

**Univerzita Hradec Králové**  
Pedagogická fakulta  
Katedra pedagogiky a psychologie

## **VLIV VELIKOSTI ŠKOLY NA JEJÍ KLIMA**

Bakalářská práce

Autor: Kateřina Ortová  
Studijní program: B7507 Specializace v pedagogice  
Studijní obor: Společenské vědy se zaměřením na vzdělávání  
Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání  
Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Tomáš Komárek, Ph.D.  
Oponent práce: Mgr. Olga Kesnerová Řádková, Ph.D.



## Zadání bakalářské práce

**Autor:** Kateřina Ortová  
**Studium:** P17P0434  
**Studijní program:** B7507 Specializace v pedagogice  
**Studijní obor:** Český jazyk a literatura se zaměřením na vzdělávání, Společenské vědy se zaměřením na vzdělávání

**Název bakalářské práce:** **Vliv velikosti školy na její klima**

**Název bakalářské práce AJ:** The influence of the size of the school on its climate

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

Bakalářská práce se zabývá klimatem škol v závislosti na jejich velikosti. Práce obsahuje dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretická část je věnována pojmu "klima školy" a jeho vymezením, dále faktorům, které klima školy ovlivňují a možnostem jeho měření. Zvláštní pozornost věnuji vlivu velikosti školy. V praktické části je pomocí dotazníků zkoumáno klima na vesnické a městské škole. Cílem mé bakalářské práce je pomocí kvantitativního výzkumu zjistit, jestli se vnímání klimatu školy žáků a učitelů podle velikosti školy liší.

ČAPEK, Robert a Jiří MAREŠ. *Třídní klima a školní klima: cesty k lepšímu vyučování.*

Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 325 s. Pedagogika (Grada), 1. ISBN 978-802-4727-424.

GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy.* Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2008, 209 s. ISBN 978-807-4090-103.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele.* Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-807-3672-737.

PETLÁK, E. *Klíma školy a klíma triedy.* Bratislava : IRIS, 2006. 119 s. ISBN 80-89018-97-1.

*Klíma současné české školy.* Sborník příspěvků z 11. konference

ČPdS. Brno : Konvoj, spol. s r. o., 2003. s. 372-381. ISBN 80-7203-064-5.

**Garantující pracoviště:** Katedra pedagogiky a psychologie,  
Pedagogická fakulta

**Vedoucí práce:** PhDr. Mgr. Tomáš Komárek, Ph.D.

**Oponent:** Mgr. Olga Kesnerová Řádková, Ph.D.

**Datum zadání závěrečné práce:** 11.12.2018

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením vedoucího bakalářské práce samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

.....

Podpis studentky

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala svému vedoucímu práce PhDr. Mgr. Tomáši Komárkovi, Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a konzultace, které mi při vypracování bakalářské práce poskytoval.

## **Anotace**

ORTOVÁ, Kateřina. *Vliv velikosti školy na její klima*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2020. 61 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá klimatem škol v závislosti na jejich velikosti. Práce obsahuje dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretická část je věnována pojmu „klima školy“ a jeho vymezením, dále faktorům, které klima školy ovlivňují, a možnostem jeho měření. Zvláštní pozornost věnuji vlivu velikosti školy. V praktické části je pomocí dotazníků zkoumáno klima na vesnické a městské škole. Cílem mé bakalářské práce je pomocí kvantitativního výzkumu zjistit, jestli se vnímání klimatu školy žáků a učitelů podle velikosti školy liší.

**Klíčová slova:** klima školy, faktory klimatu školy, měření klimatu školy, vliv velikosti na klima školy, dotazníkové šetření

## **Annotation**

ORTOVÁ, Kateřina. *The influence of the size of the school on its climate*. Hradec Králové: Faculty of Education, University of Hradec Králové, 2020. 61 pp. Bachelor Degree Thesis.

The Bachelor thesis deals with the topic of school climate depending on the size of the school. The thesis contains two parts, theoretical and practical one. The theoretical part deals with the concept of school climate and its definition, the factors that affect it and measurement options. Special attention is paid to the size of the school. In the practical part, the climate at schools in the village and in the city is examined using questionnaires. The aim of the Bachelor thesis is to find out through quantitative research whether the climate perception of school pupils and teachers differ according to the size of the school.

Keywords: school climate, school climate factors, school climate measurement, effect of size on school climate, questionnaire

# Obsah

Úvod .....	8
I TEORETICKÁ ČÁST .....	9
1 Klima školy.....	9
1.1 Pojem klima školy.....	9
1.2 Pozitivní (suportivní) klima školy.....	10
1.3 Typy klimatu školy .....	11
1.4 Pojem klima třídy.....	13
2 Faktory klimatu školy.....	16
2.1 Osobnost učitele.....	16
2.2 Osobnost žáka .....	19
2.3 Rodiče .....	22
2.4 Vedení školy .....	24
2.5 Fyzické prostředí a architektura .....	25
2.6 Forma školy .....	26
2.7 Regionální vlivy a velikost školy.....	27
3 Měření klimatu školy .....	29
3.1 Kvantitativní výzkumné metody.....	29
3.2 Výzkumy vlivu velikosti školy na její klima .....	31
II PRAKTICKÁ ČÁST .....	33
4 Výzkumné cíle.....	33
5 Metodologie výzkumu.....	34
6 Výzkumný vzorek.....	36
6.1 Městské školy .....	36
6.2 Vesnické školy.....	36
7 Analýza výsledků .....	37
7.1 Estetické a materiální znaky školy.....	37
7.2 Vztahy ve škole.....	40
7.3 Celkové klima školy .....	44
8 Interpretace a diskuze .....	50
8.1 Interpretace výsledků šetření.....	50
8.2 Diskuze.....	52
8.3 Limity práce .....	52
Závěr.....	53
Seznam použité literatury .....	54
Seznam příloh.....	56

## Úvod

Pro svou bakalářskou práci jsem si vybrala téma *Vliv velikosti školy na její klima*. Podnětem byl můj dlouho trvající názor, že na menších školách je klima příznivější. Sama jsem totiž absolvovala povinnou školní docházku na malé vesnické škole. Když jsem ale začala procházet praxí na velkých městských školách a klima školy vnímat jako budoucí učitel, pochopila jsem, že moje stanovisko mohlo být velmi subjektivní. Právě to se stalo impulsem pro zkoumání tématu klimatu školy a faktorů, které na něj mohou mít vliv.

Klima školy je nepochybně důležité téma soudobého školství. Stále více škol si zakládá na tom, aby jejich klima bylo pozitivní, nebo se s ním minimálně snaží pracovat. Zlepšování klimatu ovšem není nic jednoduchého. Nejen proto, že se týká všech aktérů, kteří se na školním životě podílejí, ale zejména proto, že jej ovlivňuje velké množství autorů. A právě to je hlavním tématem této práce.

Teoretická část práce se věnuje přiblížení problematiky klimatu školy. Pokouší se osvětlit tento pojem a nastínit jeho typologii. Velká část je věnována některým faktorům, které klima školy ovlivňují a ukazují, jak složitým systémem vztahů a spolupráce klima školy je. Poslední kapitola teoretické části prozkoumává možnosti evaluace klimatu školy. Nakonec, v návaznosti na provedený výzkum, jsou vypsány některé, již provedené, výzkumy jednoho z faktorů, vlivu velikosti školy. Práce obsahuje některá šetření, se kterými je posléze vlastní výzkum porovnáván.

Další část práce je zaměřena na provedený výzkum. Ten je věnován právě faktoru velikosti školy. Výsledky dotazníkového šetření, které bylo provedeno na několika vesnických a městských školách, jsou porovnávány právě na základě velikosti školy.

Cílem této práce je nejen hlubší poznání fenoménu klimatu školy, ale i jednoho z jeho faktorů, kterým je velikost. Jelikož proběhlé výzkumy jsou nejednoznačné, pokouší se tato práce přispět k jednomu z méně prozkoumaných faktorů a odpovědět na otázku, zda můžeme vidět na jeho základě rozdíl ve vnímání klimatu z pohledu žáků.



# I TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Klima školy

Školu můžeme vnímat z různých úhlů pohledu. Nebudeme-li pohlížet na školu jako na budovu či z pohledu zaměstnanců na pracoviště, nabízí se nám škola jako prostředí, kde dochází k sociálním interakcím.

Grecmanová (2008, s. 31) uvádí **čtyři dimenze školního prostředí**:

- ekologická (materiální a estetické aspekty školy),
- demografická (osoby a skupiny osob, mající se školou něco do činění, jejich kvality a kompetence),
- sociální (způsob komunikace a kooperace mezi skupinami),
- kulturní (hodnotové vzory a normy, veřejné mínění, symboly školy).

Pokud bychom nahlédli do Pedagogického slovníku, kolektiv autorů definuje školní prostředí jako „*Edukační prostředí třídy, školy. Je předmětem zkoumání zaměřujícího se na klima třídy, klima školy.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 241)

Dostáváme se tedy velmi rychle k pojmu „klima“. Kdybychom se klimatem nezabývali z pohledu pedagogiky, ale jeho prvotním meteorologickým významem, definovali bychom klima jako podnebí, tedy dlouhodobý stav počasí. To pochopitelně úzce souvisí s pojetím klimatu v pedagogických vědách. Tedy jako jevu dlouhodobého a relativně stálého.

### 1.1 Pojem klima školy

Odborníci se shodují v tom, že poukazují na velmi špatně uchopitelnou terminologii týkající se tohoto pojmu. **Varianty definic** jsou v různých publikacích poměrně rozdílné. Zejména Grecmanová upozorňuje ve svých pracích na časté zaměňování termínů „klima“ a „prostředí“. Prostředí považuje „za základnu nebo, dá se říci, „živnou půdu“ pro určité klima“, klima potom vnímá jako „*psychosociální fenomén, který vzniká odrazem objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jeho posuzovatelů. Klima nevzniká samo o sobě, nýbrž se vytváří. Jde o dlouhodobý jev.*“ (Grecmanová, 2008, s. 9)

Čapek (2010, s. 134) definuje klima školy jako „*souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky, emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají.*“

Další definice, s níž se můžeme setkat, zní: „*Klima školy je sociálně-psychologická proměnná, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole tak, jak je hodnotí, vnímají a prožívají učitelé, žáci, případně zaměstnanci školy.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 100)

Všechny definice se ovšem shodují v tom nejzásadnějším. U školního klimatu jde vždy o subjektivní hodnocení účastníků školy. Jde tedy o kvalitu školy, která je ovšem měřena tím, jak se aktéři instituce cítí, jak ji vnímají.

Klima školy je téma velmi důležité, zejména ředitelé by měli sami chtít, aby klima jejich školy bylo suportivní, tedy pozitivní. Důvod je prostý. Klima školy, mimo jiné, velmi silně ovlivňuje motivaci. Pokud se účastníci cítí ve školním prostředí příjemně, jejich motivace k práci a následný výkon se zvyšují. Na klimatu školy se ovšem nepodílí pouze žáci a učitelé, mezi činitele školního prostředí patří i vedení školy, ostatní zaměstnanci a rodiče.

Pokud se budeme zabývat klimatem školy, můžeme narazit na různá synonyma, která ho charakterizují, jako například atmosféra, duch nebo ethós školy. Všechny tyto termíny, které jsou odborníky užívány, opět poukazují na subjektivitu, ve které se v tomto tématu pohybujeme.

Grecmanová (2003) dále uvádí, že uvnitř školního prostředí se klima může vztahovat k různým složkám. Těmi jsou psychosociální klima, komunikační klima, organizační klima, klima výuky, klima tříd, klima učitelského sboru, školní klima. Dá se tedy říct, že klima školy je vůči nim nadřazený pojem.

## **1.2 Pozitivní (suportivní) klima školy**

Narazili jsme již na pojem **pozitivní (suportivní) školní klima**. Pokud se aktérům školy podaří vytvořit takové klima, znamenalo by to ideální školu, kde jsou účastníci motivovaní a spokojení. Žáci, učitelé i ostatní zaměstnanci chodí do školy rádi a čas ve škole strávený je pro ně příjemný. Toto je tedy důvod, proč se snaží školy své klima zkvalitňovat.

Čapek (2010, s. 137) uvádí výsledky výzkumu TIMSS 2007, který vytvořil index školního klimatu skládající se z osmi aspektů:

- pracovní uspokojení učitelů,
- pochopení učitelů pro kurikulární záměry školy,
- úspěšnost učitelů při realizaci školního kurikula,
- nároky učitelů na výsledky žáků,
- pomoc rodičů žákům s učením, aby dosahovali dobrých výsledků,
- zapojení rodičů do činnosti školy,
- kladný vztah žáků k majetku školy,
- snaha žáků ve škole prospívat.

Pomocí těchto aspektů si tedy můžeme přiblížit, co je předpokladem k dosažení pozitivního klimatu školy. Každý z činitelů má jiné potřeby a požadavky, které zajistí, že bude klima vnímat pozitivně, důležité ovšem je si uvědomit, že podíl na utváření suportivního klimatu mají všichni aktéři školního života stejný a spoluutvářejí ho. „*Myslím si, že dobré školní klima je vhodné popsat jako výsledek pozitivního spolupůsobení jednotlivých faktorů a také jako příčinu pro příznivé působení těchto faktorů.*“ (Kašpárková, 2007, s. 41)

Školu tedy můžeme vnímat jako sociální systém. „*Podstatné znaky pozitivního klimatu lze najít v oblasti vzájemných vztahů všech zúčastněných osob ve škole. Patří k nim pocity pospolitosti a sounáležitosti, spolupráce na bázi důvěry, otevřenosti a pozornosti, přátelská atmosféra, orientace na společně stanovené cíle a hodnoty, disciplína a pořádek.*“ (Kašpárková, 2007, s. 40-41)

### 1.3 Typy klimatu školy

Již rozmanitost samotného termínu „klima školy“ poukazuje na to, že i jeho typologie bude velmi různorodá. Můžeme sledovat mnoho kritérií, podle nichž se dá na klima nahlížet. Uvedu tedy pouze některé. Na základní typologii klimatu školy poukazuje Mareš a Křivohlavý (1995). Ti rozdělují klima podle komunikace ve škole na otevřené a uzavřené. **Otevřeným klimatem** rozumíme takové klima, kde ředitel orientuje řízení svých podřízených na mezilidské vztahy. Jde zaměstnancům příkladem, ve škole panuje důvěra a dbá na rovnováhu sociálních potřeb učitelů a pracovních úkolů. **Uzavřené klima** poznáme tak, že jsou pracovníci školy frustrováni. Ředitel orientuje řízení na plnění úkolů, přetěžuje učitele a nedbá na jejich sociální potřeby.

Další typologii klimatu provedl Friedrich Oswald a opírá se o ni Grecmanová (2010) v publikaci Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky II. Tato typologie rozděluje klima školy podle výchovných stylů.

**Autoritativní klima** se vyznačuje špatnými vztahy mezi učiteli a žáky, ale i mezi spolužáky. Žáci mají pocit, že učitelé vyvíjejí tlak na výkon, nedůvěřují jim, nemohou se zapojovat do diskusí a mají nízkou toleranci. Ve třídě se objevuje soutěživá atmosféra a děti zažívají nechuť ze školy.

**Demokratický typ** poznáme zejména podle tolerance, a to jak učitelů k žákům, tak ředitele k učitelům i u žáků mezi sebou. Učitelé mají rádi své zaměstnání i přes vysoké kvalitativní nároky. Děti do školy chodí rády. Jsou respektovány, učitelům důvěřují a jsou podporovány jejich individuální potřeby. Vztahy žáků jsou nadprůměrné, rádi se učí a mají radost ze školy. Tento typ nevylučuje žáky, kteří nejsou motivováni, je jich ale minimální počet.

Posledním typem je **liberální klima**. Toto klima se projevuje velmi špatnými vztahy mezi učiteli a žáky, naopak ale nadprůměrnými vztahy spolužáků. Děti nemají ze školy radost, zároveň z ní ale nemají strach. Učitelé nevyžadují disciplínu a nejsou angažovaní. Ani vztahy mezi ředitelem a učiteli nejsou pozitivní.

Jedním ze zajímavých rozdělení, se kterými pracuje Grecmanová (2008) i Petlák (2006), jsou typy klimatu podle různých vztahů, postojů a pocitů. Do tohoto rozdělení jsou totiž zapojeny pocity všech základních aktérů, které se na utváření klimatu podílejí.

Prvním typem je **osobnostně orientovaný klimatický typ**, ve kterém je žák tou nejvyšší hodnotou pro všechny aktéry. Jak je již z názvu patrné, hlavní pozornost je upírána na osobnost. To se projevuje tolerancí, častou pomocí a nevyvíjením stresových situací na žáky. Stejně tak i vztahy mezi žáky, učiteli mezi sebou či učiteli s vedením se označují za nadprůměrně dobré. Učitelé jsou spokojeni se svojí prací zejména proto, že mají velký prostor pro svůj osobní rozvoj. I rodiče považují klima za velmi dobré.

Dalším typem je **diskrepantní klimatický typ**. Tento typ se vyznačuje neshodou vnímání klimatu mezi rodiči a žáky na jedné straně a učiteli na straně druhé. Učitelé vnímají klima na jejich škole jako bezproblémové, stres nevnímají a jejich osobní rozvoj je na dobré úrovni. Rodiče naopak vnímají klima velmi neuspokojivě, to přenášejí na své děti, u těch se poté projevuje strach ze školy. Petlák (2006) poznamenává, že s tímto typem klimatu se můžeme setkat zejména v posledních letech. Příčinou jsou změny ve školství. Rodiče se nedokážou vyrovnat s inovacemi, které se v našem školství objevují (alternativní školy, změny v hodnocení, nové metody výuky). Rodiče jsou zvyklí na „klasické vzdělávání“, a proto je pro

ně těžké přijmout změny. „Úlohou vedení škol a učitelů je dělat pedagogickou osvětu mezi rodiči.“ (Petlák, 2006, s. 21)

**Funkčně orientovaný klimatický typ** poznáme zejména podle špatných vztahů mezi učiteli a žáky. Žáci si stěžují na nízkou toleranci a empatii ze strany učitelů, mají problém jim důvěřovat. I vztah mezi žáky není dobrý, chybí jim tolerance, úcta i spolupráce. Rodiče, stejně tak jako učitelé, hodnotí klima negativně. Vztahy mezi učiteli jsou naopak dobré.

Posledním typem z hlediska vztahů a pocitů je **distanční klimatický typ**. Důvodem pro označení „distanční“ je velká vzdálenost ve vztahu mezi učiteli a žáky. Tyto velmi negativní vztahy ale napomáhají k tomu, že se žáci stmelují a vztahy ve třídě jsou tak velmi dobré. Přesto ale žáci nemají chuť k učení, ani motivaci. Všichni aktéři hodnotí klima negativně.

Existuje mnoho dalších typologií klimatu školy. Vždy se upřednostní jeden stěžejní znak, podle kterého se klima hodnotí. Můžeme se na klima dívat například z pohledu organizace školy, zda je organizována spíše formálně, nebo má škola inovativní přístupy. Dále můžeme zkoumat angažovanost učitelů a žáků do výuky, autentičnost chování, spokojenost, vztahy mezi učiteli, vztahy mezi žáky, nebo vztahy mezi aktéry navzájem. Veškerá rozdělení na typy škol opět poukazují na to, že klima školy je spoluutvářeno a podíl na něm rozhodně nemá jen jedna ze složek.

#### 1.4 Pojem klima třídy

Stejně tak jako jsme se u popisu klimatu školy potýkali s mnohotvárností definic, vymezit klima třídy je stejně problematické.

Čapek (2010) odkazuje na Průchu a jeho schéma edukačního prostředí třídy. Rozděluje dva typy faktorů. **Fyzikální faktory**, do kterých můžeme zahrnout např. osvětlení, prostor, nábytek, barvy stěn aj. Dále vnímáme **psychosociální faktory**, které dělíme na stabilní a proměnlivé. Mezi stabilní faktory patří právě klima třídy, tedy trvalejší sociální vztahy ve třídě. Proměnlivé faktory jsou potom stavy krátkodobé interakce mezi účastníky, označované termínem atmosféra třídy.

Pro upřesnění pojmu nyní, tak jako u klimatu školy, uvedu několik definic odborníků. Čapek vnímá třídní klima jako „*souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvářících a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.*“ (Čapek, 2010, s. 13)

Definice podle Laška zní: „*Klima třídy představuje trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.*“ (Lašek, 2007, s. 40)

A nakonec definice dle Pedagogického slovníku, který charakterizuje klima třídy jako „*dlouhodobější sociálně-emocionální naladění, zevšeobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů).*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 100)

Můžeme vidět, že definice pojmu klima třídy se tolik neliší. Podstatné je, že klima třídy se zakládá na subjektivním hodnocení, na pocitech, názorech a prožitcích aktérů, kteří přicházejí do interakce učitel-žák a žák-žák. Zejména je potom důležité, že je to stav dlouhodobý. Pokud učitel udělá něco, čím si na několik dní zhorší oblíbenost u svých žáků, neznamená to, že se automaticky zhoršuje i klima dané třídy.

Interakce mezi učitelem a žákem ale neprobíhá jen mezi jejich reálným chováním. Učitel svým jednáním působí na pocity a prožitky žáka a ty následně ovlivní jeho reálné chování, stejně tak i naopak. „*Příjemné prožitky učitelů i žáků posilují žádoucí chování, upevňují edukační vztahy, přispívají ke školní úspěšnosti žáků a profesní spokojenosti učitelů.*“ (Gillernová, Krejčová, 2012, s. 15)

Klima třídy je ovlivňováno mnohými činiteli. Hlavními z nich jsou osobnost učitele a osobnost žáka, s tím souvisí i další jako komunikace ve třídě, vztahy, hodnocení, ale i vyučovací metody, aktivity nebo prostředí třídy.

V souvislosti s třídním klimatem nesmíme opomenout klima výuky, které je sice zaměřeno více na jednotlivé předměty, ale pochopitelně má na celkové klima třídy velký vliv, přesněji řečeno se ovlivňují navzájem. Jedním z důkazů této závislosti je časté označování třídy přívlastky (dobrá, bezproblémová, třída, ve které je radost učit, ale i třída problémová či zlá). Už toto označení, které odkazuje k tomu, jaké klima ve třídě nastává, z velké části ovlivní následující hodinu. Učitel jde na hodinu s dobrou náladou, nebo s předsudky o tom, jaký bude muset být. Tohoto statusu se třídy těžko zbavují a změna pohledu učitele na třídu, a tak i předpokladu průběhu výuky, je velmi problematická. (Petlák, 2006)

Ačkoliv klima třídy velmi úzce souvisí s klimatem školy, chci se v mé práci zabývat zejména celkovým klimatem školy. Proto u tohoto tématu nebudu zabíhat do detailů, pouze uvedu rámcové vymezení typologie tříd podle Hany Vykopalové (1992). Hlavními typy třídního klimatu jsou:

- **vyrovnaná třída**, vyznačující se klidnou a pozitivní atmosférou,
- **rapsodická třída**, kde se objevuje několik skupin, které mezi sebou nejsou schopni spolupracovat a komunikovat,
- **lhostejná třída**, kde jsou pozice členů jasně vyhraněny, třída nemá pozitivní motivaci,
- **opoziční třída**, kde jsou nejčastějšími konfliktními situacemi mezi učitelem a žáky.

Snahou učitele by mělo být udržování suportivního klimatu ve třídě. Napomáhat tomu může pravidelným diagnostikováním třídního klimatu a následnou prací s výsledky. Učitel má v dnešní době mnoho možností, jak třídní klima měřit, jelikož existuje velké množství dotazníků. Mnoho autorů zabývajících se klimatem třídy odkazují na dotazník „Naše třída“, který vytvořil J. Lašek úpravou dotazníku MCI, ten hodnotím velmi kladně vzhledem k možnosti využití při vývoji třídy, která se potýká s přechodem z prvního na druhý stupeň. Dotazníky většinou pracují s několika proměnnými, na jejichž základě jsou sestaveny zkoumané položky. Jako příklad využiji metodu CES, kterou sestavili australští autoři B. J. Fraser a D. L. Fisher. Jejich dotazník je vyhodnocován na základě šesti proměnných, kterými jsou angažovanost žáka, dobré vztahy mezi žáky, pomoc a podpora učitele, orientace na úkoly, pořádek a organizovanost a jasnost pravidel. Nutno podotknout, že rozdáním dotazníků práce na dobrém klimatu třídy nekončí. Důležité je to, jak se učitel k výsledkům postaví a do jaké míry je ochoten s třídou na jejich základě pracovat.

## 2 Faktory klimatu školy

*„Dobré školní klima je vhodné popsat jako výsledek pozitivního spolupůsobení jednotlivých faktorů a také jako příčinu pro příznivé působení těchto faktorů.“ (Kašpárková, 2007, s. 41)*

V podstatě každá definice, která se nám snaží přiblížit pojem klima školy, poukazuje na důležitost faktorů a jejich spolupůsobení na klima. Vzhledem k širokému pojetí této problematiky se nám ovšem nabízí nepřeborné množství faktorů ovlivňujících klima. Je ovšem velmi důležité se jimi zabývat už z důvodu lepších možností pro jeho měření. Různí autoři potom také vidí význam a důležitost v jiných aspektech.

### 2.1 Osobnost učitele

*„Celou svoji bytostí, tím, jaký je a co činí, se podstatně podílí na vývojovém procesu dítěte. Je-li v jeho zájmu rozvinout osobnost žáka, musí sám touto osobností být. Učitel je zásadním činitelem klimatu školy. Jeho věk, pohlaví, motivy, hodnoty, zájmy, postoje k výuce atd. ovlivňují různou intenzitou klima výuky.“ (Grecmanová, 2008, s. 63)*

Není pochyb, že učitel je jeden z nejpodstatnějších faktorů klimatu v prostředí školy. Ať už se zabýváme klimatem třídy, vyučovacím klimatem, nebo klimatem učitelského sboru, hlavní roli hraje učitel. Osobnost, která se z velké části podílí na jeho tvorbě. Na pedagogických fakultách se velká část výuky věnuje osobnosti učitele a tomu, „jaký by měl správný učitel být“. Stejně tak existuje obrovské množství literatury zabývající se osobností a typologií učitele., jelikož je učitel jeden z velmi významných lidí, kteří se v životě člověka objeví. Mnohdy je učitel pro dítě vzorem a podílí se na jeho životním směřování, oblíbený učitel může být dokonce i napodobován. Je tedy rozhodně na místě se osobností učitele zabývat ve zvýšené míře.

Myslím si ale, že vzhledem k proměnám postavení učitelského povolání v čase a změnám školního systému je důležité inovovat i literaturu touto problematikou se zabývající.



Holeček (2014, s. 13) popisuje **osobnost učitele pomocí pěti vlastností**, kterým se dále podrobněji věnuje:

- motivace k učitelskému povolání,
- charakterově-volní vlastnosti,
- seberegulační vlastnosti,
- dynamické vlastnosti a temperament,
- výkonové vlastnosti, speciální schopnosti a dovednosti učitele.

Podle Nezvalové (2003, s. 11) je **kvalita učitele** zahrnuta v následujících oblastech:

- vědomosti a oblasti kurikula příslušného předmětu,
- pedagogické dovednosti,
- schopnost sebekritiky a sebereflexe jako projev profesionality učitele,
- empatie a angažovanost ve vztahu k druhým, jejich uznání a úcta k nim,
- řídicí dovednosti, protože u učitelů se předpokládá škála manažerských odpovědností jak ve třídě, tak mimo ni.

Jsou oblasti, v nichž se u autoři shodují. Je však na místě ptát se, zda je správně, že Holeček upřednostňuje v hledání kvality pedagoga charakterové vlastnosti člověka a celkově se více obrací a klade důraz na osobnost učitele než na jeho dovednosti. Ostatně sama Nezvalová ve svém příspěvku zmiňuje, že *„těžiště profesionálních kompetencí se přesouvá ke kompetencím pedagogicko-psychologickým a psychodidaktickým“*. (Nezvalová, 2003, s. 13). Dle mého názoru to ukazuje právě na dobovou proměnu, která se snaží obrátit především na žáka a jeho potřeby.

V návaznosti na tuto problematiku uvedeme nejzákladnější rozdělení na typy učitelů. **Logotrop**, je učitel zaměřený na svůj předmět a jeho obsah. Na druhé straně **paidotrop** je orientován na žáky, na jejich emoce, problémy a zájmy s menším zájmem o svůj obor.

V literatuře se ale můžeme setkat s nejrůznějšími **typologiemi učitelů**. Uvedu nyní zajímavou a velmi rozmanitou typologii R. Winkela, kterou se zabývá Petlák (2006).

1. **Hypermotorický učitel** – je přespříliš aktivní, a tím vyvolává v žácích nepokoj. Působí chaoticky, nevyrovnaně a nespokojeně.
2. **Vnitřně napjatý učitel** – učitel, který je neustále ve střehu a sám sebe kontroluje. Má strach z toho, zda dosahuje dobrých výsledků on i jeho žáci.

3. Úzkostlivý, bojácný a nejistý učitel – svou nejistotu a strach přenáší na žáky a ti se poté bojí, že udělají chybu, nejsou vedeni k překonávání problémů a tvoření postojů k realitě.
4. Agresivní učitel šířící strach – učitel, který má nepřiměřené požadavky na své žáky, je náročný a vytváří tak strach. To má pochopitelně velmi negativní důsledky vzhledem ke klimatu.
5. Vnitřně nepřítomný učitel – učitel, který působí nepřítomně. Pracuje s žáky a vyučuje, myšlenkami je ale jinde. Žáky tak málo motivuje.
6. Nepřípravený a nepozorný učitel – učitel, který není připravený na výuku, nemůže efektivně fungovat. Není pozorný k dění ve třídě a k důležitým detailům, protože veškerou svou pozornost směřuje průběhu vyučování.
7. Učitel upřednostňující výkon – pro tohoto učitele jsou stěžejní cíle, za kterými se žene. Trpí tím on, i jeho žáci. Jeho velkým nedostatkem je didaktické hledisko.
8. Přetažený a přetěžující se učitel – ten, který si neustále stěžuje, že má mnoho práce, kterou nezvládá. Problémem je ovšem pouze jeho chyba v nevhodné organizaci.

Největší chybou, která se ve školách objevuje, je nedostatečné upřesnění ze strany vedení školy, jaká je jejich představa o klimatu školy. Učitelé nejsou seznamováni s její filozofií a záměry. Učitelé neví, na základě jaké pedagogické koncepce mají pracovat, jaké jsou cíle jejich školy, a jak mají směřovat svou práci, aby klima utvářeli jednotně. V jednom kabinetě se poté sejdou různé typy učitelů, kteří si mnohdy neuvědomují, že utváření klimatu by nemělo být jen intuitivní, ale vedeno promyšlenými zásahy. Výhodu v této oblasti mají alternativní školy, které právě na základě již vytvořené společné filozofie školy pracují, a učitelé jsou vedeni stejným směrem ke stejným cílům. (Čapek, 2010)

Pedagogický sbor je nedílnou součástí školního prostředí. Jeho spolupráce a kvalita vztahů je tedy pochopitelně dalším z důležitých faktorů ovlivňující školní klima.

Čapek (2010) uvádí rozdělení na základě vztahu učitelů podle Littleové. Úrovněmi jsou:

- společná konverzace,
- pomoc a podpora,
- sdílení a výměny názorů a zkušeností,
- společná práce.

Školy mají k dispozici velké množství dotazníků pro měření klimatu pedagogického sboru, tím mohou pomoci zkvalitnění vztahu učitelů. Ze své praxe si všímám, že se v současné době klade velký důraz na sdílení a výměny názorů a zkušeností, což je jedna z úrovní, která v našem systému není velmi oblíbená.

## 2.2 Osobnost žáka

*„Žáci jsou na jedné straně pramenem k pochopení klimatu školy, na druhé straně jsou jako členové třídy nebo školy jeho spoluvůrci, a mají tak na klima dvojí vliv.“* (Grecmanová, 2008, s. 68)

Žák je samozřejmě nejdůležitějším subjektem školního prostředí. Veškerá práce učitelů, vedení i ostatních zaměstnanců na půdě školy směřuje právě k žákovi. I přesto se však zdá, že žáci mnohdy tento pocit postrádají.

Velké množství dětí přichází do školy rádo. Jsou velmi šťastné a na výuku se těší. Toto nadšení ovšem bohužel během následujících let vyprchává a výzkumy potvrzují, že vztah českých žáků k výuce je negativní. Měření PISA 2003 dokonce prokázalo, že ve srovnání s okolními zeměmi střední Evropy jsme na tom v tomto ohledu nejhůře (Čapek, 2010).

Mnoho lidí a učitelů tvrdí, že děti jsou „čím dál horší“. Je přeci naprosto přirozené, že se děti v závislosti na době mění. Neznamená to ale, že by žáci neměli mít stále stejnou šanci na to být ve škole spokojeni a navštěvovat jí s radostí a s touhou po učení tak jako v první třídě. Měnit by se proto stejně tak měli i učitelé a jejich metody.

Vraťme se ovšem zpět ke klimatu. To, jak vypadá klima ve třídě neovlivňuje jen osobnost učitele, ale i osobnost jednotlivých žáků. Petlák (2006) nám opět přináší zajímavou **typologii osobnosti žáků**. Typologie B. Badziukiewiczové a M. Solasiňskieho se zabývá právě osobností žáka a jeho vlivem na třídní klima.

1. Nepoddajný, zlý žák – jde o žáka, který narušuje třídní klima. Žák se neučí, vyrušuje o hodinách a je zlý ke svým spolužákům. Učitelé se snaží tyto žáky změnit pomocí mnohých metod, někdy ale zapominají na důslednou diagnostiku žáka před tím, než ho začnou vychovávat.
2. Žák „nezbedník“ – chce především ve třídě vyniknout. K tomu ale využívá špatné chování, a to jak ke svým spolužákům, tak učitelům. K tomuto chování může přispět mnoho příčin, ať už je to psychická porucha, nedocenění dítěte v rodině či škole, nebo

udržení vůdcovského postavení ve třídě. Opět se učitelům doporučuje důsledná diagnóza dítěte a vyhledání příčin jeho chování.

3. Žák „třídní šašek“ – stylizuje se do úlohy „hloupého a naivního žáka“. Tento typ žáka je, pokud neznevažuje učitelovu autoritu a spolužáky, pro třídní klima velkým přínosem. Ve třídě díky němu nepanuje napětí, žák žertuje a učitel musí reagovat, jeho výuka díky tomu není rutinní. Tohoto žáka mají rádi nejen spolužáci, ale i učitelé, díky jeho smyslu pro humor mu mnohdy odpustí i nedostatky v učení.
4. Žák „lídr“ a žák „outsider“ – žák „lídr“ může mít pozitivní i negativní vliv na třídu. Záleží na jeho vztahu k učení, pokud je vztah kladný, je vliv na třídu velmi pozitivní, ostatním žákům pomáhá a zlé žáky umírňuje. Pokud je jeho vliv negativní, je potřeba, aby učitel jeho vůdcovství měnil na pozitivní. Outsiderem se žák může stát vlastní vinou, ale i vinou třídy. V případě, že třída žáka z kolektivu vyloučí, je potřeba zásah učitele, který se musí pokusit pomocí výchovných metod změnit jeho status ve třídě.
5. „Třídní elita“ – jde o skupinu žáku, která vzniká na základě společných zájmů. Problém u těchto typů skupin nastává ve chvíli, kdy se elita uzavírá sama do sebe a začne odmítat spolupráci s ostatními žáky ve třídě. V současné době mnohdy vznikají i skupiny „bohatých“ a „méně bohatých“ dětí. Ve všech případech je potřeba děti učit mravním hodnotám života.
6. „Páry“ žáků – vznikají zejména na středních školách nebo vyšších ročníků základních škol. Chlapec a dívka, kteří „spolu chodí“. I v tomto případě může být vliv takového typu žáků pozitivní i negativní. Je zde i taková možnost, že se páry a s nimi i celá třída zhoršují. Učitel musí být velmi citlivý a při řešení problémů těchto párů taktní.
7. Žák „oběť“ – je třídou šikanovaný. Ve třídě se můžou objevit žáci, kteří s ním soucítí, ale ze strachu, aby se sami nestali oběťmi, nezasáhnou. I sám šikanovaný žák se pochopitelně bojí, proto se o šikaně učitel dozvídá později. Klima třídy je narušeno, ve třídě vládne strach a vztahy mezi žáky nejsou příznivé.

Je známo, že třída tvoří svou vlastní **sociální skupinu**. Skupinu, ve které má každý žák své místo, postavení a jistou sociální roli. *„Školní třída jako jeden z významných socializačních činitelů umožňuje jedinci přejít od dětské závislosti na dospělých k samostatnosti, odpovědnosti, autonomii i sounáležitosti. To všechno vede k rozšíření sociální zkušenosti, nezbytné pro život ve skupinách a společnosti v dospělosti.“* (Gillernová, Krejčová, 2012, s. 24) Školní třída je typ sociální skupiny, kterou si jedinec nevybírá, je zde tedy velké riziko toho, že se díky svému sociálnímu zázemí dostane do role, kterou si taktéž nemusí sám vybrat. Objevují

poté velmi jednoduše právě takové typy žáků, jaké jsou uvedeny výše. To, že se ve třídě automaticky vytvoří dané role, může pochopitelně negativně narušit třídní klima.

Sociální skupina, jakou je školní třída, a její fungování, je velmi závislé na věku žáků. Čapek (2010) se ve své publikaci snaží postihnout změny sociální skupiny právě v jednotlivých obdobích, kterými si prochází. Zaměřím se na období, kdy dítě prochází základní školou. Na počátku **mladšího školního věku**, zejména ve věku předškolním, děti ještě nejsou schopny vytvořit skupinu stálou, vytváří proto přechodná seskupení. Jelikož dítě ještě nedokáže vnímat svého spolužáka jako osobnost, neutváří si pevné vrstevnické vztahy.

**V 1. a 2. třídě** závisí vztahy mezi žáky především na učiteli. Děti se s prvky skupinové struktury teprve seznamují pomocí pravidel a norem, které jim učitel předkládá. Hlavní autoritou žáka je učitel a jeho přijímání, nebo naopak odmítání spolužáků závisí právě na tom, jak je učitel hodnotí. Je to tedy období, kdy je velmi důležité, aby učitel udržoval příznivé klima ve třídě. Ideální učitel by se měl stáhnout a uvolnit svou závislost žáků na něm, tím podpoří kooperaci a společnou práci žáků.

Změna nastává ve třídě, když se žáci dostávají do **období puberty**. Žáci se dostávají do fáze, kdy požadují respektování jejich dospívající osobnosti a zároveň se chtějí od dospělých odpoutat. Jsou velmi citliví, hledají spravedlnost a nepřijímají srovnávání. Také si tvoří svůj vlastní názor, který se nemusí shodovat s názorem učitele, jako tomu tak bylo v předchozím období. Vznikají zde také rozdíly mezi osobnostmi žáků a jejich vyspělostí. V tuto chvíli třída nemusí být příliš soudržná, vytváří se v ní skupinky, party nebo dvojice. Učitel, ke kterému jsou žáci velmi kritičtí, hraje opět velmi důležitou roli.

Ve **starším školním věku** dětí přichází třída do **postpubertálního období** a její vývoj jako sociální skupiny vrcholí. Žák se začleňuje do společenského prostředí dospělých a roste jeho potřeba nezávislosti. V tuto chvíli je třída schopnější pracovat jako provázaný kolektiv, jelikož je ale vnímavější, může se postavit proti nedostatkům učitele. Jejich nároky pro uznání učitele jako autority se zvyšují.

Je naprosto zřejmé, že v každém období a každé situaci musí zasáhnout učitel. Jak je již uvedeno v kapitole zabývající třídním klimatem, existuje mnoho způsobů, jak klima měřit a jak špatným vztahům nebo jiným problémům ve třídě předejít či je napravit. Učitel ale musí mít na paměti, že „*je nezbytné nezkoumat jen výsledky třídy, ale i výpověď jednotlivých žáků.*“ (Čapek 2010, s. 23). Osobnost každého žáka je jiná a názor všech členů sociální skupiny je důležitý.

## 2.3 Rodiče

Rodič, ačkoliv není přímým aktérem každodenního života školy, hraje v spojitosti se školním klimatem důležitou roli.

**Role rodiče** ve školním prostředí počíná výběrem školy pro jeho dítě. Čapek (2010) ve svém šetření zjistil, že nejvýznamnější je pro rodiče při výběru školy kvalita pedagogického sboru (pomineme-li vzdálenost od místa bydliště). Před nástupem dítěte do školy praktikuje mnoho školních zařízení různé akce pro rodiče (ať už se jedná o dny otevřených dveří, nebo schůzky rodičů budoucích prvňáčků).

Přímý kontakt rodiny se školou potom začíná při zápisu do prvních tříd. Nejintenzivnější kontakt rodiče zažívají na začátku školní docházky. Většina rodičů prožívá nástup do školy svého dítěte velmi citlivě. Rodiče dítěti pomáhají a chod rodiny se výrazně mění. Již v této chvíli se ovšem můžou lišit **vzájemná očekávání** školy a rodičů. Škola může po rodiči požadovat aktivní účast a pomoc, ačkoliv jim tuto představu mnohdy nesdělí. Rodiče naopak mohou mít pocit, že veškeré školní záležitosti jsou výhradně v kompetenci školy a jejich učitelů. „*Postoje rodičů ke škole jsou ovlivňovány řadou faktorů. Předně plynou z vlastních vzpomínek a zkušeností rodičů ze školní docházky, ze zkušeností se staršími dětmi a jejich učiteli. K tomu se přidružuje pověst školy v daném místě, informace z jiných zdrojů a osobní kontakty.*“ (Matýsková, 2003, s. 125)

„*Existuje celá řada podob vztahů školy s rodiči a dalšími subjekty. Jako zásadní se přitom ukazuje požadavek, aby se škola pokoušela jednat s nimi jako se svými skutečnými partnery. Je známo, že pokud se s lidmi ze školního okolí takto zachází, bývají obvykle ochotnější škole naslouchat a alespoň v některých případech jí mohou být i kritickými přáteli. Mají-li rodiče a jiné vnější subjekty pocit, že nejsou zváni, zůstávají obvykle pouze kritiky.*“ (Pol, 2007, s. 78)

Právě **partnerství školy s rodiči** v našem školním systému není na dobré úrovni. Velké množství českých rodičů má pocit, že jim škola nevytváří prostor pro ovlivňování jejího chodu, stejně tak si myslí, že nemají příležitost k rozhodování o budoucnosti školy, kterou jejich dítě navštěvuje (Čapek, 2010). To je pochopitelně vzhledem k důležitosti role učitele v ovlivňování školního klimatu zřejmý problém.

S tímto souvisí i **prestíž učitelského povolání**. Mnoho učitelů je zvyklých a jsou částečně i vedeni k tomu, aby se s rodiči vídali pouze na třídních schůzkách. Učitelé pak s rodiči neumí komunikovat, mají k nim nadřazený přístup nebo se o kontakt ani nepokoušejí.

*„Pokud by se nám podařilo, aby více rodičů bylo aktivně a z vlastního zájmu zapojeno ve školních akcích, určitě by se zlepšila společenská prestiž českého učitele.“ (Holeček, 2014, s. 129)*

V jiných zemích je normální, že rodiče navštěvují výuku svých dětí, stejně tak pomáhají při školních výletech. I u nás už se ovšem mnohdy tato spolupráce projevuje. Školy pořádají například projektové dny, kterých se účastní všichni žáci a zváni jsou i rodiče. Všechny tyto akce velmi napomáhají k tomu, že rodič po takové zkušenosti začne obdivovat práci učitelů (Holeček, 2014).

Je tedy zřejmé, že jak učitelská prestiž, tak klima školy by se značně zlepšily, pokud by škola začala s rodiči více komunikovat a vnímala rodiče jako nedílnou součást školního života. V takovém případě tedy musí docházet k **interakci učitel – rodič**.

Stejně jako u učitele a žáka, i u rodiče se můžeme setkat s **typologií**. Holeček (2014) tvrdí, že učitelé, kteří jsou v komunikaci s rodiči méně zkušení a na interakci se připravují, by si měli promyslet, jaký typ rodiče před nimi stojí. Na tyto typy můžeme pohlížet na základě čtyř kritérií:

- Míra zájmu rodiče o dítě. Zde se můžeme setkat s přehnaně starostlivým rodičem, naopak poté s rodičem nezodpovědným.
- Postoj rodiče k neúspěchu dítěte může být agresivní a tvrdý, nebo jeho postoj ochranářský a rodič dítě spíše často omlouvá.
- Vztah rodiče ke škole a k učitelům může být různý. Někteří rodiče mají ke škole přístup arogantní a význam školy i kompetence učitelů přehlíží, jiní mají ovšem postoj uctivý a školu plně respektují.
- V poslední době se také můžeme setkat s rodiči, jejichž vztah ke škole je tvořen na základě peněz. Jde o rodiče – sponzora.

Správná komunikace s rodičem je velmi složitá, neměli bychom ovšem její důležitost opomíjet. Interakce školy s rodiči by neměla začínat a končit třídními schůzkami nebo řešením problémů dítěte. Holeček (2014) dokonce upozorňuje na to, že v pedagogickém vzdělávání učitelů je na práci s rodiči kladen opravdu velmi malý důraz, což je pochopitelně velká chyba.

## 2.4 Vedení školy

Pod pojmem vedení školy se skrývá více osob. Může to být ředitel, zástupce ředitele, ale i jiní pracovníci školy, kteří se na řízení školy podílí. V každé škole je úroveň vlivu těchto osob různá. Rozhodně by ale měl ředitel školy mít vliv největší. Vzhledem k rozdílnému tématu práce, budu výrazy vedení školy a ředitel v tuto chvíli vnímat synonymně.

Není pochyb o tom, že ředitel školy je pro její klima stěžejní. Již v předchozích kapitolách jsem uváděla, že hlavní snahu o suportivní klima by měl iniciovat zejména ředitel. A po velkou část práce nás vliv ředitele provází. Ať už se jedná o typy klimatu školy, nebo učitelský sbor.

Dle Pedagogického slovníku je ředitel školy „*pracovník zákonem pověřený výkonem některých funkcí státní správy ve školství. Jeho kompetence ve vztahu ke škole, veřejnosti, obci aj. jsou rozsáhlé – zejména řídí školu, předškolní zařízení nebo školské zařízení, odpovídá za plnění učebních plánů a učebních osnov, za odbornou, výchovnou a vzdělávací práci, efektivní využívání finančních prostředků, jmenuje své zástupce atd.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, 206)

Vidíme tedy, že **práce ředitele** není vůbec jednoduchá a musí obsáhnout velké množství kompetencí.

Vedení školy má na celkové klima školy velký vliv. Výzkumy ovšem potvrdili, že jeho vliv není úplně přímý. Hlavní není chování ředitele, ale to, jak ho vnímají ostatní zaměstnanci, zejména učitelé. Prožívání jeho chování ovlivňuje ostatní účastníky a ti ovlivňují další účastníky, můžeme tedy v podstatě vidět řetězec vlivů (Grecmanová, 2008).

„*Zde existuje jedno velké nebezpečí: negativní vztahy mezi vedením školy a učiteli (či neshody uvnitř sborovny) přenášejí jednotlivý učitelé do tříd na žáky a často i jejich rodiče.*“ (Holeček, 2014, s. 128)

Vzhledem ke všemu zmíněnému, můžeme nepochybně říct, že nejdůležitější částí práce ředitele, je **jednání s lidmi**. Čapek (2010) upozorňuje na to, že ředitel je ten, kdo má zvládat či řešit osobní problémy ostatních účastníků školy, musí umět komunikovat jak se začínajícími učiteli, tak s učiteli s dlouholetou praxí a dalšími zaměstnanci. Musí umět motivovat a udávat škole směr. Měl by tedy ovlivňovat klima školy laskavostí a trpělivostí. Samozřejmě je to ale i člověk, který rozhoduje o financích. Ovšem i rozdělováním peněz mezi učitele jasně ukazuje, co je podle něj ve škole důležité.



## 2.5 Fyzické prostředí a architektura

Na klima školy nemají vliv pouze aktéři školního života a jejich vztahy. Pocity účastníku silně ovlivňuje i prostředí, ve kterém se nacházejí. Ve škole tráví děti velkou část svého života, je to místo, kde se nejen vzdělávají, ale získávají přátele a řeší osobní problémy. Zejména je to ale místo pro seberealizaci, a to nejen pro žáky, ale i učitele a ostatní zaměstnance školy. Je tedy zřejmé, že se musí v takovém prostoru cítit příjemně.

Kašpárková (2007, s. 59) uvádí následující **vlivy fyzického prostředí školy na člověka:**

- autoritativní přístup učitele může ovlivnit architektura školy,
- zařízení a vnitřní uspořádání místností ve škole (třídy, kabinet, ředitelna) může odrážet životní styl učitelů, který se projevuje v úpravě prostředí,
- vliv vyučovacích prostor na výsledky práce učitelů není sice determinující, jeho význam je však příliš často podceňován.

Architektura budovy, celkový vzhled školy, rozmístění místností, výzdoba, to vše ovlivňuje chod školy. Co se ovšem týká výuky, zásadní pro žáky a učitele je **třída**. Výuku ovlivňuje už jen uspořádání lavic. Kašpárková (2007) uvádí, že právě klasické uspořádání lavic do řad má vliv na výsledky a motivaci žáků. Žáci v předních řadách se lépe soustředí a jejich výsledky oproti žákům v řadách zadních jsou lepší. I pro učitele je toto uspořádání limitující, jelikož nemají dostatečný přehled ve třídě.

Kašpárková (2007) dále uvádí velmi zajímavý poznatek, že ani pravoúhlé místnosti, které větší množství škol k výuce využívá, nejsou zcela optimální. Argumentuje tvrzením indiánů, že ve čtverci není síla. Dále uvádí, že indiáni byli striktně proti pravým úhlům, které „přerušují vše plynulé“. Ideální by pro účel vzdělávání byly kruhové místnosti, které by byly přirozeným místem pro dorozumívání. S tímto již pracují některé alternativní školy.

Pokusme se tedy z výše uvedeného vytvořit model „**ideální třídy**“. Aby se jak děti, tak učitelé cítili v prostoru příjemně, měla by třída být barevná a dostatečně osvětlená. Stěny by měly být dekorovány pomocí fotografií, tapet, ale zejména obrázků, které samy děti vytvořily, vzbuzují pocit hrdosti na jejich vlastní práci a motivují je. To vše napomáhá nejen ke kladnému přístupu žáků k učení, ale podporuje i vztahy ve třídě, respekt a celkově vytváří důvěryhodné klima. Místnost by také měla být rozčleněna, a to pomocí výklenků nebo zástěn. Na příjemném pocitu se také velmi podílí nábytek a čistota. (Grecmanová, 2008)

Co se týká **celkového uspořádání školy**, pro klima by bylo rozhodně pozitivní, kdyby měla škola k dispozici relaxační zázemí, ať už se jedná o sportoviště, venkovní prostory, knihovny nebo bazény či fitness centra. Toto už ovšem pochopitelně není jen o záležitosti manažerských rozhodnutí, ale finančních prostředků.

## 2.6 Forma školy

Formu školy mezi faktory ovlivňující klima školy zařazuje Grecmanová (2008). Tímto termínem míní rozdílnou organizaci procesů učení.

Snaha o změny formy škol se objevuje na přelomu 19. a 20. století. Důvodem byly nejen změny společensko-ekonomické, ale i pokrok v oblasti vědy a techniky. Velká změna totiž nastává v pohledu na člověka, jeho individualitu a seberealizaci. S tím tedy přichází kritika stavu vzdělávání a přichází **pedagogický reformismus**.

Tradiční škole se vytýkalo zejména:

- nedostatečné spojení školy se životem,
- nadměrné množství vyučovací látky,
- autoritativní postavení učitele,
- centrálně schvalování osnovy, učebnice a strnulý vyučovací obsah,
- a zejména nedostatečný zřetel k individualitě, tedy potřebám a zájmům

každého žáka, zastaralé vyučovací metody a hodnocení práce. (Kantorová, 2010)

V návaznosti na tyto reformy vzniklo **hnutí alternativní pedagogiky**. Z důvodů historických událostí zaznamenává Česká republika největší zájem o alternativní vzdělávání po roce 1989. Na pojem alternativní škola se můžeme dívat bez ohledu na zřizovatele. Jde tedy o všechny školy, které se od standardního vzdělávacího systému nějakým způsobem odlišují. Tato odlišnost se může projevovat v organizaci výuky, života dětí ve škole, kurikulu, způsobech hodnocení, ale i vztazích mezi školou a rodiči i místní komunitou. Veškeré odlišnosti těchto škol na nás působí pokrokověji, moderněji a perspektivněji. Jedná se tedy zejména o přístup. Školu můžeme zařadit mezi alternativní ve chvíli, kdy se snaží odstranit nedostatky tradiční školy, jsou tedy inovativní (Kantorová a kol., 2010).

Alternativních škol je v současné době velké množství, není ovšem nutné definovat každou z nich zvlášť. Kantorová (2010) nám nabízí jejich **společné základní rysy**. Těmi jsou například vztah úcty a tolerance v interakci učitel – žák, jejich vztah je na úrovni

rovnocenných partnerů. Dále respektování psychofyzického vývoje žáka a tím rozvoj jeho individuálních schopností. Důležitým znakem je vyšší míra svobody na rozvoj žákovy osobnosti, posilování jistoty a sebedůvěry, zároveň i respektování práv druhých. Namísto zdůrazňování informací je pro alternativní přístup důležitá tvořivá aktivita a přirozenost, na stejnou úroveň staví intelektové a manuální činnosti. Škola je společenství žáků, učitelů a rodičů. Reformní školy dosahují svých cílů netradiční metodami a inovativní formami práce.

Důležitou otázkou ale zůstává, **jak tedy právě forma školy ovlivňuje její klima**, pokud se tak vůbec děje. Grecmanová (2008) nám nabízí několik výzkumů, které se snažily zjistit vliv formy školy na její klima. Velké množství z nich uvádí, že na reformní škole žáci hodnotí vztahy žáci – učitelé pozitivněji než na škole tradiční. Na jejich škole oceňují důvěru a liberálnost. Žáci poukazují na velkou angažovanost ve výuce a velkou podporu ze strany učitele. Alternativní školy vykazují velkou pozornost směrem k mezilidským vztahům, toleranci a vzájemné pomoci. Vyšší hodnoty se také ukazují v organizovanosti a jasnosti pravidel a disciplíny ze strany učitelů.

Zdá se tedy, že alternativní školy mají pro žáky příznivější klima. Čapek (2010) ale uvádí, že bez ohledu na to, jaký koncept škola má, zásadní pro suportivní klima je spokojenost. Spokojený žák, učitel, ředitel, rodič i jakýkoliv jiný zaměstnanec školy předznamenává spokojenou školu.

Ať je tedy škola tradiční nebo alternativní, pokud je zásadním „konceptem“ školy spokojenost aktérů, klima může být pozitivní v obou případech.

## **2.7 Regionální vlivy a velikost školy**

Vliv regionu a velikosti školy shrnuji do jedné kapitoly z toho důvodu, že v nich vidím jistou spojitost. Školy městské jsou většinou školy velké s větším počtem žáků, oproti tomu školy vesnické jsou menší a jejich počet žáků taktéž. Samozřejmě ale existuje mnoho městských škol, které se snaží pracovat s koncepcí menšího počtu žáků ve třídách.

Jak jsem tedy již napsala, školy můžeme dle regionu rozdělit na městské a vesnické. Právě region je dalším z faktorů, které klima ovlivňují. Kromě toho, zda je škola městská nebo vesnická, region, ve kterém se škola nachází, vytváří i sociální složení obyvatelstva. I tento

faktor má na klima vliv. Školy, které se nachází v oblasti se slabým sociálním zázemím, mají klima nepříznivé (Grecmanová, 2008).

Dalším faktorem je tedy velikost školy a s tím související velikost tříd, tedy počet žáků ve třídě. Zde se výsledky výzkumu poměrně výrazně liší. Velká část zkoumání potvrdila, že na menších školách je příznivější klima, stejně tak jako ve třídách s menším počtem žáků. Několik výzkumů ale hodnotí některé znaky malých škol negativně. Výzkumy potvrzují i to, že velikost školy ovlivňuje nejen žáky, ale i učitele.

Vliv velikosti školy na její klima tedy nemůžeme vnímat globálně, ale musíme jej hodnotit na základě dalších aspektů klimatu (Grecmanová, 2008).

### 3 Měření klimatu školy

*„V diagnostice sociálního klimatu školy od samého počátku dominovaly kvantitativní metody. Většina autorů se snažila od sedmdesátých let zkonstruovat dotazníky, které by zachytily i proměnné, které byly považovány za důležité pro poznání klimatu školy.“ (Ježek, 2003, s. 51)*

*„Ne všechny aspekty klimatu školy se dají kvantifikovat, ne všechny subtilní odstíny klimatu lze zachytit sítím dotazníků. Proto se hned od počátku rozvíjely i kvalitativní metody zkoumání klimatu školy.“ (Ježek, 2003, s. 56)*

Jednou ze základních metod **kvalitativního výzkumu** je rozhovor, který se dá využít buď s jednotlivcem, nebo s cíleně vybranou skupinou respondentů. Další metodou je pozorování, při kterém se využívá předem vytvořeného pozorovacího archu. Další zajímavou možností pro zkoumání je použití žákovských deníků, které jsou přínosné zejména v tom, že autor deníku píše z vnitřní potřeby, čistě subjektivně a nepočítá s tím, že deník bude někdo jiný číst. Můžeme využít i sbírání výroků žáků v prostředí školy nebo žákovské kresby, u kterých žák dostane instrukce, „co ze školního prostředí namalovat“. Vypomoci při zkoumání klimatu školy mohou i fotografie pořízené žáky, videozáznamy dění ve škole, učitelské deníky nebo analýzy různých prvků školy (Ježek, 2003).

#### 3.1 Kvantitativní výzkumné metody

Zájem o klima školy stále stoupá, je tedy pochopitelné, že se objevuje stále více výzkumných metod, které se dají využít. S. Ježek a J. Mareš se ve sbornících Psychosociální klima školy I-III (Ježek, 2003, 2004, 2005) zabývají právě tím, že seskupují kvantitativní metody pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy. Dotazníky, které shromažďují, jsou směřovány k různým skupinám respondentů od žáků, přes učitele, ředitele a rodiče až po členy komunity žijící blízko školy. Uvádí však, že získali metody využívané především v anglosaském prostoru, největší množství je původem z USA. Evropských metod je v porovnání s nimi výrazně méně.

*„V průběhu uplatňování dotazníků na školách se však zjistilo, že zahraniční souvislosti nemusí být vždy transformovatelné, hlavně z důvodu kulturní odlišnosti. Naši žáci se např. nemusí setkávat s problémy amerických žáků.“ (Grecmanová, 2008, s. 104)*

Rozhodla jsem se proto, že v mé práci uvedu pouze některé diagnostické metody vytvořené v českém prostředí, jejichž autoři se sice nechali inspirovat zahraničními dotazníky, zohledňovali ale právě podmínky českých škol.

**Škála pro posouzení mezilidských vztahů ve škole** je projektem Světové zdravotnické organizace, do kterého se zapojila i Česká republika pod vedením Národního centra podpory zdraví. Metoda je založena na zkoumání devíti kritérií, které zaštiťují tři hlavní pilíře. Těmi jsou: pohoda prostředí (pohoda věcného prostředí, pohoda sociálního prostředí, pohoda organizačního prostředí), zdravé učení (smysluplnost, možnost výběru a přiměřenost, spoluúčast a spolupráce) a otevřené partnerství (škola jako model demokratického společenství, škola jako kulturní a vzdělávací středisko obce). Koncepce je založena na to, že právě zdraví je předpoklad hodnotného života. (Havlínová, 1998)

J. Mareš a S. Ježek (2012) vytvořili manuál **Klima školní třídy**, ve kterém vycházejí z nástrojů MCEI a WIHIC. Vytvořili tím metodu, která je založena na škále o sedmi kategoriích. Těmi jsou: dobré vztahy se spolužáky, spolupráce se spolužáky, vnímaná opora od učitele, rovný přístup učitele k žákům, přenos naučeného mezi školou a rodinou, preference soutěžení ze strany žáků a dění o přestávkách.

Dalším výzkumným nástrojem vytvořeným v našem prostředí je **Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu** od J. Kašpárkové (2007). Tato analýza je založena na pěti oblastech: celkový vztah a motivace ke škole, kvality a kompetence učitelů, pravidla ve škole a kázeň ve vyučování, soudržnost třídy jako sociální skupiny a architektonické, estetické a hygienické aspekty školy.

Jako poslední uvedu soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče **Klima školy**, který vytvořila H. Grecmanová a kol. (2012). Dotazníky jsou zaměřeny na několik oblastí, materiální, personální, sociální i kulturní dimenze školního života. Jelikož tento dotazník posuzuje celkové klima školy, nechala jsem se jím inspirovat i ve svém výzkumu.

### 3.2 Výzkumy vlivu velikosti školy na její klima

V neposlední řadě se chci věnovat hlavnímu tématu mé práce. Tím je vliv velikosti školy na její klima. Ačkoliv právě tento faktor nebyl zatím prozkoumán natolik do hloubky jako faktory jiné, nalezneme několik výzkumů nebo alespoň jejich částí, které se jím zabývají.

Grecmanová (2008) shrnuje některé výsledky výzkumů, které se právě na tento faktor soustředily. A. Knapp ve svém výzkumu na německých školách zjistil, že na větších školách mají žáci menší strach ze školy. Na malých školách se strach ze školy mění během prvního roku po nástupu do školy, jelikož žáci vnímají tlak a přísnost ze strany učitelů. Několik výzkumů poté potvrzuje, že po žácích na malých školách je požadována větší míra zodpovědnosti a účasti v aktivitách. Toto potvrzuje například výzkum „Big school - Small school“. Mnoho šetření dále potvrdilo, že na menších školách je klima vřelejší. H. Skarupská mluví o klimatu „rodinného typu“. Na malých školách se všichni znají, není zde tedy anonymita, a proto jsou interakce aktérů na škole lepší. J. T. Flagg tvrdí, že na velkých školách se objevuje většinou uzavřené klima. S velikostí školy souvisí i počet žáků ve třídách. Některé výzkumy potvrzují, že v menších třídách můžeme setkat s větší soudržností a menším množstvím problémů. Velké třídy jsou oproti tomu více orientovány na soutěžení.

K. Horváthová (2005) přispěla s výzkumem, který zkoumá klima na základě proměnných týkajících se učitelů na slovenských školách. Určuje dvě hypotézy, které souvisejí s výzkumem mé práce. V první předpokládá, že na vesnických školách je klima pozitivnější než na školách městských, hypotéza se potvrdila ve čtyřech zkoumaných položkách. Uvádí, že dle výzkumu se na vesnických školách projevuje demokratičnost a orientace na lidskost ze strany ředitele k učitelům i žákům, setkáváme se i s jednotu učitelů a popřením generačních rozdílů mezi nimi. Další hypotézou je, že na menších školách je klima pozitivnější než na školách větších. Kritériem pro určení velikosti školy je počet učitelů. Výzkum přináší spojitost s předešlou hypotézou. Výsledky jsou velmi podobné. Na malých školách mají učitelé pocit spolupodílení na řízení školy, které je demokratické. Ředitel upřednostňuje při řízení lidských faktor. Učitelství kolektiv je na těchto školách soudržnější a učitelé jsou myšlenkově jednotnější a nepociťují problémy, které by byly způsobené věkovým rozdílem. Kromě těchto společných aspektů s první hypotézou se na menších školách potvrdila vyšší hodnota efektivnosti řízení. Lze tedy soudit, že klima je pozitivnější na menších vesnických školách.

Oproti tomu výzkum, který byl zaměřen na klima učitelských sborů, provedl u nás P. Urbánek (2005). Zjistil, že velikost školy nemá na klima větší vliv. Hodnotil zejména chování ředitele a pocity učitelů, ze kterých vyhodnocoval index otevřenosti. V oblasti intimity vztahů v učitelském sboru dokonce velké školy vykázaly vyšší hodnoty.

Nakonec uvedu zjištění M. Linkové (2003), která prováděla výzkum na pražských a mimopražských školách. Uvádí, že malé školy navozují rodinné prostředí, které podporuje pospolitost žáků, oproti tomu na velkých školách můžeme sledovat soudržnost třídy ve chvíli, kdy se brání proti nejistotě. V menších třídách se také setkáváme s menší mírou soutěživosti. Výzkum ovšem zjistil i to, že ve třídách s opravdu velkým počtem žáků taktéž není soutěživost příliš velká, autor tvrdí, že to může být i tím, že jsou žáci soutěživosti přesyceni.

Z výše uvedeného i z prostudované literatury je tedy zřejmé, že výsledky výzkumu této problematiky se, oproti jiným faktorům, velmi liší. Očividně je potřeba faktor velikosti školy a jeho vlivu na její klima prozkoumat v mnohem větší míře, abychom byli schopni jasně říct, jaký vliv na školu má.



## II PRAKTICKÁ ČÁST

### 4 Výzkumné cíle

Cílem výzkumu této práce je prozkoumat velikost školy jako faktor ovlivňující její klima. Výzkum by měl přispět k méně probádanému tématu problematiky klimatu školy, kterým právě vliv velikosti školy je. Pomocí kvantitativního výzkumu jsou žáci dotazováni na otázky týkající se jejich školy. Výsledky výzkumu mají tedy ukázat, zda velikost školy ovlivňuje některé aspekty školního života, zároveň ale i celkové klima školy.

Na základě provedeného šetření a cílů této práce jsou kladeny tyto **výzkumné otázky**:

- Liší se vnímání estetických a materiálních znaků školy z pohledu žáků v závislosti na velikosti školy?
- Jsou vztahy mezi spolužáky a žáky – učiteli pozitivnější na menších školách?
- Je rozdíl ve vnímání celkového klimatu školy mezi žáky menších škol a žáky větších škol?

Tyto výzkumné otázky byly zvoleny z několika důvodů. První výzkumná otázka si klade za cíl zjistit, zda se liší vnímání fyzického zázemí, které může ovlivňovat i celkové vnímání klimatu, a zda tento aspekt s velikostí školy vůbec souvisí.

Druhá otázka byla zvolena na základě již vykonaných výzkumů, které z velké části obsahují výsledky, jež tvrdí, že menší školy se svým klimatem blíží „rodinnému prostředí“ a vztahy na školách jsou tedy pozitivnější. Rozhodla jsem se tedy, že se pokusím toto zjištění potvrdit i svým výzkumem.

Poslední, nejdůležitější výzkumná otázka se věnuje celkovému klimatu školy, tedy porovnávání škol menších a škol větších dle výsledků dotazníků. Cílem je tedy zjistit, zda se odpovědi žáků výrazně liší v závislosti na velikosti školy, kterou navštěvují.

## 5 Metodologie výzkumu

Pro tento výzkum byla zvolena **metoda kvantitativního výzkumu**, jejímž nástrojem je dotazník. Právě tato výzkumná metoda byla zvolena z důvodu získání dat od co největšího počtu respondentů. Metoda byla zvolena v závislosti na zaměření výzkumu, jehož cílem je prozkoumání klimatu školy. U této problematiky je potřeba nasbírat větší vzorek odpovědí, aby šetření bylo objektivní a klima školy bylo možné vyhodnotit.

Cílem dotazníku bylo zjistit, jak žáci vnímají jisté aspekty, které ovlivňují život na jejich škole. Jelikož si výzkum klade za cíl vyhodnotit celkové klima školy, obsahuje dotazník otázky z několika oblastí. Inspirací pro použitý dotazník byl *Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče Klima školy*, který vytvořila H. Grecmanová a kol. „*Obsah dotazníků se zaměřuje na materiální, personální, sociální a kulturní charakteristiky školy a umožňuje mimo jiné identifikovat tzv. index percepce.*“ (Grecmanová, 2012, s. 11)

**Dotazník** byl ovšem upraven. Důvodem byla jeho přílišná šíře. Jelikož výzkum této práce není tak komplexní, je, dle mého názoru, výběr použitých otázek dostačující. Některé otázky zůstaly v originální podobě, několik z nich bylo pozměněno po jazykové stránce, některé byly přidány.

Dotazník v podobě, která sloužila k šetření, je přístupný k nahlédnutí v příloze. Dotazník obsahuje 29 otázek. Šetření bylo zcela anonymní, jediné otázky zaměřující se na osobní informace se týkaly pohlaví respondenta a faktu, zda navštěvuje školu na vesnici, či v městě. Otázky obsažené v dotazníku byly většinou uzavřené s jednou možnou odpovědí. Pouze poslední otázka byla otevřená, ovšem z důvodu online prostředí, ve kterém respondenti dotazník vyplňovali, jí nebyla věnována velká pozornost. Otázky byly kladeny jednoduše. Žáci měli na výběr ze čtyř odpovědí, které zobrazují čtyřbodovou škálu jejich přesvědčení:

- rozhodně souhlasím (1),
- spíše souhlasím (2),
- spíše nesouhlasím (3),
- a rozhodně nesouhlasím (4).

V případě, že tvrzení odpovídá negativní situaci, je bodování obráceno.

V první části dotazníku otázky směřovaly k fyzickému a materiálnímu zázemí školy. Cílem těchto otázek bylo zjistit, jak žáci vnímají budovu školy, kterou navštěvují, zda jsou spokojeni s výbavou a vzhledem školy a jak na ně působí architektonické a estetické prvky školy. Další velká část dotazníku byla věnována vztahům na půdě školy. Žáci vyhodnocovali nejen vztahy mezi nimi a svými spolužáky, ale i vztahy s učiteli a mezi učiteli. Zbylé otázky doplňují prvky celkového klimatu školy. Zjišťují informace o působení rodičů, pocity žáků z výuky i z celkového života na škole.

Dotazník obsahuje úvodní slovo, v němž je upřesněno, pro jaké účely bude dotazník využit, respondenti jsou informováni o pravidlech vyplňování dotazníku a zejména o jeho anonymitě.

Po sběru dat bylo využito **vyhodnocování pomocí indexu percepce**, vycházejícího z aritmetického průměru odpovědí. Index percepce byl vypočítáván po sečtení aritmetických průměrů všech odpovědí všech respondentů, které byly rozděleny dle odpovědi na otázku, zda respondent navštěvuje školu na vesnici, nebo ve městě. Tyto dva vzorky byly poté porovnávány.

K tomuto vyhodnocování bylo využito hodnot v rozmezí 1-4, které nám po sečtení aritmetického průměru všech odpovědí jednoho respondenta, a následné sečtení aritmetických průměrů všech dotazovaných ukázal hodnotu spokojenosti respondentů s klimatem školy. Dle Grecmanové (2012) je stěžejní hodnota 2,2. Pokud je výsledná hodnota vyšší, ukazuje na nepříznivé klima školy, čím je hodnota nižší, tím je klima naopak pozitivnější.

Pro přehlednost výzkumu je využito grafů odkazujících na četnost odpovědí v procentech a tabulek, které přehledně ukazují nabyté hodnoty indexu percepce a porovnávají tak školy mezi sebou.

## 6 Výzkumný vzorek

**Výzkumný vzorek** obsahuje odpovědi od 83 žáků. Z toho odpovídalo 55 dívek a 28 chlapců. Šetření bylo provedeno na pěti školách. Šlo o dvě školy městské (44 respondentů) a tři vesnické (39 respondentů). Dotazování byli žáci navštěvující 8. třídu. Dotazování probíhalo prostřednictvím google formuláře, který byl žákům zaslán třídním učitelem. Data byla sbírána od března roku 2020. Vybrané školy leží v Královéhradeckém kraji a Kraji Vysočina. Dva kraje byly vybrány z důvodu obsažení více regionů. Při všech dotazovaných základních školách je zřizovaná i škola mateřská, družina a zároveň mají vlastní stravovací zařízení v podobě jídelny.

Základní škola	chlapci	dívky	celkem
na vesnici	14	25	39
ve městě	14	30	44

**Tabulka 1** – Rozdělení vzorku respondentů dle školy a pohlaví

### 6.1 Městské školy

Dotazované městské školy jsou obě tradičního typu. Výuka žáků probíhá v kmenových učebnách a hodina trvá klasicky 45 minut, žáci jsou hodnoceni pomocí známek. Školy se nacházejí v centru měst. Obě základní školy navštěvuje okolo 700 žáků. Řadí se tedy mezi školy velké a byly vybrány tak, aby byly typově podobné. Obě školy jsou úplné, tedy s 1. - 9. ročníky. Disponují třemi paralelními třídami (A-C) ve všech ročnících. Průměrný počet žáků na třídu je 25 žáků.

### 6.2 Vesnické školy

Ve výzkumu byli dotazováni žáci ze tří úplných vesnických škol. Vesnice, ve kterých se školy nacházejí, mají okolo 1000 obyvatel. Školy navštěvují i žáci z okolních obcí. Jde stejně tak jako v případě zkoumaných městských škol o školy tradičního typu. Vyučování probíhá v kmenových učebnách po dobu 45 minut a žáci jsou hodnoceni pomocí známek. Všechny do šetření zapojené školy mají do 150 žáků, řadí se tedy mezi malé venkovské školy. Školy mají 1. - 9. ročník, v každém ročníku je jedna třída. Průměrný počet žáků na třídu je 10-15.

## 7 Analýza výsledků

V následující části budou postupně analyzovány výsledky provedeného šetření. Analýza proběhla na základě kvantitativní metody dotazníku. Výsledky jsou rozděleny do několika oblastí, které byly vybrány pomocí zvolených výzkumných otázek a určených cílů výzkumu. V každé kapitole se zaměřím nejprve na výsledky malých škol, poté velkých škol a v závěru budou výsledky vždy porovnávány.

### 7.1 Estetické a materiální znaky školy

Tato kapitola obsahuje analýzu výsledků šetření v oblasti estetických, materiálních a architektonických znaků školy. Výsledky byly analyzovány na základě odpovědí na prvních sedm **otázek dotazníku**. Těmi jsou:

1. Budova školy je v dobrém stavu.
2. V prostorách školy se špatně orientuji.
3. Prostory školy na mě působí stísněně.
4. Okolí školy se mi zdá upravené.
5. Jsem spokojen s nábytkem naší školy.
6. Při vyučování využíváme mnoho pomůcek (např. počítače,...).
7. Jsem spokojen s vybavením naší tělocvičny.

Zaměříme se nejprve na **školy malé vesnické**. Celkový index percepce u těchto sedmi otázek vykazuje číslo 1,9. Pokud bychom tedy na základě těchto znaků vyhodnocovali klima školy, bylo by spíše příznivější.

U dvou otázek se ovšem aritmetický průměr odpovědí respondentů dostal do vyšších čísel, než je hodnota 2,2, která značí rozhraní příznivého a méně příznivého klimatu. Žáci zkoumaných škol nejsou příliš spokojeni s nábytkem ve vnitřních prostorách školy a s tím, že při vyučování nevyužívají velké množství pomůcek, vzhledem ke znění otázky se ovšem nedá předpokládat, že pomůcky škola nemá k dispozici. Aritmetický průměr obou otázek ovšem nabývá hodnoty 2,3, není to tedy hodnota natolik vysoká, aby se dalo konstatovat, že žáci jsou vyloženě nespokojeni. Dalším důvodem je i to, že míra shody odpovědí respondentů je poměrně nízká. 36 % respondentů se kloní k odpovědi *spíše souhlasím* i *spíše nesouhlasím*.

Nejpříznivější hodnotou poté disponuje otázka, zda se žáci v prostorách školy špatně orientují. S tvrzením rozhodně nesouhlasilo celých 74 %.

Odpověď na čtyřbodové škále					
Číslo otázky	1	2	3	4	AP
1	14	21	4	0	1,7
2	29	5	0	5	1,5
3	21	12	5	1	1,6
4	11	19	9	0	1,9
5	6	18	13	2	2,3
6	8	14	14	3	2,3
7	15	7	7	4	2,0
<b>Celkem</b>	105	96	52	15	1,9

**Tabulka 2** – Výsledky malých vesnických škol (otázky 1-7)

**Školy velké, nacházející se městě**, disponují v této oblasti hodnotou celkového indexu percepce v této oblasti 2,1. Hodnota se blíží číslu 2,2, které je hraniční.

Žáci hodnotí mírně nepříznivě nábytek uvnitř své školy a využívání pomůcek ve výuce. Co se týče otázky, zda mají žáci pocit, že okolí školy je upravené, aritmetický průměr je hraniční.

Ačkoliv jsou budovy dotazovaných škol velké, žáci nemají problém v orientaci. Průměr odpovědí u této otázky dosáhl hodnoty 1,4, celých 73 % žáků rozhodně nesouhlasí s tím, že by měli v orientaci ve škole problém.

Odpověď na čtyřbodové škále					
Číslo otázky	1	2	3	4	AP
1	7	30	7	0	2
2	32	9	1	2	1,4
3	20	18	4	2	1,7
4	3	29	11	1	2,2
5	0	18	14	12	2,9
6	8	10	20	6	2,5
7	18	16	8	2	1,9
<b>Celkem</b>	89	130	65	25	2,1

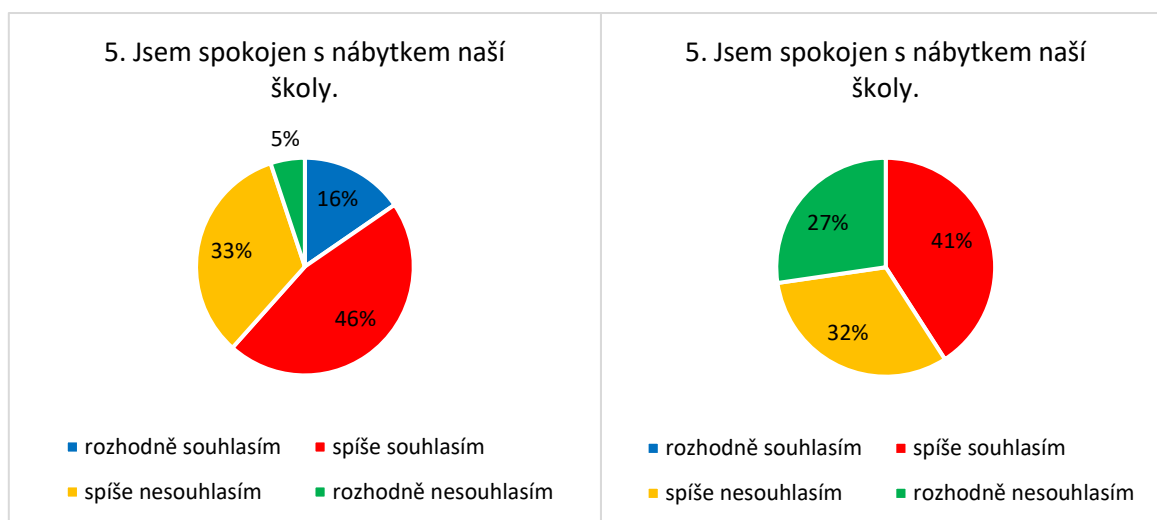
**Tabulka 3** – Výsledky velkých městských škol (otázky 1-7)

**Pokud budeme v této oblasti porovnávat malé a velké školy,** příznivěji tento faktor klimatu školy vnímají žáci malých vesnických škol. Rozdíl ovšem tvoří pouze dvě desetiny, není tedy příliš velký. Rozdíl v indexu percepce odpovědí okolo dvou desetin tvoří většina tvrzení.

Otázka	Vesnice	Město
1.	1,7	2
2.	1,5	1,4
3.	1,6	1,7
4.	1,9	2,2
5.	2,3	2,9
6.	2,3	2,5
7.	2	1,9
Celkem	1,9	2,1

**Tabulka 4** – Porovnání indexů percepce jednotlivých tvrzení (otázky 1-7)

Výjimkou je ale otázka č. 5, tato otázka se týká spokojenosti žáků školy s jejím nábytkem. Ačkoliv se obě hodnoty ocitly v nepříznivých číslech, hodnota velkých škol ve městech je větší o 0,6. Z provedeného výzkumu tedy lze konstatovat, že dotazování žáci velkých škol jsou se školním nábytkem výrazně nespokojenější. Zajímavé je, že ani jeden dotazovaný žák městské školy neodpověděl na otázku tak, že rozhodně souhlasí, tedy že je s nábytkem spokojen. Žáků malých vesnických škol oproti tomu takto odpovědělo 16 %. 27 % žáků velkých škol je s nábytkem rozhodně nespokojeno, u malých škol je toto procento výrazně menší. Z grafů lze vidět, že pohled žáků malých a velkých škol na toto tvrzení je velmi rozdílný.



**Graf 1** – Výsledky malých škol (otázka 5)

**Graf 2** – Výsledky velkých škol (Otázka 5)

## 7.2 Vztahy ve škole

Dalším cílem této práce je zjistit, zda velikost školy ovlivňuje vztahy mezi aktéry školního procesu. Žáci byli konfrontováni s několika tvrzeními, které se týkali nejen jejich vztahů s ostatními spolužáky, ale i učiteli. Jedna z otázek byla zaměřena i na to, zda mají pocit, že vztahy mezi učiteli jsou dobré, a jedna se týkala i postoje jejich rodičů k učitelům. **Tvrzení,** pomocí nichž byly analyzovány výsledky, jsou:

11. Rodiče si neváží učitelů naší školy.
12. Ve škole mám spolužáka, kterému se můžu s čímkoliv svěřit.
13. Před spolužáky mohu přiznat každou svoji chybu.
14. Mám strach z některých spolužáků.
15. Když potřebuji tak mi spolužáci poradí.
16. Myslím si, že nás učitelé respektují.
17. Myslím si, že učitelé nadržují některým spolužákům.
19. Bojím se některých učitelů.
20. Učitelé mi pomáhají, když mám problémy s učivem.
21. Učitelé mi pomáhají, při řešení osobních problémů.
24. Mezi učiteli ve škole panují dobré vztahy.
26. Mám spoustu přátel i v jiných třídách.



**Školy malé vesnické** dosáhly v oblasti vztahů hodnoty 2,0. Na základě těchto znaků by klima škol bylo hodnoceno jako spíše příznivé. U tří tvrzení se ovšem školy dostaly do vyšších hodnot. Někteří žáci mají pocit, že učitelé nadržují některým jejich spolužákům, žáci také s učiteli moc neřeší své osobní problémy. Otázka číslo 13 se dostala na hranici 2,2. Poměrně velký počet žáků má pocit, že před spolužáky nemohou přiznat svou chybu.

Zaměříme-li se na pozitivní znaky, velké množství žáků si myslí, že si rodiče jejich váží učitelů jejich školy, ani jeden žák dokonce na tvrzení č. 11 neodpověděl „rozhodně souhlasím“. Další příznivou hodnotu přinesla otázka, zda se žáci bojí svých učitelů. Rozhodně nesouhlasilo 59 % žáků, opět ani jeden žák neodpověděl, že se učitelů rozhodně bojí. Ostatní tvrzení se pohybují v průměru hodnoty okolo 1,9.

Číslo otázky	Odpověď na čtyřbodové škále				AP
	1	2	3	4	
11	21	13	5	0	1,6
12	20	10	7	2	1,8
13	4	8	16	11	2,2
14	19	11	3	6	1,9
15	13	21	1	4	1,9
16	7	23	9	0	2,1
17	7	16	13	3	2,3
19	23	8	8	0	1,6
20	14	20	4	1	1,8
21	9	8	6	16	2,7
24	12	27	0	0	1,7
26	18	10	7	4	1,9
<b>Celkem</b>	165	175	80	48	<b>2</b>

**Tabulka 5** – Výsledky malých vesnických škol

**Velké školy** zaujmají index percepce 2,2. Tato hodnota je přesně na rozhraní vykazující příznivé, nebo nepříznivé klima. Míra shody odpovědí žáků velkých škol je poměrně rozporuplná. Čtyři tvrzení se dostala do záporných hodnot, které vykazují, že žáci s určitým znakem nejsou příliš spokojeni. Mnoho žáků má pocit, že před spolužáky nemohou přiznat svou chybu. Žáci s učiteli ve škole spíše neřeší své osobní problémy. Tvrzení 16 a 17 se potom dostalo do poměrně záporné hodnoty 3,1, která vyazuje, že jsou žáci se situací

nespokojeni. Tato tvrzení se týkají vztahů mezi žáky a učiteli. Žáci velkých škol mají pocit, že je učitelé nerespektují. S tvrzením, které zní: „Myslím si, že nás učitelé respektují“, rozhodně nesouhlasilo 41 % žáků a 29 % spíše nesouhlasilo. Velký počet žáků má také pocit, že učitelé některým jejich spolužákům nadřuzují.

Nejpříznivější hodnoty poté nabylo tvrzení č. 14, které potvrzuje, že se žáci nebojí svých spolužáků, 55 % s ním dokonce rozhodně nesouhlasí. Ostatní hodnoty se pohybují kolem průměrné hodnoty 1,9.

Číslo otázky	Odpověď na čtyřbodové škále				AP
	1	2	3	4	
11	18	13	10	3	2
12	24	10	4	6	1,8
13	9	11	21	3	2,4
14	24	11	6	3	1,7
15	20	14	9	1	1,8
16	3	10	13	18	3,1
17	6	3	14	21	3,1
19	18	14	9	3	1,9
20	11	22	9	2	2,1
21	1	19	11	13	2,8
24	14	19	9	2	2
26	22	12	3	7	1,9
<b>Celkem</b>	170	158	118	82	<b>2,2</b>

**Tabulka 6** – Výsledky velkých městských škol

Při **porovnání odpovědí** respondentů škol malých a velkých vykazují příznivější hodnotu indexu percepce malé vesnické školy. Celkový rozdíl činí 0,2, což není rozdíl až tak markantní. Nelze ovšem opomenout, že velké městské školy se hodnotou dostávají na rozhraní příznivosti klimatu. Pomocí zeleně (nižší než 2,2) a červeně (vyšší než 2,2, včetně) vyznačených hodnot můžeme vidět, která tvrzení napomáhají spíše příznivosti a která spíše nepříznivosti klimatu.

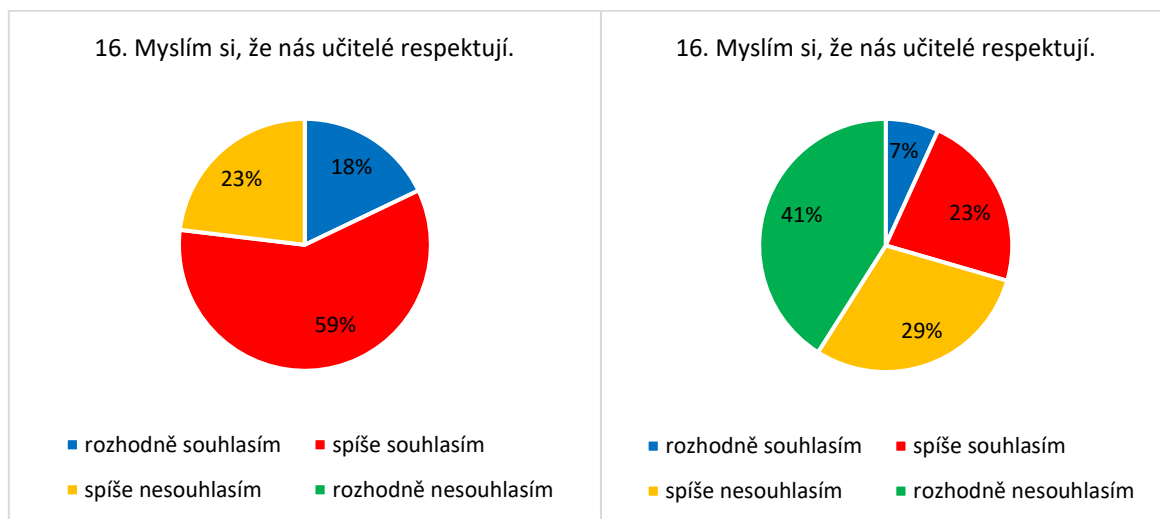
Otázka	Vesnice	Město
11.	1,6	2
12.	1,8	1,8
13.	2,2	2,4
14.	1,9	1,7
15.	1,9	1,8
16.	2,1	3,1
17.	2,3	3,1
19.	1,6	1,9
20.	1,8	2,1
21.	2,7	2,8
24.	1,7	2
26.	1,9	1,9
Celkem	2	2,2

**Tabulka 7** – Porovnání indexů percepce jednotlivých tvrzení

Hodnoty se ve většině tvrzení liší o 0,1-0,4. Velké městské školy vykazují o něco příznivější průměr v otázkách 14, 15, které se věnují vztahům ve třídě mezi spolužáky.

Dle velikosti školy se odpovědi žáků v podstatě neliší ve tvrzeních 12 a 26. Ve všech školách mají žáci mnoho přátel i v jiných třídách a většina žáků má ve třídě spolužáka, kterému se může s čímkoliv svěřit.

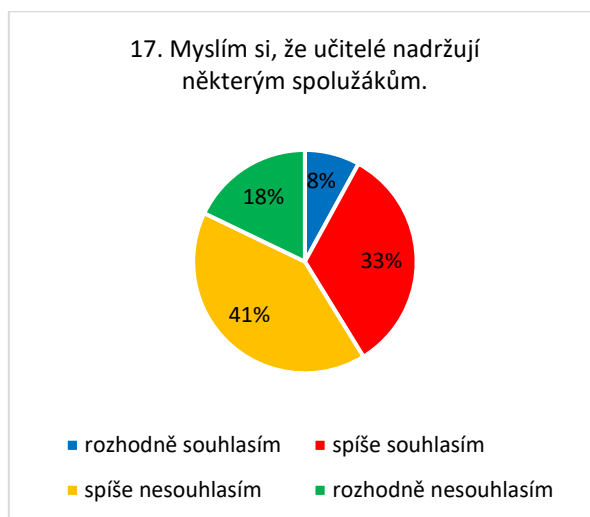
Velký rozdíl ale naopak vykazují tvrzení 16 a 17. Ta se týkají vztahu žáků a učitelů. Na velkých městských školách mají žáci výrazně silnější pocit, že je jejich učitelé nerespektují a že nadřezují jiným žákům. Rozdíl v průměru odpovědí u této otázky je dokonce celých 1,0.



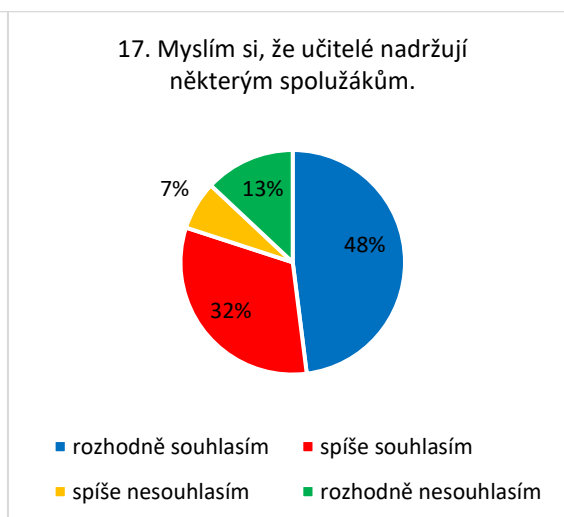
**Graf 3** – Výsledky malých škol (otázka 16)

**Graf 4** – Výsledky velkých škol (otázka 16)

Stejně tak je značný rozdíl u tvrzení, zda mají žáci pocit, že učitelé nadržují jejich spolužákům. Zde je rozdíl v hodnotách 0,8. Oproti předešlé otázce jsou ale obě hodnoty v nepříznivějším rozmezí, vyšším než 2,2. Zde tvoří zásadní rozdíl odpovědi žáků velkých škol, téměř polovina respondentů odpověděla na otázku, že s tvrzením rozhodně souhlasí, u žáků malých škol to bylo pouhých 8 %.



**Graf 5** – Výsledky malých škol (otázka 17)



**Graf 6** – Výsledky velkých škol (otázka 17)

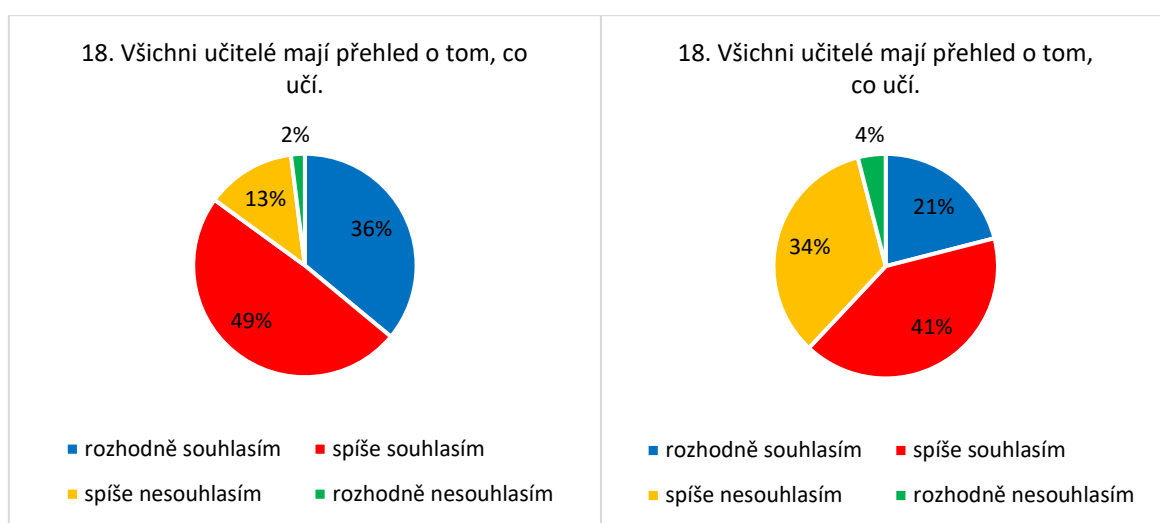
### 7.3 Celkové klima školy

Dotazník se zaměřuje na několik dalších otázek, jež nepatří ani do jednoho z okruhů, které byly zkoumány v předchozích kapitolách. V této kapitole budou tedy analyzovány právě tyto **otázky** spolu s celkovými výsledky dotazníku.

8. Při vyučování se často nudím
9. Zapojuji se do různých aktivit školy.
10. Rodiče se často ptají na mé výsledky.
18. Všichni učitelé mají přehled o tom, co učí.
22. Učitelé oceňují jen mé znalosti, ale ne moji snahu.
23. Myslím si, že nás učitelé vedou k samostatnosti.
25. Jsem rád, že chodím do této školy.
27. Naše škola má ve srovnání se školami v okolí dobré jméno.

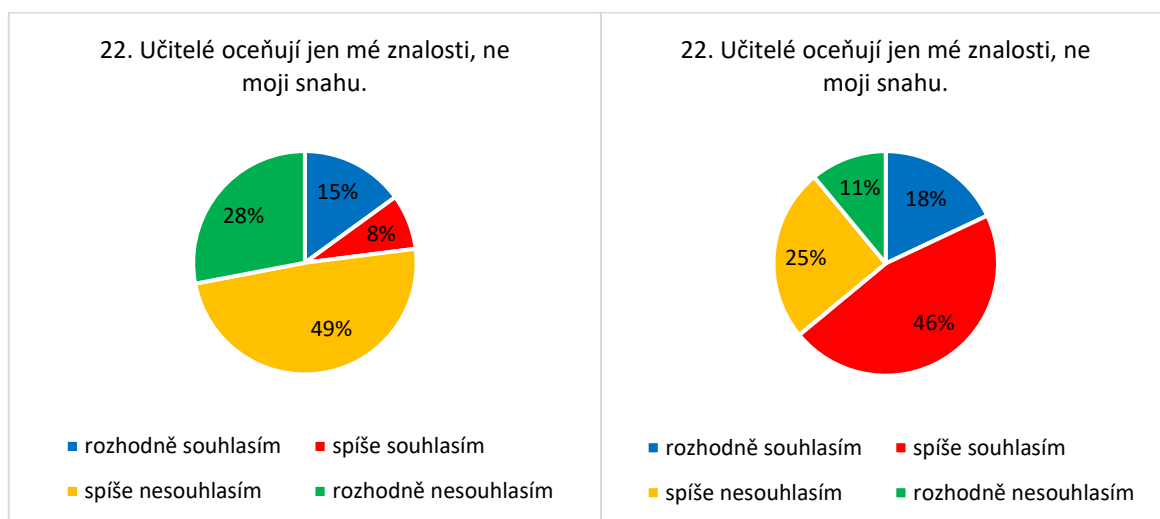
Vyšších hodnot se u obou dotazovaných skupin dostalo tvrzení č. 8. Mnoho žáků všech dotazovaných škol se při vyučování často nudí. Zajímavý je ovšem rozdíl v procentu nejčtenější odpovědi. Žáci malých škol nejčastěji odpovídali „spíše nesouhlasím“ (39 %), nejčtenější odpověď žáků velkých škol byla oproti tomu odpověď „spíše souhlasím“ (52 %).

Velký rozdíl v hodnotě potom můžeme vidět u dvou otázek č. 18 a 22. Tvrzení 18 ukazuje, jak žáci vnímají, zda mají jejich učitelé přehled o tom, co učí. U malých škol index dosáhl čísla 1,8, u velkých škol čísla 2,4. U tvrzení 22 byl výsledek podobně rozdílný. Malé školy dosáhly hodnot 2,1 a velké 2,7. Žáci velkých škol mají tedy výrazně větší pocit, že jejich učitelé oceňují jen jejich znalosti, ne snahu.



**Graf 7** – Výsledky malých škol (otázka 18)

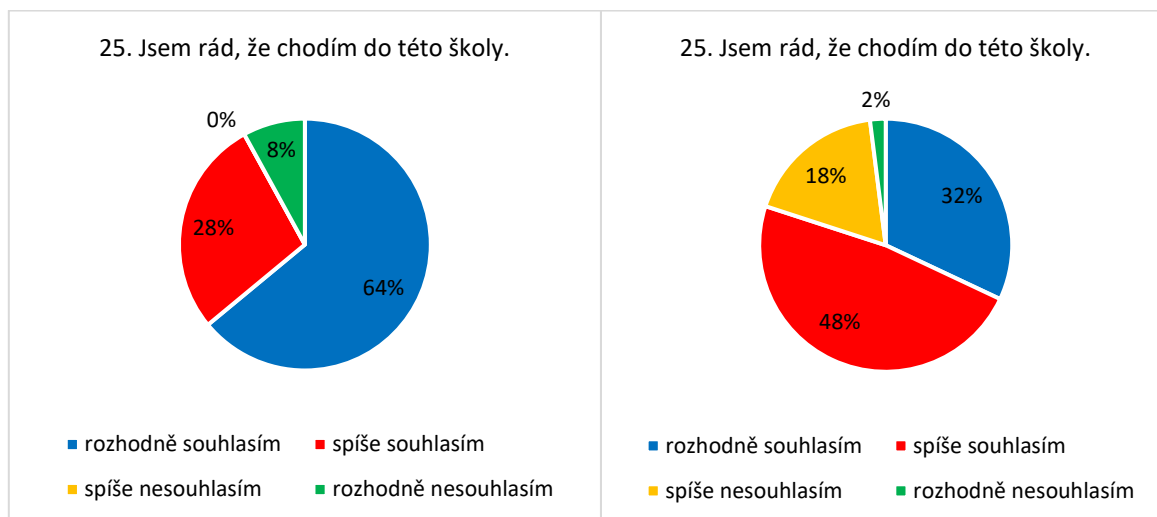
**Graf 8** – Výsledky velkých škol (otázka 17)



**Graf 9** – Výsledky malých škol (otázka 22)

**Graf 10** – Výsledky velkých škol (otázka 22)

Za důležitou také považují otázku číslo 22., která zjišťuje, zda jsou žáci rádi, že chodí právě do své školy. Lepě zde dopadly školy malé, které dosáhly aritmetického průměru odpovědí 1,5. Je to tak jedna z otázek, kterou žáci malých škol hodnotí nejlépe. S tvrzením rozhodně souhlasí dokonce 64 %. Velké školy sice dosáhly hodnoty 1,9. Objevuje se zde ale také velké procento žáků, kteří jsou ve své škole rádi. Odpověď „rozhodně souhlasím“ vybralo 32 % a odpověď „spíše souhlasím“ 48 %.

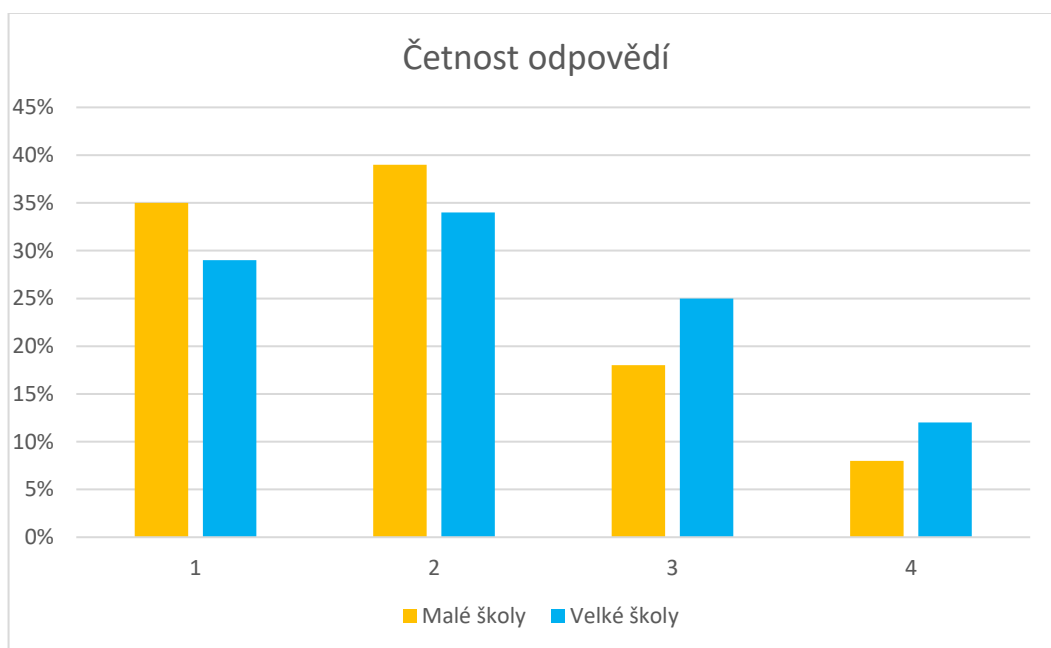


**Graf 11** – Výsledky malých škol (otázka 25)      **Graf 12** – Výsledky velkých škol (otázka 25)

**Celkový index percepce malých škol** sídlících na vesnicích se rovná hodnotě 2,0. Znamená to, že celkové klima těchto škol je spíše příznivější.

Žáci se na odpovědích většinou shodovali. Podobná čísla vykazovaly vždy odpovědi „rozhodně souhlasím, spíše souhlasím“ a stejně podobný počet měly oproti tomu odpovědi „rozhodně nesouhlasím, spíše nesouhlasím“. Hodnotou „1“ byly označeny odpovědi, které vykazovaly pozitivní odpověď na tvrzení, oproti tomu hodnota „4“ znamenala negativní pohled žáka na situaci. Výsledky dotazníků ukazují, že žáci odpověděli hodnotou „1“ v 35 % (365 odpovědí). Hodnotou „2“ odpovídali nejčastěji, ve 39 % (412 odpovědí). Hodnota „3“ se vyskytovala v 18 % (182 odpovědí). Nejméně byla využita odpověď „4“, zaznamenává 8 % (88 odpovědí), klima šetřených škol tedy i díky tomu můžeme považovat za pozitivní.

**Celkový index percepce velkých škol**, které jsou situovány ve městech, vykazuje hodnotu 2,2. Klima na těchto školách je, dle šetření, přesně na rozmezí. Ani v tomto stavu se ovšem nejedná o klima nepříznivé. Co se týče míry shody odpovědí, žáci velkých škol se shodují o něco méně než žáci škol malých. Hodnota „1“ vykazuje 29 % (344 odpovědí). Hodnotu „2“ označilo 34 % respondentů (405 odpovědí). Poměrně velké procento vykazuje hodnota „3“, která má 25 % (298 odpovědí), toto procento je důvodem, proč je výsledné šetření klimatu o něco méně příznivé než u škol malých. Poslední hodnota „4“ obsahuje 12 % odpovědí (141 odpovědí).



**Tabulka 8 – Četnost odpovědí**

Následující tabulka zachycuje výsledky jednotlivých otázek a **celkový index percepce klimatu škol**. Je rozdělena na odpovědi malých vesnických škol a velkých městských škol. Zeleně jsou označeny otázky, které vykazují příznivou hodnotu, a červeně výsledky otázek vykazující méně příznivé hodnoty (2,2 a více).

Otázka	Vesnice	Město
1	1,7	2
2	1,5	1,4
3	1,6	1,7
4	1,9	2,2
5	2,3	2,9
6	2,3	2,5
7	2	1,9
8	2,9	3
9	2,3	2,5
10	1,7	1,6
11	1,6	2
12	1,8	1,8
13	2,2	2,4
14	1,9	1,7
15	1,9	1,8
16	2,1	3,1
17	2,3	3,1
18	1,8	2,4
19	1,6	1,9
20	1,8	2,1
21	2,7	2,8
22	2,1	2,7
23	1,8	2
24	1,7	2
25	1,5	1,9
26	1,9	1,9
27	2,1	2,2
<b>Celkem</b>	<b>2</b>	<b>2,2</b>

**Tabulka 9** – Výsledky malých i velkých škol (všechny otázky)

U malých škol se dostalo do záporných hodnot 7 tvrzení. Ze všech tvrzení se do nejméně příznivé hodnoty dostala otázka č. 8. Tato otázka zjišťovala, zda se žáci při vyučování často nudí. Odpovědi ovšem nebyly jednoznačné. 13 žáků odpovědělo „rozhodně souhlasím“, 10 žáků odpovědělo „spíše souhlasím“, nejvíce žáků (15) ovšem odpovědělo „spíše nesouhlasím“.



Nejpříznivějšího výsledku dosáhla dvě tvrzení, která vykazují hodnotu 1,5. Těmi jsou tvrzení 25 („Jsem rád, že chodím do této školy.“), kde rozhodně souhlasí 64 % dotazovaných. Dále potom tvrzení č. 2 („V prostorách školy se špatně orientuji.“), s tvrzením rozhodně nesouhlasilo dokonce 74 %.

U škol velkých se do záporných hodnot dostalo 11 tvrzení. Jak již bylo avizováno v předešlé kapitole, do nejméně příznivé hodnoty vykazovala tvrzení č. 16 a 17.

Naopak nejlépe byla hodnocena otázka, zda se žáci ve škole špatně orientují. Ta dosáhla nejlepšího výsledku v celé tabulce, tím je hodnota 1,4.

Pokud budeme výsledky srovnávat, do nepříznivých (červených) hodnot se dostaly stejné otázky. Všechna tvrzení, která u malých vesnických škol vykazují hodnotu vyšší než 2,2, dosáhla vyšší hodnoty i u velkých městských škol.

## 8 Interpretace a diskuze

V poslední kapitole budou na základě analýzy interpretovány výsledky provedeného šetření. Následně proběhne diskuze, kde budou výsledky výzkumu porovnány s výzkumy již provedenými a prostudovanou literaturou.

### 8.1 Interpretace výsledků šetření

**Malé školy**, nacházející se na vesnici, dosáhly indexu percepce 2,0. Celkové klima těchto škol je tedy spíše příznivé. Žáci škol se na odpovědích poměrně shodovali. Dalo by se tedy říct, že klima tří zkoumaných škol je podobné.

Zaměříme se nyní na to, s čím jsou žáci dotazovaných malých škol nejvíce spokojeni. Školy, které navštěvují, jsou podle nich v dobrém stavu, žáci se ve škole dobře orientují a okolí jejich školy je, dle jejich názoru, upravené. Žáci také dobře hodnotí vztah svých rodičů ke škole. Rodiče se často ptají na jejich školní výsledky a váží si učitelů školy, kterou jejich děti navštěvují. Žáci malých škol nemají strach ze svých učitelů. Dle jejich názoru jsou dobré vztahy i mezi učiteli na jejich škole. A to hlavní, žáci šetřených malých škol navštěvují svou školu rádi.

Pokud bychom se zajímali o to, s čím jsou žáci dotazovaných malých škol méně spokojeni, je to nábytek jejich školy a množství pomůcek, které využívají při vyučování. Většina žáků se také při vyučování poměrně často nudí a někteří se nezapojují do akcí školy. Někteří žáci mají také pocit, že učitelé nadržují jejich spolužákům a neřeší s nimi jejich osobní problémy. U tohoto tvrzení ovšem kvůli znění otázky nemůžeme tvrdit, že žáci učitelům nedůvěřují. Otázka se neptá, zda žáci s učiteli své problémy mohou řešit, ale zda je řeší.

Celkově ovšem nemůžeme říct, že by žáci škol byli s něčím vyloženě nespokojeni.

Dvě **velké školy** sídlící ve městě dosáhly indexu percepce 2,2. Celkové klima škol je na rozhraní, které určuje, zda je klima spíše příznivější, nebo méně příznivé. Nedá se všem říct, že by žáci škol nebyli spokojeni. Míra shody odpovědí je zde o něco menší, nemůžeme tedy z výsledků soudit, že by klima škol bylo zcela podobné.

Dle výsledků lze říct, že ačkoliv jsou školy velké, žáci nemají problém se ve škole orientovat a necítí se stísněně. Rodiče žáků se často ptají na jejich školní výsledky. Pozitivně také žáci hodnotí jejich vztah se spolužáky, ze svých spolužáků nemají děti strach.

Klima škol ovšem zhoršuje několik znaků, které žáci nevnímají příliš příznivě. Někteří žáci nejsou spokojeni s nábytkem jejich školy a mají pocit, že nevyužívají moc pomůcek při výuce. Žáci se při vyučování často nudí a méně se zapojují do akcí, které škola pořádá. Někteří žáci také mají pocit, že nemohou přiznat svou chybu před spolužáky. Co se týče učitelů, žáci mají pocit, že je málo respektují a že někdy nadržují jejich spolužákům. Někteří žáci spíše neřeší s učiteli své osobní problémy a taky mají pocit, že učitelé moc neocenují jejich snahu.

Při **porovnání velkých a malých škol** tedy nemůžeme tvrdit, že jsou výsledky vyloženě rozdílné. U velké části tvrzení jsou výsledky podobné. U většiny tvrzení ale pozitivnější výsledky vykazují malé školy. Šetření ovšem ukázalo i několik velkých rozdílů.

Nyní se budeme věnovat **první výzkumné otázce**, která zkoumá, zda se liší vnímání žáků estetických a materiálních znaků školy na základě její velikosti. Lepších výsledků dosáhly školy malé. Rozdíly ovšem nejsou tak velké, takže se nedá přímo konstatovat, že by rozdíl zapříčinila právě velikost. Jediný větší rozdíl zaznamenává tvrzení, zda jsou žáci spokojeni s nábytkem školy, zde vykazují pozitivnějších odpovědí malé školy.

**Druhá výzkumná otázka** ukazuje stejný rozdíl v indexu percepce jako první výzkumná otázka. Vztahy mezi spolužáky jsou na podobné úrovni. Rozdíl můžeme vidět u vztahů žáků s učiteli. Žáci ve velkých školách mají výrazně silnější pocit, že nejsou svými učiteli respektováni. Také si myslí, že učitelé nadržují jejich spolužákům. U této otázky ovšem nebyla u malých škol dostatečná shoda. Z výsledků můžeme říct, že na menších školách jsou vztahy mezi jejími aktéry pozitivnější. Rozdíl ale není natolik výrazný, abychom mohli vliv velikost školy hodnotit jako stoprocentní.

**Poslední výzkumná otázka** je zaměřena na celkové klima škol z pohledu žáků. Z šetření je vidět, že školy malé a velké vykazují jisté rozdíly. Celkové klima malých škol je z pohledu žáků o něco lepší než celkové klima velkých škol. Jelikož rozdíl ale není tak velký, nedá se konstatovat, že je zapříčiněný právě velikostí škol. Důvodem, proč nemůžeme tento vliv stoprocentně potvrdit, je i to, že šetření nemělo dostatečné množství respondentů, nemůžeme tedy být v hodnocení tohoto vlivu zcela objektivní. Také je důležité upřesnit, že jsme šetřili jen vnímání jedné skupiny aktérů školního života. Celkové klima škol bylo analyzováno jen z pohledu žáků.

## 8.2 Diskuze

Diskuze bude vedena na základě výzkumu práce v porovnání s výzkumy, které již byly provedeny v našem prostředí, tedy na českých a nám nejbližších slovenských školách. K. Horváthová (2005) ve svém výzkumu porovnává vesnické a městské školy, ačkoliv je jejím kritériem počet učitelů a zkoumá se spíše jejich pohled, obecně z výzkumu vyplývá, že na vesnických školách je klima pozitivnější. Toto potvrzuje i výzkum této práce, který se ovšem orientuje na pohled žáků.

M. Linková (2003) prováděla výzkum, z jehož výsledků plyne, že na menších školách je „rodinné prostředí“, které přispívá k lepším vztahům mezi aktéry. S tímto výzkumem se tato práce shoduje v tom, že na malých školách můžeme sledovat dobré vztahy. Také můžeme vidět souvislost v tvrzení, že na velkých školách můžeme sledovat soudržnost třídy ve chvíli, kdy se brání proti nejistotě. Z našeho výzkumu totiž vyplývá, že žáci velkých škol mají pocit, že nejsou učiteli příliš respektováni, vztahy mezi spolužáky ale jsou na dobré úrovni. Z tohoto by mohla pramenit nejistota žáků a jejich následná pospolitost.

Z prostudované literatury můžeme vidět nejednoznačnost. Jistě je zde vliv velikosti, není ovšem zřejmé, do jak velké míry. Výsledky výzkumů se neshodují. I výzkum provedený v této práci ukazuje jistý vliv velikosti školy na její klima, nemůžeme ovšem na jeho základě učinit stoprocentně objektivní a všeobecné závěry.

## 8.3 Limity práce

Sběr dat narušila pandemie COVID-19, za účelem zabránění šíření nemoci byla 11. 3. 2020 uzavřena všechna školní zařízení. Z tohoto důvodu byl ovlivněn průběh výzkumného šetření práce. Školy jsem měla, z pozice autora, navštívit osobně. Žákům měla být problematika klimatu školy a podstaty šetření účelně vysvětlena. Situace ale zapříčinila, že dotazníky musely být rozeslány žákům prostřednictvím online formuláře. Vyplnění dotazníku tak nebylo povinné, z toho důvodu se počet respondentů snížil.

V anotaci práce je také uvedeno, že klima bude zkoumáno i z pohledu učitelů dotazovaných škol. Kvůli nastalé situaci se bohužel nepodařilo získat dostatečné množství učitelů ochotných spolupracovat, proto je problematika zkoumaná pouze z pohledu žáků. I přes tato omezení bylo možné výzkum dokončit, byť v omezeném rozsahu.

## Závěr

Cílem bakalářské práce bylo zkoumání vlivu velikosti školy na její klima. Práce se věnuje problematice klimatu školy, která je nejprve teoreticky vymezena. Z teorie vyplývá, že je toto téma velmi složité a existuje mnoho faktorů, které klima školy ovlivňují, jedním z nich je i velikost školy. Právě tento faktor byl dále na základě dotazníkového šetření zkoumán.

Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. První kapitola se věnuje samotnému pojmu klima školy, dle prostudované literatury je uvedeno několik definic pro jeho přiblížení. Následně jsou interpretovány některé typologie klimatu a krátce i pojem klima třídy, které s klimatem školy úzce souvisí. Další kapitola je věnována zásadním faktorům, které klima školy ovlivňují. Práce se věnuje typologiím aktérů školního života a dalším znakům, které ovlivňují jejich pocity ze školy, ať už se jedná o fyzické prostředí, formu školy nebo regionální vlivy. Poslední kapitola teoretické části je věnována měření klimatu školy. V současné době je čím stoupá poptávka po evaluaci školního klimatu, práce proto přináší informace o některých možnostech měření a konkrétních využívaných metodách, které byly vytvořeny v podmínkách našeho prostředí. Poslední podkapitola předznamenává zájem praktické části. Jsou zde popsány některé výzkumy, které se týkají právě vlivu velikosti školy na její klima.

Praktická část práce je věnována provedenému výzkumu. Obsahuje popis výzkumných cílů, které byly pro výzkum zvoleny, dále metodologii výzkumu, která popisuje podobu dotazníku a zvolenou metodu šetření i následné analýzy. Popsán je i výzkumný vzorek, který byl šetřením získán, a školy, na kterých probíhalo. Samotná analýza výsledků je, pro zpřehlednění, rozdělena do tří podkapitol, které rozdělují vyhodnocování výsledků podle zvolených výzkumných otázek. Výsledky jsou zpracovány za pomoci tabulek a grafů. Poslední kapitolou celé práce je interpretace výsledků a následná diskuze, která porovnává výsledky provedeného šetření s výzkumy popsány v poslední kapitole teoretické části.

Ze získaných dat vyplynulo, že vnímání klimatu žáky na malých školách je o něco příznivější než na školách velkých. Jak je ale uvedeno, výzkumný vzorek respondentů není dostatečně velký pro všeobecné závěry.

Výzkumy provedené v této problematice nejsou zcela jednoznačné. Autoři se shodují v tom, že ačkoliv velikost školy spadá do faktorů, které klima ovlivňují, nemůžeme přesně uvést jakým způsobem. Tato práce tedy přispívá k již provedeným výzkumům a přináší další možný pohled na faktor velikosti školy.

## Seznam použité literatury

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). 328 s. ISBN 978-80-247-2742-4.

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). 248 s. ISBN 978-80-247-3472-9.

GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. Edukace (Hanex). 209 s. ISBN 978-80-7409-010-3.

GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy: soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-80-4.

GRECMANOVÁ, Helena. *Obecná pedagogika*. Olomouc: Hanex, 1998. 192 s. Edukace (Hanex). ISBN 80-85783-24-X.

HAVLÍNOVÁ, Miluše. *Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola*. Praha: Portál, 1998. 275 s. ISBN 80-7178-263-7.

HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada, 2014. Pedagogika (Grada). 223 s. ISBN 978-80-247-3704-1.

HOLOUŠOVÁ, Drahomíra, Dana TOMANOVÁ a Miroslav CHRÁSKA, ed. *Klima současné české školy: sborník příspěvků z 11. konference ČPdS : 14.-15. ledna 2003 Olomouc*. Brno: Konvoj, 2003. ISBN 80-7302-064-5.

HORVÁTHOVÁ, K., *Klíma školy.*, Pedagogická orientace, 2005, č. 1, s. 37–45, ISSN 1211-4669

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

JEŽEK, S. (ed.). (2004). *Sociální klima školy II*. Brno, MSD s.r.o. ISBN 80-86633-29-2

JEŽEK, S. (ed.). (2005). *Sociální klima školy III*. Brno, MSD s.r.o. ISBN 80-86633-45-4

KANTOROVÁ, Jana. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky II*. Olomouc: HANEX, 2010. 182 s. ISBN 978-80-7409-030-1.

KAŠPÁRKOVÁ, Jana. *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu: konstrukce a aplikace v praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. 192 s. ISBN 978-80-244-1852-0.

LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. 161 s. ISBN 978-80-7041-980-9.

LINKOVÁ, M. *Klima školní třídy a některé jeho determinanty*. In Chráska, M., Tomanová, D., Holoušová, D. (ed.) *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2003, s. 117–123. ISBN 80-7203-064-5.

MAREŠ, J., JEŽEK, S. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 39 s. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-79-8.

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. 210 s. ISBN 80-210-1070-3.

MATÝSKOVÁ, D. *Pohled rodičů na spolupráci se školou – srovnání programů Základní škola a Začít spolu*. In Chráska, M., Tomanová, D., Holoušová, D. (ed.), *Klima současné české školy*, Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno: Konvoj, 2003, s. 124–133. ISBN 80-7203-064-5.

NEZVALOVÁ, D. *Pedagogické kompetence, standardy a kvalita v pregraduální přípravě učitele.*, *Pedagogická orientace*, 2003, č. 4, s.11-19., ISSN 1211-4669.

PETLÁK, E. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris, 2006. 119 s. ISBN 80- 89018-97-1.

POL, Milan. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. 196 s. ISBN 978-80-210-4499-9.

PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80- 7178- 772- 8.

URBÁNEK, P. *Vliv velikosti školy na klima učitelského sboru*. In: *Pedagogický výzkum: Reflexe společenských potřeb a očekávání*, Sborník příspěvků z 13. konference ČAPV. Olomouc : PedF UP 2005, s. 322-325. ISBN 80-244-1079-6

VYKOPALOVÁ, Hana. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc, 1992. 58 s. ISBN 80-85931-48-6.

## **Seznam příloh**

Příloha A: Dotazník – KLIMA ŠKOLY – dotazník pro žáky



### **KLIMA ŠKOLY- dotazník pro žáky**

Vážení žáci,

v tomto archu je seznam výroků, který popisuje život ve tvé škole. Nejedná se o žádný test, nejsou zde dobré a špatné odpovědi. Máš jen popřemýšlet nad tím, jak to vnímáš ty. Zamysli se nad uvedenými tvrzeními a posuzuj celou svou školu, všechny své učitele i spolužáky, které znáš. Každý výrok dotazníku si pořádně přečti. Zvaž a rozhodni se, zda s určitým názorem nebo situací můžeš rozhodně souhlasit, spíše souhlasit, spíše nesouhlasit anebo rozhodně nesouhlasit.

Vyber nejvhodnější možnost. Prosím o co nejpravdivější odpověď na každý výrok. Všechny tvé odpovědi jsou anonymní.

1. Budova školy je v dobrém stavu.

- rozhodně souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- rozhodně nesouhlasím

2. V prostorách školy se špatně orientuji.

- rozhodně souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- rozhodně nesouhlasím

3. Prostory školy na mě působí stísněně.

- rozhodně souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- rozhodně nesouhlasím

4. Okolí školy se mi zdá upravené.

- rozhodně souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- rozhodně nesouhlasím

5. Jsem spokojen s nábytkem naší školy.

- rozhodně souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- rozhodně nesouhlasím

6. Při vyučování využíváme mnoho pomůcek (např. počítače,..)

- rozhodně souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- rozhodně nesouhlasím

7. Jsem spokojen s vybavením naší tělocvičny.

- rozhodně souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- rozhodně nesouhlasím
- 

8. Při vyučování se často nudím.

- rozhodně souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- rozhodně nesouhlasím

9. Zapojuji se do různých akcí školy.

- rozhodně souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- rozhodně nesouhlasím

10. Rodiče se často ptají na mé výsledky ve škole.

- rozhodně souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- rozhodně nesouhlasím

11. Rodiče si neváží učitelů naší školy.

- rozhodně souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- rozhodně nesouhlasím

12. Ve škole mám spolužáka, kterému se můžu s čímkoliv svěřit.

- rozhodně souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- rozhodně nesouhlasím

13. Před spolužáky mohu přiznat každou svoji chybu.

- rozhodně souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- rozhodně nesouhlasím

14. Mám strach z některých spolužáků.

- rozhodně souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- rozhodně nesouhlasím

15. Když potřebuji tak mi spolužáci poradí.

- rozhodně souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- rozhodně nesouhlasím
- 

16. Myslím si, že nás učitelé respektují.

- rozhodně souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- rozhodně nesouhlasím

17. Myslím si, že učitelé nadřezují některým spolužákům.

- rozhodně souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- rozhodně nesouhlasím

18. Všichni učitelé mají přehled o tom, co učí.

- rozhodně souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- rozhodně nesouhlasím

19. Bojím se některých učitelů.

- rozhodně souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- rozhodně nesouhlasím

20. Učitelé mi pomáhají, když mám problémy s učivem.

- rozhodně souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- rozhodně nesouhlasím

21. Učitelé mi pomáhají, při řešení osobních problémů.

- rozhodně souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- rozhodně nesouhlasím

22. Učitelé oceňují jen mé znalosti, ale ne moji snahu.

- rozhodně souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- rozhodně nesouhlasím

23. Myslím si, že nás učitelé vedou k samostatnosti.

- rozhodně souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- rozhodně nesouhlasím

24. Mezi učiteli ve škole panují dobré vztahy.

- rozhodně souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- rozhodně nesouhlasím

25. Jsem ráda, že chodím do této školy.

- rozhodně souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- rozhodně nesouhlasím

26. Mám spoustu přátel i v jiných třídách.

- rozhodně souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- rozhodně nesouhlasím

27. Naše škola má ve srovnání se školami v okolí dobré jméno.

- rozhodně souhlasím
- spíše souhlasím
- spíše nesouhlasím
- rozhodně nesouhlasím

Jsem:

- dívka
- chlapec

Navštěvuji školu:

- ve městě
- na vesnici

Pokud chceš něco dodat k tématu dotazníku nebo některému z tvrzení, tady je prostor pro tvé sdělení. Děkuji za tvůj čas. Moc jsi mi pomohl/a. :)