

ŠKOLNÍ KLIMA NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Bc. Jana Bičánková

Diplomová práce
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Jana Bičánková**
Osobní číslo: **H160239**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Školní klima na základní škole**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti školy, žáka, učitele a školního klimatu.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu pomocí dotazníku.

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 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.
CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3.
KAŠPÁRKOVÁ, Jana. Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu: konstrukce a aplikace v praxi. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1852-0.
PETLÁK, Erich. Klima školy a klima třídy. Bratislava: Iris, 2006. ISBN 80-89018-97-1.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Irena Balaban Cakirpaloglu, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

21. listopadu 2018

Termín odevzdání diplomové práce:

18. dubna 2019

Ve Zlíně dne 21. listopadu 2018

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 obhajoby¹⁾;
- 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. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má ÚTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ 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 25.3.2019

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 školních prací

²⁾ Působí Bata neoprávněně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Zákonem zveřejněná stanoví určitá právní opatření.

(2) *Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení 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, ušije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).*

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá problematikou školního klimatu a především klimatu školní třídy. Cílem této práce je zjistit klima školní třídy pohledem žáka. V teoretické části vymezujeme pojmy klima školy, klima školní třídy, sociální prostředí, atmosféra a další faktory ovlivňující školní klima. V praktické části se věnujeme zkoumání klimatu školních tříd konkrétní malotřídní školy. Pro zajímavost jsme provedli srovnání s okolními malotřídními a běžnými školami.

Klíčová slova: klima školy, klima školní třídy, žák, pedagog, metody výuky, rodič, malotřídní škola

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the issue of the school climate and especially the climate of the school class. The aim of the thesis is to determine the class school climate from students point of view. The terms as the climate of the school and the school class, the social environment, the atmosphere and other factors affecting the climate are defined in the theoretical part. In the practical part we focus on the research of the school climate at the particular small school. For the sake of comparison several small and standard schools in the region were also researched.

Keywords: climate of school, climate of school class, student, teacher, method of teaching, parent, small school

Děkuji vedoucí mé práce Mgr. Ireně Balaban Cakirpaloglu, Ph.D. za odborné vedení, cenné podněty, trpělivost a čas, jenž mi poskytla při konzultacích během vypracování mé diplomové práce.

Ráda bych poděkovala i rodině a blízkým za podporu v době tvorby této práce.

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 KONCEPT SOCIÁLNÍHO KLIMATU	12
1.1 SOCIÁLNÍ PROSTŘEDÍ.....	12
1.2 ATMOSFÉRA	14
1.3 SOCIÁLNÍ KLIMA ŠKOLY A TŘÍDY.....	15
2 KLIMA ŠKOLY	17
2.1 ŠKOLA.....	18
2.2 TEORETICKÉ PŘÍSTUPY	19
2.3 TYPY KLIMATU.....	22
2.4 TYPY ŠKOL	24
3 KLIMA TŘÍDY	27
3.1 ŠKOLNÍ TŘÍDA	28
3.2 ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO MALÁ SOCIÁLNÍ SKUPINA	29
3.3 KOMUNIKACE VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ	31
3.4 SOUČASNÉ PŘÍSTUPY KE ZKOUMÁNÍ KLIMATU ŠKOLNÍ TŘÍDY	32
4 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ KLIMA ŠKOLY A TŘÍDY	35
4.1 PEDAGOG	35
4.2 ŽÁK.....	36
4.3 METODY VÝUKY	38
4.4 ORGANIZACE ŠKOLY	39
4.5 RODIČ	41
II PRAKTICKÁ ČÁST	43
5 DESIGN VÝZKUMU: KLIMA TŘÍDY POHLEDEM ŽÁKŮ	44
5.1 STANOVENÍ CÍLŮ, VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU A VÝZKUMNÝCH OTÁZEK	44
5.2 STANOVENÍ HYPOTÉZ	46
5.3 VÝZKUMNÝ POSTUP	48
5.4 STANOVENÍ VÝZKUMNÉHO SOUBORU	48
5.5 SBĚR DAT A JEJICH ZPRACOVÁNÍ	50
6 VÝSLEDKY VÝZKUMU	53
6.1 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	53
6.2 VÝSLEDKY OVĚŘENÍ HYPOTÉZ	64
6.3 INTERPRETACE DAT	77
7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI	79
ZÁVĚR	81
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	83
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	85
SEZNAM OBRÁZKŮ	86
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ	87
SEZNAM PŘÍLOH	89

ÚVOD

V současné době naše společnost prochází neustálými změnami. Ani naše školství v tomto směru nezaostává. Tvorbou rámcově vzdělávacího programu a školních vzdělávacích programů se změnil celý systém vzdělávání. Nejen že se otevřely dveře alternativním a inovativním školám, ale především se změnilo celkové pojetí vzdělávání. V dnešní době je kladen důraz na rozvoj osobnosti žáka, na rozvoj jeho celkových kompetencí, které pak uplatňuje v dalším vzdělávání a životě. V pozadí nezůstávají ani sociálně psychologické skupinové jevy ve škole a ve třídě, které označujeme pojmem školní klima.

Školní klima je neodmyslitelnou součástí vzdělávacího procesu. To, jaké vztahy panují mezi pedagogickým sborem a žáky, má velký vliv na celkový úspěch nynějšího i dalšího vzdělávání. Pozitivní působení evokuje emocionální rovinu každého z nás a ta podporuje ochotu poznávat a učit se. Tato rovina ovlivňuje naše vnímání, jistoty, bezpečí, sounáležitost a taky vyrovnávání se s hodnotícími pravidly.

Školní klima netvoří jen zúčastnění ve škole, ale utváří je i širší veřejnost. O tom, jak vnímají školu zúčastnění a jejich blízké okolí, můžeme následně vyčíst z jejich názorů na ni. Z těchto názorů si pak širší veřejnost sama udělá obrázek o kvalitě klimatu ve škole.

S pojmem školní klima se váže i pojem třídní klima. Jde o kvalitu klimatu ve třídě, to jak vnímáme to, co se ve třídě odehrává nebo to, co se teprve odehraje. Z důvodu vyčíženosti pedagogů je možná škoda, že se jim nedostává většího prostoru pro zjištění klimatu své třídy. Mohli by tak zavčas zamezit nežádoucím jevům ve své třídě.

V praxi při práci s dětmi na 1. stupni základní školy máme možnost sledovat, jak se děti přizpůsobují nové roli žáka, jak vnímají své spolužáky i učitele a jakým způsobem řeší vzniklé situace díky své nově nabyté roli. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli zaměřit tuto diplomovou práci na klima školní třídy.

Cílem této diplomové práce je zjistit, jaké třídní klima panuje v jednotlivých třídách na konkrétní základní škole a to z pohledu samotných žáků mladšího školního věku. K získání těchto informací jsme využili metodu standardizovaného dotazníku.

V teoretické části se zabýváme vymezením základních pojmů k danému tématu. Dále se věnujeme podrobněji klimatu školy a klimatu školní třídy. Zmiňujeme se i o faktorech, které ovlivňují klima školy a klima školní třídy.

V praktické části se zabýváme výzkumným problémem, realizací výzkumu, sběrem dat a jejich zpracováním. Dále data analyzujeme a v závěru interpretujeme výsledky výzkumu.

Výsledky dotazníkového šetření budou využity v praxi jako nástroj pedagogů k zlepšování klimatu školních tříd.

Při vypracovávání této diplomové práce jsme vycházeli z české odborné literatury.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 KONCEPT SOCIÁLNÍHO KLIMATU

„Člověk je sociální bytostí, vstupuje do světa ostatních lidí na základě uskutečněné biologické náhody jako jedinec, který se rodí jako individuum a stává se osobností. Nabývá idejí o věcech a lidech, které tvoří jeho obraz světa.“ (Lašek, 2001, s. 3)

A právě sociální klima je jedním z mnoha sociálních jevů, které v této kapitole budeme popisovat. Se sociálním klimatem se pojí další významné pojmy a to sociální prostředí, školní klima, třídní klima, sociální skupina a sociální role. Abychom získali lepší přehled a pochopili správně jejich význam, vymežíme si některé hned v úvodu této práce.

1.1 Sociální prostředí

Pojem prostředí je pojem známý a často používaný jak ve vědách společenských, tak i přírodních. Pokud nahlédneme do různých encyklopedií a slovníků zjistíme, že jejich definice prostředí se v jednom shodují. Vždy jde o předměty, jevy existující kolem nás, nezávisle na našem vědomí, tedy o určitý prostor, o objektivní realitu. Většina definic také uvádí, že tento prostor vytváří podmínky pro život. (Kraus, 2008, s. 66)

Wroczynski definuje, „...*prostředí jako systém podnětů, který spoluvytváří strukturu obklopující jedince a vyvolává psychické reakce.*“ (in Kraus, 2008, s. 66)

Pro lepší orientaci tohoto složitého pojmu si můžeme pomoci, seznámíme-li se s typy prostředí. Mnoho autorů nabízí různou typologii prostředí. Uvádíme tedy jednu z nich.

Lašek uvádí, že většina typologií prostředí se dělí na dvě základní kategorie – prostředí společenské a přírodní. Dále rozdělujeme prostředí:

- **Mikroprostředí** – jde o úzké osobní kontakty a podněty v tomto prostředí mívají největší intenzitu, frekvenci a délku trvání (kontakty s rodinou, okruhem přátel, pracovištěm, u dětí se školní třídou, učitelem, skupinami spolužáků, vrstevníků aj.)
- **Mezoprostředí** – jde o prostředí lokální, vymezené zhruba místem bydliště a okolím. Zahrnuje přírodu, kulturu i sociální vazby všeho druhu v tomto prostoru. Patří sem i škola jako celek.
- **Makroprostředí** – je širší okruh prostředí, který přesahuje rámec předcházejícího prostoru. Je představován společenskými vlivy a podmínkami, které se odrážejí v životě jedince a spolupůsobí při formování jeho osobnosti. (Lašek, 2001, s. 3)

Pro účely této práce je nezbytné se seznámit s edukačním prostředím. Pojem edukační prostředí je v pedagogické teorii poměrně nový. Mc Vey popisuje edukační prostředí následovně: „Učební prostředí je vytvářeno všemi fyzikálně-senzorickými elementy, jako je osvětlení, barva, zvuk, prostor, nábytek aj., které charakterizují místo, v němž se má žák učit.“ (in Průcha, 2002, s. 69)

Pro názornost uvádíme schéma edukačního prostředí třídy podle Průchy, vnitřním prostředím je míněno prostředí třídy. (Průcha, 2002, s. 70)

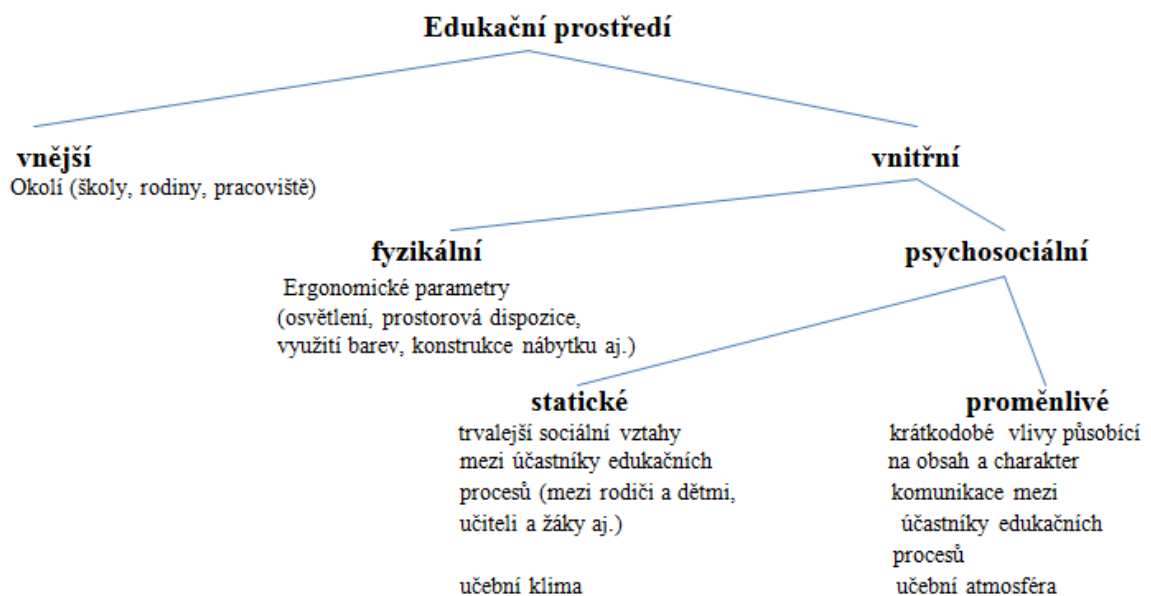


Schéma 1: Edukační prostředí podle Průchy (2002, s. 70)

Pojetím této práce je prostředí, které zahrnuje jak prostředí školy – jejího umístění (město, venkov, sídliště), tak i z hlediska architektonického (školní nábytek, vhodnost sdělovačů atd.) a hygienického (vytápění, osvětlení, větrání) a v neposlední řadě i stupeň a typ školy (základní, učiliště, střední, vysoká). (Lašek, 2001, s. 40)

1.2 Atmosféra

Mnoho autorů používá v nerozlišeném spojení atmosféra – klima (např. Helus, 1979, Hvozdík, 1986). Proto si tento pojem vymežíme. Pojmem atmosféra označujeme aktuální stav ve třídě. Lašek uvádí, že „...termín atmosféra užíváme v nejužším smyslu jako krátkodobé, situačně podmíněné sociální a emoční naladění ve třídě, např. v průběhu jedné hodiny, při zkoušení, před pololetím či závěrečným hodnocením aj.“ (Lašek, 2001, s. 40)

Jde tedy o situace, které mohou, ale nemusí působit na klima třídy např. i když třída celoročně vykazuje kooperaci, při zkoušení mohou být naopak žáci motivováni soutěživostí.

Lašek (2001, s. 40) dále uvádí, že její působení je silněji prožíváno a mezilidské působení je masivnější a vypjatější právě pro větší emoční náboj, který atmosféra u aktérů vyvolává.

Petlák (2005, s. 121) ještě doplňuje, že atmosféra se mění tak rychle a zřídka trvá déle než jednu nebo více vyučovacích hodin.

Litterst a Eyo (in Mareš, 2013, s. 591) přišli s úvahou, že atmosféra je navázána na časové období a mění se periodicky. Popisují období, kdy je atmosféra pozitivní a naopak, kdy je zase negativní. Uvažují o tzv. kritickém momentu, po němž následuje buď zlepšování, nebo zhoršování dosavadní atmosféry. Naznačený podnět stojí za zamyšlení, i když nesouhlasíme s jednoduchou periodicitou změn. Domníváme se, že bychom mohli požadovat určitý nepravidelný spouštěč změn – označme jej jako kritickou událost, jež je pro žáky nebo učitele impulzem ke změně prožívání a vnímání toho, co se děje ve třídě, anebo je impulzem ke změně jejich jednání. Kritická událost se může týkat nejen atmosféry, ale i klimatu třídy.

Vzájemné vztahy mezi prostředím, atmosférou a klimatem názorně zobrazil Lašek (2001, s. 41)

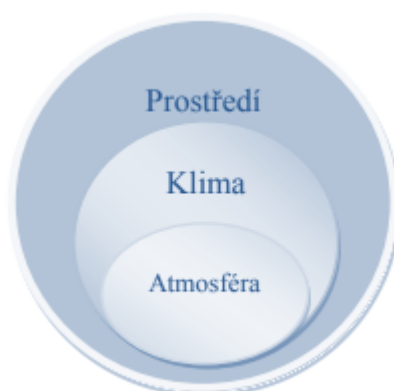


Schéma č. 2: Vzájemné vazby mezi prostředím, atmosférou a klimatem (Lašek, 2001, s. 41)

1.3 Sociální klima školy a třídy

Pojem klima bývá většinou spojen s meteorologií, a dal dokonce název i vědnímu oboru klimatologie. Ten má za úkol popisovat, vysvětlovat a předvídat změny klimatu. Synonymem v českém jazyce pro tento pojem je podnebí. Pojem klima byl následně převzat i společenskými vědami. Mareš podotýká, že nejprve byl pojem chápán jako metafora a až později byl uznán plnoprávně. Jde tedy o všeobecně známý termín, který používají jak odborníci, tak i pedagogická či nepedagogická veřejnost. Úskalí však spočívá v tom, jak je tento termín chápán a co vlastně zahrnuje. (Mareš, 2013, s. 591) Pokusíme se tedy nastínit z pohledu některých odborníků, jak tento pojem popisují.

Lašek klima chápe jako: „*Jev sociální, skupinový, který je vázán recipročně na své tvůrce: je jimi vytvářen a zároveň na ně působí.*“ Z pohledu školy se projevuje nejvíce ve třídách a z časového hlediska jde o jev dlouhodobý. (Lašek, 2001, s. 42)

Na rozdíl od atmosféry můžeme klima charakterizovat jako relativně stabilní emoční naladěnost ve skupině a v kolektivech. (Lašek, 2001, s. 42)

Vzhledem k tématu práce si nyní vymezíme pojmy sociální klima školy a třídy, které jsou pro tuto práci klíčové.

Mareš popisuje sociální klima školy: „... *jako ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát. Důraz je zde kladen na subjektivní prožívání, na zahrnutí všech jedinců, kteří se školou přicházejí do styku, a na procesualnost.*“ (Mareš, 2013, s. 624)

Do sociálního klimatu školy vstupují jeho dílčí složky, k nimž patří klima učitelského sboru a klima jednotlivých školních tříd (Čáp, Mareš, 2001, s. 582)

Mareš definoval na základě dalších autorů Fraser, 1998; Dunn, Harris, 1998; Mareš, 2001; Průcha, 2002 sociální klima školní třídy. „*Sociální klima školní třídy označujeme ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení toho, co se ve třídě už odehrálo a/ nebo právě odehrává; jsou to názory jednotlivých aktérů školního vyučování.*“ (Mareš, 2013, s. 591)

Pro přehlednost uvádíme ve stručnosti determinanty, které určují klima školy a třídy. Lašek popisuje, že za „*determinanty považujeme ty skutečnosti v životě školy a třídy, které mají svou originální kompozici, jsou relativně svébytné, ovlivňují vznik, podobu a účinky klimatu.*“ (Lašek, 2001, s. 44) Tento termín se používá, protože ne vždy je možné dobře odlišit a přesně popsat příčiny a následky pozorovaných jevů. Mimo jiné do determinantů patří:

- Zvláštnosti školy:
 - typ školy, její zaměření (ZŠ, gymnázia, střední odborné školy)
 - pravidla školního života (školní řád, vyžadované dodržování a sankce)
- Zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací:
 - např. dílenské, laboratorní práce, praxe v provozech
- Zvláštnosti učitelů:
 - osobnost učitele
 - učitelem preferované pojetí výuky a vzdělání, z něhož vychází jeho styl výuky
- Zvláštnosti školních tříd:
 - školní třída jako celek; učitel a třída; skupiny ve třídě
- Zvláštnosti žáků:
 - žák jako člen třídy, resp. skupiny v ní
 - žák jako individuální osobnost. (Lašek, 2001, s. 44)

2 KLIMA ŠKOLY

Dle legislativy České republiky muselo a musí každé dítě absolvovat osmiletou nebo devítiletou školní docházku, která začíná šestým rokem věku dítěte, pokud nebudeme brát ohled na nadané děti nebo děti s odkladem školní docházky. Každý z nás si tak zajisté vzpomene na léta, která prožil ve školních lavicích. Tyto vzpomínky jsou pro některé příjemné, naopak u jiných mohly vyvolávat nepříjemné až negativní pocity.

Na to, jaké pocity během školní docházky jsme zažívali, mělo a má velký vliv klima školy. Pro lepší pochopení pojmu školní klima je v této kapitole rozvedeme.

Grecmanová (2008) poukazuje, že se v některých případech mylně zaměňuje popis prostředí s popisem klimatu, neboť mezi sebou vytvářejí pevnou vazbu. Pojem klima definuje následovně Grecmanová: „*Klima je psychosociální fenomén, který vzniká odrazem objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jeho posuzovatelů. Klima nevzniká samo o sobě, nýbrž se vytváří. Jde o dlouhodobý jev.*“ (Grecmanová, 2008, s. 9)

Stejně pojetí zdůrazňující převážně pocitové a postojevné vnímání klimatu popisuje i Čapek, který definuje školní klima takto: „*Klima školy je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají.*“ (Čapek, 2010, s. 134)

Podobně jako dva výše zmiňovaní autoři smýšlejí i další odborníci, kteří vidí základ školního klimatu v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení. Nabízíme další definici školního klimatu. „*Klima školy je sociálně-psychologická proměnná, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole tak, jak je hodnotí, vnímají a prožívají učitelé, žáci, případně zaměstnanci školy.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 107)

I dnes je velmi obtížné vymezit pojem klima školy, neboť autoři při popisu a rozboru sociálně-psychologických jevů ve škole používají různé termíny. (Čáp, Mareš 2001, s. 567)

2.1 Škola

Pojem škola už ve svém názvu zahrnuje řadu specifik. V laickém i odborném podvědomí ji chápeme především jako základní, střední či vysokou. Rozlišujeme také, jde-li o školu moderní, běžnou, nebo zda je ve městě či vesnici atd.

Jak tedy osvětlit pojem škola?

Průcha (2002) upozorňuje, že ani základní pedagogické informační dokumenty neuvádějí definici pojmu „škola“. Dále popisuje pohled evropských odborníků na tento pojem v Evropském pedagogickém tezauru a ti lakonicky definují školu jako: „*Škola je výchovně – vzdělávací zařízení.*“ (Průcha 2002, s. 389) Průcha se tedy snažil s využitím nových poznatků a názorů v pedagogice vymezit pojem „škola“ v komplexnějším pohledu: „*Škola je sociální instituce účelově vytvořená k realizaci svého základního úkolu – tj. k zajišťování řízené a systematické edukace.*“ (Průcha, 2002, s. 390)

Grecmanová (2008) chápe pojem „škola“ následovně:

- Škola je prostředí.
- Škola je také formální organizací, s cíli, pravidly, hierarchiemi, rolemi, vzorci komunikace, koordinací aktivit, odměňování.
- Škola je institucí s úlohou vzdělávat a vychovávat.
- Škola je budova, která stojí v dané specifické lokalitě.
- Škola je pracovištěm především pro učitelky a učitele.

Gillernová uvádí, že školu můžeme chápat takto: „*Školou se označuje instituce aktivně se zabývající rozvíjením, výchovou a vzděláváním dětí a mladých lidí i jejich přípravou na budoucí povolání.*“ (Gillernová, 2012, s. 9)

V naší společnosti se mění vnější okolnosti života, ať už jde o oblast společensko-kulturní, ekonomickou atd. Tyto změny se pak odrážejí přímo či nepřímo v mnoha okolnostech ovlivňujících život škol. Dnešní škola proto musí reagovat na tyto změny a Walterová a spol. ji popisuje následovně: „*Škola jako učící se organizace.*“ (Walterová a spol., 2010, s. 71) Autorka a spol. ještě dodávají, že k této vnitřní změně vyzývala již Bílá kniha. Z tohoto poznatku vychází i jejich definování pojmu škola, která pak dostává lidštější dimenzi a zní: „*Škola jako vzdělávací instituce je kulturou svého druhu, originálním společenstvím lidí, kteří vnášejí do prostředí školy svůj vklad.*“ (Walterová a spol. 2010, s. 71).

Tato poslední definice nejlépe vystihuje to, co odlišuje školy mezi sebou navzájem, a tím je právě myšleno „originální společenství lidí“, kteří vytváří určité jedinečné – školní klima.

2.2 Teoretické přístupy

Jak uvádíme výše, pojem školní klima je složité vymezit. Proto se autoři Čáp a Mareš snažili nalézt, které teoretické přístupy se v odborné literatuře nejčastěji vyskytují a spoluurčují jak metodický přístup, tak i získání empirických výsledků. A rozlišují tyto přístupy:

Přístup zaměřený na vedení a organizaci školy

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

Zde autoři čerpali z přehledové studie A. Furmana (1994). Škola s jednoduchou strukturou, ve které si vše zajišťuje učitel sám, a naproti tomu škola, ve které jsou jednotlivé činnosti rozčleňovány a jsou tudíž náročnější na koordinaci.

Druhou dimenzí je i způsob řízení. Zde stojí na jedné straně řízení byrokraticky hierarchizované a na druhé straně je typ organizace zdůrazňující důvěru v lidi tzv. organický. Výstupem pak budou žáci různých kvalit. Jinou teorii nabízejí Kottkamp, Mulhern a Hoy, kteří počítají ke klíčovým determinantám klimatu školy pět prvků:

- Ředitelovo vstřícné chování vůči učitelům
- Ředitelovo direktivní chování vůči učitelům
- Zaujetí učitele pedagogickou prací, frustrovanost učitelů
- Učitelovo přátelské chování ke kolegům

Pokud ve škole panuje vzájemná důvěra, zaujetí učitele pro pedagogickou práci, označujeme toto školní klima za otevřené. Panuje-li ve škole nedůvěra, nechť učitelů realizovat se v pedagogické práci, jde o uzavřené školní klima a je opakem předchozího. (Čáp, Mareš, 2001, s. 585 - 586)

Přístupy zaměřené na učitelský sbor

Odborníci v této skupině kladou důraz na učitelský sbor, jeho podíl na chodu školy a jeho fungování. Řídí se teorií mající dvě konstitutivní složky – způsob výuky ve škole a způsob řízení školy a výuky. Později ještě přidávají třetí složku – vyjednávání mezi vedením a zaměstnanci. (Čáp, Mareš, 2001, s. 585 – 586)

Dalším možný přístup vychází i z dělby vlivu, dělby moci a podíl učitelského sboru na klimatu školy. Tato úvaha poukazuje na to, zda mají učitelé možnost podílet se na řízení, rozhodování a uplatňovat své schopnosti a kompetence ve škole.

Shortová a Rinehart (in Čáp, Mareš, 2001) provedli šetření, na jehož základě vyčlenili tyto složky, které se podílejí na klimatu školy:

- Podíl učitele na rozhodování o škole
- Prostor pro osobní rozvoj učitele
- Status učitele v dané škole
- Učitelem vnímaná kvalita jeho pedagogické práce
- Učitelova autonomie v rámci školy
- Učitelův vliv v rámci školy

Můžeme jen dodat, že důležitou proměnnou je učitelova spokojenost se svou prací, jak ji vnímá a hodnotí. (Čáp, Mareš, 2001, s. 587-588)

Přístupy zaměřené na vztahovou dimenzi

Třetí skupina se zaměřuje na vztahy mezi učitelem a žáky, vztahy mezi školou a rodiči. Autoři zde rozlišují dvě dimenze – první je cílová a druhá vztahová.

Cílová dimenze specifikuje to, jaké cíle si daná škola klade, to, jak vnímá smysl výchovy a vzdělání. Tyto cíle mohou mít dva rozměry. První rozměr dává přednost žákovi, jeho rozvoji, zlepšování v řadě oblastí, dosažení individuálně rozdílné dokonalosti. Druhý upřednostňuje sociální srovnávání schopnosti žáků, soupeření mezi žáky o postavení ve třídě, soutěžení mezi žáky ve výkonu. Žáci budou v obou případech vnímat odlišně klima školy, smysl výchovy a vzdělávání. (Čáp, Mareš, 2001, s. 588)

Vztahová dimenze se týká sociálních souvislostí dění ve škole. Jde o vztahy mezi učitelem a žáky, sounáležitost, o oporu a pomoc ze strany učitelů žákům, potlačování strachu a úzkosti v mezilidských vztazích. Toto vše má vliv nejen žáky, ale taky na práci učitele, na jeho sebehodnocení, sebepojetí a i na jeho hodnocení nadřazeným. (Čáp, Mareš, 2001, s. 588)

Komplexnější přístupy

Tento poslední model se snaží o komplexnější pohled na klima školy. Tvoří jej tyto dvě složky: sociodemografické složení žáků, zahrnutí rodičů do chodu školy, charakteristiky školy, podpora žákovského učení při výuce, spokojenost rodičů s prací školy.

Musíme připomenout, že každá z těchto složek je komplexní proměnná a ta se skládá z mnoha dalších. Například charakteristika školy se dělí na dva typy a to na strukturální a sociálně environmentální.

Do strukturální charakteristiky se zahrnuje: kapacita školy, počet žáků školy, podíl učitelů a jejich kvalifikovanost, průměrná délka pedagogické praxe, počet nových žáků atd.

Mezi sociálně environmentální charakteristiky školy zahrnujeme: žákovské názory na vstřícnost a pomoc ze strany učitelů, názory žáků na kvalitu vybavení školy, pocit bezpečí a jistoty žáků ve škole, názor rodičů na klima panující ve škole.

Významné místo v klimatu školy má dle této teorie i klima jednotlivých tříd. To má přímou návaznost na kvalitu školní výuky, kvalitu vtažů mezi žákem a učitelem, na snahu ze strany vyučujících a uznání žákova úsilí. (Čáp, Mareš, 2001, s. 588)

Výstupem školy nejsou jen výkonové ukazatele, známky, vysvědčení, ale i další nezanebatelný produkt – spokojenost žáků. Čáp, Mareš (2001) popisují studii, která konstatuje, že spokojenost talentovaných žáků na druhém stupni základní školy se neliší od běžných spolužáků v míře spokojenosti s rodiči, s kamarády, se školou. Daleko výrazněji se však lišili tím, že na celkové životní spokojenosti se právě podílí spokojenost s klimatem konkrétní školy. Pro rozvoj jejich nadání má tedy velký význam pocit pohody plynoucí z dobrého klimatu školy.

S komplikovanějšími sociálními vztahy ve společnosti narůstá i konfliktů uvnitř školy. Proto se ve školách objevuje šikana a týrání žáků. Z hlediska školního klimatu však nic nenaznačuje tomu, že šikana a týrání žáků determinuje velikost školy, rasová skladba žáků či komunity, v níž se škola nachází. (Čáp, Mareš, 2001, s. 589-591)

Výzkumy amerických autorů vyhodnotili, že rozdíly mezi žáky navzájem bývají větší než rozdíly dané typem komunity a rozdíly dané školy. Nemůžeme říci Welsh , „... že by špatná komunita plodila jen špatné žáky, a tedy v dané lokalitě by musely fungovat špatné školy se špatným klimatem.“ (in Čáp, Mareš, 2001, s. 589-591)

2.3 Typy klimatu

V literatuře se setkáváme s celou řadou kritérií, podle kterých jsou rozlišeny klimatické typy. Pro každý klimatický typ jsou specifické určité indikátory, podle kterých je možné určit jeho kvality. Například se ukazuje, že školy na vesnici jsou jiné než ve městě. Ve velkých městech se objevují problémy s disciplínou, agresivním a kriminálním chováním. Vesnické školy pocítují vyšší tlak na výkon a i restriktivní kontrola je zde vyšší. Podle sociologů je venkovská oblast spíše tradiční a konzervativní a dodávají, že v takovém prostředí nemohou být školy liberální a bez sankcí. F. Oswald (1989) toto tvrzení vyvrací a je přesvědčen o tom, že neexistuje natolik těsná souvislost mezi regionem a klimatem školy, aby bylo možné hovořit o regionálně podmíněném klimatickém typu. (Grecmanová, 2008, s. 75)

Grecmanová roztřídila typy klimatu podle různých kritérií. Nabízíme některá z nich:

- **Typy klimatu školy podle uniformity a plurality**
 - Škola s uniformním klimatem – nacházejí se zde formální vztahy mezi žáky a učiteli. Žáci se zde posuzují bez ohledu na individuální zvláštnosti. Upřednostňuje se jednotnost a kontrola postupů. Tendence k rutině a k perfekcionismu.
 - Škola s pluralitním klimatem – bere ohled na jednotlivce, podporuje emocionální ztotožnění se, rozvoj vzájemné pomoci. Rozvíjí se kreativita a samostatné myšlenkové procesy.
- **Typy klimatu školy podle percepce nátlaku, který vede k přizpůsobení**
 - Školy homogenní – jde o školy, které jsou konzervativní a přísné.
 - Školy heterogenní – školy liberální a progresivní.
- **Typy klimatu školy podle různých vztahů, postojů, pocitů a hodnotících soudů**
 - Osobně orientovaný klimatický typ – charakteristický tolerancí k žákům. Pomoc žákům, jejich podpora, učitelé jen minimálně vyvolávají stresové situace. Společenství třídy se zde jeví jako nadprůměrné.
 - Diskrepantní klimatický typ – je specifikován nesouladem mezi vnímáním rodičů a žáků na jedné straně a vnímáním učitelů na straně druhé. Učitelé mají svobodný rozvoj osobnosti. I když učitelé hodnotí vztahy mezi žáky pozitivně, rodiče a žáci jej většinou posuzují negativně. Žáci mají strach ze

školy a vztahy se spolužáky hodnotí též negativně. Vztahy mezi učiteli a ředitelem jsou vnímány jako pozitivní.

- Funkčně orientovaný klimatický typ – špatné vztahy mezi učitelem a žáky. Žáci mají omezenou možnost zapojit se do diskuse, je zde tlak na výkon a vládne zde tvrdá disciplína. Učitelé i rodiče vnímají klima negativně, ale učitelé mají mezi sebou pozitivní vztahy, kontakt s ředitelem je průměrný.
- Distanční klimatický typ – negativní vztahy mezi učiteli a žáky, ale výrazně dobrými vztahy mezi žáky navzájem. Rodič a učitelé hodnotí klima výslovně negativně. Žáci mají nízkou motivaci, ale nemají ze školy strach. Učitelé a ředitel jsou ve vzájemné neshodě. Učitelé trpí stresovými situacemi. (Grecmanová, 2008, s. 75 – 86)

2.4 Typy škol

České školství klasifikuje vzdělání podle „Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání– ISCED.“ ISCED byla vypracována experty UNESCO již v 70. letech a v současné inovované podobě je zpřístupněna i v českém překladu, a to v samostatné publikaci Mezinárodní norma pro klasifikaci vzdělání ISCED 1997(Praha, ÚIV 1999), a nebo ve zjednodušené verzi Průcha 1999a;2000a. (Průcha (2002, s. 398)

Pramen: Ústav pro informace ve vzdělávání

Stupeň ISCED	Úroveň vzdělání	to mu v českém školském systému odpovídá
ISCED 0	Pre-primary preprimární	předškolní výchova probíhající v mateřské, speciálních mateřské škole, přípravný stupeň na pomocné škole, osoby bez vzdělání
ISCED 1	Primary primární	1. stupeň základní a speciální základní školy (1. - 5. ročník), pomocná škola (nižší, střední a vyšší stupeň, rehabilitační třídy), 1. a 2. stupeň zvláštní školy (1. - 6. ročník)
ISCED 2	Lower secondary nižší sekundární	2. stupeň základní a speciální základní školy (6. - 9. ročník), pracovní stupeň pomocné školy, 3. stupeň zvláštní školy (7. - 9. ročník), 1. a 2. ročník 6letého gymnázia, 1. - 4. ročník 7 nebo 6letého gymnázia a 6leté taneční konzervatoře, 1 až 2letá praktická škola
ISCED 3	Upper secondary vyšší sekundární	4leté gymnázium a vyšší ročníky 6 - 6letého gymnázia, 2 - 4leté obory na střední odborné škole (ukončené závěrečnou zkouškou či maturitou), 5. - 8. ročník taneční konzervatoře, 1. - 3. ročník 5leté a 1. - 4. ročník 4leté konzervatoře, 2 - 4leté obory na středním odborném učilišti, odborném učilišti a učilišti (ukončené závěrečnou zkouškou, popř. maturitou), rekvalifikační kurzy ukončené závěrečnou zkouškou, 3letá praktická škola
ISCED 4	Post secondary non-tertiary nástavbové	nástavbové studium, učební obory a rekvalifikační kurzy po absolvování střední školy, kurzy v délce od 6 měsíců do 2 let pro absolventy středních škol, pomaturitní studium na jazykové škole s akreditací MŠMT, pomaturitní studium kvalifikační
ISCED 5	First stage of tertiary první stupeň terciárního vzdělání	vyšší odborná škola, pomaturitní studium specializační a inovační, experimentální vyšší studium na středních odborných školách, konzervatoř (poslední 2 ročníky), univerzitní vysokoškolské vzdělávání (bakalářské studijní programy a magisterské studijní programy navazující na bakalářské, magisterské 4 - 6leté studijní programy), studium na neuniverzitních vysokých školách, další vzdělávání po absolvování vysoké školy
ISCED 6	Second stage of tertiary druhý stupeň terciárního vzdělání	doktorské studijní program ukončený titulem PhD. bývalá vědecká příprava ukončená titulem kandidát věd (CSc.) či doktor věd (DrSc.)

Pozn.: Překlad ISCED vydal Ústav pro informace ve vzdělávání v roce 1999.

Tab. 1: Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání – ISCED 1997 (Praha ÚIV, 1999)

Dále se budeme věnovat stupni ISCED 1- primárnímu vzdělávání, konkrétně 1. stupni základní školy, která je pro tuto práci klíčová.

1. stupně základní školy je podle ISCED 1 určen k tomu, aby žákům poskytoval základní dovednosti ve čtení, psaní a počítání (tj. literární a numerickou gramotnost) a vytvářel pevný základ pro učení a porozumění jádru vědění, pro osobní a sociální rozvoj v rámci přípravy na nižší sekundární vzdělávání. Zaměřují se na učení základní úrovně složitosti s velmi malou nebo žádnou odborností. (ČSÚ © 2016)

Dále je můžeme rozčlenit podle toho, na jaké škole probíhá výchovně vzdělávací proces, tedy na běžnou školu a malotřídní školu. Běžnou školu jsme definovali již v předchozí kapitole, běžnou třídu definujeme v kapitole níže uvedené.

O definici malotřídní školy se pokusila Zormanová a popisuje ji následovně: „*Malotřídní škola je taková škola, ve které jsou alespoň v jedné třídě vyučováni společně žáci ze dvou či více ročníků*“.(Zormanová, 2015)

Průcha uvádí, že ze zákona se vymezují malotřídní školy „*jako takové základní školy, v nichž jsou alespoň v jedné třídě vyučováni společně žáci z více ročníků. Je-li pro každý ročník 1. stupně základní školy vytvořena samostatná třída, jde o školu plnotřídní.*“ (Průcha, 2001, s. 68)

Podíváme-li se do historie malotřídních škol, zjistíme, že charakteristickým znakem venkovských škol od počátku vzniku bylo, že v jedné třídě byly společně vyučovány děti několika věkových skupin. Tato skutečnost stále ještě přetrvává na některých školách v malých vesnicích, v níž malý počet žáků neumožňuje zřídit samostatné třídy pro každý z pěti ročníků 1. Stupně základní školy. (Zormanová, 2015)

Otázka existence či neexistence malotřídních škol není ničím novým. Objevuje se u nás periodicky vždy v souvislosti s prosazením reformy školského systému. V současné době se řeší otázky, zda vzdělávání dětí v malotřídních školách není zastaralé, neochuzuje je a nebrzdí rozvoj jejich osobnosti, zda děti z malotřídních škol mají možnost stejně kvalitní výuky jako jejich vrstevníci navštěvující školu plnotřídní. (Zormanová, 2015)

Co není známo, tak u nás existuje stále poměrně velký počet malotřídních škol. V České republice je mnoho vesnic, v kterých působí samostatně škola pouze s 1. stupněm, často v budovách postavených před mnoha desetiletími. Těchto škol je u nás celkem 1497 a převážná většina z nich jsou školy malotřídní. (Průcha, 2012, s. 69)

Malotřídní školy jsou v současnosti zajímavé jako alternativy ve vzdělávání. Jejich hlavním znakem je to, že vyučování probíhá s věkově smíšenými skupinami žáků. Jeden učitel vyučuje současně žáky dvou či více ročníků. Nyní si uvedeme pozitiva malotřídních škol dle Průchy:

- **Skupinové vyučování** - znamená to, že učitel musí zaměstnávat žáky všech ročníků něčím jiným a to tak, aby se jednotlivé třídy nerušily.
- **Otevřené třídy** (skupiny s rovnocennou úrovní vzdělání) - jde o to, že žáci bez ohledu na věk dosahují v některém předmětu stejnou úroveň vědomostí a mohou se učit společně.
- **Sociální kooperace** – žáci jsou zde častěji vystaveni možnosti spolupráce ve vyučování. Musí se naučit pracovat tak, aby nerušili vyučování jiné skupiny.

- **Kulturní a společenská centra obce** – tyto školy nejsou jen jedním z článků vzdělávacího systému, ale plní i funkci společenského dění. (Průcha, 2012, s. 70 - 71)

Pokud zmiňujeme pozitiva těchto škol, musíme uvést i jejich negativa. Jsou to:

- **Ekonomické** – provoz malých škol vyžaduje vyšší náklady než školy velké (vyšší náklady na žáka). To byl a také je hlavní argument rušení malotřídních škol.
- **Příprava učitele** – malotřídní škola vyžaduje zkušené a pokud možno speciálně připravené učitele a příprava učitelů primárních škol je zaměřena na plnotřídní školy. (Průcha, 2012, s. 70-71)

Výzkumné nálezy dokládají pozitivní efekty malotřídních škol – především pro učení žáků v nich se vzdělávajících. V zahraničí se tyto školy skrývají pod názvem „malé školy“. Trnková uvádí, že žáci z Norska, Finska, Maďarska a jiných zemí mají vzdělávací výsledky srovnatelné s žáky velkými městskými školami a v rozvoji osobnostních vlastností je většinou předčí. Můžeme tedy předpokládat, že v našich malotřídních školách je tomu stejně. (in Průcha, 2012, s. 70)

3 KLIMA TŘÍDY

I když klima ve třídě či škole působí na všechny a samozřejmě jej také všichni vnímají, jde o něco, co lze jen těžko popsat a uchopit. Autoři, jenž se věnují tomuto tématu, je jen obtížně popisují a měří. Proto si pomáhají často dalším dělením nebo různým zpřesňováním, takže se objevují různými autory charakterizované pojmy jako „klima učení se“, „komunikační klima“ aj. (Čapek, 2010).

Čapek definuje klima třídy takto: „... je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako spoluvytvářících a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.“ (Čapek, 2010, s. 13) Čapek vidí hlavní sílu klimatu v emocích a prožitcích, které vznikají při činnostech žáka.

Grecmanová považuje klima třídy za sociální fenomén a sama jej definuje následovně: „Klima třídy se vytváří jak ve výuce, tak o přestávkách, na výletech a při dalších akcích třídy. Také v klimatu třídy se konfrontuje objektivní realita se subjektivním vnímáním a prožíváním žáků.“ (Grecmanová, 2008, s. 49) Grecmanová upozorňuje na to, že třídní klima nevzniká jen ve vyučovací hodině, ale i mimo ni a mimo učebnu třídy.

Jiný pohled nabízí Spilková, která chápe klima třídy jako: „Komplex zahrnující kvalitu interpersonálních vztahů, komunikaci a interakci 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.“ (in Tomašík, Pešková, 2012, s. 34) Autorka klade velký důraz na interpersonální vztahy mezi aktéry ve třídě a zejména na učitele jako významného strážce klimatu.

Lašek uvádí, že „...klima třídy je pro nás pojmem užším a představuje trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.“ (Lašek, 2001, s. 40)

Klima třídy je záležitost, kterou nelze pochopit odděleně od environmentálních, sociálně-psychologických a kulturních souvislostí. Proto se někteří odborníci snažili vytvořit určitý hierarchický systém – taxonomii.

Taugiuri (1968) a Anderson (1982) rozlišují čtyři úrovně:

1. **ekologie**: charakteristika budovy, v níž se výuka odehrává
2. **prostředí** (milieu): charakteristiky učitelů (délka praxe, platové zařazení, apod.)

3. **sociální systém** (skupinové charakteristiky): vztahy mezi klíčovými účastníky, sociální komunikace, příležitost k účasti na sociálním dění ve skupině

4. **kultura**: hodnoty a hodnotové systémy, jež účastníci považují za významné, učitelova zaangažovanost na rozvoji žáků, míra důrazu na kooperaci, důraz na činnosti související se školou, očekávání účastníků, jasnost a konzistentnost cílů. (in Čáp, Mareš, s. 586)

Mareš si položil otázku, čím se vyznačuje klima školní třídy, a vymezil tyto znaky klimatu třídy:

- Je to skupinová, nikoli individuální záležitost, určitý názor na klima dané třídy mají všechny skupiny aktérů;
- Je sociálně konstruované, vzniká nejen osobní zkušeností jedinců (žáků, učitelů), ale též debatováním mezi žáky navzájem, mezi učiteli navzájem, mezi učitelem a žáky, mezi žáky a rodiči;
- Je sociálně sdílené, u aktérů klimatu – na základě osobních zážitků i diskuzí s lidmi, kteří mají stejné, či naopak rozdílné názory – se podoba klimatu v myslích aktérů zpřesňuje, současně se vyjevuje, které názory jsou společné většině aktérů (obrazně řečeno jde o průnik množin), které názory patří jen jedné skupině osob a ve kterých názorech se jedinec rozchází se všemi ostatními lidmi,
- Je ovlivňováno širším sociálním kontextem, v němž školní třída funguje, klimatem, které panuje na dané škole, dále lokálními zvláštnostmi místa, kde škola sídlí (velkoměsto, krajské město, malé město, vesnice) a též spádovou oblastí svých žáků atd. (Mareš, 2013, s. 592)

3.1 Školní třída

Vstupem do školního prostředí dítě obohacuje svou sociální dráhu. Doposud vyrůstalo jen ve svém mikrosociálním prostředí, na kterém je zcela závislé a které uspokojuje jeho základní potřeby, a tou je rodina.

Nástupem do školy dítě získává podstatně více podnětů a zážitků než v rodinném prostředí. Dítě na základě zákona o povinné školní docházce musí pravidelně navštěvovat školu, nyní v podstatě svou třídu, do které je zařazen jak z hlediska školní připravenosti, tak i z hlediska prostorového (místo bydliště). V našich podmínkách se rodiny minimálně stěhu-

jí, a tak děti navštěvují školu, do které chodili i jejich sourozenci či rodiče. (Lašek, 2001, s. 8)

Jak jsme již uvedli, dítě navštěvuje pravidelně školní třídu, ale pokusme se pojem „školní třída“ definovat.

Podle Laška, „...je možno říci, že školní třída je složitý a mnohvrstevnatý sociální svět, který spoluvytvářejí jak žáci, tak i učitelé. Třída může žáka podporovat ve výkonech, dá mu možnost zažít úspěch před ostatními, stejně jako neúspěch, naučí jej kooperovat i klikařit, spolupracovat i podvádět.“ (Lašek, 2001, s. 13)

Další autor Průcha a kol. vymezuje školní třídu jako:

- skupinu žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole
- základní prostorovou jednotku, v níž probíhá vyučování. (Průcha a kol., 1995, s. 97)

Nedílnou a velmi významnou součástí třídy je učitel. Učitel se snaží na počátku školní dráhy dítěte vypěstovat v něm pozitivní postoj ke škole, ke vzdělání. Tyto společné postoje pak usnadňují dětem sžívat se ve třídě a vytvářet skupinu v sociálně psychologickém slova smyslu. (Lašek, 2001, s. 8)

Třída je svébytným a v jistém smyslu neopakovatelným seskupením individuí, konstituující se osobností a originální sociální konfigurací žáků v sociometrickém smyslu slova. Proniknout do jejího vnitřního, „neviditelného“ života je obtížné; pro poznání světa školáka je to to však nezbytné. (Lašek, 2001, s. 9)

3.2 Školní třída jako malá sociální skupina

Škola dává příležitost k tomu, že se jedinec postupně naučí soužití s jinými jedinci, spolupracovat ve skupině, podřídit se jejím cílům, naučí se ovládat projevy svých emocí, nést následky za porušení pravidel soužití ve skupině apod. Má možnost vytvářet si vztah k novým vrstevníkům i dospělým.

Gillernová, Krejčová a kol. popisuje „školní třídu jako jeden z významných socializačních činitelů.“ (Gillernová, Krejčová a kol., 2012, s. 24) Pomáhá jedinci k přechodu z dětské závislosti k dospělé samostatnosti, odpovědnosti, autonomii i sounáležitosti. Jedinec si v ní

rozšiřuje své sociální zkušenosti, které jsou nezbytné pro život ve skupině a společnosti. Velkou roli zde hraje učitel i spolužáci.

Struktura skupiny

Školní třída je skupina, v které je jedinec dlouhodobě začleněn a která má možnost přímého působení. Gillernová, Krejčová a kol. uvádí tyto vrstevnické vztahy ve školní třídě:

- prohlubují a strukturují sociální zkušenost, s jejich pomocí se rozvíjejí mezilidské vztahy a interakce;
- formují a rozvíjejí dovednosti, návyky, postoje, hodnoty, které se projevují v reálném životě jedince, vrstevnické vztahy ve škole představují cvičné pole pro způsoby chování žáka;
- mají moc působit výchovně, záleží však na učiteli, jak dovede využít působení celé vrstevnické skupiny pro edukační cíle (např. skupinové vyučování);
- rozvíjejí sociální stránky osobnosti (kooperaci, komunikaci, empatii). (Gillernová, Krejčová a kol., 2012, s. 24 – 25)

Autoři dále definují školní třídu jako malou sociální skupinu. Tato skupina má určitý počet členů vykonávajících činnosti, jež vedou ke společným cílům, uvědomují si vzájemnou pospolitost a jsou v dlouhodobé interakci. Školní třída, jak jsme uvedli, je malá sociální skupina, je skupinou výchovnou a svým předmětem převažující učební činnosti se přibližuje pracovním skupinám. (Hrabal in Gillernová, Krejčová, 2012, s. 25)

Už během několika dnů se ve formálně ustanovené školní třídě začínají vytvářet struktury a ukazuje se, kdo bude mít hlavní slovo a kdo bude stát v ústraní. Mluvíme o sociálním statusu (uspořádání vertikální). Pokud má žák nízký status, obtížněji se prosazuje a mění situace. Pokud se však podaří tyto jedince dostat do situací, v nichž prokážou své kvality, může pak své postavení ve třídě změnit. Žáci si netvoří jen strukturu podle sociálního statusu, ale i podle rolí (uspořádání horizontální). Role jim může být přidělena – formální např. ten, kdo se stará o želvu, nástěnku. Nebo může být neformální, a to je ta, kterou si vzájemně rozdělí např. role třídního kašpárka, intelektuála. (Gillernová, Krejčová, 2012, s. 25)

Školní třída vznikla formálně – uměle. To znamená, že žáci si jeden druhého nevybrali, pocházejí z různého zázemí, s odlišnými hodnotami, normami a mohou se navzájem dostávat do konfrontace. To může u některých jedinců vyvolat nepohodu, protože se najednou

setkávají s jedinci, kteří vyžadují jiné způsoby chování. Je tedy důležité, aby školní třída za podpory učitele se domluvila na určitých společných hodnotách a normách a patřila ke skupině, jež vykazuje znaky skupiny neformální, referenční. Pomoci jí k tomu může příznivé klima ve třídě, příznivé vztahy mezi žáky navzájem a učiteli a žáky. (Gillernová, Krejčová, 2012, s. 25)

Školní třída je v podstatě školní skupina a ty jsou definované společným cílem. Zde se realizují nejenom skupinové cíle, ale nevylučuje to uspokojování i individuálních cílů např. matematická olympiáda, fotbalový turnaj apod. Pokud jsou skupinové cíle blízké individuálním, tak je to pro člena skupiny nejpritažlivější. (Gillernová, Krejčová a spol., 2012, s. 26)

3.3 Komunikace ve školní třídě

Komunikace má vždy účinek na osoby, které se jí účastní a její působení má velký rozsah. Výrazně ovlivňuje osvojování sociálních dovedností, postojů a rysů, jež se týkají vztahu k lidem, dále sebehodnocení, kognitivní, emoční a volní aspekty osobnosti. V sociální komunikaci může působit napodobování způsobu komunikace druhých, přejímání nebo odmítání modelu, sociální trestání a odměňování, nebo různé formy sociálního učení. Komunikace ve škole je specifickou sociální komunikací. (Gillernová, Krejčová, 2012, s. 13)

Gillernová a Krejčová definují pedagogickou komunikaci následovně: „*Pedagogickou komunikací se rozumí vzájemná výměna sdělení mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu, která slouží jeho cílům.*“ (Gillernová, Krejčová, 2012, s. 13)

Podle Gavory a kol. je pedagogická komunikace vymezena těmito tezemi: „*Pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně – vzdělávacího procesu. Složí k dosahování výchovně-vzdělávacích cílů. Informace jsou v pedagogické komunikaci zprostředkovávány verbálně a neverbálně. Pedagogická komunikace se řídí specifickými pravidly, která určují pravomoce jejích účastníků. Má prostorové a časové dimenze.*“ (in Průcha, 2002, s. 314)

Mareš a Křivohlavý zdůrazňují v pedagogické komunikaci obsahovou (kognitivní), prosešální (reguleční) a vztahovou (afektivně vztahovou) stránku projevující se ve školních interakcích. (in Gillernová, Krejčová, 2012, s. 13)

Pokud ve škole probíhá optimální pedagogická komunikace, významně tak přispívá k vytváření příznivého emočního i sociálního klimatu ve školní třídě a v celém výchovně-

vzdělávacím procesu, umožňuje efektivně řídit sociálně psychologické procesy ve skupině, vytváří lepší podmínky pro rozvoj motivace žáků i jejich školní výkonnost a úspěšnost. (Gillernová, Krejčová, 2012, s. 13)

Každá komunikace má svá pravidla a pedagogická komunikace není výjimkou. Komunikační pravidla ve škole jsou určována obecnými pravidly slušného chování, jsou částečně podmíněna školou (školní řád), jsou výsledkem interakce učitele a žáka. (Gillernová, Krejčová, 2012, s. 13)

Průcha poukazuje na nápadný rys pedagogické komunikaci a ten spočívá v nesouměrnosti komunikačních partnerů. Různé empirické analýzy v různých zemích dokládají, že „...podíl komunikačních aktivit učitelů představuje asi dvě třetiny celkového času (resp. celkového počtu verbálních výroků) komunikace v hodině, kdežto tatáž proporce žáků (všech dohromady) pouze třetinu této komunikace.“ (Průcha, 2002, s. 315)

3.4 Současné přístupy ke zkoumání klimatu školní třídy

V odborné literatuře nacházíme mnoho přehledů o různých přístupech ke studiu klimatu školní třídy. Tato oblast se velmi rychle vyvíjí a objevují se další přístupy. Podle Mareše a Krivohlavého je můžeme shrnout takto:

- **Sociometrický přístup**

Objektem studia je školní třída jako sociální skupina, nikoli učitel. Badatele zajímá strukturování a restrukturování třídy, vývoj sociálních vztahů a jejich vliv na rozvoj dispozic žáků. Diagnostickou metodou je např. sociometricko-ratingový dotazník (SORAD). Nezávisle proměnnou bývá koheze třídy, integrovanost třídy, sympatie mezi žáky ve třídě a vliv žáků ve třídě. Závisle proměnnou bývá školní úspěšnost žáků, školní výkonnost jednotlivců i třídy jako celku, chování žáků i celé třídy. (in Čáp, Mareš, 2001, s. 571-574)

- **Organizačně sociologický přístup**

Objektem studia je školní třída jako organizační jednotka a učitel jako řídicí pracovník. Badatele zajímá rozvoj týmové práce v hodině, redukování nejistoty žáků při plnění úkolů. Diagnostickou metodou je standardizované pozorování. Nezávisle proměnnou bývá šíře používaných technologických vyučovacích postupů, míra delegování peda-

gogické autority na žáky, prostor pro komunikaci mezi žáky navzájem. Závisle proměnnou bývá výkonnost třídy jako celku, přírůstek žakovských výkonů v konkrétních vyučovacích předmětech. (in Čáp, Mareš, 2001, s. 571-574)

- **Interakční přístup**

Objektem studia je školní třída a učitel. Badatele zajímá interakce mezi učitelem a žáky v průběhu vyučovací hodiny. Diagnostickou metodou je standardizované pozorování, metody interakční analýzy typu tužka-papír, později metody počítačové. Nezávisle proměnnou bývá přímé a nepřímé působení učitele. Závisle proměnnou bývá výkonnost třídy, výkonnost jednotlivých žáků, postoje žáků, efektivita učitelovy práce. (in Čáp, Mareš, 2001, s. 571-574)

- **Pedagogicko-psychologický přístup**

Objektem studia je školní třída a učitel. Badatele zajímá spolupráce žáků ve třídě, kooperativní učení v malých skupinách. Diagnostickou metodou je např. posuzovací škála Classroom Life Instrument (zkráceně CLI). Nezávisle proměnnou je vzájemná sociální závislost žáků, sociální opora žáků, žakovské sebepojetí. Závisle proměnnou bývají výkonnost celé třídy a jednotlivých žáků, postoje žáků k učivu, žakovské připisování příčin v případě úspěchu a neúspěchu. (in Čáp, Mareš, 2001, s. 571-574)

- **Školně etnografický přístup**

Objektem studia je školní třída, učitelé a celý přirozený život školy. Badatele zajímá, jak klima funguje, jak jej vnímají, hodnotí a svými slovy popisují jeho aktéři. Zajímá ho sociokulturní konstruování klimatu. Diagnostickou metodou je zúčastněné pozorování, kdy badatel pobývá ve škole řadu měsíců či roků. U tohoto typu výzkumu se nedá z principu uvažovat o proměnných, neboť etnograf nevstupuje do výzkumu s předem definovanými proměnnými. (in Čáp, Mareš, 2001, s. 571-574)

- **Vývojově psychologický přístup**

Objektem studia je žák jako osobnost a školní třída jako sociální prostředí, v němž se má osobnost rozvíjet. Badatel se zajímá o ontogenezi žáků v období prepuberty a puberty, zejména v období 5. - 8. ročníku školní docházky. Používá soubor různorodých diagnostických metod. Nezávisle proměnnou bývá učitelovo řízení vyučovací hodiny, postupy ukázkující žáky, individuální přístup k žákům, učitelův způsob hodnocení žáků, vzájemné vztahy učitel-žáci, prostor pro žakovu autoregulaci, žakovská potřeba au-

tonomie a seberozvíjení, morální a konvenční autorita dospělých. Závisle proměnnou bývá školní neúspěšnost, nezáměr žáků o školu, negativní vnitřní motivace pro učení, žákovo snížené sebepojetí, naučená bezmocnost, zhoršené duševní zdraví. (in Čáp, Mareš, 2001, s. 571-574)

- **Sociálně psychologický a environmentalistický přístup**

Objektem studia je školní třída chápána jako prostředí pro učení, žáci dané třídy a vyučující, kteří v této třídě působí. Badatelé se zajímají o kvalitu klimatu, jeho strukturní složky, aktuální podobu klimatu i situaci, která sice není, ale aktéři by si přáli, aby taková byla. Diagnostickou metodou jsou posuzovací škály, které vyplňují sami aktéři. Nezávisle proměnné se dají s určitým zjednodušením shrnout do tří skupin: vzájemné vztahy mezi aktéry, možnost osobního rozvoje, udržování i měnění daného systému. Závisle proměnné obvykle tvoří školní výkonnost třídy jako celku i jednotlivých žáků, postoje žáků k učení apod. Tento přístup je dnes nejrozšířenější. (in Čáp, Mareš, s. 572-574).

Můžeme si položit otázku, proč je vhodné zabývat se klimatem školní třídy. Mareš na tuto otázku odpovídá a uvádí čtyři hlavní důvody. Klima ovlivňuje:

- to, jak se v dané třídě cítí žáci a jak se tam cítí učitel; jak klima prožívají,
- motivaci žáků učit se a motivaci učitelů v této třídě vyučovat,
- výchovné i vzdělávací výsledky žáků (tj. kognitivní, afektivní, behaviorální) i výsledky snažení učitele,
- chování žáků v hodinách i mimo ně, tedy příp. výskyt kázeňských problémů. (Mareš, 2013, s. 593)

4 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ KLIMA ŠKOLY A TŘÍDY

Nespočet autorů popisuje různé prvky či jevy, které mají vliv na klima. Ježek (in Grecmanová, s. 51) na to navazuje a přemýšlí, co můžeme považovat za indikátory, které klima konstituují. Odpověď nachází v uvědomění si skutečnosti, proč klima zkoumáme. Klima ovlivňuje mnoho faktorů a to pozorovatelných i nepozorovatelných. Nelze však udělat jejich úplný výčet, protože je jich právě takové množství a jsou na různých úrovních obecnosti. Proto si všimneme pouze některých, které jsou předmětem tohoto výzkumu. (Grecmanová, 2008, s. 51) O některých faktorech jsme se již zmínili v úvodu, nyní si vymezíme další.

4.1 Pedagog

Na učitelskou profesi v našich zemích je pohled nejednotný a z minulosti výrazně poznamenaný především ideologickým nánosem. Existuje mnoho publikací, které se zabývají profesí učitele, ale méně se jich už zabývá pohledem samotných učitelů či s fundovaným psychologickým rozbohem všeho, co činí tuto profesi náročnou a sociálně nepříliš vysoko hodnocenou. (Lašek, 2001, s. 26)

Definici učitele neboli pedagoga popisuje v souvislosti s klimatem Grecmanová následovně: „*Učitel je zásadním činitelem klimatu školy. Jeho věk, pohlaví, motivy, hodnoty, zájmy, postoje k výuce atd. ovlivňují různou intenzitou klima výuky.*“ (Grecmanová, 2008, s. 63)

Především na počátku a v prvních fázích školního života dítěte se učitel stává, vedle rodičů, pro dítě zásadní autoritou. Učitel přináší do třídy určitý druh řádu věcí, svou autoritu, zlovyky, dovednosti, svůj styl výuky a svůj pohled na roli žáka. Často podléhá způsobu řízení svými nadřízenými, setkává se s hodnocením inspektorů a je neustále pod sociální kontrolou žáků a jejich rodičů. Ve třídě by měl učitel dbát na rozvoj žakovy osobnosti, na jeho schopnost kooperovat, podněcovat zájem a zaujetí dětí pro vzdělání. Učitel se musí při hodnocení žáka velmi rychle rozhodovat a při tom minimalizovat míru rizika, že bude nespravedlivý. (Lašek, 2001, s. 26)

Creemers a Tillema docházejí k závěru, že „...*pro efektivnost práce učitele je důležité: kvalitní řízení práce třídy, spojené především s kvalitním hodnocením a poskytováním zpětné vazby žáků, poskytováním jednoznačných, pochopitelných instrukcí, s porozuměním žáků jako individualitám; učitel má mít rozvinutou schopnost efektivně komunikovat se žáky, rozumět jejich sociálním aktivitám ve třídě, životu třídy.*“ (in Lašek, s. 26)

Dalším významným znakem se jeví postoje učitelů ve vztahu k jejich profesi. Ke zvláště významným patří učitelova senzibilita, schopnost empatie, akceptování žáků a respekt k nim, svobodné jednání. Zda chápe své vyučování jako izolované interní dění, nebo jako světu otevřené poznávání. (Oswald in Grecmanová, 2008, s. 66)

Velmi důležitý je i učitelský přístup. Andersonová identifikovala čtyři učitelské přístupy:

- **vyučovatelský** - učitel pracuje především globální metodou, užívá tradičních postupů, bývá rigidní, dbá u žáků na přesné definování pojmů, a to také zrcadlově vyžaduje;
- **interaktivní** – učitel nabádá žáky ke komunikaci, není tak rigidní jako typ předchozí, zpětnovazebné informace neobsahují tolik odsouzení žakových menších dovedností či méně kvalitních reakcí;
- **řídící** – učitel je výrazně direktivní, vše podléhá jeho nepřetržité kontrole, aktivita žáků je jím přísně dávkována, aby se nevymkla jeho kontrole;
- **supervizorský** – učitel se zaměřuje především na komplexní vývoj žáka, na jeho aktivity spíše dohlíží, než je přísně kontroluje, ponechává žákovi možnost osobního tempa a růstu. (in Lašek, 2001, s. 27)

Z těchto přístupů vyplývá, že preferovaným učitelem bude sociálně zdatný, schopný diskutovat se žáky, dávající prostor jejich individualitám, než učitel, který je direktivní a rigidní.

4.2 Žák

Vstupem do školy se z dítěte stává žák. Tato role mu na jedné straně nabízí možnost vzdělávat se, navazovat nové sociální vztahy, na druhé straně požaduje prostřednictvím tlaku norem určité způsoby chování, které roli žáka přísluší. (Lašek, 2001, s. 14)

Definici pojmu „žák“ popisuje v souvislosti s klimatem Grecmanová následovně: „*Žáci jsou na jedné straně pramenem pochopení klimatu školy, na druhé straně jsou jako členové třídy nebo školy jeho spolutvůrci, a mají tak na klima dvojí vliv.*“ (Grecmanová, 2008, s. 68)

Osobní znaky žáků můžeme sledovat jako jejich individuální znaky nebo znaky třídy (vlastnosti třídy). Účinky individuálních a kolektivních znaků žáků na klima však přímo souvisejí. Proto je představujeme společně. (Janke in Grecmanová, 2008, s. 68)

Pokud zmíníme souvislost klimatu s pohlavím žáků, tak Walberg, Ahlgren došli k závěru, že třídy s větším počtem dívek pocítují méně tlaku v sociální oblasti, na výkon a disciplínu. Tedy čím více dívek je ve třídě, tím lepší jsou vzájemné vztahy mezi žáky, tím méně je hádek. (in Grecmanová, 2008, s. 68) Podle Fenda a Fischera, kteří uvádějí, že u tohoto faktoru nezjistili žádné rozdíly. To znamená, že chlapci i děvčata posuzovali klimatické dimenze stejně. (in Grecmanová, 2008, s. 69)

Význam kognitivních schopností na klima zkoumalo několik výzkumníků. Podle Fischera žáci s nižší inteligencí nemají tolik příležitostí zažít úspěch. To může podlamovat jejich sebedůvěry. K dimenzím klimatu se tyto žáci vyjadřovali méně pozitivně. (in Grecmanová, 2008, s. 69)

Souvislosti existovaly podle Edera také mezi motivací ke škole, zájmy žáků a vnímáním klimatu. Dospěl k názoru, že čím více se žáci zajímají o školu, tím příznivěji prožívají znaky klimatu, které se vztahují k pohotovosti učení a k interakci. (in Grecmanová, 2008, s. 70)

Výzkumy zaměřené na sociální původ nejsou konzistentní. I když Khan, Weis uvádějí, že u žáků s nižším socioekonomickým statusem jsou zřetelné negativnější postoje vůči škole a učitelům. Holencová a Lesková popisují, že dítě, kterému ostatní dávají najevo jeho nedostatky v oblečení (není dostatečně in), se může stát černou ovčí třídního kolektivu. Bude si méně věřit, klesne jeho sebevědomí, získá pocit méněcennosti a začne se distancovat od kolektivu. (in Grecmanová, 2008, s. 71)

Postoj žáka ke svým spolužákům a k učiteli se během školní docházky mění, stejně jako se mění charakteristiky celých tříd v jednotlivých ročnících a tyto proměnné na sebe vzájemně působí. Nahlédneme tedy do jednotlivých období školní docházky, abychom zjistili postavení žáka vůči třídě a učiteli. (Čapek, 2010, s. 20-23)

- **Třída v období mladšího školního věku** - především žáci 1. a 2. třídy spontánně přijímají autoritu dospělého. Spolužáci jsou ve třídě přijímáni nebo odmítáni podle toho, jak plní normy a jak je hodnotí učitel. Osoba učitele je tou nejdůležitější autoritou, někdy až na úrovni rodičovské. Solidarita a vztahy mezi spolužáky takovou váhu nemají.

Později mezi osmi a deseti lety žáci vytváří sociální útvary, často označované jako party. Členství je v takových skupinách většinou přechodné, podle toho, zda je to

pro účastníky v dané chvíli výhodné či nikoliv, pocit sounáležitosti bývá krátkodobý. (Čapek, 2010, s. 20-23)

- **Třída v období puberty, střední školní věk**- dochází k výraznému posunu ve vývoji třídní skupiny. Sílí potřeba rovnocenného partnerství mezi vrstevníky a mezi tím vzrůstá požadavek respektování dospívající osobnosti ze strany dospělých i odpoutání se od nich. Žák je již schopen hájit svůj názor i proti mínění učitele. Do vývoje třídy se promítá individualizace růstu osobnosti, svébytnosti a svéráznosti každého žáka. Třída v tomto období nebývá tak soudržná jako neformální skupiny. Velkou roli zde hraje učitel, do jaké míry využije interpersonálních vztahů a vlastní autority při formování třídy. (Čapek, 2010, s. 20-23)
- **Třída v období postpubertálním, starší školní věk** - vrcholí vývoj třídy jako skupiny. Rosta potřeba autonomie, nezávislosti, sebeprosazení. Žákova emancipace se ještě více prohlubuje. Rozvíjí se jeho logické myšlení a kritičnost vůči okolnímu světu. Žák ihned poznává učitelovy nedostatky. Jeho solidarita se třídou je hlubší, vztahy mezi žáky provázanější a celý kolektiv je již schopen společného postupu a to i proti učiteli. (Čapek, 2010, s. 20-23)
- **Třída v období adolescenci, středoškolská** - narážíme na téměř dospělé jedince. V tomto období nezískávají jen potřebné profesní dovednosti, ale intenzívně hledají i své místo ve společnosti. Jedinci v tomto věku se nacházejí ve specifické přechodné situaci. Nejsou už dětmi, ale nejsou ještě ani dospělými. Autorita učitele je již dávno nahrazena skutečným přítelem či partnerem. Třída jako skupina dokáže být soudržnější, častěji radikálnější a kritičtější. Třída v tomto období zrání jedince dává příležitost k názorové konfrontaci, k projevům a ujasňování vlastních postojů v interakci k vrstevníkům. (Uhlířová in Čapek, 2010, s. 22)

4.3 Metody výuky

Jednou z nejdůležitějších činností učitele je výuka, kterou provádí různými způsoby, metodami a aktivitami. Konstatování, že jím zvolené způsoby by měly být pro žáky zajímavé, užitečné a zábavné a to má svou oporu v poznání, že pouze takové působí pozitivně na klima ve třídě. Je-li učitelova výuka jenom výkladem, který děti neaktivizuje a nezajímá, nemůže po nich vyžadovat, aby byly ukázněné a tiše naslouchaly jen proto, že má učitel moc. Musíme si uvědomit, že děti do školy musí chodit, ale už je na nich, jestli v ní chtějí

pracovat. Učitelem používané metody mají vliv na klima ve třídě v mnohých aspektech, např. v pořádku ve třídě a její organizovanosti, tedy jiným slovem kázní. Všichni jistě znáte situaci, kdy ve třídě prováděná činnost žáky zaujala a nechtějí být při ní rušeny, sami žáci žaka-narušitele umravňují, jsou na straně učitele. Jestliže se však žák-narušitel objeví v hodině, která je pro žáky nudou a frustrací, berou jeho nekázeň jako příjemné oživení, jsou na straně žaka-narušitele. (Čapek, 2010, s. 28-29)

Minářová hovoří jasně: „*Vhodná a účelová organizace vyučování spolu s tvůrčími a aktivizujícími úkoly a situacemi pomáhá navodit v hodinách jazykové, slohové a komunikační výchovy tvůrčí pracovní atmosféru. Učitel tak vytváří ve třídě kreativní situace a žákům dává možnost, aby se mohli projevit.*“ (in Čapek, 2010, s. 29)

Čapek se zmiňuje o tzv. suportivních výukových metodách. Jde o výukové metody, které mají podporující a pozitivní účinek. Tyto metody mají následující charakteristiky:

- **Aktivita** – znamená aktivizování žáků.
- **Pozitivní přístup** – je vyjádřením snahy o prostředí bez obav a strachu přiznat chybu.
- **Svoboda** – je důležitým rysem pro rozhodování žáků a rozvíjení jejich spoluúčasti a spoluzodpovědnosti za celé vzdělávání.
- **Individualizace** – jako jeden ze základních pedagogických principů zdůrazňuje jedinečné charakteristiky osobnosti žáka.
- **Kooperace** – je vyjádřením principu spolupráce (nejen mezi žáky).
- **Decentralizace** – vyžaduje opuštění mocenského principu řízení, role „vševědoucího a všemocného“ pedagoga.
- **Zaměřenost** – na život, praxi a realitu v neposlední řadě zdůrazňuje použitelnost a užitečnost získaných poznatků. (Čapek, 2010, s. 36-37)

Tyto podporující výukové metody vytvářejí a upevňují pozitivní klima ve třídě.

4.4 Organizace školy

V této kapitole se zaměříme na organizaci školy z pohledu velikosti školy a z pohledu vedení – ředitele.

V prvním případě se tedy budeme dále zabývat organizačními znaky školy, za které považujeme velikost školy a tříd (počet žáků ve třídě). Ukázalo se, že výsledky jsou mezi velikostí školy a jejím organizačním klimatem jako nejednotné. Podle Knappa je ve velkých

školách méně žáků, kteří mají strach ze školy, a tento stav se v průběhu navštěvování školy nemění. Barker a Gump, když realizovali výzkumné šetření „Velká škola – Malá škola“, ukázalo se v něm, že žáci v malé škole jsou více vystaveni požadavku účastnit se aktivit, brát na sebe zodpovědnost, sociálně se angažovat a plnit požadované výkony. Carve a Sergiovanni zjistili negativní vliv velkých škol na interakce mezi učiteli a žáky a na výkon. Velké školy také způsobovaly větší organizační a administrativní zátěž a vyšší stupeň reglementování. Morracco dokonce uvedl, že v malých školách je vřelejší klima. V této souvislosti hovoří Skarupská o klimatu rodinného typu. Na malých školách každý zná každého, není zde anonymita typická právě pro velké školy. Rutter, Ingekamp a Moos naopak zjistili, že mezi velikostí školy a klimatem se neukázala žádná souvislost nebo se výsledky jevily badatelům jako průměrné. (in Grecmanová, 2008, s. 56 – 57)

Anderson a Walberg našli ve třídách více soudržnosti a solidarity mezi žáky a méně obtíží v menších třídách, ve velkých třídách objevili zase více jasnosti v pravidlech a formalismu. (in Grecmanová, 2008, s. 57) Organizační znaky mají specifický vliv na klima školy. Nacházíme v nich mnoho souvislostí, z nichž mnohé ještě nebyly předmětem výzkumu. Vztah mezi velikostí třídy a příznivým klimatem ve výuce nemůžeme brát globálně, nýbrž diferencovaně podle dalších aspektů klimatu. Nemůžeme také říci, že v malé třídě je vždy pozitivní klima. (Grecmanová, 2008, s. 59)

Z pohledu vedení, což Čapek vidí jako synonymum pojmu ředitel. Ředitel je pro klima školy velmi důležitý, pro mnohé odborníky dokonce ten nejdůležitější. Má na starosti např. prosazování koncepce školy a každodenní udržování vytyčeného směru. (Čapek, 2010, s. 154)

Pol konstatuje, „...že řídit a spravovat školy není snadné. Šance na dosahování rovnováhy mezi zájmy všech skupin aktérů ve škole, mezi vnitřním a vnějším světem školy, mezi turbolencí a potřebou stability školního života mají ti, kteří najdou a budou schopni řídit to, co je pro rozvoj školy klíčové.“ (in Čapek, 2010, s. 154)

Také Grecmanová se zmiňuje o ředitelích škol následovně: „Důležitým činitelem při tvorbě školního klimatu je ředitel školy. V rámci své funkce zprostředkovává oficiální požadavky, kterým se učitelé mají podrobit, ale může také ovlivnit různá neformální ustanovení (např. falešnou představu, že dobrý učitel je pouze ten, kdo přísně známkuje a má disciplínu). Tyto vlivy, které účinkují v hierarchickém systému, může ředitel školy zesilovat nebo zeslabovat.“ (in Čapek, 2010, s. 155)

Ředitel, který dává možnost účastnit se na rozhodování o životě školy, přispívá k vytváření pozitivního školního klimatu. Podporuje též kontakty a spolupráci mezi lidmi, často se stává prostředníkem mezi jednotlivými skupinami Grečmanová. (in Čapek, 2010, s. 155)

Existují však ředitelé, kteří při poměrně vysoké autonomii škol mají veliké pravomoce. Jak nám ukazuje reálný život, mohou prakticky vše: zakázat do školy přístup asistenčnímu psovi či „prodávat“ maturitu. Tito ředitelé rozhodně nepodporují pozitivní klima na svých školách. (Čapek, 2010, s. 157)

4.5 Rodič

Školy nemohou být izolovanými světy samy pro sebe, naopak musí kooperovat s prostředím, v němž působí. Škola, která je uzavřená vůči okolní komunitě, se považuje za negativní. V dnešních podmínkách samy školy vyvíjejí různé aktivity směřující ke kontaktům či kooperacím se svým prostředím, především pak s komunitou rodičů. (Průcha, 2002, s. 410)

Čapek uvádí: „*Rodiče považují za velmi důležitý faktor v celém vzdělávání a zcela jistě ovlivňují klima ve škole zásadním způsobem.* (Čapek, 2010, s. 160)

Důležitá role rodičů tedy začíná již fatálním rozhodováním, do které školy své dítě zapíše. Mnozí mají omezenou volbu, ať již finanční nebo z důvodu jediné školy v okolí. Podle výsledků Scio (in Čapek, 2010, s. 161), které provedlo šetření a oslovilo rodiče prvňáčků, podle čeho se rozhodovali při výběru školy, kterou vaše dítě navštěvuje, drtivá většina dotázaných rodičů odpovídá – vzdálenost od bydliště. U základních škol 50%, u malotřídek skoro 80%. Čapek na základě dalšího šetření, kde vyloučil aspekt vzdálenosti, zjistil, že za nejvýznamnější byla rodiči považována kvalita pedagogického sboru, respekt. Kvalita učitelů 1. stupně. Až mnohem nižší význam měl údaj – do školy chodí kamarádi dítěte, zkušenost se sourozencem, akce pro rodiče. Mnozí ředitelé se správně rozhodují věnovat akcím pro rodiče pozornost, i když jen polovina soudí, že tyto akce před zápisem a počet zapísaných prvňáčků souvisí. (Čapek, 2010, s. 161)

Velmi významná je komunikace mezi rodiči a třídními učiteli. Vedení školy do této sféry zasahuje jen v případech problémů. A právě vedení škol by mohlo způsob komunikace mezi třídním učitelem a rodiči regulovat tak, aby tím vycházelo vstříc potřebám rodičů, nastavit taková pravidla, aby rodiče dostávali informace průběžně a kdy je to potřebné. Pokud nefunguje komunikace s rodiči, může se stát, že jediným stykem rodiče se školou je jeho po-

zvání „na kobereček“. V tomto případě není vhodné rodiče zatlačit do kouta, ale naopak využít jejich přítomnosti a dohodnout se na lepší spolupráci. Na druhou stranu některé školy neřeší problémy, i když je legitimní a potřebný tvrdší postup. To neprospívá ani žáku ani klimatu školy. (Čapek, 2010, s. 163)

Rodiče je nutné zapojit do života školy mnohem více, než je to v našich podmínkách běžné. Sebedůvěra školy a učitelů přizvat si ke své práci rodiče a nabídnout jim spoluúčast je znakem vhodného přístupu a kvality. Rodiče jsou seznámeni nejen s prostředím, vzdělávacími postupy, poznají možnosti školy, ale získají i reálnější obrázek o svém dítěti. Potom mohou učitelé očekávat, že od rodičů získají podporu, která se přesune i do domova žáka. Rodiče jsou odborníky na své dítě a bylo by škoda, nevyužít jejich názorů. (Čapek, 2010, s. 165)

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 DESIGN VÝZKUMU: KLIMA TŘÍDY POHLEDEM ŽÁKŮ

Základem ke zkvalitňování jakékoliv lidské činnosti je poznání aktuálního stavu. Pokud se člověk chce vyvarovat chybných řešení, je nutné učinit poznání, čím je poznání objektivnější, tím přesněji můžeme zaměřit naše příští úsilí. (Čapek, 2010, s. 93)

V našem případě se zaměříme na klima školních tříd na 1. stupni Základní školy v Kudlovicích. Zajímá nás, jak vidí své třídní klima sami žáci jednotlivých tříd. Protože jde o tzv. malotřídní školu, zajímalo nás, zda se potvrdí pozitiva malotřídních škol a zda v porovnání s běžnými školami nacházejícími se též na vesnici, bude mezi žáky rozdíl v pocíťování klimatu třídy. Každý z nás má zajisté na jednu a tutéž věc subjektivní názor, rozhodli jsme se proto zjistit, jak vnímají klima ve třídě dívky a chlapci.

Jak jsme již zmiňovali v teoretické části, existuje mnoho přístupů ke zkoumání klimatu školní třídy, my se zaměříme na sociálně psychologický a environmentalistický přístup, neboť se zajímáme o kvalitu klimatu školní třídy.

Na základě měřitelných proměnných jsme zvolili kvantitativní výzkum – metodu dotazníkového šetření. „*Kvantitativní výzkum je označení pro přístup, jehož zdrojem má být pouze objektivní a co možná nejpřesnější zkoumání edukační reality, podobně jako v přírodních vědách.*“ Skutil, Křováčková (in Skutil a kol., 2011, s. 59). Kerlinger definuje kvantitativně orientovaný pedagogický výzkum následovně: „*Vědecký výzkum je systematické, kontrolované, empirické a kritické zkoumání hypotetických výroků o předpokládaných vztazích mezi přirozenými jevy.*“ (in Chráska, 2007, s. 12)

5.1 Stanovení cílů, výzkumného problému a výzkumných otázek

V teoretické části uvádíme, proč je klima školní třídy z hlediska výchovně vzdělávacího procesu tak významné. Z tohoto důvodu jsme se rozhodli zjistit, jaké panuje klima školních tříd na venkovských školách, a konkrétněji nás zajímala Základní škola v Kudlovicích. Tato škola je malotřídní, a proto nás zajímá, jak vidí své třídní klima sami žáci jednotlivých tříd. Zajímalo nás také, jak si tato škola vede ve srovnání s jinými školami, které sídlí na vesnici, abychom mohli popřípadě klima tříd v této škole zlepšit. Malotřídní školy, jak jsme uvedli v teoretické části, se řadí mezi alternativní školy. Chceme tedy zjistit, zda je nějaký rozdíl v klimatu školních tříd mezi malotřídními a běžnými školami. Uvidíme, zda se potvrdí pozitiva malotřídních škol, které uvádí Průcha a které zmiňujeme

v této práci na straně 25. (Průcha, 2012, s. 70 – 71) Z praxe víme, že dívky a chlapci ve škole reagují na stejné podněty odlišně. Antropologickými výzkumy byly nejvýraznější rozdíly mezi dívkami a chlapci zjištěny v míře agresivity, a to ve všech zkoumaných kulturách. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 217) Lašek z výsledků výzkumu (dotazník MCI) zjistil, že jsou patrné rozdíly ve vnímání klimatu mezi chlapci a dívkami. Dívky vykazovaly významně vyšší soudržnost než chlapci. U chlapců s vyšší prožívané soudržnosti přímo souvisela spokojenost. Spokojenost vykazovaly dívky stejně vysokou jako chlapci. Třenice vnímají dívky jako častější než chlapci a více je odsuzují, protože nepatří do školy. (Lašek, 2001, s. 63 – 64) Pokusíme se tedy zjistit, zda odlišně vnímají klima své třídy dívky a chlapci i v tomto výzkumu.

Hlavním cílem této práce je zjistit klima školních tříd na 1. stupni Základní malotřídní školy v Kudlovicích.

Dílčí cíle:

1. Zjistit, zda je klima školních tříd na Základní škole v Kudlovicích stejné v porovnání s jinými malotřídními a běžnými školami.
2. Zjistit, zda žáci malotřídních škol vnímají klima školní třídy stejně jako žáci běžných škol.
3. Zjistit, zda vnímají klima školní třídy stejně dívky i chlapci na malotřídních a běžných školách.

Po stanovení cílů si musíme pro dosažení výsledků zformulovat výzkumný problém čili otázku. Hend uvádí, že „...výzkumná otázka vymezuje to, na co chceme znát odpověď v souvislosti s problémem.“ (in Skutil, 2011, s. 47)

1. Jaké je klima školních tříd z pohledu žáků na Základní škole v Kudlovicích?
2. Jaké je klima školních tříd v Základní škole v Kudlovicích v porovnání s klimatem školních tříd malotřídních a běžných škol?
3. Jsou rozdíly ve vnímání klimatu školních tříd na malotřídních a běžných školách?
4. Jsou rozdíly ve vnímání klimatu školní třídy mezi dívkami a chlapci?

Rozvedení výzkumného problému do dílčích výzkumných otázek

Na základě standardizovaného dotazníku, který zkoumá 5 proměnných, a to spokojenost ve třídě, třenice ve třídě, soutěživost ve třídě, obtížnost ve třídě, soudržnost ve třídě, jsme rozvedli dílčí výzkumné otázky.

Jak jsou žáci spokojeni ve třídě?

Mají žáci ve třídě mezi sebou četné konflikty?

Jaká je míra soutěživosti ve třídě?

Je učení ve třídě obtížné?

Jaká je soudržnost třídy?

5.2 Stanovení hypotéz

„Hypotéza je tvrzení o určité situaci, kdy hovoříme o vztahu mezi dvěma uvažovanými proměnnými.“ Hend (in Skutil, 2011, s. 47). V našem výzkumu jsme se zaměřili na hledání souvislosti ve vnímání klimatu školní třídy mezi pohlavím žáků. Zjišťujeme, zda dívky vnímají klima školní třídy stejně nebo odlišně jako chlapci. Pro výzkum jsme si vybrali 100 dívek a 100 chlapců tak, aby školy malotřídní a běžné byly zastoupeny ve stejném poměru. Taktéž nás zajímalo, zda žáci z malotřídních a běžných škol vnímají klima třídy stejně nebo odlišně. Pro toto zjištění jsme vybrali 100 dotazníků z malotřídních škol a 100 dotazníků z běžných škol. I zde jsme vybrali dotazníky tak, aby školy byly zastoupeny ve stejném poměru. V teoretické části uvádíme od Průchy pozitiva a negativa malotřídních škol, a zda se odráží tato pozitiva nějak na klimatu školních tříd těchto škol nebo jsou klimata tříd stejná s běžnými školami. Pomocí pěti proměnných – Spokojenost ve třídě, Třenice ve třídě, Soutěživost ve třídě, Obtížnost učení a Soudržnost ve třídě, zjistíme, jak na tom vybrané školy jsou.

Stanovení hypotéz:

1H Předpokládáme, že existují rozdíly ve vnímání školního klimatu mezi dívkami a chlapci malotřídních a běžných škol.

Výzkumy Laška ukázaly, že v aktuálním klimatu třídy byly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi dívkami a chlapci v proměnné Třenice a Soudržnost. Výzkum provedl u 863 žáků 4. - 6. tříd základních škol. (Lašek, 2001, s. 56)

1H₀: Nebudou významné rozdíly v jednotlivých 5 proměnných dotazníku MCI-aktuální mezi dívkami a chlapci malotřídních a běžných škol.

1H_A: Budou významné rozdíly v jednotlivých 5 proměnných dotazníku MCI-aktuální mezi dívkami a chlapci malotřídních a běžných.

2H Předpokládáme, že existují rozdíly ve vnímání klimatu školní třídy mezi malotřídními a běžnými školami.

Lašek ve svých výzkumech zkoumal i rozdíly v klimatu školních tříd městských a venkovských škol.(Lašek, 2001, s. 60) Zkoumání rozdílu klimatu tříd mezi malotřídními a běžnými školami jsme v odborné literatuře nenalezli.

2H₀: Mezi malotřídními a běžnými školami nebudou významné rozdíly v jednotlivých 5 proměnných dotazníku MCI-aktuální.

2H_A: Mezi malotřídními a běžnými školami budou významné rozdíly v jednotlivých 5 proměnných dotazníku MCI-aktuální.

5.3 Výzkumný postup

V první fázi jsme se věnovali výzkumné otázce č. 1 – Jaké je klima školních tříd z pohledu žáků na Základní škole v Kudlovicích? A jaké je klima školních tříd v Základní škole v Kudlovicích v porovnání s klimatem školních tříd malotřídních a běžných škol? Vzhledem k tomu, že jde o výzkumnou otázku deskriptivní (popisnou), popisujeme stav klimatu jednotlivých tříd. K tomu využíváme standardizovaný dotazník „Naše třída“ (My Class Inventory), jehož autorem je B. J. Fraser a D. L. Fisher (viz příloha P I). Výsledky dotazníkového šetření porovnááme navzájem mezi třídami. Dále se budeme věnovat výzkumné otázce č. 2 - Jaké je klima školních tříd v Základní škole v Kudlovicích v porovnání s klimatem školních tříd malotřídních a běžných škol? Tyto výsledky dotazníkového šetření budeme porovnávat s výsledky dotazníkového šetření malotřídních a běžných škol. V rámci výzkumu provedeme i srovnání mezi základními školami malotřídními a běžnými.

V druhé fázi zvolíme metodologický postup pro výzkumnou otázku č. 3 - Jsou rozdíly ve vnímání klimatu školních tříd na malotřídních a běžných školách? A č. 4 - Jsou rozdíly ve vnímání klimatu školní třídy mezi dívkami a chlapci? Výzkumné otázky jsou relačního (vztahového) typu, proto jsme si stanovili hypotézy, které testujeme pomocí statistické metody - Studentova t-testu. Pro výběr této statistické metody jsme se rozhodli na základě měření, kde jsme jednotlivé třídy měřili na úrovni intervalového měření.

5.4 Stanovení výzkumného souboru

Základním souborem jsou žáci 1. stupně základních škol, kteří navštěvují běžnou nebo malotřídní školu. Navštěvované školy se nacházejí na vesnici a jsou vzdálené od obce Kudlovice maximálně do 10 km.

Výběrový výzkumný soubor tvoří žáci ve věku od 8 do 12 let navštěvující 3. – 5. třídu základní školy sídlící na vesnici. Výzkumného šetření se zúčastnilo celkem 222 žáků (respondentů), z toho 109 dívek (tvoří 49,1 % výzkumného souboru) a 113 chlapců (tvoří 50,9 % výzkumného souboru). Průměrný věk žáků je 10 let, nejmladším je 8 let, nejstarším 12 let.

Popis výzkumného souboru***Základní škola a Mateřská škola Kudlovice***

1. stupeň základní malotřídní školy – celkový počet 33 žáků. Žáků 3. -5. tříd celkem 21, z toho 10 dívek a 11 chlapců ve věku od 8 do 12 let. Škola se nachází v okrese Uherské Hradiště, v těsné blízkosti zlínského a kroměřížského okresu. Obec Kudlovice má 950 obyvatel.

Základní škola a Mateřská škola Mistřice

1. stupeň základní malotřídní školy – celkový počet 63 žáků. Žáků 3. – 5. tříd celkem 35, z toho 18 dívek a 17 chlapců ve věku od 8 do 11 let. Škola se nachází v okrese Uherské Hradiště, východním směrem od Uherského Hradiště. V obci žije 1198 obyvatel.

Základní škola a Mateřská škola Kněžpole

1. stupeň základní malotřídní školy – celkový počet 53 žáků. Žáků 3. - 5. tříd celkem 28, z toho 13 dívek a 15 chlapců ve věku od 9 do 11 let. Škola se nachází v okrese Uherské Hradiště, severovýchodním směrem od Uherského Hradiště. Obec Kněžpole má 1114 obyvatel.

Základní škola a Mateřská škola Žlutava

1. stupeň základní malotřídní školy – celkový počet 53 žáků. Žáků 3. – 5. tříd celkem 29, z toho 12 dívek a 17 chlapců ve věku od 8 do 11 let. Škola se nachází v okrese Zlín, severozápadně od Zlína. Obec Žlutava má 1152 obyvatel.

Základní škola Babice

1. a 2. stupeň základní školy – celkový počet 192 žáků. Žáků 3. – 5. tříd celkem 66, z toho 24 dívek a 31 chlapců ve věku od 8 do 12 let, 11 žáků se šetření nezúčastnilo. Škola se nachází v okrese Uherské Hradiště, severně od Uherského Hradiště. V obci Babice žije 1756 obyvatel.

Základní škola a Mateřská škola Traplice

1. a 2. stupeň základní školy – celkový počet 187 žáků. Žáků 3. -5. tříd celkem 62, z toho 32 dívek a 22 chlapců ve věku od 8 do 11 let, 8 žáků se šetření nezúčastnilo. Škola se nachází v okrese Uherské Hradiště, severozápadně od Uherského Hradiště. Obec Traplice má 1148 obyvatel.

5.5 Sběr dat a jejich zpracování

Jak jsme již uvedli výše, k získání dat ve výzkumu jsme zvolili standardizovaný dotazník. Gavora vymezuje dotazník jako „...*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí*.“ (in Chráska, 2007, s. 163) Chráska jej pak přirovnává k soustavě předem připravených otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba odpovídá písemně. Podle toho, jakým způsobem má respondent na určité položce dotazníku odpovědět, rozdělujeme položky na otevřené (nestrukturované) a uzavřené (strukturované). (Chráska, 2007, s. 163)

Popis dotazníku

Na výzkumné šetření jsme použili standardizovaný dotazník My Class Inventory (MCI), jeho autoři jsou Australané B. J. Fraser a D. L. Fisher. Tato metoda má učitelů pomoci při poznávání klimatu školní třídy a je určen pro žáky 3. – 6. tříd základní školy. Českou verzi dotazníku se svolením autorů připravil a vyzkoušel J. Lašek, který je uvádí pod názvem „Naše třída“. Dotazník se skládá z uzavřených položek, na něž lze dát jen dvě vzájemně se vylučující odpovědi (dichotomické položky). (Lašek, 2001, s. 54)

Dotazník má dvě formy, a to aktuální a preferovanou. Aktuální zjišťuje současné klima třídy, preferovaná zjišťuje přání žáků, jak by chtěli, aby jejich klima třídy vypadalo. Tento dotazník pro obě formy obsahuje 25 položek, jimiž zjišťuje 5 proměnných klimatu ve třídě. Zkoumá:

1. **Spokojenost ve třídě** - zjišťuje se vztah žáků k jejich třídě, míra uspokojení z pobytu ve škole, pohody (otázky č. 1, 6, 11, 16, 21).
2. **Třenice ve třídě** – zjišťují se komplikace ve vztazích mezi žáky, míra a častost napětí a sporů, rvaček a nevhodného sociálního chování (otázky č. 2, 7, 12, 17, 22).
3. **Soutěživost ve třídě** – zjišťují se konkurenční vztahy mezi žáky, míra snah po vyniknutí, prožívání školních neúspěchů (otázky č. 3, 8, 13, 18, 23)
4. **Obtížnost učení** – zjišťuje se, jak žáci prožívají nároky školy, nakolik se jim učení zdá obtížné, namáhavé (otázka č. 4, 9, 14, 19, 24).
5. **Soudržnost třídy** – zjišťuje se míra přátelských a nepřátelských vztahů mezi žáky, míra pospolitosti dané třídy (otázka č. 5, 10, 15, 20, 25). (Lašek, 2001, s. 54)

Každý žák vyplňuje dotazník samostatně a na položky odpovídá „ano“ nebo „ne“. (Lašek, 2001, s. 54). V tomto výzkumném šetření jsme se zaměřili pouze na aktuální formu dotazníku, neboť nás zajímá aktuální klima ve třídě.

Zadávání dotazníku

Každý žák odpovídá na položky dotazníku sám za sebe, není povoleno, aby se mezi sebou radili, jakou odpověď mají zvolit. Na začátku byli žáci upozorněni, že nejde o žádný test či písemku a nejsou zde dobré ani špatné odpovědi. Pro naše účely byl dotazník anonymní. Žáci měli přesné instrukce, jak vyplnit tento dotazník. Svou odpověď označili křížkem, pokud se spletli nebo si odpověď rozmysleli, celé políčko zaškrtnali a zakřížkovali to, které platí. Vždy vybírali pouze jednu odpověď, nechal-li žák některou otázku nezodpovězenou, nenutíme jej k odpovědi. Učitelé měli pokyny, jak se žáky postupovat při vyplňování dotazníku. Vyplňování bylo uskutečňováno v hodinách českého jazyka, aby byly zachovány stejné podmínky pro všechny respondenty. Vyplňování dotazníku trvá v průměru 20 minut. Zadávání i odevzdání dotazníků proběhlo osobně s učiteli daných tříd. Výzkumník z důvodu zachování validity údajů nebyl záměrně přítomný při vyplňování dotazníků. (Lašek, 2007, s. 67).

Vyhodnocení dotazníku

Žákovské odpovědi ano-ne se převádějí na číselné hodnoty. Každá otázka, na kterou žák odpoví „ano“, se skóruje 3 body, každá odpověď „ne“ 1 bodem. Nevyplněný řádek či chyby se skóruje 2 body. U otázek č. 6, 9, 10, 16, 24 se žákovské odpovědi skórují obráceně, to znamená, že u odpovědi „ano“ připisujeme 1 bod a u odpovědi „ne“ 3 body. Pro snadnější manipulaci dostal každý dotazník své evidenční číslo, které vyjadřuje, na jaké škole byl odevzdán, jaké má pořadí a kdo ho vyplňoval (dívka-chlapec). (Lašek, 2001, s. 54)

Jak jsme zmiňovali výše, dotazník sleduje 5 proměnných a na každou proměnnou se ptá 5 položkami v dotazníku. Jsou seřazeny tak, aby nebyly bezprostředně za sebou. Hodnotu každé proměnné u jednotlivého žáka získáme sečtením příslušné pěti odpovědí. Hodnota každé proměnné se pohybuje od 5 bodů (minimum) do 15 bodů (maximum). Tímto způsobem vypočítáme skóre pro všech pět proměnných u každého žáka zvlášť. (Lašek, 2001, s. 54)

Údaje za celou třídu jsme vypočítali běžným aritmetickým průměrem pro každou z pěti proměnných. To znamená, že např. pro proměnnou spokojenost ve třídě sečteme hodnoty uváděné jednotlivými žáky a vydělíme jejich počtem. (Lašek, 2007, s. 54)

Zpracování dat

Ve výzkumném šetření jsme zpracovali data z 222 dotazníků. Následně byla tato data zpracována a zapsána do datové tabulky programu Microsoft Office 365 Excel online. V další fázi zpracování byly data setříděna, a jak jsme již uvedli, popisně (deskriptivně) popsána. U popisu stavu klimatu u jednotlivých tříd v pěti proměnných jsme zjišťovali aritmetický průměr.

Rozdíly v jednotlivých pěti proměnných mezi dívkami a chlapci a mezi malotřídními a běžnými školami jsme zjišťovali, přes aritmetický průměr, směrodatnou odchylku a hladinu významnosti. U jednotlivých hypotéz jsme zvolili proměnné, na jejichž základě jsme určili statistickou metodu Studentův t-test, kterým jsme ověřili stanovené hypotézy. Na zpracování jsme použili program Microsoft Office 365 Excel online - funkce statistické.

6 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V předešlé kapitole jsme se zaměřili na vyhodnocení dotazníku MCI – Naše třída. Nyní si popíšeme, jak jsme interpretovali získané výsledky dotazníkového šetření.

Výzkum jsme rozdělili na dvě části, a to na popisnou (deskriptivní), která je popsána v kapitole 6.1, a na druhou část, která se zabývá vyhodnocením stanovených hypotéz a je popsána v kapitole 6.2. Získaná data byla zanesena do grafů a tabulek a následně doplněna komentáři.

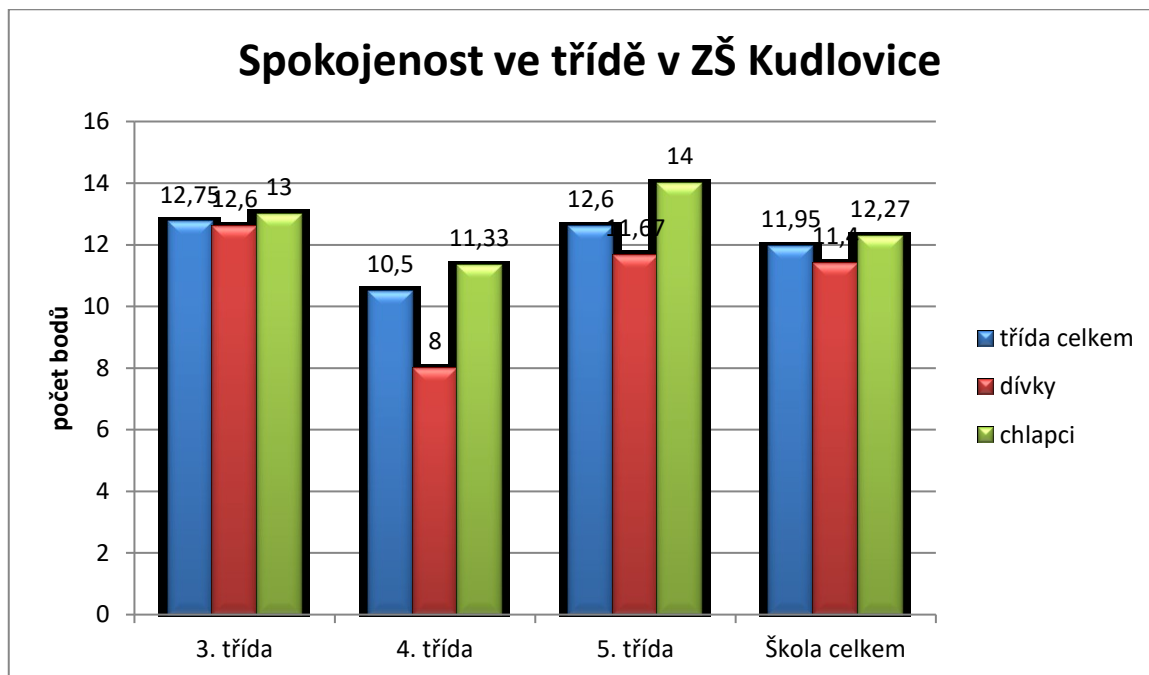
U popisné části výzkumu se zaměříme na vypočtenou hodnotu, která nám signalizuje, zda je školní klima příznivé či nepříznivé. Žák se může přiklonit buď ke kladnému, nebo zápornému hodnocení třídy. Jak jsme již zmiňovali, může získat nejméně 5 bodů a nejvíce 15 bodů v každé proměnné. Čím vyšší jsou hodnoty u proměnných spokojenost a soudržnost, tím jsou žáci ve školní třídě spokojenější a soudržnější. Avšak čím jsou vyšší hodnoty u proměnných třenice, soutěživost a obtížnost učení, tím žáci ve školní třídě zažívají více třenic, jsou soutěživější a učení je pro ně obtížnější. Ideální klima se vyznačuje vysokými hodnotami u proměnných spokojenost a soudržnost a nízkými hodnotami u proměnných třenice, soutěživost a obtížnost učení. (Čapek, 2010, s. 110-117)

6.1 Vyhodnocení výzkumného šetření

V této kapitole pomocí grafického zobrazení porovnááme školní třídy Základní školy v Kudlovicích. Dále porovnáme školní třídy Základní školy v Kudlovicích s jinými školními třídami základních škol malotřídních a běžných. Provedli jsme i porovnání mezi základními školami malotřídními a běžnými.

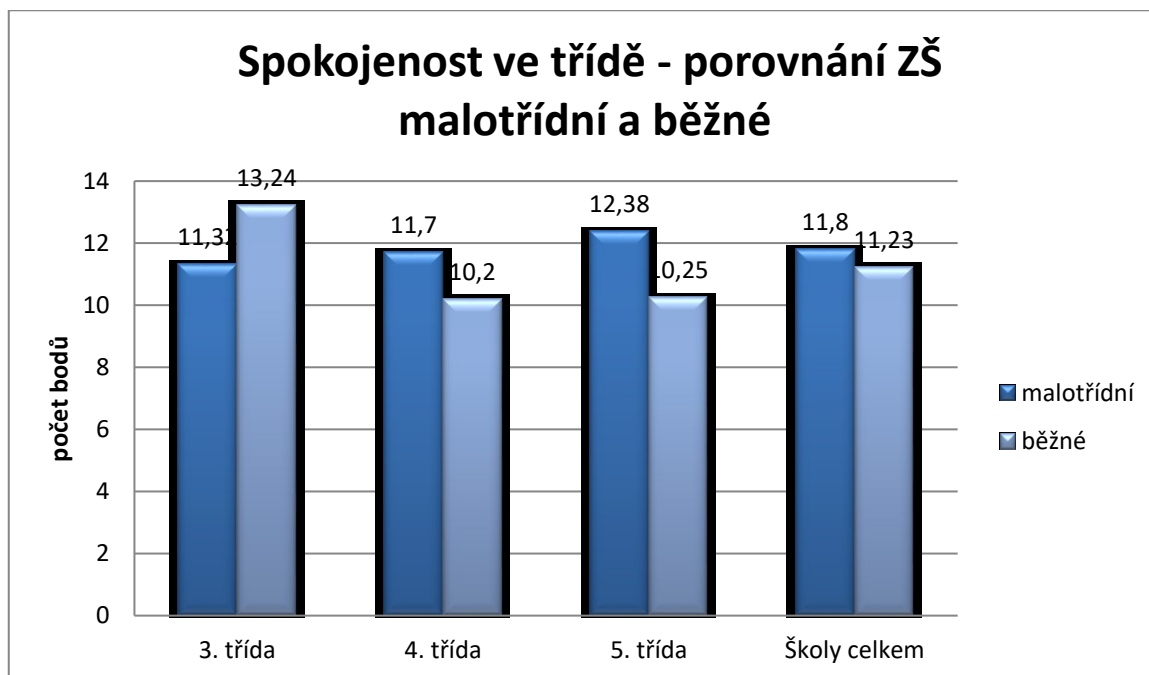
Jak jsou žáci spokojeni ve třídě?

Graf 1 Spokojenost ve třídách v Základní škole Kudlovicích.



Zdroj: vlastní zpracování

Graf 2 Spokojenost ve třídě – porovnání mezi základními školami malotřídními a běžnými.



Zdroj: vlastní zpracování

Spokojenost ve třídě zjišťujeme těmito otázkami:

1. V naší třídě baví děti práce ve škole.
6. Některé děti nejsou v naší třídě šťastné.
11. Děti z naší třídy mají svou třídu rády.
16. Některým dětem se v naší třídě nelíbí.
21. V naší třídě je legrace.

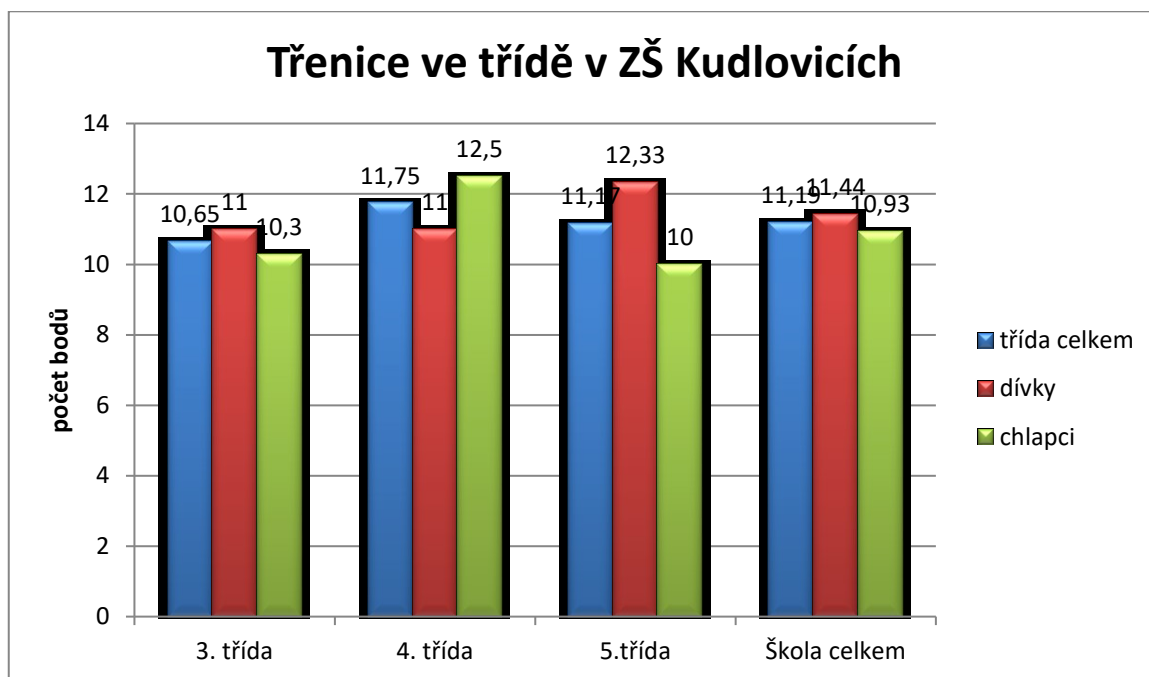
U této proměnné posuzujeme bodové hodnocení tak, že čím více se blížíme k bodové hodnotě 15 (100%), tím spokojenější žáci ve třídě jsou.

Z grafu zjistíme, že spokojenost ve 3. třídě je vyrovnaná a pohybuje se na 85 %, naopak ve 4. třídě jsou velké rozdíly mezi dívkami, které jsou spokojené jen v 53 %, a chlapci v 76%, i tak jsou zde chlapci méně spokojeni než chlapci v jiných třídách. V 5. třídě jsou dívky spokojené z 84 % a chlapci v této třídě dosahují dokonce 93% spokojenosti. V Základní škole v Kudlovicích jsou dívky méně spokojené, neboť dosáhly 76 % a chlapci jsou spokojenější než dívky, neboť dosáhli 82 %. Celková spokojenost ve třídách školy dosáhla 80 % spokojenosti.

Celkem malotřídní školy dosáhly 79 % a běžné 75 % spokojenosti ve třídách. 3. třída u běžných škol vykazuje oproti ostatním třídám vyšší spokojenost 88% a v tomto případě vykazuje větší spokojenost než 3. třídy v malotřídních školách. V celkovém hodnocení jsou žáci spokojenější v malotřídních školách než v běžných o 4 %.

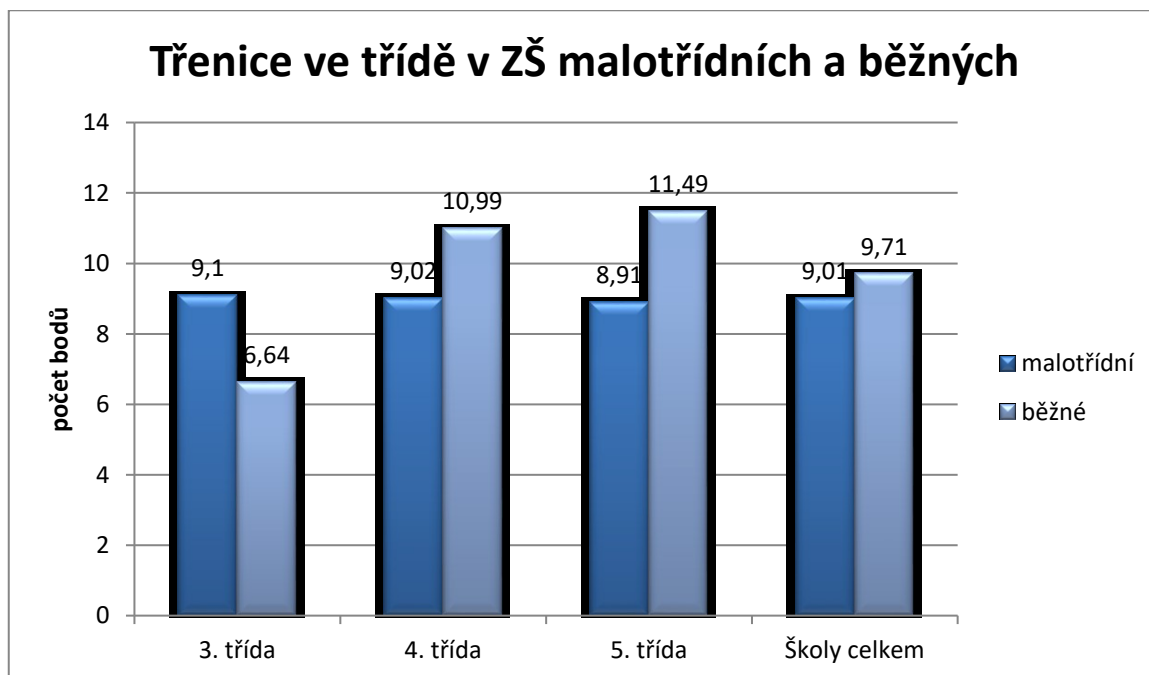
Mají žáci mezi sebou konflikty?

Graf 3 Třenice ve třídách v Základní škole Kudlovice.



Zdroj: vlastní zpracování

Graf 4 Třenice ve třídách – porovnání mezi základními školami malotřídními a běžnými.



Zdroj: vlastní zpracování

Třenice ve třídě zjišťujeme těmito otázkami:

2. V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou.

7. Některé děti v naší třídě jsou lakomé.

12. Mnoho dětí z naší třídy dělá svým spolužákům naschvály.

17. Určité děti z naší třídy vždycky chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily.

22. Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají.

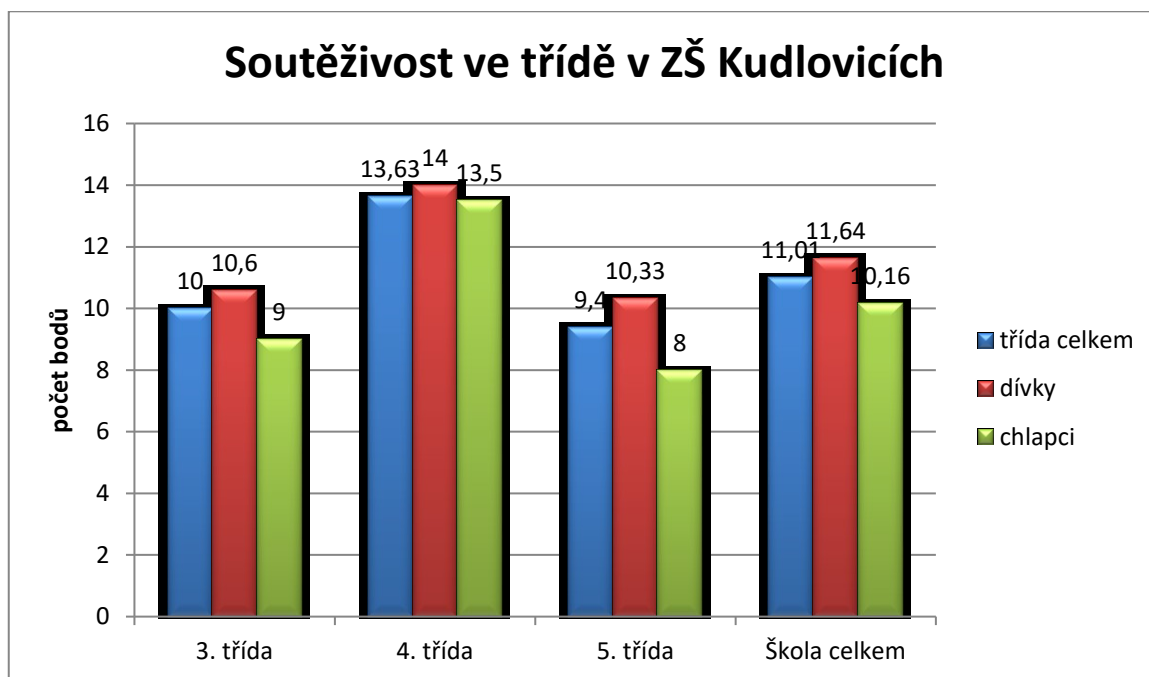
U této proměnné posuzujeme bodové hodnocení tak, že čím více se blížíme k bodové hodnotě 15 (100%), tím jsou ve třídě větší třenice.

Z grafu zjistíme, že 3. třída vnímá třenice vyrovnaně, a to 71 %. Nejvíce třenice ve třídě pociťují chlapci ze 4. třídy 83 % a dívky z 5. třídy 82 %. Dívky ze 4. třídy vnímají třenice 73 % a chlapci z 5. třídy 67 %. Na Základní škole v Kudlovicích vnímají třenice ve třídě žáci celkem na 74 %, z toho dívky 76 % a chlapci 73%.

Na základních školách malotřídních vnímají třenice ve třídě žáci celkem na 60 % a na běžných 65 %. 3. třída běžných škol vykazuje třenice ve třídě mezi žáky hluboko pod průměrem a to na 44 %. Žáci 5. tříd na běžných školách vnímají třenice ve třídě nejvíce, a to 77 %. Až na 3. třídu v běžné škole mají malotřídní školy nižší třenice ve třídě. Základní škola Kudlovice převyšuje v třenicích ve třídách mezi žáky jak malotřídní o 14 %, tak i běžné školy o 9 %. Celkem mají malotřídní školy o 5 % menší třenice než školy běžné.

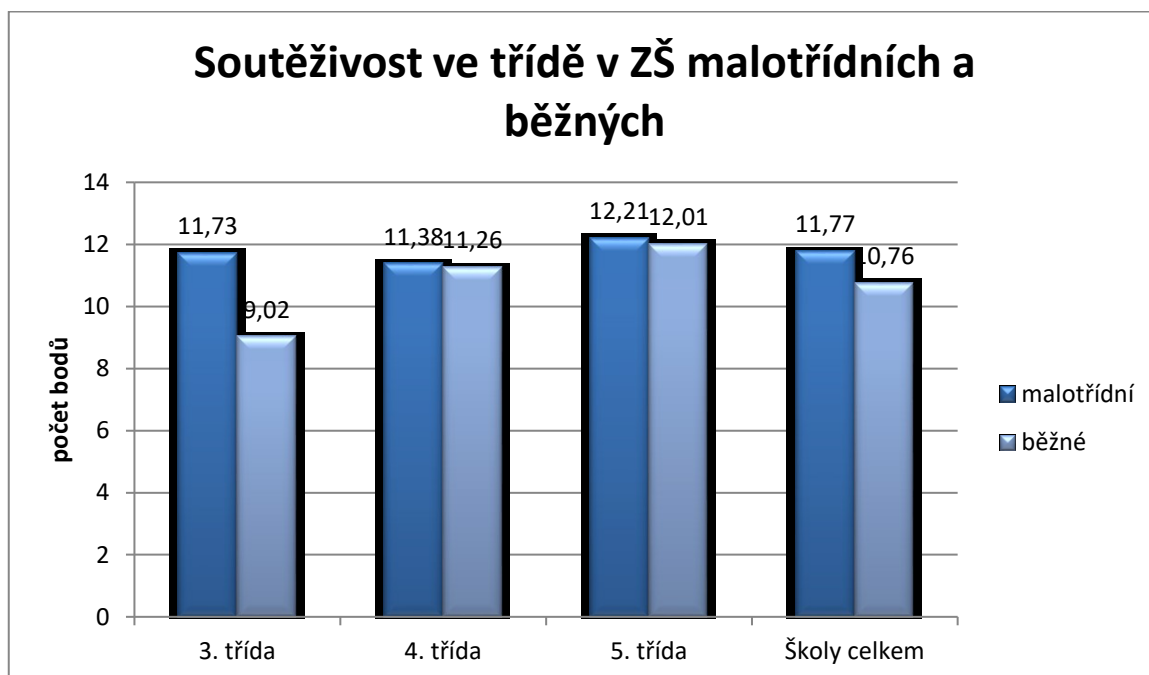
Jaká je míra soutěživosti ve třídě?

Graf 5 Soutěživost ve třídách v Základní škole Kudlovice



Zdroj: vlastní zpracování

Graf 6 Soutěživost ve třídách – porovnání mezi základními školami malotřídními a běžnými



Zdroj: vlastní zpracování

Soutěživost ve třídě zjišťujeme těmito otázkami:

3. V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší.
8. Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků.
13. Některým dětem z naší třídy je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci.
18. Některé děti z naší třídy se vždy snaží udělat svou práci lépe než ostatní.
23. Několik dětí z naší třídy chce být pořád nejlepší.

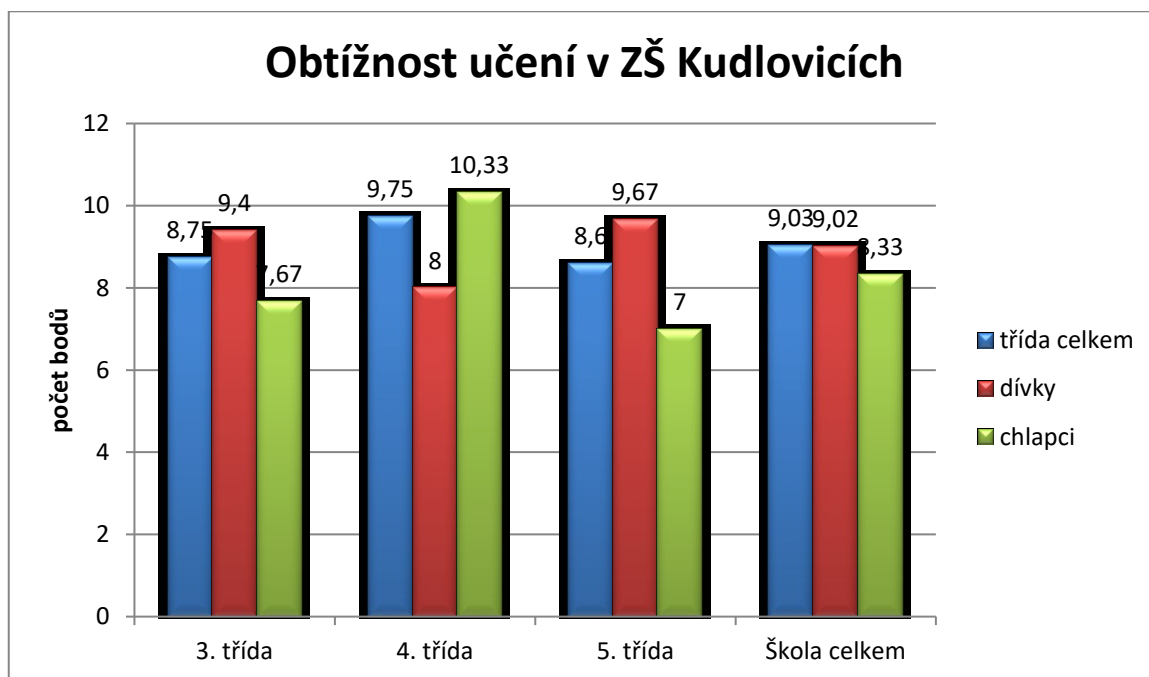
U této proměnné posuzujeme bodové hodnocení tak, že čím více se blížíme bodové hodnotě 15 (100%), tím je větší soutěživost ve třídě.

Ve 3. třídě Základní školy v Kudlovicích dívky 71 % vnímají soutěživost více než chlapci 60 %. Nejvyšší soutěživost vnímají žáci ve 4. třídě, kde dívky dosahují 93 % a chlapci 90 %. Nejnižší soutěživost pocítují žáci 5. třídy, kde dívky dosahují 69 % a chlapci 53 %. Žáci Základní školy v Kudlovicích vnímají soutěživost celkem v 73 %, kde dívky dosahují 78 % a chlapci 68 %. Soutěživost v této škole více vnímají dívky než chlapci, a to o 10 %.

Soutěživost v základních školách malotřídních vnímají žáci na 78 % a na běžných školách 72 %. Mezi 4. třídami malotřídních a běžných škol jsou malé rozdíly, kde malotřídní dosahují 76 % a běžné 75 %. Taktéž u 5. tříd malotřídních škol a běžných v soutěživosti je minimální rozdíl, malotřídní mají 81 % a běžné mají 80 %. Základní škola v Kudlovicích je v celkovém vnímání soutěživosti oproti malotřídním školám nižší o 5 %, ale je o 1 % vyšší než u běžných škol. Malotřídní školy mají o 6 % vyšší soutěživost než školy běžné.

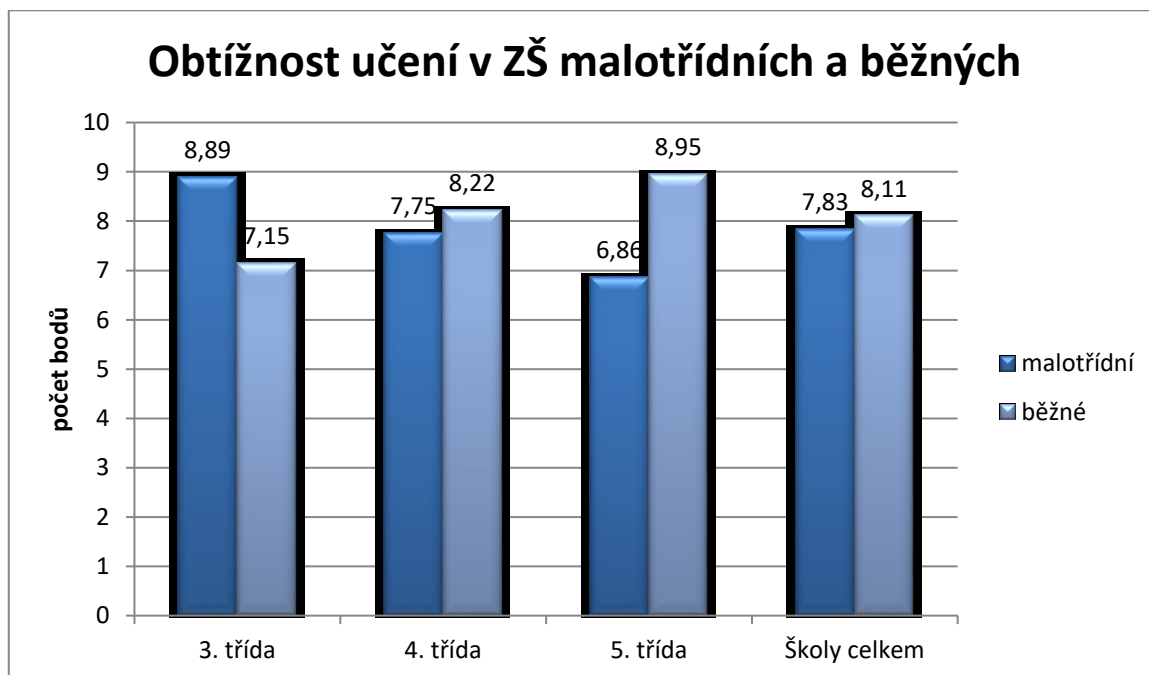
Je učení ve třídě obtížné?

Graf 7 Obtížnost učení v Základní škole Kudlovice.



Zdroj: vlastní zpracování

Graf 8 Obtížnost učení – porovnání mezi základními školami malotřídními a běžnými.



Zdroj: vlastní zpracování

Obtížnost učení ve třídě zjišťujeme těmito otázkami:

- 4. V naší třídě je učení těžké, máme moc práce.
- 9. Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci.
- 14. V naší třídě umí pracovat jen bystré děti.
- 19. Práce ve škole je namáhavá.
- 24. Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, umí se učit.

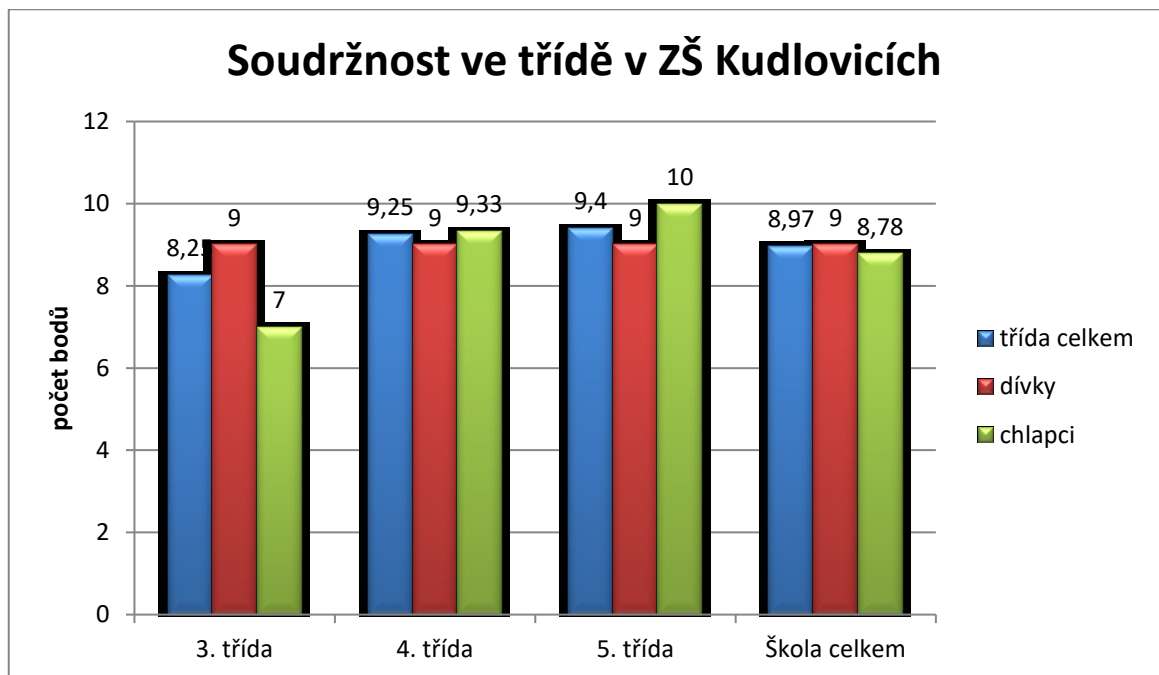
U této proměnné posuzujeme bodové hodnocení tak, že čím více se blížíme bodové hodnotě 15 (100%), tím je větší obtížnost učení ve třídě.

V Základní škole v Kudlovicích ve 3. třídě pociťují dívky větší obtížnost učení, a to v 63 %, naproti tomu chlapci v 51 %. Ve 4. třídě je tomu naopak, zde dívky dosahují v obtížnosti učení 53 %, ale daleko více v obtížnosti učení dosahují chlapci v 69 %. V 5. třídě dívky hodnotí obtížnost 64 %, naproti tomu chlapci jen v 47 %. Celkově Základní škola v Kudlovicích obtížnost učení dosahuje 60 %.

Obtížnost ve třídě v základních školách malotřídních je 52 % a v běžných školách 54%. Nejvyšší obtížnost učení pociťují žáci v 5. třídách běžných škol, a to v 60 %, následují je žáci ze 3. tříd malotřídních škol, a to v 59 %. Naproti tomu žáci 5. tříd malotřídních škol dosahují v obtížnosti učení nejnižších hodnot, a to 46 %, následují je žáci z 3. tříd běžných škol, a to 48 %. Obtížnost učení v Základní škole v Kudlovicích vnímají žáci oproti malotřídním školám celkově vyšší o 8 % a u běžných škol o 6 %. Obtížnost učení je o 2 % vyšší u běžných škol než u škol malotřídních.

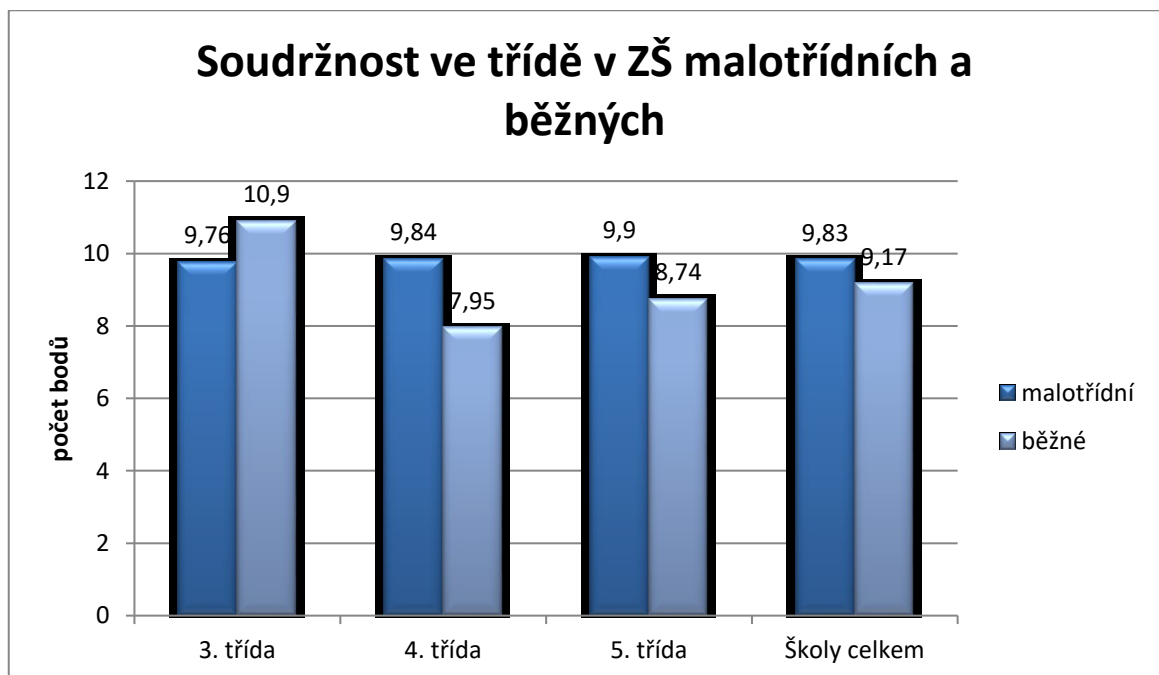
Jaká je soudržnost třídy?

Graf 9 Soudržnost ve třídě v Základní škole Kudlovice.



Zdroj: vlastní zpracování

Graf 10 Soudržnost ve třídě – porovnání mezi základními školami malotřídními a běžnými.



Zdroj: vlastní zpracování

Soudržnost ve třídě zjišťujeme těmito otázkami:

- 5. V naší třídě je každý mým kamarádem.
- 10. Některé děti z naší třídy nejsou mými kamarády.
- 15. Všechny děti z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé.
- 20. Všechny děti z naší třídy se mezi sebou dobře snášejí.
- 25. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé.

U této proměnné posuzujeme bodové hodnocení tak, že čím více se blížíme k bodové hodnotě 15 (100%), tím jsou žáci ve třídě soudržnější.

Ve 3. třídě Základní školy v Kudlovicích dívky vnímají soudržnost ve třídě v 60 % a chlapci jen v 47 %. Ve 4. třídě je soudržnost vyrovnaná a celá třída dosáhla 62 %. V 5. třídě soudržnost u dívek dosáhla 60 % a u chlapců 67 %. Soudržnost ve třídě v Základní škole v Kudlovicích dosáhla 60 %.

V základních školách malotřídních dosáhla celkově soudržnost 66 % a u běžných škol 61 %. Největší soudržnost pociťují ve 3. třídách běžných škol, a to 72 %. Nejmenší soudržnost pociťují žáci ve 4. třídách běžných škol, kde dosáhli 53 %. Základní škola v Kudlovicích má celkově nižší soudržnost oproti malotřídním školám, a to o 6 %, a u běžných škol o 1 %. Celkově je soudržnost ve třídě o 5 % vyšší u malotřídních škol než u škol běžných.

6.2 Výsledky ověření hypotéz

Jak jsme již uvedli výše, k ověřování hypotéz jsme použili Studentův t-test. „Pomocí Studentova t-testu můžeme rozhodnout, zda dva soubory dat, získané měřením ve dvou různých skupinách objektů, mají stejný aritmetický průměr.“ (Chráška, 2007, s. 122)

Nulovou hypotézu u Studentova t-testu testujeme pomocí kritéria t a vypočítá se takto:

$$t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{s} \sqrt{\frac{n_1 \times n_2}{n_1 + n_2}}$$

kde \bar{x}_1 je průměr jedné skupiny, \bar{x}_2 průměr druhé skupiny, n_1, n_2 četnosti obou skupin a s je směrodatná odchylka. Směrodatná odchylka se vypočítá z hodnot získaných v obou skupinách z tzv. nestranného odhadu rozptylu s^2 .

$$s^2 = \frac{1}{n_1 + n_2 - 2} \left[\sum (x_{1i} - \bar{x}_1)^2 + \sum (x_{2j} - \bar{x}_2)^2 \right]$$

$$S = \sqrt{s^2}$$

tady x_{1i} a x_{2j} jsou jednotlivé naměřené hodnoty v obou skupinách.

Aritmetický průměr \bar{x} vypočítáme z číselných hodnot $x_1, x_2, x_3, \dots, x_n$

$$\bar{x} = \frac{x_1 + x_2 + x_3 + \dots + x_n}{n}$$

Zde je n je celková četnost všech hodnot.

Počet stupňů volnosti u Studentova t-testu se určí podle vztahu

$$f = n_1 + n_2 - 2$$

kde f je počet stupňů volnosti, n_1 četnost jedné skupiny a n_2 četnost druhé skupiny Chráška (2007, str. 123 – 124).

OVĚŘOVÁNÍ HYPOTÉZY 1H

1H₀: Nebudou významné rozdíly v jednotlivých 5 proměnných dotazníku MCI-aktuální mezi dívkami a chlapci z malotřídních a běžných škol.

1H_A: Budou významné rozdíly v jednotlivých 5 proměnných dotazníku MCI-aktuální mezi dívkami a chlapci z malotřídních a běžných škol.

Zvolená hladina významnosti $\alpha = 0,05$.

1. proměnná – Spokojenost ve třídě

Tab. 2 Tabulka četností – Spokojenost ve třídě - dívky a chlapci.

Počet bodů	Dívky n_A	Dívky x_i	Dívky x_i^2	Chlapci n_B	Chlapci x_j	Chlapci x_j^2
5	2	10	50	5	25	125
7	7	49	343	10	70	490
8	0	0	0	1	8	64
9	9	81	729	14	126	1134
10	3	30	300	0	0	0
11	32	352	3872	25	275	3025
12	0	0	0	1	12	144
13	24	312	4056	25	325	4225
14	1	14	196	0	0	0
15	22	330	4950	19	285	4275
	$\Sigma 100$	$\Sigma 1178$	$\Sigma 14496$	$\Sigma 100$	$\Sigma 1126$	$\Sigma 13482$

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. 3 Výsledky dotazníkového šetření – Spokojenost ve třídě mezi dívkami a chlapci.

Pohlaví	Počet žáků	Počet bodů	Počet bodů x^2	Aritmetický průměr
Dívky	$n_A = 100$	$x_i = 1178$	$x_i^2 = 14496$	$\bar{x}_A = 11,78$
Chlapci	$n_B = 100$	$x_j = 1126$	$x_j^2 = 13482$	$\bar{x}_B = 11,26$

Zdroj: vlastní zpracování, za použití programu Office 365 Excel funkce- statistické

$$t = 1,372$$

$$t_{0,05}(200) = 1,972$$

Vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická, proto odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme nulovou hypotézu. Mezi dívkami a chlapci v proměnné spokojenost ve třídě není statisticky významný rozdíl.

2. proměnná – Třenice ve třídě

Tab. 4 Tabulka četností – Třenice ve třídě - dívky a chlapci.

Počet bodů	Dívky n_A	Dívky x_i	Dívky x_i^2	Chlapci n_B	Chlapci x_j	Chlapci x_j^2
5	20	100	500	26	130	650
7	14	98	686	16	112	784
8	0	0	0	1	8	64
9	18	162	1458	11	99	891
10	0	0	0	1	10	100
11	16	176	1936	13	143	1573
13	21	273	3549	21	273	3549
14	0	0	0	1	14	196
15	11	165	2475	10	150	2250
	$\Sigma 100$	$\Sigma 974$	$\Sigma 10604$	$\Sigma 100$	$\Sigma 939$	$\Sigma 10057$

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. 5 Výsledky dotazníkového šetření – Třenice ve třídě mezi dívkami a chlapci.

Pohlaví	Počet žáků	Počet bodů	Počet bodů x^2	Aritmetický průměr
Dívky	$n_A = 100$	$x_i = 974$	$x_i^2 = 10604$	$\bar{x}_A = 9,97$
Chlapci	$n_B = 100$	$x_j = 939$	$x_j^2 = 10057$	$\bar{x}_B = 9,39$

Zdroj: vlastní zpracování, za použití programu Office 365 Excel funkce- statistické

$$t = 0,717$$

$$t_{0,05}(200) = 1,972$$

Vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická, proto odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme nulovou hypotézu. Mezi dívkami a chlapci v proměnné třenice ve třídě není statisticky významný rozdíl.

3. proměnná – Soutěživost ve třídě

Tab. 6 Tabulka četností – Soutěživost ve třídě - dívky a chlapci.

Počet bodů	Dívky n_A	Dívky x_i	Dívky x_i^2	Chlapci n_B	Chlapci x_j	Chlapci x_j^2
5	4	20	100	6	30	150
7	11	77	539	13	91	637
9	21	189	1701	15	135	1215
11	18	198	2178	22	242	2662
13	24	312	4056	23	299	3887
14	0	0	0	2	28	392
15	22	330	4950	19	285	4275
	$\Sigma 100$	$\Sigma 1126$	$\Sigma 13524$	$\Sigma 100$	$\Sigma 1110$	$\Sigma 13218$

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. 7 Výsledky dotazníkového šetření – Soutěživost ve třídě mezi dívkami a chlapci.

Pohlaví	Počet žáků	Počet bodů	Počet bodů x^2	Aritmetický průměr
Dívky	$n_A = 100$	$x_i = 1126$	$x_i^2 = 13524$	$\bar{x}_A = 11,26$
Chlapci	$n_B = 100$	$x_j = 1110$	$x_j^2 = 13218$	$\bar{x}_B = 11,10$

Zdroj: vlastní zpracování, za použití programu Office Excel funkce- statistické

$$t = 0,381$$

$$t_{0,05}(200) = 1,972$$

Vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická, proto odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme nulovou hypotézu. Mezi dívkami a chlapci v proměnné soutěživost ve třídě není statisticky významný rozdíl.

4. proměnná – Obtížnost učení ve třídě

Tab. 8 Tabulka četností – Obtížnost učení - dívky a chlapci.

Počet bodů	Dívky n_A	Dívky x_i	Dívky x_i^2	Chlapci n_B	Chlapci x_j	Chlapci x_j^2
5	28	140	700	20	100	500
7	21	147	1029	26	182	1274
8	1	8	64	1	8	64
9	30	270	2430	32	288	2592
11	13	143	1573	14	154	1694
13	5	65	845	7	91	1183
15	2	30	450	0	0	0
	$\Sigma 100$	$\Sigma 803$	$\Sigma 7091$	$\Sigma 100$	$\Sigma 823$	$\Sigma 7307$

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. 9 Výsledky dotazníkového šetření – Obtížnost ve třídě mezi dívkami a chlapci.

Pohlaví	Počet žáků	Počet bodů	Počet bodů x^2	Aritmetický průměr
Dívky	$n_A = 100$	$x_i = 803$	$x_i^2 = 7091$	$\bar{x}_A = 8,03$
Chlapci	$n_B = 100$	$x_j = 823$	$x_j^2 = 7307$	$\bar{x}_B = 8,23$

Zdroj: vlastní zpracování, za použití programu Office 365 Excel funkce - statistické

$$t = 0,580$$

$$t_{0,05}(200) = 1,972$$

Vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická, proto odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme nulovou hypotézu. Mezi dívkami a chlapci v proměnné obtížnost učení není statisticky významný rozdíl.

5. proměnná – Soudržnost ve třídě

Tab. 10 Tabulka četností – Soudržnost ve třídě - dívky a chlapci

Počet bodů	Dívky n_A	Dívky x_i	Dívky x_i^2	Chlapci n_B	Chlapci x_j	Chlapci x_j^2
5	17	85	425	24	120	600
7	17	119	833	18	126	882
8	1	8	64	2	16	128
9	17	153	1377	17	153	1377
10	0	0	0	1	10	100
11	21	231	2541	12	132	1452
12	1	12	144	0	0	0
13	18	234	3042	14	182	2366
15	8	120	1800	12	180	2700
	$\Sigma 100$	$\Sigma 962$	$\Sigma 10226$	$\Sigma 100$	$\Sigma 919$	$\Sigma 9605$

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. 11 Výsledky dotazníkového šetření – Soudržnost ve třídě mezi dívkami a chlapci.

Pohlaví	Počet žáků	Počet bodů	Počet bodů x^2	Aritmetický průměr
Dívky	$n_A = 100$	$x_i = 962$	$x_i^2 = 10226$	$\bar{x}_A = 9,62$
Chlapci	$n_B = 100$	$x_j = 919$	$x_j^2 = 9605$	$\bar{x}_B = 9,19$

Zdroj: vlastní zpracování, za použití programu Office 365 Excel funkce - statistické

$$t = 0,927$$

$$t_{0,05}(200) = 1,972$$

Vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická, proto odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme nulovou hypotézu. Mezi dívkami a chlapci v proměnné soudržnost ve třídě není statisticky významný rozdíl.

OVĚŘOVÁNÍ HYPOTÉZY 2H

2H₀: Mezi malotřídními a běžnými školami nebudou významné rozdíly v jednotlivých 5 proměnných dotazníku MCI-aktuální.

2H_A: Mezi malotřídními a běžnými školami budou významné rozdíly v jednotlivých 5 proměnných dotazníku MCI-aktuální.

Zvolená hladina významnosti $\alpha = 0,05$.

1. proměnná – Spokojenost ve třídě

Tab. 12 Tabulka četností – Spokojenost ve třídě - malotřídní a běžné školy.

Počet bodů	Malotřídky n_A	Malotřídky x_i	Malotřídky x_i^2	Běžné n_B	Běžné x_j	Běžné x_j^2
5	0	0	0	7	35	175
7	8	56	392	8	56	392
8	0	0	0	1	8	64
9	11	99	891	13	117	1053
10	3	30	300	0	0	0
11	23	253	2783	31	341	3751
12	1	12	144	0	0	0
13	29	377	4901	21	273	3549
14	0	0	0	1	14	196
15	25	375	5625	18	270	4050
	Σ 100	Σ 1202	Σ 15036	Σ 100	Σ 1114	Σ 13230

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. 13 Výsledky z dotazníkového šetření – Spokojenost ve třídě mezi malotřídními a běžnými školami.

Škola	Počet žáků	Počet bodů	Počet bodů x^2	Aritmetický průměr
Malotřídní	$n_A = 100$	$x_i = 1202$	$x_i^2 = 15036$	$\bar{x}_A = 12,02$
Běžné	$n_B = 100$	$x_j = 1114$	$x_j^2 = 13230$	$\bar{x}_B = 11,14$

Zdroj: vlastní zpracování, za použití programu Office 365 Excel funkce - statistické

$$t = 2,333$$

$$t_{0,05}(200) = 1,972$$

Vypočítaná hodnota je větší než hodnota kritická, proto odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu. Mezi malotřídními a běžnými školami v proměnné spokojenost ve třídě je **statisticky významný rozdíl**.

2. proměnná – Třenice ve třídě

Tab. 14 Tabulka četností – Třenice ve třídě - malotřídní a běžné školy.

Počet bodů	Malotřídky n_A	Malotřídky x_i	Malotřídky x_i^2	Běžné n_B	Běžné x_j	Běžné x_j^2
5	24	120	600	23	115	575
7	17	119	833	12	84	588
8	0	0	0	1	8	64
9	15	135	1215	13	117	1053
10	0	0	0	1	10	100
11	18	198	2178	13	143	1573
13	18	234	3042	23	299	3887
14	1	14	196	0	0	0
15	7	105	1575	14	210	3150
	$\Sigma 100$	$\Sigma 925$	$\Sigma 9639$	$\Sigma 100$	$\Sigma 986$	$\Sigma 10990$

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. 15 Výsledky z dotazníkového šetření – Třenice ve třídě mezi malotřídními a běžnými školami.

Škola	Počet žáků	Počet bodů	Počet bodů x^2	Aritmetický průměr
Malotřídní	$n_A = 100$	$x_i = 925$	$x_i^2 = 9639$	$\bar{x}_A = 9,25$
Běžné	$n_B = 100$	$x_j = 986$	$x_j^2 = 10990$	$\bar{x}_B = 9,86$

Zdroj: vlastní zpracování, za použití programu Office 365 Excel - statistické

$$t = 1,251$$

$$t_{0,05}(200) = 1,972$$

Vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická, proto odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme nulovou hypotézu. Mezi malotřídními a běžnými školami v proměnné třenice ve třídě není statisticky významný rozdíl.

3. proměnná – Soutěživost ve třídě

Tab. 16 Tabulka četností – Soutěživost ve třídě - malotřídní a běžné školy.

Počet bodů	Malotřídky n_A	Malotřídky x_i	Malotřídky x_i^2	Běžné n_B	Běžné x_j	Běžné x_j^2
5	3	15	75	8	40	200
7	8	56	392	17	119	833
9	19	171	1539	17	153	1377
11	22	242	2662	15	165	1815
13	24	312	4056	21	273	3549
14	2	28	392	0	0	0
15	22	330	4950	22	330	4950
	$\Sigma 100$	$\Sigma 1154$	$\Sigma 14066$	$\Sigma 100$	$\Sigma 1080$	$\Sigma 12724$

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. 17 Výsledky dotazníkového šetření – Soutěživost ve třídě mezi malotřídními a běžnými školami.

Škola	Počet žáků	Počet bodů	Počet bodů x^2	Aritmetický průměr
Malotřídní	$n_A = 100$	$x_i = 1154$	$x_i^2 = 14066$	$\bar{x}_A = 11,54$
Běžné	$n_B = 100$	$x_j = 1080$	$x_j^2 = 12724$	$\bar{x}_B = 10,80$

Zdroj: vlastní zpracování, za použití programu Office 365 Excel funkce- statistické

$$t = 1,731$$

$$t_{0,05}(200) = 1,972$$

Vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická, proto odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme nulovou hypotézu. Mezi malotřídními a běžnými školami v proměnné soutěživosti ve třídě není statisticky významný rozdíl.

4. proměnná – Obtížnost učení

Tab. 18 Tabulka četností – Obtížnost učení - malotřídní a běžné školy.

Počet bodů	Malotřídky n_A	Malotřídky x_i	Malotřídky x_i^2	Běžné n_B	Běžné x_j	Běžné x_j^2
5	26	130	650	23	115	575
7	20	140	980	27	189	1323
8	1	8	64	1	8	64
9	35	315	2835	25	225	2025
11	10	110	1210	18	198	2178
13	7	91	1183	5	65	845
15	1	15	225	1	15	225
	$\Sigma 100$	$\Sigma 809$	$\Sigma 7147$	$\Sigma 100$	$\Sigma 815$	$\Sigma 7235$

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. 19 Výsledky dotazníkového šetření – Obtížnost ve třídě

Škola	Počet žáků	Počet bodů	Počet bodů x^2	Aritmetický průměr
Malotřídní	$n_A = 100$	$x_i = 809$	$x_i^2 = 7147$	$\bar{x}_A = 8,09$
Běžné	$n_B = 100$	$x_j = 815$	$x_j^2 = 7235$	$\bar{x}_B = 8,15$

Zdroj: vlastní zpracování, za použití programu Office 365 Excel funkce - statistické

$$t = 0,173$$

$$t_{0,05}(200) = 1,972$$

Vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická, proto odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme nulovou hypotézu. Mezi malotřídními a běžnými školami v proměnné obtížnosti učení není statisticky významný rozdíl.

5. proměnná – Soudržnost ve třídě

Tab. 20 Tabulka četností – Soudržnost ve třídě - malotřídní a běžné školy.

Počet bodů	Malotřídky n_A	Malotřídky x_i	Malotřídky x_i^2	Běžné n_B	Běžné x_j	Běžné x_j^2
5	16	80	400	27	135	675
7	18	126	882	15	105	735
8	2	16	128	1	8	64
9	16	144	1296	15	135	1215
10	0	0	0	1	10	100
11	15	165	1815	18	198	2178
12	0	0	0	1	12	144
13	20	260	3380	15	195	2535
15	13	195	2925	7	105	1575
	$\Sigma 100$	$\Sigma 986$	$\Sigma 10826$	$\Sigma 100$	$\Sigma 903$	$\Sigma 9221$

Zdroj: vlastní zpracování

Tab. 21 Výsledky dotazníkového šetření – Soudržnost ve třídě mezi malotřídními a běžnými školami.

Škola	Počet žáků	Počet bodů	Počet bodů x^2	Aritmetický průměr
Malotřídní	$n_A = 100$	$x_i = 986$	$x_i^2 = 10826$	$\bar{x}_A = 9,86$
Běžné	$n_B = 100$	$x_j = 903$	$x_j^2 = 9221$	$\bar{x}_B = 9,03$

Zdroj: vlastní zpracování, za použití programu Office 365 Excel funkce - statistické

$$t = 1,773$$

$$t_{0,05}(200) = 1,972$$

Vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická, odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme nulovou hypotézu. Mezi malotřídními a běžnými školami v proměnné soudržnost ve třídě není statisticky významný rozdíl.

6.3 Interpretace dat

Základní škola v Kudlovicích celkem vykazuje mezi ostatními školami nejvyšší spokojenost ve třídě, jen dívky ze 4. třídy se cítí nespokojeny. Taktéž chlapci ze 4. třídy pocítují oproti jiným třídám ve škole nižší spokojenost. Domníváme se, že vyšší spokojenost ve třídách je způsobena kamarádkými vztahy napříč ročníky, které pokračují i po školním vyučování ve vesnické komunitě. Nespokojenost dívek a chlapců ve 4. třídě je pravděpodobně způsobena nízkým počtem dívek ve třídě a dle antropologických výzkumů může tedy mít velký vliv na spokojenost ve třídě míra agresivity. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 217) Třenice na této škole nejvíce vnímají dívky z 5. třídy a chlapci ze 4. třídy. Celkově škola vykazuje vysoké procento třenic ve třídách oproti jiným malotřídním a běžným školám. Soutěživost ve třídě se na této škole pohybuje naměřenými hodnotami mezi malotřídními školami a běžnými, kde malotřídní školy vykazovaly vyšší hodnoty a naopak běžné nižší hodnoty. Vysoké procento vnímání soutěživosti ve třídě mají na škole v Kudlovicích žáci 4. třídy, což může způsobovat opět vyšší počet chlapců ve třídě. Nejnižší procento na této škole v soutěživosti pocítovali chlapci z 5. třídy. V Kudlovicích obtížnost ve třídě nejvíce pocítují žáci 4. třídy, kde nejvyšší hodnoty uváděli chlapci. Nejnižší hodnoty v obtížnosti učení vnímají chlapci 5. třídy. V porovnání s ostatními školami dosahuje škola v Kudlovicích vyšších hodnot než školy malotřídní a běžné. Soudržnost ve třídách v Kudlovicích vidí nejvíce chlapci z 5. třídy a nejnižší soudržnost vnímají chlapci ze 3. třídy. Dívky ze všech tříd hodnotily soudržnost stejnou hodnotou. Škola v Kudlovicích dosahuje v soudržnosti nejnižších hodnot oproti malotřídním a běžným školám. Základní škola v Kudlovicích má ve svých třídách nejspokojenější žáky, nejvíce konfliktů ve třídě, soutěživost ve třídě je průměrná, učení je nejobtížnější ze všech škol a soudržnost mezi žáky je nejnižší. Žáci 4. třídy svou třídu nevnímají pozitivně.

Porovnáním klimatu třídy v základních školách malotřídních a běžných jsme zjistili, že spokojenější žáci jsou v malotřídních školách. Také třenice, obtížnost učení a soudržnost ve třídě jsou menší než ve třídách běžných škol. Naopak soutěživost je větší ve třídách malotřídních škol. 3. třídy běžných škol vykazují vyšší hodnoty spokojenosti a soudržnosti než 3. třídy malotřídních škol. V těchto proměnných předčí všechny zkoumané třídy. Žáci 3. třídy běžných škol dosahují také lepších výsledků i v třenicích a soutěživosti ve třídě, kde taktéž předčí všechny zkoumané třídy. V obtížnosti učení nižší výsledek než ve 3. třídách běžných škol měli žáci 5. tříd malotřídních škol.

Při ověřování hypotézy 1H jsme zjišťovali, zda jsou rozdíly v jednotlivých 5 proměnných mezi dívkami a chlapci malotřídních a běžných škol. U první proměnné Spokojenost ve třídě jsme přijali nulovou hypotézu – mezi dívkami a chlapci není statisticky významný rozdíl. U druhé proměnné Třenice ve třídě jsme přijali nulovou hypotézu – mezi dívkami a chlapci není statisticky významný rozdíl. U třetí proměnné Soutěživost ve třídě jsme přijali nulovou hypotézu - mezi dívkami a chlapci není statisticky významný rozdíl. U čtvrté proměnné Obtížnost učení jsme přijali nulovou hypotézu – mezi dívkami a chlapci není statisticky významný rozdíl. U páté proměnné Soudržnost ve třídě jsme přijali nulovou hypotézu – mezi dívkami a chlapci není statisticky významný rozdíl. Můžeme tedy tvrdit, že u jednotlivých proměnných nejsou rozdíly mezi dívkami a chlapci.

Při ověřování hypotézy 2H jsme zjišťovali, zda jsou rozdíly v jednotlivých 5 proměnných mezi malotřídními a běžnými školami. U první proměnné Spokojenost ve třídě jsme přijali alternativní hypotézu – mezi malotřídními a běžnými školami je statisticky významný rozdíl. U druhé proměnné Třenice ve třídě jsme přijali nulovou hypotézu - mezi malotřídními a běžnými školami není statisticky významný rozdíl. U Třetí proměnné Soutěživost ve třídě jsme přijali nulovou hypotézu – mezi malotřídními a běžnými školami není statisticky významný rozdíl. U čtvrté proměnné Obtížnost učení jsme přijali nulovou hypotézu – mezi malotřídními a běžnými školami není statisticky významný rozdíl. U páté proměnné Soudržnost ve třídě jsme přijali nulovou hypotézu – mezi malotřídními a běžnými školami není statisticky významný rozdíl. První proměnná Spokojenost ve třídě vykazuje rozdíly ve spokojenosti mezi malotřídními a běžnými školami. U druhé až páté proměnné můžeme tvrdit, že není rozdíl mezi malotřídními a běžnými školami.

7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Velmi přínosné u dotazníku MCI – Naše třída je jeho snadné použití a pro zjištění klimatu třídy také velmi rychle vyhotovený, a tedy časově nenáročný.

Pro učitele, kteří chtějí znát klima své třídy, doporučujeme, aby si žáci své dotazníky popdepsali. Učitel pak může lépe vyhodnotit nejen klima celé třídy, ale i jednotlivce a zapracovat na jeho zlepšení. Výhodou tohoto dotazníku je i možnost volby formy. Učitel si tímto způsobem může zjistit, jaké klima třídy je teď aktuálně a jaké klima by si žáci přáli tzv. jaké třídní klima by preferovali. (Čapek, 2010, s. 106)

Čapek v praxi využívá tzv. „metodu spolupracujících žáků“, kde si žáci sami spočítají body. Následně se jich dotazuje, zda dotazník změřil to, co měl. Velkou opatrnost klade na dotazování žáků, kolik bodů získali, u spokojenosti a soudržnosti se ptáme na nejvyšší hodnoty, u třenic, soutěživosti a obtížnosti učení na nejnižší hodnoty. Žáky s negativním názorem nevystavujeme nevhodné zvědavosti ostatních. (Čapek, 2010, s. 106)

Velkým problémem ve třídách je soutěživost a nízká soudržnost. Ze tříd se vytrácí obyčejné kamarádství a roste neúměrně individualismus. Žáci se nechtějí podělit o své poznatky, aby nepřišli o nějakou svou výhodu. V praxi se využívá skupinová spolupráce, kde učitel rozdělí ve vyučování žáky do skupinek, které mají plnit různé úkoly. Učitel dbá na to, aby se prezentovali všichni ve skupince a měli tak možnost se projevit. Žáci se tak učí spolupracovat i se spolužáky, se kterými by za jiných okolností nespolečně pracovali.

Pokud panuje ve třídě nespokojenost, může učitel zapracovat na větší spolupráci mezi žáky pomocí her a projektů. Pokud neutěšený stav trvá i nadále, může učitel využít pomoci výchovného poradce nebo metodika prevence, který danou situaci může pomocí dalších diagnostik podrobněji popsat a navrhnout řešení.

Dalším pomocníkem při řešení problémů ve školní třídě může být školní psycholog či speciální pedagog. Ti mohou vzniklé situace řešit bez odkladu a možná rizika tak eliminovat vhodnou intervencí. Z hlediska finanční náročnosti jsou dostupnější především pro střední a velké školy. Možným řešením pro menší školy je využití dotací, zjednodušeně tzv. Šablon v rámci Operačního programu Výzkumu, Vývoje a Vzdělávání (OP VVV), což je víceletý program pro období 2014 – 2020, ten řídí MŠMT. Pomocí těchto Šablon pak mohou školy čerpat finanční prostředky. Šablony jsou přesně definované aktivity, které si škola vybírá dle svých potřeb. Školy tak mohou využít získané finanční prostředky na fi-

nancování potřebných pracovníků, pomůcek pro žáky či pro další vzdělávání pedagogů. Samozřejmě Šablony využívají i střední a velké školy. (MŠMT © 2017)

Třídní učitel má také možnost se obrátit na Středisko výchovné péče (SVP). Tyto instituce nejčastěji řeší potíže s chováním jednotlivce, popř. skupiny, třídy. Například pedagogové v Uherském Hradišti mohou využít SVP Help, kde na základě vytvořeného programu na zlepšení klimatu je celá třída pozvána do tohoto střediska a příslušní pracovníci se třídě věnují celé dopoledne (9.00 – 12.00 hodin). Třída absolvuje zpravidla tři návštěvy a součástí setkání je i diagnostika vztahů opřená o pozorování nebo o speciální vztahové hry. Po každém setkání v SVP následuje konzultace s třídním učitelem a vyhotoví se plán, jak klima třídy zlepšit. SVP Help nabízí pomoc i pedagogickým pracovníkům, a to formou Balintovských skupin.

Další možností je i SVP Domek Zlín, kde její pracovníci dojíždějí diagnostikovat školní třídy přímo do škol, což SVP Help nenabízí, ale průběh šetření je obdobný.

Všechny tyto možnosti může třídní učitel využít ke zlepšení třídního klimatu, ke zlepšení komunikace ve třídě, tak aby žáci i učitel byli ve své třídě spokojeni a školní třída se stala bezpečným a podnětným místem pro vzdělávání a vývoj osobnosti žáků.

ZÁVĚR

Školnímu klimatu třídy je v současnosti věnována velká pozornost, ke které přispěli mnozí odborníci, jež se o toto téma zajímali. Například zmíníme R. Čapka, H. Grecmanovou a především J. Laška, jehož zásluhou byl přeložen a upraven do českého prostředí aplikovaný dotazník v české verzi Naše třída. Pomocí tohoto dotazníku jsme provedli výzkum, který měl za cíl zjistit klima tříd na Základní škole v Kudlovicích a porovnat jej s malotřídními a běžnými školami.

Teoretická část této diplomové práce byla zaměřena na objasnění pojmů týkajících se klimatu školní třídy a klimatu školy. Taktéž jsme zmínili faktory, které ovlivňují klima školních tříd a škol.

V praktické části jsme popsali výzkumné postupy, výzkumný soubor, provedli analýzu a interpretovali zjištěná data.

Zjistili jsme, že Základní škola v Kudlovicích dosahuje v porovnání s jinými školami ve svých třídách u spokojenosti žáků nadprůměrné hodnocení, avšak v ostatních zkoumaných proměnných, a to v třenicích, v obtížnosti učení a v soudržnosti získali naopak podprůměrná hodnocení. V proměnné soutěživost ve třídě získala tato škola průměrnou hodnotu. Nejhorše na této škole své klima třídy hodnotili žáci 4. třídy.

V rámci výzkumu jsme provedli i srovnání mezi základními školami malotřídními a běžnými školami. Malotřídní školy ve svých třídách dosahovaly ve čtyřech proměnných, a to ve spokojenosti, v třenicích, v obtížnosti učení a v soudržnosti lepší hodnoty než školy běžné, jen u proměnné soutěživost ve třídě vykazovaly vyšší hodnoty než běžné školy. Výjimkou jsou 3. třídy běžných škol, které měly v proměnných spokojenost ve třídě a soudržnost ve třídě nadprůměrně vysoké hodnocení, vyšší než malotřídní školy. V proměnných třenice, soutěživost a obtížnost měly 3. třídy běžných škol taktéž v mnohých případech lepší výsledky než školy malotřídní.

Taktéž jsme chtěli zjistit, zda jsou rozdíly ve vnímání klimatu školní třídy mezi dívkami a chlapci. Výzkumem jsme dospěli k závěru, že mezi dívkami a chlapci v pěti proměnných, a to spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost učení a soudržnost ve třídě není statisticky významný rozdíl ve vnímání klimatu třídy. Nepotvrdily se nám tak výzkumy Laška, který zjistil statisticky významné rozdíly mezi dívkami a chlapci v proměnné třenice a soudržnost. (Lašek, 2001, s. 56)

Zajímala nás také skutečnost, zda jsou rozdíly ve vnímání klimatu školních tříd na malotřídních a běžných školách. Statisticky významný rozdíl mezi malotřídními a běžnými školami se projevil v proměnné spokojenost ve třídě. Ve zbylých čtyřech proměnných třenic, soutěživost, obtížnost učení a soudržnost není statisticky významný rozdíl ve vnímání klimatu třídy. Lašek zkoumal rozdíly v klimatu školních tříd mezi městskými a venkovskými školami. Žáci venkovské školy byli významně méně ve škole spokojeni, měli více třenic, pociťovali vyšší soutěživost, menší obtížnost učení a vykazovali vyšší soudržnost než děti městské. (Lašek, 2001, s. 60)

Oslovení učitelé, kteří prováděli dotazníkové šetření ve svých třídách, projevovali zájem o zjišťování stavu klimatu ve třídě a sami požadovali zpětnou vazbu, jak „jejich“ třída vnímá své klima. Byli i takoví, kteří se vyjadřovali k samotnému dotazníku. Učitelé ze Základní školy Kněžpole měli výhrady k otázkám v dotazníku, kde se jim některé otázky jevily pro žáky 3. tříd obtížné. Taktéž učitelé ze Základní školy v Traplicích se při předávání dotazníků zmiňovali o obtížnosti otázek v dotazníku. Písemný záznam z této školy dokládáme v příloze. Základní škola v Kostelanech toto šetření, po přečtení otázek v dotazníku, odmítla s tím, že otázky jsou nejednoznačné a sami žáci nevědí jak odpovědět, a vyjádřili pochybnosti o výpovědi tohoto dotazníku. Čapek zmiňuje, že zejména průměry třídy zakrývají individuální vnímání klimatu každého jednoho žáka. (Čapek, 2010, s. 107) Je velmi přínosné, že sami učitelé přicházejí s připomínkami a nebojí se reagovat odlišně a jít jiným směrem. I to pak může svědčit o tom, jaké klima školní třídy panuje na jejich škole, neboť jsou jejich důležitou součástí.

Závěrem této práce můžeme říct, že významnost zkoumání klimatu školní třídy si uvědomují jak učitelé, školy, tak i rodiče, neboť nikdo nechce pracovat v prostředí, kde jsou na denním pořádku vzájemné konflikty, ponižování a kde vládne nespravedlnost. Proto je jen dobře, když učitelé jsou nakloněni myšlence diagnostikovat si klima školní třídy sami a vyvodit závěry, které povedou ke zlepšení klimatu své třídy.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, s.r.o., 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.
- DVOŘÁK, D.; STARÝ, K. aj. *Česká základní škola, vícepřípadová studie*. Praha: Univerzita Karlova, 2010. ISBN 978-80-246-1896-8.
- GILLERNOVÁ, I; KREJČOVÁ L. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha 7: Grada Publishing, a.s., 2012. ISBN 978-80-247-3472-9.
- GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.
- GRECMANOVÁ, H. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex, 2002. ISBN 80-85783-207.
- GULOVÁ, L.; ŠÍP, R. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha 7: Grada Publishing, a.s., 2013. ISBN 978-80-247-4368-4.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu*. Praha 7: Grada Publishing, a.s., 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JANÍK, T.; PEŠKOVÁ, J. aj. *Školní vzdělávání: podmínky, kurikulum, aktéři, procesy, výsledky*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. ISBN 978-80-210-6132-3.
- KAŠPÁRKOVÁ, J. *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu: konstrukce a aplikace v praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007. ISBN 978-80-244-1852-0.
- KAŠPÁRKOVÁ, S. *Pedagogická diagnostika třídy a žáka*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati, 2009. ISBN 978-80-7318-790-3.
- KRAUS, B. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál s.r.o., 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
- LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ D. *Vývojová psychologie*. Praha 7: Grada Publishing, a.s., 2006. ISBN 80-247-1284-9.
- LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 978-80-7041-980-9.
- MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, s.r.o., 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

PETLÁK, E. a kol. *Kapitoly zo súčasnej didaktiky*. Bratislava: Iris, 2005, ISBN 80-89018-89-0.

PETLÁK, E. *Pedagogicko-didaktická práca učiteľa*. Bratislava: Iris, 2000. ISBN 80-89018-05-X.

POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4499-9.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, s.r.o., 2002. ISBN 80-7367-047-X.

SKUTIL, M. a kol. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, s.r.o., 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

TUREK, I. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition, s.r.o., 2008. ISBN 978-80-8078-198-9.

INTERNETOVÝ ZDROJ

ZORMANOVÁ, L. Problematika malotřídních škol. Metodický portál RVP[online], 2015 [cit. 28. 3. 2018].

Dostupné na www: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/19727/problematika-malotridnich-skol.html/>.

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. Klasifikace vzdělání. Český statistický úřad [online], 2016 [cit. 1. 4. 2018].

Dostupné na www: https://www.czso.cz/csu/czso/klasifikace_vzdelani_cz_isced_2011

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. Šablony od A do Z. Ministerstvo školství a tělovýchovy [online], 2017 [cit. 1. 4. 2019].

Dostupné na www: <https://opvvv.msmt.cz/aktualita/sablony-od-a-do-z.htm>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ZŠ Základní škola.

ISCED Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání

ČSÚ Český statistický úřad

Tzv. Tak zvaně.

Aj. A jiné.

Apod. A podobně.

SVP Středisko výchovné péče

SEZNAM OBRÁZKŮ

Schéma 1: Edukační prostředí podle Průchy (2002, s. 70)

Schéma 2: Vzájemné vazby mezi prostředím a klimatem (Lašek, 2001, s. 41)

SEZNAM TABULEK

Tab. 1: Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání – ISCED 1997 (Praha UIV, 1999).

Tab. 2: Tabulka četností – Spokojenost ve třídě - dívky a chlapci.

Tab. 3: Výsledky dotazníkového šetření – Spokojenost ve třídě mezi dívkami a chlapci.

Tab. 4: Tabulka četností – Třenice ve třídě - dívky a chlapci.

Tab. 5: Výsledky dotazníkového šetření – Třenice ve třídě mezi dívkami a chlapci.

Tab. 6: Tabulka četností – Soutěživost ve třídě - dívkami a chlapci.

Tab. 7: Výsledky dotazníkového šetření – Soutěživost ve třídě mezi dívkami a chlapci.

Tab. 8: Tabulka četností – Obtížnost učení - dívkami a chlapci.

Tab. 9: Výsledky dotazníkového šetření – Obtížnost učení mezi dívkami a chlapci.

Tab. 10: Tabulka četností – Soudržnost ve třídě - dívkami a chlapci.

Tab. 11: Výsledky dotazníkového šetření – Soudržnost ve třídě mezi dívkami a chlapci.

Tab. 12: Tabulka četností – Spokojenost ve třídě - malotřídní a běžné školy.

Tab. 13: Výsledky dotazníkového šetření – Spokojenost ve třídě mezi malotřídními a běžnými školami.

Tab. 14: Tabulka četností – Třenice ve třídě - malotřídní a běžné školy.

Tab. 15: Výsledky dotazníkového šetření – Třenice ve třídě mezi malotřídními a běžnými školami.

Tab. 16: Tabulka četností – Soutěživost ve třídě - malotřídní a běžné školy.

Tab. 17: Výsledky dotazníkového šetření - Soutěživost ve třídě mezi malotřídními a běžnými školami.

Tab. 18: Tabulka četností – Obtížnost učení ve třídě - malotřídní a běžné školy.

Tab. 19: Výsledky dotazníkového šetření – Obtížnost učení ve třídě mezi malotřídními a běžnými školami.

Tab. 20: Tabulka četností – Soudržnost ve třídě - malotřídní a běžné školy.

Tab. 21: Výsledky dotazníkového šetření – Soudržnost ve třídě mezi malotřídními a běžnými školami.

GRAFY

Graf 1: Spokojenost ve třídě v Základní škole v Kudlovicích.

Graf 2: Spokojenost ve třídě – porovnání základních škol malotřídních a běžných.

Graf 3: Třenice ve třídách v Základní škole v Kudlovicích.

Graf 4: Třenice ve třídě – porovnání základních škol malotřídních a běžných.

Graf 5: Soutěživost ve třídách v Základní škole v Kudlovicích.

Graf 6: Soutěživost ve třídě – porovnání základních škol malotřídních a běžných.

Graf 7: Obtížnost učení ve třídách Základní školy v Kudlovicích.

Graf 8: Obtížnost učení – porovnání základních škol malotřídních a běžných.

Graf 9: Soudržnost ve třídách v Základní škole v Kudlovicích.

Graf 10: Soudržnost ve třídě – porovnání základních škol malotřídních a běžných.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník Naše třída (autor J. Lašek).

Příloha P II: Respondentem vyplněný a vyhodnocený dotazník Naše třída (autor J. Lašek).

Příloha P III: Připomínka k dotazníku „Naše třída“ od učitelů ZŠ Traplice.

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK NAŠE TŘÍDA (AUTOR J. LAŠEK).

Zakroužkuj: Dívka - Chlapec

Kolik máš let:

Třída:

Škola:

Dotazník Naše třída (Autor J. Lašek)

	ANO	NE
1.V naší třídě baví děti práce ve škole.		
2.V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou.		
3.V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dověděly, kdo je nejlepší.		
4.V naší třídě je učení těžké, máme moc práce.		
5.V naší třídě je každý mým kamarádem.		
6.Některé děti nejsou v naší třídě šťastné.		
7.Některé děti v naší třídě jsou lakomé.		
8.Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků.		
9.Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci.		
10.Některé děti z naší třídy nejsou mými kamarády.		
11.Děti z naší třídy mají svou třídu rády.		
12.Mnoho dětí z naší třídy dělá svým spolužákům naschvály.		
13.Některým dětem z naší třídy je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci.		
14.V naší třídě umí pracovat jen bystré děti.		
15.Všechny děti z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé.		
16.Některým dětem se v naší třídě nelíbí.		
17.Určité děti z naší třídy zřadycky chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily.		
18.Některé děti z naší třídy se vždy snaží udělat svou práci lépe než ostatní.		
19.Práce ve škole je namáhavá.		
20.Všechny děti z naší třídy se mezi sebou dobře snášejí.		
21.V naší třídě je legrace.		
22.Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají.		
23.Několik dětí z naší třídy chce být pořád nejlepší.		
24.Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, umí se učit.		
25.Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé.		

PŘÍLOHA II RESPONDENTEM VYPLNĚNÝ A VYHODNOCENÝ DOTAZNÍK NAŠE TŘÍDA (AUTOR J. LAŠEK).

K 3D

Zakroužkuj: Dívka - Chlapec

Kolik máš let: 9

Třída: 3

Škola: ZŠ KUDLOLOVICE

Dotazník Naše třída (Autor J. Lašek)

	ANO	NE	
1. V naší třídě baví děti práce ve škole.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3
2. V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3
3. V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dověděly, kdo je nejlepší.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	1
4. V naší třídě je učení těžké, máme moc práce.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3
5. V naší třídě je každý mým kamarádem.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	1
6. Některé děti nejsou v naší třídě šťastné.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1
7. Některé děti v naší třídě jsou lakomé.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3
8. Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	1
9. Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1
10. Některé děti z naší třídy nejsou mými kamarády.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1
11. Děti z naší třídy mají svou třídu rády.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3
12. Mnoho dětí z naší třídy dělá svým spolužákům naschvály.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3
13. Některým dětem z naší třídy je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3
14. V naší třídě umí pracovat jen bystré děti.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	1
15. Všechny děti z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	1
16. Některým dětem se v naší třídě nelíbí.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1
17. Určité děti z naší třídy yždycky chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	1
18. Některé děti z naší třídy se vždy snaží udělat svou práci lépe než ostatní.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1
19. Práce ve škole je namáhavá.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3
20. Všechny děti z naší třídy se mezi sebou dobře snášejí.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	1
21. V naší třídě je legrace.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3
22. Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	1
23. Několik dětí z naší třídy chce být pořád nejlepší.	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	1
24. Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, umí se učit.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1
25. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé.	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3

SPOKOJENOST 11
 TĚSNICE 11
 SOUTĚŽIVOST 7
 OBTÍČNOST 9
 SOUTŘŽNOST 7

**PŘÍLOHA III PŘIPOMÍNKA K DOTAZNÍKU „NAŠE TŘÍDA“ OD
UČITELŮ ZŠ TRAPLICE.**

Otázky nejsou
jednoznačné.
Těm učitelům,
ne rozuměli smyslu
otázky - zda pochopili
ano nebo ne.