

PEDAGOGICKÁ FAKULTA JIHOČESKÉ UNIVERZITY
A
FAKULTA MANGEMENTU VYSOKÉ ŠKOLY EKONOMICKÉ
V JINDŘICHOVĚ HRADCI

katedra pedagogiky a psychologie

Specializace v pedagogice

Sociální pedagogika

Specifika klimatu na malotřídní škole

Bakalářská práce

2012

vedoucí práce:
Mgr. Miroslav Procházka, Ph.D.

autor práce:
Zdeňka Prášilová

Abstrakt

Tématem práce je sledování sociálně psychologického klimatu ve třídách a školách. Cílem práce je jednak popsání sociálně psychologického klimatu ve třídách a školách a jednak definování proměnných, které jej vytváří. Specifickou pozornost věnuji klimatu v malotřídní škole, které porovnávám s prostředím klasicky organizovaných škol, protože se domnívám, že se liší nejen způsobem práce, ale i jinými podmínkami pro žáky a učitele.

V teoretické části jsem se snažila definovat tři základní spolutvůrce třídního klimatu a to učitele, žáky a rodiče. Spojením všech tří pohledů je totiž zajištěn objektivnější a celistvější poznání klimatu.

Učitel ovlivňuje klima ve třídě výukou, hodnocením žáků a formou odměn a trestů. Podstatnou složkou klimatu ve třídě je forma komunikace mezi učiteli a žáky, mezi žáky navzájem a mezi učitelem a rodičem. Každý z nich by měl mít možnost aktivně a kreativně vytvářet podmínky pro pozitivní klima. Ke klimatu pozitivně přispívá i vnější prostředí, ve kterém se žáci během edukace pohybují.

Obsahem praktické části se stal sběr a interpretace dat z dotazníků, které vyplňovali žáci ze škol jak malotřídních, tak i klasicky organizovaných. V šetření jsem se snažila zjistit, které proměnné klimatu ovlivňují jeho hodnocení, proto jsem se zaměřila na čtyři témata: škola a prostředí, třída a její pravidla, učitel a způsob výuky a vztahy mezi spolužáky. Předpokládala jsem, že sledované proměnné budou ovlivněny typem školy.

Cíl práce byl dosažen, formulované předpoklady byly vyvráceny nebo ověřeny. Zjištěné výsledky jsou dobrým základem pro další práce, které se věnují klimatu, protože nastiňují, kterým směrem je vhodné je směřovat.

Abstract

Specification of climate at the schools with united classes

This work focuses on monitoring socio-psychological climate in classrooms and schools. The aim is to describe the socio-psychological climate in classrooms and schools as well as define the variables that form those. Specific attention is devoted to the climate in schools with small classes that are compared to the environment of classically organized schools, because I believe that they do not only differ by a way of work, but also by other conditions for pupils and teachers.

In the theoretical part, I tried to define three basic co-class climate and teachers, pupils and parents. Combining all three perspectives/views ensured the objective and holistic understanding of the climate.

A teacher affects climate in the classroom by way of teaching, pupils' assessment and by rewards and punishments. An important component of climate in the classroom is a form of communication between teachers and pupils, among pupils and between teacher and parent. Each one should have the possibility to create actively and creatively conditions for a positive climate. The climate is influenced by external environment – place where students interact during the educational process.

The content of the practical part was to investigate and interpret a collection of data from questionnaires filled out by students from schools with united classes as well as from the classically organized ones. I tried to determine how climate gets affected, so I focused on four themes: the school and environment, and its class rules, teacher and teaching methods and relationships among classmates. I assumed that the observed variables will be affected by type of school.

This objective has been achieved; formulated assumptions were refuted or verified. The results create a solid basis for further work to deal with climate changes, as well as an outline for which direction they should be routed.

Čestné prohlášení

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

V Českých Budějovicích, 16. 3. 2012.

Zdeňka Prášilová

PODĚKOVÁNÍ

Děkuji Mgr. Miroslavu Procházkovi, Ph.D. za odborné vedení bakalářské práce a za cenné rady, které mi během zpracování poskytl.

Děkuji také všem ředitelům škol a pedagogům, kteří mi poskytli pomoc při sběru dat.

OBSAH

Úvod	9
1 Teoretická část	11
1.1 Třídní klima	11
1.2 Spolutvůrci třídního klimatu	04
1.3 Učitel a jeho vliv na utváření školního klimatu	18
1.3.1 Učitelovo pojetí výuk a školní klima	18
1.3.2 Učitelova komunikace s žáky	21
1.3.3 Učitelovo hodnocení žáků a jeho vliv na klima třídy	23
1.3.4 Kázeňské vedení třídy	24
1.4 Utváření žakovského kolektivu a jeho vliv na klima třídy	25
1.4.1 Vztahy mezi žáky ve třídě	25
1.4.2 Participace žáků	27
1.5 Prostředí školy a třídy a jeho vliv na klima	28
1.6 Klima školy versus kultura školy	29
1.7 Současné přístupy ke zkoumání klimatu	30
1.8 Metody diagnostiky školního klimatu	32
1.9 Shrnutí tématu sociální klima	34
2 Praktická část	36
2.1 Popis základních dat výběrového šetření základních škol pro dané měření a metodika zpracování dat	36
2.1.1 Metodologie průzkumu	43
2.1.2 Výzkumné předpoklady	46
2.2 Prezentace dílčích výsledků	47
2.2.1 Spokojenost žáků se školou a jejím okolím	47
2.2.2 Spokojenost se třídou	49
2.2.3 Vztah dětí k učiteli a způsob výuky učitele	52
2.2.4 Vztahy mezi spolužáky	54
3 Závěrečné shrnutí	59
3.1 Závěr praktické části a diskuze k výzkumným předpokladům	59
3.2 Doporučení pro praxi	62
Závěr	63

Seznam tištěných zdrojů	64
Seznam elektronických zdrojů	65
Seznam tabulek	66
Seznam grafů	67
Seznam příloh	68

Motto

*Kdo nedbá, aby byl vyučován, toho budeš marně vyučovati,
dokud u něho neprobudíš vřelý zájem o učení.*

Jan Amos Komenský

Motto

*Škola je dílna lidskosti, kdež lidé mladí a suroví bývají ku přijetí
plných pravých obrysů vzdělávání, aby nezůstali pařezy, nýbrž
stali se živými obrazy Boha, tvory Tvůrci nejpodobnějšími.*

Jan Amos Komenský

Úvod

Člověk jako sociální bytost získává informace o světě a věcech a o vzorcích chování již záhy v dětství. Postupně si vytváří subjektivní i objektivní výklad světa, a vedle rodiny, která je základem poznání a orientace ve světě, je škola dalším místem, kde si poznání a vědění člověk dále rozšiřuje. To je důvod, proč jsem si vybrala téma kvality a vhodnosti školního prostředí. Jsem si vědoma, že k vytváření úrovně klimatu by se mělo přistupovat s vysokou odpovědností, protože má velký vliv na chování dětí a jejich osobnostního vývoje a rozvoje.

Toto téma jsem si zvolila zejména proto, že jsem sama působila jako učitel na malotřídní škole. Poznala jsem tak, jak velká úskalí má systém této výuky a z pohledu učitele se výuka jevila jako velmi náročná. Začala jsem uvažovat o tom, zda to tak vnímají i žáci v porovnání s klasicky organizovanými školami nebo zda naopak skýtá vyučování na školách s malým počtem dětí nějaké výhody. Možností jak objektivně toto poznání získat se nejlépe jevil tento průzkum třídního a školního klimatu, popsany v této práci.

Zkušenost získaná tímto průzkumem může být užitečná pro budoucí pedagogické koncepce a výukové programy ve školní instituci, jejich vyučovacího procesu a následně vytváření pozitivnějšího prostředí komunity školní třídy. Nesnažím se pouze o zmapování problematiky, nýbrž o předložení výsledků dostatečně vypovídajícím způsobem i pro obohacení učebních postupů. Pokouším se tedy přispět k hlubšímu pochopení některých psychologických a pedagogických skutečností, výrazně působících na dítě jako žáka, tudíž člena společnosti.

Cílem práce je jednak popsání sociálně psychologického klimatu ve třídách a školách a jednak definování proměnných/faktorů, které je vytváří. Specifickou pozornost věnuji prostředí malotřídní školy, které porovnávám s prostředím i klasicky organizovanými škol, protože se domnívám, že se liší nejen způsobem práce, ale i jiným nastavením podmínek pro žáky a učitele.

V teoretické části si všímám všech, kteří třídní klima ovlivňují: učitele, jeho pojetí výuky a komunikace se žáky, jeho hodnocení a pak žákovský kolektiv, jeho zapojení a chování. Sama ze své praxe vím, že prostředí školy a prostředí třídy se může velmi lišit a proto sleduji různé přístupy ke zkoumání klimatu.

Praktická část se opírá o data z terénu z různých škol zjištěných dotazníkovým šetřením o třídním klimatu. V šetření komparuji data z prostředí malotřídních škol s daty ve školách plně organizovaných, velkých tříd. Důvodem pro srovnávání klimatu na obou typech škol je rozdíl v přístupu k výuce učitelů, ke spolupráci dětí v jedné třídě bez ohledu na ročník, k nárokům na možnosti žáků, na možnosti odreagování, případně relaxaci. Toto téma zatím není časté v odborné literatuře, a proto se zaměřuji na prostředí rozličných typů škol: malotřídní a klasicky organizovaná.

Základní literatura o kterou jsem se v této práci opírala, je především od autorů J. Mareše, J. Laška a R. Čapka.

1. Teoretická část

1.1 Třídní klima

Třídní klima je pojem, který obecně v společenském povědomí nevyvolává všem jasné srozumitelnou představu. Jeho výklad není jednotně definován a v pojetí autorů prací o třídním klimatu se do tohoto pojmu vkládá různé množství aspektů. Zároveň je i zřejmé, že samotný tento předmět je různě označován, tedy třídní klima může být označeno jiným pojmem. Nejčastěji sem patří slovo „atmosféra“. Atmosféra je vnímána emotivně a během „běžné, dlouhodobě nastavené atmosféry“ - klimatu může proběhnout celá řada tzv. krátkodobých atmosfér.

Asi stěžejním faktorem ve výkladu klimatu je jeho sémantické vyjádření, jakožto dlouhodobějšího stavu, v kterém se však podružně krátkodoběji vyskytují proměnlivé stavy tohoto prostředí, nejlépe vyjádřené pojmem atmosféra.

Třídní atmosféra krátkodobá, může být podmíněná převážně „negativně“ vnímanými jevy-zejména při napjatém naladění vlivem zkoušek, nebo naopak „uvolněná“ - pozitivní v důsledku například školního výletu, odpadnutí vyučovací hodiny apod.

Předmětem našeho výzkumu v definici třídního klimatu v oblasti školství, sleduji jako **první faktor** atmosféru při vyučování. Jako **druhý faktor** v tématu výzkumu třídního klimatu považuji za důležitý potenciálně emoční vliv celé školy nebo jednotlivé třídy, což velmi trefně vystihuje citace: „*Klima třídy je pro nás pojmem užším a představuje trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.*“ (Lašek, 2007, s. 40)

Pro současné studium třídního klimatu se nejlépe hodí vyjádření „*Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.*“ (Čapek, 2010, s. 13)

Zajímavé je uvědomění si dvou základních elementů utváření, výstižně pojaté Vykopalovou: „*Sociální klima školní třídy je soubor všech vnějších a vnitřních podmínek*

působících ve vzájemné součinnosti žáků i učitele a vzájemně ovlivňující jejich chování.“
(Čapek, 2010, s 13)

Z toho vyplývá fakt, že objektivně stejné klima může být na úrovni jednotlivých žáků velmi subjektivní a to v mnoha podobách - žakovský pohled se často výrazně liší od pohledu učitelova. Právě důraz na pohled na klima od určité skupiny ve třídě, škole, hraje roli ve výzkumných pracích jednotlivých badatelů. Jedna skupina přikládá význam učiteli jako tvůrci klimatu, zatímco druhá skupina spatřuje větší vliv utváření klimatu žákům.

Teorie třídního klimatu je pro celou oblast vzdělávání velmi důležitá. Výzkumů klimatu stále přibývá, a to nejen v pohledu na téma, ale i při hledání způsobu jak zvýšit kvalitu vzdělávání. Vystihnoutí vývoje v oblasti specifikuje vyjádření Laška (2007, s. 37): *„Ukázalo se, že nelze uvažovat pouze o stylu učitelova působení na žáky, (směr jdoucí od učitele k žákům), neboť i žáci ovlivňují svým jednáním jednání učitele. Proto byl ve výzkumech sociálně emocionálního klimatu školní třídy přesunut důraz na vzájemné působení aktérů, neboť jde o interakci.*“

V objektivním vyhodnocení klimatu je zohledněná přímá výpověď - jak z hlediska výpovědi učitelů, tak i žáků, tedy jak obě skupiny vnímají sociální prostředí školy. Zkoumání sociálního klimatu školy je v posledních desetiletích definováno do třech základních oblastí:

- První oblastí je označováno řízení uplatňované učitelem, zejména jeho jednáním ve vyučovací hodině.
- Druhou oblastí je pojem sociálního prostředí v interakci učitele se žákem.
- Třetí méně výzkumově exponovanou oblastí, jsou vzájemné vztahy žáků.

Zřejmé je, že klima působí ve škole na všechny. Nesouvisí jen s kvalitou konkrétní výuky, ale je to souhrn všech vyučovacích klimatů ve škole. Přesto pojem klima školy nebo klima třídy zůstává z obecného hlediska konkrétně nepopsatelné.

Vymezení základních termínů klima, prostředí, atmosféra:

„Termín sociální klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Jejich tvůrci jsou: žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále všichni učitelé vyučující v dané třídě a konečně učitelé jako jednotlivci. Sociální klima třídy je zprostředkovaně ovlivněno též širšími sociálními jevy, jako jsou sociální klima školy a sociální klima učitelského sboru. Nepůsobí ovšem globálně, ale výběrově.

Termín prostředí je nejobecnější, má široký rozsah, netýká se jenom aspektů sociálně-psychologických. Prostředí třídy zahrnuje mj. aspekty architektonické (celkové řešení učebny, úroveň jejího vybavení, možnost variovat její tvar, velikost i prostorové rozmístění nábytku), hygienické (osvětlení, vytápění, větrání), ergonomické (vhodnost školního nábytku pro soustředěnou práci, uspořádání pracovního místa učitele, žáka, rozmístění ovládacích a sdělovacích prvků v učebně), akustické (úroveň šumu a hluku, dozvuk, odraz zvuku) ap.

Termín atmosféra má poměrně úzký rozsah. Vyjadřuje proměnlivost a krátké trvání. Atmosféra třídy je jevem krátkodobým, situačně podmíněným, mění se během vyučovacího dne či dokonce jedné vyučovací hodiny. Jevy trvají řádově minuty až hodiny, výjimečně déle. Vzpomeňme atmosféru ve třídě před opakovací hodinou, atmosféru ve třídě během maturitní písemné práce, atmosféru ve třídě po velké přestávce, po rvačce mezi žáky, atmosféru ve třídě, když učitelka podle mínění žáků dá nespravedlivou známku, atmosféru ve třídě při suplování anebo při sdělení, že odpadá hodina obávaného vyučovacího předmětu atd.“ (Mareš, 1998, s. 2-3.)

1.2 Spolutvůrci třídního klimatu

Zdroje utváření třídního klimatu rozdělujeme do tří základních skupin, což jsou **učitelé, žáci a rodiče**. Názory na stěžejní roli, nebo celkově na důležitost jednotlivé role při vytváření klimatu však nejsou u odborníků jednotné. „*Někteří míní, že hlavním zdrojem jsou žáci – jejich jedinečná struktura, vlastnosti, chování, které jsou odlišné od jedné třídy k druhé. To rozpoznává každý zkušený učitel a stává se často, že v jedné třídě vyučuje rád, těší se na ni, kdežto v jiné třídě na těžké škole vyučuje nerad, s nechutí a často stresován. Žáci v těchto třídách mohou vytvářet odlišné klima tím, že hlavním tvůrcem klimatu ve třídě je učitel, neboť tento subjekt svými vlastnostmi a především rolí, kterou má ve vyučování, může významněji ovlivňovat klima třídy. Mezi učitelovy ‚klíčové dovednosti‘ by tedy mělo patřit i to, jak dokáže vytvářet pozitivní klima ve třídě.*“ (Průcha, 2002, s. 343). Zde je proto nutné zdůraznit, že učitelův nezdar nelze přesouvat na žáky, jejich neschopnost udržet kázeň, projevit náležitý zájem o výuku prostě nelze ignorovat. Vždy je nutné hledat adekvátní – tedy různý – správný způsob, jak zaujmout těžko spolupracující žáky, kteří jsou převážně ze složitého sociálního prostředí.

Dle mého názoru je nepopíratelně hlavním nosíkem vytváření třídního klimatu **učitel**. Proto by jeho pracovní činnost neměla být založena pouze na mocenské roli dozorce, ale spíše na roli pedagoga, který umí motivovat, je osobností se širokým rozhledem a morální autoritou, protože klade důraz na učení jako zdroj sebenaplnění, osobní realizace, a připravenosti k prožívání života jako evokaci radosti.

Nesmíme opomenout učitelovu pozici též ve vztahu k rodičům, širší veřejnosti, k ostatním učitelům školy a k jejímu vedení, nebo také jeho schopnosti integrovat celý kolektiv žáků, rodičů, kolegů.

Dalším aspektem učitelových žádoucích schopností je „vytěžit“ co nejvíce z žákovy konkrétní individuality. „*Skládat z jejich jedinečnosti krásnou mozaiku, fungující mechanismus, který bude přinášet všem svým součástkám radost a prospěch.*“ (Čapek, 2010, s. 4) Učitel totiž nepředává žákovi pouze vědomosti formou učiva a jeho zkušeností, ale zejména usměrňuje i perspektivu jeho budoucího osobnostního vývoje, má přímý vliv na směřování jeho charakteru v dimenzi lidství.

Nesmíme též opominout zdůraznění nutnosti učitelovi empatie, aby dobře chápal postoje a uvažování žáků. Zvolení správného postoje vede k vytvoření optimálního třídního klimatu.

Důležitost pedagogického vztahu mezi žákem a učitelem má nejen význam pro žáka. Též pro realizaci učitele ve smyslu jeho pedagogického vyžití a využití. „*Pod pedagogickou seberealizací je chápán proces, ve kterém učitel dotváří nebo ve své činnosti aktivuje sebe jako osobnost, nositele pedagogických ideálů získaných studiem, ale i sebevýchovou od okamžiku rozhodnutí stát se učitelem a přijmout společenskou pozici učitele.*“ (Vykopalová 1992, s. 8)

Zkoumání ideálních i skutečných vlastností učitelů a jejich profesionálních schopností patří neustále k aktuálním otázkám a věnování této pozornosti lze očekávat i do budoucna.

V období začátků školní docházky závisí struktura třídy a vztahy mezi žáky především na učiteli. „*Děti v mladším školním věku, především v 1. a 2. třídě ještě spontánně přijímají autoritu dospělého. Postoj učitele ovlivňuje vztahy nadřazenosti a podřízenosti ve třídě. Děti se seznamují s novými pravidly, normami, setkávají se tak se základními prvky skupinové struktury. Spolužáci jsou ve třídě přijímáni nebo odmítáni podle toho, jak plní normy a jak je hodnotí učitel.*“ (Čapek, 2010, s. 6) V následujících obdobích však spolužáci mezi sebou dokáží být velmi tvrdí a odmítaví prostě jen proto, že jsou někteří jednotlivci jiní. Tyto meziosobní vztahy je potřeba transformovat do pozitivní úrovně, ovšem za předpokladu, že učitel sám utvrzuje své žáky v principech citlivého vnímání spolužáků, kooperace, skupinové spolupráci, k širokému sociálnímu vnímání. Spolužáci a vrstevníci obecně mají pro jedince zásadní význam, často stejně důležitý jako jejich učitelé a rodiče.

Další skupinou tvořící klima třídy jsou tedy **žáci**. Žák nebo student se pro nás stává snad nejdůležitějším subjektivním zdrojem výpovědí o kvalitách klimatu školy a třídy. Objektem se stává žák v tom smyslu, kdy „*je vystaven vnějším výchovně vzdělávacím požadavkům, které od něho prostřednictvím školy požaduje společnost. Toto vnější působení vede k vnitřnímu přijetí požadavků, k jejich zpracování a přetvoření v poznatkové soustavy, životní orientaci, dovednosti a návyky a celkovému rozvoji osobnosti žáka*“. (Vykopalová, 1992, s. 12)

Přestože osobnost žáka je charakterizována zejména individuálním souborem osobnostních rysů (zájmů, dovedností, návyků, schopností, fyziologických předpokladů), lze poukázat na obecně platné jevy a očekávání v jednání, začleňování, chování, v celkových běžných společenských schématech. Jedním z obecných rysů je třeba touha po pochvale, odtažitý vztah k neúspěchu, citlivé vnímání přijetí kolektivem. Za zmínku jistě stojí též fakt,

že školní úspěch a dosažené vzdělání jsou významnými kritérii úspěšnosti rodiny dítěte jako celku.

Posledním hlavním, i když nepřímým tvůrcem třídního klimatu, neboť do něj obvykle velmi zasahuje, je **rodič**. Cílem rodičů bývá zejména úspěšné završení školní docházky jejich dítěte; dále jistota, že jejich dětem není ve školním prostředí křivděno, ať již při zapojení do sociálních vztahů nebo při hodnocení učebních výsledků dítěte; požadují potvrzení o vysoké kvalifikaci učitelů a zároveň vstřícnost při řešení problémů jejich dítěte. Na základě předpokladů nároků a představ rodičů se snadno vyvodí síla vlivu na školní prostředí, i když zejména zprostředkovaně a to skrze žáka.

Rodič v současnosti často ovlivňuje prostředí školy negativně, ať již oprávněně nebo ne. Jednak například přehnanými nároky na úspěch dítěte nebo přehnaným důrazem na školní domácí přípravu; dále kritikou školského systému, školy, jejího vedení, učitelského sboru, jednotlivých učitelů i spolužáků. Tím se výrazně ovlivňují vztahy a klima školy. Ze zkušenosti mohu uvést příklad, kdy několik žáků ve vyšším ročníku začalo akceptovat svého pedagoga po tom, co se s ním setkal rodič jednoho vlivnějšího spolužáka „na pivu“, kde spolu přátelsky pohovořili.

Dále hraje jistě roli soutěživost rodičů realizovaná skrze jejich dítě například starostí o dokonalost oděvu a materiálního vybavení dítěte, čímž dochází často ke zbytečnému vzájemnému hodnocení spolužáků. Sociální vazby pak může přímo ovlivňovat rodič skrze přání nebo nařizování s kým se bude jejich potomek stýkat, kamarádit.

Souhrnně se na chování dítěte ve škole odráží tradičně rodinná výchova. Problémy rodičů nebo mezi rodiči nepochybně ovlivňují prospěch žáka, jeho školní i zájmovou angažovanost a mohou vést k jeho zasmušilosti a otažitosti, která se pak projevuje jako negativní činitel v školním prostředí.

Mezi žádoucí podněty ze strany rodičů patří určitě postoj k tomu, aby se děti učily co nejvíce samostatně a to na základě vlastního zájmu. Rodič pak vystupuje v pozici rádce nastoupivšího v případě, kdy si dítě neví rady nebo se zmýlí.

Zvláštní kapitolou je komunikace pedagoga s rodičem. „*Jako významný prvek se opět ukazuje profesionální přístup, tentokrát k předávání poznatků o žákovi. Tato komunikace by měla být vedena oboustrannou snahou o dobro pro dané dítě, snahou o spolupráci... Informace by měly proudit plynule oběma směry, ne pouze čtyřikrát do roka, nárazově při třídní schůzce. Formy sdělení mohou být pestré.*“ (Čapek 2010, s. 21) Z tohoto důvodu je dobré vést hovory s rodiči optimisticky, dávat najevo zájem o budoucnost žáka. Rodiče musí mít zejména pocit, že učitel to myslí s jejich dítětem dobře, že problémy chce řešit a to co

nejvíce ideálním způsobem. Někdy pomůže i neformální nebo do jisté míry familiární komunikační akcent, kdy může pedagog třeba hovořit i o svých problémech se svými dětmi. Každopádně žádoucí je, aby pro rodiče veškerá verbální interakce probíhala v nestresujícím prostředí. Důležité je, že vždy začne tím, co dítě umí, zná a v čem je dobré a pak teprve diskutuje o tom, co by se mělo změnit, zlepšit a diskutuje o možných cestách.

Naposled se skýtá otázka nakolik má být rodič zapojen do systému odměn a trestů s ohledem na žákovu školní činnost. Souhlasím s výrokem „*Opravdu, je nutné dělat z rodičů někoho, kdo děti trestá za to, co nezvládnou učitelé?*“ (Čapek 2010, s. 21)

1.3 Učitel a jeho vliv na utváření školního klimatu

1.3.1 Učitelovo pojetí výuk a školní klima

Třídní klima je zejména určováno způsobem výuky, protože používané metody mají vliv na klima v mnohých aspektech. „*Žáky bavila taková výuka, při které dostávali možnost aktivně se do ní zapojit. Oceňují jako školu hrou, komunikaci s učitelem (rozhovory, debaty), používání pracovních listů, výklad doplněný něčím neobvyklým (video, kopie autentického zápisu apod.)*“ (Čapek, 2010, s. 29) Klíčové je tedy pochopení a různých způsobů výuky, propojení různými metodami a aktivitami, protože nestačí jen vykládat, pokud tím dítě není aktivizováno a zaujato. Dítě musí získat pocit, že školní docházkou získává a pokud se jeho výuka stane zároveň hrou a výsledek chápe jako svůj úspěch. Vše prožívá s pocitem uspokojení a vnímá, že jedná správně a ostatní jsou s ním spokojeni.

„*Rozhovor se třídou‘ je ve škole známá a obvyklá forma komunikace, kdy učitel usměrňuje žáky ke správným odpovědím a vede je směrem, který považuje sám za správný. A tato komunikace v provedeném šetření vykazovala zajímavé znaky. (...) Ukázalo se také, že mezi výukovými tématy nebyly odlišnosti vyplývající ze specifikované povahy učiva.*“ (Čapek, 2010, s. 29) Typická současná vyučovací hodina se totiž soustřeďuje především na obsahovou správnost předávaných poznatků a praktickým ověřovacím činností, resp. demonstraci a vyzkoušení samotnými dětmi není věnován dostatek času.

„*Vhodně vedená hodina, využívající suporitivní metody ,upouští‘ energii žáků, kterou jinak převedou na nevhodné chování. Dobrá nálada díky zajímavé činnosti zlepšuje klima a je nejlepší prevencí projevů nevhodného chování. Žáci a studenti totiž pracují, protože chtějí, komunikují, protože mohou a učitel se jim věnuje tak, že cítí jeho zájem. Beze strachu z toho, že udělají chyby, bez obav z projeveného názoru je pak důležité jen jedno – věnovat se své práci a dělat ji co nejlépe.*“ (Čapek, 2010, s. 29) Z toho vyplývá, že je nutno žáky do výuky aktivně zapojit, aby dospěli poznání, že vlastní zkušeností a přemýšlením lze dospět ke správnému řešení nebo novému nápadu. Nežádoucí lze považovat stav, kdy se žáci neučí chápáním ani přemýšlením, nýbrž jen pamatováním, aniž by skutečně hlouběji porozuměli zmiňovaným pojmům. Navíc holé informace bez vlastních prožitků si studenti stejně mnoho nepamatují, protože výuka nepřinesla trvalý výsledek či efekt.

Též je třeba žákům vysvětlovat, proč by danou látku měli znát. Tím se pedagog stává již ne pouhým zprostředkovatelem informací, ale dokonce žádaným průvodcem na cestě poznání, případně osobou, jež kultivuje žáka. Toto však vyžaduje takové výukové přístupy, u kterých má žák pocit, že nově probíraná látka je pro něho užitečná, a to nejen pro život obecně, ale i pro něho konkrétně. Dále je důležité, aby žák nabyl jistoty, že tyto znalosti dovede opravdu správně využívat. Pro žáka je určitě podstatné, aby si uvědomil, že poznáním, pochopením a použitím objeveného může objevit další neznámé a poté následně otevírá „dveře“ k dalšímu poznání a většímu obzoru.

„Suportivní vyučování vytváří a upevňuje pozitivní klima ve třídě. Jeho realizace není při správných pedagogicko-psychologických postupech tak obtížná a navíc za odměnu dostává učitel od žáků kladnou odezvu, která ho nabije energií a motivací do další práce. Roztáčí se spirála pozitivních vazeb. (...) Ten učitel, který své přemrštěné nároky, neoblíbenost a rigidnost zaštiťuje údajnou náročností a tradicím, který nenaslouchá žákům a je přesvědčen o své neomylnosti – ten si lže do své kapsy. Neboť vzdělávání bez vzájemného rovnocenného působení, bez oboustranné výměny zpětných vazeb, je pouhou manipulací, indoktrinací a vzdělávacím otrokářstvím.“ (Čapek, 2010, s. 29) Metody, které se označují jako suportivní, (z angl. support - podpořit) a podporují pozitivní účinek, se vyznačují těmito charakteristikami:

- **Aktivitou** pro podněcování role vzdělávat, smysluplně zapojovat, navodit přiměřenou míru soutěživosti.
- **Pozitivním přístupem** s ohledem na pochvalu a odměnu (jakožto převažující hodnocení), nestresující a klidnou pracovní atmosférou, prostě prostředím bez strachu a obav.
- **Svobodou** při spolurozhodování za vlastní vzdělávání, při současném respektování druhých, nezávislosti při hledání správných řešení, posilováním vlastní cesty.
- **Individualizací** osobnosti žáka v závislosti na jeho povahových rysech, jeho temperamentu, dovednostech nebo různých úrovních schopností.
- **Kooperací**, nebo-li principem spolupráce a rozvojem dovedností, která tato spolupráce přináší, avšak jen při respektování odlišných názorů a možnostech dovednosti objektivně hodnotit i přijímat kritiku.
- **Decentralizací** mocenského principu řízení pedagoga, jež se tím mění na motivátora a podněcovatele nebo rádce a organizátora činností. Také

decentralizací vedení školy, kdy se pak poskytuje potřebná autonomie všem zúčastněným.

- **Zaměřeností** na životní realitu ve smyslu potřeby a schopnosti užitečně použít získané poznatky. Žákům se vysvětluje, proč se učí právě toto. Upřednostňuje se tím osobní zkušenost a vlastní konstrukce poznání.

„Promyšlené projektové vyučování nemusí spojovat poznatky jen v rámci příslušné vzdělávací oblasti, ale může být připraveno na základě prostupnosti učiva několika vzdělávacích oblastí, kdy k dosažení kompetencí přispějeme ve výuce komplexně.“ (Čapek, 2010, s. 29) Větší zapojování žáků do projektového vyučování a aktivní začlenění v týmu rozvíjí schopnost věci roztřídit a konfrontovat. Rozvíjí se tím tedy i logické myšlení.

1.3.2 Učitelova komunikace s žáky

Komunikace ve třídě je velmi podstatnou složkou klimatu ve třídě, a to nejen jako přímý činitel, ale i jako prostředek k řešení problémů. Je potřeba brát v úvahu důležitost komunikace mezi všemi zúčastněnými, tedy mezi učiteli a žáky, mezi žáky samými a mezi učitelem a rodičem, a to při všech příležitostech školního života. Učitel má pozici jinou než žáci, protože stojí před dvaceti nebo třiceti žáky, z čehož jasně vyplývá odlišný charakter učitelovy komunikace se žáky - jeho komunikace k žákovi totiž musí být adresná. Pokud nemá žák pocit adresné komunikace, může to vyústit k demotivaci až k apatii.

Typickým problémem komunikace mezi učitelem a žákem je fakt většího počtu žáků ve třídách, neboť učitel nemá možnost blíže poznat individuality jednotlivých dětí. Z tohoto lze tedy usoudit, že na malých školách se s tímto problémem tolik nepotýkají. Velké školy však také mohou navodit dobrou atmosféru, pokud se všichni znají a každodenní kontakt žáků mezi sebou je plně respektován a podporován. Typická forma odborné komunikace mezi učitelem a žákem je taková, že žák pouze odpovídá krátce na učitelovy otázky. Není tím podněcována příliš vlastní tvořivost a samostatné uvažování dítěte. Učitelova snaha by neměla vést pouze k reprodukci informací, které vkládá do dětí v nezměněných podobách, ale měla by být cílena na kreativitu, rozvíjení rozumových schopností a všech dalších schopností. Děti musí pochopit význam učiva, aby informace či dovednosti mohly využít v praktickém životě.

Další neméně důležitá odborná komunikace je komunikace sociální, zejména proto, že klima ve třídě má především sociální základ. Ve třídě s příznivým sociálním klimatem by se neměla vyskytovat tzv. komunikační ostýchavost, neboť tehdy se žáci stydí nebo bojí mluvit, či případně odpovídají s nechutí. Tato záležitost je vytvořená především suportivním přístupem učitele.

Aspekty suportivní komunikace můžeme rozdělit takto:

- Nestresování žáka učitelem.
- Přátelskost, přenášení důvěry.
- Vyváženost komunikace, která má svá pravidla, aby nikdo nebyl upřednostňován.
- Korigování, aby nedocházelo k přerušování, každý má právo na slušnou odpověď.

Závěrem lze tvrdit, že pokud je výuka vedena v prostředí suportivního klimatu, má vliv na vysokou úroveň kvality výuky, na správnou socializaci a dává větší prostor k řešení problémových situací. Zároveň zajišťuje fixování správných postojů a návyků, které se netýkají jen komunikace, ale i sociálních vazeb, tedy rozvíjejí žáka jako citlivou sociální bytost.

1.3.3 Učitelovo hodnocení žáků a jeho vliv na klima třídy

Toto téma zajímavě zpracoval Lašek, z jehož materiálů jsem čerpala nejvíce. Jedním z nejčastějších způsobů hodnocení je systém sociálního srovnávání, kdy je žák učitelem srovnáván s výkony ostatních spolužáků. Tento způsob hodnocení může vytvářet mnoho negativních důsledků pro žákovo sebepojetí. Negativní důsledek je umocněn faktem, že toto sociální srovnávání je projevováno veřejně. Opakované negativní hodnocení nejvíce ovlivňuje sebeobraz žáka, jeho motivaci, přístup k učení, ke škole i k poznávání. Tyto děti pak známky vnímají jako symbol trestu.

K příznivému klimatu přispívá pocit žáka, že je spravedlivě hodnocen. Spravedlivé hodnocení by se však muselo vzít v úvahu jeho individuální schopnosti, jeho specifický talent a jeho snahu využít potenciál, kterým disponuje. Každé dítě totiž přichází do školy s jiným vkladem, s ohledem na jeho genetiku, pohlaví, apod. Dnešní způsob pětistupňové klasifikace nedosahuje na úroveň vyváženého objektivního zhodnocení, na rozdíl například od slovního, které se používá minimálně a to převážně na prvním stupni.

V této souvislosti si uvědomuji, že objektivnost hodnocení zpochybňuje rozdílnost povahy a přístupu učitele, protože dítě by u jiného učitele mohlo být hodnoceno zcela jinak. Zrovna tak není zaručen stejný přístup při hodnocení u jednoho samého učitele vzhledem k jeho náladě, profesním zkušenostem a vůbec všem dalším okolnostem. Rovněž žák podléhá výkonnostním výkyvům dle momentálního stavu.

Je patrné, že způsob hodnocení má zásadní vliv ve vytváření třídního klimatu, vztahům mezi žáky a k učiteli, a to buď k radostné nebo bojácné účasti na školním životě. Znamka nemůže být prostředkem k vyřizování účtů nebo udělování trestu. Pokud je člověk pravidelně vystavován negativnímu hodnocení a neúspěchu, podléhá apatii a přestává se pokoušet dosahovat lepších výsledků.

„Hodnocení může přinést trojí efekt: působí na žákovu sebekoncepci, dále na motivaci předpovídá úroveň budoucí úspěšnosti žáka. (...) Jak vyplývá s dosud uvedeného, do hodnocení žáka se tedy zapojují obvykle dva subjekty: učitel a spolužáci.“ (Lašek 2007, s. 31)

1.3.4 Kázeňské vedení třídy

Učitel účinně utváří klima ve třídě tresty nebo odměnami. Tím ovlivňuje chování žáků. Dobře realizovanými odměnami a tresty modifikuje u dětí normy chování a jejich socializaci. Odměna je účinnější ve smyslu následného výkonu žáka, neboť je motivačně efektivnější. Aby se nám podařilo vytvořit suportivní klima, musíme se snažit o to, aby trest byl přijímán jako zcela legitimní důsledek žákova chování, například tím, že pedagog jasně vysvětlí podstatu chyby, přesně ji identifikuje a vysvětlí její nevhodnost. Také by měl pomoci definovat cestu jak se ke správnému výsledku dostat.

Před udělením trestu je vždy potřeba zjistit důvody nevhodného chování, protože zde může být řada příčin: může to být například pocit nudy nebo odpor k pedagogovi, případně sociálně problematické vztahy se spolužáky, případně toto chování může poukazovat na rodinné problémy. Ve škole by měla převažovat pochvala nad negativními reakcemi. Opomenutí odměny bývá nejvýznamnějším nedostatkem, zejména v tom smyslu, kdy jsou odměňování jen ti nejlepší. Odměna totiž musí náležet všem, pokud se snaží. Vede to k větší kázní a následně k větší pozornosti žáků při vyučování.

Pokud už pedagog musí trestat, musí mít na zřeteli výchovný charakter tohoto činu. Nelze trest soustředit jen do okamžitého prostředku k vyřešení kázeňského problému. Dítě by v něm mělo spatřovat i smysl a proto celkově musí být trest zaměřen preventivně, a to tak aby dítě v něm pochopilo pozitivní smysl pro svoji budoucnost. *Je nutné, aby žáci za celým působením učitele cítili jeho pozitivní vztah, dobrou vůli a snahu jim pomoci. Tak bude nejen odměna, ale i trest suportivní klima ve třídě rozvíjet a posilovat.* (Čapek, 2010, str. 79)

1.4 Utváření žákovského kolektivu a jeho vliv na klima třídy

1.4.1 Vztahy mezi žáky ve třídě

Vztah mezi spolužáky zásadně ovlivňuje skutečnost, zda dítě ráno vstává s nechutí a do školy nechce nebo zda se do školy dokonce těší. Patrné je to zejména u starších dětí, protože hlavně u nich je to hlavní motivací, proč jít vůbec do školy. Dobrý pedagog by se měl vždy snažit o poznání a pochopení těchto vztahů ve třídě, neboť znalost těchto principů může využít ve snaze o co nejlepší vytvoření pozitivního klimatu.

Vazby školních žákovských vztahů se měří pomocí sociometrie. Příkladem jednoho z možných konkrétních způsobů sociometrických měření dotazníkem může být následný příklad. Je nutno zdůraznit, že pro to, co přímo mne zajímá, vybíráme pro daný určitý účel konkrétní vhodný typ dotazníku.

1. *Nejoblíbenější ve třídě je:*
2. *Nejvíce kamarádský ve třídě je:*
3. *Nejchytřejší ve třídě je:*
4. *Nejméně příjemný(á) je:*

(Čapek, 2010, str. 80)

Podstatné tedy je, že měříme celou třídu, se všemi studenty, oproti dotazování pouze jednoho a tím objektivizujeme vyjádření konkrétních jevů. Správné využití výsledků, tedy sestavení matic vztahů pozitivních i negativních, je pak samozřejmě podmíněno schopností učitele navodit změny prostředí pomocí pozitivních zjištění sociometrických měření.

Důležitost vzdělávání se v dnešní době rozšířila o roli procesu socializace. Na problematiku socializace jsou zaměřeny různé obsahy výuky: rodinná výchova, občanská nebo sexuální výchova. Další roli sehrávají také ostatní části výuky, kdy se celkově zaměřují na formování efektivních vzorců chování dospívajícího člověka ve smyslu budoucí profesní orientace. V úspěšném průběhu socializace je klíčovou osobou ve školním prostředí učitel. „*Potřeba úspěchu ve škole je součástí obecnější potřeby seberealizace a její naplnění má vztah k osobní identitě. Bud' je spojena s pocitem uspokojení z dobrého výkonu (v přímé*

souvislosti s touto aktivitou), nebo je více závislá na sociálních reakcích, které vyvolává - to znamená, jak je dítě hodnoceno, ceněno, akceptováno." (Vágnerová, 1997, s. 76).

Významnou úlohu v socializaci jedince hraje vrstevnická skupina. Protože dítě nepotřebuje ostatní děti tolik, jako rodiče, má možnost s nimi více testovat hranice a odhalovat tak následky svých činů. Vztahy s vrstevníky jsou rovnocenné, na rozdíl od vztahu k rodičům. V rámci socializace je důležitá identifikace s pozitivní referenční skupinou, se kterou se dospívající žák srovnává a kde se stává členem, a role negativní referenční skupiny, proti které se vymezuje. *„Uspokojivá pozice ve třídě může patřit do kategorie ocenění kompetencí, získání vlivu nebo oblíbenosti. Skupinová identita je pro pubescenta velmi významnou hodnotou, protože posiluje jeho pocit jistoty a bezpečí v době, kdy se emancipuje z vazby na rodinu (jako dosavadního hlavního emočního zázemí)“* (Vágnerová 1997, s. 54)

Jestliže socializaci, coby postupnou individualizaci jedince a jeho zdárné začleňování do společnosti, chápeme z perspektivy rozvoje osobnosti jedince, otevírání jeho možností a nalézání a využívání jeho zdrojů, pak nás nepřekvapí, že ve stejných oblastech, kde mohlo docházet k realizaci takovéto socializace, může docházet k jejímu omezování a narušování.

Dítě získává nástupem do školy novou roli – roli žáka. Touto rolí získává na jedné straně možnost se vzdělávat a navazovat nové sociální vztahy, na druhé straně je dítě nuceno přijmout určité způsoby chování, které k této roli patří. Ve škole si dítě vytváří svůj sebeobraz, jakožto žáka, který může být naprosto odlišný od jeho sebeobrazu dítěte v rodině, či sourozence. Mnohdy se dítě ve škole jeví jako naprosto jiná osobnost, než právě v rodině. Žákovo já, která vzniká v interakci s druhými, je vystavováno srovnávání s jednotlivými já ostatních spolužáků. *„Máme za to, že učitel svým hodnocením školních výkonů hodnotí celou žákovu osobnost a žák také toto hodnocení jako hodnocení celé osobnosti vnímá. Vzhledem k délce pobytu dítěte ve škole pak může ono vnímané žákovo já silně poznamenat celé jeho sebepojetí v dalším životě.“* (Lašek 2007, s. 14)

1.4.2 Participace žáků

Participace je aktivní účast v rozhodování jedince o záležitostech ve společnosti, v které žije. Participací žáků se obvykle rozumí aktivní účast v procesu celé výuky a rozhodování o školních záležitostech, které se jich týkají. „*Nejčastěji zmiňovaný model žákovské participace je Hartův, obsahující osm úrovní účasti: manipulativní, dekorativní, formální, dospělými stanovená – žákům jsou poskytnuty potřebné informace, dospělými poskytnutá – žáci jsou informováni a záležitosti jsou s nimi konzultovány, iniciovaná dospělými – rozhodování sdílené s žáky, iniciovaná a řízená žáky, žáky iniciovaná – sdílená rozhodnutí s dospělými.*“ (Čapek, 2010, s. 81-82)

Podle Vidlákové lze participaci realizovat dvěma různými schématy:

- *Participace žáků podporovaná zdola, tedy směrem od žáků.*
- *Participace žáků podporovaná shora, tedy směrem od dospělých.*

(Čapek, 2010, s. 82)

Žáci se mohou podílet i na řízení školy, například zřízením žákovské samosprávy. Další úroveň participace je na samosprávě třídy, kde se mimo jiné žáci učí i realizovat a respektovat demokratické principy rozhodování. Mezi další záležitosti, na kterých by se žáci měli podílet, jsou pravidla ve třídě. Pro učitele je nejvýhodnější tato pravidla vytvořit společně se žáky. Participace žáků na tvoření těchto pravidel je předpokladem i k jejich dodržování. Je dobré je zavádět na začátku školního roku, přičemž v průběhu je jistě můžeme částečně modifikovat dle potřeb. Bohužel zatím většina učitelů nedokáže vhodně pravidel využívat k podpoře klimatu a má tendenci fungovat spíše jako dozorce. Učitel by si měl vždy uvědomit, že pochvala je účinnější než kárání.

Pokud dáme žákům možnost zvolit si činnost, kterou se mohou zabývat, je to další pozitivní prvek podporující suportivní klima ve třídě. Pravděpodobně pocit žáků, že nemají možnost cokoliv ovlivnit, má demotivující vliv. Proto některé specifické výukové metody nám mohou tyto demotivující vlivy odstranit. Jako další možnost mne napadá společná tvorba pravidel a chování. Pravidla by měla být doplňována a pružně měněna, aby reagovala na jakékoliv doposud neošetřené situace. Změna by upozornila i na možný vývoj, který k životu patří.

1.5 Prostředí školy a třídy a jeho vliv na klima

Nikdo jistě nebude zpochybňovat, že prostředí školy, samozřejmě i třídy velice ovlivňuje sociální klima ve třídě. Učitelova snaha by tedy vždy měla vést k tomu, aby se snažil takové prostředí vytvořit. Učebny by měly plnit funkci estetickou, praktickou, pohodlnou a celkově aktivně působící.

Na našich školách je tato snaha patrná především na prvním stupni. Bohužel na druhém stupni už tomu učitelé nepřikládají takový význam a učebny působí stroze a neútně. Určitě je dobré, když si žáci tvoří výzdobu učebny, pedagog je však i v tomto směru musí vést, ukázat jim hranice vkusu a kých; prostoty, nebo jemnosti a kvality.

Interaktivnost v důsledku suportivního klimatu můžeme vnímat ve dvou rovinách: za prvé vzdělávací a za druhé hodnotové. Vzdělávací interaktivností máme na mysli umístění různých instrumentů, kterými mohou být například schránka důvěry, otevřenou prezentací společně dojednaných pravidel, různých referátů, výletů apod. Současně tím však máme i na mysli dostupnost běžných pracovních pomůcek, jako je třeba kalkulačka nebo sešívačka. Naproti tomu interaktivnost hodnotová se snaží vést žáky k péči o prostředí školy, jako je například udržování pořádku, ohleduplnému přístupu ke školním pomůckám atd.

Celkově tedy pokládám za samozřejmé, že přístup k výuce, k estetickému cítění nebo k prostředí učebny, je zásadní. Zásadní pro pasivní nebo aktivní vliv nejen na přístup žáků k výuce, k ovlivnění jejich názoru na smysl a důležitost vzdělávání, ale i na jejich uplatnění v životě a k vytvoření zásadních kulturních a morálních kvalit.

1.6 Klima školy versus kultura školy

Termín klima bývá někdy zaměňován s výrazem kultura, ale ve skutečnosti znamenají zcela něco jiného. Klima školy, někdy nazývané přímo jako psychosociální klima, má význam sociálně vztahový, pedagogicko-psychologický. Kultura školy představuje různé aspekty organizace a řízení. Nejlépe význam kultury školy popisuje Walterová: *„Kultura školy zahrnuje klima školy, styl vedení lidí, soudržnost při uplatňování při společných strategiích, pedagogickou koncepci, definování rolí ve škole, mezilidské vztahy, motivující faktory, fyzické prostředí a její image.“* (Čermák, 2010, s. 140) Kdežto klima školy je dle Ježka: *„Za dlouhodobý hodnotící pocit aktérů z prostředí a kultury školy.“* (Čermák, 2010, s. 140)

Měření kultury školy spočívá především v hodnocení postoje a výsledku práce ředitele, z výsledku výroční zprávy a dojmu, které vedení školy dokáže evokovat. Měření klimatu školy však vychází i z dotazování učitelů, ale meritorní je přímé dotazování žáků a studentů.

V dnešních školách, vyjma alternativních, ředitelé věnují málo času tomu, aby svému učitelskému sboru vysvětlili priority v záměrech školy, protože jistě jen zasvěcený učitel do školní filozofie si uvědomuje, jaké klima je žádoucí a v důsledku toho pak vede celý kolektiv pedagogů ke stejnému žádoucímu cíli. Stejně tak bývá i výjimkou, že učitelé spoluvytvářejí filozofii školy.

1.7 Současné přístupy ke zkoumání klimatu

Lašek uvádí, že v České republice bylo klima třídy zkoumáno systematicky. V posledních letech se dostávají do popředí tyto otázky v rámci zkoumání klimatu tříd: „

- *Co jsou determinanty klimatu a jak působí na žáky a jejich učení?*
- *Existují rozdíly mezi aktuálně prožívaným a ideálním klimatem ve třídě a co je příčinou těchto rozdílů?*
- *Vnímají učitelé a žáci klima ve třídě podobně?*
- *Mohou učitelé klima třídy zjistit, zkoumat a měnit?*
- *Mohou ovlivnit organizační změny výuky klima třídy?“*

(Lašek, 2007, s. 47)

Determinanty jsou ty faktory v prostředí školy nebo třídy, jež mají svou originální kompozici a jsou relativně svébytné. Mají vliv na podobu, vznik a účinky klimatu. Klima totiž není monolitickým elementem, nýbrž má své konstruktivní prvky - složky.

Pro analýzu jednotlivých prvků klimatu je často využíváno Moosovo schéma, (znázorněné tabulce č. 1), neboť determinanty jsou v ní umístěny do dimenze udržování a změny klimatu; prvky tabulky jsou postaveny ve třech základních skupinách: vztahové, osobnostního růstu, udržování a změny systému.

Klima třídy lze zkoumat dvěmi základními metodami. Prvním způsobem je s využitím dotazníků a posuzovacích škál, které jsou předkládány zejména žactvu. Poslední dobou se kvalitně vypracovaný dotazník stává velmi častým nástrojem výzkumu i pedagogické diagnostiky, protože zajišťují mnoho srovnatelných údajů a dají se dále efektivně využít pro další pracovní aktivity. Druhou možností, jak poznat třídní klima, je přímé pozorování výzkumnými pracovníky. Tato metoda nám sice dává možnost víceméně objektivní podchycení získaných údajů, zejména pro její dlouhodobý kontakt se žáky, ale na druhé straně vyžaduje velmi konkrétně odborně specifikované školení výzkumných pracovníků a je i velmi časově náročné.

Tab. č. 1: Moosovo schéma.

Dimenze vztahová	Dimenze osobního růstu	Dimenze udržování a změny systému
Osobní vklad žáka	Zkoumání sebe a okolí	Cílovost činnosti
Personalizace role žáka	Otevřenost v kontaktu	Organizace výuky
Zaujetí školou	Integrace	Inovace výuky
Přidružení ke skupině	Nezávislost	Diferenciace žáků
Kohezivnost	Orientace na úkoly	Individualizace přístupu k žákům
Podílení se na činnosti	Soutěživost	Rozmanitost úkolů a činností
Učitelova pomoc	Rychlost	Formálnost učitelova přístupu
Zadostiučinění školou	Obtížnost školní práce	Pořádek a organizovanost
Třenice		Jasnost pravidel
Klikaření		Dezorganizace výuky
Favorizování žáků		
Apatie		

(Lašek, 2007, s. 45)

Faktem je, že klima je sociálně psychologickým skupinovým jevem – aktéři nejsou učitel a žáci, nýbrž učitel společně se žáky.

1.8 Metody diagnostiky školního klimatu

Cíle školy se mohou jevit z pohledu ředitele, učitele i rodičů nebo studentů rozličně, neboť je velmi náročné, aby se všichni zúčastnění shodli na společném postupu, vedení a výukových cílech. V této nelehké situaci se musí každá škola zhostit úkolu vyhodnocení různých postupů, kroků, výsledků a očekávání a tím je povinnost evaluace. Existuje i autoevaluace ve smyslu vlastního hodnocení školy. Smyslem této činnosti je odhalit slabiny toho konkrétního školního systému a školní praxe a po vyvození závěrů navrhnout řešení zlepšení a realizovat snahu nápravy. Pro zjištění potřebných údajů je nutné škole předložit fundované způsoby měření klimatu, aby se mohlo zjistit, které charakteristiky jsou horší a které dobré.

Nejpoužívanějším způsobem zjišťování klimatu školy nebo třídy je forma dotazníků, kterých máme k dispozici celou řadu, vždy podle konkrétních témat: dotazník pro žáky, učitelský sbor, přímo pro měření klimatu nebo pro měření stupně odpovědnosti učitele za žákovy úspěchy či neúspěchy, dále například pro měření klimatu učitelského sboru a dotazník komunikačního klimatu třídy.

V diagnostice sociálního klimatu školy se vždy prosazovaly kvantitativní metody. Pozdější rychlý příklon ke kvantitativním metodám lze vysvětlit obsáhlostí sledovaných jevů, a samozřejmě také je nutno zmínit se o trvalém požadavku srovnatelnosti škol a také požadavek na objektivnost ze strany zadavatelů. *„Zásadním rysem těchto metod je jejich vysoká strukturovanost, specifická. Ve chvíli administrace dotazníku víme, z kterých složek (dimenzí, aspektů) se klima dané školy skládá a jakých intenzit mohou tyto složky nabývat.“* (Ježek, 2006, s. 79)

Tab. č. 2: Nejpoužívanější dotazníky pro měření klimatu třídy.

<i>Dotazníky pro učitele</i>	
OCDQ-RS	vstřícnost ředitele, direktivnost ředitele, angažovanost učitelů, frustrace učitelů, přátelské chování mezi učiteli
OHI-Elementary	angažovanost učitelů, kolegiálnost vedení, dostatek zdrojů, integrita instituce, důraz na akademický výkon;
OHI-Secondary	integrita instituce, vliv ředitele, ohleduplnost ředitele, aktivní jednání ředitele, alokace zdrojů, angažovanost učitelů, soudržnost pracovníků školy, pozitivní zaměření školy
SLEQ	podpora žáků, angažovanost učitelů, profesionální zájem, pocit volnosti v učitelském sboru, spoluúčast na rozhodování, inovativnost školy, adekvátnost zdrojů, pracovní vypětí
CFK	respekt, důvěra, pracovní morálka, příležitost k vlastnímu zapojení se, akademický a sociální růst, soudržnost, obnova školy a péče
<i>Dotazníky pro žáky</i>	
QSL	spokojenost se školou, zaujetí školní prací, vztahy mezi žákem a učiteli
ESB	bezpečnost školy, jasnost pravidel, spravedlnost pravidel, ohled na žáky, vliv žáků na dění ve škole, plánování a aktivity vedoucí ke zlepšení školy

(Ježek, 2006, s. 72)

Důraz musí být ve vybrání a sestavení nejvhodnější struktury daného dotazníku vždy pro konkrétní účel. Nicméně i nejsložitější formulář, obsahově zcela korektní, pravdivě vyplněný a z hlediska kvantity v dostatečně dimenzovaném počtu, musí být také náležitě využitý. Proto je při přípravě celého testu meritorním faktorem náležitě připravit prostor pro pozdější praktické využití.

1.9 Shrnutí tématu sociální klima

Jedním z osvědčených socializačních procesů zůstává školní docházka. Do školy nechodí děti jen pro získání vědomostí, ale i z takového důvodu, jako potřeba přivyknout dítě na rytmus budoucího zaměstnání a především získání schopnosti obstát, začlenit se a prosadit v kolektivu jiném než rodina. Tímto mechanismem je interakce se spolužáky nebo učiteli. Těmi je totiž hodnocen a přijímán. Jedinec je v tomto systému ztotožňován buď s rolí dítěte, kamaráda, spolužáka, žáka, nebo soupeře. Pro optimální prostředí, v kterém se tento důležitý mechanismus odehrává, je hlavním činitelem klima jeho vlastní třídy, které vytváří s třídou a s osobami pedagogického sboru. Klima však tvoří řada prvků, kterými jsou například konkrétní specifikum školy, učitele, jeho pojetí výuky, alternativní učební program a osobnostní charakteristiky žáků.

Navození optimálního klimatu záleží na faktu, zda učitelé a vedení školy si uvědomí své povinnosti a zda mají schopnost vytvářet právě takové klima, které vede k rozvíjení pozitivních směrů u dětí. Tedy dokázat a realizovat smysluplné činnosti, které budou přinášet pocit radosti a budou jim ku prospěchu.

Zkoumání klimatu ve školách je, s ohledem na zmíněná fakta, potřeba věnovat soustavnou pozornost: v praxi to znamená s výsledky výzkumů nutně seznamovat studenty pedagogiky a následně učitele nebo umožnit učitelům diagnostikovat klima ve třídách jimi samými. Jen tak bude zefektivněna práce pedagogů a bude optimalizován pohled na žakovu osobnost.

Shrnutí základních myšlenek, které považuji za důležité:

- Poznání a definování třídního klimatu a sociálního prostředí školy je vhodné sledovat jak z hlediska učitelů, tak i žáků, aby byly zachyceny všechny možné aspekty a tím bylo poznání objektivní.
- Zdroje utváření třídního klimatu tvoří tři základní skupiny, což jsou učitelé, žáci a rodiče.
- Třídní klima je určováno zejména způsobem pojetí učitelovy výuky.
- Komunikace ve třídě je podstatnou složkou klimatu ve třídě. Je potřeba brát v úvahu důležitost komunikace mezi učiteli a žáky, žáky samými a mezi učitelem a rodičem, a to při všech příležitostech školního života.
- Učitelovo hodnocení zásadně ovlivňuje žakovo vnímání školního prostředí.

- Učitel účinně utváří klima ve třídě odměnami nebo tresty. Ve škole by měla převažovat pochvala nad negativními reakcemi.
- Skutečnost, jak dítě ráno vstává, a to s nechutí či radostí, a zda se do školy těší nebo do školy nechce, zásadně ovlivňuje jaký je vztah mezi spolužáky.
- Pozitivní klima ovlivňuje skutečnost, zda mohou žáci participovat na chodu výuky a školy. Sem patří i možnost spolu vytvářet pravidla chování a jednání.
- Protože i prostředí školy ovlivňuje klima, měly by učebny plnit i funkci estetickou, praktickou, pohodlnou a celkově aktivně působící.
- Smyslem diagnostiky školního klimatu je odhalit slabiny konkrétního školního systému a školní praxe a po vyvození závěrů navrhnout řešení ke zlepšení a realizovat snahu nápravy.

2 Praktická část

Cílem výzkumu je srovnávání klimatu na malotřídní a klasické škole a to z pohledu žáků. Zjišťuji rozdílnost v jednotlivých parametrech, která charakterizují klima třídy, spokojenost se školou, třídou, výukou, s přístupem učitele a vztahy mezi spolužáky v jedné třídě, a to jak v malotřídkách, tak v třídách klasicky organizovaných., protože z vlastní zkušenosti jsem poznala mezi těmito třídami veliké rozdíly.

V praktické části se věnuji analýze dat dotazníkového šetření, ve kterých sleduji psychosociální klima v základních školách, a to na prvním stupni v ročnících 3., 4. a 5. – viz graf č.1.

Dotazníky byly určeny k šetření klimatu v třetích až pátých ročnících základních škol. Využitím výsledků dotazníkového šetření nesleduji jen hlubší pochopení, případně zmapování průkazně získaných dat, nýbrž snahou je obohatit široké téma výzkumů školních klimatů s novými pohledy a formulování podnětů pro praktické využití. Mám na mysli podněty zejména při vypracovávání nových systémových koncepcí výuky na malotřídních školách.

2.1 Popis základních dat výběrového šetření základních škol pro dané měření a metodika zpracování dat

Doba sběru dat:

Dotazníky byly ve všech školách rozdány k vyplnění během října a listopadu 2011. V každé škole byly dotazníky vyplněny během následujících čtrnácti dní, takže zpět k dalšímu zpracování jsem je obdržela také během října a listopadu 2011.

Lokality, kde proběhlo šetření:

Šetření bylo provedeno na školách ve Středočeském a Jihočeském kraji. Jednalo se o tři malotřídní školy - z toho byly dvě na vsi a jedna v maloměstě. Současně probíhalo i na školách klasicky organizovaných – všechny tři se nacházely v malých městech. Počet dotazníků z malotřídních škol je 55, z klasicky organizovaných škol je 217. Z tohoto celkového počtu je 54 % chlapců – viz graf č. Vzorek škol, který jsem v šetření sledovala, byl vybrán náhodně, a sice jednalo se o školy v lokalitě rozhraní Středních a Jižních Čech, konkrétně ve školách:

Malotřídní školy:

ZŠ a MŠ Křečovice

ZŠ a MŠ Slapy

ZŠ a MŠ Stádlec

Školy klasicky organizované:

1. ZŠ Sedlčany

ZŠ Propojení Sedlčany

ZŠ Sedlec – Prčice

Následuje přehled žáků podle typu třídy, pohlaví a ročníku v relativních nebo absolutních četnostech v tabulkách a grafech.

Tab. č. 3: Identifikační znaky respondentů dle typu třídy a ročníku v absolutních četnostech.

č. znaku	znak	neodp.	klasické	malotřídní	osob
22	typ třídy	0	217	55	272

č. znaku	znak	neodp.	3.třída	4.třída	5. třída	osob
23	ročník žáka	0	99	85	88	272

č. znaku	znak	neodp.	hoch	dívka	osob
24	pohlaví	2	147	123	272

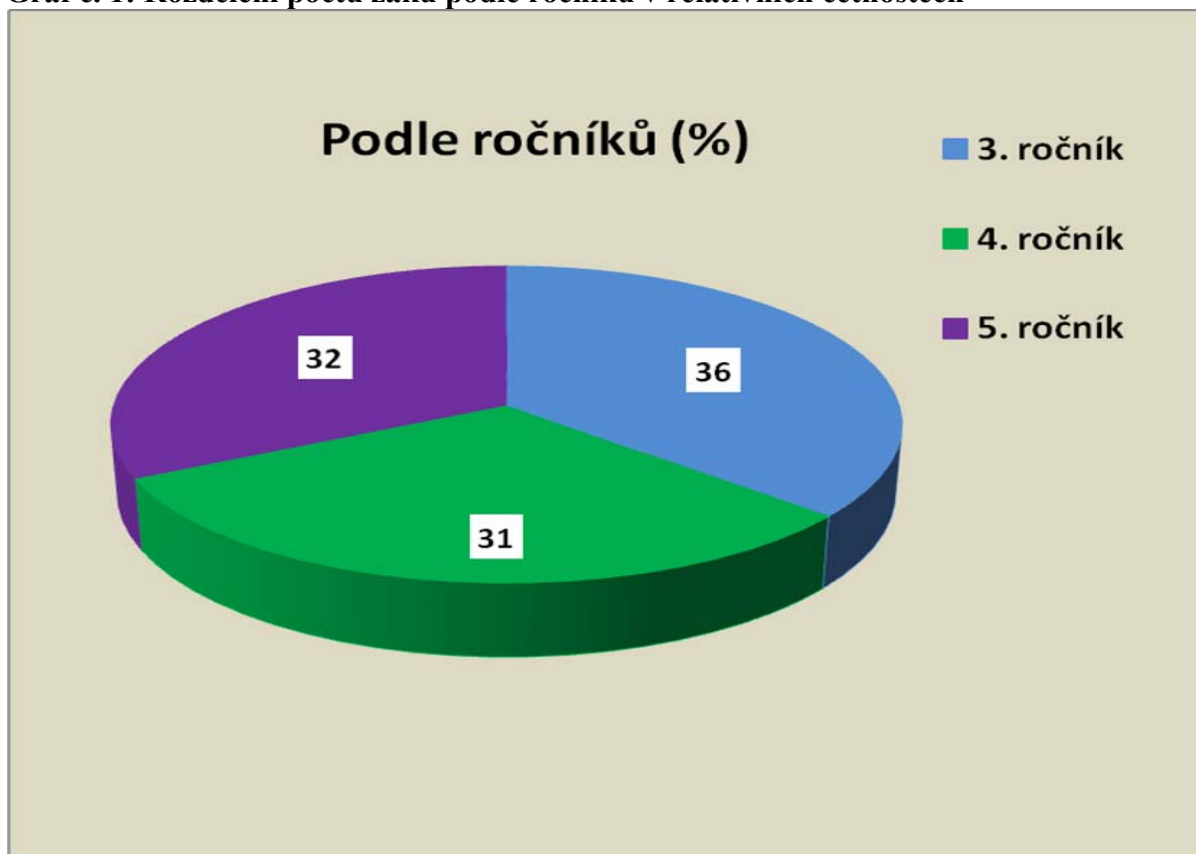
Tab. č. 4: Identifikační znaky respondentů dle typu třídy a ročníku v relativních četnostech.

č. znaku	znak	neodp.	klasické	malotřídní	%
22	typ třídy	0	80	20	100

č. znaku	znak	neodp.	3.třída	4.třída	5. třída	%
23	ročník žáka	0	36	31	32	100

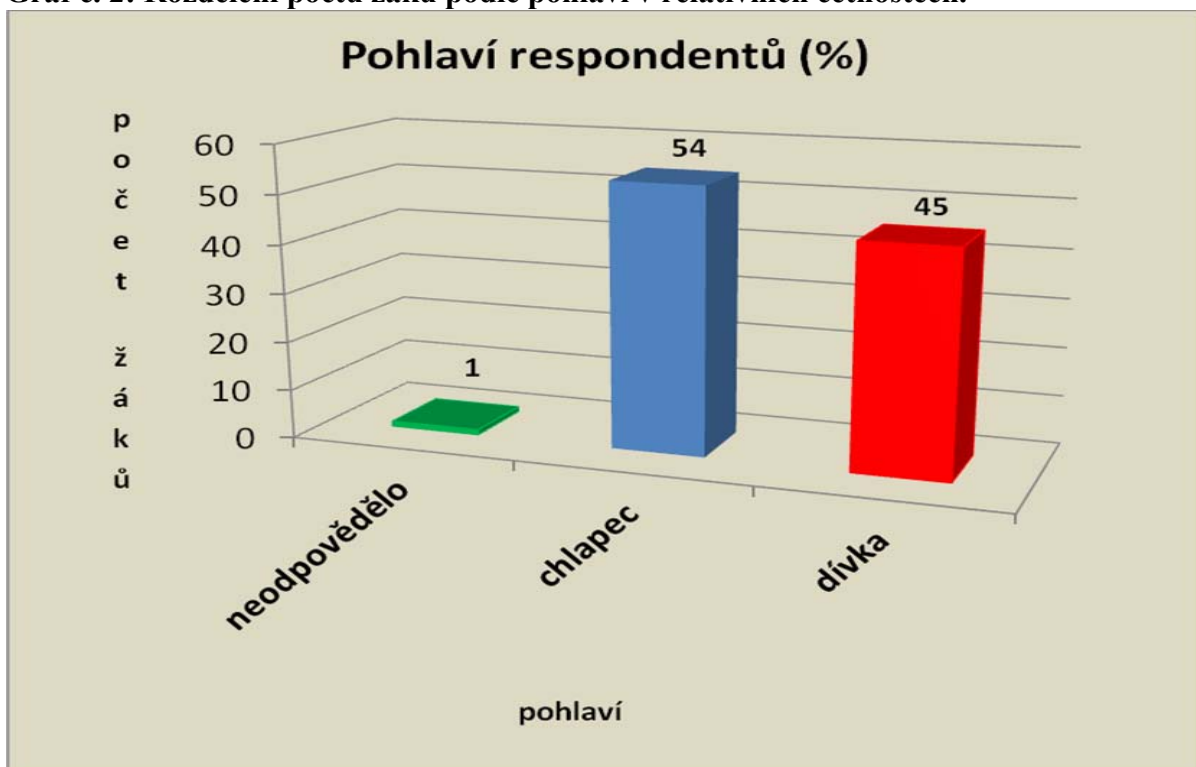
č. znaku	znak	neodp.	hoch	dívka	%
24	pohlaví	1	54	45	100

Graf č. 1: Rozdělení počtu žáků podle ročníků v relativních četnostech



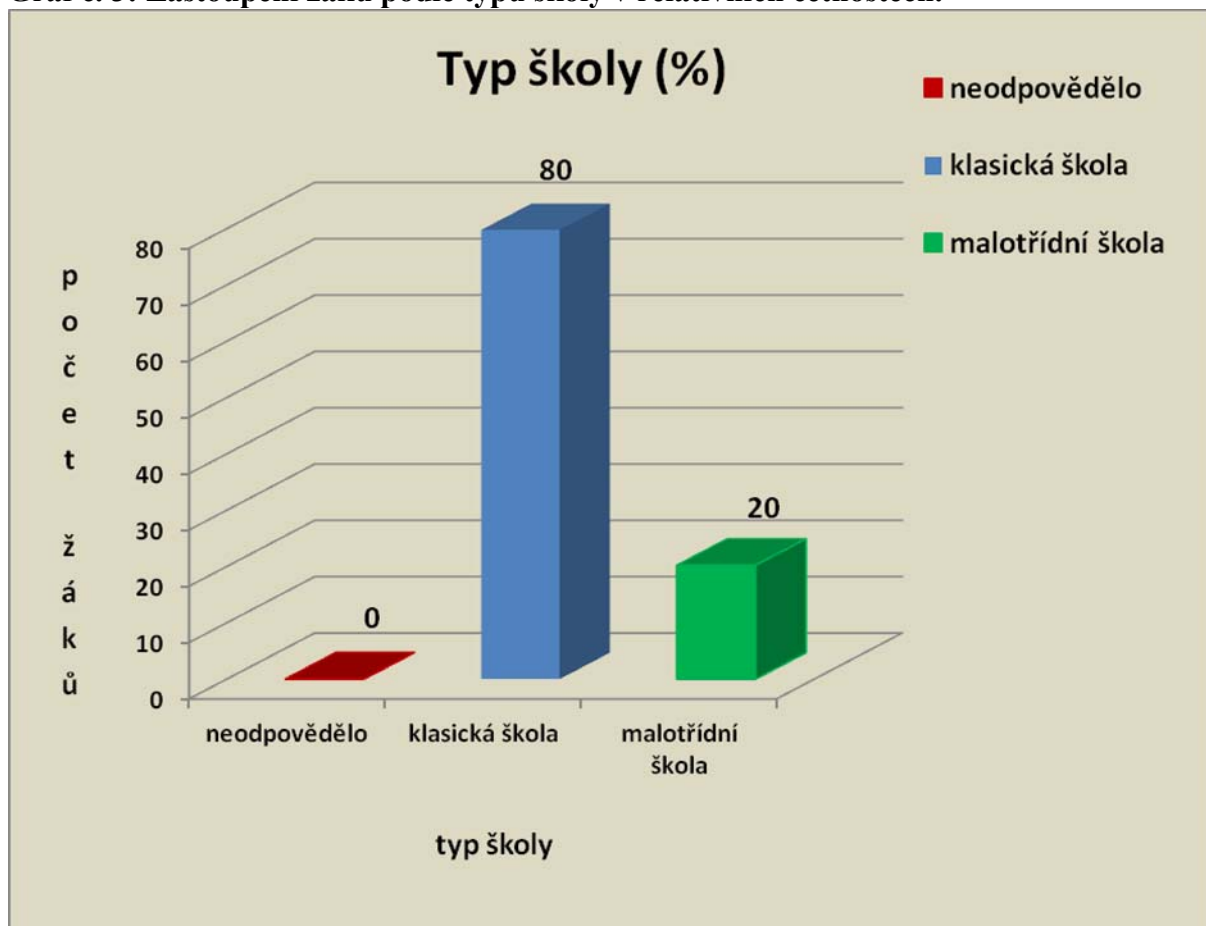
Z grafu vyplývá, že rozdělení žáků do ročníků má přibližně stejný počet procent.

Graf č. 2: Rozdělení počtu žáků podle pohlaví v relativních četnostech.



I když je rozdíl v zastoupení chlapců a dívek téměř 10 %, vzhledem k tomu, že převažující počet žáků hodnotí klima pozitivně, předpokládám, že tento znak nebude ovlivňujícím faktorem při hodnocení klimatu.

Graf č. 3: Zastoupení žáků podle typu školy v relativních četnostech.



Hodnoty v tabulce nám ukazují vzorek respondentů podle typu školy. Počet žáků v malotřídních školách je menší procento, tato skutečnost se dala předpokládat, zde vidíme jaký je přibližně poměr žáků na obou typech škol.

Tab. č. 5: Struktura vzorku respondentů z hlediska typu třídy, ročníku a pohlaví v absolutních a relativních četnostech.

č. znaku	znak	neodp.	klasické	malotřídní	osob	
22	typ třídy	0	217	55	272	
č. znaku	znak	neodp.	3. ročník	4. ročník	5. ročník	osob
23	ročník žáka	0	99	85	88	272
č. znaku	znak	neodp.	hoch	dívka	osob	
24	pohlaví	2	147	123	272	
č. znaku	znak	neodp.	klasické	malotřídní	%	
22	typ třídy	0	80	20	100	
č. znaku	znak	neodp.	3. ročník	4. ročník	5. ročník	%
23	ročník žáka	0	36	31	32	100
č. znaku	znak	neodp.	hoch	dívka	%	
24	pohlaví	1	54	45	100	

*poznámka: v relativních četnostech
zaokrouhleno na celá čísla*

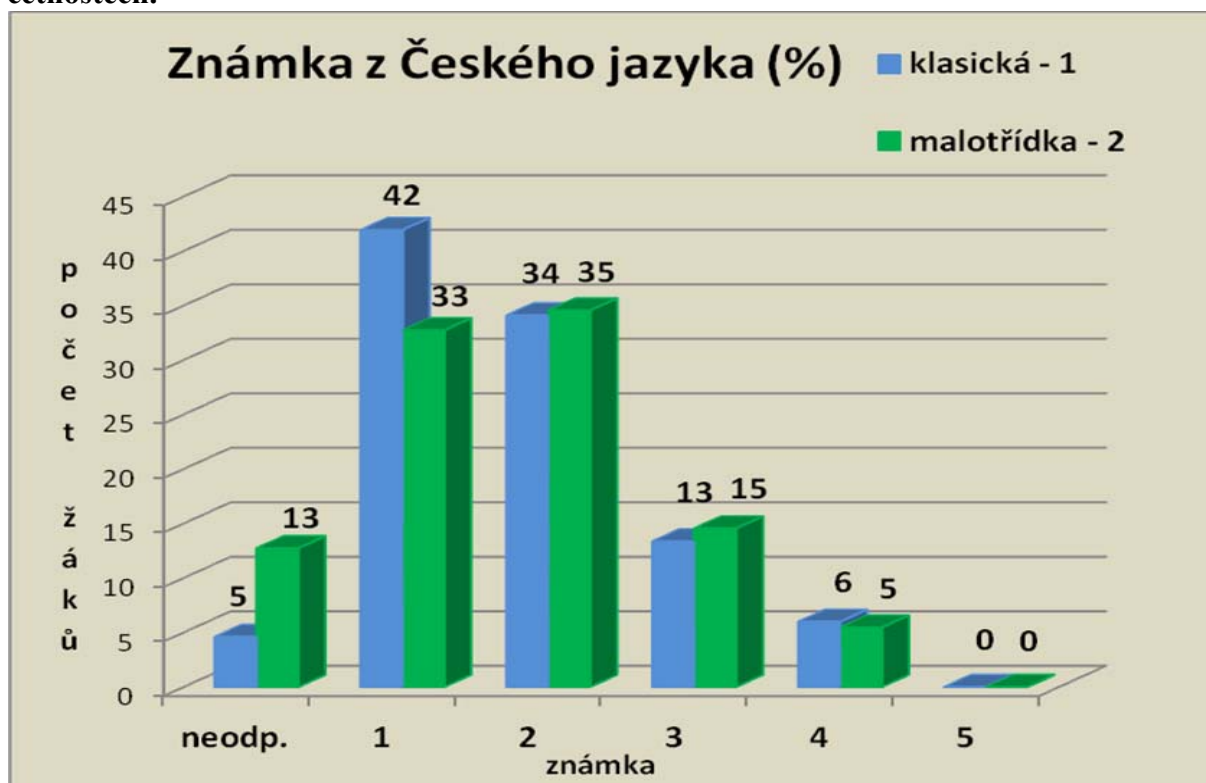
Poznámka: Vzhledem k tomu, že v malotřídních školách je v ročnících výrazně menší počet žáků, počet získaných dotazníků z těchto škol je několikanásobně menší než z velkých škol.

Z dostupných škol jsem vybrala ty, v kterých jsou zaměstnány osoby, jež mě znají, abych zaručila maximální návratnost dotazníků. Tento předpoklad se potvrdil – návratnost ze všech škol byla stoprocentní, dotazníky nebyly vyplněny pouze těmi dětmi, které nebyly ten den přítomny ve škole. Při zpracování dotazníků se ukázalo, že některé otázky nebyly zodpovězeny, ale v celkovém počtu se vždy jednalo o minimum znaků, tedy nevýznamný počet. Tato skutečnost zřejmě svědčí o nepochopení otázky dětmi nebo jejich neschopnosti rozhodnout se pro jasně definovanou odpověď. V jedné z malotřídních škol jsou žáci na vysvědčení hodnoceni slovně, takže u těchto dotazovaných nebyly vyplněny odpovědi na otázky týkajících se známek na vysvědčení z českého jazyka a matematiky.

Tab. č. 6: Odpovědi dětí na jejich prospěch z českého jazyka v absolutních a relativních četnostech.

č. znaku	znak	neodp.	1	2	3	4+	SUMA
25	známka na vysvědčení z ČJ (AČ)	17	109	93	37	16	272
25	známka na vysvědčení z ČJ (%)	6	40	34	14	6	100

Graf č. 4: Znamky žáku z českého jazyka (známka 1-5) podle typu školy v relativních četnostech.

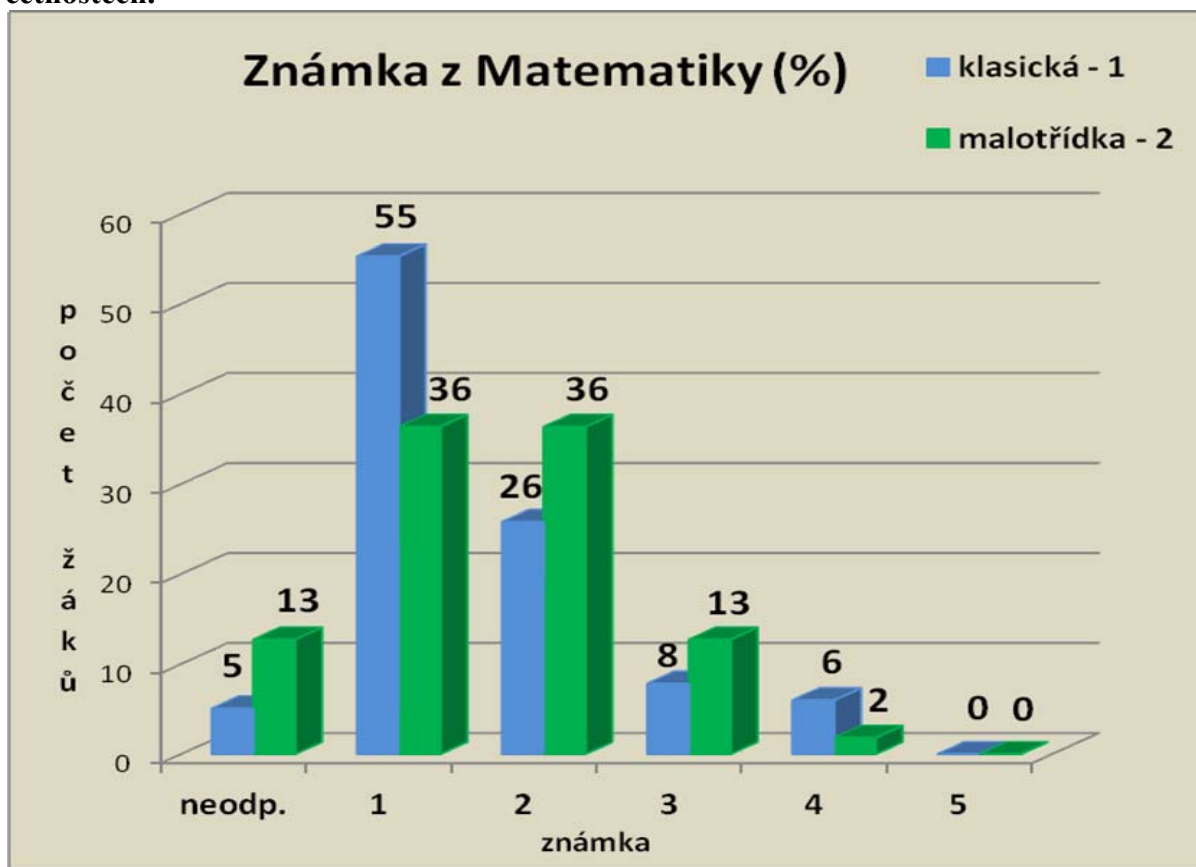


Z dat vyplývá, že rozdíly jsou minimální, tedy není důležité z jakého typu školy žáci jsou. Spíše je vidět, že $\frac{3}{4}$ žáků mají dobré známky 1 nebo 2, což je charakteristické pro první stupeň základní školy. Vyrovnanější poměr mezi známkou 1 a 2 je na malotřídní škole.

Tab. č. 7: Odpovědi dětí na jejich prospěch z matematiky v absolutních a relativních četnostech.

č. znaku	znak	neodp.	1	2	3	4+	SUMA
26	známka na vysvědčení z M (AČ)	18	140	76	24	14	272
26	známka na vysvědčení z M (%)	7	51	28	9	5	100

Graf č. 5: Znamky žaku z matematiky (znamka 1-5) podle typu školy v relativních četnostech.



Z dat vyplývá, že největší rozdíly jsou u známky jedna a dva. Největší rozdíl vykazuje hodnota u známky 1, kde je rozdíl téměř o 20 % více jedniček v klasických školách. Kdyžto u známky je poměr opačný, na malotřídní škole má o 10 % žáků více dvojek. Je zajímavé, že na malotřídní škole je zcela totožný poměr jedniček a dvojek, obdobný poměr na tomto typu školy byl u známek z českého jazyka. Přesto zřejmě opět není důležité z jakého typu školy žáci jsou. Spíše je vidět, že $\frac{3}{4}$ žáků mají dobré známky 1 nebo 2, domnívám se, že je to charakteristické pro první stupeň základní školy.

V budoucnu by bylo zajímavé sledovat, zda známka ovlivňuje hodnocení klimatu školy a třídy.

2.1.1 Metodologie průzkumu

Pro dosažení výsledků jsem se rozhodla použít šetření pomocí dotazníku. Zvolila jsem rozšířený typ dotazníku „Naše třída“ ve verzi určené pro třetí až pátý ročník. Vzor tohoto dotazníku jsem převzala z odborné práce Třídní klima a školní klima (R. Čapek, 2010).

Ve zmíněném materiálu autoři zdůrazňují, že dotazník může být někdy pro děti nesrozumitelný. Z tohoto důvodu je dobré, když pedagog, který s dětmi dotazník zadává k vyplnění, pomůže vysvětlit a přiblížit správný smysl konkrétních otázek. Tím se zvýší předpoklad objektivnějšího výsledku šetření. Verze tohoto dotazníku má v původní podobě 21 otázek. Pro potřebu mého šetření jsem přidala doplňující otázky ohledně pohlaví, ročníku, známek a názvu školy. Dotazník tedy ve své konečné podobě obsahoval 26 otázek. V plném znění je přílohou č. 1 této práce.

Administrace dotazníků:

Do většiny mnou vybraných škol jsem se rozhodla dovést dotazníky osobně. Po domluvě s ředitelem školy jsem zašla za třídními učiteli tříd, do kterých byly dotazníky určeny. Pedagogiky jsem instruovala, jak je třeba dotazník vyplnit, jaká se v něm nalézají úskalí, v čem by mohli mít žáci nějaké nejasnosti. Pouze ve slapské škole jsem kontaktovala paní ředitelku telefonicky, neboť jsem s ní v občasném kontaktu v rámci domácího vzdělávání. V této škole si mnou zaslaný dotazník vytiskli, rozmnožili a dle mých instrukcí zorganizovali sběr dat.

V dalších dvou školách jsem požádala kolegyně, které na těchto školách vyučují. Ve všech školách, kam jsem zadala vyplnění dotazníků, byli schopni vyplnit dotazníky během jednoho týdne. Pro vyplněné dotazníky jsem si do všech škol zajela osobně. Většina pedagogů mi potvrdila čas nutný k vyplnění, který jsem předpokládala, tedy přibližně 30 minut. Také jsem se učitelů dotazovala, zda měly děti problém s vyplněním. Ve všech školách mi odpověděli učitelé velmi podobně, a to že museli pomáhat hlavně žákům z třetích ročníků. Domnívám se, že díky osobnímu předání a instruktáži pedagogům se mi podařilo předejít malé návratnosti dotazníků - návratnost byla 100%.

Zpracování dat:

Dotazníky byly zpracovány v rámci programu MS Excel. Využívala jsem třídění prvního a druhého stupně a pracovala jsem jak s relativními (dále viz r.č.), tak absolutními

četnostmi (dále viz a.č.) a aritmetickým průměrem. Šetření druhého stupně jsem provedla pouze u otázek, které vykazovaly významnější rozdíly.

Tvorba dotazníku:

Otázky jsem rozdělila podle témat:

- | | |
|--------------------------|-------------------------------------|
| 1. škola a prostředí | - otázka č.: 1, 9, 13, 14 |
| 2. třída a její pravidla | - otázka č.: 2, 8, 11, 16 |
| 3. učitel a způsob výuky | - otázka č.: 7, 12, 17, 18, 20 |
| 4. vztahy mezi spolužáky | - otázka č.: 3, 4, 5, 6, 10, 15, 19 |

Témata jsou charakterizována společným zaměřením otázek, kterým se detailněji věnuji v oddíle výsledků šetření. Seřazení bylo uskutečněno na základě formulování předpokladů.

Tab. č. 8: Odpovědi na postojové otázky respondentů podle absolutních četností a aritmetického průměru.

č. znaku	znak	neodp.	ano	ne	osob	X
1	Chodíš do školy rád/a?	2	171	99	272	1,4
2	Líbí se ti ve třídě?	1	240	31	272	1,1
3	Máš ve třídě kamarády?	0	259	13	272	1,0
4	Posmívají se ti děti, když něco nevíš?	2	56	214	272	1,8
5	Stýkáš se se spolužáky také po vyučování?	0	210	62	272	1,2
6	Ublížíje Ti někdo ve třídě?	4	44	224	272	1,8
7	Poradí Ti učitel, pokud potřebuješ pomoc?	1	253	18	272	1,1
8	Sedíš ve vyučování celou hodinu v lavici?	3	146	123	272	1,5
9	Máš ve škole čas na odpočinek, hraní?	1	219	52	272	1,2
10	Kamarádíš se se všemi spolužáky ve třídě?	3	133	136	272	1,5
11	Řídíš se ve třídě podle domluvených pravidel?	10	218	44	272	1,2
12	Pochválí Tě učitel, když si to zasloužíš?	3	253	16	272	1,1
13	Líbí se Ti škola a její okolí?	1	231	40	272	1,1
14	Jsi ve škole spokojený?	3	211	58	272	1,2
15	Máš ve třídě kamaráda, který Ti pomůže?	1	240	31	272	1,1
16	Ve vyučování musíš sedět stále v lavici?	4	159	109	272	1,4
17	Můžeš učitelům sdělit svůj názor?	6	206	60	272	1,2
18	Můžeš při práci pracovat vlastním tempem?	6	193	73	272	1,3
19	Rozumí si spolužáci mezi sebou ve třídě?	6	198	68	272	1,3
20	Když se proviníš, potrestá Tě učitel přiměřeně?	5	218	49	272	1,2
21	Líbilo se Ti vyplňovat dotazník?	3	224	45	272	1,2

Tab. č. 9: Odpovědi na postojové otázky v relativních četnostech.

č. znaku	znak	neodp.	ano	ne	%
1	Chodíš do školy rád/a?	1	63	36	100
2	Líbí se ti ve třídě?	0	88	11	100
3	Máš ve třídě kamarády?	0	95	5	100
4	Posmívají se ti děti, když něco nevíš?	1	21	79	100
5	Stýkáš se se spolužáky také po vyučování?	0	77	23	100
6	Ublížíje Ti někdo ve třídě?	1	16	82	100
7	Poradí Ti učitel, pokud potřebuješ pomoc?	0	93	7	100
8	Sedíš ve vyučování celou hodinu v lavici?	1	54	45	100
9	Máš ve škole čas na odpočinek, hraní?	0	81	19	100
10	Kamarádíš se se všemi spolužáky ve třídě?	1	49	50	100
11	Řídíš se ve třídě podle domluvených pravidel?	4	80	16	100
12	Pochválí Tě učitel, když si to zasloužíš?	1	93	6	100
13	Líbí se Ti škola a její okolí?	0	85	15	100
14	Jsi ve škole spokojený?	1	78	21	100
15	Máš ve třídě kamaráda, který Ti pomůže?	0	88	11	100
16	Ve vyučování musíš sedět stále v lavici?	1	58	40	100
17	Můžeš učitelům sdělit svůj názor?	2	76	22	100
18	Můžeš při práci pracovat vlastním tempem?	2	71	27	100
19	Rozumí si spolužáci mezi sebou ve třídě?	2	73	25	100
20	Když se proviníš, potrestá Tě učitel přiměřeně?	2	80	18	100
21	Líbilo se Ti vyplňovat dotazník?	1	82	17	100

Poznámka: zaokrouhleno na celá čísla

2.1.2 Výzkumné předpoklady

Předpoklad č. 1:

Předpokládám, že žáci z malotřídních škol budou spokojenější se školou a prostředím, než žáci ve velkých školách s klasicky organizovanou výukou.

Předpoklad č. 2:

Předpokládám, že v malotřídní škole při vyučování žáci méně sedí v lavicích, než žáci ze škol klasicky organizovaných.

Předpoklad č. 3:

Předpokládám, že žáci z malotřídní školy budou hodnotit výuku jako více náročnou, než žáci ze škol klasicky organizovaných.

Předpoklad č. 4:

Předpokládám, že žáci v malotřídních školách budou mít pravděpodobně vůči sobě navzájem přátelštější vztah, než žáci ve školách klasicky organizovaných.

Předpoklad č. 5:

Předpokládám, že žáci v malotřídních školách i ve školách klasicky organizovaných se navzájem sobě posmívají stejnou měrou.

2.2 Prezentace dílčích výsledků

2.2.1 Spokojenost žáků se školou a jejím okolím

V tomto oddíle sleduji proměnné třídního klimatu, které se týkají zejména skutečnosti, zda chodí rády do školy, zda mají ve škole čas na hraní, zda se jim líbí škola a její okolí, a zda jsou ve škole spokojeny.

Tab. č. 10: Spokojenost všech žáků se školou a jejím okolím, bez rozlišení typu školy podle absolutního a relativního počtu a aritmetického průměru.

č. znaku	znak	neodp. – a. č.	ano – a. č.	ne – a. č.	osob – a. č.	x
1	Chodíš do školy rád/a?	2	171	99	272	1,4
9	Máš ve škole čas na odpočinek, hraní?	1	219	52	272	1,2
13	Líbí se Ti škola a její okolí?	1	231	40	272	1,1
14	Jsi ve škole spokojený?	3	211	58	272	1,2
č. znaku	znak	neodp. – r. č.	ano – r. č.	ne – r. č.	%	
1	Chodíš do školy rád/a?	1	63	36	100	
9	Máš ve škole čas na odpočinek, hraní?	0	81	19	100	
13	Líbí se Ti škola a její okolí?	0	85	15	100	
14	Jsi ve škole spokojený?	1	78	21	100	

Údaje v tabulce č. 4 ukazují, že převažuje spokojenost všech žáků nad nespokojeností se školou a okolím. Výpočtem aritmetického průměru jsme zjistili, že podstatnější význam se spokojeností žáků se školou a okolím je možné vysledovat ve spojitosti s faktem, že děti chodí do školy rády. Proto jsem se této otázce věnovala i v dalším třídění (tabulka č. 5) - a sice zda je spokojenost se školou závislá na typu školy - malotřídka či klasicky organizovaná.

Předpokládám, že příznivější výsledky budou pro malotřídní školy, protože žáků je menší počet, dobře se znají z okolí a třída vytváří prostředí, které není tolik odděleno od prostředí domácího. Tím mají žáci menší důvod cítit se ve škole jako v cizím formálním prostředí. Důvodem může být i fakt, že mezi sebou se zná větší procento rodičů.

Součástí malotřídních škol jsou většinou i mateřské školy, což znamená, že většina prvňáčků se při nástupu do školy již zná.

Tab. č. 11: Spokojenost žáků se školou dle typu školy, podle absolutního a relativního počtu. Odpověď na otázku – Chodíš do školy rád/a?

a. č.

T.: 22/1	znak	ano	ne	neodp.	celkem
z. 22 – typ školy		1	2	0	osob
klasická	1	130	86	1	217
malotřídní	2	41	13	1	55
neodpovědělo	0	0	0	0	0
celkem		171	99	2	272

r. č.

T.: 22/1	znak	ano	ne	neodp.	celkem
z. 22 – typ školy		1	2	0	%
klasická	1	60	40	0	100
malotřídní	2	76	24	0	100
neodpovědělo	0	0	0	0	0
celkem		63	37	0	100

Z dat celkově vyplývá, že převažuje počet žáků, kteří chodí rádi do školy nad těmi, kteří do školy rádi nechodí. Nicméně sledujeme-li žáky z malotřídek, je jich spokojenější větší počet (76 %), než u žáků z klasických tříd (60 %). Je to proto, že celkové vztahy mezi rodiči, spolužáky, případně personálem školy vychází více ze sousedských vztahů – proto docházka do školy nevytváří pro žáky dojem docházky do formální instituce s neznámými lidmi jako u velkých škol.

2.2.2 Spokojenost se třídou

V tomto oddíle sleduji proměnné třídního klimatu, zda se žákům líbí ve třídě, zda musí během vyučování většinu času sedět v lavici a zda se řídí domluvenými pravidly.

Tab. č. 12: Spokojenost všech žáků se třídou, bez rozlišení typu školy podle absolutního a relativního počtu a aritmetického průměru.

č. znaku	znak	neodp. – a.č.	ano – a.č.	ne – a.č.	osob – a.č.	X
2	Líbí se ti ve třídě?	1	240	31	272	1,1
8	Sedíš ve vyučování celou hodinu v lavici?	3	146	123	272	1,5
11	Řídíš se ve třídě podle domluvených pravidel?	10	218	44	272	1,2
16	Ve vyučování musíš sedět stále v lavici?	4	159	109	272	1,4
č. znaku	znak	neodp. – r.č.	ano – r.č.	ne – r.č.	%	
2	Líbí se ti ve třídě?	0	88	11	100	
8	Sedíš ve vyučování celou hodinu v lavici?	1	54	45	100	
11	Řídíš se ve třídě podle domluvených pravidel?	4	80	16	100	
16	Ve vyučování musíš sedět stále v lavici?	1	58	40	100	

Z dat vyplývá, že převažuje spokojenost se třídou nad nespokojeností. Rozdíl však již není tak vysoký jako při sledování spokojenosti se školou a okolím. Spokojenost podporuje fakt, že se dětem ve třídě líbí, dále protože se řídí podle domluvených pravidel (až 80 % dětí) a nemusí vždy sedět při vyučování v lavici (okolo 40 - 45 % dětí). Skutečnost, zda sedí či nesedí během hodiny v lavici jsem dále sledovala podle typu škol – viz tabulka č. 7. a 8.

Tab. č. 13: Vztah spokojenosti žáků se třídou podle skutečnosti zda musí sedět při vyučování v lavici dle typu školy, podle absolutního a relativního počtu. Odpověď na otázku – Ve vyučování musíš sedět stále v lavici?

a. č.

T.: 22/16	znak	ano	ne	neodp.	celkem
22		1	2	0	osob
klasická	1	152	64	1	217
malotřídní	2	7	45	3	55
neodpovědělo	0	0	0	0	0
celkem		159	109	4	272

r. č.

T.: 22/16	znak	ano	ne	neodp.	celkem
22		1	2	0	%
klasická	1	71	30	0	100
malotřídní	2	13	87	0	100
neodpovědělo	0	0	0	0	0
celkem		59	41	0	100

Z dat vyplývá, že spokojenost se třídou a možností nesedět stále v lavici je významnější u žáků z klasicky organizovaných tříd - až 71 % oproti 13 % žáků z malotřídek. Předpokládám, že klasicky organizovaná třída pracuje s dětmi spíše v lavicích a pokud učitel zvolí možnost pohybu a změny místa, jsou děti spokojenější i ve třídě. Malý počet spokojených s možností měnit místa ve třídě z malotřídek si vysvětlují faktem, že je to tak samozřejmá aktivita, že není samostatně vnímána jako faktor spokojenosti.

Protože výuka na malotřídní škole je založena na jiných pravidlech, větší samostatnosti a spolupráci dětí a prostor třídy je využíván jinak než ve velkých školách. Tato různorodost konkrétního učebního prostoru může vést k lepšímu vnímání třídy jako svobodnějšímu místu pro výuku.

Učitel malotřídky je během výuky totiž nucen pracovat většinou jen s částí žáků ve třídě (vzhledem k ročníku), zbytek musí pracovat samostatně. Protože učitel většinu času pracuje pouze nebo střídavě s jedním ročníkem, žáci mění místa ve třídě během hodiny a často spolupracují v rámci různých skupin nebo na různých úkolech.

Tab. č. 14: Spokojenost žáků se třídou dle typu školy, podle absolutního a relativního počtu. Odpověď na otázku – Sedíš ve vyučování celou hodinu v lavici?

a. č.

T.: 22/8	znak	ano	ne	neodp.	celkem
22		1	2	0	osob
klasická	1	139	77	1	217
malotřídní	2	7	46	2	55
neodpovědělo	0	0	0	0	0
celkem		146	123	3	272

r. č.

T.: 22/8	znak	ano	ne	neodp.	celkem
22		1	2	0	%
klasická	1	64	36	0	100
malotřídní	2	13	87	0	100
neodpovědělo	0	0	0	0	0
celkem		54	46	0	100

Záměrně jsem položila jednu otázku znovu v jiné formulaci, avšak se stejným obsahem, neboť se tím měla potvrdit nebo zpochybnit objektivita odpovědí. Pokud je tato kontrolní otázka zodpovězena jinak, vypovídá to o menší pravděpodobnosti, že respondenti odpovídali zcela pravdivě. Výsledné hodnoty u těchto otázek spíše ukazují na to, že žáci se snažili odpovídat dle pravdy. Opět je potvrzeno, že vyšší počet žáků (64 %) z klasické třídy sedí při vyučování celou hodinu, zatímco u dětí z malotřídky je to pouze 13 %. Nicméně stále převažuje polovina dětí, které při vyučování sedí (54 %).

2.2.3 Vztah dětí k učiteli a způsob výuky učitele

V tomto oddíle sleduji proměnné třídního klimatu, zda žáci vnímají, že jim učitel poradí, že je pochválí, že mohou učiteli sdělit svůj názor, že mohou pracovat vlastním tempem a že je učitel spravedlivý.

Tab. č. 15: Spokojenost všech žáků se stylem učitelovy výuky, bez rozlišení typu školy podle absolutního a relativního počtu a aritmetického průměru.

č.znaku	znak	neodp. – a.č.	ano – a.č.	ne – a.č.	osob – a.č.	x
7	Poradí Ti učitel, pokud potřebuješ pomoci?	1	253	18	272	1,1
12	Pochválí Tě učitel, když si to zasloužíš?	3	253	16	272	1,1
17	Můžeš učitelům sdělit svůj názor?	6	206	60	272	1,2
18	Můžeš při práci pracovat vlastním tempem?	6	193	73	272	1,3
20	Když se proviníš, potrestá Tě učitel přiměřeně?	5	218	49	272	1,2
č. znaku	znak	neodp. – r.č.	ano – r.č.	ne – r.č.	%	
7	Poradí Ti učitel, pokud potřebuješ pomoci?	0	93	7	100	
12	Pochválí Tě učitel, když si to zasloužíš?	1	93	6	100	
17	Můžeš učitelům sdělit svůj názor?	2	76	22	100	
18	Můžeš při práci pracovat vlastním tempem?	2	71	27	100	
20	Když se proviníš, potrestá Tě učitel přiměřeně?	2	80	18	100	

Z tabulky je patrné, že většina dětí bez rozdílu na typ školy vnímá kladně učitelovu ochotu pomoci, když ji potřebují (93 % respondentů). Zcela shodný výsledek je i u otázky, jestli učitel žáky pochválí, když si to zaslouží. Dále vyplývá, že většina žáků (76 %) vnímá, že mají prostor vyjádřit učiteli vlastní názor. Většina dětí (80 %) vnímá učitele jako spravedlivého, i když je potrestá v případě provinění. Významné zjištění přinesl fakt, že až 71 % respondentů sděluje, že může pracovat vlastním tempem. Tuto otázku jsem se tedy rozhodla zpracovat v dalším třídění – viz následující tabulka č. 10 a to v jakém typu škol si žáci uvědomují tuto situaci.

Tab. č. 16: Spokojenost žáků s výukou dle typu školy, podle absolutního a relativního počtu. Odpověď na otázku – Můžeš při práci pracovat vlastním tempem?

a. č.

T.: 22/18	znak	ano	ne	neodp.	celkem
22		1	2	0	osob
klasická	1	156	58	3	217
malotřídní	2	37	15	3	55
neodpovědělo	0	0	0	0	0
celkem		193	73	6	272

r. č.

T.: 22/18	znak	ano	ne	neodp.	celkem
22		1	2	0	%
klasická	1	73	27	0	100
malotřídní	2	71	29	0	100
neodpovědělo	0	0	0	0	0
celkem		73	27	0	100

Z tabulky s výsledky třídění druhého stupně sledující, jak jsou spokojeni žáci s možností pracovat během vyučování vlastním tempem, je patrné: žáci z malotřídních škol i ze škol klasických vykazují téměř totožný výsledek. Tato skutečnost poukazuje, že proměnná třídního klimatu nemá souvislost s typem školy. Větší souvislost bude mít pravděpodobně spíše s osobností pedagoga a vyučovacích programů.

2.2.4 Vztahy mezi spolužáky

V tomto oddíle sleduji proměnné třídního klimatu, zda má žák ve třídě kamaráda, zda se mu spolužáci posmívají, zda se žáci spolu stýkají i po vyučování, zda jim někdo ve třídě ubližuje a zda si spolužáci mezi sebou rozumí.

Tab. č. 17: Vztahy mezi spolužáky, bez rozlišení typu školy podle absolutního a relativního počtu a aritmetického průměru.

č. znaku	znak	neodp. – a.č.	ano – a.č.	ne – a.č.	osob – a.č.	X
3	Máš ve třídě kamarády?	0	259	13	272	1,0
4	Posmívají se ti děti, když něco nevíš?	2	56	214	272	1,8
5	Stýkáš se se spolužáky také po vyučování?	0	210	62	272	1,2
6	Ubližuje Ti někdo ve třídě?	4	44	224	272	1,8
10	Kamarádíš se se všemi spolužáky ve třídě?	3	133	136	272	1,5
15	Máš ve třídě kamaráda, který Ti pomůže?	1	240	31	272	1,1
19	Rozumí si spolužáci mezi sebou ve třídě?	6	198	68	272	1,3
č. znaku	znak	neodp. – r.č.	ano – r.č.	ne – r.č.	%	
3	Máš ve třídě kamarády?	0	95	5	100	
4	Posmívají se ti děti, když něco nevíš?	1	21	79	100	
5	Stýkáš se se spolužáky také po vyučování?	0	77	23	100	
6	Ubližuje Ti někdo ve třídě?	1	16	82	100	
10	Kamarádíš se se všemi spolužáky ve třídě?	1	49	50	100	
15	Máš ve třídě kamaráda, který Ti pomůže?	0	88	11	100	
19	Rozumí si spolužáci mezi sebou ve třídě?	2	73	25	100	

Otázky, které jsem zahrnula do tohoto oddílu vztahů mezi spolužáky, ukazují ve většině proměnných významné rozdíly, proto se většině otázek budu věnovat i ve třídění druhého stupně. Z výše uvedené tabulky je na první pohled patrná taková skutečnost, že většina dětí má ve třídě kamaráda - kladně na tuto otázku odpovědělo 95 % respondentů. Podobný výsledek vyšel i u otázek, zda mají ve třídě kamaráda, který jim pomůže (88 %). Zda se stýkají se spolužáky i po vyučování, zněla kladná odpověď u 77 % dotazovaných. Tyto otázky již nebudu zahrnovat do dalšího třídění, protože se týkají většiny žáků bez ohledu na typ škol.

Naproti tomu odpovědi na následující otázky vykazují významné výsledky a vztahy. Jsou to otázky, zda se děti posmívají – 79 % odpovědělo ne, a zda si ubližují – 82 % odpovědi

bylo rovněž záporné. Znamená to, že téměř $\frac{3}{4}$ dětí se cítí ve třídách bezpečně a nezažívají ve třídách větší konflikty a nedorozumění. Další dvě otázky, zda se žáci kamarádí se všemi spolužáky ve třídě, odpovědělo 77 % ano a na otázku, zda si spolužáci mezi sebou rozumí, byla kladná odpověď v 73 % případů.. Těmto otázkám se budu dále věnovat, abych zjistila, zda tyto proměnné souvisí s typem školy – viz tabulky č. 12. – 16.

Tab. č. 18: Vztahy mezi spolužáky dle typu školy, podle absolutního a relativního počtu. Odpověď na otázku – Máš ve třídě kamarády?

a. č.

T.: 22/3	znak	ano	ne	neodp.	celkem
22		1	2	0	osob
klasická	1	212	5	0	217
malotřídní	2	47	8	0	55
neodpovědělo	0	0	0	0	0
celkem		259	13	0	272

r. č.

T.: 22/3	znak	ano	ne	neodp.	celkem
22		1	2	0	%
klasická	1	98	2	0	100
malotřídní	2	85	15	0	100
neodpovědělo	0	0	0	0	0
celkem		95	5	0	100

V této tabulce třídění druhého stupně, vykazují hodnoty lepší výsledek pro školu z velkých škol. Je tedy patrné, žáci z klasicky organizovaných škol uvádí o 13 % vícekrát kladnou odpověď, že mají ve třídě kamaráda. Tuto skutečnost může ovlivňovat fakt, že ve velkých školách je více dětí a je tedy větší pravděpodobnost, že si dítě najde kamaráda.

Tab. č. 19: Vztahy mezi spolužáky dle typu školy, podle absolutního a relativního počtu. Odpověď na otázku – Posmívají se ti děti, když něco nevíš?

a. č.

T.: 22/4	znak	ano	ne	neodp.	celkem
22		1	2	0	osob
klasická	1	41	174	2	217
malotřídní	2	15	40	0	55
neodpovědělo	0	0	0	0	0
celkem		56	214	2	272

r. č.

T.: 22/4	znak	ano	ne	neodp.	celkem
22		1	2	0	%
klasická	1	19	81	0	100
malotřídní	2	27	73	0	100
neodpovědělo	0	0	0	0	0
celkem		21	79	0	100

V tabulce s výsledkem zobrazujícím, zda se děti ve třídě navzájem posmívají, když někdo něco neví, se projevil výsledek opět příznivěji ve velkých školách, a to o 8 %. Rozdíl není tak výrazný, domnívám se, že tato proměnná třídního klimatu bude více ovlivněna pedagogem, než typem školy. Jistě by bylo zajímavé, dále se tomuto ukazateli třídního klimatu věnovat v případné další práci.

Tab. č. 20: Vztahy mezi spolužáky dle typu školy, podle absolutního a relativního počtu. Odpověď na otázku – Ublížíje Ti někdo ve třídě?

a. č.

T.: 22/6	znak	ano	ne	neodp.	celkem
22		1	2	0	osob
klasická	1	34	181	2	217
malotřídní	2	10	43	2	55
neodpovědělo	0	0	0	0	0
celkem		44	224	4	272

r. č.

T.: 22/6	znak	ano	ne	neodp.	celkem
22		1	2	0	%
klasická	1	16	84	0	100
malotřídní	2	19	81	0	100
neodpovědělo	0	0	0	0	0
celkem		16	84	0	100

Z odpovědí vyplývá, že přes 82 % dětí vnímá třídu jako bezpečné místo. Nicméně téměř pětina odpoví, že žákům ve třídě někdo ubližuje, je docela varující. Určitě nejde ohlídat všechny děti v jednom momentě, ale jestliže již na prvním stupni téměř 20 % dětí vnímá ubližování od vrstevníků, je pravděpodobné, že v dalších ročnících může toto procento stoupat právě proto, že starší a silnější mají již vytvořený model chování a nebojí se ubližovat slabšímu či dokonce vrstevníka šikanovat. Pouhý 3% rozdíl – 19 % z malotřídek proti 16 % z klasických tříd naznačuje, že v malotřídních školách mají žáci mezi sebou větší tendenci si ubližovat, ale opět vzhledem k malému rozdílu mezi velkou a malou školou není výsledek nijak průkazný. Vzhledem k mým dosavadním zkušenostem z malotřídní školy, se domnívám, že to může být způsobeno tím, že jsou v jedné třídě děti různého věku, což může do určité míry dávat v tomto ohledu větší podmínky příležitostí vystupovat jako silnější a starší.

Tab. č. 21: Vztahy mezi spolužáky dle typu školy, podle absolutního a relativního počtu. Odpověď na otázku – Kamarádíš se se všemi spolužáky ve třídě?

a. č.

T.: 22/10	znak	ano	ne	neodp.	celkem
22		1	2	0	osob
klasická	1	105	111	1	217
malotřídní	2	28	25	2	55
neodpovědělo	0	0	0	0	0
celkem		133	136	3	272

r. č.

T.: 22/10	znak	ano	ne	neodp.	celkem
22		1	2	0	%
klasická	1	49	51	0	100
malotřídní	2	53	47	0	100
neodpovědělo	0	0	0	0	0
celkem		49	51	0	100

Na otázku, zda se děti kamarádí se všemi spolužáky ve třídě, odpovídají, že kolem poloviny dětí má ve své třídě kamaráda. Rozdíl o 4 % vyšší hodnota v malotřídních školách, opět není tak velký, nicméně se domnívám, že se tento fakt dá přisuzovat skutečnosti celkově menšího počtu dětí ve třídách malotřídních škol. Zajímavé je spíše zjištění, že kolem poloviny dětí se ve škole se svými vrstevníky nekamarádí. Zajímavé je srovnat procenta jejich odpovědí s výsledným počtem, zda si mezi sebou rozumějí - viz níže. Je tedy pravděpodobné,

že pojem ‚kamaráda‘ je vnímán jako někdo, na koho se obracím častěji v závažnějších věcech a „rozumět si mezi sebou“ je asi běžný způsob dobrého vycházení s vrstevníkem.

Tab. č. 22: Vztahy mezi spolužáky dle typu školy, podle absolutního a relativního počtu. Odpověď na otázku – Rozumí si spolužáci mezi sebou ve třídě?

a. č.

T.: 22/19	znak	ano	ne	neodp.	celkem
22		1	2	0	osob
klasická	1	158	56	3	217
malotřídní	2	40	12	3	55
neodpovědělo	0	0	0	0	0
celkem		198	68	6	272

r. č.

T.: 22/19	znak	ano	ne	neodp.	celkem
22		1	2	0	%
klasická	1	74	26	0	100
malotřídní	2	77	23	0	100
neodpovědělo	0	0	0	0	0
celkem		74	26	0	100

Výsledky odpovědí na otázku, zda si spolužáci ve třídě mezi sebou rozumí, vypovídají o faktu, že až $\frac{3}{4}$ dětí si ve třídách rozumí. Při srovnání typu škol je vidět, že pouze 3 % dětí tuto skutečnost vnímá kladněji v malotřídních školách, což je malý rozdíl. Nedá se tedy jednoznačně říci, že je v této otázce příznivější klima na malotřídních školách oproti školám klasicky organizovaným. Nicméně určitým vysvětlením může být nutnost větší spolupráce mezi dětmi v malotřídních školách, a to zejména vzhledem k jinému stylu výuky než jaký je v klasických třídách.

3 Závěrečné shrnutí

3.1 Závěr praktické části a diskuze k výzkumným předpokladům

Klima a atmosféru jsem sledovala podle různých znaků a dat, které jsem zjišťovala dotazníkovým šetřením. Výsledky jsem sledovala na vzorku celkem 272 respondentů (žáků 3. až 5. ročníku základních škol). Jednotlivé odpovědi jsem sledovala podle absolutních a relativních četností a aritmetickém průměru, který upozornil na určité souvislosti a data jsem poté porovnávala mezi třídami – malotřídkami a třídami klasicky organizovanými z velkých škol. Cílem bylo zjistit, jak se odlišuje klima v malotřídkách a v klasických třídách a z toho důvodu jsem formulovala pět předpokladů.

Předpoklad č. 1, že žáci z malotřídních škol budou spokojenější se školou a prostředím, než děti ve velkých školách s klasicky organizovanou výukou, **byl potvrzen**.

Z dat celkově vyplývá, že převažuje počet žáků, kteří chodí rádi do školy nad těmi, kteří do školy rádi nechodí. Žáků z malotřídek je spokojenějších v 76 % a žáků z klasických tříd jen v 60 %. Předpokládám, že zjištění se opírá o fakt, že celkové vztahy mezi rodiči, spolužáky, případně personálem školy vychází více ze sousedských vztahů – proto docházka do školy nevytváří pro žáky dojem docházky do formální instituce s neznámými lidmi jako u velkých škol.

Rovněž vyšlo, že většina spokojených žáků je obecně se školou spokojená proto, že do ní ráda chodí, líbí se jim nejen škola, ale i okolí, a také proto, že mají ve škole i čas na odpočinek a hraní. Spokojenost podporuje i fakt, že ve škole děti mohou řídit činnosti a postupy podle domluvených pravidel (až 80 % dětí).

Předpoklad č. 2, že v malotřídní škole při vyučování děti méně sedí v lavicích **byl potvrzen**. Potvrdilo se, že převažuje počet žáků (64 %) z klasické třídy, kteří sedí při vyučování celou hodinu, zatímco u dětí z malotřídky je to pouze 13 %. Důležité je i zjištění, že stále převažuje polovina dětí, které při vyučování sedí (54 %) – bez ohledu na typ školy.

Předpoklad č. 3, že žákům z malotřídní školy se může výuka jevit do jisté míry náročnější, **byl vyvrácen**. Většina dětí bez rozdílu na typ školy vnímá kladně učitelovu ochotu pomoci, když ji potřebují (93 % respondentů). Zcela shodný výsledek je i u otázky, jestli učitel žáky pochválí, když si to zaslouží. Dále vyplývá, že většina žáků (až $\frac{3}{4}$) vnímá, že mají prostor vyjádřit učiteli vlastní názor. Většina dětí (80 %) rovněž vnímá učitele jako spravedlivého i když je potrestá v případě provinění. Zajímavý vztah vykazuje otázka, zda mohou žáci pracovat ve řídě vlastním tempem - až 71 % respondentů odpovídá kladně a to bez ohledu z jaké školy děti pocházejí. Souhrnně se tedy dá říci, že sledování řady znaků pro zjištění, zda bude pro žáky škola náročnější ovlivňuje více osobnost pedagoga a jeho konkrétní styl, který využívá – tedy jak k dětem přistupuje, než faktor typu školy.

Předpoklad č. 4, že žáci v malotřídkách budou mít pravděpodobně vůči sobě navzájem bližší vztah, **nebyl potvrzen**. Zajímavé je zjištění, že $\frac{3}{4}$ žáků si ve třídách rozumí. Při srovnání typu škol je vidět, že pouze 3 % dětí tuto skutečnost vnímá kladněji v malotřídních školách, což je malý rozdíl. Nedá se tedy jednoznačně říci, že je v této otázce příznivější klima na malotřídních školách oproti školám klasicky organizovaným.

Na otázku, zda se děti kamarádí se všemi spolužáky ve třídě, bylo zjištěno, že kolem poloviny dětí má ve své třídě kamaráda. Rozdíl o 4 % v malotřídních školách opět není tak velký, nicméně se domnívám, že se tento fakt dá přisuzovat skutečnosti celkově menšího počtu dětí ve třídách malotřídních škol. Zajímavé je spíše zjištění, že druhá polovina dětí se ve škole se svými vrstevníky nekamarádí. Je tedy pravděpodobné, že pojem „kamarád“ je vnímán jako osoba, na kterou se obracím častěji v závažnějších věcech a „rozumět si mezi sebou“ je asi běžný způsob dobrého vycházení s vrstevníkem.

Předpoklad č. 5, že děti se navzájem sobě neposmívají nebo si neubližují v souvislosti s typem školy – malotřídky či klasicky organizovaná, **byl potvrzen**. Obecně lze konstatovat, že až $\frac{3}{4}$ dětí se cítí ve třídách bezpečně a nezažívají ve třídách větší konflikty a nedorozumění. Negativní odpovědi se sice týkají zbývajících počtu necelých 20 % dětí, ale jsou příznivější ve prospěch klasických tříd.

Při sledování, zda se děti ve třídě navzájem posmívají, když někdo něco neví, se projevil výsledek příznivěji ve velkých školách o 8 %. Rozdíl není tak výrazný a proto se domnívám se, že tato proměnná třídního klimatu bude více ovlivněna pedagogem než typem školy. Jistě by bylo zajímavé dále se tomuto ukazateli třídního klimatu věnovat v případné další práci.

Při vyhodnocení otázky, zda žáci mají tendenci si ubližovat se ukázalo, že je to opět menší počet, mezi 16 –19 %. V malotřídních školách mají žáci větší tendenci si ubližovat i když s pouhým 3% rozdílem. Opět vzhledem k malému rozdílu mezi velkou a malou školou/třídou není výsledek nijak průkazný. Vzhledem k mým dosavadním zkušenostem z malotřídní školy se domnívám, že to může být způsobeno tím, že jsou v jedné třídě děti různého věku, což může do určité míry dávat v tomto ohledu větší podmínky příležitostí vystupovat jako silnější a starší.

Nicméně téměř 1/5 odpovědí, že žákům ve třídě někdo ubližuje, je docela varující. Jestliže již na prvním stupni téměř 20 % dětí vnímá ubližování od vrstevníků, je pravděpodobné, že v dalších ročnících může toto procento stoupat právě proto, že starší a silnější mají již vytvořený model chování a nebojí se ubližovat slabšímu či dokonce vrstevníka šikanovat.

3.2 Doporučení pro praxi

- Na základě zjištěných dat navrhuji, aby se klima ve třídě kontinuálně sledovalo, protože jeho úroveň a pozitivní či negativní konotace může ovlivnit i řadu dalších projevů žáků, učitelů a charakteru školy.
- Žáci z malotřídky mají jiné zkušenosti s prací ve třídě, málokdy pouze sedí a proto určitě vnímají přechod do velkých tříd, který má jiné styly výuky. Proto je žádoucí připravit děti z malotřídky na jiný způsob výuky ve velkých třídách.
- Spokojenost s prací podle pravidel ukazuje na skutečnost, že pravidla jak jak se chovat a na ně navazující kodexy etiky, tolerance a slušného chování děti vítají a proto by bylo vhodné, aby na každé škole a v každé třídě na stěnách visela dětmi formulovaná a diskutovaná pravidla.
- Je nutné sledovat úroveň spokojenosti žáků s chováním svých vrstevníků, protože nespokojenost vztahů s kamarády a obava z nepřátelského chování je nebezpečnou základnou pro růst podobných modelů a negativního chování jako například růst šikany.

V dalším šetření by jistě bylo zajímavé věnovat se tomu, jak vnímají klima na obou typech škol učitelé. Dále pokládám za přínosné provést také další šetření, jak vnímají děti klima na malotřídní škole a pak následně po přestupu klima na škole klasicky organizované.

Závěr

Pokusila jsem se definovat tři základní jednotky třídního klima a prostředí školy: učitele, žáky a rodiče. Jejich hlediska zachytí všechny možné aspekty poznání klimatu a obraz o atmosféře pak bude celistvější a objektivnější.

Roli učitele, jeho pojetí výuky a jeho hodnocení žáků vytváří klima a ovlivňuje žákovo vnímání školního prostředí. Učitel rovněž ovlivňuje klima ve třídě formou odměn a trestů. Vzhledem k pozitivní motivaci a formování žákovy osobnosti by ve škole měly převažovat pochvaly nad negativními reakcemi.

Komunikace ve třídě je podstatnou složkou klimatu ve třídě. Je potřeba brát v úvahu důležitost komunikace mezi učiteli a žáky, žáky samými a mezi učitelem a rodičem, a to při všech příležitostech školního života. Žáci jsou rovněž důležitou součástí klimatu: pokud mohou participovat na tvorbě pravidel jak věci dělat a jak se chovat, bude klima vnímáno jako pozitivní a tvůrčí.

Protože i prostředí školy ovlivňuje klima, měly by učebny plnit i funkci estetickou, praktickou, pohodlnou a celkově aktivně působící. Při hodnocení školního klimatu je cílem odhalit slabiny konkrétního školního systému a školní praxe, a po vyvození závěrů navrhnout řešení ke zlepšení a realizovat snahu nápravy.

V praktické části jsem se věnovala sledování klimatu na malotřídních školách versus školách klasicky organizovaných. Rozhodla jsem se pro šetření pomocí dotazníků, které jsem rozdala 272 žákům na obou typech škol dohromady. Návratnost dotazníků byla stoprocentní. Cílem šetřením bylo potvrzení nebo vyvrácení pěti výzkumných předpokladů, kterými jsem se snažila zjistit rozdílnost klimatu na obou typech škol.

Šetřením, které jsem uskutečnila celkem na šesti školách, byly mé tři předpoklady potvrzeny, dva předpoklady potvrzeny nebyly. Překvapilo mne, že u většiny proměnných klimatu, které jsem sledovala, nehraje zřejmě typ školy tak významnou roli, jak jsem předpokládala. Vzhledem k výsledkům se domnívám, že spíše než typ školy bude mít meritorní roli v tvorbě klimatu osobnost pedagoga.

Seznam tištěných zdrojů

- ČABALOVÁ, D. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2993-0
- ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní lavici*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1718-0
- ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4
- ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2011. ISBN 80-7178-463-X
- FABER, A.; MAZLISH, E. *Jak mluvit, aby se děti lépe učily – doma i ve škole*. Computer press, 2010. ISBN 978-80-251-2961-6
- FISCHER, R. *Učíme děti myslet a učit se*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-120-7
- FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8
- GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3
- JEŽEK, S. *Možnosti diagnostiky psychosociálního klimatu školy*. MSD Brno, 2006.
- JEŽEK, S. *Psychosociální klima třídy*. Brno: MSD Brno s.r.o., 2001. ISBN 80-8663-313-6
- KAŠPÁRKOVÁ, J. *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu*. Olomouc: UP, 2007. ISBN 978-80-244-1852-0
- KLAPILOVÁ, S. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc: UP, 2000. ISBN 80-7067-699-8
- KOLÁŘ, Z.; VALIŠOVÁ, A. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2857-5
- LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-088-4
- MAREŠ, J. *Sociální klima školní třídy*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství, 1998.
- PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996
- POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 80-7302-064-5
- SEDLÁČKOVÁ, D. *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2685-4
- STARÝ, K. *Pedagogika ve škole*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-511-0
- VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Univerzita Karlova, 1997. ISBN 80-7184-487-X.
- VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3357-9
- VYKOPALOVÁ, H. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1992. ISBN 80-7069-161-0

Seznam elektronických zdrojů

www.klima.pedagogika.cz

www.wiki.rvp.cz

www.citaty.net/autori/jan-amos-komensky

Seznam tabulek

- č. 1 Moosovo schéma.
- č. 2 Nejpoužívanější dotazníky pro měření klimatu třídy.
- č. 3 Identifikační znaky respondentů dle typu třídy a ročníku v absolutních četnostech.
- č. 4 Identifikační znaky respondentů dle typu třídy a ročníku v relativních četnostech.
- č. 5 Struktura vzorku respondentů z hlediska typu třídy, ročníku a pohlaví v absolutních a relativních četnostech.
- č. 6 Odpovědi dětí na jejich prospěch z českého jazyka v absolutních a relativních četnostech.
- č. 7 Odpovědi dětí na jejich prospěch z matematiky v absolutních a relativních četnostech.
- č. 8 Odpovědi na postojové otázky respondentů podle absolutních četností a aritmetického průměru.
- č. 9 Odpovědi na postojové otázky v relativních četnostech.
- č. 10 Spokojenost všech žáků se školou a jejím okolím, bez rozlišení typu školy podle absolutního a relativního počtu a aritmetického průměru.
- č. 11 Spokojenost žáků se školou dle typu školy, podle absolutního a relativního počtu. Odpověď na otázku – Chodíš do školy rád/a?
- č. 12 Spokojenost všech žáků se třídou, bez rozlišení typu školy podle absolutního a relativního počtu a aritmetického průměru.
- č. 13 Vztah spokojenosti žáků se třídou podle skutečnosti zda musí sedět při vyučování v lavici dle typu školy, podle absolutního a relativního počtu. Odpověď na otázku – Ve vyučování musíš sedět stále v lavici?
- č. 14 Spokojenost žáků se třídou dle typu školy, podle absolutního a relativního počtu. Odpověď na otázku – Sedíš ve vyučování celou hodinu v lavici?
- č. 15 Spokojenost všech žáků se stylem učitelovy výuky, bez rozlišení typu školy podle absolutního a relativního počtu a aritmetického průměru.
- č. 16 Spokojenost žáků s výukou dle typu školy, podle absolutního a relativního počtu. Odpověď na otázku – Můžeš při práci pracovat vlastním tempem?
- č. 17 Vztahy mezi spolužáky, bez rozlišení typu školy podle absolutního a relativního počtu a aritmetického průměru.
- č. 18 Vztahy mezi spolužáky dle typu školy, podle absolutního a relativního počtu. Odpověď na otázku – Máš ve třídě kamarády?

- č. 19 Vztahy mezi spolužáky dle typu školy, podle absolutního a relativního počtu.
Odpověď na otázku – Posmívají se ti děti, když něco nevíš?
- č. 20 Vztahy mezi spolužáky dle typu školy, podle absolutního a relativního počtu.
Odpověď na otázku – Ubližuje Ti někdo ve třídě?
- č. 21 Vztahy mezi spolužáky dle typu školy, podle absolutního a relativního počtu.
Odpověď na otázku – Kamarádíš se se všemi spolužáky ve třídě?
- č. 22 Vztahy mezi spolužáky dle typu školy, podle absolutního a relativního počtu.
Odpověď na otázku – Rozumí si spolužáci mezi sebou ve třídě?

Seznam grafů

- č. 1 Rozdělení počtu žáků podle ročníků v relativních četnostech
- č. 2 Rozdělení počtu žáků podle pohlaví v relativních četnostech
- č. 3 Zastoupení žáků podle typu školy v relativních četnostech.
- č. 4 Znamky žáku z českého jazyka (znamka 1-5) podle typu školy v relativních četnostech.
- č. 5 Znamky žáku z matematiky (znamka 1-5) podle typu školy v relativních četnostech.

Seznam příloh

příloha č. 1: Dotazník „Naše třída“

DOTAZNÍK „NAŠE TŘÍDA“

Název školy:.....

ROČNÍK: 3. 4. 5. (odpověď zakroužkuj)

CHLAPEC ☐ DÍVKA ☐ (odpověď zaškrtni)

Jakou jsi měl/a známku z českého jazyka na vysvědčení?

Jakou jsi měl/a známku z matematiky na vysvědčení?

- | | |
|---|----------|
| 1. Chodíš do školy rád/a? | ANO – NE |
| 2. Líbí se ti ve třídě? | ANO – NE |
| 3. Máš ve třídě kamarády, | ANO – NE |
| 4. Posmívají se ti děti, když něco nevíš? | ANO – NE |
| 5. Stýkáš se se spolužáky také po vyučování? | ANO – NE |
| 6. Ubližuje Ti někdo ve třídě? | ANO – NE |
| 7. Poradí Ti učitel, pokud potřebuješ pomoc? | ANO – NE |
| 8. Sedíš ve vyučování celou hodinu v lavici? | ANO – NE |
| 9. Máš ve škole čas na odpočinek, hraní? | ANO – NE |
| 10. Kamarádíš se se všemi spolužáky ve třídě? | ANO – NE |
| 11. Řídíš se ve třídě podle domluvených pravidel? | ANO – NE |
| 12. Pochválí Tě učitel, když si to zasloužíš? | ANO – NE |
| 13. Líbí se Ti škola a její okolí? | ANO – NE |
| 14. Jsi ve škole spokojený? | ANO – NE |
| 15. Máš ve třídě kamaráda, který Ti pomůže? | ANO – NE |
| 16. Ve vyučování musíš sedět stále v lavici? | ANO – NE |
| 17. Můžeš učitelům sdělit svůj názor? | ANO – NE |
| 18. Můžeš při práci pracovat vlastním tempem? | ANO – NE |
| 19. Rozumí si spolužáci mezi sebou ve třídě? | ANO – NE |
| 20. Když se proviníš, potrestá Tě učitel přiměřeně? | ANO – NE |
| 21. Líbilo se Ti vyplňovat dotazník? | ANO – NE |