

# Školní klima pohledem žáků a pedagogů

Bc. Tatiana Hromková

---

Diplomová práce  
2011



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2010/2011

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Tatiana HROMKOVÁ**  
Osobní číslo: **H09376**  
Studijní program: **N 7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Školní klima pohledem žáků a pedagogů**

Zásady pro vypracování:

**Stanovení vize diplomové práce**

**Stanovení hlavního a dílčích cílů práce**

**Předprojektová příprava**

**Studium odborné literatury a dostupných inf. zdrojů souvisejících s problematikou tématu**

**Zpracování teoretické části jako východiska pro navazující praktický výzkum**

**Realizace výzkumu**

**Zpracování získaných dat, vyhodnocení výzkumu**

**Interpretace dat, závěr**

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

ČAPEK,R. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4

ČAPEK,R. Odměny a tresty ve školní praxi. Praha: Grada, 2008. ISBN

978-80-247-1718-0

GAVORA,P. Učitel a žáci v komunikaci. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9

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

KOLÁŘ,Z., Šikulová,R. Hodnocení žáků. Praha: Grada, 2005. ISBN 80-247-0885-X

MAREŠ,J., KRÍVOHLAVÝ,J. Komunikace ve škole. Brno: Masarykova univerzita, 1995,

ISBN 80-210-1072-3

Vedoucí diplomové práce:

**Mgr. Pavla Andrysová, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

**20. ledna 2011**

Termín odevzdání diplomové práce:

**29. dubna 2011**

Ve Zlíně dne 20. ledna 2011

prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.  
*děkan*



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.  
*ředitelka ústavu*

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby<sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3<sup>2)</sup>;
- podle § 60<sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60<sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 12.4.2011

Patricia Hronová

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevydávající zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Dišertace, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané nechráněm k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určení vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy. Žáde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výtisky, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdaná práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezahrnuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, ušije-li materiál za účelem přenosu nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě díla vytvořená dílem nebo studentem ke zpřístupnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školské dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školské dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpovídá-li autor takového díla osobní svolení bez věcného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení škýbějícího projevu jeho vůle v soudě. Ústavovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněným zájmem školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložil, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží ke výši výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

V diplomové práci se zabývám problematikou školního klimatu. Cílem práce je popis klimatu základní školy z pohledu žáků a pedagogů.

V úvodu teoretické části se zabývám charakteristikou pojmů, které souvisí s klimatem školy a typologií klimatu. Následně charakterizuji osobnost pedagoga a žáka. Dále objasňuji faktory ovlivňující klima školy a vymezuji vztahy, které jej utvářejí.

V praktické části se zabývám výzkumem a analýzou klimatu konkrétní školy.

**Klíčová slova:** klima školy, osobnost pedagoga a žáka, typy klimatu, faktory klimatu školy, vztahy v klimatu školy, vesnická škola

## **ABSTRACT**

I deal with the problems of the school climate in this diploma work. The aim of this study is description of climate in basic school from student's and teacher's view.

I engage in characterization of concepts that are connected with the school climate and in typology of climate in the introduction of the theoretical part of my thesis. The characterization of teacher's and student's personality follows. Next I explain the factors that influence the school climate and I define relationships that form it.

I engage in research and analyse the climate at concrete school in the practical part.

**Keywords:** school climate, teacher's and student's personality, type of climate, factors of school climate, relationships in school climate, country school.

### **Poděkování**

Děkuji tímto Mgr. Pavle Andrysové, PhD. za odborné vedení, cenné rady, připomínky a pomoc, kterou mi poskytla při vypracování diplomové práce.



# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>11</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>13</b>
<b>1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ</b> .....	<b>14</b>
1.1 KLIMA ŠKOLY .....	14
1.1.1 Teoretické přístupy .....	16
1.1.2 Typy klimatu.....	20
1.1.3 Bezpečné a pozitivní klima.....	24
1.2 OSOBNOST PEDAGOGA .....	25
1.2.1 Profesní kompetence pedagoga .....	26
1.2.2 Osobní vlastnosti pedagoga a jeho chování.....	28
1.2.3 Autorita pedagoga .....	29
1.2.4 Typologie pedagoga .....	30
1.3 OSOBNOST ŽÁKA.....	31
<b>2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ KLIMA ŠKOLY</b> .....	<b>33</b>
2.1 PEDAGOG.....	33
2.2 ŽÁK.....	35
2.3 VEDENÍ ŠKOLY.....	36
2.4 PROSTŘEDÍ ŠKOLY.....	36
2.5 ORGANIZACE ŠKOLY .....	37
2.6 METODY VÝUKY .....	38
<b>3 VZTAHY UTVÁŘEJÍCÍ KLIMA ŠKOLY</b> .....	<b>40</b>
3.1 PEDAGOG A ŽÁK.....	40
3.2 ŽÁK A ŽÁK.....	42
3.3 ŽÁK A RODINA .....	43
3.4 PEDAGOG A RODIČE .....	43
3.5 PEDAGOG A PEDAGOG .....	45
3.5.1 Pedagog a vedení školy.....	45
3.6 ŠKOLA A VEŘEJNOST .....	46
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>48</b>
<b>4 PROJEKT VÝZKUMU</b> .....	<b>49</b>
<b>5 TÉMA: ŠKOLNÍ KLIMA POHLEDEM ŽÁKŮ A PEDAGOGŮ</b> .....	<b>50</b>
5.1 ZÁKLADNÍ ŠKOLA LUŽICE .....	51
5.2 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU .....	52
5.2.1 Rozvedení výzkumného problému do dílčích výzkumných otázek.....	52

5.3	TYP VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU .....	53
<b>6</b>	<b>DOTAZNÍK.....</b>	<b>55</b>
6.1	ZPRACOVÁNÍ VÝSLEDKŮ .....	55
6.2	VYHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	55
6.3	METODA NEDOKONČENÝCH VĚT.....	71
6.4	POTVRZENÍ ČI VYVRÁCENÍ HYPOTÉZ.....	74
6.5	ZÁVĚR - ANALÝZA KLIMATU .....	78
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>81</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ.....</b>	<b>83</b>
	<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>84</b>
	<b>SEZNAM TABULEK .....</b>	<b>85</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>86</b>

## ÚVOD

Naše školství prochází již několik let významnými změnami. Prostřednictvím tvorby rámcových a školních vzdělávacích programů se mění podoba základního školství. Vzdělávání žáků základních škol upouští od prostého získávání v praxi někdy nepoužitelných vědomostí a začíná se orientovat na tvorbu celkových kompetencí žáka, které by pak mohl uplatnit i v dalším studiu a životě. Do popředí zájmu se dostávají interpersonální vztahy ve škole a třídě a s nimi související pojem školní klima.

Školní klima je vytvářeno všemi subjekty, které se podílejí na výchovně vzdělávacím procesu. Bez příznivého klimatu nelze očekávat zvyšování školní efektivity. Školní klima má vliv nejen na sociální chování žáků, ale také na jejich motivaci k výkonu, na průběh učení i na učební výsledky. Dobré školní klima prospívá nejen žákům, ale působí rovněž na psychické rozpoložení pedagogů a vedení školy, na jejich pracovní spokojenost. Ovlivňuje motivaci k práci pedagogů, ochotu chápat a řešit problémy školy a vytvářet spolupracující možnosti na všech k tomu vhodných rovinách.

Kvalita klimatu tvoří významnou součást školního programu. Bez jeho pozitivního působení zůstává vlastní vzdělávací program školy na formální úrovni a postrádá efektivní přenos do roviny emocionální, která podporuje ochotu se angažovat a být pro poznávání a učení motivován. Emocionální stav, který produkuje klima, ovlivňuje vnímání a prožívání pocitů bezpečí, jistoty, sounáležitosti a vyrovnávání se s hodnotícími principy.

Školní klima působí na všechny zúčastněné a kromě toho i na širší veřejnost. Ta se o kvalitě klimatu dozvídá z názorů a pocitů, jednotlivých zúčastněných a škola je prostřednictvím těchto výpovědí okolím hodnocena.

Téměř 30 let učím na menší vesnické základní škole. Prožila jsem s ní úspěšná i méně úspěšná léta, potkala zde řadu vynikajících pedagogů a úspěšných žáků. Atmosféra ve škole byla pro mě vždy velmi důležitá. Také tato škola prochází změnami, které přináší současné školství a já vidím, že se mění i moji žáci a kolegové.

Proto jsem si dala za cíl mé diplomové práce zjistit, jaké je současné klima mojí školy a to z pohledu těch, se kterými se setkávám každý den – žáků a pedagogů. K získání informací jsem použila metodu standardizovaného dotazníku a metodu nedokončený vět.

Při vypracování diplomové práce jsem vycházela z odborné literatury zabývající se problematikou školního klimatu. V úvodní části se zabývám vymezením pojmů, které souvisí s klimatem školy. Dále charakterizuji faktory, které klima ovlivňují a vztahy, které klima školy utvářejí.

Praktickou část tvoří výzkum a analýza klimatu školy, na které učím.

## I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

Každý z nás si občas vzpomene na školu, kde strávil část svého života. Většinou si nevybaví všechny spolužáky nebo učitele, ale zpravidla si uvědomí pocity, které si se školou spojoval. Někdo prožíval školní léta příjemně, u jiného převažují záporné pocity. Vzpomínky jsou ovlivněny klimatem školy, do které jedinec chodil.

Klima školy je ústředním pojmem diplomové práce, proto v následujících částech přibližuji obsah tohoto pojmu.

### 1.1 Klima školy

Pojem klima byl původně používán výhradně v meteorologii, kde dodnes znamená dlouhodobě stabilní režim počasí, a dal dokonce název vědnímu oboru klimatologie, který se snaží klima popisovat, vysvětlovat a předpovídat jeho změny. Ve společenských vědách, které si tento projev „vypůjčily“, je používán ve slovních spojeních klima školy, klima třídy, klima učitelského sboru, klima pracovního prostředí apod.

Součástí pojmu klima školy je pochopitelně pojem škola. V odborném i laickém diskursu se školou intuitivně rozumí škola základní, nanejvýš škola střední. Setkáváme se s různými školami – starými nebo moderními, velkými nebo malými atd.

Položme si otázku: Co je to škola?

Grecmanová (2008) charakterizuje školu těmito parametry:

- Škola je prostředí.
- Škola je formální organizace s cíli, pravidly, rolmi, hierarchiemi, vzorci komunikace, odměňování.
- Škola je instituce, jejíž tradiční úlohou je vzdělávat a vychovávat.
- Škola je pracovištěm především pro učitelky a učitele.
- Škola je budova, která stojí na určitém území, je ovlivněná topograficky, geograficky a sociálním prostředím.

Ať již chápeme školu jako prostředí, organizaci, pracoviště či budovu a všímáme si i jejích specifik, je zřejmé, že takto si mohou být školy v mnohém podobné. Odlišovat se však budou ve svém klimatu.

Mareš (2003b) nabízí rozlišení školy podle různých kritérií:

- Stupně vzdělávání: počínaje školou mateřskou, přes základní, střední, vyšší odbornou, až po neuniverzitní a univerzitní vysoké školy.
- Zvláštnosti populace: školy speciální, pro somaticky postižené děti, včetně škol pro hospitalizované děti.
- Velikosti školy: školy malotřídní (desítky žáků), školy velké (s několika sty žáky).
- Situování školy: školy venkovské, maloměstské, městské a velkoměstské.
- Spádové oblasti a zvláštnosti komunity, v níž žijí žáci a studenti: školy kulturní, nábožensky, etnicky spíše homogenní či heterogenní, jazykové apod.
- Zřizovatele, kterým může být stát, církevní, soukromá společnost apod.
- Koncepce vyučování, učení i výchovy: školy tradiční nebo experimentální.
- Dominující ideologie: školy totalitní, demokratické apod.

Ať již chápeme školu jako prostředí, organizaci, pracoviště či budovu a všímáme si i jejich specifik, je zřejmé, že takto si mohou být školy v mnohém podobné. Odlišovat se však budou ve svém klimatu.

Co tedy rozumíme klimatem školy?

Podat jedinou výstižnou definici tohoto pojmu je velmi složité, protože reálné školní klima se sestává z různých proměnných.

Litwin a Stringer (In Grecmanová, Holoušová, Urbanová, Bůžek, 2003) chápou klima jako filtr, přes který se musí dostat objektivní fenomény, a zdůrazňují, že není důležité, co se v organizaci skutečně děje, nýbrž jak je dění vnímáno.

Helus a Pitka (In Grecmanová, Holoušová, Urbanová, Bůžek, 2003) si představují klima jako celkové rozpoložení (převážně pozitivní a postojoyé), které škola navozuje.

Čáp a Mareš (2001) zahrnují do klimatu ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole odehrálo, právě odehrává nebo se má v budoucnu odehrát.

Klapilová (2000) označuje klima jako multifaktorální jev, který zahrnuje sociální vztahy učitelů a žáků navzájem, jasné vymezení práv a povinností učitelů i žáků a organizační rámec celé instituce. Vyjadřuje také vztah ke školní práci a způsoby jejího hodnocení. Grec-

manová (2008) považuje klima školy za „*projev jejího prostředí, který vnímají, prožívají a hodnotí jeho účastníci.*“ (str. 33)

Mareš, Lašek (In Grecmanová, Holoušová, Urbanová, Bůžek, 2003) rozumí pod pojmem školní klima druh a způsob, jakým se v uspořádané formě provádějí socializační procesy, prožívají institucionální vztahy jednotlivými učiteli a žáky a životní formy, které při tom vznikají.

Podle mého názoru klima školy vystihuje dobře tato definice: „*Klima školy je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak vnímáme prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají.*“ (Čapek, 2010, s. 134)

Na základě své více než 30leté pedagogické praxe vím, že není důležité, jak je škola velká, stará či dostatečně vybavená. Daleko důležitější je pro mě, zda do ní chodí děti a moji kolegové rádi. „*Není důležité, co se „opravdu“ děje, ale to, jak je toto dění vnímáno.*“ (Čapek, 2010, s.134)

### 1.1.1 Teoretické přístupy

Jak jsem již uvedla, je obtížné vymezit pojem klima školy. Různí autoři se snaží přistupovat po svém k tomuto složitému jevu a akceptují jeho odlišné aspekty. Čáp, Mareš (2001) rozlišují tyto přístupy.

#### ***Přístup zaměřený na vedení a organizaci školy***

Tato skupina pokládá za klíčový prvek klimatu školy způsob vedení školy, řízení školy, případně organizaci školy.

Čáp, Mareš (2001), kteří čerpali především z překladové studie Furmana (1994), hodnotí vliv organizace chodu školy. Ve škole s jednoduchou strukturou si každý učitel všechno zajišťuje sám – vyučuje svoje předměty a řeší výchovně – vzdělávací problémy svých žáků. Se složitostí školy může dojít k diferenciaci činností – vyčlení se poradenská činnost (výchovný poradce, školní psycholog), může se rozčlenit práce žáků (část probíhá ve škole, část mimo školu - zde pomáhají i další odborníci), může se rozčlenit práce učitelů (předmětové kabinet). To vyžaduje náročnější koordinaci. Nárůst diferenciacie má své meze a po



jejich překročení se organizování chodu školy stává nezvladatelným. Pak by měla nastoupit integrace – poradci začnou vstupovat do vyučovacích hodin a pomáhat žákům, kteří vyžadují individuální péči, učitel zařadí poradenské aktivity do obsahu vyučování, rozbíhá se týmové vyučování apod. Autoři se zabývají i druhou dimenzí ovlivňující klima školy – způsobem řízení. Byrokratické řízení klade důraz na přesné definování úkolů a postupů a jejich splnění se kontroluje shora dolů. Chyby v komunikaci nebo doslovné plnění příkazů mohou vést k nefunkčnosti systému, lhostejnosti ke zlepšování kvality práce či odmítání osobní odpovědnosti. Organický typ řízení akcentuje osobní odpovědnost lidí, dává prostor pro iniciativu, kolegiální komunikaci. Spojením těchto dvou dimenzí vzniká modelový prostor, v němž se budou pohybovat školy s různými parametry obou dimenzí. A výstupem budou žáci různých kvalit.

Kottkamp, Mulhern, Hoy (In Čáp, Mareš, 2001) považují za klíčové determinanty klimatu školy pět prvků:

- ředitelovo vstřícné chování vůči učitelům
- ředitelovo direktivní chování vůči učitelům
- zaujetí učitele pedagogickou prací
- frustrovanost učitelů
- učitelovo přátelské chování ke kolegům

První čtyři složky modelu lze seskupit do ukazatelů, které vypovídají o otevřenosti či uzavřenosti klimatu. Otevřené klima školy je charakteristické vzájemnou důvěrou, zaujetím učitelů pro svou práci. Učitelé spolupracují s vedením školy, které jde osobním příkladem. Opakem je uzavřené klima školy. Vzájemná nedůvěra, nechť učitelů, ředitelovo byrokratické vedení vede k frustraci učitelů, lhostejnosti k pedagogickým výsledkům.

Směr, který akcentuje klíčové postavení ředitele školy a vedení školy, je poměrně vlivný.

### ***Přístupy zaměřené na učitelský sbor***

Tato skupina klade důraz na učitelský sbor, jeho podíl na chodu školy a jeho fungování. Její teorie mají dvě konstitutivní složky – způsob výuky ve škole a způsob řízení školy a výuky. Další teorie přidávají plat a jeho složky, způsob odměňování, stížnosti.

Jeden z teoretických přístupů vychází z pojmů dělba vlivu, dělba moci ve škole a podíl učitelského sboru na klimatu školy.

Jeho úvahy vycházejí z otázek, týkajících se možnosti učitelů podílet se na zásadních rozhodnutích, na řízení školy, jejich nezávislosti při rozhodování o svém osobním růstu a prostoru pro uplatnění svých schopností ve škole.

Shortová, Rinehart (In Čáp, Mareš, 2001) vyčlenili šest složek, které se podílejí na klimatu školy:

- podíl učitele na rozhodování o škole
- prostor pro osobní rozvoj učitele
- status učitele ve škole
- učitelem vnímaná kvalita jeho pedagogické práce
- učitelova autonomie v rámci školy
- učitelův vliv v rámci školy

Tyto proměnné ovlivňují efektivitu práce školy. Důležitou je učitelova „*spokojenost v povolání i způsob, jímž vnímá a hodnotí kvalitu své pedagogické práce.*“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 588)

### ***Přístupy zaměřené na vztahovou dimenzi***

Skupina akcentuje vztahy mezi učitelem a žáky, vztahy mezi školou a rodiči na širším pozadí školy.

Roesler, Midgley a Urdan (In Čáp, Mareš, 2001) rozdělují dění ve škole do tří okruhů: obsah – proces – výsledky. U psychologického klimatu rozlišují dvě dimenze: cílovou a vztahovou. Tvrdí, že způsob pedagogické práce se odvozuje od cílů, které si daná škola klade. Cíle mohou mít dvojí povahu. Buď je cílem dosažení individuálně rozdílného maxima dokonalosti u žáků prostřednictvím pečlivě vybraných úkolů, anebo je cílem dosažení pouze relativní dokonalosti vzhledem ke spolužákům. V tomto případě je prostředkem soutěžení žáků ve výkonové sféře, soupeření mezi žáky o postavení ve třídě. Žáci pak vnímají klima školy odlišně, jinak prožívají své úspěchy a neúspěchy. V druhém případě se častěji objevují případy frustrace z hodnocení, pocity nejistoty, nespokojenosti. Vztahová dimenze se týká i

pozitivních vztahů mezi učiteli a žáky. Vliv na postoje žáků k učení, na jejich školní výsledky má opora a pomoc žákům ze strany učitelů, redukování strachu a úzkosti v mezilidských vztazích. Tyto parametry zase ovlivňují práci učitelů, jejich sebepojetí, sebehodnocení i hodnocení jejich nadřizenými.

### ***Komplexnější přístupy***

Tyto přístupy se snaží o komplexnější pohled na klima školy. Zajímají je sociodemografické složení žáků dané školy, charakteristika školy, zahrnutí rodičů do chodu školy, podpora žákovského učení při výuce a spokojenosti rodičů s prací školy. Výstupní proměnnou jsou jednak školní výsledky žáků a jednak spokojenost rodičů s danou školou. Každá z těchto složek představují komplexní proměnnou, která sama se skládá z řady dalších charakteristik školy se člení do dvou typů – strukturálního a sociálně – enviromentálního. Ke strukturální charakteristice školy patří kapacita školy a její aktuální využití, počet žáků školy, počet žáků připadajících na jednu třídu, na jednoho učitele, kvalifikovanost učitelů, průměrná délka pedagogické praxe učitelů, počet žáků opakujících některý ročník. Mezi sociálně – enviromentální charakteristiky školy patří žákovské názory na kvalitu vybavení školy, na vstřícnost a pomoc ze strany učitelů, pocit bezpečí a jistoty, názory rodičů na klima panující ve škole. Tato teorie přisuzuje významná místa v klimatu školy také sociálnímu klimatu jednotlivých tříd.

Čáp, Mareš (2001) zdůrazňují, že škola neprodukuje jen výkonné ukazatele, známky, vysvědčení. Důležitějším výstupem je spokojenost žáků. Připomínají, že existuje řada údajů o spokojenosti běžných žáků. Vzácnější jsou studie, které zjišťují spokojenost extrémních skupin žáků – např. žáků talentovaných. Ash, Hubner (In Čáp, Mareš, 2001) konstatovali, že talentovaní žáci druhého stupně základní školy se neliší od běžných spolužáků v míře spokojenosti s rodiči, kamarády, se školou. Liší se však tím, že na celkové spokojenosti se právě spokojenost se školou, s klimatem konkrétní školy, kterou navštěvují, podílí mnohem výrazněji.

Jak se komplikují sociální vztahy ve společnosti, přibývá i konfliktů uvnitř školy. Není tedy divu, že stoupá počet prací, které se zajímají o šikanování a týrání žáků ve škole. Objevují se také výzkumy, které se o to, zda klima školy brání nebo nebrání různým projevům šikanování. Dalším problémem se stává sexuální obtěžování mezi dospívajícími. Škola sama je

zasazena do určitého sociálního prostředí, pracuje v určité komunitě, v určitém regionu. Úvahy, že dobré sociální prostředí navozuje dobré klima a špatné prostředí navozuje špatné klima ve škole jsou velmi zjednodušené.

### **1.1.2 Typy klimatu**

Typy klimatu školy můžeme třídit z různých hledisek. Pro každý klimatický typ jsou specifické určité indikátory, podle kterých je možné určit jeho kvality.

Oswald se svými pracovníky rozlišuje (In Gracmanová, 2008) různé klimatické typy.

#### ***Typy klimatu školy podle kustodiálního a edukativního určení cíle***

Ve škole s kustodiálními cílovými aspekty (kustod = strážce, opatrovník) existují byrokratické správní formální přístupy, orientace na uniformní pravidla a procedury. Učivo se nařizuje, pracuje se rutinně, požaduje se přizpůsobení.

Školní klima charakteristické edukativním cílovým zaměřením se vyznačuje tvořivostí, flexibilitou, častou inovací, samostatností, svobodou při utváření školního života, osobním nasazením pedagogů, otevřeností vůči veřejnosti.

#### ***Typy klimatu školy podle uniformity a plurality***

Uniformní klima školy se vyznačuje formálními vztahy mezi žáky a učiteli se zřetelnou sociální distancí. Je preferována jednotnost a kontrola postupů. Objevuje se rutina a tendence k perfekcionismu.

Škola s pluralitním klimatem zohledňuje jednotlivce, rozvíjí vzájemnou pomoc, entuziasmus, kreativitu, samostatné myšlení.

#### ***Typy klimatu školy podle chování učitele v konfliktu se žáky***

V tomto smyslu rozlišujeme konzervativní klima uplatňující zvláštní druh nátlaku učitelů na žáky. Klade se důraz na disciplínu, zodpovědnost, práva žáků jsou omezována.

V progresivním klimatu školy neexistuje nadvláda učitele. Akceptují se zájmové protiklady, moc je odosobněná.

***Typy klimatu podle percepce nátlaku, který vede k přizpůsobení***

V tomto případě rozlišujeme školy homogenní a heterogenní. Konzervativní a přísné školy se jeví jako homogenní. Heterogenní školy jsou liberální a progresivní.

***Typy klimatu podle zájmu o lidi, nebo o pracovní úkoly školy***

U tohoto modelu popisu klimatu školy se redukuje počet možných parametrů na dvě dimenze, které se nanášejí na obě osy souřadnicového systému. Variabilita školního prostředí se projevuje převládáním jednoho nebo druhého aspektu.

Obrázek 1 Typy klimatu podle zájmu o lidi nebo o pracovní úkoly školy

Velký	Velký zájem o lidské kontakty, ale malý zájem o pracovní úkoly ( <b>Typ 1</b> )	Velký zájem jak o pracovní úkoly, tak o lidské stránky v životě školy ( <b>Typ 2</b> )
zájem o lidi		střední zájem o pracovní úkoly školy a také o lidské kontakty ( <b>Typ 3</b> )
malý	malý zájem o lidi, i v pracovních úkoly školy ( <b>Typ 4</b> )	velký zájem o pracovní úkoly, ale malý zájem o lidské kontakty ( <b>Typ 5</b> )
x	malý	velký zájem o pracovní úkoly školy

| Y

### *Typy klimatu podle různých vztahů, postojů, pocitů a hodnotících soudů*

Podle této typologie se mohou rozvíjet čtyři typy klimatu školy:

- **Osobnostně orientovaný klimatický typ** je charakteristický tolerancí k žákům, vykazuje podporu a pomoc žákům, sociální angažovanost pro individuální potřeby žáků. Pedagogové jen minimálně vyvolávají stresové situace.
- **Diskrepantní klimatický typ** je dán diskrepancí mezi vnímáním rodičů a žáků na jedné straně a vnímáním pedagogů na druhé straně. Je ho možné rozpoznat na základě souběžného sledování žákovských, rodičovských škol a škál pedagogů.
- **Funkčně orientovaný klimatický typ** je charakteristický špatnými vztahy mezi pedagogy a žáky (malá osobní blízkost), malá tolerance, malá sociální angažovanost pedagogů, malá důvěra žáka k pedagogům). Žáci si stěžují na nepatrnou možnost zapojit se do diskuse, na tvrdou disciplínu, na tlak na výkon).
- **Distanční klimatický typ** se projevuje negativními vztahy mezi pedagogy a žáky (malá možnost žáků podílet se na spoluurčování aktivit, extrémně malý disciplinární tlak, velké požadavky na výkon, nepatrná podpora ze strany pedagogů), ale výrazně dobrými vztahy mezi spolužáky. Vyznačuje se také jasnou osobní distancí mezi učiteli a žáky při vysoké soudržnosti uvnitř třídy.

### *Typy klimatu podle výchovných stylů*

Tři klasické výchovné styly ovlivňují tři klimatické typy:

- **Autoritativní klimatický typ** odpovídá funkčně orientovanému typu klimatu školy. Žáci vykazují jasnou distanci mezi sebou a pedagogem. Tento výchovný styl izoluje mladého člověka od spolužáků, často produkuje ctižádostivé soutěžení mezi jednotlivci nebo vyvolává opoziční postoje.
- **Demokratický (sociálně – integrativní) klimatický typ** můžeme přiblížit k osobnostně orientovanému typu klimatu. Většina žáků má v takovém prostředí důvěru ke svým pedagogům. To však nevyklučuje kritiku. Tento styl silně integruje mladé lidi, skupiny nebo třídy, podněcuje kooperaci a vztahy mezi mladými lidmi.

- **Liberální klimatický typ** se podobá distančnímu typu klimatu školy. Je charakteristický malou osobní angažovaností učitelů, ale také malým disciplinárním nátlakem. Má negativní dosah na dimenzi vztahů pedagog – žáci, avšak pozitivně ovlivňuje dimenzi žák – žák.

### *Typy klimatu školy podle způsobu vedení školy a kontaktu s okolím*

Tato typologie vychází z každodenního pozorování života ve školách a ze vztahového trojúhelníku: rodiče – učitelé – žáci. Nezapomíná ani na vedení školy, vztahy školy k médiím, veřejnému životu.

**Klimatický typ 1** – škola vedená autokraticky, od života izolujícím způsobem. Život v této škole řídí pouze ředitel a někteří učitelé. Rodiče ani žáci se nepodílí na organizaci života ve škole. Škola neudrzuje kontakty s okolím, důraz se klade na zprostředkování informací.

**Klimatický typ 2** – škola vedená autokraticky, životu blízkým způsobem. Všechny aktivity vede ředitel a někteří učitelé. Ve školním životě vládne neustálý pohyb, který ovládá vládnoucí skupina. Pořádají se různé akce, zúčastnění jsou pasivní, bez iniciativy - jakýkoli nápad zmaří již v zárodku vládnoucí skupina.

**Klimatický typ 3** – škola vedená demokraticky, od života izolujícím způsobem. Jen uvnitř školy panuje pohyb, hledá se dialog mezi učiteli, žáky a rodiči. Negativně je třeba hodnotit nechuť ke kontaktu s jiným než školním prostředím.

**Klimatický typ 4** – škola vedená demokraticky, životu blízkým způsobem. Ve škole spolupracují všichni zúčastnění. Vytváří se zde rozmanité podněty k učení. Škola velmi dobře spolupracuje s rodiči. Hledá a využívá nové metody a formy výuky.

### *Typy klimatu školy podle autentičnosti chování členů organizace*

V této souvislosti hovoříme o školách s otevřeným a uzavřeným klimatem.

- **Otevřené klima školy** se vyznačuje energickou a čilou organizací, zajišťováním potřeb všech jednotlivců. Hlavním znakem je autentičnost chování účastníků života školy.
- **Uzavřené klima školy** je charakteristické velkou apatií všech členů. Jejich chování je neautentické, organizace se jeví jako nečinná.

### *Typy klimatu podle spokojenosti učitelů*

Typologie hovoří o vysoké a nepatrné spokojenosti učitelů v souvislosti s dobrou a špatnou školou.

**Dobrá škola** se vyznačuje pracovní spokojeností pedagogů, jejich dobrou integrací v kolektivu, spoluúčastí na procesech rozhodování a plánování. I žáci mají lepší vztahy s pedagogy. Ve **špatných školách** vedení působí defensivně, má malý přehled. Někdy působí chaoticky.

#### **1.1.3 Bezpečné a pozitivní klima**

Havlíková (1994) uvádí, že z dosavadních výzkumů vyplývá, že kvalita klimatu ve škole se promítá do pocitů bezpečí nebo ohrožení, které žák prožívá. Škola, která se zaměřuje na podporu bezpečného klimatu, zvyšuje poskytované vzdělání následujícími hledisky:

- Bezpečné klima zlepšuje motivaci a neuropsychické předpoklady žáků i pedagogů k plnění úkolů.
- Bezpečné klima umocňuje pozitivní prožívání, snižuje riziko aktuálního stresu a úzkostných stavů.
- Bezpečné sociální klima působí na žáky a pedagogy, kteří si z něho přebírají vzorce pro svoje sociální chování.
- Bezpečné klima podporuje otevřenost a spolupráci žáků, rodičů a pedagogů. Vytváří podmínky pro adekvátní a včasné řešení vzniklých problémů.

S bezpečným klimatem souvisí také pozitivní klima školy. „*V atmosféře ohrožení nemůže vzniknout pozitivní klima. V pozitivním klimatu mají učitelé většinou cit pro řešení těžkostí, problémů, dokážou jednat se smyslem pro potřeby žáků. Zdržují se posuzování a kontrol tam, kde to není nezbytně nutné. Hodnocení je založeno na vztazích vzájemné důvěry mezi učiteli a žáky*“. (Grecmanová, 2008, s.87)

Jaké jsou znaky pozitivního klimatu školy? Grecmanová (2008) uvádí následující znaky:



1. Z hlediska žáků: umožnění samostatného objevného učení, které přináší žákům radost, požadavky odpovídající schopnostem žáků, podpora rozvoje osobnosti žáka, poskytnutí jistoty akceptování žáka, umožnění prožití úspěchu, organizační přehlednost, spravedlivý přístup k žákům, možnost žáků ovlivnit školu jako vlastní životní prostor.
2. Z hlediska pedagogů: škola je brána jako pracoviště, kde pedagog dobře a adresně učí, rád pracuje a spolupracuje s žáky, rodiči a kolegy, umožňuje pedagogovi prožívat citový soulad a pocit sounáležitosti s ostatními pedagogy, úspěch v oboru, pocit seberealizace, pocit svobody a samostatnosti v práci, radost z pochvaly a uznání, ze spravedlivého ohodnocení a spokojenost s bezkonfliktní atmosférou.
3. Z hlediska rodičů, kteří mají od pozitivního klimatu svá očekávání: vstřícnost pedagogů, spravedlivé ohodnocení a zacházení s dětmi, jasná rozhodnutí, pedagogickou kvalifikovanost a vyučovací kompetentnost pedagogů, vhodnou motivaci žáků k učení, individuální podporu každého žáka, cílevědomou práci školy s ohledem na úroveň žáků v poznávací a emocionální oblasti.
4. Z hlediska veřejnosti, která očekává, že škola připraví žáky k úspěšnému zapojení do profesionálního života, bude se angažovat pro společenské záležitosti a účastnit se ve veřejném životě.

Podle Grecmanové (2008) jsou z výše uvedeného přehledu považovány za pozitivní tyto klimatické typy:

Klima školy s edukativním cílovým zaměřením, plurativní, otevřené a progresivní klima s velkým zájmem o pracovní úkoly školy i o lidské kontakty, klima osobnostně orientované, škola vedená demokraticky, životu blízkým způsobem. Je zřejmé, že příznivě ovlivňují život ve škole.

## 1.2 Osobnost pedagoga

Na výchově žáků se v současné době podílí mnoho činitelů: rodina, škola, kamarádi, různí lidé, se kterými žáci přicházejí do styku ať už pravidelně nebo náhodně, dále tisk, rozhlas, kino, počítač, televize. Nejvýznamnější postavení mezi nimi má však vedle rodiny učitel (pedagog) „*Termínem učitel označujeme člověka, který soustavně odborně vzdělává a vy-*

*chovává děti, mládež nebo dospělé. Učitel je rozhodující složkou ve výchovném procesu – je jeho iniciátorem. Jeho úkolem je pečovat o tělesný rozumový, citový a volní rozvoj vychovávaného.*“ (Holoušová, 2002, str.164)

V současné době spolu s rozvojem systému masových komunikačních prostředků se vzhledem k dřívější době snižuje úloha pedagoga jako hlavního pramene informací pro žáky. Pedagog musí proto více než dříve sledovat rozvoj vědeckého a technického poznání, aby byl schopen reagovat na dotazy a poznámky žáků. Zároveň s tím však vzrůstá úloha pedagoga jako iniciátora činnosti žáků. Přichází s podněty, seznamuje žáky s možnostmi, jak dosáhnout stanoveného cíle, usměrňuje učení žáků.

### 1.2.1 Profesní kompetence pedagoga

Často se diskutuje o tom, zdali se člověk už učitelem musí narodit, zda tedy musí mít osobnostní předpoklady, anebo zdali se jím může stát tím, že si osvojí nutné vědomosti, dovednosti, vlastnosti až v průběhu přípravy na učitelské povolání.

Podle Holouškové (2002) jsou pro úspěšný výkon učitelské profese nutné následující složky učitelské kvalifikace:

1. **Všeobecné vzdělání a široký filozofický, vědecký a kulturní rozhled.** Pedagog své žáky ovlivňuje i svými vztahovými postoji. Musí zaujímat vlastní postoje k různým politickým a mezinárodním událostem. Právě široká orientace, znalost praxe i lidí, všeobecný ekonomický, sociální, politický a kulturní rozhled mu umožní lépe chápat nově vzniklé jevy a zaujímat k nim stanoviska.

2. **Teoretické a praktické odborné vzdělání.** Pedagog musí samozřejmě zvládnout předměty své aprobace, spolu s teorií jejich vyučování. Jeho odborná úroveň musí přesáhnout okruh učební látky, kterou přednáší.

3. **Pedagogické a psychologické vzdělání.** Pedagog si musí osvojit nejen teoretické vědomosti o cílech, prostředcích, principech, metodách a formách výchovné práce, ale také soubor pedagogických a metodických schopností a návyků, které mu umožní přenést jeho teoretické znalosti do praktické činnosti se žáky.

Vykonávání učitelské profese zahrnuje jednak činnosti ve vyučování, jednak činnosti mimo vyučování (např. jednání s rodiči žáků, se zástupci obce). Soubor profesních kompetencí pedagoga je tedy velmi rozsáhlý. Byly vytvořeny četné modely profesních kompetencí pe-

dagoga. Průcha (2006) připomíná model klíčových dovedností učitele Kyriacou a u nás Vašutové týkající se učitelů mateřských, základních a středních škol (In Průcha, 2006). Švec pedagogické kompetence vymezuje takto: „*Pedagogické kompetence představují souhrn způsobilostí, kterými by měl být vybaven učitel, aby mohl efektivně vyučovat a vychovávat i zdokonalovat svou pedagogickou činnost, a které by měly být utvářeny a kultivovány u studentů učitelství.*“ (str. 138)

Podle Průchy (2006) lze nejpodstatnější dovednosti pedagoga rozdělit do tří oblastí:

- **Sociální dovednosti** – mezi ně patří motivace a posilování pozitivních postojů k práci, k lidem, ke škole a vzdělávání, podpora spolupráce, rozvážné řešení problémových situací, navazování kontaktů, vytváření vztahů, hodnocení, povzbuzování, posilování kladných reakcí, navazování důvěry a vstřícnosti, empatie a snaha porozumět, umění tolerovat druhé, udržování dobré nálady a humoru atd.
- **Komunikační dovednosti** – jedná se o navázání kontaktu se žáky, vytváření otevřeného a partnerského vztahu k žákovi, povzbuzování, oceňování, aktivní naslouchání, respektování názoru, kladení otázek, umění začít a ukončit konverzaci, diskusi, být trpělivý atd.
- **Organizační dovednosti** – umět si stanovit jasné pravidla chování a práce ve třídě a dodržovat je, připravit si a rozvrhnout si práci, rozdělit úkoly, poskytovat jasné a stručné instrukce atd.

Kyriacou (2004) dělí pedagogické dovednosti do sedmi okruhů:

1. **Plánování a příprava** – dovednosti podílející se na výběru výukových cílů dané učební jednotky (učební hodiny), na volbě cílových dovedností (výstupů), které mají žáci na konci hodiny zvládnout, dovednosti volit nejlepší prostředky pro dosažení těchto cílů.
2. **Realizace vyučovací jednotky** – dovednosti potřebné k úspěšnému zapojení žáků do učební činnosti. Vystupování učitele by mělo být přirozené, uvolněné a schopné interakce se žáky. Žáci by se měli aktivně podílet na hodině a být rovnoměrně tázáni atd.
3. **Řízení vyučovací jednotky** – dovednosti potřebné k takovému řízení a organizaci učebních činností během učební jednotky, aby byla udržena pozornost žáků, jejich

zájem a aktivní účast ve výuce. Začátek by měl být svižný, učitel by měl být dobře naladěný. Žáci by měli být seznámeni s plánem hodiny, tempo by mělo být přirozené atd.

4. **Klima třídy** – dovednosti potřebné k vytvoření a udržení kladných postojů žáků vůči vyučování a jejich motivace k aktivní účasti na probíhajících činnostech. Klima třídy by mělo být uvolněné a směřovat ke splnění daných cílů.
5. **Kázeň** – dovednosti potřebné k udržení pořádku a k řešení všech projevů nežádoucího chování žáků. Učitel sleduje chování žáků a pokyny a pravidly je usměrňuje, také se vyhýbá konfrontacím atd.
6. **Hodnocení prospěchu žáků** – dovednosti potřebné k hodnocení výsledků žáků aplikované jak při formativním hodnocení (hodnocení s cílem napomoci dalšímu vývoji žáka), tak při hodnocení sumativním (vedením záznamů a formulaci zpráv o dosažených výsledcích). Hodnocení žáků je prováděno včas. Zpětná vazba by měla sloužit k povzbuzení k dalšímu úsilí žáků, ne jen jako oprava chyb.
7. **Reflexe vlastní práce a evaluace** – dovednosti potřebné k hodnocení (evaluaci) vlastní pedagogické práce s cílem je v budoucnu zlepšit. Učitel hodnotí své hodiny tak, aby dle získaných výsledků zlepšil ty následující.

### 1.2.2 Osobní vlastnosti pedagoga a jeho chování

Holoušková (2002) rozděluje osobní vlastnosti a požadavky do několika skupin:

- vlastnosti charakteru a vůle – např. čestnost, spravedlnost, vytrvalost, cílevědomost aj.
- pracovní vlastnosti – např. vztah k dětem a pedagogické práci, svědomitost
- intelektuální vlastnosti – např. logičnost, kreativita
- citově temperamentní vlastnosti – např. sebeovládání, trpělivost
- společensko - charakterové vlastnosti – např. laskavost, slušnost, srdečnost, porozumění

Typizuje také vlastnosti pedagoga, které ho charakterizují a které podmiňují jeho volbu učitelského povolání a které také utvářejí v průběhu učitelova povolání. Jde o tyto vlastnosti:

- Vlastnosti projevované ve vztahu k jiným lidem. Pedagog má být schopen vcítit se do psychicky druhého, být trpělivý především v kontaktu s dětmi.
- Vlastnosti projevované ve vztahu k sobě samému. Pedagog si uvědomuje zvýšené nároky na jeho osobnost, je schopen sebeovládání, stále se sebevzdělává, v práci je důsledný.
- Vlastnosti v myšlení a vyjadřování. Pedagog je schopen vyjádřit určité myšlenky na různé úrovni náročnosti, chápe myšlení jiných a dokáže se mu přizpůsobit, disponuje zvláštními vyjadřovacími schopnostmi.
- Vlastnosti povahové. Pedagog je ochoten přijímat nové podněty, má cit pro spravedlnost, životní optimismus.

Z vlastní zkušenosti bych vyzdvihla i následující vlastnosti :

- **Paměť** – nemám na mysli jen znalost odborných poznatků, ale také znalost svých žáků. Druhů paměti je spousta, ale když pedagog disponuje tvůrčí pamětí, má oproti svým kolegům značnou výhodu.
- **Pevná vůle** je potřebná nejen k získávání stále nových poznatků, ale především v kontaktu s dětmi a mládeží. Překonávání řady překážek, které stojí v cestě při formování mladých lidí, je obtížné bez rozvoje volných vlastností.
- **Humor** udržuje žáky v pohotovosti a jejich pozornost. Spojuje obě strany a sjednocuje je prostřednictvím příjemného prožitku. Pedagog, který umí „udělat“ legraci, je žáky vnímán jinak než jejich strohý neosobní kolega.

### 1.2.3 Autorita pedagoga

Hovoříme-li o osobnosti pedagoga, nesmíme opomenout velmi důležitou součást této profese a to je autorita. Kohoutek (1998) uvádí, že autorita pedagoga má dvojí povahu. Jde o společenskou autoritu a autoritu pedagoga ve škole a třídě. Společenská autorita pedagogické profese má význam v tomto případě spíše sociologický. Jde o prestiž povolání, které je ukazatelem vyššího nebo nižšího postavení. Prestiž určitého povolání je jedním z parametrů sociálního statusu. Kraus (2001) dělí status do tří skupin:

1. Vrozený status – je poznamenám feminizací učitelského povolání.
2. Získaný status – je vytvořen především na základě sociální aktivity pedagogů.

3. Připsaný status - je výsledkem hlavně sociálně – ekonomické pozice pedagogů.

Podle Kohoutka (1998) základem pedagogické autority učitele je úspěšnost, úroveň pedagogické práce a sociabilita. Havlíková (1994) rozlišuje u pedagogické autority formální a neformální autoritu. Formální autorita vyplývá z pedagogovy úřední pravomoci. Neformální autorita je naopak jen málo závislá na úředním postavení pedagoga. Základem tohoto druhu autority je snaha žáků napodobit učitele v těch vlastnostech, které sami nemají, ale chtěli by mít.

Autorita se často zneužívá a projevuje se jako autoritativní chování s využitím moci a násilí. Pedagog má žáka provázet životem, ne jen nařizovat a přikazovat, ale podporovat a radit. Za dobrý pedagogický prostředek považují odpouštění, kterými pedagog posiluje svou autoritu.

#### 1.2.4 Typologie pedagoga

Existuje celá řada typologií, které jsou více či méně propracované. Použila jsem typologii Caselmanna (In Grecmanová, Holoušková, Urbanovská., 2002), která je označována za nejznámější a také nejpropracovanější.

Tato typologie předpokládá dva typy učitelů: **logotropa a paidropa**

Logotrop věnuje větší pozornost obsahu a problematice daného předmětu. Caselmann tento typ učitele dále diferencuje na filosoficky orientovaného logotropa, který se orientuje podle svého pevně vytvořeného světového názoru, který chce žákovi vštípit. Tím se stává značně subjektivním, je málo tolerantní k názorům, které nekorespondují s jeho vlastními názory. Odborně vědecky orientovaný logotrop se od mládí orientuje na svůj obor. Dokáže žáky nadchnout pro svůj předmět. Někdy podceňuje jiné obory, kterým nevyučuje. Z negativních vlastností se u něj objevuje strohá přísnost a na individuální zvláštnosti žáků nebere větší ohled.

Druhý typ učitele, paidrop, se orientuje především na žáka, na jeho formování. Dělí se také na dva další typy. Individuálně psychologicky orientovaný paidrop chce pochopit žákovu osobnost a vnitřně ho získat. Projevuje se u něj rodičovský vztah k žákům. Dbá na pořádek a disciplínu. Všeobecně psychologicky orientovaný paidrop se především snaží o řešení výchovných otázek obecnějšího rázu. Má i negativních vlastností – soustředí se na své práci především na své oblíbenosti.

Druhé kritérium, které Caselmann stanovil pro pedagogické typy, je chování pedagoga ve třídě. Protože dělení tohoto problému je přesnější u polského pedopsychologa Zaborowského (In Grecmanová, Holoušková, Urbanovská., 2002), použijí tedy jej:

Přísně autokratický pedagog neustále žáky kontroluje. Vyžaduje okamžitou poslušnost, přísnou disciplínu. Zřídka používá pochvaly, povzbuzení. Žáci se ho bojí, jsou neochotní ke spolupráci.

Autokratický pedagog si svou autokratičnost uvědomuje. Žáci jsou nuceni neustále čekat na jeho instrukce. Domnívá se, že pouze on může být tím, kdo dokáže k práci inspirovat.

Liberální pedagog žáky téměř neřídí, nedůvěřuje jim, nevěří v jejich samostatnost. Bývá nerozhodný, nemá jasně promyšlené cíle a s žáky spolupracuje jen s obtížemi. Nepomáhá jim svou radou. Žáci mají maximální svobodu. Výsledkem je chaos, neorganizovanost práce.

Demokratický pedagog plánuje a rozhoduje ve spolupráci s žáky. Žáky povzbuzuje, pomáhá jim, zajímá se o jednotlivce. Žáky učí vyjadřovat vlastní názory a vést odpovědnost za svá rozhodnutí.

Kvality pedagogovy práce, jak bylo zjištěno mnoha badateli, nezávisí ani tak na věku, délce praxe, pohlaví, předmětech, které vyučuje, ale především na jeho motivovanosti k profesi, předmětové a pedagogické odbornosti, morální vyspělosti, sociální a osobní zralosti.

### 1.3 Osobnost žáka

Dítě se stává žákem při nástupu do první třídy základní školy většinou v šesti letech. Po ukončení povinné devítileté školní docházky je připraveno k dalšímu stupni vzdělávání. Osobnost žáka charakterizuje Vykopalová (1992, s.12) jako „*vysokou individualitu v oblasti osobnostních rysů, zájmů, dovedností, intelektu, návyků, schopností a dalších fyziologických předpokladů.*“

Fontana (2003) uvádí, že „*původ osobnosti je zčásti dědičný a zčásti závislý na okolním prostředí. Některé ze složek se poté řadí k dědičným a jiné k získaným vlivem prostředí, na čemž je jasně vidět, že osobnosti jednotlivých žáků jsou nakonec velice odlišné.*“ (s.187)

První zkušenosti získává dítě v rodině, kde má také své první povinnosti, závazky a začíná být při jejich plnění hodnocen za svědomitost a úspěšnost. Při vstupu do školy na dítě začne působit i jiná autorita než jen rodič a zároveň se stává součástí nové sociální skupiny- školní

třídy. Dítě si pomalu uvědomuje jistou sounáležitost se školní třídou. Z hlediska sociálního je žák v počátečním období školní docházky osamoceným jedincem ve skupině, kdy se neporovnává s ostatními a nemá vyvinutý pocit solidarity. Typickým příkladem je žalování prvňáčků, kdy si žák neuvědomuje své místo ve skupině a nepřipisuje větší význam mínění ostatních členů o sobě, ale má pouze touhu vyniknout, prosadit se. V tomto období bývá autorita učitele často větší než autorita rodičů. V období mladšího školního věku jsou děti optimistické, mají zájem o vše konkrétní, jsou snadno ovladatelné. Je to vhodná doba na výchovu od spontánnosti k systematické sportovní přípravě, osvojování morálních norem, hygieny, pravidelnosti, abstraktního myšlení.

V období středního školního věku si žák stále více začíná uvědomovat sounáležitost se svou sociální skupinou, roste solidarita. Záleží mu na hodnocení učitele, porovnává se s ostatními žáky. Svůj vztah k učiteli i ke spolužákům si začíná utvářet z hlediska postavení, jaké ve třídě zaujímá. Žák touží po pochvale, není lhostejný k neúspěchu, citlivě prožívá trest. Učitel už není bezvýhradnou autoritou jako dříve.

Starší školní věk vyčleňují dvě důležitá období – puberta (dospívání) a adolescence (mládí, od puberty přibližně do 20 let). Puberta a adolescence jsou v životě každého jedince mezníkem mezi dětstvím a dospělostí. Čáp (2001) uvádí, že je to nejobtížnější stádium ve vývoji jedince. Žák prožívá v sociální skupině intenzivněji vztahy vůči sobě samému. Pubescenti si kladou otázky: kdo jsem, co umím? Nastává postupné osamostatňování, rozkolísanost, proměnlivost, citlivost na kritiku. Pracují na svém sebezdokonalování, pozorují a porovnávají vlastnosti jiných osob. Hledají vzory, ideály, často známé osobnosti. Učitelova osobnost je podrobena daleko větší kritice.

Také podle Vykopalové (1992) představuje na začátku školní docházky významnou roli pro žáka učitel. Postupně ale začíná ovlivňovat chování a sociální potřeby žáka školní třída, kdy větší váhu získává mínění spolužáků a jejich vztah k určitému žákovi.

Škola nabízí mnoho aktivit, ale klade na žáka mnoho požadavků. „*Tím vzniká v osobnosti napětí, nejmocnější hybný protiklad tohoto období.*“ (Říčan, 2004, s.162). Pro školáka je důležité si vytvořit pozitivní vztah k práci, která nabízí příležitost k soutěži, radost z vykonávané činnosti, odměnu, bezprostřední užitečnost, pracovní disciplínu. To vše přispívá k tomu, aby žák dospěl k jasné osobní perspektivě a zdravému sebevědomí. Zdravé sebevědomí je velmi důležité pro celý další vývoj žáka.



## 2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ KLIMA ŠKOLY

Pojetí školního klimatu vyvolává řadu asociací. Často bývá spojeno s náladou, životem ve škole, jejím emocionálním tónem. Tyto představy jsou poměrně vágní a nepřesné. Pro jeho pochopení je nutno vyjít z prostředí školy. Mezi prostředím a klimatem je velmi úzký vztah a mnoho souvislostí. Nemůžeme očekávat, že se v nepřátelském prostředí bude rozvíjet pocit bezpečí a důvěry, že se zde bude vychovávat v duchu spravedlnosti a tolerance. Nebo že dobré vztahy samy o sobě nastolí u žáků vyšší učební úsilí, pozvednou jejich sebedůvěru.

Kteří činitelé prostředí jsou tedy pro školní klima důležití?

Grecmanová (2008) uvádí, že ke školnímu prostředí patří následující dimenze: ekologická, společenská, sociální a kulturní. Ekologickou dimenzi tvoří materiální a estetické aspekty školy. Týká se jí architektura školy, její vybavení a uspořádání včetně přílehlých prostor – hřiště, zahrada atd. Společenské prostředí je dáno lidmi ve škole, jednotlivci a skupinami. Patří sem především žáci, pedagogové, vedení školy a provozní personál. Vliv však mají i zaměstnanci školské správy, školní inspekce, obecního zastupitelstva, kteří se o školu starají, dohlížejí na její chod a pomáhají jí. Z ekologické a společenské oblasti vyplývají tedy především objektivní data o škole. Ukazuje se její vnější obraz (např. její organizace – počet a velikost tříd, počet žáků), kvalita a kompetence osob (např. věk a vzdělání učitelů, charakteristiky vedení školy). Sociální dimenze se vztahuje na způsob komunikace a kooperace mezi jednotlivci i skupinami. Svým chováním a vztahy se na ní podílejí například pedagogové, žáci, rodiče, ředitel, školní inspektoři. Interakce jsou velmi pestré a časté jak uvnitř skupin (mezi žáky, pedagogy apod.), tak k nim dochází mezi skupinami (mezi pedagogem a vedením, pedagogy a rodiči, žáky a pedagogy atd.). Kulturu školy lze spatřovat v uplatňování tradic, určité hodnotové orientace, vizí a ve veřejném mínění. K tomu se řadí také poznávací a hodnotící přístupy, odborné kompetence a symboly, které ve škole existují, převládají nebo se požadují.

Školní klima nikdy nevzniká samo o sobě, nýbrž se vytváří. Jde o dlouhodobý jev. V této kapitole bych se chtěla zabývat faktory, které jeho vytváření ovlivňují podle mě nejvíce.

### 2.1 Pedagog

*„Pedagog je zásadním činitelem klimatu školy. Jeho věk, pohlaví, motivy, hodnoty, zájmy, postoje k výuce atd. ovlivňují různou intenzitou klima výuky.“* (Grecmanová, 2008, s. 63)

Mareš, Gavora (In Grecmanová, 2008) uvádí, že při vstupu do praxe je pedagogova dominantnost poměrně nízká. Během prvních deseti let plynule stoupá a potom se stabilizuje. U mladých pedagogů mají žáci pocit, že se učí společně s pedagogem a že výuka je jejich společným úkolem. To vede většinou k pozitivnímu klimatu. Začínající pedagogové však mívají častěji problémy s kázní ve třídě, hodnocením žáků, rozvíjením vztahů s rodiči. Zkušení pedagogové pracují více rutinně. Čím jsou zkušenější, tím větší odpovědnost si přisuzují za úspěch žáků a zároveň menší zodpovědnost za jejich neúspěchy. Problémem je, že s přibývajícím věkem klesá u pedagogů pocit uspokojení z práce s dětmi a narůstá pocit fyzické únavy a psychického stresu. Špatný zdravotní stav pedagogů může vést k všeobecně podrážděnému klimatu s tak malým stupněm tolerance a trpělivosti, že i nepatrné podněty vedou ke konfrontaci a k problémům.

Předmětem řady studií je souvislost mezi pohlavím pedagogů a vyučovacím klimatem. Grecmanová (2008) uvádí závěry výzkumů Masendorfa a Tschernerera. Podle nich jsou jako přísnější vnímány učitelky. Vedou výuku formálněji a více se zaměřují na cíl. Podle výsledků Moose učitelky vytvářejí klima orientující se na vztahy a inovace. Také Průcha (In Grecmanová, 2008) uvádí, že učitelky se podílejí na klimatu, „*kde je více tepla, připravenosti ke změnám a hravého soupeření.*“ (s. 65)

Významnější než demografické znaky se jeví postoje pedagogů ve vztahu k jejich profesi. K významným patří pedagogova senzibilita, schopnost empatie, akceptování žáků a respekt k nim. Grecmanová (2008) uvádí, že pedagog, který klade do popředí sociální a osobní vývoj žáků, více stimuluje jejich aktivitu, hovoří s nimi o úspěších a vyhýbá se rutině. Pedagog, který se zajímá o přírodní vědy, vede aktivity ve vyučování tak, že se uplatňuje více interakce mezi žáky a učitelem, ale méně chválí a povzbuzuje. Rozhodující vliv na utváření postojů pedagoga k výuce mají jeho všeobecné, odborné a profesionální znalosti.

Grecmanová (2008) uvádí také závěry Fenda, který považuje jako jeden ze základních faktorů vlivu na charakteristiku klimatu ve škole individuální chování pedagogů. Petlák (In Grecmanová, 2008) uvádí klasifikaci tzv. „neklidných“ pedagogů (úzkostlivý, bojácný a nejistý, agresivní, šířící strach, nepřípravený, nepoctivý, přetížený a přetěžující se).

Zajímavá jsou zjištění, která plynou z chování pedagoga jako autority. Pedagogové, kteří jsou náchylní k prosazování moci, vytvářejí formální a hierarchické klima. Mareš a Gavora (In Grecmanová, 2008) uvádějí, že u autoritativních pedagogů se objevuje distance mezi

pedagogem a žákem, izolace jednotlivých žáků od spolužáků, ctižádostivé soutěžení mezi jednotlivci. U takových pedagogů žáci pracují raději ve skupinách, častěji s nimi mají spory, preferují učení nápodobou. Dále také uvádějí, že u pomáhajících a přátelských pedagogů mají žáci pocit spravedlnosti a rádi spolupracují. Neexistuje jen jediný ideální typ pedagoga. Dobrých výsledků mohou dosáhnout pedagogové s různou strukturou osobnosti, s různými schopnostmi.

## 2.2 Žák

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

Asi nás jako první napadne otázka: Existuje souvislost mezi pohlavím žáků a vnímáním klimatu? Saldera (In Grecmanová, 2008) tvrdí, že je výjimkou, když chlapci hodnotí klima pozitivně. Eder (In Grecmanová, 2008) přišel k závěru, že třídy s převládajícím počtem dívek vykazují v dimenzi sociálního tlaku, tlaku na výkon a soudržnosti pozitivnější hodnoty než třídy, kde je více chlapců. Čím je více dívek ve třídě, tím jsou lepší vzájemné vztahy mezi žáky a tím větší je všeobecná angažovanost a spokojenost ve výuce. Fontana (In Grecmanová, 2008) přesto zdůrazňuje, že pro upřednostňování jednoho pohlaví nejsou žádné důvody. Saldern (In Grecmanová, 2008) zkoumal také význam kognitivních schopností na klima. Podle něj, prožívají školní prostředí pozitivněji žáci se středními kognitivními schopnostmi. Fisher (In Grecmanová, 2008) uvádí, že žáci s výkonnostními problémy se k dimenzím klimatu vyjadřovali méně pozitivně. Příčinou může být to, že tyto žáci prožívají svoji sociální pozici jako vyloučení z kolektivu třídy a cítí se méně spjatí se sociálním kontextem třídy. Můžeme konstatovat, že žáci s horšími výkony vnímají učební prostředí a klima školy zpravidla méně příznivě. Souvislosti mezi vnímáním klimatu a motivací ke škole a zájmy žáků sledoval Eder (In Grecmanová, 2008). Čím více se žáci zajímají o školu, tím lépe hodnotí klima. Žáci, kteří častěji nebývají ve škole, vnímají podle Salderna (In Grecmanová, 2008) prostředí školy negativněji a to hlavně v oblasti vztahů k učitelům a spolužákům.

Výstupy z výzkumů zaměřených na souvislosti mezi sociálním statutem a klimatem nejsou konzistentní. Eder uvádí (In Grecmanová, 2008), že děti z vyšších sociálních vrstev prožívají méně koheze a disciplíny. Fend nezjistil žádné souvislosti.

### 2.3 Vedení školy

Vedení školy (ředitel) je pro klima školy velmi důležité, pro některé odborníky dokonce nejdůležitější. K důležitým vlastnostem ředitele školy s pozitivním klimatem podle Oswalda (In Grecmanová, 2003) patří: schopnost empatie, demokratické, neautoritativní chování, akceptování druhých lidí, opravdovost v chování, aktivita. Podle Grecmanové (2003) ředitel školy přispívá k vytváření pozitivního školního klimatu tím, že umožní pedagogům účastnit se na rozhodování o životě školy. Spoluúčast se může projevat v možnosti svobodně se vyjadřovat k různým otázkám, realizovat vlastní nápady, ovlivňovat nákup nových pomůcek, odmítnout při hlasování návrh vedení atd.

Ve školách, kde se nepodporuje angažovanost pedagogů, jsou řediteli zpravidla konvenční lidé, postrádající nápaditost. Pro pozitivní klima je důležité, aby ředitel školy dokázal vyslovit pochvalu a uznání. Na školách s pozitivním klimatem jsou ředitelé hodnoceni jako vřelejší, přátelštější, kompetentnější v komunikaci, angažovaní a nezávislí. Vřelý vztah ředitele sice neovlivňuje žákovskou kohezi a toleranci, ale úzce souvisí s pocitem svobody. Tam, kde jsou ředitelé škol přátelští, nedochází k přetěžování žáků a pedagogů.

Ředitel je nejen tím, kdo posiluje klima školy pozitivními city (tedy laskavostí a trpělivostí), se kterými hledí na pedagogy a žáky, ale je také tím, kdo rozděljuje pedagogům peníze. Tím zároveň ukazuje, co je podle jeho názoru důležité ve škole. Nu a peníze (a jejich prostřednictvím vyjádřená (ne)spokojenost vedení školy s konkrétním učitelem) ovlivňují pracovní spokojenost, a tedy i klima školy výrazným způsobem.

### 2.4 Prostředí školy

Geografické a meteorologické prostředí určuje v jisté míře architekturu a fyzické prostředí školy. To vše pak působí na chování lidí.

Podle Mareše (In Čáp, Mareš, 2001) zahrnuje prostředí školy:

- aspekty architektonické (umístění školy v zástavbě obce, přístup do školy, okolí školy, rozmístění tříd, vybavení odborných učeben, kabinetů, dílen, řešení šaten,

chodeb, školní jídelny). Dá se dokonce říci, že dobře koncipované architektonické řešení školy může vytvořit prostředí, která má příznivý vliv na učení žáků a na vztahy mezi žáky

- aspekty hygienické (osvětlení, vytápění, větrání, provozní nezávadnost, akustika)
- aspekty ergonomické (velikost a podobu školního majetku, uspořádání pracovních míst pedagogů a žáků)
- aspekty organizační (řešení příchoďů a odchodů, dělení a spojování tříd, přemísťování tříd v rámci budovy, využívání prostor školy po ukončení vyučování atd.).

Grecmanová (2008) uvádí hlavní požadavky na místnosti, kde by se děti cítily šťastně. Třídy by měly být barevné, dostatečně osvětlené s bohatou dekorací stěn, dveří, oken. Přihlédnout by se mělo k rozčlenění místnosti a vytvoření výklenků, k vybavení variabilním nábytkem.

Kyriacou (1996) říká, že čistá, upravená a dobře větraná třída s potřebnými pomůckami, která je útulná a světlá, s obrazy, které mohli vytvořit také žáci, vzbuzuje v dětech pocit hrdosti na vlastní práci, napomáhá vzniku kladného přístupu žáků k výuce a očekávání jejich kladných zkušeností, ovlivňuje vzájemné chování pedagogů a žáků a vyvolává spokojenost, klid, mírnost, trpělivost, pocit jistoty a podporuje důvěryhodné klima.

## 2.5 Organizace školy

Za organizační znaky školy považujeme velikost školy a počet žáků ve třídě, výkonnostní kurzy, ročníky.

Odborníci se zabývali otázkou, zda má velikost školy vliv na projevy pedagogů a žáků a na celkovou atmosféru školy. Výsledky byly nejednotné.

Carver, Sergiovanni (In Grecmanová, 2008) zjistili negativní vliv velkých škol na interakce mezi pedagogy a žáky a na výkon. Horváthová, Skarupská (In Grecmanová, 2008) hovoří o pozitivnějším, vřelejším klimatu na malých školách. Žádnou souvislost mezi velikostí školy a klimatem nevidí Rutter at al (In Grecmanová, 2008).

Někteří odborníci považují za nesprávnou homogenizaci tříd, podle výkonnostního statusu žáků. Kumulací žáků s nízkými výkony do určitých tříd vzniká umělá situace, která není ve

společnosti obvyklá. Brání se tak rozvoji sociálních kompetencí, jako jsou vzájemná důvěra a podpora.

Z vlastní zkušenosti vím, že žáci vyšších ročníků potřebují méně vnější kontroly a jsou citlivější vůči autoritativnímu chování pedagogů. Jsou k nim také více kritičtí.

Mezi uvedenými organizačními znaky existuje mnoho souvislostí. Mají specifický vliv na klima. Vztah mezi velikostí třídy a příznivým klimatem nemůžeme ale chápat globálně, nýbrž diferencovaně podle dalších aspektů klimatu. Nelze také říci, že v malé škole bude vždy pozitivní klima. Podle Grecmanové (2008) se klima výuky ve skupinách nebo kurzech, v nichž jsou žáci rozdělení podle výkonu, od sebe liší jen nepatrně. Klimatické rozdíly se však zvyšují mezi výukou, kde jsou žáci rozdělení podle výkonu a výukou, kde k takovému diferenciaci žáků nedochází. Vliv na klima výuky mohou mít i ročníky s ohledem na typ školy, do které žáci docházejí. Ve vyšších třídách vnímají žáci výuku jako formálnější, orientovanější na cíl a výkon. Většina žáků pocituje po přechodu do vyšších ročníků a na jiný typ škol výrazné zhoršení klimatu.

## 2.6 Metody výuky

Přitažlivost a podnětnost školního života i charakter školního klimatu souvisejí nejen s tím, jaké žáci získají ve škole informace, ale také s tím, jakým způsobem tyto informace získají a jaké to má další účinky.

*„Na správné volbě metod výuky může záležet, do jaké míry bude výuka cílevědomá, jestli zde dojde k učení na více úrovních, zda se výuka bude opírat o vědecké poznání, nakolik bude systematická a soustavná, jestli bude aktivizovat žáky, nakolik bude názorná, uvědomělá a přiměřená, jestli budou osvojené vědomosti všestranné (zda dojde k ovlivnění více složek osobnosti), trvalé, jestli půjde spojit teorii s praxí a vytvořit spolupráci profesionálních i neprofesionálních vychovatelů, zda mezi učitelem a žákem bude demokratický vztah založený na vzájemné úctě a opírající se o kladné stránky osobnosti žáka, zda se bude podporovat všestranný rozvoj osobnosti vychovatele, jakou kvalitu bude mít výchovně vzdělávací proces ve škole, v rodině a nakonec, jakou kvalitu bude mít školní klima.“* (Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, 2000, s. 85)

Podle Grecmanové (2000) mohou ovlivnit, s jakými skupinami se žáci kontaktují, jaké na ně působí normativní systémy a jakou mohou vést odpovědnost za své vlastní projevy.

Mají také vliv na spokojenost žáků. Pedagogové by měli ve svých způsobech výuky zohledňovat právo a očekávání žáků, měli by jim dát možnost zažít úspěch a tvořit školu jako vlastní životní prostor. Pokud budou spokojeni žáci, mohou být spokojeni i pedagogové. To se odráží ve vzájemných vztazích mezi pedagogy navzájem, pedagogy a rodiči, pedagogy a vedením školy.

Metody výuky mohou ovlivňovat pocity jako je svoboda, odpovědnost a samostatnost, především při aplikaci metod např. při rozhovorech, besedách, řešení problémů, heuristických metodách.

Mnoho učitelů si přeje, aby žáci měli dlouhodobý zájem o práci ve škole. Grecmanová (2000) uvádí, že ve změně chápání pedagogovy role pedagog přestává být neomylnou autoritou a stává se rádcem. Tento postoj se zakládá na důvěře ve schopnosti žáků vést a řídit sama sebe, sebevzdělávat se. Při samostatné práci žáci získávají poznatky a dovednosti vlastním úsilím a relativně nezávisle na cizím vedení.

Jakým způsobem je u žáků ve výuce rozvíjena tvořivost – o tom také svědčí použití metody. Tvořivá činnost žáky většinou zaujme. Navozuje přitom přátelskou, uvolněnou atmosféru, která povzbuzuje k zapojení málo průbojné děti. Z vlastních zkušeností vím, že připravit takovou výuku s metodami, které povedou k rozvoji tvořivosti (ale i dalších kvalit důležitých v životě žáků) je náročné. Vyžaduje kreativitu pedagogů a především dostatek volného času.

Nepříznivě působí metody výuky, když nejsou v souladu se styly učení jednotlivých žáků. Může se stát, že kvůli nevhodným metodám nemají žáci takové výsledky, jak si představují jejich pedagogové a rodiče. Tím dojde k narušení vztahu mezi žáky a pedagogy, především však mezi dětmi a rodiči.

Shrnu-li výše uvedené informace, je vidět, že metody výuky mají vliv na pedagogickou komunikaci (a to má vliv na kvalitu školního klimatu). Pokud je plnohodnotná a optimální, pak zajišťuje příznivé emocionální klima výchovně vzdělávacího procesu, optimalizuje vztahy mezi pedagogem a žákem, žáky navzájem a vytváří podmínky pro rozvoj tvořivých stránek učení žáků.

### 3 VZTAHY UTVÁŘEJÍCÍ KLIMA ŠKOLY

Dalším důležitým faktorem, který ovlivňuje klima školy jsou vzájemné vztahy, do kterých vstupují všechny zúčastněné strany.

Gavora (2005) rozlišuje ve školním prostředí dva různé typy vztahů - symetrické a asymetrické.

Asymetrické vztahy jsou dány postavením nadřízeného pedagoga a podřízeného žáka. Projevuje se především možností rozhodovat o mnohých otázkách komunikace. Vztahy mezi rovnocennými partnery se nazývají symetrické. Takové jsou vztahy mezi žáky, kteří jsou si při vzájemné komunikaci rovni. Existuje samozřejmě i výjimka, kdy se žák staví do pozice autority nad kolektivem a pro ostatní členy skupiny se stává asymetrickým.

#### 3.1 Pedagog a žák

Některí žáci vidí v pedagogovi přítele a očekávají užitek ze zkušeností, které jim zprostředkuje. Jiní žáci mají na počátku velmi nízké mínění o možnostech a schopnostech učitele pomoci mu. Tito žáci ho také považují za autoritu, která je omezuje v tom, co by dělali mnohem raději.

Vykopalová (1992) uvádí, že pedagogové do interakcí se žáky vstupují záměrně i nezáměrně. Působení dospělých na dítě je nezbytné pro přiměřený vývoj a rozvoj každého dítěte. Bez pomoci dospělého by byl proces socializace dítěte velmi obtížný a komplikovaný, v některých fázích vývoje dokonce nemožný. Vstupování do interakcí se žáky je pro pedagoga náročné a klade na něj mnoho požadavků. Pedagog pracuje se žáky odlišného pohlaví, různého věku, různorodých temperamentových a charakterových vlastností a schopností.

Vztah pedagoga k žákovi je spoluurčován celou řadou faktorů, jako je postoj pedagoga k vlastní roli, jeho přizpůsobení učitelskému povolání, jeho osobnostní vlastnosti, jeho osobní situace, vztah žáka k pedagogovi atd.

Vztah pedagoga k žákovi má správnou podobu tehdy, kdy se realizuje ve smyslu rovnováhy mezi svobodou a zodpovědností, právy a povinnostmi. Jestliže dojde k nesprávné rovnováze mezi vzájemnými složkami, je vztah narušen. Někdy dochází k oslabení pedagogických vztahů mezi pedagogem a žákem z důvodu absence osobní, přátelské složky. Správný pe-



dagogický vztah učitele k žákovi má význam nejen pro žáka samotného, ale i pro pedagoga ve smyslu pedagogického vyžití, seberealizace.

Podle Kohoutka (1998) vztah žáka k pedagogovi také ovlivňuje řada faktorů. Na začátku školní docházky mívá většina žáků nekriticky kladný vztah ke svým učitelům. S přibývajícím věkem přibývá kritických výhrad, takže koncem staršího školního věku se poměr kladných a záporných vztahů zhruba vyrovnává.

Žák si vytváří kladné či záporné postoje k pedagogovi také podle toho, zda u něho nachází vlastnosti, které hodnotí kladně. Rovněž sociální prostředí žáka např. jeho rodina, kamarádi, třídní kolektiv, veřejné mínění třídy může ovlivnit žákův vztah k pedagogovi.

Vztah žáka k pedagogovi je zvláště v pubertě v přímé závislosti na žákově vztahu k příslušnému předmětu.

Vykopalová (1992) rozděluje vztah mezi pedagogem a žákem na:

- vztah založený na spolupráci a pochopení
- vztah založený na rodičovském porozumění
- vztah založený na přátelství

Předpokladem pro uskutečnění interakce mezi pedagogem a žákem je pedagogická komunikace. Gavora a kol. ji (In Průcha, 2002) definují takto: „*Pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu. Slouží k dosahování výchovně-vzdělávacích cílů. Informace jsou v pedagogické komunikaci zprostředkovány verbálně a neverbálně. Pedagogická komunikace se řídí specifickými pravidly, které určují pravomoc jejich účastníků. Má prostorové a časové diverze.*“ (s.314)

Charakteristickým rysem komunikace mezi pedagogy a žáky je nesouměrnost komunikačních partnerů. Pedagog je v pozici, kdy jeho partnery v komunikaci jsou všichni žáci ve třídě, ale z nedostatku času je schopen komunikovat s žáky pouze jako s celkem. Zamyslíme-li se nad tím, kolik žáků učitel během jednoho týdne učí, musí být komunikace z jeho strany neosobně jeho charakteru.

### 3.2 Žák a žák

Vztah žák a žák, žáci neboli vrstevníci je důležitým činitelem bezprostředně ovlivňujícím výchovu. Z hlediska socializace žáka nabývají na důležitosti vrstevnické skupiny, které prohlubují a strukturují sociální zkušenosti, s jejich pomocí se rozvíjejí mezilidské interakce a vztahy, formují a rozvíjejí lidské dovednosti, návyky a postoje, hodnoty, které se prohlubují v reálném životě.

Čáp (In Čáp, Mareš, 2001) uvádí, že právě skupina vrstevníků dává mladistvému možnost získat zkušenosti v interakci a komunikaci s osobami, které mu nejsou nadřazeny jako rodiče a pedagog. *„Mladistvý se učí komunikaci s osobami různých názorů a vlastností osobnosti, plnit rozmanité sociální role: vedeného, vedoucího, smiřovatele aj. Učí se prosazovat určitý názor a také ho korigovat, řešit konflikty, diskutovat, argumentovat, vyjednávat, seznámit se s hlediskem druhé, hledat kompromis, bránit se vyrovnávat se i s nespravedlností a nezdarem.“* (Čáp, Mareš, 2001, s. 279)

Vztahy mezi spolužáky ve školní třídě výrazně ovlivňují žákovy postoje, očekávání, emoce i školní úspěšnost. Uvnitř třídy existuje složitý systém sociálních vztahů a sociálních postojů. Někteří žáci zauímají postavení jedinců, kteří udávají směr, jiní postavení těch, kteří následují, jiní žáci zůstávají v izolaci. Jedni tvoří úzce spřátelené dvojice, jiní se integrují do rozsáhlejších podskupin. Ve škole se můžeme setkat s rivalitou, drobným škádlením, někdy i šikanováním, ale na druhé straně se spoluprací a vzájemnou pomocí. Vztahy žáků ke spolužákům také ovlivňují vnímání klimatu školy. Podle Littiga a Salderna (In Gracmanová, 2008) žáci, kteří jsou velmi kooperativní, posuzují vzájemné vztahy mezi žáky a vztahy mezi pedagogem a žáky spíše pozitivně, kompetitivně zaměřeni žáci spíše negativně.

Petlák (In Gracmanová, 2008) připomíná rozdílné projevy chování u žáků nepoddajných, zlých, třídních „šašků“, „outsiderů“, třídní elity v tom smyslu, že všichni se nechovají stejně a různým způsobem mohou ovlivňovat vztahy ke spolužákům a narušovat klima třídy a školy.

Ve třídách se stále častěji objevují děti odlišných etnik jako důsledek otevřených hranic. Integrace přivádí do tříd běžných škol děti handicapované. Jaké jsou výhody a nevýhody integrace postižených dětí do běžných tříd? Kalhous, Obst a kol. (2002) vidí výhody ve zmenšení izolace žáků se speciálními potřebami, v odstraňování předsudků, nesprávných názorů u dětí i v dospělém světě. Nevýhodou jsou zvýšené nároky na práci učitelů, riziko,

kteří vzniká dětem k méně chráněnému prostředí a přírůstek administrativní práce. Integrace vyžaduje zvýšené nasazení, ale všem dětem musí být umožněno dosáhnout maxima jejich potenciálu.

### 3.3 Žák a rodina

Jak se říká, jablko nepadá daleko od stromu a totéž platí o výchově a názorech, postojích a vztazích uvnitř rodiny, které rýsují rodinnou atmosféru.

Rodina je prvním místem, kde se dítě setkává s výchovným působením. Základy k intelektuálnímu, citovému a mravnímu profilu dospělého člověka kladou rodiče již v prvních třech letech života. Grecmanová (In Grecmanová, Holoušová, Urbanovská, Bůžek, 2003) zdůrazňuje, že *„rodiče mají přirozené právo a povinnost vychovávat své děti, avšak vždy musí akceptovat dětskou osobnost.“* (s. 13)

Povinností rodičů je o děti pečovat, vychovávat je – klást přiměřené požadavky, důsledně, ale ohleduplně kontrolovat jejich plnění. Děti by měly prokazovat rodičům úctu a lásku. Čím je dítě starší, tím je jeho poslušnost vůči rodičům komplikovanější. Pro rodiče někdy není snadné nalézt správný vztah k dětem – především v období dospívání. Rodič může vystupovat na jedné straně jeho autorita a pedant, na druhé straně na sebe bere roli kamaráda. Ale oba dva extrémy nejsou pro naplnění rodičovské odpovědnosti vhodné.

Pokud rodiče mají zájem o své dítě a pomáhají mu, je to pro pedagoga dobrá zpráva. Rodič může na žáka působit i negativně směrem. Přehnané ambice rodičů mohou způsobit přetížení žáka. Rodiče mohou špatně mluvit o pedagogovi, o škole, kam dítě chodí. Přenášet na děti nepodložené obavy, strach ze školy. Na prospěchu žáka se většinou odrážejí problémy v rodině. Souhrnně lze říci, že v chování a školní práci dítěte se odráží rodinná výchova.

### 3.4 Pedagog a rodiče

Čapek (2010) považuje rodiče za velmi důležitý faktor v celém vzdělávání, který ovlivňuje zásadním způsobem klima ve škole.

Průcha (2002) uvádí poznatky východisek ve vztahu pedagogy – rodič.

- **Vzájemná percepce** (jak se pedagogové dívají na rodiče a naopak).

- **Vzájemná očekávání** (co by škola potřebovala od rodičů a co naopak rodiče vyžadují, aby jejich dětem poskytovala škola).

Rabušicová a kol. (In Průcha, 2002) shrnuli tato vzájemná očekávání do následujících výroků:

Očekávání rodičů vztahující se ke škole a k učitelům:

- chci poradit, co mám dělat, když s dítětem není něco v pořádku
- chci, aby učitel měl moje dítě rád
- učitel má dítě naučit vše bez domácích úkolů, bez problémů
- učitel má vyřešit problémy ze školy ve škole
- učitel má zprávy o dítěti podávat soukromě a taktně
- učitel má být spravedlivý ke všem
- ať škola neobtěžuje a nezatěžuje rodiče
- očekávám, že učitel naučí ve škole a nemám to zastávat doma atd.

Očekávání učitelů vztahující se k rodičům:

- učitelé od rodičů očekávají ochotu řešit společné problémy
- vytváření pozitivního rodinného prostředí
- péči o práci svých dětí a jejich kontrolu
- zajištění toho, aby děti nosily do školy pomůcky
- zájem o děti a jejich volný čas
- zájem o setkávání s učitelem
- plnění požadavků učitele atd. (Průcha 2002, str. 413)

Ve škole často probíhá spolupráce pedagogů a třídních učitelů přes žákovskou knížku. V ní je sdělován prospěch žáka, důležité informace a je omlouvána absence žáka. K dalšímu možnému způsobu komunikace rodiče s pedagogem slouží třídní schůzky, které probíhají asi 3x za rok. Pedagog se setkává s rodiči také při školních akcích, akademiích.

V nutných případech kontaktuje pedagog rodiče telefonicky nebo se svolává výchovná komise.

### 3.5 Pedagog a pedagog

Knapp (In Grecmanová, 2008) zdůraznil, že organizační klima má především dvě dimenze. Jednak jde o vztahy pedagoga ke kolegům, jednak o vztahy pedagogů k vedení školy.

Podle Grecmanové (2008) se ve vztazích s kolegy odrážejí:

- Problémy s kolegy (přerušování a zbytečné dotazy na poradách, vytváření malých skupin s protikladnými názory a skupin vytvářejících tlak na vedení školy).
- Organizační problémy (příliš mnoho úkolů, rutinní práce).
- Vstřícná atmosféra, angažované chování (radost a potěšení z práce, akceptování slabých stránek kolegů).
- Spolupráce s kolegy (při tvorbě plánů).

#### 3.5.1 Pedagog a vedení školy

Podle Grecmanové (2008) vztahy pedagogů k vedení školy mohou být ovlivněny:

- hierarchickou distancí k představitelům školy (mezi pedagogy a vedením je malý kontakt, ředitel rozhoduje, nekonzultuje problémy s pedagogy)
- zohledňováním individuálních schopností pedagogů ředitelem (pedagogové jsou vytíženi podle své odborné kvalifikace, ředitel koriguje chyby pedagogů)
- vnímáním ředitele jako vzoru (ředitel pracuje s vysokým nasazením, kritizuje odůvodněně)
- ohleduplností ředitele (ředitel pomáhá pedagogům i mimo pracovní dobu, umožňuje pedagogům další vzdělávání).

### 3.6 Škola a veřejnost

Jak uvádí Kalhous, Obst a kol. (2009), v pedagogické teorii můžeme nalézt dva základní názory na roli školy v moderní společnosti, které souvisejí se dvěma velkými proudy sociologického myšlení.

Podle funkcionalistů je škola institucí, která zvyšuje rovnost šancí mladých lidí. Bez ohledu na to, zda se někdo narodí v chudé nebo bohaté rodině, školství, zejména veřejné, mu nabízí příležitost, aby získal takové vzdělání a následné postavení ve společnosti, jaké odpovídá jeho schopnostem a úsilí. Veřejné školství má zároveň za úkol připravovat občany schopné odpovědného rozhodování a kvalifikované pracovníky, aby země jako celek dokázala fungovat podle demokratických pravidel a byla schopna obstát v ostrém konkurenčním boji v soudobé globální ekonomice. Naproti tomu zastánci tzv. kritické nebo konfliktní teorie školy tvrdí, že škola ve skutečnosti udržuje rozdíly ve společnosti. Děti, které vyrůstají v rodinách s dobrým socioekonomickým postavením, si ze svých rodin přinášejí kulturní kapitál – určité návyky, vědomosti, dovednosti, hodnotové orientace atd., které jiné rodiny svým dětem poskytnout nedokážou. Tento kulturní kapitál děti, jež ho ve svých rodinách získaly, ve škole zhodnocují – dosahují lepších vzdělávacích výsledků (vzdělanostní kapitál), a to jim umožňuje zaujmout lepší postavení ve společnosti a získat ekonomický a politický kapitál (bohatství a moc). Tak se předává privilegované postavení z rodičů na potomky. Děti ze sociálně znevýhodněných skupin tento systém pomáhá naopak přesvědčit, že si za svůj neúspěch a podřadné postavení „mohou samy“ tím, že nedokázaly ve škole uspět. Tak je část mladých lidí připravována pro to, aby přijala bez odporu roli špatně placené a málo kvalifikované pracovní síly.

Oba protikladné názory, funkcionalistický a kritický, se však shodují v tom, že vzdělávání hraje v životní dráze jedince i v utváření podoby společnosti velice významnou úlohu. Zastánci obou názorů zároveň vidí ve škole velikou naději pro zlepšení postavení skupin na okraji společnosti. Funkcionalisté doufají, že to dokáže stávající vzdělávací systém, zastánci kritické teorie předkládají různé projekty radikální změny školy tak, aby se stala spravedlivější a účinněji pomáhala řešit sociální problémy.

Od školy se dnes očekává podíl na řešení řady sociálních problémů. Škola a učitelé jistě musí cítit za osudy žáků odpovědnost, která přesahuje hranice třídy, avšak škola se nemá ani neumí stát něčím jako dětskou psychoterapeutickou klinikou nebo oborem sociální péče.

Musí s dalšími sociálními institucemi kvalifikovaně spolupracovat a plnit sociální a výchovné funkce, ale nemůže to trvale dělat na úkor vzdělávání. V případech nouze může vystupovat jako ten, kdo specializované psychologické (diagnostické, terapeutické) a sociální služby pro dítě zprostředkuje nebo koordinuje, ale není jejich univerzálním poskytovatelem.

Hlavním posláním školy je totéž, co hlavním posláním učitele: vytvářet podmínky podporující učení žáků. Už ve středověké škole byl kladen na žákovo učení důraz, který stoupal s věkem. Vyučování s velkou mírou vnějšího řízení učitelem bylo doménou nižších stupňů (trivia), které museli žáci „přetrpět“, než postoupili do vyšších stupňů vzdělání, kde byl důraz kladen na samostudium, četbu a reflexi. Novověký systém všeobecně povinného školství se zajímá především o práci učitele, o jednotné kurikulum a vnějšími prostředky řízenou socializaci. Ve velké třídě plné dětí není čas a prostor pro autonomní sebeutváření žáka, pro individuální konstrukci významů, jak je obsahoval liberální model vzdělávání na artistické fakultě. Pro většinu populace se škola omezila právě na tu fázi, kdy je žák vyučován, instruován – z praktických důvodů mohla jen malá část mladých lidí projít vyššími fázemi vzdělávání, kde rostla jejich samostatnost a role vlastního studia, kterou Komenský předpokládal.

Kalous, Obst a kol. (2009) uvádějí, že dvacáté století podkopalo základy modelu hromadného školního vyučování. Už tu není jediná kultura, jediný ideologický systém, který by byl všemi sdílený, a proto nezpochybnitelný jako východisko, nástroj a cíl působení školy. Společnost je multikulturní. Psychologie zdůraznila význam jedince a jeho vnitřní aktivity v procesu učení. Úkolem učitele, jako každého vychovatele je, aby se „stal nepotřebným“, aby své žáky přivedl na úroveň, kdy budou schopni sami převzít odpovědnost za řízení svého (celoživotního) učení. To vše úlohu učitele sekundární školy zároveň činí složitější, ale také zajímavější.

Uvedené faktory považuji za nejdůležitější. Školní klima však ovlivňuje i řada dalších faktorů. Nejčastěji uváděné jsou školní úspěšnost – neúspěšnost, motivace – demotivace žáka, vliv odměn a trestů, média a rodina.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**



## 4 PROJEKT VÝZKUMU

Současné české školství prochází řadou změn. Základní školy pracují podle školských vzdělávacích programů, střední školy se k tomuto kroku chystají. Cílem školního vzdělávání se stávají klíčové kompetence (k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální a personální, občanské a pracovní). Aby mohly být naplněny, mění se obsah, aktivity i činnosti, které se ve školách běžně realizovaly. Změny postihují také vztahy – mezi učiteli, žáky a jejich rodiči, mezi učiteli navzájem a také klima třídy a klima školy.

Klima školy má pro reformu školy zásadní význam. Ovlivňuje spokojenost lidí a jejich jistotu a chuť pracovat při zavádění školních vzdělávacích programů. Má také vliv na sociální chování žáků, na jejich motivaci k výkonu, na průběh učení i na učební výsledky. Je tedy důležité vědět, jakou kvalitu klima určité školy má.

Klima školy může být pozorováno a analyzováno z pohledu různých skupin, které se účastní dění ve škole. Většinou jsou to žáci a pedagogové.

Ve své diplomové práci jsem se rozhodla zjistit a analyzovat klima základní školy, ve které učím více než 30 let, a to právě v pohledu pedagogů a žáků.

## 5 TÉMA: ŠKOLNÍ KLIMA POHLEDEM ŽÁKŮ A PEDAGOGŮ

Školní klima je vytvářeno všemi subjekty, které se podílejí na výchovně vzdělávacím procesu. Jde o relativně trvalý stav kvality mezilidských vztahů a sociálních procesů mezi zúčastněnými. Vytvářené klima je účastníky zpětně vnímáno a prožíváno převážně emocionálně a zásadně ovlivňuje kvalitu práce a spolupráce pedagogického i nepedagogického personálu. Ukazuje se, že i když jsou některé aspekty klimatu nepříznivé (ekologické, ekonomické), přesto skutečné klima na určité škole může mít dobrou úroveň. Pedagogové si intenzivně uvědomují, že by nepříznivé podněty neměly narušovat každodenní vztahy. Příznivé lidské klima kompenzuje některé nejistoty a ekonomické nedostatky školy.

Každodenní vytváření pozitivní atmosféry je nezbytné pro naplňování potřeby jistoty a bezpečí. Spolu s tím je pocit z příznivé atmosféry utvořené pro dětskou skupinu oporou pro učitele samotného. Zpětně jej posiluje a dává energii řešit nebo přijmout i neblahé důsledky mimoškolních tlaků. Děti vnímají atmosféru a celkové klima velmi intenzivně a přes tuto hodnotu odhadují, jaký vlastně je ten svět mimo rodinu.

Každé prostředí školy se nějak specificky projevuje. Jeho různé projevy bývají vnímány, používány, popisovány, hodnoceny a definovány žáky, pedagogy, rodiči, školními inspektory nebo další veřejností, které ve svých sděleních již podávají informace o školním klimatu. Je vhodné ale počítat s tím, že jednotlivci mohou charakterizovat prostředí odlišně. To co pro někoho může znamenat spontaneitu, pracovní nadšení, aktivitu, jiný člověk považuje za nekázeň, malou autoritu, neuspořádané vyučování.

Při zjišťování školního klimatu by se měly zohledňovat názory různých skupin respondentů, např. pedagogů, žáků, rodičů, vedení školy, provozních zaměstnanců, školních inspektorů. Jen tak se můžeme dočkat objektivních zjištění, která ale nemusí být vždy zaručená. U jednotlivých výpovědí může někdy dojít ke stylizaci, objevují se tendence k extrémním hodnotám a „haló efekt“. Důvody, které vedou žáky, pedagogy i ředitele ke zkreslování celkové situace na škole mohou být různé (snaha se pomstít pedagogům, obavy ze sankcí při zjištění reality aj.).

Klima školy se dá empiricky zkoumat. Nejedná se tedy o pouhé pocity, i když na vnímání a prožívání je zde kladen velký důraz. Výzkum klimatu školy může přiblížit život ve škole, její činnost, působení a význam.

## 5.1 Základní škola Lužice

Základní škola Lužice je vesnická škola, která byla postavena v roce 1908. Je úplnou základní školou, poskytuje základní vzdělání dětem ve věku od šesti do patnácti let v devíti postupných ročnících. Součástí školy je i školní družina a školní jídelna.

Škola se nachází v centru obce na hlavní ulici, která je průtahem celou obcí. Poloha je celkem výhodná, nevýhodou je provoz před školou. Bezpečnost částečně řeší velký školní dvůr, kde děti pobývají před zahájením vyučování. Školní družina a školní jídelna jsou umístěny v samostatné budově a jsou vzdáleny asi sto metrů od hlavní budovy. V samostatné budově má škola i školní dílny. Nevýhodou je, že škola nemá vlastní tělocvičnu a na hodiny tělesné výchovy a další sportovní aktivity musí využívat sportovní halu.

Škola má k dispozici šestnáct učeben, z toho dvě se samostatným vchodem využívá ZUŠ Dolní Bojanovice. Devět učeben je kmenových, pět jsou odborné učebny (hudební výchovy, informatiky, jazyková, cvičná kuchyň a informační centrum – knihovna). Nevýhodou je, že velikost některých učeben je zmenšena vybudováním kabinetů v zadní části učebny.

Všechny učebny jsou vybaveny novým typem školních lavic a židlí, v šesti třídách jsou lavice a židle výškově stavitelné. Ve všech učebnách jsou keramické tabule umožňující psát jak křídou tak fixem. Odborné učebny jsou vybaveny odpovídajícím zařízením a technikou, které je průběžně doplňováno a modernizováno, týká se zejména počítačové sítě připojené na internet.

Na škole pracuje včetně vedení šestnáct pedagogů, asistentka pedagoga a dvě vychovatelky školní družiny.

Rodiče mají možnost pravidelného kontaktu třikrát do roka s vyučujícími na třídních schůzkách. Další kontakty s vyučujícími mohou probíhat při konzultačních hodinách každý týden, popřípadě po telefonické domluvě mohou rodiče získávat informace i v jinou dobu. Informace o škole mohou získávat i na webových stránkách školy, školní vývěsce, na dnech otevřených dveří, popřípadě ve vyučovacích hodinách a i na různých akcích školy, kdy rodiče pomáhají s jejich organizací.

Od 1. ledna 2006 byla nově ustavena školská rada.

Školní vzdělávací program vychází ze základních koncepčních cílů školy a je koncipován tak, aby na úrovni jednotlivých ročníků a předmětů vytvářel co nejlepší předpoklady pro postupné osvojování klíčových kompetencí, které stanovuje Rámcově vzdělávací program pro základní vzdělávání.

Základním cílem školy je poskytnout žákům základy všeobecného vzdělání, vytvořit podmínky pro úspěšné vzdělávání, rozvíjet osobnost každého žáka. Školní vzdělávací program klade důraz na všestranný rozvoj osobnosti, na samostatné myšlení a odpovědné rozhodování každého jedince.

Cílem je zapojit děti, rodiče a veřejnost do života školy a zapojit školu a její žáky do veřejného života v obci – vycházet tak z tradičního postavení školy na vesnici. Dále více otevřít školu pro rodiče i veřejnost – pořádat školní akce ve spolupráci s rodiči a veřejností.

Důležitým úkolem je i prezentace školy, jejich úspěchů, projektů na webových stránkách ve zpravodajství školní televize, místním infokanále, v Lužickém zpravodaji, regionálním tisku.

V roce 2006 si žáci školy navrhli a vybrali logo a název školy - **Prima škola**. Cílem školy je, aby vzdělání, žáci, učitelé, ostatní zaměstnanci, prostředí a atmosféra v lužické škole byli skutečně „prima“.

## 5.2 Vymezení výzkumného problému

Cílem projektu je zjistit stav klimatu vesnické základní školy z pohledu žáků 2. stupně a pedagogů a provést jeho analýzu. Pro dosažení tohoto výsledku jsem si stanovila tyto dílčí cíle :

1. Identifikace rozdílných momentů ve vnímání klimatu.
2. Popis stavu klimatu z pohledu žáků 2. stupně / pedagogů.

### 5.2.1 Rozvedení výzkumného problému do dílčích výzkumných otázek

Jak hodnotí žáci a pedagogové prostředí a vybavení školy?

Jak vnímají žáci a pedagogové atmosféru školy?

Jsou žáci a pedagogové motivováni spravedlivým oceněním za dobrou práci?

Jsou dána jasná pravidla a postihy za jejich porušování?

Jak charakterizují žáci a pedagogové vzájemné vztahy?

### 5.3 Typ výzkumného problému

Jako výzkumné nástroje jsem zvolila nestandardizovaný dotazník, který jsem sestavila na základě literatury, věnující se dané problematice – Grecmanová (2008), Čapek (2010) a metodu nedokončených vět.

Výstupní proměnná :

1. Žák
2. Pedagog

Stanovení hypotéz :

**H1: Nebudou významné rozdíly ve vnímání klimatu chlapci a dívkami.**

Výzkumy ukázaly (In Grecmanová, 2008), že nejsou významné souvislosti mezi pohlavím žáků a vnímáním klimatu. Nejsou tedy důvody pro upřednostňování jednoho pohlaví. Předpokládám, že naši žáci posuzují klimatické dimenze stejně.

**H2: Pedagogové vnímají klima školy pozitivněji než žáci.**

Pedagogové si svoje povolání zvolili sami. K jejich hlavním rysům patří senzibilita, schopnost empatie, akceptování žáků a respekt k nim. Mají optimistický pohled na člověka. Do hodnocení žáků se promítá nechuť chodit do školy, obavy ze zkoušení, problémy se spolužáky.

**H3: V hodnocení uznání a ocenění za práci nebudou u žáků a pedagogů významné rozdíly.**

Mezi klimatem ve škole a spokojeností pedagogů a žáků jsou velmi úzké vztahy. Jedním z aspektů ovlivňující spokojenost je vědomí, že moje práce (ať žáka nebo pedagoga) bude ohodnocena. Předpokládám, že ve škole jsou žáci a pedagogové hodnoceni spravedlivě.

**Popis výzkumného vzorku**

Do výzkumného vzorku byli zahrnuti žáci 6. – 9. ročníku, kteří byli v den šetření ve škole. Jedná se o exhaustivní výběr. Šetření bylo provedeno v hodinách, ve kterých jsem učila (anglický jazyk v 7., 8. a 9. třídě). Protože neučím v 6. třídě, požádala jsem o vyplnění dotazníku kolegyni. Ve stejný den vyplnili dotazník i všichni pedagogové.

## 6 DOTAZNÍK

Cílem dotazníku je přispět k řešení výzkumného problému. Je určen žákům druhého stupně základní školy a pedagogům. Dotazník obsahuje 16 položek, které mají formu tvrzení. Jedná se především o obsahové položky. Zjišťují fakta, která jsou potřebná ke splnění výzkumného záměru, sledují demografické údaje.

Respondenti vyjadřují svůj názor zakroužkováním některé z číslic na čtyřstupňové hodnotící škále:

1. Rozhodně souhlasím.
2. Spíše souhlasím.
3. Spíše nesouhlasím.
4. Naprosto nesouhlasím.

Tvrzení 1 – 3 - hodnotí prostředí školy.

Tvrzení 4 -11 - posuzují atmosféru, spokojenost ve škole.

Tvrzení 12 -16 - mapují vztahy s učiteli.

Dotazník (viz. Přílohy P I a II) budou vyplňovat žáci 6. – 9. ročníku a pedagogové základní školy v Lužicích. Průměrný čas na vyplnění dotazníku je 20 minut.

### 6.1 Zpracování výsledků

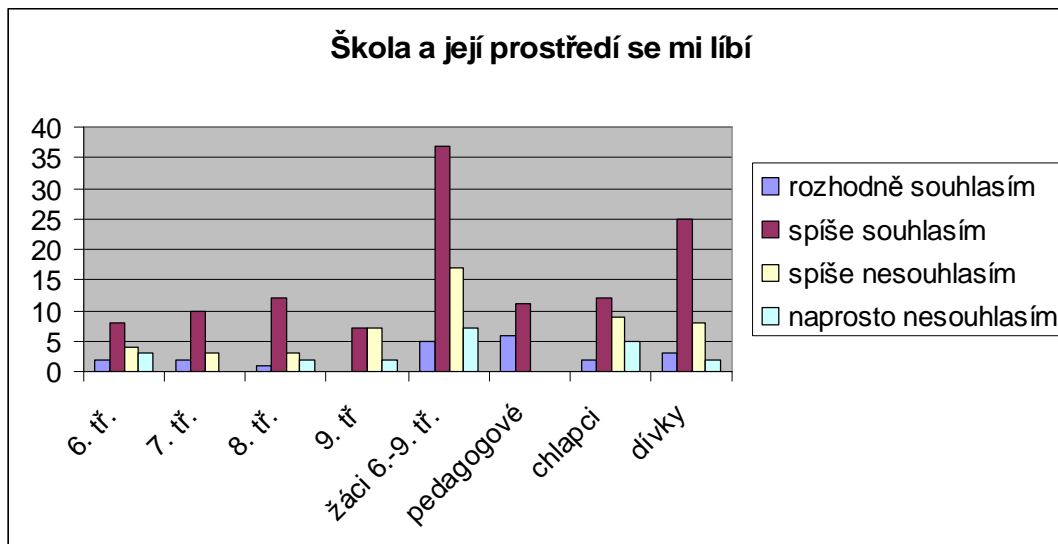
Provedený výzkum bude vyhodnocen zpracováním dat. Budou vyhodnoceny dílčí tvrzení dotazníku. Budou vytvořeny grafy, aby bylo zřetelné a srozumitelné jednotlivé vyhodnocení. Budou vyhodnoceny výsledky metody nedokončených vět.

### 6.2 Vyhodnocení výsledků výzkumu

Na základě dotazníkového šetření, které bylo zaměřeno na zjištění stavu klimatu ve vesnické základní škole, je uvedeno níže.

**Vyhodnocení dílčích výzkumných otázek:****1. Jak hodnotí žáci a pedagogové prostředí a vybavení školy?**

Tvrzení č. 2



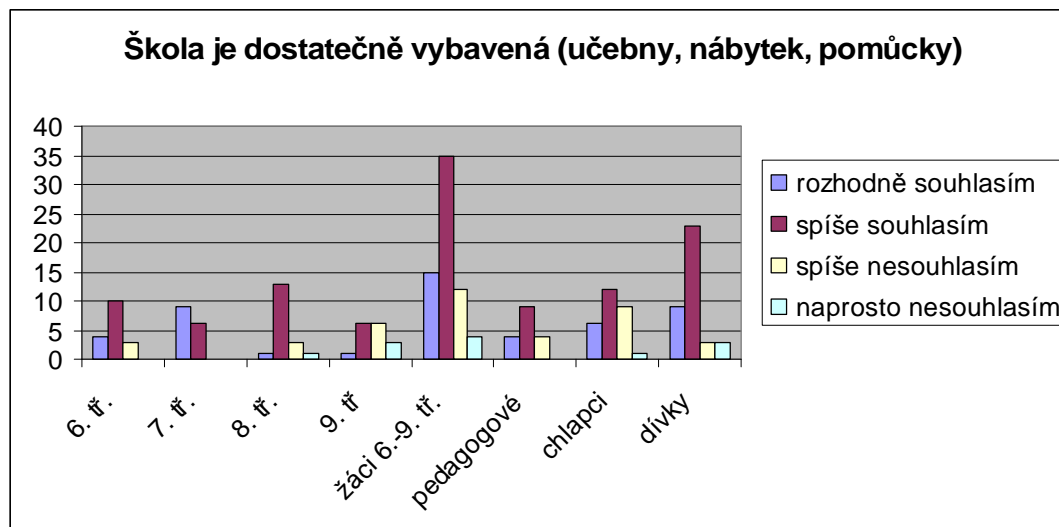
Graf 1. Škola a její prostředí se mi líbí.

Většina žáků je s prostředím školy spokojena. Na negativní hodnocení se může projevit nespokojenost s šedou fasádou školy. Žákům by se líbila barevná škola. Žákům se také nelíbí, že škola nemá v budově jídelnu, dílny a tělocvičnu.

Pedagogové vnímají prostředí školy pozitivněji. Většina učitelů v původní, mnohem menší budově. Proto si více vážou nové a moderní přístavby.



Tvrzení č. 3



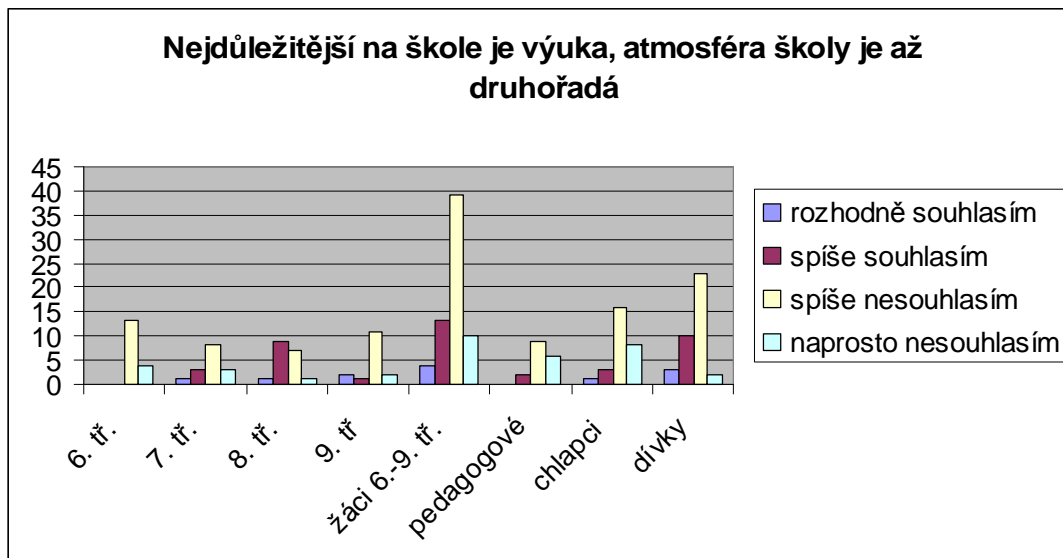
Graf 2. Škola je dostatečně vybavená (učebny, nábytek, pomůcky)

Většinu žáků a pedagogů se vybavení školy líbí. Žáci mohou pracovat pravidelně v dobře vybavené jazykové učebně (teď nově vybavené interaktivní tabulí), každý žák může využít v rámci výuky počítačovou učebnu. K dispozici je dobře vybavená kuchyň. V současnosti jsou na škole 4 interaktivní tabule.

K negativnímu hodnocení přispívají nepohodlné a malé šatny. Nejspokojenější jsou žáci 7. třídy – mají nejlépe vybavenou třídu.

## 2. Jak vnímají žáci a pedagogové atmosféru školy?

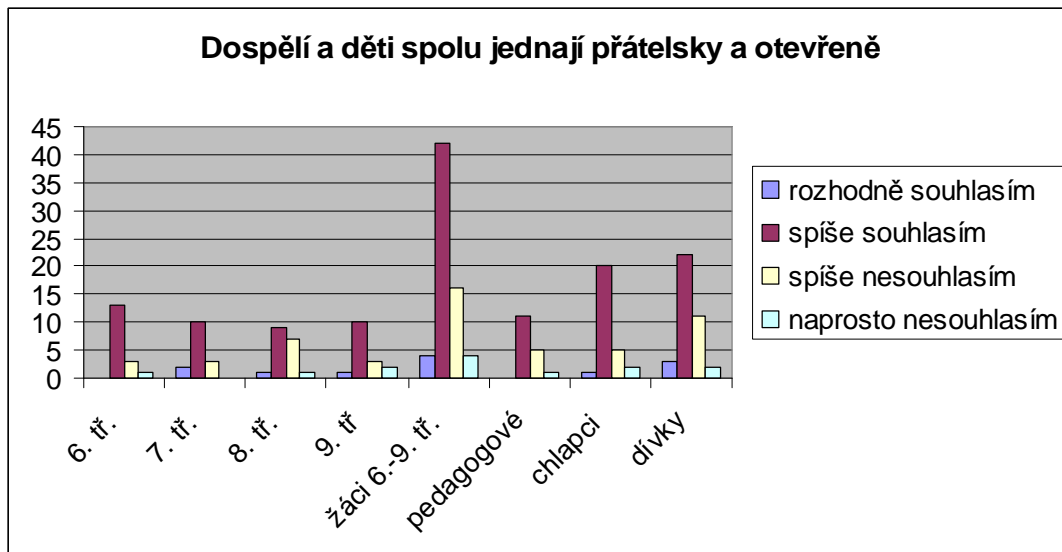
Tvrzení č. 4



Graf 3. Nejdůležitější na škole je výuka, atmosféra školy je až druhořadá.

Většina žáků upřednostňuje atmosféru školy před důležitostí výuky. Pedagogové, kteří jsou většinou starší lidé, kladou větší důraz na výuku, preferují učení.

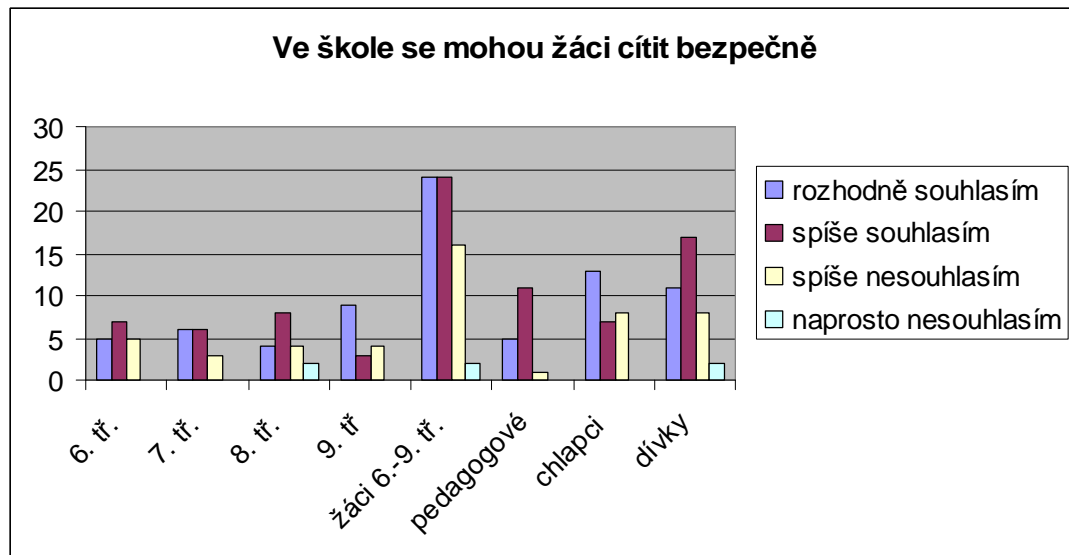
Tvrzení č. 6



Graf 4. Dospělí a děti spolu jednají přátelsky a otevřeně.

*Žáci i pedagogové hodnotí atmosféru ve škole jako přátelskou, otevřenou. Většina pedagogů jsou lidé chápající a vstřícní. Jsme malá škola, kde se žáci navzájem dobře znají. Díky aktivitám, které škola uskutečňuje se vztahy mezi malými a většími žáky prohlubují a upevňují.*

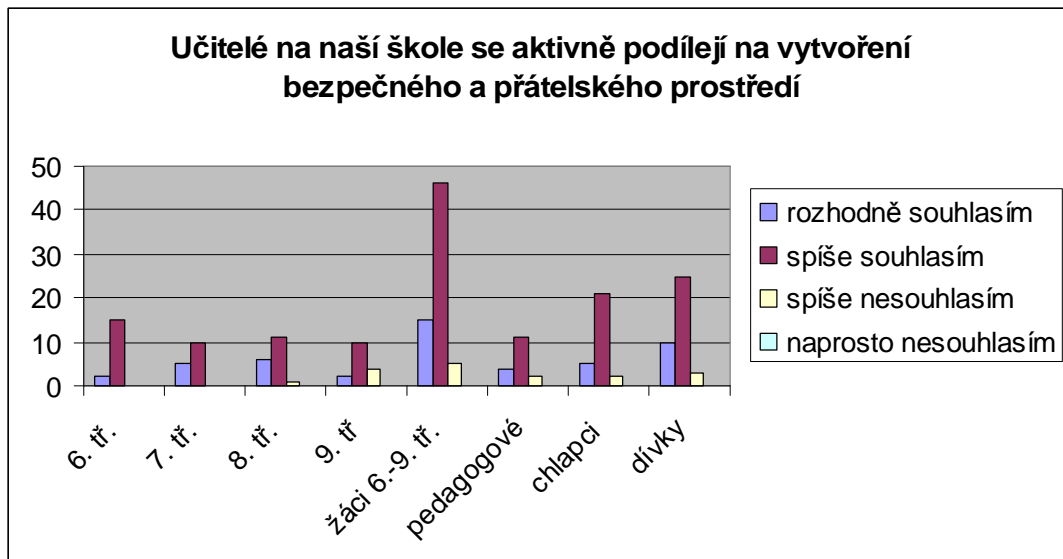
Tvrzení č. 7



Graf 5. Ve škole se mohou žáci cítit bezpečně.

*Je velmi potěšující, že na této škole se velká většina žáků cítí bezpečně. Pedagogové ve škole mají většinou cit pro řešení těžkostí a problémů. Žáci ví, že se na svého pedagoga mohou kdykoliv obrátit.*

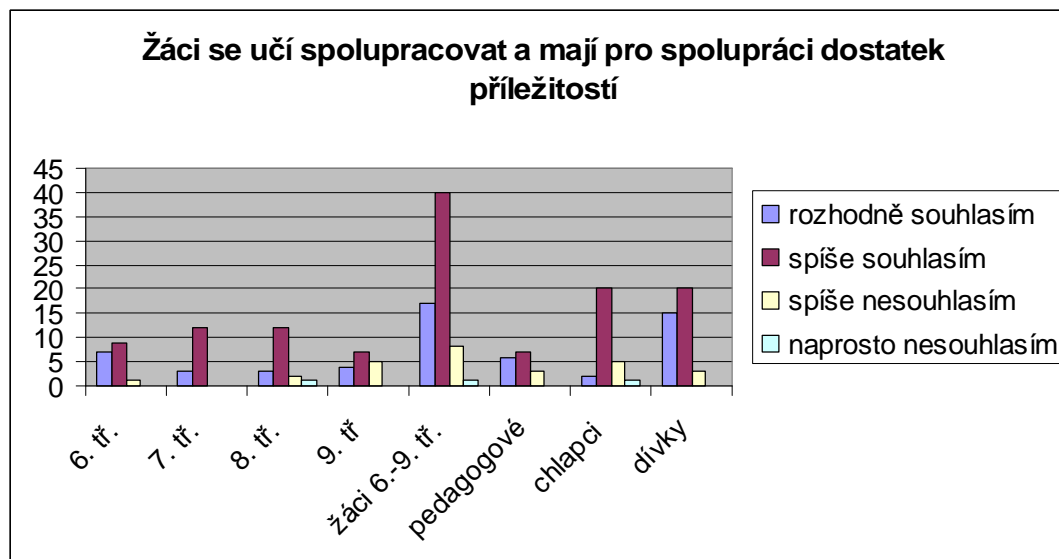
Tvrzení č. 8



Graf 6. Učitelé na naší škole se aktivně podílejí na vytvoření bezpečného a přátelského prostředí.

Žáci hodnotí podíl pedagoga za vytváření bezpečného prostředí velmi kladně. Naprostá většina žáků ve všech třídách souhlasí. Překvapující je malý nesouhlas pedagogů. Vždyť každý pedagog vyučuje rád v přátelském prostředí a je v jeho zájmu se na něm aktivně spolupodílet.

Tvrzení č. 11

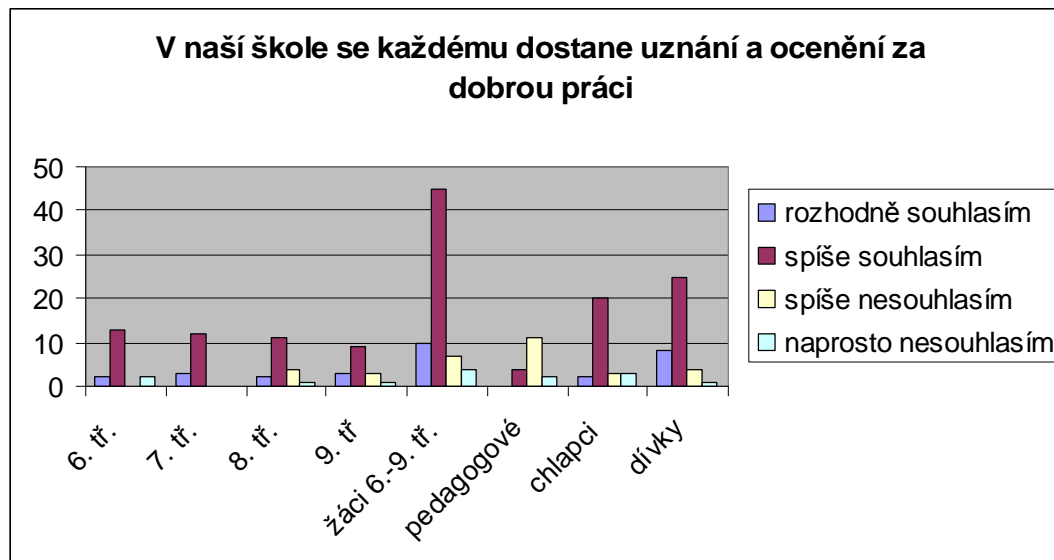


Graf 7. Žáci se učí spolupracovat a mají pro spolupráci dostatek příležitostí.

Škola uskutečňuje řadu činností, které pomáhají rozvíjet spolupráci mezi žáky ve třídě, mezi třídami i mezi žáky a pedagogy. S tím většina žáků a pedagogů souhlasí

### 3. Jsou žáci a pedagogové motivováni spravedlivým oceněním za dobrou práci?

Tvrzení č. 5

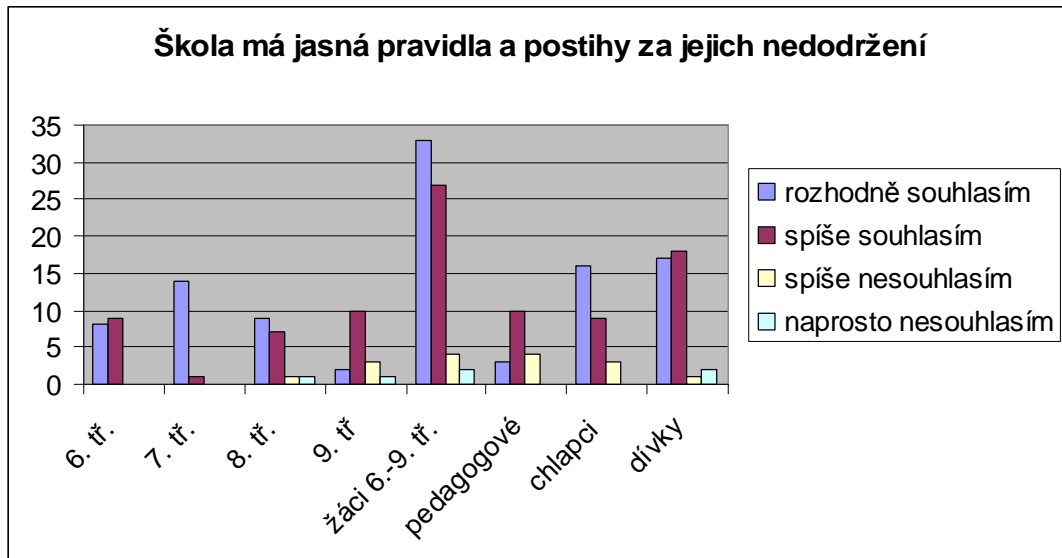


Graf 8. V naší škole se každému dostane uznání a ocenění za dobrou práci.

*Hodnocení tohoto tvrzení je u žáků a pedagogů odlišné. Žáci jsou většinou spokojeni, za své výkony jsou hodnoceni a oceněni spravedlivě. Převážná většina pedagogů je nespokojená s oceněním své práce. Je to spojeno se situací ve škole. Současné vedení preferuje činnost několika málo pedagogů. Jejich aktivity jsou vyzdvihovány, kdežto práce ostatních je považována za samozřejmou a povinnou. Pak se cítí ukřivdění.*

#### 4. Jsou dána jasná pravidla a postihy za jejich porušování?

Tvrzení č. 9

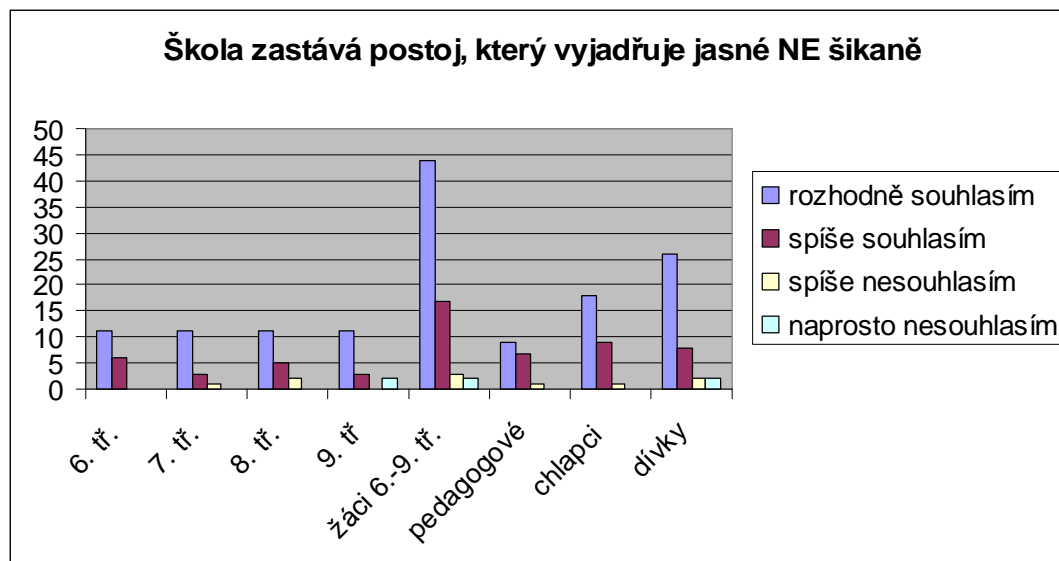


Graf 9. Škola má jasná pravidla a postihy za jejich nedodržení.

*Škola má nastavená jasná a srozumitelná pravidla a postihy za jejich porušení. Žáci s tím ve velké většině souhlasí. Podíleli se totiž na stanovení některých pravidel. Překvapující je nesouhlas některých pedagogů, protože také oni se mohli k pravidlům školy vyjádřit.*



Tvrzení č. 10

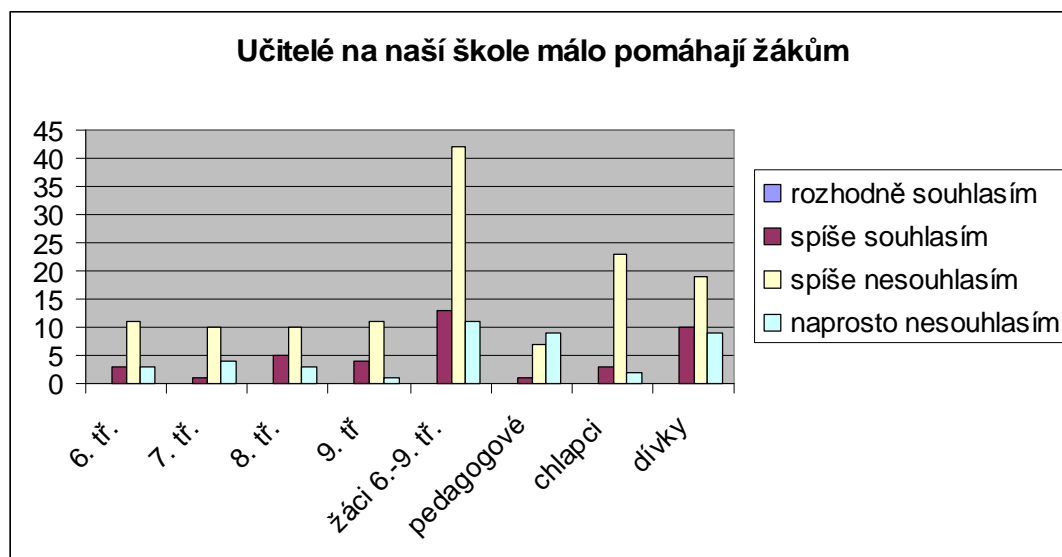


Graf 10. Škola zastává postoj, který vyjadřuje jasné NE šikaně.

*Škola se nekompromisně postavila šikaně, což si velká většina žáků a pedagogů uvědomuje. Opět jsou překvapující pedagogové, kteří si to nemyslí.*

## 5. Jak charakterizují žáci a pedagogové vzájemné vztahy?

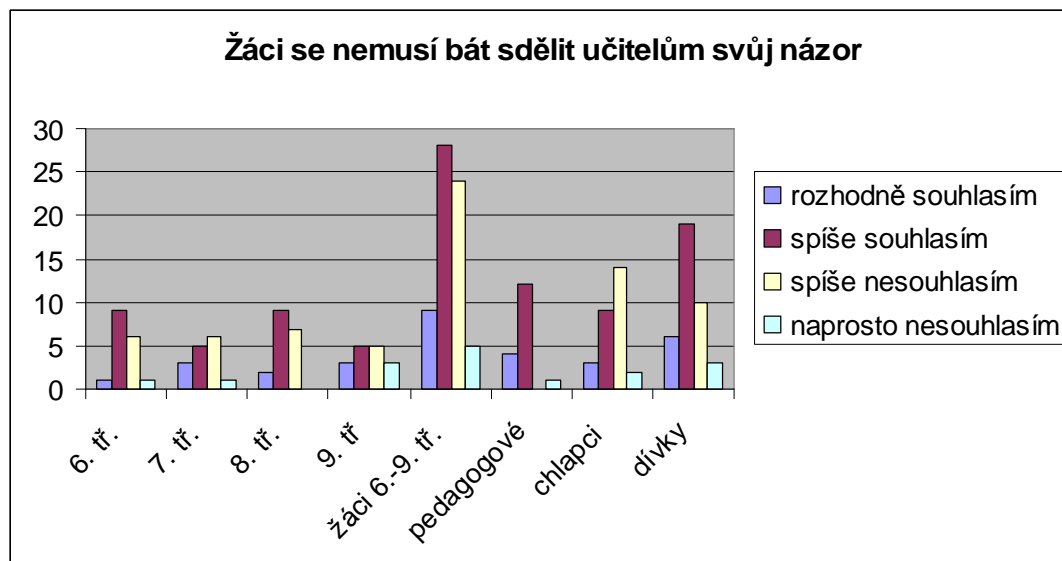
Tvrzení č. 12



Graf 11. Učitelé na naší škole málo pomáhají žákům.

Většina žáků s tímto tvrzením souhlasí. Překvapivé je i stejné tvrzení některých pedagogů.

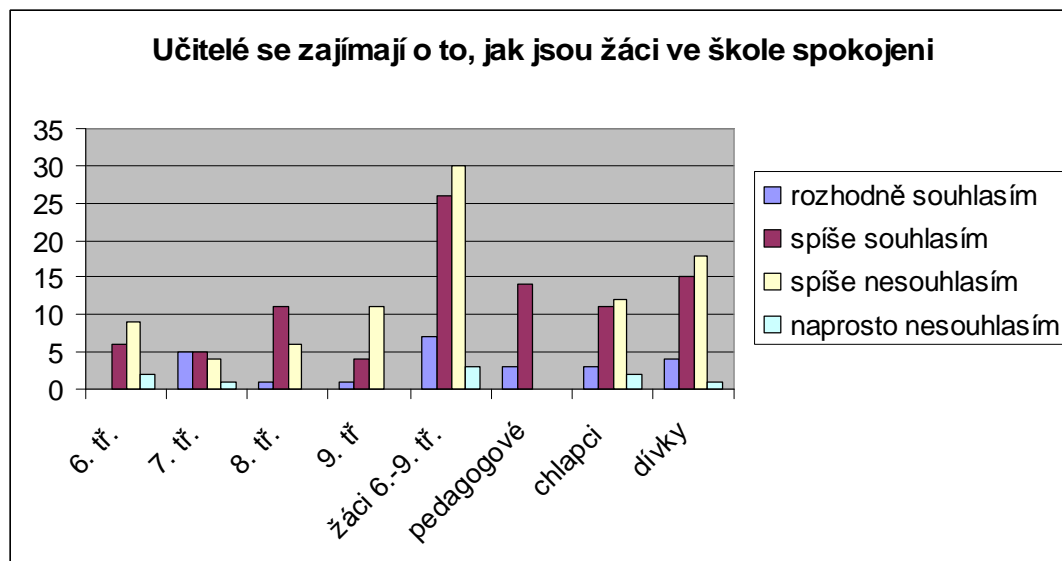
Tvrzení č. 13



Graf 12. Žáci se nemusí bát sdělit učitelům svůj názor.

*Souhlas s tímto tvrzením jen potvrzuje, že ve škole panuje otevřená a přátelská atmosféra.*

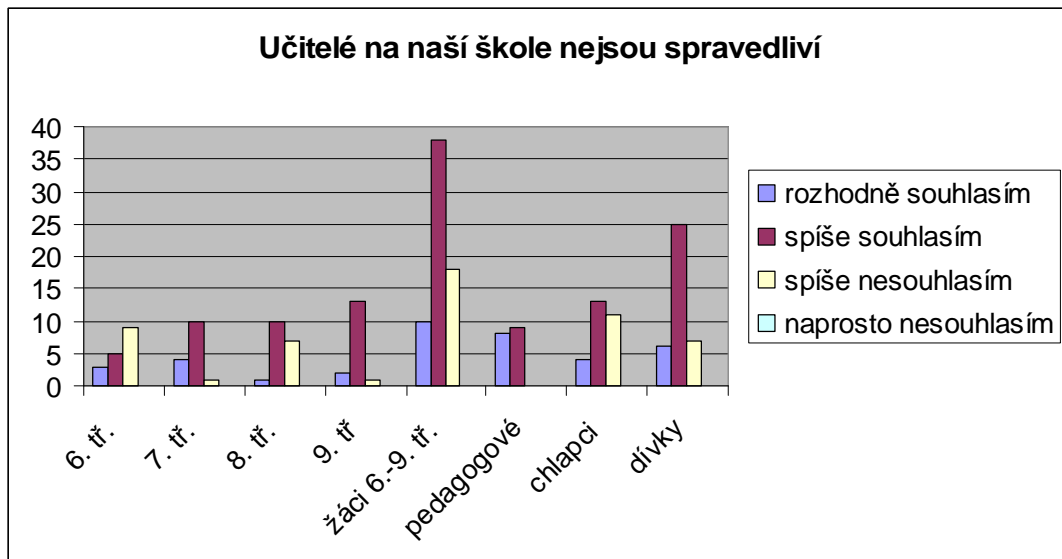
Tvrzení č. 14



Graf 13. Učitelé se zajímají o to, jak jsou žáci ve škole spokojeni.

*Pedagogové by se měli vždy zajímat o spokojenost svých žáků. Překvapivé je tvrzení žáků 9. třídy. V současné době většina z nich už rezignovala na učení, prospěch se velmi zhoršil a snad proto je jejich postoj tak negativní.*

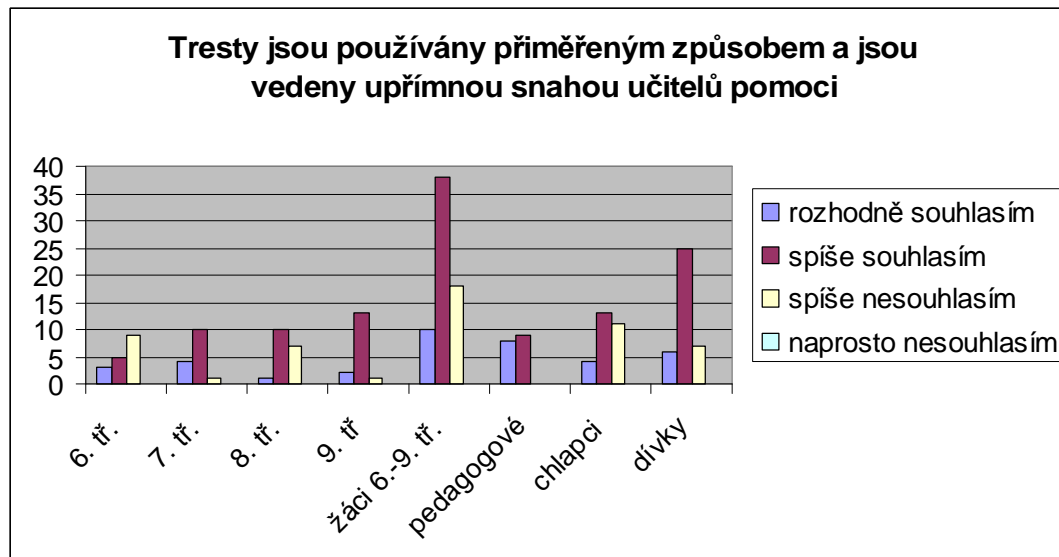
Tvrzení č. 15



Graf 14. Učitelé na naší škole nejsou spravedliví.

*Pedagogové by se měli snažit být vždy spravedliví, protože žáci jsou na to citliví. Pokud se jejich tvrzení vztahuje ke kolegům a vedení, není překvapivé. Žáci často hledají příčiny svých neúspěchů v nespravedlnosti svých pedagogů, takže ani toto tvrzení není překvapením.*

Tvrzení č. 16

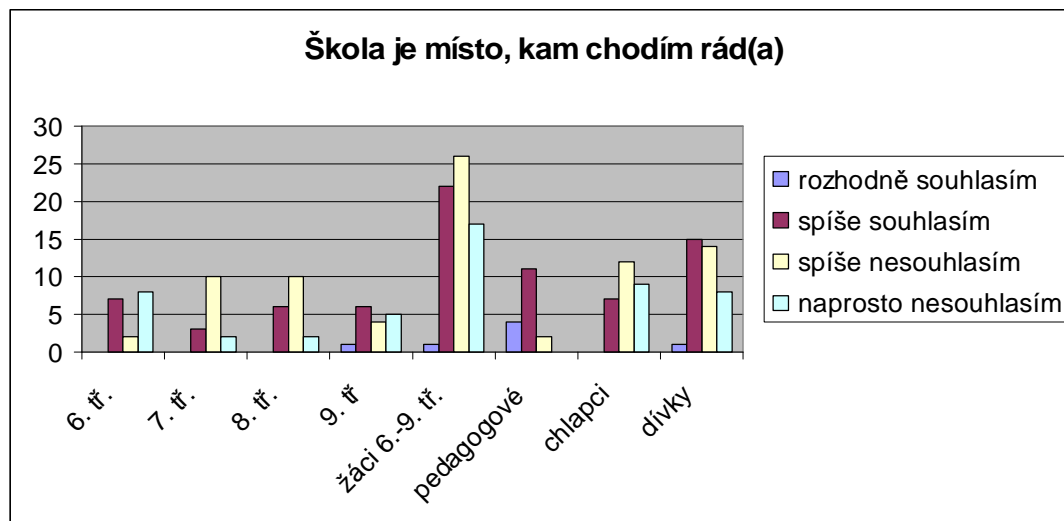


Graf 15. Tresty jsou používány přiměřeným způsobem a jsou vedeny upřímnou snahou učitelů pomoci.

*Souhlas pedagogů není překvapení. Je potěšitelné, že s tímto tvrzením souhlasí většina žáků.*

### 6.3 Metoda nedokončených vět

Tvrzení č. 1



Graf 16. Škola je místo, kam chodím rád(a)

*Zatímco pedagogové většinou souhlasí, pro žáky je škola místo, které rádi nemají.*

Jak by tedy měla vypadat škola, do které by žáci chodili rádi? Požádala jsem žáky, aby dokončili započatou větu: **Škola, do které bych chodil(a) rád(a), by.....**

Výsledky jsem zpracovala do tabulek.

**Tabulka 1: 6. třída**

<b>Prostředí školy</b>	<b><u>Učebny</u></b>	<b><u>Chodby</u></b>	<b><u>Šatny</u></b>	<b><u>Budova</u></b>
	interaktivní tabule v každé třídě nové lavice, počítače v každé třídě, každý svůj notebook, pohodlnější židle, nové topení, více obrázků	sedačky	skříňky, větší šatny	veselá fasáda, místnost pro relaxaci
<b>Vztahy</b>	nepomlouvat se, hodní učitelé, ochotní učitelé, spravedlivější učitelé			
<b>Činnosti</b>	zumbu každý den, soutěže o přestávkách, výlety, nepropojovat žáky 1-9, zajímavější soutěže, jíst v hodinách, méně vyučovacích hodin			

Žáci 6. třídy se soustředili více na vybavení školy. Jejich představy jsou místy nereálné a jsou velmi náročné ve vybavení učebny.



Tabulka 2: 7.třída

<b>Prostředí školy</b>	<b><u>Učebny</u></b>	<b><u>Chodby</u></b>	<b><u>Šatny</u></b>	<b><u>Budova</u></b>
	masážní křesla, rádio, lepší lavice a židle, notebooky, interaktivní tabule v každé třídě	stolní fotbal	skříňky	veselá fasáda, bufet, automat, posilovna
<b>Vztahy</b>	žáci a učitelé k sobě milí, žáci mluví slušně, učitel nekřičí, není náladový, žáci si navzájem pomáhají, učitelé více komunikují s rodiči přes počítač, nemocným žákům posílají informace mailem			
<b>Činnosti</b>	žádné zkoušení, levné lyžařské kurzy, výlety do ciziny, tábory k poznávání přírody, o přestávkách se dívat na televizi, častěji zumbu, o přestávkách hudbu v rozhlase, více hodin tělesné výchovy			

Žáci 7. třídy mají podobné požadavky na vybavení učeben. Kladou více důraz i na vztahy ve škole.

Tabulka 3: 8.třída

<b>Prostředí školy</b>	<b><u>Učebny</u></b>	<b><u>Chodby</u></b>	<b><u>Šatny</u></b>	<b><u>Budova</u></b>
	rychlejší internet, nové pomůcky do fyziky a chemie, lepší lavice	sedačky		veselá fasáda, automat, funkční topení
<b>Vztahy</b>	učitelé nejsou nervózní, nekřičí, spravedliví učitelé, dobrý kolektiv ve třídě, dobré vztahy mezi třídami, jednoho zlého učitele, aby byl ve třídě klid, větší tolerance mezi žáky			
<b>Činnosti</b>	učení plné zábavy, delší přestávky, více využívat interaktivní tabule, více pokusů, učení hrou, v hodinách mít povolenu hudbu ve sluchátkách			

Žáci 8. třídy posunují své požadavky více do roviny vztahů. Kladou větší důraz na dobré vztahy s pedagogy a spolužáky.

**Tabulka 4: 9.třída**

<b>Prostředí školy</b>	<b><u>Učebny</u></b>	<b><u>Chodby</u></b>	<b><u>Šatny</u></b>	<b><u>Budova</u></b>
	Interaktivní tabule, počítače, dobré vybavení pro kabinet chemie, nové učebnice	sedačky		automaty na sladkosti
<b>Vztahy</b>	Hodní učitelé, kteří mají pomáhat žákům s problémy, žáci neválčit mezi sebou, respektovat spolužáky, nehádat se, učitelé by se měli snažit žáka zaujmout, učitel by měl mít smysl pro humor, učitelé ani žáci nejsou roboti, učitelé by měli zapadnout mezi žáky, učitel by měl žáka jako rovnocenného partnera, žáci by neměli mít strach chodit do školy			
<b>Činnosti</b>	Dobré akce, o přestávkách chodit na dvůr, pouštět hudbu v rozhlase, kratší vyučování, častější prázdniny, méně úkolů a písemek, volné přihlašování na hodiny, jezdit do ciziny			

U žáků 9. třídy je vidět největší posun do roviny vztahové. Uvádějí především své představy o pedagogovi.

Jak by tedy měla vypadat jejich ideální škola?

Barevná, dobře vybavená, plná zábavy, hudby. Pedagogové jsou hodní a spravedliví.

## 6.4 Potvrzení či vyvrácení hypotéz

**H 1 Nebudou významné rozdíly ve vnímání klimatu chlapci a dívkami.**

Ze získaných dat jsem sestavila kontingenční tabulku a formulovala nulovou a alternativní hypotézu.

HO: Nebudou významné rozdíly ve vnímání klimatu chlapci a dívkami.

HA: Budou významné rozdíly ve vnímání klimatu chlapci a dívkami.

**Tabulka 5: Kontingenční tabulka (chlapci a dívky)**

	Hodnotící škála				
	1	2	3	4	
<b>Chlapci</b>	75	170	94	25	364
	(82,3)	(181,2)	(78,9)	(21,6)	
<b>Dívky</b>	119	257	92	26	494
	(111,7)	(245,8)	(107,1)	(29,4)	
<b>Σ</b>	194	427	186	51	858

**Tabulka 6: Vnímání klimatu chlapci a dívkami**

	<b>P</b>	<b>O</b>	<b>P-O</b>	<b>(P-O)<sup>2</sup></b>	<b>(P-O)<sup>2</sup>/O</b>
<b>Chlapci</b>					
<b>1</b>	75	82,3	-7,3	53,29	0,648
<b>2</b>	170	181,2	-11,2	125,44	0,692
<b>3</b>	94	78,9	15,1	228,01	2,889
<b>4</b>	25	21,6	3,4	11,56	0,535
<b>Dívky</b>					
<b>1</b>	119	111,7	7,3	53,29	0,477
<b>2</b>	257	245,8	11,2	125,44	0,510
<b>3</b>	92	107,1	-15,1	228,01	2,129
<b>4</b>	26	29,4	-3,4	11,56	0,393
<b>Σ</b>	858	858			8,273

Hladina významnosti  $\alpha = 0,01$

Kritické  $\chi^2 (3) = 11,341$

Vypočítaná hodnota  $\chi^2 (3) = 8,273$

Vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická, přijímám tedy nulovou hypotézu: Ve vnímání klimatu chlapci a dívkami nebudou významné rozdíly.

## H2 Pedagogové vnímají klima pozitivněji než žáci.

Ze získaných dat jsem sestavila kontingenční tabulku a formulovala nulovou a alternativní hypotézu.

HO: Vnímání klimatu u žáků a pedagogů je stejné.

HA: Vnímání klimatu u žáků a pedagogů není stejné.

### Tabulka 7: Kontingenční tabulka (žáci a pedagogové)

	Hodnotící škála				
	1	2	3	4	
Žáci	194	427	186	51	858
	(199)	(440,9)	(174,3)	(43,8)	
Pedagogové	56	127	33	4	220
	(51)	(131,1)	(44,7)	(11,2)	
$\Sigma$	250	554	219	55	1078

Tabulka 8: Vnímání klimatu žáky a pedagogy

	P	O	P-O	(P-O) <sup>2</sup>	(P-O) <sup>2</sup> /O
<b>Žáci</b>					
<b>1</b>	194	199	-5	25	0,126
<b>2</b>	427	440,9	-13,9	193,21	0,438
<b>3</b>	186	174,3	1,7	136,89	0,785
<b>4</b>	51	43,8	7,2	51,84	1,184
<b>Pedagogové</b>					
<b>1</b>	56	51	5	25	0,490
<b>2</b>	127	113,1	13,9	193,21	1,708
<b>3</b>	33	44,7	-11,7	136,89	3,062
<b>4</b>	4	11,2	-7,2	51,84	4,629
$\Sigma$	1078	1078			12,422

Hladina významnosti  $\alpha = 0,01$

Kritické  $\chi^2(3) = 11,341$

Vypočítaná hodnota  $\chi^2(3) = 12,422$

Vypočítaná hodnota je vyšší než hodnota kritická, přijímám tedy alternativní hypotézu.

Ano, hypotéza se potvrdila. Pedagogové vnímají klima pozitivněji.

Hypotézu potvrzuje i tato tabulka.

**Tabulka 9: Vnímání klimatu (žáci – pedagogové)**

	Tvrzení		
	1-2	3-4	
<b>Žáci</b>	621 72,4%	237 27,6%	858
<b>Pedagogové</b>	183 83,2%	37 16,8%	220

**H3 V hodnocení uznání a ocenění za práci nebudou u žáků a pedagogů významné rozdíly.**

Ne, tato hypotéza se nepotvrdila. Pedagogové nejsou spokojeni se způsobem hodnocení.

## 6.5 Závěr - analýza klimatu

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 66 žáků 2. stupně a 17 pedagogů Základní školy v Lužicích. Metodu nedokončených vět jsem využila u 71 žáků. Na této škole učím 28 let, a je pro mne druhým domovem, a proto pro mne nebude jednoduché zůstat nestrannou. Žáci

2. stupně většinou nepovažují školu za místo, kam chodí rádi. Mají ji často spojenou se zkoušením, písemkami a ranním vstáváním nebo šikanou. Prostředí a vybavení školy se jim líbí. Dobré vybavení tříd i specializovaných učeben se však pro ně stalo samozřejmostí a jejich nároky vzrůstají. Ve škole oceňují přátelskou a otevřenou atmosféru, na které mají velký podíl pedagogové. Velkým kladem je bezpečné prostředí. Škola má nastavena jasná pravidla, na kterých se podíleli i samotní žáci. Jsou také dobře informováni o postizích za jejich porušení. Škola vyhlásila boj proti šikaně, což si převážná většina žáků uvědomuje. Vztahy mezi pedagogy a žáky většinou hodnotí žáci kladně. Nebojí se říci svůj názor a vnímají zájem pedagoga.

Pedagogové chodí do školy rádi. Také klima školy hodnotí pozitivněji než žáci. Polovina pedagogů zde učí více než 20 let, pamatují si dřívější podmínky ve škole a tak oceňují současné vybavení školy.

Aktivně se podílejí na vytváření bezpečného a přátelského prostředí. Důsledně vystupují proti šikaně. Uvědomují si důležitost spolupráce a snaží se k tomu vytvářet pro žáky dostatek příležitostí. Negativně se staví pouze ke způsobu hodnocení a oceňování jejich práce. Většina ji chápe jako nedostatečnou. Přesto jsou ochotni věnovat žákům svůj volný čas, organizovat nejrůznější činnosti, dále se vzdělávat.

Jaké je klima v této škole? Především bezpečné klima. Podle Grečmanové (2008) s ním souvisí pozitivní klima. Takové klima podporuje rozvoj osobnosti žáka, spravedlivý přístup k žákům, možnost žáků ovlivnit školu jako svůj životní prostor. Pedagogové v této škole rádi učí, spolupracují s žáky.

Nové a náročnější vybavení ve škole vyžaduje další vzdělávání pedagogů. Ve svém volném čase navštěvují vzdělávací semináře, aby se naučili novým metodám, získali nové informace, které pak předávají svým žákům.

Na závěr bych ráda dodala i své hodnocení. K uvedeným charakteristikám klimatu školy bych přidala klima otevřené vyznačující se čilou organizací, zajišťováním potřeb žáků. Pedagogové jsou lidé zapálení pro svou práci. Jsou skvělí kolegové, pomáhají si navzájem.

Spolupráce s rodiči je na velmi dobré úrovni.

Klima školy jsem hodnotila z pohledu žáků a pedagogů.

## ZÁVĚR

Ve své diplomové práci jsem se zabývala problematikou školního klimatu a to z pohledu žáků a pedagogů. Škola je instituce, která na sebe neustále poutá pozornost. Zajímají se o ni především její hlavní aktéři: žáci, pedagogové a rodiče. Společnost je vnímá s jistou setrvačností a politici se na ni koncentrují hlavně tehdy, když nastanou problémy.

Současné české školství prochází řadou změn. Změny postihují i oblasti skrytého kurikula: vztahy mezi pedagogy, žáky a rodiči, sociální strukturu a klima školy. Zájem o klima školy v poslední době vzrůstá. Vědci, pedagogové i rodiče si uvědomují, že žák nežije jenom v mikroklimatu své třídy, ale tráví svůj život v určité škole a učí se v ní skrytému kurikulu.

Své sociální zážitky a životní zkušenosti ze styku s pedagogy, spolužáky si fixují a odnáší do života. Škola, která odkáže navodit příznivé školní klima, udělala mnoho pro rozvoj žákovy osobnosti.

Po prostudování potřebných materiálů jsem teoretickou část své práce uvedla charakteristikou školního klimatu a jeho typologií. V další části jsem se věnovala osobnosti pedagoga a osobnosti žáka. Dále jsem se zaměřila na faktory, které ovlivňují klima školy. V závěru teoretické části jsem se věnovala vztahům, které utvářejí klima školy.

V praktické části jsem se zabývala výzkumem klimatu školy, ve kterém učím už více jak 30 let. Na základě získaných informací jsem provedla analýzu klimatu. Klima na mojí základní škole je bezpečné, pozitivní, otevřené. Určitě není bez chyb, ale řada škol jí ho může závidět.

Diplomová práce pro mne znamená zdroj nových poznatků a informací. Pokusím se je uplatnit ve své pedagogické činnosti.



**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- [2] ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.
- [3] ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2008. ISBN 978-80-247-1718-0.
- [4] FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-626-8.
- [5] GAVORA, P. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- [6] GRECMANOVÁ, H. *Klima školy* 1. vyd. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.
- [7] GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠKOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex, 2002. ISBN 80-85783-20-7.
- [8] GRECMANOVÁ, H., HOLOUŠKOVÁ, D., URBANOVSKÁ, E. a kol. *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Hanex, 2003. ISBN 80-85783-24-X.
- [9] GRECMANOVÁ, URBANOVSKÁ, E., NOVOTNÝ, P. *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc: Hanex, 2000. ISBN 80-85783-28-2.
- [10] HAVLÍNOVÁ, M. a kol. *Jak měnit a rozvíjet vlastní školu? O individuálních projektech škol*. Praha: Agentura Strom, 1994. ISBN 80-901662-2-9.
- [11] CHRÁSTKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [12] KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. *Školní didaktika*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- [13] KARNSOVÁ, M. *Jak budovat dobrý vztah mezi učitelem a žákem*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-032-4.

- [14] KLAPILOVÁ, S. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2000. ISBN 80-7067-669-8.
- [15] KOHOUTEK, R. *Základy sociální psychologie*. Brno: CERM, 1998. ISBN 80-7204-064-2.
- [16] KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. et al. *Člověk – prostředí – výchova*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
- [17] KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-965-8.
- [18] KYRIACOU, CH. *Řešení výchovných problémů ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-945-3.
- [19] MAREŠ, J. *Zamyšlení nad pojmem klima školy*. In JEŽEK, S. (ed.) *Psychosociální klima školy I*. Brno: FSS MU, 2003b. ISBN 80-86633-13-6.
- [20] MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- [21] NELEŠOVSKÁ, A. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, 2005. ISBN 80-247-0738-1.
- [22] PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-631-4.
- [23] PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky*. 2. vyd. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7178-944-5.
- [24] ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-829-5.
- [25] VYKOPALOVÁ, H. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. 1. vyd. Olomouc: RUP, 1992.

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Typy klimatu podle zájmu o lidi nebo o pracovní úkoly školy .....	21
--	----

**SEZNAM GRAFŮ**

Graf 1. Škola a její prostředí se mi líbí. ....	56
Graf 2. Škola je dostatečně vybavená (učebny, nábytek, pomůcky) .....	57
Graf 3. Nejdůležitější na škole je výuka, atmosféra školy je až druhořadá. ....	58
Graf 4. Dospělí a děti spolu jednají přátelsky a otevřeně. ....	59
Graf 5. Ve škole se mohou žáci cítit bezpečně. ....	60
Graf 6. Učitelé na naší škole se aktivně podílejí na vytvoření bezpečného a přátelského prostředí.....	61
Graf 7. Žáci se učí spolupracovat a mají pro spolupráci dostatek příležitostí.....	62
Graf 8. V naší škole se každému dostane uznání a ocenění za dobrou práci. ....	63
Graf 9. Škola má jasná pravidla a postihy za jejich nedodržení. ....	64
Graf 10. Škola zastává postoj, který vyjadřuje jasné NE šikaně. ....	65
Graf 11. Učitelé na naší škole málo pomáhají žákům.....	66
Graf 12. Žáci se nemusí bát sdělit učitelům svůj názor.....	67
Graf 13. Učitelé se zajímají o to, jak jsou žáci ve škole spokojeni.....	68
Graf 14. Učitelé na naší škole nejsou spravedliví.....	69
Graf 15. Tresty jsou používány přiměřeným způsobem a jsou vedeny upřímnou snahou učitelů pomoci.....	70
Graf 16. Škola je místo, kam chodím rád(a). ....	71

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1: 6. třída .....	72
Tabulka 2: 7. třída .....	73
Tabulka 3: 8. třída .....	73
Tabulka 4: 9. třída .....	74
Tabulka 5: Kontingenční tabulka (chlapci a dívky) .....	75
Tabulka 6: Vnímání klimatu chlapci a dívkami .....	76
Tabulka 7: Kontingenční tabulka (žáci a pedagogové) .....	77
Tabulka 8: Vnímání klimatu žáky a pedagogy .....	77
Tabulka 9: Vnímání klimatu (žáci a pedagogové) .....	78

## SEZNAM PŘÍLOH

- P I Dotazník pro žáky.
- P II Dotazník pro učitele.
- P III Metoda nedokončených vět

# PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO ŽÁKY

## DOTAZNÍK

Děvčata a chlapci,

dovoluji si vás požádat o spolupráci při výzkumu školního klimatu, který uskutečňuji na 2. stupni naší školy. Jeho cílem je zjistit a posoudit stanoviska učitelů a žáků, která zaujmají k některým stránkám a projevům školního života.

Výzkum je anonymní, zjištěné údaje jsou důvěrné a budou sloužit jen pro vědecké účely.

Na základě vlastního posouzení a vašeho názoru zakroužkujte **jen jedno** tvrzení.

*chlapec*

*dívka*

*Ročník, do kterého teď právě chodíš (zakroužkuj):*

6.    7.    8.    9.

*Moje výsledky na posledním vysvědčení:*

*prospěl(a) s vyznamenáním*

*prospěl(a)*

*neprospěl(a)*

Vysvětlení hodnotící škály

1. rozhodně souhlasím
2. spíše souhlasím
3. spíše nesouhlasím
4. naprosto nesouhlasím

**Tvrzení**

**Hodnotící škála**

- |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|
| 1. Škola je místo, kam chodím rád(a).                                 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Škola a její prostředí se mi líbí.                                 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Škola je dostatečně vybavená (učebny, nábytek, pomůcky)            | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Nejdůležitější na škole je výuka, atmosféra školy je až druhořadá. | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. V naší škole se každému dostane uznání a ocenění za dobrou práci.  | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Dospělí a děti spolu jednájí přátelsky a otevřeně.                 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Ve škole se mohou žáci cítit bezpečně.                             | 1 | 2 | 3 | 4 |

8.	Učitelé na naší škole se aktivně podílejí na vytvoření bezpečného a přátelského prostředí.	1	2	3	4
9.	Škola má jasná pravidla a postihy za jejich nedodržení.	1	2	3	4
10.	Škola zastává postoj, který vyjadřuje jasné NE šikaně.	1	2	3	4
11.	Žáci se učí spolupracovat a mají pro spolupráci dostatek příležitostí.	1	2	3	4
12.	Učitelé na naší škole málo pomáhají žákům.	1	2	3	4
13.	Žáci se nemusí bát sdělit učitelům svůj názor.	1	2	3	4
14.	Učitelé se zajímají o to, jak jsou žáci ve škole spokojeni.	1	2	3	4
15.	Učitelé na naší škole nejsou spravedliví.	1	2	3	4
16.	Tresty jsou používány přiměřeným způsobem a jsou vedeny upřímnou snahou učitelů pomoci.	1	2	3	4

Děkuji za tvou ochotu a čas.



## PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK PRO UČITELE

### DOTAZNÍK

Vážená paní učitelko,

vážený pane učiteli,

dovoluji si Vás požádat o spolupráci při výzkumu školního klimatu, který uskutečňuji na 2. stupni naší školy. Jeho cílem je zjistit a posoudit stanoviska učitelů a žáků, která zaujmají k některým stránkám a projevům školního života.

Výzkum je anonymní, zjištěné údaje jsou důvěrné a budou sloužit jen pro vědecké účely.

Na základě vlastního posouzení a Vašeho názoru zakroužkujte **jen jedno** tvrzení.

Klima na naší škole nejvíce ovlivňuje tento faktor prostředí (zakroužkujte pouze jeden faktor):

- |   |   |
|---|---|
| Geografický a meteorologický faktor (zeměpisná poloha, podnebí, počasí).        | 1 |
| Kulturní faktor (systém víry, hodnoty a veřejné mínění, které školu ovlivňují). | 2 |
| Regionální faktor (lokalita – město, vesnice, kde se škola nachází)             | 3 |
| Architektura a vybavení školy   | 4 |
| Lidé a vzájemné vztahy mezi nimi  | 5 |

- |          |        |   |
|----------|--------|---|
| Pohlaví: | Ženské | 1 |
|          | Mužské | 2 |

- |   |                   |   |
|---|-------------------|---|
| Převážně vyučuji předmětům: Přírodovědným | 1                 |   |
|   | Společenskovedním | 2 |
|   | Výchovám          | 3 |
|   | Jiným kombinacím  | 4 |

Délka učitelské praxe (napište počet roků):

.....

## Vysvětlení hodnoticí škály

5. rozhodně souhlasím
6. spíše souhlasím
7. spíše nesouhlasím
8. naprosto nesouhlasím

<b>Tvrzení</b>	<b>Hodnoticí škála</b>			
1. Škola je místo, kam chodím rád(a).	1	2	3	4
2. Škola a její prostředí se mi líbí.	1	2	3	4
3. Škola je dostatečně vybavená (učebny, nábytek, pomůcky)	1	2	3	4
4. Nejdůležitější na škole je výuka, atmosféra školy je až druhořadá.	1	2	3	4
5. V naší škole se každému dostane uznání a ocenění za dobrou práci.	1	2	3	4
6. Dospělí a děti spolu jednájí přátelsky a otevřeně.	1	2	3	4
7. Ve škole se mohou žáci cítit bezpečně.	1	2	3	4
8. Učitelé na naší škole se aktivně podílejí na vytvoření bezpečného a přátelského prostředí.	1	2	3	4
9. Škola má jasná pravidla a postihy za jejich nedodržení.	1	2	3	4
10. Škola zastává postoj, který vyjadřuje jasné NE šikaně.	1	2	3	4
11. Žáci se učí spolupracovat a mají pro spolupráci dostatek příležitostí.	1	2	3	4
12. Učitelé na naší škole málo pomáhají žákům.	1	2	3	4
13. Žáci se nemusí bát sdělit učitelům svůj názor.	1	2	3	4
14. Učitelé se zajímají o to, jak jsou žáci ve škole spokojeni.	1	2	3	4
15. Učitelé na naší škole nejsou spravedliví.	1	2	3	4
16. Tresty jsou používány přiměřeným způsobem a jsou vedeny upřímnou snahou učitelů pomoci.	1	2	3	4

Děkuji za Vaši ochotu a čas.

## PŘÍLOHA P III: METODA NEDOKONČENÝCH VĚT

9.11.

### Škola, do které bych chodil(a) rád(a), by.....

Málo mělo samostatně podle učitelů. Nejlepší  
začínám formou, která má hodně kladů. A potom  
akce, a na konci se pokračuje a spolupracujeme spolu,  
i různé výkladové metody. Z práce se také odvíjí učení,  
a i spolupracovat mezi sebou a do školy!

vybavení? je obrovské množství práce, vybavení učitelů do  
fyziky na pokročilý, podobně to lze mít i jinou předmět.  
A potom měla interaktivní tabule, zpětně si tak  
objevovat "rodinná".

Kdeby měl být? Každý je jiný, a každý by to měl  
rozpíchat a, když to bude jeho je. Nejednalo se  
málo, i když je dostatek. Když už se nám něco mělo,  
a tak ~~naše~~ práce si to měla raději rozhodně,  
než se to má kladně a formálně ho. Učitel by se měl  
k některým otázkám "občas", například na učebnici a zvlášť  
neodpovědi. Ale samostatně, učitel na nás, učitel učitel!  
Práce se učím, a každý by si učil měl, protože toho  
pro nás dostatek, i když má, a není to jednoduché. Ale  
učitel by se měl učebnici vypracovat.

Naše škola? Naše škola je fajn, vybavení máme akorát,  
plácet to. Je tam i dětské akce a jiné různé věci,  
tak se učí a můžeme být po práci se staršími kámoš-  
tím.

Učitel má být fajn, i když učí dobře. Součas-  
ně učím a každý má být. Ale zase, jak jsem řekl. Každý  
je jinak dokonalý. Toť to ale je učitel by učil.

## Škola, do které bych chodil(a) rád(a), by.....

měla mít ~~automat~~ automat a jídelnu, nebo třeba bufet.  
 Když se napomenu svému, že mám školařský celý den,  
 protože nesnídám a to ~~je to~~ <sup>je to velmi</sup> má věc, ale má  
 to jídlo, třeba ve škole, který je ~~to~~ <sup>to</sup> jídlo, které slouží.  
 Školy, by mohl být poslední rok u nás, ale určitě  
 by měly být více zájmy a učitelé a rodiče dobře, a ne žádné nas-  
 dání apod. ... jinak bych jenom neměla chodit opravdu ráda.

~~Učitelé by měli~~

Učitelé by měli učitelům pomáhat, třeba i s problémy, ale  
 mohli by si je nechat pro sebe. Ale to teď jsem teď  
 něco nestíhá, jak vidím, že se všechno pracuje.

ale byla bych ráda, kdybych si rozuměla s učitelé, ale  
 to jsem kdybych byla jediná učitelka ~~to~~, jinak to není.

Žáci by si měli rozumět se svým spolužákem  
 a nezáležet na něm.

nerada chodím někam, kde se má mě obírat, jen  
~~na~~ si státní.

ale teď si dovoluji i si státní, a pak když jsem něco viděla  
 to už je velký problém. ale já se snažím, že už má nějak  
 nějaké znamení, ale on z toho dostal nějaký výsledek.

Takže škola všechny má představy samostatně vyplňuje,  
 ale některé ano. <sup>Tréba dobře vědět, není spolupráce.</sup>  
 S touto školou jsem všechno spadá, i když to teď vypadá  
 na ostatních školách je to nějak jinak, takže si s tím  
 nějak rozdělit hlavu. ☺

### Škola, do které bych chodil(a) rád(a), by.....

... měla být prostě, ale do školy chodím rád i já.

Nově škola má více možností zájmové činnosti, ale i já jsem chodil rád.

Je vyžadováno, co bych si myslím pro naše potřeby škola.

(škola potřebuje více učiva a více profesorské pomoci).

Podobně se nedělá tak samostatně, takže škola dostává více učiva.

Mezi tím by některé věci mohly být méně, ale to je škola a

škola. Některé věci si prostě o něčem musíme, a pak s nimi

mají nějaké problémy, ale nemůžeme si být prostě nějakým symbolem

je škola škola pro všechny děti, a škola, a škola je škola.

Škola a škola, že škola prostě od nás něco máme nepostupím.

škola je škola, ale si myslím, že škola je škola a škola.

škola je škola, škola je škola.

### Škola, do které bych chodil(a) rád(a), by.....

Měla mít dobré učitele. Sporné a ochotou pomoci. Někteří ~~by~~ baví učitelé na naší škole jsou, ale někteří ne.

Byly dobrý kolektiv ve škole. Myslím, že se nám ho už dost, ale jeden ~~by~~ nebo dva lidé na škole jsou....

Dobré vybavení. Máme ve škole dvě nové interaktivní tabule, ale myslím, že by jsme potřebovali ~~by~~ nové pomůcky do chemie a fyziky protože někteří věci už jsou zastaralé.

Časová tíže ve škole by měla být lepší jindy. Když my jsme byli na prvním stupni tak jsme se devěťtáky a osmáky báli. ~~by~~ teď to je jinak. Když jdu do školy tak pokorně vidím při kládky to první třídy jak obávají dva devěťtáky. Hlavně po nich třídy, kládky....  
 Co my jsme se jim to tu dobře ~~by~~ upřítali skloakem. Takle by se mělo být změnit. ~~by~~

### Škola, do které bych chodil(a) rád(a), by.....

- měla by mít lepší lavice a židle, lavice je měkká a židle mají každý den sadlo!
- na chodě stola' foltat
- měkče' by měla být učen hodim když mělo více měkčelal, křiží jpram  
pachozí nají klly' den a foltat má křiží celý den hlava
- o přestávkách by jpram se mohli dívat na televizi
- chodit v školce více na procházky ven
- častěji vyfytly chodit na rok
- křiží - klly' si měkče' vstupem vstupem
- samota v učárně a častěji než jpram bytí
- židat' dví, staci se se židat' staci 2/3 dne, nebo dví dílat o přestávkách
- na křiží i v křiží křiží
- o přestávkách přimichy v roztlač
- nacházet se učarby ve škole

## Škola, do které bych chodil(a) rád(a), by.....

vybavení:

měla mít vybavených 3 třídy... určitě by ve třídě měla být školní tabule, lavice s židlemi pro děti, mohla by tu být televize, aby sme si mohly poslehnout nějaké programy třeba do přírodních, sledovat zvířata, atd. mělo by tu být školní učitelovský stůl s židli, mělo by tu být i rádio, třeba na poslouchání v angličtině... rozhodně by tu mělo být příjemné prostředí, obrazy, mapy na stě. Živiny na učebnice, na výkresy. Mělo by tu být vřadu nějaké posílení, kde by sme o přestávkách sedávali, nějaké soutěže - hádanka a přestávková, aby se děti nenudili, tumbler - cvičení každý den a velké přestávkové velké hádankové přes celou zem aby nám bylo teplo, ohnivé tóny!

vztahy:

vztahy mezi námi by měly být opravdu vhodné, hlavně se nehádat! Nepomlouvát! a učitelky bychom si měli velmi respektovat, a brát je jako rodinu! jsou to moc příjemní lidé a zastávají si k nám úctu. Taky budeme brát taky jako rodinu, vyrůstkáme spolu od dětství! jsme jako Sourozenci!

Tato škola určitě je pro nás vhodná, měla by být i nová fasáda, aby to bylo zvenku pěkné... určitě je tu příjemně, a moc se mi tu líbí!