

Univerzita Hradec Králové
Pedagogická fakulta
Katedra sociální pedagogiky

Vliv učitele na klima třídy v málotřídní základní škole

Diplomová práce

Autor:	Bc. Markéta Nikolínková
Studijní program:	Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální pedagogika
Vedoucí práce:	Ing. Stanislav Michek, Ph.D.



Zadání diplomové práce

Autor: Bc. Markéta Nikolínková

Studium: P14K0356

Studijní program: N7507 Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

Název diplomové práce: **Vliv učitele na klima třídy v málotřídní základní škole**

Název diplomové práce AJ: Influence of the teacher on the class climate at the elementary school

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Práce bude zaměřena na klima třídy v málotřídní základní škole, vliv učitele na klima třídy a jak vnímá svou úlohu při ovlivnění klimatu třídy. Teoretická část bude věnována tématům : málotřídní základní škola, klima třídy a interakce mezi učitelem a žáky. Empirická část práce se bude zabývat aktuálním klimatem třídy v málotřídní základní škole a postojem učitelů k ovlivnění klimatu ve své třídě. K výzkumnému šetření bude použito smíšeného designu kvantitativních a kvalitativních výzkumných metod- polostrukturovaný rozhovor s učiteli, semantický výběr pro zjištění aktuálního klimatu - dotazník Společenství 1. stupně a využití analýzy dokumentace.

MAREŠ, Jiří, Pedagogická psychologie, 2012, 1. vydání, nakladatelství Grada, Praha, 203 s., ISBN 978-80-247-3470-5
MAREŠ, Jiří, Klima školní třídy, 2012, Národní ústav pro vzdělávání, Praha, 39 s., ISBN 978-80-87063-79-8
Trnková, K., Knotová, D., Chaloupková, L., Málotřídní školy v České republice, 2010, Brno, Paido, ISBN 978-807315-204-8

Garantující pracoviště: Katedra sociální pedagogiky,
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Ing. et Bc. Stanislav Michek, Ph.D.

Oponent: Mgr. Jan Sýkora

Datum zadání závěrečné práce: 6.11.2014

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracoval(a) samostatně a uvedl(a) jsem všechny použité prameny a literaturu.

V

dne ...

Poděkování

Děkuji Ing. Stanislavu Michkovi, Ph.D., za odborné vedení práce, ochotu, vstřícnost a poskytování cenných rad. Dále děkuji Mgr. Zdeňkovi Neuhoferovi za pomoc při realizaci výzkumného šetření.

Anotace

NIKOLÍNKOVÁ, Markéta, *Vliv učitele na klima třídy v málotřídní základní škole*, Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2017. s. Diplomová práce.

Ve své diplomové práci se zabývám psychosociálním klimatem třídy v málotřídní škole. Cílem této práce je popsat klima konkrétní třídy, zjistit, jakým způsobem může učitel toto klima ovlivnit a jak vnímají žáci svého učitele a klima ve třídě.

V teoretické části jsou prezentovány základní dostupné informace o této problematice. Empirická část obsahuje výzkumné šetření, které bylo provedeno pomocí evaluačního nástroje Společenství prvního stupně a doplněno rozhovory s učiteli a besedou se žáky dané třídy.

Klíčová slova: žák, učitel, psychosociální klima třídy, málotřídní škola

Annotation

NIKOLÍNKOVÁ, Markéta. *Influence of The teacher on the climate of the class at primary small school*. Hradec Králové: Pedagogical Faculty, University of Hradec Králové, 2017. pp. Diploma Dissertation Degree Thesis.

In my thesis I deal with psychosocial climate of the class at primary small school. The goal of the thesis is to describe climate of the concrete class and find out, how the teacher can affect this climate and how pupils feel their teacher and climate of the class.

There are presented the basic available information about this problematic in theoretical part. The practical part include explorational survey, which is made by evaluation instrument and it is supplied by conversation with teachers and by chat with the pupils of the class.

Keywords : pupil, teacher, psychosocial climate of the class, primary small school

Obsah

Úvod.....	7
I. Teoretická část.....	9
1. Klima třídy	9
1.1. Klima školy.....	9
1.2. Klima třídy.....	11
1.2.1. Determinanty ovlivňující klima třídy.....	14
1.2.2. Přístupy ke zkoumání klimatu školní třídy.....	15
1.3. Málotřídní škola.....	16
1.3.1. Specifika pedagogické práce v málotřídní škole.....	18
1.4. Dosavadní výzkumy klimatu třídy	20
2. Aktéři klimatu.....	23
2.1. Učitel.....	23
2.1.1. Osobnost učitele.....	23
2.1.2. Sociálně psychologické dovednosti učitele.....	26
2.1.3. Vliv učitele na motivaci žáků.....	27
2.1.4. Preferenční postoje učitele.....	28
2.1.5. Interakční styly učitele.....	30
2.2. Žák.....	30
2.3. Komunikace mezi aktéry klimatu.....	32
2.4. Rodiče žáků	34
2.5. Sociální pedagog a klima třídy.....	37
2.6. Shrnutí dosavadních poznatků	38
II. Empirická část	41
3.1. Cíl výzkumu a výzkumné otázky.....	41
3.2. Výzkumný vzorek.....	42
3.3. Výzkumné metody	43
3.4. Vyhodnocení výzkumu.....	44
3.4.1. Společenství prvního stupně.....	44
3.4.2. Beseda se třídou.....	48
3.4.3. Rozhovor s učiteli.....	49
3.4.4. Shrnutí výsledků	52
3.4.5. Ověřování výzkumných otázek.....	55
3.4.6. Možná omezení výzkumu.....	56
3.5. Diskuse.....	57
Závěr.....	60
Seznam literatury	62
Seznam grafů a tabulek	66

Úvod

Člověk je bytost, jež se prostřednictvím sociálního učení stává osobností. Od určitého věku se proces socializace, učení a zrání odehrává ve školských zařízeních, která mají na tento proces velmi významný vliv. Aktuální problémy současného školství čím dál více směřují do oblasti sociálních vztahů různých úrovní interakce mezi žáky a učiteli, učiteli a rodiči a v neposlední řadě mezi žáky navzájem. Od určitého věku dítěte má škola významný vliv na rozvoj jedince, jeho sebepojetí a sociální zralost. Nedílnou součástí celého tohoto procesu se stává působení klimatu třídy a školy. V současné době je výzkumu třídního klimatu věnováno stále více pozornosti, což se však nedá říci o málotřídních školách, které jsou vzhledem k jejich malému počtu spíše v pozadí zájmu odborníků i veřejnosti.

Klima třídy má přímý vliv na sociální chování žáků, jejich motivaci k výkonu, ale také na vyučovací proces a učební výsledky nejen jednotlivých žáků, ale současně i celé třídy. Příznivé sociální vztahy ve třídě ovlivňují související procesy, děti navštěvují školu rády, hezky se k sobě chovají a pravděpodobně i méně zlobí. Učitel se pak může lépe soustředit na výuku i na samotné žáky a vztahy s nimi. Dobré školní klima prospívá nejen žákům, ale působí také na pozitivní psychické rozpoložení učitelů a vedení školy. Významnou úlohu zde může zastat sociální pedagog, který by měl být spojením mezi rodinou a školou, měl by znát rodinné zázemí žáků, být schopen spolupracovat s třídním učitelem a pomoci mu klima třídy zlepšit. Jako odborník na prevenci narušení interpersonálních sociálních vztahů může také přispět v oblasti komunikace s rodiči a veřejností.

Cílem této práce je popsat aktuální klima třídy v málotřídní škole a zjistit, jakým způsobem může učitel toto klima ovlivnit. Teoretická část diplomové práce obsahuje teoretická východiska problematiky třídního klimatu na základě poznatků z dostupné odborné literatury a jsou zde vysvětleny základní pojmy daného tématu - klima školní třídy, klima školy, málotřídní škola. Dále bude pozornost zaměřena také na aktéry klimatu, žáky a učitele, jejich komunikaci a interakci a v neposlední řadě také na rodiče, kteří, ač nepřímou, přispívají k tvorbě klimatu třídy i školy.

V praktické části bude zkoumáno aktuální klima třídy v málotřídní škole. Cílem je popsat klima třídy a dle získaných informací zodpovědět výzkumnou otázku „Jakým způsobem je schopen učitel na málotřídní škole pozitivně ovlivnit klima třídy?“, a dále pak související otázku „Jaký je rozdíl mezi vnímáním klimatu třídy učitelem a žáky?“. Na základě rozhovorů s učiteli bude vyhodnoceno, zda a jakým způsobem jsou učitelé schopni z jejich pohledu klima třídy ovlivnit. Prostřednictvím diagnostického nástroje formou počítačové hry bude zjišťováno, jak vidí žáci svého pana učitele, spolužáky, prostředí školy a další prvky spojené s klimatem třídy, což bude doplněno následnou besedou v dané třídě.

Ráda bych, aby toto téma včetně výsledků výzkumu bylo zajímavé nejen pro mne, jako studenta sociální pedagogiky, ale také pro učitele základních škol, kteří s dětmi každodenně, dlouhodobě pracují a stávají se pro ně neznámým významným vzorem. Téma může být přínosné také pro sociální pedagogy, jejichž působnost se odehrává v oblasti školství a problematikou třídního klimatu se profesně zabývají.

I. Teoretická část

1. Klima třídy

1.1. Klima školy

Klima školy a klima třídy jsou jevy, které označujeme jako dlouhodobé, postupně se vytvářející. Délkou trvání jej odlišujeme od situačně podmíněné atmosféry, která je charakterizována především svou krátkodobostí. **Klima školy je vnímané fyzikální i psychologické prostředí** školy, včetně vztahů uvnitř skupin aktérů i mezi těmito skupinami: vedení školy, učitelé, žáci, rodiče, komunita. Týká se výukových i mimovýukových aktivit, podmínek pro aktivitu ve školní budově a v dalších zařízeních patřících škole. Klima školy ovlivňuje rozvíjení školních i společenských hodnot u žáků školy (Kelley et al., 1986).

Klima školy bychom měli vždy nahlížet jako celek, jehož součástí jsou například: jednotlivá klimata tříd, klima učitelského sboru, komunikační a sociální klima. Je možné ho empiricky zkoumat a výsledky výzkumu dále použít pro zlepšení celkového chodu školy. Zcela jistě je přáním každého ředitele i vyučujícího pracovat ve škole, kde je pozitivní klima. Je však také otázkou, jaké jsou znaky pozitivního klimatu pro učitele, žáky i rodiče žáků. Obecně by se dalo říci, že pozitivní školní klima by mělo podporovat rozvoj osobností učitelů i žáků, žákům dát možnost zažít úspěch, pocit, že jsou akceptováni a přistupuje se k nim spravedlivě.

Na klima školy rozhodně působí lokální prostředí, ve kterém se škola nachází. Lokální prostředí definujeme jako „skupinu lidí žijících na ohraničeném teritoriu, uznávající společné tradice, symboly, hodnoty, užívající stejných institucí a služeb.“ (Kraus, 2001, s. 126). Jelikož lokální prostředí dělíme na městské a venkovské, bude mít venkovská škola odlišné klima od městské školy. B.Kraus (2001) uvádí mezi charakteristiky venkovského prostředí i významnější roli školy a učitele, což se nepochybně do školního klimatu promítá.

Podle různých kritérií (cíle školy, výchovné styly, způsob vedení školy, kontakt s okolím atd.) můžeme vymezit tyto typy klimatu školy (Grecmanová, Dopita, Poláchová Vašátková, Skopalová) :

Autoritativní klima školy (funkčně orientované klima), které se vyznačuje přísnou disciplínou, tlakem na výkon, nízkou sociální angažovaností učitelů a s tím související nižší důvěrou žáků k učitelům.

Demokratické klima školy (sociálně integrativní klima) – tolerance učitelů k žákům, není však vyloučena kritika, žáci učitelům důvěřují, vzájemné vztahy mezi učiteli i mezi žáky jsou nadprůměrné. Požadavky na výkon jsou přiměřené a dobře vysvětleny, strach žáků ze školy a nechůť k učení se objevuje v malé míře.

Liberalní klima školy (distanční klima) lze charakterizovat negativními vztahy mezi učiteli a žáky, ale výrazně dobrými vztahy mezi spolužáky. Učitelé nevyžadují disciplínu, žáci nemají strach ze školy, ale mají nízkou motivaci se učit.

Vytvořit pozitivní školní klima jistě lze, avšak je k tomu vždy zapotřebí pracovat s prostředím školy. Klima je jevem závislým na objektivních a subjektivních faktorech prostředí. Takto se stává příznivé školní klima důsledkem, avšak počítat s ním musíme i jako s předpokladem pro budoucí práci. Se školním klimatem také souvisí výkonnostní status třídy. To znamená, jaký je počet úspěšných žáků ve srovnání s neúspěšnými.

Dá se říci, že na školách s příznivým klimatem se obvykle setkáme s ředitelem, který je empatický, má demokratický přístup k podřízeným, akceptuje je, toleruje.

Klima školy můžeme také v rámci teorie i praxe spojit s pojmy jako efektivita výuky nebo prevence sociálně patologických jevů, s kterými úzce souvisí. *„I když je škola pověřena vést procesy učení, souží především jako nástroj sociální integrace. Jako příprava na společenský styk má tendenci zdůrazňovat toleranci, konformitu a sociální akceptaci odlišných typů a druhů lidí. Posláním základní školy bývá v první řadě socializace, tj. nutnost vést dítě k adaptaci na společnost, k akceptaci autorit a ke společenské hierarchii, včetně respektu k tradičním společenským institucím.* (Jedlička, 2015, s. 44)

1.2. Klima školní třídy

Dítě se nástupem školní docházky stává součástí školního kolektivu, ujímá se nové sociální role a stává se také spoluaktérem třídního klimatu. Školní třída je považována za formální sociální skupinu, která má také své základní znaky – věk žáků, jejich bydliště, prospěch žáků apod. Školní třída jako sociální skupina se vyvíjí od svého vzniku až po její zánik, a stejně tak se vyvíjí i pozice jedince ve skupině. Prostřednictvím tohoto vývoje také probíhá socializace jedince ve skupině, která má výrazný vliv nejen na jedince samotného, ale i na jeho výkony. V této skupině – školní třídě – se vyskytují formální i neformální vztahy, které se významnou měrou podílejí na tvorbě třídního klimatu. Jednotliví žáci mohou být aktivní či pasivní účastníci školního klimatu, učitel je aktivní účastník poměrně zásadním způsobem. Dalším znakem klimatu třídy je sociální sdílení všemi aktéry, žáky i učiteli. Je také ovlivněno širším sociálním kontextem – klimatem dané školy a lokálními zvláštnostmi místa, kde se škola nachází. Hlavní aktéři klimatu třídy – tedy žáci, učitelé, ale i rodiče – jsou na málotřídní škole zpravidla v užším kontaktu, lépe se znají a mají možnost více spolupracovat.

Klima ve školní třídě významně ovlivňuje to, jak se žáci ve škole cítí, jaké podávají výkony a také jak prožívají své školní úspěchy i neúspěchy. *Nejen učitel však může působit svými postoji na výkony žáků. V celoročním životě třídy probíhá řada sociálních dějů, které z některých dětí vytvářejí hvězdy, z jiných odmítané či opomenuté, tyto sociální pozice pak působí nejen na své nositele, na jejich sebepojetí, ale jejich prostřednictvím i na další žáky. Žák, který má ve třídě dobrý status, cítí, že je povzbuzován svými spolužáky, používá svůj potenciál více, než ten, který je skupinou odmítán.* (Lašek, 2007, str. 11)

Původní struktura třídy je spíše formální a teprve postupně se sociálním životem ve třídě a tvorbou nových rolí mění na neformální, žáci začnou tvořit referenční skupiny a získávat nové přátele, popřípadě nepřátele. Neformální skupinová struktura se vytváří postupem času a učitel má zcela jistě vliv na její složení. Vytváření skupin ve třídě je velmi důležité nejen z hlediska vytváření třídního klimatu, ale také z hlediska školní úspěšnosti žáků.

Pro přesnost a úplné vysvětlení je třeba rozlišit pojmy prostředí, atmosféra a klima. Dá se říci, že nejobecnějším pojmem je **prostředí**, které se týká nejen sociálně psychologických jevů, ale zahrnuje podmínky materiální, hygienické i estetické. Prostředí může mít velmi pozitivní i negativní vliv na utváření atmosféry i klimatu ve školní třídě i ve škole. Již poněkud užším pojmem je **atmosféra**, která je jev krátkodobý, může se týkat vyučovacího dne či dokonce jedné vyučovací hodiny. Vyznačuje se proměnlivostí a kratší dobou trvání ve srovnání s klimatem. Můžeme si představit například atmosféru při písemné práci nebo při suplované hodině, přípravě na školní soutěž apod., přičemž je patrná situační podmíněnost tohoto jevu. Termín **klima třídy** označuje jevy dlouhodobé, trvající několik měsíců až let, typické pro danou třídu a učitele. Pojem klima třídy je uváděn v různých zdrojích několika způsoby : klima třídy je pojmem užším, představuje trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci (Lašek, 2001). „*Klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Jejich tvůrci jsou žáci celé třídy, skupiny žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále všichni učitelé vyučující v dané třídě a konečně učitelé jako jednotlivci.*“ (Mareš, Krivohlavý, 1995, s. 147). Další definici třídního klima předkládá Pedagogický slovník (1998, s. 107), který označuje klima třídy jako „sociálně-psychologickou proměnnou, představující dlouhodobější sociálně emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů).“

V návaznosti na klima školy a třídy bývá uváděn ještě jeden pojem, a to vyučovací klima (Grecmanová, 2003), které se považuje za nejmenší jednotku a nelze jej úplně ztotožnit s klimatem třídy. V dané třídě probíhají různá vyučování s různými učiteli a třídní klima je tímto ovlivněno rozmanitými vyučovacími klimaty. „*Ve srovnání se školním klimatem je vyučovací klima specifitější fenomén. Škola a vyučování ve třídě jsou organizační jednotky na různých rovinách, které v daném okamžiku podléhají specifickým rámcovým podmínkám. Zatímco školní klima představuje veškeré klima plynoucí z ekologické (materiální), společenské, sociální a kulturní dimenze prostředí školy, a vytváří dokonce vnější obraz, vztahuje se vyučovací klima především k dimenzi sociální (např. způsob komunikace a kooperace, zafixované vzorce navykklých vztahů chování uvnitř skupin a mezi*

skupinami žáků a učitelů) a k dimenzi kultury (např. hodnotové vzory, normy, poznávací a hodnotící přístupy).“ (Grecmanová, 2003, s.5)

Pokud se zabýváme psychosociálními aspekty konkrétní vyučovací skupiny, mluvíme o psychosociálním klimatu třídy. J. Mareš uvádí čtyři hlavní znaky, kterými se vyznačuje psychosociální třídní klima – *skupinovou problematiku*, jedná se o nějaký názor na klima, který mají všichni jeho aktéři bez ohledu na to, jaké postavení ve třídě zaujímají. Dalším znakem je *sociální konstrukt*, který vzniká jednak zkušeností každého jedince, ale také rozpravou mezi aktéry. Jelikož diskuze probíhají mezi žáky a učiteli, žáky a rodiči, mezi žáky navzájem a také uvnitř učitelského sboru, jsou zde široké možnosti přenosu informací. Dále se psychosociální klima vyznačuje *sociální sdílností*. Komunikací mezi aktéry dochází k vymezování a upřesňování představy o klimatu a tímto způsobem je možné popsat rysy typické pro danou třídu. Posledním znakem je fakt, že sociální klima třídy je ovlivňováno *širším kontextem*, především klimatem školy, spádovou oblastí jejich žáků a nakonec také charakteristikou místa, kde škola sídlí.

Watkins (2005) popisuje, jak se dá vyjádřit sociální struktura a klima:

- ve třídě je psychologicky bezpečně a je zde rovnováha mezi výzvou a podporou
- žáci se cítí dost bezpečně na to, aby dokázali riskovat a společně se smát
- **každý** je schopen riskovat, chyby nejsou hodnoceny negativně

Spolu s osobnostními zvláštnostmi žáků je to právě sociální klima třídy, které ovlivňuje jak školní úspěšnost a neúspěšnost aktérů, tak způsob, jakým se chovají ke svým spolužákům a učitelům (Čáp, in Čáp, Mareš, 2001) Klima ve třídě určuje kvalitu vyučovacího procesu, vytváření pozitivního klimatu ve třídě by tedy měla být jedna z klíčových kompetencí učitelů.

1.2.1. Determinanty ovlivňující klima třídy

Na klimatu školní třídy se podílí mnoho determinantů. J. Lašek (Švec, 1997, s. 71) považuje za determinanty takové okolnosti v životě třídy, které mají svůj specifický charakter

Mezi determinanty patří:

1. Zvláštnosti školy – typ školy a její zaměření (základní školy, SOŠ, gymnázia)
 - pravidla života ve škole (školní řád, jeho dodržování a postihy)
2. Zvláštnosti učitelů – osobnost učitele- učitelovo preferované pojetí výuky
3. Zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací – například práce v laboratoři, v dílnách nebo provozech
4. Zvláštnosti školních tříd – školní třída jako celek, učitel a třída, skupiny ve třídě
5. Zvláštnosti žáků – žák jako individuální osobnost
 - žák jako člen třídy
 - věk a pohlaví žáka

V. Švec (1997, s. 71) rozděluje do několika skupin faktory, které tvoří klima školní třídy:

- a) **faktory související s jednotlivcem** (žákem nebo učitelem), např. jeho spokojenost, nezávislost, spontánnost apod.
- b) **sociálně – psychologické faktory** třídy, např. možnost uplatnění všech žáků ve třídě, soutěživost, soudržnost třídy (i v náročných situacích), diferencovanost třídy
- c) **pedagogicko – psychologické faktory**, mezi ně patří např. variabilita učebních činností žáků, organizovanost třídy, učitelova snaha pomoci žákům, zaměřenost výuky a její obtížnost, orientovanost výuky, učitelovo řízení a další

Teoretická znalost faktorů, které se podílejí na vytváření klimatu třídy, je velmi důležitá pro pedagogy jako východisko pro jejich práci se třídou, s tím také úzce souvisí spokojenost a výkonnost žáků. Fraser a Treagust uvádějí, že pět ze sedmi dimenzí klimatu třídy – angažovanost, personalizace, koheze mezi žáky, orientace na úkoly a individualizace – velmi pozitivně koreluje s obecnou spokojeností žáků ve třídě (in Barr, Jason, 2016)

S klimatem třídy i školy velmi úzce souvisí téma šikanování na školách, jež je v současné době velmi aktuálním problémem. Vyskytuje se v zárodečné formě prakticky na všech školách, na některých se její projevy stupňují. Pocit bezpečí každého žáka a jeho začlenění do třídního kolektivu je základním předpokladem pro vytvoření příznivého sociálního klimatu třídy a školy. Šikanování v jakékoli formě nesmí být pracovníky školy akceptováno, je však otázkou, do jaké míry jsou pedagogové schopni šikanu rozpoznat. Je velmi pravděpodobné, že celkově je velmi málo pedagogů doplňkově vzděláváno v oblasti sociálně patologických jevů, mezi které patří šikana, agresivita, záškoláctví, zneužívání omamných a psychotropních látek, vliv dysfunkční rodiny na vývoj dítěte apod. Řešení výchovných otázek a pedagogické postupy pak závisí na osobnostních předpokladech pedagoga, na jeho empatii a vztahu k žákům.

Šikana ve třídě má negativní dopad jednak na přímé oběti násilí, ale také na ty žáky, kteří těmto situacím přihlížejí a tím i na klima třídy a školy. Negativní klima se projevuje špatnými vztahy mezi spolužáky, žáci mívají poruchy sebehodnocení, úzkosti, může se jim i zhoršit školní prospěch. P.M.Moore a kol.(2012) realizovali rozsáhlý výzkum klimatu školy v souvislosti se šikanou a kyberšikanou na druhém stupni základních škol, kterým byl zjištěn výrazný negativní vliv šikany na školní výsledky žáků i na jejich osobní spokojenost. Dokonce i drobné epizody násilí mohou mít škodlivé následky a neměly by být ignorovány. (Allodi, 2010, s.218)

1.2.2. Přístupy ke zkoumání klimatu školní třídy

V současné době se oblast zkoumání klimatu třídy vyvíjí a objevují se další, nové přístupy. Nejprůhledněji je můžeme shrnout takto (in Čáp, 2001) :

Sociometrický přístup - objektem zkoumání je třída jako sociální skupina, její strukturování, vývoj sociálních vztahů a jejich vliv na rozvoj dispozic žáků.

Organizačně-sociologický přístup – objektem bádání je třída jako organizační jednotka a učitel jako řídicí pracovník. Zjišťuje se rozvoj týmové práce v hodině, redukování nejistoty žáků při plnění úkolů.

Interakční přístup – objektem studia je školní třída, učitel a jejich interakce během vyučovací hodiny, kdy nezávisle proměnnou bývá přímé i nepřímé působení učitele a závisle proměnnou výkonnost třídy, jednotlivých žáků, postoje žáků a efektivita práce učitele.

Pedagogicko – psychologický přístup – objektem zkoumání je opět školní třída a učitel, v tomto případě se posuzuje spolupráce žáků ve třídě a kooperativní učení v malých skupinách.

Školně – etnografický přístup – objektem zájmu je školní třída, učitelé a celý přirozený život školy. Sleduje se, jak klima funguje a jak jej hodnotí a vnímají jeho aktéři.

Vývojověpsychologický přístup – objektem bádání je žák jako osobnost a školní třída jako sociální prostředí, ve kterém se rozvoj osobnosti odehrává. Sleduje se ontogeneze žáků především v období prepuberty a puberty.

Sociálněpsychologický a enviromentalistický přístup – objektem studia je školní třída jako prostředí pro učení, žáci této třídy a učitel. Sleduje se kvalita klimatu, jeho strukturální složky, aktuální podoba klimatu a také preferovaná podoba klimatu.

Podle dalšího dělení lze rozlišit různé typologické přístupy k sociálnímu klimatu třídy.

1.3. Málotřídní škola

Málotřídní školy se vyskytují nejen v České republice, ale také v ostatních zemích v Evropě. Tyto školy mají zcela jistě svá specifika v oblasti řízení školy, interpersonálních vztahů i organizaci výuky. Nacházejí se především v místech, kde trvale žije méně dětí a jejich počet nepostačuje pro vytvoření samostatného ročníku, je tedy třeba ročníky spojit. Ve většině případů se tedy jedná o venkovské školy. Venkov i venkovský život lze charakterizovat několika způsoby a z různých úhlů pohledu. Jedna možnost je nazvat venkov tzv. tradičním, což zahrnuje určitý obsah kulturních hodnot, které je třeba zachovat a chránit. Druhá charakteristika venkova je tzv. moderní, která považuje venkov za málo rozvinutý, vyžadující podporu a takové možnosti rozvoje, které pomohou obyvatelům těchto oblastí zapojit se do aktivní

moderní společnosti. Sociálně-kulturní charakteristiky venkova můžeme také vymezit hledáním odlišností mezi městem a venkovem. V souvislosti s venkovem bývá uváděna vyšší míra vzájemné závislosti, menší sociální diference, vyšší sociální kontrola a tradičnější životní styl. Všechny tyto znaky mají určitý vliv také na prostředí a klima školy v dané obci. „*Celkový charakter školy pak ovlivňuje i její poloha, struktura osídlení lokality, nepochybně také socioekonomická a kulturní skladba populace.* „(Knotová, 2010, s. 112) Venkovská málotřídní škola má poměrně výsadní postavení v obci, neboť je zde jediná a je považována za významnou sociální instituci. Měla by tvořit podstatnou část tradice obce a přispívat k rozvoji obce. Mezi školou a obcí existuje vzájemný vztah, obec ovlivňuje školu především z hlediska materiálního, neboť se podílí na financování veškerých nákladů na provoz školy. Na druhé straně zaměstnanci školy mnohdy organizují různé sportovní a společenské akce ve spolupráci s obcí, v některých případech jsou aktivně zapojeni do činnosti obce (např. zastupitelé) nebo připravují pro děti různé mimoškolní aktivity ve formě zájmových kroužků apod. Také rodiče žáků se mezi sebou znají většinou lépe, než je tomu v případě škol ve městech. Často se stane, že školu navštěvuje několik generací rodiny, pokud tedy učitel působí ve škole většinu svého profesního života, zná rodiče svých žáků mnohdy velmi dobře.

Pojem **málotřídní škola** vymezuje tuto školu jako takovou, v níž jsou alespoň v jedné třídě vyučováni žáci více než jednoho ročníku (in Trnková 2010). Rozdíl oproti plně organizované škole je také v organizační struktuře školy, neboť v mnoha případech zahrnuje mateřskou i základní školu. Úkolem učitele ve třídě je pak taková organizace vyučovací hodiny, aby byly učením zaměstnány všechny děti.

Klíčovým strategickým dokumentem pro rozvoj českého školství se stal Národní program rozvoje vzdělávání, tzv. Bílá kniha, schválená vládou České republiky v roce 2001. „*Vzhledem k tomu, že se jedná o strategický dokument, explicitních zmínek o málotřídkách v něm najdeme poskrovnu. Přesto Bílá kniha definuje některé klíčové principy vzdělávací politiky, které lze vnímat jako podstatné pro existenci a fungování těchto škol.*“ (Trnková, s. 38). Jedná se především o princip spravedlivého přístupu ke vzdělávacím příležitostem, který by se měl také týkat regionální dostupnosti škol, což s málotřídními školami bezprostředně souvisí. Dalším principem, významným pro málotřídní školy, je decentralizace řízení

vzdělávací soustavy a spoluúčast sociálních partnerů na rozhodování (Trnková, 2010). Škola má tedy možnost spolupracovat a rozhodovat s nejbližšími partnery.

Pro vývoj a fungování málotřídních škol je jedním z nejdůležitějších faktorů demografický vývoj v zemi. Dokument zpracovávající MŠMT – Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy ČR, který je součástí Bílé knihy, uvádí údaje o vývoji sítě ZŠ v 90. letech. V této době došlo k obnově řady venkovských, zejména málotřídních škol, které jsou vnímány jako součást sociálně-kulturní identity obcí. Je zde však možnost poklesu průměrného počtu žáků na jednoho učitele, což je znepokojující zejména pro málotřídní školy, neboť tento ukazatel přímo souvisí s financováním školy. Dle výzkumu prováděného v České republice (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s.65) je průměrný počet žáků na jednu málotřídní školu 29,5, nejmenší škola v jejich souboru měla 7 a největší 75 žáků. Průměrný počet žáků na jednu třídu je 12, což ukazuje spíše na nízkou naplněnost. V nízkém počtu žáků můžeme spatřovat výhody pro pedagogickou práci, avšak z pohledu ekonomického se málotřídní školy pohybují na hranici udržitelnosti. Primárně se počet žáků ve škole odvíjí od počtu obyvatel v dané obci, případně v obcích spádových.

Pro obec existence základní školy znamená nemalé vklady, s velkou pravděpodobností má také významný přínos pro každodenní život obce. „*Pokud je v dané oblasti rozšířena dojíždka dospělých za prací a přidá se k tomu dojíždění dětí do škol, vesnice se přes den vyliční a sociální život zde stagnuje.*“ (Trnková, 2010, s.69). Na málotřídních školách pracují průměrně tři nebo čtyři pedagogičtí pracovníci.

1.3.1. Specifika pedagogické práce v málotřídní škole

Málotřídní škola má za úkol připravit děti v oblastech přírodních i společenských věd tak, aby úspěšně zvládly přechod jak mezi jednotlivými ročníky, tak i mezi jednotlivými stupni základní školy. Také výchovně vzdělávací cíle jsou stejné na málotřídní škole jako na škole plně organizované, platí zde stejné učební plány pro 1.-5.ročník a používají se stejné učebnice a učební pomůcky. Třídy jsou

většinou početně malé, takže učitel se může více věnovat jednotlivým dětem a děti se mohou také častěji verbálně projevit. (Emmerová, 2000) *“Ve třídě lze poměrně snadno navodit pocit sounáležitosti a tolerance jednotlivých dětí. Atmosféru i kázeň lze udržet snáze než ve velkých třídách. Zpravidla i budova školy je malá a přehledná.* (Emmerová, 2000,s.88)

Specifika pedagogické práce v málotřídní škole spočívají v organizaci a hledání vhodných forem výchovné a vzdělávací činnosti. Jedním z nejdůležitějších úkolů učitele je zaměstnat žáky všech ročníků tak, aby se vzájemně nerušili. Ve spojených třídách se tedy střídají dvě základní formy vyučování – přímé a nepřímé. Učitel s jednou částí třídy pracuje přímo, zatímco zbylá část žáků pracuje na zadaných úkolech samostatně pod dohledem učitele. V přímém vyučování učitel vysvětluje nové učivo, prohlubuje poznatky z již probraného učiva a procvičuje s dětmi jejich literární a grafickou gramotnost. Jeho cílem je připravit žáky tak, aby mohli pracovat samostatně při nepřímé části vyučování. Ve vyučování přímém i nepřímém jsou sledovány stejné výchovné a vzdělávací cíle, rozdíl je pouze ve způsobu, jakým žáci pracují.

Podle Průchy (2012) se také uplatňuje v málotřídních školách skupinové vyučování, princip tzv. otevřené třídy. Žáci ze dvou ročníků jsou pro některé předměty spojeni a dosahují tak, bez ohledu na věk nebo ročník, stejné úrovně dovedností a vědomostí a mohou se učit společně. Je prokázáno, že tímto dochází v málotřídních školách ke zvyšování sociální kooperace mezi žáky.

V málotřídních školách mají žáci více příležitostí ke spolupráci a současně se učí vzájemnému respektu a ohleduplnosti, vědí, že by neměli rušit spolužáky z jiného ročníku, pokud jsou spojeni v jedné třídě pro výuku určitého předmětu. Práci ve skupinách se také žáci učí samostatnosti. Jako nevýhoda se může zdát společná výuka žáků dvou ročníků v jedné třídě, zpravidla jsou ale třídy v málotřídní škole méně početné, tímto má učitel možnost více se věnovat jednotlivým žákům. Pro učitele je však jeho pedagogická práce poměrně dost náročná vzhledem k přípravě na organizaci vyučování. *Didaktická práce na málotřídkách však byla vždy považována za velmi náročnou, ať již z hlediska přípravy nebo realizace.* (Trnková, 2007, s. 49)

Je možné si položit otázku, zda se klima třídy v málotřídní škole liší od klimatu tříd ve větších školách. Dle dosavadních výzkumů (Košťálová, 1994) nebyly shledány výraznější rozdíly způsobené velikostí obce, v níž se škola nacházela, avšak výraznou determinantou byla velikost třídy. V početně menších třídách bylo klima příznivější než ve třídách s vyšším počtem žáků. Na žáky, rozvoj jejich osobnosti, a tím i na klima třídy, také může působit celkový charakter lokality, ve které se škola nachází. (Kraus, Poláčková, 2001). *„Zjednodušeně by bylo možno říci, že pokud se týká intelektových schopností a s tím související výkonnosti ve škole, pozitivněji působí prostředí charakteru městského. Naopak v souvislosti s chováním je situace lepší na venkově.“* (Kraus, Poláčková, 2001, s.131)

1.4. Dosavadní výzkumy klimatu třídy

M. Klusák provedl v letech 1992 a 2002 výzkum klimatu v osmém ročníku základních škol zaměřený na rozdíl vnímání třídního klimatu z pohledu žáků s odstupem deseti let.

Spokojenost s psychosociálním klimatem zjišťovali také P. M. Moore a kol. (2012), kteří zjistili, že žáci úspěšní ve škole bývají také spokojenější s psychosociálním klimatem třídy a školy. Výzkumu se zúčastnili žáci druhého stupně základní školy. Tento výzkum zjišťoval také souvislost šikany a kyberšikany jako součásti klimatu školy se spokojeností žáků s tímto klimatem. Při výzkumném šetření byl použit dotazník MSLSS (Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale), který obsahuje čtyřicet položek, je koncipován pro studenty ve věku 8-18 let a zahrnuje otázky, které se zabývají oblastí rodiny, přátel, školy, prostředí a žáka samotného. Žáci, kteří uváděli vyšší stupeň osobní spokojenosti, také vykazovali lepší výsledky, interpersonální vztahy a více pozitivních školních zkušeností. Tyto kladné pocity se také mohou promítnout do spokojenosti se sociálním zázemím školy.

Autoři K.Keiser a L.Schulte použili dotazník ESECI (Elementary School Ethical Climate Index), jehož pomocí zkoumali vnímání školního klimatu žáky a učiteli ve dvou školách – městské a venkovské. Statisticky významný rozdíl byl

zjištěn mezi vnímáním vztahů učitel/žák a vnímáním prostředí školy – učitelé z venkovské školy vnímali tyto mnohem pozitivněji než učitelé z městské školy. Také v otázkách vztahů a interakce mezi žáky odpovídali pozitivněji učitelé z venkovské školy. Další rozdíl mezi školami byl zjištěn v percepci učitelů a žáků - v městské škole učitelé vnímali interakci žák/učitel a prostředí školy mnohem méně pozitivně než žáci, zatímco ve venkovské škole nebyl zjištěn statistický rozdíl mezi vnímáním učitelů a žáků. Z tohoto výzkumu tedy vyplývá, že prostředí i vztahy mezi aktéry klimatu jsou ve venkovských školách příznivější, ač autoři v diskuzi uvádějí možná omezení výzkumu (malý výzkumný vzorek, znalost místních poměrů u venkovských učitelů, ve venkovské škole převaha žáků bělošského původu atd.)

Další výzkum na téma třídního klimatu byl realizován na Univerzitě Helsinky (Somersalo, Solantus, Almqvist, 2002). Tato studie zkoumá vztah mezi klimatem třídy a duševním zdravím žáků na základní škole. Zabývá se otázkou, zda špatné klima třídy souvisí s emočními problémy žáků a s problémy s chováním, a jestli žáci, kteří mají tyto problémy, jsou ve druhé fázi výzkumu více zranitelní v důsledku špatného třídního klimatu. Výzkumu se zúčastnili žáci ve věku osmi (první fáze) a poté dvanácti let (druhá fáze). Z důvodů genderových rozdílů byly výsledky vyhodnoceny zvlášť pro dívky a chlapce. Dívky, které byly osmi letech celkově špatně přizpůsobivé, měly zjevně problémy, byly obzvláště zranitelné důsledky třídního klimatu ve druhé fázi (12 let), zatímco u chlapců takto signifikantní rozdíl nebyl zjištěn. Dívky se tedy zdají být náchylnější k tomu, že své dřívější problémy vyjádří až po delší době. Naopak ve druhé fázi výzkumu se ukázalo, že nevhodné chování starších chlapců ovlivňuje třídní klima výrazněji než nevhodné chování dívek (vzhledem k vnějším projevům chování v období dospívání). Celkově výzkum potvrzuje, že existuje souvislost mezi třídním klima a duševním zdravím žáků.

M.W Allodi (2010) uvádí empirické studie a výzkumy, které ukazují rozdíly v sociálním klimatu či étosu mezi jednotlivými školami. Longitudinální i mezinárodní studie dokazují, že sociální klima ve škole má krátkodobé i dlouhodobé účinky na prospívání žáků, školní výsledky a dokonce na jejich úroveň zaměstnanosti po dokončení vzdělání (Rutter, Maughan, 2002, in Allodi). M.W. Allodi ve své studii popisuje model psychosociálního klimatu a prostředí školní třídy tak, jak jej vnímají žáci a co očekávají. Z výzkumu vyplývá, že žáci by chtěli mít

dostatek příležitostí zažít kreativitu, podporu, úspěch, vlastní výkonnost, bezpečnost, užitečnost, účast na aktivitě a odpovědnost. Tyto aspekty jsou považovány za organizační cíle, které by měly být sledovány a dosahovány ve výchovném prostředí.

2. Aktéři klimatu

2.1. Učitel

2.1.1. Osobnost učitele

Učitel se stává, především v počátečním období školní docházky, pro žáka významnou autoritou, srovnatelnou s rodiči dítěte. H.Schroder (in Grecmannová, 2008, s. 63) představuje učitele jako „*pomocníka přírodě, společenského činitele, konstruktéra chování, reprezentanta skutečného lidství, osobnost.*“ Osobnost učitele se stává pro žáky vzorem, bývají na ni také společensky kladené požadavky, především spojené s vyšší úrovní morálních vlastností, které jsou spojeny s výkonem profese. „*Učitel by měl tedy disponovat nejenom širokým všeobecným a odborným rozhledem, ale také souborem pedagogických kompetencí, které se stanou východiskem jeho komunikace se žáky.*“ (Nelešovská, 2005, s.11) Učitel je se žáky v neustálém kontaktu různými způsoby, hovoří s nimi, kárá je nebo chválí, vysvětluje. Žáci vnímají jeho kvality i nedostatky a pozorují také jeho způsob projevu, čímž je vliv učitele na žáky velmi významný, především v mladším školním věku, kdy je učitel pro žáky uznávanou autoritou a mnohdy také ideálem. „*Učitel však musí být schopen porozumět dětem, znát dobře jejich zázemí, musí se umět snížit na jejich úroveň a musí jim vyprávět o své životní zkušenosti* „ (Klusák, 1993). Žáci také prostřednictvím učitelovy komunikace vnímají jeho přístup k sobě samému, například i četnost pohledů učitele na žáka a celkový objem pohledů je pro žáka důležitý. „*Je to ukazatel sociálního zájmu. Musíme počítat s tím, že žáci jsou na objem učitelových pohledů neobyčejně citliví.*“ (Nelešovská, 2005, str. 50) Sociálně a emočně kompetentní učitelé své emoce znají a dovedou je vhodně využít. Dokážou také porozumět emocím žáků a reagovat tak na jejich individuální potřeby, jsou schopni je motivovat.

Dalšími důležitými vlastnostmi učitele jsou jeho odborné znalosti v oblasti vyučovaného předmětu, v kombinaci s komunikačními schopnostmi se výrazně podílejí na efektivitě vyučování.

Učitel ve svém profesním životě zastává určitou roli, kterou dále můžeme rozlišit na množství dalších rolí (Gavora, 2005, s.16) : učitel jako odborník na učivo, jako pomocník při učení, jako poradce, učitel jako model člověka pro žáky, formální autorita, činitel socializace dítěte, jako představitel vzdělávací instituce a nakonec také jako člověk. Také způsob komunikace a chování se bude odvíjet od toho, v jaké z těchto rolí se právě učitel nachází největším dílem. V.Holeček (2014, s. 113) popisuje v učitelské roli čtyři dimenze – dimenze **instruktora** (učitel informuje a vysvětluje), dimenze **stratéga**(řízení žáků, vedení ke spolupráci a dobrým vztahům), dimenze **terapeuta** (málo uvědomovaná, jde o upevnění duševního zdraví žáků a saturaci jejich individuálních i skupinových potřeb) a dimenze **vychovatele** (vliv učitele na vývoj žáka, je realizována přístupem učitele k žákům).

Watkins (2005) uvádí role učitele takto:

- učitel dokáže opustit svoji komfortní zónu
- učitel dokáže vnímat žáky i s jejich zkušenostmi
- učitel a žáci „rostou“ společně
- učitel by měl být pro žáky více než spolupracovník, něco jako pohádková postava
- učitel dokáže skrýt jasné zábrany (nesympatie vůči žákům apod.)
- učitel by měl naučit žáky spolupracovat, pochopit, že každý má něco, co má cenu sdílet, nabídnout, že stojí za to společně se snažit, aby dosáhli svých cílů

Učitel, jako jeden z hlavních aktérů, se výrazně podílí na tvorbě klimatu ve třídě. Vytvoření kladného klimatu ve třídě se považuje za jednu ze základních pedagogických dovedností, klima by mělo být cílevědomě orientované na plnění úkolů, uvolněné a s jasným smyslem pro pořádek. (Kyriacou, 2012,s.25). Pokud je cílem učitele dosáhnout ve třídě pozitivního klimatu, měl by být schopen vytvořit vhodné podmínky k jeho realizaci. Znamená to také, že by měl vědět, jaké zvolit postupy pro to, aby se žáci ve třídě dobře cítili, byli úspěšní ve vyučování a vzájemně se respektovali.

V. Spilková (2005, s.77) uvádí požadavky na učitele, které přispívají k tvorbě kvalitního klimatu školní třídy :

- profesionalita učitelů (příslušné kompetence, dovednost sebereflexe, ochota učit se nové věci), osobnostní kvality
- otevření, flexibilní učitelé, rádi zkouší nové metody a formy práce, pravidelně se vzdělávají
- vysoká angažovanost, zaujetí pro práci s dětmi, vstřícnost, pozitivní přístup k dětem
- spolupráce mezi učiteli, dobré mezilidské vztahy
- spolupráce s rodiči a dalšími partnery školy
- identifikace učitelů se školou

Avšak stejně jako v každé profesi, i mezi pedagogy nejsou jen dobří a vynikající pracovníci. J. Mareš (2013) uvádí ve své studii jev, zvaný **didaktogenie** – nežádoucí duševní stav žáka, např. pocit rozčilení, deprese, strachu, tyto žákovy obtíže jsou připisovány učiteli. Mohou být vyvolány negativním působením pedagoga, použitím nesprávných vyučovacích metod, především však traumatizujícím způsobem hodnocení a postojem vyučujícího k danému jedinci. Toto chování může být záměrné i nezáměrné. *Výzkumy ukazují, že učitelovo nevhodné chování má závažné a dlouhodobé negativní dopady na žáky a studenty. Zpravidla zhoršuje spokojenost s výukovou komunikací, učební motivaci a zvědavost, kognitivní učení, afektivní učení. Zhoršuje vztahy mezi učitelem a žáky, vyvolává u žáků nesouhlas s učitelem a projevy vzdoru. Méně často si výzkumy všímají toho, že učitelovo nevhodné chování zhoršuje žákovu sebekojetí, jeho vnímanou vlastní zdatnost. Jen ojediněle výzkumy studují, že se zhoršují postoje žáků k učiteli i učivu, klesá spolupráce s učitelem v hodině, žáci nemají zájem o autoregulaci svého učení.* (Mareš, 2013, s. 14)

Legislativně je povolání učitele ukotveno v zákoně č.563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, který definuje pedagogického pracovníka jako toho, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu. Tímto se rozumí zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, školním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, dle kterého přímou pedagogickou činnost vykonává.

2.1.2. Sociálněpsychologické dovednosti učitele

Pro úspěšné vytvoření příznivého třídního klimatu je naprosto nezbytné, aby učitel disponoval znalostmi a dovednostmi z oblasti sociální psychologie. Do nedávné doby byl kladen důraz především na přípravu na vyučovací hodinu po obsahové a didaktické stránce, nyní, je již jisté, že učitel by měl také pracovat na rozvíjení psychosociálního klimatu ve třídě. Ideálně by měl být tedy vybaven dovednostmi diagnostickými (jak zjistit takovou situaci a jak jí porozumět) a sociálními (jak vztahy mezi žáky ovlivňovat pro vytvoření příznivějšího klimatu). **Diagnostické dovednosti** učitele (Gillernová, 2003) vyjadřují a také podporují profesní kompetenci ve vztahu k žákovi i celé školní třídě. Jedná se o dovednosti pedagogické a psychologické diagnostiky v praxi, jež učitel využívá ve prospěch rozvoje žáka, sociálních vztahů, sociálního klimatu školní třídy.

Sociální dovednosti učitele jsou důležitou součástí profesních kompetencí učitele, neboť pozitivní rozvíjení vzájemných vztahů ve škole a třídě umožňuje zvyšovat efektivitu celého výchovně-vzdělávacího procesu. I. Gillernová (2003) uvádí některé z nejdůležitějších sociálních profesních dovedností učitele:

- akceptování osobnosti žáků, kolegů, rodičů – tzn. pokusit se přijímat ostatní takové, jací jsou
- autenticita projevů učitele a vychovatele ve vztahu k sociálním partnerům – otevřeně projevovat své názory a postoje, avšak vhodnou formou, což pomáhá orientovat se v chování a poznávat hranice vzájemného působení
- empatie – schopnost vcítit se do dětského světa, ale také do situace kolegů nebo rodičů
- naslouchání – napomáhá snadnějšímu porozumění vyjadřovaných obsahů a prožitků, které doprovázejí sdělení (naslouchat není totéž co poslouchat)
- podporování sebekontroly a seberegulace – rozvoj sebereflexe, sebekontroly, sebeovládání u sebe i u žáků, což jsou základní podmínky pro zvládnutí sociálních interakcí ve škole, pro žáky důležité sociální dovednosti, které si ve výchovně vzdělávacím procesu osvojují a rozvíjejí je za pomoci dospělých
- porozumění neverbálním projevům jedince – neverbální projevy jsou důležitým komunikačním prostředkem, který se v komunikaci považuje za důležitější, respektive pravdivější než verbální projev, informuje především o emocích, je tedy

žádoucí tuto dovednost rozvíjet i u žáků (přiměřeně vývoji – např. ironii děti nerozumí)

- umění pochválit – je důležité u každého dítěte hledat příležitost pro pochvalu, pozitivní upevnění jsou účinnější než tresty
- rozvíjení sebedůvěry a sebejistého vystupování – školní prostředí vytváří mnoho situací, kdy se dítě srovnává s ostatními a rozvíjí sebereflexi, učitel dětem pomáhá si uvědomit, že v určité oblasti něco umí, dokážou
- vedení ke spolupráci – poskytnout žákům prostor, aby se naučili „být a pracovat „ ve prospěch celé skupiny
- zvládání konfliktních situací – v sociálních vztazích ve třídě i škole se vždy objevují konflikty, záleží na sociálních dovednostech učitelů i žáků, jestli budou konflikty využity ve prospěch pozitivního rozvoje vztahů nebo jestli budou vztahy komplikovat.

2.1.3. Vliv učitele na motivaci žáků

Klima třídy může mít zásadní vliv na motivaci žáků a současně také na jejich postoj k učení. Při vytváření kladného klimatu třídy jsou velmi důležité dovednosti učitele, který je schopen podpořit motivaci žáků k učení. Kyriacou (2012, s. 82) rozlišuje tři hlavní vlivy působící na motivaci žáků:

- vnitřní motivace
- vnější motivace
- očekávání úspěchu.

Vnitřní motivací chápeme zapojení žáků do procesu učení proto, aby uspokojili svůj zájem o probírané téma a byli schopni plnit požadavky, které jsou na ně kladeny.

Vnější motivací označujeme účast na činnosti z důvodu dosažení určité odměny, například pochvaly od rodičů, obdivu od spolužáků apod. Přestože vnitřní i vnější motivace jsou často stavěny proti sobě (Kyriacou, 2012, s. 83), pro zapojení do některých úkolů mohou mít žáci obě. Kyriacou (2012, s. 82) považuje kromě vnitřní a vnější motivace za vliv působící na motivaci žáků ve třídě také očekávání

úspěchu. To se týká toho, do jaké míry žáci cítí, že v určité činnosti budou mít pravděpodobně úspěch. Většina žáků se nechce usilovně snažit uspět v činnosti, která se jim zdá příliš obtížná, na druhou stranu ne každý úkol, který se zdá být snadný, je pro žáky také motivující. Splnění jednoduchých úkolů nemá v očích žáků velkou cenu.

Dobří učitelé také ukazují žákům souvislost cíle vyučovací hodiny s jejich osobním, případně budoucím životem, což je přirozená cesta, jak žáky motivovat k učení a získávání nových poznatků.

2.1.4. Preferenční postoje učitele

Každý učitel, ať už vědomě či nevědomě, některé žáky preferuje před jinými, a to z různých důvodů, například je považuje za schopnější, jsou mu sympatičtější, lépe s nimi vychází apod. Preferenční postoj učitele k žákům pak chápeme jako zvýrazněnou zaměřenost učitele na určité žáky ve třídě, kteří se častěji stávají předmětem učitelova zájmu a mohou být nadhodnocováni, ale i podhodnocováni.

Svým chováním, jednáním, interakcí se žáky, dává učitel své postoje k jednotlivým žákům najevo. Tyto postoje jsou žáky velmi citlivě vnímány a mají velký vliv na sebedůvěru a sebeúctu žáků. „Mnozí autoři ve svých pracích doložili, jak mohou učitelé poškodit sebeúctu žáků tím, že mnohým z nich zdůrazňují jejich relativní nedostatek úspěchu ve srovnání s vynikajícími žáky. Takoví žáci při všem, co dělají, prožívají určitý pocit selhání, i když podávají nejlepší výkon, jakého jsou schopni.“ (Kyriacou, 2012, s.88). Sklon některých učitelů mít ve třídě oblíbené žáky s tendencí přeceňovat jejich pozitiva a omlouvat jejich nedostatky je označován jako tzv. favoritismus (Helus, 2015). Tento jev plyne především z potřeby mít ve svém okolí sympatické a nápomocné lidi a orientovat se na ně. Favorizovaní bývají především žáci, kteří se naladí na způsob učitelovy komunikace, reagují v souladu s jeho očekáváním, podporují jej. Mezi učitelem a těmito žáky pak vzniká specifické vzájemně podpůrné komunikování, které ovšem ostatní děti ve třídě nelibě nesou a vnímají jej jako nadržování, nespravedlnost. Citlivější děti mohou být frustrovány pocitem, že nepatří mezi učitelovy oblíbené a vztahy ve třídě jsou vážně narušeny.

Je velmi pravděpodobné, že klíčovou roli ve vztahu mezi učitelem a žáky hrají emoce, a to nejen jejich vyjadřování, ale také jejich zvládnání. Na emoce ve třídě se ve své studii zaměřili Suttonová a Wheatley (2003, in Bendová, 2016), kde emoce učitelů dělí na pozitivní a negativní. Jako nejčastěji uváděné pozitivní emoce se objevují „láska a starostlivost, radost, potěšení, uspokojení a jejich zdroji jsou pokrok žáků, vztah se žáky a také spolupráce žáků a další. Současně se ale také vyskytují emoce negativní. V ideálním případě by se negativní emoce měly vyskytovat u učitele pouze zřídka, pokud možno jen v souvislosti s nežádoucím chováním či výsledky žáků. „ *U úspěšných učitelů je často identifikována velká citlivost a vřelost. Existují výzkumy, které dokazují, že učitelova vřelost a citlivost přispívají ke zdravým vztahům mezi učitelem a žáky a také k pozitivnímu třídnímu klimatu.* (Bendová, 2013).

Výchovu v dnešní době chápeme jako působení jedince na jedince, které je obousměrné, účelné, záměrné, směřující k dosažení výchovného cíle. Ve školním prostředí působí především učitelé, ale také vychovatelé na své žáky.

Mezi základní výchovné prostředky patří (Mareš, Čáp, 2001, s. 250):

- kladení požadavků (tzn. vydávání příkazů a zákazů)
- kontrola jejich plnění (pokud se požadavky kontrolují, výchova je důsledná a dítě nebere požadavky na lehkou váhu)

K dalším základním výchovným prostředkům patří odměny a tresty, které však mají pro každého jedince jiný význam. Jestliže učitel má záměr nějakého žáka pochválit, mělo by to být způsobem, který daný žák za odměnu považuje, stejně tak v případě trestu. Úspěšné využívání odměn a trestů jako výchovných prostředků se tedy zakládá na učitelově dobrém poznání svých žáků.

2.1.5. Interakční styly učitele

Učitel a žáci se během vyučování navzájem ovlivňují. Žáci svým chováním a projevem záměrně i nezáměrně průběh vyučovací hodiny mění a učitel tak více či méně přizpůsobuje hodinu potřebám žáků. Učitel tak reaguje na činnost žáků, odpovídá na jejich impulzy a žáci reagují na svého učitele. Tento vzorec vzájemného působení označujeme interakcí nebo také jako vliv člověka na člověka (Gavora, 2005, s.45). Jak již z textu vyplývá, interakce je oboustranná, je tedy zapotřebí účasti učitele i žáků. Interakce se ve vyučování vyskytuje velmi hojně, dá se říci nepřetržitě. Každý člověk, tedy i učitel, vyniká svou jedinečnou osobností, také jeho interakce se žáky bude odlišná od ostatních učitelů. Jeho jednání je ovlivněno věkem, zkušenostmi, charakterovými vlastnostmi, ale i konkrétní třídou, ve které vyučuje. Určitý podíl na interakci má také míra sympatií k žákům nebo k celé třídě. P.Gavora (2005,s.45) označuje souhrnně okolnosti, které mají vliv na jednání učitele při komunikaci jako vlastnosti interakce neboli interakční styl učitele. Každý učitel má svůj specifický interakční styl, který jej charakterizuje a je relativně stálý. Žáci pak mohou předvídat reakce učitele na některé podněty a případně předejít problémům. Učitel se tak stává pro své žáky lépe čitelným.

2.2. Žák

Žák jako účastník výchovně vzdělávacího procesu se stává objektem i subjektem výchovy a vzdělávání. V interakci se žáky je kladeno na učitele mnoho nároků, souvisejících s tím, že pracuje s žáky odlišného pohlaví, různého věku, různých charakterových vlastností a také s dětmi, pocházejícími z různého sociokulturního prostředí. Osobnost žáka postupně vyzává a žák svými názory a postoji je schopen ovlivnit spolužáky a zároveň působit na klima ve školní třídě. Součástí tohoto procesu se stává mimo jiné utváření sociální inteligence, která se vyvíjí v kontextu se školním vzděláváním ve třech fázích: společné sdílení, komunikování a pocit společné identity. (Souček, 2005) První fáze se vyznačuje tím, že žáci sdílejí stejný prostor a společně tráví čas, čímž je možný vznik společné identity – kolektivního vědomí „my pocitujeme.“ Spolupráce vede k tomu, že žáci o

společných úkolech rozmlouvají a zamýšlejí se nad způsoby jejich řešení. Vzájemná komunikace pak žáky sblíží a posiluje jejich pocit vzájemnosti a soudržnosti.

Vliv žáků na klima třídy je napřímo úměrný jejich počtu. Žáci na malotřídní škole tedy mohou klima ovlivnit více, než je tomu na běžných školách s větším počtem žáků ve třídě. Mají možnost častěji se projevit při výuce i mimo ni, o přestávkách, případně při účasti v různých žákovských soutěžích a podobně. Je také možné, že vzhledem k menšímu kolektivu je pro neoblíbené jedince podstatně těžší si vylepšit svou sociální pozici ve třídě. Třída jako sociální skupina má také na jednotlivé členy – žáky – specifický vliv. „*V sociální psychologii jsou popsány některé specifické způsoby, jakými za jistých okolností ovlivňuje skupina své členy. Velká pozornost je věnována zejména těm, kteří se projevují v oblasti plnění úloh a v oblasti rozhodování.*“ (Výrost, Slaměník, 2008, s.330).

Ve třídě, kterou považujeme za sociální skupinu, zastává také každý žák sociální roli. „*Sociální role jsou skupinou sdílená očekávání, která se týkají toho, jak se má určitá osoba ve skupině chovat.*“ (Výrost, Slaměník, 2008, s.324) Na základě různých činitelů se vytvářejí specifické sociální role, které významně ovlivňují dění ve třídě. Podobně jako u učitele se role žáka rozpadá na několik dalších rolí (Gavora, 2005, s. 16), například: žák jako učící se, jako badatel, jako kooperující (společně s jinými žáky), jako vrstevník (kamarád). Dále známe také speciální role žáků: premiant, iniciátor, samaritán, diverzant, šašek třídy. Jak uvádí E. Petlák (in Grecmanová, 2008, s.71), vyskytují se různé projevy chování u žáků nepoddajných a zlých, obětí, třídních „šášků“, „lídrů a outsiderů“, třídní elity, neboť se nechovají všichni stejně a mohou ovlivňovat různým způsobem vztahy ke spolužákům a narušovat tak klima třídy. Například příslušník tzv. třídní elity má významný vliv na spolužáky. „*Spolužák, který je vysoce ceněn, se stává objektem nápodoby a identifikace. Ostatní děti by chtěly být jako on, a proto jej preferují i na vztahové úrovni. Kamarádství s imponujícím vrstevníkem posiluje jejich vlastní prestiž.*“ (Vágnerová, 2005, s.180).

Bylo zjištěno, že žáci považují vztahy mezi spolužáky za velmi významný faktor podílející se na klimatu třídy.

2.3. Komunikace mezi aktéry klimatu

Slovo komunikace má latinský původ – ze slova *communacare*, což znamená „učinit společným“ jak autorovi, tak příjemci. Pedagogická komunikace jako součást výchovně vzdělávacího procesu probíhá mezi učitelem a žáky v rámci vyučovací hodiny a slouží především výchovně vzdělávacím cílům. V profesi učitele je komunikační kompetence zvláště významná, odvíjí se od ní efektivita výuky. Úroveň komunikační schopnosti učitele je velmi významná pro vzdělávací proces žáků a celkovou atmosféru ve školní třídě. Z definice pedagogické komunikace vyplývají podle Nelešovské (str. 28) dvě důležité funkce.

- Pedagogická komunikace je prostředkem k realizaci výchovy a vzdělávání
- Zprostředkovává vztahy, společnou činnost mezi účastníky komunikace- učitelem a žákem, žáky navzájem.

Pedagogická komunikace nemá jen funkci sdělovací, ale podle J.Průchy (2009) má výuková komunikace ve školní třídě následující charakteristiky :

- Uskutečňuje se prostřednictvím verbálních a neverbálních projevů jako sled komunikačních aktů a situací
- Je řízena učitelem a má specifická pravidla vymezující roli a pravomoc komunikačních partnerů
- Slouží k prezentaci obsahu vzdělávání, k uskutečňování cílů výchovy a vzdělávání, k řízení třídy, k navazování vztahů mezi učiteli a žáky a žáky navzájem
- Vytváří konkrétní psychosociální klima ve třídě a zároveň je úrovní tohoto klimatu ovlivňována

Z hlediska sociální psychologie (Helus, 2015) jsou učitelé **vůdčími aktéry** výukové komunikace, neboť výuce dávají její obsah a směr, jsou za ni zodpovědní a musí být připraveni obhájit průběh i výsledky výuky, měli by být pro svou roli vůdčích aktérů profesně kvalifikováni.

Vztah mezi učitelem a žáky má zásadní vliv na postoj žáků k učiteli a také mezi žáky navzájem. V tomto vztahu hraje nejdůležitější roli interpersonální chování učitele k žákům, které je také považováno za důležitý faktor související s uspořádáním vztahů ve třídě. Vztahy ve třídě můžeme vnímat ve dvou rovinách – v první rovině je dělíme na symetrické a asymetrické a ve druhé rovině na preferenční vztahy (Gavora, 2005, s.26) . Asymetrický vztah je dán nadřazeným postavením učitele, které se do komunikace promítá, učitel tedy může rozhodovat o tom, kdo bude komunikovat s kým, o čem apod. Symetrické vztahy jsou mezi rovnocennými partnery, tedy v tomto případě mezi žáky. Preferenční vztahy znamenají, že je v komunikaci upřednostněna určitá osoba a ostatní tímto ustupují do pozadí zájmu. *„Učitel manifestuje vztahy tím, koho si volí v dané situaci za partnera komunikace. Komunikací s konkrétním žákem vyjadřuje také postoj- tohoto žáka jsem si vybral, dal jsem mu v dané situaci přednost. V některých případech však učitelé stabilně preferují určité jednotlivce nebo některé typy žáků, jiným typům následně dávají menší možnosti.“* (Gavora, 2005, s.27).

Komunikace ve třídě by měla mít nastavená určitá pravidla. Komunikační pravidla jsou zčásti nastavena školou, zčásti pak společenskými normami. Tato pravidla postupně vytvářejí učitel i žáci, důležité je však dominantní postavení učitele, který měl rozhodovat o tom, jak se pravidla budou tvořit, a pak je přizpůsobit individualitám žáků, ale pouze tak, aby nadále zůstal autoritou. Gavora (2005) uvádí, že pokud učitel ztrácí tuto kompetenci, selhává i komunikace mezi ním a jeho žáky. Předpokládáme-li, že se žáci na tvorbě komunikačních pravidel podílejí, platí pravidla pro všechny stejně a měly by být důsledně dodržovány a upevňovány.

Důležitá je také komunikace učitele s rodiči, která by měla mít určitá pravidla či zásady. V. Holeček (2014, s.133) uvádí mezi nejdůležitějšími např. vytvořit klidnou atmosféru, nehodnotit žáka – spíše popisovat jevy, chování, příhody, uvádět konkrétní případy a svá stanoviska objasňovat a také nedávat tzv. nálepky. Také je prospěšné rodičům opakovat psaná i nepsaná pravidla hry, např. kritéria hodnocení, kázeňská opatření apod., čímž je možno rodičům pomoci pochopit určité souvislosti. Rozvíjet pozitivní a přiměřené vztahy s rodiči je důležité, ne však jednoduché. *„Pro rodiče představuje dítě významnou hodnotu, školní úspěšnost svých dětí velmi prožívají a komentáře k výkonu dítěte mohou vztahovat i na svou osobu, svou*

úspěšnost ve výchově apod. Mezi učitelem a rodičem tak může vznikat napjatý vztah. „(Gillernová, 2003,s.87) Jelikož jsou učitelé vzdělávání především v pedagogice a většinu času také se svými svěřenci tráví, mohou se v komunikaci s rodiči dopustit některých chyb. Někteří učitelé se například baví s rodiči jako s malými dětmi, vidí v rodičích spíše žáky a mohou je hnát k odpovědnosti za špatný přístup jejich dětí k učení. „*Rodiče také uvádějí, že učitelé sice požadují podporu a pomoc ze strany rodičů, avšak na druhou stranu nerespektují autoritu rodiny. Například nereagují na názory rodičů, nepřiznají svoji chybu či zamlží některé skutečnosti.* (Štech, Viktorová, in Čapek, 2013).

Stále častěji však také působí na školách školní psychologové, kteří mohou pomoci nejen samotným žákům, ale i jejich rodičům a učitelům. Ve vyhrocených situacích je jejich pomoc velmi významná a žádoucí.

2.4. Rodiče

Rodina je považována za nejvýznamnějšího socializačního činitele, zvláště pak v období raného dětství, *je tradičním společenstvím osob, které lze najít v nějaké podobě v každé známé kultuře. V jejím rámci se utvářejí základní charakteristiky duševního života jedince. Rodina přitom slouží jako zprostředkující skupina mezi jedincem a společností.* (Kořa, in Jedlička, 2015, s.35). Rodinu označujeme jako primární společenskou skupinu, jejíž členové se setkávají tváří v tvář a jsou vzájemně provázáni emocionálními vztahy. Rodina zajišťuje jednak uspokojení primárních biologických potřeb dítěte, ale také jej připravuje pro přijetí rolí a vzorů jednání, z tohoto základu se dále rozvíjí vědomě řízená výchova – utváření návyků, sebekontrola, učení, očekávání odměn či trestů apod. To, jak jsou děti vychovávány doma, může působit na dětské činy a na jejich jednání ve škole.(Kořa, 2015). Rodina nejenže dítě obklopuje, ale také se promítá do osobnosti dítěte. „ *Dítě je výrazným produktem rodiny. Očima své rodiny (otce, matky, do jisté míry i sourozenců) se na sebe dívá, hodnotí své projevy, výkony. Říkáme, že dítě zvnitřňuje, interiorizuje klima rodinného soužití, rodinné nároky a požadavky, rodinnou morálku, rodinné zájmy a cíle, styl rodinného soužití.* (Helus, 2015, s.199) Učitel

tedy, pokud chce žákovi opravdu dobře porozumět, měl by jej vidět v kontextu rodiny a rodinného zázemí.

Rodiče by měli být ve vztahu ke škole výchovnými partnery, v české legislativě jsou, jak uvádí Rabušicová (2004), chápáni spíše jako ti, bez kterých škola nemůže učinit rozhodnutí o jejich dítěti (doslovně naplňuje zákon o rodině – rozhodující úloha rodičů ve výchově jejich dětí). O sociálním partnerství s rodiči se ve školském zákoně nehovoří, více jsou vztahy rodičů ke škole vymezeny v tzv. Bílé knize, kde se klade důraz na aktivitu a spolupráci ve vztazích mezi rodiči a školami obou směrech a mnoha úrovních. Rabušicová zjistila výzkumným šetřením (2004), jaká role je českým rodičům připisována ve vztahu ke škole. Nejčastější odpovědi tvořila role klientská (82 % odpovědí), ve značném odstupu role partnera (38 % odpovědí), role problému (22 %) a nejméně role občana (18 %). Zajímavé je, že se nevyskytl téměř žádný rozdíl mezi vnímáním těchto rolí zástupci škol a rodiči samotnými. Z výsledků šetření také vzešlo, že ředitelé škol zařazují dobré vztahy s rodiči mezi priority své činnosti, a to především na nižších stupních škol.

Z hlediska učitele lze rodiče nahlížet z různých hledisek (Holeček, 2014, s.130)

- dle míry zájmu rodiče o dítě – od přehnaně starostlivých až po nezodpovědné
- dle postoje rodiče k neúspěchu dítěte – od tvrdých až agresivních reakcí přes přiměřené až po ochránářské, děti omlouvající postoje
- dle vztahu rodiče ke škole a k učitelům – může být přehlížející až arogantní k významu školy a ke kompetenci učitelů nebo naopak respektující a uctívý, ale i s prvky vyčítavosti a podvádění

Důležitým faktorem v přístupu rodičů je různá míra zodpovědnosti za výchovu. „*Někteří rodiče mají tendenci předávat většinu zodpovědnosti škole, zdůvodňují to tím, že tam mnohdy dítě stráví více času, než doma. Z výzkumu pedagogů vyplývá, že až 30 % rodičů považuje vzdělávání za věc učitelů (a rodině do toho nic není) a naopak výchova je záležitostí rodičů (a učitelé by neměli příliš zasahovat).* (Holeček, 2014, s.131). Můžeme předpokládat, že od postoje rodiče se bude postupně odvíjet utváření postojů ke škole a učitelům také u jeho dítěte, což je třeba brát v úvahu při pedagogické práci.

Rodiče by měli plnit roli primárního vychovatele svého dítěte, mají tedy na výchovu největší vliv a je v jejich zájmu a především v zájmu dítěte spolupracovat se školou a s učiteli. Přestože se rodiče vzdělávacího procesu ve školní třídě fyzicky neúčastní, jejich vliv na utváření příznivého třídního klimatu nemůžeme opomenout. Na jedné straně je pro dítě vzorem oblíbený učitel, na straně druhé rodič. Měli by spolupracovat tak, aby se dítě nedostalo do konfliktu loajality k těmto svým vzorům. Primárně se jejich spolupráce týká především studijních výsledků žáků a jejich chování, je však přínosná účast rodičů i na dalších akcích školy, jako jsou různé kulturní a sportovní akce pořádané pro žáky i rodiče.

Pro většinu rodičů je v otázce vzdělávání jejich dětí velmi důležitý výběr školy, kterou budou navštěvovat. J. Simonová publikovala studii (2016), ve které uvádí charakteristiky školy, které jsou důležité pro rozhodování rodičů (uvedeno v % důležitosti) – přátelská atmosféra, vlné prostředí, příjemní učitelé – 90,5 % ,ochota a schopnost učitelů zohlednit individuální potřeby jednotlivých žáků – 75,7 %, dobrá pověst školy, prestiž 59,2 %, kvalitní výuka cizích jazyků – 58,5 %, atraktivní , zajímavý způsob výuky – 58,3 %, kvalitní stravování pro žáky 46,4, %, vybavení moderní technikou a učebními pomůckami – 45,4, % , nabídka a zázemí pro využití volného času, sportovní či kulturní využití 41,2 %, poloha školy 38,6 %, počet žáků ve třídě, velikost školy 37,1 %, složení žáků ve škole 25,4 %, moderní, hezké prostředí 23,1, %, nároční učitelé 17,2 %. Na základě této studie je zřejmé, že pro rodiče je atmosféra i klima třídy stále více důležité, stejně také interakce mezi učiteli a žáky. Rodiče se snaží formulací svých požadavků ovlivnit vzdělávání a kvalitu života svých dětí i v době školního vyučování. Zvyšující se poptávka rodičů po vlivu na utváření školního života může mít své výhody i nevýhody. Proces zapojování rodičů do vzdělávání jejich dětí se ukázal jako důležitý prediktor zlepšování vzdělávacích výsledků žáků (in Simonová), na druhou stranu přístup některých rodičů ke vzdělávání jejich dětí bývá natolik hyperprotektivní, že zároveň může docházet k poškozování zájmů těch dětí, o které rodiče nepečují tak intenzivně, přičemž nemusí jít o záměrné jednání. Nastavování spolupráce rodiny a školy je do budoucna velmi důležité pro spokojenost všech zúčastněných.

2.5. Sociální pedagog a klima třídy

Klima školy a školní třídy by mělo být vnímáno jako klíčový faktor, protože pokud má škola dobře fungovat, je nezbytné pozitivně podporovat vztahy mezi aktéry klimatu a eliminovat negativní vlivy. Škola by neměla fungovat izolovaně, ale měla by být vnímána jako otevřená instituce, která je součástí veřejného dění. Vážným problémem je nedostatek odborníků, kteří by řešili konkrétní problémy přímo na školách a spolupráce s odbornými pracovišti není též optimální pro jejich velkou přetíženost. Dalším problémem je kladení tlaku na kompetence učitelů v činnosti výchovné, diagnostické a preventivní.

Profese sociálního pedagoga s jeho kompetencemi je pro školu významnou pomocí, dá se říci nutností, v oblasti komplexního řešení sociálních a výchovných problémů a jejich předcházení, což úzce souvisí také s třídním klimatem. Školní roli sociálního pedagoga je možné nastínit takto (Peštuková, 2017):

- jako pomocník a „obhájce“ žáka
- jako mediátor v konfliktech se žáky a rodiči
- jako koordinátor s veřejnou správou, iniciátor spolupráce s místními výchovně .vzdělávacími institucemi
- jako organizátor volnočasových projektů a aktivit

Jednou ze základních oblastí působení sociálního pedagoga je primární prevence a problematika sociálně patologických jevů. Cílem preventivních funkcí, mezi které patří sociálně-pedagogická prevence, je předcházení narušení interpersonálních vztahů, sociálních rozporů mezi jednotlivci a prostředím, sebevýchova jedince a další. Sociální pedagog může pomoci škole překlenout rozdíly u žáků z různých sociálních prostředí, z rodin s výraznými odlišnostmi výchovných stylů, zná odpověď na výskyt nežádoucího chování a zapojuje se do preventivních a intervenčních programů. V souvislosti s těmito kompetencemi je schopen pomoci vylepšovat klima tříd i školy. Optimální využití profese sociálního pedagoga skýtá koncept tzv. třídního pedagoga, jehož podstatná náplň práce v rámci třídnických

hodin pracovat se třídním kolektivem, monitorovat, diagnostikovat problémové jevy a tvořit individuální a třídní výchovné programy (Mikulková, 2016).

V současnosti je hlavním problémem legislativní ukotvení sociálního pedagoga, protože tato pracovní pozice sice byla v nově připravovaném zákoně o pedagogických pracovnících zapracována, zákon však nebyl přijat a tímto je sociální pedagog zařazen profesně jako sociální pracovník. Dalším problémem je nedostatek finančních prostředků ve školství a jasné vymezení kompetencí sociálního pedagoga v rámci školy.

2.6. Shrnutí dosavadních poznatků

Tato diplomová práce se zabývá klimatem třídy v málotřídní škole. Klima školy i školní třídy jsou jevy dlouhodobé, které se postupně vytvářejí a je třeba je vnímat komplexně. Na klima školy má vliv i lokální prostředí, ve kterém je škola umístěna, záleží tedy na tom, jestli se jedná o školu venkovskou nebo městskou, v případě málotřídní školy jde o venkovské prostředí, kde se podstatně lépe lidé mezi sebou znají a mají užší vazby.

Klima třídy je jev dlouhodobý, trvající několik měsíců i let, tvořený hlavními aktéry klimatu – učiteli a žáky. Pokud se zabýváme psychosociálním klimatem třídy, jsou důležité čtyři hlavní znaky – skupinová problematika, sociální konstrukt, skupinové sdílení a širší kontext. Tyto znaky jsou formovány na základě interpersonálních a intrapersonálních vztahů aktérů klimatu. Psychosociální klima má výrazný vliv na školní úspěšnost i neúspěšnost žáků, ovlivňuje vzájemné vztahy mezi aktéry klimatu a určuje kvalitu vyučovacího procesu. Na utváření třídního klimatu mají vliv různé determinanty, mezi nejvýznamnější patří specifika školského zařízení (typ školy atd.), zvláštnosti učitele (pojetí výuky, přístup k předmětu i k žákům), zvláštnosti žáků, prostředí školních tříd.

V této práci se zabývám málotřídní školou, která má svá specifika v oblasti řízení školy, organizace výuky a interpersonálních vztahů. Zpravidla se nachází ve venkovském prostředí a protože bývá jedinou školou v obci, má zde výsadní postavení, je součástí společenského a kulturního života obce. Málotřídní škola je definována jako škola, kde alespoň v jedné třídě jsou vyučováni společně děti více ročníků. S tím souvisí specifika pedagogické práce v málotřídní škole, která spočívají především v organizaci výuky. Učitel by měl být schopen zaměstnat všechny žáky tak, aby se vzájemně nerušili a byli schopni pracovat samostatně. Výhodou je, že žáci v málotřídní škole mají více příležitostí ke spolupráci a učí se vzájemnému respektu a ohleduplnosti. Jako nevýhoda se může jevit společné vzdělávání žáků dvou ročníků v jedné třídě, bývá však vyvážena menším počtem žáků ve třídě a tím možnostmi pro učitele více se žákům věnovat.

Nejdůležitějšími aktéry klimatu jsou učitelé a žáci. Osobnost učitele se stává pro žáky, zvláště v mladším školním věku, vzorem, uznávanou autoritou a mnohdy i ideálem. Učitel ve svém profesním působení zastává několik důležitých rolí, například poradce, pomocník při učení, socializační činitel, odborník na učivo. Z hlediska profesního působení se považuje za jednu z nezákladnějších pedagogických kompetencí vytvoření pozitivního třídního klimatu. Znamená to, že by měl učitel disponovat diagnostickými a sociálně psychologickými dovednostmi a také osobnostními předpoklady – být profesionální, otevřený, ochotný se dále vzdělávat, spolupracovat s ostatními učiteli i rodiči a mít zaujetí pro práci s dětmi.

Žáci jako členové malé sociální skupiny mají své sociální role, z těch nejvýraznějších například premián, iniciátor, šašek třídy, samaritán, outsider apod. Z těchto rolí také vyplývá vliv jednotlivých žáků na klima třídy, jenž dále souvisí s jejich počtem – čím méně žáků je ve třídě, tím více se mohou projevit při vyučovací hodině i mimo ni, tím větší mají vliv na tvorbu klimatu ve třídě. Pro méně oblíbené žáky je pak o to těžší si svoji pozici vylepšit.

Na klima školy i třídy mají určitý vliv také rodiče, kteří jsou ve vztahu ke škole výchovnými partnery. Plní roli primárního vychovatele dítěte, mají na něj velký vliv a rodina se celkově promítá do osobnosti dítěte. Pokud chce učitel dítěti opravdu dobře porozumět, je třeba jej nahlížet v kontextu jeho rodinného prostředí.

V případě výskytu jakýchkoli problémů v komunikaci mezi aktéry klimatu, výskytu sociálně patologických jevů narušujících klima třídy a školy nebo potřeby diagnostiky třídního klimatu s následnou intervencí může být vhodným řešením využití sociálního pedagoga a jeho kompetencí.

II. Výzkumná část

3.1. Cíl výzkumu a výzkumné otázky

V teoretické části práce již bylo zvolené téma popsáno na základě informací z dostupných zdrojů, nyní zde budu objasňovat realizaci výzkumu. Ve výzkumném šetření se zaměřuji na problematiku třídního klimatu na málotřídní škole, která je specifickým typem základní školy. Jak již bylo uvedeno, málotřídní školy jsou specifické chodem školy, vnitřní organizací a také organizací výuky. Nejvýznamnější specifika jsou menší počet žáků ve třídě a fakt, že v jedné třídě jsou spolu děti různého věkového rozpětí. Často se také znají už z mateřské školy nebo se scházejí mimo školu mnohem častěji, než děti z plně organizovaných škol. Tyto okolnosti mohou působit na psychosociální klima třídy a jeho hlavní aktéry.

Prostřednictvím výzkumného šetření bych se ráda zaměřila na klima třídy na málotřídní škole. Cílem výzkumu bude popsat aktuální klima třídy na málotřídní škole a zjistit, jakým způsobem může učitel klima třídy ovlivnit. Na problematiku budu nahlížet z pohledu učitele i žáků pro získání kompletnějšího výsledku.

Výzkumné otázky

1. Jakým způsobem je schopen učitel na málotřídní škole pozitivně ovlivnit klima třídy?
2. Jaký je rozdíl mezi vnímáním aktuálního třídního klimatu učitelem a tím, jak klima vnímají žáci?

3.2. Výzkumný vzorek

Ve svém výzkumném šetření jsem se zabývala 2. třídou málotřídní školy, ve které je spojen druhý a třetí ročník této ZŠ. Celkový počet žáků je, kteří se výzkumného šetření zúčastnili, je 19, z toho 6 dívek a 13 chlapců. Šetření se zúčastnili žáci jednak prostřednictvím počítačové hry Společenství prvního stupně, a poté realizací besedy v jejich školní třídě. Dále se šetření zúčastnili tři učitelé, kteří v této třídě vyučují, včetně třídního učitele, který mi poskytl cenné podrobnější informace o třídním kolektivu.

Škola se nachází v obci, kde žije necelý jeden tisíc obyvatel a školu navštěvují děti nejen z této obce, ale také ze spádových obcí. Základní škola je spojena s mateřskou školou a sídlí v jedné budově, jejíž součástí je také jídelna, školní družina a k budově přiléhá školní zahrada. Pokud děti navštěvují mateřskou školu a pokračují do prvního ročníku základní školy, je velkou výhodou, že znají zdejší prostředí i zaměstnance. Žáci základní školy se vzdělávají ve třech třídách, první ročník je samostatně, ve druhé třídě je spojen druhý a třetí ročník a ve třetí třídě čtvrtý a pátý ročník. Ve školním roce 2016/2017, kdy bylo realizováno výzkumné šetření, navštěvovalo základní školu celkem 43 žáků, z toho 16 dívek. Mezi zaměstnance školy patří pedagogičtí pracovníci, to jsou dvě učitelky v mateřské škole a čtyři učitelé v základní škole (3 ženy a jeden muž), dále dvě asistentky pedagoga, které část úvazku vykonávají v mateřské škole a školní družině a jedna učitelka – družinářka. Nelze opomenout dvě paní kuchařky, které připravují pokrmy pro mateřskou i základní školu a jsou dětmi oblíbeny.

3.3. Výzkumné metody

V teoretické části byly v souvislosti s třídním klimatem uvedeny nové přístupy, které se při jeho zkoumání uplatňují. Pro svou práci jsem si zvolila sociálně psychologický a interakční přístup, jelikož objektem výzkumu je školní třída a učitel, jejich vztahy a interakce, postoj žáků ke třídnímu klimatu a sleduje se zde aktuální podoba klimatu.

V praktické části diplomové práce je použit smíšený design výzkumu. Významný představitel metodologie smíšeného výzkumu J.W. Creswel (in Vlčková, Lojdová, 2016) jej vymezuje jako přístup k výzkumu sociálních a dalších věd, kdy výzkumník sbírá dva typy dat- kvantitativní a kvalitativní data, integruje je a vyvozuje interpretace výsledků při využití kombinace silných stránek obou souborů. Cílem smíšeného výzkumu je lepší porozumění výzkumnému problému. Vlčková, Lojdová (2016) ve své studii uvádějí tři formy smíšeného designu výzkumu, které jsou založeny především na pořadí užití přístupů, někdy v kombinaci s kritériem dominantnosti jednoho z přístupů: kvantitativně- kvalitativní (navazující, nějaký jev v kvantitativním výzkumu je řešen kvalitativním výzkumem), kvalitativně – kvantitativní (též navazující, kvalitativní výsledky jsou ověřovány statisticky, bývá označován jako kvalitativní předvýzkum) a kvalitativně – kvantitativní (paralelní, souběžný, dochází k triangulaci výsledků s cílem validizace). V této diplomové práci byl použit první z uvedených typů, a to kvantitativně – kvalitativní.

Základem výzkumného šetření je kvantitativní metoda - dotazník pro děti Společenství prvního stupně, která je doplněna kvalitativní analýzou dat získaných polostrukturovaným rozhovorem s učiteli a besedou se třídou. Společenství prvního stupně je diagnostický evaluační nástroj (RVP Metodický portál, Evaluační nástroje), který je primárně určen pro žáky na prvním stupni ZŠ. Tento nástroj pomůže zodpovědět otázky, jak žáci vnímají své školní prostředí, které aspekty školní docházky hodnotí kladně, které záporně a které aspekty formálního i neformálního vzdělávání způsobují, že se děti do školy těší. (Denglerová, 2012) Tento diagnostický nástroj vychází z principu testů sémantického výběru. Základem je

celkem 18 pojmů, které se vztahují ke školnímu prostředí a k aktivitám formálního i neformálního vzdělávání. Každý z pojmů je ohodnocen nabízenými atributy, žák má u každého vybrat a označit polovinu z nich. V seznamu pojmů nesmí chybět dva „referenční pojmy“, o kterých se předpokládá, že je bude žák chápat alespoň do určité míry protikladně, což v tomto případě jsou – hodná pohádková postava / zlá pohádková postava. Výsledky se interpretují tak, že pomocí těchto dvou referenčních pojmů je vymezen dvourozměrný sémantický prostor, do kterého se umísťují zhodnocené pojmy a zjišťuje se jejich poloha vzájemná blízkost.

Rozhovor s učiteli byl veden individuálně a proveden zvukový záznam. Cílem rozhovorů bylo získat pohled na kolektiv ve třídě, především očima třídního učitele, ale také dalších pedagogů ve třídě působících. Měla jsem možnost se také doptat na některé výraznější žáky a psychosociální jevy v kolektivu. Otázky pro pedagogy vedly ke zjištění, jakým způsobem má učitel možnost ovlivnit motivaci žáků a zlepšovat klima ve třídě.

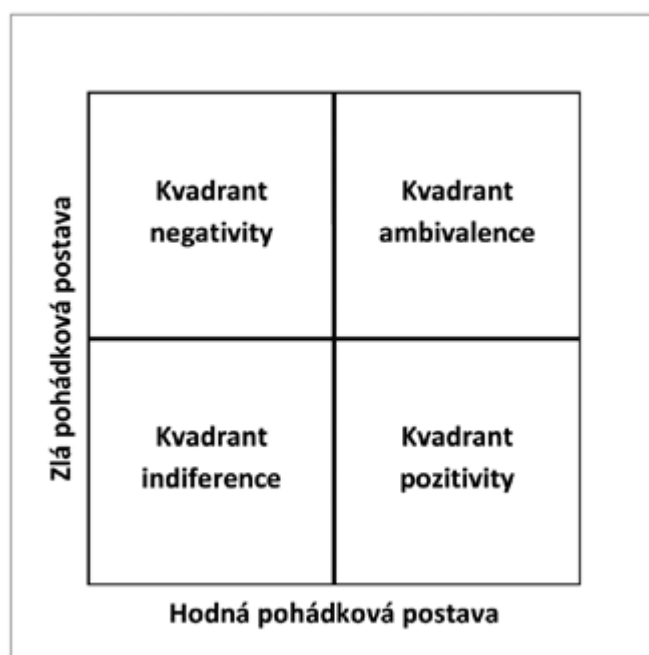
Rozhovor se třídou by měl mít charakter besedy, která se též používá při zkoumání klimatu třídy, přičemž skupinu respondentů nazýváme „focus group“. Podstatou skupinových rozhovorů je předpoklad, že společenství lidí povzbudí účastníky k větší aktivitě, sníží jejich nesmělost či obavy. Snadněji se odkryje spektrum názorů a reakce na stanoviska druhých umožní zachytit odlišné názory včetně jejich argumentace. Zvláště u dětí se projeví spontánně jejich emoce. Tato beseda s dětmi slouží jako doplňující informace k ucelenému pohledu na výzkumný problém.

3.4. Vyhodnocení výzkumu

3.4.1. Společenství prvního stupně

V případě evaluačního nástroje Společenství prvního stupně se při vyhodnocování výsledků výzkumu řídíme umístěním jednotlivých pojmů v grafu podle kvadrantů (obr.č.1). Reflektujeme především pojmy umístěné v kvadrantu

ambivalence a negativity. Dále sledujeme pojmy, které jsou umístěny blízko sebe, tudíž k nim má dítě podobné postoje. Pro přesné vyhodnocení jsou důležité barevné značky umístěné v grafu. Žáci se pomocí symbolů vyjadřovali k osmnácti pojmům, jimž se budeme dále věnovat. Třída, ve které bylo výzkumné šetření provedeno, je součástí málotřídní školy. Jedná se o druhou třídu, ve které je společně vzděláván druhý a třetí ročník. Ve výsledcích máme žáky rozděleny na dívky a chlapce, dále pak podle ročníku na druhý a třetí ročník zvlášť.



Obr. 1

Můj pan učitel – tento pojem byl velmi pozitivně hodnocen především dívkami, a to i v porovnání s výsledky ověřování nástroje ,ale i chlapci. Z hlediska ročníku byl pojem hodnocen výrazně pozitivněji třetím ročníkem oproti druhému, což lze přičítat faktu, že třetí ročník je o rok déle v této třídě, kterou má na starosti stejný třídní učitel.

Známky – známky byly opět hodnoceny velmi pozitivně dívkami, se směrodatnou odchylkou + 0,75 bodu oproti výsledkům ověřování. U chlapců se pojem známky vyskytl v kvadrantu ambivalence, i když velmi blízko středu grafu. Celkově je pojem umístěn u druhého i třetího ročníku v kvadrantu pozitivity, můžeme tedy říci, že hodnocení známkami je dětmi pozitivně přijímáno.

Přestávka – pojem přestávka byl umístěn dívkami a třetím ročníkem v kvadrantu ambivalence, umístění téměř souhlasí s výsledky ověřování nástroje, zatímco chlapci a druhým ročníkem v kvadrantu negativity. Tento negativní postoj může souviset se žáky s vyšších ročníků, na které si žáci z druhého ročníku při besedě stěžovali.

Naše třída - pojem naše třída se vyskytuje převážně v kvadrantu pozitivity, pouze u chlapců v kvadrantu ambivalence, avšak blízko středové osy, lze tedy říci, že s prostředím třídy jsou žáci v převážné většině spokojeni.

Moji spolužáci – tento pojem se vyskytuje převážně v kvadrantu pozitivity, výrazněji u dívek, pouze u druhého ročníku jej máme v kvadrantu ambivalence, což jistě úzce souvisí se vztahy v této části třídy, kde je soudržnost kolektivu na špatné úrovni.

Kluci – pojem kluci máme umístěn ve všech grafech v kvadrantu ambivalence, což je trochu překvapivé u chlapců, umístění se však téměř shoduje s výsledky ověřování nástroje.

Holky – tento pojem se nachází u dívek a ve třetím ročníku v kvadrantu pozitivity, u chlapců v kvadrantu ambivalence, avšak blízko středové osy, což můžeme považovat za dobrý výsledek. Výsledky jsou také podobné výsledkům ověřování nástroje.

Družina – tento pojem se pouze u třetího ročníku vyskytuje v kvadrantu negativity, jinak jeho umístění nalezneme v kvadrantu pozitivity nebo ambivalence, což je v souladu s výsledky ověřování. Výsledek u třetího ročníku výrazně vybočuje.

Žáci z vyšších tříd – tento pojem se vyskytuje ve všech případech v kvadrantu negativity, což naznačuje problémy, které byly popsány také při besedě s dětmi, např. nechtěné návštěvy starších spolužáků o přestávkách.

Běhání ve škole – vyskytuje se u chlapců a dívek přímo na středové ose, u druhého ročníku výrazně v negativním kvadrantu a u třetího ročníku v kvadrantu ambivalence. Výsledky jsou velmi podobné výsledkům ověřování nástroje. U druhého ročníku mohou výsledky souviset se vztahy se žáky s vyšších tříd a také s přestávkou.

Oběd ve školní jídelně – u dívek a u žáků z druhého ročníku se tento pojem vyskytuje výrazně v kvadrantu positivity a u chlapců a žáků třetího ročníku se znaménko pohybuje blízko středové osy. Můžeme tedy říci, že obědy jsou žáky celkově pozitivně hodnocené.

Paní vychovatelka z družiny - pojem se vyskytuje v kvadrantu positivity pouze u žáků třetího ročníku, u žáků druhého ročníku je v kvadrantu negativity, u dívek na středové ose mezi kvadrantem ambivalence a negativity a u chlapců na středové ose positivity a ambivalence. Vyhodnocení bude tedy spíše rozporuplné a vzhledem k průběhu besedy se žáky lze předpokládat spíše negativní postoj.

Školní záchodky – tento pojem se nachází ve všech grafech v kvadrantu negativity, což je výrazný rozdíl oproti výsledkům ověřování nástroje, kde se vyskytuje v kvadrantu positivity. Může znamenat nespokojenost žáků s prostředím záchodků, spíše ale může poukazovat na nežádoucí jevy, které se v tomto prostředí odehrávají, např. šikana.

Poznámka – tento pojem se vyskytuje v grafech v kvadrantu negativity, výsledky se odchyľují jen mírně od výsledků ověřování. Vzhledem k tomu, že se jedná o represivní výchovnou metodu, výsledek je přiměřený.

Tělocvik – vyskytuje se u chlapců, dívek a třetího ročníku v kvadrantu positivity, pouze u druhého ročníku v kvadrantu negativity, kde především u dívek z druhého ročníku se jeví jako neoblíbený.

Počítače – v grafech je pojem umístěn v kvadrantu positivity s výjimkou druhého ročníku, u kterého je v kvadrantu ambivalence. Největší oblíbenosti počítače dosahují u chlapců ze třetího ročníku.

Šatna – u dívek a třetího ročníku je pojem umístěn jednoznačně v kvadrantu positivity, u chlapců též, avšak blízko středové osy. Pouze u druhého ročníku je pojem opět v kvadrantu negativity, nejméně oblíbený u dívek.

Kroužky ve škole – pojem je umístěn v kvadrantu ambivalence, u třetího ročníku pak výrazně v kvadrantu positivity.

Výsledky nástroje popisují, jak děti vnímají školní prostředí, neposkytnou však odpověď, proč jednotlivé prvky takto vnímají. Pokud chceme dosáhnout změny ve prospěch dětí, je důležité zjistit příčiny. Existuje několik možností (Denglerová, 2012) :

- diskuze s dětmi nad výsledky (vhodné pro 4. a 5. ročníky)
- formou fantazijní hry „Kdybych byl kouzelník, jak bych změnil/a konkrétní věci?“ (vhodné v případě pojmů, které vyšly do kvadrantu negativity)
- porovnání tříd na jedné škole – pokud se výsledky v rámci tříd podobají, poukazují na obecný problém, pokud některá třída hodnotí pojem výrazně jinak, jedná se o indikátor konkrétního problému
- rozhovor s rodiči – děti se doma mohou zmínit, že mají z některého prvku ve škole strach

Práce s těmito údaji je náročná a měl by s nimi pracovat odborník přímo se nepodílející na výuce v dané třídě, například školní psycholog nebo výchovný poradce.

3.4.2. Beseda se třídou

Beseda se třídou se konala 16. 6. 2017 hned první vyučovací hodinu. Jedná se o druhou třídu málotřídní základní školy, ve které se vzdělává druhý a třetí ročník společně. Ve třídě je celkem 19 žáků, z toho 6 dívek. Měla jsem předem připravené otázky, které přímo souvisely s dotazníkem Společenství prvního stupně. Povídání s dětmi bylo dle mého očekávání velmi spontánní, v druhé polovině hodiny už bylo velmi těžké udržet ve třídě klid, převládaly emoce související s určitými jevy v kolektivu.

Jak se ukázalo při rozhovorech s učiteli a částečně i ve výsledcích testů, třídu nelze hodnotit jednoznačně jako jeden kolektiv, ale jako druhý a třetí ročník zvlášť, přestože tráví téměř všechnen čas společně. Mezi dětmi z druhého ročníku jsou vztahy dost napjaté a poměrně málo přátelské. Jedna dívka (Ema), má dominantní postavení, které utužuje přátelstvím s dalšími dvěma dívkami. Tato trojice je zdrojem některých problémů v kolektivu. Dalším tzv. narušitelem je chlapec (Karel), taktéž z druhého

ročníku, který je ostatními dětmi z kolektivu mírně vyčleňován, což samozřejmě špatně snáší a jeho chování je impulzivní, ovlivněné nezvládnutými emocemi. Celkově by děti měly rády lepší vztahy ve třídě, pravděpodobně se však nedokážou v určitých situacích shodnout. Na otázku, zda chtějí zlepšit třídní kolektiv, odpověděli všichni ano, kromě již zmiňované Emy, která se vyjádřila, že jí to je jedno.

Při dotazu na vyučující ve třídě děti velmi kladně reagovaly na osobu třídního učitele, celkem shodně jej označily za oblíbeného. Paní učitelka na výtvarnou výchovu je také celkem oblíbená, paní učitelka na anglický jazyk byla hodnocena již výrazně méně pozitivně. Také na paní učitelku ze družiny nebyly ohlasy příliš pozitivní, celkově pak na družinu smíšené, některé děti jsou ve družině spokojené, některé méně.

3.4.3. Rozhovor s učiteli

Jedná se konkrétně o tři rozhovory s učiteli, kteří v této třídě vyučují. Velikost souboru v kvalitativním výzkumu je běžně chápána jako limit znemožňující zobecnitelnost výsledků na populaci, avšak každý výzkum je unikátní a jeho kvalitu je třeba sledovat na úrovni výzkumné otázky, sběru dat, analýz a zjištění. (Vlčková, Lojdová, 2016)

Rozhovory s učiteli se odehrávaly v odpoledních hodinách ve školní třídě, měla jsem tedy k tomuto účelu klid a rozhovory jsem si nahrávala pro přesnější interpretaci. První rozhovor jsem realizovala s třídním učitelem, panem Zdeňkem N., protože zná žáky nejlépe a tráví s nimi většinu vyučovacích hodin. Další dvě paní učitelky, které ve třídě učí, mně rozhovorem poskytly spíše doplňující a podpůrné informace ke klimatu v dané třídě.

Pan učitel Zdeněk N., délka praxe cca 30 let, třídní učitel

Pan učitel je toho názoru, že přestože se jedná o jeden kolektiv žáků, je zde spojený druhý a třetí ročník a je také třeba tyto ročníky posuzovat odděleně, protože tvoří ve třídě dvě skupiny, které mají rozdílné vztahy a každá skupina jinak působí na třídní klima. Klima třídy hodnotí jako podporující a orientované na úkoly, avšak ne tak uvolněné a vřelé, jak by mohlo být, především důsledkem vztahů mezi žáky zejména druhého ročníku. Vzhledem k tomu, že zde jsou v podstatě dva kolektivy, druhý a třetí ročník, vznikají třenice mezi nimi navzájem, dá se říci, že se vlastně úplně nepropojily. Významnější třenice se vyskytují také uvnitř kolektivu druhého ročníku, kde jsou způsobeny nejvíce trojicí dívek, které si utvořily poměrně uzavřenou skupinku a jedním chlapcem, který je částečně vyloučen ostatními žáky. Dle pana učitele by žáci na jednu stranu sami chtěli příznivější klima ve třídě, ale na druhou stranu projevují jen velmi malou ochotu udělat kroky vedoucí ke zlepšení.

Učební činnosti jsou pro žáky podnětné, ale jsou lehce rozdílně orientované. V této škole jsou žáci v první třídě samostatně a dále pak se ročníky spojují, žáci druhého ročníku se tedy především v prvním pololetí školního roku učí samostatně práci ve smíšené třídě, kde se vyučující věnuje dvěma ročníkům současně. Učební činnosti jsou tedy orientované na zvládnutí samostatné práce, u třetího ročníku se tato dovednost již rozvíjí důkladněji.

Co se týká motivace žáků, pan učitel uvádí jako účinnější pozitivní motivaci, v tomto věku je kritika žáky těžko přijímaná. Tento problém může pocházet už z rodiny žáka jako primárního výchovného působíště, pokud dítě není zvyklé na kritiku od rodičů, velmi těžko ji přijímá od dalších autorit, učitelů, vychovatelů apod. Hodnocení používá pan učitel spíše slovní, známka má být motivační, výsledky čtvrtletních prací ukazují zvládnutí učiva žáky. Pan učitel motivuje žáky především vyzdvihnutím úspěšně zvládnutých úkolů, individuálních schopností a dovedností jednotlivých žáků.

Jako velkou výhodou málotřídní školy pan učitel uvádí velmi dobrou znalost jednotlivých žáků, jejich schopností atd., zatímco v plně organizovaných školách je přístup podstatně více anonymní. Tím, že se většinou také lépe znají učitelé s rodiči i rodiče mezi sebou, je prostředí více rodinné. Pan učitel také vnímá výraznější vliv

rodičů na klima třídy prostřednictvím dětí, neboť děti jejich názory přenáší do školního prostředí.

Paní učitelka Romana, délka praxe cca 10 let, ve třídě vyučuje anglický jazyk

Paní učitelka Romana, stejně jako pan učitel, je toho názoru, že se klima nedá hodnotit u celé třídy shodně. U třetího ročníku vnímá klima třídy jako vřelé a uvolněné, zatímco u druhého ročníku chladnější, nepodporující kladné vztahy mezi žáky. Třetí ročník je také s klimatem spíše spokojený, paní učitelka zde hodnotí klima třídy velmi hraničně, tj. známkou 1, u druhého ročníku je patrná nespokojenost s klimatem, současně však nedostatek snahy ke zlepšení situace, žáci nechtějí nebo také neumějí učinit kroky ke zlepšení, paní učitelka zde hodnotí klima známkou 5. Ve třetím ročníku jsou pouze občasné třenice, ve druhém ročníku jsou výrazně častější, a to mezi dívkami i chlapci.

Z pohledu paní učitelky Romany je to ve třídě podobné i s motivací žáků, ve druhém ročníku se zdá, že její snaha o hodnocení práce žáků nemá příliš vliv na rozvoj jejich sebeúcty a sebepojetí, učební činnosti jsou pro ně podnětné, pouze pokud jsou ohodnocené. U žáků třetího ročníku se tento přístup daří podstatně lépe, jsou vnímavější a cílevědomější, učební činnosti jsou pro ně podnětné samy o sobě, často i bez ohodnocení známkou. Jako hlavní zdroje motivace paní učitelka uvádí u druhého ročníku především známkování, symboly do notýsku a slovní hodnocení, u třetího ročníku spíše motivaci učebními metodami a pochvalou.

Rozdíl mezi málotřídní školou a plně organizovanou školou vnímá paní učitelka především v tom, že v málotřídní škole jsou otevřenější vztahy mezi dětmi rozdílného věku, zatímco v plně organizované škole je třída uzavřenější a nerespektuje věkový rozdíl

Paní učitelka Martina E., délka praxe 24 let, vyučuje ve třídě výtvarnou výchovu

Paní učitelka Martina vyučuje ve třídě pouze výtvarnou výchovu, mohla mi tedy poskytnout informace spíše doplňujícího charakteru. Klíma hodnotí příznivěji ve třetím ročníku, ve druhém již méně, nevidí však rozdíl natolik hraniční jako paní učitelka Romana, hodnotila by známkou 2 ve třetím a 3 ve druhém ročníku. Situaci vnímá tak, že žáci druhého ročníku klíma třídy narušují, spokojenost by mohla být větší u celého kolektivu. Třenice se vyskytují především ve druhém ročníku, mezi chlapci, ale především přístupem již zmiňované trojice dívek ke kolektivu třídy.

Vzhledem k obsahu vyučovaného předmětu, v tomto případě výtvarná výchova, paní učitelka jako motivace využívá především ohodnocení úspěšných výtvorů žáků, částečně lze motivovat i známkami. Velmi důležitá je snaha žáků, která je též ohodnocena. Učební činnosti jsou podnětné také svou podstatou, neboť žáci mohou pocítit úspěch například při výrobě různých předmětů nebo obrázků, jejich výtvoři mohou být vystaveny ve třídě apod.

Paní učitelka vyučovala na plně organizované škole na začátku své praxe asi pět let, což je již delší doba, dlouhodobě tedy působí na málotřídní škole. Zde vnímá užší vztahy mezi žáky jednotlivých tříd, přímější spolupráci mezi učiteli a rodiči, klíma školy nazývá domácím prostředím.

3.4.4. Shrnutí výsledků

V souvislosti s tématem této práce se budeme zabývat primárně tím, jak děti vnímají svého pana učitele, a dále pak dalšími pojmy vyhodnocenými evaluačním nástrojem Společenství prvního stupně, které se přímo podílejí na tvorbě klímatu třídy.(tabulka č.1-4)

Podle výsledných hodnot daných sémantickým výběrem mají děti k panu učiteli výrazně kladný vztah, statisticky významnější odchylka se vyskytuje u dívek, a to o 0,54 méně záporných bodů a u třetího ročníku o 1,05 méně záporných bodů. Také při besedě s dětmi se potvrdilo, že mají pana učitele rády. S panem učitelem bezprostředně souvisí pojem *známky*, zde se vyskytuje významnější odchylka pouze

u dívek, o 1,01 kladného bodu více a o 0,66 záporného bodu méně, dívky tedy vnímají známky pozitivně. Z toho můžeme usuzovat, že pan učitel je schopen prostřednictvím známek pozitivně působit na motivaci žáků a zlepšovat tak klima třídy.

Dalším pojmem, kde se vyskytuje větší směrodatná odchylka oproti orientačním výsledkům je *přestávka*, a to u chlapců o 0,74 bodu, u dívek o 0,53 záporných bodů a u druhého ročníku o 0,88 bodu, což by mohlo poukazovat na některé negativní jevy v kolektivu, špatné vztahy mezi žáky, v horším případě pak výskyt šikany.

Statisticky významná odchylka se též vyskytuje u pojmu *moji spolužáci*, kde u dívek nacházíme o 0,77 kladného bodu méně, avšak také o 0,73 záporného bodu méně, u druhého ročníku o 0,63 kladného bodu méně. Oproti tomu ve třetím ročníku máme o 0,74 kladného bodu více a o 0,93 záporného bodu méně, což naprosto jasně vypovídá o výrazně lepších vztazích mezi žáky třetího ročníku.

Odchylka se také vyskytla u pojmu *žáci z vyšších tříd*, a to pouze v případě chlapců – o 0,74 kladného bodu méně a u druhého ročníku – o 0,61 kladného bodu méně, u třetího ročníku byla pouze mírná odchylka. Při besedě si děti na žáky čtvrtého a pátého ročníku také stěžovaly, můžeme tedy usuzovat na určité problémy, spojené i s průběhem přestávky, kdy starší spolužáci třídu navštěvují. Jako pozitivní lze označit to, že třetíci se svých mladších spolužáků zastávají (vyplývá z besedy), což potvrzuje určitou soudržnost kolektivu.

U dívek máme výraznější odchylku u pojmu *holky*, o 0,94 kladného bodu, u záporných bodů se však téměř shoduje s orientačními výsledky, což může poukazovat na chladnější vztahy mezi dívkami, pravděpodobně se ale nejedná o velmi špatné vztahy.

V případě pojmu *poznámka* se naše výsledky hojně odchylojí od orientačních výsledků, u dívek o 0,78 kladného bodu méně a o 0,98 záporného bodu více, u chlapců o 0,58 záporného bodu více a u druhého ročníku o 0,86 kladného bodu méně a o 1,03 záporného bodu více. U třetího ročníku se nevyskytly statisticky významné

rozdíly. Můžeme tedy usuzovat, že prostřednictvím poznámek je pan učitel schopen na žáky působit, také je možné, že žáci jsou na poznámky více citliví.

U dívek a druhého ročníku se objevuje odchylka u pojmu *školní záchodky*, o 0,88 kladného bodu méně a o 0,67 záporného bodu více u dívek a o 0,68 kladného bodu méně u druhého ročníku. Z dostupných informací (učitelé, beseda s dětmi) vyplývá, že právě s dívkami ze druhého ročníku byl problém ohledně chování na záchodech, který se řešil i s rodiči.

Pojem *tělocvik* se nám objevil též mezi pojmy, kde se vyskytuje významnější odchylka, u chlapců je to o 0,58 méně záporného bodu, u dívek o 0,81 záporného bodu méně, u druhého ročníku o 1,08 kladného bodu méně a u třetího ročníku dokonce o 1,42 záporného bodu méně a o 0,48 kladného bodu více (statisticky není významné, dokresluje však výsledek). Celkově lze říci, že tělocvik patří u žáků mezi oblíbené předměty, pouze u druháků (dívek) tomu tak není.

Další pojem, který se nám objevuje se statisticky významnějším rozdílem je *šatna*, u druhého ročníku o 0,86 kladného bodu méně a o 0,61 záporného bodu více, u třetího ročníku naopak o 0,51 kladného bodu více a o 1,07 záporného bodu méně. Třetáci považují šatnu za příjemné místo, kde si mohou třeba i odpočinout a popovídat si, zatímco u druháků se opět prokázalo, že kolektiv nefunguje dobře a vztahy mezi žáky nejsou příliš pozitivní. Vzhledem k rozdílným výsledkům nepředpokládáme, že by v šatně nebylo pěkné prostředí, ale mohlo by zde docházet i k šikaně, podobně jako na školním záchodě.

Velmi pozitivně se jeví pojem *kroužky ve škole*, u kterého máme významnější odchylku u dívek – o 1,21 kladného bodu více a o 1,27 záporného bodu méně a u třetího ročníku – o 0,96 kladného bodu více a o 0,85 záporného bodu méně, což svědčí o tom, že děti jsou v tomto směru velmi spokojeny.

Dále pak máme pojem *družina*, kde u druhého ročníku vychází o 0,58 záporného bodu méně a u třetího ročníku o 0,65 kladného bodu méně a o 0,75 záporného bodu více. Druháci jsou tedy ve družině více spokojeni než třetáci. S tímto pojmem úzce souvisí pojem *družinářka*, kde máme u dívek o 0,93 kladného bodu méně a o 0,59 záporného bodu více a u druhého ročníku o 0,98 kladného bodu

méně a o 0,77 záporného bodu více. Pokud je tedy patrná nespokojenost se družinou, bude se týkat spíše osoby paní družinářky než prostředí ve družině.

Je také zajímavý rozdíl mezi vnímáním jednotlivých pojmů chlapci a dívkami, kde je patrné, že dívky jsou více zaměřené na jevy týkající se mezilidských vztahů.

Celkově lze říci, že klima v této třídě je vstřícné a podporující ze strany pana učitele. Vztahy mezi žáky jsou dobré až průměrné, ve druhém ročníku spíše podprůměrné, klima ve třídě by tedy mohlo být pozitivnější, ale nelze říci, že by bylo přímo negativní. Žáci třetího ročníku jsou s klimatem ve třídě spíše spokojeni, o jejich kladných vztazích vypovídají nadprůměrné hodnoty naměřené u pojmu moji spolužáci. U dívek se vyskytuje výrazně podprůměrná hodnota u pojmu holky, vzhledem k tomu, že se šetření zúčastnilo šest dívek, je velmi pravděpodobné, že je výsledek ovlivněn trojicí dívek ze druhého ročníku, která se jeví jako problémová. Jako pozitivní jev jsem zaznamenala v kolektivu soudržnost mezi žáky staršími a mladšími, protože třetíci se svých mladších spolužáků v případě potřeby zastanou před spolužáky z vyšších tříd. (informace z besedy se žáky).

3.4.5. Ověřování výzkumných otázek

Na základě výsledků dosažených výzkumným šetření můžeme zodpovědět výzkumné otázky. První výzkumná otázka zněla takto: *Jakým způsobem je schopen učitel na málotřídní škole pozitivně ovlivnit klima třídy?* Vzhledem k pozitivním výsledkům u pojmu *můj pan učitel* můžeme konstatovat, že učitel je schopen klima třídy ovlivnit výrazně svou osobností a prostřednictvím kladných vztahů se žáky. V málotřídní škole vzhledem k menšímu počtu žáků ve třídě a rodinnému charakteru školy učitel své žáky dobře zná, dokáže identifikovat problémy mezi žáky a pomoci jim jejich vztahy zlepšovat. Dalším prostředkem ke zlepšování třídního klimatu se ukázala pozitivní motivace žáků, kterou, jak pan učitel uvádí, poměrně hojně využívá, především vzhledem k věku jeho svěřenců. To potvrzují též výsledky výzkumu, kde pojem *známky* vychází s kladnou statistickou odchylkou, zatímco pojem *poznámka* je dětmi hodnocen negativně. Více pozitivně je hodnocen také

tělocvik, kdy je atmosféra v hodině uvolněnější a interakce mezi žáky přímější, což se na tvorbě klimatu též podílí.

Druhá výzkumná otázka zněla *Jaký je rozdíl mezi vnímáním aktuálního třídního klimatu učitelem a tím, jak vnímají klima žáci?* Zde se nachází rozdíl ve vnímání klimatu mezi učiteli, který však není úplně směrodatný, neboť se týká paní učitelky Romany, která ve třídě vyučuje pouze anglický jazyk. Z jejího pohledu je ve třídě, respektive druhém ročníku, klima negativní a žáci nespolupracují. Vzhledem k tomu, že paní učitelka je mladá a má zatím méně zkušeností, předpokládáme, že má s dětmi více problémů. Paní třídní učitelka i paní učitelka Martina mají hodnocení mírnější, klima hodnotí jako průměrné, u třetího ročníku pozitivní a vstřícné. V návaznosti na výsledky výzkumného šetření popsané v předchozí kapitole můžeme říci, že mezi tím, jak vnímá třídní klima učitel a jak ho vnímají žáci, nenacházíme žádný významný rozdíl.

3.4.6. Možná omezení výzkumu

Jelikož hlavním nástrojem výzkumu byl evaluační nástroj Společenství prvního stupně, kdy žáci označují výběrem obrázků postoj k vybraným pojmům, může se stát, že někteří žáci úplně nepochopí některé pojmy. Za jisté omezení výzkumu můžeme také považovat období, ve kterém se šetření odehrávalo, neboť závěr školního roku přináší uvolněnou atmosféru a poněkud zhoršenou kázeň žáků, kteří se již těší na hlavní prázdniny. Dalším omezením může být fakt, že v příštím školním roce se bude měnit složení kolektivu, třetí ročník přechází do vyšší třídy a ke stávajícímu druhému ročníku se připojí prvňáčci, žáci obou sledovaných tříd tedy již fungují s vědomím, že budou rozděleni, sejdou se však v tomto složení napřesrok.

Malý výzkumný soubor v případě kvalitativní části výzkumného šetření (3 učitelé) můžeme též považovat za omezení. Byl však použit smíšený design výzkumu, kdy jsou u každé metody použity k vyhodnocení její silné stránky, v tomto případě cenné a podrobné informace o výzkumném problému od zúčastněných učitelů.

Bylo by zajímavé toto šetření zopakovat ve školním roce 2018/2019, kdy tito žáci budou opět tvořit kolektiv třetí třídy jako čtvrtý a pátý ročník a vyhodnotit, jak se klima třídy změnilo. Žáci budou výrazně vyzrálejší po osobnostní stránce a zkušenější v oblasti sociálních vztahů. Z kolektivu odchází na jinou základní školu dívka, která byla zdrojem problémů v psychosociálních vztazích, bylo by tedy přínosné zjistit, jak se klima třídy změnilo.

3.5. Diskuse

Cílem výzkumného šetření bylo popsat klima třídy v konkrétní třídě málotřídní školy a vliv učitele na toto klima. Jak jsem měla možnost zjistit, je zde třídní učitel dětmi velmi oblíbený. To mu zcela jistě umožňuje pozitivně ovlivnit klima třídy. Vzhledem k tomu, že se jedná o málotřídní školu, je zde prostředí spíše rodinné a ve třídě menší počet dětí, což umožňuje třídnímu učiteli každého žáka dobře poznat a také se každému více věnovat, přestože spojení dvou ročníků přináší větší náročnost na pedagogickou přípravu. Je však také možné, že oblíbenost učitele se odvíjí od jeho osobnosti a byl by takto oblíben i na větší, plně organizované škole. Již zde bylo uvedeno, že pan učitel působí na klima ve třídě také prostřednictvím pozitivní motivace, tj. pochvala, slovní hodnocení, známky. Paní učitelka na výtvarnou výchovu používá také, i v případě žáků, kteří nejsou výtvarně nadaní, pozitivní hodnocení formou ohodnocení i sebemenšího úspěchu. Výsledky testování žáků také potvrzují, že známky na ně působí pozitivně. Z. Helus (2015) uvádí výsledky několika výzkumů (Hurlocková, Rheinberg), které dokazují, že na výkon žáků působí prokazatelně příznivěji pochvala, než pokárání, dokonce děti, které nebyly chváleny přímo, ale které byly svědky pochvaly svých spolužáků ve třídě, dosahují lepších výkonů.

Jak bylo výzkumem zjištěno, klima ve třídě je pozitivní a vstřícné především mezi žáky třetího ročníku, ve druhém ročníku kolektiv narušuje trojice dívek, která se částečně separuje a nespolupracuje s ostatními. Dále zde jako rušivý element působí chlapec, který je méně přizpůsobivý a nezvládá uspokojivě řešit konflikty se spolužáky. V sociálních vztazích druhého ročníku je patrná tzv. *balkanizace*, pojem

přenesený do pedagogického prostředí (Stoll, 1998), což znamená rozpad kolektivu na několik menších znepřátelených skupin, které nespolupracují. Jedna z trojice dívek, která má vůdčí roli v dívčí skupince a tím pravděpodobně velký vliv na klima třídy, přestoupí v dalším školním roce na jinou školu. Bylo by zajímavé poté zopakovat výzkumné šetření a porovnat výsledky, jaký vliv má jedinec na celý kolektiv a tím na klima třídy a zda se zlepšila soudržnost kolektivu. V tomto případě by bylo také zajímavé zjistit, zda tyto dívky, které měly problémy s chováním ve druhé třídě, budou ve vyšším ročníku přecitlivělé na důsledky třídního klimatu, což se prokázalo ve výzkumu autorů z Univerzity v Helsinkách, právě v případě dívek druhého ročníku.

S výsledky šetření koresponduje také komentář paní ředitelky *„přesto ve druhém ročníku byly sociální vazby nestálé. Přetrvávaly drobné šarvátky mezi žáky, způsobené převážně individuálními zvláštnostmi žáků – např. touhou po pozornosti, projevy manipulativního, intrikářského chování, prosazování sebe, vlastních zájmů, menší tolerantnosti vůči odlišnostem. Z důvodu těchto šarvátek a nekonečných bojů o moc přestupuje jedna žačka na jinou školu. Dívka patřila mezi ty, které byly rády, když byl jejich názor, požadavek druhými beze zbytku přijat a respektován.* (Výroční zpráva, str.19).

Vzhledem k výsledkům získaným sémantickým výběrem u pojmů přestávka, žáci z vyšších tříd a školní záchodky by bylo vhodné zaměřit se také na dobu mimo vyučovací hodiny strávenou žáky společně. Je možné, že dochází k problematickým situacím ve vzájemném chování žáků, případně se může objevit první stádium šikany, které je obtížně zjistitelné pro pedagogy a vychovatele.

Cílem výzkumu bylo také zjistit, jak vnímají klima třídy žáci a jak jej vnímají učitelé. Ve výsledcích výzkumného šetření již bylo uvedeno, že nebyl nalezen významnější rozdíl mezi vnímáním třídního klimatu učitelem a žáky. Jelikož se jedná o málotřídní školu situovanou do venkovského prostředí, výsledky tohoto výzkumného šetření korespondují s výsledky výzkumu autorů A.Keisera a E. Shulte, kteří uvádějí rozdíly ve vnímání interakce učitel/žák na venkovské škole jako minimální, zatímco v městské škole jako podstatně výraznější. Jak vyplývá z rozhovorů s učiteli v tomto výzkumném šetření, klima třídy i školy na málotřídní

škole je otevřenější, více přátelské, s rodinnou atmosférou a užšími vztahy mezi učitelem a žáky i mezi žáky navzájem, nevyjímaje lepší komunikaci s rodiči.

Klima třídy je významným faktorem školní úspěšnosti a osobní spokojenosti žáků. Cílem každého učitele by mělo být zlepšování třídního klimatu, vzhledem k pracovnímu vytížení zvláště třídních učitelů je diagnostika třídního klimatu již většinou nad rámec jejich časových možností. Je jisté, že v této oblasti se otevírá prostor pro působení sociálního pedagoga ve školách. Pokud by byla v náplni práce sociálního pedagoga zahrnuta depistáž sociálně patologických jevů ve škole, práce s kolektivem žáků i komunikace s rodiči žáků, znal by velmi dobře aktéry třídního i školního klimatu. To jsou předpoklady, na jejichž základě je schopen popsat aktuální klima třídy a se zjištěnými fakty dále pracovat tak, aby se klima pozitivně rozvíjelo. Práce sociálního pedagoga v této oblasti může být významným přínosem pro učitele i žáky.

Závěr

Cílem mé diplomové práce bylo popsat klima konkrétní třídy v málotřídní škole z pohledu žáků a učitelů a zjistit, jakým způsobem je učitel schopen klima ve třídě ovlivnit. Z pohledu široké veřejnosti se málotřídní školy mohou zdát jako instituce zastaralá, méně kvalitní, vyskytují se domněnky o horší kvalitě výuky nebo slabších vzdělávacích výsledcích. V této diplomové práci jsem se snažila předložit obecné informace i fakta vyvracející tyto předsudky. Málotřídní školy jsou velmi významnou součástí našeho školského systému, bylo by tedy přínosem zvýšit informovanost o problematice a významu málotřídních škol jak u široké veřejnosti, tak i u pedagogů.

V první části práce jsem se zabývala teoretickými východisky, psychosociálním klimatem třídy a jeho hlavními aktéry. Je zde popsána osobnost učitele, profesní i osobnostní požadavky a v neposlední řadě specifčnost pedagogické práce v málotřídní škole. Dále je uvedena problematika žáků, jejich interpersonálních vztahů a sociálních rolí ve třídě. Nelze opomenout též rodiče jako důležité aktéry celého školního systému a profesi sociálního pedagoga jako významného spolupracovníka v této problematice.

V praktické části jsem se věnovala aktuálnímu klimatu konkrétní třídy v málotřídní škole a zjišťovala, jakým způsobem může učitel ovlivnit klima ve třídě. Je zde definován cíl výzkumu a výzkumné otázky, představen výzkumný soubor a použité výzkumné metody. Stěžejní oblastí praktické části je analýza dat získaných prostřednictvím evaluačního nástroje Společenství prvního stupně, doplněných informacemi dostupnými z rozhovorů se zúčastněnými učiteli a besedy se žáky.

Výzkumem bylo zjištěno, že učitel může třídní klima ovlivnit svou vlastní osobností a přístupem k žákům, tím, že své svěřence dobře zná a dokáže jim pomoci zlepšovat jejich interpersonální vztahy. Další možností pro vyučujícího, jak vylepšit klima třídy je využití zdrojů pozitivní motivace, ocenění výkonů, ale i snahy žáků známkami i slovní pochvalou či možností prezentovat jejich dovednosti. Klima dané konkrétní třídy v málotřídní škole můžeme posoudit jako vstřícné, pozitivní a podporující, avšak narušené působením několika jedinců, žáků druhého ročníku.

Nebyly zjištěny žádné významnější rozdíly mezi vnímáním třídního klimatu učitelem a žáky.

Diagnostika a zlepšování třídního klimatu je poměrně úzce spojeno s úlohou sociálního pedagoga působícího ve školství. V našich podmínkách stále ještě nemáme legislativní a finanční možnosti pro zřizování těchto pracovních míst, potřeba však stále vzrůstá v souvislosti s čtenějším výskytem sociálně patologických jevů, jako například šikana nebo záškoláctví, v lepším případě nedostatečné studijní výsledky některých žáků. Tyto jevy jsou s klimatem ve třídě bezprostředně spojeny. Budeme tedy doufat, že do budoucna se situace pro sociální pedagogylepší, budou mít možnost se stále častěji uplatňovat ve školství a pomáhat žákům zlepšit jejich sociální vztahy a klima ve školní třídě.

Použitá literatura

ALLODI, Mara, W., *Goals and values in school: a model developer for describing, evaluating and changing the social climate of learning environments*, Social Psychology Education, 2010, s. 207-235, dostupné z EBSCO

BARR, JASON, J., *Developing a Positive Classroom Climate*. IDEA Paper #61,2016, dostupné z <https://eric.ed.gov/>

BENDOVÁ, A., *Třídní učitel v sociálních vztazích se svými žáky: případová studie*. Pedagogická orientace, 2016, 26(2), s. 252-271, ISSN 1805-9511 (on line)

ČAPEK, Robert, *Učitel a rodič*, nakladatelství Grada, Praha, 2013, vydání první, ISBN 978-80-247-4640-1

DENGLEROVÁ, D., *Společenství prvního stupně*, dotazník pro žáky formou počítačové hry, Národní ústav pro vzdělávání, Praha, 2012, ISBN 978-80-87652-25-1

EMMEROVÁ, K., *Málotřídky v současném prostředí českého venkova*, Studia paedagogica, 3-4, 2000, Sborník prací filozofické fakulty, s.81-96, dostupné z www.phil.muni.cz/journal/sp

GAVORA, Peter, *Učitel a žáci v komunikaci*, nakladatelství Paido, Brno 2005, vydání první, ISBN 80-7315-104-9

GILLERNOVÁ, I., *Sociální dovednosti jako součást profesní kompetence učitele*, Pedagogická orientace, 2003, Vol 13, No 2, ISSN 1805-9511 (on-line)

GRECMANOVÁ, H., *Klima školy*, nakladatelství Hanex, Olomouc, 2008, vydání první, 209 s., ISBN 978-80-7409-010-3

GRECMANOVÁ, H. *Školní klima v podmínkách transformace školské soustavy*. Olomouc: UP PdF, 1996. Disertační práce.

GRECMANOVÁ, H., *Škola jako sociální instituce : Vyučovací klima*, Pedagogická orientace, 2003, Vol.13, No 2, ISSN 1805-9511 (on-line)

GRECMANOVÁ, H., DOPITA, M., VAŠTATKOVÁ, J., SKOPALOVÁ, J., *Klima školy – Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*, Národní ústav pro vzdělávání, Praha, 2012,13 s, ISBN 978-80-87063-80-4

HELUS, Zdeněk, *Sociální psychologie pro pedagogy*, nakladatelství Grada, Praha, 2015, vydání první, 400 s., ISBN 978-80-247-4674-6

HOLEČEK, Václav, *Psychologie v učitelské praxi*, nakl. Grada, Praha, 2014, vydání první, 223 s., ISBN 978-80-247-3704-1

JEDLIČKA, R. a kol., *Poruchy socializace u dětí a dospívajících*, nakl. Grada, Praha, 2015, vydání první, 544 s., ISBN 978-80-247-5447 (print)

KEISER, A., K., SCHULTE, E., L., *Seeking the Sense of Community :A Comparison of Two Elementary Schools' Ethical Climates*, *The School Community Journal*, 2009, Vol. 19, No.2, s.45-58, dostupné z <https://eric.ed.gov/?advanced>

KLUSÁK, M. (2004). Klima třídy z perspektivy žáků. In *Pražská skupina školní etnografie: Čeští žáci po deseti letech*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 21-47. [online]. [cit. 17. 3. 2015]. Dostupné z: http://kps.pdf.c89uni.cz/psse/pdf/cesti_zaci_po_deseti letech/cesti_zaci_po_deseti letech 0.pdf.

KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V., *Člověk, prostředí, výchova*, nakl. Paido, Brno, 2001, 199 s., ISBN 80-7315-004-2

KYRIACOU, Chris, *Klíčové dovednosti učitele*, nakl. Portál, Praha, 2012, vydání čtvrté, 168 s., ISBN 978-80-262-0052-9

LAŠEK, J., *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*, nakl. Gaudeamus, Hradec Králové, 2001, vydání druhé, 161 s., ISBN 978-80-7041-980-9

LINKOVÁ, M. *Preferované klima školní třídy a některé jeho determinanty*. In *Výzkum školy a učitele: sborník příspěvků z X. konference ČAPV*. Praha: PdF UK, 2002, s. 44. ISBN 80-7290-089-7.

LINKOVÁ, M. *Sociální klima školní třídy*. In *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum: sborník příspěvků z IX. konference ČAPV*. Ostrava: PdF OU, 2001, s. 42-46. ISBN 80-7042-181-9

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J., *Komunikace ve škole*, Brno, 1995,

MAREŠ, J., *Sociální klima školní třídy, přehledová studie*, Lékařská fakulta UK, Hradec Králové, 1998

MAREŠ, J., *Nevhodné chování učitelů k žákům a studentům*, *Studia paedagogica*, roč. 18, č.1, 2013, dostupné z www.phil.muni.cz/journals/sp, DOI: 10.5817/SP2013-1-2

Metodický portál, *Evaluační nástroje, Společenství prvního stupně*, dostupné z <https://rvp.cz/>

MIKULKOVÁ, M. *Sociální pedagogika a její místo ve školství*. [online]. [cit. 2016-07-23]. Dostupné z [www: http://www.socioklima.eu/program/files/prispevek_do_sborniku.pdf](http://www.socioklima.eu/program/files/prispevek_do_sborniku.pdf)

MOORE, P. M. , HUEBNER, E. S. , HILLS, K. (2012). *Electronic Bullying and Victimization and Life Satisfacton in Middle School Students, Social Indicators Research*, 107,3,429-447. Dostupné z : <http://link.springer.com/article/10.1007%2Fs11205-011-9856-z>

- NELEŠOVSKÁ, Alena, *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*, nakl. Grada, Praha, 2005, vydání první, 171 s., ISBN 80-247-0738-1
- PEŠTUKOVÁ, L., *Sociální pedagog a uplatnění jeho profesních kompetencí v rezortu školství*, diplomová práce, UTB, Zlín, 2017
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
- PRŮCHA, J. *Učitel*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005, 481 s. ISBN 807367047x.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.
- RABUŠICOVÁ, M., *Postavení rodičů jako výchovných a sociálních partnerů školy*, časopis *Pedagogika*, 2004, str. 326-341, ISSN 0031-3815
- SIMONOVÁ, Jaroslava, *Charakteristika dobré základní školy z pohledu rodičů*, *Pedagogická orientace*, 2017, roč. 27, č.1, s. 136-159, ISSN 1211- 4669
- SOMERSALO, H., SOLANTUS, T., ALMQVIST, F., *Classroom climate and the mental health of primary school children*, *Nord J Psychiatry*, vol 56, no 4, 2002, s. 285-290, dostupné z EBSCO
- SOUČEK, V., *Metodická východiska pro vytváření hodnotových postojů ve školní třídě*, *Pedagogická orientace*, 2005, č.3, s.25-32, ISSN 1211 – 4669
- SPIPKOVÁ, V. et al. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.
- STOLL, Louise, *School culture*, *School Improvement Network Bulletin*, No. 9, 1998, Institute of Education, University of London
- TKADLECOVÁ, JOHANA: *Interakční styl učitele a jeho vliv na klima třídy*. Diplomová práce. Brno, MU, Pdf, 2013, 94 s. Vedoucí práce: PhDr. Hana Filová, Ph.D.
- TRNKOVÁ, K., KNOTOVÁ, D., CHALOUPKOVÁ, L., *Málotřídní školy v České republice*, Brno, nakl. Paido, 2010, ISBN 978-80-7315-204-8
- VLČKOVÁ, K., LOJDOVÁ, K., *Když čísla a slova spolupracují : smíšený design v ukázkách výzkumu moci ve školní třídě*, *Pedagogická orientace*, 2016, roč.26, č. 3, s.482- 511, ISSN: 1805-9511 (on- line)
- VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I., *Sociální psychologie*, Praha, nakl. Grada, 2008, vydání první, 404 s., ISBN 978-80-247-1428-8

Výroční zpráva ZŠ a MŠ Rokytno, školní rok 2016/2017, Mgr. Olga Brousilová

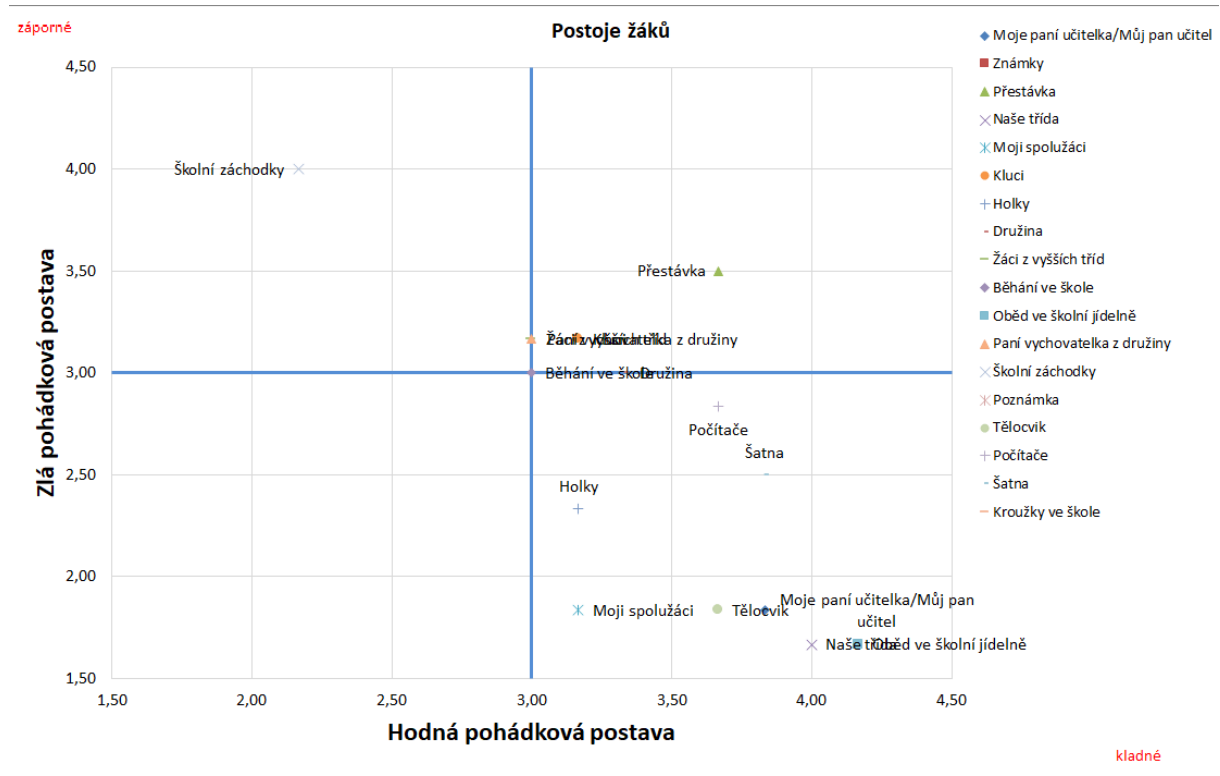
WATKINS, Chris, *Classroom as Learning Communities*, Routledge, Abingdon, First
Published 2005, ISBN 0-203-47771-5

Seznam grafů a tabulek

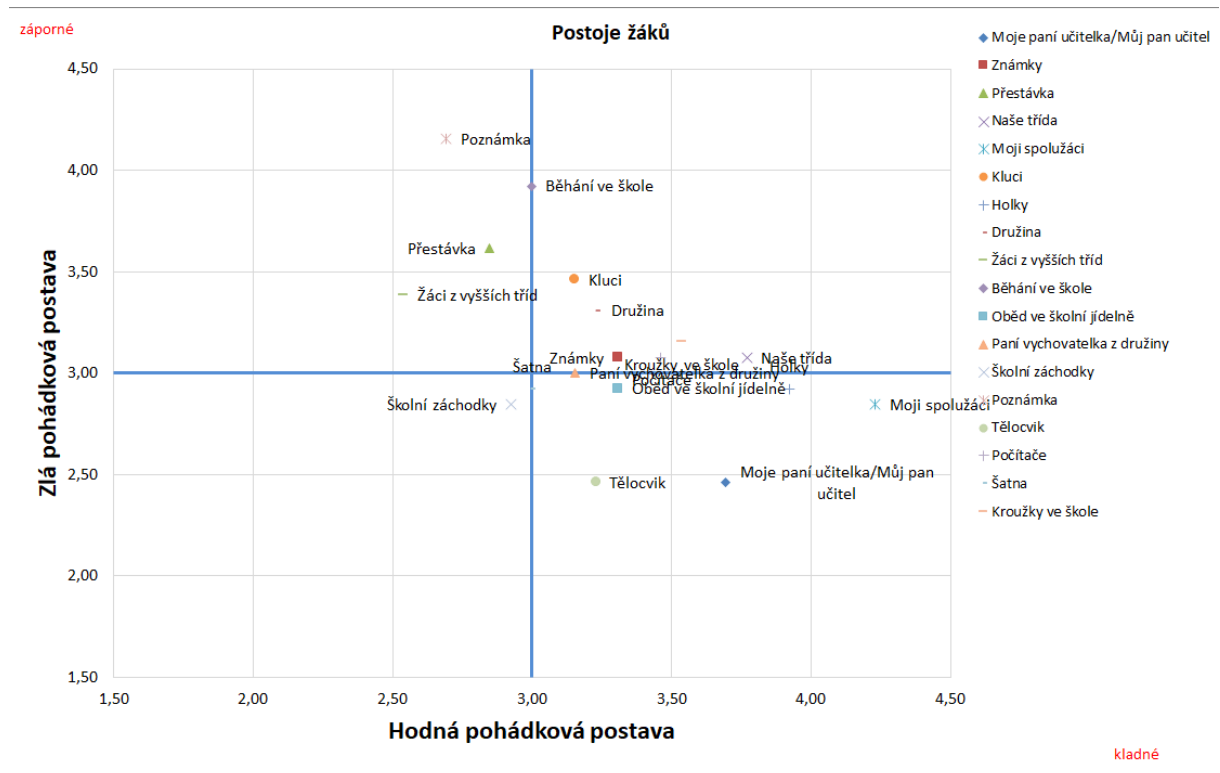
- Graf č. 1 Graf postojů dívek získaný metodou sémantického výběru
- Graf č. 2 Graf postojů chlapců získaný metodou sémantického výběru
- Graf č. 3 Graf postojů žáků 2. ročníku získaný metodou sémantického výběru
- Graf č. 4 Graf postojů žáků 3. ročníku získaný metodou sémantického výběru

- Tabulka č.1 Data sémantického výběru – dívky
- Tabulka č.2 Data sémantického výběru – chlapci
- Tabulka č.3 Data sémantického výběru – 2. ročník
- Tabulka č.4 Data sémantického výběru – 3. ročník

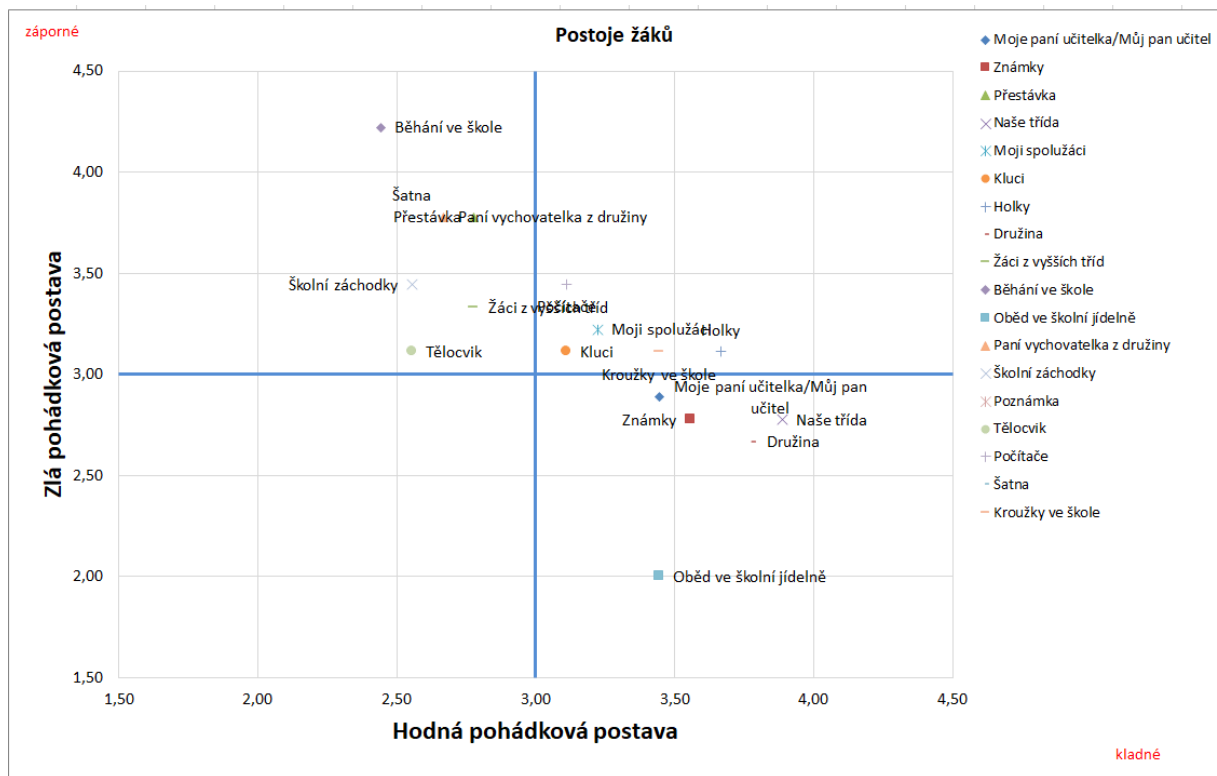
Graf č. 1



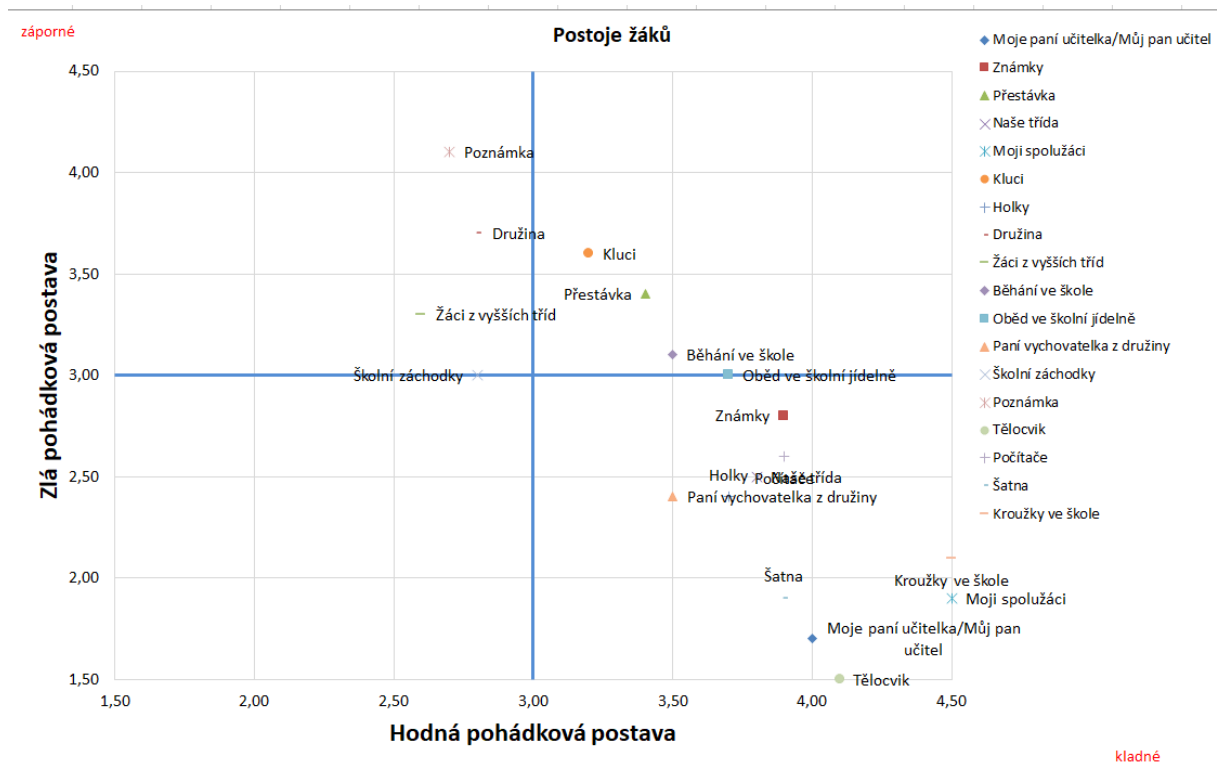
Graf č. 2



Graf č. 3



Graf č. 4



Orientační výsledky pro	chlapce	získaná na vzorku 1104 žáků z 20 různých škol po celém území ČR v období září až listopad 2011.																																		
		Moje pan učitelka/Můj pan učitel	Známky	Přestávka	Náša třída	Mojí spolužáci	Kluci	Holky	Družina	Záci z vyšších tříd	Běhání ve škole	Oběd ve školní jídelně	Družinarka	Školní záhodky	Poznámka	Tělovík	Počítače	Sátva	Kroužky ve škole																	
Dítě																																				
Průměr za skupinu	3,70	2,91	3,52	3,04	3,59	3,28	3,61	3,02	3,78	3,04	3,56	3,30	3,63	2,99	3,51	3,19	3,28	3,39	3,47	3,19	3,47	3,04	3,44	3,04	3,26	3,31	2,96	3,57	3,58	3,04	3,60	2,98	3,41	3,10	3,51	3,05
Při porovnání průměrných hodnot orientačních výsledků a výsledků vaší školy prosím věnujte pozornost následujícím pojímům - odlišují se totiž od typického profilu o 0,5 u některé "souřadnice" vytvořené z průměrných hodnot orientačních výsledků:																																				
Přestávka										Tělovík																										
Data vaší																																				
chlapci																																				
Dítě																																				
Průměr za skupinu	3,69	2,46	3,31	3,08	2,85	3,62	3,77	3,08	4,23	2,85	3,15	3,46	3,92	2,92	3,23	3,31	2,54	3,38	3,00	3,92	3,31	2,92	3,15	3,00	2,92	2,85	2,69	4,15	3,23	2,46	3,46	3,08	3,00	2,92	3,54	3,15
směřovaná odchylka	1,26	1,45	0,82	1,14	1,23	1,27	0,89	1,14	1,05	1,92	0,77	1,22	0,73	1,27	1,42	1,64	1,45	1,08	0,96	1,21	1,20	1,59	1,46	1,66	1,59	1,41	1,26	1,35	1,25	1,60	1,08	1,14	1,36	1,49	1,08	1,35

Otázky k strukturovanému rozhovoru pro učitele

Je klima třídy cílevědomé, uvolněné, vřelé, podporující a orientované na úkoly?

Jsou učební činnosti podnětné a poskytují žákům pocit úspěchu?

Pomáhají žákům Vaše poznámky – zejména o jejich prospěchu – získat vědomí vlastní hodnoty a rozvíjet sebeúctu?

Dokážete posoudit motivaci třídy, případně jednotlivců k učení? Myslíte si, že využíváte dobře vnitřních a vnějších zdrojů motivace žáků?

Jak hodnotíte spokojenost žáků s klimatem ve třídě?

Pozorujete v kolektivu žáků nějaké třenice? Dokážete určit, čeho se týkají nebo z čeho pocházejí?

Kdybyste měl/a ohodnotit klasickou pětičíselnou stupnicí (1-5) soudržnost třídního kolektivu, jakou známku třídě dáte?

Myslíte si, že je rozdíl mezi psychosociálním klimatem třídy v plně organizované škole a v málotřídní škole? (pokud máte zkušenost s oběma typy škol)