

**Česká zemědělská univerzita v Praze**

**Institut vzdělávání a poradenství**

**Katedra pedagogiky**



**Učitel a klima třídy**

Závěrečná práce

Autor: Ing. Luboš Paznocht, Ph.D.

Vedoucí práce: Mgr. Kamila Urban, PhD.

2020

# ČESKÁ ZEMĚDĚLSKÁ UNIVERZITA V PRAZE

Institut vzdělávání a poradenství

## ZADÁNÍ ZÁVĚREČNÉ PRÁCE

Ing. Luboš Paznocht, Ph.D.

Rozšiřující kurz

Studium učitelství odborných předmětů

Název práce

**Učitel a klima třídy**

Název anglicky

**Teacher and Classroom Climate**

---

### Cíle práce

Cílem práce je:

- 1) teoreticky pojednat o hlavních faktorech, které udržují a utvářejí klima ve školní třídě, působí na něj a ovlivňují je
- 2) provést vlastní výzkum formou dotazníkového šetření s cílem zjištění současného stavu klimatu ve vybrané třídě střední odborné školy

### Metodika

Závěrečná práce bude sestávat z teoretické a praktické části (vlastní výzkumné šetření). Teoretická část bude zpracována jako ucelená rešerše na téma "Učitel a klima třídy" opírající se o dostupnou odbornou literaturu. Praktická část (případová studie) podá informace o současném stavu třídního klimatu zvolené třídy střední odborné školy, kde proběhne studentova řízená pedagogická praxe. Výzkum bude proveden formou dotazníkového šetření. Zpracované výsledky budou diskutovány s dřívějšími pracemi jiných autorů.

**Doporučený rozsah práce**

dle pravidel pro psaní závěrečných prací

**Klíčová slova**

klima třídy, atmosféra třídy, učitel, žáci, rodiče, vyučovací metody

---

**Doporučené zdroje informací**

ČÁP, J. – MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.

Grecmanová, H. *Klima školy*. Olomouc : Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.

KYRIACOU, C. – DVOŘÁK, D. – KOLDINSKÝ, M. *Klíčové dovednosti učitele : cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-434-2.

MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5.

---

**Předpokládaný termín obhajoby**

2019/20 LS – IVP

**Vedoucí práce**

Mgr. Kamila Urban, PhD.

**Garantující pracoviště**

Katedra pedagogiky

---

Elektronicky schváleno dne 18. 2. 2020

**Ing. Karel Němejc, Ph.D.**

Vedoucí katedry

---

Elektronicky schváleno dne 18. 2. 2020

**Ing. Karel Němejc, Ph.D.**

Pověřený ředitel

V Praze dne 24. 03. 2020

## ČESTNÉ PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem závěrečnou práci na téma:

### **Učitel a klima třídy**

vypracoval samostatně a citoval jsem všechny informační zdroje, které jsem v práci použil a které jsem rovněž uvedl na konci práce v seznamu použitých informačních zdrojů.

Jsem si vědom, že na moji závěrečnou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, především ustanovení § 35 odst. 3 tohoto zákona, tj. o užití tohoto díla.

Jsem si vědom, že odevzdáním závěrečné práce souhlasím s jejím zveřejněním podle zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a to i bez ohledu na výsledek její obhajoby.

Svým podpisem rovněž prohlašuji, že elektronická verze práce je totožná s verzí tištěnou a že s údaji uvedenými v práci bylo nakládáno v souvislosti s GDPR.

V Praze dne 24. března 2020

.....

(podpis autora práce)

## **PODĚKOVÁNÍ**

Chtěl bych touto cestou poděkovat všem, kteří mi byli nápomocni během celého Studia učitelství odborných předmětů. Jmenovitě:

vedoucí této práce Mgr. Kamile Urban, PhD. za poskytnutou odbornou pomoc a cenné rady při psaní závěrečné práce

přítelkyni Kateřině za podporu, pochopení, povídkové buchty a bezva úsměv

babičkám Jiřině a Julii, které se opět osvědčily jako skvělé mentorky překypující životní moudrostí a zkušenostmi

vedoucímu Katedry chemie Matymu za maximální vstřícnost, bez které by bylo mé studium těžko realizovatelné

spolužačkám z Chuchle: Míše, Terce a Terce, Káje, Petře, Lenče, Janče, Katce, Karolíně a Sáře

## **Abstrakt**

Klima třídy je psychosociálním fenoménem vytvářeným skrze subjektivní vnímání, prožívání a hodnocení objektivní reality aktéry klimatu, především žáky a učiteli. Třídní klima se odvíjí od vztahů a komunikace mezi klíčovými účastníky a významně ovlivňuje výchovně-vzdělávací proces, resp. výsledek učitelova pedagogického působení. Pro diagnostiku třídního klimatu jsou využívány různé tzv. kvantitativní (dotazníky) nebo kvalitativní metody (pozorování, rozhovory nebo analýzy volně psaných vyjádření, kreseb či fotografií). Získané poznatky jsou přímo využitelné nejenom samotnými vyučujícími, ale i ostatními školskými pracovníky (výchovnými poradci, speciálními pedagogy, psychology či školními metodiky prevence). Cílem praktické části závěrečné práce bylo, na základě vlastního dotazníkového šetření, popsat současný stav třídního klimatu ve II. A oboru Agropodnikání na České zemědělské akademii v Humpolci v průběhu vyučování předmětu Základy zpracování zemědělských výrobků učitelem JD. Celkově byl konstatován velmi dobrý stav klimatu ve všech sledovaných oblastech (vzájemných vztazích mezi žáky, pohotovosti k výkonu, kooperaci, podpoře učení, koncentraci na učení, pořádku a organizovanosti vyučování, jasnosti pravidel, posuzování a hodnocení žáků i učitelově nadšení a rozhledu), avšak s výjimkou rozmanitosti vyučování. V tomto ohledu byl shledán prostor pro zlepšení, například zařazením odborné exkurze nebo jiných mimoškolních vzdělávacích aktivit k dosavadnímu převažujícímu způsobu vyučování ve třídě.

## **Klíčová slova**

klima třídy, atmosféra třídy, učitel, žáci, rodiče, vyučovací metody

## **Abstract**

Classroom climate is a psychosocial phenomenon created through subjective perception, experiencing and evaluation of objective reality by climate actors, especially pupils and teachers. Class climate depends on relationships and communication between key participants and significantly influences the educational process, resp. the result of the teacher's teaching. Various so-called quantitative (questionnaires) or qualitative methods (interviews or analyzes of freely written expressions, drawings or photographs) are used to diagnose the class climate. The acquired knowledge is directly usable not only by the teachers themselves, but also by other school workers (educational advisors, special educators, psychologists or school prevention methodologies). The aim of the practical part of the thesis was to describe the current state of the climate in the class II. A (study field of Agribusiness) at The Czech Academy of Agriculture in Humpolec during the teaching of the subject Basics of processing agricultural products by a teacher JD. Overall, a very good climate was noted in all the areas studied (pupil interactions, readiness to perform, cooperation, learning support, concentration on learning, order and organization of teaching, clarity of rules, assessment and evaluation of pupils as well as teacher enthusiasm and insight) except for the diversity of teaching. In this respect, opportunity for improvement has been found, for example by including a professional excursion or other educational activities to the prevailing way of teaching in the classroom to date.

## **Keywords**

school climate, school atmosphere, teacher, students, parents, teaching methods

## OBSAH

ÚVOD .....	9
TEORETICKÁ VÝCHODISKA .....	11
1 Cíl a metodika .....	11
2 Prostředí třídy, klima třídy, atmosféra třídy .....	12
3 Fyzikální faktory třídního klimatu .....	15
4 Aktéři třídního klimatu .....	16
4.1 Učitel .....	17
4.1.1 Klíčové dovednosti zkušeného učitele .....	18
4.1.2 Vztahy s žáky .....	20
4.1.3 Vyučovací metody ve vztahu ke klimatu třídy .....	21
4.2 Žák (žáci) .....	23
4.3 Rodiče .....	26
5 Měření třídního klimatu .....	27
5.1 Kvalitativní metody .....	27
5.2 Kvantitativní metody .....	29
6 Využití poznatků o klimatu školní třídy .....	31
7 Intervenční zásahy pro práci s klimatem školní třídy .....	32
PRAKTICKÁ ČÁST .....	34
8 Cíle a hypotézy .....	34
9 Metoda .....	34
9.1 Sběr dat .....	34
9.2 Způsob vyhodnocení .....	35
9.3 Charakteristika zkoumaného vzorku .....	35
10 Výsledky .....	36
ZÁVĚR .....	41
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ .....	42
SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ .....	46
SEZNAM PŘÍLOH .....	47



## ÚVOD

*„Učitel již nemůže být pouhým zprostředkovatelem a sdělovatelem poznatků, ale laskavým průvodcem žáků na cestě poznání.“ (Čapek, 2010 s. 36)*

Úkolem školy je především vzdělávat a vychovávat své žáky. Většina edukačních procesů se odehrává ve školních třídách. Každá školní třída, jako sociální skupina žáků, vytváří své vlastní specifické klima a tedy prostředí pro vzdělávání žáků a zároveň pracovní prostředí pro učitelovu práci. Učitelé jsou si dobře vědomi, že každá třída se navenek projevuje jinak o přestávkách a během vyučování. Záleží potom na znalostech, zkušenostech a empatii každého pedagoga, jak bude se sociálním klimatem dané třídy pracovat. Rovněž žáci si uvědomují skutečnost, že se každý vyučující chová odlišně přímo při výuce, během přestávek mezi vyučováním nebo na školních akcích (výletech, exkurzích). Stejně tak jako každý žák, i každý vyučující má své zvláštnosti a charakteristické rysy, přičemž jejich vzájemnou interakcí vzniká velmi specifické klima. Ze strany žáků se může například jednat o klima pozorné spolupráce a radosti z poznání, nebo v opačném případě klima lhostejnosti k poznání. Naproti tomu pedagog vytváří žákům klima pro učení a chování. Může se jednat o klima pohody či vysokého pracovního nasazení, nebo naopak strachu, přetěžování a všeobecné lhostejnosti. Všechny tyto aspekty nakonec zcela zásadním způsobem ovlivňují výsledky výchovně-vzdělávacího procesu. Pro učitele je proto velmi důležité sledovat, analyzovat a přizpůsobovat se či modelovat panující třídní klima v zájmu optimalizace efektivity vzdělávacího a výchovného procesu.

Klimatem českých tříd a škol se v minulosti velmi intenzivně zabývali např. prof. Jiří Mareš, doc. Stanislav Ježek, prof. Jan Průcha či prof. Helena Grecmanová. Tato závěrečná práce se proto opírá především o poznatky těchto autorů.

V práci jsou nejprve vysvětleny základní pojmy, které jsou podrobněji rozvedeny v kapitolách následujících. Zvláštní pozornost je věnována charakteristice hlavních aktérů třídního klimatu: učitelům, žákům a rodičům. Dále jsou popsány stěžejní metody vlastního měření klimatu a způsoby využití získaných poznatků. Závěr teoretické části se zabývá intervenčními zásahy uplatnitelnými v případě zjištění nevyhovujícího stavu třídního klimatu. Praktická část podává informace o stavu klimatu ve třídě II. A oboru Agropodnikání na České zemědělské akademii

v Humpolci v hodinách předmětu Zpracování zemědělských výrobků vedených učitelem Ing. JD, kde probíhala pedagogická praxe autora práce.

# TEORETICKÁ VÝCHODISKA

## 1 Cíl a metodika

Cílem práce bylo:

- 1) teoreticky pojednat o hlavních faktorech, které udržují a utvářejí klima ve školní třídě, působí na něj a ovlivňují je
- 2) provést vlastní výzkum formou dotazníkového šetření s cílem zjištění současného stavu klimatu ve vybrané třídě střední odborné školy

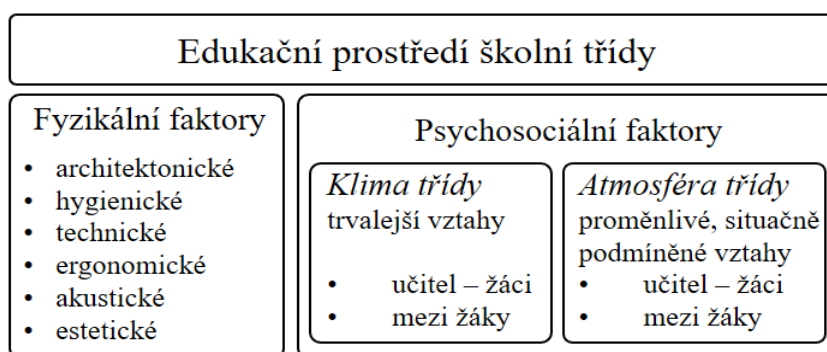
Závěrečná práce sestává z teoretické a praktické části (vlastní výzkumné šetření). Teoretická část byla zpracována jako ucelená rešerše na téma „učitel a klima třídy“ opírající se o dostupnou odbornou literaturu. Praktická část (případová studie) podala informace o současném stavu třídního klimatu zvolené třídy střední odborné školy, kde proběhla studentova řízená pedagogická praxe. Výzkum byl proveden formou dotazníkového šetření. Zpracované výsledky byly diskutovány s dřívějšími pracemi jiných autorů.

## 2 Prostředí třídy, klima třídy, atmosféra třídy

Škola v klasickém pojetí plní pět vzájemně se doplňujících úloh. Žáky má jednak naučit předepsanému učivu, dále vychovat ve slušné lidi, socializovat je, naučit je učit se, jelikož učení se je celoživotní záležitostí každého člověka a konečně má škola naučit žáky zodpovědnosti za své vlastní učení a činy (Mareš, Ježek, 2012, s. 6).

Mareš (2013, s. 588-590) ve vztahu k tématu psychosociálního klimatu školní třídy rozlišuje tři základní pojmy: *prostředí třídy*, *klima třídy* a *atmosféra třídy*, které dohromady vytvářejí podobu edukačního prostředí školní třídy.

Nejobecnějším z uvedených termínů je *prostředí třídy*, které zahrnuje různé fyzikální faktory prostoru pro výuku: architektonické, hygienické, technické, ergonomické, akustické nebo estetické (Lašek, 2001, s. 36; Mareš, 2013, s. 588), jak znázorňuje obr. 1.



Obr. 1 Členění faktorů ovlivňujících edukační prostředí školní třídy (Mareš, 2013, s. 590)

Termínem *sociální klima školní třídy* jsou označovány dlouhodobé jevy (trvající řádově několik měsíců nebo let), které jsou typické pro danou třídu (Mareš, 2007a, s. 565; Mareš, 2013, s. 592). Grecmanová (2008, s. 9) v souvislosti s klimatem třídy či klimatem školy obecně definuje klima jako psychosociální fenomén vytvářený skrze subjektivní vnímání, prožívání a hodnocení objektivní reality posuzovateli resp. samotnými aktéry klimatu. Klima třídy odráží vztahy a komunikaci mezi klíčovými účastníky třídního klimatu (Mareš, 2007a, s. 569; Pišová, 2004, s. 129). Mezi aktéry třídního klimatu patří vyučující pedagogové a všichni žáci navštěvující konkrétní školní třídu (Mareš, 2013, s. 592). Z žáků jsou to jednak jednotliví žáci, dále různé skupiny žáků, které se v rámci školních tříd obvykle vytvářejí a rovněž jedinci

vyčlenění mimo takové sociální skupiny (Friedlová a kol., 2012, s. 4; Mareš, 2007a, s. 565). Mareš a Ježek (2006, s. 8) dále třídím klimatem míní především názory jednotlivých aktérů na minulé nebo právě probíhající události ve třídě.

Pakliže klimatem jsou označovány jevy dlouhodobé, pojem *atmosféra školní třídy* představuje jevy krátkodobé, proměnlivé a situačně podmíněné. Atmosféra třídy se mění v průběhu dne, někdy i v průběhu jediné vyučovací jednotky např. v důsledku nervozity žáků před významnou písemnou prací nebo ústním zkoušením a všeobecného uvolnění po těchto událostech (Lašek, 2001, s. 40; Mareš, 2013, s. 590).

Mareš (2003b, s. 94-95) uvádí, že výzkumy klimatu školy (klimatu třídy) lze orientovat na negativní nebo pozitivní aspekty. V prvním případě je výzkum orientován na psychosociální stres žáků nebo učitelů, školní neúspěšnost žáků, problémové (vulgarita, agrese, šikana) či zdravotně rizikové chování (kouření, alkohol, poruchy příjmu potravy), sociální problémy (např. etnické rozdíly mezi žáky) či dokonce kriminalitu ve školách. Cílený výzkum pozitivního (zdravého) klimatu si všímá jeho determinant a specifík – prosociálního chování žáků a učitelů, dobročinnosti, kvality přátelství, aj. (Mareš, 2003b, s. 94-95).

Psychosociální klima školní třídy významně ovlivňuje výsledky výchovně-vzdělávacího procesu žáků, tedy výsledek pedagogického působení učitele (Mareš, 2013, s. 593). Třídní klima je spoluzodpovědné za učení a chování žáků, jelikož působí na motivaci žáků vzdělávat se (Friedlová a kol., 2012, s. 10; Kyriacou, 2008, s. 79). Mareš (2013, s. 593) uvádí, že byla prokázána souvislost s chováním žáků (různé druhy kázeňských problémů) nejenom v průběhu vlastního vyučování. Vnější projevy žáka, jako jsou například (ne)úspěšnost ve vzdělávacím procesu, (ne)vhodné chování ve vztahu k pedagogům nebo ostatním spolužákům tedy nejsou pouze záležitostí individuality žáka, nýbrž částečně i důsledkem panujícího třídního klimatu, mikrosociálního prostředí, ve kterém se žáci nacházejí, vzdělávají se a interagují (Mareš, 2007b, s. 581; Reyes et al., 2012, s. 701). Projevy chování žáků jsou pak dále modelovány sociálním klimatem školy jako celku (Lašek, 2001, s. 5; Mareš, 2007b, s. 581) či sociálním klimatem učitelského sboru (Mareš, 2007a, s. 568; Urbánek, 2003, s. 123). Sociální skupina školní třídy nebo skupiny vrstevníků (kamarádů), jak konstatuje Mareš (2007a, s. 565), má zvláště na dospívající žáky podstatně větší vliv

než například rodiče nebo učitelé. Konečně panující klima se rovněž odráží na motivaci učitelů vyučovat v dané třídě (Mareš, 2007a, s. 565; Mareš, 2013, s. 593).

Znalost sociálního klimatu třídy je tudíž prakticky nezbytná také k diagnóze a následné nápravě problémů se studijními výsledky či chováním některých žáků. Jedná se například o agresivitu žáků vůči fyzicky slabším spolužákům nebo negativní působení vyučujících vyvolávající v žácích psychická traumata, jejichž následky mohou potom konkrétního jedince ovlivňovat po celý život (Mareš, 2007a, s. 566-567). Z tohoto důvodu je žádoucí navodit kladné (pozitivní) klima třídy, klima se smyslem pro pořádek, uvolněné a cílevědomé klima, které bude žáky podporovat (Kyriacou, 2008, s. 79).

Sociální klima třídy má dle Mareše (2007a, s. 569) nejméně pět teoretických úrovní:

- Úroveň ekologickou (prostředí školní budovy, tříd, laboratoří, ....),
- Úroveň jedinců (aktérů: učitelů, žáků),
- Úroveň malých sociálních skupin,
- Úroveň větších sociálních skupin (klima školy),
- Úroveň velkých sociálních skupin (kulturní zvyklosti a úroveň školství dané země),

### 3 Fyzikální faktory třídního klimatu

Pro komplexní pochopení klimatu třídy je třeba vnímat současně environmentální, sociálně psychologické, sociologické a kulturní souvislosti (Mareš, 2007a, s. 568).

Grecmanová (2008, s. 52) v souvislosti s faktory ovlivňujícími třídní klima zvláště zdůrazňuje úlohu lokálních zvláštností sídla dané školy, zda se jedná o vesnickou či městskou (velkoměstskou) školu. Fyzikálními faktory ovlivňujícími edukační prostředí školní třídy (a zprostředkovaně klima třídy) míní Mareš (2007a, s. 568) konkrétně charakteristiky školní budovy či samotné třídy nebo laboratoře, kde se přímo odehrává výuka, jako např. vzhled, uspořádání a upravenost třídy. Z těchto například tvar, velikost a celkové prostorové uspořádání třídy; kvalita osvětlení, větrání a vytápění; možnost využití projekčních nebo výpočetních technologií; vhodnost školního nábytku či uspořádání pracovního místa pro vyučující i žáky; intenzita šumu i hluku; výzdoba třídy a barevnost stěn (Čapek, 2010, s. 12; Mareš, 2013, s. 589). Místnost (třída) pozitivně působící na vyučovací proces a podporující pozitivní klima by měla splňovat nejenom základní hygienické požadavky: být čistá (podlahy, stěny, řádně smazaná tabule), dostatečně prosvětlená, s dobrým větráním, ale i samotné uspořádání učebny (nábytku a veškerých učebních pomůcek) by mělo odpovídat zamýšlenému účelu. „Tradiční učebny“ s lavicemi rozmístěnými do řad pro frontální výuku je možné nahradit otevřenými třídami s pohyblivými stěnami, které jsou z hlediska požadavků na vyučování různých předmětů v proměnlivých počtech žáků podstatně flexibilnější (Kyriacou, 2008, s. 90-91).

## 4 Aktéři třídního klimatu

Interakcí učitele s žáky je vytvářeno specifické edukační klima: psychosociální a komunikační (Průcha, 2002, s. 52). Klima školní třídy tudíž není individuální, nýbrž skupinovou záležitostí, přičemž každý z aktérů (žák nebo různé menší skupinky žáků v rámci třídy, učitel) má na dané třídní klima určitý názor (Lašek, 2001, s. 36; Mareš, 2005c, s. 62; Mareš, 2013, s. 592; Průcha, 2013, s. 341). Co je učitelem považováno za špatné, může žákům připadat naprosto běžné, naproti tomu aspekty učitelem pozitivně hodnocené mohou žákům vadit (Rybičková, 2003, s. 176). Třídní klima jako takové je utvářeno na základě sociálních vztahů: žák-žák, učitel-učitel, učitel-žák (Mareš, 2013, s. 592). Dalším rysem je jeho sociální sdílení mezi jednotlivými aktéry. Společnou vzájemnou diskuzí s jedinci stejného i odlišného názoru (konfrontací názorů) si každý z aktérů utváří vlastní představu o klimatu, jehož je součástí a spolutvůrcem. Vychází tak v podstatě najevo názory společné všem skupinám nebo naopak názory příslušící pouze některým skupinám nebo jedincům (Grecmanová, 2008, s. 47; Mareš, 2013, s. 592). K utváření třídního klimatu dochází jednak během výuky, stejně tak jako o přestávkách mezi vyučovacími hodinami, na třídních výletech i jiných akcích (Grecmanová, 2008, s. 49).

Průcha (2013, s. 343) uvádí, že obecné názory odborníků na to, kdo je hlavním původcem reálného klimatu ve třídě se značně různí. Jeden názor vyzdvihuje žáky vzhledem k jejich vždy jedinečné struktuře ve třídě, povahovým vlastnostem i chování. Specifické třídní klima je dáno i postoji žáků k vyučování jako takovému či k samotným učitelům. Jiný názor považuje za hlavního strůjce třídního klimatu právě vyučujícího pedagoga, který díky své roli v průběhu vyučování může významněji ovlivnit celkové klima třídy (Čapek, 2010, s. 17; Průcha, 2013, s. 343). Velmi pravděpodobný je navíc fakt, že učitel jako jediný ovlivňuje klima třídy vědomě (PPPÚK, 2012, s. 3). Schopnost vytváření a udržení pozitivního třídního klimatu je obecně rovněž považována za jednu z klíčových dovedností pedagoga (Čapek, 2010, s. 17; Průcha, 2013, s. 343). Ve výukových prostorách dochází k vzájemné interakci a komunikaci učitelů s žáky, která je vzhledem k jiným typům sociální interakce velmi specifická, jelikož je ohraničena pravidly vymezujícími jejich chování (Průcha, 2002, s. 52). Jedná se o školní řád a dále pravidla stanovovaná učitelem (ideálně ve



spolupráci s žáky), která rozvíjejí zejména ty části školního řádu, které se týkají vztahů (PPPUK, 2012, s. 4).

## 4.1 Učitel

Grecmanová (2008, s. 63) konstatuje, že učitel je zcela zásadním činitelem v utváření klimatu třídy a klimatu školy. Klima samotné výuky je různou měrou ovlivňované jeho individuálními charakteristikami: věkem a pohlavím, etnickou příslušností, délkou praxe, stupněm kvalifikace a rozsahem výcviku, chováním, verbálními schopnostmi, aj. (Grecmanová, 2008, s. 65; Mareš, 2007a, s. 568; Průcha, 2002, s. 52). Dále jsou to učitelovy charakterové rysy: jeho motivy, hodnoty, zájmy a postoje k výuce, citlivost a schopnost empatie i respektu vůči žákům, tolerantnost a vlastní angažovanost (Grecmanová, 2008, s. 65; Spousta, 2003, s. 352).

Kyriacou (2008, s. 91) přikládá velký význam rovněž učitelovu zevnějšku, jelikož právě oblečení je jistým znakem postavení a formální role člověka ve společnosti. O konkrétním člověku velmi dobře vypovídá, jakou pozornost přikládá své prezentaci navenek (Kyriacou, 2008, s. 91).

Mladí resp. začínající učitelé mívají nízkou dominantnost, která však zpravidla během prvních deseti let stoupá a následně se stabilizuje. Zpravidla se u nich, oproti zkušenějším kolegům, vyskytuje větší potřeba učit se spojená s potřebou zpětné vazby o výsledcích svého snažení (Ježek, 2005, s. 101). U začínajících učitelů se častěji vyskytují potíže s disciplínou ve třídě, přizpůsobením se individuálním charakteristikám žáků, dále taktéž hodnocením žáků či rozvíjením vztahů s rodiči. Naproti tomu pro starší učitele se výuka stává rutinou a zajímavostí zůstává, že „čím jsou učitelé zkušenější, tím si přisuzují větší odpovědnost za úspěchy žáků a zároveň menší odpovědnost za jejich neúspěchy“. U stárnoucích učitelů bývá rovněž pozorován menší pocit uspokojení z práce s žáky, což může vyústit v netoleranci nebo časté konfrontace s žáky. Tyto nesrovnalosti se následně přirozeně významně projeví na výsledném třídním klimatu (Grecmanová, 2008, s. 64).

Průcha (2002, s. 60-61) dokonce představuje jakýsi portrét ideálního učitele, který by se podle žáků středních škol měl chovat přátelsky a být vždy spravedlivý. Takový učitel rovněž dokáže hodně naučit, nikoho nezesměšňuje ani nepodráží a vytváří

příjemnou atmosféru ve třídě (Průcha, 2002, s. 60-61). Učitel má být profesionál, odborník na svém místě, který nejen že předává své znalosti a dovednosti žákům moderními způsoby, ale své žáky rovněž vhodným způsobem motivuje a aktivizuje (Čapek, 2010, s. 26-27). Průcha (2002, s. 52) uvádí, že pro posouzení kvality učitele je právě klima panující v jeho třídě (třídách) jedním z nejdůležitějších ukazatelů vůbec.

Plevová a Kusák (2006, s. 56) uvádějí některé „prohřešky“ vůči těmto zásadám resp. představám o ideálním učiteli pod pojmem pedagogicky patologický přístup učitele k žákovi, přičemž za nejvýznamnější považují ponižování, ironii a shazování, znehodnocování žákova výkonu nebo nevhodný způsob oslovování či užívání sprostých slov.

Učitel může negativně ovlivnit třídní klima nepřiměřeným negativním hodnocením výkonů žáků, čímž dochází ke snižování sebevědomí žáků, neopodstatněnými postoji vůči žákům na základě předsudků, haló efektu či stereotypizace (Friedlová a kol., 2012, s. 13; Lašek, 2001, s. 26).

Zvláště v prvních letech školní docházky je učitel pro mnohé žáky vzorem. Jeho vystupování, chování, pracovní nasazení, smysl pro pořádek a pečlivost, jakož i jiné osobnostní rysy by tak měly být příkladné a hodné následování (Kyriacou, 2008, s. 86).

#### **4.1.1 Klíčové dovednosti zkušeného učitele**

Kyriacou (2008, s. 23) považuje schopnost utvářet pozitivní třídní klima za jednu z klíčových dovedností učitele, kterými jsou:

- a) plánování a příprava – jedná se tedy o dovednosti výběru vzdělávacích cílů a volby optimálních prostředků k jejich dosažení
- b) realizace vyučovací jednotky – kterou se rozumí schopnost učitele zapojit všechny žáky do vyučovacího procesu
- c) řízení vyučovací jednotky – spočívající v organizaci a vedení studijních činností v průběhu vyučování s cílem udržení pozornosti a zájmu žáků po celou dobu vyučovací hodiny tak, aby bylo dosaženo pedagogického cíle dané hodiny

Kyriacou (2008, s. 63) tuto schopnost přirovnává k vystoupení artisty žonglujícího současně s talíři na několika tyčích.

d) tvorba pozitivního třídního klimatu – což zahrnuje schopnost motivovat žáky k aktivní účasti na vyučování a dále také nezbytné dovednosti vedoucí k vytvoření a udržení kladného vztahu žáků k vyučování

e) udržení kázně – tedy učitelovy kompetence udržet ve třídě pořádek a případně včas a odpovídajícím způsobem řešit projevy nežádoucího chování žáků

f) hodnocení prospěchu žáků – spočívající v dovednosti formativního i sumativního hodnocení žáků.

Cílem formativního hodnocení žáků je namotivovat a usměrnit vývoj žáka, zatímco sumativní hodnocení slouží především k formulaci zpráv o dosažených studijních výsledcích.

g) reflexe vlastní práce a evaluace sebe samého – smyslem této dovednosti je objektivně zhodnotit svou vlastní dosavadní pedagogickou činnost a v případě potřeby následně směřovat ke zlepšení budoucí práce

Ad a) Učitel stanovuje výukové cíle pro danou vyučovací hodinu, vybírá činnosti (výklad, práce s pracovním listem, práce ve skupinách, apod.), pečlivě plánuje časové rozvržení zvolených činností, připravuje potřebné učební pomůcky a konečně rozhoduje o způsobu hodnocení míry dosažení zvolených výukových cílů (Kyriacou, 2008, s. 31-32).

Ad d) Motivaci je možné členit na vnitřní a vnější. Vnitřní motivaci se rozumí zapojení žáků do vyučování podmíněné potřebou uspokojit svou zvědavost a zájem o probírané téma. „Učební činnosti samotné jsou pro žáky podnětem k vyvíjení úsilí.“ V případě motivace vnější je žákovo zapojení do činností pouze prostředkem k dosažení jiného cíle, jako je například pochvala od rodičů, obdiv spolužáků, apod. (Kyriacou, 2008, s. 82). Důležitou složkou motivace je rovněž očekávání úspěchu. Z pohledu pozitivní motivace jsou v tomto směru nevhodné úkoly příliš těžké stejně tak jako velmi jednoduché (Petty, 2013, s. 57). Tváří v tvář obtížným úkolům mají žáci tendenci se domnívat, že i přes veškerou vynaloženou snahu nemají šanci uspět. Úkoly naopak jednoduché z pohledu žáků často „nestojí za námahu“. Pro pozitivní motivaci jsou

nejvhodnější úkoly obtížné, přesto však splnitelné, které jsou žáky vnímané jako výzva (Kyriacou, 2008, s. 82). Petty (2013, s. 231) uvádí, že výzvy, které podněcují spolupráci mezi žáky, dokáží vytvořit lepší sociální klima a posilovat sebevědomí každého jedince.

Ad e) Nejčastějšími typy nekázně (nevhodného chování žáků) jsou: přílišné povídání (i bez vyzvání učitelem), vyrušování ostatních žáků nebo nevěnování pozornosti učiteli a neplnění úkolů zadaných učitelem (Kyriacou, 2008, s. 96-97). Příčinou uvedených podob nekázně mohou být: nuda, dlouhotrvající duševní námaha, neschopnost splnit zadaný úkol, projevy sociálního chování (zasahování sociální interakce mezi žáky do vyučování), nízká sebedůvěra žáků ve vlastní schopnosti při plnění zadaných úkolů a s tím spojený strach ze selhání (Kyriacou, 2008, s. 96-97; Reyes et al., 2012, s. 700).

#### **4.1.2 Vztahy s žáky**

Význam role učitele pro výsledné klima třídy je podtržen rovněž jeho úlohou v utváření vzájemných vztahů mezi jednotlivými žáky ve třídě (začleňování do kolektivu), případně kompetentností k optimalizaci vztahů ve třídě v situaci nepříznivého vývoje (Friedlová a kol., 2012, s. 16). Z učitelů zastává zvláštní funkci třídní učitel. Právě on je z učitelů vyučujících v konkrétní třídě pro vytváření třídního klimatu tím „nejpovolanějším“. Za předpokladu, že je mu dán dostatečný prostor pro výuku ve „své“ třídě, pak je to právě on, kdo zná žáky nejlépe (Čapek, 2010, s. 17). Právě on se s žáky často setkává nejenom při vyučování (různé školní i mimoškolní akce), je v kontaktu s rodiči a orientuje se v rodinném zázemí žáků (Rybičková, 2003, s. 176). Třídní učitel umí se svými žáky obvykle nejlépe pracovat (rozvíjet jejich schopnosti, motivovat nebo „brzdit“, je-li to zapotřebí), je jejich obhájcem, vzorem nejenom v průběhu školní docházky, ale i do budoucího života (Čapek, 2010, s. 17).

Vztah mezi učitelem a žákem by měl být založen především na vzájemné úctě a respektu. Učitel by měl dát najevo pochopení pro osobní názory žáků na různá školní, ale i celospolečenská témata, vyjádřit emoce soucítění s žáky (radost, lítost), projevit zájem o každého žáka jako jednotlivce (porozumění jeho individuálním potřebám). To vše v konečném důsledku napomáhá utvoření vřelých a uvolněných vztahů (Kyriacou, 2008, s. 85).

Plevová a Kusák (2006, s. 58-59) zdůrazňují, že zdravý vztah mezi učitelem a žákem je založen na čtyřech základních požadavcích na postoj učitele vůči žákovi: kongruence, empatie, bezpodmínečné pozitivní přijetí a konzistence. Kongruencí je míněn soulad mezi prožíváním a chováním („vystupování bez přetvářování“). Empatií se rozumí citlivý, chápající přístup k žákovi. Bezpodmínečné pozitivní přijetí spočívá v respektu a úctě k žákovi bez kladení určitých kritérií nebo podmínek. Konečně konzistence vyjadřuje stálost (neměnnost) dříve uvedených charakteristik, aby tyto byly nedílnou součástí osobnosti učitele nikoliv pouze nástrojem využívaným k dosažení stanoveného pedagogického cíle (Plevová a Kusák, 2006, s. 58-59).

Klima ve třídě je ovlivňováno dále také určitými sympatiemi nebo naopak antipatiemi učitele vůči žákům a to navzdory faktu, že by učitelé měli při výkonu své profese k žákům zaujímat neutrální postavení (Průcha, 2013, s. 349). Průcha (2013, s. 349) vytváření takových vztahů samo o sobě nepovažuje za škodlivé, avšak dodává, že učitelé ve školním prostředí tyto postoje často projevují navenek (zvláště pak jedná-li se o postoje negativní). V konečném důsledku si vyučující vytváří jakási očekávání či předsudky, což vede k nad- nebo naopak podhodnocování výkonů dotyčných žáků (Průcha, 2013, s. 349).

„Humor jako koření“ Přiměřené užívání humoru během vyučování může do značné míry podpořit navození pozitivního třídního klimatu. Humor je jistým prvkem kontaktu resp. přátelských vztahů učitele s žáky, navozuje pozitivní atmosféru, může přispět ke zvýšení sebejistoty žáka (žáků) nebo případnému zažehnání vznikajícího konfliktu. Úskalí nepřiměřeného užívání humoru (zvláště u začínajících učitelů) však spočívá ve snižování učitelovy autority, jež je naprosto nezbytná pro zachování řádu či udržení kontroly nad děním ve třídě (Kyriacou, 2008, s. 87).

#### **4.1.3 Vyučovací metody ve vztahu ke klimatu třídy**

Efektivita učení společně s udržením kázně se do značné míry odvíjí od aktivního zapojení každého žáka do výuky (Reyes et al., 2012, s. 700). Učitel může zásadním způsobem ovlivňovat klima ve třídě volbou vhodných výukových metod, které pomohou udržet kázeň během vyučovacích hodin. Jedná se o tzv. suportivní výukové metody (Čapek, 2010, s. 29), jež jsou charakterizovány aktivitou, pozitivním přístupem, svobodou, individualizací, kooperací, decentralizací a zaměřeností (Čapek,

2010, s. 36-37; NÚV, 2020, s. 2). Metody bývají založeny na spolupráci, prezentaci vlastního názoru a respektování názoru odlišného. Jindy mocný a vševědoucí pedagog se stává organizátorem a především tím, kdo žáky motivuje. Výuka je zaměřena na praktické využití v budoucím životě, tedy užitečnost získaných poznatků a dovedností (Čapek, 2010, s. 36-37). Hodina není pouhým učitelovým monologem, nýbrž debatou s učitelem, hrou plnou aktivizujících úkolů i neobvyklých doplňků (praktických ukázek, předmětů, videí), žákům je dána možnost aktivně se zapojit a kreativně projevit, tedy v podstatě spoluvytvářet hodinu. „Energie žáků“ je tak vhodně usměrněna ve prospěch pozitivního třídního klimatu, což je nejlepší prevencí projevů nevhodného chování (Čapek, 2010, s. 29). Žákům je užitím suportivních metod výuky dána značná svoboda, čímž dochází k rozvoji jejich spoluúčasti a spoluzodpovědnosti za celé vzdělávání. Volba výukových činností stejně tak jako způsob hodnocení a závěrečná zpětná vazba se odvíjí od individuálních charakteristik žáka, od úrovně jeho schopností a dovedností (Čapek, 2010, s. 36-37). Žáci jsou zaměstnáni zajímavou činností, pracují, protože chtějí, komunikují, jelikož mohou a výuka baví rovněž vyučujícího, který cítí zájem žáků (Čapek, 2010, s. 29). Žáci jsou aktivizováni tvořivými nebo herními činnostmi s přiměřenou mírou soutěživosti. Cílem je vytvořit prostředí, ve kterém se žáci nebudou bát přiznat chybu, kde převládá přátelská komunikace a převažujícím hodnocením je pochvala či odměna (Čapek, 2010, s. 36-37). V souvislosti s pochvalami mluví Petty (2013, s. 76) o tzv. medailích. Heslem „medaile pro každého žáka“ míní poskytnutí možnosti prožít úspěch, pochvalu (dostat pozitivní hodnocení) všem žákům, jelikož právě takový prožitek účinně motivuje k dalšímu snažení a dobrým studijním výsledkům i chování, pozitivně působí rovněž na žákovo sebevědomí, sebeúctu, postoje k danému předmětu i učiteli (Petty, 2010, s. 76-82).

Supportivní klima ve třídách je podporováno přátelskou, nestresující, svobodnou avšak vyváženou, korigovanou, zajímavou a nepovýšenou komunikací (Čapek, 2010, s. 52-53).

Lašek (1994, s. 156) mluví o tzv. komunikačním klimatu ve třídě, přičemž rozlišuje dva základní typy: a) vstřícné (podpůrné); b) obranné. Vstřícné klima je charakterizováno bohatou, jasnou a otevřenou komunikací o názorech a pocitech jednotlivých účastníků třídního klimatu (žáků a učitele). Takové klima dovede žáky

pozitivně motivovat k vyšší aktivitě. Na druhou stranu komunikační klima defenzivní je charakteristické vzájemným soupeřením a nerespektováním. Žáci tak obvykle přechází do stavu pasivního odporu, podvádění, podbízení se nebo dokonce útočí na učitelova slabá místa. Učitelovy komunikační dovednosti a aktivity tedy významně ovlivňují celkový charakter třídního klimatu (Průcha, 2013, s. 344-345).

Rozdílné zapojení jednotlivých žáků do výuky je ovlivňováno čtyřmi hlavními faktory: a) počtem žáků ve třídě; b) lokalizací žáků ve třídě; c) preferencemi učitele k určitým žákům; d) rozdílnou komunikací mezi žáky a učitelem odvíjející se od pohlaví. V závislosti na zmíněných faktorech si žáci vytvářejí tzv. komunikační status (vysoký nebo nízký). Vysokého komunikačního statusu dosahují žáci často vykonávající určité verbální či neverbální aktivity ve vyučování. Naopak nízký komunikační status mají žáci, kteří se do výuky zapojují pouze málo anebo vůbec. Počet žáků ve třídě (zvláště vysoký) významně přispívá k diferenciaci komunikačních statusů jednotlivých žáků, jelikož učitel během výuky není schopen komunikovat se stejnou frekvencí a intenzitou se všemi žáky. Mimo počtu žáků má značný vliv rovněž rozmístění resp. zasedací pořádek třídy. V tomto případě jsou obvykle více zapojováni žáci sedící v předních lavicích oproti spolužákům sedícím v zadních částech třídy. Prostor, poskytovaný žákům pro participaci na vyučovacím procesu je též ovlivňován osobními postoji učitele k jednotlivým žákům (ať už pozitivními nebo negativními). Prokázán byl rovněž rozdílný komunikační styl mezi učitelkami, učiteli a žákyněmi, žáky. Učitel je tak tím hlavním rozhodujícím činitelem, který utváří skupiny žáků s odlišným komunikačním statutem (NÚV, 2020, s. 3; Průcha, 2013, s. 346-347).

## **4.2 Žák (žáci)**

Školní třída je sociální skupinou vytvořenou za účelem výchovy a vzdělávání žáků více či méně náhodným způsobem. Ve třídě jako celku dochází k vytváření určitých skupinových norem a profilování jednotlivých žáků, tedy budování pozic v daném kolektivu. Dále mohou být vytvářeny různé podskupiny zakládající se na společných zájmech, studijních výsledcích, pohlaví žáků a podobně. Příslušnost k určité skupině dává žákům pocit přijetí, sdílení a tedy bezpečí (Friedlová a kol., 2012, s. 4).

Významnou měrou se o výsledné klima školní třídy zasluhuje složení třídy resp. individuální charakteristiky a výkonnost žáků: a) kognitivní schopnosti, b) pohlaví žáků, c) věk, d) příslušnost k určité společenské vrstvě či etnické skupině, e) zastoupení (nebo poměr) zdravých a handicapovaných žáků nebo počet žáků s poruchami učení, aj. (Grecmanová, 2008, s. 68-71; Kyriacou, 2008, s. 92-93). Naprosto klíčová je v tomto směru dovednost učitele vybudovat ve třídě vzájemnou úctu. Učitelův profesionální přístup (zisk autority, stmelování kolektivu, motivace žáků, atd.) se vždy odvíjí od zcela jedinečného složení konkrétní třídy (Kyriacou, 2008, s. 92-93.)

Ad a) Inteligentnější žáci mohou lépe sledovat výuku, cítí větší šanci na úspěch a jsou obvykle disciplinovanější. Naproti tomu žáci s výkonnostními problémy vnímají klima méně pozitivně, což je pravděpodobně způsobeno pocitem vyloučení z kolektivu, menší příležitostí pro zažití úspěchu a v důsledku toho možným podlomením sebedůvěry (Grecmanová, 2008, s. 69).

Ad b) Na vnímání sociálního klimatu školní třídy má vliv také pohlaví žáků. Grecmanová (2008, s. 68-69) na základě dřívějších zahraničních výzkumů konstatuje, že dívky obvykle vnímají třídní klima pozitivněji oproti chlapcům. Dále uvádí, že s rostoucím zastoupením dívek ve třídě byly pozorovány lepší vzájemné vztahy, úbytek hádek a rozepří, což mělo za následek větší všeobecnou angažovanost žáků stejně jako celkovou spokojenost ve výuce.

Ad c) Významným faktorem pro utváření třídního klimatu je věk žáků. Během školních let (stárnutím žáka) se mění postoj žáka ke spolužákům, jakož i k učiteli. V období mladšího školního věku jsou struktura třídy a vztahy mezi žáky závislé především na učiteli. Žáci ochotně přijímají autoritu dospělého (učitel je přibližně na úrovni rodičů) a vztah k ostatním spolužákům se odvíjí zejména od jejich vztahů s učiteli, resp. od toho, jak jsou ostatní učiteli hodnoceni (Čapek, 2010, s. 20-22; Lašek, 2001, s. 26).

Ve věku osmi až deseti let dochází mezi žáky k vytváření přechodně trvajících sociálních útvarů tzv. part. Období puberty (středního školního věku) je spjato s výrazným rozvojem osobnosti žáka a posunem ve vývoji třídní skupiny. Žáci mají potřebu rovnocenného partnerství a dožadují se respektu ze strany dospělých. Žáci



jsou v tomto období obvykle velmi citliví na vzájemná porovnávání. Vztah k učiteli se postupně posouvá od předešlého bezvýhradného akceptování k tvrdému hájení vlastních názorů a to i za předpokladu, že tyto se rozcházejí s míněním učitelovým. Celkový vývoj třídy je ovlivněn individuálním růstem osobnosti každého žáka. Postupně se zvyšující nezávislost žáků s sebou přináší kritičtější hodnocení učitelů. V rámci třídy se zpravidla vytváří více menších skupinek (dvojic, trojic), což negativně ovlivňuje celkovou soudržnost třídy. Učitel by se tak měl především za použití vlastní přirozené autority a rovnocenného přístupu k žákům snažit jednotlivé skupiny „stmelovat“. V postpubertálním období (starší školní věk) vrcholí vývoj třídy jako skupiny. Pozorované změny jsou dány rozvojem osobnosti dospívajících žáků a jejich začleňováním do společnosti (Čapek, 2010, s. 20-22). U žáků se dále prohlubuje potřeba nezávislosti a sebeprosazení, obecně roste kritičnost k okolnímu světu, mezi žáky se utvářejí provázanější vztahy spojené s vyšší mírou vzájemné solidarity (Mareš, 2005c, s. 77). Období středoškolské se vyznačuje usilovným hledáním budoucího místa ve společnosti, upevňováním životních hodnot i snahou hledání životního partnera. Často může docházet ke konfliktním situacím, kdy adolescent velmi ostře reaguje na zařazování mezi „děti“. Zcela zásadní je v tomto případě očekávané dospělé chování adolescentů ze strany dospělých, které je konfrontováno nízkým sociálním statutem v důsledku silné závislosti na rodičích (zejména po finanční stránce). Pozice uznávané autority přechází z učitele na partnera (Čapek, 2010, s. 20-22).

Z uvedených skutečností je patrné, že u žáků v průběhu školní docházky dochází ke změnám ve vnímání jednotlivých složek třídního klimatu. Pedagog se tedy ve snaze o udržení pozitivního klimatu třídy musí neustále přizpůsobovat relativně rychle se měnícím názorům, postojům a požadavkům svých žáků.

Ad d) Z pohledu třídního klimatu neustále nabývá na významu rovněž etnická příslušnost žáků a to v souvislosti s prohlubující se multikulturizací nejenom české společnosti (Balvín, 2003, s. 187; Mareš a Švarcová, 2004, s. 117). Balvín (2003, s. 187) vzhledem k rostoucímu zastoupení žáků různých národností ve třídách českých škol zdůrazňuje potřebu rozvoje multikulturního a interkulturního vzdělávání učitelů. Mareš a Švarcová (2004, s. 118) uvádí, že klima škol a tříd, kde jsou zastoupení žáci etnických menšin, se vyznačuje specifickými rysy. Žáci jsou vedeni k tomu, aby si cenili kulturní rozmanitosti, jednali s ohledem na lidská práva, porozuměli odlišnému

chování různých lidí jiných kultur a případně vhodným způsobem řešili problémy vyplývající ze vzájemného neporozumění (Mareš a Švarcová, 2004, s. 118).

### 4.3 Rodiče

Čapek (2010, s. 24) uvádí, že rodiče žáků, byť se výuky ani dalšího dění ve třídě přímo neúčastní, mají významný vliv na výsledné klima třídy. Nepřímo (prostřednictvím svých potomků nebo skrze svá očekávání, resp. požadavky na práci učitele) mohou třídní klima ovlivňovat a to jak v pozitivním tak i v negativním směru. Nežádoucím způsobem se na třídním klimatu mohou odrazit zejména nedostatky v rodinné výchově, nepodložené negativní hodnocení učitelů, potažmo i celé školy, ovlivňování kamarádských vztahů („s kým se dítě smí, nebo nesmí kamarádit) nebo promítání vlastních nesplněných ambicí do dětí, což může vést například až k přílišnému přetěžování dětí, aj. Konečným důsledkem může být nezáměr ze strany dětí (žáků) spojený s celkovým zhoršením prospěchu (Čapek, 2010, s. 24).

V zájmu pozitivního působení rodičů na třídní klima Čapek (2010, s. 26) doporučuje učitelům profesionalitu, vstřícnost, optimismus a vhodnou komunikaci s rodiči (v ideálním případě oboustrannou) pro jejich zapojení do života třídy. Komunikace s rodiči je nedílnou součástí vzdělávacího procesu, přičemž otevřená a důvěrná komunikace mezi rodiči a školou představuje základní předpoklad úspěšné spolupráce (Friedlová a kol., 2012, s. 75; PPPUK, 2012, s. 33). Učitel (zejména pak třídní) by měl mít pochopení pro individuální rodinné problémy a aktivně rodičům nabízet odbornou pomoc při zvládnání případných studijních obtíží. Při rozhovorech s rodiči je třeba projevit vlastní kladný vztah ke konkrétnímu žákovi. Informace o studijních výsledcích podávané rodičům neomezovat pouze na klasifikaci, nýbrž doplnit i dalšími podklady např. žákovskými výtvary či výsledky sociometrických měření, aby byl rodičům poskytnut pravdivý a ucelený pohled (Čapek, 2010, s. 26-27). Friedlová a kol. (2012, s. 75-76) doplňují, že komunikace školy (učitelů) s rodiči nemusí být omezena pouze na tradiční třídní schůzky a stručné informace podávané prostřednictvím žákovských knížek. Jako příklad uvádí webové stránky s aktuálními informacemi, telefonickou nebo e-mailovou komunikaci, vydávání školních novin či pořádání projektových dnů.

## 5 Měření třídního klimatu

Mareš (2007b, s. 572-573) a Grecmanová (2008, s. 98) uvádí několik současných přístupů ke zkoumání klimatu třídy: sociologický, organizačně-sociologický, interakční, pedagogicko-psychologický, školně-etnografický, vývojově-psychologický a sociálně-psychologický a environmentalistický přístup. Uvedené přístupy využívají různých výzkumných metod, které jsou členěny na kvalitativní, kvantitativní a smíšené (Grecmanová, 2008, s. 103; Mareš, 2013, s. 594). Kvantitativní metody jsou konceptuálně více pre-strukturované oproti kvalitativním. Pro kvalitní posouzení třídního klimatu jsou obvykle využívány různé kombinace diagnostických metod (Grecmanová, 2008, s. 105; Mareš, 2003a, s. 51), které mohou lépe postihnout složitost dané reality a nevýhody jedné metody kompenzovat metodou jinou (Mareš, 2003a, s. 60).

### 5.1 Kvalitativní metody

Kvalitativní metody zkoumání klimatu školní třídy dle Mareše a Ježka (2006, s. 39) zahrnují různé typy pozorování, slovních nebo obrazových vyjádření (jak je znázorněno na obr. 2).



Obr. 2 Kvalitativní metody diagnostiky třídního klimatu

(Mareš, 2013, s. 594; Mareš a Ježek, 2006, s. 38; Čapek, 2010, s. 101; upraveno)

Slovním projevem se rozumí:

a) mluvený projev, kam spadá volné vyprávění žáků či učitelů o dění ve třídě a polostrukturované (řízené) rozhovory s žáky i učiteli individuální či skupinovou formou

b) psaný projev, představuje metodu založenou např. na analýze deníkových záznamů žáků a učitelů, rozboru volně psaných osobních názorů jednotlivých aktérů klimatu nebo zkoumání oficiálních písemných materiálů jako jsou kupříkladu zápisy v třídních knihách

Řízený rozhovor je kombinací předem stanovených (fixních) otázek a otázek improvizovaných, které mohou pomoci vysvětlit nebo podrobněji popsat detaily určité podstatné skutečnosti například v případě nejasných odpovědí. Nevýhodami rozhovoru jsou zejména značná časová náročnost a nutnost speciálního proškolení výzkumníka mimo jiné pro minimalizaci rizika subjektivního zkreslení odpovědí (Mareš, 2007b, s. 593).

Zkoumání obrazových vyjádření spočívá v analýze žákovských kreseb s určitým tématem týkajícím se průběhu vyučování, dění o přestávkách apod., nebo v rozboru situací zachycených na fotografiích či videozáznamech (Mareš, 2003a, s. 56-60; Mareš, 2013, s. 594).

Metoda nestandardizovaného pozorování spočívá v nezúčastněném sledování dění ve třídě výzkumníkem, který si všímá okolního prostředí a vybavení, pozoruje jednání žáků a učitelů. Obraz o sociálním klimatu třídy si zpravidla vytváří na základě subjektivních dojmů a vnímání okolních událostí (Mareš, 2007b, s. 592; Mareš, 2003a, s. 56). Výsledek takové analýzy je ovlivněn délkou pobytu v dané třídě stejně jako obdobím (v rámci školního roku), kdy k pozorování došlo. Značný vliv má rovněž osobnost samotného pozorovatele a to především úroveň zkušeností s pozorováním a analýzou. Výsledky jsou tak spíše informativní pro potřeby pozorovatele a není prakticky možné na jejich základě rozhodovat o závažnějších opatřeních (Mareš, 2007b, s. 592; NÚV, 2020, s. 6).

Další metodou je standardizované pozorování, kdy do třídy přichází vyškolený, nezúčastněný pozorovatel, jehož cílem je sledovat předem definované aspekty dění a výsledky zaznamenávat do připraveného archu (Mareš, 2003a, s. 56). Důraz je zde kladen na minimalizaci subjektivity pozorování. Pro aplikaci dané metody existují standardizované postupy pozorování, popisu i analýzy jevů včetně předem definovaných hodnotících kritérií. Klima třídy by mělo být posuzováno nezávislým

vnějším pozorovatelem na základě dobře pozorovatelných, měřitelných a hodnotitelných jevů (Mareš, 2007b, s. 592; NÚV, 2020, s. 6).

Metoda zúčastněného pozorování vyžaduje dlouhodobý pobyt (v řádu měsíců až roků) výzkumníka v prostředí školy, potažmo třídy. Pozorovatel se tak stává součástí dění, partnerem učitelů i žáků (Mareš, 2003a, s. 57; Mareš, 2007b, s. 592).

Výhoda pozorování či rozhovorů oproti dotazníkům (kap. 5.2) spočívá v možnosti hlubšího prošetření klimatu (možnost dotázat se a zaměřit se na určité detaily dle aktuální situace). Naopak nevýhodou metod pozorování je ovlivnění klimatu samotným pozorovatelem, ačkoliv sám aktérem třídního klimatu není (Mareš, 2003a, s. 56).

## **5.2 Kvantitativní metody**

Kvantitativní přístup měření klimatu třídy spočívá ve strukturovaném dotazování obvykle prostřednictvím dotazníkového šetření (Mareš, 2013, s. 595). Grecmanová (2008, s. 152-167), Mareš (2004, s. 87-114; 2005b, s. 86-96) předkládají dotazníky pro žáky, učitele i rodiče, tedy nástroj ke komplexní diagnostice třídního klimatu z pohledu všech hlavních aktérů.

Odborná literatura rozlišuje v zásadě dva hlavní typy dotazníků (obecné a specifické) využívaných pro výzkum sociálního klimatu tříd. Obecné dotazníky sledují klima třídy bez ohledu na zvláštnosti jednotlivých vyučovaných předmětů. Naproti tomu dotazníky specifické se vztahují vždy k diagnostice třídního klimatu v rámci výuky konkrétního předmětu (Mareš, 2013, s. 595-596). Obecně v úvahu připadá sledování dvou podob třídního klimatu, a sice takového, které reflektuje současný stav (aktuální klima) a případně také tzv. klima preferované, jenž je jakousi představou žáků o ideálním klimatu (Mareš, 2005a, s. 6; Mareš, 2013, s. 595; Průcha, 2013, s. 334).

Metody dotazníku a rozhovoru vyžadují aktivní účast žáků i učitelů. Dotazník, metoda založená na zodpovězení přesně stanovených otázek umožňuje v relativně krátké době získat údaje od značného množství žáků. Naproti tomu nevýhody dotazníkového šetření spočívají v náročnosti přípravy kvalitního souboru otázek a současně s chybějící možností dozvědět se více o identifikovaném problému (v tomto tkví výhoda rozhovoru). Rizikem je rovněž možnost neuvědomělého zkreslení odpovědí

(potažmo celého výsledku šetření) respondentem v důsledku odpovídání sociálně žádoucím způsobem (Mareš, 2007b, s. 593; Mareš, 2013, s. 595).

## 6 Využití poznatků o klimatu školní třídy

Výsledky sledování školního klimatu mají dle Mareše a Ježka (2012, s. 11) široké využití například:

a) učiteli přímo vyučujícími v dané třídě (třídními učiteli, kteří mají s žáky obvykle bližší vztah; nebo učiteli určitého vyučovacího předmětu, jakož i samotnými členy vedení školy)

b) pracovníky školního poradenského pracoviště (jako jsou výchovní poradci, speciální pedagogové, psychologové nebo školní metodici prevence)

c) pracovníky školských poradenských zařízení, tedy mimoškolních institucí (pracovníky speciálně pedagogických center i pracovníky pedagogicko-psychologických poraden)

d) pracovníky vysokých škol nebo jiných výzkumných organizací zabývajících se pedagogicko-psychologickým výzkumem dění ve školních třídách

Výsledky analýzy klimatu školní třídy lze využít v mnoha ohledech. Nejobecnějším je prostý popis klimatu třídy pohledem žáků (vnímání a prožívání klimatu své třídy), který je zvláště účelný v případech výrazné odlišnosti dané třídy od „průměru“, způsobené například výrazným nepoměrem v zastoupení pohlaví či prospěchovými problémy. Nejvýznamnějším je zjištění vlivu klimatu školní třídy na osobnosti žáků a učitelů či na chování a prospěch žáků (Mareš, 2007a, s. 574; Mareš, 2013, s. 601). V případě zjištění nevyhovujícího stavu je pak možné včas zahájit intervenční zásahy pro jeho nápravu (PPPUK, 2012, s. 6).

Na základě výsledků je dále možné porovnat názory žáků s názory vyučujících pedagogů nebo zjistit, jaká jsou přání žáků ve srovnání s aktuálním stavem klimatu, což je nezbytným předpokladem úspěšné cesty ke změně. Porovnat stav klimatu třídy před a po zavedení cílené intervence (Friedlová a kol., 2012, s. 6). Poznátky o třídním klimatu dávají rovněž možnost identifikovat rozdíly v ovlivňování klimatu dané třídy různými učiteli. Výsledky mohou vypovídat o rozdílech mezi školami: tradiční vs. alternativní; státní vs. soukromé; školy s velkým vs. s malým počtem žáků, apod. (Mareš, 2007a, s. 574; Mareš, 2013, s. 601).

## 7 Intervenční zásahy pro práci s klimatem školní třídy

Intervence jako taková obecně představuje záměrný a promyšlený postup, který má za cíl zcela zabránit nebo přinejmenším výrazně snížit úroveň negativního chování určité osoby nebo skupiny osob (Mareš, Ježek, 2012, s. 25).

Z pohledu intervenčních zásahů rozlišuje intervenci a) univerzální, b) selektivní, c) indikovanou. Univerzální (všeobecná) intervence je souborem preventivních zásahů aplikovaných na všechny žáky určité třídy, ročníku nebo věkové kategorie a to i v případě, že dosud nebyly pozorovány konkrétní problémy (Mareš, 2005a, s. 12; Mareš, Ježek, 2012, s. 25). Principem výběru jedinců je pouze věk (Pavlas Martanová, 2014). Smyslem je udržet žádoucí psychosociální klima případně předejít nežádoucímu sociálnímu vývoji v třídním kolektivu budováním zdravých mezilidských vztahů. V úvahu připadají metody nespecifické (sportovní aktivity, činnosti rozvíjející záliby či nadání) nebo specifické, které jsou cílené na konkrétní formu nežádoucího chování, jako například šikana či užívání návykových látek (Friedlová a kol., 2012, s. 7). Selektivní intervenční opatření jsou záměrně cílená na rizikové jedince (skupiny jedinců), u kterých je opodstatněný předpoklad rozvoje určitých problémů nebo u nichž již došlo k projevu prvních příznaků nežádoucích jevů (Mareš, Ježek, 2012, s. 25). Rizikové skupiny jsou identifikovány na základě biologických, psychologických nebo sociálních faktorů (Pavlas Martanová, 2014). Třetí typ představuje intervenci indikovanou, aplikovanou v době, kdy je již negativní jev plně rozvinut. Tato je zacílena na konkrétní jedince, kteří byli identifikováni na základě posouzení individuální situace (Pavlas Martanová, 2014) a u nichž došlo k závažným projevům problému, který je zapotřebí okamžitě řešit a v maximální možné míře tak omezit rozsah potenciálních škod (Mareš, Ježek, 2012, s. 25).

Mareš (2007a, s. 577) i Spousta (2003, s. 354-355) píší, že podmínkou úspěšné změny klimatu třídy spolupráce všech aktérů, přičemž se jedná o dlouhodobý proces (v řádech měsíců). Je rovněž nutné počítat s možným odporem samotných aktérů (Grecmanová, 2008, s. 134). Intervenční zásahy musí být adresné, citlivé, systematické a dlouhodobé. Pro zlepšování vztahů mezi žáky je doporučováno zařazovat úlohy vyžadující spolupráci (namísto soutěžení). Zájem o průběh výuky stimulovat úlohami s praktickou užitečností (např. vyžadující navazování kontaktu s lidmi mimo školu –



specialisty v určitém oboru) a možností sebeuplatnění žáků. Klid a pořádek během výuky zajistit odstraňováním záměrného rušení výuky žáky (Grecmanová, 2008, s. 134-137; Mareš, 2007a, s. 578).

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

### **8 Cíle a hypotézy**

Cílem bylo zjistit současný stav třídního klimatu ve třídě II. A oboru Agropodnikání na České zemědělské akademii v Humpolci během hodiny předmětu Zpracování zemědělských výrobků vyučovaného Ing. JD.

Výchozí hypotézy:

H1: Třídní klima v dané třídě je z pohledu žáků vyhovující (přátelské, soudržné, motivující).

H2: Vyučující má, díky svým mnohaletým pedagogickým zkušenostem, schopnost ve svých žácích probudit zájem, motivovat k dobrým výkonům, stimulovat pracovní nasazení a celkově vytvářet pozitivní třídní klima.

### **9 Metoda**

#### **9.1 Sběr dat**

Výzkum byl proveden formou dotazníkového šetření. Dotazník (soubor tvrzení) byl převzat od Grecmanové (2008, s. 172-173) a dále upraven. Soubor obsahoval celkem třicet tvrzení, která monitorovala deset různých oblastí třídního klimatu:

- Vzájemné vztahy mezi žáky ve třídě
- Pohotovost žáků k výkonu
- Kooperaci
- Podporu učení
- Koncentraci na učení
- Pořádek a organizovanost vyučování
- Jasnost stanovených pravidel
- Posuzování a hodnocení žáků
- Rozmanitost vyučování a participaci žáků ve vyučování
- Učitelovo nadšení a rozhled

Každá jednotlivá oblast byla sledována třemi tvrzeními. Jednotlivá tvrzení v dotazníku následovala v náhodně zvoleném pořadí.

## **9.2 Způsob vyhodnocení**

Hodnocení z pohledu žáků probíhalo výběrem vždy jedné z možností na 5-bodové škále „absolutní souhlas“ až „absolutní nesouhlas“ s předloženým tvrzením. Kompletní podoba použitého dotazníku je uvedena v příloze 1. Vyhodnocení výsledků bylo provedeno přiřazením číselných hodnot jednotlivým odpovědím a to vždy na základě smyslu (resp. konkrétní formulaci) předloženého tvrzení: z hlediska klimatu třídy pozitivní odpovědi byly hodnoceny stupněm 1, naproti tomu negativní odpovědi stupněm 5. Použité bodové hodnocení jednotlivých položek je rovněž uvedeno v tabulce přílohy 1. Slovní hodnocení získaných výsledků je pro upřesnění vždy doplněné číselnými hodnotami (průměry  $P$  a směrodatnými odchylkami  $SD$ ) na stupnici od 1 do 5, které byly získány matematickým zpracováním naměřených dat. Čím je číselná hodnota blíže stupni 1, tím se daný parametr třídního klimatu více blíží pozitivnímu, tedy žádoucímu stavu. Parametry dosahující hodnot průměrných (okolo 3) by bylo vhodné optimalizovat a takové, blíží se hodnocením k opačnému konci hodnotící škály (5) je pro úspěšnou práci s klimatem třídy nutné zlepšit.

## **9.3 Charakteristika zkoumaného vzorku**

Zvolenou třídu tvoří celkem třináct žáků ve věku šestnácti až sedmnácti let. Zvláštností je značně nevyrovnaný poměr pohlaví (jedna dívka a dvanáct chlapců). Vyučujícím předmětu Zpracování zemědělských výrobků je v této třídě Ing. JD (54 let, 20 let pedagogické praxe), který je zároveň třídním učitelem dané třídy. Jedná se o zkušeného učitele s mnohaletou praxí, přísného avšak spravedlivého s maximálně zodpovědným přístupem ke své práci.

## 10 Výsledky

Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že klima ve třídě II. A během hodin Zpracování zemědělských výrobků vedených učitelem Ing. JD je většinou žáků vnímáno jako velmi dobré a to téměř ve všech sledovaných oblastech (tabulka 1). Jeden z žáků se ve svých hodnoceních významně odlišoval od ostatních. Ve dvanácti z celkových třiceti otázek se jeho hodnocení značně (v některých případech i o dva stupně) rozcházelo s obvyklým hodnocením resp. s třídním průměrem, což nasvědčuje jistému vyčlenění mimo kolektiv.

Tabulka 1 Průměrné zjištěné hodnoty jednotlivých sledovaných oblastí třídního klimatu

Oblast	<i>P</i>	<i>SD</i>
Vzájemné vztahy mezi žáky ve třídě	1,9	1,0
Pohotovost k výkonu	1,9	0,9
Kooperace	2,1	1,0
Podpora učení	1,5	0,7
Koncentrace na učení	1,8	0,7
Pořádek a organizovanost vyučování	1,6	0,8
Jasnost pravidel	1,6	0,7
Posuzování a hodnocení žáků	1,2	0,5
Rozmanitost a participace ve vyučování	3,1	1,2
Učitelovo nadšení a rozhled	1,7	0,9

(*P*) průměrná hodnota, (*SD*) směrodatná odchylka  
Hodnocení každé jednotlivé oblasti je dáno průměrem výsledků tří dílčích tvrzení.

### **Vzájemné vztahy mezi žáky ve třídě (*P* = 1,9; *SD* = 1,0)**

Učitel se v této třídě během svých hodin snaží vytvářet pěkné vztahy mezi žáky (*P* = 2,1; *SD* = 0,6). Většina žáků se jasně shoduje, že ve třídě nedochází ke vzájemným potyčkám (*P* = 1,8; *SD* = 1,3), nadávání si nebo snad posmívání během vyučování i mimo ně. Uvedené zjištění je velmi pozitivní, neboť vypovídá o učitelově snaze předcházet různým projevům nežádoucího chování, kupříkladu šikany. Žáci rovněž velmi jednoznačně vypověděli, že během vyučování často, avšak v přiměřené míře, zažívají legraci (*P* = 1,8; *SD* = 0,8), která obecně přispívá k přátelské a uvolněné atmosféře. Kyriacou (2008, s. 87) považuje užívání humoru během vyučování (samozřejmě v přiměřené míře) za vhodný nástroj pro navození pozitivního třídního

klimatu. Humor je určitým prvkem kontaktu, navozuje pozitivní atmosféru, přátelské vztahy učitele s žáky a může rovněž přispět ke zvýšení sebejistoty žáků.

#### **Pohotovost k výkonu ( $P = 1,9$ ; $SD = 0,9$ )**

Učitel je během svých hodin přísný avšak zároveň velmi spravedlivý ke všem žákům. Žáky tak učení i ostatní práce baví ( $P = 1,7$ ;  $SD = 1,2$ ), což je dále pozitivně motivuje k dosahování dobrých studijních výsledků ( $P = 2,0$ ;  $SD = 0,7$ ). V okamžiku, kdy učitel zadá práci, žáci většinou bez potřeby přílišného vnějšího donucování začínají plnit dané úkoly ( $P = 2,0$ ;  $SD = 0,6$ ). Pohotovost k výkonu a chuť do práce je jednak dílem vnitřní, ale z velké části rovněž vnější motivace žáků. Z prezentovaných výsledků je patrná učitelova velmi dobrá schopnost vzbudit v žácích zájem o probíraná témata.

#### **Kooperace ( $P = 2,1$ ; $SD = 1,0$ )**

Z hlediska kooperace je vzájemná spolupráce při řešení zadaného úkolu, kdy učitel nechává pracovat žáky v menších skupinách nebo jako celek, spíše výjimkou ( $P = 3,1$ ;  $SD = 0,9$ ). Navzdory této skutečnosti jsou žáci zvyklí a ochotní si v případě potřeby vzájemně vypomáhat a společně hledat optimální řešení složitějších úkolů ( $P = 1,7$ ;  $SD = 0,7$ ). Petty (2013, s. 231) například uvádí, že úkoly vyžadující spolupráci mezi žáky mohou pozitivně ovlivňovat sociální klima třídy a zároveň posilovat sebevědomí každého jedince. Podobně také Grecmanová (2008, s. 134) nebo Mareš (2007a, s. 578) pro zlepšování vztahů mezi žáky doporučují zadávání úkolů vyžadujících spíše vzájemnou spolupráci než soutěžení. Učitel dále vytváří rovné příležitosti mezi všemi žáky ( $P = 1,6$ ;  $SD = 0,7$ ), nikdo není v průběhu výuky protěžován nebo naopak upozadován, všem se dostává relativně podobného prostoru. Průcha (2013, s. 346) v této souvislosti mluví o tzv. komunikačním statusu. Učitel se snaží věnovat všem žákům ve třídě srovnatelnou pozornost, k čemuž v případě II. A napomáhá i nízký počet žáků (celkem 13) ve třídě.

#### **Podpora učení ( $P = 1,5$ ; $SD = 0,7$ )**

Učitel je ohleduplný vůči výkonnostně slabším žákům ( $P = 1,7$ ;  $SD = 0,8$ ), obvykle nejdříve důkladně zjišťuje zvládnutí probraného učiva ( $P = 1,5$ ;  $SD = 0,7$ ) a až poté následuje výklad učiva nového, navazujícího. Zjištěné skutečnosti poukazují na učitelovu profesionalitu v tomto směru. Cílem vyučovacího procesu je maximální možný rozvoj individuálních schopností žáků. Žáci s výkonnostními problémy mohou

dle Grecmanové (2008, s. 69) vnímat klima třídy celkově podstatně méně pozitivně vinou pocitu vyloučení z kolektivu nebo menší příležitosti prožít úspěch, s čímž často souvisí podlomení sebedůvěry. Z odpovědí je rovněž patrná učitelova silná schopnost empatie a upřímného sdílení emocí, zvláště pak pozitivních emocí souvisejících s dosahováním dobrých studijních výsledků svěřenými žáky ( $P = 1,4$ ;  $SD = 0,5$ ).

#### **Koncentrace na učení ( $P = 1,8$ ; $SD = 0,7$ )**

Žáci se o hodinách dokáží pečlivě koncentrovat na učení a práci obecně. Učitel se, dle jejich tvrzení, vždy pevně drží hlavního tématu vyučovací hodiny ( $P = 1,9$ ;  $SD = 0,6$ ), volí vhodné tempo vyučovacích činností a nemarní tak vymezený čas zbytečnostmi ( $P = 1,5$ ;  $SD = 0,8$ ). I díky tomu většina žáků pozorně sleduje, co učitel říká ( $P = 1,9$ ;  $SD = 0,6$ ). Častou příčinou ztráty zájmu a pozornosti žáků během vyučování může být dle Kyriacou (2008, s. 68) právě nevhodné tempo – příliš rychlé nebo naopak nepatřičně pomalé (zdlouhavý výklad apod.). Vinou rychlého tempa mohou žákům unikat podstatné informace („po čase se začnou ztrácet“), pomalé tempo může žáky naopak nudit a podněcovat tak nežádoucí „toulání se v myšlenkách“.

#### **Pořádek a organizovanost vyučování ( $P = 1,6$ ; $SD = 0,8$ )**

Vyučovací je velmi organizované zvláště díky kvalitní přípravě – jasně stanoveným cílům, připravenosti úkolů i učebních pomůcek a celkové návaznosti pracovních činností ( $P = 1,5$ ;  $SD = 0,5$ ). Tento výsledek dokazuje učitelovu schopnost plánování a přípravy vyučovací jednotky, pečlivost a smysl pro pořádek, tedy jednu z nezbytných dovedností učitele (Kyriacou, 2008, s. 23). Vše je podtrženo učitelovou dochvilností ( $P = 1,2$ ;  $SD = 0,8$ ) a schopností efektivního využívání vyučovacího času. Celkově se třída jeví jako relativně dobře ukázněná ( $P = 2,2$ ;  $SD = 0,7$ ), pedagogické působení učitele tedy nevyžaduje časté napomínání a usměrňování třídy, čímž by jinak byla značně limitována plynulost výuky. Velmi dobře se zde projevuje učitelova schopnost udržet kázeň, případně včas a s použitím odpovídajících prostředků řešit projevy nežádoucího chování žáků, což Kyriacou (2008, s. 23) považuje za další z klíčových dovedností zkušeného učitele.

#### **Jasnost pravidel ( $P = 1,6$ ; $SD = 0,7$ )**

Učitel uplatňuje různá pravidla upravující průběh vyučovacích hodin, která jsou všem žákům dobře známá, neboť se spolupodílí na jejich vytváření a formulaci. Takto

nastavená pravidla musí být respektována a dodržována ( $P = 1,5$ ;  $SD = 0,6$ ) a v případě provinění či nedodržení jsou si žáci dobře vědomi postihu ( $P = 1,8$ ;  $SD = 0,7$ ). Učitel je při řešení takových situací vždy velmi spravedlivý, nezávisle na aktuální náladě či vztahu ke konkrétnímu žákovi ( $P = 1,6$ ;  $SD = 0,8$ ). Uvedené výsledky vypovídají o velmi dobře zavedeném, fungujícím systému pravidel. Pravidla upravující vzájemné chování mezi jedinci ve třídě jsou důležitá pro uvědomění si příčin a jejich přirozených následků. Opačný případ, absence takového systému, dává prostor spontánnímu vzniku pravidel nepsaných, s čímž mohou být spojeny problémy ve výchovně-vzdělávacím procesu (PPPÚK, 2012, s. 3).

### **Posuzování a hodnocení žáků ( $P = 1,2$ ; $SD = 0,5$ )**

Učitel velmi spravedlivě hodnotí chování i studijní výsledky jednotlivých žáků ( $P = 1,1$ ;  $SD = 0,3$ ), za své dobré výkony jsou žáci učitelem často chváleni ( $P = 1,4$ ;  $SD = 0,5$ ). Dané zjištění je velmi pozitivní, neboť opakované nepřiměřené negativní hodnocení žáků může mít za následek snížení sebevědomí žáka (Lašek, 2001, s. 26). Naopak pochvala („medaile“) dle Pettyho (2010, s. 76-82) motivuje žáky ke studijnímu úsilí potažmo pak k dobrým studijním výsledkům a stimuluje žákovo sebevědomí i postoj ke konkrétnímu učiteli a předmětu. S výjimkou jediného žáka všichni uvádějí, že k nim pan JD rozhodně nikdy nebyl nepřátelský nebo bezdůvodně zvyšoval hlas či dokonce křičel ( $P = 1,2$ ;  $SD = 0,5$ ). Dané zjištění opět podtrhuje učitelovu profesionalitu. Plevová a Kusák (2006, s. 56) takové nevhodné jednání označují za pedagogicky patogenní přístup učitele k žákům a považují jej za významné „provinění vůči představám o ideálním učiteli“.

### **Rozmanitost a participace ve vyučování ( $P = 3,1$ ; $SD = 1,2$ )**

Vyučování je po většinu času plně v režii učitele. Žáci jsou k vlastním návrhům co a jak při hodinách dělat vyzýváni spíše výjimečně ( $P = 3,1$ ;  $SD = 1,1$ ). Během výuky jsou žáci většinou velmi aktivní a pilně pracují ( $P = 2,0$ ;  $SD = 0,0$ ). Z hlediska rozmanitosti vyučování se však výuka Zpracování zemědělských výrobků po většinu času odehrává ve třídě. Vyučování mimo třídu nebo školní budovu (exkurze, aj.) je takřka vzácností ( $P = 4,2$ ;  $SD = 1,0$ ). Dané zjištění je nevyhovující, jelikož Petty (2013, s. 346-347) konstatuje, že návštěvy a exkurze jsou z pohledu žáků jednou z nejoblíbenějších a obecně nejúčinnějších vyučovacích metod, jelikož poskytují odborné zkušenosti a kvalifikaci. Dále uvádí, že u žáků bývají velmi oblíbené, ale

nezbytnou podmínkou úspěšné realizace je jejich důkladná příprava a pevná organizace.

Vzhledem k celkovému výsledku, hodnocení rozmanitosti vyučování, lze pro práci s třídním klimatem doporučit nápravná opatření zvláště v této oblasti. Možností je například uspořádání odborné exkurze (tedy výuky přímo v provozních podmínkách).

#### **Učitelovo nadšení a rozhled ( $P = 1,7$ ; $SD = 0,9$ )**

Celkově je z vyučování JD patrné nadšení a vlastní eminentní zájem o probírané učivo ( $P = 1,7$ ;  $SD = 1,1$ ). Důkazem jsou mimo jiné bohaté praktické zkušenosti a rozsáhlé znalosti dalece nad rámec učebnice, kterými je výuka vhodně zpestřována ( $P = 1,9$ ;  $SD = 0,7$ ). V žácích je tak probouzen vlastní zájem a zdravá zvědavost, výsledkem čehož je přirozené zvýšení pozornosti. Vlastní zapálení a osobní zkušenosti podporují učitelovu schopnost vysvětlit probírané učivo a předat žákům znalosti i dovednosti zajímavým způsobem ( $P = 1,4$ ;  $SD = 0,6$ ). Navíc kombinací s přiměřeným smyslem pro humor vytváří velmi osobitý vyučovací styl. Uvedená zjištění dokládají vysokou úroveň učitelské způsobilosti, která je dle Průchy (2002, s. 32) dána mj. odbornou připraveností a osobnostními předpoklady každého učitele.



## ZÁVĚR

Závěrečná práce s tématem Učitel a klima třídy nejprve definovala základní pojmy a vyzdvihla význam sledování třídního klimatu z pohledu efektivity výchovně-vzdělávacího procesu. V další části byly uvedeny nejdůležitější relevantní charakteristiky jednotlivých skupin aktérů (učitelů, žáků a jejich rodičů) z pohledu utváření třídního klimatu. Následně byly představeny stěžejní diagnostické metody pro zkoumání třídního klimatu, které lze členit na kvalitativní (analýzy mluvených i psaných projevů, kreseb, různé formy pozorování) a kvantitativní (dotazníky – pro žáky, učitele, rodiče). Výsledky měření mohou být využívány výzkumníky v daném oboru, pracovníky center speciální pedagogiky nebo pedagogicko-psychologických poraden, speciálními pedagogy, školními psychology nebo přímo učiteli vyučujícími v konkrétní třídě. V případě zjištění nevyhovujícího stavu je možné (resp. nutné) aplikovat patřičné intervenční zásahy zmíněné v poslední kapitole teoretické části práce. Praktická část práce podala výsledky měření současného stavu třídního klimatu ve třídě II. A oboru Agropodnikání na České zemědělské akademii v Humpolci při hodinách předmětu Zpracování zemědělských výrobků, které jsou vedeny učitelem Ing. JD. Na základě dotazníkového šetření je možné konstatovat, že celkové klima v dané třídě je vyhovující. Mezi žáky panují velmi dobré vztahy, práce je baví. Učitel bere svou práci zodpovědně, je odborníkem ve svém oboru a probírané učivo předkládá s patřičným osobním zájmem. Díky učitelově kvalitní přípravě a dobré organizaci panuje o hodinách klid a pořádek, což umožňuje náležitou koncentraci žáků na plnění zadaných úkolů. Doporučit však lze častější zařazení úkolů vyžadujících vzájemnou spolupráci žáků v menších skupinách nebo třídy jako celku. Vzhledem k zaměření daného oboru by bylo rovněž vhodné čtenější praktické vyučování formou odborné exkurze do zemědělských podniků nebo průmyslových závodů.

## SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

### MONOTEMATICKÉ PUBLIKACE

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Grada publishing. Havlíčkův Brod. 2010. 328 s. ISBN 978-80-247-2742-4.

FRIEDLOVÁ, Karin; JUROVÁ, Lucia; LINDOVSKÁ, Lenka; MACKOVÁ, Petra a URBANCOVÁ, Martina. *Práce s třídním kolektivem: Metodika*. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. Praha. 2012. 82 s. ISBN 978-80-87652-70-1.

GRECMANOVÁ, Hana. *Klima školy*. Hanex. Olomouc. 2008. 209 s. ISBN 978-80-7409-010-3.

KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Portál. Praha. 2008. ISBN 978-80-7367-434-2.

LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Gaudeamus. Hradec Králové. 2001. 161 s. ISBN 80-7041-088-4.

MAREŠ, Jiří a JEŽEK, Stanislav. *Klima školní třídy. Dotazník pro žáky*. Národní ústav pro vzdělávání. Praha. 2012. 39 s. ISBN 978-80-87063-79-8.

MAREŠ, Jiří. Klima školní třídy. In: ČÁP, J. a MAREŠ, J., eds. *Psychologie pro učitele*, Praha, Portál, 2007a, s. 565-579. ISBN 978-80-7367-273-7.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Portál. Praha. 2013. 704 s. ISBN 978-80-262-0174-8.

MAREŠ, Jiří. Sociální klima školy. In: ČÁP, J. a MAREŠ, J., eds. *Psychologie pro učitele*, Praha, Portál, 2007b, s. 581-596. ISBN 978-80-7367-273-7.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. Portál. Praha. 2013. 568 s. ISBN 978-80-262-0367-4.

PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Portál. Praha. 2013. 488 s. ISBN 978-80-262-0456-5.

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Portál. Praha. 2002. 160 s. ISBN 80-7178-621-7.

## PŘÍSPĚVKY VE SBORNÍKU Z KONFERENCE

BALVÍN, Jaroslav. Klima současné české školy a národnostní menšiny. In: CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D. a HOLOUŠOVÁ, D., eds. *Klima současné české školy: Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, s. 187-193. ISBN 80-7203-064-5.

JEŽEK, Stanislav. Co nám mohou začínající učitelé sdělit o klimatu a kultuře školy? In: JEŽEK, S., ed. *Sociální klima školy III*. Brno: MSD s.r.o., 2005, s. 98-117. ISBN 80-86633-45-4.

MAREŠ, Jiří a ŠVARCOVÁ, Eva. Klima české školy: pohled rodičů žáků pocházejících z etnických menšin. In: JEŽEK, S., ed. *Sociální klima školy II*. Brno: MSD s.r.o., 2004, s. 116-127. ISBN 80-86633-29-2.

MAREŠ, Jiří. Diagnostika sociálního klimatu školy. In: JEŽEK, S., ed. *Sociální klima školy I*. Brno: MSD s.r.o., 2003a, s. 32-74. ISBN 80-86633-13-6.

MAREŠ, Jiří. Intervence ovlivňující psychosociální klima školy. In: JEŽEK, S., ed. *Sociální klima školy III*. Brno: MSD s.r.o., 2005a, s. 4-33. ISBN 80-86633-45-4.

MAREŠ, Jiří. Přehled kvantitativních metod pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy. In: JEŽEK, S., ed. *Sociální klima školy II*. Brno: MSD s.r.o., 2004, s. 87-114. ISBN 80-86633-29-2.

MAREŠ, Jiří. Přehled kvantitativních nástrojů pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy II. In: JEŽEK, S., ed. *Sociální klima školy III*. Brno: MSD s.r.o., 2005b, s. 86-96. ISBN 80-86633-45-4.

MAREŠ, Jiří. Role sociálně psychologických proměnných v hlubším poznávání klimatu školy. In: JEŽEK, S., ed. *Sociální klima školy III*. Brno: MSD s.r.o., 2005c, s. 61-84. ISBN 80-86633-45-4.

MAREŠ, Jiří. Zamyšlení nad pojmem klima školy. In: JEŽEK, S., ed. *Sociální klima školy I*. Brno: MSD s.r.o., 2003b, s. 87-98. ISBN 80-86633-13-6.

PÍŠOVÁ, Michaela. Klima školy z pohledu začínajícího učitele: dvě kvalitativní sondy. In: JEŽEK, S., ed. *Sociální klima školy II*. Brno: MSD s.r.o., 2004, s. 128-151. ISBN 80-86633-29-2.

RYBIČKOVÁ, Marta. Klima třídy očima žáků a třídního učitele. In: CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D. a HOLOUŠOVÁ, D., eds. *Klima současné české školy: Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, s. 176-181. ISBN 80-7203-064-5.

SPOUSTA, Vladimír. Osobnost učitele – spoluvůrce školního klimatu. In: CHRÁSKA, M., TOMANOVÁ, D. a HOLOUŠOVÁ, D., eds. *Klima současné české školy: Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, s. 350-357. ISBN 80-7203-064-5.

URBÁNEK, Petr. K metodologickým otázkám měření klimatu učitelských sborů. In: JEŽEK, S., ed. *Sociální klima školy I*. Brno: MSD s.r.o., 2003, s. 123-134. ISBN 80-86633-13-6.

## **SERIÁLOVÉ PUBLIKACE**

LAŠEK, Jan. *Komunikační klima ve středoškolské třídě*. Pedagogika, 1994, roč. 44, č. 2, s. 155-162. ISSN 0031-3815.

MAREŠ, Jiří a JEŽEK, Stanislav. *Kvalitativní metody pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy*. Pedagogická revue, 2006, roč. 58, č. 1, s. 30-45. ISSN 1335-1982.

PLEVOVÁ, Irena a KUSÁK, Pavel. *Etika ve vztahu učitele k žákovi: teorie a skutečnost*. e-Pedagogium, 2006, roč. 6, č. 3, s. 53-61. ISSN 1213-7758.

REYES, Maria R., BRACKETT, Marc A., RIVERS, Susan E., WHITE, Mark, SALOVEY, Peter. *Classroom Emotional Climate, Student Engagement, and Academic Achievement*. Journal of Educational Psychology, 2012, roč. 104, č. 3, s. 700-712. ISSN 0022-0663.

## ELEKTRONICKÉ ZDROJE

NÚV. Tematická metodická zpráva č. 6: Klima školní třídy. *nuv.cz* [online]. [cit. 2020-02-25]. Dostupné z:

[http://www.nuv.cz/uploads/6.TMZ\\_SPP\\_Klima\\_skolni\\_tridy.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/6.TMZ_SPP_Klima_skolni_tridy.pdf).

PAVLAS MARTANOVÁ, Veronika. Všeobecná x selektivní x indikovaná školská primární prevence. *nuv.cz* [online]. [cit. 2020-03-04]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/co-je-skolska-primarni-prevence-rizikoveho-chovani/vseobecna-x-selektivni-x-indikovana-skolska-primarni-1>.

PPPUK. Bezpečné klima ve třídě: Jak zjistit co se ve třídě děje a co udělat, aby se děti cítily ve škole dobře. *pppuk.cz* [online]. [cit. 2020-02-27]. Dostupné z: [https://www.pppuk.cz/soubory/primarni\\_prevence/bezpecne\\_klima\\_ve\\_tride.pdf](https://www.pppuk.cz/soubory/primarni_prevence/bezpecne_klima_ve_tride.pdf).

## **SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ**

Obr. 1 Členění faktorů ovlivňujících edukační prostředí školní třídy .....	12
Obr. 2 Kvalitativní metody diagnostiky třídního klimatu.....	27

## **SEZNAM PŘÍLOH**

**Příloha 1: Vzor dotazníku použitého pro zjištění současného stavu klimatu ve třídě**

**Příloha 1: Vzor dotazníku použitého pro zjištění současného stavu klimatu ve třídě** (pozn.: v tabulce přiloženého dotazníku jsou doplněny číselné hodnoty, použité pro interpretaci získaných výsledků)

Dotazník pro žáky ČZA v Humpolci

Vážená žákyně/vážený žáku,

dovoluji si Vás tímto požádat o vyplnění předloženého dotazníku, který je podkladem pro vypracování mé závěrečné práce na téma „Učitel a klima třídy“ v rámci studia učitelství odborných předmětů.

Dotazník je zcela anonymní a jeho výsledky budou použity výhradně ke zpracování mé závěrečné práce. Na otázky nejsou správné nebo chybné odpovědi, jde pouze o Váš pocit, zkušenost či názor. Vyplňte prosím všechny položky postupně v pořadí, v jakém jsou řazeny. Své odpovědi prosím zaznamenejte pomocí značky (kroužkem nebo křížkem) do příslušného prázdného políčka stupnice vždy vedle otázky.

Stupnice pro odpovědi:

- rozhodně ano, naprostý souhlas, úplně
- spíše ano
- tak napůl
- spíše ne
- rozhodně ne, naprostý nesouhlas, vůbec

Účastí na tomto průzkumu dáváte souhlas se zpracováním Vašich osobních údajů a výsledků do závěrečné práce pod vedením Mgr. Kamily Urban, PhD. z katedry pedagogiky na Institutu vzdělávání a poradenství na ČZU v Praze. Se všemi údaji a výsledky bude zacházeno v souladu se Zákonem o ochraně osobních údajů a podle pravidel GDPR.

Děkuji za Váš čas a ochotu

Luboš Paznocht

Zde prosím vyplňte své údaje, název předmětu a jméno příslušného vyučujícího, kterých se Vaše odpovědi týkají.

Přezdívká

Věk

Pohlaví

Třída

Národnost

Hodnocený předmět

Hodnocený vyučující



	rozhodně ano, naprostý souhlas, úplně	spíše ano	tak napůl	spíše ne	rozhodně ne, naprostý nesouhlas, vůbec
1. Učitel má radost se žáky, když mají dobré výkony.	1	2	3	4	5
2. Učitel spravedlivě hodnotí naše chování a práci.	1	2	3	4	5
3. Učitel má dobře připravené vyučování, jasně stanovené cíle a připravené úlohy, každý ví, co má dělat.	1	2	3	4	5
4. Když učitel zadá úkol, žáci hned pracují.	1	2	3	4	5
5. Většina žáků pozorně sleduje, co učitel říká.	1	2	3	4	5
6. Ve vyučování zažíváme často legraci.	1	2	3	4	5
7. Učitelovy zákazy musí být respektovány.	1	2	3	4	5
8. Učitel podporuje, aby někteří žáci vynikali bez ohledu na jiné žáky.	5	4	3	2	1
9. Učitel dokáže velmi dobře vysvětlit učivo.	1	2	3	4	5
10. Ve vyučování jsou žáci aktivní a pilně pracují.	1	2	3	4	5
11. Ně kterým žákům ostatní spolužáci nadávají nebo se posmívají i ve vyučování.	5	4	3	2	1
12. Učitel často chválí výkony žáků.	1	2	3	4	5
13. Dříve než učitel přejde k další látce, zjišťuje, zda žáci ovládají látku starou.	1	2	3	4	5
14. U tohoto učitele se žáci snaží dosáhnout co nejlepších výsledků.	1	2	3	4	5
15. Učitel nechá žáky často spolupracovat.	1	2	3	4	5
16. Učitel je k žákům nepřátelský, často nadává a křičí.	5	4	3	2	1
17. Neučíme se jen ve třídě, nýbrž navštěvujeme také některá místa mimo školu, výuka tak není jednotvárná.	1	2	3	4	5
18. Na pomalejší žáky nebere učitel žádný ohled.	5	4	3	2	1
19. Učitel přispívá k vytváření pěkných vztahů mezi žáky.	1	2	3	4	5
20. Učitel nám sděluje pouze to, co je v učebnici.	5	4	3	2	1
21. Ztrácíme důležitý vyučovací čas, protože učitel přichází do vyučování často pozdě.	5	4	3	2	1
22. Závisí na náladě učitele, zda při proviněních proti pořádku je přísný, nebo velkorysý.	5	4	3	2	1
23. S tímto učitelem žáky učení i práce baví.	1	2	3	4	5
24. Učitel vyučuje svůj předmět s nadšením a má smysl pro humor.	1	2	3	4	5
25. Učitel vyzývá žáky, aby také navrhovali, co a jak se má ve vyučování dělat.	1	2	3	4	5
26. U tohoto učitele se ve výuce promarní mnoho času pro zbytečné věci.	5	4	3	2	1
27. Když žáci něčemu nerozumí, dostane se jim samozřejmě pomoc i od spolužáků.	1	2	3	4	5
28. Učitel musí žáky často napomínat.	5	4	3	2	1
29. Učitel se lehce nechá odpoutat od hlavního vyučovacího tématu	5	4	3	2	1
30. U učitele žáci přesně vědí, co se stane, pokud něco provedou.	1	2	3	4	5