdílů v odpovědích mezi skupinami žáků (např. se SVP vs. bez SVP) a doplněna o kvalitativní poznatky ze slovních komentářů.

VO1: Existují ve třídě sociálně izolovaní jedinci?

Odpověď: ano, existují.

- Dotazník D-1: Žáci Lucie D. a Matěj R. se prakticky nevyskytovali v pozitivních volbách spolužáků (Lucie: 1×, Matěj: 0×).
- Negativní volby: Lucie byla třikrát zmíněna jako osoba, kterou by si respondenti nevybrali za přítele.
- Sebehodnocení: Oba uvedli, že se necítí být součástí kolektivu – viz odpovědi typu „většinou sedím sama“, „nevím, co bych měl říkat“.
- Dotazníky B3/B4: Oba byli vícekrát označeni spolužáky jako „osamocení“ nebo „mimo dění“.

- MCI – aktuální forma: 22 z 30 žáků odpovědělo „ano“ na otázku „Některé děti nejsou v naší třídě šťastné“, ve volných odpovědích byla jmenována právě Lucie a Matěj.

Sociální síť ve třídě je nerovnoměrně rozložená, s jádrovou skupinou oblíbených žáků a několika jedinci, kteří se nacházejí na výrazném okraji. Izolace těchto žáků je v kolektivu vnímána i reflektována ostatními, ale zároveň zatím nebyla adekvátně řešena.

VO2: Přáli by si žáci přátelštější a spolupracující třídní prostředí, než jaké aktuálně zažívají?

Na tuto výzkumnou otázku můžeme rovněž odpovědět kladně.

Tabulka 7 Porovnání preferované a aktuální formy (vybrané položky):

Otázka	Aktuální forma (ANO)	Preferovaná forma (ANO)	Rozdíl
Děti se mají rádi jako přátelé	12	26	14
Ve třídě je legrace	19	27	8
Děti se dobře snášejí	10	28	18
Každý je mým kamarádem	9	23	14
Ve třídě nejsou hádky (inverzní)	12	25	13

Zdroj: vlastní zpracování

Komentáře žáků:

- „Chtěla bych, aby to bylo víc v klidu, bez pomluv.“
- „Lidi by si měli víc pomáhat, teď je to každý za sebe.“
- „Chci, abychom se měli rádi jako ve filmech, ne jen pár kamarádů a ostatní nic.“

Interpretace:

Žáci jasně deklarují touhu po harmonickém a přátelském prostředí, které je výrazně odlišné od reality, kterou zažívají. Výsledky poukazují na silnou potřebu změny, která není jednostranná – zaznívá napříč celou třídou, napříč pohlavím i výkonnostními skupinami.

VO3: Liší se představy žáků o ideálním třídním klimatu od aktuálně zažívané reality?

Odpověď na tuto otázku není jednoznačná.

Tabulka 8 Srovnání: průměrné množství pozitivních odpovědí v dotaznících MCI

Skupina	Aktuální forma (průměr ANO)	Preferovaná forma (průměr ANO)	Rozdíl
Žáci bez SVP (n = 24)	14,2	21,5	7,3
Žáci s PO2 (n = 5)	12	21,4	9,4
Žákyně s PO3 (n = 1)	4	22	18

*Zdroj: vlastní zpracování**Pozn.: Čísla vyjadřují průměrný počet odpovědí „ANO“ z 25 položek.***Interpretace:**

Zatímco běžní žáci mají rozdíl cca 7–8 bodů mezi tím, co zažívají a co by si přáli, u žáků s PO2 je rozdíl o něco vyšší. U žákyně s PO3 (Lucie) je rozdíl extrémní, což ukazuje na výraznou osobní frustraci a neuspokojenou potřebu sounáležitosti a bezpečí.

Můžeme tedy vyvodit následující:

- ano, rozdíly u SVP jsou větší,
- ale ne u všech žáků se SVP, rozdíly se projevily hlavně u těch s psychickými nebo vážnějšími zdravotními obtížemi.

VO4: Jak žáci subjektivně vnímají klima ve své třídě?

Subjektivní vnímání klimatu bylo zjišťováno prostřednictvím standardizovaných nástrojů – konkrétně dotazníků B3 (sebehodnocení žákem), B4 (hodnocení ostatních spolužáků) a MCI – aktuální forma, které žáci vyplnili anonymně. Výsledky ukázaly, že žáci vnímají klima třídy jako nerovnoměrné, v mnoha ohledech napjaté, s prvky nejistoty a nedostatečného přijetí.

V dotazníku MCI – aktuální forma:

- 12 žáků uvedlo, že se děti mají rády jako přátelé (položka 25),
- 10 žáků odpovědělo, že se děti dobře snášejí (položka 20),
- 9 žáků uvedlo, že každý je jejich kamarádem (položka 5),
- naopak 24 žáků odpovědělo, že některé děti nejsou jejich kamarády (položka 10),
- 18 žáků uvedlo, že se děti mezi sebou hodně hádají (položka 22),
- 17 žáků odpovědělo, že se ve třídě dělají naschvály (položka 12),
- a 22 žáků odpovědělo, že některé děti nejsou ve třídě šťastné (položka 6).

Tyto odpovědi ukazují, že převažují negativní postoje, zejména co se týče vztahů, přijetí a emočního bezpečí. Žáci vnímají atmosféru třídy jako rozdělenou, s častým výskytem konfliktů, vyloučení a nezájmu o ostatní. Přesto ale:

- 19 žáků uvedlo, že je ve třídě legrace (položka 21),
- a 13 žáků uvedlo, že je baví práce ve škole (položka 1),

což dokládá, že klima není vyloženě negativní, ale výrazně nevyvážené. Pozitivní zážitky se objevují především v menších skupinách, zatímco celková soudržnost kolektivu je oslabena.

V dotaznících B3 a B4:

- se ukázalo, že většina žáků nemá pocit, že by byli kamarády se všemi,
- v otevřených odpovědích žáci často zmiňovali pocity nezájmu, nevšímavosti, ignorace a přetvářky,
- opakovaně se objevovala jména dvou žáků (Matěj a Lucie), kteří jsou vnímáni jako osamocení a málo zapojení.

V rámci sebehodnocení pouze 8 žáků uvedlo, že se cítí být v centru dění, zatímco 9 žáků označilo svou pozici jako „mimo kolektiv“ nebo „nevím, kam patřím“.

Tyto výsledky potvrzují, že žáci vnímají klima jako roztříštěné, s nízkou mírou vzájemného přijetí. Přesto se objevuje určitá míra humoru a zájmu o školu, což lze vnímat jako potenciál pro pozitivní změnu.

Celkově lze shrnout, že žáci nevnímají klima ve své třídě jako otevřené, přátelské a podporující. Naopak, často reflektují napětí, nedůvěru a vymezené vztahové skupiny. Třídní klima je podle jejich subjektivního prožitku napjaté, selektivní a ne vždy bezpečné – především pro žáky se slabším postavením ve vztahové síti.

Odpověď na hlavní výzkumnou otázku: Jaká je vztahová síť ve vybraném kolektivu?

Vztahová síť ve zkoumané třídě devátého ročníku byla zjišťována především prostřednictvím sociometrického dotazníku D-1, doplněného o sebehodnocení žáků (B3) a hodnocení vztahů ostatními spolužáky (B4). Cílem bylo zjistit, jaké vztahy ve třídě panují, jak jsou rozloženy sociální vazby a zda ve třídě existují znaky soudržnosti nebo naopak sociálního vyloučení.

Výsledky ukázaly, že vztahová síť v této třídě je výrazně nerovnoměrná a fragmentovaná. Pozitivní volby v dotazníku D-1 se soustřeďovaly zejména na několik málo žáků, kteří byli

často vybírání ostatními jako preferovaní spolužáci. Tyto žáky lze označit za neformální lídry třídy, kteří jsou dobře přijímání a vnímání jako součást „jádra kolektivu“. Naproti tomu se v dotazníku objevili také žáci, kteří nebyli vybráni vůbec, nebo jen velmi zřídka – konkrétně Matěj R. (0× pozitivní volba) a Lucie D. (1× pozitivní volba). Oba byli navíc zmíněni v několika negativních volbách (jako ti, které by si respondenti nevybrali za kamaráda či spolužáka ve dvojici).

Vztahová síť tedy není tvořena rovnoměrně propojeným celkem, ale spíše několika menšími skupinami, mezi kterými chybí mosty. Vztahy jsou uzavřené, selektivní a málo reciproční – mnoho výběrů není opětováno, což značí nízkou kohezi a důvěru v rámci celku.

Tato zjištění podporují i výpovědi z dotazníků B3 a B4, kde:

- většina žáků označila, že nejsou kamarády se všemi,
- v otevřených otázkách se opakovaně objevovala slova jako „uzavřenost“, „pomlouvání“, „rozdělenost“, „ignorace“,
- žáci často zmiňovali, že někteří jejich spolužáci nejsou součástí „hlavní skupiny“ a že „se s nimi nikdo moc nebaví“.

Podle dat z MCI – aktuální forma:

- pouze 12 žáků uvedlo, že se děti mají rády jako přátelé,
- pouze 9 žáků odpovědělo, že „každý je mým kamarádem“,
- 22 žáků vnímá, že „některé děti nejsou ve třídě šťastné“.

Tyto výsledky potvrzují, že vztahová síť je výrazně polarizovaná – třída není soudržná skupina, ale spíše soubor uzavřených klastrů, mezi kterými panuje nerovnost a slabá integrace. Izolovaní žáci nejenže chybí ve výběrech ostatních, ale i ve vlastním sebehodnocení (B3) uvádějí pocity osamění, strachu ze zapojení a nejistoty ohledně svého místa ve třídě.

Na základě těchto výsledků lze vztahovou síť třídy charakterizovat takto:

- fragmentovaná – tvořená několika jasně oddělenými skupinami, bez silných propojení napříč třídou,
- hierarchická – s několika lídry a zbytkem žáků v roli pasivních účastníků,
- s přítomností sociálně izolovaných jedinců, kteří nemají oporu v kolektivu,

- málo reciproční – přátelské vztahy často nejsou vzájemně opěťované,
- a málo integrovaná – ve třídě chybí jasně sdílená „my-identita“.

Současně však ze subjektivních výpovědí vyplynulo, že žáci si tento stav uvědomují a deklarují ochotu změnit vztahy k lepšímu, což může být výchozím bodem pro systematickou podporu.

Vztahová síť ve zkoumané třídě je rozbitá, s jasně vymezenými skupinami, izolovanými jedinci a nízkou mírou soudržnosti. Panuje malá reciprocita vztahů a u části žáků dlouhodobé vyloučení. Přesto třída vykazuje potenciál pro změnu díky uvědomění problému a vůli části žáků zapojit se do zlepšení vztahového klimatu.

6.4 Shrnutí výsledků a návrh opatření ke zlepšení třídního klimatu

Výsledky dotazníkového šetření poskytly komplexní obraz o tom, jak žáci devátého ročníku vnímají třídní klima, jaké mají zkušenosti se vztahy ve třídě a jaké by si přáli změny v atmosféře, kterou ve škole denně zažívají. Výzkum jednoznačně ukázal, že klima v analyzované třídě není optimální – žáci vnímají napětí, uzavřené skupiny, nerovnoměrné rozložení vztahů a nízkou míru důvěry. Přesto se nejedná o kolektiv, který by se nacházel v hluboké krizi – žáci vykazují ochotu komunikovat, spolupracovat a aktivně přispívat ke zlepšení prostředí, pokud budou vhodně vedeni a podpořeni.

Třída je složena z výrazně různorodého kolektivu – zahrnuje žáky s velmi dobrým intelektovým potenciálem, ale i žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a psychickými obtížemi. Z této skutečnosti vyplývá řada výzev, které se promítají do vztahů mezi spolužáky i do celkové atmosféry ve třídě. Sociometrické šetření potvrdilo existenci sociálně izolovaných jedinců, kteří nejsou přirozenou součástí žádné skupiny, a současně odhalilo přítomnost neformálních lídrů, jejichž vliv může být jak pozitivní, tak i potenciálně problematický.

Subjektivní výpovědi žáků ve standardizovaných dotaznících rovněž potvrdily, že mnoho z nich zažívá pocity nejistoty, osamělosti nebo nízkého přijetí. Zajímavým zjištěním je skutečnost, že si žáci tyto jevy uvědomují a dokážou je popsat, a co více – ve vysoké míře deklarují přání, aby se atmosféra ve třídě změnila k lepšímu. Přejí si větší míru přijetí, otevřenější komunikaci, více spolupráce a přátelství. Odmítají soutěživost, nátlak nebo výsměch, a kladou důraz na rovnost, respekt a možnost být přijímán takový, jaký člověk je.

Významným nástrojem pro zlepšení situace je právě to, že si žáci změnu přejí – nejsou lhostejní, nejsou pasivní, pouze jim chybí bezpečné vedení, facilitace a důvěrný prostor, kde mohou své postoje sdílet a ovlivnit. Z těchto důvodů je navrhovaná intervence koncipována nikoli jako jednorázový zásah, ale jako dlouhodobý a strukturovaný proces zaměřený na změnu třídní kultury.

Navržená opatření vycházejí z identifikovaných potřeb třídy a jsou strukturována do tří vzájemně propojených oblastí – intervence na úrovni celé třídy, cílená práce s jednotlivci nebo specifickými skupinami, a aktivní zapojení školního poradenského pracoviště a asistenta pedagoga do každodenního života třídy.

Na úrovni celé třídy je nezbytné systematicky posilovat sounáležitost, spolupráci a otevřenou komunikaci. To může být realizováno prostřednictvím tematicky zaměřených třídnických hodin, skupinových aktivit a projektových dnů, které budou zaměřeny na budování důvěry, respektu a vzájemného poznání. Velký přínos může mít zavedení tzv. třídní dohody, tedy souboru pravidel a hodnot, na kterých se kolektiv domluví a které budou tvořit základ vzájemného fungování. Smyslem není vytvořit formální pravidla, ale podpořit žáky v uvědomění, že klima ve třídě je společné dílo, na kterém se podílejí všichni.

Vedle práce s kolektivem je nutné se zaměřit i na jednotlivce, zejména na ty, kteří se cítí být osamoceni nebo nepochopeni. U žáků, jako je Lucie nebo Matěj, je potřeba vytvořit bezpečný prostor pro sdílení a postupné budování vztahů. Pomoci může individuální rozhovor, partnerské aktivity s předem domluvenými spolužáky (tzv. „spojenci“) nebo cílené zapojování do smysluplných skupinových činností, kde mají šanci uspět a být vnímáni pozitivně.

Důležitou roli v tomto procesu sehrává asistent pedagoga, který by neměl být vnímán jen jako pomocník pro žáky se SVP, ale jako aktivní prvek třídní dynamiky. Může fungovat jako most mezi jednotlivci a kolektivem, jako někdo, kdo jemně sleduje atmosféru, včas identifikuje vznikající napětí a podporuje žáky v jejich zapojení. V případě potřeby může být asistent přirozeným prostředníkem i pro ty žáky, kteří se neodvážejí obrátit se přímo na učitele.

Zásadní je rovněž zapojení školního poradenského pracoviště (ŠPP), zejména školního psychologa, který může realizovat skupinové preventivní programy, tematicky zaměřené na vztahy, komunikaci, zvládání stresu nebo budování empatie. Dále může vést individuální

rozhovory s žáky, kteří se nacházejí v obtížné situaci, a pomáhat jim zpracovávat emoce spojené s vyloučením, výkonnostním tlakem nebo rodinným prostředím.

Role třídního učitele je v celém procesu klíčová – měl by být tím, kdo změnu aktivně iniciuje a vede, kdo se pravidelně ptá, reflektuje a nastavuje očekávání. Je důležité, aby učitel spolupracoval s asistentem i ŠPP, průběžně sledoval klima a měl odvahu řešit i náročnější témata otevřeně a bezpečně.

Navržené kroky by měly být realizovány postupně, s ohledem na dynamiku třídy a připravenost žáků. Již během prvních týdnů může být realizována třídnická hodina zaměřená na společné nastavení pravidel. V následujících měsících je vhodné navázat preventivním programem vedeným školním psychologem a pravidelnými aktivitami zaměřenými na spolupráci a vztahy. Dlouhodobě je důležité sledovat, zda dochází k posunům, a případně znovu diagnostikovat klima (např. prostřednictvím modifikované sociometrie nebo krátkého dotazníku), aby bylo možné reagovat na nové potřeby.

Změna třídního klimatu je vždy proces, nikoli jednorázová událost. V případě této třídy se nejedná o změnu nemožnou – naopak, podmínky pro pozitivní vývoj jsou zde dobré. Žáci mají zájem, schopnosti i citlivost, ale potřebují vedení, jasné mantinely a podporu. Úkolem školy je tyto potřeby slyšet, rozpoznat a odpovědět na ně vhodně zvolenými pedagogickými postupy. Právě zde se ukazuje, že práce s třídním klimatem není vedlejší nebo „měkká“ součást školní práce – je to její základ, bez kterého nemůže existovat smysluplné učení ani zdravý osobnostní rozvoj.

6.5 Závěr praktické části

Cílem praktické části této práce bylo prostřednictvím případové studie analyzovat třídní klima ve vybraném kolektivu devátého ročníku základní školy a na základě získaných poznatků navrhnout konkrétní opatření vedoucí ke zlepšení vztahů a celkové atmosféry ve třídě. Výzkumné šetření kombinovalo čtyři standardizované dotazníky zaměřené na sociální vazby, subjektivní vnímání klimatu i ideální představy žáků o tom, jak by jejich třída měla fungovat. Tato data byla následně vyhodnocena a interpretována ve vztahu ke stanoveným výzkumným otázkám.

Výsledky ukázaly, že třídní klima není rovnoměrně pozitivní ani jednotně vnímané. Mezi žáky panují značné rozdíly v prožívání školního prostředí – zatímco někteří se cítí být aktivními a přijímanými členy kolektivu, jiní se pohybují na jeho okraji a zažívají osamělost,

nezájem nebo dokonce odmítnutí. Sociometrické šetření potvrdilo existenci sociálně izolovaných žáků, jejichž postavení ve skupině je slabé a nestabilní. Tyto žáky zároveň třída nevnímá jako plnohodnotné členy kolektivu, což jejich situaci dále ztěžuje.

Zároveň se však ukázalo, že třída má značný potenciál ke změně. Žáci si uvědomují nedostatky současného klimatu a ve vysoké míře deklarují touhu po přátelštějším, spolupracujícím a klidnějším prostředí. Odmítají rivalitu a soutěživost, touží po větší rovnosti a vzájemném respektu. To je velmi důležitý předpoklad pro úspěšné zavedení změn, protože právě vnitřní motivace žáků představuje zásadní motor každé transformace.

Navržená opatření proto vycházejí jak z konkrétních zjištění výzkumu, tak z potřeb jednotlivců i celé skupiny. Byla formulována s ohledem na možnosti školy a zaměřují se na tři hlavní oblasti: podporu třídní soudržnosti a komunikace, cílenou práci s izolovanými nebo ohroženými žáky a systematické zapojení školního poradenského pracoviště a asistenta pedagoga. Klíčovým faktorem bude spolupráce všech zainteresovaných osob – třídního učitele, asistenta, školního psychologa a v neposlední řadě i samotných žáků.

Praktická část této práce ukazuje, že kvalitní třídní klima nevzniká samo od sebe, ale je výsledkem cílevědomé a promyšlené práce. Případová studie konkrétní třídy poskytla autentický pohled na to, jak komplexní a citlivé jsou vztahy mezi žáky, a jak důležité je nepodceňovat projevy osamělosti, izolace či napětí. Zároveň však práce ukázala, že změna je možná – pokud je systematická, otevřená a postavená na spolupráci.

Závěrem lze říci, že zlepšování třídního klimatu je dlouhodobý proces, který vyžaduje čas, trpělivost a důvěru. Výzkum v této práci poskytl cenný základ, na kterém lze stavět další pedagogická opatření i preventivní programy, které mohou zásadně přispět nejen ke zlepšení atmosféry ve třídě, ale i k lepšímu vzdělávacímu a osobnostnímu rozvoji všech žáků.

6.6 Diskuze

Výsledky výzkumného šetření realizovaného v této práci potvrdily, že třídní klima představuje komplexní a mnohohrstevnatý jev, který má zásadní dopad na vzdělávací, sociální i emocionální vývoj žáků. Případová studie jedné konkrétní třídy devátého ročníku základní školy ukázala, že klima této třídy je značně proměnlivé, nerovnoměrné a pro část žáků i výrazně stresující. Ačkoli kolektiv jako celek vykazoval prvky komunikace, humoru a schopnosti spolupracovat, zároveň byly identifikovány závažné nedostatky v oblasti

důvěry, sounáležitosti a přijetí – zejména ve vztahu k několika žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Z hlediska současného výzkumu odpovídají tato zjištění poznatkům řady odborných studií. Například Wang et al. (2020) na základě systematické metaanalýzy dokládají, že kvalita třídního klimatu je úzce propojena s psychickou pohodou i akademickým výkonem žáků. Zvláště důležité jsou faktory jako pocit bezpečí, rovnost příležitostí, uznání a přijetí. Pokud jsou tyto faktory oslabeny, dochází ke zvýšení výskytu vnitřního napětí, sociálního vyloučení a poklesu motivace – což odpovídá situaci zkoumané třídy, kde několik žáků vnímá své postavení jako okrajové či zcela izolované.

Podobně Marsh et al. (2012) upozorňují na tzv. kontextuální efekty třídního klimatu, kdy nejen individuální vztahy, ale i celková atmosféra ovlivňují žákovo vnímání sebe sama i své školní identity. V analyzované třídě bylo možné pozorovat, že sociálně izolovaní žáci nejenže nebyli ostatními aktivně vybíráni, ale současně vykazovali zřetelně nižší sebevědomí, sebehodnocení a tendenci k vyhýbavému chování. V tomto smyslu nelze třídní klima chápat pouze jako souhrn mezilidských vztahů, ale jako „společenský rámec“, který utváří podmínky pro zapojení, komunikaci a participaci každého žáka.

Důležitým momentem, který výzkum přinesl, bylo zjištění, že samotní žáci si jsou nedostatků třídního klimatu dobře vědomi a přejí si změnu. V dotazníku MCI – preferovaná forma – zazněly opakovaně přání po větší sounáležitosti, přátelství, otevřenosti a smysluplné spolupráci. Tento výsledek je v souladu se závěry práce Garcia Peinado (2024), která dokládá, že již děti na prvním stupni dokážou vnímat emoční rovinu atmosféry ve třídě a reflektovat ji. V případě naší studie to bylo o to výraznější, že se jednalo o žáky ve věku 14–16 let, tedy v období, kdy jsou sociální vztahy a potřeba přijetí zásadní složkou osobnostního vývoje.

Z hlediska odborného rámce je důležité zmínit také práci Sørlie a Sommer Hukkelberg (2023), kteří se zabývali vývojem a validací škály pro měření třídního klimatu z pohledu učitele. Autoři potvrzují, že zdravé třídní klima se vyznačuje nejen nízkou mírou konfliktů, ale především vysokou úrovní důvěry, transparentnosti a spravedlivého přístupu – hodnot, které v analyzované třídě podle zjištění žáků často chyběly. Není tedy překvapivé, že právě tyto kvality žáci uváděli jako součást své ideální představy o třídním kolektivu.

V tomto kontextu je rovněž vhodné reflektovat roli pedagoga, asistenta pedagoga a školního poradenského pracoviště. Podle Cohena et al. (2009) tvoří kvalitní klima základ efektivní

školy a jeho udržení je podmíněno spoluprací více aktérů – nejen učitele, ale i dalších odborníků, kteří se podílejí na formování školní kultury. Výsledky případové studie ukázaly, že právě včasné zapojení těchto podpůrných osobností – zejména asistenta pedagoga a školního psychologa – může výrazně přispět ke zmírnění napětí a k posílení otevřenosti ve vztazích.

Ve světle výše uvedených poznatků lze shrnout, že zkoumaná třída vykazuje jak rizikové faktory (sociální izolace, slabá koheze, vnitřní napětí), tak i pozitivní potenciál (ochota ke změně, zdravé jádro kolektivu, schopnost sebereflexe). Výzvou pro školu, učitele i podpůrný tým je tedy vytvořit takové podmínky, které umožní tento potenciál efektivně rozvinout a využít.

6.6.1 Návrhy a doporučení

Na základě výzkumných zjištění a v návaznosti na odbornou literaturu lze formulovat několik praktických návrhů, které by mohly přispět ke zlepšení klimatu ve zkoumané třídě:

1. Systematická práce s třídní soudržností.

Klíčovým krokem je zavedení pravidelných třídnických hodin zaměřených na spolupráci, empatii, řešení konfliktů a otevřenou komunikaci. Je vhodné využívat prvky komunitního kruhu, práce ve dvojicích, reflexe a sdílení. Jak upozorňují Adelman a Taylor (2005), prostředí, které podporuje pozitivní interakce, vede k vyšší vnitřní motivaci a nižší míře rizikového chování.

2. Individuální podpora izolovaných žáků.

Je nezbytné cíleně pracovat s těmi žáky, kteří se cítí být na okraji kolektivu. Doporučuje se využití sociálního mapování, partnerských projektů (peer buddy systém), zapojení do aktivit dle jejich zájmů a zajištění přístupu ke školnímu psychologovi. Podle Allodi (2002) je právě sociální podpora jedním z nejvýznamnějších prediktorů úspěšného začlenění žáků s SVP.

3. Posílení role asistenta pedagoga.

Asistent pedagoga by měl být vnímán jako integrální součást kolektivu, nikoliv pouze jako podpora pro žáka se SVP. Může přirozeně sledovat vztahy, upozorňovat na napětí, facilitovat spolupráci ve skupinách a poskytovat podporu žákům, kteří mají potíže s komunikací. Grecmanová (2008) zdůrazňuje, že právě osobní kontakt a každodenní přítomnost asistenta vytvářejí bezpečný prostor pro nenásilnou změnu vztahů.

4. Zapojení školního poradenského pracoviště.

Důraz by měl být kladen na preventivní i intervenční působení ŠPP, především skrze skupinové programy na podporu důvěry, sdílení emocí a posilování třídní koheze. Mareš a Ježek (2012) doporučují, aby školní psycholog nebyl vnímán jako krizový pracovník, ale jako součást běžné školní reality.

5. Pravidelná evaluace třídního klimatu.

Doporučuje se každoročně provádět diagnostiku třídního klimatu – např. formou dotazníků (MCI, sociometrie), rozhovorů nebo pozorování. Pravidelná evaluace umožňuje zachytit změny včas a flexibilně reagovat. Lašek (2001) upozorňuje, že bez zpětné vazby nelze účinně pracovat s žádným sociálním systémem.

Zásadní je, aby navrhovaná opatření nebyla vnímána jako jednorázová nebo krizová, ale jako součást dlouhodobé výchovně-vzdělávací strategie školy. Třídní klima se neformuje okamžitě – je výsledkem mnoha každodenních interakcí, přístupů, drobných rozhodnutí a postojů. V ideálním případě by klima třídy mělo být nejen „prostředím pro výuku“, ale i prostorem pro růst, respekt a lidskou důstojnost.

7 ZÁVĚR

Práce se věnovala problematice třídního klimatu jako významného fenoménu, který zásadně ovlivňuje kvalitu vzdělávání, interpersonální vztahy i psychickou pohodu žáků. Cílem práce bylo analyzovat klima konkrétní školní třídy, porozumět vztahové dynamice v kolektivu a na základě toho navrhnout konkrétní opatření vedoucí k jeho zlepšení. Při řešení tohoto cíle byl zvolen postup, který propojil teoretická východiska s empirickým šetřením formou případové studie, což umožnilo nahlédnout do specifického prostředí konkrétního školního kolektivu a pracovat s reálnými potřebami jeho členů.

V teoretické části práce byla nejprve vymezena školní třída jako sociální skupina, následovala kapitola zaměřená na třídní klima, poté metody a nástroje měření třídního klimatu a role učitele v utváření třídního klimatu.

Praktická část byla koncipována jako případová studie jedné konkrétní třídy 9. ročníku, která je velmi různorodá, co se týče osobnostních, sociálních i vzdělávacích charakteristik žáků. Třidu tvoří třicet žáků, z nichž šest má diagnostikovaná podpůrná opatření druhého nebo třetího stupně. Někteří žáci procházejí náročným životním obdobím, včetně psychických obtíží nebo rodinných komplikací, které mají přímý dopad na jejich chování, školní výkon i vnímání sebe sama v kolektivu. Přítomnost asistenta pedagoga je v této třídě novinkou, na kterou si žáci teprve zvykají. To vše vytváří komplexní kontext, který klade vysoké nároky na komunikaci, toleranci a spolupráci uvnitř kolektivu.

Pro výzkumné šetření byly použity čtyři standardizované nástroje – sociometrický dotazník D-1, dotazníky B3 a B4 zaměřené na subjektivní prožívání vztahů a klimatu, a dotazník „Naše třída“ ve dvou verzích: aktuální a preferované klima. Díky tomu bylo možné propojit pohled na objektivní vztahovou síť s introspektivními výpověďmi žáků a jejich přáními ohledně atmosféry, kterou by ve třídě chtěli zažívat. Data byla zpracována jak kvantitativně (frekvenční analýzy, průměry, rozdíly mezi skupinami), tak kvalitativně (rozbor volných odpovědí, pozorování, kontextuální interpretace).

Výsledky ukázaly několik zásadních jevů:

1. **Existence sociálně izolovaných žáků**, kteří se ve výběrech ostatních spolužáků téměř nevyskytovali a sami se vnímali jako neviditelní nebo okrajoví.
2. **Rozdělení kolektivu do několika skupin**, přičemž mezi nimi často neprobíhala otevřená komunikace.

3. **Nízká míra důvěry a vysoká míra napětí a konfliktů**, i když se ve třídě zároveň vyskytovaly pozitivní prvky jako humor, loajalita a zájem o spolupráci.
4. **Výrazný rozdíl mezi aktuálně vnímaným a ideálně očekávaným klimatem**, především v otázkách přijetí, bezpečí a rovnosti.
5. **U žáků se SVP byl tento rozdíl ještě silnější**, což ukazuje na jejich vyšší zranitelnost v prostředí s oslabenou podporou a soudržností.

Na základě těchto zjištění byly navrženy konkrétní intervenční kroky, které se soustředí na posílení spolupráce, prevenci sociálního vyloučení a vytvoření bezpečnějšího a přívětivějšího prostředí. Opatření zahrnují jak skupinové aktivity v rámci třídnických hodin, tak cílenou práci s jednotlivci, podporu neformálních lídrů, a především zapojení asistenta pedagoga a školního poradenského pracoviště do aktivní práce s klimatem třídy. Důraz je kladen na dlouhodobost, systematickост, vzájemnou spolupráci a pravidelnou reflexi.

Z hlediska výzkumných otázek byla práce úspěšná – podařilo se odpovědět na to, jak žáci klima vnímají, jaké vztahy ve třídě panují, jaké jsou rozdíly mezi různými skupinami žáků i mezi aktuálním a ideálním stavem. Analýza nabídla dostatečně hluboký vhled do toho, co je potřeba v dané třídě změnit, posílit nebo nově nastavit.

Závěrem lze říci, že tato práce prokázala důležitost práce s třídním klimatem jako součásti pedagogické reality. Ukázala, že klima není dané jednou provždy, ale je živé, proměnlivé a ovlivnitelné – jak pozitivně, tak negativně. Zároveň potvrdila, že právě třídní klima je klíčovým faktorem pro vzdělávání, osobnostní rozvoj, sebehodnocení i sociální začlenění žáků. Práce tak nejen analyzovala konkrétní situaci jedné třídy, ale zároveň vytvořila prakticky využitelný model přístupu, který může inspirovat i další pedagogy při hledání cest k vytváření podpůrného a funkčního školního prostředí.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ADELMAN, H. S. a L. TAYLOR. (2005). Classroom climate. In: Encyclopedia of School Psychology. Thousand Oaks, CA: Sage, s. 1–5.
- ALLODI, M. W. (2002). A two-level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition, and organization of special support. Learning Environments Research, vol. 5, s. 253–274.
- CHRÁSKA, M. (2016). Základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-5326-3.
- COHEN, J., MCCABE, E., MICHELLI, N. M., PICKERAL, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. Teachers College Record, vol. 111, s. 180–213.
- ČAPEK, R. (2010). Třídní klima a školní klima. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2742-4.
- ČÁP, J. a J. MAREŠ. (2001). Psychologie pro učitele. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
- GAVORA, Peter, 2005. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido.
- GRECMANOVÁ, H. (2008). Klima školy. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-010-3.
- GRECMANOVÁ, H. (2012). Klima školy: soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada.
- LAŠEK, J. (2001). Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-704-1088-X.
- MAREŠ, J. a S. JEŽEK. (2012). Klima školní třídy: Dotazník pro žáky. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- MIOVSKÝ, M. a kol. (2010). Primární prevence rizikového chování. Praha: SCAN. ISBN 978-80-87258-47-7.
- NELEŠOVSKÁ, Alena, 2005. Pedagogická komunikace v teorii a praxi. Praha: Grada.
- PRŮCHA, J. (2002). Učitel: současné poznatky o profesi. Praha: Portál. ISBN 80-717-8621-7.

PROKOP, J. (1996). Škola jako sociální útvar. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy. ISBN 80-86039-01-3.

THAPA, A., COHEN, J., GUFFEY, S., HIGGINS-D'ALESSANDRO, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, vol. 83, no. 3, s. 357–385.

VALIŠOVÁ, A. a H. KASÍKOVÁ. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3357-9.

KALINOVÁ. Historie naší školy [online]. [cit. 29.1.2025]. Dostupný na WWW: <https://www.zskj.cz/skola/o-skole/historie-nasi-skoly.html>

Školní pedagogická pracoviště Pavučinka. Online. Dostupné z: <https://www.zskj.cz/pavucinka/co-nabizime/>. [cit. 2025-02-06].

Marsh, Herb & Lüdtke, Oliver & Nagengast, Benjamin & Trautwein, Ulrich & Morin, Alexandre & Abduljabbar, Adel & Köller, Olaf. (2012). Classroom Climate and Contextual Effects: Conceptual and Methodological Issues in the Evaluation of Group-Level Effects. *Educational Psychologist* - EDUC PSYCHOL. 47. 106-124. 10.1080/00461520.2012.670488.

Garcia Peinado, Rocio. (2024). The impact of classroom climate on emotional development in childhood. *Environment and Social Psychology*. 9. 10.54517/esp.v9i1.1868.

Sørli, Mari-Anne & Sommer Hukkelberg, Silje. (2023). The Teacher Classroom Climate Scale (TCCS): Development and Validation of a New Instrument for Use in Primary School. *Journal of Educational & Psychological Research*. 5. 2023. 10.33140/JEPR.05.01.06.

Wang, Ming-Te & Degol, Jessica & Amemiya, Jamie & Parr, Alyssa & Guo, Jiesi. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*. 57. 100912. 10.1016/j.dr.2020.100912.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 SWOT analýza školy	42
Tabulka 2 Odpovědi ano–ne na klíčové výroky (výběr)	52
Tabulka 3 Hodnocení protikladů	52
Tabulka 4 Souhrnné výsledky – MCI aktuální	54
Tabulka 5 Souhrnné výsledky – MCI preferovaná	56
Tabulka 6 Rozdíl mezi aktuální a preferovanou formou	57
Tabulka 7 Porovnání preferované a aktuální formy (vybrané položky):	59
Tabulka 8 Srovnání: průměrné množství pozitivních odpovědí v dotaznících MCI	60

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: SOCIOMETRICKÝ DOTAZNÍK D-1

Příloha P II: SOCIOMETRICKÝ DOTAZNÍK B3 A B4

Příloha P III: SOCIOMETRICKÝ DOTAZNÍK MCI – AKTUÁLNÍ

Příloha P IV: SOCIOMETRICKÝ DOTAZNÍK MCI – PREFEROVANÝ

PŘÍLOHA P I: SOCIOMETRICKÝ DOTAZNÍK D-1

Příloha číslo 2, vzor sociometrického dotazníku D-1 (Dotazník D-1, 2013)

DOTAZNÍK D-1

Příjmení:

Pohlaví:

Všechny úlohy řeš co nejodpovědněji a přemýšlej o nich. Pokud tě v některé úloze nenapadne odpověď, můžeš ji nechat nevyplněnou. Snaž se však, aby nevyplněných částí bylo co nejméně.

1) Napiš dvojice příjmení těch spolužáků (dívek i chlapců), o nichž se domníváš, že jsou dobrými přáteli. Sebe neuvažuj. Můžeš napsat jedno příjmení do více dvojic.

..... a jsou přátelé

..... a jsou přátelé

..... a jsou přátelé

2) Napiš dvojice příjmení těch spolužáků (dívek i chlapců), o nichž se domníváš, že se nemají moc rádi. Sebe neuvažuj. Můžeš napsat jedno příjmení do více dvojic.

..... a nejsou přátelé

..... a nejsou přátelé

..... a nejsou přátelé

3) Napiš příjmení toho spolužáka (chlapce), kterého bys měl(a) rád(a) za kamaráda.

.....

4) Napiš příjmení té spolužačky (dívký), kterou bys měl(a) rád(a) za kamarádku.

.....

5) Mezi tvé přátele ve třídě patří:
(uvažuj dívky i chlapce, ne však sebe)

1.

2.

3.

6) Jako přítele bys si nevybral:
(uvažuj dívky i chlapce, ne však sebe)

1.

2.

3.

7) Myslíš, že bys dokázal(a) odhadnout, který žák je ve třídě nešťastný? Pokud ano, napiš jeho příjmení.

.....

8) Představ si, že jsi pasažérem na lodi a máš možnost si vybrat posádku. Napiš k jednotlivým funkcím příjmení svých spolužáků (dívek i chlapců), kteří by byli podle tebe na uvedené funkce vhodní. Sebe neuvažuj a každé příjmení zapiš nejvýše jednou.

Potom ke každému zapsanému spolužákovi napiš do příslušného řádku tabulky číslice od 1 do 5, podle toho, jak které vlastnosti na něm hodnotíš. (1-výborné, 2-velmi dobré, 3-dobré, 4-dostatečné, 5-špatné) Vyplň všechna pole těch řádků tabulky, do nichž si zapsal příjmení.

povaha dovednosti inteligence vzhled

kapitán				
zástupce kapitána				
kormidelník				
ochranka				
technik				
plavčík				

Napiš příjmení spolužáka, kterého bys do lodi nevzal a vyplň tabulku.

povaha dovednosti inteligence vzhled

.....				
-------	--	--	--	--

9) Na jakou pozici bys zařadil sám sebe, kdybys nebyl pasažérem, a jak by ses ohodnotil v tabulce?

- a) kapitán
- b) zástupce kapitána
- c) kormidelník
- d) ochranka
- e) technik
- f) plavčík

povaha dovednosti inteligence vzhled

--	--	--	--

10) Na jakou pozici si myslíš, že by tě zařadila třída, a jak by tě hodnotila v tabulce?

- a) kapitán
- b) zástupce kapitána
- c) kormidelník
- d) ochranka
- e) technik
- f) plavčík

povaha dovednosti inteligence vzhled

--	--	--	--

PŘÍLOHA P II: SOCIOMETRICKÝ DOTAZNÍK B3 A B4

Příloha číslo 3, vzor sociometrického dotazníku B3 a B4 (Dotazníky B3 a B4, 2006)

Dotazník B3

1. Mezi mé přátele v naší třídě patří:
 - a.
 - b.
 - c.
2. Jako přítele/přítelkyni bych si nevybral:
 - a.
 - b.
 - c.
3. Sám sebe hodnotím jako:
 - a. Jsem vždy v centru dění ve třídě
 - b. Občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován
 - c. Párkrát jsem se účastnil, ale nebývám informován
 - d. Zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí
 - e. O dění ve třídě nejvím zájem
4. Odpověz ano – ne:

Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný	ano – ne
Ve třídě je někdo, komu ostatní občas ubližují	ano – ne
Stává se, že se do školy těším	ano – ne
Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem	ano – ne
Společné problémy řešíme většinou v klidu	ano – ne
5. Zakroužkuj v každém řádku číslici, která nejlépe vyjadřuje míru tvých pocitů ve třídě:

Pocit bezpečí	Pocit ohrožení
Pocit přátelství	Pocit nepřátelství
Atmosféra spolupráce	Atmosféra lhostejnosti
Pocit důvěry	Pocit nedůvěry
Tolerance	Netolerance



6. Najdi ve třídě někoho ze spolužáků, který je:

Spravedlivý	Protivný
Spolehlivý	Nespravedlivý
Zábavný	Nevděčný
Vždy v centru dění	Nespolehlivý
Se všemi zadobře	Osamocený

Dotazník B4

1. Mezi mé přátele v naší třídě patří:

- a.
- b.
- c.

2. Jako přítele/přátelkyni bych si nevybral:

- a.
- b.
- c.

3. K uvedeným vlastnostem uveď jméno jednoho spolužáka, který je:

Spolehlivý	Protivný
Zábavný	Nespolehlivý
Se všemi kamarád	Osamocený

4. Odpověz:

Ve třídě jsem spokojen	ano – ne
Jsme spíš hádavá třída	ano – ne
Do školy se obvykle těším	ano – ne
Máme spolužáka, který nám ubližuje	ano – ne
Některému spolužákovi je ubližováno	ano – ne



Příloha číslo 4, vzor sociometrického dotazníku MCI – Aktuální forma
(Lašek, 2001, str. 68-69)

Dotazník: Naše třída - Aktuální forma

Jméno..... Třída..... Škola.....

1. V naší třídě baví děti práce ve škole Ano - Ne
2. V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou Ano - Ne
3. V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší Ano - Ne
4. V naší třídě je učení těžké, máme moc práce Ano - Ne
5. V naší třídě je každý mým kamarádem Ano - Ne
6. Některé děti nejsou v naší třídě šťastné Ano - Ne R
7. Některé děti v naší třídě jsou lakomé Ano - Ne
8. Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší, než práce spolužáků Ano - Ne
9. Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci Ano - Ne R
10. Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády Ano - Ne R
11. Děti z naší třídy mají svou třídu rády Ano - Ne
12. Mnoho dětí z naší třídy dělá spolužákům naschvály Ano - Ne
13. Některým dětem v naší třídě je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci Ano - Ne
14. V naší třídě umí pracovat jen bystré děti Ano - Ne
15. Všechny děti v naší třídě jsou mi důvěrní přátelé Ano - Ne

strana 37 z 40

EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

- | | |
|--|------------|
| 16. Některým dětem se v naší třídě nelíbí | Ano - Ne R |
| 17. Určité děti z naší třídy vždy chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily | Ano - Ne |
| 18. Některé děti z naší třídy se vždycky snaží udělat svou práci lépe, než ostatní | Ano - Ne |
| 19. Práce ve škole je namáhavá | Ano - Ne |
| 20. Všechny děti v naší třídě se mezi sebou dobře snášejí | Ano - Ne |
| 21. V naší třídě je legrace | Ano - Ne |
| 22. Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají | Ano - Ne |
| 23. Několik dětí v naší třídě chce být pořad nejlepší | Ano - Ne |
| 24. Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, jak se učit | Ano - Ne R |
| 25. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rádi jako přátelé | Ano - Ne |

Dotazník: Naše třída - Preferovaná forma

1. V naší třídě by měla děti víc bavít práce ve škole	Ano - Ne
2. V naší třídě by mělo být mezi dětmi víc pranic	Ano - Ne
3. V naší třídě by děti měly mezi sebou pořád soutěžit, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší	Ano - Ne
4. V naší třídě by mělo být těžší učení, mělo by být víc práce	Ano - Ne
5. V naší třídě by každý měl být mým kamarádem	Ano - Ne
6. V naší třídě jsou děti, které by kvůli škole měly být nešťastné	Ano - Ne R
7. Některé děti v naší třídě by měly být víc lakomé	Ano - Ne
8. Mnoho dětí v naší třídě by si mělo přát, aby jejich práce byla lepší, než práce spolužáků	Ano - Ne
9. Většina dětí v naší třídě by měla umět udělat svou práci bez cizí pomoci	Ano - Ne R
10. Některé děti v naší třídě by neměly být mými kamarády	Ano - Ne R
11. Děti v naší třídě by měly mít třídu raději, než teď mají	Ano - Ne
12. Děti v naší třídě by měly dělat ostatním spolužákům více naschvátů, než teď	Ano - Ne
13. Některým dětem v naší třídě by mělo víc vadit, že nemají tak dobré výsledky jako jiní žáci	Ano - Ne
14. V naší třídě by měly umět pracovat jen bystré děti	Ano - Ne

15. Všechny děti v naší třídě by měly být mými důvěrnými přáteli

Ano - Ne

16. V naší třídě by měly být i děti, kterým se ve třídě nelíbí

Ano - Ne R

17. Určité děti v naší třídě by měly mít právo, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily

Ano - Ne

18. Některé děti z naší třídy by se měly vždycky snažit udělat svou práci lépe, než ostatní

Ano - Ne

19. Práce ve škole by měla být namáhavější, než je

Ano - Ne

20. Všechny děti v naší třídě by se měly mezi sebou dobře snášet

Ano - Ne

21. V naší třídě by měla být větší legrace

Ano - Ne

22. Děti v naší třídě by se měly mezi sebou víc hádat

Ano - Ne

23. Několik dětí v naší třídě by mělo být pořád nejlepší

Ano - Ne

24. Většina dětí v naší třídě by měla už vědět, jak má dělat svou práci, měla by se umět učit

Ano - Ne R

25. Děti z naší třídy by se měly mít mezi sebou rády, být přáteli

Ano - Ne

