

Klima školy a postoj žáků ZŠ k sociokulturní diverzitě

Bc. Magdalena Hanáková

Diplomová práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Magdalena Hanáková**
Osobní číslo: **H150047**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Klima školy a postoj žáků ZŠ k sociokulturní diverzitě**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti školního klimatu, diverzity žákovského prostředí a inkluzivního vzdělávání.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

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

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

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. Inkluzivní vzdělávání. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. Sociální psychologie. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

22. listopadu 2016

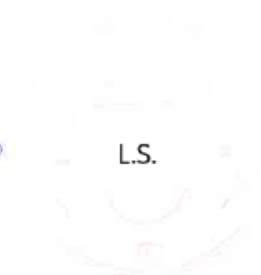
Termín odevzdání diplomové práce:

20. dubna 2017

Ve Zlíně dne 22. listopadu 2016



doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 21.3.2017

.....


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

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

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

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

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

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce pod názvem *Klima školy a postoj žáků ZŠ k sociokulturní diverzitě* se v teoretické části podrobněji věnuje klimatu školy a diverzitě školského prostředí běžných základních škol, které by mělo být díky zákonem podporované inkluzi více pestřejší než v minulosti. V této části práce se věnujeme nejen vymezení klimatu školy, ale také dalším typům klimatu, které se objevují ve školském prostředí a faktorům ovlivňujícím klima školy. Druhá kapitola teoretické části je pak věnována diverzitě školského prostředí, těsně spjatého s inkluzivním vzděláváním. V rámci této kapitoly si uvedeme jednotlivé účastníky inkluzivně vzdělávací praxe, kteří tvoří právě diverzitu školského prostředí. Praktická část diplomové práce zkoumá celkové klima školy, konkrétní aspekty klimatu školy a postoje žáků ZŠ k heterogenitě spolužáků. Hlavním cílem výzkumu je však snaha o zjištění souvislostí mezi klimatem školy a postoji žáků k sociokulturní diverzitě. Zvolen byl kvantitativní výzkum formou dotazníkového šetření.

Klíčová slova: klima školy, diverzita školského prostředí, inkluzivní vzdělávání

ABSTRACT

The diploma thesis with the title School Climate and Attitudes of Elementary School Pupils towards Sociocultural Diversity focuses in its theoretical part on the climate and diversity of environments in the mainstream primary schools, which should be more varied than in the past thanks to the inclusion supported by the legislation. In this part of the thesis we look both at the definition of the school climate and at other types of climate that occur in the school environment, as well as at the factors affecting the school climate. The second chapter of the theoretical part is devoted to the diversity in the school environment closely linked to the inclusive education. Within the framework of this chapter we also show individual participants in the inclusive educational practices that make up the diversity of the school environment. The practical part of the diploma thesis examines the overall school climate, specific aspects of the school climate and the attitudes of basic school pupils toward heterogeneity of classmates. The main objective of the research is to find connections between the school climate and the attitudes of pupils towards socio-cultural diversity. The method selected was quantitative research, using questionnaire-based investigation.

Keywords: school climate, school environment diversity, inclusive education

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování panu Mgr. Jakobovi Hladíkovi, Ph.D. za odborné vedení, ochotu a cenné rady, které mi v průběhu zpracování diplomové práce věnoval. Mé poděkování patří také všem respondentům, kteří strávili svůj čas vyplňováním dotazníků. Děkuji svým rodičům a svému manželovi za nenahraditelnou pomoc, podporu a trpělivost.

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

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 KLIMA ŠKOLY	14
1.1 KLIMA, PROSTŘEDÍ, ATMOSFÉRA.....	14
1.2 KLIMA ŠKOLY VERSUS ŠKOLNÍ KLIMA.....	16
1.3 TYPY KLIMATU.....	18
1.3.1 Pozitivní klima školy.....	23
1.4 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ KLIMA ŠKOLY.....	24
2 HETEROGENITA ŽÁKOVSKÉHO PROSTŘEDÍ A INKLUZE	30
2.1 DIVERZITA ŽÁKŮ.....	30
2.1.1 Vymezení skupin tvořících diverzitu školského prostředí.....	32
2.2 INKLUZE VE VZDĚLÁVÁNÍ.....	42
2.2.1 Inkluze vs. integrace.....	43
2.2.2 Podpůrná opatření.....	45
3 POSTOJE	47
3.1 ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKY POSTOJŮ A JEJICH VÝVOJ.....	47
3.2 FUNKCE POSTOJŮ.....	49
3.3 ZMĚNY POSTOJŮ.....	49
3.4 POSTOJE ŽÁKŮ 8. A 9. TŘÍD.....	51
II PRAKTICKÁ ČÁST	53
4 REALIZACE VÝZKUMU	54
4.1 VYMEZENÍ VÝZKUMNÝCH CÍLŮ A VÝZKUMNÝCH OTÁZEK.....	55
4.2 METODA REALIZACE VÝZKUMU.....	57
4.3 TVORBA VÝZKUMNÉHO NÁSTROJE - DOTAZNÍKU.....	58
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	60
4.5 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	60
5 ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT	62
5.1 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ - OBLAST A (KLIMA ŠKOLY).....	62
5.1.1 Analýza stanovených hypotéz - oblast A.....	67
5.2 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ - OBLAST B (POSTOJE ŽÁKŮ).....	69
5.2.1 Analýza stanovených hypotéz - oblast B.....	74
5.3 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ - OBLAST C (SOUVISLOST MEZI KLIMATEM ŠKOLY A POSTOJI ŽÁKŮ K ŽÁKŮM SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI A ŽÁKŮM MIMOŘÁDNĚ NADANÝM).....	78
5.3.1 Analýza stanovených hypotéz - oblast C.....	79
6 SHRNUÍ VÝZKUMU	81

7 DOPORUČENÍ.....	85
ZÁVĚR	87
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	89
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	95
SEZNAM OBRÁZKŮ	96
SEZNAM TABULEK.....	97
SEZNAM GRAFŮ	98
SEZNAM PŘÍLOH.....	99

ÚVOD

České školství prochází v posledních letech složitým obdobím transformace. Výraznou změnu školského systému představovala reforma kurikula. Cílem vzdělávání se staly tzv. klíčové kompetence, které představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Výběr a pojetí těchto kompetencí vycházel z obecně přijímaných hodnot ve společnosti a představ o tom, co přispívá ke vzdělávání a úspěšnému životu jedince.

Aby mohla být transformace uskutečněna, muselo dojít ke změně obsahu, činností a aktivit, které jednotlivé školy realizovaly. Tyto změny se však dotkly i skrytého kurikula, tedy vztahů mezi učiteli, žáky a jejich rodiči, mezi učiteli navzájem. Dotkly se však také sociální struktury ve škole, ve třídách a klimatu školy. Je tedy na místě zaměřit se také na oblasti, které jsou méně na očích. Jde o oblasti, jejichž podstata leží v subjektivním hodnocení, vnímání a prožívání samotných aktérů, tedy v klimatu školy.

Pojem klima školy je v současné době poměrně často používaný a v souvislosti s pojmem inkluze nabývá na zajímavosti. Ne každý si však uvědomuje, co přesně si pod těmito pojmy představit. Ačkoli pojem klima školy snadno vzbudí dojem intuitivní známosti, přesto je toto slovní spojení konceptem poměrně složitějším. V první kapitole diplomové práce se proto zaměříme na přesnější vymezení tohoto pojmu, dále na různé typy klimatu objevujícího se ve školském prostředí a také na faktory a aktéry ovlivňující právě klima školy.

Předpokládáme, že se současní i budoucí žáci a studenti budou ve svých třídách stále častěji setkávat s rozmanitějším prostředím. Soudíme tak z důvodu novelizace školského zákona, která s účinností od 1. září 2016 garantuje právo dětí na tzv. podpůrná opatření. Žáci ze sociálně znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí, žáci zdravotně postižení nebo znevýhodnění, či žáci „mimořádně“ nadaní, tak mohou na základě těchto opatření překonávat své znevýhodnění a být zařazeni do běžných škol.

V rámci této novelizace školského zákona se však média častěji opírají o termín inkluze. Koncepce inkluzivního vzdělávání je v posledních desetiletích spojována právě s tématem diverzity žáků, a tím jak s nimi ve škole pracovat. V druhé kapitole teoretické části práce se tedy seznámíme s termíny inkluze, inkluzivní vzdělávání, s pojmem diverzita školského prostředí a jednotlivými skupinami, které heterogenitu tohoto prostředí utvářejí.

V závěru teoretické části práce se budeme okrajově věnovat definování postojů, jejich utváření a funkci, a to z důvodu návaznosti na praktickou část práce, která nebude zaměřena jen na výzkum klimatu školy, ale také na vymezení postojů žáků k jednotlivým skupinám, které vytvářejí heterogenitu školského prostředí.

V úvodu praktické části práce vymežíme výzkumné cíle a výzkumné otázky. Výzkum jsme realizovali pomocí dotazníkového šetření. Při tvorbě výzkumného nástroje jsme pro výzkum klimatu školy využili odborníky sestaveného dotazníku Klima školy pro žáky, vytvořeného pro projekt Cesta ke kvalitě. Vzhledem k tomu, že diplomová práce není zaměřena jen na výzkum klimatu školy, byl uvedený dotazník rozšířen o další dva oddíly, z nichž se oddíl b) věnuje postojům žáků k diverzitě školského prostředí a oddíl c) tvrzení, zda žáci mají zkušenost se spolužáky uvedenými v oddíle b). Podrobnému popisu vzniku výzkumného nástroje se věnujeme v praktické části diplomové práce stejně jako výzkumnému souboru a způsobu zpracování dat. Druhým, velmi podstatným segmentem praktické části práce je pak analýza získaných dat a výsledky výzkumu. Poslední část práce obsahuje shrnutí výsledků, doporučení pro praxi a závěr.

Hlavním cílem práce je snaha o zjištění případných souvislostí mezi klimatem školy a postoji žáků základních škol k sociokulturní diverzitě.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KLIMA ŠKOLY

Škola jako vzdělávací instituce na sebe neustále poutá pozornost. Tento termín je odborné i laické veřejnosti velmi dobře znám. Lze se opřít o vlastní zkušenost s touto organizací. Víme, že existují školy mateřské, základní, střední i vysoké. Že se mohou lišit svou velikostí, zaměřením, zřizovatelem. Určitou odlišnost by bylo možné pozorovat i mezi školami vesnickými a městskými. Škola je institucí, jejíž tradiční úlohou je vzdělávat a vychovávat. Plní ale také důležité společenské funkce, jako je socializace a personalizace. Žáci zde tedy nerozvíjí jen vědomostní poznatky, ale také své sociální chování, které je pro další životní etapy velmi důležité.

Tradiční úlohou školy není jen zmíněné vzdělávání, výchova a socializace. Jak uvádí Grecmanová (2008, s. 7) po zavedení školních vzdělávacích programů, se cílem školního vzdělávání staly také klíčové kompetence (k učení, k řešení problémů, sociální, komunikační, personální, občanské a pracovní). Velmi důležité pro úspěšné zvládnutí klíčových kompetencí jsou pak vztahy mezi učiteli, žáky a jejich rodiči, sociální struktura ve škole a ve třídách a klima školy, kterému se budeme podrobněji věnovat.

1.1 Klima, prostředí, atmosféra

Ve školním prostředí se rodí důležité psychosociální jevy, jako je klima školy a atmosféra. Žáci i učitelé se s těmito jevy nejen setkávají, ale zároveň je prožívají a přemýšlejí o nich.

Termín *klima* v podobě jednoduchého definování představuje složitější problém. Grecmanová (2008, s. 9) uvádí, že jde sice o rozšířený jev, se kterým se setkáváme v prostředí přírodním i společenském, nicméně jeho pevná vazba k prostředí mnohdy způsobuje, že se tyto pojmy mylně ztotožňují. Vychází z prostředí jako objektivní reality, jejímž souborem faktorů jsou bytosti, jevy, podmínky, procesy a činnosti, které člověka v průběhu jeho života obklopují, jsou s ním v interakci, ovlivňují jej a formují. Poukazuje na rozdílné potenciály různých prostředí, které působí na člověka, který je jeho aktivní součástí. Ovlivňují jeho celkovou spokojenost. Veškeré tyto vlivy si pak jedinec uvědomuje, zpracovává, hodnotí

a hlavně prožívá. Z tohoto důvodu uvádí, že pojem klima nelze vysvětlovat pouze jako prostředí, ale jako jistou kvalitu, která z tohoto prostředí vyplývá. Nicméně přiznává, že existuje jistá souvislost mezi těmito pojmy. Náзор, že by neměl být ztotožňován pojem

klima a prostředí zastává také Kašpárková (2007, s. 26). Dle jejího názoru prostředí vytváří „živnou půdu“ pro vznik klimatu a má také vliv na jeho kvalitu.

Prostředí je dle Laška (2012, s. 40) svým rozsahem pojem nejširším. Jeho součástí je nejen prostředí školy z hlediska umístění v regionu (např. venkov, město, sídliště), ale také z hlediska architektonického, kde lze zařadit ergonomické hledisko (vhodnost nábytku ve škole, technického vybavení pro výuku) a hygienické hledisko (vytápění, osvětlení, větrání). Prostředí dále rozděluje také podle stupně a typu školy (základní, střední, vysoká, učiliště). Ke školnímu prostředí patří také dimenze společenská, ekologická, sociální a kulturní. Prostředí společenské tvoří lidé ve škole, a to nejen žáci, učitelé, vedení a personál školy, rodičové, ale také zaměstnanci školní inspekce a školské správy. Součástí ekologické dimenze jsou již uvedené materiální a estetické aspekty školy, stejně jako architektura školy, včetně přilehlých prostor (např. hřiště, zahrady, apod.). Sociální dimenze se vztahuje na způsob komunikace a kooperace mezi jednotlivci i skupinami. Součástí sociální dimenze je také chování a vztahy žáků, učitelů, rodičů, ředitelů atd. V kultuře školy se odráží například udržování tradic, hodnotová orientace nebo poznávací a hodnotící přístupy.

Naproti prostředí, které je definováno jako pojem velmi široký, je *atmosféra* svým rozsahem poměrně úzká. Jde o jev krátkodobý, proměnlivý, podmíněný emočním naladěním žáků, učitelů i určitou situací. Jako příklad lze uvést atmosféru ve třídě před testem, písemkou, při sdělení, že odpadá vyučovací hodina, při zahajování nového školního roku nebo při rozdávání vysvědčení.

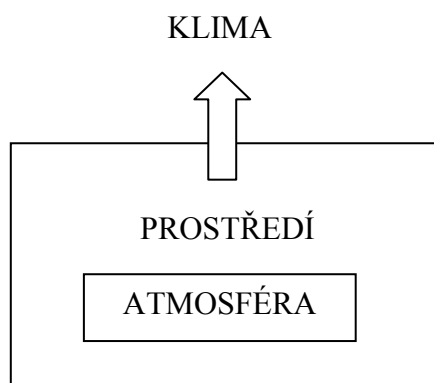
Pro grafické vyjádření vztahů mezi uvedenými třemi pojmy - prostředím, klimatem a atmosférou lze použít model Laška (2012, s. 41), z jehož znázornění je zřejmé, že klima i atmosféra jsou na prostředí závislé.

Obrázek 1- Vztahy mezi pojmy prostředí, klima, atmosféra (Lašek, 2012, s. 41)



Z důvodu, že by mohl vzniknout chybný závěr, a to že pouze část prostředí je důležité pro klima a atmosféru, si dovolila Kašpárková (2007, s. 31) nepatrně upravit model tak, aby co nejlépe vystihoval podstatu a význam jednotlivých termínů. Klima je tedy znázorněno jako jev, který existuje s ohledem na celkové prostředí. Atmosféra je nadále vnímána jako pojem s nejužším zaměřením.

Obrázek 2 - Vztahy mezi pojmy prostředí, klima, atmosféra (Kašpárková, 2007)



Jak Kašpárková dále uvádí, je nutné termíny klima, prostředí a atmosféra jasně definovat a vymežit. Toto terminologické vymezení je podstatné nejen pro odborné pedagogické pracovníky, ale i pro širokou veřejnost, která se s těmito pojmy může relativně snadno setkat. Jako další opodstatnění pro přesné definování uvádí fakt, že se v české i zahraniční literatuře můžeme setkat s takřka synonymním používáním uvedených pojmů, což by bylo v rámci pedagogických věd za nežádoucí.

1.2 Klima školy versus školní klima

Jak již bylo uvedeno, existuje v oblasti klimatu relativně velká terminologická nejednotnost. Stejně tak tomu je při definování pojmu klima školy. Klima aplikované do vzdělávací instituce jako je škola, považuje Grecmanová (2008, s. 33) za projev jejího prostředí (s demografickou, sociální, ekologickou a kulturní dimenzí), který vnímají, prožívají a hodnotí jeho účastníci (tj. žáci, učitelé, rodiče, školní inspektoři i veřejnost). Jak dále uvádí, v odborné literatuře existuje pojetí klimatu školy mnoho. Může jej představovat klima třídy, klima výuky, klima učitelského sboru, klima komunikační, organizační či

školní klima. Přitom každý z těchto fenoménů lze odvodit z klimatu školy či jednotlivě definovat.

Klima výuky se vyskytuje v konkrétním předmětu, u konkrétního učitele. Grecmanová uvádí, že se klima výuky tvoří ve všech vyučovacích předmětech v rámci pedagogické interakce žák - učitel. Což znamená, že se týká určitého vyučovacího předmětu a určitého učitele. Jak dále uvádí, k důležitým znakům patří například to, jakým způsobem je výuka orientována. Zda na žáka, nebo na učitele. Zda je výuka zaměřená na vedení, řízení či sociální integraci. Zda ve výuce převažuje konkurenční tlak či zájem a soudružnost s určitou skupinou spolužáků. Toto klima se vztahuje na emoce, pocity, žáky i vlastnosti třídy jako sociální skupiny. Zdůrazňuje však, že rozhodujícím činitelem ovlivňujícím klima výuky je učitel. (2008, s. 48)

Ve škole se vedle klimatu výuky utváří také *klima třídy*, které Spilková (2003 in Chráska, Tomanová a Holušová, 2003, s. 342) definuje jako „komplex zahrnující kvalitu interpersonálních vztahů, komunikace a interakce mezi učitelem a žáky ve třídě, dlouhodobější sociálně emocionální naladění a relativně ustálené způsoby jednání, které jsou založeny na implicitních či explicitních hodnotách a pravidlech života ve třídě.“ Obdobně o klimatu třídy hovoří Lašek (2012, s. 40), a to jako o trvalejším sociálním a emocionálním naladění žáků ve třídě, které žáci tvoří a současně prožívají v interakci s učitelem.

Čáp předpokládá, že klima školní třídy je chápáno jako určitý obraz mezilidských vztahů, zahrnujících dlouhodobé jevy typické pro danou třídu. Jde tedy o jedinečnou atmosféru konkrétní třídy, která je však závislá na mnoha vnitřních i vnějších vlivech. (2011, s. 23)

Součástí klimatu školy je také *klima učitelských sborů* (organizační klima). Klima učitelského sboru se vztahuje na profesní i mimoprofesní interakci mezi učiteli a současně ke vztahům učitelů k vedení školy.

Velmi okrajově jsme představili termíny, které jsou, jak jsme již dříve uvedli, součástí klimatu školy.

Pozor bychom měli dát na pojem *školní klima*, který se často objevuje jako synonymum klimatu školy. Školní klima má však své vlastní obsahové vymezení i vlastní cíl výzkumu. Je vnímáno všemi aktéry školního života (jako jsou žáci, učitelé, ředitelé, rodiče, nepedagogičtí pracovníci atd.) a vyplývá z celkového prostředí školy. Grecmanová (2008, s. 37) při objasňování pojmu školního klimatu odkazuje na sociálně-teoretický přístup H. Fenda (1977), který školní klima chápe jako druh a způsob, jakým se v organizované formě reali-

zují socializační procesy a dále jako prožívání institucionálních vztahů jednotlivými učiteli a žáky.

Kašpárková (2007, s. 33) například uvádí, že pojem klima školy nelze zaměňovat s pojmem školní klima, neboť se jedná o dva odlišné termíny. Jak dále uvádí, klima školy je nadřazenější nad pojmem školní klima a školní klima je tedy jeho součástí. Někteří naši i zahraniční autoři však tyto termíny nerozlišují a pracují s nimi jako se synonymy.

Vrátíme-li se zpět k termínu klima školy a k pokusu o jednotnou definici tohoto fenoménu, nebudeme úspěšní. Jedná se o tak složitý jev, který nelze jednoznačně vymezit. Jak jsme již uvedli, Grecmanová považuje klima školy za projev celkového školního prostředí, který vnímají, prožívají a hodnotí jeho účastníci (2008, s. 33).

Podobně definuje klima školy Čapek (2010, s. 134), a to jako „souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Zahrnuje vzájemnou komunikaci a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, emoce, prožitky a další psychické a sociální procesy, které děje v této škole vyvolávají.“

V pedagogickém slovníku je klima školy definováno jako, „sociálně-psychologická proměnná, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, jež fungují v dané škole tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy. Součástí klimatu školy je např. klima učitelského sboru, klima školních tříd, celkové prostředí školy, atd.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 125)

Čáp a Mareš (2007, s. 581-583) v souvislosti s problematikou pojmosloví školního klimatu upozorňují, že je nutná přesnější terminologická diverzifikace a diferenciacie užívaných pojmů podle variabilnosti, rozsahu, délky trvání a obecnosti sociálně-psychologických jevů.

Výše uvedené definice klimatu školy naznačily, že tento pojem představuje velmi složitý a nejednoznačný fenomén. Přesto lze rozlišovat určité typy klimatu.

1.3 Typy klimatu

Každá škola je jiná, její součástí jsou různí žáci, kolektiv učitelů je rozličný, řídí ji různí ředitelé, vyučuje se v různém prostředí a různých podmínkách. Na specifičnostech klimatu

školy se zkrátka podílí řada činitelů, a to jak objektivních, které vycházejí z prostředí školy, tak subjektivních, týkajících se osob, které prostředí školy vnímají a posuzují. Činitelé ovlivňující klima školy mohou působit jednotlivě, ale také ve vzájemných vztazích. S odkazem na výše uvedené, tedy nemůže existovat ani stejný typ školního klimatu. I přes to všechno, se můžeme v odborné literatuře setkat s určitými typologiemi klimatu školy. Například Blašíková tyto hlediska třídí podle stylu výchovy, uniformity a plurality života ve škole a autentičnosti chování.

Pokud se zaměříme na klima školy podle uplatňovaného stylu výchovy, rozlišujeme:

- klima školy *autoritativní*, které je charakteristické distancí mezi žáky a učiteli, izolovaností spolužáků, opozičními postoji mezi spolužáky a ctižádostivým soupeřením,
- klima školy *demokratické* nebo-li sociálně integrativní, je orientované na osobnosti, na vzájemnou spolupráci žáků a učitelů, kterým žáci důvěřují a kde dochází k integraci,
- a klima školy *liberální*, které je typické pro velmi omezenou osobní angažovanost učitelů, negativními vztahy mezi žáky a učiteli, benevolentním přístupem k disciplíně, ale příznivými vztahy mezi spolužáky.

Klima školy, které je členěno podle hlediska uniformity a plurality života ve škole se dělí na:

- *pluralitní*, v kterém je zohledňován jednatel, objevují se zde emoce, nadšení pro věc, kreativita a samostatné myšlení
- a *uniformní*, typické formálními vztahy mezi žáky a učiteli, nerespektováním individuálních zvláštností žáků a častou rutinou, kontrolou a jednotností postupů.

Hledisko rozlišení podle autentičnosti chování, členíme na:

- *otevřené*, projevující se čilou a energickou organizací aktivit a také zajištěním potřeb jednotlivcům
- a *uzavřené*, s neautentickým chováním, kde lidé touží po úspěchu a uspokojení potřeb, organizace stagnuje, je nečinná a projevuje se apatií. (2015, s. 9-10)

Na základě tohoto členění bychom mohli hovořit o školách dobrých, které by se vyznačovaly demokratickým, pluralitním a otevřeným klimatem a školách špatných, jejichž vedení

je defenzivní, velmi formální, působící nejistě, chaoticky a necílevědomě a projevovalo by se zde klima uzavřené, uniformní a liberální.

Nelze však zůstat jen u jednoho členění typů klimatu školy. Například velmi podrobně se různým typům klimatu školy ve svém díle věnuje Grecmanová (2008, s. 75 - 84). My si tyto typy klimatu školy velmi zkráceně uvedeme.

Klima školy podle kustodiálního a edukativního určení cíle školy

- Škola s *kustodiálními* cílovými aspekty (kustod = strážce, opatrovník) se vyznačuje formálními přístupy, byrokratickou správou a zaměřením na pravidla. Požaduje se přizpůsobení, pracuje se rutinně a učivo se nařizuje.
- Škola s *edukativním* cílovým zaměřením představuje opak školy s kustodiálními cílovými aspekty. Pro tento typ školního klimatu je charakteristická autonomie pedagogů, jejich tvořivost, experimentování, spontánnost, inovace. Doceňuje se individualita každého žáka a škola je otevřená pro rodiče i veřejnost.

Klima školy podle uniformity a plurality

- *Formální* vztahy mezi žáky a učiteli odrážejí uniformní klima. Žáci se posuzují bez ohledu na individuální zvláštnosti. Petlák (2006, s. 22) k tomuto dodává, že se málo dbá na inovační metody a formy práce.
- Naproti tomu škola s *pluralitním* klimatem se vyznačuje otevřeností ke všemu novému. Bere ohled na jednotlivce. Rozvíjí se zde vzájemná pomoc, kreativita, entuziasmus.

Klima školy podle chování učitele v konfliktu se žáky

- U *konzervativního* klimatu školy se uplatňují klasické výchovné metody. Jde o různé druhy nátlaku učitelů na žáky. Práva a svoboda žáků jsou omezeny učiteli resp. školou.
- U *progresivního* klimatu školy neexistuje nadvládá učitele. Různé konflikty se řeší racionálně. Mezi učitelem a žáky jsou demokratické vztahy a zájmové protiklady jsou akceptovány.

Klima školy podle percepce nátlaku, který vede k přizpůsobení

- *Homogenní* školy se jeví jako konzervativní a přísné, naproti tomu *heterogenní* školy jsou liberální a progresivní.

Klima školy podle zájmu o lidi nebo o pracovní úkoly školy (Petlák, 2006, s. 19)

- Velký zájem o lidské kontakty, ale malý zájem o pracovní úkoly.
- Velký zájem o lidské kontakty a velký zájem o pracovní úkoly školy.
- Střední zájem o lidské stránky v životě školy a střední zájem o pracovní úkoly školy.
- Malý zájem o lidi i pracovní úkoly.
- Malý zájem o lidi a malý zájem o pracovní úkoly.

Klima školy podle různých vztahů, pocitů, postojů a hodnotících soudů

- *Osobnostně orientovaný* klimatický typ se projevuje tolerancí k žákům. Vztahy mezi žáky a učiteli i vzájemné vztahy mezi žáky jsou velmi pozitivní a dalo by se o nich hovořit jako o nadprůměrně dobrých. Učitelé tento typ klimatu vnímají jako možnost svobodného rozvoje.
- *Funkčně orientovaný* klimatický typ se vyznačuje špatnými vztahy mezi žáky a učiteli. Ani vzájemné vztahy mezi žáky nejsou dobré. Ve třídě vládne vysoká konkurence, malá tolerance. Může se objevovat nechuť ke škole doprovázená strachem ze školy. Ačkoliv učitelé toto klima posuzují negativně, jsou jejich vzájemné vztahy pozitivní.
- *Diskrepantní* klimatický typ se týká nesouladu mezi vnímáním školy rodiči a žáky na jedné straně a učiteli na straně druhé. Zatím co učitelé vnímají vztahy v zásadě pozitivně, rodiče a žáci je vnímají spíše negativně. Jako typický příklad diskrepantního klimatického typu uvádí Petlák (2006, s. 21) transformační změny ve školství, které se týkají např. prvků alternativního přístupu, slovního hodnocení, kooperace žáků ve vyučování. Tyto změny jsou většinou rodičů neznáme, neboť byli vzdělávání tzv. klasickým vyučovacími metodami, tedy přísným známkováním, přísnou disciplínou apod. Je potom logické, že jen těžko hledají pochopení pro různé inovativní přístupy k vyučování.
- *Distanční* klimatický typ je charakteristický negativními vztahy mezi učiteli a žáky. Učitelé kladou důraz na výkon, disciplínu, ale žáky podporují jen nepatrně. Vztahy mezi žáky navzájem jsou velmi dobré. Mezi učiteli a žáky tak vzniká jakási „vzdálenost“, která však žáky stmeluje. Žáci strach ze školy nemají, spíše k ní cítí nechuť, mají velmi nízkou motivaci a chuť učit se.

Typy klimatu školy podle výchovných stylů

- Grecmanová (2008, s. 79) rozděluje typy klimatu školy podle výchovných stylů stejně jako Blašíková (autoritativní, demokratický a liberální). Vzhledem k tomu, že jsme se s tímto členěním již seznámili, nebudeme jej více definovat.

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

- Škola vedená autokratickým izolujícím způsobem zachází se žáky a stejně tak s rodiči jako s podřízenými. Život ve škole řídí ředitel a někteří učitelé. Důraz je kladen na kognitivní orientaci. Pochopení pro inovace takřka neexistuje. Mohlo by se říci, že se škola uzavírá sama do sebe.
- Škola vedená autokraticky, ale životu blízkým způsobem se vyznačuje neustálým pohybem ve škole. Přitom tento pohyb, např. v podobě konání besed, oslav, výstav, řídí pouze ředitel a dominující učitelé. Všichni zúčastnění jsou spokojeni, a tak si prakticky neuvědomují, že jsou v zásadě pasivní a bez iniciativy.
- Škola vedená demokraticky izolujícím způsobem uznává individuální právo. Kooperace a dialog probíhá mezi učiteli, žáky i rodiči. Jako nedostatek se však jeví uzavřenost školy před okolním světem a nechuť kontaktu s jiným než školním prostředím.
- Škola vedená demokraticky, životu blízkým způsobem by se dala definovat prakticky stejným způsobem jako škola uvedená v předchozím bodě. Jediným rozdílem je ten, že je škola otevřená svému okolí. Typické je experimentování a hledání nových metod a forem výuky.

Typy klimatu školy podle autentičnosti chování členů organizace

- Tyto klimatické typy (otevřené a uzavřené klima školy) jsme taktéž uvedli v předcházejícím textu. Z tohoto důvodu přeskočíme jejich popis a budeme se věnovat dalšímu typu klimatu školy.

Typy klimatu školy podle spokojenosti učitelů

- V této souvislosti hovoříme o *dobrych* a *špatných* školách. Špatné školy se projevují spíše defensivním vedením a snahou o zachování formalit.
- V dobré škole převládá pozitivní integrace v kolektivu, vysoký stupeň shody a kladné vnímání vedení školy, které je otevřené, přizpůsobivé a orientované na rozvoj.

U všech uvedených typů klimatu školy lze určit jeho kvality. Hovoříme tedy o žádoucím, příznivém klima (pozitivním), které vytváří dobré podmínky pro úspěšné plnění úkolů a školních povinností, a které žáky a učitele sblíží, nebo o negativním klima, jež dění ve škole ovlivňuje nepříznivě.

1.3.1 Pozitivní klima školy

Ideální škola má pozitivní klima, které se projevuje vzájemnou pomocí, respektem a správnou motivací žáků k lepším studijním výsledkům. Ve škole, která je demokraticky vedená, tj. projevuje se intenzivní spoluprací mezi žáky, učiteli a rodiči, a je propojená s mimoškolním prostředím, ať už v podobě výstav, projektů, sportovních aktivitách či besedách, pocítíme pozitivní klima.

Toto klima nese jisté známky, které vycházejí z německého výzkumného šetření, které zprostředkoval F. Schaffer (nepublikované texty) a zabývalo se názory žáků, učitelů, rodičů a další veřejnosti na pozitivní klima školy.

Z hlediska žáků:

- umožňuje samostatné objevné učení, ze kterého má žák radost,
- požadavky odpovídají individuálním schopnostem žáka,
- žák má jistotu, že se k němu přistupuje spravedlivě, že bude akceptován,
- dává možnost žákovi zažít úspěch,
- organizace je pro žáka přehledná a srozumitelná,
- podporuje rozvoj osobnosti žáka,
- umožňuje žákovi tvořit školu jako vlastní životní prostor a jako takovou ji vnímat.

Z hlediska učitelů:

- učitel ve škole rád pracuje, dobře vyučuje a spolupracuje se žáky, jejich rodiči a ostatními učiteli,
- učitel má možnost prožívat citový soulad a pocit sounáležitosti s kolegy, radost z pochvaly a uznání i ze spravedlivého hodnocení.

Z hlediska rodičů:

- vstřícnost učitelů, kvalifikovanost a kompetentnost učitelů a jiných pedagogických pracovníků (vychovatelská, odborná),

- spravedlivé hodnocení a zacházení s dětmi,
- individuální podpora každého dítěte,
- vhodná motivace žáků k učení,
- cílevědomá práce školy s ohledem na úroveň žáků v emocionální a kognitivní oblasti.

Z hlediska veřejnosti:

- škola má žáky připravit k úspěšnému zapojení do pracovního světa, k zodpovědné účasti na veřejném životě, angažovanosti pro společenské záležitosti a dodržování sociálních a pracovních ctností,
- dále musí škola žáky připravit k odborné a osobní mobilitě.

V pozitivním klimatu mají pedagogové často cit pro řešení problémů a těžkostí. Toto klima vzniká uprostřed komunikace a díky vzájemné interakci učitelů, žáků a rodičů. Každý přispívá do klimatu školy svým podílem aniž by si toho byl vědom.

K lepšímu klimatu ve třídě a tedy i škole patří také kladný vztah k sobě a k druhým. Škola by měla být podporovatelem autonomie, kreativity a osobnostního rozvoje žáka. Úkolem učitele je potom znalost potřeb žáků a snaha o rozvoj pozitivních vztahů k sobě i druhým. (Auger a Boucharlat, 2005, s. 31-33)

Uvedli jsme základní terminologické pojmy, definovali klima školy a zaměřili se na různé typy klimatu školy. Bylo by tedy na místě alespoň ve zkratce uvést, jaké faktory se mohou podílet na ovlivňování klimatu školy.

1.4 Faktory ovlivňující klima školy

„Faktorů vlivu na klima je v prostředí mnoho, a to pozorovatelných i nepozorovatelných. Nelze však udělat jejich úplný výčet, protože je jich právě takové množství a jsou na různých úrovních obecnosti.“ (Grecmanová, 2008, s. 51). Obecně můžeme faktory chápat jako příčiny, které se podílejí na tvorbě klimatu školy, jeho pochopení a vymezení. Můžeme rozlišovat činitele živé a neživé, přírodní a kulturní, nehmotné a hmotné, věcné i činnostní.

Podle Bessotha (1989 a,b, in Grecmanová, 2008, s. 51) má vnější prostředí přirozený vliv na život ve škole, která citlivě reaguje na okolní dění, a zařadil k němu tyto faktory: druh nebo typ školy (např. gymnázium), polohu školy (např. na vesnici, ve městě), vzdělávací

program (např. základní škola, waldorfská škola) nebo obor studia (např. elektrotechnický, zdravotnický). Kromě vnějších aspektů jsou pro klima pochopitelně důležité i vnitřní aspekty, které představují vzájemné vztahy, chápání rolí, chování učitelů, žáků, rodičů a jiných představitelů školy.

Regionální vlivy

Různými empirickými důkazy je prokázáno, že rozdíly v klimatu školy souvisí s umístěním školy v určitém regionu. Předpokládá se, že poloha školy souvisí se sociální strukturou obyvatelstva a společně ovlivňuje její klima. Klima městských škol je například méně příznivé než klima na venkovských školách. Horváthová (2005, s. 44) výzkumnou činností zjistila, že učitelé na vesnických školách lépe posuzují demokratičnost řízení, jednotu učitelů, sociální informovanost ředitele a popírání generačních rozdílů v učitelském sboru.

Fyzické prostředí a architektura

Na chování lidí působí geografické a meteorologické prostředí, které v jisté míře determinuje architekturu a fyzické prostředí školy. Odborníci se zamýšlí nad otázkami, do jaké míry je chování žáků ovlivněno architekturou školy, tedy velikostí školy, její vybaveností, barevností a osvětlením místností apod. Ve výzkumech se žáků dotazují, jak se ve škole cítí, jak se jim tam líbí. Bylo by nepravděpodobné, že bychom se cítili dobře v místnosti, která by nereflektovala naše představy o čistotě, útulnosti, funkčnosti apod. Cílem dobré školy by tedy měla být jakási celostní architektura. „Čistá, dobře větraná třída s potřebnými pomůckami, která je útulná a světlá, s obrazy, které mohli vytvořit také žáci, vzbuzuje v dětech pocit hrdosti na vlastní práci, napomáhá vzniku kladného přístupu žáků k výuce a očekávání jejich kladných zkušeností, ovlivňuje vzájemné chování učitelů a žáků a vyvolává spokojenost, klid, mírnost, trpělivost, pocit jistoty a podporuje důvěryhodné klima.“ (Kyriacoua, 2012, s. 90)

Forma školy

Názor na to, do jaké míry se na klimatu podílí typ nebo forma školy s odlišným pojetím výuky se různí. Rozdílné jsou tedy i výsledky výzkumů v různých zemích, a to v závislosti na určitý vývoj v čase. Grecmanová (2008, s. 54-55) ve své publikaci uvádí výzkum

H.G.Holtappelse, který v roce 1987 zjistil, že němečtí žáci z integrované školy (Gesamtschule) vnímají klima lépe než žáci z gymnázia a reálky. V novějších výzkumných šetření se tento výsledek nepotvrdil, naopak ukázal, že žáci z integrovaných škol vnímají horší vztah mezi pedagogem a žákem a poukazují na restriktivní chování učitele. Z výzkumů provedených v České republice vyplývá, že žáci alternativních škol pozitivněji hodnotí individuální přístup učitele a jeho respekt k osobnosti žáka. Alternativní školy měly ve výzkumech dále celou řadu nejvyšších klimatických hodnot a například rivalita do klimatu zasahovala jen nevýrazně. Opakem jsou potom výsledky výzkumů, které byly uskutečněny na učilištích. Výzkumy prokázaly, že žáci těchto typů škol necítili podporu ze strany učitele, ve výuce vládla silná soutěživost a kontrola učitelů.

Organizační znaky školy

Za organizační znaky školy je považována velikost školy a tříd (počet žáků ve třídě), výkonnostní kurzy a ročníky. Souvislosti mezi velikostí školy a jejím organizačním klimatem nejsou na základě výsledků výzkumů jednotné. Stejně tak nejsou jednotné souvislosti mezi velikostí třídy a sociálním klimatem. V některých výzkumech si dokonce protiřečily. Jak uvádí Janke (2006, s. 60-61) je interpretace výsledků výzkumů obtížná, protože vztahy probíhají nelineárně. Rozdíly v nazírání přičítá závěrům, které se mohly jednoduše opírat o korelace mezi velikostí třídy a znaky klimatu, zatímco jiné posuzovaly třídy podle velikosti skupiny. Dimenze klimatu byly navíc velmi rozdílné a obtížně srovnatelné.

Obsah výuky, organizační předmět

Hledání kontextu mezi vyučovacím předmětem (obsahovým zaměřením, oborem) a klimatem školy, se stalo tématem řady výzkumných šetření u mnoha badatelů (např. Andersona, Astina, Dreesmanna, Mosse). Zůstaly však stále nezodpovězeny otázky, zda a které dimenze klimatu školy jsou závislé na vyučovacím předmětu. Jak Grecmanová dále uvádí, není vždy jasné, zda jsou v šetřeních klimatu školy rozdíly zapříčiněné obsahem výuky (disciplínou) nebo znaky učitelů a žáků (vlastnosti, kompetence). Nutno poukázat na fakt, že každý předmět či skupina předmětů má svou osobitou strukturu, vlastní logiku systému poznatků. Ukazuje se, že vyučovací předměty mají velký vliv na dynamizování vědomí žáků a rovněž na to, jak žáci prožívají výuku a její klima. (2008, s. 60)

Osobnost učitele

Zásadním spolutvůrcem klimatu školy je také učitel. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 326) uvádí, že učitel je jedním ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. Učitel dále spoluvytváří edukační prostředí, klima školy. Učitel organizuje a plánuje výuku, vede žáky a studenty k osvojování poznatků ve formě vědomostí. Rozvíjí schopnosti, zájmy a potřeby žáků.

„Předpokladem je respektování žáka jako individua se specifickými potřebami, zájmy, hodnotami a reálnými učitelskými možnostmi, jako samostatného aktivního partnera učitele“ (Langová a Heřmanová, 2007, s. 6).

Pedagog nemusí být vzorem jen žákům a studentům, ale také dospělým, a to svými postoji, mravními zásadami, vyspělostí apod.

Lašek dodává, že zvláště na počátku a v prvních fázích školního života dítěte, se učitel vedle rodiče stává pro dítě zásadní autoritou (2012, s. 26).

Vrátíme-li se k učiteli jako činiteli klimatu školy, ovlivňuje klima výuky různou intenzitou, a to na základě věku, pohlaví, postoji ve výuce, zájmy apod.

Pedagog může být bezchybným, boдрým člověkem, pokud se ale neukáže jako dobrý učitel, může mít potíže s vytvořením vhodného klimatu, kázní i motivací žáků.

Osobnost žáka

Vstupem do školy se z dítěte stává žák. Tento proces s sebou nese změnu v postoji dítěte ke světu i k sobě samému. Na začátku školního věku nemají děti představu o tom, co role školáka vlastně znamená. Nejsou schopni odhadnout, co je a není v jejich kompetenci. Postupně se však vymezují. Významným činitelem ve formování osobnosti žáka je vrstevnická skupina, respektive ve škole jeho třída a klima třídy. Ovlivňuje jeho společenský i morální vývoj, působí na jeho život i životní spokojenost. Např. Gavora (2010, s. 133) uvádí, že klima třídy postihuje míru spokojenosti žáka ve třídě, to jestli si žáci dostatečně rozumí, jaký stupeň soutěživosti a konkurence mezi nimi panuje a jaká je soudržnost třídy jako sociální skupiny.

„Žáci jsou na jedné straně pramenem k pochopení klimatu školy, na druhé straně jsou jako členové třídy nebo školy jeho spolutvůrci, a mají tak na klima dvojí vliv. Osobní znaky

žáků můžeme sledovat jako jejich individuální znaky nebo znaky třídy.“ (Grecmanová, 2008, s. 68)

Za tyto znaky jsou považovány např. kognitivní schopnosti, zájmy a postoje žáků, motivace ke vzdělání.

Vedení školy

Vedením školy chápeme z velké části osobu ředitele či ředitelky školy, jejich zástupce a další řídicí pracovníky školy, na které jsou delegovány jednotlivé úkoly. Osoba ředitele je dle pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 253) definována jako zákonem pověřený pracovník s rozsáhlými kompetencemi ve vztahu ke škole, veřejnosti, obci aj., která odpovídá za plnění učebních plánů, tvorbu ŠVP a osnov, za odbornou výchovu a vzdělávací práci a efektivní využívání finančních prostředků.

Výzkumy bylo prokázáno, že způsoby chování řídicích pracovníků a jejich vedení, mají schopnost ovlivňovat chování ostatních účastníků života ve škole a tudíž i organizační klima. Řídicí činnost by tedy měla být orientována především na otevřenou kooperaci s kolegy, žáky, rodiči a také zástupci obce. Ředitelé by měli napomáhat spolupráci se všemi zúčastněnými lidmi. Měli by se ukázat jako „otevření, tolerantní, spolehlivý, trpělivý a flexibilní lidé s velkou schopností empatie“. Ve svém postavení by měli působit přirozeně a jít příkladem ostatním učitelům. Grecmanová (1995, s. 9) k tomu dále dodává, že je u ředitele žádoucí, aby dával najevo své pocity, které však musí umět ovládat a patřičně zacházet i s jejich projevováním.

K vytvoření pozitivního klimatu lze přispět i účastí učitelů na rozhodování o životě školy. Platí například to, že tak, jak učitelé posuzují vedení školy, hodnotí žáci své učitele.

Faktorů, které ovlivňují celkové klima školy je mnoho. Uvedli jsme ty nejdůležitější a nejpodstatnější činitele. Zjistili jsme, že školu neformují jen učitelé a žáci, ale také regionální vlivy, prostředí a architektura školy nebo organizační formy výuky. Nesmíme však zapomenout uvést činitele, které rovněž spoluvytváří klima školy. Těmito činiteli jsou vztahy mezi školou a rodinou žáka. Zahrnují nejen spolupráci učitelů s rodiči, ale také úroveň komunikace a celkovou aktivitu školy směrem k rodině žáků. Právě rodiče jsou těmi, kteří rozhodují, do jaké školy jejich dítě bude chodit. To oni jsou významnými šířiteli její pověsti a škola by vzájemnou spolupráci rozhodně neměla podceňovat.

V úvodu kapitoly jsme vymezili základní pojmy, definovali ústřední pojem klima školy a dále vymezili základní typy klimatu a faktory, které klima školy ovlivňují. O klimatu školy by se jistě dalo napsat mnoho, účelem této práce však není jen podrobný popis tohoto fenoménu, ale pouhé nastínění základní terminologie, která se vztahuje k výzkumné části práce.

2 HETEROGENITA ŽÁKOVSKÉHO PROSTŘEDÍ A INKLUZE

V první kapitole, kterou jsme věnovali klimatu školy, jsme jako jeden z faktorů, který ovlivňuje klima školy, uvedli osobnost žáka. Žáci a žákyně tvoří neodmyslitelnou a také jednu z nejdůležitějších součástí každé školy. Jejich společným znakem je jejich jedinečnost, ale také rozdílnost. K základním rozdílům mezi žáky, které nás v první řadě napadnou, patří zajisté pohlaví, věk, výška, váha, barva vlasů či očí. Rozdílnost žákovského prostředí je však daleko bohatší. Nevyplývá jen z biologických daností, ale také z individuálních charakteristik jedince, jako jsou například rysy osobnosti, ale také ze sociálních podmínek, v nichž jedinec žije.

Heterogenita neboli diverzita žákovské populace je realitou každé základní školy a v posledních letech se stává čím dál více rozmanitější. Děje se tak i v důsledku legislativních změn, spojených s inkluzivním vzděláváním.

Inkluzivnímu vzdělávání se však budeme blíže věnovat až v závěru druhé části této kapitoly, neboť se domníváme, že je nutné v první řadě vymezit skupiny žáků, které tvoří diverzitu školského prostředí a kterých se právě inkluzivní vzdělávání dotýká.

2.1 Diverzita žáků

Vzhledem k tomu, že jsme výzkum práce zaměřili nejen na klima školy, ale také na postoje žáků k sociálně kulturním rozdílům ve škole, bylo by vhodné objasnit a blíže definovat skupiny žáků, které se podílejí na utváření sociokulturních odlišností a utvářejí tak pestrost školského prostředí. Pro účely této práce je tedy důležitý význam diverzity ve společenských vědách, jak jsme již uvedli, konkrétně ve školním prostředí.

Diverzita, heterogenita či různorodost žáků je součástí každé základní školy. Mnohé z nás v první řadě napadnou rozdíly dětí ve věku, pohlaví, váze, barvě vlasů apod. Jedná se ale také o rozdíly zdravotní, sociální či kulturní. Tyto rozdíly jsou umocňovány sociálním rozvrstvením, migrací ve společnosti a také v důsledku variability podmínek, v nichž děti vyrůstají a žijí. Rozdílnost tedy nevyplývá jen z biologických daností, ale také z individuálních charakteristik (např. etnicity, rysů osobnosti či zdravotního postižení).

Kasíková (2011, s. 17) si klade otázku, nakolik se bude dařit základní vzdělávání pro současnou populaci? Neboť jde o hledání optimálního vztahu mezi lidskou diverzitou a vzdě-

lávacími nabídkami a eventualitami. Při hledání optimálního vztahu považuje za nutnost vyjadřovat se ke klíčové otázce, zda se má vzdělávací prostředí přizpůsobovat žákovské diverzitě (kombinaci jakýchkoliv stránek odlišnosti) nebo zda je výhodnější s touto diverzitou pracovat a zhodnocovat ji pro vyšší kvalitu vzdělávání.

Mnohdy vyvstává otázka, zda chápat diverzitu ve školním prostředí jako obohacující, a to pro všechny účastníky edukačního procesu, nebo ji považovat za překážku, která limituje výsledky tohoto procesu a přidává a komplikuje práci učitelům. Podle R. a D. Johnsona je pro pozitivní pojmání diverzity důležité například:

- přiznat existenci diverzity a uznat ji zároveň jako cenný zdroj pokroku,
- vztahy s odlišnými jedinci formulovat v kooperativním kontextu,
- vyjádřit osobní identitu, která zahrnuje nejen respekt k sobě sama, ale i k rozmanitosti druhých,
- učit se chápat kognitivním bariérám (stereotypizace a předsudky),
- rozumět dynamice skupinového konfliktu uvnitř skupiny a vytvářet podmínky pro konstruktivní meziskupinovou interakci a
- rozumět tomu, jak konstruktivně řešit konflikty a dovedně využívat procedury s tím spojené. (R. a D. Johnson, 1999 in Kasíková a Straková, 2011, s. 19)

Vzhledem k tomu, že v posledních letech dochází k stále větší podpoře inkluzivního vzdělávání také v legislativě, se můžeme domnívat, že bude narůstat také žákovská rozmanitost. Vyvstává tedy potřeba naučit se s takovou diverzitou adekvátně zacházet a přijímat ji tedy jako obohacující a nedílnou součást společnosti. Zejména podporovat její pozitivní důsledky již v průběhu povinné školní docházky.

Není to však cesta jednoduchá. Jak uvádí Hájková a Strnadová, „cizost jako vlastnost může být připsána každé odlišující se sociální skupině. Cizost může být výsledkem kategorizace, kterou vyvinula etablovaná skupina s cílem označit okrajovou skupinu jako méněcennou. Potom se tento proces zakládá na hierarchickém mocenském uspořádání společnosti, neboť jako cizí, jiní nebo méněcenní jsou v něm označováni zpravidla ti, kteří se neumějí zbavit stigmat a změnit pevně daná pravidla příslušnosti k ostatním.“ (2010, s. 44)

Rozdílnost může být vnímána také jako problém. Hájková a Strnadová uvádí, že pro úspěšné fungování školy, musí být zvládnut i problém různorodosti. Právě z tohoto důvodu existují inkluzivní strategie, které pomáhají pedagogům zvládnout heterogenitu, zacházet s ní a reagovat na ni didakticky i metodicky. V pedagogickém pojetí, kde se počítá s různou-

rodostí intelektuální, etnickou, kulturní, jazykovou či sociální se zpravidla jedná o formě provázení žáků nežli o formě jejich řízení. To znamená, že se uplatňují „měkké“ nemani-pulativní techniky. (2010, s. 42)

Hájková rozlišuje zvládání heterogenity na základě následujících společenských přístupů:

- *segregativního*, který přináší důraz na odlišnost lidí s handicapem, a který preferuje oddělené vzdělávání „odlišných“ ve speciálních školách a ústavních zařízeních,
- *asimilačního*, kde je odlišnost ignorována,
- *integračního*, kde se odlišnost akceptuje a je vnímána jako žádoucí a nezbytná pro vyrovnání příležitostí těm, kteří jsou odlišností znevýhodněni a
- *inkluzivního*, který pracuje s termínem různorodosti, která je vnímána jako obohacující a přínosná ne jen pro jednotlivce či školu, ale pro celou společnost. (2005, s. 8)

Jak jsme již zmínili, může být heterogenita využívána k pozitivnímu obohacení všech zúčastněných osob. Kasíková (2011, s. 31) uvádí, že je „v heterogenitě viděn prostředek k zajištění toho, že všem žákům bez ohledu na jejich socioekonomické zázemí (příp. etnické a rasové) nebo jejich akademické schopnosti, bude umožněn přístup k vysoce kvalitnímu kurikulu, učitelům i materiálovým zdrojům.“

Snahou tvůrců vzdělávacích politik vyspělých zemí je, aby žádné společenské skupiny nebyly znevýhodněny v přístupu ke vzdělávání, a to v důsledku takových faktorů, které jedinec nemůže ovlivnit.

2.1.1 Vymezení skupin tvořících diverzitu školského prostředí

Stručně jsme si popsali co diverzita znamená a jak je na ní pohlíženo. Uvedli jsme také, co všechno může být jako heterogenita, tj. diverzita chápáno. Pro účely naší práce však tyto specifické znaky rozdělíme do skupin. Při vytváření těchto různorodých skupin jsme se inspirovali nejen školským zákonem (č. 561/2004 Sb.), ale také publikací Vandy Hájkové a Ivy Strnadové - *Inkluzivní vzdělávání*. Tyto skupiny poté figurují v praktické části práce, stejně jako v distribuovaném dotazníku, který tvoří základ celé diplomové práce.

Žák zdravotně postižený

Zdravotní postižení lze definovat především z hlediska medicínského a sociálního. Z medicínského hlediska je postižení individuální překážkou jedince, která je přímo určená nedostatkem zdraví způsobeným nemocí, zraněním apod. Naproti tomu sociální stránka nepohlíží na postižení jen jako na individuální záležitost jedince, ale chápe ho jako výsledek vztahů a kontextů mezi jedincem a jeho okolím. Postižení tedy není jen nedostatek zdraví, ale také výsledek překážek mezi jedincem a okolím, bránícím osobě s postižením podílet se plnohodnotně na životě společnosti. (Bruthansová a Jeřábková, 2012, s. 9)

Definic zdravotního postižení však existuje celá řada. Již v roce 1980 se pokusila na mezinárodní úrovni WHO definovat zdravotní postižení. Schválila dokument Mezinárodní klasifikace poruch, postižení a handicapů (ICIDH), kde je postižení vymezeno jako částečné nebo úplné omezení schopností vykonávat některou činnost či více činností, které jsou způsobeny poruchou nebo dysfunkcí orgánu.

Z důvodu stigmatizace osob, neboť hovoříme o osobách, které prožívají určitý stupeň funkčního limitu nebo omezení, bylo v roce 2007 na konferenci zástupců WHO, OECD, OSN, Rady Evropy a představitelů evropských organizací občanů s disabilitou (tj. zdravotním postižením) dohodnuto, že bude používána Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví.

Našla by se celá řada dalšího vymezení tohoto pojmu, neboť ani v jednotlivých evropských zemích neexistuje paušální definice osoby se zdravotním postižením, nicméně není účelem této práce tyto definice interpretovat, ale okrajově seznámit čtenáře s jednotlivými postiženími, které jsou do této kategorie zahrnuty.

Mezi zdravotní postižení řadíme mentální postižení, jedince s autismem, tělesným, sluchovým a zrakovým postižením, jedince s narušenou komunikační schopností, jedince s vývojovými poruchami učení a chování a osoby postižené více vadami (Česko, 2004).

Žák zdravotně znevýhodněný

Zdravotním znevýhodněním je dle § 16 školského zákona, zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní porucha vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání (Česko, 2004).

Pod pojmem *zdravotní oslabení* si můžeme představit mnohá akutní nebo chronická onemocnění v klinickém či subklinickém stádiu (bez zjevných projevů). Lze je charakterizovat jako sníženou odolnost vůči nemocem a náchylnost k jejich opakování. Zdravotní stav je ohrožený oslabením celého organismu, nesprávným životním režimem, nedostatečnou nebo nevhodnou výživou, ale i působením špatného přírodního prostředí. (Renotiérová a Ludíková, 2006, s. 225).

Některé zdravotně oslabené děti trpí psychickými poruchami, jsou brzy a snadno unavitelné, dráždivé, bez chuti k jídlu, trpí nespavostí a úzkostnými stavy, nutkavým jednáním a hysterií. U některých dětí se projevují nesprávné hygienické a společenské návyky.

Onemocnění se kterými se může setkat a která ovlivňující vzdělávací proces jsou například alergická a astmatická onemocnění, kožní onemocnění, poruchy metabolických procesů, psychiatrická onemocnění, nádorová onemocnění, záchvatová onemocnění, onemocnění trávicího traktu, onemocnění krve, kardiologická onemocnění a jiné.

Za poruchu chování je považována jakákoliv negativní odchylka od normy mající obraz vědomého a stálého jednání označeného jako nežádoucí projevy v chování. Tyto poruchy chování mohou vyústit až do stádia delikvence, kriminality a v některých případech až do poruch osobnosti. Kaleja (2014, s. 28) uvádí, že jejich prevalence se pohybuje v rozmezí od 5 do 15 % dětí a adolescentů, kteří zpravidla pocházejí z disharmonických rodin nebo jejichž vývoj osobnosti probíhal disharmonicky.

Poruchu chování odlišujeme od poruchy jednání. Ta zahrnuje takové jednání, kterým jedinec plně vědomě a záměrně sleduje vytyčené cíle. K poruchám jednání řadíme abulii (nerozhodnost, nedostatek vůle), agitovanost (bezcílné jednání s motorickým neklidem), impulzivní, zkratkovité a kompulzivní jednání, raptus (náhlé, krátké, zuřivé útočné jednání), katatonické poruchy jednání (Malá a Pavlovský, 2002, s. 31)

V terminologii poruch chování, které zajišťují odborné pohledy, stanoviska, hodnocení a výstupy vědeckých aktivit dílčích disciplín existuje značná diverzita. Vychází s následujícími hledisky:

- jedinec se projevuje zřetelnými nápadnostmi v oblasti sociálních vztahů, citovou chladností, nedostatkem empatie či jinými nestandardními emočně nabytými danostmi,

- nerespektuje sociální normy stanovené společností,
- porucha chování se projevuje v kognitivní, emociální a konativní oblasti.

Těchto základních kritérií je celá řada a jsou klasifikována podle různých indikátorů hodnocení:

- věková stádia jedince,
- pohlaví a intelektový potenciál jedince,
- situační souvislost, v které se jedinec ocitá a je v ní posuzován,
- kulturní hlediska, mající vliv na chování jedince,
- prostorový kontext, v kterém se jedinec ocitá a v němž je posuzován a
- časový kontext, v kterém se jedinec nachází a je posuzován.

U poruchy chování jde o psychiatrickou diagnózu, která bývá diagnostikována jak u dětí, tak i u dospívajících. Ve školské praxi se žák nebo student s poruchou chování projevuje například tím, že:

- bývá často nepozorný, roztržitý, mnohdy narušuje školní aktivity,
- nedodrží pravidla třídy ani školy,
- jeho vystupování je agresivní a mohou se objevovat prvky tyranie,
- jeho chování bývá manipulativní,
- zanedbává školní docházku i povinnosti a
- při práci ve skupině se objevují obtíže. (Kaleja, 2014, s. 28-30)

Duchovičová nás upozorňuje, že se s rozvojem vědy, techniky a nástupem sociálních sítí objevují také nové formy negativních projevů chování. Pravděpodobně většina žáků, vynecháme-li žáky prvních možná druhých ročníků základních škol, nosí do školy mobilní telefony, které používají i přes zákaz v průběhu vyučování. Jak dále uvádí, mezi nejčastější projevy rušivého chování při používání mobilního telefonu ve vyučování patří hraní her, posílání zpráv, používání mobilních telefonů při testech a písemných pracích, nahrávání či fotografování učitele a nahrávání nevhodných, zraňujících či kompromitujících fotografií či videí v edukačním prostředí, např. v průběhu přestávek. (2013, s. 144)

Lechta doplňuje, že poruchy chování na bázi hyperaktivity a poruch pozornosti se označují jako specifické poruchy chování. U těchto poruch se často vyzdvihuje jejich socializační aspekt, neboť jde vždy o takové chování, jež neuznává sociální normy a vyznačuje se problémovými vztahy a mnohdy agresivitou. (2010, s. 322-323)

Jakým způsobem tedy pracovat s jedinci s poruchami chování? Na tuto otázku můžeme odpovědět výsledky získanými z výzkumu Hillebrandta (1999). Ten zjistil, že není třeba aplikovat žádné speciální didaktiky či metodiky. Jako podstatné uvedl, že je nutné děti trpělivě pozorovat a podporovat tak, aby bylo možné odhalit jejich silné a slabé stránky. Ukázalo se, že stačí vycházet z daností dítěte a jeho zájmů. Dítě motivovat a umožnit mu prostor pro uplatnění. Podpořit také jeho vlastní strategie učení a konání a upevnit naučené kladné modely chování.

Drawe doplňuje, že pro děti s poruchami chování je podstatné rozšiřovat schopnosti k emocionálním prožitkům a sociálnímu jednání. Mimořádnou pozornost vyžaduje přístup ke konfliktům, utváření vztahů a stabilizace motivace k učení. (2000, s. 344)

Ve školním věku mají pedagogové nejčastěji obtíže při edukaci dětí se syndromem ADHD. Tedy vývojovou poruchou, která se projevuje poruchou pozornosti, hyperaktivitou a impulzivitou. Při edukaci této skupiny žáků se od učitelů vyžaduje značná trpělivost a skutečné pedagogické mistrovství, neboť každé dítě vyžaduje jiný přístup.

Pokud se budeme věnovat poslednímu termínu, který školský zákon řadí do skupiny žáků se zdravotním znevýhodněním, pak to budou *poruchy učení*. Tyto poruchy jsou vrozené nebo získané v raném dětství (před narozením, při narození nebo časně po narození dítěte), vznikající na základě dysfunkcí centrální nervové soustavy, jejichž původ je často nejasný. Roli hraje také dědičnost, případně kombinace dědičnosti a působení nepříznivých vlivů. U těchto dětí se objevují nedostatky na poli vnímání a pozorování. Dále bývají narušeny například funkce, které jsou nezbytné pro učení se psaní, čtení a počítání, ale i funkce motorické (porucha hrubé a jemné motoriky ruky, očních pohybů či mluvidel).

Tyto specifické poruchy učení jsou vnímány jako funkční poruchy, neboť není poškozen tělesný orgán jako takový, ale došlo k narušení funkce centrální nervové soustavy.

Mezi nejčastější vývojové poruchy učení můžeme řadit:

- dyslexii - poruchu čtení,

- dysortografii - porucha pravopisu,
- dyskalkulie - porucha počítání a
- dysgrafie - porucha grafického projevu.

Mezi méně se objevující poruchy učení můžeme zařadit například:

- dyspraxii - porucha obratnosti,
- dyspinxii - porucha výtvarných schopností a
- dysmúzii - porucha vnímání a reprodukce hudby.

Uvedená zdravotní znevýhodnění a mnohá další, která zde uvedena nebyla, mají značný vliv na zvládnutí učiva. Žáci musí čelit řadě obtíží, které jsou s jejich omezením spojená. Jedná se také o psychickou a fyzickou zátěž. Je tedy nutné, aby byly maximálně zohledňovány možnosti žáků, vytvářelo se sociální klima založené na motivaci, kooperaci a aktivizujících metodách výuky.

Žák sociálně znevýhodněný

Poprvé se pojem „děti, žáci a studenti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí“ objevuje v souvislosti s metodickým pokynem MŠMT ke zřízení přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele - asistenta učitele (Konceptce, 2005, s. 3)

Ve školském zákoně § 16, je pojem sociální znevýhodnění definován jako:

- rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením,
- ohrožení sociálně patologickými jevy,
- nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova a
- postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky. (Česko, 2004).

Jak je uvedeno v publikaci Jarkovské a kol. (2015, s. 208), bývá někdy používán ve stejném významu, jako je pojem sociální znevýhodnění pojem málo podnětné rodinné prostředí či sociokulturní deprivace. Ve své podstatě jde však o takové kulturní a sociální prostředí, které dítěti ztěžuje včlenění do hlavního vzdělávacího proudu.

Koncepce včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání (2005) řadí do této skupiny také rodiny, které žijí a řídí se jinými kulturními vzorci než česká majoritní společnost. Ale také rodiny, které jsou s kulturou a hodnotami české majority přímo v rozporu. Dle této koncepce jsou zde řazeny také děti, žáci a studenti z rodin žijících na okraji společnosti či ve stavu sociálního vyloučení, který je typickou ukázkou nedostatečného prostředí pro sociální a kulturní rozvoj dítěte. V současné době jsou do skupiny sociálně znevýhodněných řazeny také děti romské.

Kaleja (2014, s. 24) k vlivu prostředí na žáky a děti sociálně vyloučené dodává, že prostředí, v kterém žijí je nepodnětné a mnohdy se na jejich formování podílejí nepříznivé faktory, které mohou vést k problémovému chování.

Dětem z vyloučených či ohrožených skupin obyvatel sociálně vyloučených lokalit se věnuje neustálá pozornost.

Burkovičová (2016, s. 24) uvádí, že myšlenka eliminace sociálního vyloučení, posilování začleňování a zvýšení míry inkluzivního pojetí vzdělávání se věnuje také *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání*. Jedná se o krátkodobý plán, který přispívá k naplnění první strategické priority uvedené v Strategii 2020, a to snižovat nerovnosti ve vzdělávání. Cílem tohoto akčního plánu je pak působit preventivně jak proti sociální exkluzi jednotlivců, ale i celých sociálních skupin. A směřuje také k úspěšné integraci jedinců s postižením či znevýhodněním do aktivit občanské společnosti.

Sociální znevýhodnění však nelze spojovat pouze s prostředím, kde se žákovi nedostává potřebné podpory, ale také s nedostatečnou spoluprací zákonných zástupců se školou nebo nestatečnou znalostí vyučovacího jazyka.

Žák etnicky odlišný

V odborné literatuře se můžeme setkat s různými označeními pro skupiny, které pobývají na jednom území spolu s ostatními skupinami a přitom se odlišují. Řeč je o etnických skupinách, etnikách či etnických menšinách. V České republice se můžeme čím dál častěji setkávat s těmito skupinami, které utvářejí cizinci přicházející za prací, rodinou, studiem atd. Některé etnické menšiny byly uznány jako národnostní menšiny, čímž získaly určitá práva. Základní ochranu práv národnostních menšin v České republice stanovuje ústavní zákon č. 1/1993 Sb., Ústava České republiky, ve znění pozdějších předpisů a zákon

č. 2/1993 Sb., o vyhlášení Listiny základních práv a svobod, jako součásti ústavního pořádku České republiky. Zákon č. 273/2001 Sb., o právech příslušníků národnostních menšin, ve znění pozdějších předpisů, pak upravuje práva příslušníků těchto menšin. (Rada vlády pro národnostní menšiny, 2009-2017)

Dle uvedeného zákona č. 273/2001 Sb., je národnostní menšina vymezena jako „společenství občanů České republiky, žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastních svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo.“ (Česko, 2001)

Mezi nejpočetnější národnostní menšiny v České republice a tedy i mezi žáky těchto národnostních menšin můžeme řadit Vietnamce a Ukrajince. Ve školách se však mohou objevovat také nezanedbatelné národnostní skupiny Rusů, Moldavanů, Bělorusů, Poláků, Číňanů, Srbů, Rumunů, Bulharů či Chorvatů. (Hájková a Strnadová, 2010, str. 44)

Pojem etnicita označuje dle Giddense (1999, s. 228-229) kulturní praktiky a názory určité skupiny lidí, které se liší od ostatních. Ve společnosti jsou takovéto skupiny lidí považovány za kulturně odlišné od jiných skupin. Mezi nejčastější charakteristiky, kterými se etnické skupiny mohou vzájemně odlišovat nejčastěji patří jazyk, náboženství, dějiny, původ apod.

Pokud bychom měli vymezit hlavní rozdíl mezi etnickou a národnostní menšinou, pak etnická menšina nemá vlastní území.

Do skupiny etnicky odlišných žáků řadíme také děti romské. Tito žáci se však na základě provedeného průzkumu ke svému původu hlásí jen málo. Dále zde můžeme zařadit žáky jazykově heterogenní. Hájková a Strnadová uvádí, že důvodem proč se v české školní praxi objevují žáci jiného mateřského jazyka může být to, že:

- žák pochází z původně monolingvní imigrantské rodiny,
- žák pochází z imigrantské rodiny s odlišně hovořícími rodiči (v rodině dítěte se vyskytují tři jazyky),
- žák pochází ze smíšeného manželského či partnerského vztahu Čecha či Češky s cizincem,

- žák pochází ze smíšeného manželského či partnerského vztahu Čecha či Češky s partnerem z řad etnické menšiny v ČR,
- žák pochází z rodiny národnostní či etnické menšiny (např. rodiny romské, polské, ukrajinské apod.),
- žák pochází sice z českého manželství či partnerského svazku, ale děti jsou záměrně vychovávány bilingvně.

K tomuto dále dodávají, že u každého z uvedených typů je potřebné plně vnímat sociální situaci žáka, dodržovat jeho vzdělávací potřeby a sledovat jeho převládající jazykovou praxi uvnitř i vně školy. (2010, str. 48)

V případech jazykové heterogenity je velmi důležitá spolupráce s rodiči žáka a shoda v realizování jazykové praxe při komunikaci s žákem, což je pro optimální vývoj žáka velmi žádoucí.

Žáci mimořádně nadaní

Výborné výsledky lidí úspěšných ve svých profesích bývají často vysvětlovány tím, že jsou „nadaní“. Nadání je často považováno za pevný rys osobnosti, jehož úroveň předurčuje budoucí profesi a studijní výsledky. Mudrák (2015, s. 6-7) však nadání považuje za výsledek interakcí mezi dětmi a jejich rodinným a vzdělávacím prostředím, přičemž tyto interakce ovlivňují jejich individuální motivaci, aktuální výsledky a postup přípravy. Dále se domnívá, že hlavním kritériem nadání by nemělo být to, jak je nadání hodnoceno na základě „objektivních“ metod, ale jak jsou skutečně naplňovány příležitosti k rozvoji konkrétního dítěte.

Podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy se nadaným žákem rozumí jedinec, který při odpovídající podpoře vykazuje v porovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné nebo více oblastech intelektuálních schopností, pohybových, uměleckých, manuálních nebo sociálních dovednostech. (2016, s. 148)

Podrobnější definování nadání, a to do 6 širších okruhů, dle úhlu pohledu uvádí Laznibatová (2007, s. 62-64):

- Ex-post-facto definice označuje jedince, který podává vynikající nadprůměrné výkony.

- Sociální definice pokládá za nadaného toho, který podává nadprůměrné výkony v jakékoli společensky hodnotné oblasti.
- IQ definice - popisuje nadaného podle výsledků inteligenčních testů. Je to zpravidla ten, který dosáhne hodnoty 130 a vyšší.
- Procentuální definice - tato vychází z Gaussovy křivky rozložení psychických znaků v populaci a patří mezi 2,14% nejlepších.
- Definice zdůrazňující kreativitu - zde hraje roli úroveň tvořivosti.
- Definice, které vznikly při rozpracování modelů inteligence.

Z výše uvedeného je zřejmé, že neexistují jasné výklady, které by definovaly nadání.

Abychom si vytvořili představu, co může být řazeno do konkrétních kognitivních charakteristik nadaných žáků a osobnostně-sociálních charakteristik nadaných žáků, využijeme publikaci Machů a Kočvarové (2013, str. 17-19).

Kognitivní charakteristiky:

- bohatá slovní zásoba, schopnost abstrakce a generalizace (vyvozování pravidel, zevšeobecnění a spojování zdánlivě nesouvisejících věcí do smysluplných celků), metakognitivní schopnosti (uvědomělost ve svých vlastních strategiích řešení problému a učení), kritické myšlení (zjištění dalších informačních zdrojů), flexibilita a originalita myšlení, smysl pro humor, brzká schopnost čtení, paměť, znalosti, záliby a koníčky, pracovní tempo a koncentrace pozornosti.

Osobnostně - sociální charakteristiky:

- motivace, denní snění, zvýšená aktivita, perfekcionismus a přecitlivělost a smyslová vnímavost.

Nejen v žákovském prostředí, ale také v nadání se objevuje diverzita. Každý jedinec disponuje různými projevy nadání a někdy je není snadné definovat. U každého jedince se také vyskytují odlišné projevy a formy nadání, které nejsou vždy ve stejné intenzitě.

Dle § 17 školského zákona by vzdělávací zařízení měla vytvářet podmínky pro rozvoj nadání dětí, žáků a studentů například rozšířením výuky některých předmětů nebo skupin předmětů. Zákon dále umožňuje mimořádně nadaným žákům a studentům dosáhnout požadovaného vzdělání v kratší než standardní době. Povolení této možnosti však předchází

vyjádření školského poradenského zařízení a registrujícího praktického lékaře v případě, že by se jednalo o žáka plnění povinnou školní docházku. (Česko, 2004)

Co se týče učebních charakteristik, se v dostupných zdrojích setkáváme s prohlášením, že nadaní žáci dávají přednost individuálnímu učení a práci před učením ve skupině (Hříbková, 2009, s. 96)

Velmi stručně jsme si vymezili skupiny žáků, se kterými se můžeme v rámci vzdělávání na základních školách setkat, a které byly v minulosti do běžného vzdělávacího proudu zařazeny jen velmi zřídka. Jsme si vědomi, že bychom se vymezeným skupinám mohli věnovat v daleko větší míře a podrobněji, nezbyl by však prostor na další seznámení s termíny a pojmy, které těsně korespondují s praktickou částí. Jedním z důležitých pojmů je inkluze, která se na základě legislativních změn snaží v co nejvyšší možné míře o zařazení právě těch žáků, které jsme si právě popsali.

2.2 Inkluze ve vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání je v posledních letech tématem, kterému je věnována značná pozornost nejen odborníků z praxe, ale také výzkumníků. Základní myšlenkou tohoto vzdělávání je snaha o začlenění všech dětí do běžných škol. Mělo by jít o všechny děti, bez ohledu na jejich postižení, rasu, náboženské vyznání, příslušnost k menšině, sociální situaci či rodinné konstelaci.

„Pojem inkluze vychází z angl. *inclusion*, což znamená zahrnutí, v širším pojetí příslušnost k celku. Inkluze není jen optimalizovaná a rozšířená integrace. Jedná se o koncept, podle kterého by všechny děti měly navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu, a to bez ohledu na stupeň postižení.“ (Hájková a Strnadová, 2010, s. 12)

Newton a Wilson (2013, s. 17) uvádějí, že se objevuje stále více výzkumů, které naznačují, že jsou žáci s různými těžkostmi schopni rozvinout širší paletu schopností v důležitých oblastech kognitivního, jazykového, sociálního a akademického vývoje, pokud jsou vzdělávány v inkluzivních školách hlavního vzdělávacího proudu.

Anderlíková (2014, s. 45) uvádí, že nesmí jít o přizpůsobování určitých skupin společnosti, neboť inkluze vychází z toho, že všichni jedinci jsou odlišní a každý může spolurozhodovat a utvářet společnost.

Mallory a New tvrdí, že je nutné překonávat takové modely učení a rozvoje, jako jsou ty individualistické, zaměřující se na kognitivní schopnosti a připravenost dítěte. Uvádějí, že je nutné přenést se k paradigmatu, které uznává to, že učení je sociální aktivita uskutečňovaná v sociálním kontextu. Získávání vědomostí a dovedností je funkcí společenství, a proto musí člověk nejprve někam patřit a pak až se může učit. (1994 in Newton a Wilson, 2013, s. 69)

Jak jsme však již uvedli, nelze rozumět výkladu pojmu inkluze pouze jako vzdělávání žáků s různými stupni postižení, tak jak je často mylně širší veřejností chápán. Inkluzivní vzdělávání zahrnuje mnohem širší okruh žáků ohrožených exkluzí. Všechny děti, které se výuky účastní, by tedy měly mít uspokojeny své individuální vzdělávací potřeby. (Watkins, 2007, s. 16)

V kontextu s inkluzivním vzděláváním se často hovoří také o vzdělávání integrativním, což nás vede k nutnosti vymezení hlavních rozdílů mezi těmito pojmy.

2.2.1 Inkluze vs. integrace

Integrace je definována jako propojování, prolínání, spojování ve vyšší celek. V pedagogické oblasti jde zaprvé o zapojování žáků do určitého celku, a to žáků se specifickými vzdělávacími potřebami do tříd hlavního vzdělávacího proudu a zadruhé o propojování obsahů blízkých předmětů v obecnější bloky, neboli bloky, kdy je možné koncentrovat učivo tak, aby poskytovalo kompaktní pohled na daný problém. (Kolář, 2012, s. 55)

Pokud budeme hovořit o pedagogické integraci, definuje ji Jesenský jako „dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací“ (Jesenský, 1998, s. 25).

Lechta (2010, s. 27) popisuje integraci jako existenci vedle sebe odlišných podskupin žáků, kdy mohou za určité podpory děti s postižením navštěvovat běžné školy. Zásadně jde tedy o školský systém, ve kterém souběžně funguje integrativní i segregovaná edukace.

V situacích, kdy je integrace neúspěšná, má dítě možnost vrátit se do speciálního zařízení. V inkluzivním systému není existence souběžných proudů edukace možná, proces přechodu mezi nimi tam a zpět proto není reálný.

Na přesném významu těchto termínů se nemohou odborníci shodnout ani v současné době a mnohdy dochází k jejich zaměňování. Například Uzlová uvádí, že jsou tyto pojmy často vykládány synonymicky (2010, s. 18)

Pro snadnější orientaci a pochopení rozdílů mezi integrací a inkluzí jsme využili přehledného rozdělení těchto pojmů (Michalová, 2012, s. 9).

Tabulka 1 - Rozdíly integrace a inkluze (Michalová, 2012, s. 9)

INTEGRACE	INKLUZE
Zaměření na jedince s postižením	Zaměření na potřeby všech vzdělávaných
Expertízy specialistů	Expertízy běžných učitelů
Speciální intervence	Dobrá výuka pro všechny
Prospěch pro integrovaného studenta	Prospěch pro všechny studenty
Dílčí změna prostředí	Celková změna školy
Zaměření na vzdělávaného postiženého jedince	Zaměření na skupinu a školu
Speciální programy pro studenta s postižením	Celková strategie učitele
Hodnocení studenta expertem	Hodnocení učitelem, zaměření na vzděl. faktory

Rozdílů, podle nichž od sebe můžeme oba koncepty odlišovat je více. Integrace je často označována jako stav, zatímco inkluze je vnímána jako proces. Oba pojmy v sobě zahrnují jak teoretické, tak praktické hledisko.

Zatímco inkluze je pojímána jako systém či proces, v integraci se jedná zejména o skutečné začlenění jedince a s tím spojené provedení všech nutných opatření, aby bylo možné jedince přijmout do skupiny či společnosti.

Tannenbergerová doplňuje, že lze na integraci a inkluzi pohlížet také podle toho, koho a v jakém měřítku se týká. Ve spojení s integrací hovoříme vždy o jednotlivci či skupině, naproti tomu inkluze má snahu pojmut společnost, školu či komunitu jako celek a posléze jen individualizovat samotný přístup k jednotlivci.

K tomu dále dodává, že jeden z hlavních rozporů, který můžeme pozorovat u pohledu na dítě s jistou specifickou vzdělávací potřebou je, že u integrace si musí dítě „zasloužit“ zařazení do běžné základní školy. Musí dokázat, že zvládne nové prostředí i požadavky. Zatímco v inkluzi je dítě přijímáno automaticky, bez kladení podmínek pro přijetí. Jde o přirozené právo dítěte a škola se snaží nastavit podmínky pro specifika dítěte. Jak dále vysvětluje, rozdílně je nahlíženo i na případné selhávání jedince. U inkluze selhávání vyjadřuje selhávání systému, načež se hledají možnosti nápravy v systému, zatímco u integrace selhávání jedince vysvětlujeme na jeho předpokladech a možnostech. (2016, s. 40)

Koncept inkluze se pojí ke škole pro všechny, tedy k takové škole, ve které se heterogenita pokládá za obohacení edukačního prostředí. Koncept integrace je pak spojen s pedagogikou speciálních potřeb. Změna paradigmatu určuje i změnu ideálu, od integrace pro postižené k cíli školy pro všechny (Lindmeier, 2008, s. 353).

Velmi zjednodušeně by tedy bylo možné říci, že integrace vyžaduje větší přizpůsobení dítěte škole, zatímco inkluze se více snaží přizpůsobit edukační prostředí žákům. Nutno podotknout, že termín integrace existoval o pár desítek let dříve než termín inkluze, a význam těchto dvou termínů se měnil a stále mění v souvislosti s vývojem celé společnosti.

Přejdeme-li od vymezení základní terminologie týkající se inkluze a příbuzných pojmů k zakotvení inkluze v praxi, dostala podpora inkluze v českém školství velkých změn.

2.2.2 Podpůrná opatření

Úkolem současného školství by nemělo být jen začlenění všech dětí do běžných škol, ale také snaha o mazání rozdílů ve vzdělávacích přístupech k žákům hlavního vzdělávacího proudu a žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy novelou školského zákona garantuje od 1. září 2016 tzv. právo dětí na podpůrná opatření. Jde o opatření, která představují podporu pro práci pedagoga se žákem, u kterého je nutné v různé míře upravovat průběh jeho vzdělávání.

Dle školského zákona je cílem úprav především snaha vyrovnávat podmínky ve vzdělávání žáka, které mohou být ovlivněny mírnými problémy, ale také závažnými obtížemi, způsobenými odlišnými životními podmínkami, odlišným kulturním prostředím či nepřiprave-

ností žáka na školu. Do této skupiny žáků jsou dále zařazeni žáci s nepříznivým aktuálním zdravotním stavem a pro některé možná překvapivě žáci (mimořádně) nadaní. (Česko, 2004)

Jak jsme již uvedli, jsou podpůrná opatření definována školským zákonem a podle rozsahu a obsahu se člení do I. - V. stupně, přičemž lze opatření různých stupňů kombinovat. Vedle organizace vzdělávání jsou obsahem také speciální učebnice, pomůcky a kompenzační pomůcky.

I. stupeň podpůrných opatření navrhuje a poskytuje vždy škola. II. až V. stupeň navrhuje a metodicky provádí v jeho naplňování školské poradenské zařízení. Ve výuce se jedná především o změnu pedagogických postupů, a to úpravu metod výuky a didaktických postupů, dále o úpravu kritérií hodnocení žáka, eventuálně o změnu strategie učení žáka. V případě, že je povaha obtíží žáka taková, že postačí pedagogické postupy, volí škola I. stupeň podpůrného opatření. Pokud nepostačí zvýšená individualizace v postupech se žákem nebo je potřeba, aby se na úpravách v postupech domluvilo více pedagogů, je vhodné vytvořit tzv. *Plán pedagogické podpory*. Plán by měl obsahovat stručný popis žákových problémů, jaké budou změny v postupech práce a jejich následné promítnutí do metod práce, organizace vzdělávání žáka i jeho hodnocení. V případě, že změny v práci se žákem nepovedou ani po třech měsících k předpokládané změně či se budou ještě zhoršovat, vyšle škola zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka do školského poradenského zařízení. Školské poradenské zařízení vyšetří žáka na základě vyhodnocených podkladů, se kterými přichází a vydává škole Doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, které obsahuje nejen závěry z vyšetření žáka, ale také doporučovaná podpůrná opatření.

„Podpora pedagogické práce a současně posílení vzdělávání žáků zahrnuje intervence, které směřují často k reedukaci prostřednictvím předmětu speciálně pedagogické péče nebo intervence pedagogické, které zahrnují posílení výuky v předmětech, kde je třeba podpořit výuku žáka nebo přípravu na ni, včetně domácí přípravy (Podpůrná opatření, 2017).“

V následující kapitole se zaměříme na definování postojů, jejich vývoj a základní charakteristiku. Dále také na to, jaké funkce postoje zastávají a determinanty ovlivňují změny postojů. Vzhledem k tomu, že jednou z částí výzkumu byla snaha detekovat postoje, které zaujímají žáci základních škol 8. a 9. ročníků, nastíníme také specifika postojů u adolescentů.

3 POSTOJE

Přirozenou součástí naší každodenní komunikace, aniž bychom si toto uvědomovali, tvoří postoje. Jde o velmi široký pojem, se kterým se můžeme setkat nejen v psychologii, ale i jiných vědních disciplínách.

Heller uvádí, že postojem jedince vůči nějakému objektu rozumíme jeho predispozici vůči tomuto objektu jednat, myslet, cítit a vnímat. Je to stálá soustava kladných nebo záporných hodnocení, emočního cítění a sklonů jednat pro nebo proti. Zaujímat k něčemu postoj znamená mít vůči nějakému objektu hodnotící stanovisko. (2014, s. 22)

Postoj, jako hodnotící vztah, vidí například Nakonečný (2011, s. 567). Postoj považuje za produkt hodnocení. Předmětem tohoto hodnocení není jen významný objekt, ale také sám subjekt hodnocení. Hodnotou je subjektu to, co pro něj má nějaký osobní význam, který může být pozitivní či negativní, větší či menší, popř. ambivalentní. K tomu dále dodává, že existují různé kategorie hodnot, a to biologické (zdraví, život, pohodlí), kulturní (zábava, práce), sociální (manželství, přátelství, láska) a duchovní (morálka, poznání, náboženské a jiné ideje).

Postoj není procesem, ale dispozicí, která je poměrně stálá získaná zkušenost. Postoje nám umožňují řešit situace bez nového rozhodování a argumentace, čímž nám šetří čas a námahu. Jedinci si své postoje volí z různých sociálních vlivů. Požadavkem je pak míra uspokojení potřeb a soulad s vyhodnocovacím systémem a osobními vlastnostmi. Z postojů dále vyplývají základní modely chování. Velmi důležitou roli při formování postojů zaujímá rodina a její vliv na jedince. Určitý vliv mají také instituce.

3.1 Základní charakteristiky postojů a jejich vývoj

Vnitřní složku postoje tvoří obecně tři složky. Tento tříložkový model přivedli na svět ve 40. letech autoři Smith, Campbell, Sherif, Kresch a další (Nakonečný, 1997, s. 217; Janoušek, 1988).

O tom, že postoj je tvořen třemi základními složkami (kognitivní, citovou a konativní) hovoří i Vágnerová, jejíž rozdělení následně uvedeme.

- *Složka kognitivní* představuje shluk informací a z nich plynoucí názor na určitou situaci či objekt k němuž jedinec zaujímá nějaký postoj. Hovoříme tedy o názoru na objekt.
- *Složka citová* (resp. afektivní) se týká emocí prožívaných ve vztahu k objektu postoje. Vzhledem k objektům může působit objekt příjemně nebo nepříjemně, může být oblíbený nebo neoblíbený. Zmiňovaná složka přináší postoji jeho motivační charakter a určuje jeho směrovost. Krátce by se dala definovat jako citový vztah k objektu.
- *Složka konativní* zahrnuje pohotovost jedince k činnosti, která souvisí s postojem. Jde o tendenci jednat, reagovat, resp. jednat určitým způsobem v prospěch objektu nebo proti němu. Jde tedy o chování vůči objektu. (2004, s. 293)

Ne všichni autoři se však ztotožňují s tříslložkovým modelem. Výrost a Slaměnik uvádí, že se při výkladu vnitřní struktury postojů někteří autoři ztotožňují pouze s emocionální složkou (Fishbein a Ajzen, 1975). Postoj je tedy unidimenzionální a vyjadřuje míru přitažlivosti určitého jednání pro osobu. K jednosložkovému a tříslložkovému modelu připojuje dvou-dimenzionální strukturu Bagozzi (1978, 1981), který tvrdí, že strukturu postoje tvoří kognitivní a emocionální složky, ovlivňující záměr jedince učinit jisté chování, tak i chování samotné. Výsledky empirických výzkumů však spíše hovoří ve prospěch komplexnější varianty. (2008, s. 135-136)

K definování toho, jak se postoje vyvíjely, využijeme publikace Hayesové (2003, s. 99). Ta uvádí, že teorií vývoje postojů existuje celá řada. Teorií, že postoje získáváme v průběhu běžného sociálního života, tedy částečně z rodiny, ve které vyrůstáme a částečně od lidí, se kterými se stýkáme, definuje již zmiňovaný Fishbein a Ajzen. S názorem, že postoje vznikají v souvislosti se sociální identifikací, se ztotožňuje Tajfel (1978). Domnívá se, že sociální identita a sounáležitost se skupinou silně ovlivňuje postoje, které si osvojíme. Eysenck a Wilson (1975) zastávají například názor, že jsou postoje ze značné části vrozené. Vychází z pozorování, která ukázala, že u členů určité rodiny se mnohdy objeví podobné rysy - shodné postoje - od jedné generace k druhé. Genetický původ je však těžké prokázat, neboť právě rodinné prostředí je současně spojováno se vznikem postojů a má silný vliv na učení dětí a tedy i přejímání postojů.

3.2 Funkce postojů

Nakonečný (2005, s. 46) ve své publikaci popisuje následující funkce postojů:

- *ego-defenzivní*: udržující vnitřní psychickou rovnováhu a projevující se hlavně racionalizací skutků a projekcí vlastních negativních vlastností na jiné osoby,
- *vyjádření vlastních hodnot a seberealizace*: jedinci mají potřebu prezentovat některé své postoje, které ukazují jejich centrální hodnoty,
- *kognitivní a ekonomická funkce*: postoje nám pomáhají strukturovat jinak neuspořádaný svět a umožnit jedinci se v něm orientovat,
- *instrumentální, utilitární, adaptivní*: lidé se domnívají, že podobnost postojů vyvolává vzájemnou sympatii, projev postoje pak může napomáhat k dosahování žádoucích cílů nebo vyvarováním se nesnázím.

Stejně funkce postojů například vymezuje také Vágnerová (2004, s. 291).

3.3 Změny postojů

Řada výzkumů se zabývá změnou postojů. Tedy tím, jak můžeme jiné přesvědčit, aby změnil názor. Možnost změnit postoje závisí jednak na charakteristikách již existujícího postoje, na charakteristikách jedince, který určitý postoj zaujímá a dále na příslušnosti jedince ke skupině. Poměrně podrobně se změnám postojů věnuje Hayesová (2003, s. 102-111) a my si tyto změny stručně uvedeme.

Kognitivní rovnováha a kognitivní disonance

Lidé se snaží dosáhnout kognitivní rovnováhy nebo souladu a snaží se o to, aby jejich postoje byly v souladu s dalšími postoji. Disonance neboli nesoulad mezi postoji vede ke stavu kognitivní nerovnováhy, která pro člověka, který ji prožívá, představuje stresor (Heider, 1944). Snažíme se tedy jednat tak, abychom byli schopni redukovat tenzi, kterou disharmonie vyvolává, a to buď pomocí změny situace nebo prostřednictvím změny jejího chování.

Reklama a změna postojů

Výzkumníci se v objasňování změn postojů nemusí zabývat jen omezením předsudků nebo přizpůsobením sociálních postojů lidí. Mnoho výzkumů se týká procesu přesvědčování. Téměř neustále se nás v dnešní konzumní společnosti snaží někdo ovlivnit. A to například ke koupi určitého výrobku, přijetí jistých politických názorů či myšlenek, ke změnám chování. Toto vede některé badatele k domněnkám, že pokud je informace sdělována dostatečně srozumitelně, dostaví se změna postoje.

Petty a Caccioppo (1979) hovoří o dvou cestách ke změně postojů. O *ústřední cestě*, tj. pokud se zabýváme obsahem sdělení a soustředíme se na něj a o *periferní cestě* zpracování, kdy dojde ke změně postoje i přesto, že lidé obsah sdělení nijak zvlášť nezaznamenají. Model úspěšného přesvědčování vidí mnozí badatelé v efektivní komunikaci. Tento model je tedy založený na zpracování informací a je zaměřen na tři hlavní aspekt přesvědčivé komunikace (komunikační zdroj, možnost ovlivnění efektivity přesvědčování charakterem zprávy a charakteristika příjemců informací).

Proměnné týkající se zdroje

Jednou z proměnných, která může ovlivnit úspěšnost snahy někoho o něčem přesvědčit je *důvěryhodnost zdroje*. Na základě výzkumu Kelmana a Hovlanda se však zdá, že důvěryhodnost zdroje ovlivňuje změnu postoje jen tak dlouho, dokud si ji pamatujeme. Činitel, který souvisí s důvěryhodností je odbornost osoby, která informaci poskytuje. Domníváme-li se, že informaci poskytuje odborník, i když o jeho skutečných znalostech nic nevíme, dochází daleko častěji ke změnám postoje.

Dalším významným činitelem je přímé a „náhodné“ sdělení informace. Výzkum Walsterse a Festingera potvrdil, že nepřímá komunikace je mnohem účinnější než přímé sdělení. Hayesová uvádí jako poslední činitele náležející do této kategorie atraktivitu mluvčího a dobrovolné naslouchání.

Proměnné týkající se sdělení

Tyto proměnné souvisí se strukturou a obsahem samotné informace. Dalším aspektem sdělení je jeho emocionální účinek. Při snaze vyvolání změny postoje se však setkáváme

s překážkami. Pokud si například lidé myslí, že se jich sdělované informace netýkají, je daleko obtížnější vyvolat změnu postoje.

Příjemce sdělení

Sherif s Hovlandem v roce 1961 přišli s myšlenkou, že osoba, jejíž vlastní názor je blízký tomu, který mu nabízí někdo jiný, se zaměření na takové detaily nabízeného sdělení, které potvrzují podobnost tohoto názoru s jeho vlastním. Popsaný proces nazvali asimilací a předpokládá, že vlastní postoje tvoří jakýsi střed, kolem něhož se rozprostírá různě velká oblast akceptace.

Co se týče změn postojů v závislosti na příjemci sdělení, tak McGuire (1968) dále tvrdí, že na změnu postoje má podle všeho vliv i osobnost (především inteligence, sebeúcta a úzkost). Jedinec musí nejprve pochopit, co mu druhá osoba sděluje, a za druhé musí být připraven tento názor přijmout.

3.4 Postoje žáků 8. a 9. tříd

Věkovou skupinu, do které spadají také naši respondenti, tj. žáci 8. a 9. tříd, řadí Vágnerová (2004, s. 323) do období rané adolescence, tedy pubescence. Uvádí, že se jedná o období 2. stupně základní školy, která trvá do ukončení školní docházky, to znamená do 15 až 16 let. Toto vývojové období však může být autory definováno různě. Například Macek (2003, s. 9-10) zařazuje žáky ve věku 14 až 16 let do období střední adolescence. A Říčan (2006, s. 191) období adolescence nevymezuje věkem, ale dobou, kdy mladý člověk somaticky dozrává a zároveň začíná s přípravou na své budoucí povolání. Nicméně všichni uvedení autoři nalézají shodu v nemožnosti jednoznačného vymezení tohoto období.

Co však o tomto období můžeme konstatovat jednoznačně je, že se zásadně mění vztahy k vrstevníkům, rodičům, autoritám ve škole i k sobě samým. Velmi důležitou úlohu a vliv má vrstevnická skupina. Ta přebírá hlavní slovo při vytváření a vývoji postojů. V uvedeném věku je tendence být přijímán vrstevnickou skupinou ještě silnější než v minulém vývojovém období.

Tvorba postojů a hodnotových orientací v období dospívání patří k nejdůležitějším vývojovým úkolům. Postoje se v dospívání rozvíjí velmi prudce a zasahují do mnoha oblastí,

jako je učení, volný čas, zábava, mezilidské vztahy apod. Bývají však poměrně proměnlivé a tvárné. Pokud se v postojích objevuje radikalismus, je tak z nedostatku životních zkušeností, neboť mají adolescenti snahu zaujímat k věcem vlastní stanovisko.

Změny v uvažování se u žáků staršího školního věku projevují i při hodnocení jiných lidí. Začínají pochybovat, zaujímají kritické postoje, objevuje se radikalismus v názorech i řešeních problémů, jsou přecitlivělí a vztahovační. (Vágnerová, 2004, s. 336-337)

Pro adolescentní vrstevnické skupiny je typické, že se seskupují s jedinci s podobnými postoji a utvrzují se v nich. Zatímco proti skupinám s odlišnými postoji a hodnotami se jasně vymezují.

Další osobou, která může ovlivňovat postoje adolescenta je osoba významná. K této osobě může adolescent vzhlížet z různých důvodů. Jednat se může v podstatě o kohokoliv, s kým má adolescent pozitivní zkušenost a oceňuje ji, pro její vlastnosti nebo dovednosti.

Kapitolou věnující se postojům uzavíráme teoretickou část práce, ve které jsme si nastínili základní terminologie vztahující se ke klimatu školy, diverzitě žákovského prostředí, inkluzi a již uvedeným postojům. Snažili jsme se tímto alespoň okrajově seznámit čtenáře s veškerými pojmy a termíny, které se vztahují k praktické části práce.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 REALIZACE VÝZKUMU

Teoretická část diplomové práce nás blíže seznámila s oblastmi, které přímo korespondují s praktickou částí práce. Praktickou část práce, tedy výzkum jsme v první řadě zaměřili na hodnocení klimatu školy žáky základních škol, resp. žáky 8. a 9. tříd. Jak jsme již dříve uvedli, fenomén klimatu školy představuje poměrně složitý jev. Ač se může zdát, že lze klima školy vysvětlit a popsat velmi jednoduše, není tomu tak. Jak jsme již zmínili v úvodu práce, jde o subjektivně zbarvenou metaforu, která se snaží zahrnout individuální prožitek i sociální zkušenost s konkrétní školou. Problém ale může představovat jistá míra subjektivity, která se v hodnocení prvků klimatu školy může při dotazování objevovat.

Klima školy je produktem konkrétní školy, tedy sociální skupiny, která má společnou historii, společné formální i neformální normy. Všichni zúčastnění školního vzdělávání si vytvářejí vlastní názory na prostředí školy.

Výzkum klimatu školy má ve světě mnohem delší tradici než v Čechách, kde se tomuto fenoménu začali výzkumníci věnovat až v devadesátých letech minulého století. Vzhledem k této skutečnosti jsou nástroje k výzkumu klimatu školy a diagnostické metody velmi často přebírány ze zahraničí.

V minulosti se výzkum klimatu školy opíral především o kvantitativní výzkumné přístupy, které vycházely ze souborů dotazníků a škál nebo sociometrických technik. Těchto výzkumů se účastnili velké skupiny respondentů, od učitelů, žáků, rodičů, vedení školy až po provozní zaměstnance. Z důvodu minimalizování subjektivního hodnocení jednotlivých respondentů, byly názory různých skupin porovnávány. Naopak některé nástroje určené ke zkoumání klimatu školy vycházely z propojování pohledů uvedených skupin. Jedná se např. o:

- *School Climate Profile* - Profil klimatu školy - Robert H. Fox, Ronald Lippett, Richard Schmuck (1974)
- *Klima - Skalen* - Škály - Helmut Fend (1977)
- *Fragebogen für Lehrer, Schüler und Eltern* - Dotazníky pro učitele, žáky a rodiče - Friedrich Oswald et al. (1989)
- *Soziales Klima an Schulen aus Lehrer -, Schulleiter - und Schülerperspektive (KESS 4)* - Sociální klima na školách z perspektivy učitelů, vedení školy a žáků - Nike Janke (2006)

Dle uvedeného přístupu se zkoumání klimatu školy v České republice věnovalo jen velmi málo odborníků. Vedle Heleny Grecmanové a Jany Kašpárkové uplatnil dotazníkovou metodu ještě Stanislav Ježek, který dále společně s Jiřím Marešem vyvinul Diagnostiku psychosociálního klimatu školy. (Grecmanová et al., 2012, s. 7)

V našem výzkumu jsme se dále zaměřili na postoje žáků základních škol k sociokulturní diverzitě.

Diverzita školského prostředí je dle našeho mínění těsně spjatá s dnes velmi známou a rozšířenou inkluzí a domníváme se, že se tyto dva pojmy částečně prolínají. Jak jsme si již uvedli v teoretické části práce, je heterogenita žáků jednou z nezměnitelných součástí školy. Některé rozdílnosti můžeme vnímat jako samozřejmé, z jiných naopak může vyvstávat problém. Uvedli jsme si ty nejobecnější rozdíly (diverzity) jako je pohlaví, věk, národnost, mateřský jazyk, apod., ale mluvili jsme také o tom, že se v rámci inkluzivního vzdělávání můžeme na běžných základních školách setkat se žáky se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním, s žáky mimořádně nadanými nebo se žáky sociálně znevýhodněnými. Diverzita ve své podstatě reflektuje skutečnost, že se lidé od sebe navzájem liší, a to v mnoha věcech.

Strategií vyrovnání se s diverzitou je vytváření inkluzivního prostředí a postupů, ze kterých má prospěch škola i osoby, které s ní spolupracují. Chápání, oceňování a efektivní využívání těchto rozdílů může vést k úspěchu na individuální, i širší společenské úrovni.

Studie ani jednotlivé odborníky věnující se inkluzivnímu vzdělávání a diverzitě školského prostředí uvádět nebudeme. Jde o tak aktuální téma, že lze v odborné literatuře nalézt nespočet autorů a publikací věnujících se tomuto tématu.

4.1 Vymezení výzkumných cílů a výzkumných otázek

Výzkum klimatu školy odhaluje do jisté míry vnímání života ve škole. V případě našeho výzkumu, jde o zachycení školního života pohledem žáků základních škol, respektive žáků 8. a 9. tříd. Výsledky výzkumů školního klimatu lze využít při přeměně školy a mohou sloužit jako podnět pro změnu prostředí ve škole. Cílem výzkumu je tedy zjistit, jak žáci vybraných základních škol vnímají celkové klima školy a konkrétní aspekty klimatu školy. Mezi aspekty klimatu školy pak zařazujeme:

- hodnocení prostředí školy,
- pozitivní hodnocení učitelů - podporu,
- negativní hodnocení učitelů,
- pozitivní hodnocení učení se ve škole - učení mě baví a
- vnímanou oporu a vztahy se spolužáky.

Zajímá nás také porovnání získaných výsledků mezi jednotlivými základními školami.

Dále se budeme v rámci výzkumu snažit zjistit postoje žáků zkoumaných škol k heterogenitě spolužáků, která do jisté míry souvisí s dnes velmi aktuální inkluzí ve školství.

Hlavním cílem výzkumu je však snaha o zjištění souvislostí mezi klimatem školy a postoji žáků k sociokulturní diverzitě. Zdali má pozitivní či negativní klima školy souvislost s kladnými či zápornými postoji žáků k heterogenitě spolužáků.

Výzkumné otázky, hypotézy

Výzkumné otázky a hypotézy budeme sjednocovat do určitých tematických celků, a to nejen z důvodu přehlednosti, ale také z důvodu koncipování výzkumného nástroje (dotazníku) do těchto oblastí.

Vymezené výzkumné oblasti:

- oblast A - klima školy
- oblast B - postoje žáků k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a žákům mimořádně nadaným
- oblast C - souvislost mezi klimatem školy a postoji žáků k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a žákům mimořádně nadaným.

Oblast A

1. Jak vnímají žáci základních škol celkové klima školy a konkrétní aspekty klimatu školy?

1.1. Jak se liší pohled na celkové klima školy a konkrétní aspekty klimatu školy v závislosti na pohlaví žáků základních škol?

H₁: Předpokládáme, že existují rozdíly mezi vnímáním celkového klimatu školy a pohlavím žáků základních škol.

H₂: Předpokládáme, že existují rozdíly mezi vnímáním aspektu pozitivního hodnocení učitelů a pohlavím žáků základních škol.

Oblast B

2. Jaké jsou postoje žáků základních škol k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a žákům mimořádně nadaných?

2.1. Jak se liší postoje žáků k jednotlivým kategoriím žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žákům mimořádně nadaným?

H₃: Předpokládáme, že existují rozdíly mezi postoji žáků k žákům se zdravotním znevýhodněním a žákům etnicky odlišným.

Oblast C

3. Existuje souvislost mezi klimatem školy a postoji žáků k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a žákům mimořádně nadaným?

3.1. Zaujímají žáci základní školy, jejíž klima je hodnoceno pozitivně, kladné postoje k žákům etnicky odlišným?

H₄: Předpokládáme, že existuje souvislost mezi pozitivně hodnoceným klimatem školy a kladnými postoji žáků k etnicky odlišným spolužákům.

4.2 Metoda realizace výzkumu

V rámci našeho výzkumu jsme se zaměřili na oblast klimatu školy a oblast postojů žáků základních škol k sociokulturní diverzitě. Cílem výzkumu není pouhá interpretace zjištěných výsledků vnímaného klimatu a postoji žáků k sociokulturní diverzitě, se kterou se mohou v rámci studia jednotlivých škol setkat, ale také hledání souvislostí mezi uvedenými oblastmi. Vzhledem k vytyčenému hlavnímu i dílčím cílům se nám jako nejvhodnější jeví využití kvantitativního výzkumu. Pro získání nezbytných údajů jsme jako metodu sběru dat zvolili dotazníkové šetření.

4.3 Tvorba výzkumného nástroje - dotazníku

Jak uvádějí autoři (Grecmanová, Dopita, Poláchová Vaš'átková a Skopalová) evaluačního nástroje - dotazník Klima školy pro učitele, žáky a rodiče, je výzkum klimatu školy poměrně složitá záležitost a koncipování výzkumného nástroje by mělo být vždy záležitostí odborníků. Právě z tohoto důvodu jsme v námi realizovaném výzkumu použili dotazník pro žáky vytvořený těmito autory. Dotazník pro žáky je jen jedním z dotazníků, který je součástí souboru dotazníků, vytvořených odborníky pro výzkum klimatu školy. Původní soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče, z kterého jsme vycházeli, umožňuje zjistit, jak vnímají a posuzují klima školy žáci, učitelé a rodiče. Jak autoři dále uvádějí, je pro co nejlepší evaluaci dat, vhodné získat data od všech aktérů školního života. Tuto skutečnost si uvědomujeme, ale je třeba uvést, že výzkum, který provádíme není realizován odborníky, ani větší skupinou výzkumníků. Musíme tedy způsob získávání dat a zaměření výzkumného nástroje uzpůsobit námi reálné mezi.

„Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče vychází z dotazníků německých a rakouských vědců Helmuta Fenda (1977), Helmuta Dressmanna (1982), Richarda Bessotha (1989 a, b) a Friedricha Oswalda (1989)“ (Grecmanová et al., 2012, s. 9).

Při tvorbě evaluačního nástroje nevycházeli autoři jen z dotazníků uvedených vědců, ale pátrali také v další literatuře, vytvářeli přehledy dimenzí a aspektů, které byly v předchozích výzkumech klimatu školy sledovány. Autoři byli inspirováni k vytvoření čtyř oblastí, a to ekologické/materiální, sociální, personální a kulturní. Dotazník byl také přizpůsoben českým kulturním podmínkám a byly z něj vyřazeny položky, které nebyly shledány jako jednoznačně interpretovatelné. Obsahovou stránku položek autoři upravovali s ohledem na jejich význam s metodology a statistiky projektu Cesta ke kvalitě.

Původně sestavené položky obsahovaly pětistupňovou škálu, která se však při pilotáži dotazníků ukázala jako nevhodná, neboť u některých položek měli respondenti tendenci volit střední hodnoty. Potvrdila se tak neochota respondentů zaujímat k tvrzení souhlasné či nesouhlasné stanovisko. Tato skutečnost vedla ke změně pětistupňové škály na čtyřstupňovou.

Po rozsáhlé pilotáži, úpravách, jednání s odborníky a jinými oslovenými osobami byl výsledkem dotazník Klima školy pro žáky, který obsahuje 53 položek.

Jak jsme již uvedli, zaměřuje se obsah dotazníku na materiální, sociální, personální a kulturní charakteristiky školy.

Ve výzkumném nástroji hodnotí respondenti jednotlivé položky samostatně a své odpovědi vyznačují na čtyřbodové škále s výrokem „rozhodně souhlasím, spíše souhlasím, spíše nesouhlasím a rozhodně nesouhlasím“. A protože se ne vždy jedná o pozitivní situaci, jsou některé škály obrácené a tvrzení „rozhodně souhlasím“ tedy vyjadřuje v takto obrácených škálách negativní postoj.

Jak jsme již uvedli v úvodu této podkapitoly, převzali jsme pro realizaci našeho výzkumu dotazník Klíma školy pro žáky sestavený odborníky. Z dotazníku jsme vyjmuli poslední položku, a to dotaz na pohlaví respondentů. Námí převzatý dotazník má tedy nově 52 položek a je nazvaný jako oddíl a).

Položku dotazující se na pohlaví respondentů, jsme společně s položkou dotazující se na třídu, do které respondent chodí a položkou určenou pro uvedení školy, kterou respondent navštěvuje, zařadili mezi první tři samostatně stojící položky. Tyto položky umožňují charakterizovat respondenty podle pohlaví, třídy a školy.

Vzhledem k tomu, že cílem naší práce není jen zachycení toho, jak žáci základních škol vnímají a posuzují klimata školy, ale také zjišťování souvislostí mezi vnímaným klimatem školy a postoji žáků k sociokulturní diverzitě, rozšířili jsme evaluační nástroj o další dva oddíly.

Druhý oddíl, nazvaný jako oddíl b) se zaměřuje na zachycení postojů žáků k různým školním diverzitám. Dotazník je tedy propojen s teoretickou částí, kde jsme do heterogenity školního prostředí zařadili žáky se zdravotním postižením, žáky se zdravotním znevýhodněním, žáky sociálně znevýhodněné, žáky etnicky odlišné a žáky mimořádně nadané. Oddíl věnovaný postojům k diverzitě školního prostředí se skládá z celkem 15 položek. Jde o tvrzení, ve kterých má respondent na čtyřstupňové škále zaznačit, zda by mu spolužák se zdravotním postižením, spolužák se zdravotním znevýhodněním, spolužák sociálně znevýhodněný, spolužák etnicky odlišný a spolužák mimořádně nadaný nevadil: ve škole, ve třídě a v lavici. Čtyři z pěti tvrzení jsme rozšířili o příklady, které umožňují lépe zařadit spolužáky do příslušných skupin.

Jak jsme již uvedli, i oddíl b) je složen ze čtyřstupňové škály, a to z důvodu zachování uniformity evaluačního nástroje a z důvodu vyhodnocení dat mezi oddílem a) a b).

Poslední část dotazníku (oddíl c) je věnována tvrzení, zda žáci mají zkušenost se spolužáky uvedenými v oddílu b). Odpověď na tyto položky je pak zaznamenávána jako výrok ANO či NE.

Na závěr je nutné uvést, že jsme dotazník respondentům nepředkládali sestavený pouze ze 75 položek. Respondenti byli na úvod námi předloženého evaluačního nástroje seznámeni také s tím, k jakému účelu tyto informace poskytují a kdo výzkum provádí. Respondenti jsou poučeni také o anonymitě dotazníkového šetření a pokynech pro vyplnění dotazníku.

Znění námi vytvořeného dotazníku je k dispozici v příloze této práce.

4.4 Výzkumný soubor

V rámci výzkumu se zaměřujeme na klima základních škol a postoje žáků těchto základních škol k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a žákům nadaným. Výzkumný soubor tedy tvoří žáci základních škol, respektive žáci 8. a 9. ročníků. Školy, ve kterých se výzkum uskutečňoval, byly vybrány metodou dostupného výběru. V průběhu měsíce listopadu 2016 byly dotazníky rozmístěny na šesti základních školách v okrese Kroměříž. Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 14 osmých a 15 devátých tříd. Celkový počet distribuovaných dotazníků činil 500. Z tohoto počtu bylo navráceno celkem 407 dotazníků, z toho 405 platných.

4.5 Způsob zpracování dat

Za účelem popisu a lepší orientace v získaných datech použijeme popisné statistiky, konkrétně průměrné hodnoty a směrodatné hodnoty. Výsledné hodnoty znázorníme pomocí grafů a tabulek, a to hierarchicky od nejvíce pozitivního hodnocení celkového klimatu školy a konkrétních aspektů klimatu školy až po nejvíce negativní hodnocení. Totožným způsobem zobrazíme výsledné postoje žáků k žakovské diverzitě.

Za účelem zjištění, zda existují rozdíly mezi vnímáním celkového klimatu školy a pohlavím žáků základních škol (výzkumná otázka č. 1, hypotéza H_1). A dále za účelem zjištění, zda existují rozdíly mezi vnímáním aspektu pozitivního hodnocení učitelů a pohlavím žáků

základních škol (výzkumná otázka č. 1, hypotéza H_2), resp. za účelem testování hypotéz použijeme *t-test*.

Za účelem zjištění, zda existují rozdíly mezi postoji žáků základních škol k žákům se zdravotním znevýhodněním a žákům etnicky odlišným (výzkumná otázka č. 2, hypotéza H_3), resp. za účelem testování hypotézy použijeme *párový t-test*.

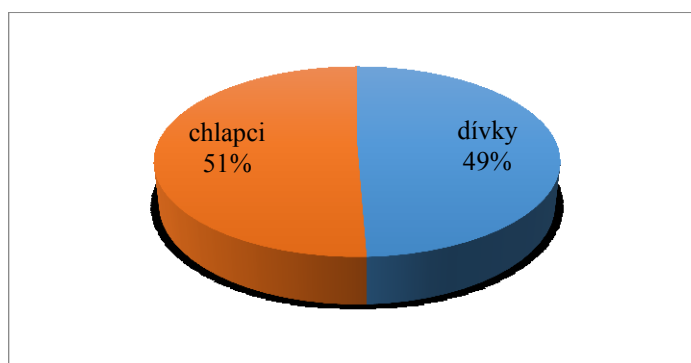
Za účelem zjištění souvislostí mezi pozitivně hodnoceným klimatem školy a kladnými postoji žáků k etnicky odlišným spolužákům (výzkumná otázka č. 3, hypotéza H_4), resp. za účelem testování hypotézy použijeme *Pearsonův koeficient korelace*.

5 ANALÝZA A INTERPRETACE ZÍSKANÝCH DAT

V následující části se zaměříme na vyhodnocení výsledků dat, které jsme získali prostřednictvím dotazníkového šetření. Námi stanovený hlavní cíl výzkumu i dílčí výzkumné cíle jsme i po realizaci dotazníkového šetření zachovali.

Distribuce výzkumného nástroje, tedy dotazníku, probíhala v měsíci listopadu 2016, a to na šesti základních školách, konkrétně v 8. a 9. ročnících. Rozmístění dotazníků proběhlo po dohodě s vedením škol, kdy byly tyto dotazníky předány pedagogickým pracovníkům vyučujícím v 8. a 9. ročnících. V rámci 500 rozdaných dotazníků jsme zpět získali 407 dotazníků, z nichž bylo 405 platných. Celkový výzkumný soubor představuje 405 respondentů.

Graf 1 - Pohlaví (vlastní zdroj)



Výzkumný soubor zahrnuje 200 (49 %) dívek a 205 (51 %) chlapců 8. a 9. ročníků z celkem 6 základních škol.

5.1 Výsledky výzkumného šetření - oblast A (klíma školy)

Výsledky výzkumného šetření byly z důvodu lepší přehlednosti a orientace v získaných datech rozděleny na oblast A - klíma školy, oblast B - postoje žáků k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a žákům mimořádně nadaným a oblast C - souvislost mezi klímatem školy a postoji žáků k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a žákům mimořádně nadaným. V této kapitole se budeme věnovat analýze dat z oddílu a) dotazníku, tedy hodnocení celkového klímatu a konkrétních aspektů klímatu školy.

V práci jsme již uvedli, že jsme pro tuto oblast výzkumu využili evaluačního nástroje - dotazník *Klíma školy pro žáky* sestavený odborníky. Z uvedeného dotazníku jsme vyňali pouze položku dotazující se na pohlaví žáka, a to z důvodu, že v rámci našeho výzkumné-

ho nástroje je tato položka, společně s položkou dotazující se na ročník a jméno školy, postavena samostatně.

Autoři uvedeného výzkumného nástroje koncipovali dotazník tak, aby zahrnoval materiální, sociální, personální i kulturní charakteristiky školy. V rámci získaných dat, tak kromě celkového klimatu školy, můžeme vyhodnotit také jednotlivé aspekty klimatu školy, k nimž se vztahují jen některé z položek dotazníku, přičemž opět vycházíme z dotazníku *Klima školy pro žáky*. Celkové klima školy je analyzováno z položek č. 1, 3, 6, 8, 13, 15, 18, 20, 21, 32, 36, 37, 38, 39, 40, 45, 50 a 52 oddílu a).

Mezi aspekty klimatu školy pak zařazujeme:

- hodnocení prostředí školy (položka č. 1, 3, 5, 6, 8 a 9),
- pozitivní hodnocení učitelů - podporu (položka č. 13, 15, 20, 32, 36 a 38),
- negativní hodnocení učitelů (položka č. 14, 18, 21, 33, 41 a 42),
- pozitivní hodnocení učení se ve škole - učení mě baví (položka č. 23, 37, 39, 40, 43 a 45) a
- vnímanou oporu a vztahy se spolužáky (položka č. 27, 28, 29, 30 a 35).

Celkové klima školy a jednotlivé aspekty klimatu školy byly stanoveny na základě indexu percepce, který vychází z aritmetického průměru odpovědí vybraných položek dotazníku jednoho respondenta a následně vypočítáním aritmetického průměru ze všech aritmetických průměrů respondentů. Nabývá hodnoty v rozmezí od 1 do 4. Jsou-li hodnoty indexů percepce nižší, lze s jistou mírou opatrnosti konstatovat, že se žákům ve škole nebo její části líbí a jsou s jejím prostředím spokojeni, v tomto případě by jsme mluvili o příznivém (pozitivním) klimatu. Nepříznivé klima školy se odráží ve vyšších hodnotách indexů percepce, přičemž za vyšší lze považovat hodnotu větší než 2,2. (Grecmanová et al., 2012, s. 15)

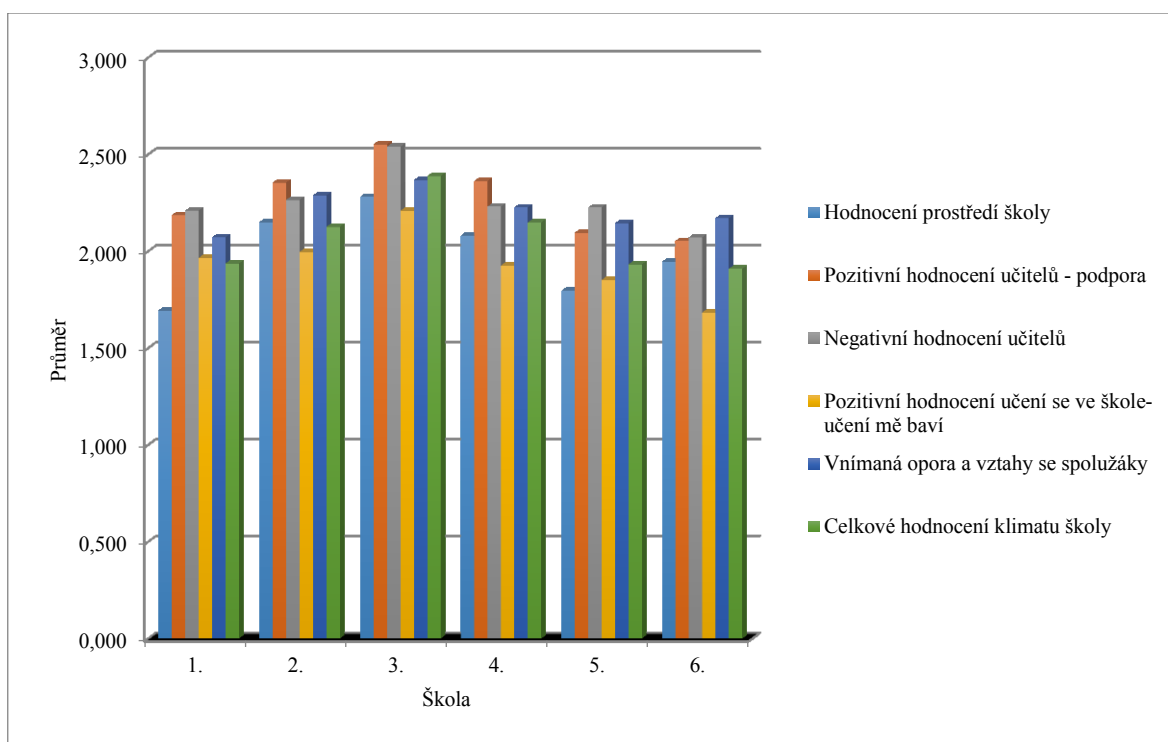
Jak bylo výše uvedeno, výzkumné šetření bylo provedeno na šesti základních školách v 8. a 9. ročnících. Jména základních škol nebudeme v rámci naší práce uvádět. Pokud budeme analyzovat výsledky mezi jednotlivými školami, budou tyto označeny číslicí 1 až 6. Co se týče počtu dotazníků, které byly vyhodnoceny v rámci jednotlivých základních škol, pak se jedná u:

- základní školy č. 1 o 50 dotazníků
- základní školy č. 2 o 69 dotazníků
- základní školy č. 3 o 80 dotazníků
- základní školy č. 4 o 60 dotazníků
- základní školy č. 5 o 94 dotazníků
- základní školy č. 6 o 52 dotazníků.

Získané hodnoty jsme převedli do sloupcového grafu tak, aby si čtenář mohl vytvořit představu, jaké hodnoty volili respondenti našeho výzkumu.

V grafu č. 2 jsme zobrazili výsledky průměrů jednotlivých oblastí klimatu školy i průměrů celkového klimatu školy mezi jednotlivými základními školami.

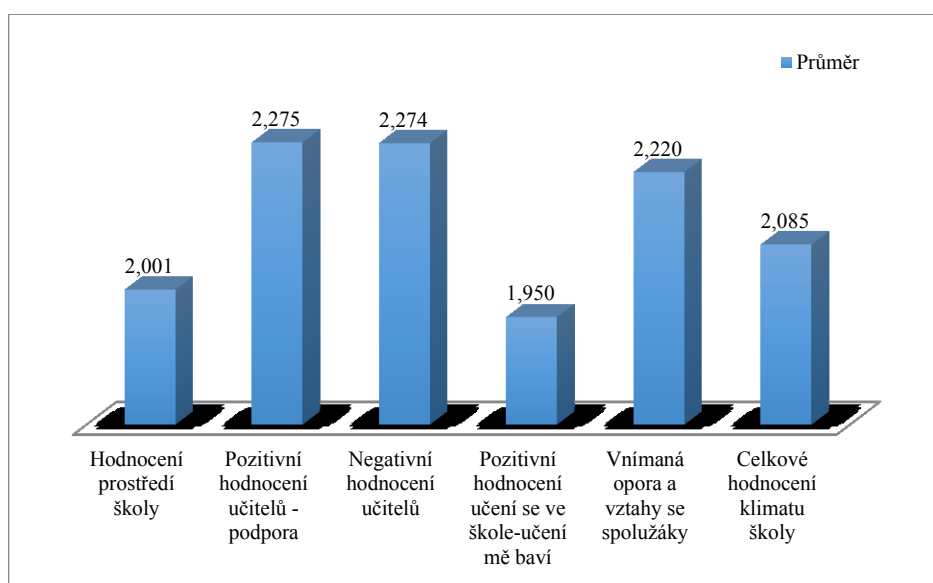
*Graf 2 - Srovnání průměrů hodnocených oblastí mezi jednotlivými školami
(vlastní zdroj)*



Z grafu je patrné, že se zjištěné průměry pohybují na poměrně blízkých úrovních. Zřejmě však je, že nejméně příznivých výsledků dosáhla základní škola č. 3.

Pokud bychom vyhodnotili průměry jednotlivých zkoumaných oblastí klimatu školy, bez ohledu na to, kteří respondenti patří do konkrétních základních škol, pak by výsledný graf vypadal následovně.

Graf 3 - Průměrné hodnoty jednotlivých aspektů klimatu školy a celkového klimatu školy
(vlastní zdroj)



Z uvedeného grafu je patrné, že žáci poměrně kladně hodnotí „pozitivní hodnocení učení se ve škole - učení mě baví“ (průměr 1,950). Tento výsledek znamená, že žáci mají radost ze svých úspěchů. Mají možnost zapojit se do diskuzí, mají možnost ukázat co umí a také předpokládají, že v případě řešení problémů spojených s učením mohou u učitelů hledat pomoc. Na druhou stranu poměrně negativně označovali položky vyhodnocující „pozitivní hodnocení učitelů - podpora“ (průměr 2,275) a negativní hodnocení učitelů (průměr 2,274). Nevnímají tedy pochopení pro své problémy ze strany učitelů, stejně jako nepociťují respekt k jejich osobám. Nemyslí si, že by u učitelů mohli hledat pomoc při řešení osobních problémů či problémů ve škole. U hodnocení vnímání pomoci ze strany učitelů nesmíme zaměňovat pozitivní a poměrně negativní výsledky. Neboť žáci kladně hodnotí pomoc ze strany učitelů při řešení problémů týkajících se učiva, avšak nepociťují již zájem ze strany učitelů při řešení problémů osobních či školních. Z výsledků je dále patrné, že se žáci některých učitelů bojí, mají pocit, že učitelé nadržují některým spolužákům a oceňují jen znalosti, ale ne snahu.

Pro lepší orientaci v analyzovaných výsledcích považujeme za nutné připomenout, že ne všechny položky jsou pozitivní, některé škály jsou tedy obrácené a tvrzení „rozhodně souhlasím“ tedy vyjadřuje v takto obrácených (reverzních) škálách negativní postoj.

Pokud bychom provedli analýzu pěti nejvíce pozitivně hodnocených položek a pěti nejvíce negativních položek dotazníku, pak by se jednalo o výroky:

*Tabulka 2 - Výběr nejvíce pozitivně a nejvíce negativně hodnocených položek
(vlastní zdroj)*

Pozitivní hodnocení		Průměr
1.	V prostorách školy se špatně orientuji (položka č. 2 - reverzní)	1,417
2.	Půjčujeme si sešity na dopsání učiva (položka č. 34)	1,422
3.	Rodiče se často ptají na výsledky ve škole (položka č. 24)	1,479
4.	Někteří učitelé připravují žáky na různé soutěže (položka č. 16)	1,521
5.	Rodiče nechodí na třídní schůzky (položka č. 25 - reverzní)	1,564
Negativní hodnocení		Průměr
1.	Jídlo ve školní jídelně mi vždy chutná (položka č. 12)	2,927
2.	Na všechny spolužáky se můžu spolehnout (položka č. 28)	2,731
3.	U učitelů můžu hledat pomoc při řešení osobních problémů (položka č. 38)	2,625
4.	Suplování je nám dostatečně dopředu oznámeno (položka č. 47)	2,608
5.	Před spolužáky můžu přiznat každou svoji chybu (položka č. 30)	2,586

Z uvedené tabulky je zřejmé, že se žáci poměrně dobře orientují v prostorách školy. Že funguje spolupráce mezi spolužáky v rámci půjčování sešitů z důvodu dopsání učiva. Patrný je také zájem rodičů o výsledky dětí ve škole, nebo jej žáci v rámci svých odpovědí alespoň takto vnímají. Co se týče nejméně příznivých průměrů, pak je na pomyslném vrcholu nespokojenost se stravou ve školní jídelně. K této položce bychom chtěli uvést, že v základní škole č. 1 na bodové škále nezaznačilo 14 žáků z 50 dotazovaných žádnou hodnotu. 7 respondentů připojilo poznámku, že do školní jídelny nechodí. Důvodem proč žáci nenavštěvují školní jídelnu může být skutečnost, že se tato nenachází v prostorách budovy základní školy a žáci musejí do školní jídelny absolvovat přibližně 350 metrů. Druhou základní školou, která se vyznačovala vyšším počtem nezatržených odpovědí (17) v položce č. 12, byla základní škola č. 5. Vzhledem k tomu, že se dotazníkového šetření zúčastnilo 94 respondentů z této školy, není tento počet tak výrazný jak u základní školy č. 1. Z dalších položek, které byly poměrně negativně hodnocené můžeme konstatovat, že respondenti nemohou před spolužáky přiznat každou svou chybu a také se nemohou na všechny spolehnout. Z výsledku je dále patrné, že žáci nemají dostatečně dopředu oznámeno, že proběhne suplování. Otázkou však zůstává, z jakých důvodů je suplování nařízeno. Domní-

váme se, že například v případě náhlé zdravotní indispozice či nemoci toto nelze dostatečně dopředu předvídat.

5.1.1 Analýza stanovených hypotéz - oblast A

Pomocí deskriptivní statistiky jsme uvedli jak žáci vnímají celkové klima školy i konkrétní aspekty klimatu školy. Výzkum byl realizován na šesti základních školách a pomocí grafů jsme porovnali postoje žáků také mezi jednotlivými školami. Nyní přejdeme k samotnému testování stanovených nulových a alternativních hypotéz, a to prostřednictvím statistických metod.

Zajímalo nás, zda existují rozdíly mezi vnímáním celkového klimatu školy a konkrétních aspektů klimatu školy v závislosti na pohlaví.

U každé hypotézy jsme určili proměnné a vzájemné vztahy. Stanovené hypotézy jsme ověřili pomocí statistického programu Statistica. K ověření hypotéz byl použit *t-test* (viz příloha P II). Hodnota *p* označuje celkovou signifikaci, která byla při posuzování statistických souvislostí a vztahů velmi podstatná. Hypotézy byly testovány na hladině významnosti 0,05, což znamená, že celková možnost omylu je 5 %.

Tabulka 3 - Vnímání celkového klimatu školy z hlediska pohlaví (vlastní zdroj)

	t-test: celkové klima školy a konkrétní aspekty klimatu školy, pohlaví						
	skup. 1: dívky		skup. 2: chlapci		Směrodatná odchylnka - dívky	Směrodatná odchylnka - chlapci	<i>p</i>
	Průměr - dívky	Průměr - chlapci	Počet platných - dívky	Počet platných - chlapci			
Hodnocení prostředí školy	2,0285	1,9741	200	205	0,52034	0,57697	0,320
Poz. hodnocení učitelů - podpora	2,3439	2,2076	200	205	0,63436	0,65563	0,034
Neg. hodnocení učitelů	2,2964	2,2514	200	205	0,55004	0,63086	0,445
Poz. hodnocení učení se ve škole - učení mě baví	2,008	1,8942	200	205	0,50069	0,52318	0,026
Vnímaná opora a vztahy se spolužáky	2,1938	2,2451	200	205	0,58044	0,66773	0,410
Celkové klima školy	2,1427	2,0288	200	205	0,49791	0,51536	0,024

Z analýzy vyplývá, že statistické rozdíly z hlediska aspektů klimatu školy a pohlaví jsou u některých aspektů klimatu školy, a to u pozitivního hodnocení učitelů, pozitivního hodnocení učení se ve škole a u celkového klimatu školy. Na základě uvedených výsledků přejdeme k samotnému ověření stanovených hypotéz.

Statistické ověření hypotézy H_{01} a H_{A1}

H_{01} : Předpokládáme, že neexistují rozdíly mezi vnímáním celkového klimatu školy a pohlavím žáků základních škol.

H_{A1} : Předpokládáme, že existují rozdíly mezi vnímáním celkového klimatu školy a pohlavím žáků základních škol.

Na základě ověření hypotéz ve statistickém programu jsme získali výsledky týkající se vnímání celkového klimatu školy v závislosti na pohlaví žáků. Průměrná hodnota u dívek je 2,143 a průměrná hodnota u chlapců je 2,029. Z analýzy vyplývá, že signifikance je nižší než 0,05 ($p = 0,024$). Můžeme tedy konstatovat, že **existují rozdíly ve vnímání celkového klimatu školy v závislosti na pohlaví** a přijímáme tedy alternativní hypotézu. Dívky navštěvující 8. a 9. ročník základní školy vnímají celkové klima negativněji než chlapci navštěvující 8. a 9. ročník.

Statistické ověření hypotézy H_{02} a H_{A2}

H_{02} : Předpokládáme, že neexistují rozdíly mezi vnímáním aspektu pozitivního hodnocení učitelů a pohlavím žáků základních škol.

H_{A2} : Předpokládáme, že existují rozdíly mezi vnímáním aspektu pozitivního hodnocení učitelů a pohlavím žáků základních škol.

Z tabulky č. 3 vyplývá, že průměrná hodnota u dívek pro oblast pozitivního hodnocení učitelů je 2,344. U chlapců činí průměr této oblasti 2,208. Jak již bylo uvedeno, byla stanovena hodnota signifikance 0,05. Námi zjištěná hodnota signifikance ($p = 0,034$) je nižší než stanovená hodnota a můžeme tedy přijmout alternativní hypotézu. Znamená tedy, že **existují rozdíly mezi vnímáním aspektu pozitivního hodnocení učitelů mezi dívkami a chlapci**.

Nicméně hodnoty průměrů dívek (2,344) a chlapců (2,208) jsou vyšší než 2,2 což na čtyř bodové škále značí, že výsledky výzkumu nejsou pro učitele nikterak příznivé. Žáci tedy nepociťují podporu ze strany učitelů.

Ze získaných dat dále vyplynulo, že téměř všechny průměrné hodnoty zkoumaných oblastí jsou u dívek vyšší než u chlapců. To znamená, že dívky jsou v 8. a 9. ročnících základních škol kritičtější než chlapci. Odpověď jsme hledali v odborné literatuře, a například Vágnerová (2012, s. 315) uvádí, že u adolescentů, tedy i u skupiny našich respondentů, se projevuje vliv genderově podmíněných vlastností i způsobů zpracování takových informací, jako je hodnocení učitelů, rodičů či přijetí vrstevnickou skupinou. Projevilo se, že dívky reagují na shodné či podobné hodnocení naprosto odlišně než chlapci. U dívek se například v tomto období neprojevuje agresivní chování verbálně či fyzicky jako u chlapců, ale projevuje se závistí, žalováním, hádavostí a pomlouváním.

I když na základě námi stanových hypotéz došlo k přijetí alternativních hypotéz, musíme na základě provedeného t-testu konstatovat, že mezi pohlavím žádné výraznější rozdíly ve vnímání klimatu školy a konkrétních aspektů klimatu školy nejsou, neboť se projeví jen u poloviny z šesti zkoumaných oblastí.

5.2 Výsledky výzkumného šetření - oblast B (postoje žáků)

Po vyhodnocení výzkumné oblasti A se nyní přesuneme k analýze získaných dat druhé části výzkumného nástroje, a to oddílu b). Podrobněji se tedy budeme věnovat postojům žáků 8. a 9. ročníků základních škol k diverzitě spolužáků. Zajímalo nás, jaké postoje zaujímají žáci ke spolužákům sociálně, kulturně, etnicky či zdravotně odlišným.

Druhý oddíl dotazníku jsme sestavili z položek, dotazujících se respondentů, jak by jim vadilo, kdyby s nimi spolužák se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním, spolužák sociálně znevýhodněný, etnicky odlišný a spolužák mimořádně nadaný navštěvoval stejnou školu, třídu či sdílel společnou lavici. Do oddílu b) bylo zahrnuto celkem 15 položek. Zachována byla čtyřbodová škála, a to z důvodu dalšího vyhodnocení dat mezi oddílem a) a b) dotazníku. Žádná z patnácti položek není reverzní (obrácená) a číslo 1 tedy značí nejvíce pozitivní hodnocení a číslo 4 naopak nejméně pozitivní hodnocení. Opět zachováváme index percepce 2,2 jako pomyslnou hranici mezi pozitivním a negativním hodnocením, tj. pozitivními a negativními postoji.

A proč nás zajímají právě postoje žáků ke spolužákům jakkoliv odlišným? Jak uvádí Výrost a Slaměník (2008, s. 217), nejsou postoje neutrální a zároveň vyjadřují náš aktuální hodnotící vztah k různým sociálním objektům v našem prostředí. Jde také o relativně stabilní charakteristiku, která se reflektuje v hodnocení určité entity s určitou mírou upřednostňování či odmítání. Zajímalo nás tedy, jak by žáci hodnotili své skutečné i potenciaální spolužáky, kteří by jisto jistě spadali do skupin, které se staly předmětem současného inkluzivního vzdělávání.

Inkluze je v České republice ve vzdělávání formálně garantována zákony, vyhláškami a strategickými dokumenty. „Prioritním cílem inkluzivního vzdělávání je natavení pozitivních podmínek pro vzdělávání všech žáků tak, aby bylo možné vzdělávání uskutečňovat přednostně v hlavním vzdělávacím proudu (Kaleja et al., 2015, s. 18)“ z čehož plyne, že bude vzrůstat snaha o začlenění všech žáků, tj. i těch s potřebou podpůrných opatření, do běžného vzdělávacího proudu.

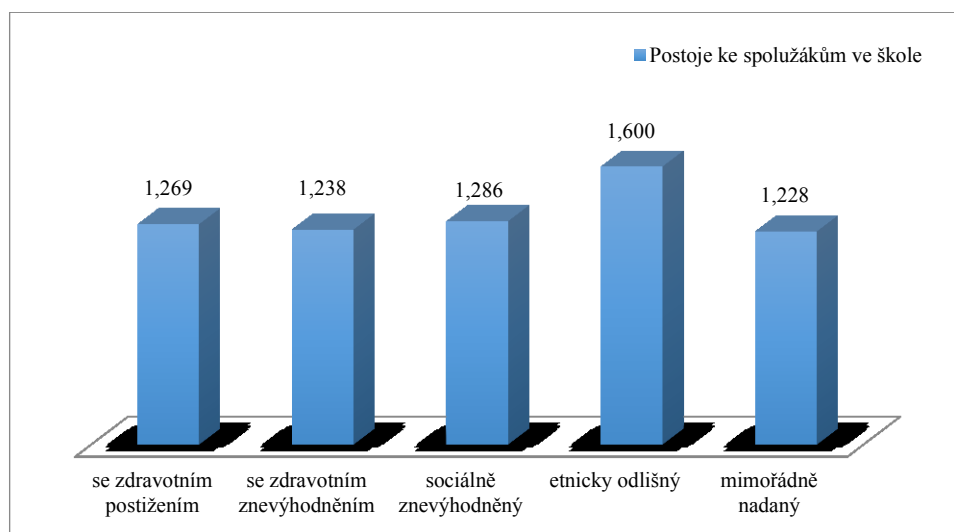
Jsou tedy žáci na tuto změnu připraveni? Přijali by mezi sebe zdravotně postiženého či etnicky odlišného spolužáka? Mohlo by mít klima školy souvislost s postoji žáků k socio-kulturní diverzitě? Právě tyto otázky se staly otázkami výzkumnými a my se je v rámci našeho výzkumu snažíme objasnit.

V předchozí části práce jsme provedli analýzu dat vztahujících se ke klimatu školy. Zjistili jsme, že určité aspekty klimatu školy vnímají dívky a chlapci odlišně. Nešlo však o nijak výrazné rozdíly. Součástí analýzy pak bylo také vyhodnocení celkového klimatu školy a konkrétních aspektů klimatu školy.

Nyní jsme se však přesunuli k vyhodnocení dat souvisejících s postoji žáků základních škol k diverzitě spolužáků.

V následujícím grafu jsme zobrazili postoje žáků ke spolužákům se speciálními vzdělávacími potřebami a spolužákům mimořádně nadaným. Graficky znázorněné odpovědi se však vztahují pouze k dotazu, zda by žákům vadil spolužák z níže uvedených skupin **ve škole**.

Graf 4 - Postoje žáků ke spolužákům se speciálními vzdělávacími potřebami a spolužákům mimořádně nadaným ve škole (vlastní zdroj)



Výsledné hodnoty percepce se pohybovaly od 1,228 po 1,6. Kategorie spolužáků se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním, sociálním znevýhodněním a spolužáků mimořádně nadaných se pohybovala na takřka stejné úrovni (průměr od 1,228 do 1,268). Jak jsme již uvedli, negativní čili záporné hodnocení se začíná objevovat u hodnot vyšších než je 2,2. Z výsledků je tedy patrné, že jsou postoje žáků ke zkoumaným skupinám poměrně stejné, tj. kladné.

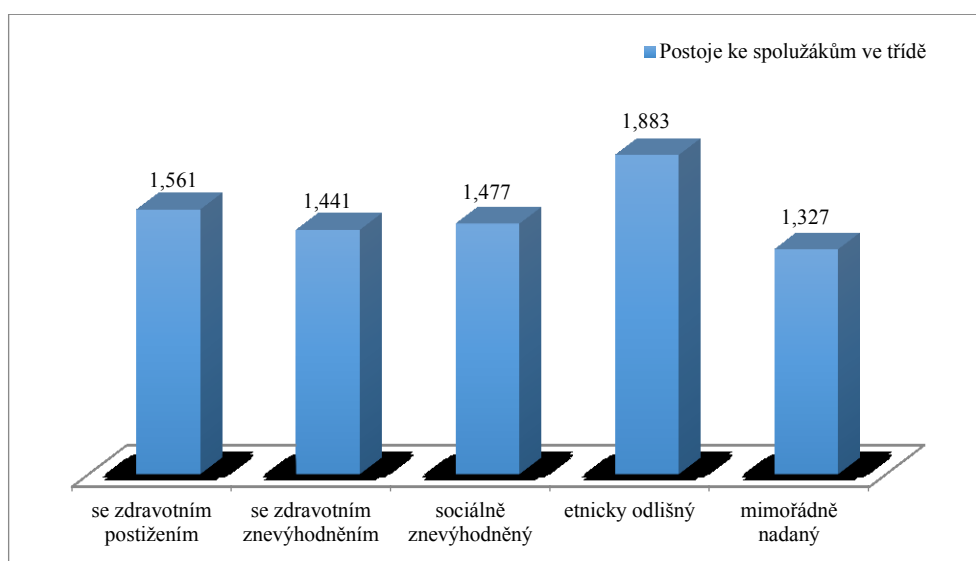
Další baterie položek se zaměřila na postoje žáků k již uvedeným skupinám spolužáků s jediným rozdílem, a to zda by dotazovaným vadil spolužák z uvedených skupin **ve třídě**.

Školní třída je základní sociální a organizační jednotkou školy. Jde o ucelenou a relativně ohraničenou skupinu žáků, kteří se pravidelně pět dnů v týdnu většinou ve stejných časech střetávají. „Školní třída je složitý a mnohvrstevnatý sociální svět, který spoluvytvářejí jak žáci, tak i učitelé. Třída může žáka podporovat ve výkonech, dát mu možnost zažít úspěch před ostatními, stejně jako neúspěch, naučí jej kooperovat i klikařit, spolupracovat i podvádět.“ (Lašek, 2012, s. 13)

Vzhledem k tomu, že mezi žáky vznikají poměrně úzké interpersonální vazby bychom mohli předpokládat, že se budou lišit postoje k žákům ve škole a spolužákům ve třídě.

Výsledky výzkumného šetření k uvedeným postojům jsme opět graficky znázornili.

Graf 5 - Postoje žáků ke spolužákům se speciálními vzdělávacími potřebami a spolužákům mimořádně nadaným ve třídě (vlastní zdroj)



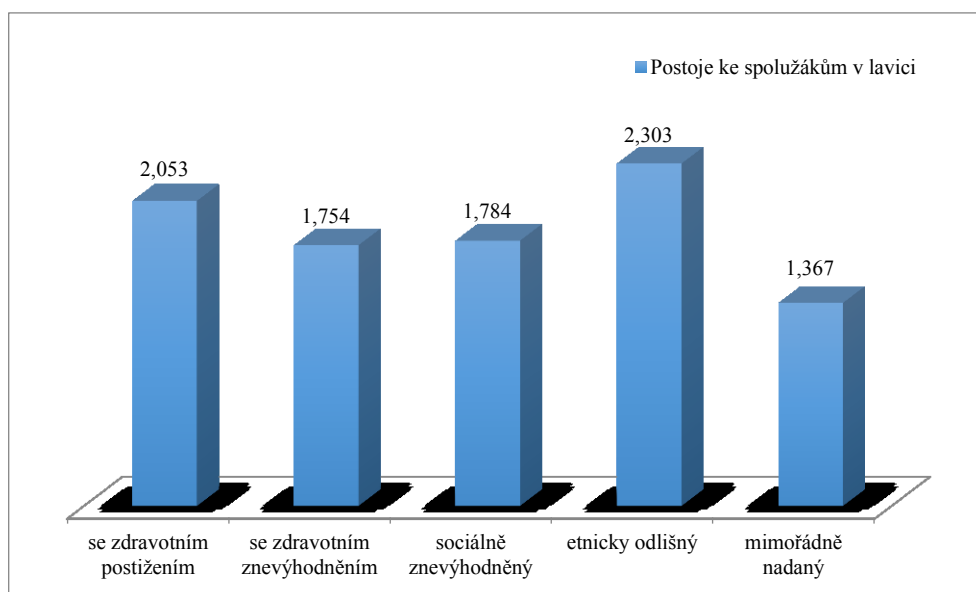
Z grafu vyplývá, že se index percepce u postojů žáků ke spolužákům se speciálními vzdělávacími potřebami a spolužákům mimořádně nadaným zvýšil. Znamená to tedy, že jsou postoje negativnější. Nutno však podotknout, že i když se objevily postoje zápornější, jde vzhledem k hraniční hodnotě percepce (tj. 2,2) stále o pozitivní hodnocení.

U postojů ke spolužákům se zdravotním postižením a spolužákům etnicky odlišným se však průměrná hodnota zvýšila (tj. negativní hodnocení) o 29 a 28 setin. Naproti tomu se u postojů ke spolužákům mimořádně nadaným na čtyřbodové škále zvýšilo hodnocení (záporné hodnocení) pouze o 1 setinu.

Zápornější postoje k žákům se zdravotním postižením se však mohou objevit také u učitelů. Čadová uvádí, že na školách v České republice převládají altruistické postoje pomoci a porozumění k žákům s postižením, ale je možné pozorovat i situace, kdy se pedagog k integrovanému žáku staví chladně a bez zájmu uznat jeho speciální vzdělávací potřeby. Může tak být například z důvodu, že dochází k větším nárokům na přípravu výuky jako celku i dílčích hodin, nutnosti zvládnutí rozdělení svého zájmu tak, aby žádná strana nebyla v nevýhodě, učitel by měl také konzultovat své zkušenosti s odborníky center nebo poraden. (2012, s. 19-24)

Poslední sada položek z oddílu b) dotazníku se dotazovala respondentů, jak by jim vadilo, kdyby s nimi spolužák ze zkoumaných skupin seděl přímo **v lavici**. Výsledná data jsme opět převedli do podoby grafu.

Graf 6 - Postoje žáků ke spolužákům se speciálními vzdělávacími potřebami a spolužákům mimořádně nadaným v lavici (vlastní zdroj)



Index percepce opět narostl směrem k vyšším hodnotám, což značí zápornější odpovědi respondentů. Jedinou položkou u které nijak výrazně nevzrostla průměrná hodnota, dalo by se říci, že téměř stagnovala, byla odpověď: *Spolužák mimořádně nadaný mi nevadí v lavici*.

Pro snadnější orientaci mezi hodnocenými skupinami žáků, jsme do závorek uvedli příklady, které by v případě nejasností respondentům objasnily, které spolužáky do vymezených skupin řadit. Např. u spolužáků se zdravotním postižením jsme jako příklad uvedli: zrakové, sluchové, tělesné, mentální apod.; u spolužáků etnicky odlišných jsme pro příklad uvedli: Rom, Vietnamec, apod.

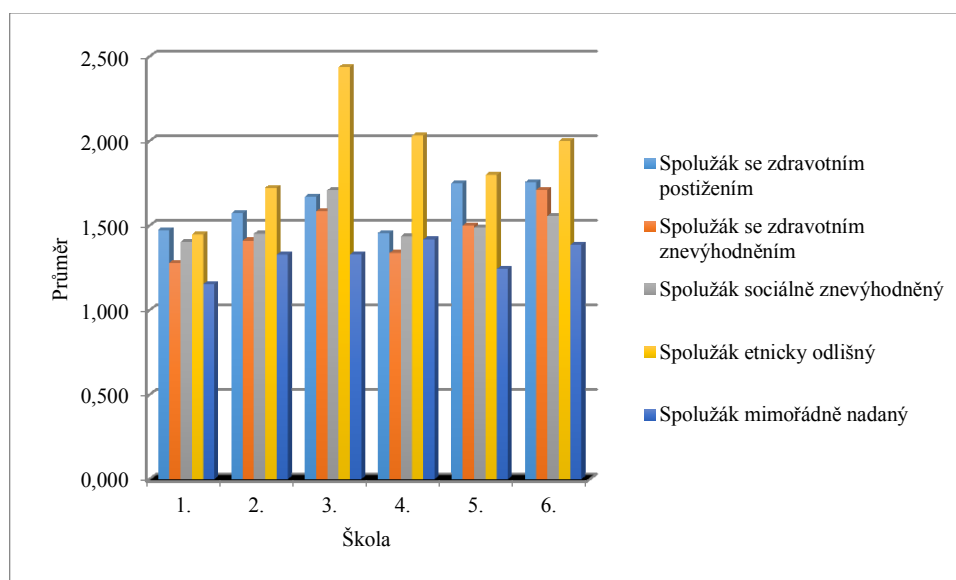
Při vyhodnocování platných dotazníků bylo zjištěno, že někteří respondenti měli potřebu do výzkumného nástroje vpisovat své připomínky. Toto se však dělo až na jeden případ pouze u položek č. 10 až 12, které byly zaměřeny na spolužáky etnicky odlišné. Jeden z respondentů uvedl, že *záleží na chování*. Další podtrhl slovo *Rom* a u *Vietnamce* připojil poznámku - *nevadí*. Stejně tak jiní dva respondenti uvedli: *Rom mi vadí, Vietnamec - ne*. Jak již bylo uvedeno, jeden z respondentů připojil svou poznámku ke všem položkám oddí-

lu b). Na čtyřbodové škále zatrhl u všech odpovědí hodnotu 1 (nejvíce kladné hodnocení) a uvedl: „*tyto tvrzení jsem neodškrtal jen tak, myslím to vážně*“.

Zdá se tedy, že žáci zaujímají nejvíce negativní postoje ke spolužákům etnický odlišným, a to hlavně v případě, že by s nimi měli sdílet jednu lavici.

Pokud bychom provedli analýzu mezi zkoumanými školami, a nerozlišovali bychom, zda respondentům vadí spolužáci se speciálními vzdělávacími potřebami a spolužáci mimořádně nadaní ve škole, ve třídě a v lavici, ale zaměřili bychom se na celkové postoje k uvedeným skupinám, pak by výsledný graf vypadal následovně.

Graf 7 - Postoje žáků ke spolužákům se speciálními vzdělávacími potřebami a spolužákům mimořádně nadaným - srovnání mezi školami (vlastní zdroj)



Lze pozorovat, že ve škole označené číslem 3. se objevují výrazně vyšší hodnoty, tedy zápornější hodnocení, ke spolužákům etnický odlišným než na jiných školách (*průměr 2,437*). Z grafu je dále patrné, že by se největší oblibě těšili žáci mimořádně nadaní, a to téměř na všech školách.

5.2.1 Analýza stanovených hypotéz - oblast B

Opět jsme si pomocí deskriptivní statistiky popsali a graficky znázornili data získaná dotazníkovým šetřením z oddílu b). I pro tuto oblast byla stanovena výzkumná otázka, a to

zda se liší postoje žáků základních škol k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a žákům mimořádně nadaným.

Při ověřování hypotéz jsme postupovali stejným způsobem jako v části věnující se analýze dat z oblasti A. Opět jsme využili statistického programu Statistica. Tentokrát jsme však vycházeli z *párového t-testu* (viz příloha P II) a zkoumali jsme vztahy mezi jednotlivými skupinami žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných.

Hodnota p označuje celkovou signifikaci. Hypotézy byly testovány opět na hladině významnosti 0,05.

Tabulka 4 - Vztahy mezi zkoumanými skupinami (vlastní zdroj)

	párový t-test: vztahy mezi skupinami				
	Skupiny	Průměr	Počet respondentů	Směrodatná odchylka	p
pár 1	postoj zdr. postižený	1,6313	405	0,73203	$p < 0,001$
	postoj zdr. znevýhodněný	1,4724	405	0,65175	
pár 2	postoj zdr. postižený	1,6313	405	0,73203	$p = 0,001$
	postoj soc. znevýhodněný	1,5066	405	0,70805	
pár 3	postoj zdr. postižený	1,6313	405	0,73203	$p < 0,001$
	postoj etnický odlišný	1,9230	405	0,92976	
pár 4	postoj zdr. postižený	1,6313	405	0,73203	$p < 0,001$
	postoj mimořádně nadaný	1,3070	405	0,61907	
pár 5	postoj zdr. znevýhodněný	1,4724	405	0,65175	$p = 0,290$
	postoj soc. znevýhodněný	1,5066	405	0,70805	
pár 6	postoj zdr. znevýhodněný	1,4724	405	0,65175	$p < 0,001$
	postoj etnický odlišný	1,9230	405	0,92976	
pár 7	postoj zdr. znevýhodněný	1,4724	405	0,65175	$p < 0,001$
	postoj mimořádně nadaný	1,3070	405	0,61907	
pár 8	postoj soc. znevýhodněný	1,5066	405	0,70805	$p < 0,001$
	postoj etnický odlišný	1,9230	405	0,92976	
pár 9	postoj soc. znevýhodněný	1,5066	405	0,70805	$p < 0,001$
	postoj mimořádně nadaný	1,3070	405	0,61907	
pár 10	postoj etnický odlišný	1,9230	405	0,92976	$p < 0,001$
	postoj mimořádně nadaný	1,3070	405	0,61907	

Z tabulky č. 4 vyplývá, že pouze v jednom případě je signifikace vyšší než 0,05. Signifikanční rozdíly z hlediska postojů respondentů k jednotlivým skupinám žáků nejsou mezi žáky **zdravotně znevýhodněnými** a **sociálně znevýhodněnými** ($p = 0,29$).

Mezi postoji dotázaných k žákům zdravotně postiženým, žákům etnicky odlišným a žákům mimořádně nadaným existují statisticky významné rozdíly. Tyto rozdíly jsou v tabulce znázorněny červenou barvou.

- Mezi postoji žáků k spolužákům **zdravotně postiženým** a spolužákům **zdravotně znevýhodněným** existují signifikantní rozdíly ($p < 0,001$).
- Mezi postoji žáků k spolužákům **zdravotně postiženým** a spolužákům **sociálně znevýhodněným** existují signifikantní rozdíly ($p = 0,001$).
- Mezi postoji žáků k spolužákům **zdravotně postiženým** a spolužákům **etnicky odlišným** existují signifikantní rozdíly ($p < 0,001$).
- Mezi postoji žáků k spolužákům **zdravotně postiženým** a spolužákům **mimořádně nadaným** existují signifikantní rozdíly ($p < 0,001$).
- Mezi postoji žáků k spolužákům **zdravotně znevýhodněným** a spolužákům **etnicky odlišným** existují signifikantní rozdíly ($p < 0,001$).
- Mezi postoji žáků k spolužákům **zdravotně znevýhodněným** a spolužákům **mimořádně nadaným** existují signifikantní rozdíly ($p < 0,001$).
- Mezi postoji žáků k spolužákům **sociálně znevýhodněným** a spolužákům **etnicky odlišným** existují signifikantní rozdíly ($p < 0,001$).
- Mezi postoji žáků k spolužákům **sociálně znevýhodněným** a spolužákům **mimořádně nadaným** existují signifikantní rozdíly ($p < 0,001$).
- Mezi postoji žáků k spolužákům **etnicky odlišným** a spolužákům **mimořádně nadaným** existují signifikantní rozdíly ($p < 0,001$).

Na základě uvedených výsledků můžeme analyzovat stanovenou hypotézu a zodpovědět výzkumnou otázku vztahující se k této zkoumané oblasti.

Statistické ověření hypotézy H_{03} a H_{A3}

H_{03} : Předpokládáme, že *neexistují rozdíly mezi postoji žáků k žákům se zdravotním znevýhodněním a žákům etnicky odlišným.*

H_{A3} : Předpokládáme, že *existují rozdíly mezi postoji žáků k žákům se zdravotním znevýhodněním a žákům etnicky odlišným.*

Z výsledků vyplynulo, že signifikance mezi postoji k žákům se zdravotním znevýhodněním a žákům etnicky odlišným je nižší než 0,05 ($p < 0,001$). Průměrná hodnota postojů k žá-

kům se zdravotním znevýhodněním je 1,472 a průměrná hodnota postojů k žákům etnicky odlišným je 1,923. Můžeme tedy konstatovat, že existují rozdíly v postojích k žákům se zdravotním znevýhodněním a k žákům etnicky odlišným a přijímáme tedy alternativní hypotézu. Žáci 8. a 9. tříd základních škol tedy vnímají zkoumané skupiny rozdílně.

K tomuto výsledku máme potřebu připomenout, že žáci v některých případech zdůrazňovali, že se jejich negativní hodnocení vztahuje jen k Romům. Dále se domníváme, že s ohledem na základní školy, ve kterých probíhalo výzkumné šetření tvoří skupinu spolužáků etnicky odlišných právě v nejpočetnějším zastoupení žáci romského původu.

Snažili jsme se tedy objasnit námi zjištěná data také v odborné literatuře. Z publikace Jarkovské a kolektivu předkládáme možné vysvětlení, a to na základě výsledků šetření (*Vzdělávání dětí z vybraných etnických skupin na základních školách v ČR*) uskutečněného v roce 2011, jehož se účastnilo 554 učitelů a učitelek ze základních škol v lokalitách, které byly zvoleny s předpokladem vyšší míry výskytu dětí z etnických menšin.

V podkapitole věnující se integraci dětí do školní třídy byly zodpovězeny otázky vztahující se k zapojení dětí do kolektivu, vzájemné vztahy kamarádství a nepřátelství.

Učitelé se například domnívají, že kamarádství mezi spolužáky snadněji navazují děti migrantů než Romové, přičemž zjištěný rozdíl je markantní. Na dotaz, jaké jsou konkrétní příčiny vzájemných konfliktů, bylo zodpovězeno, že ke konfliktům dochází spíše mezi dětmi z majority a Romy než s dětmi imigrantů. Nejčastěji se objevují urážky spojené s etnickou příslušností, špatným prospěchem a kulturní odlišností. Nejzávažnější však učitelé vidí konflikty a urážky ze strany romských dětí vůči majoritním. (2015, s. 115-118)

Určitá specifika se objevují také ve školní edukaci romských žáků. V publikaci *Vzdělávací strategie v edukaci vybraných skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami* je například uvedeno, že škola, potažmo pedagogové, kteří pracují s uvedenými žáky, by měli znát socio-edukativní charakteristiky romských žáků i samotný cíl vzdělávací dráhy. Vyžadována je také aktivní spolupráce s rodinou. (Adamus a kol., 2015, s. 84)

Jako doplňující jsme v dotazníku vytvořili oddíl c), který se respondentů dotazuje, zda mají zkušenost se spolužáky se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním, sociálním znevýhodněním, se spolužáky etnicky odlišnými a spolužáky mimořádně nadanými. Z odpovědí volených v této části dotazníku pak můžeme posoudit, nakolik jsou výsledné postoje založeny na reálných zkušenost s těmito spolužáky. Například 173 žáků uvedlo, že mají zkušenost se spolužáky se zdravotním postižením. Naproti tomu 230 žáků uvedlo, že

s uvedenými spolužáky nemají žádné zkušenosti. Co se týče zkušeností s etnicky odlišnými spolužáky, 292 respondentů uvedlo, že mají zkušenost s těmito žáky a jen 111 respondentů uvedlo, že zkušenost s žáky etnicky odlišnými nemají. V podstatě stejně dopadl dotaz na skupinu spolužáků mimořádně nadaných. 292 žáků rovněž uvedlo, že má zkušenost s žákem mimořádně nadaným naproti tomu 110 dotazovaných uvedlo, že s nimi zkušenost nemá.

Z Metodiky práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění: druhý stupeň ZŠ vyplývá, že čím více žáci přicházejí do styku s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tím více roste šance ovlivnit jejich postoje k osobám s těmito potřebami pozitivnějším směrem. Ke změně postojů žáků a učitelů však nestačí pouhé umístění žáka s nějakou překážkou v učení do běžné třídy základní školy, ale je nutné poskytovat všem zúčastněným nové informace, instrukce a vzdělávání. (Kargerová a Stará, 2015, s. 37-38)

5.3 Výsledky výzkumného šetření - oblast C (souvislost mezi klimatem školy a postoji žáků k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a žákům mimořádně nadaným)

V této části práce se budeme věnovat datům, které jsme již blíže analyzovali v oblasti A a B. Zajímalo nás, zda může existovat souvislost mezi vnímaným klimatem školy a postoji žáků ke spolužákům se speciálními vzdělávacími potřebami a spolužákům mimořádně nadaným. Jak jsme již dříve uvedli, čím je výsledný index percepce vyšší, tím je hodnocení jak celkového klimatu školy a konkrétních aspektů klimatu školy, tak postojů ke spolužákům ze zkoumaných skupin negativnější (zápornější).

V poslední části výzkumu byl použit *Pearsonův koeficient korelace* (viz příloha P II). Aby bylo možné realizovat korelaci mezi oddílem a) dotazníku - zaměřeným na celkové klima školy a konkrétní aspekty klimatu školy a oddílem b) dotazníku - zaměřeným na postoje respondentů, bylo nutné, abychom již při přípravě výzkumného nástroje (tj. dotazníku), počítali s totožnou stupnicí škál. Díky této shodě bylo možné provést korelaci pomocí Pearsonova koeficientu a zjistit tak, zda existuje vzájemný vztah mezi celkovým klimatem školy a postoji žáků ke spolužákům se speciálními vzdělávacími potřebami a spolužákům mimořádně nadaným.

Pro korelační koeficient platí, že nabývá hodnot od -1 do +1. V případě, že hodnoty obou proměnných zároveň stoupají, hovoříme o kladné korelaci. V případě záporné korelace hodnota jedné proměnné stoupá a druhé klesá. Pokud by byla hodnota koeficientu korelace nulová ($r = 0$), znamenalo by to, že jsou veličiny nezávislé.

Pro tuto oblast byla stanovena výzkumná otázka, zda žáci základní školy, jejíž klima je hodnoceno pozitivně, zauímají kladné postoje k žákům etnicky odlišným.

5.3.1 Analýza stanovených hypotéz - oblast C

V tabulce č. 5 jsme zobrazili námi vyhodnocená data. Co se týče přesnosti a spolehlivosti výzkumného nástroje (reliability), činí hodnota Cronbachova koeficientu alfa 0,807. Pro analýzu získaných dat byla stanovena hladina významnosti 0,01.

Tabulka 5 - Výpočet Pearsonova koeficientu korelace (vlastní zdroj)

		Celkové klima školy	Postoj zdr. postižený	Postoj zdr. znevýhodněný	Postoj soc. znevýhodněný	Postoj etnicky odlišný	Postoj mimořádně nadaný
Celkové klima školy	Pearson Correlation	1	0,219**	0,255**	0,248**	0,364**	0,247**
	Sig. (2-tailed)		$p < 0,001$	$p < 0,001$	$p < 0,001$	$p < 0,001$	$p < 0,001$
	N	405	405	405	405	405	405

** . Correlation is significant at the 0,01 level (2-tailed).

Statistické ověření hypotézy H_{04} a H_{A4}

H_{04} : Předpokládáme, že neexistuje souvislost mezi pozitivně hodnoceným klimatem školy a kladnými postoji žáků k etnicky odlišným spolužákům.

H_{A4} : Předpokládáme, že existuje souvislost mezi pozitivně hodnoceným klimatem školy a kladnými postoji žáků k etnicky odlišným spolužákům.

Na základě analýzy dat pomocí Pearsonova koeficientu korelace bylo zjištěno, že existuje souvislost mezi hodnocením celkového klimatu školy a postoji žáků ke všem zkoumaným skupinám spolužáků. Výsledné hodnoty koeficientu korelace u jednotlivých skupin činí:

- vztah mezi **celkovým klimatem školy** a postoji k spolužákům **zdravotně postiženým** ($r = 0,219$),
- vztah mezi **celkovým klimatem školy** a postoji k spolužákům **zdravotně znevýhodněným** ($r = 0,255$),
- vztah mezi **celkovým klimatem školy** a postoji k spolužákům **sociálně znevýhodněným** ($r = 0,248$),
- vztah mezi **celkovým klimatem školy** a postoji k spolužákům **etnicky odlišným** ($r = 0,364$),
- vztah mezi **celkovým klimatem školy** a postoji k spolužákům **mimořádně nadaným** ($r = 0,247$).

Výsledné korelace nabývají kladných hodnot, a tak můžeme konstatovat, že proměnná *celkové klima školy* s proměnnými konkrétních zkoumaných skupin souvisí. V případě, že budou žáci kladně hodnotit celkové klima školy, budou i postoje ke spolužákům se speciálními vzdělávacími potřebami a ke spolužákům mimořádně nadaným pozitivní. Bude-li naopak postoje ke spolužákům negativnější bude i hodnocení celkového klimatu zápornější.

Na základě uvedených výsledků tedy přijímáme alternativní hypotézu, a to, že existuje **souvislost mezi pozitivně hodnoceným klimatem školy a kladnými postoji k žákům etnicky odlišným**. U námi stanovené hypotézy, pak byla hodnota korelace $r = 0,364$, což znamená, že právě v tomto případě je vzájemný vztah nejsilnější. Výsledkem tedy je, že v případě, že se žáci ve škole cítí dobře a klima školy vnímají pozitivně, jsou také postoje k žákům etnicky odlišným pozitivní. Bude-li vzrůstat kladné vnímání celkového klimatu školy, budou také postoje ke spolužákům etnicky odlišným pozitivnější.

6 SHRNU TÍ VÝZKUMU

V úvodu praktické části práce jsme si vytyčili výzkumné cíle, otázky a hypotézy. Určili jsme metodu realizace výzkumu tak, abychom byli schopni výzkum nejen zrealizovat, ale také dosáhnout stanovených cílů. Prvním cílem bylo zjistit, jak žáci základních škol, konkrétně žáci 8. a 9. ročníků, vnímají celkové klima školy a konkrétní aspekty klimatu školy. Dalším vytyčeným cílem bylo odhalit postoje respondentů k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a žákům mimořádně nadaným. A posledním cílem, který se stal zároveň hlavním cílem výzkumu, bylo zjištění souvislostí mezi klimatem školy a postoji žáků základních škol k sociokulturní diverzitě.

Jako nejvhodnější se nám jevila možnost využití kvantitativního výzkumu. Výzkumným nástrojem se stal dotazník. První část dotazníku (oddíl a) jsme převzali z dotazníku *Klima školy pro žáky*, který byl sestaven odborníky. Tento dotazník jsme až na jednu položku převzali v nezměněné podobě. Položka, kterou jsme z námi sestaveného dotazníku vyjmuli se dotazovala na pohlaví respondentů. Důvody tohoto konání jsme podrobněji uvedli v podkapitole Tvorba výzkumného nástroje - dotazníku. Oddíl b) a c) dotazníku byl vytvořený tak, abychom byli schopni zachytit postoje žáků ke spolužákům se speciálními vzdělávacími potřebami a spolužákům mimořádně nadaným a tyto získaná data mohli následně použít pro další cíle výzkumu. Poslední část dotazníku (oddíl c) obsahoval tvrzení, na která respondenti odpovídali výrokem ANO či NE.

Respondenti následně na bodové škále s výrokem „rozhodně souhlasím, spíše souhlasím, spíše nesouhlasím a rozhodně nesouhlasím“ subjektivně určovali, se kterými výroky se ztotožňují. Z důvodu zachování uniformity evaluačního nástroje a hlavně z důvodu vyhodnocení dat mezi oddílem a) a b) dotazníku, byla u všech položek uvedených oddílů vytvořena stejná hodnotící škála, tj. 4 bodová.

Kompletní výzkum jsme rozdělili do tří oblastí, a to z důvodu lepší přehlednosti a orientace ve vytyčených cílech. Oblast A se věnovala klimatu školy, oblast B postojům žáků ke spolužákům se speciálními vzdělávacími potřebami a spolužákům mimořádně nadaným a oblast C hledala případné souvislosti mezi klimatem školy a postoji žáků k žákům mimořádně nadaným a žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Výzkum nebyl zaměřen jen na celkové klima školy, ale také na jednotlivé aspekty klimatu školy. Mezi jednotlivé aspekty pak bylo zařazeno: hodnocení prostředí školy, pozitivní hodnocení učitelů (podpora), negativní hodnocení učitelů, pozitivní hodnocení učení se ve

škole (učení mě baví) a vnímaná opora a vztahy se spolužáky. Z výsledků výzkumných analýz oblasti A vyplývá, že žáci 8. a 9. ročníků poměrně kladně hodnotí učení se ve škole (učení mě baví). Jak jsme již dříve uvedli, hraniční hodnotou pro pozitivní či negativní hodnocení se stala hodnota 2,2. Pokud je tedy výsledný index percepce vyšší než stanovená hodnota, je celkové klima i jednotlivé aspekty klimatu školy vnímáno negativně. Průměrná výsledná hodnota aspektu klimatu školy zaměřeného na hodnocení učení se ve škole (učení mě baví) činila 1,950. Jednalo se o nejpozitivněji hodnocenou oblast. Tyto výsledky ukázaly, že žáci mají radost ze svých studijních úspěchů. Mají prostor pro zapojení se do diskuzí, mohou ukázat co umí a zároveň předpokládají, že pokud by se objevil problém spojený s učením, mohou u učitelů hledat pomoc s jeho řešením. Naopak nejméně pozitivně hodnotili položky spojené s pozitivním hodnocením učitelů - podporou (*průměr 2,275*) a negativním hodnocením učitelů (*průměr 2,274*). Výsledky ukazují, že se respondenti domnívají, že nenaleznou u učitelů pochopení pro své problémy, a to ani osobní ani školní. Některých učitelů se žáci dokonce obávají. Myslí si, že učitelé oceňují jen znalost, ale ne snahu. Tyto výsledky odhalily, v kterých oblastech je potřeba větší angažovanosti v případě, že by vedení školy či pedagogové měli zájem o to, aby se žáci ve škole cítili lépe. Aktivitu, kterou by chtěli vynaložit na změnu, která by vedla k pozitivnějšímu hodnocení školy a jejího prostředí, by pak mohli cíleně zaměřit na oblasti, ve kterých žáci uvedli nejméně pozitivní hodnocení. Cílem analýzy dat v rámci oblasti A však bylo také zodpovědět výzkumné otázky, které se vztahovaly k vnímání celkového klimatu školy a konkrétního aspektu klimatu školy v závislosti na pohlaví. Z výsledků výzkumných analýz vyplynulo, že existují rozdíly ve vnímání celkového klimatu a aspektu klimatu školy vztahujícímu se k pozitivnímu hodnocení školy mezi dívkami a chlapci. Dívky v tomto případě hodnotily oblast klimatu zaměřeného na pozitivní hodnocení učitelů - podporu negativněji (*průměr 2,344*) než chlapci (*průměr 2,208*). V případě hodnocení vnímání celkového klimatu školy byla zjištěná hodnota u dívek (*průměr 2,143*) opět vyšší než u chlapců (*průměr 2,029*). Vyšlo také najevo, že téměř všechny průměrné hodnoty zkoumaných oblastí jsou u dívek vyšší než u chlapců. Důvodem může být skutečnost, že se v období adolescence projevuje vliv genderově podmíněných vlastností i způsobů zpracování informací (Vágnerová, 2012, s. 315).

Výzkumná oblast B se vztahovala k postojům žáků ke spolužákům se speciálními vzdělávacími potřebami a žákům mimořádně nadaným. Pro získání potřebných dat jsme vycházeli z 15 položek, které se respondentů dotazovaly, zda by jim vadilo, kdyby s nimi spolužák

se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním, spolužák sociálně znevýhodněný, etnicky odlišný a mimořádně nadaný navštěvoval stejnou školu, třídu či sdílel společnou lavici. Analýza výsledků této oblasti ukázala, že čím „bližší“ by měl být kontakt žáka se spolužáky z uvedených skupin, tím více by rostly hodnoty, tj. hodnocení by bylo zápornější. Nejvyšší průměrnou hodnotu, tj. nejméně příznivé hodnocení, obdržela skupina žáků etnicky odlišných (*průměr 1,923*). Ukázalo se, že v případě, že by s respondenty žák etnicky odlišný navštěvoval stejnou školu, nebyly by postoje tak záporné (*průměr 1,601*), jako kdyby měli s tímto žákem sdílet společnou lavici (*průměr 2,303*). Poměrně podobně patrný nárůst negativních postojů byl zachycen také u skupiny žáků se zdravotním postižením. V případě, že by s žáky navštěvovali školu také žáci zdravotně postižení, byly by postoje k těmto žákům poměrně pozitivní (*průměr 1,269*), pokud by však měli sdílet se žáky zdravotně postiženými jednu lavici, už by jim tato situace vadila a postoj by k těmto žákům nebyl tak příznivý (*průměr 2,052*). V rámci stanovených hypotéz nás však zajímalo, zda se liší postoje žáků ke spolužákům, které jsme zařadili do již uvedených skupin. Párovým t-testem jsme zjistili, že mezi postoji dotázaných žáků existují statisticky významné rozdíly. Statistickým ověřením hypotézy tedy došlo k přijetí alternativní hypotézy, tj. že existují rozdíly v postojích k žákům se zdravotním znevýhodněním a k žákům etnicky odlišným. Výsledná hodnota p byla menší než 0,001, při stanovené hladině významnosti 0,05. Průměrná hodnota postojů k žákům etnicky odlišným činila 1,923 a průměrná hodnota k žákům se zdravotním znevýhodněním činila 1,472.

Poslední výzkumná oblast se vztahovala k hlavnímu cíli našeho výzkumu, který hledal souvislost mezi klimatem školy a postoji žáků k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a žákům mimořádně nadaným. Pro získání potřebných dat byl využit Pearsonův koeficient korelace. Podmínkou bylo vytvoření takového dotazníku, jehož položky vykazovaly stejnou stupnici škál. Tuto podmínku jsme splnili a mohli tak vyhodnotit potřebná data. Na základě stanovené hypotézy jsme předpokládali, že existují souvislosti mezi pozitivně hodnoceným klimatem školy a kladnými postoji žáků k etnicky odlišným spolužákům. Tato souvislost se na základě vyhodnocených dat projevila. Výsledky výzkumu ukázaly, že souvislost neexistuje pouze mezi celkovým klimatem školy a postoji žáků k etnicky odlišným spolužákům, ale mezi všemi zkoumanými skupinami. Všechny výsledné hodnoty koeficientů korelace byly kladné a pohybovaly se v rozmezí od 0,219 do 0,364. Nejsilnější vztah ($r = 0,364$) se pak projevilo u naší stanovené hypotézy, která jak jsme již uvedli, hledala souvislost mezi hodnocením celkového klimatu školy a postoji žáků k et-

nicky odlišným spolužákům. Znamená to tedy, že pokud se žáci budou cítit ve škole dobře a hodnotit její klima pozitivně, budou zaujímat také kladné postoje k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a žákům mimořádně nadaným. Pokud by u žáků docházelo ke změnám v hodnocení klimatu školy, následovaly by také změny v postojích žáků ke spolužákům ze zkoumaných skupin.

7 DOPORUČENÍ

Klima školy považuje Grecmanová (2008, s. 33) za projev prostředí školy, který vnímají, prožívají a hodnotí jeho účastníci. Má zásadní význam pro život ve škole. „Ovlivňuje spokojenost lidí, jejich jistotu a chuť pracovat. Na klimatu školy závisí i úspěšnost školních vzdělávacích programů (ŠVP) na jednotlivých školách, kromě toho je však samo kurikulárními změnami ovlivňováno.“ (Grecmanová, 2009, s. 113)

Klima školy tedy představuje velmi důležitý aspekt týkající se školního vzdělávání.

Jak jsme již uvedli, faktorů působících na klima školy je mnoho. Jsou pozorovatelné, ale i skryté a zároveň musí působit v celkové konstelaci. Za nejvýznamnější činitele v prostředí školy však považujeme všechny představitele školy, jejich vzájemné vztahy a postoje.

Výzkumným šetřením se ukázalo, že žáci v rámci jednotlivých aspektů klimatu školy nehodnotí příliš pozitivně vzájemné vztahy s učiteli. Nepocítují jejich podporu, ocenění snahy a mají pocit, že některým žákům nadržují. Nemyslí si, že by u učitelů mohli hledat pomoc při řešení problémů ve škole či dokonce problémů osobních. Chceme-li tedy dosáhnout nějakého zlepšení v klimatu školy, musíme začít tam, kde byly výsledky nejméně příznivé, tj. u učitelů. Považujeme za nezbytné, aby učitel nehýřil jen odbornými znalostmi, ale aby se žákům více „otevřel“. Právě on je tím, který se svými projevy a chováním spolupodílí na formování osobnosti žáků. Na základě výzkumů bylo zjištěno, že si žáci přejí takového učitele, který by pro ně měl porozumění, měl demokratický vztah k žákům, trpělivost, přívětivé chování, smysl pro humor a porozumění pro problémy žáků. Právě tyto předpoklady respondenti u svých učitelů postrádali.

V rámci realizovaného výzkumu bylo také zjištěno, že respondenti zaujímají jiné postoje k žákům zdravotně postiženým a žákům etnicky odlišným, než k žákům zdravotně znevýhodněným, sociálně znevýhodněným a mimořádně nadaným. Ke zlepšení postojů k uvedeným skupinám by se pedagogové mohli více zaměřit na průřezová témata vedoucí k rozvoji osobnosti žáků, a to hlavně v oblasti postojů a hodnot. V rámci školní třídy i celé školy by také mohli vést diskuze na daná témata a snažit se odhalovat důvody těchto nepříznivých postojů.

Jsme si však vědomi, že změny mnohdy nelze dosáhnout jen jednostranně. Do problému by měla být aktivně zařazena také dotčená skupina žáků či jednotlivec. Při řešení všech uvedených otázek by byla vhodná na každé základní škole přítomnost sociálního pedago-

ga. V řešení uvedených problémů má sociální pedagog kompetentní vzdělání, je schopen pracovat nejen se žáky, ale také s jejich rodinami, příp. jinými institucemi, mohl by plánovat různé aktivity vedoucí k požadovaným změnám a hlavně by snižoval pracovní zátěž, která je kladena na učitele.

Lze přepokládat, že se s novelizací školského zákona a silícím tlakem na začleňování žáků s různými vzdělávacími potřebami do běžného vzdělávacího proudu, budou žáci základních škol stále více setkávat s pestřejší rozmanitostí spolužáků. V rámci inkluzivního vzdělávání by tedy bylo přínosné zaměřit se nejen na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky mimořádně nadané, ale také na žáky bez těchto vzdělávacích potřeb, tj. žáky intaktní.

Co však bylo v rámci našeho výzkumu nejpřínosnější, bylo odhalení souvislostí mezi hodnocením klimatu školy a postoji žáků k sociokulturní diverzitě. Bylo zjištěno, že čím jsou postoje žáků pozitivnější, tím je také pozitivněji hodnoceno klima školy. Tím se pedagogům otevírají možnosti, kterými by v případě zájmu mohly ovlivňovat či měnit ať už klima školy nebo postoje žáků. V případě, že bychom se zaměřili na zlepšování klimatu školy, mělo by toto automaticky vést ke změnám postojů žáků k spolužákům „odlišným“ a naopak, stačí jen vytyčit konkrétní aspekty.

ZÁVĚR

Škola je vedle rodiny jedním z nejdůležitějších nositelů poznání a faktorů ovlivňujících každého člověka. Jde o sociální prostředí, ve kterém se děti, žáci a studenti rozvíjejí a vytvářejí systém životních hodnot. Za velmi významné v životě jedince nepovažujeme jen nabyté vzdělání, ale právě zkušenosti a hodnoty, které má možnost každé dítě v průběhu povinné školní docházky získat a osvojit si. V žádném případě nesnižujeme významnou roli rodiny a rodinného prostředí v působení na dítě a jeho formování, ale právě s ohledem na čas, který děti ve škole tráví, považujeme za velmi přínosné právě působení školního prostředí.

V teoretické části práce jsme vymezili základní pojmy vztahující se ke školnímu klimatu, tj. celkovému školnímu prostředí, které vnímají, prožívají a hodnotí jeho účastníci. Popsali jsme různé druhy klimatu, které se ve škole mohou objevit. Vymezili jsme jednotlivé faktory a aktéry ovlivňující klima školy. Vzhledem k zaměření práce, a to nejen na klima školy, ale také na diverzitu školního prostředí a postoje žáků základních škol ke spolužákům, kteří utvářejí, případně by utvářeli tuto diverzitu, jsme v teoretické části práce dále tuto diverzitu popsali, včetně definování skupin žáků, na které se vztahuje. Diverzita, neboli pestrost žáků současně souvisí s inkluzivním vzděláváním, jehož vymezení nezůstalo opomenuto. V neposlední řadě jsme definovali postoje, jejich vývoj, funkce, základní charakteristiky a možné změny postojů.

Praktická část práce byla zaměřena na klima školy, respektive na to, jak žáci 8. a 9. ročníků základních škol hodnotí klima školy a jednotlivé aspekty klimatu školy, dále na postoje těchto žáků ke spolužákům, jež přispívají k vytváření pestřejšího školního prostředí a kteří jsou současně zařazeni do skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Hlavním cílem práce pak bylo zjistit, zda existuje souvislost mezi hodnocením klimatu školy a postoji žáků k sociokulturní diverzitě.

Pro účely výzkumu jsme použili dotazník sestavený odborníky, který jsme rozšířili o položky zaměřené na zmapování postojů žáků ke spolužákům se speciálními vzdělávacími potřebami a spolužákům mimořádně nadaným.

V rámci výzkumu jsme dosáhli všech cílů, které jsme si na počátku stanovili. Zjistili jsme, které aspekty klimatu školy byly hodnoceny nepříznivě. Jednalo se o vzájemné vztahy mezi žáky a učiteli. V této souvislosti jsme doporučili, na čem by učitelé mohli zapracovat, aby došlo ke změně hodnocení těchto vztahů. Zjistili jsme také, že respondenti k vytyče-

ným skupinám zaujímají rozdílné postoje. Nejméně pozitivně hodnotili spolužáky etnicky odlišné a spolužáky se zdravotním postižením. I v tomto případě jsme si dovolili stanovit určitá doporučení a hlavně připomenout úlohu sociálního pedagoga ve školských zařízeních, který by mohl významně přispět při řešení možných nepříznivých situacích. Hlavní výzkumná otázka nezůstala nezodpovězena. Výsledkem je, že existuje souvislost mezi kladným hodnocením klimatu školy a jeho jednotlivých aspektů a pozitivními postoji žáků ke spolužákům sociokulturně odlišným. Otevírají se tak poměrně široké možnosti, jak docílit zlepšení hodnocení, tj. vnímání klimatu školy nebo postojů k spolužákům „odlišným“. Změna na jedné nebo druhé straně by automaticky měla vést ke změně na straně druhé. Výsledky výzkumu tedy považujeme za poměrně přínosné.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ADAMUS, Petr, Petr FRANIOK, Martin KALEJA a Eva ZEZULKOVÁ, 2015. *Vzdělávací strategie v edukaci vybraných skupin žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-798-7.
- [2] ANDERLIK, Lore, 2014. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-765-1.
- [3] AUGER, Marie-Thérèse a Christiane BOUCHARLAT, 2005. *Učitel a problémový žák*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-907-0.
- [4] BLAŠTÍKOVÁ, Lucie, 2015. *Klima školy a jeho ovlivnění školním metodikem prevence a sociálním pedagogem v základní škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4894-7.
- [5] BRUTHANSOVÁ, Daniela a Věra JEŘÁBKOVÁ, 2012. *Možnosti řešení sociálních důsledků zdravotního postižení - synergické efekty a bílá místa současné právní úpravy*. Praha: Výzkumný ústav práce a sociálních věcí, v.v.i. ISBN 978-80-7416-103-2.
- [6] BURKOVIČOVÁ, Radmila, 2016. *Děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí v předškolním vzdělávání*. Ostrava: Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-812-0.
- [7] ČADOVÁ, Eva et al., 2012. *Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-3308-0.
- [8] ČAPEK, Robert, 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4.
- [9] ČÁP, David, 2011. *Žáci ohrožení předčasným odchodem ze vzdělávání: jak je podpořit v běžném školním prostředí*. Turnov: Vzdělávací centrum Turnov, s. 21-34. Kap. 2 Sociální klima školní třídy. ISBN 978-80-254-9115-7.
- [10] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2007. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-273-7.

- [11] ČESKO, 2001. Zákon č. 273 ze dne 10. července 2001 o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2001, částka 104, s. 6446-6464.
- [12] ČESKO, 2004. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004, částka 190, s. 10262-10348.
- [13] DRAVE, Wolfgang, Franz RUMPLER a Peter Wachtel, 2000. *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren. Würzburg: Edition Bentheim*. ISBN 9783934471153.
- [14] DUCHOVIČOVÁ, Jana et al., 2013. *Diverzita školskej populácie ako objekt pedagogickej vedy*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre. ISBN 978-80-558-0528-3.
- [15] GAVORA, Peter, 2010. *Akí sú moji žiaci?: Pedagogická diagnostika žiaka*. Nitra: Enigma. ISBN 978-80-89132-91-1.
- [16] GIDDENS, Anthony, 1999. *Sociologie*. Praha: Argo. ISBN 80-7203-124-4.
- [17] GRECMANOVÁ, Helena, 1995. *Ředitel školy a pozitivní školní klima*. Učitelské listy, roč. 1, č. 3, str. 9.
- [18] GRECMANOVÁ, Helena, 2008. *Klima školy*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-010-3.
- [19] GRECMANOVÁ, Helena, 2009. Nový význam klimatu školy v období kurikulární reformy. *Pedagogická orientace: vědecký časopis České pedagogické společnosti*. Brno: Česká pedagogická společnost, roč. 19, č. 2, s. 113-119. 1967-. ISSN 1211-4669.
- [20] GRECMANOVÁ, Helena et al., 2012. *Klima školy. Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87063-80-4.
- [21] HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.
- [22] HAYES, Nicky, 2003. *Základy sociální psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0534-0.

- [23] HELLER, Daniel, 2014. *Sociální a pedagogická psychologie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-680-2.
- [24] HORVÁTHOVÁ, Kinga, 2005. *Klíma školy. Pedagogická orientace*. ISSN 1211-4669.
- [25] HŘÍBKOVÁ, Lenka, 2009. *Nadání a nadání: pedagogicko-psychologické přístupy, modely, výzkumy a jejich vztah ke školské praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1998-6.
- [26] JANKE, Nike, 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)“. Münster: Waxmann. ISBN 978-3-8309-1680-2.
- [27] JARKOVSKÁ, Lucie, Kateřina LIŠKOVÁ, Jana OBROVSKÁ a Adéla SOURALOVÁ, 2015. *Etnická rozmanitost ve škole: stejnost v různosti*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0792-4.
- [28] JESENSKÝ, Ján, 1998. *Integrace - znamení doby*. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-691-0.
- [29] JOHNSON, David a Roger JOHNSON, 1999 in KASÍKOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ, 2011. *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1911-8.
- [30] KALEJA, Martin, 2014. *Determinanty edukace sociálně vyloučených žáků z pohledu speciální pedagogiky*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7464-544-0.
- [31] KALEJA, Martin, Eva ZEZULKOVÁ, Petr ADAMUS a Pavel MÜHLPACHR, 2015. *Etnografie školy jako edukační realita současnosti*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik v Opavě. ISBN 978-80-7510-192-1.
- [32] KARGEROVÁ, Jana a Jana STARÁ, 2015. *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění: druhý stupeň ZŠ*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4501-4.
- [33] KASÍKOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ, 2011. *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1911-8.

- [34] KAŠPÁRKOVÁ, Jana, 2007. *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-1852-0.
- [35] KOLÁŘ, Zdeněk, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.
- [36] KYRIACOU, Chris, 2012. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0052-9.
- [37] LANGOVÁ, Marta a Vladislava HEŘMANOVÁ, 2007. *Vybrané problémy utváření sociálního klima školy a třídy*. Ústí nad Labem: Univerzita J.E. Purkyně v Ústí nad Labem. ISBN 978-80-7044-934-9.
- [38] LAŠEK, Jan, 2012. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-220-1.
- [39] LAZNIBATOVÁ, Jolana, 2007. *Nadané dieťa: jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. Bratislava: Iris. ISBN 80-89018-53-X.
- [40] LECHTA, Viktor, 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.
- [41] LECHTA, Viktor, 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
- [42] LINDMEIER, Christian, 2008. *Inklusive Bildung als Menschenrecht. Sonderpädagogische Förderung heute*. ISSN 1611-1540.
- [43] MACEK, Petr, 2003. *Adolescence*. Praha: Portál. ISBN 8071787477.
- [44] MACHŮ, Eva a Ilona KOČVAROVÁ, 2013. *Kvalita školy z hlediska péče o nadané žáky*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. ISBN 978-80-7454-316-6.
- [45] MALÁ, Eva a Pavel PAVLOVSKÝ, 2002. *Psychiatrie*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-700-0.
- [46] MALLORY, Bruce a Rebecca NEW, 1994 in NEWTON, Colin a Derek WILSON, 2013. *Vytváření Kruhů přátel: o vzájemné podpoře vrstevníků a inkluzi: metodický průvodce*. Praha: Rytmus. ISBN 978-80-903598-9-5.
- [47] MICHALOVÁ, Zdeňka, 2012. *Integrativní speciální pedagogika: (především zaměřena na aktuální legislativu v ČR)*. Liberec: Technická univerzita v Liberci. ISBN 978-80-7372-880-9.

- [48] MUDRÁK, Jiří, 2015. *Nadané děti a jejich rozvoj*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5089-7. Dostupné také z: http://www.grada.cz/nadane-deti-a-jejich-rozvoj_8061/kniha/katalog/?doplň=listovani-google
- [49] NAKONEČNÝ, Milan, 1997. *Encyklopedie obecné psychologie*. Praha: Academia. ISBN 80-200-0625-7.
- [50] NAKONEČNÝ, Milan, 2005. *Sociální psychologie organizace*. Praha: Grada. ISBN 802470577X.
- [51] NAKONEČNÝ, Milan, 2011. *Psychologie: přehled základních oborů*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-443-8.
- [52] NEWTON, Colin a Derek WILSON, 2013. *Vytváření Kruhů přátel: o vzájemné podpoře vrstevníků a inkluzi: metodický průvodce*. Praha: Rytmus. ISBN 978-80-903598-9-5.
- [53] PETLÁK, Erich, c2006. *Klíma školy a klíma třídy*. Bratislava: Iris. ISBN 80-8901897-1.
- [54] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [55] RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ, 2006. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1475-9.
- [56] ŘÍČAN, Pavel, 2006. *Cesta životem: [vývojová psychologie]: přepracované vydání*. Praha: Portál. ISBN 80-7367-124-7.
- [57] SPILKOVÁ, Vladimíra, 2003. Tvorba kvalitního klíma (školy, třídy) - výzva pro učitelské vzdělání. In CHRÁSKA, Miroslav, TOMANOVÁ Dana, HOLUŠOVÁ Drahomíra (ed.), 2003. *Klíma současné české školy: Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj. ISBN 80-7203-064-5.
- [58] TANNENBERGEROVÁ, Monika, 2016. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?* Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7552-008-1.
- [59] UZLOVÁ, Iva, 2010. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-764-0.

- [60] VÁGNEROVÁ, Marie, 2004. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0841-3.
- [61] VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
- [62] VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK, 2008. *Sociální psychologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1428-8.
- [63] WATKINS, Amanda, 2007. *Assesment in Inclusive settings: Key Issues for Policy and Practice*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education. ISBN 978-87-9059-141-0.

Internetové zdroje:

- [64] MŠMT. *Koncepce (Projekt) včasné péče o děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí v oblasti vzdělávání (2005)* [online]. ©2013-2017 [cit. 1.3.2017]. Dostupný z: <http://msmt.cz/file/38368>
- [65] Podpůrná opatření. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. ©2011-2017 [cit. 23.2.2017]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni>
- [66] Rada vlády pro národnostní menšiny. In: *Vláda České republiky* [online]. ©2009-2017 [cit. 7.3.2017]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/rnm/zakony-a-narizeni-vlady-6505/>
- [67] RVP pro základní vzdělávání, 2016. In: *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. ©2011-2017 [cit. 23.2.2017]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ČR	Česká republika
et al.	a kolektiv
ICIDH	International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
např.	například
s.	strana
Sb.	sbírka
ŠVP	Školní vzdělávací program
OECD	Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj
OSN	Organizace spojených národů
popř.	popřípadě
tj.	to jest
WHO	World Hospital Organization

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obrázek 1- Vztahy mezi pojmy prostředí, klima, atmosféra (Lašek, 2012, s. 41)</i>	15
<i>Obrázek 2 - Vztahy mezi pojmy prostředí, klima, atmosféra (Kašpárková, 2007)</i>	16

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka 1 - Rozdíly integrace a inkluze (Michalová, 2012, s. 9)</i>	44
<i>Tabulka 2 - Výběr nejvíce pozitivně a nejvíce negativně hodnocených položek (vlastní zdroj)</i>	66
<i>Tabulka 3 - Vnímání celkového klimatu školy z hlediska pohlaví (vlastní zdroj)</i>	67
<i>Tabulka 4 - Vztahy mezi zkoumanými skupinami (vlastní zdroj)</i>	75
<i>Tabulka 5 - Výpočet Pearsonova koeficientu korelace (vlastní zdroj)</i>	79

SEZNAM GRAFŮ

<i>Graf 1 - Pohlaví (vlastní zdroj)</i>	62
<i>Graf 2 - Srovnání průměrů hodnocených oblastí mezi jednotlivými školami (vlastní zdroj)</i>	64
<i>Graf 3 - Průměrné hodnoty jednotlivých aspektů klimatu školy a celkového klimatu školy (vlastní zdroj)</i>	65
<i>Graf 4 - Postoje žáků ke spolužákům se speciálními vzdělávacími potřebami a spolužákům mimořádně nadaným ve škole (vlastní zdroj).....</i>	71
<i>Graf 5 - Postoje žáků ke spolužákům se speciálními vzdělávacími potřebami a spolužákům mimořádně nadaným ve třídě (vlastní zdroj).....</i>	72
<i>Graf 6 - Postoje žáků ke spolužákům se speciálními vzdělávacími potřebami a spolužákům mimořádně nadaným v lavici (vlastní zdroj)</i>	73
<i>Graf 7 - Postoje žáků ke spolužákům se speciálními vzdělávacími potřebami a spolužákům mimořádně nadaným - srovnání mezi školami (vlastní zdroj).....</i>	74

SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P I: Dotazník

PŘÍLOHA P II: Tabulky analyzovaných položek dotazníku

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Milí žáci a žákyně,

obracím se na Vás s žádostí o vyplnění krátkého dotazníku, který je zaměřen na klima školy a postoje žáků základních škol k sociálně kulturním rozdílům. Zamyslete se nad uvedenými tvrzeními, které souvisejí s Vaší školou a s tím, co se v ní děje. Zvažte a rozhodněte se, zda s určitým názorem nebo situací můžete rozhodně souhlasit, spíše souhlasit, spíše nesouhlasit nebo rozhodně nesouhlasit. Odpovídejte, prosím, pravdivě a volte pouze jednu z nabízených možností. Dotazník je zcela anonymní a získaná data budou použita výhradně pro výzkumné účely.

Děkuji za vyplnění dotazníku.

Magdalena Hanáková, UTB ve Zlíně, obor Sociální pedagogika

1. Jsi: a) chlapec b) dívka

2. Do kolikáté třídy chodíš?

3. Napiš jméno školy, kterou navštěvuješ.

a)	Tvrzení	Rozhodně souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
1.	Budova školy je v dobrém stavu.	1	2	3	4
2.	V prostorách školy se špatně orientuji.	4	3	2	1
3.	Líbí se mi výzdoba školy.	1	2	3	4
4.	Prostory školy na mě působí stísněně.	4	3	2	1
5.	Okolí školy se mi zdá upravené.	1	2	3	4
6.	Ve škole je vždy uklizeno.	1	2	3	4
7.	Nevyhovuje mi prostor k ukládání vlastních věcí ve škole.	4	3	2	1
8.	Stav hygienických zařízení (WC, sprchy, umývárny, ...) je vyhovující.	1	2	3	4
9.	Jsem spokojen s vybavením naší školy (s lavicemi, židlemi, ...).	1	2	3	4
10.	Ve škole využívám při vyučování mnoho pomůcek (např. počítače, ...).	1	2	3	4
11.	Jsem spokojen s vybavením naší tělocvičny.	1	2	3	4
12.	Jídlo ve školní jídelně mi vždy chutná.	1	2	3	4
13.	Všichni učitelé mají pochopení pro moje problémy.	1	2	3	4
14.	Myslím si, že učitelé nadržují některým spolužákům.	4	3	2	1
15.	Učitelé dodržují vše, co nám slíbí.	1	2	3	4
16.	Někteří učitelé připravují žáky na různé soutěže.	1	2	3	4
17.	Někteří učitelé pro nás připravují školní projekty.	1	2	3	4
18.	Učitelé mi špatně vysvětlují učivo.	4	3	2	1
19.	Všichni učitelé vyžadují, abychom v hodině spolupracovali.	1	2	3	4
20.	Všichni učitelé mají přehled o tom, co učí.	1	2	3	4
21.	Při vyučování se vždy nudím.	4	3	2	1
22.	Zapojuji se do různých akcí školy.	1	2	3	4
23.	Jsem pyšný na své školní úspěchy.	1	2	3	4
24.	Rodiče se často ptají na mé výsledky ve škole.	1	2	3	4
25.	Rodiče nechodí na třídní schůzky.	4	3	2	1
26.	Rodiče si neváží učitelů naší školy.	4	3	2	1
27.	Ve škole mám spolužáka, kterému se můžu s čímkoliv svěřit.	1	2	3	4
28.	Na všechny spolužáky se můžu spolehnout.	1	2	3	4
29.	Se spolužáky se navzájem uznáváme.	1	2	3	4
30.	Před spolužáky můžu přiznat každou svoji chybu.	1	2	3	4

	Tvrzení	Rozhodně souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
31.	Mám strach z některých spolužáků.	4	3	2	1
32.	Myslím si, že nás učitelé respektují.	1	2	3	4
33.	Bojím se některých učitelů.	4	3	2	1
34.	Půjčujeme si sešity na dopsání učiva.	1	2	3	4
35.	Když potřebuji, tak mi spolužáci poradí.	1	2	3	4
36.	Učitelé mi pomáhají při řešení problémů ve škole.	1	2	3	4
37.	U učitelů můžu hledat pomoc při řešení problémů spojených s učením.	1	2	3	4
38.	U učitelů můžu hledat pomoc při řešení osobních problémů.	1	2	3	4
39.	V hodinách se hodně naučím.	1	2	3	4
40.	Ve škole se snažím podávat co nejlepší výkony.	1	2	3	4
41.	Učitelé oceňují jen mé znalosti, ale ne moji snahu.	4	3	2	1
42.	Učitelé učí jednotvárně.	4	3	2	1
43.	Ve vyučování se můžu zapojit do diskuze.	1	2	3	4
44.	Myslím si, že nás učitelé vedou k samostatnosti.	1	2	3	4
45.	Ve škole mám možnost ukázat, co umím.	1	2	3	4
46.	Ve škole mám možnost objevovat nové informace.	1	2	3	4
47.	Suplování je nám dostatečně dopředu oznámeno.	1	2	3	4
48.	Za nedodržení školního řádu jsou žáci přiměřeně trestáni.	1	2	3	4
49.	Všichni učitelé nám říkají, co od nás očekávají.	1	2	3	4
50.	Jsem rád/ráda, že chodím do této školy.	1	2	3	4
51.	Myslím si, že akce školy jsou důležitou součástí jejího života.	1	2	3	4
52.	Myslím si, že naše škola má ve srovnání s ostatními školami v okolí dobré jméno.	1	2	3	4

b)	Tvrzení	Rozhodně souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Rozhodně nesouhlasím
1.	Spolužák se <i>zdravotním postižením</i> (zrakovým, sluchovým, tělesným, mentálním apod.) mi nevadí:	1	2	3	4
2.	- ve škole	1	2	3	4
3.	- ve třídě	1	2	3	4
4.	- v lavici	1	2	3	4
4.	Spolužák se <i>zdravotním znevýhodněním</i> (zdravotně oslabený, s poruchou učení apod.) mi nevadí:	1	2	3	4
5.	- ve škole	1	2	3	4
6.	- ve třídě	1	2	3	4
7.	- v lavici	1	2	3	4
7.	Spolužák <i>sociálně znevýhodněný</i> (z nevýhodného rodinného prostředí, z cizojazyčného prostředí apod.) mi nevadí:	1	2	3	4
8.	- ve škole	1	2	3	4
9.	- ve třídě	1	2	3	4
10.	- v lavici	1	2	3	4
10.	Spolužák <i>etnicky odlišný</i> (Rom, Vietnamec apod.) mi nevadí:	1	2	3	4
11.	- ve škole	1	2	3	4
12.	- ve třídě	1	2	3	4
13.	- v lavici	1	2	3	4
13.	Spolužák <i>mimořádně nadaný</i> mi nevadí:	1	2	3	4
14.	- ve škole	1	2	3	4
15.	- ve třídě	1	2	3	4
15.	- v lavici	1	2	3	4

c)	Tvrzení	ano	ne
1.	Mám zkušenost se spolužákem se <i>zdravotním postižením</i> .	ano	ne
2.	Mám zkušenost se spolužákem <i>zdravotně znevýhodněným</i> (zdravotně oslabený, s poruchou učení apod.).	ano	ne
3.	Mám zkušenost se spolužákem <i>sociálně znevýhodněným</i> (z nevýhodného rodinného prostředí, z cizojazyčného prostředí apod.).	ano	ne
4.	Mám zkušenost se spolužákem <i>etnicky odlišným</i> (Rom, Vietnamec apod.).	ano	ne
5.	Mám zkušenost se spolužákem <i>mimořádně nadaným</i> .	ano	ne

**PŘÍLOHA P II: TABULKY ANALYZOVANÝCH POLOŽEK
DOTAZNÍKU**

Group Statistics

	pohlaví	N	Me- an=průmě r	Std. Deviat- on=směrodatná od.	Std. ErrorMean
prostředí	holky	200	2,0285	,52034	,03679
	kluci	205	1,9741	,57697	,04030
poz_hod_uč	holky	200	2,3439	,63436	,04486
	kluci	205	2,2076	,65563	,04579
neg_hod_uč	holky	200	2,2964	,55004	,03889
	kluci	205	2,2514	,63086	,04406
poz_hod_učení_se	holky	200	2,0080	,50069	,03540
	kluci	205	1,8942	,52318	,03654
oporra	holky	200	2,1938	,58044	,04104
	kluci	205	2,2451	,66773	,04664
celkem_klima	holky	200	2,1427	,49791	,03521
	kluci	205	2,0288	,51536	,03599

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
prostředí	Equal variances assumed	2,281	,132	,996	403	,320	,05443	,05464	-,05297	,16184
	Equal variances not assumed			,998	400,544	,319	,05443	,05457	-,05284	,16171
poz_hod_uč	Equal variances assumed	,808	,369	2,125	403	,034	,13627	,06413	,01021	,26234
	Equal variances not assumed			2,126	402,973	,034	,13627	,06410	,01026	,26229
neg_hod_uč	Equal variances assumed	3,287	,071	,765	403	,445	,04503	,05887	-,07070	,16077
	Equal variances not assumed			,766	398,034	,444	,04503	,05877	-,07051	,16058
poz_hod_uče	Equal variances assumed	,308	,579	2,235	403	,026	,11377	,05091	,01370	,21385
ní_se	Equal variances not assumed			2,236	402,852	,026	,11377	,05088	,01375	,21379
oporra	Equal variances assumed	3,171	,076	-,825	403	,410	-,05137	,06223	-,17371	,07097
	Equal variances not assumed			-,827	397,770	,409	-,05137	,06212	-,17351	,07076
celkem_klima	Equal variances assumed	1,096	,296	2,260	403	,024	,11385	,05037	,01483	,21288
	Equal variances not assumed			2,261	402,962	,024	,11385	,05035	,01487	,21283

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
prostředí	Equal variances assumed	2,281	,132	,996	403	,320	,05443	,05464	-,05297	,16184
	Equal variances not assumed			,998	400,544	,319	,05443	,05457	-,05284	,16171
poz_hod_uč	Equal variances assumed	,808	,369	2,125	403	,034	,13627	,06413	,01021	,26234
	Equal variances not assumed			2,126	402,973	,034	,13627	,06410	,01026	,26229
neg_hod_uč	Equal variances assumed	3,287	,071	,765	403	,445	,04503	,05887	-,07070	,16077
	Equal variances not assumed			,766	398,034	,444	,04503	,05877	-,07051	,16058
poz_hod_uče	Equal variances assumed	,308	,579	2,235	403	,026	,11377	,05091	,01370	,21385
ní_se	Equal variances not assumed			2,236	402,852	,026	,11377	,05088	,01375	,21379
oporra	Equal variances assumed	3,171	,076	-,825	403	,410	-,05137	,06223	-,17371	,07097
	Equal variances not assumed			-,827	397,770	,409	-,05137	,06212	-,17351	,07076
celkem_klima	Equal variances assumed	1,096	,296	2,260	403	,024	,11385	,05037	,01483	,21288
	Equal variances not assumed			2,261	402,962	,024	,11385	,05035	,01487	,21283

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
prostředí	Equal variances assumed	2,281	,132	,996	403	,320	,05443	,05464	-,05297	,16184
	Equal variances not assumed			,998	400,544	,319	,05443	,05457	-,05284	,16171
poz_hod_uč	Equal variances assumed	,808	,369	2,125	403	,034	,13627	,06413	,01021	,26234
	Equal variances not assumed			2,126	402,973	,034	,13627	,06410	,01026	,26229
neg_hod_uč	Equal variances assumed	3,287	,071	,765	403	,445	,04503	,05887	-,07070	,16077
	Equal variances not assumed			,766	398,034	,444	,04503	,05877	-,07051	,16058
poz_hod_uče	Equal variances assumed	,308	,579	2,235	403	,026	,11377	,05091	,01370	,21385
ní_se	Equal variances not assumed			2,236	402,852	,026	,11377	,05088	,01375	,21379
oporra	Equal variances assumed	3,171	,076	-,825	403	,410	-,05137	,06223	-,17371	,07097
	Equal variances not assumed			-,827	397,770	,409	-,05137	,06212	-,17351	,07076
celkem_klima	Equal variances assumed	1,096	,296	2,260	403	,024	,11385	,05037	,01483	,21288
	Equal variances not assumed			2,261	402,962	,024	,11385	,05035	,01487	,21283

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
prostředí	Equal variances assumed	2,281	,132	,996	403	,320	,05443	,05464	-,05297	,16184
	Equal variances not assumed			,998	400,544	,319	,05443	,05457	-,05284	,16171
poz_hod_uč	Equal variances assumed	,808	,369	2,125	403	,034	,13627	,06413	,01021	,26234
	Equal variances not assumed			2,126	402,973	,034	,13627	,06410	,01026	,26229
neg_hod_uč	Equal variances assumed	3,287	,071	,765	403	,445	,04503	,05887	-,07070	,16077
	Equal variances not assumed			,766	398,034	,444	,04503	,05877	-,07051	,16058
poz_hod_uče	Equal variances assumed	,308	,579	2,235	403	,026	,11377	,05091	,01370	,21385
ní_se	Equal variances not assumed			2,236	402,852	,026	,11377	,05088	,01375	,21379
oporra	Equal variances assumed	3,171	,076	-,825	403	,410	-,05137	,06223	-,17371	,07097
	Equal variances not assumed			-,827	397,770	,409	-,05137	,06212	-,17351	,07076
celkem_klima	Equal variances assumed	1,096	,296	2,260	403	,024	,11385	,05037	,01483	,21288
	Equal variances not assumed			2,261	402,962	,024	,11385	,05035	,01487	,21283

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
prostředí	Equal variances assumed	2,281	,132	,996	403	,320	,05443	,05464	-,05297	,16184
	Equal variances not assumed			,998	400,544	,319	,05443	,05457	-,05284	,16171
poz_hod_uč	Equal variances assumed	,808	,369	2,125	403	,034	,13627	,06413	,01021	,26234
	Equal variances not assumed			2,126	402,973	,034	,13627	,06410	,01026	,26229
neg_hod_uč	Equal variances assumed	3,287	,071	,765	403	,445	,04503	,05887	-,07070	,16077
	Equal variances not assumed			,766	398,034	,444	,04503	,05877	-,07051	,16058
poz_hod_uče	Equal variances assumed	,308	,579	2,235	403	,026	,11377	,05091	,01370	,21385
ní_se	Equal variances not assumed			2,236	402,852	,026	,11377	,05088	,01375	,21379
oporra	Equal variances assumed	3,171	,076	-,825	403	,410	-,05137	,06223	-,17371	,07097
	Equal variances not assumed			-,827	397,770	,409	-,05137	,06212	-,17351	,07076
celkem_klima	Equal variances assumed	1,096	,296	2,260	403	,024	,11385	,05037	,01483	,21288
	Equal variances not assumed			2,261	402,962	,024	,11385	,05035	,01487	,21283