

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

## DIPLOMOVÁ PRÁCE

Péče učitele o klima třídy v malotřídní škole

Caring for the classroom climate in a small class school

Lucie Slívová

Vedoucí práce: PhDr. Helena Hejlová, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro základní školy (M7503)

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy (I.ST)

Odevzdáním této diplomové práce na téma Péče učitele o klima třídy v malotřídní škole potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze 12. 4. 2024

Touto cestou bych chtěla poděkovat vedoucí své diplomové práce PhDr. Heleně Hejlové, Ph. D. za její odborné vedení. Velice si vážím cenných rad, které mi při psaní poskytla. Mé poděkování patří také rodině, příteli a přátelům, kteří mě během mého studia podporovali a dále pak paní učitelce, která mi pomáhala v rámci výzkumného šetření.

## ABSTRAKT

Cílem diplomové práce je ověřit, jak výběr metod, postupů a organizačních forem výuky může zlepšit klima třídy ve spojených ročnících v podmínkách malotřídní školy na příkladu spojeného 3., 4. a 5. ročníku.

První kapitola této diplomové práce se zabývá malotřídními školami. Je zkoumána historie malotřídních škol, jejich specifika a důvody, proč se stále udržují jako důležitá alternativa k větším školám. Další část se věnuje individualizaci a diferenciaci ve výuce a jejich implementaci v prostředí malotřídní školy. Druhá kapitola se zaměřuje na klima ve třídě. Je zkoumáno, jaké faktory ovlivňují klima třídy a jak je možné jej měřit a hodnotit. Dále se kapitola zabývá adaptací nového žáka ve třídě, což je klíčový proces pro jeho úspěšnou integraci do nového prostředí. Ve třetí kapitole je analyzována role učitele v malotřídní škole. Je popisováno, jaké kompetence by měl učitel malotřídní školy mít a jakým způsobem by měl přistupovat k výuce. Dále jsou definovány výukové metody a organizační formy výuky vhodné pro malotřídní prostředí. Závěr teoretické části se zaměřuje na hodnocení ve vyučování, které má také vliv na klima třídy.

V praktické části jsem zjišťovala, jak se změnilo klima ve třídě spojeného 3., 4. a 5. ročníku v malotřídní škole v průběhu 1. pololetí, když paní učitelka začala využívat aktivizační a komplexní výukové metody a volila takové organizační formy práce, které mezi žáky podporují spolupráci a kooperaci. Jako hlavní výzkumné metody jsem zvolila dotazník MCI a sociometrické otázky. Tyto metody byly doplněny o pozorování a rozhovor s paní učitelkou. Změny klimatu byly zjišťovány při porovnávání výsledků výzkumu na začátku a na konci pololetí. Na základě sesbíraných dat byly vyhodnoceny předem stanovené výzkumné otázky a splněn tak cíl této diplomové práce.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

třídní klima, malotřídní škola, aktivizační metody, komplexní metody, organizační formy výuky, adaptace

## **ABSTRACT**

The aim of the thesis is to verify how the choice of methods, procedures and organizational forms of teaching can improve the classroom climate in a small classroom setting, using the example of a combined 3rd, 4th and 5th grade classroom.

The first chapter of this thesis deals with small class schools. The history of small class schools, their specifics and the reasons why they are still maintained as an important alternative to larger schools are examined. The next section looks at individualization and differentiation in teaching and their implementation in the small class school setting. The second section focuses on classroom climate. It examines what factors influence classroom climate and how it can be measured and evaluated. Next, the chapter examines the adaptation of the new student in the classroom, a key process for successful integration into the new environment. The third chapter analyses the role of the teacher in a small classroom school. It describes what competences a teacher of a small class school should have and how he/she should approach teaching. Furthermore, teaching methods and organisational forms of teaching suitable for a small classroom environment are defined. The conclusion of the theoretical part focuses on assessment in teaching, which also has an impact on the classroom climate.

In the practical part, I investigated how the classroom climate changed in a combined 3rd, 4th and 5th grade classroom in a small school during the first semester when the teacher started to use activation and complex teaching methods and chose organizational forms of work that promote cooperation and collaboration among students. I chose the MCI questionnaire and sociometric questions as the main research methods. These methods were supplemented by observation and interview with the teacher. Changes in climate were ascertained by comparing the research results at the beginning and end of the term. Based on the data collected, the pre-determined research questions were evaluated to fulfill the objective of this thesis.

**KEYWORDS**

classroom climate, small classroom school, activation methods, complex methods, organizational forms of teaching, adaptation

## Obsah

Úvod .....	10
Teoretická část .....	11
1 Malotřídní školy .....	11
1.1 Význam malotřídní školy na venkově .....	12
1.1.1 Historie malotřídních škol .....	14
1.2 Specifika malotřídních škol .....	15
1.2.1 Pedagogická činnost učitele v malotřídní škole .....	16
1.3 Individualizace a diferenciacce ve výuce .....	17
2 Klima třídy .....	20
2.1 Vlivy na klima třídy .....	21
2.2 Žák jako aktér třídního klimatu .....	22
2.2.1 Vývoj základních schopností a dovedností .....	23
2.2.2 Kognitivní vývoj .....	23
2.2.3 Emoční vývoj a socializace .....	24
2.2.4 Adaptace nového žáka na třídu .....	25
2.3 Měření třídního klimatu .....	26
2.3.1 Dotazník .....	27
2.3.2 Pozorování .....	28
3 Úloha učitele v péči o klima .....	31
3.1 Kompetence učitele .....	31
3.1.1 Kompetence psychosociální .....	32
3.1.2 Kompetence pedagogické a didaktické .....	33
3.1.3 Kompetence komunikační .....	33
3.2 Výukové metody .....	35



3.2.1	Klasifikace výukových metod .....	36
3.2.2	Aktivizující výukové metody .....	37
3.2.3	Komplexní výukové metody .....	42
3.2.4	Projektová výuka .....	45
3.2.5	Učení venku .....	46
3.2.6	Badatelsky orientovaná výuka .....	47
3.3	Organizační formy výuky .....	49
3.3.1	Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků .....	49
3.3.2	Frontální výuka .....	50
3.3.3	Kooperativní výuka a skupinová práce .....	51
3.4	Hodnocení ve vyučování .....	52
3.4.1	Možnosti diferenciacce .....	53
3.4.2	Hodnocení školního výkonu a jeho vliv na psychiku dítěte .....	54
4	Shrnutí teoretické části .....	55
	Praktická část .....	57
5	Výzkum .....	57
5.1	Cíl výzkumu .....	58
5.2	Výzkumné otázky .....	58
5.3	Metody výzkumu .....	60
5.3.1	Dotazníkové šetření .....	60
5.3.2	Sociometrické otázky .....	61
5.3.3	Pozorování .....	62
5.3.4	Rozhovor .....	63
5.4	Charakteristika vybrané malotřídní školy a zkoumaného vzorku žáků .....	58
5.4.1	Etická dimenze výzkumu .....	59

5.5	Výsledky výzkumu .....	63
5.5.1	Výsledky dotazníkového šetření.....	63
5.5.2	Výsledky ze sociometrických otázek .....	68
5.5.3	Výsledky pozorování.....	73
5.5.4	Závěry z rozhovorů ve vztahu k výzkumným otázkám.....	76
5.6	Odpovědi na výzkumné otázky.....	78
	Závěr.....	80
	Seznam použitých informačních zdrojů .....	83
	Seznam příloh.....	87
	Přílohy .....	88

## Úvod

Diplomová práce se zabývá péčí o klima třídy v malotřídní škole. Toto téma jsem zvolila proto, že jsem před nástupem na rodičovskou dovolenou na takové škole pracovala. Bylo to v období pandemie Covid-19. Ještě před začátkem tohoto náročného období jsem si kladla otázku, jak pracovat se třídou, ve které jsou spojeny 2 nebo 3 ročníky, jaké volit metody výuky a jak se na výuku připravovat tak, aby docházelo k propojování ročníků a ke spolupráci mezi nimi. Po konci pandemie jsem si uvědomila, jak se klima ve třídě zhoršilo a jak moc uzavření škol žáky ovlivnilo. Než jsem začala na klimatu ve třídě cíleně pracovat, otěhotněla jsem a musela ze školy ze zdravotních důvodů odejít. Nahradila mě paní učitelka, která se na klima třídy příliš nezaměřovala a sice učila také spojené 3 ročníky, ale metody podporující spolupráci často nezařazovala. Vše se změnilo na začátku tohoto školního roku, kdy do se do této školy vrátila z rodičovské dovolené má kolegyně, která ráda využívá aktivizující a komplexní výukové metody a formativní hodnocení. Při rozhovoru o aktivitách podporujících klima ve třídě a adaptaci nové žákyně jsme došly k závěru, že by to mohlo být zajímavé téma k prozkoumání.

Za cíl diplomové práce jsem si dala ověřit, jak výběr metod, postupů a organizačních forem výuky může zlepšit klima třídy ve spojených ročnících v podmínkách malotřídní školy na příkladu spojeného 3., 4. a 5. ročníku.

Účelem teoretické části je popsat klima třídy, zaměřit se na to, co a kdo klima třídy ovlivňuje a jak jej můžeme změřit. První kapitola se zabývá malotřídními školami, jejich historií a specifiky, která jsou s těmito typy škol spojována. Další kapitola je zaměřena na úlohu učitele v péči o klima, jeho kompetence a činnosti, které mohou významně ovlivnit klima ve třídě. Patří mezi ně výběr výukových metod a organizačních forem a také hodnocení žáků.

Praktická část si klade za cíl ověřit, zda a jak se změnilo klima ve třídě spojeného 3., 4. a 5. ročníku v malotřídní škole při využívání aktivizující a komplexních výukových metod a organizačních forem práce podporujících spolupráci a kooperaci. Rozhodla jsem se proto pro kvalitativní výzkumné šetření založené na dotazníku MCI a sociometrických otázkách a doplněné o pozorování a rozhovory. V závěru praktické části se snažím odpovědět na předem dané výzkumné otázky.

## **Teoretická část**

Vzdělávání představuje klíčový prvek formování společnosti a přípravy jednotlivců na jejich budoucí role a povinnosti. Malotřídní školy hrají v tomto procesu zvláštní roli, neboť nabízejí specifické prostředí pro vzdělávání, které je charakterizováno svou intimní atmosférou, osobním přístupem k žákům a možností flexibilního přizpůsobení výuky individuálním potřebám žáků.

První kapitola této diplomové práce se zabývá malotřídními školami jako specifickým fenoménem v oblasti vzdělávání. Je zkoumána historie malotřídních škol, jejich specifika a důvody, proč se stále udržují jako důležitá alternativa k větším školám. Další část se věnuje individualizaci a diferenciaci ve výuce a jejich implementaci v prostředí malotřídní školy.

Druhá kapitola se zaměřuje na klima ve třídě jako důležitý prvek pro úspěšné vzdělávání. Je zkoumáno, jaké faktory ovlivňují klima třídy a jak je možné jej měřit a hodnotit. Dále se kapitola zabývá adaptací nového žáka ve třídě, což je klíčový proces pro jeho úspěšnou integraci do nového prostředí.

Ve třetí kapitole je analyzována role učitele v malotřídní škole. Je popisováno, jaké kompetence by měl učitel malotřídní školy mít a jakým způsobem by měl přistupovat k výuce. Dále jsou definovány výukové metody a organizační formy výuky vhodné pro malotřídní prostředí. Závěr teoretické části se zaměřuje na hodnocení ve vyučování, které má také vliv na klima třídy.

### **1 Malotřídní školy**

Během výkonu svého zaměstnání jsem si vyzkoušela být pedagogem ve velké pražské základní škole, v komunitní škole a poslední 3 roky v malotřídní škole. Jelikož jsem sama jako dítě malotřídní školu navštěvovala, výuka v ní mi přišla přirozená a zajímavá, ale později z pohledu učitele také velmi náročná.

Tato kapitola se zabývá malotřídními školami, jejich historickým vývojem a významem na venkově. Dále jsou popsána specifika spojená s těmito školami a závěr kapitoly je zaměřen na individualizaci výuky potřebnou v těchto školách.

Malotřídní školy je termín využívaný u těch škol, ve kterých se provádí vyučování s věkově smíšenými skupinami žáků. Jeden učitel vyučuje současně 2 a více ročníků. (Průcha, 2001, s. 53)

Samotný termín malotřídní škola není zákonně ukotven. V legislativě je používán termín „škola tvořená jednou, dvěma... třídami prvního stupně“. V České republice jsou základní školy plně organizované nebo neúplně organizované. Právě do neúplně organizovaných se řadí malotřídní školy. Jsou to takové školy, ve kterých jsou v některých třídách vyučování žáci více než jednoho ročníku. Malotřídní školy můžeme najít většinou na vesnicích a v místech, kde je nízký počet dětí ve věku povinné školní docházky. (Průcha, 2009, s.303)

V dnešní době se malotřídní školy řídí podle školského zákona z roku 2004 (zákon č. 561/2004 Sb.) a navazujících právních normách. Pro malotřídní školy je důležitá vyhláška č. 48/2005 Sb.. Tato vyhláška stanovuje minimální počty žáků na 1. stupni ZŠ. Zřizovat školy má právo na udělení výjimky (maximálně do 4 dětí). Musí ale sám uhradit zvýšené výdaje na vzdělávací činnost školy. (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 7-14)

Počty žáků ve třídách malotřídních škol se musí řídit § 4 vyhl. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.

**(1)** „Škola tvořená pouze třídami prvního stupně má nejnižší počet žáků ve třídě v případě

- a)** školy tvořené jednou třídou 10 žáků,
- b)** školy tvořené dvěma třídami průměrně 12 žáků,
- c)** školy tvořené třemi třídami průměrně 14 žáků,
- d)** školy tvořené čtyřmi a více třídami průměrně 15 žáků.“

## **1.1 Význam malotřídní školy na venkově**

Knotová (2010) definuje venkov jako „*prostor charakteristický malou hustotou osídlení, menšími sídly, specifický svým architektonickým rázem a charakterem zástavby i určitým životním stylem, dále zaměstnaností do jisté míry svázanou se zemědělstvím a nepochybně také určitým sepětím místních obyvatel s přírodou a krajinou.*“ (tamtéž, s. 105)

Při demografických analýzách se většinou používá vymezením pojmu venkov pro obce do 2000 obyvatel. V mezinárodních srovnáváních se venkov také popisuje kvantitativními kritérii. OECD definuje venkov jako území, které má hustotu obyvatelstva menší než

150 obyvatel/km<sup>2</sup>. V roce 2008 bylo v České republice 82 % venkovských obcí s počtem obyvatel do 2000, žije v nich však pouze 26,3 % obyvatel ČR. Téměř 60 % venkovských obcí je s počtem obyvatel do 500. (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 105-108)

Existenci školy v obci podmiňuje zejména demografická struktura obyvatel a dostatečné množství dětí. Celkový charakter školy ovlivňuje její poloha a také socioekonomická a kulturní skladby obyvatelstva. V minulosti bylo tradičním rysem venkova udržování příbuzenských vazeb i v širších rodinách. Důvodem byla snaha zajistit dědice rodového majetku a mít dostatek pracovních sil. V dnešní době už se ale podoba venkovských rodin neliší od rodin žijících ve městech. Školy na venkově patří k sociálním centrům a řadí se mezi nejdůležitější instituce v obci. Malotřídní škola na venkově bývá jedinou školou v obci. V minulosti se očekávalo, že škola bude plnit nejen funkci výchovnou a vzdělávací, ale že budou učitelé vykonávat různé veřejné funkce. Mezi školou a obcí existuje vzájemný vztah. Škola ovlivňuje společenský život v obci a obec zajišťuje samotnou existenci školy. Malotřídní škola tradičně zajišťuje sociální a kulturní dění v obci. (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 121-129)

Trnková, Knotová, Chaloupková (2010) dále detailněji popisují vztah školy k obci. Autorky rozlišují 3 základní typy škol: komunitně ignorující, komunitně pasivní a komunitně aktivní školy. První škola je uzavřená a používá tradiční učební materiály. Druhý typ školy používá místní sociální a fyzické prostředí školy jako učební pomůcky, ale do dění v obci se neangažuje. Škola komunitně aktivní se zapojuje do místních akcí, spolupracuje s lidmi, se spolky či firmami a aktivně se podílí na dění v obci. Podle výzkumů většina venkovských škol organizuje různé aktivity pro žáky. Až 91 % malotřídek organizuje zájmové kroužky pro děti, 69 % škol zajišťuje návštěvy kulturních akcí a téměř 50 % škol pořádá maškarní plesy a různé zájezdy.

Komunitní škola funguje na principu spoluúčasti všech členů místní komunity – učitelé, děti, rodiče, členové místního zastupitelstva, členové místních spolků apod. Škola nabízí své prostory pro společná setkávání a pro různé společenské, kulturní či relaxační aktivity. Díky tomu jsou plně využívány pracovní síly provozního personálu školy i vybavený prostor. (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 133-135)

### 1.1.1 Historie malotřídních škol

Poprvé byl pojem malotřídní škola použit ve školském zákoně v roce 1869. Nicméně žáci se už od roku 1774, kdy byla zavedena povinná školní docházka, učili ve třídách, kde si byli věkově blízko. Povinná školní docházka tehdy byla šestiletá. (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 16)

Průcha (2009) doplňuje, že od roku 1922 byly v Malém školském zákoně vymezeny maximální počty žáků ve třídách v obecných školách. Od roku 1922 do roku 1932 se počty snížily z 80 na 60 žáků ve škole. I během období tzv. první republiky byly malotřídní školy převažující organizační formou elementárních škol. Až do roku 1948 měly malotřídní základní školy redukovaný učební obsah, což ovlivňovalo nerovnost mezi školami vesnickými a městskými. Na malotřídky se tak začalo pohlížet jako na školy zastaralé.

K velké změně došlo v roce 1948, kdy byly zřízeny tzv. jednotné školy, které neměly redukované osnovy. Místo pojmu „malotřídní škola“ se začal používat termín „škola s menším počtem tříd“. V těchto školách byl maximální počet žáků ve třídě 40. Pokud počet žáků klesl pod 20, školy měly být zrušeny. Délka povinné školní docházky byla stanovena na 9 let. Mezi lety 1976-1980 docházelo k velkému množství rušení malotřídních škol. Od roku 1971 totiž docházelo k tzv. koncepci střediskového osídlení, kdy byly obce rozdělovány na perspektivní a neperspektivní. Pokud neperspektivní obce neplnily rekreační či jinou funkci, nebylo do nich investováno a tím pádem to negativně ovlivnilo místní malotřídní školy.

Náročné období pro malotřídní školy byl ve 2. polovině 80. let, kdy se hovořilo o rušení malotřídek. Tomuto období předcházelo zřizování velkých a plně organizovaných základních škol. Díky politické situaci po r. 1989 se rušení nekonalo a obce se mohly stát zřizovateli škol. Od roku 1989 do roku 2004 došlo k velkému vzrůstu malotřídek v naší zemi z 28,7 % na 38 %. (Průcha, 2009, s. 303-305)

Tabulka č. 1 Počet malotřídních škol

Rok	Počet ZŠ celkem	Počet žáků celkem	Počet "malotřídních" ZŠ	podíl v %	Počet žáků "malotřídních" ZŠ
2011	4 111	794 642	1 478	36,0	108 938
2015	4 115	880 251	1 450	35,2	105 882
2016	4 141	906 251	1 437	34,7	97 632
2018	4 172	940 928	1 387	33,2	86 479
2020	4 214	962 348	1 342	31,8	83 366
2021	4 238	964 571	1 337	31,5	81 662
2022	4 261	1 007 778	1 317	30,9	85 375

(EDUin, 2023)

Jak lze vyčíst z tabulky výše, bylo v roce 2022 v České republice podle dat MŠMT evidováno 1317 malotřídních škol. Celkový počet žáků těchto škol přesáhl 85 tisíc, což však představuje méně než 10 % celkového počtu žáků v základních školách, který přesahuje milion. Je zajímavé, že i přes celkový nárůst počtu žáků ve školách došlo k postupnému snižování počtu malotřídních škol v průběhu posledních 10 let. Tento trend ukazuje na změny v preferencích a struktuře vzdělávání, kdy se větší část populace rozhoduje pro tradiční formu výuky a malotřídní školy tvoří menší část celkového školského systému. (EDUin, 2023)

## 1.2 Specifika malotřídních škol

Podle Průchy (2001) se mezi hlavní pozitiva malotřídních škol řadí skupinové vyučování, kdy se jeden učitel věnuje třeba třem ročníkům a musí práci rozvrhnout tak, aby se jednotlivé skupiny nerušily. Další výhodou je uplatňování principu tzv. otevřených tříd, ve kterých dochází k propojování ročníků v různých předmětech. Toto spojování ročníků ve standardní plnotřídní škole nebývá realizováno. Díky tomuto seskupování může docházet k vytvoření skupin s rovnocennou úrovní vzdělávání, ve kterých jsou žáci různého věku. Jako další pozitivum se řadí vysoká sociální kooperace. Není to nic překvapivého, jelikož žáci v rámci výuky často pracují ve skupinách a mají mnoho příležitostí ke spolupráci. Malotřídní školy se také často stávají centry kulturního a společenského života v obcích, což pozitivně ovlivňuje fungování života na vesnici.

Malotřídní školy mají i svá negativa. Řadí se mezi ně převážně jejich ekonomická nákladnost. To byl také v minulosti hlavní důvod jejich rušení. Jako další nevýhodu těchto škol autor považuje potřebu zkušených a speciálně připravených učitelů. Problém je ovšem v tom, že pedagogické fakulty připravují studenty na školy plnotřídní. (Průcha, 2001, s. 53)



V článku Zormanové (2015) jsou prezentovány myšlenky Emmerové (2000), která se zaměřuje na specifické rysy malotřídních škol. V těchto školách, kde je počet žáků v jedné třídě nízký, má učitel možnost poskytnout individuální pozornost každému žákovi, což vede k většímu prostoru pro projev jednotlivých žáků ve výuce. Výuka v těchto typech škol klade důraz na podporu spolupráce mezi žáky a umožňuje dětem učit se od svých starších spolužáků. Tím se vytváří větší pocit sounáležitosti mezi žáky. Dalším charakteristickým znakem jsou otevřenější a hlubší vztahy mezi členy učitelského i žakovského kolektivu ve srovnání s tradičními školami. Tento výrok potvrzuje také Průcha (2009), podle kterého sociální vztahy v malotřídní škole připomínají řadou znaků širší rodinu. Jedná se především dlouhodobé intenzivní vztahy, o nulovou anonymitu a pravidelný kontakt starších a mladších dětí. Přehledné a stálé prostředí v těchto malých školách vyhovuje především dětem mladšího školního věku. (Průcha, 2009, s.306)

### **1.2.1 Pedagogická činnost učitele v malotřídní škole**

Z výše uvedených charakteristik malotřídních škol je patrné, že také pedagogická činnost učitele bude specifická a v některých oblastech jiná než v tradičních školách. Pro mě, jako začínajícího učitele na malotřídní škole, bylo těžké nejen zvládnout množství učiva v jednotlivých ročnících a naplánovat výuku tak, abych se stihla věnovat každému ročníku, ale také využívat takové výukové metody, aby nebyly hodiny stereotypní a nezáživné,

Průcha (2009) tvrdí, že je v malotřídních školách je potřeba, aby učitel volil různé výukové metody a organizační formy práce. Vede ho k tomu fakt, že jsou ve třídách nejen žáci věkově heterogenní, ale také jsou v jednotlivých ročnících nízké počty žáků.

V minulosti se v malotřídních školách používaly různé výukové metody a organizační formy práce. Od roku 1948 se prosazovala tzv. střídavá výuka. Učitel se v rámci jedné vyučovací hodiny věnoval minimálně 10 minut každému ročníku zvlášť. Jednalo se především o vysvětlování nového učiva, hodnocení či čtení nahlas. Od této metody se už v dnešní době upouští, protože je velice náročná na soustředěnost a samostatnost žáků, kterým se učitel nevěnuje. Tento způsob pedagogické činnosti je také nevhodný pro žáky s vývojovými poruchami učení. V posledních letech se v malotřídních školách rozvíjí projektová výuka, při které učitelé s žáky využívají mj. okolí školy a obce. S touto myšlenkou přišel už J. Dewey (1904) na počátku 20. století, kdy usiloval o představě školy jako „*přirozeném*

*učebním prostředí, jehož součástí nejsou jen didaktické pomůcky, učitelé a žáci, ale předměty každodenní potřeby a lidé z okolí komunity“ (Průcha, 2009, s. 305)*

Rozdělení ročníků v rámci tříd není zákonně ustanoveno. Trnková (2007) dodává, že seskupování jednotlivých ročníků do tříd je ovlivněno vnitřní organizací školy. V minulosti bylo toto řazení předepsané. Kromě pedagogických důvodů je interní organizace ovlivněna i počtem žáků v jednotlivých ročnících, zkušenostmi učitelů, právními normami a dalšími proměnnými.

Rozdělení je tedy v kompetenci ředitele školy. Osobně jsem se nejčastěji setkala s rozdělením: 1. ročník samostatný, 2. a 3. ročník spojený a 4. a 5. ročník spojený. Během své učitelské praxe jsme měli spojený 1. a 2. ročník v jedné třídě a ve druhé třídě byli žáci 3. 4. a 5. ročníku. V tomto trojročí druhé třídy probíhala praktická část této diplomové práce.

Podle Grecmanové (2008) je optimálním způsobem organizace vzdělávání pětiletá obecná škola, která je rozdělena do tří fází: 1. a 2. ročník, 3. ročník, 4. a 5. ročník. První 2 roky mají za cíl seznámit dítě se školním prostředím. V této fázi jsou žáci vedeni jedním učitelem. Ve 3. ročníku se žák dále rozvíjí. Náročnost látky vzrůstá a vše se stává komplexnější. Ve 4. a 5. ročníku narůstají nároky na obsah a kvalitu výuky. V těchto letech bývají žáci vedeni různými učiteli, což přispívá k pestrosti výuky a poskytuje žákům různorodé perspektivy.

Osobně si myslím, že neexistuje ideální uspořádání tříd a propojení ročníků. Nelze jednoduše říci, zda je lepší propojení 2. a 3. ročníku nebo 3. a 4. ročníků. Záleží na skladbě žáků, jejich počtu a temperamentu. V dnešní době je práce učitele ztížena množstvím žáků s poruchami učení či chování a také nových žáků přistěhovaným kvůli válečnému konfliktu z Ukrajiny. Není tedy žádným překvapením, že mnoho učitelů dá přednost větší škole, kde je každý ročník samostatně.

### **1.3 Individualizace a diferenciacce ve výuce**

V přechodí kapitole je zmíněno jedno specifikum malotřídních škol, a to možnost individualizace výuky. Je nutno dodat, že individualizace probíhá ve všech školách v různé hloubce a intenzitě. Nicméně malé třídy poskytují ideální kulisu pro uplatnění principů individualizace, které zohledňují rozmanité učební styly, schopnosti a potřeby jednotlivých žáků.

Abychom se této tématice mohli věnovat hlouběji, je potřeba si nejdříve definovat jednotlivé pojmy. Oba pojmy se pojí se snahou o přizpůsobení vyučování potřebám žáků.

Termín individualizace výuky se podle Krčmářové (2020) obvykle označuje princip nebo strategii úplného rozlišení na individuální úrovni. Dále se používá v kontextu poskytování podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a těm mimořádně nadaným, v současném významu především formou poskytování tzv. podpůrných opatření. Individualizace představuje klíčový prvek moderního vzdělávání. V rámci jedné třídy se setkáváme s různorodou skupinou žáků, jejichž vzdělávací požadavky se významně liší. Pokud máme za cíl dosáhnout maximálního rozvoje potenciálu každého studenta v prostředí společného vzdělávání, je nezbytné předpokládat, identifikovat a adaptovat se na odlišné potřeby jednotlivých žáků. (Wildová, Kargerová, Krčmářová, Hejlová, 2020)

Individualizace ve škole má podle Vališové a Kasíkové (2001) dlouhou historii. Už na přelomu 19. a 20. století se šířila myšlenka, že vzdělání má vycházet od dítěte. Každé dítě je jiné, má svá individuální specifika, a to je třeba respektovat, když chceme rozvíjet jeho osobnost. Z tohoto důvodu začaly vznikat homogenní skupiny žáků, které se tvořily na základě nějaké dělicího kritéria (např. inteligenčního kvocientu). Brzy se ale zjistilo, že homogenní skupiny sestavené podle jednoho kritéria nevyhovují kritériím dalším, což potvrzuje také Krčmářová (2020), která dodává, že je pro diferenciaci typické flexibilní vytváření skupin podle potřeb v dané situaci. Diferenciace se týká nejen žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i všech dalších.

Otázkou tedy nadále bylo, jak upravit učivo, aby bylo v souladu s požadavkem diferenciaci či individualizace. Proto se začalo stanovovat určité základní učivo, které bylo určeno všem žákům, a nad ním bylo učivo prohlubující, které bylo pro žáky schopné a pro ty, kteří mají o rozšiřující učivo zájem. Nejednalo se tedy jen o kvantitativní přístup, ale žák mohl ovlivnit i způsob či druh učiva. Postupem času se začínají měnit nejen výukové metody, ale také organizační formy vyučování. Na jedné straně se nachází tradiční vyučování, i když v diferencovaných skupinách, a na straně druhé takové vyučování, kdy je základním prvkem zkušenost žáka. V tradičním vyučování je pedagog tím, kdo informuje a zkouší, v opačném modelu je učitel průvodcem a pomocníkem. (Vališová, Kasíková, 2011, s. 153-154)

Důležitým tématem ve školství se podle Langmeiera a Krejčířové (2006, s. 116) stalo také téma školní integrace žáků s různými typy postižení do běžných škol. Je to součást snahy o plnou integraci všech postižených lidí do běžné společnosti. Aby školní integrace byla úspěšná, je potřeba připravit těmto žákům individuální výukové plány a učitel musí uzpůsobit styl výuky.

V závěru této kapitoly lze tedy potvrdit, že pedagogická činnost učitele v malotřídních školách není jednoduchá a podle Krčmářové (2020) představuje pro pedagogy specifickou výzvu. V těchto třídách se naráží na potřebu učitele diferenciovat a individualizovat výuku, což vyvstává z odlišných vývojových potřeb žáků a různorodých cílů jejich vzdělávání.

## 2 Klima třídy

Školní třída představuje sociální skupinu, která má vedle rodiny největší vliv na chování jedince. Dítě se zde učí navazovat sociální kontakty, učí se spolupráci a komunikaci se spolužáky, učiteli a dalšími pracovníky školy. Třídní klima, ovlivňované třídním kolektivem a pedagogickými pracovníky, vytváří dlouhodobé stabilní prostředí. Nicméně se může rychle měnit pod vlivem různých faktorů, především citových a emocionálních vztahů mezi žáky. Dynamika vztahů mezi žáky je neustále v pohybu, a jakákoli změna může vést ke konfliktům, které ovlivňují klima ve třídě. Podcenění a nereagování na tyto změny může dokonce vyústit v šikanu. Malotřídní školy mají mj. specifikum v tom, že se každý rok částečně mění složení třídy, protože dochází k různému spojování ročníků ve třídách.

Ve své pedagogické praxi jsem se setkala jen s několika učiteli, kteří se zaměřovali na klima třídy. Ve většině se soustředili na jednotlivce, kteří klima narušují, ale neřešili tolik třídu jako kolektiv. Intervence probíhala formou komunitních kruhů, zásahem metodika prevence nebo externí organizace věnující se vztahům ve třídě. Osobně jsem se nesetkala s žádným pedagogem, který by ve třídě použil jednoduchý a časově nenáročný dotazník např. MCI, díky kterému může poměrně rychle klima ve třídě zmapovat.

Cílem kapitoly je poskytnout komplexní pohled na vývoj žáka se zaměřením na žáky staršího školního věku, analyzovat vlivy na třídní klima a popsat způsoby měření třídního klimatu.

Průcha (2009, s. 292) považuje třídní klima jako „*odraz objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání, posuzování a hodnocení školního dění jeho stálými aktéry (např. žáky, učiteli, ředitelem a jeho zástupci).*“

Čapek (2010, s. 13) definuje třídní klima jako „*souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.*“

Jedlička, Kořa, Slavík (2018, s. 253) doplňují, že kvalitu výchovně vzdělávacího procesu ovlivňuje také edukační prostředí a psychosociální činitelé. Edukačním prostředím myslí estetické, architektonické, hygienické aj. faktory. Za důležitou součást výuky považuje Barr (2016) budování pevných vztahů mezi učitelem a studenty, stejně jako mezi samotnými

studenty. Ti, kteří hodnotí své učitele jako vynikající v oblasti vztahů, často zmiňují, že se učitelé zajímají o jejich život a projevují zájem o jejich pokrok ve studiu.

## 2.1 Vlivy na klima třídy

Můžeme si klást otázku, zda a jakým způsobem klima ve třídě ovlivňovat. Je potřeba zdůraznit, že aby se klima mohlo zlepšit, je nutná spolupráce všech aktérů – žáků i učitelů. I přesto se jedná o věc dlouhodobou, v řádu několika měsíců. (Mareš, 2007, s. 577)

Pozitivní a negativní klima zřetelně odlišujeme podle toho, jak na sebe žáci navzájem působí, jaké zaujímají postoje k výuce i k učiteli a jak na ně daný učitel reaguje. Důležitým podpůrným faktorem je podle Jedličky (2018) autentická a nevynucená autorita učitele, sociální soudržnost skupiny a vzájemná emocionální podpora mezi jejími členy. Ve třídě by měly být společně nastavena pravidla, které důsledně dodržují žáci i učitel. Vytvořená pravidla pomáhají nastolit atmosféru psychologického bezpečí. Dobrý pedagog by měl oceňovat vynaložené úsilí a malý pokrok žáků. Díky povzbuzení, úsměvu či přátelskému gestu podpoří vzájemný respekt mezi žáky, jejich sebedůvěru i sebevýchovu. Respekt lze také podpořit při vzájemných reflexích, kdy mají žáci možnost sdílet své prožitky a názory. Reflexe by měla probíhat v přátelské atmosféře a je na učiteli, aby moderoval vzniklou diskusi a předešel případným konfliktům.

Nepříznivé klima podle Jedličky (2018) snižuje efektivitu výchovně-vzdělávací práce, zvyšuje výskyt kázeňských problémů a také se stává zdrojem nadměrné psychické zátěže učitelů. Stres vzniká při mimořádně silné zátěžové situaci, kdy je člověk vystaven škodlivým vlivům, které ohrožují stabilitu organismu a vedou k jeho aktivaci. Při stresové situaci je důležité fyziologické odreagování. Bez něj dochází k psychickému přepětí. Časté psychické přepínání může přispět k i propuknutí psychosomatických poruch. (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018, s. 253-260)

Učitelé si mohou klást otázku, jaký zvolit postup při snaze o změnu klimatu ve třídě. Touto otázkou se zabývá Mareš (2007, s. 578), který popisuje etapy, díky kterým lze k těmto změnám dojít.

1. Zjistit, jaké je přání žáků ohledně klimatu v jejich třídě.
2. Zjistit, alespoň s týdenním odstupem, aktuální stav klimatu.

3. Analyzovat, ve kterých aspektech existuje nejvýraznější rozdíl mezi přání žáků a jejich současným vnímáním klimatu ve třídě.
4. Porovnat údaje od žáků a od učitelů. Výsledky mohou vypovídat o nedorozuměních mezi žáky a pedagogy.
5. Vybrat oblasti, ve kterých je potřeba klima změnit k lepšímu a oblasti, ve kterých by se měly hodnoty udržet v dosavadním stavu.
6. Vybrat pedagogické postupy, které povedou ke zlepšení klimatu ve třídě.
7. Následně provádět cílené intervence a zároveň vyhodnocovat jejich účinnost např. pomocí dotazníku a současně rozhovorů s žáky a učiteli.
8. Snažit se udržet dlouhodobý charakter změn k lepšímu.

Tyto etapy byly využity k cílené změně klimatu ve třídě v rámci výzkumné části této práce.

## **2.2 Žák jako aktér třídního klimatu**

Žák je klíčový aktér při utváření a formování třídního klimatu na prvním stupni základní školy. Tato vývojová etapa je specifická tím, že začíná velkým životním milníkem, kterým je samotný vstup do 1. ročníku. Můžeme pozorovat jedinečný proces vzdělávání a rozvoj sociálních vztahů.

Langmeier a Krejčířová (2006, s. 117-118) dělí školní věk na:

- 1) Mladší školní období, které trvá od 6-7 let do 11-12 let věku dítěte.
- 2) Starší školní období, které trvá od 11-12 let do přibližně 15 let věku dítěte.

Vágnerová (2012, s. 255-256) toto období dělí do 3 fází:

- 1) Raný školní věk

Raný školní věk začíná nástupem do školy a trvá přibližně do 9 let. Pro tuto fázi je charakteristická změna sociálního postavení a vývoj různých schopností a dovedností.

- 2) Střední školní věk

Tato fáze trvá přibližně od 9 do 11-12 let věku, kdy končí přechodem na druhý stupeň základní školy a kdy začíná dospívat. Pro střední školní věk je typické období relativního klidu a citové vyrovnanosti.

- 3) Starší školní věk

Poslední fáze školního věku začíná kolem 11-12 roku dítěte a trvá až do ukončení povinné školní docházky. Je to fáze pubescence tj. první fáze dospívání. V tomto období dochází ke změnám prožívání a uvažování i k postupnému osamostatňování.

Pro potřeby této práce se následující část kapitoly zaměřuje na vývoj žáků přibližně na věk 9-12 let.

### **2.2.1 Vývoj základních schopností a dovedností**

Na vývoji pohybových a jiných schopností je závislý na tělesném růstu, který je období mladšího školního věku rovnoměrně plynulý. V tomto období dochází ke zlepšování hrubé a jemné motoriky. Pohyby se zrychlují, roste svalová síla a zlepšuje se celková koordinace těla, což ovlivňuje zvýšený zájem o pohybové hry a sportovní výkony. Žáci si v této vývojové fázi začínají své vlastní dovednosti poměřovat s výkony spolužáků. Sociometrické studie ukázaly, že o tom, jaké má dítě postavení ve skupině rozhoduje jeho tělesná síla a obratnost.

Zlepšují se i výkony při učení psaní a kreslení. Prvních letech mladšího školního období jsou více zapojovány ramenní a loketní klouby. Až při důsledném procvičování dochází ke zlepšení koordinace pohybů zápěstí a prstů.

V mladším školním věku se dále vyvíjí smyslové vnímání, zejména zrakové a sluchové. Do této oblasti řadíme žákovy postoje, očekávání, soustředěnost, vytrvalost aj. Dítě je pozornější, pečlivější a všechno důkladně zkoumá až do malých detailů.

Ve školním věku se rozvíjí řeč, výrazně roste slovní zásoba a zlepšuje se stavba a složitost vět. Rychlý vývoj řeči souvisí s rozvojem paměti. Krátkodobá i dlouhodobá paměť se stává stabilnější. Žák dokáže mnohem lépe reprodukovat naučenou látku. Vzhledem k množství učiva, které si žák musí zapamatovat je důležité, aby v tomto období došlo k osvojení různých strategií (postupů) učení. Žák by měl vědět, jak se učit. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 120-124)

### **2.2.2 Kognitivní vývoj**

Kolář (2012, s. 63) definuje kognitivní vývoj jako „*vývoj poznávacích procesů (i jejich součinnosti) v průběhu života člověka. Ke zkvalitnění poznávacích procesů v jejich vývoji přispívá výchovně-vzdělávací proces.*“



Pro období mladšího školního věku je charakteristické realistické zaměření. Z psychologického pohledu lze toto období označit jako věk střízlivého realismu. Dítě chce poznat svět takový, jaký je. Tento znak školního dítěte můžeme vidět v jeho kresbách, mluvě, čtenářských zájmech i ve hře. Žák chce věci prozkoumávat reálnou činností. Dokazují to i výzkumy, ve kterých bylo prokázáno, že nejhůře se učí právě ti žáci, kterým se dostalo jen slovního učiva a nejlépe ti, kteří měli kromě výkladu a ilustrací navíc materiál, se kterým mohli sami experimentovat. Aby mohlo předškolní dítě řešit nějaké problémy v mysli, potřebuje si je představit, tzn. vyvolat paměťové stopy dřívějších vjemů. Podle J. J. Piageta dochází kolem 7 roku dítěte k přechodu od názorného (intuitivního) myšlení do stadia konkrétních operací. Tehdy je dítě schopno využívat logických operací bez toho, aby danou věc vidělo či zažilo, ale i přesto se musí jednat o věc, kterou si lze názorně představit. To trvá až do počátku dospívání. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 184-125)

### **2.2.3 Emoční vývoj a socializace**

V psychoanalýze je období mladšího školního věku označováno jako období „latence“, kdy se pudová a emoční stránka jedince příliš neprojevuje.

Emoce žáků v mladším školním věku už nekolísají tolik jako v období předškolním. Jsou již schopny afekty a impulzy kontrolovat. Dokáží se věnovat krátkodobé vytrvalejší činnosti a zvládnou dokončit úkol i když je příliš nezajímá. Ale i přesto žáci potřebují pro svůj rozvoj hru. Zkušený pedagog ji při výuce využívá. Odmítání dětským kolektivem je pro děti v tomto období velmi psychicky náročné. Pocit méněcennosti zažívají často žáci s výukovými obtížemi, žáci neoblíbení či z nějakého důvodu odmítaní. Každý pedagog by měl tyto projevy monitorovat a případným potížím, které by negativně ovlivňovaly klima třídy, předcházet. (Pugnerová, 2019, s. 108-110)

### **Vytváření skupin**

O tom, jak společnost formuje dítě píše David Doubek v knize Psychický vývoj dítěte: od 1. do 5. třídy (2005), kde se zaměřuje na vytváření skupin v období 1. - 5. ročníku a popisuje rozdílné principy „kamarádění“ u dívek a u chlapců.

Dívky v 1. a 2. ročníku tvoří dvojice až trojice bez ohledu na zasedací pořádek. Toto spojování může být konkurenčně zabarveno a má krátké trvání. Stává se, že v jednu chvíli

jsou dívky nejlepšími kamarádkami a o chvíli později se nesnáší. Ve 2. ročníku už začínají pociťovat, kdo je konkurenceschopný a kdo ne. Ve třetím ročníku už jsou dívky dobře sociálně orientované a vytvářejí se větší skupiny. Spojování se do konkurenčních řetězců není závislé na tom, kdo s kým sedí. Ve 4. ročníku dochází k první stratifikaci, kdy se z tiché polarity stávají opravdové skupiny, které fungují odděleně. Ve třídě se mezi dívkami rozšiřuje pomlouvání a „drbání“. To pokračuje i v 5. ročníku, kdy už jsou ve třídě jasně rozděleny „vrstvy“ a tvoří se skupiny „frajerek, normálních a ouotsiderů“.

Pro chlapce v 1. a 2. ročníku je rozhodujícím faktorem na „kamarádění“ to, kdo s kým sedí. Druhým faktorem je tvoření skupin podle typu hraných her, jako je fotbal nebo hokej. Od 3. ročníku se více oddělují chlapci, kteří hrají nějaký skupinový sport od chlapců, kteří si hrají „na něco nebo s něčím“. Od 4. ročníku autor pozoruje profilování skupiny hráčů (sportovců), že kterých se stávají „frajírci“ a obě skupiny sebou začínají navzájem pohrdat, a to pokračuje i v 5. ročníku, kdy se stává, že někteří chlapci přechází ze skupinky „herci“ do skupinky „sportovci“. (Psychický vývoj dítěte: od 1. do 5. třídy, 2005, 512-515)

Můžeme tedy říct, že v rámci výuky ve třídě, kde jsou žáci různého věku je zapotřebí znát a respektovat jejich vývojové fáze. Z vlastní zkušenosti i po konzultaci s paní učitelkou ze zkoumané školy jsme došli k závěrům, že žáci 3. ročníku ještě potřebují mnoho věcí názorně vidět oproti žákům pátého ročníku. Další rozdíl vidí paní učitelka v potřebě motivace. U žáků 5. ročníku se setkala s tím, že je pro žáky důležité vidět smysl daného učiva. Chtějí vědět, proč se to mají učit a k čemu jim to bude. Velký vliv má také blížící se nástup puberty. I tento aspekt je potřeba respektovat při tvorbě příprav na výuku. Může se stát, že různé situační metody a další didaktické hry žáky nezaujmu, protože se nechtějí před ostatními „předvádět“.

Jak je popsáno v 1. kapitole, dělení ročníků do tříd je v každé malotřídní škole jiné. Existují školy, ve kterých je spojen 1. a 5. ročník, Pokud jsou spojeni žáci věkově bližší, může to být v některých oblastech pro učitele jednodušší, protože jsou žáci ve stejné vývojové fázi.

#### **2.2.4 Adaptace nového žáka na třídu**

Adaptace nového žáka ve třídě je klíčovým procesem pro jeho úspěšnou integraci do nového prostředí. Aby se tato fáze odehrála co nejplynuleji, je třeba vytvořit podporující a přátelské prostředí.

V Pedagogickém slovník je pojem sociální adaptace definován jako „*přizpůsobení se člověka novým sociálním podmínkám.*“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s. 11)

Felcmanová, Habrová a kol. (2015) popisují přípravu na příchod a následnou adaptační fázi po příchodu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do třídy. Tyto opatření se zaměřují nejen na žáky s odlišným mateřským jazykem, ale také na ty, kteří potřebují zvýšenou pomoc s učením či přichází z jiné třídy nebo školy.

Před příchodem nového žáka do kolektivu třídy je potřeba zjistit základní informace o dítěti, o jeho osobnosti, o dosavadním průběhu vzdělávání a speciálních vzdělávacích potřebách. Poté následuje příprava na příchod daného žáka do kolektivu třídy. Učitel si připraví postup při začleňování žáka do výuky a naplánuje vhodné seznamovací aktivity. Autorky doporučují určit patrony třídy, kteří danému žákovi budou v případě potřeby pomáhat. Každý žák může na daná opatření reagovat různě. Je potřeba k němu přistupovat individuálně a respektovat jeho potřeby. Adaptační proces může trvat i více než rok. (Felcmanová, Habrová a kol., 2015, s. 304)

Čáp a Mareš (2007) doplňují, že obtíže při adaptaci na školní prostředí mohou vznikat v důsledku situací spojených se školní zátěží, s nimiž se žák musí vyrovnávat. Školní zátěžová situace představuje stav, který se především týká žáka jako jednotlivce nebo skupiny žáků. Tato situace se vyskytuje přímo ve školním prostředí nebo je s ním úzce spojena. Nejrizikovější formou jsou situace, které ohrožují bio-psycho-sociální sféru žáka. I když se tyto situace dají objektivně hodnotit, je klíčové, jak je vnímá a prožívá sám konkrétní jedinec. Dlouhodobá a závažná školní zátěžová situace je považována za nebezpečnou, neboť může u žáka vyvolat psychosociální stres.

### **2.3 Měření třídního klimatu**

Sociálními vztahy ve třídě, které ovlivňují třídní klima, se zabývá sociometrie. Sociometrii popisuje Vykopalová (1992) jako nauku o zkoumání sociálních vztahů a o vnitřní struktuře sociálních skupin. Tato metoda zkoumá mezilidské vztahy a postoje v sociální skupině. Zakladatelem sociometrie je J. L. Moreno.

Sociometrický výzkum užívá několik postupů:

- 1) Dotazník pro všechny členy skupiny

- 2) Pozorování vzájemných vztahů při určité aktivitě
- 3) Individuální rozhovory se členy skupiny či hromadné besedy se všemi ohledně vzájemných vztahů ve skupině
- 4) Informace získané od rodičů a učitelů

Výsledky lze znázornit tabulkami nebo sociogramy. (Vykopalová, 1992, s. 28-29)

Sociogram doporučuje Jedlička (2018) využívat v menších třídních kolektivech. Tento záznam slouží k orientačnímu zmapování a přehledné vizualizaci sociálních relací. Sociogram je grafické znázornění neformálních vztahů ve skupině. Na základě specializovaného dotazníku učitel zpracuje sociogram tak, že na list papíru nakreslí kolečka, znázorňující jednotlivé žáky a šipkami mezi nimi ilustruje vzájemné vztahy mezi těmito žáky. Z výsledného obrazce je patrné, kdo je ve třídě nejvíce atraktivní, kdo je odmítaný a nemá kamarády, kde se utváří koalice či kde panuje rivalita. (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018, s. 257)

Friendlová (2012) upozorňuje, že je u sociometrického dotazníku důležité, aby žáci nevěděli o výběrech, které napsali jejich spolužáci. Učitel se před samotným psaním musí přesvědčit, že žáci zadání a otázkám rozumí. Na základě výsledků dotazníku může učitel pozitivně ovlivnit celkové mínění třídy o izolovaných nebo přehlížených žácích. Může také ovlivňovat organizaci skupin při vyučování nebo zasedací pořádek a tím zlepšit efektivitu výuky. (Friendlová, 2012, s. 18)

### **2.3.1 Dotazník**

Měřit třídní klima lze různými dotazníky. Čapek (2010) popisuje dotazníky B3, B4, MCI, CES, KLIT a další. Dotazníky jsou pro různé věkové skupiny žáků. Cíle této kapitoly není popsat všechny metody měření klimatu, ale soustředit se na ty, které jsou důležité pro potřeby této diplomové práce.

#### **Dotazník MCI**

Dotazník MCI slouží podle Laška (2001) k poznávání klimatu třídy na základní škole. Jeho autory jsou Australané B. J. Fraser a D. L. Fisher (1986). V naší zemi představili tento dotazník pedagogové J. Mareš a J. Lašek v roce 1991. Tato metoda zkoumání třídního

klimatu je využívání v mnoha zemích světa a umožňuje rychle a bez obtíží proniknout do různých oblastí života ve třídě, které učitel vnímá často intuitivně.

Tento dotazník je vhodný pro žáky 3. – 6. ročníku základní školy. Z tohoto důvodu se stal jednou z hlavních metod výzkumu této diplomové práce.

Dotazník se skládá z 25 otázek, na které žáci odpovídají ANO nebo NE, kterými je zjišťováno 5 proměnných klimatu ve třídě základní školy.

- 1) *„Spokojenost ve třídě: zjišťuje se vztah žáků k jejich třídě, míra uspokojení z pobytu ve škole, pohody (otázky č. 1, 6, 11, 16, 21),*
- 2) *Třenice ve třídě: zjišťují se komplikace ve vztazích mezi žáky, míra a častost napětí a sporů, rvaček a nevhodného sociálního chování (otázky č. 2, 7, 12, 17, 22),*
- 3) *Soutěživost ve třídě: zjišťují se konkurenční vztahy mezi žáky, míra snad po vyniknutí, prožívání školních neúspěchů (otázky č. 3, 8, 13, 18, 23),*
- 4) *Obtížnost učení: zjišťuje se, jak žáci prožívají nároky školy, nakolik se jim učení zdá obtížné, namáhavé (otázky č. 4, 9, 14, 19, 24),*
- 5) *Soudržnost třídy: zjišťuje se míra přátelských a nepřátelských vztahů mezi žáky, míra pospolitosti dané třídy (otázky 5, 10, 15, 20, 25).*“ (Lašek, 2001, s. 53-54)

Dotazník vyplňuje každý žák samostatně. Vyhodnocování probíhá tak, že na každou, na kterou žák odpoví ANO, se počítají 3 body, za každou odpověď NE 1 bod. U otázek č. 6, 9, 10, 16 a 24 je bodování opačné (ANO za 1 bod a NE za 3 body). Za nevyplněný řádek nebo chyba se počítají 2 body.

Pro každou z 5 proměnných se dosažené body u jednotlivých položek sčítají. U každé proměnné lze získat minimálně 5 bodů a maximálně 15 bodů. (Lašek, 2001, s. 54)

### **2.3.2 Pozorování**

Skutil (2011) definuje pozorování jako metodu, která je založena na sledování a následného rozboru jevů, které je možné vnímat smysly. Pozorování se za výzkumnou metodu považuje tehdy, kdy je záměrné, cílevědomé, plánovité, systematické a řízené. Je důležité, aby výzkumný pracovník nezasahoval do objektivní reality.

Výhodami pozorování je jeho přirozenost, nízká nákladnost a možnost přímého sledování reálných jevů. Díky pozorování získáme velké množství kvantitativních údajů, které nelze získat jinou technikou.

Mezi nevýhody patří časová, technická a organizační náročnost. Může dojít k nižší objektivitě v důsledku chyb vyplývajících z osobnosti pozorovatele, jako jsou schopnost vedení přesných záznamů, výběrovost, úroveň koncentrace pozornosti, osobní zaměření či způsob zpracování získaných informací.

Autor klasifikuje pozorování podle různých kritérií.

1) Přímé a nepřímé

U přímého je výzkumník pozorovatelem, u nepřímého pracuje výzkumník s výsledky pozorování od jiných osob.

2) Zúčastněné a nezúčastněné

Při zúčastněném pozorování je výzkumník začleněn do pozorované skupiny, při nezúčastněném výzkumník sleduje jevy zvenčí.

3) Skryté a zjevné

Při skrytém pozorování sledované osoby nevědí, že jsou předmětem výzkumu, při zjevném o tom osoby ví.

4) Krátkodobé a dlouhodobé

Krátkodobé pozorování trvá krátký časový úsek (např. jednu vyučovací hodinu), dlouhodobé trvá třeba i několik let.

5) Strukturované a nestrukturované

Strukturované pozorování zařazuje sledované jevy do předem stanovených kategorií, nestrukturované nikoli.

6) Standardizované a nestandardizované

Standardizované pozorování používá konkrétní techniky, které zvyšují míru objektivitu, nestandardizované probíhá v rámci běžné reality.

Pozorování probíhá ve čtyřech etapách. V prvním kroku je potřeba přesně vymezit cíl, objekt a metody pozorování neboli stanovit co, proč a jak budeme pozorovat. V druhém etapě se popisují a registrují pozorované jevy. Je možné použít videozáznam, audiozáznam či vést

deník. V třetí fázi se analyzují a zpracovávají získaná data a v závěrečné etapě dochází k interpretaci pozorovaných jevů. (Skutil, 2011, s. 101-104)

### 3 Úloha učitele v péči o klima

Role učitele je v péči o klima klíčová, protože učitel je jedním z aktérů, kteří třídní klima tvoří. Učitel by měl budovat pozitivní vztahy se všemi žáky, měl by jim naslouchat a podporovat je. Také by měl přizpůsobit výuku individuálním schopnostem a zájmům žáků všech ročníků. Právě malotřídní školy mají své specifikum v malém počtu žáků, což umožňuje otevřenější a pravidelnější komunikaci mezi učitelem a žáky. Z mých empirických zkušeností, se kterými souhlasí i mé kolegyně, docházíme k závěrům, že v malotřídních školách je potřeba, aby učitel dbal na pravidelnou spolupráci mezi jednotlivými ročníky ve spojených ročnících.

Cílem této kapitoly je popsat komplexně činnosti učitele a jeho kompetence, které ovlivňují kvalitu třídního klimatu. První část popisuje kompetence učitele se zaměřením na ty, které mají přímý vliv na třídní klima.

Následující část má za cíl poskytnout celkový pohled na problematiku výukových metod, se zaměřením na metody aktivizující a komplexní, které mohou pozitivně ovlivňovat třídní klima v malotřídních školách.

Závěrečná část této kapitoly se soustředí na hodnocení ve vyučování.

Podle Wildové a kol. (2020) patří mezi důležité činnosti učitele stanovení pravidel ve třídě; pečlivá příprava na výuku včetně efektivního využívání metod; motivace žáků; různorodost organizačních forem; tvorba pozitivní atmosféry ve třídě, vřelého a podporujícího prostředí a podpora smyslu pro pořádek, který pozitivně ovlivňuje klima třídy.

#### 3.1 Kompetence učitele

Kompetence učitele Kolář a kol. (2012, s. 64-65) definují jako „*komplex způsobilostí učitele (znalosti, dovednosti, postoje, zkušenosti apod.). Jde o soubor činnostních znalostí, dovedností, zvládnutých operací a výchovně-vzdělávacích pohotovostí, ale i postojů a přesvědčení, které by měl ovládat učitel.*“

Kompetence učitele představují tzv. profesní standard učitele a vztahují se k profesní, obsahové i osobnostní složce standardu učitelství.



Vališová a Kovaříková (2021) citují několik autorů a popisují jejich členění pedagogických kompetencí.

Kolář (2012) uvádí dělení do 3 skupin:

- 1) kompetence výchozí (metodické) – psychopedagogická, diagnostická, informační, komunikativní;
- 2) kompetence osobnostní – tvořivost, empatie, zodpovědnost učitele;
- 3) kompetence rozvíjející – tvůrčí, výzkumná, metodologická, sebereflexivní.

Průcha, Walterová, Mareš (2009) člení kompetence učitele do 6 skupin:

- 1) kompetence pedagogické a didaktické;
- 2) sociální, psychosociální a komunikační;
- 3) oborově předmětové;
- 4) diagnostické a informační;
- 5) osobnostně a profesně kultivující;
- 6) manažerské a normativní.

(Vališová, Kovaříková, 2021, s. 229-230)

V dokumentu Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec ISSA (2011) jsou detailně popsány kompetence, které by měl mít kvalitní učitel. Oblasti, na které se dokument zaměřuje jsou: komunikace; rodina a komunita; inkluze, rozmanitost a demokratické hodnoty; plánování a hodnocení; výchovně vzdělávací strategie; učební prostředí a profesní rozvoj. (Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec ISSA, 2011, s. 2)

Pro účely této práce se zde zaměřím pouze na ty, které mají podle mě zásadní vliv na klima třídy.

### **3.1.1 Kompetence psychosociální**

Kompetentní učitel rozvíjí pozitivní sociální klima třídy, ve kterém se každé dítě cítí být přijímáno. Aby k tomu došlo, je důležité poskytovat dětem prostor pro projevení vlastní individuality. Učitel do výuky začleňuje aktivity, na kterých poukazuje na odlišnosti a individuální zvláštnosti různých lidí. Může se jednat o kulturní, jazykové, fyzické či intelektuální odlišnosti.

Učitel vytváří takové úkoly, které vyžadují společnou práci žáků. Díky tomu posiluje jejich vztahy a rozvíjí schopnosti komunikace. Žáci se učí jak společně plánovat, jak se chovat v roli vedoucího, jak ocenit druhé a jak si vzájemně pomáhat. Učitel posiluje v dětech pocit sounáležitost a vzájemného respektu.

Při řešení konfliktních situací ve třídě se učitel snaží problém vyřešit pomocí respektující diskuze tak, aby nedošlo k vyhocení situace. Učitel do řešení problému zapojuje také žáky, kterých se daný konflikt netýká. Každý žák tak může vyjádřit svůj názor či nápad a dopomocť tak k vyřešení situace. (Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec ISSA, 2011, s. 40)

### **3.1.2 Kompetence pedagogické a didaktické**

V dokumentu Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec ISSA (2011) se doporučuje, ať učitel využívá široké spektrum metod aktivního učení, při kterých žáci nejsou tolik v roli pasivních posluchačů, jako tomu může být u tradičního způsobu výuky. Učitel organizuje činnosti tak, aby mohli žáci pracovat v různých seskupeních, při kterých mohou sdílet své myšlenky a názory.

Kompetentní učitel na začátku vyučovací hodiny informuje žáky o náplni práce a cílech, kterých mají během výuky dosáhnout. V závěru výuky (nebo aktivity) dochází k reflexi, při které se učitel ptá, co se žáci naučili a zda dosáhli cíle. Důraz je kladen na sebereflexi.

Ve výuce učitel využívá vhodné vzdělávací metody, díky kterým mohou samostatně zkoumat, experimentovat a hledat různé způsoby řešení. Tím dochází k vzbuzení zvědavost a rozvoji vnitřní motivace. (Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec ISSA, 2011, s. 38)

### **3.1.3 Kompetence komunikační**

Kompetentní učitel jde žákům příkladem svou partnerskou a efektivní komunikací. V dokumentu Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec ISSA (2011) je za kompetentního učitele považován ten, který v kontaktu s dítětem projevuje vstřícnost, zájem a respekt. Učitel přistupuje ke každému žákovi individuálně, respektuje jejich schopnosti a dovednosti. Žáci často reagují na otevřené otázky, kterými učitel zjišťuje způsob jejich

myšlení. V těchto diskuzích mohou žáci vyjadřovat své předpovědi, hypotézy a promýšlet různé možnosti. Učitel vybírá taková témata, která zohledňují zájmy a preference dětí.

Specifikum komunikace učitele směrem k žákům je ta, že učitel často mluví ke třídě jako k celku a komunikace je často neadresná a neosobní. Pokud tato komunikace převažuje, může to vést žáky k apatii, nezájmu a může zhoršovat klima ve třídě. Učitel by měl organizovat takové aktivity, které podporují kooperativní učení a vzájemnou komunikaci mezi dětmi. Vytvářením vhodných podmínek pro komunikaci, například tvořením malých pracovních skupin, může učitel podporovat zdravé sociální klima ve třídě. Mnohým žákům je příjemnější diskutovat v malé skupině než mluvit před celou třídou. Opět i tady by měl učitel respektovat individuální schopnosti žáků. (Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec ISSA, 2011, s. 4-8)

Nováčková, Nevolová (2020, s. 211-215) popisují 6 zásad respektující komunikace, kterým je dobré věnovat pozornost při komunikaci s žáky.

1) Věnovat pozornost emocím

Při vypjatých situacích je důležité nejdříve emoce zklidnit, reagovat porozuměním a popisem, jak se druhý cítí.

2) Držet se věci, problému – vyhnout se obviňování osoby

Učitel by měl používat popisný a informační jazyk, soustředit se na „co“, nikoliv na „kdo“

3) Držet se přítomnosti

Ve vyhrocených a nepříjemných situacích je dobré držet se přítomnosti, co je „tady a teď“. Učitel by se měl vyhnout vyčítání a připomínání minulých chyb, stejně tak i „nálepkování“ žáka („Ty jsi ale nešikovný“)

4) Přibírat ke spoluúčasti

Komunikaci při řešení problémů může pozitivně ovlivnit to, že učitel přizve k řešení samotného žáka. Díky tomu podporuje jeho sebeúctu, učí ho řešit konflikty a přijímat zodpovědnost.

5) Zaměřit se na to, co lze a co se daří

Učitel by měl v žácích podporovat vnitřní motivaci a častěji mluvit o tom, co se žákům daří.

6) Poskytovat prostor a čas

Děti, stejně jako dospělí, chtějí mít možnost výběru a potřebu autonomie. Učitel by žákům měl dát možnost rozhodovat o některých věcech, které se jich týkají a dát jim dostatek času a prostoru k rozhodování.

### 3.2 Výukové metody

Co mohou žáci dělat společně a přesto diferencovaně? Na tuto otázku hledá odpověď mnoho učitelů nejen z malotřídních škol.

Jedním z klíčových prvků úspěšné výuky je volba vhodných výukových metod. Úkolem učitele není jen poskytovat žákům relevantní obsah, ale využívat u toho takové metody výuky, které podporují jejich aktivní účast a kritické myšlení.

Cílem této kapitoly je poskytnout celkový pohled na problematiku výukových metod, se zaměřením na metody aktivizující a komplexní, na propojení výukových metod a klimatu třídy a cílem je také přispět k diskuzi o optimálních strategiích výuky v kontextu moderního vzdělávacího prostředí v malotřídních školách.

Věřím, že pochopení vztahu mezi výukovými metodami a klimatem třídy povede k lepšímu utváření vzdělávacího procesu, kde se žáci cítí podporováni a motivováni k aktivnímu učení. Tato analýza nabízí učitelům nástroje ke strategickému výběru výukových metod, které jednak přenášejí informace, ale také posilují pozitivní vztahy a atmosféru vzájemného respektu ve třídě.

Zormanová (2012, s. 13) definuje pojem výuková metoda jako „*určité prostředky, postupy a návody, pomocí kterých dosáhneme či můžeme dosáhnout cíle, a to v kterékoliv činnosti*“.

Výukovou metodu Zormanová (2012) popisuje jako utříděný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáka, který směřuje k dosažení výchovně-vzdělávacích cílů. Cílem využívání vybraných metod je osamostatnění žáka a vytvoření jeho osobitého učebního stylu.

Čapek (2010) doporučuje používat takové metody, které mají podporující a pozitivní účinek na klima ve třídě.

Tyto metody mají společné následující charakteristiky:

- 1) Aktivita – Žáci jsou zapojováni do různých úkolů.
- 2) Svoboda – Žáci mají svobodu při hledání řešení a postupů.
- 3) Individualizace – Učitel volí takové výukové metody, které umožňují využít individuální schopnosti a dovednosti žáků a respektují jejich individuální učební styly.
- 4) Pozitivní přístup – Komunikace ve třídě je přátelská a pozitivní, žáci se nebojí udělat chybu. Učitel se snaží žáky pozitivně motivovat a udržovat ve třídě klidnou pracovní atmosféru.
- 5) Zaměřenost – Učitel zdůrazňuje použitelnost a užitečnost získaných poznatků v životech žáků, podporuje vlastní prožitek a vlastní konstrukci poznání.
- 6) Kooperace – Žáci jsou vedeni ke spolupráci, k respektování ostatních názorů, k empatii, k objektivnímu hodnocení aj.
- 7) Decentralizace – Učitel upouští od své moci a autority a přenechává žákům co největší možnost v oblasti rozhodování a autonomie. (Čapek, 2010, s. 36)

### **3.2.1 Klasifikace výukových metod**

Školství se neustále vyvíjí a sním i metody, které slouží k efektivnímu předávání znalostí a dovedností. Nabízí se tedy otázka, jaký způsobem strukturovat výuku a jak různé výukové metody využívat. Klasifikace výukových metod se stává klíčovým prvkem pro porozumění a efektivní využívání pedagogických strategií. Učitel by měl mít přehled o druzích výukových metod a jejich propojenosti. V odborné literatuře existuje mnoho různých klasifikací výukových metod. Hlavní příčinou je podle Vališové a Kasíkové (2012, s. 193) mnohotvárnost vyučovacího procesu. Není předmětem této práce popsat všechny klasifikace metod od různých pedagogických odborníků.

Níže je popsána klasifikace podle autorů J. Maňáka a V. Švece (2003), kteří rozdělují metody na:

- 1) Klasické výukové metody
  - Metody slovní – vyprávění, vysvětlování, přednáška, práce s textem, rozhovor

- Metody názorně demonstrační – předvádění a pozorování, práce s obrazem, instruktáž
- Metody dovednostně praktické – napodobování, manipulování, vytváření dovedností, produkční metody

## 2) Aktivizující výukové metody

- Metody diskusní
- Metody heuristické, řešení problémů
- Metody situační
- Metody inscenační
- Didaktické hry

## 3) Komplexní výukové metody

- Frontální výuka, skupinová a kooperativní výuka, partnerská výuka
- Individuální výuka a samostatná práce žáků
- Kritické myšlení
- Brainstorming
- Projektová výuka

(Maňák, Švec, 2003, s. 49)

### **3.2.2 Aktivizující výukové metody**

V dnešním dynamickém a interaktivním vzdělávacím prostředí nabývají aktivizující výukové metody stále větší význam. Tato kapitola se zaměřuje na propojení mezi aktivizujícími výukovými metodami a vytvářením pozitivního třídního klimatu. Třídní klima hraje klíčovou roli v procesu učení a vývoji žáků. Aktivizující výukové metody, podporující interakci, diskusi a týmovou spolupráci, mohou mít významný vliv na formování pozitivního a inkluzivního prostředí v malotřídní škole.

Tato kapitola cílí na analýzu toho, jak aktivizující výukové metody mohou v podporovat komunikaci a vzájemnou spolupráci mezi žáky, což vede k lepší integraci a zapojení celé třídy.

Maňák a Švec (2003) definují aktivizující výukové metody jako „*postupy, které vedou výuku tak, aby se výchovně-vzdělávacích cílů dosahovalo hlavně na základě vlastní učební práce žáků, přičemž důraz se klade na myšlení a řešení problémů.*“ (Maňák, Švec, 2003, s.105)

### **Metody diskusní**

Pro dobré fungování každého kolektivu je podle Kotrby a Laciny (2015) důležitá komunikace. Diskusní metody slouží k nácviku důležitých dovedností pro komunikaci, jako je obhajoba svých názorů, porozumění myšlenkám ostatních lidí, schopnost naslouchat a vyjadřovat své pocity. Maňák a Švec (2003, s.108) definují tuto metodu jako „*takovou formu komunikace učitele a žáků, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma, na základě svých znalostí pro svá tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému.*“

Diskuse je založena na existenci problému, který vyvolá výměnu názorů mezi účastníky. Pouze pedagog ví, jaký je cíl diskuse a je na něm diskusi moderovat. Nesmí připustit, aby byl kdokoli během diskuse zesměšňován či parodován.

Tuto metodu je možné použít v úvodu hodiny, při výkladu nového učiva, k procvičování i k upevnování učiva. Diskuse uskutečněná po výkladu poskytuje učiteli zpětnou vazbu. Autoři doporučují používat metodu formou skupinové diskuse ve fázi procvičování již probraného učiva. (Kotrba, Lacina, 2015, s. 122)

Maňák a Švec (2003) upozorňují na specifické nároky na diskusní metodu.

- 1) Je potřeba mít zvolené vhodné a pro žáky zajímavé téma, které obsahuje provokující podněty.
- 2) Diskuse probíhá ve fázích: vymezení tématu, výměna názorů, argumentace a shrnutí výsledků.
- 3) Je potřeba žáky rozvíjet v dovednostech diskutovat.
- 4) Žáci by měli mít částečnou znalost dané problematiky a čas na přípravu argumentů.
- 5) Učitel by měl dohlížet na pevné držení diskuse, které je časově ohraničeno tak, aby měly strany stejný časový limit.
- 6) Během diskuse musí být příznivé klima.

(Maňák, Švec, 2003, s.108-109)

### **Metody heuristické, řešení problémů**

Maňák a Švec (2003) popisují heuristiku jako „*vědu zkoumající tvůrčí myšlení, tj. způsob řešení problémů.*“

Kotrba a Lacina (2015) považují problémové vyučování za základ všech aktivizačních metod. Základem této metody je určitý problém, který je pomocí aktivizační metody různě zpracováván a řešen. Autoři poukazují na fakt, že problémově je možné vyučovat i při frontální výuce například pomocí problémových otázek (Proč...? Jak souvisí...? Které společně znaky...? Srovnej...? apod.). Díky těmto otázkám dochází ke zpestření výkladu učitele a je to základem pro problémové úlohy. (Kotrba, Lacina, 2015, s. 98-99)

Problémová výuka podle Maňáka a Švece (2003) představuje myšlenkovou variantu učení pokusem a omylem, při níž se žák učí ze svých úspěchů, ale také z chyb. Podstatou řešení problémů je objevování a chápání světa.

Fáze řešení problému:

1) Identifikace problému a jeho vymezení

V první fázi učitel často žákům pomáhá problém odhalit, formulovat a zajistit, aby se cíl týkal potřebných výchovně-vzdělávacích cílů. V úvodu se také zajistí potřebný materiál a určí se čas potřebný pro řešení daného problému.

2) Analýza problémové situace

V druhé fázi se žáci zaměřují na cíl problému a na studium výchozích faktů, které jsou pro řešení k dispozici. Při analýze se rozlišují informace důležité a bezvýznamné pro daný problém.

3) Vytváření hypotéz a návrhy řešení

Třetí fáze se týká hledání návrhů řešení pro daný problém.

4) Ověření hypotéz

Výsledkem ověřování hypotéz je buď jejich přijetí nebo odmítnutí. Je nutné postupovat objektivně a obezřetně. Je důležité, aby si žáci uvědomili, že nenalezení řešení není znakem selhání, ale výzvou k vyzkoušení nových postupů.

5) Návrat k dřívějším fázím při neúspěchu řešení



(Maňák, Švec, 2003, s. 116-117)

### **Metody situační**

Metody situační autoři Kotrba a Lacina (2015) popisují jako modelové situace, které vycházejí z reálných situací a které je potřeba vyřešit. Maňák a Švec (2003, s. 119) doplňují, že se situační metody „vztahují na širší zázemí problému, na reálné případy ze života, které představují specifické, obtížné jevy vyvolávající potřebu vypořádat s nimi, vyžadující angažované úsilí a rozhodování.“ Principem je, že si žáci vyzkouší chování v simulované situaci a díky tomu budou lépe připraveni, až se do takové situace dostanou. Tyto problémové úlohy mají zpravidla více řešení. Cílem je analyzovat situaci, která byla předložena neboli řešit problémový případ.

Daný problém je možné žákům předložit několika způsoby:

- 1) Textová podoba (příběh, úryvek z knihy...)
- 2) Audio ukázka (nahrávka rozhovoru, namluvený příběh, analýza hudební skladby...)
- 3) Video ukázka (ukázka z filmu či divadla, reklama...)
- 4) Počítačová podpora (zprostředkování pomocí počítače – fotografie, výukové programy...)

(Kotrba, Lacina, 2015, s. 142-143)

Aby bylo využívání situačních metod úspěšné, autoři Maňák a Švec (2003) doporučují, aby měli žáci zkušenosti z té oblasti, které se problém týká. Mezi hlavní pozitiva těchto metod autoři řadí zaměřenost na praxi, sociální učení, emocionální působení a rozvíjí u žáků dovednost komunikovat. Žáci se učí diskutovat, argumentovat a obhajovat své názory. Mezi negativa patří časová a materiální náročnost, statický popis ve skutečnosti dynamických jevů a přílišný důraz na analýzu situace na úkor hledání variant řešení.

Autoři popisují několik variant situačních metod. Mezi hlavní řadí metodu rozboru situace, která je založena na rozboru písemných materiálů, po kterém následuje diskuse ve třídě. Cílem je analýza a hodnocení situace, samostatné myšlení a hledání možných variant řešení.

Další variantou je řešení konfliktní situace, která je více založena na osobních názorech, postojích a zájmech žáků. V první fázi se žáci seznámí s rozporným případem pomocí úvodní informace. Následně už nedochází k doplňování informací a žáci ihned hledají

možná řešení. Cílem je připravit žáky na hledání co nejideálnějšího řešení situace i přes nedostatek informací.

### **Metody inscenační**

Inscenační metody autoři Kotrba a Lacina (2015) označují jako „*metody hraní sociálních rolí*“. Inscenační metody využívají principy divadelní inscenace a dramatického umění k dosažení vzdělávacích cílů. Tyto metody jsou zaměřeny na aktivní účast žáků, stimulaci jejich kreativity a rozvoj komunikačních dovedností. Žáci se zpravidla naučí mnohem více, když si danou roli zahrají, protože tak vychází z přímé zkušenosti. Žáci jako účastníci inscenace se musí vžít do daných sociálních rolí. Každý žák tak vnáší do role své vlastní pojetí, které je odvíjí od jeho předešlých zkušeností.

Autoři citují názor Koláře a Šikulové (2007), kteří propojují smysl inscenačních metod, didaktických her a dramatizace. Tvrdí, že všechny tyto metody vychází ze simulací životních situací a rozvíjí komunikační dovednosti žáků. (Kotrba, Lacina, 2015, s. 147)

Maňák a Švec (2003) člení inscenační metodu do několika fází:

1. Příprava inscenace, při které dochází ke stanovení cíle, rozdělení rolí, konkretizace obsahu a časového plánu.
2. Realizace inscenace, kdy dostávají jednotliví žáci pokyny k inscenaci. Předpokládá se, že budou žáci improvizovat.
3. Hodnocení inscenace se koná ihned po jejím dokončení. Hodnocení musí být pozitivní s ohledem na individuality aktérů. Může probíhat ve skupinkách, na základě záznamu inscenace či pomocí připravených otázek.

Autoři dělí inscenace do 2 skupin. Pokud je předem promyšlený scénář, jedná se o strukturovanou inscenaci. Nestrukturovaná inscenace bývá tehdy, když aktéři řeší konkrétní případ z praxe a kdy scénář není detailně připraven. Doporučuje se jej používat až když mají žáci zkušenost se strukturovanými inscenacemi. (Maňák, Švec, 2003, s. 123-124)

### **Didaktické hry**

Maňák a Švec (2003, s.126) definují didaktickou hru jako „*jednu ze základních forem činnosti (vedle práce a učení), pro niž je charakteristické, že je to svobodně zvolená aktivita, která nesleduje žádný zvláštní účel, ale cíl a hodnotu má sama v sobě.*“

Zormanová (2012) popisuje didaktickou hru jako „dobrovolně volenou aktivitu, jejímž produktem je osvojení či upevnění učební látky, která aktivizuje žáky a rozvíjí jejich myšlení a poznávací funkce. Převážně slouží k fixaci učební látky.“

Příprava didaktické hry se skládá z několika fází:

- 1) Stanovení cíle hry a výběr konkrétní hry.
- 2) Ověření, zda žáci mají na danou hru potřebné znalosti a dovednosti.
- 3) Stanovení pravidel hry.
- 4) Vymezení způsobu hodnocení, které by mělo být s žáky prodiskutováno.
- 5) Příprava potřebných materiálů, uspořádání místnosti a stanovení časového průběhu.

(Zormanová, 2012, s. 64-65)

### **3.2.3 Komplexní výukové metody**

Maňák a Švec (2003) odlišují komplexní výukové metody od tradičních a aktivizujících převážně tím, že jde o „složitě metodické útvary, které předpokládají různou, ale vždy ucelenou kombinaci a propojení několika základních prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky nebo životní situace, jejichž účinnost a životnost potvrdila praxe.“ (Maňák, Švec, 2003, s. 131)

### **Metody kritického myšlení**

Metody kritického myšlení jsou chápány jako nástroj, který vede žáky k porozumění učivu, k vytváření vlastního názoru a k odhalování vztahů mezi jednotlivými osvojenými informacemi.

Je vhodné, aby učitel vytvořil ve třídě dobré podmínky pro rozvoj kritického myšlení u žáků. Učitel by měl dávat žákům prostor pro sdělování vlastních názorů a měl by oceňovat žáky za schopnost kriticky myslet. Vyučující by měl být tolerantní a k toleranci a k respektu k odlišným názorům a myšlenkám by měl vést i žáky. Je důležité také u žáků budovat zdravé sebevědomí. (Zormanová, 2012, s. 114-115)

### **Třífázový model učení (model E-U-R)**

Třífázový model učení (neboli model E-U-R) je u nás znám hlavně díky programu Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT).

Čapek (2015, s. 465) definuje tento model jako „*postupný proces, v němž má hlavní roli žáková aktivita a snahou učitele je připravit pro ni optimální podmínky. Učitel v tomto modelu nesděljuje hotové poznatky, ale vytváří učební situace, v nichž žáci samostatně či ve skupině hledají informace, pracují s nimi, zkoumají je a na základě vlastního přičinění se dobírají výsledku.*“

Model má 3 fáze. Jednotlivé fáze jsou realizovány pomocí výukových metod kritického myšlení.

#### 1) Evokace

První fází je evokace. V této fázi si žák vybavuje, co již ví o tématu. Na předchozích znalostech žák staví nové vědomosti. V další části evokace je potřeba zaktivizovat jedince a podpořit je v samostatném přemýšlení. V závěru evokace je cílem motivace žáky a vzbudit v nich vnitřní zájem řešit daný problém a učit se.

Mezi nejčastější výukové metody se v této části řadí: brainstorming, myšlenková mapa, pětílístek klíčová slova, volné psaní aj.

#### 2) Uvědomění si významu

Druhá fáze je fází učení a ukotvování si učební látky. Žák se setkává s novými informacemi prostřednictvím čteného textu, filmu, poslechem výkladu či vlastním experimentováním.

Cílem druhé fáze je udržet zájem žáka a zjišťovat, zda učivu rozumí a zvládají propojovat kognitivní mosty mezi starými a novými informacemi.

Pro druhou fází jsou vhodné tyto výukové metody: I.N.S.E.R.T., řízené čtení, párové čtení, V.CH.D. (Vím – Chci se dozvědět – Dozvěděl jsem se), učení se navzájem aj.

#### 3) Reflexe

Závěrečnou fází je reflexe. Cílem reflexe je třídění, systematizování a upevňování nových vědomostí. Je důležité, aby se žáci naučili vyjadřovat myšlenky a získané informace vlastními slovy. Úkolem učitele je také podporovat žáky v rozvoji komunikačních dovedností, kdy si vyměňují názory na nové vědomosti.

Mezi vhodné výukové metody se do fáze reflexe řadí: Myšlenková mapa, Vennův diagram, kostka, volné psaní aj. (Zormanová, 2012, s. 115-117)

V průběhu výše zmíněného procesu dochází k rozvoji kognitivních dovedností žáků (vnímání, zkoumání, pozorování, odůvodňování, uspořádávání informací aj.). Na rozvoji těchto dovedností se z velké části podílí také učitel, který vhodně zvolenými otázkami může rozvoj kritického myšlení u žáků ovlivnit.

### **Brainstorming**

Brainstorming (v překladu „bouře mozků“) je podle Zormanové (2012) výuková metoda založená na produkci co největšího množství návrhů v krátké době.

Před začátkem aktivity je důležité zajistit vhodné podmínky. Tvůrčí atmosféru můžeme podpořit např. seskupením lavic tak, aby na sebe žáci viděli. Učitel všechny nápady zapisuje na tabuli. Učitel může žáky postupně vyvolávat a zapisovat jejich nápady, díky čemuž dostane slovo každý žák, nebo učitel zapisuje všechny myšlenky, které žáci spontánně vyjadřují. Následně probíhá diskuze nad jednotlivými nápady a vybírají se ty nejvhodnější.

Brainstorming má několik základních pravidel.

- 1) Žádný nápad se nesmí kritizovat. Posuzují se až v následující fázi.
- 2) Každá myšlenka se zaznamenává.
- 3) Podporuje se volnost v tvorbě myšlenek a tolerují se i absurdní nápady, které ovšem mohou vést k řešení.
- 4) Je možná vzájemná inspirace při tvorbě nových myšlenek pomocí již vytvořených nápadů.
- 5) Dává se důraz na produkci co největšího množství nápadů.

(Zormanová, 2012, s. 119-120)

### **Myšlenková mapa**

Myšlenková mapa je strategie, která pomáhá pochopit pojmy a pracuje s asociacemi. Jedná se o grafickou formu záznamů poznatků, které jsou zpracovávány různými formami. Grafický záznam usnadňuje zapamatování a velkou výhodou je její přehlednost. (Čapek, 2015, s. 333)

Zormanová (2012) popisuje samotnou tvorbu myšlenkové mapy, která začíná napsáním základního výrazu doprostřed listu (či tabule). Poté žáci kolem základního slova začnou psát

slova, která je s daným výrazem napadají. Stejně jako u brainstormingu, i tady se zapisuje vše. Navíc je možné do myšlenkové mapy zapisovat i otázky, které žáky k danému tématu napadají. Důležitou částí myšlenkové mapy je hledání souvislostí a spojení mezi danými výrazy. (Zormanová, 2012, s.121)

### 3.2.4 Projektová výuka

Definice projektové výuky jsou v odborné literatuře různé. Podle J. Kratochvílové se jedná o „*uspořádaný systém činností učitele a žáků, v němž dominantní roli mají učební aktivity žáků a podporující roli poradenské činnosti učitele, kterými směřují společně k dosažení cílů a smyslů projektu. Komplexnost činností vyžaduje využití různých dílčích metod výuky a různých forem práce.*“ (Kratochvílová, 2006 cit. podle Zormanová, 2012, s. 95)

Projektová výuka má podle Čapka (2015) několik společných znaků. Mezi hlavní patří to, že žáci přebírají odpovědnost za splnění úkolů projektu a sami mohou svobodně volit, jak budou zadaný úkol plnit, což zaručuje odlišné řešení projektů. Zaměření projektů bývá praktické, spjaté s realitou a obsahují výrazné mezipředmětové vztahy. Projektovou výukou jsou naplňovány klíčové kompetence vymezené v Rámcovém vzdělávacím programu. Pomocí této metody dochází také k rozvoji formativních stránek osobnosti, jako jsou odpovědnost, spolupráce, komunikační schopnosti, tolerance, vytrvalost, aktivita, samostatnost, tvořivost a další. (Čapek, 2015, s. 377)

Své kořeny má projektová výuka v pragmatické pedagogice, která byla využívána v modelech pracovních a činných škol. Mezi jejich hlavní představitele patřili J. Dewey a G. Kerschensteiner. Důležitým znakem pracovní školy byl systém komplexního vyučování, které vedlo ke spojování a propojování poznatků podle určitého kritéria. V činné škole se dával důraz na aktivizaci žáků, kteří právě díky vlastní činnosti osvojují nové dovednosti a vědomosti. Tyto dovednosti a znalosti využívají při řešení praktických životních problémů. (Zormanová, 2012, str. 96-97)

Maňák a Švec (2003) popisují fáze projektové výuky:

- 1) Stanovení cíle

Hlavní úlohou první fáze je kromě stanovení cíle projektu také motivace žáků.

- 2) Vytvoření plánu řešení

Důležitým úkolem v této fázi je pečlivé naplánování projektu, který je potřeba se všemi účastníky prodiskutovat a každému členovi (či skupině) vybrat úkol. Tato fáze také zahrnuje kalkulaci nákladů, odhad spotřeby potřebného materiálu a způsob prezentace výsledků.

### 3) Realizace plánu

Realizace se opírá o vytvořený plán projektu. Tato fáze zahrnuje vyhledávání potřebných informací, zajišťování materiálu, provádění pozorování, měření, rozhovory či pořizování dokumentace aj. Žáci rozvíjí své dovednosti všemi smysly, pozorují, experimentují a učí se odpovědnosti. Častou součástí této fáze je využívání různých technologií a pracují s médii.

### 4) Vyhodnocení

Závěrečnou fází každého projektu je vyhodnocení. Jedná se o objektivní posouzení přínosu jednotlivých řešitelů. Žáci zveřejní výsledky společné práce a dojde celkovému zhodnocení. Prezentace práce má velký vliv na motivaci řešitelů, jelikož jim přináší pocit uspokojení a zvyšuje jejich sebevědomí. (Maňák, Švec, 2003, s. 169)

## 3.2.5 Učení venku

Většina malotřídních škol se nachází na vesnicích, tudíž i blízko přírody. To nabízí obrovskou příležitost využívat učení venku jako prostředek pro obohacení vzdělávacích zkušeností žáků. Nejčastěji se učení venku využívá při výuce přírodovědných předmětů. To je pochopitelné, protože o přírodě se nejlépe učí v přírodě samotné. Je ale možné tento způsob výuky využívat napříč všemi vzdělávacími předměty i se spojenými ročníky, jako tomu v malotřídních školách bývá.

Petr Daniš (2016) se ve své publikaci zaměřuje na důležitost pobytu venku a upozorňuje na fakt, že kontakt s přírodou je potřebný pro zdravý rozvoj dětí. Děti, které tráví více času venku jsou fyzicky aktivnější a méně u nich hrozí nadváha či obezita. I dospělí, kteří tráví více času v blízkosti zeleně jsou méně často nemocní a mají lepší imunitu. (Daniš, 2016, s. 21)

Daniš připodobňuje lidské chování k chování zvířat. Zvířata, která žijí v pro ně nepřirozených podmínkách, začnou projevovat také nepřirozené antisociální chování, často

spojené se zvýšenou agresivitou. Zásadní význam pro sociální rozvoj dětí má volná dětská hra, při které děti získávají a procvičují si sociální dovednosti a která se nejčastěji odehrává právě venku v přírodním prostředí. Výuka v přírodě přináší celou řadu pozitivních efektů. Mezi hlavní patří úbytek kázeňských problémů a absencí, roste zájem žáků o učení a zlepšují se jejich studijní výsledky. (Daniš, 2016, s. 33,45)

Autorky Ježková a Čiháková (2018) popisují metody výuky pro učení se venku, které vycházejí z potřeb dětí, pracují se zážitkem a skupinovou dynamikou, rozvíjí kompetence a cíle EVVO.

#### 1) Badatelsky orientovaná výuka

Této metodě je věnována samostatná kapitola

#### 2) Metoda plynulého učení

Tato metoda se zaměřuje na učení prožitkem. V první fázi dochází k probuzení nadšení, druhá fáze se týká zaměření pozornosti. Při třetí fázi dochází k přímé zkušenosti a v závěru se koná sdílení zážitku s ostatními.

#### 3) Principy dětské hry

Už Jan Amos Komenský říkal: „Posláním od začátku do konce budiž hledati a nalézati způsob, který by umožnil, aby učitelé méně učili, žáci se však více naučili, aby ve školách neměl místa křik, pocit ošklivosti, vědomí marné práce.“ Motivy dětských her mohou být různé. Děti hrají hry na principech dobrodružství, fantazie a představivosti, spojení se zvířaty, hry na lov a mnohé další.

#### 4) Místně ukotvené učení

Místně ukotvené učení se zaměřuje na blízké okolí školy. Cílem je posilovat vztah k místu, ve kterém žijeme a toto místo poznávat a aktivně jej ovlivňovat. V České republice se tomuto směru věnuje projekt „Škola pro udržitelný život.“ (Ježková, Čiháková, 2018, s. 8-11)

### **3.2.6 Badatelsky orientovaná výuka**

V oblasti pedagogiky a vzdělávání je stále více uznávána hodnota a význam badatelsky orientované výuky jako inovativního přístupu ke vzdělávání. Cílem této kapitoly je poskytnout pohled na implementaci badatelsky orientované výuky, analyzovat její význam



pro rozvoj žáků a prozkoumat, jak může tato metoda ovlivňovat třídní klima a mezilidské vztahy v malotřídní škole.

Votápková (2013) ze sdružení TEREZA popisuje badatelsky orientovanou výuku (dále jen BOV) jako jeden z účinných přístupů problémového vyučování. BOV podporuje konstruktivistický styl výuky a využívá aktivizující metody (problémové vyučování, kritické myšlení, projektovou výuku a výuku v životních situacích. Cílem je vzbudit v žácích touhu „přijít věcem na kloub“.

Žáci v BOV definují problémy k řešení, kladou otázky, pokouší se sestavit hypotézy a hledají pro ně důkazy. Často žáci pracují ve skupinách, diskutují a argumentují. Učitel je průvodcem žáků při bádání, plánuje postup výuky i metody tak, aby se všichni žáci zapojili. Snaží se do výuky příliš nezasahovat. Autorka doplňuje, že tato výuka představuje i vhodných nástroj pro rozvoj kompetence k učení a řešení problémů, kompetence pracovní a komunikativní. (Votápková, 2013, s.15-18)

BOV má ovšem i svá negativa, která zmiňuje Brdička (2019). Tato výuka není příliš slučitelná s tradičně znalostně orientovanými zkouškami, jako jsou přijímací zkoušky a maturitní zkouška. Badatelství nemusí vyhovovat žákům, kteří neradi vyjadřují své názory a nejsou v hodinách příliš aktivní. Také učitelům tato metoda nemusí vyhovovat. Autor upozorňuje na fakt, že musí být učitel s metodou kvalitně seznámen. Náročným úkolem učitele je žakovské portfolio, které musí pedagog ohodnotit a poskytnou individuální zpětnou vazbu, což je časově náročné. (Brdička, 2019)

Votápková (2013) popisuje 4 kroky badatelského postupu.

#### 1) Co chci řešit

V první fázi je důležité žáky zaujmout a probudit v nich touhu po bádání. Žák v této fázi přemýšlí o tématu, vybírá výzkumnou otázku, třídí získané informace a hledá odpovědi a souvislosti ve svých znalostech a zkušenostech.

#### 2) Přicházím s domněnkou

Cílem druhé fáze je vyslovit hypotézy (domněnky) a ty jasně zformulovat. Je důležité, aby byla hypotéza jednoznačná, ověřitelná, zobecnitelná, měřitelná a specifická. Žák odhaduje

výsledek pokusu na základě toho, co už ví a sestavuje hypotézu, která se vztahuje k výzkumné otázce.

### 3) Jak zjistím, zda mám pravdu

Cílem třetí fáze je ověření hypotézy. To lze učinit skrze konzultaci s odborníkem, studiem informací k tématu nebo našim vlastním pozorováním či pokusem. Úkolem žáka je naplánovat postup, jak hypotézu ověřit, systematicky data zaznamenávat, zpracovat a interpretovat.

### 4) Na konci sklízím ovoce své práce

V závěru bádání dochází k vyhodnocení vlastního bádání, k potvrzení či vyvrácení hypotézy. Žák v této fázi vyvozuje závěry z výsledků, shrnuje podstatná fakta a prezentuje výsledky své práce. (Votápková, 2013, s. 30-85)

## **3.3 Organizační formy výuky**

Různí autoři interpretují organizační formy výuky různým způsobem v závislosti na konkrétních výukových metodách. Někteří zařazují určité způsoby výuky mezi metody, zatímco jiní autoři je považují za součást organizačních forem výuky. Například Maňák a Švec (2003) popisují skupinové a individuální vyučování jako metody výuky, Vališová a Kasíková (2011) je považují za samostatné organizační formy. V této diplomové práci se budu držet druhého stanoviska.

### **3.3.1 Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků**

Individuální práci žáka ve vztahu k frontální výuce je myšleno vyčlenění určitého časového úseku pro aktivní myšlenkovou činnost žáka. Tato činnost je plánována a řízena učitelem.

V posledních desetiletích je dáván velký důraz na individualizaci výuky, při které se přihlíží k individuálním zvláštnostem žáků. Už v 19. století se pedagogové, v reakci na herbartismus, snažili o respektování osobnosti dítěte. Tyto myšlenky přerostly až v tzv. pedocentrismus, což je směr v pedagogice, kdy se zájem dítěte dostává do středu výchovně-vzdělávacího procesu. Hlavními šířiteli individualizované výuky se stali tzv. reformní pedagogové a jejich alternativní školy. Jedná se o školy waldorfské, montessoriovské, daltonské, freinetovské, jenské a další. Všechny tyto školy mají jedno společné – důraz na

individuální, samostatnou a svobodnou práci žáků. Všechny tyto činnosti vedou k průpravě k sebevzdělání a sebevýchově. Důležitým úkolem v dnešní škole je naučit žáky pracovat s informačními zdroji, dokázat vyhledat a poznat pravdivé informace aj. Právě sebevzdělání je hlavním prvkem pro celoživotní učení. (Maňák a Švec, 2003, s. 152-158)

Čapek (2015, s. 395) definuje **samostatnou práci** žáku jako „*učební aktivitu, při níž žáci získávají poznatky vlastním úsilím, relativně nezávisle na cizí pomoci a vnějším vedení, a to zejména řešením problémů, samostatným studiem nebo plněním nejrůznějších úkolů.*“

Výhody této metody práce lze vidět v tom, že žáci přebírají zodpovědnost za výsledky učebního procesu, volí si tempo jim vyhovující a musí se spoléhat na své vlastní síly. Nevýhody jsou chybějící činnosti užitečné pro rozvoj sociálních dovedností a spolupráce mezi žáky.

### 3.3.2 Frontální výuka

V rámci frontální výuky je hlavním činitelem učitel, který řídí, usměrňuje a kontroluje práci žáků. Hlavním cílem je, aby si žáci osvojili maximální rozsah poznatků. Většina výuky je věnována vysvětlování a řízené diskuzi učitele směrem k žákům. Přímá spolupráce mezi žáky není příliš podporována. Monolog učitele je často doplňován o zápisy na tabuli, předvádění pokusů a reálných objektů či demonstrací různých obrazů. Není tedy divu, že tato metoda vede k pasivitě žáků, nepodporuje rozvoj samostatného myšlení a dává důraz na zvládnutí velkého množství učiva a dodržování pořádku a kázně. (Maňák a Švec, 2003, s. 133)

Podle Maňáka a Švece (2003, s. 136) může být hlavním argumentem pro využívání frontální výuky to, že se jedná o nejefektivnější formu zprostředkování učiva, kdy lze rychle a přehledně předat žákům co nejvíce poznatků. Jelikož se ale žák výuky aktivně neúčastní, vlastní učení a porozumění u něj neprobíhá. Jde pouze o pamětné vtiskávání.

Je důležité, aby frontální metoda nebyla ve výuce převažující, protože neodpovídá výchovně-vzdělávacím cílům výuky a cílevědomě nepodporuje samostatnost, tvořivost a harmonický rozvoj osobnosti.

### 3.3.3 Kooperativní výuka a skupinová práce

Kasíková (2010) poukazuje na historii skupinové práce ve výuce. O prospěšnosti skupinové práce se zmiňoval už J. A. Komenský v 17. století. Na jeho myšlenky navázali další pedagogové na počátku 20. století. Velký vliv měla pedagogika J. Deweye a jeho projektová výuka a také jenský plán Petera Petersona, který vytvořil alternativní systém založený na bázi spolupráce. V polovině 70. let 20. století se termín skupinová výuka dostává i do školských dokumentů, nicméně v praxi se příliš nevyužívala. (Kasíková, 2010, s. 17-18)

Hlavními rysy skupinové výuky podle Maňáka a Švece (2003) jsou:

- *„spolupráce žáků při řešení obvykle náročnější úlohy nebo problému,*
- *dělbá práce žáků při řešení úlohy, problému,*
- *sdílení názorů, zkušeností, prožitků ve skupině,*
- *prosociálnost, tj. vzájemná pomoc členů skupiny,*
- *odpovědnost jednotlivých žáků za výsledky společné práce.“*

(Maňák a Švec, 2003, s. 138)

Je důležité definovat si rozdíl mezi skupinovou prací a kooperativní výukou.

Kasíková (2010) definuje skupinovou výuku jako organizační forma výuky, při které jsou žáci ve třídě rozděleni do menších skupin. To, že jsou žáci ve skupinách však neznamená, že automaticky dochází ke spolupráci. Aby skupina pracovala efektivně, musí mít tyto charakteristiky:

- 1) členové skupiny sdílí své názory a nápady k danému úkolu,
- 2) členové skupiny jsou ochotni vnímat a zkoumat různé názory,
- 3) interakce napomáhá k porozumění a k vývoji skupinového vědění.

(Kasíková, 2010, s. 23-24)

*„Kooperativní výuka je založena na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce. Základními pojmy kooperativní výuky jsou tedy sdílení, spolupráce a podpora.“*

Kasíková (2010, s. 27)

Zormanová (2012, s. 90) dělí skupiny na:

- 1) homogenní – skupiny jsou tvořeny žáky na přibližně stejné úrovni výkonu
- 2) heterogenní – skupiny jsou tvořeny žáky s různým prospěchem.

Na začátku každé skupinové práce učitel zadá žákům téma, popíše úkol, vymezí čas, určí způsob prezentace a hodnotící kritéria. Všechny tyto informace by měly být napsány na viditelném místě. Aby se zaručilo, že se na skupinové práci budou účastnit všichni, může učitel rozdat žákům role. Každý žák bude zodpovědný za svou část práce. Role mohou být: moderátor, správce materiálu, ilustrátor, hledač informací. (Čapek, 2015, s. 398)

Kasíková (2010) zdůrazňuje, aby kooperativní vyučování fungovalo, je potřeba kooperace, tj. pozitivní vzájemná závislost, mezi žáky. Mezi základní principy kooperativní výuky řadíme:

- 1) Pozitivní vzájemná závislost, které se dosahuje vytyčením společného cíle, rozdělením rolí a následnou spoluprací.
- 2) Interakce tváří v tvář, ke které dochází v malých skupinách (2-6 členů) a která umožňuje bezprostřední zpětnou vazbu a tím i rozvíjí sociální dovednosti žáků.
- 3) Osobní odpovědnost, kdy je výkon každého jedince zhodnocen a využit celou skupinou
- 4) Formování a využívání skupinových dovedností, do kterých řadíme přesnou komunikaci, respekt, podporu ostatních a řešení konfliktů konstruktivním způsobem.
- 5) Reflexe skupinové činnosti, která umožňuje žákům popsat svou práci, rozhodnout o dalších krocích a zhodnotit kooperaci mezi jednotlivými členy. (Kasíková, 2010, s. 37-38)

Z pedagogické praxe mé a mých kolegyně jsem došla k závěru, že v malotřídních školách se často využívá skupinová práce převážně tak, že jsou skupiny tvořeny žáky jednoho ročníku. Ti většinou buď spolupracují na dané úloze nebo si navzájem kontrolují vypracovanou úlohu. Skupinová práce tvořená žáky různých ročníků probíhá méně.

### **3.4 Hodnocení ve vyučování**

Hodnocení ve výuce významně působí na kvalitu výchovně-vzdělávacího procesu. Jedná se o „*vyjádření výsledků vyučování a učební činnosti žáka ve vztahu k plánovanému cíli*“.

V transmisivním pojetí vyučování, které je založené na předávání hotových poznatků, se nejčastěji výsledky zjišťují zkoušením. Ve vyučování, které usiluje o konstrukci žákovy poznání, jsou možnosti hodnocení mnohem širší. Zkoušení se stalo hlavní formou zjišťování výsledků vyučování a známka se stala hlavním motivem výuky. Právě orientace na známky je jednou z příčin negativních pocitů žáků z výuky. Známky odvádí žáky od podstaty učení, vnitřní motivace je nahrazena motivací vnější a žáci se nejrůznějšími způsoby učí vyhýbat neúspěchu. Dalším negativním atributem je sociální diferenciací třídy, která má vliv na vztahy mezi žáky.

Dalším prostředkem hodnocení je slovní hodnocení žáků. Tento způsob patří ke konstruktivním školám. Výhodou tohoto typu hodnocení je možnost učitele vyjádřit osobní jedinečnost každého žáka. Slovní hodnocení je postaveno na mnohostranném poznávání žáka. Základem je pozorování žáka a analýza jeho práce.

Za nejvyšší formu sebehodnocení je považováno sebehodnocení. Jedním z hlavních úkolů současné školy je vytváření optimálních podmínek pro sebevýchovné a sebezdvělavací aktivity, včetně následného sebehodnocení. Základem sebehodnocení je znalost norem a kritérií sebehodnocení, schopnost sebezpozorování a hlubší poznání vlastních možností.

Mezi hlavní funkce hodnocení patří funkce informativní, která informuje o výsledku žákovy učení a zda žák splnil cíl vyučování. Další funkcí je funkce formativní, která stimuluje rozvoj osobnosti dítěte. J. Slavík řadí mezi funkce hodnocení funkce orientační (poskytuje učitelé informace v oblasti sociální atmosféry ve třídě), didaktická (pomáhá zajistit výběr učiva a plánování výuky) a motivační. (Vališová, Kasíková, 2011, s. 249-253)

### **3.4.1 Možnosti diferenciací**

Žáci by ve škole měli zažívat úspěch. Úspěch vede k opakování činnosti a k motivaci pro danou činnost. Aby ale žáci úspěch zažili, musejí mít úkoly vhodné k jejich individuálním schopnostem. Každý žák by měl pracovat na úrovni osobního maxima, a přitom své učení zvládat, rozumět mu a prožívat svůj osobní úspěch. Pokud žák špatně čte, bude se této činnosti vyhýbat a o to více se bude prohlubovat jeho nedostatek ve čtení.

Existují různé možnosti, jak výuku diferencovat tak, aby každý žák zažil při hodině pocit úspěchu. Učitelé mohou mít připraveny úlohy podle různých stupňů obtížnosti a žák si sám

vybírání, na jakou úroveň gradace se cítí. Díky tomuto svobodnému výběru, kdy si žáci vybírají obtížnost úkolů a počet úkolů, je žákům umožňováno zažívat pocit svobody a samostatnosti, což jsou potřebné předpoklady pro celoživotní učení.

Nejlepší žáci mohou sami tvořit úlohy do zásobníku úloh, nebo mohou pomáhat slabším žákům. Vzájemné učení vede k lepšímu zapamatování učiva.

Na vnitřní diferenciaci jsou přímo zaměřeny některé didaktické modely. V České republice mezi ně patří např. program Začít spolu, kde žáci pracují v centrech aktivit. Mezi další řadíme daltonské vzdělávání či procvičování podle týdenního plánu v otevřeném učení. (Vališová, Kasíková, 2011, s. 255-257)

### **3.4.2 Hodnocení školního výkonu a jeho vliv na psychiku dítěte**

Hodnocení školních výsledků je významným prvkem ve vzdělávacím procesu, ale může mít i výrazný dopad na psychický stav žáka. Způsob, jakým jsou žáci hodnoceni, a následně prezentace těchto hodnocení ve třídě, mohou mít významný dopad na třídní klima a spolupráci v učebním prostředí.

Hodnocení školních výsledků má podle Slavíka (1999) velký vliv na psychický stav dítěte. Vliv může být buď pozitivní, kdy žáky podněcuje k práci. V opačném případě dochází ke znepokojování žáků, kteří zažívají pocit strachu a úzkosti, začnou ztrácet zájem o učení a vyvine se u nich negativní postoj ke škole.

O tom, jak bude školní hodnocení účinné rozhoduje několik faktorů. V první řadě se jedná o dlouhodobé psychické vlastnosti, jako jsou temperament, míra psychické stability, únava, citlivost vnímání a síla prožívání. Samotný způsob (typ) hodnocení je důležitým faktorem. Záleží, zda učitel hodnotí formativně či sumativně, zda probíhá hodnocení formou písemnou, ústní, známkou apod. Posledním důležitým faktorem je kontext hodnocení, do kterých autor řadí převážně sociální podmínky, mezi které řadí sociální klima třídy a školy, vztahy žáka k učiteli a vztah rodičů k hodnocení. (Slavík, 1999, s. 142-143)

Vališová a Kasíková kladou důraz na poskytování zpětné vazby učitele směrem k žákům (či od jiných spolužáků). Jedná se o informace, zda úkol zvládl dobře nebo co mohl udělat jinak. Pro toto hodnocení používáme tzv. popisující jazyk, tj. podrobný popis žákovy práce, kdy hodnocení vztahujeme k úkolu.

Je důležité vyhnout se posuzování. Učitel by neměl žáka „nálepkovat“ a říkat mu např.: „Ty jsi úžasný čtenář! Ty jsi sklerotik.“ Žák si tyto „nálepky“ přijímá za své a mohou se s ním táhnout po zbytek školy či života. Konvalinková (1995) doporučuje používat zpětnou vazbu co nejdříve po výkonu žáka. Díky tomu dochází k lepšímu porozumění a k trvalému osvojení učiva. (Vališová, Kasíková, 2011, s. 259-260)

Celkově tedy můžeme konstatovat, že hodnocení školního výkonu hraje klíčovou roli ve formování třídního klimatu. Klidné a podpůrné hodnocení může posilovat motivaci, pozitivní vztahy a vytvářet inspirativní učební prostředí.

### **Shrnutí teoretické části**

Teoretická část se zabývá klimatem třídy a zaměřuje se na to, jak můžeme klima v malotřídních školách ovlivnit skrze využívání vhodných výukových metod a organizačních forem výuky. Jak je z textu patrné, na pozitivní klima ve třídě má vliv mnoho aspektů, mezi které patří osobnost učitele, hodnocení ve vyučování a také využívání vhodných výukových metod. Kompetentní učitel rozvíjí pozitivní sociální klima třídy, ve kterém se každé dítě cítí být přijímáno. Takový učitel projevuje v kontaktu s dítětem vstřícnost, zájem a respekt a využívá široké spektrum metod aktivního učení, při kterých žáci nejsou tolik v roli pasivních posluchačů, jako tomu může být u tradičního způsobu výuky. Učitel organizuje činnosti tak, aby mohli žáci pracovat v různých seskupeních, při kterých mohou sdílet své myšlenky a názory. Nabízí se otázka, jaké výukové metody volit v malotřídních školách, kdy jsou v jedné třídě žáci několika ročníků. V těchto třídách se naráží na potřebu učitele diferenciovat a individualizovat výuku, což vyvstává z odlišných vývojových potřeb žáků a různorodých cílů jejich vzdělávání. Aby nedocházelo k separování jednotlivých ročníků v rámci třídy, doporučuje se využívat různé komplexní výukové metody, např. projektovou výuku, a také využívat malého počtu žáků a do výuky pravidelně zavádět učení venku a další aktivity, které umožňují propojování ročníků tak, aby se rozvíjela spolupráce mezi nimi a tím se zlepšovalo klima ve třídě.

Tyto poznatky se staly východiskem pro další vývoj praktické části této práce. Budu zjišťovat, zda se opravdu klima ve třídě zlepšilo po zavedení aktivizujících a komplexních



výukových metod a organizačních forem výuky zaměřených na spolupráci a kooperaci mezi žáky.

## Praktická část

### 4 Výzkum

V současném pedagogickém prostředí se stále více klade důraz na celkový rozvoj žáků, který zahrnuje nejenom akademické dovednosti, ale také sociální a emocionální aspekty vzdělávání. Péče učitele o klima třídy hraje v tomto kontextu klíčovou roli, zejména v malotřídních školách, kde vytváření podpůrného a inspirativního prostředí může mít výrazný vliv na vzájemné vztahy mezi žáky.

**Cílem této diplomové práce je ověřit, jak může výběr výukových metod a organizačních forem výuky ovlivnit klima třídy ve spojených ročnících malotřídní školy.** Tato práce se zaměřuje na příklad spojeného 3., 4. a 5. ročníku základní školy, kde různorodost žáků a potřeba diferencovaného přístupu klade na učitele náročné výzvy.

V rámci výzkumu byly použity různorodé metody sběru dat, aby byl získán komplexní pohled na problematiku. Hlavní výzkumnou metodou byla sociometrie – dotazník MCI a sociometrické otázky. Doprovodnými metodami bylo pozorování a rozhovor. Dotazník MCI poskytl údaje ohledně klimatu třídy se zaměřením na spokojenost, třenic ve třídě, soutěživost žáků, obtížnost učiva a soudržnost třídy. Sociometrické otázky se zaměřovaly na sociální vztahy ve třídě. Metoda pozorování umožnila zachytit konkrétní situace, dynamiku ve třídě, použité výukové metody a organizační formy práce a s pomocí závěrečného rozhovoru s paní učitelkou bylo možné doplnit informace, které se nedaly zjistit předchozími metodami.

Výzkum probíhal od začátku září 2023 do konce ledna 2024. V první polovině září se uskutečnilo pozorování třídy v hodině českého jazyka a matematiky. Den poté žáci dostali k vyplnění dotazník MCI (preferovanou formu) a sociometrické otázky. O necelých 14 dní později vyplňovali aktuální formu dotazníku. Od září do konce ledna využívala paní učitelka cíleně aktivizující a komplexní výukové metody s cílem zlepšit klima ve třídě. V druhé polovině ledna žáci vyplnili opět dotazník MCI (preferovanou formu) a sociometrické otázky a na konci ledna aktuální formu dotazníku, po kterém proběhlo opět pozorování v hodině českého jazyka a matematiky. V listopadu a na konci ledna proběhl rozhovor s paní učitelkou.

Věřím, že výsledky této práce přinesou konkrétní poznatky pro učitele, školní management a odborníky v oblasti vzdělávání, kteří se snaží podporovat rozvoj žáků v podmínkách malotřídní školy.

#### **4.1 Cíl výzkumu**

Cílem diplomové práce je ověřit, jak výběr metod, postupů a organizačních forem výuky může zlepšit klima třídy ve spojených ročnících v podmínkách malotřídní školy na příkladu spojeného 3., 4. a 5. ročníku.

#### **4.2 Výzkumné otázky**

1. Ovlivní využívání vybraných výukových metod a organizačních forem práce třídní klima v malotřídní škole?
2. Ovlivní využívání vybraných výukových metod a organizačních forem práce adaptaci nového žáka do kolektivu žáků v malotřídní škole?
3. Sníží se frekvence výskytu negativních jevů ovlivňujících klima třídy na základě využívání vybraných výukových metod a organizačních forem práce v malotřídní škole v rámci cíleného působení během 1. pololetí?

Odpověď na 1. výzkumnou otázku je zkoumána dotazníkem, rozhovorem a částečně během pozorování.

Odpověď na 2. výzkumnou otázku je zkoumána pomocí sociometrických otázek a rozhovorem.

Odpověď na 3. výzkumnou otázku je zkoumána dotazníkem, při pozorování a rozhovorem.

#### **4.3 Charakteristika vybrané malotřídní školy a zkoumaného vzorku žáků**

Malotřídní škola, ve které probíhal výzkum k této diplomové práci se nachází v Moravskoslezském kraji v obci s necelými 600 obyvateli. Součástí základní školy je školní družina a mateřská škola, která se nachází ve vedlejší budově. Základní škola se skládá ze 2 tříd, ve které jsou žáci 5 ročníků. Žáci 1. ročníku jsou spojeni s žáky 2. ročníku v jedné třídě.

Žáci 3., 4. a 5. ročníku jsou spojeni ve druhé třídě. V druhé třídě probíhal výzkum k této diplomové práci.

Ve 3. ročníku se vzdělávají 2 chlapci a 2 dívky, ve 4. ročníku 1 chlapec a 1 dívka a v 5. ročníku jsou 3 chlapci. Ve třídě je tedy 9 žáků a převažují chlapci.

Je potřeba poznamenat, že před začátkem výzkumu (tj. předchozí školní rok 2022/2023) byli zkoumaní žáci ve 2., 3. a 4. ročníku, kdy 2. ročník byl ve třídě mladších žáků. Tudíž žáci nynějšího 4. a 5. ročníku jsou spolu ve třídě déle a žáci 3. ročníku se k nim do třídy připojili v tomto školním roce. Tento fakt má vliv na výsledky výzkumu. Nicméně nelze říci, že by se žáci neznali. Měli společnou výuku výtvarné a hudební výchovy, pracovní činnosti, společně navštěvovali školní družinu a absolvovali různé školní akce a výlety.

Dalším důležitým činitelem, který měl vliv na klima ve třídě bylo působení pedagoga, který učil třídu starších žáků v loňském roce (nyní to jsou žáci 4. a 5. ročníku). Tento učitel používal převážně frontální výuku s důrazem na samostatnost žáků a klasifikaci. Žáci využívali skupinové organizační formy výuky jen výjimečně a nebyli zvyklí ve výuce spolupracovat.

V tomto školním roce 2023/2024 nastoupila do školy paní učitelka, která se zde vrátila po rodičovské dovolené a stala se třídní učitelkou 3., 4. a 5. ročníku. Tato paní učitelka upřednostňuje aktivizující výukové metody, skupinové práce a formativní hodnocení. Jejím cílem bylo zlepšit klima ve třídě a kladla si otázku, jestli využívání jiných výukových metod k tomuto cíli povede. Tato její myšlenka se stala podnětem k sepsání této diplomové práce a k prozkoumání dané problematiky.

#### **4.3.1 Etická dimenze výzkumu**

V průběhu každého výzkumu je nezbytné se zabývat etickými otázkami. Měli bychom pečlivě přemýšlet o dopadech našeho výzkumu, zejména pokud se týká zveřejňování závěrů. Zohledňování etických aspektů by mělo být standardem při provádění kvalitativních výzkumů zaměřených na zkoumání lidského chování a působení.

Základní etickou zásadou je důvěrnost. To podle Švaříčka a Šed'ové (2007, s. 45) znamená, že nebudou uveřejněna žádná data, díky kterým by mohli být identifikováni účastníci výzkumu. Právě proto není v této diplomové práci napsán název školy či jména žáků.

Veškeré informace jsou proto anonymizovány. V průběhu výzkumu byli účastníci několikrát ubezpečeni, že bude zachována důvěrnost všech jejich odpovědí.

Při dotazníkovém šetření seděli všichni žáci v lavicích sami právě proto, aby jejich odpovědi neviděli jiní spolužáci. Výzkumník i paní učitelka pracovali po celou dobu výzkumného šetření tak, aby minimalizovali všechna rizika sociometrického šetření, a aby žákům nevznikla žádná újma.

Další důležitou částí každého sociálního výzkumu je informovaný souhlas. Jedná se o dokument, který dokládá souhlas účastníka výzkumu. V rámci tohoto výzkumu podepsala paní učitelka třídní informovaný souhlas (viz Příloha č. 8) Žáci byli paní učitelkou obeznámeni s tím, že bude ve třídě zkoumáno třídní klima. Paní učitelka před každou částí výzkumu žáky informovala o důvodu, proč vyplňují daný dotazník a jaký je cíl této činnosti. Pravidelně se ubezpečovala, že žáci ví, že to není žádný test a cílem je zhodnotit a zlepšit klima ve třídě.

#### **4.4 Metody výzkumu**

Výzkumná část práce probíhala jako kvalitativní metodologie opřená o dotazování, pozorování a individuální rozhovor. Švaříček a Šedřová (2007, s. 17) definují kvalitativní přístup jako *„proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hloubkových datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.“*

##### **4.4.1 Dotazníkové šetření**

Dotazník MCI je nástrojem navrženým k hodnocení klimatu ve třídě. Tento dotazník jsem zvolila z několika důvodů. Poskytuje komplexní pohled na klima ve třídě a zaměřuje se na různé klíčové aspekty. To může pomoci identifikovat silné a slabé stránky. Může tedy posloužit jako vodítko pro navrhování strategií zlepšení a optimalizace klimatu ve třídě. A díky možnosti opakovaného měření je možné výsledky v průběhu času porovnávat. Dotazník MCI je vhodný pro věkovou kategorii respondentů této diplomové práce.

Mareš (2007, s. 578) popisuje etapy, díky kterým lze dojít ke změně klimatu. Podrobněji je postup popsán v kapitole 2.1 Vlivy na třídní klima. Tohoto postupu se držela i paní učitelka. V první fázi se zjišťovalo preferované klima třídy, o přibližně 14 dní později aktuální klima třídy. Vždy byl využit dotazník MCI („My Class Inventory“). Bližší informace k této metodě jsou uvedeny v kapitole 2.2 Měření třídního klimatu.

Dotazník MCI poskytuje strukturovaný a systematický přístup ke zhodnocení klíčových prvků ovlivňujících třídní klima.

Jak již bylo zmíněno, dotazník obsahuje 25 otázek a jeho výsledkem je 5 proměnných:

- 1) Spokojenost ve třídě (otázky č. 1, 6, 11, 16, 21)
- 2) Třenice ve třídě (otázky č. 2, 7, 12, 17, 22)
- 3) Soutěživost ve třídě (otázky č. 3, 8, 13, 18, 23)
- 4) Obtížnost učení (otázky č. 4, 9, 14, 19, 24)
- 5) Soudržnost třídy (otázky č. 5, 10, 15, 20, 25)

Lašek (2001, s. 56) provedl výzkum na základních škol po České republice. Z jeho výzkumů došel k pásmům běžných hodnot jednotlivých hledisek, na které se dotazník zaměřuje. Tyto pásma jsou vložena do tabulky č. 5 a slouží k vyhodnocení, zda výsledky šetření ve výzkumné třídě na malotřídní škole do nich spadají.

#### **4.4.2 Sociometrické otázky**

Cílem této metody je získat vhled do dynamiky v rámci třídního prostředí i mezi jednotlivými ročníky. Tato metoda poskytuje nejenom kvantitativní údaje o sociálních vztazích, ale také kvalitativní pohled na vzájemné vazby mezi žáky ve třídě. Využití sociometrických otázek umožňuje také identifikovat klíčové faktory, které mohou ovlivňovat celkové klima třídy. Tímto způsobem je možné porozumět sociálním vztahům ve třídě a přispět tak ke vzniku podpůrného a inkluzivního vzdělávacího prostředí.

Byly vytvořeny 3 otázky:

- 1) S kým ze třídy se rád(a) bavíš o přestávce?
- 2) Koho ze třídy bys vybral(a) jako vedoucího skupiny?
- 3) S kým ze třídy bys nerad seděl(a) v lavici celý školní rok?

#### 4.4.3 Pozorování

Metoda pozorování je již detailně popsána ve teoretické části v kapitole 2.2 Měření třídního klimatu.

Jelikož v průběhu pozorování výzkumník nepostřehne vše, co se děje, stala se tato metoda pouze jednou z několika metod, které cílí na zjištění klimatu ve třídě.

Pozorování proběhlo v první polovině září a na konci ledna. V obou případech se jednalo o hodinu českého jazyka a matematiky ve třídě se spojeným 3., 4. a 5. ročníkem. Všechny hodiny vedla třídní paní učitelka, výuky se účastnilo všech 9 žáků.

Pozorování bylo krátkodobé, přímé a nezúčastněné. Výzkumník seděl přímo ve třídě a nezapojoval se do výuky. Pozorování bylo strukturované, kdy výzkumník sledoval jevy a zařazoval je do předem připravených kategorií.

Cílem pozorování bylo zaznamenávat jevy, které ovlivňují klima třídy. Vlivy, které ovlivňují klima ve třídě jsou popsány v kap. 2.1. Vlivy na klima třídy. Jak popisuje Jedlička (2018), ve třídě by měly být společně nastavena pravidla, které důsledně dodržují žáci i učitel. Vytvořená pravidla pomáhají nastolit atmosféru psychologického bezpečí. Pokud jsou pravidla porušována, může to třídní klima negativně ovlivnit.

V průběhu pozorování zapisoval výzkumník heslovitě aktivity žáků i učitele, využívané výukové metody a organizační formy práce. Mezi hlavní jevy, na které se výzkumník soustředil bylo zaznamenávání jevů, které ovlivňovaly klima třídy, konkrétně spolupráce mezi žáky a mezi ročníky a porušování třídních pravidel.

Cílem pozorování bylo také nahlédnout do výuky ve třídě a díky tomu doplnit odpovědi k 1. výzkumné otázce: „Ovlivní využívání vybraných výukových metod a organizačních forem práce třídní klima v malotřídní škole?“ a dále odpovědět na 3. výzkumnou otázku: „Sníží se frekvence výskytu negativních jevů ovlivňujících klima třídy na základě využívání vybraných výukových metod a organizačních forem práce v malotřídní škole v rámci cíleného působení během 1. pololetí?“

Pozorovací archy jsou součástí přílohy.

#### 4.4.4 Rozhovor

Eger a Egerová (2022) definují rozhovor jako „*účelně vedenou konverzaci mezi dvěma nebo více lidmi, během které ten, kdo vede rozhovor tak, že klade stručné a jednoznačné otázky, pozorně naslouchá tomu, s kým rozhovor vede. Prostřednictvím rozhovoru je výzkumník schopen zkoumat předmět zájmu a objasňovat a potvrzovat zjišťované významy.* (Eger, Egerová, 2022, s. 175-176)

Rozhovor v listopadu byl připravován tak, že nejprve byl sepsán seznam výzkumných a na ně navazujících a upřesňujících otázek. Celkem bylo připraveno 15 otázek. Rozhovor se držel hlavních témat a okruhů otázek, ale byly použity také doplňující otázky, které sloužily k hlubšímu prozkoumání daného problému. Aby byla zachována plynulost a návaznost rozhovoru, tazatel nelpěl na přesném připraveném pořadí otázek a došlo k prohození otázek. Závěrečný rozhovor se konal na konci ledna a jeho cílem bylo finální shrnutí výzkumu z pohledu paní učitelky. Tento rozhovor byl kratší a obsahoval 4 otázky. Oba rozhovory byl veden v soukromí po konci výuky ve školní třídě. Atmosféra byla přátelská a důvěrná převážně proto, že mezi tazatelem a pedagogem je kolegiální a přátelský vztah. Po uskutečnění rozhovorů byl jejich obsah přepsán do textové podoby, data byla analyzována a vyhodnocena vzhledem ke stanoveným výzkumným otázkám.

Cílem rozhovoru bylo získat informace, které se nedaly zjistit přechozími výzkumnými metodami a které slouží k doplnění odpovědí na výzkumné otázky této práce.

Transkripce rozhovorů je v Přílohách č. 6 a 7.

## 4.5 Výsledky výzkumu

### 4.5.1 Prezentace a interpretace dotazníkového šetření

Dotazníkové šetření probíhalo v první polovině září, kdy žáci vyplnili preferovanou formu dotazníku a o 14 dní později formu aktuální. Stejný proces proběhl také v druhé polovině ledna.

Cílem dotazníkového šetření je odpovědět na výzkumnou otázku č. 1: „Ovlivní využívání vybraných výukových metod a organizačních forem práce třídní klima v malotřídní škole?“ a prozkoumat, u kterých proměnných došlo k nejvýraznějším změnám. A tak= odpovědět na výzkumnou otázku č. 3: „Sníží se frekvence výskytu negativních jevů



ovlivňujících klima třídy na základě využívání vybraných výukových metod a organizačních forem práce v malotřídní škole v rámci cíleného působení během 1. pololetí?“

Dalším cílem bylo zhodnotit, jak se liší výsledky jednotlivých proměnných v rámci ročníků. Liší se výsledky 3. ročníku od ostatních ročníků, když byli v minulém školním roce v jiné třídě? Sníží se rozdíly v daných proměnných mezi ročníky během pololetí?

Jak doporučuje Vykopalová (1992) (viz kapitola 2.3 Měření třídního klimatu), rozhodla jsem se pro lepší přehlednost zaznamenat odpovědi jednotlivých žáků do tabulek. Odpovědi na dotazník MCI ze září (aktuální forma) jsou v tabulce č. 2, odpovědi na dotazník MCI ze září (preferovaná forma) jsou v tabulce č. 3, odpovědi na dotazník MCI z ledna (aktuální forma) jsou v tabulce č. 4 a odpovědi na dotazník MCI z ledna (preferovaná forma), jsou v tabulce č. 5. Tabulka č. 6 slouží k celkovému vyhodnocení proměnných za září a leden a k porovnání s pásmem běžných hodnot.

Tabulka č. 2 Výsledky dotazník MCI v září – aktuální forma

Aktuální forma září																														
Žáci	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	Spokojenost	Třenice	Soutěživost	Obtížnost	Soudržnost
LV	3	1	2	2	1	1	3	3	3	1	3	1	3	1	1	1	3	3	1	1	3	1	3	1	3	11	9	14	8	7
VS	3	3	1	1	1	3	1	1	1	3	1	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	3	1	1	15	7	9	7	7
OB	1	3	3	3	1	1	3	3	3	1	1	3	3	1	1	2	3	3	3	1	1	1	1	3	1	6	13	13	13	5
MV	1	1	3	1	1	1	3	3	1	1	1	3	1	1	2	3	3	3	3	3	1	3	1	3	8	9	15	7	9	
AN	3	3	3	3	3	1	3	1	3	3	3	1	1	1	3	3	1	1	3	3	3	1	1	1	3	13	9	7	11	15
RK	3	2	3	1	2	1	3	3	1	1	3	1	3	1	2	3	1	3	1	3	3	1	3	1	3	13	8	15	5	11
JT	3	2	3	1	1	1	3	1	1	3	3	3	1	1	3	3	3	1	3	3	1	3	1	1	13	10	15	5	7	
MB	3	1	3	1	3	3	1	3	1	3	3	1	1	1	3	3	1	3	1	1	3	1	3	1	3	15	5	13	5	13
MJ	1	1	3	3	1	1	3	3	3	1	3	3	3	1	1	1	3	3	3	1	3	1	3	1	1	9	11	15	11	5
průměr																									11,4444444	9	12,888889	8	8,777778	

Tabulka č. 3 Výsledky dotazník MCI v září – preferovaná forma

Preferovaná forma září																															
Žáci	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	Spokojenost	Třenice	Soutěživost	Obtížnost	Soudržnost	
LV	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	2	1	1	1	3	1	3	1	3	3	1	1	1	3	13	6	7	5	9
VS	3	1	1	1	3	3	1	1	1	3	3	1	1	1	3	1	1	3	1	3	3	1	3	1	3	13	5	9	5	15	
OB	1	1	1	1	1	3	1	1	2	3	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	9	5	5	6	9	
MV	1	1	1	3	1	3	1	1	1	3	3	2	1	1	1	1	1	3	1	3	3	1	1	1	3	13	6	5	7	11	
AN	3	1	1	1	3	3	1	1	1	3	3	1	1	1	3	3	1	1	1	3	3	1	1	3	3	15	5	5	7	15	
RK	3	2	3	3	2	1	2	3	1	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	2	2	2	1	2	10	10	13	10	11	
JT	3	1	1	1	1	3	1	1	3	3	3	1	1	1	1	3	1	1	1	3	3	1	1	1	3	15	5	5	7	11	
MB	3	1	1	1	1	3	1	1	3	3	3	1	1	1	1	3	1	1	1	1	3	1	1	1	1	15	5	5	7	7	
MJ	3	1	1	1	1	3	1	3	1	1	3	1	1	1	1	3	1	1	1	1	3	1	1	1	3	15	5	7	5	7	
																										13,11111111	5,777778	6,777778	6,555556	10,55556	

Podle naměřených výsledků ze září můžeme o této třídě říct, že:

- Spokojenost žáků ve třídě je relativně vysoká, žáci by si přáli ještě vyšší.
- Třenic je ve třídě poměrně dost, žáci by si přáli jejich množství o dost snížit.
- Soutěživost ve třídě je nadprůměrná, žáci by si přáli ji snížit téměř o polovinu,
- Obtížnost je průměrná, žáci by si ji přáli nižší.
- Soudržnost je podprůměrná, žáci by si přáli ji zlepšit.

Všechny výsledky aktuální formy se pohybují v pásmu běžných hodnot. V preferované formě se pásmu běžných hodnot vymyká soutěživost a třenice, které jsou nižší než pásmo běžných hodnot.

Tabulka č. 4 Výsledky dotazník MCI v lednu – aktuální forma

Aktuální forma leden																														
Žáci	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	Spokojenost	Třenice	Soutěživost	Obtížnost	Soudržnost
LV	1	1	1	3	1	1	3	3	1	1	3	1	3	3	1	1	3	1	1	1	3	1	3	1	1	9	9	11	9	5
VS	3	1	1	1	1	3	1	1	1	1	3	1	1	3	3	1	1	3	1	3	3	1	1	1	3	13	5	7	7	11
OB	1	1	1	3	3	3	3	3	2	3	3	3	1	3	3	1	3	3	3	3	3	1	3	1	3	11	11	11	12	15
MV	3	3	1	1	3	1	3	1	3	1	3	1	1	1	1	1	3	3	3	1	1	3	1	3	1	11	11	9	7	7
AN	3	3	1	1	3	3	3	1	3	3	3	3	1	3	1	3	1	1	1	3	3	1	3	1	3	15	11	7	9	13
RK	3	1	1	1	3	3	1	1	3	3	3	1	1	1	3	1	1	3	1	3	3	1	1	1	3	13	5	7	7	15
JT	3	1	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	3	1	1	1	3	3	3	2	1	3	1	3	10	7	11	7	9	
MB	3	2	1	1	3	3	1	3	3	3	3	1	1	1	3	3	3	1	1	3	3	1	3	1	3	15	8	9	7	15
MJ	1	1	1	1	1	1	3	3	3	1	3	1	1	1	1	3	1	3	3	1	3	1	3	1	2	11	7	11	9	6
průměr																										12	8,222222	9,222222	8,222222	10,666667

Tabulka č. 5 Výsledky dotazník MCI v lednu – preferovaná forma

Preferovaná forma leden																														
Žáci	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	Spokojenost	Třenice	Soutěživost	Obtížnost	Soudržnost
LV	1	1	1	1	1	1	1	3	1	1	3	1	1	1	3	3	3	1	3	1	1	3	2	3	9	7	11	6	9	
VS	3	1	1	1	3	3	1	1	1	3	3	1	1	1	3	3	1	3	3	1	3	1	3	15	5	9	5	15		
OB	1	1	2	1	1	3	1	3	3	1	1	1	3	1	1	3	1	3	1	1	1	1	1	9	5	12	7	7		
MV	3	1	1	3	1	3	1	1	1	3	3	2	1	1	1	3	1	3	1	3	3	1	1	1	3	15	6	7	7	11
AN	3	1	1	3	3	3	1	1	1	3	3	1	1	1	3	3	1	1	1	3	3	1	1	1	3	15	5	5	7	15
RK	3	1	3	3	2	1	3	1	1	1	1	1	2	1	1	2	3	1	3	3	3	1	1	1	2	10	9	8	9	9
JT	3	1	1	1	1	3	1	3	3	1	1	1	1	1	3	1	3	1	3	3	1	3	1	3	13	5	11	7	9	
MB	3	1	1	1	2	3	1	1	3	3	1	1	1	1	2	1	3	1	3	3	1	1	1	3	12	5	7	7	12	
MJ	3	1	1	1	1	3	1	3	1	3	3	1	3	1	1	1	2	1	1	3	3	1	1	1	2	13	6	9	5	10
průměr																									12,3333333	5,888889	8,7777778	6,666667	10,77778	

Podle naměřených výsledků z ledna můžeme o této třídě říct, že:

- Spokojenost aktuální je na skoro stejné hodnotě jako preferovaná.
- Třenice je ve třídě poměrně dost, žáci by si přáli jejich množství o dost snížit.
- Soutěživost aktuální je na podobné hodnotě jako preferovaná.
- Obtížnost je průměrná, žáci by si ji přáli nižší.
- Soudržnost aktuální je na téměř stejné hodnotě jako preferovaná.

Tabulka č. 6 Komplexní vyhodnocení proměnných za září a leden

Komplexní vyhodnocení proměnných za září a leden					
	Aktuální forma září	Preferovaná forma září	Aktuální forma leden	Preferovaná forma leden	Pásmo běžných hodnot
Spokojenost	11,4	13,1	12	12,3	10,0-14,4
Třenice	9	5,8	8,2	5,9	6,9-13,1
Soutěživost	12,9	6,8	9,2	8,8	9,7-14,8
Obtížnost	8	6,6	8,2	6,7	6,2-11,1
Soudržnost	8,8	10,6	10,7	10,8	6,4-12,9

Z tabulek lze vyčíst, že z jednotlivých proměnných došlo k nejvýraznější změně v aktuálních formách v oblastech soutěživost a soudržnost. Soutěživost klesla během pololetí v průměru o 3,7 bodů a soudržnost se zvýšila průměrně o 1,9 bodů.

- Spokojenost se během pololetí mírně zvýšila.
- Třenice se během pololetí mírně snížily, nicméně je stále velký rozdíl mezi aktuální a preferovanou formou.

- Soutěživost se během 5 měsíců hodně snížila a rozdíl mezi aktuální a preferovanou formou už není tak markantní.
- Obtížnost se téměř nezměnila a bodový rozdíl je zanedbatelný.
- Soudržnost se v průběhu výzkumu zvýšila a dostala se tak na hodnotu preferované formy ze září.

Jak je již v úvodu této kapitoly napsáno, je cílem dotazníkového šetření odpovědět na výzkumnou otázku č. 1 „Ovlivní využívání vybraných výukových metod a organizačních forem práce třídní klima v malotřídní škole?“ Na základě výsledků můžeme odpovědět ano. Během 5 měsíců došlo k pozitivním změnám v třídním klimatu v dané třídě na malotřídní škole. Dílčím cílem této fáze výzkumu bylo také nalézt oblasti, ve kterých došlo k největším změnám. Těmito oblastmi jsou soutěživost a soudržnost.

Tabulka č. 7 Výsledky dotazníku v rámci ročníků – aktuální forma září

Výsledky dotazníku v rámci ročníků - aktuální forma září					
	Spokojenost	Třenice	Soutěživost	Obtížnost	Soudržnost
3. ročník	10	9,5	12,8	8,8	7
4. ročník	13	8,5	11	8	13
5. ročník	12,3	8,7	14,3	7	8,3

Tabulka č. 8 Výsledky dotazníku v rámci ročníků – preferovaná forma září

Výsledky dotazníku v rámci ročníků - preferovaná forma září					
	Spokojenost	Třenice	Soutěživost	Obtížnost	Soudržnost
3. ročník	12	5,5	6,5	5,8	11
4. ročník	12,5	7,5	9	8,5	13
5. ročník	15	5	5,7	6,3	8,3

Tabulka č. 9 Výsledky dotazníku v rámci ročníků – aktuální forma leden

Výsledky dotazníku v rámci ročníků - aktuální forma leden					
	Spokojenost	Třenice	Soutěživost	Obtížnost	Soudržnost
3. ročník	11	9	9,5	8,8	9,5
4. ročník	14	8	7	8	14
5. ročník	12	7,3	10,3	7,7	10

Tabulka č. 10 Výsledky dotazníku v rámci ročníků – preferovaná forma leden

Výsledky dotazníku v rámci ročníků - preferovaná forma leden					
	Spokojenost	Třenice	Soutěživost	Obtížnost	Soudržnost
3. ročník	12	5,8	9,8	6,3	10,5
4. ročník	12,5	7	6,5	8	12
5. ročník	12,7	5,3	9	6,3	10,3

Dalším dílčím cílem bylo zhodnotit, jak se liší výsledky jednotlivých proměnných v rámci ročníků. Z výsledků dotazníkového šetření můžeme vyčíst, že ve 3. ročníku došlo v průběhu pololetí k velkému bodovému skoku v oblasti soudržnosti, kdy v září měli žáci průměrně 7 bodů, v lednu to už bylo 9,5. Ve 3. ročníku tedy došlo ke zlepšení přátelských vztahů mezi žáky a zvýšila se míra pospolitosti dané třídy.

V oblasti obtížnosti učení, která zjišťuje, jak žáci prožívají nároky na školu a nakolik se jim učení zdá namáhavé, došlo k posunu u žáků 5. ročníku, kteří mají pocit, že se učení stalo obtížnějším. U žáků 3. a 4. ročníku ke změnám v této oblasti nedošlo.

Jak již bylo zmíněno, v rámci pololetí došlo k velkým změnám převážně v oblasti soutěživosti. Největší rozdíl je patrný u žáků 4. a 5. ročníku, kdy bodový průměr ročníku klesl u obou o 4 body. V oblasti třenic, která zjišťuje míru napětí a sporů, došlo k největšímu poklesu v průměru u 5. ročníku.

Dalším cílem této výzkumné metody bylo odpovědět na výzkumnou otázku č. 3 „Sníží se frekvence výskytu negativních jevů ovlivňujících klima třídy na základě využívání vybraných výukových metod a organizačních forem práce v malotřídní škole v rámci cíleného působení během 1. pololetí?“ Klima ve třídě negativně ovlivňují různé třenice. Jak je z tabulky č. 6 patrné, Třenice se během pololetí mírně snížily, nicméně je stále velký rozdíl mezi aktuální a preferovanou formou.

#### 4.5.2 Prezentace a interpretace sociometrických otázek

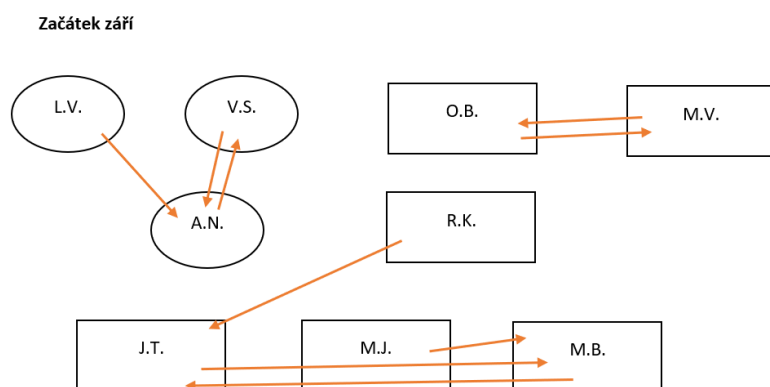
Tato diplomová práce se zaměřuje na zkoumání klimatu vybrané třídy na malotřídní škole pomocí různých výzkumných metod. Kvalita vztahů mezi žák a jejich sociální interakce mají podstatný vliv na jejich vzdělávací i emocionální rozvoj. Tato kapitola se zaměřuje na specifický přístup k hodnocení klimatu třídy, a to prostřednictvím využití sociometrických otázek. V kapitole 2.3 Měření třídního klimatu je popsán teoretický základ k této výzkumné

metodě. Jelikož je počet žáků ve třídě nízký, byly výsledky sociometrických otázek zpracovány pro lepší přehlednost do sociogramů.

Dívky jsou v oválu, chlapci v obdélníku. Na prvním řádku jsou žáci 3. ročníku (2 dívky a 2 chlapci), na druhém řádku jsou žáci 4. ročníku (1 dívka a 1 chlapec) a na třetím řádku jsou žáci 5. ročníku (3. chlapci).

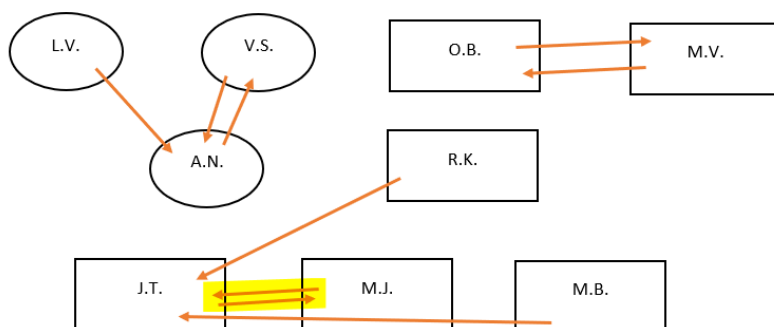
Žáci odpovídali na sociometrické otázky v první polovině září a na konci ledna. V sociogramech jsou pro lepší přehlednost žlutě zaznačeny změny v odpovědích, které se v průběhu výzkumu udály.

### 1. S kým ze třídy se rád(a) bavíš o přestávce?



Obrázek č.1 Sociogram k otázce „S kým ze třídy se rád(a) bavíš o přestávce?“ - září

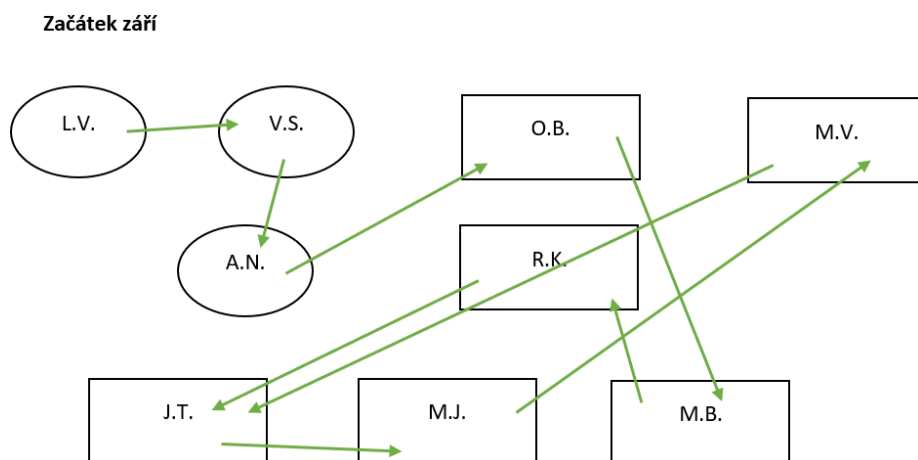
Konec ledna



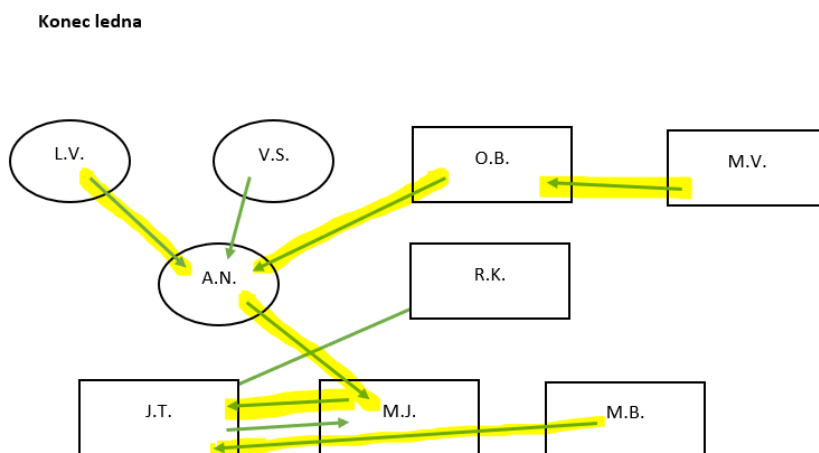
Obrázek č.2 Sociogram k otázce „S kým ze třídy se rád(a) bavíš o přestávce?“ – leden

Na sociogramech týkajících se první otázky jsou vidět oddělené přátelské vztahy mezi dívkami a mezi chlapci. Dívky se mezi sebou přátelí bez ohledu na ročník. Chlapci udržují větší přátelské vztahy v rámci ročníku. Chlapci 3. ročníku jsou dobrými přáteli stále a ani v průběhu 5 měsíců se tam žádné změny neudály. Jedním z důvodů může být i to, že v loňském roce byli ve třídě mladších žáků (spojený 1. a 2. ročník), takže žáky nynějšího 4. a 5. ročníku neznají tak dobře. Ve třídě jsou 3 žáci (L.V., R.K. a M.J.), které nikdo v odpovědích na otázku ne zvolil. U prvních dvou zůstal tento stav i v lednu. Chlapci 5. ročníku jsou dobrými přáteli i mimo školu a mají společné mimoškolní aktivity. Jedinou změnou v průběhu 1. pololetí bylo větší přátelství mezi J.T. a M.J., kdy na začátku září se J.T. více bavil s M.B. a naopak. Výsledky sociogramů byly konzultovány i s paní učitelkou a podle ní se mezi J.T. a M.B. nic významného, co by negativně ovlivnilo jejich vztah, nestalo.

## 2. Koho ze třídy bys vybral(a) jako vedoucího skupiny?



Obrázek č.3 Sociogram k otázce „Koho ze třídy bys vybral(a) jako vedoucího skupiny?“ - září



Obrázek č.4 Sociogram k otázce „Koho ze třídy bys vybral(a) jako vedoucího skupiny?“ - leden

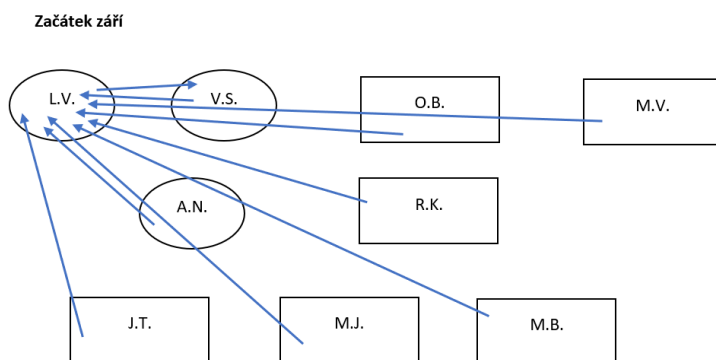
Cílem druhé otázky bylo zjistit, zda se ve třídě vyskytuje lídr třídy neboli ten, koho většina považuje za vhodného pro vedení skupiny. Z obrázku č. 3 je patrné, že se názory na vhodného kandidáta liší a každý žáky vybral někoho jiného.



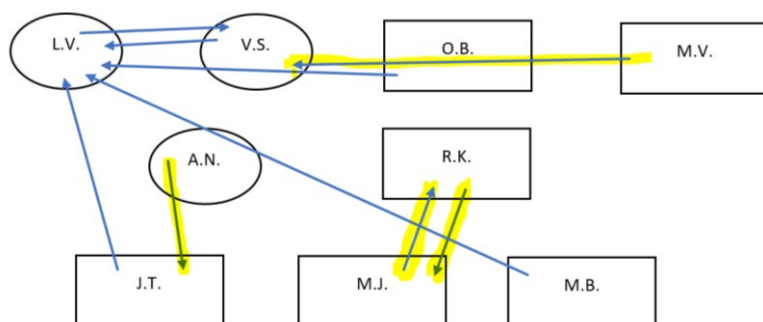
U této otázky také došlo k největším změnám v průběhu výzkumu. Kromě 3 žáků všichni vybrali pro vedení skupiny jinou osobu, než vybrali v září. V září žáci nejčastěji vybrali žáka J.T. z 5. ročníku. Po 5 měsících se k žákovi J.T. přidala žáky A.N. ze 4. ročníku.

Dle slov paní učitelky je daná žákyně 4. ročníku pilná, pracovitá a empatická. Velice ráda pomáhá mladším žákům 3. ročníku s vysvětlováním učiva, což byl pravděpodobně důvod, proč by ji 3 ze 4 žáků 3. ročníku zvolili jako vedoucího skupiny. Její ochota pomáhat byla patrná i v průběhu lednového pozorování.

### 3. S kým ze třídy bys nerad seděl(a) v lavici celý školní rok?



Obrázek č. 5 Sociogram k otázce „S kým ze třídy bys nerad seděl(a) v lavici celý školní rok? - září



Obrázek č. 6 Sociogram k otázce „S kým ze třídy bys nerad seděl(a) v lavici celý školní rok? – leden

Na 3. otázce „S kým ze třídy bys nerad seděl(a) v lavici celý školní rok?“ se všichni žáci v září shodli. Do školy nastoupila nová žačka 3. ročníku, která se přistěhovala do obce z jiného města a nikoho z žáků neznala. Žákyně má dle slov paní učitelky poruchy

pozornosti, potíže s dodržováním třídních pravidel a se samostatností. To, že daná žákyně narušuje klima ve třídě bylo patrné i během pozorování, které v září proběhlo.

Proto byla snaha o adaptaci nové žákyně dalším z cílů pedagogického působení paní učitelky, která cíleně používala v hodinách aktivizující a komplexní výukové metody a kooperativní skupinovou práci.

Z obrázku č. 6 lze vyčíst, že došlo ke zlepšení vztahů k dané žákyni.

Díky těmto výsledkům můžeme odpovědět na 2. výzkumnou otázku této práce „Ovlivní využívání vybraných výukových metod a organizačních forem práce adaptaci nového žáka do kolektivu žáků v malotřídní škole?“ Ano, ovlivní. Došlo ke zlepšení sociální adaptace žákyně.

### **4.5.3 Prezentace a interpretace pozorování**

#### **Pozorování v září**

Pozorování začalo v hodině českého jazyka. Cílem hodiny bylo opakování učiva z minulého školního roku. Výuky se účastnili všichni žáci. V hodině převažovala samostatná práce žáků. Kromě úvodní aktivity, kterou byl běhací diktát, probíhala výuka v lavicích. Spolupráce mezi ročníky se nekonala. Převažovaly klasické výukové metody. Organizační formy práce byly: frontální výuka, samostatná práce, práce ve skupině. V rámci pozorování výzkumník zaznamenával nedodržování třídních pravidel. Jejich porušování vede ke zhoršení klimatu ve třídě. Během této hodiny bylo zaznamenáno 12x porušení pravidel (viz Příloha č. 1)

Nová žačka neměla před vyučovací hodinou připravené pomůcky, na což byla několikrát svými spolužáky upozorněna. Její tempo bylo pomalejší než u ostatních, při samostatné práci v závěru hodiny neporozuměla zadání, čehož si paní učitelka všimla asi až 2 minuty před koncem hodiny.

Následovala hodina matematiky, která byla zaměřena na práci s krychlemi a krychlovými stavbami. Hodina byla oproti českému jazyku mnohem hlučnější. Převažovala výuková metoda dovednostně praktická a metoda slovní. Organizační formy práce byly samostatná práce a práce ve skupině. Nutno podotknout, že i když probíhala skupinová práce, nešlo o spolupráci. Jak popisuje Kasíková (2010, str. 23-24), to, že jsou žáci ve skupinách však

neznamená, že automaticky dochází ke spolupráci. Více je tato problematika popsána v kapitole 3.3.3. Kooperativní výuka a skupinová práce.

V matematice bylo zaznamenáno 16x porušení pravidel (viz Příloha č.1)

V rámci dělení třídy do pracovních skupin došlo k drobné slovní rozeprě, kdy jedna skupina nechtěla být s novou žačkou třetího ročníku v jedné skupině. I když paní učitelka komentáře slyšela, nevěnovala jim příliš pozornosti.

Pravidla ve třídě si žáci vymysleli na v prvním týdnu školního roku. Paní učitelka vybídla žáky, aby na lístečky napsali pravidla, která jsou podle nich pro fungování třídy důležitá. Žáci se společně shodli na následujících pravidlech:

1. Chováme se k ostatním slušně.
2. Neběháme po třídě ani na chodbě
3. Neskáčeme do řeči a nevyrušujeme
4. Jsme připraveni na hodinu
5. Žádné rvačky

V rámci konzultace s paní učitelkou po pozorování jsem se dozvěděla, že do tvorby pravidel nijak nezasahovala. Jejím cílem je v rámci školního roku pravidla dle potřeby poupravit, ale ideálně tak, aby ta změna přišla ze strany žáků. Ráda by docílila toho, aby pravidla nebyla psána negativně. Tedy místo „neběháme po třídě ani ne chodbě“ by bylo „chodíme pomalu“. Ve třídě zatím nevede žádné „černé puntíky“ či jiné značky, které by zaznamenávaly porušování pravidel, ale její snaha je upozorňovat na dodržování pravidel a ukazovat tak žákům, jak to vypadá, když je ve třídě pozitivní atmosféra.

Hodinu matematiky popsala paní učitelka jako „divočinu“. Ji osobně tyto hodiny, které neprobíhají celou dobu v lavicích a žáci jsou více aktivní, více naplňují. Nicméně sama uznává, že je náročně tuto třídu vést tak, aby měla smysl a byl splněn cíl hodiny. Podle jejího názoru je důvodem hlučnosti a zdánlivého chaosu hlavně nezvyk. Žáci nebyli zvyklí v minulém školním roce na aktivity mimo lavici či interaktivní tabuli, proto jsou často méně pozorní a více hluční.

Ohledně nové žačky paní učitelka přiznala, že si občas neví rady. Uvědomuje si, že daná žákyně do třídy příliš nezapadla. Proto se rozhodla v následujících týdnech vkládat do výuky různé aktivity na stmelení kolektivu a zlepšení klimatu ve třídě.

## **Pozorování v lednu**

V průběhu pololetí došlo k úpravě třídních pravidel.

1. Chováme se k ostatním slušně a respektujeme se
2. Chodíme pomalu
3. Dáváme v hodinách pozor
4. Jsme připraveni na hodinu

Také v lednu se pozorování konalo v hodině českého jazyka a matematiky. Opět se výuky účastnili všichni žáci, jen jeden žák 5. ročníku přišel do výuky o 15 minut později z důvodu lékařské prohlídky. V hodině se využívaly výukové metody aktivizující – myšlenková mapa, metody slovní. Organizační formy práce byly: frontální výuka, samostatná práce žáků a kooperativní výuka. Bylo zaznamenáno pouze 1x nedodržení pravidel, a to při úvodní aktivitě, kdy 2 žáci nedávali pozor a povídali si spolu.

Nová žákyně se bez obtíží zapojila do aktivit, a dokonce při závěrečné reflexi řekla žákyně 4. ročníku: „*„Dnes si pochvalu zaslouží (jméno nové žákyně) za to, že věděla všechny slovní druhy a do příště by mohla zlepšit krasopis.“*

Následující hodina matematiky začala dlouhodobou aktivitou pro rozvoj finanční gramotnosti žáků, kdy si žáci hrají na nakupování a zlepšují si nejen své numerické dovednosti, ale také si rozšiřují znalosti v oblasti finanční gramotnosti. Aktivita je natolik bavila, že ji neradi po 15 minutách ukončovali. Ve výuce byly použity výukové metody komplexní, metoda slovní a metoda aktivizující. Organizační formy práce byly: samostatná práce, práce ve dvojicích a skupinách a v 5. ročníku probíhala frontální výuka. Probíhala spolupráce v rámci ročníku i v rámci celé třídy. Bylo zaznamenáno 3x porušení pravidel. Nová žačka se zapojila do všech aktivit a z pohledu pozorovatele nebylo patrné, že by byla třídou nějak odstrkována.

## **Zhodnocení pozorování**

Pozorování je pouze jedna z metod, které cílí na zodpovězení výzkumných otázek této práce. Je nutno podotknout, že pozorování 4 vyučovacích hodin není dostatečné a pro komplexnější pohled by bylo potřeba navštívit hodin mnohem více. Nicméně jak je již zmíněno výše, hlavními výzkumnými metodami této práce jsou metody sociometrické. Pozorování je metodou doplňkovou, která má dopomoci nahlédnout do fungování třídy.

Z pozorovacích archů (viz Příloha 1 a 2) je patrné, že při porovnání pozorování ze září a z ledna se zvýšila frekvence aktivit, které propojují ročníky mezi sebou a paní učitelka začala využívat aktivity tak, že graduje jejich obtížnost dle ročníků. Dále došlo ke zvýšení různorodosti výukových metod a organizačních forem práce. Díky důslednosti paní učitelky ohledně dodržování pravidel došlo k jejich zafixování a frekvence porušování třídních pravidel se snížila. To nám dává odpověď na 3. výzkumnou otázku „*Sníží se frekvence výskytu negativních jevů ovlivňujících klima třídy na základě využívání vybraných výukových metod a organizačních forem práce v malotřídní škole v rámci cíleného působení během 1. pololetí?*“. Ano, frekvence výskytu těchto negativních jevů se snížila. Žáci dodržují třídní pravidla, což lze doložit v pozorovacích archích i vyčíst v rozhovoru s paní učitelkou. „*Ten ranní kruh je taky dobrá příležitost i pro řešení drobných problémů, nebo když se nedodržují pravidla ve třídě. Snažíme se o tom diskutovat a hledat společná řešení.*“, říká paní učitelka v rámci rozhovoru.

Z pohledu pozorovatele mohu potvrdit, že ve třídě byl mnohem menší hluk a při zaměření se na novou žákyni jsem došla k závěru, že již není na první pohled patrné, že do třídy nastoupila teprve před několika měsíci. Zlepšení její adaptace mi potvrdila také paní učitelka (viz kap. 4.7 Rozhovor)

#### **4.5.4 Závěry z rozhovorů ve vztahu k výzkumným otázkám**

Otázky v rozhovorech se týkaly 3 zkoumaných oblastí: třídní klima; výukové metody a organizační formy práce; adaptace nového žáka ve třídě. Jejich cílem bylo doplnění informací k předchozím výzkumným metodám (dotazník MCI, sociometrické otázky a pozorování) tak, aby bylo možné zodpovědět na výzkumné otázky této diplomové práce.

Tato diplomová práce si klade za cíl odpovědět na 3 výzkumné otázky:

1. Ovlivní využívání vybraných výukových metod a organizačních forem práce třídní klima v malotřídní škole?
2. Ovlivní využívání vybraných výukových metod a organizačních forem práce adaptaci nového žáka do kolektivu žáků v malotřídní škole?

3. Sníží se frekvence výskytu negativních jevů ovlivňujících klima třídy na základě využívání vybraných výukových metod a organizačních forem práce v malotřídní škole v rámci cíleného působení během 1. pololetí?

Rozhovory mají pomoci zodpovědět výzkumné otázky č. 1 a 2.

Otázky 1-5 se týkaly klimatu třídy. Z odpovědí je patrné, že paní učitelka považuje snahu o nastolení a udržení pozitivního třídního klimatu za důležitou část své pedagogické práce. Považuje vliv učitele na klima třídy jako zásadní. Klíčové činnosti, které pomáhají k vytvoření pozitivního klimatu, jsou spolupráce a diskuze. „...oni diskutují na navzájem nad věcmi, nad kterými váhají a vzniká tím i kritické myšlení, kdy oni ten názor toho spolužáka vnímají. Oni ho vyhodnotí a mezi sebou ještě diskutují, co je vlastně správně. A můžu to i hodnotit, hledají si informace o tom, kdo vlastně z nich má pravdu. Myslím si, že vzniká tam větší aha efekt, když ty děti spolupracují mezi sebou.“

Paní učitelka také zdůrazňuje důležitost popisu situací a společné návrhy řešení. „Co kdybychom tomu dítěti mohli pomoci? Jak se asi cítí a co to pro ně je vlastně a nachystat se na tu hodinu? Pro někoho je to problém a pojďme udělat něco pro to, abychom mu pomohli. A ty děti se jako přizpůsobí a začnou to vnímat úplně jinak. Začnou sami pomáhat tomu dítěti.“

Otázky 6-11 se zaměřovaly na oblast využívání aktivizujících a komplexních výukových metod ve výuce. Paní učitelka popisuje důležitost střídání jednotlivých metod v rámci hodiny, což bylo možné vidět i v rámci pozorování.

Paní učitelka dává důraz aktivity podporující spolupráci nejen mezi jednotlivými žáky, ale také mezi ročníky. „A pak ten čtvrták, který šel pracovat k těm třetákům tam nešel pro to, aby si zjednodušil práci, ale asi si uvědomil, že tu malou násobilku nemá tak zafixovanou, jak by měl mít a chtěl si to zopakovat.“ Z toho vyplývá, že si žáci uvědomují své přednosti i nedostatky v učení a nemají problém pracovat s jiným ročníkem, aby si učivo procvičili. Mohu potvrdit, že také během pozorování občas nastávaly situace, kdy jsem si nebyla jista, který žák patří do jakého ročníku, jelikož jejich činnosti se často promíchávaly.

Paní učitelka dále popisuje výhody učení venku a badatelsky orientované výuky. Zde vidí velkou výhodu nízkého počtu žáků. „Výhoda v malotřídní škole je ta, že každý ten ročník a

*každé to dítě vnímá jinak tu danou situaci, kterou zrovna prožívá, to znamená, že to jedno badatelské téma například to, proč se z listů na podzim ztrácí barva, bude úplně jinak vnímat prvňáček a úplně jinak páták. I když ty informace dostane podobné, každý si z toho odnese něco jiného. A ta badatelská výuka se může dělat na stejné téma vlastně celých těch 5 let a oni na sebe nabalují ty informace.“*

Změnu klimatu ve třídě v průběhu 1. pololetí popisuje paní učitelka jako pozitivní. „*Cítím, že teď víc vnímají potřeby druhých a vnímají ty odlišnosti mezi nimi.*“ Také má pocit, že klesla jejich potřeba soutěživosti, což lze dokázat výsledky z dotazníku, kdy oblast soutěživosti klesla z 12,9 bodů v září na 9,2 bodů v lednu.

Otázky 12-15 se týkají adaptace nového žáka ve třídě. Paní učitelka se řídí vytvořeným adaptačním plánem, ale jak sama přiznává v lednovém rozhovoru, její očekávání byly větší. „*Je to teda lepší, než to bylo v září, ale i tak jsem očekávala, že to bude na konci pololetí lepší. Není už tolik odstrkována ostatníma, ale když je aktivita, kdy mají udělat dvojice, nikdo s ní nechce být. Ale ve třídě je 9 žáků, takže když jsou všichni, vždycky jeden zbyde. V těchto případech jsem začala tvořit aktivity do trojic, abych tomu předešla. Její soustředěnost je stále dost špatná, ale zlepšilo se to dodržování pravidel.*“ I v této oblasti paní učitelka zdůrazňuje využívání aktivizačních metod a metod podporujících spolupráci. Často proto volí různé kooperativní aktivity.

#### **4.6 Odpovědi na výzkumné otázky**

Cílem této kapitoly je shrnout výsledky výzkumného šetření a odpovědět na výzkumné otázky.

První otázkou je: „***Ovlivní využívání vybraných výukových metod a organizačních forem práce třídní klima v malotřídní škole?***“ Odpověď na 1. výzkumnou otázku je zkoumána dotazníkem, rozhovorem a částečně během pozorování.

Na základě výsledků můžeme odpovědět ano. Během 5 měsíců došlo k pozitivním změnám v třídním klimatu v dané třídě na malotřídní škole. Oblasti, ve kterých došlo k největším změnám jsou soutěživost a soudržnost.

Druhou otázkou je: „**Ovlivní využívání vybraných výukových metod a organizačních forem práce adaptaci nového žáka do kolektivu žáků v malotřídní škole?**“ Odpověď na 2. výzkumnou otázku je zkoumána pomocí sociometrických otázek a rozhovorem. Na základě výsledků ze sociometrických otázek a k nim vytvořeným sociogramům (viz Obrázek č. 6) lze vyčíst, že se sociální adaptace nové žákyně v průběhu 1. pololetí zlepšila. Jedním z vlivů bylo využívání vybraných výukových metod a organizačních forem práce. To potvrzuje paní učitelka také v rozhovoru.

Třetí otázkou je: „**Sníží se frekvence výskytu negativních jevů ovlivňujících klima třídy na základě využívání vybraných výukových metod a organizačních forem práce v malotřídní škole v rámci cíleného působení během 1. pololetí?**“ Odpověď na 3. výzkumnou otázku je zkoumána v rámci dotazníku, při pozorování a rozhovorem. V dotazníku byla jedna ze zkoumaných proměnných oblast třenic. Klima ve třídě negativně ovlivňují různé třenice. Jak je z tabulky č. 6 patrné, třenice se během pololetí mírně snížily, nicméně je stále velký rozdíl mezi aktuální a preferovanou formou. Za dalším negativními jevy je považováno porušování třídních pravidel. Tyto jevy byly zkoumány v rámci pozorování. Při pozorování v lednu bylo zaznamenáno mnohem méně situací, kdy byly třídní pravidla porušována. Snížení frekvence výskytu negativních jevů z důvodu využívání vybraných výukových metod a organizačních forem práce potvrzuje také paní učitelka během rozhovoru.



## **Závěr**

Cílem diplomové práce bylo ověřit, jak výběr metod, postupů a organizačních forem výuky může zlepšit klima třídy ve spojených ročnících v podmínkách malotřídní školy na příkladu spojeného 3., 4. a 5. ročníku. Tímto tématem jsem se nejprve podrobněji zabývala v teoretické části s oporou o odbornou literaturu.

V praktické části jsem pomocí kvalitativního výzkumu ověřovala tyto poznatky na příkladu vybrané malotřídní školy v Moravskoslezském kraji. Měřila jsem a zkoumala klima v dané třídě na začátku pololetí a porovnávala jsem s výsledky, které jsem získala na konci pololetí. V průběhu této doby využívala třídní paní učitelka aktivizující a komplexní výukové metody a organizační formy práce zaměřené na spolupráci a kooperaci mezi žáky. Jako hlavní výzkumné metody jsem zvolila dotazník MCI a sociometrické otázky a jako doplňující výzkumné metody pozorování a rozhovory. V úvodu empirické části jsem si kladla výzkumné otázky, na které jsem díky vybraným výzkumným metodám mohla následně odpovědět.

Vzhledem k výsledkům výzkumu mohu konstatovat, že cíl práce byl naplněn. Z výzkumného šetření vyplynulo, že v průběhu 1. pololetí došlo k pozitivním změnám v oblasti třídního klimatu. V rámci dotazníkového šetření bylo zjištěno, že k největším změnám došlo v oblasti soudržnosti a soutěživosti. Soutěživost se snížila a došlo mezi žáky a ke zlepšení soudržnosti, což k vedlo k celkové větší spokojenosti žáků ve třídě. Při porovnávání výsledků dotazníku mezi jednotlivými ročníky je patrné, že soutěživost nejvíce klesla u žáků 5. ročníku. Dle mého názoru je důvodem změna učitele a jeho přístupu k hodnocení. Tito žáci měli na rozdíl od ostatních ročníků 2 roky třídní paní učitelku, která žáky pravidelně klasifikovala a jejich výsledky porovnávala, což v nich pravděpodobně podněcovalo soutěživost.

Metodou sociometrických otázek byly zkoumány změny sociálních vztahů mezi žáky na začátku a na konci pololetí. V oblasti přátelských vztahů k výrazným změnám nedošlo, nicméně velké rozdíly byly v druhé otázce, která se zaměřovala na lídra třídy. Můžeme diskutovat nad důvody těchto změn. Podle mého názoru se žáci v průběhu pololetí poznali více i v jiných rolích v rámci různých výukových metod. Zažili projektovou výuku a její prezentaci, badatelskou výuku, několik soutěží a olympiád a zároveň také aktivity během

kroužků a v družině. Díky paní učitelce, která často zařazovala komunitní kruhy, zjistili své silné a slabé stránky. Myslím si, že to byl důvod jejich změn ve výběru vedoucího třídy.

Další výzkumná otázka se týkala adaptace nového žáka na kolektiv třídy. Na základě sociogramu a v průběhu rozhovorů jsem získala odpověď na druhou výzkumnou otázku. Díky využívání aktivizujících a komplexních výukových metod a organizačních forem výuky došlo ke zlepšení adaptace nové žákyně. Nutno ovšem dodat, že adaptaci ovlivňují i další faktory jako například osobnost učitele. Tyto hodnoty ale nijak nejsou měřitelné. V oblasti adaptace nové žákyně bych doporučovala paní učitelce navrhnout a implementovat intervenční strategie zaměřené na podporu adaptace nové žákyně a vyhodnotit poté jejich účinnost.

Odpověď na třetí výzkumnou otázku týkající se negativních jevů ve třídě jsem získávala z dotazníku, při pozorování a rozhovorem. Kvantitativní údaj bylo možné získat z dotazníku, kdy jedna ze zkoumaných hodnot byly třenice, které negativně ovlivňují třídní klima. Tato hodnota v průběhu pololetí klesla. Snížení frekvence negativních jevů bylo také patrné během pozorování, což bylo potvrzeno i paní učitelkou během rozhovorů.

Při celkovém shrnutí by se mohlo zdát, že využívání těchto metod má jen samá pozitiva. Ale není tomu tak. Jedno velké negativum tam vidím a tím je příprava učitele na výuku. V malotřídní škole se to zdá být ještě markantnější. I když pedagogické fakulty budoucí učitele s těmito metodami aktivně seznamují, na výuku v malotřídních školách studenty nepřipravují. A je to škoda, protože výuka spojených ročníků neprobíhá pouze na malých vesnicích, ale také v montessori školách, SCIO školách a dalších. Pro prohloubení tohoto tématu by bylo zajímavé porovnat péči učitele o klima třídy v malotřídní škole s většími školami a zjistit, zda jsou některé strategie nebo přístupy účinnější v jednom prostředí než v druhém. Po dopsání této práce mohu zhodnotit, že tematika malotřídních škol je v oblasti odborné literatury nedostatečná. Osobně bych uvítala, kdyby vznik například sborník výukových metod upravených pro třídy s více ročníky, ideálně i s příklady dobré praxe. Myslím si, že i v malotřídní škole jde učit tak, aby nebyla velká část práce žáků založena na samostatné práci.

Závěrem této diplomové práce bych ráda podotkla, že využívání aktivizujících a komplexních výukových metod zlepšuje nejen klima ve třídě, ale připravuje žáky na život.

Ta doba, kdy žáci už na základní škole věděli, čím se budou živit, protože převezmou po otci zemědělskou usedlost nebo matce pekárnu, už je dávno pryč. Nevíme, co naše děti čeká. Pravděpodobně budou pracovat na takových pozicích, která dnes ještě neexistují. Je naším úkolem jim tu cestu aspoň trochu zjednodušit. Určitě jinak, než aby seděli vzorně v lavicích a přepisovali z tabule informace, které jsou schopné si během 5 vteřin najít v telefonu. Doba se mění, školství musí také.

## Seznam použitých informačních zdrojů

BARR, Jason J. Developing a Positive Classroom Climate. Online. *IDEA Center, Inc.* 2016, č. 61. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED573643.pdf>. [cit. 2024-03-14].

BRDIČKA, Bořivoj. Badatelsky orientovaná výuka podle Crocketta. *Metodický portál: Spomocník* [online]. 29. 10. 2019, [cit. 2023-11-21]. Dostupný z WWW: <<https://spomocnik.rvp.cz/clanek/22241/BADATELSKY-ORIENTOVARANA-VYUKA-PODLE-CROCKETTA.html>>. ISSN 1802-4785.

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

ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3450-7.

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

ČESKO. § 4 vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky – znění od 1. 9. 2023. In: <i>Zákony pro lidi.cz</i> [online]. © AION CS 2010–2023 [cit. 26. 10. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48#p4>

DANIŠ, Petr. *Děti venku v přírodě: ohrožený druh?: proč naše děti potřebují přírodu pro své zdraví a učení*. [Praha]: Ministerstvo životního prostředí, 2016. ISBN 978-80-7212-610-1.

EDUin. *V Česku ubývá malotřídních škol i děti v nich. Stát by měl říct, jak vidí optimalizaci školské soustavy*. Online. 2023. Dostupné z: <https://www.eduin.cz/clanky/v-cesku-ubyva-malotridnich-skol-i-deti-v-nich-stat-by-mel-riect-jak-vidi-optimalizaci-skolske-soustavy/>. [cit. 2024-01-25].

EGER, Ludvík a EGEROVÁ, Dana. *Metodologie výzkumu*. 3. přepracované a rozšířené vydání. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni, 2022. ISBN 978-80-261-1108-5.

FELCMANOVÁ, Lenka; HABROVÁ, Martina a kol. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění* [online]. 2015 [cit.

2024-03-07]. ISBN 978-80-244-4692-9. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-szn.pdf>

FRIEDLOVÁ, a kol. *Práce s třídním kolektivem* [online]. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012 [cit. 2023-11-01]. Dostupné z:

[https://inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodika\\_6.pdf](https://inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/metodika_6.pdf)

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

JEŽKOVÁ, Edita a ČIHÁKOVÁ, Kateřina. *UČÍME V PŘÍRODĚ: sborník dobré praxe výuky ve školních zahradách a v terénu*. Online. Muzeum Říčany, 2018. Dostupné z: [https://muzeumricany.cz/wp-content/uploads/2020/06/sbornik\\_ucime\\_v\\_prirode.pdf](https://muzeumricany.cz/wp-content/uploads/2020/06/sbornik_ucime_v_prirode.pdf).

[cit. 2023-11-21].

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-712-1.

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

*Kompetentní učitel 21. století: Mezinárodní profesní rámec kvality ISSA*. Online. Praha: Step by Step Česká republika, o. s., 2011. Dostupné z: <https://www.zacitspolu.eu/wp/wp-content/uploads/2019/10/kompetentni-ucitel-21.-stoleti.pdf>. [cit. 2023-11-17].

KOTRBA, Tomáš a LACINA, Lubor. *Aktivizační metody ve výuce: příručka moderního pedagoga*. 3. vyd. Brno: Barrister & Principal, 2015. ISBN 978-80-7485-043-1.

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.

LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-088-4.

MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-039-5.

- MAREŠ, Jiří a JEŽEK, Stanislav. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Evaluační nástroje. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-79-8.
- NOVÁČKOVÁ, Jana a NEVOLOVÁ, Dobromila. *Respektovat a být respektován: cesta k sebeúctě a zodpovědnosti*. 2., přepracované vydání. Praha: PeopleComm, 2020. ISBN 978-80-87917-71-8.
- PUGNEROVÁ, Michaela. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0532+8.
- PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Pedagogická praxe. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-584-9.
- PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan; MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- Psychický vývoj dítěte: od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0924-x.
- SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
- SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole: východiska a nové metody pro praxi*. Pedagogická praxe (Portál). Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TRNKOVÁ, Kateřina; KNOTOVÁ, Dana a CHALOUPKOVÁ, Lucie. *Málotřídní školy v České republice: malotřídky*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-204-8.
- TRNKOVÁ, Kateřina. *Málotřídní školy a faktory ovlivňující jejich existenci a fungování* [online]. Brno, 2007 [cit. 2024-01-29]. Dostupné z: <http://is.muni.cz/th/rj43j/>. Disertační práce. Masarykova univerzita, Filozofická fakulta. Vedoucí práce Milada BABUŠICOVÁ.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VALIŠOVÁ, Alena; KASÍKOVÁ, Hana. *Pedagogika pro učitele. 2., rozš. a aktualiz. vyd.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9.

VALIŠOVÁ, Alena a KOVAŘÍKOVÁ, Miroslava. *Obecná didaktika a její širší pedagogické souvislosti v úkolech a cvičeních.* Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2021. ISBN 978-80-271-3249-2.

VOTÁPKOVÁ, Dana (ed.). *Badatelé.cz: průvodce pro učitele badatelsky orientovaným vyučováním.* Praha: Sdružení Tereza, c2013. ISBN 978-80-87905-02-9.

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

WILDOVÁ, Radka; POCHE KARGEROVÁ, Jana; KRČMÁŘOVÁ, Tereza a HEJLOVÁ, Helena. *Obecná didaktika II. Řízení třídy.* Online. Praha: Pedagogická fakulta Univerzita Karlova, 2020. Dostupné z: <https://cuni.futurebooks.cz/book/obecna-didaktika-ii-rizeni-tridy/?/obalka/>. [cit. 2023-11-21].

ZORMANOVÁ, Lucie. Problematika málotřídních škol. *Metodický portál: Články* [online]. 08. 04. 2015, [cit. 2023-10-26]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/19727/PROBLEMATIKA-MALOTRIDNICH-SKOL.html>>. ISSN 1802-4785.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod.* Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4100-0.

## **Seznam příloh**

Příloha 1 – Pozorovací arch září

Příloha 2 – Pozorovací arch leden

Příloha 3 – Dotazník MCI – aktuální forma

Příloha 4 – Dotazník MCI – preferovaná forma

Příloha 5 – Seznam otázek polostrukturovaného rozhovoru

Příloha 6 – Transkripce rozhovoru z konce listopadu

Příloha 7 – Transkripce rozhovoru z konce ledna

Příloha 8 – Informovaný souhlas



# Přílohy

## Příloha 1 – Pozorovací arch září

### Pozorovací arch

Datum: 20. 9. 2023

Český jazyk

	Učební činnost učitele	Učební činnost žáků 3. ročníku	Učební činnost žáků 4. ročníku	Učební činnost žáků 5. ročníku	Spolupráce mezi žáky či ročníky	Nedodržování pravidel
1. Běhací diktát (10 minut)	Učitel o přestávce po třídě rozmisťuje papírky s úkoly (3 barvy- každý ročník měl svou). Říká žákům, aby si nachystali mazací tabulky a připomíná pravidla.	Žáci samostatně hledají své papírky a slova přepisují na tabulku.	Žáci samostatně hledají své papírky a slova přepisují na tabulku.	Žáci samostatně hledají své papírky a slova přepisují na tabulku.	NE	//// (běhání po třídě) / (odstrčení žáka spolužákem)
2. Kontrola (5 minut)	Učitel sedí za katedrou, žáci mu postupně nosí svou práci ke kontrole.	Žáci po dokončení nosí svou práci ke kontrole učiteli.	Žáci po dokončení nosí svou práci ke kontrole učiteli.	Žáci po dokončení nosí svou práci ke kontrole učitelů.	NE	
3. 20 minut	Učitel zadává samostatnou práci 4. a 5. ročníku. Poté se věnuje 3. ročníku	Žáci společně s učitelem doplňují cvičení v učebnici. Po vyvolání učitelem daný žák přečte větu a doplní ú/ů nebo i/y.	Žáci samostatně doplňují úlohy v pracovním sešitě (opakování učiva z 3. ročníku)	Žáci samostatně doplňují úlohy v pracovním sešitě (opakování učiva z 4. ročníku)	NE	/// (skákání do řeči)
4. 8 minut	Učitel zadá 3. ročníku samostatnou práci, žáky 5. ročníku vyzve, aby si samostatnou práci prošli společně a věnuje se 4. ročníku.	Žáci samostatně pracují v pracovním sešitě.	Učitel s žáky kontroluje samostatnou práci. Každý žák si zptáčí chyby ve svém sešitě červenou pastelkou	Žáci vytvoří skupinku a společně se prochází cvičení	ANO	/// (vyrušování)
5. Závěr hodiny	Učitel si vybírá pracovní sešity od všech žáků	Žáci odevzdávají pracovní sešity učiteli	Žáci odevzdávají pracovní sešity učiteli	Žáci odevzdávají pracovní sešity učiteli	NE	/// (běhání po třídě)

Použité výukové metody: metody klasické

Použité organizační formy: frontální výuka, samostatná práce, práce ve skupině

## Pozorovací arch

Datum: 20. 9. 2023

### Matematika

	Učební činnost učitele	Učební činnost žáků 3. ročníku	Učební činnost žáků 4. ročníku	Učební činnost žáků 5. ročníku	Spolupráce mezi žáky či ročníky	Nedodržování pravidel
1. Úvod hodiny	Učitel říká žákům plány dnešní hodiny, kdy se v první části budou věnovat krychlovým stavbám společně a v druhé části budou opakovat učivo z předchozího ročníku.				NE	
2. Začátek aktivity 5 minut	Učitel na koberec vysype krychle, žáci mají 5 minut na samostatné stavění a hraní si. Učitel mezi tím připravuje materiály pro jednotlivé skupiny	Žáci si samostatně staví různé stavby	Žáci si samostatně staví různé stavby	Žáci si samostatně staví různé stavby	NE	/// (berou si navzájem kostky, nechtějí se dělit)
5. Kombinatorika 5 minut	Učitel žáky rozdělí 3 do skupin (v každé skupině je žák 3., 4., i 5. ročníku). Učitel dá každé skupině 4 krychle různých barev, žáci mají vytvořit co nejvíce možných různých kominů. Jednotlivé možnosti mají kreslit na papír.	Žáci spolupracují ve skupinách	Žáci spolupracují ve skupinách	Žáci spolupracují ve skupinách	ANO	/// (nechtějí být s určitými žáky) /// (vyrušování)
4. Skupinová práce 15 minut	Každému třetákoví dá 2 obrázky krychlových staveb, které má ve skupině postavit.	Žáci staví krychlové stavby podle obrázku.	Žáci kreslí plány staveb.	Žáci kreslí pohled zepředu	NE	/ (vyrušování)

	Žáci 4. ročníku mají nakreslit plán daných staveb (pohled shora) Žáci 5. ročníku mají nakreslit pohled na stavbu zepředu							Nová žačka nerozumí zadání, nikdo ji nechce pomoci
5. Změna stanoviště 10 minut	Žáci mají v rámci skupiny promíchat plány a přejít do vedlejší skupiny, kde budou hledat, který plán patří k jaké stavbě.	Žáci přechází na vedlejší stanoviště a hledají, který plán a pohled zepředu patří ke které stavbě	Žáci přechází na vedlejší stanoviště a hledají, který plán a pohled zepředu patří ke které stavbě	Žáci přechází na vedlejší stanoviště a hledají, který plán a pohled zepředu patří ke které stavbě	ANO	/// (vyrušování) // (neslušné chování)		
Závěr hodiny	Učitel společně se všemi žáky prochází jednotlivá stanoviště a kontroluje, zda byly úkoly splněny správně. Žáci popisují, čemu nerozuměli.					// (nedávají pozor) /		

Použité výukové metody: metoda slovní, metoda dovednostně praktická,

Použité organizační formy: samostatná práce, práce ve skupině

## Příloha 2 – Pozorovací arch leden

Pozorovací arch

Datum: 23. 1. 2024

Český jazyk

	Učební činnost učitele	Učební činnost žáků 3. ročníku	Učební činnost žáků 4. ročníku	Učební činnost žáků 5. ročníku	Spolupráce mezi žáky či ročníky	Nedodržování pravidel
1. Myšlenková mapa – slovní druhy 10 minut	Učitel napíše do středu tabule „slovní druhy“ a vyzve žáky, aby společně vytvořili myšlenkovou mapu. První mají jít třetíci, poté čtvrtáci a nakonec pátáci	Žáci se společně domlouvají, kdo napíše jaký slovní druh a nějaké informace k němu.	Žáci doplňují informace k slovním druhům a dále rozepisují rody a vzory k podstatným jménům.	Žáci doplňují druhy přídavných jmen	ANO	/ (žáci 3. ročníku nedávali pozor)
2. Telefonní číslo 15 minut	Učitel rozdá žákům zalaminované gradované (* jednoduché, ** těžší, *** nejtěžší) kartičky s obrázkem mobilního telefonu. V místě pro text je napsána věta o 9 slovech, nad které mají žáci psát číslice slovních druhů. Na počítači učitele jsou správná „telefonní	Žáci samostatně označují slovní druhy daných slov ve větě. Poté si výsledky samostatně kontrolují.	Žáci samostatně označují slovní druhy daných slov ve větě. Poté si výsledky samostatně kontrolují.	Žáci samostatně označují slovní druhy daných slov ve větě. Poté si výsledky samostatně kontrolují.	NE	// (nedodržování pravidla chodíme pomalu)

	<p>čísla", která si žáci chodí samostatně kontrolovat.  <b>Před ukončením aktivity učitel obejde několik vybraných žáků a zeptá se jich, jak by hodnotili svou práci</b></p>	<p>Žáci vyplňují pracovní sešit společně s učitelem.</p>				
<p>3. 15. minut</p>	<p>Učitel zadá žákům 4. a 5. ročníku samostatnou práci a poté práci ve dvojicích. Jejich úkolem je vylosovat si 3 věty, napsat je do sešitu a 4. ročník v nich vybere podstatná jména napíše u nich rod a vzor, 5. ročník vybere přídavná jména a napíše u nich rod a vzor. Navzájem si to v rámci ročníků zkontrolují. V případě nejistot se mají obrátit na učitele. Poté mají vytvořit dvojici a trojici a vymyslet</p>	<p>Žáci samostatně píšou věty do sešitu, poté si je v rámci ročníků zkontrolují a následně vytvoří dvojici a trojici a vymýšlí další věty k mobilním telefonům</p>	<p>Žáci samostatně píšou věty do sešitu, poté si je v rámci ročníků zkontrolují a následně vytvoří dvojici a trojici a vymýšlí další věty k mobilním telefonům</p>	<p>ANO</p>		

Závěrečné hodnocení	další věty na mobilní telefony včetně správných výsledků. Učitel se věnuje 3. ročníku.	Učitel vyzve žáky, aby zhodnotili úvodní aktivitu metodou Nedokončené věty. Konkrétně větu „Dnes si pochvalu <u>zaslouží</u> ... za... a do příště by mohl/a zlepšit.....“	Někteří žáci hodnotí práci svých spolužáků.	Někteří žáci hodnotí práci svých spolužáků.	Někteří žáci hodnotí práci svých spolužáků.	
---------------------	--	--	---	---	---	--

Výukové metody: metoda aktivizující – myšlenková mapa, metody slovní,

Organizační formy práce: frontální výuka, samostatná práce žáků, kooperativní výuka

Pozorovací arch

Datum: 23. 1. 2024

Matematika

	Učební činnost učitele	Učební činnost žáků 3. ročníku	Učební činnost žáků 4. ročníku	Učební činnost žáků 5. ročníku	Spolupráce mezi žáky či ročníky	Nedodržování pravidel
1. Nakupování 15 minut	Učitel vyzve žáky k aktivitě Nakupování. Dnes mají role: 3. ročník- nakupující, 4. ročník – prodavači, 5. ročník- bankéři. Učitel dá každému třetákoví nákupní seznam	Žáci nakupují věci podle nákupního seznamu	Žáci prodávají zboží nakupujícím, vrací peníze nazpět.	Bankéři vydávají peníze nakupujícím podle jejich potřeb a finančních rezerv	ANO	/
2. Práce v pracovním sešitě, vysvětlování nového učiva 15 minut	Učitel zadá žákům 3. a 4. ročníku samostatnou práci v pracovním sešitě a věnuje se žákům 5. ročníku, kterým vysvětluje nové učivo- dělení dvojciferným číslem.	Žáci pracují samostatně v pracovním sešitě.	Žáci pracují samostatně v pracovním sešitě.	Žáci sedí společně s učitelem na koberci vzadu ve třídě. Je jim popisováno dělení dvojciferným číslem.	NE	
3. Člověče, počítej	Učitel vyzve žáky, aby vytvořili 3 skupinky po 3 žácích. Každý žák měl svou hromádku	Žák hodí kostkou a aby se mohl posunout dál, musí vypočítat správně	Žák hodí kostkou a aby se mohl posunout dál, musí vypočítat správně	Žák hodí kostkou a aby se mohl posunout dál, musí vypočítat správně	NE	

	příklady (dle ročníku, na každé kartičce byl z jedné strany příklad, z druhé výsledek). Hra se hraje na herní desce Člověče, nezlob se.	příklad ze své hromádky.	příklad ze své hromádky.	příklad ze své hromádky.		
Sebereflexe úvodní aktivity	Učitel vyzve každého žáka, aby zhodnotil svou činnost v úvodní aktivitě				NE	



Příloha 3 – **Dotazník MCI – aktuální forma**

Dotazník Naše třída – aktuální forma

Jméno \_\_\_\_\_ Ročník: \_\_\_\_\_

1.	V naší třídě baví děti práce ve škole.	ANO / NE
2.	V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou.	ANO / NE
3.	V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší.	ANO / NE
4.	V naší třídě je učení těžké, máme moc práce.	ANO / NE
5.	V naší třídě je každý mým kamarádem.	ANO / NE
6.	Některé děti nejsou v naší třídě šťastné	ANO / NE
7.	Některé děti v naší třídě jsou lakomé.	ANO / NE
8.	Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků.	ANO / NE
9.	Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci.	ANO / NE
10.	Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády.	ANO / NE
11.	Děti z naší třídy mají svou třídu rády.	ANO / NE
12.	Mnoho dětí z naší třídy dělá spolužákům naschvály.	ANO / NE
13.	Některým dětem v naší třídě je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci.	ANO / NE
14.	V naší třídě umí pracovat jen bystré děti.	ANO / NE
15.	Všechny děti v naší třídě jsou mít důvěrní přátelé.	ANO / NE
16.	Některým dětem se v naší třídě nelíbí.	ANO / NE
17.	Určité děti z naší třídy vždy chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily.	ANO / NE
18.	Některé děti z naší třídy se vždycky snaží udělat svou práci lépe než ostatní.	ANO / NE
19.	Práce ve škole je namáhavá.	ANO / NE

20.	Všechny děti v naší třídě se mezi sebou dobře snášejí.	ANO / NE
21.	Všechny děti v naší třídě se mezi sebou dobře snášejí.	ANO / NE
22.	Všechny děti v naší třídě se mezi sebou dobře snášejí.	ANO / NE
23.	Několik dětí v naší třídě chce být pořád nejlepší.	ANO / NE
24.	Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, jak se učit.	ANO / NE
25.	Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé.	ANO / NE

Příloha 4 – Dotazník MCI – preferovaná forma

Jméno: \_\_\_\_\_ Ročník: \_\_\_\_\_

1.	V naší třídě by měla děti víc bavit práce ve třídě.	ANO / NE
2.	V naší třídě by mělo být mezi dětmi víc pranic.	ANO / NE
3.	V naší třídě by děti měly mezi sebou pořád soutěžit, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší.	ANO / NE
4.	V naší třídě by mělo být těžší učení, mělo by být víc práce.	ANO / NE
5.	V naší třídě by každý měl být mým kamarádem.	ANO / NE
6.	V naší třídě jsou děti, které by kvůli škole měly být nešťastné.	ANO / NE
7.	Některé děti v naší třídě by měly být víc lakomé.	ANO / NE
8.	Mnoho dětí v naší třídě by si mělo přát, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků.	ANO / NE
9.	Většina dětí v naší třídě by měla umět udělat svou práci bez cizí pomoci.	ANO / NE
10.	Některé děti v naší třídě by neměli být mými kamarády.	ANO / NE
11.	Děti v naší třídě by měly mít třídu raději, než teď mají	ANO / NE
12.	Děti v naší třídě by měly dělat ostatním spolužákům více naschválů než teď.	ANO / NE
13.	Některým dětem v naší třídě by mělo víc vadit, že nemají tak dobré výsledky jako jiní žáci.	ANO / NE
14.	V naší třídě by měly umět pracovat jen bystré děti.	ANO / NE
15.	Všechny děti v naší třídě by měly být mými důvěrnými přáteli.	ANO / NE
16.	V naší třídě by měly být i děti, kterým se ve třídě nelíbí.	ANO / NE
17.	Určité děti v naší třídě by měly mít právo, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily.	ANO / NE
18.	Některé děti z naší třídy by se měly vždycky snažit udělat svou práci lépe než ostatní.	ANO / NE
19.	Práce ve škole by měla být namáhavější, než je.	ANO / NE
20.	Všechny děti v naší třídě by se měly mezi sebou dobře snášet.	ANO / NE
21.	V naší třídě by měla být větší legrace.	ANO / NE

22.	Děti v naší třídě by se měly mezi sebou více hádat.	ANO / NE
23.	Několik dětí v naší třídě by mělo být pořád nejlepší.	ANO / NE
24.	Většina dětí v naší třídě by měla už vědět, jak má dělat svou práci, měla by se umět učit.	ANO / NE
25.	Děti z naší třídy by se měly mít mezi sebou rády, být přáteli.	ANO / NE

## Příloha 5 – Seznam otázek polostrukturovaného rozhovoru

(oblast klima třídy)

1. Jak bys popsala klima ve tvé třídě?
2. Jaké prvky považuješ za klíčové pro vytváření pozitivního klima ve třídě?
3. Jaký má podle tebe učitel vliv na klima ve třídě?
4. Co aktivně děláš pro to, aby bylo ve třídě pozitivní klima?
5. Jaké negativní jevy nebo konflikty jsi v minulosti ve třídě řešila a jakým způsobem?

(oblast výukové metody a organizační formy práce)

6. Jak často využíváš různé organizační formy práce jako skupinovou či kooperativní výuku?
7. Jaké výukové metody preferuješ pro práci ve třídě, kde je spojený 3., 4. a 5. ročník?
8. Můžeš popsat nějakou konkrétní situaci, kdy jsi upravila výukovou metodu vzhledem k potřebám třídy?
9. Využíváš někdy s žáky učení venku? Pokud ano, jaké v tom vidíš výhody a nevýhody?
10. Zkoušela si někdy badatelsky orientovanou výuku? Vidíš v tom nějaké výhody pro výuku v malotřídních školách?
11. Vnímáš změny v klimatu třídy po tom, co si začala cíleně využívat aktivizující a komplexní výukové metody v tomto prvním čtvrtletí?

(oblast adaptace nového žáka)

12. Jak jsi zapojila ostatní žáky do procesu přijímání nového spolužáka?
13. Máš nějaké specifické strategie pro podporu sociální integrace nového žáka?
14. Jak reaguješ, když zaznamenáš, že má žák problém s adaptací?
15. Přizpůsobila jsi nějaké výběr výukových metod s ohledem na adaptaci nového žáka?

## Příloha 6 – Transkripce rozhovoru z konce listopadu

### **1. Jak bys popsala klima ve tvé třídě?**

Klima ve třídě je dobré, děti se navzájem znají od 1. třídy, někdy i od školky a tráví spolu i mimoškolní chvíle. Jsou kamarádi většinou. A navzájem umí spolupracovat a umí spolupracovat i v rámci tříd.

### **2. Jaké prvky považuješ za klíčové pro vytváření pozitivního klima ve třídě?**

Spolupráci. Spolupráci ve třídě, to znamená aktivity, které jsou zaměřené na to, aby byly dělány skupinově, diskuzi, brainstorming. A máme kartičku, zeptám se spolužáka, kdy dítě jenom ukáže kartičku a hned se jde zeptat na názor nebo na postup nějakého učebního procesu nebo příkladu nebo v českém jazyce třeba na pravidlo. Baví se s tím kamarádem o tom a vysvětlují si to navzájem.

To znamená, že v té třídě bývá rušno. Ale oni diskutují navzájem nad věcmi, nad kterými váhají, a vzniká tím i kritické myšlení, kdy oni ten názor toho spolužáka vnímají. Oni ho vyhodnotí a mezi sebou ještě diskutují, co je vlastně správně. A můžu to i hodnotit, hledají si informace o tom, kdo vlastně z nich má pravdu. Myslím si, že vzniká tam větší aha efekt, když ty děti spolupracují mezi sebou. A umí si to navzájem vysvětlit. Musí se ale držet v tématu, což není v naší třídě problém. Ony ty děti opravdu pracují nad tím daným úkolem.

### **Protože hodně odpovídáš na i 4. otázkou „Co aktivně děláš proto, aby bylo ve třídě pozitivní klima?“ doplnila bys k tomu ještě něco?**

Co se mi osvědčilo je popis, popis situace a na návržení nějakého... jako co bychom mohli udělat pro to, aby... To znamená, když se nám děje nějaký konflikt nebo něco, co se někomu nelíbí, sedneme do kruhu a popíšeme si tu situaci. A i když děti navrhnou: „Tak mu dáme třeba poznámku“, podíváme se na to z druhé stránky. Co kdybychom tomu dítěti mohli pomoci? Jak se asi cítí a co to pro ně je vlastně a nachystat se na tu hodinu? Pro někoho je to problém a pojd'me udělat něco pro to, abychom mu pomohli. A ty děti se jako přizpůsobí a začnou to vnímat úplně jinak. Začnou sami pomáhat tomu dítěti a začnou vymýšlet. Úplně se to klima vlastně otočí. Takže navést je jenom, slovně je trošku naučnout, že by to šlo i jinak než jenom odsoudit někoho nebo dávat nějaké špatné já nevím poznámky, tečky a tak.

### **3. A jaký má podle tebe učitel vliv na klima ve třídě?**

No zásadní. Zásadní, protože ho může směřovat už tím, jak se chová k těm dětem. Jestli je to autoritativní přístup nebo respektující přístup. A tím, že on sám ukazuje těm dětem to chování a ty děti ty přebírají. Určitě zásadní. A taky učitel má tu možnost dětem ukazovat směry různé.

### **5. Jaké negativní jevy nebo konflikty jsi v minulosti ve třídě řešila jakým způsobem?**

No naposled to bylo u žáka, který si ze sociálního prostředí z domu nesl negaci do školy a tam si potřeboval vybit. Takže první, co udělal, když přišel do školy, tak dal někomu pohlavek. Bylo o první dítě, které potkal a bylo mu jedno, kdo to je a že mu to dítě nic neřeklo ani neudělalo. Já vím o to jeho sociálním zázemí, takže jsem mu nabídla, ať přijde za mnou do prázdné třídy a nabídla jsem mu různé způsoby řešení toho hněvu. První jsme přišli na to, co to je. Že on vlastně si nese z domu ten hněv do té školy, takže jsme nabídli, jak ten hněv odstranit různými způsoby, že může za mnou přijít do prázdné třídy, aby se nejprve aklimatizoval na ty děti a s tím, že jsem ho ubezpečila, že kdykoliv může přijít a cokoli říct, že nikdy za to nebude trestán. Aby neměl strach se svěřit. A od té doby se to nedělo. Ptala jsem se ho na to ještě potom zpětně asi po 2 týdnech, zda je všechno v pořádku a jestli nepotřebuje s něčím pomoci a říkal, že ne.

### **6. Jak často využíváš různé organizační formy práce jako třeba skupinová a kooperativní výuka?**

No určitě každou hodinu.

### **Jedná se o skupinky, ve kterých jsou žáci z různých ročníků?**

Ano. Ne vždy teda. Záleží, o jakou činnost nebo učivo se jedná. Ale často se snažím je promíchávat. Cítím, že ti třetíáci jsou často odstrkovaní čtvrtáky a pátáky. Asi jednak proto, že jsou nejmladší, ale taky loni byli ve třídě s mladšími prvňáky a letos šli do starší třídy ke větším dětem. Proto se snažím skupinky míchat a snažím se, aby spolupracovali jako jedna velká skupina, i když jsou z jiného ročníku.

### **7. Jaké výukové metody preferuješ pro práci ve třídě, kde je spojený 3, 4 a 5. ročník?**

Brainstorming, sněhovou kouli, pětílístek- ten jde krásně navázat. Teď jsem se zaměřila na informace, to znamená I.N.S.E.R.T. Taky určitě skupinová práce a role v nich. Děti mají ve skupině různé role, které se střídají. Někdo je mluvčí, někdo sběratel informací, někdo

zapisovatel a tak. Ty role se mění a žáci se tak učí zodpovědnosti za svou práci a zároveň spolupráci. Ty role vždycky rozdávám já. Jinak by chtěli být někteří pořád ilustrátory nebo pořád vedoucími skupiny.

### **8. Můžeš popsat nějakou konkrétní situaci, kdy si upravila výukovou metodu vzhledem k potřebám třídy?**

Hmm... na konci hodiny nám jednou zbyl čas, tak žáci dostali 3 druhy her. A byli gradované a každý si mohlo vzít, jakou hru chtěl. Jednalo se o matematiku, jednalo se o opakování, násobení a dělení vysokými čísly. A stalo se to, že třetíáček si chtěl zkusit to dělení vysokými čísly s pátáky a naopak čtvrták mi šel zpátky do násobení malou násobilku. To znamená, že já jsem čtvrtáka posadila k třetíákům a toho třetíáčka jsem si posadila až k pátákům, čímž oni mu vysvětlili... řekli mu princip toho dělení a on to okamžitě pochopil. Pracoval s těmi pátáky a i s tou zpětnou kontrolou. A pak ten čtvrták, který šel pracovat k těm třetíákům tam nešel pro to, aby si zjednodušil práci, ale asi si uvědomil, že tu malou násobilku nemá tak zafixovanou, jak by měl mít a chtěl si to zopakovat.

### **9. Využíváš někdy s žáky učení venku? Pokud ano, jaké v tom vidíš? Výhody a nevýhody?**

Nevýhody jsou, že mi odlétají lístečky. Minule jsem je lovila v řece. Děti jsou méně divoké, no ale teď v zimě si stěžují, že jim je zima. Výhody ale vidím obrovské. Děti mají více místa a můžou se projevit. My jsme tančili, skákali jsme, dávali jsme do toho běh a pro ně je to vždycky zajímavější. I to učení a opakování vyjmenovaných slov po B je to ně větší zážitek, než když sedí v lavici. Venku Můžou udělat skupinky tak, že se navzájem neslyší a neruší se. Taky je výhoda, že jich není 30. To už bych možná neměla odvahu s nima jít ven. A tady zase krásně funguje to propojování mezi ročníky. Taky jako nevýhodu vidím časovou náročnost, obzvlášť teď, když je chladno. Než se oblečou a nachystají, tak už hodina dávno běží. Ale snažím se, ať jsou nachystaní už během přestávky, ale ne vždycky to vyjde.

### **10. Zkoušela jsi někdy badatelsky orientovanou výuku? Vidíš tam nějaké výhody pro výuku v malotřídních školách?**



Jo, zkoušeli jsme. Výhoda v malotřídní škole je ta, že každý ten ročník a každé to dítě vnímá jinak tu danou situaci, kterou zrovna prožívá, to znamená, že to jedno badatelské téma například to, proč se z listů na podzim ztrácí barva, bude úplně jinak vnímat prvňáček a úplně jinak páták. I když ty informace dostane podobné, každý si z toho odnese něco jiného. A ta badatelská výuka se může dělat na stejné téma vlastně celých těch 5 let a oni na sebe nabalují ty informace. V 1. třídě si zapamatují nějaké informace, v 2. třídě si na to vzpomenu a zase si něco na to nabalí. Až se vlastně dostanou do té 5. To znamená, že když se zeptám pátáka a druháčka, proč to tak je, tak každý to vnímá jinak a můžou navzájem o tom diskutovat.

**11. Ty jsi teď v tom prvním čtvrtletí začala více využívat různé aktivizující a komplexní výukové metody s cílem zlepšení klimatu ve třídě. Dokázala bys to nějak jako ohodnotit? Pociťuješ v klimatu změny?**

To klima se změnilo. Děti si samy navrhnou řešení a oni mě v podstatě už k tomu nepotřebují. Oni mi to akorát oznámí, abych věděla, že když vstoupím do toho společného prostoru, že si něco změnilo, že si něco vyřešili. Cítím, že teď víc vnímají potřeby druhých a vnímají ty odlišnosti mezi nimi. Podle mě to hodně ovlivnily ranní kruhy, které se snažím pravidelně využívat. Učí se tam naslouchat si navzájem, komunikovat, obhajovat si svůj názor a taky respektovat názory ostatních. Tam vidím velký posun za ty 3 měsíce. Taky to pomohlo se začleněním nové žačky do třídy. V těch kruzích byl prostor pro to, aby se všichni navzájem poznali. V září si ale všichni skákali do řeči nebo se vůbec neposlouchali. Ale je to proces na dlouho. Ten ranní kruh je taky dobrá příležitost i pro řešení drobných problémů, nebo když se nedodržují pravidla ve třídě. Snažíme se o tom diskutovat a hledat společná řešení. Někdy se to protáhne a zabere to třeba celou češtinu. Ale vidím v tom velký smysl.

**12. Jak jsi zapojila ostatní žáky do procesu přijímání nového spolužáka?**

Řešila jsem to z různých směrů. Máme více aktivizačních metod a hodně se soustředím na práci ve skupinkách tak, aby se prostřídali. Používám takové metody, díky kterým my poznáme ji, a ona pozná nás.

**Můžeš být konkrétnější, jaké metody myslíš?**

No třeba jsme řešili nějaký situační problém. S žáci uvažovali, jak by ho vyřešili. Pak jsem se ptala, jak by ho asi vyřešili rodiče nebo sourozenci. Byly to drobnosti, ale postupně jsme tak zjišťovali informace o sobě. Nebo třeba různé diskusní metody. Tam jsme třeba vzpomínali na dětství, na období, kdy jsme chodili do školky. Já se taky do těch aktivit zapojuju. Záleží mi na tom, aby mě žáci brali jako součást jejich třídy, nebo jako kontrolní orgán který jenom hlídá, učí a opravuje sešity.

### **13. Máš nějaké specifické strategie pro podporu sociální integrace nového žáka?**

To dost souvisí s tou předchozí otázkou. Podle mě je navíc potřeba všechno diskutovat, všechno vysvětlovat a nebrat žádnou situaci na lehkou váhu.

### **14. Jak reaguješ, když zaznamenáš, že máš žák problém s adaptací?**

Já dělám adaptační plán. Ten se může měnit a může se do toho zasahovat, ale je to takové znázornění cesty. Já díky tomu vidím, jestli se ta adaptace zlepšila a pokud ne, zase na to můžu reagovat.

### **15. Přizpůsobila si nějak výběr výukových metod s ohledem na adaptaci nového žáka?**

Jo. Používám více těch aktivizačních metod a různých herních prvků poznávacích. Bavíme se hodně o nás, o tom, jaké máme vlastnosti, o tom, co bychom chtěli, jací jsme, co potřebujeme. K tomu bych doplnila ještě jednu věc k té adaptaci. Zjistili jsme, že tato nová žačka navazuje více kontakty s mladšími ročníky. Takže i když žáci o přestávkách nemohli navštěvovat vedlejší třídu, změnili jsme toto pravidlo. Řešili jsme to i s paní učitelkou z družiny a ta nám potvrdila, že se (jméno nové žačky) více baví s prvňáčky. Tady vidím velkou výhodu, že jsme malotřídka. Během hudební výchovy a výtvarky může (jméno žačky) sedět právě s prvňáčkou a vypadá moc spokojeně. Doufám, že adaptace bude i dál probíhat podle plánu a že si začne rozumět i se svými spolužáky. Je potřeba jí dát více času.

## Příloha 7 – Transkripce rozhovoru z konce ledna

### **1. Jak bys zhodnotila vývoj třídního klimatu během 1. pololetí?**

Hodnotím ho pozitivně. Klima se určitě zlepšilo. Jsem zvědavá na výsledky toho dotazníku. Vždycky to samozřejmě může být lepší, ale to hlavní se podle mě zadařilo. Třetíáci se pěkně adaptovali na třídu se staršími žáky a vidím mezi nima mnohem lepší spolupráci. Pátáci jim pomáhají a připadají si při to důležité a potřební. Taky mám pocit, že klesla jejich potřeba mezi sebou soutěžit a porovnávat se. Ale za to asi může i to, že já moc neznámkuju, upřednostňuju formativní hodnocení a to moc porovnávat nejde.

### **2. Které konkrétní metody se ti osvědčily, že pozitivně ovlivňují třídní klima a proč?**

Určitě různé kooperativní metody, které podporují spolupráci. Mezi asi nejoblíbenější patří projekty. Baví mě i žáky. Promíchávám při nich ročníky, takže v každé skupině je většinou třetíák, čtvrták i páták. Je to teda dost náročné na přípravu, všechno to promyslet. Někdy se projekt týká různých státních svátků a významných událostí, a někdy jsou to takové předmětové projekty, třeba v rámci slohu. I tak tam opakují gramatiku, zlepšují komunikaci a pak prezentaci těch projektů. Ale musím hlídat, aby se každý do té společné práce zapojoval. Proto někdy rozdávám žákům role v té skupině: mluvčí, pisatel, hledač informací a tak.

### **Ještě nějakou metodu bys vyzdvihla?**

Hm. Jako v oblasti klimatu hlavně ty, co jsem říkala. Ráda ještě využívám metody kritického myšlení, ale tam mám pocit, že klima ovlivňuje i to, jakou zvolím organizační strukturu, jako jestli jsou sami, ve dvojicích nebo ve skupinách. Když třeba používáme metodu pětílístek a dělají to sami, nemám pocit, že by to nějak hodně klima ovlivňovalo. Ale třeba když v češtině používáme metodu I.N.S.E.R.T., dělají to sami a pak si výsledky sdílí ve dvojicích, už tam nějaký vliv na klima pociťuju. No, ale to už jsme zase u té spolupráce.

Taky jsem zkoušela nějaké scénické hry, hraní rolí, představení, ale tam jsem teda tvrdě narazila. Žáky to nebavilo, vůbec to nesplnilo svůj cíl a brzo jsem to i já vzdala. Předpokládám, že velký vliv hraje složení třídy a taky i věk. Pátáci jdou do puberty a

nijak se před třídou nechtěli „předvádět“. Už i z různých vánočních vystoupení a besídek jsou otráveni. Ale jsou to kluci. Hodně jsou zaměřeni na logické uvažování. Zpívání a básničky nechtějí. Ale v jiných třídách by to třeba mohlo pozitivně klima ovlivňovat.

### **3. Je nějaká oblast v rámci třídního klimatu, která nesplnila tvá očekávání?**

No, trochu jsem čekala, že se (jméno novéžačky) lépe adaptuje. Je to teda lepší, než to bylo v září, ale i tak jsem očekávala, že to bude na konci pololetí lepší. Není už tolik odstrkována ostatníma, ale když je aktivita, kdy mají udělat dvojice, nikdo s ní nechce být. Ale ve třídě je 9 žáků, takže když jsou všichni, vždycky jeden zbyde. V těchto případech jsem začala tvořit aktivity do trojic, abych tomu předešla. Její soustředěnost je stále dost špatná, ale zlepšilo se to dodržování pravidel. Asi i proto, že jsem na ně začala klást větší důraz, a i ostatní žáci se na ně více soustředili. Hlavně teda na přípravu pomůcek na další hodinu, kdy se po zazvonění na konec hodiny nachystají na další a pak mají přestávku. Hodně taky využívám v hodinách metody podporující spolupráci, ale to už jsem říkala u minulé otázky. Prostě se snažím, aby si uvědomovali, že jako tým mohou dosáhnout lepších výsledků a každý se na nich nějak podílí. Tam vážně vidím velký progres během toho roku.

### **4. Jaké máš plány se třídou v oblasti klimatu do 2. pololetí?**

Upřímně, to ještě úplně promyšlené nemám. Teď je konec pololetí, uzavírání známek a tak. Je toho hodně. Ale obecně řečeno chci pokračovat v tom, co jsem dělala 1. pololetí. Žádné velké změny neplánuju. Ohledně (jméno novéžačky) doufám, že se její vztahy s žáky ještělepší. S prvňáky už je kamarádka, proto má tak ráda družinu a hudebku s výtvarkou, když je s nima. S holkama ve třídě už má taky lepší vztahy, ale tím, že jsou 3, tak se A.N. baví hodně s V.S. a ji často odstrkují. Je to běh na dlouhou trať.

## Příloha 8 – Informovaný souhlas


### **Informovaný souhlas s vykonáním výzkumného šetření a jeho následným využitím pro účely diplomové práce Péče učitele o klima třídy v malotřídní škole**

Podpisem vyjadřuji souhlas s následujícími body:

- Byl/a jsem informována o účelu výzkumného šetření, kterým je sběr dat pro potřeby výzkumu diplomové práce Lucie Slívové s názvem Péče učitele o klima třídy v malotřídní škole. Cílem práce je ověřit, jak výběr metod a postupů výuky a organizačních forem výuky mohou zlepšit kvalitu klimatu ve spojených ročnících, v trojročí 3., 4., 5. v podmínkách malotřídní školy.
- Bylo mi sděleno, jakým způsobem bude šetření probíhat.
- Souhlasím s nahráváním rozhovorů a jeho následným zpracováním. Zvukový záznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po přepsání bude vymazán.
- Byl/a jsem obeznámen/a s tím, jak bude s daty všech účastníků nakládáno a jakým způsobem bude zajištěna anonymita.
- Dávám svolení k tomu, aby výzkumnice použila data výzkumného šetření pro potřeby své diplomové práce.

Datum: 20.9.2023

Podpis respondenta: 

Podpis výzkumníka: 

## **Seznam obrázků**

Obrázek č.1 Sociogram k otázce „S kým ze třídy se rád(a) bavíš o přestávce?“ - září

Obrázek č.2 Sociogram k otázce „S kým ze třídy se rád(a) bavíš o přestávce?“ - listopad

Obrázek č.3 Sociogram k otázce „Koho ze třídy bys vybral(a) jako vedoucího skupiny?“ - září

Obrázek č.4 Sociogram k otázce „Koho ze třídy bys vybral(a) jako vedoucího skupiny?“ - listopad

Obrázek č. 5 Sociogram k otázce „S kým ze třídy bys nerad seděl(a) v lavici celý školní rok? - září

Obrázek č. 6 Sociogram k otázce „S kým ze třídy bys nerad seděl(a) v lavici celý školní rok? - listopad

## **Seznam tabulek**

Tabulka č. 1 Počet malotřídních škol

Tabulka č. 2 Výsledky dotazník MCI v září – aktuální forma

Tabulka č. 3 Výsledky dotazník MCI v září – preferovaná forma

Tabulka č. 4 Výsledky dotazník MCI v listopadu – aktuální forma

Tabulka č. 5 Výsledky dotazník MCI v listopadu – preferovaná forma

Tabulka č. 6 Komplexní vyhodnocení proměnných za září a listopad

Tabulka č. 7 Výsledky dotazníku v rámci ročníků – aktuální forma září

Tabulka č. 8 Výsledky dotazníku v rámci ročníků – preferovaná forma září

Tabulka č. 9 Výsledky dotazníku v rámci ročníků – aktuální forma leden

Tabulka č. 10 Výsledky dotazníku v rámci ročníků – preferovaná forma leden