

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra preprimární a primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Třídní klima na malotřídních školách

Class climate in small – class schools

Nela Řihošková

Vedoucí práce: Mgr. Blanka Zemanová

Studijní program: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

PROHLÁŠENÍ

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Třídní klima na malotřídních školách* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Prohlašuji, že jsem při její tvorbě nepoužila nástrojů umělé inteligence jiným způsobem, než je uvedeno ve vyjádření, které je součástí textu práce. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Pardubicích, 12. 4. 2025

PODĚKOVÁNÍ

Tímto bych ráda poděkovala mé vedoucí práce Mgr. Blance Zemanové za její čas a připomínky, které mi pomohly napsat diplomovou práci. Zároveň bych ráda poděkovala veškerým informantům, kteří byli ochotní se mnou sdílet jejich zkušenosti a za možnost nahlédnout do tříd v rámci pozorování.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce se zabývá problematikou třídního klimatu v malotřídních a plně organizovaných školách. Cílem výzkumné části práce bylo zjistit, jak se liší klima na malotřídní škole a na klasické plně organizované škole a zároveň jak se liší způsoby, kterými se učitelé snaží pečovat o klima ve své třídě na malotřídní a na klasické plně organizované škole. Teoretická část práce je rozdělena do tří kapitol. První kapitola se zaměřuje na plně organizované školy, druhá kapitola se zaměřuje na malotřídní školy a třetí kapitola už konkrétně proniká do tématu klima, a to školního, třídního a faktorů, které klima ovlivňují. Empirická část využívá kvalitativní výzkumné metody, konkrétně polostrukturované rozhovory a pozorování. Výzkum probíhal na jedné plně organizované a jedné malotřídní škole, přičemž byly pozorovány tři třídy na každé škole a uskutečněny tři rozhovory s učiteli na každé škole. Získaná data byla analyzována pomocí otevřeného kódování. Analýza dat ukazuje, že klima ve třídách obou typů škol má mnoho společných rysů, jako je důraz na bezpečné a podporující prostředí, avšak liší se v organizaci výuky a míře individualizace přístupu učitelů k žákům. Výsledky poskytují doporučení pro praxi a podněty pro další výzkum v oblasti třídního klimatu.

KLÍČOVÁ SLOVA

Malotřídní základní škola, klima třídy, klima školy, žák, učitel

ABSTRACT

This diploma thesis addresses the issue of classroom climate in small rural schools and fully organized schools. The aim of the research part was to determine how the classroom climate differs between small rural schools and fully organized schools, as well as to explore the differences in the ways teachers strive to foster a positive classroom climate in both types of schools. The theoretical part of the thesis is divided into three chapters. The first chapter focuses on fully organized schools, the second on small rural schools, and the third delves specifically into the concept of climate — school climate, classroom climate, and the factors influencing it. The empirical part employs qualitative research methods, specifically semi-structured interviews and observations. The research was conducted at one fully organized school and one small rural school, with three classrooms observed at each school and three teacher interviews conducted at each school. The data analysis shows that the classroom climate in both types of schools shares many common features, such as an emphasis on creating a safe and supportive environment but differs in the organization of instruction and the level of individualization in teacher's approaches to students. The results provide recommendations for practice and suggestions for further research in the field of classroom climate.

KEYWORDS

Small school with composite classes, class climate, school climate, student, teacher

Obsah

Úvod	8
TEORETICKÁ ČÁST	11
1 Plně organizované školy	11
1.1 Definice	11
1.2 Historie	12
1.3 Legislativa a institucionální rámec	16
1.4 Organizace a řízení	18
2 Malotřídní školy	20
2.1 Objasnění pojmu malotřídní škola.....	20
2.2 Princip fungování	21
2.3 Typy malotřídních škol.....	21
2.4 Organizace a řízení	22
2.5 Malotřídní školy ve světě	25
2.6 Historie	26
2.7 Současná situace	29
3 Klima	31
3.1 Školní klima.....	31
3.2 Třídní klima	34
3.3 Faktory ovlivňující klima	37
3.4 Práce pedagoga	38
EMPIRICKÁ ČÁST	42
4 Metodologie výzkumu.....	42
4.1 Kvalitativní výzkumná strategie.....	42

4.1.1	Polostrukturovaný rozhovor	43
4.1.2	Pozorování	44
4.2	Definování výzkumného souboru.....	44
4.3	Výzkumné otázky a cíl výzkumného šetření	47
4.4	Postup a realizace sběru dat.....	49
4.5	Postup zpracování dat.....	50
4.6	Reflexe výzkumníka a etické aspekty výzkumu.....	52
5	Analýza a interpretace dat	54
5.1	Analýza a interpretace polostrukturovaných rozhovorů.....	54
5.1.1	Plně organizovaná škola	54
5.1.2	Shrnutí dílčích cílů na plně organizované škole	60
5.1.3	Malotřídní školy	63
5.1.4	Shrnutí dílčích cílů na malotřídní škole.....	70
5.1.5	Porovnávání výsledků polostrukturovaných rozhovorů na plně organizované a malotřídní škole	72
5.2	Analýza a interpretace pozorování	73
5.2.1	Plně organizovaná škola	74
5.2.2	Malotřídní školy	78
5.2.3	Porovnání výsledků pozorování na plně organizované a malotřídní škole .	82
5.3	Shrnutí výzkumných zjištění	83
Závěr.....		85
Seznam použitých informačních zdrojů		88
Knižní zdroje		88
Internetové zdroje		89
Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence		91

Seznam příloh.....	92
Příloha 1 – Pozorovací arch.....	I

Úvod

Tato diplomová práce se zabývá třídním klimatem na malotřídních školách. Porovnává třídní klima na malotřídních škole a třídní klima na škole plně organizované. Cílem práce je zjistit, jak se liší klima na malotřídní škole a na klasické plně organizované škole a zároveň jak se liší způsoby, kterými se učitelé snaží pečovat o klima ve své třídě na malotřídní a na klasické plně organizované škole.

Má motivace pro psaní diplomové práce s tímto tématem je zájem o tvorbu příznivého třídního klima během své budoucí pedagogické praxe. Ve své práci se proto zaměřím na faktory a podmínky, které třídní klima ovlivňují, a také na roli pedagoga, který v tomto ohledu hraje klíčovou úlohu. Zároveň mě zajímá problematika malých a velkých škol a prostřednictvím této práce bych ráda rozšířila své znalosti a získala nové poznatky v této oblasti. V praxi se často setkávám s názory, že malotřídní školy jsou zastaralé a nevyhovující. Jsem toho názoru, že uspořádání malotřídní školy má na klima pozitivní vliv. I proto bych chtěla toto tvrzení blíže prozkoumat, objasnit je a věnovat se specifickým řízení a organizaci obou typů škol a zároveň tomu, jaký vliv má druh školy na klima. Tato práce proto usiluje o prohloubení poznatků v této oblasti a o identifikaci klíčových faktorů ovlivňujících kvalitu třídního klimatu v těchto školách.

Práce by mohla přinést důležité poznatky v pozorování třídního klimatu, nejen pro oblast pedagogiky, ale také pro praxi učitelů a školních managementů. Učitelé mohou na základě jejich výsledků získat inspiraci pro zlepšení třídního klimatu a efektivnější pedagogickou práci. Dále může být přínosná pro tvůrce vzdělávacích politik a školské orgány, které se zabývají podporou malotřídních škol a kvalitou vzdělávacího procesu.

Tato práce je určena nejen odborné pedagogické veřejnosti, ale také širokému spektru čtenářů se zájmem o vzdělávání, školní prostředí a zlepšování kvality výuky. Poskytuje cenné poznatky pro pedagogy, školní psychology, ředitele škol i tvůrce vzdělávací politiky, kteří usilují o efektivní a kvalitní vzdělávání v různých typech škol. Výzkum využívá kvalitativní strategie, jež spočívají v pozorování klimatu ve třídách na malotřídní a plně organizované škole a polostrukturovaných rozhovorech s učiteli z těchto škol. Díky zvolení kvalitativních rozhovorů jsou informanti schopni projevit větší míru originality,

což umožňuje detailnější pochopení zkoumaných jevů. V kombinaci s kvalitativním pozorováním umožní získání detailnějších dat pro následné formulování výzkumných zjištění.

Teoretická část má tři hlavní kapitoly. První kapitola objasňuje pojem plně organizovaná škola, její historii a vznik, legislativu a institucionální rámec, organizaci a její řízení. Druhá kapitola se věnuje malotřídním školám, kde bude obsažena definice, jejich princip fungování. Představí typy malotřídních škol, organizaci a také řízení. Objasní, jak je to s těmito školami ve světě, probere jak historii, tak současnou situaci. Třetí kapitola se zabývá klimatem, konkrétně klimatem školním a třídním, faktory, kterého ho ovlivňují. Závěr teoretické části se zaměří na práci pedagoga. Nabízí klíčová teoretická východiska nezbytná pro porozumění základním pojmům spojeným s hlavním cílem výzkumu, a zároveň slouží k objasnění a vymezení zkoumané problematiky.

Empirická část diplomové práce se soustředí na výzkumnou metodologii. Tato sekce podrobně popisuje výzkumnou strategii, výzkumný soubor, cíl výzkumu, postup sběru dat a jejich zpracování. Dále je věnována pozornost reflexi výzkumníka a etickým aspektům výzkumu. V rámci této části je provedena analýza a interpretace dat, přičemž jsou využity techniky pozorování a polostrukturovaných rozhovorů. Tyto metody jsou následně zpracovávány zvlášť podle místa realizace, konkrétně v malotřídní škole a plně organizované škole. Sesbíraná data z obou typů škol jsou následně porovnávána, a nakonec jsou formulována výzkumná zjištění.

V rámci výzkumu byla nejprve vytvořena hlavní výzkumná otázka a ta byla rozpracována do pěti dílčích výzkumných otázek.

HVO: *„Jak se liší klima na malotřídní škole a na klasické plně organizované škole? Jak se liší způsoby, kterými se učitelé snaží pečovat o klima ve své třídě na malotřídní a na klasické plně organizované škole?“*

- DVO₁: *„Jaké jsou hlavní charakteristiky třídního klimatu na malotřídní škole a na klasické plně organizované škole?“*
- DVO₂: *„Jak učitelé vnímají svoji roli ve vytváření třídního klimatu?“*

- DVO₃: „*Jaké strategie učitelé používají k podpoře pozitivního klimatu ve třídě?*“
- DVO₄: „*S jakými výzvami se stýkají učitelé v oblasti třídního klimatu?*“
- DVO₅: „*Jaké doporučení by učitelé dali v oblasti řešení třídního klimatu?*“

V rámci pozorování byly ve dvou fázích vytvořeny pozorovací kategorie. První fáze tvorby kategorií vycházela z teoretických poznatků, druhá fáze nastala při samotném pozorování, kde vyvstaly další kategorie, které bylo v rámci hlavního výzkumného cíle relevantní zkoumat. Těmito kategoriemi jsou uspořádání třídy, spolupráce žáků, řešení konfliktů, komunikační styl, přístup k žákům, atmosféra třídy, hodnocení a motivace žáků, pravidla a rituály, kázeňská řešení.

Po analýze a interpretaci dat z výzkumu následně vyplynula výzkumná zjištění. Třídní klima na malotřídní i plně organizované škole vykazuje mnoho společných znaků, zejména důraz na otevřenou komunikaci, spolupráci a jasně nastavená pravidla podporující bezpečné a respektující prostředí. Hlavní rozdíly se objevují v oblasti sociálních vztahů mezi žáky a v přístupu učitelů k péči o třídní klima. Plně organizovaná škola pracuje s větším počtem žáků a využívá systematictější strategie (např. pravidelné třídnické hodiny, zapojení školního psychologa). Malotřídní škola naopak těžší z menšího počtu žáků, což umožňuje blízké vztahy, individuální přístup a neformálnější řešení konfliktů spolupráce často probíhá napříč ročníky. V neposlední řadě se na malotřídní škole projevuje její komunitní role, kde jde poznat, že škola funguje na bázi rodinné atmosféry a jednodušší spolupráce a důvěry jak mezi žáky, tak učiteli.

TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část této diplomové práce se soustředí na teoretická východiska související s plně organizovanými školami a malotřídními školami, stejně jako na školní a třídní klima a roli pedagoga. První kapitola se bude věnovat plně organizovaným školám, přičemž bude prozkoumána jejich legislativa, organizační struktura, historický vývoj a řízení, stejně tak ve druhé kapitole zaměřené na malotřídní školy, kde budou také popsány i různé typy těchto škol a jejich mezinárodní kontext. Třetí kapitola je věnována školnímu a třídnímu klimatu, kde budou analyzovány rozdíly mezi nimi. Poslední kapitola teoretické části se bude zabývat prací pedagoga a souvisejícími aspekty.

1 Plně organizované školy

Tato kapitola se zaměří na plně organizované školy. V úvodní sekci bude prozkoumán koncept plně organizované školy. Následující sekce budou věnovány historickému kontextu vzniku těchto škol, legislativě, která je upravuje, a dále se bude analyzovat jejich organizační a řídicí struktura.

1.1 Definice

Mareš et al. (2003, s. 307) objasňují plně organizované školy takto:

„V České republice označuje všeobecné vzdělání školu, v níž mládež zahajuje povinnou školní docházku (ve věku 6 let). Má v současnosti devět ročníků, které jsou rozděleny na první stupeň (1. - 5. ročník, úroveň ISCED 1) a druhý stupeň (6. - 9. ročník, úroveň ISCED 2).”

Charakteristickým a neměnným aspektem českého základního školství je kladený důraz na získávání gramotnosti a schopnosti orientace v okolním prostředí. Klíčovým prvkem je vytváření fundamentálních znalostí, které tvoří nedílnou a celoživotní součást kulturního a osobnostního rozvoje jedince. Hlavním cílem je zdokonalení jazykových dovedností, rozšiřování slovní zásoby, rozvíjení smyslového vnímání, podpora zájmu o svět kolem dítěte a výchova ke spolupráci a sociální integraci (Průcha, 2009).

Při koncipování kvalitního primárního vzdělávání je klíčové důkladné zjištění a zohlednění individuálních potřeb a potenciálu každého žáka. Tento aspekt by měl být uplatňován v průběhu celého vzdělávacího procesu i v rámci školního prostředí. Namísto snahy o unifikovanou formaci žáků je nezbytné akceptovat, že každý jedinec má právo na vlastní tempo učení, možnost chybovat a objevovat nové poznatky. Hodnocení by mělo reflektovat osobní pokrok v učení a socializaci. Důležitý je prostor pro individuální vyjádření a názory, efektivní komunikaci a uspokojování základních fyziologických potřeb, stejně jako potřeb spojených s bezpečím, jistotou, emocionálním zázemím, sounáležitostí, sebedůvěrou a seberealizací (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2001).

Povinná školní docházka představuje klíčové období, během něhož děti s různými schopnostmi a z různorodých sociálních vrstev získávají zkušenosti v oblasti sociálních interakcí v přirozeně heterogenních skupinách svých vrstevníků. V tomto prostředí dochází k nezbytnému vzájemnému ovlivňování, které přispívá k budování nenahraditelného sociálního kapitálu, jenž je zásadní pro dosažení shody v budoucích společenských, politických a pracovních otázkách. Základní vzdělávání se dělí na první a druhý stupeň. Každá z těchto vzdělávacích etap má své specifické cíle, odlišné metody a formy práce, stejně jako problémy, které je nutné řešit (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2001).

1.2 Historie

Historické kořeny českého školství sahají do období formování českého státu v 10. století. Až do poslední třetiny 18. století se v českém školství projevovaly charakteristické rysy evropského školského univerzalizmu. Tento univerzalizmus se odrážel v jednotné ideologii založené na křesťanství, ve filozofickém směru scholastiky, ve struktuře školství zahrnující klášterní a katedrální školy, v unifikovaném vzdělávacím obsahu, který zahrnoval sedm svobodných umění a latinu, a v jednotném vyučovacím jazyce, kterým byla latina. Primární funkcí prvních škol byla služba církevním potřebám, později, od 13. století, se školy začaly zaměřovat i na potřeby měst. Založení Karlovy univerzity v roce 1348 znamenalo, že školy začaly plnit i přípravnou roli pro univerzitní studium. Propojení s univerzitou vedlo k vytvoření základů uceleného školského systému. V průběhu 18. století

došlo v českých zemích k zavedení lidového školství, které bylo určeno pro vzdělávání dětí z poddanských vrstev, čímž se vytvořila druhá větev existujícího školství (Průcha, 2009).

Zavedení povinné školní docházky na území dnešní České republiky prošlo historickým vývojem, jehož základy položila Marie Terezie v roce 1774 v rámci svých osvícenských reforem. Vzdělávání v tehdejšímu systému bylo rozděleno do několika stupňů. Triviální školy, které se nacházely ve farnostech a byly určeny pro žáky 1. a 2. třídy, poskytovaly základní vzdělání zahrnující čtení, psaní, počítání, náboženství a základy hospodaření a průmyslu. Hlavní školy, situované v krajských městech a určené pro žáky 3. třídy, navazovaly na triviální školy a rozšiřovaly vzdělání o základy reálií, latiny, slohu, kreslení a geometrie. Normální školy, které se nacházely v zemských městech a byly doplněny o preparandu, nabízely stejný obsah vzdělávání jako hlavní školy, avšak probíraný v širším rozsahu a s větším důrazem na praktické dovednosti a přípravu na další vzdělávání (Průcha, 2009)

Zavedení nových školských institucí si kladlo za cíl odstranění negramotnosti. Pokročilejší stupně, jako například hlavní a normální školy, měly za povinnost poskytovat nejen elementární všeobecné vzdělání, ale i základy latinského jazyka. Všem studentům pak měly zprostředkovat odborné znalosti, zejména v oblastech zemědělství a průmyslu, s cílem připravit je na praktické aspekty života (Průcha, 2009).

Průcha (2009) upozorňuje na zákonem provedenou reformu z roku 1869, kdy byla zavedena osmiletá povinná školní docházka, která v daném období představovala jednu z nejdelších v Evropě, umožňovala dětem z venkovských oblastí absolvovat vzdělání v osmitřídních obecných školách. Naproti tomu, děti z městských aglomerací plnily svou povinnost v pětitřídních obecných školách, případně pokračovaly ve tříleté měšťanské škole, která na obecnou školu navazovala. Nicméně, existence osmitřídních měšťanských škol byla ukončena v roce 1883. Zavedení progresivního zákona, zavádějícího povinnou osmiletou školní docházku a rozšiřujícího vzdělávací program o reálie, spolu se zvýšením kvality přípravy učitelů a zavedením pravidelného finančního ohodnocení pedagogů, narazila v českém prostředí na kritiku motivovanou politickými a národnostními faktory. Důsledkem těchto nesouhlasů byl dočasný bojkot jeho realizace.

V roce 1883 došlo novelizací k redukci povinné školní docházky na šest let, což bylo dosaženo omezením dřívějších úlev. Tato legislativní změna současně zúžila jak cíle, tak i obsah vyučovaných předmětů. Proměna v chápání role měšťanských škol, které začaly být vnímány jako příprava na studium na odborných učilištích, se projevila nárůstem jejich popularity a počtu (Průcha, 2009).

Zákon o školství z roku 1922, ačkoli nepředstavoval komplexní řešení tehdejších zásadních otázek českého školství (a proto bývá označován jako „malý“ zákon), potvrdil osmiletou povinnou školní docházku v plném rozsahu a zavedl povinnou výuku tělesné výchovy pro dívky. Dále došlo k zavedení dvou nových vyučovacích předmětů, a to občanské nauky a výchovy a ručních prací pro chlapce. Rovněž byla zavedena parita zastoupení mužů a žen v učitelských sborech. Postupně se snižoval i počet žáků připadajících na jednoho učitele, a to z původních osmdesáti na šedesát, přičemž tohoto cíle bylo dosaženo ve školním roce 1932/1933 (Průcha, 2009).

Od podzimu roku 1939 byla do měšťanských škol zavedena povinná výuka německého jazyka, a od školního roku 1940/1941 se tento požadavek rozšířil i na obecné školy. V období mezi lety 1939 až 1942 došlo k nárůstu počtu hodin vyučování němčiny z původních čtyř na šest týdně. Po válce v květnu 1945 po obnově státní správy došlo k reaktivaci předválečných typů škol, konkrétně škol obecných a měšťanských, jejichž primárním cílem bylo zajištění plnění povinné školní docházky. V rámci měšťanských škol byl zaveden dodatečný roční kurz, umožňující žákům prodloužení školní docházky o jeden rok, čímž se celková povinná docházka ustálila na osmi letech (v souladu s tehdejší legislativou). Učební osnovy obou typů škol byly rozšířeny o výuku ruského jazyka a politické výchovy. V případě měšťanských škol zůstala v učebních plánech 3. a 4. ročníku zachována výuka latiny (Průcha, 2009).

Spilková (1998) poukazuje na zásadní narušení tradic ve výuce, které vznikají po roce 1948. Primární vzdělávání bylo vystaveno silnému vlivu politických a ideologických změn, které se odrazily v častých úpravách legislativy a norem. Tyto zásahy způsobily nestabilitu a proměnlivost v obsahu vzdělávání a pojetí vyučovaných předmětů. Důsledkem byl přerušen vývoj tradičních pedagogických postupů, například oslabením výuky

estetických disciplín a omezením samostatného vyučování reálií, které byly nově integrovány do jazykového vzdělávání.

Při utváření základního vzdělávání v období socialismu se jako klíčové ukázalo zavedení jednotné školy, které bylo legislativně zakotveno školským zákonem č. 95/1948 Sb. Podstatou konceptu jednotné školy je poskytování vzdělávání s ekvivalentním obsahem a kvalitou pro celou populaci mládeže. Toto vzdělávání zahrnuje povinnou školní docházku, která je stanovena do určitého věku (obvykle 14-15 let, případně i déle), a probíhá ve vzdělávacích institucích stejného typu. Tento model vzdělávání byl v platnosti až do počátku roku 1990, kdy došlo ke zrušení jednotného vzdělávání mládeže v České republice a na Slovensku. Následně byl zaveden selektivní, dvoukolejný systém vzdělávání, který používá i současný školský systém na našem území (Průcha, 2009).

Doba po roce 1989 znamenala pro české školství éru odstraňování nejvíce kritizovaných nedostatků předchozího režimu. Konkrétně se jednalo o deideologizaci vzdělávacího obsahu, flexibilizaci závaznosti centrálních kurikulárních norem (zejména učebních plánů a osnov) a eliminaci státního monopolu v oblasti učebnic (Spilková, 1998).

Dle Spilkové (2005, s. 94) „Po roce 1990 dochází postupně k posilování svébytnosti, didaktické specifičnosti a relativní samostatnosti primárního vzdělávání. Roste také počet samostatných primárních (neúplně organizovaných) škol.” V kontextu primárního vzdělávání se začala posilovat jeho svébytnost, což znamená, že tento stupeň vzdělávání získal jasně definovanou roli a charakter v rámci celého vzdělávacího systému. Didaktická specifičnost odkazuje na rozvoj metod a přístupů, které jsou přizpůsobeny potřebám dětí mladšího školního věku, s důrazem na jejich individuální rozvoj a specifické vzdělávací potřeby. Relativní samostatnost primárního vzdělávání pak znamená větší autonomii tohoto stupně ve vztahu k dalším částem školského systému, což umožňuje lépe reagovat na potřeby žáků i společnosti.

Další významnou změnou byl nárůst počtu samostatných primárních škol, tedy škol, které poskytují pouze první stupeň základního vzdělávání a nejsou organizačně spojeny s vyššími stupni. Tento trend byl reakcí na snahu přiblížit školy komunitám, vytvořit menší a přívětivější prostředí pro děti a zároveň podpořit diverzitu v nabídce vzdělávacích institucí.

1.3 Legislativa a institucionální rámec

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) zajišťuje koncepční rámec národní vzdělávací politiky, přičemž po vydání tzv. *Bílé knihy* a následně školského zákona v roce 2004 tento aspekt své činnosti dále posílilo. Dohled nad pedagogickou kvalitou škol a správným nakládáním s finančními prostředky ve vzdělávacích institucích vykonává Česká školní inspekce (ČŠI). Podklady pro jednotlivé typy dokumentů i analýzy na zakázku ministerstva zpracovává Ústav pro informace ve vzdělávání (ÚIV). Faktory, které státní vzdělávací politika zohledňuje v souvislosti se stavem a rozvojem sítě malotřídních škol, jsou kategorizovány podle povahy analyzovaných dokumentů (Trnková et al., 2010).

Trnková et al. (2010) poukazují na zásadní strategický dokument, který vymezuje střednědobé a dlouhodobé směřování českého vzdělávacího systému, tím je Národní program rozvoje vzdělávání (známý jako *Bílá kniha*), jenž byl schválen vládou České republiky v roce 2001. Jelikož se jedná o dokument s koncepčním charakterem, neobsahuje explicitní zmínky o malotřídních školách. Nicméně *Bílá kniha* formuluje základní principy vzdělávací politiky, které lze považovat za klíčové pro jejich fungování a zachování. Mezi tyto principy patří spravedlivý přístup ke vzdělávacím příležitostem, který zahrnuje možnost svobodné volby vzdělávací dráhy a instituce, a to bez ohledu na ekonomické či sociokulturní zázemí jednotlivce. Přestože v *Bílé knize* není tento aspekt explicitně zmíněn, měl by zahrnovat i otázku regionální dostupnosti škol. Nicméně v daném dokumentu taková souvislost není uvedena. Druhý z klíčových principů pojednávající o řízení vzdělávacího systému je jeho decentralizace, která umožňuje zapojení sociálních partnerů do rozhodovacích procesů. Tento přístup poskytuje malotřídním školám širší prostor pro autonomní rozhodování, intenzivnější spolupráci a efektivnější komunikaci s jejich nejbližšími partnery.

V roce 2004 byl v České republice přijat nový školský zákon (č. 561/2004 Sb.), jenž do značné míry reflektuje principy obsažené v dokumentu *Bílá kniha* (Trnková et al., 2010). Tento stěžejní právní předpis komplexně upravuje vzdělávání ve školách a školských zařízeních, stanovuje podmínky, za nichž se vzdělávání a výchova uskutečňují, vymezuje práva a povinnosti fyzických a právnických osob při vzdělávání a určuje působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství. Pro plně organizované školy je tento

zákon naprosto klíčový, neboť definuje jejich organizační strukturu, způsob řízení, pravidla pro hodnocení výsledků vzdělávání žáků, ale i specifické podmínky pro zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví žáků, včetně podmínek pro přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Důležitým legislativním rámcem pro organizaci školství je § 23 zákona, který definuje organizační členění škol na úplné a neúplné. Úplné školy mají otevřenou alespoň jednu třídu pro každý ročník, zatímco neúplné školy nemusí mít obsazené všechny ročníky, nebo mají méně tříd než ročníků. Právě do kategorie neúplných škol spadají i malotřídní školy. Legislativa současně neupravuje konkrétní minimální počty žáků ve třídách, jak tomu bylo v minulosti (Trnková et al., 2010).

Trnková et al. (2010) také nezapomínají zmínit důležitost České školní inspekce (ČSI), která představuje správní orgán s celorepublikovou kompetencí, který je zodpovědný za tvorbu koncepčních plánů inspekční činnosti a systémů pro evaluaci vzdělávacího systému, jak stanovuje zákon č. 561/2004 Sb., § 173 a § 174. Hlavní náplní činnosti této instituce je monitoring efektivity vzdělávacího systému z pedagogického hlediska, průběhu a dosažených výsledků vzdělávání, implementace školních vzdělávacích programů a jejich koherence s platnou legislativou, a dodržování právních norem, které se vztahují k poskytování vzdělávacích a školských služeb, a také k nakládání s finančními prostředky ze státního rozpočtu.

Zákon o pedagogických pracovnících (Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů) představuje klíčovou legislativní normu upravující postavení a kvalifikační předpoklady pedagogických pracovníků v českém vzdělávacím systému. Tento zákon taxativně vymezuje, kdo je považován za pedagogického pracovníka, stanovuje nezbytné předpoklady pro výkon pedagogické činnosti včetně požadovaného vzdělání, délky praxe a bezúhonnosti, a zároveň upravuje systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Pro plně organizované školy je tento zákon zásadní, jelikož definuje pracovněprávní vztahy pedagogů, jejich profesní rozvoj, kariérní systém a podmínky pro výkon specializovaných činností, čímž přímo ovlivňuje kvalitu a profesionalitu pedagogického sboru, a tím i celkovou úroveň poskytovaného vzdělávání (Hýblová, 2010).

1.4 Organizace a řízení

Průcha (2009) píše, že zřizovateli základních škol (ZŠ) v České republice jsou primárně obce, které spravují většinu těchto institucí. Vedle obcí se na zřizování ZŠ podílí i kraje a Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), čímž společně vytvářejí sektor veřejného školství. Mimo to působí jako zřizovatelé i soukromé subjekty a církve. Z hlediska organizační struktury lze ZŠ rozdělit na kompletní, které zahrnují všech devět ročníků povinné školní docházky, a na školy poskytující pouze vzdělávání na prvním stupni. Pro český vzdělávací systém je charakteristické, že značná část škol (přibližně 37 %) se zaměřuje výhradně na první stupeň ZŠ. Tyto školy jsou typické zejména pro menší venkovské obce.

Řízení školství v České republice je upraveno zákonem č. 561/2004 Sb. (Školský zákon), který stanovuje působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství. Školská správa jako součást veřejné správy zahrnuje obě základní formy organizace a řízení školství. Z pohledu školy lze hovořit o makrořízení a mikrořízení. Makrořízení školy je zabezpečováno řídicími procesy v systému školství jako celku, zatímco mikrořízení označuje řídicí procesy uvnitř školy včetně řízení pedagogického procesu. Obě úrovně řízení sledují společný cíl, a to kvalitu pedagogického procesu (Prášilová, 2006).

Významným prvkem v řízení školy je školská rada, zavedená zákonem č. 561/2004 Sb. Jedná se o orgán školy umožňující zákonným zástupcům nezletilých žáků, zletilým žákům, pedagogickým pracovníkům, zřizovateli a dalším osobám podílet se na správě školy. Třetinu členů jmenuje zřizovatel, třetinu volí zákonní zástupci a žáci, a třetinu volí pedagogičtí pracovníci dané školy (Prášilová, 2006).

Statutárním orgánem školské právnické osoby je ředitel školy. Rozhoduje tím pádem ve všech záležitostech týkajících se poskytování vzdělávání a školských služeb. Odpovídá za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání a školských služeb, za použití finančních prostředků státního rozpočtu, za vytváření podmínek pro činnost školské rady a za zajištění dohledu nad nezletilými žáky. Ředitel dále stanovuje organizaci a podmínky provozu školy,

odpovídá za zpracování a zveřejnění výroční zprávy o činnosti školy a předkládá ji školské radě ke schválení (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Základní školy fungují na principu rozdělení práce mezi jednotlivé zaměstnance, jako jsou učitelé, vedení školy, uklízečky nebo kuchařky. Za účelem dobrého fungování školy je důležitá specializace na spolupráci všech pracovníků a jasné vymezení jejich povinností. Každá škola má svou organizační strukturu, která určuje, kdo má jakou roli a jak spolu jednotlivé pozice souvisejí. Obvykle stojí v čele ředitel, pod ním zástupce ředitele a dále pedagogičtí a nepedagogičtí zaměstnanci. Konkrétní uspořádání se může lišit podle velikosti školy, počtu budov nebo spolupráce s různými organizacemi. Práci ve škole lze rozdělit různými způsoby, například podle odborného zaměření zaměstnanců, podle míst, kde škola působí, nebo podle specifických vzdělávacích programů. Správné nastavení organizační struktury pomáhá škole v efektivním řízení výuky i provozu školy (Prášilová, 2006).

Financování základních škol je zajištěno z více zdrojů, přičemž stát, prostřednictvím Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, poskytuje finanční prostředky především na přímé výdaje spojené se vzděláváním. Podle § 160 školského zákona jde zejména o platy učitelů a dalších zaměstnanců, pojistné, příděly do fondu kulturních a sociálních potřeb, učební pomůcky, učebnice a školní potřeby poskytované žákům bezplatně a další vzdělávání pedagogických pracovníků. Zřizovatel školy, kterým je v případě většiny základních škol obec, pak podle § 180 odst. 1 obec nebo svazek obcí jako zřizovatel zajišťuje výdaje právnických osob vykonávajících činnost škol a školských zařízení, které zřizuje, s výjimkou výdajů hrazených z finančních prostředků státního rozpočtu a z jiných zdrojů. Tímto způsobem zákon vymezuje základní dvoupilířový systém financování, kdy stát hradí přímé náklady na vzdělávání a zřizovatel zajišťuje především provozní a investiční výdaje. Školy mohou podle § 133 a § 135 získávat i další finanční prostředky z vlastní doplňkové činnosti, darů, programů vyhlašovaných ministerstvem nebo z evropských fondů, což jim umožňuje realizovat nadstandardní aktivity a projekty pro žáky (Zákon č. 561/2004 Sb.).

2 Malotřídní školy

Kapitola je věnována tématu malotřídních škol. Začíná definicí pojmu a jeho vysvětlením. Následně bude představena funkční struktura těchto škol. Další část se zaměří na klasifikaci malotřídních škol podle Tupého (1978). Další podkapitoly se budou zabývat organizačními a manažerskými aspekty, včetně mezinárodního srovnání. Závěrečné podkapitoly budou věnovány historickému kontextu a současnému stavu malotřídních škol.

2.1 Objasnění pojmu malotřídní škola

Ve školském zákoně pojem malotřídní školy není jasně definován. Podle Trnkové et al. (2010, s. 11) je pojem malotřídní škola vysvětlen takto: „*Za malotřídní školu je označována taková škola, v jejíž alespoň jedné třídě jsou vyučováni žáci více než jednoho ročníku.*“

Malotřídní školy jsou provozovány pouze v rámci prvního stupně (5 tříd), mají méně než pět tříd, patří tedy mezi neúplně organizované školy, naopak plně organizované školy, jsou ty, které mají i druhý stupeň (všech 9 tříd). V neúplně organizovaných školách jsou v jedné třídě spojeni žáci z různých tříd dohromady (Trnková et al. 2010).

S malotřídními školami se setkáváme spíše na venkově, kde díky malému počtu dětí není možno vytvořit jednotlivé třídy. Ve větších městech jsou zcela ojedinělé. Minimální počet žáků v ročníku je 13, ve spádové oblasti školy s nízkým počtem dětí je však možné udělit výjimku (Průcha, 2001).

Pojem malotřídní školy není ve Školském zákoně jasně definován. Trnková et al. (2010) uvádějí, že malotřídní školou je instituce, kde jsou v jedné třídě žáci více než jednoho ročníku. Na rozdíl od toho Průcha (2001) zdůrazňuje, že tyto školy fungují pouze na prvním stupni a mají méně než pět tříd, což je odlišuje od plně organizovaných škol. Malotřídní školy se častěji vyskytují na venkově, kde nízký počet dětí brání vytvoření samostatných tříd, zatímco ve městech jsou vzácné. Minimální počet žáků v ročníku je 13, ale Průcha (2001) poznamenává, že ve spádových oblastech může být udělena výjimka. Celkově se názory autorů shodují na důležitosti malotřídních škol pro vzdělávání v oblastech s nízkou populací.

2.2 Princip fungování

Malotřídní školy podle Trnkové et al. (2010) fungují na stejných principech jako plně organizované základní školy a sledují totožné vzdělávací cíle. Žáci se učí podle stejných osnov, využívají shodné učebnice a výukové materiály, což zajišťuje srovnatelnou úroveň vzdělání. Hlavní rozdíl však spočívá v organizaci výuky a ve volbě pedagogických metod, které se přizpůsobují specifickým podmínkám jednotlivých tříd. Autoři mluví o tom, že učitel musí efektivně pracovat se skupinou dětí různého věku a zajistit, aby se do vyučování zapojili všichni žáci. Malotřídní školy tak připravují své studenty nejen na plynulý přechod mezi ročníky, ale i na změnu stupně základního vzdělávání, čímž plní stejné úkoly jako školy s plnou organizací.

Malotřídní školy Průcha (2009) přirovnává k širší rodině, v níž se žáci vzájemně dobře znají a pravidelně interagují nejen se svými vrstevníky, ale také se staršími a mladšími spolužáky. Blízké vztahy mezi žáky zahrnují i znalost rodičů spolužáků, což vytváří pevné sociální vazby. Tento specifický charakter malotřídních škol může učitel efektivně využít jak ve výchovném, tak i v didaktickém procesu. Starší žáci zde mohou přebírat určitou míru odpovědnosti za mladší spolužáky, pomáhat jim při osvojování nového učiva a zároveň jim sloužit jako přirozené vzory.

Malotřídní školy fungují na obdobných principech jako plně organizované základní školy, sledují stejné vzdělávací cíle a používají shodné učebnice a materiály (Trnková et al., 2010). Hlavním rozdílem je organizace výuky, která se přizpůsobuje různorodosti věku žáků, což vyžaduje individuální přístup a flexibilní metody (Průcha, 2009). Průcha také zdůrazňuje, že malotřídní školy vytvářejí blízké sociální vazby mezi žáky, což posiluje jejich interakci a odpovědnost za mladší spolužáky.

2.3 Typy malotřídních škol

Podle K. Tupého (1978) můžeme uvést malotřídní třídy do tří typů:

Při spojování prvního a druhého ročníku s třetím a čtvrtým ročníkem lze jako zásadní výhodu vnímat jejich vzájemnou blízkost, která umožňuje starším žákům upevnit si znalosti prostřednictvím opakování s mladšími spolužáky. Současně mladší žáci mohou čerpat nové poznatky od starších spolužáků. Nevýhodou tohoto uspořádání je však omezená míra

samostatnosti u nejmladších žáků, zejména v prvním a druhém ročníku, což klade vyšší nároky na učitele.

V případě kombinace prvního a třetího ročníku a druhého a čtvrtého ročníku je přínosné, že starší žáci mohou mladším sloužit jako vzory. Zároveň jsou žáci vyšších ročníků již dostatečně samostatní, aby mohli pracovat sami, přičemž věková vzdálenost mezi spojenými ročníky není natolik výrazná, aby bránila tvorbě jednotného kolektivu. Na druhou stranu je nutné počítat s didaktickými obtížemi vyplývajícími z odlišnosti učiva mezi ročníky, což může představovat náročnější přípravu pro učitele (Tupý, 1978).

Největší rozdíly se objevují při spojení prvního a čtvrtého ročníku a druhého a třetího ročníku. Ve spojení prvního a čtvrtého ročníku lze pozitivně hodnotit samostatnost starších žáků, která umožňuje pedagogovi věnovat větší pozornost prvňákům, aniž by odlišnost učiva narušovala plynulost výuky. Problematická je však značná věková i vývojová odlišnost mezi těmito ročníky, což se projevuje rozdílným pracovním tempem, odlišnými zájmy a způsoby uvažování. Pedagog tak často musí kromě didaktických aspektů řešit i otázky spojené se sociálním a výchovným vedením třídy (Tupý, 1978).

2.4 Organizace a řízení

Jak uvádí Trnková et. al (2010):

“Jak víme, malotřídky tvoří nezanedbatelnou skupinu vzdělávacích zařízení, jejichž přínos mnohdy není plně doceněn. To samé lze konstatovat i o zajišťování jejich provozu, tedy o lidských zdrojích, které za každodenním chodem malotřídních škol stojí. Vedle pedagogů a provozních pracovníků jde především o ředitele těchto škol, na jejichž bedrech často chod celé školy leží.” (s. 141)

Průcha (2009) upozorňuje na netypickou roli práce ředitele na malotřídních školách. Významnou výzvou v práci ředitelů malotřídních škol je souběh několika profesních rolí. Tito vedoucí pracovníci nejen řídí školu, ale současně často vykonávají i pedagogickou činnost, administrativní úkoly a zastávají funkce veřejného činitele, proto je často vnímán spíše jako kolega než jako nadřízený. Dále se podílí na údržbě školního prostředí, vykonávají úklidové práce či působí jako vychovatelé ve školní družině. Vzhledem k širokému spektru

povinností musí operativně řešit situace, které nespádají do jejich primární náplně práce, a mnohdy se podílejí i na jejich realizaci.

Při rozhodování často využívají vzájemných konzultací s kolegy, přičemž preferovanou formou komunikace bývají neformální telefonické diskuse (Trnková, 2003). Zaměstnanci školy se navzájem dobře znají, což přispívá k méně formální a často přirozenější pracovní atmosféře (Trnková et al., 2010).

Řízení malotřídní školy se výrazně odlišuje od vedení plně organizované základní školy. Ředitel malotřídky se kromě administrativních a manažerských povinností často podílí na přímé pedagogické činnosti v rozsahu srovnatelném s ostatními vyučujícími. Díky tomu má hluboké porozumění didaktickým a výchovným aspektům spojené výuky více ročníků. V kontextu tvorby kurikula a řízení pedagogického procesu vystupuje spíše v roli spolupracovníka než nadřízeného, což vyžaduje specifický přístup k vedení, založený na týmové spolupráci a tzv. vnitřním řízení (Průcha, 2009).

Menší kolektiv pedagogických pracovníků přináší určité výhody. Ředitel má možnost rychleji získat zpětnou vazbu na názory, podněty a postoje učitelů k různým otázkám. Diskuze probíhají efektivněji a každý účastník má větší prostor k vyjádření. Díky úzkým profesním vztahům mezi členy týmu dochází k snadnější koordinaci pracovních úkolů, přičemž rozdělení odpovědnosti je často založeno na individuálních preferencích a aktuálním vytížení jednotlivců. Komunikace mezi pedagogy je méně formální než při oficiálních poradách. Díky malému množství pracovníků musí každý z nich dělat vše, což poskytuje velkou výhodu v zastupitelnosti (Trnková et al., 2010).

Menší školní prostředí, charakteristické omezeným počtem žáků, s sebou přináší specifické aspekty organizace výuky a pracovních úvazků pedagogů. V malotřídních školách se často setkáváme s dělenými úvazky, které mohou komplikovat efektivní chod školy, neboť je nezbytné zajistit všechny potřebné činnosti v omezeném počtu pedagogů. Tato situace neovlivňuje pouze kombinaci profesních rolí, jako je učitel, vychovatel či školník, ale také vyžaduje ustanovení odborných specializací. V rámci malých škol jsou tedy nezbytní tzv. specialisté, například koordinátoři informačních technologií, školní poradci nebo preventisté. Tito odborníci, i přes částečný pracovní úvazek, musí pokrývat specifickou

odbornou agendu a v některých případech dokonce zastávat více rolí současně (Trnková et al., 2010).

V kontextu škol s malým počtem tříd se opakovaně otevírá diskuze o nutnosti adekvátního finančního ohodnocení pedagogických pracovníků a celkovém posílení finanční stability těchto vzdělávacích institucí. Současný systém odměňování zohledňuje specifika práce učitelů vyučujících ve spojených ročnících, kterým náleží příplatek, jehož výše se pohybuje v řádu stovek korun. Obdobně, ředitelé škol, kde počet zaměstnanců nepřesahuje deset, obdrží navýšený příspěvek za řízení, který dosahuje několika tisíc korun. Tato opatření lze chápat jako částečnou kompenzaci za zvýšenou náročnost spojenou s výkonem daných pozic, avšak celková výše finanční podpory nepředstavuje zásadní objem prostředků (Trnková et al., 2010).

Průcha (2009) také poukazuje na izolovanost a riziko stagnace venkovských ředitelů a pedagogů, kterou lze zmírnit prostřednictvím profesního sdružování a pravidelných setkání, jež podporují vzájemnou výměnu zkušeností. V průběhu padesátých let 20. století byly učitelské kolektivy z menších školních zařízení zvány k účasti na tzv. okresních aktivitách, kde probíhaly diskuse o profesních problémech. Efektivita těchto iniciativ však byla do značné míry ovlivněna ideologickými faktory té doby.

V posledních letech lze pozorovat snahy o formování regionálních odborných skupin sdružujících ředitele a pedagogy malotřídních škol, avšak tyto iniciativy doposud nepřesáhly lokální či mikroregionální úroveň. Typickým příkladem jsou volná sdružení malotřídních škol působících v rámci jednotlivých okresů. Tyto spolupracující školy se pravidelně střídají v organizaci různých vzdělávacích či volnočasových aktivit, jako jsou soutěže, hry a další akce. Díky těmto setkáním mají žáci příležitost porovnat své znalosti a dovednosti s vrstevníky z jiných škol a zároveň se seznámit s odlišnými školními prostředími (Průcha, 2009).

Malotřídní školy mají možnost samostatně usilovat o svůj rozvoj, přičemž se často zaměřují na co nejintenzivnější propojení s místní komunitou. Klíčové informace týkající se možností financování škol jsou často dostupné prostřednictvím internetu, který školám umožňuje zapojení do různorodých vzdělávacích projektů. Tato spolupráce pak přispívá

k navazování mezinárodních partnerství mezi malými školami a jejich žáky po celém světě (Průcha, 2009).

Řízení malotřídních škol podle Trnkové et al. (2010) a Průchy (2009) vykazuje shodné prvky, jako je kombinace manažerských a pedagogických rolí, avšak jejich důrazy se liší. Trnková et al. zdůrazňují praktickou stránku provozu škol, například úzkou spolupráci mezi zaměstnanci a neformální komunikaci, zatímco Průcha klade důraz na týmovou spolupráci a roli ředitele jako kolegy, nikoliv nadřízeného. Oba autoři souhlasí, že finanční ohodnocení ředitelů i pedagogů je nedostatečné, přičemž Trnková et al. konkrétně uvádějí nízké příplatky za práci ve spojených ročnících. Průcha navíc upozorňuje na riziko izolovanosti venkovských škol, kterou lze zmírnit profesním sdružováním a výměnou zkušeností. Zatímco Trnková et al. vidí potenciál v propojení škol s místní komunitou a zapojení do projektů, Průcha zdůrazňuje hluboké porozumění didaktickým aspektům práce díky přímému zapojení ředitelů do výuky. Oba autoři tak nabízejí odlišné pohledy na výzvy a příležitosti spojené s vedením malotřídních škol.

2.5 Malotřídní školy ve světě

Evropská srovnávací analýza, která srovnávala venkovské školy v jedenácti evropských zemích, sděluje informace, že malotřídní školy v Evropě, ačkoliv postrádají jednotnou definici a jsou často spojovány s odlehlými venkovskými oblastmi, mají v evropském vzdělávacím systému nezastupitelnou roli. Jedná se o specifické vzdělávací instituce, zpravidla umístěné ve venkovských oblastech, s průměrným počtem žáků nepřevyšujícím 70, které plní mnohem komplexnější roli než pouhé poskytování základního vzdělání. Tyto školy de facto fungují jako klíčový nástroj pro zachování komunitní identity, sociální soudržnosti a brání postupné marginalizaci venkovských regionů (European Schoolnet, 2022).

Princip fungování malotřídních škol je nastaven na co největší přizpůsobení potřebám dětí. Často mají smíšené třídy, kde se učí žáci různých ročníků dohromady, což vyžaduje individuální přístup a flexibilní organizaci výuky. Učitelé spolupracují v týmech, sdílejí zkušenosti a zapojují do života školy i rodiče a místní komunitu. Velkou roli hrají moderní technologie, které pomáhají s výukou na dálku a usnadňují práci ve vícevěkových třídách.

Školy se snaží vytvářet přátelské prostředí, kde se děti učí nejen znalostem, ale i dovednostem pro život. Přestože výuka v malotřídkách může být náročná, přináší také spoustu výhod, jako je větší důraz na spolupráci, individuální přístup a propojení školy s okolím (European Schoolnet, 2022).

2.6 Historie

Zavedení povinné školní docházky na území dnešní České republiky i v okolních evropských zemích, včetně Rakouska, kde byla ustanovena Marií Terezií v roce 1774, úzce souviselo se vznikem malotřídních škol. V tomto období byly zakládány triviální (1-2třídní), hlavní (3třídní) a normální (4třídní) školy, přičemž se začal formovat systém výuky v odděleních. Vzhledem k tehdejším podmínkám mohla jedna třída zahrnovat až 80 žáků současně na jednoho učitele, když bylo ve třídě více než 100 dětí, byla možnost otevření další třídy a možnost, aby k sobě učitel měl pomocníka. To znamenalo rozdělení žáků do skupin podle věku, přičemž učitel k těmto skupinám přistupoval jako k jednotlivým ročníkům (Průcha, 2009).

Toto elementární školství bylo organizováno jako školství malotřídní, protože žádná ze škol neměla tolik tříd, kolik měla ročníků (Trnková et al. 2010).

Podle Trnkové et. al. (2010):

“V této době se ještě nerozlišovaly pojmy plně organizovaná škola a neúplně organizovaná škola, jak tomu je dnes; pojem malotřídní škola se objevuje až ve školském zákoně z roku 1869. Ten přinesl změnu ve struktuře školské sítě. Prodloužil školní docházku na osm let a zavedl nové druhy škol.” (s. 17)

Čtyři roky po vzniku samostatného Československa, roku 1922, určil Malý školský zákon nejvyšší možný počet žáků ve třídě obecné školy. V letech 1922–1933 se počet žáků ve třídě změnil na 60 z původních 80. (Průcha, 2009) Malý školský zákon učitelům práci vyloženě neulehčoval, ale malými kroky se k ulehčení posouval. Učitelé rovněž nebyli schopni s dětmi probrat vše, obsah učiva se tedy omezoval. Nejen z tohoto hlediska, ale i díky situování malotřídních škol na venkově, začaly být podceňovány, a ne natolik doceněny (Trnková et al. 2010).

O uspořádání malotřídek se pokoušel Příhoda ve svém článku *Problém malotřídní školy (1936/37)*, kde požadoval, aby školy obecné měly na starosti školní okresy, a ne jednotlivé obce, jak tomu bylo doposud, díky tomu by bylo možné vytvářet větší školské jednotky. Také požadoval rovný přístup ke vzdělávání veškeré dětské populace. Podle něj by jak malotřídní, tak plně organizované školy předávaly žákům stejný vzdělávací obsah. Odlišnost připustil jen v oblasti organizační a metodologické. Tyto reformní změny se však Příhodovi prosadit nepodařily (Trnková et. al., 2010).

V základním školství došlo roku 1948 k velké změně. Školský zákon zavedl jednotnou školu. Maximální počet žáků ve třídě byl čtyřicet, v prvních ročnících třicet, pokud bylo žáků oproti tomu méně než dvacet, tak by škola měla být zrušena. Nyní měl každý ročník tvořit samostatné oddělení. V této době byl pojem malotřídní škola nahrazen pojmem škola s menším počtem tříd, pojem naznačoval rovnocennost s národní školou (Trnková et. al., 2010).

Od počátku šedesátých let 20. století se stále více prosazovala tendence k budování výhradně plně organizovaných škol. Tento proces měl mimo jiné eliminovat rozdíly v materiálním vybavení, které ve srovnání s malotřídními školami poskytovaly plně organizované instituce s oddělenými třídami pro každý ročník. Zároveň se začaly častěji objevovat argumenty poukazující na vyšší ekonomickou náročnost provozu malotřídních škol, zejména v kontextu porovnání nákladů na vzdělávání jednoho žáka s výdaji v plně organizované škole (Trnková et. al., 2010).

Tupý (1978) v této souvislosti upozorňuje na diskuze týkající se rozdílů v kvalitě výuky, které souvisely s počtem ročníků vyučovaných v jedné třídě. Nejvýrazněji se tento problém projevoval v jednotřídních školách, kde výuku všech ročníků zajišťoval jediný pedagog. Ten musel věnovat značné úsilí přípravě vyučovacích hodin, přesto však měl k dispozici jen omezený čas pro jednotlivé ročníky. Podle tehdejších názorů tak kvalita vzdělávání v jednotřídních školách trpěla nevyhovujícími podmínkami, což mohlo negativně ovlivnit úroveň dosaženého vzdělání žáků.

Vývoj školské politiky, který nedostatečně reflektoval specifické potřeby malotřídních škol, vedl k jejich postupnému útlumu. Nejvýraznější redukce těchto škol

proběhla v letech 1976–1980, přičemž uzavírání se týkalo především jednotřídních škol (Trnková et al., 2010).

Transformace politického klimatu po roce 1989 přinesla významné změny i do oblasti školství. Menší obce získaly zpět možnost rozhodovat o své autonomii, včetně obnovy škol, o kterou přišly v důsledku dřívější centralizační politiky střediskového osídlení. Obce se tak mohly opětovně ujmout role zřizovatelů, což mnohé z nich aktivně využily. V období let 1990 až 1996 bylo založeno celkem 308 nových základních škol, přičemž dominantní podíl (84 %, tj. 257 škol) tvořily školy neúplné a malotřídní (Školství, 1996). Tyto dva typy škol dohromady představovaly 41 % všech základních škol; z tohoto podílu pak tři čtvrtiny připadaly na školy malotřídní. (Trnková et al., 2010).

Historie malotřídních škol v České republice je ovlivněna různými faktory, přičemž Průcha (2009) uvádí, že jejich vznik souvisel se zavedením povinné školní docházky a organizací školství v 18. století. Trnková et al. (2010) doplňují, že během této doby nebyly jasně rozlišovány plně organizované a neúplné školy, přičemž pojem malotřídní škola se objevil až ve Školském zákoně z roku 1869. Podle Průchy (2009) došlo v roce 1922 k určení maximálního počtu žáků ve třídě, což mělo za cíl zlepšit pracovní podmínky učitelů, avšak Trnková et al. (2010) varují, že malotřídní školy byly často podceňovány a měly omezené možnosti výuky. Příhoda (1936; in Trnková et al., 2010) navrhoval reorganizaci školství s cílem zajistit rovný přístup ke vzdělání, ale jeho návrhy nebyly realizovány, což kritizuje Trnková et al. (2010). Po roce 1948 došlo k významným změnám v organizaci školství, kdy byl pojem malotřídní škola nahrazen pojmem škola s menším počtem tříd, což naznačuje snahu o rovnocennost s národními školami (Trnková et al., 2010). V šedesátých letech 20. století se prosazovala tendence k budování plně organizovaných škol, což vedlo k útlumu malotřídních škol, jak upozorňuje Tupý (1978). Celkově se názory autorů shodují na tom, že historický vývoj malotřídních škol byl poznamenán legislativními změnami a společenskými faktory, které ovlivnily jejich postavení a fungování ve vzdělávacím systému.

2.7 Současná situace

Dle Emmerové (2000) je současná situace malotřídních škol ovlivněna několika faktory, včetně regionální politiky. Právní podmínky provozu škol neusnadňují obecním samosprávám aktivně řídit a kontrolovat kvalitu výuky. Provoz škol představuje pro obce významnou finanční zátěž. Zda obec malotřídní školu založí nebo zruší, ovlivňuje prognóza vývoje dětské populace, která není příliš optimistická.

Malotřídní školy jsou v současné pedagogické teorii i praxi akceptovány jako plnohodnotná součást školní sítě a z hlediska sociálního rozvoje dítěte se jeví jako vhodné místo pro aktivizující metody výuky. Existence malotřídních škol je ovlivněna poptávkou rodičů a ochotou zapojit se do její obnovy. Z hlediska školských úřadů je podpora vzniku malých škol ekonomicky nevýhodná, protože financování probíhá na základě počtu žáků. Malotřídní školy mají potenciál pro vnitřní rozvoj, realizaci aktivních učitelů a oživení sociálního a kulturního života obce (Emmerová, 2000).

Dle článku Učitelské platformy (2024) je současná situace malotřídních škol kritická především z pohledu financování a personálního zajištění. Školy čelí výrazným škrtům v rozpočtech, které jim neumožňují udržet stávající počet zaměstnanců, přičemž často musí řešit kombinaci funkcí jedinými pracovníky - např. ředitel současně vyučuje, koordinuje informační technologie a plní další administrativní úkoly. Ministerstvo školství (dále MŠMT) sice deklaruje navýšení rozpočtu, ale pravidla jeho rozdělování jsou nejasná a pro malotřídní školy prakticky nedostupná, což vyvolává nejistotu mezi zaměstnanci i zřizovateli. Navíc hrozí, že v důsledku nedostatečného financování budou některé malotřídní školy nuceny ukončit svou činnost, což významně ohrožuje vzdělávací možnosti dětí v menších obcích, zejména těch se speciálními vzdělávacími potřebami.

Mimo to se v posledních letech objevují novinové články, které nám přinášejí zprávy o změnách a nejisté budoucnosti v oblasti problematiky malotřídních škol. Například server ČT24 (2024) přináší článek pod názvem *“Budoucnost malotřídek je v ohrožení, miní jejich zastánci. Problém vidí ve financování”*, který pojednává o plánu MŠMT, který zahrnuje snížení počtu financovaných hodin na 95 %. Tato změna může výrazně ohrozit personální stabilitu právě malotřídních škol. V reakci na tuto situaci připravují MŠMT, ministerstvo vnitra a financí model slučování malotřídek do větších celků s jednotným vedením. Jedním

z diskutovaných kritérií pro financování škol by měla být také vzdálenost k nejbližšímu školskému zařízení. Zástupci malotřídních škol upozorňují, že i zdánlivě malé snížení úvazků může vést k odlivu kvalifikovaných pedagogů do větších škol, přičemž ne všechny obce mají možnost dofinancovat vzniklý rozdíl ze svých rozpočtů.

V Česku bylo v roce 2022 celkem 1 317 malotřídních škol, což představuje téměř třetinu všech základních škol. Navzdory jejich početnímu zastoupení však dochází k jejich postupnému úbytku. Zatímco celkový počet žáků v základních školách roste, v malotřídkách studuje méně než 10 % z celkového počtu žáků (přibližně 85 tisíc dětí) a jejich počet za poslední dekádu klesá. Tento trend je způsoben především stěhováním mladších obyvatel do měst a jejich okolí, preferencí rodičů umisťovat děti do větších městských škol v místě svého pracoviště a slučováním menších škol do vyšších organizačních celků. Zřizovatelé malotřídních škol navíc postrádají jasnou koncepci státu ohledně budoucnosti sítě škol a jejich financování (EDUin, 2023).

Současná situace malotřídních škol je ovlivněna různými faktory, přičemž Emmerová (2000) upozorňuje na regionální politiku a právní podmínky, které ztěžují obcím řízení a kontrolu kvality výuky. Učitelská platforma (2024) varuje, že plánované snížení financování může ohrozit stabilitu malotřídních škol a vést k odlivu kvalifikovaných pedagogů. Zatímco Emmerová (2000) vidí potenciál malotřídních škol pro aktivizaci místních komunit, EDUin (2023) poukazuje na jejich postupný úbytek kvůli stěhování obyvatel do měst a nedostatku jasné státní koncepce. Celkově se názory autorů shodují na tom, že malotřídní školy čelí vážným výzvám, ale zároveň mají stále možnost hrát klíčovou roli v místních komunitách.

3 Klima

V rámci třetí kapitoly je věnována pozornost klimatu, přičemž jsou porovnány a vysvětleny rozdíly mezi školním a třídním klimatem. V podkapitole věnované třídnímu klimatu jsou analyzovány faktory, které mají vliv na jeho utváření. Ve čtvrté, závěrečné podkapitole, je zdůrazněna klíčová role učitele při formování klimatu.

3.1 Školní klima

V této podkapitole bude vydefinován pojem školní klima, jeho význam pro rozvoj žáků, typologie školního klimatu a bude diskutován rostoucí zájem o toto téma.

Podle Čapka (2010):

Nás nezajímají školní dokumenty, ale to, jak rády do školy děti chodí. Mimo náš zájem je dovednost ředitele školy sepsat na papír strategii školy, ale pokud by učitelé cítili jeho nekompetentnost a ztráceli tak motivaci, chceme o tom vědět. Nechceme debatovat o finančních investicích do školní kotelny, ale o tom, jak jsou žáci o přestávce spokojeni na školním dvoře. Nezajímá nás vybavení školy, ale to, zda žáci kladně hodnotí školu jako dobře vybavenou (byť by „objektivní“ pravda byla jiná). Není důležité, co se „opravdu“ děje, ale to, jak je toto dění vnímáno (s.134).

Čapek (2010) představuje školní klima jako komplexní souhrn individuálních percepčních hodnocení a reflexí, které vytvářejí aktéři vzdělávacího procesu v konkrétním školním prostředí. Tato atmosféra se promítá do všech oblastí vzdělávání a zahrnuje interpersonální komunikaci, sociální interakce, vnímání prostředí, emocionální stavy a další sociálně-psychologické procesy, jež ovlivňují dění ve škole.

Mareš (2012) objasňuje pojem klima školy jako pojem, který byl původně zaveden jako snadno pochopitelná charakteristika specifického prostředí vzdělávací instituce, odrážející jeho jedinečnou atmosféru a rysy. Analogicky s meteorologickým klimatem, které představuje průměrné hodnoty atmosférických jevů v dané lokalitě, se klima školy zaměřuje na celkové „zprůměrované“ vnímání a hodnocení školního prostředí ze strany jeho členů.

Podle Mareše et al. (2003) školní klima představuje sociálně-psychologický konstrukt, který reflektuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů

probíhající ve školním prostředí. Je utvářeno na základě individuálního vnímání, prožívání a hodnocení ze strany pedagogických pracovníků, žáků, a případně i ostatních zaměstnanců dané vzdělávací instituce. Mezi dílčí aspekty školního klimatu lze zařadit například klima učitelského kolektivu, klima jednotlivých tříd a klima celkového prostředí školy. Školní klima úzce souvisí s celkovou kulturou školy.

Na klima školy lze nahlížet jako na sociálně konstruovaný fenomén. Jednotliví aktéři školního prostředí, včetně pedagogů, žáků a rodičů, si vytvářejí individuální pohledy na školní prostředí, v němž se pohybují. Tyto názory jsou předmětem diskusí mezi kolegy a přáteli, a současně ovlivňují chování jak daného jedince, tak jeho okolí ve specifických školních situacích. Tímto způsobem se aktéři podílejí na vytváření sociální reality, která je následně interpretována jak jednotlivcem, tak kolektivem (Mareš, 2012).

Formování příznivého klimatu ve vzdělávacích zařízeních představuje klíčový aspekt pedagogické praxe. Žáci se v tomto procesu uplatňují jako aktivní i pasivní subjekty, neboť jsou nejen ovlivňováni stávajícím prostředím, ale zároveň svým jednáním a postoji sami přispívají k jeho utváření (Geréb, 1978).

Geréb (1978) mluví o významu školního klimatu pro osobnostní rozvoj žáka, který nelze podceňovat. Tento faktor působí jako významný stimul pro rozvoj kognitivních schopností a formování osobnostních charakteristik vzdělávaných jedinců. Z psychologického hlediska vytváří školní prostředí podmínky pro efektivní výkon vzdělávacích aktivit, což následně ovlivňuje míru subjektivní spokojenosti či nespokojenosti žáků s jejich školní zkušeností.

Podle Čapka (2010) se školní klima skládá z percepčních hodnocení a reflexí, které ovlivňují interpersonální komunikaci, sociální interakce a emocionální stavy ve škole. Čapek (2010) zdůrazňuje, že důležitější, než objektivní skutečnosti, je subjektivní vnímání prostředí žáky a učiteli.

Mareš (2012) chápe klima školy jako sociálně-psychologický konstrukt, který odráží kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů ve škole. Tento koncept je analogický s meteorologickým klimatem, jelikož se zaměřuje na průměrné vnímání školního prostředí jeho členy. Mareš také poukazuje na to, že školní klima je sociálně konstruovaný fenomén,

který je utvářen individuálními pohledy pedagogů, žáků a rodičů, a ovlivňuje chování v konkrétních školních situacích.

Každá škola disponuje svým specifickým klimatem, které lze charakterizovat prostředím výuky, tříd nebo učitelského kolektivu. Na utváření školního klimatu se podílí řada faktorů, jak objektivních, vycházejících z prostředí školy, tak subjektivních, spojených s osobními charakteristikami jednotlivců, kteří školní prostředí vnímají a hodnotí. Tyto faktory působí nejen samostatně, ale také ve vzájemných a dynamicky se měnících vztazích. Přestože se klimatické podmínky jednotlivých škol od sebe liší, je možné na základě různých kritérií vytvořit typologii školního klimatu (Oswald, 1989; Janke, 2006).

Jedním z možných hledisek této typologie může být například výchovný styl, který je na dané škole uplatňován. Klima školy lze charakterizovat na základě několika hledisek, přičemž jedním z nich je styl výchovy, který ovlivňuje atmosféru a vztahy mezi učiteli, žáky a jejich spolužáky. Autoritativní klima se vyznačuje výraznou distancí mezi učiteli a žáky, což vede k izolaci spolužáků, soutěživosti a opozici mezi nimi. Naopak demokratické klima, orientované na sociální integraci, podporuje vzájemnou důvěru mezi žáky a učiteli, spolupráci a integraci, přičemž kritika je přítomna jako konstruktivní prvek. Liberální klima je charakteristické nízkou osobní angažovaností učitelů, slabým tlakem na disciplínu a převážně negativními vztahy mezi učiteli a žáky, stejně jako mezi samotnými spolužáky (Cejpek Blašítková, 2015).

Dalším významným hlediskem je míra uniformity a plurality života ve škole. Uniformní klima se vyznačuje formálními vztahy mezi žáky a učiteli, které jsou doprovázeny značnou sociální distancí. Individuální zvláštnosti žáků nejsou respektovány, preferuje se jednotnost postupů, častá kontrola a důraz na rutinu s tendencí k perfekcionismu. Pluralitní klima naopak klade důraz na individualitu jednotlivců, vzájemnou pomoc, entuziasmus, emoce, kreativitu a samostatné myšlení. Posledním hlediskem je autentičnost chování účastníků školního života. V tomto kontextu rozlišujeme otevřené a uzavřené klima školy. Otevřené klima se projevuje autentickým chováním všech účastníků školního života, přičemž jednotlivci mají možnost uspokojovat své potřeby v prostředí cílevědomé a energické organizace aktivit. Naproti tomu uzavřené klima se vyznačuje neautentickým chováním, apatií a stagnací organizace. Lidé v tomto prostředí touží po uspokojení svých

potřeb či dosažení úspěchu, avšak jejich snaha často zůstává neúčinná (Cejpek Blašítková, 2015).

Čáp a Mareš (2001) poukazují na zájem o školní klima v posledních letech. Odborníci, pedagogové i rodiče si stále více uvědomují, že žák není ovlivňován pouze mikroklimatem své třídy a tzv. "skrytým kurikulem", ale celkovým prostředím dané školy. Zkušenosti a sociální interakce s učiteli, vedením školy a spolužáky (různého věku) se fixují a ovlivňují žáka po celý život. Škola, která aktivně podporuje pozitivní sociální klima, významně přispívá k rozvoji žákovy osobnosti, zatímco prostředí s problematickým sociálním klimatem může mít negativní dopad. Škola jako systém má zásadní vliv na formování osobnosti žáka. Proto nelze očekávat, že izolované zlepšení jedné části systému povede k celkovému zlepšení. Je nezbytné porozumět charakteristikám fungování celého systému, tedy i klimatu celé školy, aby bylo možné cíleně a s ohledem na specifika dané školy zlepšovat její chod a tím nepřímo podporovat žáky a učitele v jejich práci.

Kapitola se zaměřuje na koncept školního klimatu, který je definován jako souhrn subjektivních hodnocení a reflexí aktérů vzdělávacího procesu, přičemž autoři Čapek (2010) a Mareš (2012) zdůrazňují jeho sociálně-psychologickou povahu. Čapek klade důraz na subjektivní vnímání žáků a učitelů, zatímco Mareš přirovnává školní klima k meteorologickému klimatu, které odráží průměrné vnímání školního prostředí. Podle Geréba (1978) školní klima významně ovlivňuje osobnostní rozvoj žáků, přičemž Mareš (2012) dodává, že je utvářeno individuálními pohledy pedagogů, žáků a rodičů. Čáp a Mareš (2001) upozorňují na rostoucí zájem o školní klima, které má dlouhodobý dopad na žáky, a zdůrazňují potřebu celostního přístupu k jeho zlepšování.

3.2 Třídní klima

V této podkapitole je stěžejní definovat si rozdíly mezi třídním klimatem, atmosférou ve třídě a prostředím třídy. Představím také, jak lze analyzovat třídní klima.

Třídní klima lze definovat jako komplexní soubor subjektivních postojů a autoevaluací, které ovlivňují vnímání, emocionální prožitky a interakce všech aktérů vzdělávacího prostředí. Tyto faktory následně podněcují vzdělávací a jiné aktivity, přičemž účastníci vystupují v rolích spolutvůrců a příjemců (Čapek, 2010).

Podle Mareše et al. (2003) je klima třídy definováno jako sociálně-psychologický konstrukt, který odráží dlouhodobé sociálně-emocionální prostředí, generalizované postoje a interpersonální vztahy. Zahrnuje emocionální reakce žáků dané třídy na různé události, které se v ní odehrávají, včetně vlivu pedagogického působení učitele.

„Klima třídy je pro nás pojmem užším a představuje trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.” (Lašek, 2007, s. 40)

Mareš (2012) i Lašek (2007) poukazují, jak důležité je správně rozlišovat pojem klima školní třídy a atmosféra školní třídy. Podle něj klima školní třídy představuje dlouhodobý sociálně-psychologický jev, který je utvářen a vnímán žáky a učiteli dané třídy, a projevuje se v průběhu měsíců až let. V zahraniční odborné literatuře se můžeme setkat s ekvivalentními termíny jako „classroom environment” nebo „learning environment”, které označují sociální kontext, v němž probíhá učení, nikoliv fyzické prostředí učebny. Na rozdíl od klimatu, atmosféra školní třídy je krátkodobá, proměnlivá a situačně podmíněná, mění se v průběhu dne, hodiny nebo i přestávky, například v reakci na náročné zkoušky, zrušení hodiny, nespravedlivé hodnocení nebo konflikty mezi žáky, a může kulminovat i ve slavnostní atmosféře při předávání vysvědčení.

V odborné literatuře je ustálený názor, že učení není pouze individuální aktivitou žáka, nýbrž je ovlivněno komplexními sociálně-psychologickými vlivy (Mareš a Lašek, 1988). Sociální prostředí třídy, aktivně utvářené učitelem a žáky, se promítá do klíčových aspektů, jako je motivace k učení, dosahované výkony, emocionální pohoda, morální hodnoty a sociální interakce. Toto prostředí má zásadní vliv na výsledky žáků, kvalitu výuky a celkový rozvoj třídy (Lašek, 2007).

Klima školy a třídy je komplexní fenomén, který vzniká pod vlivem environmentálních, sociálně-psychologických, sociologických a kulturních faktorů. Proto nelze klima školy vnímat izolovaně od těchto souvislostí. Není překvapivé, že se objevila různá členění, která se snaží uspořádat klima do určitých hierarchických souvislostí (Čáp a Mareš, 2001).

Anderson (1982) rozlišuje čtyři hierarchické úrovně. V rámci analýzy vzdělávacího prostředí zkoumá několik klíčových aspektů. Prvním z nich je ekologie, která se zaměřuje

na charakteristiku budovy, v níž probíhá výuka. Tato oblast zahrnuje fyzické prostředí, jeho uspořádání a vybavení, které ovlivňuje proces vzdělávání. Dalším důležitým faktorem je prostředí (milieu), které zahrnuje charakteristiky učitelů, jako je délka jejich praxe, platové zařazení a další profesionální atributy. Rovněž se zde zohledňují charakteristiky žáků, například jejich věk, pohlaví, sociální status a další demografické či sociální faktory. Třetím aspektem je sociální systém, který se zabývá skupinovými charakteristikami. Tento systém zahrnuje vztahy mezi klíčovými účastníky vzdělávacího procesu, způsoby sociální komunikace, podíl jednotlivců na rozhodování a příležitosti k zapojení do sociálních aktivit v rámci skupiny. Poslední zkoumanou oblastí je kultura, která se zaměřuje na hodnoty a hodnotové systémy považované účastníky za významné. Důraz je kladen na angažovanost učitele ve vývoji žáků, podporu spolupráce, důležitost aktivit spojených se školou, očekávání účastníků a jasnost či konzistenci stanovených cílů.

Čáp a Mareš (2001) také poukazují na taxonomii Knowlese (1985). Tato taxonomie rozlišuje celkem sedm klíčových úrovní, přičemž první z nich se zaměřuje na podmínky klimatu. Tyto podmínky jsou dále rozděleny do dvou hlavních kategorií fyzikálního a psychologického prostředí. Fyzikální prostředí zahrnuje architektonické uspořádání učebny a způsob jejího vybavení, což má přímý dopad na proces učení. Psychologické prostředí je definováno souborem faktorů, které ovlivňují interakci a pohodu účastníků. Mezi tyto faktory patří vzájemná úcta, spolupráce, možnost spolehnout se jeden na druhého, vzájemná podpora a pomoc, otevřenost a autenticita v jednání, pocit potěšení a radosti ze společenství a v neposlední řadě humánnost a lidský přístup v interakcích.

Další úrovně taxonomie se zaměřují na účast žáků v různých fázích vzdělávacího procesu. Konkrétně se jedná o aktivní zapojení žáků na společné tvorbě plánů, na diagnostice vlastních potřeb, na definování cílů učení a na návrhu postupů při učení. Důležitou součástí je také pomoc žákům při uskutečňování navrženého postupu učení a jejich angažovanost na hodnocení průběhu a výsledků vlastního učení (Čáp a Mareš, 2001).

Na základě těchto zjištění lze identifikovat několik inspirativních směrů. Sociální klima třídy je možné analyzovat minimálně v pěti teoretických rovinách. První rovina se týká ekologického prostředí, kde přítomnost aktérů je spíše nepřímou ovlivněna faktory jako budova školy, učebny, laboratoře a studovny. Jinými slovy, jde o prostor, ve kterém žáci

a učitelé tráví podstatnou část svého času, věnují se výuce a vzdělávání. Následující úroveň zahrnuje jednotlivce, konkrétně učitele a žáky. Třetí úroveň představuje malé sociální skupiny, například školní třídy. Čtvrtá úroveň se zaměřuje na širší sociální celky, jako je celkové klima školy. A konečně, pátá úroveň reflektuje velké sociální skupiny, jako je školský systém dané země a specifika její kultury (Čáp a Mareš, 2001)

Třídní klima představuje komplexní soubor sociálně-psychologických faktorů ovlivňujících vzdělávací proces, přičemž Čapek (2010) jej vnímá jako interakci aktérů ve třídě, zatímco Mareš et al. (2003) zdůrazňují jeho dlouhodobý charakter. Lašek (2007) rozlišuje klima třídy od její atmosféry, která je krátkodobá a situačně proměnlivá, což podporuje i Mareš (2012). Anderson (1982) definuje čtyři hierarchické úrovně klimatu, zahrnující ekologické, sociální a kulturní aspekty, zatímco Čáp a Mareš (2001) vycházejí z širší taxonomie Knowlese se sedmi úrovněmi, zaměřenými na fyzikální i psychologické podmínky. Důležitost klimatu třídy potvrzuje i jeho vliv na motivaci žáků, emocionální pohodu a kvalitu výuky (Lašek, 2007). Zlepšení klimatu vyžaduje systematický přístup, pravidelné hodnocení a strategie zaměřené na podporu spolupráce, prevenci konfliktů a zvýšení zájmu o vzdělávání (Čáp a Mareš, 2001).

3.3 Faktory ovlivňující klima

Čáp a Mareš (2001) poukazují na deset základních principů, jak pozitivně ovlivnit klima školní třídy. Protože klima ve třídě představuje jeden z klíčových faktorů ovlivňujících proces vzdělávání. Jeho kvalita má přímý dopad na vztahy mezi žáky i jejich motivaci k učení.

Pro efektivní práci s tímto aspektem je nezbytné postupovat systematicky, a to od analýzy stávající situace až po implementaci konkrétních opatření. Základem je zjištění, jaké jsou představy a očekávání žáků (případně učitelů) ohledně sociálního klimatu ve třídě. Následně je důležité pravidelně monitorovat aktuální stav, a to z perspektivy obou skupin. Tento přístup umožňuje získat ucelený pohled na situaci a identifikovat případné rozdíly v názorech. Právě tyto rozdíly často poukazují na oblasti, které vyžadují pozornost a případnou změnu. V případě, že jsou k dispozici data od žáků i učitelů, je vhodné porovnat jejich představy a vnímání současného stavu. Tato analýza může odhalit nedorozumění nebo odlišné interpretace reality, které mohou být příčinou napětí ve třídě (Čáp a Mareš, 2001).

Na základě těchto zjištění lze rozhodnout o konkrétních krocích, které povedou ke zlepšení klimatu, nebo naopak potvrdit, že stávající stav je vyhovující. K podpoře pozitivního sociálního klimatu lze využít řadu strategií. Mezi nejúčinnější patří posílení soudržnosti třídy prostřednictvím aktivit zaměřených na spolupráci a vzájemnou podporu. Organizace společných akcí mimo školní prostředí může přispět k lepšímu vzájemnému poznání žáků a učitelů. Dále je vhodné zařazovat do výuky aktivity, které vyžadují týmovou práci, jako jsou skupinové projekty nebo řešení modelových situací. Zásadní je také důsledně řešit projevy agrese nebo šikany. Dalším důležitým aspektem je zvýšení zájmu žáků o výuku. Toho lze dosáhnout zařazením praktických úkolů, které demonstrují využitelnost učiva v každodenním životě (Čáp a Mareš, 2001).

Témata by měla přesahovat rámec školního prostředí a podporovat interakci s dalšími lidmi, jako jsou odborníci či rodiče. Současně je třeba rozvíjet schopnosti žáků v oblasti sebeřízení a osobního rozvoje. Klidné a organizované prostředí ve třídě je nezbytným předpokladem pro efektivní učení. Je důležité vytvořit atmosféru, ve které se žáci cítí dobře jak během výuky, tak o přestávkách. Pokud dochází k rušení výuky, je třeba postupně minimalizovat tyto negativní vlivy. Zásahy do sociálního klimatu třídy by měly být promyšlené, citlivé a dlouhodobě udržitelné. Změny nelze očekávat okamžitě; jejich efekt se projeví až po několika měsících systematické práce. Během tohoto období je nutné pravidelně hodnotit účinnost zavedených opatření, například prostřednictvím dotazníků nebo rozhovorů se žáky i učiteli. Na závěr je důležité ověřit, zda byly dosažené změny stabilizovány a zda mají dlouhodobý charakter. Podpora snahy o udržení pozitivního klimatu ve třídě je klíčová pro trvalé zlepšení vztahů mezi žáky i kvality vzdělávacího procesu (Čáp a Mareš, 2001).

3.4 Práce pedagoga

Pedagog je zásadní postavou v utváření školního a třídního klimatu, proto je důležité objasnit si jeho roli, co by měl splňovat a také jak podle žáků vypadá ideální učitel a co na něm oceňují.

Učitel hraje klíčovou roli při formování klimatu ve třídě, Klusák (1993) zjistil, že učitelé si plně uvědomují svůj vliv na třídní atmosféru. Na druhé straně však Vykopalová (1992, s. 6) zdůrazňuje, že „*utváření sociálního klimatu je základním posláním učitele*“.

Tato problematika byla již mnohokrát diskutována a stále zůstává prostor pro další rozvoj možností ovlivňování třídního prostředí. Pedagog by však neměl vystupovat v roli autoritativního kontrolora, soudce či dozorce. Pro vytvoření příznivého klimatu ve třídě je vhodnější přístup, kdy učitel ustupuje ze své mocenské pozice a tam, kde je to možné, podporuje iniciativu a aktivitu žáků. Citlivý a jemný přístup k utváření klimatu je nezbytný (Klusák, 1993).

Čapek (2010) vyzdvihuje důležitou roli třídního učitele. Protože třídní učitel hraje v procesu vzdělávání a výchovy nezastupitelnou roli, která vyžaduje vysokou míru profesionality a empatie. Jeho úkolem je nejen vést výuku, ale také komplexně poznávat své žáky, porozumět jejich psychickým, sociálním a vzdělávacím potřebám a přizpůsobovat své pedagogické metody jejich individuálním charakteristikám. Tento přístup umožňuje efektivně podporovat jejich rozvoj, motivovat je k lepším výkonům a zároveň citlivě reagovat na momenty, kdy je třeba snížit tlak či poskytnout podporu.

Třídní učitel tak působí nejen jako pedagog, ale také jako průvodce, rádce a důležitý sociální vzor, který může významně ovlivnit formování osobnosti žáků. Jednou z výzev, které v této roli čelí, je nedostatek času stráveného se třídou, což může omezovat možnosti hlubšího poznání a individuální práce. Pro hodnocení klimatu ve třídě a efektivity práce třídního učitele lze využít například nástroj Classroom Life (CL), který poskytuje cenné informace pro další zlepšování pedagogické praxe (Čapek, 2010)

Podle Průchy (2001) by měl ideální učitel splňovat různé parametry. V každém historickém období společnost formuluje určité představy o tom, jaké vlastnosti a charakteristiky by měli učitelé vykazovat. Tyto představy jsou následně odborníky v oblasti pedagogiky teoreticky zpracovávány a přetvářeny do souboru požadovaných kompetencí učitelů. V současnosti jsou tyto požadavky definovány prostřednictvím tzv. profesních standardů, které slouží jako vodítko pro přípravu budoucích učitelů na vysokých školách. Tento učitel by měl být charakterizován přátelským přístupem, spravedlivým jednáním, schopností efektivně předávat vědomosti, absencí zesměšňujících projevů, empatií vůči druhým a schopností vytvářet pozitivní a podnětné učební prostředí.

Je patrné, že samotní žáci mají na ideálního učitele poměrně realistické požadavky, které zároveň korigují představy zastánců „antiautoritativní“ či „liberální“ výchovy, často

obviňujících pedagogy z nadměrného autoritářství. Koncept ideálního nebo alespoň „dostatečně vyhovujícího učitele“ však nelze redukovat pouze na charakteristiku kázně, protože se jedná o mnohem komplexnější problematiku. Zároveň je tento ideál v praxi obtížně dosažitelný, což lze vysvětlit i s ohledem na reálnou pracovní zátěž pedagogů (Průcha, 2001).

Pekařová (2010) dodává a vyzdvihuje, co dalšího žáci oceňují na pedagogovi. Jde například o dynamičnost, otevřenost vůči okolí, aktivní přístup, objektivitu, spravedlivé jednání, komunikační kompetence a schopnost empatie. Její výzkumná šetření realizovaná formou rozhovorů se žáky ukázala, že respondenti preferují pedagogy, kteří se vyhýbají stereotypnímu jednání a projevují kreativitu ve výukových metodách. Zároveň oceňují schopnost učitele flexibilně reagovat na potřeby třídy, při zachování asertivity a důslednosti při naplňování vzdělávacích cílů.

V rámci učitelské profese lze identifikovat několik vývojových etap, které jsou charakteristické pro profesní dráhu pedagogů. Přestože čeští učitelé mohou být specifikováni určitými odlišnostmi, základní fáze jejich profesního vývoje se neliší od těch, které jsou typické pro učitele v zahraničí. Na základě výzkumů byly tyto fáze rozděleny do několika klíčových oblastí. První z nich zahrnuje motivaci uchazečů ke studiu učitelského oboru, následuje období samotného studia a jeho úspěšné absolvování (Průcha, 2009).

Další fází je profesní začátek, kdy se jedinec ocitá v roli začínajícího učitele. Následně dochází k profesní stabilizaci, která je charakteristická pro učitele s expertními dovednostmi a zkušenostmi. Poslední etapa je spojena s fenoménem profesního vyhoření, který může ovlivnit dlouhodobé působení v této profesi (Průcha, 2009).

Cangelosi (1994) poukazuje na jeden z nejčastěji zmiňovaných problémů současných pedagogů. A to jsou otázky spojené s motivací žáků, udržení kázně ve třídě a reakcí na narušující chování studentů. Výsledky nedávných výzkumů ukazují, že značná část času, který učitelé věnují řešení problémů s disciplínou a neefektivní organizací výuky, významně omezuje prostor, jenž by mohl být využit pro samotný vzdělávací proces.

Učitelé mají zásadní vliv na klima ve třídě, přičemž Klusák (1993) zdůrazňuje jejich uvědomění si této role, zatímco Vykopalová (1992) vidí utváření sociálního klimatu jako

základní poslání pedagoga. Čapek (2010) vyzdvihuje komplexní roli třídního učitele, který musí kombinovat profesionalitu, empatii a individuální přístup k žákům, což podporuje jejich rozvoj a motivaci. Průcha (2001) definuje ideálního učitele prostřednictvím profesních standardů, které zahrnují spravedlivé jednání, empatii a schopnost vytvářet podnětné prostředí, i když je tento ideál v praxi obtížně dosažitelný. Pekařová (2010) doplňuje, že žáci oceňují dynamičnost, kreativitu a flexibilitu učitelů, kteří zároveň zachovávají asertivitu a důslednost. Profesní vývoj učitelů prochází několika fázemi, od motivace ke studiu až po riziko vyhoření, což je společný rys napříč zeměmi (Průcha, 2009). Cangelosi (1994) upozorňuje na výzvy spojené s motivací žáků a udržení kázně, které často omezují čas věnovaný samotné výuce.

EMPIRICKÁ ČÁST

V první části této kapitoly bude popsána metodologie výzkumu, a to jak zvolená strategie, technika sběru dat a cíl práce, tak i definování výzkumného souboru, etické aspekty výzkumu, sebereflexe výzkumníka a průběh sběru a zpracování dat. Ve druhé části se bude věnovat již samotné analýze a interpretaci dat shromážděných skrze vybrané výzkumné metody – pozorování na obou typech škol (malotřídní a plně organizované), tak rozhovory na obou typech škol. Jako poslední tato část představí výzkumná zjištění.

4 Metodologie výzkumu

4.1 Kvalitativní výzkumná strategie

Existují tři základní výzkumné strategie, které lze rozlišit na kvalitativní, kvantitativní a smíšenou. Kvalitativní strategie se zaměřuje na hlubší porozumění zkoumaným jevům, kvantitativní na měřitelná data a statistické analýzy, zatímco smíšená strategie kombinuje prvky obou přístupů. Pro tuto diplomovou práci byla zvolena kvalitativní výzkumná strategie, jelikož nejlépe odpovídá povaze zkoumaného tématu a umožňuje detailní analýzu získaných informací.

Dle Strausse a Corbinové (1999) lze kvalitativní výzkum definovat jako takový typ výzkumu, jehož výsledky nejsou získávány pomocí statistických metod nebo kvantifikace. Zaměřuje se na porozumění lidskému životu, příběhům, chování a sociálním jevům. Jeho hlavním cílem je hlubší pochopení daného fenoménu prostřednictvím nematematických analytických postupů. Kvalitativní výzkum využívá různé metody sběru dat, jako jsou rozhovory, pozorování, analýza dokumentů, knih či audiovizuálních materiálů. Ačkoliv některé údaje mohou být kvantifikovány, jeho samotná analýza zůstává kvalitativní. Tento výzkumný přístup umožňuje hlubší interpretaci získaných informací, přičemž důležitou roli hraje subjektivní vnímání a porozumění zkoumané problematice.

Jak uvádí Reichel (2009), kvalitativní výzkum je nenumerický přístup k analýze sociální reality, jehož hlavním cílem je důkladné porozumění zkoumanému jevu. Nezaměřuje se na měřitelné charakteristiky, ale snaží se zachytit fenomén v jeho přirozeném prostředí a v co nejširších souvislostech. Tento typ výzkumu klade důraz na dlouhodobý a intenzivní kontakt s terénem, díky čemuž umožňuje detailní zkoumání každodenního

života lidí v jejich běžném prostředí. Kvalitativní přístup tak poskytuje komplexní obraz zkoumané problematiky a usiluje o hlubší pochopení její podstaty a vzájemných vztahů mezi jednotlivými aspekty.

Hendl (2012) dále uvádí výhody a nevýhody s kvalitativním výzkumem spojené. Mezi hlavní přednosti kvalitativního výzkumného přístupu patří jeho schopnost poskytnout hloubkové a podrobné poznání zkoumané reality, ať už jde o jednotlivce, sociální skupiny či specifické fenomény v jejich autentickém prostředí. Dále umožňuje zachycení procesů v jejich vývoji, formulaci nových teoretických konceptů a adaptaci na aktuální podmínky. Rovněž dokáže identifikovat specifické kauzální vztahy a slouží jako vhodný nástroj pro prvotní prozkoumání neznámých jevů. Kvalitativní přístup však nese i určitá omezení. Problematickou stránkou je zejména nízká míra zobecnitelnosti zjištěných poznatků mimo původní kontext výzkumu. Komplikované je také vytváření statistických predikcí a ověřování teoretických předpokladů. Z praktického hlediska představuje časovou zátěž jak ve fázi shromažďování dat, tak při jejich interpretaci. V neposlední řadě je nutné vzít v úvahu možnost ovlivnění výzkumných závěrů subjektivním pohledem badatele.

Pro shromáždění dat v rámci kvalitativního výzkumného designu bylo zvoleno pozorování a polostrukturovaný rozhovor. Jejich charakteristiky a důvod výběru právě těchto metod je popsán v následujících podkapitolách.

4.1.1 Polostrukturovaný rozhovor

Rozhovor je velmi flexibilní technikou, která umožňuje hlubší porozumění tématu díky možnosti přizpůsobit otázky aktuálnímu vývoji konverzace. Podle Hendla (2012) může být rozhovor veden různými způsoby, například jako neformální rozhovor, narativní rozhovor nebo dotazník s otevřenými otázkami.

V tomto případě byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, což znamená, že došlo k určení seznamu témat, která během rozhovoru musela být pokryta. Pořadí otázek však nebylo pevně dáno, a tak byla možnost reagovat na aktuální směr diskuse a přizpůsobit otázky podle potřeby.

Tento přístup popisuje Miovský (2006), který dělí rozhovory do tří kategorií: strukturovaný, nestrukturovaný a polostrukturovaný. U polostrukturovaného rozhovoru je stanovený rámec otázek, ale výzkumník má volnost v pořadí a může se ptát na doplňující informace, pokud to situace vyžaduje. Tento přístup poskytuje určitou flexibilitu, což je výhodné při analýze, protože umožňuje zohlednit různé aspekty tématu, na které se může respondent zaměřit. Rozhovory s připraveným návodem tedy v tomto výzkumu umožnily shromáždit konkrétní data, která následně usnadnila jejich porovnání a analýzu.

4.1.2 Pozorování

Druhou část výzkumného šetření tvořilo pozorování. Miovský (2006) řadí pozorování mezi nejstarší metody získávání dat a říká, že metody pozorování je možné rozdělit dle několika možných hledisek na introspektivní metody a extrospektivní metody, které se dále dělí na zúčastněné a nepřímé pozorování. V této diplomové práci se využívá metod extrospektivních a otevřeného zúčastněného pozorování: *„...je takové pozorování, při kterém se pohybujeme v terénu, jsme přímými účastníky situací a jevů, které pozorujeme, a současně účastníci výzkumu vědí o tom, že provádíme výzkum...”* (Miovský, 2006, s. 153-154)

Tato forma sběru dat má jistě své výhody a nevýhody. Mezi výhody patří etická korektnost, takže během pozorování nebude nutno nic skrývat. Zároveň je velkou nevýhodou fakt, že pozorovaní vědí, že jsou pozorovaní, a to může ovlivnit jejich chování (Miovský, 2006).

Hendl (2012) mezi vlastnosti pozorování řadí fakt, že se provádí podle přesně určeného protokolu a probíhá v delším časovém horizontu, a tak dochází k delšímu kontaktu. K jeho výhodám narozdíl od Miovského (2006) také řadí lepší pochopení dané subkultury.

4.2 Definování výzkumného souboru

V rámci diplomové práce byl výzkumný soubor sestaven s cílem získat hlubší porozumění vybranému tématu prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů a pozorování výuky.

Na polostrukturované rozhovory byl vybrán soubor šesti informantů ze dvou škol, jedné plně organizované a jedné malotřídní. Tři informanti působí na plně organizované

škole na prvním stupni a tři na malotřídní škole. Školy se nacházejí v Pardubicích a jejich blízkém okolí, přičemž byly vybírány tak, aby od sebe nebyly příliš vzdálené. Zároveň bylo dbáno na to, aby plně organizovaná škola nepatřila mezi největší školy v regionu a aby naopak malotřídní škola byla jednou z větších v rámci malotřídního uspořádání. Toto kritérium na vybrané školy zajišťuje že jejich porovnání nebude příliš zkreslené vlivem extrémních velikostí Hlavním kritériem pro výběr učitelů byla jejich ochota podělit se o své zkušenosti a praxe ve výuce na daném typu školy. Všichni učitelé museli splňovat kritérium minimální praxe ve výuce v rozsahu jednoho roku. Toto kritérium bylo zvoleno z důvodu zkušeností učitelů s utvářením třídního klimatu, zároveň tato délka praxe nebyla nastavena na větší počet let z důvodu, že učitelé s kratší délkou praxe mohou mít problematiku klimatu ještě více na paměti, jelikož své klima pravděpodobně soustavně utváří.

Celkem se tedy jedná o šest informantů s různými zkušenostmi s výukou. V rámci úvodního rozhovoru byla získávána data o délce jejich praxe, počtu dětí ve třídě a ročníku, který informant vede. Pro lepší přehlednost byla vytvořena tabulka informantů se všemi jejich charakteristikami.

Tabulka 1: Tabulka informantů – polostrukturované rozhovory (vytvořeno autorkou diplomové práce)

Značka informanta	Typ školy	Délka praxe	Počet dětí ve třídě	Třída
I1	Plně organizovaná	15 let	21 dětí	3. třída
I2	Plně organizovaná	20 let	21 dětí	2. třída
I3	Plně organizovaná	1 rok	13 dětí	1. třída
I4	Malotřídní	8 let	13 dětí	4. třída
I5	Malotřídní	13 let	16 dětí	2. a 5. třída
I6	Malotřídní	11 let	14 dětí	1. třída

Pozorování bylo realizováno ve dvou školách, jedné malotřídního typu, druhé plně organizované. Jedná se o třídy učitelů, se kterými byly realizovány polostrukturované

rozhovory. Kritériem pro výběr tříd bylo různorodé zastoupení ročníků. Tento výběr umožnil srovnání výukových přístupů ve dvou různých typech škol a odhalení specifických aspektů práce učitelů v těchto prostředích. Zároveň je však v rámci malotřídní školy nutné podotknout, že vzhledem k její velikosti jsou spojené ročníky pouze u jedné z tříd. To může mít svá rizika v rámci zkoumání vlivu heterogenity na školní klima, ale ve výsledku může mít i pozitivní vliv na výzkum z důvodu možnosti lepšího porovnání se třídami na plně organizované škole. Zvolená metodologie tak přispěla k objektivitě a komplexnosti získaných dat.

Souhrnně se tedy jedná o šest tříd s různým zastoupením ročníků. K pozorování bylo zjišťováno několik různých informací. Nejprve, jak se zajisté nabízí, zda se jedná o malotřídní, či plně organizovanou školu. Jako druhý je ročník třídy, dále pak počet dětí ve třídě a zda je ve třídě asistent či asistentka. Všechny tyto charakteristiky byly zaneseny do přehledné tabulky se značkami vybraných tříd.

Tabulka 2: Tabulka tříd – pozorování (vytvořeno autorkou diplomové práce)

Značka	Typ školy	Třída	Počet dětí	Asistent(ka)
T1	Plně organizovaná	2. třída	21 dětí	ano
T2	Plně organizovaná	1 třída	13 dětí	ano
T3	Plně organizovaná	3. třída	21 dětí	ne
T4	Plně organizovaná	5. a 2. třída	16 dětí	ne
T5	Plně organizovaná	1. třída	14 dětí	ano
T6	Plně organizovaná	4. třída	13 dětí	ne

4.3 Výzkumné otázky a cíl výzkumného šetření

Hlavním cílem této diplomové práce je zjistit, jak se liší klima na malotřídní škole a na klasické plně organizované škole a zároveň jak se liší způsoby, kterými se učitelé snaží pečovat o klima ve své třídě na malotřídní a na klasické plně organizované škole. Ke zkoumání hlavního výzkumného cíle bylo využito kvalitativního výzkumné metody. Techniky sběru dat byly vybrány dvě, a to polostrukturované rozhovory a pozorování.

K hlavnímu výzkumnému cíli byly vytvořeny dílčí výzkumné cíle (dále DVC) a ke každému z cílů byly vytvořeny tazatelské otázky (dále TO) pro polostrukturované rozhovory s pedagogy. Pro lepší přehlednost byla vytvořena následující tabulka.

Tabulka 3: Transformační tabulka (vytvořeno autorkou diplomové práce)

Hlavní výzkumná otázka (HVO)	Dílčí výzkumná otázka (DVO)	Tazatelská otázka (TO)
HVO: Jak se liší klima na malotřídní škole a na klasické plně organizované škole? Jak se liší způsoby, kterými se učitelé snaží pečovat o klima ve své třídě na malotřídní a na klasické plně organizované škole?	DVO ₁ : Jaké jsou hlavní charakteristiky třídního klimatu na malotřídní škole a na klasické plně organizované škole?	TO ₁ : Co pro Vás znamená třídní klima?
		TO ₂ : Jak byste popsal/a třídní klima ve Vaší třídě?
		TO ₃ : Jaké faktory podle Vás nejvíce ovlivňují klima ve Vaší třídě?
		TO ₄ : Vnímáte nějaké speciální potřeby pro tvoření příznivého klimatu ve Vaší třídě?
	DVO ₂ : Jak učitelé vnímají svojí roli ve vytváření třídního klimatu?	TO ₅ : V čem spočívá Vaše role při utváření třídního klimatu?
		TO ₆ : Jakým způsobem podporujete individualitu

		žáků a jejich začlenění do kolektivu?
		TO7: Jak přistupujete k žákům, kteří mají problém zapadnout do kolektivu?
	DVO ₃ : Jaké strategie učitelé používají k podpoře pozitivního klimatu ve třídě?	TO8: Jaké konkrétní strategie a metody používáte k udržení pozitivního klimatu ve třídě?
		TO9: Jakým způsobem podporujete vztahy mezi žáky?
		TO10: Jak se snažíte předcházet konfliktům mezi žáky a jak je řešíte?
		TO11: Jaké rituály nebo pravidla ve třídě zavádíte k posílení pozitivního prostředí?
		TO12: Využíváte při utváření třídního klimatu spolupráce s rodiči? Pokud ano, jakým způsobem?
	DVO ₄ : S jakými výzvami se stýkají učitelé v oblasti třídního klimatu?	TO13: Jaké hlavní výzvy vnímáte v oblasti třídního klimatu?

		TO ₁₄ : Jakým způsobem se snažíte tyto výzvy překonávat?
	DVO ₅ : Jaké doporučení by učitelé dali v oblasti řešení třídního klimatu?	TO ₁₅ : Co považujete za nejefektivnější způsoby podpory pozitivního třídního klimatu?
		TO ₁₆ : Jak vnímáte podporu při tvorbě třídního klimatu ze strany školského řízení?
		TO ₁₇ : Máte nějaké tipy nebo doporučení pro jiné učitele v souvislosti s péčí o třídní klima?

Zdroj: Vlastní zdroj

V rámci pozorování byly vytvořeny otázky do záznamového archu, které napomáhaly ke strukturování pozorování tak, aby byla podchycena komplexnost zkoumaného jevu. Na začátek byl vytvořen arch vstupních dat, která byla získány buď od učitelů, nebo prvotním pozorováním. Vzor pozorovacího archu je přiložen v příloze.

4.4 Postup a realizace sběru dat

Sběr dat pro výzkum do této diplomové práce probíhal ve dvou fázích, a to prostřednictvím rozhovorů s učiteli a následného pozorování výuky v jejich třídách. Školy, z nichž učitelé pochází, byly vybrány v Pardubicích a jejich blízkém okolí. Plně organizovaná škola je jednou z okrajových pardubických základních škol, zatímco malotřídní škola se nachází na vesnici v blízkosti Pardubic. Přesné názvy škol nebudou uvedeny z důvodu zachování anonymity informantů. S bližšími charakteristikami informantů by poté nebyl problém identifikovat konkrétní osoby, což není v rámci výzkumu žádoucí.

V první fázi byly realizované polostrukturované rozhovory s vybranými učiteli na plně organizované a malotřídní škole. Probíhaly individuálně dle předem připravených tazatelských otázek a byly zaznamenávány formou audio nahrávek.

Při prvotním setkání s informanty došlo k seznámení s cílem výzkumu a s rolí informanta v rámci výzkumu. Následně byli obeznámeni se zachováním jejich anonymity a s tím, že od výzkumu mohou kdykoliv odstoupit. Vzápětí jim bylo představeno, že rozhovor obsahuje sedmnáct otázek a že pokud by nerozuměli znění otázky, mohou se kdykoliv doptat. Byli seznámeni i s tím, že rozhovory budou nahrávány z důvodu detailnějšího následného zpracování rozhovorů a že jsou tyto nahrávky pouze pro potřeby výzkumníka a nebudou nikde zveřejňovány. Pak již došlo k samotnému rozhovoru. Nejprve byla zjištěna vstupní data, tedy charakteristiky informantů, následně se přešlo k samotným tazatelským otázkám. Při rozhovorech bylo využito i záznamového archu, kam se zaznamenávaly hlavní myšlenky a neverbální projevy informantů.

Druhá fáze byla věnována pozorování výuky na plně organizované a na malotřídní škole. Pozorování byla realizována přímo ve třídách informantů na základě předchozí domluvy. V každé třídě došlo k pozorování po dobu deseti vyučovacích hodin v rámci dvou týdnů. Tato strategie byla zvolena z důvodu možnosti sběru komplexnějších dat, která nebudou zkruslena například náladou žáků či učitele.

Na začátku pozorování byl pedagog i třída seznámeni s rolí výzkumníka. Data byla zaznamenávána do předem připravených pozorovacích archů formou poznámek.

4.5 Postup zpracování dat

Po dokončení sběru dat následovalo jejich zpracování. Proces zpracování dat začal přepisem rozhovorů do doslovné písemné podoby, což je klíčovým krokem pro následnou analýzu. Hendl (2012) to popisuje jako doslovnou transkripci. Tento krok byl časově náročný, ale nezbytný pro to, aby měl výzkumník k dispozici přesnou verzi rozhovorů, se kterou je možné dále pracovat. Při transkripci byla věnována pozornost zachování co největší přesnosti, včetně všech pauz a specifických výrazů, které by mohly mít vliv na následnou interpretaci. Jakmile byly všechny rozhovory přepsány, přistoupilo se k dalšímu kroku analýzy, který spočíval v otevřeném kódování. „*Při otevřeném kódování je text jako*

sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje“ (Švaříček a Šedřová, 2014, s. 211). V rámci samotného kódování byly rozhovory vytištěny na papír, a poté s použitím barevných tužek a zvýrazňovačů byl text tříděn a díky tomu byly určeny základní kategorie tak, že byly podobné pojmy seskupeny pod jednu kategorii. Tato fáze umožnila vytvořit základ pro další analýzu.

Po dokončení analýzy rozhovorů došlo k zaměření se na zpracování dat získaných z pozorování. Pro tento účel byly využity pozorovací archy, které umožnily systematicky a strukturovaně zaznamenávat klíčové informace během pozorování ve třídách. Pozorování bylo cíleně zaměřeno na konkrétní chování a interakce učitelů s žáky, organizaci výuky a další aspekty vyučovacího procesu. Při i po každé pozorovací hodině byly okamžitě zaznamenávány poznatky z vyučování, což pomohlo zachytit detaily a souvislosti, které by se mohly v průběhu času vytratit. V rámci pozorování byly na začátku výzkumu stanoveny pozorovací kategorie, které vycházely z teoretických aspektů ovlivňujících klima. Během pozorování však vyvstaly další kategorie, které se v tomto tématu ukázaly jako relevantní. Celkový soubor kategorií tvoří uspořádání třídy, spolupráce žáků, řešení konfliktů, komunikační styl, přístup k žákům, atmosféra třídy, hodnocení a motivace žáků, pravidla a rituály a kázeňská řešení. Následně byla data z pozorování analyzována podle výše uvedených kategorií, což umožnilo porovnat výsledky mezi jednotlivými učiteli z malotřídní a plně organizované školy. Pomocí těchto dat bylo možné identifikovat vzorce a odlišnosti v jejich výuce a ve způsobu, jakým se přizpůsobují potřebám žáků.

V poslední fázi bylo provedeno sloučení výsledků rozhovorů a pozorování, což pomohlo zjistit doplňující informace. Tyto informace pomohly rozšířit výsledky, které by při použití pouze jedné techniky sběru dat nemusely obsahovat všechny aspekty vyučovacího procesu. Tento postup analýzy a syntézy různých datových sad poskytl komplexnější pohled na dané téma a umožnil hlubší pochopení rozdílů mezi zkoumanou malotřídní a plně organizovanou školou.

V neposlední řadě došlo k následné interpretaci dat a formulaci zjištění souvisejících s hlavní výzkumnou otázkou. Byla formulována i doporučení, která mohou sloužit k využití v praxi či k dalšímu výzkumnému prošetřování.

4.6 Reflexe výzkumníka a etické aspekty výzkumu

Než se výzkumník pustí do práce, měl by si ujasnit, v čem jsou jeho silné a slabé stránky, zamyslet se nad možnými riziky a kriticky se podívat na svůj vlastní přístup. Kvalitativní výzkum má několik výhod. Umožňuje detailně zkoumat dané téma, získat hlubší vhled a analyzovat situaci přímo v jejím přirozeném prostředí. Výzkumník může pružně reagovat a hledat souvislosti, které by jinak mohly uniknout. Na druhou stranu je nutné počítat s tím, že závěry výzkumu nemusí být univerzálně aplikovatelné, jelikož mohou být ovlivněny osobním pohledem výzkumníka a jeho postoji (Hendl, 2012).

Výzkum nabízí několik výhod, jež přispívají k hlubšímu pochopení problematiky třídního klimatu v malotřídních a plně organizovaných školách. První část výzkumu, která zahrnuje rozhovory se šesti učitelkami (třemi z malotřídní školy a třemi z plně organizované školy), umožňuje získat detailní pohled na jejich zkušenosti, názory a vnímání klimatu a školního prostředí, což by bylo obtížné získat pomocí kvantitativního výzkumu. Navíc tento přístup umožňuje okamžitě reagovat na odpovědi informantů a hledat souvislosti mezi jejich názory, konkrétními situacemi a praxí. Druhá část výzkumu, která spočívá v pozorování výuky ve třídách, dává možnost sledovat konkrétní interakce a dynamiku třídy v reálném čase, což umožňuje hlubší porozumění vlivu učitelů a žáků na školní prostředí.

Nicméně výzkum nese i některé nevýhody, které mohou ovlivnit konečné výsledky. Jedním z hlavních omezení je malý počet informantů a pozorovaných tříd. Šest informantů a šest tříd nemusí být vnímáno jako dostatečný vzorek, což znamená, že výsledky výzkumu by nemusely být bez dalších dat považovány za reprezentativní pro širší populaci učitelů a škol, na kterých učí. Dále je to počet škol, na kterých byl výzkum prováděn. Vzhledem k tomu, že se jednalo o pouze jednu plně organizovanou a jednu malotřídní školu, výsledky nemohou být tímto způsobem považovány za reprezentativní pro všechny plně organizované a malotřídní školy. Avšak přestože výzkumná zjištění nebude možné zobecnit na malotřídní

a plně organizované školy jako celek, mohou výzkumná zjištění podpořit cílenou práci s klimatem i na dalších malotřídních či plně organizovaných školách.

Další nevýhodou kvalitativního přístupu může být subjektivita výzkumníka. Přestože se může snažit být co nejobjektivnější, je nevyhnutelné, že osobní zkušenosti a předchozí praxe mohou ovlivnit způsob, jakým jsou interpretována získaná data. Zkušenosti z pedagogické praxe a blízkost k tématu mohou znamenat, že některé detaily nebudou vnímány tak objektivně, jak by bylo ideální. V tomto případě je výzkumník ovlivněn dosavadními zkušenostmi v oboru, které mohou některé skutečnosti ovlivňovat. Přesto bylo k výzkumu přistupováno s co největší mírou objektivity.

V průběhu výzkumu je nezbytné dodržovat různé etické zásady, které zajišťují správný a odpovědný přístup k účastníkům. Hendl (2012) uvádí několik klíčových principů, které by měl výzkumník respektovat. Mezi nimi je informovaný souhlas, což znamená, že účastník výzkumu musí být plně informován o jeho průběhu a musí s účastí souhlasit.

Dále je důležitý souhlas, a to jak pasivní, tak aktivní, přičemž účastník musí mít možnost svobodně vyjádřit souhlas s účastí ve výzkumu. Zároveň svoboda odmítnutí zajišťuje, že každý účastník může kdykoli, bez jakýchkoli negativních důsledků, ukončit svou účast.

Poté je zásadním principem anonymita účastníků, což znamená, že osobní údaje účastníků musí být chráněny a výzkumník nesmí zveřejnit jejich identitu. V neposlední řadě by měl výzkumník respektovat reciproci, což znamená nabídnout účastníkům něco výměnou za jejich účast, jako je například zpětná vazba (Hendl, 2012).

V rámci tohoto výzkumu byla zachována jak anonymita, tak byl každý účastník seznámen s možností účast na výzkumu nepřijmout a také možností kdykoliv z výzkumu odstoupit.

5 Analýza a interpretace dat

Tato kapitola se bude věnovat analýze a interpretaci polostrukturovaných rozhovorů a pozorování. Obě kategorie budou analyzovány zvlášť na malotřídní a na plně organizované školách. Poté dojde k jejich následnému porovnání. Na konci kapitoly budou formulována výzkumná zjištění.

5.1 Analýza a interpretace polostrukturovaných rozhovorů

V rámci této kapitoly budou analyzovány a interpretovány polostrukturované rozhovory s informanty z malotřídní a plně organizované školy. Následně budou mezi sebou výsledky porovnány.

5.1.1 Plně organizovaná škola

V této kapitole budou analyzovány polostrukturované rozhovory s informanty z plně organizované školy, a to po jednotlivých dílčích výzkumných cílech.

DVC1:

První dílčí cíl si odpovídá na otázku „*Jaké jsou hlavní charakteristiky třídního klimatu na malotřídní škole a na klasické plně organizované škole?*“

Všichni informanti se shodují na tom, že komunikace a otevřenost je hlavním aspektem třídního klimatu. Například I1: „...*vzájemná pohoda, komunikace a otevřenost, aby všechno plynulo, tak jak má.*“ (I1). Pouze jeden informant zmiňuje, že je důležitá vzájemná pomoc a podpora. „*Klima ve třídě pro mě znamená přátelské vztahy, nálada té třídy, nastavení třídy, jestli si vzájemně pomáhají.*“ (I2) Dva informanti kladou důraz na spolupráci mezi dětmi a učitelem. Dle nich je důležité, aby si společně nastavili pravidla, která budou dodržovat a povedou k příjemné atmosféře ve třídě. „...*vlastně týká se to i toho, jak se nám tam spolupracuje a jak tam spolu žijeme.*“ (I3) I2 jako jediný zmiňuje i důležitost přátelských vztahů mezi žáky a samotnou náladu, která panuje ve třídě. I1 a I2 zdůrazňují, že je velmi důležité nastavit si pravidla a určit si hranice, které nikdo nepřekročí. „...*spolupráce mezi učitelem a dětmi, aby si nastavili pravidla, která chtějí mezi sebou mít a aby učitel nastavil pravidla, která chce, aby se dodržovala.*“ (I1)

Dva informanti I1 a I2 se shodují na tom, že klima jejich třídy tkví na spolupráci a kolektivní práci. I1 to popisuje následovně: „...asi bych řekla, že je tam vzájemná spolupráce.“ Zároveň oba tito informanti tvrdí, že mezi všemi zúčastněnými funguje komunikace a vzájemná domluva. I2 také zmiňuje, že může nastat jazyková bariéra z důvodu přítomnosti žáků z jiných zemí. „Takže se naučili vzájemně komunikovat a vzájemně si pomáhat a hodně rozlišují, že mám jiná kritéria na domorodce a jiná kritéria na cizince“ (I2) Pouze I3 zmiňuje, že dochází k občasným konfliktům mezi žáky a že složení jeho třídy je náročné. „Snažím se, abychom měli milé klima ... ale v naší třídě se to bohužel ne vždycky podaří, protože máme velmi náročné složení třídy a žáky, kteří narušují klima.“ (I3)

Všichni informanti se shodují, že jedna z věcí, která nejvíce ovlivňuje klima jsou sociální skupiny ve třídě, tzn. děti si tvoří skupinky kamarádů, které se navzájem ovlivňují a zároveň jednotlivé vůdčí silné osobnosti, žáky, kteří velmi často udávají směr celé třídě. I2 to popisuje takto: „...máme tady hodně individualit, které potřebují být vůdčím typem a upozorňují sami na sebe na úkor ostatních.“ Dále I3 „nejvíce klima v naší třídě ovlivňují především silné osobnost některých žáků, kteří mají celkově vliv na dění ve třídě.“ Pouze I2 vidí jako faktor ovlivňující klima u něho ve třídě jazykovou bariéru. „Jazyková bariéra tady byla obrovská, než se naučili a pochopili, že jim děti nerozumí.“ (I2)

Mezi speciální potřeby pro tvorbu klimatu řadí I2 a I3 jazykovou i sociální podporu cizinců. „... nejdůležitější je, aby našly společnou řeč ty děti, co nemluví stejným jazykem.“ (I2) Pouze I3 zmiňuje jako speciální a zároveň důležitou potřebu práci s emocemi žáků. Zmiňuje potřebu školního psychologa, kterého po dlouhou dobu využívali, dále také asistenty pedagogů a jiné autority, které pomáhaly dětem pracovat na jejich emocích a tvorbě kolektivu. I2 jako jediný stojí za názorem, že jsou potřeba jasně nastavená pravidla chování. „... důležité je nastavit si pravidla, způsoby komunikace a řešení konfliktů ... musí být jasně nastavené mantinely – čím divočejší třída, tím užší mantinely.“ (I2) Také dodává, že hranice mohou být polopropustné.

DVC2:

Druhým dílčím cílem bylo odpovědět si na otázku „Jak učitelé vnímají svoji roli ve vytváření třídního klimatu?“

Při utváření třídního klimatu se I1 a I2 shodují na tom, že jejich role tkví v podpoře žáků a uvádí, že jsou v podstatě průvodci při zvládnání role žáka. I1 uvádí: „... ze začátku to bylo, že jsem byla takový průvodce, nastavovala jsem pravidla třídy. Nyní jsem spíše v roli pomocníka.“ (I1). „Postupně jsem přešla do role průvodce v rámci klimatu třídy a nastavování pravidel.“ (I2). Z odpovědí je zřejmé, že I1 a I2 se důrazně shodují, že jejich role spočívá i ve vytváření pravidel a struktury třídy. I3 dále popisuje, že jeho role je důležitá při sjednocování žáků a tím pádem tmelení kolektivu. Přistupuje k tomu formou kolektivních her a spolupráce psychologa. I2 se jako jediný na začátku považoval za takzvaného nositele myšlenek a hodnot. „... když jsem začínala, tak jsem byla ten učitel, který byl nositelem myšlenky a předával vědomosti.“ (I2). A zároveň jako jediný zmiňuje, že chce probouzet v dětech to nejlepší, aby dosahovali svých cílů.

Podpora individuality žáků a jejich začlenění se mezi informanty lišila. I3 zaujímá postoj individuálního přístupu k žákům. Zmiňuje, že se snaží individuálně věnovat jak českým žákům, tak cizincům. Tuto snahu zahrnuje i diferencování výuky, aby se děti nenudily a výuka je dostatečně rozvíjela každého individuálně dle jeho možností. I2 byl ve své odpovědi velmi specifický. Mluví o tom, že v její třídě bylo poměrně těžké najít způsob, jakým by podporovala individualitu žáků. Nakonec se mu osvědčil způsob, kdy děti nejen že pracují po skupinkách, ale i po skupinkách sedí, mají sražené lavice. A způsob sezení v těchto lavicích se každý týden mění. Všichni informanti podporují individualitu a začlenění formou skupinových prací. „... individualisti, kteří mají problém se začleněním, tak aby se začlenili, dělám skupinky.“ (I1).

Přístup k žákům, kteří mají problém zapadnout, se víceméně u informantů shoduje. Všichni informanti zastávají podporu začlenění skrze skupinovou práci. I1 uvádí: „... dělám skupinky, které začlení při hodině i ty, kteří se obávají mluvit, nechtějí nebo nejsou tak rychlí při výuce.“ Dále I1 a I2 uvádí, že snaží o individuální přístup ke všem žákům. Jediný I3 zmiňuje i spolupráci s rodiči formou emailů i schůzek. Jako jediný využívá i spolupráci s vedením školy na začlenění žáků s problémem zapadnout. „... snažím se problém vyřešit sama ... pokud se nedaří zlepšit, kontaktuji rodiče.“ (I3).

DVC3:

Třetí dílčí cíl má za úkol zjistit: „*Jaké strategie učitelé používají k podpoře pozitivního klimatu ve třídě?*“

Všichni informanti mají různé strategie a metody, díky kterým se jim lépe daří udržovat pozitivní klima ve třídě. I2 a I3 uvádí jako důležitou metodu třídnické hodiny, při kterých mohou řešit různé problémy a stmelovat kolektiv. „... rozhodně mám třídnické hodiny... je to přesně ten čas, kdy máme klid na to, abychom si vyříkali, co se líbí a co se nelíbí.“ (I2). „*Pracuji s žáky během třídnických hodin.*“ (I3). I1 klade důraz na podporu týmovosti a sounáležitosti. Zdůrazňuje, že jsou jeden tým a je potřeba, aby spolupracovali a vzájemně si pomáhali. I3 zároveň čerpá ze zkušeností svých kolegyň a zkouší různé kolektivní hry, které podporují udržování pozitivního klimatu. „*Tak jednak čerpám ze zkušeností svých kolegyň, které mi dávají tipy a rady, dále jak jsem již říkala, tak zkouším různé kolektivní hry*“ (I3). I1 má za to, že díky vedení ke vzájemné pomoci mohou i ti žáci, kteří nejsou dle jejich slov „perfektní“ projevit svůj názor a nebát se projevit. „...*takže i ti, kteří vlastně nejsou tak perfektní, tak se nemusí u nás ve třídě bát dát to najevo, protože jim vždycky někdo pomůže.*“ (I1).

Podpora vztahů mezi žáky se u informantů různí. Záleží totiž na celkové dynamice skupiny. I1 zmiňuje důležitost spolupráce a vzájemné pomoci, naopak I2 tvrdí, že nezasahuje, pokud nejsou problémy, ale shodují se na tom, že podporují komunikaci. I2 a I3 podporují vztahy i formou mediací konfliktů. Oba informanti po žácích požadují, aby s případným problémem přišli okamžitě a konflikt se dal tak hned vyřešit. „*Když se někdo na někoho naštvě, tak jim dávám šanci to vykomunikovat mezi sebou a když se jim to nedaří, tak jim plním roli takového mediátora ... abych našla jádro pudla.*“ (I2). „*Pokud mají žáci nějaký konflikt mezi sebou, ihned mi to musí přijít říct a řeším to s nimi individuálně.*“ (I3).

U otázky, jak předchází konfliktům mezi žáky se odpovědi u informantů lišily. I1 se snaží o nepřetržitou komunikaci a týmovou atmosféru. „*Snažím se, aby ta třída pořád komunikovala spolu jako tým ... pokud nastane nějaký problém, tak hnedka vysvětluju a snažím se, aby tam byla týmovost.*“ (I1). I2 stojí za monitoringem emocí a potřebou dospělé intervence. „*Je potřeba, aby tady vždycky měli toho dospěláka, který jim pomáhá uklidnit emoce... nejprve začnu monitorovat emoce a musím je rychle vyhodnotit, jestli je*

potřeba jim nabídnout tu pomoc.“ (I2). I3 chce konflikty řešit okamžitě. Využívá k tomu ranní kruhy, kde si s žáky povídají o tom, co je zrovna důležité. Dbá na dodržování pravidel, a to mu napomáhá konfliktům i předejít. „Tak máme ranní kruh, kde si s žáky povídáme. Bud' k tématu vyučovací hodiny, nebo k tomu co se dělo o víkendu například ... dbám především na dodržování pravidel.“ (I3).

Rituály k posílení pozitivního prostředí jsou ve třídách informantů poměrně podobné. Třída I1, I2 i I3 mají ranní kruh, kde si s dětmi povídají o více či méně důležitých věcech, například jaký byl víkend nebo co se chystá ve škole tento týden. „... každé pondělí vlastně máme kruh, kde si povídáme ... děti se na tom učí poslouchat i toho druhého, aby o sobě věděly informace.“ (I1). „Tak máme ranní kruh, kde si s žáky povídáme, bud' k tématu vyučovací hodiny nebo co se dělo o víkendu.“ (I3). I3 dodává, že společně s dětmi řeší pravidla, která tvoří společně a na tyto pravidla pak celoročně dbá. I3 a I2 využívají plyšová zvířata. „Rituálem pro nás jsou plyšákové příběhy ... kdy si děti dobrovolně berou plyšáky domů a potom druhý den o tom sdělují příběh, a i na základě třeba těch příběhů se někdy rozklíčuje něco, co se povedlo, nepovedlo a vlastně naučilo se to vzájemné naslouchání...“ (I2). I2 považuje za jeden z rituálů i komunikaci při problémech. Je s dětmi domluvený, že při jakémkoliv konfliktu se okamžitě obrátí na učitele, aby jej mohli vyřešit.

Všichni informanti se shodují na tom, že spolupráce s rodiči je velmi důležitá a využívají ji. Všichni informanti dávají rodičům zpětnou vazbu, ale I2 zmiňuje, že rodiče nezatěžuje zbytečností. „... nezatěžuju rodiče tím, že se dnes ve třídě popral, domluvte mu, ale když už je potřeba zdůraznit nějaká pravidla, nebo je to dítě potrestáno, tak rodičům dávám zprávu.“ (I2). I3 se snaží zapojovat rodiče do řešení problémů žáků. Využívá jejich spolupráci v momentě, kdy se mu samotnému nedaří, aby žák spolupracoval. Dokonce i I1 využívá rodiče při řešení problémů. „... dostanou ode mě zpětnou vazbu ... a snažíme se společně vyřešit problém.“ (I1).

DVC4:

V rámci čtvrtého dílčího cíle se řeší tato otázka: „S jakými výzvami se stýkají učitelé v oblasti třídního klimatu?“

Výzvy v rámci oblasti třídního klimatu informanti vnímají různě. Pro I1 jsou výzvy každý den. Zmiňuje, že dopředu nikdy neví, co ho čeká. „Výzva je vlastně každý den, nikdy

vlastně nevíte, jak to dítě bude reagovat, jaké bude klima třídy.“ (I1). I2 považuje za výzvu ukočírovat potřeby všech dětí a sledovat jejich spokojenost. Uvádí, že je pro něho těžké nezapomenout na žádné dítě a jeho potřeby. Uvědomuje si totiž, že každé dítě je jiné a každé dítě má jiné potřeby v různých oblastech. Pro I3 je výzvou zaujmout každého žáka a přistupovat k němu individuálním způsobem, který v ten moment právě vyžaduje. Poté zmiňuje jeden konkrétní případ, se kterým se potýká, a to chování jednoho agresivního chlapce ve třídě. *„Musím být pohotová a v případě nutnosti včas zakročit.*“ (I3).

V překonávání výzev se informanti poměrně shodují. Při překonání výzev je pro ně důležitý individuální přístup k dětem. *„Snažím se přistupovat k žákům individuálně, ale je to opravdu velmi náročné“* (I3). I2 využívá mnoho způsobů, díky kterým se mu daří výzvy překonávat. *„Vždycky dávám otázku na to, jak se cítí, co se jim líbilo, co se jim zadařilo a vlastně nenápadně do toho vsouvám tu roli, kterou mají v tom kolektivu a zároveň bedlivě poslouchám, jestli jsou s ní ještě v pohodě.*“ (I2). I1 využívá pro překonání výzev celý kolektiv, je pro něho důležitá vzájemná pomoc a zapojuje všechny děti do řešení problémů. Jediný I3 zmiňuje důležitost spolupráce s rodiči, intervize a spolupráce s psychologem. *„Spolupracuji s rodiči, s kolegyňami, s psychologem, kteří se mi snaží s tím pomáhat.*“ (I3).

DVC5:

Pátý dílčí cíl se zaměřuje na otázku, která je zformulována následovně: *„Jaké doporučení by učitelé dali v oblasti řešení třídního klimatu?“*

Na nejefektivnějších způsobech podpory tvorby třídního klimatu se informanti ve všem shodují. Za nejdůležitější považují podporu vztahů mezi spolužáky. Zmiňují důležitost vzájemného respektu, skupinových prací a třídnických hodin. I1 uvádí: *„... když nastane něco, s čím si neví rady, tak vědí, že můžou přijít, můžou se zeptat spolužáka a ten spolužák a vlastně ta třída, je napojená tak, že ten spolužák se nesměje a snaží se pomoci.*“ (I1). Ve spojitosti s třídnickými hodinami I2 zmiňuje: *„Především jsou to třídnické hodiny, které se konají jednou týdně, máme je dané pevně v rozvrhu a pravidelně se opakují.*“ (I2). I1 a I2 zakládají své způsoby podpory také na otevřené komunikaci, a dostupnosti učitele. I3 jako jediný zmiňuje, že pro podporu pozitivního třídního klimatu je důležité pozorování.

Podpora při tvorbě třídního klimatu ze strany školského zařízení je dle informací všech informantů velmi dobrá. I1 konkrétně zmiňuje: *„... zatím jsem neměla moc*

příležitostí, abych musela řešit nějaký problém ... ale samozřejmě pár situací nastalo a vždycky vlastně vedení školy mně bylo oporou a snažilo se mi pomoci.“ I2 a I3 se shodují na tom, že mají možnost realizace různorodých aktivit. Pro I2 jsou to třídnické hodiny a pro I3 se jedná o spolupráci se školním psychologem a metodičkou prevence. *„Já vnímám velkou podporu, ať už právě od vedoucí paní učitelky anebo právě ze strany paní ředitelky, která mi tam vyjednala školního psychologa a vlastně u nás byla i metodička prevence.“* (I3).

Mezi tipy nebo doporučení pro jiné učitele v souvislosti s péčí o třídní klima informanti radí: mít jasně stanovená pravidla, být učitel jako opora pro žáky, mít sebereflexi, profesní rozvoj, neustálé vzdělávání a nebát se říct si o pomoc. I1 říká: *„Tak důležité je nastavit určité pravidla ... já jako učitel jsem pro ně a kdykoliv cokoliv se mnou můžou řešit.“* I2 klade důraz na to, aby byl učitel průvodcem, ne někým, kdo jim autoritativně nařizuje pravidla. *„Bez čeho to nejde je, aby učitel provázel ty děti, ne aby jim určoval ... a hlavně aby k nim byl upřímný a férový parták a ne autorita, která má vždycky pravdu.“*(I2). I3 má jedno jednoduché doporučení: *„Nebát se říct si o pomoc, když to sami nezvládáte“* (I3).

5.1.2 Shrnutí dílčích cílů na plně organizované škole

V rámci prvního dílčího cíle je možné podotknout, že jsou hlavními charakteristikami třídního klimatu především komunikace a otevřenost, které všichni respondenti považují za zásadní aspekty. Dále se objevují prvky jako vzájemná pomoc a podpora, spolupráce mezi dětmi a učitelem a potřeba jasně stanovených pravidel. Klima třídy je možné charakterizovat především spoluprací a kolektivní prací, přičemž jej významně ovlivňují sociální skupiny a silné osobnosti žáků, které často mohou určovat směr celé třídy. Specifickou potřebou pro vytváření pozitivního klimatu je jazyková a sociální podpora cizinců a práce s emocemi žáků. V některých případech se objevují komplikace v podobě jazykových bariér a náročného složení třídy, které mohou vést k občasným menším konfliktům. Pro zajištění příznivého klimatu je podle informantů důležité nastavení jasných pravidel chování a hranic, které by měly být respektovány všemi, jak žáky, tak učiteli.

V rámci druhého dílčího cíle by se dalo říci, že učitelé vnímají svoji roli při vytváření třídního klimatu především jako podpůrnou a průvodcovskou. Vidí se jako průvodci žáků

při zvládnání jejich školní role, přičemž někteří popisují svůj posun od nastavování pravidel k roli pomocníka. Důležitou součástí jejich úlohy je vytváření pravidel a struktury třídy. Někteří učitelé považují za svou roli sjednocování žáků a tmelení kolektivu, což realizují pomocí kolektivních her a spolupráce s psychologem. V počátcích praxe se někteří vnímali jako nositelé myšlenek a hodnot, kteří předávají vědomosti, a snaží se probouzet v dětech to nejlepší pro dosahování jejich cílů. V oblasti podpory individuality a začleňování žáků se učitelé shodují na využívání skupinových prací, někteří zdůrazňují individuální přístup včetně diferenciací výuky podle potřeb žáků, zatímco jiní řeší individualitu specifickým uspořádáním lavic do skupin s pravidelnou obměnou zasedacího pořádku. Při práci s žáky, kteří mají problém zapadnout, opět využívají skupinovou práci, snaží se o individuální přístup, a někteří rozšiřují podporu o spolupráci s rodiči formou emailů a schůzek i s vedením školy.

U třetího dílčího cíle lze z odpovědí informantů vyvodit, že podporují pozitivní klima prostřednictvím třídnických hodin, které slouží k řešení problémů a stmelování kolektivu. Významnou strategií je důraz na týmovost, sounáležitost a vzájemnou pomoc, což umožňuje i méně úspěšným žákům projevit svůj názor bez obav. K udržení pozitivní atmosféry přispívají také kolektivní hry. V oblasti podpory vztahů mezi žáky se přístupy liší podle dynamiky konkrétní skupiny, od podpory spolupráce po mediaci konfliktů. Společným prvkem je důraz na otevřenou komunikaci a okamžité řešení problémů. Konfliktům učitelé předcházejí nepřetržitou komunikací, monitoringem emocí a důsledným dodržováním stanovených pravidel. K posílení pozitivního prostředí zavádějí rituály jako ranní kruhy, kde si s dětmi povídají o různých tématech, nebo specifické aktivity typu "plyšákové příběhy". Všichni učitelé považují za klíčovou spolupráci s rodiči, kterým poskytují zpětnou vazbu a zapojují je především při řešení závažnějších výchovných problémů.

Čtvrtý dílčí cíl se dá pojmut tak, že učitelé se v oblasti třídního klimatu potýkají s rozmanitými výzvami, které mají každodenní charakter. Pro některé představuje výzvu nepředvídatelnost každého dne, kdy předem nelze odhadnout, jak budou žáci reagovat a jaké bude klima třídy. Jiní učitelé považují za náročné ukočírovat různorodé potřeby všech dětí a sledovat jejich spokojenost, přičemž si uvědomují, že každé dítě má jiné potřeby v různých oblastech. Významnou výzvou je také schopnost zaujmout každého žáka a přistupovat

k němu individuálním způsobem, který v daném momentu vyžaduje. V některých případech učitelé čelí konkrétním problémům, jako je agresivní chování některých žáků, kdy musí být pohotoví a v případě nutnosti včas zakročit. V přístupu k překonávání těchto výzev se učitelé většinou shodují na důležitosti individuálního přístupu k dětem, přestože uznávají, že je to velmi náročné. Někteří využívají specifické komunikační techniky, kdy se ptají žáků na jejich pocity, úspěchy a role v kolektivu, a zároveň pozorně sledují, zda jsou s nimi žáci spokojeni. Jiní učitelé zapojují do řešení problémů celý kolektiv a kladou důraz na vzájemnou pomoc. Někteří zdůrazňují význam spolupráce s rodiči, intervize a konzultací s odborníky, jako jsou psychologové, kteří jim pomáhají náročné situace řešit.

U pátého dílčího cíle lze ve zkratce shrnout, že učitelé se shodují na zásadních faktorech ovlivňujících třídní klima. Nejvýznamnější je podpora vztahů mezi spolužáky, která zahrnuje vzájemný respekt, skupinovou spolupráci a pravidelné třídnické hodiny. Ty jsou vnímány jako důležitý nástroj pro udržení pozitivního klimatu ve třídě a řešení případných problémů. Dalším významným aspektem je otevřená komunikace a dostupnost učitele. Informanti zdůrazňují, že žáci by měli mít možnost kdykoli se na učitele obrátit s jakýmkoli problémem a cítit se bezpečně v rámci třídního kolektivu. Někteří také poukazují na význam pozorování dynamiky ve třídě jako prostředku k včasnému odhalení a řešení problémů. Podpora ze strany školského zařízení je hodnocena pozitivně. Informanti oceňují možnosti realizace různorodých aktivit, spolupráci se školním psychologem a metodickou prevencí i podporu ze strany vedení školy. Mezi důležité aspekty, které učitelé považují za klíčové pro práci s třídním klimatem, patří jasně stanovená pravidla, role učitele jako průvodce a partnera žáků, sebereflexe, profesní rozvoj a ochota požádat o pomoc při řešení náročných situací.

Porovnání teoretických východisek s výsledky rozhovorů s pedagogy na plně organizované škole odhaluje významné shody i mírné rozdíly v pojetí třídního klimatu. Výsledky potvrzují komplexní povahu klimatu definovanou Čapkem (2010), informanti identifikovali jako klíčové aspekty komunikaci, otevřenost a spolupráci. Zjištění také podporují Klusákův (1993) názor, že pedagog by neměl být autoritativním kontrolorem, neboť učitelé se vnímají především jako podpůrci a průvodci, což koresponduje s pojetím Čapka (2010) o roli třídního učitele jako průvodce a rádce.

Výsledky jednoznačně potvrzují význam komunikace a jasných pravidel zdůrazňovaný Čápem a Marešem (2001). Informanti uvádějí potřebu jasně stanovených pravidel chování a hranic, což navazuje na teoretický poznatek o důležitosti organizovaného prostředí pro efektivní učení. V souladu s Marešovým (2012) pojetím klimatu jako sociálně-psychologického jevu výsledky identifikují sociální skupiny a silné osobnosti žáků jako faktory určující směr třídy, což odpovídá i Andersonovu (1982) hierarchickému modelu zdůrazňujícímu sociální systém vzdělávacího prostředí.

Systematické budování klimatu prostřednictvím pravidelné práce, jak doporučují Čáp a Mareš (2001), je ve výzkumu zastoupeno třídnickými hodinami, které slouží k řešení problémů a stmelování kolektivu a dalšími aktivitami posilujícími soudržnost třídy.

Výzkum však odhalil i aspekty, které se v teorii až tak nevyskytují. Například specifickou potřebu jazykové a sociální podpory cizinců nebo využívání konkrétních praktických nástrojů jako "plyšákové příběhy", které teoretická část nespecifikuje. Důvodem bude to, že se jedná o specifické nástroje, které konkrétní učitelé využívají.

Výsledky také významněji, než teorie zdůrazňují spolupráci s rodiči jako důležitý faktor ovlivňující klima třídy a řešení problémů. V oblasti výzev také identifikuje individuální přístup jako hlavní obtíž, kdy učitelé považují za náročné zvládnout různorodé potřeby všech dětí a přistupovat k žákům individuálním způsobem.

5.1.3 Malotřídní školy

V této kapitole budou analyzovány polostrukturované rozhovory s informanty z malotřídní školy. Jejich výpovědi budou strukturovány do jednotlivých dílčích dílů.

DVC1:

První dílčí výzkumný cíl řeší otázku: „*Jaké jsou hlavní charakteristiky třídního klimatu na malotřídní škole a na klasické plně organizované škole?*“

Na tom, že hlavním aspektem třídního klimatu je respekt a vzájemné porozumění a přátelské vztahy mezi žáky se shodují všichni informanti. I4 to popisuje následovně: „*To, že si žáci spolu rozumí, spolupracují, komunikují ...*“ I5 popisuje: „*... se všichni cítíme ve třídě dobře, nikdo se nemusí bát do té třídy jít, ... a navzájem se respektujeme.*“ S tím souvisí i pocit bezpečí a přijetí ve třídě, o kterém mluví I5 a I6. „*... každý se cítí nějakým způsobem*

vítaný a přijatý, v bezpečí, nikým neohrožovaný.“(I6). I4 jako jediný podotýká, že vnímá třídní klima i jako komunikaci a otevřenost a spolupráci mezi dětmi a učitelem. „... *nebojí se učitele zeptat, když něco neví.*“ (I4).

Jakožto hlavní charakteristiky klimatu svých tříd popisují informanti I5 a I6, že se u nich objevují občasné konflikty mezi žáky. „...*řešíme různé problémy, ... potyčky nebo si někdy někde děti něco vyvedou*“ (I5). Všichni informanti se ale shodují, že ve výsledku hodnotí klima ve své třídě kladně. „... *ale myslím si, že naše třídní klima je skvělé*“ (I5). „*Třídní klima i celkově klima ve škole si myslím, že je velice dobré...*“ (I4). I4 popisuje svoje klima i jako důvěrné, s rodinnou atmosférou. „... *malá škola rodinného typu, ... panuje tu vzájemný respekt, důvěra, která je klíčová...*“ I6 přiznává, že složení jejich třídy je náročné, jelikož kolektiv třídy přišel již na začátku školního roku zformovaný ze školky. Mluví i o špatně nastavených pravidlech, které si žáci do třídy již přinesli. „... *kolektiv přišel ze školky nějakým způsobem už zformovaný. (...) kolektiv má nastavená pravidla, která už jim připadají v pořádku a mnohdy jako v pořádku nejsou.*“ (I6).

Na faktory ovlivňující klima mají informanti různé názory. I5 a I6 se shodují, že klima často ovlivňují sociální skupiny ve třídě. „*děti, které mají mezi sebou minimálně tři roky odstup, takže si na sebe musely zvyknout na začátku...*“ (I5). I5 tedy poukazuje i na vliv velikosti třídy a věkové rozdíly ve třídě. I4 má za to, že nejvíce ovlivňuje klima osobnost učitele a jeho naladění. „... *naladění paní učitelky. Je to hodně o náladách, protože učitelé přenáší nálady na děti, takže když je učitel v pohodě, jsou děti v pohodě.*“ (I4). I6 hovoří o vlivu častých konfliktů ve třídě. „*Tak to bývají časté konflikty a situace, kdy musím pomáhat s tím, jak to vlastně vyřešit...*“ (I6).

Ohledně speciálních potřeb při tvorbě klimatu ve své třídě mají informanti rozličné odpovědi. I4 uvádí, že žádné speciální potřeby nevnímá. Zato I5 vnímá jako speciální potřebu dostatek pedagogického personálu. „... *by leckdy bylo fajn, kdyby tam byl třeba ještě jeden člověk navíc, abychom mohli prostě obsáhnout nějak ty děti lepším způsobem...*“ (I5). Následně pak I6 vytyčuje několik potřeb, a to zejména potřebu pocitu bezpečí a přijetí pro každého, potřebu práce s emocemi žáků a jasně nastavená pravidla chování. „... *aby se tam každý cítil dobře ve smyslu, nemám hlad, nemám žízeň, tady je moje místo, jsem tu přijatý, jsem tu v bezpečí, mohu se tu realizovat a podobně. (...) určité situace přehráváme,*

dramatizujeme, jak by kdo reagoval, co na tom bylo dobře, co na tom nebylo dobře a jestli třeba to nemohlo někoho poškodit, protože oni často udělají věc, která jim ani nedochází, že byla jako mimo hranice.“ (I6).

DVC2:

Druhý dílčí cíl je charakterizován otázkou: *„Jak učitelé vnímají svoji roli ve vytváření třídního klimatu?“*

Svou roli v rámci utváření třídního klimatu vnímají informanti zejména jako průvodce a podporu žáků. Pouze I4 se zároveň definuje jako pozorovatel a korektor chování. *„... jsem především pozorovatel, vnímám, naciťuji třídu ... koriguju nesprávný chování, prostě jsem součástí kolektivu a reaguji na něj.“ (I4).* Dále se informace o roli při utváření třídního klimatu různí. I6 například zmiňuje, že se považuje za nositele myšlenek a hodnot a svou roli vnímá jako důležitou a nepostradatelnou. Považuje za relevantní být osobním příkladem a vzorem pro žáky. I5 dokonce zmiňuje, že ji žáci mnohdy řeknou mami a to je v pořádku. *„... nebojí se se mnou mluvit, kolikrát mi řeknou místo paní učitelko mami, tak tam je to si myslím úplně v pořádku, tak by to mělo být“ (I5).*

Podpora individuality žáků a jejich začlenění se opět v odpovědích různí. Každý informant podporuje individualitu různým způsobem. I6 považuje za nejdůležitější skupinovou práci a dynamiku skupiny. Často chválí osobnostní rysy a v průběhu roku využívá poznávacích her. Podporuje sebereflexi žáků a snaží se je navést na to, aby řešení problémů hledali sami nebo společně. I4 zas naopak dává prostor pro projevení osobnosti a je pro něho důležitý vzájemný respekt. Tvrdí, že je důležitý projev dětí, ale každý musí mít jasně dané hranice. *„Necháváme děti projevovat, protože každé dítě je osobnost a samozřejmě ta osobnost musí mít své hranice, nesmí to být na úkor osobnosti druhé, takže zase respekt vzájemný se snažíme podporovat.“ (I4).* I5 jako jediný klade důraz na zapojení rodin a mimoškolní aktivity. Je pro něj důležitá komunikace v rámci podpory individuality žáků. *„Hodně s nima mluvíme ... podnikáme různé akce a zároveň ty děti fakt známe ... známe i jejich rodinné anamnézy.“ (I5).*

Přístup k žákům, kteří mají problém zapadnout, se opět u každého informanta naprosto liší. I4 využívá postupné adaptace a k intervenci přistupuje až v případě potřeby. *„Ze začátku to necháváme přirozeně plynout, potom když vidíme po nějakém čase, že to dítě*

má problém, tak do toho trošku zasahujeme.“ (I4). Dále jako jediný využívá externích programů pro stmelení třídy. I5 považuje za dobrou metodu k začlenění takového žáka skupinovou práci, podporuje, aby si takové skupinky žáci vytvářeli sami, zároveň je ale také losuje. I6 považuje za důležité sebepoznávání a vzájemné poznávání. Tvrdí, že díky tomu se děti cítí bezpečněji. Klade důraz na posílení pozitivních stránek dítěte. *„Tak snažím se, aby co nejvíc znali sami sebe v kolektivu, jeden druhého a někdo může být třeba uzavřenější a podobně a když se cítí bezpečně, tak potom začne časem vyprávět ... v tu chvíli se ho snažím vyzdvihnout.*“ (I6).

DVC3:

Třetí dílčí cíl si klade za otázku: *„Jaké strategie učitelé používají k podpoře pozitivního klimatu ve třídě?“*

Mezi konkrétní strategie a metody k udržení pozitivního klimatu ve třídě informanti řadí mnoho způsobů. I4 a I6 využívají kolektivní a kooperativní hry. I4 využívá práci ve skupinkách, které různě mění a domnívá se, že pro udržení pozitivního klimatu ve třídě a spolupráci jsou důležité i mimoškolní akce. *„... hodně jezdíme na výlety, na sportovní akce, opouštím školu, aby děti dokázaly spolu spolupracovat.*“ (I4). I5 považuje sebe za jeden z nástrojů pro udržování pozitivního klimatu. Tvrdí, že je důležité být sám sebou a na nic si nehrát. Zároveň zmiňuje, že jsou důležitá pravidla ve třídě, ovšem je potřeba pracovat i s okamžikem, protože každý den je jiný. *„... pracujeme s okamžikem ... ne každý den děláme to samý, protože záleží na tom, jak se kdo vyspí a jak ty děti jsou naladěný.*“ (I5). I6 ve své práci využívá individuální rozhovory a komunitní kruhy. Tyto metody přizpůsobuje tomu, jaká je zrovna nálada ve třídě. *„... jestli bych to měla nazvat asi konkrétně, tak pozorování a potom následná práce formou rozhovorů ... využívám kruhy, kruhy komunitní, ve kterých si povídáme a rozebíráme určité věci.*“ (I6).

Na podpoře vztahů mezi žáky se informanti ve většině případů shodují. Všichni informanti tvrdí, že je důležitá spolupráce a vzájemná pomoc. I6 dodává, že ve vyučování spíše podporuje spolupráci nežli soutěžení. I4 zmiňuje, že spolupracují i se školkou a obcí, takže se děti dostávají do kontaktu s různými lidmi. Zároveň říká, že jsou pro podporu vztahů důležité i mimoškolní aktivity. *„Důležitý jsou pro nás mimoškolní aktivity, při škole vlastně fungují kroužky, které děti navštěvují.*“ (I4). Na mimoškolních aktivitách se shoduje

i I5: „... spolupracujeme s družinou ... různé akce, zveme si tady i ty, vlastně chodí sem ze specky ženský a dělají ... stmelovací hry, stmelovací akce.“

Na otázku, jak předchází konfliktům a jak je řeší, odpovídají informanti podobně. I5 a I6 se snaží o okamžité řešení konfliktů. „... když už to je, tak to řešíme teď a tady a teď a hned okamžitě.“ (I5). „... a když už ten konflikt nastane, tak se snažím je okamžitě vést k řešení a pokud to zvládají sami ... tak je nechám a když nevědí, tak se je snažím vést.“ (I6). I4 jako jediný v rozhovoru klade důraz na opakování pravidel, podle kterých se mají děti řídit. „Tak my celkem často opakujeme pravidla ... jako první pravidlo je že se chovám slušně a s úctou ke svým spolužákům.“ (I4). Mezi zajímavou metodu, jak předcházet konfliktům I6 radí práci s příběhy. Říká, že formou příběhů nebo předáváním vlastních zkušeností dokáže některým konfliktům předejít, jelikož jim na tom ukazuje důsledky některých situací.

Na rituálech a pravidlech, které mají posilovat pozitivní prostředí ve třídě, se informanti v podstatě shodují. Všichni tři informanti řadí do rituálů společné vytváření pravidel ve třídě. „... ty pravidla tvoří všichni společně ... paní učitelka už to potom jako formuje či učesává ...“ (I4). „... pravidla jsem tentokrát poprvé letos jim vlastně nechala napsat a udělat...“ (I5) „Vždycky si pravidla vymýšlí sami.“ (I6). I5 a I6 dělají ve třídě s žáky ranní kruhy. I5 ranní kruhy provádí v pondělí i v pátek. Za cíl těchto kruhů považuje to, že si mohou popovídat a probrat, co se zrovna děje. I6 nezmiňuje frekvenci ranních kruhů, ale jejich cíl se shoduje s I5. „... často sdělujeme v kroužku, jak život běží ve škole, tak si třeba přidáme nějaký pravidlo ...“ (I6). I4 mezi tyto rituály řadí také povinnost sdělit učitel, pokud nastane nějaký problém. Spojuje to společně s dodržováním pravidel a říká: „... když se ty pravidla porušují a děti je neumí nějak jako mezi sebou vyřešit, tak je důležité, aby se nebály říct to dospělému, říct to učiteli, který jim pomůže potom s nápravou.“

Dalším tématem, na kterém se informanti jednoznačně shodli, je, zda spolupracují s rodiči na utváření třídního klimatu. Všichni s nimi aktivně spolupracují a pravidelně je zapojují do řešení problémů žáků. „Určitě, rodiče jsou nesmírně důležití pro nás i pro děti při utváření klimatu, využíváme nejenom rodičovské schůzky hromadné, ale dvakrát za rok se konají takzvané tripartity.“ (I4). I6 se přímo snaží vytvářet pozitivní vztahy s rodiči, díky čemuž je pak spolupráce s nimi jednodušší. „... snažím se vytvářet vlastně pozitivní vztahy

... s rodiči a zároveň pozitivní vztahy mezi dětmi ... když se to pak jako propojí, tak z toho něco pozitivního vyleze.“ (I6). I4 a I5 berou rodiče jako součást školních akcí, tzn. zvou je na veškeré školní akce. I5 zmiňuje, že díky tomu, že jsou malá škola, tak má obec zájem na tom, aby škola „vzkrvátala“. „... veškerý akce, který se třeba i konají s obcí, tak se konají ale i s rodiči...“ (I5).

DVC4:

Čtvrtý dílčí cíl má za úkol zjistit: „S jakými výzvami se stýkají učitelé v oblasti třídního klimatu?“

Jako hlavní výzvu v oblasti třídního klimatu označují všichni informanti problematiku vztahů ve třídě. „Tak v naší třídě je to zejména oblast vztahů a řešení konfliktů.“ (I6). I5 a I4 zmiňují jako velkou výzvu i to, když jsou žáci jiní nebo odlišní. I4 považuje za výzvu v rámci jinakosti to, že někteří žáci jsou starší (např. měli odklad) nebo když mají vývojové vady (např. dysfázii). „... takže to je jako výzva, aby ty starší děti braly ty menší děti jako rovnocenné, ne že oni jsou mladší, a tudíž si na ně budou dovolovat.“ (I4). I5 dále považuje za velkou výzvu kyberšikanu a elektroniku. Zmiňuje, že si děti mezi sebou píšou zprávy o spolužácích, které nejsou vždy pozitivní. V této oblasti je pro něho důležitá prevence. Mimo jiné zmiňuje výzvu i v rámci komunikace. „... nebát se mluvit třeba i jako o citlivých tématech, to si myslím, že je docela důležitý.“ (I5).

Na toto téma navazuje, jakým způsobem se snaží učitelé tyto výzvy překonávat. I4 a I6 překonávají tyto výzvy pomocí komunikace. I4 zároveň používá i metodu různých kartiček, kde jsou otázky, na které děti odpovídají. „Používáme různé kartičky, kde děti odpovídají na různé otázky. Třeba zkus tipnout oblíbené jídlo každého z přítomných ...“ (I4). I6 naopak používá metodu příkladu a zkušeností, které jim napomáhají se samostatně rozhodnout a najít řešení pomocí své empatie. „Většinou se snažím, aby k tomu děti nějakým způsobem došly samy pomocí nějaké své empatie ... anebo pomocí příkladů, které jim poskytnu a aby vlastně dokázaly samy potom rozhodnout...“ (I6). I5 se odlišuje od ostatních tím, že se domnívá, že nejdůležitější je prevence.

DVC5:

Pro pátý dílčí cíl byla vytvořena otázka: „*Jaké doporučení by učitelé dali v oblasti řešení třídního klimatu?*“

I4 a I5 považují za nejefektivnější způsob podpory pozitivního třídního klimatu otevřenou komunikaci a dostupnost učitele. I4 zmiňuje, že se snaží individuálně se žákům věnovat a tím, že jsou malá škola, tak se jí to daří. Zároveň mají k dispozici i paní asistentky, které jsou v tomto směru velmi nápomocné. Podotýká také, že je velmi důležitá komunikace a diskuse, aby se děti poznávaly navzájem. Dokonce se domnívá, že dovednost řešení problémů a vzájemné tolerování se je důležitější než vědomosti, jež získají na prvním stupni. I5 odpovídá jednoduše. „*Prevence a bavit se s nima všema narovinu.*“ (I5). I6 rozšiřuje toto téma o vzájemný respekt a sama sebe popisuje, že i on s nimi musí být rovnocenný, aby se děti cítily bezpečně. Tomuto pocitu bezpečí napomáhá i to, že aktivně řeší konflikty. „*... do důsledku vyřeším tu situaci ... k té spokojenosti, aby se to vyčistilo ty vztahy a mohlo to dál fungovat.*“ (I6).

Podporu ze strany školy všichni informanti vnímají velmi pozitivně. Cítí, že je vedení školy podporuje a je ochotné jim pomoci. „*Mám i takovou zkušenost a teď momentálně teda absolutně perfektní, mám veškerou podporu ve všem, co potřebuju.*“ (I6). I5 také zmiňuje, že ze strany školy cítí důvěru. „*Mám volnou ruku ve všem a důvěru.*“ (I5). I4 je sám vedoucím pracovníkem, který podporuje klima a pomáhá svým zaměstnancům. Tvrdí, že se snaží být lidský a řešit konflikty v klidu. Považuje za důležité mezi kolegy mluvit na rovinu a hledat společnou řeč. „*... najít jako nějakou společnou řeč, protože jsme malý kolektiv ... aby to všechno jako dobře fungovalo, tak musíme být dobře naladěni a musíme do práce chodit rádi...*“ (I4).

Mezi typy a doporučení pro jiné učitele v souvislosti s péčí o třídní klima řadí I4 a I6 potřebu sebereflexe. Potřebu profesního rozvoje a školení vyzdvihuje I4. „*My hodně jako využíváme třeba i různé semináře ... kde vlastně se zabývají tím tématem klima.*“ (I4). I6 dodává, že by měl učitel zajistit dobré klima hlavně sám sobě. „*Určitě zajistit prima klima sobě jako učiteli, protože potom ho můžu předat dál dětem. Být otevřený a nekritizovat, neočekávat něco, co nemůžu čekat.*“ (I6). S tímto tématem rezonuje i I5, který považuje za

důležité myslet pozitivně. I4 jako jediný zmiňuje, že by se učitel neměl bát požádat o pomoc a spolupracovat s kolegy. „... *spolupracovat s kolegy ... poprosit o pomoc.*“ (I4).

5.1.4 Shrnutí dílčích cílů na malotřídní škole

V rámci prvního dílčího cíle by se dalo podotknout, že třídní klima je založeno na respektu, vzájemném porozumění a přátelských vztazích mezi žáky. Důležitými aspekty jsou také pocit bezpečí a přijetí ve třídě. Kromě toho hraje roli i komunikace, otevřenost a spolupráce mezi žáky a učitelem. Ačkoliv se ve třídách objevují občasné konflikty mezi žáky, celkové hodnocení klimatu je pozitivní. Někteří jej popisují jako důvěrné, s rodinnou atmosférou, jiní upozorňují na složitost kolektivu, formovaného už od školky, a na pravidla, která si žáci přinesli a která nejsou vždy ideální. Faktory ovlivňující klima vnímají učitelé rozdílně. Někteří zdůrazňují vliv sociálních skupin a věkových rozdílů mezi žáky, jiní považují za významnou osobnost a naladění učitele. Dále se jako významný faktor ukazují časté konflikty ve třídě a způsoby jejich řešení. Speciální potřeby se liší. Zatímco někde nejsou vnímány žádné, jinde je považováno za důležité dostatečné pedagogické zajištění. Dále se zdůrazňuje potřeba pocitu bezpečí, práce s emocemi žáků a jasná pravidla chování, která pomáhají dětem uvědomit si důsledky svého jednání.

U druhého dílčího cíle informanti vnímají svou roli v utváření třídního klimatu především jako průvodci a podpůrci žáků. Někteří ji rozšiřují o roli pozorovatele a korektora chování nebo nositele hodnot a vzoru. Někteří mají s žáky natolik blízký vztah, že jej přirovnávají k rodičovské roli. Podpora individuality žáků se u jednotlivých informantů liší – od skupinové práce a poznávacích her, přes důraz na respekt a osobnostní projevy v rámci jasně daných hranic, až po zapojení rodin a mimoškolních aktivit. Také strategie pomoci žákům, kteří obtížně zapadají, jsou různé. Někdo preferuje postupnou adaptaci s minimálními zásahy, jiný spoléhá na práci v týmu, další se soustředí na sebepoznání a posilování silných stránek jednotlivců.

Třetí dílčí cíl ukázal, že učitelé ve své každodenní praxi využívají rozmanité strategie k podpoře pozitivního klimatu ve třídě. Nedílnou součástí jsou kolektivní a kooperativní aktivity, promyšlené střídání skupinové výuky a organizace mimoškolních akcí, ať už jde o výlety, či sportovní události, které nenásilně prohlubují vzájemné vztahy mezi žáky. Významným faktorem je autenticita pedagoga a jeho schopnost flexibilně reagovat na

aktuální atmosféru ve třídě. Individuální rozhovory s žáky a pravidelné komunitní kruhy slouží jako účinný nástroj pro sledování skupinové dynamiky a včasnou identifikaci potenciálních problémů. Pedagogové při formování vztahů mezi dětmi cíleně upřednostňují spolupráci před prvky soutěžení. Žáci se aktivně zapojují do aktivit se školou i do života obce, spolupracují s družinou a účastní se akcí zaměřených na posílení kolektivu. Případné konflikty jsou řešeny bezodkladně, přičemž pedagogové primárně vedou žáky k samostatnému nalezení řešení, a teprve když tato cesta není úspěšná, vstupují do procesu jako mediátoři. K prevenci nežádoucích situací přispívá pravidelné připomínání dohodnutých pravidel a práce s příběhy. Mezi osvědčené postupy patří spoluúčast žáků na tvorbě třídních pravidel, ranní komunitní kruhy, umožňující sdílení osobních zážitků, emocí a otevřená komunikace mezi učiteli a žáky. Nenahraditelnou roli hraje spolupráce s rodiči, která se projevuje jejich zapojením do školních akcí, individuálními konzultacemi a systematickým budováním pozitivního vztahu mezi rodinou a školním prostředím.

V rámci čtvrtého dílčího cíle došlo k zjištění, že učitelé se v oblasti třídního klimatu nejčastěji potýkají s problémy ve vztazích mezi žáky a řešením konfliktů. Výzvou je také práce s odlišnostmi mezi dětmi, například věkovými rozdíly nebo specifickými poruchami učení. Dalším problémem je kyberšikana a nevhodná komunikace přes elektronická zařízení, která může negativně ovlivnit atmosféru ve třídě. Důležité je také umět otevřít citlivá témata a vést s žáky upřímnou komunikaci. Pro zvládnutí těchto výzev využívají učitelé různé metody. Zásadní roli hraje komunikace a vzájemné poznávání, například prostřednictvím her s otázkami. Často pracují s příklady ze života, které pomáhají dětem rozvíjet empatii a hledat vlastní řešení. Důležitá je také prevence, a to i zejména v oblasti kyberšikany a práce s technologiemi, aby se předcházelo problémům ještě předtím, než nastanou.

V pátém dílčím cíli se informanti shodují, že pro dobré prostředí ve skupině žáků je zásadní upřímné jednání a dostupnost vyučujícího. Podstatné je, aby si děti mohly s učitelem otevřeně promluvit a cítily se v jeho přítomnosti uvolněně. Individuální přístup, vzájemná úcta a schopnost efektivně zvládat neshody jsou podle nich základem dobré atmosféry mezi spolužáky. Velmi důležitá je také opora ze strany instituce. Informanti oceňují důvěru a svobodu v přístupu k výuce, stejně jako možnost spolehnout se na vedení a kolegy. Upřímná komunikace a spolupráce v rámci pracovního týmu pomáhá udržet příjemné

podmínky, což se následně odráží i na dětech. Jako návrh pro ostatní vyučující zmiňují potřebu vlastní sebereflexe a neustálého profesního růstu. Účast na kurzech a vzdělávacích programech zaměřených na skupinovou dynamiku jim pomáhá lépe chápat vztahy mezi dětmi. Podstatné je také dbát na vlastní pohodu, učitel, který se cítí dobře, dokáže pozitivní atmosféru přenést i na své svěřence. K tomu patří i ochota spolupracovat s kolegy a nebát se požádat o podporu, pokud je to nezbytné.

V rámci porovnání výsledků rozhovorů s pedagogy na malotřídní škole z teoretickými východisky bylo nalezeno velké množství shodných znaků, ale i několik malých konceptů, které teorie vysloveně nepopisuje. Výzkum potvrzuje klíčovou roli pedagoga jako průvodce, vzoru a korektora chování, což koresponduje s tvrzeními Klusáka (1993) a Vykopalové (1992) o zásadním vlivu učitele na formování třídního klimatu. Systematický přístup ke zlepšování klimatu, který teoreticky popsali Čáp a Mareš (2001), se v praxi projevuje prostřednictvím kolektivních aktivit, pravidelných komunitních kruhů a spoluúčasti žáků na tvorbě třídních pravidel.

Teorie dále zmiňuje potřebu důsledně řešit projevy agrese nebo šikany (Čáp a Mareš, 2001). Výsledky toto plně potvrzují, když informanti popisují, že případné konflikty jsou řešeny bezodkladně a že pedagogové primárně vedou žáky k samostatnému nalezení řešení.

Čemu se teoretická východiska vysloveně nevěnují, jsou specifické moderní výzvy jako šikana, kdežto výsledky výzkumu naopak identifikují kyberšikanu a nevhodnou elektronickou komunikaci jako významný faktor ovlivňující třídní klima.

5.1.5 Porovnávání výsledků polostrukturovaných rozhovorů na plně organizované a malotřídní škole

Třídní klima v plně organizované a malotřídní škole má společné rysy, v některých rysech se ale liší. Na obou typech zkoumaných škol je důležitá komunikace, otevřenost a spolupráce mezi žáky i učitelem. Učitelé nefungují jen jako autority, které předávají znalosti, ale spíše jako průvodci a podpora. Důležitou roli hrají jasně daná pravidla, individuální přístup k žákům a pravidelné třídnické hodiny nebo komunitní kruhy. Kromě toho je důležité pracovat s emocemi dětí, předcházet konfliktům a posilovat vzájemný

respekt. Jak na plně organizované, tak na malotřídní škole je důležitá spolupráce s rodiči, jelikož jejich zapojení pomáhá vytvářet stabilní a bezpečné prostředí ve třídě.

Hlavní rozdíl mezi těmito dvěma zkoumanými školami (malotřídní a plně organizovaná) je v tom, jak vypadají sociální vztahy mezi žáky a jak se řeší problémy ve třídě. Na plně organizované škole se víc projevuje vznik různých sociálních skupin a silné osobnosti tak mohou ovlivňovat celkové klima. Velký důraz se klade na týmovou spolupráci a dodržování pravidel. Učitelé se tu snaží podporovat individualitu žáků hlavně skrze skupinovou práci a přizpůsobení výuky jejich potřebám. Výzvou bývá různorodé složení třídy, například přítomnost cizinců nebo dětí s různým sociálním zázemím, což může vést ke konfliktům. Proto se na těchto školách častěji využívají školní psychologové, pravidelné třídnické hodiny nebo sledování emocí žáků.

Zkoumaná malotřídní škola má oproti tomu rodinnější atmosféru. Díky menšímu počtu žáků a komunitní roli malotřídní školy jsou vztahy mezi nimi i s učiteli bližší, někdy až skoro jako v rodině. Výzvou je ale to, že v jedné třídě se učí děti různého věku, což může být organizačně složitější, ale zároveň to podporuje spolupráci mezi mladšími a staršími žáky. Učitelé se tu snaží být co nejvíc autentičtí a hodně pracují s individuálními rozhovory a komunitními kruhy, které pomáhají udržovat přátelskou atmosféru. Konflikty se tu řeší jinak než na velkých školách, děti se vedou k tomu, aby našly řešení samy, a učitel zasahuje jen v krajním případě. Významnou roli tu hraje také propojení školy s místní komunitou, což na plně organizovaných školách není tak běžné. Žáci se často zapojují do obecních akcí, pomáhají ve školce nebo družině, což přirozeně posiluje jejich vztahy i mimo školu.

Celkově by se dalo říct, že zkoumaná plně organizovaná škola má víc strukturovaný přístup k třídnímu klimatu, protože pracuje s větším počtem žáků a rozmanitější sociální dynamikou. Vybraná malotřídní škola zase těží z užších vztahů mezi žáky a učiteli, většího zapojení do komunity a důrazu na individuální přístup. Každý typ školy má tedy své výhody i výzvy a záleží na konkrétním prostředí, co v něm bude fungovat nejlépe.

5.2 Analýza a interpretace pozorování

V této kapitole budou analyzovány a interpretovány pozorování na plně organizované a malotřídní škole. Následně budou výsledky mezi sebou porovnány.

5.2.1 Plně organizovaná škola

První kategorií, na kterou se pozorování ve třídách zaměřovalo, bylo jejich uspořádání. V rámci třídy T1 se jednalo o uspořádání v podobě tzv. hnízd s rotačním systémem, což znamená, že děti sedí ve spojených lavicích, které se každý týden mění. Ať už kvůli promíchání skupinek, tak kvůli otáčení hlavy. Dále je tu pak možnost izolace dítěte do lavice u katedry. Každý žák má tak možnost si sednout kdykoli do této lavice, pokud potřebuje prostor jen sám pro sebe. V druhé třídě T2 byla pozorována kombinace hnízd a samostatných lavic. Ve hnízdech sedí děti, které potřebují spolupracovat, v samostatných lavicích poté sedí děti, které hůř zvládají hluk a potřebují individuální práci. Jedná se tedy o více individualizovaný koncept uspořádání třídy. V rámci třetí třídy T3 se jedná o prostorovou flexibilitu. Učitel se pohybuje mezi žáky a v každé třídě je zapojena spolupráce flexibilně, ať už ve dvojicích či ve větších skupinách.

Další kategorií, která byla v rámci pozorování zpracovávána, je spolupráce žáků. Ve třídě T1 je spolupráce podporována aktivitami a je zde vidět snaha o aktivní zapojení všech žáků s ohledem na jejich individuální potřeby. Ve druhé třídě T2 se práce odvíjí od aktuálního nastavení a aktuálních potřeb žáků. Závisí i na konkrétních žácích, zda mají potřebu spolupracovat či je pro ně lepší některou práci zvládnout sám. Spolupráce tedy není konzistentní, ale za to reflektuje konkrétní potřeby jednotlivých žáků. Ve třetí třídě T3 je spolupráce mezi žáky velmi rozvinutá. Třída funguje jako celek. Projevují se tam různé formy spolupráce, žáci jsou spolu i během přestávek a nebojí se projevovat.

Následující kategorií je řešení konfliktů. V první třídě T1 se konflikty řeší s asistencí dospělého, který jim pomáhá zvládat emoce a pomáhá jim naučit se hledat jádro problému. Učitel je pro ně tedy spíše mentorem, který se je snaží nacítit a pomoci se situacemi a emocemi, které jsou pro ně těžko zpracovatelné. Ve druhé třídě T2 je řešení konfliktů v některých situacích problematické. Někteří z žáků řeší konflikty sebepoškozováním, ostatní nemají problém se například svěřit učitelce. Často se tam objevuje problematika s uchopením svých emocí, a proto je řešení konfliktů méně zdařilé. Ve třetí třídě T3 řeší konflikty společně a otevřeně jako tým. Konflikty řeší efektivně a pedagožka žákům toto chování zpětně reflektuje a vyjadřuje své emoce v reakci na tyto konflikty.

Dalším segmentem, který byl při pozorování zkoumán, byl komunikační styl učitele. V první třídě má pedagožka výrazný hlas, proto není třeba ho na žáky zvyšovat. K žákům je upřímná a většinu komunikace na nich nechává, jelikož se snaží naučit je hledat jádro věci. Zároveň se nebojí vyjádřit svoje emoce a otevřeně přiznat, když je s hodinou spokojená či nespokojená. Ve druhé třídě T2 se jedná o klidnou a vyrovnanou pedagožku, jejíž styl komunikace je rovněž klidný a vyrovnaný. Umí rozeznat vážnost situace, dopodrobna vysvětlovat zadání, vlídně dopomáhat a respektuje pomalejší tempo žáků, které nezrychluje a reaguje pohotově. Ve třetí třídě T3 pedagožka komunikuje respektujícím způsobem. Často se ptá na pocity svých žáků. Je velmi otevřená, působí uvolněně, komunikuje napřímo, zapojuje žáky a nebojí se zapojit prvky humoru.

Další kategorií v rámci pozorování je přístup k žákům. V první třídě T1 učitel děti chválí a podporuje. Hodně času věnuje reflexi, a to jak směrem k žákům, tak směrem k sobě. Reflektuje, jak se žákům daří i jak se v určitých situacích cítí. Ve druhé třídě T2 se učitel snaží k žákům přistupovat jako mentor. Často nabádá k pozornosti, reaguje pohotově a klidně. Reflektuje jak aktivity, tak pocity dětí a snaží se o diferenciaci výuky tak, aby se žádný žák necítil vynechán. Klade velký důraz na respekt mezi žáky, ale v některých případech působí velice přátelsky a žáci na její vlídné chování často nereagují. Ve třetí třídě T3 je přístup velmi naladěný. Pedagog je vnímavý, jasně vyjadřuje své emoce. Má zájem o názor žáků a o jejich pocity. Na začátku hodin automaticky uvádí, co je v hodině čeká, čemu se budou věnovat a dbá na názor žáků, co a jak by chtěli dělat.

Další segment při pozorování je atmosféra třídy. Ve první třídě T1 se jedná o uvolněnou atmosféru. Děti se nestydí být samy sebou. Hlásí se, nemají problém přiznat chybu. Celkově je prostředí bezpečné. Nevznikají napjaté situace a už vůbec ne napjaté prostředí. Ve druhé třídě T2 je atmosféra taktéž uvolněná, ovšem v některých situacích chybí ve třídě řád. K dobré atmosféře napomáhá i pracování ve hnízdech, díky kterým je možná lepší skupinová práce a také může přispívat zvaní si žáku do kroužku, kde jak učitelka, tak paní asistentka sedí s dětmi na stejné úrovni, což přispívá k pocitu rovnosti a sounáležitosti. Ve třetí třídě T3 je atmosféra také uvolněná, velice autentická, žáci se nebojí projevat své vnitřní já. Učitelka nesedí pouze za katedrou, sedne si k nim, aby byla blíže žákům. Hrají si

spolu o přestávkách nehledě na pohlaví a není pro ně problém být ve skupině s někým jiným než s kamarádem.

Následujícím okruhem, kterému se pozorování věnovalo, bylo hodnocení a motivace žáků. Ve všech třídách je využíváno klasického známkování. V první třídě T1 žáci dostávají odměnu formou diamantu. Ten sbírají za např. správně splněný domácí úkol, práci v hodině a aktivitu, kdy za pět diamantů žáci dostávají jedničku do žákovské. Když naopak neplní své povinnosti a vyrušují, tak se jim diamanty ubírají. Dále tam funguje zpětná vazba jak od učitele, tak od spolužáků. Ve třídě T2 pedagožka chválí, reflektuje učení i chování, povzbuzuje a sleduje pokrok. Ve třetí třídě T3 pedagožka chválí, podporuje sebereflexi, v hodinách dává jasné cíle tak, aby bylo jednoduché je splnit. Sama se snaží jít dětem příkladem a tím je motivovat k pozitivnímu chování.

Další kategorií v pozorování jsou pravidla a rituály, které jsou ve třídě aplikovány. V první třídě T1 mají žáci jasně daná pravidla, která si tvoří společně. Těmi základními jsou např. neběhání ve třídě, vzájemný respekt a když se něco děje, okamžitě stopnou činnost a jdou to řešit. Mezi rituály se dá zařadit ranní kruh, kdy si žáci popisují, jak probíhá jejich den či víkend a díky tomu mají možnost se svěřit, což stmeluje kolektiv vzhledem k tomu, že se o sobě děti dozvídají něco nového. Ve druhé třídě T2 si žáci pravidla také tvořili společně na začátku školního roku. V rámci pravidel platí, že mluví vždy jen jeden a to ten, který má v ruce třídního plyšáka. Všichni kolem sebe udržují pořádek, pomáhají si atd. V rámci rituálů jsou také pořádány ranní kruhy, kde se žáci dozvídají něco o sobě navzájem nebo probírají aktuální témata. Ve třetí třídě T3 jsou také nastavena třídní pravidla. Jedním z nich je zákaz používání mobilních telefonů. Když nastane problém, tak ho řeší a chovají se k sobě hezky. Jako rituál je zde také zařazen pondělní ranní kruh. Pravidla jsou dodržována přirozeně.

Posledním segmentem jsou kázeňská řešení. Ve třídě T1 se problémy řeší buď hned nebo se řešení přesune do další hodiny. Sedají si poté do kroužků a hledají jádro problému. Občas bohužel dochází ke vzájemnému nepochopení, ale pedagožka se snaží, aby každý vysvětlil svůj pohled na věc a aby si žáci uvědomovali jádro problému. Ve druhé třídě T2 při větších problémech se konflikty řeší s uvádějícím pedagogem a pokud se jedná o něco vážnějšího, tak dochází ke konzultaci s vedením školy. Pokud se však jedná o méně

významný konflikt, dochází ke konzultaci s žákem osobně mezi čtyřma očima. Ve třetí třídě T3 nejsou kázeňské problémy obvyklé, ale pokud nastanou, řeší se rychle mezi žáky a v nutných případech se zapojuje vedení a rodiče.

Pozorování ukázalo, že každá ze tří sledovaných tříd má odlišné uspořádání a přístup k výuce. Třída T1 využívá systém hnízd s pravidelnou rotací a možností individuálního prostoru, což podporuje spolupráci, ale zároveň dává prostor i těm, kteří ho potřebují. Třída T2 kombinuje skupinové a individuální sezení podle potřeb žáků, což umožňuje větší flexibilitu. Třída T3 je nejvíce dynamická, s volným uspořádáním a častou spoluprací ve dvojicích nebo skupinách. Podobně se liší i přístup ke spolupráci mezi žáky, zatímco v T1 je podporována aktivitami a v T2 je spíše individuální podle aktuálních potřeb, v T3 je přirozenou součástí výuky i běžného fungování třídy. V oblasti řešení konfliktů se ukázalo, že v T1 učitelka funguje jako mentor, který pomáhá žákům pochopit jejich emoce a najít řešení. V T2 je to složitější, protože někteří žáci mají problém se sebevyjádřením a konflikty mohou být spojeny i se sebepoškozováním. Třída T3 naopak konflikty řeší otevřeně a s podporou učitelky, která reflektuje situaci a pomáhá žákům s jejich emocemi. Atmosféra ve všech třídách je spíše uvolněná, ale v T2 někdy chybí pevnější řád. Učitelé mají také rozdílný komunikační styl, v T1 je přímý a otevřený, v T2 klidný a vysvětlující a v T3 uvolněný a respektující. Pokud jde o motivaci a pravidla, ve všech třídách se využívá klasické známkování, ale v T1 funguje i systém odměn pomocí diamantů, v T2 je důraz na reflexi a povzbuzení a v T3 se podporuje sebereflexe a jasně stanovené cíle. Pravidla a rituály jsou ve všech třídách podobné, nejčastěji ve formě ranních kruhů. Kázeňské řešení se liší, v T1 se problémy řeší diskuzí, v T2 se někdy zapojuje vedení školy a v T3 se většina problémů zvládne vyřešit přímo mezi žáky. Celkově lze říct, že každá třída má svůj vlastní systém, který se přizpůsobuje potřebám žáků a způsobu práce učitele.

Tato zjištění lze porovnat s teoretickými východisky. Teoretická východiska definují třídní klima jako komplexní soubor subjektivních postojů a interakcí aktérů vzdělávacího prostředí (Čapek, 2010), který odráží dlouhodobé sociálně-emocionální prostředí a interpersonální vztahy (Mareš et al., 2003). Výzkum tato východiska potvrzuje pozorováním tří tříd (T1, T2, T3), z nichž každá vykazuje vlastní specifické klima vytvářené interakcí mezi učiteli a žáky.

Anderson (1982) zmiňuje ekologii jako jeden z klíčových aspektů vzdělávacího prostředí. Výzkum toto východisko potvrzuje detailním popisem tří odlišných modelů: systém hnízd s rotací v T1, kombinace skupinového a individuálního sezení v T2 a dynamické volné uspořádání v T3. Tyto rozdílné přístupy k fyzickému uspořádání přímo ovlivňují odlišné klima v jednotlivých třídách, což konkrétně dokládá Andersonovu teorii.

Čáp a Mareš (2001) zmiňují důležitost důsledného řešení konfliktů a vytvoření klidného prostředí. Výzkum ukazuje různé přístupy: v T1 učitelka funguje jako mentor pomáhající žákům porozumět emocím, v T2 je situace komplikovanější kvůli problémům se sebevyjádřením a v T3 se konflikty řeší otevřeně s učitelskou podporou. Výzkum přináší i nový poznatek o problematice sebepoškozování některých žáků v T2, což představuje specifickou výzvu pro udržení pozitivního klimatu.

Výzkum také ukazuje konkrétní příklady rituálů uplatňovaných v jednotlivých třídách, zejména využívání ranních kruhů. Tyto příklady z praxe rozšiřují teoretické poznatky o konkrétní osvědčené postupy pro utváření pozitivního klimatu, které teorie explicitně nezmiňuje.

5.2.2 Malotřídní školy

První kategorií zkoumanou v rámci pozorování je uspořádání třídy. Ve čtvrté třídě T4 se pracuje jak v lavicích, tak ve skupinách. Třída je rozvržena půl na půl na práci ve skupinách a na klasické lavice po dvou. V některých případech dochází k práci v kroužku a učitelka vždy sedí na úrovni žáků. V páté třídě T5 se jedná o klasické uspořádání třídy. Často ale školní práce probíhá vzadu ve třídě na koberci, ať už v kolečku, tak po skupinkách. V šesté třídě T6 se sedí v kroužku nebo po hnízdech, což zabezpečuje blízkost učitelky k žákům a podněcuje spolupráci mezi nimi.

Dalším segmentem je spolupráce žáků. Ve čtvrté třídě T4 žáci spolupracují a bezproblémově komunikují napříč ročníky. Tato spolupráce je přirozená, starší děti pomáhají mladším a tráví společně bez problému čas i o přestávkách. V páté třídě T5 spolupracují aktivně, hodně komunikují v rámci hodin i o přestávkách a umí si řídit své tempo. Zároveň se nebojí zeptat a přiznat, že si něčím nejsou jisti nebo něco nevědí. V šesté třídě T6 jsou žáci spolu zvyklí spolupracovat i vzhledem k tomu, že se jedná o vyšší ročník.

U některých je však vidět ostych, pokud mají spolupracovat s někým, před kým si nejsou úplně jistí.

Další část zkoumání bylo řešení konfliktu. Ve čtvrté třídě T4 se konflikty navzdory věkově odlišné skupině téměř vůbec nevyskytují. Pokud však konflikt nastane, je řešen hned, a to společně jak s učitelem, tak mezi sebou. V páté třídě T5 jsou menší konflikty řešeny ze strany dětí samostatně bez pomoci paní učitelky. Snaží se o vzájemnou domluvu a kladou důraz na vyřešení konfliktů a na to, aby se neopakovaly a vzali si z nich ponaučení. V šesté třídě T6 se konflikty taktéž téměř nevyskytují, vzhledem k tomu, že je třída poněkud plachá. Pokud na ně dojde, jsou zvyklí řešit konflikty rychle a jít k jádru věci. V řešení jim pomáhá učitelka, která se snaží o rychlé řešení a napomáhá jí upřímný a otevřený vztah s žáky.

Další kategorií v rámci zkoumání byl komunikační styl. Ve čtvrté třídě T4 pedagog komunikuje upřímně a je důvěryhodný. Snaží se o komunikaci v klidu a probíhá půl na půl, což znamená, že se stihá věnovat oběma skupinám naráz. Žáci se aktivně hlásí, což vyhovuje učiteli i žákům. V páté třídě T5 dochází k upřímné a bezprostřední komunikaci ze strany učitele. Projevuje žákům respekt, váží si jejich názorů, umí děti zaujmout, má velmi příjemný hlas a vždy se ptá, zda pochopili, co se po nich požaduje. V šesté třídě T6 učitelka komunikuje otevřeně a hodiny jsou pohodové. Zajímá jí, zda žáci vše chápou a všemu rozumí. Nechozí k narušování hodin, jelikož je z učitelky cítit přirozený respekt.

Dalším segmentem zkoumaným v rámci pozorování byl přístup k žákům. Ve čtvrté třídě T4 pedagog přistupuje k žákům individuálně, respektuje je a vzbuzuje v nich důvěru. V páté třídě T5 učitelka neznámkuje a nepodporuje soutěže s jedním vítězem. Žáci tak soupeří hlavně sami se sebou, a ne s ostatními. Často vymýšlí aktivity, do kterých se s žáky sama zapojuje a dává jim možnost rozhodnout se, co chtějí dělat. Podněcuje v žácích vzájemné oceňování a podporu. Učitelka má velmi empatický přístup. Ve třídě T6 jak v rámci vyučovacích hodin, tak během přestávek dává žákům různé nápady na aktivity, cvičení či jiné možnosti zábavy. Často využívá pomůcek a různých her, nebojí se pracovat s internetem, lpí na upřímnosti, a to jak mezi žáky navzájem, tak mezi ní a žáky.

Dalším zkoumaným prvkem je atmosféra třídy. Ve čtvrté třídě T4 je atmosféra pohodová, je tam navozena důvěra mezi učitelem a žáky a žáci jsou samostatní. K podpoře atmosféry jsou využívány i různé pomůcky a karty na popsání pocitů. V páté třídě T5 je

atmosféra velmi uvolněná, otevřená a hravá. K pozitivní atmosféře přispívá i pěkné a vyzdobené prostředí třídy. Pedagog pracuje s chybou, a to nejen s chybami dětí, ale i s těmi svými. Udržuje neustálý oční kontakt, což naznačuje, že jsou děti vnímány a je jim nasloucháno. V šesté třídě T6 je atmosféra taktéž uvolněná, k čemuž přispívá i to, že učitelka lpí na upřímnosti. Tato pedagožka rovněž pracuje s chybou a tím pádem žáci vědí, že se není čeho bát.

Dalším segmentem je hodnocení a motivace. Ve všech třídách je využíváno formativní hodnocení. Ve čtvrté třídě T4 pedagog často chválí a motivuje výlety, které pořádá škola. Další formou motivace, která je v této třídě uplatňována je motivace pomocí příkladu. To v praxi vypadá tak, že učitel ukazuje, jak žáci vyššího ročníku zvládají vypracovávat úkoly, které jsou požadovány po ročníku nižším. V páté třídě T5 pedagog poskytuje kvalitní zpětnou vazbu a podporuje i oceňování mezi spolužáky, často chválí a má obecně pozitivní přístup, což potvrzuje i to, že si v některých případech s dětmi plácne. V šesté třídě T6 uplatňuje pedagog metodu, kdy se hodnotí žáci navzájem. Tím se pak děti navzájem motivují a povzbuzují. Celkově se v této třídě uplatňuje i výuka hrou, která je sama o sobě motivující. Každou hodinu pedagog seznamuje třídu s tím, co se bude dít a jakým způsobem bude výuka probíhat.

Další kategorií, která se pozorovala, byla pravidla a rituály. Ve čtvrté třídě T4 nejsou pravidla pevně daná. Letos nebyla poprvé vytvořena. Nemají pravidlo “máme se rádi”, místo toho používají “respektujeme se”. Jako rituál mají každé pondělí a pátek ranní kruh a jako částečný rituál považují i akce s rodiči. V páté třídě T5 se pravidla tvoří až v průběhu školního roku, kdy si žáci s učitelkou sednou a komunikují, co se jim líbí a co jim vadí a jak to budou řešit. Pravidla dodržují všichni, včetně učitelky a mění je dle potřeby. Jako rituál používají povídání v kroužku, kdy řeší veškeré dění ve třídě. Ve třídě T6 si třídní pravidla žáci tvoří sami a učitelka jim pomáhá pouze s jejich formulací. Nejdůležitější jsou pro ně pravidla týkající se vzájemného respektu, která opravdu dodržují. Jako rituál začínají každý den ranním kruhem, kde mluví žáci o svých dnech a pedagog je seznamuje s tím, co je čeká a na co se mají připravit.

Poslední kategorií zkoumanou v rámci pozorování jsou kázeňská opatření. Obecně ve všech třídách platí, že se problémy řeší rychleji, jelikož je škola menší a trvá kratší dobu,

než problém doputuje na správná místa. Ve čtvrté třídě T4 jsou kázeňské problémy řešeny stejně jako jiné konflikty. Jsou řešeny hned mezi sebou během vyučovací hodiny nebo i o přestávkách. Pokud je to nutné, dochází k zapojení rodičů. V páté třídě T5 jsou kázeňské problémy řešeny rychle, a to formou rozhovorů a hledáním toho, kde problém vznikl. V šesté třídě T6, pokud nějaké kázeňské problémy nastanou, děti říkají věci narovinu, a to samé dělá pedagog. Většinou jsou kázeňské konflikty vyřešeny rychle bez nutnosti zapojení rodičů.

V každé třídě (T4, T5, T6) se pracuje trochu jinak, co se týče uspořádání lavic i spolupráce mezi žáky. V T4 se střídá práce ve skupinách i v lavicích, učitelka sedí na úrovni žáků a někdy se pracuje i v kruhu. V T5 je uspořádání spíše klasické, ale hodně aktivit probíhá vzadu na koberci. V T6 jsou lavice v kruzích nebo hnízdech, což usnadňuje spolupráci. Ta obecně funguje dobře, v T4 si žáci pomáhají napříč třídou, v T5 umí řídit vlastní tempo a v T6 spolupracují přirozeně, i když někteří jsou při práci s méně známými spolužáky opatrnější. Konflikty se téměř nevyskytují, ale pokud nastanou, v T4 se řeší hned s učitelem, v T5 se o ně postarají žáci sami a v T6 se o nich mluví přímo a otevřeně. Komunikace s učitelem je ve všech třídách přátelská a založená na respektu. V T4 se pedagog snaží věnovat všem rovnoměrně, v T5 si zakládá na upřímnosti a zpětné vazbě, často se ptá, zda žáci rozumí, a v T6 panuje přirozená autorita a klidná atmosféra. Motivace probíhá různými způsoby, v T4 se žáci inspirojí staršími spolužáky a motivují se výlety, v T5 se hodně oceňují navzájem a neznámkuje se, zatímco v T6 se hodnotí mezi sebou, což je motivuje ke zlepšení. Prostředí ve všech třídách je příjemné, v T4 se využívají pomůcky na vyjádření emocí, v T5 učitel pracuje se svými i žakovskými chybami a v T6 se důrazem na upřímnost vytváří uvolněná atmosféra. Pravidla si každá třída nastavuje jinak. V T4 letos nevznikla žádná nová pravidla, ale platí zásada vzájemného respektu. V T5 se pravidla tvoří postupně během roku a žáci je mohou upravovat podle potřeby, zatímco v T6 si je sestavují sami. Každá třída má i své rituály, například ranní kruh, kde se řeší plány na den nebo pocity žáků. Kázeňské problémy se řeší přímo, v T4 si je žáci vyříkají mezi sebou nebo s učitelem, v T5 se rozebírá, kde problém vznikl, a v T6 se jedná na rovinu, takže se většina konfliktů rychle vyřeší. Celkově je vidět, že každá třída má svůj vlastní přístup, ale všude se učitelé snaží vytvořit prostředí, kde se žáci cítí dobře a mohou se rozvíjet.

V rámci výzkumu lze nalézt určitá propojení s teoretickými východisky. Anderson (1982) ve své hierarchické analýze zdůrazňuje význam ekologie jakožto klíčového faktoru klimatu. Výzkum tento předpoklad potvrzuje – v každé třídě bylo zaznamenáno odlišné uspořádání lavic s přímým dopadem na charakter výuky. V T4 dochází ke střídání uspořádání podle typu činnosti, v T5 převládá klasické uspořádání doplněné aktivitami na koberci a v T6 jsou lavice organizovány do kruhů podporujících spolupráci. Tato zjištění korespondují s taxonomií Knowlese (Čáp a Mareš, 2001), kde fyzikální prostředí přímo ovlivňuje proces učení. Výzkum ukazuje, že prostorové uspořádání formuje sociální interakce ve třídě a podílí se na utváření jejího klimatu.

Mareš et al. (2003) popisují klima třídy jako sociálně-psychologický konstrukt zahrnující emocionální reakce žáků a interpersonální vztahy. Výzkum potvrzuje, že tyto vztahy jsou převážně pozitivní, s minimem konfliktů. Pokud konflikty nastanou, liší se způsob řešení – v T4 se řeší okamžitě s učitelem, v T5 si je žáci vyřeší sami a v T6 se o problémech hovoří otevřeně. Tento přístup odráží Laškem (2007) zdůrazňovaný vliv sociálního prostředí na emocionální pohodu a kvalitu výuky.

Klusák (1993) a Vykopalová (1992) zdůrazňují klíčovou roli učitele při utváření klimatu. Výsledky výzkumu tuto pozici potvrzují – ve všech třídách je komunikace s učitelem přátelská a založená na respektu, což odpovídá Průchově (2001) charakteristice ideálního učitele.

Geréb (1978) zdůrazňuje význam klimatu pro osobnostní rozvoj žáka, přičemž žáci jsou aktivními i pasivními subjekty, které prostředí ovlivňují i jsou jím ovlivňovány. Výzkum tento předpoklad potvrzuje a ukazuje, že každá třída má charakteristický přístup k budování klimatu. V T4 je kladen důraz na spolupráci napříč třídou, v T5 dominuje samostatnost a vzájemné oceňování, v T6 je charakteristická přímá komunikace. Tyto rozdíly potvrzují Marešem (2012) zdůrazňovanou sociální konstrukci klimatu.

5.2.3 Porovnání výsledků pozorování na plně organizované a malotřídní škole

Plně organizované školy (T1, T2, T3) a malotřídní školy (T4, T5, T6) se v mnoha ohledech shodují, ale v některých prvcích se odlišují. Hlavní rozdíl je v uspořádání třídy, zatímco třídy ve vybrané plně organizované škole mají spíše klasické lavice v řadách a někdy

umožňují skupinovou práci, třídy ve zkoumané malotřídní škole mají rozložení lavic flexibilnější, často se sedí v kruhu nebo skupinách, což podporuje spolupráci a blízkost mezi žáky i učitelem. Spolupráce mezi žáky je v obou typech škol důležitá, ale v malotřídní škole je více přirozená a probíhá napříč věkovými skupinami. Konflikty se vyskytují minimálně, ale ve vybrané plně organizované škole se řeší formálněji, zatímco ve zkoumané malotřídní škole se řeší hned, často i mezi samotnými žáky.

V komunikaci s učitelem jsou si obě zkoumané školy (malotřídní a plně organizovaná) podobné – učitelé jsou otevření, podporují respekt a snaží se žákům pomoci. Nicméně na vybrané plně organizované škole je komunikace o něco více strukturovaná, zatímco ve vybrané malotřídní škole je volnější a učitelé často pracují s menšími skupinami, což umožňuje individuálnější přístup. Atmosféra ve třídách je v obou případech přátelská, ale ve vybrané malotřídní škole se více pracuje s chybou jako přirozenou součástí učení. Motivace žáků probíhá ve zkoumané plně organizované škole více skrze pochvaly a pozitivní přístup učitele, zatímco ve vybrané malotřídní škole se hodně uplatňuje vzájemné oceňování mezi žáky a formativní hodnocení.

Pravidla a rituály se liší v tom, že ve zkoumané plně organizované škole jsou pravidla většinou pevně daná už na začátku roku, zatímco v malotřídní škole si je žáci často vytvářejí sami a mohou je v průběhu roku upravovat. Rituály, jako ranní kruhy, se vyskytují v obou typech škol, ale v malotřídní škole hrají větší roli v utváření atmosféry. Kázeňská opatření jsou v plně organizované škole více systémová, a pokud je potřeba, zapojují se i rodiče. V malotřídní škole se problémy řeší rychleji, často hned mezi žáky, a učitelé s nimi pracují spíše neformálně. Celkově je vybraná malotřídní škola více flexibilní v organizaci výuky a vztahu mezi učitelem a žáky, zatímco plně organizovaná škola má více strukturovaný systém, ale oba modely mají společný cíl, a to vytvořit prostředí, kde se žáci cítí dobře a mohou se rozvíjet.

5.3 Shrnutí výzkumných zjištění

Výzkum ukázal, že třídní klima na zkoumané malotřídní a plně organizované škole má mnoho společných rysů, ale zároveň se v některých aspektech liší. V obou typech vybraných škol je důležitá otevřená komunikace, spolupráce mezi žáky i učiteli a jasně daná pravidla,

kteřá přispívají k bezpečnému a respektujícímu prostředí. Rozdíly se však objevují zejména v sociálních vztazích mezi žáky a v přístupu učitelů k péči o klima ve třídě. Plně organizovaná škola pracuje s větší rozmanitostí žáků a využívá strukturovanější strategie, jako jsou pravidelné třídnické hodiny nebo zapojení školního psychologa. Naopak malotřídní škola těží z menšího počtu žáků, což umožňuje užší vztahy a neformálnější řešení konfliktů. K tomu zajisté přispívá jedno z nejvýraznějších specifíků malotřídních škol, její komunitní role. Individuální přístup je v malotřídní škole přirozenější a spolupráce mezi žáky probíhá i napříč ročníky. Zároveň je ale důležité podotknout, že jedno z hlavních specifíků malotřídních škol, tedy heterogenita, nebyla na této škole výrazně akcentována, a to z důvodu toho, že ve zkoumané malotřídní škole má pouze jedna ze zkoumaných tříd spojené ročníky.

Na základě analýzy rozhovorů a pozorování lze tedy říci, že výzkumný cíl byl naplněn. Získaná data ukazují nejen na společné prvky třídního klimatu v obou zkoumaných prostředích, ale i na jejich specifika. Výsledky potvrzují, že zatímco vybraná plně organizovaná škola klade důraz na systematický přístup a pravidla, malotřídní škola funguje více na principu přirozené spolupráce a propojení komunity. Každý z těchto modelů má své výhody i výzvy, a proto nelze jednoznačně určit, který přístup je lepší, záleží tedy na konkrétním kontextu a potřebách dané školy a jejích žáků.

Závěr

Tato diplomová práce má dvě hlavní části, teoretickou a empirickou. Teoretická část se zaměřuje na tři hlavní témata. Prvním z nich jsou plně organizované školy, jejich definice, historie, legislativní rámec, organizace a řízení. Druhým tématem jsou již školy malotřídní, kde je jejich definice, princip fungování, jejich typy, organizace a řízení, jejich podoba ve světě, historie a současná situace. Třetím tématem je pak klima, kde je popsáno jak školní klima, tak třídní klima, faktory, které ho ovlivňují, a práce pedagoga v rámci klimatu.

Druhá, empirická část, se zaměřuje na výzkumnou metodologii, v rámci které je popsána výzkumná strategie, výzkumný soubor, cíl výzkumného šetření, postup a realizace sběru dat a jeho zpracování a v neposlední řadě reflexe výzkumníka a etické aspekty výzkumu. Dále se pak zaměřuje na analýzu a interpretaci dat, kde je rozděleno pozorování a polostrukturované rozhovory. Tyto techniky jsou ještě rozděleny podle místa, kde probíhaly, na malotřídní školu a plně organizovanou. Data sesbíraná z obou škol jsou pak následně porovnávána a na konec shrnutí výzkumných zjištění.

Hlavním výzkumným cílem bylo zjistit, jak se liší klima na malotřídní škole a na klasické plně organizované škole a zároveň jak se liší způsoby, kterými se učitelé snaží pečovat o klima ve své třídě na malotřídní a na klasické plně organizované škole. K naplnění hlavního výzkumného cíle bylo využito kvalitativní výzkumné metody. Techniky sběru dat byly polostrukturované rozhovory a pozorování. Výzkum byl prováděn s učiteli a ve třídách na jedné malotřídní a jedné plně organizované škole.

Výsledky výzkumu ukázaly, že třídní klima ve vybrané malotřídní a plně organizované škole se v některých aspektech liší, přestože sdílejí řadu společných prvků. V obou typech zkoumaných škol je kladen důraz na spolupráci, bezpečné prostředí a podporující roli učitele. Zásadní rozdíl spočívá v organizaci výuky a ve způsobu, jakým učitelé s třídním klimatem pracují. Plně organizovaná škola se často opírá o nástroje, jako jsou pravidelné třídnické hodiny, školní poradenská pracoviště nebo specifické programy na podporu sociálních dovedností žáků. Naproti tomu malotřídní škola těží z menšího počtu žáků, což

podporuje užší vztahy mezi učiteli a žáky, méně formální atmosféru a intenzivnější individuální přístup.

Jedním z důležitých závěrů je, že některé prvky charakteristické pro vybranou malotřídní školu mohou být inspirativní i pro jiné školy. Například důraz na komunitní spolupráci, či využívání otevřenějších forem komunikace mezi učiteli a žáky se ukazuje jako přínosné pro rozvoj pozitivního třídního klimatu. Zároveň je však nutné zohlednit výzvy spojené s většími třídními kolektivy, kde je práce s klimatem složitější a vyžaduje systematictější přístup. Učitelé ve větších školách by mohli více podporovat práci v menších skupinách, rozvíjet učení mezi vrstevníky a reflektovat efektivitu různých strategií práce s třídním klimatem.

Z výsledků analýzy vyplývá i několik doporučení pro praxi. Plně organizované školy by mohly posílit prvky komunitního učení a větší důraz klást na přirozené vztahy mezi žáky. Větší zapojení žáků do tvorby pravidel a třídních rituálů by mohlo vést k větší odpovědnosti za atmosféru ve třídě. Malotřídní školy by naopak mohly těžit z některých strukturovanějších metod používaných ve větších školách, například z pravidelných třídnických hodin či intenzivnější spolupráce s odborníky na práci s třídním klimatem.

Pro další výzkum by bylo vhodné rozšířit vzorek respondentů, aby zahrnoval nejen více škol, ale také školy s odlišným charakterem, například městské a venkovské školy, školy s vyšším podílem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami či školy se specifickým pedagogickým zaměřením (Montessori, Waldorfská). Zahrnutí širšího vzorku by umožnilo zobecnit výsledky a lépe identifikovat faktory, které mají na třídní klima zásadní vliv.

Dalším možným směrem výzkumu je zapojení pohledu samotných žáků. Dosavadní zjištění vycházejí především z pohledu učitelů, avšak perspektiva žáků by mohla poskytnout hlubší vhled do toho, jak vnímají atmosféru ve třídě a jaké strategie podpory klimatu považují za efektivní. Užitečné by také bylo sledovat vývoj třídního klimatu v delším časovém horizontu.

Celkově lze konstatovat, že hlavní výzkumný cíl této diplomové práce byl naplněn.

Výsledky této práce mohou sloužit jako podklad pro další úvahy o tom, jak efektivně podporovat pozitivní třídní klima v různých typech škol. Ačkoliv neexistuje univerzální recept na optimální třídní prostředí, kombinace prvků z malotřídních a plně organizovaných škol by mohla vést k efektivnějším strategiím práce s klimatem třídy. Budoucí výzkum v této oblasti by mohl přispět k tvorbě konkrétních doporučení pro učitele, vedení škol i vzdělávací politiky s cílem zajistit co nejpríznivější podmínky pro všechny žáky.

Seznam použitých informačních zdrojů

Knižní zdroje

- Anderson, C. S. (1982). The Search for School Climate: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368–420.
- Cangelosi, J. S. (1994). *Strategie řízení třídy: jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*. Portál.
- Cejpek Blašítková, L. (2015). *Klima školy a jeho ovlivnění školním metodikem prevence a sociálním pedagogem v základní škole*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Čáp, J., a Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Portál.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Grada.
- Emmerová, K. (2000). *Malotřídky v současném prostředí českého venkova*. In *Studia Pedagogica*. Masarykova univerzita.
- Geréb, G. (1978). *Psychická klíma v škole*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo.
- Hendl, J. (2012). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Portál.
- Hýblová, R. (2010). *Školská legislativa*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Janke, N. (2006) *Soziales Klima an Schulen aus Lehrer-, Schulleiter- und Schülerperspektive: eine Sekundäranalyse der Studie Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern - Jahrgangsstufe 4 (KESS 4)*. Empirische Erziehungswissenschaft. Münster: Waxmann.
- Klusák, M. (1993) *Vědět jak zacházet s klimatem ve třídě*. In *Pedagogický výzkum a transformace české školy: sborník příspěvků z I. konference ČAPV*. Praha: ČAPV a PdF UK, s. 62–67.
- Lašek, J. (2007). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy* (Vyd. 2). Gaudeamus.
- Mareš et. al. (2003). *Pedagogický slovník* (4., aktualiz. vyd.). Portál.
- Mareš, J. (2012). *Klima školy: Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče: 1. revidovaná verze*. Národní ústav pro vzdělávání.
- Mareš, J., & Lašek, J. (1988). *Sociální klima školní třídy*. In P. Mohapl (Ed.), *Sborník XIV. Olomouckých psychologických dnů* (s. 158–161). Olomouc.

- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Tauris.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Grada.
- Oswald, F. (1989). *Schulklima: Die Wirkungen der persönlichen Beziehungen in der Schule*. WUV - Universitätsverlag.
- Prášilová, M. (2006). *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. Univerzita Palackého.
- Průcha, J. (2001). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Portál.
- Průcha, J. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Portál.
- Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Grada.
- Spilková, V. (2005). *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Portál.
- Strauss, A. L., a Corbin, J. M. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Albert.
- Švaříček, R., a Šedřová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Vyd. 2). Portál.
- Trnková et. al. (2010). *Malotřídní školy v České republice: malotřídky*. Paido.
- Trnková, K. (2003). *Malotřídky a rodiče: případová studie*. Masarykova univerzita.
- Tupý, K. (1978). *K didaktickým problémům malotřídních škol*. SPN.
- Vykopalová, H. (1992). *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Univerzita Palackého.

Internetové zdroje

- ČT24. (2024). *Budoucnost malotřídek je v ohrožení, míní jejich zastánci. Problém vidí ve financování*. Česká televize. <https://ct24.ceskatelevize.cz/clanek/domaci/malotridky-v-ohrozeni-344705>
- EDUin. (2023). *V Česku ubývá malotřídních škol i děti v nich. Stát by měl říct, jak vidí optimalizaci školské soustavy*. EDUin. <https://www.eduin.cz/clanky/v-cesku-ubyva-malotridnich-skol-i-deti-v-nich-stat-by-mel-rikt-jak-vidi-optimalizaci-skol>
- European Schoolnet (2022). *Executive Summary. Playing their part: Small and rural schools. A European comparative analysis based on 11 countries by the European Schoolnet Special Interest Group "Small and Rural Schools"*, Brussels, Belgium

<https://www.dzs.cz/sites/default/files/2023-11/Executive%20Summary%20-%20Rural%20Schools.pdf>

Pekařová, R. (2010, November 2). *Klima ve třídě*. Metodický portál: Články.

<https://clanky.rvp.cz/clanek/6051/KLIMA-VE-TRIDE.html>

Spilková, V. (1998). Proměny české primární školy po roce 1990. *Pedagogika*, 1998(4), 361–370. <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=2681>

Učitelská platforma. (2024). *Malotřídky se nesmí účastnit dohodovacího řízení a čelí nejistotám v dalším financování*. Učitelská platforma. <https://www.ucitelskaplatforma.cz/2024/04/04/malotridky-se-nesmi-ucastnit-dohodovaciho-rizeni-a-celi-nejistotam-v-dalsim-financovani/>

Zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. (2004). Sbírka zákonů České republiky. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

Vyjádření k využití nástrojů umělé inteligence

V průběhu tvorby této diplomové práce byly využity určité nástroje umělé inteligence jako podpora při rešerši literatury a revizi textu. Tyto nástroje byly použity výhradně pro kontrolu gramatiky, pravopisu českého jazyka a rovněž k navržení alternativních formulací s cílem zlepšit čitelnost a srozumitelnost textu. Výsledná podoba práce je však zcela mým vlastním autorským dílem. Veškeré odborné zdroje, na něž se text odkazuje, jsou řádně uvedeny v seznamu literatury a citovány dle platných citačních pravidel.

Použití umělé inteligence bylo striktně omezeno na výše zmíněné podpůrné funkce a v žádném případě nenahrazuje ani nesnižuje mé autorství této práce. Domnívám se, že tento způsob využití AI je plně v souladu s etickými a metodologickými zásadami akademického psaní a přispěl ke zvýšení jazykové kvality a celkové srozumitelnosti této diplomové práce.

Seznam příloh

Příloha 1 – Pozorovací arch.....	I
----------------------------------	---

Seznam tabulek

Tabulka 1: Tabulka informantů – polostrukturované rozhovory.....	45
Tabulka 2: Tabulka tříd – pozorování	46
Tabulka 3: Transformační tabulka.....	47

Příloha 1 – Pozorovací arch

Vstupní informace

- Malotřídní škola/Plně organizovaná
- Značka třídy:
- Počet dětí ve třídě:
- Ročník:
- Asistent/asistentka: ano/ne

Otázky

- Jaké je uspořádání třídy?
- Jak spolu děti komunikují? Spolupracují, nebo se spíše izolují?
- Jak žáci řeší konflikty?
- Jakým způsobem se řeší kázeňské problémy?
- Jakým způsobem je podporováno pozitivní chování žáků?
- Jak učitel reaguje na chování žáků?
- Jakým způsobem učitel komunikuje?
- Jaká je ve třídě atmosféra?
- Jak učitel podporuje pozitivní atmosféru?
- Jaké neverbální projevy naznačují klima ve třídě?
- Jakým způsobem jsou žáci hodnoceni a motivováni?
- Jsou stanovena nějaká třídní pravidla?
- Jsou využívány nějaké rituály pro podporu třídního klimatu?