



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

INSTITUT MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

Bakalářská práce

2013

Marcela Kachlíková

Inkluzivní vzdělávání a klima třídy

Marcela Kachlíková

Bakalářská práce
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Institut mezioborových studií Brno

akademický rok: 2011/2012

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Marcela KACHLÍKOVÁ**
Osobní číslo: **H108115**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Inkluzivní vzdělávání a klima třídy**

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v materiálu IMS "Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách" (IMS 2009).

Případně podle dalších materiálů, z nichž některé jsou obsaženy v literatuře připojené k tomuto studijnímu textu. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím bakalářské práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena:

- na vysvětlení základních pojmů a jejich vzájemné vztahy (integrace, inkluze, inkluzivní vzdělávání, klima třídy),
- na význam a edukační funkce klimatu třídy ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání,
- na složky klimatu třídy (organizační, materiální, technické, sociální),
- na aktéry klimatu třídy (učitelé, žáci) a jejich interakce.

Součástí práce bude sociologický výzkum, jehož cílem bude zjistit klima v běžné třídě s intaktními žáky a klima ve třídě s integrovanými žáky.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

1. Bartoňová, M. Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-37-3
2. Bartoňová, M., Vítková, M. Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-2105-388-0
3. Hájková, V., Strnadová, I. Inkluzivní vzdělávání. Praha: GRADA, 2010. ISBN 978-80-247-2816-2
4. Havel, J., Fialová, H., et. al. Inkluzivní vzdělávání v primární škole, 1. vydání. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-202-4
5. Kucharská, A. Specifické poruchy učení. Praha: Portál 1999. ISBN 80-7178-294-7
6. Sovák, J. Nárýs speciální pedagogiky. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1986. SPN 06-40-13/6

Další literatura bude obsažena v Projektu bakalářské práce a průběžně doplňována během práce na tomto textu.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Monika Tannenbergerová, DiS.

Katedra sociální pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce:

16. března 2012

Termín odevzdání bakalářské práce:

30. dubna 2013

V Brně dne 16. března 2012


prof. PhDr. Pavel Mühlpachr, Ph.D.
vedoucí ústavu




PhDr. Miroslav Jůzl, Ph.D.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Marcela Kachlíková
Jméno, příjmení studenta

V Brně 22.04.2013

marcela.kachlikova!
Podpis

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

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

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

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

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

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

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

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpirá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

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

Abstrakt

Práce se zabývá inkluzivním vzděláváním a klimatem třídy jako jedním z důležitých faktorů úspěšné inkluze na základní škole. Část první, teoretická, je zaměřena na ucelenější pohled inkluzivního vzdělávání, dále pak na klima školní třídy a na jeho hlavní aktéry - učitele a žáky a jejich vzájemné vztahy. V praktické části práce prezentuji výsledky výzkumu, který byl realizován pomocí dotazníkového šetření, pozorování a rozhovorů. Zaměřila jsem se na třídní klima ve dvou třídách různého typu na prvním stupni ZŠ.

Klíčová slova

Inkluzivní vzdělávání, integrace, inkluze, klima třídy, žák, učitel, školní třída.

Abstract

My work deals with inclusive education and climate of class as one of the important factors for a successful inclusion in elementary school. Part one is theoretical and it is focused on a more holistic view of inclusive education, as well as on the climate in the classroom and on its main actors – teachers and pupils and their mutual relations. In the practical part of the thesis I present the results of research that was conducted through a questionnaire survey, observation and interviews. I have focused on class climate in two different classes of primary school.

Key words

Inclusive education, integration, inclusion, classclimate, pupil, teacher, classroom.

Děkuji Mgr. Monice Tannenbergerové, Dis. za odborné vedení, cenné rady a připomínky v průběhu zpracování bakalářské práce.

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

OBSAH

Úvod.....	9
I. TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1. Integrace, inkluze v základním vzdělávání.....	12
1.1 Historický vývoj - od represe po inkluzi.....	12
1.2 Integrace, inkluze - vymezení pojmů.....	14
1.3 Právní úprava školské integrace/inkluze	16
1.4 Školní integrace.....	17
1.5 Přínosy a rizika inkluzivního vzdělávání.....	19
2. Klima třídy.....	23
2.1 Klima, prostředí, atmosféra.....	24
2.2 Definice klimatu třídy.....	25
2.3 Tvorba příznivého klimatu.....	27
2.4 Determinanty a prvky klimatu.....	29
3. Žáci a učitelé jako tvůrci klimatu.....	30
3.1 Osobnost učitele.....	31
3.2 Typologie osobnosti učitele.....	33
3.3 Žák.....	35
3.4 Interakce učitel - žák.....	36
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	40
4. Vlastní výzkumná práce, analýza výsledků.....	41
4.1 Cíl výzkumu	41
4.2 Charakteristika ZŠ.....	41
4.3 Kazuistika třídy „A“.....	44
4.4 Kazuistika třídy „B“	47
4.5 Dotazníkové šetření, vyhodnocení	52
Závěr.....	60
Seznam použité literatury.....	62
Seznam příloh.....	66

Úvod

Změny ve společnosti po roce 1989 vedly k vytvoření nových zákonů ve školství, které podpořily individualizaci a demokratizaci ve vzdělávání. Nemalou měrou k tomu přispěl i vstup České republiky do Evropské unie, neboť školní vzdělávání podle evropských norem, má být umožněno všem lidem bez rozdílu. Významným krokem k individuálnímu vzdělávání bylo přijetí školského zákona č. 561/2004 Sb. Díky těmto legislativním změnám je stále více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zařazeno do hlavního vzdělávacím proudu. Inkluzivní podoba českého školství ovlivňuje vzdělávací podmínky nejen v případě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i žáků intaktních. Postupné realizování a přibližování se inkluzivnímu vzdělávání přispěje ke zvýšení soudržnosti české společnosti.

Pojem integrace se u nás objevil už dříve, ale stále více se setkáváme s pojmem inkluze neboli společné vzdělávání všech dětí, což znamená zařazení všech dětí do běžné školy. V jedné třídě se spolu vzdělávají děti zdravotně postižené, děti cizinců, děti nadané, děti sociálně znevýhodněné, děti jiného etnika. Aby bylo možno integrovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami, je třeba zajistit odpovídající podmínky. Inkluze je velice složitý proces a existuje celá řada faktorů, které mohou inkluzi ovlivnit, klima třídy je jedním z těchto faktorů. Působení klimatu třídy, které má velký vliv na zrání a učení jedince, na utváření jeho já a sociálního postavení, na výkonnost a úspěšnost, bylo myslím v minulosti opomíjeno. Klima je jev reciproční, což znamená, že je utvářeno svými tvůrci a zároveň na ně působí, ovlivňuje je. Především klima ve škole a školní třídě, kde dítě tráví v dětství a mládí podstatnou část svého života, se zásadně podílí na socializaci jedince.

Hlavními aktéry, kteří ovlivňují klima třídy, jsou žáci a učitelé. Z pohledu žáků klima třídy vyjadřuje, jak je žák ve třídě spokojený, jak si žáci vzájemně rozumějí, jaká je soudržnost třídy, jaký je stupeň soutěživosti a konkurence mezi nimi. Učitelé jsou spolutvůrci klimatu třídy, kteří mají mnoho způsobů, jak navodit ve třídě pozitivní klima nejen tím, že žáky učí a hodnotí jejich vědomosti, ale že se také zajímají o jejich problémy, snaží se jim pomoci, poradit a usměrnit. V inkluzivním vzdělávání nejde vlastně ani tak o vzdělání, i když vychází z koncepce rovného práva na vzdělání, kdy každé dítě bez rozdílu má právo navštěvovat běžnou třídu základní školy, ale hlavně

jde o to, že škola i učitel pomáhají každému dítěti uspokojit jeho potřeby a vyvíjet jeho osobnost.

Téma bakalářské práce jsem si zvolila vzhledem k jeho zajímavosti a aktuálnosti a také proto, že toto téma úzce souvisí s oborem sociální pedagogika, který studuji. První, druhá a třetí kapitola bude zaměřena teoreticky, kde v první kapitole definuji pojmy integrace, inkluze, dále nastiňuji, jak se inkluzivní vzdělávání vyvíjelo od minulosti až po současnost, popisuji, jak by měla vypadat třída, kde jsou děti se zvláštními vzdělávacími potřebami a porovnám její výhody i rizika. Kapitola je ukončena právní úpravou školské integrace. V druhé kapitole se zaměřuji na klima třídy – typy klimatu, jeho definice, tvorbu příznivého klimatu třídy a determinanty klimatu. Teoretickou část uzavírám kapitolou na téma žáci a učitelé jako hlavní tvůrci a aktéři klimatu třídy. Na teoretickou část navazuje část výzkumná. Výzkumné šetření proběhlo na Základní škole v Bučovicích, kterou jsem si vybrala z několika důvodů. Hlavním důvodem je, že i já jsem zde plnila svoji povinnou školní docházku, takže část pedagogického sboru znám a mám zde i podporu od spolužačky a známých, kteří zde vyučují.

Cílem bakalářské práce je vybranou metodou provést šetření ve dvou typech školních tříd a pokusit se zjistit, jaké je vnímání klimatu třídy běžné a třídy s integrovanými žáky s nárokem na asistenta pedagoga z pohledu žáků.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Integrace, inkluze v základním vzdělávání

Blahoslavený, který bere ohled na slabého.

Žalm 41,1

Inkluzivní vzdělávání je moderní pojem spojovaný často se slovem integrace. Význam je různý a ne vždy jednoznačný. Inkluzivní vzdělávání je systém vzdělávání, který by měl být otevřen všem dětem, jak dětem velmi nadaným a talentovaným, tak i dětem, které jsou nějakým způsobem znevýhodněné. Společné vzdělávání dětí by mělo prospět nejen těm dětem, které jsou nějakým způsobem handicapované, ale i dětem ostatním. Smíšená třída připravuje děti na to, že i v životě se setkáváme s různými typy lidí a je to úplně normální a v pořádku. Inkluze respektuje osobnost dítěte a škola i učitel pomáhají každému dítěti naplnit jeho potřeby a vyvíjet jeho osobnost. Všechny děti mají právo na vzdělání ať se jedná o děti zdravé s dobrým sociálním zázemím, nebo děti nějak znevýhodněné. Stát musí poskytovat všem rovnocenné vzdělání, které umožní každému žákovi rozvinout jeho schopnosti a tak mu pomůže najít co nejlepší uplatnění ve společnosti. Rozdělovat děti na základě odlišnosti do škol běžných a speciálních je protiprávní a neetické. Rozmanitost složení třídních kolektivů vede k lepšímu vnímání odlišnosti, k citlivějšímu vnímání a chování, ale především poskytuje dětem skutečný obraz společnosti, ve které bude on žít a pracovat. Chodí-li spolu děti do třídy od raného věku, rozdíl mezi sebou berou jako něco přirozeného. Integrace a inkluze zůstává pro naše školství výzvou a záleží na nás všech, jakým způsobem se tímto úkolem dokážeme vypořádat.

1.1 Historický vývoj – od represe po inkluzi

Postoje a přístupy k lidem s postižením se v dějinách edukace vyvíjely a měnily svou podobu. Vznikem speciální pedagogiky se dějiny edukace jedinců s postižením a dějiny obecné edukace zkoumaly a analyzovaly tak, jako by existovaly samostatně. Nový prostor pro diskuzi otevírá inkluzivní pedagogika, která poskytuje kvalitativně nové východisko v přístupu k lidem s postižením.

Pro antiku je typický odmítavý až represivní přístup k postižením. Ve Spartě o osudu novorozenců s postižením rozhodovala rada starších, a to podle tzv. Lykurgovy ústavy

(asi 8. stol. př. Kr.). Děti, které byly tělesně postižené, házeli do propasti v pohoří Taygetos nebo byly pohozeny v pustině. Zákaz zabíjet děti s postižením v období starověku platil jen v egyptských Thébách a Izraeli, kde lidé s postižením dostávali přiměřené zaměstnání, pravděpodobně kvůli tomu, aby se nezmenšoval počet otroků (Sovák, 1980).

V Aténách bylo zabíjení jedinců s tělesným postižením dovoleno podle Solonových zákonů (konec 6. stol. př. Kr.), a to na základě vyjádření porodní báby. Solarová (in: Lechta, 1994) uvádí, že i když šlo o progresivní zákony, které poprvé deklarovaly rovnost všech lidí bez ohledu na jejich původ (ale v teoretické rovině), lidem s postižením nepřiznávaly stejná práva jako lidem nepostiženým.

U Židů bylo zakázáno zabíjet novorozence s postižením, tento zákaz vycházel z Dekalogu. Pro případné ohrožování života jiných lidí platil striktní imperativ: „*Nezabiješ!*“. Samotná postižení, případně jiná onemocnění, však byla v židovském myšlení většinou považována za trest Boha za hříchy člověka (Lechta, V. 2010, s. 57, 59).

Křesťanství lidem s postižením jednoznačně přiznalo právo na důstojný život, což však nebylo vždy důstojně aplikováno (Lechta, 1994). Císař Konstantin, který se zasloužil o povolení křesťanství (r. 313), zakázal pod trestem smrti zabíjet jedince s postižením. Jejich usmrcování se však i přesto praktikovalo nelegálně (Lechta, V. 2010, s. 60). V období novověku můžeme mluvit o emancipaci vědy a její orientaci na člověka a také o začátcích speciální péče o lidi s postižením. V době osvícenství začaly vznikat první ústavy a zařízení, kde byla lidem s postižením věnována speciální péče. V oblasti péče o jedince s mentálním postižením zaznamenáváme v r. 1533 první pokus o zavedení speciální výuky „málo nadaných“ dětí (Hornák, in: Hornák, Kolárová, Matuška, 2002). V zařízeních pro trestance se začala oddělovat mládež od dospělých (Lechta, V. 2010, s. 60, 62).

Instituce, které měly za cíl poskytnout vzdělání všem dětem bez rozdílu, vznikaly v Evropě už v 17. století jako útulky a vzdělávací ústavy v jednom. I když byla později jejich podoba a fungování překonána, položily důležitý základ pro snahu ustavit veřejné, bezplatné na komunitu orientované školy pro všechny děti bez ohledu na jejich handicap nebo špatný sociální původ jako ideál, společný pro všechny západní evropské demokracie (Visle, L. 2006). Tato snaha dnes nachází ohlas především v principech

inkluzivního vzdělávání, ke kterému směřuje většina evropských demokracií (Bartoňová, M., Vítková, M. et al. 2010, s. 39).

Akcelerace speciální pedagogiky začátkem druhé poloviny 20. stol. byla úzce spojena s kulminací trendu segregace a separace v přístupu k lidem s postižením, který začal narážet na své hranice, do popředí začaly vstupovat i jeho negativní stránky. Tato skutečnost tehdy způsobila, že ve vyspělých zemích (např. USA, skandinávské země) se začal objevovat nový trend v přístupu k lidem s postižením – **integrace** (Lechta, V. 2010, s. 64).

V polovině 20. stol. kulminace trendu segregace a separace způsobila v přístupu k lidem s postižením potřebu integrace. Podle Lechty a kol. (2007) to znamená, že nadále existují vedle sebe rozdílné skupiny dětí, ale děti s PNO mohou s určitou podporou navštěvovat běžné školy. Taková forma výuky jim umožňuje komunikovat a kooperovat s intaktními dětmi. Jde o duální systém, ve kterém existuje paralelní integrativní a segregovaná/selektivní edukace.

Koncept inkluzivní pedagogiky, pokud jde o jeho aplikaci, patří mezi typické koncepty začátku 21. stol. je teoreticky bezchybný, v praktické realizaci však narážející na různé překážky, počínaje finančními přes legislativní až po setrvačnost v myšlení lidí (Leonhardt, Lechta a kol., 2007). Inkluzivní pedagogika je sotva zpochybnitelným cílem; kontroverzní jsou spíše způsoby její aplikace. Je třeba poznamenat, jak píše i Eberwein (2008), že reformní pedagogika už začátkem 20. stol. (např. Montessori, Petersen) přišla s důležitými impulzy pro proces, který dnes nazýváme inkluzivní edukace (Lechta, V. 2010, s. 66).

1.2 Integrace, inkluze – vymezení pojmů

Termín *integrace* pochází z latinského slova *integer* a znamená v doslovném překladu znovuvytvoření celku. V sociologickém smyslu se integrací rozumí vzájemné soužití majorit a minorit. Ve smyslu psychologickém hovoříme o jednotě mezi člověkem a okolím.

Od doby konání konference v Salamance v roce 1994 se vedle pojmu integrace objevuje i pojem inkluze. Konference se tenkrát zúčastnily vlády 92 zemí a 25 mezinárodních organizací, společně se shodly na akčních rámcových podmínkách pedagogiky pro žáky

se speciálními vzdělávacími potřebami (Bartoňová, M. 2005, s. 206, 212).

Pojem *inkluze* vychází z anglického slova *Inclusion*, což znamená zahrnutí, v širším pojetí příslušnost k celku. Inkluze není jen optimalizovaná a rozšířená integrace. Jedná se o koncept, podle kterého by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň postižení (Hájková, V.; Strnadová, I. 2010, s.12).

Termín inkluze se Česku skloňuje čím dál častěji v debatách, které se týkají škol – těch takzvaně zvláštních i těch, kterým se říká „normální“. Nejde jen o rušení a nebo na druhé straně rozvíjení speciálních vzdělávacích a výchovných projektů. Je to boj ideí, je to střetávání konzervativního a ochránářského s novým a nevyzkoušeným. Ve hře není nic menšího než budoucnost tisíce dětí a vlastně celého Česka, kde nejde jen a pouze o mladé, kteří jsou kvůli svému sociálnímu vyloučení, mentálnímu nebo fyzickému handicapu odkázáni na zvláštní péči. Jde především o ty zdravé a „normální“ a to, jak se ke všem podobným výzvám postaví. Podrobí je inkluzi nebo je raději odsunou za zdi specializovaných institucí (inkluze.clanek-434[online]).

Rozlišujeme tři dimenze inkluzivního vzdělávání (inkluze) a jejich vztahu k integraci:

- inkluze a integrace jsou téměř pojmy totožné,
- inkluze je vylepšením integrace, jakousi její lepší variantou,
- inkluze jako naprosto odlišný přístup, který předpokládá zařazení všech dětí do běžné školy, neboť právo na vzdělání, tedy navštěvovat běžnou základní školu, je automatické.

Inkluze vymezena třetím bodem předpokládá radikální změnu filozofie celého školství a to není za stávající situace otázka nejbližší budoucnosti, ale je to běh na dlouhou trať (wikipedia. Inkluzivní vzdělávání[online]).

Hájková V. a Strnadová I. o integraci a inkluzi hovoří takto: „*Integrace je v současné době širokým mezinárodním hnutím za prosazování práva člověka na rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné, nevylučující a nevydělující kultuře. Inkluze je charakteristikou takové kulturní společnosti, na jejímž životě se podílejí všichni bez rozdílu*“ (Hájková, I.; Strnadová, I. 2010, s.13).

Základní rozdíl mezi integrací a inkluzí spočívá v rozdílném pojetí dítěte – žáka. Pojetí *integrační* respektuje odlišnosti skupiny dětí s postižením a skupiny intaktních dětí, ale hlavní snahou je zařadit nebo spojit dvě odlišné (zdravotní kondicí nebo vzdělávacími

potřebami) skupiny v rámci výchovy a vzdělávání a poskytnout potřebnou speciálně-pedagogickou podporu tam, kde je jí zapotřebí. *Inkluzivní pedagogika* se dívá na děti či žáky z takové pozice, ve které není rozdílů z důvodů shora uvedených, ale předpokládá se práce se skupinou, ve které má každý nějaké individuální potřeby (Havel, J.; Fialová, H. et al. 2010, s. 27).

1.3 Právní úprava školské integrace/inkluze

Mezinárodní úroveň

Na mezinárodní úrovni se o inkluzivním vzdělávání poprvé jasně hovoří v roce 1994 v *Prohlášení ze Salamanky* a v Akčním rámci pro speciální vzdělávání. Dokument vymezuje opatření pro realizaci inkluzivního vzdělávání, některá z nich, např. adekvátní kurikulum či spolupráce s komunitou, se stala velmi diskutovanými až v posledních letech. Mezi nejnovější mezinárodní dokument, který byl v České republice ratifikován v roce 2009, patří *Prohlášení OSN o právech osob s postižením (2006)*, kde v článku 24 přiznává osobám s postižením právo na inkluzivní vzdělávání na primárním i sekundárním stupni (Vaňurová, H. 2009).

Národní úroveň

Mezinárodní směřování se odráží v koncepci české vzdělávací politiky, související legislativě a závazných dokumentech. Mezi nejaktuálnější patří *Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010 – 2014* *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání (2010)*.

První dokument se v deváté kapitole zaměřuje na oblast vzdělávání a školství, klade důraz na uplatnění principu inkluzivního vzdělávání a také na proměnu škol samostatně zřízených pro žáky se SVP na poradenská a metodická centra (Vládní výbor pro zdravotně postižené občany, 2010). Národní plán zmiňuje také v současné době zdůrazňovanou oblast kompetencí pedagogů základních škol.

V druhém dokumentu jsou pracována konkrétní opatření, podporující inkluzivní vzdělávání na předškolním, sekundárním a terciárním stupni (Bartoňová, M.; Vítková, M. et. al. 2010, s. 16, 17).

Školský zákon č. 561/2004 Sb. *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání* jako první legislativní dokument nezmiňuje možnost osvobození od povinné

školní docházky a za primární formu vzdělání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami považuje individuální integraci (školský zákon). Na něj navazují dvě významné vyhlášky ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a to vyhláška MŠMT ČR č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (ze dne 9. února 2005) a vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných (ze dne 9. února 2005). Další významná ustanovení z hlediska vzdělávacích potřeb dětí a žáků přináší již zmiňovaný zákon č. 561/2004 Sb., §16, ve kterém se za osoby se speciálními vzdělávacími potřebami považují žáci a studenti se *zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním, sociálním znevýhodněním a jedinci nadaní a mimořádně nadaní* (Bartoňová, M., Vítková, M. et. al. 2010, s. 168, 169).

1.4 Školní integrace

Integrace, resp. školní integrace, jsou přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol (Průcha, Walterová, Mareš, Pedagogický slovník, 1995).

Integrace znamená vyučovat všechny žáky v jejich spádových školách, v běžných třídách, které odpovídají jejich věku a poskytovat jim a učitelům adekvátní podporu. Může být úspěšná jen za předpokladu, že vezmeme to nejlepší ze speciálního a běžného školství a zkombinujeme do jednotného systému vzdělávání. Podstatou integrace je společný život a společné učení handicapovaných a běžné populace.

Výhodou integrovaného vzdělávání je:

- kvalitnější vzdělávání v důsledku vyšších nároků v běžném prostředí,
- efektivní využívání zdrojů (speciální pedagogové a další odborníci, speciální pomůcky),
- rozvoj přátelství dětí se speciálními vzdělávacími prostředky s ostatními vrstevníky,
- snazší přijímání rozdílů,
- práce v týmu (učitelé běžné školy, speciální pedagogové, rodiče, případně asistent),

- individuální přístup,
- větší zapojení rodičů,
- společné dospívání vrstevníků,
- příprava na dospělý život v běžném prostředí (integrace[online]).

Nezávisle na kvalitě a stavu rozlišujeme v praxi tyto základní formy školní integrace:

Individuální integrace. Formou individuální integrace je většinou integrované jedno dítě s postižením do třídy běžné školy, která je co nejbližší k jeho bydlišti a je nezbytné, aby těmto dětem (a jejich rodičům) byla zajištěna odborná pedagogická asistence a podpora.

Skupinová integrace. Při skupinové integraci se žáci s (převážně) srovnatelným postižením, např. se sluchovým postižením nebo s tělesným postižením atd., začleňují do jedné „skupiny“, přičemž jejich vyučování probíhá v běžné škole. V odborné literatuře se v tomto případě setkáváme s pojmenováním *Unit* (čím dál víc však *poradenské centrum*) nebo *speciální třídy*.

Preventivní neboli obrácená integrace. V poslední době je čím dál častější forma integrativní edukace: preventivní nebo obrácená integrace. Při obrácené integraci se do speciálních škol přijímají intaktní žáci, kde výhoda této formy tkví v tom, že pro žáky s postižením jsou edukační podmínky a prostředí předem upraveny a zároveň je zajištěna sociální interakce a společné vyučování všech žáků.

Další formy školní integrace. Mezi další formy školní integrace patří integrační školy, které mají charakter běžné školy. Zde přijímají každé dítě s postižením – nezávisle na druhu a rozsahu postižení – z okolí školy a jsou zde zpravidla zaměstnaní speciální pedagogové. Kromě této formy existují také integrační třídy, kde přijímají školy děti s postižením jen do vybraných tříd. V takových třídách je často počet žáků snížen, vyučování zde zabezpečují společně sociální pedagog a učitel běžné školy. Znamé jsou i „detašované třídy“ speciálních škol, nacházející se v budovách běžných škol, ale formálně patřící ke speciální škole. Tyto třídy umožňují dětem s postižením kontakt s dětmi bez postižení, společné vyučování nebo společné školní aktivity jako např.: turistiku, tvorbu projektů, školní výlety (Lechta, V. 2010, s. 159, 160).

1.5 Přínosy a rizika inkluzivního vzdělávání

Vlivem působení rodičovských organizací, asociací lidských práv a mezinárodních organizací, jako je UNESCO, se inkluzivní vzdělávání stále více prosazuje jako vhodnější alternativa speciálního školství a dokonce bychom mohli říci, že se stává mezinárodní politikou (Jönsson, 1994). A jaké jsou hlavní podněty pro inkluzivní vzdělávání?

Inkluze jako právo: „Inkluze je právo“ - zastávají názor obháječi lidských práv. Organizace rodičů a jedinců s postižením uvádějí, že umístění dětí se speciálními potřebami do odděleného prostředí má pro ně deprivativní důsledky, protože nemají stejné příležitosti, nemohou se zařadit do běžného systému vzdělávání ani do takzvané normálního života. Konečná úroveň znalostí získaná ve speciálních školách bývá nižší, a tak neumožňuje žákům docílit ukončeného středoškolského vzdělání ani stejných příležitostí v životě.

Sociální zařazení: Má-li si člověk vytvořit pozitivní sebeobranu a identitu plnohodnotného člena společnosti, je důležité, aby jedinci, kteří se od většiny populace z jakéhokoli důvodu odlišují, nebyli izolováni, ale naopak začleněni do všech běžných institucí společnosti, tj. rodiny, školy, práce atd. Tím, že se prokáže, že společnost se snaží je přijmout, je zdůrazněno, že jsme si rovni (Canevaro a kol., 1996).

Sociální důvody: Škola je nejen místem, kde se získávají znalosti a dovednosti, ale poskytuje i přirozený prostor pro nácvik sociálních dovedností a morálního chování. Děti bez speciálních potřeb jsou vedeny k tomu, aby se naučily komunikovat a pracovat se spolužáky, kteří mají speciální potřeby. Je třeba, aby byly vedeny k porozumění a toleranci, ke vnímání hodnoty rozdílů. Na druhé straně děti s vývojovými poruchami potřebují porozumět tomu, jak se mají chovat ve skupině a tak se škola stává jednou z nejdůležitějších příležitostí pro sociální učení.

Kvalitnější systém vzdělávání: Že je učební látka v běžných školách bohatší a různorodější než ve speciálních školách, není pochyb. Je obsažnější a klade větší nároky na výuku základních školních dovedností, jako je psaní, čtení a počítání, vyučuje se zde více předmětů, žáci se seznamují s nejrůznějšími aspekty historie, kultury, zeměpisu a přírodních věd.

Kognitivní rozvoj: Od dob Vygotského (Vygotsky, 1962; Kozlin, 1998) a Feuersteina (1979) je známo, že rozvoj vyšších duševních procesů dítěte se nerovná jen výsledkům přirozeného zrání mozku, ale je ovlivňován každodenními interakcemi dítěte se sociálně-kulturním prostředím. Přímé zkušenosti se světem dítěti nestačí, potřebuje na tuto cestu i průvodce či zprostředkovatele, který je do společnosti a kultury zasvětil.

Schopnosti učitele: Není důvod předpokládat, že učitelé v běžných školách nejsou schopni učit žáky s různě rozvinutými schopnostmi. Nepotřebují speciální vzdělání k tomu, aby mohli učit žáky s určitým druhem obtíží, ale učitel v tomto procesu potřebuje odpovídající pomoc ze strany kolegů a školy.

Kvalita inkluzivního školství: Škola, která integruje děti se speciálními potřebami, dokáže žákům vyjít vstříc, bude také oceňovat rozdíly, a proto se bude více orientovat na proces učení. Z výsledků budou pak těžit všechny děti. Jestliže škola zjistí, že se žáci se speciálními potřebami cítí při vyučování a v sociální skupině dobře, můžeme zpravidla konstatovat i skutečnost, že ve škole jsou spokojené i děti ostatní. Tak se škola stává místem, kde se cíleně pečuje o růst a rozvoj žáků, nikoli zdrojem nesnáží a trápení (Lebeer (ed.) a kol. Programy pro rozvoj myšlení dětí s odchylkami vývoje, 2006).

Podstatou inkluzivního vzdělávání je snaha poskytnout všem dětem kvalitní vzdělávání nezávisle na jejich individuálních zvláštích, znevýhodnění, nadání nebo schopnostech. V inkluzivní škole se s odlišností počítá, je přijímána, respektována a dokonce vítána jako přínos a dobrá zkušenost pro všechny. Setkání s odlišností přináší dětem důležité vybavení do budoucího života v podobě získání respektu k sobě i ostatním, schopnosti empatie, tolerance, zodpovědnosti a ohleduplnosti, děti se učí vzájemné komunikaci, ale také se učí o pomoc požádat, uvědomit si a pojmenovat své potřeby. Inkluzivní přístup ke vzdělání představuje také významný přínos pro učitele. Umožňuje mu zažít různorodost a poznat, že každé dítě má nějaké silné stránky, na nichž se dá stavět, nutí ho zamýšlet se nad strategií výuky a pedagogickými postupy a hledat nové cesty, dává prostor kreativitě a podporuje jeho profesionální růst (rytmus[online]).

Obecně platí, že čím více času stráví žáci s postižením v inkluzivním prostředí, tím kvalitnějších výsledků dosáhnou v oblasti edukační, sociální a profesní (Ferguson, Asch, 1989; Wehman, 1990, In: Stainback, Stainback, 1996). Avšak jednoduché zapojení

studentů s postižením do běžných tříd nemusí automaticky přinést kladné učební výsledky. Bylo zjištěno, že studenti s různými druhy postižení se naučí víc v inkluzivním než v segregovaném uspořádání pouze tehdy, když jsou jim poskytnuty přiměřené edukační zážitky a podpora (Brinker, Thrope, 1983, 1984; Epps, Tindal, 1987, In: Stainback, Stainback, 1996). Při vhodném nastavení vyučovacího procesu – např. zaváděním kooperativního učení – funguje inkluze pro všechny žáky ve smyslu vzájemných pozitivních postojů, úspěchů v učebních a sociálních schopnostech a přípravy na život ve společnosti. Výhody kooperativního učení v inkluzivní edukaci lze vidět v oblast sociální, emocionální a kognitivní (Lechta, V. 2012, s. 140).

Vzdělání je chápáno jako nezbytný předpoklad pro úspěšné začlenění na trh práce a skrze něj i do dalších struktur většinové společnosti. *„Inkluzivní vzdělávání je tak mocným nástrojem v boji proti vyloučení právě těch, kteří jsou jím nejvíce ohroženi. Principy inkluzivního vzdělávání zároveň reflektují principy demokratické společnosti, která je založena na rovné participaci všech svých členů na společenském životě a na rovném přístupu ke všem zdrojům. Vzdělání má svou inkluzivní úlohu také ve vztahu k uznání znevýhodněných skupin a individuů. Skutečně inkluzivní vzdělávání tak vzdělává nejen postižené, ale také intaktní populaci ve vztahu k nim, ať už v praktické nebo ryze symbolické rovině“* (Bartoňová, M.; Vítková, M. 2010, s. 40).

Proces integrace má mnoho kladných stránek, ale přináší s sebou také zvýšené nároky na zaměstnance škol, učitele i jiné pedagogické pracovníky. Je třeba, aby se uměli vypořádat s velkou škálou různých typů i stupňů poškození, musí umět překonávat nej-různější bariéry, ale také musí překonávání bariér učit své žáky. Inkluze na rozdíl od integrace, kdy se pro hledání cest k vypořádávání se s překážkami nalézá prostor, se při inkluzi již počítá s tím, že strategie zvládnutí práce s žáky s postižením jsou již učitelem zvládnuté. Také prostor je upraven tak, že při příchodu žáka s jakýmkoli postižením není potřeba dalších úprav, nebo pouze minimálních (Bartoňová, M.; Vítková, M. 2010, s.144).

Řada pedagogů v běžných školách má obavy z inkluzivního vzdělávání. Mezi nejčastější důvody patří:

- obava, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami připraví učitele o čas, který by měl věnovat žákům bez postižení,
- přesvědčení, že výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vyžaduje

od pedagoga specializované dovednosti.

Z meta-analýzy Scruggse a Mastopieriho (1996) vyplývá, že pedagogové mají obavy, že se jim nedostane dostatečné podpory ze strany školy nebo školského poradenského zařízení. K myšlence inkluzivního vzdělávání jsou vstřícní, nicméně z představy, že budou mít ve třídě žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, příliš nadšení nejsou. (Hájková, M; Strnadová, I. 2010, str. 66).

Rodiče, kteří se rozhodují, zda své dítě zařadit do běžného vzdělávacího proudu nebo do speciální školy, vyjadřují řadu obav z inkluzivního vzdělávání, mezi které patří:

- postoje ostatních žáků vůči jejich dítěti,
- bezpečnost jejich dítěte,
- doprava,
- zaměstnanci a kvalita vzdělávacího programu dané školy,
- sociální izolace,
- možná verbální nebo fyzická šikana ze strany spolužáků,
- možnost selhání inkluzivního vzdělávání,
- ztráta či redukce služeb (Hájková, M; Strnadová, I. 2010, s. 68).

„Koncept inkluzivní edukace je v podstatě bipolární. Implikuje na jedné straně nezpochybnitelné humanistické směřování, ale na druhé straně současně i stejně tak nezpochybnitelné nebezpečí, že v případě nevhodné, nepřiměřené či unáhlené aplikace může uškodit právě těm, kterým chce pomoci: dětem s postižením, narušením a ohrožením. Proto je třeba při jeho uplatňování postupovat sice odhodlaně vzhledem k dlouhodobé perspektivě, ale současně i rozvážně, pokud jde o jeho aktuální řešení“ (Lechta, V. 2010, s. 17).

2. Klima třídy

*„Domácí úkol jsem psal ve škole,
protože škola je mi druhým domovem.“*

Richter V., 1998

Klima je stále ještě zatím slovem než přesně vymezeným termínem. Lidé se cítí lépe v příjemných podmínkách, lépe se jim pracuje a dosahují lepších výsledků. Klima ovlivňuje prožívání a chování všech zúčastněných a to opět zpětně ovlivňuje klima.

Když dospělí vzpomínají s odstupem na svá školní léta, většinou reflektují, jaké pocity prožívali v prostředí školy, zejména školy základní. Tyto pocity jsou někdy spíše pozitivní, někdy spíše negativní, jindy obojí ve vzájemném prolínání a týkají se zejména emočních prožitků a zkušeností, mnohdy natrvalo zakotvených v paměti bývalých žáků – např. zda chodili do školy rádi nebo s odporem, zda k nim byli učitelé hodní, spravedliví nebo zlí, zda měli nebo neměli ve třídě dobré kamarády apod.

Při interakci v kterékoliv lidské skupině existuje cosi „nehmatatelného“, cosi jednotlivci silně pocíťovaného, co bývá označováno jako nálada, ovzduší, atmosféra, klima apod. Vyučování jakožto specifický druh interakce odehrávající se v poměrně velké skupině lidí (20-30 i více subjektů) zůstávalo dlouho nepoznáno co do parametrů psychosociálního klimatu. Učitelé stejně jako pedagogové-teoretici si byli vědomi, že toto klima existuje a „nějak“ působí, ale pochybovalo se o tom, že by bylo možno je exaktně identifikovat nebo dokonce měřit. Přitom každý žák v kterékoliv třídě může, když je vhodným způsobem dotázán, vyslovit, zda se mu ve třídě líbí, či ne, co dělá paní učitelka, aby bylo vyučování pro žáky zajímavé a příjemné nebo nudné a odpudivé apod. (Průcha, J. 1997, s. 338, 339).

Klima školní třídy je dlouhodobou charakteristikou sociálního soužití učitelů a žáků ve třídě. Na 1. stupni základní školy toto klima bývá stabilizované, zejména když učitel třídu vede po celou dobu a také skladba žáků se příliš nemění (Lukášová, H. 2010, s. 67).

„Školní třída je složitý a mnohvrstevnatý sociální svět, který spoluvytvářejí jak žáci, tak i učitelé. Třída může žáka podporovat ve výkonech, dá mu možnost zažít úspěch před ostatními, stejně jako neúspěch, naučí jej kooperovat i klikařit, spolupracovat i podvádět. Třída je svébytným a v jistém smyslu neopakovatelným seskupením individuí,

konstituujících se osobností a originální sociální konfigurací žáků v sociometrickém smyslu slova. Proniknout do jejího vnitřního, „neviditelného“ života je obtížné; pro poznání světa školáka je to však nezbytné“ (Lašek, J. 2001, s.13).

Klima ve třídě může být významným ukazatelem projevů rizikového chování, ale může nám také vysvětlit, proč se ve třídě učí dobře a nebo tam chodíme spíše s nechtívím. Klima třídy není něco, co se jednoduše přihodí, ale na jeho vzniku se podílejí jak žáci, kteří přicházejí a odcházejí, tak v první řadě učitelé, kteří představují mnohdy výrazně stabilnější prvek školy. Jak budeme celkovou atmosféru školy (ale i atmosféru jednotlivých tříd) vnímat, má významný podíl i pedagogický sbor. Nicméně ani žáci nejsou bezvýznamným prvkem, je velmi důležité, jací žáci třídy navštěvují, jak se nové třídy sejdou. Proto se také stává, že máme zcela odlišnou zkušenost z výuky ve dvou paralelních třídách, přestože vyučujeme stále stejný předmět (Mertina, V.; Krejčová, L. 2012, s. 222).

2.1 Klima, prostředí, atmosféra

Pojem **klima** nemůžeme vysvětlovat pouze jako prostředí, je kvalitou, která z tohoto prostředí vyplývá a dostává se navíc do kontaktu se zkušeností člověka, zasahuje do interpretační roviny. Při chápání klimatu za rozhodující činitele považujeme lidského jedince. Prostředí a klima nejsou synonyma, ale přiznáváme jejich úzkou souvislost. Klima je psychosociální fenomén, který vzniká odrazem objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jeho posuzovatelů. Klima nevzniká samo o sobě, nýbrž se vytváří, jde o dlouhodobý jev. Délkou trvání se liší od atmosféry, která působí krátkodobě a je situačně podmíněná a také je závislá na prostředí a na lidském vnímání. Pro teorii klimatu bylo významné Lewinovo zjištění, že fyzikálně stejné prostředí může mít u různých osob odlišný význam. Školní prostředí znamená například něco jiného pro učitele než pro výborné žáky a jiný význam má pro žáky s problémy. Chování je určeno spojením prostředí s vědomím osoby s určitými vlastnostmi (Grecmanová, H. 2008, s. 10).

Klima chápeme jako jev sociální, skupinový, který je vázán recipročně na své tvůrce, je jimi vytvářen a zároveň na ně působí. Z hlediska školy se nejvíce projevuje ve třídách; můžeme však hovořit i o sociálně psychologickém prostředí školy z pohledu učitelů.

I zde je vytvářeno a působí prostředí, klima učitelského sboru a atmosféra, v chodu školy obvykle vázaná na pravidelně se opakující děje (začátek a konec školního roku, závěrečné zkoušky, maturity atd.). Hraje zde roli věkové a vzdělanostní rozvrstvení učitelů, jejich interpersonální kontakty včetně prostorového rozmístění (klima sborovny).

Klima v meteorologii znamená podnebí, dlouhodobý stav počasí. Tím se odlišuje klima třídy od atmosféry ve třídě, která je krátkodobá, situační. Např. *„přestože dlouhodobě panuje dobrý vztah žáků k učiteli, během nějaké kázeňské situace, kterou musí pedagog direktivně řešit, může jeho oblíbenost klesnout. Ale protože dlouhodobé parametry zůstaly nezměněny, jde o pouhý výkyv, který se během dalšího období vrátí na své původní hodnoty. Uvádím „hodnoty“, ale jedním z dalších rysů klimatu je ten, že je velmi obtížně zjištělný nebo měřitelný. Přestože klima působí na všechny ve škole a všichni ho také zřetelně vnímají, je to něco neuchopitelného a konkrétněji téměř nepopsatelného“* (Čapek, R. 2010, s. 12, 13).

Prostředí je v našem pojetí nejširším pojmem. Zahrnuje jak prostředí školy z hlediska jejího umístění v regionu (venkov, město), tak architektonického; patří sem i ergonomická hlediska (vhodnost školního nábytku), hlediska hygienická (osvětlení, vytápění, větrání) i stupeň a typ školy (základní, střední, vysoká, učiliště).

Termín **atmosféra** užíváme v nejužším smyslu jako krátkodobé, situačně podmíněné sociální a emoční naladění ve třídě, např. v průběhu jedné hodiny, při zkoušení, kompozicích, maturitách, před pololetním či závěrečným hodnocením, při státních závěrečných zkouškách. Jedná se o emočně vypjatější a variabilnější situace, ve kterých širší klima může a také nemusí působit: např. *„celoroční klima třídy, charakterizované kooperací, nemusí při individuálním zkoušení na žáky působit a jejich individuální výkony mohou být naopak motivováni spíše soutěživostí“* (Lašek, J. 2001, s. 40, 42).

2.2 Definice klimatu třídy

Jestliže hovoříme o třídním klimatu, každý, kdo stál před třídou plnou žáků nebo studentů, jistě ví, o čem je řeč. Všichni bychom se na jeho rysech přibližně shodli, ale už bychom se nemuseli shodnout na tom, co zahrnuje a co ho ovlivňuje.

Velmi často se tento pojem nachází v odborných textech, ale málokdy se někdo namáhá s vysvětlením, co tím míní. Také se objevují různé další termíny, které jej s velkou benevolencí autorů nahrazují, např. atmosféra, ovzduší třídy, nálada apod.

S tímto schématem operuje Průcha (2002, s. 66) :

Edukační prostředí třídy:

- **fyzikální faktory** (prostorové dispozice, osvětlení, barvy stěn, konstrukce nábytku, aj.),
- **psychosociální faktory**
 - stabilní (trvalejší sociální vztahy mezi účastníky edukačních procesů) ... *klima třídy*,
 - proměnlivé (krátkodobé stavy interakce mezi účastníky edukačních procesů) ... *atmosféra ve třídě*.

„*Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvářících a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí*“ (Čapek, R. 2010, s.12, 13).

Klima třídy se vytváří ve výuce, také o přestávkách, na výletech a při dalších akcích třídy. V klimatu třídy se také konfrontuje objektivní realita se subjektivním vnímáním a prožíváním žáků. Vliv má opět ekologická dimenze – umístění a vybavení třídy, pomůcky, participace žáků na úpravě třídy atd. Pochopitelně působí i demografické faktory jako počet žáků ve třídě (z toho chlapců a děvčat), jejich zájmy, dosavadní znalosti, kvality a kompetence učitelů, kteří ve třídě vyučují. Ještě větší význam se však přisuzuje dimenzi kulturní a sociální. Také R. Reisch a G. Schwarz (2002) upozornili na důležitou roli stylů vedení učitelů, skupinové dynamiky, vývojových fází člověka při utváření klimatu ve třídě. Klima výuky a klima třídy považujeme za výsledek vnímání a prožívání sociální a kulturní reality (ve třídě a výuce) u žáků (Grecmanová, H. 2008, s. 49).

Podle Einsteina 1991 je školní třída nejen skupinou, do které jsou přiřazeny děti, aby jich bylo v učebně přiměřené množství, ale stává se opravdovým generátorem sociálních interakcí a vazeb. Vytváří se specifické prostředí, které můžeme označit názvem **třídní klima**. „*Třída je svébytným a v jistém smyslu neopakovatelným seskupením individuů, konstitujících se osobností a originální sociální konfigurací žáků v sociometrickém smyslu slova. Proniknout do jejího vnitřního, „neviditelného života“*“

života je obtížné; pro poznání světa školáka je to však nezbytné.“ (Lašek, J. 2001, s. 13). Dítě vstupuje do třídy s určitým statutem, kulturním kapitálem (podle socio-ekonomických podmínek rodiny), pohlavím, rasou a dalšími charakteristikami. Jeho účast na společném dění ve třídě přináší uspokojování sociálních potřeb, třída se mění na síť neformálních vztahů a původní status se může změnit (Čapek, R. 2008, s. 125).

2.3 Tvorba příznivého klimatu třídy

„Názory na to, co či kdo je zdrojem utváření klimatu ve třídě, jsou mezi odborníky odlišné. Někteří míní, že hlavním zdrojem jsou žáci – jejich jedinečná struktura, vlastnosti, chování, které jsou odlišné od jedné třídy k druhé. To rozpoznává každý zkušený učitel a stává se často, že v jedné třídě vyučuje rád, těší se na ni, kdežto v jiné třídě na téže škole vyučuje nerad, s nechutí a často stresován. Žáci v těchto třídách mohou vytvářet odlišné klima tím, jak se chovají, jaké postoje mají k učení, k učitelům apod. Jiní odborníci soudí, že hlavním tvůrcem klimatu ve třídě je učitel, neboť tento subjekt svými vlastnostmi a především rolí, kterou má ve vyučování, může významněji ovlivňovat klima třídy. Mezi učiteli „klíčové dovednosti“ by tedy mělo patřit i to, jak dokáže vytvářet pozitivní klima ve třídě.“ (Průcha, 2002, s. 343).

Preferování žákovského pohledu odpovídá názor, že *„klima třídy vyjadřuje, do jaké míry je žák ve třídě spokojený, jestli si žáci vzájemně dostatečně rozumějí, jaký je stupeň soutěživosti a konkurence mezi nimi a jaká je soudržnost třídy“* (Gavora, 1999, s. 137).

Preferování role pedagoga je vyjádřeno míněním Konarewského, že *„klima třídy jsou všechna pravidla práce a života ve třídě, které učitel žákům vštěpuje a upevňuje při didaktických a výchovných situacích“* (Petlák, 2006, s. 27).

Je třeba si uvědomit, že ve třídě nemůže být dobré klima bez součinnosti všech jeho spolutvůrců, ale role učitele je velmi významná, on může vše zlepšit ale také pokazit. Pedagog by se měl zaměřovat především na ty aspekty utvářející klima, které může nejvíce ovlivnit. Ty se pak v různých složkách klimatu viditelně a citelně projevují.

Jsou to:

- komunikace ve třídě,
- vztahy mezi žáky ve třídě,
- vyučovací metody a edukační aktivity,
- hodnocení ve třídě,
- kázeňské vedení třídy,
- participace žáků,
- prostředí třídy.

Třídní klima zahrnuje i to, co někteří odborníci nazývají klimatem výuky nebo komunikačním klimatem ve třídě. Petlák hovoří o tom, že „*klima třídy a vyučovací klima není možné od sebe oddělovat. Klima třídy ovlivňuje klima výuky a naopak*“ (Petlák, 2006, s. 29).

Podle Klusáka jsou si učitelé dobře vědomi svého vlivu na třídní klima. I Vykopalová soudí, že „*utváření sociálního klimatu je základní úlohou učitele*“ (Vykopalová 1992, s. 6). Učitel má velké možnosti ovlivňovat klima třídy, ale nesmí být ve třídě v úloze policisty, soudce nebo dozorce. Klimatu ve třídě vyhovuje lépe, upozaduje-li pedagog svou mocenskou roli a tam, kde je to možné, ponechává aktivitu a iniciativu žákům. Na klima se prostě musí jemně a citlivě (Čapek, R. 2010, s.14, 16).

Fungování určitého klimatu ve třídě se realizuje prostřednictvím různých mechanismů, zejména:

- komunikačními a vyučovacími postupy, které učitel používá,
- strukturami participace žáků ve vyučování,
- preferencemi a očekáváními učitelů k žákům,
- klimatem či „étosem“ školy, jejíž součástí je určitá třída (Průcha, J. 1997, s. 350).

„*Pozitivní atmosféra i klima školní třídy jsou významnou podmínkou pro rozvoj všech kvalit života žáků. Atmosféru i klima třídy se můžeme pokoušet ovlivňovat jen s respektem k reálným vztahům žáků. Dobrá volba organizačních forem a metod výuky podněcují a posilují rozvoj aktivity, samostatnosti a tvořivosti žáků*“ (Maňák, 1998 In. Lukášová, H. 2010, s. 151).

2.4 Determinanty a prvky klimatu

Co jsou determinanty klimatu?

Kterými prvky je klima zásadně tvořeno?

Při odpovědi na otázky jsme vyšli ze schématu R.H. Moose (1981), který se zaměřuje na oblast sociálního prostředí ve skupinách lidí, staví na třech základních dimenzích skupin:

- **dimenze vztahová** (relationship dimensions): vyjadřuje míru interpersonálních vztahů a kvalitu vzájemných vazeb, přitažlivost skupiny pro její členy, míru kooperace především v rovině mezilidských vztahů, poskytování vzájemné pomoci a možnost projevu názorů a pocitů.
- **dimenze osobního růstu** (personal development dimensions): vyjadřuje vnitřní procesy, které se především týkají podmínek, které vytváří skupiny pro autonomii člena a jeho růst, možnosti samostatně rozhodovat a konat, vytváření podmínek k diskusi a přenos informací uvnitř skupiny, orientaci na úkoly, toleranci k určitým negativním projevům členů.
- **dimenze udržování a změny systému** (system maintenance a system change dimensions): tato dimenze se především vztahuje k mechanismům organizace a řízení skupiny, realizovaného systému a způsobům kontroly ke schopnosti členů vykonávat nové úkoly a přijímat nové role, schopnosti a ochotě ke změně (Lašek, J. 2001, s. 42, 43).

Za **determinanty** považujeme ty skutečnosti v životě školy a třídy, které mají svou originální kompozici, jsou relativně svébytné, ovlivňují vznik, podobu a účinky klimatu.

Do determinant patří mimo jiné:

- **zvláštnosti školy:**
 - typ školy, její zaměření (základní školy, gymnázia, střední odborné školy),
 - pravidla školního života (školní řád, sankce),
- **zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací:**
 - např. laboratorní, dílenské práce, praxe v provozech, laboratořích,
- **zvláštnosti učitelů:**
 - osobnost učitele,
 - učitelem preferované pojetí výuky a vzdělávání, z něhož vychází jeho styl výuky,

- **zvláštnosti žáků:**
 - žák jako individuální osobnost,
 - žák jako člen třídy, resp. skupiny v ní.

„Klima není jednoduší celek, má své konstruktivní prvky, složky. Ty obvykle nestojí izolovaně; recipročně na sebe působí, vytvářejí složitou strukturu. Podle kvality působení determinant jsou pak ve třídě žáky prožívány tu silně, tu minimálně“ (Lašek, J. 2001, s. 42, 44).

3. Žáci a učitelé jako tvůrci klimatu

Z čeho vlastně vzniká specifické klima v každé jednotlivé třídě? Kdo se podílí na jeho vytváření a udržování? Má na klima vliv i to, jaké je klima v určité škole?

Na otázku, co nebo kdo je zdrojem utváření klimatu ve třídě, jsou mezi odborníky odlišné názory. Někteří míní, že hlavním zdrojem jsou *žáci* – jejich jedinečná struktura, chování, vlastnosti, které jsou odlišné od jedné třídy k druhé. Často se stává, že učitel v jedné třídě vyučuje rád, těší se na ni, kdežto v jiné třídě na téže škole vyučuje nerad, s nechtutí a často stresován. Žáci v těchto třídách mohou vytvářet odlišné klima tím, jak se chovají, jaké postoje mají k učitelům, k učení apod. Jiní odborníci soudí, že hlavním tvůrcem klimatu ve třídě je *učitel*, který může významněji ovlivnit klima třídy. Mezi jeho „klíčové dovednosti“ by mělo patřit i to, jak dokáže vytvářet pozitivní klima ve třídě (podrobněji o tom Ch. Kyriacou, 1996): *„Klima třídy, které učitel navodí, může mít zásadní vliv na motivaci žáků a jejich postoj k učení. Proto jsou učitelovy dovednosti uplatňované při vytváření kladného klimatu třídy velmi důležité.“* (Průcha, J. 1997, s. 350).

Na atmosféru ve třídě má vliv psychika učitele, jeho flustráční odolnosti, temperament. Negativně na atmosféru třídy působí učitel agresivní, šířící strach kolem sebe, učitel hypermotorický – přehnaně aktivní a neklidný, učitel vnitřně napjatý, bojácný a úzkostný, učitel nepozorný, nepřipravený – tedy učitel, jehož pozornosti unikají mnohé detaily pedagogického dění, učitel nezúčastněný, málo přesvědčivý a málo motivující žáky, učitel sprintující od jednoho vyučovacího cíle k dalšímu, bez zřetele na výchovné aspekty vyučování a bez didaktických hledisek a učitel nestíhající a špatně organizující svou práci a činnost žáků, což se projevuje jeho únavou, přetížeností žáků

a nízkou efektivitou vyučování (Winkel 1997, Petlák 2006). Osobnost fungující v sociálním prostředí (tzn. i učitel) by měla podle Hupkové, 2006 reflektovat toto prostředí (sebeaktualizovat se), mít snahu o sebepoznání, sebehodnocení, sebekritiku, aby mohla účinně vnímat realitu a mít k ní pozitivní vztah (Dytrtová, R; Krhutová, M. 2009, s. 17).

3.1 Osobnost učitele

Navzdory tradici učitelského povolání v našich zemích je pohled na učitele roztříštěný, nejednotný, a z minulosti výrazně poznamenaný především ideologickým nánosem. V publikacích, které se zabývají učiteli, se setkáváme s řadou imperativů, směřujících do učitelské profese, méně již s pohledem učitelů samých či s fundovaným psychologickým rozbohem všeho, co činí z této profese činnost náročnou, přitom sociálně nepřilíš vysoko hodnocenou. Tradiční pohled na učitele mu určuje základní složky jeho práce: zprostředkovat poznatky věd a přiměřenou formou je přetvořit ve vědomosti a návyky žáků a podílet se zásadně na socializaci dítěte. Vedle rodiče se učitel stává, především na počátku a v prvních fázích školního života dítěte, pro dítě zásadní autoritou. Přináší do třídy určitý druh řádu věcí, svou autoritu, své dovednosti, zlovyky, svůj pohled na roli žáka, svůj styl výuky (Lašek, J. 2001, s. 26).

Andersenová a Pigfordová (1988) citují Galona, Simona a Crolla (1980), kteří objevili čtyři typy učitelských stylů práce ve třídě:

- individuální sledovatel,
- skupinový instruktor,
- dotazovatel,
- měnitel (měnící podmínky pro práci dětí v průběhu školního roku).

Autoři se soustředili především na styl skupinového instruktora, jenž se při komunikaci se žáky více orientuje na faktická tvrzení, prakticky orientovaná, než na proklamované ideje, více se angažuje do „popovídání“ si se žáky, akcentuje i jejich verbální aktivitu a více užívá i nonverbální komunikaci.

Čtyři učitelské přístupy identifikovala Andersonová (1988):

- **vyučovatelský** – pracuje především globální metodou, užívá tradičních postupů, bývá rigidní, dbá u žáků na přesné definování pojmů, a to také zrcadlově vyžaduje,

- **interaktivní** – interaktivní učitel nabádá žáky ke komunikaci, není tak rigidní jako typ předchozí, zpětnovazebné informace neobsahují tolik odsouzení žakových menších dovedností či méně kvalitních reakcí,
- **řídící** - učitel je výrazně direktivní, vše podléhá jeho nepřetržité kontrole, aktivita žáků je jím přísně dávkována, aby se nevymkla jeho kontrole,
- **supervizorský** - učitel supervizor se zaměřuje především na komplexní vývoj žáka, na jeho aktivity spíše dohlíží, než je přísně kontroluje, ponechává žákovi možnost osobního tempa a růstu.

Z výše uvedených přístupů vyplývá, že je obecně preferován učitel sociálně zdatný, dávající prostor individualitám, schopný diskuse se žáky, spíše dohlížející, než direktivní a rigidní (Lašek, J. 2001, s. 27).

Učitel vychovává svým příkladem a je také důležitým vzorem a modelem. Identifikace s modelem je jedním z prvků socializace, který formuje osobnost žáka účinněji než odměny nebo tresty. Jak uvádí Čáp (1997, s. 332): „*V modelu dítě poznává charakter, hodnotové orientace, morální principy v živé, konkrétní podobě a se silným emočním zabarvením. To vybízí k napodobení modelu, usnadňuje orientaci morálního principu a jednání v souladu s ním. Proto model působí zpravidla silněji než samotné slovní působení.*“ Fontana (1997, s. 295) konstatuje, že „*dobří učitelé představují dobré příklady a zanechávají dětem takové vzory této role, které v nich vytvoří kladný postoj k učitelům a ke vzdělání jako takovému, zatímco nevyhovující učitelé vyvolávají opak.*“ (Čapek, R. 2008, s. 19).

Učitelky vytvářejí klima, které se více orientuje na vztahy a inovace, podílejí se na klimatu, kde je více „tepla“. Postoje učitelů ve vztahu k jejich profesi se jeví ještě významnější než demografické znaky. K nejdůležitějším postojům patří schopnost empatie, akceptování žáků, respekt k nim, kongruence (soulad mezi prožíváním a chováním, přístup bez přetvářky), konzistence (stálost v těchto charakteristikách), tolerance, angažovanost a prosociálnost (Grecmanová, H. 2008, s. 65).

Jestliže je učitel se školou a jejím klimatem spokojený, tvoří podobně vyučování a žáci ho prožívají pozitivně. Učitel tedy ovlivňuje i to, jak žáci vnímají jednotlivé předměty. Mají-li žáci v oblibě učitele, zaujímají kladný vztah také k jeho předmětu. Přestože i učební látka má vliv na specifické prožívání jednotlivých předmětů, např. v matematice se někdy posuzují sociální vztahy jako všeobecně horší než v jiných

předmětech, může učitel způsobem výuky zaměřeným více na komunikaci se žáky celkové klima zlepšit (Grecmanová, H. 2008, s. 62).

„Úspěšní učitelé bývají vybaveni něčím, co lze označit jako“žádoucí profesionální postoje“. To znamená, že mají kladné postoje k odpovědnosti a k náročné práci, že pojmají svou roli jako něco, co přesahuje pouhé vyučování dětí školnímu předmětu a co překračuje časový úsek jejich povinného pobytu ve škole. Znamená to také, že mají kladný postoj k předmětům své aprobace i k místu učitele ve společnosti“ (Fontana, D. 2003, s. 366).

3.2 Typologie osobnosti učitelů

Učitelova osobnost má stále hlavní úlohu ve vyučovací a výchovné práci. Předpokladem kladného vlivu na žáky je autorita učitele, která je značně závislá na jeho odborné a společenské pověsti, na jeho řídicích schopnostech a na jeho charakterových a morálních vlastnostech. Pedagog žákům imponuje především svým spravedlivým postojem k nim, pak teprve svými znalostmi, objektivností a klidem. Ani učebnice, ani soustava trestů a povzbuzování, ani mravní poučování nenahradí vliv učitele. Žáci často pro svého oblíbeného učitele vykazují zvýšené pracovní úsilí. Osobní příklad učitele a charisma jeho osobnosti jsou nenahraditelné. Každý typ osobnosti má tendenci preferovat určitý styl vyučování a požadovat u žáků určitý styl učení, přitom učební styly jsou více závislé na typu osobnosti žáka.

E. Spranger popsal šest základních typů osobnosti založených na hodnotách upřednostňovaných v životě:

- **náboženský** typ je charakterově spolehlivý, často vážný, uzavřený, bez smyslu pro humor, žákům se nedovede přiblížit, někdy se jeví jako nudný pedant, puntičkář,
- **estetický** typ má schopnost vžívat se do osobnosti žáka a utvářet ji, nejvyšší hodnotu vidí v kráse, harmonii, půvabu. Má tendence k individualismu a nezávislosti,
- **sociální** typ se věnuje všem žákům, neomezuje své sympatie jen na jednotlivce nebo podskupiny. Je u žáků oblíbený, není příliš přísný, je vstřícný, tolerantní, trpělivý, často se spokojí i s nižšími úrovněmi vědomostí, dovedností a znalostí žáků,
- **teoretický** typ má větší zájem o vyučovaný předmět než o vyučovaného žáka,

zpravidla si ani nevytyčuje za cíl poznat blíže osobnost žáka, žáci se ho často bojí. Teoretický typ učitele často vědecky pracuje, podílí se nezřídka na výzkumné činnosti, často sám odborně publikuje,

- **ekonomický** typ je často úspěšným metodikem, rád vede žáky k samostatné práci. Tento typ učitele je charakterizován snahou dosáhnout u žáků maximálních výsledků s minimálním vynaložením energie, úsilí a sil,

- **mocenský** typ s oblibou kárá a trestá, velmi rád prožívá vědomí vlastní převahy. Zajímá se především o moc, vliv a uznání, bývá velmi náročný a kritický.

E. Vorwickel vyšel ve své eliptické typologii z faktu, že někteří pedagogové větší pozornost věnují vzdělávání žáků než jejich výchově a než formování osobnosti. Na základě tohoto faktu rozdělil učitele na základní typ věcný a osobní. A ty se dále dělí na striktně věcný a oduševněle věcný a naivně osobní a uvědoměle osobní.

Eliptická typologie učitelů podle švýcarského psychologa Ch. Caselmanna se jeví jako teoreticky propracovaná a psychologicky přesvědčivá. Podobně jako Vorwickel použil za kritérium své typologie to, zda se učitel ve své pedagogické práci orientuje více na učení, nebo více na žakovu osobnost. Podle tohoto kritéria rozdělil učitele na dva základní typy:

- **logotrop**, který je více zaměřen na učební předmět a důraz klade na vzdělání žáka,

- **pajdotrop**, který je zaměřený především na žáka a na utváření jeho osobnosti.

Podle amerického psychologa K. Lewina je často využívané třídění typů a stylu práce řídících a pedagogických pracovníků na:

- **dominantní,**
- **liberální,**
- **demokratické.**

Podle typologie G. D. Fenstermachera (2004) lze vyučovací styl učitele posuzovat dle těchto hledisek: podle toho, jaké používá učitel metody, jak zná obsah vzdělávání, jak vnímá žáka, jak chápe vzdělávací a výchovné cíle a jaké jsou vztahy mezi ním a žáky. Podle těchto složek je možné vyučovací styl učitele rozdělit do tří typových kategorií:

- **manažerský** styl se vyznačuje efektivitou, povzbuzováním žáků k učení, systematickou organizací a korektní zpětnou vazbou,

facilitační styl je zaměřen na žáka, na vnímání jeho zájmů a potřeb, důraz je kladen na individualizaci výuky a procesy učení,

- **pragmatický** styl je zaměřen na cíle a dosažení znalostí ve spojení s jejich aplikací (Dytrtová, R.; Krhutová, M. 2009, s. 20).

Na úspěch nebo neúspěch působení učitele mají vliv mnohé vlastnosti jeho osobnosti, které buď usnadňují, nebo ztěžují plnění jeho hlavních úkolů, jako jsou: vzdělávat a učit, řídit tento proces, vychovávat celou třídu i každého jednotlivce, dávat žákům pozitivní příklad, koordinovat a organizovat. Z rozboru těchto úkolů vyplývají mnohostranné požadavky na učitele, na jeho činnost a osobnost. Pro práci učitele má velkou důležitost adekvátní profil osobnosti učitele, který zahrnuje žádoucí rysy jeho osobnosti (rudolf.kohoutek [online]).

3.3 Žák

Vstupem do školy se stává z dítěte žák, tato role mu nabízí možnost vzdělávat se, navazovat nové sociální vztahy, ale také požaduje prostřednictvím tlaku norem určité způsoby chování, které roli žáka přísluší. Dítě je nuceno ke konformnímu jednání a tato skutečnost zřejmě nejvíce formuje to základní v jeho osobnosti, k čemu se vztahují všechny psychické procesy dítěte, tedy k jeho já. Dítě prožívá svou roli žáka, vnímá se v ní, je hodnoceno a vyhodnocuje se, je v interakci s druhými, vytváří si sebeobraz žáka, mnohdy odlišný od jeho sebeobrazu dítěte v rodině či sebeobrazu sourozence (Lašek, J. 2001, s. 14).

Žáci jsou pramenem k pochopení klimatu školy na jedné straně a na druhé straně jsou jako členové třídy jeho spolutvůrci. M. Saldern (1987) uvedl, že většinou děvčata hodnotí klima pozitivněji, což potvrdil i F. Eder (1996), který sdělil, že žákyně oceňují klima příznivěji než jejich spolužáci téměř ve všech dimenzích. Třídy s převládajícím počtem dívek vykazují pozitivnější hodnoty v dimenzi soudržnosti, tlaku na výkon a sociálního tlaku (Grecmanová, H. 2008, s. 68). M. Saldern a K. E. Litting (1986) sdělili, že vnímání klimatu ovlivňují postoje žáků ke spolužákům. *„Žáci, kteří jsou velmi kooperativní, posuzují všechny znaky klimatu výuky (vzájemné vztahy mezi žáky,*

vztahy mezi učitelem a žáky a znaky výuky) spíše pozitivně, kompetitivně zaměřeni žáci proti tomu spíše negativně.“ E. Petlák (2006, s. 44-48) připomíná: „Rozdílné projevy chování u žáků nepoddajných a zlých, obětí, třídních „šašků“, „lídrů“ a „outsiderů“, třídní elity, žákovských párů atd. v tomto smyslu, že všichni se nechovají stejně a různým způsobem mohou ovlivňovat vztahy ke spolužákům a narušovat klima třídy. Zjistilo se totiž, že žáci považují vztahy mezi spolužáky za velmi významný faktor podílející se na charakteristice klimatu.“

F. Eder (1996) sdělil: *„Děti z vyšších sociálních vrstev prožívají méně koheze a disciplíny. Žáci z „horní vrstvy“ (otcové jsou vysokoškolsky vzděláni) pocítují, že jejich učitelé se málo angažují, vystupují restriktivně a nespravedlivě, vztahy ke spolužákům hodnotí jako více nepříznivé a vnímají méně pohotovosti k učení a disciplíny ve třídě. Žáci ze „spodní vrstvy“ (otcové mají pouze základní vzdělání, popřípadě jsou vyučeni) popisují klima celkově a především v oblasti vztahů mezi žáky jako příznivější“ (Grecmanová, H. 2008, s. 71).*

3.4 Interakce učitel – žák

Při společné činnosti učitele a žáka probíhá pedagogická interakce, tzn. že učitel a žák na sebe vzájemně působí. Ta se liší podle věku žáků, v raném školním věku je učitel žáky spontánně obdivován, co řekne paní učitelka, to platí jako zákon. Kolem devátého roku věku dítěte se mění tento nekritický vztah. Ve 3. ročníku nastupuje přirozená kritičnost k učiteli, která je dána přechodem od raného do středního věku rozvoje osobnosti žáka (Lukášová, H. 2010, s. 23, 24).

Učitelé pracují se třídami různými způsoby a tak mohou přinášet velmi rozdílné výsledky; Richter a Tjosvold (1980) konstatovali tři způsoby, jimiž učitelé třídy řídí:

- **autokratický**, kde učitel o všem rozhoduje sám,
- **demokratický**, kde se na rozhodování podílejí žáci,
- **liberální**, kde je relativně velká volnost při rozhodování,

Dle Rosenthala (1973) učitel ve styku se žáky používá čtyři sociálněpsychologické mechanismy:

- mechanismus *klimatu*, ve kterém vysoké očekávání dobrého chování a vysokých výkonů žáka působí pozitivně na vzájemné emoce žáků a žáků a učitele,
- mechanismus *zpětné vazby*, dle které učitel více povzbuzuje žáka, od kterého očekává lepší výkon,
- mechanismus *specifické vstupní informace*, kde u žáka, od kterého očekává učitel dobrý výkon, opakuje otázky, dává návodné otázky, narážky, dává více konstruktivních informací, více očekává, že dobří žáci, kteří s odpovědí váhají, ji přesto znají,
- mechanismus *povzbuzování*, ve kterém učitel déle čeká na odpověď u žáků lepších, než u horších (Lašek, J. 2001, s. 11).

Mareš a Krivohlavý (1990) chápou zpětnovazební informaci od učitele k žákovi za korekční informaci, rozlišují u ní stránku *regulativní* (řízení žákovy aktivity podle předem dané strategie), *sociální* (učitel a žák si navzájem ujasňují své vztahy, postoje a očekávání), stránku *poznávací* (učitel lépe pozná žáka, žák učivo a sám sebe), stránku *rozvojovou* (žák se učí zpětnou vazbu využívat, začíná vychovávat a vzdělávat sám sebe) (Lašek, J. 2001, s. 33).

Kolektiv autorů pod vedením Heluse a Pelikána (1984) se zabýval existencí preferenčních postojů učitelů k žákům. Autoři je definují jako: „*Zvýrazněnou zaměřenost učitelů na určité žáky, projevující se zejména v tom, že tito žáci, kteří jsou středem zesílené učitelovy pozornosti, jsou jím významně častěji nadhodnocováni nebo podhodnocováni. To se promítá nejen do výkonů žáků, ale především do jejich sebereflexe, do vztahů ke škole a učiteli i k postavení žáka ve třídě. Vzhledem k tomu, že autoři zjistili, že učitelé vytvářejí preferenční postoje i k celým třídám, mají tyto postoje vliv na atmosféru, klima třídy, které opět zpětně působí na jednotlivé žáky*“ (Lašek, J. 2001, s. 34, 35).

Jak učitelé, tak žáci se podílejí na vztazích ve třídě, které označujeme jako mocenské konstelace a chápeme je jako výsledek interakcí mezi učitelem a žáky. Mocenské konstelace mohou být proměnlivé (dokonce i v rámci jediné vyučovací hodiny), přesto vykazují značnou stabilitu, neboť jsou vázány na typické kázeňské techniky učitele

na straně jedné a na typické způsoby žákovského chování na straně druhé. Ve třídách rozlišujeme čtyři základní druhy mocenských konstelací:

- **zobání z ruky** - jde o konstelaci, jež je charakteristická silnou dominancí učitele. Jeho moc není žáky zpochybňována, neboť dominantním modelem jejich adaptace je konformismus, to znamená, že obě strany sdílejí společné cíle a společné chápání situace, v níž se nacházejí. Žáci i učitelé se shodují na tom, že škola je místem vyučování a učení (Šedřová, K.; Švaříček, R.; Šalamounová, Z. 2012, s. 241),
- **přesilovka** – mocenská konstelace, kterou označujeme jako přesilovku, je rovněž charakteristická centralizací moci v ruce učitele, ale rozdíl je v tom, že učitel a žáci sledují odlišné komunikační cíle. Zatímco cílem učitele je prezentovat vyučované obsahy, cílem žáků je hodinu bez velkých investic přežít. Chovají se ritualisticky, což znamená, že nejsou sami zvláště aktivní, plní požadavky učitele především proto, aby na sebe zbytečně neupoutávali pozornost a vyhnuli se případným sankcím. Někteří žáci se uchylují k únikovému chování – leží na lavici a oddávají se dennímu snění, kreslí se apod.,
- **cirkulace moci** – tato konstelace se od obou předcházejících zásadně liší. Učitel slevuje ze své dominance, moc je rozptýlena mezi ním a žáky a dalo by se říci, že cirkuluje ve třídě. Dá se tedy říci, že žáci jsou konformní, v jejich chování se však objevují prvky autonomie a spontaneity,
- **tahanice** – dalo by se říci, že tahanice je nevydařená cirkulace moci. Moc je decentralizovaná a přelévá se mezi učitelem a žáky, obě strany však nesdílejí společné cíle. Zatímco učitel chce vyučovat a přimět děti k práci, žáci berou vyučování jako příležitost otestovat vlastní síly a pobavit se. Testování síly na sebe bere podobu žákovského rebelování a záměr pobavit se promítá do řady kolonizačních aktivit, které žáci v rámci této konstelaci provozují (Šedřová, K.; Švaříček, R.; Šalamounová, Z. 2012, s. 239-244).

Ve třídách, ve kterých se žáci mohou podílet na řízení, panují mezi nimi lepší vztahy, žáci mají lepší postoje k výuce, třídě a škole, jsou zde četnější interpersonální kontakty, žáci pracují na zadaném úkolu i bez supervize učitelem. Společné rozhodování učitel-žák integruje studenty více se školou a jejím životem a může být i efektivnější strategií k udržení disciplíny než autokratické řízení. Podíl žáků na řízení chodu třídy pak

podněcuje nejen kooperaci uvnitř třídy, ale i žáka s učitelem, jak zjistil Dorhout (1983), který došel k závěru, že: „*Na základních školách žáci preferují osobně sociální definici učitele, kde učitel je lépe hodnocen, je-li přátelský, a vytváří-li ve třídě dobré vztahy, než učitel, definovaný intelektuálně, jako člověk myslící logicky, akcentující mentální výkonnost svoji i žáků, nedbající však na sociální a emoční skutečnosti ve třídě*“ (Lašek, J. 2001, s. 12, 13).

„*Učitel a žák jsou jasně vymezené sociální role. Role učitele a role žáka jsou vůči sobě asymetrické, nicméně komplementární. Škola připisuje učiteli ve školní třídě roli vedoucího, toho, kdo organizuje a řídí činnost žáků a je za to odpovědný. Role žáka je rovněž důležitou rolí – zpravidla první formální rolí, se kterou se dítě vůči společnosti setkává*“ (Mertina, V.; Krejčová, L. 2012, s. 253).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4. Vlastní výzkumná práce, analýza výsledků

4.1 Cíl výzkumu

Cílem mého výzkumného šetření je zjistit a porovnat klima třídy ve dvou různých typech tříd na základní škole. K výzkumu jsem si vybrala žáky druhé třídy. Vycházela jsem z teoretické části mé práce, kde popisují hlavní aktéry klimatu třídy, kterými jsou učitelé a žáci, ale důležité jsou i další aspekty utvářející klima třídy jako je prostředí třídy, demografické faktory, osobnost učitele, vztahy mezi žáky, vyučovací metody. Kazuistiky obou tříd doplním dotazníkovým šetřením pomocí dotazníku „*Moje třída*“, který je určen pro nejmenší žáky. Výsledky budou vyhodnoceny a vzájemně porovnány.

4.2 Charakteristika ZŠ

Základní škola je umístěna na okraji městského lesoparku, je úplná s devíti postupnými ročníky. Svůj provoz zahájila v roce 1958, od roku 1993 má škola právní subjektivitu, jejím zřizovatelem je město. Od roku 1992 je škola zaměřena na rozvoj zdravých životních podmínek a je zapojena do celoevropského projektu „Škola podporující zdraví“.

Zdravá škola je projektem WHO, který je přesně formulovanou certifikovanou a realizovanou filozofií výchovy vedoucí k podpoře zdraví u žáků i učitelů. Záměrem programu je aplikovat strategii podpory zdraví na podmínky školy a přispět k její účasti na vlastní proměně a rozvoji. Cílem proměny je trvale umožňovat optimální vývoj a rozvoj každého jednotlivce, žáka a učitele v součinnosti s rodiči a obcí, po stránce tělesné, duševní, duchovní a sociální.

Školy by měly usilovat o změny v těchto oblastech:

- vytvořit zdravé prostředí ve škole včetně kultivace vztahů uvnitř školy,
- vychovávat žáky ke zdravému životnímu stylu včetně zaměření na zdravý životní styl celé komunity,
- spolupracovat se sociálními i odbornými partnery s důrazem na rodiče dětí.

Jde tedy o podporu celostního pohledu na zdraví, o které se dá pečovat na základě mnoha atributů (Čapek, R. 2010, s. 201).

Díky systematickému vzdělávání celého pedagogického sboru byla škola schopna vypracovat svůj vlastní školní program. V současní době panuje ve sboru shoda v tom, že změna cílů ve vzdělávání vyžaduje nejen změnu vyučovacích metod, ale i změnu kritérií a nástrojů hodnocení. V rámci celostního pohledu na zdraví si uvědomili, že s podporou zdraví souvisí téměř všechno, co se ve škole děje.

Základní obecné cíle školy:

- na škole pracuje kvalitní pedagogický sbor, jehož členové chápou potřeby osobního růstu a dalšího vzdělávání jako prioritu,
- převažující ve způsobu vzdělávání je pedagogika orientovaná na dítě, která respektuje zásady tzv. „zdravého učení“,
- prioritními kompetencemi ve vzdělávání žáků je komunikace v mateřském a v cizím jazyce, práce s informacemi, schopnost řešit problémy,
- podporuje osobnostní a sociální výchovu dětí, jejich sebedůvěru a smysl pro úctu, slušnost a toleranci. Učí děti pečovat o vlastní zdraví a o prostředí v němž žijí,
- zajišťuje nabídku volitelných aktivit pro žáky s cílem rozvíjet jejich zájmy,
- řád školy je srozumitelným souborem povinností a práv žáků a zaměstnanců školy. Jeho základem jsou myšlenky demokracie a sebehodnocení.
- škola respektuje potřeby a zájmy rodičů žáků. Realizuje je prostřednictvím Rady sdružení rodičů a Rady školy,
- organizace řízení školy funguje na principech týmové spolupráce a osobní odpovědnosti
- kontrolní mechanismy školy jsou nástrojem budování vzájemné důvěry. Plnění úkolů a cílů je pravidelně vyhodnocováno.
- škola vytváří podmínky pro smysluplnou práci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (bucovice711[online]).

Hlavní důraz při naplňování těchto cílů kladou pedagogové na to, aby žáci chodili do školy rádi, měli prostor pro otázky a svou argumentaci, mohli otevřeně vyjadřovat své názory, byli vedeni k vzájemnému hodnocení a sebehodnocení.

Škola dosahuje příznivých výsledků ve výchově a vzdělávání, jednou z priorit školy je péče o žáky se speciálními vzdělávacími prostředky. Ve škole pracuje školní poradenské centrum, v němž spolupracují speciální pedagog, asistenti pedagoga, preventista

sociálně patologických jevů a pedagog se zaměřením na profesní výchovu. Od tohoto školního roku pracuje na škole školní psycholog, který má ordinační hodiny každý den na místní poliklinice a jednou za 14 dní každé úterý je k dispozici ve škole.

Školní psycholog

Školního psychologa vyhledávají z 99% především učitelé, 1% představují rodiče. Tato role začala fungovat na škole relativně nedávno, děti si musí na tuto roli zvyknout, poznat ji, podobně jako rodiče, aby věděli, co mohou od ní očekávat a jak ji pro sebe využít. Proto je aktuálně využívána učitelským sborem. Většinou jde o problém, kdy dítě má poruchy chování či poruchy přizpůsobení. Dále jsou to děti, které jsou z rozvrácených rodin, děti s SPU, ADD, ADHD, děti, které se pomočují či mají problém s enkoprézou, děti s nedostatečně podporovanou samostatností a iniciativností. Velká část problémů dětí se též týká změn při přechodu do nového třídního kolektivu, velká část dětí má problém s nedostatkem pozornosti ze strany svých rodičů. Na požádání může školní psycholog navštívit vyučování, u některých tříd realizuje adaptační programy, sbírá sociometrické údaje. V době jeho nepřítomnosti zajišťují větší část intervence výchovní poradci nebo sami třídní učitelé. S vedením konzultuje přístup k některým žákům, stejně tak s učiteli, s nimiž jedná o způsobu vedení třídy apod.

Ještě před dvěma lety zde fungovala speciální třída, kde se vzdělávalo šest dětí, ale kvůli finančním potížím byla tato třída zrušena, žáci byli integrováni do ostatních tříd a byla jim přidělena asistentka pedagoga. Pro zřízení této pracovní funkce musí požádat ředitel svého zřizovatele. Hlavní činností asistenta pedagoga je pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky, při začleňování se do školního prostředí a při spolupráci se zákonnými zástupci a komunitou, z níž žák pochází. Reeducaci zde provádí speciální pedagog, pokud má žák mírnou poruchu, např. dyslexii, pracuje s tímto žákem třídní učitel na základě výsledků vyšetření pedagogicko-psychologické poradny, kam škola posílá žáky na klasické vyšetření, nebo jako návrh na integraci. S integrovaným žákem se pak pracuje dle speciálního plánu IVP.

Schránka důvěry

Na škole je zavedena schránka důvěry, která je umístěna v přízemí a má ji na starosti školní metodik prevence. Je součástí minimálního preventivního programu a jsou zde umístěné nejdůležitější kontakty na různé instituce, jako např. Linka bezpečí, Podané ruce, Linka vzkaz domů, Bílý kruh bezpečí a informace z oblasti problematiky drog, šikany, alkoholu, kouření, AIDS. Obsah schránky se kontroluje každý týden, většina problémů se týká vztahů ve třídě, děti mají i problémy s učiteli, které se řeší společně s ředitelkou školy.

Svůj výzkum jsem prováděla ve dnech, kdy na škole probíhal tzv. „barevný týden“, což znamená, že na každý den je vyhlášena jiná barva a žáci i vyučující mají na sobě oblečení této barvy. Pokud je celá třída jednotná, tzn., že všichni žáci mají oblečení stejné barvy, plynou z toho i výhody, např. ten den se nepíše žádná písemka, žák si nemusí nechat zapsat známku při zkoušení apod. Myslím, že je to velmi pěkný nápad a ukázka toho, že všichni ve škole umí být jednotní, ukazuje to i na určitou soudržnost celé školy a dobré její klima.

4.3 Třída „A“

První den jsem strávila ve třídě, kde není integrované žádné dítě. Třídní učitelka učí 26 let, na zdejší škole 22 let. Ve třídě je 20 žáků, třída je po stránce vzdělávací nadprůměrná, je zde hodně šikovných dětí, nejslabším žákem je Jarek, je často vyzvedáván paní učitelkou, což na něho působí jako kladná motivace. Nejdříve ho děti neměly rády, situace se zlepšila po několika pochvalách od paní učitelky i děti ho začaly „popostrkovat“ k lepším výkonům, když se mu něco podaří, tak ho pochválí nejen paní učitelka, ale i děti. Vůdčím typem ve třídě je Aneta, která není mezi dětmi oblíbená, dětmi je často okřikována, protože ostatní neustále organizuje.

Žáci

Adéla – cílevědomá, ambiciózní, kamarádká, v kolektivu oblíbená, **Denisa** – tichá, ukázněná, málo průbojná, **Aneta** – všechny organizuje, ke všemu se vyjadřuje, chce mít hlavní slovo, **Šimon** – uzavřený, plačtivý, bojácný, musí se neustále chválit, **Jarda** –

hodný, ukázněný, průměrný, potřebuje zvyšovat sebevědomí, kamarádský, velmi manuálně zručný, **Adriana** – šikovná, ukázněná, moc se neprojevuje, **Nikola** – ve škole je hodná, trvalo jí, než si zvykla, v 1. třídě často zvracela, nakonec se zjistilo, že to není kvůli škole, ale že nechce chodit na obědy do jídelny. Nyní je v pohodě, potřebovala získat důvěru třídní učitelky, **Vít'a** – svérázný, často vyrušuje, maminka říká, že je jak „na pérkách“, dobrosrdečný, všem ve třídě donesl vánoční perníčky, **Aleš** – tišší povahy, ale umí se prosadit, když něco provede, nepřízná se, uzavřený, zádumčivý, **Adam** – pohodlný, tichý, kamarádský, inteligentní, v 1. třídě se nechtěl zapojovat, nyní se zlepšil, **Lud'a** – chytrý, ukázněný, plní si své úkoly, **Filip** – pohodlný, „kam ho postavíš, tam ho najdeš“, **Tadeáš** – rychlý, pohotový, má hned všechno hotové, s Filipem jsou dvojčata, ale jsou rozdílné povahy, **Lukáš** – ubrečený, nízké sebevědomí, když se mu nedaří, psychicky to nezvládá, jsou na něho doma kladeny vysoké nároky, **Toi** – chlapec vietnamské národnosti, chytrý, sebevědomý, paní učitelka ho označila jako „mistra světa“, **Kuba** – bojácný, ušlápnutý, neprůbojný, **Tina** – milá, pohodová, bezprostřední, „zlatíčko“, **Veronika** – pečlivá, pracovitá, hodná, kamarádská, **Daniel** – nepozorný, nepřipravený, doma nemá správné vedení, maminka je ruské národnosti, **Anastázie** – hodná, milá, pečlivá, pracovitá.

Vybavení třídy

Třída je prostorná s výhledem na školní hřiště, prosvětlená zářivkami, má i okna se záclonkami, na parapetech jsou vystaveny práce dětí. Lavice jsou umístěny po stranách třídy seřazeny po dvou, zadní lavice jsou tři, takže tvoří kruh. Uprostřed je položený koberec, který je dětmi hodně využíván. Nábytek je nový, moderní, světlé barvy s červenými doplňky, ladí s lavicemi. Na zadní stěně třídy je umístěna nástěnka s pracemi žáků, dále nástěnné mapy do českého jazyku, demonstrační obrazy a televize. Naproti oknům jsou vestavěné skříně, které jsou vyzdobeny obrázky. Na přední stěně třídy visí interaktivní tabule, napravo je umístěno umyvadlo, ručník, zrcadlo, vlevo od tabule je stůl s židlí paní učitelky, nástěnka s fotkami dětí, police s knížkami, magnetofon a tabule s druhy vět. Třída je útulná, čistá, nově zařízená, příjemnou atmosféru navozuje hlavně uskupení lavic do kruhu, takže všechny děti na sebe vidí. Velmi mě ve třídě zaujaly šanony se jménem dítěte, kde má každý žák uschované své

práce od první třídy a v deváté třídě, při odchodu ze školy, tento šanon dostane na památku.

Vyučování

Na začátku hodiny se děti postaví a pozdraví se s paní učitelkou. Následuje kontrola omluvenek a případné dotazy dětí. Jelikož je vyhlášený „žlutý“ den, všichni jsou ve žlutém oblečení včetně paní učitelky, která i píše a bude známkovat žlutým perem. Všichni dohromady si zopakují básničku, kterou se učili předešlý den. Paní učitelka rozdá kartičky s písmenky, je vyvoláno 5 žáků, zopakují abecedu a poskládají se podle abecedy, znovu všichni řeknou abecedu a kdo má písmenko, položí ho na zem, až je celá abeceda kompletní a znovu ji všichni již bez dívání nahlas zopakují. Děti dostanou kartičky, tentokrát prázdné. Na tabuli jsou napsané dva barevně rozlišené sloupce slov – ovoce a jména, která mají seřadit podle abecedy. Děti vstávají z lavic a ověřují si, co je napsáno na tabuli, paní učitelka na to nic neříká a motivuje děti tím, že dostanou žlutou jedničku. Děti chodí k paní učitelce na kontrolu a radostně se vrací ke stolku s deníčkem pro žlutou jedničku. Všichni jsou pochváleni, ti, co jsou hotoví, si chystají český jazyk a ostatní žáky paní učitelka zkontroluje a také dostanou jedničku. Šimon úkol nedokončil, ale i on je ohodnocen známkou jedna mínus, má slzy v očích, ale statečně ukazuje na pokyn paní učitelky, jak přimhouřila oči, aby dostal také jedničku. Děti jdou k paní učitelce na koberec mezi lavice, kde jim vysvětluje, co jsou protiklady. Každý dostane vajíčko, kde je napsaná vlastnost, děti jsou němé a hledají svůj protiklad. Hra se jim velmi líbí, takže ji hrají ještě jednou. Adéla si všimne, že paní učitelka má slovo „mladý“ a žák slovo „starý“, upozorňuje, že by to mělo být obráceně. Hodina je ukončena čtením vět, kdy každý žák řekne o jaký druh věty se jedná a jaké znaménko napíšeme na konci věty. Šimon odpoví chybně, paní učitelka se ptá, zda odpověděl správně – děti ho opraví. Pak věty děti opisují do sešitu, chtějí si povídat, ale paní učitelka jim nedá prostor.

Vrátila jsem se do třídy po hodině plavání, všichni žáci dostali „mokrý vysvědčení“. Oslovila jsem Filipa, zda bych se mohla podívat, jaké zvířátko má na vysvědčení. Téměř celá třída se pak chtěla také pochlubit vysvědčením. Zaujalo mě, že kdo měl na vysvědčení „želvičku“ tzn., že uplavala nejméně metrů, snažil se to nějak omluvit, proč má takové vysvědčení.

Přestávka

Většina dětí sedí vzadu ve třídě a sleduje televizi, zbytek dětí sedí po dvojicích v lavicích, nebo se hloučkují, je tam klid. Na dotazy, zda mají ve třídě kamarády, všichni odpoví, že ano – většinou děvčata kamarádí s děvčaty a chlapci s chlapci, někdo i konkrétně jmenuje.

Hry

Každé pondělí ráno si děti sednou na koberec a říkají si, co dělali o víkendu, včetně paní učitelky. To samé probíhá po prázdninách. Když má někdo narozeniny, sedne si doprostřed, všichni mu popřejí a zazpívají písničku. Je rozdíl, když děti sedí v lavici a nebo jsou všichni na zemi na koberci. Pokud si paní učitelka všimne, že žáci nejsou schopni udržet pozornost, děti si na pokyn paní učitelky sednou do kruhu na koberec a posílají míč kamarád kamarádovi a ten říká, co se mu dnes líbí ve třídě nebo nelíbí, co by změnil apod. Někdo pošle třikrát míč stejnému kamarádovi, někdo má tři kamarády, takže pošle míč pokaždé někomu jinému. Paní učitelka tak získá dobrý přehled, jaké panují vztahy ve třídě, kdo s kým kamarádí, kdo je oblíbený.

4.4 Třída „B“

Třídní učitelka učí 26 let, z toho 21 let na zdejší škole. Ve třídě je celkem 26 žáků, dříve byla tato třída rozdělena na dvě menší třídy, ale z finančních důvodů se musela spojit v jednu třídu. Jsou zde 4 integrovaní žáci a jeden žák mimořádně nadaný, 3 žáci mají nárok na asistenta pedagoga. Před hodinou odchází do kabinetu, kde probíhá výuka odděleně od ostatních žáků.

Vybavení třídy

Lavice jsou poskládané klasicky ve třech řadách, v zadní části třídy je umístěn koberec, uzavíratelné skříňky, naproti oknům stojí po celé délce třídy vestavěné skříně bez výzdoby. Na přední stěně třídy vlevo visí hodiny, u dveří je umístěné umyvadlo s ručníkem, okna s výhledem na školní hřiště jsou vyzdobena živými květinami. Třída je velmi stroze vybavena, působí neosobně, nejsou zde vystaveny žádné práce žáků, není zde žádná nástěnka, žádné obrázky.

Vyučování

Na začátku hodiny se děti postaví do pozoru, s paní učitelkou se nezdraví. Řeknou si jaký je dnes den a co budou dělat v dnešní vyučovací hodině. Pokud se vyučování účastní i integrovaní žáci, sedí v první lavici. Zopakují si, co probírali včera. Potom je vyvolaný jeden žák, který říká potichu abecedu, další žák ho zastaví a žák řekne písmenko, které zrovna bylo na řadě a všichni žáci jmenují slova začínající tímto písmenkem. Paní učitelka rozdá kartičky s měkkým i a tvrdým y, říká různá slova a děti zvedají kartičky podle toho, které tam patří. Následuje kontrola domácího úkolu, každý žák přečte jednu větu, nastává trochu hluk. Paní učitelka nadiktuje věty, které si společně opraví. V závěru hodiny čtou společně z čítanky, nepozorná žačka je vyvolána, soustředěnost celé třídy upadá. Požádala jsem třídní učitelku, zda by mohlo proběhnout vyučování všech žáků společně, bylo mi vyhověno. V přední lavici seděl Michal s Petrou, Václav seděl vedle asistentky. Vyučování integrovanými žáky nebylo nijak narušeno, je rozdíl, pokud jsou žáci ve třídě společně první hodinu nebo poslední, kdy integrovaní žáci těžko udržují pozornost, obzvláště Václav. Když žáci dostali úkol na samostatné vypracování, integrovaní žáci vypracovali jen část úkolu pod dohledem asistentky.

Hry

V době nepřítomnosti třídní učitelky si občas děti s asistentkou pedagoga sednou všichni společně na koberec a vytvoří tzv. *komunitní kruh*, tzn. že ten žák, který má v ruce kamínek, mluví na dané téma, které bylo určeno předem, nebo zde může i říci svůj osobní problém, např. že se mu spolužáci posmívají. Nikdo ho nesmí vyrušit, pokud mluví. Kamínek si postupně všichni žáci předávají, až se vystřídá celá třída.

Vyučování integrovaných žáků

Na začátku dne si pokaždé žáci (Václav, Petra a Michal) s paní asistentkou řeknou co dělali včera celé odpoledne až do doby, než šli do školy. Velmi mě zaujalo, že Václav pokaždé končí své vyprávění: „*Jdu do školy a těším se na paní asistentku.*“ I asistentka vypráví, jak probíhalo její odpoledne a své povídání také ukončí tím, že se těšila na děti. Vyučování začíná hodinou matematiky, žáci chodí jednotlivě k tabuli a počítají příklady ne z paměti – používají prsty nebo počítadlo. Potom si z učebnice „Člověk a jeho svět“

vysvětlí co je práce fyzická a co práce duševní a kdo tuto práci vykonává. Každé dítě řekne, jaké by chtělo vykonávat povolání. Václav chce být *policajt*, aby všem mohl pomáhat, Michal chce být *hasičem* a ihned dodal, že podpálí Václavovu policejní stanici a vůbec mu ji nepomůže hasit, Petře dokonce jednou vyhrožoval, že ji zabije, zřejmě se u něho projevují násilnické sklony Integrované děti mají stejné učebnice jako ostatní žáci, ale potřebují delší vysvětlování látky než ostatní. O přestávce se děti začlení bez problémů mezi ostatní spolužáky, na můj dotaz, s kým se ve třídě kamarádí, se jmenovali mezi sebou navzájem. Pokud začnou být děti unavené a neudrží pozornost, zahrají si s paní učitelkou karty ve formě násobilky, vyšší číslo bere karty ostatním. Láďa se neustále ujišťuje, jestli je hodný, potřebuje pořád chválit a občas se pomazlit s paní asistentkou, už druhý den ve škole se mazlil i se mnou. Velmi mě to zaujalo, neboť děti s autismem neprojevují své emoce. Čtvrtou hodinu už je Václav hodně neklidný, když je unavený, stěžuje si, že ho bolí hlava. Paní asistentka se mu zdá smutná. Václav si stěžuje, že špatně vidí na tabuli, má nosit brýle, ale maminka mu je nechce koupit z finančních důvodů. Petra je drobné postavy, je velmi milá, mazlivá, vypadá mladší.

Integrovaní žáci ve třídě

František

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami podle par. 16 zákona č. 561/2004 Sb. Potřebuje individuální přístup, pracuje i samostatně, v kontaktu nejistý, ale spolupracuje ochotně, snaživě, drobný motorický neklid, který vzrůstá v situaci zátěže, snížené sebevědomí, chudá slovní zásoba, defektní vizuomotorická koordinace, figurální kresba chudá po stránce formální i obsahové, vykazuje znaky organicity, písmo velké, čitelné, neplynulé. Aktuální intelektové schopnosti globálně v hraničním pásmu (spodní část pásma), nerovnoměrný osobní profil, v pásmu defektu je abstraktně-vizuální myšlení, vážne logické usuzování.

Doporučení:

Rozvíjet slovní zásoba a sluchové vnímání, cvičit vizuomotorickou koordinaci, porozumění čtenému textu, zafixovat základní početní operace do deseti, rozvíjet logické usuzování.

Pod vedením spec. pedagožky pokračovat v korekci specifických obtíží. Zde se zaměřit na rozvíjení auditivní syntézy a automotorické koordinace, pravolevé orientace (dysgrafické, dyslektické, dysortografické obtíže).

Třídní učitelka ho chválí, že je velmi snaživý, doma má dobré zázemí, matka se mu věnuje, což se projevuje pozitivně na školních výsledcích.

Martin

Oprávněnost integrace pro mimořádné kognitivní nadání z hlediska speciálních vzdělávacích potřeb ŠZ 561/04Sb. par. 17, vyhláška 147/2011 s poskytnutím nadstandardní péče v rozsahu 1 hodiny týdně.

Sděluje své zážitky ze „života třídy“, rozhovor ve velmi příjemném tónu, hovoří spisovným, obsahově vyspělým jazykem. Nadále přetrvává v chování pozitivní naladění, při spolupráci vystupuje do popředí aktivita, touha řešit úkoly se vzrůstající obtížností. V případě, že se objeví opakovaně neúspěch, ztrácí o uvedené typy úkolů zájem. Z hlediska specifických funkcí pozorována výborná úroveň percepčních a motorických funkcí, jak v jejich vlastní kvalitě, tak i ve vzájemné integraci a koordinaci. Čtený i písemný projev bez specifík. Zájmově orientován spíše na matematiku, v tomto duchu je i rozpracován IVP. Aktuální úroveň verbálních rozumových schopností opakovaně zasahuje pásmo zjevného nadprůměru.

Martin je ve třídě neoblíbený, ve všech předmětech chce vynikat, pokud se mu nedaří, je na ostatní nepřijemný, nemá dobrý vliv na třídní kolektiv.

Michal

V sociálním kontaktu je stažený. Pracovní tempo kolísá, nejvíce se snižuje při uplatňování grafomotorických schopností. V situaci zátěže u něj narůstá vnitřní napětí, které se manifestuje drobným psychomotorickým neklidem. Nadprůměrný výkon podává v oblasti dlouhodobého zapamatování, oslabeny matematické schopnosti, celková úroveň rozumových schopností se pohybuje v pásmu širší normy. V popředí osobnosti dominuje psychická labilita, chlapec je náchylný k psychickému vyčerpání. Obtížně zvládá zátěžové situace, narůstají v něm obavy, úzkosti, strachy. Je introvertně laděný, je rád s lidmi, kteří jsou mu nejbližší. Chlapec je průměrně disponovaný s výrazně pomalým pracovním tempem při psaní, s ulpívající pozorností, s projevem psychomotorického neklidu.

Doporučení:

Při osvojování učiva je dobré využívat chvíl, kdy se dobře soustředí. Je dobré se zaměřit na rozvoj schopností, ve kterých je úspěšný, tím posilovat jeho sebevědomí. Osobní tempo je vrozenou záležitostí, to je třeba tolerovat, preferovat ústní zkoušení. Oceňovat nejen výkon, ale i snahu, kterou projeví. Při osvojování látky by se měl co nejvíce opírat o názorový materiál. Doporučena individuální integrace na podkladě IVP s asistenční podporou.

Michal občas spolužákům vyhrožuje, pochází ze sociálně slabší rodiny, má nevlastního otce, matka se mu věnuje minimálně.

Václav

ADHD, perinatální encefalopatie, autismus lehkého stupně. Psychomotorický neklid, impulsivita, hlučný v mluveném projevu. Pozornost nekvalitní a krátkodobá, přetrvávají dyslektické, dysgrafické a dysortografické obtíže. Projevuje se motorický neklid, ale spolupracuje a je vstřícný. V písemném projevu chybí, čtenářský projev slabý, v matematice pouze s názornými pomůckami, nesoustředěný, hlučný, pozornost rozptýlená. Při změně složení kolektivu třídy problémy s adaptací na nově vzniklou situaci. Plně orientován svou osobou, mluví hlasitě, živě gestikuluje, spolupracuje ochotně, kladné emoční naladění, selhává u jednodušších úkolů, zatímco složitější vyřeší pohotově a správně, bohatá spontánní verbální produkce, odpovědi přiléhavé, vysvětluje, poučuje, pozornost nekvalitní, krátkodobé, oscilující. Aktuální intelektové schopnosti globálně ve spodní části hraničního pásma, výkony jednotlivých složek jsou rozloženy od horní hranice pásma LMR po horní hranici pásma podprůměru, nejslabší prostorová představivost, naopak relativně kvalitní je schopnost logického abstraktního usuzování a krátkodobá mechanická sluchová paměť.

Doporučení:

Pracuje pod vedením asistentky pedagoga, pozornost rozptýlená a je třeba tolerovat jeho individuální tempo, učitelka musí oceňovat nejen výkon, ale i projevovanou snahu. Poskytovat jasné, stručné a jednoznačné instrukce, rozvíjet slovní zásobu a sluchové vnímání, cvičit vizuomotorickou koordinaci, při čtení se zaměřit na porozumění textu, vést k dokončení započaté činnosti.

Při prvním setkání s Václavem na chodbě mě ihned zpovídal, kdo jsem, jestli nová paní učitelka, tykal mi.

Petra

Sy Pierre Robin, arachnoidní cysta, stp. operaci rozštěpu tvrdého a měkkého patra, stp. operaci strabismu, hypermetropia, otilis chron. Kontakt navazuje ihned, pozitivně emočně naladěná, ochotně spolupracuje, snaží se podat co nejlepší výkon. Úkoly plní, vytrvalá, drobný motorický neklid, zbrklá, zvýšená unavitelnost dívky. Celková aktuální úroveň intelektových schopností je při horní hranici pásma hraniční inferiority s vyváženou složkou verbální a názorovou. Struktura dílčích schopností je mírně nevyrovnaná. Silnější stránka schopností rozlišování podstatných částí celku a jeho detailů, orientuje se v jednoduchých sociálních situacích. Snížená úroveň všeobecné informovanosti, slabší je úroveň logického uvažování při práci s názorným materiálem. Při manipulaci zapojuje obě ruce s celkovou dobrou koordinací, píše, kreslí pravou rukou, delší psaní je pro Petru výrazně namáhavé.

Doporučení:

Integrace ve stávající ZŠ a dle ŠVP vycházejícího z RVP pro základní školy. Ve výuce tolerovat pomalé tempo, zařazovat přestávky pro oddech nebo střídat typ činnosti. Petra je dítě adoptované staršími rodiči, kteří si ji vzali z dětského domova i s její starší sestrou, o děvčata se velmi pečlivě starají.

4.5 Dotazníkové šetření, vyhodnocení

Dotazníkové šetření proběhlo mezi třídou běžnou, která byla označena písmenem A, (šetření se zúčastnilo 20 žáků) a třídou, kde jsou integrováni žáci označenou písmenem B, (šetření se zúčastnilo 24 žáků). Klima třídy bylo hodnoceno pomocí dotazníku „*Moje třída*“. Dotazník jsem vyhledala v knize R. Čapka „*Třídní klima a školní klima*“ na stranách 108-109. Dotazník připravili učitelé Základní školy praktické ve Zlíně a volila jsem ho proto, že jako jeden z mála je určen pro nejmladší žáky ve věku od 6 – 11 let. Sestává z 16 výroků, ke kterým žáci písemně sdělují svá stanoviska (souhlas či nesouhlas). Těmito výroky se zjišťují 4 proměnné klimatu ve třídě:

- **spokojenost ve třídě:** zjišťuje se vztah žáků k jejich třídě, míra uspokojení z pobytu ve škole, pohody (otázky č. 1, 2, 9, 13, 14),
- **třenic ve třídě:** zjišťují se komplikace ve vztazích mezi žáky, míra a častost napětí a sporů a nevhodného sociálního chování (otázky č. 4, 6, 11),

- **soudržnost třídy:** zjišťuje se míra přátelských a nepřátelských vztahů mezi žáky, míra pospolitosti dané třídy (otázky č. 3, 5, 10, 15),
- **obtížnost učení:** zjišťuje se, jak žáci prožívají nároky školy, nakolik se jim učení zdá obtížné, namáhavé (otázky č. 7, 8, 12).

Dotazník je anonymní, všichni žáci ho vyplňovali za pomoci učitele. Při vyplňování dotazníku byli žáci upozorněni, že to není písemná práce ani jakýkoliv test, aby se uvolnili a uklidnili. Odpovědi byly vyhodnoceny v procentech.

Hypotéza

H1 – *Ve třídě, kde jsou integrováni žáci, panuje příznivější klima, než ve třídě s intaktními žáky.*

Dotazníkové šetření – třída „A“

Vyhodnocení dotazníku MOJE TŘÍDA – (běžná třída)

	ANO	NE	ANO %	NE %
1. Chodíš do školy rád (a)?	20	0	100 %	0 %
2. Líbí se ti ve třídě?	20	0	100 %	0 %
3. Máš ve třídě kamaráda?	20	0	100 %	0 %
4. Posmívají se ti děti, když něco nevíš?	0	20	0 %	100 %
5. Stýkáš se spolužáky také po vyučování?	18	2	90 %	10 %
6. Ublížíje ti někdo ve třídě?	0	20	0 %	100 %
7. Poradí ti učitel, pokud potřebuješ pomoc?	20	0	100 %	0 %
8. Sedíš ve vyučování celou hodinu v lavici?	1	19	5 %	95 %
9. Máš ve škole čas na odpočinek, hraní?	20	0	100 %	0 %
10. Kamarádíš se všemi spolužáky ve třídě?	18	2	90 %	10 %
11. Řídíš se ve třídě podle domluvených pravidel?	20	0	100 %	0 %
12. Pochválí tě učitel, když si to zasloužíš?	20	0	100 %	0 %
13. Líbí se ti škola a její okolí?	20	0	100 %	0 %
14. Jsi ve škole spokojený?	20	0	100 %	0 %
15. Máš ve třídě kamaráda, který ti pomůže?	20	0	100 %	0 %
16. Líbilo se ti vyplňovat dotazník?	20	0	100 %	0 %

Tabulka č. 1 - dotazníkové šetření žáků běžné třídy.

V tabulce jsou zaznamenány výsledky vnímání klimatu ve třídě z pohledu žáků třídy „A“. Na dotazník odpovědělo celkem 20 žáků.

Vyhodnocení jednotlivých proměnných

V proměnné *spokojenost ve třídě* (otázky č. 1, 2, 9, 13, 14), kdy zjišťujeme vztah žáků k jejich třídě, míru uspokojení z pobytu ve škole a míru pohody, uvedlo 100 % žáků hodnoty ve prospěch. Nespokojený ve třídě nebyl žádný žák.

V proměnné *třenice ve třídě* (otázky č. 4, 6, 11) zjišťujeme problémy ve vztazích, komplikace ve vztazích mezi žáky, míru a častost napětí, sporů, rvaček a nevhodného sociálního chování. 100 % žáků uvádí, že mezi spolužáky jsou dobré vztahy beze sporů.

V proměnné *soudržnost třídy* (otázky č. 3, 5, 10, 15) zjišťujeme míru přátelských a nepřátelských vztahů mezi žáky. 95 % žáků se vyjádřilo ve prospěch kamarádských vztahů, 5 % žáků se vyjádřilo v neprospěch.

Proměnná *obtížnost učení* (otázky č. 7, 8, 12) zjišťuje, jak žáci prožívají nároky školy, nakolik se jim zdá učení obtížné, namáhavé apod. 97 % žáků uvedlo, že učení zvládá bez problémů, 3 % žáků mají nějaké problémy, které jsou spojeny s učením. Po vyhodnocení dotazníku bylo zjištěno, že všem žákům běžných tříd se ve třídě líbí, všichni zde mají kamaráda, nikdo zde není terčem posměchu, pokud potřebují pomoci, mohou se s důvěrou obrátit na paní učitelku také spolužáci si navzájem pomohou a poradí. Děti mají o přestávkách dost času na odpočinek a na hraní. Celkově se jim škola a její okolí líbí.

Dotazníkové šetření – třída „B“

Vyhodnocení dotazníku MOJE TŘÍDA - (třída s integrovanými žáky a asistentem pedagoga)

	ANO	NE	ANO %	NE %
1. Chodíš do školy rád(a)?	22	2	92 %	8 %
2. Líbí se ti ve třídě?	24	0	100 %	0 %
3. Máš ve třídě kamaráda?	23	1	96 %	4 %
4. Posmívají se ti děti, když něco nevíš?	14	10	58 %	42 %
5. Stýkáš se spolužáky také po vyučování?	21	3	87 %	13 %
6. Ublížíje ti někdo ve třídě?	10	14	42 %	58 %
7. Poradí ti učitel, pokud potřebuješ pomoc?	24	0	100 %	0 %
8. Sedíš ve vyučování celou hodinu v lavici?	7	17	29 %	71 %
9. Máš ve škole čas na odpočinek, hraní?	20	4	83 %	17 %
10. Kamarádíš se všemi spolužáky ve třídě?	11	13	46 %	54 %
11. Řídíš se ve třídě podle domluvených pravidel?	21	3	87 %	13 %
12. Pochválí tě učitel, když si to zasloužíš?	24	0	100 %	0 %
13. Líbí se ti škola a její okolí?	24	0	100 %	0 %
14. Jsi ve škole spokojený?	24	0	100 %	0 %
15. Máš ve třídě kamaráda, který ti pomůže?	23	1	96 %	4 %
16. Líbilo se ti vyplňovat dotazník?	22	2	92 %	8 %

Tabulka č. 2 - dotazníkové šetření žáků třídy s integrovanými dětmi a asistentem pedagoga.

V tabulce jsou zaznamenány výsledky vnímání klimatu ve třídě z pohledu žáků tříd s integrovanými dětmi s nárokem na asistenta pedagoga. Na dotazník odpovědělo celkem 24 žáků.

Vyhodnocení jednotlivých proměnných

V proměnné *spokojenost ve třídě* (otázky č. 1, 2, 9, 13, 14) zjišťujeme vztah k jejich třídě, míru uspokojení z pobytu ve škole, míru pohody. 98 % žáků se vyjádřilo ve prospěch, 2 % žáků nejsou ve třídě spokojeni.

V proměnné *třenice ve třídě* (otázky č. 4, 6, 11) zjišťujeme problémy ve vztazích, míru a častost napětí, sporů a nevhodného sociálního chování. 62 % žáků uvádí, že mezi spolužáky jsou dobré vztahy, 38 % uvedlo, že se jim ve třídě spolužáci posmívají, když něco neví nebo jim někdo ubližuje.

Proměnná *soudržnost učení* (otázky č. 3, 5, 10, 15) zjišťujeme míru přátelských a nepřátelských vztahů. 81 % žáků se vyjádřilo ve prospěch kamarádských vztahů, 19 % se vyjádřilo v neprospěch.

Proměnná *obtížnost učení* (otázky č. 7, 8, 12) zjišťuje, nakolik se jim zdá učení obtížné, namáhavé apod. 89 % žáků uvedlo, že učení zvládá bez problémů, 19 % má s učením problémy.

Na základě vyhodnocených proměnných se většině žáků ve třídě líbí, jen 2 žáci nechodí do školy rádi a 4 nemají čas ve škole na hraní a odpočinek.

Porovnání jednotlivých proměnných

Proměnná spokojenost ve třídě

	ANO [%]	NE [%]
Žáci běžných tříd	100	0
Žáci tříd s integrovanými spolužáky	98	2

Tabulka č. 3 - porovnání proměnné spokojenost ve třídě.

Třída „A“ - tuto proměnnou lépe hodnotí žáci běžné třídy, 100 % žáků je ve třídě spokojených.

Třída „B“ - 8 % žáků nechodí rádo do školy, ale ve třídě se líbí všem, 17 % žáků nemá čas na odpočinek a hraní.

Proměnná třenice ve třídě

	NEJSOU [%]	JSOU [%]
Žáci běžných tříd	100	0
Žáci tříd s integrovanými spolužáky	62	38

Tabulka č. 4 - porovnání proměnné třenice ve třídě.

Třída „A“ - proměnnou třenice ve třídě opět lépe hodnotí žáci běžné třídy, 100 % žáků hodnotí, že třenice ve třídě nejsou.

Třída „B“ - 38 % žáků přiznalo, že se jim někdo posmívá, když něco neumí, 42 % žáků někdo ve třídě ubližuje a 13 % žáků se neřídí ve třídě podle dohodnutých pravidel.

Proměnná soudružnost třídy

	ANO [%]	NE [%]
Žáci běžných tříd	95	5
Žáci tříd s integrovanými spolužáky	81	19

Tabulka č. 5 - porovnání proměnné soudružnost třídy.

Třída „A“ - i proměnnou soudružnost ve třídě lépe hodnotí žáci třídy běžné, 95 % žáků hodnotí soudružnost třídy kladně, 10 % se nestýká po vyučování se spolužáky a 10 % žáků se nekamarádí se všemi spolužáky, všichni mají ve třídě kamarády a všichni mají kamaráda, který mu pomůže.

Třída „B“ - 4 % žáků nemají ve třídě kamaráda, 13 % se nestýká se spolužáky po vyučování, 54 % se nekamarádí se všemi spolužáky a 4 % nemá spolužáka, který mu pomůže.

Proměnná obtížnost učení

	ZVLÁDÁ [%]	NEZVLÁDÁ [%]
Žáci běžných tříd	97	3
Žáci tříd s integrovanými spolužáky	89	11

Tabulka č. 6 - porovnání proměnné obtížnosti v učení.

Třída „A“ - proměnnou obtížnost učení lépe hodnotí opět žáci třídy běžné, 97 % žáků hodnotí, že obtížnost učení zvládá. Všechny žáky učitel pochválí a pomůže jim.

Třída „B“ - i v této třídě jsou všichni žáci učitelem pochváleni a všem pomůže.

Vyhodnocení cíle výzkumu a hypotézy

Ověření hypotézy na základě dotazníkového šetření:

H – *Ve třídě, kde jsou integrováni žáci, panuje příznivější klima, než ve třídě s intaktními žáky.*

Hypotéza se týkala klimatu třídy z pohledu žáků třídy s integrovanými dětmi s nárokem na asistenta pedagoga a žáků běžné třídy. 98 % žáků v běžné třídě hodnotilo klima třídy pozitivně. Žáci zde mají kamarády, vzájemně si pomáhají, ve třídě se cítí dobře.

Ve prospěch pozitivního klimatu ve třídě odpovědělo 83 % žáků, kteří se vzdělávají spolu s integrovanými žáky. Z jejich odpovědí vyplynulo, že některým žákům je ve třídě ubližováno, někteří se nestýkají po vyučování a někteří se neřídí podle předem dohodnutých pravidel. Z analýzy výsledků šetření tedy vyplývá, že žáci běžné třídy hodnotí klima ve třídě příznivěji. Hypotéza se tedy nepotvrdila.

Pozorováním, rozhovory se žáky a s třídními učiteli jsem zjistila, že příznivější klima panuje ve třídě „A“, tedy ve třídě, kde nejsou integrováni žádní žáci a potvrdil to i vyhodnocený dotazník. Dobrou atmosféru ve třídě potvrdila i třídní učitelka, je vidět, že děti dobře zná, zajímá se o dění v kolektivu. Co se týká učení, hodnotí žáky jako nadprůměrné, což také ovlivňuje situaci ve třídě, neboť zbývá více prostoru na to, aby učitelka děti více poznala. Většinou je to třídní učitel, který má větší možnost proniknout hlouběji do života třídy. Ve třídě „B“, ve které jsou integrováni čtyři žáci a je zde jeden žák nadprůměrný, vyšlo klima třídy trochu hůře, než ve třídě „A“. Jedním z hlavních důvodů takového výsledku je velký počet žáků ve třídě. Dříve byla tato třída

rozdělena na dvě menší, ale bohužel z finančních důvodů se třídy musely sloučit v jednu. Ale i přesto, že výsledky spokojenosti žáků ve třídě nebyly tak kladně hodnoceny jako ve třídě „A“, myslím, že žádné problémy většího rázu zde nejsou, není zde žádný náznak, že by integrované děti byly vyčleněny z dění třídy nebo byly dokonce terčem posměchu. Jako velmi důležitou v této třídě vidím pomoc asistenta pedagoga, bez kterého by snad ani nebyla výuka v tak početné a tak různorodé třídě možná. Asistent pedagoga je přínosem pro integrované žáky nejen v oblasti vzdělávání, ale také pozitivně ovlivňuje klima třídy. Jeho přítomnost a pomoc je přínosem nejen pro integrované žáky, ale i pro žáky ostatní. Přispívá ke zlepšení vzájemné komunikace mezi učitelem, integrovaným žákem a žákem intaktním, tím také zlepšuje celkové klima třídy.

Závěr

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala inkluzivním vzděláváním na základní škole, tímto tématem jsem chtěla reagovat na trend dnešní doby, kterým je inkluze dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol. Aby bylo možné tento proces uskutečnit, je třeba zajistit ve školách odpovídající podmínky, protože právě příznivé klima třídy je jednou z podmínek úspěšné inkluze.

Cílem mé práce bylo srovnat dva typy tříd. Porovnávala jsem běžnou třídu a třídu, ve které se společně vzdělávají žáci integrovaní s žáky intaktními. Na základě prostudované odborné literatury, pozorování, rozhovorů s učiteli a vyhodnocením dotazníků musím konstatovat, že klima třídy a školy působí na žáky velmi silně a má velký vliv na úspěšnost integrace. Myslím, že velmi záleží na tom, aby prostředí, kde jedinec tráví hodně času, bylo příjemné a povzbuzující. Klima, které panuje ve třídě má velký vliv jak na vztahy ve třídě, tak na výuku, ale především na samotné aktéry vzdělávání – žáky. Škola je místem setkávání s vrstevníky, s dospělými, ale také prostor pro získávání zkušeností ve vztazích se spolužáky. Je důležité, aby tyto vztahy byly pozitivní. Rozmanitost třídního kolektivu je výzvou a dobrou zkušeností pro všechny zúčastněné. Je velmi důležité, aby pedagogové byli připraveni na rozmanitost kolektivu žáků a vyžaduje to od nich citlivost pro vnímání odlišností. Dříve se nikdo příliš nezajímal o to, jestli děti školu navštěvují rády, zda se ve třídě cítí dobře, jestli zde mají kamarády. V dnešní době je situace jiná. Je kladen důraz na to, aby se děti do školy těšily, aby ve třídě panovalo přátelské klima plné důvěry, vzájemné tolerance. Pozitivní klima ve třídě se nevytváří během jednoho dne. Je ovlivněno řadou faktorů a činitelů, je to dlouhodobý proces. Klima ve třídě může být ovlivněno i celkovým klimatem školy nebo vzhledem učebny, ale nejdůležitější roli hrají učitel a žáci třídy, kteří se navzájem ovlivňují a jsou ve vzájemné interakci. Klima v každé třídě je jedinečné a neopakovatelné, tak jako je jedinečný každý učitel a každý žák. Pedagog má nelehký úkol na jedné straně vzdělávat předávat učivo, na druhé straně také vychovávat formovat žáky a jejich postoje. Někteří učitelé se soustředí pouze na odbornou stránku výuky a méně už se zajímají o to, jak se žáci ve třídě cítí. Klima třídy je velmi obtížné zkoumat a bezprostředně pozorovat, obzvláště u menších dětí. Vnímát, prožívat a hodnotit ho dokáží nejlépe jeho aktéři, tedy žáci a učitelé. Za hlavní přínos mé

bakalářské práce považuji, že shrnuje problematiku inkluzivního vzdělávání, kde klima třídy je jednou z nejdůležitějších podmínek úspěšné integrace. Doufám, že informace vyplývající z mé práce pomohou třídním učitelům, v jejichž třídě jsem výzkum prováděla. Dobrý učitel by měl dbát kromě předávání učiva také na vytváření pozitivního a příjemného klimatu třídy. Každý z nás si přece přeje mít klidné a spokojené prostředí kolem sebe.

Seznam literatury

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními potřebami v České republice*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-37-3

BARTOŇOVÁ, Miroslava; Vítková, Marie. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2010, 410 s. ISBN 978-80-210-5383-0

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. 1. vydání. Praha: Publishing, 2010, 328 s. ISBN 978-80-247-2742-4

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada Publishing, 2008, 160 s. ISBN 978-80-247-1718-0

DYTRTOVÁ, Radmila; KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel, příprava na profesi*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2009, 128 s. ISBN 978-80-274-2863-6

FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003, 384 s. ISBN 80-7178-626-8

GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008, 209 s. ISBN 978-80-7409-010-3

HÁJKOVÁ, Vanda; STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání*. 1. vydání. Praha: Grada, 2010, 224 s. ISBN 978-80-274-2816-2

HAVEL, Jiří; FIALOVÁ, Hana; et. al. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole. Inclusive Education in Primary School*. 1. Vydání. Brno: Paido, 2010, 321 s. ISBN 978-80-7315-202-4

KOLÁŘ, Zdeněk; ŠIKULOVÁ, Renata. *Hodnocení žáků*. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2009, 200 s. ISBN 978-80-247-2834-6

KOŠŤÁLOVÁ, Hana; MIKOVÁ, Šárka; STANG, Jiřina. *Školní hodnocení žáků a studentů*. 1. vydání. Praha: Portál, 2008, 152 s. ISBN 978-80-7367-314-7

KRYKORKOVÁ, Hana; VÁŇOVÁ, Růžena a kolektiv. *Učitel v současné škole*. Praha: Univerzita Karlova, 2010, 316 s. ISBN 978-80-7308-301-4

LAZAROVÁ, Bohumíra. *Netradiční role učitele*. Brno: Paido, 2005, 72 s. ISBN 80-7315-115-4

LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001, 161 s. ISBN 80-7041-088-4

LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky*. 1. vydání. Praha: Portál, 2010, 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7

LUKÁŠOVÁ, Hana. *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál, 2010, 208 s. ISBN 978-80-7367-784-8

MERTINA, Václav; KREJČOVÁ, Lenka. *Metody a postupy poznávání žáka*. Praha: Wolters Kluwers ČR, 2012, 344 s. ISBN 978-80-7357-679-0

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997, s. 496. ISBN 80-7178-170-3

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4

SPIPKOVÁ, Vladimíra a kol. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9

ŠEĎOVÁ, Klára; ŠVARŤÍČEK, Roman; ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana. *Komunikace ve školní třídě*. 1. vydání. Praha: Portál, 2012, 296 s. ISBN 978-80-262-0085-7

ŠKODA, Jiří; DOULÍK, Pavel. *Psychodidaktika*. 1. vydání. Praha: Grada, 2011, 208 s. ISBN 978-80-247-3341-8

ŠVEC, Vlastimil. *Pedagogická příprava budoucích učitelů: problémy a inspirace*. Brno: Paido, 1999, 164 s. ISBN 80-85931-70-2

VÍTKOVÁ, Marie. *Integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004, 463 s. ISBN 80-7315-071-9

VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní školní (speciální) pedagogika. Základy, teorie, praxe*. Brno: MSD, 2003, 248 s. ISBN 80-214-2359-5

Internetové zdroje

Pppnj.adslink.cz/data/integrace.html [online]. 14.8.2012 [cit.2012-08-10].

Dostupné z www: <<http://www.pppnj.adslink.cz/data/integrace.htm>>

Inkluze.cz/clanek-434/osklive-slovo-inkluzi [online]. 14.08.2012 [cit.2012-08-14].

Dostupné z www:<<http://www.inkluzi.cz/clanek-434/osklive-slovo-inkluzi.htm>>

Rytmus.org.cz [online]. 10.08.2012 [cit.2012-08-10].

Dostupné z www:<<http://www.rytmus.org.cz.htm>>

Rudolfkohoutek.blok.cz/0912/typy-osobnosti-ucitelu [online]. 10.09.2012cit. [2012-09-10]. Dostupné z www:<<http://www.rudolfkohoutek.blok.cz/0912/typy-osobnosti-ucitelu.htm>>

Cz.wikupediaorg./wiki/Inkluzivni.vzdelavani [online]. 09.03.2012 [cit.2012-03-09].

Dostupné z www:<<http://www.cz.wikupediaorg./wiki/Inkluzivni-vzdelavani.htm>>

Bucovice711.cz [online]. 05.03.2013 [cit.2013-03-05].

Dostupné z www:<<http://www.bucovice711.cz.htm>>































Seznam příloh

Milí žáci,
předem vám děkuji za vyplnění dotazníku. Vaše odpovědi pomohou zjistit, jakou třídu byste si přáli, co se vám ve třídě líbí nebo co byste chtěli změnit.

Přečti si text a pak u každé z otázek vyber pouze jednoho smajlíka z nabídky, který podle tebe nejlépe odpovídá tvému mínění.

Jméno:

Třída:

		Ano	Ne
1.	Chodíš do školy rád(a)?		
2.	Líbí se Ti ve třídě?		
3.	Máš ve třídě kamaráda?		
4.	Posmívají se Ti děti, když něco nevíš?		
5.	Stýkáš se se spolužáky také po vyučování?		
6.	Ubližuje Ti někdo ve třídě?		
7.	Poradí Ti učitel, pokud potřebuješ pomoc?		
8.	Sedíš ve vyučování celou hodinu v lavici?		
9.	Máš ve škole čas na odpočinek, hraní?		
10.	Kamarádíš se všemi spolužáky ve třídě?		
11.	Řídíš se ve třídě podle domluvených pravidel?		
12.	Pochválí Tě někdy učitel?		
13.	Líbí se Ti ve škole?		
14.	Jsi ve škole spokojený?		
15.	Máš ve třídě kamaráda, který Ti pomůže?		
16.	Líbilo se Ti vyplňovat dotazník?	