

Klima třídy v dětském domově se základní školou

Tereza Langerová

Bakalářská práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Tereza Langerová
Osobní číslo:	H21506
Studijní program:	B0111A190011 Sociální pedagogika
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Klima třídy v dětském domově se základní školou

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti výchovy, vzdělávání a prostředí dětského domova se základní školou.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

- ČAPEK, Robert, 2010. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4.
GRECMANOVÁ, Helena, 2008. Klima školy. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-010-3.
CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
MATOUŠEK, Oldřich, Pavla KODYMOVÁ a Jana KOLÁČKOVÁ, 2005. Sociální práce v praxi: specifika různých cílových skupin a práce s nimi. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-818-0.
TRNKOVÁ, Lucie, 2018. Náhradní péče o dítě. Právo prakticky. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-864-3.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Jana Martincová, PhD., MBA**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **15. ledna 2024**

Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 15. ledna 2024

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské 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 ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou 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 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ 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 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 22.4.2024

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 nevytýlečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlžení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, optisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním 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 nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užíje-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní 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 Školní dílo:

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

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

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

ABSTRAKT

Předkládaná bakalářská práce je věnována klimatu třídy v dětském domově se základní školou. Cílem bakalářské práce bylo zjistit aktuální klima třídy v konkrétním dětském domově se základní školou. Jde o kvantitativně vedenou práci, ve které je použita metoda dotazník. Dotazník byl strukturován do pěti škál. Každá škála se věnovala jinému pohledu na klima v dané třídě tak, aby byl pohled co nejvíce objektivní. Získaná výzkumná data byla podrobena analýze pomocí čárkovací metody, kdy byla data očištěna. Výsledná data byla interpretována pomocí grafů a tabulek. Výsledky dotazníku ukazují, že celkové klima třídy ve zkoumaném dětském domově se základní školou je na dobré úrovni, avšak spolupráce mezi jednotlivými žáky nedosahuje dobrých výsledků. Žáci mezi sebou rádi soupeří, ale naopak vnímaná opora od učitele je na vysoké úrovni. Závěrem se ukazuje, že je až překvapivé na jak dobré úrovni je klima třídy i přesto, že jsou v dětském domově žáci s rizikovým a problémovým chováním.

Klíčová slova: Klima třídy, klima školy, prostředí, atmosféra, škola, dětský domov se základní školou, ústavní a ochranná výchova

ABSTRACT

The submitted bachelor's thesis is dedicated to the Classroom climate in a children's home with an elementary school. The aim of the thesis was to determine the current classroom climate in specific children's home with an elementary school. It is a quantitatively led study, in which a questionnaire was used as the method. The questionnaire was structured into five scales. Each scale addressed a different perspective on the climate in the classroom to ensure the view was as objective as possible. The collected research data were subjected to analysis using a line-marking method, where the data were cleaned. The resulting data were interpreted using graphs and tables. The questionnaire results show that the overall classroom climate in the studied children's home with an elementary school is at a good level, however, cooperation among individual students does not achieve good results. Students like to compete with each other hand, the perceived support from the teacher is at a high level. In conclusion, it is surprisingly good how the Classroom climate is, despite the presence of students with risky and problematic behavior.

Key words: Classroom climate, school climate, environment, atmosphere, school, children's home with elementary school, institutional and protective education.

Touto cestou bych velice ráda poděkovala mé skvělé vedoucí bakalářské práce Mgr. Janě Martincové, Ph. D. MBA za velkou trpělivost, ochotu, podporu a čas, který mi věnovala v průběhu psaní celé práce. Děkuji za všechny rady, které mi byly poskytnuty v případě potřeby.

Velké díky také patří paní etopedce a celému pedagogickému sboru v dětském domově se základní školou, kteří mi umožnili zrealizovat výzkum v jejich zařízení a byli velkou oporou a pomocí při jeho realizaci.

Závěrem patří velké díky mé báječné rodině a příteli, kteří pro mě byli velkou oporou v průběhu celého studia a při psaní závěrečné práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 DEFINICE A VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ.....	11
1.1 PROSTŘEDÍ	11
1.2 ATMOSFÉRA TŘÍDY.....	13
1.3 ŠKOLNÍ TŘÍDA	14
2 KLIMA ŠKOLY	16
2.1 TYPOLOGIE ŠKOLNÍHO KLIMATU	18
3 KLIMA TŘÍDY	23
3.1 MĚŘENÍ KLIMATU TŘÍDY	24
4 ČINITELÉ KLIMATU	27
4.1 ŽÁCI JAKO SPOLUTVŮRCI TŘÍDNÍHO KLIMATU	27
4.2 UČITELÉ JAKO SPOLUTVŮRCI TŘÍDNÍHO KLIMATU	28
4.3 RODINA JAKO SPOLUTVŮRCE TŘÍDNÍHO KLIMATU	29
5 DĚTSKÝ DOMOV SE ZÁKLADNÍ ŠKOLOU	32
5.1 ÚSTAVNÍ VÝCHOVA A OCHRANNÁ VÝCHOVA	33
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	35
6 DESIGN VÝZKUMU.....	36
6.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	36
6.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	38
6.5 METODA VÝZKUMU.....	38
7 ANALÝZA DAT.....	40
8 INTERPRETACE DAT.....	50
ZÁVĚR	52
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	53
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	56
SEZNAM OBRÁZKŮ	57
SEZNAM TABULEK.....	58
SEZNAM PŘÍLOH.....	59

ÚVOD

Klima třídy je neodmyslitelnou součástí každé školní instituce. Podle Grecmanové jsou žáci pramenem k pochopení klimatu třídy. Samotní žáci i učitelé tvoří klima třídy, které má na ně velký vliv což i vyzdvihuje a popisuje Čapek či Průcha. V dětském domově se základní školou se klima třídy podle dostupných zdrojů nezjišťuje, přičemž je stejně důležité jej zjišťovat alespoň ve stejné míře jako na běžných základních školách.

Cílem teoretické části bakalářské práce je objasnění základních pojmů, které jsou pro pochopení klimatu třídy a školy stěžejní. Teoretická část se skládá z 5 kapitol, z nichž se první kapitola věnuje primárním pojmům, mezi které řadíme prostředí, atmosféru a školní třídu. Plynule navážeme na další kapitolu, která se zaměřuje na větší celek, kterým je klima školy a jeho typologii, kterou se zabývala Grecmanová a Oswald. V této kapitole se zaměřujeme na základní vymezení pojmů důležitých pro pochopení této práce a pohled na školu jako instituci vzdělávání. Třetí kapitola se stává nejvíce důležitou, jelikož se v ní zabýváme klimatem třídy. V kapitole také zmíníme determinanty klimatu a možné způsoby jeho měření pomocí, kterých bychom měli dosáhnout kvalitních výsledků. Předposlední kapitola pojednává o činitelích klimatu, kterými jsou v našem případě žáci, učitelé a rodina. Poslední kapitola nám přibližuje výchovné zařízení, kterým je dětský domov se základní školou. K výchovnému zřízení se také pojí ústavní a výchovnou péči, která jsou zde také definovány a popsány. Všechny kapitoly jsou stěžejní pro práci s výzkumem.

Cílem výzkumné části bakalářské práce je zjistit klima třídy v konkrétním dětském domově se základní školou. Pro zjištění dat jsme použili metodu dotazníku, která měla za úkol v pěti škálách, kterými jsou dobré vztahy se spolužáky, spolupráce se spolužáky, vnímaná opora od učitele, rovný přístup učitele k žákům a preference soutěžení ze strany žáků, získat co nejvíce objektivní pohled žáků na klima v dané třídě. Výzkumná část je rozdělena na výzkumný problém, výzkumné cíle a otázky, metody, které byly použity při sběru dat, výzkumný soubor a poslední část se věnuje analýze a interpretaci dat.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 DEFINICE A VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

V této kapitole jsou vymezeny stěžejní pojmy, které je nutno objasnit pro pochopení hlavního tématu práce jímž je klima třídy v dětském domově se základní školou. Pojmy jako prostředí a atmosféra jsou velice úzce spjaté s klimatem třídy. Nad ním stojící klima školy, je stejně důležité pochopit a objasnit pro ucelení pohledu na téma.

1.1 Prostředí

Nejdříve se budeme zabývat sociálním prostředím a následně školním prostředím, které je pro klima třídy důležitou a neodmyslitelnou součástí.

Prostředí je nejvíce rozšířený, nejobecnější pojem, který se netýká pouze sociálně-psychologických aspektů (Mareš, Křivohlavý, 1995). Sociální prostředí lze vyložit jako integrovaný sociální systém, který je utvářen lidmi, dále jejich vzájemnými vztahy, společně strávenými aktivitami a z toho plynoucími produkty. Produkty, které plynou z jejich vzájemných vztahů a společných aktivit mohou mít jak materiální, tak i duchovní povahu (Řezáč, 1998).

Řezáč, 1998 rozlišuje celkem tři sociální prostředí:

- **Mikrosociální prostředí** považuje se za nejdůležitější sociální prostor. Tímto prostorem máme na mysli nejbližší sociální prostor každého jedince, ve kterém navazuje přímé a nezprostředkované meziosobní interakce. Jednodušeji řečeno, navazuje vztahy „tváří v tvář“.
- **Mezosociální prostředí** je považováno za střední mez mezi malými skupinami a velkou společností. Do této skupiny můžeme zařadit vztahy, které si jedinec buduje ve školách, ve svém místě bydliště, v pracovní sféře apod.
- **Makrosociální prostředí** označuje velkou skupinu lidí. V tomto případě se jedná buď o společnost jako celek, region anebo složitě strukturované skupiny.

Typologií prostředí je celá řada. Můžeme jej vymezovat na základě velikosti prostoru, povahy činností uskutečňovaných v konkrétním prostředí, z hlediska podílu člověka na podobě prostředí, podle obsahu prvků a charakteru prostředí nebo také podle prostředí, které vychází z povahy určitého teritoria (Kraus, Poláčková, et al., 2001).

Pro sociální pedagogiku se nabízí ještě jeden druh typologie, který je stěžejní. Jedná se o typologii, která vychází z pohledu působení podnětů. Mezi působící podmínky patří

frekvence, pestrost a kvalita. Frekvence se zabývá rozdělením prostředí do podnětově chudého či přesyceného. Pestrost pak rozlišuje prostředí podnětově jednostranné a mnohostranné. A nakonec pak kvalita, která se zabývá prostředím podnětově zdravým či vadným (Kraus, Poláčková, et al., 2001)

Grecmanová (2004) se ve svém odborném článku, odkazující na prostředí školy a její klima zabývá čtyřmi dimenzemi školního prostředí. Jsou to dimenze: **ekologická, společenská, sociální a kulturní.** Ekologickou dimenzi tvoří materiální a estetické aspekty školy, kterých se týká architektura školy, její vybavení a uspořádání. Týká se také přilehlých prostor jako je hřiště, zahrada, tělocvična atd.

Společenská dimenze je dána lidmi ve škole. Tvoří ji jednotlivci, i skupiny. Zahrnujeme zde především žáky, učitele, rodiče, vedení školy a provozní personál. Vliv na společenskou dimenzi mají i školské správy, školní inspekce, obecní zastupitelstva, kteří dohlížejí na chod školy, starají se o ni a pomáhají jí.

Z prvních dvou dimenzí, **ekologické a společenské,** vyplývají především objektivní data o škole a ukazuje se její vnější obraz. Vnější obrazem myslíme její organizaci (počet a velikost tříd či počet žáků), kvalitu a kompetenci osob (věk a vzdělání učitelů, charakteristika vedení školy).

Sociální dimenze se v tomto případě vztahuje na způsob komunikace a kooperaci mezi skupinami a jednotlivci. Na sociální dimenzi se podílejí svým chováním a svými vztahy učitelé, žáci, rodiče, ředitel či školní inspektoři. Interakce jsou velmi pestré a časté. Dochází k nim jak uvnitř skupin např. mezi žáky či učiteli, tak i mezi skupinami např. mezi učiteli a vedením, učiteli a rodiči, žáky a učiteli.

Kulturní dimenzi školy lze spatřovat v uplatňování tradic, vizí, hodnotové orientace a ve veřejném mínění. K této dimenzi se řadí také poznávací a hodnotící přístupy, odborné kompetence a symboly, které ve škole převládají, existují nebo se požadují.

I podle H. Dreesmanna et al. (1992) in Grecmanová (2008) patří do prostředí školy materiálně fyzikální znaky školy, osoby ve škole (např. žáci, učitelé, nepedagogický personál atd.), na personální strukturu se váže i jejich chování a osobitost jednotlivých zaměstnanců či žáků, organizační formy, interakce, vztahy v kolektivu, interpretační modely a vnímání.

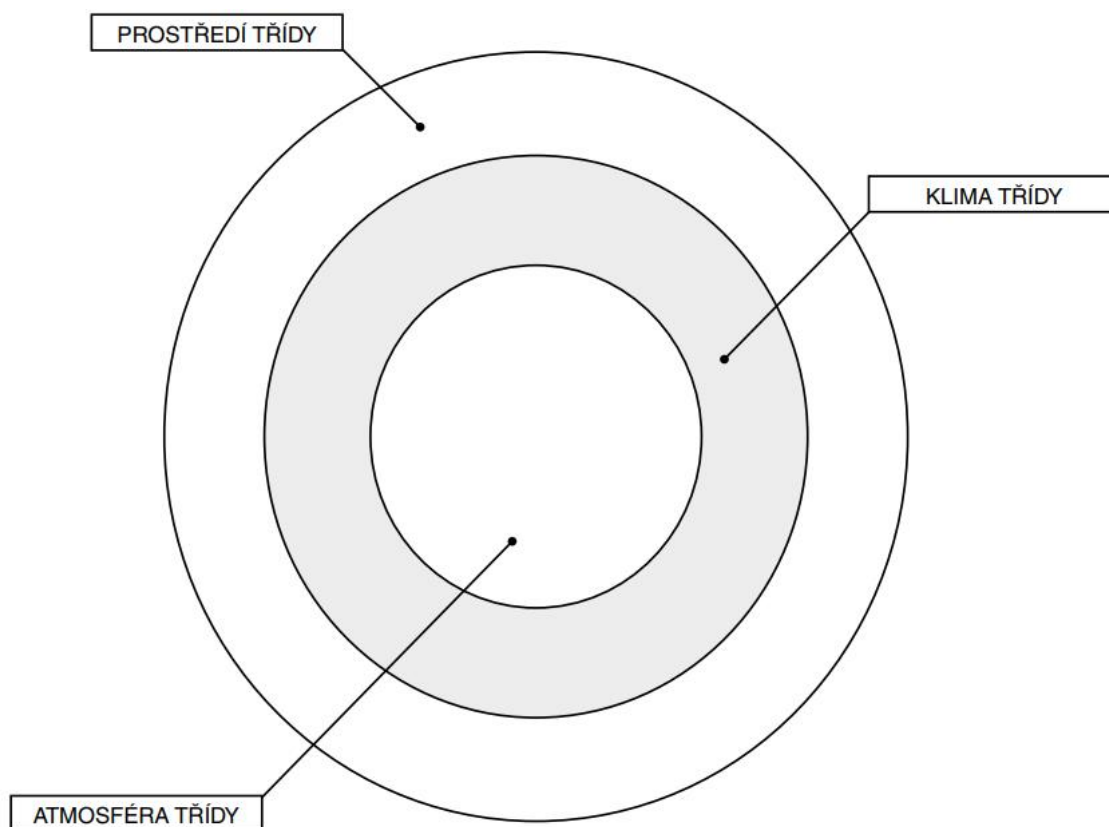
Po vymezení sociálního a školního prostředí jsme se alespoň trochu přiblížili k pochopení důležitosti klimatu třídy, jelikož je prostředí jeho neodmyslitelnou součástí a pokud je

kvalitní prostředí, je větší šance, že bude klima třídy na lepší úrovni, než když bude prostředí, ve kterém žáci setrvávají na nízké úrovni. Jak jsme zde zmiňovali, k prostředí se pojí i atmosféra, kterou si více přiblížíme v následující podkapitole.

1.2 Atmosféra třídy

V souvislosti s klimatem třídy se termín atmosféra popisuje jako krátkodobý, proměnlivý a situačně podmíněný jev. Atmosféra není stálá. Během vyučovacího dne ba dokonce během jedné vyučovací jednotky či přestávky se atmosféra může několikrát proměnit. Atmosféra se pojí na jednotlivé situace. Jevy trvají několik minut nebo hodin a ve výjimečných případech i déle (Mareš, Křivohlavý, 1995). Můžeme si hned uvést několik příkladů. Například atmosféra před náročnou písemnou zkouškou nebo předpokládaným ústním zkoušením nebude stejná jako při odpadnutí neoblíbeného nebo obtížného předmětu. Atmosféra se může buď „uvolnit“ anebo „zhoustnout“. Záleží na situace, která zrovna ve školní třídě vyvstane (Mareš, Ježek, 2012).

Obrázek 1 Provázanost atmosféry třídy, klimatu třídy a prostředí třídy



(Mareš, Ježek, 2012)

Pro ujasnění a lepší přehlednost, bych zde ráda vyzdvihla následující grafické znázornění, ve kterém můžeme vidět propojenost atmosféry třídy, prostředí třídy a klimatu třídy. Pojmy jako prostředí a atmosféra jsme si v této kapitole vymezili a klima třídy si vymezme v kapitole 3.

1.3 Školní třída

„Školní třída je skupinou, do níž je žák relativně trvale začleněn a která má možnost dlouhodobého a přímého působení“ (Gillernová, Krejčová a kol. 2012).

Hned vedle rodiny tvoří nejvýznamnější část sociálního prostředí školní třída. Již od začátku školní docházky se stává důležitým modelem společenského života. Jedinec se již stává právoplatným zástupcem společnosti, ale stále má dostatečné množství intimity, která je potřebná pro usnadnění přechodu z rodiny do širšího prostředí. Když se zaměříme na psychosociální hledisko, sociální prostředí školy přináší zásadní změny. Nastává postupný posun od intimity rodinných vztahů k expanzi do rozmanitosti sociálních kontaktů. Jedinec se dostává od individuálních rytmů a stereotypů ke společným či společenským rituálům, pravidlům a normám (Řezáč, 1998).

Školní třída je považována za malou sociální skupinu, za jeden z významných socializačních činitelů, který umožňuje jedinci přejít od dětské závislosti na dospělých, k samostatnosti, odpovědnosti, autonomii a sounáležitosti. Tohle všechno vede k zásadnímu rozšíření sociální zkušenosti, která je nezbytná pro život a soužití ve společnosti do budoucna. Důležitou roli zde hraje žák a učitel (Gillernová, Krejčová a kol., 2012).

Za malou sociální skupinu se považuje skupina tvořena lidmi, kteří jsou navzájem v přímé nezprostředkované interakci a komunikaci. Dále mají velice blízké až shodné cíle či hodnoty, naplnění jejich individuálních cílů očekávají nebo odvozují od skupiny. Tato skupina je zařazena do relativně stabilního systému pozic a rolí, tedy do skupinové struktury. Sociální skupiny také respektují normy a pravidla skupinového života. Těmito pravidly se rozumějí ty, které regulují meziosobní vztahy a průběh společenských činností (Řezáč, 1998).

Dle Hrabala (2003) jde o nejpočetněji zastoupený typ sociálního útvaru ve školské soustavě. Na první pohled by se mohlo zdát, že je snadno definovatelná a popsatelná. Lze ji popsat jako soubor žáků, který se převážně společně učí a je vyučován. Odlišnost tříd se dá vysvětlit a charakterizovat rozdíly v učebním plánu či programu a rozdílnými vlastnostmi žáků, kteří

třídu tvoří. Zároveň také připomíná, že jednoduchost třídy rychle zmizí, jakmile konkrétní učitel vstoupí do určité třídy a také jakmile žák usedne na své místo. Vzniká tak mnohostranná interakce, kdy začnou působit nadindividuální procesy. Subjektem stále zůstávají učitel a žáci, ale všichni se dostávají do sféry působení probuzených, a i nově se formujících sociálních sil.

Vrstevníkové vztahy ve třídě plní spoustu funkcí:

- prohlubují a strukturují sociální zkušenost
- rozvíjení mezilidských vztahů a interakcí
- v reálném životě jedinci formují a rozvíjejí dovednosti, návyky, postoje a hodnoty
- skupinové vyučování – má „moc“ působit výchovně
- rozvoj sociální stránky osobnosti (komunikace, empatie, kooperace atd.)

(Gillernová, Krejčová a kol., 2012).

2 KLIMA ŠKOLY

V prvé řadě definujeme, co je to škola a následně navázat na školní klima, které se školním zařízením úzce souvisí.

Všeobecně bereme školu jako významnou výchovnou instituci, která je specializovaná a organizovaná. Škola má přesně vymezenou strukturu, cíl, metody, obsah, formy a prostředky výchovy. Aby škola byla v souladu s naplňováním požadavku harmonického rozvoje jedince, podílí se na rozvoji a uplatnění jeho poznání, dovedností, schopností, sklonů, návyků a zájmů či vytváření vědomostí. Těmito aspekty škola přispívá k jeho socializaci (Grecmanová, 1998).

Průcha, Walterová a Mareš, 2013 definují školu jako *„společenskou instituci pro řízenou edukaci, je pověřená vzděláváním, výchovou dětí a mládeže příslušných věkových stupňů v organizovaných, hromadných formách, podle určených vzdělávacích programů. Plní socializační, osobnostně rozvojovou, kulturační a profesionalizační funkci. Připravuje děti a mládež na samostatný vstup do života občanského, osobního a pracovního.“*

Škola poskytuje jedinci příležitost postupně se učit soužití s jinými jedinci, naučit se ovládat projev svých emocí, naučit se vystupovat před skupinou, spolupracovat ve skupině, nést důsledky za porušení pravidel při soužití ve skupině, vyrovnávat se s názory ostatních, prožívat pocit sounáležitosti, přijímat hodnocení svých výkonů ať už negativní, tak i pozitivní. Jedinec má příležitost poznávat nové vrstevníky, dospělé a tvořit si s nimi nové vazby (Gillernová, Krejčová a kol., 2012).

Škola také může představovat most do světa. Je však potřeba správné vedení a dobrá koncepce školy. Důležitá je i úloha rodiny, kterou si více probereme v kapitole 4. Priorita by měla být kladena na udržování pocitu tak zvaného „dobrého domova“, který v žácích podporuje a zachovává zdravý rozum, lidskost a chuť žít. U žáků se tak zachovává i veselost a dotek bezstarostnosti (Musgrove, 2012).

Když budeme hovořit o institucionální struktuře školy, nejspíše bychom ji definovali pomocí cíle stanoveného zákonem či vymezením kompetencí pro učitele nebo stanovením předpokladů. Často je tedy škola popisována pouze na základě zákonných ustanovení. Tím myslíme na základě organizačních forem, učebních plánů atd. Poté nám může vznikat dojem, že všechny školy jsou buď stejně dobré anebo stejně špatné. Tím také popíráme určitý vlastní život školy. Avšak pokud ji budeme brát z jiné „pravidelnosti“ myšlení, cítění a jednání osob, které se přímo účastní vyučování a dění ve školním prostředí, čímž se podílejí na

utváření života ve škole, je možné spatřit i subinstitucionální strukturu školy (Grecmanová, 1998).

Není se však čemu divit, že školu vnímáme nejčastěji pouze jako instituci jejíž tradiční a základní úlohou je vzdělávat a vychovávat. Jelikož plní významné společenské funkce nachází se pod tlakem společenského očekávání. Mezi tyto funkce řadíme socializace a personalizace. Škola je také místem, kde se setkávají různé skupiny a generace lidí a také přispívá ke kvalifikaci mladé generace. Neslouží pouze ke zprostředkování vědy a získání nových vědomostí, velkou roli zde hraje i rozvíjení sociálního chování (Grecmanová, 2008).

Školu lze brát i jako „*formální organizaci s cíli, pravidly, rolemi, hierarchiemi, systémem koordinací aktivit, vzorci komunikace, odměňování*“ (A. R. Thomas, 1976 in Grecmanová, 2008).

Všeobecný pohled na školu popisuje řada autorů. Kolláriková a Pupal, 2001 se však snaží o zachycení pohledu dětí a mládeže na vstup do nového prostředí a na její možné úskalí. Životní styl dítěte se po nástupu do školy se kompletně změní. Nástupem do školy získává novou roli, kterou si zatím mohl nacvičovat pouze v námětových hrách nebo si ji mohl představovat ve své fantazii podle popisu od rodičů či starších sourozenců. S novou rolí se dítě musí ztotožnit a pomalu si na ni zvyknout. S pozvolným získáváním určité úrovně socializace je na dítě kladena větší míra zodpovědnosti, stanovuje si nové hodnoty a potýká se s dosud neznámými problémy a situacemi. Kvalitní rodinné zázemí a podpora mu v tomto případě může zásadně pomoci. Grecmanová, 1998 zase popisuje, že děti a mládež prožívají školu jako komplexní mechanismus pravidel.

Škola je zároveň prostředí a s prostředím se pojí klima. Pozvolna se přesuneme k vymezení školního klimatu. Podle R. Tagiuri, 1968, M. Havlíkové et al., 1994 tvoří školní klima čtyři dimenze:

- **Ekologickou** – ekologickou dimenzí jsou brány materiální a estetické aspekty školy
- **Demografickou** – do demografické dimenze spadají osoby a skupiny osob, které mají se školou něco dočinění, spadá zde i jejich kvalita a kompetence
- **Sociální** – sociální dimenze je o způsobu komunikace a zahrnuje kooperaci buď mezi skupinami anebo uvnitř skupin, které spadají do dané školy

- **Kulturní** – v kulturní dimenzi se zabýváme hodnotovými vzorci a normami, veřejným míněním, systémem víry, odbornými kompetencemi, poznávacími a hodnotícími postupy, které v dané škole existují (in Grecmanová, 2008).

Termín klima školy je obecně známý jak mezi odborníky, tak i mezi pedagogickou či nepedagogickou veřejností. Může však docházet k domněnkám o tom, co vše do klimatu školy patří, a co ne. Klima školy může být doplňováno o různé přívlastky, např. „sociální“, „psychosociální“, „sociálněpsychologický“, „demografický“ a mnoho dalších. Tyto přívlastky vyjadřují vztahovost, která je pro pochopení jevu velice důležitá. Podle Mareše, 2005 je *„klima školy produktem specifické sociální skupiny, která má společnou historii a do určité míry hodnoty a normy“* (Mareš, 2005 in Čapek 2010).

Průcha, Walterová a Mareš, 2013 popisují klima školy jako sociálněpsychologickou proměnnou, která vyjadřuje kvalitu sociálních procesů a interpersonálních vztahů, které působí v dané škole. Vyjadřuje je v souladu s vnímáním a prožíváním každého jedince. Klima školy hodnotí učitelé, žáci, případně další zaměstnanci školy.

Podat jedinou definici, která by klima školy vystihovala od začátku až do konce je nemožné, protože klima školy sestává z různých proměnných. Shodneme se však na tom, že klima školy je závislé na specifických situacích jednotlivých škol a nevzniká samo o sobě, nýbrž je dlouhodobě vytvářeno. Klima je teda dlouhodobý a stálý jev. Na školní klima musíme nahlížet jako na celek, a nikoliv pouze na jakousi sumu částí (Grecmanová, 1998).

2.1 Typologie školního klimatu

Helena Grecmanová, 2008 uvádí následující typologii jedenácti typů klimatu:

1. Typy klimatu školy podle kustodiálního a edukativního určení cíle školy

Kustod = strážce, opatrovník. Škola s tímto zaměřením se řídí formálními přístupy, existují zde byrokratická práva. Orientují se na uniformní pravidla a procedury. Není zde skoro žádná volnost, veškeré učivo se nařizuje, pracuje se ve stylu rutiny, udržuje se zde kontinuita. Od žáků se očekává a vyžaduje přizpůsobení, vše, co je napsáno to platí.

Pro klima s charakteristickým edukativním cílovým zaměřením je běžná autonomie pedagoga, jejich osobní nasazení, tvořivost, flexibilita, samostatnost atd.

2. Typy klimatu školy podle uniformity a plurality

Uniformní klima vzniká tehdy, když se ve škole implikuje formální organizace. Budují se zde formální vztahy s jasnou sociální distancí mezi žáky a učiteli. Ve škole se neklade důraz na individuální zvláštnosti jedince, preferuje se zde jednotnost. Základem je rutina a škola má tendence k perfekcionalismu.

Naopak škola s **pluralitním klimatem** bere ohled na každého žáka jako svébytnou osobnost. Jde jí o rozvoj vzájemné pomoci, kreativity a samostatného myšlení.

3. Typy klimatu školy podle chování učitele v konfliktu se žáky

V **konzervantním klimatu třídy** se uplatňuje určitý druh nátlaku od učitelů na žáky. Učitelé kladou velký důraz na disciplínu a omezují práva žáků.

V **progresivním typu klimatu školy** jsou naopak vztahy mezi žáky a učiteli regulovány na demokratické bázi. Zde jsou konflikty řešeny racionálně a neexistuje jakákoliv nadvláda učitele.

4. Typy klimatu školy podle percepce nátlaku, který vede k přizpůsobení

Rozlišení škol **homogenních a heterogenních**. K tomuto rozdělení dochází při použití kritéria percepce nátlaku, který vede k přizpůsobení ve třídách. Do homogenních škol se řadí příslušné a konzervantní školy a do heterogenních pak liberální a progresivní školy.

5. Typy klimatu školy podle zájmu o lidi, nebo o pracovní úkoly školy

Tento model klimatu třídy redukuje počet všech možných parametrů na dvě dimenze. Při tomto typu klimatu se využívá souřadnicový systém se dvěma osami, na něž se nanášejí tyto dimenze. Na základě převládajícího aspektu se určuje variabilita školního prostředí.

6. Typy klimatu školy podle různých vztahů, postojů, pocitů a hodnotících soudů

V tomto případě rozlišujeme ještě čtyři typy:

Osobnostně orientovaný typ klimatu, pro který je typická velká tolerance vůči žákům. Tento typ klimatu klade velký důraz na žákovy individuální potřeby, na jeho podporu a pomoc. Vztahy mezi učiteli a žáky a celkově vzájemné vztahy jsou na velmi dobré úrovni. Stresové faktory jsou od učitelů velmi tlumené a nesnaží se ani další možné faktory vyvolávat. Pro žáky i učitele je zde určitě možnost svobodného rozvoje. Žákův strach ze školy je minimální. Žáci se do školy těší, mají dobrou motivaci a chuť učit se.

Diskrepanční typ klimatu je na jedné straně specifický nerovností mezi vnímáním rodičů a žáků a na straně druhé porozuměním učitelů. Tento typ klimatu lze zachytit pouze při sledování jak žákovských, rodičovských, tak i učitelských škál najednou. Vztahy mezi žáky jsou negativní a vztahy mezi učiteli a žáky jsou vnímány odlišně z pohledu učitelů, žáků a rodičů. Učitelé je hodnotí pozitivně a rodiče s žáky naopak negativně. Žáci mají ze školy strach.

U **funkčně orientovaného typu** si můžeme všimnout nízké tolerance, malého osobního kontaktu a velmi nízké důvěry žáků. Celkově jsou zde špatné vztahy mezi žáky a učiteli. Žáci jsou nespokojeni s malou možností zapojování do diskuse, s vysokým nárokem na výkon a na disciplínu. Ve třídě se objevuje konkurenční boj, vztahy mezi žáky nejsou na dobré úrovni. Žáci mají ze školy strach a nemají velkou motivaci a chuť k učení. Klima je celkově vnímáno negativně.

Distanční typ klimatu se nejvíce projevuje na vztazích mezi učiteli a žáky. Mají mezi sebou velice negativní vztahy, a to především kvůli velkým požadavkům na výkon žáků, nízká podpora od učitelů, téměř žádná možnost podílení se na aktivitách ve vyučování. Naopak vztahy mezi spolužáky jsou na velmi dobré úrovni. Označení distanční, dostává podle charakteristické osobní distance mezi učitelem a žákem. Klima se hodnotí velice negativně jak ze stran učitelů, tak i ze stran rodičů. U žáků se projevuje nechutí do školy a velice nízkou motivací k učení.

7. Typy klimatu školy podle výchovných stylů

Rozlišujeme celkem tři výchovné styly:

Autoritativní typ je souhlasný s funkčně orientovaným typem školního klimatu. Mezi žáky a učiteli nepanují dobré vztahy, žáci jsou spíše izolovaní.

Druhý typ se nazývá **demokratický**. Ten lze připodobnit k osobnostně orientovanému typu školního klimatu. Tento styl podporuje kooperaci a probíhá zde silné začleňování mladých lidí. V tomto typu klimatu se vyskytuje důvěra žáků ke svým vyučujícím.

Poslední typ je **liberální** a ten odpovídá distančnímu typu školního klimatu. Negativně působí na vztahy mezi učiteli a žáky. Naopak mezi žáky jsou vztahy dobré. Učitelé nejeví velkou iniciativu v rozvoji vztahů nebo ve výuce.

8. Typy klimatu školy podle způsobu vedení školy a kontaktu školy s okolím

Primární je zde vztahový trojúhelník rodič – učitel – žák. Do úvahu se ovšem bere i vedení školy, vztahy ve školské správě a veřejném životě. Vše se opírá o sledování každodenního života ve školním prostředí.

Porovnává se hned na čtyřech úrovních, které se dotýkají autokratického nebo demokratického typu v závislosti na izolujícím způsobu anebo naopak blízkému způsobu života.

9. Typy klimatu školy podle autentičnosti chování členů organizace

U tohoto typu klimatu se budeme zabývat otevřeným a uzavřeným klimatem.

Pokud hovoříme o **otevřeném klimatu** můžeme jej charakterizovat silnou energičností a hravou organizací. V hlavní roli v tomto typu klimatu je autentičnost chování jednotlivých účastníků školního života. Zajišťují se potřeby všech jedinců.

U druhého typu budeme hovořit o **uzavřeném klimatu**. U všech členů se projevuje vysoká lhostejnost. Činnost zařízení působí nečině a neautenticky. Postrádá se jiskra vzhledem k tomu, že každý jedince touží po naplnění hlavních sociálních potřeb.

10. Typy klimatu školy podle spokojenosti učitelů

H. Fend (1988) v souvislosti s vysokou spokojeností učitelů ve školách a také škol s nepatrnou spokojeností hovoří o **špatných a dobrých školách**.

Na dobré atmosféře a celkově dobrém působení škole se podílí vedení školy, učitelé a samozřejmě i žáci. Pokud se v kolektivu cítíme dobře, můžeme se angažovat a máme podporu vedení a úzce spjaté vztahy s kolegy rostou pracovní spokojenost v kolektivu. Žáci se v tomto případě cítí mnohem lépe. Mají více motivace, lepší náladu, cítí podporu a mohou se více prosazovat.

Špatné školy charakterizuje jako ty bez cíle, energie a se špatným školním životem. Do popředí vstupují řídicí pracovníci a vznikají tak nevyvážené pracovní možnosti.

11. Pozitivní klima školy

U každého ze zmíněných typů klimatu můžeme zkoumat a určovat jeho kvalitu, zda je **pozitivní** nebo **negativní**. Pozitivní klima se vyznačuje kvalitními vztahy mezi učiteli a žáky a jedná se o příznivé a žádoucí klima.

Negativní klima se naopak může projevovat u žáků nízkou motivací, nechutí do školy, negativním dopadem na jejich psychické i fyzické zdraví. Učitelé se zde také necítí dobře a projevuje se to na jejich profesních výkonech. Klima se považuje za nežádoucí.

Podle National school climate center téměř všichni výzkumníci uvádějí následující oblasti, které vytvářejí pozitivní klima: bezpečí, výuka, učení a vztahy (Jonathan C., Erwin, 2016).

Následující vymezení typologie školního klimatu podle Grecmanové, 2008 bychom ještě obohatili vymezením typologie školního klimatu od Friedricha Oswalda a jeho kolektivu, se kterým působila a spolupracovala i paní Grecmanová. Ti posuzovali klima z hlediska cílů školy, podle chování učitele při konfliktu se žáky či podle vnímání nátlaku vedoucího k přizpůsobení. Řídili se podle klasických výchovných stylů a na základě nich vymezili tři typy klimatu. Těmi jsou **autoritativní, demokratický a liberální** (Oswald a kol., in Grecmanová, 2012).

Autoritativní neboli funkčně orientované klima můžeme definovat nízkou tolerancí, důvěrou, malou osobní blízkostí a celkově špatnými vztahy mezi učiteli a žáky. Vyskytuje se zde tvrdá disciplína a nátlak k výkonu. Žáci nemají možnost se k průběhu výuky vyjadřovat či se na ní podílet. Mezi žáky nejsou dobré vztahy, absence vazeb mezi spolužáky, projevuje se u nich nechutenství a strach ke škole, konkurenční boj. Druhým typem je **demografický neboli sociálně – integrativní klima** pro které je charakteristická tolerance učitelů k žákům. Pozorujeme zde zájem učitelů o žáky. Učitelé dávají žákům dostatečné množství pozornosti a podpory k jejich individuálním potřebám, často jim pomáhají. Vztahy mezi žáky jsou nadprůměrné. Na velmi nízké úrovni se u žáků projevuje strach či nechuť ke škole. Žáci jsou vysoce motivováni a požadavky na jejich výkony jsou jim velice dobře vysvětlovány. Je zde možnost svobodného vývoje. Posledním typem je **liberální či distanční klima**, které je identifikováno negativními vztahy mezi žáky a učiteli. Ovšem můžeme pozorovat velmi pozitivní vztahy mezi spolužáky. Nevyskytuje se zde strach ze školy, ale je zde opět zastoupená nechuť a nízká motivace žáků. Učitelé se málo zajímají o žáky a moc se neangažují, od žáků nepožadují žádnou disciplínu (Oswald a kol., in Grecmanová, 2012).

3 KLIMA TŘÍDY

S velkou oblibou se říká, že, každý, kdo stál před plnou třídou žáků jistě ví, co klima třídy znamená a o čem budeme hovořit. Každý z nás má určitou představu o tom, jak klima třídy vypadá a jak působí na všechny přítomné účastníky. Vedou se ovšem spory, co vše klima třídy zahrnuje a co vše jej ovlivňuje. V této části si tedy objasníme definici klimatu třídy, co jej ovlivňuje a co všechno zahrnuje (Čapek, 2010).

Každý z autorů definuje klima třídy jiným způsobem, avšak všichni mají něco společného. Mareš popisuje „*klima třídy, jako pedagogickou interakci, která není jen vzájemným působením učitele a žáka, učitele a žáků nebo žáků mezi sebou. Je také klíčem, který nám otevírá cestu k hlubšímu poznání jejich vzájemných vztahů, společné činnosti, způsobu komunikování i společným výsledkům*“ (Mareš, Křivoklát, 1995) naopak v andragogickém slovníku je klima třídy definováno následovně: „*V každé školní třídě se vytvářejí určité psychosociální vztahy jak mezi žáky či studenty navzájem, tak mezi třídou jako celkem a jejími učiteli. Tyto vztahy označujeme souhrnně jako klima třídy, mají časově dlouhodobý charakter*“ (Průcha, Veteška, 2014). V neposlední řadě bych zmínila popis klimatu od Průchy, Walterové a Mareše (2013) u kterého se setkáváme s popsáním klimatu třídy jako sociálně psychologicky proměnné, která je tvořená ustálenými postupy vnímání, hodnocení, prožívání a reagování od všech zúčastněných na tom co se v dané třídě odehrálo odehrává či teprve odehrávat bude. Mezi aktéry řadí třídu jako celek, skupiny žáků, žáka jako jedince, učitele, skupiny učitelů, kteří v dané třídě vyučují (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Mnoho autorů, mnoho různých definic a popisů. Jiné formulace slov však skrývají totožné informace a vystihují to nejdůležitější. Všichni se shodují, že na klimatu školy se podílí více aktérů. Mezi ně patří žák, učitel, popřípadě další zaměstnanci školy. Je tedy výsledkem vzájemného působení těchto osob v prostředí určité školy. Vztahuje se také k vyjadřování sociálních procesů a vztahů mezi účastníky. Klima třídy má trvalejší charakter a projevuje se hned v několika sférách jako je soudržnost třídy, vzájemná tolerance, přizpůsobivost třídy k novým podmínkám, v motivaci a školní úspěšnosti či ve vztazích mezi žáky a mezi žáky a učitelem (Gillernová, Krejčová a kol., 2012).

Podle Gillernové, Krejčíka a kol., 2012 mezi determinanty sociálního třídního klimatu a případně i školního klimatu můžeme zařadit:

- **Charakteristika školy** (umístění školy a okolní prostředí, její vzhled a vybavenost, typ školy, vzdělávací program školy, způsob vedení apod.)
- **Specifika předmětů a souvisejících pedagogických situací** (jaký je průběh vyučovacích hodin, postupy a metody v jednotlivých předmětech, modifikování vyučovacích jednotek – praxe, laboratorní cvičení, projektové dny anebo běžná hodina)
- **Charakteristiky učitelů a jejich stylů výuky, způsobu komunikace se žáky, jejich profesní kompetence i dílčí profesní dovednosti**
- **Specifika školních tříd** (mezi specifika třídy patří věkové a genderové odlišnosti, počet žáků v jednotlivých třídách a vtahy mezi žáky ve třídě)
- **Osobnostní charakteristiky žáků** (zde řadíme žákovy dovednosti, schopnosti, studijní styl žáka, sociální zralost, motivační a volní zvláštnosti, temperamentové, ale i charakterové vlastnosti)

Mnoha autorů tematiku klimatu třídy uzavírají se slovy, že jsou žáci mnohem spokojenější ve třídě, kde panují jasná pravidla, učitel používá nové metody v učení a kde škola a učitel zohledňují potřeby a zvláštnosti jednotlivých žáků (Lašek, 2007).

3.1 Měření klimatu třídy

Zjišťování a měření parametrů klimatu lze pomocí speciálních dotazníků. Rozlišujeme klima akutní a klima preferované. V tomto případě akutní klima představuje klima, které je skutečně prožívané. Preferované klima představuje takové klima, které je považováno za optimální. Zde vyhodnocujeme shody a odlišnosti mezi oběma klimaty. Lze také rozlišovat pohled na klima z pohledu žáků a poté z pohledu vyučujících. Po ukončení šetření lze vytvářet doporučení, která by vedla ke zlepšení klimatu třídy. (Průcha, Veteška, 2014)

V současné době rozlišujeme celkem sedm přístupů ke zkoumání klimatu. Mareš s Krivohlavým, 1995 popisují následující přístupy a hlavní představitele těchto přístupů:

- **Sociometrický přístup**

Hlavním objektem tohoto přístupu se stává školní třída jako sociální skupina. Učitel se dostává do pozadí. Pomocí sociometrického šetření zkoumáme strukturu třídy, sociální

vztahy a jejich vliv na rozvíjení předpokladů žáků. Pro diagnostiku můžeme použít sociometricko-ratingový dotazník (SORAD). Sledujeme i závisle a nezávisle proměnné. Mezi ty závisle proměnné můžeme řadit třídu jako celek, školní úspěšnost, chování žáků, ale i celé třídy. Mezi nezávisle proměnné řadíme vlivy žáků ve třídách, sympatie mezi žáky nebo soudržnost třídy. V. Hrabal (1989) je jedním z představitelů tohoto přístupu.

- **Organizačně-sociologický přístup**

V nynějším přístupu se objektem stává školní třída jako organizační jednotka. Učitel je zde zkoumaný jako řídicí pracovník. Při zvolení organizačně-sociologického přístupu nás zajímá rozvoj týmové práce v hodinách a redukování nejistoty žáků při plnění zadaných úkolů. Jako pedagogickou metodu bychom zvolili standardizované pozorování v průběhu pedagogické interakce. Mezi nezávisle proměnné považujeme množství používaných technologických vyučovacích postupů, šíří prostor pro vzájemnou komunikaci mezi žáky či míru přenesení pedagogické autority na žáky. Přibývání žákovských výkonů, výkonnost třídy považujeme za závisle proměnné. E. G. Cohenová se spoluautory (1989) je považována za přední představitelku.

- **Interakční přístup**

Školní třída a učitel se stávají objektem interakčního přístupu. Zkoumají se interakce mezi učiteli a žáky v průběhu vyučovací jednotky. Metody pro získání objektivních dat je při tomto přístupu více. Jedná se o standardizované pozorování, metoda interakční analýzy typu tužka-papír. Následně můžeme pracovat s dalšími metodami jakými jsou metody počítačové, audiovizuální nahrávky (popis a rozbor). Učitelovo přímé či nepřímé působení na žáka zde znázorňuje nezávisle proměnnou. Závisle proměnné se týkají žáků a jejich výkonnosti, postojů. Také může mít vliv učitelova efektivita práce. N. A. Flanders (1970) je největším představitelem společně se svými žáky a následovníky.

- **Pedagogicko-psychologický přístup**

Hlavním objektem se stává učitel a školní třída. V pedagogicko-psychologického přístupu se zabýváme spoluprací ve třídě, v malých skupinách nás zajímá kooperativní učení. CLI neboli Classroom Life Instrument je posuzovací škála, kterou můžeme použít v tomto přístupu jako diagnostickou metodu. Mezi nezávislé proměnné patří vzájemná sociální závislost, sociální podpora žáků, žákovo sebepojetí. Mezi závislé proměnné řadíme výkonnost celé třídy i jednotlivých žáků, postoje k učivu, připisování příčin v případě úspěchu

či neúspěchu od žáka. P. C. Abrami s dalšími spoluautory (1994) patří mezi hlavní představitele.

- **Školně-etnografický přístup**

Objektem následujícího přístupu je školní třída, učitelé a celkový život školy na přirozené úrovni. Výzkumník bude zajímat, jak školní klima funguje, jak jej hodnotí, vnímají a popisují jejich účastníci. Pozorování a rozhovor se stává hlavní diagnostickou metodou, přičemž výzkumník tráví několik měsíců nebo dokonce i let ve školním zařízení, kde pozoruje a provádí rozhovory s učiteli a žáky. Rozhovory přepisuje a analyzuje. V tomto přístupu nelze určit nezávisle a závisle proměnné. Autoři, kteří používali tento přístup a jsou zároveň jejími představiteli, M. Klusák (1994) a C. Pierceová (1994).

- **Vývojově psychologický přístup**

Žák jako osobnost společně se školní třídou jako sociálním prostředím, ve kterém se má rozvíjet osobnost žáka je objektem vývojově psychologického přístupu. Cílem výzkumníka je zajímat se o ontogenezi žáků v období prepuberty a puberty. Cílová skupina jsou žáci 5. – 8. třídy základní školy. Mezi nezávisle proměnné řadíme řízení vyučovací jednotky učitelem, postupy pro disciplinovanost žáků, způsoby hodnocení žáků, individuální přístup k žákům, prostor pro žákovo vyjádření, vztahy mezi učiteli a žáky, žákova potřeba autonomie a potřeba sebezvoje. Naopak neúspěšnost ve škole, nezájem žáků o školu a nemotivovanost, sebepojetí žáka, které je snižené a také zhoršené mentální zdraví jsou závisle proměnné. J. S. Ecclesová a spolupracovníci (1993) je představitelkou vývojově psychologického přístupu.

- **Sociálně-psychologický a enviromentální přístup**

Patří mezi nejrozšířenější přístup. Hlavním objektem se stává školní třída jako prostředí pro učení, žáci a učitelé dané třídy, kteří ve třídě na sebe navzájem působí. Hlavním zájmem je kvalita klimatu, strukturní složky klimatu, aktuální podoba, která nemusí být ve třídě zastoupena, ale aktéři by si ji přáli a preferovali. Posuzovací škály, které vyplňují sami žáci se stává nejpoužívanější diagnostickou metodou. Ve škálách se zachycuje jejich pohled na klima, své postoje, zabarvené názory či svá očekávání. Nezávisle proměnné u tohoto přístupu definovat od autora Moose (1974), který je rozděluje do třech základních skupin: měnění a udržování prostředí, vztahy mezi účastníky, možnosti osobního rozvoje. A závisle proměnné tvoří postoj žáka k učení, školní výkonnost třídy jako celku, a i výkonnost jednotlivých žáků. Mezi přední představitele patří H. J. Walberg a G. J. Andersen (1968).

4 ČINITELE KLIMATU

V této kapitole se detailně zaměříme na činitele klimatu. Mezi hlavní činitele třídního klimatu patří žáci, učitelé a rodina. Ať už přímo či nepřímo mají tito činitelé na klima třídy velký vliv. Samozřejmě záleží i na faktorech, které se v dané třídě či škole vyskytují a ovlivňují je stejně jako činitelé. Mezi tyto faktory můžeme řadit prostředí třídy, region, vybavenost třídy apod.

4.1 Žáci jako spolutvůrci třídního klimatu

Jak všichni dobře víme, žák patří mezi primární činitele školního klimatu. Pojem žák sebou nese spoustu významů. Můžeme na žakovství nahlížet pouze jako na sociální roli anebo na něj můžeme nahlížet jako na samotného jedince, který do této role teprve vstupuje, seznamuje se s ní, zaujímá vůči ní neutrální stanovisko, nechává se jí rozvíjet nebo naopak deformovat. Nemůžeme se zaměřovat pouze na zúžený pohled „žák“, musíme se a něj zajímat i jako o osobnost (Helus, 2012).

Při nástupu dítěte do školního zařízení je důležité na něj brát ohled. Vstupuje do úplně nového světa, který je pro něj zatím neprozkoumaný. Svůj čas vnímal jako celek, se kterým mohl nakládat, jak uznal za vhodné, ale nyní si jej musí pečlivě rozdělit. Setkává se s novými pojmy, které mnohdy nechápe a nezná jejich význam. Poté se dostáváme do situací, kdy dítě škola přestává bavit z důvodu nepochopení a nedostatečného zaujetí (Čáp, Mareš, 2010).

Ve školním prostředí je pro žáka důležitá i opora od vrstevníků. Pro jedince se stává zdrojem emočním a také zdrojem sociální opory. Ve vrstevnických skupinách vznikají nová přátelství, první lásky a také dochází ke ztotožňování s dalšími jedinci. Skupina pro jednotlivce také znamená velký posun ve společenském životě (Vágnerová, Lisá, 2021).

Žáky můžeme brát jako pramen k pochopení třídního a školního klimatu. K tomu se pojí i vázanost s vrstevnickou skupinou, kterou jsme si již zmiňovali. Velkou roli zde hraje osobnost žáka. Vliv na klima může mít pohlaví žáka, kognitivních schopností a výkonnostní možnosti daného žáka, motivovanost žáka a jeho pozitivní sebekoncepce či sociální původ (Grecmanová, 2008).

4.2 Učitelé jako spolutvůrci třídního klimatu

„Učitel je osoba podněcující a řídící učení jiných osob, vzdělavatel. Jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající učitelské povolání“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Za jeden z předních a nejdůležitějších faktorů ovlivňující vzdělání žáků a studentů je považována práce učitelů ve školních zařízeních. Ovšem kvalita této práce závisí na parametrech psychosociálních vztahů mezi členy daného učitelského sboru (Průcha, Veteška, 2014).

Především na počátku školní docházky, a tedy v prvních fázích začleňování jedince do školního prostředí, představuje učitel pro žáka zásadní autoritu, hned po rodiči (Lašek, 2007). Mnoho autorů zjišťuje, že učitelé si jsou velice dobře vědomi, jak velký vliv mají na samotné žáky a následně i na třídní klima. Mezi autory, kteří se zabývají tímto jevem patří například Klusák, 1993 či Vykopalová, 1992, která soudí, že „utváření sociálního klimatu je základní úlohou učitele“ (Vykopalová, 1992).

Samotný pedagog má obrovské spektrum možností, kterými může ovlivňovat a utvářet třídní klima. Může jej utvářet v pozitivní, ale i v negativní rovině. Učitel by se ve třídě měl vyvarovat rolím policisty, soudce či dozorce. Aby bylo tvořeno pozitivní klima, pedagog by měl upozadovat svou mocenskou roli a do popředí by měla vstupovat vlastní iniciativa a aktivita žáků. Pozornost by především měl učitel věnovat „své“ třídě. Právě v ní by měl pedagog vynaložit největší úsilí a znát všechny své žáky, vědět jaké jsou jejich dovednosti a schopnosti, jaký přístup na ně platí, jak s nimi jednat o důležitých věcech. Třídní učitel hraje důležitou roli v žákově životě. Pedagog má být jejich motivátorem, zastáncem a také sociálním vzorem (Čapek, 2010).

Velký důraz se klade na styly práce učitele ve třídě. Andersonová a Pigfordová, 1988 citují od autorů Galtona, Simona a Crolla, 1980 čtyři základní typy učitelských stylů:

1. *individuální sledovatel*
2. *dotazovatel*
3. *skupinový instruktor*
4. *měnitel*

Tito autoři se spíše zaměřovali na skupinového instruktora. Učitel se ve vyučování spíše zaměřuje na techniku „popovídání si“. Během celého vyučování mohou žáci klást otázky nebo dávat alternativní odpovědi. Učitel netrvá vždy na správné odpovědi. Celkové vedení jeho hodiny se orientuje na získávání spíše faktických dat anebo na prakticky orientované informace (Lašek, 2007).

Andersenová, 1988 sama uvádí následující učitelské přístupy:

1. *vyučovatelský,*
2. *interaktivní,*
3. *řídící,*
4. *supervizorský.*

Učitel z pohledu *vyučovatele* užívá spíše tradičních postupů. Mezi jeho nejpoužívanější pracovní metody patří metoda globální. Od žáků požaduje znalosti a přesné definování pojmů. Učitel je nepoddajný, staromilský a nepružný (Lašek, 2007).

Naopak *interaktivní* učitel vyzývá žáky k větší aktivitě a ke komunikaci. Pokud od žáka vyžaduje odpověď nelpí na menších odlišnostech v definicích či na méně kvalitních reakcích. Není až tak rigidní jako předchozí typ učitele (Lašek, 2007).

Řídící typ učitele se trochu podobá typu vyučovatele. Učitel musí mít vše pod dohledem a neustálou kontrolou. Vyžaduje aktivitu žáků na úrovni, kterou sám nastolí (Lašek, 2007)

Posledním typem je učitel *supervizor*. Tento typ učitele se převážně zaměřuje na komplexní vývoj žáka. Na aktivity žáků pouze dohlíží, není tedy v roli kontrolovatele. Žákům ponechává možnost zvolit si vlastní osobní tempo a růst (Lašek, 2007).

4.3 Rodina jako spolutvůrce třídního klimatu

Rodina není přímým tvůrcem klimatu, ale samotní rodiče do něj obvykle dost zasahují ať už svými názory či připomínkami nebo formou pozorování a jakéhosi dohledu nad školou a samotnou třídou. Pokud rodič spolupracuje se školou v dobré míře, je to pro učitele pozitivní zpráva (Čapek, 2010).

Ovšem stav spolupráce mezi školou a rodinou není na dobré úrovni, i když si každá škola moc dobře uvědomuje vážnost a nutnost spolupráce. Epsteinová pojednává o několika možných situacích zapojení rodičů do života školy:

- *plnění základních rodičovských povinností*
- *komunikace škola-rodič*
- *zapojení rodičů jako dobrovolníků do činnosti školy*
- *zapojení rodičů do domácí přípravy*
- *zapojení rodičů do rozhodování o záležitostech školy*
- *zapojení rodičů do školní komunity* (Epstein 1992, 1994 in Čapek 2013)

V českém školství spolupráce mezi školou a rodiči dosahuje nanejvýš druhé úrovně. Čapek (2010) uvádí možná doporučení, které by mohly vést ke zlepšení či získání dobré spolupráce mezi školou a rodiči. Mezi tyto doporučení spadá profesionalita, vhodná komunikace s rodiči, optimismus a pozitivní postoj, vstřícnost. **Profesionalitou** učitele míníme jeho projevenou iniciativu vůči spolupráci s rodiči. Učitel by jim měl objasnit všechny možné druhy spolupráce (zapojení do výuky, neformální aktivity), aby rodiče věděli, jaké mají možnosti, ale zároveň i jaké jsou jejich povinnosti a práva. **Vhodná komunikace** je druhým pilířem, který tvoří základ pro dobrou spolupráci. Komunikace mezi rodičem a učitelem by měla být vzájemná a měla by směřovat pro dobro žáka. Formy komunikace mohou být různé ať už přes úkolníček, žákovskou knihu, diplomy, emaily či osobní setkání. Učitel podává informace o žákově prospěchu a celkovém stavu žáka ve škole, aby rodiče měli přehled o veškerém dění. Na tento pilíř se váže i **optimismus a pozitivní postoj**, který bychom si měli zachovat při každé komunikaci s rodičem. Vždy jednáme s dobrým úmyslem a dáváme najevo zájem o žáka. Při složitých situacích v rodinách může učitel nabídnout řešení, které bude pro žáka nejvhodnější pro zvládnutí náročné situace. Na rodiče netlačí, nespěchá a je ohleduplný. Posledním doporučením je **vstřícnost**, se kterým se pojí pochopení rodinných situací, nabídnutí pomoci či tvorba individuálního plánu pro žáka, který si prochází těžkým obdobím. Nutnost je znát rodinné prostředí a s ním pracovat společně s rodiči na adekvátním řešení. (Čapek, 2010)

Každý rodič si přeje, aby se jeho dítě ve škole cítilo dobře, aby si rozuměli s vyučujícími a měly dobré vztahy se svými spolužáky. Občas se však může stát, že dítě nedokáže vnímat objektivně klima třídy a poté ho rodiče hodnotí pouze na základě výroku od svého dítěte. Správný rodič, který aktivně spolupracuje se školou dokáže klima třídy sám objektivně zhodnotit a vyhnout se tak případným nepříjemnostem. (Petlák, 2006)

Podle Petláka (2006) rodiče od školy chtějí a zároveň očekávají:

- podpora dítěte ve vzdělávání
- pomoc ze strany učitele, při řešení problémového chování a při posuzování studijních výsledků
- od učitele očekávají individuální přístup ke každému žákovi
- kvalifikovanost učitele na vysoké úrovni, propojování svých dovedností a znalostí s probíraným učivem
- rovný přístup ke všem dětem, aby u nich nevznikla pocit méněcennosti nebo křivdy

(Petlák, 2006 in Čapek, 2010)

5 DĚTSKÝ DOMOV SE ZÁKLADNÍ ŠKOLOU

V této kapitole se blíže zaměříme na dětský domov se základní školou a také na ústavní a ochrannou výchovu.

Dětské domovy se základní školou jsou zbudovány pro děti, kteří mají nařízenou ústavní výchovu. Vztahují se na děti ve věku od šesti let do ukončení povinné školní docházky (Trnková, 2018). Pokud v průběhu povinné školní docházky pominou důvody, které se stali stěžejní pro umístění dítěte do dětského domova se školou, je celý případ přezkoumán a na základě žádosti ředitele je dítě umístěno do běžné základní školy mimo dětský domov se školou. Stane-li se, že dítě, které ukončilo povinnou školní docházku a stále jsou u něj zaznamenávány závažné poruchy chování kvůli nimž nemůže nastoupit na střední školu mimo zařízení nebo nemůže uzavřít pracovněprávní vztah, bude přeřazen do výchovného ústavu (MŠMT).

Děti, které jsou zde umístěny mají duševní poruchy, které vyžadují výchovně léčebnou péči anebo mají závažné poruchy chování. Do zařízení patří i děti, které mají uloženou ochrannou výchovu a nejsou pro ně definovány podmínky pro umístění do výchovného ústavu (Trnková, 2018). Pokud má dítě uloženou ochrannou výchovu, je to v případě, kdy se dopustil protiprávního jednání, a je ve věku mladšího jak 15 let a není u něj realizovatelný alternativní způsob nápravy jeho protiprávního jednání, je dítě či mladistvý umístěn a vzděláván pouze v rámci dětského domova se školou (Česko, 2002).

Do zařízení mohou být také umístěny nezletilé matky, které mají nařízenou ústavní výchovu či uloženou ochranou výchovu a s tím související docházka jejich dětí, kteří se nemohou vzdělávat mimo dětský domov se školou (npi, 2023).

Rozdělení v dětských domovech se školou probíhá pomocí tzv. rodinných skupin. Tyto skupiny tvoří základní organizační jednotku. V jedné rodinné skupině je 5–8 dětí, kteří jsou různého věku a pohlaví. sourozenci si zpravidla zařazují do jedné skupiny. Ve výjimečných případech je možné sourozence rozdělit, např. z výchovných důvodů. Celkem se ve dětských domovech se školou mohou nacházet nejméně 2 a nejvíce 6 rodinných skupin. Při rozdělování do skupin se dbá na jejich výchovné, vzdělávací a zdravotní potřeby (npi, 2023).

Na jejich výchovu a vzdělávání dohlíží pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci. Děti vychovávají a vzdělávají v souladu s cíli výchovy a vzdělávání, stanovenými zákonem č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní nebo výchovy ve školských zařízeních. Mezi pedagogické pracovníky v dětském domove se školou zařazujeme učitelé, vychovatelé, speciální

pedagogy, pedagogy volného času, etopeda, psychology či trenéry. Mezi nepedagogické pracovníky pak řadíme sociální pracovníky, kuchaře, údržbáře a účetní (Česko, 2002).

5.1 Ústavní výchova a ochranná výchova

Vše, co se týká ústavní a ochranné výchovy nalezneme v zákoně č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. Podle tohoto zákona se řídí všechny zařízení, které jsou pro ústavní a ochrannou výchovu zřízena. Také je zde důležitá vyhláška č. 438/2006 Sb., kterou se stanovují podrobnosti výkonu ústavní a ochranné výchovy ve školských zařízeních (Česko, 2002).

Ústavní výchova je nařízena soudem podle občanského zákoníku nebo podle zákona o soudnictví ve věcech mládeže. Tato výchova je určena pro nezletilé do 18 let. Důvody mohou být výchovné (nevhodné či rizikové chování) anebo sociální. Při nařízení ústavní výchovy se základním předpokladem stává vážné ohrožení nebo narušení výchovy dítěte (npi, 2023).

Ochranná výchova patří do jednoho z ochranných opatření, které podléhá zákonu o soudnictví ve věcech mládeže. Tato opatření může soud uložit v trestním řízení, pachateli v mladistvém věku za spáchání jakéhokoliv provinění v případě splnění zákonných podmínek (Trnková, 2018).

Dochází tak v případech kdy:

- v jeho rodině nelze odstranit výrazné nedostatky řádné výchovy a celkově o výchovu u mladistvého není postaráno,
- výchova, která byla doposud vykonávána byla velmi zanedbatelná
- špatné prostředí, ve kterém mladiství žije neodpovídá potřebné záruce pro jeho náležitou výchovu
- k nápravě pachatele nepostačí uložení některého z výchovných opatření

(Trnková, 2018).

Nařizuje se dětem ve věku od 12–18 let. Dle věku lze uvést i důvody nařízení ochranné výchovy.

- 12–15 let – mladistvý spáchal čin, za který lze podle trestního zákona uložit výjimečný trest
- 15–18 let – mladistvý spáchal trestný čin. Mladistvý je umístěn do zařízení za předpokladu, že pobyt v zařízení bude mít větší efekt než trest odnětí svobody.

Na rozdíl od ústavní výchovy je ochranná výchova uložena soudem a trvá, dokud to vyžaduje její účel. Za účel se bere převýchova mladistvého. Základním předpokladem je protispolečenský čin, který naplňuje skutkovou podstatu trestního činu (npi, 2023).

Umístění dítěte či mladistvých do školského zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy může mít hned několik důvodů. Mezi hlavní důvody patří:

- **problém v rodině** – rodiče nejsou z určitých důvodů schopni zajistit adekvátní podmínky pro zdravý vývoj dítěte v rodině
- **poruchy chování**
- **trestný čin** – dítě/mladiství porušuje zákonné normy
- **výjimečný trest** – u mladších dětí (12–15 let), kteří porušují zákonné normy
- **alternativní trest** – dítě/mladiství trestně odpovědní porušují zákonné normy

(npi, 2023)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

6 DESIGN VÝZKUMU

Praktická část bakalářské práce je zaměřená na klima třídy v dětském domově se základní školou. Jak jsme již uváděli v kapitole 3, klima třídy má obrovský vliv na každého žáka, který se přímo účastní výchovného procesu.

Tento výzkum má kvantitativní design. Při používání kvantitativně orientovaném pedagogickém výzkumu se hlavním zdrojem informací stávají empirická výzkumná data. V našem případě jsem data zaznamenávaly v číslech a pomocí slovních popisů. Pro zaznamenání odpovědí jsme volili škálu od 1–5 (Chrátka, Kočvarová, 2015).

Pro co nejlepší zachycení vnímaného klimatu třídy byl použit dotazník se škálovým rozdělením. Pomocí dotazníku bylo zjišťováno klima třídy v dětském domově se základní školou.

V dětském domově se základní školou je kapacita pro 38 žáků. Návratnost dotazníků byla téměř stoprocentní. Jeden z žáků kvůli svému mentálnímu postižení nebyl schopen dotazník vyplnit. Zbytek žáků nebylo ve výzkumném období přítomno. Po obdržení požadovaného počtu dotazníků jsme využili čárkovací metody pro očištění a následné grafické zpracování odpovědí. Analýza dat byla zpracována pomocí tabulek a grafů k jednotlivým škálám dotazníku. Interpretace dat byla zpracována formou odpovědí na stanovené výzkumné otázky. V této části se nejdříve budeme věnovat výzkumnému problému, následně výzkumným cílům a výzkumným otázkám a poté se zaměříme na charakteristiku výzkumného souboru. Dále se přesuneme na metody sběru dat a v poslední části na samotné analyzování a interpretaci získaných dat.

6.1 Výzkumný problém

Jak uvádí Mareš, 2013 klima školní třídy je potřeba zkoumat hned z několika důvodů. Jako stěžejní důvody se uvádění čtyři hlavní. Třídní klima ovlivňuje:

- *to, jak se v dané třídě cítí žáci a jak se tam cítí učitel, jak klima prožívají*
- *motivaci žáků učit se a motivaci učitelů v této třídě vyučovat*
- *výchovné i vzdělávací výsledky žáků (tj. kognitivní, afektivní, behaviorální) i výsledky snažení učitele*
- *chování žáků v hodinách i mimo ně, tedy případný výskyt kázeňských problémů (Mareš, 2018)*

Na základě analýzy předních českých odborných časopisů, mezi které patří např. Orbis scholae, Pedagogika, Pedagogická orientace, E-pedagogium či Sociální pedagogika jsme zjistili, že v řádu pěti let nebylo zkoumáno klima třídy v dětském domově se základní školou, přestože je klima třídy v dětském domově se základní školou je stejně důležité měřit jako klima na běžných základních školách.

6.2 Výzkumný cíl

Hlavním výzkumným cílem této bakalářské práce je zjistit klima třídy v dětském domově se základní školou. Dalšími cíli jsou zjištění vztahů mezi žáky v čistě chlapeckém kolektivu, zjistit vztahy žáků k učitelům a jejich rovný přístup ke všem žákům, zjistit celkovou atmosféru, která ve třídách panuje.

Hlavní cíl výzkumu: **Analýza klimatu třídy z pohledu žáků dětského domova se základní školou.**

Z hlavního výzkumného cíle nám vyvstávají dílčí cíle:

1. Zjistit vztahy mezi spolužáky a jejich úroveň spolupráce mezi sebou.
2. Zjistit vnímanou oporu a rovný přístup od vyučujících k žákům.
3. Zjistit preferenci soutěžení ze strany žáků.

6.3 Výzkumné otázky

V úvodu jsme uvedli, jak důležité je klima třídy v běžných základních školách, ale i v dětském domově se základní školou. Naše výzkumné otázky se opírají o škály, které v dotazníku zkoumáme.

Výzkumné otázky:

1. Jak žáci hodnotí vztahy ve třídě?
2. Jaká je u žáků úroveň spolupráce?
3. Jak žáci vnímají oporu od učitele a jejich rovný přístup k nim samotným?
4. Jaké mají žáci tendence k soutěživosti v rámci učení?

6.4 Výzkumný soubor

Základním výzkumným souborem jsou žáci z dětského domova se základní školou. V rámci výzkumu jsme vybrali jeden konkrétní Dětský domov se základní školou, který měl zájem ve svém zařízení provést výzkumné šetření, které jim poskytne údaje ohledně aktuálně panujícím klimatu.

Dle dostupných údajů z databáze Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy je v České republice v provozu 28 dětských domovů se základní školou. Ve většině z nich jsou smíšené skupiny, což znamená, že se v dětském domově nacházejí dívky i chlapci. Pro náš výzkum jsme zvolili dětský domov s čistě chlapeckým kolektivem.

Výběrovým souborem jsou žáci vybraného dětského domova se základní školou. Záměrně byl vybrán pouze jeden dětský domov se základní školou, kde jsme chtěli zjistit vztahy ve třídě a s tím související panující klima třídy. V dětském domově se základní školou se nachází pět tříd. Jedna ze tříd je zaměřena na menší žáky, 3. – 5. třída a zbylé čtyři jsou pro starší žáky, 6. – 9. třída. Celková kapacita činí 40 dětí/mladistvých. Ve školním roce 2022/2023 bylo do DDS, ZŠ A ŠJ přijato 38 žáků. Deset z nich nastoupilo s individuálním vzdělávacím plánem.

6.5 Metoda výzkumu

Klima se dá zkoumat několika metodami. Pro náš výzkum jsme použili dotazníkovou formu, při které jsme zvolili standardizovaný dotazník od Ježka a Mareše, 2012, kteří pro tvorbu dotazníku vycházeli z nástrojů MCEI (Multicultural Classroom Environment Instrument, Carroll, 2006) a WIHIC (What Is Happening In this Class, Fraser, McRobbie, Fisher, 1996). Dotazník byl koncipován do sedmi povinných škál a čtyř volitelně proměnných škál. Ze sedmi povinných škál jsme odebrali celkem dvě škály. První z odstraněných škál se týkala přenosu naučeného mezi školou a rodinou, kterou jsme odstranili z důvodu nízkého kontaktu žáků s rodinou, jelikož žáci po celý rok pobývají v dětském domově a rodina je, pouze v některých případech, zřídka navštěvuje. Druhá škála se týkala dění o přestávkách, která v původním dotazníku nebyla zastoupena, byla přidána až Marešem a Ježkem. Tato škála pro náš výzkum nebyla stěžejní. Nezapojovali jsme žádnou volitelně proměnnou z důvodu délky dotazníku. Pro žáky, kteří mají sníženou koncentraci k učení anebo lehké mentální postižení by byl dotazník příliš dlouhý a mohlo by dojít ke zkreslení získaných dat, jelikož by jejich soustředěnost postupně klesala a u posledních sad otázek by odpovědi pouze typovali.

Tabulka 1 Struktura dotazníku

Název škály	Komentář	Počet položek
1.dobré vztahy se spolužáky	Kamarádství, znalost spolužáků, chování žáka ke spolužákům. (otázky č. 1,2,3,4)	4
2.spolupráce se spolužáky	Práce na společném úkolu, vzájemné pomáhání si s učením. (otázky č. 5,6,7,8,9)	5
3.vnímaná opora od učitele	Zájem učitele o daného žáka, snaha pomoci mu, když má problémy. (otázky č. 10,11,12,13,14)	5
4.rovný přístup učitele k žákům	Učitelův spravedlivý přístup ke všem žákům, nepřehlížení některých žáků. (otázky č. 15,16,17,18,19)	5
5.preferenze soutěžení ze strany žáků	Žáci rádi soutěží. Vadí jim, když nejsou tak dobří jako jejich spolužáci. (otázky č. 20,21,22,23,24)	5
Celkem povinných položek		24

Jak můžeme vidět v tabulce, dotazník byl rozčleněn do pěti škál, kterými byli dobré vztahy se spolužáky, spolupráce se spolužáky, vnímaná opora od učitele, rovný přístup učitele k žákům a poslední škála se týkala preference soutěžení ze strany žáků. Každá škála obsahovala sadu otázek, které se týkaly zjišťované oblasti.

7 ANALÝZA DAT

Dotazník je koncipovaný do pěti škál. Každou škálu zachycujeme zvlášť i s jeho množstvím výroků, které byly v dané škále obsaženy. U každého z výroků je zaznamenán počet odpovědí, aritmetický průměr a modus. Aritmetický průměr a modus jsou zaznamenány pro škálu jako celek. Výsledky se projevují i v grafické části, kde zaznamenáváme relativní četnost odpovědí v procentech. Žáci odpovídali na škále od 1 do 5, přičemž **1 – nesouhlasím, 2 – spíše nesouhlasím, 3 – těžko říct, 4 – spíše souhlasím a 5 – souhlasím.** Vždy měli možnost zaškrtnout pouze jednu z odpovědí a v případě nejasností se mohli doptat.

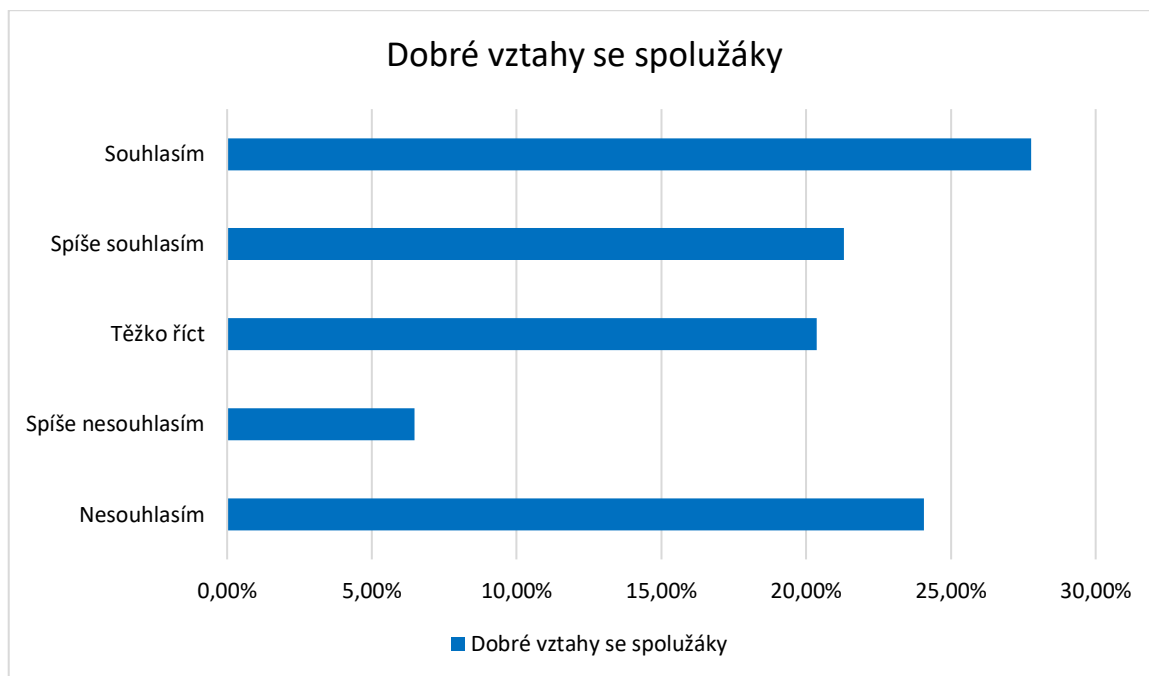
Tabulka 2 Dobré vztahy se spolužáky

Tvrzení	1	2	3	4	5	Arit. průměr	Modus
V naší třídě mám hodně dobrých kamarádů	7	1	4	3	12	3,22	5
Spolužáci se ke mně chovají přátelsky.	6	2	4	9	6		
Když dostaneme nějaký společný úkol, spolupracuje se mi se spolužáky dobře	8	1	5	6	7		
Když potřebuji, spolužáci mi pomohou.	5	3	9	5	5		

V první škále nám šlo především o zjištění vztahů mezi spolužáky. Zdali mají žáci mezi sebou dobré či špatné vztahy, zdali si mezi sebou dokáží pomoci, mají ve třídě nějakého blízkého kamaráda, jestli se cítí ve třídě dobře. Již z počtu zaznamenaných odpovědí si můžeme všimnout, že ve třídě panují celkem dobré vztahy. Mezi kladné odpovědi řadíme výroky souhlasím a spíše souhlasím. Celkový počet, těchto odpovědí činil 53 odpovědí. Za záporné odpovědi považuje výroky nesouhlasím a spíše nesouhlasím. V záporných hodnotách zaznamenáváme 33 odpovědí. Většina žáků při zaškrtnutí odpovědi nesouhlasím dodávala poznámku, že nebere všechny své spolužáky jako dobré kamarády, ale pouze některé, proto zaznačují odpověď nesouhlasím. Také si můžeme všimnout více odpovědí

zaznamenaných prostředními hodnotami, kdy žáci nedokážou na otázku odpovědět výrokem souhlasím či nesouhlasím. Tuto skutečnost připisujeme k vysoké hierarchii, která ve třídách panuje.

Graf 1 Dobré vztahy mezi spolužáky



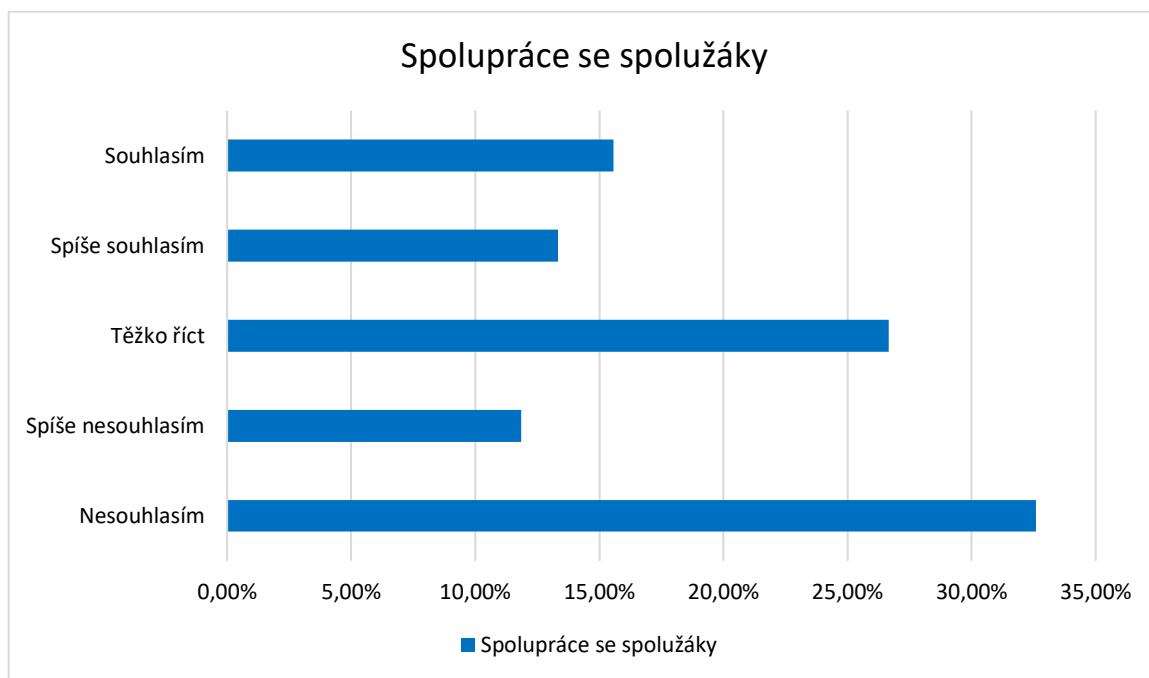
V grafickém zpracování zaznamenáváme relativní četnost odpovědí v procentech. Rozlišuje odpovědi kladných, záporných a nejednoznačných výroků. Z grafu nám na první pohled vychází převaha kladných hodnot, které tvoří okolo 50 %. Do kladných hodnot řadíme hodnocení souhlasím a spíše souhlasím. Druhé místo zaujímají záporné hodnoty, které tvoří zhruba 31 % odpovědí. Do záporných hodnot řadíme nesouhlasím a spíše nesouhlasím. Prostřední hodnoty s výrokem těžko říct jsou na téměř stejné úrovni jako záporné hodnoty. V oblasti dobrých vztahů tohle můžeme vnímat jako první ze signálů, kdy si dítě není jisto svou pozicí ve třídě a neví, zda své spolužáky může považovat za kamarády. Ze zaznamenaných odpovědí můžeme usoudit, že vztahy ve třídách jsou na dobré úrovni, avšak panuje ve třídách hierarchie, která je důvodem i vyššího počtu záporných odpovědí.

Tabulka 3 Spolupráce se spolužáky

Tvrzení	1	2	3	4	5	Arit. průměr	Modus
Svoje myšlenky nebo názory vysvětluji spolužákům.	11	3	5	4	4	2, 52	1
Diskutujeme se spolužáky, jak by se daly vyřešit úkoly či problémy, které nám učitel předložil.	5	6	9	2	5		
Ostatní spolužáci se mě ptají, jak jsem postupoval při řešení určitého úkolu či problému.	10	2	9	5	1		
V některých předmětech se učím i od svých spolužáků.	13	0	7	3	4		
Spolužáci se mnou chtějí spolupracovat při různých úkolech.	5	5	6	4	7		

Ve škále, která se zabývala spoluprací mezi spolužáky nám šlo o zjištění, jak se žák cítí v situacích, kdy mají možnost spolupracovat se svými spolužáky anebo se s nimi podělit o vlastní úspěchy. Podle počtu označených odpovědí od žáků si na první pohled můžeme všimnout velké míry záporných odpovědí, které činí 60 zaznamenaných odpovědí. Z toho lze usoudit, že žáci nepocítují spolupráci ve třídách za dostatečnou. Lze také říct, že žáci se o své návrhy nebo dokonce už o správné řešení úkolů nechtějí s ostatními podělit, z důvodu možného posměchu či nezájmu ostatních. Každý žák se zajímá o své úkoly a pomoc od ostatních nevyhledává a ani o ni nestojí. Kladné výroky zaujímají pouze 39 odpovědí. Aby byli žáci více schopni pracovat jako kolektiv, bylo by potřeba zavést více aktivit pro rozvoj spolupráce.

Graf 2 Spolupráce se spolužáky



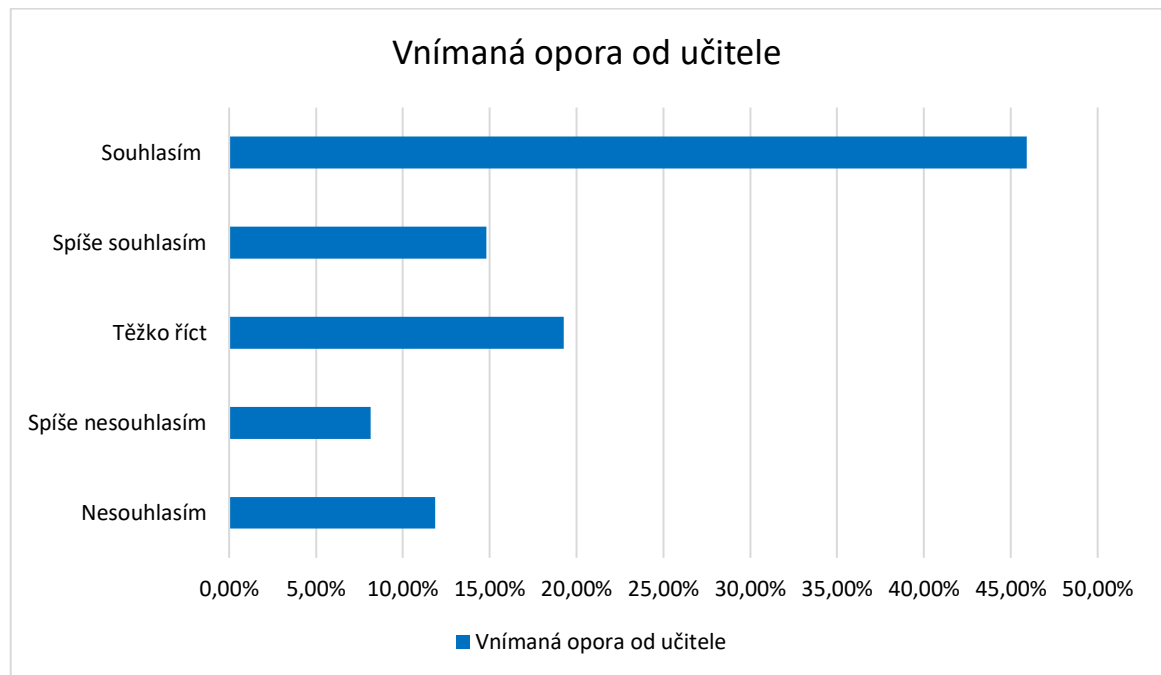
V grafu opět znázorňujeme relevantní četnost odpovědí v procentech. Přičemž vidíme velké procentuální zastoupení odpovědí záporných hodnot – nesouhlasím a spíše nesouhlasím. Tyto hodnoty dosahují relevantní četnosti necelých 50 % odpovědí. Druhé největší zastoupení mají odpovědi prostředních hodnot, jimiž je výrok těžko říct, které dosahují relevantní četnosti až 27 %. Tyto hodnoty mohou být zvoleny v důsledky nízkého zapojení skupinových aktivit do výuky, z čehož tedy vyplývá, že na následující výroky nedokázali žáci najít vhodnější odpověď než možnost těžko říct. Kladné hodnoty představují necelých 30 % z celkových odpovědí. Pozitivní hodnocení bylo především od mladších žáků, kteří jsou na spolupráci v kolektivu při plnění úkolů více zvyklí a vnímají ji jako přínosnou a obohacující.

Tabulka 4 Vnímaná opora od učitele

Tvrzení	1	2	3	4	5	Arit. průměr	Modus
Na mých učitelích mi velice záleží.	7	3	7	4	6	3, 16	5
Učitelé se mi snaží pomáhat.	2	4	3	2	16		
Učitelé berou v úvahu to, co prožívám, jak se cítím.	3	2	7	7	8		
Učitelé mi pomohou, když budu mít problémy s učením.	2	1	2	6	16		
Učitelé se se mnou baví, nepřehlíží mě.	2	1	7	1	16		

Ve škále, která se zabývala otázkami ohledně vnímané opory od učitelů jsme získali velice kladné odpovědi, které nám naznačují dobré vztahy mezi učiteli a žáky. Pomoc ze strany učitelů je na velice dobré úrovni, což nám potvrzuje i počet zaznamenaných odpovědí u otázek číslo 2 a 4 v této škále. U první otázky spatřujeme nejasné odpovědi, které přisuzujeme obecnosti otázky, která se pojímá všechny učitelé. Žáci proto hodně volili prostřední hodnoty, jelikož nemusí mít v oblíbě všechny své vyučující. Podle počtu zaznamenaných odpovědí můžeme říct, že žáci vnímají oporu od učitelů jako dostatečnou. Stejně množství odpovědí s prostřední hodnotou zaznamenáváme i v otázce číslo 3, která se hodně pojí s žakovým charakterem. Pokud je žák více uzavřenější nemá ani potřebu se svému vyučujícímu svěřovat a nechává si své pocity pro sebe. Z toho lze vyvodit, že žák nejpravděpodobněji označí odpověď těžko říct.

Graf 3 Vnímaná opora od učitele



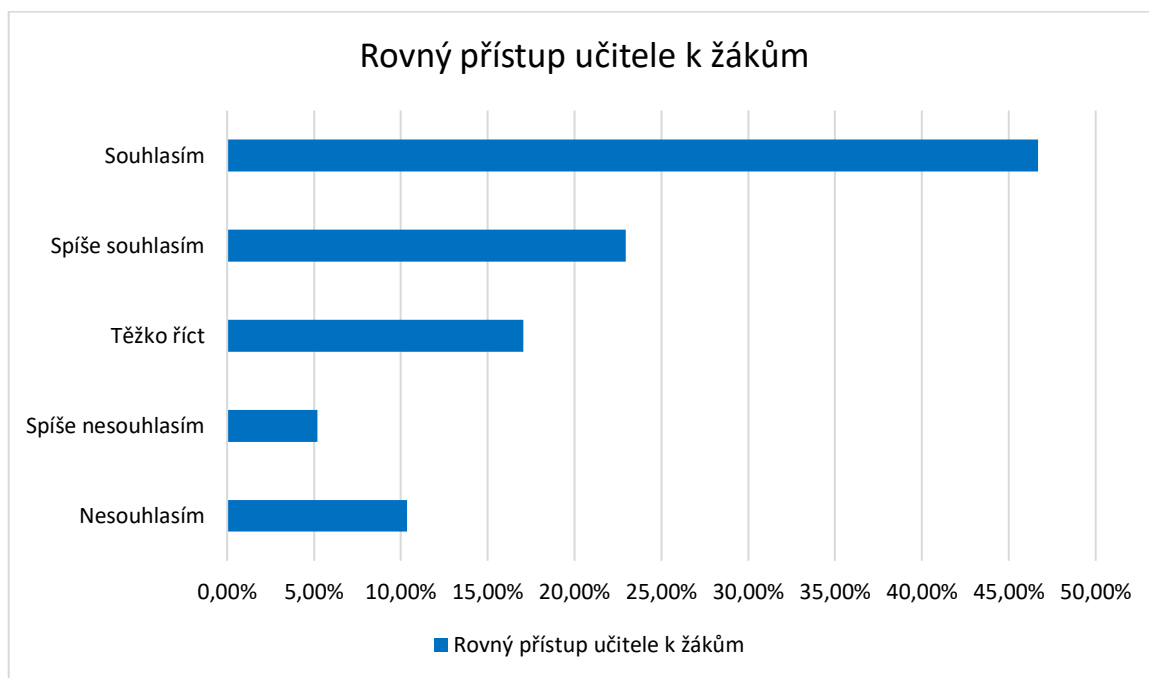
V grafu dosahuje relativní četnost kladných odpovědí téměř 60 %. I zde považujeme za kladné odpovědi souhlasím a spíše souhlasím. Okolo 20 % se objevuje relativní četnost hodnot prostředních. Může to být z důvodu obecnějšího pojetí otázek. Žáci nemusí cítit stejnou oporu od každého učitele. S čím se také pojí dobré vztahy k učiteli. Záporné hodnoty zde mají nejnižší procentuální zastoupení relativní četnosti a to pouhých 18 %. I zde považujeme za záporné hodnoty nesouhlasím a spíše nesouhlasím.

Tabulka 5 Rovný přístup učitele k žákům

Tvrzení	1	2	3	4	5	Arit. průměr	Modus
Učitelé věnují stejnou pozornost mým otázkám jako otázkám ostatních, nedělají rozdíly.	5	1	8	7	6	3, 75	5
Učitelé mi pomáhají jako ostatním.	3	2	1	5	16		
V předmětech mám stejnou možnost se k věcem vyjadřovat jako ostatní.	2	3	5	4	13		
Učitelé se ke mně chovají stejně jako k ostatním spolužákům.	1	0	6	8	13		
Když se mi něco podaří, učitelé mě pochválí stejně jako spolužáky.	3	1	3	7	15		

Škála rovného přístupu od učitelů, ve které jsem se zajímal o stejné možnosti žáků a také jestli se u žáků neprojevuje pocit méněcennosti. Zda je pomoc dostatečná nám zjišťovala otázka číslo 2, u které si můžeme všimnout vysokého počtu kladných odpovědí. Jestli mají žáci stejné možnosti jako ostatní žáci zjišťovala otázka číslo 3, 4 a 5. I zde si můžeme povšimnou opravdu velkého počtu kladných odpovědí. Žáci tedy nemají pocit, že by učitelé více preferovali ostatní žáky ba dokonce, aby jim nadržovali. Kladně vnímají i hodnocení od učitelů. Učitelé mají pro žáky stejný metr. Za dobrou práci žáky pochválí, a naopak za špatnou práci či nevhodné chování žáky adekvátně „potrestají“.

Graf 4 Rovný přístup učitele k žákům



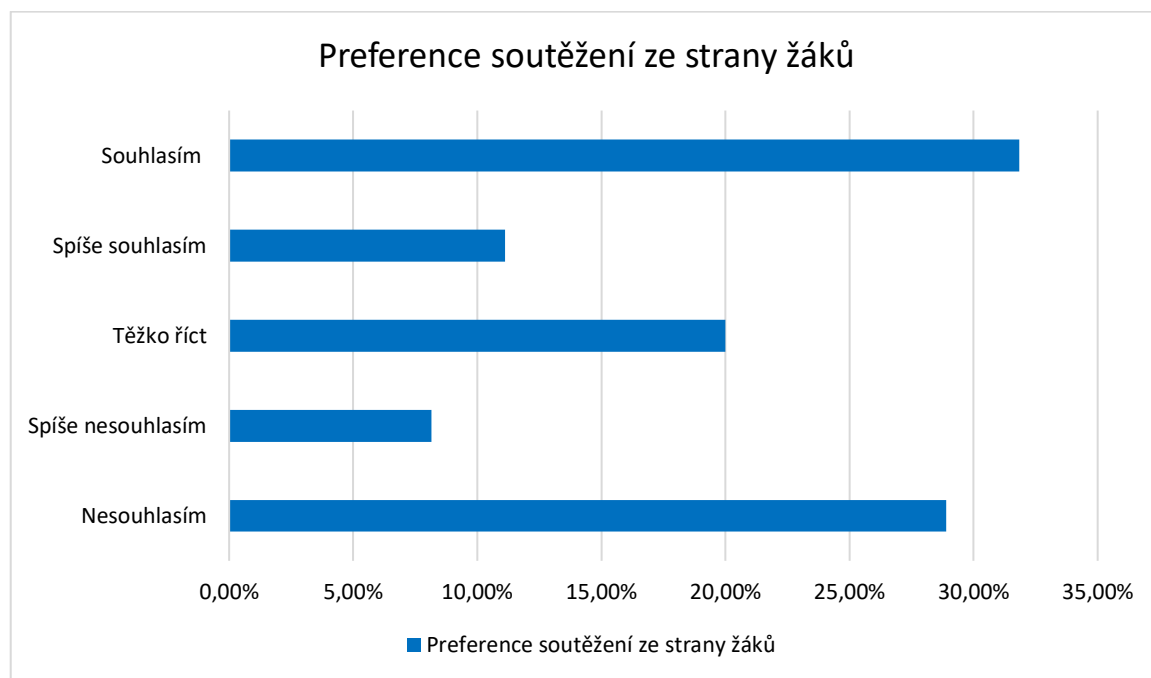
V grafu si můžeme všimnout vysoké relativní četnosti u kladných odpovědí, souhlasím a spíše souhlasím, které představují až 70 %. Střední hodnoty, těžko říct mají zastoupení v necelých 17 %. Nejnižší procentuální zastoupení relativní četnosti mají záporné hodnoty, za které považujeme výroky nesouhlasím a spíše nesouhlasím, které tvoří okolo 15 % odpovědí. Závěrem jen můžeme potvrdit výsledky, které jsou zaznamenány v tabulce. Rovný přístup učitele k žákům, je žáky vnímám pozitivně, tedy na dobré úrovni. Žáci nemají pocit odstrčenosti a méněcennosti.

Tabulka 6 Preference soutěžení ze strany žáků

Tvrzení	1	2	3	4	5	Arit. průměr	Modus
Vadí mi, když nedokážu pracovat tak dobře jako někteří moji spolužáci.	14	2	3	2	6	3, 09	5
Rád soutěžím se svými spolužáky.	8	3	4	2	10		
Cítím se špatně, když se mi práce nezdaří tak dobře jako ostatním.	7	1	7	4	8		
Jsem rád, když se dozvím, jestli se mi práce daří lépe než většině mých spolužáků.	3	5	4	2	13		
Raději se spolužáky soutěžím, než spolupracuji.	7	0	9	5	6		

U poslední škály, která se zaměřovala na preferenci soutěžení ze strany žáků byly otázky koncipovány hodně individuálně. Proto si v této škále můžeme všimnout hodně odlišných odpovědí a každá hodnota má podobné zastoupení v počtu odpovědí. Zastoupení kladných, záporných i prostředních hodnot je hodně vyrovnané. Ovšem v první otázce si můžeme povšimnout vysokého počtu odpovědí s výrokem nesouhlasím. Tyto hodnoty nám mohou naznačovat, že žákům ve škole nejde o prospěch a o prospěch svých spolužáků se nezajímají. V otázce číslo 2 se přímo ptáme, jestli žák rád soutěží se svými spolužáky a nejvíce odpovědí vidíme u výroku souhlasím. S touto otázkou souvisí i otázka číslo 4, kde žáci projevují sklon k soutěžení a k tomu být lepší než ostatní. Závěrem můžeme říci, že soutěživost ze strany žáků je na vyšší úrovni. Nutno ještě zdůraznit, že odpovědi byly opravdu koncipovány, tak aby se týkali každého žáka samostatně, takže jde pouze o jeho vnímání, o jeho chování a vlastnosti. U starších žáků se projevovala větší míra soutěživosti než u žáků mladších.

Graf 5 Preference soutěžení ze strany žáků



V grafickém zobrazení zaznamenáváme totožné hodnoty jako v předchozí tabulce akorát pomocí relativní četnosti, které značíme v procentech. Na první pohled vidíme vysoké hodnoty u výroku souhlasím a nesouhlasím. Relativní četnost výroku souhlasím představuje až 35 % a relativní četnost výroku nesouhlasím tvoří až 30 %. Odpověď těžko říct má zastoupení ve 20 %. O preferenci ze stran žáků tedy nemůžeme vyjádřit jasné stanovisko. Záleželo na každém jedinci a v tomto případě se jedná o jeho vlastní postoje a preference. Shrneme-li tuto škálu, lze říci, že soutěživost je na vyšší úrovni, ale lze na ní zapracovat a zmírňovat ji.

8 INTERPRETACE DAT

V interpretaci budeme podle výzkumného měření odpovídat na výzkumné otázky, které byly vyvozeny z cílů a váží se na škály v dotazníku.

1. Jak žáci hodnotí vztahy ve třídě?

Na tuto výzkumnou otázku odpovídá škála č. 1. U žáků tříd jsme zaznamenali relativní četnost odpovědí souhlasím a spíše souhlasím na téměř 60 %. V některých třídách žáci odpovídali spíše negativně, což můžeme přisuzovat obecnému charakteru otázek, které byli v dotazníku obsaženy. Relativní četnost odpovědí nesouhlasím a spíše nesouhlasím činila necelých 30 %. Ze získaných odpovědí tedy můžeme usoudit, že žáci hodnotí vztahy více pozitivně než negativně. Jelikož se jedná o čistě chlapecký kolektiv je opravdu překvapující, jak výsledky v oblasti hodnocení vztahů mezi žáky dopadly. Pro shrnutí naší první otázky můžeme konstatovat, že jsou žáci kamarádští, ve třídě mají alespoň jednoho dobrého kamaráda a málo mezi spolužáky vznikají konflikty.

2. Jaká je u žáků úroveň spolupráce?

Touto výzkumnou otázkou se zabývá škála č. 2 o spolupráci mezi spolužáky. Relevantní četnost kladných odpovědí byla na nízké úrovni a činila necelých 25 %, což znamená, že pouhých 25 % žáků vnímá spolupráci na dobré úrovni a přes 50 % žáků vnímá spolupráci za nedostatečnou či téměř nulovou. Žáci mezi sebou neumí anebo nechťejí spolupracovat, což může být i v důsledku chybějících aktivit na rozvoj spolupráce. Žáci nejsou příliš iniciativní, a proto spolupráci sami nevyhledávají. 27 % žáků zvolilo prostřední možnost, kdy vyjadřují nestranné stanovisko ke spolupráci s ostatními žáky. Z odpovědí, které nám žáci poskytli je tedy zřejmé, že spolupráce mezi spolužáky je na nízké úrovni.

3. Jak žáci vnímají oporu od učitele a jejich rovný přístup k nim samotným?

Touto výzkumnou otázkou se zabývaly škály č. 3 a 4. Žákovo vnímání opory od učitelů a rovného přístupu učitele k žákům vyhodnocujeme jako velmi pozitivní. Žáci cítí oporu ze strany učitele, což je v dětském domově se základní školou velice důležité. Lze také usoudit, že vztahy mezi žáky a učiteli jsou pozitivní, a proto v nich také spatřují již zmiňovanou oporu. Relativní četnost kladných odpovědí činí téměř 60 %. Naopak relativní četnost negativních odpovědí tvoří pouhých 18 % odpovědí. Co se týká rovného přístupu k žákům jsme na velice podobné úrovni jako u vnímané opory. Žáci

zaznamenávají kladné odpovědi, které dosahují až 70 %. Vnímají, že k nim učitelé přistupují stejným způsobem. Nikomu nenadržují a nikoho nestaví do lepší či horší pozice. Shrňme-li tuto otázku, vnímaná opora a rovným přístup učitelů k žákům je vnímán velice pozitivně. Převažují zde kladné odpovědi jako souhlasím a spíše souhlasím nad negativními odpověďmi, kterými jsou nesouhlasím či spíše nesouhlasím.

4. Jaké mají žáci tendence k soutěživosti v rámci učení?

Na tuto výzkumnou otázku jsme se zaměřovali ve škále č. 5. Z naměřených hodnot usuzujeme u žáků větší sklon k soutěživosti. Relativní četnost kladných odpovědí dosahovala až k 50 % což nám potvrzuje, že žáci jsou rádi v popředí a mají tendence k soutěžení se spolužáky. Zmínili bychom zde i relevantní četnost záporných odpovědí, které dosahovali až 30 % z čehož lze usoudit, že ne všichni žáci touží po soutěžení a po pocitu vítězství. Avšak otázky v této škále se vztahovali na každého žáka zvlášť, a proto jsme zaznamenali i vyšší četnost odpovědí s nejednoznačným stanoviskem. V závěru lze soudit, že soutěživost mezi žáky je na vyšší úrovni. Vyšší soutěživost vede k větší individualitě mezi žáky, a proto naměřujeme i nízké hodnoty v oblasti spolupráce mezi žáky.

ZÁVĚR

Předložená bakalářská práce se zabývala klimatem třídy v dětském domově se základní školou. Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V teoretické části se zabýváme popsáním základních pojmů, které se pojí s klimatem třídy. Mezi tyto pojmy řadíme atmosféru, prostředí a školní třídu. V druhé kapitole jsme popisovali školní klima a jeho typologii, kterou se zabývala Helena Grecmanová. Třetí kapitola se společně s pátou stala stěžejní pro předloženou práci. Ve třetí kapitole jsme se zabývali samotným klimatem třídy a způsoby, jak klima třídy můžeme měřit. Čtvrtá kapitola se dotýká činitelů klimatu, kteří se jej přímo či nepřímo účastní. Za přímé účastníky jsme uvedli žáky a učitele a za nepřímé účastníky uvádíme rodinu. Jak už bylo zmíněno, poslední kapitola, tedy 5 se pro náš výzkum a naši práci také stala stěžejní, jelikož je zde popsáno výchovné zařízení, v našem případě dětský domov se základní školou. Zmínili jsme se i o ústavní a výchovné péči, která se úzce pojí k výchovným zařízením.

V praktické části, která navazuje na teoretickou část, jsme se zabývaly výzkumným šetřením. Hlavní cíl výzkumné části bylo analyzovat klima třídy v dětském domově se základní školou. V návaznosti na hlavní cíl jsme si stanovili dílčí cíle. Výzkumné otázky vyplývají ze škál, které náš dotazník obsahoval. Pro zjištění aktuálního klimatu ve třídě v dětském domově se základní školou jsme zvolili dotazníkovou metodu. Díky dotazníkům, který byl rozdělen do pěti škál jsme mohli zjistit více informací a obsáhnout tak širší oblast zkoumání. Výzkum trvat jeden den, přímo v prostorách vybraného dětského domova se základní školou. Účast byla téměř 100 %. Po očištění dat čárkovací metodou jsme zjistili, že klima třídy v dětském domově se základní školou je na dobré úrovni. Vztahy mezi spolužáky jsou pozitivní, avšak spolupráce mezi spolužáky není na dobré úrovni. Co se však týká vnímané opory od učitele, žáci ji vnímají jako dostatečnou stejně jako rovný přístup učitelů ke všem žákům. U žáků si můžeme všimnout větší míry soutěžení. Závěrem můžeme říct, že je překvapující, jak dobré je klima třídy v dětském domově se základní školou vzhledem k tomu, že jsou zde žáci s rizikovým a problematickým chováním. Většina dětí má také lehkou mentální poruchu. Kvalitu klimatu lze přisoudit i výbornému pedagogickému složení, ve kterém žáci spatřují podporu a snaží se s nimi tvořit vazby, které jim mohou pomáhat ke zvládnutí jejich chování.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří, 2007. *Psychologie pro učitele: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Vyd. 2. Pedagogika (Grada). Praha: Portál. ISBN 978-807-3672-737.
- ČAPEK, Robert, 2010. *Třídní klima a školní klima*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-802-4727-424.
- ČAPEK, Robert, 2013. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-802-4746-401.
- ERWIN, Jonathan, C., 2016. *The school climate solution: creating a culture of excellence from the classroom to the staff room*. Minneapolis: Free Spirit Publishing. ISBN 9781631980220.
- GILLERNOVÁ, Ilona; KREJČOVÁ, Lenka a HOLOUŠOVÁ, Drahomíra, 2012. *Sociální dovednosti ve škole: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Vyd. 2. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-802-4734-729.
- GRECMANOVÁ, Helena, 2012. *Klima školy: soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*. Evaluační nástroje. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87063-80-4.
- GRECMANOVÁ, Helena a MAREŠ, Jiří, 1998. *Obecná pedagogika: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Vyd. 2. Edukace (Hanex). Olomouc: Hanex. ISBN 80-857-8324-X.
- GRECMANOVÁ, Helena, 2008. *Klima školy*. Edukace (Hanex). Olomouc: Hanex. ISBN 978-807-4090-103.
- GRECMANOVÁ, Helena; URBANOVSKÁ, Eva a HOLOUŠOVÁ, Drahomíra, [1998]. *Obecná pedagogika: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Vyd. 2. Edukace (Hanex). Olomouc: Hanex. ISBN 80-857-8320-7.
- HELUS, Zdeněk; BRAVENÁ, Noemi a FRANCOVÁ, Marta, 2012. *Perspektivy učitelství: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Vyd. 2. Pedagogika (Grada). Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-807-2905-966.
- HRABAL, Vladimír, 2002. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. 2. vyd. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0436-1.

- CHRÁSKA, Miroslav a KOČVAROVÁ, Ilona, 2015. *Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií. ISBN 978-80-7454-553-5.
- KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana; PUPALA, Branislav, 2010. *Předškolní a primární pedagogika = Predškolská a elementárna pedagogika*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-828-9.
- KRAUS, Blahoslav a POLÁČKOVÁ, Věra, 2001. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-731-5004-2.
- LAŠEK, Jan; KOČVAROVÁ, Ilona a FRANCOVÁ, Marta, 2007. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy: vybraná témata*. Vyd. 2. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-807-0419-809.
- MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-802-6201-748.
- MAREŠ, Jiří a JEŽEK, Stanislav, 2012. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Evaluační nástroje. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-808-7063-798.
- MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 1995. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1070-3.
- MUSGROVE, F., 2012. *The family, education and society*. London: New York: Routledge, Taylor & Francis Group. ISBN 978-0-415-50631-1
- PETLÁK, Erich, 2006. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: IRIS. ISBN 978-80-89018-97-0.
- PRŮCHA, Jan a VETEŠKA, Jaroslav, 2014. *Andragogický slovník*. 2., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-802-4747-484.
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-802-6204-039.
- ŘEZÁČ, Jaroslav, 1998. *Sociální psychologie*. Edice pedagogické literatury. Brno: Paido. ISBN 80-859-3148-6.
- TRNKOVÁ, Lucie, 2018. *Náhradní péče o dítě*. Právo prakticky. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-807-5528-643.

- VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, Lidka, 2021. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-4961-0.
- VYKOPALOVÁ, Hana, 1992. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci. ISBN 80-706-7161-0.

Elektronické zdroje:

- GRECMANOVÁ, Helena. *Vliv prostředí školy na její klima*. Online. In: Metodický portál: Články. 11. 11. 2004, [cit. 2024-04-01]. Dostupný z WWW: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/124/vliv-prostredi-skoly-na-jeji-klima.html> ISSN 1802-4785.
- NPI, MŠMT, 2023. *Ústavní výchova a preventivně výchovná péče*. Online. 2023. Dostupné z: <https://poradenstvi.npi.cz/ustavni-vychova-a-preventivne-vychovna-pece>. [cit. 2024-03-20].
- ČESKO. Zákon č. 109 ze dne 5. února 2002, o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů (zákon o ústavní a ochranné výchově). Online. In *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy*. 2016. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/38848/> . [cit. 2024-03-20].
- PIGFORD, Aretha and ANDERSON, Lorin W., 1988. Teaching within-Classroom Groups: Examining the Role of the Teacher. *Journal Articles; Information Analyses*. Č. č.2, s. 1-28.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

č. číslo

např. například

apod. a podobně

et al a kolektiv

atd. a tak dál

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Provázanost atmosféry třídy, klimatu třídy a prostředí třídy.....	13
---	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Struktura dotazníku.....	39
Tabulka 2 Dobré vztahy se spolužáky	40
Tabulka 3 Spolupráce se spolužáky	42
Tabulka 4 Vnímaná opora od učitele	43
Tabulka 5 Rovný přístup učitele k žákům	46
Tabulka 6 Preference soutěžení ze strany žáků	48
Graf 1 Dobré vztahy mezi spolužáky	41
Graf 2 Spolupráce se spolužáky.....	43
Graf 3 Vnímaná opora od učitele.....	45
Graf 4 Rovný přístup učitele k žákům	47
Graf 5 Preference soutěžení ze strany žáků	49

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dotazník pro žáky základní školy v dětském domově

Dobrý den, ráda bych Vás touto cestou požádala o vyplnění dotazníku, jehož cílem je zjistit klima ve vaší třídě. Tento dotazník má celkem 39 otázek. Na každou otázku můžete odpovědět na šále od 1–5 přičemž

1 – Nesouhlasím 2- Spíše nesouhlasím 3 – Těžko říct 4 - Spíše souhlasím 5 – Souhlasím

U každé z otázek prosím zaznačte pouze jednu z odpovědí. Odpovědi zaznačte křížkovou metodou z rohu do rohu. Žádnou otázku prosím nevynechejte, jinak bude dotazník neplatný. Dotazník je zcela anonymní a slouží pouze pro účely mé bakalářské práce.

Děkuji za spolupráci.

1. V naší třídě mám hodně dobrých kamarádů.	1	2	3	4	5
2. Spolužáci se ke mně chovají přátelsky.	1	2	3	4	5
3. Když dostaneme nějaký společný úkol, spolupracuje se mi se spolužáky dobře.	1	2	3	4	5
4. Když potřebuji, spolužáci mi pomohou.	1	2	3	4	5
5. Svoje myšlenky nebo názory vysvětluji spolužákům.	1	2	3	4	5
6. Diskutujeme se spolužáky, jak by se daly vyřešit úkoly či problémy, které nám učitel předložil.	1	2	3	4	5
7. Ostatní spolužáci se mě ptají, jak jsem postupoval při řešení určitého úkolu či problému.	1	2	3	4	5
8. V některých předmětech se učím i od svých spolužáků.	1	2	3	4	5
9. Spolužáci se mnou chtějí spolupracovat při různých úkolech.	1	2	3	4	5
10. Na mých učitelích mi velice záleží.	1	2	3	4	5
11. Učitelé se mi snaží pomáhat.	1	2	3	4	5

12. Učitelé berou v úvahu to, co prožívám, jak se cítím.	1	2	3	4	5
13. Učitelé mi pomohou, když budu mít problémy s učením.	1	2	3	4	5
14. Učitelé se se mnou baví, nepřehlížíjí mě.	1	2	3	4	5
15. Učitelé věnují stejnou pozornost mým otázkám jako otázkám ostatních, nedělá rozdíly.	1	2	3	4	5
16. Učitelé mi pomáhají jako ostatním.	1	2	3	4	5
17. V předmětech mám stejnou možnost se k věcem vyjadřovat jako ostatní.	1	2	3	4	5
18. Učitelé se ke mně chovají stejně jako k ostatním spolužákům.	1	2	3	4	5
19. Když se mi něco podaří, učitelé mě pochválí stejně jako spolužáky.	1	2	3	4	5
20. Vadí mi, když nedokážu pracovat tak dobře jako někteří moji spolužáci.	1	2	3	4	5
21. Rád soutěžím se svými spolužáky.	1	2	3	4	5
22. Cítím se špatně, když se mi práce nezdaří tak dobře jako ostatním spolužákům.	1	2	3	4	5
23. Jsem rád, když se dozvím, jestli se mi práce daří lépe než většině mých spolužáků.	1	2	3	4	5
24. Raději se spolužáky soutěžím, než spolupracuji.	1	2	3	4	5