

# Třídní klima a školní klima

- Složky klimatu a jejich vliv na výuku
- Jak pozitivně ovlivňovat klima
- Způsoby měření klimatu třídy a školy
- Plán evaluace školy



## Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována a šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude **trestně stíháno**.

*Používání elektronické verze knihy je umožněno jen osobě, která ji legálně nabyla a jen pro její osobní a vnitřní potřeby v rozsahu stanoveném autorským zákonem. Elektronická kniha je datový soubor, který lze užívat pouze v takové formě, v jaké jej lze stáhnout s portálu. Jakékoliv neoprávněné užití elektronické knihy nebo její části, spočívající např. v kopírování, úpravách, prodeji, pronajímání, půjčování, sdělování veřejnosti nebo jakémkoliv druhu obchodování nebo neobchodního šíření je zakázáno! Zejména je zakázána jakákoliv konverze datového souboru nebo extrakce části nebo celého textu, umístování textu na servery, ze kterých je možno tento soubor dále stahovat, přitom není rozhodující, kdo takovéto sdílení umožnil. Je zakázáno sdělování údajů o uživatelském účtu jiným osobám, zasahování do technických prostředků, které chrání elektronickou knihu, případně omezují rozsah jejího užití. Uživatel také není oprávněn jakkoliv testovat, zkoušet či obcházet technické zabezpečení elektronické knihy.*



*Přeji Karolínce a všem ostatním dětem,  
aby byly ve své škole spokojené.*

*Vydání odborné knihy schválila Vědecká redakce nakladatelství Grada Publishing, a.s.*

**Mgr. Robert Čapek, Ph.D.**

## **TŘÍDNÍ KLIMA A ŠKOLNÍ KLIMA**

Vydala Grada Publishing, a.s.  
U Průhonu 22, 170 00 Praha 7  
tel.: +420 234 264 401, fax: +420 234 264 400  
www.grada.cz  
jako svou 4171. publikaci

### **Recenzovali:**

PaedDr. Pavel Jankovský  
Mgr. Jana Pavlíková

Odpovědná redaktorka Monika Mayerhoferová  
Sazba a zlom Milan Vokál  
Grafický návrh a zpracování obálky Antonín Plicka  
Počet stran 328  
Vydání 1., 2010

Vytiskly Tiskárny Havlíčkův Brod, a. s.

© Grada Publishing, a.s., 2010  
Cover Photo © fotobanka Allphoto

**ISBN 978-80-247-2742-4** (tištěná verze)  
ISBN 978-80-247-7370-4 (elektronická verze ve formátu PDF)  
© Grada Publishing, a.s. 2012

---

# OBSAH

<b>O AUTOROVI</b> . . . . .	<b>9</b>
<b>1. ÚVOD</b> . . . . .	<b>10</b>
<b>2. TŘÍDNÍ KLIMA</b> . . . . .	<b>12</b>
2.1 Spolutvůrce třídního klimatu – učitel . . . . .	16
2.1.1 Classroom Life – Život ve třídě . . . . .	17
2.1.2 „Jsem dobrým spolutvůrcem klimatu?“ . . . . .	19
2.2 Spolutvůrce třídního klimatu – žák . . . . .	20
2.3 Spolutvůrci třídního klimatu – rodiče . . . . .	24
2.4 Vyučovací metody a edukační aktivity . . . . .	28
2.4.1 Suportivní výukové metody . . . . .	35
2.4.2 Hra jako součást vzdělávání . . . . .	40
2.4.3 Moderní didaktická technika . . . . .	44
2.4.4 Zpětná vazba . . . . .	45
2.5 Komunikace ve třídě . . . . .	49
2.5.1 Odborná komunikace . . . . .	49
2.5.2 Sociální komunikace . . . . .	51
2.5.3 Jak komunikaci měřit? (CCQ) . . . . .	53
2.6 Hodnocení . . . . .	57
2.6.1 Být spravedlivý? . . . . .	58
2.6.2 Chyby známkování aneb Jak a co hodnotit? . . . . .	60
2.6.3 Četnost a váha známek . . . . .	70
2.6.4 Klasifikační řády nebo kritéria pro každý předmět? . . . . .	71
2.6.5 Závěry . . . . .	73
2.7 Kázeňské vedení třídy . . . . .	75
2.8 Vztahy mezi žáky ve třídě . . . . .	79
2.9 Participace žáků . . . . .	81
2.9.1 Participace žáků na řízení školy . . . . .	84
2.9.2 Participace žáků na samosprávě třídy . . . . .	86
2.9.3 Participace žáků na pravidlech . . . . .	87
2.9.4 Participace žáků na výukových činnostech . . . . .	90
2.10 Prostředí třídy . . . . .	91
<b>3. JAK MĚŘIT VE TŘÍDĚ?</b> . . . . .	<b>93</b>
3.1 Pedagogický romantismus . . . . .	95
3.2 Kvantitativní nebo kvalitativní metodou? . . . . .	99
3.3 Pozorování a rozhovor . . . . .	101

3.4	Měření klimatu dotazníkem . . . . .	106
3.4.1	Dotazník „Naše třída“ . . . . .	108
3.4.2	Dotazník B3 a B4 . . . . .	109
3.4.3	Dotazník MCI . . . . .	110
3.4.4	Dotazník CES . . . . .	118
3.4.5	Měření klimatu jako způsob akčního výzkumu . . . . .	121
3.4.6	Dotazník KLIT . . . . .	126
3.4.7	Dotazník SCCQ . . . . .	126
3.4.8	Dotazník LEI . . . . .	127
<b>4.</b>	<b>KLIMA ŠKOLY . . . . .</b>	<b>133</b>
4.1	Klima školy versus kultura školy . . . . .	137
4.2	Učitelé . . . . .	141
4.2.1	Měření pedagogického sboru (OCDQ–RS) . . . . .	146
4.2.2	Nástroj „Klima školy“ . . . . .	151
4.2.3	Inventář hodnocení spokojenosti učitelů (HSU) . . . . .	153
4.3	Ředitel . . . . .	154
4.4	Žáci . . . . .	158
4.5	Rodiče . . . . .	160
4.5.1	Válka o děti . . . . .	161
4.5.2	Komunikace s rodiči . . . . .	163
4.5.3	Zapojení rodičů do života školy . . . . .	164
4.5.4	Měření spokojenosti rodičů . . . . .	165
4.6	Víceletá gymnázia nebo základní školy? . . . . .	173
4.7	Defenzivní a podvodné klima gymnázií . . . . .	184
4.8	Klima na vysokých školách . . . . .	191
4.9	Koncepty školy . . . . .	199
4.9.1	Zdravá škola . . . . .	200
4.9.2	Efektivní škola . . . . .	205
4.9.3	Dobrá škola . . . . .	211
4.9.4	Spokojená škola . . . . .	213
<b>5.</b>	<b>JAK MĚŘIT VE ŠKOLE? . . . . .</b>	<b>219</b>
5.1	SWOT analýza . . . . .	223
5.2	Měření klimatu školy . . . . .	225
5.2.1	Dotazník CFK Ltd. – profil klimatu školy . . . . .	229
5.2.2	Foxova „skládačka“ – tvorba vlastního klimatického nástroje . . . . .	242
5.2.3	Jak měří „suchaři“ a jak měří „machři“ . . . . .	245
5.2.4	Dotazník školního prostředí . . . . .	246
5.3	Některá klimatická zjištění . . . . .	246
5.3.1	J. Lašek a J. Mareš a jejich měření klimatu . . . . .	253
5.3.2	Pražská skupina školních etnografů . . . . .	254
5.3.3	H. Grecmanová a její šetření . . . . .	256
5.3.4	R. Čapek a jeho šetření sedmých ročníků ZŠ a víceletých gymnázií . . . . .	257

---

5.4	Klimatické mantinely . . . . .	260
5.5	Inspirace pro výzkumníka klimatu školy . . . . .	263
<b>6.</b>	<b>PLÁN EVALUACE ŠKOLY . . . . .</b>	<b>272</b>
	Appendix . . . . .	275
<b>7.</b>	<b>ZÁVĚR . . . . .</b>	<b>278</b>
	<b>LITERATURA . . . . .</b>	<b>280</b>
	<b>PŘÍLOHY . . . . .</b>	<b>290</b>
	Dotazník Život ve třídě. . . . .	290
	Dotazník Naše třída – aktuální forma . . . . .	292
	Dotazník Naše třída – preferovaná forma . . . . .	293
	Dotazník CCQ . . . . .	294
	Dotazník CES – aktuální forma . . . . .	295
	Dotazník CES – preferovaná forma . . . . .	296
	Dotazník KLIT . . . . .	298
	Dotazník SCCQ – klima ve třídě . . . . .	300
	Dotazník – Nástroj LEI . . . . .	302
	Odpovědní arch LEI . . . . .	306
	Dotazníku OCDQ–RS – úplné znění včetně instrukce . . . . .	307
	Test školního klimatu . . . . .	310
	Inventář hodnocení spokojenosti učitelů (HSU) . . . . .	314
	Dotazník pro hodnocení školního klimatu . . . . .	316
	Dotazník pro hodnocení třídního klimatu . . . . .	318
	Dotazník školního prostředí . . . . .	319
	<b>SHRNUTÍ . . . . .</b>	<b>320</b>
	<b>RESUMÉ . . . . .</b>	<b>321</b>
	<b>SUMMARY . . . . .</b>	<b>322</b>
	<b>REJSTŘÍK . . . . .</b>	<b>323</b>





## O AUTOROVI

### Robert Čapek



Mgr. Robert Čapek, Ph.D., pracoval v průběhu své pedagogické dráhy postupně jako pomocný vychovatel a vychovatel, pomocný učitel ve zvláštní škole, učil na základních a středních školách tělesnou výchovu, zeměpis, rodinnou výchovu a další předměty.

Z hlediska témat této knihy je vhodné připomenout doktorské studium pedagogiky (PdF UP v Olomouci) a pedagogické psychologie (PdF UK Praha), učitelství rodinné výchovy (PdF UHK) nebo výchovného poradenství a školního managementu (PdF UP v Olomouci).

Od roku 2000 do současnosti působí na Univerzitě v Hradci Králové, nejprve na Pedagogické fakultě, Katedře pedagogiky a psychologie, kde se věnoval teorii výchovy, didaktice, dramatické výchově a dalším pedagogickým oborům. V současnosti realizuje výuku psychologických předmětů na Fakultě informatiky a managementu, Katedře managementu.

Mezi jeho další činnosti také patří vzdělávání učitelů. Jako lektor působí v různých školicích organizacích i přímo ve sborovnách s tématy jako jsou suportivní a alternativní výukové metody, odměny a tresty ve školní praxi, hodnocení a sebehodnocení, aktuální problémy kurikulární reformy (tedy realizace školního vzdělávacího programu, rozvoj klíčových kompetencí apod.).

Pro nakladatelství Grada napsal publikaci Odměny a tresty ve školní praxi.

Kontakt: [robert.capek@uhk.cz](mailto:robert.capek@uhk.cz)

## 1. ÚVOD

V první řadě děkuji, že věnujete této publikaci svoji pozornost. Snažil jsem se, aby byla přínosná, zajímavá a užitečná ze všech svých chabých sil. Každá činnost (a vzdělávání dvojnásob) potřebuje teorii, která by ukazovala cestu praxi. Učitelé ve svých třídách hledají podporu pro své činnosti, odborné základy pro každodenní rozhodování, radu i inspiraci.

Bohužel, místo toho, aby školám a učitelům přišli na pomoc odborníci, upozorňovali na slepé uličky, ukazovali cesty a vše podpírali objektivními šetřeními, vytvářejí tito svůj svět, který je od reálných tabulí a kříd velmi odtažitý. Vašutová uvádí, že se v České republice od 90. let realizoval bohatý empirický a teoretický výzkum, který přinesl nové poznatky, zároveň však upozorňuje, že kritikové pedagogických věd poukazují na zvyšující se odštědivost těchto výzkumů od praxe, kdy „pedagogické teorie buď neodpovídají potřebám učitelů, nebo dospívají až do absurdity“ (Vašutová 2001). Tento jev lze opravdu doložit desítkami, možná stovkami nesmyslných a zbytečných textů, výzkumů a grantů. Může někdo pochopit následující větu bez použití kyslíkového přístroje (?): „Prokompetenční angažovanost představuje relativní trvalou soustavu komponentám učitelova profesního prostoru připisovaných pozitivních hodnocení (apetenci), emocionálního citění a tendencí k prokompetenčně orientovanému vzdělávacímu obsahu, průběhu a podmínkám kompetenčně zaměřené implementace rámcových vzdělávacích programů“<sup>1</sup> (Vrabcová 2007, s. 82). Podobná hatmatilka pouze rozšiřuje propast mezi pedagogickou vědou a těmi, kdo by z ní měli mít největší užitek. Takový „pedagogický odborník“ zaslouží jedině to, aby byl teleportačním zařízením přenesen do sborovny učitelů na školení. Tam by se poznalo, zda jim má co říci nebo jestli jde jen o mlácení prázdné slámy. Anebo ještě lépe, do třídy studentů prvního ročníku středního odborného učiliště, kteří pro upevnění své pozice v kolektivu udělají opravdu cokoliv ☺.

Chvál a kol. (2008) informují o závěrech zahraničních výzkumů, které hovoří o averzi učitelů k výzkumům a jejich nepřátelství k vědě, jenž nedokáže přinést praxi nic užitečného. Podle pouhých 8 % učitelů přináší pedagogický výzkum odpovědi na otázky, které si kladou v souvislosti s vyučováním. Nelze se pak divit, že většina našich pedagogů ze škol nehledá, na rozdíl od svých zahraničních kolegů, inspiraci na pedagogických konferencích a podobných akcích a nanejvýš pročítá hrstku „svých“ časopisů. Ty zase nejsou akceptovány odborníky jako dosti „odborné“. A tak tedy (nejen ze zmíněného důvodu) nemají nové pedagogické poznatky lehkou cestu z univerzity a ústavů do škol. Například na vědeckých konferencích celodenních škol v Německu

---

<sup>1</sup> Pokusil jsem se to přeložit. Tedy: „Dobří učitelé rádi učí kvalitně.“ Ale mohu se mýlit.

jsou učitelé ze škol větší polovinou účastníků. A u nás? Na některých pedagogických konferencích se dají spočítat na prstech jedné ruky, pokud nějakého vůbec naleznete.

Podrženo sečteno: I když je spojení odborného a praktického vždy trochu problematické, podle mých zkušeností a různých ohlasů, učitelé ze škol odborné texty čtou. Já rozhodně nepracuji na publikacích pro nesmyslné závody v publikační činnosti a impact faktorech, které zachvacují naši univerzitní obec. Rád bych, aby byly užitečné pro ty, kteří prakticky vzdělávají. Tato kniha není určena jen pro studenty pedagogických oborů a jiné teoreticky poučené čtenáře, ale také a právě pro učitele i ředitele základních a středních škol. Teoretické a výzkumné poznatky tu jsou omezeny jen pro doložení některých tvrzení, nezbytných pro pochopení dané problematiky. Někdy také samozřejmě proto, že bych to sám nedokázal vyjádřit lépe ☺.

Důraz je však položen na praktickou využitelnost, uvedené nástroje na měření jsou doplněny i příklady a způsoby interpretace tak, aby každý učitel věděl, co jím změřené výsledky znamenají. Není to sbírka definic a panoptikum všech autorů, kteří kdy o klimatu něco pojednali. Slova jiných autorit vyvažují a obohacují pohled autora, ale na druhou stranu, není nutné vyžívat se ve snášení všelijakých zahraničních pramenů. Nabízím také možnost, pro kterou se nebudu na nikoho hněvat – pokud bude čtenáři připadat, že je v definičních pasážích až příliš teorie, ať přeskočí na to, co je pro něj užitečné. Snažil jsem se také o to, co je podle mne důležité, tedy prezentovat názor, postoj, se kterým může čtenář souznít nebo se vůči němu vymezovat, ale který není pouhým sterilním výčtem odrážek.

Mým cílem je, aby po přečtení textu čtenář porozuměl tomu, co je klima třídy, dokázal ho měřit, výsledky interpretovat a svou další činností ho zkvalitnit. A zrovna tak i klima školy: pan ředitel nalezne v této publikaci takové poznatky, aby mohl vhodně pracovat s klimatem ve své škole, včetně evaluace, na kterou má nyní vhodné nástroje.

Tak ať se daří!

## 2. TŘÍDNÍ KLIMA

*„Domácí úkol jsem psal ve škole, protože škola je mi druhým domovem.“<sup>2</sup>*

Jestliže hovoříme o třídním klimatu, každý, kdo stál před třídou plnou žáků nebo studentů jistě ví, o čem je řeč. Všichni bychom se na jeho rysech přibližně shodli, ale zřejmě ne bez jistých rozporů o tom, co zahrnuje a co ho ovlivňuje. Velmi často se tento pojem objevuje v odborných textech, ale málokdy se někdo namáhá s vysvětlením, co tím míní. Také se prezentují různé další termíny, které jej s velkou benevolencí autorů nahrazují, např. atmosféra, ovzduší třídy, nálada apod. Někdy by to snad ani nevadilo, ale pokud se jím chceme přímo zabývat, je třeba vše vyjasnit ještě předtím, než se vydáme dál. „Anderson (1982) definuje problém výzkumu klimatu otázkou ‚are we hunting the same beast?‘<sup>3</sup> a poukazuje tím na mnoho různých definic termínu ‚klima‘. Podle jeho názoru lze problém popsat podobenstvím o sedmi slepých, z nichž každý má v ruce jednu část slona a tvrdí, že ví, jak celý slon vypadá. Podle toho, z jaké strany, jakého hlediska nebo na základě zájmu o určité poznatky, jsou pak za významné považovány také různé aspekty klimatu.“ (Janke 2006, s. 12) Na začátek tedy definujme onen chobot, který držíme my.

Průcha (2002, s. 66) operuje s tímto schématem:

### Edukační prostředí třídy:

- **Fyzikální faktory** (osvětlení, prostorové dispozice, konstrukce nábytku, barvy stěn aj.)
- **Psychosociální faktory**
  - Stabilní (trvalejší sociální vztahy mezi účastníky edukačních procesů)
    - ...**klima třídy**
  - Proměnlivé (krátkodobé stavy interakce mezi účastníky edukačních procesů)
    - ...**atmosféra ve třídě**

Klima v meteorologii znamená podnebí, dlouhodobý stav počasí. Tím se odlišuje **klima třídy** od **atmosféry** ve třídě, které je krátkodobá, situační. Např. přestože dlouhodobě panuje dobrý vztah žáků k učitelí, během nějaké kázeňské situace, kterou musí pedagog direktivně řešit, může jeho oblíbenost klesnout. Ale protože dlouhodo-

<sup>2</sup> Téměř všechna motta kapitol: Richter 1984, 1998 I. anebo 1998 II.

<sup>3</sup> Lovíme to samé zvířátko?

bé parametry klimatu zůstaly nezměněny, jde o pouhý výkyv, který se během dalšího období vrátí na své původní hodnoty.

Uvádím „hodnoty“, ale jedním z dalších rysů klimatu je ten, že je velmi obtížné zjistitelný nebo měřitelný. Přestože klima působí na všechny ve škole a všichni ho také zřetelně vnímají, je to něco neuchopitelného a konkrétněji téměř nepopsatelného. Některé způsoby měření uvedu dále, ale je třeba si uvědomit, že jsou to pouze jisté modely, pokusy. Autoři těchto technik musí vždy vybrat, z čeho se podle jejich názorů klima skládá, a určit indikátory nebo otázky, které by o něm něco vypověděly od jeho účastníků a spolutvůrců. A protože jsou popis a měření klimatu tak obtížné, pomáhají si často ještě dalším dělením nebo různým zpřesňováním, takže tu máme různými autory charakterizované pojmy jako „vyučovací klima“, „komunikační klima ve třídě“ nebo „klima učení se“ apod.

Grecmanová (2003, s. 20) uvádí, že „klima třídy nesouvisí jen s kvalitou výuky, ani to není pouze souhrn nebo bilance různých typů vyučujících klimat. Vytváří se jak ve vyučování, tak i o přestávkách, na výletech i při různých společenských akcích třídy.“ Cituje různé odborníky, kteří „považují klima třídy za sociálně-psychologickou proměnnou, která představuje dlouhodobější sociálně emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální výpovědi žáků dané třídy o událostech ve třídě – včetně pedagogického působení učitelů školy“ (Průcha, Walterová, Mareš 1998, s. 107), nebo „soubor generalizovaných postojů, afektivních odpovědí a vnímání ve vztahu k procesům ve třídě mezi žáky“ (Linková 2002, s. 44). Vykopalová soudí, že sociální klima školní třídy je „soubor všech vnějších a vnitřních podmínek působících ve vzájemné součinnosti žáků i učitele a vzájemně ovlivňující jejich chování.“ (Vykopalová 1992, s. 5) Klima je založeno na „subjektivních názorech aktérů klimatu, tedy na tom, co leží obrazně řečeno ‚za kulisami‘... Staví na tom, co je nepřístupné vnějšímu pozorovateli“ (Mareš 2005, s. 61). Klima školní třídy lze definovat jako „ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech... na to, co se ve třídě odehrálo, odehrává nebo, co se má v budoucnu odehrát“ (Mareš, Křivohlavý 1995, s. 147). Každá třída oplývá jistou mírou jedinečnosti, Klusák (1994) hovoří o „fluidu“ jednotlivých tříd. Pokud hovořím o klimatu ve třídě, definuji jej takto:

**Třídní klima** je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.

Zjistit, jaké klima ve třídě panuje, znamená zapomenout na pozorování (hospitace) anebo měření vzdělávacích výsledků nějakými testy. O klimatu ve třídě mohou nejlépe vypovídat jeho účastníci, tedy žáci (a daný učitel<sup>4</sup>). O tom, kdo z nich je důležitější,

<sup>4</sup> V celém textu píši „učitel“ jako respektování jisté tradice, ale jsem si samozřejmě vědom feminizace našeho školství (na základních školách pracuje přes 80 % žen) a zřejmě se na tomto stavu dlouho nic nezmění. Stejně tak označení „žák“ je v mnoha případech jen zkratkou pro „žák/student“ a platí pro obě kategorie, stejně tak pro „žák/žákyně“. Vnímám také, že správné technicky jsou žáci všichni, i středoškoláci. Ale pro ně občas (pro rozlišení) používám termín studenti.

uvažuje Průcha: „Názory na to, co či kdo je zdrojem utváření klimatu ve třídě, jsou mezi odborníky odlišné. Někteří míní, že hlavním zdrojem jsou žáci – jejich jedinečná struktura, vlastnosti, chování, které jsou odlišné od jedné třídy k druhé. To rozpoznává každý zkušený učitel a stává se často, že v jedné třídě vyučuje rád, těší se na ni, kdežto v jiné třídě na téže škole vyučuje nerad, s nechutí a často stresován. Žáci v těchto třídách mohou vytvářet odlišné klima tím, jak se chovají, jaké postoje mají k učení, k učitelům apod. Jiní odborníci soudí, že hlavním tvůrcem klimatu ve třídě je učitel, neboť tento subjekt svými vlastnostmi a především rolí, kterou má ve vyučování, může významněji ovlivňovat klima třídy. Mezi učitelovy „klíčové dovednosti“ by tedy mělo patřit i to, jak dokáže vytvářet pozitivní klima ve třídě.“ (Průcha 2002, s. 343)

Preferování žákovského pohledu odpovídá názor, že „klima třídy vyjadřuje, **do jaké míry je žák ve třídě spokojený**, jestli si žáci vzájemně dostatečně rozumějí, jaký je stupeň soutěživosti a konkurence mezi nimi a jaká je soudržnost třídy“ (Gavora 1999, s. 137). Preferování role pedagoga je vyjádřena míněním Konarewského, že „klima třídy jsou všechna pravidla práce a života ve třídě, které učitel žákům vštepuje a upevňuje při didaktických a výchovných situacích“ (Petlák 2006, s. 27). Nejlépe bude si uvědomit, že ve třídě nemůže být dobré klima bez součinnosti všech jeho spolu-tvůrců, ale role učitele je velmi významná. On může vše zlepšit anebo pokazit. Jsme to přece my, učitelé, kdo máme v rukou nejučinnější způsoby ovlivňování klimatu ve třídě, my jsme nejaktivnější iniciátory a nejlepšími diagnostiky. Základem je usilovat o zlepšení a nepřestávat se snažit. Nelze se v případě nezdaru vymlouvat na to, že žáci v té třídě „jsou hrozni“ a rezignovat. Možná jsme jen doposud neobjevili ten správný způsob jak zaujmout prozatím nespolupracující žáky, kteří nám nakonec mohou naši energii a úsilí vrátit dobrou prací.

Budu se tedy v této publikaci zabývat především prací učitele v jednotlivých aspektech třídního klimatu a předpokládat, že jeho cílem je vytvoření pozitivního, **supportivního klimatu**. To znamená dobré vzájemné vztahy, rovnou komunikaci, spolupráci, nestresující prostředí, nedeklasující způsob hodnocení, převahu pozitivního odměňování a modifikace chování, vhodné a pestré způsoby výuky. V takové třídě jsou žáci „spokojenější, učitelovy kladné informace je více motivují k vyšší aktivitě a vyššímu prožitku sebevědomí, mají menší procento absencí atd.“ (Lašek 1994, s. 156)<sup>5</sup>. Toto klima vykazuje různé znaky, jež se snažil charakterizovat C. Fox-Bethel a F. O'Connor (2000). Jejich chápání složky klimatu vznikalo z rozhovorů se žáky, studenty a učiteli, kteří deklarovali je jejich důležitost pro motivaci a studijní úspěchy.

1. **Podpora**, která znamená, že se účastníci cítí pozitivně emočně naladěni na školní práci. Tato podpora od učitele a spolužáků posiluje chuť hledat a objevovat nové věci, nebát se chybovat a těžit jak z úspěchů, tak i z neúspěchů při edukační činnosti.
2. **Pořádek**, smysluplně vymezená pravidla, jak se mají žáci chovat, viditelná a důsledná snaha o jejich zachování.

<sup>5</sup> Opakem je **defenzivní klima**, žáci jsou vinou nekvalitní výuky nebo jiných aspektů učitelova působení apatičtí, volí cestu nejmenšího odporu, spojují se proti učiteli, podvádějí, podlézají, skrývají své pocity, bojí se apod. Více bude charakterizováno v kapitole o komunikaci ve třídě.

3. **Účast**, jenž znamená pro žáky a studenty příležitost ke komunikaci (včetně svobodného kladení otázek a tázání se po smyslu činnosti), realizování aktivit, které umožňují zapojení, participaci žáků na rozhodování apod.
4. **Standardy**, jasně definovaný soubor norem, jakých cílů by měl každý dosáhnout, ovšem nikoliv striktně výkonnostních, nýbrž zejména postojových.
5. **Účelnost**, která zdůrazňuje užitečnost a užítost vzdělávání, jasný a nezkalený smysl té které aktivity nebo učiva. Vědět proč je velmi důležité pro motivaci k práci ve škole. Každá hodina má mít jasný záměr a žákům vysvětlitelný důvod, za který rozhodně nelze považovat ono „je to ve výukových plánech“ nebo „je to maturitní otázka“.
6. **Odpovědnost**, tento rys vyjadřuje osobní pocit odpovědnosti za vlastní vzdělávání, tedy plnění úkolů, zapojení se do školní práce, dosažení úspěchu a zviditelnění toho, čemu věnujeme úsilí.
7. **Zájem o vzdělávání** a jeho podpora patří k základním cílům práce učitele. Lze jej prohlubovat různými způsoby včetně popularizace vlastního předmětu (např. zdůrazněním jeho praktického využití). Složka má dvě vrstvy, neboť také žák musí ze strany učitele cítit zájem o sebe a svou práci.
8. **Očekávání úspěchu** je vlastně veřejně a výrazně deklarované očekávání, že žák (nebo třída) dosáhne úspěchů, je schopen dobře plnit zadané úkoly a v budoucnosti i překračovat své hranice.
9. **Nestrannost** pak deklaruje absenci zvýhodňování, nadržování a nespravedlnosti a jasnou souvislost mezi dobře odvedenou prací ve třídě a odměnou.
10. **Bezpečnost** vypovídá o neexistenci psychického nebo fyzického násilí a jiných stresujících faktorů, stejně jako znalost způsobů, jak podobné situace řešit.
11. **Prostředí**, kterým je myšleno čisté, příjemné, zajímavé, komfortní (v uživatelském smyslu) prostředí třídy (nebo školy).

Já se domnívám (i na základě výše uvedených poznatků), že by se činnost pedagoga měla zaměřovat především na ty aspekty utvářející klima, které může nejvíce ovlivnit. Ty se pak v různých složkách klimatu citelně a viditelně projevují.

Jsou to:

- vyučovací metody a edukační aktivity,
- komunikace ve třídě,
- hodnocení ve třídě,
- kázeňské vedení třídy,
- vztahy mezi žáky ve třídě,
- participace žáků,
- prostředí třídy.

A právě takto (v podobě jednotlivých kapitol) budou popsány v této publikaci. Připomínám také, že druhá část textu pak bude věnována dalšímu důležitému činiteli – prostředí, ve které se každá třída nachází – klimatu školy.

Tím, že do složek třídního klimatu zahrnuji vyučovací metody nebo komunikaci, vyjadřuji názor, že kategorie **třídní klima** zahrnuje i to, co někteří odborníci nazývají **klimatem výuky** nebo **komunikačním klimatem ve třídě**. Petlák hovoří o tom, že

„klima třídy a vyučovací klima není možné od sebe oddělovat. Klima třídy ovlivňuje klima výuky a naopak.“ (Petlák 2006, s. 29). Souhlasím, není tedy nezbytné je nějak odlišovat. Zmíněné vztahy mezi žáky, komunikace a další aspekty reprezentují „sociálnost“ klimatu třídy.



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

Termín **atmosféra** má poměrně úzký rozsah. Vyjadřuje proměnlivost a krátké trvání. Atmosféra třídy je jevem krátkodobým, situačně podmíněným, mění se během vyučovacího dne či dokonce jedné vyučovací hodiny. Jevy trvají řádově minuty až hodiny, výjimečně déle. Vzpomeňme atmosféru ve třídě před opakovací hodinou, atmosféru ve třídě během maturitní písemné práce, atmosféru ve třídě po velké přestávce, po rvačce mezi žáky, atmosféru ve třídě, když učitelka podle mínění žáků dá nespravedlivou známku, atmosféru ve třídě při suplování anebo při sdělení, že odpadá hodina obávaného vyučovacího předmětu atd. J. K. Litterstová a B. A. Eyo přišli s úvahou, že atmosféra třídy se možná periodicky mění. Střídají se údobí, v nichž je atmosféra pozitivní a zase údobí, kdy je atmosféra negativní. Uvažují o tzv. kritickém momentu, po němž následuje buď zlepšování, či zhoršování dosavadní atmosféry. I když nesouhlasíme s jednoduchou periodicitou změn, naznačený podnět stojí za přemýšlení. Domníváme se, že bychom mohli postulovat určitý nepravidelný „spouštěč“ změn. Označme jej jako **kritickou událost**, tedy událost, jež je pro žáky a (nebo) učitele impulzem ke změně vnímání a prožívání toho, co se děje ve třídě anebo je impulzem ke změně jejich jednání. Kritická událost se může týkat nejen atmosféry (té častěji), ale též klimatu třídy. Termín **sociální klima** označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Jejich tvůrci jsou: žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále všichni učitelé vyučující v dané třídě a konečně učitelé jako jednotlivci. Sociální klima třídy je zprostředkovaně ovlivněno též širšími sociálními jevy, jako jsou **sociální klima školy a sociální klima učitelského sboru**. Nepůsobí ovšem globálně, ale výběrově. Jak upozorňuje Chávez, mohou na téže škole existovat vedle sebe rozdílná **sociální klimata** v rozdílných třídách: od klimat působících na žáky pozitivně, až po klimata působící negativně (Mareš 1998, s. 3–4).

## 2.1 SPOLUTVŮRCE TRÍDNÍHO KLIMATU – UČITEL

*„Minulou hodinu jsme se učili o mozku.  
Dnes to opakovat nebudeme,  
dnes mám v hlavě něco jiného.“*

Učitel je spolutvůrcem klimatu a tato publikace je určena především jemu. Klusák (1993) zjistil, že učitelé jsou si dobře vědomi svého vlivu na třídní klima, stej-



ně tak Vykopalová soudí, že „utváření sociálního klimatu je základní úlohou učitele“ (Vykopalová 1992, s. 6). Bylo řečeno a ještě mnohé bude o jeho velkých možnostech působení na klima, ale nesmí být ve třídě v úloze policisty, soudce a dozorce. Klimatu ve třídě lépe vyhovuje, upozaduje-li pedagog svou mocenskou roli a tam, kde je to možné, ponechává iniciativu a aktivitu žákům. Na klima se prostě musí citlivě, jemně.

Zvláštní pozornost je třeba věnovat funkci třídního učitele. Právě ve „své“ třídě musí pedagog nejvíce vynaložit své úsilí. Poznat žáky, vědět, co na ně platí a jak s nimi jednat, jak rozvíjet jejich schopnosti, kdy je pobízet a kdy brzdit. Třídní učitel je obhájcem svých žáků, motivátorem a sociálním vzorem, velmi důležitým dospělým v jejich životě. Je chybou, pokud třídní učitel nemá dostatek výukových hodin ve své třídě a chybí mu prostor pro jeho důležité (a můžeme říci i klíčové) působení. Jako malou ochutnávku věcí příštích tu představuji jeden z nástrojů na měření klimatu – Classroom Life (CL).

### 2.1.1 CLASSROOM LIFE – ŽIVOT VE TŘÍDĚ

Výhradně pro třídního učitele je určen stručný a jasný nástroj pro letmé zjištění klimatu v jeho třídě (viz přílohy na konci knihy). Pánové Fox, Luszkí a Schmuck ho připravili v roce 1966. Barling (1984) uvádí, že dotazník se i přes svůj stručný objem vyznačuje výraznými souvislostmi s obecně akceptovanými dimenzemi klimatu. Původně jde o diagnostický, nikoliv výzkumný nástroj. Jeho výhodou (podle Barlinga) je znění otázek, které pro žáky není obtížné, a zároveň snadné zpracování výsledků učitelem. Jeho vyhodnocení se může týkat dvou pohledů: četnosti jednotlivých odpovědí a individuální analýzy žákovské výpovědi, tzn. nemusí být anonymní. Avšak pokud bude, výpovědi nebudou sice adresné, ale pravděpodobně otevřenější. Interpretace se provádí analyzováním odpovědí celé třídy na jednotlivé otázky a rozbořem individuálních výpovědí žáků.

Krátká uvádí, že právě „**třídní učitel** je koordinačním a integračním činitelem s řadou závažných výchovných úkolů ve vztahu k žákům své třídy, k jejich rodičům, k ostatním učitelům školy, k jejímu vedení a za jistých okolností také k širší veřejnosti. V této souvislosti se stává třídní učitel výchovným subjektem, který disponuje značnými možnostmi pro ovlivňování zdravého duševního, tělesného a sociálního vývoje jednotlivých žáků a školní třídy“. To, že je tato role chápána jako důležitá pro všechny aktéry, doložila Krátká šetřením<sup>6</sup>, kdy se ukázalo, „že třídní učitelé své funkci přisuzují vysoký význam (průměr 4,12 na pětistupňové škále). Třídní učitelé předpokládají, že rodiče žáků přisuzují jejich funkci průměrný význam (3,44), ukazuje se však, že rodiče jejich funkci přisuzují význam daleko vyšší (4,30).“ A nakonec i žáci přisuzují funkci třídního učitele poměrně vysoký význam (3,64).

U žáků a rodičů jsou nejvíce oceňovanými vlastnostmi třídního učitele „charakteristiky jeho vztahu s respondentem, zatímco kvalita výuky nebo spravedlivost učitele

<sup>6</sup> Vzorek zahrnoval 240 třídních učitelů (lišících se typem školy, na níž působí, místem, kde se škola nachází, délkou praxe, věkem a pohlavím), 32 představitelů vedení různých typů škol, 310 rodičů žáků základních a středních škol (včetně SOU) a 248 žáků základních a středních škol (SOU).

jsou sice důležitými, nicméně nikoliv prvořadými požadavky. U rodičů je však akcentována informační rovina vztahu (upřímnost, jednání na rovinu, přímost...), zatímco děti častěji zmiňují vlastnosti, určující emocionální stránku vztahu (učitel má být hodný, přátelský...)." Nejen v tomto výzkumu se ukazuje, „že si žáci přejí učitele přátelského, spravedlivého, který dokáže hodně naučit, nikoho nezesměšňuje, vytváří příjemnou atmosféru atd. Projevilo se také, že žáci a vlastně i rodiče uvádějí prakticky výhradně ‚vychovatelské činnosti třídního učitele‘ bez charakteristik primárně vzdělávacích, což naznačuje, že jejich konstrukt třídního učitele směřuje především k jeho vychovatelské roli“ (Krátká 2006, s. 42–45)

S tím např. naprosto nekoresponduje příprava budoucích učitelů, kde se přeceňuje odbornost, zatímco pedagogicko-psychologická příprava je přehlížena Popelkou. Budoucí učitelé mají např. velké obavy z toho, že se žák zeptá na něco, co nebudou vědět. Nikdo jim neřekne, že tohle žáci příliš často nedělají, a i kdyby, tak o tohle ve škole opravdu nejde. Zato je důležité být přátelský a dodávající pozitivní podněty, mít opravdu rád děti a stejně rád je i učit. Nejvíce se začínající učitelé bojí kázeňských problémů. To trápí i jejich zkušenější kolegy. Žáci zlobí studenty, zlobí i své učitele. Ale není to hlavně proto, že „stále bohužel platí, že učitelé vnímají žáky spíše jako podřízené“? (Fišarová 2006, s. 275) Ale podřízení dostávají zapláceno, proto snášejí leccos od svých šéfů. A jak dostávají zapláceno žáci? Mají od učitelů dostatek pochval, úsměvů, dobrých ocenění, jedniček? Nebo se předpokládá, že jsou ve škole od toho, aby poslouchali? A pokud ano, to má být nějaká motivace? Stačí se ale zamyslet nad výsledky jednoho z mnoha výzkumů, kdy se ukázalo, že „žáci u svých učitelů na ZŠ oceňují jejich zodpovědnost, zaujetí pro učitelské povolání, to, že se žákům snažili porozumět, komunikativnost a smysl pro humor.“ (Švec, Kašpárková, Kavanová 2005, s. 199) Vidíte, nic o tom, že učitel musí všechno vědět. Někdy tedy naráží budoucí učitel při pedagogické praxi i jeho zkušený kolega ve škole na obdobné problémy, ale řešení je stejné – snažit se být dobrým pedagogem.

A být jen vstřícný k žákům a dobře s nimi komunikovat nestačí. Učitel (zejména třídní) je také povinen se o svěřené žáky co nejlépe starat. To tedy znamená dbát na pozitivní klima ve třídě, podporovat ho a být ve střehu, aby všechny jeho složky byly v pořádku. Nenechat se uspat zdánlivým klidem na hladině, nýbrž klima ve třídě pozorovat, měřit a interpretovat. Rozhodovat ve věcech kázeňského řízení třídy ve prospěch dlouhodobých cílů, ve prospěch celku. Zároveň však pracovat s individualitou svých žáků, skládat z jejich jedinečnosti krásnou mozaiku, fungující mechanismus, který bude přinášet všem svým součástkám radost a prospěch. Petlák oprávněně soudí, že „učitel vytváří dobré klima také tím, že nejen žáky učí, kontroluje a hodnotí jejich vědomosti, ale také tím, že se zajímá o jejich problémy a těžkosti s učením a na základě toho, co zjistí, jim pomáhá, radí a usměrňuje je. Tímto přístupem probouzí a prohlubuje u žáků sebevědomí, při úspěchu prožívají radost a emotivní prožitky. Učitel si musí uvědomit, že právě tak, jako on očekává od žáků zodpovědné chování a zodpovědný přístup k plnění školních povinností, tak zase oni očekávají jeho přívětivé chování a dobrou výuku. Čím víc jsou učitelé empatičtější, tím lépe chápou potřeby a postoje žáků, rozumějí jim a na jejich základě umějí vytvářet a ovlivňovat klima třídy.“ (Petlák 2006, s. 13)

## 2.1.2 „JSEM DOBRÝM SPOLUTVŮRCEM KLIMATU?“

Trochu zpětné vazby vlastní činnosti může poskytnout posuzovací škála „Jsem dobrým spolutvůrcem klimatu?“, která může posloužit také jako vstupní test na začátku četby této knihy.

<b>Vztahy se žáky</b>	<b>téměř nikdy 1</b>	<b>občas 2</b>	<b>často 3</b>	<b>téměř vždy 4</b>
K žákům se chovám čestně (nelžu, nemlžím, nevymlouvám se, neruším slovo).				
Předpokládám, že se žáci snaží dělat věci správně a jak nejlépe dokážou.				
Dávám před tresty přednost pozitivní motivaci.				
S většinou žáků ve třídě mám přátelské vztahy.				
Znám dobře své žáky a jejich rodiče.				
<b>Řízení tříd</b>	<b>téměř nikdy 1</b>	<b>občas 2</b>	<b>často 3</b>	<b>téměř vždy 4</b>
Žáci vědí, co mají dělat a co se očekává v oblasti jejich chování.				
Moje vyučování (používané metody a aktivity při výuce) nepřináší problémy s kázní.				
Preferuji prevenci a snažím se rozpoznat problémy dřív, než se naplno projeví.				
Pravidelně sleduji výsledky všech mých žáků.				
Moje třída se dokáže ve velké většině věnovat mnou zadaným úkolům.				
<b>Vyučovací metody</b>	<b>téměř nikdy 1</b>	<b>občas 2</b>	<b>často 3</b>	<b>téměř vždy 4</b>
Chci, aby žáci dosahovali vysoké úrovně své práce, ale přihlížím k jejich možnostem.				
Měním své výukové metody, aby mohli žáci uplatnit své rozdílné učební styly.				
Preferuji individuální přístup, ne hromadné metody.				
Žáci považují úkoly, které jim dávám, za užitečné a důležité.				
Cítím se dobře připravený na vzdělávání mých žáků.				

Vyhodnocení spočívá v sečtení všech bodů (např. „téměř nikdy“ je za 1 bod, „téměř vždy“ za 4 body). Tento mnou modifikovaný dotazníček (upraveno podle Sackey, resp. Petlák 2006) umožňuje získat 60 bodů. Petlák uvádí, že dosažení 45 bodů znamená, že učitel „pravděpodobně umí vytvářet pozitivní klima“, skóre pod 35 bodů by pak mělo být důvodem k řádné sebereflexi (Petlák 2006, s. 107).

## 2.2 SPOLUTVŮRCE TŘÍDNÍHO KLIMATU – ŽÁK

*„Žák dává pozor, jestli dávám pozor,  
a když si myslí, že nedávám, tak nedává pozor.“*

Postoj žáka ke svým spolužákům a k učiteli se během jeho školního působení mění, stejně jako se mění charakteristiky celých tříd v jednotlivých obdobích školní docházky a tyto proměnné na sebe vzájemně působí.

V **předškolním věku** a na začátku mladšího školního věku děti ještě nejsou schopné vytvořit stálou skupinu. Vytvářejí přechodná, hravá seskupení. U předškolních dětí se projevují tendence hromadně reagovat na různé situace emocionálně (pláč, smích, sympatie, agrese, hluk). Postupně se ve skupině upevňují sociální emoce, motivační tendence, roste schopnost autoregulace, rozvíjí se sociálně poznávací schopnosti a dovednosti. Vrstevnické vztahy zatím nejsou pevně utvářeny. Děti ještě nedozrálý k vlastní sebereflexi, nevnímají druhé dítě jako osobnost, naopak zde doznívá dětský egocentrismus. Interpersonální vztahy jsou v náznacích, projevují se v nadřazenosti, závislosti, organizování a řízení starších dětí nad mladšími. Stále zůstává největší závislost v této vývojové etapě na matce, během školní docházky však ochabuje. Hra v předškolním a v začátku mladšího školního věku je hlavní náplní všech činností.

V období **mladší školní třídy** závisí struktura třídy a vztahy mezi žáky především na učiteli. Děti v mladším školním věku, především v 1. a 2. třídě ještě spontánně přijímají autoritu dospělého. Postoj učitele ovlivňuje vztahy nadřazenosti a podřízenosti ve třídě. Děti se seznamují s novými pravidly, normami, setkávají se tak se základními prvky skupinové struktury. Spolužáci jsou ve třídě přijímáni nebo odmítáni podle toho, jak plní normy a jak je hodnotí učitel. Na začátku školní docházky je osoba učitele tou nejdůležitější, je pro dítě nepopíratelnou autoritou někdy téměř až na úrovni rodičů a vztah k němu je klíčový pro mnoho oblastí školního života. Solidarita a vztahy mezi spolužáky (přestože přátelství již jsou navázána a navazována) takovou váhu nemají. Jako příklad uvádí Vykopalová žalování, „kdy si žák neuvědomuje své místo ve skupině a nepřipisuje větší význam mínění ostatních členů o sobě“ (Vykopalová 1992, s. 13). Za dobrého vedení může třída žít bez vážného konfliktu a ve spokojené atmosféře s učitelem. Vrstevnické meziosobní vztahy mohou být pozitivní a pevnější za předpokladu, že učitel sám zaujímá ke všem chápající postoj a přirozeným způsobem rozvíjí příznivé klima ve třídě. Spolužáci však již dokážou být i velmi tvrdí, nemilosrdní a bezohlední k jednotlivcům jen proto, že jsou jiní. (Liší se od ostatních tělesnou výškou, barvou vlasů a kůže, nosí brýle, mají neúspěchy v učení, vady řeči, tělesné vady, jiné společenské postavení, pochází z jiné země atd.) Děti dokážou být velmi kruté tím více, když je učitel svými výroky na adresu pozic jedinců utvrzuje v jejich jednání. Učitel na prvním stupni má velkou příležitost, jak rozvíjet, ovlivňovat žáky v reagování a přijímání jeho požadavku a záměru. Zároveň se však ocitá na tenkém ledě, neboť může vlivu své moci a dětské závislosti na jeho osobě jednoduše zneužít.

Vnímavý učitel uvolňuje závislost na své osobě, není ve středu dění, vede žáky k citlivému vnímání spolužáků, ke kooperaci, skupinové práci, k sociálnímu vnímání. V centru dění se nachází samotné děti, učitel je nablízku, aby mohl poskytnout pomoc nebo vhodně zareagovat na danou situaci ve skupině dětí. Děti na nevýhodnou pozici