

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta

**Diplomová práce**

2022

Patricie Kerhartová

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky

## **Třídní klima v malotřídních školách**

*Diplomová práce*

**Autor: Patricie Kerhartová**

Studijní program: M7503 Učitelství pro základní školy

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň základní školy

Vedoucí práce: doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.

Oponent diplomové práce: Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D.

Hradec Králové

2022



## Zadání diplomové práce

|                               |  |
|-------------------------------|--|
| <b>Autor:</b>                 | <b>Patricie Kerhartová</b>                 |
| Studium:                      | P17K0013                                   |
| Studijní program:             | M7503 Učitelství pro základní školy        |
| Studijní obor:                | Učitelství pro 1. stupeň základní školy    |
| <b>Název diplomové práce:</b> | <b>Třídní klima v malotřídních školách</b> |
| Název diplomové práce AJ:     | Classroom climate at small schools         |

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Cílem diplomové práce je zjistit, jak se liší přístupy učitelů v utváření pozitivního klimatu z různých malotřídních škol s ohledem na rozdílné věkové skupiny. Jak vnímají žáci dané klima a zda k němu mohou nějakým způsobem přispívat. Diplomová práce pojednává o odlišných přístupech učitelů malotřídních škol v utváření pozitivního klimatu, tedy takového, který žáci vnímají příjemně a motivuje je k učení s přihlédnutím na rozdílné, ať už skokové nebo postupné věkové skupiny. V první části práce jsou vysvětleny pojmy třídní klima, pozitivní klima, malotřídní školy. Blíže jsou také objasněny pojmy, které s nimi úzce souvisí, osobnost pedagoga, vztah učitele s žáky, typy žáků, komunikace rodičů s učiteli a žáky. Ve druhé části je realizován vlastní výzkum, jehož předpoklady a postupy jsou odvozeny z první části práce. Evidence dat je zajištěna primárně metodou dotazníku, sekundárně jsou realizovány polo-strukturované rozhovory s třídními učiteli. Rozhovory budou nahrány na diktafon, transkribovány a analyzovány srovnávací metodou více-případové studie s prvky zakotvené teorie. Získané výsledky budou diskutovány ve vztahu k současnému stavu poznání a dále ve vztahu k praxi.

|                               |  |
|-------------------------------|--|
| Garantující pracoviště:       | Ústav primární, preprimární a speciální pedagogiky,<br>Pedagogická fakulta |
| Vedoucí práce:                | doc. PhDr. Jana Marie Havigerová, Ph.D.                                    |
| Oponent:                      | Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D.  |
| Datum zadání závěrečné práce: | 29.12.2020   |

## **Čestné prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci Třídní klima v malotřídních školách vypracovala pod vedením vedoucí závěrečné práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

.....



## **Poděkování**

Tímto bych ráda poděkovala vedoucí mé diplomové práce doc. PhDr. Janě Marii Havigerové, Ph.D. za podnětné rady a odbornou pomoc, kterou mi poskytovala při zpracování diplomové práce a za čas, který mi věnovala. Současně bych chtěla poděkovat všem respondentům, kteří se podíleli na empirickém šetření. V neposlední řadě patří obrovské poděkování mé rodině a přátelům, kteří mi dodávali po celou dobu sílu k dokončení práce.

## **Anotace**

KERHARTOVÁ, Patricie (2022). *Třídní klima v malotřídních školách* [Diplomová práce]. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové. 64 stran.

Cílem diplomové práce je zjistit, jak se liší přístupy učitelů v utváření pozitivního klimatu z různých malotřídních škol s ohledem na rozdílné věkové skupiny. Jak vnímají žáci dané klima a zda k němu mohou nějakým způsobem přispívat.

Diplomová práce pojednává o odlišných přístupech učitelů malotřídních škol v utváření pozitivního klimatu, tedy takového, který žáci vnímají příjemně a motivuje je k učení s přihlédnutím na rozdílné, ať už skokové nebo postupné věkové skupiny. V první části práce jsou vysvětleny pojmy třídní klima, pozitivní klima, malotřídní školy. Blíže jsou také objasněny pojmy, které s nimi úzce souvisí, osobnost pedagoga, vztah učitele s žáky, typy žáků, komunikace rodičů s učiteli a žáky. Ve druhé části je realizován vlastní výzkum, jehož předpoklady a postupy jsou odvozeny z první části práce. Evidence dat je zajištěna primárně metodou dotazníku, sekundárně jsou realizovány polo-strukturované rozhovory s třídními učiteli. Získaná data z dotazníků budou zpracována pomocí základních deskriptivních statistik, pokud bude zajištěno adekvátní množství dat, pak rovněž metodami pro porovnání více souborů (ANOVA nebo ekvivalent). Rozhovory budou nahrány na diktafon, transkribovány a analyzovány srovnávací metodou více-případové studie s prvky zakotvené teorie. Získané výsledky budou diskutovány ve vztahu k současnému stavu poznání a dále ve vztahu k praxi.

**Klíčová slova:** třídní klima, osobnost pedagoga, vztah učitele s žáky, typy žáků, malotřídní školy

## Annotation

KERHARTOVÁ, Patricie (2022). *Classroom climate at small schools* [Diploma thesis]. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové. 64 pages.

The aim of the diploma thesis is to find out how the approaches of teachers at various small schools differ in creating a positive school climate considering different age groups. It also focuses on how pupils perceive the school climate and whether they can contribute to it as well.

The diploma thesis deals with different approaches of small school teachers in creating a positive climate, i.e. a climate that is pleasant for pupils and motivates them to learn. It takes into account different age groups. The first part of the thesis explains the concepts such as classroom climate, positive climate, small schools. It also clarifies the concepts which are closely related to them, such as teacher's personality, teacher's relationship with pupils, types of pupils, parents' communication with teachers and pupils. In the second part, own research is carried out, the assumptions and procedures of which are derived from the first part of the thesis. Data is collected primarily by the questionnaire method, secondarily by means of the semi-structured interviews with class teachers. The interviews will be recorded on a dictaphone, transcribed and analyzed by a comparative multi-case study with elements of grounded theory. The obtained results will be discussed in relation to the current state of knowledge and practice.

**Key words:** classroom climate, teacher's personality, teacher's relationship with pupils, types of pupils, small class schools

## Obsah

|  |    |
|--|----|
| Úvod .....   | 1  |
| Teoretická část .....                              | 2  |
| 1 Školní a třídní klima .....                      | 2  |
| 1.1 Typy klimatu .....                             | 4  |
| 1.2 Pozitivní klima .....                          | 6  |
| 2 Faktory ovlivňující klima .....                  | 9  |
| 2.1 Fyzikální faktory .....                        | 10 |
| 2.2 Psychosociální faktory .....                   | 10 |
| 3 Učitel .....                                     | 11 |
| 3.1 Pedagogická profese .....                      | 11 |
| 3.2 Osobnost učitele .....                         | 13 |
| 3.3 Komunikace mezi učitelem a žáky .....          | 17 |
| 3.4 Neverbální komunikace .....                    | 20 |
| 4 Žák .....  | 23 |
| 4.1 Geneze osobnosti a její utváření .....         | 23 |
| 4.2 Typy žáků .....                                | 26 |
| 4.3 Komunikace mezi žáky .....                     | 28 |
| 4.4 Vztahy mezi žákem a učitelem .....             | 29 |
| 5 Rodiče .....                                     | 32 |
| 5.1 Komunikace a spolupráce učitele s rodiči ..... | 32 |
| 5.2 Komunikace mezi rodičem a dítětem .....        | 34 |
| 6 Malotřídní školy .....                           | 35 |
| Empirická část .....                               | 37 |
| 7 Charakter výzkumného problému .....              | 37 |
| 7.1 Formulace výzkumného problému .....            | 37 |
| 7.2 Cíl výzkumu .....                              | 37 |
| 7.3 Hypotézy .....                                 | 38 |
| 8 Popis zkoumaného souboru .....                   | 39 |
| 8.1 Základní škola Západní .....                   | 39 |

|      |  |    |
|------|--|----|
| 8.2  | Základní škola Východní .....  | 39 |
| 9    | Použité metody .....   | 41 |
| 9.1  | Dotazník MCI .....   | 41 |
| 9.2  | Způsob zadávání dotazníku .....                                      | 41 |
| 9.3  | Vyhodnocení dotazníku.....   | 41 |
| 9.4  | Rozhovor s třídními učiteli .....                                    | 42 |
| 10   | Interpretace získaných údajů .....                                   | 43 |
| 10.1 | Vyhodnocení dotazníku MCI .....                                      | 43 |
| 10.2 | Vyhodnocení rozhovorů .....  | 50 |
| 11   | Ověření hypotéz .....  | 57 |
| 12   | Diskuze .....  | 58 |
| 13   | Závěr.....   | 60 |
| 14   | Seznam literatury .....  | 61 |
| 14.1 | Rozhovory s třídními učitelkami (školy uvedené pod pseudonymem)..... | 63 |
| 15   | Přílohy .....  | 64 |

## Úvod

Největším přáním každého rodiče je, aby se jeho děti do školy těšily, vracely se domů s novými vědomostmi, zkušenostmi a zážitky. Kvalita výuky nezáleží pouze na vědomostech a praxi učitele nebo vzhledu a vybavení školy. Dalším a důležitým faktorem, který ovlivňuje výuku žáků ve škole, jejich chuť do učení a pozitivní zpětné vazby, je také klima školy, a především klima třídy. Již třetím rokem pracuji jako třídní učitelka na malotřídní škole. Mojí každodenní náplní není pouze učení novým vědomostem, ale především se snažím, aby se žáci cítili ve třídě příjemně a měli mezi sebou hezké kamarádké vztahy. První velkou inspirací pro mě byla předchozí práce asistenta pedagoga. Chtěla bych mít však náhled a srovnání postojů jiných učitelů na malotřídní škole.

A právě to mě přimělo k tématu mé diplomové práce. Zajímá mě, jak se liší přístupy dalších pedagogů v utváření pozitivního klimatu. Je rozdílný přístup mladých začínajících učitelů od pedagogů s dlouholetou pedagogickou praxí? Další otázka zní: „Jak dané klima žáci vnímají?“ Cílem mé diplomové práce je přijít na odpovědi těchto otázek.

V první části se věnuji vysvětlení pojmů školní a třídní klima, dále objasním pojem osobnost pedagoga, který vnímám jako nejvíce související s tímto tématem. Následně se zaměřím na další determinanty, které mohou třídní klima ovlivňovat. Na závěr se zabývám pojmem malotřídní školy.

Ve druhé části se pokusím o analýzu utváření klima ve dvou vybraných malotřídních školách v okrese Ústí nad Orlicí. Pomocí polo-strukturovaného rozhovoru s třídními učiteli zjistím, jakým způsobem vytvářejí klima ve třídě spojených ročníků. Součástí bude také dotazník „Naše třída“ (v angličtině MCI - My Class Inventory) vyplněný všemi žáky navštěvující čtyři vybrané ročníky.

Věřím, že tato diplomová práce mě obohatí a přinese důležité poznatky, které budu moci využít v budování již započaté pedagogické praxe na malotřídní škole.

## Teoretická část

### 1 Školní a třídní klima

Pojem „klima“ se využívá v běžné komunikaci lidí. Každý z nás ho nejméně jednou použil, když popisoval, jak se cítil v určitém prostředí „bylo tam příjemné klima“, „na té schůzce bylo nesnesitelné klima“ (Petlák, 2006). Avšak zde se nabízí otázka, zda se jednalo o klima či atmosféru. Klima se podle většiny autorů často zaměňuje s dalšími pojmy, jako jsou atmosféra, nálada popřípadě ovzduší třídy. Petlák (2006) vysvětluje tuto nejednotnost jako nesjednocené názvosloví, kdy si autoři představují pod různými pojmy to stejné. Čapek však uvádí (2010, s. 12, 13), že *jedna z největších odlišností mezi atmosférou a klimatem třídy je v tom, že klima je dlouhodobý stav, na rozdíl od atmosféry, která je krátkodobá a vzniká za určité situace*. A s ním souhlasí i další autoři. Lašek spojuje atmosféru s emočním naladěním při různých krátkodobých situacích, například při zkoušení u maturity, písemných pracích, před pololetním hodnocením, atd. (Lašek, 2001).

Pokud se bavíme o třídním klimatu a pokoušíme se nalézt jeho přesnou a jednotnou definici, pravděpodobně se nám to nepovede.

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

Grecmanová uvádí, že: *„Klima je psychosociální fenomén, který vzniká odrazem objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jeho posuzovatelů“* (Grecmanová, 2008, s. 9).

Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 100) popisují v pedagogickém slovníku klima třídy jako: *„Sociálně psychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálně emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů). Rozlišuje se klima aktuální (fakticky existující) a klima preferované, které si žáci a učitelé přejí.“*

Jako poslední zde zmíním definici, kterou uvádí Lašek ve své publikaci: *„Klima třídy je pro nás nástrojem užším a představuje trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci“* (Lašek, 2001, s. 40).

S pohledem na výše zmíněná fakta zjistíme, že se nejedná o doslova stejné definice, avšak základní myšlenku mají shodnou. K vytvoření klimatu je zásadní určité prostředí. Kdybychom mluvili o školním klimatu, daným prostředím by bylo celé školské zařízení, v našem případě však hovoříme o konkrétní třídě. Dalším důležitým prvkem je emocionální a sociální vnímání či prožívání všech účastníků tvorby klimatu, tedy učitelů a žáků.

Tuto myšlenku si ponesu v hlavě celý svůj výzkum. Budu se snažit proniknout do již vytvořeného klimatu pomocí vyplněných dotazníků žáky, tak i při prováděném rozhovoru.

Když zde uvádím vzájemnou interakci mezi učitelem a žáky, je důležité zmínit, že výzkumy nepracovaly vždy s touto ideou. V prvotní řadě bylo sledováno klima jako samostatné působení učitele na žáky, při čemž se odrážely dva styly chování - chování sociálně integrativní a chování dominantní. Podle toho, jaký měl učitel přístup k žákům, takové tvořil klima ve třídě. Od tohoto výzkumu bylo upuštěno a začalo se zkoumat a posuzovat tvoření klima, které vznikalo jak vzájemným působením učitele na žáky, tak i žáky na učitele. V novějších výzkumech je již sledován vliv komplexního sociálního prostředí, tím je myšleno interakci mezi učitelem a žáky, ale také žáky mezi sebou (Lašek, 2001). Ve druhé části své diplomové práce aplikuji právě třetí zmiňovaný typ.



## 1.1 Typy klimatu

Nenajdeme na světě dvě školy, které by byly totožné. Vždy se najdou četné rozdíly, ať už se jedná o vedení školy, členy pedagogického sboru, složení žáků ve třídě, ale také o prostředí školy. Proto i typy klimatu se budou v různých školách lišit. Spíše než způsoby dělení třídního klimatu nacházíme v publikaci Grecmanové (2008) typy školního klimatu, proto jsem se snažila vybrat ty přístupy, které jsou nejvíce spjaty s třídním klimatem. Dále popisují základní rozdělení klimatu, které má zmíněné Petlák (2006) ve své knize.

### Typy klimatu školy podle uniformity a plurality

#### Uniformní klima

- formální vztahy mezi žáky a učiteli;
- posouzení žáků bez ohledu na individuální zvláštnosti;
- vyskytuje se zde rutina a tendence k perfekcionismu;

#### Přesným opakem je **pluralitní klima**

- emocionální ztotožnění se;
- ohled na jednotlivce;
- vzájemná pomoc, samostatné myšlenkové procesy, rozvíjení kreativity (Grecmanová, 2008).

### Typy klimatu školy podle chování učitele v konfliktu se žáky

Zde opět rozlišujeme dva přístupy. Nátlaky učitele na disciplínu žáků, kdy učitelé omezují jejich práva, vyzvedávají zodpovědnost za své chování, v takovém případě mluvíme o **konzervativním klimatu školy**. Opět opačným stylem je **progresivní školní klima**, kde se neobjevuje nadvláda učitele a dochází k rozumnému řešení problémů (Grecmanová, 2008).

Petlák (2006) uvádí základní dělení školního klimatu **podle vztahů, postojů, pocitů a hodnotících soudů** takto.

#### **a) Osobnostně orientovaný klimatický typ**

Tento typ se zdá ze všech dále zmiňovaných nejideálnější. Žák je pro učitele bodem pozornosti, proto se snaží přizpůsobit formy a způsoby vyučování tak, aby nedocházelo ke stresovým situacím a vše vedlo k nejlepší práci žáků. Klade se důraz na žákovu osobnost. Díky tomu se utváří pozitivní vztah jak mezi učiteli a žáky, tak i s rodiči a vedením školy.

#### **b) Diskrepanční klimatický typ**

V tomto případě dochází k rozlišnému vnímání školy rodiči od žáků a učitelů. Někteří rodiče mají na školu negativní pohled z důvodu inovací, jako je slovní hodnocení, kooperativní výuka, ale také kvůli názoru na alternativní školy, které oni ze svých školních let neznají. Hodnocení školy žáky a učiteli je kladný, dochází zde i k vzájemné interakci.

#### **c) Funkčně orientovaný klimatický typ**

Zde dochází k zhoršení vztahu mezi učitelem a žákem. Učitel vyžaduje po žácích disciplínu, je zaměřen především na vzdělávací výsledky bez ohledu na jejich individuální zvláštnosti, bez špetky empatie. Tento přístup negativně ovlivňuje i spolupráci a porozumění mezi žáky.

Tento typ je téměř shodný s již zmiňovaným **konzervativním klimatem školy**.

#### **d) Distanční klimatický typ**

Poslední typ je příznivý v tom, že zde jsou žáci stmeleni. Bohužel k tomu dochází kvůli negativnímu přístupu učitele, který si vytváří hráz mezi sebou a žáky. To má také vliv na to, že nemají žáci žádnou motivaci k učení ani nepociťují zodpovědnost (Petlák, 2006).

Dokážeme posoudit a vybrat, který typ ze všech zmiňovaných by byl nejoptimálnější? Ne vždy se takové klima povede třídnímu učiteli a třídě naplnit. Jak jsem již zmínila, na třídní klima působí několik činitelů, které ovlivňují jeho charakter.

Ve většině případů s tím může učitel pracovat, jsou však okamžiky, kdy i nejzkušenější pedagog s dlouholetou praxí nedokáže změnit nefungující kolektiv a tím tedy i vytvořené negativní klima.

## 1.2 Pozitivní klima

**„Odlišné cesty někdy vedou ke stejnému hradu.“ – Jon Sníh**

Tento citát ve mně vyvolává přesně ten směr, kterým bych chtěla svou diplomovou práci vést. Zjistit ty odlišné kroky po cestě u různých učitelů a spojených tříd, které by měly dojít ke stejnému hradu, tedy k vytvoření pozitivního klimatu. Měli bychom mít také na paměti, že každý však může vnímat příznivé klima jinak.

Zmíním zde několik znaků pozitivního klimatu.

Místo pouhého organizování činností učitelem je vhodné upřednostnit přístup, kdy se mohou žáci na řízení podílet. Tím, že mohou zasahovat do života školy, vytvoříme spolupráci nejen žáků mezi sebou, kdy podpoříme i vznik hezkých vztahů, ale také mezi učitelem a žáky, kdy téměř nevědomky dochází k vytvoření a udržení disciplíny (Čapek, 2014).

Dalším klíčovým znakem je vzájemná komunikace mezi učitelem a žáky. Komunikace by měla probíhat nejen při vyučování, ale také při mimoškolních akcích, kdy nabírá komunikace osobnějšího charakteru. Dále je důležité, aby kontakt probíhal s každým jednotlivým žákem. Potíž nastává při početné třídě o 30 žácích nebo při střídání učitelů na různé předměty (Čapek, 2010).

Komunikaci dělíme na **odbornou** a **sociální**. Odborná komunikace přispívá k získání určitých poznatků, vědomostí. Naopak komunikace sociální má funkci motivační, emotivní a pozitivní (Čapek, 2010).

Jelikož se však ve svém výzkumu zabývám třídním klimatem na malotřídní škole, kde dosahuje počet ve spojené třídě okolo 15 žáků, neosobní komunikace by se neměla vůbec objevit.

Grecmanová (2008, s. 85, 86) zmiňuje výsledky šetření v Německu, kdy se snažili získat přehled znaků pozitivního klimatu z pohledu žáků, učitelů, rodičů, ale také veřejnosti. Některé zmíněné znaky se zcela shodují s výše zmíněnými.

### ***„Pozitivní klima školy z hlediska žáků***

*Ve škole se*

- *kladou požadavky odpovídající individuálním schopnostem žáka;*
- *podporují rozvoj osobnosti žáka;*
- *umožňuje samostatné objevné učení, ze kterého má žák radost;*
- *dává žákovi jistotu, že bude akceptován;*
- *umožňuje žákovi tvořit školu jako vlastní životní prostor a jako takovou ji vnímat.*

### ***Pozitivní klima školy z hlediska učitelů***

*Škola*

- *je pracoviště, v němž učitel rád pracuje a spolupracuje se žáky a jejich rodiči, ostatními kolegy;*
- *umožňuje učiteli prožívat citový soulad a pocit sounáležitosti s jinými učiteli, úspěch v oboru a seberealizaci, svobodu a samostatnost v práci a další.*

### ***Pozitivní klima školy z hlediska rodičů***

*Ve škole je obvyklá/é*

- *vstřícnost učitelů;*
- *spravedlivé hodnocení a zacházení s dětmi;*
- *vhodná motivace žáků k učení, individuální podpora každému dítěti;*
- *cílevědomá práce školy s ohledem na úroveň žáků v kognitivní i emocionální oblasti.*

### ***Pozitivní klima školy z hlediska veřejnosti***

*Škola musí žáky připravit k*

- *úspěšnému zapojení do profesionálního života;*
- *zodpovědné účasti na veřejném životě;*

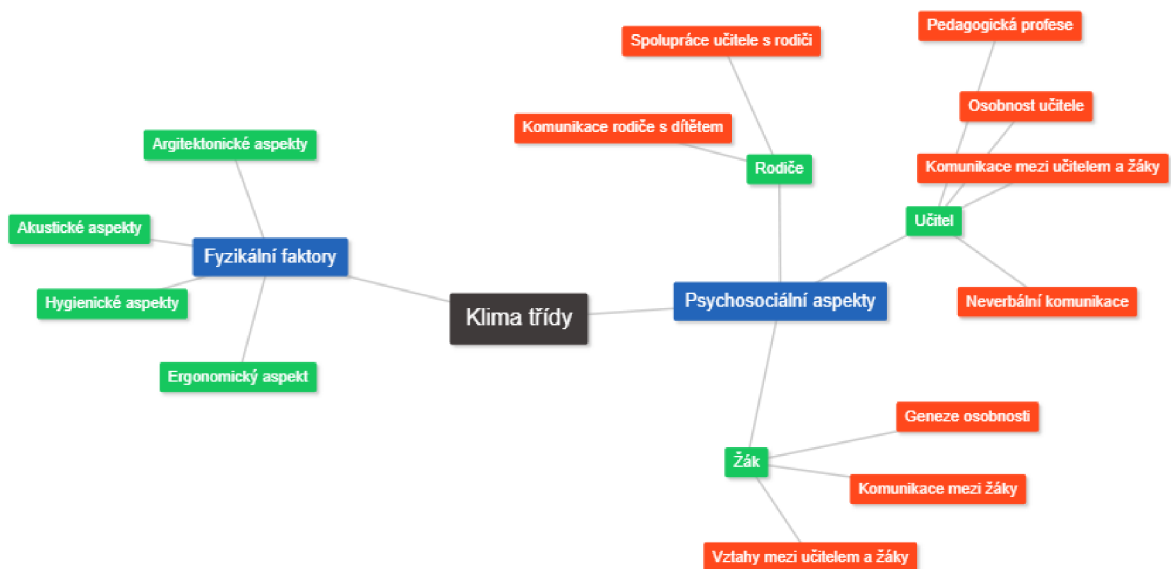
- *osobní a odborné mobilitě;*
- *dodržování sociálních a pracovních ctností.“*

Jak se z daných znaků dozvídáme, vytvoření pozitivního klimatu závisí nejvíce na vzájemné komunikaci mezi žáky a učitelem. Komunikace by měla probíhat s každým žákem jednotlivě. Dále by se měli žáci účastnit řízení školních aktivit i uzpůsobení prostředí. Následně totiž cítí jistotu a probouzí se v nich chuť k samostatnému objevování a učení, čímž se prohlubuje také spolupráce mezi žáky. Díky tomu získáváme kladný vztah mezi žáky, ale také příznivý postoj žáků k učiteli a to je podle mého nejvhodnější základ pro vytvoření pozitivního klimatu.

Podstata mého výzkumu bude spočívat na rozhovoru s učiteli, kde jsou otázky inspirované textem psaným výše, ale také dotazníky různých publikací. Dále na výsledcích z vyplněných dotazníků MCI od žáků. Věřím, že mi šetření přinese mnoho zajímavých informací, které budou shodné s danými typy a znaky pozitivního klimatu nebo naopak přijdu na další, nové poznatky.

## 2 Faktory ovlivňující klima

Každá třída má své ojedinělé klima, které je ovlivněno několika různými faktory, ale také determinanty, působící na každého, kdo se nějak podílí na jeho tvorbě, ať už jsou to žáci, třídní učitel i učitel, který dochází na určité hodiny. Pojmy determinant a faktor se velmi často zaměňují. Rozdíl spočívá především v tom, že determinanty určují a spoluutvářejí klima třídy, když mluvíme o faktoru, jde o výrazné ovlivňování klima. V další části diplomové práce použiji souhrnný pojem faktory. O lepší přehlednost faktorů usiluji příloženým grafem, který následně rozšířím o dané poznatky z různých publikací.



Obr. 1 – Myšlenková mapa faktorů ovlivňující klima

## 2.1 Fyzikální faktory

Mezi fyzikální faktory můžeme zařadit **hygienické aspekty**, jsou tvořeny v první řadě a patří do nich vytápění, větrání a osvětlení třídy. **Architektonické aspekty**, které se věnují celkovému řešení a vybavení učebny, velikost i rozmístění nábytku. **Akustické aspekty** posuzují úroveň hluku a šumu, odraz zvuku, ovlivňující žákovu pozornost. Velmi důležitý je **ergonomický aspekt**, který posuzuje vhodnost školního nábytku pro soustředěnou práci, uspořádání pracovního místa učitele a žáka, rozmístění ovládacích a sdělovacích prvků v učebně (Čapek, 2010).

## 2.2 Psychosociální faktory

Dalšími faktory jsou psychosociální, mezi které řadíme sociální vztahy mezi všemi účastníky, kteří se podílejí na vytváření třídního klimatu. Jde především o spolupráci, pomoc, komunikaci, podporu, empatii a motivaci (Čapek, 2010).

Tak jako nemáme jednotnou definici třídního klimatu, setkáváme se s nejednotností názorů odborníků na to, kdo je hlavním zdrojem utváření klimatu.

Někteří mluví o **žácích**, kteří utvářejí klima své třídy. To mohou posoudit učitelé, kteří dochází učit do různých tříd. V některých jim je příjemně, do jiných chodí s nechutí, to vše může být ovlivněno vytvořeným klimatem žáky s ohledem na jejich postoj k učitelé, k učení, a především jejich chováním (Čapek, 2010).

Naopak Kyriacou (1996) ve své publikaci vyzdvihuje **učitele** jako hlavního tvůrce pozitivního klimatu. Toho docílí tak, že bude udržovat kladné postoje žáků k výuce a podporovat jejich vnitřní motivaci. Tím ve třídě navodí cílevědomé, podporující žáky, vřelé a uvolněné prostředí.

Lašek (2001) mimo již výše zmíněné faktory, dále podotýká zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací, jako jsou laboratorní a dílenské práce, praxe v provozech (týkají se středních škol a učilišť).

Měli bychom operovat právě s myšlenkou, že dobré klima nevznikne bez součinnosti všech spoluvůrců. Role učitelů, tak i žáků je v utváření klimatu velmi důležitá a významná.

### 3 Učitel

Každý učitel se liší v přístupu ke svým žákům a tím se také různí jeho pohled na to, jaké vlastnosti by klima mělo mít. Někteří učitelé dbají na pořádek a disciplínu, jiní podporují přátelské vztahy a rozvoj samostatnosti, další jsou naopak shovívaví k nekázní svých žáků. Základem k utváření vhodného klimatu by však mělo v ideálním případě být sjednocení přístupu k žákům celého pedagogického sboru. Vytvářené klima by mělo být důkladně promyšlené, s dobrým záměrem a odpovídající cílům (Čapek, 2010).

Je důležité, abychom si uvědomili, že právě učitel je ten, který má v rukou nejúčinnější způsoby, jakými může ovlivnit klima ve třídě. Může však nastat situace, že se stane třídním učitelem žáků, kde sociální vztahy téměř nefungují a integrace mezi učitelem a žáky je také nulová. V tuto chvíli by to neměl omlouvat tím, že jsou žáci „nezvladatelní“ a rezignovat, naopak se snažit najít ten správný způsob, kterým zaujme i nespolupracující žáky. Pokud se mu to podaří, jeho vynaložené úsilí a energie se mu vrátí dobrou prací žáků (Čapek, 2010).

V první části této kapitoly se zabývám obecně pedagogickou profesí, pokračuji osobností učitele a jako poslední uvádím podkapitulu, která se zabývá komunikací učitele s žáky.

#### 3.1 Pedagogická profese

Především v dřívějších dobách bylo postavení pedagogů často vnímané jako „neomylné“ autority. Úkolem bylo předávat základní vědomosti v rámci učebních osnov. Jedna z myšlenek do budoucnosti o pedagogické profesi je ta, že by se učitelé mohli nahradit vzdělávacími přístroji a technickými prostředky. Učitelé však nejsou stroje, které předávají pouhé vědomosti. Jsou pro žáky herci, kteří je dokážou zaujmout i s tím „nejnudnějším“ učivem. Vrbami i rádci, kteří naslouchají problémům a snaží se být co nejlepší oporou v těžkých chvílích, ať už se jedná o cokoliv. Dále jsou také organizátory, kteří vedou žáky k dosažení cíle tou nejoptimálnější cestou. Ať už jsou názory a myšlenky jakékoliv, vždy dojdeme ke stejnému závěru a to, že role výchovného profesionálního pracovníka je nezastupitelná (Janiš a kol., 1998).

Míru vážnosti a úcty silně narušují zásahy laiků, především rodičů, kteří si myslí, že jako výchovní odborníci mohou zasahovat i do výchovně vzdělávacího procesu. Opět se setkáváme s tou ideou, že je učitel nahraditelný nekvalifikovanou



osobou. Proč se takový názor neobjevuje například u lékařů či právníků? (Janiš a kol., 1998)

Janiš a kol. (1998) zmiňují ve své publikaci **požadavky na výkon profese učitele.**

### **Odborná způsobilost**

Právě tento požadavek dokazuje, že práci učitele nemůžeme nahradit laikem. Učitelé musí projít vysokou školou, kde se učí odborné předměty věcné a pedagogické. Odborná způsobilost věcná spočívá ve znalosti předmětu, který učitel vyučuje. Odborná způsobilost pedagogická je zaměřena na znalost didaktických postupů jak učit a naučit, dále také schopnost diagnostická. Každý žák je jiný a důležitým úkolem učitele je poznat jeho individuální potřeby a následně s nimi pracovat.

### **Výkonová způsobilost**

Burnout syndrom neboli **syndrom profesního vyhoření.**

Přesně to je velkou obavou každého učitele, z tohoto důvodu by měli učitelé umět relaxovat a regenerovat své psychické a fyzické síly. Potýkají se s různými situacemi, kdy musí dokázat svou fyzickou, emocionální, ale především volní odolnost tedy samoregulaci svého chování a jednání.

### **Osobnostní způsobilost**

Učitel má být duší dítěte, na druhou stranu by měl být rozumově vyspělejší než jeho žáci. Trpělivost, důslednost, rozhodnost, emocionální stabilita, cílevědomost, to vše jsou důležité vlastnosti, které by měl každý, kdo se rozhodne pro pedagogickou profesi, vlastnit.

### **Společenská způsobilost**

Nikdo, kdo nemá pozitivní vztah k lidem, a především k dětem, by se neměl ubírat cestou tohoto povolání. Velmi důležitá je schopnost empatie. Žádný žák si nepřeje, aby byl jeho učitel bezcitný a zahleděný sám do sebe.

## **Motivační způsobilost**

I učitel se může mýlit. Nejprve může k chybám docházet z nekušenosti, později kvůli stereotypu, přestává se osobnostně rozvíjet, sebevzdělávat. Zde by mělo docházet od vedení školy k motivaci materiální nebo morální. Motivovaný učitel zpravidla odvádí lepší práci, vedenou podle svých nejlepších možností (Janiš a kol., 1998).

Často se setkávám s názory: „Však si v práci s dětmi jenom hraješ, z čeho jsi unavená?“ Okolí nedochází, co vše se za profesí učitelů skrývá. Hodiny příprav a opravování, emoční vypjaté situace, zodpovědnost za bezpečnost žáků, odpovědnost předání základních vědomostí, dovedností a návyků do jejich budoucího života. Je to nádherná práce, která i přes všechnu svou náročnost vrátí učiteli občas mnohem víc, žakovými pokroky a úspěchy, hezkým slovem nebo pouze úsměvem a radostí, kterou učitel vykouzlí na dětské tváři.

### **3. 2 Osobnost učitele**

Utváření konkrétní osobnosti učitele, která má následně velký vliv na klima ve třídě, projde dlouhou cestou, při které se může různými způsoby měnit. Cesta začíná ve chvíli, kdy si student vybírá vysokou školu s pocitem, že se chce stát učitelem. Vybavuje si vzpomínky vlastního vzdělávání z pozice žáka nebo studenta a má určité pojetí o výuce. S tím je však důležité v následujícím studiu na vysoké pedagogické škole pracovat (Dytrtová, Krhutová, 2009).

První zlom nastává, když se učí studenti o pedagogické a psychologické teorii a následně musí přeměnit své vytvořené domněnky na konstruktivní koncept výuky s pomocí nově získaných vědomostí. Dále nastává etapa, kdy student získává reflexi ze svých praxí a ze zkušeností s vyučováním a dochází k formování uvědomovaného pojetí výuky. Po dobu studia by tedy mělo dojít k širšímu rozhledu a k propracování představy o výuce. Dokončením studia to však nekončí. Hledání profesní identity se mění i v průběhu pedagogické činnosti. Ke změnám přispívají například podmínky, ve kterých učitel vyučuje, nebo nespokojenost s vlastním vedením výuky, která může být důvodem pro tvorbu negativního klimatu ve třídě (Dytrtová, Krhutová, 2009).

Pozitivně klima neovlivňuje učitel, který je s vědomostmi na velmi vysoké úrovni. Spousta studentů na vysoké škole má obavy z toho, aby se žáci nezeptali na něco, co nebudou vědět. Proto vynakládají nejvíce sil, aby získali mnoho informací ze všech předmětů, se kterými se budou potkávat ve své budoucí praxi. Avšak to na tvorbu klimatu nemá žádný vliv, jak zmiňuje Čapek (2010) ve své publikaci. Z několika prováděných výzkumů se jedná žákům především o to, aby byl jejich učitel empatický, dokázal jim naslouchat a snažil se jim porozumět, aby byl přátelský, zodpovědný, zaujatý pro pedagogické povolání a měl smysl pro humor.

Učitel, který chce dosáhnout příjemného klimata ve své třídě, by měl mít na paměti přesně ta slova, která jsem zmínila výše. Můžu mluvit i z vlastní zkušenosti. Upřímně obdivuji ty učitele, kteří mají tolik vědomostí a dokážou o daném tématu hovořit několik hodin. Mnohem víc mě však zaujmou ti učitelé, kteří prozradí svým studentům střípky ze svého života a danou teorii propojí s vlastními zkušenostmi. Přemění se představa „mluvícího stroje“ na přátelského a empatického učitele, který je nenahraditelný. Ve třídě ihned panuje duševní rovnováha a příjemná atmosféra, která je základem k pěstování dobrého klimatu. Učitelův smysl pro humor může rovněž významně pozitivní klima podpořit.

Dále bych chtěla zmínit krásná slova učitelů z praxe, které zmiňuje Nelešovská (2005, s. 13) ve své publikaci a měly by být výzvou pro každého učitele: *„Snaž se, aby děti chodily do školy rády. Práce a námaha, které jsou na ně kladeny, budou jimi zvládnuty, když budou vždy vědět, co budou ve vyučovací hodině dělat. Je třeba, aby věděly, proč to budou konat a jakým způsobem bude tato práce vedena a organizována. Povzbuzuj děti co nejvíce pochvalou. To dodává sebevědomí, jistotu, chuť do další práce, inspiraci. Tresty ukládej uváženě. Dítě má pochopit, že trest je zasloužený a spravedlivý. Buď vytrvalý, nesobecký ve vztahu k ostatním tvým kolegům. Dívej se do budoucna, tam je osud dětí, které jsou ti dnes svěřeny. Tam je perspektiva našeho národa a státu.“*

Nyní máme představu o tom, jaké by měl mít vlastnosti učitel. Velmi často se však setkáváme i s negativními vlastnostmi a přístupy učitelů. Dělení takových postojů popisuje Petlák (2006) takto:

### **Hypermotorický učitel**

Takového učitele můžeme popsat jako chaotického nebo zmateného, který odbíhá často od tématu, stále něco hledá a neví přesně co.

### **Vnitřně napjatý učitel**

Občasné obavy z toho, zda učíme správně tak, aby žáci učivo pochopili a dokázali ho použít v dalších ročnících, mají asi všichni učitelé. Avšak nemělo by to přerůst v to, aby se z nás stal učitel, který se neustále kontroluje a je ve věčném stresu.

### **Úzkostlivý, bojácný a nejistý učitel**

Nejen, že učitel ovlivňuje svojí osobností klima, ale také přenáší své vlastnosti na žáky. V tomto případě dochází u žáků ke strachu z chyb v učení a velmi těžko v sobě nachází odvahu k překonávání překážek.

### **Agresivní, strach šířící učitel**

S takovými vlastnostmi učitele nikdy nedosáhneme pozitivního klimatu ve třídě. Pro výchovnou ani vzdělávací činnost není vhodné, aby byl u žáků vyvoláván stres a kladeny přehnané nároky.

### **Vnitřně nepřítomný učitel**

Jak už z názvu vyplývá, tento učitel je ve třídě přítomen, vyučuje, ale myšlenkami je zcela jinde. Proto je jeho učení pro žáky demotivující a málo účelné.

### **Nepřipravený, nepozorný učitel**

Součástí nepřímé činnosti každého učitele je také příprava na vyučování. Proto by nemělo docházet k tomu, aby učitel chodil do výuky nepřipravený. Následně totiž věnuje většinu času průběhu vyučování a nesoustředí pozornost na individuální potřeby a chování žáků.

## **Učitel upřednostňující výkon, ženoucí od vyučovacího cíle a k vyučovacímu cíli**

Učitel s touto vlastností vidí své poslání v předání základní vědomosti v daném učivu. Zapomíná však, že nejdůležitější součástí výuky je následné fixování a procvičování daného učiva.

## **Přetížený a přetěžovaný učitel**

Uspořádání učiva do celého školního roku je pro některé učitele náročné a důsledkem toho se mohou dostávat do časového presu. Není však vhodné stěžovat si na tuto skutečnost, ale naopak se snažit utříbit si základní myšlenky, co je pro žáky důležité a zorganizovat si podle toho následující výuku (Petlák, 2006).

Každý z učitelů může mít den, do kterého se obtiskne některý ze zmiňovaných negativních přístupů, kvůli osobním problémům, špatnému probuzení, celkovým emočním rozladěním. Důležité je, aby toto chování bylo pouze ve výjimečných situacích a převládaly kladné vlastnosti, které jsem výše zmiňovala. Dnešní doba naděluje učitelům spoustu překážek, se kterými musí bojovat, například distanční výuka. Před několika lety by nás ani nenapadlo, s čím se budou muset současní učitelé ztotožnit. Vynaložit veškeré úsilí na to, aby naučili své žáky nové učivo alespoň částečně hravou a aktivní formou, podporovali kamarádské vztahy a příjemné klima a to všechno přes počítače, tablety či mobily.

V prováděném výzkumu se pokusím o analýzu osobnosti zvolených třídních pedagogů a přístupu k žákům. To nejčastěji ovlivňuje klima dané třídy. Může však dojít ke zkreslení kvůli krátkému času, který s nimi při rozhovoru strávím, budu to brát v potaz a zmíním to v závěrečné diskuzi.

Nyní se budu věnovat další velmi důležité podkapitole a tou je komunikace mezi učitelem a žáky.

### 3.3 Komunikace mezi učitelem a žáky

Ke komunikaci mezi učitelem a žáky dochází každý školní den a je jedním z nejdůležitějších momentů v žakových školních letech. Komunikace může být různého charakteru, který ovlivňuje nejen osobnost učitele, ale také osobnostní složení žáků ve třídě. Učitel by se měl o své žáky zajímat, poznávat jejich mimoškolní život, jejich zájmy, koníčky, zážitky a naopak jim prozradit alespoň malý útržek ze svého soukromého života. To je podle mého jedna z nejdůležitějších součástí tvoření pozitivního klimatu.

*„Řeč je naší zbraní a otázky jsou náboje“ (Šafránková, 2019, s. 199).*

Komunikace může mít podobu verbální (slovní) a neverbální, která může probíhat v podobě gest, mimiky, postoje nebo očního kontaktu. V této kapitole se zejména věnují zejména komunikaci pedagogické, kde se jedná o přenos informací mezi žáky a učitelem v pedagogických situacích (Šafránková, 2019).

#### Oblasti a činitelé pedagogické komunikace

##### 1. Aktéři (žáci, skupina žáků, učitelé, vychovatelé, vedení školy)

Zaměřím se především na komunikaci mezi učitelem a žáky při vzájemné interakci, kdy se střídavě stávají komunikanty a komunikátory.

- **Učitel jako komunikátor** by měl svou řeč přizpůsobovat věku žáků. V prvních ročnících je důležité sdělovat přesné instrukce, uzpůsobeny řečovým dovednostem žáků. Učitel je pro žáky řečovým vzorem.
- **Učitel jako komunikant** nehledá ve sdělených větách žáka chyby, naopak pozorně naslouchá a hledá, co je správné. Navádí ke správné formulaci.
- **Žák jako komunikátor** klade více pozornost na formu než na obsah sdělení. Potýká se s požadavky ke spisovné stylizaci jazyka ze strany učitele, ale také s možným výsměchem ze strany spolužáků. V prvních chvílích školní docházky převládá spontánnost, která postupem času upadá. Snadno může dojít k poruše komunikace mezi učitelem a žákem.
- **Žák jako komunikant** přijímá věty, které sdělí učitel bez kritiky. Opakem je sdělení spolužáka, ve kterém se snaží objevit chyby a poukázat na ně. V tomto

případě by měl učitel zpozornět a pokusit se o vzájemnou rovnost sdělení (Nelešovská, 2005).

Otázky, které klade učitel svým žákům, by měly být přesné a pro žáky pochopitelné, jsou ovlivněné obsahem sdělení, věkem žáků, vyžadovanou odpovědí, danou situací. Zmíním dělení podle Šafránkové (2019), které uvádí ve své publikaci.

- **Reproduktivní otázky** vyžadují po žácích přesné zapamatování odpovědí, např. „Kdy byla bitva na Bílé hoře?“ „Jaký je vzorec pro výpočet obvodu obdélníku?“
- **Produktivní otázky** podněcují k přemýšlení, vyvolání diskuze, zhodnocení určitého učiva, např. „Jaké mají společné znaky rostliny a živočichové?“ „Co vše byste si sbalili na cestu do vesmíru?“ (Šafránková, 2019)

## 2. Časové podmínky (vyučovací hodina, školní výlet, aj.)

Jinak probíhá komunikace mezi učitelem a žákem při vyučovací hodině, kdy je čas výuky omezen na pouhých 45 minut a je vyvolána určitým tématem. V opačném případě, například na školním výletě, vzniká komunikace převážně spontánně na téma, které je pro obě strany příjemné (Šafránková, 2019).

## 3. Prostorové podmínky (třída, učebna aj, školní zahrada, tělocvična, aj.)

Dalším faktorem, který ovlivňuje průběh komunikace je prostředí, ve kterém probíhá. Stejně jako v případě časové podmínky se liší atmosféra při rozhovoru ve třídě nebo na školní zahradě, kde působí na žáky i učitele vnější činitelé (čerstvý vzduch, sluníčko, posezení na trávě, ...). (Šafránková, 2019)

## Jak lze získat zájem žáků?

- **Získejte jejich pozornost** – I přes to, že má učitel obavu z toho, aby neřekl něco špatně, by se neměl bát říct pravdu, občasný žert v konverzaci také prospívá zvýšení pozornosti.
- **Kontrolujte své pohnutky** – Žák by měl být pro učitele středobodem a jeho vlastní potřeby a starosti by měly jít stranou.

- **Nezapomínejte, že mluvení pomáhá** – Komunikace mezi žákem a učitelem má velký význam. Pokud se učitel podaří zaujmout, získá základ pro pozitivní vztah a tím i cestu k tvorbě pozitivního klimatu.
- **Vyjadřujte své city** – Ukažme žákům, že nejsme stroje, ale lidé, kteří mají své pocity radosti, ale i smutku. Je to cesta, kterou můžeme získat jejich důvěru a cestu k vyjádření jejich citů.
- **Nemluvte ve zlosti, ale o tom, že se zlobíte** – Všichni znají ten pocit, když vyřknou větu v afektu a následně toho litují. Měli bychom přeměnit mluvu v *hněvu* na řeč *o hněvu*.
- **Mějte pochopení pro to, že každý člověk má svůj jedinečný pohled na život** (Karnsová, 1995).

Ač se může zdát komunikace s žáky jako jednoduchá věc, ve které nedochází k žádným problémům, je toto mínění špatné. Dospělí se často dostávají do situací, kdy dochází k nevhodnému přístupu s ohledem na zralost dítěte, jindy může být problém v nepochopení určitého sdělení ze strany dospělého, tedy učitele. Těmto problémům přispívá především nedostatek času věnovaný porozumění a tím dochází k neúspěšné komunikaci. Bohužel se někteří učitelé nevyhnou ani škatulkování a předsudkům (Karnsová, 1995).

Dále se věnuji rizikům pedagogické komunikace, které ji mohou v určitých oblastech limitovat.

**Prostorové omezení**, kdy komunikace probíhá v prostorech k tomu určených. Komunikace na akcích, na procházce mají v danou chvíli úplně jinou atmosféru. Co se týče prostoru, může mít vliv také **rozmístění žáků ve třídě**. Dalším je s ním spojené **časové omezení**, kdy je délka vyučovací hodiny pro komunikaci velmi limitující. **Vymezením obsahu komunikace**, kdy je do určité meze ovlivněn učebními osnovami, tématem hodiny. Postavení nadřazeného a podřazeného má vliv na **vymezení komunikace pravidly chování**. Dále mohou být limitujícími faktory **vyučovací metody a formy**. A v neposlední řadě také **jazykové bariéry**, způsobené používáním cizího jazyka (Vališová, Kasíková, 2011).

S těmito faktory se však v dnešní době pracuje v prospěch komunikace a navázání vztahů s dětmi. Do hodin se volí aktivizující formy a metody, jako skupinová práce, kooperativní učení atd. Žáci se uznávají jako osobnosti, které mají



právo na to vyjádřit svůj názor, sdílet své pocity. Stále více se objevuje vzájemná důvěra a respekt, díky čemuž se tvoří přátelský charakter komunikace. Častěji se také zapojují podpůrná opatření, která poslouží například k odstranění jazykové bariéry (Vališová, Kasíková, 2011).

Všichni zmínění autoři se prakticky ve všem shodují. Zmiňují, že nedílnou součástí tvorby pozitivního klimatu je vzájemná interakce učitele s žáky, pro kterou je základem správná komunikace. Na každém učiteli tedy je, jak bude ke svým žákům přistupovat, jakým stylem s nimi bude hovořit, případně jak dokáže regulovat své možné negativní vlastnosti a přístupy. Všichni se mohou potýkat s určitými problémy, avšak je na každém z nich, jakým způsobem s tím budou bojovat. Poslední téma, kterým ukončuji kapitolu učitele, je neverbální komunikace, která je nedílnou součástí a může mnohé ovlivnit.

### **3. 4 Neverbální komunikace**

Ačkoliv to nemusí být na první dojem zřejmé, nonverbální komunikace neboli mimoslovní komunikace nám podle výzkumu z publikace Nelešovské (2005) sděluje více informací než slova samotná. Přesně můžeme hovořit o 7% informací získaných pomocí slov, dalších 38% informací nabudeme z tónu a barvy hlasu a poslední a největší část 55% z řeči lidského těla.

#### **Do nonverbální komunikace řadíme:**

- mimiku (výraz obličeje);
- pohledy (řeč očí);
- pohyby těla, fyzický postoj;
- gesta;
- tón řeči;
- haptiku (dotek).

#### **Mimika (výraz obličeje)**

Velmi účinným prostředkem ve vyučování pro učitele je ovládnutí mimických zkratk. Pokud se povede navázání této komunikace, stačí jeden úsměv, úšklebek, zamračení

a žák přesně ví, co mu tím chce učitel říct. Funguje to i naopak, kdy učitel dokáže číst z žakových výrazů jeho tajně vyslané zprávy (Nelešovská, 2005).

Jedlička a kol. (2018) dále také zmiňují přesné projevy emocí, které lidské tělo ovládá a v jakých místech obličej. V horní části obličej se odráží těžší stavy, které může člověk zažívat, jako jsou strachy, obavy apod. Naopak v dolní části obličej aktuální emoční projev, kterým může být úsměv, zamračení, ušklíbnutí. Čtení mimiky nám umožňuje pochopení aktuálního emočního stavu (strach, zvědavost, štěstí, zlost).

### **Pohledy (řeč očí)**

Řeč očí je jedna z nejdůležitějších zdrojů při neverbální komunikaci. Pohled z očí do očí patří mezi velmi emocionální kontakt, který je rozdílný u mužů a žen. Pohledy mohou značit pozitivní přátelský vztah nebo pokus o navázání konverzace. Pokud mluvíme o očním kontaktu, který je v průběhu konverzace, mluvíme o tzv. **funkci regulátoru**. Naopak **funkcí signalizační** se pokoušíme navázat kontakt nebo naopak přijmout nebo odmítnout interakci. Můžeme se také setkávat s pohledy, kterými vyhledávají žáci pomoc při zkoušení před tabulí, nepříjemné dlouhé zírání nebo naopak ignorace, výzvy k vyvolání konfliktů a nesčetná řada dalších (Jedlička a kol., 2018).

### **Kinezika a gestika**

Kinezika neboli řeč těla se ve školním vyučování často neobjevuje. Naopak gestikou, tedy pohybem rukou můžeme sdělit mnoho informací a u učitelů je velmi důležitá, protože jednotvárný postoj žáky nikdy nezaujme ani při velmi zajímavém tématu hodiny. Gesty můžeme podpořit slovní výklad nebo přímo nahradit slovo gestem, které bude pro žáky srozumitelnější. Používání gest je ve většině případů vědomé, můžeme se však setkat s tím, že je užito nevědomě (Nelešovská, 2005).

### **Tón řeči a haptika**

Mezi nenahraditelné způsoby nonverbální komunikace učitele patří tón řeči a haptika. Haptika neboli dotek může v některých chvílích nahradit desítky slov. Pohlazení, poplácání, ale i samotné podržení ruky na zádech žáka dokáže předat mnoho informací.

Tón řeči je hranicí mezi nonverbální a verbální komunikací, patří však mezi důležité komunikační dovednosti učitele (Nelešovská, 2005).

Kapitola o učiteli poukazuje na jeho důležitost v tvorbě klimatu ve třídě, kterou může ovlivnit jak svými osobnostními rysy, přístupem nebo komunikací s žáky. Pokusila jsem se o vyvrácení domněnky o možnosti nahrazení pedagogů technickými přístroji. Požadavky na pedagogickou profesi jsou velmi rozsáhlé a patří mezi jedno z nejtěžších povolání po psychické stránce. Netvrdím, že záleží pouze na učiteli, jaké bude třídní klima, avšak má velmi účinné nástroje, kterými může dané klima ovlivňovat a měl by znát cestu, kterou své žáky povede.

## 4 Žák

Nyní posouvám myšlenku své diplomové práce k další velmi důležité součásti při tvoření třídního klimatu a tím je role sehraná ze strany žáků. Nemůžeme ji povyšovat, ale ani ponížovat pod roli učitele. Oba činitele na sebe působí a navzájem se ovlivňují. Jak? Na tuto otázku se pokusím odpovědět v dalších odstavcích.

Na úvod této kapitoly se podíváme na utváření osobnosti u žáka, která se následně odráží při vytváření klimatu. Nemůžeme pouze nahlížet na přítomný stav a činnosti jedince, měli bychom proniknout do jeho předchozího vývoje. Začínáme již v začátcích života dítěte, kdy vzniká a vyvíjí se vědomí já. Následně se přesuneme k znakům chování žáků mladšího školního věku, komunikaci ve skupině, odkud plyně přejdeme ke vztahu učitele s žáky.

### 4.1 Geneze osobnosti a její utváření

Prvotně dochází k uvědomování tělového já, kdy dítě začíná sledovat své tělo svými očima, sluchem, hmatem, čichem i vnitřními receptory a tím se tvoří obraz vlastního těla. Projevuje se především v osobnosti dospělého, kdy vnímá, jaké má dispozice, zda je hubený, má velké boky, malá prsa. Tím bývají ovlivňovány i jeho pocity, kdy je sám se sebou spokojený nebo nespokojený. To se dále projevuje v nedůvěře v sebe samotného. Dále u dětí vzniká utváření vědomí sociálního já, které vzniká v období 2 a půl let, kdy dochází ke vnímání samo sebe jako sociální bytosti. Přechází z mluvení o sobě ve třetí osobě na věty začínající „Já jsem...“. K tomu dochází především díky přístupu členů rodiny a dalších lidí, se kterými jsou v sociální interakci a dále díky soutěživým dětským hrám, kdy dochází k oslovení křestním jménem a uvědoměním si, že jsou něco odlišného, jedinečného (Nakonečný, 1993).

Často se hovoří o narozeném dítěti jako o nepopsané desce, která se v průběhu života „popisuje“. Když budeme hovořit o utváření osobnosti, můžeme přirovnat lidskou mysl k zrcadlu. Většina trvalejších vlastností vzniká na principu napodobování činností, a to zejména rodičů. Jistě se setkáme jak s pozitivními, tak negativními vzory, které se odráží v budoucím chování dětí, dospívajících, ale i dospělých osob. Osobnost je tedy v procesu neustálého učení, při čemž na ni působí různé životní podmínky. Zprvu to je rodina, dále škola nebo skupiny v zájmových útvarech a v neposlední řadě to je také pracovní instituce (Nakonečný, 1993).

### **Sociální učení v pojetí utváření osobnosti:**

- imitační učení;
- instrumentální učení.

**Imitační učení** spočívá v pozorování vzorců chování. Rozlišují se zde pozitivní a negativní vzory jak lidí, tak filmových a literárních postav. U pozitivního vzoru vnímáme odměnu za správné chování, u negativního vzoru naopak trest. U dětí vidáme spíše touhu po odměně a strach z trestu (Nakonečný, 1993).

**Instrumentální učení** vychází naopak z vlastního chování dítěte. Opět můžeme rozlišit chování, které nám přináší nějakou odměnu nebo trest. Dítě se snaží předcházet situacím, při kterých docházelo k trestu. Musím zde také uvést, že děti neovlivňuje pouze hodnocení chování zvenčí, ale také vnitřní odměňování a trestání v podobě hrdosti sám na sebe, pocitu provinění atd. (Nakonečný, 1993).

Dále bych chtěla k doplnění zmínit vnímání osobnosti žáka, které popisují Vališová a Kasíková (2011) ve své publikaci. Tento popis je komplexní. První zmíněná je **tělesná struktura**, která se zaměřuje jak na tělesnou stránku, tak i psychickou. **Temperament** se rozlišuje na základě typové charakteristiky fungování vyšší nervové soustavy, emocionality atd.

**Schopnosti** dělíme na inteligenci, tvořivost, **paměť**, **představivost** a komunikační schopnosti. **Inteligenci** můžeme rozdělit do několika schopností, jako jsou schopnost verbální, logicko – matematická, vizuálně – prostorová, pohybová, zvukově – hudební, intrapersonální a interpersonální, ...(Gardnerova teorie). Pojem **tvořivost** v sobě opět zahrnuje několik schopností jako je pružnost a rychlost produkce nápadů, originalita, citlivost pro vnímání skutečnosti atd. Pro můj výzkum bude velmi důležitá **komunikační schopnost**, která je významná ve vnímání, dešifrování a interpretování komunikačních signálů, ale také jejich tvoření a vysílání v řeči těla (mimika) nebo v hlasové modulaci (Vališová, Kasíková, 2011).

Důležité pro školní docházku jsou také **kognitivní, poznávací styly**, které se u žáků velmi liší a učitel by na ně měl brát ohled. Mezi tyto styly patří vizuální, pohybově – pocitový, sluchový atd. Dále autorky zmiňují **motivaci a potřeby**,

**charakter**, kterým myslí postoje, jimiž jsou řízené vztahy jedince a okolí, **vůle**. **Role**, v nichž se jedinec nachází v interakci s druhými, v našem případě např. učitel a žák. A v neposlední řadě **chování a jednání**, v němž se odráží, co bylo zmíněno výše (Vališová, Kasíková, 2011).

Vztahy žáka k učiteli ale i ke svým spolužákům se s jejich věkem neustále mění. Žáci v mladším školním věku, především v začátcích školní docházky, vnímají učitele jako nepopíratelnou autoritu, někdy více než své rodiče. Na žáky čekají nová pravidla a vytváření nových vztahů pro život ve třídě i pro skupinové práce ve vyučování. Chování učitele se promítá do chování žáků a velmi ovlivňuje dění ve třídě. Pokud vytváří ke všem vstřícný postoj, i mezi žáky se upevní kladné a pevnější vztahy, a tím se tvoří příznivé klima ve třídě. Okolo osmého až desátého roku žáků se začínají tvořit skupinky, které jsou tvořeny díky stejným zájmům, sympatiím, jsou však krátkodobé. Větší pouto těchto skupin nastává až v období puberty (Čapek, 2010).

Touto krátkou podkapitolou jsem chtěla především poukázat na to, že bychom měli nahlížet na dítě jako stále se vyvíjejícího jedince, který své vnímání, chování stále proměňuje. Neměli bychom řešit co je teď a tady, ale také co bylo a proč to tak nyní je. Z publikací dvou zmíněných autorů můžeme také sledovat, že nelze pohlížet na žáka pouze z jedné roviny, ale měli bychom vždy řešit všechny složky, které utvářejí jeho osobnost. Protože právě osobnost žáka je pro nás v tuto chvíli velmi důležitým prvkem, který se podílí nejen na chování žáků, ale také na jejich interakci se spolužáky i ve vztahu k učiteli. Další podkapitolu věnuji tématu, jak může osobnost žáka ovlivňovat komunikaci a vztah k učiteli.

## **4.2 Typy žáků**

Tuto podkapitulu věnuji typům žáků, které působí na utváření klimatu. Toto rozdělení je zmíněno v publikaci, kde autor nepovyšuje žáka ani učitele pro ovlivňování klimatu. Zmiňuje důležitost všech působících činitelů, které učitel buď podporuje, anebo zanedbává. Dále záleží na typech žáků a jejich postavení k daným situacím a činitelům. Dané typy, které uvádí Petlák (2006) ve své publikaci, nyní popíšu.

### **Nepoddajný „zlý“ žák**

Tohoto žáka může každý člověk vnímat různě. Může to být žák, který je pouze nevychovaný a nemá správné vzorce chování upevněné z rodinného prostředí, nebo to může být žák, který nemá zájem o učení, žák, který dělá naschvály pro upokojení nějaké vnitřní potřeby atd. V našem pojetí budeme hovořit o žákovi, který narušuje třídní klima vyrušováním v hodinách, nezájmem a neučením se a ubližováním ostatních spolužáků. Na učiteli je, aby změnil vystupování zmiňovaného žáka. Než ale začne s nápravou a vychováváním, měl by znát příčiny toho chování (Petlák, 2006).

### **Žák „darebák“**

Vynikání ve třídě na základě vyrušováním při hodině a ubližováním spolužáků, čím se snaží zakrýt své špatné vzdělávací výsledky. Toto je charakteristika popisovaného žáka. Opět je velmi důležitá diagnostika žáka učitelem, před jakýmkoliv napravováním. Důvody tohoto chování mohou být odlišné. Můžeme se setkat s psychickou poruchou, nedostatkem zájmu ze strany rodiny, zviditelňováním ve třídním kolektivu atd. (Petlák, 2006).

### **Žák „třídní šašek“**

Tento typ žáka může být do jisté míry pro pozitivní klima přínosem. Pokud se vtipky nedotýkají snižování autority učitele nebo narušování při hodině, mohou často právě vzniklou napjatou situaci uvolnit a přenést ji vhodným zažertováním do jiné, uvolněné atmosféry (Petlák, 2006).

### **Žák „leader“ a žák „outsider“**

U třídního leadera jde o jeho postavení k učení. Když je žákovo postavení pozitivní, ovlivňuje kladně i žáky. Pomáhají jim v učení, ve skupině usměrňují „zlé“ žáky atd. Leaderem může být však i žák s negativním postojem k učení, který je přesným opakem již zmíněného leadera. S oběma musí učitel pracovat, v prvním případě žáka podporuje, ve druhém žáka usměrňuje (Petlák, 2006).

Žák se do role outsidera může dostat z vlastní viny nebo odloučením třídy. Pokud hovoříme o vlastní vině, jde především o stavění se proti spolužákům. Žák se chová namyšleně, nespolupracuje. V druhém případě ho třída odloučí kvůli posmívání, agresivitě, narušování pohody ve třídě. Opět je důležitá práce učitele, aby k tomuto nedocházelo (Petlák, 2006).

### **Žáci „třídní elita“**

V mnoha případech nastává, že se třída dělí na skupiny, většinou to je z důvodu stejných zájmů. Pokud to nijak nezasahuje do třídního klimatu je to v pořádku. Pokud však dochází k nespolupráci s ostatními žáky povyšováním, měl by to učitel řešit, a to především prohlubováním vzájemného respektu a poznáváním mravních hodnot lidí a ne pouze materiálních (Petlák, 2006).

### **„Páry“ žáků**

K vytváření párů, chlapce a dívky, dochází většinou až v posledních ročnících základní školy a středních škol. Vzniklé páry se mohou v oblasti učení doplňovat, ale také může jeden druhého strhnout k opovrhování školy jako takové, tedy k nezájmu o učení, vytváření dobrých vztahů atd. V tomto případě je z pohledu učitele důležité řešit situaci (Petlák, 2006).

### **Žák „obět“**

Šikana je pro každého učitele i žáka velmi známá. Někteří žáci o ní pouze slyšeli, někteří se však do role šikanovaného žáka dostali. Aby tomuto učitel předešel, musí chování a vztahy mezi žáky sledovat. Šikanovaní žáci jsou často uzavřeni do sebe a bojí



se o tom mluvit. Často se stává, že o tom vědí i někteří jejich spolužáci, avšak raději mlčí, aby se sami do této pozice nedostali. Pokud se však tato informace k učiteli dostane, musí to neodkladně se svou třídou řešit pomocí besed o mravních vztazích mezi žáky apod. (Petlák, 2006).

Myslím, že by každý učitel, po přečtení výše napsaných řádků, uměl přiřadit každého žáka do uvedených skupin. Každý ve třídě má svou určitou roli, své postavení a jde především o to, jak se k tomu samotný žák postaví. V závažnějších případech je velmi důležitý přístup učitele a jeho práce na budování vztahů a tím i vytváření pozitivního klimatu ve třídě. Pro veškeré dění ve třídě je jedna nejdůležitější činnost, která se dotýká učitele i žáků a se kterou se potýkáme každý den, **VZÁJEMNÁ KOMUNIKACE**.

### **4.3 Komunikace mezi žáky**

Jak již bylo nastíněno, v každé třídě vzniká skupina žáků, která se vytváří za určitých podmínek. Buď mají společné zájmy, výchozí úkoly (studijní skupiny) nebo mají společný cíl. Prostředí skupiny vyvolává většinou v žácích pozitivní zkušenosti v podobě působení v širším poli působnosti a zároveň prohlubování vztahu sama k sobě. Vytváření skupin je pro žáky přirozené. Nejedná se pouze o skupiny ve školní třídě, ale také v zájmových kroužcích, sportovních týmech atd. Velmi důležité jsou při vyučování skupinové práce, kde každý vrstevník má vliv na chování každého jedince ve skupině a upevňují tím skupinové normy (Karnsová, 1995).

Důležitost skupinové práce pro vzájemnou komunikaci zmiňuje také Nelešovská (2005) ve své publikaci. Tato podoba učení vzbudí mezi žáky **obousměrnou komunikaci**. Pokud nejsou žáci zvyklí na skupinovou práci, je velmi vhodné využít přechodně párového vyučování, ve kterém dochází ke komunikaci ve dvojici. Následně mohou tvořit skupiny po třech a více žácích. Přípravy na tyto činnosti jsou pro učitele po organizační stránce náročnější. Pokud se však vše povede, dočká se výborných výsledků v podobě kooperujících žáků ve třídě.

Učitel musí stanovit jasná a srozumitelná **pravidla komunikace**, která se týkají určení rolí ve skupině (vedoucí skupiny, mluvčí, zapisovatel), délky času, kterou stráví žáci na úkolu a také možnosti pohybu ve třídě. Tato pravidla musí učitel pečlivě dopředu promyslet, díky nim se také vyvaruje úskalím skupinové práce. Výhody tohoto

vyučování jsou především pro slabší žáky, kteří se v klasické výuce do komunikace nezapojují, avšak ve skupině se cítí bezpečně a živě komunikují (Nelešovská, 2005).

#### 4.4 Vztahy mezi žákem a učitelem

Nyní se přesouváme k důležitým poznatkům a základním pravidlům tvoření vztahu mezi žákem a učitelem. Tvoření pozitivního klimatu je totiž ovlivněno také tím, jaký postoj zvolí učitel k žákům. O prostředí vhodném pro efektivní učení můžeme mluvit tehdy, když se vztahy opírají o vzájemnou úctu a dochází ke kontaktu mezi učitelem a žáky (Kyriacou, 1996).

**Vzájemná úcta** vzniká nejen chováním učitele při vyučování, kdy dá žákům svým osobním přístupem najevo, že mu záleží na každém z nich s jejich osobními vlastnostmi i potřebami. Dále také, že dokáže žákům kompetentnost a přípravou efektivní výuky podporuje jejich individuální pokroky (Kyriacou, 1996).

**Kontakt** povzbuzuje učitel tím, že podpoří žákovy osobní, společenské i školní názory a dává tak najevo, že si jich váží. Například, když podpoří zájem o příběhy Harryho Pottera, nechá žáka o nich povídat a se zájmem poslouchá, schvaluje žákům jejich hru na hudební nástroj nebo se zajímá o výsledky hasičských závodů. Tato úcta musí být pro vznik pozitivního klimatu oboustranná, pokud tomu tak je, učitel s žákem docílí vřelého a uvolněného vztahu (Kyriacou, 1996).

Vzájemná úcta a kontakt otevírají učiteli, mimo již zmíněné, i cesty k důvěře a sdělení svých i žakových problémů, která je ve vztahu ke klimatu třídy, ale také školy, velmi cenná (Kyriacou, 1996).

Dalšími dvěma důležitými vlastnostmi učitele působící na vnímání a podporu chování žáků, jsou „být dobrým příkladem“ a „humor“. Kyriacou (1996) radí ve své publikaci učitelům, **aby byli dobrým příkladem**, protože jejich chování se promítá do chování žáků. Například pokud chce učitel, aby měli žáci hezkou úpravu v sešitě, musí i on udržovat určitou úpravu pro zápisy na tabuli. Když chce žáky zaujmout probíranou látkou, měl by ukázat i svůj zájem o dané téma. Být dobrým příkladem pro žáky má velký význam pro tvoření pozitivního klima ve třídě. Ani **smysl pro humor** a občasný žert by neměl ze strany učitele chybět. Musí být vhodně použit, aby nezranil city žáka, ale spíše uvolnil napjatou situaci nebo připravil zábavnější formou nadcházející práci.

S humorem souvisí také **navazování přátelských vztahů**, které musí být opět založeny na vzájemné úctě, ale pomohou nám k oboustranné komunikaci a vytváření dobrého kontaktu s žáky.

V dřívějších dobách byla role dospělých jasná – nařizovat a udržovat disciplínu. Starší věk rodičů vybízel k respektu a vážnosti a dětem náležela povinnost mlčet a nejlépe ani nebýt vidět. Tyto časy se však mění a dospělí se dostávají do situace, kdy si musí dobrý vztah s dětmi zasloužit. Jak jsem již zmiňovala na řádcích výše, dobrý vztah vznikne především úctou, empatií nebo úsilím. Ne obsah sdělení, ale vnímání vzájemného vztahu je základ pro navázání úspěšné komunikace. Klíčem k překonání věkového rozdílu jsou činy upřednostněné před mluvením. Žáci potřebují někoho, koho si mohou vážit, napodobovat (Karnsová, 1995).

Karnsová (1995, s. 33) uvádí ve své publikaci desatero.

*„Mé desatero pro vychovatele*

- *Nešetřete chválou.*
- *Dejte dětem možnost vedení a volby.*
- *Ve všem hledejte klady.*
- *Buďte zodpovědní a předávejte odpovědnost.*
- *Uznávejte cenu.*
- *Zaměřujte se na to, co je nutné, aby daná otázka byla vyřešena správně, lépe nebo jinak.*
- *Pomáhejte si navzájem ke správnému řešení.*
- *Sami jednejte tak, jak si přejete, aby se chovaly děti.*
- *Více hrajte, více se smějte a dělejte více věcí společně.*
- *Zprostředkujte dětem okamžiky, na které budou vzpomínat celý život.“*

Oba zmínění autoři ve svých publikacích, s pohledem na komunikaci vedoucí k pozitivnímu klimatu, uvádí ty jisté poznatky. Nejdůležitější je úcta, kterou nesdílí pouze žák k učiteli, ale také učitel k žákovi. Neopomíjí jako součást komunikace humor, který je do určité míry důležitý. Myslím, že by se v těchto řádcích měli najít

učitelé mladí, tak i s dlouholetou praxí. Nezáleží přece jenom na zkušenostech učitelů, ale především na jejich osobnosti a postavení k žákům.

A právě proto bych zde chtěla poukázat na výsledky rozhovorů se žáky, kteří se chovali nevhodně k učitelům. Lhali o splnění úkolu nebo ignorovali požadavky stanovené učitelem, odmlouvali. Autorky této publikace se snažily pomocí rozhovoru zjistit důvod tohoto chování žáků. Odpovědi pouze potvrzují výše napsané řádky. Jednalo se o odpovědi na chování učitele, který měl nepřiměřené požadavky, choval se nevhodně a vyvíjel na žáky velký tlak (Šeďová a kol., 2012).

Pro srovnání zmíním také zahraniční zdroj, který se zabýval klimatem středních škol ve Spojených státech amerických. Tento výzkum byl tvořen pěti oblastmi – bezpečnost, vztahy, vyučování a učení, institucionální prostředí a proces zlepšování školy. Do své diplomové práce jsem si vybrala kapitulu o vztazích. I když se liší věk studentů středních škol od věku žáků základních škol, myslím, že sdílená podstata je důležitá pro všechny věkové kategorie žáků či studentů.

Výzkum potvrdil myšlenky českých autorů. Důležité je, jaká vzniká kooperace mezi jednotlivými tvůrci klimatu, kdy vzájemná podpora napomáhá k budování dobrých vztahů, ale také zdravého sebevědomí. Dále stvrzuje tu ideu, že se do chování žáků promítá osobnost a chování učitele. Když bude učitel pozitivní, navodí vřelou komunikaci, žáci se do ní zapojí a svým vhodným chováním podpoří pozitivní klima třídy. Ve výzkumu jsou také zmíněni žáci s IVP, kteří dokázali vnímat pozitivní klima pouze tehdy, když byli bráni jako součást dané třídy, spolužáci je respektovali a cítili se zapojování (Thapa a kol., 2013).

Tímto porovnáním českých a zahraničních zdrojů jsem chtěla především poukázat na důležitost přístupu učitele k žákům, ale také na vzájemnou interakci mezi žáky pro tvorbu pozitivního klimatu třídy. Proto není vhodné mluvit o jednom či druhém, ale vždy o společném působení obou činitelů.

## 5 Rodiče

Posledním činitelem, kterého bych chtěla v teoretické části své diplomové práce zmínit, který také podstatně ovlivňuje jak klima školy, tak také třídní klima, jsou **rodiče**. Mohou působit jak pozitivně, tak negativně. Někteří podporují přístup učitelů k žákům, jiní mohou mít výhrady. Aby k negativním reakcím nedocházelo, musí volit učitelé správný přístup, kterým budou rodiče informovat a zapojovat je do dění školy. Vyhledala jsem několik poznatků a přístupů z různých publikací.

### 5.1 Komunikace a spolupráce učitele s rodiči

První knihou, ze které jsem čerpala, byla již několikrát zmíněná publikace Vališové a Kasíkové (2011). Tyto autorky zmiňují, že nejde pouze o zvyšování účinnosti v oblasti výchovy a vzdělávání žáků, ale také komunikace s rodiči napomáhá k pocitu otevřenosti školy vnějším vlivům, mezi které právě patří i rodiče.

Učitelé by měli spolupracovat s rodinou především z pohledu informování o vzdělávacích cílech, průběhu a výsledcích činností žáků. Dochází také k poradenským činnostem, které se obrací na doporučení ohledně domácí přípravy, v některých případech také společné vyhledávání cesty k dalším subjektům poskytující poradenství v oblasti vzdělávání (PPP, SPC) a s dalšími vztahujícími se informacemi. Dále výchovy se týkající informace, možnosti výchovných opatření, využití služeb výchovného poradce na škole atd. (Vališová, Kasíková, 2011).

Rodiče by však měli být také zapojováni do pozitivnějších oblastí komunikace. Můžeme rodičům nabídnout účast na mimoškolních akcích (karnevaly, opékání vuřtů atd.). Někteří zákonní zástupci rádi připraví besedu například o jejich povolání, zkušenostech a zážitcích z jejich mládí. Také zapojení do projektů školy může být pro rodiče příjemným navázáním kontaktu se školou (Vališová, Kasíková, 2011).

S výše napsanými řádky souhlasí i Čapek (2010), který pokládá za velmi důležité zapojování rodičů do života školy, a ne pouze účast na třídních schůzkách, které mají povětšinou formální stránku komunikace. Dále zmiňuje důležité faktory, které ovlivňují rodiče při výběru školy pro své děti. Jde především o kvalitu učitelů na 1. stupni, o které se dozvídají od svých známých nebo mají sami určitou zkušenost s konkrétním učitelem díky starším sourozencům. Také zmíněné akce, tvořené pro budoucí žáky společně s rodiči, napomáhají k určité představě o škole. Naopak úroveň

webových stránek a výsledky ze sportovních či recitačních soutěží mají velmi malý vliv na výběr školy pro budoucí prvňáky.

V komunikaci mezi rodiči a učitelem může docházet k určitým rozporům a nedorozuměním z určitých důvodů. Výčet některých chyb v komunikaci popisuje Čapek (2013) ve své publikaci.

- Komunikace může být ovlivněna **vlastní zkušeností** ze školních let rodiče a aktuální zkušeností učitele se školou, ve které se rozhovor odehrává.
- Další rozdílné vnímání sdělení může být podmíněno **pedagogickými a psychologickými pojmy**, kterým rodič nemusí přesně rozumět.
- Odlišné chápání **kontextu** může být dalším ovlivňujícím činitelem. Také **kulturní kontext**, kdy se učitel chová nadřazeně nad rodiči, kteří nejsou stejného či vyššího vzdělání. Rodiče to většinou pocítí a je to pro ně nepříjemná situace.
- **Hraní rolí**, kde učitel je v pozici toho, kdo je chytrý a neomylný, vše vysvětluje a rodič zaujímá roli posluchače. Někteří rodiče však tento přístup učitele nepřijímají a dochází poté k vyhoceným situacím. Nemluvě o tom, když se setká učitel s rodičem vysokého ega, díky svému postavení v práci, následně dochází k opravdovým konfliktům.
- **Nevyslechnutí rodiče a převádění nepříjemného sdělení jiným směrem**, z důvodu uspořádání času s rodičem stráveným a také v prospěch učitele, který se v dané situaci necítí komfortně.
- K rozporům v komunikaci může také docházet **modalitou**. Každý z komunikátorů (učitel, rodič) přikládá různou váhu sdělení.
- Dávat pozor by si měl jak učitel, tak i rodič při komunikaci na **předsudky, haló efekt** (nedávat na první dojem), **stereo-typizaci** nebo na **nevhodné prostředí**, ve kterém rozhovor probíhá.
- V poslední řadě by si měl učitel uvědomovat, zda v komunikaci s rodiči **všeobecně neselhává** – tichá a nevýrazná mluva, špatné vyjadřování, nervozita. I s tím se dá totiž pracovat a zdokonalovat se v tom (Čapek, 2013).

Stejně jako je důležitá pro vytvoření pozitivního klimatu zmíněná správná komunikace mezi učitelem a rodiči, tak i komunikace mezi rodičem a jejich dítětem napomáhá k vytváření kladného vztahu ke škole. Každého rodiče by mělo zajímat,

jak se jeho dítě cítí, když do školy jde, ale také, když ze školy odchází. Měl by ho vyslechnout, plně vnímat jeho slova a reagovat na ně. Pokud tomu tak není, může docházet k tomu, že i pro dítě samotné začne být škola lhostejná. Poslední odstavce této kapitoly věnuji třem stylům komunikace, které vychází z osobnosti rodiče a promítají se do chování dítěte.

## **5.2 Komunikace mezi rodičem a dítětem**

### **Pasivní styl komunikace**

V tomto případě promítá rodič do svého dítěte nekomunikativnost, díky které je pasivní, nevyjadřuje své názory, pocity, přání. Rodič učí své dítě ponechávat si své názory pro sebe. To vede k určité slušnosti, díky které dítě působí navenek vychovaně, spořádaně. Potýká se však s vnitřním rozporem, kterým může být v pubertálním věku negativně chování ovlivněno (Špaňhelová, 2009).

### **Agresivní styl komunikace**

Opět je dítě odrazem chování svých rodičů. K tomuto dítěti je přistupováno s přehnanou přísností nebo se naopak objevuje rozmazlování. Oba přístupy v dítěti vyvolávají nutnost pozornosti rodičů. Ostatní lidé jsou jim lhostejní. Jejich komunikace je často plná hněvu a napětí (Špaňhelová, 2009).

### **Asertivní styl komunikace**

Toto dítě je vedeno k upřímnosti a odpovědnosti za své chování. Díky tomu nemá problém s tím získat a udržet si přátele. Problémy řeší přímo, pokud na to nestačí jeho síly, požádá o pomoc druhého. Jednou z důležitých vlastností je také, že rodiče učí toto dítě mít rád samo sebe, ale také respektovat ostatní (Špaňhelová, 2009).

## 6 Malotřídní školy

Poslední kapitolou, které se věnuji ve své diplomové práci, je význam malotřídních škol v porovnání s plně organizovanými základními školami. Jelikož učím třetím rokem na malotřídní škole, ale zároveň jsem odchodila povinnou devítiletou školní docházku na klasické základní škole, mám i já jisté srovnání.

Na úvod využívám definici malotřídních škol, stanovenou v českém vzdělávacím systému, která zní takto: „*Základní škola, ve které probíhá alespoň v jedné běžné třídě na 1. stupni ZŠ společná výuka žáků různých ročníků*“ (MŠMT ČR, 2020).

Je také důležité zmínit počet malotřídních škol, který je jak u nás, tak v zahraničí relativně velký. K datu 30. 9. 2020 byl v České republice celkový počet ZŠ 5494, z toho tvoří malotřídní školy téměř polovinu s počtem 2398 (MŠMT ČR, 2020).

Podle starostů patří mezi **hlavní důvody** udržení malotřídních škol na vesnici **dojíždění žáků**, které vnímají jako nebezpečné a zdravotně nevhodné pro děti mladšího školního věku a k mému překvapení také **tradice**. Jako další jsou zmiňovány **kulturní a sociální funkce školy**, dále **sounáležitost s obcí**, kterou v pojetí učitelů rozepíší v dalších odstavcích. **Služba rodičům, rozvoj obce, dostupnost vzdělávání** a také **udržení obyvatelů** jsou důvody, které jsou také zmíněné mezi důležitými faktory pro existenci malotřídních škol. Naopak **finance, prestiž obce, zájem občanů o školu** atd. jsou na spodních řádcích (Trnková a kol., 2010).

Tyto školy se vyskytují především na vesnicích, kde by nebyl dodržen minimální počet žáků ve třídě, výjimečně na okrajích větších měst. Trnková (2008) prováděla výzkum o malotřídních školách. Jedna výzkumná otázka byla zaměřena na **účasti „malotřídek“ na veřejném životě venkovských obcí**, kde šlo především o angažovanost učitelů do mimoškolních aktivit jak pro obec, tak pro děti.

Zapojování učitelů do činností pro obec spočívá především v účasti na prezentaci obce, pořádání společenských akcí. Některé malotřídní školy také připravují obědy pro občany dané vesnice. Větší účast je však při organizování aktivit pro děti, v podobě zájmových kroužků, zařizují návštěvu kulturních akcí mimo vyučování, jednodenní akce, karnevaly atd. Naopak prázdninové aktivity pro děti se objevují ve velmi malém měřítku. Z toho vyplývá, že konané akce a aktivity učitelů po skončení výuky jsou především v prospěch venkovských žáků (Trnková, 2008).



Průcha (2001) popisuje ve své publikaci výhody a nevýhody malotřídních škol. První zmiňovanou výhodou je **skupinové vyučování**. Učitel má ve třídě více ročníků, ke kterým musí přistupovat individuálně. Jednomu ročníku zadá práci, na které mohou pracovat individuálně či skupinově a druhému ročníku se věnuje například výkladem nové látky, ale zároveň musí myslet na to, aby se dané ročníky navzájem nerušily. Další výhodou je princip tzv. **otevřené třídy**, kdy se na určitý předmět mohou spojovat žáci z různých ročníků, k čemu v plno organizovaných školách nedochází. Třetí zmiňovanou výhodou je **součinnost mezi žáky**, která je nejvíce podporována při vyučování, jak spoluprací při konkrétním úkolu nebo také dodržováním určité ohleduplnosti a nerušení se navzájem v hodině. K tomu na plně organizovaných školách nedochází. Jak bylo již zmíněno výše, malotřídní škola na vesnici zastává také **kulturní a společenskou funkci**.

Mezi nevýhody spojené s malotřídními školami patří **finanční stránka**, která je ovlivněna nejen menším počtem žáků, ale především ze strany zřizovatele. Dále je zmiňovaná také **speciální příprava učitelů** na výuku dvou a více ročníků. Praxe na vysoké škole v dnešní době je realizována na plno organizovaných školách a malotřídní školy opomíjí (Průcha, 2001).

Z pohledu učitelky na malotřídní škole mohu souhlasit s informacemi podaných z několika publikací. Jako největší pozitivum vnímám především propojením mateřské školy se základní školou, osobní přístup všech učitelů, kdy každý učitel zná žáky i z bližší stránky, jaké mají koníčky, co dělají jejich rodiče atd. Důležitá je také kooperace mezi žáky, kteří se učí v jedné třídě již od prvního ročníku. Většina žáků bere propojení ročníků pozitivně.

Na rozdíl od mé docházky na plně organizovanou základní školu, kde jsem znala především svého třídního učitele a on znal mě. Ostatní učitele jsem potkávala, znala jsem jejich jméno, ale nevěděla jsem, jací jsou. I prostředí velké školy na mě působilo více cize než na malotřídní škole. Každá škola má své pro a proti a je pouze na rodičích, kam své dítě do prvního ročníku přihlásí a jakou cestou jejich vzdělávání povedou.

## Empirická část

### 7 Charakter výzkumného problému

#### 7.1 Formulace výzkumného problému

Jako učitelka na malotřídní škole s tříletou učitelskou praxí se často zaobírám myšlenkou, zda se odlišují přístupy k vytváření pozitivního klimatu u učitelů s krátkou pedagogickou praxí a naopak s dlouholetou praxí. Sama se s tímto rozdílem v naší škole potýkám, proto jsem chtěla zjistit, zda je tomu tak i na jiných školách. Vybrala jsem si třídní paní učitelky se svými žáky ze škol malotřídních, protože mi jsou bližší než základní školy plně organizované. V první řadě porovnávám přístup ve vytváření klimatu třídních učitelů s různě dlouhou praxí. Ve všech zmíněných publikacích je však také zmiňován jako spoluvůrce žák, který může utvořené klima velmi ovlivňovat. Usiluji tedy také o pohled žáků z různých ročníků na dané klima, které mohou vnímat odlišně.

Zjištění odlišných přístupů učitelů jsem pojala formou polo-strukturovaných rozhovorů, které byly inspirované poznatky a dotazníky uváděných publikací v teoretické části diplomové práce. Pohled žáků jsem analyzovala pomocí dotazníků MCI, které byly prováděny ve dvou formách, a to aktuální a preferované.

#### 7.2 Cíl výzkumu

Výzkumné otázky, které chci zodpovědět pomocí výzkumného šetření, zní takto:

- Je rozdílný přístup mladých začínajících učitelů od pedagogů s dlouholetou pedagogickou praxí?
- Je rozdíl mezi probíhajícím klimatem (aktuálním) a preferovaným z pohledu žáků rozdílného pohlaví?

Prováděný výzkum byl realizován pomocí rozhovoru s třídními učitelkami a dotazníkem vyplněný žáky 2. – 5. ročníku na dvou malotřídních školách v okrese Ústí nad Orlicí. Po předchozí domluvě s řediteli uvádím konkrétní jména škol pod pseudonymem. Dále použiji tedy názvy Základní škola Západní a Základní škola Východní.

Prostřednictvím rozhovorů plánuji posoudit různé přístupy učitelů ve vytváření pozitivního klimatu ve třídách smíšených ročníků, které mohou být ovlivněny délkou pedagogické praxe. Rozhovor probíhal se dvěma třídními učitelkami z každé školy.

Pro získání pohledu žáků jsem použila dotazník MCI, který vyplňovali žáci 2. až 5. ročníku různě spojených do tříd. Vyplňovali ho samostatně ve dvou typech, a to aktuálním a preferovaném.

### **7.3 Hypotézy**

**Hypotéza č. 1** - Bude rozdíl ve vytváření klimatu mezi učiteli s přihlédnutím na jejich délku praxe.

**Hypotéza č. 2** - Jinak budou vnímat klima chlapci a dívky.

**Hypotéza č. 3** – Bude se lišit klima aktuální od klimatu preferovaného.

## **8 Popis zkoumaného souboru**

Výzkum probíhal na dvou malotřídních školách v okrese Ústí nad Orlicí.

### **8.1 Základní škola Západní**

První školou pro můj výzkum je Základní škola Západní. Tato škola nabízí výchovu a vzdělávání žákům 1. až 5. ročníku. V první třídě se nachází 4. a 5. ročník, ve druhé třídě je samostatně 1. ročník a třetí třídu navštěvuje 2. a 3. ročník. Na druhý stupeň přecházejí žáci na základní školu plně organizovanou. Škola poskytuje také přípravnou třídu pro děti předškolního věku. Tato třída má budoucí žáky seznámit s prostředím školy a poskytuje jim činnosti vedené k připravenosti pro základní vzdělávání speciálním pedagogem.

Mého výzkumu se účastnili žáci 2. a 3. ročníku. Do 2. ročníku dochází jedna dívka a čtyři chlapci, do 3. ročníku dochází čtyři chlapci. Tuto třídu vede paní učitelka, která je v této škole od září roku 2021. Další dva ročníky byly 4. a 5., kterým je třídní paní učitelka s dlouholetou praxí. Čtvrtý ročník navštěvují tři žáci a to jedna dívka a dva chlapci a 5. ročník navštěvují dvě dívky a tři chlapci. Celkový počet žáků v těchto ročnících je 17.

### **8.2 Základní škola Východní**

Druhá škola, kde byl prováděn výzkum, je Základní škola Východní. V budově se nachází základní škola, ale také mateřská škola. Do mateřské školy dochází kolem 32 dětí. V základní škole se nachází spojené třídy 1. – 5. ročníku. První třída je stejně jako v předchozí škole samostatná pro 1. ročník. Do druhé třídy dochází žáci z 2. a 4. ročník a ve třetí třídě se nachází spojený 3. a 5. ročník. V ranních hodinách před začátkem vyučování a také po vyučování v odpoledních hodinách je pro žáky umožněná docházka do školní družiny. V rámci odpolední družiny jsou také pořádány zájmové kroužky (logiko, sportovní hry, šikovné ruce, ekohrátky a hravá angličtina).

Z této školy se účastnili na dotazníkovém šetření žáci 2. – 5. ročníku. Do 2. ročníku dochází 6 dětí, a to dva chlapci a čtyři dívky, do 4. ročníku dochází také 6 žáků v opačném počtu, tedy dvě dívky a čtyři chlapci. Tuto třídu učí paní učitelka, která je na této škole prvním rokem. Druhými spojenými ročníky jsou 3. a 5., tyto

ročníky vede třídní paní učitelka, která má dlouholetou praxi. Třetí ročník navštěvují tři chlapci a dvě dívky, do 4. ročníku chodí šest chlapců a jedna dívka. Celkový počet žáků v těchto ročnících je 24.

Někteří žáci se z důvodu nemoci dotazníkového šetření účastnit nemohli. V následující tabulce uvádím počet žáků z jednotlivých ročníků a škol, které se podíleli na vyplnění dotazníku ve formě aktuální i preferované, ale také počty žáků nemocných.

|                    |                 |                  |             |           |           |           |
|--------------------|-----------------|------------------|-------------|-----------|-----------|-----------|
| <b>ZŠ Západní</b>  | <b>1. třída</b> | <b>2. ročník</b> | Chlapci – 4 | Nemoc – 1 | Dívky – 1 | Nemoc – 0 |
|                    |                 | <b>3. ročník</b> | Chlapci – 4 | Nemoc – 2 | Dívky – 0 | Nemoc – 0 |
|                    | <b>2. třída</b> | <b>4. ročník</b> | Chlapci – 2 | Nemoc – 0 | Dívky – 1 | Nemoc – 0 |
|                    |                 | <b>5. ročník</b> | Chlapci – 3 | Nemoc – 2 | Dívky – 2 | Nemoc – 1 |
| <b>ZŠ Východní</b> | <b>1. třída</b> | <b>2. ročník</b> | Chlapci – 2 | Nemoc – 0 | Dívky – 4 | Nemoc – 2 |
|                    |                 | <b>4. ročník</b> | Chlapci – 4 | Nemoc – 1 | Dívky – 2 | Nemoc – 0 |
|                    | <b>2. třída</b> | <b>3. ročník</b> | Chlapci – 3 | Nemoc – 0 | Dívky – 2 | Nemoc – 0 |
|                    |                 | <b>5. ročník</b> | Chlapci – 6 | Nemoc – 3 | Dívky – 1 | Nemoc – 1 |

Tabulka č. 1 – *Přehled zúčastněných a nemocných žáků*

Celkový počet žáků ze Základní školy Západní zapojených do šetření je 8 chlapců a 3 dívky. Počet v Základní škole Východní je 6 dívek a 11 chlapců.

## **9 Použité metody**

### **9.1 Dotazník MCI**

Pro zjištění vnímání klimatu nacházíme v publikacích tohoto tématu nespočet dotazníků. Liší se s ohledem na věkové skupiny, ale také pro koho jsou dotazníky určeny (žáci, učitelé, rodiče). Pro věkovou skupinu žáků, kteří byli vybráni do mého šetření, je vhodný dotazník MCI Naše třída (v angličtině My class inventory – MCI), který je určen žákům 3. – 6. ročníku. Dotazník obsahuje pět oblastí – spokojenost ve třídě, třeňice ve třídě, soutěživost ve třídě, obtížnost učení a soudržnost třídy (Čapek, 2008). Z rozsáhlého počtu otázek jsem vybrala pouze tři oblasti pro šetření, a to jsou spokojenost ve třídě, třeňice ve třídě a v neposlední řadě soudržnost třídy.

### **9.2 Způsob zadávání dotazníku**

Dotazník byl předán třídním učitelkám. Žáci byli seznámeni, proč mají daný dotazník vyplňovat a že je částečně anonymní. Aby mohl být dotazník správně vyhodnocen, bylo pro mě důležité, zda daný dotazník vyplňoval chlapec či dívka a z jakého je ročníku. U žáků z druhých ročníků byl dotazník detailněji vysvětlen a otázky byly čteny paní učitelkou. První byl vyplňován dotazník formy aktuální, který vyplňovali žáci z pohledu toho, jak se nyní cítí ve své třídě. Po týdně byl dětem předložen na vyplnění dotazník formy preferované, který obsahuje otázky oproti formě aktuální upravené, vyjadřují, co by mohlo být ve třídě změněno a co ponecháno.

### **9.3 Vyhodnocení dotazníku**

Kvůli onemocnění žáků se mi některé dotazníky vrátily pouze v jedné formě nebo nebyly vyplněné vůbec. Proto jsem se rozhodla, že použiji pouze kompletně vyplněné dotazníky. Z důvodu malého počtu žáků v ročnících jsem se také rozhodla vyhodnotit dotazníky celé školy s rozdělením a porovnáním dívek a chlapců navzájem, dále porovnat formu aktuální a preferovanou a v neposlední řadě provést srovnání dvou vybraných škol.

Každá oblast má svou škálu otázek, které se hodnotí následovně. Každá otázka s odpovědí „ano“ získává 3 body, naopak otázku zodpovězenou „ne“ hodnotíme jedním bodem. V případě označení otázky písmenem R je hodnocení odpovědí obráceně (ano – 1 bod, ne – 3 body). Každá nezodpovězená otázka anebo špatně zaškrtnutá, se hodnotí dvěma body. Do každé oblasti spadá 5 otázek, po sečtení můžeme získat 5 až 15 bodů. V oblasti spokojenosti a soudržnosti ve třídě usilujeme o dosažení největšího počtu bodů, u oblasti třenice je případ opačný. Výsledné body žáků se sečtou a provede se aritmetický průměr (Čapek, 2008). Ten následně znázorním tabulkou a grafy, díky kterým porovnáám prožívání klima již zmíněných skupin.

#### **9.4 Rozhovor s třídními učiteli**

Rozhovor byl prováděn osobně s každou paní učitelkou, nahrán na diktafon a následně byl proveden přepis odpovědí na otázky sestavené pomocí poznatků z různých publikací zpracované v teoretické části. Dále jsem provedla konceptualizaci a operacionalizaci pro získání evidence dat, které využiji ve srovnávacím postupu více-případové studie.

Na Základní škole Západní probíhal rozhovor v jedné místnosti nejprve s jednou paní učitelkou s dlouholetou praxí, následně pokračoval rozhovor s paní učitelkou s krátkodobou praxí. Dohodly jsme se, že budou rozhovory anonymní. Druhé setkání bylo s paní učitelkami ze ZŠ Východní, nejprve v jedné místnosti s paní učitelkou s krátkodobou praxí, následně v jiné místnosti s paní učitelkou, která učí na této škole již dlouho a je zároveň ředitelkou školy. I zde jsme se dohodly na anonymitě rozhovorů.

## 10 Interpretace získaných údajů

### 10.1 Vyhodnocení dotazníku MCI

Jak jsem již zmínila, nejprve jsem provedla konceptualizaci a operacionalizaci, díky které jsem si utříbila základní definice a informace o daných pojmech z výzkumné otázky, které jsem opětovně vyhledala v teoretické části diplomové práce.

#### **Výzkumná otázka - Jak dané klima žáci vnímají.**

**Klima** je trvalejší emocionální a sociální naladění, které vnímají vzájemně žáci i učitelé.

**Vnímání** můžeme pojmut z několika oblastí, jak ze sociální stránky tak vzdělávací. Patří sem pojmy jako spokojenost ve třídě, třenice ve třídě, soutěživost, obtížnost učiva a soudržnost třídy. V diplomové práci se zaměřím na sociální oblasti, tedy spokojenost ve třídě, třenice ve třídě a soudržnost třídy.

Každý **žák** se odlišuje podle toho, jak se utváří jeho osobnost od narození, jaké na něj působí vnější vlivy jako je rodina a blízcí lidé, tělesný vývoj a s ním i rozdílné pohlaví, působení paní učitelek ve školce.

**Typy žáků** mohou mít určitý negativní vliv na utváření klima, ale také pozitivní. Mezi negativní řadíme „zlého“ žáka a žáka „darebáka“, který odráží do svého chování určité nedostatky ze strany rodiny. Také sem patří žák jako oběť. Naopak pozitivně mohou působit na klima typy jako žák „šašek“, žák „leader“ a žák „outsider“, „páry žáků“, žáci „třídní elita“.



Nyní přecházím v konkrétní vyhodnocení a popsání výsledků oblastí třenice ve třídě, spokojenost ve třídě a soudržnost ve třídě. Porovnám odlišné vnímání (preferovaná forma a aktuální forma) mezi chlapci a dívkami všech ročníků a také odlišnost dvou základních škol. Vždy uvedu tabulku s výsledky šetření, kterou následně doplním o okomentovaný graf.

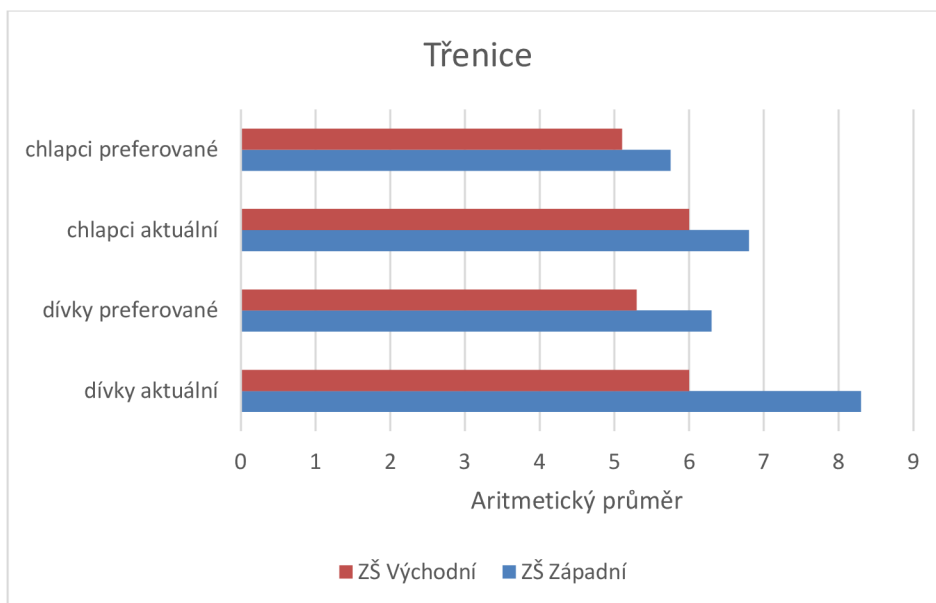
První zkoumanou oblastí z dotazníku nese název „**TŘENICE VE TŘÍDĚ**“

Tabulka č. 2 – *Přehled aritmetických průměrů v oblasti třenice ve třídě*

| <b>Třenice ve třídě<br/>(aritmetické průměry)</b> | <b>ZŠ Východní</b> | <b>ZŠ Západní</b> |
|---|--------------------|-------------------|
| <b>Chlapci<br/>– forma aktuální</b>               | <b>6</b>           | <b>6,8</b>        |
| <b>Chlapci<br/>– forma preferovaná</b>            | <b>5,1</b>         | <b>5,7</b>        |
| <b>Dívky<br/>– forma aktuální</b>                 | <b>6</b>           | <b>8,3</b>        |
| <b>Dívky<br/>– forma preferovaná</b>              | <b>5,3</b>         | <b>6,3</b>        |

Z přiložené tabulky lze zjistit, že žáci ze ZŠ Východní, bez rozdílu pohlaví, se téměř přesně shodují ve vnímání třenic ve své třídě a jak v aktuální, tak preferované formě vychází výsledky velmi dobře. Spodní hranice bodového ohodnocení je 5, která je pro klima ideální. Je tedy zřejmé, že vnímají svou třídu téměř bez třenic, avšak preferovaná forma je u nich nižší, tedy přáli by si některé situace pozměnit ještě k lepšímu.

Žáci ze ZŠ Západní se naopak v přístupu chlapců a dívek liší. Chlapci vnímají aktuální situaci ve třídě lépe než dívky, kterým vyšla nejvyšší hodnota ze všech analyzovaných žáků. V případě formy preferované zde dochází také k rozdílům chlapců od dívek. Chlapci se přibližují více k hranici pěti bodů. Je tedy čitelné, že dívky vidí aktuální situaci hůře, avšak i formu preferovanou hodnotily s vyšším bodovým vyčíslením než chlapci, tedy nepříznivě pro svou třídu.



Graf č. 1 – Přehled výsledků z šetření v oblasti třenice

Graf využívám především pro porovnání výsledků základních škol navzájem. Žáci ze ZŠ Východní vidí své klima v oblasti třenic lépe než žáci ze ZŠ Západní. Největší rozdíl vidíme ve formě aktuální z pohledu dívek, kdy dochází k rozdílu o 2,3 body, který je v tomto počtu dost znatelný. Nejmenší bodový rozdíl je zaznamenán ve formě preferované z pohledu chlapců, který činí pouze 0,6 bodů.

Všeobecně tedy můžeme říct, že žáci ze ZŠ Východní vnímají svou třídu z pohledu třenic téměř totožně, naopak u žáků ze ZŠ Západní dochází k rozdílným názorům a to jak z pohledu aktuální a preferované formy, ale také s rozdílem pohlaví žáků.

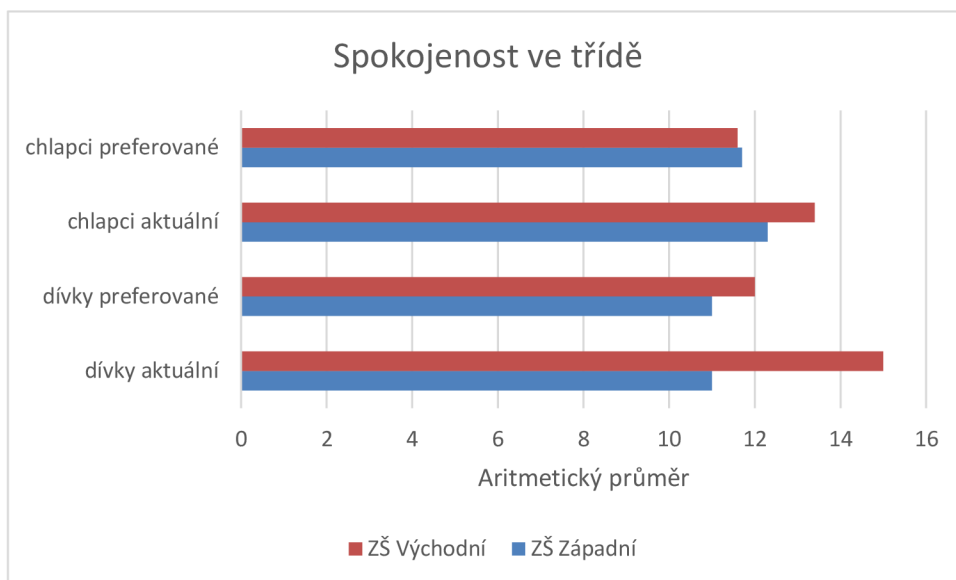
„ **SPOKOJENOST VE TŘÍDĚ**“ je druhou zkoumanou oblastí z dotazníku.

Tabulka č. 3 – *Přehled aritmetických průměrů v oblasti spokojenost ve třídě*

| <b>Spokojenost ve třídě<br/>(aritmetické průměry)</b> | <b>ZŠ Východní</b> | <b>ZŠ Západní</b> |
|---|--------------------|-------------------|
| <b>Chlapci</b><br>– forma aktuální                    | <b>13,4</b>        | <b>12,3</b>       |
| <b>Chlapci</b><br>– forma preferovaná                 | <b>11,6</b>        | <b>11,7</b>       |
| <b>Dívky</b><br>– forma aktuální                      | <b>15</b>          | <b>11</b>         |
| <b>Dívky</b><br>– forma preferovaná                   | <b>12</b>          | <b>11</b>         |

V této oblasti je ideální klima v případě získání 15 bodů. Z následující tabulky dochází k více odlišnému vnímání spokojenosti ve třídě z pohledu žáků ze ZŠ Východní, a to především ve formě aktuální, kde je rozdíl 1,6 bodů. Chlapci vnímají spokojenost hůře než dívky, které hodnotí tuto oblast 100% možných získaných bodů. Ve formě preferované se liší o 0,4 body, takže vidíme téměř shodnou představu o spokojenosti ve třídě.

Z výsledků žáků ze ZŠ Západní můžeme vyčíst, že se téměř shodují jak v pohledu na formu aktuální tak preferované, ale také bez rozdílu chlapců a dívek. Dochází zde k průměrným výsledkům, které dosahují od 11 po 12,3 bodů. Můžeme tedy říct, že výsledky nevycházejí v horní hranici spokojenosti, avšak žáci by na tom téměř nic neměnili.



Graf č. 2 – Přehled výsledků z šetření v oblasti spokojenost ve třídě

Z přiloženého grafu lze vyčíst, že k nejmenšímu rozdílu spokojenosti ve třídě dochází u chlapců ve formě preferované. Ve formě aktuální vidíme již drobné rozdíly, které činí 1,1 více bodů z pohledu chlapců ze ZŠ Východní. U dívek dochází k velkému rozdílu formy aktuální. Dívky ze ZŠ Východní posuzují spokojenost o 4 body lépe než dívky ze ZŠ Západní. Ve formě preferované jde o rozdíl 1 bodu.

Souhrnem těchto informací bych tedy uvedla, že i když dochází k více rozdílům u žáků ze ZŠ Východní, vnímají spokojenost ve své třídě o něco lépe než žáci z druhé výzkumné třídy. V oblasti preferované formy se výsledky všech žáků obou škol téměř neliší.

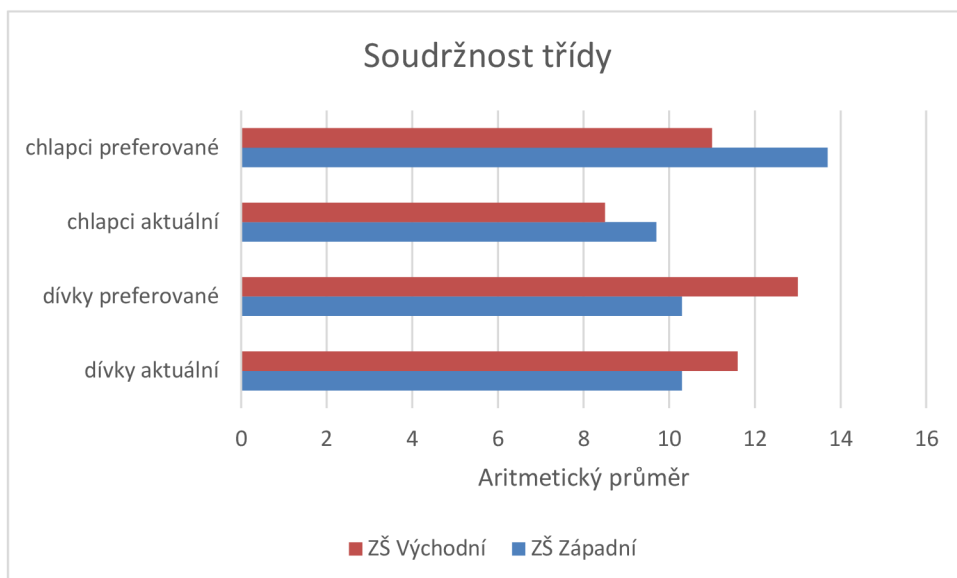
Jako poslední zkoumáme oblast z dotazníku s názvem „**SOUDRŽNOST VE TŘÍDĚ**“

Tabulka č. 4 – *Přehled aritmetických průměrů v oblasti soudržnost ve třídě*

| <b>Soudržnost ve třídě<br/>(aritmetické průměry)</b> | <b>ZŠ Východní</b> | <b>ZŠ Západní</b> |
|--|--------------------|-------------------|
| <b>Chlapci<br/>– forma aktuální</b>                  | <b>8,5</b>         | <b>9,7</b>        |
| <b>Chlapci<br/>– forma preferovaná</b>               | <b>11</b>          | <b>13,7</b>       |
| <b>Dívky<br/>– forma aktuální</b>                    | <b>11,6</b>        | <b>10,3</b>       |
| <b>Dívky<br/>– forma preferovaná</b>                 | <b>13</b>          | <b>10,3</b>       |

Poslední tabulka nám přináší opět různorodé výsledky šetření v oblasti soudržnosti třídy. Maximální počet, tedy i ideální, je 15 bodů. U žáků ze ZŠ Východní je evidentně znatelný rozdíl mezi chlapci tak dívkami, a to průměrně o 2 body, které jsou v tomto počtu znatelné. Rozdíl nastává také v aktuální a preferované formě, kde se k nejvyšší bodové hranici blíží dívky se 13 body.

Chlapci ze ZŠ Západní vidí formu aktuální v průměrné hodnotě, tedy 9,7 body. Rozdílný je pohled formy preferované, která se blíží nejvíce ze všech žáků k hodnotě 15 bodů. U dívek se shodují výsledky jak v preferované, tak ve formě aktuální. Soudržnost třídy hodnotí tedy průměrně, ale stejně tak formu preferovanou. Tím lze říct, že nevidí nic, s čím by se dalo pracovat na lepší soudržnosti.



Graf č. 3 – Přehled výsledků z šetření v oblasti soudržnosti ve třídě

Srovnání škol nám ukazuje vyšší rozdíl ve formě preferované u chlapců i dívek obou škol, kde dochází ke stejnému rozdílu a to 2,7 bodů. Menší rozdíly jsou u chlapců a dívek ve formě aktuální. Rozdílnost mezi dívkami ve formě aktuální dosahuje 1,3 bodů a u chlapců 1,2 bodů.

Dokážeme tedy posoudit, že soudržnost třídy hodnotí chlapci obou škol podprůměrně, dívky o něco lépe. Nejideálnější představa o soudržnosti třídy vyšla u chlapců ze ZŠ Západní, která dosahuje 13,7 bodů. Aktuální situaci ve třídě vnímají nejhůře chlapci ze ZŠ Východní, následně chlapci ze ZŠ Západní, dále dívky ze stejné školy a nejlépe cítí soudržnost dívky ze ZŠ Východní, a to o 3,1 bodů více než chlapci ze stejné školy.

## 10. 2 Vyhodnocení rozhovorů

Opět vedly mé první kroky ke konceptualizaci a operacionalizaci daných pojmů z výzkumné otázky, které mě následně navedly, jaké otázky budou stěžejní pro více-případovou studii.

### **Výzkumná otázka - Je rozdílný přístup ve vytváření a vnímání pozitivního klimatu mladých začínajících učitelů od pedagogů s dlouholetou pedagogickou praxí?**

**Přístup** se může lišit podle toho, zda probíhají formální vztahy, opomíjí se individuální zvláštnosti, rutina a tendence k perfekcionalismu, pak se vytváří uniformní klima. Naopak pohled na jednotlivce, emocionální chování a důraz na vzájemnou pomoc, rozvíjení kreativity tvoří pluralitní klima.

**Klima** je trvalejší emocionální a sociální naladění, které vnímají vzájemně žáci i učitelé.

**Pozitivní klima** je vnímáno, když dochází ke společné organizaci činností učitelem i žáky, probíhá vzájemná komunikace i jindy než ve vyučovacích hodinách, dochází k rozvoji osobnosti žáka, probíhá učení, ze kterého mají žáci radost.

Na **vytváření** klimatu se podílejí různé faktory, do kterých zahrnujeme jak prostředí třídy, tak především působení učitele, žáků, ale také rodičů.

**Vnímání** klimatu může být rozdílné z pohledu mužů a žen (v případě žáků chlapců a dívek), zkušeností učitele, osobnosti učitele, z určitého postavení ve třídě (žák x učitel, žák „leader“ x žák „outsider“).

**Pedagogové** by měli mít sjednocený přístup. Jak začínající učitelé, tak učitelé s dlouholetou praxí mají určitou odbornou způsobilost. Měli by také operovat s tou myšlenkou, že nikdo není neomylný. Každý učitel by měl mít volní vlastnosti jako je trpělivost, důslednost, rozhodnost, ale také schopnost empatie, které jsou upřednostňované před všeobecnými znalostmi.

U **mladých učitelů** dochází k chybám z nezkušenosti.

U **starších učitelů** dochází ke stereotypům a nemusí docházet k sebevzdělávání. Také se již může objevovat syndrom vyhoření.

**Pedagogická praxe** pomáhá učiteli získat jejich profesní identitu, která se může měnit. Ke změně dochází kvůli podmínkám, ve kterých vyučuje nebo kvůli nespokojenosti sami se sebou.

## **Srovnávací přístup více-případové studie**

Nejprve se zaměřím na vnímání klimatu (jestli zde nedochází k záměně s atmosférou) a konkrétní znaky, které se píšou v publikacích, a které zmínily paní učitelky v otázce č. 2 „*Co se vám vybaví, když řeknu pojem „třídní klima“?*“ Další otázkou, která nám potvrzuje důležitost vzájemné komunikace, je otázka č. 6, která se věnuje potvrzení či vyvrácení myšlenky autorů různých publikací z oblasti mimoškolní komunikace.

Na otázky přístupu mi učitelé odpovídají v otázce č. 4 „*Čeho si v souvislosti s klimatem ve třídě všímáte, jak s tím pracujete?*“ a také otázka č. 5 „*Uvažujete někdy o tom, jak to vnímají žáci?*“, zařazuji také otázku individuálního přístupu.

Vše porovnáám z pohledu krátkodobé praxe s praxí zkušenějších učitelek. Budu sledovat, v čem se shodují a v čem mají rozdílný pohled.

**Rozhovor č. 1** – Paní učitelka ze ZŠ Západní (praxe 4 měsíce)

**Rozhovor č. 2** – Paní učitelka ze ZŠ Západní (praxe 16 let)

**Rozhovor č. 3** – Paní učitelka ze ZŠ Východní (praxe 3 roky, na malotřídní škole 1 rok)

**Rozhovor č. 4** – Paní učitelka ze ZŠ Východní (praxe 24 let)

Při otázce „*Co se vám vybaví, když řeknu pojem třídní klima?*“ zmiňují všechny paní učitelky především spokojenost, vzájemnou pomoc, respekt, který prožívají všichni jejich tvůrci, tedy žáci i učitelé. Z rozhovoru č. 4 je také zřejmé, že nemalou částí je porozumění učivu a zadaným úkolům, který doprovází radost, pohoda, klid.

## **2. Co se vám vybaví, když řeknu pojem „třídní klima“?**

*„Pohoda, klídek, radost, smích a vůbec, aby to šlapalo, aby to fungovalo tak, jak má. Aby všichni věděli, co mají dělat a abychom se na sebe i usmáli, aby bylo*



*„příjemno“. Je pravda, že to už je spíše k tomu pozitivnímu klimatu“ (Paní učitelka č. 4, 2021).*

Ze všech rozhovorů vyplynulo, že klima vnímají dlouhodobě, neprobíhá v určitou chvíli, avšak přímo se to dozvídáme z rozhovoru č. 1.

## **2. Co se vám vybaví, když řeknu pojem „třídní klima“?**

*„Je to něco dlouhodobějšího, není to jako atmosféra. Může se stát, že i když máme pozitivní klima, že děti nemusí mít svůj den, tak že ten den ta atmosféra nemusí být úplně taková, jakou bychom si ji představovali, ale to třídní klima se udržuje v té pozitivní náladě“ (Paní učitelka č. 1, 2021).*

Komunikaci při mimoškolních akcích vnímají učitelky velmi kladně. Souhlasí se slovy z publikací, kdy je komunikace osobnější, vztahy bližší, žáci se tolik nekontrolují, nejsou ve stresu ze zkoušení vědomostí.

## **6. V teorii se objevuje, že by měla komunikace probíhat nejen při vyučování, ale také při mimoškolních akcích, kdy nabírá komunikace osobnějšího charakteru. Je tomu podle vás opravdu tak?**

*„Jo, je to pravda. Vždycky je to na té mimoškolní akci uvolněnější, vždycky je to žák a učitel, ale na té akci je ten vztah takový bližší“ (Paní učitelka č. 2, 2021).*

*„Myslím si, že je to fajn. Dítě je více otevřený. Tady ve škole my z něj chceme dostat převážně vědomosti, ale na těchhle různých akcích se i ono otevře. Že třeba sestra měla narozeniny, to by ve škole ani nemuselo říkat, ale postupně se ty děti otevírají. A myslím si, že je to fajn, protože zároveň já se otevírám i jim...“ (Paní učitelka č. 1, 2021).*

*„Je to pravda. Měli jsme projektový den, kdy přijel pan sokolník a ty děti komunikují úplně jinak. A je hezké poznávat ty děti ve spontánnějším prostředí, jak komunikují než v té škole. Ve škole se víc kontrolují, dávají si pozor, ale při tom je poznáme blíž a oni nás. Myslím, že je důležité jít na procházku do lesa, jít na dravce se podívat nebo kamkoliv jinam“ (Paní učitelka č. 3, 2021).*

*„Myslím si, že komunikace je strašně moc důležitá. Je potřeba mluvit verbálně i neverbálně a prostě pořádkem. Každý si to přebírá jinak. My něco řekneme a ten druhý to pochopí jinak, to je důležité pak to objasnit, vyříkat“ (Paní učitelka č. 4, 2021).*

Je zřejmé, že se paní učitelky téměř ve všem shodují. Snaží se své žáky vést tak, aby ve třídě probíhala spolupráce a tolerance, která je především na malotřídní škole velmi důležitá. Jako znaky třídního klimatu uvádí také spokojenost, pohodu. Vyzdvihují mimoškolní komunikaci jako nástroj pro bližší poznání žáků, ale také otevření sami sebe žákům z jiného pohledu než ve třídě. V tomto ohledu tedy neprobíhá rozdíl mezi vnímáním klimatu učitelů s krátkou praxí od učitelů s dlouholetou praxí.

Druhým hlediskem je, jak se paní učitelky podílejí na utváření klimatu ve třídě. V rozhovoru č. 1 a č. 4 dochází k rozdílům v tom, že má paní učitelka č. 1 malou zkušenost s danými dětmi, naopak paní učitelka č. 4 zná své žáky od 1. ročníku, a tedy má již nějaký ustálený přístup. Také zde je neshoda v řešení určitého problému, který p. učitelka č. 1 řeší spíše anonymní cestou, na rozdíl od druhé p. učitelky, která učí své žáky tomu, že udělat chybu a přiznat si ji, je lidské.

##### **5. Uvažujete někdy o tom, jak to vnímají žáci? Dáváte jim prostor k vyjádření?**

*„Prostor k vyjádření mají. Máme nastavené, že v případě, že se jim něco děje, tak mají normálně přijít, abychom to mohli řešit okamžitě a ne týden dozadu, abychom to vyřešili hned, protože ten problém se může prohlubovat. Někteří o tom nechtějí mluvit, že se třeba stydí před spolužáky, tak vědí, že mě najdou po obědě ve třídě, tak přijdou sami za sebe. A poté o tom ve třídě mluvíme anonymně. Máme krabičku nově zavedenou ve třídě na přání a stížnosti, co se jim ve škole líbí, co se jim nelíbí, co by chtěli změnit, zda byla nějaká aktivita a chtěli by si ji zopakovat nebo naopak aktivita, která nebyla tolik přínosná“ (Paní učitelka č. 1, 2021).*

##### **5. Uvažujete někdy o tom, jak to vnímají žáci? Dáváte jim prostor k vyjádření?**

*„Určitě. Sebehodnocení děláme velmi často, snažíme se po tom měsíci. Strašně by se mi to líbilo, vždy si vyhradím čas na pátek, ale občas není kam to vtěsnat. Spíš se k tomu vracíme po nějaké době, když třídíme portfolio, tak si zkusíme říkat, co se nám*

*dařilo nebo alespoň při třídních schůzkách. Teď jsme zkusili třídní schůzky online, třídy jsme vrátily, tu myšlenku když hovoříme o dítěti, proč tam to dítě není, takže si myslím, že rozvíjet komunikaci u dítěte je důležité a i ono, aby se naučilo vyjadřovat, uvědomit, co se nám daří a i to, že se nám něco nedaří je normální, uvědomit si, co můžeme zlepšit. Je důležité ukázat dětem tu cestu a oni se to naučí“ (Paní učitelka č. 4, 2021).*

Všechny paní učitelky se snaží podporovat komunikaci, a tím i klima, komunikačními kruhy, díky kterým se žáci více poznávají z osobního hlediska, učí se naslouchat. Nastává zde také propojení ročníků při určitých činnostech, a to ve všech výzkumných ročnících. Konkrétní příklad uvedu na odpovědích z rozhovoru dvou paní učitelek.

#### **4. Čeho si v souvislosti s klimatem ve své třídě všímáte? Jak s tím pracujete?**

*„Na malotřídní škole jsou děti hodně spolupracující, řekla bych i respektující a tolerantní. V té třídě jde i učení se navzájem, například mezi ročníky, tím pádem mám větší prostor jim ukázat zase jinou práci, než tu co znají. Aby to nebyla frontální výuka. Třeba čtvrtáci můžou ukázat něco druhákům, ale druháci mohou taky něco zopakovat, to co ti čtvrtáci už zapomněli, tak ti druháci jim to zase osvěží, třeba dnes jsme dělali druhy vět. A není to jen o tom v tom učivu, ale i o sociálních vztazích.*

*Komunikační kruh máme pravidelně v pondělí, kde si povíme o tom, co jsme dělali o víkendu, co se nám podařilo a pak míváme hodnotící kruh, někdy hodnotíme svoji práci, takže za co sami se můžeme pochválit“ (Paní učitelka č. 3, 2021).*

*„Tak míváme vždycky ten nějaký kruh, kde si o tom povídáme. Máme takové kartičky, kde je nějaká otázka, která se týká ne úplně klimatu třídy, ale i toho, co děti zažily a mohou to nějakým způsobem komentovat. A hodně často, protože tráví spoustu času v té škole, tak se to často týká té školy, třeba i co tě bavilo, co tě nebavilo, co ti přišlo hezký, co ti nepřišlo hezký, prostě vždycky to vytáhneme a povídáme si na základě těch kartiček“ (Paní učitelka č. 2, 2021).*

**Objevuje se spolupráce mezi žáky v ročnících?** „Objevuje. Když to vezmu dneska aktuálně, probírali jsme souřadnice bodů, to je takové obtížné učivo. Když měli páťáci hotovo, šli ke čtvrtákům, ani jsem jim nemusela říkat a ukazovali, kde si mají kreslit. Jedna holčička slzela, že ji ten graf nevyhází, protože si ho obrátila, tak ji to otočili. Jdou a jdou i bez říkání“ (Paní učitelka č. 2, 2021).

Vyzdvihují výhody malého počtu žáků na malotřídních školách, jak pro individuální přístup, který je dále podporován asistentem pedagoga, ale také právě pro práci na vytváření pozitivního klimatu. Individuální přístup je v rozhovoru č. 1 porovnáván s plno organizovanými školami. P. učitelka v rozhovoru č. 4 také zmiňuje různorodost žáků, která se bez individuálního přístupu neobejde.

**Co individuální přístup k žákům?** „Vzhledem k malému počtu žáků se můžeme věnovat téměř každému i skrz doučování. Máme ve třídě asistentku ke chlapci, který to potřebuje. Takže i ona se věnuje, když já pracuji s druháčky a hlásí se nějaký třeták, tak ona automaticky ví, že tam má jít, že má poradit, v tomhle to je obrovská výhoda. Děti chodí i po vyučování na dovysvětlení látky. Takže individuální přístup myslím, že je mnohem vyšší, než kdybychom byli ve městě s 28 žáky“ (Paní učitelka č. 1, 2021).

„Vyzkoušela jsem si i učit na velké škole, kam jsem chodila já sama a nebylo to dobrý. Vrátila jsem se mezi učitelky, které mě učily a koukaly na mě jako „ty nám tady budeš zavádět nějaké novinky, ty seš moc aktivní“, to ta velká škola umí. Tam se to dá těžko táhnout za jeden provaz. U nás to rozhodně není dělení na ročníky, ale spíše spojení. I povídání na koberci je společná věc. Teď jsme všichni spolu a pracujeme společně. Někdy i ráda využívám, že jdeme číst a páťáci jdou k těm mladším a čteme společně. To je taky moc hezké. **To je právě kouzlo té malotřídky**“ (Paní učitelka č. 4, 2021).

Z daných odpovědí na otázky můžeme vidět, že všechny paní učitelky jsou si vědomy, že je malotřídní škola velmi přínosná pro individuální přístup, lepší komunikaci, poznání každého žáka i z osobní stránky, nastavení určité pohody a mnoho dalšího. Všechny tyto možnosti jsou ideální pro tvorbu pozitivního klimatu.

U některých odpovědí dochází k rozdíům, avšak spíš, než délkou praxe, je to ovlivněno osobností učitele. Uvědomují si, že vytvoření ideálního klimatu není záležitost jednoho měsíce, ale je to běh na dlouho trať. Když však vydáme všechnu sílu, vyhrájeme tu nejlepší cenu, kterou bude spokojená a soudržná třída bez třenic.

## 11 Ověření hypotéz

**Hypotéza č. 1** - Bude rozdíl ve vytváření klimatu mezi učiteli s přihlédnutím na jejich délku praxe.

Rozdíly u paní učitelek nastaly, ale velmi malé. Jednalo se spíše o rozdíly v osobnosti učitele namísto délky praxe. Všechny se shodly na tom, že základem pro pozitivní klima je spolupráce mezi žáky, pohoda v hodinách a také komunikace, která probíhá nejen v prostředí třídy, ale i mimo ni. Při řešení konfliktů se názory některých z nich rozcházejí. Všechny paní učitelky poskytují svým žákům individuální přístup, který je podpořen přítomností asistenta v každé výzkumné třídě. Tato hypotéza tedy **nebyla potvrzena**.

**Hypotéza č. 2** - Jinak budou vnímat klima chlapci a dívky.

V oblasti třenic ve třídě se tato hypotéza **potvrdila** pouze u žáků ze ZŠ Západní, kde docházelo k zásadnímu rozdílu v oblasti aktuální. V ZŠ Východní vnímají situaci téměř shodně chlapci i dívky, tedy hypotéza **nebyla potvrzena**.

V oblasti spokojenosti ve třídě jsou větší rozdíly u žáků ze ZŠ Východní, avšak i u žáků z druhé školy se vyskytují neshodné výsledky, i když o něco menší. Hypotéza se **potvrdila**.

V posledních otázkách došlo také k rozdílům. Menší rozdíly měli žáci ze ZŠ Západní. Avšak v tomto malém počtu můžeme **potvrdit** danou hypotézu.

**Hypotéza č. 3** – Bude se lišit klima aktuální od klimatu preferovaného.

Vyjma oblastí spokojenosti a soudržnosti u žákyň ze ZŠ Západní se tato hypotéza **potvrdila**. Předpokládala jsem, že výsledky vyjdou lépe ve formě preferované oproti aktuální. Avšak milým překvapením bylo vyhodnocení otázek z oblasti spokojenosti, kde vyšly výsledky lépe ve formě aktuální.

## 12 Diskuze

Prováděný výzkum diplomové práce byl pojat ze dvou hledisek. První pohled tvořili učitelé malotřídních škol. Mým cílem bylo přinést povědomí o různých způsobech vytváření pozitivního klimatu s ohledem na odlišně dlouhou pedagogickou praxi. V teoretické části jsem se zabírala tématy, která odhalila různorodost přístupů učitelů, jejich osobnost působící na vytváření klima a možnosti vzájemné interakce učitelů s žáky. Tyto kapitoly mě následně motivovaly ve vytváření otázek do rozhovoru s třídními učiteli. Využila jsem konkrétní myšlenku z publikace Čapka (2010), která se týkala pozitivního vlivu mimoškolní komunikace na utváření bližších vztahů mezi učitelem a žákem. Učitelé s touto ideou plně souhlasili a doplnili ji poznatky ze své zkušenosti z praxe. Znaky zmíněné v rozhovoru při popisu představy pozitivního klimatu byly shodné, z velké míry se znaky vyskytujícími se v různých zmíněných publikacích. Ze všech rozhovorů bylo patrné, že přístup učitelů v daných školách je sjednocený. Tato vlastnost pedagogického sboru je velmi důležitá pro klidné a příjemné klima jak ve třídě, tak v celé škole. A přesně tato myšlenka, ovlivněná mou dosavadní pedagogickou praxí, byla pro výběr tématu klíčová.

Vnímání sjednoceného přístupu mohlo být však ovlivněno tím, že jsem strávila s třídními učiteli velmi krátký čas. Při první návštěvě jsem byla přivítána paní ředitelkou, která byla velmi přívětivá. Další chvíle ve škole ale příjemné nebyly. Paní učitelky nevstaly od stolu, aby mě přivítaly, a o místo na sednutí jsem si musela požádat. Bylo cítit, že s rozhovorem souhlasily převážně kvůli vyhovění paní ředitelce a pouze jsem ubírala jejich čas na přípravy a opravování. Proto jsem se snažila rozhovor udělat co nejrychleji a myšlenku o popovídání s každou z nich zvlášť jsem raději hned opustila. I když i tímto byl rozhovor velmi ovlivněn. Po této zkušenosti jsem byla velmi zvědavá na to, jaké výsledky z dotazníku získám. Výsledky byly v průměru až podprůměru.

Příchod do druhé zvolené školy byl příjemnější. Byla jsem mile přivítána, paní ředitelka mi udělala kávu a začal rozhovor s první paní učitelkou. Ta mi i přes krátký čas, který působí na malotřídní škole, vnukla postřehy a nápady i pro mou pedagogickou praxi. Po skončení následoval rozhovor s paní ředitelkou, která je zároveň třídní učitelkou 3. a 5. ročníku. Cítila jsem z obou paní učitelek, že žijí pro danou školu, navzájem se podporují a chtějí pro své žáky to nejlepší. I výsledky z dotazníků vyšly o dost lépe než ve zmiňované první škole.

Druhým hlediskem ve výzkumné části byli žáci z různých ročníků spojené do konkrétních tříd. Tyto žáky jsem poznala pouze prostřednictvím dotazníků. Nemohla jsem tedy proniknout více do jejich postavení ve třídě ani posoudit přístup, který zaujmají k třídnímu učiteli. Dalším omezením v této výzkumné oblasti bylo četné onemocnění žáků, které bylo buď v jednom z týdnů, kdy se dotazníky zadávaly, nebo se vůbec dotazníkového šetření nezúčastnili. I přes všechny tyto limity se mi povedlo získat velmi zajímavé výsledky, které byly ve většině případů podle mého očekávání a prvotní pocit z pobytu na školách mně potvrdily.

Dotazník MCI je určený žákům 3. až 6. ročníku. Z hodnocení průběhu vyplňování dotazníku paní učitelkami je zřejmé, že i žáci 2. ročníku zvládnou po přečtení a případném vysvětlení zodpovědět otázky.

Literatura, ze které jsem čerpala v teoretické části, byla velmi přínosná. Všechny vybrané publikace mi přinesly spoustu zajímavých informací, které jsem využila jak v empirické části diplomové práce, tak i pro svůj rozvoj v pedagogické činnosti. Zvolení autoři na sebe ve svých knihách vzájemně odkazovali. Musím zde vyzdvihnout publikace pana Čapka, který doprovází odborné texty svými poznatky z praxe. Díky nim je text více srozumitelný, ale především je ještě z větší míry přínosný. Jediným limitem, který jsem vnímala ve výběru publikací, bylo téma malotřídních škol. Celkové povědomí a literatura, která se jimi zabývá, je velmi nedostatečná. Myslím, že by se měla tato skutečnost do budoucna změnit.



## 13 Závěr

Cílem diplomové práce bylo proniknout do života dvou vybraných škol. Zjistit, zda a jak se liší přístupy třídních učitelů ve vytváření pozitivního klimatu s ohledem na délku praxe. Rozhovory s učiteli byly velmi přínosné. Porovnála jsem je a vyvodila jsem z nich odpověď na hlavní vytvořenou myšlenku. Vyvrátila se moje prvotní domněnka, že se dané přístupy s ohledem na zkušenosti se vzděláváním žáků budou lišit. Může to být však ovlivněno výběrem a počtem učitelů a je možné, že v jiných školách se přístupy opravdu rozcházejí. Jedno je však jisté. Všichni učitelé se liší svou osobností a přístupy ke svým žákům, kterými ovlivňují třídní klima.

Záměrem druhé části bylo nahlédnout na otázku vytvořeného klimatu ze strany žáků a dozvědět se, jak dané klima vnímají. Pomocí dotazníků jsem se alespoň na chvíli snažila vcítit do jejich postavení ve třídě a pocitů, které asi prožívají. Vyhodnocování dotazníků bylo velmi inspirující a přínosné. Celou dobu mi hrála v hlavě myšlenka, že se pokusím o změření klimatu tříd i na naší škole. U vytvořených hypotéz jsem se tentokrát nemýlila. Určitě by bylo ještě více zajímavé navštívit třídu osobně a pomocí pozorování či rozhovoru se k vnímání klimatu žáky více přiblížit. Avšak stejně jako u učitelů můžeme říct, že každý žák je osobnost lišící se mnoha směry.

Díky této diplomové práci jsem si upřesnila cestu, po které chci další kroky svého téměř splněného snu vést. Pro učitele i žáky by měla škola představovat část života, který prožijí v radosti, respektu, pozitivních chvílích a nezapomenutelných vzpomínkách.

## 14 Seznam literatury

ČAPEK, Robert (2008). Měření třídního klimatu – aktualizovaná verze. *Metodický portál RVP.cz* [online] [cit.2022-02-20]. Dostupné z:

<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/2250/MERENI-TRIDNIHO-KLIMATU---AKTUALIZOVANA-VERZE.html>

ČAPEK, Robert (2014). *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4639-5.

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

ČAPEK, Robert (2013). *Učitel a rodič*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4640-1.

DITRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. (2009). *Učitel – příprava na profesi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2863-6.

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

JANIŠ, K., KRAUS, B., VACEK, P. (1998). *Vybrané kapitoly z pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-890-7.

JEDLIČKA, R., KOŤA, J., SLAVÍK, J. (2018). *Pedagogická psychologie pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2164-9.

KARNSOVÁ, Michelle (1995). *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-032-4.

KYRIACOU, Chris (1996). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-965-8.

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

MAREŠ, J. (2015). Tvorba případových studií pro výzkumné účely. *Pedagogika*. [online] 65(2), 113-142 [cit. 2022-02-16]. ISSN 2336-2189. Dostupné z: [https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment\\_id=11271](https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=11271)

MŠMT ČR (2020). Základní školy „malotřídní“. *MŠMT ČR* [online] [cit. 2022-02-08]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/pocet-malotridnich-skol-v-cr>

NAKONEČNÝ, Milan (1993). *Základy psychologie osobnosti*. Praha: MANAGEMENT PRESS. ISBN 80-85603-34-9.

NELEŠOVSKÁ, Alena (2005). *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0738-1.

PETLÁK, Erich (2006). *Klima školy a klima třídy*. Bratislava: Iris. ISBN 80-89018-97-1.

PRŮCHA, Jan (2001). *Alternativní školy a inovace ve vzdělání*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-584-9.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (2003). *Pedagogický slovník, 4. vydání*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-252-1.

SKUTIL, M., KŘOVÁČKOVÁ, B. (2009). *Jak napsat seminární a závěrečné práce ve společenských vědách*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-863-5.

ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar (2019). *Pedagogika, 2. aktualizované a rozšířené vydání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5511-3.

ŠEĐOVÁ, K., ŠVARŤÍČEK, R., ŠALAMOUNOVÁ, Z. (2012). *Komunikace ve školní třídě*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0085-7.

ŠPAŇHELOVÁ, Ilona (2009). *Komunikace mezi rodičem a dítětem*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2698-4.

THAPA, A., COHEN, J., GUFFEY, S., & HIGGINS-D'ALESSANDRO, A. (2013). *A Review of School Climate Research*. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385.

TRNKOVÁ, Kateřina (2008). *Obce s malotřídkou*. *Studia pedagogica*, roč. 13, č. 1, s. 53-64. ISSN 1211-6971.

TRNKOVÁ, K., KNOTOVÁ, D., CHALOUPKOVÁ, L. (2010). *Malotřídní školy v České republice*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-204-8.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. (2011). *Pedagogika pro učitele, 2., rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.

#### **14. 1 Rozhovory s třídními učitelkami (školy uvedené pod pseudonymem)**

Paní učitelka 1, učitelka Základní školy Západní [ústní]. Západ, 1. 12. 2021.

Paní učitelka 2, učitelka Základní školy Západní [ústní]. Západ, 1. 12. 2021.

Paní učitelka 3, učitelka Základní školy Východní [ústní]. Východ, 13. 12. 2021.

Paní učitelka 4, učitelka Základní školy Východní [ústní]. Východ, 13. 12. 2021.

## 15 Přílohy

Obr. 1 – *Myšlenková mapa faktorů ovlivňující klima*

Tabulka č. 1 – *Přehled zúčastněných a nemocných žáků*

Tabulka č. 2 – *Přehled aritmetických průměrů v oblasti třenice ve třídě*

Tabulka č. 3 – *Přehled aritmetických průměrů v oblasti spokojenost ve třídě*

Tabulka č. 4 – *Přehled aritmetických průměrů v oblasti soudržnost ve třídě*

Graf č. 1 – *Přehled výsledků z šetření v oblasti třenice*

Graf č. 2 – *Přehled výsledků z šetření v oblasti spokojenost ve třídě*

Graf č. 3 – *Přehled výsledků z šetření v oblasti soudržnosti ve třídě*