

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI**

**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**ÚSTAV PEDAGOGIKY A SOCIÁLNÍCH STUDIÍ**



**SPOLUPRÁCE TŘÍDNÍHO UČITELE, ŘEDITELE A SOCIÁLNÍHO  
PEDAGOGA PŘI VYTVÁŘENÍ POZITIVNÍHO KLIMATU  
V ZÁKLADNÍ ŠKOLE**

Lucie Blašíková

Školitelka: prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.

**OLOMOUC 2018**

Disertační práce je duševním vlastnictvím Mgr. Lucie Blašíkové a podléhá právní ochraně podle § 2 zákona č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon).

## Prohlášení

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně pod odborným vedením školitelky prof. PhDr. Heleny Grecmanové, Ph.D. a čerpala jsem pouze ze zdrojů, které uvádím v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne 5. 10. 2018

Datum a podpis autorky disertační práce

## Poděkování

Na tomto místě chci poděkovat své školitelce prof. PhDr. Heleně Grecmanové, Ph.D. za vedení disertační práce, ale také za podporu a cenné rady v průběhu celého doktorského studia. Poděkování patří mojí rodině, přátelům a základní škole, kde jsem měla možnost realizovat výzkumné šetření.

## OBSAH

ÚVOD.....	13
CÍLE DISERTAČNÍ PRÁCE.....	17
1 SOUČASNÝ STAV ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY.....	20
1.1 Vybrané zahraniční výzkumy.....	21
1.2 Výzkum klimatu školy v českém prostředí.....	22
2 KLIMA ŠKOLY.....	19
2.1 Teoretická východiska klimatu školy.....	30
2.2 Atmosféra ve škole a ve třídě.....	34
2.3 Prostředí a jeho význam pro klima školy.....	29
2.4 Výzkum klimatu školy.....	38
3 POZITIVNÍ KLIMA ŠKOLY.....	42
3.1 Modely pozitivního klimatu školy.....	37
3.2 Faktory ovlivňující klima školy a pozitivní klima školy.....	43
4 SPOLUPRÁCE TŘÍDNÍHO UČITELE, ŘEDITELE A SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA.....	52
4.1 Pozice třídního učitele.....	48
4.2 Pozice ředitele školy.....	50
4.3 Pozice sociálního pedagoga.....	53
5 ZÁKLADNÍ ŠKOLA.....	57
6 VÝZKUMNÝ ZÁMĚR A CÍLE EMPIRICKÉ ČÁSTI DISERTAČNÍ PRÁCE.....	67
6.1 Design výzkumu.....	67
6.2 Cíle disertační práce a výzkumné otázky.....	68
6.3 Výzkumný soubor.....	69
6.4 Analýza získaných dat.....	70
7 POPIS REALIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	72

7. 1	Průběh výzkumného šetření .....	73
7. 2	Validita a reliabilita výzkumného šetření .....	74
8	ANALÝZA DAT KVALITATIVNÍ ČÁSTI VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	75
8. 1	Analýza výpovědí třídních učitelů.....	75
8. 2	Analýza výpovědí ředitele školy.....	82
8. 3	Analýza výpovědí sociálního pedagoga.....	86
9	ANALÝZA DAT KVANTITATIVNÍ ČÁSTI VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ .....	91
9. 1	Indexy percepce jednotlivých tříd a 2. stupně základní školy.....	92
10	INTERPRETACE DAT .....	105
10.1	Model pozitivního klimatu školy dle ředitele základní školy.....	106
10.2	Model pozitivního klimatu školy dle třídních učitelů .....	110
10.3	Model pozitivního klimatu školy dle sociálního pedagoga .....	114
10.4	Hodnocení klimatu školy žáky .....	118
10.5	Spolupráce ředitele, třídního učitele a sociálního pedagoga při vytváření pozitivního klimatu.....	119
11	DISKUZE A LIMITY DISERTAČNÍ PRÁCE .....	124
	ZÁVĚR.....	126
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY .....	128
	SEZNAM PŘÍLOH.....	145
	ANOTACE .....	151

## ÚVOD

Předkládaná disertační práce s názvem *Spolupráce třídního učitele, ředitele a sociálního pedagoga při vytváření pozitivního klimatu v základní škole* pojednává o problematice klimatu školy. Oblast klimatu školy je vnímána jako významná především kvůli vlivu na žáky i učitele, kteří tráví ve škole velké množství času, což dokazují výzkumy, které se orientují na výkonnost žáků, jejich prospěch a vztahy mezi žáky a učiteli. (Ramsey a kol., 2016; Rennert-Ariev, 2008) Klima školy je jevem, který se zkoumá v prostředí českého (např. Grecmanová, 2008; Urbánek a Chvál, 2012; Ježek, 2004; Mareš, 2000) i zahraničního (např. Cohen, 2009; Rudasill a kol., 2017; Thapa a kol., 2013; Shen a kol., 2015) pedagogického a psychologického výzkumu. Často se výzkumná šetření věnují ověření vztahu klimatu školy s rizikovým chováním (Astor, 2002), vnímáním prostředí školy žáky (White a kol., 2014) nebo motivací žáků k podávání nejlepších výkonů v učení. (Warburton, 2017) Na poli českého pedagogického výzkumu se věnuje pozornost percepci a hodnocení klimatu školy z pozice učitelů, žáků a rodičů. Jedná se o skupiny, které jsou vůbec nejčastěji zapojované do výzkumných šetření. (Grecmanová a kol., 2012) Pro výzkumný záměr byl na začátku plánování práce zájem obdobný, tedy zjistit vnímání klimatu školy žáky a jejich učiteli. Na základě studia některých zahraničních výzkumů, které se věnovaly vytváření a udržování pozitivního klimatu školy (Engelland-Schultz, 2016), byl stanoven poněkud odlišný cíl práce, než je tomu v některých českých výzkumech (Kurelová a Hanzelková, 1996; Linková, 2001). Zajímavá oblast byla spatřena v modelech pozitivního klimatu školy, avšak nikoliv komplexně, ale konkrétně v modelech, které vycházejí z práce činitelů, kteří klima ovlivňují, také s ohledem na vytváření pozitivního klimatu. Proto se výzkumný záměr přesunul k diskuzi a výběru významných činitelů. Ve srovnání s předchozím výzkumem, který se věnoval klimatu školy (Blašíková, 2015) a do něhož byli zapojeni rodiče, učitelé, žáci a sociální pedagogové, byla zvolena skupina jiných respondentů. V konečné podobě se jedná o ředitele školy, třídní učitele, sociálního pedagoga a žáky. Rodiče byli z výzkumného šetření vyřazeni kvůli nedostatečné informovanosti o spolupráci mezi třídními učiteli, ředitelem a sociálním pedagogem a možnosti problematického sběru dat od rodičů někdy způsobenému nízkou mírou jejich spolupráce. Tímto však není zmenšován vliv rodičů na klima školy. Jako respondent byl upřednostněn ředitel školy, protože je činitelem klimatu školy z pozice řízení. (Lohwithee, 2010; Blau, Presser, 2013) Dále se respondenty stali třídní učitelé<sup>1</sup>, kteří

---

<sup>1</sup> I přesto, že se jedná o třídní učitele nebude v disertační práci směřováno k výzkumu třídního klimatu, nýbrž ke klimatu školy, k čemuž byl zvolen i adekvátní dotazník.

představují významný faktor klimatu školy (Grecmanová, 2008; Lašek, 2012). Jelikož se jedná o učitele, kteří nejvíce pracují se svou třídou a zároveň vyučují i v jiných třídách, tak je možné se domnívat, že ovlivňují klima na celém druhém stupni základní školy. Výzkumné šetření se odehrává na druhém stupni základní školy<sup>2</sup>. Při práci s klimatem školy není možné zapomínat ani na jednoho z nejautentičtějších zdrojů výpovědí o tomto jevu, tedy na žáka. Žáci jsou rovněž považováni za vnímavější ke spolupráci učitelů, proto byli rovněž osloveni jako respondenti. V současné době je možné tvrdit, že v českém prostředí dochází k nárůstu školních poradenských pracovišť v základních školách. Pracovníkům, kteří na tomto pracovišti působí, se věnuje např. Knotová a Lazarová (2014). Mimo jiné mezi ně patří sociální pedagog, pracovník, který nemá v českých školách pevné postavení a jehož náplň práce je předmětem diskuzí v odborné literatuře (Balvín, 2016; Kaleja, 2015; Kraus, 2014). Na základě zkušeností ze zahraničí např. Slovenska, Německa, Polska, ale také Finska (Kraus, 2014) byl pro výzkum zvolen právě sociální pedagog. Jedná se o pozici pedagoga, který pracuje s klimatem školy a rizikovým chováním žáků, jak dokazuje náplň práce v základních školách, kde sociální pedagog působí. (Vlastní analýza aktuální situace, 2017)

Na základě stanovení výzkumného záměru, tedy zkoumání klimatu u těchto čtyř skupin respondentů v kontextu práce s pozitivním klimatem, byla vytyčena výzkumná strategie. V disertační práci je použit smíšený výzkum, jedná se o kombinaci metod kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Smíšený výzkum vychází z práce Creswella (2005) a klade vyšší prioritu na kvalitativní část výzkumu. Zároveň bylo kvalitativní výzkumné šetření zvoleno vzhledem k cíli výzkumu a jeho dosažení pomocí vhodných výzkumných metod. Kvalitativní výzkum s vyšší prioritou byl ustanoven z toho důvodu, že kvalitativní výzkumná šetření ve zkoumání klimatu školy nejsou v českém prostředí příliš častá, avšak v zahraničních výzkumech se objevují a lze je považovat za kvalitní a úspěšná (National School Climate Center, 2017). Součástí výzkumu jsou polostrukturované rozhovory s ředitelem základní školy, třídními učiteli 2. stupně a sociálním pedagogem. Na základě analýzy rozhovorů vznikly modely pozitivního klimatu školy, které vycházejí z teoretického modelu dle National School Climate Center (2017). Vzhledem k množství dotazníků, které jsou v současné době k dispozici, bylo pro druhou část, zaměřenou na vnímání klimatu školy žáky, zvoleno dotazníkové šetření. Dotazníky byly použity hlavně proto, že do této části výzkumu byla

---

<sup>2</sup> Druhý stupeň byl zvolen kvůli věku žáků, kteří jsou vůči klimatu školy vnímaví a zároveň si všímají vztahů mezi učiteli, jejich vzájemné spolupráce, apod.



zapojena velká skupina žáků. Kvůli postupnému sběru dat byl přehodnocen design výzkumu ze zakotvené teorie k případové studii. Cíl výzkumného šetření je tedy následující: **Zjistit a popsat dimenze pozitivního klimatu 2. stupně základní školy dle ředitele, třídních učitelů a sociálního pedagoga a na základě tohoto zjištění charakterizovat spolupráci mezi ředitelem, třídním učitelem a sociálním pedagogem.** Spolupráce je považována za významnou vzhledem k procesům vytváření pozitivního klimatu školy, z tohoto důvodu byla charakteristika spolupráce do výzkumného šetření zařazena a je prezentována ve formě názorného modelu. Dotazníkové šetření realizované na 2. stupni vybrané základní školy doplňuje kvalitativní část výzkumu, která zároveň shnuje výpovědi respondentů z kvalitativní části výzkumu.

Disertační práce je rozdělena na dvě části. V teoretické části jsou vysvětleny stěžejní pojmy, představena významná pojetí a prezentovány zásadní modely pro druhou, tedy empirickou část práce. Teoretická část je strukturována do pěti kapitol. V úvodu je nastíněn aktuální stav ve výzkumu klimatu školy v českém a zahraničním prostoru. Ve druhé kapitole jsou uvedeny definice klimatu školy, klimatu třídy a např. i organizačního klimatu. Kapitola dále zahrnuje teoretická východiska, popis atmosféry a prostředí a v neposlední řadě také prezentaci některých výzkumů a výzkumných nástrojů. Třetí kapitola je věnována popisu pozitivního klimatu školy a analýze některých vybraných modelů tohoto fenoménu. Čtvrtá kapitola pojednává o spolupráci vybraných činitelů klimatu školy. Je zde popsána spolupráce v kontextu managementu a jednotlivé pozice – ředitele školy, třídních učitelů a sociálního pedagoga. Závěr teoretické části je tvořen analýzou základního vzdělávání s důrazem na funkce základní školy a kvalitu života žáků v tomto, pro ně tak zásadním prostředí. Empirická část disertační práce představuje výzkumné šetření v rámci pěti kapitol. Celkově šestá kapitola nabízí popis výzkumné strategie, cílů výzkumu, výzkumných otázek, volby výzkumného souboru, popisu výzkumných nástrojů a analýzy získaných dat. V sedmé kapitole je podrobně popsán průběh výzkumného šetření. Osmá kapitola představuje analýzu kvalitativní části výzkumu v podobě tabulek, které obsahují kategorie a kódy vytvořené na základě otevřeného kódování. Analýza kvantitativní části je obsahem deváté kapitoly. Zde jsou uvedeny indexy percepce klimatu školy žáky v jednotlivých třídách, tak i na 2. stupni, podpořené sloupcovými grafy. Desátá kapitola interpretuje závěry výzkumu. Obsahem kapitoly jsou jednotlivé modely zpracované v programu Cmap Tools<sup>3</sup>. Součástí disertační

---

<sup>3</sup> Dostupné také z: <https://cmap.ihmc.us/>

práce je dále kapitola směřující k limitům a diskuzi závěrů práce, dále seznam použitých zdrojů a příloh.

## **CÍLE DISERTAČNÍ PRÁCE**

Předkládaná disertační práce se zaměřuje na spolupráci vybraných činitelů klimatu školy v kontextu vytváření pozitivního klimatu v základní škole, konkrétně na 2. stupni. Cíle práce jsou rozděleny na cíle teoretické a praktické části disertační práce.

Ústředním cílem je zjištění a popis dimenzí pozitivního klimatu 2. stupně základní školy dle ředitele, třídních učitelů a sociálního pedagoga a na základě toho zjištění je uvedena charakteristika spolupráce mezi ředitelem, třídními učiteli a sociálním pedagogem.

### **Cíle teoretické části disertační práce:**

Hlavním cílem teoretické části je vysvětlení stěžejních pojmů, které vycházejí z názvu práce, jejich vymezením je podmíněna empirická část disertační práce. Pro naplnění hlavního cíle teoretické části je nutné stanovit dílčí cíle.

- Uvést a popsat vybrané zahraniční výzkumy, které pojednávají o klimatu školy.
- Definovat pojmy klima školy, klima třídy, klima výuky a další příbuzné pojmy, které jsou důležité pro komplexní teoretickou analýzu.
- Charakterizovat pozitivní klima školy a představit některé vybrané modely pozitivního klimatu, které jsou uvedeny v zahraničních výzkumech.
- Charakterizovat spolupráci v kontextu managementu, dále popsat pozici ředitele školy, třídních učitelů a sociálního pedagoga.
- V obsahu teoretické části charakterizovat základní školu jako instituci, její funkce a žáka 2. stupně základní školy.

### Cíle empirické části disertační práce:

Hlavní výzkumný cíl je stanoven následovně – **Zjistit a popsat dimenze pozitivního klimatu 2. stupně základní školy dle ředitele, třídních učitelů a sociálního pedagoga a na základě tohoto zjištění charakterizovat spolupráci mezi ředitelem, třídním učitelem a sociálním pedagogem.**

Dílčí cíle empirické části jsou formulovány v intencích hlavního cíle výzkumu.

- Pomocí polostrukturovaných rozhovorů s vybranými činiteli klimatu školy uvést a popsat dimenze pozitivního klimatu dle ředitele, třídních učitelů a sociálního pedagoga.
- Konkrétní dimenze představit v názorných modelech vycházejících z modelu pozitivního klimatu dle National School Climate Center. (2017)
- Pomocí polostrukturovaných rozhovorů s ředitelem, třídními učiteli 2. stupně a sociálním pedagogem charakterizovat spolupráci mezi ředitelem školy, třídními učiteli 2. stupně a sociálním pedagogem, a to na základě vytvořených modelů pozitivního klimatu.
- Spolupráci prezentovat v názorném modelu.
- Shrnout sdělení ředitele, třídních učitelů a sociálního pedagoga o klimatu školy v kontextu hodnocení klimatu školy žáky 2. stupně základní školy.

Teoreticky se empirická část disertační práce opírá zejména o model pozitivního klimatu dle National School Climate Center (2017). Tento model je stěžejní pro vytvoření konkrétních dimenzí pozitivního klimatu, které vycházejí z rozhovorů s ředitelem školy, třídními učiteli a sociálním pedagogem. Z hlediska teoretických východisek je výzkum opřen o pojetí, která prezentuje ve své práci Rudasill a kol. (2017), a která jsou blíže popsána v teoretické části. Za významnou je považována deskripce činitelů klimatu školy, především vybraných činitelů pro výzkumné šetření.

# TEORETICKÁ ČÁST DISERTAČNÍ PRÁCE

# 1 SOUČASNÝ STAV ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY

Klima školy je jev, který se v českém prostředí začíná zkoumat až po roce 1989. Z historického pohledu jsou zahraniční zdroje bohatší, jelikož první výzkumy se objevují již v padesátých letech 20. století. Autoři (Litwin, Striger, 1968) se zaměřovali především na organizační klima a následně oblast rozšířili do školního prostředí. (Zweber a kol., 2016) V současné době je možné čerpat spíše ze zahraničních zdrojů, jelikož na poli tuzemského pedagogického výzkumu se mnoho výzkumných šetření dotýkajících se klimatu školy nerealizuje. Poslední nalezená informace o výzkumu klimatu školy (Principal's leadership style, as perceived by teachers, in relation to teacher's experience factor of school climate in elementary schools) byla uvedena v roce 2018. (Pinkas, Bulic, 2018) Aktuální jsou výzkumy Rudasill a kolektivu z roku 2017, klimatu školy se dále věnuje také Cohen (2014) nebo Thapa a kol. (2013) Výzkumy se orientují na konstrukci teoretických modelů klimatu školy jako i pozitivního klimatu školy. (*National School Climate Center*, 2017) Dále i na vztah klimatu školy a učení žáků (Shen a kol., 2015) a školního prospěchu. Mnozí autoři se zaměřují na význam role konkrétních činitelů klimatu. Mezi ty zásadní patří žáci, učitelé a rodiče. (Ramsey a kol., 2016) Neméně zajímavou oblastí jsou výzkumy ověřující vztah mezi klimatem školy a jednotlivými druhy rizikového chování (nejčastěji šikanou nebo kyberšikanou). (White a kol., 2014) V odborných článcích je také možné se setkat s výzkumy ověřujícími vztah mezi klimatem školy a pocitovou hodnotou bezpečí u žáků. (Hong & Espelage, 2012) Současné české výzkumy (Lašek, 2012) svoji pozornost poutají na zjišťování konkrétního typu klimatu ve vybraných základních školách nebo třídách. Výzkumy se věnují také organizačnímu klimatu. (Urbánek a Chvál, 2012; Grecmanová a kol., 2013) Kromě několika obsáhlejších odborných textů o klimatu školy (Mareš, 2000; Grecmanová, 2008; Lašek, 2012) se jedná spíše o kratší odborné příspěvky (Janík a kol., 2009) a někdy pouze pasáže (Kolaříková a kol., 2017). Je možné hovořit spíše o útržkovitých pasážích v pedagogické literatuře (Bréda a kol., 2017; Holeček, 2014; Pol, 2007). Mezi přední autory, kteří se zabývají klimatem školy, patří např. Mareš a jeho práce zabývající se sociálním klimatem školy (Mareš, 2000) nebo klimatem školních tříd (2012). Sociálně psychologické klima školních tříd a školy definuje Lašek (2001), který zároveň představuje některé výzkumné nástroje v podobě dotazníků. Organizačním klimatem se zabývá Urbánek a Chvál (2012) a dále Grecmanová s kolektivem. (2013) Autorka zároveň nabízí teoretickou základnu v oblasti klimatu školy (2008). I v českém prostředí se však můžeme setkat s výzkumy, které ověřují vztah mezi klimatem školy a některými druhy rizikového chování. (Skopalová, 2014)

Disertační práce dále představuje vybrané výzkumy prezentované v českém a zahraničním pedagogickém prostoru, které byly zároveň inspirací pro realizaci výzkumného šetření. Představované výzkumy byly vybrány především na základě jejich aktuálnosti a vztahu k tématu disertační práce. Zohledněna byla i zvolená výzkumná strategie použitá v disertační práci ve vztahu k uváděným výzkumům. Zároveň se jedná o výzkumy a výzkumná šetření, které jsou nejčastěji citovány, ať již v české nebo zahraniční literatuře.

### **1.1 Vybrané zahraniční výzkumy**

Podkapitola prezentuje některé vybrané zahraniční výzkumy, které se zaměřují na problematiku klimatu školy nebo klimatu třídy. Kritériem pro výběr výzkumů byla především jejich aktuálnost a vztah k tématu disertační práce z hlediska problematiky klimatu školy, klimatu třídy a klimatických typů. Jednotlivé výzkumy jsou k dispozici ve vědeckých databázích (především EBSCO, Scopus).

V odborných článcích se pracuje s pojmem autoregulační klima školy. O tomto jevu pojednává text od Adamse a kolektivu. (2016) Autoři se primárně věnují psychologickým potřebám žáků v městských školách. Dále testují vztah mezi autoregulačním klimatem školy a školní výkonností. Autoregulační klima je založeno na teorii sebeurčení, která hovoří o rozdílech mezi studenty a žáky podle jejich vnitřního úsilí k dosažení cílů. Badatelé se zaměřují také na jednotlivce, kterým tato síla chybí. V rámci výzkumu byl odhalen primární faktor, kterým je klima v tomto smyslu ovlivněno a tím byla důvěra. Důvěra mezi žáky navzájem, kolektivní důvěra a kolektivní důvěra vůči učitelům. Rozvoj takovýchto vztahů pozitivně ovlivňuje klima školy. (Adams a kol., 2016) Již několik let je možné se setkat se snahami o vymezení možné intervence do klimatu školy. Situace souvisí s příkladem dlouhodobě negativního klimatu ve škole. Jakým způsobem intervenovat do negativního klimatu? Kdy je vhodný okamžik a jak by měla škola postupovat? Studie Phillips a Rowley (2016) zkoumá invariance indexu klimatických ukazatelů ve škole (Tripod School Climate Index). Závěrem studie byl prezentován značný význam tzv. školní sociální práce.<sup>4</sup> Jiné studie (Niroomandi, 1984; Veiskarami a kol., 2017) jsou zaměřeny na významnou oblast klimatu školy, a to vzájemné vztahy. Studie Veiskaramiho a kolektivu (2017) sleduje vztah mezi žákem a učitelem a cílí také na vztahy mezi školním kolektivem a učitelem. Stěžejní část

---

<sup>4</sup> Tento termín se v ČR příliš nepoužívá, v českých podmínkách se jedná o intervence sociálního pedagoga, příp. sociálního pracovníka do prostředí školy.

výzkumu tvořilo self-efficacy<sup>5</sup> učitele, která zde byla zkoumána ve vztahu k žákům a kolektivu. V případě pozitivního „vlastního vnímání“ je celkově učitel pozitivně vnímán také žáky. Kladné vnímání sebe sama mimořádně a pozitivně působí, jak na oblast spojenou se školní výkonností, tak i osobní rozvoj žáků. Osobnostní rozvoj žáků jako jedna z výrazných oblastí klimatu školy byla dále prokázána ve výzkumu Kaffemaniene a kolektivu v roce 2017. Jednalo se o charakteristiky vzdělávacího prostředí, které byly odhaleny v aspektech dopadů, interakcí a učebních paradigmat. Na základě dotazníkového šetření byly analyzovány pedagogické a psychologické faktory učení ve vztahu ke klimatu školy posuzované žáky. (Kaffemaniene, 2017) V zahraničním pedagogickém a psychologickém výzkumu se setkáváme s celou řadou dalších zajímavých studií. Jistou výzvou stále zůstává výzkum v oblasti udržitelnosti klimatu školy a „měření“ klimatu školy u žáků mladšího školního věku. Z dlouhodobých zahraničních výzkumů pro práci s klimatem školy (nikoliv jen jeho měření a popis aktuálního stavu) můžeme uvést práce National School Climate Center. (2017) V tomto institutu se vědečtí pracovníci dlouhodobě zabývají problematikou klimatu školy a jeho prognózou. (NSCC, 2017) Vytvořili výzkumný nástroj The Comprehensive School Climate Inventory (CSCI), který se zaměřuje na ověření šesti dimenzí a třinácti hlavních indikátorů. (NSCC, 2017) Tyto dimenze vycházejí z modelu klimatu školy, o který se opírá empirická část disertační práce. Podrobnější analýza modelu je uvedena dále v textu. Dotazník CSCI je určen pro tři skupiny respondentů, tedy pro rodiče, učitele a žáky. Výsledky klimatu školy jsou pro jednotlivé skupiny také vyhodnocovány, nicméně jsou zároveň uváděny i komplexně. Důležité je, že se výzkumníci dále ptají, jak s klimatem pracovat? Na základě získaných informací o klimatu školy sestavují plán, jak klima zlepšit, příp. udržet v jeho aktuální podobě. Se školami, které jsou do výzkumného šetření zapojeny (mnohdy školy samy projeví zájem) se dlouhodobě pracuje. Důležitým předpokladem je zájem pracovníků uvnitř školy. Dlouhodobá spolupráce je podmíněna zájmem pracovníků školy: *Co mohu dělat s problémovými oblastmi ve škole?*

## **1.2 Výzkum klimatu školy v českém prostředí**

V tuzemském výzkumu se zkoumání jevu klimatu školy věnuje především pedagogický výzkum, oproti zahraničí, kde je klima školy v centru pozornosti nejen pedagogického, ale i

---

<sup>5</sup> Volně přeloženo jako „vlastní účinnost.“



psychologického výzkumu. Výzkum klimatu školy se v České republice rozvíjí až po roce 1989. Předními představiteli jsou Mareš (2000), Lašek (1992), Ježek (2004), Grecmanová (2008). Dále se problematice klimatu školy věnuje Čapek (2014), Dopita a Skopalová (2012) nebo Urbánek a Chvál (2012). Výzkumy jsou orientovány především kvantitativně s využitím metody dotazníku. Nejčastěji se výzkumy zaměřují na tři skupiny respondentů v hodnocení aktuálního klimatu školy – rodiče, učitele a žáky. Pozornost je v českém prostředí věnována i organizačnímu klimatu. (Grecmanová a kol., 2010; Urbánek a Chvál, 2012)

Problematická je především terminologie a pojmový aparát při zkoumání klimatu školy. Setkáváme se s různými pojmy a terminologickou nejednotností. V literatuře a odborných článcích nacházíme následující termíny - klima školy (Grecmanová, 2008; Cohen, 2009), školní klima (Mareš, 2000; Grecmanová, 2008), sociální klima (Mareš, 2000), psychosociální klima (Lašek, 2012). Dále pozitivní klima (Hrabal, 2002; Cohen, 2009), dobré klima (Grecmanová, 2008), suportivní klima (Lašek, 2001) či příznivé klima. Všechny uvedené pojmy jsou vymezeny v následující kapitole.

Vybrány jsou některé konkrétní výzkumy, mezi které patří také výzkum Urbánka a Chvála z roku 2012, ve kterém je zkoumán učitelský sbor. Na základě tohoto výzkumu došlo ke standardizaci dotazníku Klimatu učitelského sboru (dotazník KUS). Výzkumný nástroj vychází ze zahraniční verze dotazníku *Organizational Climate Description Questionnaire – Rutgers Secondary*, který se však pro české poměry neosvědčil, jelikož prostředí českého učitelského sboru nevyhovoval. *Nástroj byl podroben standardizaci v učitelských sborech základních a středních škol a je určen pro sledování klimatu učitelských sborů těchto dvou školních stupňů s využitím elektronického zadávání a vyhodnocení. I přes personální specifika jej lze používat ve školách speciálních na úrovni základního a středního školství. Podle konkrétních podmínek každé školy lze do šetření obrazu klimatu celé školy případně zapojit i další pedagogické pracovníky (vychovatele, učitele praktických předmětů). Vedení školy (ředitel, zástupci) se šetření neúčastní a z důvodu zachování anonymity výpovědí a důvěry respondentů vyjádřit svůj názor nikterak nezasahuje do procedury šetření (administrativně, organizačně).* (Urbánek, Chvál, 2012) Dotazník obsahuje 41 položek strukturovaných do pěti dílčích dimenzí: podpora sboru vedením školy, pevnost vedení školy, angažovanost učitelů, frustrace učitelů, přátelské vztahy ve sboru.

Přehledovou studii věnující se sociálnímu klimatu školní třídy představuje Mareš. (1992) Autor zároveň tvrdí, že výzkum klimatu se v českém prostředí omezuje pouze na oblast rozdílů aktuálního a preferovaného klimatu, dále na rozdíly vnímání klimatu chlapců a dívek, rozdíly mezi malými a velkými školami nebo školami městskými a venkovskými.

Lašek se v roce 1992 věnoval výzkumu klimatu 4. a 5. tříd městských škol a v jeho zájmu bylo zjištění vnímání aktuálního klimatu ve třídě. Na základě výzkumu byly zjištěny rozdíly ve vnímání klimatu třídy mezi chlapci a dívkami a zároveň rozdíl mezi aktuálním a preferovaným klimatem.

Píšová se ve svém výzkumu věnovala vnímání klimatu školy začínajícími učiteli. V rámci dvou kvalitativních sond se autorka zaměřila i na negativní aspekty školního klimatu ze strany začínajících učitelů. Tito učitelé negativně vnímají zejména systém a styl řízení školy, dále učitelský sbor, konkrétně kolegy a jejich hodnotovou orientaci, následně podporu profesního rozvoje a spolupráci. Autorka pro výzkum klimatu školy využila kvalitativní výzkumnou strategii, ve které spatřuje nové možnosti, ale také jistou strategii. (In Ježek, 2004)

K průlomů ve kvalitativním zkoumání v pedagogických vědách došlo díky Pražské skupině školní etnografie, která se věnuje výzkumu v terénu a využívá metod kvalitativního výzkumu. Mezi jejich prezentované výzkumy např. patří *Stát se učitelem* (1995), kde byla věnována pozornost učitelské profesi a přípravě na ni. Dále je možné uvést výzkum z roku 2001 (*Co se v mládí naučíš*), kdy byla pozornost badatelů směřována ke vztahu školy a rodiny, zároveň také ke vnímání faktorů školy a třídy ze strany žáků. Pražská skupina školní etnografie se dále věnovala psychickému vývoji žáků na prvním stupni základní školy (2005). (*Pražská skupina školní etnografie*, 2017)

Výzkum klimatu školní třídy realizoval Lašek (2012), a to metodou dotazníku My Class Inventory (MCI). Výzkum se věnoval rozdílům ve vnímání klimatu mezi chlapci a dívkami a hodnocení klimatu aktuálního a preferovaného. Autor se dále zabýval měřením klimatu 8. a 9. tříd a tříd na středních školách. Využit byl dotazník Classroom Environment Scale (CES).

## 2 KLIMA ŠKOLY

Druhá kapitola ve svém obsahu vysvětluje stěžejní pojmy, mezi které patří především klima školy, ale dále také klima třídy, klima výuky i klima učitelského sboru. Kapitola naplňuje jeden z cílů teoretické části disertační práce zaměřený na vysvětlení termínů, se kterými je v textu dále pracováno.

Disertační práce blíže vysvětluje termín klima školy a vychází z definice Grecmanové (2008). *Klima školy považujeme za projev jejího prostředí (s ekologickou, materiální, demografickou, sociální a kulturní dimenzí), který vnímají, prožívají a hodnotí její účastníci (žáci, rodiče, učitelé, školní inspektoři, veřejnost). Klima školy může představovat klima třídy a výuky, klima učitelského sboru, komunikační, organizační či školní klima atd. Každý z těchto fenoménů lze odvodit z klimatu školy, ale také jej jednotlivě definovat.* V odborné především tuzemské literatuře je možné se setkat s dalšími ekvivalenty jako např. sociální klima školy. K sociálnímu klimatu školy se v odborné literatuře vyjadřuje především Mareš a Ježek. (2012) Sociální klima školy je možné pracovním vymezením jako ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů v rámci školy (žáci, učitelé, rodiče, nepedagogický personál) na to, co se ve škole (sociální i fyzikální prostor) právě odehrává nebo se má v budoucnu odehrát. Důležité je subjektivní prožívání všech aktérů, zahrnutí všech osob, které se školou přicházejí do styku a procesualnost zahrnovaných jevů. (Mareš, 2000) Klima vymezuje dále Zelina a kolektiv (2016) jako sociálně-psychologickou proměnnou, která představuje dlouhodobější sociální vztahy spojené city, prožíváním a mezilidskými vztahy. O mnoho lépe se pracuje ve škole, kde je přátelské, příjemné klima, které umožňuje každému členovi skupiny jeho individuální rozvoj. Klima školy vnímá každý učitel a žák. Důkladné poznání žáků, jejich potřeb a zájmů je zásadní podmínkou vytváření pozitivního klimatu a zároveň i úspěšného a efektivního vzdělávání. Učitel ve své didaktické práci má neustále dbát o to, aby zohledňoval ve vyučovacím procesu jeho osobnost. Zelina a kolektiv (2016) vymezují bezpečné sociální a emoční klima školy. Ve smyslu respektování základní funkce školy, a to poskytnout žákovi potřebné vzdělání, jsou autoři toho názoru, že podmínkou kvalitního procesu učení a vyučování je pocit jistoty, bezpečí a důvěry.

Geršicová a Hlásna (2013) uvádí další varianty klimatu školy z hlediska terminologie:

- emocionální klima vyučování (Leont'jev, 1979),
- klima třídy (Kyriacou, 1986),
- aktuální a preferované klima třídy (Průcha, Walterová, Mareš, 1995; 1998; 2003),
- komunikační klima (Petlák, 2005; Průcha, 2009),
- sociální klima třídy (Mareš 1999; 2000; 2002).

Než bude klima školy vymezeno podrobněji, tak je nutné upozornit na komplexnost tohoto jevu z hlediska klimatických variant. Klima školy je tvořeno klimatem třídy, klimatem výuky, klimatem učitelského sboru a organizačním klimatem (klima učitelského sboru a organizační klima může být totožné). Přesto, že se disertační práce zaměřuje primárně na klima školy je nutné výše zmíněné klimatické typy a varianty definovat, i kvůli lepší terminologické a výzkumné uchopitelnosti.

Pedagogický slovník definuje klima školy následovně. *Sociálněpsychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálně emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů). Rozlišuje se klima aktuální a klima preferované, které si žáci přejí.* (Průcha, Walterová, Mareš, 1998) Dále je v textu definováno klima třídy. Picket a Fraser chápou **klima třídy** jako *vztahy, které existují mezi učiteli a žáky a ve skupině mezi žáky navzájem.* (2010) Klima ve třídě není záležitostí, kterou lze pochopit izolovaně od environmentálních, sociálně-psychologických, sociologických a kulturních souvislostí. (Mareš, 1998) Dále Mareš (1995) popisuje klima třídy, jako pedagogickou interakci, která není jen vzájemným působením učitele a žáka, učitele a žáků či žáků mezi sebou, ale je také klíčem, který nám otevírá cestu k hlubšímu poznání jejich vzájemných vztahů, společné činnosti, způsobu komunikování i společným výsledkům. V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 1998) je klima třídy popsáno jako sociálně psychologická proměnná, představující dlouhodobější emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů). Holeček pro vysvětlení jevu klima školní třídy pracuje se třemi termíny, a to prostředí třídy, kam kromě žáků a učitelů patří i ekologie třídy, dále atmosféra třídy, což je jev krátkodobější, který se může během dne několikrát změnit. Na závěr autor analyzuje pojem sociální klima třídy, což je *jev již dlouhodobý, méně proměnlivý a typický pro danou třídu.* (2014) Auger a Boucharlat (2005)

pojdnávají o třídě jako o fungujícím kolektivu a tvrdí, že *soudržnost skupiny nevzniká automaticky, ale vytváří se postupně*. Klima třídy stejně jako klima výuky se významně odráží na klimatu školy. O klimatu třídy uvádí Lašek (2001), že klima třídy je trvalejší sociální a emocionální ladění žáků ve třídě, které je vytvářeno v interakci s učiteli. Gillernová pracuje s jevem sociálního klimatu škol a školních tříd.

Zároveň představuje jeho determinanty: (Gillernová a kol., 2012)

- charakteristika školy – typ školy, její zaměření, vzdělávací program školy, způsob vedení, velikost školy a umístění v prostředí,
- specifika předmětů a souvisejících pedagogických situací – postupy a metody vyučování, modifikace ve vyučovacích jednotkách,
- charakteristiky učitelů a jejich stylů výuky, způsob komunikace se žáky, profesní kompetence a dílčí profesní dovednosti,
- specifika školních tříd – věkové a genderové odlišnosti, počty žáků ve třídách, vztahy mezi žáky,
- osobnostní charakteristiky žáků – temperamentové a charakterové vlastnosti.

Z výše uvedeného je zřejmá terminologická nejednotnost ve vymezení klimatu školy a dalších termínů (viz níže). Autoři (Mareš, 2000; Grecmanová, 2008; Holeček, 2012; Kantorová, 2015) se ve svých pojetích různí, zároveň se odlišují i v samotném označení popisovaného jevu (klima školy, školní klima, sociální klima školy). Avšak je možné najít i shodu, která panuje především v souvislosti s aktéry (čiteli), kteří klima školy vytvářejí a ovlivňují. Většina autorů (např. Grecmanová, 2008; NSCC, 2017) se shoduje především v žácích, učitelích a rodičích.

Následně je v textu stručně definováno **klima výuky**. *Klima výuky se tvoří ve všech vyučovacích předmětech v rámci pedagogické interakce učitel – žák*. (Grecmanová, 2008) Autorka dále o klimatu výuky hovoří jako o subjektivně psychologické situaci žáků ve výuce v protikladu k objektivním danostem. Stejně jako klima školy se klima výuky vytváří dlouhodobě, avšak podílí se na jeho vytváření nižší počet činitelů. Součástí klimatu školy je i klima učitelského sboru. Klima **učitelského sboru**, které vymezuje Urbánek a Chvál (2012) jako proměnnou vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů fungujících uvnitř tohoto sboru, tak jak ji sami učitelé souhrnně vnímají. Stručně o klimatu učitelského

sboru pojednává také Holeček (2012), který uvádí dva protipóly sociálního klimatu uvnitř učitelského sboru, a to sociální klima otevřené a uzavřené. V rámci otevřeného klimatu panuje vzájemná důvěra, kooperace a jasně vymezená pravidla. V uzavřeném klimatu je možné se setkat s pocity frustrace, strachu, vzteku nebo fyzické nevolnosti. Organizační klima se dotýká především vedení školy, pedagogických pracovníků a dalšího personálu školy. Z hlediska činitelů na organizačním klimatu participují především: filozofie školy, systém víry, hodnotové vzory a normy, řád školy, rozvrh vyučovacích hodin a vyučovací metody, apod. (Grecmanová a kol., 2013) Opomenuto nemůže být **školní klima**. Autoři (např. Mareš, 2000; Grecmanová, 2008) si pokládají otázku, zda je možné definovat rozdíl mezi klimatem školy a školním klimatem. Například Grecmanová vymezuje školní klima jako klima, které *nevzniká samo o sobě, nýbrž se vytváří. Jde o dlouhodobý jev. Délkou trvání se odlišuje od situačně podmíněné atmosféry. Je patrné, že se musí posuzovat komplexně. Vždy by mělo být nazíráno jako celek a ne jako pouhá suma částí. Představuje totiž veškeré klima školy. Jeho součástí jsou např.: klima učitelského sboru, jednotlivá klimata tříd a vyučování, organizační, komunikační a sociální klima. Každopádně se ale dá empiricky zkoumat. Nejedná se tedy o pouhé pocity, i když na vnímání a prožívání je zde kladen velký důraz. Otázky o spokojenosti ve škole jsou poměrně časté.* (2004) Školní klima dále popisuje Kantorová (2015) jako *relativně stálou kvalitu vnitřního a vnějšího prostředí školy a vychází z pojetí školy jako organizace*. Autorka pracuje s termínem školní prostředí, které je níže definováno a tvrdí, že právě školní prostředí vytváří základnu pro vznik klimatu, resp. školního klimatu, které lze vnímat jako subkategorii celkového klimatu školy. (2015) Kantorová zároveň uvádí model školního klimatu školy od Owense a Valeskyho. (2007 In 2015)



Obrázek č. 1 Model školního klimatu dle Owens a Valesky (2007 In Kantorová, 2015)

V uvedeném modelu bylo školní klima výsledkem interakcí čtyř dimenzí – organizace, kultury, ekologie a prostředí. Efektivní organizace se opírá o plánování, efektivní vyučování a naplnění kurikula. Další dimenze, tedy ekologická se zaměřuje na architekturu budovy, technologie a další materiální zázemí. Kultura obsahuje systém sdílených hodnot a přesvědčení. Poslední dimenzí je organizace školy a výuky, odráží kulturní hodnoty zaměstnanců a respektování materiálního zázemí, což se může pozitivně promítnout v prostředí žáků. (Kantorová, 2015)

Klima školy a veškeré výše popsané pojmy není vhodné zaměňovat s kulturou školy. *Kulturu školy definujeme jako pojem vyjadřující empiricky poznatelnou skutečnost, a to jako sociálně konstruovanou, sdílenou a relativně trvalou součást chodu školy, která je produktem živé historie školy jako specifického sociálního prostředí. Kulturu školy vytvářejí jednotliví aktéři školního života (učitelé, ředitelé, žáci, rodiče a další) na základě svých osobních zkušeností a preferencí. Kultura školy představuje jejich společné hodnoty, postoje, představy, normy (případně etický kodex), přesvědčení, názory, a tím získává normativní funkci ve vztahu ke každodennímu chodu školy. Projevuje se v symbolech, rituálech, zvycích, přiběžích, preferovaném chování, vlastní výchovné a vzdělávací práci i v klimatu školy.* (Hloušková, 2008) Kultura školy se podílí na klimatu školy jako jedna z dimenzí jejího prostředí.

V disertační práci je operováno s pojmem klima školy, které sestává z klimatu výuky, klimatu učitelského sboru a klimatu třídy.

## 2.1 Teoretická východiska klimatu školy

Součástí subkapitoly jsou další definice a pojetí klimatu školy. Ukazují na různá vymezení klimatu školy v českém i zahraničním výzkumu. Vycházejí z prací předních badatelů, kteří se klimatu v českém a zahraničním prostředí věnují. Zahraniční definice a pojetí byly vybrány především podle aktuálnosti a dostupnosti v licencovaných databázích.

Výzkumníci Průcha, Walterová a Mareš chápou klima školy jako sociálněpsychologickou proměnnou, která vyjadřuje kvalitu vztahů a určitých procesů. Tvrdí, že součástí klimatu školy je celkové prostředí školy. (1998) Klima školy definuje Lašek jako jev sociální, skupinový, který je vázán recipročně na své tvůrce: je jimi vytvářen a zároveň na ně působí. Z hlediska školy se nejvíce projevuje ve třídách; můžeme však hovořit o sociálně psychologickém prostředí školy z pohledu učitelů: i zde je vytvářeno a působí prostředí, klima učitelského sboru a atmosféra, v chodu školy se obvykle pojí k pravidelně se opakujícím dějům. (Lašek, 2001) V současné době se více než na poli tuzemského pedagogického výzkumu v oblasti klimatu školy objevují výzkumy v zahraničí (Rudasill a kol., 2017; National School Climate Center, 2017; Adams, Jordan, Ryan, Forsyth, 2016; aj.). Jedním z předních výzkumníků - Cohen definuje klima školy jako více než individuální zkušenost - je to fenomén skupiny, který je větší než zkušenost jedné osoby. (Cohen a kol., 2009) Borkar (2016) vymezuje klima školy velmi jednoduše, zato výstižně jako kvalitu a charakter školního života. Klima školy je dále popsáno dle *National School Climate Center* (2017). Také v tomto případě se klima školy týká především kvality charakteru školního života. Vychází ze zkušeností učitelů, rodičů, žáků a všech pracovníků školy. Klima školy v sobě odráží normy, cíle, hodnoty, mezilidské vztahy, metody výuky a organizační struktury. Hanuliaková chápe klima školy zpočátku jako produkt určitých procesů. Dále se dle ní klima školy stává činitelem facilitujícím samotný proces, ze kterého vzniká (tím jsou míněny autokratické či demokratické postupy uvnitř školy jako i další procesy ve školním prostředí). (In Petlák, 2011) Kašpárková vymezuje pět oblastí školního klimatu. Jedná se o celkový vztah a motivaci ke škole a učení, kvalitu a kompetence učitelů, pravidla ve škole a kázeň ve vyučování, soudržnost třídy jako sociální skupiny a architektonické, estetické a hygienické aspekty školy. (2007) Pol (2007) se věnuje škole jako pospolitosti, která je vytvářena vzájemnými vztahy, sdílenými hodnotami, názory a vytvářením podmínek potřebných k posunu od „já“ k „my.“



Na základě výše uvedených definic a pojetí klimatu školy je pro účely práce operováno s klimatem školy jako s fenoménem, který do značné míry ovlivňuje stávající život jednotlivých činitelů školy, ale působí také na život budoucí a utváří vztah k dalšímu vzdělávání u žáků a postavení ve skupině. Z výše uvedeného je zřejmé, že není jedna všeobecně uznávaná definice klimatu školy a dalších klimatických variant. Klima školy autoři chápou různě a ve svých vymezeních se liší. Je možné se domnívat, že se jedná o pocitovou hodnotu, kde každý upřednostňuje jinou oblast klimatu školy. Panuje tedy terminologická nejednotnost, která znesnadňuje vymezení a chápání klimatu školy.

Na základě studia zahraničních studií bylo vybráno šest pojetí klimatu školy, která analyzuje ve své práci Rudasill a kol. (2017). Autoři sestavují *Systémový model klimatu školy*, který je blíže popsán dále v textu. Pojetí Andersona z roku 1982 primárně pojednává o fyzickém prostředí, kde zdůrazňuje materiální proměnné. Tedy význam pomůcek a prostředků ve výuce. Oblasti disciplíny a bezpečí zařazuje na základě vzorů a pravidel interakce. Podobně je tomu také při formování vzájemných vztahů mezi činiteli ve školním prostředí. Pojetí nepojednává o důležitosti učení a práci učitele. Hoy a Hannum v roce 1997 věnují pozornost především organizaci vyučování a tradici. Významné postavení zaujímá rodina a komunita, integrace a význam učitelství ve smyslu tradice. Autoři se nezabývají problematikou bezpečí a disciplíny. Domnívají se, že vychází z tradice učitelství a jeho autority. Vzhled školy a prostředí jsou významné v pojetí Haynese a kolektivu z roku 1993. Nicméně nově kladou důraz na spolupráci mezi učiteli a mezi učiteli a žáky. Jako významné chápou učení a motivaci k učení. Nezastupitelné místo zde má spravedlnost a péče o žáka. Z hlediska aktuálního zkoumání klimatu školy jsou významná pojetí předních zahraničních vědců, a to Cohena a kol. (2009) a Thapa a kol. (2013). Cohen věnuje pozornost profesnímu rozvoji a dalšímu vzdělávání pracovníků školy. Jako významný shledává zájem o nové metody a formy práce pro lepší klima školy. Bezpečí vnímá v kontextu sociálního a emocionálního bezpečí. Důležitý je respekt k rozmanitosti a vzájemná podpora, stejně jako přístupnost a otevřenost školy. Thapa upřednostňuje fyzické uspořádání a důraz na občanské a etické vzdělávání. Bezpečí je garantováno pravidly a normami. Stěžejní jsou také interpersonální vztahy mezi učiteli a žáky. Gase a kolektiv (2017) vymezují klima jako kvalitu a charakter školního života. Klima školy je nedílnou součástí školního života. Ve své práci se zaměřují na emocionální a sociální klima jako jednu z desíti složek, které jsou

významné při ovlivňování vývoje žáků a studentů. Jednotlivá pojetí rekapituluje následující tabulka.

*Tabulka č. 1 Přehled výše uvedených pojetí klimatu*

<b>AUTOR</b>	<b>POJETÍ</b>	<b>OBSAH</b>
<b>Haynes (1993)</b>	Tradice školy	Spravedlnost, spolupráce a péče o žáka
<b>Hoy a Hannum (1997)</b>	Efektivita tradice	Tradice učitelství a důraz na autoritu
<b>Cohen (2009)</b>	Analýza dosavadních zdrojů	Nové metody a formy práce
<b>Thapa (2013)</b>	Analýza dosavadních zdrojů	Interpersonální vztahy mezi učiteli a žáky
<b>Gase (2017)</b>	Klima a zdraví účastníků školního života	Kvalita a charakter školního života

V kontextu pojetí klimatu školy v disertační práci je považováno za nutné objasnit další termíny, se kterými je v textu operováno. Jedná se zejména o faktory, které ovlivňují klima školy. V odborné literatuře jsou faktory vymezovány jako složky prostředí, které se na tvorbě klimatu podílejí. (Grecmanová, 2008) Faktorům klimatu školy se věnuje také Creemers a Reezigt (In Freiberg, 1999). Autoři tvrdí, že faktory jsou podmíněné především kvalitou výuky. Mezi faktory klimatu školy řadí kvalitu, kterou dále konkretizují jako dodržování pravidel dotýkajících se výuky, systém hodnocení žáků, ale také učitelů. Systém supervize a intervize. Dalším významným faktorem je čas, především časový harmonogram výuky. Poslední faktor představují příležitosti a školní osnovy. Pro účely disertační práce se faktory rozumí teoretické vymezení vlivů, které klima školy utváří, mění a celkově vytvářejí. Výčet stěžejních faktorů významných pro tvorbu pozitivního klimatu je uveden dále v textu (viz kapitola 3).

V souvislosti s pozitivním klimatem je dále vysvětlen termín model, o kterém blíže pojednává kapitola 3, jelikož výsledky výzkumného šetření budou představeny právě v názorných

modelech. V pedagogickém slovníku je model definován následovně. *Výsledek modelování (první význam termínu) – např. matematický model, (počítačový model, který vzniká implementací matematického modelu na počítači), trojrozměrný model, aj. V psychologii vzor, jehož chování subjekt napodobuje v procesu modelování (druhý význam termínu).* (Průcha, Mareš, Walterová, 2013) Uvedená definice nekoresponduje s pojetím modelu v disertační práci. Modelem se rozumí znázornění teoretických poznatků nebo výsledků v ucelené a přehledné podobě. Rucker vymezuje model následovně. Teoretický model by měl být logický a stručný, může obsahovat vizuální prezentaci důležitých konceptů. Zároveň by měl být „cestovní mapou“ pro čtenáře, aby mohli porozumět teoretickým základům práce. (Rucker, 2017) Součástí modelu jsou oblasti a dimenze pozitivního klimatu školy, jelikož se inspirací pro disertační práci stal model dle National School Climate Center (2017), který je níže uveden a popsán. Model obsahuje oblasti, které jsou rozsáhlé a zastřešují dimenze (nebo také hlavní ukazatele), kterými jsou naplněny. Jednotlivé oblasti vytváří celkové klima školy. V české literatuře se s těmito pojmy nepracuje.

## 2.2 Atmosféra ve škole a ve třídě

Tuzemští autoři (Grecmanová, 2008; Mareš, 2002; Lašek, 2012) zastávají názor, že klima školy je tvořeno především prostředím a atmosférou. Atmosféra je krátkodobý jev, který vychází z momentální nálady ve třídě nebo ve škole. Prostředí má stabilnější charakter. V následujících subkapitolách jsou uvedené pojmy blíže definovány. Lašek užívá termín atmosféra v nejužším smyslu jako situačně podmíněné naladění žáků ve třídě v krátkodobém horizontu. (2001) Naopak nejširším termínem je prostředí, které obsahuje různá hlediska (ergonomická, technologická, hygienická, apod.). (Lašek, 2001)

Atmosféra je velmi úzký pojem, který vyjadřuje proměnlivost a krátkodobost. Atmosféra se mění velmi rychle, jelikož je situačně podmíněná. Atmosféra se proměňuje po velké přestávce, v průběhu vyučovací jednotky, když se zkouší nebo jsou žáci po písemném testu, apod. (*Klima školní třídy*, nedatováno). Termín sociální atmosféra je možné najít v pracích Kollárika (1999) a ve studii Papšové a kolektivu (2012). Kollárik (1999) hovoří o měřítku, které představuje porozumění sociálním situacím. Atmosféra ve třídě je skutečná, integrální a má relativně stabilní charakter. Atmosféru je možné diagnostikovat a definovat na základě vnímání a hodnocení jednotlivce. Geršicová a Hlásna (2013) pojmají atmosféru ve třídě jako krátkodobý stav, který se může měnit i v průběhu jedné vyučovací hodiny a je závislý na různých faktorech. Pozitivní atmosféra ve třídě působí nejen na výkonnost žáků, ale urychluje proces socializace žáka prostřednictvím tvorby vrstevnických skupin. Na tvorbě atmosféry se podílí učitel i žák. Kladný vztah mezi nimi je i nejlepším předpokladem pro úspěšnou vzdělávací a výchovnou činnost.

Lašek (2012) užívá termín atmosféra v nejužším smyslu jako *krátkodobé, situačně podmíněné sociální a emoční naladění ve třídě, např. v průběhu jedné hodiny, při zkoušení, kompozicích, písemných pracech, maturitách, před pololetím či závěrečným hodnocením, při státních závěrečných zkouškách*.

V zahraničních výzkumech je možné se setkat s termínem pozitivní třídní atmosféra. Fiksl a Aberšek (2014) se zaměřili na význam atmosféry ve třídě. Ve své práci uvádí tři rozměry, a to osobní vztahy mezi činiteli ve třídě, přínos třídy a diagnostická činnost. Tyto rozměry byly sledovány ve třídě s tradičními metodami výuky a ve třídě s inovativními metodami. Lepší atmosférou ve všech rozměrech disponovala třída, kde byly využívány inovativní metody výuky.

*Termín atmosféra školní třídy je jev krátkodobý, proměnlivý, situačně podmíněný. Mění se během vyučovacího dne, ba někdy i během jedné vyučovací hodiny či jedné přestávky. Vzpomeňme atmosféru ve třídě před náročnou písemnou zkouškou; při sdělení, že odpadla hodina obtížného předmětu; při závažném ústním zkoušení. Atmosféra se mění ve třídě poté, co učitelka (podle názoru žáků) dala jednomu z nich nespravedlivou známku; atmosféra „zhoustne“ po rvačce mezi chlapci během přestávky; zmiňme i slavnostní atmosféru při rozdávání vysvědčení atd. (Mareš, Ježek, 2012)*

### **2.3 Prostředí a jeho význam pro klima školy**

Prostředí významně ovlivňuje formování osobnosti člověka. Bylo by možné rozebrat více problematiku zastánců a odpůrců této teze nebo se zabývat otázkou, do jaké míry ovlivňují člověka faktory dědičné a faktory prostředí? Ve vztahu k výše popsaným pojetím klimatu školy je považováno za nutné věnovat se i problematice prostředí. Jelikož přední tuzemští výzkumníci (Lašek, 2012; Grecmanová, 2008; Mareš, 2002) v oblasti klimatu školy a klimatu třídy hovoří, stejně jako autoři zahraniční (např. Zendah, Maphosa, 2018; Kapa a kol., 2017), o prostředí v kontextu klimatu školy. Z hlediska teorií klimatu školy je možné přisuzovat roli prostředí významnou úlohu. Jednou z nejvýznamnějších typologií prostředí je od Wroczyňského (1968).

- Rozmístění obyvatelstva a hustota zalidnění.
- Profesionální struktura obyvatelstva.
- Poměr jednotlivých věkových skupin.
- Stupeň a struktura vzdělání.

Podle velikosti dělí autor prostředí na:

- mikroprostředí,
- semiprostředí,
- makroprostředí,
- globální prostředí.

Klima školy je tvořeno především školním prostředím, tedy prostředím uvnitř a kolem školy, které ovlivňují činitelé, kteří se ve školním prostředí pohybují přímo, ale také ti, kteří ho ovlivňují nepřímo (např. rodiče).

Přadka ve své práci uvádí následující typologii prostředí (1983):

1. podle velikosti a rozsahu prostředí (makroprostředí, mezzoprostředí a mikroprostředí: dělení vychází z velikosti sociálních skupin),
2. podle typu aktivit člověka (vyčleňuje prostředí pracovní, mimopracovní, vzdělávací, sportovní atd.),
3. podle organizovanosti prostředí (skupiny společensky organizované a institucionalizované, skupiny neorganizované a nezařazené),
4. podle území, teritoria (používá v kombinaci s jiným kritériem, např. neformální skupiny v lokalitě obce),
5. podle určitého charakteristického znaku uplatněného na skupiny obyvatel (např. uvádí rodiče dětí I. stupně základní školy – podle věku rodičů, výše příjmu, charakteru profese atd.).  
(In Knotová, 2014)

*Možnosti výchovného využívání prostředí, vytváření optimálních podmínek k utváření osobnosti má ve všech typech prostředí své meze a je dáno řadou okolností. V první řadě je ovlivňování prostředí určováno celkovými možnostmi celé společnosti, možnostmi učitelů a všech občanů v dané lokalitě. Nelze žádat, aby se součástí toho či onoho prostředí staly prvky, které neodpovídají současnému stavu vědeckotechnické úrovně, ekonomickým podmínkám. Naproti tomu se domníváme, že je řada možností, které zůstávají nevyužity a opomíjeny.*  
(Kraus, 2014)

Školní prostředí, kterému je dále věnována pozornost má úzký vztah ke klimatu školy. V prostředí, kde se žáci nemusí obávat učitele a mohou prosazovat vlastní názory, se bude pozitivní klima školy budovat snadněji, než v případě nepřátelství mezi spolužáky a rizikovými projevy. (Grecmanová, 2004)

Jelikož Grecmanová a kol. (2012) považují klima školy za *projev celého školního prostředí, to znamená kulturní, sociální, personální a ekologické oblasti ve vnímání, prožívání a*

*hodnocení žáků, učitelů, rodičů a dalších aktérů školního života*, je těmto oblastem věnována větší pozornost.

- **Kulturní oblast školního prostředí** se zaměřuje na jednotnou filozofii pracovníků, vnímání vize školy a jednotný hodnotový systém pracovníků. Vedení školy by mělo jasně vymezit cíle, kterých chce škola dosáhnout v určitém časovém horizontu.
- **Sociální oblast školního prostředí** se věnuje vztahům mezi činiteli klimatu školy. Zejména se jedná o vztahy mezi učiteli, vztahy mezi žáky a vztahy mezi učiteli a žáky. V neposlední řadě jsou významné vztahy mezi vedením školy a učiteli a jejich vzájemná spolupráce. Zároveň do této oblasti spadá účast na dění ve škole – aktivity, spolupráce, programy pro žáky, adaptační dny, apod. Do oblasti sociální je možné zařadit i rodiče žáků, kteří významně na klimatu školy participují, když vstupují do různých vztahů s dalšími činiteli školního prostředí.
- **Personální oblast školního prostředí** pojednává o znacích, charakteristikách, vlastnostech, kompetencích, vedení školy, učitelů, žáků, administrativních pracovníků a provozních zaměstnanců. Patří sem i osobnost sociálního pedagoga. Tito aktéři školního života jsou pro disertační práci stěžejní, proto jim bude věnován další text.
- **Ekologická oblast školního prostředí** je vytvářena, materiálním prostředím, zejména budovou školy a jejím zázemím. Jedná se o velikost a prostornost budovy, vybavení školy a jednotlivých tříd. Spadá sem i celkový vzhled školy a tříd (úprava chodeb a tříd, nástěnky, barevnost).

Lašek blíže rozpracovává mikrosociální prostředí žáka. *Dítě vstupem do školy získává nové soukromí, vlastní svět, ze kterého rodičům poskytuje pouze menší část informací, často v emočně sociálně sterilní podobě, i když pobyt ve škole přináší dítěti podstatně více podnětů a zážitků.* (2012) Lašek dále uvádí, že rodič je odkázán na rodičovskou intuici a schopnost empatie, pokud se chce o dítěti něco dozvědět. (2012) Kantorová se ve své práci zaměřuje na školní prostředí, které pojímá jako zázemí pro učební prostředí, které souvisí s učením žáků a vyučováním učitelů. (2015)

I v zahraničních výzkumech je věnována pozornost problematice školního prostředí. Studie se zaměřují např. na strategie vytváření přátelského školního prostředí pro žáky a na ochranu před negativními vlivy (myšleno rizikovým chováním). (Zendah, Maphosa, 2018) Výzkumy

sledují také prostředí, ve kterém se pohybují žáci s nějakým znevýhodněním. (Roksandić, Pavković a Kovačević, 2018) Autoři zároveň definují prostředí školy jako příležitost získat pravidelné dovednosti, zapojit se do různých mimoškolních aktivit a přizpůsobit se specifickým sociálním dovednostem. (Roksandić, Pavković a Kovačević, 2018) Autoritativní prostředí zkoumali Kapa a kolektiv (2018) v kontextu viktimizace učitelů. Tým autorů poukazuje na vyšší míru viktimizace učitelů, která souvisí s liberálním prostředím ve škole. Na základě výzkumu bylo prokázáno, že viktimizace učitelů je nižší, čím autoritativnější prostředí je ve škole nastaveno.

## 2.4 Výzkum klimatu školy

Na základě prezentovaných výzkumů (viz kapitola 1 Současný stav ve zkoumané problematice) je možné tvrdit, že nejčastěji používanou výzkumnou strategií klimatu školy je kvantitativní výzkum s metodou dotazníkového šetření. Standardizovaných dotazníků je v současné době k dispozici mnoho, a to jak na poli tuzemského i zahraničního pedagogického výzkumu.

Tabulka č. 2 Vybrané dotazníky

Název dotazníků	Autoři	Dimenze, škály	Oblast výzkumu
<b><u>School Climate Scale</u></b>	Haynes, Emmons, Comer, (1993)	47 položek	Klima školy
<b><u>Gerechtes schulklima (FAIR-L)</u></b>	Dalbert, Stöber, (2002)	10 položek	Klima školy
<b><u>Lernsituationstest</u></b>	Kahl, Buchmann, Witte, (1977)	4 dimenze	Klima třídy
<b><u>Classroom Environment Scale (CES)</u></b>	R. H. Moos, E. J. Tricket, (1974)	9 škál	Klima třídy



<b><u>SORAD</u></b>	Vladimír Hrabal st., (1979)		Sociální klima školy
<b><u>Soziales Klima an Schulen</u></b>	Nike Janke, (2006)		Sociální klima školy
<b><u>School organisational climate Questionnaire (SOCQ)</u></b>	Giddings, Dellar (1990), Dellar, (1999)	56 položek	Organizační klima
<b><u>The School Survey</u></b>	Roberta, J. Coughlana, (1970)		Organizační klima

**Zdroj:** Upraveno dle: Mareš, 1998; Ježek, 2005; Grecmanová, 2008; Grecmanová, Dopita, 2011; Grecmanová, Blašíková, 2014. (In Blašíková, 2018)

Tabulka obsahuje dotazníky pro různé klimatické varianty. Uvedeny jsou dotazníky, které měří klima školy, klima třídy, sociální klima školy a organizační klima. Tabulka doplňuje teoretická východiska z předchozích kapitol o výzkumné nástroje jednotlivých klimatických variant. Zároveň se jedná o dotazníky, které jsou sice starší, avšak často ve výzkumech používané. Z aktuálnějších dotazníků je možné zmínit další dotazníky, které již nejsou zařazeny do předchozí tabulky, protože měří jiné klimatické varianty. Dundee Ready Educational Environment Measure (DREEM), který umožňuje zjistit vzdělávací klima. Autory jsou Edgren a Hiffling (2010). Dotazník byl aplikován v rámci odborného vzdělávání a obsahuje 50 položek s pěti podskupinami. Dotazník Questionnaire on Determinants of Success at School (QDSS) se zaměřuje na determinanty úspěchu ve škole. Dotazník QDSS byl konstruován Mayayoem, Alvarezem, Fornielesem a Romaním a jeho závěry byly prezentovány v roce 2018. Dalším dotazníkem je nástroj pro ověřování motivačního klimatu ve třídě – Classroom Motivational Climate Questionnaire (CMCQ). Tento nástroj v minulosti využila skupina především španělských autorů – Herédia, Soto a Tapia (2017).

V českých školách byl ověřen dotazník klimatu školy pro žáky, učitele a rodiče v rámci projektu *Cesta ke kvalitě* řešeného Grecmanovou a kolektivem (2012). Právě dotazník pro

žáky je použit v rámci výzkumného šetření disertační práce. Konkrétnější informace k nástroji jsou uvedeny v empirické části práce. V českém prostředí byly ověřeny i další dotazníky (např. Urbánek a Chvál, 2012), které jsou v disertační práci zmíněny, avšak upřednostňovány jsou informace o použitém výzkumném nástroji.

Již méně častou výzkumnou strategií je kvalitativní výzkum nebo smíšený design výzkumu při zkoumání klimatu školy. Stejně tak jako výzkumná metoda, je často volen podobný výzkumný soubor, jak již bylo uvedeno výše (rodiče, učitelé a žáci). V mnohých případech se jedná o žáky na 2. stupni základních škol nebo žáky středních škol. Za oblast probádanou mnohem méně je možné považovat prostředí tříd a vnímání klimatu školy žáky na 1. stupni základních škol. (Lašek, 2012) Snad není příliš opovážlivé uvést, že důvod k tomuto stavu je absence vhodné techniky sběru dat. S žáky na 1. stupni by nebylo možné realizovat dotazníkové šetření, ale využít metod spíše kvalitativního výzkumu. Je zřejmé, že se žáky čtvrtých a pátých tříd by spektrum metod bylo pestřejší, než je tomu v případě žáků první třídy.

V zahraničí se můžeme setkat s využitím rozhovorů a techniky ohniskových skupin, tzv. focus groups. (Mayhew, Grunwald, Dey, 2005; Gillen, Wright, Spink, 2011; Curt, Jordan, Ryan, Forsyth, 2016; Cohen, 2017.) Tento přístup je značně časově náročný a výsledky není možné nikterak zobecňovat, ale umožňuje do problematiky klimatu více proniknout. Zároveň dlouhodobější pobyt výzkumníka v terénu usnadňuje komunikaci s respondenty, a tak získání autentičtějšího obrazu o činitelích, kteří se na vytváření klimatu podílejí. (Švaříček, Šedřová, a kol., 2014)

Pro základní školy je výzkum jistě významnou oblastí, avšak nemůžeme zapomínat na diagnostiku klimatu školy ze strany učitelů nebo pracovníků školních poradenských pracovišť. Brodská a Pekárková (2015) se zaměřují na diagnostiku klimatu školní třídy. Popisují postup diagnostického procesu v kontextu jeho plánování s důrazem na aktuální situaci, tedy jaké informace nyní potřebujeme i pro návrh některých opatření. Sběr informací je doporučováno provádět pomocí pozorování, rozhovorů, dotazníků, hodnotících a postojových škál, sociometrií, kresebných a projektivních technik, a to ze strany učitelů nebo odborných pracovníků školy.

Kapitola stručně nastiňuje výzkum v oblasti klimatu školy, klimatu třídy a jiných klimatických variant. Uvedeny jsou vybrané dotazníky, které jsou nejčastěji užívané

v českých i zahraničních výzkumech. Nastíněny jsou i jiné, než jen kvantitativně orientované výzkumné strategie v podobě fokusových skupin nebo kresebných technik.

### 3 POZITIVNÍ KLIMA ŠKOLY

Hlavní cíl disertační práce směřuje k zjištění dimenzí pozitivního klimatu školy, je tedy na místě vymezit pozitivní klima a uvést vybrané modely pozitivního klimatu, které se váží k empirické části disertační práce. Modely byly vybírány na základě roku jejich prezentace, tak aby byly aktuální. Zvoleny byly modely uváděné v odborných textech od roku 2010, a to kvůli proměnlivým podmínkám ve školním prostředí s ohledem na rok jejich prezentace, tak aby byly co možná nejvíce aktuální.

Disertační práce pojednává o pozitivním klimatu školy, jelikož vychází z některých zahraničních výzkumů, kde se objevuje termín *positive climate*. (Cohen a kol., 2009) V českém pedagogickém výzkumu vládne terminologická nejednotnost, a tak je možné se setkat s dobrým klimatem, suportivním klimatem (Lašek, 2001), příznivým klimatem (Grecmanová, 2008) nebo otevřeným klimatem školy (Mareš, 2007). Pozitivní klima v českém prostředí definuje Hrabal, který ho chápe jako prostředí, ve kterém je podněcována kooperativní a zdravě soutěživá atmosféra. (2002) Obsahu pozitivního klimatu je věnována pozornost v následující subkapitole.

Neexistuje sterilní škola nebo třída, jež by neměla své specifické klima - klima školy s více či méně rozdílným klimatem v jednotlivých třídách. Klima každé školy na nás začne působit chvíli poté, co poprvé vstoupíme do její budovy či do místnosti některé z tříd a budeme je vnímat tím silněji, čím déle se budeme v daném prostoru zdržovat, komunikovat s okolím, prorůstat s prostředím. Toto klima je tvořeno množstvím faktorů a procesů, které na sebe vzájemně působí a doplňují se. (Přikrylová, Přikrylová, 2009). Dle Mareše je pozitivní fungování školy charakteristické následujícími proměnnými – prosociální chování učitelů, prosociální chování žáků, altruismus, fungující vrstevnické učení, kvalita přátelství, pečující a suportivní klima školy, ochota žáků, pocit bezpečí ve škole, zdravé klima. (In Ježek, 2003)

National Center on Safe Supportive Learning Environment (2018) pojímá pozitivní klima jako jev spojený se školním úspěchem žáků. Klima může ovlivnit i míru dosaženého vzdělání. Zároveň připouští, že klima školy je tvořeno mnoha aspekty. Pochopení rámce klimatu školy může učitelům pomoci identifikovat klíčové oblasti, na které se budou zaměřovat při vytváření příznivých a bezpečných klimatických podmínek ve škole.

Udržitelné a pozitivní klima školy napomáhá rozvoji mládeže a učení potřebnému pro produktivní a uspokojující život v demokratické společnosti. Toto klima zahrnuje normy,

hodnoty a očekávání, které podporují lidi, kteří se cítí společensky (sociální kontakt), emocionálně a fyzicky bezpečně. Lidé jsou zapojeni a respektováni. Studenti a žáci, rodiny a pedagogové spolupracují na rozvoji, životě a přispívají ke sdílení školní vize. (Cohen a kol., 2009) Dále *National School Climate Center* (2017) pracuje s pojmem udržitelné klima (ve spojitosti s klimatem pozitivním).

### **3.1 Modely pozitivního klimatu školy**

Teoretický model by měl být logický a stručný, může obsahovat vizuální prezentaci důležitých konceptů. Zároveň by měl být „cestovní mapou“ pro čtenáře, aby mohli porozumět teoretickým základům práce. (Rucker, 2017) Disertační práce pracuje především s modelem pozitivního klimatu dle *National School Climate Center* (2017), který je uveden v tabulce č. 3 a následně je popsán. Tento model je inspirací pro výzkumné šetření, jelikož je aktuální a podrobně (zároveň také komplexně) prezentuje obsah pozitivního klimatu školy. Obsah modelu je rozdělen na oblasti a dimenze. Pro výzkumné šetření jsou použity oblasti z tohoto modelu, avšak dimenze vyplývají z kvalitativní části výzkumu. Je tedy možné konstatovat, že model v empirické části práce vyplývá z realizovaného výzkumu.

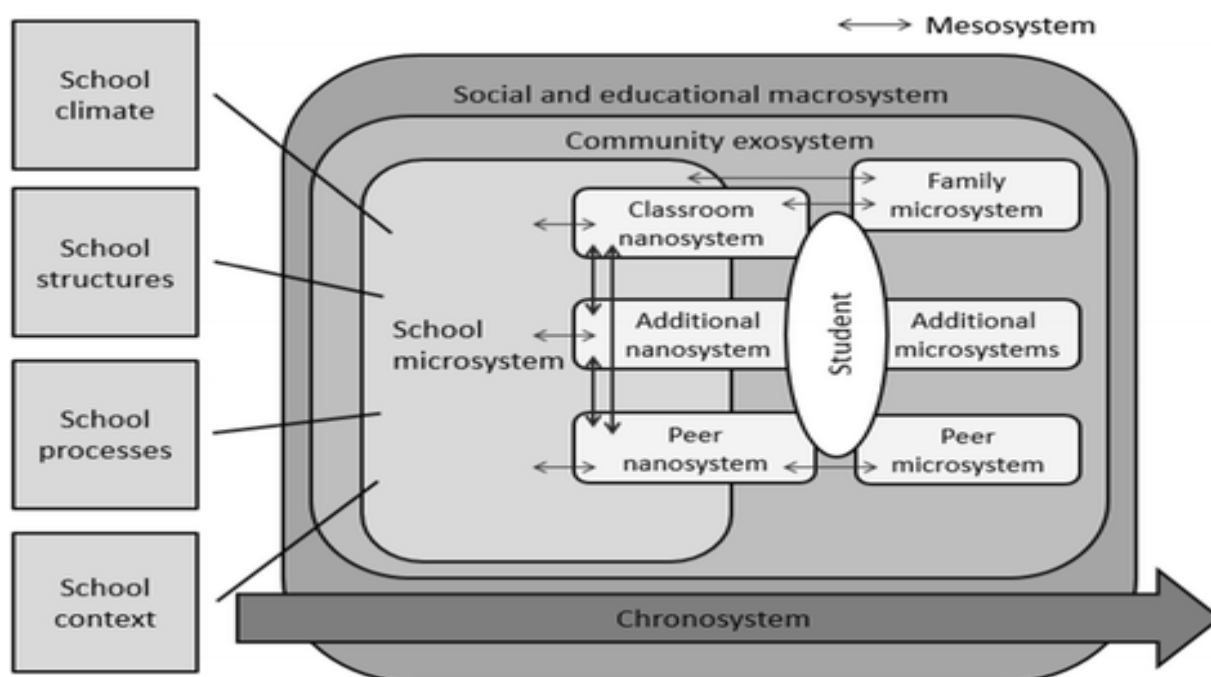
Modely pozitivního klimatu školy uvádí především novější zahraniční studie. Prezentované modely vycházejí z výzkumných šetření citovaných autorů. Pro výzkumné šetření disertační práce je stěžejní model pozitivního klimatu dle *National School Climate Center* (NSCC) z roku 2017. Tento model sestává z konkrétních dimenzí a oblastí klimatu školy, které jsou zároveň respektovány ve výzkumných nástrojích, které byly konstruovány pro empirickou část disertační práce. Model je uveden v následující tabulce.

Tabulka č. 3 Oblasti a dimenze pozitivního klimatu dle National School Climate Center (2017)

<b><u>Oblasti</u></b>	<b><u>Dimenze</u></b>
<b>Bezpečí</b>	Pravidla a normy.
	Ochrana před fyzickým násilím.
	Ochrana před psychickým násilím a verbálním napadáním.
<b>Výuka a učení</b>	Podpora pro učení (využívání podpůrných výukových postupů).
	Podpora sociálního učení (podpora rozvoje sociálních a občanských znalostí).
<b>Mezilidské vztahy</b>	Úcta a respekt k odlišnostem (pohlaví, rasa, kultura).
	Sociální podpora ze strany dospělých (projevovat osobní zájem o žáky).
	Sociální podpora ze strany žáků (vzájemná tolerance, respekt a pomoc mezi žáky).
<b>Prostředí školy (institucionální prostředí)</b>	Pozitivní identifikace se školou.
	Čistota, pořádek a adekvátní materiální zabezpečení.
<b>Zaměstnanci</b>	Vedení školy – definuje jasnou vizi, směřování školy a je podporující a přístupné pro zaměstnance.
	Vztahy mezi pracovníky (učiteli) – pozitivní postoje k práci a vzájemné podpoře.

Zdroj: vlastní zpracování a překlad dle National School Climate Council a NSCC (2017)

Uvedený model obsahuje pět oblastí pozitivního klimatu školy, které se vždy dělí na konkrétní dimenze. Vzhledem k dlouhodobému výzkumu klimatu školy byly dimenze navýšeny o jednu, a to všechny obyvatele (All populations). Z hlediska hlavních indikátorů je obsahem dimenze (All populations) především ochrana před sociálními sítěmi. Žák se může cítit být ohrožen verbální agresí nebo pomluvami, a to jak ve školním prostředí, tak i na sociálních sítích. Je evidentní, že NSCC reaguje na aktuální celospolečenskou situaci, která je sociálními médii významně ovlivněna a může se promítat ve školním prostředí. V českém prostředí se hovoří o kyberšikaně jako o jednom z druhů rizikového chování. Dále bude představen *Systémový model klimatu školy* od Rudasill a kolektivu z roku 2017.



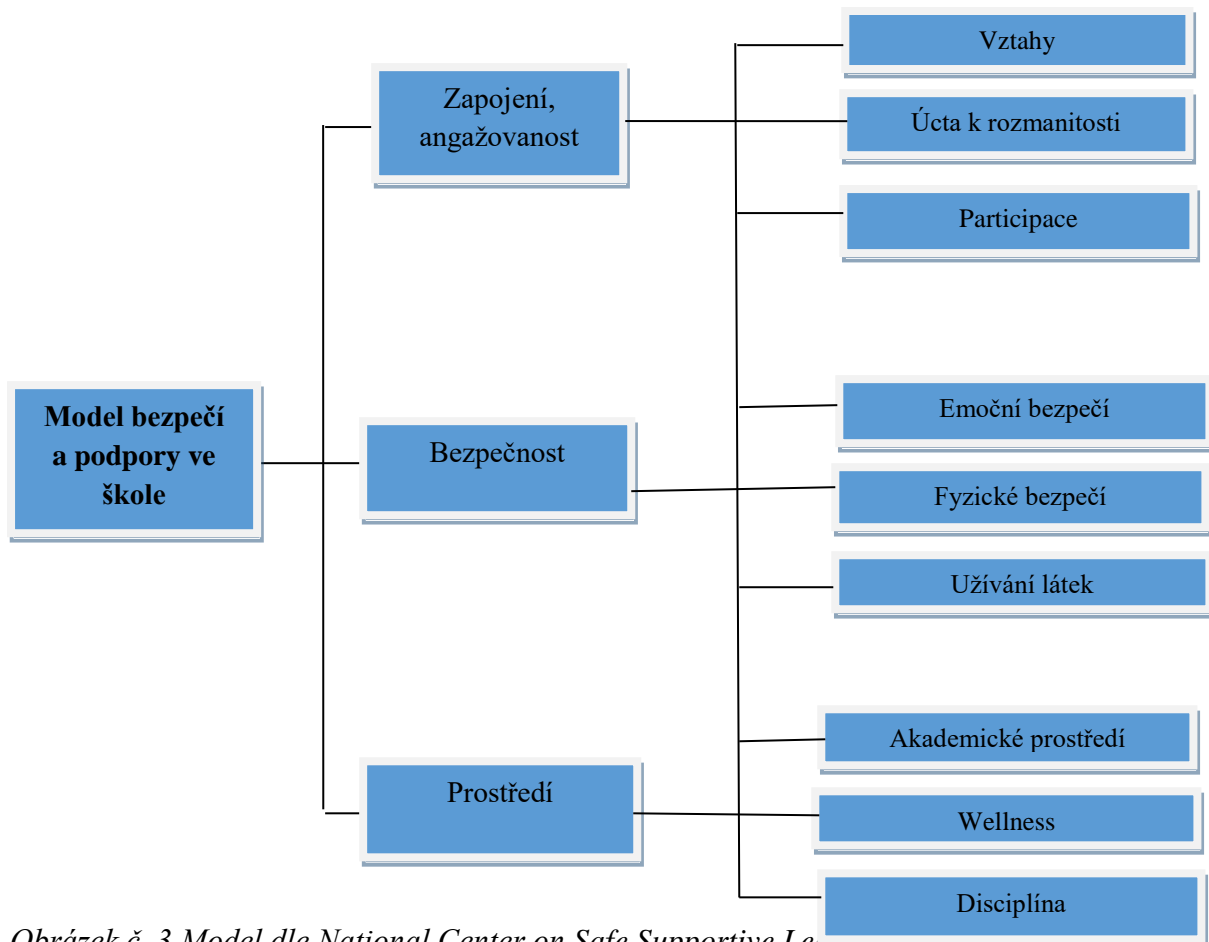
Obrázek č. 2 *Systémový model klimatu školy*

Model vznikl na základě analýzy několika vybraných teorií klimatu školy, které byly popsány již výše. V této části textu budou jen stručně připomenuty. Jednalo se o model Andersona z roku 1982, kde je kladen důraz na dodržování pravidel uvnitř školy (Anderson In Rudasill a kol., 2017). Dále byl autory analyzován model Hoye, Hannuma a Heynese z devadesátých let, kde se již předpokládá užší spolupráce s rodiči a vyšší míra kolegiálního jednání. Ze stejného období pochází i model Creemorse a Reezigta, kde se nově řeší i vztahy mezi učiteli a žáky. Uvedené modely v sobě odrážejí různá pojetí klimatu školy v názorné podobě. Uvedený Systémový model vychází primárně z modelu Cohena (2009) a Thapa (2013), kde je dbáno na zajištění bezpečí ve výuce a vztahu mezi učiteli a žáky i žáky navzájem. Celkový model

(Systémový model klimatu školy) je pak inspirován teorií ekologických systémů, původně od Bronfenbrennera z roku 1989. (1992) V této teorii se pracuje s mikrosystémem, což je prostředí samotného žáka nebo jeho rodiny, dále mezosystémem, kde se jedná o komunikaci mezi mikrosystémy nebo nanosystémy, což je prostředí, ve kterém se žák ve škole pohybuje (včetně vybavení) či s makrosystémy, což jsou širší politické nebo náboženské souvislosti (2017).

Zahraniční výzkumy prokazují, že na pozitivním klimatu školy se především odráží pocit bezpečí žáka ve škole a ve třídě, jak bylo již výše uvedeno (NSCC, 2017). Skutečnost potvrzuje také výzkum Townsend a kolektivu (2017), kteří zkoumali vztah mezi klimatem školy a oblastmi duševního zdraví studentů na středních školách. Pozitivní klima školy vzniká ve chvíli, kdy se žáci vzájemně nestigmatizují, tedy neoznačují se různými přezdívkami, či nehodnotí oblečení, vzhled a dokáží přijmat spolužáky bez předsudků.

National Center on Safe Supportive Learning Environment prezentuje model klimatu školy, který se primárně zaměřuje na bezpečí a podporu ve školním prostředí. (2018)



Obrázek č. 3 Model dle National Center on Safe Supportive Learning Environment



Uvedený model se konkrétně zaměřuje na bezpečí a podporu ve škole. V konkrétních částech pojednává o zapojení a angažovanosti, což je blíže charakteristické vztahy mezi účastníky školního života. Vyzdvihován je vztah mezi učiteli a žáky, jako vztah pro pozitivní klima zásadní. Úcta k rozmanitosti souvisí s respektem k jiné rasové a náboženské příslušnosti. Zároveň však obsahuje respekt k odlišnostem a snahu o jejich pochopení. Participace, tedy účast na školním životě, znamená zapojení se do těch aktivit, které mohou klima příznivě ovlivňovat (mimoškolní akce dětí, výlety, apod.).

Bezpečí je spojeno s prožíváním emočního a fyzického bezpečí. Žák se nemusí obávat ostatních spolužáků a učitelů. Užívání látek, směřuje k rizikovým projevům, které by se ve škole neměly vyskytovat. V českých školách by se mohlo jednat o šikanu či kyberšikanu. Je zřejmé, že ve chvíli, kdy se žák bude obávat jiného spolužáka, nebude se cítit ve škole dobře, pak ani jeho výsledky nebudou dostatečné.

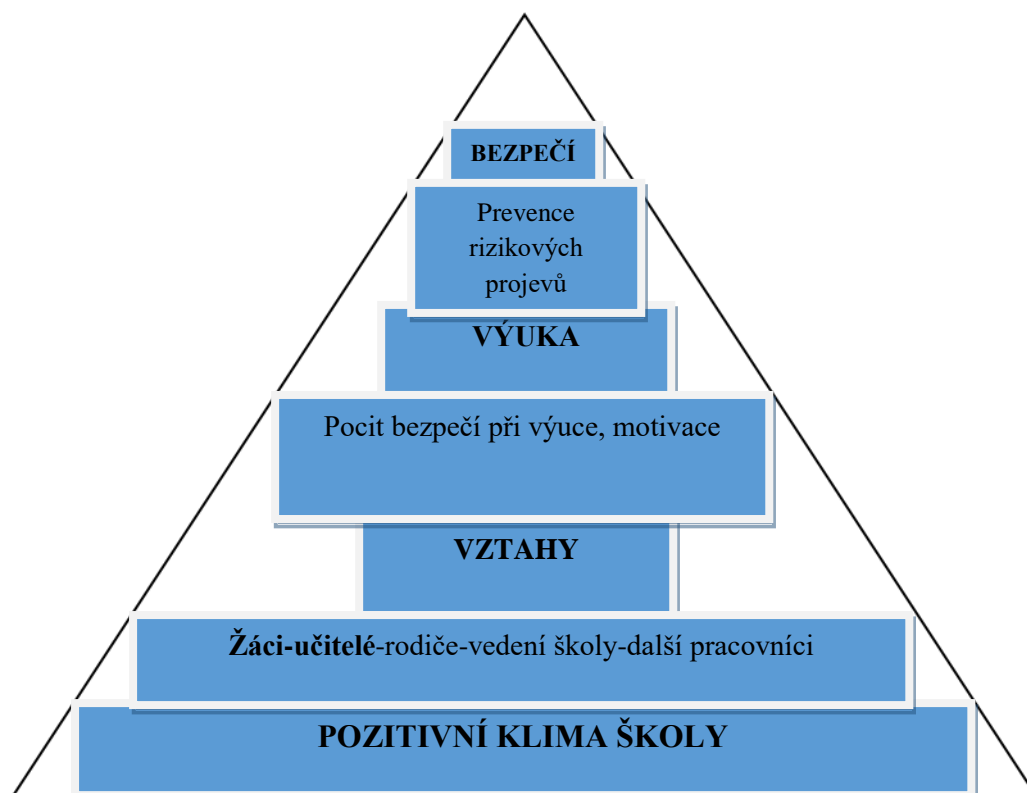
Poslední část popisovaného modelu je prostředí. Prostředí do problematiky klimatu bezpochyby patří. V modelu je uvedeno akademické prostředí, čímž je myšleno prostředí učitelského sboru, dále disciplína, tedy dodržování pravidel, se kterými jsou žáci dopředu seznámeni. Do prostředí spadá i wellness, které by mohlo být nahrazeno termínem well-being, tedy „dobré bytí“ ve školním prostředí. Opět se jedná o jistou pohodovou, klidnou a vstřícnou atmosféru.

Lane-garon a kolektiv (2012) pracují s modelem pro zlepšování klimatu ve škole. K tomuto zároveň používají proces vzdělávání k řešení problémů a konfliktů mezi žáky, ale také mezi žáky a učiteli. Model pro zlepšování klimatu ve škole sestává z pěti aspektů:

- chovat se ke všem uctivě a s respektem,
- snažit se vytvářet bezpečné prostředí pro sebe i pro ostatní,
- pracovat v klidném prostředí,
- snažit se o naplnění požadavků (snaha o dokonalost),
- postupovat dle pokynů autority.

Vzdělávání k řešení problémů se opět opírá o spolupráci i na místní úrovni, tedy spolupráci s komunitou, jak již bylo uvedeno v některých pojetích (NSCC, 2017). V uvedených

modelech dominuje především oblast bezpečí a mezilidských vztahů. Významné je také prostředí, které se v jisté podobě objevuje v každém z prezentovaných modelů a zároveň stojí samostatně od uvedené oblasti bezpečí a mezilidských vztahů. Na základě analýzy vybraných výzkumů byl autorkou práce sestaven model významných oblastí pozitivního klimatu školy dle důležitosti. (Blašíková, 2018)



Obrázek č. 4 Významné oblasti pozitivního klimatu školy

V rámci uvedeného modelu je stěžejní oblastí bezpečí, což je považováno za pocitovou hodnotu žáků. Bezpečí je významnou oblastí především kvůli jeho výskytu v modelech, které byly analyzovány, a ze kterých obrázek č. 4 vyplývá. Otázkou zůstává, co je obsahem tohoto bezpečí, a co je možné žákům nabídnout pro jejich pocit bezpečí ve školním prostředí. Bezpečí je vnímáno především ve vztahu k neohrožujícímu prostředí ve třídě a ve škole. V současných podmínkách českých základních škol se setkáváme s rizikovými projevy (Miovský a kol., 2015), které mohou žáky ohrožovat (např. šikana, záškoláctví, aj.). Momentálně dochází ke stále častějším a závažnějším projevům rizikového chování v základních školách, které významně výsledné klima školy, ale i klima třídy ovlivňují

(Skopalová, 2014; White a kol., 2014)). Například ve studii Fishera a kolektivu (2017) byl zkoumán vztah mezi autoritativním klimatem školy a pocitu bezpečí u žáků.

Druhou oblast, která prezentuje výuku, opět spoluvytvářejí dosažení pocitu bezpečí při výuce a motivace k učení. Výzkum Ramseyho a kolektivu dokládá, že výsledné klima ovlivňuje výsledky žáků, ale také výsledky práce učitelů. (Ramsey a kol., 2016)

V průřezové studii Quina (2017) byl popsán obsah vztahu mezi učitelem a žákem a zároveň byla ověřována důležitost a významnost tohoto vztahu. Pro vytváření těchto vztahů hraje roli psychologická angažovanost, dále známky, pravidelná školní docházka a vyrušování v hodině. Celkově bylo prokázáno, že vztahy mezi žáky a učiteli jsou stěžejní, nikoli však jediné významné pro udržení kladného vztahu ke škole.

### 3.2 Faktory ovlivňující klima školy a pozitivní klima školy

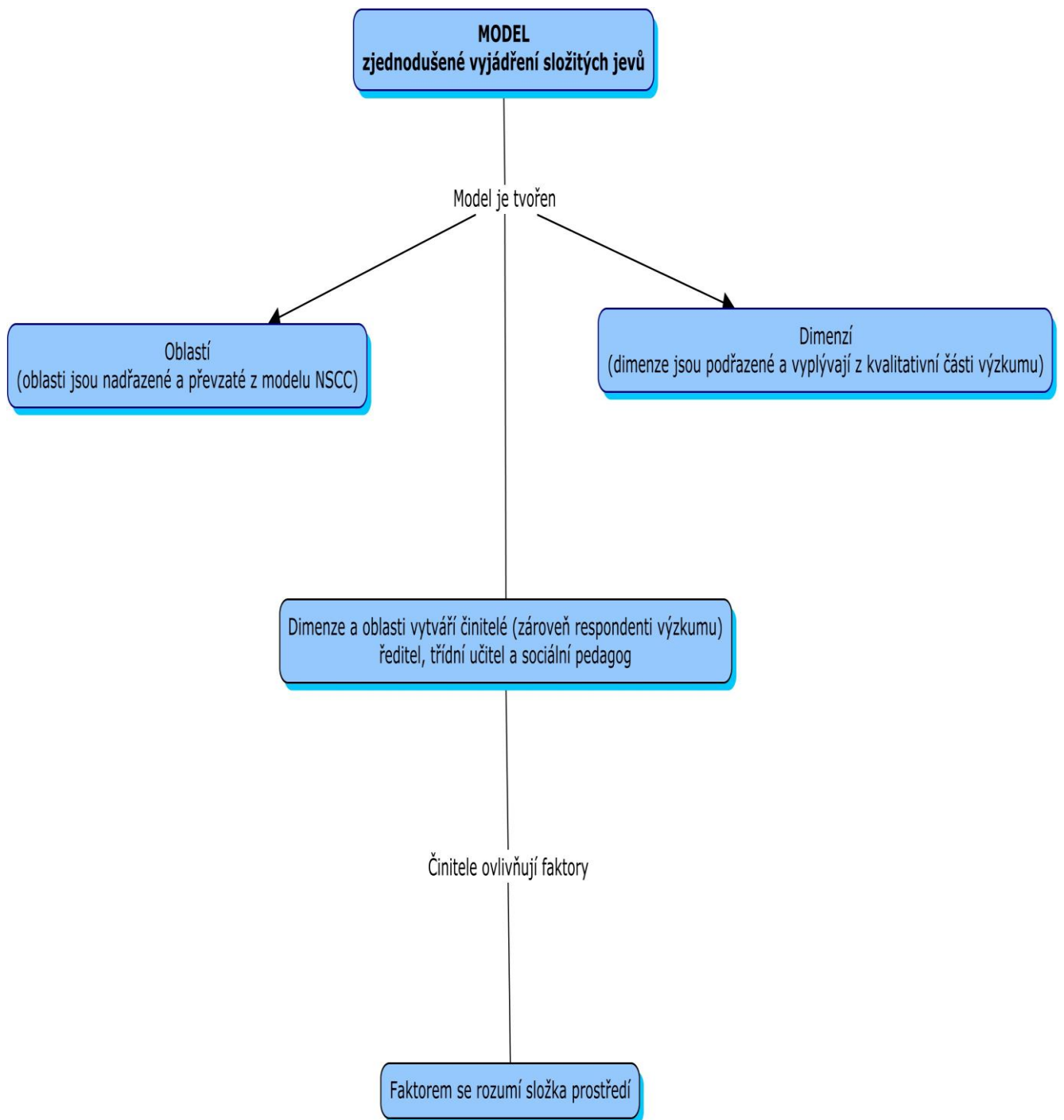
Vzhledem k výzkumnému problému disertační práce, ale také ke komplexnímu vymezení klimatu školy je nutné věnovat se i faktorům, které klima ovlivňují. V odborné literatuře jsou faktory vymezovány jako složky prostředí, které se na tvorbě klimatu podílejí. (Grecmanová, 2008) Součástí podkapitoly je také vysvětlení vztahu mezi dosud používanými pojmy. Analyzované faktory vycházejí z některých zahraničních výzkumů a práce Grecmanové (2008).

Tabulka č. 4 Faktory klimatu školy

FAKTOR	POPIS FAKTORU	VZTAH KE KLIMATU ŠKOLY
<b>PROSTŘEDÍ</b>	Školní prostředí, je zázemí pro učební prostředí, které souvisí s učením žáků a vyučováním učitelů. (Kantorová, 2015)	Klima školy je považováno za <i>projev celého školního prostředí ve vnímání, prožívání a hodnocení žáků, učitelů, rodičů a dalších aktérů školního života.</i> (Grecmanová a kol., 2012)
<b>OSOBNOST UČITELE</b>	Třídní učitel je učitel, který přidělenou třídu organizačně řídí a výchovně vede. (Průcha a kol., 2013)	Pro třídního učitele je jednou z nejlepších variant práce se zcela novým kolektivem žáků. Děti jsou otevřeny novým věcem a třídní učitel tak může žáky ve třídě

		efektivně ovlivňovat. (Kolaříková, 2017)
<b>OSOBNOST ŽÁKA</b>	Zdravý vývoj osobnosti dítěte závisí na interakci mnoha formativních vlivů (bio-psycho-sociální a spirituální povahy). (Petrová, 2017)	Vztahy mezi žáky jsou aktéry třídního klimatu. Pokud třídní učitel tyto vztahy pozná, může s nimi pracovat a využívat pro příznivé působení ve třídě. (Kolaříková, 2017)
<b>VEDENÍ ŠKOLY</b>	Způsob vedení školy je možné rozlišovat dle přístupu k pracovníkům školy, tedy autoritativní, liberální nebo demokratický způsob vedení. (Grecmanová, 2008)	Způsob, jakým se vedení rozhodne školu řídit, zároveň rozhodne o výsledném klimatu školy. (Legros, Ryan, 2015)
<b>BEZPEČÍ VE ŠKOLNÍM PROSTŘEDÍ</b>	Fyzická bezpečnost, ale také sociálně – emoční bezpečnost pro všechny činitele klimatu školy. (Thapa a kol., 2013)	Žák, který je viktimizován jiným spolužákem nebo učitelem je předurčen k obavám a strachu ze školního prostředí. (Astor, 2002)
<b>VÝUKA</b>	Umožnit samostatné objevné učení, ze kterého má žák radost. (Grecmanová, 2008)	Srozumitelný výklad učitele má významný vliv na afektivní i kognitivní složku žáků. (Titsworth a kol. 2015)

Vybrané faktory klimatu školy působí vždy ve vzájemné souvislosti, a to jak na klima školy, tak také třídy či klima výuky nebo učitelského sboru. (Legros, Ryan, 2015) Některé faktory se zároveň promítají v modelech klimatu školy. Jedná se např. o model National Center on Safe Supportive Learning Environment (2018). V modelu je kladen důraz na prostředí. V předchozím textu bylo operováno především s termíny model, faktor, činitel či oblast nebo dimenze pozitivního klimatu školy. Jednotlivé pojmy byly vysvětleny v rámci teoretických východisek a nyní je nastíněn jejich vzájemný vztah, který se zároveň promítá ve výzkumném šetření disertační práce.



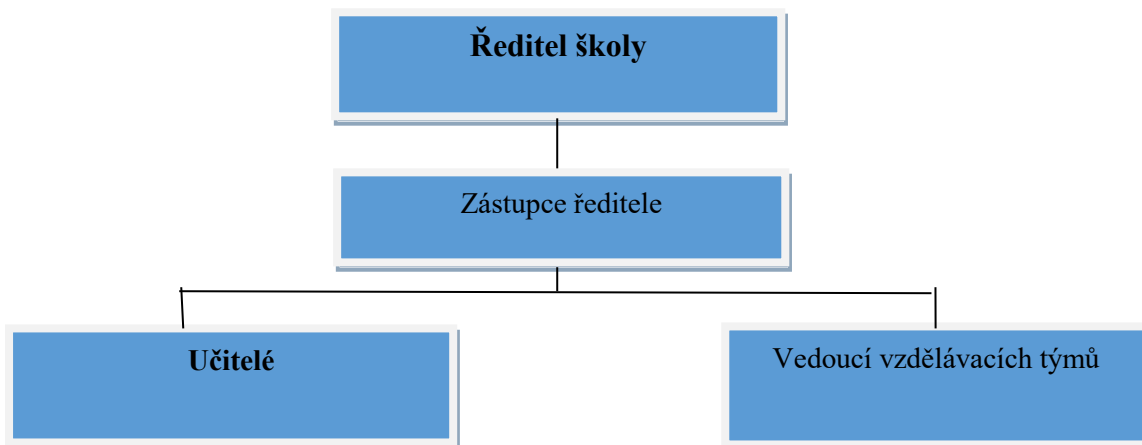
## 4 SPOLUPRÁCE TŘÍDNÍHO UČITELE, ŘEDITELE A SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA

Obsahem kapitoly je popis spolupráce v kontextu základní školy s důrazem na spolupráci mezi ředitelem, třídními učiteli a sociálním pedagogem. Spoluprací se rozumí společné úsilí, které směřuje k prospěchu všech, kteří jsou této spolupráce součástí. (Heywood, 2008) Problematice spolupráce ve školním prostředí se v českém prostředí věnuje např. Lazarová. (Lazarová, Čapková, 2006) Nejedná se o definování modelů vzájemné spolupráce vybraných činitelů, se kterými pracuje disertační práce, ale uváděna je oblast spolupráce učitelů a školních psychologů. (Lazarová, Čapková, 2006) Dále jsou řešeny oblasti spolupráce mezi učiteli. (Strejček, 2010) Vzájemná spolupráce je řešena i na poli odborného vzdělávání mezi školami a zaměstnavateli. (Projekt Pospolu, 2015) Pol a Lazarová realizovali v roce 1999 výzkum zaměřený na spolupráci mezi řediteli škol, kde byl zároveň kladen důraz na učitele. (1999) Píšová uvádí: pro spolupráci učitelů je důležité příznivé sociální klima, ve kterém je přítomná otevřená a přátelská komunikace, důvěra a ochota k vzájemnému naslouchání a pomoci. Nepřítomnost příznivého klimatu, vzájemné kolegiality nebo její umělé vynucování bývá pro spolupráci mezi učiteli překážkou. (2004) Praktické modely spolupráce pro školy a zaměstnavatele uvádí Metodický portál v rámci projektu Pospolu. *Modely spolupráce jsou nástroj vytvořený a pilotně ověřený v rámci projektu Pospolu, který slouží jako podpora při vymezování forem obsahu a podmínek spolupráce školy a zaměstnavatele. Obsahují nejrůznější aspekty, které je třeba řešit při navazování, průběhu a vyhodnocení spolupráce.* (Metodický portál RVP, nedatováno)

Ve studii Harpeho (2016) byl sestaven model spolupráce, který obsahuje čtyři složky, které se zde ověřovaly. Jednalo se o spolupráci v rámci pracovní doby, stanovení a dodržování společných cílů, orientaci na výsledek a vzájemnou podporu. Ve výzkumu nebyly prokázány žádné statisticky významné rozdíly, až na vztah mezi hodnocením vzájemné spolupráce mezi učiteli a studentskými výsledky. Zde bylo zjištěno, že výsledky žáků mohou záviset na spolupráci učitelů. Zároveň bylo uvedeno, že pouze jeden nespolupracující učitel může narušit celou koncepci fungování školy.

Obsah spolupráce může být ovlivněn také stanovenou organizační strukturou. Problematika managementu, které bude dále věnováno více pozornosti (především v kontextu práce ředitele školy), nastiňuje vzájemnou spolupráci vybraných činitelů klimatu školy. Uvedeny jsou příklady dvou organizačních struktur dle Šikýře. (Šikýř, Borovec, Trojanová, 2016)

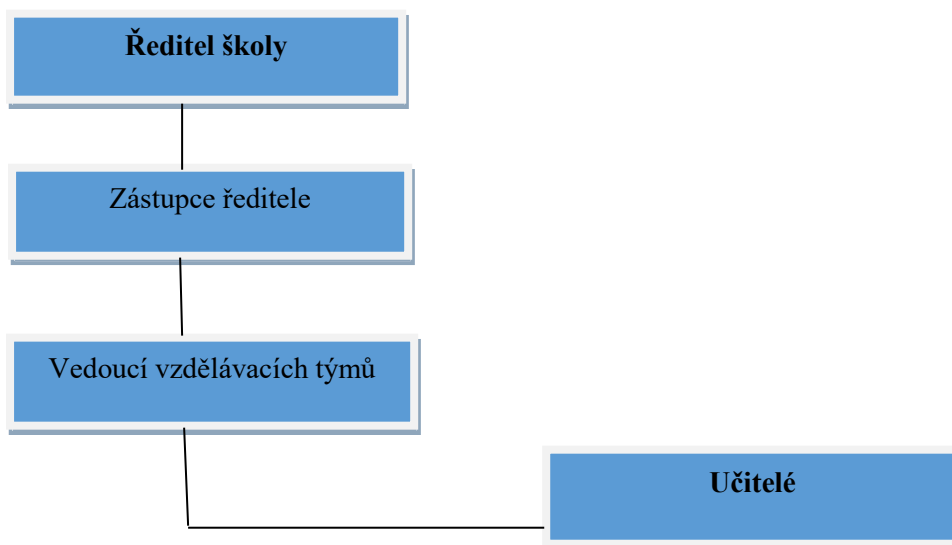
První příklad organizační struktury:



Obrázek č. 5 Příklad organizační struktury 1

Organizační struktura školy představuje hierarchické uspořádání jednotlivých pracovních míst. Její důležitost spočívá nejen ve stanovení nadřazenosti a podřízenosti, ale také například ve stanovení příplatku za vedení. (Šikýř a kol., 2016)

Druhý příklad organizační struktury:



Obrázek č. 6 Příklad organizační struktury 2

Množství kompetencí, pravomocí či pracovních úkolů určuje pracovní místo, tedy konkrétní místo v organizační struktuře. (Šikýř a kol., 2016)

Patrná je pozice ředitele a učitelů (třídních učitelů). Sociálního pedagoga je možné zařadit na stejné místo v organizační struktuře jako učitele, pokud není předpoklad jeho vedení školního poradenského pracoviště<sup>6</sup>.

Následně budou blíže analyzovány pracovní pozice ředitele školy, třídního učitele a sociálního pedagoga, jakožto činitelů klimatu školy a respondentů výzkumného šetření disertační práce. Zároveň se jedná o činitele klimatu školy. Mezi činitele klimatu školy jsou nejčastěji řazeni učitelé, žáci a rodiče. (NSCC, 2017) Právě tyto skupiny jsou v mnohých případech respondenty výzkumných šetření a jsou pro ně konstruovány dotazníky. Příkladem může být projekt *Cesta ke kvalitě*. (Grecmanová a kol., 2012) Nicméně spektrum činitelů, kteří výsledné klima školy ovlivňují je mnohem více. Jedná se o všechny, kteří se na školním životě nějakým způsobem podílejí. Mezi činitele dále patří vedení školy, administrativní pracovníci, kuchařky, uklízečky a další provozní personál. S tímto názorem se setkáváme až v teorii z roku 1989 od Oswalda a kolektivu. (Oswald a kol., 1989) Autoři, kteří se věnovali úloze činitelů klimatu školy dříve, upřednostňovali jen jednu skupinu respondentů (např. Sociálně-teoretický přístup od Fenda, podle kterého měl primární vliv na klima školy učitel, 1977).

#### **4.1 Pozice třídního učitele**

Třídní učitel je učitel, který žáky většinou vyučuje (avšak na 2. stupni se nejedná o pravidlo), ale řeší s nimi i jiné oblasti školního života. Především se snaží participovat na vytváření třídního kolektivu a sleduje jejich vývoj, jak na úrovni vzdělávací, tak také osobnostní, což je pro vytváření pozitivního klimatu stěžejní. O učiteli hovoří zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, vzpp. Obsah třídnictví je řešen některými autory (Bréda, 2017). Hermochová tvrdí, že v současném školském systému se od třídních učitelů podle oficiálních zdrojů očekává především plnění koordinačních a integračních funkcí. (2009) Dále uvádí, že se jedná o práci s kolektivem, ale také se žáky individuálně. Následně zdůrazňuje význam spolupráce mezi žáky a třídním učitelem, kterou je možno utvářet na základě pozitivního vztahu k žákům. V neposlední řadě autorka zmiňuje významnost vztahů mezi třídním učitelem a rodiči. (Hermochová, 2009) Roli učitele se věnuje také Bílá kniha (2001), která chápe učitele v intencích podněcovatele, instruktora, organizátora nebo znalce. Třídní

---

<sup>6</sup> Ve výzkumném šetření nebyl sociální pedagog vedoucím školního poradenského pracoviště.



učitel může uložit žákovi opatření dle vyhlášky č. 48/2005 Sb.<sup>7</sup>, a tak významně ovlivňovat jeho život a další směřování. (MŠMT, 2005) Kolář a kol. (2012) definují třídního učitele jako *vyučujícího, který je pověřený vedením konkrétní třídy, kolektivu třídy (administrativa, třídní dokumentace, komunikace s rodiči, řešením problémů soužití i studijní kázně, péče o příznivé klima v kolektivu...), koordinací práce ostatních učitelů s jeho třídou, evaluačním procesem, organizací společných aktivit třídy*. Kolaříková popisuje pozici třídního učitele jako velmi nelehkou úlohu. Třídní učitel zastává celou řadu rolí a musí čelit různým očekáváním ze strany vedení školy, žáků, kolegů, veřejnosti, rodičů a školního poradenského pracoviště. Do výzkumného šetření budou zahrnuti třídní učitelé, nikoli další učitelé 2. stupně. Osobnost učitele je zařazena mezi významné činitele klimatu dle Grecmanové (2008). Vztahu učitele ke klimatu školy věnuje pozornost také Braun a kol. (2014, In Kolaříková a kol., 2017) *Třídní učitel by se měl zaměřit na adaptaci všech žáků ve školní třídě, měl by podporovat pozitivní vztahy ve třídě, být empatický, pečovat o emoce svých žáků, měl by u sebe i žáků rozvíjet sebepoznání, komunikativní dovednosti, toleranci, vhodně užívat odměny a tresty. Pro třídního učitele, který přebírá již dříve zformovanou třídu, je velmi dobré, aby si zjistil o třídě a jejím kolektivu co nejvíce informací. Od jejího vzniku lze sledovat, kteří učitelé zde učili a kteří odešli a proč, zda se měnila struktura třídy*. Kolaříková tvrdí, že dobré třídnictví podporuje harmonický rozvoj žáků a připravuje žáka na další sociální prostředí. (2017) Vzhledem k vytváření pozitivního klimatu školy je nutné začít vztahem učitele a žáka. Kolaříková uvádí, že vývoj vztahu mezi žákem a učitelem má dvě fáze. V první fázi se vytváří vztah na základě formální autority učitele. Je důležité, aby učitel trval na dodržování pravidel a respektování formální autority. (2017) Tvorbu konkrétních pravidel by bylo vhodné realizovat za účasti žáků. O druhé fázi, tedy vytváření osobní autority hovoří Petty (2013). V případě, kdy učitel vládne spravedlivě formální autoritou, pak si může získat také autoritu osobní. Zde se jedná o vstřícného učitele dodržujícího pravidla a rovnost.

Významnou oblastí v pedagogice jsou jistě profesní kompetence a dovednosti učitele. V disertační práci je však věnována pozornost především sociální dovednosti učitele, kterou popisuje ve své práci Gillernová a Šírová (2012). Učitel během výchovně vzdělávacího procesu vstupuje do celé řady sociálních aktivit, u kterých se předpokládá jeho profesionální jednání. Pro efektivní práci učitele vymezil požadavky Fontana (2003) :

---

<sup>7</sup> Vyhláška o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů.

- zaujmout třídu,
- vyvarovat se podivností,
- být spravedlivý a zábavný,
- vyvarovat se zbytečného vyhrožování,
- být dochvilný a nepodléhat hněvu,
- vystříhat se přílišné důvěrnosti,
- poskytovat příležitost pro odpovědnost,
- usměrňovat pozornost, atd.

Autorky Gillernová a Šírová (2012) uvádí některé skupiny dovedností s důrazem na sociální a vztahovou stránku – akceptování osobnosti žáků, kolegů, rodičů, autenticita projevů učitele, empatie, naslouchání, odlišování prožitků a pocitů od úvah, úsudků a názorů u sebe i ostatních, umění pochválit a zvládat konflikty.

Také Brodská a Pekárková (2015) pojednávají ve své práci o podílu učitele na utváření sociálního klimatu třídy a školy. Pedagog má nelehkou úlohu. Nemůže být stále v pozici soudce nebo dozorce. Bohužel se často můžeme s tímto chápáním učitele ze strany žáků v praxi setkat. Učitel by měl být schopen být v roli partnera, který žáka hájí a umí se za něho postavit. Učitel je pro žáky sociálním vzorem. Autorky navrhují pro podporu pozitivního sociálního klimatu využívat třídnických hodin. Třídnické hodiny považují za účinný nástroj pro zlepšování sociálního klimatu třídy.

#### 4.2 Pozice ředitele školy

*Rozhodující a nezastupitelnou osobou každé školy, rozvoje a kvalitních výsledků je její ředitel.* (Trojan, 2015) O pravomocích a povinnostech **ředitele základní školy** pojednává zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, vzpp.<sup>8</sup> V souvislosti s rolí ředitele školy se hovoří o způsobu vedení školy. Jak popisuje Grecmanová (2008) způsob vedení školy je možné rozlišovat dle přístupu k pracovníkům školy, tedy autoritativní, liberální nebo demokratický způsob vedení. Pochopitelně těchto typologií existuje celá řada. Významnou oblastí, ve které by se mělo vedení školy orientovat, a která se značně odráží na klimatu školy, je management.

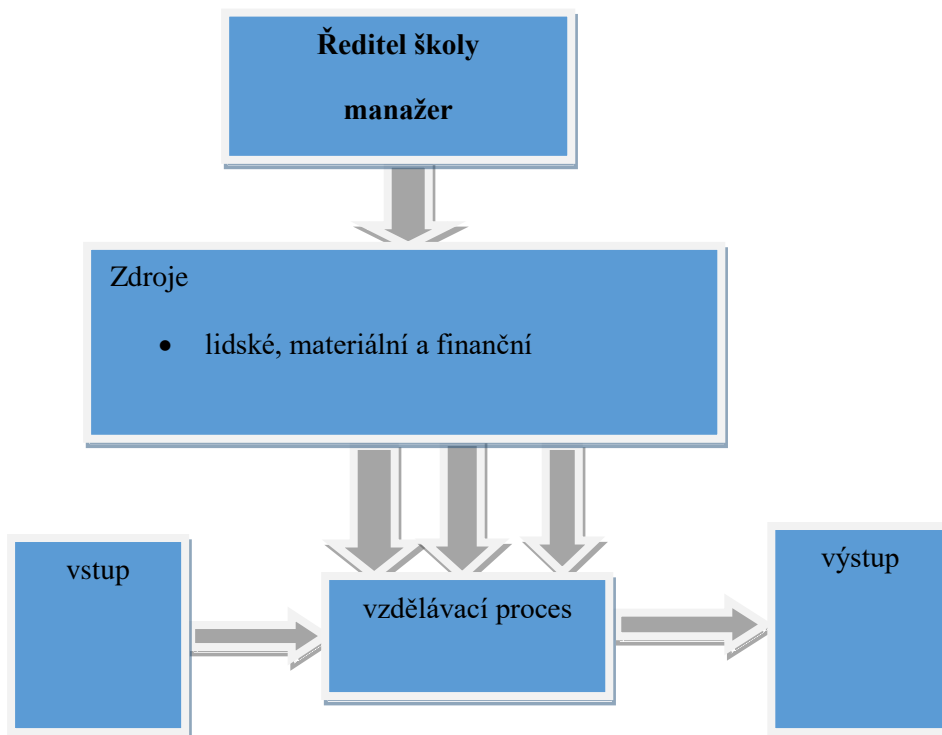
---

<sup>8</sup> Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Dle školského zákona je ředitel školy a školského zařízení oprávněný rozhodovat ve všech záležitostech vzdělávání a školských služeb. Dále je odpovědný za poskytování vzdělávání a školských služeb v souladu se zákonem (MŠMT, 2005) a vzdělávacími programy (MŠMT, 2005). Zároveň odpovídá za jejich úroveň. (MŠMT, 2005) Ředitel školy stanovuje třídní učitele (MŠMT, 2005) a současně zaštiťuje školní poradenské pracoviště a jeho fungování. Z těchto důvodů je nutné se věnovat vzájemné kooperaci ředitele školy s učiteli i s pracovníky školního poradenského pracoviště.

V současné době stále stoupají požadavky kladené na pozici ředitele školy v souvislosti s právní subjektivitou škol, změnou státoprávního uspořádání a mnohými změnami v systému řízení školství. V pojetí ředitelské pozice se pohybujeme v intencích školského managementu. (Dědina, Odcházal, 2007)

Významnou součástí práce ředitele školy je právě řízení, které je možné znázornit graficky (Kalnický, Malčík, Uhlař, 2012):



Obrázek č. 7 Řízení ředitele školy

*Řízení školy můžeme chápat jako proces transformace vstupu a výstupu.* (Kalnický a kol., 2012) Rozdíl mezi vstupem a výstupem je tvořen souborem vědomostí, dovedností a znalostí, které nabízí škola studentovi (žákovi).

Mezi procesy Kalnický řadí následující (2012):

- **rozvoj školy, klimatu a vztahů,**
- udržování vztahů s rodiči a veřejností,
- učení se a vyučování včetně testování vědomostí,
- výchovné poradenství,
- řízení, vedení a zabezpečení kvality,
- poskytování podpory pro individuální učební potřeby včetně speciálních vzdělávacích potřeb,
- strukturování kurikula a vyučovacích programů.

K rámci managementu zastává ředitel školy řídicí funkci. *Řízení je proces postupného uplatňování řídicích funkcí.* (Porvazník, Ladová, 2010) Například Legros a Ryan (2015) se na základě výzkumného šetření domnívají, že způsob řízení, který ředitel školy zvolí, zároveň udává směr výslednému klimatu školy. Proces řízení má informační podstatu, tedy čím konkrétněji ředitel určí, jaké informace potřebuje, čím jednoznačněji dokáže identifikovat jejich dostupné zdroje a čím je čas na jejich získání kratší, tím je výsledek procesu příznivější. (Porvazník, Ladová, 2010)

Grecmanová na základě studia německé odborné literatury tvrdí, že vlastnosti ředitele školy ovlivňují pozitivní klima školy. K důležitým vlastnostem ředitele školy patří – schopnost empatie, „neautoritativní“ jednání, akceptace druhých lidí, identita vlastního já, opravdovost v jednání, aktivita. (In Ježek, 2003)

### 4.3 Pozice sociálního pedagoga

Pozice sociálního pedagoga v českých základních školách je stále spíše výjimečná. Se sociálními pedagogy je možné se setkat v sociálních službách nebo při výkonu sociálně právní ochrany dětí na pozicích sociálního pracovníka. Sociální pedagog jako člen školního poradenského pracoviště momentálně působí v 32 základních školách v České republice. (Vlastní analýza aktuální situace, 2017) Zásadní problém s rozvojem pozice sociálního pedagoga spočívá především v absenci tohoto pracovníka v legislativě. I přesto se setkáváme se snahami Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice<sup>9</sup> nebo odborníků z praxe o jeho legislativní zařazení. Komplikací je i různorodá náplň práce, jelikož sociálního pedagoga nenajdeme ani v katalogu prací.

Důležité je pozici sociálního pedagoga definovat a vymezit jeho náplň práce, a to nejen kvůli výzkumnému šetření. V českém i zahraničním prostředí patří sociální pedagog do vědní disciplíny sociální pedagogika. Sociálního pedagoga definuje Kraus následovně. *Tento pracovník na profesionální úrovni řídí a organizuje výchovný proces a působí na subjekty výchovy ve dvou rovinách: **Integrační** – sociální pedagog se zaměřuje na osoby (klienty), jež potřebují odbornou pomoc a podporu (lidé v krizových situacích, v psychickém, sociálním či psychosociálním ohrožení, kteří se stávají pro okolí překážkou). **Rozvojová** – sociální pedagog podporuje a upevňuje žádoucí rozvoj osobnosti.* (2014) V rámci disertační práce cílíme především na děti a mládež v základní škole, tedy je významná rozvojová rovina podporující žádoucí rozvoj osobnosti. Cameron a Moss tvrdí, že výkon pozice sociálního pedagoga nemůžeme chápat pouze v pedagogickém kontextu, nýbrž také více komplexně jako péči a vzdělávání jménem společnosti. Zde uvádí např. volnočasové aktivity, péči o děti v raném dětství a jiné vzdělávací služby vždy s jistým sociálním přesahem. (Cameron, Moss, 2011) Většina autorů dává náplni práce sociálního pedagoga k dispozici široké spektrum činností. Stejně je tomu v případě Stephense, jehož vymezení je pro disertační práci zásadní. Dle Stephense se činnosti sociálního pedagoga liší a mohou mít různý charakter. Jako příklady uvádí: péči o děti, pedagogickou psychologii, centra pro uživatele návykových látek, osobní asistence nebo komunitní práci. (Stephens, 2013)

---

<sup>9</sup> Více informací o činnosti Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice na <http://asocped.cz/>.

Uváděná náplň práce sociálního pedagoga vychází z projektu *Klima školy a jeho ovlivnění školním metodikem prevence a sociálním pedagogem v základní škole*.<sup>10</sup> Náplň práce je rozdělena do několika oblastí. **Terénní práce** – sociální pedagog může pravidelně navštěvovat rodiny žáků školy. Důvodů může být mnoho – dlouhodobá absence, nespolupráce rodiny, ověření situace dítěte v rodinném prostředí, pomoc rodičům při neschopnosti ušetřit finance, zabezpečení hygieny, stravy a oděvu dítěti, nasměrování na další služby ve městě apod. Nedílnou součástí je vhodné vystupování pedagoga – měl by být trpělivý, ohleduplný, ale zároveň důsledný a nesmlouvavý. Právě tato část práce je specifická a nemůže ji nahradit žádný jiný pracovník školy. **Pohovory s rodiči** – sociální pedagog v rámci terénní práce zve rodiče na pohovory do školy, kde je přítomno více pracovníků v čele s ředitelem školy. Ovšem pohovor může být realizován i v domácnosti dítěte, kdy je veden pouze sociálním pedagogem. Při pohovoru jsou stanoveny závazky pro zlepšení situace dítěte, jak ze strany rodičů, tak školy. Obě strany musí s podmínkami souhlasit. **Výchovná komise** – na předešlou aktivitu v praxi navazuje výchovná komise, v případě neplnění závazků ze strany rodičů. Výchovná komise je specifická především účastí kurátora pro děti a mládež příslušné spádové oblasti. Jedná se již o závažnější charakter postihu pro žáky i jejich rodiče. **Individuální práce se žáky** – může se jednat o individuální doučování žáka po domluvě s rodiči a třídním učitelem, také o osobní rozhovory se žákem nebo o výchovné působení na žáka při jeho izolaci od třídy během vyučovací hodiny – v případě, že žák vykazuje zvýšenou míru rizikového chování, v průběhu hodiny se chová nevhodně, ruší učitele, a především ostatní spolužáky, kteří se přestanou koncentrovat na výklad. **Spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou, orgánem sociálněprávní ochrany dětí a Policií ČR** – v některých případech je nutné odeslat žáka k externím odborníkům, se kterými by škola měla být v kontaktu. V souvislosti s pozicí sociálního pedagoga se jedná o Pedagogicko-psychologickou poradnu, Orgán sociálně-právní ochrany dětí a Policii. V případě odhalení problémů ve školním prostředí (podezření na syndrom CAN – syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte, vývojové poruchy učení a chování atd.) je pak nutné, aby sociální pedagog vhodným způsobem a přesně odkázal rodinu na konkrétní službu, příp. instituci o situaci informoval. **Preventivní programy** – programy nevytváří sociální pedagog samostatně. Hlavní osobou je zde školní metodik prevence, ovšem pedagog je také důležitý,

---

<sup>10</sup> Projekt IGA v rámci PdF UP v Olomouci. Výzkumné šetření bylo realizováno v České republice a na Slovensku v roce 2015.

protože může odhalit konkrétní rizikové chování, které momentálně ve škole nebo v lokalitě převládá. Takové informace může zjistit z terénu. Dále je účasten preventivních programů, které si škola sama vytváří, příp. takové programy, besedy či přednášky s výše uvedenými institucemi zprostředkovává. **Kooperace s třídními učiteli** – třídní učitel je významný článek v životě žáka, a to jak na prvním, tak druhém stupni základní školy. Vidí jeho vývoj, spoluřeší jeho problémy, snaží se dostat žáka na jeho pomyslné maximum. Avšak spolupráce se sociálním pedagogem může vztah učitel – žák ještě zkvalitnit. Sociální pedagog je pracovník, který zná situaci dítěte v jeho rodinném prostředí – osobní prostor, vztah s rodiči, vztah rodičů ke škole a vzdělávání, sourozence a mnoho jiných aspektů. Tyto informace mohou učitelům pomoci v pochopení žáka jako komplexní osobnosti. Většina těchto změn totiž úzce souvisí s rodinnou situací nebo vývojem žáka. **Školní poradenské pracoviště (ŠPP)**<sup>11</sup> – sociální pedagog je významnou součástí ŠPP jako poradní orgán. Na pravidelných schůzkách pracoviště dochází ke konzultaci problémů školy, tříd i jednotlivých žáků, a to z pohledu jednotlivých odborných pracovníků. Vzájemná kooperace a multidimenzionalita je významná pro harmonický vývoj žáků. (Blašítková, 2015)

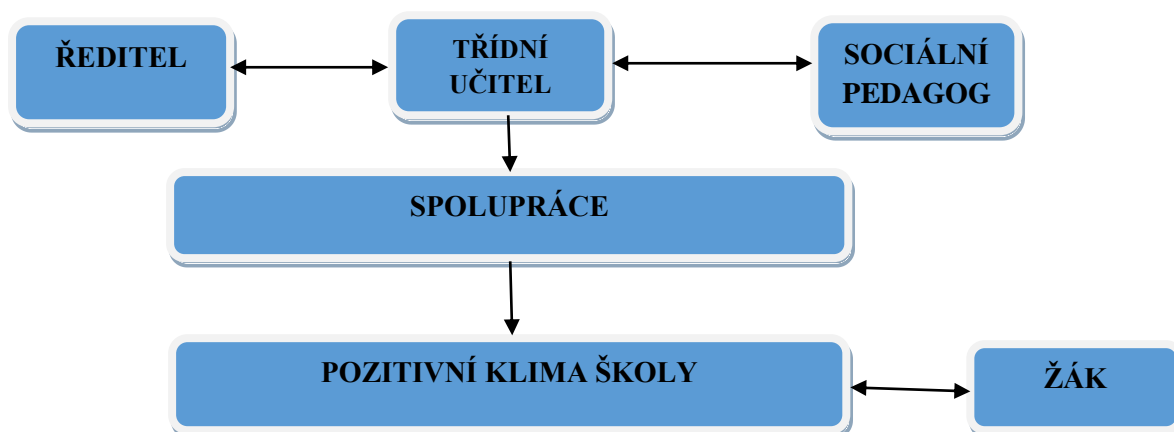
Jak již bylo uvedeno, náplň práce vychází z výzkumného šetření realizovaného Blašítkovou a kolektivem. (Blašítková, 2015). Nicméně výše prezentovaná náplň práce se v mnoha bodech shoduje s náplní práce sociálního pedagoga, který pracuje v základní škole, kde proběhlo výzkumné šetření. Náplň práce bude v kontextu závěrů práce dále interpretována.

Vlivu pracovníků školního poradenského pracoviště na klima školy se věnuje Krollová (2010), která prezentuje projekt *Moderní škola – podpora inkluze ve vzdělávání prostřednictvím modernizace organizačních forem a metod výuky – Evropa škole, škola Evropě*, jehož obsahem je část zaměřená na klima třídy. Projekt je určen primárně pracovníkům školních poradenských pracovišť, mezi které patří mimo jiné sociální pedagog. Součástí projektu jsou semináře, jejichž cílem je vybavit pracovníky potřebnými informacemi o klimatu školy, ale i umožnit získání praktických dovedností ohledně diagnostiky klimatu, včetně získání kompetencí pro práci s aktuálním klimatem školy.

---

<sup>11</sup> Kvalitní poradenské služby ve školách jsou v současné době jednou z možností podpory kvality výchovně-vzdělávacího procesu, možností zvládnout problémy, které tento proces přináší, včetně vytváření podmínek pro úspěšnou inkluzi dětí s různým postižením či znevýhodněním. (Ondráčková. In Knotová a kol., 2014)

Vzájemnou spolupráci vybraných činitelů klimatu školy znázorňuje následující schéma.



Obrázek č. 8 Spolupráce vybraných činitelů

Model nastiňuje rovněž cíle a proces výzkumného šetření disertační práce. Vybraní činitelé klimatu školy, mezi které patří ředitel školy, třídní učitelé a sociální pedagog, jejichž výběr je blíže popsán v úvodu práce, by měli participovat a snažit se o vytváření pozitivního klimatu školy. Cílem je zjistit, jaké dimenze vnímají ve vytváření pozitivního klimatu jako stěžejní, a jaká je jejich spolupráce právě při tomto procesu. Významným činitelem klimatu školy je také žák, který spoluvytváří, ale i hodnotí klima školy.



## 5 ZÁKLADNÍ ŠKOLA

Institucí, kde se klima školy vytváří, je škola. Výzkumné šetření proběhlo právě v této instituci, a tak je považováno za nutné vymezení základní školy (základního školství), jejich funkcí a kvality školního života.

*Škola jako společenská instituce plní řadu funkcí, které vyjadřují, čím má být pro společnost užitečná. Pojem funkce označuje činnost zaměřenou k určitému účelu, úkolu, cíli činnosti, poslání. Funkce školy zdůvodňují její existenci ve společnosti, vyjadřují smysl činnosti školy a její vztah k potřebám společnosti, určují její postavení mezi ostatními institucemi. Školy jsou zřizovány z iniciativy státu a určitých skupin společnosti (soukromých zřizovatelů, církví, apod.). Vztah mezi společností a školou vyjadřují obecné cíle, které mají školy svou činností naplňovat. (Walterová, 2009) Gillernová chápe školu jako zajímavý sociální svět a hovoří o sociálních dovednostech učitele. Upozorňuje, že vedle rodinného prostředí se školní prostředí významně podílí na vývoji a rozvoji lidského jedince. Škola je označení pro instituci, která se aktivně zabývá rozvíjením, výchovou a vzděláváním dětí a mladých lidí. (Gillernová a kol., 2012) Škola svými cíli klade na dítě od samého počátku školní docházky zcela nové požadavky. Vyžaduje plnění nejen úkolů výkonových, ale také osvojování si nových způsobů chování vyplývajících z role žáka. (Gillernová a kol., 2012)*

Disertační práce se zaměřuje na výzkum ve veřejných základních školách. Pozornost je směřována ke 2. stupni základních škol, a to z toho důvodu, že žáci jsou již schopni klima školy vnímat a adekvátně hodnotit. Zároveň si také všímají spolužáků a především učitelů. Společně hodnotí vztahy mezi učiteli a jejich vzájemnou kooperaci. Obsah základního vzdělávání je obsažen v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZŠ), organizační stránce se věnuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Personální zajištění upravuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů. RVP ZŠ vymezuje vzdělávací oblasti, průřezová témata a klíčové kompetence. O klimatu školy se zmiňuje spíše okrajově. Program definuje cíle základního vzdělávání, kde je uvedeno *rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých, vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě, pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.*

Na základě této tendence a vymezených cílů by bylo možné předpokládat hlubší propracování problematiky klimatu školy v obsahu programu, např. v rámci vzdělávacích oblastí, klíčových kompetencí nebo v průřezových tématech. Klima školy by mohlo vstupovat do klíčových kompetencí sociálních a personálních. Popis těchto kompetencí koresponduje s oblastí sociálního klimatu. Mareš definuje sociální klima následovně: *sociální klima školy můžeme pracovně vymezit jako ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů v rámci školy (žáci, učitelé, rodiče, nepedagogický personál) na to, co se ve škole (sociální i fyzikální prostor) právě odehrává nebo se má v budoucnu odehrát.* (2000)

Kompetence sociální a pracovní směřují také k utváření vztahů v malé sociální skupině, tedy ve školní třídě, kde žáci získávají a osvojují si významné sociální role pro další život v sociálním prostředí. V programu se kompetence dotýkají i vytváření atmosféry, která je pro tvorbu klimatu školy významná, i přesto, že má spíše krátkodobý charakter a sklon k časté změně. V páté části rámcového vzdělávacího programu, kde je prostor věnován vzdělávacím oblastem, je definováno devět vzdělávacích oblastí. Je možné zamyslet se nad oblastí, která je ideální pro rozvoj klimatu školy. Například vzdělávací obor Výchova k občanství vede k vytváření kvalit pro lepší orientaci v sociální realitě a navazování kvalitních sociálních vazeb. (MŠMT, 2005)

Pro pozitivní klima v základních školách jsou považována za významná i průřezová témata, a to v celé šíři. V rámci osobnostní a sociální výuky se školní třída a žák sám stávají zdrojem informací a učivem. K příznivému rozvoji klimatu může přispívat také Výchova demokratického občana, která cílí k vytváření demokratického klimatu ve třídě a ve škole. *Průřezové téma v základním vzdělávání využívá ke své realizaci nejen tematických okruhů, ale i zkušeností a prožitků žáků, kdy celkové klima školy (vztahy mezi všemi subjekty vzdělávání založené na spolupráci, partnerství, dialogu a respektu) vytváří demokratickou atmosféru třídy, sloužící jako „laboratoř demokracie“.* (MŠMT, 2005)

Současná škola musí také naplňovat mnoho funkcí jako např. etickou funkci, ochrannou funkci, socializační a personalizační funkci, kvalifikační funkci nebo integrační funkci, dále funkci diagnostickou či kulturační. (Walterová, 2009)

Sociální funkce školy by se měla zaměřovat na sociální aspekty školního života žáků, což se odvíjí od oblastí kvality školního života žáků. Kvalita školního života žáků je zkoumána např. dotazníkem, který byl konstruován *Společností pro kvalitu školy.* (Kvalita školního života žáků, 2010 – 2018). Právě společnost pro kvalitu školy považuje za velmi cenná měření klimatu školy a školních tříd, jelikož aktuální stav klimatu školy souvisí s úrovní kvality školního života žáků. (Kvalita

*školního života žáků*, 2010 – 2018) Společnost se mimo jiné zaměřuje na aktivní práci pro zlepšování školního života. V rámci dotazníkového šetření je možné sledovat několik proměnných v rámci 54 položek v dotazníku, který je určen pro žáky 2. stupně základních škol. Dotazník sestává z následujících oblastí – sociální integrace, vnímání zážitků z učení, příležitosti pro žáky, školní úspěchy a spokojenost ve vztahu učitel a žák. Právě tyto oblasti jsou pro další část textu stěžejní. (*Kvalita školního života žáků*, 2010 – 2018) Kvalita školního života žáků v kontextu klimatu školy je popisována kvůli zahraničním pojetím klimatu školy, které tento jev chápou jako projev školního prostředí a charakter kvality školního života. (NSCC, 2017; Borkar, 2016; Cohen, 2009)

**Sociální integrace** je chápána jako nejvyšší forma socializace člověka. Její součástí by mělo být respektování jinakosti, schopnost vyslechnout názor druhých, konstruktivní argumentace a schopnost čelit konstruktivní kritice. Vzhledem k současným výsledkům (Skopalová, 2014) v oblasti rozvoje rizikového chování mezi žáky ve škole a ve třídě, není této oblasti věnována dostatečná pozornost. Již v roce 2002 Astor a kolektiv upozorňují na vztah klimatu školy s rizikovým chováním a apelují na další výzkumy a opatření v této oblasti. (Astor a kol., 2002)

**Vnímání zážitku z učení** je pojímáno jako radost z naučeného, radost z nově poznatého, radost z vlastního rozvoje. V českých školách je výsledek často spojen s dobrým hodnocením v podobě známky, což je možné vnímat pozitivně, ale i jiná forma hodnocení nebo sebehodnocení, by měla být pro žáka cenná. Vnímání zážitku z učení úzce souvisí s metodami a formami, se kterými učitel pracuje. Cohen (2009) ve své literární syntéze o klimatu školy dbá na rozvoj učitelů v kontextu zkoušení nových forem a metod práce. Autor se domnívá, že inovativní a nestereotypní přístup ze strany učitele směrem k žákům, je cestou k pozitivnímu klimatu školy. (Cohen, 2009)

**Příležitosti pro žáky** souvisí s potřebou vlastní seberealizace ve školním prostředí. Nicméně se nejedná pouze o hodnocení v podobě dobré známky (za ústní nebo písemné zkoušení), ale o pocit vlastní významnosti a jedinečnosti. Každý žák by měl ve školním prostředí zažívat úspěch a ocenění ze strany žáků a také učitelů. Nikdy by se nemělo jednat pouze o žáky, kteří jsou nadaní, talentovaní nebo mají výborný prospěch. Takové příležitosti by škola měla žákům nabízet, a to v podobě různých soutěží, společných akcí třídy nebo celé školy, ale také v prostoru zájmových kroužků i mimoškolních akcí (výlety, apod.). Právě takové příležitosti

napomáhají ke zlepšování klimatu tříd a školy. Odborníci z National School Climate Center se věnují procesu zlepšování klimatu školy v pěti etapách a dbají na zapojení všech, kteří jsou účastní školního života (vedení školy, rodiče, žáci, učitelé, apod. Zároveň se snaží pracovat s podmínkami školního procesu (škola, třída, prostředí kolem školy, apod.). (NSCC, 2017)

**Spokojenost ve vztahu učitel a žák**, především mezi žákem a třídním učitelem. Cílem učitele by mělo být rozpoznání individuálních zvláštností každého žáka. Vnímání jeho silných a slabých stránek, jeho možností a limitů. Vystupování pouze z pozice autority většinou vede ke kvalitním (dobře hodnoceným) výkonům žáků, ale podstatně méně ke kvalitnímu klimatu školy. Vztahy s učitelem mohou přímo i nepřímo ovlivňovat také rodiče (jakožto i celkový vztah ke škole). V průřezové studii Quina (2017) byl popsán obsah vztahu mezi učitelem a žákem a zároveň byla ověřována důležitost a významnost tohoto vztahu. Pro vytváření těchto vztahů hraje roli psychologická angažovanost, dále známky, pravidelná školní docházka a vyrušování v hodině. Celkově bylo prokázáno, že vztahy mezi žáky a učiteli jsou stěžejní, nikoli však jediné významné pro udržení kladného vztahu ke škole.

Oblast kvality školního života žáků je předmětem i zahraničních výzkumů. Model kvality školního života, který obsahoval čtyři dimenze, sestavil Reidun (2009), který primárně vycházel ze zkušeností a perspektiv žáků. Junghyun a Tero (2016) zkoumali kvalitu života žáků ve Finsku a Koreji na základě údajů z PISA 2012. Centrálními aspekty byly obecná spokojenost a kvalita vztahu učitel a žák. Zároveň neopomněli sociokulturní aspekty, které byly rovněž spojeny s kvalitou školního života. Závěrem jejich studie bylo konstatování, že je nutné klást větší důraz na kvalitu vztahů učitelů se žáky. O fenoménu kvality života žáků, který je velmi blízký klimatu školy a klimatu třídy hovoří Zelina a kol. (2016) Na životě ve třídě se významně podílí úroveň pedagogické interakce mezi učitelem a žákem, realizace vyučování ve třídě a výsledky žáků, úroveň vzájemné komunikace účastníků života třídy, žákovský život – přestávky, míra rivality, hloubka sociálních vztahů a vazeb mezi žáky, sociální klima třídy, atmosféra vyučovací hodiny a prostředí třídy. Zgodavová a Dubovská (2014) uvádí metody, které je možné používat při zlepšování kvality školy, a tedy i školního života. Jedná se o SMART cíle, metodu pozorování, dotazníkovou metodu nebo metodu rozhovoru. Dále uvádí brainstorming, benchmarking a SWOT analýzu. V odborné literatuře se bohužel neseťkáme s konkrétními, ověřenými metody zlepšování a udržování klimatu školy.

Funkce školy uvádí také Koťa (2011), který popisuje následující:

- **Výchovné a vzdělávací funkce školy** – jedná se o převod kulturních vzorců chování a hodnot z generace na generaci. Humanistické vymezení se věnuje formování vlastností, citů, vůle a charakteru člověka. Stěžejní jsou výchovné procesy, které se vztahují ke kultivaci osobnosti. Vzdělávací funkce je zaměřena na osvojování obsahu kultury. Cílem je přechod od výchovy k sebevýchově, k vlastnímu sebevzdělávání.
- **Kvalifikační funkce** – Koťa upozorňuje, že kvalifikaci není vhodné zaměňovat za vzdělávání. Kvalifikace opravňuje k výkonu konkrétní profese. Tato funkce se příliš nedotýká základního vzdělávání, které je pro disertační práci stěžejní. Kvalifikační funkce je spíše naplňována na středních a vysokých školách.
- **Sociální integrace ve školním prostředí** – nebo-li integrační funkce. Naplněním integrační funkce je úcta a respekt k jinakosti, což je významnou součástí také pozitivního klimatu školy. Součástí je ovlivňování postojů, názorů a přesvědčení žáků. Jen velmi těžko se pracuje se žáky, kteří pocházejí z problémového prostředí, kde se pravidelně setkávají s rizikovými projevy.
- **Selektivní funkce a procesy alokace** – vymezit selektivní funkci a selekci v kontextu školního prostředí není snadné. Selekcii lze provádět na mnoha různých úrovních, a tak jedinci usnadňovat, znesnadňovat nebo zcela znemožnit další postup a kariéru. Na selektivní funkci školy navíc nahlíží společnost z hlediska jednotlivých profesí a zaměstnání, čímž tuto funkci zásadně ovlivňuje.
- **Ochranná funkce a resocializační procesy** – funkce ochranná je ukotvena v zákoně a zároveň je (nebo by měla být) považována za samozřejmou. Jedná se o zachování osobních údajů i vytváření vztahu důvěryhodnosti mezi učitelem a žákem. Resocializační funkce je funkce nápravná, která dětem a mladistvým nabízí druhou šanci.

O důležitosti školy jako instituce, která se zaměřuje na rozvoj osobnosti žáka, hovoří Kolaříková. (2017) *Ve škole tráví děti velmi mnoho času, škola je místem, kde probíhá sekundární socializace, která se rozvíjí úzce ve vazbě na rodinu a výsledky primární socializace. Škola si musí uvědomit tuto významnou roli a nesledovat pouze hlavní cíl, a to vybavit žáka dostatečným množstvím vědomostí, ale měl by sledovat také cíle výchovné,*

*socializační. Škola může posilovat postoje, zájmy, charakter žáka. Svým zaměřením se ve škole může žák naučit akceptovat chování druhých, učit se dělat kompromisy, přijímat autority, budovat vztahy s vrstevníky, vnímat a respektovat odlišnosti, nést za své chování odpovědnost, naučit se přijímat výhry i prohry. Základní škola je instituce, ve které se vytváří klima školy, které (mimo jiné) je ovlivněno spoluprací jednotlivých činitelů. Právě tito činitelé si musí uvědomit závažnost a důležitost své role, která se nepromítá „pouze“ do úrovně znalostí žáků, ale především do osobního života žáků, vztahu žáků ke škole a dalšímu vzdělávání.*

Vzhledem k respondentům praktické části, ke kterým patří žáci 2. stupně ZŠ, je považováno za důležité stručně pojednat i o 2. stupni základní školy a vývojově vymezit žáka druhého stupně. Současná legislativní úprava umožňuje vzdělávání na 1. i na 2. stupni ZŠ, a to podle § 41 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění účinném od 1. 9. 2016. (MŠMT, 2016) Na druhém stupni základní školy se vzdělávají žáci od 6. do 9. třídy. V rámci ISCED<sup>12</sup> je jedná o úroveň ISCED 2. *Cíle základního vzdělávání je tedy možné chápat jako státem vymezené zaměření vzdělávání, o němž je stát přesvědčen, že je správné, že povede k žádoucím změnám a efektivitě ve vzdělávání. Současně stát očekává, že se s nimi všechny školy ztotožní a budou je naplňovat (chtít realizovat).* (Tupý, 2005)

Významnou úlohu má zcela jistě žák jako jeden z nejautentičtějších zdrojů informací o klimatu školy. Definice žáka dle Pedagogického slovníku: *Žák je označení pro člověka v roli vyučovaného subjektu, bez ohledu na věk.* (2003) Disertační práce pracuje s následující definicí. *Žák je označení dítěte, které navštěvuje základní školu.* (Průcha, Mareš, Walterová, 2003). V odborné literatuře je možné se setkat s dělením žáků na žáky nadané, žáky talentované, žáky selhávající či neprospívající, dále na žáky relativně úspěšné nebo relativně neúspěšné. (Mareš, 2013) Většina klasifikací žáka se odvíjí od školní úspěšnosti či neúspěšnosti, od jeho zájmu o učivo nebo snahy něčeho docílit. Nicméně je důležité se zamýšlet nad sociálním postavením žáka ve školní třídě, od čeho se může školní (ne)úspěch odvíjet. Výzkumy, které se orientují na vztah klimatu školy a rizikového chování tuto skutečnost dokazují. (White a kol., 2014) V okamžiku, kdy je žák obětí šikany, tak není schopen dosahovat svého maxima v rámci školního úspěchu, jelikož ve škole prožívá

---

<sup>12</sup> International Standard Classification of Education

především pocity strachu a obav z dění o přestávkách a ze situací, u kterých není přítomen učitel. To vše se odehrává ve třídě, což je významné prostředí pro žáka. Vymezením školní třídy se zabývá Mareš. (2013) Školní třída je většinou tvořena žáky přibližně stejného věku, nicméně složení třídy bývá heteronomní. Žáci se mohou lišit v následujících bodech:

- zastoupení pohlaví,
- vývojovou úrovní,
- studijními výsledky,
- mimoškolními zájmy,
- osobní motivací,
- ekonomickou úrovní rodin,
- zdravotním stavem,
- sociálně-kulturním původem,
- aj.

Tyto rozdíly často způsobují rizikové projevy mezi žáky (např. šikana, záškoláctví, agresivní projevy mezi žáky, apod.), a tím více, pokud jsou na tyto rozdíly žáci upozorňováni ze strany učitelů nebo rodičů. V takové chvíli je velmi složité pracovat s třídním kolektivem v zájmu vytváření pozitivního klimatu školy. Tesařová a kol. se ve své knize zaměřují na problematiku práce s třídním klimatem, což je spíše ojedinělý záměr odborných publikací. V práci jsou uváděny konkrétní situace a k nim popsány možnosti jejich řešení. Jedná se např. o poničení majetku, práci se žákem, který je negativistou a ovlivňuje také ostatní, dále rozdělení kamarádek nebo již situace závažnějšího charakteru. Mezi takové situace autoři řadí projevy rizikového chování – kyberšikana, vulgární nebo rasistické chování. (2016) Autoři (2016) dále nezapomínají na problémy mimo školní prostředí, které se však na samotném školním prostředí a tedy i na klimatu školy (třídy) výrazně odrážejí. Popisovány jsou zejména problémy pramenící z rodinného prostředí – rozvodová situace, poruchy příjmu potravy, syndrom CAN<sup>13</sup> nebo policejní výsledek ve škole. (Tesařová a kol., 2016)

---

<sup>13</sup> Syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte.

Žák na druhém stupni základní školy prochází čtyřmi třídami, a to většinou ve věku od 11 do 15 let. Žáci se zde nachází v období dospívání, to znamená mezi dětstvím a dospělostí. V průběhu této životní etapy jsou již na žáka kladeny požadavky dospělé společnosti. Dospívající by se měl průběžně stávat nezávislý na rodičích, vytvářet sexuální vztahy a připravovat se na výběr budoucího povolání a vytvářet si vlastní životní filozofii. (Petrová, 2017) V období dospívání, tedy prepuberty a puberty se u žáka mění kognitivní vývoj, ve kterém má významnou úlohu fantazie. Rozvíjí se logická paměť. Žák opouští memorování textů a začíná hledat širší souvislosti. Citový vývoj se proměňuje, je zde patrná citová labilita a výbušnost. Žák vyhledává více kontaktů s vrstevníky, avšak přátelství se v této době ještě nevytváří. (Šimíčková Čížková a kol., 2010)



## **Shrnutí teoretické části disertační práce**

Teoretická část disertační práce v pěti kapitolách analyzuje stěžejní terminologii, která se vztahuje k tématu disertační práce – *Spolupráce třídního učitele, ředitele a sociálního pedagoga při vytváření pozitivního klimatu v základní škole*. Uvedeny jsou některé vybrané definice klimatu školy, ale také klimatu třídy, klimatu výuky nebo organizačního klimatu. Popis těchto jevů je významný pro celkové pochopení klimatu školy. Jelikož je klima školy tvořeno prostředím a atmosférou, je prostor věnován i typologiím prostředí a stručnému nastínění krátkodobého jevu v podobě atmosféry, který je proměnlivý. Teoretická východiska klimatu školy vycházejí především z některých vybraných pojetí, která prezentují zahraniční výzkumy. Pozornost je věnována i činitelům klimatu školy a vybraným výzkumům. Část věnující se činitelům klimatu školy je důležitá pro pochopení tvorby klimatu. Mezi tyto tvůrce klimatu a ve výzkumu respondenty patří třídní učitelé 2. stupně, ředitel školy a sociální pedagog. Pozornost je jim věnována ve čtvrté kapitole. Práce uvedených pracovníků školy je zasazena do kontextu vzájemné spolupráce, která je předmětem výzkumného šetření disertační práce. Vzhledem ke skutečnosti, že výzkum je situován do prostředí základní školy, tak je pátá kapitola zaměřena na popis tohoto prostředí, které je významné pro žáky a samozřejmě i pro již zmíněné pracovníky. Jelikož i žáci jsou tvůrci klimatu a jsou osloveni jako respondenti kvantitativní části výzkumného šetření, tak i jim je věnována stručná část teorie. Třetí kapitola o pozitivním klimatu školy pojednává a představuje některé vybrané modely tohoto jevu, které jsou analyzovány v interpretaci dat v empirické části disertační práce.

Cílem teoretické části disertační práce bylo vymezení stěžejních pojmů, představení některých zahraničních výzkumů i aktuální situace ve výzkumu klimatu školy a popis modelů pozitivního klimatu. V teoretické části práce byly vysvětleny významné pojmy a oblasti, které jsou dále uplatněny a ověřovány ve výzkumu.

## EMPIRICKÁ ČÁST DISERTAČNÍ PRÁCE

## 6 VÝZKUMNÝ ZÁMĚR A CÍLE EMPIRICKÉ ČÁSTI DISERTAČNÍ PRÁCE

Obsahem kapitoly jsou výzkumné cíle a z nich vycházející výzkumné otázky empirické části disertační práce. Uveden je výzkumný problém v souladu s výzkumným záměrem a popis analýzy a interpretace dat. Kapitola se primárně zaměřuje na deskripci výzkumného designu.

Disertační práce pojednává o problematice klimatu školy, konkrétně se zaměřuje na pozitivní klima školy dle vybraných modelů (NSCC, 2017; Rudassill a kol., 2017; Lane-garon a kol., 2012; Cohen 2009) a snaží se charakterizovat spolupráci vybraných činitelů, včetně vymezení dimenzí pozitivního klimatu z jejich pohledu. Je evidentní, že fenomén pozitivního klimatu je proměnlivý v prostoru a čase, a tak obtížně uchopitelný. Z tohoto důvodu je v práci zvolen smíšený design výzkumu s vyšší prioritou kvalitativní části. Na základě toho je charakter empirické části vymezen následujícím výzkumným problémem – *Jaké jsou dimenze pozitivního klimatu 2. stupně základní školy dle ředitele, třídních učitelů a sociálního pedagoga a jaký je charakter jejich vzájemné spolupráce, která z těchto dimenzí vyplývá?*

### 6.1 Design výzkumu

Pro výzkumné šetření disertační práce byl zvolen smíšený design výzkumu. Smíšený design umožňuje spojení metod základních typů výzkumu (Hendl, 2016). V tomto případě se jedná o kvalitativní výzkum realizovaný metodou polostrukturovaných rozhovorů s doplněním informací v kvantitativním dotazníkovém šetření. Jelikož jde o vztah pracovníků školy ke klimatu, tedy jejich ovlivňování a vytváření pozitivního klimatu, pak je dotazníkové šetření hodnoceno jako nedostatečné pro komplexnost závěrů disertační práce. Nicméně pro výzkum klimatu školy je dotazník nejčastěji používanou metodou sběru dat (Mayayo, Alvarez, Fornie, Romani, 2018; Herédia, Soto, Tápia, 2017)). Smíšený design je nejčastěji definován (Hendl, 2016) jako kombinace metod kvalitativního a kvantitativního výzkumu v určitém sledu. V disertační práci bude použit model, který definuje Hendl (2016) jako fázový. Konkrétně se bude jednat o simultánní kombinování, schéma QUAL+quan. (Hendl, 2016) Tento design byl použit např. ve studii Secondary Traumatic Stress for Trauma Researchers: A Mixed Methods Research Design (Shannonhouse a kol., 2016) nebo ve studii Prevalence of Mixed-methods Sampling Designs in Social Science Research. (Collins a kol., 2006) Dále je čerpáno z pojetí smíšeného designu dle Creswella. (2005) Creswell a kol. ve své studii nabízejí několik návrhů smíšených výzkumů, kde se různě integrují metody kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Návrhy vždy obsahují nižší a vyšší prioritu konkrétního typu výzkumu. (2005)

V disertační práci má vyšší prioritu kvalitativní výzkum s designem případové studie a nižší prioritu kvantitativní výzkum.

Smíšený design byl vybrán zcela záměrně vzhledem ke stanoveným cílům výzkumného šetření a k respondentům, kteří jsou do výzkumného šetření zapojeni. Výzkum by nebyl komplexní v případě, že by se jednalo výhradně o dotazníkové šetření u žáků. Absentovaly by výpovědi dalších respondentů – ředitele školy, třídních učitelé a sociálního pedagoga. V případě využití kvalitativního výzkumného šetření by nebylo možné popisovat objektivitu výpovědí s hodnocením klimatu žáky.

## **6.2 Cíle disertační práce a výzkumné otázky**

V subkapitole jsou uvedeny výzkumné cíle a výzkumné otázky empirické části disertační práce.

**Hlavní cíl:** Zjistit a popsat dimenze pozitivního klimatu 2. stupně základní školy dle ředitele, třídních učitelů a sociálního pedagoga a na základě tohoto zjištění charakterizovat spolupráci mezi ředitelem, třídním učitelem a sociálním pedagogem.

### **Dílčí cíle:**

1. Pomocí polostrukturovaných rozhovorů s vybranými činiteli klimatu školy zjistit a popsat dimenze pozitivního klimatu dle ředitele, třídních učitelů a sociálního pedagoga.
2. Pomocí polostrukturovaných rozhovorů s vybranými činiteli klimatu školy charakterizovat spolupráci mezi ředitelem školy, třídními učiteli 2. stupně a sociálním pedagogem, a to na základě vytvořených modelů pozitivního klimatu.
3. Shrnout sdělení ředitele, třídních učitelů a sociálního pedagoga o klimatu školy v kontextu hodnocení klimatu školy žáky 2. stupně základní školy.

**Hlavní výzkumná otázka:** Jaké jsou dimenze pozitivního klimatu 2. stupně základní školy dle ředitele, třídních učitelů a sociálního pedagoga a jaký je charakter spolupráce mezi ředitelem, třídními učiteli a sociálním pedagogem vyplývající z modelů pozitivního klimatu?

**Dílní výzkumné otázky:**

1. Jaké jsou dimenze pozitivního klimatu dle ředitele, třídních učitelů a sociálního pedagoga?
2. Jaký je charakter spolupráce mezi třídním učitelem, ředitelem a sociálním pedagogem vyplývající z modelů pozitivního klimatu?
3. Jaké je sdělení ředitele, třídních učitelů a sociálního pedagoga o klimatu školy v kontextu hodnocení klimatu školy žáky 2. stupně základní školy?

**6.3 Výzkumný soubor**

Při plánování výzkumného šetření byla stanovena konkrétní kritéria pro záměrný výběr výzkumného vzorku. Jednalo se o veřejné základní školy, kde pracuje v rámci školního poradenského pracoviště sociální pedagog. Na základě vlastního průzkumu aktuální situace bylo zjištěno, že se jedná o 32 základních škol. Vzhledem k záměru disertační práce bylo nutné, aby měla základní škola 2. stupeň, kde najdeme od každého ročníku alespoň jednu třídu. Bylo osloveno 25 základních škol, které splňovaly stanovená kritéria. Na základě zpětné vazby byl navázán kontakt se čtyřmi školami, které byly ochotny spolupracovat. Vzhledem k průběhu sběru dat, které se uskutečnilo od listopadu 2017 do května 2018, byl pozměněn design kvalitativního výzkumu ze zakotvené teorie na případovou studii. V rámci kvalitativního přístupu je možné se v jeho průběhu vracet a upravovat nastavenou výzkumnou strategii. (Hendl, 2016) Příčinou změny byly především možnosti týkající se sesbírání dat. Ochota spolupráce ze strany třídních učitelů byla nízká z důvodu velkého pracovního nasazení a nedostatku času. Na třech základních školách se jednalo pouze o dva až čtyři rozhovory z celkového počtu devíti až dvanácti respondentů. Výzkumné šetření tedy proběhlo v základní škole, kde se na druhém stupni vzdělává 224 žáků, jedná se o 9 tříd. V době výzkumu bylo přítomno 186 žáků, celkový počet vyplněných dotazníků je 186. Je možné hovořit o 100% návratnosti, jelikož nebylo nutné žádný dotazník vyřadit a všichni přítomní

žáci v den šetření dotazník adekvátně vyplnili. Z celkového počtu bylo do výzkumu zapojeno 98 chlapců a 88 dívek. Celkem se výzkumného šetření zúčastnilo 7 třídních učitelů, jeden ředitel a jeden sociální pedagog. Dva třídní učitelé účast odmítli kvůli pracovnímu vytížení. Výzkumné šetření proběhlo na jedné základní škole.

#### 6.4 Analýza získaných dat

Následuje popis analýzy získaných dat. Kvůli více výzkumným metodám bylo nutné použít několik metod analýzy dat kvalitativní a kvantitativní části.

Data získaná z polostrukturovaných rozhovorů bylo nutno zakódovat. Vzhledem ke zvolenému designu kvalitativní části, tedy případové studii, bylo použito především otevřené kódování. Disertační práce pracuje s datovými úryvky, kódy a kategoriemi. (Švaříček, Šedřová, 1999) Případovou studii Švaříček a Šedřová definují jako *detailní studium jednoho nebo několika málo případů*. (2007) Hendl doplňuje, že v případové studii sbíráme velké množství dat od jednoho nebo několika málo jedinců. Je možné předpokládat, že na základě porozumění jednoho případu porozumíme i případům podobným. (2008) V odborné literatuře najdeme několik typů případových studií. Vzhledem k charakteru výzkumného šetření a výzkumnému souboru (viz níže) se jedná o instrumentální případy, jak je definuje Stake. (2005) Jedná se o porozumění externím teoretickým otázkám na základě konkrétního příkladu, který byl zvolen. Příklad je zde „pouhým“ nástrojem, jak dosáhnout stanoveného cíle. Významné je zjištění, jak a proč jev funguje nyní. (Hendl, 2008)

Pro analýzu dat z dotazníkového šetření byla použita deskriptivní statistika nebo také popisná statistika, která slouží k základnímu popisu dat, ke kontrole dat nebo přípravě dat pro další analýzu. (Vlčková, 2006) Deskriptivní statistika se zabývá uspořádáním souborů, jejich popisem a účelnou sumarizací. Použito bude první třídění dat z dotazníkového šetření. Závěrem bude popis výsledného klimatu, a to v jednotlivých třídách i na 2. stupni vybrané základní školy z hlediska žáků. Výsledky jsou prezentovány prostřednictvím indexů percepce a směrodatné odchylky. Indexy percepce přesahující hranici 2,2 poukazují na negativní vnímání klimatu školy. Čím nižší indexy percepce jsou, tím je klima školy hodnoceno lépe. Uvedeny jsou i hodnoty směrodatné odchylky, které poukazují na míru shody v jednotlivých výpovědích žáků.

Na základě těchto zjištění bylo možné provést popis klimatu ze strany žáků ve vztahu ke spolupráci vybraných činitelů při vytváření pozitivního klimatu školy. Klima školy je možné

označit jako závisle proměnnou a spolupráci jako nezávisle proměnnou. V kontextu výzkumného cíle je operováno s obsahem spolupráce vybraných činitelů (respondentů), v důsledku čehož se vytváří klima školy.

Pro analýzu dat získaných z rozhovorů byl původní záměr využít program NVivo<sup>14</sup>. Na základě analýzy byla však použita metoda "tužka a papír". Pro analýzu dat získaných z dotazníků byl použit program Microsoft Excel. Vzhledem k závěrům, které je nutné z dotazníku získat, není považováno za nutné využít jiné programy jako např. SPSS Statistics. Pro lepší znázornění jednotlivých dimenzí pozitivního klimatu a obsahu spolupráce vybraných činitelů byl použit program Cmap Tools<sup>15</sup>.

Závěry takto stanovené výzkumné strategie není možné zobecňovat, což není ani cílem disertační práce. Záměrem je porozumět konkrétní škole z hlediska vytváření pozitivního klimatu školy a na základě sběru dat, tedy výsledků polostrukturovaných rozhovorů a dotazníkového šetření charakterizovat spolupráci mezi ředitelem, třídními učiteli a sociálním pedagogem při vytváření pozitivního klimatu školy. Zároveň zjistit a popsat dimenze pozitivního klimatu dle vybraných činitelů. Doplnění výzkumu o dotazníkové šetření je považováno za významné pro triangulaci dat a celkové shrnutí výpovědí o dimenzích pozitivního klimatu vybraných činitelů ze strany žáků.

Přínos pedagogice jako vědní disciplíně je spatřován v charakteristice spolupráce vybraných činitelů a dimenzí pozitivního klimatu školy v názorných modelech. Dále také ve výzkumném přístupu.

---

<sup>14</sup> NVivo je počítačový softwarový balík, který vyrábí společnost QSR International. Software slouží pro analýzu kvalitativních dat, kde je nutná hluboká úroveň analýzy velkých objemů dat. Dostupné také z: <http://www.qsrinternational.com/nvivo/nvivo-products>

<sup>15</sup> Dostupné také z: <https://cmap.ihmc.us/>

## 7 POPIS REALIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V první části výzkumu, která je považována za stěžejní, byly realizovány polostrukturované rozhovory s ředitelem vybrané základní školy, třídními učiteli na 2. stupni a sociálním pedagogem jako s odborným pracovníkem školy. Polostrukturované rozhovory byly sestaveny pro účely disertační práce. Rozhovor pro sociálního pedagoga obsahuje 28 otázek a týká se šesti oblastí, které se zaměřují na působnost v oboru, vztah a spolupráci s učiteli, vztah a spolupráci se žáky, vztah a spolupráci s vedením školy, koncept školy a přímo oblast zaměřenou na klima školy (příloha č. 4). Rozhovor pro ředitele školy tvoří 33 otázek, které se zaměřují na podobné oblasti jako v předchozím případě (působnost v oboru, spolupráci s odbornými pracovníky škol, vztah a spolupráce se žáky, vztah a spolupráce s učiteli, koncept školy, otázky směřující přímo ke klimatu školy, příloha č. 2). Rozhovor pro třídní učitele byl opět koncipován do stejných oblastí jako v předcházejících případech (působnost v oboru, spolupráce s odbornými pracovníky, vztah a spolupráce se žáky, koncept školy a otázky směřující ke klimatu školy, příloha č. 3). Cílem je zjistit, jaký je charakter spolupráce mezi ředitelem, třídními učiteli a sociálním pedagogem a jaké dimenze považují respondenti za významné pro vytváření pozitivního klimatu školy. Pro konstrukci jednotlivých rozhovorů bylo čerpáno z oblastí a dimenzí pozitivního klimatu dle NSCC (model je uveden v teoretické části disertační práce). (2017)

Ve druhé části výzkumu bylo realizováno dotazníkové šetření u žáků 2. stupně základní školy (6. – 9. třída ZŠ). Prvotním záměrem bylo vytvořit vlastní výzkumný nástroj, tedy dotazník pro zjištění klimatu na druhém stupni. Avšak v současné době existuje již řada tuzemských i zahraničních standardizovaných dotazníků (Haynes, Emmons, Comer, 1993; Dalbert, Stöber, 2002; Kahl, Buchmann, Witte, 1977; Hrabal st., 1979 – výčet In Blašítková, 2017), které je možno použít. Dotazník je nejčastěji používanou metodou pro měření klimatu. Použit byl český dotazník (nejlépe odpovídá současným podmínkám v českých školách) z projektu *Cesta ke kvalitě*, který byl konstruován Grecmanovou a kolektivem. (2012) Jedná se o variantu *Dotazník pro žáky*. Dotazník pro žáky sestává z 53 položek s polytomickou škálou (rozhodně souhlasím, spíše souhlasím, spíše nesouhlasím, rozhodně nesouhlasím). Vzhledem k zapojení sociálního pedagoga do výzkumného šetření byly do dotazníku implementovány dvě položky směřující k vnímání této profese žáky<sup>16</sup>. Zároveň dotazník koresponduje

---

<sup>16</sup> 54) Sociální pedagog pravidelně (alespoň 1x týdně) navštěvuje naši třídu.



s oblastmi pozitivního klimatu dle National School Climate Center. (2017) Smyslem aplikace dotazníku je identifikace klimatu ze strany žáků a možnost shrnout sdělení ředitele školy, třídních učitelů a sociálního pedagoga o pozitivním klimatu školy v kontextu vnímání klimatu žáky. Ve výzkumech klimatu školy bývá běžné, že se klima zkoumá u třech skupin respondentů, a to u učitelů, žáků a rodičů. V případě této části výzkumu se jedná jen o jednu skupinu respondentů, protože je dostačující pro naplnění stanoveného cíle výzkumu a kvůli zabezpečení maximální návratnosti dotazníků, a také kvůli autentičnosti výsledků.

### **7.1 Průběh výzkumného šetření**

Navázání kontaktu proběhlo elektronickou formou přes zástupce ředitele školy pro 2. stupeň základní školy. Pro vzájemnou spolupráci bylo nutné vedení školy předem zaslat dotazník a otázky do rozhovorů s jednotlivými respondenty. Na základě souhlasu ředitele školy bylo možné výzkum realizovat. Samotný sběr dat proběhl ve čtyřech vlnách. První se uskutečnily rozhovory s ředitelem a sociálním pedagogem, které je možné považovat za nejdelší z hlediska trvání. Rozhovor s ředitelem školy trval 50 minut, se sociálním pedagogem 56 minut. Následně probíhaly rozhovory s třídními učiteli, zde však kvůli jejich zaneprázdněnosti byly rozhovory kratší, délka trvání od 15 do 45 minut. Rozhovory byly zaznamenány na diktafon. Všichni respondenti ústním souhlasem potvrdili, že jejich výpovědi mohou být takovým způsobem zaznamenány. Následně došlo k transkripci všech rozhovorů. V další části byl realizován sběr dat ze strany žáků, vyplnění dotazníku žáky v šesté a sedmé třídě trvalo cca 20 minut, žáci osmých a devátých tříd věnovali dotazníku cca 15 minut. Sběr dat především u žáků, kteří měli potřebu se vyjádřit i ve volné odpovědi komplikoval termín 25. 5. 2018, kdy vešlo v platnost GDPR<sup>17</sup> a učitelé měli obavy, že žáci budou uvádět konkrétní jména. Proto byla s vedením školy podepsána domluva o mlčenlivosti a zachování naprosté anonymity v rámci prezentace výsledků výzkumu.

---

55) Sociální pedagog má pochopení pro moje problémy.

<sup>17</sup> Nová pravidla ochrany osobních údajů podle Evropské unie.

## 7.2 Validita a reliabilita výzkumného šetření

V kvalitativním výzkumu spíše než o validitě a reliabilitě hovoříme o pravdivosti a platnosti výzkumu a celého výzkumného procesu. (Švaříček, Šed'ová, a kol., 2014) Ve vztahu ke kvalitativní části výzkumného šetření je platnost a pravdivost opřena o vhodný výběr účastníků výzkumného šetření a zdůvodnění jejich výběru. Následně o analýzu dat a jasně popsany postup při interpretaci dat, včetně uvádění přímých citací respondentů. Dále srovnání závěrů práce s teoretickými východisky, které jsou součástí teoretické části disertační práce.

Spolehlivost výzkumného šetření je zajištěna doslovnou transkripcí výpovědí respondentů.

Kvantitativní část tvořená dotazníkovým šetřením vychází z použití standardizovaného dotazníku z projektu *Cesta ke kvalitě* (2012), jehož součástí je podrobný manuál pro distribuci, tak také analýzu. Dotazník pro žáky byl ověřen na vzorku 2227 žáků na českých školách. Na základě výpočtu Cronbachovo alfa je výsledek u žáků 0,913, což značí již poměrně vysokou konzistenci a reliabilitu výzkumného nástroje. (Grecmanová a kol., 2012)

## 8 ANALÝZA DAT KVALITATIVNÍ ČÁSTI VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Na základě otevřeného kódování jednotlivých rozhovorů vznikly konkrétní kódy a kategorie. Kategorie a kódy, které vzešly z rozhovorů s třídními učiteli, budou prezentovány dohromady v tabulce. Rozhovory s ředitelem školy a sociálním pedagogem jsou uváděny zvlášť.

### 8.1 Analýza výpovědí třídních učitelů

Kvalitativní části výzkumného šetření se zúčastnilo sedm třídních učitelů. Celkově bylo do výzkumu zapojeno devět tříd, avšak dva třídní učitelé účast ve výzkumu odmítli z důvodu pracovní vytíženosti. Učitelé, kteří byli zapojeni do výzkumu, na vybrané základní škole pracují v rozmezí 3 – 20 let. Avšak nejdelší délka praxe se vyskytla u třídního učitele č. 3, který pracuje ve školství již 35 let. Naopak nejkratší čas strávený ve školství uvedl respondent č. 1, a to 3 roky. Vystudovaný obor se u respondentů liší především v oblasti jejich aprobace. Jedná se o učitele angličtiny a chemie, zeměpisu a dějepisu, českého jazyka a hudební výchovy, matematiky a chemie, výtvarné výchovy a výchovy ke zdraví.

Jednotlivé kategorie a kódy jsou doplněny konkrétními výpověďmi třídních učitelů. Za každou výpověď je uvedena zkratka např. TU1 nebo TU5. Jedná se o označení třídního učitele pro lepší orientaci v transkripci rozhovorů.

Tabulka č. 5 Analýza výpovědí třídních učitelů

Kategorie	Kódy	Příklady výpovědí respondentů
<b>Co se všechno vejde do klimatu školy?</b>	Vytváření klimatu Podpora klimatu Hodnocení třídního klimatu a klimatu školy Problémy s klimatem Klima 2. stupně Klima učitelského sboru	<i>Komunikace, hry, řešení problémů, když se něco děje, zapojení se do dění třídy...(TU1)</i> <i>Lidský přístup, dávání pocitu, že tu jsem pro ně, společně strávený čas mimo školu, humor v hodinách, školní výlety. (TU2)</i>

	<p>Pozitivní klima</p> <p>Vztahy</p> <p>Není možné specifikovat</p> <p>Dobré klima</p> <p>Nevím</p> <p>Proměnlivá situace</p> <p>Vztahy mezi dětmi</p> <p>Přijatelné klima</p> <p>Nedostatečné klima</p> <p>Klima ve sboru se tříbí</p>	<p><i>Spolupráci se žáky hodnotím jako velmi dobrou. (TU5)</i></p> <p><i>...vztahy mezi dětmi...(TU6)</i></p> <p><i>...po půl roce je klima na 2. stupni přijatelné...(TU7)</i></p>
<p><b>Pravidla, pravidla a zase ta pravidla...</b></p>	<p>Problémy u žáků</p> <p>Filozofie školy</p> <p>Spolupráce se žáky</p> <p>Problém</p> <p>Křivda</p> <p>Spravedlivý přístup</p> <p>Výchovná opatření</p> <p>Pořádek ve třídě</p> <p>Nastavení pravidel</p> <p>Důslednost v dodržování</p> <p>Plnění slibů</p>	<p><i>Nutný je spravedlivý přístup ke všem žákům. (TU2)</i></p> <p><i>Jakou filozofii máte na mysli? (TU4)</i></p> <p><i>Ve třídě je proměnlivá situace. Někdy je dobrá spolupráce, někdy opakované řešíme stejné věci jako je chování a nepořádek ve třídě. (TU6)</i></p> <p><i>Obrací se na mě, když cítí křivdu...jak od spolužáků, tak od vyučujících. (TU7)</i></p>
<p><b>Pozitivní klima=stejný</b></p>	<p>Spolupráce se žáky</p>	<p><i>Vstřícný přístup k žákům,</i></p>

<p><b>přístup k žákům</b></p>	<p>Spolupráce s ředitelem školy</p> <p>Stejný přístup k žákům</p> <p>Žádné problémy</p> <p>Soudržnost a přátelství</p> <p>Vstřícnost</p> <p>Pomoc při řešení problémů</p> <p>Zdravá soutěživost</p> <p>Vzájemné vztahy</p> <p>Zájem ze strany učitele</p> <p>Osobní vztah k dětem</p> <p>Jednotná filozofie</p>	<p><i>pomoc při řešení jejich problémů, rozhovor a spravedlivý přístup ke všem. (TU5)</i></p> <p><i>Ve třídě je nutné udržovat zdravou soutěživost, soudržnost a přátelské vztahy. (TU5)</i></p> <p><i>Vyzdvihuji úspěchy, ale je to velmi obtížné. Často nezáměr o cokoli. Chtěla jsem i víkend s rodiči... (TU6)</i></p>
<p><b>Chci pozitivní klima ve škole, tak co s tím?</b></p>	<p>Spolupráce se školním poradenským pracovištěm</p> <p>Pomoc od školního poradenského pracoviště</p> <p>Spolupráce se sociálním pedagogem</p> <p>Přístup k žákům</p> <p>Schůzky s rodiči</p> <p>Třídnické hodiny</p> <p>Výchovně vzdělávací úkoly</p> <p>Doba spolupráce se třídou</p> <p>Komunitní kruhy</p>	<p><i>Ano – řešení krizových situací ve škole (konflikty), absence, preventivní akce, komunikace s rodiči. (TU1)</i></p> <p><i>Respekt k názorům dětí, naslouchání dětem, humor. (TU2)</i></p> <p><i>Pozitivní klima vytvářím pomocí rozhovorů se žáky. (TU3)</i></p> <p><i>Nemáme sociálního pedagoga, pouze výchovného poradce. (TU4)</i></p> <p><i>Důležitá je snaha o udržení</i></p>

	<p>Důvěra v třídního učitele</p> <p>Preventivní programy</p>	<p><i>soudržnosti a přátelských vztahů mezi žáky. (TU5)</i></p> <p><i>Klima vytvářím zájmem o žáky – informace o jejich zájmech, sportovní a další výsledky, návštěva jejich soutěže. (TU6)</i></p> <p><i>Svým přirozeným způsobem, komunitními kruhy, navozováním důvěry mezi mnou a žáky, důsledností. (TU7)</i></p>
<p><b>Negativní klima...v mojí třídě určitě ne!</b></p>	<p>Problémy ve škole</p> <p>Problémy se známkami</p> <p>Neinformovanost</p> <p>Problémy se spolužáky</p> <p>Není potřeba práce sociálního pedagoga</p> <p>Problémy v chování</p> <p>Žákovská knížka</p> <p>Nová třídní</p> <p>Problém – komunikace</p>	<p><i>V mojí třídě panuje pozitivní klima. (TU2)</i></p> <p><i>Klima ovlivňuje špatné známky žáků. (TU4)</i></p> <p><i>Záleží na jednotlivých třídách a jejich osobním vztahu k dětem. Ne vždy to děti ale ocení. (TU6)</i></p> <p><i>Vzhledem k tomu, že tuto třídu mám jako třídní prvním rokem, ze začátku roku byla spolupráce a vůbec adaptace horší, teď mohu říct, že žáci spolupracují. (TU7)</i></p> <p><i>Problémy spatřuji v komunikaci mezi učiteli a asistenty. (TU7)</i></p>

<p><b>Role ředitele školy – pomoc nebo hrozba?</b></p>	Filozofie školy	<i>S ředitelem jsem především v kontaktu v souvislosti se sborem, který vedu – realizace koncertů, termíny, apod. (TU2)</i>
	Konzultační hodiny ředitele	
	Nízká informovanost	
	Hospitace	
	Administrativa	<i>Ředitele navštěvuji v konzultačních hodinách. (TU3)</i>
	Nápady a návrhy	
	Komunikace	<i><b>S ředitelem školy spolupracuji, když se vyskytne problém.</b> (TU4)</i>
	Změna	
	Informace pro ředitele	
	Výuka ředitele	<i>S ředitelem spolupracuji ve chvíli, kdy je potřeba něco řešit a při hospitační činnosti. (TU5)</i>
	Pohovory s rodiči	
	Pomoc – kdykoliv	<i>Když se objeví vážné problémy v chování u dětí. (TU6)</i>
	Pouze supl	
Podobnost názorů		
Podpora klimatu školy	<i>Ředitel školy navštěvuje moji třídu pouze jako supl. (TU6)</i>  <i>Mám pocit, že ve sboru vládne podobnost názorů. (TU6)</i>  <i>Komunikujeme v nejnútnejších případech, ale o všem se snažím ředitele informovat. (TU7)</i>  <i>Ředitel v mé třídě učí. (TU7)</i>	

<b>Kdo je to ten sociální pedagog?</b>	Spolupráce se školním poradenským pracovištěm	<i>Když řeší nějaký problém, který se týká mé třídy nebo jejich žáků, sporadicky. (TU1)</i>
	Preventivní programy	
	Řešení absence	<i>Se sociálním pedagogem nespolupracuji, není to potřeba, ve třídě klima nijak neovlivňuje. (TU5)</i>
	Kontakt s rodiči	
	Nespolupracuji se sociálním pedagogem	<i>V mojí třídě nepracuje, zatím to není nutné. (TU6)</i>
	Problémy v chování	
	Nevím	<i>Sociální pedagog v mé třídě realizuje preventivní program zaměřený na sociální síť. (TU7)</i>
	Není potřeba práce sociálního pedagoga	
	Neinformovanost	<i>Myslím si, že školní poradenské pracoviště je vhodná a dobrá volba ve škole, aby pracovali v rámci jednotlivých tříd, tak individuálně. (TU7)</i>
	Práce s dětmi	
	Podíl školního poradenského pracoviště	
Vytváření klimatu		

Na základě dat získaných z polostrukturovaných rozhovorů s třídními učiteli vzniklo 94 kódů, které byly zasazeny do sedmi kategorií. První kategorie *Co se všechno vejde do klimatu školy?* vypovídá o různorodosti ve vnímání jevu klima školy u třídních učitelů. Každý učitel si představuje něco jiného, každý učitel klade důraz na jinou oblast i dimenzi klimatu školy. Učitelé zapojení do výzkumného šetření mnohdy sami nedokázali specifikovat, co klima školy znamená. Cílem samozřejmě nebylo definování termínu tak, jak je tomu v odborné literatuře, ale spíše popsání představy o klimatu školy. Na základě výpovědí by bylo možné s jistou nadsázkou tvrdit, že učitelé klima školy chápou jako vztahovou složku výchovně vzdělávacího procesu. Druhá kategorie byla nazvána *Pravidla, pravidla a zase ta pravidla...*



Učitelé se shodují, že je nutné nastavit žákům pravidla, která je potřeba avizovat dopředu. V rámci výzkumného šetření však nezaznělo, že by byla pravidla vytvářena ve spolupráci se žáky, ale jsou spíše stanovena z pozice autority učitele. Pravidla se nejčastěji dotýkala pořádku ve třídě, plnění slibů ze strany učitele a zároveň také důslednosti. Žáci jsou na začátku roku seznamováni s výchovnými opatřeními, která mohou po neplnění pravidel následovat. Cílem rozhovoru bylo zjistit, jak si učitelé představují pozitivní klima. Oblast byla zařazena do kategorie *Pozitivní klima=stejný přístup k žákům*. Učitelé, jejichž odpovědi byly zpracovány, vnímají jako podstatný přístup k žákům, který by měl být stejný, spravedlivý a vstřícný. Učitel by měl dávat najevo zájem o žáka a jeho vztahy s ostatními. Učitelé se shodují, že pozitivní klima ve škole chtějí, ale mnohdy si neví rady při řešení některých problémů. Výpovědi byly zařazeny do kategorie *Chci pozitivní klima ve škole, tak co s tím?* Je možné se domnívat, že s řešením krizových a problémových situací může pomoci sociální pedagog nebo jiný pracovník školního poradenského pracoviště. Avšak o tomto jsou učitelé málo informováni. Sami se snaží participovat na základě schůzek s rodiči, komunitními kruhy, preventivními programy, třídnickými hodinami a v neposlední řadě také spoluprací s odbornými pracovníky školy – zde však v omezené míře, i přesto, že škola takovými možnostmi disponuje. Z výpovědí respondentů bylo patrné, že snadno dokáží ohodnotit klima ve své vlastní třídě. Zde se objevovaly pozitivní odpovědi a operace s dobrým a příznivým klimatem. Složitější byla situace v hodnocení celkového klimatu druhého stupně. Učitelé se vyjadřovali o klimatu spíše negativně. Podle učitelů se na negativním klimatu podílejí problémy se známkami či jiné problémy ve škole (především s problémovým a rizikovým chováním). V kontextu vlastní třídy se učitelé vyjádřili, že sociálního pedagoga nepotřebují. Ředitel základní školy je ze strany třídních učitelů vnímán z pozice formální autority. Učitelé spolupracují s ředitelem, ovšem až ve chvíli, kdy se vyskytne nějaký problém. Výpovědi jsou zařazeny v kategorii *Role ředitele školy – pomoc nebo hrozba?* Poslední kategorie se věnuje pozici sociálního pedagoga a je nazvaná *Kdo je to ten sociální pedagog?* Učitelé nejsou dostatečně informováni o službách sociálního pedagoga, zároveň se brání spolupráci s tímto pracovníkem. Důvodem může být obava říci si o pomoc, či neschopnost řešit problémy se žáky. Respondenti, kteří se sociálním pedagogem spolupracují, je zjevné, že jeho pomoc vítají.

## **8.2 Analýza výpovědí ředitele školy**

Ředitel vybrané základní školy působí ve školství již 30 let. Pátým rokem je ve funkci ředitele školy. Na základě realizovaného rozhovoru s ředitelem školy byly vytvořeny následující kategorie a kódy, které jsou opět doplněny o výpovědi z rozhovoru.

Tabulka č. 6 Analýza výpovědi ředitele školy

Kategorie	Kódy	Příklady výpovědi respondenta
<b>Školní poradenské pracoviště a sociální pedagog....máme výhodu!</b>	Sociální pedagog	<i>Máme na celý úvazek sociálního pedagoga, speciálního pedagoga. Oblast kariérového poradenství a výchovného poradenství zajišťuji já. Inspirace pro sociálního pedagoga přišla z brněnských škol a osvědčila se. Zřizovatel financuje tuto pozici, i když si klade vlastní požadavky. Sociální pedagog je brán jako nepedagog – nemá nárok na studijní volno, nemá tolik dovolené. Pokud by měli vše dělat třídní učitelé, tak už nic dalšího stíhat nebudou. Negativní situace je také s ohledem na katalog prací.</i>
	Speciální pedagog	
	Metodik prevence	
	Výchovný poradce	
	Kariérový poradce	
	Kumulace funkcí	
	Zřizovatel	
	Zařazení sociálního pedagoga	
	Náplň práce sociálního pedagoga	
	Nepedagog	
Sociální pedagog jako pomoc pro třídního učitele		
Řešení negativních projevů		
Absence individuální práce		

		<i>Negativní projevy nejčastěji řeší sociální pedagog ve spolupráci s třídními učiteli.</i>
<b>Třídní učitel – s některými nehnu</b>	Otevřené dveře	<i>S učiteli komunikuji individuálně v kanceláři nebo ve sborovně skupinově. Dveře od kanceláře mám pořád otevřené.</i>
	Spolupráce a pomoc individuálně	<i>Vždy je nutné nalajnovat, co se bude dělat. Máme možnosti zapojit se zdarma do různých seminářů, zájem vlastně nebyl žádný. Adaptační kurzy zůstávají bez odezvy.</i>
	Spolupráce a pomoc skupinově	<i>S některými pracovníky nehnu.</i>
	Učitelé 1. stupně a učitelé 2. stupně	<i>Učitelé mají opravdu hodně práce.</i>
	Ovlivnění učitelé – velmi složité	<i>Chybí podpora v rodičích a v institucích.</i>
	Míra dobrovolnosti je nízká	<i>Pořád táhneme za jeden provaz, chceme, aby z dětí něco bylo.</i>
	Nezájem	<i>Důvěra v učitele</i>
	Izolace dětí	<i>Umět přerušit výuku</i>
	Nespolupráce	
	Třídní učitel je důležitý	
	Hodně práce	
	Táhneme za jeden provaz	
Vztah učitel a žák		
Důvěra v učitele		
Umět přerušit výuku		
<b>Pozitivní klima necítím</b>	Rozdíly mezi třídami	<i>Pozitivní klima na druhém stupni momentálně není, i když se snažíme o jeho</i>
	Rizikové chování	

	<p>Řešení negativních projevů</p> <p>Projekty řeším sama</p> <p>Vztah učitel a žák</p> <p>Nutný je dobrý vztah</p> <p>Adaptační dny</p> <p>Vliv rodiny</p> <p>Vnímání školy rodiči</p> <p>Pozitivní klima momentálně není</p>	<p><i>zajištění...</i></p> <p><i>Vnímání školní docházky rodiči hodně ovlivňuje klima.</i></p> <p><i>Dále problém s docházkou na třídní schůzky...</i></p> <p><i>Jsou velké rozdíly mezi třídami.</i></p> <p><i>Přístup učitele k dětem, což se ve třídě odráží.</i></p>
<p><b>Zlepšení klimatu školy...ano, ale jak...je to těžké!</b></p>	<p>Spolupráce se žáky</p> <p>Pochvala i průšvih</p> <p>Vnímání žáků</p> <p>Zázemí žáka</p> <p>Adekvátní vybavení</p> <p>Přerušit výuku</p> <p>Chybí podpora</p> <p>Systém spolupráce</p> <p>Nedokážu si vysvětlit</p> <p>Třídní schůzky</p> <p>Problémová komunikace</p>	<p><i>..., a to důvěrou, dobrým vztahem a pracovníky školního poradenského pracoviště.</i></p> <p><i>...agresivní chování a rvačky, sprosté nadávání.</i></p> <p><i>Nyní máme podaný projekt, kdy by mělo dojít k modernizaci některých učeben moc teček...</i></p> <p><i>Učitelé mohou realizovat např. adaptační dny, třeba po nějakých prázdninách.</i></p> <p><i>Učitelé, kteří tohle nedělají, většinou dobrý vztah s žáky nemají.</i></p>

Výpovědi ředitele školy byly zařazeny do čtyř kategorií. První kategorie s názvem *Školní poradenské pracoviště a sociální pedagog...máme výhodu!* se věnuje vztahu a vnímání práce sociálního pedagoga. Jelikož je tento pracovník součástí školního poradenského pracoviště nebylo možné vynechat výpovědi, které se dotýkaly také metodika prevence či výchovného a kariérového poradce, kterého momentálně sám ředitel zařizuje. Ředitel školy vnímá sociálního pedagoga jako výhodu, kterou nemá každá škola. Kvůli této pozici je v pravidelném kontaktu se zřizovatelem, který pozici financuje. Ředitel školy předpokládá, že učitelé se sociálním pedagogem úzce spolupracují, a to převážně na řešení nepříznivých situací ve škole a ve třídě, při problémech žáků. Ředitel si zároveň představuje, že bude sociální pedagog (a další pracovníci školního poradenského pracoviště) více pracovat se žáky individuálně. Ředitel školy dále velmi intenzivně vnímá práci a především spolupráci sociálního pedagoga s třídními učiteli. Snaží se mít pro ně stále „otevřené dveře“ a pracovat s učiteli individuálně i skupinově. Avšak zpětná vazba je dle jeho mínění malá se značnou dávkou nezájmu a nedobrovolnosti. I když se ředitel školy snaží u některých pracovníků o změnu a jejich vlastní posun, tak s nimi nedokáže „hnout.“ Zároveň se ředitel vyjádřil, že chápe značnou zátěž v podobě administrativní a jiné práce. V tomto kontextu se vrací k práci sociálního pedagoga, kterého hodnotí jako pomoc pro třídní učitele. Ředitel se domnívá, že je významný vztah mezi učitelem a žákem, který by měl být důvěryhodný. Respondent se dále vyjádřil, že vnímá rozdíly mezi učiteli na 1. a 2. stupni. Na základě konkrétní výpovědi ředitele byla vytvořena kategorie *Pozitivní klima necítím*. Ředitel školy popsal klima na druhém stupni jako značně rozdílné (z hlediska tříd), ve kterém se zároveň významně odráží vztah učitele a jeho třídy. Nebyla opomenuta ani role rodičů, kteří svým vztahem ke škole a k učitelům klima ovlivňují. Poslední kategorie *Zlepšení klimatu školy...ano, ale jak...je to těžké!* Obsahuje kódy, které vycházejí z odpovědí o možnostech nápravy klimatu školy. Ředitel se snaží na klimatu pracovat zvelebováním školy v oblasti prostředí, fungujícím systémem spolupráce a intenzivním vnímáním žáků a jejich problémů.

### **8.3 Analýza výpovědí sociálního pedagoga**

Sociální pedagog působí ve vybrané základní škole tři roky a před touto zkušeností nikdy jako sociální pedagog nepracoval. Vystudovaný je v oboru Sociální pedagogika a zkušenosti v sociální oblasti má především jako sociální pracovník v různých sociálních službách. Na závěr analýzy kvalitativní části výzkumného šetření je uvedena tabulka s kategoriemi a kódy,

které vzešly z rozhovoru realizovaného se sociálním pedagogem. I zde jsou příklady konkrétních výpovědí respondenta.

Tabulka č. 7 Analýza výpovědí sociálního pedagoga

Kategorie	Kódy	Příklady výpovědí respondenta
<b>Menší problém – náplň práce</b>	Práce rodinou	<i>Sociální pedagog se zaměřuje na práci s rodinou a dětmi, a to nejen s problémy rizikových skupin, znevýhodněných skupin, ale v souvislosti s celou populací.</i>  <i>Působí jako prostředník mezi rodinou a školou. Poskytuje pomoc při aktivitách ve škole, mimo školu i v rodině.</i>  <i>Sociální pedagog ve spolupráci s výchovným poradcem a metodikem prevence pomáhá předcházet sociálně patologickým jevům ve třídách i školních kolektivech.</i>  <i>Úlohou sociálního pedagoga je zjišťovat klima ve třídách a ve spolupráci s třídním učitelem pracovat na zlepšení klimatu ve třídě.</i>
	Spolupráce s dětským lékařem, OSPOD a PPP	
	Odhalení ohroženého dítěte	
	Příprava	
	Poradenství a terapie	
	Problémový jedinec	
	Spolupráce s třídními učiteli	
	Prevence	
	Kariérové poradenství	
	Sociální rozvoj a komunikace	
	Spolupráce s rodiči	
	Diagnostika klimatu školy a tříd	
A jak je to doopravdy?		
<b>Třídní učitel je oříšek</b>	Představení náplně práce	<i>Všichni učitelé byli</i>

	<p>učitelům</p> <p>Diagnostika klimatu třídy</p> <p>Řešení problémů</p> <p>Jsem zde i pro vás</p> <p>Dodržování pravidel</p> <p>Kontrola - obavy</p> <p>Rozhovor</p> <p>Komise</p> <p>Nízký zájem učitelů</p> <p>Nízká informovanost</p> <p>Nejsem kontrola – chci pomoci</p> <p>Práce s kolektivem třídy</p> <p>Klima ve sboru – raději nehodnotím</p> <p>Nespolupracující rodič – moje vina</p> <p>Podceňování</p>	<p><i>informování na poradě, kde jim byla představena náplň práce a očekávání.</i></p> <p><i>Na druhém stupni pracuji se žáky individuálně.</i></p> <p><i>Chci pracovat také s učiteli. Daří se to jen občas formou rozhovorů.</i></p> <p><i>Malý zájem o služby sociálního pedagoga ze strany učitele...nezájem, obavy, strach říct si o pomoc.</i></p>
<p><b>Pozitivní klima ano, ale musím do tříd</b></p>	<p>Práce na zlepšování klimatu</p> <p>Prevence</p> <p>Práce s rodinou</p> <p>Rozhovory</p> <p>Závislost na učiteli</p>	<p><i>Chci pracovat s učiteli na programu třídnických hodin, abych kolektivy žáků více poznala.</i></p> <p><i>Ráda bych využila zkušeností, které jsem získala při vedení programů</i></p>

	<p>Program třídnických hodin</p> <p>Kolektiv žáků</p> <p>Programy pro osobnostní a sociální rozvoj – nejen pro žáky</p> <p>Nespolupracující rodiče</p>	<p><i>primární prevence pro 2. stupeň. Dále i programů pro osobnostní a sociální rozvoj, které jsem získala v průběhu své praxe.</i></p>
<p><b>Ředitel jako opora</b></p>	<p>Důležitost ředitele</p> <p>Zastání v řediteli</p> <p>Informovanost ředitele</p> <p>Ředitel je nápomocen</p> <p>Snaha o vytváření pozitivního klimatu</p> <p>Kooperace při komisi</p> <p>Snaha o stejné postavení</p>	<p><i>Ředitel se snaží vytvářet pozitivní klima na naší škole. Pokud jsem se na ředitele kdykoliv obrátila s problémem nebo s prosbou, vždy mi bylo vyhověno. Je to pro mě velmi důležitá věc.</i></p>
<p><b>Úskalí pozice</b></p>	<p>Náplň práce</p> <p>Podceňování pozice</p> <p>Vlastní zázemí pro individuální práci</p> <p>Kumulace funkcí – vychovatel.</p> <p>Bariéry v práci s kolektivem tříd</p> <p>Finance</p> <p>Nízká informovanost</p>	<p><i>Na prvním stupni je pro mě mnohem snazší vytipovat žáky, kteří by potřebovali pomoc, protože s nimi přicházím do kontaktu jako vychovatel.</i></p> <p><i>Nezájem rodičů plnit povinnosti stanovené sociálním pedagogem, včetně jejich dětí.</i></p> <p><i>Nezájem zákonných zástupců i jejich dětí. Často na</i></p>



	Nízký zájem ze strany učitele	<i>schůzky nepřijdou, neomluví se, zejména na 2. stupni.</i>  <i>Myslím si, že práce sociálního pedagoga je podceňována.</i>
--	-------------------------------	--

Pět kategorií vzniklo z rozhovoru se sociálním pedagogem. První kategorie byla nazvána *Menší problém – náplň práce*. Obsahem kategorie jsou výpovědi respondenta ohledně jeho náplně práce. Stěžejní část je tvořena prací s rodinou, a to jak ve školním, tak i rodinném prostředí. Dále spoluprací s vnějšími odborníky, diagnostikou klimatu školy a tříd. Preventivním působením a prací s problémovými jedinci. Sociální pedagog však konstatoval, že je rozdíl mezi oficiální náplní práce, která je prezentována např. na internetových stránkách školy a prací, kterou ve škole reálně vykonává. Respondent se cítí být závislý na třídních učitelích a jejich dobré vůli umožnit práci s kolektivem. O náročné spolupráci pojednává kategorie druhá *Třídní učitel je oříšek*. Třídní učitelé nejsou dostatečně informováni o službách, které sociální pedagog nabízí, a mnohdy si nedokáží spolupráci s pracovníkem představit. Z výpovědi sociálního pedagoga je patrné, že cítí ze strany učitelů obavy, jelikož je jimi považován za kontrolora, kterým není. Pracovník by velmi rád pracoval s kolektivem tříd a zahájil realizaci různých programů. Vzhledem k působení sociálního pedagoga ve škole (tři roky) se jeho práce nijak zásadně nerozvíjí. Sociální pedagog ve škole působí i jako vychovatel. I v tomto spatřuje sociální pedagog problém. V kontextu práce se třídou byla vytvořena kategorie *Pozitivní klima ano, ale musím do tříd*. Na základě rozhovoru se sociálním pedagogem je zřejmé, že s klimatem školy pracovat dokáže a má jistou vizi, jak klima zlepšit. Nicméně pracovat s jednotlivci v některých třídách bude obtížné. Zajímavým konceptem jsou programy třídnických hodin, které třídní učitelé využívají spíše k řešení absence a jiných administrativních záležitostí. Sociální pedagog se domnívá, že jen minimum učitelů (zde tedy z celé školy, nikoliv jen z druhého stupně) dokáže třídnickou hodinu využít adekvátně. Při vytváření klimatu pedagog zmínil i významnost rodičů. Jako problematické vnímá nespolupracující rodiče. Sociální pedagog pozitivně vnímá roli ředitele školy, který je mu nápomocen vždy, když potřebuje. Sociální pedagog se snaží informovat o dění ve škole a cítí v řediteli školy zastání. Ředitel školy se snaží o postavení sociálního pedagoga jako

pracovníka na stejné úrovni jako jsou učitelé. Úroveň je myšlena míra respektu, uznání a vážnosti této pozice ze strany kolegů (v tomto případě především učitelů). Jednotlivé kódy jsou zařazeny v kategorii *Ředitel je opora*. Poslední kategorií jsou *Úskalí pozice*. Pochopitelně úskalí pramení z problémů ohledně neukotvenosti pracovní pozice v legislativě (zákon č. 563/2004 Sb.) a katalogu prací (nařízení vlády č. 222/2010 Sb.). Zároveň sociální pedagog vnímá podceňování vlastní práce ze strany učitelů. Ocenil by vlastní zázemí pro práci a stejné podmínky jako mají učitelé – finanční podmínky a délku dovolené. Jak již bylo uvedeno výše, sociální pedagog pracuje i na částečný úvazek jako vychovatel. Tento stav však posuzuje spíše jako překážku. Ocenil by práci jen jako sociální pedagog, avšak požádat ředitele o práci pouze sociálního pedagoga se zatím neodhodlal.

## 9 ANALÝZA DAT KVANTITATIVNÍ ČÁSTI VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Cílem kvantitativní části výzkumného šetření bylo zjistit, jak žáci 2. stupně vnímají klima školy. Toto zjištění je významné kvůli deskripci klimatu a shrnutí výpovědí respondentů z kvalitativní části výzkumu. Na základě sesbíraných dat ze 186 dotazníků byly vypočítány indexy percepce pro jednotlivé žáky, třídy a celý druhý stupeň vybrané základní školy. Indexy percepce jsou společně se směrodatnou odchylkou uváděny v tabulkách pro jednotlivé třídy a následně pro 2. stupeň základní školy. Indexy percepce vychází z aritmetických průměrů všech odpovědí respondenta, index percepce byl spočítán také pro jednotlivé třídy a zvlášť i pro chlapce a dívky. V případě příznivého klimatu jsou hodnoty indexu percepce nízké. Za nižší hodnotu je považována hodnota menší než 2,2. V případě, že je již index percepce vyšší, pak je možné konstatovat, že klima ve škole je negativní. (Grecmanová a kol., 2012) Uvedena je také směrodatná odchylka, která indikuje rozdíly ve výpovědích respondentů. Směrodatná odchylka byla vypočítána pro jednotlivé indexy percepce a některé položky. Čím je hodnota směrodatné odchylky nižší, tím je shoda ve výpovědích respondentů vyšší. Za nízké hodnoty jsou považovány ty, které jsou menší než 0,2 za vysoké ty, které dosahují hodnoty 0,4. (Grecmanová a kol., 2012) Hodnoty směrodatné odchylky poukazují na vnímání klimatu školy v jednotlivých třídách i celkově u všech žáků ve škole. Vypočítány byly z toho důvodu, že mohou poukazovat na některé problémy ve třídě a ve škole. Součástí analýzy kvantitativní části jsou dále grafy, které znázorňují jednotlivé indexy percepce u žáků ve třídách. Graf je vytvořen vždy pro jednu třídu. Dále jsou prezentovány grafy pro celý 2. stupeň, opět se znázorněnými indexy percepce. V závěru této části analýzy je také graf, který uvádí indexy ve třídách podle odpovědí chlapců a dívek. Jak již bylo popsáno výše, významným závěrem z hlediska naplnění cílů výzkumného šetření je výsledné klima 2. stupně. Nicméně za zajímavé je považováno i vnímání klimatu školy v jednotlivých třídách na 2. stupni.

Následně je blíže popsáno klima školy v jednotlivých třídách a celkově na 2. stupni, a to na základě indexů percepce a hodnot směrodatné odchylky.

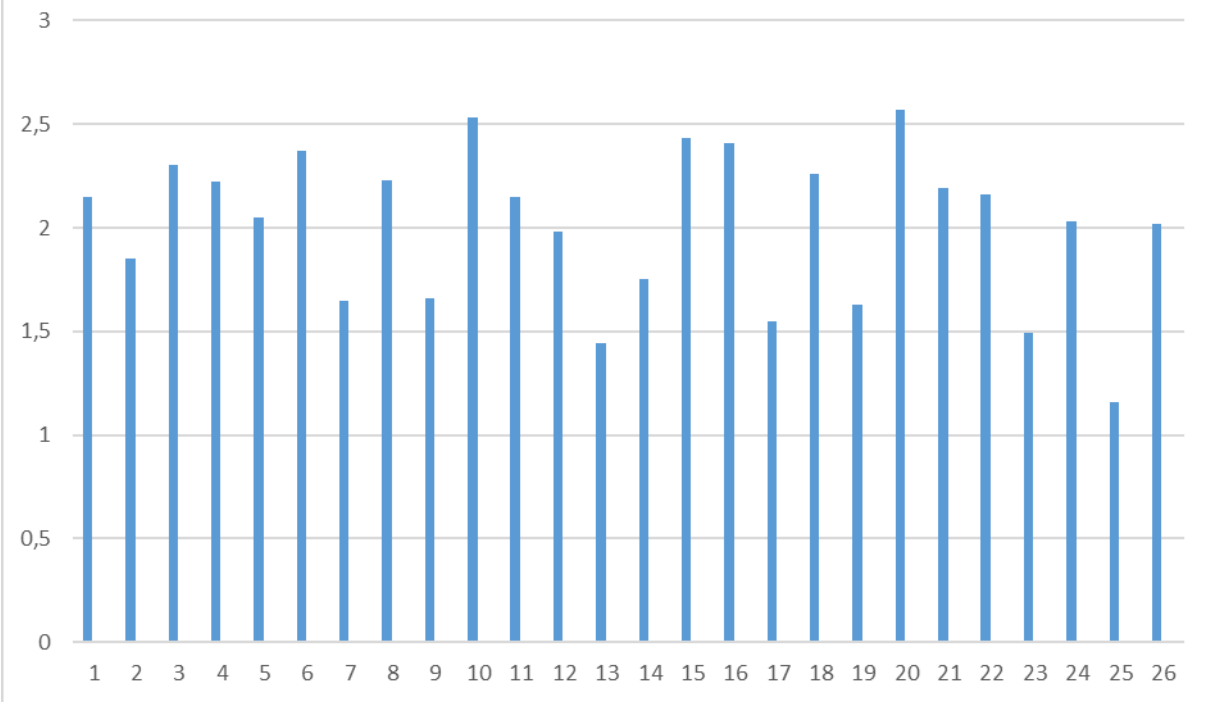
## 9.1 Indexy percepce jednotlivých tříd a 2. stupně základní školy

### Třída 6. A

<b>Index percepce</b>	2,04
<b>Směrodatná odchylka</b>	0,36

Klima školy je žáky šesté třídy vnímáno pod pomyslnou hranicí 2,2, však nikoli s velkým rozdílem. Klima školy je zde možné hodnotit jako spíše pozitivní, i přesto, že se jedná o hraniční hodnotu. Zhruba deset žáků ve třídě vnímá klima pod hranicí 2 indexu percepce, což znázorňuje následující graf. Objevuje se výsledek 1,16, který je možné považovat za nejnižší. V této třídě lépe hodnotí klima školy dívky s indexem 1,91. Chlapci vnímají klima školy na úrovni indexu 2,05. Směrodatná odchylka je vyšší a upozorňuje na větší rozdílnost názorů ve výpovědích respondentů. Lze hovořit o rozdílech, které mohou poukazovat na nějaké problémy ve třídě. Žáci se nejvíce shodnou na dobrém jménu školy oproti jiným školám v okolí. Rozdílné názory panují v oblasti suplování. Většina žáků nijak nespolupracuje se sociálním pedagogem, a to celých 80 % žáků třídy. Je evidentní, že v této třídě sociální pedagog pracuje individuálně, nikoli s kolektivem třídy. Takto je možné usuzovat s ohledem na výsledky položky 55, kde se tři žáci vyjádřili, že sociální pedagog má pochopení pro jejich problémy. Zároveň se jedná o třídu, která se ve volné odpovědi dotazníku nijak nevyjádřila.

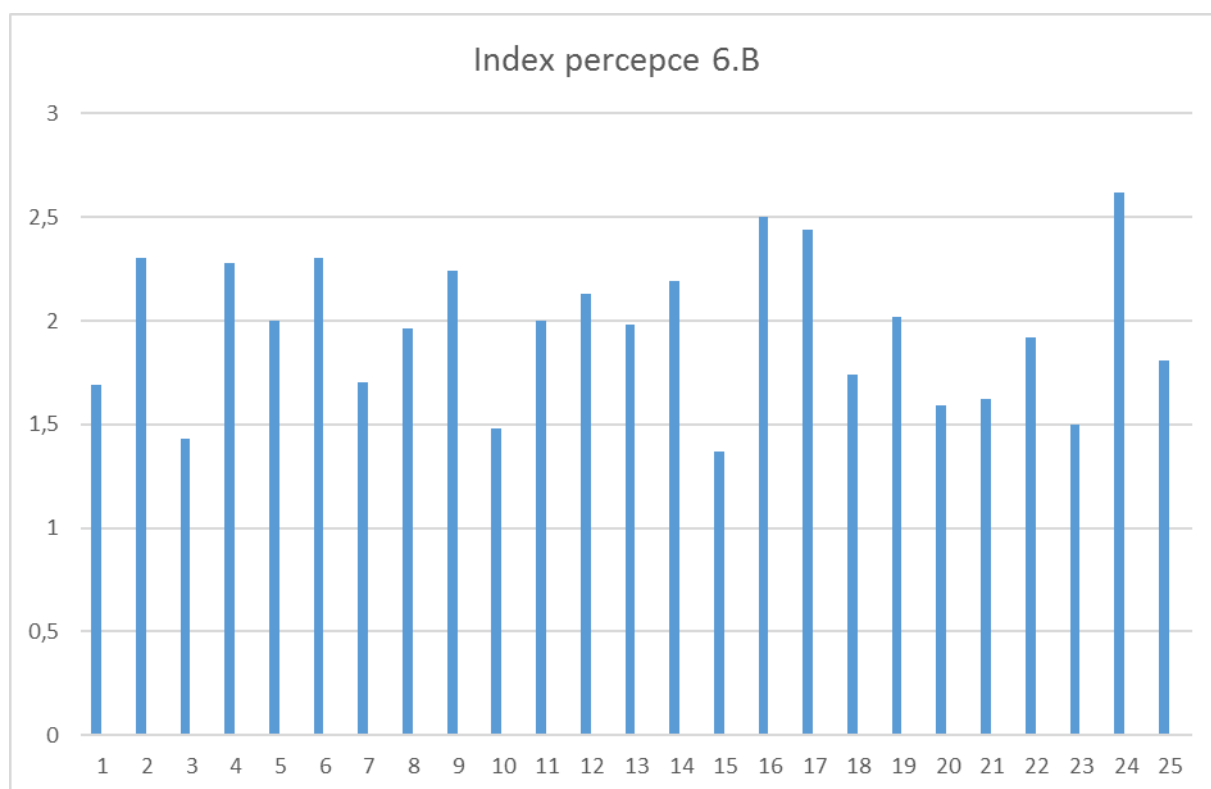
Index percepcje 6.A



## Třída 6. B

<b>Index percepce</b>	1,95
<b>Směrodatná odchylka</b>	0,35

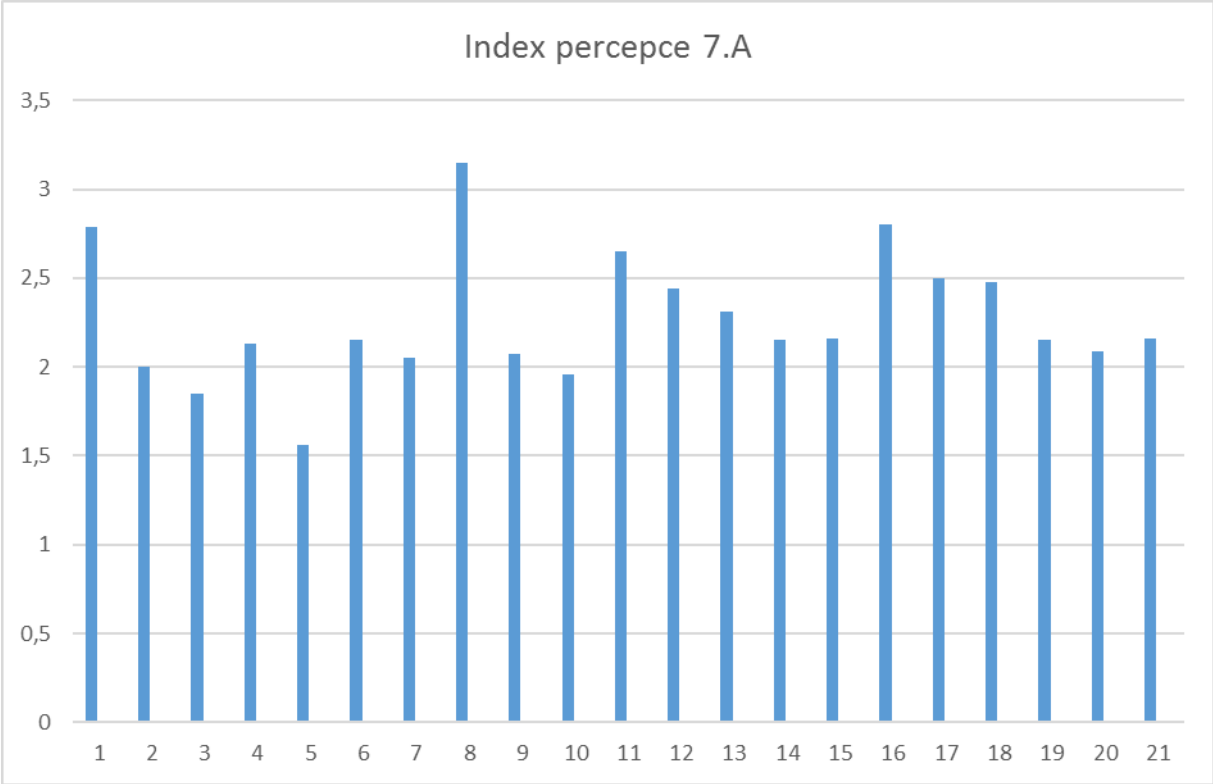
Druhá šestá třída, kde se výzkumného šetření zúčastnilo 25 žáků, hodnotí klima školy pozitivně. Společně se třídou 9.A se jedná o nejlepší výsledek hodnocení klimatu školy. Výsledky se shodují ve vnímání klimatu školy u dívek i chlapců. Jedná se opět o výsledek s hodnotou 1,95. Směrodatná odchylka se pohybuje pod hranicí 0,4, což není možné označit za vysokou ani nízkou míru shody ve třídě. Sociální pedagog v této třídě nijak nepůsobí, na tomto se shodlo 24 žáků z celkového počtu 25. Žáci se dále vyjadřují, že je učitelé vedou k samostatnosti. Žáci se snaží podávat, co možná nejlepší výkony a tvrdí, že se v hodinách hodně naučí. Zároveň žáci souhlasí, že se jejich rodiče ptají a zajímají o školní výsledky. Naopak se žáci různí ve výpovědích ohledně důvěry k nějakému spolužákovi, kterému se mohou svěřit. V rámci této třídy se také nevyskytla sdělení u volné odpovědi.



## Třída 7. A

<b>Index percepce</b>	2,26
<b>Směrodatná odchylka</b>	0,35

Celkový index percepce ve třídě 7.A je možné považovat za vyšší hodnotu, tedy klima školy žáci uvedené třídy hodnotí spíše negativně. Stejně jako v předchozím případě i zde není možné přesně vyjádřit, zda se žáci více či méně shodují ve výpovědích u jednotlivých položek dotazníku. Lépe hodnotí klima školy chlapci, a to na úrovni indexu 2,17. U dívek byl spočten index o něco vyšší než u chlapců, konkrétně 2,35. Především v případě dívek se jedná o vysokou hodnotu. Z výpočtu směrodatné odchylky pro jednotlivé položky zvláště je možné tvrdit, že se žáci nemohou shodnout v tvrzení ohledně suplování a o možnostech objevovat nové informace ve škole. Žáci se shodují v tom, že se v hodinách hodně naučí a jsou zapojováni do některých soutěží ze strany učitelů. Žáci se vyjádřili, že sociální pedagog navštěvuje jejich třídu, ale již se neshodují, že by měl sociální pedagog pochopení pro jejich problémy. V otevřených odpovědích si žáci stěžují na nepořádek ve škole a přístup uklízeček. Dále na nedostatečné informace ohledně suplování, které přichází pozdě. Zároveň by žáci ocenili, aby učitelé dali vědět rodičům, že musí být po škole. Žáci by chtěli, aby učitelé učili zajímavěji.

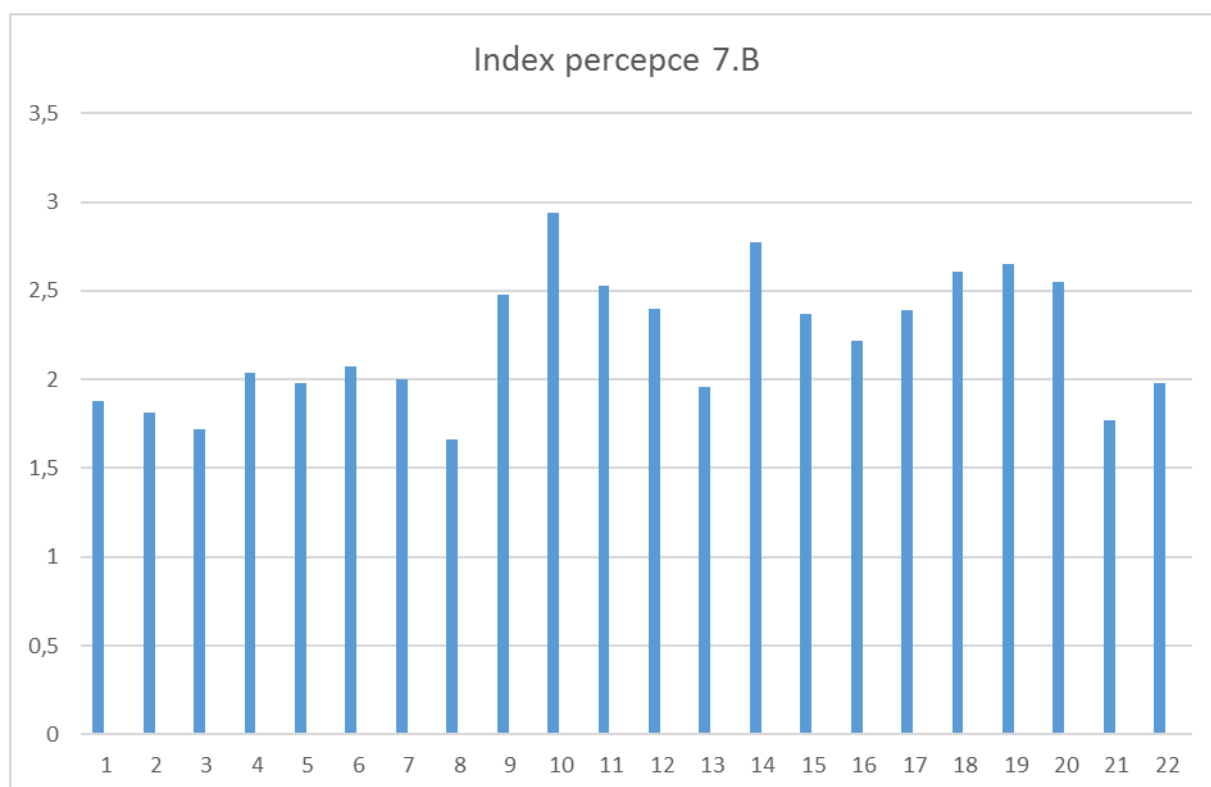




## Třída 7. B

<b>Index percepce</b>	2,21
<b>Směrodatná odchylka</b>	0,36

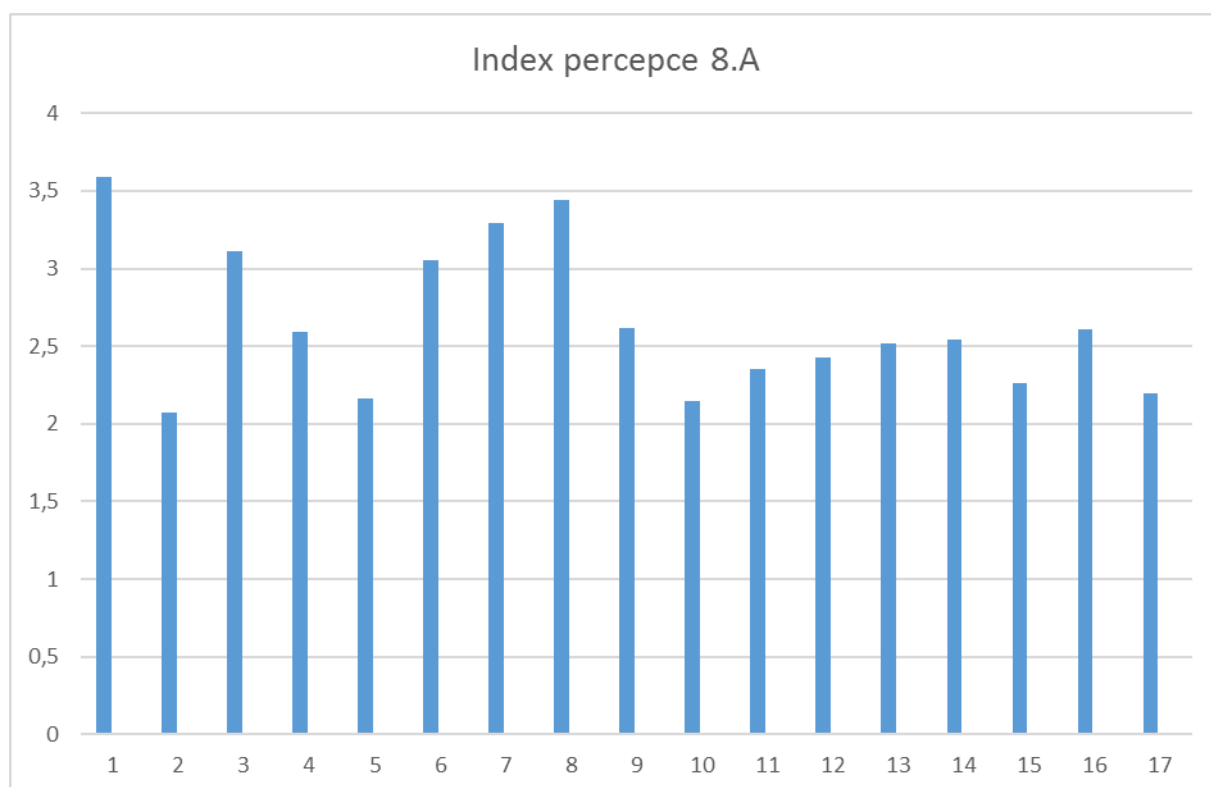
Celkový index percepce dosáhl hranici 2,2, od které je možné hodnotit klima školy ze strany žáků jako spíše negativní. I v tomto případě vnímají klima školy hůře dívky, než chlapci. Index percepce dívek se pohybuje na úrovni 2,35 a u chlapců 1,93. Z výsledků je patrné, že vnímání klimatu školy se u těchto skupin respondentů výrazně liší. Vysvětlením může být, že dívky jsou v hodnocení klimatu školy senzitivnější a zároveň také více náročné. Směrodatná odchylka 0,36 opět neindikuje konkrétní závěr ohledně jednoty či rozdílnosti ve výpovědích. Největší shoda (0,72) panuje u položky 25. Žáci rozhodně nesouhlasí, že by rodiče nechodili na třídní schůzky. Žáci spíše souhlasí, že se ve třídě při vyučování nudí a zároveň se shodují, že učitelé špatně vysvětlují učivo. Velké neshody panují v oblasti práce sociálního pedagoga. U položky, kde se žáci mohli volně vyjádřit, jen jeden respondent hodnotil stravu ve školní jídelně.



## Třída 8. A

<b>Index percepce</b>	2,65
<b>Směrodatná odchylka</b>	0,46

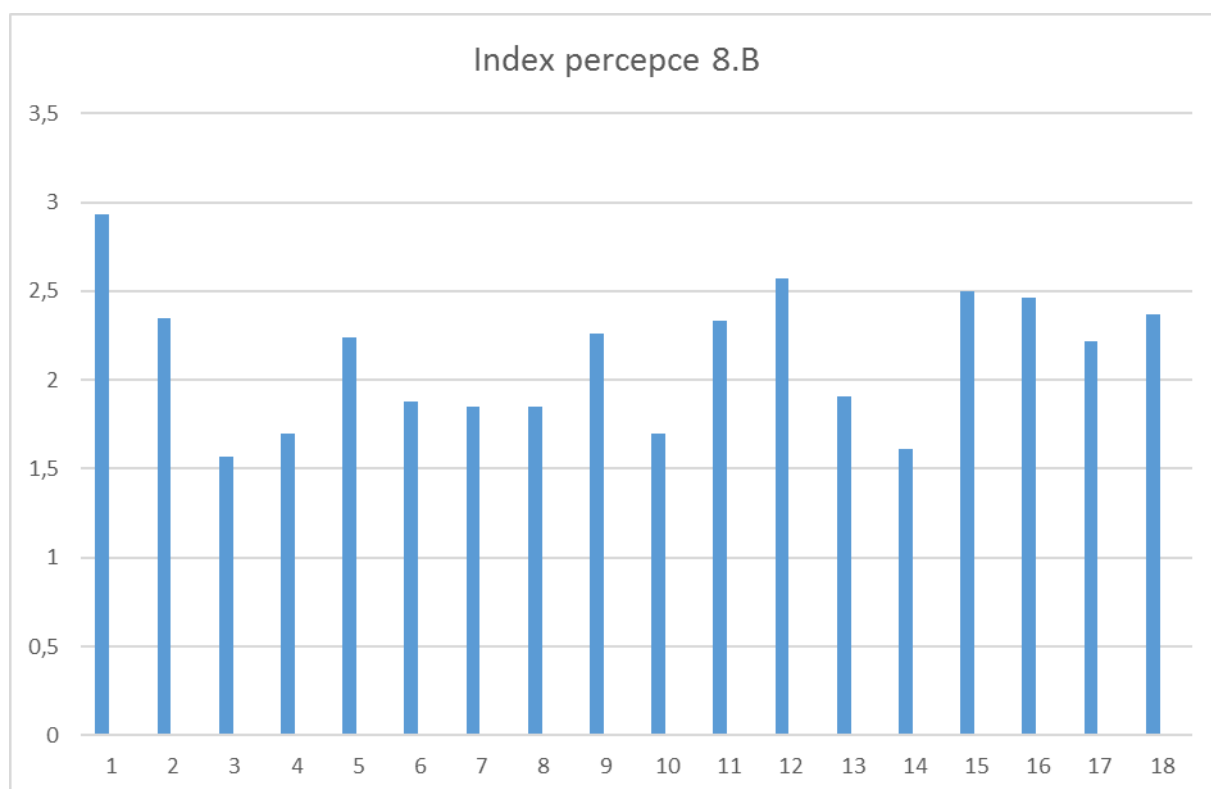
Vůbec nejvyšší index percepce, tedy 2,65 byl vypočítán ve třídě 8.A. Žáci zde hodnotí klima školy nejvíce negativně, a to z celého druhého stupně, kde proběhlo výzkumné šetření. Stejně tak je velmi vysoká hodnota směrodatné odchylky, která indikuje velkou rozmanitost v odpovědích respondentů. V této třídě hodnotí klima školy hůře chlapci, byla zde vypočítána hodnota 2,73. Dívky hodnotí klima školy také negativně, avšak na úrovni nižšího indexu (2,43). Shoda ve výpovědích se odráží v práci sociálního pedagoga, který třídu nenavštěvuje a se žáky nijak nepracuje. Také u položky č. 30, která se zaměřuje na přiznání chyby před spolužáky, panuje shoda. Žáci s tímto tvrzením rozhodně nesouhlasí, a to v devíti případech. Žáci se mezi sebou spíše neuznávají. Osm žáků se domnívá, že učitelé špatně vysvětlují učivo. Ve volných odpovědích, se tři žáci vyjádřili, že by školu raději zavřeli a navštěvovali jinou školu.



## Třída 8. B

<b>Index percepce</b>	2,13
<b>Směrodatná odchylka</b>	0,37

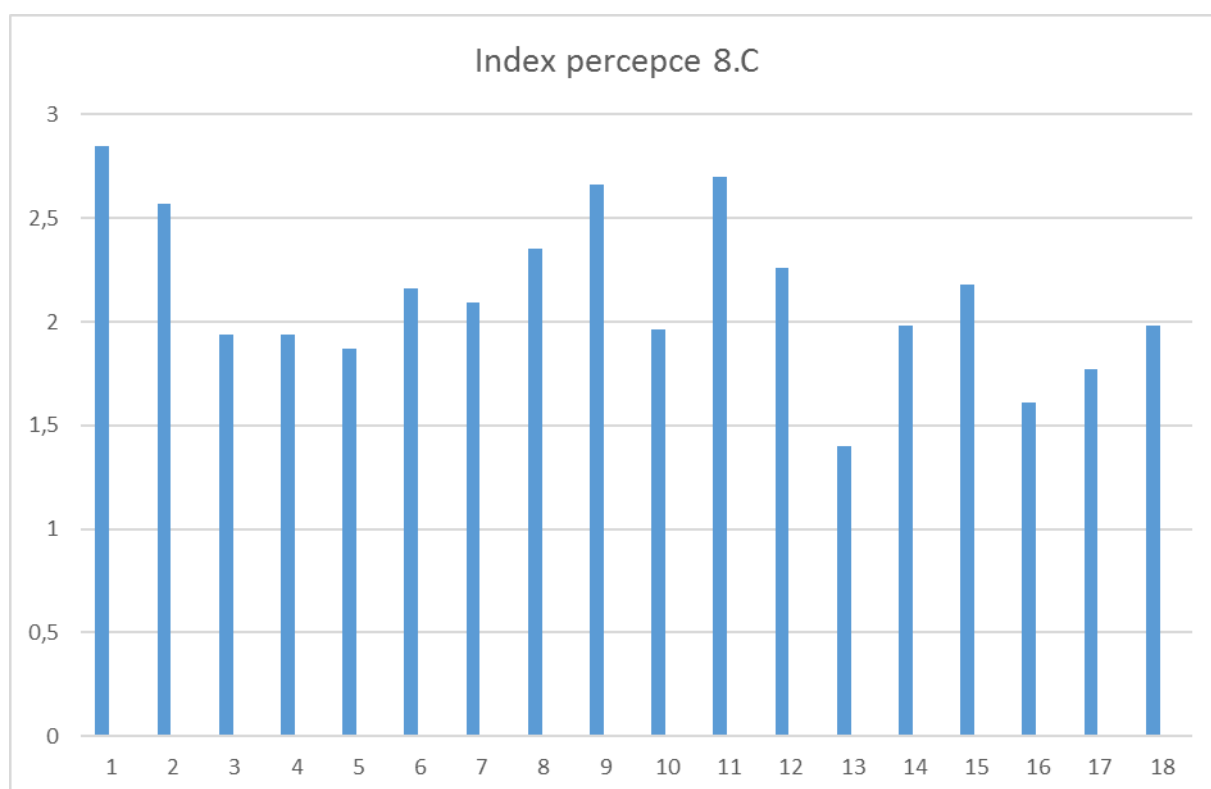
Hodnota směrodatné odchylky se přibližuje hodnotě 0,4, která je hraniční pro indikaci rozdílů názorů žáků ve třídě. Lze tedy říci, že žáci vnímají klima školy různě, nepanuje zde příliš velká shoda. Hodnotu indexu percepce je možné také považovat za hodnotu vyšší, avšak stále pod hranicí 2,2. Klima školy můžeme označit za stále pozitivní. Z dílčích výsledků je možné konstatovat, že klima lépe hodnotí chlapci než děvčata. Žáci se nejvíce shodnou na orientaci budovy (jedná se o položku v dotazníku) a jejím stavu. Rozdíly naopak panují v hodnocení hygienického zařízení a kvalitě jídla ve školní jídelně. Na základě volných odpovědí v dotazníku jsou žáci velmi citliví na přístup učitele s ohledem na spravedlivost a jednotný přístup ke všem.



## Třída 8. C

<b>Index percepce</b>	2,13
<b>Směrodatná odchylka</b>	0,38

Stejně vnímají klima školy žáci 8.C. Hodnota indexu percepce nepřesáhla hranici 2,2, a tak je možné s jistou opatrností konstatovat, že je zde klima školy vnímáno pozitivně. V této třídě je klima školy hodnoceno lépe dívkami (1,98). Naopak u chlapců byla naměřena hodnota 2,27. Hodnota směrodatné odchylky poukazuje spíše na nižší míru shody, ale opět se jedná o číslo, které přesně neudává, zda se žáci vyjadřují stejně ve svých výpovědích či nikoliv. Naprostá jednota panuje v tom, že sociální pedagog s třídou nijak nepracuje. Žáci spíše souhlasí, že akce školy jsou důležitou součástí jejího života. Devět žáků z osmnácti je rádo, že chodí do této školy. Dva žáci se ve volné odpovědi vyjádřili, že pocítují rozdíly v přístupu mezi prvním a druhým stupněm, přičemž žáci prvního stupně jsou upřednostňováni.

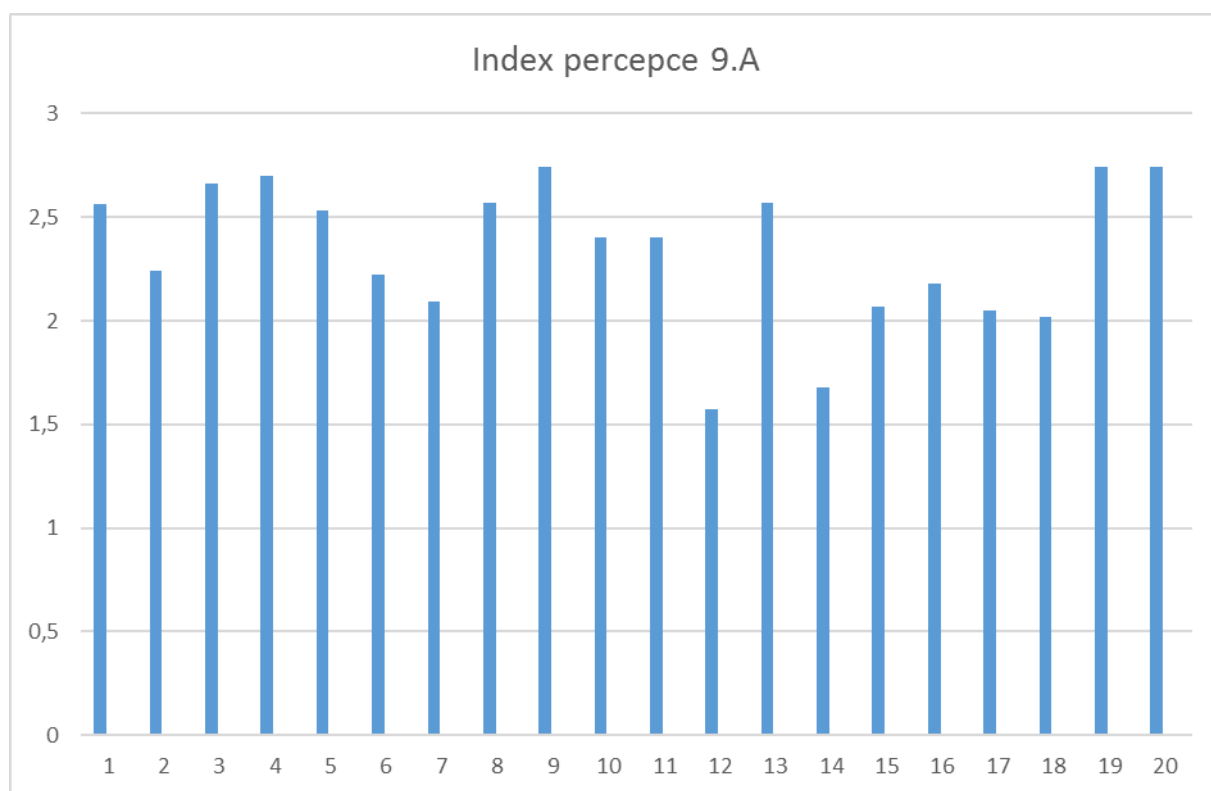


## Třída 9. A

---

<b>Index percepce</b>	2,33
<b>Směrodatná odchylka</b>	0,34

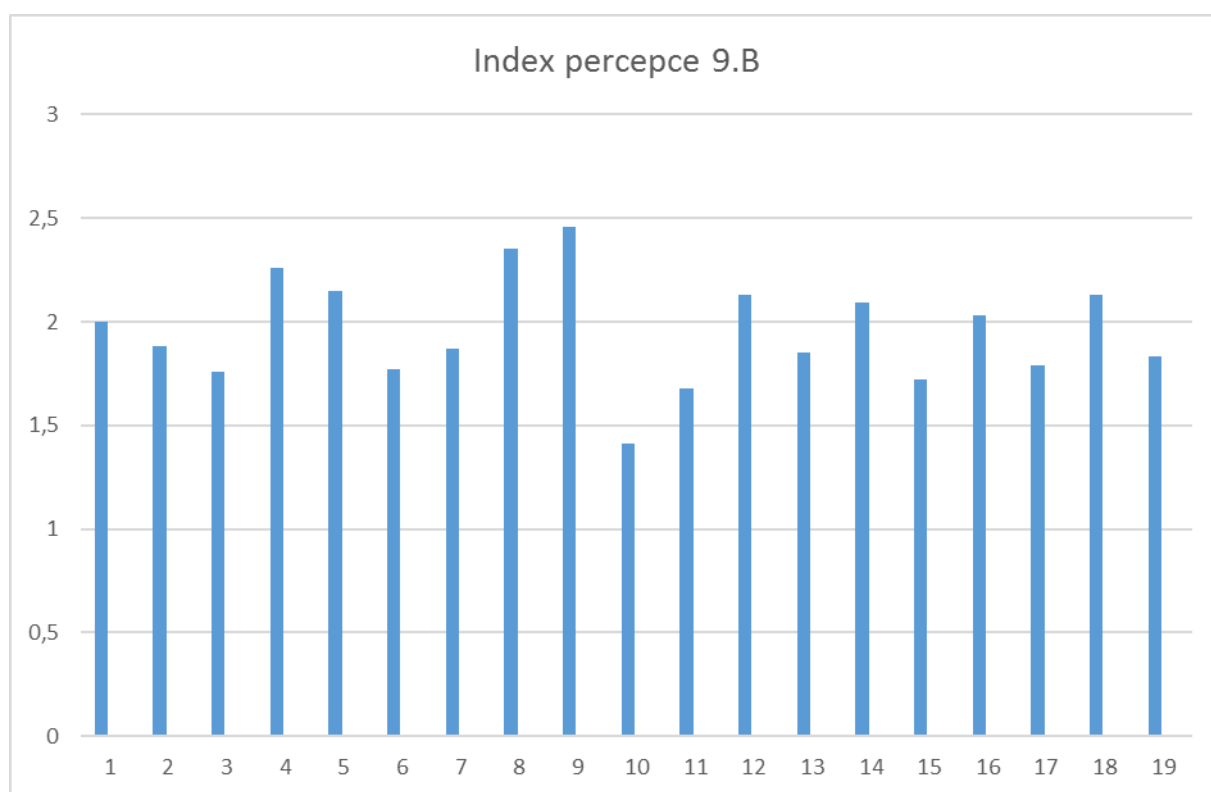
Ve třídě 9.A je klima školy hodnoceno negativně. Index percepce byl vypočítán nad hranicí 2,2, kdy je již možné konstatovat, že se jedná o negativní (nepříznivé klima školy). Drobné rozdíly panují v hodnocení klimatu školy mezi dívkami a chlapci. Dívky hodnotí klima lépe na úrovni hodnoty 2,18. Chlapci se o klimatu školy vyjádřili hůře (2,46). Spíše vyšší hodnota směrodatné odchylky poukazuje na nižší míru shody ve výpovědích jednotlivých respondentů. Třináct žáků z celkového počtu dvaceti rozhodně souhlasí, že si žáci mezi sebou poradí a zároveň si půjčují sešity pro dopsání učiva. Žáci se také shodují, že jim vyhovují prostory školy. Dvanáct žáků se vyjádřilo, že učitelé dodrží, co slíbí. Žáci si stěžují na druhé pololetí deváté třídy, které jim připadá zbytečné, jako i výuka některých učitelů. Jeden žák se vyjádřil, že lituje přestupu z jiné základní školy.



## Třída 9. B

<b>Index percepce</b>	1,95
<b>Směrodatná odchylka</b>	0,25

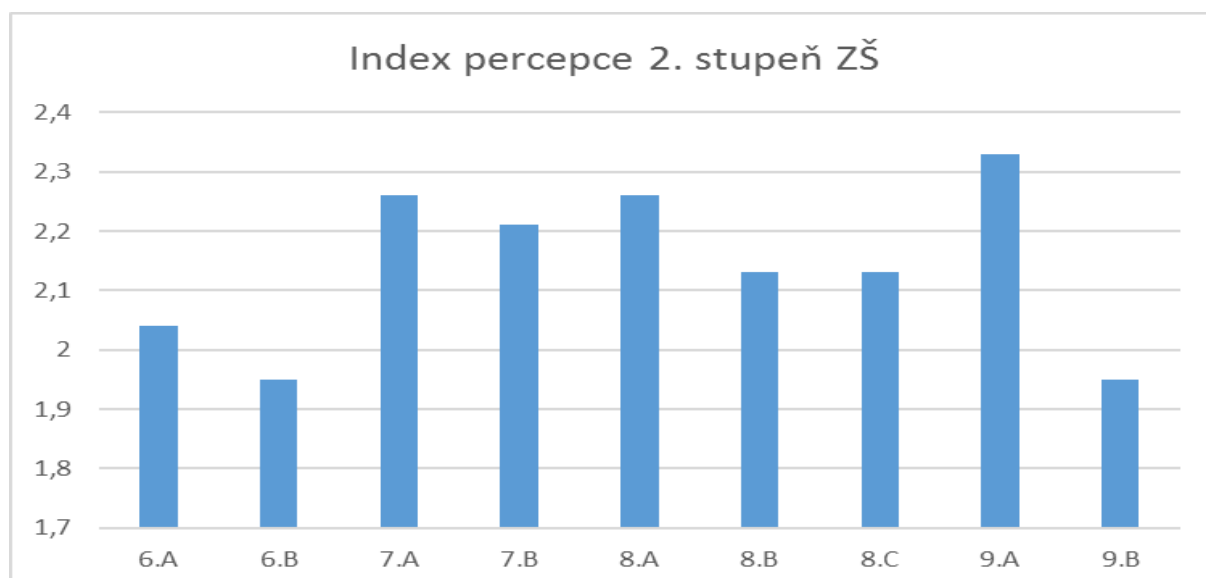
Pozitivně se o klimatu školy vyjadřují žáci třídy 9.B. Podle indexu percepce je možné předpokládat pozitivní klima školy. Prakticky stejné hodnocení klimatu školy nacházíme u dívek a chlapců. Dívky se vyjádřili na úrovni indexu percepce 1,92 a chlapci 1,95. Obě skupiny tedy hodnotí klima školy pozitivně. Směrodatná odchylka indikuje stejné nebo velmi podobné odpovědi respondentů ve třídě. Žáci se shodují a spíše souhlasí, že ve škole mohou ukázat, co umí. Dále ve škole objevují nové informace. Žáci si mezi sebou poskytují učivo a půjčují si sešity pro dopsání učiva. Pět žáků se však vyjádřilo, že se bojí učitelů a zároveň u této položky (č. 33) se žáci neshodují. Dva žáci ve volných odpovědích vyjádřili, že k nim do třídy sociální pedagog nechodí. Dále také litují, že někteří učitelé jsou učitelé třídní a jiní ne. Především ti, kteří si to zaslouží.

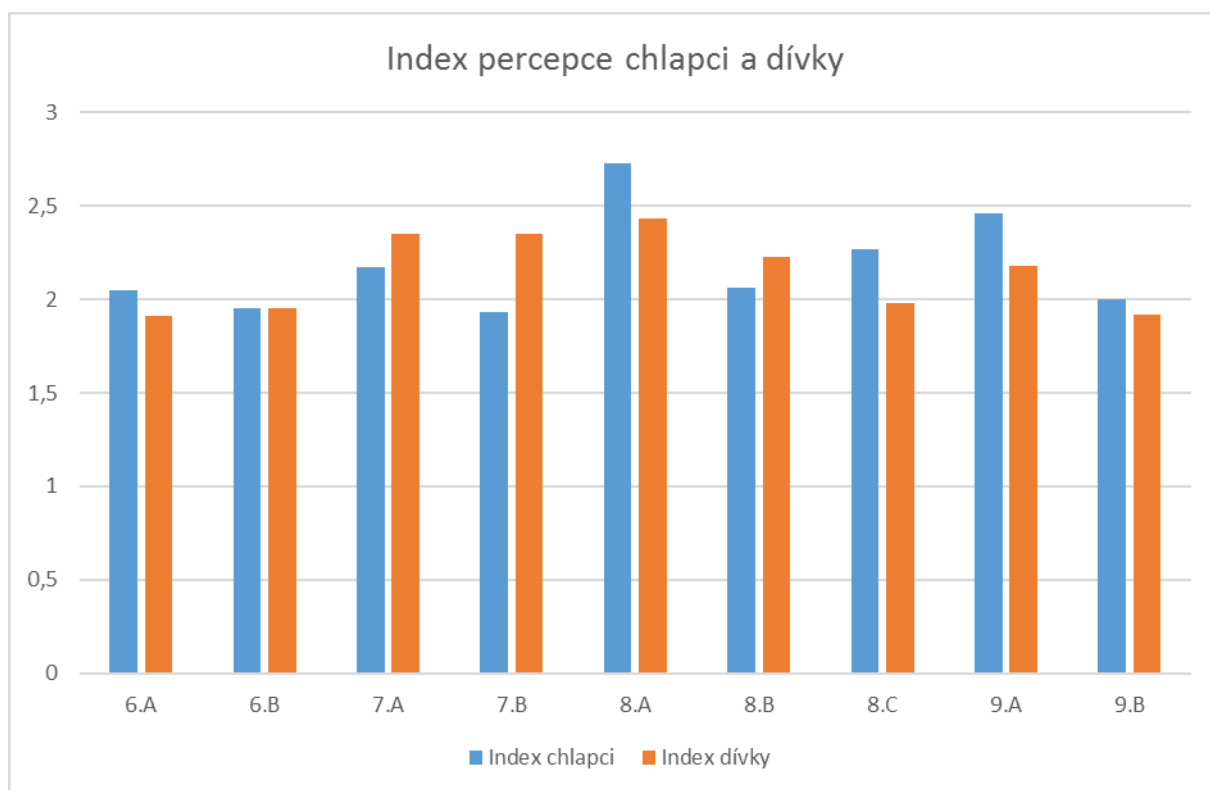


## 2. stupeň základní školy

<b>Index percepce</b>	2,14
<b>Směrodatná odchylka</b>	0,13

Na základě indexu percepce, který byl vypočítán pro celý druhý stupeň, je možné konstatovat, že je klima školy žáky druhého stupně vnímáno spíše pozitivně. Avšak je nutné poukázat na skutečnost, že hranice je zde určena hodnotou 2,2. Na základě předchozího textu je evidentní, že panují rozdíly ve výpovědích žáků, rozdíly mezi jednotlivými třídami i rozdíly mezi vnímáním a hodnocením klimatu mezi chlapci a dívkami. Statistická významnost rozdílů zjišťována nebyla. Primárně je pracováno s indexy percepce a směrodatnou odchylkou. Hodnota směrodatné odchylky na 2. stupni základní školy je vůbec nejnižší, a tak je možné vyjádřit vysokou shodu ve výpovědích žáků napříč druhým stupněm vybrané základní školy. Na základě výsledků dotazníkového šetření žáci velmi intenzivně vnímají práci především učitelů a je pro ně důležitý jejich vzájemný vztah.





Ve většině tříd je možné najít rozdíly v hodnocení klimatu školy u dívek a chlapců. Ze zjištění vyplývá, že negativněji hodnotí klima školy chlapci než děvčata.

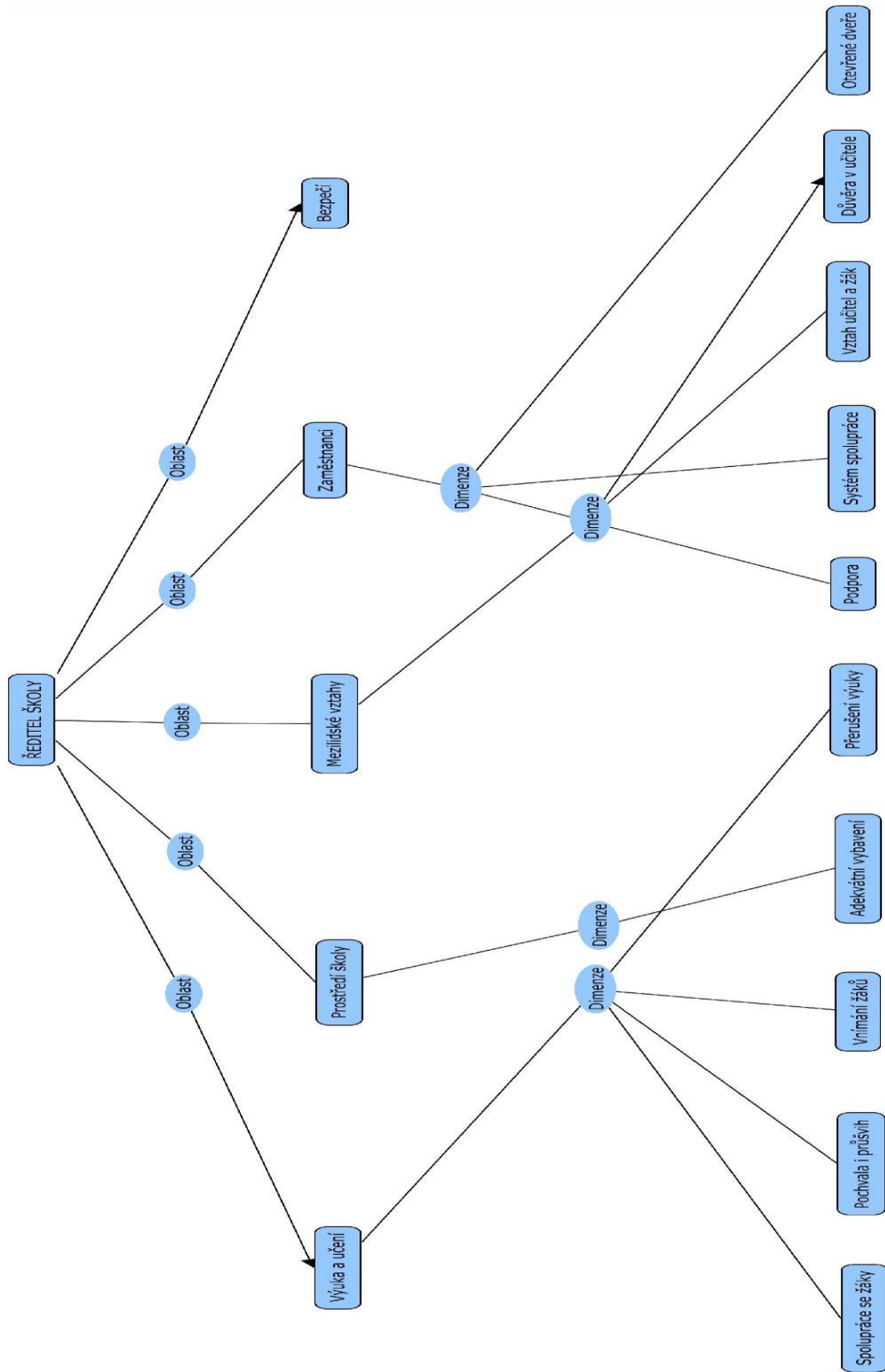


## 10 INTERPRETACE DAT

Na základě výše uvedené analýzy dat jsou zodpovězeny stanovené výzkumné otázky, které se zaměřují na dimenze pozitivního klimatu dle vybraných činitelů (respondentů výzkumného šetření), tedy ředitele základní školy, sociálního pedagoga a třídních učitelů. Dále se výzkumné otázky dotazují na charakter spolupráce činitelů klimatu školy a na celkové shrnutí výpovědí respondentů ve vnímání klimatu školy žáky 2. stupně.

Nejprve budou prezentovány tři konkrétní modely pozitivního klimatu školy. První model představuje stěžejní dimenze pozitivního klimatu z pohledu ředitele školy, druhý model z pohledu třídních učitelů a třetí model uvádí dimenze významné pro sociálního pedagoga. Každý model byl vytvářen podle modelu pozitivního klimatu dle National School Climate Center (2017), který je popsán v teoretické části disertační práce. Z tohoto modelu jsou použity především oblasti pozitivního klimatu. Jedná se o oblast výuky a učení, prostředí školy, mezilidské vztahy, zaměstnance a oblast bezpečí. V modelu jsou k jednotlivým oblastem uvedeny také dimenze, které jsou předmětem jedné z výzkumných otázek. Tyto dimenze byly inspirovány kódy, které jsou uvedeny v tabulce v analýze dat kvalitativní části disertační práce u každého respondenta – ředitele školy, třídních učitelů a sociálního pedagoga. Vzhledem k zaměření výzkumné otázky nebylo nutné použít všechny kódy, ale jen některé vybrané kódy z konkrétních kategorií. V případě stanovení dimenzí pozitivního klimatu školy u ředitele se jednalo o kategorie – *Školní poradenské pracoviště...máme výhodu!*, *Zlepšení klimatu...ano, ale jak...je to těžké!* Při sestavování modelu pro třídního učitele se jednalo zejména o kategorie – *Pozitivní klima=stejný přístup k žákům*, *Chci pozitivní klima ve škole, tak co s tím?* Model pozitivního klimatu, kde hraje hlavní úlohu sociální pedagog byl sestaven na základě kategorie *Třídní učitel je oříšek*, dále *Pozitivní klima ano, ale musím do tříd* a *Ředitel jako opora*. Tento výčet poukazuje na nejdůležitější části pro vytváření modelů a stanovení dimenzí. Avšak některé kódy byly použity i z jiných kategorií. Původním záměrem bylo sestavení jednoho modelu pro všechny respondenty, avšak tento záměr byl zamítnut kvůli přehlednosti a názornosti.

## 10.1 Model pozitivního klimatu školy dle ředitele základní školy



Konkrétní dimenze, tedy kódy vytvořené na základě otevřeného kódování rozhovoru s ředitelem školy, byly zařazeny vždy pod oblasti, které uvádí model pozitivního klimatu dle National School Climate Center (2017). Některé dimenze se objevují ve více oblastech. Naopak některé oblasti zůstávají bez obsahu, tedy bez dimenzí, jelikož respondenti se k oblasti nevyjádřili nebo se vyjádřili jen příliš stručně. Ředitel školy se nejvíce zaměřuje na výuku a učení (právě do této oblasti spadá celá řada dimenzí, tedy kódů), kam byla zařazena **spolupráce se žáky, podpora i průšvih, vnímání žáků a přerušování výuky**. Příčinou je vnímání výuky jako stěžejní části výchovně vzdělávacího procesu ze strany ředitele, ve kterém se odehrává celá řada procesů, jejichž výsledkem je klima třídy (klima školy). Spoluprací je míněna právě samotná výuka ředitele v některých třídách na 2. stupni. *Z pozice ředitele se setkávám se žáky v době, kdy učím.* Ředitel školy se dále vyjádřil, že třídy navštěvuje i z jiného důvodu. *Samozřejmě, že se setkávám se žáky také, když je nějaký průšvih. Přicházím také s pochvalou, která je velmi důležitá. Nejde pořád jen trestat.* Ředitel školy se snaží všimnout si nálady ve třídách: *Na druhém stupni jsou žáci divocí, i když devátáci jsou v pohodě, ale jiné třídy mají jednotlivce, kteří dokáží rozjet celou třídu.* Za velmi významné je možné považovat sociální aspekt z hlediska dimenze přerušování výuky. *Sama jsem schopna zastavit výuku a řešit to, co je nyní důležité.* Za důležitou je v tomto případě považována oblast vztahů mezi žáky, jejich problémy a důvod neschopnosti se soustředit na výklad.

Prostředí školy jako další oblast modelu je naplněna dimenzí **adekvátní vybavení**. *Jsme vybavení celkem dobře, nyní máme podaný projekt, kde by mělo dojít k modernizaci některých učeben. Jinak zastaralou máme počítačovou učebnu, kde odchází počítače....* Je pochopitelné, že materiální a didaktické vybavení vnímá ředitel školy velmi výrazně. Důvodem mohou být starosti o dostatečné množství financí i stížnosti některých učitelů.

Mezilidské vztahy jsou naplněny třemi dimenzemi. První z nich se zaměřuje na podporu. **Dimenze podpory** byla zařazena i do oblasti **zaměstnanci**. Z pozice ředitele školy se v kontextu mezilidských vztahů podpora týká rodičů a institucí. *Chybí podpora v rodičích a v institucích – např. s orgánem sociálně-právní ochrany dětí.* V rozhovoru bylo konstatováno, že některá opatření nejsou dostatečně sledována, a tak rodiče nepovažují spolupráci se školou za plnohodnotnou. Podpora v kontextu zaměstnanců se dotýká

možností dalšího vzdělávání v podobě seminářů, kurzů, apod. Dále také aktivit pro stmelení kolektivu učitelů. *Adaptační kurzy zůstávají bez odezvy.*

Poslední oblast zahrnuje **bezpečí**, avšak zůstává bez naplnění dimenzemi. Tento závěr se neshoduje s modely, které jsou popsány v teoretické části. Většina modelů totiž právě oblast bezpečí zahrnuje, a to na předních místech. Například model dle National Center on Safe Supportive Learning Environment (2018) uvádí emoční bezpečí, fyzické bezpečí a zaměřuje se i na předcházení užívání návykových látek.

Na základě stanoveného modelu je možné vyvodit aktuální situaci na vybrané základní škole z pozice ředitele školy. Jedná se o model, u kterého se předpokládá jeho proměna v průběhu času a rozvoje školy. Ředitel klade velký důraz na výuku a učení. Velkou pozornost věnuje žákům a jejich problémům. V rámci výuky předpokládá vytváření klimatu školy (a samozřejmě i třídy). Na druhém stupni však pozitivní klima necítí.

Model bude dále popsán v kontextu oblastí pozitivního klimatu dle Thapa a kol. (2013), kteří spatřují význam především v následujících bodech:

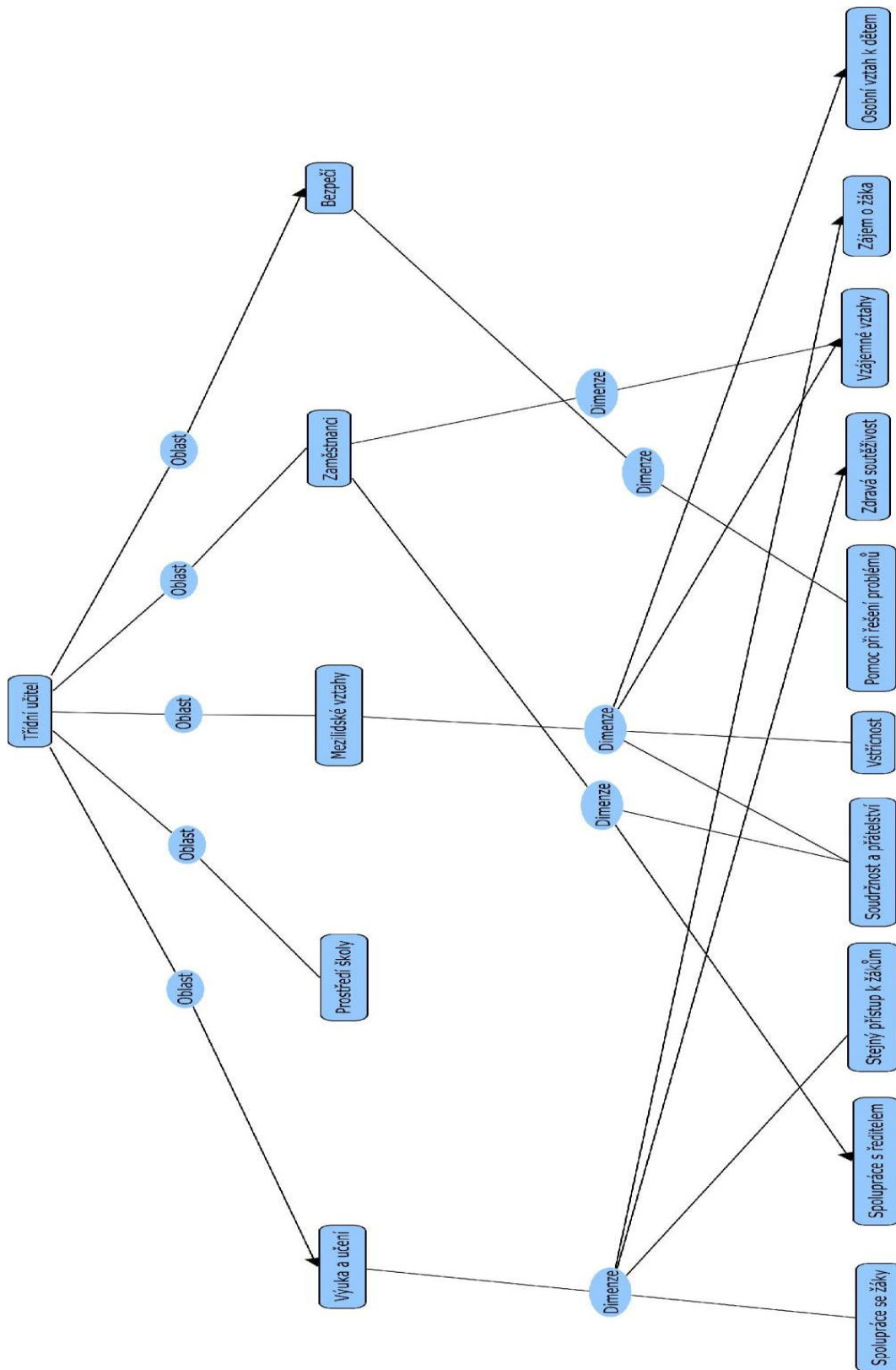
- **bezpečí – fyzické bezpečí, ale také sociálně-emoční bezpečí pro všechny účastníky školního života.** Jak již bylo uvedeno, model pozitivního klimatu školy s dimenzí bezpečí vůbec nepracuje. Je možné tedy usuzovat, že se ve škole neobjevují rizikové projevy jako např. šikana nebo kyberšikana. Tento fakt dokládají i rozhovory s dalšími respondenty. Mezi nejzásadnější problémy totiž patří nedostatečný prospěch žáků a malý zájem o spolupráci ze strany rodičů,
- **vztahy ve školním prostředí – jedná se zejména o respekt k rozmanitosti, angažovanost, sociální podpora.** Mezilidské vztahy zastávají v modelu ředitele školy velmi významnou roli. Ředitel klade velký důraz na vytváření vztahů, a to primárně mezi učitelem a žákem. Domnívá se, že jejich vzájemný vztah musí být naplněn důvěrou. Respondent uvedl, že v jednotlivých třídách se odráží působení třídních učitelů. Již méně se věnoval vztahové oblasti mezi žáky.
- **učení – sociální, emoční, etické a jiné učení.** Ředitel školy tuto oblast vnímá velmi pozitivně a za zásadní pro vytváření pozitivního klimatu školy. Domnívá se, že právě v době výuky je možné klima školy (a samozřejmě třídy) formovat.

Nejsou pro něho důležité jen kognitivní cíle a uskutečnění cíle vyučovací jednotky, ale také stanovení cílů afektivních, které je však zvlášť náročné naplnit. Z analyzovaného modelu od Thapa a kolektivu (2013) je patrné, že právě sociální učení a emoční učení je pro žáky významné,

- **fyzické prostředí školy** – v kontextu prostředí hovořil ředitel o adekvátním vybavení. Základní školu čekají některé úpravy tříd a jejich modernizace. Ředitel školy se o fyzické prostředí zajímá kvůli finančnímu zajištění těchto úprav. Dále však nebyla v rozhovoru oblasti prostředí věnována pozornost,
- **proces zlepšování vlastní práce** – respondent se snaží školu zapojovat do různých projektů a aktivit, které učitelům přináší posun s minimální finanční zátěží. Ze strany učitelů se však nesetkává s pozitivní reakcí. O posunu ve vlastní práci hovořil spíše okrajově. V tomto kontextu je uveden výzkum Shena a kolektivu (2015), který zkoumal motivaci ke zlepšování vlastní práce u učitelů. Bylo prokázáno, že pozitivní postoj k práci značně ovlivňuje klima učitelského sboru, které se na celkovém klimatu školy odráží.

Thapa a kol. (2013) dále tvrdí, že negativní účinky, které mohou vycházet z negativního (nepříznivého) klimatu školy, a to zejména směrem k žákům jsou následující – psychické problémy žáků, zneužívání návykových látek.

## 10.2 Model pozitivního klimatu školy dle třídních učitelů druhého stupně



Při vytváření modelu pozitivního klimatu školy vycházejícího z rozhovorů s třídními učiteli byl dodržen stejný postup jako v předchozím případě. Nasycenost vybraných oblastí je větší, jelikož bylo realizováno sedm rozhovorů, tudíž vzniklo více kódu. První oblast, výuka a učení obsahuje následující dimenze – **spolupráce se žáky, stejný přístup k žákům, zdravá soutěživost a zájem o žáka**. Spolupráce se žáky se ve výpovědích třídních učitelů objevovala u více respondentů. Avšak obsah takové spolupráce bylo velmi obtížné vymezit, jelikož učitelé ji nedokázali specifikovat. V kontextu výpovědí je možné hovořit o jisté participaci žáka ve výuce (často při její přípravě). Učitelé hodnotí spolupráci se žáky pozitivně. Klima školy je utvářeno prostřednictvím *...spravedlivý přístup ke všem, lidský přístup, školní výlety...* Respondenti mají snahu se o žáky zajímat, respektovat jejich názor a žákům naslouchat. Třídní učitelé se dále usilují navozovat důvěryhodný vztah se žáky.

Oblast zaměřená na prostředí školy neobsahuje žádné dimenze. Důvodů se nabízí několik. Třídní učitelé se nezabývají finanční stránkou zlepšování některých učeben nebo jejich opravami. Zároveň se učitelé na druhém stupni již nemusí tolik věnovat výzdobě tříd, chodeb a úpravou nástěnek. Učitelé zároveň nijak nehodnotili čistotu a pořádek ve škole. Pouze ve výpovědi jednoho z respondentů můžeme najít hodnocení pořádku ve třídě ze strany žáků.

Třetí oblastí jsou mezilidské vztahy, která obsahuje dimenzi **soudržnosti a přátelství**, dále **vstřícnost, vzájemné vztahy** a **osobní vztah k dětem**. Žáci se často obrací na třídní učitele ve věci řešení vztahové oblasti. Jedná se o vztahy mezi žáky, podle výpovědi jednoho třídního učitele také o vztah mezi učitelem a žákem. Podle výpovědi třídního učitele je nutné pro pozitivní klima podporovat v dětech soudržnost a přátelství. Zároveň je třeba zaujmout vstřícný a spravedlivý přístup k dětem.

Oblast zaměstnanci je nasycena následujícími dimenzemi – **spolupráce s ředitelem** a **vzájemné vztahy**. Spolupráce s ředitelem obsahuje především kontakt při řešení problémů...*...kdykoliv, kdy potřebuju vedení školy při řešení problémů*. Spolupráce s ředitelem se dále dotýká organizace školních akcí nebo...*...realizace koncertů, termínů, apod.* Z výpovědi jednoho respondenta se spolupráce s ředitelem školy vztahuje pouze na dobu jeho konzultačních hodin.

Poslední část modelu je tvořena oblastí bezpečí, kde figuruje dimenze **pomoc při řešení problémů**. Pomoc při řešení problémů obsahuje především problémy vztahové, jak již bylo uvedeno. Dále se žáci na učitele obrací při špatném prospěchu a při problémech v některých předmětech. Učitelé nejčastěji používají metodu rozhovoru právě při řešení problémů se žáky.

Z výpovědí respondentů je možné konstatovat, že dokáží ohodnotit klima ve své třídě, tedy více vnímají a hodnotí třídní klima než klima školy a klima na 2. stupni. Nicméně z otázek, které jsou součástí polostrukturovaného rozhovoru, a jejich odpovědí je možné konstatovat, že klima školy hodnotí spíše negativně a jako nedostatečné. *...po půl roce je klima na druhém stupni přijatelné.* Avšak klima třídy (klima ve svých třídách) hodnotí již podstatně lépe, tedy jako dobré nebo pozitivní. *...klima ve třídě je celkem dobré...*

Příčinou tohoto závěru může být obava z nepříznivého hodnocení vlastní třídy a zároveň negativního hodnocení vlastní práce. Svůj podíl na celkovém klimatu 2. stupně může třídní učitel vnímat jako podstatně menší a ne tolik důležitý.

Grecmanová uvádí, že pozitivní klima z pohledu učitelů je tvořeno např. vstřícností učitelů, spravedlivým zacházením s dětmi, individuální podporou každého žáka, vhodnou motivací žáků. (2008) V oblastech modelu pozitivního klimatu školy se toto potvrdilo u třídních učitelů. Jako stěžejní učitelé uváděli právě spravedlivý a vstřícný přístup k žákům.

Z modelu vyplývá, že učitelé kladou velký důraz na mezilidské vztahy a výuku a učení. Význam mezilidských vztahů zkoumali Hamre a Pianta již v mateřské škole. Jednalo se o ověřování důležitosti vztahů mezi žákem a učitelem. Bylo zjištěno, že konfliktní a negativní vztah mezi učitelem a žákem významně ovlivňuje žákův vztah k dalšímu vzdělávání. Ve výzkumu byly prokázány nedostatečné studijní výsledky a rizikové projevy žáků, kteří měli negativní vztah se svým učitelem. (2001)

Významná úloha vztahů byla doceněna také ve výzkumu Quina (2017), který v rámci průřezové studie popsal obsah vztahu mezi učitelem a žákem. Zároveň ověřil důležitost tohoto vztahu. Pro vytváření těchto vztahů je stěžejní – psychologická angažovanost, známky, tedy prospěch žáka, pravidelná školní docházka a vyrušování v hodině. Bylo prokázáno, že vztahy mezi učitelem a žákem jsou významné pro vytváření vztahu ke škole, ovšem nikoliv jako jediné.

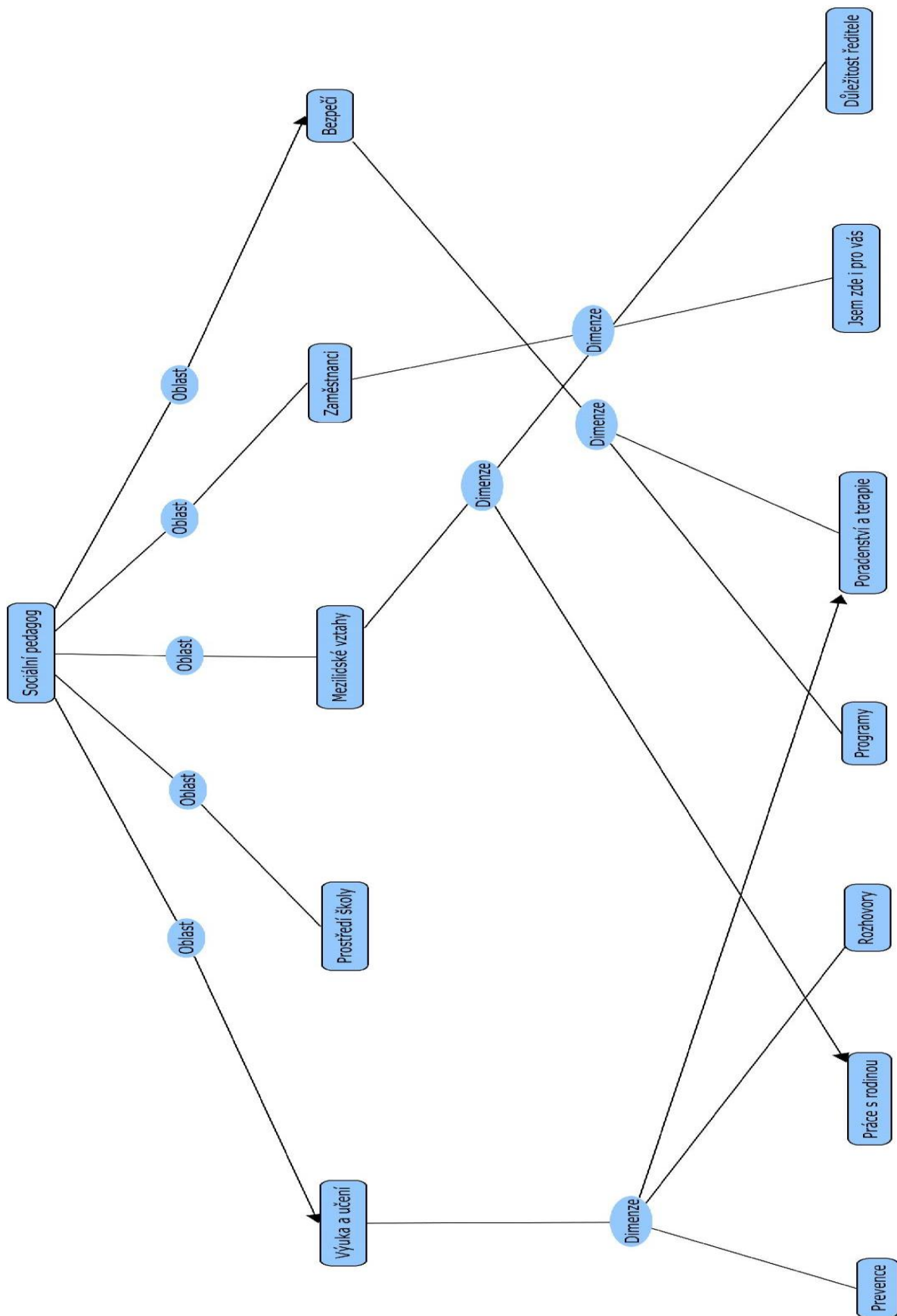
Pochopitelně, že zásadní oblastí mezi učiteli je výuka a učení. V zahraničních výzkumech (Warburton, 2017; Shen a kol., 2015) je možné se setkat s řadou pojmů, které se k této dimenzi vztahují. Jedná se např. o motivační a výkonnostní klima. Warburton (2017) vnímá kladně spíše motivační klima, které žáky povzbuzuje k další práci. Druhým typem klimatu, které autorka definuje, je výkonnostní klima, které se může týkat soutěživosti a vzájemné konkurence. Zdravá soutěživost mezi žáky je vytvářena také respondenty našeho výzkumného šetření. O motivaci žáků k učení pojednává i výzkum Shena a kolektivu (2015). Kolektiv



autorů zaměřil pozornost na vztah mezi motivací žáka k učení a syndromem vyhoření u učitelů. Právě syndrom vyhoření, který se může u učitelů objevit, je zásadním environmentálním faktorem, který ovlivňuje jednak motivaci žáků, vztah žáka ke škole, tak i výsledné klima školy.

K učení a výuce patří i prospěch žáka. Učitelé zapojení do výzkumného šetření např. nedostatečný prospěch žáka považují za výrazný aspekt klimatu školy, který ho negativně ovlivňuje. Vždy je však důležité se ptát, z jakého důvodu žák dosahuje špatných známek. Výzkum Ramseyho a kolektivu prokazuje právě opačný vztah klimatu školy a prospěchu žáků. (2016) Z jejich výzkumu vyplynulo, že výsledné klima ovlivňuje výsledky žáků, stejně jako výsledky práce učitele. Můžeme hovořit o vzájemném vztahu mezi klimatem a výsledky práce učitelů a žáků.

### 10.3 Model pozitivního klimatu školy dle sociálního pedagoga



Sociální pedagog je na vybrané základní škole členem školního poradenského pracoviště. Společně s metodikem prevence, výchovným poradcem a kariérovým poradcem pracuje na utváření pozitivního klimatu školy. Avšak na základě výpovědí sociálního pedagoga není tato úloha jednoduchá, a to z různých důvodů. I v případě vytváření modelu pozitivního klimatu školy byly použity oblasti z modelu pozitivního klimatu dle National School Climate Center (2017). U sociálního pedagoga je situace u těchto oblastí komplikovanější, a to z toho důvodu, že se nejedná o učitele. Tedy do první oblasti s názvem výuka a učení byly zařazeny dimenze, které se dotýkají způsobů a metod práce sociálního pedagoga. Jedná se o **prevenci, rozhovory, poradenství a terapii**. Jde o část práce sociálního pedagoga, které se věnuje vůbec nejčastěji. Na základě výpovědí sociálního pedagoga se prevencí zabývá samostatně, ale také v součinnosti s metodikem prevence. Preventivní působení se týká lhaní a častých absencí žáků ve škole. Sociální pedagog by se rád zaměřil na *...včasné odkrývání forem rizikového chování...práci s kolektivy tříd...* Nejčastější metodou, kterou sociální pedagog aplikuje, je rozhovor. Metodu využívá, jak při práci se žáky, tak i učiteli, ovšem zde sporadicky, jelikož *...o radu mne požádali jen dvě kolegyně...* Sociální pedagog se zároveň účastní komisí, při kterých je přítomna paní ředitelka a třídní učitelé. Součástí oficiální náplně práce sociálního pedagoga na vybrané základní škole je poradenství a terapie. Pracovník se zaměřuje na mezilidské vztahy, komunikaci, sebepoznání a sebepojetí, ovlivňování postojů a hodnot žáků a řešení problémů, včetně přípravy žáků na efektivní zvládnání reálných situací. Pracovní činnosti sociálního pedagoga, mají dle Krause (2014) souhrnně povahu výchovného působení, poradenské činnosti i terénní práce a jsou stejným autorem definovány jako velmi pestrá mozaika činností, které jsou svým způsobem neopakovatelné a tvořivé, avšak nejsou ukotveny v české legislativě. Proto základní školy, které mají ve své organizační struktuře pracovní pozici sociálního pedagoga, si většinou jeho pracovní náplň definují samostatně, na základě svých potřeb.

Stejně jako v případě třídních učitelů není oblast prostředí školy naplněna dimenzemi. Důvod může být obdobný: nízká angažovanost týkající se úprav a výzdoby školy, nástěnek, apod. Do této části modelu by ovšem mohl být zařazen problém, který respondent ve výkonu pozice spatřuje, a to *... absence vlastního zázemí, služebního notebooku a mobilu.*

Oblast mezilidských vztahů vyplňují následující dimenze: **práce s rodinou a význam ředitele**. Sociální pedagog plní následující povinnosti, které jsou součástí oficiální náplně práce stanovenou ředitelem školy:

- sociální pedagog se zaměřuje na práci s rodinami a dětmi,
- působí jako prostředník mezi rodinou a školou,
- poskytuje pomoc při aktivitách ve škole, mimo školu i v rodině,
- nabízí pomoc rodinám, ve kterých nejsou podmínky pro domácí přípravu žáků do školy.

Je tedy zřejmé, že sociální pedagog do značné míry zná rodinné prostředí žáků (jednotlivé požadavky na obsah práce zároveň korespondují s náplní práce sociálního pedagoga analyzované v teoretické části práce). Na Slovensku je práce sociálního pedagoga vymezena následovně *odborné činnosti v rámci prevencie, intervencie a poskytovania poradenství najme pre deti a žiakov ohrozených sociálno patologickými javmi, zo socialne znevýhodněného prostredia, drogovu závislých alebo inak znevýhodněných žiakou, ich zákonných zastupcov a pedagogických zamestnancov*. (SR, 2009) Z definice vyplývá, že pozice sociálního pedagoga je zaměřena na prevenci rizikového chování u dětí a mladistvých. S obdobným vymezením je možné se setkat také u Hroncové *prevencia ako ťažisková kompetencia sociálneho pedagóga či už v škole alebo v školských zaradeniach musí byť komplexná a zároveň nadvazujúca. Hranice medzi jednotlivými druhmi prevencie sú veľmi pohyblivé a jednotlivé druhy prevenci sa vzájemne prelínajú a doplňujú*. (Hroncová, 2016)

Rozhodnutí se ředitele pro výkon pozice sociálního pedagoga je zásadní. Jedná se o jistou míru závislosti na rozhodnutí ředitele, zda zřizovatele školy požádá o toto pracovní místo či nikoliv. Nicméně sociální pedagog se o spolupráci s ředitelem školy vyjádřil kladně....*pokud jsem se na ředitele školy kdykoliv obrátila s problémem nebo prosbou, vždy mi byla poskytnuta pomoc*.

Oblast zaměstnanci s dimenzí **jsem zde i pro vás**, směřuje k pomoci nejen žákům, ale i učitelům a dalším pracovníkům školy. Sociální pedagog je v této škole závislý na vůli třídního učitele, zda ho do třídy pustí či nikoliv. V tomto případě se učitelé spolupráce zatím spíše obávají a sociální pedagog, tak nemá prostor k práci s kolektivem.

Poslední oblast bezpečí je naplněna dimenzí **programy**. Jedná se o preventivní programy a programy pro osobnostní a sociální rozvoj. Sociální pedagog se v této oblasti angažuje, avšak méně než by si přál a dokázal zvládnout.

Sociální pedagog měl obtíže s vyjádřením se k celkovému klimatu na druhém stupni vybrané základní školy. Důvodem byla především individuální práce s některými žáky. Pracovník nepřichází příliš často do kontaktu s kolektivy tříd. Z důvodu nízkého zájmu třídních učitelů o jeho služby se domnívá, že zásah z jeho strany není potřeba, a tak hodnotí klima školy jako spíše pozitivní. Nicméně se vyjádřil, že je stále co zlepšovat a na čem pracovat. Je možné se domnívat, že učitelé se brání odborným kontaktům se sociálním pedagogem, protože mají obavy, že bude „kontrolovat“ jejich třídy. Toto nebylo výzkumným šetřením prokázáno.

Z vytvořených modelů vyplývá nejvýznamnější dimenze - **vzájemné vztahy**. Vztahy se objevují v každém modelu, ať již s vyšší nebo nižší prioritou, podle konkrétního respondenta. Cílem kvalitativní části výzkumu není kvantifikace závěrů<sup>18</sup>, ale vytvoření dimenzí pozitivního klimatu 2. stupně základní školy, které jsou výše uvedeny a popsány.

---

<sup>18</sup> Což by bylo z hlediska kvalitativní části možné považovat za chybu.

#### 10.4 Hodnocení klimatu školy žáky

V disertační práci je v intencích výzkumných otázek dále směřováno ke shrnutí sdělení respondentů kvalitativní části výzkumného šetření v souvislosti s hodnocením klimatu školy žáky 2. stupně.

V této části interpretace výsledků výzkumu jsou použita data z dotazníkového šetření. Hlubší analýza výsledků v jednotlivých třídách je obsahem kapitoly 9. V závěru kapitoly je konstatováno, že na základě vypočítaných indexů percepce pro jednotlivé třídy, pro chlapce a dívky a na závěr pro celý 2. stupeň je klima 2. stupně spíše pozitivní. Index percepce druhého stupně byl zjištěn 2,14, což je hodnota pod 2,2 (hraniční hodnota). Všechny hodnoty nad 2,2 je možné již označit jako negativně vnímané klima školy. Z výpovědí a závěrů kvalitativní části víme, že ředitel školy a třídní učitelé hodnotí klima školy spíše negativně. Spatřují zde problémy například v nízké míře opory o rodiče nebo instituce, dále problémy v komunikaci s rodiči, negativní a rizikové chování žáků, apod. Nicméně třídní učitelé se vyjádřili i k třídnímu klimatu, které hodnotí spíše pozitivně. Závěry se mohou jevit jako protichůdné. Hodnocení klimatu školy ze strany sociálního pedagoga je možné považovat za optimistické. Sociální pedagog došel totiž k závěru, že na 2. stupni základní školy panuje spíše pozitivní klima. S jistou dávkou opatrnosti by bylo možné konstatovat, že ředitel školy a třídní učitelé hodnotí klima školy spíše negativně. Sociální pedagog a stejně tak žáci vnímají klima školy podobně, tedy spíše pozitivně. Hodnocení klimatu školy jednotlivými činiteli (respondenty) se různí. Všechny skupiny respondentů zapojené do výzkumného šetření však spatřují v klimatu školy rezervy. Respondenti kvalitativní i kvantitativní části výzkumu se domnívají, že významnou oblastí, která ovlivňuje klima školy, jsou **vzájemné vztahy**. Na základě těchto skutečností je třeba se zamyslet nad situací vybrané základní školy. Respondenti (žáci) vnímají klima školy s nedostatky, avšak nedokáží je řešit či odstranit. Z tohoto důvodu, opět v intencích výzkumné otázky<sup>19</sup>, byl sestaven model spolupráce vybraných činitelů klimatu školy, který může odhalit příčiny stávající situace. Odhalení příčin je považováno za významné, jelikož by dále mohl být koncipován plán práce na vytváření

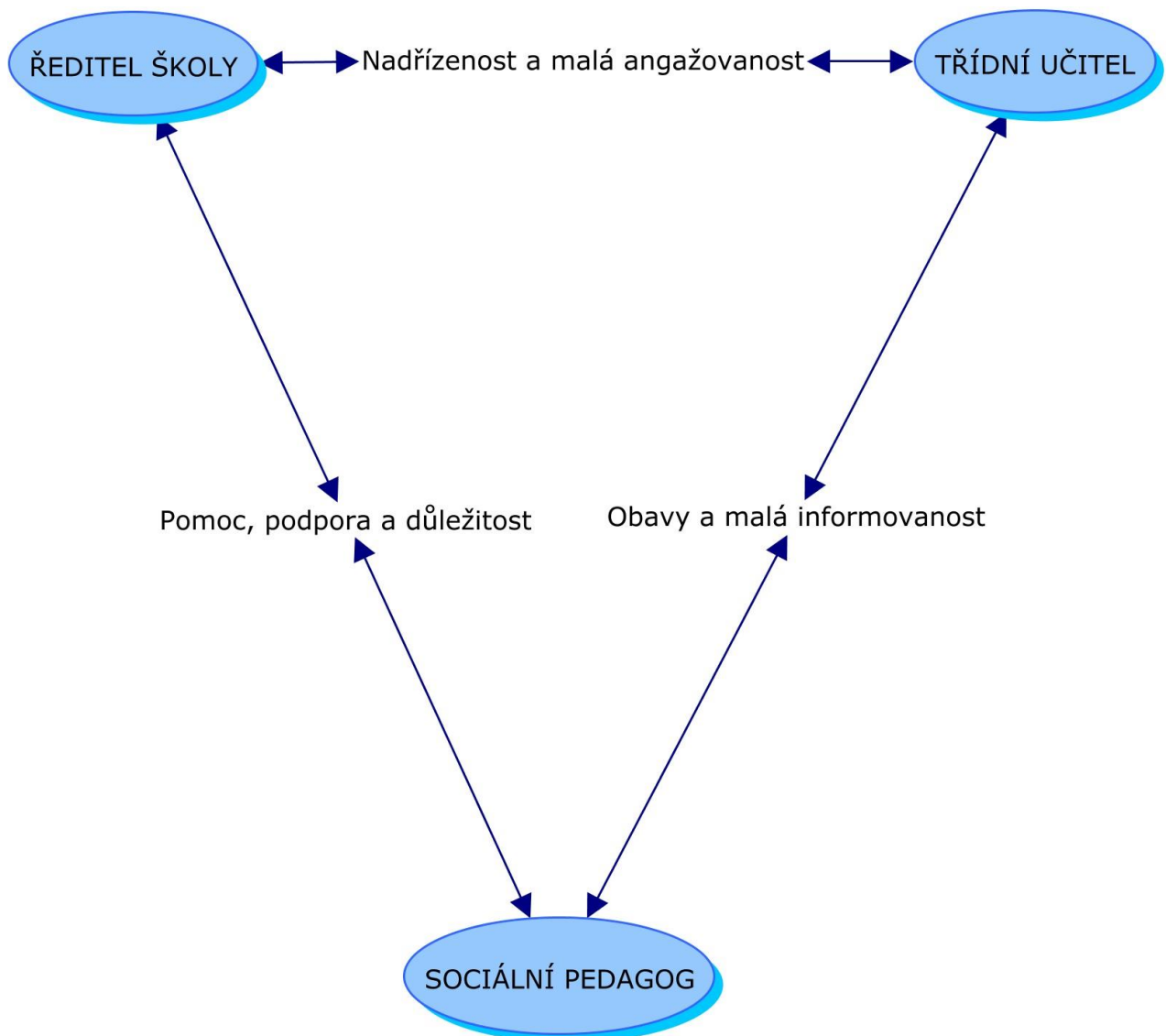
---

<sup>19</sup> Jaké jsou dimenze pozitivního klimatu 2. stupně základní školy dle ředitele, třídních učitelů a sociálního pedagoga a jaký je charakter spolupráce mezi ředitelem, třídními učitelí a sociálním pedagogem vyplývající z modelů pozitivního klimatu?

pozitivního klimatu školy. Na vytváření klimatu školy (jak již bylo výše popsáno) se významně podílejí žáci (i z tohoto důvodu byli zařazení do výzkumného šetření). K pozitivní změně klimatu školy musí být odhodláni všichni činitelé a měli by se chtít jí účastnit (Grecmanová, 2008)

### 10.5 Spolupráce ředitele, třídního učitele a sociálního pedagoga

Následující model byl vytvořen podle otevřeného kódování rozhovorů ředitele školy, třídního učitele a sociálního pedagoga. Vychází ze seskupení vytvořených kódů, které vypovídají o spolupráci mezi vybranými činiteli klimatu školy i z prezentovaných modelů. Kódy jsou uvedeny v analýze dat.



Na úvod poslední části interpretace dat je nutné poukázat na skutečnost, že jistá spolupráce probíhá mezi všemi vybranými respondenty (konstatování na základě vytvořených kódů a kategorií). Nicméně je možné spatřovat v různých částech spolupráce jisté nedostatky. Výše uvedený model je aplikovatelný pouze v jedné základní škole, týká se spolupráce na 2. stupni a stejně tak je model uplatnitelný jen v určitém čase.

Spolupráci mezi ředitelem školy a třídními učiteli je možné vymežit jako **nadřizenost a malá angažovanost**. Z popsaných organizačních struktur v teoretické části práce vyplývá, že ředitel školy je nejvýše postaveným činitelem klimatu školy. Jeho kroky, jednání, vystupování mohou mnohé ovlivnit. Tak ovlivňuje především činitele, kteří jsou v organizační struktuře postaveni níže. Třídní učitelé vnímají ředitele školy skutečně jako autoritu z pozice moci. Jeden z respondentů se vyjádřil, že ředitele navštěvuje pouze v době konzultačních hodin, ostatní respondenti s ředitelem spolupracují až v době, kdy se vyskytne nějaký problém. V pozitivním případech je možné se domnívat, že ředitel školy poskytuje učitelům dostatek svobody a učitelé jsou samostatní. Třídní učitelé se také vyjádřili, že ředitel školy je jim vždy nápomocen. Což se shoduje s tvrzením ředitele, který se prezentuje *...otevřenými dveřmi kanceláře....* Ředitel školy si je vědom velké zaneprázdněnosti třídních učitelů, která pramení z výuky i administrativní práce. Zároveň by uvítal větší míru angažovanosti, a to zejména v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Spolupráce mezi třídním učitelem a sociálním pedagogem je označena jako **obavy a malá informovanost**. Z výpovědí třídních učitelů je evidentní, že o náplni práce a službách sociálního pedagoga mnoho nevědí. Jeden z třídních učitelů se dokonce vyjádřil, že žádného sociálního pedagoga ani školní poradenské pracoviště škola nemá. Z výpovědi sociálního pedagoga i ředitele shodně vyplývá, že učitelé byli s náplní práce seznámeni na poradě. Sociální pedagog si ve své pozici připadá nevyužitý, i když má nápady a chuť na klimatu školy pracovat. Je možné se domnívat, že se skutečně jedná o nízkou informovanost pedagogů nebo nezájem z jejich strany. Pouze jeden respondent ocenil práci sociálního pedagoga, a to jak při individuální práci se žákem, tak i s třídním kolektivem. Učitel si je vědom pomoci a podpory, kterou může sociální pedagog jemu a jeho třídě poskytnout. Obavy mohou pramenit právě z neznalosti. Třídní učitelé si nechtějí „vpustit“ někoho dalšího do třídy. Sociální pedagog by uvítal větší kooperaci v oblasti tříd a práce s třídním kolektivem.



Ve studii Harpeho (2016) byly zkoumány vzájemné vztahy mezi učiteli. Na základě této studie byl vytvořen model spolupráce, který obsahuje čtyři složky, které byly postupně ověřovány. Jednalo se o následující složky spolupráce:

- spolupráce v rámci pracovní doby,
- stanovení a dodržování společných cílů,
- orientace na výsledek,
- vzájemná podpora.

Ve výzkumu Harpeho (2016) nebyly prokázány žádné statisticky významné rozdíly, až na vztah mezi hodnocením vzájemné spolupráce mezi učiteli a výsledky žáků. Bylo uvedeno, že výsledky žáků mohou záviset na míře a kvalitě spolupráce mezi učiteli, kteří žáky vyučují. Zároveň bylo popisovaným výzkumem potvrzeno, že jen jeden nespolupracující učitel může narušit celou koncepci fungování školy. Proto jistě filozofie ředitele školy *...snažíme se táhnout za jeden provaz...* je zcela na místě.

Spolupráci mezi sociálním pedagogem a ředitelem školy je možné vnímat jako **pomoc, podporu a důležitost**. Spolupráce mezi sociálním pedagogem a ředitelem školy se jeví velmi nadějná a pozitivní. Pro sociálního pedagoga je ředitel školy existenčně důležitý, jelikož pozici „hájí“ u zřizovatele školy, který pozici sociálního pedagoga financuje. Zároveň může pracovníkovi poskytnout zázemí, které je však ze strany pedagoga hodnoceno jako nedostatečné. Ředitel by mohl sociálnímu pedagogovi vytvořit prostor pro hlubší a lepší spolupráci ve třídách a s třídními učiteli. Ředitel vnímá sociálního pedagoga jako možnost pomoci a podpory pro třídní učitele a žáky. Je ale otázkou, do jaké míry ředitel školy reflektuje skutečnou spolupráci mezi nimi.

Ředitel je významným a spojujícím prvkem celého modelu, který může výrazně ovlivnit vzájemnou spolupráci, mezi třídními učiteli a mezi třídními učiteli a sociálním pedagogem, a tím i přispět k formování pozitivního klimatu 2. stupně.

## Shrnutí praktické části disertační práce

V úvodu empirické části disertační práce je popsána výzkumná strategie a průběh výzkumného šetření. Představen byl výzkumný problém, dále výzkumné cíle a výzkumné otázky smíšeného výzkumu s vyšší prioritou kvalitativní části a designem případové studie. Výzkum se zaměřoval na dimenze pozitivního klimatu školy z hlediska vybraných činitelů klimatu školy – třídních učitelů 2. stupně, ředitele školy a sociálního pedagoga. Další z cílů se zabýval charakteristikou spolupráce uvedených činitelů. Spolupráce vyplynula z prezentovaných modelů pozitivního klimatu školy. Hodnocení klimatu školy z pohledu ředitele školy bylo spíše negativní, třídní učitelé měli problém s hodnocením klimatu školy komplexně, stejně jako sociální pedagog. Z výpovědí třídních učitelů bylo patrné, že klima 2. stupně hodnotí spíše negativně (rozdíly v hodnocení jsou spatřovány především při hodnocení třídního klimatu). Sociální pedagog hodnotil klima 2. stupně s jistou obezřetností, avšak spíše pozitivně.

Žáci 2. stupně zapojeni do výzkumu hodnotí klima školy spíše pozitivně. Je tedy možné s jistou opatrností tvrdit, že klima školy je všemi účastníky výzkumu vnímáno s rezervami. Otázkou je, kde respondenti pocítují problémy? Na základě prezentovaných modelů pozitivního klimatu školy (ředitele, třídních učitelů a sociálního pedagoga) bylo zjištěno, že nejvíce vnímanou a prožívanou dimenzí jsou **mezilidské vztahy**. Stejně tak se vyjadřovali i někteří žáci v otevřených odpovědích dotazníku.

Problematika vztahů se částečně objevila v uvedeném modelu spolupráce vybraných činitelů klimatu školy, který je prezentován v obsahu empirické části. Nedostatky v klimatu podle mínění ředitele jsou spatřovány v podobě malé angažovanosti učitelů při zapojení se do dalších akcí a programů pro stmelování kolektivu. Z hlediska třídních učitelů je patrná nedostatečná informovanost o službách sociálního pedagoga. Tento závěr koresponduje s vyjádřením sociálního pedagoga, že nemá dostatečný prostor pro realizaci a připadá si ve své práci nedoceněný. Naopak od ředitele školy vnímá sociální pedagog podporu a pomoc, kterou považuje za velmi důležitou. Ředitel školy spatřuje velký prostor pro práci sociálního pedagoga a pozici vnímá jako výhodu školy. Nicméně je již méně seznámen s aktuálním stavem věci, tedy se situací ohledně vnímání sociálního pedagoga třídními učiteli, kteří pracovníkovi nedávají dostatečný prostor pro jeho intervenci a další práci.

Cíle disertační práce byly naplněny prezentací jednotlivých modelů, charakteristikou spolupráce mezi třídním učitelem, ředitelem a sociálním pedagogem. Následně popisem vnímání a hodnocení klimatu školy ze strany žáků a vyjádřením se k výpovědím respondentů.

## 11 DISKUZE A LIMITY DISERTAČNÍ PRÁCE

Výzkumné šetření a jeho závěry nabízí nové možnosti pojetí zkoumání klimatu školy a pozitivního klimatu školy. Na základě výsledků výzkumného šetření by bylo vhodné zapracovat na možnostech „práce“ s klimatem školy. Respondenti výzkumu se shodují, že klima školy není optimální a je možné v této oblasti spatřovat rezervy. Avšak již méně jsou si vědomi možností nápravy situace. V českém prostředí by bylo vhodné směřovat výzkum právě ke stanovení postupu zlepšování klimatu a udržení pozitivního klimatu školy, jelikož pouhé konstatování, že je možné považovat aktuální klima školy za pozitivní, neznamená, že např. v dalším školním roce to bude stejné. Střídají se třídní učitelé ve třídách, přichází a odchází žáci, může se změnit vedení školy a způsob jejího řízení. S ohledem na postup vytváření pozitivního klimatu školy je možné zmínit zahraniční dotazník The Comprehensive School Climate Inventory (CSCI), který konstruovala National School Climate Center pod vedením Cohena. Existuje několik variant dotazníku, přizpůsobený vždy pro konkrétní cílovou skupinu. Na základě vyplnění tohoto dotazníku, který není v plném znění přístupný na webových stránkách organizace, ale je možné ho zakoupit, je s výsledky dále pracováno. Samotnými odborníky z National School Climate Center je stanoven plán, jak s konkrétní školou dále pracovat. I přesto, že se jedná o výzkumnou organizaci, tak svůj prostor věnuje školám a snaží se o navázání úzké spolupráce s praxí. V tomto je možné spatřovat rezervy v českém prostředí. Pro sběr dat pro realizovaný výzkum byl zásadním problémem především kontakt se školami. Jednak navázání kontaktu, i jeho udržení po dobu půl roku. Učitelé zastávají negativní postoj k těm, kteří přicházejí do jejich třídy zvenku. Zároveň je z jejich strany patrná nízká úroveň spolupráce, která je snad způsobená časově náročnou prací. Nejzásadnější nedostatek je vnímán v nezájmu školy o výsledky výzkumu.

Otázkou do diskuze zůstává, jakým způsobem klima školy zkoumat, tedy v kontextu výzkumné strategie. Jak již bylo v textu několikrát uvedeno, nejčastější metodou zjišťování klimatu školy je právě dotazník. Těchto nástrojů je v současné době skutečně mnoho, jak pro zjištění klimatu školy u žáků, rodičů nebo učitelů. Vzhledem ke zvolené výzkumné strategii by bylo možné smíšený výzkum více rozšířit a věnovat se kvalitativnímu zkoumání klimatu školy. Nabízí se využití metod rozhovorů nebo „fokusových“ skupin. Pochopitelně takové pojetí výzkumu je značně časově náročné a nepřináší velké množství dat, závěry zároveň není možné kvantifikovat a zobecňovat. Nicméně nabízí hlubší informace, poznání konkrétní školy a jejich procesů.

Často se setkáváme se zkoumáním klimatu školy v prostředí základní a střední školy. Převládá výzkum na 2. stupni základní školy, k čemuž se přiklonil i výzkum disertační práce a výzkum na středních školách. Avšak absentuje výzkum na 1. stupni základních škol. S jistou opatrností je možné se domnívat, že výběr cílové skupiny koresponduje s možnostmi výzkumu a výzkumným nástrojem. Dotazníky jsou určeny pro žáky, kteří jsou již schopni dotazník vyplnit a adekvátně porozumět jednotlivým položkám. V případě dětí na 1. stupně by tomu tak nemuselo být. Zajímavé by bylo zaměřit se na vývoj metody kvalitativního výzkumu pro žáky na 1. stupni základní školy.

Na místě je také uvést limity disertační práce, mezi které spadá:

- nemožnost zobecnit závěry práce. Vzhledem k převládající části kvalitativního výzkumu s designem případové studie není možné závěry kvantifikovat a zobecňovat na prostředí jiných základních škol. Závěry jsou platné pro jednu základní školu, v momentální situaci,
- zatajení a „maskování“ skutečného stavu u třídních učitelů, ředitele školy a sociálního pedagoga. U žáků se předpokládá větší autenticita. Výpovědní hodnota závěrů výzkumného šetření je závislá na pravdivosti výpovědí respondentů,
- předpoklad zájmu vytvářet pozitivní klima u činitelů ( respondentů).

## ZÁVĚR

Disertační práce *Spolupráce třídního učitele, ředitele a sociálního pedagoga při vytváření pozitivního klimatu v základní škole* ve svém obsahu představuje teoretickou analýzu klimatu školy a jednu z mnoha možností jeho výzkumného uchopení. Teoretická část se v pěti kapitolách věnovala vymezení pojmů spojených s klimatem školy, vymezení činitelů, kteří klima školy ovlivňují a popisu vybraných teoretických východisek. S ohledem na cíle teoretické části, které jsou uvedeny v úvodu práce, byly představeny některé zahraniční výzkumy, které byly dále zpracovány do jednotlivých kapitol i interpretace výsledků výzkumného šetření. Stěžejní částí teoretické části je charakteristika pozitivního klimatu, včetně konkrétních modelů. Pro teoretickou, ale také praktickou část je významný model pozitivního klimatu školy dle National School Climate Center z roku 2017. Na základě vybraných činitelů klimatu školy, kteří byli zapojeni do výzkumu, byla definována spolupráce v kontextu managementu. Zároveň byly jednotlivé pozice (ředitele, třídních učitelů a sociálního pedagoga) popsány. Závěr teoretické části je tvořen deskripcí základního školství v kontextu funkcí základní školy a kvality života žáků v tomto prostředí.

Praktická část disertační práce prezentuje smíšený výzkum s vyšší prioritou kvalitativního výzkumu, jehož respondenty byli ředitel školy, třídní učitelé 2. stupně, sociální pedagog a žáci druhého stupně. V kontextu stanovených dílčích výzkumných cílů byl naplněn hlavní výzkumný cíl<sup>20</sup>. Naplnění cíle je spatřováno ve zjištění dimenzí pozitivního klimatu školy dle ředitele školy, třídních učitelů a sociálního pedagoga. Zároveň také v sestavení modelů, které tyto dimenze prezentují v názornější a přehlednější podobě. Za klíčovou dimenzi pozitivního klimatu školy, dle vybraných respondentů komplexně, jsou považovány mezilidské vztahy, které se významně promítají do výsledného klimatu školy. Klima školy je v současné situaci respondenty hodnoceno různě. Ředitel školy a třídní učitelé se přiklánějí spíše k negativnímu hodnocení klimatu školy. Žáci a sociální pedagog hodnotí klima školy spíše pozitivně. Nicméně všichni respondenti si uvědomují rezervy, avšak nejsou schopni je adekvátně řešit. Mimo jiné i z tohoto důvodu byl stanoven cíl směřující k odhalení charakteru spolupráce těchto činitelů v kontextu vytvořených modelů pozitivního klimatu. Tento model by mohl pomoci při odhalování konkrétních příčin spíše nepříznivé situace ve škole a přispět ke zlepšení klimatu školy. Jako zásadní problémy jsou na základě sestaveného modelu

---

<sup>20</sup> Zjistit a popsat dimenze pozitivního klimatu 2. stupně základní školy dle ředitele, třídních učitelů a sociálního pedagoga a na základě tohoto zjištění charakterizovat spolupráci mezi ředitelem, třídním učitelem a sociálním pedagogem

spatřovány následující aspekty: malá informovanost učitelů o službách sociálního pedagoga, obava učitelů požádat o pomoc, malá angažovanost učitelů zapojit se do dalších aktivit a vnímání ředitele školy „pouze“ z pozice řízení školy.

Součástí výzkumného šetření bylo také dotazníkové šetření u žáků 2. stupně. Výsledky prezentované v rámci analýzy kvantitativní části a interpretace dat vypovídají spíše o pozitivním klimatu školy vnímaném ze strany žáků. Avšak výsledky indexu percepce jsou hraniční a v rámci výpočtu dílčích indexů (tedy indexů pro jednotlivé třídy) se prokazuje i negativní vnímání celkového klimatu 2. stupně. Žáci jsou značně citliví vůči výuce učitele, jeho projevům a především spravedlivému přístupu. Opět byla prokázána důležitost vztahu mezi učitelem a žákem.

Disertační práce přináší nové závěry v oblasti pozitivního klimatu. Přínosem pro pedagogiku jako vědní disciplínu jsou především jednotlivé modely. Významné je i zjištění, že pro zlepšování klimatu školy můžeme vycházet z vytvořeného modelu spolupráce činitelů klimatu. Bylo by zcela jistě možné vytvořit modely pro jinou školu a jinou situaci. Otevírají se nové možnosti zkoumání klimatu školy, které byly diskutovány v poslední kapitole disertační práce. Disertační práce pracuje s odlišnou výzkumnou strategií, než je v českém prostředí běžné.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ADAMS, Curt M., Jordan K. WARE, Ryan C. MISKELL, and Patrick B. FORSYTH. Self-regulatory climate: A positive attribute of public schools. *The journal of educational research*. 109 (2), 2016, 169–180 <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2014.934419>
- Agentura pro sociální začleňování. *Klima školy a klima třídy*. [online]. [2018-7-17]. Dostupné z: <http://www.socialni-zaclenovani.cz/klima-skoly-a-klima-tridy>
- ANDERSON, C.S. This research for school climate: are view of there search. *Review of Educational Research*, 52, 1982, 368.
- ASTOR, Ra. School climate, observed risky behaviors, and victimization as predictors of high school students' fear and judgments of school violence as a problem. *Health Education & Behavior*, 26(6), 2002, 716–736.
- AUGER, Marie-Thérèse a BOUCHARLAT, Christiane. *Učitel a problémový žák: strategie pro řešení problémů s kázní a učením*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-907-0.
- BALVÍN, Jaroslav a SEDLÁČEK, David. *Sociální pedagog Anton Semjonovič Makarenko* [DVD-ROM]. Praha: Hnutí R, 2016. ISBN 978-80-86798-75-2.
- BLAŠTÍKOVÁ, Lucie. Významné oblasti pozitivního klimatu školy v kontextu vybraných modelů. [Important Areas of Positive School Climate in the Context of Selected Models]. *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání*, roč. 8, č. 1, 2018, s. 25–41
- BLAŠTÍKOVÁ, Lucie et al. *Klima školy a jeho ovlivnění školním metodikem prevence a sociálním pedagogem v základní škole*. 1. vyd. Olomouc, VUP, 2015. Monografie. ISBN 978-80-244-4894-7.
- BLAŠTÍKOVÁ, Lucie. *Úvaha nad problematikou pozitivního klimatu*. Acta Humanica, Žilina, 2017, roč. 14, č. 1. ISSN 1336-5126
- BLAU, Ina. Ofer, PRESSER. E-Leadership of school principals: Increasing school effectiveness by a school data management systém. *British Journal of Educational Technology*. 2013. 44 (6). doi:10.1111/bjet.12088
- BORKAR, Vasant Namdeo. Positive school climate and positive education: Impact on students well-being. *Journal of Health and Wellbeing*, 7(8), 2016, 861–862.



- BRAUN, Richard, et al. In KOLAŘÍKOVÁ, Marta, PETROVÁ, Alena a URBANOVSKÁ, Eva. *Profesní připravenost učitelů základních škol v oblasti řešení rizikového chování a možnosti jeho prevence v Moravskoslezském kraji. II. Psychologické aspekty*. V Opavě: Slezská univerzita, Fakulta veřejných politik v Opavě, 2017. ISBN 978-80-7510-236-2.
- BRÉDA, Jiří a kol. *Třídní učitel jako kouč*. 1. vyd. Praha: Raabe, 2017. Monografie. ISBN 978-80-7496-293-6.
- BRODSKÁ, Lenka, Simona PEKÁRKOVÁ. IN FELCMANOVÁ, Lenka a kol. *Metodika ke katalogu podpůrných opatření: k dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 154 stran. Ostatní odborné publikace. ISBN 978-80-244-4672-1.
- BRONFENBRENNER, Urie. Ecological systems theory. In Vasta, R. (Ed.), *Six theories of child development: Revised formulations and current issues*, 1992, 187–249.
- CAMERON, Claire a Peter, MOSS. *Social Pedagogy and Working with Children and Young People: Where Care and Education Meet*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley, 2012. Monografie. ISBN 978-1-84905-119-4.
- *Cesta ke kvalitě*. [online]. [cit. 2017-2-6]. Dostupné také z: <http://www.nuv.cz/ae/klima-skoly>
- *Cmap Software*. [online]. Dostupné také z: <https://cmap.ihmc.us/>
- COHEN, Jonathan, et al. School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*. 111 (1), 2009, 180-213.
- COLLINS, Kathleen a kol. Prevalence of Mixed-methods Sampling Designs in Social Science Research. *Evaluation & Research in Education*. 19 stran, s. 89 – 101. 2006, 19 (2). ISSN 09500790.
- CORNELL, Dewey, & HUANG, Francis. Authoritative School Climate and High School Student Risk behaviour: A Cross-sectional Multi-level Analysis of Student Self-Reports. *Journal of Youth and Adolescence*, 45, 2016, 2246–2259.
- CREEMERS, B. P. M., & REEZIGT, G. J. *The role of school and classroom climate in elementary school learning environments*. In H.J.Freiberg(Ed.),

Schoolclimate:measuring,improvingandsustaininghealthy learning environments (pp. 30–47). 1999, Philadelphia: Falmer Press.

- CRESWELL, John W. et al. *Mixed Methods Research Designs in Counseling Psychology*. 2005. [online]. [2017-9-29]. Dostupné také z: <http://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1372&context=psychfacpub>
- ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. 186 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4639-5.
- DALBERT, Claudia. & STÖBER, Joachim. (2002). Gerechtes Schulklima. In J. Stöber, Skalendokumentation „Persönliche Ziele von SchülerInnen“ (Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie Nr. 3, 2002, 32-34. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik.
- DĚDINA, Jiří a ODCHÁZEL, Jiří. *Management a moderní organizování firmy*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. 324 s. Expert. ISBN 978-80-247-2149-1.
- DUBOVSKÁ, Rozmarína a ZGODAVOVÁ, Kristína. *Kvalita školy*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-517-2.
- EDGREN, Gudrun, HAFFLING, Ann-Christin. Dundee Ready Educational Environment Measure—Swedish Version. *Medical Teacher*. 32, 2010, 233-238.
- ENGELLAND-SCHULTZ, Jennifer Lynn. *Longitudinal Effects of School Climate on Middle-School Students' Academic, Social-Emotional and Behavioral Outcomes*. Department of Psychology: School Psychology. 2016. Dissertation. Illinois State University.
- ESPELAGE, Dorothy L., HONG, Jun Sung et al. Empathy, Attitude Towards Bullying, Theory-of-Mind, and Non-physical Forms of Bully Perpetration and Victimization Among U.S. Middle School Students. *Child & Youth Care Forum*. 47 (1), 2018, 45-60.
- FEND, Helmut. *Sozialgeschichte des Aufwachsens*. Frankfurt: Suhrkamp, 1977.
- FIKSL, Majda. Boris, ABERŠEK. Classroom climate as a part of contemporary didactical approaches. *Problems of Education in the 21st century*. 2014. 61 (28).

- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál, 2003. ISBN 807-178-626-8.
- GASE, N. Lauren, et al. Relationships Among Student, Staff, and Administrative Measures of School Climate and Student Health and Academic Outcomes. *Journal of School Health*. 87 (5), 2017, 319-328.
- GERŠICOVÁ, Zuzana a HLÁSNA, Slávka. *Sociální klima třídy v edukační teorii a praxi*. Brno: Tribun EU, 2013. ISBN 978-80-263-0389-3.
- GILLEN, Alexia. WRIGHT, Angela a SPINK, Lucy. Student perceptions of a positive climate of learning: case study. *Educational Psychology in Practice*, 2011, s. 65 – 82. ISSN 1469-5836. Dostupné také z: Available <http://content.ebscohost.com/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=59530094&EbscoContent=dGJyMNxb4kSeqa44v%2BvIOLCmr0%2Bep65Ssqi4SK6WxWXS&ContentCustomer=dGJyMPGsr0ywrzPuePfgeyx%2BEu3q64A&D=a9h>
- GILLERNOVÁ, Ilona a kol. *Sociální dovednosti ve škole*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.
- GRECMANOVÁ, Helena, DOPITA, Miroslav, et al. *Organizační klima fakult připravujících učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3863-4.
- GRECMANOVÁ, Helena, et al. *Klima školy. Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87652-22-0.
- GRECMANOVÁ, Helena, URBANOVSKÁ, Eva, NOVOTNÝ, Petr. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: HANEX, 2000. ISBN 80-85783-28-2.
- GRECMANOVÁ, Helena. In JEŽEK, Stanislav. (ed.). (2003). *Sociální klima školy I*. Brno, MSD s.r.o. ISBN 80-86633-13-6
- GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.
- GRECMANOVÁ, Helena. *Vliv prostředí školy na její klima*. [online]. [2018-6-12]. Metodický portál RVP, 2004.

- HAMRE, K. Bridget, & PIANTA, Robert C. Classroom processes and positive youth development: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of interactions between teachers and students. *New Directions for Youth Development*. 2009, DOI: 10.1002/yd.295
- HANULIAKOVA, Jana. *Pozitívna klíma školy alebo ako pripútať žiakov ku škole*. In Petlák, E. *Kapitoly zo súčasnej edukácie*. Bratislava: Iris., 2011. ISBN 978-80-89256-62-4.
- HARPE, D. The relationship between teacher collaboration and student achievement Dissertation. Purdue University. 2016.
- HAVLÍK, Radomír a KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-262-0042-0.
- HAYNES, Norris M., EMMONS, Christine, & Comer, J. P. *Elementary and middle school climate survey*. New Haven, CT. Yale University Child Study Center, 1993.
- HAYNES, Norris. M., EMMONS, Christine, & BEN-AVI, Michael. School climate as a factor in school adjustment and achievement. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 8, 1997, 321 –329. doi:10.1207/s1532768 xjepc0803\_4.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4. vyd. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0982-9.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.
- HEREDIA, B., Fernandez. Jesus, A. TAPIA. Classroom Motivational Climate Questionnaire (CMCQ). PsycTESTS, 2017.
- HERMOCHOVÁ, Soňa. *Jak poznám, jestli jsem dobrý třídní učitel a ve třídě to klapě?* 2009. [online]. [cit. 2017-6-23]. Dostupné také z: [http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/9869/jak\\_byt\\_dobry\\_tridni\\_ucitel.pdf](http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/9869/jak_byt_dobry_tridni_ucitel.pdf)
- HEYWOOD, Andrew. Politické ideologie. 4. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2008. 362 s. ISBN 978-80-7380-137-3.

- HLOUŠKOVÁ, Lenka. *Proměna kultury školy v pedagogických diskurzích*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. ISBN 978-80-210-4813-3.
- HOLEČEK, Václav. *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-3704-1.
- HOY, Wayne K., & HANNUM, John, W. *Middle school climate: an empirical assessment of organizational health and student achievement*. *Educational Administration Quarterly*, 33, 1997, 290–311. doi:10.1177/0013161 X97033003003.
- HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 8024604361.
- HRONCOVÁ, Jolana. Sociální pedagog v slovenskej škole v teoretickej reflexii a v praxi. In: *Možnosti uplatnění sociálního pedagoga/sociální pedagogiky v současné společnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2016, s. 25 - 36. ISBN 978-80-7435-655-1.
- JANÍK, Tomáš a kol. *Kurikulum - výuka - školní klima - učitelské vzdělávání: analýza nálezů českého pedagogického výzkumu (2001-2008)*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita pro Centrum pedagogického výzkumu PdF MU, 2009. 72 s. ISBN 978-80-210-4771-6.
- JEŽEK, Stanislav, ed. *Psychosociální klima školy*. Brno: MSD, 2003-2005. ISBN 80-86633-13-6.
- JEŽEK, Stanislav. Možnosti konceptualizace školního klimatu. In: *Psychosociální klima školy I*. Brno: MSD. *Journal of Scandinavian Studies in Criminology & Crime Prevention*. 2003. s. 2 – 321.
- JUNGHYUN, Yoon, TERO, Järvinen. Are model PISA pupils happy at school? Quality of school life of adolescents in Finland and Korea. *Comparative Education*. 52(4)., 2016, 427-448.
- KAFFEMANIENÉ, Irena, MASILIAUSKIENÉ, Erika, ET AL. Educational Environment of the Modern School in the Aspects of Learning Factors, School Climate and Educational Paradigm. *Pedagogy*. 126 (2), 2017, 62-82.

- KALEJA, Martin. *(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze*. Vydání první. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, 2015. 109 stran. ISBN 978-80-7510-160-0.
- KALNICKÝ, Juraj, MALČÍK, Martin a UHLAŘ, Michal. *Obecný management*. Vyd. 1. Ostrava: Repronis, 2012. ISBN 978-80-7329-305-5.
- KANACRI, Luengo B., et al. Longitudinal Relations Among Positivity, Perceived Positive School Climate, and Prosocial Behavior in Colombian Adolescents. *Child Development*, 2017. DOI: 10.1111/cdev.12863
- KANTOROVÁ, Jana. *Školní klima na školách poskytujících střední vzdělání s výučním listem*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4799-5.
- KAPA, Ryan, R. Teacher Victimization in Authoritative School Environments. *Journal of School Health*. 2018. 88 (4).
- KAŠPÁRKOVÁ, Jana. *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu*. Olomouc: VUP, 2007. ISBN 978-80-244-1852-0.
- KNOTOVÁ, Dana a kol. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4502-2.
- KOLÁŘ, Zdeněk, et al. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KOLAŘÍKOVÁ, Marta, PETROVÁ, Alena a URBANOVSKÁ, Eva. *Profesní připravenost učitelů základních škol v oblasti řešení rizikového chování a možnosti jeho prevence v Moravskoslezském kraji. II. Psychologické aspekty*. V Opavě: Slezská univerzita, Fakulta veřejných politik v Opavě, 2017. ISBN 978-80-7510-236-2.
- KOLLÁRIK, Teodor. *Škála na meranie sociálnej atmosféry v triede [Social Classroom Atmosphere Scale]*. Bratislava: *Psycho-insight*, 1999.
- KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. 2. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0643-9.

- KRAUS, Blahoslav. *Společnost, rodina a sociální deviace*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. ISBN 978-80-7435-411-3
- KROLOVÁ. Klima třídy. Moderní škola - podpora inkluze ve vzdělávání prostřednictvím modernizace organizačních forem a metod výuky - Evropa školet, škola Evropě. [online]. [2018-5-14]. Dostupné z: <https://databaze.op-vk.cz/project/detail/4516>
- KURELOVÁ, M., HANZELKOVÁ, M. Porovnání klimatu výuky ve školách s tradičním a alternativním vyučováním. In: *Sborník z 6. konference o současných celosvětových otázkách alternativního školství*. Olomouc: Pedagogická fakulta UP, 1996.
- KYRIACOU, Chris. In GERŠICOVÁ, Zuzana a HLÁSNA, Slávka. *Sociální klima třídy v edukačnej teorii a praxi*. Brno: Tribun EU, 2013. ISBN 978-80-263-0389-3.
- LANE-GARON, Pamela, et al. Conflict Resolution Education and Positive Behavioral Support: A Climate of Safety for All Learners. *Wiley Periodicals*, 30 (2), 2012, 197-217.
- LAŠEK, Jan. Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. In: Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 978-80-7435-220-1.
- LAŠEK, Jan. In MAŠEK, Jiří. *Sociální klima třídy, přehledová studie*. Asociace školní psychologie ČR a SROV. 1998. [online]. Dostupné z: [http://klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares\\_Klima\\_tridy.pdf](http://klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf)
- LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. ISBN 978-80-7435-220-1.
- LAZAROVÁ, Bohumíra a ČAPKOVÁ, Miroslava. Klima školy: k otázkám spolupráce učitelů a školních psychologů. 2. konference Škola a zdraví. Brno: 2006.
- LAZAROVÁ, Bohumíra, In KNOTOVÁ, Dana a kol. *Školní poradenství*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4502-2.
- LEGROS, Ingrid. RYAN, Thomas, G. Principal traits and school climate: Is the Invitational Education Leadership Model the right choice? *Journal of Educational Leadership, Policy and Practise*. 30 (2), 2015.

- LEONT'JEV. In GERŠICOVÁ, Zuzana a HLÁSNA, Slávka. *Sociální klima třídy v edukační teorii a praxi*. Brno: Tribun EU, 2013. ISBN 978-80-263-0389-3.
- LINKOVÁ, Marie. Sociální klima školní třídy. In: *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum*. Sborník příspěvků IX. Konference ČAPV. Ostrava: ČAPV a Pedagogická fakulta OU, 2001.
- LITWIN, George H., STRIGER. (ed.). *Organizational climate. Explorations of a concept* (s. 11–32). Boston: Harvard University. 1968.
- LOHWITHEE, Witsarut. *The impact of director's leadership style and gender on secondary school climate in Bangkok Metropolis, Thailand*. Dissertations: Victoria University, 2010.
- LONGÁS, MAYAYO, Jordi·CARRILLO,ÁLVAREZ,Elena,FORNIELES,DEU, Albert I. ROMANÍ, Jordi RIERA. Desarrollo y validación del cuestionario sobre condicionantes de éxito escolar en alumnos de secundaria *Revista Española de Pedagogía*. 76 (269), 2018, 55-82.
- MAREŠ, Jiří a Jan, Čáp. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 807-367-273-1.
- MAREŠ, Jiří a JEŽEK, Stanislav. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Evaluační nástroje, 2012. ISBN 978-80-87063-79-8.
- MAREŠ, Jiří a JEŽEK, Stanislav *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. 2012. ISBN 978-80-87063-79-8.
- MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MAREŠ, Jiří. In JEŽEK, Stanislav. (ed.). *Sociální klima školy I*. Brno, MSD s.r.o., 2003. ISBN 80-86633-13-6
- MAREŠ, Jiří. Sociální klima školy. *Pedagogická revue*. 2000, s. 241–254.
- MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.
- MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.



- MAYHEW, J. Matthew, GRUNWALD, Heidi & DEY, Eric. Creating a Positive Climate for Diversity from the Student Perspective. *Research in Higher Education*, 2005, 46.
- Metodický portál RVP. [online]. [2018-4-25]. Dostupné také z: <https://clanky.rvp.cz/search/>
- MIOVSKÝ, Michal a kol. *Kvalita a efektivita v prevenci rizikového chování dětí a dospívajících*. První vydání. Praha: Klinika adiktologie 1. LF UK v Praze a VFN v Praze, 2015. ISBN 978-80-7422-391-4.
- MŠMT. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů [online]. [cit. 2017-2-2]. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-1-2017-do-31-8-2017>
- MŠMT. Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v ČR. [online]. [cit. 2017-6-23]. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>
- MŠMT. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. [cit. 2017-1-2]. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>
- MŠMT. Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů. [online]. [cit. 2017-9-29]. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/novela-vyhlasky-c-48-2005-sb-o-zakladnim-vzdelavani-a>
- MŠMT. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů [online]. [cit. 2016-11-17]. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>
- National Center on Safe Supportive Learning Environments. (2018). [online]. Dostupné z: <https://safesupportivelearning.ed.gov/>
- National School Climate Center. Dostupné také z: <http://www.schoolclimate.org/climate/>
- National School Climate Council and NSCC. (2017). Dostupné také z:

[http://www.schoolclimate.org/programs/documents/dimensions\\_chart\\_pagebars.pdf](http://www.schoolclimate.org/programs/documents/dimensions_chart_pagebars.pdf)

- NIROOMANDI, Manoochehr. *A study of the relationship between the organizational climate and pupil control ideology of the professional staffs in selected secondary schools in Shiraz, Iran*. Dissertations: University of Oklahoma. 1984
- NUV. *Podpora spolupráce škol a firem*. 2015. [online]. [cit. 9-29-2017]. Dostupné také z: <http://www.nuv.cz/pospolu>
- NVivo – *analýza kvalitativních dat*. [online]. [2018-6-12]. Dostupné také z: <http://www.qsrinternational.com/nvivo/nvivo-products>
- ONDRÁČKOVÁ, Lenka. In KNOTOVÁ, Dana a kol. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4502-2.
- OSWALD, Friedrich a kol. *Schulklima. Die Wirkungen der persönlichen Beziehungen in der Schule*. Wien: Universitätsverlag, 1989.
- OWEN, VALESKY. In KANTOROVÁ, Jana. *Školní klima na školách poskytujících střední vzdělání s výučním listem*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4799-5.
- PAPŠOVÁ, Miroslava, Marta VALIHOROVÁ, Eva NÁBĚLKOVÁ. Exploring the moderating effect of field dependence-independence on relationship between pupil's school satisfaction and social classroom atmosphere. *Studia psychologica*, 2015, 54 (2).
- PETLÁK, Erich. In GERŠICOVÁ, Zuzana a HLÁSNA, Slávka. *Sociální klima třídy v edukačnej teorii a praxi*. Brno: Tribun EU, 2013. ISBN 978-80-263-0389-3.
- PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0367-4.
- PHILLIPS, Sarah Fierberg, ROWLEY, Jacob F. S. The Tripod School Climate Index: An Invariant Measure of School Safety and Relationships. *Social Work Research*. 2016, 40 (1).
- PICKET, Linda a Barry, FRASER. Creating and Assessing Positive Classroom learning Environment. *Childhood Education*, 2010, 86 (5).
- PINKAS, Gabriel. Aid, BULIĆ. Principal's leadership style, as perceived by teachers, in relation to teacher's experience factor of school climate in elementary schools. *Human: Journal for Interdisciplinary Studies*. 2017. 7(2).

- PÍŠOVÁ, Michaela. In JEŽEK, Stanislav. (ed.). *Sociální klima školy II*. Brno, MSD s.r.o., 2004. ISBN 80-86633-29-2.
- PÍŠOVÁ, Michaela. *Klima školy z pohledu začínajícího učitele. Dvě kvalitativní sondy*. Brno : MSD s.r.o., 2004. [online]. Dostupné z: [http://www.klima.pedagogika.cz/skola/doc/04\\_5.pdf](http://www.klima.pedagogika.cz/skola/doc/04_5.pdf)
- Podpora spolupráce škol a firem, projekt Pospolu. [online]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/pospolu>
- POL, Milan a LAZAROVÁ, Bohumíra. (1999). *Spolupráce učitelů – podmínka rozvoje školy*. Praha: STROM, 1999. ISBN 80-86106-07-1
- POL, Milan. *Škola v proměnách*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9.
- PORVAZNÍK, Ján. LADOVÁ, Janka. *Celostní management*. UTB ve Zlíně, 2010. ISBN 978-80-89256-48-8.
- *Pražská skupina školní etnografie*. [online]. [2018-7-15]. Dostupné také z: <http://kps.pedf.cuni.cz/psse/index.php?p=vyzkum>
- PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a Eliška, WALTEROVÁ. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. (2013). *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- PRŮCHA, Jan. (1998). *Pedagogický slovník*. 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.
- PŘADKA, Milan. In KNOTOVÁ, Dana a kol. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4502-2.
- PŘIKRYLOVÁ, Gabriela. & PŘIKRYLOVÁ, Milada. *Pedagogická evaluace v každodenní praxi pedagoga předškolního vzdělávání: praktické ukázky z naplňování*

*Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.* Kroměříž: Plus, 2009. ISBN 978-80-87165-01-0

- QUIN, Daniel. Longitudinal and Contextual Associations Between Teacher–Student Relationships and Student Engagement. *Review of Educational Research.* 2017, DOI: 10.3102/0034654316669434
- RAMSEY, Christine M. et al. School climate: perceptual differences between students, parents, and school staff. *School Effectiveness and School Improvement.* Roč. 27, č. 4, 2016, s. 629 – 641.
- REIDUN, Tangen. Conceptualising quality of school life from pupils' perspectives: a four-dimensional model. *International Journal of Inclusive Education.* 13 (8), 2009, 829 – 844. 10.1080/13603110802155649
- RENNERT-ARIEV, Peter. The Hidden Curriculum of Performance-Based Teacher Education. *Teachers College Record.* s. 105-138. ISSN 01614681.
- ROKSANDIĆ, Ivana. PAVKOVIĆ, Ivana, Jasmina, KOVAČEVIĆ. The characteristics of behavior of deaf and hard-of-hearing learners in different types of school environment. *Human Research in Rehabilitation The International Journal for interdisciplinary studies,* 2018, 8 (1).
- Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb. *Klima školy třídy.* Tématická metodická zpráva č. 6. [online]. 2012. [2017-8-29]. Dostupné také z: [http://www.nuv.cz/uploads/6.TMZ\\_SPP\\_Klima\\_skolni\\_tridy.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/6.TMZ_SPP_Klima_skolni_tridy.pdf)
- RUCKER, Mike. *How to build a theoretical model.* [online]. 2017.[2018-7-20]. Dostupné také z: <https://unstick.me/build-theoretical-model/>
- RUDASILL, M. Kathleen a kol. Systems View of School Climate: a Theoretical Framework for Research. *Educational Psychology Review.* 2017. Dostupné také z: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2s2.085012226039&origin=resultslist&sort=plff&src=s&st1=Systems+View+of+School+Climate%3a+a+Theoretical+Framework+for+Research&st2=&sid=C692A46E1DD336DF91D39FD2F69B1BED.wsnAw8kcdt7IPLY00V48gA%3a150&sot=b&sdt=b&sl=83&s=TITLEABSKEY%28Systems+View+of+School+Climate%3a+a+Theoretical+Framework+for+Research%29&relpos=0&citeCnt=0&searchTerm=>
- SHANNONHOUSE, Laura, et al. Secondary Traumatic Stress for Trauma researchers: A

Mixed Methods research Design. *Journal of Mental Health Counseling*. 2016. Dostupné také z: doi: 10.774/mehc.38.3.02 EHV.

- SHEN, Bo, et al. The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 2015, 519–532.
- SKOPALOVÁ, Jitka. *Klima třídy na 2. stupni základních škol z hlediska projevů rizikového chování ve třídě*. DVD. Olomouc: Vydavatelství UP, 2014.
- Společnost pro kvalitu školy. 2010 – 2018. [online]. Dostupné z: <http://www.kvalitaskoly.cz/?q=kvalita skolního zivota zaku>
- STAKE, Robert, E. In NORMAN, K. Denzin, LINCOLN, S. YVONNA. (2005). *Qualitative research*. UK: Sage Publications.
- STEPHENS, Paul. *Social pedagogy: Heart and Head*. Bremen: EHV, 2013.
- STREJČEK, Jindřich. Spolupráce učitelů reálná i virtuální. [online]. 2010. [cit. 2017-9-29]. Dostupné také z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/u/9477/SPOLUPRACE-UCITELU-REALNA-I-VIRTUALNI.html/>
- ŠIKÝŘ, Martin, BOROVEC, David a TROJANOVÁ, Irena. *Personalistika v řízení školy*. 2., aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-264-1.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka et al. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010. ISBN 978-80-244-2433-0.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014. 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.
- TAPIS, Jesus Alonso and HEREDIA, Blanca, Fernández. Development and initial validation of the Classroom Motivational Climate Questionnaire (CMCQ). *Psicothema*. 20 (4), 2008. 883-889.
- TESAŘOVÁ, Martina et al. *Jak na žáky: zvládání náročných situací ve třídě*. Vydání první. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1047-4.
- THAPA, Amrit, COHEN, Jonathan, GUFFEY, S., & HIGGINS-D-ALESSANDRO, A. A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 2013, 357.

- TITSWORTH, Scott, et al. Two Meta-analyses Exploring the Relationship between Teacher Clarity and Student Learning. *Journal Communication Education.*, 2015. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1080/03634523.2015.1041998>
- TOWNSEND, Lisa, et al. The Association of School Climate, Depression Literacy, and Mental Health Stigma Among High School Students. *Journal of Mental Health.* 87(8), 2017, 567-574.
- TROJAN, Václav et al. *Přístupy k managementu vzdělávání v kontextu České republiky.* V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7290-867-7.
- TUPÝ, Jan. Pojetí a cíle základního vzdělávání. Metodický portál RVP. [online]. 2005. [2018-6-20]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/340/POJETI-A-CILE-ZAKLADNIHO-VZDELAVANI.html/>
- URBÁNEK, Petr, & CHVÁL, Martin. Klima učitelského sboru [online]. 2012. Dostupné z: [http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni\\_nastroje/16\\_Klima\\_ucitelskeho\\_sboru.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/16_Klima_ucitelskeho_sboru.pdf)
- VIESKARAMI, Hassan A., GHADAMPOUR, Ezzatollah, MOTTAGHINIA, Mohammad R. Interactions among School Climate, Collective Self-Efficacy, and Personal Self-Efficacy: Evidence from Education Institutions. *International Journal of Economic Perspectives*, 2017, 11(1).
- VLČKOVÁ, Kateřina. Základní deskriptivní statistika. [online]. [2017-9-29]. Dostupné také z: [https://is.muni.cz/el/1441/podzim2006/SZ2BP\\_ZPM/um/940614/deskriptivni\\_statistika\\_v\\_lckova.pdf](https://is.muni.cz/el/1441/podzim2006/SZ2BP_ZPM/um/940614/deskriptivni_statistika_v_lckova.pdf)
- WALTEROVÁ, Eliška a kol. *Přechod žáků ze základní na střední školu: pohledy z výzkumů.* Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-179-9.
- WARBURTON, Victoria E. Peer and teacher influences on the motivational climate in physical education: A longitudinal perspective on achievement goal adoption. *Contemporary Educational Psychology*, 2017, ISSN 0361-476X/
- WHITE, Nick, La Salle, T., ASHBY, Jeffrey S., & MEYERS, Joel. *Georgia Brief School Climate Inventory* [Database record]. Retrieved from PsycTESTS. 2014. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/t35341-000>

- WROCZYŃSKI, Ryszard. *Sociálna pedagogika*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1968.
- Zákon č. 317 ze dne 24. června 2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov, aktuálne znenie [online]. © Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. [2016-12-7]. Dostupné také z: <https://www.minedu.sk/6826-sk/zakon-c-3172009-z-z-o-pedagogickych-zamestnancoch-a-odbornych-zamestnancoch-a-o-zmene-a-doplneni-niektorych-zakonov/>
- ZELINA, Miron et al. *Škola pre život v interdisciplinárnom kontexte*. Brno: Tribun EU, 2016. ISBN 978-80-263-1062-4.
- ZENDAH, Ketiwe. Cosmas, MAPHOSA. Examining teachers' understanding of child-friendly school environments concept: implications for child safety in zimbabwean schools. *Gender & Behaviour*, 2018. 16(1).
- ZWEBER, Zandra, M. et al. *Multi-faceted Organizational Health Climate Assessment*. PsycTESTS, 2016.

## **SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha č. 1 Dotazník Klíma školy pro žáky

Příloha č. 2 Polostrukturovaný rozhovor pro ředitele školy

Příloha č. 3 Polostrukturovaný rozhovor pro třídní učitele

Příloha č. 4 Polostrukturovaný rozhovor pro sociálního pedagoga



## ANOTACE

<b>Jméno a příjmení:</b>	<b>Lucie Blašíková</b>
<b>Katedra:</b>	<b>Ústav pedagogiky a sociálních studií</b>
<b>Vedoucí práce/školitel:</b>	<b>Prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.</b>
<b>Rok obhajoby:</b>	<b>2018</b>

<b>Název práce:</b>	<b>Spolupráce třídního učitele, ředitele a sociálního pedagoga při vytváření pozitivního klimatu v základní škole</b>
<b>Název v angličtině:</b>	<b>Cooperation of class teacher, director and social educator in creating a positive climate at an elementary school</b>
<b>Anotace práce:</b>	<p>Předkládaná disertační práce pojednává o problematice klimatu školy s ohledem na pozitivní klima a jeho dimenze. Zároveň se věnuje oblastem spolupráce vybraných činitelů klimatu školy, kteří svými postupy pozitivní klima významně ovlivňují. Mezi činitele patří ředitel školy, třídní učitelé, sociální pedagog a žáci 2. stupně základní školy. V teoretické části práce jsou analyzovány stěžejní pojmy, představeny některé modely pozitivního klimatu a popsáno prostředí základní školy s ohledem na jeho funkce. Empirická část disertační práce popisuje smíšený výzkum pozitivního klimatu školy, jehož cílem je uvést v názorných modelech dimenze pozitivního klimatu dle ředitele, třídního učitele a sociálního pedagoga. Zároveň cíl směřuje k charakteristice spolupráce těchto činitelů v kontextu pozitivního klimatu. Jako zdroj pro objektivizování sdělení výše uvedených respondentů slouží dotazníkové šetření realizované na 2. stupni základní školy.</p>
<b>Klíčová slova:</b>	Klima školy, pozitivní klima školy, základní škola, ředitel, sociální pedagog, třídní učitel, spolupráce, smíšený výzkum

<b>Anotace v angličtině:</b>	The Ph.D. theses deals with the climate of the school with regard to the positive climate and its dimension. At the same time, it focuses on areas of cooperation of selected school climate actors, who have a significant influence on their practices through their processes. The factors include the school principal, class teachers, social educators and pupils of the second grade of elementary school. The theoretical part of the thesis analyzes key concepts, presents some models of positive climate and describes the environment of elementary school with regard to its functions. The empirical part of the dissertation describes the mixed research of the positive climate of the school, which aims to introduce the positive climate dimension according to the director, class teacher and social pedagogue. At the same time, the goal is to uncover the content of the cooperation of these actors in the context of a positive climate. As a source for verifying the objectivity of the above mentioned respondents, the questionnaire survey carried out at the second level of the elementary school is used.
<b>Klíčová slova v angličtině:</b>	Climate of the school, positive climate of the school, elementary school, director, social educator, class teacher, cooperation, mixed research
<b>Přílohy vázané v práci:</b>	Příloha č. 1 Dotazník Klima školy pro žáky Příloha č. 2 Polostrukturovaný rozhovor pro ředitele školy Příloha č. 3 Polostrukturovaný rozhovor pro třídní učitele Příloha č. 4 Polostrukturovaný rozhovor pro sociálního pedagoga
<b>Rozsah práce:</b>	157
<b>Jazyk práce:</b>	český

# Příloha č. 1 Dotazník Klima školy pro žáky



Cesta ke kvalitě



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

## Klima školy Dotazník pro žáky

Když se řekne škola ... Vybaví se prostředí, které velmi dobře znáš. Také tvoje informace mohou přispět ke zjištění případných nedostatků a ke zlepšení života ve škole. Zamysli se nad uvedenými tvrzeními, které souvisejí s tvou školou a s tím, co se v ní děje. Posuzuj svoji celou školu, všechny tvoje učitele i spolužáky, které znáš. Přemýšlej, jak to vnímáš ty. Zvaž a rozhodni se, zda s určitým názorem nebo situací můžeš rozhodně souhlasit, spíše souhlasit, spíše nesouhlasit a nebo rozhodně nesouhlasit. Zakřížkuj příslušné políčko. Je důležité, aby ses vyjádřil/a, na každém řádku. Veškeré dotazování je anonymní. Vyplňování dotazníku trvá přibližně 20 minut.

	Tvrzení	Rozhodně souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
1)	Budova školy je v dobrém stavu.	1	2	3	4
2)	V prostorách školy se špatně orientuji.	4	3	2	1
3)	Líbí se mi výzdoba školy.	1	2	3	4
4)	Prostory školy na mě působí stísněně.	4	3	2	1
5)	Okolí školy se mi zdá upravené.	1	2	3	4
6)	Ve škole je vždy uklizeno.	1	2	3	4
7)	Nevyhovuje mi prostor k ukládání vlastních věcí ve škole.	4	3	2	1
8)	Stav hygienických zařízení (WC, sprchy, umývárny, ...) je vyhovující.	1	2	3	4
9)	Jsem spokojen s nábytkem naší školy (s lavicemi, židlemi, ...).	1	2	3	4
10)	Ve škole využívám při vyučování mnoho pomůcek (např. počítače, ...).	1	2	3	4
11)	Jsem spokojen s vybavením naší tělocvičny.	1	2	3	4
12)	Jídlo ve školní jídelně mi vždy chutná.	1	2	3	4
13)	Všichni učitelé mají pochopení pro moje problémy.	1	2	3	4
14)	Myslím si, že učitelé nadržují některým spolužákům.	4	3	2	1
15)	Učitelé dodržují vše, co nám slíbí.	1	2	3	4
16)	Někteří učitelé připravují žáky na různé soutěže.	1	2	3	4

	Tvrzení	Rozhodně souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
17)	Někteří učitelé pro nás připravují školní projekty.	1	2	3	4
18)	Učitelé mi špatně vysvětlují učivo.	4	3	2	1
19)	Všichni učitelé vyžadují, abychom v hodině spolupracovali.	1	2	3	4
20)	Všichni učitelé mají přehled o tom, co učí.	1	2	3	4
21)	Při vyučování se vždy nudím.	4	3	2	1
22)	Zapojuji se do různých akcí školy.	1	2	3	4
23)	Jsem pyšný na své školní úspěchy.	1	2	3	4
24)	Rodiče se často ptají na mé výsledky ve škole.	1	2	3	4
25)	Rodiče nechodí na třídní schůzky.	4	3	2	1
26)	Rodiče si neváží učitelů naší školy.	4	3	2	1
27)	Ve škole mám spolužáka, kterému se můžu s čímkoliv svěřit.	1	2	3	4
28)	Na všechny spolužáky se můžu spolehnout.	1	2	3	4
29)	Se spolužáky se navzájem uznáváme.	1	2	3	4
30)	Před spolužáky můžu přiznat každou svoji chybu.	1	2	3	4
31)	Mám strach z některých spolužáků.	4	3	2	1
32)	Myslím si, že nás učitelé respektují.	1	2	3	4
33)	Bojím se některých učitelů.	4	3	2	1
34)	Půjčujeme si sešity na dopsání učiva.	1	2	3	4
35)	Když potřebuji, tak mi spolužáci poradí.	1	2	3	4
36)	Učitelé mi pomáhají při řešení problémů ve škole.	1	2	3	4
37)	U učitelů můžu hledat pomoc při řešení problémů spojených s učením.	1	2	3	4
38)	U učitelů můžu hledat pomoc při řešení osobních problémů.	1	2	3	4
39)	V hodinách se hodně naučím.	1	2	3	4
40)	Ve škole se snažím podávat co nejlepší výkony.	1	2	3	4
41)	Učitelé oceňují jen mé znalosti, ale ne moji snahu.	4	3	2	1
42)	Učitelé učí jednotvárně.	4	3	2	1
43)	Ve vyučování se můžu zapojit do diskuse.	1	2	3	4
44)	Myslím si, že nás učitelé vedou k samostatnosti.	1	2	3	4

	Tvrzení	Rozhodně souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
45)	Ve škole mám možnost ukázat, co umím.	1	2	3	4
46)	Ve škole mám možnost objevovat nové informace.	1	2	3	4
47)	Suplování je nám dostatečně dopředu oznámeno.	1	2	3	4
48)	Za nedodržení školního řádu jsou žáci přiměřeně trestáni.	1	2	3	4
49)	Všichni učitelé nám říkají, co od nás očekávají.	1	2	3	4
50)	Jsem rád/ráda, že chodím do této školy.	1	2	3	4
51)	Myslím si, že akce školy jsou důležitou součástí jejího života.	1	2	3	4
52)	Myslím si, že naše škola má ve srovnání s ostatními školami v okolí dobré jméno.	1	2	3	4

53)	Jsi		1) chlapec	2) dívka
-----	-----	--	------------	----------

**Děkujeme za čas, který jsi věnoval/a vyplnění dotazníku.**

Chceš-li něco dodat, k tématu dotazníku nebo k uvedeným tvrzením, tak tady je prostor pro tvé sdělení:

.....

.....

.....

54) Sociální pedagog pravidelně (alespoň 1x týdně) navštěvuje naši třídu.

1    2    3    4

55) Sociální pedagog má pochopení pro moje problémy.

1    2    3    4

## **Příloha č. 2 Rozhovor pro ředitele školy**

- 1) Jak dlouho již působíte v oboru?
- 2) Jak dlouho jste ředitelem/ředitelkou základní školy?
- 3) Kteří pracovníci působí ve školním poradenském pracovišti?
- 4) Jakou náplň práce má sociální pedagog?
- 5) V čem spatřujete pozitiva a negativa této profese v prostředí základní školy?
- 6) Setkáváte se se žáky druhého stupně a při jakých příležitostech?
- 7) Domníváte se, že mezi žáky panuje pozitivní nálada?
- 8) Pomáhají si Vaši žáci vzájemně?
- 9) Jsou ve třídách vytvořeny kamarádské a partnerské vztahy?
- 10) Jaký vztah mají žáci druhého stupně k plnění povinností?
- 11) Setkáváte se s rizikovým chováním mezi žáky?
- 12) Jak takové projevy řešíte, a který z pracovníků se na řešení podílí?
- 13) Je Vaše škola dobře technicky a didakticky vybavená?
- 14) Je Vaše škola zapojena do nějakého projektu?
- 15) Snažíte se zapojit do projektové činnosti, a kteří pracovníci na této činnosti participují?
- 16) Jak můžete ze své pozice ovlivnit pozitivní vnímání žáků vůči škole a procesům učení?
- 17) Jaké postupy uplatňujete?
- 18) Jaké je podle Vás klima na druhém stupni ve Vaší základní škole?
- 19) Kdy a při jakých příležitostech komunikujete s učiteli?
- 20) Mohou za Vámi učitelé kdykoliv přijít s problémovou situací, jak pracovního, tak i osobního charakteru?
- 21) Jak můžete ze své pozice ovlivnit pozitivní vnímání učitelů vůči pracovnímu prostředí?
- 22) Jaké postupy uplatňujete?
- 23) Na co si učitelé nejčastěji stěžují?
- 24) Jaké podle Vás panuje klima v učitelském sboru?

- 25) Funguje Vaše škola na nějaké jednotné filozofii?
- 26) S jakými problémy se momentálně potýkáte?
- 27) Se kterými problémy bojujete v dlouhodobém měřítku?
- 28) Jaké problémy nejvíce ovlivňují pozitivní klima ve škole?
- 29) Jak se z Vašeho pohledu podílí školní poradenské pracoviště na vytváření pozitivního klimatu?
- 30) Chcete se k problematice dále vyjádřit?

### **Příloha č. 3 Rozhovor pro třídní učitele**

- 1) Jak dlouho již pracujete jako učitel/ka?
- 2) Jak dlouho pracujete na této škole?
- 3) Jaký obor máte vystudovaný?
- 4) Jaké předměty učíte?
- 5) Ve které třídě jste třídním učitelem/učitelkou?
- 6) Co spadá do povinností a kompetencí třídního učitele?
- 7) Jak hodnotíte spolupráci se žáky ve Vaší třídě?
- 8) Jakým způsobem vytváříte pozitivní klima ve Vaší třídě?
- 9) Jakým způsobem podporujete pozitivní klima ve třídě?
- 10) Jakým způsobem vytváříte a podporujete klima ve třídách na 2. stupni?
- 11) Jaké je dle Vašeho názoru aktuální klima na 2. stupni a jaké klima panuje ve Vaší třídě?
- 12) Jaké problémy ve Vaší třídě klima nejvíce ovlivňují?
- 13) Mohou se na Vás žáci kdykoliv obrátit?
- 14) V jakých situacích tak činí nejčastěji?
- 15) Kdy a při jakých příležitostech komunikujete a spolupracujete s ředitelem školy/ředitelkou školy?
- 16) Můžete se na ředitele školy/ředitelku školy kdykoliv obrátit?
- 17) Navštěvuje ředitel školy Vaši třídu a při jakých příležitostech?
- 18) Probíhá mezi Vámi a sociálním pedagogem spolupráce, příp. jaká?
- 19) Jakým způsobem pracuje sociální pedagog ve Vaší třídě?
- 20) Jakým způsobem ovlivňuje sociální pedagog klima ve Vaší třídě?
- 21) Vnímáte ve škole nějaké problémy, příp. jaké?
- 22) Jaké je dle Vašeho názoru klima v učitelském sboru a proč?
- 23) Funguje Vaše škola na nějaké jednotné filozofii?
- 24) Jak se z Vašeho pohledu podílí školní poradenské pracoviště na celkovém klimatu druhého stupně?



25) Chcete se k problematice dále vyjádřit?

## **Příloha č. 4 Rozhovor pro sociálního pedagoga**

- 1) Jak dlouho již pracujete jako sociální pedagog v této základní škole?
- 2) Jak dlouho již působíte v oboru?
- 3) Jak jste se dostal/a k profesi sociálního pedagoga?
- 4) Jaký obor jste vystudoval/a?
- 5) Jaká je Vaše náplň práce a z čeho vychází?
- 6) Jsou učitelé informováni o Vašich kompetencích a náplni práce?
- 7) Jsou žáci informováni o Vašich kompetencích a náplni práce?
- 8) Jsou rodiče žáků informováni o Vašich kompetencích a náplni práce?
- 9) Jakým způsobem pracujete se žáky?
- 10) Jakým způsobem pracujete s učiteli?
- 11) Jaká úskalí vidíte ve své práci přímo ve školním prostředí?
- 12) Jak hodnotíte klima na druhém stupni?
- 13) V jakých situacích přicházíte do kontaktu se žáky druhého stupně a jejich rodiči?
- 14) Zaměřujete se na vytváření pozitivního klimatu záměrně, promýšlíte jednotlivé kroky dopředu?
- 15) Pokud ano, jakými metodami, formami a procesy, toho dosahujete?
- 16) Jaké jsou nejčastější problémy žáků druhého stupně, ať již výukového, výchovného nebo osobního charakteru?
- 17) Jak se podílí na vytváření klimatu školní poradenské pracoviště?
- 18) Jak se dle Vašeho názoru zapojuje do tvorby pozitivního klimatu vedení školy, především ředitel/ředitelka?
- 19) Mohou se na Vás se svými problémy obracet také učitelé?
- 20) Jaké podle Vás panuje klima v učitelském sboru?
- 21) Funguje Vaše škola na nějaké jednotné filozofii?
- 22) S jakými problémy se momentálně potýkáte?

- 23) S jakými problémy bojujete v dlouhodobém měřítku?
- 24) Jaké problémy nejvíce ovlivňují pozitivní klima na druhém stupni?
- 25) Chcete se k problematice dále vyjádřit?

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií



Autoreferát k disertační práci

SPOLUPRÁCE TŘÍDNÍHO UČITELE, ŘEDITELE A SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA PŘI  
VYTVÁŘENÍ POZITIVNÍHO KLIMATU V ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Lucie Blašítková

OLOMOUC 2018

Autorka: Mgr. Lucie Blašíková

Název práce: Spolupráce třídního učitele, ředitele a sociálního pedagoga při vytváření pozitivního klimatu v základní škole

Školitelka: prof. PhDr. Helena Grecmanová, Ph.D.

Oponenti: doc. PaedDr. Vlasta Cabanová, Ph.D.

doc. PhDr. Jan Lašek, CSc.

## OBSAH

### ÚVOD

- 1 Cíle teoretické a empirické části disertační práce
- 2 Současný stav zkoumané problematiky v tuzemském a zahraničním prostoru
- 3 Teoretická východiska disertační práce
- 4 Popis výzkumné strategie
- 5 Výsledky výzkumného šetření

### ZÁVĚR

### SEZNAM ZDROJŮ

### SEZNAM PRACÍ STUDENTA DSP

### PŘEHLED KONFERENCEČNÍCH VYSTOUPENÍ STUDENTA DSP

### DALŠÍ RELEVANTNÍ AKTIVITY

## ÚVOD

Disertační práce s názvem *Spolupráce třídního učitele, ředitele a sociálního pedagoga při vytváření pozitivního klimatu v základní škole* pojednává o problematice klimatu školy. Oblast klimatu školy je vnímána jako významná především kvůli vlivu na žáky i učitele, kteří tráví ve škole velké množství času, což dokazují výzkumy, které se orientují na výkonost žáků, jejich prospěch a vztahy mezi žáky a učiteli. (Ramsey a kol., 2016; Rennert-Ariev, 2008) Klima školy je jevem, který se zkoumá v prostředí českého (např. Grecmanová, 2008; Urbánek a Chvál, 2012; Ježek, 2004; Mareš, 2000) i zahraničního (např. Cohen, 2009; Rudasill a kol., 2017; Thapa a kol., 2013; Shen a kol., 2015) pedagogického a psychologického výzkumu. Často se výzkumná šetření věnují ověření vztahu klimatu školy s rizikovým chováním (Astor, 2002), vnímáním prostředí školy žáky (White a kol., 2014) nebo motivací žáků k podávání nejlepších výkonů v učení. (Warburton, 2017) Na poli českého pedagogického výzkumu se věnuje pozornost percepci a hodnocení klimatu školy z pozice učitelů, žáků a rodičů. Jedná se o skupiny, které jsou vůbec nejčastěji zapojované do výzkumných šetření. (Grecmanová a kol., 2012) Pro výzkumný záměr byl na začátku plánování práce zájem obdobný, tedy zjistit vnímání klimatu školy žáky a jejich učiteli. Na základě studia některých zahraničních výzkumů, které se věnovaly vytváření a udržování pozitivního klimatu školy (Engelland-Schultz, 2016), byl stanoven poněkud odlišný cíl práce, než je tomu v některých českých výzkumech (Kurelová a Hanzelková, 1996; Linková, 2001). Zajímavá oblast byla spatřena v modelech pozitivního klimatu školy, avšak nikoliv komplexně, ale konkrétně v modelech, které vycházejí z práce činitelů, kteří klima ovlivňují, také s ohledem na vytváření pozitivního klimatu. Proto se výzkumný záměr přesunul k diskuzi a výběru významných činitelů. Ve srovnání s předchozím výzkumem, který se věnoval klimatu školy (Blašítková, 2015) a do něhož byli zapojeni rodiče, učitelé, žáci a sociální pedagogové, byla zvolena skupina jiných respondentů. V konečné podobě se jedná o ředitele školy, třídní učitele, sociálního pedagoga a žáky. Rodiče byli z výzkumného šetření vyřazeni kvůli nedostatečné informovanosti o spolupráci mezi třídními učiteli, ředitelem a sociálním pedagogem a možnosti problematického sběru dat od rodičů někdy způsobenému nízkou mírou jejich spolupráce. Tímto však není zmenšován vliv rodičů na klima školy. Jako respondent byl upřednostněn ředitel školy, protože je činitelem klimatu školy z pozice řízení. (Lohwithee, 2010; Blau, Presser, 2013) Dále se respondenty stali

třídní učitelé<sup>21</sup>, kteří představují významný faktor klimatu školy (Grecmanová, 2008; Lašek, 2012). Jelikož se jedná o učitele, kteří nejvíce pracují se svou třídou a zároveň vyučují i v jiných třídách, tak je možné se domnívat, že ovlivňují klima na celém druhém stupni základní školy. Výzkumné šetření se odehrává na druhém stupni základní školy<sup>22</sup>. Při práci s klimatem školy není možné zapomínat ani na jednoho z nejautentičtějších zdrojů výpovědí o tomto jevu, tedy na žáka. Žáci jsou rovněž považováni za vnímavější ke spolupráci učitelů, proto byli rovněž osloveni jako respondenti. V současné době je možné tvrdit, že v českém prostředí dochází k nárůstu školních poradenských pracovišť v základních školách. Pracovníkům, kteří na tomto pracovišti působí, se věnuje např. Knotová a Lazarová (2014). Mimo jiné mezi ně patří sociální pedagog, pracovník, který nemá v českých školách pevné postavení a jehož náplň práce je předmětem diskuzí v odborné literatuře (Balvín, 2016; Kaleja, 2015; Kraus, 2014). Na základě zkušeností ze zahraničí např. Slovenska, Německa, Polska, ale také Finska (Kraus, 2014) byl pro výzkum zvolen právě sociální pedagog. Jedná se o pozici pedagoga, který pracuje s klimatem školy a rizikovým chováním žáků, jak dokazuje náplň práce v základních školách, kde sociální pedagog působí. (Vlastní analýza aktuální situace, 2017)

Na základě stanovení výzkumného záměru, tedy zkoumání klimatu u těchto čtyř skupin respondentů v kontextu práce s pozitivním klimatem, byla vytyčena výzkumná strategie. V disertační práci je použit smíšený výzkum, jedná se o kombinaci metod kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Smíšený výzkum vychází z práce Creswella (2005) a klade vyšší prioritu na kvalitativní část výzkumu. Zároveň bylo kvalitativní výzkumné šetření zvoleno vzhledem k cíli výzkumu a jeho dosažení pomocí vhodných výzkumných metod. Kvalitativní výzkum s vyšší prioritou byl ustanoven z toho důvodu, že kvalitativní výzkumná šetření ve zkoumání klimatu školy nejsou v českém prostředí příliš častá, avšak v zahraničních výzkumech se objevují a lze je považovat za kvalitní a úspěšná (National School Climate Center, 2017). Součástí výzkumu jsou polostrukturované rozhovory s ředitelem základní školy, třídními učiteli 2. stupně a sociálním pedagogem. Na základě analýzy rozhovorů vznikly modely pozitivního klimatu školy, které vycházejí z teoretického modelu dle National School Climate Center (2017). Vzhledem k množství

---

<sup>21</sup> I přesto, že se jedná o třídní učitele nebude v disertační práci směřováno k výzkumu třídního klimatu, nýbrž ke klimatu školy, k čemuž byl zvolen i adekvátní dotazník.

<sup>22</sup> Druhý stupeň byl zvolen kvůli věku žáků, kteří jsou vůči klimatu školy vnímaví a zároveň si všímají vztahů mezi učiteli, jejich vzájemné spolupráce, apod.



dotazníků, které jsou v současné době k dispozici, bylo pro druhou část, zaměřenou na vnímání klimatu školy žáky, zvoleno dotazníkové šetření. Dotazníky byly použity hlavně proto, že do této části výzkumu byla zapojena velká skupina žáků. Kvůli postupnému sběru dat byl přehodnocen design výzkumu ze zakotvené teorie k případové studii. Cíl výzkumného šetření je tedy následující: *Zjistit a popsat dimenze pozitivního klimatu 2. stupně základní školy dle ředitele, třídních učitelů a sociálního pedagoga a na základě tohoto zjištění charakterizovat spolupráci mezi ředitelem, třídním učitelem a sociálním pedagogem.* Spolupráce je považována za významnou vzhledem k procesům vytváření pozitivního klimatu školy, z tohoto důvodu byla charakteristika spolupráce do výzkumného šetření zařazena a je prezentována ve formě názorného modelu. Dotazníkové šetření realizované na 2. stupni vybrané základní školy doplňuje kvalitativní část výzkumu, která zároveň shnuje výpovědi respondentů z kvalitativní části výzkumu.

Disertační práce je rozdělena na dvě části. V teoretické části jsou vysvětleny stěžejní pojmy, představena významná pojetí a prezentovány zásadní modely pro druhou, tedy empirickou část práce. Teoretická část je strukturována do pěti kapitol. V úvodu je nastíněn aktuální stav ve výzkumu klimatu školy v českém a zahraničním prostoru. Ve druhé kapitole jsou uvedeny definice klimatu školy, klimatu třídy a např. i organizačního klimatu. Kapitola dále zahrnuje teoretická východiska, popis atmosféry a prostředí a v neposlední řadě také prezentaci některých výzkumů a výzkumných nástrojů. Třetí kapitola je věnována popisu pozitivního klimatu školy a analýze některých vybraných modelů tohoto fenoménu. Čtvrtá kapitola pojednává o spolupráci vybraných činitelů klimatu školy. Je zde popsána spolupráce v kontextu managementu a jednotlivé pozice – ředitele školy, třídních učitelů a sociálního pedagoga. Závěr teoretické části je tvořen analýzou základního vzdělávání s důrazem na funkce základní školy a kvalitu života žáků v tomto, pro ně tak zásadním prostředí. Empirická část disertační práce představuje výzkumné šetření v rámci pěti kapitol. Celkově šestá kapitola nabízí popis výzkumné strategie, cílů výzkumu, výzkumných otázek, volby výzkumného souboru, popisu výzkumných nástrojů a analýzy získaných dat. V sedmé kapitole je podrobně popsán průběh výzkumného šetření. Osmá kapitola představuje analýzu kvalitativní části výzkumu v podobě tabulek, které obsahují kategorie a kódy vytvořené na základě otevřeného kódování. Analýza kvantitativní části je obsahem deváté kapitoly. Zde jsou uvedeny indexy percepce klimatu školy žáky v jednotlivých třídách, tak i na 2. stupni, podpořené sloupcovými grafy. Desátá kapitola interpretuje závěry výzkumu. Obsahem kapitoly jsou

jednotlivé modely zpracované v programu Cmap Tools<sup>23</sup>. Součástí disertační práce je dále kapitola směřující k limitům a diskuzi závěrů práce, dále seznam použitých zdrojů a příloh. Součástí autoreferátu jsou cíle teoretické a empirické části disertační práce. Následně je stručně představena aktuální situace v tuzemských a zahraničních výzkumech. Text dále prezentuje teoretická východiska, popis výzkumné strategie a zejména výsledky realizovaného výzkumného šetření.

---

<sup>23</sup> Dostupné také z: <https://cmap.ihmc.us/>

## 1 CÍLE DISERTAČNÍ PRÁCE

Předkládaná disertační práce se zaměřuje na spolupráci vybraných činitelů klimatu školy v kontextu vytváření pozitivního klimatu v základní škole, konkrétně na 2. stupni. Cíle práce jsou rozděleny na cíle teoretické a praktické části disertační práce.

Ústředním cílem je zjištění a popis dimenzí pozitivního klimatu 2. stupně základní školy dle ředitele, třídních učitelů a sociálního pedagoga a na základě toho zjištění je uvedena charakteristika spolupráce mezi ředitelem, třídními učiteli a sociálním pedagogem.

### Cíle teoretické části disertační práce:

Hlavním cílem teoretické části je vysvětlení stěžejních pojmů, které vycházejí z názvu práce, jejich vymezením je podmíněna empirická část disertační práce. Pro naplnění hlavního cíle teoretické části je nutné stanovit dílčí cíle.

- Uvést a popsat vybrané zahraniční výzkumy, které pojednávají o klimatu školy.
- Definovat pojmy klima školy, klima třídy, klima výuky a další příbuzné pojmy, které jsou důležité pro komplexní teoretickou analýzu.
- Charakterizovat pozitivní klima školy a představit některé vybrané modely pozitivního klimatu, které jsou uvedeny v zahraničních výzkumech.
- Charakterizovat spolupráci v kontextu managementu, dále popsat pozici ředitele školy, třídních učitelů a sociálního pedagoga.
- V obsahu teoretické části charakterizovat základní školu jako instituci, její funkce a žáka 2. stupně základní školy.

### Cíle empirické části disertační práce:

Hlavní výzkumný cíl je stanoven následovně – Zjistit a popsat dimenze pozitivního klimatu 2. stupně základní školy dle ředitele, třídních učitelů a sociálního pedagoga a na základě tohoto zjištění charakterizovat spolupráci mezi ředitelem, třídním učitelem a sociálním pedagogem.

Díličí cíle empirické části jsou formulovány v intencích hlavního cíle výzkumu.

- Pomocí polostrukturovaných rozhovorů s vybranými činiteli klimatu školy uvést a popsat dimenze pozitivního klimatu dle ředitele, třídních učitelů a sociálního pedagoga.
- Konkrétní dimenze představit v názorných modelech vycházejících z modelu pozitivního klimatu dle National School Climate Center. (2017)
- Pomocí polostrukturovaných rozhovorů s ředitelem, třídními učiteli 2. stupně a sociálním pedagogem charakterizovat spolupráci mezi ředitelem školy, třídními učiteli 2. stupně a sociálním pedagogem, a to na základě vytvořených modelů pozitivního klimatu.
- Spolupráci prezentovat v názorném modelu.
- Shrnout sdělení ředitele, třídních učitelů a sociálního pedagoga o klimatu školy v kontextu hodnocení klimatu školy žáky 2. stupně základní školy.

Teoreticky se empirická část disertační práce opírá zejména o model pozitivního klimatu dle National School Climate Center (2017). Tento model je stěžejní pro vytvoření konkrétních dimenzí pozitivního klimatu, které vycházejí z rozhovorů s ředitelem školy, třídními učiteli a sociálním pedagogem. Z hlediska teoretických východisek je výzkum opřen o pojetí, která prezentuje ve své práci Rudasill a kol. (2017), a která jsou blíže popsána v teoretické části disertační práce. Za významnou je považována deskripce činitelů klimatu školy, především vybraných činitelů pro výzkumné šetření.

## 2 SOUČASNÝ STAV ZKOUMANÉ PROBLEMATIKY V TUZEMSKÉM A ZAHRANIČNÍM PROSTORU

Klima školy je jev, který se v českém prostředí začíná zkoumat až po roce 1989. Z historického pohledu jsou zahraniční zdroje bohatší, jelikož první výzkumy se objevují již v padesátých letech 20. století. Autoři (Litwin, Striger, 1968) se zaměřovali především na organizační klima a následně oblast rozšířili do školního prostředí. (Zweber a kol., 2016) V současné době je možné čerpat spíše ze zahraničních zdrojů, jelikož na poli tuzemského pedagogického výzkumu se mnoho výzkumných šetření dotýkajících se klimatu školy nerealizuje. Poslední nalezená informace o výzkumu klimatu školy (Principal's leadership style, as perceived by teachers, in relation to teacher's experience factor of school climate in elementary schools) byla uvedena v roce 2018. (Pinkas, Bulić, 2018) Aktuální jsou výzkumy Rudasill a kolektivu z roku 2017, klimatu školy se dále věnuje také Cohen (2014) nebo Thapa a kol. (2013) Výzkumy se orientují na konstrukci teoretických modelů klimatu školy jako i pozitivního klimatu školy. (*National School Climate Center*, 2017) Dále i na vztah klimatu školy a učení žáků (Shen a kol., 2015) a školního prospěchu. Mnozí autoři se zaměřují na význam role konkrétních činitelů klimatu. Mezi ty zásadní patří žáci, učitelé a rodiče. (Ramsey a kol., 2016) Neméně zajímavou oblastí jsou výzkumy ověřující vztah mezi klimatem školy a jednotlivými druhy rizikového chování (nejčastěji šikanou nebo kyberšikanou). (White a kol., 2014) V odborných článcích je také možné se setkat s výzkumy ověřujícími vztah mezi klimatem školy a pocitovou hodnotou bezpečí u žáků. (Hong & Espelage, 2012) Současné české výzkumy (Lašek, 2012) svoji pozornost zaměřují ke zjišťování konkrétního typu klimatu ve vybraných základních školách nebo třídách. Výzkumy se věnují také organizačnímu klimatu. (Urbánek a Chvál, 2012; Grecmanová a kol., 2013) Kromě několika obsáhlejších odborných textů o klimatu školy (Mareš, 2000; Grecmanová, 2008; Lašek, 2012) se jedná spíše o kratší odborné příspěvky (Janík a kol., 2009) a někdy pouze pasáže (Kolaříková a kol., 2017). Jedná se spíše o útržkovité pasáže v pedagogické literatuře (Bréda a kol., 2017; Holeček, 2014; Pol, 2007). Mezi přední autory, kteří se klimatu školy věnují, patří např. Mareš a jeho práce zabývající se sociálním klimatem školy (Mareš, 2000) nebo klimatem školních tříd (2012). Sociálně psychologické klima školních tříd a školy definuje Lašek (2001), který zároveň představuje některé výzkumné nástroje v podobě dotazníků. Právě organizačním klimatem se zabývá Grecmanová s kolektivem. (2013) Autorka zároveň nabízí teoretickou základnu v oblasti klimatu školy (2008). I v českém prostředí se však

můžeme setkat s výzkumy, které ověřují vztah mezi klimatem školy a některými druhy rizikového chování. (Skopalová, 2014)

### 3 TEORETICKÁ VÝCHODISKA DISERTAČNÍ PRÁCE

Klima školy definuje Lašek jako jev sociální, skupinový, který je vázán recipročně na své tvůrce: je jimi vytvářen a zároveň na ně působí. Z hlediska školy se nejvíce projevuje ve třídách; můžeme však hovořit o sociálně psychologickém prostředí školy z pohledu učitelů: i zde je vytvářeno a působí prostředí, klima učitelského sboru a atmosféra, v chodu školy se obvykle pojí k pravidelně se opakujícím dějům. (Lašek, 2001) V současné době se více než na poli tuzemského pedagogického výzkumu v oblasti klimatu školy objevují výzkumy v zahraničí (Rudasill a kol., 2017; National School Climate Center, 2017; Adams, Jordan, Ryan, Forsyth, 2016; aj.). Jedním z předních výzkumníků - Cohen definuje klima školy jako více než individuální zkušenost - je to fenomén skupiny, který je větší než zkušenost jedné osoby. (Cohen a kol., 2009) Borkar (2016) definuje klima školy velmi jednoduše, zato výstižně jako kvalitu a charakter školního života. Klima školy je dále definováno dle *National School Climate Center* (2017). Také v tomto případě se klima školy týká především kvality charakteru školního života. Vychází ze zkušeností učitelů, rodičů, žáků a všech pracovníků školy. Klima školy v sobě odráží normy, cíle, hodnoty, mezilidské vztahy, metody výuky a organizační struktury. Hanuliaková chápe klima školy zpočátku jako produkt určitých procesů. Dále se dle autorky klima školy stává činitelem facilitujícím samotný proces, ze kterého vzniká (tím jsou míněné autokratické či demokratické postupy uvnitř školy jako i další procesy ve školním prostředí). (In Petlák, 2011) Kašpárková vymezuje pět oblastí školního klimatu. Jedná se o celkový vztah a motivaci ke škole a učení, kvalitu a kompetence učitelů, pravidla ve škole a kázeň ve vyučování, soudržnost třídy jako sociální skupiny a architektonické, estetické a hygienické aspekty školy. (2007) Pol (2007) se věnuje škole jako pospolitosti, která je vytvářena vzájemnými vztahy, sdílenými hodnotami, názory a vytvářením podmínek potřebných k posunu od „já“ k „my.“ Na základě výše uvedených definic a pojetí klimatu školy je pro účely práce operováno s klimatem školy jako s fenoménem, který do značné míry ovlivňuje stávající život jednotlivých činitelů školy, ale ovlivňuje také život budoucí a utváří vztah k dalšímu vzdělávání u žáků a postavení ve skupině.

Disertační práce dále pracuje s termínem pozitivní klima školy, jelikož vychází z některých zahraničních výzkumů, kde se objevuje termín *positive climate*. (Cohen a kol., 2009)

V českém pedagogickém výzkumu vládne terminologická nejednotnost, a tak je možné se setkat s dobrým klimatem, suportivním klimatem (Lašek, 2001), příznivým klimatem (Grecmanová, 2008) nebo otevřeným klimatem školy (Mareš, 2007). Pozitivní klima v českém prostředí definuje Hrabal, který ho chápe jako prostředí, ve kterém je podněcována kooperativní a zdravě soutěživá atmosféra. (2002) Obsahu pozitivního klimatu je věnována pozornost v následující subkapitole. Uvedený model obsahuje pět oblastí pozitivního klimatu školy, které se vždy dělí na konkrétní dimenze. Jedná se o oblast bezpečí, výuky a učení, mezilidských vztahů, prostředí školy a zaměstnanců. Vzhledem k dlouhodobému výzkumu klimatu školy byly dimenze navýšeny o jednu, a to všechny obyvatele (All populations). Z hlediska hlavních indikátorů je obsahem dimenze především ochrana před sociálními sítěmi. Žák se může cítit být ohrožen verbální agresí nebo pomluvami. Je evidentní, že NSCC reaguje na aktuální celospolečenskou situaci, která je sociálními médii významně ovlivněna a může se promítat ve školním prostředí. V českém prostředí se hovoří o kyberšikaně jako o jednom z druhů rizikového chování.

Vzhledem k výzkumnému cíli je dále v teoretické části rozebrána oblast spolupráce. Spoluprací se rozumí společné úsilí, které směřuje k prospěchu všech, kteří jsou této spolupráce součástí. (Heywood, 2008) Cílem disertační práce je charakteristika spolupráce mezi ředitelem školy, třídními učiteli a sociálním pedagogem. Jednotlivé pozice jsou dále stručně popsány.

Třídní učitel je učitel, který žáky většinou vyučuje (avšak na druhém stupni se nejedná o pravidlo), ale řeší s nimi i jiné oblasti školního života. Především se snaží participovat na vytváření třídního kolektivu a sleduje jejich vývoj, jak na úrovni vzdělávací, tak také osobnostní, což je pro vytváření pozitivního klimatu stěžejní. O učiteli hovoří zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, vzpp. Obsah třídnictví je řešen některými autory (Bréda, 2017). Hermochová tvrdí, že *v současném školském systému se od třídních učitelů podle oficiálních zdrojů očekává především plnění koordinačních a integračních funkcí.* (2009) Dále uvádí, že se jedná o práci s kolektivem, ale také se žáky individuálně. Následně zdůrazňuje význam spolupráce mezi žáky a třídním učitelem, kterou je možno utvářet na základě pozitivního vztahu k žákům. V neposlední řadě autorka zmiňuje významnost vztahů mezi třídním učitelem a rodiči. (Hermochová, 2009)

*Rozhodující a nezastupitelnou osobou každé školy, rozvoje a kvalitních výsledků je její ředitel.* (Trojan, 2015) O pravomocích a povinnostech ředitele základní školy pojednává zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon, vzpp.<sup>24</sup> V souvislosti s rolí ředitele školy se hovoří o způsobu vedení školy. Jak popisuje Grecmanová (2008) způsob vedení školy je možné rozlišovat dle přístupu k pracovníkům školy, tedy autoritativní, liberální nebo demokratický způsob vedení. Pochopitelně těchto typologií existuje celá řada. Významnou oblastí, ve které by se mělo vedení školy orientovat a zároveň adekvátně aplikovat, a která se značně odráží na klimatu školy, je management. Dle školského zákona je ředitel školy a školského zařízení oprávněný rozhodovat ve všech záležitostech vzdělávání a školských služeb. Dále je odpovědný za poskytování vzdělávání a školských služeb v souladu se zákonem a vzdělávacími programy. Zároveň odpovídá za jejich úroveň. (MŠMT, 2005) Ředitel školy stanovuje třídní učitele (MŠMT, 2005) a současně zajišťuje školní poradenské pracoviště a jeho fungování. Z těchto důvodů je nutné se věnovat vzájemné kooperaci ředitele školy s učiteli i s pracovníky školního poradenského pracoviště.

Pozice sociálního pedagoga v českých základních školách je stále spíše výjimečná. Se sociálními pedagogy je možné se setkat v sociálních službách nebo při výkonu sociálně právní ochrany dětí na pozicích sociálního pracovníka. Avšak sociální pedagog jako člen školního poradenského pracoviště momentálně působí v 32 základních školách v České republice. (Vlastní analýza aktuální situace, 2017) Zásadní problém s rozvojem pozice sociálního pedagoga spočívá především v absenci pracovníka v legislativě. I přesto se setkáváme se snahami Asociace vzdělatelů v sociální pedagogice<sup>25</sup> nebo odborníků z praxe o jeho legislativní zařazení. Další komplikací je různorodá náplň práce, jelikož sociálního pedagoga nenajdeme ani v katalogu prací.

*Výzkumné šetření se soustředí na prostředí základní školy. Škola jako společenská instituce plní řadu funkcí, které vyjadřují, čím má být pro společnost užitečná. Pojem funkce označuje činnost zaměřenou k určitému účelu, úkolu, cíli činnosti, poslání. Funkce školy zdůvodňují její existenci ve společnosti, vyjadřují smysl činnosti školy a její vztah k potřebám společnosti, určují její postavení mezi ostatními institucemi. Školy jsou*

---

<sup>24</sup> Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

<sup>25</sup> Více informací o činnosti Asociace vzdělatelů v sociální pedagogice na <http://asocped.cz/>.



*zřizovány z iniciativy státu a určitých skupin společnosti (soukromých zřizovatelů, církví, apod.). Vztah mezi společnostmi a školou vyjadřují obecné cíle, které mají školy svou činností naplňovat. (Walterová, 2009) Gillernová chápe školu jako zajímavý sociální svět a hovoří o sociálních dovednostech učitele. Upozorňuje, že vedle rodinného prostředí se školní prostředí významně podílí na vývoji a rozvoji lidského jedince. Škola je označení pro instituci, která se aktivně zabývá rozvíjením, výchovou a vzděláváním dětí a mladých lidí. (Gillernová a kol., 2012) Škola svými cíli klade na dítě od samého počátku školní docházky zcela nové požadavky. Vyžaduje plnění nejen úkolů výkonových, ale také osvojování si nových způsobů chování vyplývajících z role žáka. (Gillernová a kol., 2012)*

#### **4 POPIS VÝZKUMNÉ STRATEGIE**

Disertační práce pojednává o problematice klimatu školy, konkrétně se zaměřuje na pozitivní klima školy dle vybraných modelů (NSCC, 2017; Rudassill a kol., 2017; Lane-garon a kol., 2012; Cohen 2009) a snaží se charakterizovat spolupráci vybraných činitelů, včetně vymezení dimenzí pozitivního klimatu z jejich pohledu. Je evidentní, že fenomén pozitivního klimatu je proměnlivý v prostoru a čase, a tak obtížně uchopitelný. Z tohoto důvodu je v práci zvolen smíšený design výzkumu s vyšší prioritou kvalitativní části. Na základě toho je charakter empirické části podmíněn následujícím výzkumným problémem – *Jaké jsou dimenze pozitivního klimatu 2. stupně základní školy dle ředitele, třídních učitelů a sociálního pedagoga a jaká je jejich vzájemná spolupráce, která z těchto dimenzí vyplývá?*

Smíšený design sestává ze dvou částí, tedy kvalitativní a kvantitativní části výzkumu. Kvalitativní část s designem případové studie realizuje polostrukturované rozhovory s třídními učiteli, sociálním pedagogem a ředitelem školy. Kvantitativní část na základě standardizovaného dotazníku měří klima školy u žáků na druhém stupni.

Výzkumné šetření se uskutečnilo na jedné základní škole. Celkově bylo zapojeno sedm třídních učitelů, sociální pedagog, ředitel školy a 186 žáků z devíti tříd na druhém stupni.

V první části výzkumu, která je považována za stěžejní, byly realizovány polostrukturované rozhovory s ředitelem vybrané základní školy, třídními učiteli na 2. stupni a sociálním pedagogem jako s odborným pracovníkem školy. Polostrukturované rozhovory byly sestaveny pro účely disertační práce. Rozhovor pro sociálního pedagoga obsahuje 28 otázek a týká se šesti oblastí, které se zaměřují na působnost v oboru, vztah a

spolupráci s učiteli, vztah a spolupráci se žáky, vztah a spolupráci s vedením školy, koncept školy a přímo oblast zaměřenou na klima školy. Rozhovor pro ředitele školy tvoří 33 otázek, které se zaměřují na podobné oblasti jako v předchozím případě (působnost v oboru, spolupráci s odbornými pracovníky škol, vztah a spolupráce se žáky, vztah a spolupráce s učiteli, koncept školy, otázky směřující přímo ke klimatu školy). Rozhovor pro třídní učitele byl opět koncipován do stejných oblastí jako v předcházejících případech (působnost v oboru, spolupráce s odbornými pracovníky, vztah a spolupráce se žáky, koncept školy a otázky směřující ke klimatu školy). Cílem je zjistit, jaká je spolupráce mezi ředitelem, třídními učiteli a sociálním pedagogem a jaké dimenze považují respondenti za významné pro vytváření pozitivního klimatu školy. Pro konstrukci jednotlivých rozhovorů bylo čerpáno z oblastí a dimenzí pozitivního klimatu dle NSCC (model je uveden v teoretické části disertační práce). (2017) Ve druhé části výzkumu bylo realizováno dotazníkové šetření u žáků 2. stupně základních škol (6. – 9. třída ZŠ). Prvotním záměrem bylo vytvořit vlastní výzkumný nástroj, tedy dotazník pro zjištění klimatu na druhém stupni. Avšak v současné době existuje již řada tuzemských i zahraničních standardizovaných dotazníků (Haynes, Emmons, Comer, 1993; Dalbert, Stöber, 2002; Kahl, Buchmann, Witte, 1977; Hrabal st., 1979 – výčet In Blašítková, 2017), které je možno použít. Dotazník je nejčastěji používanou metodou pro měření klimatu. Použit byl český dotazník (nejlépe odpovídá současným podmínkám v českých školách) z projektu *Cesta ke kvalitě*, který byl konstruován Grecmanovou a kolektivem. (2012) Jedná se o variantu *Dotazník pro žáky*. Dotazník pro žáky sestává z 53 položek s polytomickou škálou (rozhodně souhlasím, spíše souhlasím, spíše nesouhlasím, rozhodně nesouhlasím). Vzhledem k zapojení sociálního pedagoga do výzkumného šetření byly do dotazníku implementovány dvě položky směřující k vnímání této profese žáky<sup>26</sup>. Zároveň dotazník koresponduje s oblastmi pozitivního klimatu dle National School Climate Center. (2017) Smyslem aplikace dotazníku je identifikace klimatu ze strany žáků a popis shrnutí sdělení ředitele školy, třídních učitelů a sociálního pedagoga o pozitivním klimatu školy v kontextu výpovědí o klimatu ze strany žáků. Ve výzkumech klimatu školy bývá běžné, že se klima zkoumá u třech skupin respondentů, a to u učitelů, žáků a rodičů. V případě této části výzkumu se jedná jen o jednu skupinu respondentů kvůli zabezpečení maximální

---

<sup>26</sup> 54) Sociální pedagog pravidelně (alespoň 1x týdně) navštěvuje naši třídu.

55) Sociální pedagog má pochopení pro moje problémy.

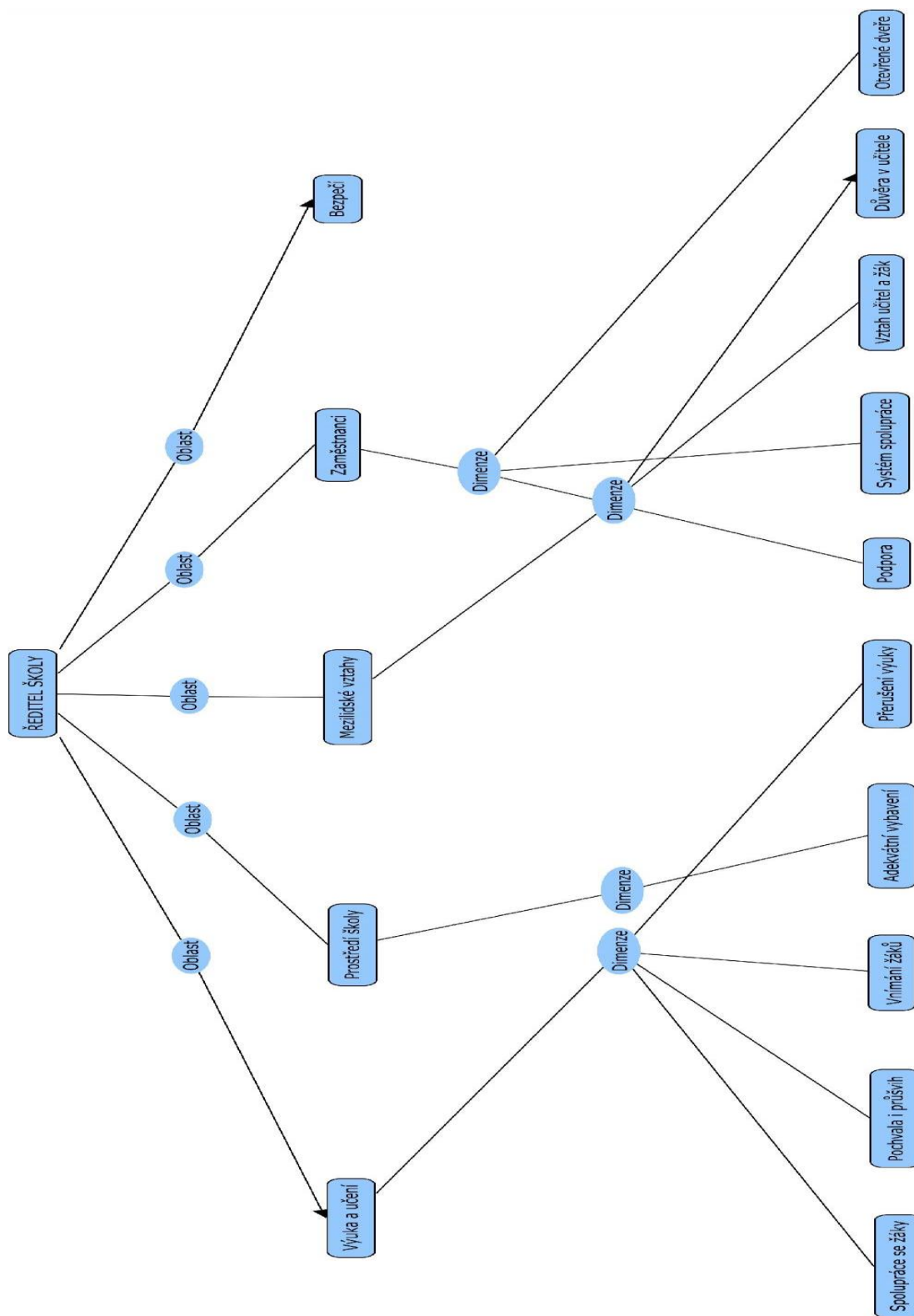
návratnosti dotazníků, a také kvůli autentičnosti výsledků.

## 5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Na základě výše uvedené analýzy dat jsou zodpovězeny stanovené výzkumné otázky, které se zaměřují na dimenze pozitivního klimatu dle vybraných činitelů, tedy ředitele základní školy, sociálního pedagoga a třídních učitelů. Dále se výzkumné otázky dotazují na charakter spolupráce činitelů klimatu školy a na celkové shrnutí výpovědí respondentů ve vnímání klimatu školy žáky 2. stupně.

Nejprve budou prezentovány tři konkrétní modely pozitivního klimatu školy. První model představuje stěžejní dimenze pozitivního klimatu z pohledu ředitele školy, druhý model z pohledu třídních učitelů a třetí model uvádí dimenze významné pro sociálního pedagoga. Každý model byl vytvářen na základě modelu pozitivního klimatu dle National School Climate Center (2017), který je popsán v teoretické části disertační práce. Z tohoto modelu jsou použity především oblasti pozitivního klimatu. Jedná se o oblast výuky a učení, prostředí školy, mezilidské vztahy, zaměstnance a oblast bezpečí. V modelu jsou k jednotlivým oblastem uvedeny také dimenze, které jsou předmětem jedné z výzkumných otázek. Tyto dimenze byly vytvořeny na základě kódů, které jsou uvedeny v tabulce v analýze dat kvalitativní části disertační práce u každého respondenta – ředitele školy, třídních učitelů a sociálního pedagoga. Vzhledem k zaměření výzkumné otázky nebylo možné použít všechny kódy, ale jen některé vybrané kódy z konkrétních kategorií. V případě stanovení dimenzí pozitivního klimatu školy u ředitele se jednalo o kategorie – *Školní poradenské pracoviště...máme výhodu!*, *Zlepšení klimatu...ano, ale jak...je to těžké!* Při sestavování modelu pro třídního učitele se jednalo zejména o kategorie – *Pozitivní klima=stejný přístup k žákům*, *Chci pozitivní klima ve škole, tak co s tím?* Model pozitivního klimatu, kde hraje hlavní úlohu sociální pedagog byl sestaven na základě kategorie *Třídní učitel je oříšek*, dále *Pozitivní klima ano, ale musím do tříd* a *Ředitel jako opora*. Tento výčet poukazuje na nejdůležitější části pro vytváření modelů a stanovení dimenzí. Avšak některé kódy byly použity i z jiných kategorií. Původním záměrem bylo sestavení jednoho modelu pro všechny respondenty, avšak tento námět byl zamínut kvůli přehlednosti a názornosti.

# Model pozitivního klimatu školy dle ředitele základní školy



Konkrétní dimenze, tedy kódy vytvořené na základě otevřeného kódování rozhovoru s ředitelem školy, byly zařazeny vždy pod oblasti, které uvádí model pozitivního klimatu dle National School Climate Center (2017). Některé dimenze se objevují ve více oblastech. Naopak některé oblasti zůstávají bez obsahu, tedy bez dimenzí, jelikož respondenti se k oblasti nevyjádřili nebo se vyjádřili jen příliš stručně. Ředitel školy se nejvíce zaměřuje na výuku a učení (právě do této oblasti spadá celá řada dimenzí, tedy kódů), kam byla zařazena **spolupráce se žáky, podpora i průšvih, vnímání žáků a přerušování výuky**. Příčinou je vnímání výuky jako stěžejní části výchovně vzdělávacího procesu ze strany ředitele, ve kterém se odehrává celá řada procesů, jejichž výsledkem je klima třídy (klima školy). Spoluprací je míněna právě samotná výuka ředitele v některých třídách na 2. stupni. *Z pozice ředitele se setkávám se žáky v době, kdy učím.* Ředitel školy se dále vyjádřil, že třídy navštěvuje i z jiného důvodu. *Samozřejmě, že se setkávám se žáky také, když je nějaký průšvih. Přicházím také s pochvalou, která je velmi důležitá. Nejde pořád jen trestat.* Ředitel školy se snaží všimnout si nálady ve třídách: *Na druhém stupni jsou žáci divočí, i když devátáci jsou v pohodě, ale jiné třídy mají jednotlivce, kteří dokáží rozjet celou třídu.* Za velmi významné je možné považovat sociální aspekt z hlediska dimenze přerušování výuky. *Sama jsem schopna zastavit výuku a řešit to, co je nyní důležité.* Za důležitou je v tomto případě považována oblast vztahů mezi žáky, jejich problémy a důvod neschopnosti se soustředit na výklad.

Prostředí školy jako další oblast modelu je naplněna dimenzí **adekvátní vybavení**. *Jsmo vybavení celkem dobře, nyní máme podaný projekt, kde by mělo dojít k modernizaci některých učeben. Jinak zastaralou máme počítačovou učebnu, kde odchází počítače....* Je pochopitelné, že materiální a didaktické vybavení vnímá ředitel školy velmi výrazně. Důvodem mohou být starosti o dostatečné množství financí i stížnosti některých učitelů.

Mezilidské vztahy jsou naplněny třemi dimenzemi. První z nich se zaměřuje na podporu. **Dimenze podpory** byla zařazena i do oblasti **zaměstnanci**. Z pozice ředitele školy se v kontextu mezilidských vztahů podpora týká rodičů a institucí. *Chybí podpora v rodičích a v institucích – např. s orgánem sociálně-právní ochrany dětí.* V rozhovoru bylo konstatováno, že některá opatření nejsou dostatečně sledována, a tak rodiče nepovažují spolupráci se školou za plnohodnotnou. Podpora v kontextu

zaměstnanců se dotýká možností dalšího vzdělávání v podobě seminářů, kurzů, apod. Dále také aktivit pro stmelování kolektivu učitelů. *Adaptační kurzy zůstávají bez odezvy.*

Poslední oblast zahrnuje **bezpečí**, avšak zůstává bez naplnění dimenzemi. Tento závěr se neshoduje s modely, které jsou popsány v teoretické části. Většina modelů totiž právě oblast bezpečí zahrnuje, a to na předních místech. Například model dle National Center on Safe Supportive Learning Environment (2018) uvádí emoční bezpečí, fyzické bezpečí a zaměřuje se i na předcházení užívání návykových látek.

Na základě stanoveného modelu je možné vyvodit aktuální situaci na vybrané základní škole z pozice ředitele školy. Jedná se o model, u kterého se předpokládá jeho proměna v průběhu času a rozvoje školy. Ředitel klade velký důraz na výuku a učení. Velkou pozornost věnuje žákům a jejich problémům. V rámci výuky předpokládá vytváření klimatu školy (a samozřejmě i třídy). Na druhém stupni však pozitivní klima necítí.

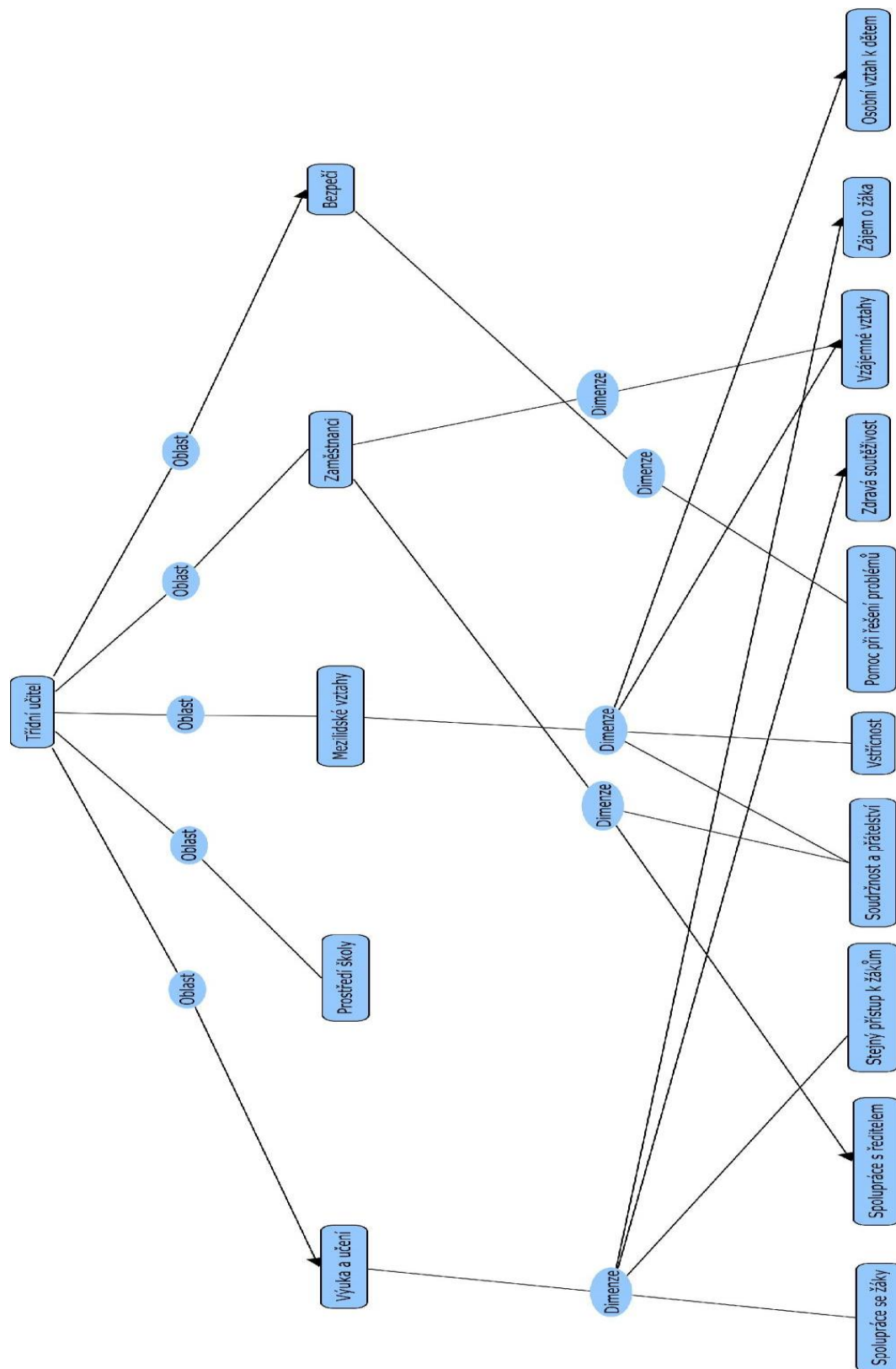
Model bude dále popsán v kontextu oblastí pozitivního klimatu dle Thapa a kol. (2013), kteří spatřují význam především v následujících bodech:

- **bezpečí – fyzické bezpečí, ale také sociálně-emoční bezpečí pro všechny účastníky školního života.** Jak již bylo uvedeno, model pozitivního klimatu školy s dimenzí bezpečí vůbec nepracuje. Je možné tedy usuzovat, že se ve škole neobjevují rizikové projevy jako např. šikana nebo kyberšikana. Tento fakt dokládají i rozhovory s dalšími respondenty. Mezi nejzásadnější problémy totiž patří nedostatečný prospěch žáků a malý zájem o spolupráci ze strany rodičů,
- **vztahy ve školním prostředí – jedná se zejména o respekt k rozmanitosti, angažovanost, sociální podpora.** Mezilidské vztahy zastávají v modelu ředitele školy velmi významnou roli. Ředitel klade velký důraz na vytváření vztahů, a to primárně mezi učitelem a žákem. Domnívá se, že jejich vzájemný vztah musí být naplněn důvěrou. Respondent uvedl, že v jednotlivých třídách se odráží působení třídních učitelů. Již méně se věnoval vztahové oblasti mezi žáky.

- **učení – sociální, emoční, etické a jiné učení.** Ředitel školy tuto oblast vnímá velmi pozitivně a za zásadní pro vytváření pozitivního klimatu školy. Domnívá se, že právě v době výuky je možné klima školy (a samozřejmě třídy) formovat. Nejsou pro něho důležité jen kognitivní cíle a uskutečnění cíle vyučovací jednotky, ale také stanovení cílů afektivních, které je však zvlášť náročné naplnit. Z analyzovaného modelu od Thapa a kolektivu (2013) je patrné, že právě sociální učení a emoční učení je pro žáky významné,
- **fyzické prostředí školy** – v kontextu prostředí hovořil ředitel o adekvátním vybavení. Základní školu čekají některé úpravy tříd a jejich modernizace. Ředitel školy se o fyzické prostředí zajímá kvůli finančnímu zajištění těchto úprav. Dále však nebyla v rozhovoru oblasti prostředí věnována pozornost,
- **proces zlepšování vlastní práce** – respondent se snaží školu zapojovat do různých projektů a aktivit, které učitelům přináší posun s minimální finanční zátěží. Ze strany učitelů se však nesečkává s pozitivní reakcí. O posunu ve vlastní práci hovořil spíše okrajově. V tomto kontextu je uveden výzkum Shena a kolektivu (2015), který zkoumal motivaci ke zlepšování vlastní práce u učitelů. Bylo prokázáno, že pozitivní postoj k práci značně ovlivňuje klima učitelského sboru, které se na celkovém klimatu školy odráží.

Thapa a kol. (2013) dále tvrdí, že negativní účinky, které mohou vycházet z negativního (nepříznivého) klimatu školy, a to zejména směrem k žákům jsou následující – psychické problémy žáků, zneužívání návykových látek.

# Model pozitivního klimatu školy dle třídních učitelů na 2. stupni základní školy





Při vytváření modelu pozitivního klimatu školy vycházejícího z rozhovorů s třídními učiteli byl dodržen stejný postup jako v předchozím případě. Nasycenost vybraných oblastí je větší, jelikož bylo realizováno sedm rozhovorů, tudíž vzniklo více kódu. První oblast, výuka a učení obsahuje následující dimenze – **spolupráce se žáky, stejný přístup k žákům, zdravá soutěživost a zájem o žáka**. Spolupráce se žáky se ve výpovědích třídních učitelů objevovala u více respondentů. Avšak obsah takové spolupráce bylo velmi obtížné vymezit, jelikož učitelé ji nedokázali specifikovat. V kontextu výpovědi je možné hovořit o jisté participaci žáka ve výuce (často při její přípravě). Učitelé hodnotí spolupráci se žáky pozitivně. Klima školy je utvářeno prostřednictvím *...spravedlivý přístup ke všem, lidský přístup, školní výlety...* Respondenti mají snahu se o žáky zajímat, respektovat jejich názor a žákům naslouchat. Třídní učitelé se dále usilují navozovat důvěryhodný vztah se žáky.

Oblast zaměřená na prostředí školy neobsahuje žádné dimenze. Důvodů se nabízí několik. Třídní učitelé se nezabývají finanční stránkou zlepšování některých učeben nebo jejich opravami. Zároveň se učitelé na druhém stupni již nemusí tolik věnovat výzdobě tříd, chodeb a úpravou nástěnek. Učitelé zároveň nijak nehodnotili čistotu a pořádek ve škole. Pouze ve výpovědi jednoho z respondentů můžeme najít hodnocení pořádku ve třídě ze strany žáků.

Třetí oblastí jsou mezilidské vztahy, která obsahuje dimenzi **soudržnosti a přátelství**, dále **vstřícnost, vzájemné vztahy a osobní vztah k dětem**. Žáci se často obrací na třídní učitele ve věci řešení vztahové oblasti. Jedná se o vztahy mezi žáky, podle výpovědi jednoho třídního učitele také o vztah mezi učitelem a žákem. Podle výpovědi třídního učitele je nutné pro pozitivní klima podporovat v dětech soudržnost a přátelství. Zároveň je třeba zaujmout vstřícný a spravedlivý přístup k dětem.

Oblast zaměstnanci je nasycena následujícími dimenzemi – **spolupráce s ředitelem a vzájemné vztahy**. Spolupráce s ředitelem obsahuje především kontakt při řešení problémů...*kdykoliv, kdy potřebuju vedení školy při řešení problémů*. Spolupráce s ředitelem se dále dotýká organizace školních akcí nebo...*realizace koncertů, termínů, apod.* Z výpovědi jednoho respondenta se spolupráce s ředitelem školy vztahuje pouze na dobu jeho konzultačních hodin.

Poslední část modelu je tvořena oblastí bezpečí, kde figuruje dimenze **pomoc při řešení problémů**. Pomoc při řešení problémů obsahuje především problémy vztahové, jak již bylo uvedeno. Dále se žáci na učitele obrací při špatném prospěchu a při problémech v některých předmětech. Učitelé nejčastěji používají metodu rozhovoru právě při řešení problémů se žáky.

Z výpovědí respondentů je možné konstatovat, že dokáží ohodnotit klima ve své třídě, tedy více vnímají a hodnotí třídní klima než klima školy a klima na 2. stupni. Nicméně z otázek, které jsou součástí polostrukturovaného rozhovoru, a jejich odpovědí je možné konstatovat, že klima školy hodnotí spíše negativně a jako nedostatečné. *...po půl roce je klima na druhém stupni přijatelné.* Avšak klima třídy (klima ve svých třídách) hodnotí již podstatně lépe, tedy jako dobré nebo pozitivní. *...klima ve třídě je celkem dobré...*

Příčinou tohoto závěru může být obava z nepříznivého hodnocení vlastní třídy a zároveň negativního hodnocení vlastní práce. Svůj podíl na celkovém klimatu 2. stupně může třídní učitel vnímat jako podstatně menší a ne tolik důležitý.

Grecmanová uvádí, že pozitivní klima z pohledu učitelů je tvořeno např. vstřícností učitelů, spravedlivým zacházením s dětmi, individuální podporou každého žáka, vhodnou motivací žáků. (2008) V oblastech modelu pozitivního klimatu školy se toto potvrdilo u třídních učitelů. Jako stěžejní učitelé uváděli právě spravedlivý a vstřícný přístup k žákům.

Z modelu vyplývá, že učitelé kladou velký důraz na mezilidské vztahy a výuku a učení. Význam mezilidských vztahů zkoumali Hamre a Pianta již v mateřské škole. Jednalo se o ověřování důležitosti vztahů mezi žákem a učitelem. Bylo zjištěno, že konfliktní a negativní vztah mezi učitelem a žákem významně ovlivňuje žákův vztah k dalšímu vzdělávání. Ve výzkumu byly prokázány nedostatečné studijní výsledky a rizikové projevy žáků, kteří měli negativní vztah se svým učitelem. (2001)

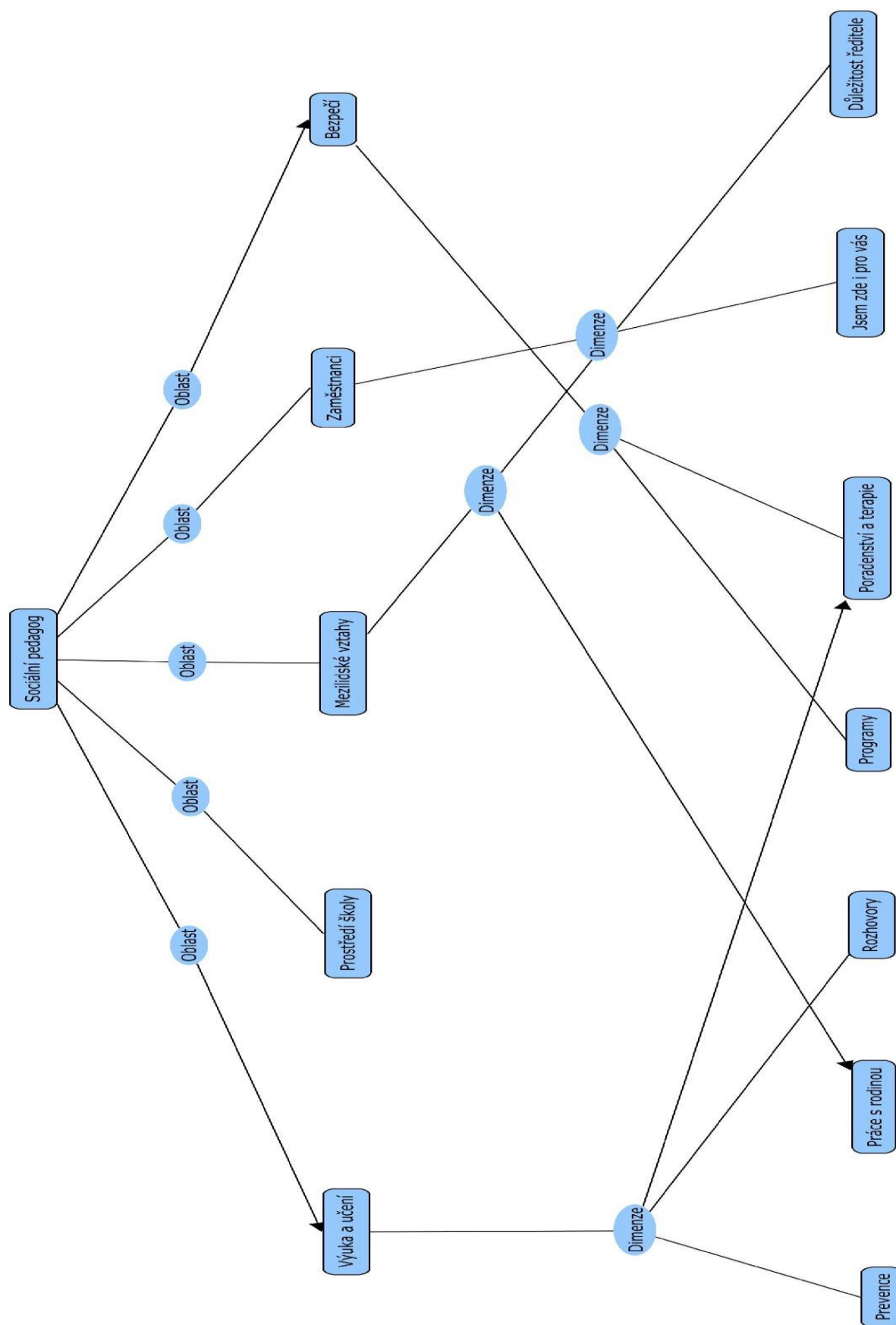
Významná úloha vztahů byla doceněna také ve výzkumu Quina (2017), který v rámci průřezové studie popsal obsah vztahu mezi učitelem a žákem. Zároveň ověřil důležitost tohoto vztahu. Pro vytváření těchto vztahů je stěžejní – psychologická angažovanost, známky, tedy prospěch žáka, pravidelná školní docházka a vyrušování v hodině. Bylo prokázáno, že vztahy mezi učitelem a žákem jsou významné pro vytváření vztahu ke škole, ovšem nikoliv jako jediné.

Pochopitelně, že zásadní oblastí mezi učiteli je výuka a učení. V zahraničních výzkumech (Warburton, 2017; Shen a kol., 2015) je možné se setkat s řadou pojmů, které se k této

dimenzi vztahují. Jedná se např. o motivační a výkonnostní klima. Warburton (2017) vnímá kladně spíše motivační klima, které žáky povzbuzuje k další práci. Druhým typem klimatu, které autorka definuje, je výkonnostní klima, které se může týkat soutěživosti a vzájemné konkurence. Zdravá soutěživost mezi žáky je vytvářena také respondenty našeho výzkumného šetření. O motivaci žáků k učení pojednává i výzkum Shena a kolektivu (2015). Kolektiv autorů zaměřil pozornost na vztah mezi motivací žáka k učení a syndromem vyhoření u učitelů. Právě syndrom vyhoření, který se může u učitelů objevit, je zásadním environmentálním faktorem, který ovlivňuje jednak motivaci žáků, vztah žáka ke škole, tak i výsledné klima školy.

K učení a výuce patří i prospěch žáka. Učitelé zapojení do výzkumného šetření např. nedostatečný prospěch žáka považují za výrazný aspekt klimatu školy, který ho negativně ovlivňuje. Vždy je však důležité se ptát, z jakého důvodu žák dosahuje špatných známek. Výzkum Ramseyho a kolektivu prokazuje právě opačný vztah klimatu školy a prospěchu žáků. (2016) Z jejich výzkumu vyplynulo, že výsledné klima ovlivňuje výsledky žáků, stejně jako výsledky práce učitele. Můžeme hovořit o vzájemném vztahu mezi klimatem a výsledky práce učitelů a žáků.

# Model pozitivního klimatu školy dle sociálního pedagoga



Sociální pedagog je na vybrané základní škole členem školního poradenského pracoviště. Společně s metodikem prevence, výchovným poradcem a kariérovým poradcem pracuje na utváření pozitivního klimatu školy. Avšak na základě výpovědí sociálního pedagoga není tato úloha jednoduchá, a to z různých důvodů. I v případě vytváření modelu pozitivního klimatu školy byly použity oblasti z modelu pozitivního klimatu dle National School Climate Center (2017). U sociálního pedagoga je situace u těchto oblastí komplikovanější, a to z toho důvodu, že se nejedná o učitele. Tedy do první oblasti s názvem výuka a učení byly zařazeny dimenze, které se dotýkají způsobů a metod práce sociálního pedagoga. Jedná se o **prevenci, rozhovory, poradenství a terapii**. Jde o část práce sociálního pedagoga, které se věnuje vůbec nejčastěji. Na základě výpovědí sociálního pedagoga se prevencí zabývá samostatně, ale také v součinnosti s metodikem prevence. Preventivní působení se týká lhaní a častých absencí žáků ve škole. Sociální pedagog by se rád zaměřil na *...včasné odkrývání forem rizikového chování...práci s kolektivy tříd...* Nejčastější metodou, kterou sociální pedagog aplikuje, je rozhovor. Metodu využívá, jak při práci se žáky, tak i učiteli, ovšem zde sporadicky, jelikož *...o radu mne požádali jen dvě kolegyně...* Sociální pedagog se zároveň účastní komisí, při kterých je přítomna paní ředitelka a třídní učitelé. Součástí oficiální náplně práce sociálního pedagoga na vybrané základní škole je poradenství a terapie. Pracovník se zaměřuje na mezilidské vztahy, komunikaci, sebepoznání a sebepojetí, ovlivňování postojů a hodnot žáků a řešení problémů, včetně přípravy žáků na efektivní zvládnání reálných situací. Pracovní činnosti sociálního pedagoga, mají dle Krause (2014) souhrnně povahu výchovného působení, poradenské činnosti i terénní práce a jsou stejným autorem definovány jako velmi pestrá mozaika činností, které jsou svým způsobem neopakovatelné a tvořivé, avšak nejsou ukotveny v české legislativě. Proto základní školy, které mají ve své organizační struktuře pracovní pozici sociálního pedagoga, si většinou jeho pracovní náplň definují samostatně, na základě svých potřeb.

Stejně jako v případě třídních učitelů není oblast prostředí školy naplněna dimenzemi. Důvod může být obdobný: nízká angažovanost týkající se úprav a výzdoby školy, nástěnek, apod. Do této části modelu by ovšem mohl být zařazen problém, který respondent ve výkonu pozice spatřuje, a to *... absence vlastního zázemí, služebního notebooku a mobilu.*

Oblast mezilidských vztahů vyplňují následující dimenze: **práce s rodinou a význam ředitele**. Sociální pedagog plní následující povinnosti, které jsou součástí oficiální náplně práce stanovenou ředitelem školy:

- sociální pedagog se zaměřuje na práci s rodinami a dětmi,
- působí jako prostředník mezi rodinou a školou,
- poskytuje pomoc při aktivitách ve škole, mimo školu i v rodině,
- nabízí pomoc rodinám, ve kterých nejsou podmínky pro domácí přípravu žáků do školy.

Je tedy zřejmé, že sociální pedagog do značné míry zná rodinné prostředí žáků (jednotlivé požadavky na obsah práce zároveň korespondují s náplní práce sociálního pedagoga analyzované v teoretické části práce). Na Slovensku je práce sociálního pedagoga vymezena následovně *odborné činnosti v rámci prevencie, intervencie a poskytovania poradenství najmä pre deti a žiakov ohrozených sociálno patologickými javmi, zo socialne znevýhodneného prostredia, drogovu závislých alebo inak znevýhodnených žiakou, ich zákonných zástupcov a pedagogických zamestnancov*. (SR, 2009) Z definice vyplývá, že pozice sociálního pedagoga je zaměřena na prevenci rizikového chování u dětí a mladistvých. S obdobným vymezením je možné se setkat také u Hroncové *prevencia ako ťažisková kompetencia sociálneho pedagóga či už v škole alebo v školských zaradeniach musí byť komplexná a zároveň nadvazujúca. Hranice medzi jednotlivými druhmi prevencie sú veľmi pohyblivé a jednotlivé druhy prevenci sa vzájomne prelínajú a dopĺňujú*. (Hroncová, 2016)

Rozhodnutí se ředitele pro výkon pozice sociálního pedagoga je zásadní. Jedná se o jistou míru závislosti na rozhodnutí ředitele, zda zřizovatele školy požádá o toto pracovní místo či nikoliv. Nicméně sociální pedagog se o spolupráci s ředitelem školy vyjádřil kladně.....*pokud jsem se na ředitele školy kdykoliv obrátila s problémem nebo prosbou, vždy mi byla poskytnuta pomoc*.

Oblast zaměstnanci s dimenzí **jsem zde i pro vás**, směřuje k pomoci nejen žákům, ale i učitelům a dalším pracovníkům školy. Sociální pedagog je v této škole závislý na vůli třídního učitele, zda ho do třídy pustí či nikoliv. V tomto případě se učitelé spolupráce zatím spíše obávají a sociální pedagog, tak nemá prostor k práci s kolektivem.

Poslední oblast bezpečí je naplněna dimenzí **programy**. Jedná se o preventivní programy a programy pro osobnostní a sociální rozvoj. Sociální pedagog se v této oblasti angažuje, avšak méně než by si přál a dokázal zvládnout.

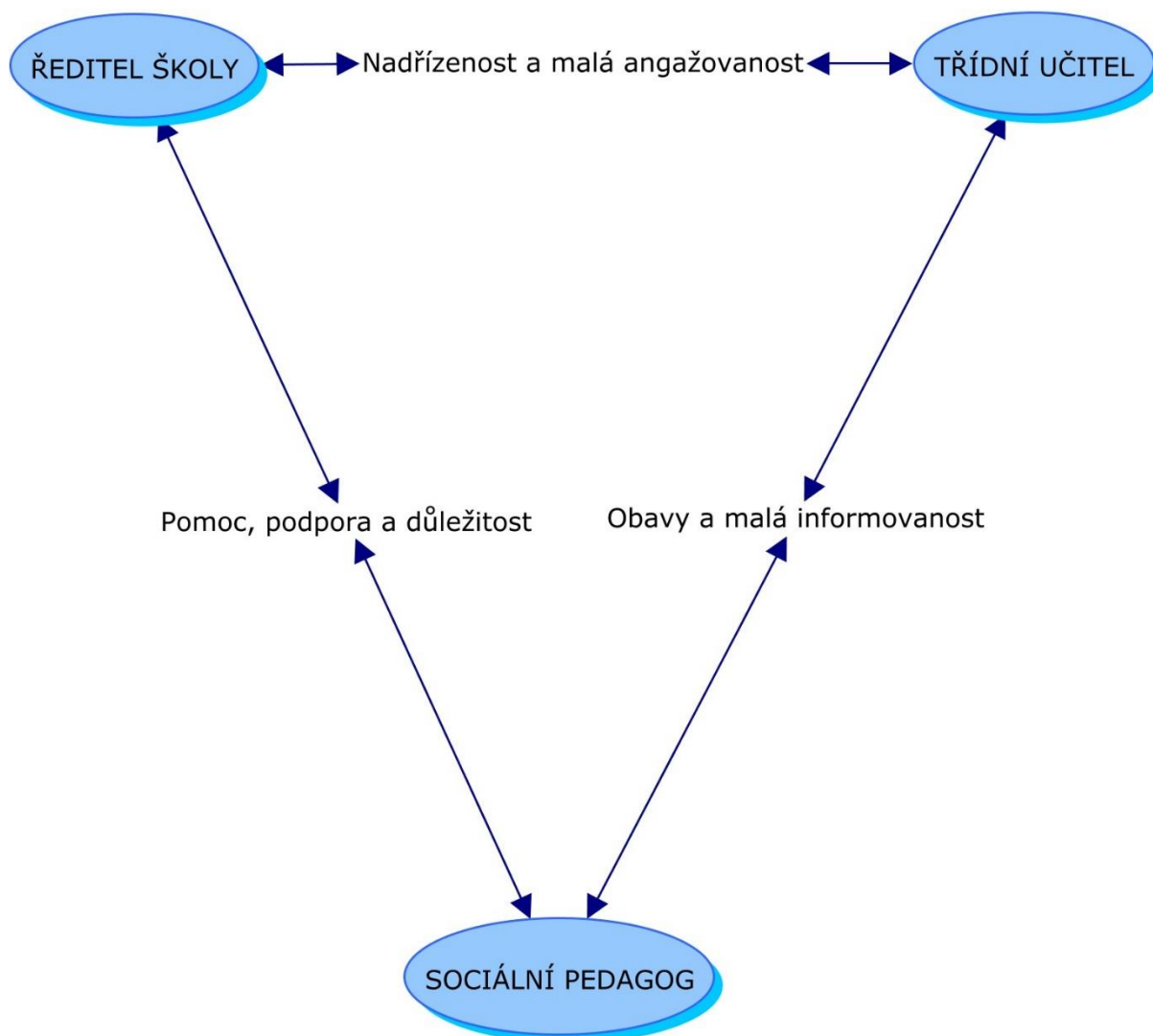
Sociální pedagog měl obtíže s vyjádřením se k celkovému klimatu na druhém stupni vybrané základní školy. Důvodem byla především individuální práce s některými žáky. Pracovník nepřichází příliš často do kontaktu s kolektivy tříd. Z důvodu nízkého zájmu třídních učitelů o jeho služby se domnívá, že zásah z jeho strany není potřeba, a tak hodnotí klima školy jako spíše pozitivní. Nicméně se vyjádřil, že je stále co zlepšovat a na čem pracovat. Je možné se domnívat, že učitelé se brání odborným kontaktům se sociálním pedagogem, protože mají obavy, že bude „kontrolovat“ jejich třídy. Toto nebylo výzkumným šetřením prokázáno.

Z vytvořených modelů vyplývá nejvýznamnější dimenze - **vzájemné vztahy**. Vztahy se objevují v každém modelu, ať již s vyšší nebo nižší prioritou, podle konkrétního respondenta. Cílem kvalitativní části výzkumu není kvantifikace závěrů<sup>27</sup>, ale vytvoření dimenzí pozitivního klimatu 2. stupně základní školy, které jsou výše uvedeny a popsány.

---

<sup>27</sup> Což by bylo z hlediska kvalitativní části možné považovat za chybu.

## Spolupráce ředitele, třídního učitele a sociálního pedagoga



Spolupráci mezi ředitelem školy a třídními učiteli je možné vymezit jako **nadřízenost a malá angažovanost**. Z popsaných organizačních struktur v teoretické části práce vyplývá, že ředitel školy je nejvýše postaveným činitelem klimatu školy. Jeho kroky, jednání, vystupování mohou mnohé ovlivnit. Tak ovlivňuje především činitele, kteří jsou v organizační struktuře postaveni níže. Třídní učitelé vnímají ředitele školy skutečně jako autoritu z pozice moci. Jeden z respondentů se vyjádřil, že ředitele navštěvuje pouze v době konzultačních hodin, ostatní respondenti s ředitelem spolupracují až v době, kdy se vyskytne nějaký problém. Je možné se domnívat, že tento závěr vyplývá ze svobody,



kteřou učitelům ředitel školy poskytuje a zároveň vypovídá o samostatnosti učitelů. Respondenti uváděli např. problémové chování žáků. Třídní učitelé se vyjádřili, že ředitel školy je jim vždy nápomocen. Což se shoduje s tvrzením ředitele, který se prezentuje *...otevřenými dveřmi kanceláře....* Dále pak je možné se zamyslet nad jinými možnostmi řešení problémového chování žáků, kterými škola disponuje. Tímto jsou myšleny především možnosti vyplývající z pozice sociálního pedagoga. Nízká míra informovanosti o práci sociálního pedagoga se odráží i v této části modelu (více je popsáno níže). Ředitel školy si je vědom velké zaneprázdněnosti třídních učitelů, která pramení z výuky i administrativní práce. Zároveň by uvítal větší míru angažovanosti, a to zejména v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Spolupráce mezi třídním učitelem a sociálním pedagogem je označena jako **obavy a malá informovanost**. Z výpovědí třídních učitelů je evidentní, že o náplni práce a službách sociálního pedagoga mnoho nevědí. Jeden z třídních učitelů se dokonce vyjádřil, že žádného sociálního pedagoga ani školní poradenské pracoviště škola nemá. Z výpovědi sociálního pedagoga i ředitele shodně vyplývá, že učitelé byli s náplní práce seznámeni na poradě. Sociální pedagog si ve své pozici připadá nevyužitý, i když má nápady a chuť na klimatu školy pracovat. Je možné se domnívat, že se skutečně jedná o nízkou informovanost pedagogů nebo nezájem z jejich strany. Pouze jeden respondent ocenil práci sociálního pedagoga, a to jak při individuální práci se žákem, tak i s třídním kolektivem. Učitel si je vědom pomoci a podpory, kterou může sociální pedagog jemu a jeho třídě poskytnout. Obavy mohou pramenit právě z neznalosti. Třídní učitelé si nechtějí „vpustit“ někoho dalšího do třídy. Sociální pedagog by uvítal větší kooperaci v oblasti tříd a práce s třídním kolektivem.

## Hodnocení klimatu druhého stupně žáky

V disertační práci je v intencích výzkumných otázek dále směřováno ke shrnutí sdělení respondentů kvalitativní části výzkumného šetření v souvislosti s hodnocením klimatu školy žáky 2. stupně.

V této části interpretace výsledků výzkumu jsou použita data z dotazníkového šetření. Hlubší analýza výsledků v jednotlivých třídách je obsahem kapitoly 9. V závěru kapitoly je konstatováno, že na základě vypočítaných indexů percepce pro jednotlivé třídy, pro chlapce a dívky a na závěr pro celý 2. stupeň je klima 2. stupně spíše pozitivní. Index percepce druhého stupně byl zjištěn 2,14, což je hodnota pod 2,2 (hraniční hodnota). Všechny hodnoty nad 2,2 je možné již označit jako negativně vnímané klima školy. Z výpovědí a závěrů kvalitativní části víme, že ředitel školy a třídní učitelé hodnotí klima školy spíše negativně. Spatřují zde problémy například v nízké míře opory o rodiče nebo instituce, dále problémy v komunikaci s rodiči, negativní a rizikové chování žáků, apod. Nicméně třídní učitelé se vyjádřili i k třídnímu klimatu, které hodnotí spíše pozitivně. Závěry se mohou jevit jako protichůdné. Hodnocení klimatu školy ze strany sociálního pedagoga je možné považovat za optimistické. Sociální pedagog došel totiž k závěru, že na 2. stupni základní školy panuje spíše pozitivní klima. S jistou dávkou opatrnosti by bylo možné konstatovat, že ředitel školy a třídní učitelé hodnotí klima školy spíše negativně. Sociální pedagog a stejně tak žáci vnímají klima školy podobně, tedy spíše pozitivně. Hodnocení klimatu školy jednotlivými činiteli (respondenty) se různí. Všechny skupiny respondentů zapojené do výzkumného šetření však spatřují v klimatu školy rezervy. Respondenti kvalitativní i kvantitativní části výzkumu se domnívají, že významnou oblastí, která ovlivňuje klima školy, jsou **vzájemné vztahy**. Na základě těchto skutečností je třeba se zamyslet nad situací vybrané základní školy. Respondenti (žáci) vnímají klima školy s nedostatky, avšak nedokáží je řešit či odstranit. Z tohoto důvodu, opět v intencích výzkumné otázky<sup>28</sup>, byl sestaven model spolupráce vybraných činitelů klimatu školy,

---

<sup>28</sup> Jaké jsou dimenze pozitivního klimatu 2. stupně základní školy dle ředitele, třídních učitelů a sociálního pedagoga a jaký je charakter spolupráce mezi ředitelem, třídními učiteli a sociálním pedagogem vyplývající z modelů pozitivního klimatu?

který může odhalit příčiny stávající situace. Odhalení příčin je považováno za významné, jelikož by dále mohl být koncipován plán práce na vytváření pozitivního klimatu školy. Na vytváření klimatu školy (jak již bylo výše popsáno) se významně podílejí žáci (i z tohoto důvodu byli zařazeni do výzkumného šetření). K pozitivní změně klimatu školy musí být odhodláni všichni činitelé a měli by se chtít jí účastnit (Grecmanová, 2008)

## ZÁVĚR

Disertační práce *Spolupráce třídního učitele, ředitele a sociálního pedagoga při vytváření pozitivního klimatu v základní škole* ve svém obsahu představuje teoretickou analýzu klimatu školy a jednu z mnoha možností jeho výzkumného uchopení. Teoretická část se v pěti kapitolách věnovala vymezení pojmů spojených s klimatem školy, vymezení činitelů, kteří klima školy ovlivňují a popisu vybraných teoretických východisek. S ohledem na cíle teoretické části, které jsou uvedeny v úvodu práce, byly představeny některé zahraniční výzkumy, které byly dále zapracovány do jednotlivých kapitol i interpretace výsledků výzkumného šetření. Stěžejní částí teoretické části je charakteristika pozitivního klimatu, včetně konkrétních modelů. Pro teoretickou, ale také praktickou část je významný model pozitivního klimatu školy dle National School Climate Center z roku 2017. Na základě vybraných činitelů klimatu školy, kteří byli zapojeni do výzkumu, byla definována spolupráce v kontextu managementu. Zároveň byly jednotlivé pozice (ředitele, třídních učitelů a sociálního pedagoga) popsány. Závěr teoretické části je tvořen deskripcí základního školství v kontextu funkcí základní školy a kvality života žáků v tomto prostředí. Autoreferát disertační práce obsahuje pouze stručné nastínění jednotlivých částí disertační práce.

Praktická část disertační práce prezentuje smíšený výzkum s vyšší prioritou kvalitativního výzkumu, jehož respondenty byli ředitel školy, třídní učitelé 2. stupně, sociální pedagog a žáci druhého stupně. V kontextu stanovených dílčích výzkumných cílů byl naplněn hlavní výzkumný cíl<sup>29</sup>. Naplnění cíle je spatřováno ve zjištění dimenzí pozitivního klimatu školy dle ředitele školy, třídních učitelů a sociálního pedagoga. Zároveň také v sestavení modelů, které tyto dimenze prezentují v názornější a přehlednější podobě. Za klíčovou dimenzi pozitivního klimatu školy, dle vybraných respondentů komplexně, jsou považovány mezilidské vztahy, které se významně promítají do výsledného klimatu školy. Klima školy je v současné situaci respondenty hodnoceno různě. Ředitel školy a třídní učitelé se přiklánějí spíše k negativnímu hodnocení klimatu školy. Žáci a sociální pedagog hodnotí klima školy spíše pozitivně. Nicméně všichni respondenti si uvědomují rezervy,

---

<sup>29</sup> Zjistit a popsat dimenze pozitivního klimatu 2. stupně základní školy dle ředitele, třídních učitelů a sociálního pedagoga a na základě tohoto zjištění charakterizovat spolupráci mezi ředitelem, třídním učitelem a sociálním pedagogem

avšak nejsou schopni je adekvátně řešit. Mimo jiné i z tohoto důvodu byl stanoven cíl směřující k odhalení charakteru spolupráce těchto činitelů v kontextu vytvořených modelů pozitivního klimatu. Tento model by mohl pomoci při odhalování konkrétních příčin spíše nepříznivé situace ve škole a přispět ke zlepšení klimatu školy. Jako zásadní problémy jsou na základě sestaveného modelu spatřovány následující aspekty: malá informovanost učitelů o službách sociálního pedagoga, obava učitelů požádat o pomoc, malá angažovanost učitelů zapojit se do dalších aktivit a vnímání ředitele školy „pouze“ z pozice řízení školy.

Součástí výzkumného šetření bylo také dotazníkové šetření u žáků 2. stupně. Výsledky prezentované v rámci analýzy kvantitativní části a interpretace dat vypovídají spíše o pozitivním klimatu školy vnímaném ze strany žáků. Avšak výsledky indexu percepce jsou hraniční a v rámci výpočtu dílčích indexů (tedy indexů pro jednotlivé třídy) se prokazuje i negativní vnímání celkového klimatu 2. stupně. Žáci jsou značně citliví vůči výuce učitele, jeho projevům a především spravedlivému přístupu. Opět byla prokázána důležitost vztahu mezi učitelem a žákem.

Disertační práce přináší nové závěry v oblasti pozitivního klimatu. Přínosem pro pedagogiku jako vědní disciplínu jsou především jednotlivé modely. Významné je i zjištění, že pro zlepšování klimatu školy můžeme vycházet z vytvořeného modelu spolupráce činitelů klimatu. Bylo by zcela jistě možné vytvořit modely pro jinou školu a jinou situaci. Otevírají se nové možnosti zkoumání klimatu školy, které byly diskutovány v poslední kapitole disertační práce. Disertační práce pracuje s odlišnou výzkumnou strategií, než je v českém prostředí běžné.

## SEZNAM ZDROJŮ

- ADAMS, Curt M., Jordan K. WARE, Ryan C. MISKELL, and Patrick B. FORSYTH. Self-regulatory climate: A positive attribute of public schools. *The journal of educational research*. 109 (2), 2016, 169–180  
<http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2014.934419>
- ASTOR, Ra. School climate, observed risky behaviors, and victimization as predictors of high school students' fear and judgments of school violence as a problem. *Health Education & Behavior*, 26(6), 2002, 716–736.
- BALVÍN, Jaroslav a SEDLÁČEK, David. *Sociální pedagog Anton Semjonovič Makarenko* [DVD-ROM]. Praha: Hnutí R, 2016. ISBN 978-80-86798-75-2.
- BLAŠTÍKOVÁ, Lucie et al. *Klima školy a jeho ovlivnění školním metodikem prevence a sociálním pedagogem v základní škole*. 1. vyd. Olomouc, VUP, 2015. Monografie. ISBN 978-80-244-4894-7.
- BLAU, Ina. Ofer, PRESSER. E-Leadership of school principals: Increasing school effectiveness by a school data management system. *British Journal of Educational Technology*. 2013. 44 (6). doi:10.1111/bjet.12088
- BORKAR, Vasant Namdeo. Positive school climate and positive education: Impact on students well-being. *Journal of Health and Wellbeing*, 7(8), 2016, 861–862.
- BRÉDA, Jiří a kol. *Třídní učitel jako kouč*. 1. vyd. Praha: Raabe, 2017. Monografie. ISBN 978-80-7496-293-6.
- *Cmap Software*. [online]. Dostupné také z: <https://cmap.ihmc.us/>
- COHEN, Jonathan, et al. School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*. 111 (1), 2009, 180-213.
- DALBERT, Claudia. & STÖBER, Joachim. (2002). Gerechtes Schulklima. In J. Stöber, Skalendarium „Persönliche Ziele von SchülerInnen“ (Hallesche Berichte zur Pädagogischen Psychologie Nr. 3, 2002, 32-34. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Institut für Pädagogik.
- ENGELLAND-SCHULTZ, Jennifer Lynn. Longitudinal Effects of School Climate on Middle-School Students' Academic, Social-Emotional and Behavioral Outcomes.

Department of Psychology: School Psychology. 2016. Dissertation. Illinois State University.

- ESPELAGE, Dorothy L., HONG, Jun Sung et al. Empathy, Attitude Towards Bullying, Theory-of-Mind, and Non-physical Forms of Bully Perpetration and Victimization Among U.S. Middle School Students. *Child & Youth Care Forum*. 47 (1), 2018, 45-60.
- GILLERNOVÁ, Ilona a kol. Sociální dovednosti ve škole. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.
- GRECMANOVÁ, Helena, DOPITA, Miroslav, et al. *Organizační klima fakult připravujících učitele*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3863-4.
- GRECMANOVÁ, Helena, et al. Klima školy. Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87652-22-0.
- GRECMANOVÁ, Helena. Klima školy. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.
- HANULIAKOVA, Jana. Pozitívna klíma školy alebo ako pripútať žiakov ku škole. In Petlák, E. Kapitoly zo súčasnej edukácie. Bratislava: Iris., 2011. ISBN 978-80-89256-62-4.
- HAYNES, Norris M., EMMONS, Christine, & Comer, J. P. Elementary and middle school climate survey. New Haven, CT. Yale University Child Study Center, 1993.
- HERMOCHOVÁ, Soňa. Jak poznám, jestli jsem dobrý třídní učitel a ve třídě to klape? 2009. [online]. [cit. 2017-6-23]. Dostupné také z: [http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/9869/jak\\_byt\\_dobry\\_tridni\\_ucitel.pdf](http://clanky.rvp.cz/wp-content/upload/prilohy/9869/jak_byt_dobry_tridni_ucitel.pdf)
- HEYWOOD, Andrew. Politické ideologie. 4. vyd. Plzeň: Vydavatelství a nakladatelství Aleš Čeněk, 2008. 362 s. ISBN 978-80-7380-137-3.
- HOLEČEK, Václav. Psychologie v učitelské praxi. Praha: Grada Publishing, 2014. ISBN 978-80-247-3704-1.

- HRABAL, Vladimír. Sociální psychologie pro učitele. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 8024604361.
- JEŽEK, Stanislav, ed. Psychosociální klima školy. Brno: MSD, 2003-2005. ISBN 80-86633-13-6.
- KALEJA, Martin. *(Ne)připravený pedagog a žák z prostředí sociální exkluze*. Vydání první. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, 2015. 109 stran. ISBN 978-80-7510-160-0.
- KOLAŘÍKOVÁ, Marta, PETROVÁ, Alena a URBANOVSKÁ, Eva. *Profesní připravenost učitelů základních škol v oblasti řešení rizikového chování a možnosti jeho prevence v Moravskoslezském kraji. II. Psychologické aspekty*. V Opavě: Slezská univerzita, Fakulta veřejných politik v Opavě, 2017. ISBN 978-80-7510-236-2.
- KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. 2. vyd. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0643-9.
- LANE-GARON, Pamela, et al. Conflict Resolution Education and Positive Behavioral Support: A Climate of Safety for All Learners. *Wiley Periodicals*, 30 (2), 2012, 197-217.
- LAŠEK, Jan. Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. In: Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 978-80-7435-220-1.
- LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. ISBN 978-80-7435-220-1.
- LAZAROVÁ, Bohumíra, In KNOTOVÁ, Dana a kol. *Školní poradenství*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4502-2.
- LITWIN, George H., STRIGER. (ed.). Organizational climate. Explorations of a concept (s. 11–32). Boston: Harvard University. 1968.
- LOHWITHEE, Witsarut. *The impact of director's leadership style and gender on secondary school climate in Bangkok Metropolis, Thailand*. Dissertations: Victoria University, 2010.
- MAREŠ, Jiří a Jan, Čáp. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2007. ISBN 807-367-



273-1.

- MAREŠ, Jiří a JEŽEK, Stanislav. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. Evaluační nástroje, 2012. ISBN 978-80-87063-79-8.
- MAREŠ, Jiří. Sociální klima školy. *Pedagogická revue*. 2000, s. 241–254.
- MŠMT. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů [online]. [cit. 2017-2-2]. Dostupné také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-1-2017-do-31-8-2017>
- National School Climate Council and NSCC. (2017). Dostupné také z: [http://www.schoolclimate.org/programs/documents/dimensions\\_chart\\_pagebars.pdf](http://www.schoolclimate.org/programs/documents/dimensions_chart_pagebars.pdf)
- PINKAS, Gabriel. Aid, BULIĆ. Principal's leadership style, as perceived by teachers, in relation to teacher's experience factor of school climate in elementary schools. *Human: Journal for Interdisciplinary Studies*. 2017. 7(2).
- POL, Milan. *Škola v proměnách*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9.
- RAMSEY, Christine M. et al. School climate: perceptual differences between students, parents, and school staff. *School Effectiveness and School Improvement*. Roč. 27, č. 4, 2016, s. 629 – 641.
- RENNERT-ARIEV, Peter. The Hidden Curriculum of Performance-Based Teacher Education. *Teachers College Record*. s. 105-138. ISSN 01614681.
- RUDASILL, M. Kathleen a kol. Systems View of School Climate: a Theoretical Framework for Research. *Educational Psychology Review*. 2017. Dostupné také z: <https://www.scopus.com/record/display.uri?eid=2s2.085012226039&origin=resultslist&sort=plff&src=s&st1=Systems+View+of+School+Climate%3a+a+Theoretical+Framework+for+Research&st2=&sid=C692A46E1DD336DF91D39FD2F69B1BED.wsnAw8kcdt7IPYLO0V48gA%3a150&sot=b&sdt=b&sl=83&s=TITLEABSKEY%28Systems+View+of+School+Climate%3a+a+Theoretical+Framework+for+Research%29&relpos=0&citeCnt=0&searchTerm=>

- SHEN, Bo, et al. The relationship between teacher burnout and student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 2015, 519–532.
- SKOPALOVÁ, Jitka. Klima třídy na 2. stupni základních škol z hlediska projevů rizikového chování ve třídě. DVD. Olomouc: Vydavatelství UP, 2014.
- THAPA, Amrit, COHEN, Jonathan, GUFFEY, S., & HIGGINS-D-ALESSANDRO, A. A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83, 2013, 357.
- TROJAN, Václav et al. Přístupy k managementu vzdělávání v kontextu České republiky. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7290-867-7.
- URBÁNEK, Petr, & CHVÁL, Martin. Klima učitelského sboru [online]. 2012. Dostupné z: [http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni\\_nastroje/16\\_Klima\\_ucitelskeho\\_sboru.pdf](http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/16_Klima_ucitelskeho_sboru.pdf)
- WALTEROVÁ, Eliška a kol. Přejchod žáků ze základní na střední školu: pohledy z výzkumů. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-179-9.
- WARBURTON, Victoria E. Peer and teacher influences on the motivational climate in physical education: A longitudinal perspective on achievement goal adoption. *Contemporary Educational Psychology*, 2017, ISSN 0361-476X/
- WHITE, Nick, La Salle, T., ASHBY, Jeffrey S., & MEYERS, Joel. Georgia Brief School Climate Inventory [Database record]. Retrieved from PsycTESTS. 2014. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/t35341-000>
- ZWEBER, Zandra, M. et al. Multi-faceted Organizational Health Climate Assessment. PsycTESTS, 2016.

## SEZNAM PRACÍ STUDENTA DSP

- SKOPALOVÁ, Jitka a Lucie, BLAŠTÍKOVÁ. ZELINKA, Jan. *Competence of primary schools in the prevention of risk behaviour – school prevention methodologist*. In Social pathology and prevention. Opava: Silesian University in Opava, Faculty of Public Policies, 2015, roč. 1, č. 2, s. 11 – 36.
- BLAŠTÍKOVÁ, Lucie a Helena, GRECMANOVÁ. DOPITA, Miroslav. *Pracovní činnosti sociálního pedagoga a sociálního pracovníka v základní škole*. (v recenzním řízení časopisu Pedagogika.sk)
- GRECMANOVÁ, Helena a Lucie, BLAŠTÍKOVÁ. *Relations among students – school climate factors*. In Social pathology and prevention. Opava: Silesian University in Opava, Faculty of Public Policies, 2017, roč. 3, č. 1.
- BLAŠTÍKOVÁ, Lucie a kol. *Klima školy a jeho ovlivnění školním metodikem prevence a sociálním pedagogem v základní škole*. Olomouc, VUP, 2015. ISBN 978-80-244-4894-7.
- BLAŠTÍKOVÁ, Lucie. *Novice researcher*. In e-pedagogium, 2015, č. 2. ISSN 1213-7499.
- BLAŠTÍKOVÁ, Lucie. *Knotová, Dana a kol. Školní poradenství*. In Acta Humanica, 2016, roč. 13, č. 2. ISSN 1336-5126.
- BLAŠTÍKOVÁ, Lucie. *Sociální pedagog v základní škole*. In Prevence – život bez závislostí.
- BLAŠTÍKOVÁ, Lucie. *Konference PPRCH v Praze*. In Acta Humanica, 2016, roč. 1, č. 1. (zpráva z konference)
- BLAŠTÍKOVÁ, Lucie. *Sociální pedagog a jeho možnosti preventivních opatření v základní škole*. Social pathology and prevention. In Social pathology and prevention. Opava: Silesian University in Opava, Faculty of Public Policies, 2017, roč. 3, č. 2.
- BLAŠTÍKOVÁ, Lucie. *Úvaha nad problematikou pozitivního klimatu*. Acta Humanica, Žilina, 2017, roč. 14, č. 1. ISSN 1336-5126.
- BLAŠTÍKOVÁ, Lucie. 2018. Významné oblasti pozitivního klimatu školy v kontextu vybraných modelů. [Important Areas of Positive School Climate in the

## PŘEHLED KONFERENCEČNÍCH VYSTOUPENÍ STUDENTA DSP

- GRECMANOVÁ, Helena a Lucie, BLAŠTÍKOVÁ. *Třídní klima na druhém stupni základních škol v Olomouckém kraji*. Aktivní účast na konferenci PPRCH v Praze (2014).
- BLAŠTÍKOVÁ, Lucie a Helena, GRECMANOVÁ. *Spolupráce třídního učitele, ředitele a sociálního pedagoga při vytváření pozitivního klimatu v základní škole*. Prezentace posteru na konferenci PhD. existence v Olomouci (2015).
- BLAŠTÍKOVÁ, Lucie a Jitka, SKOPALOVÁ. *Klima školy a jeho ovlivnění školním metodikem prevence a sociálním pedagogem v základní škole*. Konference MČSS, Svratka: 2015. ISBN 978-80-905443-2-1. Aktivní účast na konferenci a příspěvek ve sborníku (2015).
- BLAŠTÍKOVÁ, Lucie. *Social pedagogist at an elementary school*. International Week, Graz: 2015. Aktivní účast na konferenci v zahraničí.
- BLAŠTÍKOVÁ, Lucie. *Sociální pedagog v základní škole*. Konference České asociace pedagogického výzkumu v Plzni. Aktivní účast na konferenci (2015).
- BLAŠTÍKOVÁ, Lucie a Jitka, SKOPALOVÁ. *Klima školy a sociální pedagog*. Aktivní účast na konferenci PPRCH v Praze (2015).
- BLAŠTÍKOVÁ, Lucie. *Role pracovníků školního poradenského pracoviště při vytváření a realizaci MPP*. Aktivní účast na konferenci PPRCH v Praze (2016).
- BLAŠTÍKOVÁ, Lucie. *Sociální pedagog v základní škole*. Aktivní účast na konferenci SOCIALIA a příspěvek ve sborníku (2015).
- BLAŠTÍKOVÁ, Lucie a Zuzana, HRNČIŘÍKOVÁ. *Klima školy ve vztahu k resilienci žáků*. Aktivní účast na konferenci Slovenské pedagogické společnosti v Bratislavě a příspěvek ve sborníku (2016).
- BLAŠTÍKOVÁ, Lucie. *Klima školy v kontextu rizikového chování v základní škole*. Aktivní účast na konferenci PhD. existence v Olomouci (2017).

- BLAŠTÍKOVÁ, Lucie. *Sociální pedagog jako personální podpora pro učitele a žáky v základní škole*. Aktivní účast na konferenci České pedagogické společnosti v Olomouci (2017).
- BLAŠTÍKOVÁ, Lucie. *Sociální aspekty školního života v kontextu práce sociálního pedagoga*. Aktivní účast na konferenci České pedagogické společnosti v Opavě (2018).

## DALŠÍ RELEVANTNÍ AKTIVITY

Hlavní řešitelka projektu IGA (IGA\_2015\_019) Klima školy a jeho ovlivnění školním metodikem prevence a sociálním pedagogem v základní škole.

Spoluřešitelka projektu IGA (IGA\_PdF\_2014021) Klima třídy na 2. stupni základních škol z hlediska projevů rizikového chování ve třídě.

Vědecko-výzkumná stáž v Žilině v rámci programu CEEPUS. Žilinská univerzita v Žilině, Fakulta humanitných vied. Akademický rok 2014/2015, letní semestr.

Výuková stáž v rámci programu ERASMUS. Oporto Institute for Social Work, Porto – Portugalsko. Akademický rok 2016/2017.

Vědecko-výzkumná stáž v Kanadě. Resilience Research Center, Halifax. Akademický rok 2017/2018.