

UNIVERZITA PARDUBICE
FILOZOFICKÁ FAKULTA

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2023

Marta Formáčková

Univerzita Pardubice
Filozofická fakulta

Třídní kolektiv a klima školního prostředí a jejich vliv na žáka
Bakalářská práce

2023

Formáčková Marta

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Akademický rok: 2020/2021

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Marta Formáčková**
Osobní číslo: **H19047**
Studijní program: **B0288A250002 Humanitní studia**
Specializace: **Humanitní studia – Specializace v pedagogických vědách**
Téma práce: **Třídní kolektiv a klima školního prostředí a jejich vliv na žáka**
Zadávající katedra: **Katedra věd o výchově**

Zásady pro vypracování

Cílem bakalářské práce bude představit problematiku třídního kolektivu, klimatu třídy a jeho vlivu na žáka z pohledu učitele. Teoretická část práce se zaměří na vymezení problematiky klimatu třídy a charakteristiku třídního kolektivu jako sociální skupiny. Představí aktéry klimatu a jejich pohledy na něj a způsoby, jakými aktéři klima ovlivňují. Praktická část bude vycházet z analýzy rozhovorů s učiteli na vybraných základních školách. Polostrukturované rozhovory budou zaměřeny na praktické zkušenosti učitelů s vlivem klimatu na žáky.

Rozsah pracovní zprávy:

Rozsah grafických prací:

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

Seznam doporučené literatury:

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

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

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

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

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

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Lucie Hájková

Katedra věd o výchově

Datum zadání bakalářské práce: **1. května 2021**

Termín odevzdání bakalářské práce: **1. května 2022**

doc. Mgr. Jiří Kubeš, Ph.D. v.r.
děkan

Ing. Jaroslav Myslivec, Ph.D. v.r.
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 1. května 2021

Prohlašuji:

Práci s názvem Třídní kolektiv a klima školního prostředí a jejich vliv na žáka jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Beru na vědomí, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a směrnicí Univerzity Pardubice č. 7/2019 Pravidla pro odevzdávání, zveřejňování a formální úpravu závěrečných prací, ve znění pozdějších dodatků, bude práce zveřejněna prostřednictvím Digitální knihovny Univerzity Pardubice.

V Pardubicích dne

.....

Formáčková Marta

Na tomto místě bych chtěla poděkovat vedoucí práce Mgr. Lucii Hájkové za ochotu, cenné rady a připomínky. Ráda bych poděkovala také vyučujícím ZŠ SNP, které mi ochotně a otevřeně odpovídaly na otázky a bez kterých by tato práce nemohla vzniknout. Poděkování patří také mým nejbližším, zejména Matyášovi a Anně, kteří mě po celou dobu podporovali a měli se mnou a mým textem svatou trpělivost.

ANOTACE

Cílem této bakalářské práce je představit problematiku třídního kolektivu a klimatu a jejich vlivu na žáka a zároveň uvést možnosti jejich formování pomocí různých technik. Teoretická část práce se zaměřuje vymezení problematiky klimatu třídy a charakteristiku třídního kolektivu jako sociální skupiny. Představuje aktéry klimatu a jejich pohledy na něj a způsoby, jakým ho ovlivňují. Praktická část je založena na analýze rozhovorů s členy učitelského sboru působícími na základní škole. Rozhovory jsou zaměřeny především na praktické zkušenosti informantů s problematikou třídního kolektivu, používané metody práce na zlepšování klimatu a prevence problémů v kolektivu.

KLÍČOVÁ SLOVA

třídní kolektiv, třídní klima, socializace, poradenský systém, prevence rizikového chování

TITLE

The classroom collective and the climate of the school environment and their influence on the pupil

ANNOTATION

The aim of this bachelor thesis is to introduce the topic of classroom collective and classroom climate and their influence on the student, as well as to present the possibilities of shaping them using different techniques. The theoretical part of the thesis focuses on defining the issue of classroom climate and the characteristics of the classroom collective as a social group. It introduces the actors of the climate and their perspectives on it and the ways in which they influence it. The practical part is based on the analysis of interviews with members of the teaching staff working in a primary school. The interviews focus mainly on the informants' practical experience with the problems of the classroom collective, the methods used to improve the climate and to prevent problems in the collective.

KEYWORDS

classroom collective, classroom climate, socialisation, guidance system, prevention of risky behaviour

OBSAH

SEZNAM TABULEK.....	7
ÚVOD.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 SOCIÁLNÍ KLIMA VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ	10
1.1 Vymezení základních pojmů	10
1.1.1 Klima školy.....	10
1.1.2 Klima třídy	11
1.1.3 Prostředí.....	12
1.1.4 Atmosféra.....	13
1.2 Školní třída jako sociální skupina.....	13
1.2.1 Typy třídních kolektivů.....	14
1.3 Klima školní třídy a jeho aktéři	15
1.3.1 Žák jako spolutvůrce klimatu.....	15
1.3.2 Učitel jako spolutvůrce klimatu.....	17
1.3.3 Rodič jako spolutvůrce klimatu	18
1.3.4 Vedení školy jako spolutvůrce klimatu.....	18
2 TYPY KLIMATU	19
2.1 Pozitivní klima.....	19
2.1.1 Pozitivní klima z hlediska žáka.....	20
2.1.2 Pozitivní klima z hlediska učitele	21
2.1.3 Pozitivní klima z hlediska rodiče.....	21
2.1.4 Pozitivní klima z hlediska veřejnosti	22
2.2 Negativní klima	22
2.3 Metody zkoumání klimatu.....	23
PRAKTICKÁ ČÁST	25
3 CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	26
4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	27
4.1 Metoda sběru dat.....	27
4.2 Informanti	29
4.3 Způsob vyhodnocení a analýza dat.....	30
5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	34

5.1	Pozitivní klima.....	34
5.1.1	Způsoby a dopady vytváření pozitivního klimatu	34
5.2	Negativní klima	37
5.2.1	Jevy a dopady vzniku negativního klimatu.....	37
6	ZÁVĚR ŠETŘENÍ.....	41
	ZÁVĚR	44
	ZDROJE	45
	PŘÍLOHY	47
	Příloha č. 1 – Otázky učitel (pozitivní klima).....	47
	Příloha č. 2 – Otázky učitel (negativní klima)	55
	Příloha č. 3 – Otázky školní psycholog	59
	Příloha č. 4 – Otázky učitel (COVID-19).....	61

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Seznam informantů.....	30
Tabulka 2: Otevřené kódování – pozitivní klima	31
Tabulka 3: Otevřené kódování – negativní klima.....	31
Tabulka 4: Vytváření kategorií.....	32

ÚVOD

Školní třída je pro dítě a jeho rozvoj velice důležitým místem. Právě ve třídě tráví děti podstatnou část období, ve kterém se formuje jejich osobnost a získávají smysl pro řád, povinnosti i budoucí pracovní návyky. Socializují se, budují v ní vztahy, nachází si nové přátele a vytváří skupiny, které jim dávají pocit bezpečí a přijetí. Spousta z nás má jistě dodnes živé vzpomínky na dobu strávenou na základní škole i dopad tohoto období na svůj pozdější život, možná se i setkává s přáteli ze školních let.

Významnou roli v každé třídě a každé škole a tím pádem také v životě každého žáka hraje její klima. Sociální klima je velice komplexní problematikou, kterou ovlivňuje nemalé množství faktorů – od skladby žáků ve třídě přes přístup jejich učitele až po vybavení učebny. Do klimatu se promítají vzájemné vztahy žáků navzájem, žáků s učiteli, učiteli s ostatními zaměstnanci školy i rodiči. A je to právě klima, které má zásadní dopad na sociální chování, efektivitu učení a celkovou pohodu žáka i učitele ve třídě.

V této bakalářské práci se zabýváme druhy, způsoby zlepšování i dopady klimatu školy a třídy na žáky. Bakalářská práce je rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části se zaměříme na objasnění základních pojmů a nastínění jejich vzájemných vztahů, dále na druhy klimatu a jeho aktéry – především to, jak ho ovlivňují a jak ho vnímají. Stručně nastíníme také možnosti zkoumání školního a třídního klimatu.

Druhou část práce věnujeme praktickému výzkumu, který zahrnuje rozhovory s učiteli a školním psychologem působícím na základní škole a měl by nám pomoci promítnout teoretické poznatky do praxe a zodpovědět naše výzkumné otázky. Tyto rozhovory budeme analyzovat pomocí metody zakotvené teorie a otevřeného kódování. Zabývat se budeme zejména praktickými způsoby dosahování pozitivního klimatu a předcházení vzniku klimatu negativního a také vlivem těchto klimátů na žáky.

TEORETICKÁ ČÁST

1 SOCIÁLNÍ KLIMA VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ

1.1 Vymezení základních pojmů

Téma sociálního klimatu školní třídy je poměrně rozšířené a hojně diskutované mezi odborníky i laickou veřejností. Sociálně-psychologickými jevy ve školním prostředí se odborná, vzdělávací i praktická literatura zabývá už více než sedmdesát let, v rámci kontextu českého prostředí pak zhruba třicet let. I přesto nenacházíme mezi publikujícími odborníky shodu v užívané terminologii ani jednotné vymezení konkrétních pojmů. Autoři zabývající se problematikou školního a třídního klimatu nám předkládají nemalé množství termínů a definic, které se od sebe nezřídka zásadně liší.

Setkáváme se tak běžně s termíny jako školní prostředí, klima, atmosféra v kontextu třídy, celé školy, výuky, ročníku nebo učitelského sboru, a to s různými přívlastky – sociální, psychosociální, komunikační, edukační, pozitivní, negativní, žádoucí či nežádoucí atd¹. Klima můžeme popsat jako subjektivně zbarvenou metaforu, která se snaží postihnout individuální prožitek a sociální zkušenost s školou. Někteří autoři zdůrazňují právě onu subjektivitu, jiní hovoří o sdílených percepcích, další mluví především o emocionálním náboji ve vztahu k vlastnostem sociálního prostředí (Mareš, Ježek, Grecmanová a kol. 2012, 6). Obecně však můžeme říct, že i přes všechny rozdíly se badatelé shodují v tom, že školní klima je dlouhodobý stav, který tvoří a ovlivňuje jednotliví účastníci vzdělávání ve škole a je odrazem jejich vzájemných vztahů, má dopad také na kvalitu a efektivitu výuky, úspěšnost a aspirace žáků i problémové chování.

Vyčerpávající vymezení všech pojmů a shrnutí mezioborových pohledů na problematiku se nám s ohledem na výše uvedené jeví jako téměř nespílitelný úkol, a proto se pro účely této práce pokusíme uvést alespoň přehled klíčových pojmů a jejich definic, které nacházíme v publikacích českých a slovenských pedagogicko-psychologicky orientovaných badatelů zabývajících se prostředím ve škole a zejména pak tématem sociálního klimatu třídy a školy a které jsou zásadní pro náš vlastní výzkum.

1.1.1 Klima školy

Podle H. Grecmanové (2008, 9), která je základním stavebním kamenem naší teoretické části, je klima „psychosociální fenomén, který vzniká odrazem objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jeho posuzovatelů“. Jak zdůrazňuje, klima

¹ Více o problematice vymezení terminologie viz Mareš (1998) nebo Grecmanová (2008, 9-10).

nelze vysvětlovat pouze jako prostředí (viz podkapitola 1.1.3), byť spolu úzce souvisí. Je potřeba ho vnímat jako kvalitu, která z něj vyplývá a je závislá na vnímání lidského jedince. Klima školy pak Grecmanová (2008, 31-33) považuje za projev jejího prostředí, který všichni jednotliví účastníci vzdělávání ve škole (tedy nejen žáci a učitelé, ale i rodiče, školní inspektoři a veřejnost) vnímají, prožívají a hodnotí. Z pohledu skupin jednotlivých účastníků školního života pak pracuje s pojmem školní klima, které nepovažuje za synonymní výraz k termínu klima školy. Školní klima podle ní vyplývá z celkového prostředí školy a za jeho součást považuje i klima výuky, třídy, učitelského sboru či organizační klima školy (Grecmanová 2008, 36).

O popularitě tématu třídního a školního klimatu svědčí i vznik monografie R. Čapka (2010), která populárně-naučným stylem shrnuje teoretické poznatky našich i zahraničních badatelů a popisuje metody měření klimatu ve školách. Klima školy definuje Čapek následovně: „Klima školy je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání.“ Dodává, že do klimatu školy patří i vzájemná komunikace a sociální vztahy mezi žáky a pedagogy, stejně jako jejich vnímání prostředí, prožitky, emoce a další sociální a psychické procesy (Čapek 2010, 134).

Opomenout nesmíme ani definici vycházející z Pedagogického slovníku (Průcha, Mareš, Walterová 2001, 100), která do jisté míry shrnuje některé z výše uvedených poznatků. Klima školy je podle slovníku: „sociálněpsychologická proměnná, které vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole, tak jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy“ a za součást klimatu školy je podle této definice považováno i klima školní třídy či učitelského sboru.

1.1.2 Klima třídy

Sociální klima školní třídy, které je klíčové pro naši práci, vztahuje Grecmanová ke svému pojetí klimatu organizace a zdůrazňuje subjektivní vnímání jednotlivců zapojených do školního prostředí i další charakteristiky, jako kontinuitu (relativně stabilní a přetrvávající kvalita prostředí) a vícedimenzionalitu (existence více jednotlivých dimenzí, jako kolektiv, konkurence atd.). V rámci školního prostředí klima také vztahuje k různým složkám organizace – hovoří o klimatu výuky, tříd, ročníků, učitelského sboru i klimatu organizačním a již zmíněném školním klimatu. Jak uvádí, v nižších třídách základních škol, kde velkou část výuky zastávají sami třídní učitelé se klima výuky a klima třídy téměř shoduje. Ve vyšších třídách se naopak může výrazně odlišovat (Grecmanová 2008, 34-35).

Stejně jako Grecmanová považují J. Mareš a S. Ježek (2012, 6-8) klima školní třídy za dlouhodobý jev, který zahrnuje sociálně-psychologické aspekty tak, jak je žáci a učitelé spoluvytvářejí, vnímají a hodnotí. Důraz taktéž kladou na subjektivní perspektivu aktérů klimatu (žáků, skupin žáků, vyučujících). Mezi hlavní znaky klimatu školní třídy zařazují skupinovitost, sociální konstruovanost (vzniká debatováním aktérů navzájem) a sdílenost (jeho podoba se sdílením názorů zpřesňuje) a ovlivnitelnost širším sociálním kontextem (klimatem školy, lokálními zvláštnostmi spádovou oblastí atd.).

Mareš (1998) k definici pojmu sociální klima třídy doplňuje, že sociální klima je zprostředkovaně ovlivňováno širšími sociálními jevy, jako je klima školy a sociální klima učitelského sboru. Uvádí také komplexní přehled typologických přístupů k sociálnímu klimatu třídy z různých hledisek (podle stupně, typu školy, koncepce výuky, zvláštnosti žáků, učitelů, předmětů, prostředí nebo komunikace)). Upozorňuje i na poznatek Chavéze (1984), že na jedné škole mohou existovat rozdílná klimata v rozdílných třídách – pozitivní i negativní.

Klima třídy je podle slovníkové definice „sociálněpsychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálněemocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů).“ Rozlišovat lze klima aktuální, tj. fakticky existující, a klima preferované, tj. které si aktéři výuky přejí (Průcha, Mareš, Walterová 2001, 100).

Lašek (2001, 40-41) navrhuje klima jako takové rozlišit podle úrovně na klima třídy, klima školy, klima učitelského sboru a klima výuky. Cituje také práci Kerlingera (1972), ve které se hovoří o klimatu učitele (způsoby chování, které určují nebo ovlivňují citové a sociální ovzduší třídy). Blíže se pak věnuje klimatu třídy, které v jeho pojetí představuje „trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.“

Čapek (2010, 13-15) třídní klima definuje jako „souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spoluvytvářících a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí“ a domnívá se, že pod pojem třídní klima lze zařadit i pojmy klima výuky nebo komunikační klima ve třídě, které jiní badatelé vnímají jako samostatné kategorie. Jako cíl pak klade vytváření suportivního klimatu, tedy dobrých vztahů, rovné komunikace, spolupráce, nestresujícího prostředí či převahu pozitivního odměňování a vhodné, pestré způsoby výuky.

1.1.3 Prostředí

Prostředí třídy je podle Mareše a Ježka (2012, 7) nejjobecnějším pojmem a se týká především architektonických (celkové řešení učebny, úroveň vybavení a možnost uzpůsobit tvar, velikost

a rozmístění nábytku), hygienických (kvalita osvětlení, vytápění, větrání, čistota a přítomnost alergizujících látek), ergonomických (vhodnost nábytku pro práci, možnost nastavení výšky, sklonu i uspořádání pracovních míst a rozmístění ovládacích sdělovacích prvků), akustických (úroveň hluku, šumu, odrazu zvuku) a estetických aspektů (barevnost stěn, tabule, výzdoba). Toto vymezení základních pojmů pak koresponduje s dřívějším vymezením Mareše (1998). V pojetí Laška (2011, 40) kromě výše uvedeného s prostředím souvisí také umístění v regionu (venkov, sídliště, město) nebo stupeň a typ školy (základní, vysoká, učiliště).

Grecmanová (2008, 53) zmiňuje výzkumy zabývající se vlivem architektury školy na chování žáků, projevy učitelů, celkovou atmosféru ve škole a klima výuky. I přesto, že řada otázek zatím zůstává nezodpovězená a v této oblasti se objevují vědecky nepodložené spekulace, můžeme se přiklonit k názoru, že fyzické prostředí školy působí na chování lidí, kteří se v něm pohybují – světlé a útulné prostředí napomáhá vzniku kladného přístupu žáků k výuce, zvyšuje spokojenost, trpělivost a ovlivňuje také vzájemný vztah učitele a žáka.

1.1.4 Atmosféra

Atmosféra školní třídy je krátkodobým jevem, který se může měnit i ve velmi krátkých intervalech, jako je třeba přestávka. Ovlivnit ji může konkrétní situace, např. náročná písemná zkouška, opakovací nebo zrušená hodina, udělení nespravedlivé známky, rvačka o přestávce nebo rozdávání vysvědčení (Mareš, Ježek 2012, 7). Jak Mareš (1998) doplňuje, tyto jevy trvají řádově pouze minuty až hodiny, výjimečně déle. Lašek (2001, 40) uvádí, že atmosféra, jako sociální a emoční naladění ve třídě, je měnlivá a situačně podmíněná. Širší klima (např. celoroční) v těchto variabilních situacích může a nemusí působit.

1.2 Školní třída jako sociální skupina

Pedagogický slovník (Průcha, Mareš, Walterová 2001, 253) definuje třídu jako „skupinu žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole, základní sociální a organizační jednotku škol. vzdělávání“. Jak uvádí Lašek (2001, 8-11), vstupem do školy dítě získává novou roli žáka a také novou autoritu – učitele. Ve škole si děti uspokojují řadu sociálních potřeb, utváří skupiny, získávají nové přátele i nepřátele. Skupiny uvnitř třídy mohou vznikat mechanicky (zadáním úkolu urč. skupině žáků) nebo organicky, díky sdílené sociální blízkosti. Neformální skupinová struktura vzniká postupně a na počátku existence třídy má proto na její klima zásadní vliv učitel. Ten by se tak měl snažit v dětech vypěstovat pozitivní postoj k učení a škole.

Školní třídu můžeme považovat nejen za místo pro vzdělávání, ale také malou sociální skupinu, která má zásadní vliv na rozvoj dítěte. Vágnerová (2005, 309) uvádí, že malou sociální

skupinu charakterizuje osobní kontakt, vzájemné vztahy a přímé interakce. Právě tyto skupiny jsou pro jedince tím nejdůležitějším.

1.2.1 Typy třídních kolektivů

Pro děti je základním sociálním prostředím rodina, ale zásadní roli hrají také přátelé. S těmi se setkávají právě ve třídě, kde se učí vytvářet vztahy, společně se vyvíjejí, emočně interagují a intenzivně socializují. Děti jsou do tříd zařazovány typicky v určitém věku a podle svého bydliště, spádové oblasti. Ve třídě tráví řadu let a budují si v nich sociální pozici, vznikají sociální skupiny a hierarchie. Tyto vztahy pak jsou pro dítě velice důležité, mají zásadní socializační roli a změny, jako například stěhování nebo přestup do jiné třídy, mohou být pro ně velmi stresující.

Třídy můžeme podle způsobu vzniku dělit na náhodně vzniklé (např. podle abecedy), diferencované (podle schopností dětí, např. matematické, jazykové, hudební či sportovní) a výběrové (přijetí do třídy je podmíněno, např. přijímací zkouškou). Právě specializované třídy jsou z hlediska vztahů a klimatu specifické – sociální a intelektuální složení takových tříd totiž nebývá vzorkem celé populace a klima, jeho vytváření, prožívání a dopad na psychiku dítěte v těchto třídách se může lišit. (Lašek 2001, 8).

Smékalová a Kolařík (2011, cit. podle Braun, Marková, Nováčková 2014, 78) definují 5 typů třídních kolektivů, které se odlišují pravidly a úrovní komunikace mezi žáky navzájem a učiteli:

- Zcela nový kolektiv – komunikace teprve vzniká a je možné i ovlivňovat.
- Kolektiv vzniklý spojením – žáci si normy a úroveň komunikace přináší z původních kolektivů, tyto normy je často nutné přestrukturovat.
- Kolektiv s delší společnou minulostí, pozitivně vyladěný – komunikace dlouhodobě funguje, je spontánní a otevřená.
- Kolektiv s delší společnou minulostí, bez sounáležitosti – sociální síť je řídká, kolektiv slabý, žáci spolu nespolupracují a vyhýbají se společným aktivitám.
- Kolektiv s delší společnou minulostí, negativně naladěný – třída funguje podle skrytých ale všem známých pravidel, kolektiv je problematický, protože pedagog nemusí mít tušení o patologii.

Nezávisle na druhu jeho vzniku, pozitivní vztahy ve třídním kolektivu jsou základem pro zdravý sociální vývoje žáka a jeho spokojenost. Je tak velice důležité, aby učitel zavčas odhalil narušené vztahy, předcházel nebo minimalizoval rizikové chování (např. šikanu, vandalismus, rasismus a záškoláctví) a vytvářel správné klima.

1.3 Klima školní třídy a jeho aktéři

Na klima školní třídy, jakožto malé sociální skupiny, mají významný vliv její členové – žáci, ze kterých se třída skládá, a učitelé, kteří v ní vyučují. Z poznatků Mareše (2013, 592) pak vyplývá, že jako aktéři klimatu vystupují všichni žáci, tedy třída jako celek, skupinky žáků ve třídě i žáci jako jednotlivci (žáci výrazní i méně výrazní, vůdci i žáci postavení mimo kolektiv). V rámci výuky pak do procesu tvorby klimatu vstupuje vyučující a třídní učitel.

Názory na to, zda hrají výraznější roli žáci, jejich skupiny či učitelé (vyučující daný předmět nebo třídní učitelé), se různí. Kromě nich jsou jako aktéři (spoluvůdci) klimatu někdy uváděni také rodiče nebo vedení školy a další zúčastněné strany, jako jsou například vedení školy (ředitel), školní úředníci, vychovatelé, školní psychologové nebo další odborníci.

Klima se utváří nejen ve výuce, ale i o přestávkách, na školních výletech a akcích a zásadně ovlivňuje efektivnost výuky. Když se všichni snaží vytvářet pozitivní a podporující prostředí, kde jsou respektovány různé názory, vědomosti a schopnosti, může to pomoci vytvářet klima, ve kterém se studenti cítí bezpečně a mají prostor rozvíjet své schopnosti. Pozitivní školní prostředí pak vede k větší motivaci a úspěchu studentů, což prospívá celému školnímu kolektivu.

Jak již bylo nastíněno, na tvorbě klimatu školní třídy se podílí řada faktorů a zahrnuje vztahy mezi všemi aktéry tříd, tedy učitelů, žáků a dalších členů školního kolektivu. A právě aktéři jsou ti, kteří se mohou vzájemnou spoluprací podílet na jeho zlepšování. Jak uvádějí Čáp a Mareš (2007, 577): „klima třídy se dá ovlivňovat – nikoli však stejnou měrou ve všech složkách, nikoli rychle a nikoli bez spolupráce všech aktérů – učitelů a žáků.“

1.3.1 Žák jako spoluvůdce klimatu

Žáci mají podle Grecmanové (2008, 68) hned dvojí vliv na klima – na jedné straně jsou v roli jeho spoluvůdců a na straně druhé jsou pramenem k jeho pochopení. Individuální znaky žáků (zájmy, vyznání, zdravotní stav) jejich inteligence a výkonnostní možnosti, sociodemografické zázemí, pozitivní sebekoncepce nebo poměr chlapců a dívek v třídě mají přímý vliv na klima i kvalitu vyučování. Žáky za spoluvůdce klimatu označuje i Mareš (2013, 588), který uvádí že záleží na celkovém počtu žáků, zastoupení dívek a chlapců v dané třídě, jejich věku, dosavadních znalostech, ochotě učit se i zvláště vůdčích osobností ve třídě. Jak ale doplňuje Grecmanová (2003, 16-19), tento vliv je ale omezený – daleko zásadnější účinek na klima mají podle ní rámcové podmínky, jako materiálně, prostorově a organizačně upravené prostředí.

I podle Čapka (2010, 20-23) jsou žáci a studenti nejčastějším zdrojem informací o kvalitě klimatu třídy. Jejich postoje k ostatním aktérům, tedy spolužákům a učitelům, se během různých období školní docházky mění a společně s nimi se mění charakteristiky celých tříd, kterých jsou součástí. V předškolním věku a mladším školním věku závisí struktura třídy a vztahy v ní především na učiteli, který děti seznamuje s pravidly chování a normami a je v roli hlavního tvůrce pozitivního klimatu. Měl by proto dokázat rozvíjet a vést děti správným směrem, podporovat kooperaci a sociální citění a vhodně reagovat na možné problematické situace. Ve vyšších třídách již dochází k vývojovým změnám a společně s rozvojem osobnosti se rozvíjí i třídní skupiny. Na tvorbě klimatu se velkou měrou stále podílí učitel, ale také vznikající dvojice, skupinky, party a seskupení, které se od autority dospělého snaží odpoutat. V postpubertálním věku se začínají prohlubovat odlišnosti mezi třídami a žáci se více emancipují. Třída vystupuje jako kolektiv a má pro jedince často větší význam než učitel nebo rodič. Adolescenti ve středoškolských třídách pak budují pevnější systém pozic, hodnot a norem, důležitým hodnotitelem je třída, nikoli učitel.

Lašek (2001, 44-46) taktéž zastává názor, že žáci klima nejen prožívají, ale také ho spoluutváří. Zvláštnosti žáků (žáka jako člena třídy, resp. skupiny v ní a žáka jako individuální osobnosti) považuje za determinanty klimatu. Klima podle něj na žáka působí v osobním smyslu (jakou měrou se cítí zaujat školou, jaký emoční a mentální vklad přináší do školní práce, jak vyvolává třenice, nebo jimi trpí, jak vnímá učitelovou pomoc atd.). V sociálně psychologickém smyslu se pak žák stává členem skupiny, podílí se určitou měrou na její činnosti, je (ne)otevřený kontaktu a (ne)favorizován učitelem či spolužáky. To vše má vliv na klima, které Lašek vnímá jako sociálně psychologický skupinový jev. Jak nakonec zdůrazňuje, aktéry klimatu nejsou jen učitel a žáci, ale učitel společně se žáky.

Z výše uvedeného můžeme odvodit, že vztahy žák-učitel a vztahy a žák-žák mají zásadní vliv na třídní klima. Čím jsou žáci starší, tím důležitější pro ně je být součástí sociální skupiny, najít si své místo. Spolužáci jsou pro ně i významným hodnotitelem – svou pozici v systému si budují svým chováním a jednáním. Je-li jednotlivec spolužáky odmítán, vyčleněn nebo vnímán negativně, cítí se uzavřený a stresovaný, může se to zásadně odrazit na jeho schopnosti a chuti se učit (Langová, Heřmánková 2007, 25-32). Pedagog by tak měl podle Čapka (2010, 79-80) své žáky a vztahy mezi nimi poznávat a využít ke tvorbě pozitivního klimatu.

1.3.2 Učitel jako spolutvůrce klimatu

Učitel, jeho osobnost, metody a styl výuky hrají v procesu tvorby pozitivního klimatu třídy důležitou roli. Jak již bylo zmíněno, obzvláště v mladším věku jsou pro žáky vzorem a autoritou, mají velký vliv na formování jejich vlastní osobnosti a správných návyků. Je tedy zcela logické, že jejich cílem by mělo být vytváření pozitivního, podporujícího a bezpečného prostředí, které žáky motivuje k učení a dosahování lepších výsledků. Úspěšnost vytváření takového prostředí a klimatu ve třídě samozřejmě závisí na míře odborných znalostí, komunikačních schopnostech a sociálních dovednostech, které by měl proto každý pedagog rozvíjet.

Grecmanová (2003, 15) označuje učitele za zásadní činitel vyučovacího klimatu – jeho pohlaví, motivy, hodnoty, zájmy a postoje podle ní různou měrou ovlivňují vyučovací klima. Jak popisuje, rozdíly mezi ovlivňováním klimatu učitelem (mužem) a učitelkou (ženou) nejsou zanedbatelné. Významnější, než demografické znaky jsou ale zmíněné postoje (schopnost empatie, akceptování žáků a respekt k nim, angažovanost atd.), chování i způsob prosazování autority (Grecmanová (2008, 65-66).

I podle Laška (2001, 44-46) je osobnost učitele, jeho jednání a preferovaný styl výuky jedním z nejdůležitějších determinantů klimatu třídy. Učitel totiž výuku řídí a organizuje, navrhuje pravidla, která také kontroluje, a se žáky pracuje individuálně či skupinově. Rozsáhlý prostor věnuje učitelům, jako hlavním činitelům ovlivňujícím klima školy, třídy i výuky, Petlák (2006, 38-42). Uvádí klasifikaci podle R. Winkela, které se budeme věnovat blíže v následující kapitole.

Čáp a Mareš (2007, 578) uvádí hned několik základních postupů, kterými může učitel (potažmo výchovný poradce školní psycholog či sociální pedagog) dosahovat změny klimatu. Navrhují zaměřit se na vztahy mezi žáky ve třídě (podporovat spolupráci, eliminovat projevy agrese atd.), zájem o průběh výuky (vytvářet zajímavější vyučování, zaměřit se na praktickou užitečnost učiva, překračovat školský kontext atd.) a na klid na pořádek ve třídě (odstraňovat cílené rušení výuky atd.).

Učitel má tedy zcela nezpochybnitelnou roli v procesu utváření klimatu třídy. Měl by proto k tomuto procesu přistupovat citlivě a dbát na to, aby upozadil svou mocenskou roli a ponechal dostačený prostor pro iniciativu a aktivitu žákům. Jak uvádí Čapek (2010, 14), učitel má v rukou nejučinnější způsoby ovlivňování klimatu ve třídě a je nejaktivnějším iniciátorem a nejlepším diagnostikem.

Obzvláště zásadní pak je funkce učitele třídního, který je motivátorem a sociálním vzorem pro své žáky a zároveň funguje jako „koordinační a integrační činitel s řadou závažných výchovných úkolů ve vztahu k žákům své třídy, k jejich rodičům, k ostatním učitelům školy, k jejímu vedení a za jistých okolností také k širší veřejnosti“ (Krátká 2006, cit. dle Čapka 2010, 17).

1.3.3 Rodič jako spolutvůrce klimatu

Rodiče sice nejsou považováni za přímé tvůrce klimatu ve třídě, ale často ho významně ovlivňují a zasahují do něj. Jak uvádí Čapek (2010, 24) v ideálním scénáři rodiče vzdělání svých dětí pečlivě sledují a škole poskytují své názory a připomínky. Rodiče, kteří projevují zájem o spolupráci, pomáhají svému dítěti, kladou důraz na rovné zacházení a zodpovědný, individuální přístup, mohou klima ovlivňovat pozitivně.

Na druhé straně může ale docházet i ke negativnímu vlivu na klima, obzvláště pokud rodiče své dítě přetěžují, přenášejí na něj negativní názor na učitele nebo školu a nevhodně zasahují do vztahů mezi dětmi nebo v rodině dochází k problémům.

1.3.4 Vedení školy jako spolutvůrce klimatu

Škola, je stejně jako jakákoli jiná organizace řízená managementem – v tomto případě ředitelem. A jak uvádí Grecmanová (2008, 72-73), chování vedení a řídicích pracovníků má nezanedbatelný vliv na organizační klima, ale podstatnější je, jak toto chování vnímají další zaměstnanci – učitelé. Jejich prožívání chování vedení totiž ovlivňuje chování dalších aktérů a tím pádem i organizační klima školy a nepřímo i na výkony žáků.

Podle Petláka (2006, 31) dobrá organizace, vedení a řízení školy důležité nejen pro učitele, ale také pro studenty vyšších ročníků základní školy a studenty středních škol, kteří již dokáží objektivně život ve škole zhodnotit.

2 TYPY KLIMATU

Jak již bylo nastíněno v předcházející kapitole, každá škola a každá třída je jedinečná, a proto v odborné literatuře nacházíme mnoho typů a definic druhů klimatu školy a školní třídy, které můžeme třídit podle jejich specifických indikátorů. Například Grecmanová (2008, 75-89) rozlišuje celkem 11 typů klimatu školy, Petlák (2006, 18-25) jich uvádí 7 a další dělení bychom našli i u Laška, Mareše nebo Průchy.

Pro potřeby naší práce se budeme do detailu zabývat především pozitivním a negativním klimatem v kontextu školy a školní třídy – i přesto, že vnímáme rozdíl mezi klimatem školy a klimatem třídy, rozhodli jsme se nevytvářet k rámci kapitoly hranice, jelikož se vzájemně prolínají a ovlivňují.

2.1 Pozitivní klima

Klima školní třídy má zásadní vliv na vzdělávací proces a učební výsledky žáků. Jak uvádí Mareš (2013, 593) klima ovlivňuje:

- to, jak se ve třídě cítí žáci a učitel a jak klima prožívají;
- motivaci žáků učit se a motivaci učitelů učit v dané třídě;
- výchovné a vzdělávací výsledky žáků a výsledky snahy učitele;
- chování žáků ve výuce i mimo ni a výskyt kázeňských problémů.

Můžeme s jistotou konstatovat, že pozitivní klima ve školní třídě vytváří vhodné podmínky pro efektivní a úspěšné vzdělávání, sblížuje učitele a žáky a má pozitivní vliv na jejich motivaci a ochotu pracovat. Jak uvádí Grecmanová (2008, 84-85) „bez pozitivního klimatu je velmi těžké vytvořit školy, které by efektivně pracovaly“. Čapek (2010, 14) pak zmiňuje, že ve třídě nemůže být dobré klima, pokud nebudou spolupracovat všichni jeho spolutvůrci, přičemž doplňuje, že role učitele je v tomto ohledu rozhodně velmi významná.

Znaky pozitivního klimatu charakterizovali C. Fox-Bethel a F. O'Connor (2000, cit dle Čapek 2010, 14):

1. Podpora – žákům se dostává podpory od učitele a spolužáků, což posiluje jejich chuť objevovat nové věci a nebát se chyb.
2. Pořádek – pravidla jsou smysluplně vymezená a všichni se snaží o jejich zachování.
3. Účast – žáci svobodně komunikují, kladou otázky, zapojují se do aktivit a participují na rozhodování.
4. Standardy – jasně definovaný soubor norem určuje, jakých cílů mají žáci dosahovat, a to nejen výkonově, ale také postojově.

5. Účelnost – vzdělávání je užitečné a účinné, aktivity a učivo mají jasný smysl. Žákům je srozumitelně vysvětlován záměr hodin.
6. Odpovědnost – žáci mají osobní pocit odpovědnosti za plnění úkolů, zapojení se do práce a dosahování úspěchů.
7. Zájem o vzdělávání – učitel prohlubuje zájem o svůj předmět, např. zdůrazňuje jeho praktické využití, a žák cítí zájem o sebe a svou práci.
8. Očekávání úspěchu – očekávání, že žák/třída dosáhne úspěchů a je schopna plnit zadané úkoly, je veřejně a výrazně deklarováno.
9. Nestrannost – nedochází ke zvýhodňování, nadřezování a nespravedlnosti. Mezi odměnou a dobře odvedenou prací je jasná souvislost.
10. Bezpečnost – nedochází k psychickému nebo fyzickému násilí, nevyskytují se stresující faktory a účastníci mají znalost způsobů, jak je řešit.
11. Prostředí – prostředí třídy/školy je čisté, příjemné, zajímavé a komfortní.

Petlák (2006, 30-32) se na hlavní znaky pozitivního klimatu dívá ze dvou hledisek:

1. Pedagogicko-didaktické, které zahrnuje spokojenosti žáků s výukou a jejím průběhem, objektivnost hodnocení, inovování vyučování, neformálnost přístupu učitelů k žákům, věnování pozornosti nejen výuce, ale také výchově žáků.
2. Organizační, které zahrnuje dobrou organizaci činností, vedení a řízení školy, organizaci mimoškolních aktivit, organizaci činností, které mají pro žáky smysl a význam a také ho v něm jsou schopni vidět, věnování pozornosti neformálním vztahům, vytváření místa pro rozvoj, které přináší žákům něco nového a obohacuje je, spolupráci s jinými školami, spolupráci školy a rodiči.

Klima nemá ale vliv jen na žáky a učitele, vnímají ho také rodiče, vedení školy nebo veřejnost. Jak již bylo zmíněno v předcházejících kapitolách, každý z těchto aktérů se svým způsobem podílí na jeho utváření a má samozřejmě také jiné představy a požadavky, proto se jim dále věnujeme v samostatných podkapitolách.

2.1.1 Pozitivní klima z hlediska žáka

Klima ve třídě a škole má zcela nepochybně vliv na výkony a činnosti žáků ve škole i mimo ni. Žáci klima hodnotí každodenně, vyjadřují, zda jsou (ne)spokojeni s chováním spolužáků, událostmi ve třídě a přístupem učitelů. Jak shrnuje Petlák (2006, 64), žáci oceňují především klima, ve kterém: nejsou stresové situace; mají možnost se realizovat; mají pocit, že na nich a jejich rozvoji učitelé záleží; vnímají individuální přístup; mohou prožívat radost ze své

činnosti a dosahují úspěchů; je spravedlivý učitel; žák vždy ví, co se od něj očekává. Takové klima je motivuje k výkonům a má vliv na jejich celkovou spokojenost.

Obdobný pohled na pozitivní klima z hlediska žáků má i Grecmanová (2008, 85), která uvádí, že žáci se v takové škole mohou samostatně objevně učit, což jim přináší radost; jsou na ně kladeny požadavky odpovídající jejich individuálním schopnostem; podporuje se rozvoj jejich osobnosti; mají jistotu, že budou akceptováni; zažívají úspěch; organizace je přehledná; žák ví, že se k němu přistupuje spravedlivě; žák školu může tvořit jako vlastní životní prostor.

2.1.2 Pozitivní klima z hlediska učitele

Učitelé hodnotí klima např. podle způsobu řízení školy, postojů vedení k učiteli, vztahů mezi kolegy v kolektivu atd. Petlák (2006, 67) uvádí, že jedním z předpokladů úspěšné a tvořivé práce učitele je klima, které motivuje. Kromě toho sepisuje činitele ovlivňující vnímání klimatu z hlediska učitele: klidné a tvůrčí klima školy; hledání nových pedagogicko-didaktických přístupů k žákům; demokratické vedení školy; vzájemná úcta a respekt mezi vedením školy a pracovníky; tvořivá spolupráce mezi členy sboru; možnost rozvoje, seberealizace, studia atd.

Grecmanová (2008, 84) s odkazem na H. Fenda (1988) podotýká, že pokud je dobrá integrace v kolektivu učitelů, vysoký stupeň konsenzu a pozitivní vnímání vedení školy, roste pracovní spokojenost učitelů. Pozitivní klima školy z hlediska učitelů pak popisuje jako pracoviště, na kterém učitel rád pracuje a spolupracuje se žáky, svými kolegy a dobře se mu vyučuje; zároveň prožívá pocit sounáležitosti a úspěch v oboru, seberealizuje se, má radost s pochvaly a uznání a spravedlivého hodnocení (Grecmanová 2008, 86).

2.1.3 Pozitivní klima z hlediska rodiče

Rodiče mají na školu a učitele různé požadavky a očekávání. Jak uvádí Petlák (2006, 67-68), protože rodiče svěřují škole „to nejcennější“, tedy své děti, očekávají, že škola pro jejich děti vytvoří takové klima, ve kterém se budou cítit bezpečně a motivovaně. Jako nejčastější požadavky ze strany rodičů Petlák uvádí: spravedlivý přístup k žákům; podporu při vzdělávání, pomoc a vstřícnost ze strany učitele; zodpovědný a individuální přístup; zodpovědné a objektivní hodnocení žáka; vysokou míru kvalifikace, didaktických a jiných kompetencí učitele; úroveň didaktických a emocionálních aspektů vyučování; zájem o neformální spolupráci s rodiči. To, jakým způsobem jsou tyto požadavky a očekávání naplňovány, se pak odráží na jejich hodnocení školy a vnímání jejího klimatu.

I podle Grecmanové (2008, 86) je pro rodiče zásadní vstřícnost učitelů, spravedlivé hodnocení a zacházení, kvalifikovanost a kompetentnost pedagogů, vhodná motivace žáků a individuální podpora, cílevědomá práce školy v kognitivní i emocionální oblasti.

2.1.4 Pozitivní klima z hlediska veřejnosti

Z hlediska veřejnosti musí podle Grecmanové (2008, 86) škola připravovat žáky k úspěšnému zapojení do pracovního života a zodpovědné účasti na veřejném životě, naučit je angažovanosti ve společenských záležitostech, osobní i odborné mobilitě a dodržování sociální a pracovních povinností.

2.2 Negativní klima

Ke vzniku negativního klimatu ve škole nebo třídě může dojít z různých příčin – špatné vztahy mezi žáky a učiteli, nevyhovující prostředí ve třídě, nepříznivá organizace výuky i školy jako celku, nezáměr nebo naopak přílišný nátlak ze strany rodičů.

Jak uvádí Průcha (2002, 52), byť jsou učitelé při výkonu své profese determinováni souborem norem a konvencí, jejich individualita (daná věkem, pohlavím, temperamentem, zkušenostmi a jinými osobními vlastnostmi) se vždy určitým způsobem projevuje. Specifické edukační klima ve třídě je proto především výtvořem učitele a klima ve třídě je tak jedním z nejvýstižnějších ukazatelů jeho kvality. Petlák (2006, 38-39) zmiňuje klasifikaci učitelů podle R. Winklera (1997), kteří svým nevhodným přístupem a stylem výuky ovlivňují vyučující klima: hypermotorický (přehnaně aktivní, neklidný), vnitřní napjatý, úzkostlivý a nejistý, agresivní a šířící strach, vnitřně nepřítomný (nezúčastněný), nepřipravený a nepozorný, upřednostňující výkon (nevěnující dostatek prostoru na osvojení učiva), přetažený a přetěžující se (nevhodně organizující práci).

Klima třídy a výuky ovlivňují samozřejmě také sami žáci, kteří svým přístupem k plnění povinností a učení mohou klima třídy výrazně zhoršovat. I pro ty má Winkel (Petlák 2006, 43-44) klasifikaci: zvyklý a pohodlný, pasivní a demotivovaný, neklidný a nesoustředěný, vyrušující a odlišně se chovající (např. s poruchou chování), provokující a agresivní, kariéristický a toužící po dobrých známkách, arogantní a namyšlený, pokrytecký a lstivý. Jak Petlák doplňuje, i přestože tito žáci klima ovlivňují, záleží především na didakticko-výchovném přístupu učitele, protože ten často určuje, na kterou stranu se třída jako celek přikloní.

Negativní klima ovlivňuje všechny žáky v dané třídě a může vést nejen k nepohodě, ztrátě motivace a zhoršení výsledků, ale dokonce k psychickým obtížím. Je proto velice důležité proti němu zavčas zasáhnout, zmírnit jeho průběh a pracovat na zlepšení.

Mareš s Ježkem (2012, 25) uvádí tři typy intervenčních zásahů:

- Primární prevence – cílem je udržet psychosociální klima v příznivém stavu po stránce zdravotní, sociální, psychické i učební.
- Sekundární prevence – cílem je zasáhnout ve chvíli, kdy se negativní jevy začínají rozvíjet.
- Terciární prevence – cílem je nedopustit větší škody v situaci, kdy se negativní jevy naplno rozběhly.

2.3 Metody zkoumání klimatu

K teorii sociálního klimatu školy můžeme přistupovat různými způsoby² – různí autoři volí různé přístupy a zkoumají odlišné aspekty. Podobně je tomu i s metodami zkoumání klimatu školy a školní třídy. Mareš (2013, 594) uvádí tři základní diagnostické přístupy: kvalitativní, kvantitativní a smíšený. Kvalitativní přístup probíhá buď mluveným nebo psaným projevem (volné vyprávění, polostrukturovaný rozhovor, zaznamenávání výroků, psaní deníků, analýza písemných materiálů atd.), může mít i formu obrazového vyjádření (analýza kreseb, fotografií nebo videozáznamů). Tento přístup se typicky opírá o standardizované pozorování (nezúčastněný pozorovatel má stanovený okruh situací, standardizované postupy pro pozorování, popis a analýzu, definovaná kritéria hodnocení) i nestandardizované pozorování (nezúčastněný návštěvník si vytváří subjektivní představu o klimatu školy, jeho zdroje jsou ovlivněny časovým vzorkem a osobními zvláštnostmi) či zúčastněné pozorování (badatel je ve škole dlouhodobě, stává se součástí prostředí a pozoruje dění zevnitř). Možností je také rozhovor se žáky, učiteli a vedením školy (typicky jde o polostandardizovaný rozhovor). (Čáp, Mareš 2007, 592-593). Jak doplňuje Grecmanová (2008, 103-104) tyto metody jsou však časově velice náročné a může docházet i k problémům s reliabilitou a validitou, ale na druhou stranu poskytují hlubší vjem do zkoumané problematiky a lépe se hodí pro rozlišování jemných rozdílů mezi klimaty různých škol.

Kvantitativní přístup je postavený na strukturovaném dotazování probíhajícím za standardizovaných podmínek. Typicky jde o elektronické nebo „papírové“ dotazníkové šetření nebo posuzovací škály³ – tento přístup dominuje diagnostice klimatu třídy již od samého počátku (Mareš 2013, 594).

² Jejich vyčerpávající přehled uvádí např. Grecmanová (2008, 98-100) nebo Čáp a Mareš (2007, 584-591).

³ Komplexní přehled existujících dotazníkových metod najdeme například u Laška (2001), Mareše a Ježka (2012) nebo Grecmanové (2008).

Smíšený přístup je pak kombinací diagnostických metod, kdy typicky na základě pozorování nebo rozhovoru formulujeme hypotézu, kterou pak ověřujeme dotazníkovým šetřením (Grecmanová 2008, 105).

Hlavní otázky, které si kladou badatelé zabývající se zkoumáním klimatu, shrnul B. J. Fraser (1989, cit. dle Lašek 2012, 47):

- Co jsou determinanty klimatu a jak působí na žáky a jejich učení?
- Existují rozdíly mezi aktuálně prožívaným a ideálním klimatem ve třídě a co je příčinou těchto rozdílů?
- Vnímají učitelé a žáci klima ve třídě podobně?
- Mohou učitelé klima třídy zjistit, zkoumat a měnit?
- Mohou ovlivnit organizační změny výuky klima třídy?

Závěrem této kapitoly už jen doplníme, že výzkumy klimatu školy a třídy se samozřejmě potýkají s problémy, které je potřeba mít na paměti. Protože se typicky jedná o výzkumy zkoumající subjektivní prožívání klimatu jeho členy, tedy žáky, učiteli nebo i vedením či rodiči, je potřeba vždy počítat s určitou mírou zkreslení – ať už v pozitivním (např. sebestylizace, nadhodnocení své práce) nebo negativním (přílišný pesimismus a kritičnost) slova smyslu.

PRAKTICKÁ ČÁST

3 CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Hlavním cílem našeho výzkumu bylo zmapovat, jakým způsobem učitelé přispívají k vytváření pozitivního klimatu a jaké metody využívají při řešení příčin a důsledků klimatu negativního. Dále jsme zjišťovali, jaký má pozitivní a negativní klima dopad na žáky a jak se vlivy těchto klimat projevují u jedinců i kolektivu. Část výzkumu jsme věnovali také roli školního psychologa a tomu, jak vlivy třídní klimatu a žáky vnímá a jak s nimi pracuje.

Vzhledem k tomu, že výzkum byl realizován v období, kdy měli pedagogové a školní psychologové v živé paměti situaci kolem distanční výuky vzniklou z důvodu pandemie COVID-19, zaměřili jsme se ve výzkumu okrajově také na změny klimatu ve třídě v průběhu pandemických opatření i po jejich skončení.

Pro výzkum jsme si stanovili následující výzkumné otázky:

- Jaký je vztah mezi klimatem třídního prostředí a celkovou spokojeností a pohodou žáků?
- Jaké jsou nejúčinnější strategie, které mohou učitelé použít k vytvoření pozitivního třídního klimatu?
- Jaký vliv má vytvoření pozitivního klimatu na motivaci a vztah žáků ke vzdělávání?
- Jaký vliv má učitelova osobnost a chování na třídní klima?
- Jaký má negativní klima vliv na žáka, jeho osobnost a psychiku?

4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Výzkumné šetření jsme s ohledem na jeho povahu založili na kvalitativním výzkumu⁴. V rámci kvalitativního výzkumu existuje několik základních přístupů, které lze použít. My jsme se rozhodli pro přístup tzv. zakotvené teorie, kterou zevrubně popisuje např. K. Šed'ová (2007, 84-96), a to především proto, že nám nabízí dobře propracované postupy, které jsme mohli při práci se získanými daty aplikovat.

Analýzu jsme opírali o teoretická tvrzení získaná z přečtené literatury, která od začátku usměrňovala náš výzkum a vedla nás při pokládání zvolených výzkumných otázek, organizaci i posuzování dat.

4.1 Metoda sběru dat

Rozhovor neboli interview, je výzkumná metoda používaná při dotazování. Spočívá v přímé ústní komunikaci výzkumníka s informantem (osobně nebo i telefonicky). Design této metody nám umožňuje zachytit data, ale navázat osobnější kontakt a lépe porozumět motivům a postojům informantů a sledovat jejich reakce. Typicky se dává přednost stručným a jasně formulovaným otevřeným otázkám, při kterých se informant otevře.

V prvním etapě výzkumu jsme provedli pilotáž na malé skupině, která nám umožnila odhalit chyby (nejasné formulace otázek, nevhodné pořadí), identifikovat klíčové otázky a zvolit vhodnou formu dotazování, která by byla relevantní pro náš výzkumný problém. Výsledkem této fáze bylo sestavení souboru otázek. Protože jsme použili metodu polostrukturovaného rozhovoru, mohli jsme se navíc v případě potřeby odchýlit od připravených podkladů a flexibilně přidávat další otázky, popř. je uzpůsobovat.

Výsledný soubor tvoří 21 otázek, které byly klíčové pro následující fázi výzkumu. Skládá se ze čtyř tematických sad zaměřených na konkrétní okruhy. Do každé z těchto sad jsme zařadili 4-7 dílčích otázek, na které informanti odpovídali:

1. Způsoby vytváření pozitivního klimatu a jeho dopady na žáky
 - a. Jaké jsou účinné strategie, které mohou učitelé použít k vytvoření pozitivního klimatu v třídě?
 - b. Jaké jsou nejúčinnější způsoby, jak motivovat a zapojit studenty do učebního procesu?
 - c. Jak můžete zajistit, aby se studenti cítili v třídě jako součást komunity a zároveň respektovali individuální rozdíly mezi nimi?

⁴ Více k procesu a fázím kvalitativního výzkumu a jejich plánování viz R. Švaříček a K. Šed'ová (2007, 51-54).

- d. Jaký je vliv programů a intervencí zaměřených na zlepšení klimatu třídy a školy na žáky a jejich výkon?
 - e. Jaké jsou největší výzvy, kterým čelíte při vytváření pozitivního třídního klimatu?
 - f. Jaký vliv má vaše vlastní emocionální stabilita a pohoda na třídní klima?
 - g. Jakým způsobem komunikujete s rodiči a jak mohou pomoci při vytváření pozitivního třídního klimatu?
2. Příčiny a projevy negativního klimatu a jeho dopady na žáky
- a. Jakým způsobem se projevuje negativní klima ve třídě a jaký má to dopad na žáky?
 - b. Jakým způsobem řešíte konflikty mezi žáky ve třídě a jaký má toto řešení dopad na klima ve třídě?
 - c. Jaké jsou nejčastější problémy v třídním kolektivu a třídním klimatu?
 - d. Jaký má negativní klima vliv na žákův celkový dojem ze školy a jakým způsobem může toto ovlivnit jejich budoucí vztah ke vzdělávání?
 - e. Jaké strategie používáte k zvládnutí obtížných situací a konfliktů ve třídě?
3. Pohled školního psychologa na jevy ovlivňující třídní klima
- a. Jaké jsou nejčastější problémy, se kterými se setkávají žáci ve škole?
 - b. Jaký máte názor na to, jaký vliv mohou mít sociální vztahy mezi žáky na klima třídy a jak se snažit podporovat pozitivní klima?
 - c. Jaký má negativní klima vliv na žákův celkový dojem ze školy a jakým způsobem může toto ovlivnit jejich budoucí vztah ke vzdělávání?
 - d. Jaký vliv má učitelova emocionální stabilita a pohoda na třídní klima?
 - e. Jakým způsobem komunikujete s rodiči a jak mohou pomoci při vytváření pozitivního třídního klimatu?
4. Dopady pandemie COVID-19 na třídní klima
- a. Jaký byl váš první dojem, když jste se vrátili do třídy po uzavření škol kvůli pandemii COVID-19?
 - b. Jakým způsobem jste museli změnit své metody výuky po uzavření škol a co se ukázalo jako nejúčinnější?
 - c. Jaké byly největší pozitivní či negativní změny, které jste zaznamenali ve své třídě po návratu z distančního vzdělávání?
 - d. Jaký byl dopad pandemie COVID-19 na to, jakým způsobem ovlivnila jejich sociální interakce a třídní klima?

4.2 Informanti

Výzkum jsme prováděli na prvním stupni Základní školy SNP. Škola se zaměřuje na vytváření prostředí pro vzdělávání, které podporuje rozvoj žáků a jejich aktivní přístup ke vzdělání. Hlavním cílem školy je podpora osobnostního a sociálního rozvoje žáků skrze individuální přístup, který umožňuje každému žákovi dosáhnout svého maximálního potenciálu. Ve škole je kladen důraz na intenzivní výuku cizích jazyků, jako je angličtina, němčina, francouzština, španělština a ruština. Angličtina je vyučována již od 1. třídy, a tím se žáci připravují na další studium na středních školách. Škola také spolupracuje se zahraničními školami v zemích jako Švédsko nebo Španělsko prostřednictvím projektu Erasmus +.

Individuální přístup je zajištěn prostřednictvím systému asistence, který poskytuje podporu nadaným žákům, žákům se specifickými potřebami a žákům s jiným než českým mateřským jazykem. Výuka je obohacena o tandemovou výuku⁵, která podporuje aktivní zapojení žáků a jejich celkový rozvoj. Škola nabízí také bohatý výběr mimoškolních aktivit, včetně různých kroužků a sportovních aktivit. Rodiče mají možnost financovat zájmové kroužky, které doplňují výuku cizích jazyků. Pro žáky jsou k dispozici také školní družina a knihovna. Kmenové třídy jsou vybaveny moderní technologií, včetně počítačů, didaktických pomůcek a audiovizuální techniky.⁶

Rozhovory byly provedeny celkem se šesti informanty, kteří působí jako učitelé a třídní učitelé na prvním stupni ZŠ SNP. Výzkumnou akci jsme se souhlasem informantů pojali jako neanonymní. Protože na prvním stupni ZŠ SNP neučí žádní muži, jsou všichni informanti ženského pohlaví. Vybrané učitelky mají více než 10 let zkušeností ve školství. Mezi informanty je také Mgr. Klára Marková, externí školní psycholožka, která spolupracuje se všemi členy školního systému, včetně vedení, pedagogického sboru, výchovných poradců, třídních učitelů, žáků a rodičů. Její role zahrnuje monitorování problémových chování, poskytování krizové intervence a konzultací rodičům, učitelům a žákům. Mgr. Marková podporuje učitele v jejich preventivní práci s třídami a intervenuje pomocí sociometrických metod v případě konfliktů ve třídě. Analyzuje situace, usnadňuje komunikaci a pomáhá řešit problémy ve třídě. Kromě toho poskytuje doporučení pro řešení konkrétních situací.

⁵ Tandemová (párová) výuka je pedagogická metoda, ve které dva učitelé společně sdílí zodpovědnost za plánování, realizaci a hodnocení výuky. Tato metoda zahrnuje spolupráci mezi zkušeným učitelem (mentorem) a studentem studujícím pedagogiku.

⁶ *Informace o škole* [online]. Dostupné z: <https://www.zssnp.cz/skola/informace-o-skole>.

V příložené tabulce jsou uvedena jména informantů a informace o třídách, ve kterých v průběhu let působí jako vyučující. V rámci dotazníku budou informanti označováni čísly, která jsme jim přidělili v tabulce.

Tabulka 1: Seznam informantů

Respondent č.	Jméno	Třída
1.	Mgr. Romana Sündermannová	1.-3.
2.	Mgr. Alena Pultrová	4.-5.
3.	Mgr. Jana Sahulková	1.-3.
4.	Mgr. Alena Orendáčová	1.-5.
5.	Mgr. Věra Fridrichová	4.-5.
6.	Mgr. Klára Marková	-

4.3 Způsob vyhodnocení a analýza dat

Šedřová (2007, 247) uvádí čtyřstupňový postup kvalitativní analýzy, který zahrnuje otevřené kódování, kódovací techniky a analytické techniky vedoucí ke strukturaci dat (identifikaci typů, opakujících se vzorců atd.) a formulaci kostry smysluplné teorie, která bude interpretována a shrnuta do výzkumné zprávy. Tyto fáze byly dodrženy a prolínaly se mezi sebou.

Jak je pro tento typ výzkumu typické, na počátku jsme museli čelit rozsáhlému a nestrukturovanému textovému přepisu rozhovorů – v našem případě se dotazovaní informanti často vraceli k předchozím otázkám a přidávali různé informace, což způsobilo, že jejich odpovědi na dané otázky se navzájem prolínaly. Proto bylo nutné rozhovory uspořádat a podrobit systematické analýze a kategorizaci. Pro analýzu dat byla použita výše zmíněná metoda zakotvené teorie a probíhalo otevřené kódování, tj. rozdělení textu na významové jednotky (slova, věty atd.), přidělení kódů vytvořených pomocí sady návodných otázek a následná kategorizace pojmů.

Pro ilustraci procesu otevřeného kódování přikládáme tabulky s ukázkami textu a přiřazených kódů z oblasti pozitivního a negativního klimatu, které nám následně posloužili jako podklad pro tvorbu kategorizace. Kódování jsme prováděli bez pomoci socializovaného software, vyznačovali jsme si proto hranice jednotek a názvy kódů přímo do textu. Kódy,

kterými jsme označovali jednotlivé jednotky se samozřejmě v průběhu kódování měnily a vyvíjely, sestavu jsme revidovali a přejmenovávali, stejně tak se vyvíjela naše kostra teorie. Jak je vidět z následujících ukázek, v našem případě měly kódy spíše povahu celých slovních spojení a vět. Kódy jsme volili tak, aby byly relevantní k výzkumným otázkám a našemu tématu. Při výběru kódů jsme se také snažili vycházet z odborné terminologie, ale v některých případech jsme použili výrazy, které užívají sami informanti (obzvláště tam, kde daný kód zmínilo více informantů), tzv. in vivo kódy.

Tabulka 2: Otevřené kódování – pozitivní klima

Ukázka rozhovoru	Kódy
Musejí <u>se naučit spolupracovat, tolerovat, poslouchat se</u> , no a být kamarádi mezi sebou. (1.1.l)	1.1.1. Nastavení pravidel a vštěpování návyků
Myslím, že je důležitá věc ta, <u>aby se vás ty děti nebáli</u> (1.1.b.) a <u>aby prostě řekli co se děje</u> . (1.1.c)	1.1.b. Budování důvěry a vztahů 1.1.c. Otevřená komunikace
Na prvním stupni je ten učitel hnedka po rodičích <u>nejdůležitějším vzorem</u> . A pokud je ten vzor pevný a stabilní tak může strašně to dítě <u>pozdvihnout a rozvinout mu úžasně osobnost</u> . (1.2.b.)	1.2.b. Rozvoj osobnosti
<u>A oni v té 1. třídě jsou potom lační, prostě tam je ani moc nemusíš vybízet k výuce, všechno, co je nový je pro ně zajímavý</u> . (1.2.a.)	1.2.a. Zvýšená motivace

Tabulka 3: Otevřené kódování – negativní klima

Ukázka rozhovoru	Kódy
<u>Stejně na tyhle ty schůzky většinou chodí rodiče a děti, který to jakoby nepotřebují</u> . Ty, který bych potřebovala řešit prostě ze zásady <u>nechodí</u> . (2.1.a.)	2.1.a Nefunkční komunikace

<u>Sociální problémy, vytahování, závidění, zesměšňování, hádky a vše v téhle psychické rovině (2.1.c.). Pak i porovnávání s ostatními je třeba zastavit ihned, a to má pak vliv na sebevědomí. (2.2.a.)</u>	2.1.c. Problematické chování v kolektivu 2.2.a. Snížení sebevědomí
<u>Děti hodně vnímají i to, když se já zlobím na někoho cíleně kvůli něčemu, co se stalo. Tak můj zvýšený hlas v tu chvíli má vliv na pohodu v třídě. (2.1.d.)</u>	2.1.d. Emoční nepohoda pedagoga
<u>Ty děti, co byli v první nebo druhé třídě a nebyli vůbec v kolektivu tak pak učitelé zmiňují, že je tam problém v individualisti. (2.1.f.) Takže ta schopnost spolupráce není dobrá a organizovanost učení taky není ideální. Ty děti se neumí samy učit, a to bude mít vliv i do budoucna. (2.2.b.)</u>	2.1.f. Vyčleněnost z kolektivu 2.2.b. Snížená schopnost spolupráce

Důležité kódy, které jsme získali v první fázi otevřeného kódování jsme následně podrobili finální revizi, sjednotili duplicity, rozdělili je do skupin a vytvořili tak základní kategorie. Ty jsme dále rozpracovávali, hledali další relevantní data, sledovali rozdíly a podobnosti a definovali předběžné vztahy mezi jednotlivými kategoriemi. Metodou otevřeného kódování jsme získali celkem 30 kódů, které jsme rozdělili do 2 hlavních kategorií a 4 subkategorií. Kódy v tabulce nejsou řazeny v žádném specifickém pořadí a jejich vzájemné vztahy a hierarchii budeme dále upřesňovat v rámci následující kapitoly.

Tabulka 4: Vytváření kategorií

Kódy	Subkategorie	Kategorie
1.1.a Učení tolerance 1.1.b Budování důvěry a vztahů 1.1.c Otevřená komunikace 1.1.d Motivace hrou 1.1.e Interaktivní pomůcky	1.1 Způsoby vytváření pozitivního klimatu	1. Pozitivní klima

1.1.f Mimotřídní aktivity 1.1.g Emocionální stabilita vyučujícího 1.1.h Rychlé řešení problémů 1.1.i Individuální přístup 1.1.j Předcházení a řešení rizikového chování 1.1.k Komunikace s rodiči 1.1.l Nastavení pravidel a vštěpování návyků 1.1.m Externí nástroje řešení problémů 1.1.n Rozvoj učitelů		
1.2.a Zvýšená motivace 1.2.b Rozvoj osobnosti 1.2.c Zlepšení koncentrace 1.2. d Snazší chápání látky 1.2.e Větší samostatnost	1.2 Dopady pozitivního klimatu na žáky	
2.1.a Nefunkční komunikace 2.1.b Problematické rodinné zázemí a návyky z domova 2.1.c Problematické chování v kolektivu 2.1.d Emoční nepohoda a přístup pedagoga 2.1.e Vyčleněnost z kolektivu, nesoudržnost	2.1 Jevy vedoucí ke vzniku negativního klimatu	2. Negativní klima
2.2.a Snížení sebevědomí 2.2.b Snížená schopnost spolupráce 2.2.c Nesoustředěnost a snížený výkon 2.2.d Strach a nepohoda v kolektivu 2.2.e Rozvoj psychických obtíží 2.2.f Nezáměr o vzdělání a další rozvoj	2.2 Dopady negativního klimatu na žáky	

Jakmile byly kategorie teoreticky nasyceny a uvedli jsme je do vzájemných vztahů a formulovali závěry a konzistentní výslednou zprávu.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V této kapitole se budeme věnovat interpretaci výsledků výzkumného šetření. Výsledky směřují ke zodpovězení položených výzkumných otázek, které jsme si stanovili ve 3. kapitole. Otázky jsme vyhodnocovali samostatně, podle vytvořených kategorií, které jsme následně dali do vzájemných souvislostí. Protože kvalitativní data nemají příliš strukturovanou podobu, doplnili jsme jejich analýzu citacemi částí interview⁷, které lépe přiblíží význam projevů pozitivního klimatu a způsobů jeho dosahování.

5.1 Pozitivní klima

Učitelé ZŠ SNP se aktivně snaží o vytváření pozitivního klimatu. V rámci rozhovorů jsme odhalili klíčové metody, kterými svých cílů dosahují. Některé metody se opakují, jiné jsou jedinečné pro konkrétní třídu a pedagoga, většinou ale směřují k dosažení stejného cíle. Kromě metod a postupů se nám podařilo získat také informace ke konkrétním dopadům vhodného klimatu na žáky, které můžeme dát do přímé souvislosti s aplikací použitých metod. Uvedeme příklad takové souvislosti:

Informant č. 2: „Dělám sama vždycky ročníkovou hru, kdy něco v tom ročníku sbírají a ve 4. třídě mají groše za různé aktivity. A v 5. třídě sbírají benzin, za který jezdí buďto po českých krajích anebo po Evropě. Takže jako je to takové i motivační, že se podporují, když si půjčují ty groše a benzin.“

Motivace hrou je v tomto případě specifická metoda, prostřednictvím které učitel dosahuje posilování spolupráce mezi dětmi. Tento stav následně vede ke vzniku soudržnějšího kolektivu a zvýšení motivace, což můžeme považovat za projev vlivu pozitivního klimatu na žáka.

V následující podkapitole blíže rozebereme jednotlivé způsoby zlepšování klimatu a jejich dopady žáky i kolektiv třídy jako celek.

5.1.1 Způsoby a dopady vytváření pozitivního klimatu

Při analýze způsobů dosahování pozitivního klimatu jsme si položili dvě základní otázky: Čeho se učitelé snaží dosáhnout? A jaký konkrétní způsob k tomu využívají? V rámci subkategorie způsobů vytváření pozitivního klimatu tedy rozlišujeme dvě úrovně: konkrétní aktivitu/metodu a určitý stav, znak chování jednotlivce nebo kolektivu, kterého touto metodou učitelé dosahují.

⁷ Části rozhovorů použité v této části práce byly upraveny v souladu s platnými jazykovými normami a požadavky na jazykovou správnost a stylovou vhodnost.

Je důležité poznamenat, že tyto hranice nejsou pevně vymezené a jednotlivé metody a stavy se navzájem prolínají a ovlivňují.

Jako nejzákladnější strategii vytváření pozitivního klimatu naši informanti shodně označují aktivity, vedoucí k **budování důvěry a vztahů** (celkem 25×). Zejména u mladších žáků přicházejících ze školky proto kladou důraz na **posilování spolupráce, vzájemné poznávání, budování kamarádských vztahů a upevňování kolektivu**. Toho často dosahují například vytvářením skupinek nebo společnými mimoškolními aktivitami:

Informant č. 2: „Snažím se zapojovat různé dvojce a čtveřice, ne vždycky je nechám, aby si to vybrali. Máme losovátko, takže někdy losuji záměrně. A někdy dám záměrně holka kluk, někdy je nechám, abyste sami. Tak aby se co nejvíc poznali napříč třídou.“

Informant č. 2: „Jako když už se v té třídě něco děje tak určitě, ale teda musím říct, že z vlastní zkušenost jsem zastávce spíš akcí, kde ty děti se poznají vzájemně. Mě připadá že jeden výživný školní výlet nebo škola v přírodě lepší než sociometrie ve třídě na papíře.“

Informant č. 4: „Jdeme ven společně, jíme a cvičíme společně, aby byli tak provázaní s celou školou. Třeba vyrábíme výzdobu pro prvňáky, aby se cítili vítaní.“

Obzvláště **mimoškolní aktivity** považují nejen učitelé, ale i školní psycholožka za efektivní nástroj stmelování kolektivu a motivace:

Informant č. 6: „Za mě by měli ty třídy povinně jezdit každý rok na ten týden. Dá se tam s tím kolektivem pracovat a zkusí si upevnit jiným způsobem ty vztahy. Jsou v jiném prostředí a poznají se z jiného směru.“

Informant č. 5: „Motivace jsou určitě akce mimo školu. Když jim řeknu, pokud zvládneme probrat tohle to tak půjdeme v pátek na akci. Nebo taky půjdeme místo výtvarky hrát fotbal do parku tak v tu chvíli je s nimi krásná práce.“

Vedle mimoškolních aktivit žáci také oceňují **motivaci hrou a interaktivní prvky**. Jejich zapojení do výuky vede ke zvýšení motivace k učení a také zvýšení pozornosti:

Informant č. 2: „No tak mě přijde, že ta motivace je velká pro ně, když mohou dělat něco na interaktivní tabuli nebo formou hry, to je baví hodně. (...) No, takže tahle generace je taková rychlá, nechtou zadání, ale když je to v rámci hry online, tak to je lepší a udrží pozornost.“

Pro vytváření vhodného klimatu je pak klíčový **pocit bezpečí a otevřená komunikace**, a to ve vztahu učitel-žák i žák-žák:

Informant č. 3: „Jde především o to, aby se ty děti cítili ve třídě bezpečně a dobře. Aby tam měli okolo sebe aspoň jednoho kamaráda.“

Informant č. 1: „Zásadní je komunikace, aby ty děti se tě nebály jako učitele ti to říct a přijít za tebou. Ten 1. krok je asi ten vztah učitel-žák. A potom teda s rodiči, aby jim to dokázal

říct. Anebo se potom stává, když už jsou starší tak to ty kamarádi jsou blízcí, že to třeba řekne kamarádce ona přijde a řekne to mě. Takže i přes nějakého prostředníka, ale musejí to prostě říct, takže ta komunikace.“

V rámci komunikace pak učitelé také zdůrazňují nutnost **řešit konflikty a problémy okamžitě, potlačovat nevhodné chování hned v začátcích**. K tomu je samozřejmě v první řadě nutná vybudovaná důvěra a ochota žáků otevřeně komunikovat:

Informant č. 5: „Dávám jim možnost kdykoliv mají nějaký problém a vzájemně by se báli, aby za mnou přišli a řekli to. Musíme komunikovat a řešit vše hned. A ty problémy jako je závist, vytahování tak musíme hned ze začátku srovnat.“

Jako velice zásadní se jeví také **dobře nastavená komunikace s rodiči**. Tu učitelé zmínili v rámci rozhovorů celkem 22×. Tento bod považují za poměrně velkou výzvu, která ale zároveň přináší výsledky:

Informant č. 3: „Jako velká výzva jsou rodiče a naladit se na jejich vlnu, aby pochopili že cíl je stejný. (...) Důležitější je mít normální rodiče než mít, jakože „normální“ dítě. Jakmile to dítě má nějaký problém a ty rodiče jsou normální dá se všechno vyřešit. Spolupráce s rodiči je pak znát v tom klidu v té třídě a na těch dětech.“

Obdobně často (18×) učitelé hovoří o nutnosti nastavení **jasných pravidel a vštěpování návyků**. Jako osvědčenou metodu zmiňují názorné ukázky:

Informant č. 5: „A nejlepší je jim to názorně předvést. Hraju si na prodavačku a zákazník mi nadává a řekneme si, jak se chovat a nechovat.“

Důležité je pak zejména **osvojování asertivity a schopnosti řešit problémy otevřeně**:

Informant č. 1: „A učit je tomu asertivnímu chování, aby to ten jeden dokázal říct a ten druhý to přijmul.“

Informant č. 2: „Některý děti se neumějí bránit ani slovně. Třeba v tu chvíli neumí říct už mě nech být, mně se to nelíbí, nedělej mi to. Zastavit ten slovní útok na to by měli umět reagovat a nenechat si to líbit v tu chvíli líbit.“

Informant č. 4: „Když je učitel v klidu a v pohodě a řeší vše tak jak to má být a děti mají jasný řád a pravidla tak jsou naprosto v pohodě. Ty děti potřebují řád, aby děti věděli, kde jsou ty hranice, co můžou a nemůžou.“

Učitelé i psycholožka také potvrzují, to, co je patrné z předchozí ukázky – tedy že i jejich vlastní **rozpoložení a osobnost** má zásadní vliv na atmosféru a klima ve třídě i samotné žáky, jejich rozvoj a motivaci:

Informant č. 6: „Na prvním stupni je ten učitel hnedka po rodičích nejdůležitějším vzorem. A pokud je ten vzor pevný a stabilní tak může strašně to dítě pozdvihnout a rozvinout

mu úžasně osobnost. (...) Vidím i rozdíl mezi učiteli o kterých vím, jak fungují. A přichází ty rodiče a mluví o ní, že to zvládla vždycky tak s nadhledem a sportovně to vyřešit a ty děti chodili do té třídy s radostí, s chutí a motivovaný.“

Učitelé se proto snaží pracovat se svými emocemi, aby negativně neovlivňoval třídu:

Informant č. 1: „Takže učitel je trošku jako herec, protože nemělo by to vůbec jako mít vliv na tu na tu pohodu té třídy. A už vůbec by neměl učitel dovolit, aby něco třídu ovlivňovalo, co se týká svých osobních nebo pracovních záležitostí.“

5.2 Negativní klima

Negativní klima je samozřejmě něco, čemu se pedagogové snaží v ideálním případě předcházet. Pokud zaregistrují problematické chování, snaží se ho vyřešit. V rámci našich rozhovorů jsme se věnovali především tématu projevů negativního klimatu a jeho vlivu na žáky. Zjišťovali jsme také způsoby, jakými se učitelé snaží s negativními jevy vyrovnat. Podobně jako u pozitivního klimatu jsme i v tomto případě mohli pozorovat přímou souvislost projevů s důsledky negativního klimatu:

Informant č. 4: „Komunikujeme neustále s rodiči. Potřebujeme spolupráci, ale ta není vždycky dostatečná. A určitě se to pak odráží na nepohodě pedagoga, pokud má problém s rodiči toho dítěte.“

V tomto případě je z ukázky patrná snaha o tvorbu vhodných podmínek ze strany učitele, která naráží na překážku v podobě nedostatečné spolupráce ze strany rodičů. To vede ke vzniku negativního klimatu z pohledu učitele a jeho osobní nepohoda může v konečném důsledku ovlivnit i klima celé třídy.

Další příklady projevů a dopadů negativního klimatu uvedeme v následující podkapitole.

5.2.1 Jevy a dopady vzniku negativního klimatu

Podobně, jako u analýzy klimatu pozitivního, jsme si i v tomto případě položili otázky, které nám pomohly lépe identifikovat jednotlivé jevy a dopady a najít mezi nimi vztahy: Jaké rizikové chování učitel v rámci kolektivu pozoruje? Jaký vliv má toto chování na děti a celý třídní kolektiv?

Subkategorie negativního klimatu se nám pak prolíná se způsoby, jak učitelé proti tomuto klimatu zasahují a budují klima pozitivní, které jsme analyzovaly v předchozí kapitole. Negativní jevy, v tomto případě **problematické chování v kolektivu,** mohou ovlivnit

sebevědomí jedinců. Proto proti nim učitel zasahuje, problém se snaží řešit okamžitě a spolupracuje na jeho řešení i s rodiči:

Informant č. 5: „Sociální problémy, vyťahování, závidění, zesměšňování, hádky a vše v téhle psychické rovině. Pak i porovnávání s ostatními je třeba zastavit ihned, a to má pak vliv na sebevědomí. Naopak podporuji rodiče, kteří nekupují dětem značkové oblečení nebo drahé, protože to dělá obrovské rozdíly a ty děti se předvádí.

Problematické chování v kolektivu je nejčastějším problémem, se kterým se učitelé setkávají a musí řešit. Jeho různé projevy (obtěžování, šikana, hádky, posmívání) zmínili celkem 11×. Jak také doplňují, toto chování může vést k tomu, že **děti se v kolektivu necítí dobře a nemají chuť se učit**, projevit se mohou i **psychické obtíže**. Takové situace se pak snaží typicky řešit otevřenou komunikací:

Informant č. 1: „Může se stát, že třeba někdo v té 1. třídě jako já nevím i v té družince, že jim třeba já nevím nějakou otravují. Tak potom jako rodiče ti ze začátku píšou, že nechce chodit kvůli někomu do školy, takže to se potom řeší. Jak jsem říkala, že si o tom promluvíme každý řekne konkrétně co vlastně jako mají za problém.

Informant č. 3: „(...) když je nějaké dítě šikanované nebo má nějaký problém, tak to může mít nedozírné důsledky. Ať v tom, že nechce chodit do té školy. Jako vůbec si nedokážu představit následky, ale pak nějaký sebeпоškozování může vzniknout.“

Informant č. 5: „Nechtějí chodit do školy, nechťejí se učit, bojí se dětí, bojí se zesměšňování, což je nejdůležitější.“

Zásadní je také pocit sounáležitosti – **vyčleněnost z kolektivu** může způsobit velké problémy a vést k tomu, že dítě musí změnit školu:

Informant č. 4: „Nesmí se nikdy dopustit v kolektivu, aby to dítě stálo úplně na kraji té třídy. Pak se hodně těžko zpátky začleňuje dovnitř. Je těžké navrátit to dítě do toho kolektivu zpátky, to už je lepší, aby odešlo jinam.“

V kontextu **pandemických opatření COVID-19** se pak tyto problémy v některých případech prohloubily. Problém se socializací je pak patrný především u mladších ročníků, u straších se mohly projevit problémy s psychickou:

Informant č. 6.: „A to především po návratu z covidu a to stále nejsou zajatý, nemají systém a nejsou pospolití v té třídě. Neumí pracovat jako kolektiv, protože ta počítačem jeli jako individuality. To se především projevilo u dětí, které byli v 1. a 2. třídě (...).“

Informant č. 1: „Ale co se týká mých dětí, jediný, co bylo špatně, bylo to, že nebyly spolu. To znamená, že když potom přišly, tak vůbec nebyly jakoby napojený. Spolupráce žádná, takový ty vztahy sociální nebyly, oni se neuměly chovat.“

Informant č. 3: „(...) dětem se také stýskalo po té škole. Myslím, že ty děti to viděli pak i tak, že tu školu vlastně mají i rádi. Určitě pro tu socializaci to nebylo dobře a pak u těch dospívajících obzvláště byly problémy s psychikou.

Nemusí to být ale jen kolektiv, nebo problematický jedinec, kdo negativně ovlivňuje klima nebo konkrétní dítě. Zásadní roli má i sám učitel a je proto důležité, aby si svou pozici plně uvědomoval. Jeho **emoční nepohoda nebo nevhodný přístup** mohou ovlivnit klima i vývoj žáků:

Informant č. 2: „Někdy i slovo trenéra, že někdo je tlustý a ten potom nejí a má deprese. Jo a tady ve škole taky no jako věřím tomu, že se na těch dětech podepíšeme často a někdy o tom ani nevíme. Ta negativní atmosféra se může táhnout k nechuti ať už k předmětu nebo celému vzdělávání.“

Informant č. 6: „(...) když je to učitel, který hystericky řve tak to může sejmou to dítě. Pak jsou ve třídě i úzkostné holčičky, kterých se to řvaní vůbec netýká, ale ony si to přes sebe přenáší a jsou ještě více vystresované a nedokážou se od toho odpojit. Opět vzniká srážka sebevědomí, nervy a nechut' se učit nebo i do té školy chodit.

Informant č. 4: „Jakmile pedagog není v pohodě a řeší své problémy, je v nervech nebo řeší rozvod nebo problém v rodině tak ty děti na to ihned reagují. Vycítí to, že se něco děje. Odráží se to na chaotičnosti práce, nesoustředěnosti, neustále povídají, neklidný a přejímají tu emoci od učitele.“

Vliv na klima mají i **rodiče a jejich výchovný přístup** i přístup ke spolupráci s učitelem:

Informant č. 1: „Výchovný přístup rodičů je taky podstatný. Pokud je třeba hodně vedou k tomu být spíše sebestředný a myslet hlavně na sebe tak tam to může v kolektivu dělat špatně.“

Informant č. 4: „U některých rodin, když přijdou ty děti a nemají ty hranice nastavené tak bojujeme s tím, že rodiče říkají, jak jsou jejich děti hodné. Některým rodičům to není jasné proč by nemohl něco dělat co doma může a nerozumí tomu, že je v kolektivu a musí se mu přizpůsobit.“

Informant č. 6: „Pak jsou problémy s výchovnou bezhraničností, která se odráží v tom, že to dítě špatně dodržuje pravidla.“

Jak vyplynulo z rozhovorů, učitelé většinou zvládají problematickým situacím předcházet a řeší je sami v rámci třídy, popř. ve spolupráci s rodiči. Ve složitějších případech mají možnost obrátit se na **školního psychologa a programy intervence**, v tomto případě

Školské poradenské pracoviště **Mozaika**⁸. Tyto externí nástroje využívají především ve chvíli, kdy sami nedokáží odhalit jádro problému nebo potřebují s řešením problému odborně poradit:

Informant č. 1: „No a potom můžou být taky problémy, se kterými je posíláme k psycholožce. Kde nevím, co tam je a před námi to sám nezvládne.“

Informant č. 3: „Tak my tady máme jako psycholožku školní a s ní já mám jako hrozně dobré zkušenosti. Většinou když jsme měli problém tak se to u ní jako rozkryje. (...) S Mozaikou jsem měla zkušenost snad jen jednou, ale co vím tak to opravdu funguje a poznají se tam třeba věci, které ten třídní učitel neodkryje.“

Informant č. 4: „Já jsem zatím všechny třídy zvládla sama. (...) vím kdo je ten aktér, kdo je ten, kdo dělá zle ve třídě. (...) A když potřebuji poradit tak jdu vždy za školní psycholožkou a zeptám se jak na to dítě. Kdybych samozřejmě byla v nouzi tak taky využiji odbornější pomoc.“

⁸ Více o ŠPP Mozaika viz webové stránky <http://www.sppmozaika.cz/o-mozaice/>.

6 ZÁVĚR ŠETŘENÍ

V rámci výzkumného šetření jsme se zabývali způsoby, jakými 5 učitelek na ZŠ SNP v rámci své výuky a třídnické činnosti dosahuje pozitivního klimatu a jakými způsoby zasahují proti klimatu negativnímu. Zaměřili jsme se také na vliv těchto klimat na žáky a třídní kolektiv, ve kterém se pohybují. Svůj názor na danou problematiku nám sdělila i externí školní psychologka.

V této kapitole zhodnotíme a shrneme získané poznatky a výsledky našeho šetření a odpovíme na výzkumné otázky.

Jaký je vztah mezi klimatem třídního prostředí a celkovou spokojeností a pohodou žáků?

I přesto, že jsme se v otázkách na tento vztah přímo neptali a dotazovaní učitelé se v rozhovorech o vlivu klimatu na celkovou spokojenost a pohodu žáků nezmínili, můžeme tyto informace vyčíst mezi řádky. Pokud je učitel vnímavý a ochotný pracovat s žáky individuálně, vzniká ve třídě bezpečné klima, ve kterém si děti mohou vytvářet vztahy, učit se komunikaci a budovat si sebevědomí. Žáci v pozitivním klimatu spolu komunikují otevřeně, navzájem se motivují a pomáhají si, nemají obavy vyjádřit svůj názor, udělat chybu nebo přijít za učitelem, když mají problém. Vnímání klimatu je samozřejmě velice subjektivní a každé dítě na podněty, situace a jevy ve svém okolí reaguje jinak, ale obecně můžeme říct, že čím je pozitivnější klima, tím je kolektiv i jednotlivci motivovanější a spokojenější.

Jaké jsou nejúčinnější strategie, které mohou učitelé použít k vytvoření pozitivního třídního klimatu?

Z rozhovorů můžeme usoudit, že učitelé se snaží pozitivního klimatu dosáhnout především budováním vzájemné důvěry a vytvářením vztahů mezi žáky. K tomu využívají různé metody, jako sociální hry, mechanickou tvorbu skupinek a společné mimoškolní aktivity (školy v přírodě, výlety), které vedou ke stmelování kolektivu. Velký důraz kladou na nastavování pravidel a děti (typicky na třídnických hodinách) učí od začátku toleranci a otevřené komunikaci. Zásadní je také rychlé a individuální řešení problémů. Klíčovou roli v dosahování pozitivního klimatu hraje spolupráce s rodiči, které musí být dobře nastavená, aby v případě konfliktu mohlo dojít k rychlému řešení. Protože každá škola i třída má jedinečné klima, nemůžeme tvrdit, že výše uvedené metody jsou jediné správné a vždy nejúčinnější. To, co funguje v jedné třídě, se v jiné, která je například utvořená jiným způsobem nebo umístěná v jiném prostředí, nemusí setkat s takovým úspěchem. Obecně však lze předpokládat, že

budování podporujících vztahů, otevřená komunikace, nastavení pravidel a pocit bezpečí jedny ze základních předpokladů k vytvoření pozitivního klimatu.

Jaký vliv má vytvoření pozitivního klimatu na motivaci a vztah žáků ke vzdělávání?

Z výsledků našeho výzkumu vyplývá, že způsoby, které učitelé využívají k dosahování pozitivního klimatu, jako například skupinové a mimoškolní aktivity nebo sociální a ročníkové hry, vedou kromě zlepšování vztahů také ke zvýšení motivace. Žáci se ochotněji a aktivněji zapojují do výuky, lépe udrží pozornost. Jak učitelé uvádí, důležité je zejména vysvětlit dětem, že se nemusí obávat neúspěchu – tím předchází demotivaci a strachu ze selhání nebo zesměšnění. Dobré rozpoložení a klima ve třídě je pro ochotu dětí učit se klíčové. Děti, které nechtějí chodit do školy nebo mají nechuť k předmětu i vzdělávání jako celku, se většinou neobávají školy jako takové, ale spíše kolektivu nebo konkrétního vyučujícího. Je proto velice důležité odhalit příčinu negativního klimatu, které žáka ovlivňuje.

Jaký vliv má učitelova osobnost a chování na třídní klima?

Jak vyplývá z teoretických poznatků, učitel hraje v procesu tvorby třídního klimatu zásadní roli. Podle dotazované školní psycholožky je učitel hned po rodičích nejdůležitějším vzorem a jeho osobní přístup ke třídě, a především řešení problémů, má na děti velký vliv. Dotazovaní učitelé nám tento předpoklad potvrdili – shodují se, že jejich emocionální stabilita a pohoda má na třídní klima zásadní vliv. Pokud je učitel v nepohodě, projeví se to na dětech, které vykazují sníženou pozornost, neklid a neochotu spolupracovat. Naopak pokud je učitel do tématu zapálený, působí energicky, děti odráží toto rozpoložení, chodí do třídy s radostí a jsou motivované. Učitelé si často svůj vliv nebo nevhodný přístup nemusí uvědomovat, je proto důležité, aby se v tomto ohledu vzdělávali a rozvíjeli a v neposlední řadě udržovali dobré vztahy v učitelském kolektivu, protože napětí mezi nimi má vliv na klima školy.

Jaký má negativní klima vliv na žáka, jeho osobnost a psychiku?

To, jakým způsobem klima ovlivňuje žáky, je samozřejmě velice subjektivní. Každý žák reaguje jinak – jak uvedla školní psycholožka, některé děti jsou více úzkostlivé a mohou na sebe přenášet i situace, které se jich přímo netýkají. To vede ke zvýšenému stresu, nechuti se učit nebo chodit do školy. Vztahové problémy v kolektivu pak mohou mít negativní vliv na sebevědomí dětí. V extrémních případech pak může docházet i k psychickým obtížím, rozvoji depresivních stavů nebo poruch příjmu potravy. Učitelé by se proto měli vždy snažit o vytváření

pozitivního klimatu, projevy negativního klimatu by měli odstraňovat a v případě potřeby se obrátit na odbornou pomoc – výchovného poradce, psychologa nebo poradenské pracoviště.

ZÁVĚR

Klima školy a školní třídy je velice komplexní problematikou. V jeho rámci rozlišujeme tři hlavní termíny, a to klima, prostředí a atmosféra. Ty se od sebe liší zejména délkou trvání a rozsahem. Klima školní třídy, které je zásadním pojmem pro tuto práci, je dlouhodobý jev trvající měsíce i roky a spoluutváří se prací učitele a chováním žáků ve třídě. Vliv na něj mají i různé vnitřní a vnější podmínky, mj. další klimata (školy, učitelského sboru, výuky) i prostředí třídy či architektura škola nebo různé geografické, meteorologické, kulturní i regionální faktory. Každý z aktérů klimatu má na něj navíc jiné požadavky.

Výzkumné šetření nám ukázalo, že na 1. stupni základní školy je práce na tvorbě pozitivního klimatu velice důležitá. Hlavním tvůrcem klimatu je v tomto případě učitel, zejména pak učitel v pozici třídního. Pro děti je přechod z mateřské školky náročný, musí se naučit novým pravidlům a vybudovat si nové vztahy a přivyknout trávení času v novém prostředí. Učitel, který je pro ně zásadní autoritou, musí proto s žáky hned od začátku aktivně pracovat, vést je a vhodně s nimi komunikovat. V dětech by měl probouzet zájem o vzdělání a předcházet rizikovému chování, které by mohlo způsobit, že děti nebudou chtít do školy chodit a na vzdělávání zanevrou. Podle Mareše, Grecmanové i Laška a dalších autorů, se kterými jsme v této práci pracovali, jsou jednoznačně proměnnými k pozitivnímu klimatu především pocity bezpečí, jistoty a pohody.

Jak jsme zjistili, existuje poměrně velké množství metod, kterými učitelé pozitivního klimatu dosahují a i přesto, že se tyto metody třídu od třídy liší, směřují k podobnému nebo stejnému cíli. Věříme, že tato práce přináší zajímavý pohled na problematiku jedinečného školního a třídního klimatu konkrétní školy, tedy ZŠ SNP, a přibližuje nám, jakým způsobem se „učebnicové“ postupy budování pozitivního klimatu realizují a projevují v praxi. Navazující výzkum s větším počtem informantů by nám zcela jistě odhalil další možné přístupy a souvislosti, neméně zajímavá by byla i konfrontace pohledu učitelů s pohledem žáků.

Závěrem uvedeme výstižné shrnutí, které uvádí Lašek (2012, 13): „Třída je svébytným a v jistém smyslu neopakovatelným seskupením individuí, konstituujících se osobností a originální sociální konfigurací žáků v sociometrickém smyslu slova. Proniknout do jejího vnitřního „neviditelného“ života je obtížné; pro poznání světa školáka je to však nezbytné.“

ZDROJE

Tištěné zdroje:

BRAUN, Richard, MARKOVÁ, Dana, NOVÁČKOVÁ Jana. *Praktikum školní psychologie*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0176-2.

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

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.

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

GRECMANOVÁ, Helena. *Vyučovací klima*. *Pedagogická orientace* 2003, č. 2, s. 2-21. ISSN 1211-4669.

LANGOVÁ, Marta a Vladislava HEŘMANOVÁ. *Vybrané problémy utváření sociálního klimatu školy a třídy*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně, 2007. ISBN 978-80-7044-934-9.

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

MAREŠ Jan, JEŽEK Stanislav, GRECMANOVÁ Helena a DOPITA Miroslav. *Klima školy*. Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče. 1. revidovaná verze. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87652-89-3.

MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-79-8.

MAREŠ, Jiří. *Sociální klima školní třídy*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1998.

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

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

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

PRŮCHA, Jan. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

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

VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0841-3.

Internetové zdroje

Informace o škole [online]. Dostupné z: <https://www.zssnp.cz/skola/informace-o-skole>

O mozaice [online]. Dostupné z: <http://www.sppmozaika.cz/o-mozaice/>

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 – Otázky učitel (pozitivní klima)⁹

1. Jaké jsou účinné strategie, které mohou učitelé použít k vytvoření pozitivního klimatu v třídě?

Informant č. 1: No tak já učím 1. třídu. Tam je to složitější. Musí se nejdřív poznat vzájemně, protože přicházejí z různých školek, takže vzájemné poznávání. Musejí se naučit spolupracovat, tolerovat, poslouchat se, no a být kamarádi mezi sebou. Takže to je ta práce v té 1. třídě taková nejsložitější, než si na sebe zvyknou. A než se sžijí vlastně. A to je vlastně celou tu 1. třídu. Ono to následuje i ve druhý. Ale tvořit nějak ten kolektiv, aby si neubližovali.

Informant č. 2: Na 1. stupni asi jednoduše, že se snažíme řešit ty věci hned. Tím, že máme ty děti 4-5 hodin denně, tak řešíme ty věci hned a snažím se zabývat i jako drobnostmi. Pro ty děti to jsou velké věci, někdy jako nespravedlnosti. Snažím se o vlastní strategii, že přesazuji často, aby si vyzkoušeli sezení s různými spolužáky napříč kluci holky to mixujeme. Aby poznali i jiné děti a naučili se s nimi aspoň vycházet, když už si třeba jako nesednou. Dělán sama vždycky ročníkovou hru, kdy něco v tom ročníku sbírají a ve 4. třídě mají groše za různé aktivity. A v 5. třídě sbírají benzin, za který jezdí buďto po českých krajích anebo po Evropě. Takže jako je to takový i motivační ta hra, že se podporují, když si půjčují ty groše a benzin. Groše sbírají, aby zachránili Václava II. ze zajetí od Otty Braniborského, a to pak vrcholí na škole v přírodě. A ty benzíny zase sbírají k tomu, aby získali znaky krajů anebo potom vlajky státu, kam jezdí po Evropě. Takže prostě mají pas a tam do toho se jim to zapisuje. Snažím se zapojovat různé dvojce a čtveřice, ne vždycky je nechám, aby si to vybrali. Máme losovátka, takže někdy losuji záměrně. A někdy dám záměrně holka kluk, někdy je nechám, aby se co nejvíce poznali napříč třídou.

Informant č. 3: No tak já si myslím, že to je ovlivněný i tím v jaké třídě učíme. A já vlastně začínám tak v té 1. třídě, že si sedáme do kruhu od 1 dne. Hodně si povídáme a pořád opakují to, že jakýkoliv budou mít problém, že můžou za mnou přijít. V té 1. třídě je to pro ně strašná změna postup z té školky si myslím. Za prvé prostředí úplně jiný a vlastně ta náplň dne úplně jiná. Takže je důležitý, aby si na sebe zvykli a poznali se. I když teďka v současné době to vypadá, že ty děti si rychle zvykají, ale je to změna. Pak vlastně časem si uděláme nějaký

⁹ Přílohy jsou doslovným přepisem rozhovorů, vzhledem k velkému rozsahu dat neprocházely jazykovou ani stylistickou korekturou.

pravidla a snaha prostě všechno řešit hned. Jo to znamená, že když se něco stane tak, že v holt nebudeme mít český jazyk. Ale bude mi 20 minut řešit, že se jako dělo a proč se to děje a jak to má správně být.

Informant č. 4: Jednak je důležitý to, co si nesou z rodiny, jak jsou vychovaní a jak vzájemně působí na sebe nebo jak se sejdou ve třídě. A potom to je vysvětlování, komunikací a neustále s nimi pracovat a opakovat. Třídnické hodiny, kde říkáme, jak se mají chovat. Aby byli vstřícní vůči sobě, kamarádský ve smyslu, že si pomáháme a trávíme tady spoustu času.

Informant č. 5: Třídnické hodiny určitě. My máme kruhy a děláme různé sociální hry. A při těch hrách třeba řeknou, co jim na druhém vadí a nesmí vulgárně. A to je daleko účinnější než nějaký nadávání a vyhrožování. Takže hodně pracuji se sociálními hrami a komunikace.

2. Jaké jsou nejúčinnější způsoby, jak motivovat a zapojit studenty do učebního procesu?

Informant č. 1: Určitě je to třeba, tak máme hry. Děláme práci ve dvojicích, ve skupince, ale spíš to je formou hry. A oni v té 1. třídě jsou potom lační, prostě tam je ani moc nemusíš vybízet k výuce, všechno, co je nový je pro ně zajímavý. Dvojice, skupinový práce a třeba jde o hry s kartičkami.

Informant č. 2: No tak třeba zrovna jak máme ty ročníkové hry ve 4. a v 5., ty groše a ty benzíny, tak některý děti radši dostávají toto než známku. Říkají „A co za to bude? Je to na známku nebo je to na benzín? Tak to já nepracuji, když to není na benzín. Takže jako je to dvojsečný ta odměna. Snažím se, aby se hýbaly v každý hodině, já mám teda 4. a 5. třídu tak jsou sice starší, ale i tak pořád se chtějí hýbat. Takže ta motivace je důležitá. No, takže třeba v matematice využíváme třeba Simpsonovi, že jim přináší 1 ze Simpsonových třeba úkoly, který oni potom mají vyřešit. Třeba pod tím obrázkem je příklad, který vyřeší potom do sešitu. Je to trošku jako nasedět a jenom nepočítat. No tak mě přijde, že ta motivace je velká pro ně, když můžou dělat něco na interaktivní tabuli nebo formou hry. To je baví hodně. Nepřijde mi to úplně jako ideální, třeba celou hodinu, ale jako jestli teda 10 minut na závěr na zopakování učiva nebo na oživení v průběhu, nebo naopak na začátek jako takový vstup, to je baví teda hodně. Pak si třeba stěžují, že kolegyně, která má proti mně angličtinu dělá častěji Kahoot než já. Takže to mají hodně rádi, ale pořád se musí nejdřív něco naučit, aby ten Kahoot mohli vůbec dělat. No, takže na téhle generace taková rychlá, nechtou zadání ale když se to v rámci hry online, tak to je lepší a udrží pozornost.

Informant č. 3: Tak do kolektivu si myslím, že je hrozně jako důležitý, aby každý to dítě se mohlo projevit. Je hrozně důležitý je vyzdvihnout u každého dítěte to, co je na něm dobrý, ať je to nějaká vlastnost, ať je to nějaký koníček, ať je to v předmětu, že mu jako něco jde. Pro mě je hrozně důležité i stmelování mimo školu. Takže já jezdím s dětma na školy v přírodě. Ted'ka mám i příměstský tábory, že dělám o prázdninách pro školu, ale dávám přednost těm svým dětem. A no a myslím si, že ty mimoškolní akce jsou jako hrozně důležité. Samozřejmě musím říct, že ty děti jsou trošku jiný při vyučování a pak jsou trošku jiný mimo třídu. Tím že mají větší volnost v té družině, tak se tam třeba rozkrývají některý věci, který já třeba na výuce nepodchytím. Ale třeba mě prostě škola v přírodě mě přijde úplně jako fantastická, jako věc pro ty děti, kde oni se jako poznají více. Zase tyhle malé děti, který jsou třeba problémový ve škole, tak pak na tý škole v přírodě jsou třeba samostatný a hodný. Myslím, že je důležitá věc ta, aby se vás ty děti nebáli a aby prostě řekli co se děje.

Informant č. 4: Využíváme interaktivní tabuli a pokud jde o chování jsou i nahrávky, které jsou k tomu tématu určený. Ukazujeme v rámci chování, co je špatně nebo co je šikana.

Informant č. 5: Hodně her, ty jsou nejúčinnější. Motivace jsou určitě akce mimo školu. Když jim řeknu, pokud zvládneme probrat tohle to tak půjdeme v pátek na akci. Nebo taky půjdeme místo výtvarky hrát fotbal do parku tak v tu chvíli je s nimi krásná práce.

3. Jak můžete zajistit, aby se studenti cítili v třídě jako součástí kolektivu?

Informant č. 1: Tak samozřejmě, že se to musí učit, takže je třeba říct, musíme počkat na ostatní musíš být trpělivý, takže prostě nevyčleňovat je z toho kolektivu. Aby věděli, že každý jsme jiný někdo je pomalejší, někdo rychlejší, takže se vlastně učí i té toleranci a tomu naslouchání.

Informant č. 2: Snažím se, aby měli zájem o sebe navzájem. To znamená, že třeba výzdobu si ta třída, kterou učím, dělá sama. Aby to bylo jako jejich prostředí a sami si volí žáky do žákovského parlamentu. Určitou míru rozhodování nechávám na nich. Vrstevnické učení někdy využívám, že když někdo něčemu rozumí tak to svými slovy tomu spolužákovi vysvětlí. Někdy to funguje lépe, než když já znova tou svoji naučenou metodou vysvětluji znova to samé.

Informant č. 3: Já si myslím, že prostě důležitý si s těma dětma povídat. Oni v té škole stráví hrozného času a když jako vezmu, že přijdou po těch 7 hodinách domů tak s těmi rodiči jsou hrozně málo. My ráno sejdeme a povídáme si. Chci, aby každý, není to povinnost ale taková klasika naše, jestli nám chtějí něco říct tak se vyjádřil. Někdy když máme málo času, tak to třeba

zkracujeme, jenomže chci, aby mě vyjádřili nějaký pocit z toho dne předešlé. Aby řekli, co je trápí nebo co je dobrý a třeba říct 3 slova aspoň. No a pořád vlastně poukazovat na to, že ne všechno se nám vždycky musí povést.

Informant č. 4: Pořád jim vyprávím, že jsou v té jedné třídě spolu a musí spolu vycházet. Jsou v jedné komunitě a aby respektovali nejen tu třídu tak spolupracuji s učitelkou z vedlejší třídy. Někdy třídnické hodiny spojíme ať přijdou do kontaktu i s jinými dětmi. Jdeme ven společně, jíme a cvičíme společně a byli tak provázaný s celou školou. Třeba vyrábíme výzdobu pro prvňáky, aby se cítili vítaní. Máme tady třeba studenty Erasmu tak říkám, kdyby se vás na něco ptali tak jim pomůžete nebo ukážete kde co máme.

Informant č. 5: Vždycky je postavím před tabuli a řeknu, že přesně na tomhle místě budete stát vy miláčkové. Nejen ve škole ale třeba i v jakémkoli zaměstnání určitě budete chtít, aby se k vám chovali slušně a spravedlivě. A nejlepší je jim to názorně předvést. Hraju si na prodavačku a zákazník mi nadává a řekneme si, jak se chovat a nechovat. Nikdy se mi nestalo, že by měli špatný vztahy.

4. Jaký je vliv programů a intervencí zaměřených na zlepšení klimatu třídy a školy na žáky?

Informant č. 1: Takhle tak v 1. třídě zatím nic, ale je tady ta mozaika. To znamená, jestliže je nějaké klima špatné. Jsou tam prostě já nevím individuality. A to potřebujeme mít ještě i ten náhled zvenku i ten jejich a nejenom ten interní, tak tady máme mozaiku. Jinak ve škole funguje i školní psycholog. Na toho se můžeme obrátit buď sami i děti, nebo z pozice mého jako učitele, je tam poslat. Takže tyhle 3 možnosti tady jsou k řešení čehokoliv. A potom ještě teda samozřejmě spolupráce s rodiči.

Informant č. 2: Jako když už se v té třídě něco děje tak určitě, ale teda musím říct, že z vlastní zkušenost jsem zastávce spíš akcí, kde ty děti se poznají vzájemně. Mě připadá že jeden výživný školní výlet nebo škola v přírodě lepší než sociometrie ve třídě na papíře. Takže spíš ty děti vystavovat nepříjemným situacím, když jdou do toho konfliktu a ukázat jim ho. Ukázat jim, že konflikt není chyba.

Informant č. 3: Já si myslím že jo ten vliv tam je. Tak my tady máme jako psychologku školní a sní já mám jako hrozně dobrý zkušenosti. Většinou když jsme měli problém tak se to u ní jako rozkryje. Ona zase ty děti vidí, že jo trošku jinak a taky ty děti se jí tam otevrou více

protože to prostě není učitelka třeba. S mozaikou jsem měla zkušenost snad jen jednou ale co vím tak to opravdu funguje a poznají se tam třeba věci, které ten třídní učitel neodkryje.

Informant č. 4: Ne, já to nevyužívám. V životě jsem nepotřebovala ani Mozaiku. Měla jsem dítě, které jsem musela poslat do diagnostického úřadu, jelikož kradl ve třídě a byl z rozvrácené rodiny.

Informant č. 5: Já jsem zatím všechny třídy zvládla sama. Ale když se s kolegyněmi bavíme tak to, co jim tam řeknou, třeba v té mozaice tak to já vím. A ty sociální hry si se svými dětma ve třídě, takže já vím, kdo je ten aktér, kdo je ten, kdo dělá zle ve třídě. Vidím, kdo by to byl, kdybych ho nechala šikanovat. A když potřebuji poradit tak jdu vždy za školní psychologkou a zeptám se jak na to dítě. Kdybych samozřejmě byla v nouzi tak taky využiju odbornější pomoc.

5. Jaké jsou největší výzvy, kterým čelíte při vytváření pozitivního třídního klimatu?

Informant č. 1: Tak jako tak oni vlastně chodí do té družiny a tam je důležitý udržovat takovou tu komunitu mezi nimi, aby spolupracovali. Aby byli k sobě hodní, aby si neubližovali, nenadávali. Pořád dokola opakuješ, a neustále si upevňujeme to, jak se máme k sobě chovat, jak se mají k sobě chovat kamarádi, ve třídě, na chodbě. Samozřejmě když jsou starší, tak je to tam složitější, ale tam už tam už ty individuality vidíš. Jo taky tady v 1. třídě už ty individuality jsou. Takže vidíš, na koho se zaměřit, kdo třeba otravuje děti anebo jim ubližuje, tak už si na něj dáváš pozor. A i ty děti si to jako všímají, takže to potom mluvíme i s nimi jo. Co dělá on špatně? Jak by to měl dělat, tak potom i ty děti si to říkají navzájem, jo, tak i tohle máme mezi sebou v té třídnické hodině. V 1. třídě se nám to nehodí 1 za 14 dní a musíš to řešit hned, takže když něco máme, tak si o tom popovídáme. Někdo řekne někomu něco ošklivého, někdo někomu dělá něco špatně, a tak řešíme, jak by se měl napravit, takže i tímhle způsobem jo. Říkají si to navzájem, do očí. Třeba holky. O přestávce je kluci otravují pošťuchují, a tak ona mu řekne, mně se nelíbí, že mě pošťuchuješ, otravuješ jo. A potom ještě samozřejmě vždycky musíme říct, co je na něm pozitivního, co je na něm pěkného. Takže nejenom tu negaci, ale i tu kladnou stránku. Hlavně aby to dokázali říct do očí. A učit je tomu asertivnímu chování, aby to ten jeden dokázal říct a ten druhý to přijmul. A to by měli umět i dospělí.

Informant č. 2: Asi starý křivdy, co ty děti mezi sebou mají a vlečou si je třeba od 1. třídy. To, jak ty děti těžko zapomínají tyhle věci, a tak jako to nedokážu odpustit. Nedostatku času často jakoby možnost dotáhnout třeba nějakou aktivitu, kde by bylo pro ně to učení ještě efektivnější. Třeba pojďme si říct, jak se nám pracovalo ve skupině. Proč to vám nefungovalo? Proč vám to fungovalo tak dobře, že jste udělali super plakát, a ještě jste se u toho bavili a proč vy jste tady

na sebe byli naštvaní. Takže jako někdy malinko čas, protože u nás je zvonění sice příjemný s hudbou, ale jakmile zazvoní stejně ty děti už jako polovinu věcí nevnímají. Proto by mě vyhovovalo učení v blocích asi víc ale zas má výhody v tom, že můžu přetáhnout třeba jako na začátek další hodiny a dodělat práci.

Informant č. 3: Chci jako říct, že jsem si fakt myslela, že si myslíte, že v té třídě je všechno v pořádku a že předáváte ten kolektiv a je to fajn, nejsou žádný jako velký problémy. A oni pak přijdou do 4. třídy a odkryli se tam věci, který jsem vůbec třeba jako netušila. Jako velká výzva jsou rodiče a naladit se na jejich vlnu, aby pochopili že cíl je stejný. Že bych já nešla jakoby proti těm dětem, že chci, aby to bylo dobře a někdy to nedokáží pochopit. To si myslím, že je hrozně jako důležitý, když ty rodiče táhnou za jeden provaz. Důležitější je mít normální rodiče než mít, jakože „normální“ dítě. Jakmile to dítě má nějaký problém a ty rodiče jsou normální dá se všechno vyřešit. Spolupráce s rodiči je pak znát v tom klidu v té třídě a na těch dětech. A problematičtější děti jakoby si získat na svou stranu.

Informant č. 4: Když je učitel v klidu a v pohodě a řeší vše tak jak to má být a děti mají jasný řád a pravidla tak jsou naprosto v pohodě. Ty děti potřebují řád, aby děti věděli, kde jsou ty hranice, co můžou a nemůžou. Pokud dítě nemá nastavený hranice tak ti řekne „ale já to můžu“. Protože neví, že tam je ta hranice a nesmí se takhle chovat. U některých rodin, když přijdou ty děti a nemají ty hranice nastavené tak bojujeme s tím, že rodiče říkají, jak jsou jejich děti hodné. Některým rodičům to není jasné proč by nemohl něco dělat co doma může a nerozumí tomu, že je v kolektivu a musí se mu přizpůsobit. Když ale se jim to vysvětlí a oni se přes to překlenou a respektují ta pravidla tak ta třída se může sjednotit v těch pravidlech a funguje to.

Informant č. 5: Moje výzva je, že chci mít kamarádský vztah ve třídě. Já prostě nechci, aby mi tam někdo něco dělal proti někomu. Můj cíl jako učitele je vždycky chci hájit zájmy slušných dětí. A když se mi s někým nedaří volám i rodiče. Sice oni to nemají rádi a vystrkují dráčky, ale nenechám to rozjet.

6. Jaký vliv má vaše vlastní emocionální stabilita na třídní klima?

Informant č. 1: Určitě zásadní ale ty ve třídě jako učitel nesmíš na sobě vůbec nechat nic znát, takže musíš prostě být profík. Musíš to zvládnout, takže vůbec se nic neděje. Takže učitel je trošku jako herec, protože nemělo by to vůbec jako mít vliv na tu na tu pohodu té třídy. A už vůbec by neměl učitel dovolit, aby něco třídu ovlivňovalo, co se týká svých osobních nebo pracovních záležitostí. No nemělo. A ty prvňáci, ty malý děti to cítí daleko víc než ty větší, i

když velký pozná taky, když je člověk naštvaný, ale nemělo by se to vůbec prolnout jako do výuky a do toho klimatu.

Informant č. 2: Tak to bych řekla velký. To jsem si vyzkoušela mnohokrát, že čím víc jsem naštvaná, že děti něco nechápou, dělají něco špatně nebo nedávají pozor tak zjistím, že jsem to špatně zadala většinou. Nebo že jsem byla na ně moc rychlá, že jsem očekávala něco, co nemohli splnit tak to se přenáší velmi. Když nadšeně něco vykládám, tak jsou taky nadšení.

Informant č. 3: Úplně jasně, úplně jako jasně. A cítím to i jako na sobě, že když třeba je člověk vykojený. Může to být nemoc nějaká, že vám není jako dobře, a tak ty děti jsou takový najednou jakoby nezvládnutelný mám pocit. A když je jako člověk v pohodě tak myslím, že to z něho taky cítí. Podstatný je vztah učitele k těm žákům. Radši to vyměním za to, že budu mít třeba jakoby ne úplně vzorný ty děti ale nebudou se mě bát.

Informant č. 4: Určitě má velkou. Jakmile pedagog není v pohodě a řeší své problémy, je v nervech nebo řeší rozvod nebo problém v rodině tak ty děti na to ihned reagují. Vycítí to, že se něco děje. Odráží se to na chaotičnosti práce, nesoustředěnosti, neustále povídají, neklidný a přejímají tu emoci od učitele.

Informant č. 5: Obrovský. Jaká učitelka tak taková třída. Já jsem hodně energická a moje třída je můj obraz.

7. Jakým způsobem komunikujete s rodiči a jak mohou pomoci při vytváření pozitivního třídního klimatu?

Informant č. 1: Tak třídní schůzky jsou jasný, ty máme čtyřikrát do roka. A pokud se to týká nějakých problémů, tak se zvou rodiče přímo do školy a projednáme to spolu, rozebereme, co se děje a zkusíme najít nějakou tu dobrou cestu. Já potřebuji od nich spolupráci, aby to, co řeknu já tak platilo i od nich. Takže zatím to funguje. Ale musí teda být na stejný vlně jako my. Jakmile jdeme proti sobě, tak to je neřešitelné. Tady máme i výchovný komise ve škole a to znamená, když se děje něco opakovaně. Tak si pozveme rodiče, ale i kantory, kterých je víc co učí. Nejenom tady jako třídní učitel a ten rodič, ale přímo se zve zástupce a je tam vlastně i výchovný poradce. Takže tam vlastně řeší přímo s rodiči a nejen 1 učitel ale 4 a to už je taková jiná váha pro rodiče. A teď je to v tuhle dobu horší a horší a přijdou si stěžovat třeba i s právníky. Tak daleko už jsme dospěli. A píšou různě výš, a tak jako je to opravdu nepříjemný. Prostě rodiče mládnou a tím se to všechno mění. Takže oni mají tu pravdu a my ne. Některý rodiče samozřejmě spolupracují a vědí, co mají doma. Ale některý netuší, a to všechno pak děláme

my tady. Je to spíš až u těch vyšších tříd jako my tady v té 1. třídě. řešíme takové věci minimálně. Toto už řeší 4. spíš 5. až ta 9.třída. Tak potom jdou do té komise, ale ono to je i záškoláctví a potom elektronický cigarety, tam už jsou takový se všechno musí dát do školního řádu.

Informant č. 2: Jo, určitě jako mít rodiče na své straně a mít jejich spolupráci. U nás je nějak ideální stav, když jako řekneme, že nám jde o to, aby tomu dítěti tady bylo dobře. Máme tady povinný dvě rodičovské schůzky jako informativní pro celou třídu. A pak tady máme informace o prospěchu a chování žáků. A já teda ráda to dělám tak, že se sejdeme já-žák-rodič. Aby si k tomu taky řekl, co třeba jemu nevyhovuje, jak já to povídám a jenom si tam vyjasníme problém. Stejně na tyhle ty schůzky většinou chodí rodiče a děti, který to jakoby nepotřebují. Ty, který bych potřebovala řešit prostě ze zásady nechodí. Komunikační kanál máme oficiálně přes školu Comments v bakalářích. Kde komunikujeme s rodiči. Osvědčilo se mi zatím dávat vždycky rodičům osobní telefon, protože pro mě je jednodušší se na něj podívat a vidím co se děje. No a druhá platforma, přes kterou komunikujeme, tak je Teams. Kam dáváme dětem úkoly Kromě dětí to má sloužit i rodičům, pokud se nedopátrali, že úkol je.

Informant č. 3: Spolupráce s rodiči si myslím je důležitá. Při první schůzce, kde tak jako si nastolíme, co já po nich chci. Většinou si dopisujeme, buďto mailem, nebo přes Comments a zase od 1. dne říkám, že cokoliv budou potřebovat, ať se na mě obrátí. Já to mám nastavený i tak musím říct, že nikdy toho nikdo nezneužíval ale mám mezi rodiči vytvořenou skupinu na WhatsAppu. Kde si jako píšeme a já jim třeba posílám fotky dětí a videa, když jako něco děláme nebo vyrábíme. A oni vědí, že mají moje telefonní číslo a že mě můžu kdykoliv zavolat a kdykoliv mluvím jako fakt, jakože kdykoliv. Je to samozřejmě se to někdy úplně jako nehodí, ale je to pro mě osobně lepší. Hlavně když se ta věc vyřeší jako hned.

Informant č. 4: Komunikujeme neustále s rodiči. Potřebujeme spolupráci, ale ta není vždycky dostatečná. A určitě se to pak odráží na nepohodě pedagoga, pokud má problém s rodiči toho dítěte.

Informant č. 5: Přes email, bakaláře, telefonicky, konzultací nebo osobně. Dohodla jsem se s rodiči, že je vše nutno řešit hned. A chci to i od nich. Pokud vidí, že dítě se nějak necítí tak ať se mi ihned ozvou. Může to být jen s rodiči nebo rodiče a dítě a pak také s psychologkou. Když rodič vám věří a respektuje vaše činnosti, názory, dovednosti tak je to pak všechno o něčem jiném.

Příloha č. 2 – Otázky učitel (negativní klima)

1. Jakým způsobem se projevuje negativní klima ve třídě a jaký má to dopad na žáky?

Informant č. 1: V 1. třídě rodiče mají tendenci, říkali, že to je šikana, ale jestliže mě někdo jednou schová botu, tak to šikana není, že jo? Takže s rodiči musíš i mluvit o tom, že šikana je dlouhodobější, skrytá, nemluví se o tom. Ale musí to ten dotyčný říct, takže oni vědí, že to říct musí, ale zase nesmí žalovat každého a každou hloupost. Takže když je to něco že bouchá, trápí, otravuje tak to řeknu. A že tím jakoby se předchází tomuhle, ale ty děti musejí vědět, že to musí říct, ať už učiteli nebo rodičům. No a potom můžou být taky problémy, se kterými je posíláme k psychologce. Kde nevím, co tam je a před námi to sám nezvládne. Kde on může mít problémy doma a do toho, když vám to neřekne, tak nevím, s čím se třeba to dítě potýká. Může se stát, že třeba někdo v té 1. třídě jako já nevím i v té družince, že jim třeba já nevím nějakou otravují. Tak potom jako rodiče ti ze začátku píšou, že nechce chodit kvůli někomu do školy, takže to se potom řeší. Jak jsem říkala, že si o tom promluvíme každý řekne konkrétně co vlastně jako mají za problém.

Informant č. 2: Jo tak to má určitě vliv. Třeba ty děti pak nechtějí před sebou některý věci říkat. Nechtějí jako o tom problému mluvit potom. Přijdou po hodině jako samostatně, ale nechtějí mluvit před všemi, aby se jim nikdo nesmál. Většinou mají strach z toho, jestli se jim někdo nebude smát. Děti hodně vnímají i to, když se já zlobím na někoho cíleně kvůli něčemu, co se stalo. Tak můj zvýšený hlas v tu chvíli má vliv na pohodu v třídě. Jako to vede i ke zvýšené pozornosti a má to vliv na celou třídu. Takže to jo, to si myslím, že oni, když nemají takovou tu pohodu, která je důležitá. Takže učení v tom prostředí je opravdu pak na druhé koleji. A my ve škole často nepoznáme, že s tou nepohodou už do té školy přijdou. Takže se pak na ně člověk zlobí, že, nedává pozor nebo otravuje. To blokuje učení ta nepohoda. Ať už teda jako vnitřní, jestli s ní přijdou do školy nebo to, že se něco stalo přímo ve třídě.

Informant č. 3: Kolikrát pro nás jsou to malichernosti a pro ně důležitý věci, takže je to třeba řešit, aby se to dítě necítilo špatně. A když na to ten učitel přijde, snaží se to co nejdříve řešit. Jde především o to, aby se ty děti cítili ve třídě bezpečně a dobře. Aby tam měli okolo sebe aspoň jednoho kamaráda. Jo no problémy jsou vlastně v takových široce otevřených nůžkách na co jsou ty děti zvyklý z domova. Tady jsou nucený být v jedné místnosti 5 hodin denně takže je to pro ty děti těžké. Kamarádi nekamarádi nebo pak jde o slovní ubližování, posmívání se. No tak pak závažnější jsme teda měli. Takový výchovný problémy jako roztržený trika, co se

stalo omylem nebo zničené věci, které někdo někomu zničil a posmívání. Pak nabízení nikotinových žvýkacích sáčků už v 5. třídě nebo sledování filmů pro dospělé. A to je opět dvojsečný problém, protože internet je tak přístupný, že odkliknete že Vám je 18 a přitom je těm dětem 10 let. Jsou zvědaví ale hodně věcí už vědí to jako po té fyzické stránce ale po té vztahové a citové stránce po té úrovni vůbec zralý nejsou. Ale to, co už viděli a slyšeli v té 4.-5.třídě je dost teda.

Informant č. 4: Nesmí se nikdy dopustit v kolektivu, aby to dítě stálo úplně na kraji té třídy. Pak se hodně těžko zpátky začleňuje dovnitř. Je těžké navrátit to dítě do toho kolektivu zpátky, to už je lepší, aby odešlo jinam. Taky to dítě musí mít pocit, že nedělá všechno vždycky správně ale také, že není úplně nejhorší. Najít ten kompromis. Řeknu tohle se ti nepovedlo ale na druhou stranu ho pochválit za něco. To dítě je někde uprostřed a nezačne o sobě pochybovat. Nesmíš to dítě shodit a pokud se mu něco nepovede tak mu ale vynadat za to, že to udělal špatně a musí to napravit. Pak ho nechám zazpívat písničku a řeknu, jak hezky zpívá.

Informant č. 5: Sociální problémy, vytahování, závidění, zesměšňování, hádky a vše v téhle psychické rovině. Pak i porovnávání s ostatními je třeba zastavit ihned, a to má pak vliv na sebevědomí. Naopak podporují rodiče, kteří nekupují dětem značkové oblečení nebo drahé, protože to dělá obrovské rozdíly a ty děti se předvádí.

2. Jakým způsobem řešíte konflikty mezi žáky ve třídě a jaký má toto řešení dopad na klima ve třídě?

Informant č. 1: Zásadní je komunikace, aby ty děti se tě nebály jako učitele ti to říct a přijít za tebou. Ten 1. krok je asi ten vztah učitel-žák. A potom teda s rodiči, aby jim to dokázal říct. Anebo se potom stává, když už jsou starší tak to ty kamarádi jsou blízcí, že to třeba řekne kamarádce ona přijde a řekne to mě. Takže i přes nějakého prostředníka, ale musejí to prostě říct, takže ta komunikace. A taky protože je potom uzavřený a bojí se cokoli, aby se něco nedělo, aby nebyl neúspěšný. No a od té 1. třídy se taky musí učit, že ne vždycky se mi to podaří, ne vždycky jsem úspěšný ale když to zkusím znovu, tak se napravím. Tak aby věděli, že prostě to není konečná.

Informant č. 2: No můj cíl za těch pár let, co učím, tak se asi změnil. Říkám, aby se naučili tak se nemusí mít rádi, nemusejí se kamarádit na život, ale jde o to aby se snesli. Tak aby si dokázali říct ahoj a pak se nějak sebe nevnímat anebo aspoň aby se teda sebe nevnímali jako cíleně. Z mého pohledu to přesazování je vlastně vystavuje situacím, se kterými se musí učit pracovat. A pak teda se snažím řešit věci ty hnedka, když se něco děje. No a pak taky mě

připadá, že čím jsou starší, tím zabírá, že já řeknu Pepíku a teď řekni Aničce, co ti jako vadilo. Takže ty děti si to řeknou samy. Čím víc je to vyhocenější, tím to nedělám před třídou ale třeba na chodbě venku. Ta omluva před třídou je někdy jako náročná, takže taky třeba jenom mezi 4 očima. Některý děti se neumějí bránit ani slovně. Třeba v tu chvíli neumí říct už mě nech být, mně se to nelíbí, nedělej mi to. Zastavit ten slovní útok na to by měli umět reagovat a nenechat si to líbit v tu chvíli líbit.

Informant č. 3: Tak já většinou hromadně a pak když je to větší problém a netýká se celé třídy tak si to dítě vezmu zvlášť a promluvíme si o tom. A pokud to stále nejde tak jednání dítě a rodič a případně školní psycholog nebo výchovný poradce k tomu. Ty negativní zkušenosti s klimatem vlastně můžou ovlivnit třeba to sebevědomí.

Informant č. 4: Různě podle toho, jak se situace nabízí. Zase ale když jsou dva, tři nebo čtyři je třeba jednat se všema. Když dělá ale celá třída hloupost tak jsou hrozně silný. Takže ano vyšetřovat a s každým dělat pohovor ale pak si je vzít i zvlášť. Oni už necítí tu převahu kolektivu a pak často i slzí, že to nechtěli udělat. Ale je těžký se dopátrat v tom kolektivu kdo byl ten viník, protože slyším já ne to on a podobně. Samozřejmě pokud je to malá vina tak to vyřešíme a podají si ruce a budete na sebe hodní, budete si pomáhat, jeden druhému se omluví, Když je to větší konflikt je třeba to řešit s rodičem.

Informant č. 5: Snažím se je řešit ve dvojicích. Dávám jim možnost kdykoliv mají nějaký problém a vzájemně by se báli, aby za mnou přišli a řekli to. Musíme komunikovat a řešit vše hned. A ty problémy jako je závist, vytahování tak musíme hned ze začátku srovnat.

3. Jaký má negativní klima vliv na žákův celkový dojem ze školy a jakým způsobem může toto ovlivnit jejich budoucí vztah ke vzdělávání?

Informant č. 1: Právě nechtějí chodit do školy, nechtějí chodit do družiny. Bojí se ne kvůli výuce, ale kvůli tomu kolektivu, takže zase mluvit probrat to. Promluvit si potom i individuálně. A kdyby to nepomohlo, tak ještě s rodiči. To myslím, že se děje v každé třídě, že to takto kolegyňe vlastně řeší. Tam je právě to že z toho strachu, se bojí do toho kolektivu jít. No ale odbourat to v 1. třídě a potom ty děti to musí hlavně říct, když se něco děje. Samozřejmě, když nechodí rád do školy a do toho kolektivu, tak nebude rád chodit do školy ani v budoucnu. A to je asi to prolnutí celým tím vzděláním, takže pro nás je důležité, aby do té školy rád chodil, což já zas musím říct, že oni chodí rádi zatím, čím člověk je starší, tak bere trošku ještě jiný okraje toho vzdělání, ale určitě to vliv má. No, takže tam je důležitý, aby teď dítě vědělo, co ho trápí, aby to řeklo a aby se to odbouralo, potom ten problém vlastně bude mít až do dospělosti.

Informant č. 2: To jako rozhodně. Někdy i slovo trenéra, že někdo je tlustý a ten potom nejí a má deprese. Jo a tady ve škole taky no jako věřím tomu, že se na těch dětech podepíšeme často a někdy o tom ani nevíme. Ta negativní atmosféra se může táhnout k nechuti ať už k předmětu nebo celému vzdělávání.

Informant č. 3: Tak si myslím, že určitě to ovlivní sebevědomí nebo celkově to dítě. A v tom že, může ve třídě vzniknout nějaký agresor, který se tak bude tak chovat. A na druhou stranu, když je nějaký dítě šikanovaný nebo má nějaký problém tak to může mít nedozírný důsledky. Ať v tom, že nechce chodit do té školy. Jako vůbec si nedokážu představit následky, ale pak nějaký sebepoškození může vzniknout. No to si myslím, že teda jo. Jde také o to, jaký ten kolektiv je a může to být i pouze jeden spolužák, který jim otravuje život. Takže určitě si myslím, že to dokáže prostě ty děti ovlivnit. Může to pak i skončit tím, že dítě chce odejít do jiné třídy nebo do jiné školy.

Informant č. 4: Může, ano může. Jakmile dítě se nerado učí tak to ještě není takový problém, ale musí rádo chodit do školy. Musí se těšit, že tu má Mirka a Pepu a už tady na sebe čekají. Ta třída se tím kamarádstvím prováže.

Informant č. 5: Určitě ho to ovlivní. Nechtějí chodit do školy, nechtějí se učit, bojí se dětí, bojí se zesměšňování což je nejdůležitější. Říkám jim, že pětku si opraví ale dobré vztahy, dobré rozpoložení a klima v té třídě musí být stále. Od toho se odvíjí vše. Ale také je podstatné mít dobré vztahy s tou učitelkou. Ta musí být kamarád, ale je nezbytné mít nastavené mantinely. Musí mít určitou přísnost nebo důslednost, aby se ty děti nerozjeli. Protože v současné době rodiče se svými dětmi kamarádí a ty nejsou zvyklí na autoritu a pravidla. Ve chvíli, kdy nemá 30 dětí mantinely tak se ty děti sežerou, a i tu učitelku. To je nejdůležitější. Pěkný, slušný klima ve třídě je nejdůležitější. Ty děti si v té třídě vytváří sebevědomý, vztahy, jednání s lidmi, komunikace, a to je podstatný.

4. Jaké strategie používáte k zvládnutí obtížných situací a konfliktů ve třídě?

Informant č. 1: Když je nějaký problém, tak samozřejmě nikdo z nás na 1. stupni to neodkládá. Na tom 2. stupni to je horší, že tam ta třídní hodina je jenom podle rozvrhu. My to řešíme hned, takže nečekám za 14 dní na třídnickou hodinu. Ale v tu chvíli se něco stane tak v tu chvíli to musím vyřešit. Musí se to řešit hned v ten moment. Jinak určitě rozhovor, domluvou a zápis třeba i a jestli je to opakovaný tak já píšu potom rodičům. No ale rodič mi odepíše, jestli to vyřešili, jestli si promluvili, takže zase žák-rodič-spolupráce. To je prostě důležitý. Ale potom i vlastně tu komunikaci s celou třídou. Tak jak to vidí, jak by to řešili, jak se máme k sobě

chovat, co pro to musíme udělat abychom se napravili. Takže pořád rozhovory a taky si toho žáka vezmu stranou a zeptám se, jestli ví co porušil, jak se bude opravovat. No a potom hlavně aby došlo k nápravě, takže i ta třída si hlídá ty děti, který třeba tady je zlobí, otravují. Hlídnají se navzájem. Ta třída je potom schopná mu třeba i říct. Já se třeba zeptám, jak se teďka Pepíček choval a oni mi řeknou, ano, Pepíček, se teďka zlepšil. Tak my ho za to chválíme, takže i ta pochvala před tou třídou jo anebo naopak. No je to lepší, ale ještě si na to musí dát trošku pozor. Čili tím kolektivem je v podstatě i motivovaný. Ten kolektiv je strašně důležitý, protože on ví, že ten kolektiv ho potom může úplně vyšoupnout pryč a nemůže mít kamarádky. A jestliže to dítě je chytrý, tak se na to dá pozor.

Informant č. 2: Vyslechnutí obou stran a nebrat to jako jednostranně. A snažím se na ně nekřičet, a když už tak to, teda jako se snažím, aby to teda mělo tu váhu, že opravdu to je v situaci, kdy fakt už to jako přeteklo, že už to bylo moc. Často se snažím to obrátit do legrace, že teda jako se zazlobím a aby pochopili, že se zlobím pro to špatné chování. Takže se nezlobím jako na něj jako na Pepu, ale na to chování. A to chování bylo hloupý, jako aby se tohle rozlišilo.

Informant č. 3: No samozřejmě prostě postupně. S dítětem pořád opakovaně. Pak to řešit s rodiči, když to nejde výchovný poradce nebo psycholog a rodič, učitel. A někdy se to nepovede ale to spíše u těch starších.

Informant č. 4: Pohovory a pohovory. Rodič a učitel je důležitá komunikace. Pak také rodič, učitel a žák a následně ta psychologka.

Příloha č. 3 – Otázky školní psycholog

1. Jaké jsou nejčastější problémy, se kterými se setkávají žáci ve škole?

Informant č. 6: První stupeň je to často ADHD a s tím spojené věci jako impulzivita, vznětlivost, agresivita a pak vztahové problémy. Pak jsou problémy s výchovnou bezhraničností, která se odráží v tom, že to dítě špatně dodržuje pravidla. Porušují je už ty čtvrtáci a pátáci dost a vzdorují vůči autoritám. Úzkostné děti tam jsou také dost často a pak děti, které obtížně zvládají výuku. A to především po návratu z Covidu, a to stále nejsou zjetý, nemají systém a nejsou pospolitý v té třídě. Neumí pracovat jako kolektiv, protože ta počítačem jeli jako individuality. To se především projevilo u dětí, které byli v 1. a 2. třídě během Covidu doma. Pak teda také se objevují už v takhle nižších třídách problémy v kolektivu. Nedokážou se sladit a jsou vůči sobě kritický a navzájem na sebe slovně útočí a ponižují se. Je čím dál více dětí, co chodí za mnou.

2. Jaký máte názor na to, jaký vliv mohou mít sociální vztahy mezi žáky na klima třídy a jak se snažit podporovat pozitivní klima?

Informant č. 6: Mám pocit, že v některých školách ale i u nás ubývají školy v přírodě. Za mě by měli ty třídy povinně jezdit každý rok na ten týden. Dá se tam s tím kolektivem pracovat a zkusí si upevnit jiným způsobem ty vztahy. Jsou v jiném prostředí a poznají se z jiného směru. Myslím, že by se dalo zapracovat i na těch třídnických hodinách. Tam se dá velice dobře s tím kolektivem zapracovat a není pravidlem, že každý učitel to umí. Hodně pomáhají i činnosti během hodiny, kdy jsou děti propojené do skupinek. Výchovný přístup rodičů je taky podstatný. Pokud je třeba hodně vedou k tomu být spíše sebestředný a myslet hlavně na sebe tak tam to může v kolektivu dělat špatně. Pak někteří učitelé, kteří jedou v zajetých kolejích by neměli problémové dítě hnedka označit jako zlobila a neumí v něm najít to dobré. To je důležitý s tím pracovat, protože pak to dítě vyrostě a potlačuje to své špatné chování a narušování v kolektivu díky tomu, že ten učitel na něj nezanevřel a našel na něm i něco dobrého.

3. Jaký má negativní klima vliv na žákův celkový dojem ze školy a jakým způsobem může toto ovlivnit jejich budoucí vztah ke vzdělávání?

Informant č. 6: Má tam slečnu ze 7. třídy, která je plně demotivovaná vůči škole. A já si myslím, že tam jsou poruchy kognitivních funkcí. A až teď jsem ji dostala k tomu, aby šla do poradny. Několik let jede v tom, že je líná, nemožná a upadá i do depresivních stavů. A pak i sebevědomý jim klesá a myslí si, že nejsou schopný. A běží to takhle už tři roky a pak se těm dětem se vším špatně pracuje. Demotivace má obrovský vliv a to, že si nevěří. Obzvláště škola SNP má stále status té výběrové školy. A ve chvíli, kdy to dítě není úspěšný tak je tam pocit toho, že je outsider mnohem znatelnější než na jiných školách. Vyhovuje mi, že jsem na škole jednou týdně a mám ten náhled spíše z venku a tohle tam vidím a nemyslím, že je to dobře.

4. Jaký vliv má učitelova emocionální stabilita a pohoda na třídní klima?

Informant č. 6: Zásadní. Na prvním stupni je ten učitel hnedka po rodičích nejdůležitějším vzorem. A pokud je ten vzor pevný a stabilní tak může strašně to dítě pozdvihnout a rozvinout mu úžasné osobnost. Na druhou stranu, když je to učitel, který hystericky řve tak to může sejmou to dítě. Pak jsou ve třídě i úzkostné holčičky, kterých se to řvaní vůbec netýká ale ony si to přes sebe přenáší a jsou ještě více vystresované a nedokážou se od toho odpojit. Opět vzniká srážka sebevědomí, nervy a nechut' se učit nebo i do té školy chodit. Vidím i rozdíl mezi učiteli o kterých vím, jak fungují. A přichází ty rodiče a mluví o ni, že to zvládla vždycky tak s nadhledem a sportovně to vyřešit a ty děti chodili do té třídy s radostí, s chutí a motivovaní.

5. Jakým způsobem komunikujete s rodiči a jak mohou pomoci při vytváření pozitivního třídního klimatu?

Informant č. 6: Vždycky obzvláště na tom prvním stupni se snažím mluvit s těma rodiči. Většinou ještě i předtím chci konzultaci, než vůbec pracuji s jejich dítětem. Takže oni mi řeknou svůj pohled a pak i se domluvíme co můžou změnit nebo na čem pracovat. Snažím se ty rodiče spíše motivovat, než jim opět vytknout jaký problémy to dítě má. Učitelka nejprve jedná s tím rodičem a pokud vznikne konflikt a pak to postupuje ke mně.

6. Jaké další změny byste ráda viděla, aby se zlepšilo klima tříd a školy?

Informant č. 6: Určitě více škol v přírodě a mimoškolních akcí. Tyhle stmelovací akce jsou skvělé nejen pro děti ale i pro rodiče. A pak i ten přístup může být lidštější. A zapracovat na třídnických hodinách více. Teď mě i začali přibírat k výběrovým řízením učitelů, a to mě také přijde docela dobrý. A přesně nevím, jak se ty učitelé například vzdělávají, takže i ten rozvoj samotných učitelů je důležitý. A to samé vztahy mezi těmi učiteli, pokud je tam nějaké napětí mezi nimi určitě to ovlivňuje klima té školy. Docela škole vyčítám, a to se teď bude snad měnit. Mají nastavené, že tam mají rozdělený ten 1. stupeň a ten třídní učitel s nimi nejde až do té 5. třídy. A já si myslím, že když je dobrý učitel a ta autorita a vzor tak je dobré, když je dovede až do té 5. třídy, protože pak přichází ta velká změna. A už jen tahle změna třídního učitele je pro ně šok a je lepší, když ten učitel si je tvaruje z té 1. třídy až k tomu přechodu. Druhá věc je, že po přestupu na druhý stupeň kvůli jazykům úplně rozhází kolektiv a tím ho naruší. A každý rok je po téhle změně v těch třídách nějaký problém. Některý děti mají osobní problémy, kdy jsou třeba až vyřazený a spadnou dolů.

Příloha č. 4 – Otázky učitel (COVID-19)

1. Jaký byl váš první dojem, když jste se vrátili do třídy po zavření škol kvůli pandemii Covid-19?

Informant č. 1: No tak já jsem učila tu třídu 2 roky na distančním. V půlce 1. třídy nám zavřeli školy. Takže od půlky 1. třídy do konce 2. Třídy jsme tak nějak na střídačku byli doma. Ty prvňáky druháky pouštěli potom trošku do školy. A bylo jiné to klima v té třídě. Návrat hodně náročný, ty individuality tam byly. Ale jakmile byly připojený přes počítač tak skvělý, jakmile byli tady ve třídě tak hrůza. No protože tam vlastně jsem každého vypínala, že mohl mluvit jenom jeden. A tady potom, aby se poslouchali. A to je právě to vydrž, přihlas se, nevykřikuje tak to oni nezvládali. Vlastně od tý půlky 1. třídy byly doma, takže to neměli tak upevněný. Je

pravda, že ty rodiče byli zapojený víc do té výuky, takže dětem pomáhali. Teď to zase přesunuli všechno na školu a zas to trochu jako je takový, že ty děti v tom už jedou zase samy. Ale co se týká mých dětí, jediný, co bylo špatně, bylo to, že nebyli spolu. To znamená, že když potom přišli, tak vůbec nebyly jakoby napojený. Spolupráce žádná, takový ty vztahy sociální nebyli, oni se neuměli chovat. Takže to nejvíc postihlo ty děti a ani ne tak to vzdělání, protože oni se připojovaly. Každý byl připojený, každý pracoval alespoň u mě. Ale sociální vztahy ve třídě, ten kolektiv, ta vzájemná kooperace, jak spolu mají mluvit, jak se k sobě mají chovat, jak se mají chovat jako třída. Tak to tady strašně chybělo v té třídě od té 1. kde se to vlastně tvoří. A my vlastně začali fungovat ve 3. třídě. Já 2 roky jsem s nima nejela na výlety, nebyly školy v přírodě, nic nebylo, a to je strašně špatný na to sociální začlenění. Ale to si myslím, že i stredoškolaři odnesli taky.

Informant č. 2: No rozhodně teda rozhodně jsme se všichni těšili do školy, až nebudeme muset používat počítač. To jako určitě, já jsem si udělala takový zánět v zápěstí, z toho dlouhodobého pobytu na tom počítači. Já jsem to prožila s tou třídou, kterou jsou měla už předtím a už sme měli na sebe navázáno. Vlastně jsem vám říkala jo, že mě připadá, že ty společné akce a společný zážitky jako dělají tu dobrou atmosféru v té třídě. Takže my jsme byli ve 3. třídě i na lyžáku v zimě. Byli jsme i na škole v přírodě na konci a pak to začalo. Podařilo se nám řekla bych nastavit tu online výuku velmi dobře, že fakt to fungovalo. Ale řekla bych, že fakt jsme tím covidem se jako protáhli tak nějak furt soudržně jako dohromady. Nepříjemná situace nastala pak, když jsme se jako do školy mohli vrátit, ale bylo omezení na počet a mohlo být jenom 15 dětí. To vyberte ze 30 jen 15 dětí, takže jsem jako prosila ty rodiče, kteří mají možnost nechat děti doma tak z části rozhodli za mě kdo do školy půjde. Asi bych řekla, že jsem to nepocítila, že by měli pak horší ten návrat do školy. Měli docela dobrý základ, že se už dobře znali a byli takový soudržný. Asi tam haproval takový to, že si trochu lezly na nervy ze začátku, že se jako neviděli a každý měl to svoje pohodlíčko a teď zas byli jako v tom režim.

Informant č. 3: Když to vezmu ze svého pohledu, tak mě to nevyhovovalo já potřebuji být s těmi dětmi v kontaktu. Musím ale říct, že to bylo hezké v tom, že těm dětem se také stýskalo po té škole. Myslím, že ty děti to viděli pak i tak, že tu školu vlastně mají i rádi. Určitě pro tu socializaci to nebylo dobře a pak u těch dospívajících obzvláště byli problémy s psychikou.

Informant č. 4: My jsme se těšili. Já byla s mojí třídou měsíc a pak nás zavřeli. Ty děti se nestihli poznat, nestihli si najít místo v té třídě. Nevěděli, kam patří, s kým budou kamarádit, s kým budou sedět. Vidět jen obličej na obrazovce je málo. Nepoznáte jejich reakce nebo pocity přes počítač.

Informant č. 5: My jsme byli neustále na počítači od rána do večera. Po návratu ale nemůžu říct, že by děti nic neuměli, protože kdo se chtěl učit tak se učil. Nemám pocit, že by to udělalo díru do vzdělání nebo sociálních vztahů. Znovu jsme navázali.

2. Jakým způsobem jste museli změnit své metody výuky po zavření škol a co se ukázalo jako nejúčinnější?

Informant č. 1: Naučit se pracovat s tím, co jsme měli, co jsme dostali, protože nás nikdo neškodil. Takže nejdřív jsme se učili my, potom jsme to dali dětem. Teprve pak jsme začali a prvňáci tam museli být rodiče s nimi, oni neuměli s počítačem. Děti jsem učila psát písmenka, že jsem měla tabulku v ruce před obrazovkou a ukazovala jsem, jak se píšou písmena, protože to se nenaučí přes online, takže bylo to příšerný. Velký děti už to třeba zvládli líp, ale tyhle prvňáčci to potřebuješ psát, potřebuješ počítat, potřebuješ vidět, jak drží tužku.

Informant č. 2: Úplně první jsem zjistila, že v 27. dětech nejde učit třída jako vůbec online. Docela nám to vyšlo pěkně, že opravdu půlka chodila. Půlka byla doma, ale byli k nám připojený online. To byla schizofrenie strašná pro mě. Učit 15 živých dětí a 15 online. To je naprosto jiná výuka, protože dítě v té třídě může dělat manipulativní věci třeba s kartičkami, ale pak to dítě co je online musí dřepět za počítačem a koukat a já jsem odkázaná na tu obrazovku. No tak to bylo, to bylo jediný takový špatný. Léta přípravy vlastně co člověk měl nastřádáno byli k ničemu najednou. Patřím k relativně k mladším učitelům tady, takže s počítači docela kamarádím, přesto to bylo nový hledání všech zdrojů. Strašně moc nám v téhle době teda pomohlo, protože už jsme nějak tak v té 1. vlně fungovali, tak nakladatelství Tactic uvolnilo interaktivní učebnice. A od té doby vlastně už nechci jiný a už je máme vlastně všichni tady. To byla hrozně velká pomoc, když děti měli pracovní sešit a zároveň to stejné cvičení bylo na obrazovce. Nebo jsme využívali krátký výukový videa a různé pexeso nebo dějiny udatného národa českého. Ale i přesto byla pozornost nedostatečná ale aspoň měli nějaký rytmus a režim. To úplně nula, takže najednou fakt úplně od znova a nové hledání ideální jako cesty, jak jim to předat. Hodně záleželo na školách to, jak jsem se bavila s kamarádkami po republice, tak každá škola to má nastavený jako úplně jinak. I ten režim těch hodin a tak. A myslím, že naše škola velmi dobře to podchytila. Co se pak slyšela, my jsme opravdu učili hodně a pravidelně. Připadá mi, že pak ty děti mají mezery v učivu, neodučilo se toho rozhodně tolik kolik mělo. A vleklo se ty nedostatky to nedoučený učivo ještě 1 možná i 2 roky jakoby dál. Přesouvali jsme z ročníku do ročníku látku a nebylo to úplně super, ale takový hrozný propad to u nás nebyl.

Informant č. 3: Vlastně psaní jako přes počítače neučit prostě nejde. Prostě je to třeba vidět, jak se drží tužka. Pro mě to bylo ale těžký, protože byla důležitá spolupráce s rodiči. Nemohli ty děti nechat a museli pomoc. Já jsem si děti rozdělila na třetiny a opakovala jsem to stejné 3x denně. A nechci to už. Měla jsem tam jednu holčičku a na ní rodiče úplně kašlali. Takže pro ni to bylo hrozně těžký a bylo mi jí líto. A teď jsem měla 9 dětí a čekali jsme na ní. U ostatních dětí rodiče seděli a u ní nikdo. Myslím si, třeba se mi mohla sejít taková třída, ale že úroveň psacího písma jakoby, poklesla. Jinak jsme to zvládli ale bylo to jenom o rodičích. Kdyby ty se na to vykašlali tak to nezvládnou, ale zase na druhou stranu musím říct, že některým dětem to prospělo. Protože ty rodiče na ně měli čas, a to je podstatný.

Informant č. 4: Kompletně. Nebýt učitelů, kteří měli své počítače a techniku tak školství padlo. Písmena jsem musela psát zrcadlově a jsem s nimi zvyklá psát ve vzduchu a na papír, aby se ta ruka uvolnila, a to nebylo možný.

Informant č. 5: V pohodě. Přizpůsobila jsem se akorát ta práce s počítačem ze začátku byla náročná. Samozřejmě všechno bylo elektronické, takže to, že ve škole zapojujeme všechny smysli to tam nebylo možný.

3. Jaké byly největší pozitivní či negativní změny, které jste zaznamenali ve své třídě po návratu z distančního vzdělávání?

Informant č. 1: Ty vztahy, ta sociální vazba byla pryč. No jako ty sociální vztahy, a to abys byl v kolektivu, abys to prožíval s těma ostatníma tam prostě chybělo. Si nemyslím, že ten, kdo se připojoval a dělal, tak mu to vzdělání moc neuteklo, ale kdo nedělal, to už je jeho problém. Teď se spojovali, teda třeba jenom přes tu obrazovku. Takže komunikace taková ta to kamarádství, takový to jdeme někam nebo jdeme si pohrát to najednou jako nebylo, nemohli se setkávat. Takže si myslím, že ta sociální oblast byla daleko víc zasažená než to vzdělávání, aspoň teda v mé třídě. Samozřejmě u nás v té 1. třídě tam bylo to držení tužky. Takže jsme se to museli učit znova, takže držení pera nebo tužky. Jako pozitivní si myslím, že oni se zas naučili trošku jako samostatnosti. Takže dokázali se naučit spoustu jiných věcí, vyhledávat si na internetu.

Informant č. 2: No přišlo mi, že byly nadšený z toho, že můžou být ve škole. To docela trvalo dlouho a mě to jako bavilo, že si toho fakt váží a těší se na ty kamarády. Prospělo to některým dětem, který najednou měli větší zodpovědnost za svoji práci. Dělat si ty úkoly sami, protože ty rodiče třeba neměli tolik času a získali větší soběstačnost. Hrozně bylo vidět, kdo má tu podporu od rodičů a kdo ne. Kdo se v tom učivu plácá a komu to právě prospělo. Tam byl jeden

kluk ve třídě a ten je úžasný studijně, myslím si, že mu ta škola jde. Ale oba rodiče lékaři a opravdu v té 1.vlně byli neustále pryč. On byl úplně nešťastný a jednou se mi zhroutil na výuce, že neví, co má dělat. Že mu vypadává wifi a jak se má přihlásit. No, takže bylo to jako těžký pro ty děti. U mojí třídy nemůžu říct, že by zas bylo tak jako diametrálně znatelný. Ale bavili jsme se i s rehabilitační, jaký byl velký nárůst dětí s nadměrou váhy a vady držení těla. Možná byla chvíle pak, že některý děti byly víc nemocný. Děti, co mám teď to chytli, když se dokončovala ta abeceda a do dneška tyhle děti neuměj napsat velký psací G, X nebo E. Ptají se v sepíše velký B. Psaní bylo úplně nejhorší a kolik rodičů píše jen tiskacím písmem což taky není dobře. Zastánci psacího písma uvádějí, že to propojuje obě hemisféry a že ta jemná motorika má vlastně vliv na celý přemýšlení, takže má smysl právě psát psacím písmem. Takže možná ten handicap se jako přenesse i do toho dalšího učení. Na to už tam není ani ten časový prostor v těch hodinách. Ale taková ta vypsánost ruky tam určitě chybí.

Informant č. 3: V té 4. třídě začali problémy. Ale byla změna učitele což je zásadní. Paní učitelka jako nová, které sem nastoupila bez praxe a ten Covid do toho. Takže já si myslím, že to byla souhra všeho dohromady. A věřím tomu, že po tom Covidu ty kolektivy se mohli trochu narušit. Chápu, že pro některý rodiče to muselo být těžký a tím pádem i pro ty děti. Děti se ale opravdu těšily do školy. A naopak to bylo moc hezký, když se konečně viděli v té škole. Možná větší problém mohli mít jedináčci a byla to opravdu dlouhá doba co byli doma.

Informant č. 4: Radost, že jsou spolu. Mezi mnou a dětma ani tolika to vliv na vztahy nemělo. Spíše mezi těma dětma to byl problém. Holčičky se mi nechtěli skamarádit a rodiče psali, že doma pláče, protože tam mají mezi sebou nějaké potyčky. Holky se nám zvládlo srovnat. Kluci ty se srovnali přes fotbal, takže tam ty vztahy přes sport šli vytvořit. Chyběla ta socializace, ty vztahy i to, že musím někomu ustoupit, pomoci, respektovat a i to, že někoho musím vzít do party. Byla potřeba i ta samostatnost, kterou se v té škole učí. Aby si uměli vyndat sešity, penál nebo správný učebnice.

Informant č. 5: Pozitivní v tom, že se vyvíjeli v té technice. Naučili se pracovat v Power Pointu a naučili se tvořit tabulky. Přišlo mi i že naše sociální vazby se upevnili, protože jsme si žalovali, jak nás to už štve doma a postěžovali si. Ukazovali jsme si domácí mazlíčky přes obrazovku. Já v tom neviděla nic špatného. Jediné, co tak komu se rodiče nevěnovali tak se neučil a pak měl problém.

4. Jaký byl dopad pandemie COVID-19 na to, jakým způsobem ovlivnila jejich sociální interakce a třídní klima?

Informant č. 6: Ty děti, co byli v první nebo druhé třídě a nebyli vůbec v kolektivu tak pak učitelé zmiňují, že je tam problém v individualisti. Takže ta schopnost spolupráce není dobrá a organizovanost učení taky není ideální. Ty děti se neumí samy učit, a to bude mít vliv i do budoucna. A tyhle děti jsou nyní ve čtvrté třídě a jsou tam problémy ale je možné, že je to i složením kolektivu. Vliv na emocionální inteligenci to má vliv, protože ta schopnost vcítění se do druhého je oslabená. Objeví se problémové kolektivy, které tam dříve nebyli a dělám mnohem více sociometrii v té třídě. Zjišťuji ty vztahy mezi žáky. Roky před Covidem jsem udělala sociometrii jednou za čas a nyní jí po mě chtějí neustále. Je to tím, že ty třídy spolu neumí spolupracovat, hodně ponižování a vysmívání, srovnávání se. Kluci nemají hranice a jdou proti autoritě už takhle v té 4. a 5. třídě. Všude slyší sprostá slova a hodně toho už i viděli na internetu a přijde jim v pořádku si nadávat sprostě a ty hranice jsou posunutý. Zase budují si sebedůvěru na tom porovnávání s ostatníma, takže to může být jiné pro každé dítě. Pokud je dítě úzkostné s rodiči, kteří ho podpořili tak mu ten Covid mohl prospět. Ale pak zas pro něj bude šokový návrat do školy a porovnávání se se spolužáky. Tam může vzniknout propad kdy doma se cítil úspěšný, ale ve škole se cítí opačně. A ten celkově to uzavření škol a pak návrat do nich bylo šokový.