

TŘÍDNICKÉ HODINY JAKO NÁSTROJ ROZVOJE POZITIVNÍHO TŘÍDNÍHO KLIMATU

THE ROLE OF CLASS MEETINGS IN THE DEVELOPMENT OF A POSITIVE CLASSROOM

Radmila Dačevová

Katedra speciální a inkluzivní pedagogiky, Pedagogická fakulta, Masarykova univerzita, Brno

Abstrakt

Příspěvek se zaměřuje na práci s třídním kolektivem u žáků se sociálním znevýhodněním na 1. stupni základní školy s důrazem na rozvoj pozitivního třídního klimatu. Cílem příspěvku je analyzovat roli třídnických hodin vedených školní psycholožkou a jejich možné souvislosti se změnami ve vztazích, pocitu bezpečí a spolupráci ve třídě. Výzkum využil kvalitativní přístup prostřednictvím opakovaného částečně strukturovaného pozorování a polostrukturovaných rozhovorů. Zjištění naznačují, že systematicky realizované třídnické hodiny mohou přispívat k otevřenější komunikaci, rozvoji sociálních dovedností a posilování pocitu sounáležitosti. Současně se ukazuje, že pozorované změny je nutné interpretovat v kontextu širší pedagogické práce s třídou.

Klíčová slova: *sociální znevýhodnění, třídní kolektiv, třídnické hodiny, třídní klima*

Abstract

The paper focuses on work with class collectives of socially disadvantaged pupils at the primary level of education, with an emphasis on the development of a positive classroom climate. The aim is to analyse the role of class meetings led by a school psychologist and their possible association with changes in relationships, sense of safety and cooperation within the classroom. A qualitative approach was adopted, using repeated partially structured observations and semi-structured interviews. The findings suggest that systematically implemented class meetings may contribute to more open communication, the development of social skills and a stronger sense of belonging. At the same time, the observed changes need to be interpreted in the context of broader pedagogical work with the class.

Keywords: *social disadvantage, class collective, class meetings, classroom climate*

1 ÚVOD

Školní třída představuje klíčové sociální prostředí, v němž se vedle vzdělávání formují mezilidské vztahy, hodnoty i postoje žáků. Kvalita třídního klimatu významně ovlivňuje jejich školní úspěšnost i psychickou pohodu. Zvláštní význam má u žáků se sociálním znevýhodněním, kteří mohou být citlivější na vztahové napětí a projevy sociální exkluze. Jedním z nástrojů práce s třídním kolektivem jsou třídnické hodiny, jejichž role v utváření třídního klimatu je předmětem tohoto příspěvku.

2 TEORIE

Třídní klima je vymezováno jako komplex vztahů, postojů a emocionálních procesů, které vznikají každodenní interakcí mezi žáky a učitelem a zásadně ovlivňují učení i chování žáků (Fraser, 2012; Mareš, 1998). Pozitivní klima podporuje motivaci, pocit bezpečí a spolupráci, zatímco negativní klima zvyšuje riziko konfliktů a sociální izolace (Jennings & Greenberg, 2009; Wentzel, 2010). U žáků se sociálním znevýhodněním má kvalita třídního klimatu zásadní význam pro jejich školní adaptaci a zapojení do vzdělávání. Systematická práce s třídním kolektivem, včetně cíleně strukturovaných aktivit zaměřených na vztahy a komunikaci, přispívá k rozvoji sociálních dovedností, empatie a tolerance (Čapek, 2010; Evertson & Weinstein, 2006; OECD, 2017). Tyto přístupy podporují vytváření stabilního, bezpečného a inkluzivního vzdělávacího prostředí, které ovlivňuje nejen akademický výkon, ale i osobnostní rozvoj žáků (Hattie, 2012; Zins et al., 2004).

3 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkum byl realizován kvalitativním výzkumným designem s prvky případové studie, zvoleným s ohledem na potřebu zachytit proměny fungování třídního kolektivu v přirozeném školním prostředí. Hlavní metodou sběru dat bylo opákané neintervenční, částečně strukturované pozorování třídnických hodin ve třetí třídě základní školy. Pozorování probíhalo s využitím pozorovacího archu zaměřeného na komunikaci, spolupráci, řešení konfliktů, empatii, zapojení žáků a projevy třídního klimatu a bylo doplněno terénními poznámkami zachycujícími

kontext a průběh jednotlivých situací. Celkem bylo realizováno pět třídnických hodin v průběhu jednoho pololetí, což umožnilo sledovat vývoj sledovaných jevů v čase. Doplnkovou metodou byly polostrukturované rozhovory se školní psychologou, které poskytly doplňující interpretaci pozorovaných jevů. Data byla analyzována pomocí otevřeného kódování a tematické analýzy se zaměřením na oblasti komunikace, spolupráce a řešení konfliktů. Pro zvýšení důvěryhodnosti byla využita triangulace datových zdrojů.

4 VÝSLEDKY / OČEKÁVANÉ VÝSLEDKY

Analýza dat poukázala na to, že v průběhu sledovaného období docházelo k postupným změnám v třídním klimatu, zejména v oblasti vztahů mezi žáky, komunikace a spolupráce. Opakovaná pozorování indikovala častější zapojování žáků do společných aktivit, otevřenější komunikaci, zlepšování schopnosti řešit konfliktní situace a projevy vyšší míry empatie, a to napříč sledovanými setkáními i různými typy aktivit realizovaných v rámci třídnických hodin. Změny se projevovaly postupně a nebyly ve všech oblastech rovnoměrné, přičemž nejvýraznější posun byl zaznamenán v oblasti komunikace a spolupráce mezi žáky. Současně byl zaznamenán nárůst pocitu bezpečí a sounáležitosti se třídou, přičemž u některých žáků se sociálním znevýhodněním se projevovalo vyšší zapojení do kolektivu a nižší míra sociální izolace. Výpovědi školní psychologyně reflektovaly celkové zklidnění třídy a zlepšení vztahů, zároveň však poukazyvaly na skutečnost, že tyto změny byly výsledkem dlouhodobé systematické práce s třídou. Na základě dostupných dat tak nebylo možné jednoznačně atribuovat pozorované změny výhradně třídnickým hodinám, které se však jevily jako významná součást komplexní podpory pozitivního třídního klimatu.

5 ZÁVĚRY A DISKUSE

Zjištění naznačují, že třídnické hodiny mohou představovat důležitý nástroj podpory pozitivního třídního klimatu, zejména pokud jsou realizovány systematicky a reflektivně. Interpretace výsledků musí být zároveň vedena s ohledem na limity výzkumu. Studie vychází z jedné třídy a omezeného počtu pozorování, přičemž třídnické hodiny představují pouze jednu z komponent pedagogické práce. Výsledky jsou v souladu s výzkumy poukazujícími na význam třídního klimatu

a sociálně-emočního učení (Aldridge & McChesney, 2018; Domitrovich et al., 2020; Taylor et al., 2017; Wang et al., 2020). Lze předpokládat, že třídnické hodiny fungují jako strukturovaný prostor pro rozvoj vztahů a sociálních dovedností, který doplňuje každodenní pedagogickou praxi. Zvláštní význam se ukazuje u žáků se sociálním znevýhodněním, u nichž podobně zaměřené intervence podporují sociální adaptaci a rozvoj sociálně-emočních kompetencí (Berg et al., 2017). Pro další výzkum by bylo vhodné ověřit tato zjištění na širším vzorku tříd a v delším časovém horizontu a kombinovat kvalitativní a kvantitativní přístupy.

6 LITERATURA

- Aldridge, J. M., & McChesney, K. (2018). Student perceptions of school climate: A systematic review. *Review of Education*, 6(2), 181–204.
- Berg, J., Osher, D., Same, M. R., Nolan, E., Benson, D., & Jacobs, N. (2017). Identifying predictors of youth social and emotional outcomes. *Journal of Youth and Adolescence*, 46, 1900–1919.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní prostředí*. Grada.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2020). Social-emotional learning in schools. *School Psychology Review*, 49(1), 1–12.
- Evertson, C. M., & Weinstein, C. S. (Eds.). (2006). *Handbook of classroom management*. Routledge.
- Fraser, B. J. (2012). Classroom environment research: Progress and possibilities. *Journal of Classroom Interaction*, 47(2), 3–13.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers*. Routledge.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom. *Educational Psychologist*, 44(4), 229–245.
- Mareš, J. (1998). *Sociální klima školy*. Masarykova univerzita.
- OECD. (2017). *Equity in education: Breaking down barriers to social mobility*. OECD Publishing.
- OECD. (2021). *Education Policy Outlook 2021: Shaping Responsive and Resilient Education in a Changing World*. OECD Publishing.
- Sorrenti, L., Zölitz, U., & Perini, S. (2022). Classroom-based interventions and peer relations. *European Journal of Psychology of Education*, 37(3), 679–697.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through SEL. *Child Development*, 88(4), 1156–1171.

- Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2020). School climate and academic achievement. *Educational Psychology Review*, 32, 1–22.
- Wentzel, K. R. (2010). Students' relationships with teachers. In J. L. Meece & J. S. Eccles (Eds.), *Handbook of research on schools, schooling, and human development* (s. 75–91). Routledge.
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning*. Teachers College Press.