

# **Klima 3. ročníku v základních školách různého zaměření**

Bc. Petra Ventrčová

---

Diplomová práce  
2022



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2021/2022

# ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Petra Ventrčová**  
Osobní číslo: **H20111**  
Studijní program: **N0111A190013 Sociální pedagogika**  
Forma studia: **Kombinovaná**  
Téma práce: **Klima 3. ročníku v základních školách různého zaměření**

## Zásady pro vypracování

Zpracování a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti klimatu školy, klimatu třídy a základního vzdělávání.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledku výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

**Seznam doporučené literatury:**

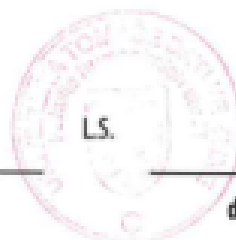
- ČAPEK, Robert, 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2742-4.
- GRECMANOVÁ, Helena, 2008. *Klima školy*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409010-3.
- CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
- LAŠEK, Jan, 2012. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-220-1
- PETLÁK, Erich, 2006. *Klima školy a klima třídy*. Bratislava: Iris. ISBN 80-8901897-1.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Lucie Blašíková, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **12. ledna 2022**  
Termín odevzdání diplomové práce: **22. dubna 2022**

---

**Mgr. Libor Mařík, Ph.D.**  
děkan



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

Ve Zlíně dne **12. ledna 2022**

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 30.3.2012

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

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

*(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení 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, o pisy nebo rozmnoženiny.  
(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

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

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

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

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

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

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

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

## **ABSTRAKT**

Tématem diplomové práce je, „*Klima 3. ročníku v základních školách různého zaměření*“ Práce je soustředěna na dva hlavní okruhy. Na okruh teoretický a na okruh empirický. V teoretickém okruhu si vymežíme pojmy jako je atmosféra, klima a prostředí školy. Dále se zaměříme na pojmy, jako jsou faktory a typy školského klimatu, klima třídy, faktory ovlivňující klima třídy při vyučování a samotné klima při vyučování. V neposlední řadě si přiblížíme organizační zaměření školy, pozitivní znaky klimatu školy i třídy. V závěru teoretické části se zaměříme na prvky a determinanty klimatu.

V empirickém okruhu se soustředíme na kvantitativní výzkum uskutečnění na základních školách ve městě Kroměříž, kdy jsme výzkumné šetření provedli dotazníkovou metodou. Stanoveným cílem této diplomové práce je zjišťování klimatu ve třídách a školách. Pokusíme se zmapovat a popsat různorodost klimatu ve třídách a školách. Výzkumné šetření provedeme u žáků prvního stupně, třetího ročníku.

Klíčová slova: prostředí, atmosféra, klima školy, klima třídy

## **ABSTRACT**

The topic of the diploma thesis is "Climate of the 3rd year in primary schools of various specializations" The thesis is focused on two main areas. Theoretical circuit and the empirical circuit. In the theoretical area, we define terms such as atmosphere, climate and school environment. We will also focus on concepts such as factors and types of school climate, classroom climate, factors influencing the classroom climate in teaching and the teaching climate itself. Last but not least, we will approach the organizational focus of the school, the positive features of the school and classroom climate. At the end of the theoretical part we will focus on the elements and determinants of climate.

In the empirical circle, we focus on quantitative research carried out at primary schools in the city of Kroměříž, where we conducted a research survey using the questionnaire method. The stated goal of this diploma thesis is to determine the climate in classrooms and schools. We will try to map and describe the diversity of the climate in classrooms and schools. We will conduct a research survey of first-grade, third-year students.

Key words: environment, atmosphere, school climate, classroom climate

Poděkování:

Velmi děkuji paní Mgr. Lucii Blašíkové Ph.D. za odborné vedení, konzultace, rady a ochotný přístup při vedení této diplomové práce a zároveň chci projevit poděkování školám, ředitelům a učitelům, kteří mi umožnili výzkum pro tuto práci. V neposlední řadě chci poděkovat své rodině za podporu a tolerantní přístup k času, který jsem strávila u psaní této práce a u studia.

*Motto:*

*„Škola nemá být trestnicí, ale domovem lásky a trpělivosti.“*

*(Jakub Jan Ryba)*

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

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>11</b>
<b>1 KLIMA V KONTEXTU DEFINIC</b> .....	<b>12</b>
1.1 KLIMA ŠKOLY.....	15
1.2 FAKTORY VÝZNAMNÉ PRO KLIMA ŠKOLY .....	17
1.2.1 Typy školského klimatu dle Petláka .....	17
<b>2 KLIMA TŘÍDY</b> .....	<b>21</b>
2.1 KLIMA VE TŘÍDĚ PŘI VYUČOVÁNÍ .....	22
2.2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ KLIMA PŘI VYUČOVÁNÍ.....	22
<b>3 ORGANIZACE ŠKOLY A TŘÍDY PŮSOBÍCÍ NA KLIMA</b> .....	<b>25</b>
3.1 ORGANIZAČNÍ ZNAKY ŠKOLY A TŘÍDY.....	25
3.2 POZITIVNÍ ZNAKY KLIMATU ŠKOL A TŘÍD .....	29
3.2.1 Prvky klimatu a jeho determinanty ve všech zaměřeních na vzdělávání .....	32
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>34</b>
<b>4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ</b> .....	<b>35</b>
4.1 CÍL VÝZKUMU .....	35
4.1.1 Dílčí výzkumné cíle .....	36
4.2 HLAVNÍ VÝZKUMNÁ OTÁZKA .....	36
4.3 METODOLOGICKÝ VÝZKUM.....	37
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	37
<b>5 ANALÝZA DAT A INTERPRETACE DAT</b> .....	<b>39</b>
<b>6 SHRUTÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ</b> .....	<b>48</b>
<b>7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI</b> .....	<b>51</b>
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>53</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A INTERNETOVÉ ZDROJE</b> .....	<b>54</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>56</b>
<b>SEZNAM TABULEK</b> .....	<b>58</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>59</b>



## ÚVOD

Základní škola je hned po mateřské škole dalším velkým mezníkem každého dítěte.

Najednou je dítě postaveno do role žáka, kdy mu nastávají nové povinnosti, přichází do nového kolektivu a to postupně utváří jeho osobnost žáka, kdy ve velké míře utváření této osobnosti ovlivňuje i vytvořené klima dané třídy v dané škole. Školní klima má nemalý vliv na budoucí život každého žáka.

Proto je důležité sledovat a vnímat klima a neopomíjet jeho výrazný vliv i v procesu vzdělávání. V návaznosti vlivu klimatu třídy na žáky jako jednotlivce i jako celek je pochopitelné, že by klima mělo být, co nejpříznivější.

Vzhledem k vyspělosti dnešního školství je možné, aby žáci na základní škole mohli navštěvovat na prvním i druhém stupni takovou školu či třídu, která se soustředí více na určitou složku vzdělávání. V takových základních školách či třídách se mohou soustředit na sportovní složku, uměleckou složku, ale také se soustředění může zaměřovat na specifický přístup Montessori pedagogiky a v neposlední řadě samozřejmě pořád prioritně vede klasické, běžné, všeobecné vzdělávání.

Vzhledem k tomu, že každá základní škola a třída má své individuální školní klima, kdy toto klima je výrazně ovlivněno prostředím školy, žáky, pedagogickými i nepedagogickými pracovníky a v určitém směru i do jisté míry vzdělávacím zaměřením dané školy či třídy. Což je nepopíratelnou skutečností, že všechny tyto faktory výrazně ovlivňují vznik určitého klimatu. Vzhledem k této dané skutečnosti vytvořit pozitivní klima pod vlivem několika faktorů není nejsnadnější, žádá si to úsilí a píli všech zúčastněných. Je nutné zmínit, že v posledních letech došlo k velkému vzestupu a vývoji při zkoumání klimatu školy a třídy, je zde zaznamenán výrazný posun a snaha o co nejpříznivější klima každé školy i třídy. Klima se přirozeně neustále vyvíjí a mění se, kdy se to může projevit na vývoji žáka a to ať už kladně či záporně. Proto z aspektu nepopíratelného vlivu klimatu školy a třídy je nutné snažit se neustále mapovat dané klima a neustále se snažit udržovat, co nejpříznivější školní a třídní klima, aby všichni účastníci daného procesu měli, co nejpříznivější život na dané škole, v dané třídě a nepřenašeli si do budoucího života negativní zkušenosti, které je mohou poté ovlivňovat v dalších životních etapách.

Cílem této diplomové práce je tedy zaměřit se na školní a třídní klima a pokusit se zjistit a zmapovat, zda získané hodnoty spadají do běžně stanovených hodnot, nebo zda vybočují z klasického průměru. V teoretické části se zaměříme na teoretická východiska, na základní

pojmy vztahující se ke klimatu jako je klima školy, klima třídy, organizační znaky školy a faktory ovlivňující klima školy. V neposlední řadě se zaměříme na prvky a determinanty školního a třídního klimatu.

V praktické části se pokusíme o zmapování klimatu tříd na vybraných školách u žáků třetích ročníku základní školy prvního stupně. Výzkumné šetření provedeme kvantitativním výzkumem za pomoci dotazníkové metody a pokusíme se zmapovat a popsat dané klima na základě pěti zkoumaných oblastí. Oblasti, které budeme zkoumat, nám budou utvářet dané hodnoty. Těmito oblastmi jsou spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost učení a soudržnost. Budeme se snažit zmapovat, zda je klima u žáků třetích ročníků na základních školách prvního stupně příznivé a spadá do průměrných hodnot.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 KLIMA V KONTEXTU DEFINIC

Pokud se budeme zajímat o školní klima, je nejprve nutné podívat se na danou problematiku z obecného úhlu. V obecné rovině klima je něco, co nemůžeme reálně uchopit, pokud se budeme pátrat jak jej konkrétně popsat, tak nebude snadné vyjádřit se, ale všichni účastníci tohoto procesu se shodnou, že klima cítí, vnímají, ví, že tam je a že je silně ovlivňuje, reagují na něj a působí na ně. Tvoření daného klimatu školy a třídy jde ruku v ruce s jeho působením na účastníky. Tento proces se děje na jednou. Klima je tvořeno a zároveň v jednu danou dobu působí na své účastníky.

Pokud se zaměříme na určité pojetí Průchy, Walterové a Mareše tak to lze vyjádřit dle nich jako „Sociálně-psychologická proměnná, jež vyzařuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole tak, jak ji hodnotí, vnímají a prožívají učitelé, žáci, případně zaměstnanci školy.“ (Průcha; Walterová a Mareš, 1998)

Zaměříme-li se na vymezení si pojmů, které se prioritně vztahují k problematice školního klimatu, máme základní pojmy, jako je atmosféra, prostředí a klima.

*Prostředí* je objektivní realita se souborem faktorů (bytostí, jevů, podmínek, procesu, činností), které člověka v průběhu života obklopují, mají pro něho význam a hodnotu, jsou s ním v interakci, ovlivňují jej a formují – intencionálně i funkcionálně. Každé prostředí má vlastní potenciál a jako síla působí na člověka, který je aktivní součástí, pozitivně, nebo destruktivně. (Grecmanová, 2008, s. 9)

*„Prostředí je nejobecnější, má široký rozsah, netýká se jen aspektů sociálně-psychologických. Sociální prostředí třídy zahrnuje aspekty architektonické (celkově řešené učebny, úroveň jejího vybavení, možnost variovat její tvar, velikost i prostorové rozmístění nábytku), hygienické (osvětlení, vytápění, větrání), ergonomické (vhodnost školního nábytku pro soustředěnou práci, uspořádání pracovního místa učitele, žáka, rozmístění ovládacích a sdělovacích prvků v učebně), akustické (úroveň šumu a hluku, dozvuk, odraz zvuku).“* (Čapek, 2010, s. 16)

Dle Laška je zde ještě doplnění, v jakém regionu je škola umístěná, o jaký typ školy se jedná a také zda se jedná o školu ve městě či na venkově. (Lašek, 2001)

Prostředí je tedy velmi obecná charakteristika. Tvoří jej nejen učitelé, žáci, ale i předměty ve třídě. Je spjaté s více aspekty ne jen sociálně – psychologickými. Zahrnuje architektonické úpravy, jako je vybavení třídy, velikost třídy, rozmístění nábytku třídy. Poté

máme ergonomické aspekty, kam spadá rozmístění pracovních míst vyučujících i žáků, rozmístění ovládacích předmětů ve třídě a interaktivních pomůcek. Poté máme aspekty estetické a hygienické, kde můžeme zahrnout možnost větrání, osvětlení a využití světla, v neposlední řadě i vytápění. Posledním aspektem ve třídě působící na prostředí je akustika, úroveň hluku, šumu, to jak se zvuk šíří místností. (Tematická metodická zpráva č. 6 ministerstva školství mládeže a tělovýchovy, s. 1)

*Atmosféra* působí krátkodobě a je situačně podmíněna. Také je však závislá na prostředí a lidském vnímání. (Grecmanová, 2008, s. 9)

*„Atmosféra má poměrně úzký rozsah. Vyjadřuje proměnlivost a poměrně krátké trvání. Atmosféra třídy je jevem poměrně krátkodobým, situačně podmíněným, mění se během vyučovacího dne či dokonce jedné vyučovací hodiny.“* (Čapek, 2010, s. 16)

Atmosféru užíváme v nejužším smyslu jako krátkodobé, situačně podmíněné sociální a emoční naladění. Atmosféra je měnivá, máme však za to, že její působení je silněji prožíváno. (Lašek, 2001, s. 40)

Atmosféra se vyznačuje tím, že krátce trvá a rychle se mění v závislosti na situaci. Je to velmi krátkodobý jev, který se během dne objevuje v několika formách, nikdy stejných. Pokud se zaměříme konkrétně na atmosféru třídy, tak se mění intenzivně. Nezůstává déle než jednu vyučovací hodinu a zřídka kdy více vyučovacích hodin. Pro danou atmosféru je příznačná situace a ovlivňující faktory, jako je zkoušení v hodině, písemka, vyrušování v hodině některými žáky, tzv. vtipálky či daná situace o velké přestávce. (Tematická metodická zpráva č. 6 ministerstva školství mládeže a tělovýchovy, s. 1)

*Klima* je psychosociální fenomén, který vniká 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)

Klima vnímáme jako daný jev, který se vyznačuje delším trváním, jedná se o jev, který je spíše dlouhodobý. Nedochází příliš k tomu, že by se utvořené klima nějak výrazně v závislosti na konkrétním kolektivu měnilo. Proto vytvořené klima v kolektivu vydrží i několik let, pokud je kolektiv nezměněný. Činitelé působící na utváření klima jsou žáci už ať jako jednotlivci či utvořené skupinky a v neposlední řadě i učitelé pedagogického sboru,

kteří ve třídě vyučují či jsou se třídou nějak pracovně spjati. Nutné je mít na paměti i to, že mezi činitele působící na klima patří samotná škola a její klima. (Tematická metodická zpráva č. 6 ministerstva školství mládeže a tělovýchovy, s. 1)

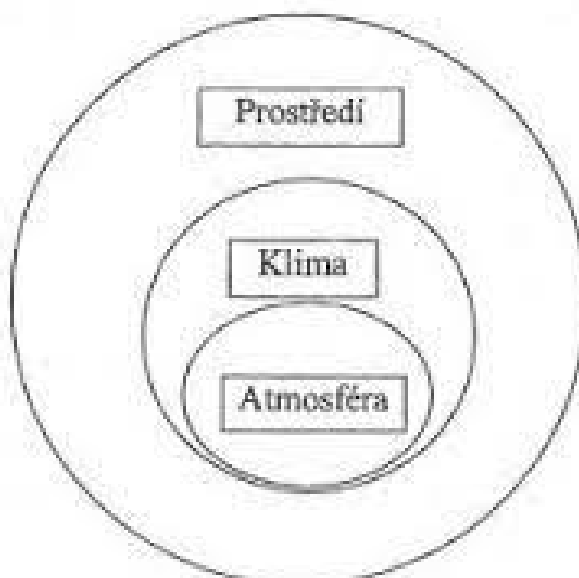
Na klima musíme pohlížet jako na něco dlouhodobého, jako na něco, co je utvořeno všemi účastníky a jako na něco co se i obtížně mění, pokud je to již utvořeno a jde o nesnadný proces. Kdy dané klima utváří jednotlivec třídy, skupinky ve třídě na které se daný kolektiv dělí, ale také je nutné mít na mysli, že klima je ovlivněno do určité míry pedagogickým sborem a jednotlivými učiteli a dalšími účastníky ve škole a třídě ať už pedagogickými či nepedagogickými.

Dle Laška můžeme dané vztahy týkajícího se tří základních pojmů jako je prostředí, atmosféra a klima chápat následovně:

Vnitřní střed tvoří atmosféra, kolem ní je tvořeno klima a třetí vrstvu tvoří prostředí.

(znázorňuje obrázek č. 1)

Obr. č. 1



## 1.1 Klima školy

*„Škola je instituce, jejíž tradiční úlohou je vzdělávat a vychovávat. Škola je formální organizace s cíli, pravidly, rolemi, hierarchiemi, systémem koordinací aktivit, vzorci komunikace, odměňování. Je součástí celkového prostředí a proto ji ovlivňují rozmanité zájmy: světově názorové (náboženství), politické a ekonomické, osobní.“*

(Grecmanová, 2008, s. 31)

Škola a její klima je to co, člověka provází po velkou část života. Proto je důležité, aby vytvořené klima bylo, co možná nejpříznivější. Jelikož to není jen to, co člověka provází velkou část života, ale může to člověka ovlivnit i pro jeho budoucí život. Člověk může být pozitivně a sebevědomě motivován nebo zde může bohužel mít vliv v případě nepříznivého klimatu i negativní strana, kdy může člověka demotivovat a srazit sebevědomí pro budoucí život. Proto je důležité pokusit se utvářet, co nejpříznivější klima školy.

Pro žáky a učitele je důležité především to, jak se ve škole cítí. Aktivity, počítají se zodpovědností žáků a jejich spolurozhodováním o organizaci školy a výchovně vzdělávacím procesu, mohou podstatně zmírnit demotivaci žáků. Podpora jednotlivce ve škole znamená uznání jeho autonomie. Rozvoj sociálního chování omezuje individualismus a brání izolaci. Pozitivní přijetí žáků od učitelů a spolužáků může působit ve škole proti agresii a nejistotě. Podílet se na tvorbě školy však vyžaduje dostatek svobodného prostoru. Škola je pracovištěm především pro učitelky a učitele. Škola je rovněž budova, která stojí na určitém území, je ovlivněna topograficky, geograficky a sociálním prostředím.

(Grecmanová, 2008, s. 32)

Vzhledem k rozmanitosti dnešního světa se můžeme setkat s mnoha různými druhy škol. Ať už jsou moderní, městské, vybavené nejlepší elektronikou, nábytkem a veškerým interiérovým a exteriérovým vybavením v příjemném prostředí školy, s velkými a prostornými místnostmi. Či s malými, venkovskými školami s nedostatečným vybavením a zázemím školy.

*„Školy se dělí podle stupně vzdělávání, zvláštností populace, komunity, zřizovatele, kutikulární koncepce, dominující ideologie. Ať už chápeme školu jako prostředí, organizaci, pracoviště či budovu a všímáme si jejich specifík, je zřejmé, že takto si mohou být školy v mnohém podobné. Odlišovat se však budou ve svém klimatu. Klima školy považujeme za projev jeho prostředí, které vnímají, prožívají a hodnotí jeho účastníci.“*

(Grecmanová, 2008, s. 32,33)

Klima školy se nejčastěji posuzuje a hodnotí dle Ericha Petláka podle těchto hledisek:

*Angažovanost učitelů* – zde uvažujeme o vysoké angažovanosti, kolektiv učitelů nebo větší část, se ztotožňuje s úlohami školy, vnímají je jako progres, v kolektivu je úsilí o inovace. Přiměřená angažovanost znamená bezproblémové plnění úloh školy. Malá angažovanost znamená malý zájem o plnění úloh, až lhostejnost k práci školy a k jejím výsledkům.

*Zatížení učitelů* – lidé dokáží plnit i náročnější úlohy a necítí vůči nim odpor, a však za předpokladu, že v úlohách vidí smysl. To platí i pro klima školy.

*Duch školy* – předchozí body, ale i řada dalších činností utváří jistého ducha školy. Ten se projevuje spokojeností nebo nespokojeností s plněním úloh školy.

*Vztahy mezi učiteli* – tady chceme zdůraznit právě neformálnost vztahu k pedagogicko – didaktickým hlediskům práce, poukazuje na vzájemnou výměnu zkušeností, vzájemnou hospitalitu a vzájemnou podporu až po neformální srdečné vztahy.

*Rezervovanost řízení* - pro tento přístup je význačný jistý odstup vedení nebo ředitele od kolektivu učitelů. To se může projevovat malým zájmem o problémy učitelů, v malém zájmu o motivaci ve výchovně - vzdělávacím procesu a v komunikaci s učiteli.

*Důraz na výkon* – jde o způsob vedení školy nebo ředitele, který prosazuje především výkon, a tak dochází k tomu, že se ztrácejí lidé s jejich každodenními radostmi a starostmi. Rozhodující jsou především výsledky školy.

*Charizma ředitele a vedení školy* – zde je na mysli především osobnost ředitele školy. Je ideální pokud je vedení školy příkladem pro ostatní učitele, v případě, že ne jen od nich vyžaduje inovace, ale samotné vedení je příkladem.

*Vstřícnost vedení a ředitele* – dobré vedení školy a dobrý ředitel má vždy otevřené dveře pro učitele i žáky školy. Vyslechnout, pochopit, poradit, pomoc jsou vlastnosti od pradávna vysoce hodnocené. Ve školách, které si uvědomují a dávají prostor pro tyto hodnoty je dobré, neformální klima.

(Petlák, 2006, s. 24, 25)



## 1.2 Faktory významné pro klima školy

Faktoru působící na klima školy je velmi mnoho. Kdy faktory můžeme vyhledat, jsou pro nás viditelné a lze na ně poukázat, nebo se jedná o faktory, které jsou pro nás neviditelné, nedokážeme na ně poukázat.

*„Budeme-li hovořit o faktorech, půjde o složky a činitele prostředí, které podle jejich povahy můžeme rozlišit na živé a neživé, hmotné a nehmotné, přírodní a kulturní, věcné a činnostní. Obecně je můžeme chápat také jako příčiny, jež se podílejí na tvorbě klimatu školy, jeho vymezení a pochopení.“* (Grecmanová, 2008, s. 51)

Faktory jsou značně rozmanité. Máme faktory vnitřní i vnější. Mezi faktory řadíme i školní systém, druh školy, velikost školy, prostředí školy, nároky kladené na žáky i učitele. Organizace školy, předměty ve škole, vztahy mezi žáky, učiteli a jejich vzájemné působení. Takových faktorů působících na klima školy je nespočet. Je nutné brát je na vědomí a dbát na to, aby tyto faktory byly tvořeny v kladném směru, aby vytvořené klima bylo pozitivní. Ovšem z praxe víme, že každá škola má jiné možnosti, a podmínky pro své působení. Tudíž vize mohou být velmi pozitivně mířeny, ale často nelze vše uchopit dle plánu a vypadá to jinak, než organizátoři měli namyšlené.

### 1.2.1 Typy školského klimatu dle Petláka

S informací ke kterým jsme se dostali je vycházející, že není žádný standartní a univerzální typ školního klimatu. Protože úplně každá škola je jiná, rozdílná a vždy se od sebe školy liší. Nikdy a nikde se neseťkáme s totožnými školami. V závislosti na složení kolektivu žáků, na složení pedagogického sboru s rozdílným chováním každého učitele, na vedení školy a v závislosti na konceptu vzdělávacího procesu působícího na typ školy.

*Typy školního klimatu podle cílů školy*

- a) Škola s kustodiálními cílovými aspekty (kustód = strážce, opatrovník) pro tuto školu, resp. pro její klima je charakteristická jistá setrvačnost, rutina. Zdůrazňuje se racionalita a koordinace. Hlavním smyslem je, aby se dosáhlo cílů vyučování a cílů školy.
- b) Škola s edukativním cílovým zaměřením je opakem školy s kustodiálními cílovými aspekty. V této škole se uplatňuje všechno, o čem hovoří současná pedagogika a didaktika. Učitelé jsou autonomními osobami, uplatňují ve své práci tvořivost, ve výchovně-vzdělávacím procesu experimentují a inovují, doceňují individualitu

každého žáka. Škola je otevřená vůči rodičům a veřejnosti. Má zájem na tom, aby na škole vládl tvořivý duch.

*Typy školního klimatu podle zájmu o lidi a pracovní úlohy školy*

Uvedené typy klimatu mohou být různorodé podle toho, na co škola klade důraz:

- a) Velký zájem o lidské kontakty, ale malý zájem o pracovní úlohy školy
- b) Velký zájem o pracovní úlohy školy, ale i o lidské stránky v životě školy
- c) Střední zájem o pracovní úlohy školy, ale i o lidské stránky v životě školy
- d) Malý zájem o lidi, ale i o pracovní úlohy školy
- e) Velký zájem o pracovní úlohy školy, ale malý zájem o lidské kontakty

*Typy školního klimatu podle výchovných cílů*

- a) Autoritativní typ školního klimatu – cílů je dosahováno příkazy, nařízeními, soustavnými požadavky. Není to vhodné klima, protože vytváří bariéru mezi učitelem a žáky.
- b) Demokratický (sociálně – integrativní) typ školního klimatu – cíle se dosahují s demokratickým jednáním se žáky, pěstuje se důvěra žáků k učitelům, žáci mají možnost prezentovat své názory. V tomto směru má své místo i zdravá kritika, která je obousměrná mezi učiteli a žáky. Tento typ klimatu přispívá k vytváření správných vztahů mezi žáky ve třídě.
- c) Liberální typ školního klimatu – cíle se dosahují malou angažovaností učitelů, v tomto typu je uvolněná disciplína žáků. Vztah mezi učitelem a žáky není možné charakterizovat, jako dobrý, protože žáci mají tendenci zneužívat liberálnost učitele, který je příliš hodný.

*Typy školního klimatu podle různých vztahů, postojů a hodnotících soudů*

- a) Osobnostně orientovaný klimatický typ – tento typ klimatu klade důraz na osobnost. Žák je pro školu a učitele skutečně nejvyšší hodnotou a podle toho se k němu i tak přistupuje. Učitel nevyvolává stresové situace, hledá metody a formy práce, jak se žáky co nejlépe pracovat.
- b) Diskrepační klimatický typ (diskrepancie = neshoda) - týká se diskrepancie vnímání školy mezi rodiči a žáky na jedné straně a učiteli na druhé straně. Učitelé vnímají školu, žáka, ale i řízení školy v zásadě jako bezproblémové, také vztahy mezi učiteli

a žáky hodnotí jako dobré. Naopak rodiče hodnotí školu negativně, co se může projevat i v postoji žáků ke škole – strach ze školy.

- c) Funkčně orientovaný klimatický typ – vyznačuje se ne velmi dobrými vztahy mezi učiteli a žáky. Učitelé mají malý zájem o žáky, chybí jim empatie, tolerance, vyžadují přísnou disciplínu a svou pozornost soustřeďují na učební výsledky. V tomto klimatu žák není subjektem, ale objektem vyučování. Vliv tohoto klimatu se projevuje i ve vztazích mezi žáky, chybí pocit spolupatříčnosti, chybí vzájemná úcta a tolerance.
- d) Distanční klimatický typ (distanční=vzdálený) – v tomto typu jde o negativní vztahy mezi učiteli a žáky. Mezi učiteli a žáky je jistá vzdálenost. Učitelé kladou důraz na disciplínu, na výkon, ale málo se věnují žákům. Distance – vzdálenost mezi učiteli a žáky naopak stmelují žáky. Ti však mají malý zájem o učení, nepocítují zodpovědnost a nemají ani přiměřený strach ze školy, mají malou motivaci do učební činnosti.

#### *Typy školního klimatu podle chování učitelů v konfliktu se žáky*

- a) Konzervativní školní klima – při něm se uplatňují různé klasické výchovné metody. Jisté druhy nátlaku (trestu) na žáky, činnost žáka, jeho práva a svoboda jsou vymezeny školou.
- b) Progresivní školní klima – ruší nadvládu učitele nad žákem, mezi učitelem a žáky jsou demokratické vztahy, různé konflikty se řeší racionálně, uvážlivě, bez znevažování osobnosti žáka.

#### *Typy školního klimatu podle způsobu vedení školy a kontaktu školy s okolím*

- a) Škola řízena autokratickým izolujícím způsobem – jde o typ školy, ve které má rozhodující slovo ředitel a někteří učitelé. Důraz se klade na kognitivní orientaci, pro inovaci je v této škole málo pochopení. Rodiče i žáci jsou objektem působení školy. Škola se uzavírá sama do sebe.
- b) Škola řízena autokraticky, ale životu blízkým způsobem – vedení školy a i někteří učitelé vedou a organizují aktivity školy. Ve škole je neustálý pohyb, protože se v ní organizují různé besedy, oslavy, výstavy, atd. Kolektiv školy je spokojený, ale prakticky si neuvědomuje a nepozoruje, že v zásadě je pasivní, že rozhodující slovo vedení školy a skupina učitelů, kteří rozhodují a usměřňují život školy podle svých představ a jiné nápady inhibují a eliminují.

- c) Škola řízená demokraticky izolujícím stylem – při tomto typu jde o uplatňování demokratických prvků, hledá se a utváří se prostor pro inovaci. Také žáci a rodiče jsou vnímáni jako partneři školy. Nedostatkem však je, že škola se v těchto inovacích uzavírá sama do sebe a málo komunikuje s jinými školami a okolím.
- d) Škola řízena demokraticky životu blízkým způsobem – v zásadě jde o školu, jako je popsána v bodě c, avšak s tím rozdílem, že škola je otevřená vůči rodičům, vůči jiným školám a okolí. Pro tuto školu je charakteristické experimentování a hledání nového ve výchovně – vzdělávacím procesu, ale i v mimoškolním procesu se žáky. Škola se nebrání kooperaci s jinými školami.

*Typy školního klimatu podle uniformity a plurality školy*

- a) Škola s formální organizací – uniformované školní klima. V zásadě můžeme říci, že jde o klasickou školu, ve které převládá klasický styl řízení, ve které se klade důraz, aby žáci zvládli učivo, při čemž se jen málo dbá na inovační metody a formy práce. Vztah mezi školou a rodiči můžeme charakterizovat v zásadě jako bezproblémový, škola rodiče informuje o práci jejich dětí, organizuje klasické sdružení rodičů.
- b) Škola s inovativními přístupy – pluralitní, otevřené, školní klima. Jde o školu vyznačující otevřenost vůči všemu novému. Ve výchovně – vzdělávacím procesu uplatňuje inovativní metody a formy práce, žák je doceňován jako subjekt vyučování a ve spolupráci s rodiči se uplatňují různé formy spolupráce. Rodiče jsou jakoby součástí kolektivu školy, podílí se na aktivitách školy při organizování soutěží, při exkurzích.

(Petlák, 2006, s. 18, 19, 20, 21, 22, 23)

## 2 KLIMA TŘÍDY

Klima třídy je určité specifikum, které může ovlivnit úplně každého ve třídě. Kdy je každá jednotlivá třída v určitém klimatu, které se vytváří, rozvíjí a odlišuje se od jiných klimat třídy. Utváří jí jednotlivci i skupiny ve třídě. A vždy může být kladné i záporné. Klima třídy se utváří ve školním prostředí, ovšem každá třída si utváří vlastní historii. Stabilita klimatu může být vždy narušena i přes poměrně trvalou stálost klimatu třídy. Klima každé třídy neovlivňuje jen chování a jednání žáků ve třídě, ale také má vliv na učení a učební výsledky žáků. V neposlední řadě na vliv klimatu má i určitá interakce mezi jednotlivými žáky a skupinami ve třídě., kdy se všichni vzájemně ovlivňují a určitým způsobem na sebe působí.

*„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)

*„Klima třídy představuje dlouhodobější sociálně – emociální naladění, zevšeobecněné postoje a vztahy, emociální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů“.* (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 98)

V různých publikacích najdeme společné pojmy klimatu třídy. Tyto pojmy můžeme rozlišovat:

*Učební prostředí* – je pojem přesahující sociálně – psychologický aspekt a týká se i fyzického prostředí (třída a její vybavení, osvětlení ...)

*Atmosféra třídy* – je momentální, krátkodobá situace ve třídě, která se často mění někdy i v průběhu jedné vyučovací hodiny

(Petlák, 2006, s. 27)

*„Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.“* (Čapek, 2010, s. 13)

Klima třídy je nedílnou součástí každé školy. Klima je v každé třídě úplně jiné a utváří se v závislosti na účastnících a všech, kteří jsou součástí dané třídy a všech, kteří se pravidelně objevují v dané třídě. Proto je podmíněné a ovlivněné mnoha činiteli, kteří na vznik daného klimatu působí, a právě z tohoto důvodu nemůžeme formovat třídní klima do určitého jednotného, univerzálního klimatu, které je vždy charakteristické v dané situaci.

## 2.1 Klima ve třídě při vyučování

Klima ve třídě při vyučování je charakteristické právě již svým názvem, jedná se o vzniklé klima při vyučování na konkrétním vyučovacím předmětu. Kdy přirozeně klima při vyučování ovlivňují jeho aktéři, což jsou na jedné straně učitelé a na druhé straně žáci, což jsou dva hlavní aspekty působící na klima ve vyučování.

*„Klima výuky a třídy považujeme za sociální fenomén. Podobně jako u organizačního klimatu školy jde u klimatu výuky a třídy o pochopení školního prostředí, tzn. pracovního prostředí aktivně zúčastněných osob. Organizační klima se vztahuje k vnímání učitelů, klima výuky a třídy k vnímání žáků. Mají tedy hodně společného, přesto si však zachovávají svá specifika.“* (Grecmanová, 2008, s. 48)

Grecmanová uvádí ve své knize dle různých definic následující hlavní elementy:

- Klima výuky vyplňuje především životní prostor žáků, v kterém dochází k určitému jednání.
- Klima výuky se studuje kvůli jeho důsledkům především na žáky.
- Znaky klimatu výuky nejsou fixní, vyplívají se situace.
- Klima výuky je relativně stálá kvalita. To se týká jak procesu vzniku, tak možnosti změn.

(Grecmanová, 2008, s. 48)

Petlák hovoří o tom, že klima třídy a vyučovací klima není možné od sebe oddělovat. Klima třídy ovlivňuje klima výuky a naopak. (Petlák, 2006, s. 29)

## 2.2 Faktory ovlivňující klima při vyučování

Faktory ovlivňující klima při vyučování je velmi mnoho. Spadá zde mnoho činitelů, které se podílí na utváření vyučovacího klimatu. Některé faktory jsou viditelné a zřetelné a jiné faktory jsou velmi neznatelné a na první pohled si je vůbec neuvědomujeme a ani je ihned neregistrujeme. Často dochází k tomu, aniž bychom si to uvědomovali, že učitel velmi výrazně ovlivňuje klima třídy a vyučovací klima. Také se často setkáváme s tím, že konkrétní učitel si myslí o sobě, že právě on je ten učitel, který je ten ideální typ učitele. Ovšem každý učitel je určitý typ, který není a nemusí být vždy ten ideální.

Pokud se na určité typy učitelů podíváme dle Petláka, tak je můžeme kategorizovat následovně:

*Hypermotorický učitel* – svou přehnanou aktivitou, neklidem, stálým hledáním něčeho neurčitěho vnáší do výchovně – vzdělávacího procesu jistý nepokoj. Žáci ho vnímají jako neklidného, nevyrovnaného, nespokojeného a chaotického.

*Vnitřně napjatý učitel* – jde o učitele, který nemůže dosahovat žádoucí výsledky ve svojí práci. Neustále se kontroluje, je ve střehu a obává se hospitace.

*Úzkostlivý, bázlivý a nejistý učitel* – má velmi společného s předcházejícím typem, svou úzkostlivostí, bázlivostí a nejistotou přenáší na žáky, kteří se při učení obávají chyb ve svém konání a jsou nejistí. Žáci jsou málo vedení k tomu, aby překonávali problémy a uměli zaujímat tvořivé postoje k realitě, se kterými se setkávají.

*Agresivní, strach šířící učitel* – tento učitel by neměl mít již místo ve škole, kterou chceme mít humanitní. Učitel tohoto typu je na žáky nepřiměřeně náročný, někdy až nepřiměřenými požadavky na vědomosti a práci žáků a jeho jednání vytváří atmosféru strachu.

*Vnitřně nepřítomný učitel* – je učitel, který se žáky pracuje nezúčastněně. Je sice ve třídě, se žáky pracuje, vyučuje je a vychovává, ale myšlenkami je od nich. Působení takového učitele je málo efektivní, nepřesvědčivé, pro žáky málo motivující.

*Nepřipravený, nepozorný učitel* – učitel nepřipravující se na vyučování nemůže dosahovat výsledky ve výchovně – vzdělávacím procesu. Když není připravený na řádné vedení, tak nemůže být ani pozorný a vnímavý vůči dění ve třídě, protože svoji pozornost soustřeďuje především na to, aby zvládl průběh vyučování. Jeho pozornosti unikají různé detaily.

*Učitel upřednostňující výkon, ženoucí se od vyučovacího cíle, k vyučovacím cíli* – v jistém smyslu trápí sám sebe, ale trpí i jeho žáci. Jeho i jeho žáky můžeme charakterizovat jako uspěchané. Pod tlakem vidiny cíle často nezůstává čas na důkladné osvojení učiva žáky, na jeho fixování, využití v různých situacích.

*Přetažený a přetěžující se učitel* – vyznačuje se tím, že neustále pláče a nařiká, že má mnoho práce, že nestačí naučit, udělat a stihnout to, nebo ono. Příčinou toho je však z pravidla jeho vlastní, nevhodná organizace práce, nerozlišuje podstatné od nepodstatného, tím se mu hromadí mnoho úloh, které nestačí plnit.

(Petlák, 2006, s. 38,39)

Faktory působící na klima ve vyučování jsou nedílnou součástí při utváření daného klimatu. Bez působících faktorů by se klima jednoznačně neutvářelo, nebylo by formováno a nepůsobilo by na žáky svým daným způsobem. Jednoznačně faktory jsou jedním z hlavních činitelů při působení na vznik klimatu při vyučování. Faktory působí dle svých základních složek a povahy, kdy je můžeme rozdělit do několika skupin. Můžou být hmotné či nehmotné, věcné či činnostní a jiné. Také mezi faktory můžeme řadit různé příčiny, které se podílí na tvorbě vyučovacího klimatu.



### 3 ORGANIZACE ŠKOLY A TŘÍDY PŮSOBÍCÍ NA KLIMA

Organizace a zaměření školy a tříd ve škole působící na klima má nepopsatelný vliv. Klima je v každé škole a třídě jiné a velký vliv má na klima i to zda se jedná o třídu s běžným vzděláváním, se sportovním vzděláváním, s uměleckým vzděláváním či se vzděláváním s Montessori pedagogikou. Žáci zapsáni do těchto konkrétních typů vzdělávání by měli mít k danému vzdělávání konkrétní, povahové předpoklady. Samozřejmě netýká se to běžného vzdělávání, jelikož zde jsou zařazeny všechny děti. Každé zaměření ve vzdělávání se určitým způsobem projeví na utváření klimatu. Následně je to znatelné i na vytvořeném klimatu.

Každý jedinec ve třídě je individuální a originální, tudíž ve třídě může být jedinec klidnější povahy i živější povahy, jelikož žáci zapojeni do sportovního vzdělávání jsou prokazatelně živější a dravější, což se odráží i na jejich klimatu třídy. V porovnání se vzděláváním zaměřeným na Montessori pedagogiku, kdy žáci v tomto vzdělávacím procesu jsou znatelně klidnější a jsou založeni méně na sportovní složku. Ovšem nic není pravidlem a vše je značně individuální. I přes to, tedy že každá škola i třída má své specifické klima, tak toto vytvořené klima se vzájemně v daných rysech může podobat jinému klimatu, což se právě odvíjí od toho, že se jedná o žáky téměř stejného věku. Důležitou úlohu nehraje jen zaměření školy a třídy, ale i osobnost učitele. Učitel nejen, že způsobem vzdělávání dodržuje nastavené normy daného zaměření ve vzdělávání, ale také svou kreativitou a různými způsoby, metodami a aktivitami své činnosti a práce má vliv na žáky a utváření klimatu třídy. Zaměření školy a tříd, vliv všech elementů a tvoření s utvořeným klimatem ve třídě na žáky působí v mnoha rovinách a oblastech.

#### 3.1 Organizační znaky školy a třídy

##### *Organizační znaky školy a třídy ve škole s běžným zaměřením na vzdělávání*

Běžně zaměřené vzdělávání na základních školách je klasické vzdělávání, které je u nás zatím pořád nejvíce rozšířené. Obecné cíle základního vzdělávání podle školského zákona vedou k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení.

Mají se učit:

- tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy

- účinně komunikovat a spolupracovat
- chránit své fyzické i duševní zdraví
- vytvořené hodnoty a životní prostředí
- být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám
- poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění.

Podrobnější cíle jsou dány základním vzdělávacím dokumentem – Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání, platným pro vzdělávání v základní škole. Na základě tohoto programu školy vytvářejí školní vzdělávací programy, kde cíle konkretizují.

#### *Organizační znaky školy a třídy ve škole se sportovním zaměřením na vzdělávání*

Zásady činnosti sportovních tříd na základních školách jsou stanoveny ve vyhlášce MŠMT. Vychází ze zákona č.115/2001 Sb. o podpoře sportu. Sportovní zaměření rozvíjejí sportovní nadání žáků v příslušném druhu sportu na základě všestranné přípravy, připravují žáky pro přechod do Sportovních center mládeže, Sportovních gymnázií, výkonnostního sportu v dorosteneckých a juniorských kategoriích. Významným atributem jejich činnosti je získání pozitivního vztahu pro aktivní pohybovou a sportovní činnost.

Základní škola:

- soustředí talentované žáky do jedné třídy v ročníku (třída s rozšířenou výukou TV – „sportovní třída“)
- zabezpečí rozšířenou výuku tělesné výchovy se zaměřením na všestrannou sportovní přípravu
- vytváří žákům potřebný denní, týdenní a roční režim pro skloubení výchovně vzdělávacího procesu s náročnou sportovní přípravou

- při výuce se využívá specifické formy organizace výuky
- do ročního plánu práce školy zařadí letní a zimní sportovní soustředění, zpravidla v rozsahu 7 dní
- zajistí podmínky pro spolupráci trenérů s učiteli TV, s třídními učiteli a rodiči žáků; informuje sportovní klub o závažnějších prospěchových a kázeňských problémech, týkajících se žáků
- při malém počtu zařazených žáků kmenového sportu (pod 10) může být třída doplněna o sportovně talentované žáky z jiných sportů event. lze do sportovní přípravy zařadit po dohodě se sportovním klubem i žáky z jiných ZŠ v obci

(Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, čj. 13 043/2004-50)

*Organizační znaky školy a třídy ve škole se zaměřením ve vzdělávání s Montessori pedagogikou*

Montessori pedagogické zaměření ve vzdělávání spadá do systému alternativních škol.

Alternativní školy vznikly pod vlivem reformních hnutí. V českých zemích byla reformní pedagogika rozvíjena mezi dvěma světovými válkami. Alternativní školy v porovnání s klasickými školami mají snahu hledat efektivnější způsob ve vzdělávání a v organizaci výuky. Každá alternativní škola má své specifické rysy, tak samozřejmě má i Montessori pedagogika své rysy. Zakladatelkou Montessori pedagogiky byla Maria Montessori.

Velkou úlohu v Montessori pedagogice mají speciální pomůcky. Jde o pomůcky ke cvičení činností života v praxi a také jsou zde využívány pomůcky k rozvíjení řeči či pomůcky na rozvíjení matematických schopností a několik dalších množství pomůcek, které utváří dané prostředí. Dle Marie Montessori není úplně žádoucí, aby byly třídy žáků tvořeny se stejně starých dětí, jelikož nelze uspokojit potřeby všech dětí najednou vzhledem k tomu, že děti jsou ve stejném věku sobě podobné i se svými potřebami. Důležitá je rozmanitost v povaze

každého dítěte. Což je dobře uchopitelné pro předškolní vzdělávání, ale pro základní vzdělávání to není již možné vhodně uchopit.

Za základní princip Montessori pedagogiky můžeme považovat jednu důležitou větu, která vystihuje celý koncept této pedagogiky - „*Pomoz mi, abych to mohl zvládnout sám.*“

Další principy Montessori pedagogiky uchopeny několika autory:

- svoboda a samostatnost zde neznámá, že dítě je ponecháno bez vlivu dospělého, ale má možnost volby činnosti, kdy učitel je určitý koordinátor celého procesu (Montessori, 2001)
- pohyb zde uvádí Marie Montessori jako cvičení praktického života, kdy si dítě aktivním zkoušením, osvojuje pohybové vzory (Hillebrandová, 2011)
- vedení zde v této pedagogice znamená určitou sdílenou odpovědnost, učitel dává svobodu volby, ale zároveň pomáhá směřovat a vybírat danou činnost (Hillebrandová, 2011)
- ticho a klid zde výrazně působí na soustředění a rozvoj morálního a sociálního myšlení, ovšem neznámá to vyloučení zvuku z výuky (Montessori, 2001)
- chyby a jejich oprava zde napomáhají k poznání, jak jsme schopni zvládat věci a co je potřeba více procvičit, chyba je přirozený projev v procesu učení, v Montessori pedagogice žáci nejsou za chyby trestáni ani negativně hodnoceni (Montessori, 2003)
- normalizace zde znamená obrácení dítěte ke skutečné přirozenosti člověka (Montessori, 1998), normalizace v této pedagogice je chápána jako psychická náprava, výsledkem je disciplína a ukázněnost (Montessori, 2003)
- sociální výchova zde představuje osvojení základních sociálních kompetencí, osvojení si různých sociálních rolí (Rýdl, 1999)

*Organizační znaky školy a třídy ve škole s uměleckým zaměřením ve vzdělávání*

Základní umělecké školy poskytují vzdělání v uměleckých oborech:

- hudebním (převládající s individuální výukou)
- výtvarném
- tanečním
- literárně-dramatickém

V roce 2010 byl MŠMT ČR vydán rámcový vzdělávací program pro ZUŠ, podle kterého školy samy zpracovávají školní vzdělávací programy. Školy tohoto typu nabízí žákům vzdělání v různých oblastech umění podle svých prostorových a dalších možností. V menších školách bývá realizována výuka jednoho či dvou uměleckých oborů. Základem je zpravidla hudební obor, někdy výtvarný obor. Ve velkých školách bývá 15 i více tříd, sály pro výuku tanečního oboru, představení hudebních či divadelních souborů školy, případně i různé soutěže.

Principem každé základní umělecké školy je, že se řídí vyhláškou o základním uměleckém vzdělávání, č. 71/2005 Sb. ze dne 9. února 2005, vydané Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR. Umělecká úroveň škol bývá poměřována v soutěžích a přehlídkách ZUŠ, vyhlášených MŠMT, které se konají vždy jednou za tři roky pro každý obor a hudební nástroj.

(Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky)

### **3.2 Pozitivní znaky klimatu škol a tříd**

Pozitivní klima je aktuální pro všechny typy škol a tříd, i pro všechna zaměření ve vzdělávání. Pokud nevládne ve škole a třídě pozitivní a dobré klima velmi negativně se to odráží na všech zúčastněných. Hledají se činitelé a příčiny tohoto důvodu. Ovšem pokud je klima pozitivní, dobré a dokonce by se dalo říci zdravé, tak se to velmi dobře odráží na celkovém hodnocení ve všech směrech. V takové škole a třídě je vše v pořádku a všichni tam díky pozitivnímu klimatu dokáží vytvářet ty nejvyšší pracovní hodnoty, upevňují se pozitivní vztahy mezi všemi a škola i třídy vykazují spokojenost a úspěšnost. Jelikož bez pozitivního klimatu je obtížné mít efektivně pracující školy a třídy. Pokud se zaměříme na pozitivní znaky škol a tříd můžeme je všeobecně zmínit, že jsou to takové pozitivní znaky,

kde učitelé rádi učí, kde se žáci cítí spokojeni, kde nejsou žádné problémy mezi vzájemnými vztahy, kde je dobrá spolupráce mezi učiteli a žáky. Jedná se o školy a třídy, kde se všichni cítí pozitivně bez negativního nádechu.

*„U všech typů klimatu školy můžeme určit jeho kvality. To znamená, zda se jedná o příznivé a žádoucí klima (pozitivní), které děti a učitele sbližují a vytváří podmínky pro úspěšné plnění školních povinností a úkolů, nebo o klima nežádoucí (negativní), které nepříznivě ovlivňuje dění ve škole a může v konečných důsledcích vést až ke ztrátě motivace, ke špatným školním výsledkům nebo dokonce k neurózám či jiným zdravotním obtížím.“*

(Grecmanová, 2008, s. 84)

Dle Grecmanové již samotné slovo klima vše důležité a pozitivní obsahuje již ve svém názvu:

K – znamená komunikace a kooperace

L – vyjadřuje pozitivní ladění

I – jsou naléhavě nutné inovace

M – aplikace moderních metod

A – představuje aktivitu

### **Pozitivní klima z různých hledisek pohledu dle Grecmanové:**

#### *Pozitivní klima z hlediska žáků*

Ve škole:

- umožňuje samostatné objevné učení, ze kterého má žák radost
- požadavky jsou kladeny odpovídajícím schopnostem žáka
- podporuje osobnostní rozvoj žáka
- dává žákovi jistotu, že bude akceptován
- umožňuje žákovi zažít úspěch
- dbá na organizační přehlednost
- dává žákovi najevo, že k němu přistupuje spravedlivě

- umožňuje žákovi tvořit školu jako vlastní životní prostor a jako takovou jí vnímat

#### *Pozitivní klima z hlediska učitelů*

Škola:

- je pracoviště, v němž učitel rád pracuje a spolupracuje se žáky a jejich rodiči, ostatními kolegy, dobře vyučuje
- umožňuje učiteli prožívat citový soulad a pocit sounáležitosti s jinými učiteli, úspěch v oboru a seberealizaci, svobodu a samostatnost v práci, radost z pochvaly a uznání ze spravedlivého hodnocení, spokojenost s daným stavem věci

#### *Pozitivní klima z hlediska rodičů*

Ve škole je obvyklé:

- vstřícnost učitelů
- spravedlivé hodnocení a zacházení s dětmi
- kvalifikovanost a kompetentnost pedagogů
- vhodná motivace žáků k učení
- individuální podpora každému dítěti
- cílevědomá práce školy s ohledem na úroveň žáků v kognitivní i emociální oblasti

#### *Pozitivní klima z hlediska veřejnosti*

Škola musí žáky připravit k:

- úspěšnému zapojení do profesionálního života
- zodpovědné účasti na veřejném životě
- angažovanost pro společenské záležitosti
- osobní a odborné mobilitě
- dodržování sociálních a pracovních ctností

(Grecmanová, 2008, s. 85,86)

Vyjádření pozitivního klimatu ke škole používáme dost často, přičemž chceme vyjádřit, že jde o dobré klima, o dobré prostředí, ve kterém rádi pracujeme. Učitelé běžně hovoří, že v této či jiné třídě je dobré, tedy pozitivní klima, ale i opačně, že v této či jiné třídě klima není dobré. Pokud je klima ve třídě dobré, tak se z pravidla nezamýšlíme nad tím, kdo a co klima vytváří. Pokud je klima ve třídě naopak špatné, tak hledáme příčinu a činitele.

(Petlák, 2006, s. 63)

Pokud to shrneme, tak můžeme konstatovat, že klima můžeme rozdělovat dle několika možných hledisek. A že pozitivní klima škol i tříd je alfou a omegou každé školy a každé třídy. Pozitivní klima je kladně působící na celkový stav školy, třídy, vztahy ve škole a kladně hodnotící školu i třídy.

### 3.2.1 Prvky klimatu a jeho determinanty ve všech zaměřeních na vzdělávání

Každé klima má své určité prvky a determinanty, které se určitým způsobem projevují a odráží se v daném klimatu školy a třídy. Určují a ovlivňují také svým způsobem do dané míry určitou charakteristiku klimatu. Vzhledem k tomu, že klima není tvořeno jen jednotně, je utvářeno více složkami, kdy tyto složky jsou prvky a determinanty.

*„Při vymezení prvků klimatu jsme se podívali na validní metody, jimiž je klima nejčastěji zkoumáno. Předpokládali jsme, že analýza proměnných, které jsou měřeny rozsáhlým souborem metod, ukáže, jak si současná sociální psychologie představuje základní kameny klimatu.“*

(Lašek, 2001, s. 44)

Klima školy a třídy jak už jsme několikrát zmínili je ovlivněno nespočetným množstvím určitých faktorů, které jsou přirozeně na každé škole i v každé třídě trochu odlišné než v jiné, i když jejich podstata je pořád stejná. Tudíž determinanty můžeme vymežit dle Laška, který uvádí, že determinanty jsou takové skutečnosti v životě každé školy a třídy, které mají svou určitou jedinečnou kompozici, dalo by se říci, že jsou relativně svébytné a také ovlivňující vznik, formu a působící účinky klimatu.“ (Lašek, 2001)

Autor Lašek se zmiňuje ještě o skutečnostech, které můžeme vnímat jako něco, co nám determinuje dané klima školy a třídy. Tyto skutečnosti charakterizujeme jako určité zvláštnosti. Do těchto zvláštností spadají dle Laška zvláštnosti jednotlivých žáků, zvláštnosti jednotlivých školních tříd, zvláštnosti jednotlivých učitelů, zvláštnosti jednotlivých



vyučovacích předmětů a pedagogických situací a v neposlední řadě zvláštnosti jednotlivých školy. (Lašek, 2001)

*„Za determinanty považujeme ty skutečnosti v životě školy a třídy, které mají svou originální kompozici, jsou relativně svébytné, ovlivňují vznik, podobu a účinky klimatu. Používáme tento termín, protože není vždy dosti dobře možno odlišit a přesně popsat příčiny a následky sledovaných jevů.“*

(Lašek, 2001, s. 44)

*Zařazení mimo jiné do determinant dle Laška:*

- zvláštnosti školy - jedná se o typ školy, její zaměření (základní škola, gymnázia, střední odborné školy), pravidla školního života (školní řád, vyžadované dodržování a sankce)
- zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací - jedná se například o laboratorní, dílenské práce, praxe v provozech, laboratořích
- zvláštnosti učitelů - zde se jedná o osobnost učitele, učitelem preferované pojetí výuky a vzdělávání, z něhož vychází jeho styl výuky
- zvláštnosti školních tříd - zde se jedná konkrétně o učitele a třídu, školní třídu jako celek a skupiny ve třídě
- zvláštnosti žáků – zde se jedná o žáka jako člena třídy, respektive skupiny v ní, žák je individuální osobnost

(Lašek, 2001)

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Empirická část diplomové práce se soustřeďuje na školní a třídní klima na základních školách. Na jeho popisnou formu, jaké je aktuální klima ve školách a třídách. Při výzkumném šetření se zaměříme danou tématiku blíže a pokusíme se zmapovat popisnou formou aktuální klima na školách, které tvoří výzkumný vzorek. Kdy se zde zaměříme z hledisek oblasti spokojenosti, třenic, soutěživosti, obtížnost učení a soudržnost ve třídách zkoumaných škol. Výzkumné šetření provedeme dotazníkovou metodou MCI. Metoda MCI je určena pro žáky 3. - 6. tříd.

Udává hodnoty pěti položek třídního klimatu:

- spokojenost ve třídě - zjišťuje se vztah žáků k jejich třídě, míra uspokojení z pobytu ve škole, pohody
- třenice ve třídě - zjišťují se komplikace ve vztazích mezi žáky, míra a častost napětí a sporů, rvaček a nevhodného sociálního chování
- soutěživost ve třídě: zjišťují se konkurenční vztahy mezi žáky, míra snah po vyniknutí, prožívání školních neúspěchů
- obtížnost učení - zjišťuje se, jak žáci prožívají nároky školy, nakolik se jim učení zdá obtížné, namáhavé
- soudržnost třídy - zjišťuje se míra přátelských a nepřátelských vztahů mezi žáky, pospolitosti dané třídy

(odborný článek – Měření třídního klimatu)

### 4.1 Cíl výzkumu

Hlavním cílem tohoto výzkumného šetření je zmapovat a popsat aktuální školní a třídní klima u žáků prvního stupně třetích ročníků. Dle stanovených dílčích cílů byl vybrán kvantitativní výzkum, který byl proveden dotazníkovou metodou. Dotazník je vyhodnocen za pomoci vypočítání aritmetického průměru jednotlivých proměnných.

#### 4.1.1 Dílčí výzkumné cíle

1. Zjistit zda děvčata třetích ročníků základních škol vykazují nižší míru spokojenosti ve třídách než chlapci třetích ročníků základních škol.
2. Zjistit zda chlapci třetích ročníků základních škol vykazují vyšší míru třenic ve třídách než děvčata třetích ročníků základních škol.
3. Zjistit zda chlapci třetích ročníků základních škol vykazují vyšší míru soutěživosti ve třídě než děvčata třetích ročníků základních škol.
4. Zjistit zda děvčata třetích ročníků základních škol vykazují nižší míru obtížnosti učení ve třídě než chlapci třetích ročníků základních škol.
5. Zjistit zda děvčata třetích ročníků základních škol vykazují vyšší míru soudržnosti ve třídě než chlapci třetích ročníků základních škol.

#### 4.2 Hlavní výzkumná otázka

Hlavní výzkumnou otázku určujeme z konkrétně daného výzkumného cíle, který jsme si určili. Čímž je zmapování a popsání aktuálního školního a třídního klimatu. Tudíž je tedy hlavní výzkumná otázka formulována:

##### **Jaké je aktuální školní a třídní klima u žáků prvního stupně třetích ročníků základních škol?**

1. Jsou děvčata třetích ročníků základních škol méně spokojené ve třídě než chlapci třetích ročníků základních škol?
2. Jsou chlapci třetích ročníků základních škol více účastni třenic ve třídě než děvčata třetích ročníků základních škol?
3. Jsou chlapci třetích ročníků základních škol více soutěživí ve třídě než děvčata třetích ročníků základních škol?
4. Vnímají děvčata třetích ročníků základních škol menší obtížnost učení ve třídě než chlapci třetích ročníků základních škol?
5. Jsou děvčata třetích ročníků základních škol více soudržné ve třídě než chlapci třetích ročníků základních škol?

### 4.3 Metodologický výzkum

Formu a způsob výzkumu jsem volila tak, že jsem za pomoci dotazníkového šetření uskutečnila výzkumné šetření. Zaměřila jsem se hlavně na to, abych vyhledala správný dotazník, který jsem poté zvolila jako nejvhodnější. Kritéria pro volbu dotazníku byla jednoznačně stanovená z cíle výzkumu, kdy položky v dotazníku museli mít takové údaje, aby se díky nim dali zjistit stanovené cíle. Také je nutné být obezřetný ve výběru dotazníkové šetření kvůli následnému vyhodnocování, aby se vše dalo jednoduše roztrždit a zpracovat. Díky tomu, že dotazník je relativně rychlá forma sběru potřebných dat a zároveň od velkého počtu respondentů se tato forma jeví jako nepřijatelnější způsob, jak dojít k cíli. Účastníci výzkumu odpovídali písemnou formou s vědomím, že dotazník je anonymní, kdy pouze do hlavičky napsali, zda jsou děvče či chlapec, a následně mohli odpovídat bez jakýchkoliv obav, dle svého nejlepšího vědomí a svědomí. Dotazník obsahuje 25 položek, čili otázek. Kdy pro tento výzkum bylo získáno 116 vyplněných dotazníků. A zjišťovalo se pět hledisek oblastí. Jimiž jsou spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost učení a soudržnost. Kdy otázky v dotazníku byly vždy rozděleny na pět konkrétních otázek zaměřující se na jednu konkrétní oblast. Tyto otázky byly různě rozmístěny dle určitého systému v dotazníku, tak aby nešli za sebou. A měli stanoveny přesný postup vyhodnocení a bodů, tak aby výzkum odpovídal stanovenému cíli. Čili vyhodnocování bylo uskutečněno daným postupem. Tyto oblasti jsme zkoumali v několika základních školách. Podoba dotazníkového šetření je v příloze č. 1

### 4.4 Výzkumný soubor

Výzkum jsem uskutečnila na několika základních školách ve městě Kroměříž. Školy zvolené ve městě Kroměříž jsem náhodně vytipovala z důvodu toho, že jsem přímo z tohoto města a pracuji na jedné ze základních škol v Kroměříži, tudíž mě daná problematika zajímala v kontextu různých škol vzhledem k tomu, že se pohybuji v prostředí základní školy. Zajímalo mě aktuální klima ve vytipovaných základních školách. Oslovila jsem jednotlivé vedení každé školy a požádala jsem o možnost a svolení udělat výzkum na jejich škole a po schválení a svolení vedení jsem se pustila do výzkumného šetření. Výzkum jsem uskutečnila ve školách v první polovině března 2022, což nebyl již problém, jelikož veškerá opatření, spojená s nemocí covid byla pomalu na ústupu. Ale zároveň počátek jara je období klasických virových onemocnění, tudíž to bylo na počtu žáků znát. Podařilo se mi v tomto období viróz sesbírat 116 dotazníků od žáků prvního stupně třetích ročníků. Z celkového

počtu 116 respondentů bylo 54 děvčat (tj. 46,6%) a 62 chlapců (tj. 53,4%). Což je i tak pěkný počet vzhledem počtu žáků v jednotlivých třídách. Zkoumaným souborem byli žáci základních škol na prvním stupni ve třetích ročnících. Kdy před zahájením výzkumného šetření byli všichni žáci poučeni o způsobu vyplnění dotazníku, kdy odpovídali na otázky pouze ano či ne. S tím, že žáci byli ubezpečeni, že se jedná o anonymní výzkum, kde uvedou pouze své pohlaví, tudíž mohou odpovídat dle svého vlastního názoru bez jakýchkoliv obav.

## 5 ANALÝZA DAT A INTERPRETACE DAT

Pátá kapitola se soustředí a zaměří na analýzu a interpretaci zjištěných dat. Kdy k daným datům jsme přišli formou dotazníkového šetření za použití dotazníků s odpověďmi ano či ne. Vzhledem k tomu, že je důležitá přehledná orientace ve výzkumném šetření byl vybrán počítačový program Excel, který nám umožňuje vytvořit různé grafy a tabulky potřebné k příznivé orientaci v zjištěných informacích.

Tabulka č. 1 – Rozdělení respondentů dle pohlaví

Pohlaví	Absolutní četnost	Relativní četnost
Děvče	54	46,6 %
Chlapec	62	53,4 %
$\Sigma$	116	100 %

Z tabulky č. 1 je vidět, že dotazníkového šetření se zúčastnilo méně děvčat než chlapců.

Z provedeného šetření tedy vyplívá, že rozdíly v počtu děvčat a chlapců nebyli výrazné.

Tabulka č. 2 – Přehled běžných hodnot dle výzkumu Laška

Z tabulky je vidět číselný přehled průměrného bodového rozmezí v jednotlivých proměnných.

Název proměnné	Pásmo běžných hodnot	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka
Spokojenost	10,00–14,4	12,2	2,17
Třenice	6,9–13,1	9,97	3,11
Soutěživost	9,7–14,8	12,24	2,56
Obtížnost učení	6,2– 11,1	8,67	2,46
Soudržnost	6,4–12,9	9,63	3,24

### 1. Spokojenost respondentů ve třídách

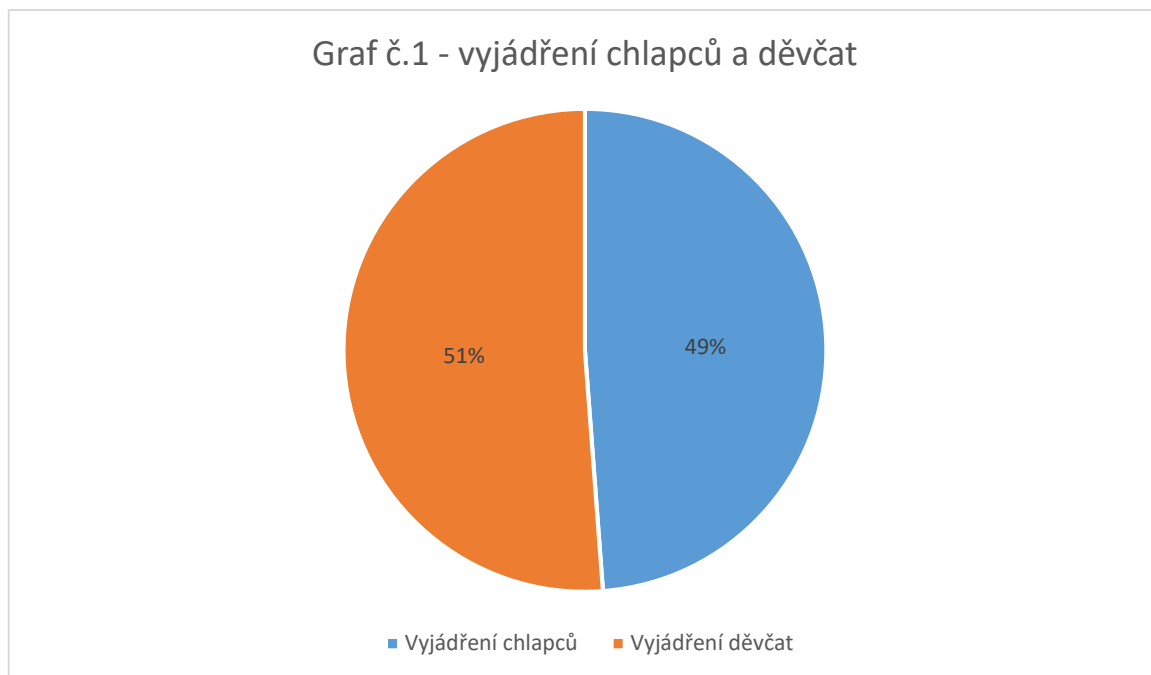
Z celkového počtu 116 respondentů tj. 100 % se vyjádřili respondenti ke spokojenosti ve třídě ve výsledných hodnotách dosahujících 12,5. Z celkového počtu 116 respondentů bylo 54 děvčat tj. 46,6 %, kdy děvčata se vyjádřila ke spokojenosti ve třídě ve výsledných hodnotách dosahujících 12,9 a 62 chlapců tj. 53,4 %, kdy chlapci se vyjádřili ke spokojenosti ve třídě ve výsledných hodnotách dosahujících 12,3.

Tabulka č. 3 – Přehled naměřených hodnot spokojenosti dotazníkem MCI

Název proměnné v MCI	Pásmo běžných hodnot	Vyjádření všech respondentů	Děvčata	Chlapci
Spokojenost	10,00–14,4	12,5	12,9	12,3

Z tabulky č. 3 je vidět, že celkové vyjádření všech respondentů běžných hodnot. Tudiž, je spokojenost ve třídě vnímána všemi respondenty jako běžná, nijak nevybočuje z pásma hodnot. Spokojenost u respondentů je v normálních hodnotách, což ovlivňuje příznivě klima třídy již od jeho základu utváření, tvoření a vytvoření daného klimatu. Spokojený žák, je šťastný žák.





Graf č. 1 nám znázorňuje vyjádření chlapců a děvčat. Můžeme zde vidět, že mezi vnímáním spokojenosti ve třídě u děvčat a chlapců je sice rozdíl, ale rozdíl není nijak markantní. Jedná se o malou rozdílnost v hodnotách. Z provedeného výzkumu tedy vyplívá, že děvčata jsou ve třídách o něco spokojenější než chlapci.

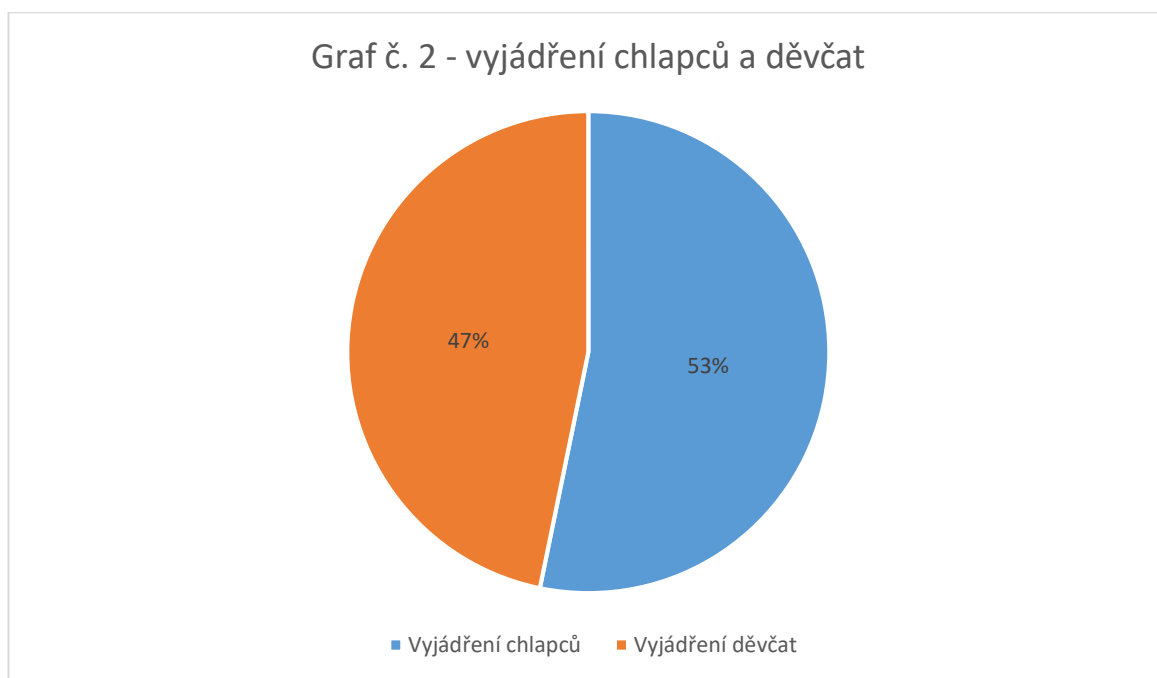
## 2. Třeníce mezi respondenty ve třídách

Z celkového počtu 116 respondentů tj. 100 % se vyjádřili respondenti ke třenicím ve třídě ve výsledných hodnotách dosahujících 9,5. Z celkového počtu 116 respondentů bylo 54 děvčat tj. 46,6 %, kdy děvčata se vyjádřila ke třenicím ve třídě ve výsledných hodnotách dosahujících 8,7 a 62 chlapců tj. 53,4 %, kdy chlapci se vyjádřili ke třenicím ve třídě ve výsledných hodnotách dosahujících 9,9.

Tabulka č. 4 – Přehled naměřených hodnot třenic dotazníkem MCI

Název proměnné v MCI	Pásmo běžných hodnot	Vyjádření všech respondentů	Děvčata	Chlapci
Třeníce	6,9-13,1	9,5	8,7	9,9

Z tabulky č. 4 je vidět, že celkové vyjádření všech respondentů spadá do běžných hodnot. Tudiž, je třenice ve třídě vnímána všemi respondenty jako běžná, nijak nevybočuje z pásma hodnot. Třenice u respondentů je v normálních hodnotách, což ovlivňuje příznivě klima třídy již od jeho základu utváření, tvoření a vytvoření daného klimatu. Jelikož pokud by bylo vnímání třenic ve vyšší míře, nebylo by působení na klima třídy a jeho účastníky příznivé.



Grafu č. 2 nám znázorňuje vyjádření chlapců a děvčat. Můžeme zde vidět, že mezi vnímáním třenic ve třídě u děvčat a chlapců je rozdíl. Z grafu je vidět, že děvčata třenice ve třídě vnímají v menší míře než chlapci. Z provedeného výzkumu můžeme tedy konstatovat, že třenice ve třídách jsou více vnímány mezi chlapci než děvčaty.

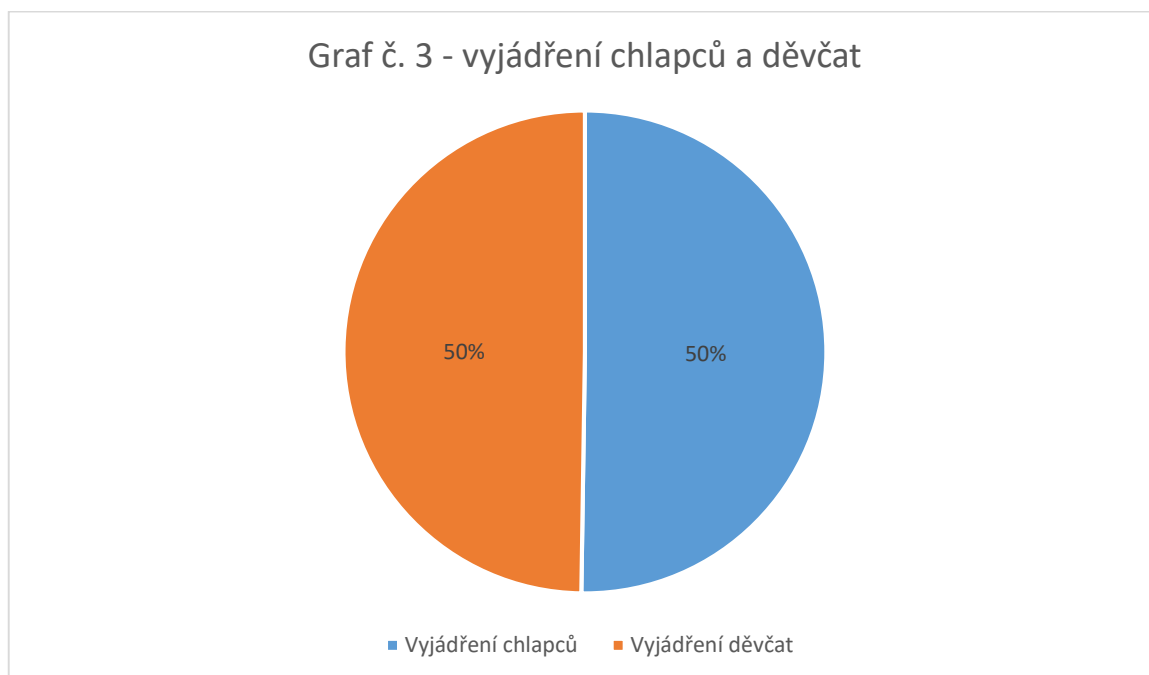
### 3. Soutěživost mezi respondenty ve třídách

Z celkového počtu 116 respondentů tj. 100 % se vyjádřili respondenti k soutěživosti ve třídě ve výsledných hodnotách dosahujících 10,6. Z celkového počtu 116 respondentů bylo 54 děvčat tj. 46,6 %, kdy děvčata se vyjádřila ke spokojenosti ve třídě ve výsledných hodnotách dosahujících 10,5 a 62 chlapců tj. 53,4 %, kdy chlapci se vyjádřili ke třenicím ve třídě ve výsledných hodnotách dosahujících 10,6.

Tabulka č. 5 – Přehled naměřených hodnot soutěživosti dotazníkem MCI

Název proměnné v MCI	Pásmo běžných hodnot	Vyjádření všech respondentů	Děvčata	Chlapci
Soutěživost	9,7–14,8	10,6	10,5	10,6

Z tabulky č. 5 je vidět, že celkové vyjádření všech respondentů spadá do běžných hodnot. Tudiž, je soutěživost ve třídě vnímána všemi respondenty jako běžná, nijak nevybočuje z pásma hodnot. Soutěživost u respondentů je v normálních hodnotách, kdy zdravá soutěživost mezi žáky je motivující. Čímž je ovlivněno příznivě klima třídy již od jeho základu utváření, tvoření a vytvoření daného klimatu.



Grafu č. 3 nám znázorňuje vyjádření chlapců a děvčat. Můžeme zde vidět, že mezi vnímáním soutěživosti ve třídě u děvčat a chlapců nepanuje žádný rozdíl. Z grafu je vidět, že děvčata soutěživost ve třídě vnímají stejně jako chlapci. Z provedeného výzkumu můžeme tedy konstatovat, že soutěživost ve třídách je vnímána ve stejné míře jak u chlapců, tak u děvčat.

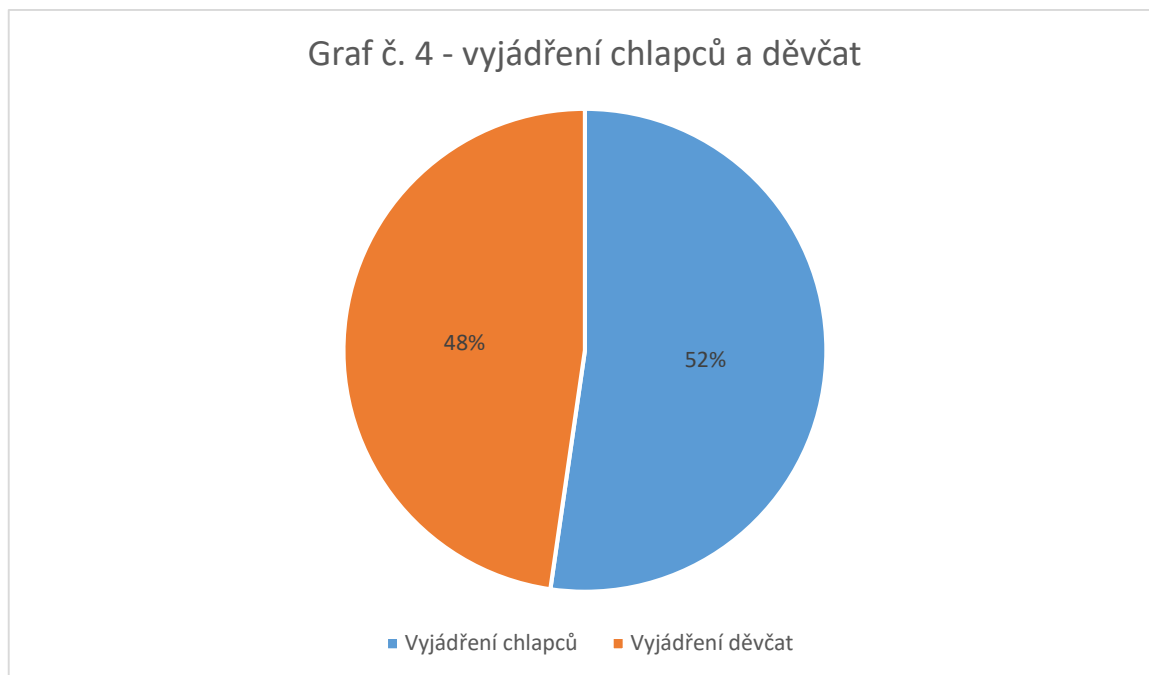
#### 4. Obtížnost učení vnímána respondenty ve třídách

Z celkového počtu 116 respondentů tj. 100 % se vyjádřili respondenti k obtížnosti učení ve třídě ve výsledných hodnotách dosahujících 7,8. Z celkového počtu 116 respondentů bylo 54 děvčat tj. 46,6 %, kdy děvčata se vyjádřila k obtížnosti učení ve třídě ve výsledných hodnotách dosahujících 7,3 a 62 chlapců tj. 53,4 %, kdy chlapci se vyjádřili k obtížnosti učení ve třídě ve výsledných hodnotách dosahujících 8.

Tabulka č. 6 – Přehled naměřených hodnot obtížnosti učení dotazníkem MCI

Název proměnné v MCI	Pásmo běžných hodnot	Vyjádření všech respondentů	Děvčata	Chlapci
Obtížnost učení	6,2– 11,1	7,8	7,3	8

Z tabulky č. 6 je vidět, že celkové vyjádření všech respondentů spadá do běžných hodnot. Tudíž, je obtížnost učení ve třídě vnímána všemi respondenty jako běžná, nijak nevybočuje z pásma hodnot. Obtížnost učení u respondentů je v normálních hodnotách, což ovlivňuje příznivě klima třídy již od jeho základu utváření, tvoření a vytvoření daného klimatu. V případě běžného vnímání hodnot týkajících se obtížnosti učení nedochází k vnášení do klimatu třídy negativní myšlenky spojené s učivem.



Grafu č. 4 nám znázorňuje vyjádření chlapců a děvčat. Můžeme zde vidět, že mezi vnímáním obtížnosti učení ve třídě u děvčat a chlapců panuje určitý rozdíl. Z grafu je vidět, že děvčata obtížnost učení ve třídě vnímají rozdílněji než chlapci. Z provedeného výzkumu můžeme tedy konstatovat, že obtížnost učení ve třídách je vnímána u děvčat v menší míře než u chlapců. Chlapci oproti děvčatům vnímají učivo ve třídě o něco náročnější, než jak to vnímají děvčata.

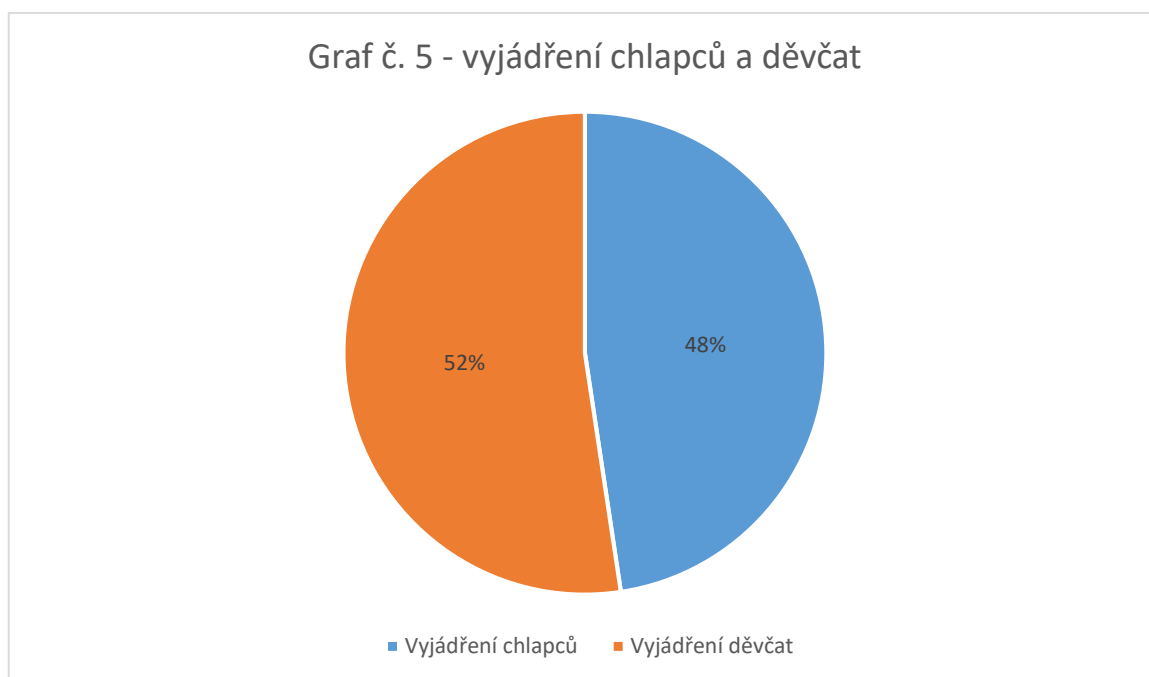
##### 5. Soudržnost mezi žáky ve třídě vnímána respondenty

Z celkového počtu 116 respondentů tj. 100 % se vyjádřili respondenti k soudržnosti ve třídě ve výsledných hodnotách dosahujících 10,3. Z celkového počtu 116 respondentů bylo 54 děvčat tj. 46,6 %, kdy děvčata se vyjádřila k soudržnosti ve třídě ve výsledných hodnotách dosahujících 11 a 62 chlapců tj. 53,4 %, kdy chlapci se vyjádřili k soudržnosti ve třídě ve výsledných hodnotách dosahujících 10.

Tabulka č. 7 – Přehled naměřených hodnot soudržnosti dotazníkem MCI

Název proměnné v MCI	Pásmo běžných hodnot	Vyjádření všech respondentů	Děvčata	Chlapci
Soudržnost	6,4–12,9	10,3	11	10

Z tabulky č. 7 je vidět, že celkové vyjádření všech respondentů spadá do běžných hodnot. Tudiž, soudržnost ve třídě je vnímána všemi respondenty jako běžná, nijak nevybočuje z pásma hodnot. Soudržnost u respondentů je v normálních hodnotách, což ovlivňuje příznivě klima třídy již od jeho základu utváření, tvoření a vytvoření daného klimatu. V případě běžného vnímání hodnot týkajících se soudržnosti ve třídě je důležité, aby soudržnost mezi žáky panovala, jelikož to zpevňuje daný kolektiv třídy.



Grafu č. 5 nám znázorňuje vyjádření chlapců a děvčat. Můžeme zde vidět, že mezi vnímáním soudržnosti ve třídě u děvčat a chlapců panuje určitý rozdíl. Z grafu je vidět, že děvčata soudržnost ve třídě vnímají rozdílněji než chlapci. Z provedeného výzkumu můžeme tedy konstatovat, že soudržnost ve třídě je vnímána u děvčat ve vyšší míře než u chlapců. Chlapci oproti děvčatům vnímají soudržnost ve třídě v menší míře, než jak to vnímají děvčata. Soudržnost ve třídě je důležitým faktorem při vytváření vzájemných kamarádských vztahů.

Tabulka č. 8 - Přehled všech naměřených hodnot dotazníkem MCI

<b>Název proměnné</b>	<b>Pásmo běžných hodnot</b>	<b>Aritmetický průměr</b>	<b>Vyjádření všech respondentů</b>	<b>Děvčata</b>	<b>Chlapci</b>
Spokojenost	10,00–14,4	12,2	12,5	12,9	12,3
Třenice	6,9–13,1	9,97	9,5	8,7	9,9
Soutěživost	9,7–14,8	12,24	10,6	10,5	10,6
Obtížnost učení	6,2– 11,1	8,67	7,8	7,3	8
Soudržnost	6,4–12,9	9,63	10,3	11	10

Z tabulky č. 8 je vidět, že z pásma běžných hodnot nevybočuje u tříd ani jedna proměnná. Všechny zapadají do běžných hodnot a nijak se nevychylují. Pokud se v tabulce zaměříme na aritmetický průměr hodnot, tak je nutné konstatovat, že nejvíce od průměrných aritmetických hodnot se odchyluje soutěživost. Ta je pod hranicí průměru. Naopak spokojenost je nejvíce přiblížena průměrným aritmetickým hodnotám.

## 6 SHRNUÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Výzkumného šetření se zúčastnilo 116 respondentů. Respondenti byli osloveni na několika základních školách. Osloveni byli respondenti třetích ročníků, prvního stupně ve městě Kroměříž. Výzkumného šetření se zúčastnilo 54 děvčat a 62 chlapců. Hlavním cílem tohoto výzkumu bylo zmapovat a popsat aktuální klima ve školách, především ve třídách.

**Prvním dílčím cílem bylo zjistit, zda děvčata třetích ročníků základních škol vykazují nižší míru spokojenosti ve třídách než chlapci třetích ročníků základních škol.**

Z celkového počtu 116 respondentů bylo 54 děvčat tj. 46,6 %, kdy se děvčata ke spokojenosti ve třídě vyjádřila, ve výsledných hodnotách 12,9 tj. 51 % a chlapci se ke spokojenosti ve třídě vyjádřili ve výsledných hodnotách 12,3 tj. 49 %. Z uskutečněného výzkumu se zjistilo, že děvčata i chlapci ve třídách a školách spadají do běžných hodnot. Děvčata i chlapci jsou blízko stanoveného aritmetického průměru, který je stanovený v hodnotách 12,2. Z provedeného výzkumu vychází, že děvčata jsou ve třídách spokojenější než chlapci, ale rozdíl není příliš velký, činí 0,6 %. Děvčata třetích ročníků základních škol nevykazují nižší míru spokojenosti ve třídách než chlapci třetích ročníků základních škol.

**Druhým dílčím cílem bylo zjistit, zda chlapci třetích ročníků základních škol vykazují vyšší míru třenic ve třídách než děvčata třetích ročníků základních škol.**

Z celkového počtu 116 respondentů bylo 54 děvčat tj. 46,6 %, kdy se děvčata ke třenicím ve třídě vyjádřila, ve výsledných hodnotách 8,7 tj. 47 % a chlapci se ke třenicím ve třídě vyjádřili ve výsledných hodnotách 9,9 tj. 53 %. Z uskutečněného výzkumu se zjistilo, že děvčata i chlapci ve třídách a školách spadají do běžných hodnot. Děvčata jsou od stanoveného aritmetického průměru 9,97, dále než chlapci, směrem dolů, což znamená, že třenice u děvčat jsou pod hodnotou stanoveného průměru, ale pořád tyto hodnoty spadají do běžných hodnot. Chlapci jsou blízko stanoveného aritmetického průměru 9,97. Z provedeného výzkumu vychází, že děvčata ve třídách třenice vnímají méně než chlapci, rozdíl v hodnotách činí 1,2 %. Chlapci třetích ročníků základních škol vykazují vyšší míru třenic ve třídách než děvčata třetích ročníků základních škol.



**Třetím dílčím cílem bylo zjistit, zda chlapci třetích ročníků základních škol vykazují vyšší míru soutěživosti ve třídě než děvčata třetích ročníků základních škol.**

Z celkového počtu 116 respondentů bylo 54 děvčat tj. 46,6 %, kdy se děvčata k soutěživosti ve třídě vyjádřila, ve výsledných hodnotách 10,5 tj. 50 % a chlapci se k soutěživosti ve třídě vyjádřili ve výsledných hodnotách 10,6 tj. 50 %. Z uskutečněného výzkumu se zjistilo, že děvčata i chlapci ve třídách a školách spadají do běžných hodnot. Děvčata i chlapci jsou pod hodnotou stanoveného průměru 12,24, ale pořád tyto hodnoty spadají do běžných hodnot. Z provedeného výzkumu vychází, že děvčata soutěživost ve třídách vnímají téměř ve stejné míře jako chlapci, jelikož rozdíl v hodnotách činí pouhé 0,1 %. Chlapci třetích ročníků základních škol nevykazují vyšší míru soutěživosti ve třídách než děvčata třetích ročníků základních škol.

**Čtvrtým dílčím cílem bylo zjistit, zda děvčata třetích ročníků základních škol vykazují nižší míru obtížnosti učení ve třídě než chlapci třetích ročníků základních škol.**

Z celkového počtu 116 respondentů bylo 54 děvčat tj. 46,6 %, kdy se děvčata k obtížnosti učení ve třídě vyjádřila, ve výsledných hodnotách 7,3 tj. 48 % a chlapci se k obtížnosti učení ve třídě vyjádřili ve výsledných hodnotách 8 tj. 52 %. Z uskutečněného výzkumu se zjistilo, že děvčata i chlapci ve třídách a školách spadají do běžných hodnot. Děvčata jsou od stanoveného aritmetického průměru 8,67, dále než chlapci, směrem dolů, což znamená, že obtížnost učení u děvčat je pod hodnotou stanoveného průměru, ale pořád tyto hodnoty spadají do běžných hodnot. Chlapci jsou blíže stanovenému aritmetickému průměru 8,67. Z provedeného výzkumu vychází, že děvčata ve třídách obtížnost učení vnímají méně než chlapci, rozdíl v hodnotách činí 0,7 %. Děvčata třetích ročníků základních škol vykazují nižší míru obtížnosti učení ve třídě než chlapci třetích ročníků základních škol.

**Pátým dílčím cílem bylo zjistit, zda děvčata třetích ročníků základních škol vykazují vyšší míru soudržnosti ve třídě než chlapci třetích ročníků základních škol.**

Z celkového počtu 116 respondentů bylo 54 děvčat tj. 46,6 %, kdy se děvčata k soudržnosti ve třídě vyjádřila, ve výsledných hodnotách 11 tj. 52 % a chlapci se k soudržnosti ve třídě vyjádřili ve výsledných hodnotách 10 tj. 48 %. Z uskutečněného výzkumu se zjistilo, že děvčata i chlapci ve třídách a školách spadají do běžných hodnot. Děvčata jsou od stanoveného aritmetického průměru 9,63, dále než chlapci, směrem nahoru, což znamená,

že soudržnost u děvčat je nad hodnotou stanoveného průměru, ale pořád tyto hodnoty spadají do běžných hodnot. Chlapci jsou blízko stanovenému aritmetickému průměru 9,63. Z provedeného výzkumu vychází, že děvčata ve třídách soudržnost vnímají více než chlapci, rozdíl v hodnotách činí 1 %. Děvčata třetích ročníků základních škol vykazují vyšší míru soudržnosti ve třídě než chlapci třetích ročníků základních škol.

### **Hlavní výzkumná otázka:**

#### **Jaké je aktuální školní a třídní klima u žáků prvního stupně třetích ročníků?**

Z uskutečněného výzkumného šetření vyplývá, že žáci třetích ročníků prvního stupně základní školy již dokáží vnímat určité klima třídy. Samozřejmě z individuálního hlediska, aniž by si někteří žáci uvědomovali, že se jedná přímo o klima. Pokud se zaměříme na aktuálnost klimatu třídy a školy je nutné konstatovat, že na dané klima ve třídách není výrazně ovlivněno pohlavím. Děvčata i chlapci třetích ročníků jsou si úrovní svých názorů a postojů velmi podobní. Aktuální klima školy a třídy u všech žáků ve všech zkoumaných oblastech spadající do daných, běžných hodnot. Ze 116 dotázaných respondentů bylo 54 děvčat tj. 46,6 % a 62 chlapců tj. 53,4 %. Kdy z provedeného výzkumného šetření vyplynulo, že v žádné z pěti zkoumaných oblastí není výrazný výkyv a aktuální školní a třídní klima je odpovídající formě a projevům klimatu, která se objevují na základních školách v této věkové kategorii. Žáci z oslovených základních škol jsou průměrně spokojeni ve svých třídách, jak chlapci, tak i děvčata, kdy děvčata jsou o něco málo spokojenější. Mezi žáky dochází k běžným třenicím, kdy více ke třenicím dochází mezi chlapci. Soutěživost se u žáků objevuje v klasické formě, soutěživost u žáků je do jisté míry motivující. Kdy děvčata i chlapci vykazují stejnou míru soutěživosti mezi sebou ve třídě. Obtížnost učení vnímají jako přirozenou součást školního života, kdy více obtíží s učením mají chlapci. Soudržnost ve třídě mají vyskytující se v hodnotách běžného normálu, kdy soudržnější ve třídě jsou děvčata než chlapci. Klima ve zkoumaných školách a konkrétních třídách je zdravé a vyvážené. V žádné zkoumané oblasti nejsou viditelné anomálie, které by zaznamenali nějakou problematiku klimatu. Klima je v celkovém kontextu hodnot normální a příznivé.

## 7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

*V následující diskuzi a doporučení pro praxi se pokusíme prodiskutovat a doporučit přínos daného výzkumu pro praxi.*

Můžeme konstatovat, že výzkum nám potvrdil, že každá škola i třída má své klima, které je pro daný kolektiv charakteristický a toto klima je utváření všemi účastníky tohoto procesu. Ovšem výzkum nám také odhalil, že pohlaví nehraje zásadní roli při vytváření a vnímání klimatu. Žáci v dané věkové kategorii jsou si podobní svými zájmy, názory a vyjadřováním. Žáci jsou i přes svou vzájemnou podobu individuální, tudíž klima třídy je utvářeno v závislosti na individualitě žáků a všech činitelů a faktorů působící na toto utváření. Z toho je pak utvořen celek a nikoliv v závislosti na tom zda se jedná o třídy s více děvčaty či chlapci nebo zda nějakou roli hraje organizační zaměření školy.

Pro použití v praxi si musíme uvědomit, že klima je nedílnou součástí každého kolektivu a doporučuje se zabývat se jím průběžně během celého školního roku a snažit se jej neustále posouvat do pozitivních směrů, což je úkolem pro všechny zúčastněné. Kdy určitou nastavenou hranici by měl učinit učitel, který se bude snažit i o to, aby ve třídě panovalo co nejpříznivější klima, a bude se snažit žáky ve třídě nenásilnou a zajímavou formou podněcovat k pozitivnímu přístupu ve všech oblastech a směrech v procesu školy a třídy. Nedílnou součástí při vytváření klimatu a poté jeho následném působení je vhodné, aby učitel dbal na svůj přístup, tak aby měl smysl pro spolupráci se žáky a probíhala vzájemná kooperace mezi účastníky a také, aby zde probíhala vzájemná zpětná vazba k určitým poznatkům a činnostem.

Vzhledem k vědomí přínosu zpětné vazby jsem i já výsledky výzkumného šetření poskytla třídním učitelům, aby měli představu o tom, jaké panuje klima u nich ve třídě a jak klima vnímají žáci ve třídě. V případě potřeby třídního učitele a jeho upřímného zájmu o co nepozitivnější klima třídy, by měl učitel mít možnost pokusit se vytvářet se žáky pozitivní klima. Aby se společnými silami pokusili o vytvoření co nejpříznivějšího klimatu. Kdy prvním krokem vzájemného vytváření klimatu mohou být zařazeny určité diskuse a různé formy třídního a školního parlamentu, které pomohou působit na vytvářené klima nejen třídy, ale i školy.

Na závěr lze doporučit pro praxi v případě nepříliš pozitivního klimatu nutnost se nad tím zamyslet a pokusit se najít možný způsob nápravy, tak aby bylo klima pozitivnější. Ovšem mít na paměti, že se jedná o dlouhodobý proces zkvalitňování klimatu, do kterého by se měli

zapojit všichni účastníci a veškeré faktory které dané klima ovlivňují, by měly být také přehodnoceny a nastaveny, tak aby působily na klima co nejpříznivěji. Tak, aby zúčastnění daného procesu byly motivovány, chtěly spolupracovat a měly zájem na společném cíli. Kterým je pozitivní klima celé školy a všech tříd.

## ZÁVĚR

Tato diplomová práce se věnuje klimatu školy a třídy. Snaží se přiblížit pochopitelným způsobem danou problematiku. Práce je tvořena dvěma částmi, které můžeme charakterizovat do dvou celků. Tyto celky jsou celek teoretický a celek praktický. V teoretické části máme prostor na vyjádření dané problematiky za pomoci odborné literatury. Snažíme se přiblížit co je klima, jak je klima důležité ve školním prostředí a jaký má klima vliv na sociální vztahy, na atmosféru vnímání klimatu ať už pozitivně či negativně. Snažíme se v teoretickém celku o vymezení pojmů týkajících se klimatu. Kdy nám vše navazuje na faktory významné pro školní klima a typy školního klimatu. Poté plynule přecházíme ke klimatu třídy, klimatu při vyučování a k faktorům ovlivňující klima při vyučování. V závěru teoretického celku se zaměřujeme na konkrétní organizaci škol, organizační znaky školy třídy a v neposlední řadě si přiblížíme i prvky klimatu a jeho determinanty.

V praktickém celku bylo cílem zmapovat aktuální klima škol a tříd v závislosti na jejich na všech respondentů na pohlaví. Šlo nám o přiblížení aktuálního tématu klimatu škol a tříd, jak vnímají zkoumané oblasti děvčata a chlapci. Jak se vnímané oblasti promítají do aktuálního klimatu tříd, jaký mají vliv na utváření a vytvořené klima při vnímání děvčaty a chlapci. Zmapování situace bylo provedeno kvantitativním výzkumným šetřením, formou anonymních dotazníků. Kdy v praktické části šlo o to, abychom zjistily, zda žáci třetích ročníku prvního stupně vykazují výrazně jiné vnímání klimatu a to konkrétně v pěti zkoumaných oblastech. Těmito oblastmi byly spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost učení a soudržnost. Zde šlo o zjišťování konkrétních názorů jednotlivých respondentů, děvčat a chlapců. Z čehož byl poté utvořen celek. Z provedeného výzkumného šetření vyplynulo, že pohlaví nemá výrazný vliv na klima třídy, jelikož vycházející hodnoty si byli velmi podobné a rozdíly nebyli nikdy markantní.

Je nutné zdůraznit, že klima škol a tříd by mělo být co nejpříjemnější a všichni účastníci tohoto procesu by to měli mít na paměti. Jelikož pozitivní klima vnáší příjemné prožitky do chodu školy a třídy, vzájemné vztahy jsou upevňovány a všichni účastníci jsou motivováni ke svým povinnostem. Pozitivní klima je základem úspěchu všech účastníků.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A INTERNETOVÉ ZDROJE****Literatura:**

1. CANGELOSI, J. S.: *Strategie řízení třídy*. Praha: Portál, 1994. ISBN 80-7178- 014-6.
2. ČAPEK, Robert, 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-2742-4.
3. GRECMANOVÁ, Helena, 2008. *Klima školy*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409010-3.
4. GRECMANOVÁ, Helena, 1999. *Obecná pedagogika*. Olomouc: Hanex, ISBN 80-8578-324-X.
5. HILLEBRANDOVÁ, Vlasta, 2011. *Kosmická výchova*. Nevydáno (interní skripta, Diplomový kurz Montessori pedagogiky v Praze).
6. HILLEBRANDOVÁ, Vlasta, 2011. *Praktický život*. Nevydáno (interní skripta, Diplomový kurz Montessori pedagogiky v Praze).
7. CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.
8. LAŠEK, Jan, 2012. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-220-1.
9. LAŠEK, Jan, 2001. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-088-4.
10. MAREŠ, Jiří, KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 1995. *Komunikace ve škole*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1070-3.
11. MONTESSORI, M., 1998. *Tajuplné dětství*. Praha: Nakladatelství světových pedagogických směrů. ISBN 80-861-8900-7.
12. MONTESSORI, M., 2001. *Objevování dítěte*. Nakladatelství světových pedagogických směrů, Praha. ISBN 80-86189-01-5.
13. MONTESSORI, M., 2003. *Absorbující mysl*. Vývoj a výchova dítěte od narození do šesti let. Nakladatelství světových pedagogických směrů, Praha. ISBN 80-86-189-02-3.
14. MONTESSORI, M., 2011. *Od dětství k dospívání*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-478- 0.
15. PETLÁK, Erich, 2006. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris. ISBN 80-8901897-1.
16. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří, 1998. *Pedagogický slovník*. 2. vydání. Portál ISBN 8071782521, 9788071782520

17. PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. vydání. Praha. Portál ISBN 80-7178-772-8.
18. RÝDL, Karel, 1999. *Principy a pojmy pedagogiky Merie Montessori: učební pomůcka pro veřejnost*. Praha: Public History. ISBN 80-902193-7-3.

**Internetové zdroje:**

1. [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/single-structure-education-integrated-primary-and-lower-secondary-education-7\\_cs](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/single-structure-education-integrated-primary-and-lower-secondary-education-7_cs)
2. <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZS/2250/MERENI-TRIDNIHO-KLIMATU---AKTUALIZOVANA-VERZE.html>

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

Obr.	Obrázek
ZŠ	Základní škola
ZUŠ	Základní umělecká škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
ČR	Česká republika
Tj.	to je
Atd.	a tak dále



**SEZNAM OBRÁZKŮ A GRAFŮ**

Obrázek č. 1 .....	14
Graf č. 1 .....	41
Graf č. 2 .....	42
Graf č. 3 .....	43
Graf č. 4 .....	45
Graf č. 5 .....	46

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka č.2 - Rozdělení respondentů dle pohlaví .....	39
Tabulka č. 2 – Přehled běžných hodnot dle výzkumu Laška.....	39
Tabulka č. 3 – Přehled naměřených hodnot spokojenosti dotazníkem MCI.....	40
Tabulka č. 4 – Přehled naměřených hodnot třenic dotazníkem MCI.....	41
Tabulka č. 5 – Přehled naměřených hodnot soutěživosti dotazníkem MCI.....	43
Tabulka č. 6 – Přehled naměřených hodnot obtížnosti učení dotazníkem MCI.....	44
Tabulka č. 7 – Přehled naměřených hodnot soudržnosti dotazníkem MCI.....	46
Tabulka č. 8 - Přehled všech naměřených hodnot dotazníkem MCI.....	47

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník - NAŠE TRÍDA MCI (autor J. Lašek)

