

Klima třídy na 2. stupni základní školy

Anna Žárská

Bakalářská práce
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Anna Žárská
Osobní číslo:	H18190
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální pedagogika
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Klima školní třídy na 2. stupni základní školy

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti klimatu třídy a školy, metod zkoumání klimatu třídy a faktorů ovlivňujících třídní klima.

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

Realizace kvalitativního výzkumu formou pozorování.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

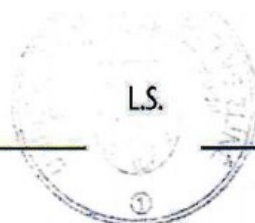
Seznam doporučené literatury:

- BLAŠTÍKOVÁ, Lucie, 2015. Klíma školy a jeho ovlivnění školním metodikem prevence a sociálním pedagogem v základní škole. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4894-7.
- GABAŠOVÁ, Jitka a Miroslav VOŠMIK, 2019. Asistent pedagoga a klíma třídy. Praha: Raabe. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-419-0.
- GRECMANOVÁ, Helena, 2008. Klíma školy. Olomouc: Hanex. Edukace (Hanex). ISBN 978-80-7409-010-3.
- LAŠEK, Jan, 2012. Sociálně psychologické klíma školních tříd a školy. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-220-1.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Lucie Blašítková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **27. ledna 2021**
Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2021**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



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

Ve Zlíně dne 27. ledna 2021

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má ÚTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně

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

²⁾ Vysocká škola nezajímá zveřejňování diplomové, bakalářské a rigorózní práce, v kterých proběhla obhajoba, vzhledem k povahě opakování a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalitativních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce pojednává o klimatu třídy na druhém stupni základní školy. Konkrétně je zaměřena na třídního učitele a žáky osmé třídy. Práce se dělí na teoretickou a praktickou část. V teoretické části se zaměřuji na pojmy, které úzce souvisejí se školním klimatem. Dále popisuji třídního učitele, žáky a jaký mají vliv na vytváření klimatu ve třídě. V poslední kapitole se zaměřuji na základní školu. Praktická část obsahuje kvalitativní výzkum, konkrétně metodu pozorování, kterou jsem uplatnila v osmé třídě na druhém vzdělávacím stupni v základní škole.

Klíčová slova: Klima školy, klima třídy, základní škola, prostředí školních tříd, pozorování

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with the climate in the school classroom at the second stage of elementary school. Specifically, it is aimed at class teachers and eighth grade pupils. The work is divided into theoretical and practical parts. In the theoretical part, I focus on concepts that are closely related to the school climate. I also describe class teachers, pupils and the impact they have on climate creation in the classroom. In the last chapter, I focus on primary school. The practical part includes qualitative research, namely the observation method, which I applied in the eighth grade at the second educational level in primary school.

Keywords: School climate, class climate, elementary school, school classroom environment, observation

Poděkování

Především bych chtěla poděkovat vedoucí práce Mgr. Lucii Blašíkové, Ph.D., která mě po celou dobu odborně vedla a předala mi mnoho cenných rad. Dále bych chtěla poděkovat své rodině a přátelům, kteří mě po celou dobu studia podporovali a vždy mi pomohli.

„Hodnota školy nezávisí na její pověsti nebo na její schopnosti vycvičit studenty, aby dovedli čelit základním požadavkům života, ale spíše na míře radosti z celoživotního studia, kterou ve svých žácích dokáže vyvolat.“

Mihaly Csikszentmihalyi

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 ŠKOLNÍ KLIMA	13
1.1 TERMÍNY: PROSTŘEDÍ, KLIMA A ATMOSFÉRA	13
1.2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ŠKOLNÍ KLIMA	15
1.3 VYTVÁŘENÍ POZITIVNÍHO KLIMATU VE ŠKOLE	16
1.4 KLIMA TŘÍDY	17
1.5 MATERIÁLNÍ PROSTŘEDÍ TŘÍDY	18
1.6 ZPŮSOBY MĚŘENÍ KLIMATU TŘÍDY	19
2 TŘÍDNÍ UČITEL A JEHO PODÍL NA UTVÁŘENÍ KLIMATU VE TŘÍDĚ	24
2.1 UČITEL A TŘÍDNÍ KLIMA	24
2.2 HODNOCENÍ A MOTIVACE UČITELE	25
2.3 ŽÁK JAKO SPOLUTVŮRCE TŘÍDNÍHO KLIMATU	26
2.4 KOMUNIKACE VE TŘÍDĚ.....	26
3 ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ ZÁKLADNÍHO STUPNĚ VZDĚLÁVÁNÍ	29
3.1 VYMEZENÍ ŠKOLY	29
3.2 VYMEZENÍ ŠKOLNÍHO PROSTŘEDÍ.....	30
3.3 FUNKCE ŠKOLY	31
3.4 SOCIALIZACE VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ	31
3.5 ZÁKLADNÍ ŠKOLA.....	32
3.6 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	33
3.7 RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM V SOUVISLOSTI S KLIMATEM.....	33
II PRAKTICKÁ ČÁST	35
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	36
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	37
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	37
4.3 VÝZKUMNÁ METODA	37
4.4 VÝBĚROVÝ SOUBOR	38
4.5 VÝZKUMNÁ TECHNIKA	38
4.6 ZPRACOVÁNÍ DAT.....	38
5 ANALÝZA DAT	40
6 INTERPRETACE DAT	45
6.1 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	50

ZÁVĚR	52
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	54
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	58
SEZNAM OBRÁZKŮ	59
SEZNAM TABULEK.....	60
SEZNAM PŘÍLOH.....	61

ÚVOD

Školní klima je fenomén, kterému se věnuje čím dál větší pozornost. Je důležité pro celý chod školy jako instituce. Zejména je pak důležité klima třídy, které utváří účastníci v dané třídě, a to svým chováním, vzájemnými vztahy, komunikací atd. Vzniká tak prostředí, které je buď příznivé nebo nepříznivé a má vliv na fungování skupiny jako třídy.

Každý jedinec si prošel základní školou. Z mého pohledu je proto nejdůležitější rozvíjet dobré klima právě v tomto stupni vzdělávání. Žáci v prostředí třídy tráví i devět školních let. Z tohoto důvodu je důležité udržovat dobré vzájemné vztahy, rozvíjet spolupráci, komunikaci, dovednosti, klíčové kompetence a vést k určité samostatnosti. V podstatě jde o to, aby se žáci ve své třídě cítili dobře, neměli strach nebo nechut' do třídy chodit. Hlavním podnětem k výběru tématu mé bakalářské práce byla vlastní zkušenost. Ve třídě jsme neměli dobrý kolektiv, často docházelo k šikaně, nedokázali jsme se společně domluvit. Třídní učitelka nevěděla, jak problémy řešit. Kvůli problémům, které jsem prožila, bych mou práci chtěla poukázat na důležitost budování klimatu ve třídě.

Jak na žáky, tak na učitele je v dnešním vzdělávání velký tlak. Žáci musí zvládat náročnější úkoly, často musí zvládat nápor velkého množství učiva. Učitelé nesou břemeno zodpovědnosti, mnohdy mají ve třídě vysoký počet žáků a často se musí všem věnovat individuálně. Proto by mělo být klima školy a třídy, co nejlepší, aby k sobě učitelé a žáci našli cestu a mohli spolu dobře spolupracovat.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě hlavní pasáže. V teoretické části se věnuji samotnému klimatu školy a třídy, jak se dá vytvořit pozitivní klima a jak by mělo vypadat prostředí třídy a její materiální zázemí. Dále navážu na roli učitele a jeho účast na tvorbě klimatu ve třídě. Taktéž se budu věnovat žákům, kteří jsou dalšími tvůrci klimatu. V poslední kapitole se budu věnovat školnímu prostředí na základní škole.

Cílem teoretické části je tedy přiblížit pojmy, kterými jsou klima školy a třídy, rozdíly mezi atmosférou, prostředím a klimatem a uvedu možnosti, jak klima měřit. Dále popíšu působení třídního učitele na utváření klimatu ve třídě, jakou roli hraje spolu se žáky, jak spolu komunikují a jakou souvislost má hodnocení a motivace ze strany učitele na třídní klima. Protože jsem výzkum realizovala na základní škole, tak popíšu toto školní prostředí.

V praktické části jsem se věnovala základní škole, která se nachází v obci Valašská Bystřice. Na této škole jsem si pro svůj výzkum zvolila osmou třídu z důvodu, že nemají příliš dobrý kolektiv, tvoří se zde spíše skupinky, žáci nedokážou příliš spolupracovat. Cílem praktické

části je vyhodnotit, jaké je ve třídě klima a jak by se dalo případně zlepšit. Vedlejším cílem mého výzkumu je předat výsledky novému třídnímu učiteli, který bude osmou třídu přebírat v následujícím školním roce.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ŠKOLNÍ KLIMA

V pedagogickém slovníku nejdeme definici, že klima školy je „*Sociálně-psychologická proměnná, vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole, tak, jak jí vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, případně zaměstnanci školy.*“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2013, s. 125)

Škola je důležitý činitel, který v nás všech zanechal zkušenosti, naučili jsme se zde spolupráci a do jisté míry i samostatnosti. Žáci jsou vedeni k toleranci a práci v kolektivu. Je důležité nastavit pravidla a normy, kterými se budou řídit jak žáci, tak učitelé. Hlavním účelem školní instituce je dosáhnout výchovně vzdělávacího cíle. Dochází zde ke změně v kognitivní, afektivní a psychomotorické oblasti. Učitelé a žáci mají společný cíl, avšak na školu mají jiný pohled. (Grecmanová in Blašítková, 2015)

Důležité je vědět, že každá škola má odlišné klima. Znat různé druhy klimatu, může vést k sebereflexi učitelského sboru, vedení školy nebo školy jako celku. Klima školy není jen soubor charakteristik činností dané školy, ale především kvalita práce, morální hodnoty, respektování pravidel, ale hlavně vztahy mezi všemi účastníky, kteří jsou součástí školy. (Petlák, 2006)

Čapek (2010) nabízí užší definici kdy je klima školy souhrn subjektivního hodnocení a sebehodnocení účastníků ve vzdělávání a všech jeho aspektů v konkrétní škole. Součástí jsou sociální vztahy a vzájemná komunikace. Stejnou hodnotu pak má vnímání prostředí, prožitky, emoce a jiné sociální či psychické procesy účastníků v dané škole.

1.1 Termíny: Prostředí, klima a atmosféra

Na začátek je důležité upozornit, že tyto termíny nejsou totéž a nedají se srovnat. Za to se dá mluvit o souvislosti nebo návaznosti. Grecmanová uvádí: „*Můžeme ovšem říci, že na klima školy působí její prostředí a že klima školy je ovlivněno atmosférami, které se zde vyskytují.*“ (Grecmanová in Blašítková, 2015, s. 8)

Prostředí školy zahrnuje jak její polohu v rámci regionu, kde je škola umístěna buď na venkově, sídlišti nebo ve městě, tak architektonické a ergonomická hlediska. Zde zařazujeme vhodné zvolení školního nábytku, sdělovacích prostředků a technických pomůcek. A jako poslední hygienická hlediska, kterými jsou osvětlení, vytápění a větrání. Řadíme zde i stupeň a typ školního vzdělávání. (Lašek, 2012)

Podlahová (2007) uvádí, že ve školním prostředí vznikají psychosociální jevy. Těmi jsou atmosféra a klima, které zažívají a přemýšlí o nich učitelé i žáci. Učitelé by měli vědět, jak tyto jevy vznikají, probíhají, kdo se na nich podílí a jak s nimi pracovat, aby pomáhaly a nekomplikovaly rozvoj žáků.

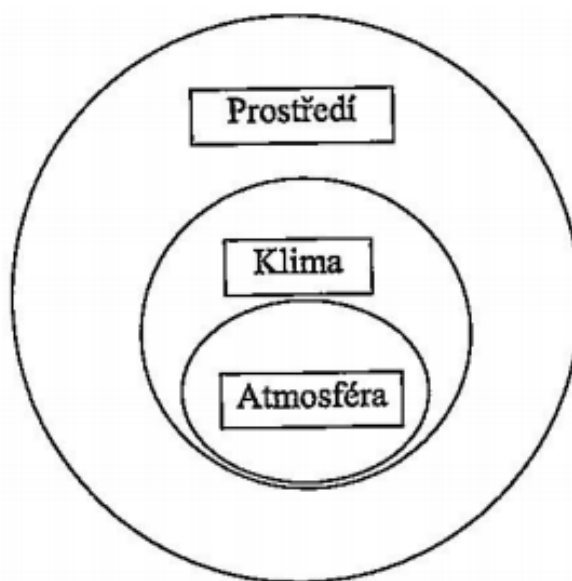
Klima je dlouhodobý a proměnlivý jev. Jde především o jeho subjektivitu, protože někteří jedinci jej mohou vnímat pozitivně, někteří naopak negativně. (Gabašová, Vosmik, 2019)

Mareš (2003) se domnívá, že klima je jev, který zároveň vnímáme, prožíváme a hodnotíme. Klima jako dlouhodobý jev, který zkoumáme na základě aktérů, kteří se na něm podílejí. Avšak každý z aktérů, ať už je to jednotlivec nebo skupina (žák, skupina žáků, učitelé, vedení), tento jev vnímají rozdílně. Tyto rozdíly následně vedou aktéry k odlišnému reagování na klima.

Naopak atmosféra je krátkodobým jevem, který se neustále mění. Atmosféra se může změnit během jednoho dne nebo i jedné vyučovací hodiny, ve které může nastat například konflikt mezi žáky. (Průcha, 2002)

Lašek (2012) nabízí podobnou definici. Termín atmosféra je krátkodobý, proměnlivý, situačně podmíněný sociální jev. Zahrnuje emoční naladění celé třídy. Lašek zde zahrnuje hlavně situace, které nastávají při zkoušení, písemkách, závěrečných pracích apod.

Lašek (2012) pro shrnutí uvádí vazby mezi prostředím, klimatem a atmosférou:



Obrázek 1 Vazby mezi pojmy (Lašek, 2012, s. 41)

1.2 Faktory ovlivňující školní klima

Každá škola je typická tím, že v ní působí jiné klima. V souvislosti s klimatem se setkáváme s faktory, které klima ovlivňují. Faktory lze jednoduše rozdělit na pozorovatelné a nepozorovatelné. Na druhou stranu se nelze zaměřit na všechny, proto se věnujeme jen těm, na které se přímo zaměříme. Dále lze tyto jevy rozdělit na živé a neživé, hmotné a nehmotné, přírodní a kulturní, věcné a činnostní. Jednoduše je můžeme chápat jako příčiny, které se podílejí na tvorbě klimatu školy. (Grecmanová, 2008)

Grecmanová (2008, s. 52-72) předkládá následné faktory, které ovlivňují klima školy:

1. *Region*
2. *Architektura a fyzické prostředí*
3. *Forma školy*
4. *Organizační znaky školy*
5. *Obsah výuky, vyučovací předmět*
6. *Osobnost učitele*
7. *Osobnost žáka*
8. *Vedení školy*

Region

Rozdíl mezi městskými školami a těmi na vesnici je patrný. Klima ve městě je zaměřeno na úkoly. Zato klima na vesnických školách je o soutěživosti, panují zde jasná pravidla, kontrola a s tím spojený vyšší tlak.

Architektura a fyzické prostředí

Architektura a fyzické prostředí úzce souvisí s geografickým a meteorologickým prostředím, které do jisté míry určuje, jak bude škola vypadat. Tyto podmínky se odrážejí a působí na chování lidí.

Forma školy

Forma školy a rozdílná organizace procesů učení mohou mít vliv na klima školy. Záleží, jestli se jedná o školu reformní nebo alternativní.

Organizační znaky školy

Za takové znaky se považuje velikost školy, kapacita jednotlivých tříd, výkonnostní kurzy a ročníky. Například výzkumy ukázaly, že ve větší škole mají žáci menší pocit strachu, který se v průběhu studia nemění. Narozdíl od malé školy, kde se po žácích očekává účast

v různých aktivitách, nést za sebe větší zodpovědnost, angažovat se a plnit požadované výkony.

Obsah výuky, vyučovací předmět

Výzkum Grecmanové ukázal na skutečnost, že žáci, kteří cítí oblibu k učiteli, budou mít i kladný vztah k jeho předmětu. Samozřejmě vliv má i učební látka na prožívání jednotlivých předmětů. Například v matematice jsou všeobecně sociální vztahy horší než v jiných předmětech. To může učitel ovlivnit způsobem výuky, který je zaměřený především na komunikaci s žáky, takto může učitel celkově klima zlepšit.

Osobnost učitele

Podstatným činitelem, který se podílí na klimatu školy je právě učitel. Jeho pohlaví, věk, hodnoty, zájmy, postoje k výuce atd., dokážou ovlivnit různou intenzitou klima výuky.

Osobnost žáka

Žáci mají na klima dvojí vliv. Vedou k pochopení klimatu ve škole a zároveň zastávají roli spolutvůrců, protože jsou členové jak školy, tak třídy. Osobní znaky žáků pozorujeme jako jejich individuální znaky nebo vlastnosti třídy.

Vedení školy

Za klima školy odpovídá především její vedení. Řídící činností je především spolupráce s kolegy, žáky, rodiči a zástupci obce. Hodnotové priority, administrativní řízení a organizace jsou nezbytnými předpoklady, které ulehčují pedagogickou práci učitelů a vedou k podpoře žádoucí kultury školy.

Grecmanová (2008) upozorňuje, že klima školy není závislé pouze na těchto faktorech, ale na celém souhrnu jejich působení. Lze tedy říct, že faktory se na specifickém klimatu podílejí.

1.3 Vytváření pozitivního klimatu ve škole

Na zlepšení školního klimatu by měli pracovat nejen učitelé společně s žáky, ale všichni, kdo se na životu školy podílí. Při snaze zlepšit klima školy musíme počítat s ochotou, tak i s odporem vůči změnám, které mohou nastat. Na takové změně stojí kvalita sociálních vztahů mezi učiteli a žáky. Učitele by žáci neměli vnímat jako někoho velmi vzdáleného, kdo jen pozoruje a následně rozhoduje o celém dění. Proto práce na zlepšení školního klimatu závisí i na rozvoji role učitele nebo na jeho osobnosti. (Grecmanová, 2008)

Žáci si pozitivní klima představují tak, že jsou jim kladeny přiměřené požadavky, které odpovídají jejich schopnostem, jsou podporováni a mohou se rozvíjet, tak aby každý z žáků pocítil úspěch. Požadují spravedlivý přístup a možnost spolupracovat na vytváření a vnímání školy jako jejich životního prostoru. (Blašítková a kol., 2015)

Z pohledu učitelů je na místě radost z práce a z pocitu dobrého vyučování. Mají možnost se rozvíjet a seberealizovat, svobodně a samostatně pracovat. Spolupracují s žáky a kolegy. Touží po pochvalě a uznání, spravedlivém hodnocení a s celkovou spokojeností. (Blašítková a kol., 2015)

Pokud se zaměříme konkrétně na školní třídu, tak zde může klima pozitivně ovlivnit pomocí oceňování. Učitelé často žáky chválí, ale to není totéž jako je ocenit. Slovo oceňuji více směřuje k osobnosti, dovednostem a schopnostem žáka. (Gabašová, Vosmik, 2019)

Nelze opomíjet, že důležitý vliv na kvalitní klima má materiální zázemí celé školy. Na první pohled vidíme, jestli jsou školní chodby čisté nebo zda jsou výtvořky žáků, které zdobí chodu, zaprášené. Můžeme si také položit otázku, jak vystupují lidé, které ve škole potkáme. Ať už je to pracovník na recepci, žáci, učitelé nebo ředitel školy. Usmívají se, pozdraví, dokážou nabídnout pomoc. Je to sice první dojem, ten však mnohé vypovídá. (Chvál, 2018)

Doležalová se zaměřuje na kooperativní a komunikační metody, které vedou k pozitivnímu klimatu školy. Každé písmeno ve slově klima skrývá následující význam:

K jako **komunikace a kooperace**, pro které je pozitivní klima jak podmínka, tak důsledek pro efektivní průběh vyučování. **L** jako **ladění** pomáhá k pozitivnímu prožívání vyučovací reality. Pomáhá udržovat dobré psychické zdraví žáků i učitelů. **I** jako **inovace** zajišťující proces zahrnování nových metod a postupů do výuky. **M** jako **moderní metody** a také organizační formy práce, které se zaměřují na komunikaci pro učitele. **A** jako **aktivita**, kterou je potřeba vynaložit pro realizaci předchozích bodů. (Doležalová in Holoušová, Tomanová a Chráska, 2003)

1.4 Klima třídy

Klima třídy lze definovat jako relativně stálý jev, který zahrnuje interakce, vzájemnou komunikaci a vztahy, které se utváří mezi účastníky a zároveň působí na jednání, kooperace a výsledky činností v daném prostředí školní třídy. (Průcha, 2002)

O klimatu třídy hovoříme jako o souhrnu subjektivního hodnocení, sebehodnocení, prožitků, emocí, které působí na všechny účastníky, v nichž tyto komponenty vyvolávají edukační a jiné procesy v daném prostředí. (Čapek, 2010)

Petlák (2006) upozorňuje na skutečnost, že v definicích různých autorů najdeme ve spojitosti s třídním klimatem činitele, kterými je žák, učitel, prostředí, ale také interakční vztahy mezi učitelem a žáky nebo mezi žáky navzájem. Díky těmto činitelům není možné přemýšlet o univerzálním klimatu.

Klima třídy není individuální jev nýbrž skupinový to znamená, že na něj mají názor všichni aktéři skupin. Vzniká osobními zkušenostmi, ale také vzájemným diskutováním mezi žáky, mezi učiteli, mezi žáky a učiteli, tím je sociálně konstruované. Taktéž je u aktérů sociálně sdílné. Jedná se o osobní zážitky a diskuse mezi aktéry, kteří mají buď stejné nebo odlišné názory. Tak se určitá představa o klimatu u aktérů zpřesňuje a najevo vyplývají názory, které mají aktéři společné, názory patřící skupině osob a názory, ve kterých se jedinec neshodne s ostatními. (Mareš, Ježek, 2012)

Co se týče samotného vytváření klimatu ve třídě má na něm podíl i samotná výuka, přestávky, školní výlety a další třídní akce. Spolu s vlivem ekologických a demografických faktorů má každá třída svou vlastní historii. Klima ve třídách se samozřejmě liší, ale je pravděpodobné, že ve škole bude panovat *“jednotný duch“*, který má za následek velké shody mezi klimaty jednotlivých tříd. Příčinou může být stejný přístup učitele k žákům různých tříd. (Grecmanová, 2008)

1.5 Materiální prostředí třídy

Na začátek je potřeba zmínit školní budovu. Ta musí zahrnovat provozně účelný, zdravotně nezávadný a rozmanitý prostor. Zahrnujeme zde vlastní třídy, odborné učebny, dílny, prostory určené k tělovýchově, místa pro výchovu mimo vyučování, prostory určené pro vedení školy, jídelnu, kuchyň a pomocné prostory. (Kotulán, 2012)

Prostředí třídy je jedním z důležitých faktorů, který ovlivňuje, jak bude klima třídy vypadat. Materiální zázemí působí jak na žáky, tak na učitele. Můžeme zde zahrnout výmalbu, výzdobu třídy, učební materiály a pomůcky, úroveň vybavení, hygienu, organizaci třídy, prostor a jeho členění. Patří zde i přesuny žáků do jiných tříd. Žáci by se ve své třídě měli cítit dobře a bezpečně. (Gabašová, Vosmik, 2019)

Grecmanová (2008) popisuje, že dobře větraná, čistá, upravená třída, která je útulná a najdeme zde všechny důležité pomůcky, obrázky a výrobky, které v žácích vzbuzují pocit z dobře odvedené práce, pocit hrdosti. Třidu můžeme zkrášlit i rostlinami. Těchto pár bodů může pomoci ke vzniku pozitivního přístupu k výuce. Také ovlivňuje, jak se žáci a učitelé chovají. Pěkná třída dokáže vyvolat spokojenost, klid, pocit jistoty, a tak podpořit důvěryhodné klima.

Učitel by měl vytvořit takové prostředí, aby se v něm žáci cítili dobře a příjemně. Čapek upozorňuje na skutečnost, že právě na druhém stupni základní školy přestává zájem o vytvoření příjemného prostředí ve třídě. Takové třídy jsou velmi neosobní, chudé a neútulné. Prostor třídy se musí systematicky vytvářet a hlavně promýšlet. (Čapek, 2010)

Vnější i vnitřní prostředí školy a třídy by mělo být upravené, čisté a příjemné, protože žáci a učitelé tráví ve škole mnoho času, nesmíme tuto skutečnost podceňovat. (Chvál, 2018)

Mareš a Ježek (2012) uvádějí, že prostředí třídy je velice obecný pojem. V užším smyslu se ale skládá z objektivněji zjiřitelných aspektů, které ovlivňují práci učitelů a žáků.

1. *Architektonické aspekty* – zahrnují celý prostor učebny, na jaké úrovni je vybavení, jestli se dá změnit její tvar nebo velikost, a nakonec rozmístění nábytku.
2. *Hygienické aspekty* – zde patří kvalita umělého osvětlení, vytápění, větrání prostoru třídy, úklid nebo fakt, jestli se ve třídě vyskytují alergizující či jiné škodlivé látky apod.
3. *Ergonomické aspekty* – tvar školního nábytku, jak jde manipulovat s pracovním místem žáka a učitele (nastavitelnost výšky a sklonu). Rozložení a umístění technických, ovládacích a sdělovacích prvků ve třídě apod.
4. *Estetické aspekty* – barva stěn, barva tabule a výzdoba třídy.
5. *Akustické aspekty* – hladina šumu a hluku, ozvěna nebo dozvuk a ozvučení prostoru.

1.6 Způsoby měření klimatu třídy

Učitelé či pedagogové-teoretici si byli vědomi, že klima existuje a dokáže působit, ale pochybovalo se, že by se dalo přesně identifikovat nebo dokonce měřit. Přitom se můžeme zeptat kteréhokoliv žáka v jakékoliv třídě na to, jestli se mu v ní líbí nebo ne, jak se učitel snaží proto aby byla hodina, co možná nejzajímavější nebo je hodina naopak nudná apod.

Správně položenou otázkou můžeme získat cenné informace, proto je lepší si srozumitelnost otázek nanečisto ověřit. (Průcha, 2017)

Klima školy můžeme zkoumat jak v kvantitativní, tak v kvalitativní rovině. Výsledky výzkumu pomáhají k zjištění a odstranění nežádoucích jevů. Dále pomáhají realizovat změny, které vedou ke zlepšení kvality klimatu. (Blašíková a kol., 2015)

Metoda pozorování

Metoda pozorování, společně s rozhovorem, patří k nejstarším metodám získávání poznatků patřící do kvalitativního výzkumu. Podle Miovského musí mít člověk na pozorování určité nadání. Nejde jen o systematické naučení pro kvalitní aplikaci této metody. „*Hlavní výhodou je výsledek spočívající ve velmi detailním popisu určité části pozorovaného fenoménu. Nevýhodou naopak bývá slabší popis kontextu a schopnost pozorovat danou část v širších souvislostech.*“ (Miovský, 2006, s. 143)

Samotné pozorování začíná orientačním sledováním, kdy se seznamujeme se souvislostmi a postupně popisujeme jednotlivé jevy a události. Základem je vědět čemu se chceme v pozorování věnovat, co vlastně budeme pozorovat. Proto je důležité mít dopředu sestavené výzkumné otázky jako oporu. Dále se začínáme věnovat podrobněji zkoumaným jevům. Pozorování se tedy skládá z podrobněji popsanych situací. (Švaříček, Šedřová a kol., 2007)

Hendl (2016) popisuje, že v pozorování jde o snahu zjistit, co se opravdu děje. Pozorování také pomáhá doplnit popis okolního prostředí.

Pokud se bavíme o školní třídě, tak prvním uplatňovaným měřením klimatu bylo právě pozorování. V průběhu 50. a 60. let 20. století vznikly nástroje, pomocí kterých se zaznamenávaly a analyzovaly komunikační a interakční aktivity, které probíhaly ve třídě během vyučování. Podstatou těchto nástrojů bylo strukturované pozorování a používání seznamu s pozorovacími kategoriemi, které pomáhaly zaznamenat jednotlivé aktivity, jejich výskyt a frekvenci. Díky tomuto přístupu byla poprvé v historii analyzována struktura komunikace mezi učitelem a žáky jak v různých předmětech či různých ročnících školy, tak různých druhích škol a forem vyučování. (Průcha, 2002)

V souvislosti s pozorováním jsou důležité terénní poznámky. Jejich funkce je v zásadě dvojitá. Zaprvé mají funkci analyzovat sesbíraná data a zadruhé slouží k zaznamenání neobvyklých a překvapivých jevů. Výsledkem jsou důvěryhodnější podklady pro výzkum. Úkolem pozorovatele je zápis terénních poznámek a to možná, co nejpodrobněji. Pokud by tak nebylo

učiněno, pozorovatel by mohl zapomenout, co se v dané situaci odehrálo. (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007)

Typy pozorování

Zúčastněné a nezúčastněné pozorování

U zúčastněného pozorování zkoumané jevy pozorujeme přímo v daném prostředí. Mezi pozorovatelem a účastníky dochází k interakci, avšak badatel do dění mezi účastníky nezasahuje. Nezúčastněné pozorování probíhá například pomocí videokamery. Pozorovatel se interakcí nezúčastní, účastníci tedy neví, že je někdo pozoruje.

Přímé a nepřímé pozorování

Přímé pozorování znamená, že pozorovatel je přítomen ve chvíli, kdy jev probíhá. Zato u nepřímého pozorování není badatel v terénu, ale dívá se na jev ze záznamu.

Strukturované a nestrukturované pozorování

Při strukturovaném pozorování víme předem, co budeme pozorovat. Může být součástí kvalitativního výzkumu, ale netvoří základní metodu. U nestrukturovaného pozorování začínáme s nepřesnými otázkami. Dáváme dohromady celkový obsah jevů, které se ve zkoumaném prostředí odehrávají. U takových jevů počítáme s neočekávanými situacemi.

Otevřené pozorování a skryté pozorování

Při otevřeném pozorování výzkumník prozradí svoji identitu, takže účastníci o jeho roli ví. Na druhé straně je skryté pozorování, kdy pozorovatel svoji roli tají.

(Švaříček, Šed'ová a kol., 2007, s. 144-146)

Rozhovor

Rozhovor patří k nejpoužívanějším metodám kvalitativního výzkumu. Mluvíme o hloubkovém rozhovoru, který umožňuje zachycení odpovědí v přirozené podobě. (Švaříček, Šed'ová a kol., 2007)

Hendl (2016) zmiňuje, že jde o rovnocennou komunikaci mezi badatelem a dotazovaným. Pokud si dotazovaný není otázkou jistý, měl by mu badatel odůvodnit účel otázky. Hendl také uvádí, že v rozhoru hrají hlavní roli dva aspekty. Prvním je jaký badatel zvolí přístup k dotazovanému a jaký má postoj vůči sdělení. Badatel musí motivovat a udržovat pozornost respondenta, nesmí ale přehnaně nebo negativně reagovat. Tím se dostáváme k druhému aspektu a tím je neutrálnost badatele. Jde o vhodné podněcování dotazovaného, aby sdělil, co nejvíce podrobností.

Dvěma hlavními typy hloubkového rozhovoru je polostrukturovaný a nestrukturovaný rozhovor. Polostrukturovaný rozhovor je vytvořen na základě předem vybraných otázek a nestrukturovaný rozhovor můžeme založit na jediné otázce a na té zakládáme v průběhu rozhovoru další otázky. Nedílnou součástí rozhovoru je jeho nahrání na diktafon. Tato část je velice důležitá, protože badatel si není schopen zapamatovat, co respondent řekl, jestli na něco neodpověděl nebo mezi větami byly dlouhé hlasové mezery apod. (Švaříček, Šeďová a kol., 2007)

Dotazníkové šetření

V posledních letech se dotazník stává velice oblíbeným a velmi používaným nástrojem pro kvantitativní výzkum. Dotazník je předkládán především žákům. Ti se dostávají do role, kdy hodnotí klima, sami sebe, spolužáky a učitele. (Lašek, 2012)

Mareš a Ježek (2012) uvádějí, že při diagnostice klimatu třídy dominoval kvantitativní přístup, který staví na strukturovaném dotazování za standardizovaných podmínek. Dotazníky se konstruují od 70. let 20. století, tak aby zachytily důležité proměnné pro poznání klimatu ve školní třídě.

Čapek (2010) popisuje dotazník jako dobře využitelný. To především z důvodu, že žáky vyplňování dotazníku baví a zajímají se o jeho výsledek.

Otázky v dotazníku musí být stručné a srozumitelné. Dotazník musí být sestaven s ohledem na respondenty, kteří ho budou vyplňovat. Například odpovídá jejich věku nebo vzdělání. Dalším pravidlem je, aby dotazník nebyl zbytečně rozsáhlý. Pořadí otázek volíme od nejjednodušších po ty nejsložitější. (Chráška, 2003)

Příklady druhů dotazníků (Lašek, 2012)

- Dotazník MCI (My Class Inventory) – je určen pro žáky 3. až 6. tříd základní školy. Tento dotazník má dvě formy. První je *aktuální*, která zjišťuje nynější třídní klima a *preferovanou*, která zjišťuje přání žáků související s klimatem třídy.
- Dotazník CES (Classroom Environment Scale) – je sestaven pro žáky 7. až 9. tříd základní školy a pro středoškoláky. Dotazník má aktuální a preferovanou formu.
- Dotazník CCQ (Communication Climate Questionnaire) – jak vyplývá z anglického názvu, dotazník měří komunikační klima, které vytváří učitel ve třídách středních a vysokých škol.
- Dotazník RSA (Responsibility for Student Achievement Questionnaire) – pomáhá měřit stupeň učitelovi zodpovědnosti za žakovy úspěchy nebo neúspěchy.

První kapitola byla zaměřena na klima školy a klima třídy, jakožto hlavní témata bakalářské práce. Cílem bylo definovat pojmy klima školy a klima třídy a popsat faktory, které mohou významně ovlivnit klima školy. Dále zmiňuji, jak na škole vytvořit zdravé klima, aby se všichni, kdo se na něm podílejí a prožívají ho, cítili dobře. Zaměřila jsem se na prostředí třídy, především pak na jeho materiální zázemí. Na závěr této kapitoly jsem stručně uvedla možné způsoby, jak klima ve třídě měřit. V následující kapitole volně navazuji na dva hlavní aktéry, kteří klima ve třídě nejvíce ovlivňují a těmi jsou učitel a žáci.

2 TŘÍDNÍ UČITEL A JEHO PODÍL NA UTVÁŘENÍ KLIMATU VE TŘÍDĚ

V této kapitole chci poukázat na to, jak důležitá je role třídního učitele. Je důležité se zamyslet, kdo má na třídní klima největší vliv. Podle Průchy jsou názory odborníků odlišné. Někteří tvrdí, že nejdůležitější roli v tvorbě klimatu ve třídě mají žáci, jejich struktura, chování a vlastnosti, které se v jednotlivých třídách liší. Na druhé straně stojí odborníci, kteří hlavní roli přiřkládají učiteli. Především pak jeho roli a postavení ve třídě, konkrétně ve vyučování. Tak může klima třídy významně ovlivnit. Proto by mezi klíčově kompetence učitele mělo patřit, jak dokáže pozitivně ovlivňovat klima třídy. (Průcha, 2002)

2.1 Učitel a třídní klima

Výhradní pozornost je potřeba věnovat třídnímu učiteli, který musí ve své třídě vynaložit veškeré úsilí. Měl by znát své žáky, vědět co na ně platí, jak je vybízet a naopak brzdit. Především by s nimi měl umět jednat a rozvíjet jejich schopnosti. Třídní učitel zastupuje roli motivátoru, obhájce a vzoru. Proto je velmi důležité, aby měl třídní učitel ve své třídě dostatek vyučovacích hodin a mohl tak s žáky komunikovat a celkově ve třídě působit. (Čapek, 2010)

Příprava učitele často zasahuje do jeho volného času, to může vést k jeho přetížení. Následkem je nedostatečná pedagogická práce a negativní vztah k žákům. Protože je vztah mezi učitelem a jeho žáky nejdůležitějším faktorem pro kvalitu klimatu ve třídě, měly by se dát dohromady pracovní podmínky a povinnosti, které jsou potřebné pro dobře odvedenou práci. Tento problém souvisí se zvýšenými výukovými požadavky na učitele a na jejich další vzdělávání. První myšlenka by mohla být, že je přeci dobré, aby učitelé dostávali nové poznatky a znalosti především k tomu, aby se snadněji orientovali a zajistili vytváření pozitivních podnětů pro příznivé klima. Opak je pravdou. Další vzdělávací akce a školení mohou vést k větší nechtivosti a zátěži. (Grecmanová, Urbanovská, 2007)

Učitel proto, aby dosáhl pozitivního klimatu ve třídě, přistupuje k žákům s úctou a respektem. Dává jim najevo pochopení vůči jejich potřebám, poskytuje jim prostor k vyjádření názorů, podporuje je, směřuje je a projevuje o ně zájem. Společné soužití může zpestřit třídními rituály. Dalším důležitým faktorem je motivace. Zvolit správnou motivaci směřovanou k žákům. (Spilková in Holoušová, Tomanová a Chráska, 2003)

Na třídní klima velmi působí mínění učitelů o žácích. Tím je myšleno, že učitelé některé žáky neúměrně shazují, dávají najevo negativní mínění o těchto žácích nebo naopak žáky nadhodnocují a ví se, jaký žák je u učitele oblíbený. Učitel by měl své postoje vůči žákům projevovat neutrálně i přesto, že jsou mu někteří žáci sympatičtější více než jiní. Je to zcela přirozené. Problém nastává ve chvíli, kdy tyto postoje či myšlenky učitel sděluje nahlas. Na takových tvrzeních vytvářejí učitelé svá očekávání o výkonu žáku. (Průcha, 2017)

2.2 Hodnocení a motivace učitele

Hodnocení je další důležitou složkou klimatu. Hodnocení není jen učitelovou reakcí na práci žáků, hraje větší roli. Každý si hodnocení vybaví jinak a také ho jinak uplatní. Čapek (2010) se domnívá, že učitelé hodnocení podceňují a zapomínají na jeho význam. Nejde jen o hodnocení, které proběhne po zkoušení nebo které je stanovenou známkou. Mělo by se jednat především o hodnocení a reflexi vzdělávací aktivity buď ze strany učitele nebo žáků. V takovém případě se dopomůže k tomu, aby se na tuto aktivitu nezapomnělo.

Vykopalová (1992) uvádí, že hodnocení žáků učitelem zahrnuje jak kvantitativní, tak kvalitativní hledisko. Do kvantitativního hodnocení zahrnujeme celkovou školní kvalifikaci. Naopak kvalitativní hodnocení je slovní. Používáním slovního hodnocení se využívá především u žáků se špatným prospěchem. Vliv má na školní efektivitu, na klima třídy a na sebevědomí a sebehodnocení žáků. Špatné hodnocení je spojeno s negativní motivací a u žáka má za následek snižující se sebevědomí. U příliš zdůrazňovaných úspěchů žáka dochází k jeho přehodnocování a je vyvoláno nadměrné sebevědomí. Hodnocení nám může usnadnit poznat vnitřní seskupení třídy a tím se učitel usnadňuje pohled na jeho žáky, o kterých dostává přesnější informace a může se jim věnovat individuálně a správně je motivovat.

S motivací žáků, s jejich hodnocením a přizpůsobením se jejich zvláštnostem mají problém nejčastěji mladí a začínající učitelé. Za to zkušenější učitelé pracují více zběhle. V jejich práci se může vyskytnout sklon k perfekcionismu, který blokuje aktivní účast všech žáků ve výuce. Čím více je učitel zkušený, tím více si přisuzuje zásluhy za dobrou práci žáků, za to cítí menší odpovědnost za jejich neúspěchy. (Grecmanová, 2008)

Motivace ze strany učitelů je spíše krátkodobá. Motivaci používají spíše na začátku hodiny, jako snahu o vzbuzení zájmu u žáka o nové učivo, výklad nebo učební činnost. Motivace, která je přímo spojená s učební činností je věnována příliš malá pozornost. Motivaci lze rozdělit na vnitřní a vnější. Vnitřní motivace plyne z vlastních poznávacích potřeb. Žák se učí proto, že ho učení baví, zajímá a je zdrojem nového poznání. Pokud se bavíme o vnější

motivaci v učebních činnostech, žáka uspokojují jiné nezávislé potřeby. Mezi ty patří například dosažení určitého cíle, který byl zadán učitelem. Při splnění tohoto cíle přichází odměna, kterou je pochvala od učitele, údiv spolužáků, uznání rodičů, dárek apod. (Pavelková, 2002)

2.3 Žák jako spolutvůrce třídního klimatu

Protože jsem navštěvovala osmou třídu na základní škole, je nutné si upřesnit v jakém období se žáci nacházejí. Podle Čapka (2010) jde o třídu, která se nachází v postpubertálním období, což znamená starší školní věk. Žáci chtějí být nezávislí, snaží se o sebeprosazení. V tomto období se také zlepšuje logické myšlení a projevuje se větší kritika vůči okolí i vůči škole.

Spolužáci nebo vrstevníci mají větší postavení než učitelé či rodiče. To ale neznamená, že žák neuznává žádnou autoritu a řád. Naopak, touží po vzoru a autoritě, avšak na tu má veliké nároky má-li se podřídit. (Kohoutek in Čapek, 2010)

Také záleží na počtu žáků, jejich věku, kolik je ve třídě dívek a kolik chlapců. Vliv mají také jejich dosavadní znalosti, jak jsou ochotni se učit a jaké jsou vůdčí žakovské osobnosti. Z těchto měřítek postupně vzniká žakovské klima třídy. Jde o delší projev charakterizující danou třídu bez ohledu na to, jaký učitel do ní vstupuje. (Mareš, 2013)

Můžeme se zeptat, jak docílit lepších vztahů mezi žáky ve třídě. Měli bychom se snažit, aby pospolitost třídy vzrůstala a převažovalo pozitivní zaměření třídy. K tomu by mohlo dopomoci organizování různých akcí mimo školu nebo třídu, kde by se žáci s učiteli měli možnost poznat v jiných sociálních kontextech než jen ve vyučování nebo o přestávkách. Ze strany učitelů je potřeba dávat ve výuce přednost situacím, ve kterých budou žáci spolupracovat a nebudou mezi sebou soutěžit. Využívat jak práci ve skupině, tak práci ve dvojicích. Učitel vede žáky ke vhodným způsobům, jak řešit mezilidské konflikty. (Čáp, Mareš, 2007)

2.4 Komunikace ve třídě

Komunikaci lze definovat jako proces při kterém dochází ke sdělování informací, k výměně informací a dorozumívání. Komunikace probíhá mezi účastníky, která plní určitou funkci, realizuje se nějakými prostředky, probíhá za určitého dění a dosáhne nebo nedosáhne nějakých efektů. Tato definice platí i pro edukační prostředí, kterou ale nazýváme jako pedagogická (didaktická) komunikace. (Průcha, Janík, Rabušicová, 2009)

Komunikace je sama o sobě složitým procesem, kde slova hrají tu nejmenší roli. Daleko lépe se učitel vyjádří postojem těla, hlasem a energií. Pokud žáci neuvidí v učiteli jistou autoritu, neotevrou se a nebudou učitele respektovat. V tomto případě může zvýšený hlas představovat nejistotu a vnitřní nerovnováhu. Po čase křik na žáky ani nebude platit. Učitel musí mít nadhled a být klidný v každé situaci. (Gabašová, 2020)

Nelešovská uvádí, že klima třídy rozhoduje o kvalitě vyučovacího procesu a komunikace ze strany pedagoga. Takové klima by se dalo rozdělit na *komunikační klima suportivní* – zde se účastníci navzájem respektují, sdílí a vyměňují si své názory, panuje zde vstřícnost.

A naopak *komunikační klima defenzivní* – často vznikají situace, při kterých mezi sebou účastníci soupeří, předhánějí se, neprojevují své pocity ani názory. (Nelešovská, 2005)

Klima třídy a komunikační klima není možné oddělovat. Tyto jevy se navzájem ovlivňují. Pokud učitel nazve třídu jako dobrou třídu nebo bezproblémovou třídu, znamená to, že do takové třídy chodí rád a pozitivně naladěný. Pokud učitel třídu nazve, jako zlou třídu, třídu se špatnými žáky nebo prohlásí, že do takové třídy nerad chodí, vyjádří negativní postoj, který se odrazí na klimatu třídy. (Petlák, 2006)

Gavora (2005) uvádí, že se žáci cítí lépe, když učitel přichází do hodiny dobře naladěný s přátelským přístupem. Příjemné a nenásilné komunikační klima má za následek lepší výsledky žáků a také je povzbuzuje.

Podle Chvála (2018) můžeme k dobrému klimatu dopomoct spravedlivým jednáním, jasnou komunikací, vstřícným a slušným chováním. Taktéž je důležité nastavit pravidla pro vzájemné soužití.

Vliv na komunikaci může mít i uspořádání lavic. Každý si určitě vybaví uspořádání lavic na základní škole do řad u okna, uprostřed a u dveří. Díky tomuto sestavení lavic učitel nejvíce komunikuje s žáky uprostřed v předních lavicích. Méně pak komunikuje s žáky na krajích a v zadních lavicích. Ale neznamená to, že by to takto praktikoval každý učitel každou vyučovací hodinu. Žáci si přirozeně vyberou místo podle své aktivity. Do předních lavic si sedají aktivní žáci, kteří se často hlásí a rádi diskutují. Do zadních lavic si pak sedají méně aktivní žáci. (Gavora, 2005)

Komunikaci lze ve třídě pozorovat. Avšak pozorovatelé se spíše věnují verbálním projevům a neverbální ustupují do pozadí. Z verbálních projevů můžeme pozorovat, jestli učitel klade otázky, pokyny nebo příkazy či vysvětluje, chválí, povzbuzuje nebo naopak kritizuje a prosazuje svou autoritu. (Nelešovská, 2005)

Ve druhé kapitole jsem popsala roli třídního učitele a jeho podíl na klimatu třídy. Jaká je učitelova třídní role a jaký by měl mít přístup k žákům. Navázala jsem na důležitost motivace a hodnocení, které učitel používá vůči žákům. Věnovala jsem se i žákům a jejich roli, kterou se podílejí na klimatu ve třídě. Na závěr jsem uvedla důležitost komunikace, která ve třídě probíhá mezi žáky navzájem a mezi učitelem a žáky. V následující třetí kapitole popíšu základní školu, jako místo celého dění.

3 ŠKOLNÍ PROSTŘEDÍ ZÁKLADNÍHO STUPNĚ VZDĚLÁVÁNÍ

Protože jsem výzkum realizovala na základní škole, tato kapitola bude věnována právě prostředí základní školy. Škola má za úkol zajistit všem dětem rovnocenné podmínky při startu do života. (Průcha, 2017)

3.1 Vymezení školy

Lidé si školu spojují s osobními často emotivními vzpomínkami na její atmosféru, prostředí, nároky a požadavky. Prostor, kde se ocitli bez rodiny a udělali krok do nového světa. Škola je brána jako místo, kde se seznamujeme s vrstevníky a dospělými lidmi mimo rodinu. Vzpomínky na školu mohou být však i nepříjemné. (Havlík, Kořa, 2007)

Škola jako instituce tvoří školský systém, který organizuje výchovně-vzdělávací systémy společnosti, které umožňují individuální a společenský rozvoj. Tak dochází ke zkvalitňování pedagogického procesu, který nabízí všem rovnou šanci na vzdělání. (Jůva, 2001)

Zvenčí se zdají být všechny školy stejné. Školy jsou spojené stejným zákonným rámcem a sociokulturními podmínkami. Na druhou stranu je každá škola jedinečná a vyniká jinou pestrostí. Každá škola by měla pracovat na změnách uvnitř školy. Především by se měla snažit vytvořit zdravé školní prostředí a zdokonalovat vztahy ve škole. (Čapek, 2010)

Grecmanová (2008) vidí školu jako instituci, která má hlavní úlohu vzdělávat a vychovávat. Ve škole se setkávají různé skupiny a generace. Žáci se na tomto místě nejenom vzdělávají, ale rozvíjejí zde své sociální chování. Grecmanová dále uvádí, že je velmi důležité, aby se ve škole žáci a učitelé cítili dobře. Když žáka ve škole podpoříme jako jednotlivce znamená to pro něj uznání za jeho nezávislost. Aby každý mohl mít podíl na tvorbě školy, je potřeba dostatek svobodného prostoru.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) definuje školu následovně:

- Škola poskytuje vzdělávání a služby, které doplňuje nebo podporuje vzdělávání na školách. Dále poskytuje ústavní a ochrannou výchovu nebo preventivní výchovnou péči. Zde se mluví o školských službách. Škola uskutečňuje vzdělávání na základě školního vzdělávacího programu.

- V České republice najdeme následující druhy škol: mateřská škola, základní škola, střední škola (gymnázium, odborná škola a střední odborné učiliště), konzervatoř, vyšší odborná škola, základní umělecká škola a jazyková škola.
- Ve školách a školských zařízeních vykonávají práci pedagogičtí pracovníci.
- Škola provozuje činnost pod podmínkou, že je zapsána ve školském rejstříku.
- Mezi obecné cíle školy a vzdělávání patří rozvoj osobnosti studenta, který bude disponovat poznávacími a sociálními způsobilostmi, duchovními a mravními hodnotami pro společenský život, výkon povolání a bude se učit a získávat informace po celý život.

3.2 Vymezení školního prostředí

Na začátek lze školní prostředí jednoduše rozdělit na živé a neživé. Živé prostředí školy představuje setkávání aktérů, kteří se na škole pohybují. Žáci se ve vyučování a o přestávkách setkávají se spolužáky, mladšími i staršími žáky, se všemi učiteli, co na škole působí, s vedením školy a se školním personálem. Třídy, odborné učebny, tělocvična a školní hřiště se považují za neživé prostředí školy. (Průcha, Janík, Rabušicová, 2009)

Grecmanová (2004) popisuje **čtyři dimenze** školního prostředí:

1. *Ekologická dimenze* – zahrnuje estetické a materiální hlediska. Jde o celkovou architekturu školy, tzn. její uspořádání a vybavení. Součástí jsou i venkovní prostory.
2. *Společenská dimenze* – vzniká na základě lidí, kteří na škole působí, ať už jde o jednotlivce nebo skupiny. Zahrnujeme zde žáky, učitele, vedení školy, rodiče a školní personál. Vliv na společenské prostředí mají i školské správy, školní inspekce a zastupitelstvo obce, protože dohlížejí na její chod.
3. *Sociální dimenze* – do sociální dimenze jsou zahrnuty způsoby komunikace a kooperace mezi jednotlivci a skupinami. Stejně jako u společenské dimenze, zde účinkují stejné skupiny lidí. Ti, co ve škole působí nebo dohlížejí na její chod. Zde však má vliv jejich chování a vzájemné vztahy.
4. *Kulturní dimenze* – vše, co lze přiřadit k tradicím školy. Ať už poznávací nebo hodnotící přístupy, tak i odborné kompetence a symboly, které na škole převládají.

3.3 Funkce školy

Prokop (2001) definuje školu jako společenskou instituci, která slouží společnosti. Podle společenských potřeb ji zřizuje buď státní nebo soukromý zřizovatel. Škola slouží jako prostředník mezi cíli a požadavky ze strany státu a společnosti.

Prokop (2001, s. 63-64) ve své publikaci uvádí **tři funkce školy**:

1. *Kvalifikační funkce* – Představuje získané znalosti, schopnosti a dovednosti, které žák v budoucnu uplatní v zaměstnání a ve společnosti. Tyto hodnoty dostává žák převážně ve vyučování. Kvalifikační požadavky na vyučování se mohou rychle měnit kvůli změnám v kulturních a technologických trendech, ale také kvůli změnám na trhu práce. Od školy se také očekává, že poskytne ukončenou kvalifikaci, která představuje žákovi připravenost, schopnost učit se, spolupracovat a způsobilost se rozhodovat.
2. *Selekční funkce* – Žáci jsou tříděni podle školních výsledků a životních šancí. Hlavní roli zde hrají známky a vysvědčení, které buď otevře nebo uzavře žákovi bránu možností. O životních šancích nerozhoduje jen škola, ale také sociální původ, nadání, pohlaví, vztahy a známosti. Můžeme mluvit i o štěstí a náhodě.
3. *Integrační funkce* – Škola tuto funkci naplňuje tak, že žáky připravuje na vstup do společnosti. Na mysli jsou hlavně přesvědčení, postoje a chování.

3.4 Socializace ve školním prostředí

S jistotou se dá říct, že škola je socializační institucí. Škola se zaměřuje na procesy rychlého rozhodování, schopnosti reagovat na změny a vede k utváření sociálních dovedností. (Kraus, Poláčková, 2001)

Škola jako vzdělávací instituce má v socializačním procesu nemalou roli. Samotná výuka má vliv na socializaci a to tak, že formuluje žáka jako mladého člověka, například pro budoucí zaměstnání. Škola je místem systematické a odborné socializace, která se orientuje především na vzdělávání a rozvíjení vztahů mezi žáky. (Havlík, Kořa, 2007)

Podle Prokopa (2001) socializace ve škole slouží k zprostředkování základních norem, schopností, znalostí a dovedností. Ve škole je výchova jasně definovaná podle cílů vytvořených na základě sociálních podmínek společnosti. Socializační procesy ve škole ovlivňují mimoškolní podmínky žáků, protože každé dítě si v rodině prošlo jiným

socializačním procesem, to znamená, že do školy přišlo s rozdílnými hodnotami, normami, a chováním. (Prokop, 2001)

Součástí socializace je i učitel. Kvalitní práce, ale i osobnost učitele může významně ovlivnit žákův vztah k učivu, jeho výsledky a tím i jeho sebedůvěru. Probudit v žácích zájem o učivo je ten nejdůležitější, ale zároveň nejtěžší úkol. Ukázat plán, postup a ujasnit cíle výuky. Do této práce by měl učitel zapojit i své žáky a tím dojde k jednodušší realizaci. Učitel dokáže žáka hodnotit na základě jeho osobnosti a tak zjišťovat původce jeho školní úspěšnosti nebo naopak neúspěšnosti. Učitel, který dokáže pracovat se třídou, dokáže pozitivně rozvíjet i sociální klima. (Helus, 2007)

Pro žáka navštěvujícího druhý stupeň základní školy jsou důležitější pravidla stanovená třídou než školou jako institucí. Avšak pravidla dané školou žák toleruje a očekává se od něj jejich dodržování. Žák už se tolik neváže a nespolehá na učitele, ale spíše na celou třídu. Jedinec chce být součástí skupiny, ale zároveň potřebuje dosáhnout uspokojivé pozice ve třídním žebříčku. (Vágnerová, 1997)

3.5 Základní škola

V současné době je v České republice základní škola devítiletá, která se rozděluje na 1. stupeň (1.-5. třídy) a 2. stupeň (6.-9. třída). Tyto stupně vzdělávání navštěvují děti ve věku 6-15 let. Zřizovatelé základních škol jsou především obce, dále pak kraj, soukromé subjekty, ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a církve. Cílem základního vzdělávání v ČR je jedince vzdělávat, připravit ho na profesi, kterou bude v životě vykonávat a naučit mravnému chování. Dále plně využívat nabyté poznatky v praktickém životě a přispět k rozvoji osobnosti žáka. (Průcha, 2009)

Rámcový vzdělávací program definuje základní vzdělávání jako jediný typ vzdělávání, který je pro celou populaci povinný. Rozděluje se do dvou stupňů, kdy první stupeň funguje jako přechod z předškolního vzdělávání a z rodiny do povinného, pravidelného a systematického vzdělávání. Základní vzdělávání na druhém stupni pomáhá žákům získat vědomosti, dovednosti a návyky, které požadují jejich samostatnost. Druhý stupeň také připravuje žáky na život mimo školu. K tomu jsou potřeba náročnější metody práce a přenášet na žáky větší míru zodpovědnosti. (©RVP pro základní vzdělávání, Národní pedagogický institut České republiky, 2021)

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) definuje základní vzdělávání následovně:

- Základní vzdělávání má devět ročníků, člení se na první a druhý stupeň a probíhá na základní škole. První stupeň je tvořen první až pátou třídou. Druhý stupeň tvoří šestá až devátá třída.
- Základní vzdělávání vede žáky k osvojování potřebných strategií učení a na jejich základě jsou motivováni k celoživotnímu učení. Dále vede k tvořivému přemýšlení a k řešení problémů, tím pomáhá účinně komunikovat a spolupracovat, vést k duševnímu a fyzickému zdraví, udržovat vytvořené hodnoty, budování tolerance k ostatním lidem, kulturám a duchovním hodnotám. Poznávat své schopnosti, možnosti a následně je dokázat uplatnit v další životní etapě a v profesním uplatnění.
- Stupeň základního vzdělání žáci získají po splnění povinné školní docházky.

(©Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání)

3.6 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

RVP slouží k tvorbě školních vzdělávacích programů všech oborů vzdělání. To v předškolním, základním, základním uměleckém, jazykovém a středním vzdělávání. Ty byly zavedeny v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). (©Rámcové vzdělávací programy, Národní pedagogický institut České republiky, 2021)

Stanovuje konkrétní formy, délku, povinný obsah a cíle všeobecného a odborného vzdělávání podle oboru a zaměření ve vzdělání, profesní profil, organizaci a uspořádání. Dále určuje podmínky pro průběh a ukončení vzdělávání a zásady k tvorbě školního vzdělávacího programu. Na základě rámcových vzdělávacích programů a pravidel, které obsahují si každá škola vytvoří školní vzdělávací program (ŠVP). (©RVP pro základní vzdělávání, Národní pedagogický institut České republiky, 2021)

3.7 Rámcový vzdělávací program v souvislosti s klimatem

RVP pro základní vzdělávání podporuje a vzbuzuje tendence ve vzdělávání. V těchto tendencích narazíme i na klima. Tendencí je vytvářet pozitivní sociální, emocionální i pracovní klima, které je založené především na *motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky*.

Klima školy dostává prostor v jednom z průřezových témat, kterým je *Výchova demokratického občana*. Představuje sloučení hodnot spravedlnosti, tolerance a odpovědnosti. Konkrétně rozvoj kritického myšlení, vědomí o vlastních právech, povinnostech a porozumění demokratickým způsobům řešení konfliktů, problému a uspořádání společnosti. (©Rámcové vzdělávací programy, Národní pedagogický institut České republiky, 2021)

Toto průřezové téma využívá ke své realizaci především zkušenosti a prožitky žáků. Celkově klima školy (vztahy mezi účastníky vzdělávacího procesu) slouží k vytváření demokratické atmosféry ve třídě. (©RVP pro základní vzdělávání, Národní pedagogický institut České republiky, 2021)

Jirásková (2004) uvádí, že z důvodu rozvoje demokraticky přemýšlejícího žáka je na místě sledovat záměr o péči demokratického klimatu školy, a tak vytvořit vhodné prostředí pro aktivní účast žáků. S tím souvisí pojem *otevřená škola* představující školu s demokratickým klimatem, která vybízí k uplatňování demokratických vztahů, principů a hodnot jež součástí každodenního režimu školy. Demokratické školní klima je založené na vztazích mezi žáky a učiteli, které se odehrávají uvnitř školy, ale závisí i na širších podmínkách, a to těch, jak působí a funguje společnost. Klima školy tedy nejde rozdělit se světem, který je prožíván celou společností.

Klima můžeme zkoumat, zjišťovat a měřit na jakémkoliv stupni vzdělávání. Ale podle mého názoru je klima a jeho prožívání stěženi na základní škole. Jak jsem zmínila v této kapitole, žáci se zde učí samostatnosti, navazují nové vztahy, vstupují do nového prostředí, kde poznávají vrstevníky, ale i starší žáky a dospělé lidi. Proto jsem třetí kapitolu věnovala základní škole. Věnovala jsem se samé podstatě školy, dále školnímu prostředí a základní škole. Prostor jsem dala i socializaci, která má ve škole svou roli. A na závěr jsem zmínila rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a jeho souvislost s klimatem školy.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Klimatu ve školním prostředí se v poslední době dostává čím dál větší pozornosti, zároveň se nejedná o nové téma. Z předmětu sociální pedagogiky si dodnes pamatuji, že klima třídy poznal každý, kdo stál před třídou plnou žáků. Zmíněný jedinec tak velmi dobře ví, o čem je řeč.

Definice klimatu třídy není zcela jednoznačná. V některé odborné literatuře se dočteme, že se klima týká pouze aktérů školní třídy, kteří vnímají, prožívají a hodnotí realitu daného prostředí v rámci personální, sociální a kulturní oblasti. Jiní autoři mohou klima vnímat v užším slova smyslu jako subjektivní faktor hodnocení a jako různé psychosociální procesy, na kterých se podílejí všichni členové edukačního procesu. A těmi jsou učitelé, žáci, vedení školy, rodiče a ostatní školní pracovníci. Klima třídy má významný vliv na celkovou organizaci, fungování a vzájemné vztahy, jež vedou k produktivitě. Jednotlivé školní třídy se dají chápat jako jednotlivé sociální skupiny. Situace, které v těchto skupinách nastávají, mohou, jak pozitivně, tak negativně ovlivnit celý výchovně vzdělávací proces. (Lašek, 2012)

Dle mého mínění je důležité zkoumat klima třídy především na základních školách. Právě zde se totiž žáci učí k vyjadřování a přijímání názorů, ke spolupráci a toleranci. Dále si zdokonalují sociální dovednosti, utvářejí kolektiv, přicházejí jejich první úspěchy či neúspěchy a začínají řešit konflikt. Proto je důležité, aby bylo třídní klima co nejpříznivější. Tuto skutečnost popisuje Blašíková a kol. (2015), kteří zmiňují, že žák stráví v třídním kolektivu čtyři až devět let na prvním a druhém stupni ZŠ, nebo na čtyřletém a osmiletém gymnáziu a z tohoto důvodu se musí hledat možnosti, jak žáky vybavit kompetencemi, které by jim usnadnily čelit negativním vlivům.

4.1 Výzkumné cíle

Hlavním cílem výzkumu je zjistit a popsat podobu klimatu v 8. třídě na 2. stupni základní školy.

Dílčí výzkumné cíle

1. Zjistit a popsat vzájemnou kooperaci mezi žáky 8. třídy.
2. Zjistit a popsat roli třídního učitele na utváření třídního klimatu.
3. Zjistit a popsat spolupráci mezi třídním učitelem a žáky.
4. Zjistit a popsat kmenovou třídu a materiální zázemí a jejich působení na třídní klima.
5. Zjistit a popsat působení a formu motivace vyučujícího učitele na aktivitu žáků ve vybraných vyučovaných předmětech.

4.2 Výzkumné otázky

Díky výzkumným cílům byly vytvořeny výzkumné otázky. Odpovědi na ně dostanu ze zpracování pozorovacích archů, které byly vyplněny na základě strukturovaného pozorování.

Hlavní výzkumnou otázkou tedy je, jaká je podoba klimatu v 8. třídě na 2. stupni základní školy.

1. Jak vypadá vzájemná kooperace mezi žáky 8. třídy?
2. Jakou roli má třídní učitel na utváření třídního klimatu?
3. Jaká je vzájemná spolupráce mezi třídním učitelem a žáky?
4. Jak kmenová třída a materiální zázemí působí na třídní klima?
5. Jakou formou učitelé žáky motivují a jak na ně působí v předmětech přírodopisu, fyziky a dějepisu?

4.3 Výzkumná metoda

V rámci zvoleného tématu jsem se přiklonila ke kvalitativnímu výzkumu. Jako techniku jsem zvolila zúčastněné pozorování, které bude zaznamenáno pomocí pozorovacích archů. Kvalitativní výzkum jsem si zvolila hlavně z důvodu ponoření se do situací, které se ve třídě odehrávají a následného detailního popisu situací, které v prostředí konkrétní třídy probíhají.

Na základě všech důležitých rysů Švaříček, Šed'ová a kol. (2007) definovali, že: *„Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem dostat komplexní obraz těchto jevů založených na hloubkových datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“*

Švaříček, Šed'ová a kol. (2007) upozorňují, že teorie vzniklé při kvalitativním výzkumu jsou platné pouze na konkrétní vzorek a není možné je zobecňovat.

4.4 Výběrový soubor

Jako cílový soubor jsem zvolila žáky osmé třídy na druhém stupni základní školy ve Valašské Bystřici. Záměrně jsem zvolila základní školu nacházející se v obci. Děti na vesnici se více znají a tráví většinu volného času se svými spolužáky. Třídou 8.A jsem zvolila na základě podnětů, které mi předala ředitelka avizované ZŠ. Žáci v této třídě nejsou problémoví, ale zároveň zde vznikají konflikty, které by žáci měli umět řešit. Dále zde nefunguje kolektiv, spíše jednotlivé skupinky. Třídou navštěvuje 17 dětí.

4.5 Výzkumná technika

Na základě výběru kvalitativního výzkumu jsem zvolila techniku pozorování, konkrétně zúčastněné pozorování. Tuto techniku jsem zvolila pro její zachycení a pochopení celého dění. Sledujeme chod třídy a její přirozené situace, stáváme se součástí procesu, ale významně do něj nezasahujeme a nenarušujeme ho.

V kvalitativním výzkumu je zúčastněné pozorování nejčastějším druhem pozorování, kdy se badatel pohybuje ve studovaném terénu a převážně jevy pozoruje, než aby je zahájil nebo se jich přímo účastnil, vysvětlují Švaříček, Šed'ová a kol. (2007). Je důležité si dopředu určit, co budeme pozorovat.

4.6 Zpracování dat

Z pozorování jsem poskytla detailní záznam do předem připravených pozorovacích archů. Mimo pozorovací archy jsem si zapisovala terénní poznámky a myšlenky, které bylo v danou chvíli potřeba zaznamenat, aby následně dopomohly k interpretaci dat.

Švaříček, Šed'ová a kol. (2007) ve své knize uvádějí, že je důležité, jak se terénní poznámky během pozorování zapisují. Badatel musí čas rozložit tak, aby stíhal jevy pozorovat a

zároveň si vše důležité poznamenat. Také si pozorovatel musí vybrat vhodnou chvíli, kdy si poznámky zapisuje. Pokud nastane například napomenutí ze strany učitele vůči žákovi, není dobré tuto situaci ihned zapisovat. Aktéři totiž mohou badatele vidět, to by mohlo ovlivnit jejich následné chování.

U přepsaných pozorovacích archů použiji otevřené kódování. Celý text rozdělíme do jednotek, kdy k těmto jednotkám přidělíme kódy, které slouží jako „jména“, která charakterizují danou jednotku. Kódy, které jsou společné, skládáme do kategorií. (Švaříček, Šed'ová, 2007)

Jednotlivé kategorie dostaly svá jména a následně jsem je rozepsala. Kategorie a jejich kódy jsou přehledně přepsány do tabulek pro lepší orientaci.

Žákům bylo sděleno, proč je pozoruji a za jakým účelem. Následně jsem si sedla do zadní lavice. Tuto strategii jsem zvolila pro malý počet žáků a jejich rozsazení.

Záznamové archy byly vyplněny ručně a následně byly přepsány do elektronické verze. Výsledky pozorování následně budou předány ředitelce základní školy, která je poskytne novému třídnímu učiteli, jenž převezme 8.A v následujícím školním roce.

Následně bylo nutné zpracovat pozorovací archy z jednotlivých vyučovacích hodin. Na tento postup jsem zvolila otevřené kódování, které pomůže k usnadnění a přehlednosti získaných dat.

5 ANALÝZA DAT

Analýza dat proběhla na základě přepsání pozorovacích archů s pomocí terénních poznámek. Tento text byl následně rozdělen pomocí otevřeného kódování, kdy jsem kódovala věty. Jednotlivé kódy byly seskupeny a přiřazeny k hlavním kategoriím. Pro lepší orientaci a pochopení jednotlivých kódů, přikládám takto zakódované věty.

Otevřené kódování

Kategorie	Kódy
Soužití mezi žáky	Dívky vs. chlapci, vzájemné rušení, hlavní jsou přestávky, vulgární komunikace, předvádění, naschvály, není součástí, konflikt, smysl pro zodpovědnost, parta je problém, urážky, schopnost vyřešit problém, nenechá se, nepozornost, tohle je přes čáru, roztěkanost, problémový žák, ustálené dvojice, spolupráce, respektování odlišného názoru.
Hybná síla učitele	Náruč pomoci, proč to bylo špatně, nebudu čekat, unáhlené rozhodnutí, napomínání, rovnou k věci, pochvala sem pochvala tam, vzbuzení zájmu, snaha zaujmout, ověřování informací, ptejte se, energický přístup, ochota, na pomalejší žáky čeká, přehlížení, poznání, pobídky.
Spoluprací k Fair-play	Jak ty mně, tak já tobě, uznání chyby, tolerance, bez práce nejsou koláče, možnost opravy, hlasování, první slovo platí, musíme se snažit všichni, spravedlnost, pravidla, následky, v jednotě je síla, přizpůsobení nelehkým okolnostem, zapojení všech, přátelský přístup, hodnocení třídou, špatná atmosféra, dobrá organizace, já si počkám, nepřipraveni na hodinu.
Prostředí školních tříd	Kmenová třída, odborná učebna, bez zájmu, neútluné, žáky to netrápí, jsme si poblíž, špatná teplota, vybavení, dobrý přehled, pořádek, neosobní prostředí, větrání třídy, zasedací pořádek, staré pomůcky, bez barev, příslušenství, světlo, nábytek.
Není předmět jako předmět	Příklady ze života, respekt k učiteli, nezájem žáků, ustálený systém, přizpůsobení, častější pochvaly, přetrvávající hluk, zvýšení hlasu, co bude příště, odpočinek, aktivita, ulehčení práce, přístup učitele, nelehký úkol, v rámci možností, naladění.

Tabulka 1 Kategorie a kódy

Kategorie č. 1 Soužití mezi žáky

První kategorie je pojmenovaná soužití mezi žáky a pojednává o chování, komunikaci a vzájemných vztazích, které se mezi žáky odehrávaly a toto soužití ovlivňují. Takové situace se odehrávaly především o přestávkách. Žáci mezi sebou často mluvili sprostě, nadávali si, neoslovovali se vlastními jmény. Když měli chlapci dlouhou chvíli, krátili si ji tím, že si dělali srandu ze spolužaček, na což jedna z nich odvětila: „*Uklidni se, nikdo na tvoje kecy není zvědavý. Starej se o sebe.*“ Dívka zachovala chladnou hlavu, spolužák tato věta překvapila a okamžitě s narázkami přestal. Zmiňovaný spolužák, s dalšími třemi žáky tvoří partu, která dokáže vymyslet kdejaký průšvih. O jedné z velkých přestávek, kdy měli všichni učitelé z druhého stupně poradu, se tato skupinka rozhodla vysadit dveře z pantů. To se jí také povedlo. Problém nastal ve chvíli, kdy chlapci nemohli dveře nasadit zpět. Přítomní žáci začali spolupracovat, jedna z dívek se šla podívat, jestli už porada náhodou neskončila. Ostatní šli spolužákovi pomoci a dveře zpátky nasadili. Jeden ze spolužáků pronesl: „*Bud' tak hodný a příště už to nedělej, vole.*“

Jedním z prvních činitelů je vzájemné rušení, ke kterému dochází během vyučování. Rušení může pak významně ovlivnit výuku. K takovému rušení došlo v jedné z hodin, kdy učitelka žáky upozorňuje: „*Nerušíte jenom mě, ale rušíte se hlavně sami. Jestli vás to nezajímá, tak buďte aspoň potichu.*“ Pokud vyrušování přetrvává, ozvou se spolužáci: „*Bud'te už ticho, je to trapné!*“ Žáci jsou rovněž v hodinách roztěkaní, když je něco nebaví, nedávají pozor. Nebo se naopak věnují jiným věcem. Například v hodině anglického jazyka si někteří z žáků rýsují okraje do sešitu matematiky, která následuje další hodinu. Díky této nepozornosti žáci neznají odpověď na otázku, kterou jim položila učitelka. „*Pokud to okamžitě neschováte, sešity vám zabavím.*“

Další činitelé se ukazovali například na dívku, která není žádným způsobem vtahována do kolektivu. Podle slov třídní učitelky, zde mezi dívkou a ostatními žákyněmi došlo ke konfliktu. Ten se podařilo vyřešit, ale po něm už dívky o spolužačku nejeví zájem. U dívky jde vidět touha po začlenění a sama se o to snaží. O jedné z přestávek se ptá spolužaček: „*Učily jste se na ten test?*“ Spolužačky odseknou: „*Ne. A otoč se, něco tu řešíme.*“

Kategorie č. 2 Hybná síla učitele

Tato kategorie pojednává o pomoci, kterou učitel nabízí, o jeho motivaci, jak k žákům hovoří. Představuje celý průběh vyučování, jak k němu učitel přistupuje, jak žákům předává

vědomosti. Do této kategorie jsem zasadila i celkové vystupování učitele, jak se chová, kdy dokáže zvýšit hlas, jaký je jeho přístup, jestli se o žáky zajímá.

Učitelé velmi často nabízeli pomoc, a to jak se školními, tak osobními záležitostmi. Každý z učitelů nabízel po škole doučování. Kdykoliv po domluvě mohl žák přijít a učivo, kterému nerozumí, si znovu zopakovat. Jedna učitelka opakovaně nabízela pomoc s volbou střední školy. „*Přijďte kdykoliv, pobavíme se, co vás zajímá a co vás baví. Já vám velice ráda pomůžu.*“ Náruč pomoci byla tedy nejčastějším činitelem. Forma pomoci probíhala i formou čekání na pomalejší žáky, kteří nestíhali tempo ostatních.

Často docházelo k přehlížení žáků. Například při hodině matematiky pokládala učitelka otázky celé třídě, žák v první lavici neustále odpovědi vykřikoval a nehlásil se. Když takto zareagoval již po několikáté učitelka na něj vykřikla: „*Vykřikuješ samé blbosti a ani se nehlásíš!*“ V tu chvíli žák přestal a začal se hlásit, ale učitelka ho ani jednou nevyvolala i přesto, že se po něm chtělo, ať se hlásí. Učitelka pravděpodobně předpokládá, že na otázky bude zase odpovídat špatně. Podobně byl žák přehlížený i v jiných hodinách.

Na výuce se zřetelně projevil i učitelův přístup. Pokud do hodiny přišel dobře naladěný, žáci pracovali lépe. Tento energický přístup se efektivně ukázal na jedné odpolední vyučovací hodině občanské výchovy. Žáci byli po obědě a naladění odejít domů. Tématem hodiny bylo sebehodnocení. Učitel si sedl blíže k žákům a chtěl vědět, jestli si myslí, že mají v něčem talent a ať se o něj podělí. Pár žáků se zapojilo, ostatním učitel pomohl a chtěl alespoň vědět, v čem by chtěli vynikat. Představivost bylo další téma, při kterém měli žáci říct nejbáznivější věc, kterou si dokážou představit. Učitel to řekl velice energicky, až bláznivě. Žáky to pobavilo a zapojila se celá třída.

Součástí kategorie je i ověřování informací. Převážnou část hodiny mluví učitel, který od žáků potřebuje zpětnou vazbu. Valná většina učitelů si na konci hodiny od žáků ověřila, co se vlastně dnes naučili, nebo jaký úkol mají na příští hodiny či budou psát písemku. Pokud se v informacích ztratili, učitelé vyžadovali, aby se doptávali na to, čemu nerozumí.

Kategorie č. 3 Spoluprací k Fair-play

Třetí kategorie vypovídá o spolupráci a pravidlech třídy. Je zaměřená na komunikaci, která probíhá mezi učitelem a žáky ve vyučování. Jde o takové podmínky, které budou spravedlivé pro všechny. První z činitelů jak ty mně, tak já tobě je hlavním, protože tvoří základ celkové spolupráce. Ve chvíli, kdy přišla učitelka do hodiny, snažila se dobře naladit atmosféru. Zeptala se žáků, co dělali o víkendu a volně přecházela k učivu. Žáci se snažili popírat, že

měli zadaný domácí úkol. Učitelka na to ale přišla a lhaní žáků ji velice znepokojilo. Upozornila je na nepsané pravidlo, jak ty mně, tak já tobě. Pronesla: „*Já vám mohu dát bez domluvení desetiminutový test.*“

Jeden z učitelů preferuje ve výuce prvky demokracie. S žáky se na všem domlouvá společně. Například žáci hlasovali, jaké budou v hodinách testy. Učitel navrhuje: „*Můžete si vybrat, buď se budou psát krátké písemky, zato častěji. Nebo delší písemky s delším časovým intervalem.*“ Žáci si odhlasovali kratší písemky. Při zkoušení chtěl učitel po ostatních žácích, aby dávali pozor, a tak od nich na konci zkoušení chtěl doplňující otázku pro zkoušené žáky. Udělil hodnocení, následně se zeptal žáků, jestli s tímto hodnocením souhlasí a nakonec se zeptal zkoušeného žáka. Pokud zkoušení dopadlo špatně, žáci měli možnost si tuto známku v další hodině opravit.

Kategorie č. 4 Prostředí školních tříd

Kategorie je zaměřená, jak už z názvu vyplývá na prostředí všech tříd, ve kterých žáci trávili vyučování. Žáci trávili hodně času, který zahrnuje jak vyučování, tak přestávky v kmenové třídě. Vlastní třída není útulná, stěny jsou bílé a celkově působí chladně. Ze strany žáků i učitelky není zájem toto prostředí vylepšit. Dvě žákyně se ujaly nazdobit třídní nástěnku, která se nachází za učitelským stolem, není příliš vidět. Mají za úkol vystříhnout květiny z papíru. V těchto květinách budou jména všech žáků s daty jejich narození. Učitelka dívky vybízí celý týden, jestli už budou mít hotovo. „*Tak holky, kdy už to bude? Trvá vám to už takovou dobu.*“ Dívky odpovídají: „*Jo, už to bude paní učitelko, není čas.*“ Jestli nástěnku vyzdobí, bude se jednat o jedinou výzdobu, která bude mít s žáky osmé třídy něco společného.

Žáci také navštěvují odborné učebny, a to zejména pro chemii, fyziku, přírodopis a matematiku. Zde mají k dispozici potřebné vybavení, příslušenství a pomůcky. Učebna pro chemii a fyziku působí staře, na stěně visí stará soustava chemických prvků, která už pomalu neslouží jako učební pomůcka, ale jako zábava pro žáky. Jeden z žáků vybízí druhého: „*Pojď to ještě trochu natrhnout, to nepozná.*“ Výhodou této učebny je vyvýšená katedra, učitelka má tak dobrý přehled a na žáky dobře vidí. Zato učebna přírodopisu je pěkně vybavená, působí útulně. Žáci zde mají mnoho obrazů s faunou a flórou a jiných potřebných pomůcek. Součástí je i akvárium a terárium s hady, které žáci rádi pozorují.

Kategorie č. 5 Není předmět jako předmět

Díky rozepsaným pozorovacím archům vyšlo najevo, že v různých předmětech panuje jiné klima. Ve většině předmětů se ukázalo, že učitelé navazují na minulou vyučovací hodinu. Tak na začátcích hodin probíhalo malé opakování a žáci se tak lépe zorientují. Co se týká průběhu hodin, každý učitel má jiné metody. Někteří pracovali se třídou pouze jako s celkem a snažili se zapojovat všechny žáky. Jiní preferovali spíše samostatné práce nebo práce ve dvojicích či ve skupinách. Od toho se odvíjel i hluk, pokud měli žáci pracovat ve skupinách, ve třídě byl vesměs chaos a učitel musel často zvyšovat hlas.

V předmětech hudební výchovy a výchově k občanství se učitelé snažili, aby si žáci spíše odpočinuli, ale zároveň od nich očekávali aktivitu. Většinou se totiž jednalo o odpolední vyučování. Pokud se učitelé s žáky bavili a udělali nějakou diskusi, žáci lépe a ochotněji pracovali. Naopak, když si žáci měli něco psát, byli znudění a nebyli aktivní.

V předmětech fyziky a chemie učitelka často uváděla příklady ze života, aby si žáci učivo lépe představili. Položila otázku: „*Jaký spotřebič u vás doma vytváří pohybovou energii?*“ Žáci chvíli přemýšleli a za malé pomoci učitelky se všichni zapojili a říkali vše, co je napadlo. Pokud byla odpověď špatná, učitelka vysvětlila, proč je odpověď špatně. V chemii se učitelka přizpůsobila situaci a s žáky vypočítala, kolik oxidu uhličitého se tvoří pod rouškou.

V hodinách matematiky byli někteří žáci pomalejší a špatně chápali učivo. Učitelka tedy na pomalejší žáky čekala, snažila se hodně opakovat a vracet ke staršímu učivu. V tomto předmětu se ukázalo, že se učitelka žáků nejvíce ptá, jestli stíhají, jestli dané látce rozumí nebo jestli má něco zopakovat. Rychlejší žákům dávala úkoly, aby se nenudili a snažila se věnovat těm, co nestíhali.

Ve všech předmětech učitelé upozorňovali, co se bude dít následující hodinu, jestli bude písemka, zkoušení nebo budou žáci odevzdávat domácí úkol. Někteří učitelé chtěli zpětnou vazbu po žácích, kteří na konci hodiny měli zopakovat, co se v hodině odehrálo, jaké učivo probrali a jestli mají mít na příští hodinu úkol, případně jaký.

6 INTERPRETACE DAT

V kapitole interpretace dat dojde k odpovědím na hlavní a dílčí výzkumné otázky. Díky nim dostanu odpověď na to, jaké je klima v osmé třídě na základní škole.

1. Jak vypadá vzájemná kooperace mezi žáky?

V první výzkumné otázce jsem se zaměřila na kooperaci mezi žáky. Do této otázky spadají veškeré vztahy, komunikace mezi žáky, vzájemná pomoc a ochota. Pozorování probíhalo především o přestávkách, kde se žáci měli možnost bavit. Ze začátku mohla jejich chování ovlivnit moje přítomnost. Při prvních dnech se měli žáci tendence předvádět, hlavně chlapci. Netrvalo dlouho a na moji přítomnost si zvykli a neřešili ji. Někdy docházelo k potyčkám, především mezi chlapci. Mezi dívkami bylo toto jednání ojedinělé. Spíše se mezi sebou dívky pohádaly a nebavily se. Chlapci se vzájemně provokovali a předháněli. Takto to probíhalo především ve čtyřčlenné skupince žáků, kteří následovali vůdce této skupinky. Úplně bych netvrdila, že jde o problémového žáka spíše je nepozorný a rád se předvádí. Učitelé jsou s jeho chováním nespokojeni. Stejně tak spolužáci, kteří na něho nejsou zvědaví.

Ve třídě se nachází dívka, u které za celou dobu pozorování nebyl viděn kontakt se spolužáky. Z její strany byla snaha začlenit se do skupinky spolužaček, které za ní seděly. Měla tendence poslouchat rozhovory a do diskusí se zapojovat. Ze strany spolužaček však nedocházelo ani k očnímu kontaktu, dívku ignorovaly. Ze zjišťování vyplynulo, že dříve měla dívka s ostatními spolužačkami konflikt, který se vyřešil, ale dívku již nechtějí přijmout mezi sebe.

V rámci předmětu výchovy k občanství jsem měla možnost žáky pozorovat při hře, kterou jsem jim připravila. Šlo o hru s názvem krokodýlí řeka. Pozorovaným jevem zde byla vzájemná spolupráce a respektování odlišných názorů. Při této aktivitě je potřeba žáky rozdělit do skupinek o přibližně stejném počtu. Skupinky jsem zvolila namátkově formou přidělování čísel. Dohromady vznikly tři, velice rozmanité skupinky. V první skupince byli dva chlapci a dvě dívky. U této skupinky jsem čekala největší spolupráci. Druhá skupinka se skládala ze tří chlapců a jedné dívky. Všichni žáci v této skupince se v hodinách projevovali velkým nezájmem a nechutí. Proto jsem této skupince nedávala velké naděje. Poslední skupinka se skládala ze čtyř dívek a jednoho chlapce. Protože ve skupince byla jedna z dívek premiantka a v hodinách byla velmi aktivní, zaměřila jsem se zde, jestli na úkolu pracují všichni nebo jen tato dívka. Ve zkratce jde v této aktivitě o přečtení příběhu,

v tomto případě jsem příběh četla já. V příběhu se nachází pět postav, které udělaly nějaké rozhodnutí, které celý příběh ovlivnilo. Z toho měli žáci sestavit pořadí postav od té, která se zachovala nejhůř, po tu, co se zachovala nejlépe. U první skupinky došlo ke zkratu, nedokázali mezi sebou vůbec komunikovat a řešení splácali chvíli před prezentováním výsledků. Druhá skupinka, i přesto, že tam byla jedna dívka a tři chlapci, měla velice živou diskusi. U poslední skupinky jsem se obávala, že bude pracovat jen jedna z dívek. K mému překvapení se zapojili všichni. Druhá a třetí skupinka dokázala společně obhájit svůj názor. Zároveň respektovali názory ve skupinkách, díky kterým došli ke společnému řešení. Abych tedy shrnula odpověď na otázku, jaká je kooperace mezi žáky osmé třídy. Pokud má třída možnost pracovat společně a mají k tomu dostatek času a prostoru, umí fungovat jako tým. I když jsou mezi žáky konflikty, panuje zde převážně dobrá atmosféra. Ale vždy je co zlepšovat a v tomto případě by se měl aktivně zapojit třídní učitel, který by měl vztahy ve třídě utužovat.

2. Jakou roli má třídní učitel na utváření třídního klimatu?

Po výzkumu jsem zjistila, že tato otázka je dosti kontroverzní. Podle odborné literatury, stojí třídní učitel na vrcholu při tvorbě třídního klimatu. Třídní učitelka žáků osmé třídy má za sebou dlouholetou praxi a mnoho zkušeností. V hodinách byla k žákům velice otevřená, nabízela jim pomoc a snažila se o dobrou atmosféru v každé hodině. Je vidět, že má o žácích přehled, zná je, vnímá jejich potřeby. V průběhu pozorování mě upoutalo, že je třídní učitelka více nakloněná k děvčatům, více je chválí, povzbuzuje a častěji vyvolává. Chlapce spíše napomíná a přehlíží. To se může na klimatu třídy negativně projevit. Během výuky nedávala žákům čas k vyjádření názoru. Na druhou stranu umí se třídou jako se skupinou pracovat. Žáci učitelku respektují. Tím, že třídní učitelka ve své třídě vyučuje tři předměty, má díky tomu možnost se třídou pracovat. U průběhu pozorování bylo zjištěno, že se učitelka aktivně nezapojuje do vzhledu třídy, což se později projevilo jako negativní.

Role třídního učitele je velmi důležitá. Pozorování ukázalo, že by se učitelka měla více angažovat do třídních záležitostí.

3. Jaká je vzájemná spolupráce mezi třídním učitelem a žáky?

Ve třetí dílčí otázce se zaměřuji na spolupráci, která zahrnuje celkové soužití, které ve třídě panuje. Třídní učitelka má s žáky zajištěný systém, ve kterém všichni fungují. Zaměřit by se dalo konkrétně na vyučovací předměty. I když se jednalo o třídní učitelku, v jejích vyučovacích předmětech byla jiná atmosféra a žáci se projevovali odlišně. Výrazná

spolupráce byla pozorována v hodinách českého jazyka. Zde žáci dokázali s učitelkou dobře komunikovat, dávali pozor, věděli, co se od nich očekává. Učitelka s nimi dokázala dobře pracovat, mluvit, bylo tak jasné, co po žácích chce. Žáci tak dávali pozor a dokázali v těchto hodinách fungovat. Učitelka s žáky v hodinách českého jazyka tedy dokázala vytvořit dobré podmínky pro efektivní spolupráci. Poměrně horší se jevily hodiny německého jazyka a hudební výchovy. Přestože se jednalo o stejnou učitelku, žáci byli v těchto předmětech spíše znuženi a nedávali pozor. Pozorováním bylo zjištěno, že se učitelka v těchto předmětech snaží o pozornost a o větší spolupráci s žáky než v hodinách českého jazyka.

4. Jak kmenová třída a materiální zázemí působí na třídní klima?

Je velice důležité, aby se učitelé a žáci ve třídách cítili dobře, protože právě zde tráví veškerý čas. Kmenová třída žáků 8.A je podnětově chudá. Stěny třídy jsou bílé, proto třída působí smutně a chladně. V zadní části třídy je umístěn starý nábytek, staré obrazy a gobelín. Žáci zde nemají vystavené výrobky, není tu žádná výzdoba ani fotografie. Jediné, co se dá se třídou spojit, je nedodělaná nástěnka, která se nachází za učitelským stolem. V průběhu pozorování měly dvě žákyně za úkol tuto nástěnku vyzdobit květinami z papíru, ve kterých budou jména všech žáků osmé třídy a jejich datумы narození. Pravděpodobně měly sloužit k orientaci, kdy mají žáci narozeniny. Pokud se někdy tato nástěnka dodělá, bude jediným zpestřením celé třídy. Kmenová třída je zároveň třídou pro hudební výchovu. Na stěnách tedy můžeme vidět obrázky hudebních nástrojů a skladatelů. Je tedy patrné, že když do třídy vstoupíme, není zde jediná známka toho, že slouží jako kmenová třída.

Při pozorování bylo také zjištěno, že se žáci často přesouvají do jiných tříd. Nezahrnují zde odborné učebny chemie, fyziky a přírodopisu. Přesouvali se například i kvůli hodinám matematiky, zeměpisu nebo anglického jazyka. V případě anglického jazyka je na škole odborná učebna pro tento předmět, ale spíše jen v ohledu na pomocné mapy, například s anglickými slovíčky, které visí na stěnách. Žáci se také často přesouvají právě kvůli tomu, že jejich vlastní třída je třídou pro hudební výchovu. Jediným vysvětlením, proč jsou právě v učebně hudební výchovy je ta, že třídní učitelka tento předmět vyučuje a patrně není žádná jiná třída, kde by žáci mohli být. Výhodou je spojení třídy s učitelčiným kabinetem. Žáci k ní mají blíž, mohou ji kdykoliv o přestávce navštívit. Nemusejí jít přes celou chodbu nebo školu, aby vyzvedli sešity nebo s ní řešili nějaký problém.

Kmenová třída a materiální zázemí zásadně ovlivňují klima ve třídě. Pokud se zde žáci necítí dobře, nebo je jim vlastní třída lhostejná, není příznivé ani klima.

5. Jakou formou učitelé žáky motivují a jak na ně působí v předmětech přírodopisu, fyziky a dějepisu?

V páté dílčí otázce se zaměřuji na motivaci a působení učitelů v předem zvolených předmětech. Předměty byly vybrány na základě zkušeností učitelů a délky jejich působení ve vyučování.

Prvním předmětem je přírodopis, který vyučuje mladá učitelka. V průběhu pozorování se ukázalo, že je v těchto hodinách největší hluk, žáci jsou nepozorní, učitelku nerespektují. Učitelka do hodin přicházela negativně naladěná. Na začátku hodiny se snažila s žáky komunikovat v klidu, ale žáci byli spíše roztěkaní a bavili se mezi sebou. V tu chvíli učitelka začínala zvyšovat hlas, i přesto, že dokázala mluvit opravdu nahlas, musela žákům zdůrazňovat, že jestli se neuklidní, rozdá jim krátký test. Třída se postupně utišila, ale i přesto se někteří jedinci stále bavili, což by si v jiných hodinách normálně nedovolili. U učitelky byla sledována snaha o klidný průběh hodiny. Do vyučování přicházela připravená, žákům chystala pracovní listy, které jim ulehčovaly práci a nemuseli si tak bezmyšlenkovitě psát zápisy do sešitu. Na to je i několikrát učitelka upozornila, protože se zde našli žáci, kteří si materiály zapomínali. Tuto práci totiž nedělala pro sebe, ale pro žáky. Snažila se o motivaci k vzájemné a dobré spolupráci. Pro shrnutí učitelka na žáky působí autoritativně, ale ti si z toho nedělají příliš velkou hlavu. Někteří z nich se neuklidní ani potom, co dostanou nejhorší známku za zkoušení, nesplněný domácí úkol a neodevzdaný projekt za jednu hodinu. Žáci pravděpodobně v učitelce vidí hlavně mladého člověka, na kterého si mohou více dovolovat. Na druhou stranu se učitelka velmi snaží, aby hodina proběhla co možná nejlépe a aby si žáci odnesli co nejvíce vědomostí. S žáky také pracovala ve skupinkách, což mnoho učitelů na základní škole nepraktikovalo.

Fyziku vyučuje učitelka s dlouholetou praxí. Pozorováním bylo zjištěno, že je učitelka u žáků oblíbená, v hodinách dávali pozor a do průběhu vyučování se aktivně zapojovali. Učitelka dokázala s žáky dobře komunikovat, nastavovala jasná pravidla, k žákům mluvila na rovinu. K učení a vypracovávání dobrovolných úkolů žáky velmi motivovala. Protože jsou žáci v osmé třídě, budou si brzy vybírat střední školu. V těchto hodinách tedy ze strany učitelky docházelo často k povzbuzování a motivaci, aby již teď žáci začali přemýšlet, co by je bavilo nebo kam by chtěli dále směřovat. V hodinách fyziky působila učitelka na žáky přátelsky, nabízela jim pomoc a snažila se, aby se žáci v hodinách měli co nejlépe a aby byla hodina přínosná jak pro ni, tak pro žáky.

Posledním zvoleným předmětem je přírodopis, který vyučuje zástupce ředitele, taktéž s dlouholetou praxí. V těchto hodinách se ukázalo, že žáci mají z učitele respekt. Ten k žákům přistupuje velice spravedlivě a komunikuje s nimi rovnocenně. V hodinách nebyl pozorován hluk, nebo že by se žáci bavili. Vždy byli klidní a dávali pozor. Po zkoušení se vždy žáků zeptal, jestli souhlasí s hodnocením, které přidělil jejich spolužákovi, případně, jak by ho sami ohodnotili. Nakonec se zeptal i zkoušeného žáka, jestli se známkou souhlasí. K výrazné motivaci zde nedocházelo, šlo spíše o samotný přístup učitele, díky kterému byla třída vždy dobře naladěná a motivovaná, takže nebylo třeba větších pobídek, aby žáci pracovali. Učitel na žáky působil jako autorita, kdy z něj žáci měli respekt. Zároveň k žákům přistupoval přátelsky a velmi se jim věnoval.

Hlavní výzkumná otázka: Jaká je podoba klimatu v 8. třídě na 2. stupni základní školy?

Z pozorování vyplynulo, že klima v této třídě je spíše stagnující. Otevřené (pozitivní) klima se projevilo v dobré spolupráci s třídní učitelkou a žáky osmé třídy. Učitelka a žáci mají mezi sebou dobrý vztah. Avšak žáci by za pomoci třídní učitelky měli utužovat třídní kolektiv, aby byl každý z žáků součástí skupiny a všichni měli rovné příležitosti. Dále z pozorování vyplynulo, že třídní učitelka zastává mírně autoritativní přístup a rozhoduje za žáky. To vše ve snaze, aby vyučovací hodiny probíhaly, co možná nejlépe, tak aby se ona i žáci cítili dobře. Prostředí třídy a její materiální zázemí se ukázalo jako negativní. Žáci berou třídu jen jako prostor pro výuku. Třídní učitelka ani žáci se nesnaží zútulnit prostředí třídy. Kmenová třída nemá stimulační prostředí. Samotnou podobu klimatu ovlivňují především žáci. V případě, kdy spolu mohli žáci spolupracovat a dosáhnout nějakého řešení, dokázala se zapojit většina třídy, a to velmi aktivně.

Třídní učitelka a žáci by měli mít určitou představu o tom, co by ve třídě změnili nebo na co jsou naopak pyšní. Tím by se podoba klimatu ve třídě mohla výrazně zlepšit.

6.1 Doporučení pro praxi

Zjišťovat klima škol a školních tříd je velice důležité. Učitel by měl vědět jaké klima panuje v jeho třídě a měl by se o něj aktivně zajímat. Mareš a Ježek (2012) konkrétně upozorňují na to, že učitelé vnímají klima jinak než žáci. Ve většině případů učitel ve své třídě vnímá klima pozitivně, ale jeho žáci ho vnímají negativně. Například v průběhu pozorování vyšlo najevo, že třídní učitelka je více nakloněná děvčatům. Více je chválí, povzbuzuje a častěji je vyvolává. Chlapce spíše přehlíží. Když některý z chlapců odpoví správně na otázku, nedostane se mu takové pochvaly jako dívce. U jednoho z chlapců docházelo k „nálepkování“, kdy při každé příležitosti učitelka předpokládala, že žák udělal nebo něco udělá špatně. Zmínění autoři tuto skutečnost vyhodnocují jako učitelův nerovný přístup ke všem žákům. Tento přístup by se mohl významně projevit na klimatu třídy. (Mareš, Ježek, 2012)

Dalším problémem se projevilo prostředí třídy. V kmenové třídě nenajdeme nic, co by mělo s žáky osmé třídy něco společného. Ve třídě by měli mít žáci vystavené své výrobky či obrazy z výtvarné výchovy, nástěnky by měly zdobit fotografie, například ze školních výletů. Na stěnách by mohly být pověšené žákovské práce a projekty. Nakonec by si žáci měli sami rozhodnout, jak bude jejich třída, ve které tráví většinu času a měli by se v ní cítit dobře, vypadat. Tyto návrhy, jak zajistit, aby byla třída pro všechny příjemná, popisuje i Čapek (2010), který dále navrhuje, aby se tato výzdoba měnila spolu s aktuálně probíraným učivem. Autor dále uvádí, že výzdoba a útulné prostředí se netýká jen tříd prvního stupně, ale všech tříd, včetně chodeb a ostatních školních prostor. Proto by se třídní učitelka měla společně s žáky zaměřit na zkrášlení jejich prostředí. Tak by se velmi významně mohlo zlepšit klima v této třídě.

Mezery se objevily i v kolektivu třídy. Především o přestávkách vyšlo najevo, že jedna z žákyň není součástí kolektivu, ani jedné ze skupinek, které se o přestávkách utvářely. Snažila se zapojit do rozhovorů mezi děvčaty, ty ji však odmítaly. V minulosti byl mezi děvčaty vyvolán konflikt, který se řešil se školním psychologem. Problém se vyřešil, ale po tomto incidentu ostatní spolužačky dívku nechtějí přijmout mezi sebe. Proto by mělo ze strany třídní učitelky dojít k diagnostice přetrvávajícího problému mezi žákyněmi. Protože je tento problém zřetelný a pozorovaný, mohlo by dojít k rozhovoru. Konkrétně se jedná o diagnostiku pozice žáka ve skupině. Friedlová a kolektiv (2012) v metodice pro práci s třídním kolektivem uvádějí: „*Vztahy se spolužáky, pozice žáka ve třídě a jeho začlenění v*

kolektivu formuje žakovu osobnost. Učitel tedy hraje velmi významnou roli, protože může zakročit a pokusit se o optimalizaci vztahů ve třídě v případě nepříznivého vývoje.“

ZÁVĚR

Hlavním cílem bakalářské práce bylo popsat klima 8. třídy na základní škole ve Valašské Bystřici. Práce byla zaměřená na klima v základní škole.

První kapitola se věnovala stěžejním pojmům bakalářské práce. Vysvětlila jsem termíny prostředí, klima, atmosféra a jaký je mezi nimi rozdíl. Navázala jsem na faktory, které ovlivňují školní klima. Další subkapitolu tvořilo pozitivní klima školy a za jakých podmínek ho může škola vytvořit. Protože jsem se věnovala klimatu ve třídě, zmínila jsem jeho definici a zmínila jsem sociální a pedagogicko-psychologické činitele, kteří klima utvářejí. Nedílnou součástí klimatu je prostředí třídy a její materiální zázemí. Zde jsem popsala, jak by měla třída vypadat, aby se všichni, kdo se v ní nachází, cítili dobře. Posledním bodem této kapitoly byly možnosti, jak klima ve třídě měřit.

Druhá kapitola se věnovala především třídnímu učiteli a jeho roli v utváření klimatu ve třídě. Popsáno bylo i hodnocení a motivace učitele, které mohou významně zasáhnout do procesu utváření třídního klimatu. Dále jsem zmínila i roli žáka, jakožto dalšího aktéra, co se podílí na tom, jak bude klima ve třídě vypadat. Kapitulu jsem uzavřela komunikací, která je ve třídě dalším důležitým činitelem.

Klima třídy jsem zkoumala na základní škole, proto je třetí kapitola věnovaná právě jí. V této kapitole jsem vymezila školu a školní prostředí. Navázala jsem na funkce školy a s tím spojenou socializaci, která ve škole probíhá a v čem je důležitá. Dále jsem popsala samotnou základní školu. Nakonec jsem zmínila stěžejní dokument, kterým je rámcový vzdělávací program pro základní školy. A jakou souvislost má rámcový vzdělávací program s klimatem ve škole.

Praktická část byla věnována kvalitativnímu výzkumu, který byl uskutečněn pomocí zúčastněného pozorování. Ke sběru dat byly použity pozorovací archy, ke kterým byly psány terénní poznámky. Následovalo otevřené kódování, kdy byly jednotlivé pozorovací archy přepsány do souvislého textu, kterému byly následně přiděleny kódy, které jsem rozdělila pod hlavní kategorie. Dále jsem přešla k interpretaci dat, kde jsem odpověděla na dílčí výzkumné otázky a hlavní výzkumnou otázku.

Výzkumem bylo zjištěno, že klima v osmé třídě spíše vážne. Díky dílčím výzkumným otázkám byly zjištěny nedostatky hlavně v prostředí třídy a jejího materiálního zázemí a častého přesouvání žáků do jiných učeben. U třídní učitelky převažuje autoritativní přístup, ale zároveň chce pro žáky to nejlepší. Kooperace mezi žáky by se měla více rozvíjet, hlavně

v třídnických hodinách. Když měli žáci možnost, dokázali spolu velmi dobře spolupracovat. Na vývoj klimatu třídy měl vliv i přístup učitelů a jednotlivé předměty.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BLAŠTIKOVÁ, Lucie, 2015. *Klima školy a jeho ovlivnění školním metodikem prevence a sociálním pedagogem v základní škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4894-7.
- ČAPEK, Robert, 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.
- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2007. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.
- FRIEDLOVÁ, Karin, Lucie JUORVÁ, Lenka LINDOVSKÁ, Petra MACKOVÁ a Martina URBANCOVÁ, 2012. *Práce s třídním kolektivem. Metodika*. Praha: Národního ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-7496-419-0.
- GABAŠOVÁ, Jitka, 2020. *Otevřená komunikace a řešení konfliktů ve třídě*. Praha: Raabe. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-442-8.
- GABAŠOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK, 2019. *Asistent pedagoga a klima třídy*. Praha: Raabe. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-419-0.
- GAVORA, Peter, 2005. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-104-9.
- GRECMANOVÁ, Helena, 2008. *Klima školy*. Olomouc: Hanex. Edukace (Hanex). ISBN 978-80-7409-010-3.
- GRECMANOVÁ, Helena a Eva URBANOVSKÁ, 2007. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP*. Olomouc: Hanex. Edukace (Hanex). ISBN 80-86783-73-8.
- HAVLÍK, Radomír a Jaroslav KOŤA, 2007. *Sociologie výchovy a školy*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-327-7.
- HENDL, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
- HOLOUŠOVÁ, Drahomíra, Dana TOMANOVÁ a Miroslav CHRÁSKA, 2003 ed. *Klima současné české školy: sborník příspěvků z 11. konference ČPdS : 14.-15. ledna 2003 Olomouc*. Brno: Konvoj. ISBN 80-7302-064-5.

- CHVÁL, Martin, 2018. *Na naší škole nám záleží: jak sledovat a hodnotit kvalitu školy*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1321-5.
- JŮVA, Vladimír, 2001. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-95-8.
- KOTULÁN, Jaroslav, 2012. *Zdravotní nauky pro pedagogy*. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5763-0.
- KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ, 2001. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-7315-004-2.
- LAŠEK, Jan, 2012. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-220-1.
- MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK, 2012. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-79-8.
- MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1362-4.
- NELEŠOVSKÁ, Alena, 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-0738-1.
- PAVELKOVÁ, Isabella, 2002. *Motivace žáků k učení: perspektivy orientace žáků a časový faktor v žákovské motivaci*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 80-7290-092-7.
- PETLÁK, Erich, 2006. *Klíma školy a klíma třídy*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-89018-97-1.
- PODLAHOVÁ, Libuše 2007, ed. *Učitel sekundární školy: studijní opora*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. Texty k distančnímu vzdělávání v rámci kombinovaného studia. ISBN 978-80-244-1829-2.
- PROKOP, Jiří, 2001. *Sociologie výchovy a školy*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 80-7083-535-4.
- PRŮCHA, Jan, 2002. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*. Brno: Masarykova univerzita. ISSN 1214-0414. ISBN 80-210-2992-7.

PRŮCHA, Jan, Tomáš JANÍK a Milada RABUŠICOVÁ, 2009, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan, 2017. *Moderní pedagogika*. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1228-7.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. Vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80262-0403-9.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÁGNEROVÁ, Marie, 1997. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum. ISBN isbn80-7184-487-x.

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

INTERNETOVÉ ZDROJE

ČESKO, 2004. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In *Sbírka zákonů České republiky*. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

GRECMANOVÁ, Helena. Vliv prostředí školy na její klima. *Metodický portál: Články* [online]. 11. 11. 2004, [cit. 2021-04-09]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/124/VLIV-PROSTREDI-SKOLY-NA-JEJI-KLIMA.html/>. ISSN 1802-4785.

JIRÁSKOVÁ, Věra. Výchova demokratického občana - klima školy. *Metodický portál: Články* [online]. 27. 11. 2004, [cit. 2021-04-07]. Dostupný z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/111/vychova-demokratickeho-obcana-klima-skoly.html/>. ISSN 1802-4785.

Rámcové vzdělávací programy, Národní pedagogický institut České republiky. Národní pedagogický institut České republiky [online]. Copyright © [cit. 08.04.2021]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>

RVP pro základní vzdělávání, Národní pedagogický institut České republiky (dříve Národní ústav pro vzdělávání). Národní pedagogický institut České republiky. Copyright © [cit. 08.04.2021]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

atd. a tak dále

apod. a podobně

tzn. to znamená

ČR Česká republika

RVP Rámcový vzdělávací program

ŠVP Školní vzdělávací program

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Vazby mezi pojmy (Lašek, 2012, s. 41)	14
--	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Kategorie a kódy	40
---	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Pozorovací arch

Příloha II: Vyplněný pozorovací arch

PŘÍLOHA P I: POZOROVACÍ ARCH

Datum:	
Hodina:	
Předmět:	
Učitel:	

Vzájemná kooperace mezi žáky					
Pozorovaný jev	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Neumím posoudit
Ve třídě se utvářejí skupinky					
Je některý z žáků odstrkovaný					
Ve skupinových aktivitách jsou žáci schopni spolupracovat					
Žáci se oslovují vlastními jmény					
Spolužáci vůči sobě používají vulgární slova					
Žáci mezi sebou vytváří konflikty					
Konflikty řeší fyzicky					
Do společné diskuze se zapojují všichni žáci					
Žáci dokážou najít společné řešení					

Spolupráce mezi učitelem a žáky					
Pozorovaný jev	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Neumím posoudit
Učitel se zajímá o problémy žáků, vybízí je, aby za ním kdykoliv přišli, pokud s něčím potřebují pomoci					
Mají prostor k obhájení vlastního názoru					
Žáci jsou vedeni k samostatnosti					
Žáci mají dostatek času odpovědět na otázku					
Učitel vysvětlí, proč byla odpověď špatně					
Ze strany učitele dochází k častému napomínání					
U učitele dochází k „nálepkování“ žáků					
Učitel se s žáky snaží vytvořit dobré pracovní podmínky pro všechny					

Komunikace mezi učitelem a žáky					
Pozorovaný jev	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Neumím posoudit
Učitel stanoví cíl hodiny na začátku vyučování					
Učitel navazuje na staré (předchozí) učivo					
Učitel si ověřuje, jestli žáci učivu rozumí					
Žáci se doptávají na nejasnosti					
Učitel má srozumitelný projev					
Žáci stíhají tempo učitele					
Učitel má klidný tón hlasu					
Učitel působí nervózně					
Spolupráce mezi učitelem a žáky je férová					

Prostředí třídy					
Pozorovaný jev:	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Neumím posoudit
Třída působí stimulačně					
Zdi jsou barevné					
Žáci mají ve třídě vystavené své výrobky nebo společné fotografie					
Jedná se o odbornou učebnu					
Třída je často větrána					
Ve třídě se po celou dobu vyučování musí svítit umělým světlem					
Ve třídě je dostatek přirozeného světla					
Třída je vybavena moderní technikou					

Motivace učitelem					
Pozorovaný jev:	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Neumím posoudit
Učitel projevuje zájem o své žáky					
Pracuje s moderními pomůckami (např.: dataprojektor, internet atd.)					
Učitel se snaží udělat hodinu, co nejzajímavější					
Učitel s žáky pracuje individuálně					
Učitel s žáky pracuje ve skupinách					
Žáci dostávají samostatné práce					
Žáci jsou v hodinách aktivní					
V této hodině je nadměrný hluk					
Žáci dávají pozor a soustředí se					

Terénní poznámky:

PŘÍLOHA II: VYPLNĚNÝ POZOROVACÍ ARCH

Pozorovací arch

Datum:	29.10.2020
Hodina:	1.
Předmět:	ČESKÝ JAZYK
Učitel:	třídní učitelka P.Š.

Vzájemná kooperace mezi žáky 8.A					
Pozorovaný jev	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Neumím posoudit
Ve třídě se utvářejí skupinky					×
Je některý z žáků odstrkovaný					×
Ve skupinových aktivitách jsou žáci schopni spolupracovat					×
Žáci se oslovují vlastními jmény			×		
Spolužáci vůči sobě používají vulgární slova				×	
Žáci mezi sebou vytváří konflikty				×	
Konflikty řeší fyzicky					
Do společné diskuze se zapojují všichni žáci			×		
Žáci dokážou najít společné řešení			×		

Spolupráce mezi učitelem a žáky					
Pozorovaný jev	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Neumím posoudit
Učitel se zajímá o problémy žáků, vybízí je, aby za ním kdykoliv přišli, pokud s něčím potřebují pomoci	×				
Mají prostor k obhájení vlastního názoru			×		
Žáci jsou vedeni k samostatnosti		×			
Žáci mají dostatek času odpovědět na otázku			×		
Učitel vysvětlí, proč byla odpověď špatně			×		
Ze strany učitele dochází k častému napominání		×			
U učitele dochází k „nálepkování“ žáků		×			
Učitel se s žáky snaží vytvořit dobré pracovní podmínky pro všechny		×			

Komunikace mezi učitelem a žáky					
Pozorovaný jev	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Neumím posoudit
Učitel stanoví cíl hodiny na začátku vyučování		×			
Učitel navazuje na staré (předchozí) učivo	×				
Učitel si ověřuje, jestli žáci učivu rozumí		×			
Žáci se doptávají na nejasnosti			×		
Učitel má srozumitelný projev		×			
Žáci stíhají tempo učitele	×				
Učitel má klidný tón hlasu		×			
Učitel působí nervózně				×	
Spolupráce mezi učitelem a žáky je férová		×			

Prostředí třídy					
Pozorovaný jev:	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Neumím posoudit
Třída působí stimulačně			X		
Zdi jsou barevné				X	
Žáci mají ve třídě vystavené své výrobky nebo společné fotografie				X	
Jedná se o odbornou učebnu	X				
Třída je často větrána	X				
Ve třídě se po celou dobu vyučování musí svítit umělým světlem		X			
Ve třídě je dostatek přirozeného světla			X		
Třída je vybavena moderní technikou			X		

Motivace učitelem					
Pozorovaný jev:	Ano	Spíše ano	Spíše ne	Ne	Neumím posoudit
Učitel projevuje zájem o své žáky		X			
Pracuje s moderními pomůckami (např.: dataprojektor, internet atd.)				X	
Učitel se snaží udělat hodinu, co nejzajímavější			X		
Učitel s žáky pracuje individuálně			X		
Učitel s žáky pracuje ve skupinách			X		
Žáci dostávají samostatné práce	X				
Žáci jsou v hodinách aktivní		X			
V této hodině je nadměrný hluk				X	
Žáci dávají pozor a soustředí se		X			

Terénní poznámky:

- Ve třídě je klid, žáci dávají pozor
- V úvodu hodiny žáci píšou krásný diktsář na úrovni 8. třídy
- Učitelka mezi větami diktsáru upozorňuje na chyby, které mohou nastat. Tyto chyby nebude akceptovat.
- Převládá přátelská komunikace do doby, kdy se žáci chovají, tak jak mají.
- Učitelka navrhuje na předchozí hodiny. Informuje, navrhuje a odkazuje na látku z předškolních ročníků.
 - Hodina se odehrává v kmenové třídě, kterou je učebna hudební výchovy.
 - Třída je podmítočně chudá, žáci zde nemají žádné fotografie, případně vlastní výrobky
 - Protože se jedná o odbornou učebnu hudební výchovy, jsou zde jen obrázky a pomůcky týkající se tohoto předmětu. (Třídni učitelka navrhuje hudební výchovu.)
 - Součástí třídy jsou dvě tabule a dataprojektor.