

Univerzita Hradec Králové

Pedagogická fakulta

Katedra sociální pedagogiky

**Evaluace procesu práce s klimatem
na prvním stupni základní školy**

Diplomová práce

Autor:

Bc. Ivana Hrubá

Studijní program:

N7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor:

Sociální pedagogika

Vedoucí práce:

Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D.

Oponent práce:

Mgr. Gabriela Caltová Hepnarová, Ph.D.

Hradec Králové

2018

Zadání diplomové práce

Autor:	Bc. Ivana Hrubá, DiS.
Studium:	P16K0281
Studijní program:	N7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální pedagogika
Název diplomové práce:	Evaluace procesu práce s klimatem na prvním stupni základní školy
Název diplomové práce AJ:	Evaluation of the process of working with the climate at the first level of elementary school

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Cílem diplomové práce je ověřit použití existující metodiky evaluace/autoevaluace klimatu na prvním stupni základní školy. Teoretická část práce popisuje teoretický koncept klimatu třídy a školy, vliv klimatu na vztahy, motivaci, schopnosti učení i výsledky v souvislosti s prací sociálního pedagoga na školách. Dále popisuje historii i současné možnosti použití evaluačních metod v České republice a jejich využití v sociální pedagogice. V empirické části dojde k ověření metodiky v praxi v konkrétní základní škole. Při ověřování budou využity konkrétní standardizované nástroje měření klimatu, analýza dosavadních nástrojů používaných školou, dále zúčastněné pozorování, polostrukturované rozhovory s pedagogy a vedením školy, neformální naslouchání, analýza existujících školních dokumentů souvisejících s vytvářením klimatu ve škole, včetně reflexe vlastní práce.

viz. přiložené rešerše

Garantující pracoviště:	Katedra sociální pedagogiky, Pedagogická fakulta
Vedoucí práce:	Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D.
Oponent:	Mgr. Gabriela Caltová Hepnarová, Ph.D.
Datum zadání závěrečné práce:	6.11.2014

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a uvedla všechny použité prameny a literaturu.

Ve Vrchlabí dne

.....

Poděkování

V první řadě děkuji ředitelce základní školy za důvěru, kterou do naší spolupráce vložila, když evaluaci ve své škole umožnila. Pedagogickému sboru a rodičům za upřímnost a jejich čas. A dětem za autenticitu.

Děkuji mému vedoucímu Ing. et Bc. Stanislavu Michkovi, Ph.D. za vysokou míru trpělivosti, kterou udržel po celou dobu vedení mých pozvolných kroků k finální verzi této diplomové práce. Za podporující lidský přístup, který mi poskytl při nelehkém hledání „výzkumného vzorku“. Jeho odborné rady mne posouvaly vždy o kus dál v každém nejasném bodě mého empirického šetření.

Děkuji také mé rodině, která přečkala náročné období mého studia ve zdraví a byla mi od začátku do konce pevnou oporou. Mé matce, manželovi a mým dětem školou povinným Kryštofovi, Matyášovi a Tadeášovi.

A všem dalším kolegům, přátelům, odborníkům i laikům, kteří zde nejsou jmenováni, ale bez kterých by tato práce nevznikla.

Anotace

HRUBÁ, Ivana. *Evaluace procesu práce s klimatem na prvním stupni základní školy*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2018. 120 s. Diplomová práce

V diplomové práci si kladu za cíl popsat možnosti práce s klimatem na prvním stupni základní školy a ověřit použití existující metodiky k evaluaci klimatu. Mezi dílčí cíle patří zájem identifikovat vnímání vlivu na klima z pohledu aktérů a pomoci škole odzrcadlit pohled na klima z vnějšku.

Teoretická část práce se soustředí na popis základního konceptu, týkajícího se jak definování základních pojmů, které souvisí s klimatem škol i tříd, tak vlivu klimatu na celkové dění ve škole. Důležité zamyšlení se v diplomové práci týká možností zapojení sociálního pedagoga jak do práce s evaluačními nástroji, tak do role jakéhosi „klimatického manažera“. Součástí výzkumného šetření bylo seznámit tým školy i rodiče s dostupnými nástroji, předat jim podněty pro další rozvoj školy a ověřit si soulad mého vnímání tématu s existujícími odbornými prameny i historickými měřeními.

Empirická část je zpracována na základě analýzy existujících dokumentů a dosavadních nástroj používaných školou k ovlivňování klimatu, zúčastněného pozorování, polostrukturovaných rozhovorů a vlastní práce s konkrétními standardizovanými evaluačními nástroji vytvořenými v rámci projektu Cesta ke kvalitě.

Klíčová slova: *klima školy, klima třídy, evaluační metody, sociální pedagog*

Annotation

HRUBÁ, Ivana. *Evaluation of the proces of working with the climate at the first level of elementary school*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2018. 120 pp. Master Degree Thesis.

In the diploma thesis I aim to describe the possibilities of working with the climate at the first level of elementary school and to verify the use of the existing methodology for the evaluation of the climate. The sub-objectives include the interest to identify perceptions of climate impact from the point of view of actors and to help the school reflect the view of the climate from the outside.

The theoretical part of the thesis focuses on the description of the basic concept concerning the definition of basic concepts related to the climate of schools and classes as well as the influence of the climate on the overall school events. An important reflection in the diploma thesis concerns the possibility of involving a social pedagogue both in the work with the evaluation tools and in the role of a "climatic manager". A part of the research was to familiarize the school and the parents with the available tools, to give them suggestions for the further development of the school and to verify the consistency of my perception of the topic with existing scientific sources and historical measurements.

The empirical part is based on an analysis of existing documents and existing tools used by the school to influence the climate, participating observations, semi-structured interviews, and work with the specific standardized evaluation tools developed within the Path to Quality project.

Key words: *school climate, class climate, evaluation methods, social pedagogue*

Obsah

Úvod.....	15
1 Vymezení pojmů	17
1.1 Škola a její kultura	17
1.2 Prostředí, klima, atmosféra.....	20
1.3 Klima školy, klima pedagogického sboru a klima třídy	21
2 Aktéři školního klimatu	26
2.1 Vedení školy.....	26
2.2 Učitel.....	27
2.3 Žák – mladší školní věk	28
2.4 Rodič a rodinné prostředí dítěte.....	29
2.5 Komunita	30
3 Nástroje a možnosti práce s klimatem.....	32
3.1 Komunikace.....	32
3.2 Sociální opora	34
3.3 Vliv sociálního pedagoga na klima.....	35
4 Evaluace.....	40
4.1 Evaluace a autoevaluace školy	40
4.2 Měření klimatu	41
4.3 Metody měření.....	43
4.4 Rizika	45
4.5 Historie a současné možnosti využití evaluace klimatu v sociální pedagogice 46	
4.6 Použité evaluační nástroje.....	48
5 Výzkumné šetření.....	51
5.1 Výzkumné cíle, charakteristika výzkumného vzorku.....	51
5.2 Prezentace výzkumné otázky a dílčích výzkumných otázek.....	52
5.3 Použité výzkumné metody a samostatný výzkum	53
5.3.1 Charakteristika školy na základě informací z otevřených zdrojů	53
5.3.2 Analýza dosavadních nástrojů používaných školou.....	55
5.3.3 Polostrukturované rozhovory s pedagogy a vedením školy	56
5.3.4 Konkrétní standardizované nástroje měření klimatu.....	59
5.3.5 Zúčastněné pozorování a neformální naslouchání	70
5.4 Diskuze zjištěného a reflexe vlastní práce	71
Závěr.....	80
Seznam zdrojů.....	84
Seznam příloh	92
Epilog	120

Prolog

Když chtěli, abych to řekl otevřeněji, řekl jsem: Celá má metoda směřuje k tomu, aby školská robota se změnila v hru a potěšení; tomu zde nechce nikdo rozumět. S mládeží se zachází zcela otrocky, i se šlechtickou; učitelé zakládají svou vážnost na chmurné tváři, drsných slovech, ba i ranách a chtějí být obáváni než milováni. Tolikrát jsem veřejně i soukromě vytkl, že to není cesta správná, vždycky marně. (Molnár in Hábl, 2015, s. 92)

Jan Amos Komenský, 1592 - 1670

Učitel národů,

biskup Jednoty bratrské,

myslitel, teolog, filozof, pedagog

Úvod

V knize *Aby člověk neupadl v nečlověka* komeniolog a pedagog Jan Hábl doplňuje, v návaznosti na úvodní citaci, že se Komenský rozhodl „*vrátit než žít ve sporu a mrhat silami na věci, které nikam nevedou*“ (Ibid in Hábl, 2015, s. 92). Ačkoli v 17. století nebyla řeč o vlivu školního klimatu na kvalitu vzdělávání v dnešním odborném diskurzu, ani se neprojednávaly možnosti jeho měření, mohu Jana Amose Komenského považovat za průkopníka a inovátora také v této oblasti školní práce. Neboť jak jinak lze do dnešního jazyka přeložit jeho úvodní citát, nežli tak, že Komenskému šlo především o to, aby ve škole bylo dobré klima pro učení. Cílem diplomové práce je ověřit použití existující metodiky evaluace klimatu na 1. stupni základní školy. Hlavní výzkumnou otázkou je **jak a kdy měřit klima na 1. stupni základní školy a k čemu měření klimatu může být škole prospěšné**. Nedílnou součástí této práce je zamyšlení nad tím, **jaký vliv na klima kromě pedagogů – žáků – vedení školy a rodičů, může mít sociální pedagog**. Předloženou diplomovou prací chci v rámci výzkumného šetření ukázat, jaký vliv má práce s klimatem na celkový chod školy, včetně možnosti vzájemného učení v závislosti na interakci všech aktérů.

Přeji si, aby po téměř 400 letech od doby, kdy Komenský směle publikoval své pokrokové myšlenky, nebylo nutné opakovaně potvrzovat a prokazovat, že krátkodobá atmosféra i dlouhodobé klima školy jsou zásadní pro spolupráci všech účastníků vzdělávacího procesu. V neposlední řadě je pozitivní klima a s ním související kultura školy nutnou podmínkou pro osvojování nových dovedností a zapamatování znalostí pro další použití. Aby odborníci jako Jan Amos Komenský nevzdávali svoji práci z pocitu prožívané marnosti v reakci na získanou zpětnou vazbu.

Diskuze o škole a její povaze především ukazují na dvojí základní vztahový rámec, v němž se každá škola ocitá. Je to na jedné straně nutnost respektovat a naplňovat vnější požadavky a pravidla, na straně druhé rozvíjet vnitřní svět školy, kultivovat školu zevnitř, vytvářet její jedinečný profil. Nejde o dvě od sebe zcela odtržená zadání, v dobrém případě první z nich posiluje vnitřní život škol a ten zase vytváří podněty pro větší citlivost požadavků a nároků na školu jako instituci. O tom, že se nejedná o jednoduchý a potenciálně bezproblémový vztah, není ovšem pochyb. (Pol, 2007, s. 23)

Do základního vztahu kromě vedení školy, učitelů a žáků vstupují z vnějšího světa neoddelitelně rodiče a také komunita osob z nejbližšího okolí, veřejnost i entita jako prostředí,

kteří tvoří komplexní obraz jedinečného vzdělávacího organismu. Tyto živé a dynamické vztahy mohou nástroje práce s klimatem posílit či oslabit. Jaký dopad jejich používání má na fungování základní školy X v obci nad 10 tisíc obyvatel se čtenář dozví v praktické části diplomové práce.

V empirické části byly použity kromě zúčastněného pozorování také polostrukturované rozhovory, analýza existujících školních dokumentů a dosavadní nástroje používané školou a konkrétní standardizované evaluační nástroje vytvořené Národním ústavem pro vzdělávání v období 2009 - 2012 v rámci projektu Cesta ke kvalitě.

V celém textu používám některá obecná jména (učitel, pedagog, asistent, rodič, žák apod.) pouze v mužském rodě jako kategorie, bez jakéhokoliv diskriminujícího podtextu.

1 Vymezení pojmů

První kapitulu věnuji základní terminologii nezbytné pro účely této diplomové práce. Zabývám se definicí školy jako instituce a jejímu významu v socializaci žáků. Dále popisují autonomní kulturu a klima každé školy, třídy i pedagogického sboru. Polemizuji nad hlavními kategoriemi, které definují klima, ať již jde o postoje, vztahy či emocionální reakce v určitém času a prostoru.

1.1 Škola a její kultura

Definování základního pojmosloví zahájím citací od H. Grecmanové, která si na otázku, co je to škola odpovídá: Škola je významná pedagogická instituce, specializovaná a organizovaná, s přesně vymezenou strukturou, cílem, obsahem, metodami, formami a prostředky výchovy. V souladu s naplňováním požadavku harmonického rozvoje člověka se podílí na rozvoji a uplatnění jeho poznání, vytvářením vědomostí, dovedností, schopností, návyků, sklonů a zájmů, čímž přispívá k jeho socializaci. (Grecmanová, Holoušová, Bůžek, 2003, s. 31)

V návaznosti na jednoznačný popis termínu škola je nutné se zastavit také u pojmu kultura školy, který se dostává do popředí zájmu odborníků a to jak akademiků, tak pracovníků škol. V této souvislosti je debatován v rámci reformy vzdělávání jako problém a zároveň potenciál pro rozvoj školy. Kultura školy dává každé škole vlastní autonomii, kterou rodiče vyhledávají nebo zavrhují a umožňuje jim volit mezi jednotlivými školami tu vhodnou pro konkrétní dítě v návaznosti na hodnoty vlastní rodiny. *Kultura školy je pojmem, který vyjadřuje optimální stav a zároveň upozorňuje na nedostatky současného stavu. Zahrnuje přání (jakou bychom chtěli školu mít), očekávání (jaká by měla škola být) a normativnost procesu vzdělávání (co a jak škola plní).* Uvádí M. Pol a kolektiv k hledání významu pojmu kultura školy (Pol, Hloušková, Novotný, Zounek, 2005, s. 7).

Pro pochopení a hledání vhodné definice pojmu kultura školy můžeme čerpat z různých odvětví lidské činnosti i vědních disciplín, např. z managementu, z antropologie, ze sociologie či filozofie. Díky této širce vnímáme rozsah pojmu kultura školy jako dostatečně neohraničený, někteří autoři přistupují tedy k integrování všech úhlů pohledu do své definice, např. P. O. Chott *považuje školu stejně tak za místo, kde se setkávají žáci za účelem učení, jakož i za organizaci, která je sama o sobě způsobilá k učení* (Chott in Pol, Hloušková,

Novotný, Zounek 2005, s. 17). Aby byla škola způsobilá k učení, musí v ní být přijatelné a příjemné klima pro všechny, kterých se vzdělávání týká. Jmenuji tedy základní trojici učitel – žák – rodič a s nimi je nutné, aby bylo v souladu vedení školy a v ideálním případě také zřizovatel. Neboť všichni tito se podílejí na životě uvnitř budovy, které říkáme škola a ve které očekáváme, že existuje určitá specifická kultura i klima. Kdy kultura školy má mít zásadní vliv na pozitivní fungování školy a existenci základních podmínek pro kvalitní vzdělávání.

Pokud se budu snažit vymežit termín kultura školy výhradně v pedagogickém duchu, použiji k tomu Pedagogický slovník, kde je uvedeno, že *relevantními kategoriemi, v nichž je kultura školy popisována, jsou zejména klima školy, její pedagogická koncepce, „étos školy“, styl vedení lidí, soudržnost při uplatňování společných cílů, prestiž školy na veřejnosti aj.* (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 109). Více k tématu najdeme např. ve výzkumu *Kultura české školy a strategie jejího rozvoje*, na kterém tři roky pracoval tým Ústavu pedagogických věd FF MU v Brně pod vedením M. Pola. Autoři ve své studii z roku 2002 uvádějí tento soubor charakteristik, které vymezují nejednoznačný jev kultury školy: *Typicky se charakterizuje jako obtížně definovatelný, avšak všudypřítomný a relativně stálý faktor, který obsahuje přesvědčení a hodnoty, porozumění, postoje, významy, normy, symboly, rituály, ceremonie, preferovaná chování, a který se projevuje v chování lidí ve škole.* Dále zmiňují, že pojem kultura školy bývá mnohdy uváděn v souvislosti s další řadou pojmů či s nimi zaměňován. Tím nejbližším pojmem je právě klima školy, kdy klima či kultura školy mohou být považovány za jakýsi „sociální tmel“, který drží školu pohromadě. (Pol, Hloušková, Novotný, Václavíková, Zounek, 2002, s. 49-50) **Pro účely této diplomové práce budu používat slova kultura školy, étos školy i klima školy jako jednotný pojem se shodným významem.**

Pro doplnění celkového pohledu zde uvedu také významově lehce posunutý pohled dle S. Ježka, který považuje klima školy za emoční reakci na její kulturu. Což znamená, že ve školách s podobnou kulturou (normami, hodnotami) může být odlišné klima dle konkrétní interpretace. *Podobně se dá říci, že klima je reakcí i na fyzické prostředí školy či na určité události. Klima je tedy jakousi emoční či prožitkovou výslednicí různých interpretací či percepce všech možných vnímatelných aspektů školy. Klima je pojímáno zejména jako stav či cíl samo o sobě a nikoliv jako prostředek k dosažení nějakých cílů.* (Ježek, 2004, s. 36-86)

Ve zkrácené verzi článku *Kultura školy: černá díra nebo plodná zahrada školního zlepšení* jsou jako srdce kultury školy definována základní přesvědčení, kterými se na sebe sama dívají aktéři školního prostředí. Tato přesvědčení jsou hluboko vryta a nevědomky žita i přijímána, proto je obtížné je měnit nebo s nimi kontinuálně pracovat. L. Stoll uvádí, že *kultura školy je nejvíce komplexní a nejdůležitější pojem ve vzdělávání, avšak ve vztahu ke zlepšení školy je také jednou z nejvíce zanedbávaných oblastí* (Stoll, 2000, s. 9).

Kultura školy může mít různé formy. Z holistického pohledu jde o kulturu žáků, kulturu učitelů, kulturu vedení školy, kulturu nepedagogických pracovníků a kulturu rodičů. Učitelské kultury získaly největší pozornost ve vztahu k pokroku školy. Jmenujme zde 4 existující učitelské kultury dle A. Hargreaves (in Stoll, 2000, s. 10):

Individualismus - třídy jako obaly na vajíčka, autonomie a izolace převažují, podpora je vyloučena;

Spolupráce – učitelé volí spontánně a dobrovolně spolupráci bez vnější kontroly, sdílí myšlenky i materiály;

Koncipovaná kolegiálníta – pracovní vztahy učitelů jsou povinně dané, mají pevně stanovený čas i místo;

Balkanizace – učitelé nejsou ani izolováni, ani nepracují jako celá škola; vytvářejí se menší spolupracující skupiny – např. mezi třídními učiteli a asistenty.

Z uvedeného vyplývá, že pro učení je zcela zásadní, jakou kulturu a jaké klima ve škole vytváří učitelé, kteří tvoří základní stavební kameny školního klimatu ve svých třídách.

Stoll a Fink (in Stoll, 2000, s. 10) identifikují 10 kulturních norem, které ovlivňují možnosti školního zdokonalování. Jde často o nevyslovené fráze, ve kterých je nicméně obsaženo jádro sdělení:

1. Sdílené cíle - „víme, kam jdeme“.
2. Zodpovědnost za úspěch - „musíme uspět“.
3. Kolegiálníta - „pracujeme na tom společně“.
4. Kontinuální zlepšení - „můžeme být lepší“.
5. Celoživotní učení - „učení je pro každého“.

6. Riskování - „učíme se zkoušením něčeho nového“.
7. Podpora - „vždy je tu někdo, kdo pomůže“.
8. Vzájemný respekt - „každý má co nabídnout“.
9. Otevřenost - „umíme komunikovat o rozdílných názorech“.
10. Oslavy a humor - „cítíme se spolu dobře“.

Normy jsou propojeny a vzájemně se napájí. Nepředstavují jen snímek efektivní školy. Zaměřují se na základní otázky, jak se lidé k sobě vztahují a navzájem se oceňují. V tomto kontextu je nezbytné zmínit centrální roli vedení školy, ředitelů/ ředitelky - lídrů. Lídři jsou popsáni jako zakladatelé školní kultury, jejichž přínos a zodpovědnost je měnit školní kulturu (klíma) tím, že do ní vnesou nové hodnoty a přesvědčení.

1.2 Prostředí, klíma, atmosféra

Chceme-li uvažovat nad klímátem školy, měli bychom se nejprve pustit do úvah nad výchovným procesem a jeho složitostí, neboť ten probíhá ve specifickém prostředí školy a školní třídy. *Prostředí tvoří systém podnětů daných materiálními a sociálními prvky, nacházejícími se v prostoru školy a působícími na žáky* (Kraus in Kašpárková, 2004, s. 379-380). A právě v prostředí školy, které má obecný charakter, se dějí veškeré jevy psychosociální, mimo jiné právě sociální klíma či atmosféra. *Termín se týká nejen sociálně-psychologických aspektů, ale také např. architektonického uspořádání školy i učeben, hygienických či akustických podmínek apod.* (Kašpárková, 2004, s. 379-380). *Podstatné tedy je, že prostředí jako jistý vymezený prostor obsahuje podněty nezbytné pro rozvoj osobnosti* (Kraus, 2014, s. 66).

Pojem atmosféra neboli ovzduší je stejně jako klíma převzatý z meteorologie. Klíma znamená podnebí, dlouhodobě stabilní režim počasí. Ve společenských vědách byly tyto pojmy používány jako metafora, postupně byly přejaty jako plnohodnotné.

Pro lepší pochopení terminologie je nutné vydefinovat oba pojmy v sociálním kontextu. Klíma a atmosféra se v základu liší délkou trvání, opakováním v čase a podmíněností. *Sociální atmosféra je charakteristika krátkodobého působení sociálního prostředí na subjekty ve skupině nebo organizaci, v němž se projevuje dlouhodobé sociální klíma, je podmíněna situačně. Jevy, které ji charakterizují, trvají minuty až hodiny, výjimečně déle. Např. sociální atmosféra školní třídy se mění během vyučovacího dne nebo i během*

jedné vyučovací hodiny (před písemkou, po ní, o přestávce apod.). (Hartl, Hartlová dle Havlínové, 2009, s. 61)

Sociální klima je naopak označení dlouhodobých účinků kvality sociálního prostředí na lidi a jejich pohodu. Jako faktory sociálního klimatu se uvádějí zobecněné postoje, interpersonální vztahy, schopnost vnímat procesy odehrávající se ve skupině nebo organizaci a způsoby emocionálního reagování členů skupiny na ně. Důraz je položen na to, jak klima subjektivně vnímají a interpretují sami aktéři, neboť to ovlivňuje jejich myšlení a jednání. Klima výrazně ovlivňuje např. soudržnost, schopnost skupiny adekvátně reagovat na zátěž nebo požadavek změny. (Hartl, Hartlová, 2009, s. 257) Také Hartl s Hartlovou uvádí dle M. Havlínové, že se v podobném významu užívají termíny *étos* a *kultura*.

1.3 Klima školy, klima pedagogického sboru a klima třídy

Jak jsem již naznačila výše, není jednoduché podat úplnou a přesnou definici pojmů klima, neboť sestává z různých proměnných. A ani tyto proměnné nejsou výzkumníky dosud shodně definovány. Shoda prozatím panuje jen na tom, že *klima závisí na specifické situaci jednotlivé školy a že nevzniká samo o sobě, nýbrž se dlouhodobě vytváří* (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, Bůžek, 2003, s. 33) .

Hartl, Hartlová citují shodu J. Mareše s M. Havlínové v tom, že sociální klima školy je určitou sociálně psychologickou proměnnou, která vypovídá cosi o kvalitě vztahů a dalších sociálních procesů ve škole a že je nezbytně nutné přihlížet k této skutečnosti z pohledu a vnímání aktérů, tedy minimálně učitelů a žáků. (Hartl, Hartlová, 2009, s. 257)

Dle Grecmannové je klima psychosociální fenomén, který vzniká odrazem objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jeho posuzovatelů (Grecmannová, 2008, s. 9)

Klima školy je tedy dlouhodobou záležitostí, je sociálně konstruováno, je vázáno na osoby, které se školou přicházejí do styku. Shrnuje jejich subjektivní pohledy na to, co se ve škole děje, jak škola funguje. (Mareš, 2013, s. 624)

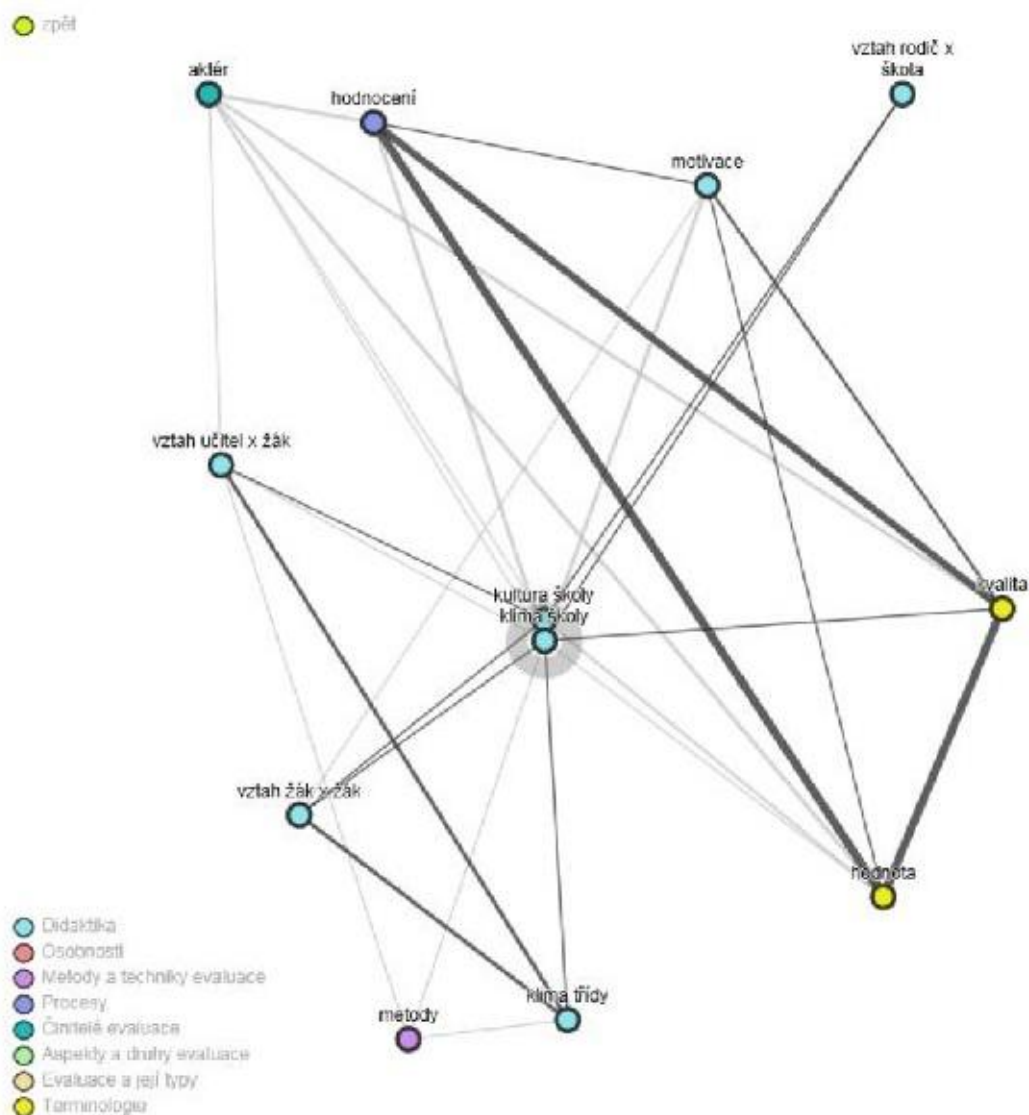
Tabulka 1 Možné typy psychosociálního klimatu školy (Mareš, 2013, s. 626)

Kritéria	Typy klimatu školy
-----------------	---------------------------

Podle míry konzistentnosti	Klima konzistentní (nejsou výraznější rozdíly mezi lidmi v názorech na klima jejich školy); klima nekonzistentní (existují výrazné rozdíly v názorech lidí na klima jejich školy)
Podle míry otevřenosti	Klima otevřené (lidé se znají, scházejí se, přátelí se); klima uzavřené (lidé se dělí na skupinky, chybí ochota setkávat se, spolupracovat, blíže se poznat)
Podle aktérů	Klima navozované žáky; navozované učители; navozované vedoucími pracovníky školy; navozované nepedagogickými pracovníky školy
Podle preferovaného zaměření školy	Klima orientované na výkony a soutěžení; klima orientované na rozvoj sociálních vztahů; klima orientované na rozvoj osobnosti, na mravní rozvoj
Podle zdravotních dopadů	Klima zdravé; klima nezdravé
Podle časového hlediska	Klima minulé (retrospektivně hodnocené); klima přítomné, momentální; klima budoucí (prospektivní)
Podle preferovanosti, žádoucnosti	Klima aktuálně existující; klima, které by si lidé přáli (tj. preferované, z jejich pohledu žádoucí)
Podle dynamiky	Klima jako proces; klima jako výsledný stav
Podle specifčnosti	Klima generické (společné pro většinu škol) a klima specifické (pro určitou školu či typ školy)
Podle komunity, v níž škola funguje	Klima školy velkoměstské; školy městské; školy vesnické
Podle vzdělávacího programu, který škola provozuje	Klima tradiční školy; klima alternativní školy
Podle vztahu školy ke změně	Klima příznivé pokusům o změnu školy, klima neutrální vůči změnám; klima nepříznivé pokusům o změnu školy
Podle geneze školy	Klima školy, která funguje samostatně již dlouho; klima nově vzniklé školy, která vznikla administrativním sloučením původně samostatných škol
Podle vztahu školy k participaci rodičů	Klima příznivé k participaci rodičů na chodu školy; klima neutrální; klima nepříznivé pro participaci rodičů na chodu školy

P. Urbánek a M. Chvál vstupují do další úrovně klimatu celé školy a to do užší skupiny učitelského sboru. Tato není totožná s klimatem celé školy, nicméně je jeho základní jednotkou a jakýmsi indikátorem jeho významu. Neboť učitelé (pedagogický personál) klima nejen vnímají, ale také spoluvytváří a tedy reprezentují. *Klima učitelského sboru je proměnnou vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů fungujících uvnitř tohoto sboru, tak jak ji sami učitelé souhrnně vnímají* (Urbánek, Chvál, 2012, s. 8).

Obr 1 Klima školy



Obrázek č. 1 lze k termínu klima školy najít na webu¹, online je pohyblivý. Umožňuje čtenáři uvědomit si, jak jsou jednotlivé proměnné skutečně proměnné a na sobě vzájemně závislé.

Aby učitelé mohli vytvářet obohacující klima učitelského sboru, musí umět uplatnit dovednosti důležité pro efektivní spolupráci (viz. obrázek č. 2, dle Johnsona) a žít spolu tvůrčí vztahy. *Kdy náplň sebeodhalování a svěřování se druhým tvoří především ochota otevřeně (transparentně) komunikovat o svých potřebách a přáních se členy týmu. Pokud se potřeby a přání komunikují jiným způsobem (např. manipulativně), vzrůstá mezi členy týmu tenze, která se negativně projevuje především na vztazích, respektive na výkonu týmu.* (Kasíková, Dubec, 2009, s. 73)

Obr 2 Oblasti dovedností důležité pro efektivní spolupráci



(Johnson in Kasíková, Dubec, 2009, s. 73)

Jak již bylo výše napsáno, je sociální klima nejen dle J. Mareše proměnnou představující dlouhodobější *sociálně-emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy*. Což

¹ <http://evaluacninaastroje.rvp.cz/slovník>

jde interpretovat také jako určitou emocionální odpověď žáků dané třídy na události ve třídě, které bezesporu velmi ovlivňuje pedagogické působení učitelů.

Prokop uvádí tři základní typy klimatu ve školní třídě (Hartl, Hartlová, 2009, s. 257).:

- a) klima neosobní profesionality vytváří prostředí orientované na výkon,
- b) klima interpersonální shody vytváří prostředí orientované na spolupráci,
- c) klima institucionalizovaného pořádku vytváří prostředí orientované na dodržování řádu.

Dle Grecmannové jsou klima školy a klima ve třídě dvě odlišné skutečnosti. Škola a třída jsou organizační jednotky na různých rovinách. Klima ve třídě, při výuce, se tvoří na základě pedagogické interakce učitel – žák. Klima třídy se nicméně vytváří nejen při výuce, ale také na výletech a při dalších akcích třídy. *V klimatu třídy se konfrontuje objektivní realita se subjektivním vnímáním a prožíváním žáků* (Grecmannová, 2008, s. 49).

Z uvedeného vyplývá, že nejen pedagogický, ale i nepedagogický personál a žáci sami mají zásadní vliv na klima konkrétní třídy a v důsledku také celé školy. Na jedné škole může existovat různé sociální klima v různých třídách. Na klima každé třídy má vliv klima celé školy, klima učitelského sboru, ale také jednotliví žáci, skupinky žáků i celá třída, třídní učitel, ale také všichni učitelé, kteří v dané třídě učí. V neposlední řadě tento jev ovlivňují také rodiče, případně komunita ke škole přínaležející.

2 Aktéři školního klimatu

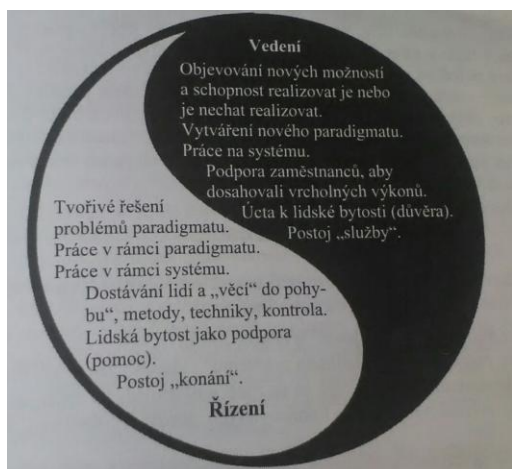
V první kapitole jsem se zabývala kulturou školy a tím, jak jednotlivá klimata ve výuce i mimo ni s kulturou školy souvisí. Ve druhé kapitole vysvětlím, kdo jsou hlavní aktéři psychosociálního klimatu školy. Včetně rodičů a komunity, kteří v každé škole doplňují triádu žák - učitel - vedení školy.

2.1 Vedení školy

Jak jsem již uvedla, vedení školy je strážcem i tvůrcem kultury a klimatu. Aby tuto roli mohlo vykonávat, musí jasně deklarovat, co je pro něj „dobrá škola“, na jakých základech bude škola stavět. Dobrá škola může být charakterizována v několika oblastech, Desatero kvalitní školy formuluje např. K. Rýdl, viz. Příloha 1 (Čapek, 2010, s. 212). Výčet různých charakteristik by měl mít za cíl usnadnit vedení školy vytvořit koncepci, ke které může škola směřovat svoji dlouhodobou strategii a naplňovat tak svoji vizi.

Úkol ředitele školy trvale obsahuje nároky související s řízením i s vedením. Od ředitele školy se očekává, že bude dobrým manažerem kvality stejně jako dobrým vedoucím, schopným pečovat o účel a kulturu školy, o lidi v ní. To před něj staví nutnost řešit řadu dilemat souvisejících zejména s otázkou priorit. Vztah vedení a řízení, jejich odlišné, a přece spolu související přístupy, zajímavě přirovnává Schratz k východní koncepci Yin – Yang - obrázek č. 3. Ředitel musí umět inovovat, hledat nová řešení, aby školu rozvíjel a být si vědom rizika úpadku. Před školou je permanentní výzva jak v rámci aktivit vedení tak aktivit řízení: hledat budoucí cesty rozvoje a současně zajišťovat jejich realizovatelnost. (Pol, 2007, s. 33-34)

Obr 3 Vztah vedení a řízení (Pol, 2007, s. 33)



2.2 Učitel

D. Stanković doporučuje pro rozvoj a zdokonalování školy k vyšší kvalitě používání participativního procesu. Znamená to, že nejen ředitel nebo rada školy jsou povoláni k tvorbě vize školy, identifikaci problémů a plánování rozvoje. Odpovědnost za rozvoj a zdokonalení práce školy a její vedení se dělí mezi různé další lidi ve škole i mimo ni. Úroveň zapojení učitelů do procesu rozvoje školy je dána různými podmínkami – od stabilnějších faktorů, jako jsou osobnostní charakteristiky, ke kontextuálním proměnným, jako jsou normy spolupráce mezi učiteli. (Stanković, 2009, s. 53)

Z dosud uvedeného vyplývá, že učitel (kvalifikovaný pedagogický pracovník) je základním činitelem vzdělávacího procesu a proto by měl být spoluzodpovědný za jeho přípravu, řízení a organizaci. *Tradičně byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, zajišťující ve vyučování předávání poznatků žákům. Současné pojetí učitele, vycházející z rozšířeného profesionálního modelu, zdůrazňuje jeho subjektivně-objektové role v interakci se žáky a prostředím. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, řídí a hodnotí proces učení. Stoupá význam sociálních rolí učitele v interakci se žáky, v týmu učitelů, ve spolupráci s rodiči a komunitou.* (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 261) Na základě této definice není tedy dostačující, aby učitel nesl primární zodpovědnost pouze za svoji třídu či své vyučovací předměty. Je nezbytně nutné, aby byl schopen a ochoten participovat na celkovém směřování školy a zlepšování její kultury viditelné uvnitř i zvenčí. Neboť jedině tak může škola působit a fungovat jednotně.

Existují četné pokusy o vymezení kompetencí učitele, snažící se je sblížit s obsahem přípravy budoucích učitelů na pedagogických a jiných fakultách. Obvykle jsou uváděny jako hlavní kompetence osobnostní a kompetence profesní. Osobnostní kompetence zahrnují zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní. Profesní kompetence se vztahují k obsahové složce výkonu profese („znalost předmětu“), ale dnes jsou zdůrazněny zvláště komunikativní, řídicí, diagnostické kompetence. Výzkumy a rovněž zkušenosti učitelů z praxe dokládají, že dosavadní přípravné vzdělávání učitelů nepokrývá v úplnosti žádoucí soubor učitelských kompetencí. (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 103)

Zarážející je fakt, že např. v knize od J. Vašutové a kol. *Vzděláváme budoucí učitele*, nové přístupy k pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství z roku 2008 není ani

jedna kapitola, která by se věnovala tomu, jak má budoucí učitel ovlivňovat sociální klima. Stejně tak tu chybí kapitola, která by popisovala, jak má učitel rozvíjet tzv. soft skills (např. v oblasti komunikace), které jsou v *Pedagogickém slovníku* popsány jako očekávané pro naplnění osobnostní i profesní kompetence učitele. A to ačkoli se kniha zabývá mimo jiné hodnocením kvality vzdělávání.

Na druhou stranu ve sborníku *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků* od H. Grecmanové a kol. najdeme samostatnou kapitolu, která se týká vlivu metod výuky na školní klima. Důraz je kladen na myšlenku, že není důležité pouze to, jaké informace ve škole žáci získají, ale také jakým způsobem je získají a jaké to má vedlejší účinky. Grecmanová a kol. uvádí, že *volba metod výuky má přímý vliv na další účasti žáka ve veřejném životě, na angažovanosti pro společenské záležitosti, na žákově sociální mobilitě, na dodržování sociálních a pracovních ctností i na charakteru a způsobu zapojení žáků po absolvování školy do života.* (Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000, s. 85-97)

2.3 Žák – mladší školní věk

Budu-li hovořit o dětech mladšího školního věku, tedy na 1. stupni základní školy, budu mít vždy na paměti zcela zásadní vliv učitele na strukturu i vztahy mezi žáky (především u žáků 1. a 2. třídy). Neboť tyto žáci spontánně přijímají autoritu dospělého, který má možnost ovlivnit ve třídě vztahy nadřazenosti a podřazenosti. Učitel může ovlivnit i to, jak se spolužáci přijímají či odmítají mezi sebou pouze tím, jak žáky on sám hodnotí či jak jsou tyto schopni plnit nastavené normy. *Na začátku školní docházky je osoba učitele tou nejdůležitější, je nepopíratelnou autoritou někde téměř až na úrovni rodičů a vztah k němu je klíčový pro mnoho oblastí školního života. Solidarita a vztahy mezi spolužáky takovou váhu nemají. Vrstevnické meziosobní vztahy mohou být pozitivní a pevnější za předpokladu, že učitel sám zaujímá ke všem chápající postoj a přirozeným způsobem rozvíjí příznivé klima ve třídě. Vnímavý učitel uvolňuje závislost na své osobě, není ve středu dění, vede žáky k citlivému vnímání spolužáků, ke kooperaci, skupinové práci, k sociálnímu vnímání.* (Čapek, 2010, s. 20)

L. Kubička zmiňuje to, že počáteční účast dítěte na vzdělávání je určitou zatěžkávací zkouškou pro jeho citovou rovnováhu, neboť školní léta před dítětem staví řadu nových úkolů. Jedním z nich je nutnost vžít se do nového vztahu žák-učitel, který je odlišný od vztahu dítě-rodíč. Ve škole (mateřské i základní) již dítě není jedním z malé skupiny rodiny, ale je jedním z mnoha. Pomocná ruka do té doby nejdůležitějších osob – matky a otce - není nablízku a dítě

se pomalu uvolňuje z citového pouta s nimi. Tento proces probíhá např. tím, že dítě začíná postupně uznávat názory kamarádů oproti názorům rodičů. *Školní dítě musí najít své místo mezi ostatními dětmi, osvojuje si nesnadné umění být zároveň jejich kamarádem i soupeřem. Učí se oceňovat sebe a druhé; stále více chápe význam spravedlnosti, pravdy, práce a jiných hodnot. To vše musí dokázat, přestože domov, škola a kamarádi je často vedou na tři různé strany.* (Kubička, 1963, s. 21)

Pozitivně a poeticky nám poměrně klidné, nebouřlivé a šťastné období mladšího školního věku popisuje P. Říčan v knize Cesta životem. *Život dítěte samozřejmě ani teď není stojatá voda, ale nejsou to také přejeje. Spíše rychlý proud potoka, který je – chceme-li to přirovnání ještě trochu rozvinout – uměle silně regulován.* (Říčan, 2004, s. 145)

Přesunu-li však nyní pozornost na negativní aspekty vzdělávání v mladším školním věku, neobejdu se bez citace H. Walberga, který doložil ve svém výzkumu, že faktor žákovy prožívání školy může za jistých okolností ovlivnit jeho učební výkon více než např. inteligence nebo píle. Pádnost tohoto zjištění potvrzují zejména výzkumy zabývající se tématem školní úzkosti a jejího dopadu na výkon, prospěch, motivaci a vzdělanostní vývoj žáka. Až třetina žáků prochází během své školní dráhy obdobím tak výrazné úzkosti, že lze uvažovat o dlouhodobých negativních důsledcích pro osobnost. Úzkost se negativně promítá do vztahů s rodiči a pedagogy. Vytváří bariéru ve vztahu ke vzdělávání obecně. Některá nebezpečí, která souvisí s působením školy a nedoceňováním významu žákovy prožívání školních událostí, jsou uvedena v Příloze 2 Prohřešky školy. Zmíním zde pouze jedno z nich, kterým je tzv. naučená bezmocnost. Odráží přesvědčení, že úsilí nemá smysl a vnitřně demotivuje tak, že jedinec se smíruje se stavem věcí a rezignuje. Příčinou této skutečnosti může být např. to, že je žák na základě dosavadního výkonu posuzovaného ze subjektivního pohledu vyučujícího zařazen mezi „trojkaře“ a ať dělá, co dělá, lepší známku nemá šanci získat. Pokud se taková situace opakuje, žák ztrácí motivaci svůj status ve třídě měnit a postupně ho přijímá jako danost. (Helus, 2009, s. 121)

2.4 Rodič a rodinné prostředí dítěte

Rodič, do doby nástupu dítěte do školy hlavní autorita, ten, ke kterému se dítě vztahuje, obrací a od nějž očekává pomoc a podporu. V době školního vyučování se stává rodič jakousi „nedílnou součástí dítěte“, na kterou se s žádostí o součinnost obrací učitel. Jakou úlohu tedy hraje rodič v utváření klimatu školy či třídy?

Rodič dítě vychovává a vzdělává v domácím prostředí, které je nejen materiálně odlišné od prostředí školního, je v něm také specifické klima. *Prostředí chápeme jako soubor bytostí, podmínek, jevů a procesů, obklopujících člověka během jeho života a majících pro člověka nějaký význam a hodnotu. Přitom jednotlivé komponenty prostředí (fyzické, sociální, kulturní, přírodní atd.) spatřujeme ve vzájemných funkčních vztazích.* (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, Bůžek, 2003, s. 34)

Rodiče a dítě tvoří rodinu, v rodině probíhá primární socializace, nezbytná pro stabilní morální a hodnotovou orientaci jedince. Rodina je základním společenstvím a má *největší vliv v utváření jeho osobnosti a vlastností. Do dítěte se rodina promítá svým životním způsobem. Rodina vstupuje svou atmosférou do jeho nitra a toto nitro do určité míry tvoří a v určitém smyslu jej přeměňuje.* (Lašek, Loudová, 2013, s. 9-15) *Výchovně socializační vlivy rodiny jsou spolu s jejími emocionálně – ochrannými úkoly považovány za nejvýznamnější součásti působnosti rodiny na dítě zejména v období raného dětství, předškolního a mladšího školního věku* (Lašek, Loudová, Vondroušová, Kalibová, Květenská, 2015, s. 12)

Primárně v rodině dochází také k rozvoji emoční inteligence. Tu můžeme definovat jako míru radostného prožívání života i míru, se kterou jedinec zvládá každodenní problémy (Hartl, Hartlová, 2009, s. 234). Salovey a Mayer poprvé definovali emoční inteligenci jako součást sociální inteligence, která zahrnuje schopnost sledovat vlastní i cizí pocity a emoce, rozlišovat je a využívat těchto informací ve svém myšlení a jednání (Shapiro, 2014, s. 17).

Vývojový psychologové tvrdí, že vcítění má ve skutečnosti dvě složky: emoční reakci vůči druhým, která se obvykle vyvíjí v prvních šesti letech života dítěte, a kognitivní reakci, která určuje míru, do níž jsou starší děti schopny sledovat hledisko nebo stanovisko jiného (Shapiro, 2014, s. 49). A toto jsou základní reakce, které nezbytně děti potřebují mít zvládnuté a vypěstované, aby mohly ve třídách budovat zdravé a bezpečné klima pro sebe a pro své spolužáky.

2.5 Komunita

Škola neexistuje ve vzduchoprázdnu. Škola je vždy zasazena do konkrétní obce. Záleží tedy na velikosti obce, na koncentraci obyvatel v okolí školy a na aktivitách, které veřejnosti nabízí, jak velkou komunitu lidí na sebe naváže. Kromě obyvatel různého věku, kteří mohou být součástí komunity patřící k určité škole díky teritoriu, vzniká okolo školy také komunita

rodičů, kteří si danou školu zvolili nehledě na místo bydliště. Jakmile škola vykonává činnosti nad rámec běžné vzdělávací agendy dle zřizovací listiny, začíná se rozrůstat do komunitního přesahu.

Význam slova komunita budu demonstrovat dle definic v Pedagogickém a v Psychologickém slovníku. J. Průcha a kol. vychází z latinského *Communita*, a popisují komunitu jako *společenství, pospolitost, obec*, tedy jako *přirozené lokální společenství obyvatel v místě školy. Vztah škola – komunita hraje výraznou roli při utváření klimatu školy.* A ve shodě s mým úvodním slovem k této kapitole uvádí, že škola *bývá v mnoha zemích jedním z přirozených kulturních a společenských center obce* (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 105). U nás v České republice je toto typické zejména pro venkovské školy, jako přirozená centra kulturního života obce či nově pro tzv. komunitní školy, které mají rozvoj komunity a mimoškolní aktivity ve svém základním poslání. P. Hartl a H. Hartlová (2009, s. 267) vykládají komunitu v širším slova smyslu jako *přirozené společenství v určité lokalitě nebo jako skupinu lidí sdílejících společné zájmy; lidské společenství - například sousedství.* Také komunita místních obyvatel, je-li zapojena do činnosti školy, přispívá k tvorbě svébytného étosu školy.

3 Nástroje a možnosti práce s klimatem

V předchozí kapitole jsem popsala základní aktéry, kteří klima nejen ovlivňují, ale přímo ho spoluvytváří. Role všech je formálně dána. Základním nástrojem pro tento proces interakce je komunikace. Specifickou formou sociální komunikace je komunikace pedagogická a s ní související sociální opora, o kterých pojednává další kapitola. Ve třetí kapitole je věnována podkapitola také vlivu sociálního pedagoga na klima školy, třídy i pedagogického sboru.

3.1 Komunikace

Komunikace, ve které si sdělujeme informace a významy, je dle B. Krause nástrojem pro interakce, či sociální kontakty, do kterých se člověk dostává v procesu socializace. Sociální kontakty mohou být přímé i nepřímé a kromě vzájemného dorozumívání v nich dochází také k výměně emocionálního obsahu. (Kraus, 2014, s. 119)

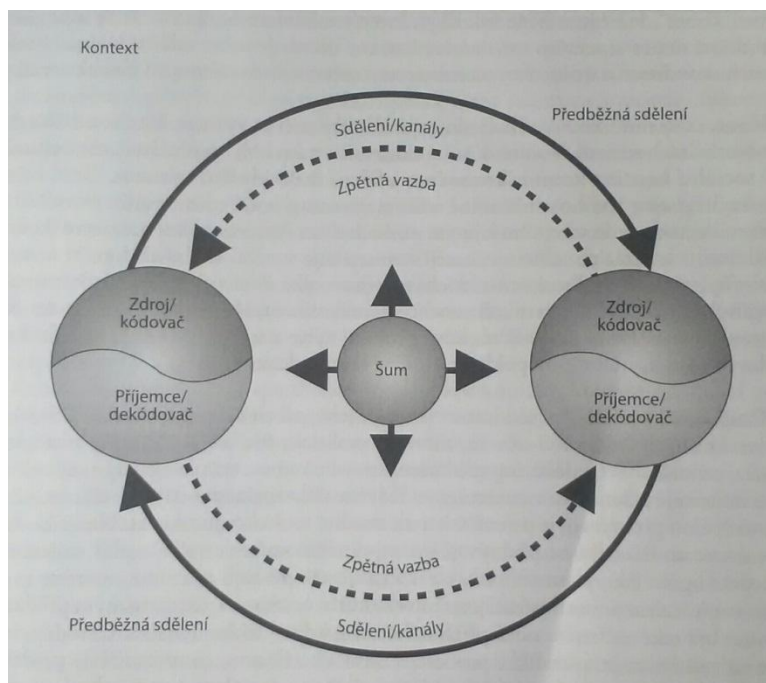
Z pedagogického pohledu nás zajímá komunikace sociální, tj. komunikace, ke které dochází mezi lidmi. Sociální komunikace vytváří základní souvislosti mezi hlavními stránkami sociálního styku lidí: mezi činností, interakcí a společenskými vztahy (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 104). Specifickým typem sociální komunikace s vlastními komunikačními pravidly je komunikace pedagogická mezi účastníky edukačního procesu, skrze kterou jsou sledovány vzdělávací cíle a naplňovány sociální role aktérů. Ve výchově a vzdělávání dochází k profesionální výměně informací mezi učitelem a žákem při vyučovací hodině i mimo ni (Skutil, Zíkl, 2011, s. 40).

B. Kraus dává do souvislosti proces komunikace s charakterem prostředí a zdůrazňuje, že komunikace je předpokladem pro mentální rozvoj i sociální učení. Uvádí, že pedagogická komunikace je podmíněna situačně a vyžaduje tedy specifickou přípravu i zkušenosti od pedagoga. *Každé sdělení má nejen obsah, ale také formu. Existuje řada učitelů a výchovných pracovníků, kteří mají značné znalosti i životní zkušenosti, ale nedokážou je předat formou, která by zaujala – a obráceně* (Kraus, 2014, s. 120-124).

Ke komunikaci nemůže docházet, pokud mezi účastníky neexistuje komunikační vztah. Na obrázku č. 4 ilustruji základní model sociální komunikace dle J. A. DeVita (in Gillernová, Krejčová, a kol., 2012, s. 11), který je využitelný jako obecný model také pro komunikaci ve škole. *Rozlišuje sociální a situační proměnné (kontext, zkušenosti, šumy),*

aktéry komunikace (zdroje, vysílače a příjemce), obsah a cesty sdělení (sdělení, komunikační kanály, zpětná vazba).

Obr 4 Základní model komunikace



(J. A. DeVito in Gillernová, Krejčová, a kol., 2012, s. 11)

Pomůckou pro komunikaci mezi učiteli a žáky bývají ve škole psaná i nepsaná pravidla, která jsou dána jednak společenskými pravidly tzv. slušného chování, ale také formálně ustanovena např. školním řádem. Tato pravidla jsou dále upravena dle požadavků, případně dohody či určitého konsensu mezi pedagogem a žáky pro konkrétní třídu či situaci (např. kdy je nutné se hlásit o slovo a kdy je možné hovořit bez vyzvání). *Také jsou ovlivňována tzv. skrytým kurikulem školy (co je v komunikaci mezi žáky a učiteli běžné, jaká pravidla vzájemné komunikace dodržujeme, co je povoleno, nebo naopak zakázáno, jak komunikaci podporuje, či naopak tlumí atmosféra ve škole). Hledání společných pravidel pro komunikaci a rozvíjení vzájemných vztahů (a tedy i klimatu), včetně naplnění edukačních cílů ve škole není snadné a souvisí s celou škálou profesních dovedností učitele.* (Gillernová, Krejčová, a kol., 2012, s. 13-14).

Nyní se vrátím ke skrytému kurikulu. Edukační cíle konkrétní školy jsou popsány ve školním vzdělávacím programu. Škola však na žáka působí nejrůznějšími vlivy, z nichž

všechny nemusí naplňovat oficiálně známé záměry a mohou mít naopak i negativní účinek. Již výše jsem popisovala naučenou bezmocnost. Kromě té může také škola důsledkem opakovaného stresu vytvořit v žákovi odpor ke vzdělávání všeobecně. *Je-li např. v některých třídách špatné klima, které vytváří podmínky pro šikanu, „naučí se“ někteří žáci šikanovat své spolužáky. Je proto třeba věnovat pozornost tomu, zda realita výchovné a vzdělávací činnosti školy a její výstupy odpovídají deklarovaným záměrům, zda skrytě nepůsobí další vlivy (skryté kurikulum), které snahu po dosažení cílů znehodnocují.* (Skutil, Zíkl, 2011, s. 43)

3.2 Sociální opora

V této části diplomové práce se ještě jednou vrátím k významu slova kultura. Pro lepší pochopení jeho obsahu i v souvislosti s kulturou školy je vhodné si připomenout, že toto slovo pochází z latinského slovesa *Colere* neboli obdělávat půdu ležící ladem či orat. *Obecněji pak zlepšovat stav přírodou daného prostředí neboli agricultura. V přeneseném slova smyslu se pak od antiky dodnes hovoří i o „cultura animi“ – kultuře ducha dle Cicera. Oč jde, to vyjadřuje výstižně ve svém přehledném pojetí kultury v průběhu věků H.H. Groothoff (1961) větou „Kultura znamená zušlechtovat“.* (Křivohlavý, 2003, s. 9) Z uvedeného je zřejmé, že také škola má v rámci školního prostředí možnost zušlechtovat ducha žáků i pedagogů, jakoby obdělávala půdu, aby neležela ladem.

Sociální oporu či prosociální chování očekáváme od druhých lidí jako běžnou hodnotu, kterou budou naplňovat proto, aby bylo možné žít ve společnosti bez bojů a válek, v duchu hesla ze známého českého filmu *Musíme si pomáhat*. Altruismus žádáme také od dětí v rodině, i od žáků ve školní třídě. Výše citované prohršky školy vůči žákům, které mohou způsobit trvalé narušení vývoje osobnosti člověka, popisují mimo jiné např. redukci některých závažných hodnot mezilidského soužití ve prospěch méně hodnotných cílů. Příkladem je blokování potřeb žáků vzájemně si pomáhat a kooperovat ve chvíli, kdy je třídě/skupině či jednotlivci zadán úkol ke zpracování (písemný test, zkoušení před tabulí). Škola trestá napovídání, opisování, ale nenabízí legitimní a akceptovatelné alternativy, které by byly projevem vzájemné solidarity. Následně nicméně od žáků očekává, že si budou vzájemně poskytovat sociální oporu a to navzdory tomu, že jsou ve škole podporováni v soutěžení a konkurenci mezi sebou.

Dítě ovšem není rozvinutou, završenou osobností. Je osobností v jejím vývoji, respektive v jejím vznikaní. Tomuto vznikaní rozhodujícím způsobem napomáhá vychovatel

(rodič, učitel). Tím, že o dítě odpovídajícím způsobem pečuje, vytváří vhodné podmínky právě tak jako tím, že sám je rozvinutou osobností, v níž dítě vidí příkladné ztělesnění toho, v co se má – pochopitelně po svém – také rozvíjet. (Helus, 2009, s. 123) Pokud vezmeme jako fakt, že málokterý rodič je po všech stránkách „příkladně“ rozvinutou osobností, je nezbytně nutné, aby pedagog ve škole byl schopen jakési korekce či podpory dítěte ve vrůstání do společnosti a při jeho další seberealizaci. Pokud totiž dojde k selhání i v této druhé výchovné instanci, hrozí nerozvinutí schopnosti jedince realizovat své osobní cíle a uplatnění svých možností ve společnosti.

D. S. Wilson uvádí, že kterákoli spolu žijící sociální skupina lidí je určitou formou živého sociálního organismu. Je-li tomu tak, pak prvořadým zájmem této skupiny je přežití. Cokoli ohrožuje přežití této skupiny (sociálního organismu) – ať zvenku či zevnitř – musí být odstraněno. To se týká i egocentrických a sobeckých projevů mezi členy skupiny, eskalace soupeření atp. Altruismus se tak stává jedním z vývojově nejpozdějších forem gramatiky sociálních smluv. (Křivohlavý in Mareš, 2003, s. 13)

Učitel má tedy nelehký úkol v hledání harmonie - jak vyhovět normám a pravidlům daným škole zvnějšku a paralelně s tím – jak neztratit cit k potřebám žáků a k podpoře jejich vzájemné kooperace. V případě, že toto dobře zvládne, má možnost rozvinout u dětí empatii a ve třídě podnit bezpečné a zdravé klima. *Protože kultura je předávána nebiologickou cestou, je podle tohoto pojetí jedinou cestou ke zvyšování kulturní úrovně poskytování sociální opory učení a výchova* (Křivohlavý in Mareš, 2003, s. 17).

3.3 Vliv sociálního pedagoga na klima

Jaký přínos by pro klima školy, třídy i učitelského sboru mohl mít sociální pedagog?

Profese sociálního pedagoga není dosud i přes opakovanou snahu vzdělavatelů zahrnuta do katalogu prací. Sociální pedagog měl být legislativně zakotven se zavedením kariérního řádu pro učitele s účinností od roku 2021. Novela zákona o pedagogických pracovnících však nebyla 12. 7. 2017 hlasováním poslanecké sněmovny přijata, proto není doposud sociální pedagog plnohodnotně profesně uchopen. Ve školním roce 2017/2018 byli na českých školách sociální pedagogové financováni z tzv. projektových šablon (dotací v rámci IP 1, SC 2, Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání ESF, řídicí orgán MŠMT). Cituji z avíza k šablonám:

Číslo a název aktivity: II/1.4 Sociální pedagog – personální podpora ZŠ

Cílem této aktivity je poskytnout dočasnou personální podporu – sociálního pedagoga a podpořit žáky ohrožené školním neúspěchem.

Škola musí identifikovat alespoň 3 žáky ohrožené školním neúspěchem. Při identifikaci žáků ohrožených školním neúspěchem je možné sledovat následující oblasti:

1. nízká motivace ke vzdělávání;
2. dlouhodobá a opakovaná prospěchová neúspěšnost;
3. nedůslednost ve školní přípravě;
4. kázeňské přestupky;
5. nedůsledné rodičovské vedení;
6. socio-kulturně znevýhodněné prostředí.

Výběr žáků je zcela v kompetenci ředitele školy. Žáky vybírá ředitel školy ve spolupráci s pedagogy na základě prospěchu v uplynulém období (školní rok/pololetí).

Sociální pedagog není pedagogický pracovník, jeho náplní práce je vytvářet propojení mezi školou a jinými subjekty např. obcí, policií, státním zástupcem a zdravotnickým zařízením. Součástí práce je poskytování mediace mezi školou, rodiči a uvedenými institucemi a pomoc s právními a sociálními otázkami.

Sociální pedagog bude působit jako prostředník mezi základní školou a rodinou. Účinně pomůže žákům, jejichž rodiny nemají dostatečnou kapacitu pomoci s přípravou do školy a s motivací ke studiu. Poskytne pedagogům informace, týkající se zázemí žáků a problémů, což následně pedagogům pomůže zvolit vhodný přístup k žákovi.

Je nutné, aby sociální pedagog měl odbornou kvalifikaci - vysokoškolské vzdělání v oborech zaměřených na sociální pedagogiku nebo sociální práci.

Konkrétní náplň práce, rozsah a rozpis jednotlivých činností pro sociálního pedagoga stanoví ředitel školy na základě skutečných potřeb žáka. (MŠMT, Přehled šablon, 2016, s. 64)

Vymezení náplně práce sociálního pedagoga dle návrhu v šablonách (viz. text výše a Příloha 3) dává prostor také pro práci s klimatem, ačkoli není tato role explicitně pojmenována. A to jako prevenci a předcházení nízké motivace žáků k učení, zvýšení prospěchové úspěšnosti či snížení počtu kázeňských přestupků a obtíží v oblasti chování. Mimo jiné by sociální pedagog mohl v rámci vzdělávání pedagogů a zvyšování jejich povědomí v sociálních otázkách provádět k tomuto účelu pravidelná měření klimatu školy, učitelského sboru i jednotlivých tříd, včetně získávání zpětné vazby od rodičů či lokální komunity. V návaznosti na tato měření by mohl koordinovat ve spolupráci s dobrovolníky aktivity na posílení komunitního charakteru školy, zavádět systém evaluace a posilovat rozvojové principy školy skrze vztahy a základní proměnné ovlivňující klima.

Ve studii proveditelnosti (Hůle, Kaiserová, Mertl, Moravec, Svobodová, Šťastná, 2015, s. 6) týkající se potřebnosti školního sociálního pedagoga je uvedeno hned v úvodu vysvětlení proč by bylo vhodné tuto pozici do českých škol standardně zavést, cituji: *socializační, osobnostně rozvojová, a sociálně preventivní role školy, jakožto státem zřizované socializační instituce, je v současném systému regionálního školství (čímž jsou myšleny základní a střední školy) podceněná, není dotována dostatečnými personálními, odbornými a finančními kapacitami.... Zároveň slábne výchovná role rodiny, čímž se děti ocitají ve výchovném a hodnotovém vakuu. Na školách tedy chybí role odborného pracovníka, který by se těmito tématům naplno věnoval.*

Pokud by sociální pedagog aktivně pečoval o diagnostiku a následnou práci s klimatem školy, stal by se dle Ježkovi definice klimatu (viz. kapitola 1.1) manažerem „ducha vzdělávání“ dané školy. V knize *The Soul of Education* uvádí R. Kessler (2000, s. 10): *„Když duše vstoupí do učebny, masky spadnou. Studenti se odváží sdílet radost a nadání, které se obávali, že by vyvolávaly žárlivost i v těch nejlepších přátelích.“*

Učitel je zodpovědný primárně za obsah výuky a vědomosti, které žákům má předat. Ředitel je zodpovědný za strategické řízení a vedení školy k dosažení výchovných a vzdělávacích cílů. Žák za participaci na vzdělávání a rodič za spolupráci v celém procesu. Je lákavá myšlenka, že by v tomto systému byl další aktér, který by primárně zodpovídal za to, aby ve škole byl tvůrčí duch a inkluzivní prostředí pro všechny zúčastněné.

Kdyby na školách působili sociální pedagogové nejen v pozicích asistentů pro sociálně znevýhodněné děti, jako je koncipováno v šablonách, mohli by v sobě sloučit více rolí. Tyto by pak nemuseli naplňovat nad rámec svých běžných pracovních úvazků učitelé odborných předmětů např. výchovný poradce či metodik prevence. *Pokud má výchovný poradce, školní psycholog, školní speciální pedagog úspěšně pracovat v prostředí konkrétní školy, musí zvládnout nejméně tři relativně samostatné činnosti:*

a) získat dostatečné teoretické znalosti o sociálně-psychologických jevech, které se ve školství vyskytují;

b) umět diagnostikovat klima školní třídy, klima školy, příp. klima učitelského sboru;

c) umět (na základě zjištěných skutečností) navrhnout a provést vhodnou intervenci, která by pomohla jak žákům, tak učitelům. (Mareš, 1998, s. 2) A to samé platí také pro plnohodnotného sociálního pedagoga.

Role sociálního pedagoga je možné v tuto chvíli zaměnit např. s těmito profesemi: vychovatel, sociální pracovník, asistent pedagoga či sociální asistent/školní asistent. Dle B. Krause (2014, s. 197 – 206) nelze sociálního pedagoga jako profesionála charakterizovat tak jednoznačně jako např. učitele. Sociální pedagog by měl, ve prospěch svých klientů či žáků, působit integračně a rozvojově. Zejména co se rozvojového rozměru jeho konání týká, shledávám uplatnění v oblasti klimatu na školách, neboť zde může působit preventivně (zdravý životní styl, žádoucí rozvoj osobnosti dětí, hodnotné naplňování volného času).

Pracovní činnosti sociálního pedagoga mají souhrnně povahu:

1. výchovného působení,
2. poradenské činnosti vykonávané na základě diagnostiky a sociální analýzy problému a životní situace nebo výchovného prostředí,
3. reedukační a resocializační péče (depistáže, screening).

Z uvedeného vyplývá, že je možné zde najít jistou paralelu s činnostmi týkajícími se diagnostiky školních klimatů, analýzou a interpretací dat, i tvorby preventivních či nápravných opatření u dětí i dospělých; včetně tvorby koncepčních a metodických materiálů.

Neboť dle B. Krause (2014, s. 197 – 206) lze u sociálního pedagoga očekávat tyto kompetence:

- vědomosti širšího společensko-vědního základu, včetně speciálních poznatků z managementu a personalistiky;
- dovednosti v sociální komunikaci i diagnostice;
- využívání metod sociálně-pedagogické prevence i terapie;
- osobnostní profil předpokládá dodržování morálních a etických principů;
- psychické předpoklady zahrnují empatii, emocionální stabilitu, schopnost sebekontroly.

4 Evaluace

Ve třetí kapitole jsem hlouběji polemizovala nad pozicí sociálního pedagoga nejen v podpoře pro sociálně znevýhodněné děti, ale také o jeho možnostech při podpoře komunikace mezi všemi aktéry školního klimatu. Poslední kapitolu věnuji ústřednímu tématu diplomové práce a tím jsou možnosti školy v evaluaci procesu práce s psychosociálním klimatem. Popisuji v ní také použité standardizované evaluační nástroje pro vlastní výzkumné šetření i důvody, proč byly vybrány.

4.1 Evaluace a autoevaluace školy

Škola může být hodnocena zevnitř, tzv. autoevaluací nebo z venku. Externí povinná kritéria jsou transparentně dána a každoročně aktualizována Českou školní inspekcí. *Kritéria jsou formulována pro potřeby vnějšího hodnocení instituce a vytvářejí logický rámec, který umožňuje hodnotit podmínky, průběh a výsledky vzdělávání a školských služeb na úrovni školy, vzdělávacího programu a vedení pedagogického procesu. Tento rámec umožňuje sledovat dosahování cílů vzdělávání podle školních či akreditovaných vzdělávacích programů a vyhodnotit pokrok škol v čase (ČŠI, Kritéria hodnocení 2018).* Hodnocení je na základě těchto kritérií prováděno na čtyřstupňové hodnotící škále, jejíž jednotlivé úrovně jsou označeny jako výborná, očekávaná, vyžadující zlepšení a nevyhovující.

ČŠI klade zodpovědnost za klima pouze do rukou vedení školy. V bodě 2.2 pro základní vzdělávání jde o kritérium: Vedení školy aktivně vytváří zdravé školní klima – pečuje o vztahy mezi pedagogy, žáky i vzájemné vztahy mezi pedagogy, žáky i jejich rodiči a o vzájemnou spolupráci všech aktérů.

Popis kritéria:

Vedení školy aktivně vytváří pozitivní klima, které podporuje učení každého žáka. Vlastní prostředí školy, čistota a estetická úprava vnitřních prostor i okolí napomáhají pozitivnímu klimatu. Pozitivní školní klima se projevuje v dobrých prosociálních vztazích mezi pedagogy navzájem, mezi pedagogy a žáky, mezi žáky navzájem i mezi rodiči a vedením školy a pedagogy. Žáci školy jsou respektováni a dodržují pravidla, na jejichž formulování mají možnost se podílet. Pedagogové aktivně přispívají k rozvoji školy. Vedení školy vytváří efektivně podmínky pro rozvoj pedagogické spolupráce mezi pedagogy a v průběhu roku také dostatek příležitostí pro vzájemnou spolupráci pedagogů a rodičů. Nástroje

ke sledování a vyhodnocování školního klimatu jsou účinně užívány tak, aby napomáhaly jeho zlepšování. (ČŠI, Kritéria hodnocení 2018, s.31).

Opakovaným dotazováním učitelů na určité jevy se jejich pozornost obrací k těmto jevům a teoreticky se zvyšuje jejich vnímavost. Ať již se tedy diagnostika klimatu dotazníkovými šetřeními daří či nedaří, lze předpokládat určitý formativní efekt. (Ježek, 2006, s. 14)

Také zřizovatel má právo školu hodnotit a to nejen v oblasti klimatu. Jako klíčový partner školy by měl mít prioritní zájem podílet se na zvýšení kvality vzdělávání v jím zřizované škole. Kritéria hodnocení má zřizovatel povinnost předem zveřejnit, doporučeným kritériem je např. i klima ve škole.

Mezi málo používané a přitom oboustranně výhodné nástroje hodnocení či získávání zpětné vazby zevnitř vlastní školy či ze školy partnerské patří kolegiální evaluace neboli peer review. Jedná se o metodu vnějšího hodnocení, ve které kolegové vystupují jako tzv. kritičtí přátelé. Tato forma evaluace je oboustranně výhodná, neboť škola/pedagog, který je hodnocený získá zpětnou vazbu na své silné a slabé stránky, hodnotitel uplatní svoji odbornost a naučí se vhodně interpretovat pozorované jevy.

Termín autoevaluace neboli „self – evaluation“ – doslovně sebeoceňování, sebeposuzování - bývá používán pro veškeré evaluační procesy uvnitř školy. Vašátková vychází mimo jiné z Burkarda a Eikenbusche (2000), kteří chápou za cíl těchto procesů podíl všech aktérů školního života na plánování a řízení rozvoje školy. Kdy jde o mechanismus, kterým je zlepšována kvalita školy zevnitř. V české odborné literatuře se totožně používají také pojmy sebe-evaluace či sebehodnocení. Autoevaluace se stává pro školy nutnou součástí RVP/ŠVP a povinnou součástí jejich práce jako tzv. vlastní hodnocení školy. Je tedy autonomním nástrojem pro hodnocení dosahování cílů a vlastní činnosti, umožňuje škole učit se z vlastních zkušeností. (Vašátková, 2006, s. 12 - 16)

4.2 Měření klimatu

Společně s dalšími autory se sama sebe ptám, jak měřit, když je pojem tak abstraktní? A zároveň se obávám, zda budou výsledky měření klimatu skutečně objektivní. Proto, abych mohla klima měřit, musím si s ohledem na dosavadní měření jiných výzkumníků vymezit a definovat, z čeho se skládá a pečlivě zvážit jaký přístup a jaké metody použiji.

Měření klimatu školy zdá se býti hůře uchopitelné nežli měření klimatu třídy. Mareš (2003, s. 39) dle Andersonové (1982) přirovnává klima k 3 zvířatům – k albatrosu, k bájnému jednorožci a k ptáku Fénixovi. Albatros je dle autorů vidět, ale není v oblibě a lidé si ho všimnou až, když je obtěžuje. Jednorožec je nepolapitelný. *Za tímto mytologickým zvířetem se někteří lovci honí, je však pro ně jen nadějí, snem, který se nemůže nikdy naplnit.* Od Fénixe se očekává, že povstane z popela a zase vzlétne k nebesům.

Dle Mareše (1998 in Čapek, 2010, s. 93 - 95) je možné rozpoznat různé přístupy k měření klimatu třídy a k interakci učitel-žáci:

Sociometrický přístup

Předmětem zkoumání je třída jako sociální skupina a její vztahy, nikoli učitel. Nejčastější diagnostickou metodou je sociometrický-ratingový dotazník SoRaD, který může používat např. třídní učitel. Tento zjišťuje pozice jedince ve skupině s ohledem na zvolená kritéria (index vlivu, sympatií, náklonnosti, ovlivnitelnosti), pozitivní a negativní volby mezi členy a skupinové charakteristiky (např. soudržnost skupiny). Představitelem tohoto přístupu je např. Vl. Hrabal st. (1989 aj.)

Organizačně-sociologický přístup

Objektem výzkumu je třída jako organizační jednotka a učitel jako řídicí pracovník. Diagnostickou metodou je standardizované pozorování pedagogické práce. Výstup vypovídá mimo jiné např. o používaných komunikačních technikách. Představitelkou tohoto přístupu je např. E.G. Cohenová se spolupracovníky (1989).

Interakční přístup

Výzkumníka zajímá interakce mezi učitelem a třídou/žáky v průběhu hodin. Kromě standardizovaného pozorování lze využít také metody interakční analýzy (FIAS) či audio-vizuální nahrávky a jejich rozbor. Proměnnou bývá výkonnost třídy či efektivity učitele. Představitelem tohoto přístupu je N.A. Flanders (1970), J. Pelikán a J. Lukš (1973), M. Samuhelová (1993).

Pedagogicko-psychologický přístup

Badatel zkoumá spolupráci ve třídě, učení v menších skupinách. Diagnostickou metodou je např. posuzovací škála CLI. Představitelem tohoto přístupu je P.C. Abrami se spolupracovníky (1994).

Školně-etnografický přístup

Zkoumá celý život školy, třídu i učitele a to jak klima funguje a jak jej všichni tito aktéři hodnotí svými slovy. Diagnostickou metodou je zúčastněné pozorování a rozhovory. Např. M. Klusák (1994 in Mareš, 1998, s. 9) *analyzoval názory učitelů na práci s klimatem školní třídy a vyčlenil dva typy: strategii povinného závazku (zabezpečit plánovaný průběh hodiny) a strategii pedagogického ideálu (zabezpečit širší cíle, přesahující rámec vyučovací hodiny, mj. motivaci žáků pro učení, jejich výchovu)*. Dalšími představitelkami jsou L. Griswoldová (1994), C. Pierceová (1994).

Vývojově-psychologický přístup

Objektem studia je žák jako osobnost a školní třída jako sociální prostředí, ve kterém se osobnost vyvíjí. Výzkum probíhá za použití různorodých diagnostických metod. Zabývá se motivací žáků, hodnocením ze strany učitelů apod. Představitelkou tohoto přístupu je např. J.S. Ecclesová se spolupracovníky (1993).

Sociálně-psychologický a environmentální přístup

Školní třída je chápána jako prostředí pro učení. Zjišťuje se kvalita klimatu a jeho strukturální složky, včetně preferované podoby klimatu za pomoci posuzovacích škál. Tento typ výzkumu je dnes nejrozšířenější. Představiteli tohoto přístupu jsou např. H.J. Walberg a G.J. Anderson (1968), E.J. Trickett a R.M. Moos (1973), B.J. Fraser (1989).

4.3 Metody měření

V pedagogickém výzkumu a tedy i pro měření klimatu je možné využívat jak kvalitativní, tak kvantitativní přístupy, neboť každý z nich nabízí jiné závěry na základě různých předpokladů. Je proto vhodné kombinovat a využít silných stránek obou.

Pozorování dělíme na standardizované, nestandardizované a zúčastněné. Ani jedno však není schopno obsáhnout celou šíři problematiky klimatu, primárně proto, že je to jev dlouhodobý složený z mnoha proměnných. Pozorování klimatu ve třídě může nejlépe sledovat

sám účastník a to je pouze učitel a žák. Jako vnější aktér může klima (školy i třídy) pozorovat kdokoli, zúčastněně např. rodič, je však nutné u prosté výpovědi o pozorovaném jevu zohlednit velkou míru subjektivity.

Vhodnějším prostředkem k měření klimatu je rozhovor (polo-strukturovaný), který umožňuje výzkumníkovi ověřit si již zjištěná data či doplnit si informace nové. Rozhovor může být individuální, např. s vedením školy a skupinový, např. s učiteli, ale i s třídou žáků. Obě tyto formy přináší svá pro a proti, kterými jsou především míra otevřenosti respondentů či časová dotace výzkumníka.

Mezi další kvalitativní metody vhodné pro měření klimatu patří metody narativní (deník třídy), projektivní (společné koláže) či analýza již existujících žakovských produktů (např. fotografie).

Nejsnadněji využitelným nástrojem pro měření klimatu je standardizovaný dotazník a posuzovací škály, díky kterým je následně možné získaná data porovnat. Tento nástroj zároveň umožňuje sebrat data anonymně.

Dotazníků, které měří klima třídy, bylo vytvořeno nebo přeloženo ze zahraničí pro ČR dle odborné literatury k tomuto tématu několik. Školou na míru bývají nejčastěji vyrobeny dotazníky týkající se spokojenosti rodičů.

Mareš (2004) se dle 15 kritérií (a následně pouze 13 kritérií pro detailnější zpracování) pokusil srovnat dostupné kvantitativní nástroje pro měření klimatu ve třídách. Jeho záměr se naplnil pouze částečně, podařilo se mu českému čtenáři předložit 24 nástrojů, u kterých ale nebylo možné přesně a úplně popsat každý z vybraných srovnávacích údajů. Metody, které dohledal, byly převážně anglosaského původu, primárně z USA. Mareš apeluje na důsledné dodržování vědeckých pravidel při převodu zahraničních metod do českých podmínek, aby se tak předešlo poškození žáků i škol, ve kterých by nevhodné použití mohlo mít vážné následky.

O rok později Mareš navázal přehledovou studií, ve které se zaměřil na doplnění dalších 7 nástrojů pro diagnostiku psychosociálního klimatu tříd. Tentokrát se mu podařilo přehled obohatit o německou a belgickou metodu. Přesto stále trvá zklamání z nedostupnosti všech existujících nástrojů v bibliografických databázích, které jsou dostupné na internetu.

Autor volí shodnou strukturu jako v předchozí publikaci, pro usnadnění srovnávání a také s ohledem na zahraniční přehledy.

4.4 Rizika

Jestliže realizujeme určité pedagogické měření, nikdy si nemůžeme být dopředu jistí jeho kvalitou. Skutečnou kvalitu měření lze zpravidla dostatečně posoudit až na základě vyhodnocení výsledků již uskutečněného měření. (Chráska, 2016, s. 32) Kromě validity, reliability, objektivity a praktičnosti, je nutné dát si pozor také na tzv. pedagogický romantismus. V případě, že evaluátor/výzkumník či samotný pedagog interpretuje data chybně, či dokonce vychází ze zjištění nepodložených daty, jde o jeho výstupech hovořit v duchu: In God We Trust. Myšlenky a domněnky jsou zaměňovány za realitu a fakta, přání za skutečnost, dochází k přeceňování vlastních kvalit. Na řadu přichází „haló“ efekty, či zaujatost.

Příčinou obtíží ve výzkumném šetření může být hned na začátku nesprávné vymezení základního pojmu klima a kategorií s ním souvisejících. *Se špatnou formulací, co chceme zjistit, může ztroskotat celá koncepce výzkumu, buď zkoumáme něco, co jsme vůbec neměli v úmyslu a nebo způsobem, který je nevhodný* (Grecmanová, 2014, s. 7). Následně, bez ohledu na obtížnost či snadnost vybrané výzkumné metody, nemusí vždy dojít k porozumění mezi výzkumníkem a respondentem a to nehledě na to, zda je metoda kvalitativní či kvantitativní. Jak je uvedeno v kapitole 3.1 (srovnání kap. 3.1, s. 26 – 27, Obr. 5 Základní model komunikace) při komunikaci probíhá složitá operace dekodování sdělení (komuniké) – porozumění – vybavení – posouzení – zodpovězení – a v každé z těchto fází může dojít k chybě, která zkreslí výsledky výzkumu. Závěrečným krokem, který musí korespondovat s krokem prvním, je zpracování a interpretace dat na 3 rovinách – pozorované, analyzované a interpretační.

Na závěr zmíním upozornění pro další výzkumníky klimatu třídy i školy dle analýzy Mareše (2005 in Mareš 2013, s. 595 – 596):

1. Výzkumníci přistupují k žákům příliš homogenně, nerespektují jejich názorovou odlišnost.
2. Nezjišťují proměnu pohledu aktérů na klima v čase, přistupují ke zjištěnému z dlouhodobého pohledu.

3. Pracují s agregovanými daty šitými neexistujícímu „zprůměrovanému“ žákovi/třídě/učitelskému sboru na míru.

4. Málo reflektují individuální zvláštnosti – kromě klasických proměnných jako je věk či pohlaví apod.

5. Málo se zajímají o hodnoty.

6. Málo se zajímají o respondentovu socio-kulturní jedinečnost (kromě etnicity).

7. Málo se zajímají o lokální specifika, spíše předkládají k posouzení standardní situace, které jsou pro dotazované shodné pro možnost dalšího porovnávání.

4.5 Historie a současné možnosti využití evaluace klimatu v sociální pedagogice

Výzkumy klimatu v organizacích můžeme zaznamenat od 30. let 20. století v USA, v 70. a 80. letech následně v Německu, teprve po roce 1990 se objevují první výzkumy klimatu také v českých školách (in Mareš, 1998). Ze zahraničních autorů jmenuji např. K. Lewina (1982), G. Briefsema (1934), G. Sterna (1970), A. W. Halpina a D. B. Crofta (1963), C. S. Andersona (1982), A. R. Thomase (1976), R. H. Mosse a E. J. Tricketta (1974), G. J. Andersona (1973), H. Fenda (1977), H. Dressmanna (1982), F. Edera (1990), R. Bessotha (1989, 1997, 2003). Z našich autorů se problematice zkoumání klimatu třídy věnovali J. Pelikán a J. Lukš (1973), J. Mareš (1974, 1998, 2000), J. Průcha (1988), J. Lašek (1994, 1995), J. Mareš a J. Lašek (1990/1991 a 1991), M. Klusák a A. Škaloudová (1992), M. Samuhelová (1993), J. Miegová (1994), M. A. Wardové (1994); klimatu učitelského sboru M. Zelinová, M. Zelina (1993), J. Lašek (1994); klimatu celé školy např. I. Semrádová (1995); či nestor J. Mareš (1997).

Mezi novější výzkumy patří výzkumy od J. Průchy (2002), S. Ježka (2003), M. Klusáka (2004), M. Rendla a A. Škaloudové (2004), H. Grecmanové (2006), P. Urbánka (2006), R. Čapka (2007/2008), M. Nišpanské (2008) a následně kolektivu autorů H. Grecmanová, M. Dopita, J. Poláková Vašátková, J. Skopalová (2012) či H. Grecmanová, M. Dopita, J. Kantorová, J. Skopalová, M. Chvál (2013). *V současnosti zde existuje solidní výzkumná základna. Neustále se zkvalitňuje teoretické zakotvení zkoumaného problému,*

promýšlí se nové výzkumné strategie v oblasti kvantitativních i kvalitativních výzkumných přístupů (Grecmanová, 2014, s. 9).

Kromě odborníků a výzkumníků v pedagogice se tématem psychosociálního klimatu zabývá také řada studentů. Na Univerzitě Hradec Králové byla v roce 2018 obhájena bakalářská práce Subjektivní pohoda života ve školním prostředí, jejímž autorem je M. G. Semerák. Výzkumné šetření kolegy zjišťuje vztah a působení mezi suportivním třídním klimatem a sociální oporou, vlastní vnímanou užitečností a kvalitou prožívání. V roce 2013 to byly hned 3 diplomové práce, od autorek V. Brunclíkové, Klima v mateřské škole; E. Sedláčkové, Současné přístupy a metody zkoumání školního klimatu; J. Hypišové, Srovnání sociálního klima školy před optimalizací a po optimalizaci; a bakalářská práce I. Šimkové, Postoje žáků a učitelů k vzájemné komunikaci (ve vybraných základních školách na Náchodsku). Což dokládá, že téma je stále živé a také pro studenty atraktivní.

Odborným garantem pro oblast měření sociálního klimatu, byl od roku 1994 Institut pedagogicko-psychologického poradenství v Praze. Tato příspěvková organizace MŠTM měla definovaný předmět činnosti jako poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních na území České republiky v oblastech preventivní, pedagogicko-psychologické, speciálně pedagogické a v oblasti volby další vzdělávací cesty.

V roce 2011 došlo ke sloučení tří přímo řízených organizací MŠMT: Národního ústavu odborného vzdělávání (NÚOV), Výzkumného ústavu pedagogického v Praze (VÚP) a Institutu pedagogicko-psychologického poradenství ČR (IPPP ČR) a ke vzniku Národní ústav pro vzdělávání. Posláním Národního ústavu pro vzdělávání, školského poradenského zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (NÚV) je všestranně pomáhat rozvoji všeobecného, odborného, uměleckého a jazykového vzdělávání a podporovat školy v oblasti pedagogicko-psychologického, výchovného a kariérového poradenství a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. To vše s důrazem na celoživotní učení a spolupráci s EU. (Web NUV, 29. 9. 2018)

Mezi lety 2009 a 2012 byl realizován Národním ústavem pro vzdělávání projekt Cesta ke kvalitě, v rámci kterého bylo vytvořeno 30 evaluačních nástrojů. Z těchto 30 nástrojů je jich 28 použitelných pro 1. stupeň základní školy. Evaluační nástroje jsou volně a zdarma dostupné na portále <http://evaluacninastroje.rvp.cz/>. Katalog umožňuje uživateli – jakékoli

škole s identifikačním číslem v ČR – orientovat se také dle procesů školy (žák, třída, učitel, škola) nebo podle typu respondentů (žáci, učitelé, rodiče, vedení školy).

Sociálně znevýhodněným dětem a nejen těm, ale všem žákům a také všem pedagogickým (i nepedagogickým) pracovníkům bude ve škole lépe a budou se v ní cítit spokojeni, budou do školy rádi docházet a tím pádem snáz se učit, když bude ve škole někdo, kdo se bude klimatu cíleně věnovat. Bude ho měřit, sledovat a preventivně ošetřovat. A touto osobou by mohl být sociální pedagog, který by zároveň mohl vystupovat jako mediátor v případech řešení sporů a problémů ve škole, které jsou psychosociálního a komunikačního rázu, nikoli vzdělávacího či výchovného. Nová pozice ve škole, velmi podobná komunitním sociálním pracovníkům, kteří podporují rozvoj vztahů v komunitě a zplnomocňování jednotlivých aktérů, aby si byli schopni obhájit své zájmy ve shodě s fungováním komunity jako celku. Sociální pedagog v tomto pojetí nenahrazuje sociálního pracovníka, ani asistenta školního či pedagogického, ani výchovného poradce, metodika prevence, speciálního pedagoga, etopeda či psychologa. Může ovšem některé jejich kompetence převzít a vhodně doplnit, zároveň může s uvedenými pracovníky tvořit funkční tým dle velikosti školy a jejich možností/potřeb. A to tak, aby byl zachován základní účel školy, tedy vzdělávání, potažmo výchova. Tedy aby učitelé mohli učit, vychovatelé vychovávat a ředitelé řídit.

4.6 Použité evaluační nástroje

Pro účely diplomové práce byly využity 2 nástroje z portálu NÚV a to Společenství prvního stupně a Dobrá škola.

Diagnostický nástroj **Společenství prvního stupně** byl vybrán proto, že specificky připravený pro takto staré žáky, u kterých je motivace k docházce do školy velmi důležitá. Nástroj je sestaven formou počítačové hry, pro účely této práce byl použit tištěné formě. Nástroj nám dává nahlédnout do toho, jak žáci vnímají své školní prostředí, které aspekty své školní docházky hodnotí kladně a které negativně. Tento nástroj vychází z principů testů sémantického výběru², jehož základem je seznam 18 pojmů, které jsou pro žáky 1. stupně důležité, jako „moje paní učitelka“, „moji spolužáci“, „naše třída“ apod. Každý pojem žáci

² *Metoda sémantického výběru = metoda měření intenzity psychosociálních postojů na odstupňované škále.*

hodnotili nabízenými atributy v podobě 12 symbolů, z nichž vybírali 6. V testu se jako referenční pojmy vyskytují hodná a zlá pohádková postava. O každém pojmu ve výsledku získáme informaci, jak moc ho žák ztotožňuje s dobrem a zlem, z čehož odvodíme na negativní a pozitivní postoje žáků k jednotlivým prvkům školního prostředí. Nedožíváme se již však proč tomu tak je. Výsledky mají tedy orientační charakter a v rámci autoevaluace školy je následně vhodné pátrat po příčinách.

Výsledky s různě umístěnými pojmy všech žáků za třídu (či odděleně dívek a chlapců) se díky online ukládání zobrazí graficky v prostoru mezi 2 osy (hodná a zlá pohádková postava). V tomto prostoru se objevují 4 kvadranty: indiference, pozitivita, ambivalence a negativita. Při interpretaci výsledků je vhodné přihlídnout k rozmístění a reflektovat především pojmy umístěné v kvadrantu ambivalence a negativity či pojmů umístěných blízko sebe (tudíž k nim mají žáci podobné postoje). Výsledky je možné orientačním způsobem interpretovat na lineární škále dle oblíbenosti. Tento způsob nepracuje s pojmy hodná a zlá pohádková postava a pouze ukazuje na závěrečné umístění atributů, kterými žáci pojmy hodnotili „od nejpěknějšího po nejošklivější“. (Denglerová, 2012, s. 5 – 18)

Nástroj **Dobrá škola**, je zpracován jako návodná metoda pro stanovení priorit školy. Umožňuje škole stanovit si své priority a pojmenovat, co je pro ni hodnotné, kam chce směřovat, jak se chce profitovat a ve kterých oblastech se chce především rozvíjet. Nástroj umožňuje vše výše jmenované nejen pojmenovat, ale také o tom diskutovat a sdílet myšlenky a představy jak mezi pedagogy, tak mezi rodiči. *Vize a priority v sobě zahrnují hodnoty, které jsou součástí osobních přesvědčení každého jedince, skupin, celé organizace i širších kontextů a bývají relativně významnou součástí kultury každé organizace, tedy i školy (Hloušková, 2008; Pol et al., 2005 in Pol, Lazarová, 2011).* Účastníci dostanou zadání hlavní otázku pro výběr 10 z 60 tvrzení a tou je: „Jak podle Vás vypadá ideální „dobrá škola“?“ Následuje redukce 10 tvrzení ze dvojice či trojice, tedy z 20tky/30tky individuálně vybraných. A v posledním kole učitelé či rodiče (či starší žáci) pracují ve čtveřicích/pěticích nad výběrem posledních 10 pojmů. Z těchto je možné v posledním kroku zpracovat vizualizaci, ve které účastníci zvýrazní hierarchie, návaznosti a vzájemné souvislosti vybraných tvrzení. V prvním kole je možné přidat vlastní tvrzení, pokud mezi předtíštěnými z manuálu chybí, na závěr je možné graficky pojmy propojit či jinak dokreslit. V závěrečné diskuzi se probírá, nakolik je výsledek překvapující, čím/jakými intervencemi je vybrané vize možné naplňovat apod.

Na společnou práci v jakési fokusní skupině je možné navázat dotazníkem, který sestavíme ze stěžejních sdílených priorit. K těmto připojíme číselnou škálu, na které účastníci vyjádří, které priority jsou a do jaké míry ve škole naplňovány a případně mohou i doplnit vlastní názor na konkrétní oblast. Výsledkem z diskuze může být shoda na hodnotách a vizích školy, odhalení neshod a rozporů, uvědomění si „slabých“ míst a také nalezení cest pro naplňování řečeného a inspirace pro rozvoj školy. (Pol, Lazarová, 2011, s. 5 – 11)

5 Výzkumné šetření

Kapitola seznamuje čtenáře s metodologií výzkumného šetření a zjištěními kvalitativního výzkumu zaměřeného na školní klima. Šetření probíhalo od listopadu 2017 do června 2018 na 1. stupni základní školy X ve městě, které má více než 10 tisíc obyvatel. Škola je malotřídní „venkovská“, neboť je lokálně umístěna v relativně od města dostupnosti oddělené městské části. Škola je zřizována obcí a zároveň je okolím (i širokou odbornou veřejností v ČR) vnímána jako výrazně „alternativní“³ a proinkluzivní, což je svým způsobem atypické. Ředitelka projevila zájem o měření klimatu a o testování standardizovaných nástrojů, pedagogický sbor v listopadu 2017 souhlasil. Toto bylo hlavní kritérium, proč jsem si základní školu X vybrala. Podstatné bylo také to, že škola nemá ani rozsáhlý 1. ani návazný 2. stupeň, což bylo adekvátní vzhledem k plánovanému rozsahu výzkumné studie. Původně mělo dojít k pilotnímu vyzkoušení především dotazníkových nástrojů Společenství prvního stupně, Anketa pro učitele a Anketa pro rodiče. Výzkumné šetření mělo probíhat od února do dubna 2018. Vzhledem k personálním změnám a k probíhající krizové situaci od dubna 2018 byla druhá část evaluační kampaně naplánovaná na duben pro rodiče a učitele zcela zrušena a nahrazena ohniskovou skupinou s učiteli a rodiči za použití nástroje Dobrá škola v červnu 2018. Tento nástroj byl kompatibilní k únorové návazné kolektivní práci žáků na téma „dobrý“ kamarád/spolužák/škola. A také na rozhovor s ředitelkou z února 2018.

5.1 Výzkumné cíle, charakteristika výzkumného vzorku

Hlavním cílem výzkumného šetření bylo popsat práci s klimatem a ověřit použití existující metodiky evaluace klimatu na 1. stupni základní školy. Kdy mne zajímalo především to, zda a jak konkrétně, za použití jakých nástrojů se ve škole s klimatem pracuje. Cílem bylo tedy zjistit, zda žáci, učitelé, rodiče a vedení školy vnímají důležitost klimatu ve svém školním prostředí pro fungování školy jako celku.

Dílčím cílem bylo identifikovat, čeho jsou si aktéři klimatu vědomi - zda vědí, že mohou klima školy/třídy aktivně ovlivňovat nebo zda se považují za pasivní účastníky. Ve

³ „Alternativní“ = využívající moderní či netradiční metody výuky a řízení vzdělávacího procesu, např.: Feursteinova metoda instrumentálního obohacování, Daltonský plán, žákovská portofolia, týdenní plány, školní plány, slovní hodnocení, diskuzní kruhy a další.

výzkumném šetření nebyl prostor pro ověřování příčinných souvislostí, abych si mohla např. ověřit, jaký má klima vliv na školní výsledky. Vztah mezi výsledky a klimatem by bylo nicméně velmi zajímavé více prozkoumat, ačkoli je zjevné, že tato proměnná neovlivňuje výsledky jako jediná.

Jedním z praktických cílů bylo pomoci škole podívat se na klima z venku, jinak než autoevaluací. Seznámit školu s online dostupnými nástroji i s prací s nimi a zanechat zprávu, která škole poskytne podněty pro její další činnost.

Mezi mé osobní cíle zahrnovaly touhu ověřit, co je u klimatu možné skutečně měřit a v jaké míře. Zjistit, jak moc moje osobní zkušenosti versus dostupné teorie odpovídají realitě základní školy X a v ideálním případě změnit vlastní pohled či pohled toho, kdo bude diplomovou prací číst na význam cílené práce s klimatem pro rozvoj vzdělávání a výchovy žáků.

Výzkumný vzorek tvořilo 55 žáků (26 děvčat, 29 chlapců) 1. stupně malotřídní základní školy X. Šlo o 3 třídy pro 1. až 5. ročník, kdy spojený byl 1. a 3. ročník, 2. ročník byl vzhledem k počtu žáků samostatnou třídou a 4. a 5. ročník tvořil jednu třídu. Dále 9 členů pedagogického sboru (4 učitelé, 1 speciální pedagožka, 2 asistentky pedagoga, 1 vychovatelka, ředitelka). Nebyl dotazován zřizovatel, neboť záměrem bylo zkoumat výhradně školní klima a tedy také vztahy uvnitř školy, nikoli vně. Přesto jsem si vědoma toho, že i zřizovatel má sekundární vliv na klima, tedy není možné ho zcela opomenout v interpretaci výsledků. Samostatné vyjádření zřizovatele by vzhledem k situaci, která ve škole v průběhu šetření nastala, bylo pro ucelení pohledu významné.

5.2 Prezentace výzkumné otázky a dílčích výzkumných otázek

Základní výzkumná otázka se skládá ze dvou podotázek:

Jak měřit klima na 1. stupni základní školy? K čemu měření klimatu může být škole prospěšné?

Položila jsem si tyto dílčí výzkumné otázky:

- a) Jaký je rozdíl mezi měřením klimatu v učitelském sboru, klimatu ve třídách a vnímáním klimatu z pohledu vedení školy a z pohledu rodičů?**

- b) Jak správně načasovat měření klimatu? V jakých situacích je vhodné klima měřit?**
- c) V jaké formě a jak měření realizovat? Jaké metody je nejvhodnější použít vzhledem ke stanoveným cílům?**

Důvodem, proč byly vybrány tyto výzkumné otázky je zajištění validity získaných dat o klimatu. Jak jsem zmiňovala v úvodních kapitolách, zatímco klima představuje dlouhodobější režim v daném prostředí, atmosféra je situací krátkodobou, která se může měnit i během jednoho vyučovacího dne. Každé měření klimatu může probíhat v nějaké atmosféře, což může zkreslovat naměřené výsledky. V souvislosti s úvodním popisem aktérů psychosociálního klimatu školy je nezbytně nutné získat pohled všech participantů a tento zohlednit při analýze získaných dat. Neboť rozdílnou metodologií získáme jednak rozdílné výsledky a navíc od rozdílných subjektů rozdíly v samotném hodnocení klimatu. Kdy forma měření předurčuje, co bude změřeno. Pro interpretaci výsledků je nutné rozumět všem těmto dílčím rozdílům.

5.3 Použité výzkumné metody a samostatný výzkum

Pro ověření výzkumných otázek byly použity tyto výzkumné metody: analýza dosavadních nástrojů používaných školou, analýza existujících školních dokumentů souvisejících s vytvářením klimatu ve škole, polostrukturované rozhovory s pedagogy a vedením školy, konkrétní standardizované nástroje měření klimatu, zúčastněné pozorování, neformální naslouchání, reflexe vlastní práce.

5.3.1 Charakteristika školy na základě informací z otevřených zdrojů

Na webu školy je možné dohledat veškeré materiály, které škola povinně či dobrovolně publikuje a které nějakým způsobem ovlivňují to, jaké má škola vnímané klima či kulturu z vnějšku. Jde o ocenění školy, projekty, do níž je zapojena, videa prezentující přístup školy a práci s dětmi, apod.

V školním roce 2017/2018, kdy probíhalo výzkumné šetření pro potřeby diplomové práce, realizovala škola 2 projekty financované z ESIF. Jeden z nich mimo jiné podporoval spolupráci školy s rodiči a druhý je společným projektem všech 6 základních škol ve městě a klade si za cíl koordinovaným postupem vytvořit v každé škole podmínky pro inkluzivní vzdělávání žáků. Projekt rozšiřuje personální složení týmů pedagogů o nové odborné i

podpůrné pozice, rozvíjí spolupráci s rodinami znevýhodněných žáků, vytváří platformy pro užší spolupráci škol mezi sebou při společném vzdělávání i metodických schůzkách a v neposlední řadě seznamuje širší veřejnost ve městě s principy inkluze.

Škola byla zapojena i v minulosti, do projektů, které byly mimo jiné zaměřeny na zlepšení rovného přístupu ke vzdělávání pro žáky ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Preventivní program sociálně patologických jevů pro školní rok 2017/2018 byl zpracován ředitelkou školy, která je zároveň školní metodičkou prevence.

V dokumentu Minimální preventivní program (2017/2018, s. 5) je uvedeno, že je koncepce školy nastavena s ohledem např. na:

- bezstresové a vřídlné prostředí, ve kterém panuje klidná a otevřená atmosféra;
- individuální přístup k žákům, který respektuje potřeby jednotlivce a je založen na spolupráci pedagogů;
- etickou výchovu jako povinný předmět ve všech ročnících dle zásad Roberta Roche Olivara s rozšířením o FIE – feuersteinovo instrumentální obohacování;
- upevňování vztahů mezi dětmi, prevenci šikany – spolupráci, vzájemný respekt;
- prezentaci školy jako veřejného prostoru;
- autoevaluaci školy – vzájemné hospitace v hodinách;
- a další.

Mezi dlouhodobé cíle Minimálního preventivního programu (2017/2018, s. 7) patří:

- 1) navození správného klimatu ve škole, navození atmosféry důvěry a vzájemného respektu obecně mezi dospělými a dětmi (mezi učiteli a žáky);
- 2) systematické ovlivňování třídních kolektivů (zlepšení komunikace a vztahů mezi žáky v jednotlivých třídách);
- 3) navození příznivého klimatu mezi pedagogickými pracovníky; a další.

5.3.2 Analýza dosavadních nástrojů používaných školou

Škola doposud neměřila či nemapovala klima jako veličinu samu o sobě. Přesto je možné ve škole najít nástroje a prvky ve výuce, které k tvorbě klimatu jednoznačně přispívají.

Na podporu vztahů jak mezi žáky tak mezi učiteli jsou ve škole již několik let zavedeny diskuzní kruhy. Jde o setkání žáků a pedagogů, na kterém se sdílí, co právě lidé prožívají, prostor se využívá také pro řešení vzniklého problému, využívá se princip demokracie.

Děti jsou hodnoceny slovně (nechtějí-li být výslovně hodnoceny známkou), což umožňuje vyzdvihnout silné stránky žáka a popsat, jak zapracovat na stránkách slabších. Škola spolupracuje s řadou dalších odborníků (psycholog, speciální pedagog, asistenti pro žáky). Škola nerozvíjí pouze kognitivní složku dítěte, ale také emocionální a sociální. V etické výchově se např. používají kartičky, na kterých je zobrazeno, jak se děti cítí. Děti jsou podporovány, aby se vzájemně podporovaly a respektovaly odlišnosti. Žáci mají možnost využívat odpolední doučování, na kterém si např. mají možnost opravit i písemnou práci, která se jim nepovedla, aby se učili, že mohou v životě udělat chybu. Škola se věnuje multikulturní výchově z pohledu různosti zálib, schopností i žebříčku hodnot, kterou je potřeba respektovat. (Web školy, 29. 6. 2018)

Pro dokreslení obrazu týkajícího se práce školy s klimatem je nutné zmínit celoroční projekty, které ve škole probíhají. Jedním z nich je projekt, jehož smyslem je zvýšit mezi dětmi povědomí o rasismu, nadřazenosti, předsudcích, lidských odlišnostech a o jedinečnosti každého člověka. Projekt pomáhá dětem orientovat se ve vztazích mezi lidmi a hlavně mezi sebou. Žáci v průběhu roku pracují s tzv. žákovskými portfolii, do kterých si sbírali různé materiály týkající se jejich práce ve škole i zájmových útvarech. Díky těmto portfoliím mají pedagogové i rodiče zmapovánu žákovu práci a jeho osobní profesní růst. Na žákovská portfolia navazují týdenní plány, ve kterých se děti vyjadřují ke své vykonané práci, hodnotí ji a zároveň se zaměřují na své chování. K práci dětem dává zpětnou vazbu také učitel. Na škole praktikují také např. Daltonské pátky, v rámci kterých si děti mohou vybrat, jaké úkoly budou řešit a mohou si zvolit také stupeň obtížnosti a určit míru zodpovědnosti za svou práci.

Na konci školního roku 2016/2017 škola zadala rodičům a dětem zpětnovazební dotazníky. V dotazníku pro žáky 1. až 5. tříd, který se jmenoval „Já a moje škola“ žáci

hodnotili známkami jako ve škole (1 – výborné, 3 – ucházející, 5 – nepříjemné) tyto kategorie:

- a) vztah ke škole v indikátorech: např. do školy chodím rád, se spolužáky ve třídě si rozumím, ve škole se cítím bezpečně a nemám strach, apod.;
- b) předměty;
- c) kroužky;
- d) aktivity (školní i mimoškolní absolvované se školou).

V rámci vyhodnocení mezi celým 1. stupněm žáci vybrali hodnocení 3-5 v řádu jednotek, zcela minimálně. Dovolím si zde citovat ocenění od žáka 5. ročníku: *O prázdninách někdy ke konci už mě to doma nebaví a nevím, co mám dělat, tak se těším do školy. Baví mě chodit do školy až na písemky a čtvrtletky, ale co už.*

Rodiče měli možnost školu ohodnotit opět stupni jako ve škole (1 – určitě ano, 3 – tak na půl, 5 – určitě ne) v těchto kategoriích dle následujících indikátorů:

- i) zázemí;
- ii) výchova a vzdělávání: Dává škola vašemu dítěti sebedůvěru; Cítí se dítě ve škole bezpečně; Učí škola vaše dítě, jak se vyznat v nových situacích a zvládat je; apod.
- iii) vztahy: Jste spokojeni s tím, jak se k vám chovají učitelé a ostatní zaměstnanci školy;
- iv) váha vašeho slova: Zajímají vedení školy názory, pocity a přání vás rodičů; atd..

Ohodnocení 4 a 5 se neobjevilo vůbec. Hodnocení „tak na půl“ bylo vybráno nejčastěji 3x u indikátoru „Cítí se dítě ve škole bezpečně“ a „Rozvíjí škola schopnosti vašeho dítěte“ vyjádřit své myšlenky a porozumět ostatním. Cituji jednoho z rodičů: *Děkuji učitelům i asistentům za velké nasazení. Obdivuji vaše přesvědčení, jak má moderní škola vypadat.*

5.3.3 Polostrukturované rozhovory s pedagogy a vedením školy

První příležitost, při které jsem mluvila s pedagogy, asistenty i ředitelkou školy byla 28.11.2017, kdy jsem školu navštívila v rámci exkurze. Na tomto setkání se přítomní pedagogové a návštěvníci vyjadřovali mimo jiné k tomu, co si představují pod slovem klima a co se domnívají, že je možné od měření klimatu očekávat. Dostalo se mi např. těchto

odpovědí: chci znát odpověď na to, jaké aktivity klima ovlivňují a co má jakou váhu, abych věděla proč mám/nemám být spokojená; zajímají mne vztahy učitel – dítě; klima patrně souvisí také se způsobem řešení konfliktů a s komunikací; klima ovlivňuje také spolupráce s rodiči; je potřeba ošetřit, by měření/nástroj měření nebyl zneužit; klima je něco co mohou „cítit“; jde především o vztahy, od kterých se klima odvíjí; pokud děti dostávají negativní zpětnou vazbu, nejsou pak otevřené k další komunikaci; otevřená škola = škola, která se ptá a diskutuje; klima je o způsobu komunikace; klima ovlivňuje společný cíl, vize a hodnoty.

Dne 22. 2. 2018 jsem provedla polostrukturovaný rozhovor s ředitelkou. Z rozhovoru shrnuji zásadní informace dle odpovědí na 8 otevřených otázek. Kdy 3 z nich se týkaly slova „dobrý“ – čím se vyznačuje dobrá škola, dobrý učitel a jak poznáte, že děláte dobře svoji práci. Ředitelka jako nejdůležitější kritérium pro „dobrou školu“ uvedla budování partnerství na všech úrovních – žák – učitel – rodič - vedení školy – zřizovatel - další školy v obci. Pod spojením „dobrý učitel“ ředitelka uvádí: *Je to člověk hodnotově integrovaný, spokojený sám se sebou, který odvádí profesionální práci ve výuce a na roveň staví výchovnou složku. Vítané je zapojení jakéhosi životního přesahu.* Na to, že odvedla ředitelka dobrou práci, usuzuje: *Když se podaří vyřešit problémovou situaci win-win. Když vnímám u rodičů i u žáků ve vzájemném vztahu uspokojení. Když s kolegy vymyslíme něco společného, pak je to až euforie.* Ředitelky jsem se tedy zeptala, jak hodnotí a vede své zaměstnance a ona přiznala: *To je moje slabá stránka, neboť k tomu mám jen sama sebe, svůj osobní příběh.*

Padla také otázka na 3 hodnoty, na kterých škola stojí. Odpověď mne zaujala, jde o: Lehkost, optimismus, legraci v každodenním procesu. Neděláme ze školy vědu. Příkladem je, když přijmeme vystresované dítě, které „těká“ jak zajíc na poli a čeká, co se může stát, je jakoby v ohrožení. Po 3 až 6 měsících cca se dítě změní a to jak ve způsobu komunikace, tak ve stylu školní práce. Stačí, když má možnost pracovat svým tempem a poradit se, pak „vykvete“. Děti jsou ve stresu ze srovnávání a z časových limitů. Zároveň se uklidní i jeho rodiče. Z tohoto já následně poznám, že je partnerský přístup a oboustranná důvěra nejdůležitější.

Proto jsem se zeptala na to, jak ředitelka pozná, že děti využily něco, co se naučily ve škole, mimo ni. Já to pozoruji v sociální oblasti. Děti umí argumentovat, být zapojené a odpovědné, mají názor. Umí navrhnout varianty a hledat řešení, dohodnout se. Umí si nastavit pravidla, v konfliktech používají respektující věty, umí se přiznat k chybě. Tyto měkké

dovednosti, které děti trénují při každodenní činnosti ve škole, vnímám jako základ. Neboť dítě, které má správně diagnostikované určité znevýhodnění (např. poruchu učení), pak toto znevýhodnění trvá a my mu pouze nabízíme jiný přístup. V naší škole má jiné podmínky, aby mohlo splnit úkol, ale stejnou možnost jako všichni ostatní.

Podstatné mi přišlo zjistit, zda ředitelka v době rozhovoru (únor 2018) vnímá pro školu nějaká rizika, taková která by školu ohrožovala v další činnosti. Z uvedené odpovědi je zřejmé, že ředitelka v té době neidentifikovala v učitelském sboru společné problémy, které by ukazovaly, že je něco v týmu jako celku v nepořádku (kromě individuálních zakázek jednotlivých pedagogických pracovníků). A jedinou hrozbu, která limitovala z pohledu ředitelky chod školy, vnímala v omezené kapacitě. Tedy interpretováno mnou v omezené možnosti růst, rozvíjet se a měnit. Přitom ředitelka jasně při rozhovoru deklarovala, že aktivně neustále vyhledává nové trendy ve vzdělávání a má zájem na dalším pokroku školy. Cituji: *Hledám další možnosti pro rozvoj školy, novinky a podněty dle aktualit, kam se školství ubírá. Bohužel zde chybí obecní školská koncepce, ve které by každá škola mohla mít oporu. Jako nejrizikovější vidím špatnou propojenost celého systému, kam směřujeme. Naše kapacita je nyní plná, domnívám se právě z toho důvodu, že poskytujeme partnerský přístup k rodičům a děti jsou tu spokojené. Rodiče musí být přesvědčeni, aby k nám své dítě přihlásili, neboť škola si nese stigma (děti se zde neučí, jen si hrají; do této školy dávají děti jen líní rodiče; jsme vesnická „divná škola“ apod.). Osobně školu nevnímám jako alternativní, máme rozvrh, písemky i známky. Jediným rozdílem je, že děti mají větší možnost volby a participace, jsou více svobodní v rozhodování.* Ptala jsem se mimo jiné na riziko týkající se případného odchodu ředitelky, abych si ověřila, zda škola nestojí pouze na jedné osobě. Ředitelka mluvila o tom, že na škole působí již řadu let a že se tedy blíží doba, kdy by její vedení ráda předala někomu z týmu a že tuto variantu již s pedagogy probírala.

A pak přišla závěrečná otázka týkající se toho, co by ředitelka změnila, kdyby měla kouzelný prsten: Změnila bych chápání školy jako systému a procesu, jako celku v kontextu společnosti. Nestačí dobře pracovat ve své třídě. To, co děláme, nemá hranice této budovy. V naší škole je například specifická právě práce s rodiči. To, co hledám, je udržitelnost.

S jednotlivými pedagogickými a nepedagogickými pracovníky školy individuální polostrukturované rozhovory neproběhly. Žádné z rozhovorů, které proběhly,

nebyly nahrávány. Z rozhovorů jsem si zapisovala poznámky a následně jsem dotazovaným dala formou zápisu zapsané k ověření.

5.3.4 Konkrétní standardizované nástroje měření klimatu

Měření klimatu v rámci školy bylo naplánováno do 2 etap složených z části A a B. První etapa proběhla ve dnech 23. až 24. 2. 2018 a týkala se měření klimatu u žáků. Termín byl vybrán na dobu po předávání vysvědčení a také s ohledem na jarní a Velikonoční prázdniny neboť načasování je důležité pro zachycení klimatu a nikoli pouze atmosféry. První den jsem žákům 1. až 5. ročníku rozdala manuální verzi záznamového archu k nástroji Společenství prvního stupně (Denglerová, 2012). K tomuto jsem ve třídě dětem četla postupně otázky a ukazovala jim vytištěné zalaminované kartičky s obrázky. Záznamové archy jsem následně ručně přepsala do PC, čímž jsem zvýšila chybovost ve vyhodnocení. Neboť jsem neměla nikoho dalšího, kdo by křížově dotazníky přepsal a zpětně vyhodnotil, kde jsem záznam dítěte do PC označila jinak. Pro doplnění zjištěného proběhlo s žáky ještě osobní 20 minutové setkání druhý den. Při tomto setkání byl ve třídách použit mnou vytvořený nástroj projektivní skupinové kresby „dobrá škola/dobry kamarád/-ka“, na který jsem čerpala inspiraci z nástroje Dobrá škola (Pol, Lazarová, 2011) a Skupinová bilance absolventů (Starý, Poláčková, 2011). U 4. a 5. ročníku jsem po analýze výsledků dotazníkového šetření žákům upravila zadání a místo flipu „dobrá škola“ měli flip s názvem „běhání“. Nástroje Dobrá škola a Skupinová bilance absolventů mne inspirovali také při tvorbě otázek pro ředitelku.

Jelikož v době, na kterou byla naplánována druhá etapa výzkumu, proběhly ve škole nepředvídané a poměrně rozsáhlé změny (o ukončení pracovního poměru ke konci školního roku požádala větší část pedagogického sboru i ředitelka školy), byla druhá etapa přesunuta a metody redukovány z důvodu časové tísně. Proti původně plánované evaluaci prostřednictvím Ankety pro rodiče (Kohoutek, Mareš, 2011) a Ankety pro učitele (Kohoutek, Mareš, 2012) s navazujícím osobním setkáním byl použit pouze nástroj Dobrá škola (Pol, Lazarová, 2011) a to jak pro práci s učiteli tak pro práci s rodiči. Setkání s rodiči proběhlo po zahradní slavnosti 19. 6. 2018. Rodiče byli pozváni ke společnému zamyšlení nad vizí a prioritami základní školy z jejich pohledu, a to nad otázkami: *Co je pro školu hodnotné? Kam chce směřovat? Jak se chce rozvíjet?* Učitelům bylo ten samý den dopoledne umožněno

skupinově reflektovat minulé měsíce v rámci debaty, která proběhla nad společným obrazem „dobré školy“.

1. a 3. ročník

Byly testovány společně, neboť sdílí jednu učebnu. 22. 2. 2018 proběhlo dotazníkové testování a 23. 2. 2018 se žáci účastnili společné 20 minutové práce.

1. ročník

V 1. ročníku dotazník vyplnilo celkem 7 žáků (3 dívky a 4 chlapci). Při vyplňování dotazníku měla potíže pouze 1 žákyně, pro kterou byl záznamový arch a mnou kladené otázky zjevně špatně pochopitelné. To by nenastalo, pokud by žákyně měla možnost vyplňovat online verzi dotazníku, která je připravena intuitivně pro takto staré děti.

Vyjádření postoje holek ke klukům i kluků k holkám se blíží ambivalentní hranici, zároveň jsou tato hodnocení blízko u sebe. V souvislosti s klimatem se otevírá možnost udržet dobré vztahy a podpořit tento vývoj do dalších let. V porovnání s referenční skupinou v ČR mají děti pozitivnější náhled na spolužáky opačného pohlaví. Za povšimnutí stojí také to, jak výrazně kladně byl hodnocen pojem Můj pan učitel/Moje paní učitelka, také ve srovnání s postoji žáků v ČR. Toto zjištění lze interpretovat tak, že žáci 1. ročníku neztratili iluzi o „dobré škole“ a „dobrém učiteli“ a pravděpodobně mají školu opravdu rády a těší se do ní.

V 1. ročníku jsem doporučila zaměřit se v oblasti klimatu na pojmenovávání témat týkajících se žáků z vyšších ročníků. Neboť pouze žáci z vyšších ročníků a záchodky se objevují v ambivalentním kvadrantu. Což je výsledkem výběru znaků zlé i hodné pohádkové postavy k těmto pojmům. U žáků z vyšších ročníků může být příčinou to, že žáci jsou v nejnižším ročníku školy. Pojem není hodnocen negativně ani indiferentně. Tj. potenciál vidím skutečně pouze v komunikaci tohoto tématu, v hledání společných potřeb mladších a starších dětí a ve vyzdvihování vzájemného obohacení. Pojem záchodky je uváděn v souvislosti s tím, že toto místo bývá ve školách dějištěm šikany. Ve všech třídách 1. stupně základní školy X se děti při hodnocení záchodků usmívaly. Z mého pohledu tedy i hodnocení u dětí v 1. ročníku vychází čistě z toho, že jsou záchodky spojeny s vylučováním a přeneseně mohou být spojeny se špínou, či studem.

Při společné práci druhý den se žáci 1. ročníku podíleli na domalování 3 flipchartů, kromě 2 flipů „dobrý kamarád/dobrá kamarádka“ si dali velmi záležet také na flipu „dobrá škola“ (viz. Příloha 9, Obr. 5). Na flip „škola“ těsně před dokončením domaloval jeden chlapec „lidi“, protože bez lidí, přeci není škola. Človíček (nevím, zda žák či učitel) mezi stromy se mračí, 2 lidé vedle se usmívají. V tuto chvíli nám však končil čas a chlapec obrázek dál nedokončil, možná by na papír domaloval lidí více. **Děti jsem žádala o slovní popis toho, jaká pro ně škola je. A děti vytvořily nové pojmenování základní školy X: „škola na radosti“.** Jedna holčička okolo školy namalovala také mraky a řekla, že i ve škole jsou někdy mraky, ze kterých prší.

V souvislosti s malováním jsem škole dále doporučila věnovat se specifikaci toho, jaká je „škola na radosti“ – co to konkrétně pro žáky znamená, ale také tomu, jak to ve škole vypadá, když v ní „prší“. Co všechno může být příčinou vnímání zamračeného dne. V souvislosti s malováním i dotazníkovým šetřením bych s dětmi dále probrala téma „lidé ve škole“. Kdo do školy přímo patří, kdo v ní přímo vytváří vztahy a klima (žáci, učitelé) a kdo se školou souvisí, ale přitom v ní denně nepobývá (rodiče).

V Příloze 4a najdete Graf postojů získaný metodou sémantického výběru – 1. ročník – dívky i chlapci a v Příloze 4b Graf postojů pro porovnání – 1. ročník – dívky i chlapci.

3. ročník

Dotazník pro žáky 3. ročníku vyplnily pouze 3 přítomné dívky. Za povšimnutí stojí pojem „žáci z vyšších tříd“ a pojem „kluci“, neboť oba tyto dosahují na škále oblíbenosti téměř totožné hodnoty pod průměrem směrem k menší oblíbenosti. Kdy v grafu postojů kluci vychází přesně na střed mezi 4 kvadranty, kdežto žáci z vyšších tříd jsou hodnoceni záporně v horní části negativního kvadrantu. Téma starších kluků se objevilo při společné práci také druhý den, kdy žáci z 1. ročníku domalovali na flipchart „můj kamarád“ spolužáka, který je velký a silný. Dotazovala jsem se dětí, zda je starší spolužák chrání a zda se na něj mohou spolehnout, že jim (mladším dětem) pomůže. Souhlasily, že ano. Děvčata ze 3. ročníku se na doplňování obrázku „kamarád“ nepodílela. Starší dívky společně s dvěma spolužačkami z 1. ročníku pracovaly na flipchartu „moje/naše kamarádka“ (viz. Příloha 9, Obr. 6). U práce byly velmi soustředěné, se svým výtvořem spokojené a měly zájem ponechat si obrázek následně ve třídě. To, že se na obrázku objevilo jméno (Iva) jsem si všimla až doma na fotografii, těsně

před dokončením byl obrázek beze jména. Moji pozornost přitáhla natažená ruka kamarádky na strom s jablky. Nabízí se tedy interpretace, že na obrázku mělo být jméno Eva. Jako nejdůležitější atribut kamarádky dívky uvedly: „mám tě ráda“.

V Příloze 5a je k vidění Graf postojů - získaný setříděním atributů (symbolů) dle toho, jak se žákům líbí – 3. ročník – dívky, a tradičně v Příloze 5b Graf postojů získaný metodou sémantického výběru – 3. ročník plus v Příloze 5c Graf postojů pro porovnání – 3. ročník.

2. ročník

22. 2. 2018 proběhlo dotazníkové testování a 23. 2. 2018 se žáci účastnili společné 20 minutové práce.

Ve druhém ročníku dostali žáci možnost napsat nebo namalovat na flipchart, co pro ně znamená „nejlepší kamarád“ a „nejlepší kamarádka“, jaké má vlastnosti, jak vypadá, jak se chová. 4 chlapci se chopili listu, na kterém byla nakreslena postava kluka. Dopsali slovo „HERO“ a „DISKO“, lehce, ale vesele kluka domalovali (viz. Příloha 9, Obr. 8). 3 kluci ze skupiny následně ještě doplnili plakát lepítky, na kterých byla napsána vždy jména jejich 2 kamarádů.

Nejaktivnější holčička se vrhla na domalovávání postavy děvčete. Byla velmi rychlá, její práce byla výrazná. K této dívce se ve chvíli, kdy měla značnou část flipu pomalovanou, přidaly další 2 holčičky. Tato spolupráce neproběhla zcela hladce, neboť děvčata při tvorbě vstoupila do konfliktu. Aktivní holčička začala tedy celé dílo ničit a vzápětí se rozplakala. Mezi tím ostatní děti malovaly a dopisovaly třetí flipchart s názvem „škola“. Objevovat se mohly jakékoli asociace (viz. Příloha 9, Obr. 7). Některé děti psaly v lavicích na lepítka a ta následně přidávaly na flip. **Objevovala se slovní spojení: mám ráda učitele, kamarádství (včetně jmen kamarádů), oblíbené předměty i činnosti, dále slovo hry.**

I přes specifickou reakci nejaktivnější dívky jsem měla možnost pozorovat při krátké práci na flipu všechny děti ze třídy. Tyto děti nejevily jakékoli známky toho, že by byly jakkoli rozhozeny reakcí holčičky. Nevyjadřovaly ani soucit, ani se nezalekly, prostě jen nechaly emoce proběhnout. Díky této reakci se podařilo celé třídě zachovat příjemnou atmosféru. Spolužáci tím také otevřeně vyjádřili podporu holčičce a vytvořili přijímající prostředí a urychlili zklidnění situace.

Na základě výsledků dotazníkového šetření Společenství prvního stupně (Denglerová, 2012), jsem doporučila ve 2. ročníku zaměřit další práci v oblasti klimatu cílené podpoře poznávání holek a kluků. Nikoli s akcentem na jejich odlišnosti, ale na to, v čem jsou kluci a holky (děti, žáci) stejní. A to z toho důvodu, že se **pojem kluci objevil sice v ambivalentním kvadrantu (což je shodné s výsledky v grafu postojů pro porovnání)**. Nicméně **pojem kluci a pojem holky jsou v grafu postojů 2. ročníku výrazněji vzdáleny od sebe než ukazuje srovnávací graf. Je to dáno také tím, že je ve třídě vyšší počet děvčat (10 přítomných) než chlapců (6 přítomných)**. Pojem kluci najdeme v grafu postojů dívek v negativním kvadrantu. A pojem holky se nám u chlapců objevuje na ose mezi kvadrantem negativním a indiferentním. Na škále oblíbenosti označují dívky chlapce ve spodní polovině průměrné hodnoty. Kdežto chlapcům hodnocení dívek (shodně jako hodnocení pojmu „záchodky“) „je jedno“, což je v souladu s indiferentním kvadrantem, ve kterém se objevují pojmy, k nimž mají žáci lhostejný postoj. Kluci se mezi sebou hodnotí výrazně pozitivně na nejvyšší příčce oblíbenosti, což souzní se společnou prací na obrázku „nejlepší kamarád“. Ve srovnávacích grafech pro dívky a pro chlapce 2. ročníků takto výrazně odlišné postoje žáků v souvislosti s genderem nevychází.

Cituji ze strany 13 manuálu k nástroji, že rozdílné výsledky právě u pojmů kluci/holky jsou běžnou vývojovou součástí u dětí na 1. stupni ZŠ. *Výrazné rozdíly jsou také u hodnocení pojmů „kluci“ a „holky“. Ač při hodnocení pojmu „moji spolužáci“ se dívky od chlapců liší pouze malým rozdílem směrem k pozitivnějšímu hodnocení, pokud rozdělíme hodnocení dle pohlaví, dívky výrazně pozitivněji hodnotí „holky“ a chlapci zase „kluky“, což je v souladu s vývojovými teoriemi popisujícími mladší školní věk jako období ztotožnění se s vlastním pohlavím a považování dětí vlastního pohlaví za lepší a chytřejší (Langmeier, Krejčířová, 2006 in Denglerová, 2012).*

Pro ilustraci přikládám v Příloze 6a Graf postojů získaný metodou sémantického výběru – 2. ročník – dívky i chlapci a opět v Příloze 6b Graf postojů pro porovnání – 2. ročník; dále v Příloze 6c Graf postojů – získaný setříděním atributů (symbolů) dle toho, jak se žákům líbí - 2. ročník – dívky a v Příloze 6e Graf postojů – získaný setříděním atributů (symbolů) dle toho, jak se žákům líbí - 2. ročník – chlapci. Následně pro zajímavost Příloha 6d Graf postojů získaný metodou sémantického výběru – 2. ročník – dívky a shodně Příloha 6f Graf postojů získaný metodou sémantického výběru – 2. ročník – chlapci.

4. - 5. ročník

Byly testovány společně, neboť sdílí jednu učebnu. 22. 2. 2018 proběhlo dotazníkové testování a 23. 2. 2018 se žáci účastnili společné 20 minutové práce.

Dotazník vyplnili za 4. ročník 2 dívky a 8 chlapců; za 5. ročník 2 dívky a 5 chlapců.

Dívčím se chlapci objevují v negativním kvadrantu na nejvyšší záporné ose. Je to pravděpodobně dáno tím, že jsou ve třídě pouze 4 dívky mezi 13 chlapci ze 4. i 5. ročníku. Chlapci mají sice pojem „holky“ v negativní kvadrantu, nicméně na škále oblíbenosti jsou dívky hodnoceny nad průměrnou hodnotou směrem nahoru. Tím, že děvčata byla 2 a chlapců 8 vyšel také v celkovém grafu pojem holky v negativním kvadrantu, což je ve srovnání s porovnávacím grafem neobvyklé. Překvapující je také to, že většina kategorií, které žáci hodnotili, jsou více posunuté do ambivalence nežli do pozitivního hodnocení. Dovolím si to interpretovat opět tím, že ve třídě je převaha chlapců, neboť dívky bývají v hodnocení mírnější.

V celkovém grafu za celý 4. ročník se v ambivalentním kvadrantu objevuje většina pojmů, včetně pojmu „moji spolužáci a moje paní učitelka/učitel“. U obou těchto pojmů je to překvapující moment ve srovnání s grafem k porovnání, ve kterém žáci 4. ročníků tyto 2 pojmy hodnotí v pozitivním kvadrantu.

K interpretaci dat cituji ze strany 15 z manuálu k nástroji Společenství prvního stupně:

Žáci všech ročníků hodnotí vysoce pozitivně pojem „moje paní učitelka/můj pan učitel“, v těsném závěsu (cca s rozdílem jedné desetiny) hodnotí pozitivně pojem „moji spolužáci“. Toto platí pro děti z 1. - 4. třídy, v 5. třídě dochází k zajímavému přesmyku, kdy se na první místo dostává pojem „moji spolužáci“ a pojem „moje paní učitelka/můj pan učitel“ se odsouvá na druhé místo. Tato zjištění jsou v souladu s poznatky vývojové psychologie, neboť děti v období nastupující pubescence začínají přisuzovat větší důležitost vrstevnickému kolektivu a opouštějí nekritické přijímání autorit ze světa dospělých. (Langmeier, Krejčířová 2006 in Denglerová, 2012)

U žáků, kteří se účastnili testování v základní škole X, skutečně u 5. ročníku dochází k jakémusi přesmyku těchto pojmů („moje paní učitelka/učitel“ se posouvá více ke kvadrantu

indiference). Navíc se oproti ambivalentnímu kvadrantu dostávají tyto pojmy do kvadrantu positivity.

V 5. ročníku se nám do kvadrantu negativity dostává nečekaně pojem „žáci z vyšších tříd“, se kterými se děti setkávají spíše příležitostně. Umístění tohoto pojmu v tomto kvadrantu je shodné s kontrolní skupinou. Je možné interpretovat tuto skutečnost jako obavu z neznámého na druhém stupni základní školy. V základní škole X znamená 2. stupeň odchod ze stávající budovy do zcela neznámého prostředí. Nečekaně se do tohoto kvadrantu dostává také pojem „kluci“ a „běhání ve škole“, společně s pojmem „šatna“. Jde opět o jakési hromadné posunutí těchto pojmů oproti grafu k porovnání. Neboť v něm jsou tyto pojmy (kromě šatny) v kvadrantu ambivalence. Z tohoto důvodu dostali žáci obou ročníků druhý den k domalování 2 flipcharty: „moji spolužáci“ a „běhání ve škole“ (pozitiva a negativa).

Malování proběhlo ve velmi uvolněné atmosféře (dáno také hokejovým zápasem Česko – Rusko na Olympiádě). Žáci s radostí domalovávali a popisovali co pro ně symbolizuje/charakterizuje vybrané pojmy. 6 chlapců ihned zabralo flip týkající se běhání (viz. Příloha 9, Obr. 10). Začaly se objevovat schody a akční malůvky, včetně různých pokřiků. Nepodařilo se zachovat dělení papíru na 2 poloviny (negativní a pozitivní), názory na běhání se v kladném i záporném duchu objevovaly napříč. Flip začal připomínat velký komiks. Kluci malovali panáčky, kteří poskakují, včetně náznaků skoků a kopání ze schodů dolů, volání: „pozor dospělí“. Na otázku, jak to s tím běháním ve škole je, jsem dostala odpověď, že je zakázané, ale zábavné. Na obrázku se objevila také malůvka znázorňující nehodu 2 účastníků běhání a vzájemnou omluvu. Až příchozí dívky domalovaly a dopsaly slova jako „pomalu ale jistě“ u šneka pod schody. Práce na těchto 2 flipcích byla řízená po 10 minutách střídání (na rozdíl od 1. - 3. ročníku, kde děti volně mezi flipy přecházely). Chlapci, kteří první tvořili flip „běhání“ se výrazně podepsali také na flipu „moji spolužáci“ (viz. Příloha 9, Obr. 9). Tento byl od první skupiny velmi pozitivně namalován, s kladnými vlastnostmi a veselými úsměvy kluka a holky. Objevují se slova jako radost, láska, laskavost, nápady, zastávání slabších (sice psané dívkou, ale přítomní chlapci souhlasili). Druhá skupinka rozjetá „běhacím flipem“ (a hokejem), „flip spolužáci“ překlopila lehce do negativna (domalovali např. pistoli a další bojové znaky), přesto z práce šla cítit primárně

legrace, nikoli averze. Na druhou stranu bylo patrné, že by první skupinka uvítala, pokud by toto spolužáci neudělali, neboť tím obrázek z jejich pohledu pokazili.

V této třídě jsem na základě proběhlého testování a společné práce doporučila formou her posílit dívčí - jemnou energii, aby nezůstaly holky (díky nižšímu počtu) upozaděné. Zároveň zde vnímám potřebu ventilovat (primárně u kluků) agresi neohrožujícím způsobem tak, aby se během výuky pouze nehromadila. Aby chlapci neměli potřebu sbírat „bobříky odvahy“ na schodišti či jiným adrenalinovým způsobem za zády dospělým (např. v šatně apod.). Vzhledem k blížícímu se přechodu těchto dětí na 2. stupeň, bych cíleně pracovala také s jejich obavami z toho, co je čeká (strach se může týkat nejen „žáků z vyšších tříd“ a nových učitelů, ale také nového prostředí).

Příloha 7a ukazuje Graf postojů získaný metodou sémantického výběru – 4. ročník – chlapci i dívky, k ní náleží Příloha 7b Graf postojů pro porovnání – 4. ročník; následuje Příloha 8a Graf postojů získaný metodou sémantického výběru – 5. ročník – chlapci i dívky a pro srovnání s výsledky v ČR Příloha 8b Graf postojů pro porovnání – 5. ročník.

„Dobrá škola“ – pedagogové, 19. 6. 2018

Dne 19. 6. 2018 jsem měla možnost využít techniku „modelu dobré školy“ jak s rodiči, tak s pedagogy – učiteli/-kami, asistentkami i vychovatelkami. Na práci jsme měli čas celkem 1,5 hodiny, který jsme plnohodnotně využili. Bývali bychom mohli debatu rozvinout a prohloubit, kdyby nás čas a další povinnosti netlačily.

Před započítáním práce jsem s přítomnými hovořila o jejich očekáváních. Tři pracovníci sdělili, že žádná očekávání nemají; 3 se těšili na zpětnou vazbu z mé práce s dětmi; 2 pracovníci projevíli zájem pomoci mi s diplomovou prací.

Postup byl dodržen dle manuálu k metodě. Po posledním kole jsme již pracovali jako celek 8 účastníků. Ve skupince všech pedagogů byl větší prostor mluvit moderovaně (třebaže okrajově) i o současné situaci. Velmi oceňuji otevřenost zúčastněných a jejich jasné formulování požadavků/očekávání od ideální „dobré školy“ (viz. Příloha 9, Obr. 11). Tyto byly nesporně ovlivněny nedávnými událostmi, neboť většina vizí pedagogů směřovala k ideální činnosti vedení školy, méně již k dalším vztahovým/klima ovlivňujícím rovinám (učitel-učitel, učitel-žák, učitel-rodíč, učitel-komunita). Pokud by škola nebyla po čerstvě

dořešeném konfliktu, pravděpodobně by i účastníci skupiny vybrali do preferovaného výběru také některá tvrzení z kategorie „vztah k lokalitě a vnější vztahy“.⁴

Ideální dobrá škola z pohledu 8 přítomných pracovníků vypadá takto:

Všechny dvojice vybraly sdělení č. 55. *Má-li někdo odlišný názor na systém hodnot, může ho sdělit v otevřené diskuzi.* Zde je shoda s rodiči, neboť ti toto tvrzení vybrali jako pilíř a podepřeli s ním střechu školy. Ohledně vztahů s žáky učitelé vybrali jako zastřešující tvrzení č. 41. *Škola je příjemným a otevřeným prostorem.* V tom se shodli s rodiči pracujícími ve skupince 19. 6., kteří toto tvrzení jednoznačně favorizovali. Dalšími prioritami v domečku „učitel-žák“ jsou tvrzení: 60. *Učitelé naslouchají osobním problémům žáků,* 11. *Škola se snaží podporovat všestranný individuální rozvoj žáků,* 9. *Učitelé se snaží, aby byli žáci co možná nejvíce aktivní a* 6. *Hlavní prioritou školy je kvalitní výchova a vzdělávání.* I zde panuje shoda s rodiči na všech čtyřech prioritách.

Nejvíce diskutovanou kategorii „vedení a řízení“ zarámovali pracovníci slovem „silný ředitel“, což jsme dále společně rozvedli do slov: „spravedlivý, vytvářející pozitivní klima, odměňující iniciativu“. **Tato množina se shodovala s těmito výroky rodičů: 25. Škola má silné a tvořivé vedení, 56. Vedení školy se snaží vytvářet dobré pracovní klima, 36. Škola kriticky přehodnocuje svou činnost, 46. Na společném plánování a rozvoji školy se podílejí všichni vyučující.** Tyto priority jsou z kategorií: Oddanost lidí a motivace, Reflexe a (auto)evaluace, Dělbá práce a organizace, Rozhodování.

Pro úplnost je nutné uvést také shodu s tvrzením ředitelky, která vybírala svých 10 tvrzení v únoru 2018, tedy před pojmenovanou krizí a nastalou změnou. Ředitelka se shoduje s učiteli i rodiči na tom, že nejdůležitější tvrzení jsou č. 41. *Škola je příjemným a otevřeným prostorem,* dále na 46. *Na společném plánování a rozvoji školy se podílejí všichni vyučující,* 6. *Hlavní prioritou školy je kvalitní výchova a vzdělávání a* 11. *Škola se snaží podporovat všestranný individuální rozvoj žáků.*

⁴ V kategorie „vztah k lokalitě a vnější vztahy“ jsou obsažena např. tvrzení: 15. *Škola je místem rovných příležitostí,* 16. *Škola do svého života aktivně zapojuje rodiče* či 18. *Rodiče mají možnost ovlivňovat cíle školy. Pedagogové výrazně emocionálně reagovali právě na tvrzení č. 16.*

Ředitelka se dále shoduje s rodiči na prioritě č. 16. *Škola do svého života aktivně zapojuje rodiče* – Toto tvrzení nebylo vybráno pedagogy, ale bylo několikrát pojmenováno. Proto jsem se na zapojení rodičů do chodu školy na závěr našeho setkání učitelů zeptala. Přítomní pedagogičtí pracovníci pojmenovali, že by od rodičů potřebovali v dobré škole především důvěru. Důvěru v to, že učitel je odborník a ví, co dělá a rodič věří, že to, co pedagog jeho dítěti doporučuje, má svůj smysl. Dále učitelé od rodičů očekávají spolupráci a pomoc.

Společná práce rodičů 19. 6. 2018

V rámci odpolední zahradní slavnosti byla rodičům po jejím konci nabídnuta možnost sejít se a zapojit se do společné debaty nad tématem „dobrá škola“. Přítomných bylo celkem 12 rodičů, z nichž na závěrečné kolečko aktivity zůstalo 8. Pro práci s rodiči byl použit stejný nástroj jako pro práci s učiteli, postup práce byl zachován dle manuálu. Z témat, která zůstala dvojicím v ruce, se nám podařilo ta, která se shodovala, zúžit na 18 finálních. Těchto 18 bylo překlopeno do navazujícího dotazníku a hodnoceno pomocí škály (viz. Doplnující sběr – rodiče). Rodiče, kteří měli dostatek času, následně tvořili na velkém flipovém papíru obrázek dobré školy.

Nejprve byl vytvořen základ dobré školy a ten spočíval ve výrocih: 11. *Škola se snaží podporovat všestranný individuální rozvoj žáků* a 59. *Jednotlivcům se dostává podpory, pokud ji potřebují*. Do tohoto základového kamene byly dále vloženy výroky 60. a 62., které se týkají vztahů všech lidí ve škole (tedy učitelů i žáků) a bylo dopsáno: „Každý má svůj příběh a má právo mít individuální přístup nikoli být kategorizován a hodnocen/nálepkován.“ Do základů byl vložen také výrok 33. *Inovativní a tvořivá práce se oceňuje* (bylo zaměněno za přeškrtnutý text „odměňuje“).

Na základní kámen navázalo propojení školy s domovem dětí a zmínka o tom, že rodič by měl být vnímán jako rovnocenný partner, který školu podporuje. Tato zmínka byla podložena tvrzením 16. *Škola se snaží do svého života aktivně zapojit rodiče*. Z druhé strany na základní kámen v podobě vztahů navázal text popisující profesionálního pedagoga. **Z pohledu přítomných rodičů se jedná o učitele, který umí látku probírat tak, aby zaujal děti, byl tedy odborník v didaktice a uměl používat různé metody ve výuce; aby uměl komunikovat, byl empatický, kreativní a ovládal dovednost budování vztahů;**

uplatňoval princip spravedlnosti a respektování se navzájem. Tento text navazuje na tvrzení 10. *Výuka ve všech předmětech je propojena s potřebami skutečného života*, 15. *Škola je místem rovných příležitostí pro žáky i učitele*, 9. *Učitelé se snaží, aby byli žáci co možná nejvíce aktivní.*

Nad základy byla postavena škola (viz. Příloha 9, Obr. 12), která stojí na jednom hlavním pilíři osahujícím 4 základní tvrzení. Tento pilíř je podpírán z obou stran vždy 2 výroky. **Tvrzení, které tvoří střechu školy, je všemi skupinami hodnoceno jako nejdůležitější 41. Škola je příjemným a otevřeným prostorem**, pod kterým je dále napsáno: „*Společná vize vedení a pedagogů – sdílená a otevřená.*“

Doplňují sběr – rodiče od 20. do 29. 6. 2018

Je nutné uvést, že došlo ke shodě ve volbě témat u všech dotazovaných rodičů, učitelů i ředitelky. Jde o tvrzení 6. Hlavní prioritou školy je kvalitní výchova a vzdělávání, 11. Škola se snaží podporovat všestranný individuální rozvoj žáků a 41. Škola je příjemným a otevřeným prostorem. S učiteli se rodiče dále shodují v prioritě 9. Učitelé se snaží, aby byli žáci co možná nejvíce aktivní, 25. Škola má silné a tvořivé vedení a 60. Učitelé naslouchají osobním problémům žáků. Všichni rodiče se shodují s ředitelkou v tvrzení 16. Škola do svého života aktivně zapojuje rodiče.

V rámci navazující hodnotící škály od 1 (vůbec není typické...) do 4 (je zcela typické...), měli rodiče možnost vyjádřit, do jaké míry jsou priority v základní škole X naplňovány a mohli také doplnit vlastní názor na konkrétní oblast. Vrátilo se mi 6 dotazníků. Předpoklad byl, že za jednu rodinu vyplní dotazník vždy 1 dospělá osoba, tj. při počtu 55 dětí na 1. stupni ZŠ by to bylo cca 25-30 dotazníků, vzorek tedy není reprezentativní.

U tvrzení, která se týkají chodu školy z pohledu učitele/ředitele, někteří rodiče nevyplnili škálu, neboť nemohli z jejich pohledu toto vyjádření ohodnotit. Jedná se např. o výrok 55. *Má-li někdo odlišný názor na systém hodnot, může to sdělit v otevřené diskuzi* (jako jedno z kritérií, které mělo nejvíce výběrů u varianty je spíše typické, nikoli je zcela typické). 100% shoda ve vyjádření, že toto tvrzení je pro základní školu X zcela typické, panovala jen u výroků 16. *Škola se snaží do svého života aktivně zapojit rodiče* a 9. *Učitelé se snaží, aby byli žáci co možná nejvíce aktivní*; u výroku 56. *Jednotlivcům se dostává podpory, pokud ji potřebují*, byla také 6x zvolena varianta „je zcela typické“, ale s jednou poznámkou, že toto

platí pouze na straně žáků, nikoli pro učitele. **Pouze jednou se objevilo tvrzení, u kterého rodiče zvolili častěji variantu „spíše není typické“ a tím je 27. Vedení školy pravidelně s učiteli diskutuje o hodnotovém systému školy. Je však otázkou, jak by bylo nejen toto kritérium hodnoceno před nastalou krizí.** Zde si dovoluji citovat část výroku jedné maminky: „*Moje odpovědi jsou dost ovlivněny nastalou situací ve škole, pokud bych vyplňovala před pár měsíci, zcela jistě bych vyplnila několik tvrzení jinak... (email 21. 6. 2018)*“ Kritéria, která byla hodnocena rozporuplně (dle mého soudu v podobném duchu, jako uvedla zde citovaná maminka), tj. půl na půl „je zcela nebo spíše typické“ oproti „není zcela typické“, jsou tato: 56. *Vedení školy se snaží vytvářet dobré pracovní klima*, 46. *Na společném plánování a rozvoji školy se podílejí všichni vyučující*, 26. *Lidé ve vedení školy spolu úzce spolupracují a vzájemně se doplňují*, 36. *Škola kriticky přehodnocuje svou činnost*, 33. *Inovativní a tvořivá práce se odměňuje/ocěňuje*, 62. *Vztahy učitelů a žáků jsou otevřené*, 60. *Učitelé naslouchají osobním problémům žáků*. Zcela specificky bylo označeno jediné kritérium a to *Vztahy rodičů a učitelů jsou otevřené*, které vzniklo z výroku 62. *Vztahy učitelů a žáků jsou otevřené*. Tímto se do škálového dotazníku dostal díky práci skupinky rodičů 19. 6. zcela nový výrok, který nebyl v typizovaných variantách.

5.3.5 Zúčastněné pozorování a neformální naslouchání

V rámci výzkumného šetření jsem měla možnost 1x se zúčastnit debatního kruhu, na kterém jsem viděla to, jak se děti samostatně projevují, ale zároveň také to, nakolik jsou schopny dát prostor jedno druhému. Měla jsem možnost pobýt ve výuce i ve třídě o přestávce. Žáci mi sami nosili k nahlédnutí jejich portfolia, byli vstřícní a otevření k dialogu. Pocitově byla ve škole v této době – v listopadu 2017 a v únoru 2018 - příjemná atmosféra. Rozdílné vnímání jsem však měla při zahradní slavnosti (v červnu 2018), kterou provázela jakýsi smutný duch. Atmosféra byla plná očekávání i obav z nového směřování školy a zároveň zklamání ze situace, ve vzduchu byly nezpracované pocity viny (snad i hledání viníka) a nutnosti smířit se s tím, že taková, jaká byla škola dosud, již nebude. Byla jsem účastna i rozhovoru týkajícího se např. toho, jak dlouho školu vedla odcházející ředitelka a co všechno pro ni udělala, kolik generací dětí vzděláváním provedla. Nejvíce smutná mi přišla situace pro děti, které jistě celé dění vnímaly po svém. Neměla jsem již možnost v červnu 2018 s nimi znovu mluvit či zjišťovat jak se případně změnil jejich pohled na to, co je pro ně „dobrá škola“. Jen jsem si vzpomněla na obrázek, který vznikl v 1. ročníku, na kterém jedna holčička namalovala déšť a

řekla mi, že v dobré škole někdy také prší. A tak v základní škole X na jaře roku 2018 zapršelo a do podzimu bylo po dešti.

5.4 Diskuze zjištěného a reflexe vlastní práce

Na počátku svého výzkumného šetření jsem stála před otázkou, která je složena ze dvou podotázek: **Jak měřit klima na 1. stupni základní školy? K čemu měření klimatu může být škole prospěšné?**

Na otázku „*jak měřit*“ jsem se snažila odpovědět rozbořem dosavadních nástrojů používaných školou a čtením odborné literatury. Zjistila jsem, že historicky prověřenou metodou je jednoduše kvantitativně zpracovatelné dotazníkové šetření. Pro účely DP jsem přistoupila k otestování využití standardizovaných nástrojů na měření klimatu, které byly připraveny v rámci projektu Cesta ke kvalitě. **Díky různému přístupu k měření, jsem tedy za použití kvantitativních i kvalitativních metod nahlédla pod pokličku klimatu tříd a okrajově klimatu pedagogického sboru. Situace, která ve škole nastala v dubnu 2018, mi zabránila použít standardizované dotazníky pro učitele a pro rodiče, abych měla více porovnatelná data.** Na klima školy mohu tedy pouze usuzovat dle komparace poznatků z odborné literatury a vlastní interpretace všech dostupných materiálů a dat z dotazníků, neformálních rozhovorů a pozorování, výstupů z ohniskových skupin s využitím projektivní techniky „dobrá škola“ s rodiči i pedagogy, z kreseb jednotlivých ročníků a z individuálního rozhovoru s ředitelkou.

Zcela ve shodě s úvahou Mareše (Mareš, 2013, s. 627) jsem došla k závěru, že **základním problémem je, jak dospět k souhrnnému pohledu** na psychosociální klima školy jako celku. Výsledky, které jsem získala v kategorii „vedení školy“, je nutné jednoznačně považovat za subjektivní vnímání a hodnocení dotazované osoby. Neboť ředitelka školy, byla ve vedení školy osamocena a nebylo možné ji pro měření klimatu zahrnout výlučně do některé „testované“ skupiny - žáci, učitelé, rodiče. **Ředitelka školy byla zároveň také rodič i učitelka. Obstát v kumulovaných funkcích, bývá obtížné (srovnání 2. kap. s. 64). Vedoucí a řídicí pracovník musí již z titulu této funkce řešit řadu dilemat souvisejících zejména s otázkou priorit.** Pokud je ředitel vždy zároveň učitel, rozhodování mu to může, ale také nemusí ulehčovat. Pokud je však ředitel zároveň rodič žáka/žáků vstupuje do výrazně náročnějších každodenních situací, ve kterých musí zohledňovat zájmy

plynoucí ze všech rolí, které ve škole hraje a mezi nimi prioritizovat ve prospěch celkového fungování školy a její kultury.

Ve výzkumu nebyly použity sociometrické techniky, které analyzují výhradně psychosociální vztahy, přesto díky práci s flipovými papíry a zadáním v 1. - 3. ročníku „můj dobrý kamarád“ a ve 4.-5. ročníku „moji spolužáci“ byl umožněn vhléd do preferencí některých žáků. Vztahová rovina mezi žáky ve třídách má jednoznačně své podstatné místo v určování pomyslné kvality klimatu. **V příložených grafech, výstupech šetření Společenství prvního stupně, je možné vysledovat, že na sledovaném 1. stupni základní školy X nebyla výrazně negativně zaznamenána interakce dívky x chlapci, či chlapci x dívky. Ve shodě s celorepublikovými výsledky pilotních šetření mají k sobě v tomto věku blíže dívky s dívkami a chlapci s chlapci v jednotlivých ročnících. Kdy preferenčně zajímavě u žáků 1. a ještě i 2. ročníku vychází hodnocení vnímání role učitele/učitelky, jako ústřední osoby ve třídě. Vliv pedagoga na 1. stupni základní školy je tedy klíčový, má zásadní moc nad tím, jaký vztah si k němu žáci utvoří, ale také nad tím, jak pomůže tvorbě vztahů mezi žáky samotnými.** Což považuji za jednu z odpovědí na otázku „*k čemu/k jakému prospěchu*“ má smysl klima měřit.

Jako společného jmenovatele na úrovni hodnocení klimatu školy jsem si vybrala právě fenomén „dobré školy“ a „dobrých kamarádů“ v ní. Vycházím jednak z možnosti toto učinit díky volně dostupným nástrojům Cesty ke kvalitě. Ale také ze zamyšlení Průchy, týkajícího se toho, že když dospělí vzpomínají na svá školní léta, reflektují většinou prožívané pocity ze základní školy. Tyto vzpomínky - jak na přístup učitelů k nim, tak na to, zda měli nebo neměli „dobré kamarády“ - mají bývalí žáci natrvalo uloženy v paměti. (Průcha, 2017, s. 333) **Shrnuji zde, jaké shodné jmenovatele pro „dobrou školu“ v době mého šetření, tj. v druhé pololetí školního roku 2017/2018, popsali žáci všech ročníků, učitelé, rodiče i ředitelka.** Uvádím příkladem mnou vybrané: za třídy: „škola na radosti“, „škola hry“, „dobrá škola je kde mám dobré kamarády a dobrou učitelku“, „dobří spolužáci se zastávají slabších, jsou laskaví“; za učitele: „možnost vyjádřit svůj názor“, „otevřená diskuze“, „mezilidské vztahy“, „komunikace“, „kvalitní výchova a vzdělávání“, „participace“; za rodiče „všestranný individuální rozvoj žáků“, „podpora“, „ocenění“, „rovné příležitosti“; dle ředitelky „partnerství“, „win-win“, „profesionalita“. **Všichni dotazovaní měli zadání pojmenovat**

ideální dobrou školu, přesto na základě projektivnosti této techniky lze usuzovat z jejich vyjádření na hodnocení klimatu základní školy X.

Na 2 hlavní výzkumné otázky odpovídám na základě zjištěného: Měřit je vhodné kvantitativně i kvalitativně souběžně, pro ověření a potvrzení výsledků. Měřit má smysl proto, aby všichni aktéři školního života měli povědomí o tom, co pro koho znamená „dobrý – žák/učitel/ředitel/kamarád/třída/škola...“ a aby následně mohli společně naplňovat ideál v té své.

V souvislosti s používáním nástroje Dobrá škola a s výsledky výzkumného šetření je nutné vysvětlit význam slova dobrý. Za tímto účelem použiji definici z knihy M. Pola *Kultura školy*. Pol (2005) uvádí, že dobrý ředitel by měl být vybaven jak odbornými, tak všeobecnými kompetencemi. Tato definice vznikla z výroků ředitelů, kteří doplňovali větu *Dobrý ředitel je ten, kdo...* Obsahová analýza byla spojena s otázkami: *Kdo je dobrým ředitelem? Co má umět dobrý ředitel? Co dělá dobrý ředitel?* A v neposlední řadě: *S čím spojují ředitelé atribut dobrý? Z 599 výroků byl vytvořen jakýsi profesiogram dobrého ředitele, který se skládá z profesních předpokladů, lidských vlastností, dovedností a činností. Pokud ředitel pracuje „dobře“, tj. „optimálně“, „neodkladně“, „spravedlivě“, „citlivě“ nebo „nenásilně“, pak se to vztahuje k činnostem a výsledkům.* V tabulce č. 2 jsou uvedeny pojmy ve 4 vztahových rámcích, které se objevovaly v šetření mezi řediteli jako kladně vnímaný atribut spojený s činnostmi nebo výsledky dobrých ředitelů (Pol, 2005, s. 63-65).

Tabulka 2 Významy atributu „dobrý“

„Dobrý“ ve vztahu k práci	„Dobrý“ ve vztahu k lidem	„Dobrý“ ve vztahu ke změně	„Dobrý“ ve vztahu k morálním hodnotám
Pracovní	Snesitelný	Žádoucí	Spravedlivý
Tvůrčí	Uspokojivý	Účinný	Svobodný
Zajímavý	Příjemný	Příznivý	Slušný
Kvalitní	Bezkonfliktní	Lepší	Demokratický
Podnětný	Přátelský	Nejlepší	
Kolegiální	Pohodový	Ideální	
	Klidný		

Bylo by velmi zajímavé dát prostor retrospektivy ředitelce samé, aby se ohodnotila, jak sama sebe vnímá ve vztahu k výše uvedeným 4 kategoriím jako „dobrá ředitelka základní školy X“. Neboť debata s pedagogy školy byla výrazně zaměřena na roli a přístup ředitelky, jako hlavní osoby ve vedení školy. **Z rozhovoru s ředitelkou a následně z debaty s pedagogy usuzuji, že klíčovým problémem byl nesoulad v požadavku učitelů na styl jejich vedení a v možnostech ředitelky této zřejmě nepojmenované potřebě vyhovět. Mezi názorem ředitelky a vyjádřením pedagogů se objevoval rozpor ve vnímání možnosti učitelů ovlivnit směřování školy a to jak v rámci používaných metod ve výuce, tak v rámci nastavení základního rámce spolupráce s rodiči. A to i přesto, že probíhaly pravidelné porady, na kterých bylo všechno toto debatováno. Učitelé vnímali pozici ředitelky jako příliš silnou oproti kompetencím a rozhodovacím pravomocím, které byly přiděleny jim. Což je v rozporu s názorem ředitelky, která byla přesvědčena o tom, že dává svým zaměstnancům dostatek prostoru k participaci a vlastnímu stylu práce.** Kdyby nedošlo k razantnímu kroku, kterým byla výpověď z pracovního poměru ze strany ředitelky i učitelů (kteří se o svých výpovědích vzájemně nevěděli), byla by škola patrně dosud vnímána jako téměř ideální zázemí pro výuku a výchovu dětí z pohledu rodičů. **Rodiče v rozhovoru se mnou pojmenovali rozpor mezi tím, jak vnímali školu do dubna 2018 a po tomto měsíci.** Rodiče, kteří se účastnili setkání 19. 6. 2018, jasně ocenili možnost ovlivňovat chod školy a také míru, jakou byli informováni o jejím směřování a každodenní činnosti. Poznamenali však, že neměli ani tušení, že by uvnitř školy mohla být situace tak vážná, že by vyústila do jakéhosi „rozpadu“ školy. **Rodiče reflektovali, že více komunikovali s ředitelkou, než se samotnými učiteli a že možná oceňovali pedagogy za něco, za co oni ocenění být nechtěli.** Učitelé jasně vyjádřili hodnoty, které by chtěli v rámci své profese naplňovat a vnímali, že rodiče žáků měli zájem na naplňování hodnot odlišných. Přitom po vytvoření 2 obrazů „dobrých škol“ z pohledu učitelů a rodičů se tyto 2 skupiny shodují v těch nejzákladnějších pilířích. Závěrečné setkání ve škole mne přivádí k myšlence, kterou nahlas vyslovil jeden účastník šetření: „*Kdybyste přišla dřív, nemuselo se to stát?*“ A já odpovídám, ano i ne. Ano na to, že zjevně škole chyběl externí subjekt, který by supervidoval všechny aktéry a reálně popsal, jaké potřeby jsou nenaplněné a jaká rizika jsou s jejich dlouhodobým nenaplněním spojená. Zároveň ale říkám ne tomu, že by bylo možné předejít všemu. Napětí ve škole se kumulovalo s ohledem na další okolnosti, které se děly nejen uvnitř, ale i mimo ni. Příkládám určitou míru vlivu na celkovém

děni také zřizovateli (městu), který nebyl dotazován neboť nebyl výzkum plánován v takovém rozsahu a pro doplňující sběr dat nebyl z mé strany časový prostor (a ani atmosféra). Pokud ředitelka školy dlouhodobě prosazovala u zřizovatele (i u MŠMT) a u okolních škol zřízení druhého stupně, neměla dostatek prostoru pro péči o stupeň první a ani o pedagogy. Také proto zřejmě nezaznamenala včas signály, které jí učitelé (nevíme jak jasně) vysílali o svém přetížení, nedocenění a nepochopení jejich práce z jejich pohledu a byla jejich výpovědi překvapena.

V souvislosti s dílčími podotázkami „**Jak správně načasovat měření?**“ a „**V jakých situacích je vhodné měřit?**“, je nutné zdůraznit, že plánováno bylo vhodné načasování s ohledem na průběh školního roku. Do tohoto nicméně zasáhla mimořádná událost, která výrazně změnila druhou část evaluace. Debata s ředitelkou nad vhodností dalšího měření po dubnu 2018 a realizace výzkumného šetření v červnu 2018 ukázali, že **vhodnou dobou k měření může být nejen ta „klidová“, ale také ta „krizová“**. Na výsledky šetření má celková situace v základní škole X takový vliv, že **není možné posuzovat shodně klima ve škole, které bylo v listopadu 2017, v únoru a v červnu 2018. Nebylo možné zpětně ověřit, jak významně/výrazně se posunulo vnímání všech účastníků, neboť takto zásadní událost nebyla předpokládána. V tomto ohledu musím konstatovat tedy i to, že nevím, jak celou situaci od dubna 2018 vnímaly děti. Během šetření v únoru 2018 neoznačily nic, co by indikovalo potíže ve vztahu žák – učitel, následně již nebyly dotazovány.**

Pedagogická orientace 4/2004 otiskla příspěvek *K sociálním souvislostem kultury školy – Vnitřní a vnější aspekty chodu školy* (Pol, Hloušková, Novotný, Sedláček, Zounek), který byl dílčím výstupem v první kapitole zmiňovaného výzkumu. Kolektiv autorů v něm pojednává o dvou klíčových aspektech fungování školy, „otevřenosti školy vůči okolí“ a „shodě lidí na hlavních principech chodu školy“, které nejvíce charakterizují sociální dimenzi kultury školy. V dotazníkovém šetření u ředitelů českých základních škol byly zkoumány tyto 2 oblasti a další 3, které autoři považují za zásadní pro fungování škol. Pokud porovnáím tato zjištění se zjištěními v rámci mého výzkumu, jsou to právě tyto 2 dimenze fungování školy, ve kterých nebylo vedení školy (tedy ředitelka) ve shodě s učiteli. **Škola byla z pohledu učitelů příliš otevřena rodičům, naproti tomu ředitelka školy tuto otevřenost vnímala jako zcela zásadní pro její fungování a také rodiče tuto dimenzi v rámci „jejich hlasu“ hodnotili jednoznačně pozitivně.** Co se týče shody na hlavních principech chodu školy, jak

jsem uvedla výše, z šetření nástrojem „dobrá škola“ byli všichni dotazovaní v základní shodě. Nesoulad byl v dílčích aspektech a tyto by se podařilo uchopit, pokud by se ve škole participativně strategicky plánovalo.

Přidávám ještě zamyšlení G. Berga nad *Kulturou školy z hlediska jejího směřování*. Berg popisuje rozvoj školy jako věc objevování a dobývání akčního prostoru skrze každodenní činnosti. Rozvoj školy je nikdy nekončící sebeobnovující se proces tzv. „učící se organizace“. Existence analytických nástrojů, které dokáží určit míru připravenosti aktérů školního života na změnu, umožňuje formulovat cíle, vize i poslání školy v kontextu daného nevyužitého akčního prostoru. (Pol, 2005, s. 189-195) Otázkou zůstává, jak byla základní škola X připravena na změnu, související ať již s plánovaným odchodem ředitelky a převzetí řízení školy nástupcem (předpokládaný nástupem někoho z týmu do této pozice byl uvnitř pedagogického týmu komunikován); tak na zřízení druhého stupně. A to je možná také jeden z důvodů, proč akční prostor této školy musel obsadit nový ředitel s novým pedagogickým sborem. Tento si bude nastavovat vlastní vize a určovat směřování školy se svým vlastním učitelským sborem. K tomu jim pomohou někteří stávající a někteří noví rodiče žáků.

Vrátím se ještě ke druhé a třetí Marešem definované charakteristice psychosociálního klimatu a tou je **sdílenost a sociální konstruovanost**, a tím si odpovím na dílčí výzkumné otázky týkající se rozdílu mezi měřením klimatu z pohledu všech aktérů a rozdílu v použitých metodách. **Jelikož jsem nemohla použít takové standardizované nástroje pro změření klimatu školy, které by umožnily využít křížový efekt, aby žáci a pedagogové byli dotazováni na shodné otázky týkající se klimatu a aby bylo možné následně na škále určit, jak se jejich odpovědi shodují či liší. Mohu pouze na základě pozorování a standardizovaných nástrojů s odlišným zaměřením identifikovat, jak se měnilo klima pro všechny, kteří s ním přišli do styku.** A jak si žáci, učitelé i rodiče vykonstruovali svůj privátní názor na školu, který pochopitelně upravovali dle debaty s dalšími lidmi, včetně těch, kteří nebyli aktéry školního klimatu. (Mareš, 2013, s. 627)

Přesvědčení žáka či učitele o klimatu školy vzniká na základě jejich osobních zkušeností s tím, co se děje ve škole, ale také přejímáním či modifikováním názoru jiných lidí, na jejichž mínění jedinec dá. Neboli přesvědčení je sice osobním názorem, ale *věcně vzato je originální „směsí“ toho, co žák/učitel sám zažil a toho co přebral od druhých lidí (uvnitř i vně školy), přesvědčení nepátrá po důkazech ani svědectvích týkajících se objektu a*

mohou žít v komunitě po generace. (Marková in Mareš, 2013, s. 629) Jinými slovy, byť by má výzkumná zjištění týkající se klimatu základní školy X byla v danou dobu jakákoli, je možné, že do dalších let přetrvá o klimatu školy hluboko zakořeněné přesvědčení, že klima bylo úplně jiné. Což odpovídá tvrzení Grecmanové, které cituji v první kapitole, že klima je fenomén, který vzniká odrazem objektivní reality v subjektivním vnímání (srovnání kap. 1, s. 10).

Hodnotím tedy, na základě předložených výsledků mého výzkumného šetření klima základní školy X dle Marešových kategorií uvedených v kapitole 1 takto:

Klima zřejmě nebylo konzistentní a v červnu 2018, kdy končil můj výzkum, existovaly jistě výrazné rozdíly v názorech lidí na klima jejich školy. Klima bylo z mého vnějšího pohledu v listopadu 2017 otevřené, působilo na mě tak, že lidé se znali, scházeli. Když jsem školu opouštěla, došla jsem k závěru, že uvnitř školy, zejména pedagogického sboru došlo k dělení na skupinky a následně se snížila ochota spolupracovat s vedením školy v této škole ztělesněným jednou osobou ředitelky. Klima navozované žáky 1. stupně dle výsledků z dotazníkového šetření vycházelo jednoznačně pozitivně. Klima navozované učiteli nebylo měřeno, klima navozované ředitelkou z rozhovoru v únoru 2018 bylo mnou vnímáno jako pozitivní, podpůrné. To je ale v rozporu s tvrzením pedagogického sboru z června 2018. Z veškerých zjištění a pozorování jsem získala přesvědčení, že klima základní školy X bylo ve školním roce 2017/2018 výrazně orientované na rozvoj sociálních vztahů, na rozvoj osobnosti i na mravní rozvoj. Na základě vlastního šetření nejsem schopna posoudit, zda bylo klima zdravé či nezdravé, neboť jsem faktor vlivu klimatu školy na zdraví aktérů nijak neověřovala. Kategorie typu klimatu dle časového hlediska je v mé práci patrně nejzajímavější. Retrospektivně hodnocené klima na začátku školního roku 2017/2018 bylo jednoznačně rozdílné, oproti momentálnímu klimatu jak v únoru 2018, tak v červnu 2018. S ohledem na proběhlé události je pro mne výzvou zamýšlet se na tím, jaké prospektivní klima bude ve škole ve školním roce 2018/2019. Neboť dle slov nového ředitele, cituji: *Jde o to, že se škola v podobě, v jaké ji znáte, rozpadla (email 10. 10. 2018).* Je tedy velmi pravděpodobné, že škola projde jistým procesem, než nový ředitel se svým novým týmem a částečně obměněným žactvem a tedy i novými rodiči restartují školu a její fungování včetně specifické kultury/étosu či klimatu. V rámci využitých metod na principu „vize dobré školy“ jsem hodně pracovala s představou školy, jakou by si lidé přáli, tedy s myšlenkou preferovaného/žádoucího klimatu. Z uvedeného vyplývá, že klima této školy bylo specifické

pro daný typ malotřídní svým způsobem spíše alternativní nežli tradiční venkovské školy. Ředitelka kladla velký důraz na to, aby klima bylo příznivé pokusům o změny, z pohledu vnějšího pozorovatele změna, která byla pro školu plánována nebyla v danou dobu možná. A to velmi ovlivnilo celkové klima školy. Škola s touto kulturou fungovala dlouhodobě samostatně, byla v regionu známá a etablovaná, rodiči z obce i okolí pro svá specifika vyhledávaná. Ve školním roce 2018/2019 bude nicméně nový ředitel pracovat s klimatem obdobným jako u nově vzniklé školy. A závěrečné Marešovo kritérium je jako na míru mému výzkumnému šetření. Neboť míra participace rodičů na chodu školy byla jedním z klíčových aspektů hodnocených jak výrazně pozitivně ze strany rodičů i ředitelky, tak byla pojmenována rizika a úskalí této otevřenosti školy z pohledu pedagogů.

Doporučuji vedení jakékoli školy, která by měla procházet výraznou změnou ve svém uspořádání (jako zde u základní školy X zřízením 2. stupně), aby před rozběhnutím procesu došlo k plnohodnotnému mapování. Např. metodou SWOT či jinou analýzou předcházející strategickému plánování, při které budou zároveň pojmenována rizika, která změna může přinést. Mimo jiné je možné použít dostupný nástroj Cesty ke kvalitě s názvem Příprava na změnu, který vystihuje podtitul „Metoda na předjímání reakcí lidí“ (Lazarová, Pol, 2012). K eliminaci rizik pak bude možné průběžně využít preventivní i nápravná opatření. Díky tomu bude chráněn nejen hlavní manažer (obvykle ředitel), ale také ošetřen celý tým, který je k provedení změny nezbytný. Negativní dopady z nezdaru (v tomto případě faktické nemožnosti zřídit 2. stupeň) nebudou mít fatální vliv na další aktéry, především žáky a jejich rodiče. V tomto směru si dovoluji na tomto místě apelovat také na zřizovatele, jako na klíčového hybatele, který by neměl být zodpovědný pouze za materiálně-technické zázemí pro své školy, aby v rámci naplňování vzdělávací politiky ve své obci plnohodnotně zohledňoval plány jednotlivých škol a také potřeby rodičů a žáků. Neboť veškeré dění, týkající se fungování škol, je na zřizovateli závislé. Následně je možné z pozice ředitele rozvíjet v tomto rámci individuální kulturu (a klima) školy.

Diskuzi nad zjištěními své práce bych ráda uzavřela tématem klimatu ve vztahu učitel - žák: Klima ve třídě, stejně jako klima školní, má významný vliv na chování žáků, neboť žáci se naučí více z toho, co jejich učitelé dělají nežli z toho, co jejich učitelé říkají (DeRoche, Williams, 2001, s. 95). Žádné významné učení se neobjede bez významných vztahů (Comer in Pierson, TED Talks Education 3. 5. 2013). **Z výzkumného šetření vyplývá, že čas, běžné**

činnosti i mimořádné události, vztahy a komunikace všech aktérů mají zásadní vliv na atmosféru ve škole, jednoznačně také na celkovou kulturu školy a s ní spojené psychosociální klima.

Zjištění z výzkumného šetření je třeba číst s přihlédnutím k následujícím limitům. Mou snahou bylo zajistit maximální možnou míru validity i objektivitu. Před výzkumným šetřením jsem si vymezila, co chci zjišťovat, jak i na jakém vzorku. Pro dosažení reliability jsem použila standardizované volně dostupné nástroje měření, které dovolují srovnání výsledků z vlastního šetření s výsledky k porovnání ze škol v ČR. S pedagogy jsem se setkala před zahájením výzkumné sondy, abychom si ujasnili pojmy a kategorie, které budu při dotazování na evaluaci práce s klimatem školy používat. Nebylo však možné diferencovat jednotlivé respondenty, zejména žáky, tj. výzkumné šetření nerespektuje názorovou odlišnost jednotlivců. Při použití online nástroje Společenství prvního stupně nebylo možné použít IT techniku, tedy byl dotazník použit v manuální verzi. Čímž došlo ke zkreslení otázek pro žáky a ke zvýšení chybovosti při přepisu dat zpět do PC. Nepoužila jsem nástroje, které by uměli diagnostikovat rozdíl v měření mezi atmosférou a klimatem z hlediska krátko/dlouhodobosti jejich trvání. Evaluační nástroje Cesty ke kvalitě jsou nastaveny vzhledem dle pilotního testování na tzv. „zprůměrovaného“ žáka/třídu a učitelský sbor. Pouze tím, že jsem se všemi dotazovanými aktéry klimatu (žáci, rodiče, pedagogové a ředitelka) krátce pracovala při kresbě či ohniskové skupině, jsem měla možnost doplnit si šetření o jemná individuální zjištění a hodnotovou orientaci. Dotazován nebyl z časových důvodů zřizovatel a to ačkoli se ukázalo, že by to vzhledem k lokálnímu specifiku mého šetření v základní škole X bylo vhodné pro doplnění pohledu zástupců obce na situaci. Vzorek rodičů, kteří se zúčastnili setkání nebo následně odpověděli na dotazy emailem, není reprezentativní, tj. interpretace pohledu rodičů na situaci v této škole se nemusí rovnat názoru základního souboru (všech rodičů žáků základní školy X). V maximální možné míře jsem přistupovala ke všem zjištěním citlivě, diplomová práce nesmí školu ani respondenty poškodit, proto je škola anonymizovaná. Výstupy jsem se snažila ověřit triangulací, abych předešla halo - efektům a zaujatosti.

Závěr

Hlavním cílem výzkumné studie bylo popsat práci s klimatem na 1. stupni základní školy. Tento cíl byl naplněn, v práci je uvedeno, jak škola s klimatem pracovala před mým příchodem i jak proběhlo měření v rámci mého evaluačního šetření. Ačkoli školní aktéři cíleně neměřili klima, bylo ve škole zavedeno velmi mnoho opatření, která pro rozvoj jakéhosi pomyslného „dobrého“ klimatu jsou podpůrná či vhodná. Žáci této školy dosahovali ve srovnávacích testech povinných pro určité ročníky základních škol standardních výsledků, o vlivu klimatu na výsledky studia tedy nelze nic usuzovat.

Učitele zajímali výsledky měření mezi žáky a všechny dospělé aktéry zajímali výsledky „těch druhých“, bohužel k využití doporučení či k další práci s třídami na jejich základě nedošlo a již nedojde z důvodu výše popsané mimořádné události. **Praktické využití získaných výsledků měření pro další rozvoj školy, zlepšení komunikace i vztahů považuji za nejvyšší prospěch z tohoto konání a tedy důvod k měření, čímž odpovídám na jednu ze svých hlavních výzkumných podotázek.** V tuto chvíli jsou třídy i škola plné nových žáků i aktérů, kteří z uvedených interpretací mohou čerpat inspiraci pro svoji další práci, nemohou však na zjištěné plynule navázat.

Můj osobní cíl byl naplněn, mohla jsem si ověřit a vyzkoušet, co a jak lze skutečně měřit. Potvrdilo se mi, že dostupné teorie od odborníků se shodují s výsledky mého šetření. Mé přesvědčení o tom, že je potřeba s klimatem cíleně pracovat, trvá. **A zde vidím jako zásadní roli sociálního pedagoga na školách. Ani ředitel, ani učitelé, ani asistenti, ani žáci nemají prostor ve škole věnovat v rámci všech povinností plnohodnotně práci s klimatem. Sociální pedagog jako komunitní pracovník/koordinátor je člověk, který by mohl pomoci aktivně podněcovat „klimatické změny“.** Což naznačuje odpověď na moji hlavní výzkumnou podotázku, jak měřit klima na 1. stupni základní školy. Na základě výzkumného šetření odpovídám: Je nutné měřit pravidelně, cíleně, za použití standardizovaných nástrojů. Mít pro měření a interpretaci výsledků určenu konkrétní osobu. Ideálně takovou, která není přímým aktérem klimatu, tedy má možnost mít od získaných údajů a dění ve škole částečný odstup. Zároveň má kompetence navrhnout doporučení pro zlepšení a pomoci s jejich realizací.

V textu již jednou zmiňovaná kapitola z metodiky *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků* mi dává za pravdu v tom, že v základní škole X bylo učiněno

maximum pro udržení příznivého sociálního klimatu pro výuku. Na závěr vzpomenu např. diskuzní kruhy, zavedené již téměř 10 let, na kterých mohou žáci i učitelé otevřeným způsobem předcházet vzniku problémů a rozvíjet pro klima tolik potřebné mezilidské vztahy. Neboť pozitivní *sociální vztahy mezi učiteli a žáky navozují atmosféru prostou mrzutosti, v níž se konflikty řeší diskuzí a vytvářejí předpoklad pro vznik demokratického a osobnostně orientovaného školního klimatického typu* (Grecmanová, Urbanovská, Novotný, 2000, s. 88). A o osobnost by nám při výuce mělo jít především, i proto se tomuto tématu věnuji v jedné z kapitol této práce. Neboť nehledě na znalosti a vědomosti, které žák na prvním stupni základní školy získá s ohledem na své vlastní i okolní možnosti, potenciály a omezení, zdravě se vyvíjející osobnost je nejvyšší hodnotou pro společnost. A to právě proto, aby člověk nevyrostl v tzv. „nečlověka“, jak trefně píše J. Hábl v návaznosti na dílo J. A. Komenského.

Sociální vztahy mohou být příčinou, ale také důsledkem nepříznivého klimatu. To znamená, že narušené vztahy mezi učitelem a žákem (učitelem a učitelem, učitelem a rodičem, učitelem a ředitelem, ale i dítětem a rodičem) mohou být tím, co zásadním způsobem ovlivňuje sociální klima ve třídě/škole. A na co je tedy potřeba se zaměřit, pokud bude kdokoli mít zájem s klimatem v prostředí školy pracovat. Obráceně je ale nutné zmínit také to, že nevhodné metody výuky, nevhodně nastavená práce pedagoga ve výuce, která nerespektuje individuální specifika žáků a nezohledňuje potřebu žáků tvořit (neboť tvořivost je možné rozvíjet i u žáků znevýhodněných, ve škole neprospívajících nebo žáků z jiného sociokulturního prostředí⁵), vydat energii při výuce, dosáhnout úspěchu a pozitivního hodnocení, způsobují tak často zmiňované „zlobení“ žáků, jejich nepozornost, roztěkanost, apatii a na straně pedagogů únavu a rozčarování. Tento stav, pokud trvá dlouhodobě, může narušit jak fyzické, tak psychické zdraví všech zúčastněných aktérů. Kromě danosti žáků, mají své limity také učitelé a i s ohledem na jejich potřeby a očekávání je nutné nastavovat práci v hodinách a pedagogickou komunikaci mezi všemi účastníky edukačního procesu. Jedině tak dosáhne škola svých vytčených výchovně-vzdělávacích cílů.

⁵ *Výzkumy na Slovensku dokázali, že přes použití pohybových aktivit a zpěv je možné zvýšit u romských dětí zájem o poznávání, motivaci pro mezilidské vztahy a učení se. Danko, J. a kol. Rozvoj tvorivosti u cigánských dětí, nepubl. štúdia, 1980 in Zelina, Jaššová, 1984, s. 70*

Učitelé v základní škole X deklarovali jako primární zájem „děti něco naučit“ a být za to pozitivně hodnoceni. Což je v souladu s názorem J. Mightona (2007, s. 188), že každé dítě, pokud bude vzděláváno s ohledem na svůj potenciál, může pracovat velmi dobře v každém předmětu. Což neznamená, že všichni žáci budou pracovat stejně nebo že všichni dosáhnou stejných úspěchů, nebo že si snad všichni žáci stejně užijí každý předmět. Rodiče (přítomní na setkání 19. 6. 2018, nejedná se tedy o reprezentativní vzorek všech rodičů) pojmenovali jako nejcennější hodnotu u pedagoga právě jeho osobnost a to, jak bude schopen svou osobností pozitivně rozvíjet osobnost jejich dítěte. Ředitelka byla v tomto v souladu s rodiči, neboť v rozhovoru se mnou uvedla, že základním stavebním kamenem školy (a tedy i její kultury) jsou integrovaní, vyzrálí učitelé, řídící se svým sebepojetím. Domnívám se, že se učitelé svým sebepojetím řídili a proto školu opustili, neboť nemohli uplatnit dle vlastních slov vlastní volbu metod výuky a tedy mohli pouze částečně ovlivňovat vztahy (učitel – žák, učitel – rodič) a s nimi spojené klima.

Základní škola X dosáhla velmi vysoké míry profesionality v praktikování běžných i alternativních prvků ve výuce i v proinkluzivním nastavení celkového ducha školy. Proto byla školou vyhledávanou rodiči ze širokého okolí. Velikost budovy a lokální danost (škola zřizovaná městem pro obyvatele města) však neumožňovala škole další progres. Ředitelka školy, odvedla velké množství své energie směrem k dalšímu rozvoji školy (druhého stupně), který ale byl v těchto podmínkách téměř nemožný. Z tohoto důvodu jí nezbyl dostatek času a prostoru pro péči a individuální práci a motivaci pedagogického sboru v takové míře, v jaké to učitelé (dle řečeného na setkání 19. 6. 2018) očekávali. Učitelé se necítili doceněni za svoji práci nad rámec běžné výuky a pro neuspokojení vlastních potřeb vyhledali jiného zaměstnavatele.

Nezbývá než škole popřát, aby její nové vedení i nový pedagogický sbor našli nové směřování v takovém duchu, který bude v souladu jak se zřizovatelem, tak s rodiči a žáky, kteří školu neopustili či budou nově navštěvovat. Událost, která otrásla nejen klimatem, je nutné brát jako příležitost pro rozvoj.

Na závěr budu citovat kolegyni Marešovou z její disertační práce (Marešová, 2014, s. 12), ve které uvádí, že již *v době nástupu německého filantropismu konce 18. století bylo odmítnuto pouhé vyučování (Unterricht) ve prospěch všestranně rozvíjející výchovy (Erziehung), v níž měli své místo také rodiče.* Je tedy v rukou vedení každé školy, jak citlivě

zapojí rodiče (a širší komunitu), jako jakýsi přirozený katalyzátor její proměny a spoluvůrce školního klimatu i kultury.

Pro další výzkumná šetření v oblasti měření psychosociálních klimatů tříd či škol a evaluace činností vedení škol v jejich prospěch doporučuji kolegům pedagogům, aby se zaměřili na použití stávajících či vytvoření nových srovnatelných nástrojů. Aby získali taková data a informace, která budou vzájemně porovnatelná v čase. Která ukáží subjektivní vnímání klimatu z pohledu všech jeho aktérů v objektivních kategoriích, ale zároveň umožní rozlišit individuální postoje a hodnoty. Tak, aby výzkumník mohl vyhodnotit, jaká proměnná ovlivňuje které chování/konání, včetně vlivu klimatu na školní výsledky a výkon v jednotlivých předmětech.

Seznam zdrojů

Monografie, odborné články, závěrečné práce

Blížkovský, B.; Kučerová, S.; Kurelová, M. a kol. *Středoevropský učitel na prahu učící se společnosti 21. století. Vzdělávací situace, profesní činnosti a podmínky učitelé České, Slovenské a Polské republiky*. Brno: Konvoj, 2000. 252 s. ISBN 80-85615-95-9.

Čapek, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. 328 s. ISBN 978-80-247-2742-4.

Denglerová, D. *Společenství prvního stupně. Dotazník pro žáky formou počítačové hry*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2012. 47 s. ISBN 978-80-87063-78-1.

DeRoche, E.F.; Williams, M.M. *Education Hearts and Minds, A Comprehensive Character Education Framework*. California, USA: Corwin Press, 2001. 204 s. ISBN 0-7619-7689-2

Gavora, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

Gillernová, I.; Krejčová, L. a kol. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. 248 s. ISBN 978-80-247-3472-9.

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

Grecmanová, H.; Holoušová, D.; Urbanovská, E.; Bůžek, A. *Obecná pedagogika II*. Vyd. 2. Olomouc: HANEX, 2003. 192 s. ISBN 80-85783-24-X.

Grecmanová, H.; Urbanovská, E.; Novotný, E. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: HANEX, 2000. 159 s. ISBN 80-85783-28-2

Hartl, P.; Hartlová H. *Psychologický slovník*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. 776 s. ISBN 978-80-7367-569-1

Hábl, J. *Aby člověk neupadal v nečlověka, Komenského pedagogická humanizace jako antropologický problém*. Červený Kostelec: Nakl. Pavel Mervart, 2015. 198 s. ISBN 978-80-7465-136-6.

Helus, Z. Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. 288 s. ISBN 978-80-7367-5.

Hendl, J. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2008. 408 s. ISBN 978-80-262-0219-6.

Chráska, M. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2016. 256 s. ISBN 978-80-247-5326-3.

Ježek, S. (ed.). (2003). *Sociální klima školy I*. Brno, MSD s.r.o. ISBN 80-86633-13-6

Ježek, S. (2004). Vývoj metodiky pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy. In Ježek, S. (Ed.) *Psychosociální klima školy II* (1st ed., pp. 36-86). Brno: MSD Brno s.r.o. in slovník

Kasíková, H.; Dubec, M. *Spolupráce učitelů: od větší k menší neznámé* in *Lidé ve škole a jejich vztahy*, Studia paedagogica, roč.14, č.1, Brno: MUNI, 2009. 193 s. ISSN 1803-7437

Kašpárková, J. Kvalita školního klimatu z pohledu studentů, učitelů a rodičů. Socialia 200433

Kessler, R. *The Soul of Education. Helping Students Find Connection, Compassion, and Character at School*. Alexandria, USA: ASCD, 2000. 181 s. ISBN 0-87120-373-1.

Kohoutek, T.; Mareš, J. *Anketa pro rodiče. Anketa školy na míru*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. 44 s. ISBN 978-80-87063-49-1.

Kohoutek, T.; Mareš, J. *Anketa pro učitele. Anketa školy na míru*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2012. 44 s. ISBN 978-80-87063-73-6.

Kraus, B., Kovaříček, V., Lašek, J., Šimková, E., Truhlářová, Z. *Socialia 2004 I.*, 2005, Hradec Králové: Gaudeamus, *Sborník příspěvků z mezinárodní konference konané v Hradci Králové 14.-15.2004*, ISBN 80-7041-241-X

Kraus, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2014. 216 s. ISBN 978-80-262-0643-9

Kubička, L. *Psychologie školního dítěte a jeho výchova v rodině*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1963. 208 s. ISBN 08-059-63

Lašek, J.; Loudová, I. *Rodina jako základ vývoje morálky a občanských postojů dětí*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2013. 116 s. ISBN 978-80-7435-335-2.

Lašek, J.; Loudová, I.; Vondroušová, J.; Kalibová, P.; Květenská, D. *Čtyři pohledy na rodinu*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. 112 s. ISBN 978-80-7435-531-8.

Lazarová, B.; Pol, M. *Příprava na změnu. Metoda pro předjímání reakcí lidí*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. 20 s. ISBN 978-80-904966-9-9.

Mareš, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. 704 s. ISBN 978-80-262-0174-8

Mareš, J. *Sociální klima školní třídy*. Přehledová studie. 1998

Mareš, J. a kol. *Sociální opora u dětí a dospívajících III*. Hradec Králové: Nucleus, 2003. 252 s. ISBN 80-86225-47-1.

Mareš, J. *Diagnostika sociálního klimatu školy*. 2003

Mareš, J. Přehled kvantitativních metod pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy in Ježek, S. (ed.). (2004). *Sociální klima školy II*. Brno, MSD s.r.o. ISBN 80-86633-29-2

Mareš, J. Přehled kvantitativních metod pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy II in Ježek, S. (ed.). (2005). *Sociální klima školy III*. Brno, MSD s.r.o. ISBN 80-86633-45-4

Mighton, J. *The End of Ignorance: Multiplying Our Human Potencial*. Toronto, Canada: Alfred A. Knopf, 2007. 312 s. ISBN 978-0-676-97962-6

Pol, M. *Škola v proměnách*. Brno: MUNI, 2007. 194 s. ISBN 978-80-4499-9.

Pol, M.; Hloušková, L.; Novotný, P.; Václavíková, E.; Zounek, J. *Kultura školy jako předmět výzkumu*. 2002

Pol, M.; Hloušková, L.; Novotný, P.; Zounek, J. (eds.) *Kultura školy. Příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: MUNI, 2005. 217 s. ISBN 80-210-3746-6.

Pol, M.; Lazarová, B. *Dobrá škola. Metoda pro stanovení priorit školy*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. 18 s. ISBN 978-80-87063-37-8.

Průcha, J. *Moderní pedagogika*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2017. 488 s. ISBN: 978-80-262-1228-7.

Průcha, J. *Přehled pedagogiky*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2009. 272 s. ISBN 978-80-7367-567-7.

Průcha, J.; Walterová, E.; Mareš J. *Pedagogický slovník*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2008. 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8.

Říčan, P. *Cesta životem. Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 2004. 390 s. ISBN 80-7367-124-7

Shapiro, L. E. *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2014. 272 s. ISBN 978-80-262-0651-4.

Skutil, M.; Zikl, P. a kol. *Pedagogický a speciálně pedagogický slovník*. Praha: Grada, 2011. 104 s. ISBN 978-80-247-3855-0.

Stanković, D. Kolegiální vztahy a zapojení učitelů do rozvoje školy in Lidé ve škole a jejich vztahy, *Studia paedagogica*, roč.14, č.1, 2009

Starý, K.; Poláčková, M. *Skupinová bilance absolventů. Metoda pro hodnocení průběhu školního vzdělávání*. Praha: Národní ústav odborného vzdělávání, 2011. 20 s. ISBN 978-80-87063-43-9.

Šedřová, K.; Švaříček, R.; Šalamounová, Z. *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál, 2012. 296 s. ISBN 978-80-262-0085-7.

Stoll, L. *School culture*, Department of Education, University of Bath, 2000, 9 s. přetištěno z *School Improvement network's Bulletin*, No. 9, Autumn 1998, Institut od Education, University of London

Tyšer, J. *Školní metodik prevence*. Most: Hněvín, 2006. 104 s. ISBN 80-86654-17-6.

Urbánek, P.; Chvál, M. *Klima učitelského sboru. Dotazník pro učitele*. 2012

Vašátková, J. *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2006. 188 s. ISBN 80-244-1422-8

Vašutová a kol. *Vzděláváme budoucí učitele: nové přístupy k pedagogicko-psychologické přípravě studentů učitelství*. Praha: Portál, 2008. 208 s. ISBN 978-80-7367-405-2.

Zelina, M.; Jaššová, E. *Tvorivosť – piata dimenzia*. Bratislava: Smena, 1984. 205 s. 73-053-84.

Zelina, M.; Zelinová, M. *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľství, 1990. 136 s. ISBN 80-08-00442-8.

Závěrečné práce

Durdáková, M. *Diagnostika klimatu na vybrané střední škole*. Bakalářská práce, FHS UTB, 2017

Barták, M. *Venkovská komunitní škola*. Diplomová práce, PedF MUNI, Katedra pedagogiky, 2011

Ježek, S. *Možnosti diagnostiky psychosociálního klimatu školy*. Disertační práce. FSS MUNI, Katedra psychologie, 2006

Knapová H. *Komunitní vzdělávání – ověření koncepce komunitní školy s důrazem na možnosti přeměny školy na společenské, kulturní a vzdělávací centrum obce*. Bakalářská práce, PedF MUNI, Katedra sociální pedagogiky, 2008

Marešová, M. *Výchovné partnerství jako jedna z dimenzí vztahu rodičů a školy*. Disertační práce, UPOL, Ústav pedagogiky a sociálních studií. 2014

Pucharová, J. *Vznik komunitní školy v podmínkách České republiky*. Bakalářská práce, PedF UK, Centrum školského managementu, 2009

Řiháček, P. *Hodnocení školního a třídního klima využitím evaluačních nástrojů informačních technologií*. Diplomová práce, PedF MUNI, Katedra fyziky, chemie a odborného vzdělávání, 2013

Internetové zdroje

Kariérní řád pro učitele. Manažerské shrnutí 2017. <http://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad?highlightWords=kariern%C3%AD+%C5%99%C3%A1d>, 6.7.2018

Koncepce profilu soc.pedagoga.

https://is.muni.cz/th/ohtip/KONCEPCE_PROFILU_SOCIALNIHO_PEDAGOGA.pdf, 6.7.2018

<http://klima.pedagogika.cz/index.html> - přehledová studie, seznam kvalit.nástrojů klima třídy, 6.7.2018

Česká školní inspekce: Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání pro šk. rok 2018/2019

<http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni/2018-2019-Kriteria-hodnoceni-podminek,-prubehu>, 6.7.2018,

<http://evaluacninastroje.rvp.cz/slovník/#viewId=ByAttachedGroups> – slovník, 7.7.2018

http://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni/2018-2019-Kriteria-hodnoceni-podminek,-prubehu/Kriteria-hodnoceni-podminek,-prubehu-a-vysledku-vzdelavani_2018-2019.pdf, 8.7.2018

<https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/6051/KLIMA-VE-TRIDE.html/>, 8.7.2018

Avízo - Přehled šablon, MŠMT, 2016

http://www.msmt.cz/uploads/OP_VVV/vyzva_sablony_I/Avizo_kveten_2016/Priloha_c_3_Prehled_sablon_avizo.pdf, 8. 7. 2018

Pol, M.; Hloušková, L.; Novotný, P.; Sedláček, M.; Zounek, J. *K sociálním souvislostem kultury školy – Vnitřní a vnější aspekty chodu škol*,

https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/104704/U_Paedagogica_07-2002-1_6.pdf?sequence=1, 22.7.2018

<http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/375/531>
22.7.2018

<http://www.nuv.cz/vse-o-nuv/ippp-cr>, 29.9.2018

<http://www.nuv.cz/vse-o-nuv>, 29.9.2018

Grecmanová, H. Klima školy II. a Klima školy III. dostupné na <http://old.pdf.upol.cz>
30.9.2018

Výzkum TIMSS 2007. <https://www.csicr.cz/getattachment/cz/O-nas/Mezinarodni-setreni-archiv/TIMSS/TIMSS-2007/Narodni-zprava-2007.pdf>, 12.10.2018

Hůle, D.; Kaiserová, I.; Mertl, J.; Moravec, Š.; Svobodová, K.; Šťastná, A. Studie proveditelnosti č. 4/2015 - *Role a uplatnění sociálního pedagoga na základních a středních školách*. <http://www.kudyvedecesta.cz/node/2>, 14. 10. 2018

Pierson, R. *Every kid needs a champion*. Duben 2013.
https://www.youtube.com/watch?v=SFnMTHhKdkw&feature=share&fbclid=IwAR2oUub3SxDw5ftlNGEOqPoqUwPCftLBZ0Di-g89-b-nmBdxydJn8s-_iBk, 28.10. 2018

Seznam obrázků a tabulek

Tabulka 1 Možné typy psychosociálního klimatu školy

Tabulka 2 Významy atributu „dobrý“

Obrázky 1 – 4 jsou součástí textu DP

Obr 1 Klima školy

Obr 2 Oblasti dovedností důležitých pro efektivní spolupráci

Obr 3 Vztah vedení a řízení

Obr 4 Základní model komunikace

Obrázky 5 – 12 jsou součástí Přílohy 9

Obr 5 „Dobrá škola“ - žáci 1. ročník

Obr 6 „Dobrý kamarád/kamarádka“ – žáci 3. ročník

Obr 7 „Dobrá škola“ - žáci 2. ročník

Obr 8 „Dobrý kamarád/kamarádka“ - žáci 2. ročník

Obr 9 Moji spolužáci – žáci 4. a 5. ročník

Obr 10 Běhání ve škole – žáci 4. a 5. ročník

Obr 11 „Dobrá škola“ – pedagogičtí pracovníci

Obr 12 „Dobrá škola“ - rodiče

Seznam příloh

Příloha 1 Desatero kvalitní školy dle Rýdla

Příloha 2 Prohřešky školy dle Heluse

Příloha 3 Sociální pedagog – specifikace pozice dle šablon OPVVV

Příloha 4a Graf postojů získaný metodou sémantického výběru – 1. ročník – dívky i chlapci

Příloha 4b Graf postojů pro porovnání – 1. ročník – dívky i chlapci

Příloha 5a Graf postojů - získaný seříděním atributů (symbolů) dle toho, jak se žákům líbí – 3. ročník – dívky

Příloha 5b Graf postojů získaný metodou sémantického výběru – 3. ročník

Příloha 5c Graf postojů pro porovnání – 3. ročník

Příloha 6a Graf postojů získaný metodou sémantického výběru – 2. ročník – dívky i chlapci

Příloha 6b Graf postojů pro porovnání – 2. ročník

Příloha 6c Graf postojů – získaný seříděním atributů (symbolů) dle toho, jak se žákům líbí - 2. ročník – dívky

Příloha 6d Graf postojů získaný metodou sémantického výběru – 2. ročník – dívky

Příloha 6e Graf postojů – získaný seříděním atributů (symbolů) dle toho, jak se žákům líbí - 2. ročník – chlapci

Příloha 6f Graf postojů získaný metodou sémantického výběru – 2. ročník – chlapci

Příloha 7a Graf postojů získaný metodou sémantického výběru – 4. ročník – chlapci i dívky

Příloha 7b Graf postojů pro porovnání – 4. ročník

Příloha 8a Graf postojů získaný metodou sémantického výběru – 5. ročník – chlapci i dívky

Příloha 8b Graf postojů pro porovnání – 5. ročník

Příloha 9 Fotodokumentace z práce tříd, sborovny a rodičů

Příloha 1 Desatero kvalitní školy dle Rýdla (2008)

1. Nabízí vlastní programovou vizi (vzdělávací program s pestrou nabídkou školních i mimoškolních aktivit) směřující k získávání potřebných sociálních, rozumových, emočních a pohybových dovedností (hotové poznatky nejsou již cílem, ale prostředkem k získávání dovedností, které se tím žádoucím cílem stávají).
2. Rozvíjí příznivé klima školy tím, že podporuje prosazování pozitivních mezilidských vztahů mezi dětmi a dospělými a uvnitř obou skupin navzájem, že podporuje ohleduplnou komunikaci a multikulturní orientaci.
3. Zaměstnanci jsou si vědomi svého servisního postavení vůči dětem a plně respektují specifické rysy osobnosti dítěte, jeho nadání a handicapů v rámci norem slušného mezilidského chování a jednání
4. Učitelé přemýšlí o své práci a nabízejí co možná nejefektivnější metody a formy práce podle věkových a specifických zvláštností jednotlivců a skupin dětí.
5. Ve škole funguje pozitivní motivace širokou nabídkou různých aktivit, které tak vedou k osvojování a procvičování si řady sociálních a profesních dovedností.
6. Dobrá škola se snaží získávat doplňkové finanční a materiální zdroje a efektivně je využívat po dohodě se všemi aktéry vzdělávacích procesů ve prospěch dětí.
7. Dobrá škola disponuje vysoce odborně a lidsky kvalifikovanými učiteli a nepedagogickými zaměstnanci, motivovanými ke stálému zvyšování vlastní profesní i lidské kvalifikace a podporujícími efektivní formy sdílené spoluodpovědnosti za chod celé školy.
8. Dobrá škola nemá důvod zatajovat a zamlčovat sociálně patologické, kriminální, kázeňské a disciplinární problémy, ale nabízí jejich odborné řešení, které je tím efektivnější, čím větší podpora vnějšího prostředí pro činnost školy existuje.
9. Dobrá škola je učící se dynamickou institucí, která se sama vyvíjí po stránce organizační a obsahové tak, aby odpovídala co možná nejvíce představě rodičů a dětí.
10. Dobrá škola k sobě přitahuje další aktivní a inspirující podniky, jednotlivce a organizace ze svého okolí a postupně se profiluje navenek jako efektivní komunitní centrum hodnotní kultury a vzdělanosti ve smyslu celoživotního vzdělávání.

Příloha 2 Prohřešky školy dle Heluse (2009)

- 1. Syndrom neúspěšné osobnosti:** Opakované neúspěchy, zejména ty, v nichž je žák utvrzován častým negativním známkováním, vytvářejí v mnoha případech syndrom naučené bezmocnosti, respektive neúspěšné osobnosti.
- 2. Tlak na dobré známky není soustavně provázen prožitkem aktuálního výhledového smyslu kladených požadavků:** Jinými slovy, vystupňované úsilí o školní známky odvádí od skutečného poznávacího zájmu a jasné orientace na vzdělání.
- 3. Redukce některých závažných hodnot mezilidského soužití ve prospěch méně hodnotných cílů:** Příkladem je blokování potřeb žáků navzájem si pomáhat, kooperovat, realizovat dialogické formy pracovního soužití ve školní třídě. Škola přísně trestá, ba kriminalizuje napovídání, opisování apod., ale vesměs nenabízí legitimní, plnohodnotné a široce akceptované situace vzájemné solidarity. Tendence dětí a dospívajících k pospolitosti se tak mnohdy realizují mimo vyučování, nejednou proti vyučování.
- 4. Nevyváženost v interakci mezi učitelem a žáky:** Jednosměrné působení učitele může dětem bránit v rozvinutí a kultivovací činnosti, jako je dotazování, vyjadřování vlastních zkušeností a podnětů, diskutování o otevřených otázkách, nabídky jiných možností řešení... Přílišná jednosměrnost interakce učitel-žáci rovněž některým žákům ztěžuje, aby korigovali učitelové nepříznivé mínění o nich. Jinak řečeno, pokud si je učitel jednou zařadil jako, hloupé, nespolehlivé, zbrklé, drzé apod., mají ztíženou možnost toto své zařazení vylepšit.
- 5. Spoutávání tvořivé invence žáků:** V dětech je navozován pocit, že je nezbytné reagovat vždy jenom tak, jak to učitel očekává, jak je to jediné správné – tedy podle určitých navyklých schémat. Důsledkem bývá strach žáků z vlastní myšlenkové iniciativy, svéráznosti, samostatnosti, protože ty jsou interpretovány jako něco rušivého, případně jako nepřipravenost, drzost... Postiženi bývají v tomto případě žáci tvořiví, nadprůměrně nadaní, bystří, spontánní.

- 6. Netolerance vůči odchýlkám, individuálním zvláštnostem:** Může jít např. o odchylky a zvláštnosti v poznávacím a učebním stylu dětí, ve stupni nadání, v dominanci levé či pravé mozkové hemisféry, v interakčních zvyklostech, v zájmu, v citlivosti vůči různým situacím. Netolerance vůči odchýlkám a zvláštnostem se projevuje jako tlak učitele ke zprůměrování, schematizování, stereotypizování. Zvyšuje selektivní charakter školy, v jehož důsledku se mnozí jedinci (případně celé velké skupiny žáků) cítí znevýhodnění, diskriminováni, stigmatizováni – prostě bez šancí prosadit se takoví, jací jsou, najít porozumění a pomoc, být akceptováni jako individuality, které svou jedinečností a odlišností obohacují mezilidskou vzájemnost.
- 7. Přecenění vnější disciplíny na úkor vnitřní, vědomé autoregulace:** Žákům jsou vesměs nedostatečně poskytovány hodnotné příležitosti „naučit se učit se“ – rozvinout svou učební kompetenci, nabýt učebního sebevědomí, zvládnout metakognitivní strategie (čili poznávat, jak poznávat).

Příloha 3 Sociální pedagog – specifikace pozice dle šablon OPVVV (2016)

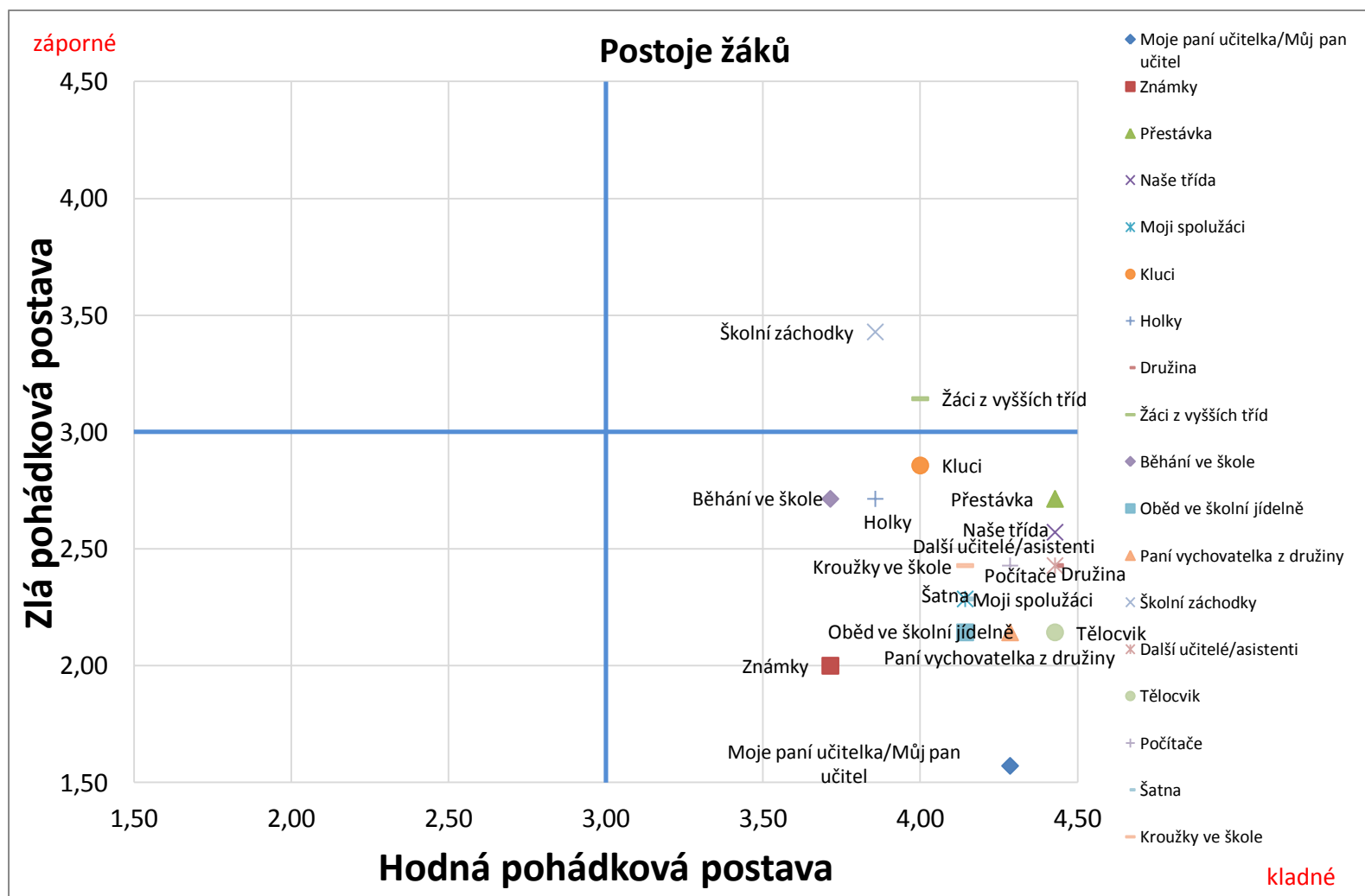
Mezi hlavní úkoly sociálního pedagoga patří např.:

1. podpora vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků;
2. ochrana dětí – děti zneužívané, zanedbávané, traumatizované;
3. prevence obtíží v oblasti chování;
4. vzdělávání pedagogů školy a zvyšování jejich povědomí v sociálních otázkách;
5. posilování komunitního charakteru školy;
6. koordinace, nábor dobrovolníků pro doučování.

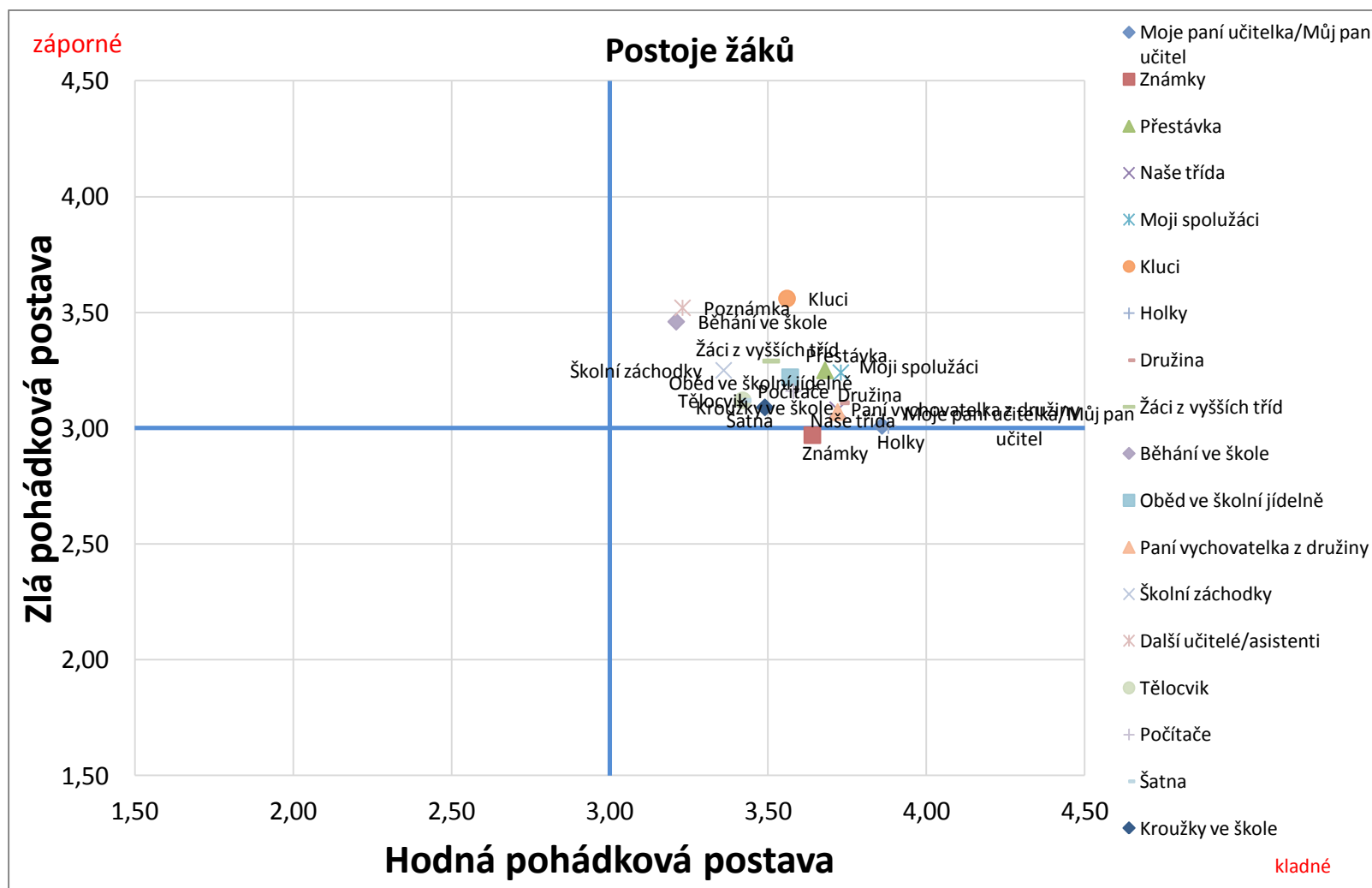
Standardní činnosti školního sociálního pedagoga jsou např.:

- spolupracuje s obcemi, zdravotnickými zařízeními, policií, soudy, státními zastupitelstvími a dalšími zainteresovanými orgány a organizacemi;
- provádí sociálně právní poradenství a sociální terapii s problémovými jedinci;
- zprostředkovává pomoc odborných poradenských a zdravotnických pracovišť a jiných odborných zařízení;
- vytváří podmínky pro navázání kontaktu a pomáhajícího vztahu s rodinami v oblasti vzdělávání, spolupráce s rodinou;
- zaměřuje se na včasné odhalení ohrožených dětí (izolace, týrání, zanedbávání, sociálně patologické jevy, kriminalita, ...);
- poskytuje pomoc rodinám, ve kterých nejsou podmínky pro domácí přípravu dětí do školy (zprostředkování přípravy na vyučování, přijímací zkoušky);
- koordinuje kariérové poradenství, spolupracuje s třídními učiteli, učiteli, vychovateli, asistenty, žáky, rodiči, úřady práce a organizacemi, které se zabývají kariérovým poradenstvím;
- řídí mentorské programy, exkurze, besedy, dny otevřených dveří;
- zajišťuje přípravu na přijímací řízení (pomoc sociálně znevýhodněným žákům s agendou spjatou s přijímacím řízením – přihlášky, zápisové lístky);
- spolupracuje na realizaci příležitostných tematických programů zaměřených na prevenci sociálně patologických jevů;
- pomáhá při rozvoji žáků v oblasti osobnostní a sociální výchovy.

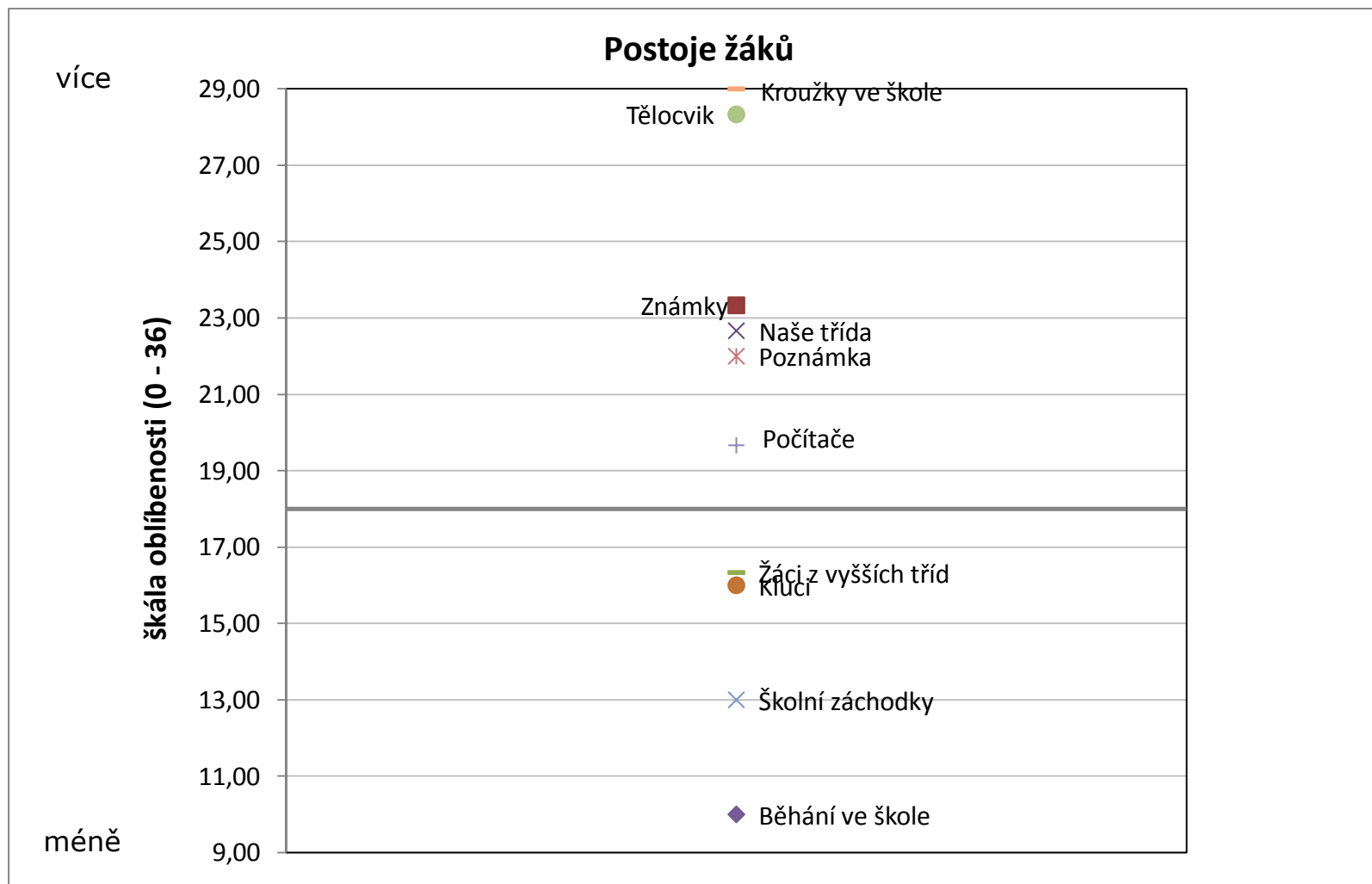
Příloha 4a Graf postojů získaný metodou sémantického výběru – 1. ročník – dívky i chlapci



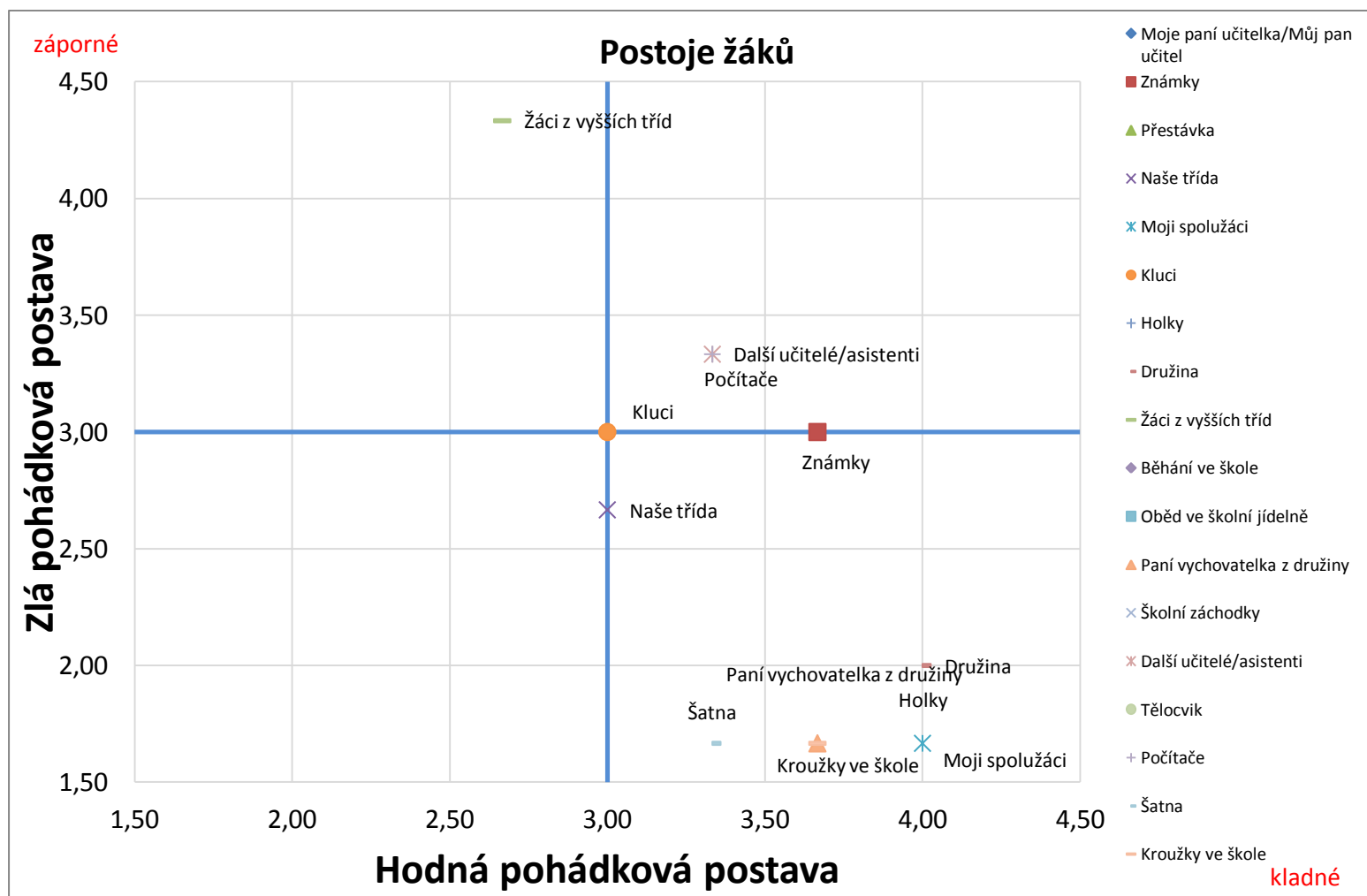
Příloha 4b Graf postojů pro porovnání – 1. ročník – dívky i chlapci



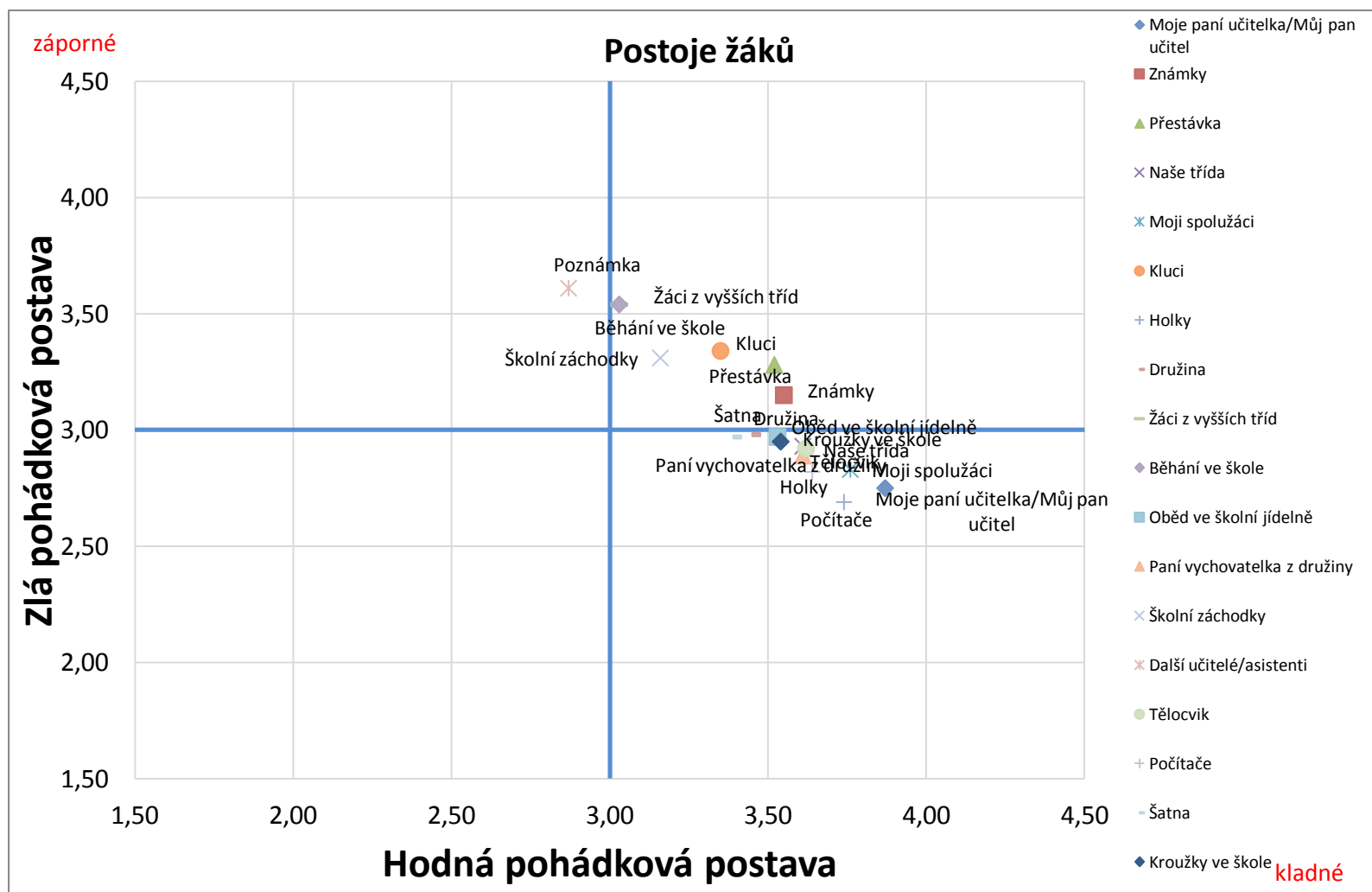
Příloha 5a Graf postojů získaný seříděním atributů (symbolů) dle toho, jak se žákům líbí – 3. ročník - dívky



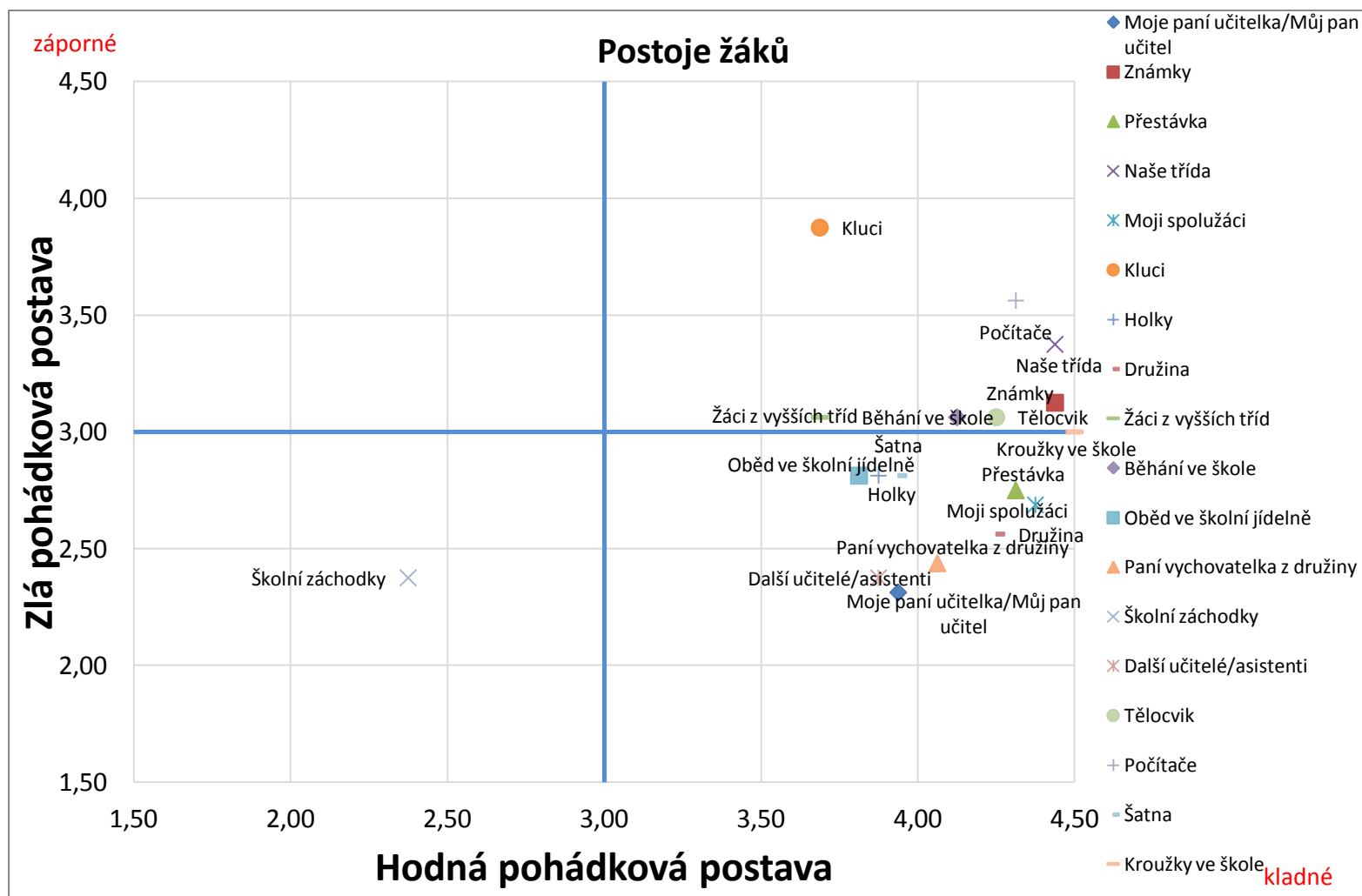
Příloha 5b Graf postojů získaný metodou sémantického výběru – 3. ročník



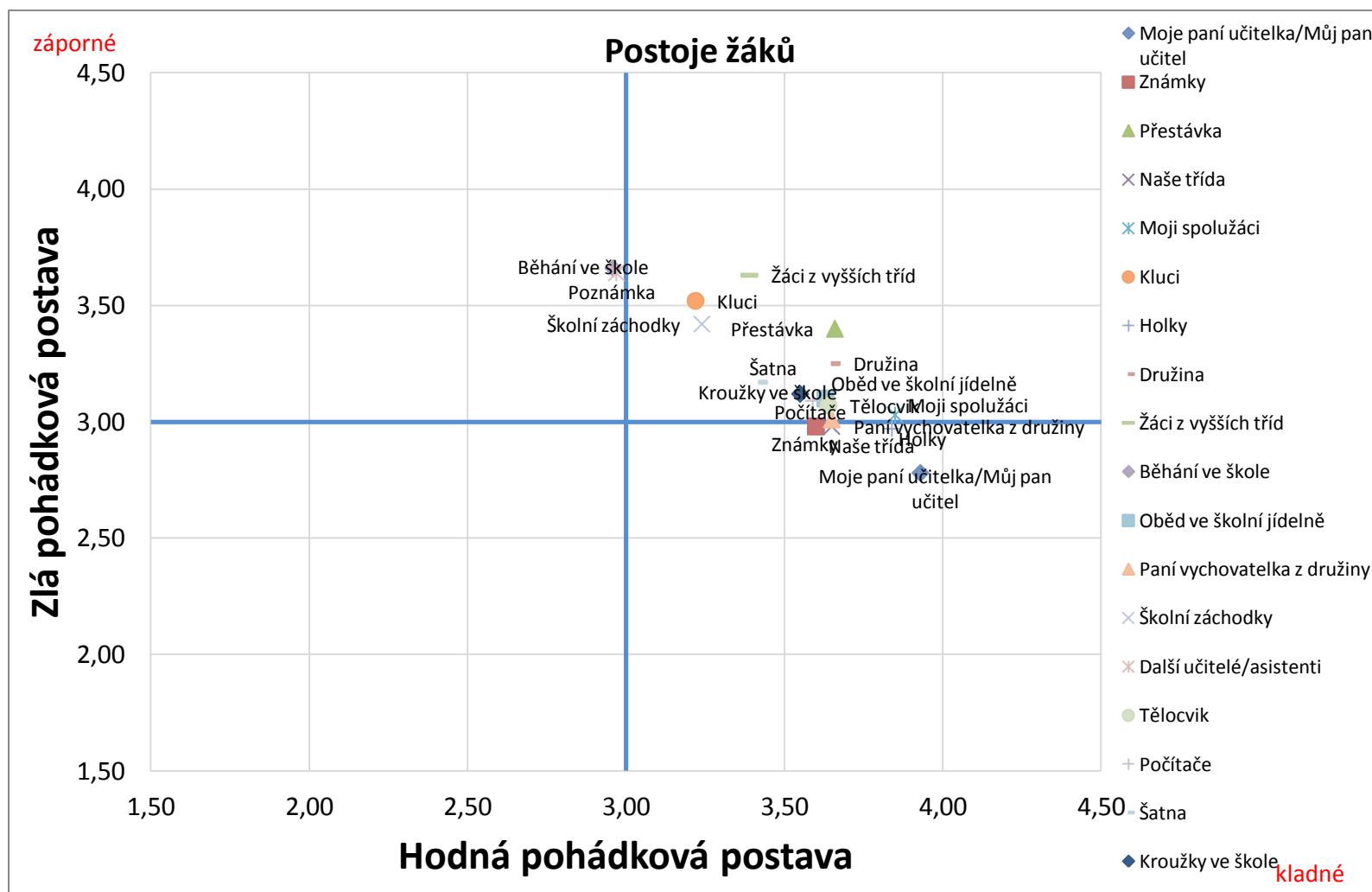
Příloha 5c Graf postojů pro porovnání – 3. ročník



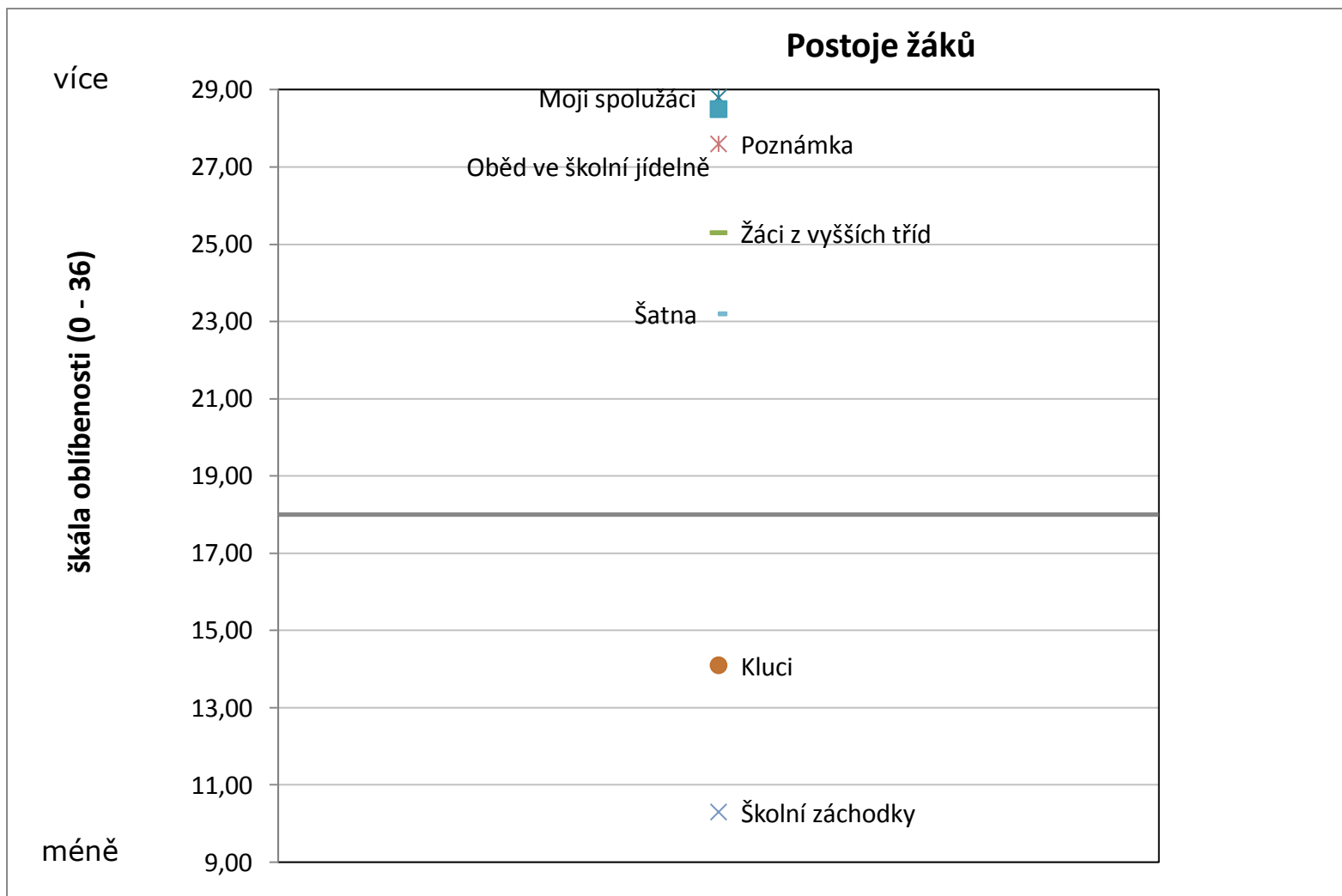
Příloha 6a Graf postojů získaný metodou sémantického výběru – 2. ročník – dívky a chlapci



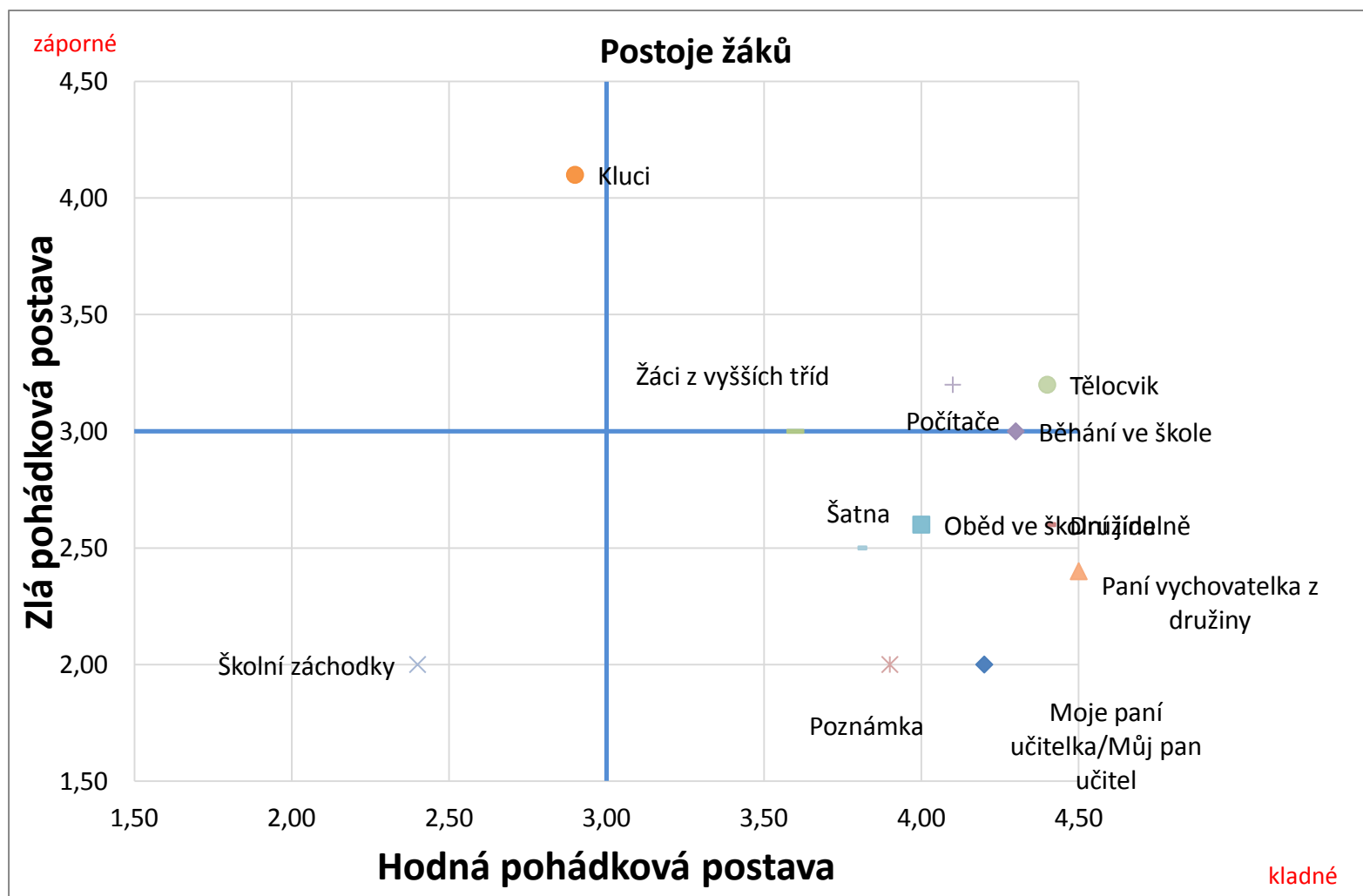
Příloha 6b Graf postojů pro porovnání – 2. ročník



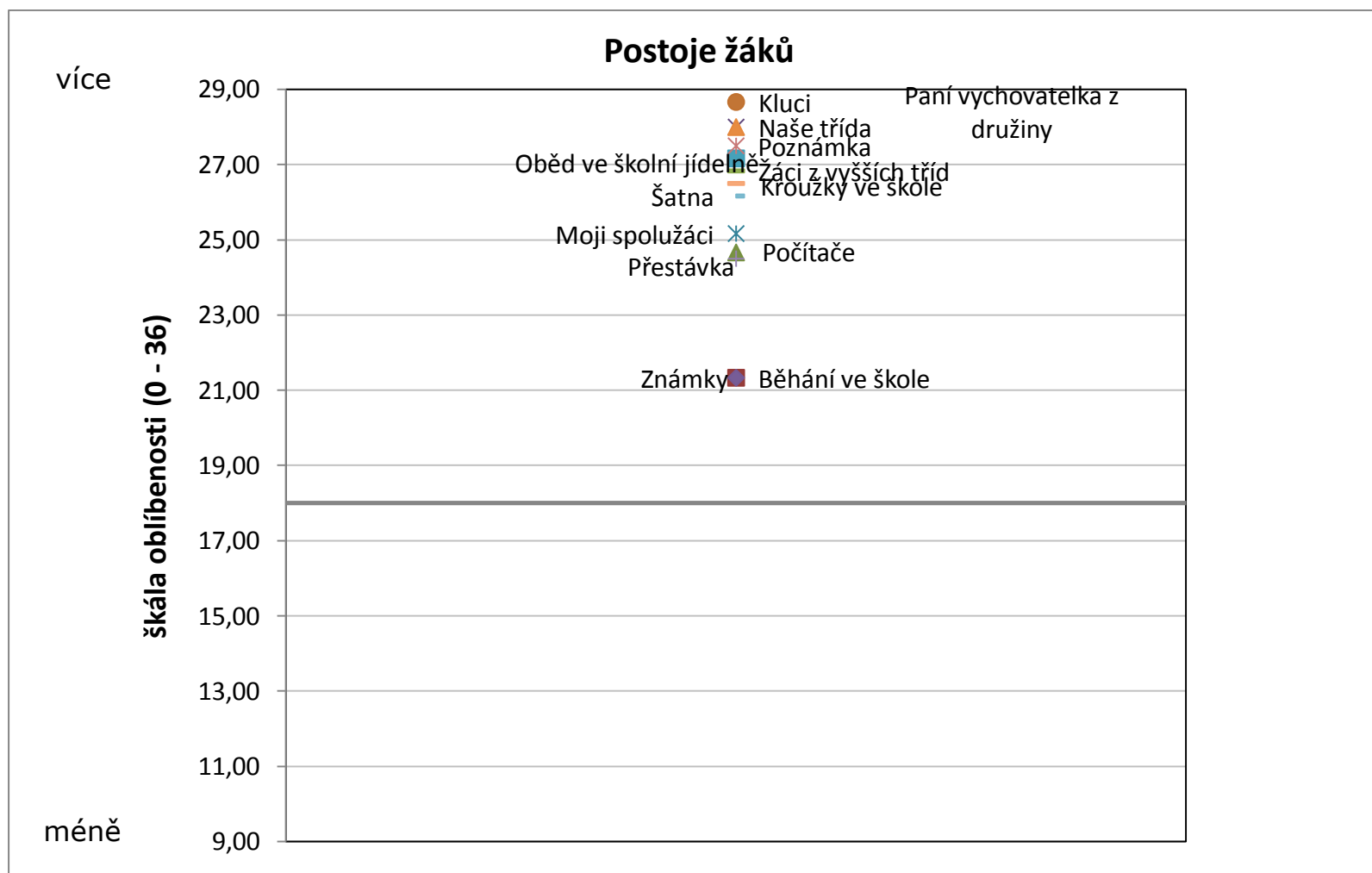
Příloha 6c Graf postojů – získaný seříděním atributů (symbolů) dle toho, jak se žákům líbí – 2. ročník - dívky



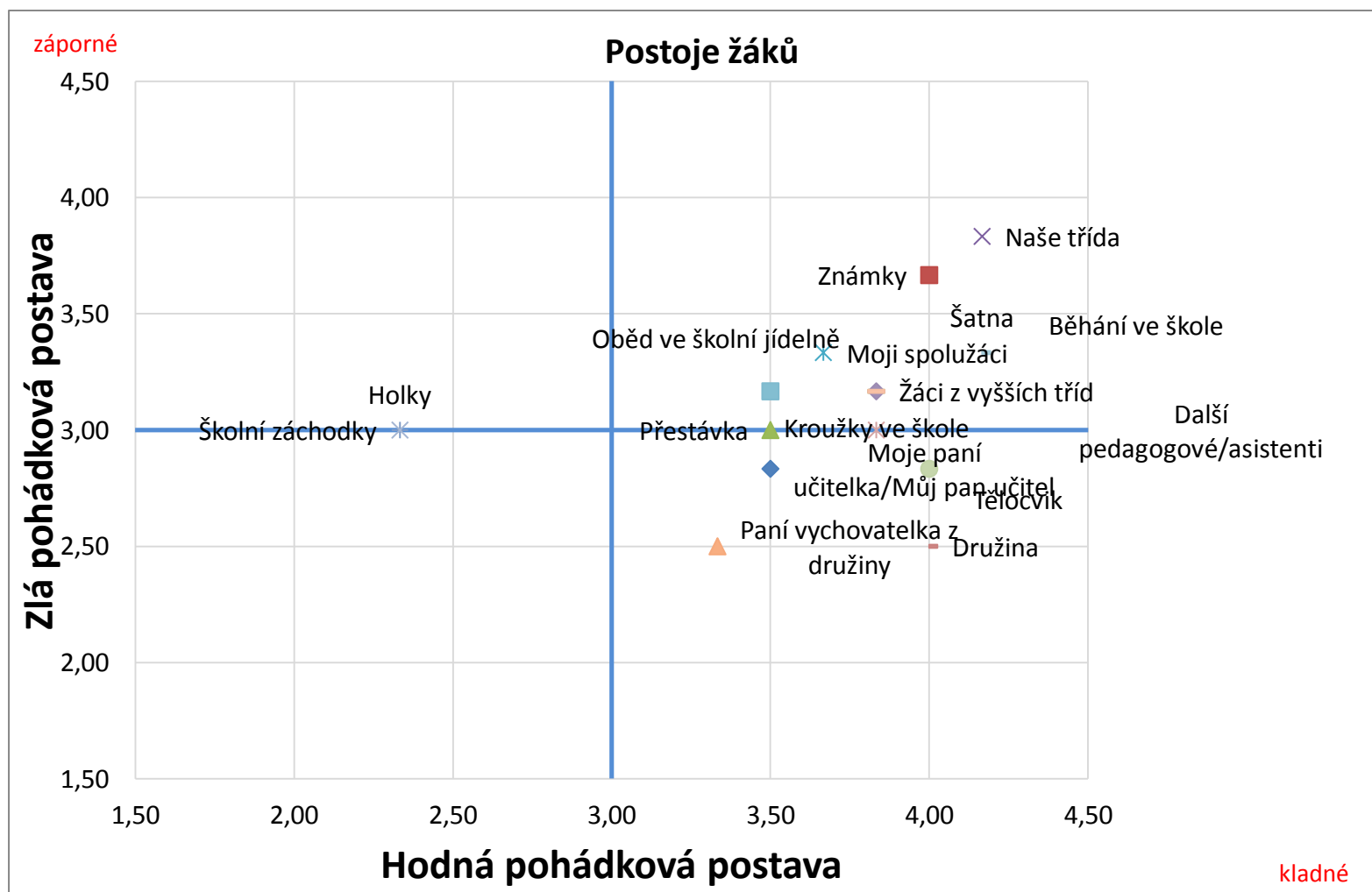
Příloha 6d Graf postojů získaný metodou sémantického výběru – 2 ročník - dívky



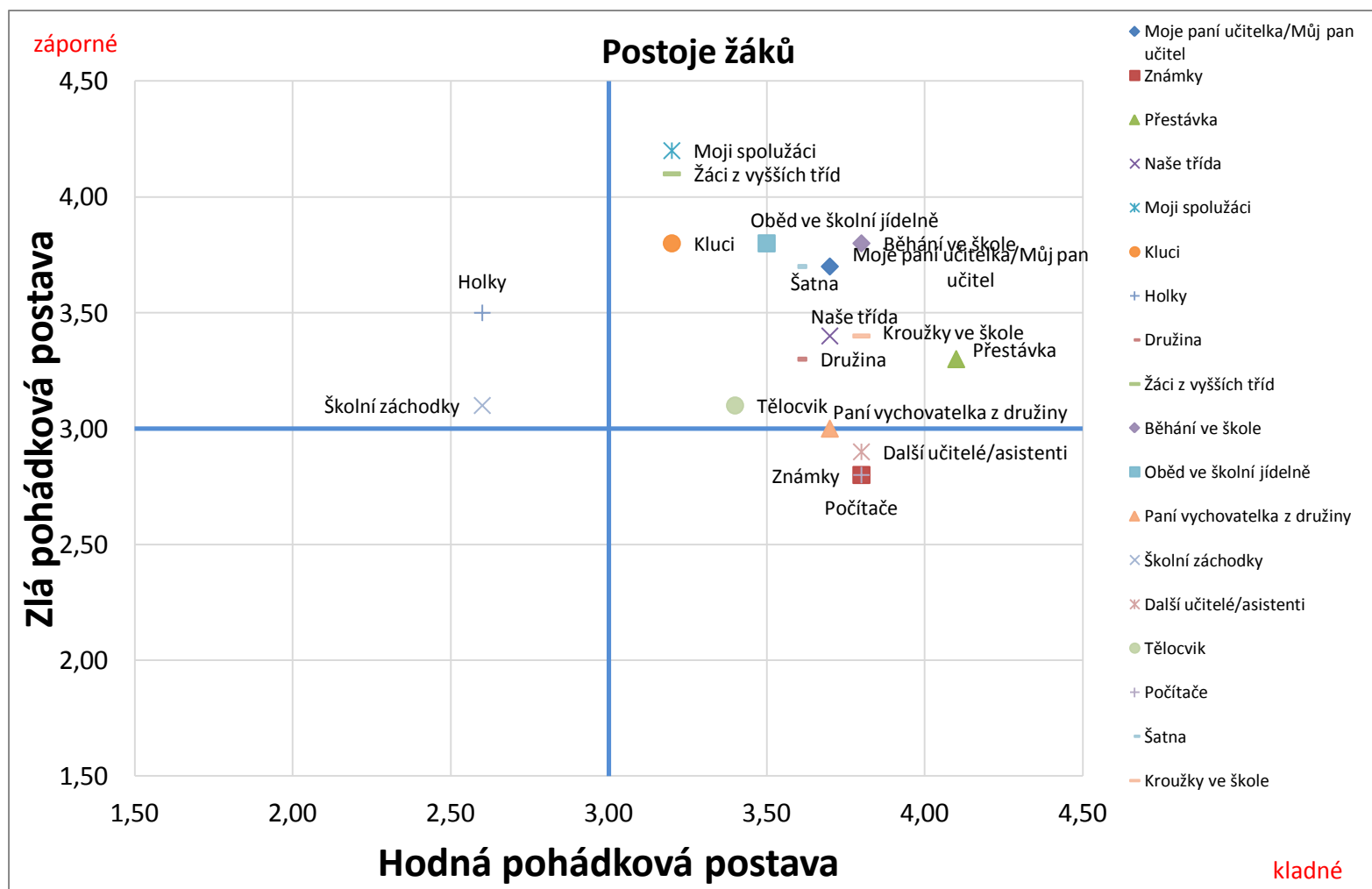
Příloha 6e Graf postojů – získaný setříděním (symbolů) dle toho, jak se žákům líbí – 2. ročník - chlapci



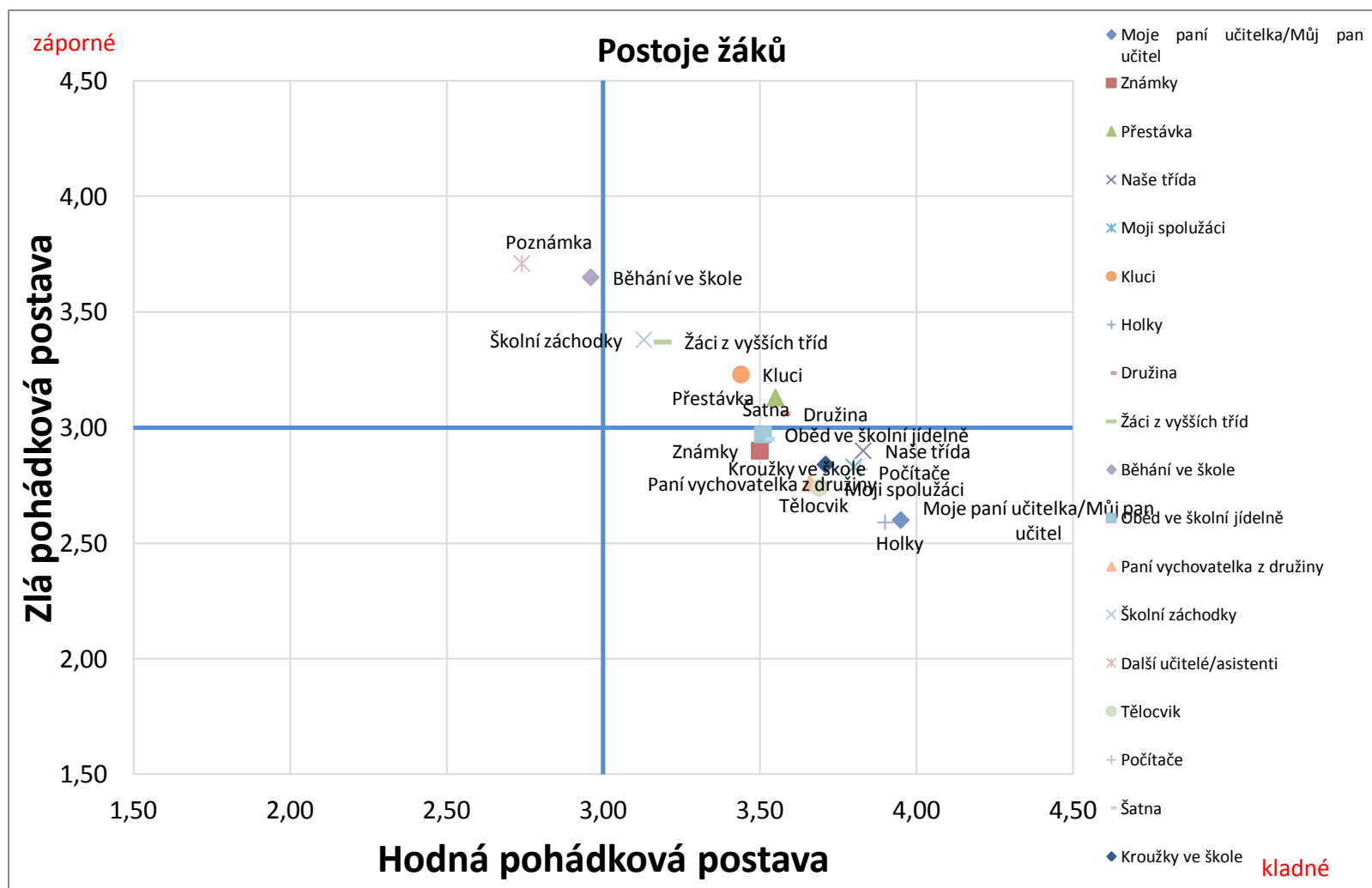
Příloha 6f Graf postojů získaný metodou sémantického výběru – 2. ročník - chlapci



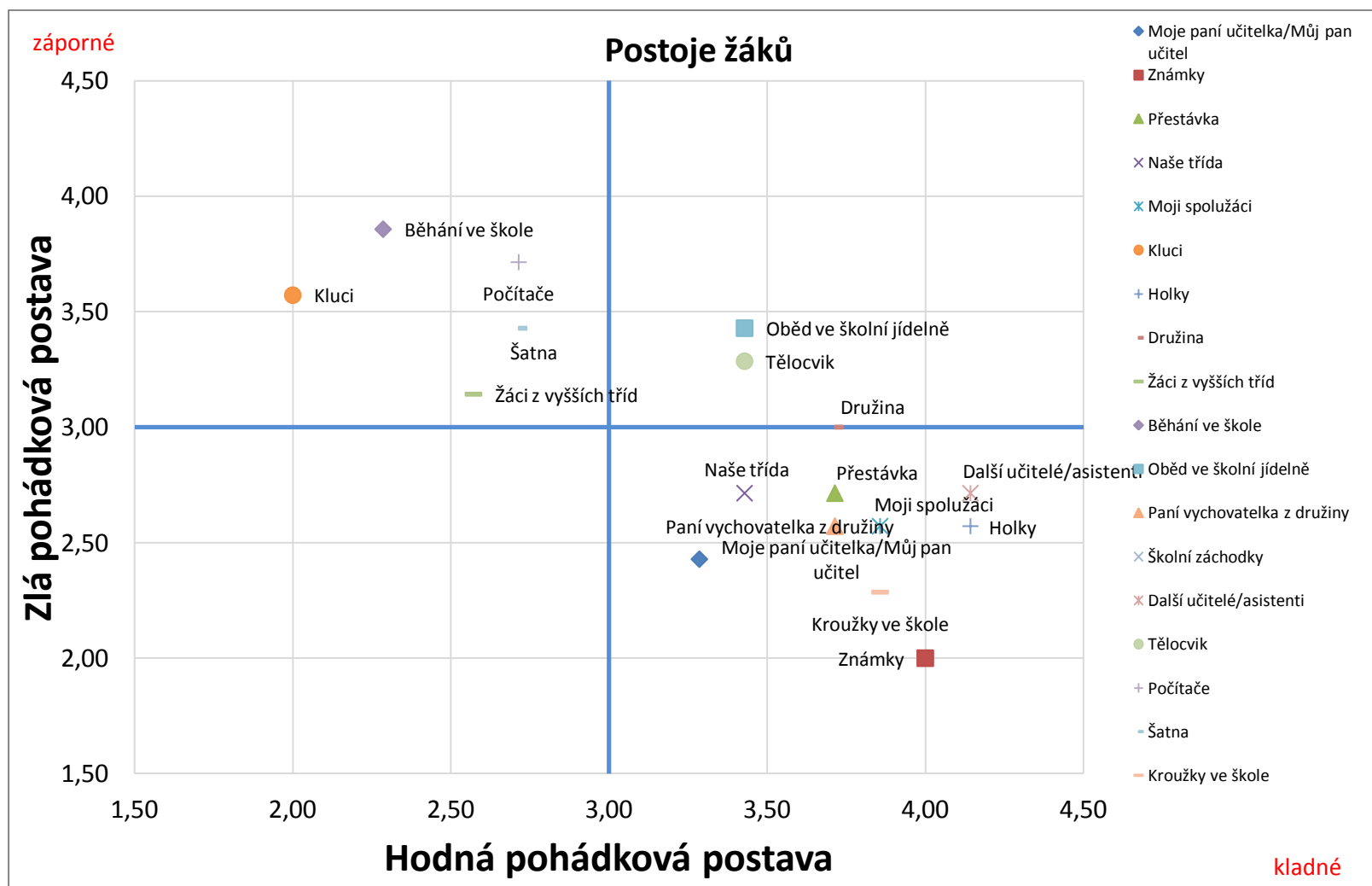
Příloha 7a Graf postojů získaný metodou sémantického výběru – 4. ročník – chlapci i dívky



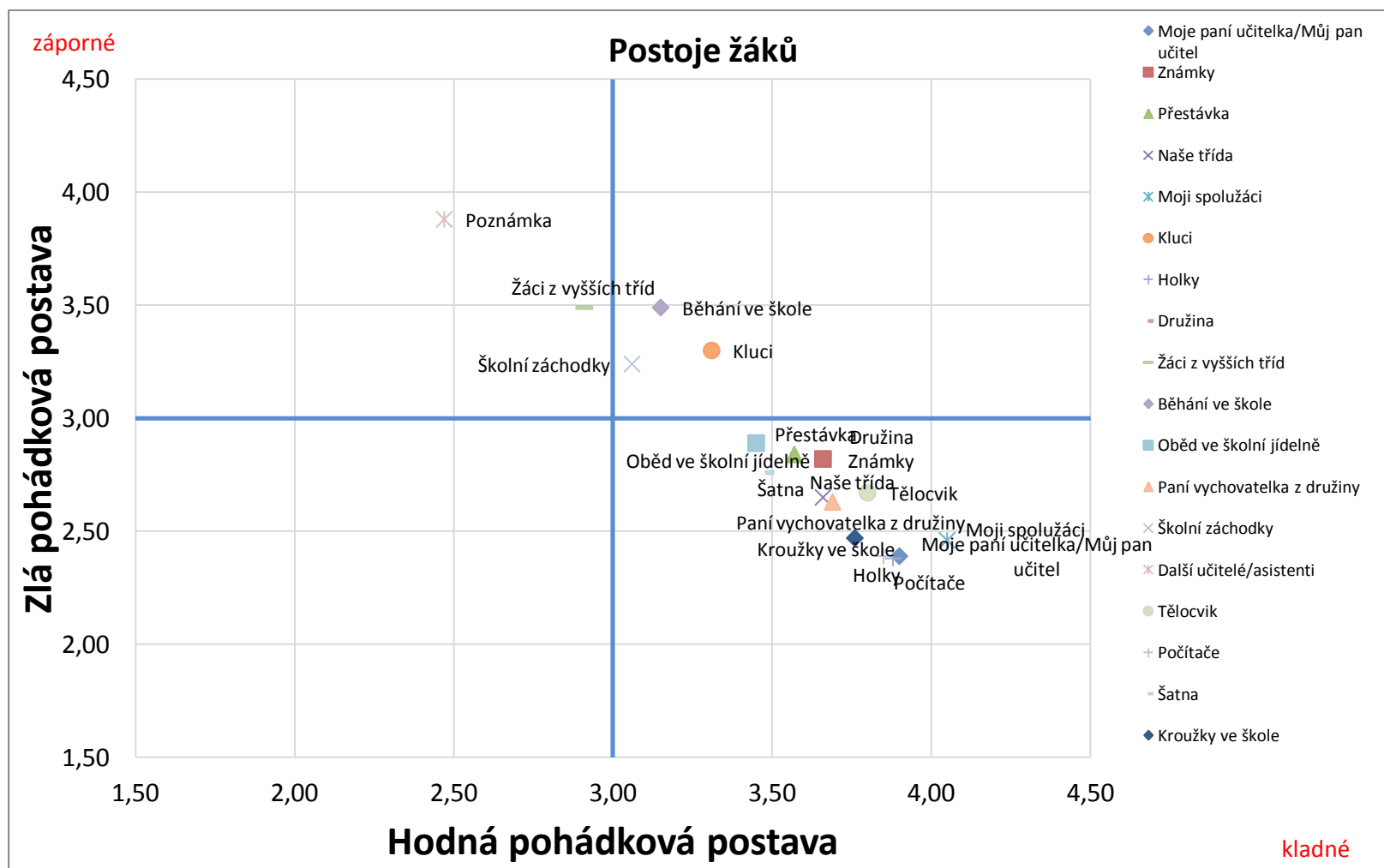
Příloha 7b Graf postojů pro porovnání – 4. ročník



Příloha 8a Graf postojů získaný metodou sémantického výběru – 5. ročník – chlapci i dívky



Příloha 8b Graf postojů pro porovnání – 5. ročník



Příloha 9 Fotodokumentace ze společné práce tříd, sborovny a rodičů

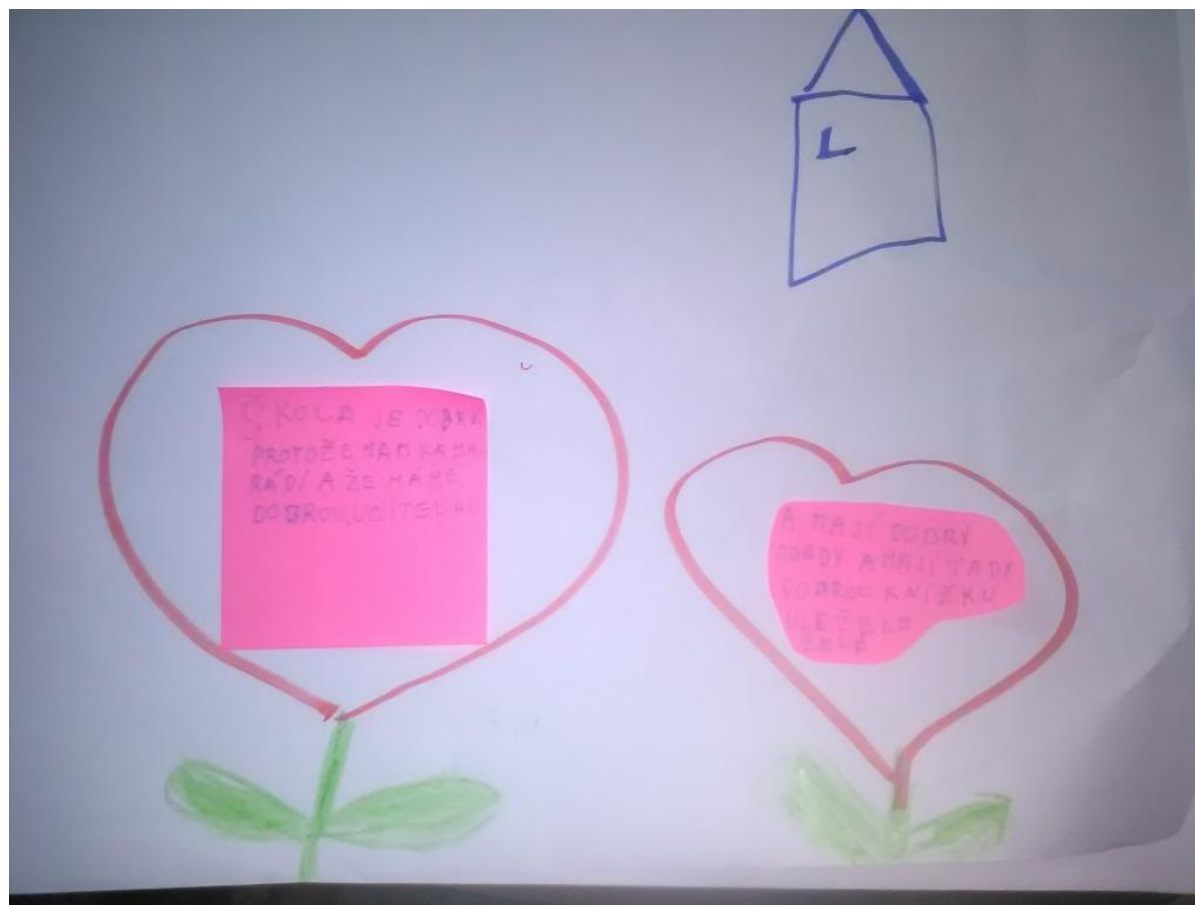
Obr 5 „Dobrá škola“ – žáci 1. ročník



Obr 6 „Dobrý kamarád/kamarádka“ – žáci 3. ročník



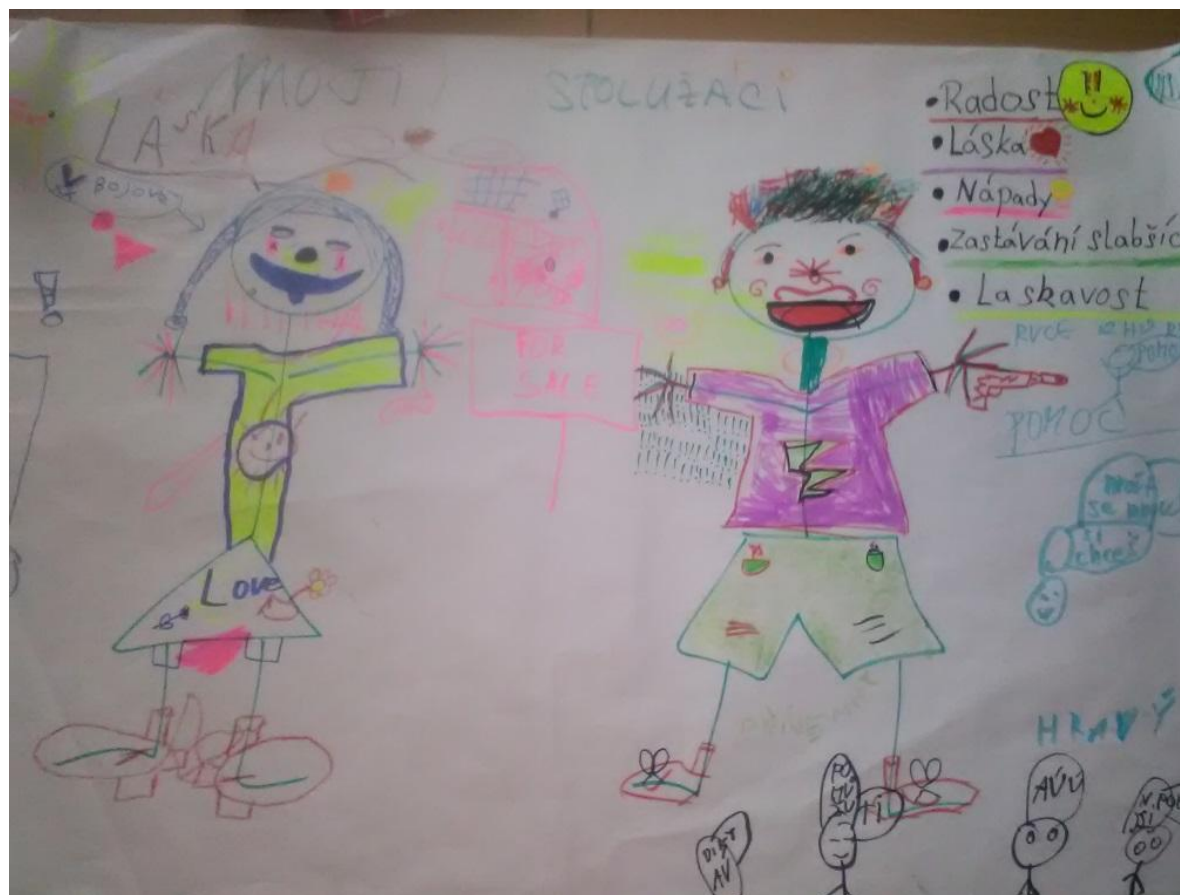
Obr 7 „Dobrá škola“ – žáci 2. ročník



Obr 8 „Dobry kamarad/kamaradka“ – žáci 2. ročník



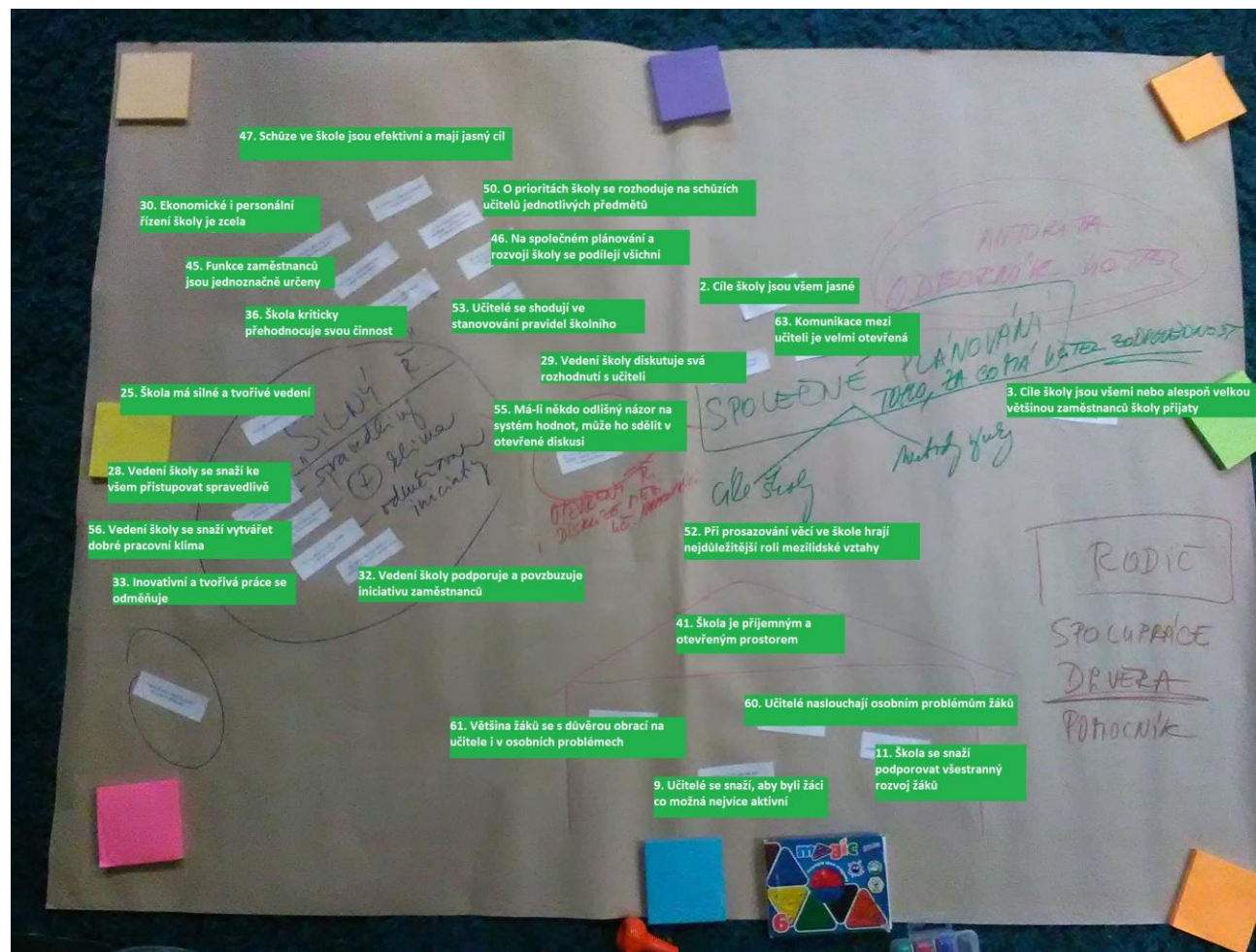
Obr 9 Moji spolužáci – žáci 4. a 5. ročník



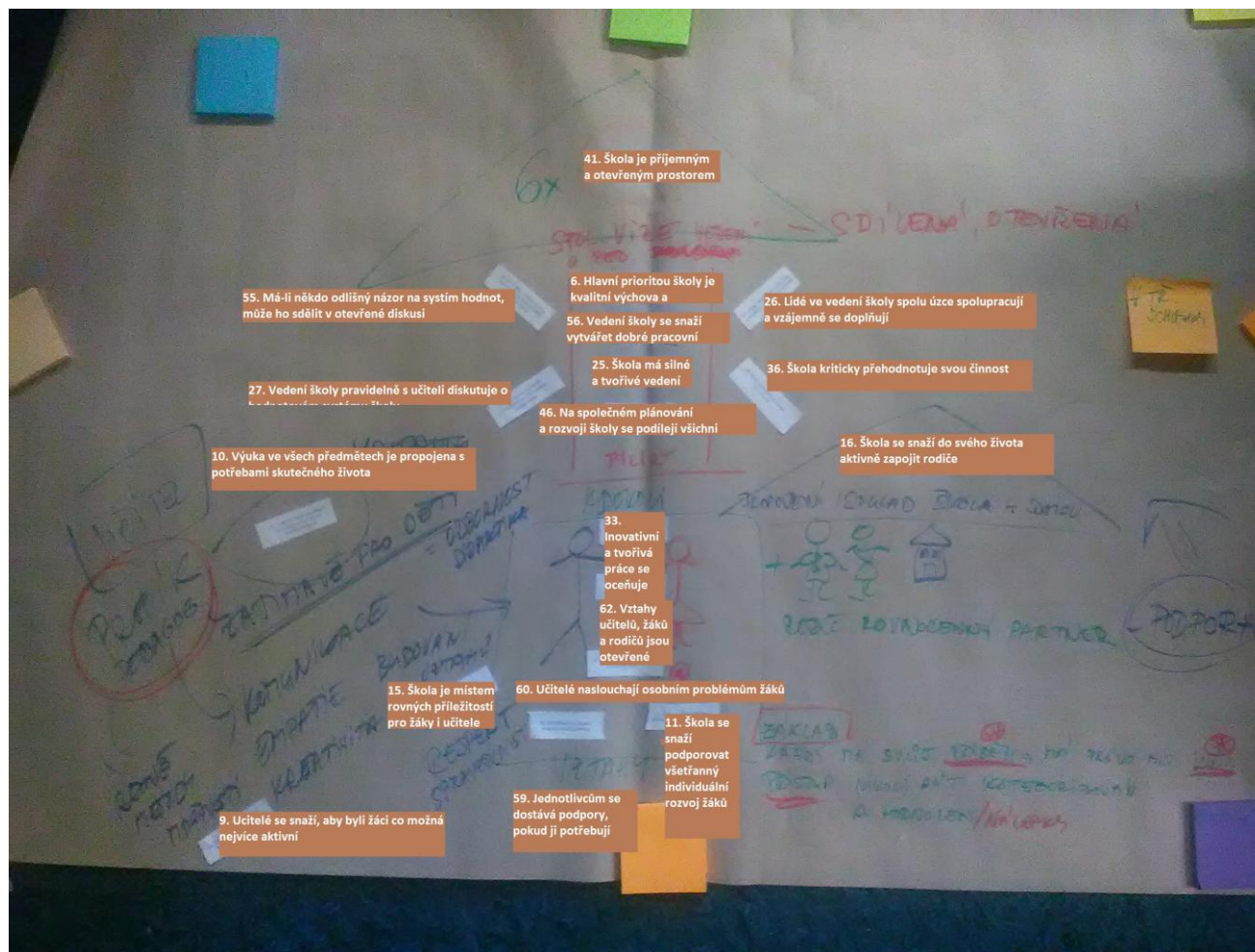
Obr 10 Běhání ve škole – žáci 4. a 5. ročník



Obr 11 „Dobrá škola“ pedagogičtí pracovníci – zpracování Ivana Hrubá



Obr 12 „Dobrá škola“ rodiče – zpracování Ivana Hrubá



Epilog

Osobnost je ve výchově nejdůležitějším činitelem. Nespasí nás nová organizace ani osnovy, třebaže jsou důležité. Osobnost je hlavním problémem školské reformy. Nepodaří-li se nám reformovat něco v tomto směru, nic jsme nereformovali. Soustředme proto hlavní pozornost na utváření učitelských osobností. (Uher in Blížkovský, Kučerová, Kurelová, 2000, s. 8)

Jan Uher, 1891 – 1942,

učitel škol národních a středních,

stoupenec a knihovník prvního prezidenta Československa,

profesor Masarykovy univerzity v Brně a Komenského univerzity v Bratislavě,

účastník odboje, popravený nacisty