



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Faktory psychosociálního klimatu školní třídy na 1. stupni ZŠ

Vypracovala: Hana Mončeková
Vedoucí práce: PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D.

České Budějovice 2019

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 27. 6. 2019

Hana Mončeková

Poděkování

Moje poděkování patří vedoucí diplomové práce PhDr. Miluši Vítěčkové, Ph.D., která se mnou práci konzultovala a předala mi tak cenné rady. Dále bych ráda poděkovala všem učitelkám a žákům za jejich ochotu a čas při rozhovorech i vyplňování dotazníků.

Abstrakt

Diplomová práce má za cíl představit problematiku klimatu školní třídy na 1. stupni základní školy. Klima třídy je složitým jevem i procesem a podléhá mnoha vlivům, které jsou blíže popsány v teoretické části této práce. Stěžejní roli v utváření a ovlivňování klimatu má podle odborné literatury učitel. Právě na učitele je cílena praktická část – ta představuje výsledky rozhovorů vedených se zkušenými pedagožkami prvního stupně základní školy. Z výsledků vyplývá, jak oslovené učitelky definují pojem klima třídy, jakým způsobem ho diagnostikují a dále rozvíjejí. Učitelky také popisovaly klima svých současných tříd a jejich názory byly porovnávány s výsledky dotazníkového šetření, které přineslo pohled na klima očima žáků.

Tato práce je součástí projektu GAJU 154/2016/S „*Připravenost studentů a čerstvých absolventů PF JU na řešení výchovných problémů žáků.*“

Klíčová slova: klima školní třídy, první stupeň ZŠ, faktory třídního klimatu, učitel a žák, komunikace, dotazník Naše třída

Abstract

The aim of this diploma thesis is to introduce the problem of the classroom climate of the first grade at primary school. Classroom climate is a complex phenomenon and process and is subject to many influences, which are described in more detail in the theoretical part of this thesis. According to the literature, a key role is played by the teacher in the formation and influence of classroom climate. The practical part is aimed at the teacher – it presents the results of interviews conducted with experienced first-grade teachers. The results show how addressed teachers define the concept of classroom climate, how it is diagnosed and further developed. The teachers also described the climate of their current classes and their opinions were compared with the results of a questionnaire that brought the views of the classroom climate through the eyes of pupils.

This thesis is a part of GAJU Project 154/2016/S *“Preparedness of students and fresh graduates of PF JCU to solve educational problems of pupils.”*

Keywords: classroom climate, first grade of primary school, classroom climate factors, teacher and pupil, communication, questionnaire “Our class”

Obsah

Úvod.....	8
1 Co přináší život ve školní třídě	9
2 Žák na 1. stupni ZŠ	11
2.1 Vstup do školního prostředí, role školáka	11
2.2 Respektování norem a osobnost učitele	12
3 Pojem klima v odborných pedagogických publikacích	14
4 Faktory ovlivňující klima třídy	16
4.1 Klima školy	17
4.2 Učitel – jeho role a úkoly v budování klimatu školní třídy.....	18
4.2.1 Osobnost učitele, styl vedení	20
4.3 Žáci a vztahy ve třídě	21
4.4 Rodiče jako nepřímí tvůrci klimatu	22
4.5 Prostředí třídy jako faktor ovlivňující třídní klima	23
4.6 Hodnocení jako faktor ovlivňující třídní klima	24
5 Proč by měl učitel pracovat s klimatem třídy	26
5.1 Kázeň.....	27
6 Jak pracovat s třídním klimatem.....	30
6.1 Metody a aktivity ve vyučování	30
6.1.1 Hry ve vyučování.....	31
6.2 Komunikace.....	32
7 Metody zjišťování třídního klimatu	35
7.1 Dotazník Naše třída.....	36
8 Výzkumná část	38

8.1	Cíl výzkumného šetření.....	38
8.2	Organizace výzkumu	39
8.3	Metody výzkumné části	40
8.3.1	Dotazník Naše třída	40
8.3.2	Rozhovor.....	41
9	Charakteristika vybraných tříd, výsledky dotazníkového šetření.....	42
9.1	4. třída, městská škola	42
9.2	3. třída, městská škola	44
9.3	3. třída, venkovská škola.....	46
9.4	4. třída, venkovská škola.....	48
9.5	2., 3. a 5. třída, malotřídní škola	49
9.6	1. a 4. třída, malotřídní škola	51
10	Zjištění z rozhovorů.....	53
10.1	Co pro učitelky znamená termín „klíma třídy“	53
10.2	Stabilita třídního klímatu a nejdůležitější faktory.....	53
10.3	Diagnostika klímatu a jeho dopad na život ve třídě	56
10.4	Konkrétní strategie a metody	58
11	Diskuze	63
	Závěr	69
	Zdroje.....	70
	Internetové zdroje	74
	Seznam obrázků a tabulek.....	75
	Přílohy.....	76

Úvod

Klima školní třídy je pojem, s kterým se setkáváme v mnoha odborných pedagogických publikacích. Ač jeho definice není vždy jednotná, lze z článků odborníků vycítit jistou důležitost, s jakou na klima třídy pohlížejí. Shodují se totiž, že klima třídy se silně projevuje na celkovém zájmu o školu, ba dokonce na kvalitě života školáka.

Stěžejní roli v nastavení klimatu (zejména prvostupňové) třídy má kromě žáků samotných jejich učitel. Odborné publikace zmiňují mnoho možností, které má učitel při ovlivnění třídního klimatu, zdá se tedy, že pedagog za klima třídy nese jistou zodpovědnost.

Tato diplomová práce se zaměřuje na to, jak samotní prvostupňoví učitelé vnímají pojem „klima třídy“ – co si pod ním představují a jak by ho definovali. Dále je cílem zjistit, jak se tito učitelé podílejí na vzniku a utváření klimatu ve školním kolektivu, jaké používají diagnostické metody, co podle nich patří mezi důležité faktory, které klima ovlivňují.

Jak již bylo nastíněno, literatura věnující se problematice třídního klimatu zmiňuje množství strategií a metod, kterými se učitelé mohou na vytváření klimatu podílet, tato práce proto mapuje konkrétní nápady učitelek z praxe, které se již řadu let snaží vést „pohodové“ prvostupňové třídy, kde se žáci dobře cítí.

A právě i to, jak jsou žáci spokojeni s klimatem v jejich třídě, je předmětem výzkumu této diplomové práce. Pro zjištění klimatu vybraných prvostupňových tříd byl použit dotazník Naše třída.

1 Co přináší život ve školní třídě

Každý, kdo si prošel běžným systémem vzdělávání, měl tu možnost poznat, co znamená život ve školní třídě. Dítě vstupem do školy získává statut žáka a je nedobrovolně zařazeno do poměrně uzavřené skupiny – školní třídy. Tato skupina je typická věkovou vyrovnaností. (Vágnerová, 2012). Koštrnová (2014) o školní třídě mluví jako o malé sociální skupině, pro níž je typické, že každý každého zná a každý s každým komunikuje.

Lašek (2012, s. 13) školní třídu definuje jako „*složitý a mnohvrstevnatý sociální svět, který spoluvytvářejí jak žáci, tak i učitelé.*“ Všichni zúčastnění obvykle ve školní třídě tráví poměrně dost času a je jasné, že si postupně toto prostředí nějak přizpůsobují, jsou nuceni spolu komunikovat a navazovat vztahy.

Salend (2008) zmiňuje, že každý jedinec je na třídní kolektiv navázán trochu jinak, tím ovlivňuje chod třídy více či méně. Ale právě souhrn interakcí těchto jedinců pak tvoří onen sociální mikrosvět. Podle Vágnerové (2012) je běžné, když se školní třída postupně diferencuje a různí členové si získávají různé role, proměňuje se jejich míra sympatie a oblíbenost.

Salend (2008) má za to, že bohatost vztahů a interakcí mezi jedinci ovlivňuje klima. Ve třídě, kde se žáci respektují a jsou zde přijímáni, se pak často cítí bezpečněji. Podobně Vágnerová (2012) píše, že zátěž školy dítě snáší mnohem lépe, má-li dobré vztahy se spolužáky i učiteli, kteří mu tak poskytují emoční oporu. Nutností pro zjišťování třídního klimatu je proto sledování běžných interakcí mezi vrstevníky, tyto interakce lze vnímat pozitivně (pomáhající, respektující, kooperující chování) nebo negativně (agrese, pomluvy, aj.). Salend (2008) také vyzdvihuje pozici učitele – podle něj totiž učitel ovlivňuje fungování kolektivu. Učitel dětem slouží jako vzor a jeho chování se často projevuje v chování vrstevnickém. Přistupuje-li učitel k agresivnímu chování, je pravděpodobné, že žáci budou mít podobné sklony. Chování učitele tedy může do jisté míry ovlivňovat charakter všech interakcí ve třídě.

Na rozdíl od jiných sociálních skupin, které nejsou primárně stavěny za účelem vzdělávání, ve školní třídě vzniká jisté edukační klima a vlivem všech podmínek nastolených v tomto prostředí také dochází k ovlivňování průběhu vzdělávacího procesu (Průcha, 2009). Petlák (2006) tvrdí, že celkové klima třídy a vyučovací klima není možné od sebe oddělovat, protože se vzájemně ovlivňují.

2 Žák na 1. stupni ZŠ

V současném českém školství je základní vzdělávání rozděleno do dvou stupňů. Za první stupeň považujeme první až pátý ročník základní školy. Toto období si zaslouží pozornost zejména proto, že v něm děti vstupují do zcela odlišného prostředí s pevně daným řádem dne, v kterém jsou na ně kladeny vysoké nároky a nové povinnosti. Školní prostředí je spjato s určitými zažitými rituály. Mimo jiné musí školáci dodržovat pravidla, přizpůsobovat se dané situaci, spolupracovat v poměrně početné skupině vrstevníků, nacházet své postavení v kolektivu. Helus (2004, s. 165) toto období charakterizuje jako „vývoj bytosti v celistvém uspořádání“, vzájemně se podle něj prostupuje vývoj tělesný s vývojem psychickým, zároveň i sociálním. Vytváří se vztahy k druhým, ale i k sobě samému.

Na 1. stupni ZŠ dítě stráví pět let, během nichž se ovšem zásadně proměňuje. Helus (2004) mluví o stádiu raného školního věku mezi 6. – 11. rokem věku dítěte, Vágnerová (2012) potom docházku na 1. stupeň ZŠ dělí podrobněji na raný školní věk (nástup do školy až osm, popř. devět let) a střední školní věk (osm, popř. devět let až 11, popř. 12 let, do přechodu na 2. stupeň ZŠ).

2.1 Vstup do školního prostředí, role školáka

Zásadním životním milníkem je nástup do školy. Vágnerová (2012) tento moment považuje za oficiální začlenění dítěte do společnosti v instituci školy. Lašek (2012) zdůrazňuje, že každé dítě má na prahu školní docházky jiné podmínky, které si nese z rodiny, jsou však dány například i pohlavím či rasou. Zásadní pro počátek základního vzdělávání, dle Heluse (2004), je také školní připravenost – dítě totiž musí být schopno zvládat nároky (koncentrace, dodržování pravidel zjetého režimu, soužití s dětmi, přijímání autority učitele, senzomotorické dovednosti...), které jsou pro školní docházku nezbytné.

Nově se dítě potýká s potřebou obstát a mít úspěch, dostat pochvalu, být v něčem dobrý. V přívětivém prostředí, kde dítě není vystaveno strachu z neúspěchu a má zde možnost svobodného projevu, se pěstuje jeho usilovnost. Žák by měl mít možnost se aktivně projevovat, být iniciativní a tvůrčí (Helus, 2004). Je však zapotřebí, aby

ve škole získával kladné zkušenosti a známky nebyly jedinou zpětnou vazbou (Karnsová, 1995).

Vstupem do školy dítě získává zcela novou roli – stává se žákem, ale i spolužákem. Přijetí a vypořádání se s těmito změnami do značné míry ovlivňuje vztah dítěte ke škole, k učení, k učiteli i k třídnímu kolektivu. Má-li žák problémy, ať už s přijetím role školáka či spolužáka (např. není-li kolektivem přijímán), lze předpokládat, že je bude citově velmi silně prožívat (Helus, 2004).

2.2 Respektování norem a osobnost učitele

Role školáka je do značné míry podřízená a vyžaduje respektování autority učitele. Nástupem do první třídy je dítě nuceno přizpůsobit se určitému režimu a dodržovat nastavené normy. Dítě raného školního věku, které není schopno normy dodržet, má většinou slabou míru sebeovládání a má tendenci přebíhat k jiné aktivitě, což souvisí s jeho nezralostí pro školní docházku. Ve středním školním věku dítě většinou normy dobře zná a s některými se dokonce ztotožňuje (Vágnerová, 2012).

Normy můžeme považovat za jisté hranice, které jsou dětem vymezeny. Zejména děti raného školního věku tyto hranice nezbytně potřebují, bez jasných pravidel totiž v novém prostředí ztrácejí pocit bezpečí, což u nich probouzí úzkost, nebo i agresivitu (Kopřiva, 2005).

Učitel na 1. stupni ZŠ je člověkem, který mívá (zejména na počátku školní docházky) na žáka obrovský vliv. Lašek (2012) tvrdí, že autorita učitele v počátcích školního života se blíží autoritě rodičů.

Dítě se v novém kolektivu může cítit ohroženě, jelikož je rázem jedním z mnoha. Vztah k učiteli je pro něj jistotou, proto bývá velmi osobní a emočně silný. Podaří-li se žákovi s učitelem identifikovat, lépe se adaptuje na školní systém. Dítě chce obvykle učiteli dělat radost, proto plní zadané úkoly, za což očekává kladné přijetí (Vágnerová, 2012). Žák v tomto období nepotřebuje tolik vrstevnické vztahy, ale hledá dospělou osobu, kterou by napodoboval a vážil si jí (Karnsová, 1995). Kopřiva (2005) se domnívá, že žákům jde především o uznání osob, jež jsou pro ně velmi důležité.

Učitel má v tomto období obrovskou výhodu – tím, že je uznávanou autoritou, kterou děti většinou bezpochyby přijímají, se do značné míry podílí na nastolování norem. Svým vlastním kladným, přátelským postojem k žákům jako jednotlivcům tvoří vzor pro vrstevnické chování. Přistupuje-li k žákům pozitivně, je pravděpodobné, že tím rozvine příznivé klima třídy a nastolí určité vzorce jednání. Zejména ze začátku školní docházky totiž děti přijímají své vrstevníky podle toho, jak je hodnotí učitel (Čapek, 2010).

Salend (2008) se také domnívá, že svým stylem vedení se učitel podílí na charakteru vztahů mezi spolužáky. Ty mohou být spíše rovnostářské, nebo hierarchické. Nebezpečí hierarchického postavení je v dominanci určitého člena nebo skupiny, což se může projevit později přílišným nadřazováním a ovlivňováním ostatních, potažmo rozbitím kolektivu.

V období středního školního věku se již vztah k učiteli mění – žáci většinou akceptují jeho autoritu, ale nevyžadují tak silné citové pouto. Mnohem víc pro ně znamená identifikace s vrstevnickou skupinou, s normou skupiny. (Vágnerová, 2012).

Čapek (2010) v tomto momentě vidí příležitost, kdy učitel záměrně trochu ustupuje do pozadí a mnohem více žáky vede k silným vrstevnickým vazbám, ke kooperaci, skupinové práci. Podle Vágnerové (2012) se v rozmezí věku 10-11 let stávají žáci mnohem prosociálnějšími. Jsou schopni si pomáhat, naslouchat, respektovat se. Učitel sám pak monitoruje dění, ale je dětem stále nablízku. Žáci jsou významněji těmi, kdo tvoří třídní klima. Jak uvádí Kopřiva (2005), úkolem učitele zůstává, aby dohlížel na respektování pravidel, ty však nevytváří pro děti, ale s dětmi. Karnsová (1995) zmiňuje, že u starších dětí již učitel není akceptován bezvýhradně – aby si udržel příznivé vztahy s žáky, musí se o ně ucházet, snažit se získat si úctu dětí, rozvíjet kladné interakce, nemůže už spoléhat jen na své postavení autority.

Tato kapitola měla za úkol uvést některé klíčové charakteristiky specifické pro 1. stupeň ZŠ a zdůraznit jejich důležitost při budování klimatu třídy. Klima třídy na prvním stupni je totiž spojeno s jistými odlišnostmi od klimatu třídy druhostupňové či středoškolské. I v dalších částech práce jsou informace uváděny s ohledem na prvostupňové prostředí.

3 Pojem klima v odborných pedagogických publikacích

Přesná a jediná definice pojmu klima zřejmě neexistuje. Anderson (1982, In Čapek, 2010) upozorňuje na to, jak náročné je postihnout význam tohoto pojmu, protože ten bývá naplněn až podle posuzovaných aspektů. I Van de Sijde (1988, In Lašek, 2012) poukazuje na rozdílnost vnímání tohoto pojmu mezi učiteli.

Průcha (2002) se při popisu třídy zaměřuje na tři charakteristiky třídy:

: *fyzikální faktory* (osvětlení, prostorové dispozice, konstrukce nábytku, další vybavení učebny, barvy stěn, aj.),

: *psychosociální faktory stabilní* (trvalejší sociální vztahy mezi účastníky edukace),

: *psychosociální faktory proměnlivé* (krátkodobé interakce účastníků edukace).

Na základě těchto posuzovaných faktorů pracujeme potom v české terminologii s třemi odlišnými termíny, které uvádí Lašek (2012):

: *Prostředí* – za tímto pojmem stojí umístění školy, architektonické řešení budovy či třídy, ergonomická a hygienická hlediska, stupeň a typ školy.

: *Klima* – je vnímáno jako jev vyskytující se v kolektivu, úzce vázán na účastníky – ti ho vytvářejí a ovlivňují. Podmínkou je, že sledujeme jevy dlouhodobé a pro kolektiv typické. Školní třída jakožto uzavřená skupina je ideálním prostředím pro vznik klimatu. Zároveň je však ovlivněna klimatem celé školy, učitelského sboru apod.

: *Atmosféra* – tímto termínem charakterizujeme krátkodobé a situačně podmíněné naladění třídy – svou krátkodobostí se liší od klimatu, které posuzujeme z hlediska trvalejších vazeb.

Za termínem klima třídy tedy spatřujeme „*trvalejší sociální a emociální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci*“ (Čapek, 2008, s. 21).

Petlák (2006) klima popisuje jako jev, ale i proces, protože jsou jeho účastníci stále v kontaktu, což ovlivňuje a mění sociální prostředí. Poukazuje na to, že klima má velký vliv na všechny účastníky a na jeho vzniku se podílejí sociálně-psychologické jevy (interakce, komunikace, hodnocení...), které dlouhodobě převládají v konkrétním kolektivu – třídě.

Mareš (1998) upozorňuje na nejednotnost a zaměňování pojmů výše zmíněné terminologie, ke kterým bývají přidávány další přívlastky (např. edukační klima, sociální prostředí apod.). Problémy s jasným definováním termínů mohou souviset s tvrzením Čapka (2010), který vnímá klima jako těžko měřitelnou, všemi vnímanou, ale téměř nepopsatelnou charakteristiku třídy.

4 Faktory ovlivňující klima třídy

Lašek (2012) se domnívá, že klima není jednolitý celek, ale je konstruováno jednotlivými prvky, jež na sebe působí.

Odborníci zabývající se klimatem ve třídě se zaměřují i na detailní charakteristiky klimatu, např. Lašek (2012) má zato, že se klima liší dle:

- : zvláštností školy (typ, zaměření školy, pravidla školního života);
- : zvláštností vyučovacích předmětů (laboratorní, praxe, aj.);
- : osobností žáků, učitelů i zvláštností kolektivu a jeho skupin.

Mareš (1998) k výše zmíněným charakteristikám také přidává

- : stupeň školy (např. 1. st. ZŠ);
- : koncepci výuky (tradiční, alternativní ...);
- : zvláštnosti komunikace, při níž dochází k sociálnímu kontaktu.

Lašek a Mareš na výzkumu klimatu třídy spolupracovali, proto se v jejich publikacích setkáváme s podobnými charakteristikami. U jiných autorů se faktory působící na klima třídy více liší. Například Grecmanová (2008) se domnívá, že podstatnými vlivy na klima třídy jsou:

- : ekologická dimenze (umístění třídy, vybavení, pomůcky, úprava třídy);
- : demografické faktory (počet žáků, poměr chlapci x děvčata);
- : zájmy aktérů třídního klimatu;
- : dosavadní znalosti;
- : kvality a kompetence učitelů.

Petlák (2006) zmiňuje jako podstatné to, kolik dětí je ve třídě a jak jsou lokalizovány, podrobněji potom definuje pojem akční zóny a vysvětluje, že žákům v akčních zónách učitel věnuje více své pozornosti. Tím je ovlivněna komunikace ve třídě, potažmo klima.

Faktory uváděné Spilkovou (2013) se od předchozích liší zásadněji – autorka rozděluje pohled na klima třídy podle tří klíčových hledisek:

: hledisko emocionální (*bezpečí, pohoda, důvěra, jistota, radost* x smutek, strach, nervozita);

: hledisko sociální (*respekt, úcta, ohleduplnost, tolerance, empatie* x soutěživost, žalování, nepřejícnost, zesměšňování, posmívání);

: hledisko pracovního řádu (*respektování pravidel, soustředěnost, dokončování činností, pracovitost* x roztěkanost, pasivita, nuda, lenost). Převažující charakteristiky potom dají vzniku pozitivnímu či negativnímu klimatu.

Průcha (2013) se přiklání k názoru, že klima je realizováno těmito mechanismy:

: komunikačními a vyučovacími postupy, které učitel používá – tím vzniká klima suportivní (vstřícné) nebo naopak defenzivní (obránné);

: participací žáků – aktivním zapojením žáků;

: preferencemi a očekáváním učitelů – učitel si tvoří určité postoje k jednotlivým žákům, na jejichž základě si vytváří i určitá očekávání;

: klimatem školy, jejíž součástí je daná třída.

Zároveň však Průcha (2013) uvádí, že podobně, jako se autoři rozcházejí v definici třídního klimatu, rozcházejí se i ve vymezení podstatných faktorů klimatu.

4.1 Klima školy

Z výše uvedených obecných náhledů na faktory klimatu školní třídy vyplývá, že musíme brát v úvahu, v jaké instituci se třída nachází. Spilková (2013) se domnívá, že nejen školní třída, ale celá škola je modelem sociálního chování a soužití. Škola je místem, kde žáci získávají sociální vzory, jsou svědky komunikace a interakcí všech zaměstnanců, berou si z nich příklad pro své vlastní jednání. Práce na klimatu školy je podle Spilkové (2013) naprostou samozřejmostí a znakem dobré, kvalitní a efektivní školy.

Na tvorbě školního klimatu se podílí nejen ředitel, celý pedagogický sbor, ale pochopitelně i žáci a ostatní pracovníci školy. Průcha (2009) má zato, že klima školy stojí na pomezí psychologie a managementu.

Grecmanová (2008) se věnuje klimatu školy podrobněji. Za faktory, které ho ovlivňují, považuje charakter regionu, architekturu a fyzické prostředí, formu školy, organizační znaky, obsah výuky, osobnost učitele, žáka i vedení školy, aj.

Petlák (2006) zmiňuje, že mnohdy sami učitelé mluví o rozdílech klimatu škol vesnických a městských, kdy za klidnější považují právě klima vesnických škol. Petlák (2006) pravdivost tohoto tvrzení připouští, i když ho nedokládá výzkumem, ale domnívá se, že větší městské školy budí dojem horšího klimatu.

4.2 Učitel – jeho role a úkoly v budování klimatu školní třídy

Na čem se většina odborníků shoduje je to, že učitel je člověkem, který bezesporu velmi zásadně ovlivňuje třídní klima. Spilková (2013) uvádí, že učitel je hlavním tvůrcem, protože má značné možnosti k pozitivnímu ovlivňování klimatu třídy – např. vlivem způsobu své komunikace, výběrem metod a strategií výuky, hodnocení žáků. Stejně tak mluví o učiteli i Čapek (2010), podle kterého má učitel zodpovědnost za diagnostiku klimatu a má být hlavním iniciátorem dobrých vzájemných vztahů, rovné komunikace, spolupráce, nestresujícího prostředí, vhodných způsobů výuky a hodnocení.

Petlák (2006) se domnívá, že učitel svou autentičností, empatií, upřímností a akceptací každého žáka dává vzniknout žádoucímu klimatu třídy. Čím empatičtější učitel je, tím lépe porozumí potřebám jednotlivců i celého kolektivu. Pro výkon učitelské profese nestačí, aby byl dobrým didaktikem.

S tím se shoduje i Helus (2004), podle něhož úkolem učitele není pouze být dobře vzdělán ve své aprobaci, ale musí také dobře rozumět problematice dítěte, aby dokázal rozvíjet jeho potenciál. Připouští sice, že vztah k dítěti může být někdy komplikovaný, přesto musí být naplněn vzájemným respektem. Především pro menší děti je totiž zásadní plnohodnotný vztah s učitelem. Učitel nesmí zapomínat na to, že dítě je na něj odkázané a učitel je vázán povinností napomáhat dítěti ve vývoji.

Úkolem učitele je nejen umět pracovat s jednotlivci, ale také získat si přízeň celého kolektivu, podle Karnsové (1995) například tím, že si získá jejich důvěru, vytvoří jim hravé prostředí, nepodcení konverzaci s nimi, vyjadřuje své city, má pochopení. Navíc by se měl vždy snažit o porozumění a respekt. Čapek (2010) doporučuje učitelům, aby se soustředili na rozvíjení dobrých vztahů v každodenních interakcích, ať už na úrovni učitel – žák, či žák – žák.

Kopřiva (2005) připomíná, že učitel má na starost tři složky výchovy – učí děti důležitým dovednostem a návykům, rozvíjí jejich osobnost po stránce sebepojetí, emoční i hodnotové a vede děti k dobrým vzájemným vztahům. Podle Čapka (2008) je nezbytné, aby učitel byl tím, kdo žákům přináší povzbuzující reakce. Je nebezpečné (Kopřiva, 2005), aby učitel s dětmi jednal ironicky nebo agresivně. Podle Bendové (2017) je učitel hlavním činitelem socializace žáka, jejíž kvalitu může výrazně poznamenat. To především na 1. stupni ZŠ, kde proces socializace začíná, lze sledovat za naprosto stěžejní. Mezi hlavní úkoly v započínající socializaci potom Gillernová a Krejčová (2012) staví vzájemné poznávání, důvěru, práci na příznivé atmosféře, poskytování podpory a vedení k toleranci i odpovědnosti.

Petlák (2006) radí, aby se učitelé nepřestávali snažit budovat důvěru ve vzájemných vztazích, aby problémy neřešili pouhými zákazy či příkazy, ale aby je společně s žáky analyzovali a hledali jiná řešení, klimatu totiž pomáhá participace žáků. Výhodou je, když žáci pracují v různorodém a tvořivém prostředí, kde nejsou zakotveny pouze stereotypy.

Karnsová (1995) se domnívá, že zásadním předpokladem k tomu, aby učitel měl možnost na klima opravdu působit, je, že nesmí být pasivní a očekávat od žáků slepou poslušnost a náklonnost. Učitel si musí získat určitou roli v životě žáka, vybudovat si k němu vztah. Lze předpokládat, že toto je výhoda právě pedagogů 1. stupně ZŠ, kteří mívají ke svým žákům velmi blízko, žáci si k nim tvoří silné citové pouto a tráví spolu velkou část dne. Salend (2008) dodává, že učitel, který má k dětem blízko, svou pozici musí využít k tomu, aby tvořil pozitivní klima pro celou třídu.

Koštrnová (2014) shrnuje zásadní dovednosti učitele, které by měl mít, aby mohl pracovat s klimatem třídy:

- : umět akceptovat osobnost žáka, rodiče, kolegy;
- : být autentický, chovat se přirozeně;
- : být empatický;
- : umět naslouchat, rozumět nonverbálním projevům žáků;
- : vést žáky k zodpovědnosti za sebe, za kolektiv, za odvedenou práci;
- : zvládat konfliktní situace;
- : umět chválit, vést žáky k sebedůvěře.

Grecmanová (2008) uvádí, že věk, pohlaví, hodnoty, zájmy a postoje učitele k výuce určitou měrou ovlivňují klima výuky, potažmo klima třídy.

4.2.1 Osobnost učitele, styl vedení

Holoušová (2008) učitele charakterizuje jako člověka, který vzdělává, ale také vychovává žáky a rozvíjí jejich osobnost. Vlastnosti učitele a jeho chování se tak do značné míry na výchovně-vzdělávacím procesu podepisují (jedná se např. o vůli, pracovní, intelektuální, citově temperamentní či společensko-charakterové vlastnosti). Pařízek (1988) pak zdůrazňuje učitelovu sociální zralost a schopnost mezilidských vztahů jako jednu ze základních charakteristik důležitou pro budování správného klimatu.

Osobní vlastnosti učitele se podle Moora (2007) silně projevují ve způsobu vedení výuky. Ten můžeme charakterizovat jako:

: *Autoritářský* – je založen na moci, dominanci, trestech, striktních omezeních. Učitel má veškerou odpovědnost za průběh hodiny, kontroluje studenty a dodržování pravidel si vynucuje i cíleným vyvoláváním strachu.

: *Liberální* – učitelova benevolence je tak vysoká, že vede k chaosu. Pokud vůbec někdo ve třídě pracuje, může být frustrován, cítí se totiž ztracen. Učitel naprosto selhává ve své roli lídra a nezaručuje dodržení vytyčených limitů. Takové vedení je velmi nebezpečné právě na 1. stupni ZŠ, kde děti potřebují jasně daný řád, který jim zaručuje stabilní bezpečné prostředí.

: *Demokratický* – učitel rozloží zodpovědnost na žáky, je milý, vřelý, zároveň pevný ve svých rozhodnutích, umí vhodně pracovat s chybou, vyhýbá se zbytečné kritice, naopak žáky motivuje. Podle Wragy (1998) v prostředí takového vedení vzrůstá produktivita i výsledky.

Holoušová (2008) zmiňuje také Caselmannovu typologii učitele, v níž pedagoga zaměřeného na obsah a problematiku daného předmětu označujeme jako logotropa, opakem je potom paidotrop, pedagog, který je spíše zaměřen na žáka, jeho vývoj a vedení. To, jak důležité je, aby učitel nebyl pouhým didaktikem – logotropem, bylo vysvětleno výše a toto tvrzení vychází z předpokladu, že má-li být učitel schopen působit na třídní klima, je nezbytné, aby se uměl zaměřit na žáky a vhodně je vést.

4.3 Žáci a vztahy ve třídě

Lašek a Mareš (1991) píší, že počáteční diskuze o klimatu ve třídě za toho, kdo tvoří klima, považovaly učitele. Dnešní pohled již vychází spíše z tvrzení, že vyučující a žáci se na klimatu spolupodílejí. Žák by měl být subjektem, který se plně podílí na životě ve třídě. Koštrnová (2014) uvádí, že také iniciativy učitele ve výuce se stávají efektivnější, je-li žák vnímán jako partner učitele.

Čapek (2010) upozorňuje na to, že žák, který vyjadřuje, co vnímá, prožívá, co si myslí, se vlastně zároveň vyjadřuje o klimatu, protože to je dáno vnímáním a prožíváním žáků. Z pohledu učitele je nezbytné věnovat těmto projevům pozornost. Grecmanová (2008) cituje výzkumy zaměřené na souvislost mezi motivací žáků ke škole a vnímáním klimatu. Výsledky komentuje tak, že žák, který má větší motivaci ke škole a víc se o ni zajímá, příznivěji vnímá i klima třídy.

Petlák (2006) uvádí, že žáci hodnotí dobré klima jako takové, kde nejsou vystaveni strachu a obavám, mají pocit, že na nich učiteli záleží, cítí se přijímáni, prožívají úspěch a učitel je ke všem spravedlivý.

Mareš (2010) zveřejnil svou studii, která se věnuje vztahu mezi kvalitou života žáků a jejich životem ve škole. Je totiž zřejmé, že děti ve škole tráví nezanedbatelné množství času a výzkumy potvrzují, že škola se pro mnoho žáků stává významným stresem. Spokojenost/nespokojenost žáků s jejich životem úzce souvisí se spokojeností

ve školním prostředí, tedy i s třídním klimatem. U mladších dětí je spokojenost se školou velice podobná, s postupujícím věkem se ovšem mezi žáky objevují značné rozdíly.

Čapek (2010) doporučuje, aby žáci byli aktivně zapojováni do výuky a měli možnost rozhodování věcí, které se jich týkají. Roste u nich totiž pocit hrdosti a sounáležitosti ke kolektivu, prohlubují se vzájemné vztahy a zlepšuje se práce ve třídě tím, že si žáci společně s učitelem určí a sepíší pravidla, která si následně osvojují a vymáhají je.

Žákovská spokojenost s klimatem třídy ovšem také souvisí s mírou přijetí do kolektivu, se sociálním statutem, který žák získává. Vlivem rozvrstvení různých sociálních rolí se tvoří skupinová struktura, již učitel musí poznat, aby byl schopen provádět opatření nejen v oblasti klimatu třídy, ale např. i efektivnosti výuky (Gáborová a Gáborová, 2006).

4.4 Rodiče jako nepřímí tvůrci klimatu

Šedřová (2009) uvádí, že docházka zejména na 1. stupeň ZŠ si vyžaduje větší rodičovskou spolupráci a rodič se v tomto období významně podílí na procesu vzdělávání.

Bendová (2017) otevírá problematiku kompetentnosti učitele vést komunikaci s rodičem. Připouští, že učitel musí dobře volit slova a být taktní, musí být schopen vést hromadnou diskuzi, musí umět rodiče správně instruovat a žádat o plnění určitých povinností, navíc se nesmí dostat do příliš autoritativní role.

Čapek (2010) zmiňuje, že vzhledem k tomu, že rodič práci ve škole pozoruje, dozoruje, může do ní zasahovat, se podílí i na třídním klimatu – a to pozitivně, ale i negativně (pomlouvá školu, ovlivňuje vztahy dětí...). Úkolem učitele je potom získat si náklonnost rodiče svou profesionalitou, vhodnou komunikací, pozitivním přístupem a vstřícností. Bendová (2017) všechny tyto myšlenky shrnuje tak, že učitel by měl rodiče přesvědčit o hlubokém zájmu na vývoji jejich potomka.

Moore (2007) se domnívá, že informování rodičů o činnostech ve škole by měla probíhat průběžně a tento proces by měl být o oboustranné komunikaci, protože rodiče jsou partnery učitele ve vzdělávání žáka. Podobně argumentuje i Bendová (2017), která radí, aby pedagog komunikoval s rodiči pravidelně, ne pouze po zjištění problému.

Šetření Šed'ové (2009) ukazuje, že výše nastíněný teoretický model mnohdy není v praxi naplněn. U daných respondentů se partnerství pedagoga a zákonného zástupce projevovalo spíše jako tichá akceptace školou daných podmínek. Oslovení rodiče se nesnaží být sami aktivními, spíše dodržují ustanovení školy. Tím je však nastavena jistá asymetričnost vztahu rodič – učitel. Úkolem učitele je tedy rodiče „přilákat“ ke spolupráci.

Čapek (2010) doporučuje, aby třídní schůzka probíhala v přátelském duchu tak, že zde budou prezentovány žákovské úspěchy, učitel se bude vyjadřovat k specifikům daného vývojového období a posílí tím např. motivaci rodičů ke spolupráci se školou.

Podle Koštrnové (2014) jsou požadavky rodičů na příjemné klima splněny, pokud:

: se učitel chová spravedlivě ke všem žákům;

: mají vnímají zodpovědný a individuální přístup k jejich dítěti, které je podporované v učební činnosti;

: se jim dostává pomoci učitele, tak jak očekávají;

: je učitel vysoce kvalifikovaný, zajímá se o didaktické aspekty, ale je i emočně založený.

4.5 Prostředí třídy jako faktor ovlivňující třídní klima

Čapek (2010) informuje o tom, že vliv prostředí na sociální klima ve třídě je ověřen mnoha výzkumy. Hejlová (2007) zdůrazňuje, že vše, co je součástí třídy, by se mělo stát pro žáky blízké a důležité. Sami žáci by se potom měli podílet na tvorbě a údržbě svého prostředí. Budou-li toto prostředí vnímat pozitivně a příjemně, je pravděpodobné, že zde pozitivněji budou přijímat veškeré dění.

Čapek (2010) dále vhodné prostředí charakterizuje jako čisté, příjemné, zajímavé a zároveň komfortní.

Koštrnová (2014) zdůrazňuje, že cílem učitele je v žácích co nejdříve probudit zodpovědnost za prostředí, v kterém tráví velkou část dne. Žáci by měli být vedeni k participaci na úpravě prostředí.

4.6 Hodnocení jako faktor ovlivňující třídní klima

S nástupem na 1. stupeň ZŠ je dítě vystaveno dosud nepoznaným nárokům – za svou práci je hodnoceno. Kopřiva (2005) si všímá, že učení, pro které byl malý školák zprvu nadšen, se stává pouze honem za dobrými známkami. Připomíná tedy, že aby učitel udržel u žáka radost z učení, je třeba mu vytvořit bezpečné prostředí, propojit učební látku s realitou, dát žákovi dostatek podnětů a především čas. Strach z hodnocení se může stát zdrojem traumatizace žáka. Helus (2004) popisuje stavy úzkosti u dětí, jež se příliš upínaly na hodnotu známky (tzv. fetišizace známky). Pokud se u nich hromadila negativní hodnocení, byly často srovnávány s ostatními nebo vůbec nerozuměly důvodu negativního hodnocení, upadly do stavu naučené bezmocnosti. Taková prožívání nepřispívají k tomu, aby se žák ve třídě cítil dobře, a klima třídy to do značné míry ovlivní.

Navzdory tomu, hodnocení je podle Koláře (2009) základním prostředkem pedagoga k řízení a usměrňování vzdělávání i chování žáků a připomíná experimenty, které dokládají potřebu zejména pozitivního hodnocení pro vzdělávání a pro vývoj osobnosti.

Helus (2004) doporučuje, aby hodnocení bylo založeno na jasně vytyčených cílech. Učitel pak žáka informuje o tom, jak se k cíli blíží. Tím roste i motivace dítěte. S těmito principy pracuje formativní hodnocení, které podle Wiliama (2016) primárně nesrovnává žáky, ale sleduje se vývoj žáka na cestě k určitému cíli. V krátkých intervalech žák od učitele dostává zpětnou vazbu, která formuje směr dalšího vývoje.

Formativní hodnocení tedy vychází z pěti základních strategií:

: objasňování a porozumění cílům učení a kritériím úspěchu – společná práce učitele a žáka;

: role učitele – sledování procesu učení;

: role učitele – poskytování zpětné vazby, návrh dalšího pokračování;

: vzájemné učení jako podpora učení žáků;

: podpora samostatnosti žákova učení (Wiliam, 2016).

Začleněním těchto strategií do výuky přispívá učitel ke zlepšení klimatu třídy – Čapek (2010) se domnívá, že pro dobré klima je zásadním předpokladem odbourání

srovnávání žáků, naopak nezbytné je uchýlit se k vertikálnímu hodnocení – použití individuální vztahové normy, kdy učitel hodnotí žáka dle jeho individuálních schopností a do hodnocení promítá i pokroky, popř. zhoršení, které žák udělal. Učitel musí dobře promyslet, jakým způsobem je vhodné reagovat na chyby žáků, což souvisí s nutností vhodné komunikace obecně. Těmito opatřeními se učitel snaží snížit stres či úzkost žáků. Karnsová (1995) připomíná, že zpětnou vazbu by učitel žákovi neměl poskytovat jen, když jde špatným směrem, ale také při úspěchu.

Lze předpokládat, že hodnocení je pro žáky tak důležitý faktor, že se projeví i v odpovědích při vyplňování dotazníků Naše třída, zejména pak v kategorii spokojenost se školou. To, zda jsou správně nastaveny podmínky hodnocení a jak moc se učitel ubírá k srovnávání žáků, by se možná mohlo odrazit v kategorii dotazníku Naše třída soutěživost ve třídě.

Čapek (2010) doporučuje, aby učitel přistupoval k sebehodnocení a vzájemnému hodnocení žáků, poněvadž tím rozvíjí oblast vzájemné komunikace a participace žáků na vzdělávání. Je vhodné přistupovat k jiným formám hodnocení, než jen ke známkování – např. využívání hodnotících křivek, pochval, razítek, vedení portfolia aj. Helus (2004) radí, aby učitel vytvářel situace, při nichž dítě přichází do centra pozornosti a je chváleno, což vede k pocitům hrdosti, zadostiučinění a patří to k přirozenosti mladšího školního věku. Zároveň se tak dítě učí sebereprezentaci, tříbí se jeho veřejný projev po stránce kultivovanosti a důstojnosti.

5 Proč by měl učitel pracovat s klimatem třídy

Podle Průchy (2009) se problematika klimatu třídy rozrostla do specifické oblasti výzkumu proto, že se prokázalo, jak významně ovlivňuje charakter vzdělávacího procesu a jeho výsledky společně s postojem žáků ke vzdělání. Kalhous a Obst (2002) se domnívají, že klima třídy se odráží na motivaci žáků a jejich chování, ale myslí také na učitele – lepší třídní klima má podíl na větší pracovní spokojenosti a motivaci učitele, proto je na místě, aby pedagog uměl klima diagnostikovat, analyzovat a odhalovat jeho příčiny. Lašek (2012) píše o vlivu klimatu na rovinu motivační, výkonovou, emociální, mravní, aj. Navíc také podle něj klima třídy ovlivní i efektivitu žákova učení a učitelova vyučování.

Mareš (1998) ze svých výzkumů uvádí poznatek, že sami učitelé si uvědomují, jak je učení a chování žáků ovlivňováno mikrosociálním prostředím třídy, nejedná se tedy pouze o individuální záležitost. I on je přesvědčen o tom, že má-li učitel úspěšně pracovat s třídou, musí mít dobré znalosti o sociálně-psychologických jevech, musí umět diagnostikovat klima třídy (popř. školy) a navrhnout – provést opatření.

Lašek (2012) upozorňuje na to, že úkolem učitele je vypěstovat v dítěti co nejlepší vztah ke školnímu prostředí, což mu následně pomůže při snaze začlenit se do kolektivu. Helus (2004) uvádí, že práce s dítětem vyžaduje pro učitele „stát se jeho nejbližším“, naučit ho kultuře mezilidské vzájemnosti, respektu k ostatním, k soudržnosti kolektivu. Děti přicházejí z různých prostředí a úkolem školy je seznámit všechny s těmito dovednostmi.

Jelikož je školní třída edukačním prostředím, je třeba se věnovat vlivu třídního klimatu na učení žáka. Kopřiva (2005) upozorňuje, že důležitým faktorem při sdělování myšlenek je způsob a prostředí, v němž jsou sdělovány. Mozek totiž nepracuje, převažují-li pocity ohrožení či nebezpečí. Spilková (2013) připomíná, že úzkou propojenost emocí, prožívání a učení dokazuje mnoho výzkumů, např. výzkum Havlínové z roku 1994 přináší poznatek, že dlouhodobé negativní emoce způsobené strachem či úzkostí nepříznivě ovlivňují nejen učení, ale také některé stránky osobnosti.

Podle Spilkové (2013) je význam třídního klimatu v současné době ještě stále opomíjen, přitom má naprosto stěžejní vliv při socializaci žáka, ale také pro jeho emocionální vývoj, zvnitřňování postojů, hodnot a sebepojetí.

Důležitost příznivého klimatu a bezpečí ve třídě zdůrazňuje také stanovisko SKAV (stálá konference asociací ve vzdělání), které vyšlo v roce 2016 a věnuje se tomu, jak zajistit bezpečné klima ve třídě. Mezi doporučení je zařazeno:

: společné vytvoření a dodržování pravidel tak, aby je všichni žáci respektovali, rozuměli jim, chápali, proč je nezbytné jejich dodržování a zároveň měli možnost navrhnout změny;

: tolerance různosti názorů, zájmů aj. jako klíč k bezpečí ve školní třídě;

: pokud není možné mezi všemi navázat přátelské vztahy, zajistit alespoň vzájemný respekt;

: společné debaty o problémech kolektivu, při kterých se všichni mohou vyjádřit k příčinám i nápravám;

Závěrem je ve stanovisku připomenuto, že pokud bude narušen pocit bezpečí žáků, bude to mít dopad i na klima celé třídy a v neposlední řadě také na efektivitu učení.

5.1 Kázeň

Kázeň lze považovat za jednu ze složek třídního klimatu. Ve svém výzkumu se na ni zaměřují například McMahon, Wernsman a Rose (2009), společně s kázní sledovali i učitelskou podporu a její efekt na motivaci žáků, potažmo pocitu klimatu třídy.

Pojem kázeň je v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová a Mareš, 1998, s. 105) vysvětlován jako „*vědomé, přesné plnění zadané sociální role, stanovených úkolů, určených činností, spojené s respektováním autority*“. Obst (2009) definuje kázeň spíše z pozice žáka – jak on je schopen zachovávat pravidla, spolupracovat s učitelem a podílet se na vzniku příznivého sociálního prostředí.

Dle Čapka (2008) je kázeňské vedení třídy jedna ze složek vyučování, na které se učitel nejvíce podílí – to, jak vyučuje, hodnotí, trestá, odměňuje, komunikuje a nechává žáky participovat na životě ve třídě, s kázní souvisí.

Salend (2008) se domnívá, že chování žáků musí učitel sledovat a také hodnotit, během vyučování připravit speciální aktivity, při nichž se žáci vhodnému chování učí. Úkolem učitele je odhalovat nežádoucí chování, například odpovědí na otázky:

: Co měl žák dělat v době, kdy se nevhodně choval?

: Na jaké úrovni jsou žákovy kognitivní, psychické, sociální dovednosti?

: Jak žákovo chování narušuje učení ostatních, sepětí třídy, sebepojetí?

: Je možné, aby chování bylo ovlivněno tím, odkud žák pochází?

Opakuje-li se nevhodné chování, doporučuje Salend (2008) vést si pozorovací záznam, psát si četnost i příčiny nevhodného chování a po nějaké době záznam analyzovat. Je pravděpodobné, že si pak lépe uvědomí možné příčiny a spravedlivě vyvodí důsledky a nastavení nových pravidel.

Podobně jako výše citovaní autoři, i Salend (2008) zdůrazňuje, že dodržování pravidel by mělo být spojeno se spoluvytvářením a akceptováním všemi účastníky, a to souvisí s nutností participace žáků na vzniku pravidel. Tuto podmínku zdůvodňuje Bendl (2004) svým tvrzením, že některé děti mají odpor k pravidlům, která jsou jim uložena někým z dospělých. Lojdová (2019) upozorňuje na to, že nestačí pravidla s dětmi vytvořit a vystavit ve třídě, je nezbytné na nich průběžně pracovat, odkazovat se na ně, hodnotit podle nich žáky a aktualizovat je. Čapek (2010) připomíná, že i tato pravidla jsou postavena na vztahu učitel – žák. V suportivním klimatu žák chápe druh i důvod trestu. Kopřiva (2005) radí, aby učitel přestupky proti pravidlům řešil s celou třídou a vyslechl si její názory – má za to, že se tímto způsobem vytváří schopnost komunikace a domluvy, což je efektivní chování pro celý život.

Cestou ke kolektivní spokojenosti bez konfliktů a třenic je vzájemná spolupráce. Učitel by měl dětem ukázat její výhody a prospěšnost. Pravidla a jejich platnost jsou předpokladem pro správný chod školní třídy, ale i jiných skupin (Bendl, 2004). Helus (2004) připomíná, že škola někdy naopak redukuje možnosti pomáhat si, kooperovat, vést dialog při práci, (např. trestá napovídání) což je pochopitelné, je však třeba vytvářet i řadu situací, při kterých má žák k těmto aktivitám přístup.

Závěrem je třeba upozornit, že především u menších dětí se na kázni může podepsat únava související s podrážděním, úpadkem motivace a slabou pozorností. Změny v kázni lze sledovat během jednoho dne, týdne i jedné vyučovací hodiny (Čapek, 2008).

Laškův dotazník Naše třída obsahuje otázky: *V naší třídě se děti mezi sebou pořádkem a Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají*, které by mohly být ukazatelem toho, jak kázeň ve třídě ovlivňuje prožívání klimatu.

6 Jak pracovat s třídním klimatem

Shrnutí faktorů ovlivňujících klima třídy podle odborné literatury si žádá doplnění o zásady, jak s třídním klimatem účinně pracovat z pozice učitele.

Čapek (2008) ve své publikaci doporučuje, aby při vyučování žáci vždy porozuměli tomu, proč je výhodné si dané učivo osvojit. Tím je dosaženo větší motivace, zejména respektuje-li učitel při vyučování konkrétní zájmy studentů. Podobně argumentuje i Karnsová (1995), která tvrdí, že vyučování je vždy třeba odstartovat úvodním slovem, v kterém si žáci utvoří souvislost učiva s jejich životem. Pro další vyučování je stěžejní výběr vhodných metod a aktivit

6.1 Metody a aktivity ve vyučování

Čapek (2010) se domnívá, že učitel musí vybrat metody, které jsou pro žáky zajímavé, užitečné, zábavné. Karnsová (1995) oceňuje, když je metodou žák veden k tvořivosti. Moore (2007) doporučuje, aby při výuce byly děti aktivní, kreativní a samostatné, zodpovědné za své výsledky. Vhodné je také, mají-li možnost volby – volit si mohou formu práce (skupinovou, ve dvojicích...) a techniku, kterou využijí. To by u žáků mělo posílit vnitřní zájem. Petlák (2006) souvislost třídního klimatu se správnými vyučovacími metodami vidí v tom, že při volbě vhodných metod dochází k motivaci žáka a ta má vliv i na „rozpoložení“ třídy, i na vztahy všech zúčastněných.

Salend (2008) učitele vybízí k využívání vrstevnického učení, které podle něj mimo efektivity učení samotného zásadně rozvíjí osvojování sociálních dovedností, začlenění jedince do kolektivu. Karnsová (1995) píše o tzv. učebních skupinách, které podporují vrstevnické vztahy a zároveň žáka zbavují strachu a nervozity, protože může spolupracovat s ostatními.

Dosavadní informace potvrzuje také Trabalíková (2011), která se domnívá, že častá kooperativní práce vede k otevřenější komunikaci, k vyšší sebedůvěře, k formování sociálních zručností a sociálnímu rozvoji. Trabalíková (2011) se opírá o výzkumy Kasíkové, když tvrdí, že ve školách, které více využívají kooperativní výuku, se méně objevují sociálně-patologické jevy, jako je šikana.

Čapek (2010) připomíná, že při skupinové práci je upevňováno dobré klima kolektivu, vzniká i příjemná momentální atmosféra a celkové uvolnění, nesmí se ovšem vytratit další potřeby výuky – správná organizace a hodnocení.

Bendl (2004) upozorňuje na to, že skupinová práce ještě nezaručuje vzájemnou spolupráci všech zúčastněných, je nezbytné, aby aktivitu vhodně vedl učitel. Trabalíková (2011) si myslí, že kvalitní kooperace nevznikne bez toho, aniž by učitel dobře porozuměl sociální struktuře třídy. Dále musí pozorovat, jak spolu žáci fungují v určitém složení skupiny a tyto podněty reflektovat jako zpětnou vazbu.

6.1.1 Hry ve vyučování

Do aktivit vyučování na 1. stupni ZŠ bezpochyby patří hra. Hra je pro děti přirozeností a po dobu předškolního období tvoří hlavní činnost dítě. Učitel ve vyučování může použít různé typy her – např. hru didaktickou, která děti baví, zvýší jejich angažovanost, zároveň si nese svůj didaktický cíl. Hra má svůj potenciál v budování pozitivního klimatu – vytváří příjemné naladění, podporuje spolupráci, plně zapojuje žáky (Průcha, Walterová a Mareš, 1998).

Bendl (2004) radí, aby učitelé realizovali aktivity se sociální hrou či formou dramatické výchovy, v kterých nacvičují dodržování daných pravidel, rozvíjejí spolupráci, odstraňují bariéry, přináší žákům nové zkušenosti prostřednictvím hraní určitých rolí a prožíváním pocitů s nimi spojenými. Navíc se domnívá, že takto lze řešit i problémy žáků s nevhodným chováním.

Kozák (2014) doporučuje pedagogům, aby do svých tříd pořídili některé deskové hry, při jejichž provozování žáci trénují komunikaci, zlepšují se jejich vztahy, jsou vystaveni nutnosti dodržování pravidel, která jsou daná i která si mohou sami přizpůsobit. Hra děti staví do fiktivního světa, v kterém fungují samostatně. Některé deskové hry navíc mají i vzdělávací potenciál – žáci se učí pracovat s fiktivními financemi, plánovat tahy, rozvíjejí logické myšlení, tematika hry může být poučná, zejména pokud učitel objevené znalosti dál prohlubuje ve výuce.

6.2 Komunikace

Pozitivní vztah k dětem a vhodná komunikace jsou potom další klíče k potlačení nevhodného chování a ke zlepšení třídního klimatu. Naopak jsou-li komunikační vzorce pokřivené, projevuje se to na atmosféře, opakovaně i na klimatu, navíc žáci tyto nevhodné vzorce přebírají (Čapek, 2008). Mareš (2013) píše o nevhodném chování učitelů – upozorňuje na fakt, že na rozdíl od nevhodného chování žáků je nevhodné chování učitelů dost těžko uchopitelný termín, protože označit nevhodně se chovající dítě je snazší, zatímco ohodnotit takto pedagoga je rozporuplné.

Čapek (2010) komunikaci dělí na odbornou – ta souvisí se vzděláváním, výukou a měla by být jasná, stručná, srozumitelná, aby bylo docíleno porozumění aktivitám, a komunikaci sociální – ta ovlivňuje vztahy. Právě komunikace sociální se velmi podílí na utváření klimatu třídy, připustíme-li, že to má výrazně sociální charakter. Komunikace ze strany učitele by měla být přátelská a suportivní, nepovýšená a nestresující.

Průcha (2002) uvádí pojem „komunikační ostýchavost“ a doporučuje pedagogům, aby promýšleli možnosti a aktivity založené na podpoře komunikace, např. formou hrových aktivit. Moore (2007) navrhuje pořádat ranní kruhy – jedná se o dokonalou příležitost, jak prolomit komunikační bariéry, dovoluje totiž společnou konverzaci, nahlédnutí do života ostatních, měla by pozitivně ovlivnit atmosféru, motivovat a nabudit žáky do dalšího dění.

Salend (2008) si myslí, že by učitelé měli čas od času zorganizovat třídní setkání, kde dochází k jiné komunikaci než při běžné výuce, účastníci se hlouběji poznávají, navazují bližší vztahy. Tesařová (2016) zmiňuje ve své knize příběh třídy s narušeným klimatem, které pomohla akce v mimoškolním prostředí, kde měli žáci i učitel možnost si popovídat a poznat se.

Je tedy důležité, aby učitel vytvářel možnosti komunikace v mimoškolním prostředí, které žáky nesvazuje, a naopak je mnohdy nechá projevit se v jiném světle. Takových možností má učitel ovšem pomálu. Salend (2008) navrhuje učitelům, aby v jejich třídě umístili krabičku, do které by žáci mohli anonymně vkládat nápady na témata ke skupinové diskusi, v kruhu potom mohou hledat řešení a polemizovat, rozvíjet komunikaci v prostředí školy.

Smahel (1996) upozorňuje, že problémy v komunikaci mohou nastat vlivem špatného odhadu zralosti žáků nebo nezájmem o děti. Je třeba si uvědomit, že žáci 1. stupně ZŠ se značně vyvíjejí a přístup k nim se musí měnit.

Karnsová (1995) uvádí několik zásad, kterými by se učitel měl při komunikaci se žáky řídit vždy:

- : připomínky směřovat pouze k situacím, které lze změnit;
- : komunikovat s dítětem jako člověk, kterému na něm opravdu záleží;
- : při návrhu změny uvést několik možností a nechat výběr na žákovi;
- : dávat si pozor na tón hlasu;
- : myslet na zvládnutí reakcí.

Olivar (1992) pro zlepšení komunikace navrhuje:

- : usmívat se a dívat se příjemně – úsměvem člověk navozuje klid, pohodu a otevřenost;
- : umět naslouchat – což vyžaduje sebeovládání, empatii, schopnost pozorovat;
- : umět se správně ptát – otázka totiž odhalí zájem o druhého;
- : zdravit se, děkovat – nejen, že se jedná o základní pravidla slušného chování, ale také o projev uznání a navození kontaktu.

Salend (2008) připomíná, že komunikace nesouvisí pouze s mluveným projevem, ale také s gesty a neverbálními znaky. Učitel si jednak musí hlídat své neverbální projevy, ale je také třeba se soustředit na projevy žáků – sledovat osobní prostor, oční kontakt, obličejové grimasy, řeč těla. Nesrozumitelná gesta mohou souviset s problémy v komunikaci.

Závěrem uvádím rady pro příznivé třídní klima autora Alfreda (2008), které do jisté míry shrnují myšlenky celé kapitoly:

: vysvětlit žákům, v čem je učení užitečné a jak jim pomůže v dalším životě;

: sestavit společně s žáky pravidla chování a jednání s druhými, učitel při diskusi o pravidlech nabádá žáky k uvažování nad tím, jaké chování by ocenili, aby se jim ve třídě žilo co nejlépe;

: snažit se na každodenním průběhu hledat to pozitivní, co se podařilo, odstraňovat negativní myšlení a zaměřit se na jeho příčinu, chválit a tím zvyšovat motivaci i pozitivní myšlení;

: vidět rodiče jako partnery, kteří se zajímají o prostředí, kam chodí jejich děti – je třeba mít snahu rodiče zapojovat nejen do domácí přípravy, ale také organizovat různé mimoškolní akce;

: vhodně vybírat způsob komunikace, držet si pozitivní smýšlení a reagovat adekvátně na situace, tak aby nebylo komunikací narušeno klima třídy.

7 Metody zjišťování třídního klimatu

Čapek (2008) uvádí, že učitel má v dnešní době více možností, jak zjišťovat klima třídy. Zmiňuje, že existují různé dotazníky a posuzovací škály, které jsou pro učitele efektivní a diagnostika s nimi probíhá rychle, jednoduše. Je důležité, aby byla splněna podmínka reliability a validity.

Je také třeba zmínit, že rozeznáváme dva druhy šetření – kvalitativní a kvantitativní. Podle Švaříčka a Šedřové (2007) se jedná o dvě různé strategie, ovšem nejsou si soupeři, ale doplňují se. Kvalitativní výzkum většinou pracuje s daty získanými rozhovory, pozorováním a z dokumentů. Jeho úkolem je dostat se do hloubky problému. Nástrojem kvantitativního šetření je potom spíše standardizovaný dotazník. Kvantitativní sběr dat pracuje se statisticky reprezentativním vzorkem a dovoluje některé výsledky zobecňovat.

Koštrnová (2014) připomíná, že diagnostika si vyžaduje celistvé nahlížení, komplexní a dlouhodobý přístup a nejpřirozenější metodou je pozorování. To dovoluje vnímat žáky při vyučování a mimo něj – o přestávkách, před školou, při hře, na mimoškolní akci, což někdy přináší nejcennější informace. Vedle pozorování nestandardizovaného a standardizovaného rozlišuje pozorování zúčastněné, které je náročné pro cizího výzkumníka, ale uskutečnitelné učitelem – podmínkou je totiž to, aby pozorovatel „žil“ dlouhodobě v daném kolektivu.

Petlák (2006) zmiňuje, že na začátku diagnostiky často stojí pocit potřeby zlepšení klimatu – v tomto bodě si učitel musí uvědomit, k čemu chce směřovat, musí provést dobrou diagnostiku – vytipovat si oblasti, v kterých si připraví strategie a zrealizuje je. Následuje období monitorování a hodnocení výsledků.

Další důležitou metodou, kterou má učitel k dispozici, je rozhovor. Petlák (2006) považuje rozhovor za běžnou metodu zkoumání klimatu, kterou lze uplatnit při setkání s žáky, učiteli i rodiči. Koštrnová (2014) uvádí, že rozhovorem lze údaje o sociálním rozpoložení třídy získávat buď individuálně nebo skupinově. Velkou výhodou rozhovoru je interaktivnost.

Z dalších metod lze zmínit sociometrii, projektivní metody (kresby, nedokončené věty), ale tady je zapotřebí, aby byl učitel oprávněn s takovými materiály pracovat a uměl

je správně vyhodnotit. Co ovšem učitel používat může bez problémů, jsou některé typy dotazníků. Dotazník obsahuje otázky a možnosti odpovědí, popř. místo pro volnou odpověď. Jak ale připomíná Kostrnová (2014), nevýhodou dotazníků může být jejich omezená použitelnost právě na 1. stupni ZŠ. Je třeba počítat s úrovní techniky čtení, schopností porozumět čtenému textu. Učitel má ovšem i zde možnosti, jak problém vyřešit – otázky formuluje přiměřeně k věku žáků a žáci svůj souhlas, nesouhlas či určitou míru souhlasu zaznamenávají např. kroužkováním smajlíků.

7.1 Dotazník Naše třída

Jeden ze standardizovaných dotazníků, určený pro žáky 1. stupně ZŠ, je dotazník MCI (My Class Inventory), v české verzi Naše třída. Lašek (2012) upřesňuje, že autory jsou Australané – B. J. Fraser a D. Fisher. Tento dotazník vznikl v osmdesátých letech. Jak uvádí Průcha (2013), zásluhou Laška byl dotazník přeložen a upraven pro české prostředí. Lze se s ním setkat pod názvem Naše třída a používá se pro zjišťování klimatu v 3. – 6. ročníku ZŠ (pro žáky od osmi do 12 let). Podle Laška (2012) byl dotazník upraven tak, aby žáky příliš dlouho nezatěžoval, z původních 15 škál se zaměřuje jen na pět a pro odpověď stačí kroužkovat výroky ANO-NE. Lašek (2012) cituje původní autory, kteří slibují vysokou reliabilitu, validitu a přesný popis klimatu třídy.

Dotazník lze využít ve dvou formách – forma aktuální zjišťuje současný stav klimatu třídy a forma preferovaná mapuje přání, jak by mělo klima podle žáků vypadat. Obě pak pracují s pěti škálami – zaměřují se na:

: spokojenost ve třídě – tato proměnná ukazuje, jaký vztah má žák ke své třídě a jak rád ji navštěvuje;

: třenice ve třídě – proměnná zaměřující se na problémy ve vztazích, napětí, spory;

: soutěživost ve třídě – proměnná ukazující míru konkurenčních vztahů a schopnost prožívání neúspěchů;

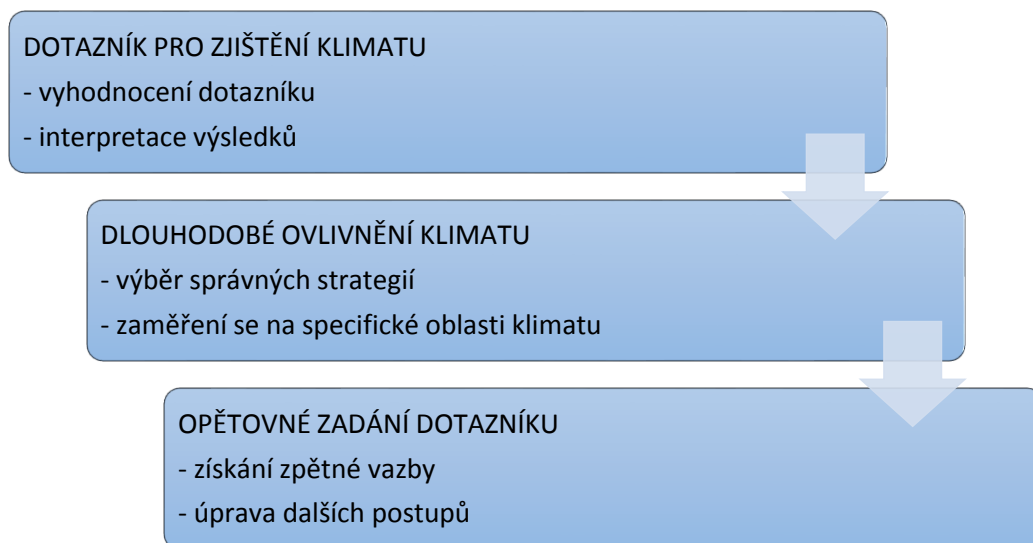
: obtížnost učení – proměnná, která zjišťuje, jak náročné je podle žáků učení ve třídě;

: soudržnost kolektivu – proměnná mapující vztahy a pospolitost třídy (Lašek, 2012).

Každý z žáků vyplňuje svůj vlastní dotazník, učitel je potom celkem rychle vyhodnotí a dostává u každé proměnné výsledek. Podle toho potom pracuje na nápravě či udržení klimatu třídy.

Zelina (1996, s. 157) hodnotí pozorování a ovlivňování klimatu třídy jako jeden z hlavních úkolů učitele. Aby mohl klima ovlivnit, měl by se řídit kroky uvedenými v následujícím diagramu:

Obrázek č. 1: Diagnostika třídy pomocí dotazníku



Zdroj: Zelina, 1996, s. 157.

8 Výzkumná část

8.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření v rámci diplomové práce bylo zmapovat klima v šesti třídách 1. stupně ZŠ. Odborná literatura roli učitele staví výrazně do popředí před všechny další faktory klimatu třídy. Jak bylo v teoretické části uvedeno, prvostupňový učitel má výrazný vliv na socializaci žáka, na utváření vazeb v kolektivu, na vztah žáka ke škole, k učení, svým vlastním jednáním a způsoby komunikace nastavuje normu interakcí všech ve třídě. Přebírá zodpovědnost za bezpečnost klimatu.

Z tohoto důvodu byly osloveny zkušené učitelky na 1. stupni ZŠ s dlouholetou praxí. Cílem bylo zjistit, jak samy vnímají svou pozici v třídním kolektivu, jak moc se zabývají klimatem třídy, do jaké míry se podílejí na jeho tvorbě a zda mají pocit, že klima ve třídě dokážou ovlivnit, popř. existují silnější faktory, které se na klimatu podepisují více. Učitelky také měly sdílet své strategie a metody, které se jim při tvorbě klimatu osvědčily, a tak by tato práce mohla sloužit jako zdroj inspirace.

Učitelky zároveň odpovídaly na otázky týkající se klimatu v jejich současné třídě. Lašek (2012) ve svých výzkumech zmiňuje, že na 1. stupni ZŠ bylo zjištěno, že učitelky klima třídy hodnotí hůře než žáci samotní, předpokládají, že žáci budou školu vnímat jako náročnou a nebudou s ní tolik spokojeni. Výsledky Laškova šetření dokázaly, že tvrzení žáků byla ovšem opačná k tvrzení učitelek. Pro možnost porovnání vnímání klimatu žáky a učitelkou bylo nezbytné stanovit si v této práci další cíl, a to zjistit, jak hodnotí klima třídy žáci.

Předem byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

: Jak vnímají klima svých tříd žáci? Jak ho vnímají učitelé?

: Jak učitelé 1. stupně ZŠ vnímají pojem „klima třídy“, co si pod ním představují a co by do něho zahrnuli?

: Jaké diagnostické metody používají učitelé na 1. stupni ZŠ k analýze třídního klimatu?

: Co podle učitelů na 1. stupni nejvíce ovlivňuje klima třídy? Jak vnímají sami sebe jako faktor ovlivňující klima třídy? Jak se učitelé angažují na utváření klimatu?

: Jaký dopad má klima třídy podle učitelů 1. stupně ZŠ na výuku, na jejich práci?

: Jak jsou učitelé 1. stupně ZŠ připraveni na práci s třídním klimatem?

8.2 Organizace výzkumného šetření

Pro potřeby výzkumného šetření bylo nezbytné oslovit učitelky dostatečně zkušené, alespoň s desetiletou praxí, a udělat s nimi rozhovor. Protože se výzkum nezaměřoval pouze na dlouhodobé zkušenosti s budováním klimatu, ale také na aktuální práci s třídním kolektivem, byla přidána podmínka, která zajistila, že učitelky v dané třídě působily minimálně druhým rokem, aby mohly popsat úspěchy i úskalí, které se za tuto dobu již projevily.

Dále byl použit dotazník Naše třída, který je určen žákům od třetího do šestého ročníku. K tomuto rozpětí bylo přihlíženo při výběru vhodné třídy.

Lašek (2012) se domnívá, že na klimatu třídy se podílí i to, o jaký typ školy se jedná. Do vzorku šesti tříd byly tedy vybrány kolektivy z malotřídní školy, menší vesnické školy i městských škol. Všechny učitelky měly s daným typem školy dlouholeté zkušenosti.

Dotazníkové šetření i pořízení rozhovorů probíhalo v červnu – na konci školního roku 2017/18. Učitelky vymezily vyplňování dotazníku dostatečný čas na závěr dne, v průběhu dne probíhalo pozorování interakcí v kolektivu, popř. analýza dokumentů. Po skončení vyučování byl pořízen rozhovor s učitelkou, při němž vznikla zvuková nahrávka. Vyučující s pořízením nahrávky souhlasily a dotazníkové šetření probíhalo vždy ve třídě, kde žáci měli souhlas s výzkumným šetřením. Současně byl/a informován/a i ředitel/ředitelka školy.

Ve výzkumném šetření byly osloveny tyto třídní učitelky v uvedených třídách:

Romana (21 let praxe), 4. třída – městská škola

Hana (31 let praxe), 3. třída – městská škola

Eva (20 let praxe), 3. třída – venkovská škola

Lenka (30 let praxe), 4. třída – venkovská škola

Věra (41 let praxe), 2., 3., a 5. třída – malotřídní škola

Jana (38 let praxe), 1. a 4. třída – malotřídní škola

8.3 Metody výzkumné části

8.3.1 Dotazník Naše třída

Výzkumná zjištění pocházejí z několika zdrojů. Jedním z nich je dotazník Naše třída, který je blíže popsán v teoretické části této práce. Tento dotazník vyplňovali přítomní žáci šesti vybraných tříd 1. stupně ZŠ. Vyhodnocením dotazníku lze zjistit, jak tito žáci vnímají svou třídu z hlediska pěti proměnných. Výsledky dotazníků popisují stav klimatu, ale neodhalují příčiny a zdroje.

Princip vyhodnocení podle Laška a Mareše (1991) spočívá v převedení odpovědí ANO – NE do číselných hodnot: ANO = 3 body, NE = 1 bod, nevyplněné pole či pole s oběma zakroužkovanými hodnotami = 2 body. U otázek č. 6, 9, 10, 16 a 24 je skórování opačné (ANO = 1 bod, NE = 3 body).

Výsledek proměnné *spokojenost* ve třídě vyjde sečtením hodnot otázek č. 1, 6, 11, 16, 21. Proměnnou *třenice* ve třídě charakterizují otázky č. 2, 7, 12, 17, 22. O proměnné *soutěživost* ve třídě informují odpovědi na otázky č. 3, 8, 13, 18, 23. Na *obtížnost učení* se zaměřují otázky č. 4, 9, 14, 19, 24. Poslední proměnná – *soudržnost kolektivu* – je vyjádřena otázkami č. 5, 10, 15, 20, 25.

Výsledek proměnných získáme sečtením skórovaných hodnot daných otázek v příslušné pětici. Rozmezí výsledků jedné proměnné se pohybuje od pěti do 15 bodů. Vypočítáme výsledky proměnných u každého žáka zvlášť. Výsledky proměnné pro celou třídu můžeme získat dvojím způsobem – aritmetickým průměrem, kdy se sčítají hodnoty každého žáka a vydělí se počtem žáků, kteří se účastnili dotazníkového šetření, nebo uděláme ze získaných hodnot proměnné medián – střední hodnotu.

Interpretace výsledků probíhá na základě porovnání výsledných hodnot – čím více se výsledek proměnných *spokojenost*, *soudržnost* blíží hodnotě 15, tím lépe. Naopak výsledek proměnných *třenice*, *soutěživost* a *obtížnost učení* by se měl blížit co nejvíce hodnotě pět, abychom mohli mluvit o ideálním klimatu.

Výsledné hodnoty lze také porovnávat s pásmem běžných hodnot podle Laška a Mareše (1991). V této práci jsou výsledky konfrontovány i s popisem situace ve třídě podle třídní učitelky.

8.3.2 Rozhovor

Pro potřeby výzkumu byly provedeny rozhovory s třídními učitelkami vybraných tříd. Jednalo se o polostrukturované rozhovory – v rozhovoru byly dané čtyři oblasti dotazování:

- přiblížení situace ve třídě, údaje o škole, žácích (u této části rozhovorů bylo nahlíženo do vybraných dokumentů (třídní kniha, zápis z třídnických hodin, třídních schůzek, vysvědčení aj.);
- učitelova představa o pojmu klima ve třídě – obecně;
- učitelovo působení v oblasti třídního klimatu – diagnostika, vliv, další faktory, dopad klimatu na výuku...;
- konkrétní tipy, metody, strategie, postřehy z praxe, doporučení, možnost vzdělávání v oblasti tvorby příznivého třídního klimatu aj.

Jistá struktura rozhovorů byla vytvořena proto, aby bylo zajištěno, že se všichni dotazovaní vyjádří ke klíčovým otázkám stanoveným na základě cílů této práce.

Podle Hendla (2005) mají tyto rozhovory výhodu v tom, že dotazovaný není svázán uzavřeností otázek, navíc se při rozhovoru ukáže, zda porozuměl otázkám a orientuje se v problematice, může zmínit několik pohledů, projeví se lépe veškeré souvislosti, a především lze otázky dále rozvíjet a doplňovat podle potřeby.

Při dotazování bylo využito různých typů otázek (o názorech, o pocitech, o znalostech, o vnímání i kontextové otázky). Úvod rozhovoru byl koncipován tak, aby navodil propojení s třídním kolektivem. Další část rozhovoru se zaměřovala na názory, pocity, ale i znalosti učitele. Otázky byly přednostně směřovány k přítomnosti, některé se odkazovaly na zkušenosti z minulosti. Závěr dotazování se nesl v otevřenějším duchu – učitelky měly možnost zmínit své vlastní strategie a metody, které využívají při práci s klimatem, což mnohdy přineslo mnoho možností k dalšímu dotazování.

9 Charakteristika vybraných tříd, výsledky dotazníkového šetření

9.1 4. třída, městská škola

Tato třída je součástí poměrně velké městské školy, kterou navštěvuje zhruba 600 žáků. Škola je rozdělena do tří pavilonů a zajišťuje tak oddělení 1. a 2. stupně a specializovaných učeben. V každém ročníku 1. stupně jsou většinou otevřeny tři paralelní třídy, jedna z nich potom slučuje děti se zaměřením na sportovní přípravu. V této třídě je skupina chlapců, která se věnuje hokeji, pouze jeden z žáků má ovšem speciálně upravenou docházku do školy (jeden den v týdnu volno) a doplnění učiva je zajištěno domácí přípravou.

Do třídy dochází 11 děvčat a 14 chlapců. Mezi žáky jsou věkové rozdíly dané možnostmi odkladu školní docházky, není zde nikdo, kdo by opakoval ročník nebo by se věkem z jiných důvodů výrazně odlišoval.

Ve třídě není nikdo se speciálními vzdělávacími potřebami. Dle slov třídní učitelky je ve třídě jeden chlapec, který intelektovými zdatnostmi překonává ostatní, navíc je velice nadšený z každé práce a rád dostává úkoly navíc. Jeden z žáků měl v době výzkumu problémy s agresivním chováním, drobně se horšily i jeho výsledky a uvažovalo se o návštěvě PPP.

Co se prospěchu týče, do pololetí 4. třídy neměl na vysvědčení žádný z žáků horší známky než dvojky. V pololetí ovšem nastoupili dva noví žáci, kteří měli určité obtíže, pravděpodobně způsobené přechodem z jiné školy a dorovnáváním učiva. Učitelka s nimi pracuje individuálně.

Děti mají možnost využívat docházky do školní družiny – kromě tří žáků se zde všichni setkávají. Téměř všichni ze třídy také navštěvují sportovní kroužek organizovaný školou, pod vedením třídní učitelky. Velká část třídy také dochází na kroužek angličtiny.

Třídní učitelka Romana (jména jsou změněna z důvodů zachování anonymity) nastoupila do povolání pedagožky na 1. stupni ZŠ hned po ukončení studia na vysoké škole. Nyní dosáhla 20 let praxe, z toho 19 let učí na stejné škole – většinou sportovní třídu nebo třídu se skupinou dětí věnujících se sportovní přípravě – a jeden rok v začátcích praxe učila na malé vesnické škole.

O své třídě mluví jako o „živém a veselém kolektivu“. Připouští, že v ostatních třídách jsou děti klidnější a v hodinách je větší klid. „Živost“ kolektivu připisuje přítomnosti sportovců, kteří jsou podle ní také dost soutěživí a soutěže mají rádi i při vyučování. Učitelka připustila, že jistý problém měla třída ve vztazích několik měsíců zpátky – jedna z žákyň, která špatně mluví a je silnější postavy, si stěžovala, že se jí ostatní posmívají. Z rozhovorů s žáky ovšem vyšlo najevo, že tato žákyně některým dětem záměrně dělala naschvály. V době konání výzkumného šetření již tyto problémy nebyly aktuální, ale učitelka situaci stále hlídala. Noví žáci se začleněním do kolektivu neměli potíže. Zatím je podle třídní učitelky klima ve třídě spíše stabilní, ale podle jejích zkušeností se do páté třídy může ještě výrazně proměnit.

Tabulka č.1: Výsledky dotazníku Naše třída, 4. tř., městská škola

Proměnné	Aritmetický průměr v dané třídě	Aritmetický průměr dle šetření Laška a Mareše (1991)	Pásmo běžných hodnot (Lašek, Mareš, 1991)
Soudržnost	9	9,6	6,4 – 12,9
Spokojenost	12,96	12,2	10,0 – 14,4
Třenice	8,83	9,9	6,9 – 13,1
Soutěživost	8,65	12,2	9,7 – 14,8
Obtížnost učení	6,74	8,6	6,2 – 11,1

Podle výsledků dotazníků lze konstatovat, že spokojenost dětí ve škole je dost vysoká (12,96). Menší je ale hodnota vyjadřující soudržnost kolektivu (9), což může pramenit z problémů ve vztazích, o kterých mluvila třídní učitelka. Poměrně nízká je míra třenic (8,83). Neočekávaně nízká je i míra soutěživosti (8,65). Učitelka sice mluvila o velké soutěživosti dětí, ovšem ta má zřejmě jiný charakter, než jak je to chápáno v dotazníkových otázkách (ve smyslu rivalry). Učení ve škole se žákům pravděpodobně nejeví příliš obtížné, i zde vychází poměrně nízká hodnota (6,74).

Na základě výsledků by se dalo předpokládat, že klima ve třídě by mohlo být opravdu „veselé“ a příznivé, jak ho hodnotí třídní učitelka. Pro další zlepšení by zřejmě bylo možné pracovat na upevnění vztahů.

9.2 3. třída, městská škola

Ve vybraném vzorku figuruje dále 3. ročník z městské školy, tentokrát se ovšem jedná o školu výrazně menší – dochází do ní kolem 400 žáků. Protože se jedná o školu na okraji města, dojíždí do ní větší počet dětí z přilehlých vesnic – škola jim vychází vstříc v organizaci družiny i časovým posunem začátku vyučování. Necelých sto let stará budova se skládá z dvou křídel, mezi nimiž je situována tělocvična a spojovací chodby. Škola ovšem neodděluje 1. a 2. stupeň do izolovaných křídel budovy, v obou částech najdeme žáky všeho věku. Školní družina je umístěna v samostatné budově (bývalém ředitelském domku) v areálu školy – přes půl třídy, v níž probíhalo šetření, ji navštěvuje, děti této třídy jsou však rozdělené do dvou oddělení s mladšími žáky. V areálu školy probíhá také množství kroužků. Polovina žáků této třídy se setkává v kroužku anglického jazyka.

Ve třetím ročníku fungují paralelně dvě třídy, podobně je tomu ve většině ročníků. Třídu, v níž probíhalo výzkumné šetření, navštěvuje celkem 25 dětí, z toho 13 chlapců a 12 dívek. V době šetření bylo dětem kolem devíti let, nikdo se svým věkem zásadně neodlišoval a rozdíly byly dány pouze odkladem povinné školní docházky. Zajímavostí je, že pouze tato škola zavedla systém jediné třídní učitelky po celou dobu trvání 1. stupně – tedy pěti let. Pokud nebude nutné řešit personální změny, zůstane současná vyučující s třídou od prvního až do pátého ročníku.

Do třídy dochází žák s nadáním (potvrzení PPP), dále potom čtyři děti se specifickými poruchami učení, z nichž tři plní individuální vzdělávací plán. Několik dalších dětí navštívilo poradnu, která u nich potvrdila poruchy pozornosti. Třídní učitelka si chválí spolupráci s rodiči, především pak s rodiči dětí se SPU – jejich domácí příprava je tak kvalitní, že se potřeba individuálního vzdělávání a hodnocení minimalizuje.

Třídní učitelka Hana je zkušenou pedagožkou s 31 lety praxe. Po škole několik let vyučovala v pražských školách, na této škole je téměř 20 let. Její pověst výborné učitelky se šíří i mezi rodiči žáků – při zápisu se často ucházejí o místo právě v její třídě.

Klima ve své současné třídě hodnotí slovy „většinou je klid a pohoda“. Říká, že sama má moc ráda legraci a odlehčenou atmosféru, ale stává se jí, že takových situací děti zneužívají – mají problém pochopit, že legrace být může, ale je třeba se vrátit k práci.

Paní učitelka má pocit, že spolu děti v zásadě dobře vycházejí a pomáhají si, i když je ve třídě jeden chlapec, který svým chováním vybočuje a některé děti ho „příliš nemusí“: „*Třetí třída už je trochu jiná – děti si začínají všimnout odlišností. Holky mají mezi sebou více konfliktů a ve třídě taky dobře poznáte, kdo je jedináček – ten má obvykle potřebu se neustále projevat a je sebestřednější.*“

Učitelka říká, že jim musí jít neustále příkladem a často je upozorňuje na situace, kdy by se jim vzájemná pomoc mohla hodit. Děti jsou vedeny ke kooperativní výuce: „*Opravdu často pracujeme ve skupinách, když někdo něco dodělá, chodí po třídě a pomáhá ostatním, dovysvětlují si navzájem, ale někdy potom máme problém, když se píše test, aby byl každý sám za sebe.*“

Učitelka poukazuje na fakt, že čím jsou děti starší, tím víc si řeší problémy mezi sebou samy. „*Občas řešíme konflikt, zatím se nám naštěstí podařilo vše urovnat, ale fakt je, že mi všechno neřeknou a o všem nemusím vědět.*“ Postupně prý také přibývá dětí, které tvrdí, že do školy nechodí moc rády, přitom je prý vidět, že jsou aktivity, v kterých se vyžívají. Klima ve své třídě hodnotí učitelka jako stabilní, nepodléhající častým změnám.

Tabulka č. 2: Výsledky dotazníku Naše třída, 3. tř., městská škola

Proměnné	Aritmetický průměr v dané třídě	Aritmetický průměr dle šetření Laška a Mareše (1991)	Pásmo běžných hodnot (Lašek, Mareš, 1991)
Soudržnost	8,8	9,6	6,4 – 12,9
Spokojenost	14,1	12,2	10,0 – 14,4
Třenice	8	9,9	6,9 – 13,1
Soutěživost	9,6	12,2	9,7 – 14,8
Obtížnost učení	6	8,6	6,2 – 11,1

Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že spokojenost dětí ve škole je opravdu velmi vysoká, blíží se maximu a jistě je to důležitým znakem pro hodnocení pozitivního klimatu, přestože někteří žáci říkají, že se do školy netěší. Děti ale příliš dobře nehodnotí soudržnost kolektivu. Po rozhovoru s učitelkou bychom očekávali zřejmě vyšší hodnotu v této proměnné, vzhledem k tomu, jak se vyučující vyjadřovala ke spolupráci a kooperaci dětí.

Pozitivně ale působí, že ve třídě podle výsledků dotazníku nejsou velké třenice. Ani soutěživost ve třídě není příliš vysoká – pohybuje se na spodní hranici pásma běžných hodnot. Stejně tak nízko žáci vnímají obtížnost učení – škola pro ně evidentně nepředstavuje příliš velkou a vysilující zátěž. Obecně by se dalo předpokládat, že v této třídě panuje velice příznivé klima.

9.3 3. třída, venkovská škola

Do výzkumného vzorku byla zařazena menší, avšak plně organizovaná venkovská škola. Vzdělává se tu necelých 200 žáků, do jedné třídy jich chodí průměrně okolo dvaceti. Většina dětí bydlí v obci, patří sem ovšem i dojíždějící ze spádových vesnic, kvůli kterým funguje ranní družina, vyučování se řídí odjezdy autobusů a pokud se nemění jízdni řády, začátek školy je v 7:30 hodin.

Škola je sloučena s budovou MŠ, kde probíhá i odpolední družina – tam dochází většina této třídy. Dále pak žáci mají možnost vybírat si ze široké nabídky kroužků – například pohybové hry navštěvují dvě třetiny třídy a tato mimoškolní aktivita je tak pro třídu stěžejním místem setkávání.

První stupeň je oddělen od druhého – využívají odlišná poschodí. Pátá třída na této škole funguje spíš jako mezistupeň prvního a druhého stupně – žáci se již setkávají s větším počtem vyučujících, zejména z důvodů řešení úvazků učitelů. Podle vyjádření učitelek, které byly osloveny pro rozhovor, to není vždy šťastné řešení, učitelky mají zato, že děti v páté třídě ještě potřebují stabilitu a zázemí, což je narušeno střídáním vyučujících a větším odloučením od třídní učitelky. Proto se v pátém ročníku často objevují první podstatné neshody a problémy v kolektivu.

Ve třetí třídě najdeme 20 dětí – z toho 14 chlapců a 6 děvčat – tento poměr lze považovat za velmi nevyrovnaný. Mezi dětmi jsou patrné větší věkové rozdíly, dány jsou nejen odklady školní docházky – je tu např. chlapec, který opakuje ročník. Ve třídě jsou dvě děti s IVP – největší problém řeší učitelka při práci s cizincem – nejen, že neovládá jazyk, ale navíc nespolupracuje jeho rodina. I další děti mají potíže kvůli nefunkčnímu rodinnému zázemí, toto zatížení se podle třídní učitelky projevuje v prospěchu žáků (ten je průměrný až podprůměrný), ale nepůsobí jako narušení třídního klimatu.

Třídní učitelka Eva nastoupila do praxe v roce 1992, od té doby učila na třech školách, včetně malotřídní, a prostrídala různé ročníky.

Současnou třídu vyučující hodnotí jako „*pozitivně naladěnou, hravou, málokdy otrávenou*“, má pocit, že se žáci dobře sešli, jsou prý i s koncem roku nadšení, spontánně hrají. Paní učitelka se domnívá, že kolektiv je celkem dobře stmelený, nikdo z něj nevybočuje a děti mezi sebou mají dobré vztahy, ale zároveň říká, že „*děti si umí moc dobře vymezit hranice a hned se ohradí proti chování, které se jim nelíbí. Někdy se pohádají, když někdo chce být první.*“ Toto chování ovšem prý nevede k velkým hádkám nebo dlouhodobým neshodám, jistá soutěživost mezi žáky je patrná. Paní učitelka klima ve třídě hodnotí spíše jako stabilní, i když připouští, že školní rok je dlouhá doba a mohou se objevit problémy, které nějaký čas přetrvávají, podle ní se ovšem daří řešit.

Tabulka č.3: Výsledky dotazníku *Naše třída, 3. tř., venkovská škola*

Proměnné	Aritmetický průměr v dané třídě	Aritmetický průměr dle šetření Laška a Mareše (1991)	Pásma běžných hodnot (Lašek, Mareš, 1991)
Soudržnost	7,5	9,6	6,4 – 12,9
Spokojenost	12,5	12,2	10,0 – 14,4
Třenice	10,6	9,9	6,9 – 13,1
Soutěživost	13	12,2	9,7 – 14,8
Obtížnost učení	7,9	8,6	6,2 – 11,1

Z dotazníků vyplývá, že děti podle položených otázek nepociťují velkou soudržnost kolektivu (blíže k spodnímu limitu), což je v rozporu s pocitem paní učitelky, která hodnotí vzájemné vztahy kladně. Proměnná třenice se pohybuje ve středu pásma běžných hodnot, drobně nad průměrem šetření Laška a Mareše (1991). Poměrně vysoká je podle žáků soutěživost – i třídní učitelka připomínala, že právě snaha po prvenství je někdy příčinou rozporů. Oproti předchozím třídám se tady setkáváme s vyšší hodnotou obtížnosti učení – z hlediska pásma běžných hodnot se ovšem pořád pohybujeme ve středu. Spokojenost se třídou a chuť být členem kolektivu lze spatřovat jako poměrně vysokou – 12,5 je příznivým hodnocením. Předpokládejme, že kroky vedoucí ke zlepšení vzájemných vztahů by se mohly promítnout zlepšením výsledků kategorie soudržnost, ale i soutěživost a třenice.

9.4 4. třída, venkovská škola

Do vzorku byl zařazen i 4. ročník ze stejné venkovské školy, která byla popsána výše. Tato třída je ovšem početnější – navštěvuje ji 24 dětí, 8 děvčat a 16 chlapců – i zde je nevyrovnaný poměr mezi pohlavím žáků. Mezi dětmi nejsou výrazné věkové rozdíly. Tři žáci mají individuální vzdělávací plán – jeden z nich má sluchové postižení a dva žáci výrazné problémy z důvodu specifických poruch učení. Tito žáci podle slov učitelky nemají takový vliv na klima třídy jako dva žáci, kteří pochází z nepříznivého rodinného prostředí – často se stěhují, jsou nepřipraveni na výuku, ale nejhorší jsou jejich problémy s chováním, které se prý projevují v kolektivu.

Velká část této třídy navštěvuje mimoškolní kroužek pohybových her, do družiny již chodí méně dětí.

Prospěch třídy je vyrovnaný – 21 dětí končilo 4. třídu s vyznamenáním, s prospěchem nejvíce bojují dva již zmiňovaní chlapci, kteří se výrazně horší, ale škola se nemůže opřít o spolupráci s rodinou.

Třídní učitelka Lenka je zkušenou pedagožkou s praxí 30 let. Po celou dobu učí na stejné škole. Připouští, že ve třídě někdy pozoruje neshody – kolektiv by rozdělila na skupinu klidných dětí a na skupinu „*lumpíků*“, kteří mají tendenci se poštuchovat a někdy jiné děti provokují, čímž dochází ke třenicím. Případné kolize ve třídě hlídá a s dětmi tráví co nejvíce času, zároveň ovšem připouští, že všechno uhlídat nelze. Navíc má vyučující pocit, že mnoho problémů, které ve škole musí mezi dětmi řešit, si nesou z mimoškolních setkání. Sama třídní učitelka se ve třídě cítí „*celkem dobře*“ a oceňuje, že už s dětmi vědí, co od sebe mají čekat. Klima ve třídě hodnotí jako „*spíše stabilní*“, domnívá se, že se jim problémy daří řešit, horší je, že se objevují nové.

Tabulka č. 4: Výsledky dotazníku *Naše třída, 4. tř., venkovská škola*

Proměnné	Aritmetický průměr v dané třídě	Aritmetický průměr dle šetření Laška a Mareše (1991)	Pásmo běžných hodnot (Lašek, Mareš, 1991)
Soudržnost	8	9,6	6,4 – 12,9
Spokojenost	11,9	12,2	10,0 – 14,4
Třenice	9,8	9,9	6,9 – 13,1
Soutěživost	11	12,2	9,7 – 14,8
Obtížnost učení	8,6	8,6	6,2 – 11,1

Přes učitelkou nastíněné problémy žáci svou třídu hodnotí celkem kladně – jejich spokojenost je sice nižší než průměrná spokojenost žáků účastnících se šetření Laška a Mareše (1991), ale stále se pohybujeme okolo středu pásma běžných hodnot. Hůř pak posuzují soudržnost kolektivu, ta dosahuje pouze hodnoty osm z patnácti a jeví se jako nejproblematictější položkou výsledků šetření v této třídě, což do jisté míry potvrzuje i třídní učitelka. Míra třenic se téměř rovná průměrným hodnotám, což je překvapující, asi bychom čekali vyšší hodnotu, neboť učitelka na množství třenic poukazovala. Obtížnost učení dosahuje hodnoty průměrné, ve srovnání s ostatními třídami tohoto výzkumu je však obtížnost učení vyšší a bylo by třeba zjistit, co žákům ztěžuje práci. Soutěživost mezi žáky se pohybuje pod průměrem Laška a Mareše (1991).

9.5 2., 3. a 5. třída, malotřídní škola

Pro výzkumné šetření byly do vzorku tříd zařazeny i kolektivy z malotřídní školy. Jedná se o školu, která výuku všech ročníků prvního stupně realizuje ve dvou třídách. Žáci jsou spojeni vždy tak, aby počet dětí ve třídách byl podobný. Každý školní rok se tak složení tříd podle ročníků proměňuje. V období výzkumu navštěvovali jednu třídu žáci druhého, třetího a pátého ročníku, v druhé třídě byli spojeni prvňáci a čtvrtáci, celkem školu navštěvovalo 30 dětí. Výuku zajišťují dvě třídní učitelky – jedna z nich je současně ředitelkou – a učitelka angličtiny, která zároveň vede školní družinu. Vzhledem ke složitější organizaci učí všechny učitelky v obou třídách.

Budova školy není velká, ovšem zahrnuje vše, co je pro výuku potřeba – děti mají k dispozici moderně zařízené učebny, hudebnu, tělocvičnu, v blízkosti školy školní hřiště, dopravní hřiště, jídelnu, knihovnu, družinu. Škola nabízí i odpolední kroužky, kterých se účastní téměř všichni žáci. První stupeň ZŠ využívá druhé patro budovy, v prvním patře jsou třídy mateřské školy. Bývá pravidlem, že tak žáci do školy chodí od tří až do deseti (jedenácti) let, než odchází do okolních měst na plně organizované školy.

Ve třídě ředitelky školy Věry, kam v době výzkumu docházeli žáci druhého, třetího a pátého ročníku, bylo sedm děvčat a sedm kluků. Mezi dětmi tak byly věkové rozdíly. Žáci společně využívali nabízené kroužky, a navíc pak často společně také odcházeli z družiny a potkávali se i odpoledne – bydlí na stejném sídlišti.

Třídní učitelka Věra– zároveň ředitelka školy – učí od roku 1980. Svou pedagogickou kariéru zahájila na malotřídní škole, následně učila řadu let na plně organizované škole v místě bydliště a v roce 1996 se vrátila do malotřídní školy, kde působí dodnes.

Učitelka si myslí, že v její třídě funguje vzájemná pomoc a tolerance – neměla pocit, že by se některé děti nad jinými nadřazovaly, např. z důvodů věkových rozdílů. Zároveň zdůraznila, že se budování vztahů snaží aktivně podporovat – škola např. pořizuje deskové hry, které hrají nejen žáci této třídy, ale žáci celé školy, čímž je cíleno na vytváření dobrých vztahů mezi všemi. Učitelka se domnívá, že mezi žáky neprobíhají konflikty z důvodu věkových rozdílů a zdůrazňuje, že těchto rozdílů využívají při výuce – ať už tím, že starší žáci pomáhají mladším, kontrolují jim cvičení, nebo mladší se učí při výuce starších.

Tabulka č.5: Výsledky dotazníku Naše třída, 2., 3. a 5. tř., malotřídní škola

Proměnné	Aritmetický průměr v dané třídě	Aritmetický průměr dle šetření Laška a Mareše (1991)	Pásma běžných hodnot (Lašek, Mareš, 1991)
Soudržnost	9,2	9,6	6,4 – 12,9
Spokojenost	14,5	12,2	10,0 – 14,4
Třenice	7	9,9	6,9 – 13,1
Soutěživost	9	12,2	9,7 – 14,8
Obtížnost učení	6,3	8,6	6,2 – 11,1

Lašek (2012) ve své publikaci dotazník Naše třída doporučuje žákům třetí až šesté třídy, ve věku osmi až dvanácti let. Aby bylo dosaženo komplexního výsledku klimatu školní třídy, byli do dotazníkového šetření zahrnuti i žáci druhého ročníku, kteří do kolektivu patří. V době výzkumného šetření (na konci školního roku) všichni věkovou hranici osmi let překonali. Vyplňování jsem z pozice výzkumníka organizovala tak, že jsem třídu rozdělila, žáci třetího a pátého ročníku vyplňovali dotazník nejdříve, až poté vyplňovali dotazník žáci druhého ročníku, aby bylo možné postupovat individuálním tempem a bylo ověřeno porozumění. Nevyskytly se žádné problémy, které by nasvědčovaly tomu, že by byl pro tyto žáky dotazník nevyhovující.

Výsledky dotazníku přináší o třídě tyto informace: přestože se soudržnost kolektivu pohybuje v nižším průměru, což zřejmě může souviset i s věkovými rozdíly dětí, je celková spokojenost s životem ve třídě velmi vysoká a téměř se blíží maximu. Nízký výsledek proměnné třenice lze chápat jako ověření názoru učitelky, která zmínila,

že nemá pocit rozbrojů. Proměnné soutěživost vychází hodnota devět, což je ve srovnání s pásmem běžných hodnot poměrně nízký výsledek. Obtížnost učení se zdá dětem nízká, přestože z důvodu organizace výuky jsou nuceni pracovat ve velké míře samostatně. Všechny výsledky lze hodnotit jako optimální, nasvědčující dobrému klimatu této třídy.

9.6 1. a 4. třída, malotřídní škola

Poslední třídou, v níž bylo provedeno výzkumné šetření, je třída z výše popisované malotřídní školy, která v době výzkumu spojovala žáky prvního a čtvrtého ročníku. Přestože byli v této třídě děti velkých věkových rozdílů, rozhodla jsem se ji do výzkumu zařadit – jednak mě zajímalo vnímání klimatu žáky odlišného věku, jednak porovnáním výsledků obou tříd lze sledovat i celkové klima školy.

Žákům čtvrtého ročníku byl předložen dotazník Naše třída v nezměněné podobě. Pro žáky prvního ročníku, leč na konci roku, jsem ho ovšem považovala za nevhodný, a tudíž bylo třeba dotazník upravit – zachovala jsem pět proměnných, ke každé se ovšem vztahovaly pouze dvě otázky místo čtyř, čímž bylo dosaženo zkrácení dotazníku. Otázky vycházejí z původní verze dotazníku, jsou pouze drobně jazykově upraveny a odpovídání na ně probíhá kroužkováním příslušného smajlíka (souhlas – nesouhlas). Podoba zjednodušeného dotazníku je k dispozici v příloze této diplomové práce.

S žáky prvního ročníku jsem dotazník vyplňovala individuálně, otázku jsem jim přečetla, kontrolovala porozumění a zároveň ověřila zakroužkování příslušné odpovědi.

Třídní učitelce je 62 let, v době výzkumu se chystala do důchodu po 38 letech praxe. Do roku 1997 pracovala na velké plně organizované škole, kde střídala převážně první a druhý ročník, následně nastoupila na malotřídní školu, kde po celou dobu spolupracuje se současnou ředitelkou.

Klima ve své třídě hodnotí jako klidné, veselé, pozitivní a spíše stabilní. Nemá pocit, že by ve třídě panovaly neshody nebo nějaké jiné dlouhodobější problémy.

Tabulka č.6: Výsledky dotazníku Naše třída, 1. a 4. tř., malotřídní škola

Proměnné	Aritmetický průměr v dané třídě	Aritmetický průměr dle šetření Laška a Mareše (1991)	Pásmo běžných hodnot (Lašek, Mareš, 1991)
Soudržnost	11,2	9,6	6,4 – 12,9
Spokojenost	14,6	12,2	10,0 – 14,4
Třenice	6,3	9,9	6,9 – 13,1
Soutěživost	6,6	12,2	9,7 – 14,8
Obtížnost učení	6,8	8,6	6,2 – 11,1

Přestože se jedná o třídu s rozdílnými skupinami dětí, označují soudržnost kolektivu vysokou hodnotou, nejvyšší ze všech zkoumaných tříd. Spokojenost žáků ve třídě je podle výsledku (14,6 z 15) velice vysoká. Mezi žáky zřejmě nedochází k výraznějším konfliktům, o čemž svědčí nízká hodnota proměnné třenice, nízkou hodnotu pod pásmem běžných hodnot nacházíme i u soutěživosti. Žáci zřejmě nemají pocit velké náročnosti učení, ve srovnání s druhou třídou této školy je o něco vyšší, každopádně stále dost nízká, přestože se učitelka zároveň věnuje dvěma ročníkům.

Všechny učitelky, působící na této malotřídní škole, se shodují, že právě zvláštnost školy a její malotřídní organizace se pravděpodobně projevují na velmi dobrých výsledcích klimatu jednotlivých tříd. Žáci, podle učitelek, k sobě mají blíž, „rodinné“ prostředí dovoluje navazovat hlubší vztahy a jiná poznání, odcizenost je tak menší než u velkých plně organizovaných škol. Předpoklad, že typ školy ovlivňuje klima jednotlivých tříd, zmiňuje Lašek (2012). Nelze však zobecnit, že na velkých školách bude automaticky klima tříd horší – ani výsledky dotazníkového šetření této práce to nepotvrzují.

10 Zjištění z rozhovorů

10.1 Co pro učitelky znamená termín „klima třídy“

Přestože se odborníci na jediné definici klimatu ve třídě nemohou shodnout, oslovené učitelky se vyjadřovaly velice podobně – nejčastěji se v jejich výpovědích objevovalo slovo pohoda – klima třídy je pro ně prostředí, kde se děti cítí dobře a nejsou stresovány. Ve výpovědích učitelek se často vyskytuje všeobecný podmět, ale je patrné, že mnohem více myslí na děti a svou učitelskou pozici v definici klimatu nezdůrazňují. Pouze paní učitelka Eva se v popisu klimatu vyjadřuje o učiteli: *„Klima je pro mě pohodová nálada, aby děti chodily do školy co nejraději, ale i učitel, aby šel do třídy rád a měl taky energii a nadšení k práci.“*

Dále do charakteristiky klimatu třídy učitelky zařadily i uspokojivé vzájemné vztahy žáků, soužití bez utlačování slabších, opět bez zmínky o vztahu žáků s učitelem. Klima třídy je pro ně i vhodným prostředím pro výuku – jak říká paní učitelka Věra – *„klima se totiž projevuje jednak na výchovně-vzdělávací oblasti, tak ale i na vzájemném soužití žáků.“* Paní učitelka Jana shrnuje klima třídy jako *„pohodu, vhodné prostředí pro učení, zvládání učiva a kamarádské vztahy.“*

V charakteristice třídního klimatu učitelky Lenka a Romana uvádějí, že je dobré, když jsou děti aktivní, zároveň se obě shodují, že díky jejich věku a přirozené zvědavosti není pro učitele až takový problém je k aktivnímu zapojení do výuky přesvědčit, i když se žákovská nadšenost s postupujícím věkem ztrácí.

10.2 Stabilita třídního klimatu a nejdůležitější faktory

Klima třídy na rozdíl od pojmu atmosféra by měl popisovat jevy dlouhodobé (Mareš, 1998), přesto ovšem byly učitelky osloveny, aby zhodnotily stabilitu klimatu v jejich třídě. Všechny se shodly, že klima v jejich třídě se příliš nemění a je spíše stabilní, snadno se ve třídě vstřebávají momenty nepokojů a drobné incidenty. Některé učitelky to přisuzují tomu, že s menšími dětmi se na klimatu lépe pracuje, učitel má možnost klima více ovlivnit, a především ve třídě stráví s dětmi celý den, takže situaci dobře zmapuje. Paní učitelka Jana ale zmiňuje, že na udržení dobrého klimatu je třeba dohlížet a snažit se o motivaci žáků. Paní učitelka Romana čerpá ze svých zkušeností, když tvrdí:

„Klima bývá stabilní třeba v jednotlivém ročníku, ale proměňuje se především v úseku od 3. do 5. třídy, jak postupně děti rostou.“ Podle ní má také vliv příchod nových žáků nebo výrazné změny v kolektivu.

Vyjmenovat všechny faktory, které se podílejí na tvorbě klimatu, je velice náročné a jak upozorňuje Průcha (2013), sami odborníci se rozcházejí v názorech, co má na klima třídy největší vliv. Oslovené učitelky se ovšem v jednom bodě shodly – podle nich je zásadním faktorem chování. Upozorňují na to, jak důležité je nastavení komunikace ve třídě – chování jeden k druhému. Paní učitelka Hana říká: *„Nejdůležitější obecně je, jak se k sobě chováme, jak jsme vstřícní, jak co rozebíráme a jak o tom mluvíme. Podle mě je nejdůležitější příklad učitele – ten taky musí vytvořit dobré pracovní podmínky.“* Dobré pracovní podmínky souvisí s klidem na práci, s dostatkem času. Učitelka Jana se domnívá, že právě nedostatek času, neklid anebo stres jsou faktory, které na klima třídy působí, přetrvává-li taková situace dlouhodobě. Zároveň se ovšem vyjadřuje i k chování – podle ní je problém, pokud ve třídě panují trvalejší neshody a děti se k sobě nechovají hezky a hádají se. Zde se však předpokládá, že problémem je chování více dětí. Učitelky Hana, Věra a Lenka ovšem sdílely své zkušenosti – klima třídy podle nich dokáže klidně rozvracet chování jednotlivce – učitelka Hana dokládá příběh ze své praxe, kdy se jeden žák choval takovým způsobem, že ovlivňoval klima celé třídy: *„Bylo to opravdu problémové dítě, PPP si nevěděla rady, my už taky ne, protože narušovalo vztahy v celé třídě. Rodiče vyznávali princip nevychovy, ale dítě potom nebylo schopno respektovat režim školy, ale ani základní slušnosti, navíc tím pádem neumělo vycházet s ostatními, kteří ho mezi sebe přestali brát. Tady příklad učitele nestačí, když si to nenes z rodiny.“*

K chování a k celkové komunikaci ve třídě doplňuje paní učitelka Věra: *„Je nezbytné, aby učitel se třídou dobře spolupracoval, aby jí byl příkladem a aby ji vedl, ale nediktoval, on musí poslouchat konkrétní podněty od dětí, všechny vyslechnout a některé věci usměrňovat. Moje letitá zkušenost je, že žáci se musí na chodu třídy podílet, ale učitel jim nemůže dát úplnou volnost, drží mantinely a usměrňuje. Takhle ale mají na klima vliv i děti.“*

Učitelky Jana a Lenka upozorňují na to, jak moc se v klimatu třídy mohou projevit osobní trápení a problémy. *„Podle mě celé to klima vlastně odráží osobní náladu všech zúčastněných, jak se kdo cítí, co kdo prožívá a tak.“* Paní učitelka Jana připomíná,

že na klima třídy může mít vliv i nemoc někoho ze třídy – jednak ho totiž může vyloučit z kolektivu a jednak to souvisí s citovým prožíváním.

Paní učitelka Romana uvádí faktory klimatu ve třídě podobné jako Petlák (2006) nebo Lašek (2012) – podle ní se na klimatu ve třídě do značné míry podílí složení třídy – poměr děvčat a chlapců, celkový počet žáků, a potom také speciální zaměření třídy – vychází ze srovnání tříd sportovních, výtvarných a hudebních, které působily na jejich škole.

Z odpovědí učitelek je patrné, že při dotazování na konkrétní faktory ovlivňující klima třídy už zohledňují vliv učitele mnohem více, než tomu bylo při definování klimatu a obecné úvaze o tomto termínu, kde se o učiteli příliš nezmiňovaly. Připomínají, že učitel má především na 1. stupni ZŠ velký vliv na nastavení určitých pravidel chování, ale zároveň je na něj kladen požadavek být dobrým vzorem.

Všem učitelkám byla v této oblasti rozhovoru položena otázka týkající se jejich názoru na hodnocení jakožto faktoru, který se projevuje v třídním klimatu. Ačkoli žádná z učitelek původně hodnocení jako faktor nejmenovala, usoudily, že hodnocení by jistě na klima působit mohlo. Nejčastěji se bojí, že by hodnocení mohlo třídní kolektiv rozdělovat na určité skupiny úspěšných a méně úspěšných, popř. pravidelně neúspěšných. Zároveň podle nich může hodnocení spouštět velkou míru soutěživosti, která by soudržnosti kolektivu neprospívala. To zprostředkovaně popisuje paní učitelka Věra: *„Moje dřívější kolegyně měla problém, že se jí ve třídě dělaly skupinky dětí podle známek. Nakonec jsme zjistili, že je k tomu nabádají doma.“* Učitelka Eva ovšem tuto obavu vyvrací: *„Podle mě hodnocení na prvním stupni nemá vliv na kamarádské vztahy, třeba u nás je propadlík, má špatné známky, ale absolutně se to neprojevuje v tom, že by ho třeba nechtěli brát do skupiny.“*

Učitelky také připomínají, že hodnocení se nesmí stát pro děti strašákem: *„Některé děti se před testem obávají, ale vždy si opakujeme, že mají kdykoli možnost opravy a že jedna známka není všechno.“* Paní učitelka Eva se však domnívá, že pokud žáci hodnocení velmi prožívají, bývá to, podle jejích zkušeností, tlakem ze strany rodičů.

Jak připomíná paní učitelka Hana, je třeba hledat to, v čem je žák dobrý: „*Není nikdo, komu by nešlo nic, vždycky v nějaké oblasti se najde, dokonce si myslím, že pak tam, kde to nejde, mu ostatní vyjádří podporu.*“

Podle paní učitelky Věry je nezbytné, aby hodnocení vždycky přišlo podložené: „*Je nutné ho zdůvodňovat, aby jim to bylo jasné a nikdo se necítil ukřivděný.*“ Podobně se vyjadřuje i učitelka Jana – podle ní je právě proto nutné naučit děti různým typům hodnocení – sebehodnocení, ústní, písemné, pochvalou, posuzovací škálou, společnou diskusí nad výsledky práce. Společné hodnocení může být motivací pro všechny.

10.3 Diagnostika klimatu a jeho dopad na život ve třídě

Oslovené učitelky se shodují, že klimatem ve své třídě se zabývají každodenně, jako hlavní diagnostickou metodu používají pozorování. Paní učitelka Věra dokonce uvádí, že „*vnímat a pozorovat situaci ve třídě je učitelova povinnost.*“ První stupeň je specifický v tom, že třídní učitel s dětmi tráví téměř celý den až na drobné výjimky. Často třídu neopouští ani o přestávkách. Podle učitelek je právě tohle důvodem, proč se se svou třídou silněji sžívají a proč je přístup ke klimatu odlišný u učitelů na prvním a na druhém stupni. Při pozorování si všímají vztahů mezi dětmi a osobních problémů dětí – mají-li pochybení, přechází k rozhovoru – ať už s jednotlivci, skupinami nebo celým kolektivem.

Paní učitelka Hana říká, že učitel může ztratit tendenci monitorovat třídní klima, pokud má pocit, že je ve třídě všechno v pořádku, o to hůře potom ale může reagovat na nově vzniklou nepříznivou situaci. Paní učitelka Lenka, která nastínila problémy ve své třídě, říká: „*Dřív se mi dařilo to, co bylo ve škole, po cestě domů hodit za hlavu, teď už se mi to vůbec nedaří a jak jsou problémy, musím nad nimi pořád přemýšlet.*“ Problémové situace řeší se žáky především rozhovory – společnými i individuálními, také se snaží zjistit víc z mimoškolního života dětí.

Kromě pozorování a rozhovorů učitelé zmiňují ještě další metody, pomocí nichž sledují klima ve své třídě: např. paní učitelka Jana dětem alespoň jednou za půl roku dává dotazník, ve kterém anonymně odpovídají na to, co by chtěly ve škole změnit, co ve třídě by šlo vylepšit a jak by měla vypadat výuka. Dotazníky dává především starším dětem. Ve škole je taky stabilně schránka, do které mohou připomínky žáci házet.

Paní učitelka Hana používá podobné otázky, žáci jí píšou dopis, jak se jim líbí ve škole, a dále připomíná, že s dětmi na třídnických hodinách vytváří seznamy toho, co je pro ně ve třídě pozitivní a učí se mluvit o negativech, nacházejí řešení. Žádná z oslovených učitelek nepoužívá standardizovaný dotazník Naše třída pro měření klimatu, všechny třídy se s ním setkaly poprvé až v rámci výzkumu k této práci.

Pokud mají učitelky pocit, že se klima třídy horší a rozhodnou se pro určité zásahy, ověřování zlepšení opět dělají nejčastěji pozorováním a rozhovory. Zajímavé je, že jen učitelka Jana zmiňuje, jak je pro ni užitečný pohled cizí osoby, tedy osoby, která běžně ve třídě není, ale sleduje ji při nějaké výjimečné příležitosti (lektor při akcích v muzeu, na plavání, průvodci na výletech a exkurzích...) a může poukázat na určité své postřehy.

Učitelky se shodly, že neřešit klima třídy není možné – podle nich se klima velmi projevuje při výuce – zdůrazňují, že narušené klima a špatné vztahy ve třídě poznamenají především složitější přenos informací a horší výkony žáků, kteří v pozitivně naladěném klimatu vnímají i pracují mnohem lépe. Paní učitelka Jana říká, že *„když je klid, dost času, pohoda a přátelská atmosféra, tak se všem pracuje mnohem lépe, ale všichni také dosahují lepších výsledků.“* Paní učitelka Věra spatřuje nefunkční klima třídy jako překážku, kterou musí zvládnout učitel: *„Vyučování musí fungovat za každých podmínek, i když jsou vztahy nějak narušené, je na učiteli, aby zajistil nápravu.“*

Všechny učitelky také připomněly, jaké těžkosti nefunkční klima třídy působí v práci učitele. Považují za mnohem náročnější udržet pozornost vlastní i pozornost žáků, mluví o zablokování procesu učení, o horším motivování dětí, složitosti vedení výuky, ale zmiňují i problém, o kterém mluvila paní učitelka Lenka – potíže ve třídě nemohou vytěsnit a řeší ho i při odchodu z práce, z hodin nemají dobrý pocit a práce je tím tolik nenaplněná. Tím jasně poukazují na vztah klimatu třídy k výkonu učitelké profese.

Klima třídy samozřejmě působí i na žáky – tady se setkáváme s různými názory učitelek. Paní učitelka Eva má pocit, že klima se sice dotýká většiny žáků, ale *„jsou tací, s kterými to ani nehne.“* Paní učitelka Lenka se domnívá, že klima ovlivňuje všechny žáky a má za to, že na prvním stupni ZŠ je výhoda, že děti rozebírají a ventilují všechno, co je tíží, takže řeknou, v čem vidí problém.

S tím rozporuje tvrzení paní učitelky Jany, která se domnívá, že prožívání třídního klimatu je otázka povahových rysů dítěte, nikoli věku, a jsou děti, které ho na sebe nenechají tolik působit, ale některé děti ho prožívají značně, přestože nic neřeknou.

10.4 Konkrétní strategie a metody

Během této části rozhovorů jsem se zaměřovala především na to, aby oslovené učitelky uvedly své vlastní strategie a metody, kterými se snaží monitorovat, popř. ovlivňovat klima ve své třídě. Z odpovědí lze vysledovat, že svými zásahy mají tendenci ovlivňovat velké množství dění ve třídě, což by mělo jasně poukazovat na velmi významnou roli učitele při tvorbě a udržování třídního klimatu, přestože význam svého učitelského postavení v předchozích otázkách příliš neakcentovaly.

V rozhovorech jsem vysledovala zásadní často opakované strategie, kterými se učitelky řídí:

- 1) **Snaha vést děti ke kolegialitě** – učitelky se zmiňují o tom, jak důležité je budovat mezi dětmi přátelské vztahy, ukazovat jim všechny výhody, které plynou z kamarádství a zároveň stinné stránky a rizika toho, když je někdo z kolektivu vyloučen. Podle učitelky Evy je nezbytné vést děti k tomu, aby si vztahy mezi sebou uměly řešit narovinu a samostatně, ale nejprve musí pochopit hodnoty kamarádství. Učitel do problémů musí zasáhnout, pokud neshody dlouho přetrvávají. I když ne všechny děti mohou být nejlepšími kamarády, neměly by se spory přenášet do fungování kolektivu. Učitelka Romana vztahy považuje obecně za velice citlivé a komplikované téma – myslí si, že je důležité, aby učitel jen zprostředkoval klidné setkání žáků, kteří mezi sebou mají problém, a správnými otázkami je vedl, aby si nesrovnalosti vyřešili sami. Učitelka Jana se snaží vytvořit kamarádské vazby mezi dětmi tak, že jim dává prostor pro spolupráci, upozorňuje je na kvality jedinců a chce, aby děti společně prožívaly příjemné okamžiky a uměly se radovat z úspěchu druhých. Poukazuje však na to, že v posledních letech vidí v těchto snahách problémy. Zdá se jí, že je těžké vést děti k přátelskému chování, když jsou mimo školu vedeny sobecky, aby směřovaly k vlastním úspěchům a na druhé tolik nemyslely.

I třídní učitelka Lenka vnímá, že je stále složitější dětem vysvětlit, aby naslouchaly, když mluví někdo jiný, aby někdy ustoupily ze svého názoru, aby se snažily pro dobro skupiny. Pro utváření vhodných vztahů v kolektivu považuje učitelka Věra za vhodné organizovat adaptační kurzy nebo jakékoli aktivity, které umožňují poznávat se mimo školu. Paní učitelka Romana zdůrazňuje, že důležitost spatřuje v tom, aby jak ona, tak děti mezi sebou měly představu o volném čase kamarádů, jejich zálibách a preferencích – děti o sobě rády povídají, ale učitel jim pro tyto rozpravy musí vytvořit příležitost.

- 2) **Snaha o spolupráci** – jako jednu z cest k pěkným vzájemným vztahům vidí učitelky spolupráci. Paní učitelka Lenka popisuje, že právě aktivitami na spolupráci se snaží stmelit svou třídu. Někdy dětem nechává možnost volby spolupráce, čímž vidí, kdo s kým má dobré vztahy, potenciál spolupráce ale vidí také v tom, když naopak vytvoří skupinu z dětí, které by se jinak nespojily. Stejně strategie má i učitelka Věra, která uvádí, že prostřednictvím sledování skupinové práce se většinou dozví nejvíce o vzájemných vztazích. Spolupráce ovšem musí fungovat i ve vztahu učitel – žák a důležitost budování tohoto vztahu učitelky také zmiňují. Např. paní Lenka říká, že je to jedna z jejích základních strategií, protože přátelský vztah s dítětem a jeho zapojení jako rovnocenného partnera se jí opakovaně osvědčilo.
- 3) **Výuka** – učitelky také připomínají, že cílenou volbou výukových forem a metod, popř. zařazením herních aktivit, se snaží ovlivnit nejen větší prožitek z výuky, motivaci dětí, pestrost vzdělávání, ale právě třeba rozvoj spolupráce a kolegiality nebo schopnost naslouchat. Paní učitelka Eva říká, že důležité je si s dětmi hrát, snažit se pojmout výuku zábavně, protože to žáci oceňují. *„Když někdy přijdou třenice, řeším to hned a snažím se tomu přizpůsobit i výuku – sestavím dvojice, skupiny tak, jak je třeba, a zadám jim něco, u čeho se baví, to mi většinou funguje.“* I paní učitelka Romana mluví o důležitosti volby vyučovacích metod a forem, říká, že mění nejen podle aktuálních problémů, ale také například podle fáze školního roku.

Paní učitelka Hana uvažuje v tom smyslu, že pokud učitel ví, čeho chce ve výuce dosáhnout a dokáže u toho zachovat pozitivní náladu, pak to sice ještě neznamená, že všechno funguje, jak má, ale výrazně se to promítá do lepšího klimatu.

- 4) **Úspěch pro každého** – z rozhovorů vyplývá, že při hodnocení učitelky myslí na to, aby byli žáci hodnoceni kladně. Např. paní učitelka Jana dala pozitivní hodnocení – ať už vzájemné, nebo sebehodnocení, popř. pochvaly od učitele, mezi hlavní své strategie ovlivňování klimatu. O důležitosti ocenění a vyzdvižení každého jedince mluví jak paní učitelka Hana, tak paní učitelka Romana. Z rozhovoru s paní učitelkou Lenkou můžeme uvést konkrétní aktivitu na kladné oceňování a chválení: *„Hrajeme s dětmi hru na bombardování chválou – moc je to baví. Jejich úkolem je vybrat jednoho, kterého se budou snažit pochválit, vymyslet, co všechno je na něm bezva, ale toho člověka může vybrat i učitel – dělám to hlavně, když cítím, že je to potřeba. Chválu si děti hodně užívají.“*
- 5) **Důslednost a spravedlnost** – jak uvádí např. paní učitelka Romana, pro klima je nezbytné, aby se učitel choval důsledně a spravedlivě. K dobrému klimatu podle ní patří i kázeň a kázeň zas souvisí s jasnými pravidly, která musí být dodržována všemi a za každých okolností. Důsledností se dá podle ní předejít rozčilování a děti znají mantinely. Paní učitelka Hana zas vede žáky k tomu, aby respektovali pravidla, která si společně stanovili, a důslednost vyžadovali i od druhých. Paní učitelka Věra chce žákům nechávat co největší volnost, ale zároveň říká, že nikdy nenechá situaci přejít přes důsledně vytyčené hranice, na kterých se s dětmi předem dohodla.
- 6) **Diagnostika** – z rozhovorů vyplývá, že oslovené učitelky situaci ve třídě monitorují a diagnostiku zmiňují také jako nejdůležitější strategii práce s klimatem. Nemusí se jednat vyloženě o diagnostiku klimatu, jak uvádí paní učitelka Romana: *„Když třeba dostanu novou třídu, tak se snažím o diagnostiku, snažím si všímat, kdo by mohl třídu hodně ovlivňovat, v kom mají autoritu, pak naopak sleduju ty klidnější, ty by zas třeba mohli být omezovaní a já je musím víc zapojit.“* I sledování pozic jednotlivců v kolektivu může přispívat k hlubšímu porozumění třídního klimatu.

Výše zmíněné strategie učitelky rozvíjejí následujícími aktivitami:

: *Tvorba třídních pravidel* – žáci se společně dohodnou na pravidlech chování ve škole tak, aby všem ve třídě bylo dobře. Paní učitelka Hana popisuje aktivitu takto: „*Pravidla máme támhle (vedle tabule) vystavená, často o nich mluvíme, hlavně, když se porušují, sestavovaly si je děti samy, pracujeme s nimi od první třídy, diskutujeme o nich společně a uděláme podle nich závěry.*“

: *Využívání různých druhů hodnocení* – sledujeme tendenci nevyužívat pouze klasifikaci, ale také slovní hodnocení, různá ocenění, hodnocení spolužáků, sebehodnocení.

: *Komunitní kruh* – je prostorem pro bližší seznamování, ale i řešení problémů, nácvik komunikačních pravidel, naslouchání, vyjadřování názorů. Paní učitelka Jana v něm pracuje takto: „*Nejvíc se mi osvědčil komunitní kruh, tam se děti rády rozprávají. Dělán to už řadu let, moc se mi to líbí. Učíme se komunikovat s druhými, poslouchat druhé děti, držet pozornost na to, co říká někdo jiný – když mluví učitel, tak poslouchají, ale samy sebe poslouchat nedovedou, je to těžké. Vedu je tím ke vzájemnému respektu, učí se vyslechnout jiný názor a nezlobit se; využívám ho v různých situacích – povídáme si třeba o tom, co zažily pěkného, dělí se s ostatními o zážitky. Každé pondělí se posadíme a něco touhle metodou probereme, ale pak zároveň stejnou formou můžeme řešit i potíž, která se nám ve třídě vyskytne – to nemusíme čekat do pondělí, ale sedneme si i jindy. Někdy se děti střídají, učím je to tak, že máme kamínek, mluví jen jeden, někteří mluvit nechtějí, ale na to mají právo.*“

: *Dramatizace* – paní učitelka Hana používá dramatizaci jako způsob, při kterém si děti mohou pomocí scének prožít určitou situaci, ať už kladnou či zápornou, a pak mluvit o pocitech, které v nich vyvolává.

: *Zařazování skupinové práce* – nejen s ohledem na výuku, ale také s cílem naučit děti spolupráci, navazovat nové vztahy a dokázat se domluvit.

: *Využívání myšlenkových map* – používat myšlenkových map při zaznamenávání výsledků společné komunikace a diskuzí.

: *Zařazování her na podporu komunikace, spolupráce, důvěry.*

: *Bombardování chválou* – aktivita, při které se děti snaží o jednom členu třídy říkat samá pozitiva a vyzdvihovat jeho silné stránky.

: *Předávat dětem určitou zodpovědnost za chod třídy, její fungování, přípravu akcí aj.* – probouzet v dětech pocit partnerství, rovnocennosti a odpovědnosti.

: *Pořádat mimoškolní akce, setkávání mimo výuku, adaptační kurzy* – učitel i děti se seznámí v jiných podmínkách, což pomáhá tvořit hlubší vztahy a odstranit předsudky vytvořené při výuce.

Učitelky ovšem připouštějí, že mají i zkušenost s třídami, v nichž se přes veškeré jejich snahy nepodařilo vytvořit klima takové, jaké by si přály. Za hlavní a nejčastější důvod považují složení kolektivu. Sešel se prý tak, že v něm nevznikly adekvátní vztahy, přetrvávaly určité problémy, a i když byla výuka zajištěna, bylo vyučování jediným pojítkem žáků, kteří spolu mimo budovu školy již dál nekomunikovali.

Učitelky také udávají, že práci s klimatem ve třídě se učí až s přibývajícím lety praxe a zkušeností. Žádná z nich se necítila být připravena studiem na vysoké škole, různá školení jim možná vnukla určité nápady, ale nejednalo se o celistvé rady, které by jen přebraly a implementovaly do praxe.

Jako nejcennější zkušenost pro příkladnou práci s klimatem třídy uvádějí učitelky spolupráci se zkušenou učitelkou v úvodu praxe, od které toho mnoho „odkoukaly“, pokud tuto příležitost dostaly. Klima v současných třídách většinou řeší s kolegyněmi, od nichž mohou dostat zajímavé postřehy, rady a na situaci si nepřijdou „samy“.

11 Diskuze

Cílem diskuze je přinést shrnutí výsledků praktické části v konfrontaci s odbornými prameny a zodpovědět výzkumné otázky stanovené na začátku šetření.

Jak vnímají klima svých tříd žáci? Jak ho vnímají učitelé?

První otázka byla zodpovězena pomocí dotazníků, které mapovaly názor žáků, v rozhovorech se ke klimatu vyjadřovaly učitelky. Obecně lze říci, že jak žáci, tak učitelky, se o klimatu ve svých třídách vyjadřují kladně. Svědčí o tom například to, že výsledky proměnné spokojenost ve třídě se pohybují okolo vysokých hodnot z výzkumů Laška a Mareše (1991), někde dokonce překonává pásmo běžných hodnot a atakují maximum. Z výsledků šetření této práce se nedá potvrdit předpoklad Laška (2012), že učitelky na prvním stupni mají tendenci klima třídy hodnotit hůř než žáci – všeobecné hodnocení obou stran je podobné.

Přestože se ve třídách objevují např. žáci se specifickými poruchami učení, poruchami pozornosti, žáci s určitými handicapy aj., zřejmě se tyto jejich problémy neprojevují v proměnné obtížnost učení, která se pohybuje pouze v hodnotách 6 – 8,6. Učení tedy žáci nevnímají jako příliš namáhavé a vysilující.

Průcha (2002) ve svém příspěvku porovnává velká dotazníková šetření, která se až nápadně shodují výsledky proměnných – u všech autorů výzkumů lze zaznamenat shodné relace charakteristik klimatu tříd: vysoká spokojenost a poměrně nízká pociťovaná obtížnost učení. Stejně bychom mohli shrnout i výsledky šetření v této práci.

Většina zbylých výsledků se pohybuje kolem průměrných hodnot, podobných výsledkům Laška a Mareše (1991). I hodnocení učitelů vnímáme spíše jako neutrální, zdůrazňující pouze vymykající se informace o klimatu. Průcha (2002) poukazuje na to, že při posuzování klimatu jsou mnohdy patrné právě extrémní zvláštnosti, které dělají klima buď velmi napjatým, nebo opačně velmi příjemným a srdečným.

Podle získaných informací se nedá osloveným učitelkám upřít jejich zájem o klima v daných třídách, je patrné, že se mu věnují, sledují ho a umí pojmenovat zásadní faktory, přece jen se ale jejich názor někdy rozchází s výsledky dotazníkového šetření, tudíž názory žáků. Nejčastěji učitelky jinak hodnotí vztahy ve třídě – považují je spíše za dobré

a fungující. Kategorie soudržnost, která by měla právě vztahy ve třídě mapovat, je ovšem tou proměnnou, jejíž výsledky působí nejhůře (přestože proměnná třenice vychází lépe). Dotazník nepřináší důvody, pouze hodnocení, proto je třeba příčiny diskutovat přímo s dětmi. Stálo by ovšem za úvahu, zda nejsou nízké hodnoty soudržnosti způsobeny například do jisté míry zavádějící otázkou dotazníku: *Každý ve třídě je mým kamarádem*. Ne všichni žáci se musí nutně kamarádit se všemi, abychom mohli soudržnost kolektivu považovat za dobrou.

Jak učitelé 1. stupně ZŠ vnímají pojem „klíma třídy“, co si pod ním představují a co by do něj zahrnuli?

Oslovené učitelky se k definici klimatu vyjadřují velice podobně – je to pro ně pohodové prostředí, kde se všichni cítí dobře. Z definice můžeme vysledovat, že učitelky nepoužívají terminologii rozlišující pojmy klima, prostředí a atmosféra, tak jako to uvádí např. Průcha (2012), ale vyjadřují se intuitivně a zmíněné pojmy kombinují. Vystihují podobně jako odborníci (např. Spilková, 2013) důležitost prožívání a emocí, jakožto faktoru ovlivňujícího nejen učení, ale celý pobyt ve školním prostředí. Pod pojmem klima dále zdůrazňují i spokojené vzájemné vztahy, soužití bez utlačování, klid pro práci, aktivní prostředí.

Přestože v zadání otázky stálo, co si učitelky představují pod pojmem klima třídy obecně a jak by ho charakterizovaly, co by do něj zahrnuly, v odpovědích se neobjevují složky klimatu neutrálně, ale rovnou s přívlasky, které vyjadřují pozitivní klima – učitelky např. nemluví obecně o prostředí třídy, ale rovnou ho charakterizují jako dobré prostředí, prostředí, kde se každý cítí dobře, příznivé prostředí pro učení aj. I Mareš (1998) upozorňuje na to, že někteří autoři odborné literatury operují s termíny, které nejsou neutrální, ale mají hodnotící odstín vyjadřující kladný obsah.

Podle literatury je učitel jeden z nejdůležitějších faktorů klimatu třídy, Petlák (2006) například uvádí, že právě pedagog svým působením ovlivňuje vznik příznivého klimatu. Z těchto rozhovorů lze ale usoudit, že oslovené učitelky si při definici klimatu přednostně vybaví žáky a jejich pocity či prožívání a vrstevnické vztahy.

Pozici učitele v definici spíše neakcentují a méně se vyjadřují také k důležitosti vztahu učitel – žák, přestože např. Bendová (2017) uvádí, že vztah učitele a žáka je stěžejní nejen

pro dosahování lepších výsledků učení, ale snaha o vylepšení tohoto vztahu vede ke komplexnímu zlepšení kvality třídy.

Jaké diagnostické metody používají učitelé na 1. stupni ZŠ k analýze třídního klimatu?

Čapek (2010) připomíná, že měření klimatu je vlivem pocitovosti a horší popisnosti, náročným aktem, přesto k jeho určování lze využít specifické diagnostické nástroje. Oslovené učitelky nepracují se speciálními testy školního klimatu, ale využívají metodu pozorování a rozhovorů, které považují za nejrychlejší a nejkompaktnější, podobně jako uvádí Kostrnová (2014). Pokud využijí dotazníky, tak ty, co si samy vytvořily a slouží pro aktuální potřeby dané třídy.

Petlák (2006) píše, že diagnostika je většinou zahájena z důvodu potřeby něco změnit, učitelky ale uvádí, že klima diagnostikují pozorováním téměř neustále, bez stěžejního důvodu, protože se svou třídou v podstatě žijí, a tím se jich dění v ní mnohem více dotýká. Otázkou vedoucí k zamyšlení je, zda se opravdu v tomto případě jedná o diagnostiku, protože diagnostické pozorování by mělo vždy mít jasně vytyčené jevy, které sleduje, a také účel, záznamy a kritéria hodnocení (Friedlová et al., 2012).

Co podle učitelů na 1. stupni ZŠ ovlivňuje klima třídy? Jak vnímají sebe jako faktor ovlivňující klima třídy?

V teoretické části práce bylo detailněji popsáno, jak rozdílně na hlavní faktory klimatu pohlíží odborníci. Oslovené učitelky také zmiňují různé vlivy na klima (viz praktická část), v rozhovorech se ale podařilo vysledovat, že jako zásadní faktor učitelky vnímají chování dětí. Mají za to, že nevhodné, popřípadě nějak vybočující chování jedince či skupiny, je největším problémem utváření pozitivního klimatu. Žáci s poruchami chování a pozornosti jsou často označeni v rozhovorech za hlavní faktor klimatu ve třídě. Nevhodné chování učitelky spojují také s pokřivenou komunikací mezi dětmi, absencí základních slušností a narušenou kázní. Při nápravě popisují své kroky podobně, jako píše např. Olivar (1992) – učí děti si naslouchat, zdravit, poděkovat, prosit, trpělivě vyčkat a umět se ptát.

Uvědomují si, že dětem v tomto ohledu musí jít příkladem, jak zdůrazňuje například Salend (2008), který se domnívá, že volbou charakteru interakcí učitel výrazně ovlivňuje

vrstevnické chování. Učitelky se podle svých vyjádření snaží děti naučit vhodné komunikaci, k čemuž vytváří i speciální příležitosti (komunikační kruhy), které komunikaci výrazně podporují a jejichž potenciál popisuje i Moore (2007). Dále se učitelky snaží o podporu kooperace žáků, čemuž uzpůsobují formy výuky. Čapek (2010) opakovaně zdůrazňuje, že potenciál dobrého klimatu třídy vidí právě ve skupinové práci. Oslovené učitelky si ovšem stejně jako Trabalíková (2011) uvědomují, že pro dobré fungování skupinové práce je nezbytné poznat vazby mezi účastníky, ve skupinové práci dokonce učitelky vidí diagnostický potenciál a mapují tím vztahy mezi dětmi.

Jedna z otázek, která byla během rozhovoru položena, se soustředila na vliv hodnocení jako faktoru klimatu třídy. Čapek (2010) tvrdí, že hodnocení má velký vliv na celkový žákův vztah ke škole a je-li žák vystaven smršti negativního hodnocení, které ho znepokojuje, je pravděpodobný naprostý úpadek úsilí a motivace i horší pocit klimatu. Zdá se, že oslovené paní učitelky si úskalí hodnocení uvědomují, upozorňují, že je to činnost velice složitá, což potvrzuje například Kolář (2009), který zároveň připomíná, že bez hodnocení by nemohlo vzdělávání být, jen je důležité správně volit formu a obsah. Stejně tak oslovené učitelky se snaží hodnotit různými způsoby a nacházet příležitosti pro oceňování každého žáka. Helus (2004) připomíná, že přesně to je základní žákovská potřeba – prvostupňové dítě chce v očích ostatních obstát, zažívat úspěch a vysloužit si pochvalu. Pak se v něm probouzí usilovnost a motivace.

Přestože Lašek (2012) uvádí hodnocení jako faktor, podílející se spíše na ovlivnění konkrétní atmosféry, Spilková (2013), Čapek (2008,2010), Helus (2004) a další připomínají, že hodnocení je i faktorem ovlivňujícím třídní klima; zvláště podle nich záleží na způsobu, jak učitel hodnocení sděluje, zda ho dostatečně objasní, zda má pro žáka nějakou výpovědní hodnotu a také to, jak se žák na hodnocení může podílet.

Závěrem lze uvést, že učitelky si podle svých slov uvědomují, jak vlastním chováním ovlivňují klima celé třídy, čímž se stávají zásadním faktorem, ačkoli se v definici klimatu nezohledňovaly. Průcha (2013) při definování faktorů klimatu staví komunikační a vyučovací postupy učitelů dokonce na první místo, neboť je tím podle něj ovlivněn charakter klimatu (defenzivní x suportivní).

Učitelky pak uvádí celou řadu dalších svých aktivit (přizpůsobování výuky, empatický přístup, diagnostika, důslednost, tvorba pravidel...), kterými se snaží klima třídy ovlivňovat, z čehož můžeme vysledovat nejen zájem o klima, ale také pocit schopnosti klima ovlivnit. Spilková (2013), Čapek (2010), Lašek (2012), Mareš (1998) a jiní, kteří popisují učitele jako výrazný, ne-li nejvýraznější faktor třídního klimatu, neboť pedagog je schopen třídní klima měnit svými postupy, jsou tím pádem v souladu s tvrzením oslovených učitelek.

Jaký dopad má klima třídy podle učitelů 1. stupně ZŠ na výuku, na jejich práci?

Učitelky se shodují, že se snaží klima třídy ovlivňovat z důvodu vytvoření příjemného prostředí, protože si uvědomují, že škola je pro žáka důležitým zázemím, kde by se měl cítit dobře, prožívání ze školního prostředí si totiž odnáší i domů. Stejný předpoklad uvádí Helus (2004), který zdůrazňuje, že problémy ve vztazích se spolužáky a neklid kvůli škole se pro dítě stávají středobodem jeho života.

Dalším důvodem proč tvořit pozitivní klima ve třídě je podle učitelek zabezpečení vyučovacího procesu – dle jejich slov se totiž dopad klimatu třídy naprosto jednoznačně objevuje při procesu učení – mluví o složitějším přenosu informací a horších výkonech žáků, problémech s pozorností. Průcha (2002) se domnívá, že nepříznivost klimatu může dokonce znemožnit plnění vytyčených cílů vyučování.

Učitelky připouštějí, že klima třídy má zásadní vliv na jejich práci, která se v nepříznivém prostředí stává mnohem složitější, nepřináší očekávané výsledky, čímž je pedagog nenaplněný, má pocit zbytečnosti a prožívané problémy často nemůže vytěsnit. To jsou pocity, které podle Bártové (2011) v dlouhodobějším horizontu vedou ke ztrátě smysluplnosti, až k vyhoření, zejména chybí-li učitelům opora a pomoc v pedagogickém sboru a vedení školy.

Jak jsou učitelé 1. stupně ZŠ připraveni na práci s třídním klimatem?

Z provedených rozhovorů vyplývá, že práce s třídním klimatem je pro učitelky velice složitá, zároveň nezbytná součást jejich povolání, pro jejíž vykonávání se necítily být připravené studiem na vysoké škole. Mají za to, že až při práci s třídním kolektivem zjišťují, co je třeba vykonat, aby klima bylo uspokojivé, navíc si myslí, že vždy záleží na složení konkrétní třídy a na osobnosti vyučujícího.

Uvádějí, že zásadním předpokladem práce učitele je vztah k dětem a empatie, vnímavost, bez kterých učitel není schopen dostatečně vnímat a pozorovat vztahy ve třídě, potřeby třídního klimatu. Přesně tyto myšlenky popisuje i Petlák (2006).

Některé učitelky zmiňují, že konkrétní metody čerpají z publikací či seminářů, ale shodují se, že nejcennějším zdrojem informací, jak tvořit příznivé klima třídy, pro ně byla, či je spolupráce se zkušeným kvalitním pedagogem, možnost vzájemných náslechů a konzultací. Zejména začínající učitel je v prvních měsících praxe vystaven celé řadě nových požadavků a lze předpokládat, že přítomnost uvádějícího kolegy mu výrazně usnadní vstup do učitelské profese. Podle analytické zprávy (Juhaňák, Šmahelová, Záleská a Trnková, 2018) mezi hlavní oblasti, v kterých potřebuje začínající učitel pomoc, neuvádí sice pojem klima třídy, ovšem je zcela patrné, že zmiňované potřebné oblasti pomoci s tvorbou klimatu úzce souvisí (kázeňské problémy, hodnocení žáků, bezpečnost dětí, komunikace se žáky i s rodiči, aj.).

Klima ve své třídě učitelky často řeší s kolegyněmi, které jim přináší nápady, návody ze své vlastní praxe, a tím spolupracují. Trabalíková (2011) upozorňuje na výsledek jejího výzkumu, který říká, že učitel je schopnější do vyučování prosazovat kooperaci žáků, pokud má sám možnost spolupracovat s týmem učitelů a učit se vzájemně. Potřebu podpory kolegy akcentuje také Bártová (2011), jakožto strategii předcházení syndromu vyhoření.

Závěr

Klima třídy je pojem, skrývající obrovské množství různých podnětů k bádání, protože je tvořeno a ovlivňováno mnoha faktory. Stěžejní osobou, pracující s klimatem ve třídě, je učitel, který má do značné míry vliv i na ostatní faktory klimatu, proto je mu v rámci této práce věnováno více prostoru.

Diplomová práce se konkrétně zabývá klimatem na 1. stupni ZŠ a taktéž prvostupňovými učiteli. Pomocí rozhovorů s šesti zkušenými pedagožkami se snaží nahlédnout do prožívání klimatu v šesti konkrétních prvostupňových třídách, zároveň však sleduje obecné závěry, které z rozhovorů lze vysledovat. Můžeme konstatovat, že všechny oslovené učitelky vykazovaly zájem a přehled o pojmu klima ve třídě, proto se podařilo získat odpovědi na stanovené otázky.

Přestože rozsah této práce ani zdaleka nedovoluje představit komplexní a obecně platná zjištění o klimatu prvostupňových tříd a práci prvostupňových učitelů, ani se o něco takového nesnaží, mohou být závěry práce vycházející z poznatků šesti konkrétních učitelek zajímavým vhledem do jejich činností v oblasti klimatu třídy, do úskalí, která v této oblasti vnímají a zároveň se mohou stát inspirativním čtením pro začínající pedagogy či obecně pedagogy, kteří se na klima prvostupňové třídy chtějí více zaměřit.

Pro rozšíření této práce by bylo možné oslovit další pedagogy, zajímavým přínosem by jistě byly názory a připomínky pedagogů – mužů. Pak bychom mohli sledovat, zda se jejich postřehy ohledně třídního klimatu shodují s postřehy učitelek – žen, nebo akcentují jiné faktory ovlivňující klima.

Zdroje

BÁRTOVÁ, Zdenka. *Jak zvládnout stres za katedrou*. Kralice na Hané: Computer Media, 2011. ISBN 978-80-7402-110-7.

BENDL, Stanislav. *Jak předcházet nekázni, aneb, Kázeňské prostředky*. Praha: ISV, 2004. Pedagogika (ISV). ISBN 80-86642-14-3.

ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1718-0.

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

FRIEDLOVÁ, Karin et al. *Práce s třídním kolektivem*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012. ISBN 978-80-87652-70-1.

GÁBOROVÁ, Ľubica a Zuzana GÁBOROVÁ. *Človek v sociálnom kontexte*. Prešov: Lana, 2007. ISBN 80-969053-8-4.

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.

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

HEJLOVÁ, Helena. Vnímání prostoru školní třídy žáky. In: JANDOVÁ, R. (ed.). *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi pedagogického výzkumu*. České Budějovice: Jihočeská univerzita 2007.

HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-888-0.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2..

HOLOUŠOVÁ, Drahomíra. Osobnost učitele. In: KANTOROVÁ, Jana. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I.*. Olomouc: Hanex, 2008, s. 163-201. Vzdělávání. ISBN 978-80-7409-024-0.

KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

KARNS, Michelle. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem: zásady a cvičení*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-032-4.

KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Hodnocení žáků*. 2., dopl. vyd. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2834-6.

KOPŘIVA, Pavel. *Respektovat a být respektován*. Kroměříž: Spirála, 2005. ISBN 80-901873-6-6.

KOŠTRNOVÁ, Dagmar. *Tvorba a rozvoj pozitivnej klímy v triede*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2014. ISBN 978-80-565-0382-9.

LAŠEK, Jan a Jiří MAREŠ. Jak změřit sociální klima třídy. *Pedagogická revue*, 1991, roč. 43, č. 6. ISSN 1335-1982.

LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. ISBN 978-80-7435-220-1.

MAREŠ, Jiří. *Sociální klima školní třídy*. Lékařská fakulta UK v Hradci Králové, 1998. Přehledová studie. Asociace školní psychologie ČR a SR, Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.

MAREŠ, Jiří. Kvalita života žáků a škola. *Pedagogika.sk*. 2010, **1**(1), 47-72. ISSN 1338-0982.

MCMAHON, Susan, Jamie WERNSMAN & Rose DALE. The relation of classroom environment and school belonging to academic self-efficacy among urban fourth- and fifth-grade students. *The Elementary School Journal*. 2009, (109), 267-281.

MOORE, Kenneth D. *Classroom teaching skills*. 6th ed. Boston, MA: McGraw-Hill, 2007. ISBN 0073525812.

OLIVAR, Roberto Roche. *Etická výchova: Učeb.texty pre vyučovanie predmetu na zákl.a stred.školách*. Bratislava: Orbis pictus istropolitana, 1992. ISBN 80-7158-001-5.

PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel a jeho povolání: (analýza učitelské profese)*. Praha: SPN, 1988. Pedagogické studie.

PETLÁK, Erich. *Klíma školy a klíma triedy*. 1. Bratislava: IRIS, 2006. ISBN 80-89018-97-1.

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 2. rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.

PRŮCHA, Jan. Sociální klima ve třídách českých škol: porovnání nálezů z empirických šetření. In: *Sborník prací FF BU 2002*.

PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-567-7.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5.

SALEND, Spencer J. *Creating inclusive classrooms: effective and reflective practices*. 6th ed. Upper Saddle River, N.J.: Pearson/Merrill Prentice Hall, c2008. ISBN 9780132272353.

SMAHEL, Rudolf. *Učitel a jeho žáci*. Olomouc: Matice cyrilometodějská, 1996.

SPILKOVÁ, Vladimíra. Klima školy je zásadním aspektem pro utváření osobnosti dítěte: mnohdy bohužel nedoceňujeme význam sociálně emocionálního klimatu školy a třídy pro socializaci dítěte. *Moderní vyučování: časopis na podporu rozvoje škol*, 2013, **19**(3-4), s. 4-6. ISSN 1211-6858.

ŠEĎOVÁ, Klára. Tiché partnerství: vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy. *Studia paedagogica*. 2009, **14**(1), 28-51. ISSN 2336-4521.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

TESAŘOVÁ, Martina. *Jak na žáky: zvládnání náročných situací ve třídě*. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1047-4.

TRABALÍKOVÁ, Jana. Kooperatívne vyučovanie a jeho vplyv na klímu triedy v 5. roč. ZŠ. *Pedagogika.sk*. 2011, **2**(1), 36-52. ISSN 1338-0982.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

WILIAM, Dylan a Siobhán LEAHY. *Zavádění formativního hodnocení: praktické techniky pro základní a střední školy*. Praha: ve spolupráci s nakladatelstvím Martina Romana a projektem Čtení pomáhá vydala EDUkační LABoratoř, [2016]. ISBN 978-80-906082-5-2.

WRAGA, William. *Democratic Leadership in the Classroom: Theory into Practice*. Olomouc: Czech National Civic Education Conference, 24.-25. 8. 1998

ZELINA, Miron. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa: (Metódy výchovy)*. Bratislava: Iris, 1996. ISBN 80-967013-4-7.

Internetové zdroje

ALFRED, Carol. Seven Strategies for Building Positive Classroom. *Educational Leadership* [online]. 2008, 66(1) [cit. 2019-05-01]. Dostupné z: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/sept08/vol66/num01/Seven-Strategies-for-Building-Positive-Classrooms.aspx>

BENDOVIÁ, Alena. Jak přežít třídnictví aneb Inspirace pro začínající třídní učitele. *Komenský* [online]. 2017 [cit. 2019-04-24]. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/komensky/z-vyzkumu/213-jak-prezit-tridnictvi-aneb-inspirace-pro-zacinajici-tridni-ucitele>

JUHAŇÁK, Libor, Martina ŠMAHELOVÁ, Klára ZÁLESKÁ a Kateřina TRNKOVÁ. *Analytická zpráva ze studie systémů podpory začínajících učitelů* [online]. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2018 [cit. 2019-06-16]. Dostupné z: <http://www.projektsypo.cz/dokumenty/Analyticka-zprava-studie-systemu-podpory-ZU-web.pdf>

KOZÁK, Kryštof. Deskové hry do každé moderní třídy. *Moderní vyučování* [online]. 2014 [cit. 2019-04-29]. Dostupné z: <http://www.modernivycovani.cz/deskove-hry-kazde-moderni-tridy/>

LOJDOVÁ, Kateřina. Jak zvládat třídu a dobře vyučovat? Inspirace ze zahraničních výzkumů. *Komenský* [online]. 2019 [cit. 2019-05-02]. Dostupné z: <https://www.ped.muni.cz/komensky/z-vyzkumu/274-jak-zvladat-tridu-a-dobre-vyucovat-inspirace-ze-zahranicnich-vyzkumu>

MAREŠ, Jiří, Stanislav JEŽEK a Jan MAREŠ. Sociální klima školní třídy. *Sociální klima* [online]. Brno, Hradec Králové, 2003 [cit. 2019-04-20]. Dostupné z: <http://www.klima.pedagogika.cz/trida/index.html>

Stanovisko SKAV k tématu bezpečného klimatu ve třídě. *Stálá konference asociací ve vzdělání* [online]. Listopad 2016, 1 [cit. 2019-05-09]. Dostupné z: www.skav.cz/wp-content/uploads/2016/11/SKAV_stanovisko_klima_1116.pdf

Seznam obrázků a tabulek

Obrázek 1 - Diagnostika třídy pomocí dotazníku	37
Tabulka č. 1 - Výsledky dotazníku Naše třída, 4. tř., městská škola	43
Tabulka č. 2 - Výsledky dotazníku Naše třída, 3. tř., městská škola	45
Tabulka č. 3 - Výsledky dotazníku Naše třída, 3. tř., venkovská škola	47
Tabulka č. 4 - Výsledky dotazníku Naše třída, 4. tř., venkovská škola	48
Tabulka č. 5 - Výsledky dotazníku Naše třída, 2., 3. a 5. tř., malotřídní škola.....	50
Tabulka č. 6 - Výsledky dotazníku Naše třída, 1. a 4. tř., malotřídní škola.....	52

Přílohy

Příloha č. 1: Dotazník Naše třída

Dotazník: Naše třída

Nejedná se o žádnou zkoušku, nejsou zde dobré a špatné odpovědi. Máte napsat, **jaká je teď vaše třída, vaši spolužáci**. Každou větu si pořádně přečtete. Odpovídá se na ni buď **ANO**, nebo **NE**. Pokud souhlasíte s tím, co je tam napsáno, uděláte kroužek kolem slova **ANO**, pokud nesouhlasíte, uděláte kroužek kolem slova **NE**. Když se spletete nebo si odpověď rozmyslíte a chcete ji změnit, přeškrtnete křížkem tu, kterou chcete opravit a zakroužkujete to, co platí.

Třída

1.	V naší třídě baví děti práce ve škole.	ANO	NE
2.	V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou.	ANO	NE
3.	V naší třídě děti mezi sebou často soupeří, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší.	ANO	NE
4.	V naší třídě je učení těžké, máme moc práce.	ANO	NE
5.	V naší třídě je každý mým kamarádem.	ANO	NE
6.	Některé děti nejsou v naší třídě šťastné.	ANO	NE
7.	Některé děti v naší třídě jsou lakomé.	ANO	NE
8.	Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší, než práce spolužáků.	ANO	NE
9.	Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou práci bez cizí pomoci.	ANO	NE
10.	Některé děti z naší třídy nejsou mými kamarády.	ANO	NE
11.	Děti z naší třídy mají svou třídu rády.	ANO	NE
12.	Mnoho dětí z naší třídy dělá spolužákům naschvály.	ANO	NE
13.	Některým dětem v naší třídě je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci.	ANO	NE
14.	V naší třídě umí pracovat jen bystré děti.	ANO	NE
15.	Všechny děti v naší třídě jsou mí důvěrní kamarádi.	ANO	NE
16.	V naší třídě jsou děti, kterým se ve třídě nelíbí.	ANO	NE
17.	Určité děti v naší třídě vždy chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily.	ANO	NE
18.	Některé děti z naší třídy se vždy snaží udělat svou práci lépe než ostatní.	ANO	NE
19.	Práce ve škole je namáhavá.	ANO	NE
20.	Všechny děti v naší třídě se mezi sebou dobře snášejí.	ANO	NE
21.	V naší třídě je legrace.	ANO	NE
22.	Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají.	ANO	NE
23.	Několik dětí v naší třídě chce být pořád nejlepší.	ANO	NE
24.	Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, jak se učit.	ANO	NE
25.	Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé.	ANO	NE

Příloha č. 2: Zjednodušený dotazník pro žáky 1. třídy

Naše třída

- | | |
|---|---|
| 1) V naší třídě je legrace. | <input type="radio"/> souhlasím <input type="radio"/> nesouhlasím |
| 2) Děti se v naší třídě pořád perou. | <input type="radio"/> souhlasím <input type="radio"/> nesouhlasím |
| 3) Někdo ze třídy chce být pořád nejlepší. | <input type="radio"/> souhlasím <input type="radio"/> nesouhlasím |
| 4) Učení je hrozně těžké, máme moc práce. | <input type="radio"/> souhlasím <input type="radio"/> nesouhlasím |
| 5) Všichni ve třídě jsou mí kamarádi. | <input type="radio"/> souhlasím <input type="radio"/> nesouhlasím |
| 6) Děti z naší třídy mají třídu rády. | <input type="radio"/> souhlasím <input type="radio"/> nesouhlasím |
| 7) Navzájem si děláme naschvály. | <input type="radio"/> souhlasím <input type="radio"/> nesouhlasím |
| 8) Často mezi sebou soutěžíme, kdo bude nejlepší. | <input type="radio"/> souhlasím <input type="radio"/> nesouhlasím |
| 9) Bez cizí pomoci vůbec nevím, jak se mám učit. | <input type="radio"/> souhlasím <input type="radio"/> nesouhlasím |
| 10) Každý se ve třídě baví s každým. | <input type="radio"/> souhlasím <input type="radio"/> nesouhlasím |

1, 6 – spokojenost ve třídě

2, 7 – třenice ve třídě

3, 8 – soutěživost ve třídě

4, 9 – obtížnost učení

5, 10 – soudržnost třídy

Příloha č. 3: Přepis rozhovoru

V: Paní učitelko, co si představíte pod pojmem klima třídy? Mohla byste ho, prosím, nějak charakterizovat? Co byste do něj zařadila?

U: No, hned takhle mě napadnou dvě oblasti – klima se totiž, myslím, projevuje jednak na výchovně-vzdělávací oblasti, tak ale i na vzájemném soužití žáků. Takže asi klid a pohoda tady v těch oblastech. No a potom asi i nějaká estetika prostředí, třeba kterou si žáci mohou tvořit sami.

V: Zmínila jste tedy nějaké konkrétní oblasti, v kterých se podle Vás projevuje klima. Mohla byste ho teď, prosím, popsat ve Vaší konkrétní třídě? Jaké je klima u Vás?

U: No já si myslím, že u nás je klima dobré, protože je určující, že funguje vzájemná pomoc, nevidím tu žádnou nadřazenost, podřazenost. Vztahy si budují třeba při hraní deskových her, které si nosí, nebo jim je půjčujeme z družiny. Mám pocit, že tady nikdo není izolovaný, už třeba z důvodu věku. Takže si myslím, že je to tu fajn.

V: A věkové rozdíly – máte pocit, že se to na klimatu třídy nějak projevuje?

U: No, myslím, že ani ne. Tady děti nejsou izolované na věkové skupiny, oni si tak nějak pomáhají navzájem, využíváme toho zejména ve vyučování, kdy starší opravují mladším a radí jim, naopak mladší zas poslouchají, co se učí starší.

V: Máte pocit, že je klima ve Vaší třídě stabilní nebo spíš nestabilní?

U: Já bych řekla hodně stabilní. Málo co by s ním nějak házelo.

V: Tak co má tedy podle Vás na klima největší vliv? Jednak mě zajímá v současné třídě, ale klidně i podle toho, co jste vysledovala v průběhu praxe.

U: No rozhodně je nezbytné, aby učitel se třídou dobře spolupracoval, aby jí byl příkladem a aby ji vedl, ale nediktoval, on musí poslouchat konkrétní podněty od dětí, všechny vyslechnout a některé věci usměrňovat. Moje letitá zkušenost je, že žáci se musí na chodu třídy podílet, ale učitel jim nemůže dát úplnou volnost, drží mantinely a usměrňuje. Takhle ale mají na klima vliv i děti.

No a potom jsem zažila, že je problém, když někdo výrazně vybočuje v chování – měla jsem chlapce, který narušoval vyučování, musela jsem s ním pracovat individuálně, zadávat mu jiné činnosti, aby nezbortil chod třídy. A teď do toho se věnujete třeba třem ročníkům... Na malotřídce je další individuální činnost velmi náročná.

V: Takže spolupráce, dobré vedení, vybočující chování, napadá Vás ještě něco, co má výrazné vliv na klima třídy?

U: Teď honem nevím, určitě je toho víc, ale mě to teď nenapadá.

V: A myslíte, že hodnocení by mohlo mít nějaký vliv na klima třídy?

U: Tak hodnocení, to se může projevoval různě... Je nutné ho vždycky zdůvodňovat, aby jim to bylo jasné a nikdo se necítil ukřivděný. Myslím, že se najdou i děti, které si mezi sebou známky závidí. Že by někoho kvůli známkám úplně odřízli, to asi ne, ale třeba se tvoří takové skupiny dětí se stenýma známkama. Moje dřívější kolegyně měla problém, že se jí ve třídě dělaly skupinky dětí podle známek. Nakonec jsme zjistili, že je k tomu nabádají doma. Takže ono na těch rodičích taky záleží...

V: To beze sporu. Jak často vlastně cíleně přemýšlíte o klimatu ve Vaší třídě?

U: On učitel situaci ve třídě musí vnímat pořád, já bych dokonce řekla, že vnímat a pozorovat situaci ve třídě je učitelova povinnost! Nejde do třídy přijít a prostě si to tam odučit, my tady s dětmi žijeme. Ale na druhém stupni, tam už je to jiné. My ty menší děti vychováváme a ukazujem jim taky různé způsoby chování.

V: A čím tedy klima mapujete?

U: No jednak třídu sleduji – pozoruji, co se děje. Potom třeba děti mají možnost házet do schránky svoje připomínky a náměty. Prvně si je tedy přečte učitelka, ale pak to samozřejmě probereme i s dětmi.

V: Jak klima třídy teda ovlivní vyučování?

U: No strašně moc – ale vyučování musí fungovat za každých podmínek, i když jsou vztahy nějak narušené... A to musí zase zajistit učitel.

V: Čím konkrétně se tedy projevívá? A jaký má vliv?

U: Čím horší jsou vztahy a klima, tím těžší je práce učitele, tím horší jsou výsledky vyučovacího procesu. Úplně to zablokuje přenos z učitele na žáky. A navíc teda špatné prostředí ještě odvádí pozornost učitele i pozornost žáků a dlouho trvá, než učitel nastaví situace, kdy všichni vnímají a jsou koncentrovaní. Takže jde taky o kázeň...

V: A jak, popř. jak citlivě na klima ve třídě tedy reagují děti?

U: Dítě se tady u nás socializuje a potřebuje opravdu zázemí, takže když není klima v pořádku, necítí se dobře a myslím, že to poznám. A překvapivě vůbec nezáleží na věku.

V: A jak byste se tedy angažovala, abyste klima napravila? Jak s klimatem vůbec učitel může něco udělat?

U: Musím děti dobře poznat. A dát všemu čas, protože když je třeba někdo výrazně jiný, tak se snažím o individuální a citlivý přístup a než se ostatní naučí, že odlišnosti ke kolektivu patří, že si musíme pomáhat a všechny začlenit, to prostě trvá. Snažím se, aby i úplně odlišné skupiny byly schopné spolu vycházet, někdy je i cíleně spojuju, aby se naučili spolupráci.

V: A máte pocit, že se něco musí podchytit co nejdříve? Hned zpočátku, aby se klima vyvíjelo správně?

U: Třeba okamžitě se musí zasáhnout, kdybych zaznamenala, že se někdo nad někoho povyšuje a nadřazuje. Potom si hlavně všímám dětí – když mám třeba někoho málo úspěšného v té vzdělávací oblasti, tak se snažím, aby třeba v rámci skupinové práce zažíval úspěch a dostával úkoly, kdy bude pro skupinu prospěšný, aby ho brali.

Já si prostě myslím, že od prvního dne by se měly děti poznávat ze všech možných stran – nejen v době vyučování, o to bych se snažila v první řadě, ale taky mimo něj, například formou nějakých otevřených dnů, kdy by se vyšlo ven, neučilo se, ale vymyslely se jiné aktivity.

V: A děláte takové akce?

U: Je fakt, že tady, jak se děti znají už od školky, tak to tak často neděláme. Oni spolu pak jdou domů, my je taky známe, na vesnici je to jinak.

V: Co tedy naopak děláte, protože se vám to osvědčilo? Můžete uvést něco konkrétního?

U: Já se snažím budovat vztah učitel – žák. Nastavíme si společná pravidla, formulujeme je společně, řekneme si, co musí, ale co pro ně udělám já... Prostě do jaké míry mají volný prostor.

V: Stalo se Vám, že se nějaká Vaše aktivita osvědčila, ale třeba pouze v dané situaci, jindy naopak ne? Nebo že by se Vám něco vyloženě neosvědčilo a už byste k tomu nikdy nepřistoupila?

U: Že by se mi něco vůbec neosvědčilo, to asi ne, ale jsou i kolektivy, ve kterých se mi nepodařilo vytvořit klima tak, jak bych si představovala. Jako kolektiv ve škole třeba fungovali, ale mimo školu už ne.

V: A víte, proč tomu tak bylo?

U: Doteď nevím, dělala jsem všechno, co mi v jiných třídách fungovalo. Prostě se to tak asi sejde, všichni jsme lidi.

V: Když podnikáte nějaké kroky ke zlepšení klimatu, jak vlastně hodnotíte jejich účinek?

U: Sleduju třídu pořád, ale když zachytím problém, tak ještě intenzivněji pozoruji vztahy, pracuji se skupinami, celou třídou, jednotlivcem... jak je potřeba, ale udržuji kontakt s dětmi.

V: Jak tedy konkrétně? Jaké máte konkrétní strategie, metody, triky nebo techniky?

U: Určitě tvorba těch vlastních pravidel, jak jsem už popsala a potom setkávání mimo vyučování – třeba jezdíme na výlety, exkurze, na různá vystoupení, pořádáme netradiční dopoledne ve škole. Ono to vlastně není tak úplně mimo vyučování, protože to má výchovně-vzdělávací cíl, ale děti jsou najednou v jiných podmínkách, a to najednou vede i k takovým hlubším poznáním toho klimatu.

V: Kde hledáte inspiraci při práci s klimatem? Je něco, co Vám pomohlo v tom, jak s ním pracovat?

U: Já se teda domnívám, že učitel musí mít něco v sobě. Prostě musí mít vztah k dětem. Musí být schopný vnímat ty vztahy, takže empatie, musí hlavně učit s radostí.

V: Nepochybně. Ale určitě existují i určité zdroje inspirace...

U: No je pravda, že některé semináře mě třeba inspirovaly, ale ne všechno, jen některé konkrétní věci, třeba hry, to ano. Spíš bych řekla, že pro začínajícího učitele je potřeba nějaké velká učitelská osobnost. Ani to třeba není vždycky uvádějící učitel, spíš prostě někdo, kdo je pro něj jako vzor a má v něm oporu do začátků. Je fajn, když má učitel možnost chodit někam na náslechy a učit se vlastně v praxi.

V: Paní učitelko, myslíte si, že jsme na něco důležitého, co souvisí s klimatem ve třídě, zapoměly?

U: Myslím, že to podstatné, jak jste říkala třeba pro začínající učitele, tak to jsme asi už tak nějak shrnuly nebo mě už nic nenapadá. Prostě mluvit o tom mimo třídu, to nejde, člověk musí být v praxi a vnímat to konkrétně. Ale není to jednoduchý. Musí ten učitel být k tomu, pořád sledovat třídu a na zbytek přijde praxí.