

Klima třídy v malotřídních základních školách

Daniela Schybolová

Bakalářská práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: Daniela Schybolová
Osobní číslo: H20494
Studijní program: B0111A190011 Sociální pedagogika
Forma studia: Kombinovaná
Téma práce: Klima třídy v malotřídních základních školách

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti psychosociálního klimatu školy, malotřídní školy a vztahu k sociální pedagogice.

Příprava metodiky empirické části. Stanovení cíle výzkumu, výzkumné otázky, výzkumný vzorek.

Realizace kvalitativního výzkumu formou případové studie za pomoci rozhovoru a metody pozorování.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

- BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2008. Sociálna pedagogika ako životná pomoc. Bratislava: Public promotion. ISBN 9788096994403.
ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2001. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, s.r.o. ISBN 807178463X.
GABAŠOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK, 2019. Asistent pedagoga a klima třídy. Praha: Raabe. ISBN 9788074964190.
GRECMANOVÁ, Helena, 2008. Klíma školy. Olomouc: Hanex. ISBN 9788074090103.
JEŽEK, Stanislav, 2005. Psychosociální klíma školy III. Brno: MSD s.r.o. ISBN 8086633454.
MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK, 2012. Klíma školní třídy. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 9788087063798.
PELIKÁN, Jiří, 2002. Pomáhat být. Praha: Karolinum. ISBN 8024603454.
PETLÁK, Erich, 2006. Klíma školy a klíma triedy. Bratislava: Iris. ISBN 8089018971.

Vedoucí bakalářské práce: **doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **10. ledna 2024**

Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2024**



Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



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

Ve Zlíně dne 10. ledna 2024

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 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(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 21.4.2024

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 výpisy, 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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce má sociálně pedagogický charakter se zaměřením na měnící se subjektivní vnímání klimatu v malotřídní základní škole, které je ovlivněno mnoha proměnnými. Zabývá se vztahem psychosociálního klimatu v konkrétní třídě v souvislosti se sociální pedagogikou a stále se měnícími podmínkami ve školním zařízení, které výrazně ovlivňují vnímání školního klimatu třídy každého jedince. Se stále měnícím se vývojem utváření osobnosti, postojů každého člověka, vlivem rodinného prostředí má klima školy stále se měnící charakter, kterému je zapotřebí neustále věnovat zvýšenou pozornost.

Klima školy se neodmyslitelně podílí na formování a směřování osobnosti dítěte. Stává se důležitým bodem pro každé dítě a jeho následný psychický a mentální vývoj v dalších fázích jeho života. Školní prostředí ovlivňuje socializaci a vrstevnické vztahy, které se utváří ve vrstevnických skupinách všech zúčastněných osob a celého okolí, se kterými je jedinec v kontaktu.

Vliv prostředí, ve kterém daný jedinec vyrůstá, vzhledem k velké časové dotaci, při nichž jsou děti vychovávány a vzdělávány, jak z hlediska pozitivního či negativního charakteru, je výrazný.

Byl proveden výzkum, jehož výstupem jsem předpokládala zjištění, jakými jevy je klima utvářeno. Co vnímají jednotlivci jako aspekty pro utváření klimatu ve třídě či škole. A jaké je výsledné klima třídy v daném období.

Tento výzkum byl prováděn formou případové studie v konkrétní třídě, kterou jsem s časovým odstupem doplnila o dotazníkové šetření mezi učiteli a rozhovor s ředitelkou školy, abych zjistila, jaké kroky podnikají k tomu, aby se ve škole cítili dobře.

Klíčová slova: ; klima, školní klima, psychosociální klima, diskuse, sociální pedagogika

ABSTRACT

This bachelor's thesis has a socio-pedagogical character with a focus on the changing subjective perception of the climate in a small elementary school, which is influenced by many variables. It deals with the relationship of the psychosocial climate in a specific class in connection with social pedagogy and the ever-changing conditions in the school facility, which significantly influence the perception of the school climate of each individual's class. With the ever-changing development of personality formation, the attitudes of each person, the influence of the family environment, the school climate has an ever-changing character, to which it is necessary to constantly pay increased attention.

The school climate is inherently involved in the formation and direction of the child's personality. It becomes an important point for every child and his subsequent psychological and mental development in the next stages of his life. The school environment affects socialization and peer relationships, which are formed in the peer groups of all involved persons and the entire environment with which the individual is in contact.

The influence of the environment in which the given individual grows up, due to the large amount of time during which children are brought up and educated, both in terms of positive and negative character, is significant.

Research was carried out, the output of which I expected to find out what phenomena the climate is shaped by. What do individuals perceive as aspects for shaping the climate in the classroom or school. And what is the resulting classroom climate in that period.

This research was carried out in the form of a case study in a specific class, which I supplemented over time with a questionnaire survey among teachers and an interview with the school principal to find out what steps they take to feel good at school.

Keywords: classroom climate, school climate, psychosocial climate, discussion, social pedagogy

Velice bych chtěla poděkovat svému vedoucímu práce, panu doc. PhDr. Mgr. Jaroslavu Balvínovi CSc., za jeho vstřícnost, nesmírnou ochotu, empatii a nekonečnou trpělivost při zdolávání veškerých překážek u tvorby této práce. Dále bych chtěla poděkovat za konzultace panu doc. Mgr. Jakobovi Hladíkovi, Ph.D., který, ač nebyl mým vedoucím práce, věnoval čas zodpovězení mých otázek a vlídným přístupem mě povzbuzoval.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 PSYCHOSOCIÁLNÍ KLIMA ŠKOLY A JEHO VNÍMÁNÍ	14
2 VZTAH SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY S KLIMATEM ŠKOLY.....	20
3 KLIMA TŘÍDY	23
3.1 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ KLIMA TŘÍDY	24
4 KLIMA ŠKOLY	28
4.1 FAKTORY FORMUJÍCÍ KLIMA ŠKOLY	31
5 DISKUSE	34
5.1 ZÁSADY PRO VEDENÍ DISKUSE K VÝZKUMNÝM ÚČELŮM	37
II PRAKTICKÁ ČÁST	39
6 METODY SBĚRU DAT KE ZJIŠŤOVÁNÍ TŘÍDNÍHO KLIMATU.....	41
6.1 DISKUSE S DĚTMI.....	41
6.2 DOTAZNÍK PRO UČITELE	42
6.3 STRUKTUROVANÝ ROZHOVOR S ŘEDITELKOU	43
7 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	44
8 VOLBA VÝZKUMNÉHO VZORKU	45
8.1 PROSTŘEDÍ VÝZKUMU	45
8.2 ÚČASTNÍCI VÝZKUMU	47
9 PRŮBĚH VÝZKUMU	48
9.1 DISKUSE S DĚTMI.....	48
9.2 ODPOVĚDI UČITELŮ.....	52
9.3 STRUKTUROVANÝ ROZHOVOR S ŘEDITELKOU ŠKOLY	64
10 VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	69
10.1 DISKUSE S DĚTMI.....	69
ZÁVĚR	76
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	77
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	82
SEZNAM OBRÁZKŮ	83
SEZNAM PŘÍLOH.....	84

ÚVOD

Svou Bakalářskou práci jsem se rozhodla zasvětit tématu Klima třídy v malotřídní základní škole a jeho důležitosti v oblasti výchovy a vzdělávání dětí již od předškolního a následně školního věku. Toto téma hraje významnou roli pro utváření osobnosti, životních postojů, morálních hodnot každého člověka. Školní prostředí, které ovlivňuje klima dané třídy může sloužit jako důležitý prvek pro podporu, či nápravu primární socializace v rodinném prostředí ve chvíli, kdy tato fáze socializace pro děti představila jisté nedostatky či selhala. Vzhledem k sekundární socializaci jej vnímám, jako velmi podstatnou část, která přetváří jedince za účelem výchovy a vzdělávání, která skýtá jedinci druhý pohled na život, jeho možnosti a vnímání. Postavení ve vrstevnických skupinách a chuti či přístupu k dalšímu výchovně – vzdělávacímu procesu.

Jak uvádí Kraus, Blahoslav (2008) v teoretické části objasním vztah klimatu třídy k sociální pedagogice. Vzhledem k zjištěným informacím si nelze představit pozitivní klima školy bez asistence sociálního pedagoga, vychovatele či asistenta pedagoga. Kteří slouží jako podpůrný článek v komunikaci a řešení problémů mezi dětmi, rodinou a učiteli.

Dále věnuji pozornost charakteristice publikací, ze kterých jsem při svém výzkumu čerpala informace. Vzhledem k důležitosti a provázanosti tohoto tématu s dalšími vědními disciplínami, jako je psychologie, pedagogika, sociologie a jiné, jsem se rozhodla věnovat pozornost publikacím, které ve svém názvu nepojednávají o samotném klimatu, ale velmi často dochází k věnování podstatné a neopomenutelné části klimatu školního prostředí a jeho vlivu jak v pozitivním či negativním ohledu na vývoj a vzdělávání edukanta ve školním i mimoškolním prostředí.

Definujeme si pojmy, které se pojí k tématu klimatu a jak na ně nahlíží jednotliví autoři z hlediska vztahu k jednotlivým vědním disciplínám.

Pro ucelení informací definujeme pojem klima a jak na něj nahlíží Grecmanová (2008) ve srovnání pohledu Čapka, R. (2010) v souvislosti se školním a třídním klimatem.

Při výběru školy, ve které měl probíhat sběr dat jsem pečlivě vybírala mezi jednotlivými malotřídními školami, které mám ve svém okolí. Využila jsem poznatků, které mi poskytly děti, se kterými jsem se v rámci své práce mohla potkávat během jejich školních i mimoškolních aktivit na kterých jsem se s nimi podílela.

Vzhledem k problematice daného tématu a velké obtížnosti při zpracování pouze jednoho typu výzkumu bylo nejprve cílem zaměřit se na velkou školu s velkým množstvím dětí a učitelů abych měla co nejširší možnosti pro sběr svých dat. Nicméně po absolvování praxe v malotřídní základní škole, která mi byla umožněna jsem s velkým nadšením přistoupila k zaměření své práce na téma Klima třídy v malotřídní základní škole. Při rozhodování bylo velmi důležité zohlednit nejen možnosti sběru dat, ale především filozofii, psychologii a management celé školy, díky které jsem usoudila, že mi nabízí mnohem podrobnější pohled na danou problematiku vzhledem k menší obsazenosti dětí ve třídě, ve které probíhal daný výzkum. Dále také menší vytíženost pedagogů vzhledem ke sníženému počtu žáků ve třídě, individuálnímu přístupu ke každému jednotlivci a celkové provázanosti vztahů a informací i v mimoškolním prostředí, které jak se ukázalo během mého šetření velmi ovlivňuje celé klima třídy.

Jako neodmyslitelnou součást pro měření klimatu v dané třídě patří především pohled jednotlivých žáků třídy na dané prostředí, kteří pocházejí z odlišných kulturně – sociálních podmínek. A co vnímají jako důležitý aspekt, který klima v jejich třídě ovlivňuje. Zásadní pro mě bylo žáky nijak neovlivňovat navádějícími otázkami, které by mohly začít lehce zkreslovat jejich vnímání či nespokojenost. Nýbrž přimět každého žáka formou hry k samostatnému vytvoření otázek za pomoci iniciativy dotazovaného týkající se jejich vnímání celého školního prostředí, bezpečí, otázky důvěry mezi vrstevníky a personálem celé školy. Chuti či motivace k dalšímu vzdělávání, které přímo souvisí s možnostmi alternativní výuky a vzdělávání, které škola praktikuje.

Významnou roli celé hodnotící škály hrála změna v postavení učitele a žáka, která se pozitivním směrem odrážela na kladném hodnocení vztahu žák – učitel. K tomuto tématu se vyjadřuje Robert Čapek (2008) ve své knize Odměny a tresty ve školní praxi, kde se autor zabývá akceptování nastaveného řádu a pravidel. Cílem bylo zjistit, jak snesitelná a důležitá pravidla a řád školy pro děti jsou a jak ovlivňují jejich vnímání celé školy, jejího prostředí a jeho důležitost.

Vzhledem ke zmíněným aspektům a omezenému počtu možností dotazovaných respondentů jsem v praktické části práce přistoupila ke kvalitativnímu výzkumu při kterém byla provedena případová studie, která probíhala formou hry „vadí, nevadí“, která se opakovala v jednotlivých časových intervalech. Cílem bylo aktivní zapojení žáků, kteří za mé pomoci a jejich vlastní iniciativy zábavnou formou, vytvářeli spolužákům otázky na zjištění klimatu

v jejich třídě. Tato forma sběru dat vyplývala především z alternativního způsobu vzdělávání a filozofie celé školy, tak aby zapadala do konceptu jejich výuky. Která byla podmínkou pro umožnění šetření v jejich třídě.

S několikaměsíčním odstupem proběhlo dotazníkové šetření mezi učiteli a následně rozhovor s ředitelkou školy. Na základě zjištěných informací, které byly takto získány, zmapuji vnímání pedagogů problematiky tématu klimatu dané třídy a školy jako takové.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 PSYCHOSOCIÁLNÍ KLIMA ŠKOLY A JEHO VNÍMÁNÍ

Na psychosociální klima školy nahlíží mnoho odborných publikací odlišným způsobem, neboť každá vědní disciplína zaujme svůj odlišný postoj k danému problému a zkoumanému jevu související s důležitostí okolností jednotlivých vlivů, které na něj v daný čas působí.

Grecmanová (2008) uvádí klima školy jako významnou součást ovlivňující interakci, při které dochází mezi učitelem a žákem.

Autor Jan Čáp (1980) v odborné literatuře Psychologie pro učitele pojednává o důležitosti propojení různých druhů vzdělávacích metod a postupů v souvislosti s výslednou efektivitou v edukačním procesu, které potom následně kladným způsobem ovlivňuje všechny zúčastněné osoby, které přichází do styku s prostředím dané školy, které se stává odrazem Klimatu dané školy.

Průcha (2002) uvádí spojení vědních disciplín, jako jsou pedagogika, sociologie a psychologie, které zapříčinily vytvoření tohoto nového pojmu.

„Při vyučování se rozvíjí specifický vztah učitelů a žáků, formují se jejich specifické vztahy (učitel-žák, učitel – školní třída, žák- školní třída) přitom působí zákony sociálních skupin a kolektivů. Jde tedy o soustavu velmi důležitých procesů. V pedagogice se právem zdůrazňuje, že vyučování je hlavní forma, kterou škola a učitelé plní výchovně vzdělávací úkoly. Při vyučování se výchovně působí na žáky, řídí se formování nejrůznějších aspektů jejich osobnosti.“ (Čáp, 1980, s. 149)

Blahoslav Kraus (2008) pojednává v knize Základy sociální pedagogiky o souvislostech s tématem klima školy, které se pojí na navazující pojmy jako je vliv rodinného prostředí tvořící jakýsi pomyslný základ, který byl jedinci v primární fázi socializace dán. Pojednává o důležitosti propojení veškerých aspektů, které formují osobnost žáka a následně jej ovlivňují ve školním prostředí a mají tak významný vliv na konečný výstup z praktické části měření vztahů ve třídě a promítají se na hodnotící škále sociometrického šetření či jiných dostupných metod pro zmapování klimatu konkrétní školy.

Robert Čapek (2008) poukazuje na fakt, že pedagogický sbor celé školy je výrazným prvkem při utváření klimatu školy, avšak uvádí, že každý pedagog nahlíží na důležitost školního prostředí odlišným způsobem. Výrazným vlivem při tomto postoji hrají roli zkušenosti

daného pedagoga a samotné prostředí ve kterém je či byla jeho osobnost pro životní či pracovní postoje utvářena. Zmiňuje, že pro mnoho pedagogů není podstatné vnímání a cítění jedince ve školním prostředí nýbrž tlak na výkon, důležitost informací a hodnotící škálu se kterými jednotlivý žák odchází a které přebírá.

Ježek (2003) poukazuje na to, že školní klima nelze jednotně charakterizovat. K tématu Klimatu přistupuje velmi individuálně a je zapotřebí zaujímat osobitý přístup dle potřeb a záměru daného výzkumu a jeho výstupu. A nelze jej tudíž jednotně definovat.

Jak uvádí Pavel Říčan (1973) v publikaci Psychologie osobnosti je nutno zaměřit pozornost na individuální přístup k odlišnostem daného jedince. Domnívá se, že je nutné o zapojení všech přidružených vědních disciplín, aby mohlo dojít, k vytvoření kvalitních podmínek pro moderní vzdělávání, hodnocení a posuzování na přirozený vývoj člověka. A vytvoření příznivých podmínek, které pozitivně ovlivní vrstevnickou skupinu. Jedním z dalších bodů, které autoři uvádí a ve kterých se shodují je reakce a praktické využití rychle měnícího světa a jeho zapojení do praxe při posuzování, a především vytváření klimatu školy.

Průcha, Mareš, Walterová (2013) jsou názoru, že vztahy mezi účastníky třídního kolektivu včetně pedagoga úzce souvisí s interakcí všech zúčastněných osob ve třídním kolektivu, která následně ovlivňuje míru úspěšnosti na hodnotící škále žáka za dané období nutné jako výstup uplynulého roku. Dále uvádějí možnost objektivního, specifického pohledu na proběhlou či stávající situaci.

Díky komplexním poznatkům o jednotlivých dětech, které se v prostředí školní třídní skupiny nacházejí lze pozitivně ovlivňovat jejich jednání mezi spolužáky. Působí na ně totiž dosavadní prožitky, duševní bolesti, se kterými se během svého života potýkají. Toto vše se poté promítá na hodnocení spokojenosti dětí ve škole, kvalitě kamarádských vztahů mezi dětmi, a úspěšnosti dětí ve vzdělávacích procesech.

„Sociální opora v rodině i v širším sociálním prostředí. Subjektivně vnímanou sociální oporou je možné charakterizovat jako přesvědčení, že je o člověka pečováno, že je milován, ceněn, a že je součástí pozitivní komunikační sítě. Sociální opora poskytuje kromě přímé fyzické pomoci především pozitivní emoce, zážitek, porozumění ze strany okolí, pocit stability životní situace a možnost rozpoznání životní hodnoty.“ (Vágnerová a kol., 2015, 3. vyd., s. 695)

Všechny tyto zmíněné poznatky lze chápat, jako podstatné informace o všech členech, kteří se podílejí na utváření klimatu třídy. V knize Psychodiagnostika dětí a dospívajících hovoří o prokazatelných faktech, které ukazují rychlejší přizpůsobení se dětí ve škole po intenzivním negativním prožitku například ze strany rodinného prostředí.

Dle Stanislava Ježka (2003) je školní či třídní klima posuzováno především jako primární aspekt prevence či jako sekundární krok k nápravě sociálně patologických jevů a asociálního jednání jako jsou záškoláctví, šikana, násilí, kyberšikana, užívání drog, sexuální odchylky.

Autor klade důraz na důležitost etické a morální výchovy a na jeho upřednostnění před ostatními oblastmi vzdělávání, neboť se domnívá, že právě tyto atributy podstatně ovlivňují a formují klima školního prostředí.

Dále sdílí myšlenku, že každá instituce, která má za úkol formovat, vychovávat a ovlivňovat jedince může čelit negativním výsledkům měření psychosociálního klimatu školy ovšem za předpokladu, že pouze škola s pozitivním nastavením hodnot, kladnou filozofií a individuálním přístupem k řešení problému je schopna daný problém, který se objeví při měření klimatu zdravě vyřešit.

Domnívá se, že je velké množství škol, které nemají nastaveny základní normy pro zvládnutí obtížných problémových situací vyplývajících z měření klimatu. Avšak tyto nenadále šokové situace, které vedou k dlouhodobému zhoršování vzdělávacích podmínek mohou vést k radikálním změnám v inovaci ve školním zařízení.

Uvádí problematiku situací, kdy se škola při zjištění aktuálního klimatu ve třídě značně zaměří pouze na daný konkrétní problém a ostatní negativní vlivy, které s danou skutečností úzce souvisí opomenou. Tudíž se ne příliš kladný výsledek měření stále opakuje. V některých případech se problém způsobující špatné klima školy zhorší.

Mareš (2001) klade důraz na charakteristiku klimatu školy jako na ucelený, dlouhotrvající systém, který ovlivňuje všechny aspekty dění, přicházejícími do kontaktu se školním prostředím, jak z hlediska pedagogického či nepedagogického obsazení, s ohledem na již proběhlé, aktuální či nastávající okolnosti.

Autor Průcha (2002) vymezuje definici klimatu školy na základě soustavného procesu při němž docházelo ke změně a odlišným možnostem k přístupu či zkoumání psychosociálního klimatu mezi zúčastněnými.

Autoři Vosmik, Gabašová (2019) zmiňují fakt, že ani pravidelné soustředění pozornosti na stav a měření klimatu školy ještě neznamená úspěšné výsledky pro teoretické či praktické poznatky školy. Důležitým aspektem pro hodnocení klimatu školy uvádí vhodně zvolenou metodu šetření a její kvalitní vyhodnocení s následným praktickým zasazením do chodu školy.

Mareš, Ježek (2012) mají za to, že školní klima utváří mnohostranné prolínání školních vztahů především ve vztahu pedagoga a žáka. V souvislosti s různorodým působením a ovlivňováním daného jedince či jeho motivací. Uvádí, že rozdílné přístupy pedagogů jsou schopny negativně ovlivnit zájem o danou problematiku předmětu a vytvořit, tak nepříznivé podmínky pro psychické či vzdělávací potřeby žáků, které se zásadně projeví na následném zkoumání třídního či školního klimatu i přes skutečnosti, že jsou vrstevnické vztahy v pořádku.

Lašek (2012) představuje vnímání klimatu školy jako zaměření na psychické vnímání daného prostředí v závislosti na hodnotách a přesvědčeních daného žáka. S důležitostí nezávislého hodnotícího subjektu.

Hrabal (1989) prezentuje významnou roli v souvislosti s pozitivním klimatem třídy na vzdělávací výsledky jednotlivých žáků a úspěšnost celé třídy

Autorka Grecmanová (2008) vnímá klima ve škole jako jeden velký komplexní systém provázaný všemi směry našeho vnímání vývoje. Tyto aspekty jsou ovlivňovány především sociálním a kulturním zázemím v podobě různorodosti, která představující odlišnosti, vlastnosti či podobnosti každého jednotlivce.

Lašek (2005) zmiňuje vnímání Klimatu etickými a morálními zásadami, které jsou přenášeny a utvářeny primárními činiteli v rodinném prostředí, před vstupem do školního prostředí, které se následně projevují na stavu klimatu v dané škole.

Autor popisuje nutnost dlouhodobého horizontu pro hodnocení školního klimatu za předpokladu zohlednění všech aspektů, a to zejména vybavenost školy, typ školy a možnosti,

kteří škola nabízí. Dále se odkazuje na vzdělání, spokojenost pedagogů, platové ohodnocení.

Zmiňuje se také o aspektech jako je věk, pohlaví pedagoga, či jeho osobní status. Významně ovlivňují průběh a snahu o vytváření příznivých edukačních a výchovných procesů žáků.

Zastává názor, že neodmyslitelnou částí pro utváření klimatu školy nelze opomenout vnitřní či venkovní prostředí školy v podobě občanské vybavenosti, přírodních možností umožňující propojení alternativní vzdělávání a pobytu ve venkovním prostředí v okolí školy.

Petlák (2006) odkazuje na nutnost vnímat pojem Klima školy dle několika aspektů, na základě, kterých by bylo možno sestavit hned několik definic a charakteristik.

Aspekty, které autor rozlišuje jsou z oblasti rozličných zkušeností pedagoga a jeho přístupu k rozvoji a iniciativě jedince. Vzhledem k jeho používaným metodám a technikám. Zohledňuje principy na základě klasického ověřeného stylu vzdělávání či za využívání inovativních přístupů, zapojení jedince do tendence poznávání svých dominantních dispozic. Nebo upřednostňující důraz na vědomosti.

Geršicová, Hlásna (2013) poukazují na důležitost propojení teoretických principů a praktických postupů ke vztahu sociální pedagogiky a klimatu školy pro následující vzdělávací vývoj.

Geršicová, Hlásna (2013) jsou přesvědčeny o nutnosti zušlechťovat a mířit na rozvoj a realizaci konkrétního jedince, který poslouží jako prostředek pro nárůst či nápravu dysfunkčních hodnot ve školním prostředí.

Závěrem lze říci, že měření klimatu nyní patří k neodmyslitelné a žádoucí části jakéhokoli typu a formě výchovy a vzdělávání. Autoři se názorově odlišují v záměru, kvůli kterému by mělo být šetření prováděno. Neboť se na danou problematiku nahlíží z daného úhlu pohledu z hlediska konkrétního vědního oboru, který se aktuální otázkou zabývá. Avšak všichni se shodují na jeho důležitosti a opodstatněném místě ve školství. Jednotlivé publikace rozlišují odlišná stanoviska a koncepty. Uvádí, nutnost provádět je s odstupem času a přistupovat k šetření individuálně k aktuálním oblastem a dané problematice přímo úměrné, které škola čelí. Důležitou zmínkou je zajisté také fáze vývoje, jimž si toto měření prošlo od úplných počátků.

Lze vnímat jako velmi důležitou složku výchovně vzdělávacích postupů zacílit pozornost na emoční prožitky dětí ve školním zařízení, neboť právě jejich prožité zkušenosti a situace kterým denně čelí ovlivňují jejich následné počínání. Jak z hlediska vzdělávacího, duševního, tak zdravotního odvětví.

Lze se domnívat, že pozitivním způsobem vzrostla pozornost, která se v posledních letech zaměřila na hodnocení a analýzu prostředí ve kterém děti vyrůstají, a především ve kterém se vzdělávají bez ohledu na jeho podobu. Dalo by se říci, že když učitelé odvrátí pozornost od sebe sama, pootevřou oči a zaměří se na mnohostranný pohled svého bytí, učiní tak mnoho dětských očí zářivějších a napomohou tak, aby se děti těšily z nepřeberných možností vzdělání, které se jim nabízí.

„Je sotva větší zklamání, než přijít s opravdu velikou radostí v srdci k lhostejnému člověku“ (Christian Morgenstern)

„Člověk je zrozen k vzájemné pomoci“ (Seneca, 4-65 př.n.l.)

2 VZTAH SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKY S KLIMATEM ŠKOLY

Procházka (2019) uvádí, přenesení pozornosti na stav, velikost a mentální pohodu učitelského sboru. Jehož struktura je podstatným prvkem utvářející kvalitní a příznivé podmínky pro zlepšování kvality sociálně – pedagogických podmínek pro žáky. Díky němuž dochází k nápravě a podpoře pozitivních vrstevnických vazeb mezi žáky. Při čemž se domnívá, že přítomnost a podpora sociálního pedagoga je nezbytnou složkou pozitivního školního prostředí.

Vosmik (2019) poukazuje na nezbytnost změny v přístupu k přítomnosti sociálního pedagoga ve třídě. Nutnost osvěty této skutečnosti nejen pro přímé účastníky školního vzdělávacího a výchovného procesu, ale také za pomyslné hranice školy.

Poukazuje na pomalý vývoj zařazení tohoto pracovníka do části školního odvětví a stále zjednodušené vnímání jeho přítomnosti a podstatné rozšíření jeho kompetencí v praxi.

Doplňuje potřebu o aktivní spolupráci ve vztahu rodič – škola. Neboť jedině tak je možnost udržet pozitivní klima ve třídě dětí. Vzhledem ke zmíněným skutečnostem jsou jednání z pohledu emočně sociálního přístupu nezbytná pro ovlivnění klimatu školy.

„Ukazuje se, že rodiče mohou být ke spolupráci se školou vedeni přinejmenším dvěma motivy: buď spolupracují se školou v zájmu lepší péče o své děti, o jejich výchovu a vzdělávání, nebo spolupracují se školou proto, aby škola jako instituce prosperovala a rodiče mohli ovlivňovat její chod.“ (Ježek, 2004, s. 116)

Bendl (2015) uvádí jako potřebnou součást pedagogické činnosti propojení pedagogiky a psychologie se sociálním cítěním. Cílem je zapojení všech pracovníků školního zařízení především sociálních pedagogů do praxe. Uvádí nutnost intenzivního působení na žáka ve všech směrech a klade důraz na propojování pedagogických souvislostí, které na jednotlivce působí, motivují a ovlivňují jej.

„Ve výchovné teorii i praxi se často setkáváme s požadavky: lépe poznávat osobnost žáka“, „porozumět vývoji osobnosti“, „vychovat všestranně rozvinutou a harmonickou osobnost“. Poznatky o osobnosti patří k tomu nejdůležitějšímu, co psychologie může poskytnout učitelům a ostatním výchovným pracovníkům.“ (Čáp, 1980, s. 57.)

Miková (2015) poukazuje na jednotlivé typologie osobnosti jejíž poznání umožní pedagogovi působícího na žáka, porozumět jeho odlišným potřebám a umožnit mu tak pozitivní a otevřený vztah pro jeho bezpečný vývoj. Přičemž, jak se již zmínění autoři shodují, toto lze bez přítomnosti sociálního pedagoga stěží. Vzhledem k faktu, jak velkému množství dětí ve třídě pedagog čelí.

Gabašová, Vosmik (2019) poukazují na nízkou informovanost veřejnosti na přítomnost sociálního pedagoga ve školském zařízení. Mají za to, že zefektivnění komunikace mezi sociálním pedagogem a učitelem ovlivní klima nejen jednoho žáka, ale především celou třídu. K tomu je zapotřebí zvyšování kvalifikačních a odborných znalostí sociálního pedagoga a také morální vedení a postoj ředitele školy.

Důležité je zamyšlení proč se stále podstatná část obyvatel staví negativně k pozici sociálního pedagoga ve školském zařízení.

Matějček, Hájková (1978) zmiňují podstatný jev ve vývoji dítěte, který má zásadní vliv na vrstevnické vztahy, které se utváří již v předškolním a školním vzdělávání. Potřebu mravního a etického zhodnocení jeho činů a chování za pomoci vnějších činitelů, které mohou na jedince působit a tím mohou být především školská zařízení. Tento fakt se významně podílí na vnímání pozitivního citění v kolektivu.

Uvádí, nutnost uvědomit si rozdíl primární fáze vývoje dítěte pro kterého je typické především vztah a působení rodič – dítě. Podotýká fakt, že u dětí navštěvující školská zařízení ve věku od šesti let přibyl ovlivňující článek v podobě pedagoga. Z tohoto ohledu je dítě ovlivňováno již více faktory a je nezbytné nepodceňovat emoční citění a prožívání žáka i z pozice učitele. Jako potřebné shledává zaměřit se nejen na výuku, ale především na to, jak se děti ve škole cítí.

Ježek (2004) se odkazuje na švýcarského psychologa Jeana Piageta, který kladl důraz na morální a etickou stránku dítěte v souvislosti s pedagogickým působením. Která velmi silně ovlivňuje úsudky dítěte a jeho počínání v oblasti rozlišování toho, jaké chování je správné či se takto chápat nedá. Poukazuje na potřebu zasahovat i do bezprostředních situací, kterým žáci čelí během přestávek, kdy nedochází k vlivu pedagoga na jednání žáka. Dále má za to, že je zapotřebí oba kontexty situací, k nimž ve školním prostředí dochází neustále analyzovat a věnovat jim ostražitost.

Gabašová, Vosmik (2019) poukazují na aktuální situaci ve školních třídách v níž se nachází žáci se speciálními vzdělávacími požadavky, kteří potřebují věnovat zvýšenou pozornost svým potřebám. Z tohoto hlediska vnímají přítomnost sociálního pedagoga ve třídě jako žádoucí. Neboť sociální pedagog se značně podílí na utváření kolektivního vnímání a citění ve skupině neboli školní třídě.

Pelikán (2007) v knize Pomáhat být, kde uvádí potřebu a snahu zmobilizovat v pedagogích a vychovatelích potřebu, touhu s nadějí na morální a etické působení na žáky. Vzhledem k rychle měnící se době, které žáci čelí je nutno začít reagovat na měnící se podmínky pro růst a vývoj dětí ve kterých se nacházejí, která následně do budoucna ovlivní celou společnost.

Již Pelikán (2007) zmiňuje jako nelehký úkol pouze pro jednoho pedagoga schopnost navázat bližší kontakt s žáky, díky němuž by byl schopen včas reflektovat vztahovou situaci v kolektivu dětí. Případně včas předejít sociálně patologickým jevům či zmírnit jejich následný nepříznivý vývoj.

3 KLIMA TŘÍDY

Autorka Helena Grecmanová se svou odbornou prací představuje komplexní ucelené informace na toto téma, tj. klima třídy a možné úhly pohledu, jakými lze nahlížet na školní prostředí v kontextu spokojenosti jednotlivých účastníků v procesu zkoumání.

„Obsahuje rovněž podstatné znaky klimatu. Vedle důrazu na subjektivní vnímání se v ní objevují ještě další charakteristiky klimatu organizace: kontinuita – znaky školního prostředí nejsou jen epizodické, momentální, nýbrž jsou relativně stabilní a molarita. Klima se vztahuje ke členům skupiny, popisuje skupinový fenomén a vypovídá o pospolitosti všech členů skupiny.“ (Grecmanová, 2008, s. 34,35)

Grecmanová (2008) se domnívá, že třídní klima ovlivňuje spokojenost pedagoga a ovlivňuje intenzitu povzbuzování žáků ke kladným vzdělávacím výsledkům.

Avšak toto nemůže být uskutečněno, pakliže sám pedagog nemá uskutečněné podstatné potřeby ovlivňující jeho výkon na pracovišti. Tyto faktory jsou ovlivněny také vedením školy a spokojeností kantora s pracovními podmínkami.

Čapek (2010) uvádí, že nelze od sebe oddělovat či naopak opomíjet spolu bezprostředně související pojmy jako jsou třídní klima a školní klima. Neboť jeden faktor zasahuje druhý.

Klima třídy popisuje Mareš (2012) jako úzce spojené s dalšími proměnnými faktory, které v různém čase ovlivňují vnímání toho, jak se žáci cítí a jak klima dané třídy hodnotí.

Jeden z pojmů, které Mareš, Ježek (2012) uvádí je, „atmosféra“ třídy, která se řadí do přechodného fenoménu, která značně působí na hodnocení klimatu v závislosti na vzniklé probíhající situaci.

Dle popisu Mareš, Ježek (2006) chápu specifikaci klimatu třídy, jako jisté kolektivní vnímání dané skutečnosti.

V publikaci Vyučování jako dialog Kolář, Šikulová (2007) představují klima třídy takto: „Vytváření vhodného třídního klimatu podporují také domluvená pravidla života ve třídě. Tato pravidla obsahují informace o tom, které chování je přijatelné a které nikoliv. Dobře ukotvená pravidla jsou předpokladem pro zdárný průběh vyučování a učení. Když pravidla

stanoví žáci společně s učitelem, cítí se za jejich dodržování odpovědnější a jsou více motivováni k jejich respektování.“ (Kolář, Šikulová, 2007, s. 41)

3.1 Faktory ovlivňující klima třídy

Mezi faktory ovlivňující klima třídy dle Petláka (2005) patří:

- Míra napojení a prostředky sdělování informací k nimž dochází k přenosu informací ze strany učitele k žákovi.
- Druhým bodem uvádí, že jen stěží zaměřit stálou pozornost na všechny žáky ve třídě v kontextu skutečnosti jejich polohovém rozptýlení po třídě.
- Intenzita integrace jedince do aktuálního dění v daném čase.
- A v neposlední řadě hovoří o genderových rozdílech, jež do značné míry ovlivňují klima a prostředí třídy.

Hlásna, Geršicová (2013) odkazují na Conway (2011) který míní jako podstatný faktor ovlivňující klima třídy:

- Vybavenost třídního prostředí a především systematicky, propracované a viditelné umístění projektů a pomůcek, které v žákovi navodí a zalarmují podněty ke snadnější edukaci.
- Vzájemná tolerance a porozumění, která se stane výrazným prvkem při každodenní interakci mezi účastníky. Poukazuje však na důležitost tohoto bodu již od počátku utvoření třídní skupiny a jejich zvyků. Doplnuje důležitost, apelu na žáky v kontextu rádného vědomí způsobu řešení konfliktů a pro ně obtížných komunikačních a emočních situací.
- Zmiňuje techniku zrcadlení, kdy vysvětluje, že žáci kopírují prvky chování osob, u kterých dochází k vzájemné interakci a dá se říci, že doslova nasávají jako houby emoční rozpoložení nejen svých vrstevníků, ale také pedagogů. Dá se říci, že pedagog na žáka ve školním prostředí má vliv nejen na bázi informačních výukových poznatků, ale především těch morálních a etických kterými se prezentuje.
- Zvláštnosti a psychologické rysy každého jedince, které přímo tvoří jedinečnost a charakteristiku pro danou třídní skupinu.

K tomuto lze říci, že jedna konfliktní či znepokojující situace ve třídě může narušit celý chod a náplň výuky. Včetně náhlých změn, které ovlivňují klima třídy.

Kolář, Šikulová (2007) poukazuje na vnitřní uspořádání struktury třídy. Domnívají se, že možnost vytvoření individuálního řádu třídy, kdy jsou žáci aktivně zapojeni do realizace vlastních pravidel, nápadů, odměn či potenciálních postihů za jejich nedodržení je klíčový bod pro utváření pozitivního klimatu třídy. Věnuje se míře zapojení žáku do dialogu při prezentaci, či vysvětlení probíraného učiva. Pro vytvoření příznivé atmosféry ve školní třídě je nutné věnovat pozornost schopnosti žáka umět vyjádřit svůj nesouhlas či myšlenkový proces bez obav z odsouzení či nepochopení okolí. Na tyto situace, avšak důrazně apeluje žáky od prvního setkání připravovat. Tyto body mohou sloužit, pro realizaci bezpečného prostředí, ve kterém jsou žáci nejen vyslyšeni, ale také do jaké do jaké míry je jim poskytnutá reálně zpracovaná zpětná vazba s aktivní reakcí na jejich požadavky.

„Ochota diskutovat bude závislá na tom, zda diskuse nejsou dnešní mládeží vyhodnoceny jako plané povídání, zda přispívají k řešení určitých problémů, zda jsou závěry z těchto diskusí závazné a zda se také realizují.“ (Kolář, Šikulová, 2007, s. 51)

Chceme-li po dětech, aby vyjádřili svůj názor k probíranému tématu musíme v nich probudit zájem o toto téma a zároveň je musíme přesvědčit o tom, že jejich názor bude implementován do případného řešení problému.

Bendl (2011) ve své publikaci Kázeňské problémy ve škole rozlišuje dva činitele formující klima třídy.

- Poukazuje na socializační vybavení žáka, se kterým přichází do výchovně vzdělávacího procesu v podobě rodinných základů, nastavených etických či morálních hodnot a přesvědčení. Z jeho pohledu pedagog nemůže tuto problematiku nijak ovlivnit. Nicméně informace, které díky tomu získá jsou pro něj důležité. Z hlediska dalšího postupu pro jednotlivce, aby se rozhodl, jaký přístup, hodnocení či vzdělávací formu individuálně zvolit. Je toho názoru, že tyto poznatky z velké části ovlivňují prostředí a celkové vnímání klimatu třídy. Na základě těchto informací lze lépe pracovat s výchovnými problémy, nekázní, vulgárností, lživými projevy, odmítavým postupem pro zapojení do výchovně vzdělávací aktivity.

- V další části se věnuje skutečnostem, na které má možnost pedagog cíleně zapůsobit a ovlivnit je. Na to, do jaké míry jsou schopny děti spolupráce a vzájemné pomoci jeden druhému při výuce má vliv v první řadě učitel, jeho styl, jímž jsou řešeny konflikty třídy, objasňování a předcházení vnímání odlišností spojených s negativními zkušenostmi. Dále také to, jak moc je učitel ochoten nechat děti zasahovat do chodu a způsobu výuky. Průchod pro vlastní myšlenky či vyjádření se k řešení úlohy či zadání, které děti objasňují. Vzájemná komunikace, úcta k dodržování společně vytvořených zásad.

Opírá se o Rogersovu teorii při čemž uvádí, že zrcadlení našich vlastních emocí a postojů z hlediska vnímání sebe sama ovlivňuje také to, jak hodnotíme prostředí, ve kterém setrváváme. Do velké míry lze říci, že podstatná část toho, co se nám odehrává ve vnějším světě, v této souvislosti tedy školním prostředí je také zrcadlem našeho myšlení, dosavadních zkušeností, mínění o sobě samém, odpovědnosti za vlastní činy, odporu či kritice k odlišnostem. Abychom mohli změnit vnější svět, musíme provést změnu uvnitř sebe.

„Ústředním pojmem Rogersovy teorie osobnosti je „self“ (jáství) neboli sebepojetí. Self je vlastně obraz, který si člověk vytváří o sobě samém a který zahrnuje jeho vztahy k prostředí a k hodnotám. Self se skládá ze všech myšlenek, vjemů a hodnot, které charakterizují „já“. Zahrnuje vědomí „co jsem“ a „co dokážu“. Toto vnímané self ovlivňuje, jak člověk vnímá svět a své chování.“ (Bendl, 2011, s.117)

Tyto postoje rozšiřuje Thomas Pedroli v knize Intuitivní pedagogika, v nichž uvádí aspekty působící na stav klimatu třídy. Klade důraz na učitele, který musí být schopen vhodně rozlišit, co je pro žáka opravdu přínosné a čemu věnovat důraznou pozornost. Vyvádí čtenáře ze zastaralých dogmat, které značně ovlivňují vzdělávací a emocionální postoje dětí. Klade důraz na odstup od výkonu, při čemž cílí na pomoc žákům pro hlubší pochopení sebe samých, svých pocitů, požadavků a potřeb. Má za to, že děti potřebují znát své hranice, cítit bezpečné a stabilní prostředí. Být si vědomi toho, co je chybné a naopak kladné. Základním stavebním kamenem předkládá naučit děti umět pracovat s chybným rozhodnutím, úsudkem či vlastním „selháním“. Schopnost poradit si s vlastním emočním rozpoložením, může pozitivně ovlivnit také biologické procesy v těle, které se do jisté míry podílí na utváření klimatu třídy v podobě prevence šikany či neadekvátního chování ke spolužákům.

„Když jsme v bezpečí a v míru se sebou samými, pak je všechno povolené, pokud nezraňujeme sebe nebo druhé.“ (Pedroli, 2019, s. 74)

Tyto poznatky dokládá Čáp s Marešem (2001) ve své publikaci Psychologie pro učitele, v nichž uvádí, že pro příznivý mentální růst je nevyhnutelné porozumět svým pocitům.

„Když se v primárním světě cítíme uvnitř sebe v bezpečí, můžeme přejít do sekundárního světa, působit tu, a přitom zůstat uvnitř sebe v bezpečí, spokojenosti a důvěře k sobě samým. Když máme strach (což nemusí nutně znamenat, že to vědomě pocítíme, strach může mít jen tělo), pak bude strach řídit naše chování i v sekundárním světě. Když jednáme na základě strachu nebo nedůvěry, vidíme potíže, problémy a nebezpečí, všechno to, co nás ruší, co nám brání a co nás omezuje. Když jsme v bezpečí, vidíme možnosti a naše myšlení je připouští.“ (Pedroli, 2019, s. 9)

4 KLIMA ŠKOLY

Grecmanová (2008) uvedla ke klimatu školy tyto informace: „Budeme – li hovořit o faktorech, půjde o složky a činitele prostředí, které podle jejich povahy můžeme rozlišit na živé a neživé, hmotné a nehmotné, přírodní a kulturní, věcné a činnostní.“ (Grecmanová, 2008, s. 51)

K posouzení klimatu školy je zapotřebí zohlednění mnoha aspektů. Autoři zkoumající toto téma se liší ve svém subjektivním pohledu na to, co a do jaké míry klima školy utváří s ohledem na to, jak činiteli věnují svou pozornost do hloubky.

Grecmanová (2008) zkoumá, jak velkou roli pro utváření klimatu má pedagog ve výuce. Odkazuje se na autora Schrodera (1991), který se zabýval podrobným popisem kompetencí učitele. Ze svých poznatků napsala, že nelze hodnotit učitele v kontextu klimatu třídy např. s jeho dosavadními zkušenostmi. Nýbrž: „Celou svou bytostí, tím, jaký je a co činí se podstatně podílí na vývojovém procesu dítěte. Je-li v jeho zájmu rozvinout osobnost žáka, musí sám touto osobností být.“ (Grecmanová, 2008, s. 63)

Martínek (2015) v publikaci Agresivita a kriminalita školní mládeže uvádí, že zásadní vliv na klima školy subjektivně vnímané žákem má to, z jakých rodinných poměrů tento žák pochází. Zejména pak to, jak fungují vazby mezi jednotlivými rodinnými příslušníky v domácnosti a jaké sociální návyky si s sebou tento žák nese. Dle Martínka (2015) jsou-li vazby v rodině disharmonické může to zásadně ovlivnit žákovo chování ve škole, školní družině, školní jídelně či školním hřišti. A ve veškerých školních i mimoškolních aktivitách při kterých dochází k prolínání vazeb a k interakcím mezi jednotlivými aktéry školního klimatu.

Naopak, pokud má žák v rodině vztahy dobré doslova uvádí pevný vztah s matkou, pak je žák schopen lépe se vypořádávat se situacemi, které na těchto místech mohou nastat.

Mareš (2005) přiznává, že problematika školního klimatu není Českou odbornou veřejností prozatím dostatečně probádán. Na rozdíl od klima třídy, které je již blíže vědecky zkoumáno a specifikováno. Byť se někteří autoři touto problematikou zabývají, nejsou prozatím k dispozici data, která by jednoznačně určovala, či nějakým způsobem definovala klima na konkrétních školách se všemi jeho náležitostmi.

Průcha (1999) k této problematice zmiňuje, že na klima školy má vliv mimo jiné také to, jakým způsobem je výuka ve škole organizována. Co se týče zapojení aktéru, kteří mají vliv na klima školy je v tomto směru důležitým bodem, jakým způsobem škola přistupuje k domácí přípravě žáků s rodiči, frekvence zadávání práce na doma a také její náročnost.

Důležitým aspektem, který klima školy také ovlivňuje je podle něj také to kolik žáků připadá na jednoho učitele. Zmiňuje, že menší počet žáků na jednoho učitele může mít pozitivní vliv na vnímání prostředí, neboť učitel v takovémto případě může vést výuku víc individuálně a dokáže se lépe přizpůsobit potřebám skupiny. Jako negativum nižším počtem žáků na učitele zmiňuje podfinancování takového druhu výuky, což může mít na klima školy naopak vliv negativní.

V neposlední řadě tuto problematiku ovlivňuje také to, z jakého primárně socializačního prostředí žák do školy přichází a jaké názory jsou mu ke vzdělávání vštěpovány rodinnými příslušníky, či jeho nejbližším okolím. Z tohoto kontextu může dále vycházet jaké předměty patří mezi oblíbené a které naopak ne. Toto úzce souvisí s tím, zda jsou děti vedeny k tomu, aby ke vzdělávacímu procesu chovaly úctu a jejich postoje tak byly pozitivní.

Co se učitelů jakožto hlavních aktéru klimatu školy zmiňuje Průcha (2004) jako důležitý aspekt jejich věk a s tím související mezigenerační rozdíly v přístupu k výuce, dalším ovlivňujícím faktorem ze strany učitele je pak délka jeho praxe. Která má vliv na to, kolik času věnuje přípravě na výuku.

Názor, že problematika školního klimatu není Českou odbornou veřejností prozatím dostatečně probádán zastává i Ježek (2003), který ve svém díle odkazuje na výše zmíněné přístupy autorů a přidává na věc svůj vlastní pohled. Ve kterém poukazuje na to, že ze strany aktérů zainteresovaných do školního klimatu nejde primárně o to změnit klima školy jako takové, ale primárně jim jde o změnu prostředí takovým způsobem, aby se jim v něm lépe pracovalo, učilo, kooperovalo atd. Poukazuje tedy na to, že aktéři klimatu se snaží o změnu jednotlivých aspektů školního klimatu, čímž dochází k přirozené evoluci klimatu školy jako celku.

Ve svém díle také zmiňuje nedokonalosti prováděných studií či pokusů o změnu klimatu v oblasti cílených zásahů, kdy tyto se ve valné většině zaměřují na problémy způsobené disociativním chováním dětí a méně cílí na možnost, že negativním aspektem školy může

být špatný přístup učitele. Dále zmiňuje, že při pokusech o změnu prostředí k lepšímu se aktéři zaměřují na negativní aspekty a málokdy se bere v potaz příznivé vlivy na prostředí. Tedy ve valné většině případů jsou pokusy o změnu klimatu školy vystaveny na negativních zkušenostech, které je zapotřebí změnit, a ne na pozitivních vlivech jež by bylo možno rozvíjet. Jinými slovy klima školy máme za nutné měnit až v případě, kdy nastane potíž.

Lašek (2012) dále mezi nezanedbatelné aspekty působící na školní klima řadí také samotný přístup pedagoga k žákům, které jsou do značné míry ovlivněny očekáváním, jež učitel k tomu konkrétnímu žáku má či nabyl na základě zkušeností získaných z předchozí praxe, a to zejména v souvislosti s tím z jakého sociálního prostředí žák pochází, jakého vzdělání dosáhl jeho rodiče či vůbec samotného přístupu žáka ke vzdělávání. Zde se pak může projevit jistá míra protekce žáků, kteří jsou u učitele oblíbenější než ostatní.

4.1 Faktory formující klima školy

Na základě dostupné literatury zabývající se otázkami školního klimatu lze uvést nejdůležitější aspekty, které toto klima ovlivňují.

Jde především o vztahy mezi jednotlivými aktéry klimatu, a to jak v rovině horizontální, tak v rovině vertikální. Z těchto je možno vyzdvihnout vztahy:

- žák – žák
- žák – učitel
- učitel – učitel
- učitel – rodič
- žák – rodič
- učitel – vedení školy
- vedení školy – obec atd.
- vedení školy – legislativa

Z výše uvedeného lze soudit, že pojem klima školy zahrnuje komplexní systém fungování konkrétního školského zařízení.

Od nejnižších hierarchických vztahových stupňů, tedy vztahu mezi jednotlivými žáky. Přes přístupy pedagogů k jednotlivým žákům či učebním skupinám, vztahy mezi jednotlivými učiteli, až k vztahům mezi vedením školy a jejím zřizovatelem.

V rovině vztahu mezi vedením školy a jejím zřizovatelem je zapotřebí si uvědomit, že na fungování celého systému mají nezanedbatelný vliv manažerské a vyjednávací schopnosti ředitele školy vůči zástupcům obce.

Dále je ovšem potřeba zmínit, že jak ředitel, tak zástupci obce mnohdy naráží na mantinely legislativního rámce a je potřeba, aby se tito v této problematice dobře orientovali a byli schopni zajistit pro hladké fungování zařízení dostatečné prostředky, které mohou ovlivnit kvalitu aktivit školních či mimoškolních.

Vstřícnost a emoční inteligence ředitele školy má velký vliv na rovinu vztahů k jednotlivým učitelům i k učitelskému sboru jako takovému, pakliže ředitel školy má kvalitní vyjednávací schopnosti je do velké míry schopen ovlivnit atmosféru panující mezi pedagogy a skrze svou

formální autoritu vyplývající z jeho pozice by měl být schopen rozdělit jednotlivé úkoly spočívající v kvalitním fungování zařízení mezi své zaměstnance, tak aby se každý z nich zhostil svých povinností z cílem podat nejkvalitnější výkon vzhledem ke své specializaci.

Výše zmíněné faktory ovlivňující klima školy můžeme pojmenovat jako faktory vnitřní a jejich ovlivnitelnost do jisté míry závisí na individuálních schopnostech každého z aktérů.

Další nedílnou součástí problematiky ovlivňování školního klimatu jsou pak faktory vnější jejichž ovlivnitelnost ze strany aktérů již tak velká není. Mezi tyto faktory se řadí např. místo ve kterém je škola situována. A s tím související aspekty:

- dopravní dostupnost
- možnost využití venkovních prostor ke školním či mimoškolním aktivitám
- architektura budovy školy
- zabezpečení areálu
- možnost sportovního vyžití

Všechny tyto zmíněné faktory shrnuje autorka Grecmanová (2008) ve své publikaci *Klima školy*.

Co se týče výše zmíněné vybavenosti školy a prostředí přímo sousedící s její budovou není mnohdy v silách jednotlivých zařízení tyto ovlivnit. Vedení školy zde mnohdy naráží na překážky související s financováním či jednoduše s možnostmi prostoru. Stejně tak není v možnostech vedení školy ovlivnit četnost a pravidelnost dopravní infrastruktury jež dopravují žáky a učitele na vyučování. Z tohoto pohledu lze říci, že jiná bude situace ve větším městě, kde je síť městské hromadné dopravy na vysoké úrovni. A jiná v malotřídní vesnické škole, kde jezdí dopravce jednou či dvakrát denně. A tudíž je doprava žáků do školy na bedrech rodiče, což může být faktorem, který do značné míry ovlivňuje rozhodnutí rodiče své dítě do takovéto školy přihlásit.

K dalšímu bodu lze uvést, že to, jakým způsobem působí budova školy navenek také do značné míry ovlivňuje vnímání prostředí jako celku z estetického hlediska. Na klima školy má tedy vliv i to, zda vyučování probíhá v nové moderní budově či má budova školy za sebou dlouhou historii. S tímto úzce souvisí i vybavenost tříd a vnitřních prostor školy vůbec. Vybavenost zde není brána pouze z hlediska učebních pomůcek, ale také

v možnostech moderních technologií zvyšujících komfort prostředí. K celkovému dojmu, který ovlivňuje klima školy lze krom hlavní budovy vytknout i prostory v okolí školy, zda je zde možnost sportovního vyžití, ať už organizovaného v podobě hřišť či rekreačního a relaxačního charakteru v podobě klidových zón.

K ovlivňování klimatu školy přispívá i celkový dojem a image, kterou zařízení interpretuje navenek. Nedílnou součástí této interpretace je filozofie, kterou škola prezentuje a podle které se řídí. Ať už co se přístupu k žákům týče, tak i v přístupu např. k ekologii, případně ke kultuře společnosti. Tyto faktory mohou být pro rodiče rozhodujícími k přihlášení svých dětí k výuce v takovýchto zařízení, tudíž je zde jistá pravděpodobnost, že se vytvoří komunita, která navzájem respektuje své názory a postoje a přispívá tak k pozitivnímu klimatu školy.

5 DISKUSE

Diskuse slouží jako jeden z nástrojů pro zjištění klimatu školy. Pelikán (1998) uvádí diskusi jako doplňkovou formu pro získání jasného uceleného postoje účastníka sociologického výzkumu k dané problematice či k zodpovězení výzkumné otázky. Lze tedy podotknout, že diskusi můžeme chápat jako přínosný nástroj kvalitativního výzkumu, který zabezpečí objektivní posouzení či zhodnocení již získaných dat od respondentů. Jako každá metoda sběru dat má své klady a zápory, které je zapotřebí uvědomit si ještě před zahájením procesu sdělování informací. V případě zohlednění negativ či překážek můžeme snadno předejít komunikačním šumům či bariérám, které by ji mohli znesnadnit.

Skutil a kol. (2011) doplňují že musíme brát v úvahu i to jaká sociální skupina je diskusi přítomna, z dali jsou přítomni dobrovolně či je jejich účast povinná, například. Jde – li o diskusi ve školním prostředí, kde jsou účastníky žáci dané třídy, kteří se diskuse účastnit musí. V neposlední řadě musíme brát zřetel také na to, zda diskutované téma účastníky diskuse, zejména těch jejichž účast v diskusi je povinná, zajímá a chtějí se podělit o svůj názor. Případně k němu mají, co říct. U diskusí, kde je účast diskutujících povinná musíme mnohdy abychom dostali nějakou reakci vyvolat podnět k této reakci. Bendl (2011)

Proto je dobré, aby v takovýchto situacích probíhala diskuse řízená, kdy zde existuje moderátor diskuse, který tuto diskusi zahajuje, předává slovo, případně rekapituluje již zmíněné a celou diskusi následně ukončuje. Tato role používá-li se diskuse jako výzkumná metoda připadá výzkumníkovi. Výzkumník si tak sám může zvolit, kdy už má dostatek dat pro svůj výzkum.

**„To, co si myslíme nebo cítíme, není vždy možné adekvátně vyjádřit pomocí řeči.“
(Ferjenčík, 2015, s. 171)**

Zejména v diskusích na ožehavá témata, kdy nepanuje na diskutované téma všeobecná shoda můžeme se u diskutujících setkat s negativními reakcemi mezi které můžeme řadit i nepřiměřené neverbální projevy. Četnost těchto projevů je přímo úměrná vyzrálosti diskutujících a vyspělosti jejich emoční inteligence. Viz Daniel Goleman Emoční inteligence. (2011)

Někteří autoři k této problematice uvádí další aspekty, které mohou mít vliv na výsledky výzkumné metody. Efektivitu diskuse totiž mohou ovlivnit faktory, které nejsou na první pohled zcela jasné a není jednoduché je jednoduše nastavit. Mezi tyto faktory patří například aroma místnosti či prostor ve kterých se diskuse odehrává, které může ovlivnit náladu diskutujících a s ní i výstupy zvolené metody, a to jak v pozitivním, tak v negativním smyslu. Dále tyto výstupy může ovlivnit také denní doba ve které se diskuse odehrává a s tím spojené i osvětlení místnosti.

Svoboda a kol. (2015) vidí úskalí diskuse v mnoha faktorech, které mohou výsledek ovlivnit. A to zejména rychlost mluveného projevu, zdali diskutující mluvenému projevu porozuměli. Je proto důležité přizpůsobit formu a odbornost projevu věku a schopnostem diskutujících. Abychom eliminovali nesrovnalosti v komunikaci mezi diskutujícími.

Kolář, Šikulová (2007) kladou důraz na připravenost respondentů před zahájením této formy sběru dat. Vzhledem k sociálně – kulturním či rodinným odlišnostem žáků je nutno respondenty na tento typ dialogu předem připravit. Pomoci může důkladná příprava, rozbor již získaných dat z dotazníků či případného interview.

Mapování terénu, ve kterém bude probíhat je vhodné uskutečnit s předstihem a zhodnotit možné komunikační, sociální či informační překážky. Říčan (2010)

Skutil a kol. (2011) uvádí pro efektivní průběh diskuse cesty vedoucí k úspěšnému průběhu sběru informací. Zúčastněný respondent si musí být vědom toho, pro jaké účely je diskuse uskutečněna či co má být jejím výstupem. Pro vytvoření otevřené komunikace, která povede k uvolnění atmosféry při probíhající diskusi je zapotřebí jistá míra empatie čili vcítění se do prožitků jedince. Aktivní naslouchání všem účastníkům a pružné rychlé reakce reagující na měnící se názory, postoje či nálady účastníku této formy sběru dat.

Skutil a kol. (2011) Má za to, že je nutné vytvořit bezpečný klidný prostor pro diskusi s dostatkem adekvátní časové dotace s přihlédnutím na čas pro přestávku či odpočinek s ohledem na ústní formu projevu, jež abstinuje například u dotazníku. Nelze jednoznačně říct, která metoda je efektivnější, vhodnější či obsahově kvalitnější. Mnozí autoři poukazují na využití všech dostupných metod sběru dat kvalitativního výzkumu. V souvislosti k přihlédnutí specifické skupiny či omezeného počtu vybraných respondentů jako je tomu u kvalitativní analýzy.

Ferjenčík (2000) uvedl, že v případě použití výzkumné metody diskuse na zvolené téma, je tato neopakovatelná, tedy s jinými diskutujícími nikdy nemůžeme dojít ke zcela stejným závěrům, neboť má každý jiný pohled, zkušenost či názor na toto téma. Výsledky diskuse tedy nejde ani zobecnit.

Jak nám již název kvalitativní napovídá, u něhož využíváme právě zmiňovanou diskusi je cílem soustředit pozornost na hloubku vyřknutých informací, pochopení, popsání či objasnění zjištěných dat potřebných k realizaci výzkumu.

Průcha (2002) vysvětluje, že diskuse: „Produkuje poznatky o edukační realitě pro různé typy adresátů. Vyvíjí činnosti k fungování a zdokonalování sebe sama.“ (Průcha, 2002, s. 426)

Ve své knize Úvod do metodologie psychologického výzkumu autor Ján Ferjenčík (2015) poukazuje na to, že se aktéři diskuse mohou vzájemně ovlivňovat a názory na danou problematiku, které u jednotlivých diskutujících převládaly se mohou měnit v důsledku toho, co při diskusi slyší od ostatních účastníků. Míra toho, jak je jednotlivý diskutující náchylný k ovlivnění svého názoru je přímo úměrná tomu, v jakém vztahu je k člověku, jehož názorem se nechá ovlivnit.

Pro zpracování výstupu této výzkumné metody je vhodné ji nějakým způsobem zaznamenat. Pro zaznamenání diskuse můžeme zvolit buď ‘to jednoduchou metodu záznamu tužka papír, kdy si v bodech zaznamenáváme nejdůležitější podněty, dále lze pro tyto účely osoby zapisovatele, tento zaznamenává opět psanou formou, ale již obsáhlejší části diskuse. U těchto metod záznamu ovšem hrozí, že výstupy výzkumu budou ovlivněny subjektivním pohledem zapisovatele. Proto nejvhodnějším způsobem záznamu pro účely výzkumu je takový, který diskusi zaznamená od začátku do konce. Zde lze aplikovat buď ‘to audio záznam, nebo video záznam. Ovšem při použití této metodiky záznamu je zapotřebí opatřit si souhlas všech diskutujících, které je třeba předem o zaznamenávání diskuse poučit.

5.1 Zásady pro vedení diskuse k výzkumným účelům

Z výše uvedeného tedy plyne, že pro kvalitní výstupy výzkumné metody je zapotřebí co nejvíce eliminovat faktory, které by mohly mít negativní vliv na diskutující a přeneseně i na výsledky výzkumu. Je potřeba dobře zvážit prostory ve kterých se bude diskuse konat.

Z tohoto pohledu se jako nejdůležitější aspekty jeví:

- diskutované téma
- složení diskutujících
- velikost místnosti
- denní doba
- akustické vlastnosti prostoru
- klimatické podmínky
- osvětlení
- pomůcky (např. mikrofon)
- osnova (struktura diskuse)

Všechny tyto aspekty jsme schopni ovlivnit ještě před samotným zahájením diskuse.

Mezi autory zabývající se touto problematikou panuje, co se výčtu těchto bodů týče shoda. Rozdíly jednotliví autoři vnímají pouze ve vnímání toho, který bod má pro ně subjektivně vyšší prioritu. Další faktory, jež mají vliv na vypovídající hodnotu této výzkumné metody pak můžeme ovlivňovat při samotném průběhu diskuse. Aspekty, které tedy můžeme při průběhu diskuse ovlivnit jsou:

- pravdivost informací
- otevřenost diskuse
- aktivní naslouchání
- trpělivost
- porozumění tématu
- průběžné shrnování informací
- čas na rozmyšlení odpovědi
- klid a bezpečné prostředí
- tolerance
- neutralita

- objektivita
- důvěryhodnost

Schopnost ovlivnit tyto aspekty závisí na zkušenostech moderátora diskuse a v neposlední řadě také na tom, jaké má tento moderátor charisma. Jeho úkolem by mělo u této výzkumné metody být především to, aby dostatečně osvětlil všem diskutujícím již řečené. Seznámil je s probíranou problematikou do takové míry, aby ji všichni přítomni pochopili a byli schopni k tématu vyjádřit svůj názor, který by měl být následně rekapitulován a parafrázován tak, aby nedošlo ke zkreslení informace vnímáním ostatními účastníky diskuse. Moderátor diskuse by měl být schopen vytvořit takovou atmosféru, aby diskutující neměli strach vyjádřit svůj názor, byť může být v rozporu s názory ostatních. Svým objektivním přístupem a nezaujatostí k dané problematice či jednotlivým diskutujícím by mezi nimi měl udržovat jistou míru tolerance a trpělivosti.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

Praktickou část mé bakalářské práce jsem věnovala výzkumu klimatu ve čtvrtém ročníku základní školy pohledem samotných žáků této třídy. Celou praktickou část této práce jsem pro přehlednost rozdělila do dvou částí. V první části přiblížím způsob, jakým jsem klima zjišťovala, jaké cíle výzkumem sleduji, tedy stanovuji výzkumné otázky, ke kterým se budu dobírat odpovědí. Představím výzkumný vzorek žáků a popíši prostředí třídy, potažmo školy, kde se výzkum uskutečnil. Pokusím se přiblížit způsob, kterým probíhá výuka a trávení volného času na mnou zvolené škole. Dále se pokusím přiblížit fungování celé školy i v rámci obce, které je součástí, protože cítím, že to hraje ve zkoumání klimatu školy a třídy jako takové významnou roli. v závěru této kapitoly se budu zabývat interpretací výsledků, k nimž jsem dospěla a popíšu průběh mého výzkumu. Objasním mnou vnímanou roli žáky vymyšlených otázek, které si kladli během našich společných „sezení“. Dle mého názoru mají totiž samotné jimi kladené otázky jistou výpovědní hodnotu o stavu klimatu ve třídě, respektive dávají jistou představu o tom, jak klima vnímají.

6 METODY SBĚRU DAT KE ZJIŠŤOVÁNÍ TŘÍDNÍHO KLIMATU

Ke zjišťování třídního klimatu se pochopitelně může užít nejrůznějších metod, od zadání dotazníku, vedení rozhovoru, pozorování atd. Já jsem si zvolila rozhovory se skupinkami žáků, které probíhaly formou hry. Dále jsem vytvořila dotazník, který jsem rozdala mezi učitele a jako poslední metodu pro svou práci jsem zvolila strukturovaný rozhovor s ředitelkou školy.

6.1 Diskuse s dětmi

Rozhovory s dětmi formou hry probíhaly tak, že jsem si s dětmi sedla do kroužku na koberci ve třídě a házeli jsme si vzájemně míč. Ten, kdo byl zrovna držitelem míče zvolil otázku, buďto si ji sám vymyslel, nebo si vytáhl z klobouku mnou předepsanou otázku a následně, až když bylo vyřčeno znění otázky, si vybral svého spolužáka a ten po chycení míče otázku zodpověděl. Pro mě bylo důležité, aby bylo položeno co nejvíc otázek z klobouku, nicméně bylo zajímavé pozorovat a zapisovat otázky vymyšlené přímo dětmi. A také pozorovat, jak se chovají a tváří ti, kteří mají míč chytit, potom co slyšeli otázku. Padaly otázky, kdy se děti doslova předháněly v tom, kdo míč chytí, ale také otázky, kdy většina z nich raději dělala, že tam není. Jednoduchost této aktivity byla zárukou toho, že se budou děti snažit vymýšlet otázky, které se budou týkat třídního klimatu a zároveň se budou soustředit na to, co odpovídají a celou „hru“ si užijí. Celou hru jsme pojali jako hru vadí nevadí, kdy žák, který z nějakého důvodu odpovědět nechtěl dostal od spolužáků úkol, který splní místo odpovědi. Po většinou šlo o úkoly zahrnující mírnou fyzickou aktivitu, kterou děti s nadšením plnily.

Tato část výzkumu byla prováděna po dobu třech týdnů, respektive v každém týdnu jsem se dostavila dvakrát, vždy v pondělí, kdy byly dle mého názoru děti odpočaté po víkendu a podruhé v pátek, kdy se naopak už těšily na víkend. Třída, ve které jsem se rozhodla klima zkoumat má šestnáct žáků, které jsem po dohodě s třídní učitelkou rozdělila na skupinky po osmi dětech. Jedna skupinka se vždy učila v lavicích a s druhou skupinkou jsem hrála hru, druhý týden jsem tyto skupinky pozměnila, kdy jsem každou z nich rozdělila na poloviny a ty pak vzájemně promíchala. Snažily jsme se to s paní učitelkou udělat tak, aby všechny děti strávily stejný čas hraním i učením a nikdo nebyl oproti ostatním ochuzen. A to jak v rámci učení, tak v rámci hry. Třetí týden v pátek jsme již seděli v kruhu všichni a povídali jsme si

dohromady. Probírali jsme, jak se žáci cítili během hraní, co se jim líbilo, co se jim naopak nelíbilo, popisovali mi své dojmy z netradičně stráveného školního času.

6.2 Dotazník pro učitele

Dotazník pro učitele jsem vytvořila na základě otázek, které ve své práci Klima školy. Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče. (2012) užíli Ježek a kol. Tento dotazník jsem předložila deseti učitelů, kteří jej všichni vyplnili. Dotazník se skládá z 18. otázek s tím, že odpovědi jsou na škále 1-4, kdy 1 je ANO, 2 je SPÍŠE ANO, 3 je SPÍŠE NE a 4 je SPÍŠE ANO.

Otázky dotazníku viz. Příloha byly následující:

1. Mám rád/a práci na této škole.
2. Prostředí školy se mi líbí.
3. Jsem spokojen/a s vybavením školy.
4. Jsem spokojen/a se školní jídelnou.
5. Pomůcky k vyučování jsou dostatečné.
6. Mohu před vedením školy vyjádřit svou nespokojenost.
7. Mám podporu u vedení při uplatňování inovativních metod do výuky.
8. Komunikace učitelů s vedením školy je bezproblémová.
9. Mám oporu ve svých kolezích.
10. Jsem přesvědčen/a, že mí kolegové nejsou v práci spokojení.
11. Jsem ochotný/á zůstat v práci přesčas.
12. Rodiče se ke mně chovají s respektem.
13. Rodiče semnou spolupracují.
14. Žáci si ochotně pomáhají.
15. Při výuce se mohu plně realizovat, a to i nad rámec výuky.
16. Jsem spokojený/á s rozvržením pracovní doby.
17. Naše škola je v okolí známá a vnímána pozitivně.
18. Jsem spokojený/á s finančním ohodnocením za odvedenou práci.

6.3 Strukturovaný rozhovor s ředitelkou

Jako poslední metodu sběru dat pro svou práci jsem zvolila strukturovaný rozhovor s ředitelkou školy. Domluvily jsme se, že rozhovor povedeme ředitelně po skončení výuky, kdy budeme ve škole samy. Při rozhovoru jsem jí pokládala předem připravené otázky. Celý rozhovor trval okolo 30. minut a obsahoval 13 otázek.

Položené otázky:

Jak jste se dostala do funkce ředitelky této školy?

Jak probíhá komunikace mezi vedením školy a jejím zřizovatelem?

Jak byste popsala filozofii školy?

Jak probíhá výběr personálu?

Jak probíhá komunikace mezi vedením školy a učiteli?

Jak byste popsala spolupráci s rodiči žáků?

Jak podle vás vnímají rodiče filozofii školy?

Jste spokojena s odvedeným výkonem zaměstnanců?

Jak se na škole řeší problémy mezi žáky?

Jak byste hodnotila kvalitu vzdělání na vaší škole?

Co si myslíte o pověsti vaší školy?

Jste spokojena s prostředím školy?

Jste spokojená s tím, čeho jste ve své snaze dosáhla?

7 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Cílem mé práce je zjistit, jaké klima panuje v mnou vybrané třídě. Vzhledem k velice úzké spolupráci s třídní učitelkou této třídy, která byla celým procesem zkoumání přímo nadšená, věřím, že pokud se někdy v budoucnu rozhodne pro podobný výzkum ať už v této třídě, nebo v některé jiné, využije poznatky plynoucí z tohoto výzkumu a pro podrobné zkoumání, respektive porovnávání výsledků v letech použije námi vytvořený soubor otázek a odpovědí žáků, čímž by si mohla udělat sebereflektující obrázek o svých snahách o příjemné třídní klima.

Předmět mého zkoumání tedy představují mezilidské vztahy ve třídě a její psychosociální klima. K tomuto jsem si stanovila tyto výzkumné otázky:

1. Je klima třídy kladné?

Na základě pozorování dětí při hře, formulace jejich otázek a odpovědí na ně se pokusím zhodnotit, jaké klima v dané třídě panuje, jak jej vnímají žáci a zda jsou s ním spokojení.

2. Jsou jasné cíle a hodnoty školy jejím učitelům?

Dle získaných dat zhodnotím také to, zda jsou učitelé srozuměni s tím, jaké jsou cíle školy a její hodnoty. Jak vnímají klima ve třídě, potažmo v celé škole oni.

3. Jaký je vztah učitelů k ředitelce?

Na základě odpovědí učitelů a rozhovoru s ředitelkou zhodnotí vztahy mezi nimi na dané škole, jakožto důležitý aspekt ovlivňující klima.

8 VOLBA VÝZKUMNÉHO VZORKU

8.1 Prostředí výzkumu

První část výzkumu jsem praktikovala ve čtvrté třídě základní školy, která se nachází v malé obci na pomezí Zlínského a Olomouckého kraje. Tato obec má do 1000 obyvatel a aby se podařilo naplnit kapacitu pro vyučování, musí sem dojíždět i děti z okolních obcí. Tímto je dán i typický ráz školy a přístup rodičů žáků k ní. Jde o školu, která disponuje vyučováním do pátého ročníku základní školy. Poměr mezi dětmi, které do školy dojíždí a dětmi, které bydlí přímo v obci je skoro vyrovnaný, v době mimo vyučování tedy spolu mnohé z nich nejsou v kontaktu, nicméně škola se snaží aktivně přispívat i k obohacení volnočasových aktivit a pořádá různé akce po vyučování, kterých se děti rády a ochotně účastní, čímž se třídní ale i školní kolektivy tmelí a vztahy mezi dětmi jsou silnější, než je tomu u jiných škol. V budově školy je i škola mateřská, děti, které tuto mateřskou školu navštěvují, po jejím dokončení přestupují automaticky na školu základní, což je také jistým předpokladem pro pevnější vazby v kolektivu, přestože se totiž jedná o školu, kde se děti učí jen do páté třídy, stráví spolu prakticky osm let, a to již od útlého dětství. Děti se v této škole a školce mezi vyučováním mohou také navštěvovat, a to může přispět a přispívá k lepšímu adaptování těch nejmenších do nového prostředí, zároveň to starší děti učí určité míře zodpovědnosti za své mladší kamarády.

Žáci sedí v lavicích po dvou, v půlkruhu tak, aby na sebe vzájemně viděli. A zároveň aby viděli na paní učitelku, vedle které se nachází tabule, která je využívána k prezentování nového učiva. Při zadání skupinové práce děti pracují kolektivně. V jedné polovině třídy je položen koberec, na kterém se, kromě mého výzkumu, odehrává i značná část vyučování. Pokud učivo nevyžaduje soustředěné psaní, či jiný důvod, pro který je potřeba mít pod sebou tvrdou podložku na psaní, malování či kreslení, probíhá výuka neformálním způsobem na koberci. Okolo koberce u stěn jsou situovány skříňky s výtvarnými a pracovními pomůckami, nacházejí se zde také nejrůznější encyklopedie, slovníky, atlasy a mapy, v neposlední řadě také hračky. Žáci tuto část třídy využívají i o přestávkách k různým herním aktivitám, pokud tedy tyto aktivity zrovna nechtějí provozovat ve společných prostorách školy, tedy na chodbách, které jsou vybaveny nejrůznějšími hračkami, knihami a hudebními nástroji, aby si každé dítě našlo svou oblíbenou aktivitu.

Filozofií této školy je, aby se zde dítě cítilo dobře, chodilo zde rádo a nenásilnou formou se naučilo vše co je potřeba. V mnoha ohledech je zde kladen důraz na samostatnost žáků, jejich

zodpovědnému přístupu ke studiu a na spolupráci v kolektivu. Žáci jsou zde vedeni k samostatnosti již od první třídy, tedy jak jen je to u takhle malých dětí možné. Cílem pedagogického sboru zde je, přimět děti, aby samy chtěly zjišťovat o problematice co nejvíce, učitel vždy nastíní, co má v plánu děti naučit a ty se pak samy rozhodnou jakou formou bude výuka probíhat. Respektive si vyberou z učitelem navrhnutých možností. Pokud to problematika dovolí, učitel děti nasměřuje na cestu získávání informací, poradí jim, kde mohou najít co potřebují, případně doporučí konkrétní zdroje informací. Žáci se také učí sami od sebe navzájem, tedy jakmile některý z nich dané učivo pochopí, vysvětlí jej spolužákům svým pohledem, učitel tady pouze dohlíží na to, aby nedošlo ke špatné interpretaci. Pohledem nezúčastněného jde o daltonský plán, který vytvořila ve 20. letech minulého století americká pedagožka Helen Parkhurstová, nicméně paní ředitelka této školy se nerada stylizuje do práce někoho jiného, přiznává sice, že jistá podoba tam je, že se možná nechala inspirovat, ale rozhodně si stojí za tím, že studijní plán její školy je originálním výtvozem jejich pedagogického sboru. Ať je to, jak chce, funguje to a děti si tento způsob výuky nemohou vynachválit. I ve srovnání s dětmi z jiných škol, které přichází vždy v šesté třídě, kdy se musí adaptovat na úplně jiný styl učení a musí si zvykat na jiný kolektiv, si žáci této školy nevedou špatně, nelze tvrdit, že by zdejší studijní plán děti nějak oproti ostatním zvýhodnil, ale co je hlavní, jejich studijní výsledky jsou srovnatelné s výsledky dětí, které se učí tradičním způsobem. Dle mého názoru je takovýto způsob učení předpokladem i proto, aby děti výuka bavila, aby měli zájem o sebevzdělávání a nemají problém s komunikací mezi sebou a ani s učitelem. Na základě dobré komunikace jsou pak děti schopny řešit případné problémy, které čas od času vzniknou. Jsou schopny si i říci o případnou pomoc, jak už od spolužáků, učitelů, tak i rodičů. Rodiče jsou v tomto případě asi víc vtahováni do vzdělávacích procesů svých dětí, než je tomu u běžných typů škol, což samo o sobě může u některých rodičů vyvolat spíše negativní přístup, nicméně u většiny rodičů zdejších dětí se dá říct, že tento přístup ke vzdělávání svých dětí sami aktivně vyhledali.

8.2 Účastníci výzkumu

Pro první část výzkumu jsem si, jak už jsem zmínila, vybrala čtvrtou třídu, kterou v tomto školním roce navštěvuje šestnáct žáků, devět dívek a sedm chlapců. Tito spolu jsou již od první třídy a mnoho z nich spolu absolvovalo také školu mateřskou, jde tedy o kolektiv, který je pospolu, až na pár výjimek, zhruba šest let. Druhou část výzkumu představují učitelé této školy, jejich věkové rozmezí je od 25 do 60 let. Jedná se o dva učitele a osm učitelek, u kterých se i délka praxe značně liší, a to od jednoho roku do dvaceti let.

Pro účely výzkumu budou učitelé prezentováni jako učitel L 40/6, kde písmeno je počáteční písmeno jména, číslo před lomítkem je věk a číslo za lomítkem je počet let praxe. Dalším učitelem je učitel A 38/13, pak zde máme učitelky H 60/15, S 25/1, G 44/12, P 46/8, L 41/9, D 32/2, E 50/20 a M 35/7.

Strukturovaný rozhovor byl pak veden s ředitelkou školy, která zde pro účely výzkumu bude uvedena dle stejných pravidel jako učitelé a to B 60/17.

9 PRŮBĚH VÝZKUMU

9.1 Diskuse s dětmi

S plánem provést výzkum jsem nejdříve přišla k třídní učitelce čtvrté třídy této školy, to proto, že jsem chtěla, aby děti, které se výzkumu zúčastní už uměly vyjádřit samostatně svůj názor a já musela zasahovat jen minimálně. Když mi paní učitelka dala své svolení, zašla jsem s plánem za paní ředitelkou školy, která s tím neměla problém, ale musela jsem si svůj záměr obhájit na třídních schůzkách před rodiči zúčastněných žáků.

Samotný výzkum probíhal, jak jsem již zmínila, v průběhu tří týdnů v únoru roku 2023, vzhledem k tomu, že první týden měly děti jarní prázdniny, dalo by se říct, že výzkum probíhal celý únor. První týden jsem seznámila žáky s tím, co po nich budu chtít, jak bude výzkum probíhat, a také proč jej potřebuji realizovat. Sedli jsme si společně na koberec a já jim vysvětlila pojem třídní klima a jakým způsobem se zjišťuje, dále jsme dětem s paní učitelkou vysvětlily pravidla hry vadí nevadí. Tedy hry, kterou jsem si s nimi chtěla v rámci výzkumu zahrát. Žáci na to reagovali nadšeně a mohli jsme prakticky hned přejít k rozdělování do skupinek, protože hlavní úskalí, nebo nejasnosti jsme vysvětlili již na třídních schůzkách, kde jsem za přítomnosti žáků odpovídala na nejrůznější doplňující otázky jejich rodičů. Dohodli jsme se, že si žáci sami zkusí vymyslet otázky, které budou klást a zároveň se pokusí, aby tyto otázky spadaly do tématu klima třídy. V případě, že je otázka nenapadne, sáhnou do předpřipravených otázek do klobouku. Spolužák, který bude seznámen se zněním otázky nejprve odsouhlasí položení otázky pomocí sdělení VADÍ/NEVADÍ. Hlavní myšlenkou tohoto procesu bylo zjistit, jak žáci reagují na otázky, které jim vymyslí spolužák, zároveň taky, jak na ně bude zodpovězeno. Nedílnou součástí bylo ovšem také to, zjistit, jak budou položené otázky laděny, zda pozitivně, či negativně, což samo o sobě má jistou vypovídající hodnotu o klimatu třídy, ve které výzkum probíhá. Dále se zaměřím na chování žáků během celé hry, jak na sebe reagují, jak vnímají celou situaci a jaké neverbální projevy a emocionální výjevy u nich budou převládat.

V průběhu hraní jsem měla ze začátku tendenci žáky usměrňovat, nicméně po chvíli jsem se již zhostila pouze role pozorovatele. Výzkum probíhal v době vyučování ve čtvrté třídě po dobu téměř jednoho měsíce. Zkoumala jsem klima třídy z pohledu žáků této třídy. V tomto období žáci přicházeli s nápady na otázky, které jsme postupně přidávali do klobouku.

v průběhu hry dokonce sami vymysleli druhý klobouk, který se postupně plnil drobnými úkoly pro případnou volbu VADÍ, kdy se dotazovaný vyhnul odpovědi na otázku výměnou za splnění úkolu. Během hry jsem je pozorovala, přičemž jsem se zaměřovala na kladení a zodpovídání otázek, ale také na to, jak se děti během hry chovaly k sobě navzájem, jak spolu komunikovaly. Metody, které jsem při tomto výzkumu použila tedy patří v první řadě zúčastněné nestrukturované pozorování, rozbor otázek, které žáci vymysleli a odpovědi na ně. U první skupinky jsem si dělala písemné záznamy o průběhu hry, to bylo ovšem velice náročné a bála jsem se, aby mi neutekla nějaká důležitá skutečnost, proto jsem již od druhého sezení sáhla k audiozáznamu a k jeho následnému přepisu. Díky tomu, že k mému výzkumu ochotně přistupovala i třídní učitelka, připravila mi před dětmi půdu tak, že nebylo náročné je přimět ke spolupráci. Děti spolupracovaly velmi ochotně, když jsem jim vysvětlila proč to dělám, že jsem vlastně také ještě pořád ve škole a že tohle je projekt, který mi zadala moje paní učitelka, nemusela jsem si složitě získávat jejich důvěru, braly to tak, že pomáhají kamarádce s úkolem. Samotný výzkum tedy trval tři týdny, tedy každý týden dvakrát po dvou hodinách, což dalo dohromady cca 12 hodin, nicméně do školy docházím i se svými dětmi a do třídy, kterou jsem si pro svůj výzkum vybrala čas od času zavítám již od začátku školního roku, tedy již několik měsíců, věřím tedy, že mi to umožňuje psát podrobněji, než kdybych výzkum prováděla v pro mě neznámé třídě.

V první skupince byli záměrně vybráni čtyři chlapci a čtyři dívky. Zpočátku jsem hrála s nimi, kdy jsem chtěla, aby přesně pochopili, o co při hře jde. Vytáhla jsem z klobouku otázku a po jejím přečtení jsem hodila míčem naproti sobě, kde seděl chlapec, který nejprve řekl NEVADÍ a následně na otázku odpověděl. od čtvrté odpovědi jsem se již plně zhostila role pozorovatele a nechala děti hrát samotné. Celkem při hře vytáhli a vymysleli 38 otázek, z nichž se většina týkala mezilidských vztahů ve třídě. Na závěr všechny děti, které se zúčastnily hry popsaly své dojmy a shodly se na tom, že čas strávený výzkumem byl pro všechny zábavný. Věřím, že pro děti byl tento čas opravdu zábavný a svědčí o tom i výpovědi jednotlivých zúčastněných. „byla to super hra, moc se mi to líbilo.“ (Petr) „Hrálo se moc dobře, bavilo mě to.“ (Emilly) „Moc jsem se pobavila, škoda že jsme nemohli hrát déle.“(Veronika) Další sezení jsem si děti nahrávala na diktafon, všem jsem to vysvětlila s tím, že je pro mě mnohem jednodušší si je nahrát a následně doma přepsat na papír otázky a odpovědi než to dělat v průběhu hry, protože nestíhám tak rychle psát a taky že nemůžu dávat tak dobrý pozor na to kdo se zrovna ptá a kdo odpovídá. Děti to velice pobavilo a samy přiznaly, že by tak rychle psát nedokázaly. V druhé skupince se sešlo pět dívek a tři chlapci.

Což mělo dle mého názoru vliv na méně častou volbu VADÍ, protože dívky se obecně do úkolů zahrnujících fyzickou aktivitu moc nehaly. To přivítala i třídní učitelka, která vedla vyučování, protože běhání kolem kruhu dětí na koberci se nejednou neobešlo bez hlasitých projevů a povzbuzování, což druhou skupinku, která se věnovala výuce trochu rušilo. Díky tomu, že jsem si nyní odpovědi nahrávala na diktafon, mohla jsem se více věnovat pozorování jednotlivých dětí při odpovědích na otázky a při jejich kladení. Svou pozornost jsem zaměřila především na jejich chování, komunikaci a projevy během jednotlivých odpovědí. Občas jsem se musela doptat, jak jednotlivou otázku myslí, protože jsem vyzorovala, že určité otázky zapadají do nějaké konkrétní situace a kontextu, kterou děti mezi sebou prožívají. Přišlo mi, že se žáci mezi sebou respektovali, nechovali se vůči sobě nijak zaujatě v negativním slova smyslu, akceptovali, když se někdo zdráhal odpovědět a raději si vybral úkol, z čehož osobně usuzuji, že mezi dětmi panuje dobrá atmosféra. Když se objevil při hře nějaký problém, konkrétně když se jedna dívka zdráhala odpovědět na otázku, zda má ráda konkrétního chlapce, ostatní žáci jej dokázali sami vyřešit, když už jsem chtěla zasáhnout a zahrát danou otázku někam pryč, s tím, že se mého výzkumu úplně netýká, děti samy poznaly, že je ta otázka natolik nepříjemná, že ji změnila a jako kdyby se nic nestalo pokračovaly ve hře. Ostatní děti, které se zrovna neúčastnily hry se plně věnovaly výuce a soustředily se na své úkoly, aniž by jakkoli průběh hry rušily. V tomto ohledu patří veliký dík paní učitelce, která dokázala i v takových podmínkách děti zabavit probíranou látkou a přizpůsobit práci nestandardním podmínkám. Hráči si hru evidentně užívali, smáli se společně svým odpovědím a položeným otázkám. Nezaznamenala jsem žádný projev agrese, ani nepřátelství. Když si někdo nevěděl rady, jakou otázku položit, nebo jak ji formulovat, ostatní děti mu pomohly, případně mu připomněly, že existuje klobouk, který problém vyřeší za něj.

Třetí sezení jsem předešlé skupinky promíchala, stalo se tedy, že skupinku tvořilo osm dívek. Opět jsem měla zapnutý diktafon a chtěla pozorovat. Překvapilo mě, že dívčí kolektiv mě poprosil, zda bych mohla hrát celou dobu s nimi. Souhlasila jsem a jak jsem předpokládala, střídaly se otázky mé a ostatních hráčů, tedy pokaždé co jsem se zeptala já, zeptal se někdo na oplátku zase mě. Holky tam měly příležitost ptát se mě na otázky, na které by se zřejmě za jiných okolností nezeptaly a já měla možnost cíleně vybírat otázky a dívky které mi na ně odpoví. Atmosféra této skupinky byla dle mého názoru dobrá, taková holčičí party. Kdy jsem se coby zkušenější jala při odpovídání otázek provázet děvčata situacemi, na které se styděly zeptat kohokoli jiného. Při této hře nepadlo ani jednou VADÍ, takže jsme si jen

povídaly a postupně i odložily míček. Toto sezení bylo, alespoň dle odpovědí děvčat hodnoceno nejkładněji ze všech. „Byl to takový super pokec.“ (Leňa) „Bylo to moc super, škoda, že s námi nemůžeš jet i na třídní výlet.“ (Emilly) „Kecaly jsme jako kámošky, a to bylo moc fajn.“(Rózi)

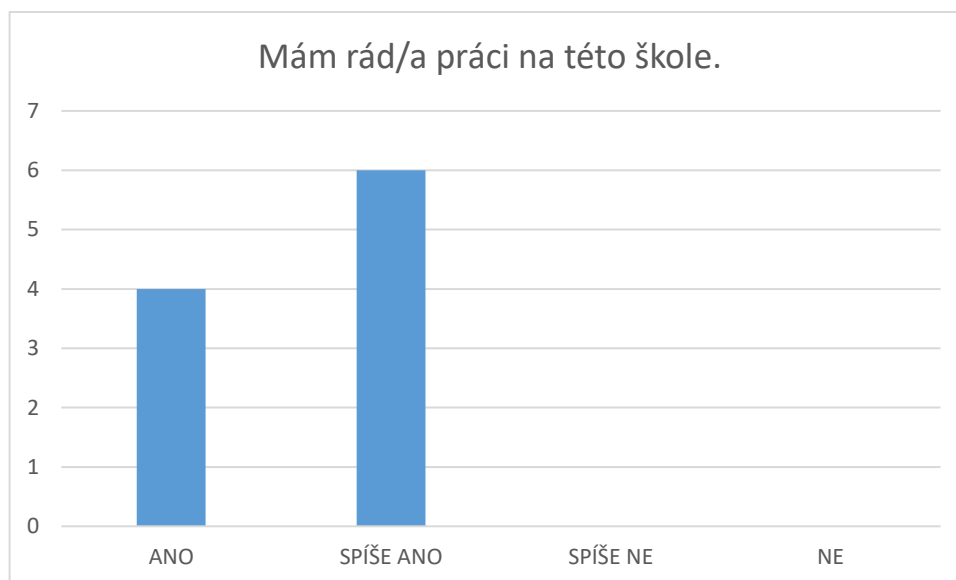
Čtvrté sezení, respektive čtvrtá skupina se skládala ze sedmi chlapců a jedné dívky. Ze začátku jsem měla strach, aby se děvče (Pája) necítila nesvá, a tak jsem navrhla, že bychom mohli pojmout dnešní hru stejně jako minule s děvčaty a že můžu hrát s nimi po celou dobu, protože mám opět zapnutý diktafon a nepotřebuji si tedy zapisovat. Nápad byl přijat s nadšením jak ze strany Páji, tak ze strany kluků, kteří se se svými dotazy střídavě obraceli na mě a na Páju. Já měla opět možnost cílit otázky na konkrétní chlapce. Následně jsme také odložili míček a hra se změnila v rozhovor zahrnující otázky ke klimatu třídy, tak i otázky od dětí, které se chtěly dozvědět něco o „světě“ dospělých. Atmosféra rozhovoru byla příjemná a myslím si že přínosná, byť je prostředí této školy přívětivé vůči dětské zvědavosti, myslím že tato zkušenost byla pro žáky nová, bez ostychu se ptaly na to, co je zajímavé a já se snažila odpovědět na vše. Po skončení sezení se sami žáci ve svých odpovědích svěřovali, že něco takového ještě nezažili. „Bylo to poprvé, co se s námi dospělák takhle bavil.“ (Kája) „bylo super dozvědět se od ostatních co si myslí o škole.“ (Lukáš) „Jsi boží, moc hezky se s tebou povídalo.“ (Pája) Žáci, kteří se zrovna rozhovoru neúčastnili byli k nám velmi ohleduplní, samozřejmě, že se občas našim směrem podívali a projevíli zájem se zúčastnit znovu, nedělám si iluze o tom, že proto, že kdo si zrovna povídá, ten se neučí.

Další dvě sezení jsem po dohodě s učitelkou už prováděla s celou třídou zároveň. Nikdo se tedy neučil a všichni se věnovali otázkám. Dostali dokonce za „úkol“ aby si každý vymyslel tři otázky ke klimatu ve třídě, které je nejvíc zajímavé. Bylo zajímavé sledovat, jak se liší oblasti zájmu u dívek a u chlapců. Zatímco hodně otázek dívek směřovalo k prospěchu, či k oblíbenosti různých předmětů, chlapce zajímalo, kdo je s kým nejlepší kamarád a kdo naopak ne.

9.2 Odpovědi učitelů

Dotazník pro učitele dopadl nad mé očekávání a z deseti učitelů jich vyplnilo všech deset. Nyní budu postupně prezentovat jednotlivé otázky s četností odpovědí v grafech.

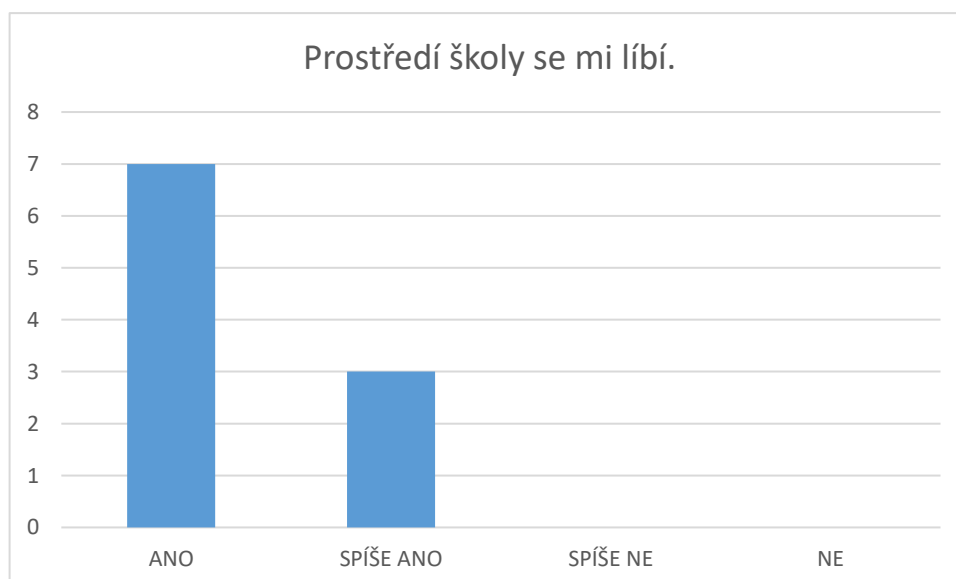
U první otázky byla četnost odpovědí následující.



Obrázek 1: Mám rád/a práci na této škole

Z odpovědí je jasně patrné, že její učitelé jsou se svou prací spokojeni, chodí do ní rádi, a to se podepisuje na celkovém klimatu školy, z hlediska jejich přístupu k ní.

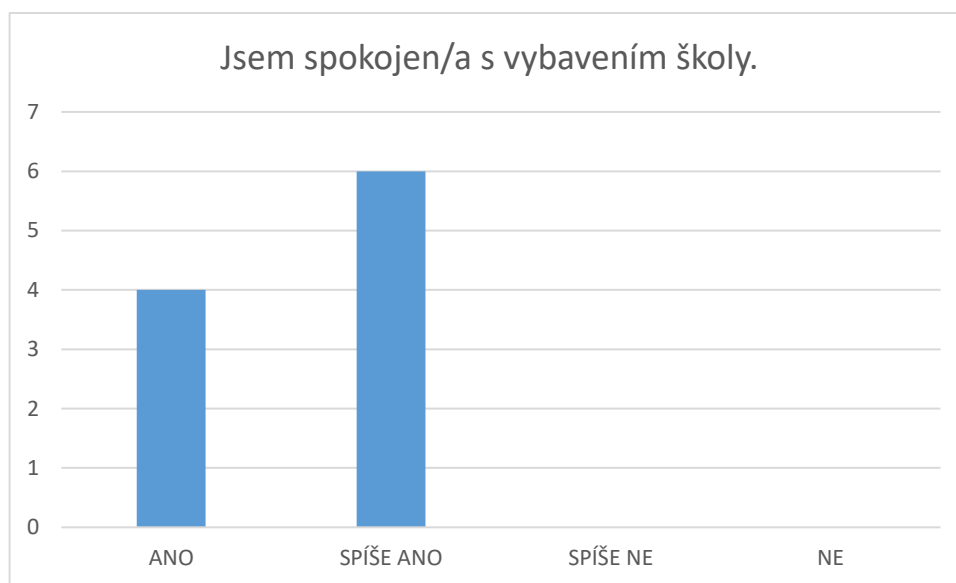
Druhá otázka, zda se učitelům líbí prostředí školy byla vyhodnocena následovně.



Obrázek 2: Prostředí školy se mi líbí.

Z výsledku druhé otázky dotazníku je patrné, že jsou učitelé s prostředím školy spokojeni, vzhledem k tomu, že vnímání prostředí je považováno jako důležitý aspekt při tvorbě klimatu školy či třídy, je možno považovat tento výsledek jako pozitivní ve vnímání celkového klimatu.

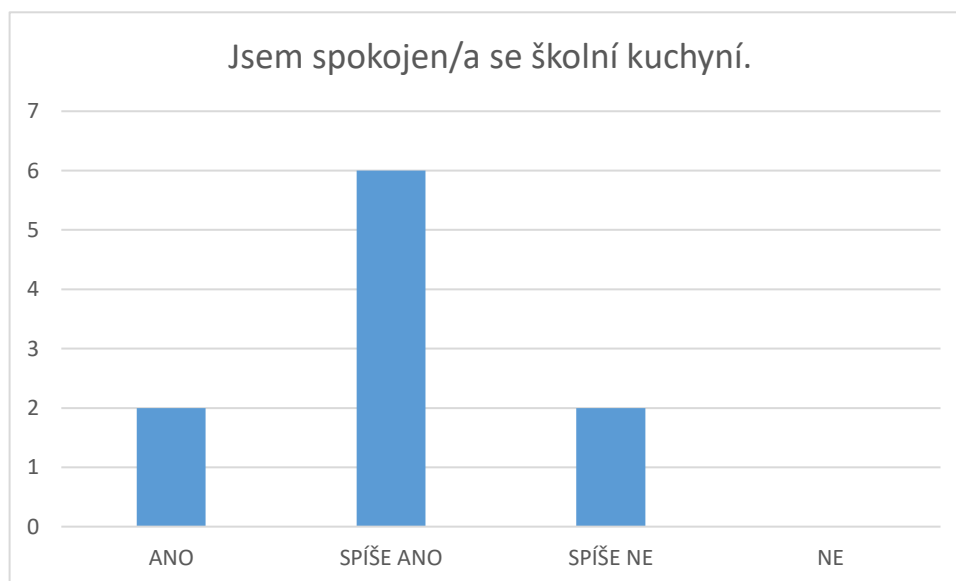
Ze třetí otázky, která se ptala na spokojenost s vybavením školy vyplynulo následující.



Obrázek 3: Jsem spokojen/a s vybavením školy.

Díky tomuto výsledku je patrné, že učitelé jsou spokojeni s vybavením školy, vzhledem k četnosti odpovědí „SPÍŠE ANO“ je samozřejmě prostor pro určité zlepšení, ale zde narážíme na rozpočtové možnosti zařízení.

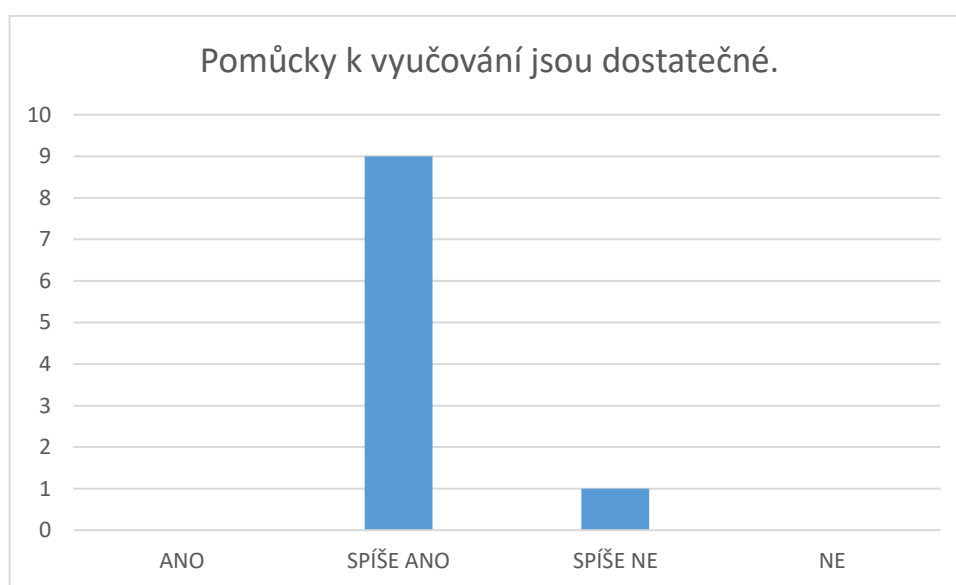
Čtvrtá otázka, která se zaměřuje na spokojenost se školní kuchyní dopadla následovně.



Obrázek 4: Jsem spokojen/a se školní kuchyní.

Zde je vidět první náznak nespokojenosti, nicméně kuchyně jako taková je velmi individuální záležitost, já osobně jsem s ní spokojená, ale je docela dobře možné, že někdo, kdo si udržuje svůj osobní standart, nemusí dost dobře snášet vaření pro větší množství lidí. Bylo zajímavé pozorovat odpovědi žáků na tu samou otázku, kdy drtivá většina z nich hodnotila práci kuchařek jako skvělou, i mezi dětmi se samozřejmě našlo pár jedinců, kteří měli výhrady. Do jaké míry může tento aspekt ovlivnit celkové klima školy nebo třídy ovšem žádná studie nedokládá, je nutno podotknout, že stravování je natolik individuální záležitostí, že vyhovět všem prostě nejde.

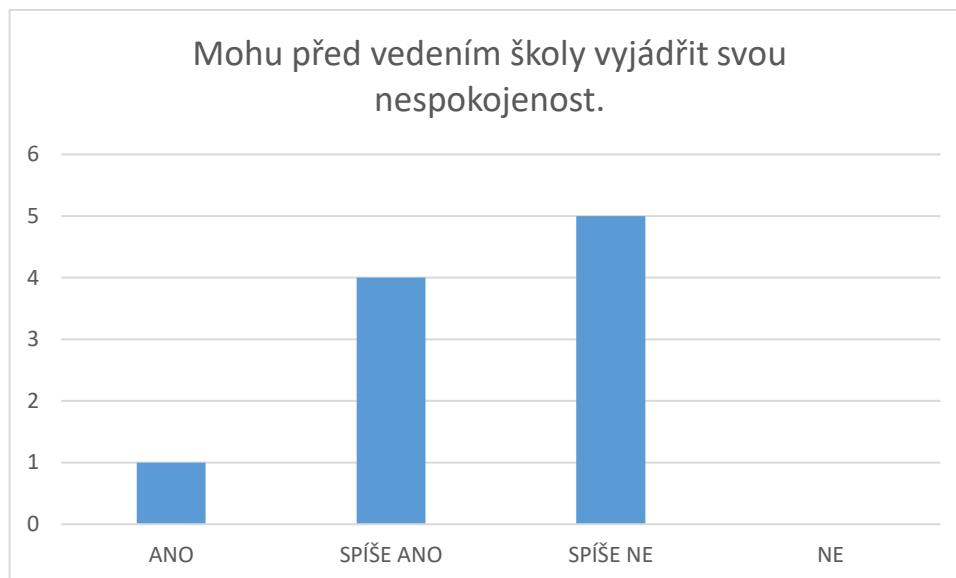
U páté otázky, zda jsou pomůcky k vyučování dostatečné bylo hodnocení následující.



Obrázek 5: Pomůcky k vyučování jsou dostatečné.

Zde je vidět většinová spokojenost, pouze jeden z učitelů se přiklonil k tvrzení „SPÍŠE NE“. Nikdo ale nehodnotil pomůcky jako dostatečné odpovědí „ANO“. Toto lze chápat tak, že prostředky potřebné k výuce sice ve škole jsou, ale vzhledem k finančním možnostem zřizovatele nejsou mnohdy nejnovější.

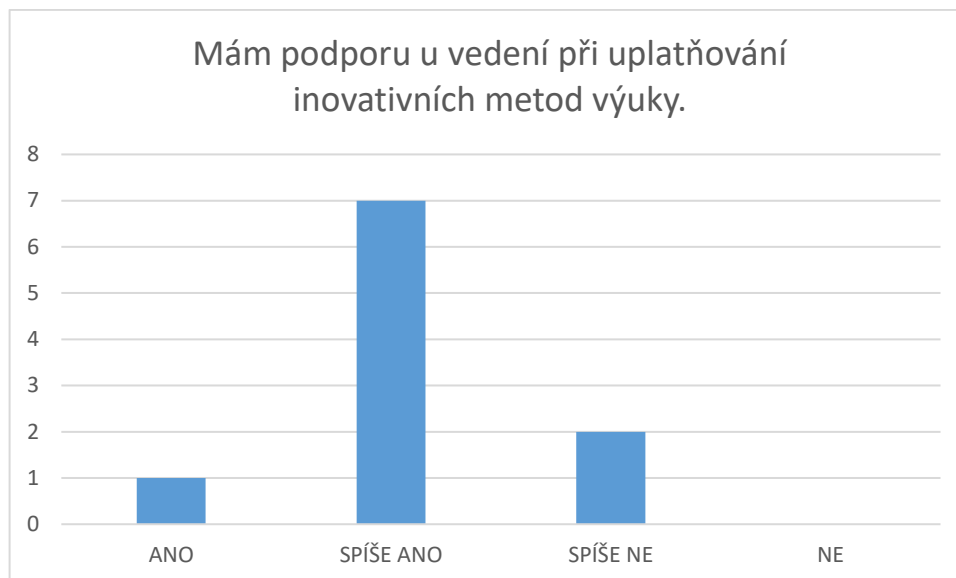
Šestá otázka, která míří na možnost vyjádřit před vedením školy svou nespokojenost byla učiteli zodpovězena takto.



Obrázek 6: Mohu před vedením školy vyjádřit svou nespokojenost.

Z výčtu odpovědí na tuto otázku jsem byla překvapena. Pouze jeden z učitelů odpověděl striktní „ANO“, a celých pět učitelů odpovědělo „SPÍŠE NE“. Je možné, že jejich přesvědčení o tom, že nemohou svou nespokojenost vyjádřit pramení z nepříjemné zkušenosti z dřívějška. Když jsem při pokračování výzkumu toto téma nadhodila a chtěla jsem jej probrat, většina učitelů přiznala, že není problém vyjádřit svou nespokojenost, jen měli v minulosti k vedení školy požadavky, které byly zamítnuty, ovšem po pozdější promluvě s ředitelkou uznali, že jejich požadavkům nebylo možno vyhovět ať už díky omezeným finančním možnostem školy, nebo kvůli možnostem personálním.

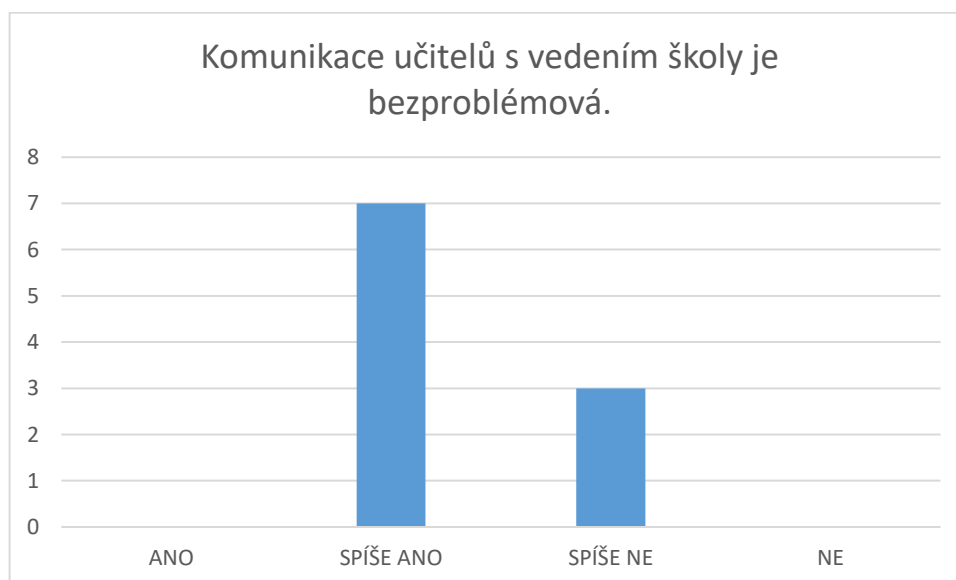
Sedmá otázka může také úzce souviset s finančními možnostmi školy, kdy je zde dotazováno, zda vedení podporuje inovativní metody výuky. Odpovědi byly následující.



Obrázek 7: Mám podporu u vedení při uplatňování inovativních metod výuky.

Z grafu je patrné, že vedení školy v drtivé většině inovativní metody výuky podporuje a vítá. Důvod proč někteří učitelé cítí, že to tak není, mi není znám, bez dalších informací o případné nedostatečné podpoře ze strany vedení nelze blíže analyzovat důvody tohoto výsledku.

U otázky číslo osm, kdy je zde dotazována komunikace učitelů s vedením školy byly odpovědi následující.

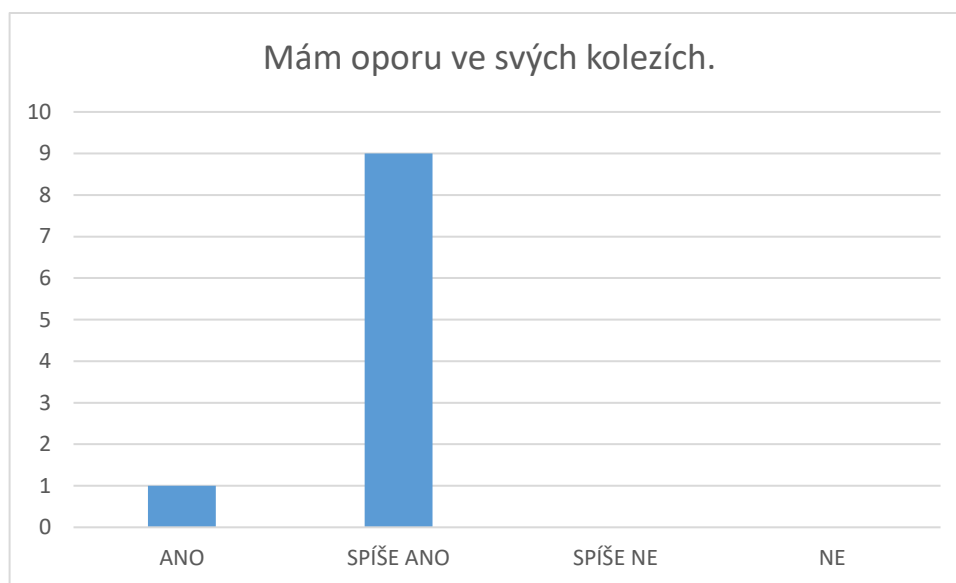


Obrázek 8: Komunikace učitelů s vedením školy je bezproblémová.

Sedm z deseti učitelů vnímá komunikaci jako bezproblémovou, odpovědi „ANO“ se sice zdráhali, stoprocentní bezproblémovost v komunikaci je spíše utopická představa než realita, ale nevidí ji jako problémový aspekt. U zbylých třech učitelů se objevila odpověď „SPÍŠE

NE“ ale nikoli striktní „NE“ z čehož můžeme usuzovat, že vyložený problém v komunikaci s vedením školy nevidí nikdo, objevují se ale tu a tam nějaké třecí plochy, které díky subjektivnímu pohledu vnímá každý z aktérů jinak.

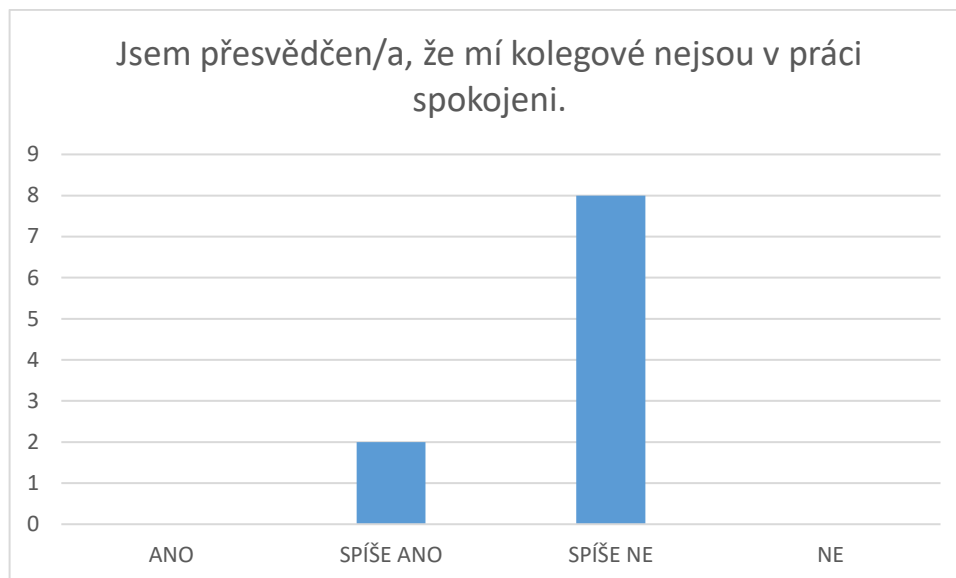
Devátá otázka, která se zaměřuje na vztah mezi samotnými učiteli pak byla zodpovězena následovně.



Obrázek 9: Mám oporu ve svých kolezích.

Z tohoto výsledku lze vyčíst, že klima pedagogického sboru je v dobré kondici, učitelé se vzájemně podporují, pomáhají si a jsou ochotni v případě potřeby zaskočit jeden za druhého, nebo vyřešit společnými silami případný problém. Jde tedy o zdravý kolektiv, kdy je kolegiálnost na velmi vysoké úrovni. Pokud jsou vztahy na pracovišti mezi učiteli dobré, odráží se pak tato atmosféra do klimatu školy a konkrétní třídy.

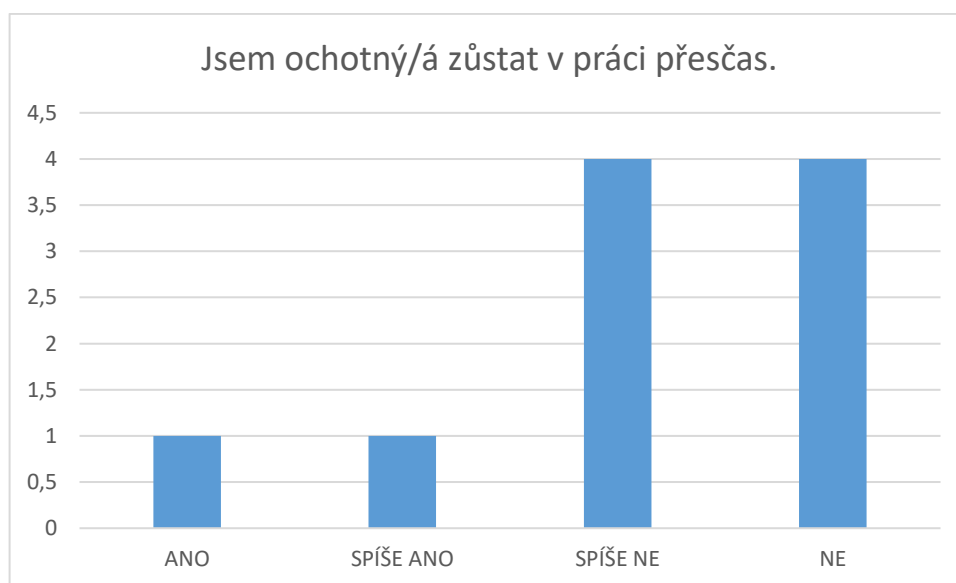
U desáté otázky, která je zaměřena na spokojenost kolegů v práci byly dotazníky vyplněny následovně:



Obrázek 10: Jsem přesvědčen/a, že mí kolegové nejsou v práci spokojeni.

Zde jde o negativně laděnou otázku a z odpovědí na ni vyplývá, že učitelé mají v drtivé většině názor, že i jejich kolegové jsou v práci na této škole spokojeni. Objevily se dvě odpovědi, kdy tito respondenti předpokládají jistou nespokojenost u svých kolegů, je ale možné, že jsou ovlivněni subjektivním pohledem na určité životní situace, které se těchto kolegů týkají.

Otázka jedenáct, která cílí na ochotu zůstat v práci přesčas, což má rovněž vypovídající o klimatu školy, byla učiteli zodpovězena takto.

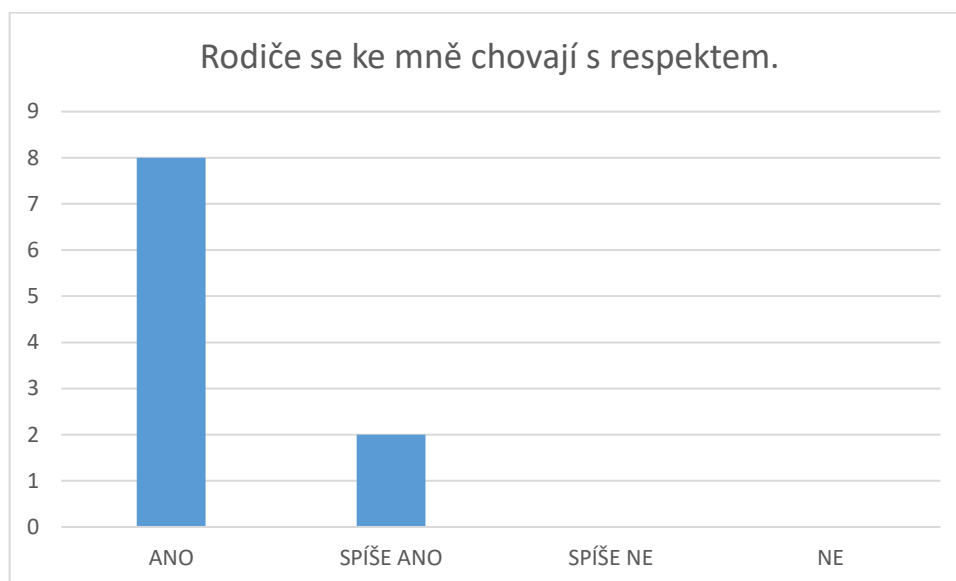


Obrázek 11: Jsem ochotný/á zůstat v práci přesčas.

Vyhodnocení této otázky mě rovněž překvapilo, protože intuitivně vnímám atmosféru a klima v této škole jako pozitivní, rozhodla jsem se tedy dobrat se důvodů, proč byla tato

otázka přijata takto negativně. Odpovědí mi bylo, že byla zřejmě špatně pochopena, z řad učitelů zaznělo, že nikdo samozřejmě nepracuje rád nad rámec své pracovní doby a dobrovolně zůstávat v práci, když se vyskytne nějaký problém se nikomu nechce, ale mimoškolní aktivity, které probíhají mimo pracovní dobu sami učitelé na zdejší škole nevnímají jako přesčas. Jeden z důvodů, proč tomu tak je, je fakt, že tyto aktivity nejsou ani jako přesčas propláceny a pak proto, že jsou ve valné většině na dobrovolné bázi po domluvě s dětmi a jejich rodiči.

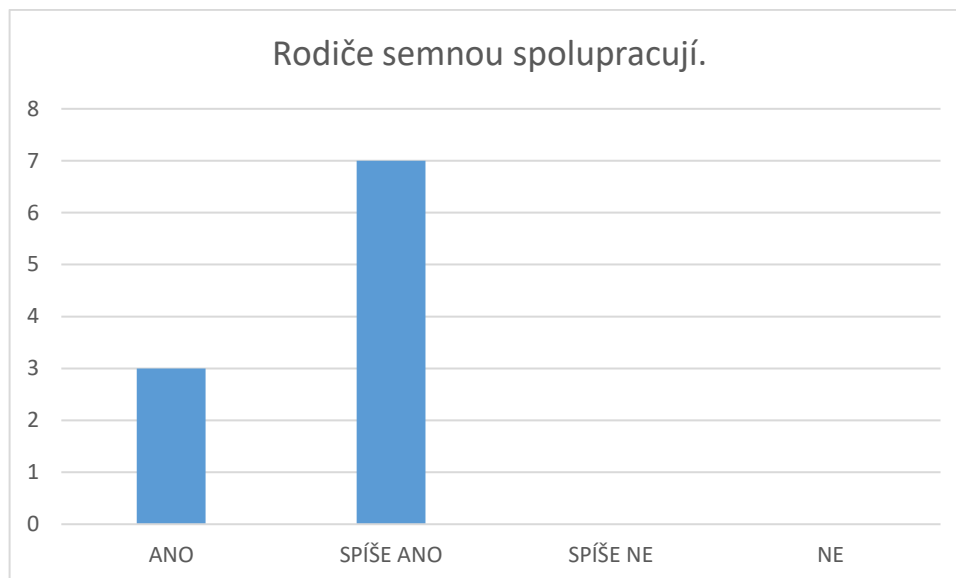
Dvanáctá otázka mířící tentokrát na vztah rodič – učitel byla respondenty zodpovězena takto.



Obrázek 12: Rodiče se ke mně chovají s respektem.

Respekt rodičů žáků k učitelům vychází z toho, že na tuto školu přihlašují své děti lidé, kteří souzní s filozofií školy a jsou nakloněni požadavkům, které na ně škola klade, jako je aktivní přístup k učení dětí doma, případně mimoškolní aktivity, jichž se účastní.

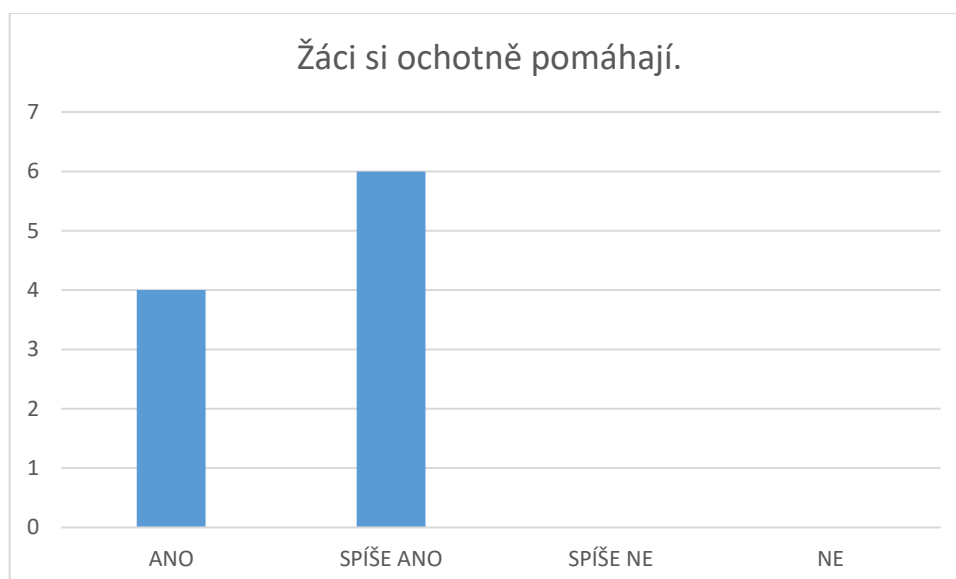
Otázka číslo třináct pak navazuje a dotazuje se na to, zda rodiče s učitelem spolupracují.



Obrázek 13: Rodiče semnou spolupracují.

U některých aspektů ranného vzdělávání tato škola klade důraz na domácí přípravu, nejde o domácí úkoly jako takové, učitel přistupuje ke každému žákovi individuálně, není ale v lidských silách dostat všechny žáky na stejnou úroveň a zde je důležitá rovina vztahu rodič – učitel, kdy rodič dostane instrukce jak a co s dítětem procvičovat, aby nezaostávalo za ostatními, doma je pak důležitá rovina vztahu rodič – žák a po procvičení, případně trénování určité činnosti je pak progres viditelný a znovu kontrolovaný v rovině učitel – žák. Spolupracující rodiče jsou známkou dobrého klimatu školy, případně třídy.

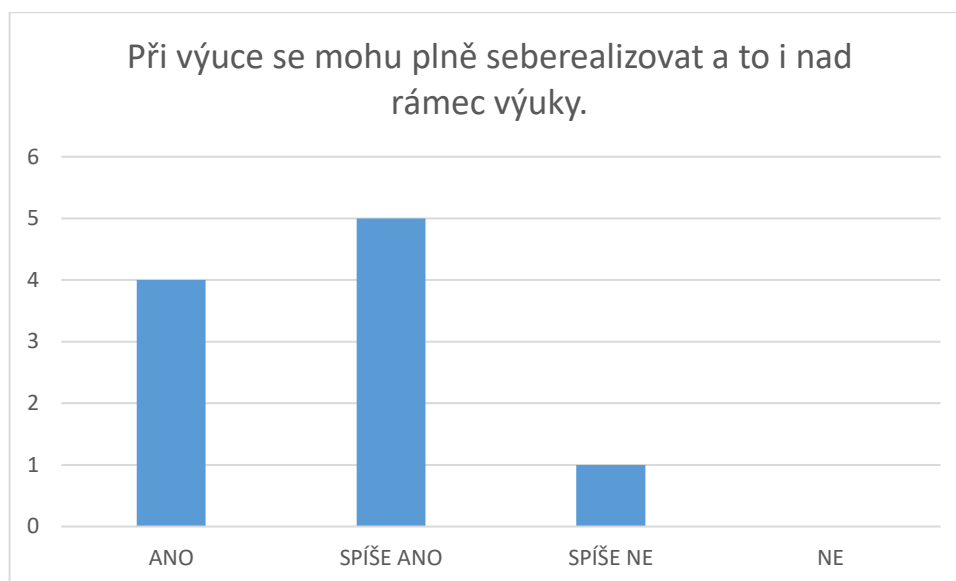
Otázka čtrnáct pak řeší vztahovou rovinu mezi žáky jako takovými.



Obrázek 14: Žáci si ochotně pomáhají.

Všichni učitelé vidí ochotu žáků si vzájemně pomáhat. Tento výsledek je známkou dobrého klimatu ve třídě. Děti spolu spolupracují jak ve výuce při řešení úkolů, tak i při mimoškolních aktivitách a různých hrách. Škola rozvíjí vztahy mezi nimi a vštěpuje jim etické a morální hodnoty.

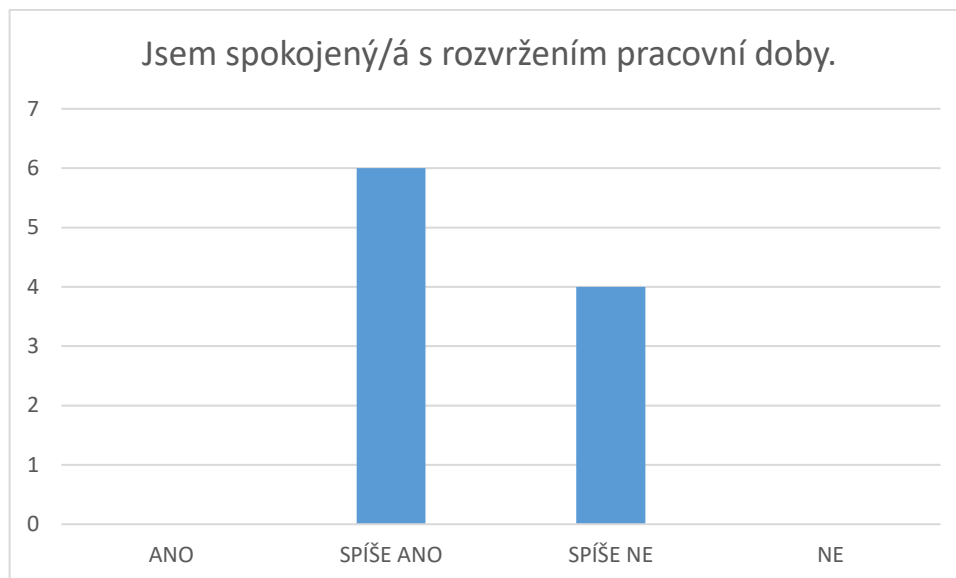
Patnáctá otázka pak cílí na osobní přístup jednotlivých učitelů a jejich pocit z možnosti seberealizace v činnosti.



Obrázek 15: Při výuce se mohu plně seberealizovat a to i nad rámec výuky.

Většina učitelů cítí v této oblasti dostatečnou podporu od vedení školy a svou práci odvádějí s nejvyšším nasazením. Vzhledem k tomu, že dotazník byl anonymní, není možno probrat do hloubky odpověď „SPÍŠE NE“, která se také vyskytla, vzhledem k tomu, že se ovšem vyskytla pouze jednou, lze předpokládat, že jde o subjektivní pocit jedince.

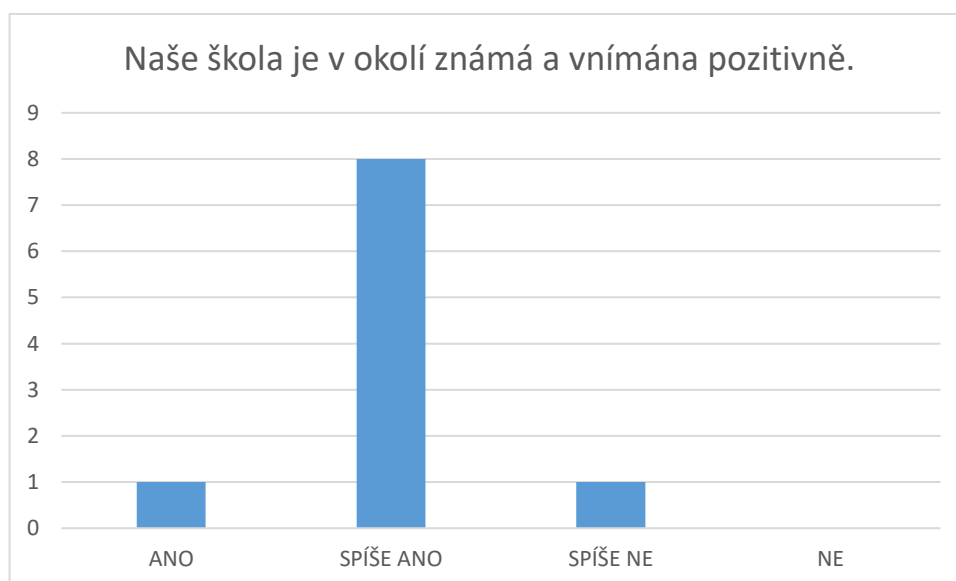
Následující otázka cílila na spokojenost učitele s rozvržením jeho pracovní doby.



Obrázek 16: Jsem spokojený/á s rozvržením pracovní doby.

Zde je potřeba podotknout, že se škola v době provádění výzkumu nacházela v personálních problémech, kdy tragicky přišla o jednoho z členů učitelského sboru a bylo tak třeba rozvrhnout pracovní dobu ostatních tak, aby pokryla výpadek s tímto spojený. Navzdory tomu je nadpoloviční většina učitelů s rozvrhem spíše spokojena, a nikdo není zcela nespokojen. Čtyři odpovědi „SPÍŠE NE“ lze pokládat za nespokojenost spojenou s nutností zařídit si osobní věci na úkor práce v této nenadálé situaci.

Otázka číslo sedmnáct cílí přímo na subjektivní pocit učitele z vnímání školy okolím.

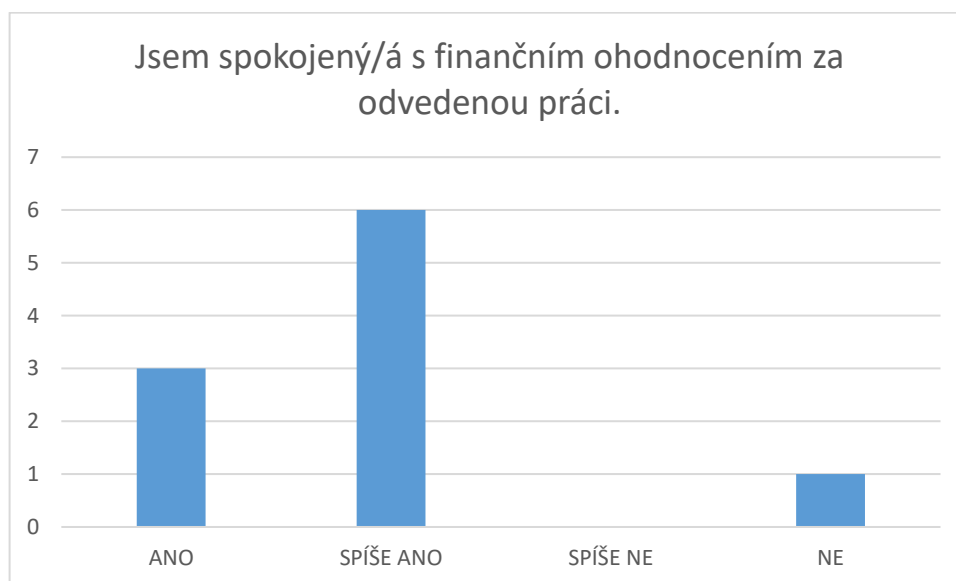


Obrázek 17: Naše škola je v okolí známá a vnímána pozitivně.

Jak jsem již psala, odpovědi na tuto otázku jsou odrazem subjektivního pocitu učitele, který se v blízkém okolí setkává s určitými lidmi. Jde vidět, dle odpovědi „ANO“ že tento učitel

se pohybuje ve společnosti lidí, kteří jsou přístupni filozofii této školy a vnímají ji tak pozitivně, většina učitelů se pohybuje v podobné společnosti a jejich zkušenosti s vnímáním jejich pracoviště jsou pozitivní. U odpovědi jednoho z učitelů „SPÍŠE NE“ lze předpokládat, že u jeho okolí převažuje názor negativní. Ve výsledku lze ale říci, že v očích většiny učitelů je škola vnímána pozitivně a tento aspekt má také pozitivní vliv na klima této školy, neboť je-li pracovní prostředí jedince vnímáno okolím pozitivně, pak je tento jedinec v pracovním prostředí spokojen, protože se mu dostává jisté prestiže.

Poslední otázka cílí na finanční ohodnocení pracovního nasazení.



Obrázek 18: Jsem spokojený/á s finančním ohodnocením za odvedenou práci.

Tento výsledek je velmi překvapující, neboť ve společnosti panuje všeobecné přesvědčení o tom, že učitelé jsou s platy nespokojeni. Zde je drtivá většina učitelského sboru v této stránce spokojena, a to i přesto, že se podílejí na četných mimoškolních aktivitách v podstatě zadarmo. Tento fakt má pozitivní vliv na klima školy, potažmo třídy.

9.3 Strukturovaný rozhovor s ředitelkou školy

Jak jste se dostala do funkce ředitelky této školy?

„(smích) Abych to vzala úplně od začátku, tak učitelkou jsem chtěla být již jako malá holka, protože pocházím z učitelské rodiny a k tomuto cíli jsem byla vedena již svou babičkou. Bude to znít legračně, ale již v začátcích svých studií, a tím myslím na základní škole, jsem si představovala, jak bych mohla některé věci dělat jinak. Nelíbilo se mi, jak někteří učitelé hledají, jak nachytat žáka na něčem co neumí nebo neví, místo toho, aby v něm rozvíjeli jeho přednosti. Když jsem vystudovala pedagogiku, začala jsem pracovat na tradiční škole, kde jsem se snažila o změnu tohoto přístupu, narazila jsem ovšem na negativní přístup svých kolegů. Nakonec to dopadlo tak, že má třída byla vedena úplně jiným přístupem než třídy ostatní. Tohoto si všimla tehdejší ředitelka této školy a přišla zamnou s nabídkou, zda nechci učit zde. Když jsem přijala pozvání, abych na této škole strávila den, zamilovala jsem se do ní a začala jsem zde učit. I přesto, že jsem byla ve své bývalé škole spokojená, prostředí a styl výuky zde mě doslova nadchl. Po nějakém čase, po odchodu bývalé ředitelky do důchodu, mi bylo nabídnuto její místo. No a teď už je to 17 let co jsem zde ředitelkou.“

Jak probíhá komunikace mezi vedením školy a jejím zřizovatelem?

„Zřizovatelem naší školy je obec, jak víte, malá obec. Já jako ředitelka jednám s paní starostkou. S paní starostkou jsme do svých funkcí nastupovaly zhruba ve stejném čase a do teď se v nich držíme. (smích) Na začátku nás spojovaly stejné vize co se týče filozofie školy a tak jsme nacházely společnou cestu docela snadno, jako každý vztah, má i tento svůj vývoj a postupem času se začaly objevovat třecí plochy, které vyjednávání znesnadňovaly, nicméně na profesionální úrovni bych komunikaci se zřizovatelem popsala jako dobrou. Jsou zde samozřejmě aspekty, u kterých bych si já osobně představovala hladší průběh, ale jsem si vědoma toho, že ze strany paní starostky musí také dojít k určité shodě na zastupitelstvu. Jako ředitelku mě sice stojí hodně času a energie si vyjednat své požadavky, ale musím upřímně říct, a nechci se moc chválit (smích), že jsem zatím vždy prosadila svou.“

Jak byste popsala filozofii školy?

„V naší škole klademe důraz na etickou a morální výchovu, já osobně věřím tomu, že toto jsou pilíře úspěšného života. Dle mého názoru není pro dnešní děti tak důležité, jak rychle umí číst nebo psát, ale spíše to, jak se ve škole cítí, což do značné míry záleží na tom, jak se k sobě děti chovají a jak mají nastavené hodnoty. To neznamena, že bychom snad nějak zanedbávali výuku (smích), ale v naší škole není úplně důležité, zda se učíme násobit v březnu jako jiné školy, které se striktně drží osnov, nebo až v dubnu. Samozřejmě že učební

plán nastavený máme, ale pokud já nebo některý z učitelů cítí, že je potřeba vyřešit nějaký problém, věnujeme se v první řadě tomu a odkloníme se od plánu. Záměrem je vytvořit pro děti takové prostředí, ve kterém se budou cítit bezpečně a respektovány. Děti učíme v souvislostech, naše filozofie je o tom, že když kupříkladu v češtině narazíme na látku, která by se dala vysvětlit učivem prvouky, nenásilně do ní přejdeme. Děti učíme jak v lavicích, tak mimo ně, u předmětů které to umožňují vyjdeme vyučovat klidně i ven. Hodnocení provádíme jak známkami, tak ústně, ale nikdy nedemotivujeme. Chceme v dětech rozvíjet to, na co mají talent a také praktické dovednosti. Výuka u nás probíhá jak skupinově, tak individuálně. Tam kde je možnost, upřednostňujeme párovou výuku a do jednoho výukového bloku je zapojeno více učitelů současně. Naším hlavním cílem je připravit moderní děti na dnešní zrychlený svět, který je v životě čeká.“

Jak probíhá výběr personálu?

„Podle zákona. (smích) Do své školy si vybírám učitele intuitivně dle pocitů. Prioritou je pro mě to, aby byl naladěný na notu, kterou chceme v naší škole hrát. Jde o to, že se tady snažíme jít jiným směrem než v tradiční škole a toto musí případný uchazeč brát v potaz. Před přijetím uchazeče probíhá taková fáze ořukávání, kdy se snažím přijít na to, jaký názor a postoj k výchově dětí a jejich vzdělávání má. Cíle naší školy totiž nejdou splnit pouze v rámci vyučování, rozuměj pracovní době, ale je zapotřebí se jim věnovat i nad její rámec a to klidně i v individuálních případech, jsem si vědoma toho, že po zaměstnancích toto nemohu vyžadovat ze zákona, proto si vybírám lidi dle toho, jak vnímám jejich přístup k věci a také dle toho do jaké míry jsou ochotni toto brát na zřetel. Vyžadují loajalitu a oddanost věci, chuť na sobě neustále pracovat a rozvíjet se a také ochotu podílet se i na mimoškolních aktivitách, které jsou mnohdy pouze a jenom na dobrovolnosti.“

Jak probíhá komunikace mezi vedením školy a učiteli?

„(smích) Samozřejmě že dobře a lepší ředitelku by ani mít nemohli. (smích) Teď vážně, k naprosté většině věcí, které ve škole řešíme se snažím přistupovat vstřícně a ochotně. Já osobně jsem toho názoru, že když někdo plní své povinnosti řádně, není problém mu pak individuálně vyhovět s jeho žádostí. Moc dobře vím, že mé dobroty sem tam někdo zneužije. (smích) Pokud někdo z učitelů nadhodí podnět, který by mohl kvalitu vyučování, nebo prostředí ve škole zlepšit, je toto projednáno i s ostatními učiteli, případně poté implementováno. Snažím se o to, aby komunikace byla v co největší míře demokratická, ale pokud vidím, že nepanuje všeobecná shoda, zasáhnu já ze své pozice. Učitelé si jsou mého postavení vědomi a respektují ho.“

Jak byste popsala spolupráci s rodiči žáků?

„Komunikace s rodiči je mnohdy velmi náročná, osobně mě stojí hodně sil a energie, zejména pak u rodičů, kteří měli nebo mají o dovednostech svých ratolestí mylné představy. (smích) S většinou rodičů je ale komunikace bezproblémová, a to zejména díky tomu, že za dobu, kterou se této práci věnuji jsem si již vybudovala jistou pozici a respekt. Také je to do jisté míry díky tomu, že zde rodiče své děti hlásí i z mimo spádových oblastí, protože zde nacházejí pochopení, které jinde nenašli.“

Jak podle vás vnímají rodiče filozofii školy?

„Pevně věřím, že kladně. Jak už jsem řekla, mnoho rodičů k nám přihlašuje své děti i z mimo spádových oblastí, právě proto, že hledají něco jiného, než co nabízí tradiční školství. Jsem přesvědčena, že nevolí v uvozovkách jen menší zlo, ale prostě lepší variantu. Samozřejmě, že se najdou tací, kterým můj přístup nevyhovuje úplně stoprocentně, proto jsem radši a otevřeně to říkám, že než k nám své dítě rodič přihlásí, měl by s ním u nás strávit nějaký čas, aby plně pochopil, co filozofie naší školy obnáší a jaký přístup k učení a dětem my prosazujeme.“

Jste spokojena s odvedeným výkonem zaměstnanců?

„Ještě abych nebyla, když jsem si je vybrala. (smích) V naprosté většině případů jsem s odvedenými výkony spokojená. Jsem si samozřejmě vědoma toho, že každý si může vybrat slabší nebo silnější den. U nás to ale funguje tak, že když toho má někdo, jak se říká plné zuby, není problém mu z řad jiných učitelů vypomoci, koneckonců jsem tu i já a ráda se tohoto úkolu ujmu, pokud vidím, že by to bylo ku prospěchu věci. Pokud se mi ale něco opravdu nelíbí, volím individuální přístup ke každému učiteli, možná se nezdám, ale umím být i zlá. Vždy je to ale o komunikaci, vyřikáme si co by se mohlo zlepšit a jak a zároveň si vyslechnu, jak bych mohla v dané věci pomoci, případně, jaké kroky by bylo vhodné podniknout.“

Jak se na škole řeší problémy mezi žáky?

„Tohle je alfa a omega naší školy. Jak už jsem řekla, zaměřujeme se na to, abychom dětem vštípili etické a morální hodnoty. Chceme, aby si děti vzájemně pomáhaly a chovaly se k sobě s úctou a respektem. V žádném případě netolerujeme sebemenší známky násilí nebo nevhodného chování. V naší škole jsme nastavili pojem „nespravedlnost“ a prakticky učíme děti jejich dopady a vůbec to, jak vypadá. Vzhledem k tomu, že k nám chodí děti pouze do páté třídy, tak naprostou většinu sociálního chování ve skupinách se učí právě tady a není tedy namístě tuto problematiku podceňovat, Veškeré problémy se snažíme vyřešit již v jejich zárodku a pevně věřím, že se nám to daří. Vzhledem k našemu přístupu k dětem si trůfám říct, že děti mají k učitelům plnou důvěru a protože ví, že každý problém má své řešení, nebojí

se s ním přijít. Problémy mezi žáky se v naší škole řeší veřejně, a děti samy se k nim mohou vyjadřovat, učí se tím rozlišovat správné od špatného a také pochopit, co k takovému chování vedlo a jak takovému chování předcházet.“

Jak byste hodnotila kvalitu vzdělání na vaší škole?

„Na tuto otázku by měl odpovídat někdo jiný. Mnoho lidí, a to i z řad rodičů si stěžuje na to, že věnujeme čas věcem, které dle nich nesouvisí se vzděláním, jako třeba vztahům mezi dětmi a již tolikrát zmiňovaným etickým a morálním hodnotám. Já k tomu mohu říct jen tolik, že když děti od nás odejdou na druhý stupeň do jiných škol, jejich výsledky jsou ve srovnání s novými spolužáky spíše nadprůměrné. Zpětnou vazbu máme, i rodiče, kteří stoprocentně nedůvěřovali našim výukovým metodám se mnohdy chlubí, jak se jejich dětem dále daří. Je jasné, že se najdou výjimky, ale já jsem celkově s kvalitou vzdělání na naší škole spokojená.“

Co si myslíte o pověsti vaší školy?

„Jak už jsem řekla, mnoho rodičů sem přihlašuje své děti z mimo spádových oblastí, mnohdy i z měst, ve kterých by měli možnosti dojíždění daleko jednodušší. Přihlašují je sem právě z důvodu našeho přístupu jak k dětem, tak k výuce. Samozřejmě že jsem se doslechla i o negativním pohledu na naši školu, v některých případech se dá slovo „alternativní“ vyslovit opravdu nehezky, ale z tohoto si dávno hlavu nedělám, my hlásáme nějakou filozofii a je na rodičích, zda se rozhodnou pro školu naši nebo pro školu jinou, musím říct, že s obsazeností tříd prozatím problémy nemáme, spíše naopak musíme některé děti odmítat.“

Jste spokojena s prostředím školy?

„Ano. Jednoznačně ano. Jak jsem říkala, do tohoto prostředí jsem se kdysi zamilovala. Vždyť se podívejte, velká okna, za nimi stromy, vedle školy park, školní zahrada s prolézačkami. Je tady klid na výuku i na mimoškolní aktivity. Když okolnosti dovolí, jdeme s dětmi bez starosti ven, což si školy ve městech dovolit nemohou, nebo rozhodně ne tak často. Vzhledem k tomu, že jsme v malé obci, nebezpečí v podobě silničního provozu je zde minimální, navíc to máme všude opravdu blízko. Samozřejmě vždycky je možnost něco zlepšit a intenzivně na tom také pracujeme. Jezírko na zahradě ještě není hotové, ale už teď se těším, jak na něm budeme děti učit o ekosystémech atd. to bych se rozpovídala.“

Jste spokojená s tím, čeho jste ve své snaze dosáhla?

„Já ještě nekončím. Popravdě jsem dost pyšná na to, co se mi, ale nejen mi, jde o pracovní nasazení mnoha lidí, povedlo. Stálo dost energie toho dosáhnout. Mnoho lidí na začátku mělo hodně skeptický pohled, ale nedala jsem se jimi odradit, v průběhu mého snažení mi někteří z řad mých nejbližších dávali rady typu ať jdu s proudem, ať nevybočuju a usnadním si to, ale já měla cíl, cíl, který se mi snad podařilo splnit, mám za sebou spoustu let dřiny,

která vedla k tomu, že je naše škola již v povědomí širokého okolí, jde ale o neustálou práci, a to na sto dvacet procent. Dnes je to již jednodušší, protože se obklopuji lidmi, kteří mají vizi stejnou nebo podobnou jako já a nemusím je přesvědčovat o své pravdě, protože ke mně přišli již přesvědčení. Občas mě napadne myšlenka, co s mým životním projektem bude, až na něj nebudu dohlížet, protože i když mám tuto práci moc ráda, do smrti ji dělat nechci. (smích) Mým dalším úkolem je tedy najít někoho, kdo bude v mé snaze pokračovat a jakmile ho nebo ji najdu, budu opravdu spokojená.“

10 VÝSLEDKY VÝZKUMU

10.1 Diskuse s dětmi

Během doby, kdy jsme se žáky hráli VADÍ/NEVADÍ ve skupinkách po osmi a následně jsme vedli rozhovor s celou třídou, vymýšleli otázky související s klimatem třídy a zodpovídali na ně, jsme společně vymysleli celkem osmdesát otázek. Některé otázky se v různých variantách opakovaly napříč všemi skupinami. To může znamenat, že zjišťování klimatu třídy je důležité i pro děti samotné. Dle mého názoru o tom, jaké klima ve třídě panuje, vypovídá již to, jaké otázky si děti vzájemně kladly a vymýšlely. Kdyby se totiž ve větší míře vyskytovaly otázky zaměřené na negativní jevy a na problémové situace, bylo by možné usuzovat, že se s negativními situacemi žáci setkávají ve větší míře, což by mohlo svědčit o negativním třídním klimatu.

V tomto směru jsem si tedy rozdělila otázky na dvě skupiny, na ty, které jsou laděny pozitivně a na ty, které jsou laděny negativně. Počet otázek, které byly laděny pozitivně bylo v celkovém součtu šedesát osm, zatímco negativních otázek bylo vymyšleno pouze dvanáct. Otázky jsem si dále rozdělila dle toho, jakou problematiku řeší. Z tohoto rozdělení mi vyšlo sedm kategorií, které jsem pak seřadila dle důležitosti. Důležitost pro děti jsem vydedukovala z četnosti otázek u každé skupiny.

1. dobré vztahy se spolužáky – do této kategorie dle mého rozdělení spadalo 15 otázek
2. obliba školy – u této kategorie děti vymyslely 12 otázek
3. konflikty – u této kategorie děti vymyslely 11 otázek
4. spolupráce se spolužáky – do této kategorie dle mého rozdělení spadalo 9 otázek
5. oblíbenost předmětů – do této kategorie dle mého rozdělení spadalo 9 otázek
6. snaha žáků učit se – do této kategorie spadalo 9 otázek
7. hodnocení třídní učitelky – do této kategorie spadaly 4 otázky

Mezi otázkami, které jsme společně vytvořili se objevily takové, které by bylo možno zařadit pod vícero skupin, na druhou stranu se ale vyskytly otázky, které nespadají do žádné kategorie. „S kým nejraději spolupracuješ?“ tato může spadat do kategorie dobré vztahy se spolužáky, protože předpokládám, že spolupracuje nejraději s kamarádem, stejně jako může spadat do kategorie spolupráce se spolužáky. Podle reakcí žáků se dalo soudit, že na některé otázky pro ně bylo velmi složité odpovědět.

10.1.1 Dobré vztahy se spolužáky

V této kategorii se otázky pohybovaly okolo toho, jak se vzájemně k sobě děti chovají se svými kamarády, jestli spolu tráví čas i mimo školu, a případně zda se společně učí i doma. Většinu dětí, zejména pak děvčat zajímala také skutečnost, zda se ve třídě vyskytuje i jeho nejlepší kamarád a kdo to je. Mezi nejčastěji položené otázky patří otázky na počet kamarádů „Kolik máš ve třídě kamarádů?“ případně jinak položená jako „Máš ve třídě spoustu kamarádů?“ „kamarádíš se i s klukama/holkama?“. Byly to otázky, které padaly jako první ve všech skupinách a následně se opakovaly i u společných sezení. Lze tedy usuzovat, že tato rovina má pro žáky významnou roli a její vnímání pak značně ovlivňuje také vnímání celého klimatu. Většina odpovědí na tyto otázky se nesla v pozitivním duchu. Z těchto odpovědí lze usoudit, že žáci mají ve třídě mnoho kamarádů, i když ne všichni odpověděli, že mají ve třídě kamaráda nejlepšího, shodli se na tom, že jejich spolužáci jsou zároveň jejich kamarádi. Můj názor tedy je, že v tomhle směru je klima ve třídě pozitivní.

10.1.2 Obliba školy

„Jsi na naší škole spokojený?“ nebo „chodíš rád do školy?“ jsou nejčastěji se vyskytující otázky k této kategorii a obě dvě byly jednohlasně kladně zodpovězeny. Nasvědčuje to tomu, že kromě kamarádství je pro děti z hlediska třídního klimatu podstatné také prostředí školy a to, zda chodí do školy s odporem nebo s láskou. Ve třídě, do které chodí děti s láskou a rády, jsou bezpochyby podmínky pro příznivé klima. Je zajímavé, že odpovědi na tyto otázky se nijak zásadně nelišily ani v pondělí ani v pátek kdy jsem průzkum prováděla. Peťa přiznal, že mnohem raději než za učení chodí do školy kvůli spolužákům, což ostatní velmi pobavilo a kýváním hlavou mu dávali za pravdu, že kamarádství hraje i u nich významnou roli v přístupu ke škole. Hodně žáků se také vyslovilo v tom smyslu, že kdyby museli sedět celý den v lavici a jen tiše poslouchat učitelův výklad, pokaždé co potřebují na záchod museli by se dovolit, zřejmě by se jim do školy moc chodit nechtělo. Z tohoto lze vyvodit, že alternativní přístup, který se na této škole praktikuje má nemalý vliv na to, jak děti vnímají klima třídy. Děti spolu rády tráví čas i mimo vyučování, na třídních výletech, či akcích, které škola pořádá ve spolupráci s obcí. Z toho lze usuzovat, že se spolu vzájemně i s paní učitelkou cítí dobře.

10.1.3 Konflikty

„Choval se k tobě někdo ze třídy škaredě?“ tento dotaz, který poslal míčkem Petr na Lukáše, všechny zaskočil. Nechala jsem tedy postupně odpovědět každého ze skupiny. Všichni odpověděli že ne, dokonce jsem v jejich tvářích pozorovala údiv nad tím, že je někdo schopen se na něco podobného vůbec zeptat. Dle toho soudím, že žáci v této třídě s podobným chováním nemají zatím zkušenost, což mě překvapilo, už jen vzhledem k tomu, že se jedná o žáky čtvrté třídy. Ukazuje to dle mého názoru to, že klima je v dané třídě natolik pozitivní, že žáci nemají potřebu na sebe vzájemně negativně působit. Odpovědi na otázky ohledně toho, zda se někdo s někým hádá, či se někdy hádal, byly většinou pozitivní, nicméně děti dle jejich slov problém vždy rychle vyřeší a dále se hádkou již nezaobírají...

10.1.4 Spolupráce se spolužáky

Spolupráce je jedním z hlavních pilířů vyučovacího systému této školy. Proto není divu, že se otázky tohoto typu objevily čteněji. Do této kategorie jsem mohla zařadit i otázky, které se týkají učení se spolužáky, či mimoškolní aktivity. Děti v této třídě rády spolupracují jak ve dvojicích, tak ve skupinkách různých velikostí až po spolupráci celé třídy. Fakt, že děti spolu rády spolupracují je dle mého názoru velmi pozitivním jevem i pro celkové klima třídy. Všichni dotazovaní žáci odpověděli, že spolupracují rádi, nikdo z nich nepreferuje samostatnou činnost, zda to je ale opravdu proto, že rádi spolupracují, nebo proto, že i ten který se příliš nepřetrhne dostane pak taky jedničku, je otázkou do jiného výzkumu.

10.1.5 Oblíbenost předmětů

Preference určitého předmětu v této čtvrté třídě závisí hodně na jeho obtížnosti a zábavnosti. Děti se na toto téma hodně rozovídaly zejména u společného sezení. Mezi chlapci mimo pohybové aktivity zvítězila vlastivěda, což vzbudilo překvapivé reakce u některých dívek, které ji považují za nezajímavou a v jistém smyslu těžce zapamatovatelnou. Když někteří kluci označili za neoblíbený předmět anglický jazyk, byly zase na „koni“ dívky, které reagovaly slovy „co je na ájíně těžkého?“ nebo „to potřebuješ i pro písničky v rádiu“.

10.1.6 Snaha žáků učit se

Žáci se dle svých slov učí rádi, což samo o sobě také přispívá k dobrému klimatu ve třídě. Téměř všichni se shodli na tom, že potřebují pro učení klidné prostředí. Někteří přiznali, že mají rádi, když je učí spolužák, který je v konkrétním předmětu dobrý a může jim pomoci, hlavně proto, že jim jeho výklad přijde srozumitelnější. Mimo školu se ovšem společně děti

kvůli učení moc nenavštěvují. Když je ale někdo delší dobu nemocný, není prý nic výjimečného, že se k němu staví skupinka spolužáků a pomohou mu s učením i doma. Pro žáky je tedy co se týče vnímání klimatu i tato oblast velice důležitá.

10.1.7 Hodnocení třídní učitelky

Otázky na paní třídní učitelku, byly průběžně zmiňovány ve všech skupinkách, ale u třetího sezení, kterého se účastnily pouze dívky bylo toto téma probíráno o něco více. Z otázek a odpovědí bylo patrné, že třídní učitelka je mezi dětmi velmi oblíbená. Děti se jí nebojí a nebojí se také ozvat, když něčemu nerozumí, případně se nebojí ozvat, když jim nevyhovuje tempo učení. Ze všech skupin je také patrné, že vztah s učitelkou je mnohem důležitější pro dívčí část třídy. Ani chlapci se ale k učitelce nevyjadřovali nijak negativně, i když někteří přiznali, že jim občas vadí některé úkoly, které jim zadává, ale vzápětí to dovysvětlili s tím, že to vadí spíše rodičům ve chvíli, kdy nemají tolik času na to, aby se mohli úkolu věnovat. U odpovědí na otázky, které se týkají prospěchu, či případných poznámek od paní učitelky je patrné, že si děti uvědomují, že to, jakou známku dostanou, nebo dostanou-li poznámku nezáleží ani tak na učitelce, ale na nich samotných. Všichni se shodli na tom, že je k nim paní učitelka spravedlivá a její hodnocení odpovídá tomu, jak se u daného úkolu snažili. Toto vnímání učitele žáky je pro klima ve třídě velmi důležité. Děti se shodly na tom, že jsou se svou učitelkou spokojeny. Stejně tak na otázku „máš rád svoji učitelku?“ která byla vytažena z klobouku všechny děti odpověděly kladně.

Získat soubor otázek, které jdou přímo od dětí

Tento cíl se mi podařilo splnit na výbornou. Získala jsem od dětí soubor osmdesáti otázek, ze kterých se sice mnoho opakuje, či jsou si podobné, nicméně je většina z nich použitelná pro další výzkum v jiných třídách. Po pečlivém zvážení a probírání se otázkami jsme ale s paní učitelkou stejně dospěli k názoru, že soubor otázek může posloužit spíše jako inspirace pro příští výzkum, protože každá třída má svá specifika a v každé třídě mohou být hodnoty nastaveny trochu jinak, stejně tak otázky, které si děti vymyslí se budou trochu lišit. Nicméně nápad s hrou VADÍ/NEVADÍ a se „záložními“, teď už chcete-li „inspirativními“ otázkami ji nadchl a věřím, že když říká, že jej zopakuje jak v této třídě, tak navrhne svým kolegům a kolegyním, aby si podobný výzkum u svých dětí také vyzkoušeli, že se tak opravdu stane.

Dále jsem si stanovila výzkumné otázky, na které se teď pokusím odpovědět.

Je klima třídy kladné?

Na tuto otázku lze odpovědět kladně. Jak z otázek vytvořených dětmi, které jsou ve většině případů formulovány pozitivně, tak na odpovědi, které od nich zazněly. Pozorováním dětí jsem dospěla k názoru, že děti jsou ve škole rády a rády spolu spolupracují na zadaných úkolech, jsou vedeny ke vzájemnému respektu a jsou jim vštěpovány etické a morální zásady, které vedou k tomu, že se navzájem respektují a při řešení problému, které mezi nimi vzniknou nemají ostych se s tímto svěřit učitelům nebo přímo ředitelce.

Dle výsledků výzkumu hodnotím klima v mnou vybrané třídě jako pozitivní. Skladba dotazů dětí byla v drtivé většině pozitivního ražení, stejně tak odpovědi mi nezavdaly jakýkoli důvod k tomu, abych si myslela, že je ve třídě něco nebo někdo vnímán jako negativní. Děti mezi sebou krásně komunikují a jsou ochotny spolupracovat na jakémkoli zadaném úkolu. Během pozorování dětí v průběhu výzkumu jsem nezaregistrovala žádné negativní jevy, či větší rozpory mezi dětmi, naopak se náramně bavili všichni zúčastnění. Všechny mnou zvolené skupinky a třída jako celek působí dojemem dobrého kolektivu, kde si všichni navzájem pomáhají. Dle slov učitelky je to jeden z principů, které se snaží dětem vštípit. Třída pracuje jako tým. Spolupráce v jednotlivých předmětech a na jednotlivých úkolech a pracích jim očividně svědčí, protože studijní výsledky všech jsou více než uspokojivé. Z rozhovorů se žáky vyplynulo, že když se objeví u někoho nějaký problém, ať už je rázu studijního, nebo jde o spor mezi spolužáky, jsou jako třída schopni jej v krátkém čase vyřešit. S problémy, se kterými si neví rady se nebojí zajít za paní učitelkou, nebo za paní ředitelkou, která jim prý vždy ochotně a ráda poradí. Celá škola funguje komunitním způsobem, kde se nikdo nebojí svěřit se se svým problémem, stejně tak jako nikdo nemá problém poukázat na kvality svých spolužáků.

Kterými jevy je podle žáků dané třídy utvářeno?

Na základě výsledků svého výzkumu a rozdělení otázek dle kategorií, které jsem popsala výše můžu na tuto otázku odpovědět v daných sedmi bodech:

- Vztahy se spolužáky
- Obliba školy
- Konflikty
- Spolupráce se spolužáky
- Oblíbenost předmětů
- Snaha žáků učit se
- Hodnocení třídní učitelky

Tento konstrukt bodů shrnuje také Mareš a kol. (2012) ve své publikaci Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče.

Těchto sedm bodů je pro utváření klimatu v této třídě pro její žáky stěžejní. Pokud bude v těchto oblastech vše v pořádku, bude klima pozitivní a naopak. Během pozorování dětí jsem pojala názor, že prozatím jsou všichni žáci třídy v těchto oblastech spokojeni, klima třídy je tedy pozitivní.

V této části výzkumu, kdy jsem prováděla diskuze se žáky formou hry a otázek, kdy jsme společně vytvořili sedmdesát otázek a postupně na ně odpovídali, jsem dospěla k názoru, že klima ve třídě je pozitivní, tedy alespoň v tom smyslu, jak jej vnímají žáci. Žáci čtvrtého ročníku této školy mají ke škole celkové vztahy pozitivní, jejich vnímání vztahů a spolupráce ve třídě je pozitivní. Vztah k třídní učitelce mají rovněž kladný, alespoň dle otázek a odpovědí na otázky z průběhu hry a na základě mého pozorování.

Jsou jasné cíle a hodnoty školy jejím učitelům?

Z výzkumu plyne, že kolektiv učitelů ve spolupráci s ředitelkou jde stejným směrem, hodnoty, které zastává ředitelka jsou všem učitelům známy a jsou jim prezentovány již před nástupem na pracovní pozici. Každý učitel je ředitelkou pečlivě vybrán a je srozuměn s tím, že dětem je v první řadě potřeba vštípit etické a morální zásady. Výběr učitelů je tedy již od samého začátku směřován tak, aby co nejvíce zapadl do zaběhlého kolektivu se společným přesvědčením a minimalizovaly se tak třecí plochy, které by se mohly objevit. Díky tomu je klima v učitelském sboru pozitivní, jak ostatně ukázalo dotazníkové šetření mezi učiteli. Pozitivní klima mezi učiteli má nezanedbatelný vliv na klima v celé škole, potažmo v jednotlivých třídách, což je jedním z hlavních cílů ředitelky školy, která je přesvědčena, že pozitivní klima třídy, či školy má nezanedbatelný vliv na studijní výsledky žáků a také na to, jak se v její škole cítí.

Jaký je vztah učitelů k ředitelce?

Vztahy jednotlivých učitelů k ředitelce hodnotím jako kladné. Na základě umožněného pozorování i na základě výsledků dotazníkového šetření je možno definovat tyto vztahy jako pozitivní. Ředitelka je vnímána jako platná členka kolektivu i učitelského sboru, zároveň je ale učitel vnímána jako autorita a v nejedné činnosti má hlavní a poslední slovo. Je ochotna individuálně řešit požadavky jednotlivých učitelů a snaží se jim vyjít maximálně vstříc. Je přesvědčena, že když volí pozitivní přístup k řešení problémů svých podřízených, vrátí se jí to na jejich pracovním nasazení a dle mého pozorování jí musím dát zapravdu.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se snaží přiblížit problematiku klimatu třídy. Toto téma je v současnosti dosti probírané minimálně v kruzích, ve kterých se momentálně pohybuji. Mým cílem bylo zjistit, jaké je klima v konkrétní třídě na jedné malotřídní škole z pohledu jejich žáků, dále pak jaké je klima učitelského sboru, jakožto aspektu mající významný vliv na klima třídy a pak také jaké panují vztahy mezi učiteli a vedením školy. Výzkum jsem vedla kvalitativní s žáky, kvantitativní s učiteli a jako poslední jsem uskutečnila rozhovor s ředitelkou školy. S dětmi jsem vedla rozhovory při společné hře vadí/nevadí, při které vzájemně vymýšlely otázky pro své spolužáky, na které následně odpovídaly. Dále jsem užila výzkumu za pomoci dotazníkového šetření mezi učiteli, ke zjištění klimatu učitelského sboru jakožto nedílnou součástí klimatu školy a třídy. Jako poslední byl pak proveden strukturovaný rozhovor s ředitelkou školy, aby bylo na věc nahlíženo z pohledu vedení školy. Než jsem se pustila do popisování výzkumné části práce, věnovala jsem předešlé kapitoly teoretické části, ve kterých jsem čtenáře uvedla do zkoumané problematiky. Postupně jsem přiblížila pojmy související s problematikou, jako jsou malotřídní škola, školní klima a jeho základní typy, klima učitelského sboru, klima třídy, a to jak z pohledu historického, tak z pohledu současného a dále také druhy přístupů k němu.

Díky proběhнувšímu výzkumu jsem dospěla k závěru, že v této konkrétní třídě panuje z pohledu žáků pozitivní klima. Stejně tak klima učitelského sboru se jeví pozitivní, a to i ve vztahu k vedení školy, což má nezanedbatelný vliv na klima třídy. Klima této konkrétní třídy je ve shodě s otázkami, které děti vytvořily. Jako nejdůležitější vlivy děti neidentifikovaly styl učení, nebo filozofii školy, i když i tyto aspekty nesou svůj podíl na celkovém klimatu, ale vztahy jako takové, vztahy se spolužáky a vztah ke své třídní učitelce. Velmi výrazně vnímají také negativní jevy jako jsou konfliktní situace ve třídě, ovšem na základě zodpovězených otázek a samotných reakcí na ně jsem nabyla dojmu, že negativní jevy se v této třídě objevují jen zřídka a jako skupina se s nimi dokáže vyrovnat a negativní následky eliminovat. Toto lze přičíst k dobru ředitelce školy, která se ze své pozice snaží udržet klima celé školy pozitivní jak svým přístupem k výběru pracovníků, tak vštěpováním etických a morálních hodnot všem žákům. Jak žáci, tak učitelé mají k ředitelce důvěru a nebrání se řešení problémových situací přímo s ní.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BAKOŠOVÁ, Zlatica, 2011. *Sociální pedagogika jako životná pomoc*. Bratislava: Univerzita Komenského ISBN 978-80-9699-440-3
- [2] BENDL, Stanislav, 2016. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Tritol. ISBN 978-80-7290-881-3.
- [3] BENDL, Stanislav, a kol. 2015. *Vychovatelství*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4248-9.
- [4] BENDL, Stanislav, 2011. *Kázeňské problémy ve škole*. Praha: Univerzita Karlova. ISBN 978-80-7387-436-0.
- [5] BENDO VÁ, Petra, 2011. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3853-6.
- [6] ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří, 2001. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
- [7] ČAPEK, Robert, 2008. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1718-0.
- [8] ČAPEK, Robert, 2015. *Moderní didaktika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3450-7.
- [9] ČAPEK, Robert, 2014. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4639-5.
- [10] ČAPEK, Robert, 2010. *Třídní klima a školní klima*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4.
- [11] ČAPEK, Robert, 2019. *Líný učitel*. 1. vyd. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-344-5.
- [12] ČAPEK, Robert, 2013. *Učitel a rodič*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4640-1.
- [13] ĎURICĚ, Ladislav, GRÁC, Ján, ŠTEFANOVIČ, Jozef, 1991. *Pedagogická psychológia*. 2. vyd. Bratislava: Jaspis. ISBN 80-900477-6-9.
- [14] FARKOVÁ, Marie, VACÍNOVÁ, Marie, TRPIŠOVSKÁ, Dobromila, 2010. *Psychologie*. Praha: Univerzita J.A.Komenského. ISBN 9788074520082.

- [15] GABAŠOVÁ, Jitka, VOSMIK, Miroslav, 2019. *Asistent pedagoga a klima třídy*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-419-0.
- [16] GAJDOŠOVÁ, Eva, PILKOVÁ, Janka, 2020. *Školská psychológia a psychológ v edukačnej praxi*. Žilina: IPV. ISBN 978-80-89902-18-7.
- [17] GAVORA, Peter, 2005. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido ISBN 80-7315-104-9.
- [18] GERŠICOVÁ, Zuzana, HLÁSNA, Slávka, 2013. *Sociální klima třídy v edukačnej teorii a praxi*. Brno: Tribun. ISBN 978-80-263-0389-3.
- [19] GRECMANOVÁ, Helena, 2008. *Klima školy*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-010-3.
- [20] GORDON, Thomas, 2015. *Škola bez poražených*. Praha: Malvern. ISBN 978-80-7530-006-5.
- [21] HÁJKOVÁ, Jiřina, DAMBORSKÁ, Marie, MATĚJČEK, Zdeněk, 1978. *Psychologie a základy výchovy*. Praha: Avicenum. ISBN
- [22] HELUS, Zdeněk., 2018. *Úvod do psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4675-3.
- [23] HELUZ, Zdeněk, 2015. *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4674-6.
- [24] HENDL, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4. vyd. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
- [25] HRABAL, Vladimír., 2002. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. 2.vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0436-1.
- [26] JANOŠOVÁ, Pavlína, DĚDOVÁ, Mária, ZÁBRODSKÁ, Kateřina, 2016. *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2992-3.
- [27] JEDLIČKA, Richard. 2011. *Výchovné problémy s žáky z pohledu hlubinné psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-788-6.
- [28] JEDLIČKA, Richard, KOŤA, Jaroslav, SLAVÍK, Jan, 2018. *Pedagogická psychologie pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0586-1.
- [29] JEŽEK, Stanislav, 2003. *Psychosociální klima školy I*. Brno: MSD. ISBN 80-86633-13-6.

- [30] JEŽEK, Stanislav, 2005. Sociální klima školy III. Brno: MSD. ISBN 80-86633-45-4.
- [31] KNOTOVÁ, Dana, a kol., 2014. *Školní poradenství*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4502-2.
- [32] KOLÁŘ, Zdeněk, ŠIKULOVÁ, Renáta, 2007. *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1541-4.
- [33] KOPŘIVA, Pavel, a kol., 2008. *Respektovat a být respektován*. Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0.
- [34] KOVAŘÍKOVÁ, Miroslava, 2020. *Krizové situace ve škole*. Praha: Grada. ISBN 987-80-247-2731-8.
- [35] KRAUS, Blahoslav, 2008. *Základy sociální pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-383-3.
- [36] LAŠEK, Jan, 2012. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-220-1.
- [37] LINHART, Josef, 1987. *Základy obecné psychologie*. Praha: SPN ISBN
- [38] LORENZOVÁ, Jitka, 2023. *Sociální pedagogika*. Praha: VŠCHT. ISBN 978-80-7592-167-3.
- [39] MAREŠ, Jiří, 1998. *Sociální klima školní třídy*. Hradec Králové: GAUDEAMUS, 1993. *Sociální prostředí*. ISBN 80-7041-720-X.
- [40] MAREŠ, Jan, JEŽEK, Stanislav, 2012, *Klima školy. Dotazník pro učitele, žáky a rodiče*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87652-89-3.
- [41] MIKOVÁ, Šárka, STANG, Jiří, 2015. *Typologie osobnosti u dětí*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0874-7.
- [42] NELEŠOVSKÁ, Alena, 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0738-1.
- [43] NIKLOVÁ, Miriam, 2020. *Sociální pedagog v školách a školských zariadeniach*. ISBN 978-80-571-0304-2. Bratislava: wolters kluwer SR. s.r.o.
- [44] PÁVKOVÁ, Jiřina, 2008. *Pedagogika volného času*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-423-6.

- [45] PÁVKOVÁ, Jiřina, HÁJEK, Bedřich, 2011. *Školní družina*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-900-2.
- [46] PEDROLI, Thomas, 2019. *Intuitivní pedagogika*. Praha: Euromedia Group a.s..ISBN 978-80-242-6306-9.
- [47] PELIKÁN, Jiří, 2007. *Pomáhat být*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-0345-2.
- [48] PELIKÁN, Jiří, 1998. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum. ISBN 9788071845690
- [49] PETLÁK, Erich, 2006, *Klíma školy a klíma třídy*. Bratislava: Iris, ISBN 8089018971.
- [50] PETLÁK, Erich, 2004, *Všeobecná didaktika*. Bratislava: Iris, ISBN 8089018645.
- [51] PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4033-1.
- [52] PROCHÁZKA, Miroslav, 2019 *Metodik prevence a jeho role na základní škole*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-8829-028-5
- [53] PRŮCHA, Jan, 2015. *Přehled pedagogiky*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0872-3.
- [54] PRŮCHA, Jan, 2002. *Moderní pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-631-4.
- [55] PRŮCHA, Jan, 1999. *Vzdělávání a školství ve světě*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-290-4.
- [56] PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ, 2013. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [57] PRŮCHA, Jan, 2004. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-717-8977-2.
- [58] PRŮCHA, Jan, 2001. *Multikulturní výchova – teorie – praxe – výzkum*. Praha: ISV. ISBN 80-85866-72-2.
- [59] ŘÍČAN, Pavel, 2010. *Psychologie osobnosti*. 6. vyd. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-3133-9.
- [60] SKUTIL, Martin, a kol, 2011. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-778-7.

- [61] SVOBODA, Mojmír, KREJČÍKOVÁ, Dana, VÁGNEROVÁ, Marie, 2015. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0899-0.
- [62] ŠALAMOUNOVÁ, Zuzana, 2015. *Socializace do školního jazyka*. Brno: MU. ISBN 978-80-210-8060-7.
- [63] TRNKOVÁ, Kateřina, KNOTOVÁ, Dana, CHALOUPKOVÁ, Lucie, 2010. *Malotřídní školy v české republice*. Brno: Paido ISBN 978-80-7315-204-8.
- [64] TRNKOVÁ, Kateřina, 2007. *Podmínky vzdělávání na malotřídních školách*. České Budějovice: Jihočeská univerzita. ISBN 978-80-7394-081-4.
- [65] TRNKOVÁ, Kateřina, 2008. *Obce s malotřídkou*. Brno: MU ISBN 978-80-210-4811-9.
- [66] VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana, 2010. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada ISBN 978-80-247-3357-9.
- [67] VALIŠOVÁ, Alena, KOVAŘÍKOVÁ, Miroslava, 2021. *Obecná didaktika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-3249-2.
- [68] ZELINA, Miron, 2007. *Stratégie a metody rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: Iris. ISBN 80-967013-4-7.
- [69] ZELINA, Miron, 2010. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava: SPN. ISBN 9788010018840.
- [70] ZELINKOVÁ, Olga, 2001. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-544-X.
- [71] Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. [cit. 2023-04-22]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Angl. anglicky

Atd. a tak dále

Aut. autor

Aj. a jiné

Cca přibližně

Např. například

Pozn. poznámka

Str. strana

Tzn. To znamená

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Mám rád/a práci na této škole	52
Obrázek 2: Prostředí školy se mi líbí.....	52
Obrázek 3: Jsem spokojen/a s vybavením školy.	53
Obrázek 4: Jsem spokojen/a se školní kuchyní.	53
Obrázek 5: Pomůcky k vyučování jsou dostatečné.	54
Obrázek 6: Mohu před vedením školy vyjádřit svou nespokojenost.....	55
Obrázek 7: Mám podporu u vedení při uplatňování inovativních metod výuky.....	56
Obrázek 8: Komunikace učitelů s vedením školy je bezproblémová.	56
Obrázek 9: Mám oporu ve svých kolezích.	57
Obrázek 10: Jsem přesvědčen/a, že mí kolegové nejsou v práci spokojeni.	58
Obrázek 11: Jsem ochotný/á zůstat v práci přesčas.....	58
Obrázek 12: Rodiče se ke mně chovají s respektem.....	59
Obrázek 13: Rodiče semnou spolupracují.	60
Obrázek 14: Žáci si ochotně pomáhají.	60
Obrázek 15: Při výuce se mohu plně seberealizovat a to i nad rámec výuky.	61
Obrázek 16: Jsem spokojený/á s rozvržením pracovní doby.....	62
Obrázek 17: Naše škola je v okolí známá a vnímána pozitivně.	62
Obrázek 18: Jsem spokojený/á s finančním ohodnocením za odvedenou práci.....	63

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: otázky vytvořené žáky během výzkumu rozdělených podle skupin, negativně laděné otázky jsou vyznačeny červeně

Příloha P II: otázky vytvořené žáky během výzkumu rozdělené podle společných znaků

Příloha P III: Dotazník pro učitele

**PŘÍLOHA P I: OTÁZKY VYTVOŘENÉ ŽÁKY BĚHEM VÝZKUMU
ROZDĚLENÝCH PODLE SKUPIN, NEGATIVNĚ LADĚNÉ OTÁZKY
JSOU VYZNAČENY ČERVENĚ**

Otázky první skupiny	Otázky druhé skupiny	Otázky třetí skupiny	Otázky čtvrté skupiny
Chodíš rád do školy?	Choval se k tobě někdo ze třídy škaredě?	Jsi na naší škole spokojený?	Jaký předmět nemáš rád?
Těšíš se na přestávku?	Myslíš si o sobě, že jsi oblíbený?	Pomáháš paní učitelce?	Kdo je tvůj nejlepší kámoš?
Jaký předmět máš nejradši?	Učíš se rád se spolužákem?	Máš ve třídě někoho rád?	Sedíš radši ve skupině nebo sám?
Máš rád svoji učitelku?	Pracuješ rád ve skupině?	Máš rád paní učitelku?	Jaký je tvůj nejoblíbenější předmět?
Radíš spolužákům?	Pomáháš spolužákům s učením?	Chodíš rád do školy?	Učíš se rád doma s kamarádem?
Učíš se rád?	Sedíš radši ve skupině nebo sám?	Pomáháš někomu s učením?	Máš rád domácí úkoly?
Máš rád školní výlety?	Máš rád matiku?	Máš rád výtvarku?	Necháš si pomoci s učením?
Jsi spokojený se svými známkami?	Máš rád školní obědy?	děláš všechny úkoly?	Začínáš hádky?
S kým nejraději spolupracuješ?	Je ve třídě někdo, koho nemáš rád?	Učíš se o víkendu?	Máš rád angličtinu?
Umíš odpustit kamarádům?	Sedí se ti dobře na školní židli?	Máš rád práci ve dvojici?	Máš rád družinu?
Líbí se ti ve třídě někdo?	Jíš kamarádům svačiny?	Máš nejlepšího kamaráda?	Poradíš při písemce spolužákům?
Bavíš se v hodině s kamarády?	Dostáváš poznámky?	Hádáš se se spolužáky?	Líbí se ti naše škola?
Kolik máš kamarádů?	Vídáš spolužáky i mimo školu?	Ublížeš někomu ve třídě?	Máš ve třídě spoustu kamarádů?
S kým nejraději pracuješ?	Učíš se radši v tichu nebo s hudbou?	Koho ze třídy nemáš rád?	Máš rád přestávky?
Kdo je podle tebe nejlepší ve třídě?	Chodíš rád do družiny?	Máš rád češtinu?	Hraješ PC hry?
S kým se nekamarádíš?	Chodíš někdy pozdě do školy?	Kamarádíš se i s klukama/holkama?	hádáš se hodně se spolužáky?
Ublíže ti někdo ve třídě?	Kdo je ve třídě nejchytřejší?	Jíš sladkosti?	Pomáháš rád spolužákům?
Vadí ti, když tě někdo v hodině otravuje?	Líbí se ti tahle hra?	Komu řekneš jako první, že máš špatnou známku?	Jsi spokojený s paní učitelkou?

Bojíš se někoho ve třídě?	Máš rád přestávky?	S kým nejrady pracuješ?	Jezdíš rád autobusem do školy?
Jak vycházíš se spolužáky?	Věříš spolužákům?	Nosíš přezuvky?	Líbí se ti někdo ve třídě?

**PŘÍLOHA P II: SEZNAM OTÁZEK VYTVOŘENÝCH ŽÁKY BĚHEM
VÝZKUMU ROZDĚLENÝCH PODLE SPOLEČNÝCH ZNAKŮ**

Vztahy se spolužáky			
Kdo je tvůj nejlepší kámoš?	Učíš se doma s kamarádem?	Umíš odpustit kamarádům?	Jíš kamarádům svačiny?
Máš nejlepšího kamaráda?	Bavíš se v hodině s kamarády?	Kolik máš kamarádů?	Máš ve třídě spoustu kamarádů?
Koho ze třídy nemáš rád?	S kým se nekamarádíš?	Kamarádíš se i s klukama/holkama?	Je ve třídě někdo, koho nemáš rád?
Vídáš spolužáky i mimo školu?	Jak vycházíš se spolužáky?	Věříš spolužákům?	
Hodnocení třídní učitelky			
Máš rád svoji učitelku?	Máš rád paní učitelku?	Jsi spokojený s paní učitelkou?	Pomáháš paní učitelce?
Obliba školy			
Chodíš rád do školy?	Jsi na naší škole spokojený?	Chodíš rád do školy?	Učíš se rád?
Máš rád školní obědy?	Máš rád školní výlety?	Sedí se ti dobře na školní židli?	Máš rád družinu?
Líbí se ti tahle škola?	Chodíš rád do družiny?	Máš rád přestávky?	Jezdíš rád autobusem do školy?
Oblíbenost předmětů			
Jaký předmět nemáš rád?	Máš rád domácí úkoly?	Jaký předmět máš nejradši?	Jaký je tvůj nejoblíbenější předmět?
Máš rád matiku?	Máš rád výtvarku?	Máš rád angličtinu?	Máš rád přestávky?
Máš rád češtinu?			
Snaha žáků učit se			
Těšíš se na přestávku?	Učíš se rád se spolužákem?	Sedíš radši ve skupině nebo sám?	Pomáháš někomu s učením?
Necháš si pomoci s učením?	Děláš všechny úkoly?	Jsi spokojený se svými známkami?	Učíš se o víkendu?
Učíš se raději v tichu nebo s hudbou?			
Konflikty			
Choval se k tobě někdo ze třídy škaredě?	Začínáš hádky?	Dostáváš poznámky?	Hádáš se spolužáky?
Ublížíš někomu ve třídě?	Chodíš někdy pozdě do školy?	Hádáš se hodně se spolužáky?	Ublíží ti někdo ve třídě?
Vadí ti, když tě někdo v hodině otravuje?	Komu řekneš jako první, že máš špatnou známku?	Bojíš se někoho ve třídě?	
Spolupráce se spolužáky			

Sedíš radši ve skupině nebo sám?	Pracuješ rád ve skupině?	Radíš spolužákům?	Pomáháš spolužákům s učením?
S kým nejradši spolupracuješ?	Máš rád práci ve dvojici?	Poradíš při písemce spolužákům?	S kým nejraději pracuješ?
Pomáháš rád spolužákům?			
Nezařazené			
Myslíš si o sobě, že jsi oblíbený?	Máš ve třídě někoho rád?	Líbí se ti někdo ve třídě?	Kdo je podle tebe nejlepší ve třídě?
Hraješ PC hry?	Kdo je ve třídě nejchytřejší?	Jíš sladkosti?	Líbí se ti tahle hra?
Nosíš přezuvky?	Líbí se ti někdo ve třídě?		

PŘÍLOHA P III: DOTAZNÍK PRO UČITELE

Milí učitelé

Dovoluji si vám předložit tento dotazník, díky kterému bych ráda zjistila, jaké klima panuje v učitelském sboru na vaší škole, žádám Vás tímto o pravdivé a upřímné vyplnění tohoto dotazníku.

U následujících otázek prosím zaškrtněte tu odpověď, která se nejvíc přibližuje vašemu vnímání. Na výběr máte vždy ze čtyř možností.

1. Mám rád/a práci na této škole.	ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE
2. Prostředí školy se mi líbí.	ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE
3. Jsem spokojen/a s vybavením školy.	ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE
4. Jsem spokojen/a se školní jídelnou.	ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE
5. Pomůcky k vyučování jsou dostatečné.	ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE
6. Mohu před vedením školy vyjádřit svou nespokojenost.	ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE
7. Mám podporu u vedení při uplatňování inovativních metod do výuky.	ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE
8. Komunikace učitelů s vedením školy je bezproblémová.	ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE
9. Mám oporu ve svých kolezích.	ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE
10. Jsem přesvědčen/a, že mí kolegové nejsou v práci spokojení.	ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE
11. Jsem ochotný/á zůstat v práci přesčas.	ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE
12. Rodiče se ke mně chovají s respektem.	ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE
13. Rodiče semnou spolupracují.	ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE
14. Žáci si ochotně pomáhají.	ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE
15. Při výuce se mohu plně realizovat, a to i nad rámec výuky.	ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE
16. Jsem spokojený/á s rozvržením pracovní doby.	ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE

17. Naše škola je v okolí známá a vnímána pozitivně.	ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE
18. Jsem spokojený/á s finančním ohodnocením za odvedenou práci.	ANO	SPÍŠE ANO	SPÍŠE NE	NE