

Komparace klimatu třídy v malotřídní a plnotřídní základní škole

Iveta Červíková

Bakalářská práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Iveta Červíková**
Osobní číslo: **H200173**
Studijní program: **B0111A190011 Sociální pedagogika**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Komparace klimatu třídy v malotřídní a plnotřídní základní škole**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti klimatu ve třídě mladšího školního věku, malotřídních a plnotřídních škol.
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 výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

- ČAPEK, Robert, 2010. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4.
GRECMANOVÁ, Helena, 2008. Klima školy. Olomouc: Hanex. ISBN 978-807-4090-103.
CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
PRŮCHA, Jan, 2017. Moderní pedagogika. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1228-7.
TRNKOVÁ, Kateřina, Dana KNOTOVÁ a Lucie ŠKARKOVÁ, 2010. Málotřídní školy v České republice: malotřídky. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-204-8.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Iva Staňková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **20. ledna 2023**
Termín odevzdání bakalářské práce: **28. dubna 2023**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

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

Ve Zlíně dne 20. ledna 2023

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo - bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 13. 7. 2013

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá srovnáním třídního klimatu v malotřídní základní škole a plnotřídní základní škole. Práce se dělí na část teoretickou a praktickou. Teoretická část je zaměřena na základní školu a primární vzdělávání, zmiňuje malotřídní školy a jejich specifika a v poslední kapitole teoretická část vymezuje klima třídy. Praktická část je tvořena kvantitativním výzkumem, který má za cíl porovnat klima třídy v malotřídní a plnotřídní základní škole. Respondenty pro tento výzkum jsou žáci 3.-5. tříd základních škol malotřídních a plnotřídních v Olomouckém kraji. K výzkumu je použit standardizovaný dotazník. Výsledky výzkumu budou zobrazeny za pomoci grafů a tabulek.

Klíčová slova: základní škola, malotřídní škola, plnotřídní škola, třídní klima, dotazník „Naše třída“

ABSTRACT

This Bachelor Thesis deals with the comparison of the classroom climate in a small-class elementary school and a full-class elementary school. The Thesis is divided into a Theoretical and a Practical part. The Theoretical part is focused on elementary schools and primary education, mentions small-class schools and their specifics, and in the last chapter the Theoretical part defines the classroom climate. The Practical part is made up of quantitative research, which aims to compare the classroom climate in a small-class and a full-class primary school. The respondents for this research are 3rd-5th classes of elementary schools with small classes and full classes in the Olomouc region. A standardized questionnaire is used for the research. Research results are displayed using graphs and tables.

Keywords: elementary school, small-class school, full-class school, classroom climate, questionnaire "Our class"

Poděkování

Ráda bych poděkovala své vedoucí bakalářské práce PhDr. Ivě Staňkové, PhD. za odborné vedení, nápomoc, ochotu a cenné rady, které přispěly ke zlepšení mé bakalářské práce. Dále bych chtěla poděkovat panu Ing. Aleši Kunčarovi za pomoc v praktické části bakalářské práce. Poděkování patří i ředitelům školy, díky kterým bylo možné výzkum realizovat. Také všem zúčastněným žákům, kteří byli ochotni vyplnit dotazník k výzkumu, a jejich učitelům.

Prohlášení

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

OBSAH

ÚVOD	11
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 ZÁKLADNÍ ŠKOLA	13
1.1 ŠKOLNÍ VĚK.....	14
1.2 VÝCHOVA, VZDĚLÁVÁNÍ, VZDĚLÁNÍ	15
1.3 PRIMÁRNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	17
2 MALOTŘÍDNÍ ŠKOLA	19
2.1 HISTORIE MALOTŘÍDNÍCH ŠKOL V ČR	21
2.2 FINANCOVÁNÍ MALOTŘÍDNÍ ŠKOLY	22
2.3 ZAMĚSTNANCI MALOTŘÍDNÍ ŠKOLY	23
2.4 SPECIFIKA MALOTŘÍDNÍ ŠKOLY	23
2.5 MALOTŘÍDNÍ ŠKOLY A VOLNOČASOVÉ AKTIVITY	24
3 TŘÍDNÍ KLIMA	26
3.1 KLIMA ŠKOLY.....	26
3.2 KLIMA TŘÍDY	26
3.3 PROSTŘEDÍ, KLIMA A ATMOSFÉRA	28
3.4 SPOLUTVŮRCE TŘÍDNÍHO KLIMATU	29
3.5 METODY ZKOUMÁNÍ KLIMATU TŘÍD	31
3.6 VÝZKUM	32
II PRAKTICKÁ ČÁST	34
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	35
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	35
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY.....	36
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	36
4.4 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ	37
4.5 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	38
5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	39
5.1 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT NA MALOTŘÍDNÍ ŠKOLE	39
5.2 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT NA PLNOTŘÍDNÍ ŠKOLE	44
5.3 STATISTICKÉ TESTOVÁNÍ HYPOTÉZ.....	47
6 SHRUTÍ VÝZKUMU	53
6.1 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	55
ZÁVĚR	56

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	57
SEZNAM SYMBOLŮ A ZKRATEK	60
SEZNAM OBRÁZKŮ	61
SEZNAM TABULEK.....	62
SEZNAM GRAFŮ	63
SEZNAM PŘÍLOH.....	64

ÚVOD

Velkým milníkem pro dítě v mladším školním věku je nástup do školy a plnění povinné školní docházky. V tomto období se rozvíjí osobnost dítěte, jeho sebepojetí a navazování nových vztahů nejen mezi spolužáky. Škola přináší nikoli jen nabývání vědomostí, ale i sociální interakce, díky kterým se učí komunikovat. Z těchto poznatků může čerpat v jeho budoucím životě. Škola je tedy pro dítě jakýmsi základem, na kterém může dále stavět. Tento základ musí být dostatečně pevný, proto je důležité, aby se dítě ve třídě cítilo příjemně a rádo školu navštěvovalo. Pro splnění těchto požadavků hraje důležitou roli klima třídy, ve kterém se promítají vztahy mezi žáky. Při pozitivním klimatu ve třídě se bude všem účastníkům třídy lépe pracovat a pobývat v ní.

Pro rodiče je velmi důležité, jakou školu bude jejich dítě navštěvovat, proto mnoho z nich pečlivě vybírá danou školu. Nabízí se jim celá řada škol. Může se jednat o školy veřejné, státní nebo alternativní, dále pak zaměřené na matematiku, na sport či na jazyky. Pokud ale odhlédneme od těchto různorodě zaměřených škol, můžeme je rozdělit na dva typy – malotřídní a plnotřídní. Malotřídní základní školu si většina široké veřejnosti dokáže představit. Jde popsat jako malá rodinná škola, která se ve většině případů nachází na venkově. Počet žáků, učitelů a jiných zaměstnanců je v ní nízký. S pojmem plnotřídní škola se často neoperuje, je pouze antonymem pro slovní spojení malotřídní škola. Tyto dva typy se v některých věcech neliší, avšak existuje spousta rozdílů mezi nimi. Mnoho autorů se již zabývalo tímto tématem a přinesli různé výsledky. Lze říci, že široká veřejnost nahlíží na malotřídní školu ze dvou pohledů. Z prvního pohledu je považována za nedostatečnou z hlediska vzdělávání dětí a druhý pohled vyzdvihuje vhodnou a přínosnou stránku.

Za pomoci dotazníkového šetření „Naše třída“ zjistíme, zda se vyskytují rozdíly v klimatu třídy mezi malotřídní a plnotřídní základní školou. Respondenty jsou žáci třetích až pátých ročníků navštěvující malotřídní a plnotřídní školy v Olomouckém kraji. Hlavním cílem bakalářské práce bylo zjistit klima tříd jak na malotřídní, tak na plnotřídní základní škole a srovnat třídní klima mezi nimi.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ZÁKLADNÍ ŠKOLA

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) říká: „*Základní vzdělání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili 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*“. Mimo charakteristiku školský zákon uvádí, že základní vzdělání má 9 tříd a dělí se na první a druhý stupeň. První stupeň se skládá z prvního až pátého ročníku a druhý stupeň zahrnuje šestý až devátý ročník. V místech, kde nejsou podmínky pro realizaci všech devíti tříd, je možné zřídit základní školu, která nemá všechny ročníky.

Žáci základních škol loni tvořili 9% populace České republiky. V akademickém roce 2020/2021 bylo v České republice 4 214 základních škol, které poskytly vzdělání 962 348 žákům. Data ukazují, že na této úrovni vzdělávání dlouhodobě dominují chlapci, kterých je na základní škole 495 000 oproti 468 000 dívek v minulém školním roce. Pokud hovoříme o počtu na prvním stupni ve školním roce 2020/21, jedná se o 555 100 žáků, druhý stupeň v daném roce navštěvovalo 407 300 žáků. (Základní přehled o základních školách, 2021). Samostatný pojem škola je ve slovnících uváděna v různých významech. Můžeme chápat školu jako budovu, životní etapu, jako skupinu žáků a jejich učitele nebo jako vědecký či umělecký směr. Význam školy a její existence je zakotvena na úrovni ústavy. Listina základních práv a svobod obsahuje ustanovení, které prohlašuje, že každý má právo na vzdělání a školní docházku uvádí za povinnou, a to po dobu, kterou stanoví zákon. Dále konstatuje, že všichni občané mají právo na vzdělávání v základních a středních školách bezplatně. Podle schopností občana a možností společnosti též na školách vysokých (Průcha, 2017).

V německé pedagogické encyklopedii nalezneme odbornou pedagogickou definici pojmu škola. (Meyers Kleines Lexikon- Pädagogik, 1988, s.333): „*Škola (Schule) - Instituce ve veřejném (státním) nebo soukromém vlastnictví, v níž jsou dětem a mládeži zprostředkovávány v systematickém vyučování vědomosti a dovednosti, jež jim mají umožňovat samostatné životní činnosti v rámci státního a společenského uspořádání. Školy to poskytují zpravidla v určitém vymezeném čase, nacházejí se nezávisle na střídání žáků a*

učitelů na stejném místě a orientují se na příslušné formy výchovy a vzdělávání. Usilují o uskutečňování vymezených cílů vzdělávání a výchovy“.

1.1 Školní věk

Bakalářská práce se zabývá žáky třetích, čtvrtých a pátých ročníků základní školy. Jedná se o žáky ve školním věku. Je třeba si přiblížit vývojovou psychologii v tomto období. Dítě přijímá nástupem do základní školy novou roli a stává se tak školákem. Školní období můžeme chápat jako období oficiálního vstupu do společnosti a jako velký sociální mezník. Úkolem dítěte ve škole je potvrdit jeho kvality, pracovat a plnit povinnosti. Nedílnou součástí je také zařadit se do vrstevnické skupiny. Školní věk můžeme rozdělit na ranný školní věk, střední školní věk a starší školní věk (Vágnerová, 2021). Skupina žáků, kteří byli součástí bakalářské práce, se nachází převážně ve fázi středního školního věku. Vágnerová (2021, s. 267-268) tvrdí: *„Střední školní věk trvá od 9 do 11-12 let. V průběhu této fáze dochází k různým méně nápadným změnám, které lze považovat za přípravu na dobu dospívání. Dítě si vytváří určitou pozici ve škole, ale i ve vrstevnické skupině.“*

Školní zralost a připravenost dítěte ve školním věku předpokládá dopracování se ke schopnostem a dovednostem, které jsou pro školní práci nezbytné. Míní se tím začlenění do třídy, respekt k učiteli a schopnost těžít z výuky a sociálních předmětů, které škola skýtá. Školní připravenost je široký pojem, můžeme ho tedy chápat jako **připravenost na učení** nebo **připravenost přizpůsobit se sociálnímu prostředí školy**. U připravenosti na učení se dostávají do popředí kognitivní schopnosti, jazykové dovednosti, grafomotorické funkce, pozornost, paměť a emoce. V sociální připravenosti přizpůsobit se sociálnímu prostředí školy je dítě schopné plně fungovat ve vrstevnické skupině. Zde je důležitá seberegulace, emoční zralost, sociální dovednosti a schopnost spolupracovat (Snow, 2006; Ward, 2016; Vágnerová, 2020; Vágnerová et al., 2020 in Vágnerová, 2021).

Dítě si v období školního věku rozvíjí **kognitivní funkce**. Pokud dítě kreslí postavu osoby, dostává se do vizuálního realismu, kdy je dítě schopno zachytit podoby zobrazovaného objektu (Vágnerová, 2017, in Vágnerová, 2021). Do školy by dítě mělo nastoupit se základy jazyka a orientací v numerické oblasti, protože na těchto dvou hlavních oblastech bude stavěna výuka ve školních předmětech. Další důležitou kognitivní složkou je schopnost řešit různé problémy nebo přirozené znalosti o světě. Pokud je dítě nemá, bude mít problém pochopit, co učitel vykládá (Bierman et al., 2009; Ward, 2016 in Vágnerová, 2021). Další funkcí, která by měla být dostatečně rozvinutá, je **funkce exekutivní**, díky níž zvládne dítě

řešit řadu problémů, nenechá se rušit nepodstatnými podněty a dokáže reagovat na změnu požadavků (Blair, 2002; Konold a Pianta, 2005; Blair a Raver, 2015 In Vágnerová, 2021). Významným předpokladem pro školní úspěšnost je **pozornost**, která se projevuje v odolnosti vůči rušivým elementům. Důležitá je i vytrvalost v pozornosti, kdy je dítě nuceno v daném předmětu se soustředit. Děti ve věku 6-7 let dokáží udržet svou pozornost maximálně 7-8 minut. V průběhu školního věku se pozornost zlepšuje. Nedostatečná soustředěnost vede k obtížím ve výuce nebo k problémům v chování (Duncan et al., 2007; Garon et al., 2008, Herrmann a Tomasello, 2015; Vágnerová, 2020 in Vágnerová, 2021). Podstatné je i **sociální porozumění**, protože dítě se chová podle toho, jak situaci chápe. Spadá sem například sociální porozumění emocím svých spolužáků, schopnost navazovat a udržet vztahy mezi dětmi i dospělými, emoční pohoda a regulace nežádoucích emocí (Ziv, 2013; Denham et al., 2014; Blair a Raver, 2015; Samuels et al., 2016, Büyüktaskopu Soydan, 2017 in Vágnerová 2021). Dalším důležitým bodem ve školním věku je **připravenost** na nástup do školy, kdy zvládnutí role školáka závisí na rodičích, protože právě od nich dítě přebírá postoj ke škole a podle toho zvládá školní práci. Součástí připravenosti do školy je znalost běžných norem chování. Pro dítě tím vzniká další zátěž, a to z toho důvodu, že nebude přesně vědět, jak se ve škole chovat a jaká pravidla dodržovat. Druhou součástí připravenosti je umění rozlišovat různé role. Před nástupem do školy by dítě mělo vědět, jak se chovat ke svým spolužákům, k učitelům a ke všem zaměstnancům školy. Nedostatečná sociální připravenost zvyšuje riziko neúspěšnosti ve škole (Lin et al., 2003; McWayne et al., 2004 in Vágnerová, 2021). Poslední významnou funkcí pro úspěšné zvládnutí nástupu do školy jsou **jazykové kompetence** a schopnost je využívat v komunikaci. Tato kompetence opět závisí na rodičích dětí. V některých rodinách je verbální komunikace používána pouze k základní domluvě, ve škole je tomu jinak. Dítě, které nemá dostatečné jazykové kompetence, může sdělení od učitele nebo žáků pochopit jinak, než bylo zamýšleno (Vágnerová, 2021).

1.2 Výchova, vzdělávání, vzdělání

Výchova

V české pedagogice se pojem výchova chápe ve dvojitým smyslu, v užším a širším. V obecném širším smyslu ji můžeme porozumět díky Pařízkovi (1996, s.8) jako „*záměrné, soustavné a organizované působení člověka*“. Naopak Václavík (1997, s.9) popisuje výchovu v užším smyslu: „*Výchova je v našem jazyce chápána jako výchova dobrých*

mravů“. Zaměřuje se tedy na výchovu mravní, vlasteneckou, internacionální, sexuální, citovou, výchovu k rodičovství a manželství, výchovu k míru a tak dále. Průcha (2015, s.16) uvádí definici výchovy takto: *„Výchova je činnost, která ve společnosti zajišťuje předávání „duchovního majetku“ společnosti z generaci na generaci. Jde tu o zprostředkování vzorců a norem chování, komunikačních rituálů, hygienických návyků apod., jež se uskutečňuje prostřednictvím rodinné výchovy již od nejranějšího věku dětí“.* Ve výchově je působení na jedince záměrné a snažíme se dosáhnout změn v různých složkách osobnosti. Dále výchovu definuje Pedagogický slovník Průchy, Walterové a Mareše (2013, s.345): *„Proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím rozvoji.“*

Vzdělávání

Průcha (2015, s.17): *„Vzdělávání se obecně v pedagogické teorii chápe jak proces záměrného a organizovaného spojování poznatků, dovedností, postojů aj., typicky realizovaný prostřednictvím školního vyučování“.* Kolář (2012, s.179) tvrdí, že *„jde o proces získávání poznatků, dovedností, postojů a rozvíjení schopností těchto vědomostí, dovedností a postojů užívat v konání, chování, jednání i v dalším vzdělávání sebe i vzdělávání jiných“.* Tento proces je prováděný buďto ve vzdělávacích zařízeních nebo je organizovaný jako individuální aktivita. Vzdělávání obsahuje cíle, obsahy a funkce, které jsou v životě společnosti a jedince plněny. Jedná se o funkci socializační, individuálně rozvíjející, ekonomickou, instrumentální, obecně kultivační a emancipační. Výsledkem vzdělávání je vzdělání (Kolář, 2012).

Vzdělání

Vzdělání můžeme chápat v čtyřech rovinách: osobnostní, obsahové, institucionální a socioekonomické. V osobnostní rovině se jedná o kognitivní složku osobnosti, která zahrnuje osvojené vědomosti, dovednosti, postoje, hodnoty a normy. Tato složka je zformovaná prostřednictvím vzdělávacích procesů. Pojem vzdělání můžeme chápat jako součást socializace jedince. V rovině obsahové je vzdělání chápáno jako systém informací a činností, které jsou plánovány v kurikulech škol a poté realizovány ve výuce. Institucionální rovina představuje vzdělání jako společensky organizovanou činnost, která je zabezpečována institucí školství, formálního vzdělávání a celoživotního učení. Vzdělání v socioekonomické rovině je pojímáno jako kategorie, které charakterizují populaci (skupiny obyvatelstva, společnost). Kvalifikační struktura obyvatelstva je ovlivňována

kvalitou vzdělání (ekonomie vzdělávání, efektivnost škol, vzdělávací dráha). (Průcha, Walterová, Mareš, 2013)

1.3 Primární vzdělávání

Jedná se o vzdělání, které je realizováno na začátku povinného vzdělávání a v mnoha případech mu předchází nepovinné preprimární vzdělávání (mateřská škola). Počátek primárního vzdělávání se mnohdy shoduje se začátkem povinného vzdělávání. Děti nastupují do primárního vzdělávání v 5-7 letech. V České republice nejčastěji v 6 letech. Povinné primární vzdělávání je 5 let, tedy žáci navštěvují první stupeň základní školy po dobu pěti let (Průcha, 2015). ISCED (International Standard Classification of Education) je klasifikace vzdělání a primární vzdělání řadí pod zkratku ISCED 1. Cílem je poskytnout žákům základní literární a numerickou gramotnost (čtení, psaní, počítání) a vytvořit pevný podklad pro učení a porozumění jádru vědění. Základním rysem pro ISCED 1 je, že vzdělávací programy jsou organizovány spíše na základě výukových jednotek nebo projektů než podle předmětů. Při učení je používána pouze malá nebo žádná odbornost. Výuka na úrovni ISCED 1 je obvykle organizována jedním hlavním učitelem třídy. Přípravuje žáky na nižší sekundární vzdělávání. Přejedchod z preprimárního do primárního vzdělávání je často označován jako přechod do základních nebo primárních vzdělávacích institucí na národní úrovni (cz-isced, 2011).

Kolláriková (2001, s.141) popisuje primární vzdělání jako: „*Ucelenou a jasně definovanou částí, ontogeneticky významným stupněm vzdělání. Je chápáno jako otevřený systém, proces kladení základů pro celoživotní učení, osvojování gramotnosti, zprostředkování kulturních dovedností, vytvoření prvotního náhledu na svět s vyznačením základních vztahů a souvislostí, které umožňují orientaci dítěte v okolním světě, proces rozvoje jazykového potenciálu jako důležitého nástroje pro úspěch v dalších fázích vzdělávání, uvádění do národní kultury a vytváření národního vědomí, celkové kultivace dětské osobnosti, otvírání vývojových a individuálních potencialit.*“

Hlavním cílem primárního vzdělávání je všestranný rozvoj osobnosti každého dítěte. V této fázi vzdělávání se rozvíjí hodnoty, jako je například autonomie, tolerance, zodpovědnost, solidarita, respekt k různorodosti, kooperace, porozumění druhým nebo sebedůvěra. Obsahem primárního vzdělávání ve všech zemích je mateřský jazyk, matematika, umělecká a tělesná výchova, etická výchova, občanská výchova, přírodní a společenské vědy a cizí jazyk. Předmět mateřského jazyka se orientuje především na rozvoj komunikativních

dovedností a na mluvený a psaný projev. V matematice je kladen důraz na její praktické využití. Společenskovední a přírodovědné učivo dbá na seznámení žáků s okolním prostředím a přírodou, dále je důraz kladen na základní poznatky z historie své vlasti nebo národní kultury. Za důležitý předmět se považuje i tělesná výchova, která vede ke zdravému životnímu stylu. Nejedná se pouze o pohybový rozvoj a zvýšení tělesné zdatnosti, ale také o péči o své tělo, radost z pohybu a o pozitivní vztah k pohybovým aktivitám a ke sportu. Dalším předmětem v primárním vzdělávání je etika, která rozebírá mravní, filozofické a občanské principy. Výběr, uspořádání učiva a jejich časové dotace nejsou nijak striktně vázané, ale jsou stanoveny pouze orientačně. Obsah je ve většině případů strukturován do vyučovacích předmětů, ale učitelé mohou překračovat hranice uspořádání obsahu, a tak vytvářet uspořádání, které bude vyhovovat žákům i učitelům. (Kolláriková, 2001)

2 MALOTŘÍDNÍ ŠKOLA

Téma malotřídních škol je vnímáno dvojím pohledem. První, více pozitivní pohled, vnímá malotřídní školy jako ideální místo pro první setkání dítěte se vzděláváním. Atmosféra připomíná rodinu nejen z důvodu malého počtu žáku, ale také proto, že se setkávají žáci věkově heterogenní, a tak dochází k navázání širších sociálních vazeb. Druhý pohled má názor na malotřídní školy kritický a považují je za neefektivní. Připisují jim vysoké finanční i materiální náklady oproti plnotřídním školám. A dále zpochybňují úroveň znalostí žáků malotřídek (Emmerová, 2000).

Malotřídní školy jsou definovány jako základní školy, kde jsou žáci z více ročníků vyučováni společně alespoň v jedné třídě. Pokud je pro každý ročník 1. stupně základní školy vytvořena samostatná třída, pak se jedná o plnotřídní školu. V české legislativě se již nepoužívá pojem malotřídní škola, místo toho se používá pojem "škola tvořená jednou, dvěma, třemi třídami prvního stupně", jak je stanoveno ve vyhlášce č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Tento zákon také určuje počet žáků ve třídě. Pokud se jedná o jednotřídní školy, jde o nejméně 10 žáků. Pro dvojtřídní školy je určeno minimálně 12 žáků v průměru na jednu třídu a pro trojtřídní školy pak nejméně 14 žáků (Zákon pro lidi, 2005). Malotřídní školy jsou obvykle jen pro žáky prvního stupně základní školy. Žádná z těchto škol není určena pro žáky druhého stupně. Tento fakt je potvrzen ve školském zákoně č. 561/2004 Sb. a v předpise o základním vzdělávání a plnění povinné školní docházky č. 48/2005 Sb., která uvádí, že: „*Na prvním stupni školy lze do jedné třídy zařadit žáky z více než jednoho ročníku prvního stupně. Na druhém stupni školy nelze do jedné třídy zařadit žáky z více než jednoho ročníku druhého stupně.*“

MŠMT má povinnost každoročně vydávat Výroční zprávu o stavu rozvoje výchovně vzdělávací soustavy. První výroční zpráva z roku 1996 doslova o malotřídkách uvádí: „*Tyto školy usnadňují docházku dětí do školy v malých a odlehlých obcích a obnovují tradici školy jako jednoho z přirozených center obce. Vztah dětí a učitelů je zde mnohem bližší než ve velkých školách, kam by jinak děti musely dojíždět. Kvalita výuky na těchto školách závisí více než kde jinde na schopnostech učitele, proto se názory na ni různí (...) Přes některé negativní názory i vyšší ekonomickou náročnost je jejich přínos pro život malých obcí nezastupitelný a jejich rozvoj je i nadále podporován*“ (Školství v pohybu, 1996, s. 43).

Malotřídní školy existují v obcích, v nichž malý počet žáků neumožňuje zřizovat samostatné třídy pro každý z pěti ročníků prvního stupně. Malotřídní školy musí mít nejméně 13 žáků ve třídě. V zahraničí jsou malotřídní školy chápány obdobně, užívá se pro ně termín „malá škola“ – anglický výraz je „small school“. (Průcha, 2012). Průcha dále tvrdí, že u nás i v zahraničí je stále poměrně velký počet malotřídních škol. V České republice se nachází celkem 1 342 malotřídních škol, které jsou rozloženy v každém kraji. Největší počet těchto škol je v Jihomoravském kraji, kde se nachází 164 malotřídních škol, naopak v kraji Karlovarském a v hlavním městě Praze je nejméně malotřídních škol. Tento typ škol navštěvuje celkem 83 366 žáků podle údajů z Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy z roku 2020. V České republice se nachází mnoho malých vesnic, kde je stále samostatná škola pouze pro první stupeň, často v historických budovách. Charakteristickým rysem malotřídních škol je vyučování žáků různého věku ve stejné třídě, přičemž jeden učitel se stará o výuku dvou nebo více ročníků. To vyžaduje specifické přístupy k výuce a vyučování. (Průcha, 2012).

Podle Průchy (2012) má fungování malotřídních škol jak pozitivní, tak negativní stránky. Jedním z těchto aspektů ve srovnání se standardní výukou je převážné používání skupinového vyučování, kde učitel musí zajistit, aby se žáci z různých ročníků v jedné třídě navzájem nerušili. Dalším pozitivním rysem je princip otevřené třídy, který umožňuje spojování žáků z různých ročníků v určitých předmětech, což v běžných třídách nebývá realizováno. Tím mohou vznikat skupiny s podobnou úrovní vzdělání bez ohledu na věk. Malotřídní školy podporují sociální kooperaci mezi žáky, kteří častěji spolupracují a respektují se navzájem. Tyto školy také působí jako kulturní a společenská centra obce a mohou pozitivně přispět k identitě obyvatel vesnice. Mezi nevýhody malotřídních škol patří ekonomická stránka, která vyžaduje vyšší náklady na žáka než u větších škol. Druhou nevýhodou je potřeba kvalifikovaných a zkušených učitelů, kteří jsou připraveni vyučovat v takovém prostředí. Současná příprava učitelů primárních škol je zaměřena spíše na běžné plnohodnotné školy, takže nalezení těchto učitelů může být obtížné. (Průcha, 2012).

Podle Trnkové (2010) existují dva hlavní důvody, proč malotřídní školy fungují. Prvním důvodem je nedostatek škol a učitelů v Evropě v 19. a 20. století, což vedlo k vzniku primárních škol. V ekonomicky méně rozvinutých zemích se malotřídní školy stále vyskytují jak ve městech, tak na venkově. Druhým důvodem je malý počet dětí v určité oblasti. Pokud počet dětí v jednom ročníku nedosáhne státem stanoveného minima pro vytvoření

samostatného ročníku, je nutné třídy spojit. Tento typ malotřídních škol je běžný v ekonomicky rozvinutých zemích a vyskytuje se především na venkově.

2.1 Historie malotřídních škol v ČR

Malotřídní školy jsou spjaty s elementárními (primárními) školami. V podstatě všechny elementární školy na našem území i v Evropě vznikaly jako školy malotřídní. Ve třídě mohlo být až 80 dětí na jednoho učitele. Pokud počet dětí vzrostl na 100, mohla být otevřena další třída a učitel dostal pomocníka. V roce 1922 vznikl tzv. Malý školský zákon, který zasáhl do fungování malotřídek. Nově zavádí počet žáků ve třídách. Od roku 1922 do 1932 se jednalo o 50 až 85 žáků v jedné třídě. V Československu docházelo k pomalejšímu snižování počtu žáků. Důvodem byly ekonomické problémy, neboť poválečné hospodářství nebylo schopné zajistit hmotné a personální vybavení pro školy. Přednost měly nižší ročníky, které se primárně osamostatňovaly a spojovaly se vyšší ročníky. Pro malotřídní školy byly vydávány zvláště učební osnovy, které byly kratší. Malotřídním školám byl připsán status méně kvalitní školy. Důvodem bylo postavení na venkově, kdy měly děti těžší přístup k návštěvě měšťanské školy. Malotřídní školy tak byly kritizovány a objevily se snahy reformovat školství tak, aby neúplně organizované a plně organizované školy měly stejný obsah učiva. Snaha o reformu malotřídních škol vznikala proto, že práce učitelů byla velmi náročná a školní úspěšnost dětí z malotřídek byla nízká. Mezi malotřídní a městskou populací dětí se však jednalo o nižší znalosti zejména v oblasti kulturní, sociální a ekonomické. Všechny tyto snahy o reorganizaci malotřídních škol v závěru přišly nazmar (Trnková, 2010).

Za doby ČSSR, po ukončení druhé světové války, vznikl v roce 1948 školský zákon, podle kterého měl každý ročník malotřídní školy tvořit samostatné oddělení a platily pro ně stejné osnovy jako pro plně organizované školy. Věřilo se, že tato opatření pomohou překonat rozdíly mezi městem a venkovem. Pojem malotřídní škola byl z osnov vypuštěn a byl nahrazen pojmem škola s menším počtem tříd, který měl naznačovat, že se jedná o rovnocennou národní školu. Ve školním roce 1951/1952 ministerstvo školství nařídilo, aby se ve dvoutrídních školách spojoval první a třetí ročník a druhý, čtvrtý a pátý ročník do společných tříd. Toto opatření mělo narušit snahu učitelů krátit vyučovací dobu tím, že spojovali učivo sousedních ročníků. Ministerstvo školství dále zavedlo tzv. rozšířené vyučování. Jednalo se o sestavení rozvrhu tak, aby alespoň v některých hodinách byly ročníky vyučovány osamoceně nebo ve spojení pouze s jedním ročníkem. V 50. letech byla

snaha ulehčit práci učitelům na malotřídních školách a to tak, že se přeřazovali žáci pátého ročníku do plně organizovaných škol. Z důvodu velmi husté sítě základních škol bylo ke konci 60. let rozhodnuto, že bude povolena výstavba pouze plně organizovaných škol. Později se začalo i s rušením malotřídek. I když v té době byla ideálem plně organizovaná základní škola, počítalo se přesto i se zachováním některých malotřídek, nejméně však se dvěma třídami. Jednotřídky se měly stát minulostí. Největší vlna rušení malotřídních škol byla mezi léty 1976 a 1980. Celý proces se nejvíce dotkl jednotřídek, kterých bylo 2511 ve školním roce 1960/61 a o 25 později jich zůstalo pouze 94. K poklesům došlo však i u dvoutrídních a trojtřídních škol. Školy čtyřtrídní se staly plně organizovanými školami. V druhé polovině 80. let docházelo k zjištění, že pro děti mladšího školního věku je výuka náročná a chybí ve školách pozitivní emocionální atmosféra. Proto se začalo diskutovat o důsledcích rušení malotřídek. Po roce 1989 se obce mohly stát zřizovatelem školy a řada z nich to také využila. Následně vzniklo 308 nových základních škol, kdy šlo zejména o obnovu neúplných a malotřídních škol (Trnková, 2010).

2.2 Financování malotřídní školy

Školský zákon popisuje financování regionálního školství, kdy jsou hlavními aktéry Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy v České republice, Krajský úřad, kraj nebo obec. MŠMT ze svého rozpočtu financuje školám zřizovaným obcemi, svazky obcí nebo kraji mzdové výdaje, pojistné, příděly do FKSP (fond kulturních a sociálních potřeb), výdaje na učební pomůcky, potřeby a učebnice. Dále se na financování podílí Krajský úřad, který poskytuje školám finanční prostředky. Vychází z návrhů podložených obecními úřady obcí s rozšířenou působností, které zpracovávají návrhy zřizovatelů. Investiční a provozní náklady hradí obec ze státního rozpočtu. Státní rozpočet nemá dostatek finančních prostředků, proto v potřebné míře neumožní obnovovat fond učebnic a učebních pomůcek, takže je pro školy důležitý jejich zřizovatel, který nahradí nedostatek finančních prostředků státního rozpočtu. Pro malotřídní školy v tento moment může vznikat problém, protože zřizovatelem je obec, pro kterou to může představovat velkou finanční zátěž. Obec má dále povinnost zajistit podmínky pro vzdělávání dětí, které mají trvalý pobyt na vlastním území. Tato povinnost vede k zřízení základní školy na území obce nebo zajistit plnění školní docházky v ZŠ zřizovanou jinou obcí. Pokud žáci navštěvují školu v jiné obci, obec s trvalým bydlištěm žáka má povinnost uhradit za něj výdaje, které neposkytuje na žáka

Krajský úřad. Pokud žák navštěvuje základní školu v jiné obci, která je vzdálená alespoň 4 kilometry, kraj pak musí zajistit dopravu do této školy. Za celkové finanční hospodaření školy odpovídá ředitel (Trnková, 2010).

2.3 Zaměstnanci malotřídní školy

Česká školní inspekce se ve vztahu k malotřídkám zaobírá personálním zajištěním výuky. V českém školství se potýkáme s plně kvalifikovanými učiteli, s plně nekvalifikovanými učiteli se častěji setkáváme na prvních stupních základních škol. Obecně se učitelům daří ve větších městech než na venkovských školách. Tudíž mají malotřídní školy problémy se zajištěním kvalifikované výuky. Školy v menších sídlech zaměstnávají vyšší podíl učitelů bez požadované kvalifikace. Finanční ohodnocení zaměstnanců na malotřídní škole není nijak významné. Učitelé, kteří vyučují spojené ročníky mají právo na příplatek v řádu několika set korun. Ředitelé školy s méně než deseti zaměstnanci mají nárok na příplatek v řádu několika tisíc korun. Na malotřídkách tak dochází k částečné kompenzaci náročné práce, ale tato kompenzace není dostačující (Trnková, 2010).

2.4 Specifika malotřídní školy

Malotřídní školy mají své zvláštnosti a specifika, kterými se mohou lišit od plně organizovaných škol. Emmerová (2000) ve své práci charakterizuje specifika malotřídních škol.

Vnitřní prostředí školy popisuje jako přátelské, kde se snaží navodit rodinná atmosféra. Děti se učí v jedné třídě s dětmi, které nejsou věkově homogenní, tvoří tak věkově smíšenou skupinu. Děti jsou už od první třídy v kontaktu se staršími dětmi, které jsou pro ně vzorem a naučí se od nich spoustu nových dovedností. Mladší děti během vyučování mohou pochytit řadu vědomostí a informací, které jsou určené pro starší děti. Ve třídě malotřídní školy je poměrně nízký počet žáků, takže učitel má možnost se více věnovat jednotlivcům a děti se mohou také daleko častěji verbálně projevit. Ve způsobu práce je kladen větší důraz na individuální dispozice a zájmy dětí, v popředí nestojí učení se z paměti, ale učení pomocí zkušenosti, prožitku a práce. Jelikož školu navštěvuje opravdu nízký počet osob, žáci od nastoupení do školy dobře znají své učitele, ale také vychovatele, kuchařky či školníka. Díky znalosti všech osob ve škole se žák lépe adaptuje na prostředí školy než děti ve velkých školách. Obsahem výuky na malotřídní škole jsou jak povinné předměty, tak předměty volitelné a tvořivé. Pocit sounáležitosti a tolerance ve třídě mezi jednotlivými žáky je častý

a poměrně snadno lze tento pocit navodit. Také atmosféra i kázeň se snáze udržuje než ve velkých třídách. Budova malotřídní školy je zpravidla menší a uvnitř přehlednější (Emmerová, 2000).

Protože jsou ročníky na malotřídní škole spojené do jedné třídy, vyžaduje se po žácích značná samostatnost při práci. Pokud učitel vyučuje jeden ročník, druhý musí zvládnout práci samostatně. Naproti samostatnosti stojí metody, kdy žáci pracují spolu. Jedná se o skupinové práce, projektové vyučování nebo práce na počítačích atd. Tyto metody vedou k rozvoji spolupráce a umění komunikovat v týmu. Dále výuka obsahuje prvky alternativní pedagogiky, která je zaměřená na celkový rozvoj dítěte a oboustrannou komunikaci mezi učitelem a žákem, a z tohoto důvodu může být pro rozvoj dětí přínosná (Emmerová, 2000).

Počet zaměstnanců v malotřídní škole je nízký. Učitelé jsou tak k sobě více otevřenější a vztahy mezi nimi jsou přátelské. Zpravidla neučí jen v jedné třídě, a tak znají v podstatě všechny žáky školy. Mají tak možnost s ostatními učiteli konzultovat možné studijní či jiné problémy žáků. Na učitele, kteří působí na malotřídních školách jsou kladeny poměrně velké nároky v oblasti organizace a přípravy výuky. Jejich úkolem je zrealizovat výuku pro dva a více ročníků v jedné třídě. Vymyslet, kdy žáci budou pracovat samostatně a co bude obsahem samostatné práce a kdy bude vyučovací jednotka vedena přímo vyučujícím. Taková příprava výuky je časově i odborně náročná. Pedagogické fakulty vysokých škol nedokážou na tento způsob výuky budoucí učitele připravit. Proto velmi záleží na jejich vlastní zkušenosti, motivaci a přístupu k práci. Kontakt mezi učiteli a rodiči žáku je poměrně velký, protože mnoho rodičů bydlí právě na území, kde se škola nachází. Učitelé často znají život rodin, ze kterých žáci pocházejí, a proto mohou volit způsob komunikace s nimi. Například vědí, kteří rodiče se ochotně zapojí do chodu školy a pomohou s prací pro školu a naopak, kteří nejsou aktivní a nechtějí se účastnit akcí, které škola pořádá. Na malotřídkách většinou převažují ochotní a aktivnější rodiče žáků (Emmerová, 2000).

2.5 Malotřídní školy a volnočasové aktivity

Malotřídní školu považujeme za důležitého aktéra, který vytváří příležitosti pro volný čas. Zejména ve venkovských oblastech je škola jedním z nejdůležitějších faktorů ovlivňujících sociální prostředí, kam patří i rodina, sousedství, komunitní kontext včetně podpůrných organizací a spolků. Školy se tak mohou stát centrem sociálního života v obci. Z pedagogického hlediska je považován za důležitý výběr rozmanitých aktivit ve volném

čase. Je nutné upozorňovat osoby v každém věku na možnosti, které nabízí volný čas, možnosti vzdělávání ve volném čase a také výchova k volnému času. Volnočasová výuka obvykle probíhá v nestandardních podmínkách a v různých prostředích. Zásady jako dobrovolnost, aktivita, samostatnost a tvořivost, rozhodnost, respekt k věku a individuálním vlastnostem se promítají ve výchově volného času. Mezi aktéry, kteří se podílejí na výchově ve volném čase, spadají například školní družiny, centra volného času, činnosti organizací nebo spolků. Důležité postavení mezi aktéry obsazují školy (i malotřídní), přesto, že jejich primární funkce je vzdělávání, očekává se od nich výrazný podíl na realizaci výchovy ve volném čase. Malotřídní školy nabízí a pravidelně se věnují organizaci volnočasových aktivit, které jsou nad rámec jejich běžných činností. Pokud se jedná o zájmové aktivity, je jich již nabízeno méně. Nevěnují se pouze vzdělávání a výchově, ale přispívají k obohacení volného času venkovských dětí, případně i dalších obyvatel (Trnková, Knotová, 2007).

Malotřídní školy nabízí jednorázové i celoroční volnočasové aktivity. Jednorázovými jsou míněny ty aktivity, které jsou organizovány pravidelně, například každoročně, a celoroční aktivity mají charakter pravidelné činnosti. Malotřídní školy organizují řadu aktivit a mohou se rozdělit do dvou skupin. První skupina aktivit je orientovaná na žáky školy a jejich rodiče. Do této skupiny můžeme řadit například výlety, drakiády, besídky nebo táboráky. Druhé aktivity jsou určeny široké veřejnosti, jako jsou divadelní představení, koncerty, karnevaly, plesy a programy při významných nebo tradičních příležitostech (hody, vítání občánků). Těmito aktivitami škola ovlivňuje společenský život v obci. Kromě organizování aktivit pro širokou veřejnost či žáky malotřídní školy nabízí spoustu zájmových činností pro žáky školy. Jedná se o výtvarné kroužky, sportovní kroužky, kroužky výpočetní techniky, cizích jazyků, dramatické kroužky, hra na hudební nástroj, doučovací, zdravotnické nebo turistické kroužky. Jedná se o zájmové aktivity, které jsou pravidelné a nejsou určeny pouze žákům školy, ale i dětem z mateřských škol nebo také dospělým (Trnková, Knotová, 2007).

3 TŘÍDNÍ KLIMA

Než se dostaneme k pojmu klima třídy, je důležité seznámit se s nadřazeným termínem, a to klima školy. Dále budou přiblíženy pojmy prostředí, klima a atmosféra a také tvůrci klimatu třídy. Kapitola obsahuje popsání různých metod, kterými se může měřit klima třídy.

3.1 Klima školy

Klima školy je obecným pojmem, který zahrnuje všechny důležité faktory, jež ovlivňují atmosféru a vztahy v rámci celé školy, včetně klimatu v jednotlivých třídách a při výuce, klimatu v učitelském sboru, organizačního klimatu a dalších souvisejících aspektů. Čapek (2010, s.134) definuje klima školy jako „*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.*“ Klima školy se zaměřuje na subjektivní pocity a vnímání žáků v rámci školního prostředí, včetně tříd, školního dvora, motivace učitelů nebo vlivu barev na zdi ve třídách. Důležitější než samotná realita je to, jak dané faktory žáci vnímají a jaký vliv mají na jejich nálady a pocity. (Čapek, 2010). Grecmanová (2008, s.33) uvádí, že „*klima školy považujeme za projev jejího prostředí, který vnímají, prožívají a hodnotí jeho účastníci.*“

3.2 Klima třídy

Klima třídy ukazuje, jak je žák se třídou spokojený, zda si žáci dostatečně rozumí, jaká je mezi nimi míra soutěživosti a jaká je soudržnost třídy. (Gavora 1999, in Čapek, 2010). Čapek (2010, s.13) definuje třídní klima takto: „*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.*“. Dále Grecmanová (2008) tvrdí: „*Klima třídy zdůrazňuje, že je to relativně přetrvávající, morální a vícedimenzionální seskupení subjektivního vnímání a kognitivního zpracování situačních podnětů, které se odrážejí prostřednictvím jedince v popisu prostředí, struktur a chování ve školní třídě.*“. Klima školních tříd je považováno za hypotetický konstrukt a vztahuje se ke školní třídě (Saldern, 1987 in Grecmanová).

Slovo "pozitivní klima" nebo "klima suportivní" má nejednoznačný význam. Jak uvádí Čapek (2010), může se jednat o dobré mezilidské vztahy, efektivní komunikaci, spolupráci, ne-stresující prostředí, používání převážně pozitivních způsobů odměňování nebo o vhodné

a pestré metody výuky. Pozitivní klima nazývá například „dobré klima“ nebo „příznivé podnebí“. Grecmanová (2008) zase „příznivé klima“ nebo Mareš a Čáp (2007) „otevřené klima školy“. Toto klima vykazuje různé znaky, které se snažil charakterizovat Fox-Bethel a O' Connor (2000). Jejich složky klimatu vznikly na základě rozhovorů se žáky, studenty a učiteli, kteří prohlašovali jejich důležitost pro motivaci a studijní úspěchy. Jedná se o tyto složky:

1. **Emoční podpora** podporuje pozitivní náladu a chuť objevovat nové věci, učit se z úspěchů i neúspěchů.
2. **Pravidla a pořádek** stanovují způsob chování a fungování ve třídě.
3. **Účast** umožňuje žákům aktivně se zapojit do výuky a komunikovat s ostatními.
4. **Standardy** definují jasně stanovené cíle, kterých by měl každý žák dosáhnout.
5. **Účelnost** znamená, že každá hodina má jasně definovaný záměr a důvod pro žáky.
6. **Odpovědnost** spočívá v osobním pocitu odpovědnosti za vlastní vzdělávání a úspěch.
7. **Zájem** o vzdělávání vyjadřuje touhu žáků učit se novým věcem a rozvíjet své znalosti.
8. **Očekávání** úspěchu znamená, že žák či třída očekávají úspěšné plnění úkolů a dosahování cílů.
9. **Nestrannost** zajišťuje, že žáci jsou rovnocenně a spravedlivě posuzováni bez nadřezování nebo diskriminace.
10. **Bezpečnost** zahrnuje bezpečnost fyzickou i psychickou, kdy neexistuje stresující prostředí nebo násilí.
11. **Prostředí** třídy by mělo být čisté, příjemné, zajímavé a komfortní pro všechny žáky.

National School Climate Center (2018) se zabývá pozitivním klimatem ve škole a snaží se klima zkoumat a ověřovat ve spolupráci se školou. V tabulce níže uvádí pět oblastí pozitivního klimatu školy, a ty jsou následně specifikovány do dimenzí.

OBLASTI

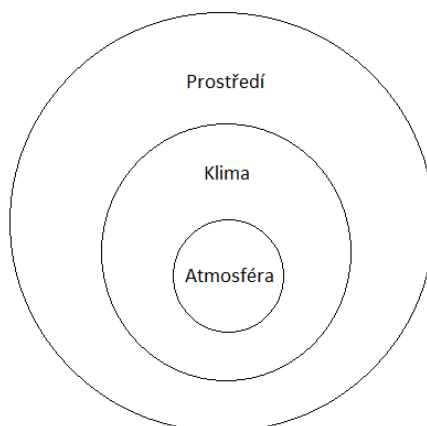
Bezpečnost	Pravidla a normy Fyzická bezpečnost Sociálně-emocionální zabezpečení
Učení	Podpora pro učení Sociální učení
Mezilidské vztahy	Respekt k rozmanitosti Sociální podpora od dospělých Sociální podpora od spolužáků
Institucionální prostředí	Fyzické okolí Školní angažmá
Zaměstnanci	Profesionální vztahy Vedení

Tabulka 1: Oblasti a dimenze pozitivního klimatu školy

3.3 Prostředí, klima a atmosféra

Prostředí je pojmem nejširším a zahrnujícím různá hlediska prostředí, jako je například umístění školy v regionu (venkov, sídliště, město), architektonická a ergonomická hlediska (školní nábytek). Také se zde řeší hygienické faktory, jako osvětlení, vytápění a větrání. Kromě toho se zde zvažuje stupeň a typ školy, například základní, střední, vysoká nebo učiliště. Na pojem prostředí navazuje **klima** třídy, který Lašek (2007, s.40) popisuje jako *„pojem užší a představuje trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.“* Pojem atmosféra je používán v nejužším smyslu. Vztahuje se na krátkodobé sociální a emocionální přizpůsobení ve třídě v závislosti na situaci. To se může vyskytnout během vyučování, testů, písemných prací, průběžného nebo závěrečného hodnocení a také při státních závěrečných zkouškách (Lašek, 2007).

Vazby mezi výše uvedenými pojmy (Lašek, 2010):



Obrázek 1-vazby mezi prostředím, klimatem a atmosférou

3.4 Spolutvůrce třídního klimatu

Podle knihy od Čapka (2010) je třídní klima vytvářeno několika subjekty, z nichž hlavními spolutvůrci jsou učitelé (zejména třídní učitelé), žáci a rodiče.

Učitel

Klusák (1993, in Čapek, 2010) a Vykopalová (1992, in Čapek, 2010) souhlasí s tím, že učitelé mají klíčovou roli při utváření klimatu ve třídě. Jejich základním úkolem je utvářet sociální klima a uvědomovat si svůj významný vliv na atmosféru ve třídě. Učitelé mají mnoho možností, jak ovlivnit klima, ale neměli by se stát policisty, soudci nebo dozorcí ve třídě. Měli by spíše omezovat svou mocenskou roli a tam, kde to jde, nechat žákům iniciativu a aktivitu (Čapek, 2010). Právě třídní učitel koordinuje řadu důležitých výchovných úkolů, které se vztahují k žákům třídy, rodičům žáků, k ostatním pedagogům ve škole, k vedení školy, ale také k široké veřejnosti. Třídní učitel se stává subjektem s výrazným potenciálem ovlivňovat zdravý psychický, fyzický a sociální vývoj jednotlivých žáků i školní třídy. (Krátká, 2006).

Žák

Během působení v rámci školního prostředí dochází ke změně postojů žáků k sobě navzájem a k učitelům. V předškolním věku nejsou děti schopné trvale vytvářet stabilní skupiny a dochází k tendenci hromadné emocionální reakce na různé situace, jako jsou pláč, smích a agrese. Děti v tomto věku zatím nemají vyspělou schopnost sebereflexe a nevnímají své

vrstevníky jako jedinečné osobnosti. Starší děti mají tendenci být nadřazené, ovládat a organizovat mladší děti. V období **mladší školní třídy** je pro strukturu třídy a vztahy mezi žáky klíčový učitel. Děti v tomto období automaticky přijímají autoritu dospělého. Vztahy mezi nadřazenými a podřízenými ve třídě jsou ovlivněny postojem učitele. Žáci jsou hodnoceni a přijímáni v závislosti na tom, jak splňují normy a jak je hodnotí učitel. Učitel je pro žáky nezpochybnitelnou autoritou, někdy dokonce na úrovni rodičů. Pokud je třída dobře vedená, mohou žáci žít bez větších konfliktů a ve spokojené atmosféře. Během puberty a **středního školního věku** se vyvíjí potřeba respektovat osobnost dospívajících a zároveň se od dospělých odpoutat. Pokud nedojde ke vzájemnému respektování mezi dospělými a dospívajícími, může to vést k obranné kritice, odporu, agresi a narušení vztahů. Někteří studenti jsou již velmi uvědomělí a sdílejí normy a hodnoty dospělých, zatímco jiní zůstávají na úrovni dětské naivity. Třída v této fázi už není tak soudržná a častěji se tvoří menší skupinky nebo party. Ve třídě v postpubertálním období, **starší školní věk**, se dosahuje vrcholu vývoje třídy jako skupiny a rozdíly mezi třídami v rámci školy se prohlubují. U žáků v tomto období se zvyšuje touha po autonomii, nezávislosti a sebevyjádření. Zároveň se u nich rozvíjí empatie a kritické myšlení a zvyšuje se jejich kritičnost vůči světu kolem nich. Žák dokáže rychle rozpoznat nedostatky učitele. Ve **třídách na střední škole** se nacházejí téměř dospělí jedinci, kteří se nechtějí považovat za děti, ale ještě nezastávají všechny role dospělých a musí se na ně připravovat. Autorita učitele se mění na skutečného přítele a partnera, s nímž mají žáci větší porozumění než v mladším věku. Skupina se soustředí na sociální a morální vyspělost jedinců a může být mnohem soudržnější než v předchozích obdobích. (Čapek, 2010).

Rodiče

Rodiče nemohou přímo ovlivňovat klima ve třídě, ale mohou školu pozorovat a vyjadřovat své názory a připomínky. Tyto požadavky od rodičů jsou často oprávněné, jak uvádí (Čapek, 2010). Petlák (2006, in Čapek 2010) uvádí, že rodiče očekávají rovné zacházení s dětmi, podporu ve vzdělávání, pomoc od učitelů, zodpovědný a individuální přístup k dítěti, objektivní hodnocení a vysokou kvalifikaci učitelů. Negativní vliv na klima ve třídě může mít i rodič. Například:

- Rodiče kladou příliš velký důraz na přípravu a dokonalé splnění úkolů, což způsobuje přetížení dítěte.
- Rodiče mohou mluvit negativně o učiteli a škole, což může mít špatný vliv na dítě.

- Rodiče mohou přenášet na dítě své neopodstatněné obavy a strach ze školy.
- Rodiče mohou svým zásahem zhoršit vztahy dítěte s ostatními žáky tím, že mu určují, s kým má být kamarád a s kým ne.
- Problémy v rodině mohou vést k horšímu prospěchu žáka.

Pro lepší spolupráci rodičů se školou lze doporučit profesionalitu učitelů, vhodné komunikování mezi rodiči a školou, optimismus a pozitivní postoj a snahu o vstřícnost (Čapek, 2010).

3.5 Metody zkoumání klimatu tříd

Lašek (2007) uvádí pět zahraničních metod pro měření třídního klimatu na základních a středních školách, z nichž dvě jsou zaměřeny na učitele těchto škol.

První metoda, která je také využita v této bakalářské práci, slouží k měření klimatu ve třídách 3.-6. tříd základní školy a je nazývána "Naše třída". Tato metoda je založena na **dotazníku MCI (My Class Inventory)**, který byl vytvořen Australany B.J. Fraserem a D.L. Fisherem a je využíván na školách v mnoha zemích světa. Dotazník je oblíben pro svou jednoduchost, minimalizuje únavu žáků při vyplňování a obsahuje pouze jednoduché otázky s možností odpovědi "ano" nebo "ne". Dotazník je určen pro žáky ve věku od 8 do 12 let a obsahuje 25 položek, které slouží k zjištění 5 proměnných klimatu ve třídě základní školy:

1. spokojenost ve třídě
2. třenice ve třídě
3. soutěživost ve třídě
4. obtížnost učení
5. soudržnost třídy

Druhou metodou je měření klimatu 8. a 9. tříd základní školy a středních škol – **Dotazník CES (Classroom Environment Scale)**, vytvořený Trickettem a Moosem v USA v 70. letech. Žáci odpovídají zakroužkováním „ano-ne“ a zabere přibližně 20 minut včetně instrukce. Tento dotazník měl zajímavý vývoj a od počátku prošel mnoha změnami. Poslední verze z roku 1986 má 24 položek a zjišťuje 6 proměnných klimatu středoškolské třídy:

1. angažovanost žáka, jeho zaujetí školní prací
2. vztahy mezi žáky ve třídě

3. učitelova pomoc a podpora
4. orientace žáků na úkoly
5. pořádek a organizovanost
6. jasnost pravidel

Další z dotazníků, který se používá k měření klimatu třídy, se zaměřuje na komunikační aspekty. **CCQ (Communication Climate Questionnaire)** byl vytvořen L. B. Rosenfeldem v roce 1983 v USA a slouží k měření komunikačního klimatu v třídách na středních školách a vysokých školách. Dotazník obsahuje 17 tvrzení, na které respondent reaguje odpovědí na pětipoložkové škále Lickertovského typu od silně souhlasím až po silně nesouhlasím. Čtvrtá metoda spočívá v posouzení klimatu školy a učitelského sboru pomocí dotazníku **OCDQ-RS (Organizational Climate Description Questionnaire – Rutgers Secondary)**, který byl vyvinut pracovníky Rutgersovy univerzity v USA. Dotazník se skládá z 34 výroků, na které se odpovídá čtyřmi stupni (zřídka, občas, často, velmi často) a slouží k získání informací o stylu vedení školy a prožitcích učitelů. Obsahuje různé oblasti, jako jsou například: suportivní chování ředitele, direktivní chování ředitele, angažované chování učitelů, frustrace učitelů a intimní chování učitelů. Poslední pátá metoda se také zaměřuje na učitele a měří stupeň jejich odpovědnosti za úspěchy a neúspěchy žáků ve školní práci. Tuto metodu představuje **Dotazník RSA (Responsibility for Student Achievement Questionnaire)**, jehož autoři jsou Gruskey a Thomas z USA. Je určen pro učitele základních a středních škol a obsahuje celkem 30 otázek, které popisují konkrétní situace a ptají se na jejich příčinu. Dotazník zjišťuje podíl odpovědnosti učitele za výsledky svých žáků. (Lašek, 2001).

3.6 Výzkum

Autorka Kateřina Trnková (2006) provedla výzkum, kdy se pokusila přiblížit hlavní témata zahraničních pedagogických studií zaměřených na žáky malotřídních škol. Autorka dohledala výzkumné zprávy, které se soustřeďují na žáky malotřídních škol, a to z různých úhlů pohledu. Jedná se o tři témata: učení žáků na malotřídních školách, dovednosti a vztahy žáků na malotřídních školách a přechod žáků z primární malotřídní školy na plnotřídní školu. U prvního tématu (pohled učení žáků na malotřídních školách) jsou použity především kvantitativní výzkumy, obzvláště testování žáků nebo dotazování učitelů i žáků. Sociální vztahy žáků jsou měřeny různými metodami, dominují kvalitativní postupy, nejčastěji jsou využívány rozhovory se žáky školy a dále je použito pozorování. U tématu přechodu žáků malotřídek

z primární školy do plnotřídní sekundární se také jednalo o kvalitativní výzkumy, byly to rozhovory, pozorování a tematické eseje (Trnková, 2006).

Výsledky výzkumu ukazují, že žáci, kteří navštěvují malotřídní školy v dnešní době nijak nestrádají tím, že navštěvují tento typ školy. V oblasti učení a studijních výsledků se neobjevily žádné rozdíly. Nestrádají ani v oblasti sociálního rozvoje. Výsledky spíše poukazují na výhody pro děti navštěvující malotřídní školy oproti žákům z plnotřídních škol. Mají například možnost se setkat s větším výběrem vyučovacích postupů nebo nabýt větší zkušenosti s různými sociálními vztahy mezi spolužáky (Trnková, 2006).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkum je zaměřen na srovnání třídního klimatu malotřídní základní školy s plnotřídní základní školou. Dle Marka a Ježka (2012) zkoumání třídního klimatu získává údaje o tom, zda aktuální podoba klimatu třídy může být v kontextu s prospěchovými problémy vybraných žáků. Pojem klima školní třídy je dlouhodobý jev, který trvá několik měsíců či let, je charakteristický pro žáky určité třídy a pro učitele, kteří v dané třídě působí a učí. Pojímá sociálně-psychologické aspekty tak, jak je žáci spolu s učiteli vytvářejí, hodnotí a vnímají.

V malotřídní škole je alespoň jedna třída, kde jsou společně vyučováni žáci z různých ročníků (MSMT, 2020). Jelikož tento druh školy navštěvuje malý počet žáků, pedagogové mají větší prostor věnovat svou pozornost žákům. Nízký počet žáků se může promítat i do třídního klimatu školy. Učitelé mají možnost poznat žáky blíže, a tak s nimi navodit i bližší kontakt. Malotřídní školu chápe společnost dvojím způsobem. První pohled ji považuje v oblasti vzdělávání dětí za nedostatečnou, ale druhý pohled spatřuje vhodnou a přínosnou stránku této školy.

Tento výzkum zjišťuje, zda existuje rozdíl mezi třídním klimatem v malotřídní ZŠ a plnotřídní ZŠ.

4.1 Výzkumné cíle

Hlavním výzkumným cílem bakalářské práce je **zjistit, zda existuje rozdílné klima třídy v malotřídní základní škole a plnotřídní základní škole**. Dílčí cíle se věnují zjištění klimatu 1. v malotřídní škole a 2. v plnotřídní škole. Na tyto dílčí cíle je vázáno pět proměnných, které jsou vytyčeny v dotazníku „Naše třída“. Chtějí nám tedy přiblížit klima třídy jak v malotřídní základní škole, tak u plnotřídní základní škole v oblasti 1. spokojenosti žáků ve třídě, 2. třenice ve třídě mezi žáky, 3. soutěživosti ve školní třídě, 4. prožívání obtížnosti učení u žáků a 5. soudržnosti ve školní třídě.

Praktická výzkumná část bakalářské práce využívá k zjištění výzkumných cílů kvantitativní přístup. Chráska (2016, s.11) vymezuje kvantitativní výzkum jako: „*záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy*“.

4.2 Výzkumné otázky a hypotézy

Hlavní výzkumná otázka: Jaké jsou rozdíly v klimatu třídy v malotřídní základní škole a plnotřídní základní škole?

Dílčí výzkumné otázky:

VO1: Jaké je klima třídy v malotřídní základní škole?

Jaká je spokojenost žáků ve školní třídě (proměnná 1)?

Jaké jsou možné komplikace ve vztazích mezi žáky (proměnná 2)?

Jaká je ve školní třídě soutěživost (proměnná 3)?

Jak žáci prožívají obtížnost učení (proměnná 4)?

Jaká je soudržnost mezi žáky ve školní třídě (proměnná 5)?

VO2: Jaké je klima třídy v plnotřídní základní škole?

Jaká je spokojenost žáků ve školní třídě (proměnná 1)?

Jaké jsou komplikace ve vztazích mezi žáky (proměnná 2)?

Jaká je ve školní třídě soutěživost (proměnná 3)?

Jak žáci prožívají obtížnost učení (proměnná 4)?

Jaká je soudržnost mezi žáky ve školní třídě (proměnná 5)?

H1: Mezi spokojeností žáků ve školní třídě (proměnná 1) v malotřídní a plnotřídní škole existuje rozdíl.

H2: Mezi třenicí mezi žáky (proměnná 2) v malotřídní a plnotřídní škole existuje rozdíl.

H3: Mezi soutěživostí ve školní třídě (proměnná 3) v malotřídní a plnotřídní škole existuje rozdíl.

H4: Mezi prožíváním obtížnosti učení žáků (proměnná 4) v malotřídní a plnotřídní škole existuje rozdíl.

H5: Mezi soudržností (proměnná 5) v malotřídní a plnotřídní škole existuje rozdíl.

4.3 Výzkumný soubor

Základní výzkumný soubor

Základní výzkumný soubor tvoří žáci prvního stupně základních škol v České republice. Žáci byli vybíráni z prvního stupně malotřídních základních škol i z plnotřídních základních škol. Dle školského zákona č. 561/2004 Sb. je první stupeň základního vzdělání tvořen prvním až pátým ročníkem. Statistická ročenka školství udává, že v České republice je celkově 4 220 základních škol s prvním stupněm. Dále udává ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy počet malotřídních škol v České republice. Jedná se o 1 342 malotřídních škol (MŠMT, 2020).

Výběrový výzkumný soubor

Respondenti výzkumu byli vybráni pomocí dostupného výběru. Dostupný výběr vzniká, když výzkumník volí školu, která je hned v sousedství. (Gavora, 2000) Jelikož se jedná o dostupný výběr, v této práci jsou komparovány vybrané školy. Práci není možné zobecnit na celkovou populaci. Výběrový soubor tvoří žáci třetího až pátého ročníku malotřídních a plnotřídních základních škol. Bylo vybráno 6 malotřídních základních škol a jedna plnotřídní základní škola, která se nachází ve městě. Všechny školy se nachází v Olomouckém kraji. Mezi malotřídní školy spadá Základní škola Beňov, Stará Ves, Prosenice, Želatovice, Bochoř a základní škola ve Vlkoši. Vybraná plnotřídní základní škola se nachází v Přerově, jedná se o Základní školu Velká Dlážka 5, Přerov. V malotřídních základních školách dotazník vyplňovalo celkem 107 respondentů. Na plnotřídní škole bylo o dva respondenty méně, tedy celkem 105 respondentů.

4.4 Výzkumný nástroj

V bakalářské práci byl jako výzkumný nástroj využitý standardizovaný dotazník. Gavora (2000, s.99): „Dotazník je vymezen jako způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí“. Chráska (2016, s.158) tvrdí, že „samotný dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně“.

Je zde využitý dotazník „Naše třída“. Autory jsou Australané B. J. Fraser a D. L. Fisher. Českou verzi dotazníku vytvořil a v našich podmínkách vyzkoušel Lašek v roce 1988. Dotazník je volně šiřitelný pro nekomerční využití. Cílem je hodnocení celkového klimatu třídy, tedy jak jej vnímají jednotlivci a jak jej vnímá třída jako celek. Dotazník umožňuje posoudit klima třídy podle 5 proměnných:

1. **spokojenost ve třídě** – je zkoumán vztah žáků k jejich třídě, míra pohody a zda jsou ve třídě spokojeni (otázky č. 1, 6, 11, 16, 21),
2. **třenice ve třídě** – odhaluje možné komplikace, které mohou vznikat mezi spolužáky, míru napětí, sporů nebo rvaček (otázky č. 2, 7, 12, 17, 22),
3. **soutěživost ve třídě** – zjišťuje se konkurence ve třídě, zda mají žáci potřebu vyniknout mezi ostatními a sleduje prožívání neúspěchů (otázky č. 3, 8, 13, 18, 23),
4. **obtížnost učení** – rozpoznává, jak žáci vnímají náročnost a namáhavost učení a zda si myslí, že jsou na ně kladeny vysoké nároky v této oblasti (otázky č. 4, 9, 14, 19, 24),
5. **soudržnost třídy** – zkoumá vztahy ve třídě, jestli jde o vztahy přátelské nebo nepřátelské, sleduje míru pospolitosti dané třídy (otázky č. 5, 10, 15, 20, 25).

Dotazník obsahuje 25 položek, na které respondenti odpovídali „ano“ nebo „ne“. Vyplňování samotného dotazníku trvá přibližně 15 minut. K vyplnění dotazníku je potřeba pouze arch dotazníku „Naše třída“ a psací potřeby (Lašek, 2007).

4.5 Způsob zpracování dat

Ke zpracování dat je použit Microsoft Office Excel. Po zjištění všech odpovědí na výzkumné otázky byla vytvořena tabulka četnosti, do které byla zaznamenána jednotlivá data. Data z dotazníků byla zaznamenána čárkovací metodou. Dotazník „Naše třída“ má stanovený jistý bodový systém, podle kterého byly dotazníky vyhodnoceny. Poté byl vypočítán aritmetický průměr. Následně byla data srovnána s výzkumem Laška z roku 2007. Rozdíly mezi získanými daty a výzkumem Laška byly převedeny do sloupcového diagramu.

Pro hlavní výzkumný cíl - zjistit, zda existuje rozdílné klima třídy v malotřídní základní škole a plnotřídní základní škole byl použit T-test. Jde o tzv. parametrický test a je jedním z nejznámějších statistických testů významnosti. Pomocí něj můžeme rozhodnout, zda dva komplexy dat získané měřením dvou různých skupin objektů (např. lidí) mají stejný aritmetický průměr (Chráška, 2014). Normalita dat byla posuzovaná za pomoci F-testu. Výsledky F-testů i T-testů jsou zaznamenány v tabulkách. Všechny testy byly použity na 5 % hladině významnosti.

5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

Tato kapitola se zabývá analýzou a interpretací dat. Výzkumné šetření probíhalo pomocí standardizovaného dotazníku „Naše třída“. První část analýzy a interpretace dat se věnovala dílčím cílům. První dílčí cíl měl za úkol zjistit, jaké je klima třídy na malotřídní škole. Druhý dílčí cíl zjišťoval, jaké je klima na plnotřídní škole. K oběma cílům se vztahují proměnné (spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost učení a soudržnost třídy), kdy v těchto oblastech zjišťujeme klima třídy. Abychom dokázali zjistit stanovené cíle, výsledky výzkumu bakalářské práce, které se vztahují k prvnímu a druhému dílčímu cíli, byly srovnány s výzkumem Laška z roku 2007. Autor vytvořil dotazník, který je v této bakalářské práci použit a také stanovil pásmo běžných hodnot, díky kterým naplním dílčí výzkumné cíle. Tabulka 2 uvádí aritmetické průměry z výzkumu a stanovené pásmo běžných hodnot podle Laška. Pásmo běžných hodnot uvádí rozmezí aritmetických průměrů, podle kterých je určeno, zda je klima třídy příznivé či nepříznivé.

Druhá část analýzy a interpretace dat se orientuje na hlavní výzkumný cíl - zjistit, zda existuje rozdílné klima třídy v malotřídní základní škole a plnotřídní základní škole. Dále odpovídá na stanovené hypotézy. Zda existuje rozdílné klima třídy bylo zjišťováno pomocí T-testu.

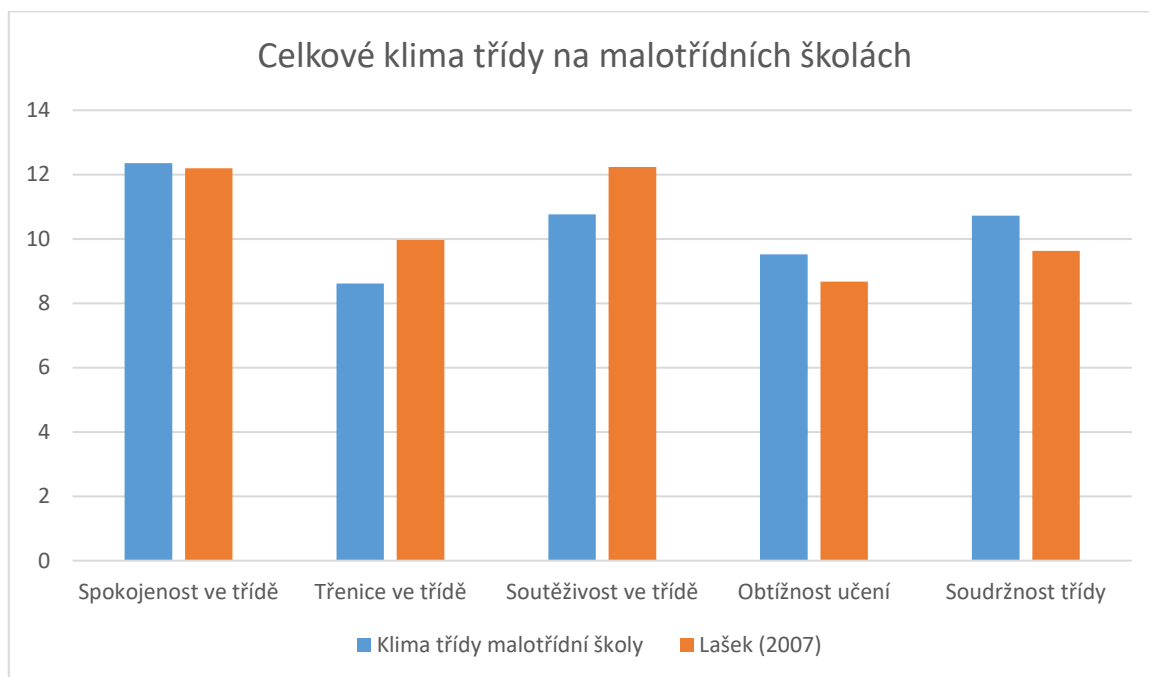
Charakteristika klimatu	Aritmetický průměr	Pásmo běžných hodnot
Spokojenost ve třídě	12,2	10,0-14,4
Třenice ve třídě	9,97	6,9-13,1
Soutěživost ve třídě	12,24	9,7-14,8
Obtížnost učení	8,67	6,2-11,1
Soudržnost třídy	9,63	6,4-12,9

Tabulka 2: Lašek (2007)

5.1 Analýza a interpretace dat na malotřídní škole

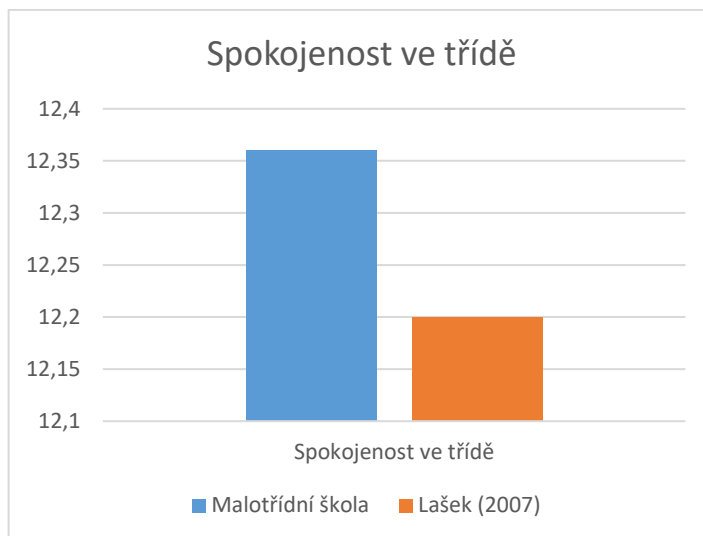
Prvním dílčím cílem bakalářské práce je **zjistit, jaké je klima třídy na malotřídní škole**. Díky dotazníku Laška byly zjištěny výsledky tohoto výzkumu v již zmíněných pěti proměnných, které jsou součástí prvního dílčího cíle. Jedná se o zjištění spokojenosti žáků ve třídě, třenice v ní, soutěživost mezi žáky ve třídě, obtížnost učení ve školní třídě a zjištění

soudržnosti žáků ve třídě. V následujících grafech jsou srovnány všechny tyto proměnné s výzkumem od Laška z roku 2007.



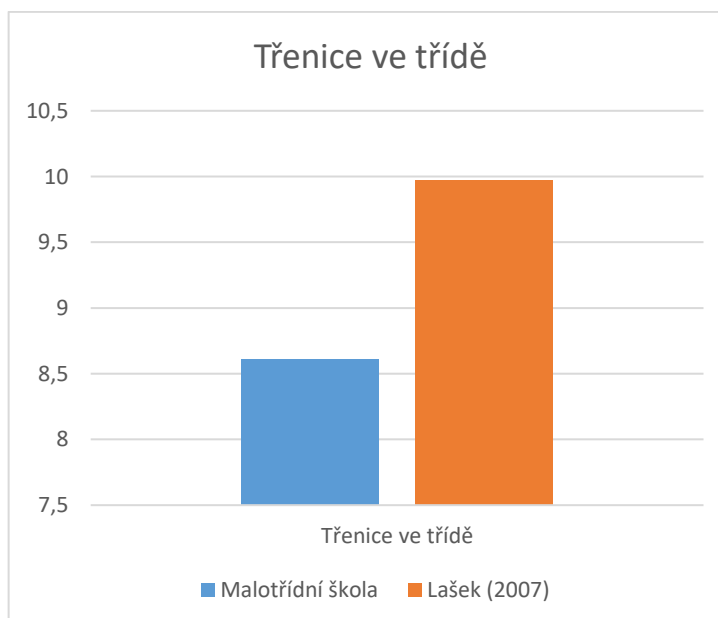
Graf 1: Celkové klima třídy na malotřídních školách

Jedním z dílčích cílů je **zjistit klima třídy na malotřídní základní škole**. Graf 1 ukazuje všech pět proměnných, ze kterých se skládá dotazník (spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost učení a soudržnost třídy) a porovnává výsledky respondentů s výzkumem od Laška. Modré škály ukazují výsledky respondentů a oranžové škály představují výsledky výzkumu od Laška. Graf naznačuje, že všechny proměnné se nachází v pásmu běžných hodnot a malotřídní školy se v žádné proměnné výrazně neliší od průměru. Další grafy budou detailně popisovat jednotlivé proměnné a budou srovnány s výzkumem Laška z roku 2007.



Graf 2: Spokojenost ve třídě na malotřídní škole

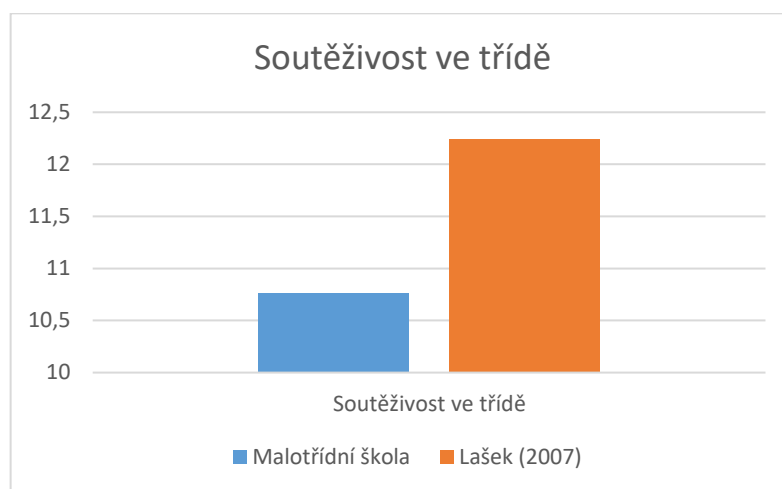
Při zkoumání první proměnné mého výzkumu jsem se zaměřila na **spokojenost žáků ve třídě** na malotřídní základní škole. Pro zjištění této proměnné jsem využila dotazníku "Naše třída", který obsahuje otázky číslo 1, 6, 11, 16 a 21. Výsledky ukazují, že spokojenost žáků ve třídě dosáhla hodnoty 12,36. Lašek ve svém výzkumu získal v této proměnné výsledek 12,2. To naznačuje, že žáci mého výzkumu uvádějí vyšší hodnotu, ale rozdíl je pouze v řádu desetin. Tato vyšší hodnota stále spadá do rozmezí běžných hodnot, což znamená, že se žáci cítí ve své třídě spokojeni.



Graf 3: Třenice ve třídě na malotřídní škole

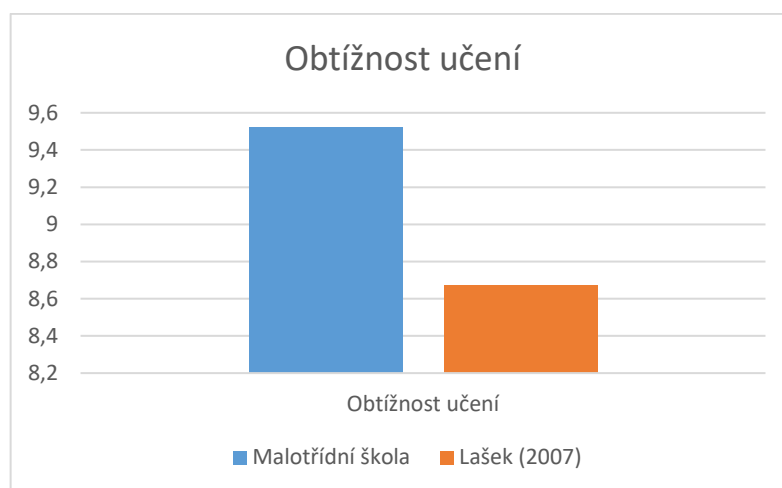
Druhá proměnná v první dílčí výzkumné otázce se týká **třenic ve třídě** na malotřídní škole a zahrnuje otázky 2, 7, 12, 17 a 22 v dotazníku "Naše třída". Z grafu 4 vyplývá, že žáci ve

třídě pocítují třenice jen v malé míře. Celková hodnota třenice dosáhla hodnoty 8,61, což je výrazně nižší hodnota než ta, kterou uvádí Lašek, jehož výsledky třenice ve třídě byly 9,97.



Graf 4: Soutěživost ve třídě na malotřídní škole

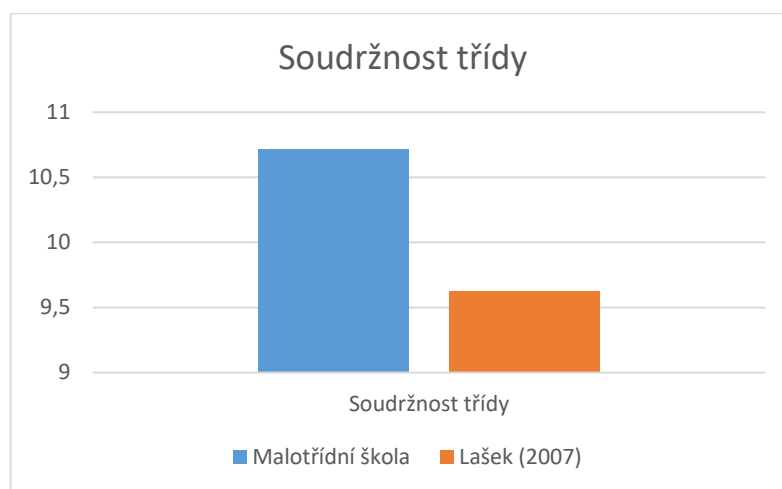
Další výzkumnou proměnnou je **soutěživost ve třídě**, na kterou se zaměřuje Graf 5. Pro zjištění výsledků byly použity otázky číslo 3, 8, 13, 18 a 23 v dotazníku. Hodnota této proměnné je 10,76, což znamená, že žáci na malotřídní škole vykazují nižší úroveň soutěživosti ve třídě. Lašek ve svém výzkumu zaznamenal poněkud vyšší hodnotu této proměnné, a to 12,24.



Graf 5: Obtížnost učení na malotřídní škole

Čtvrtá proměnná zjišťuje, jak žáci vnímají **obtížnost učení**, které je na ně kladeno. K proměnné obtížnosti učení se vztahovaly otázky č. 4, 9, 14, 19, 24. Z výše uvedeného Grafu 6 lze říci, že respondenti malotřídní školy vnímají obtížnost učení více náročněji, než uvádí ve výzkumu Lašek. Naměřená hodnota Laška je 8,67, zatímco hodnota malotřídních

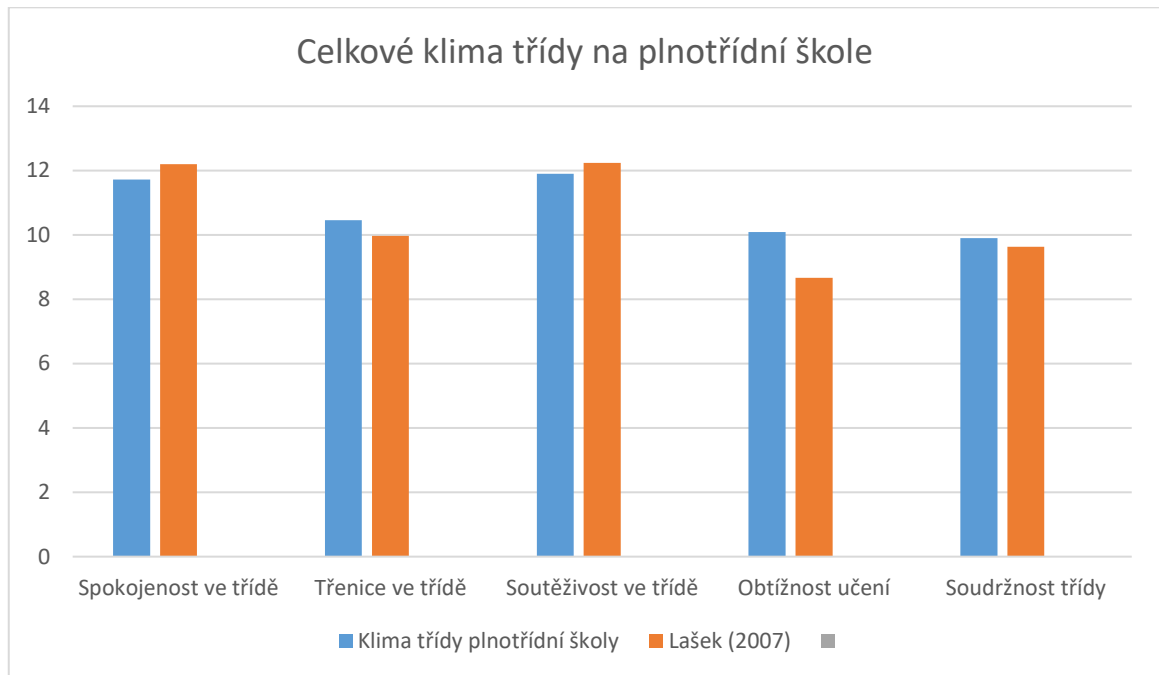
škola je 9,52. Pásmo běžných hodnot u obtížnosti učení udává hodnoty 6,2-11,1. I když je hodnota respondentů malotřídní školy vyšší, stále se pohybuje v pásmu běžných hodnot.



Graf 6: Soudržnost třídy na malotřídní škole

Poslední sledovaná proměnná se týká **soudržnosti ve třídě** na malotřídní škole. K získání výsledků této proměnné (5) byly použity otázky z dotazníku s čísly 5, 10, 15, 20 a 25. Podle výsledků se zdá, že soudržnost třídy je na malotřídní škole vyšší než v průzkumu Laška, s hodnotou 10,72 ve srovnání s Laškovou hodnotou 9,36. Běžné pásmo hodnot pro soudržnost třídy je 6,4-12,9. Tyto výsledky naznačují, že žáci na malotřídní škole jsou v třídě velmi soudržní, mají rádi své spolužáky, dobře se spolu snášejí a navzájem si vytvářejí přátelství.

5.2 Analýza a interpretace dat na plnotřídní škole



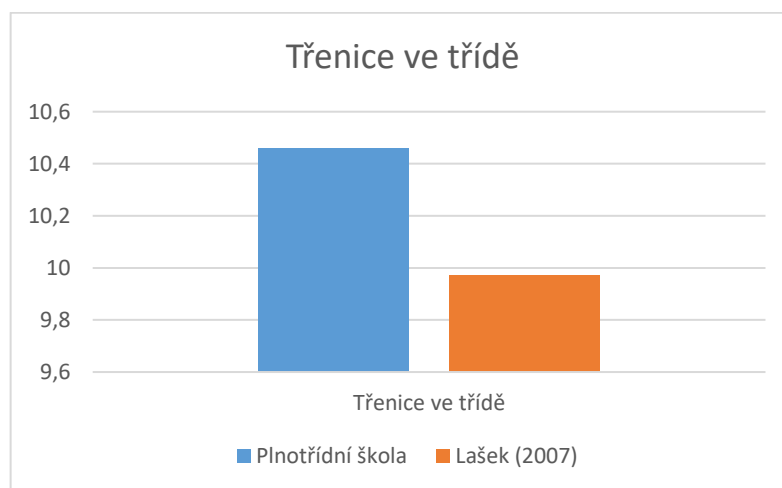
Graf 7: Klima třídy na plnotřídní škole

Druhým dílčím cílem je **zkoumání klimatu třídy na plnotřídní základní škole**. Tento cíl se shoduje s prvním cílem a zahrnuje stejné proměnné: spokojenost ve třídě, třenice, soutěživost, obtížnost učení a soudržnost třídy. Podle grafu spadá klima třídy na plnoškolní základní škole do běžného rozmezí hodnot stejně jako na malotřídní škole a nevykazuje žádné výrazné odchylky od výsledků Laškova výzkumu. V dalších grafech budou tyto proměnné podrobněji analyzovány.



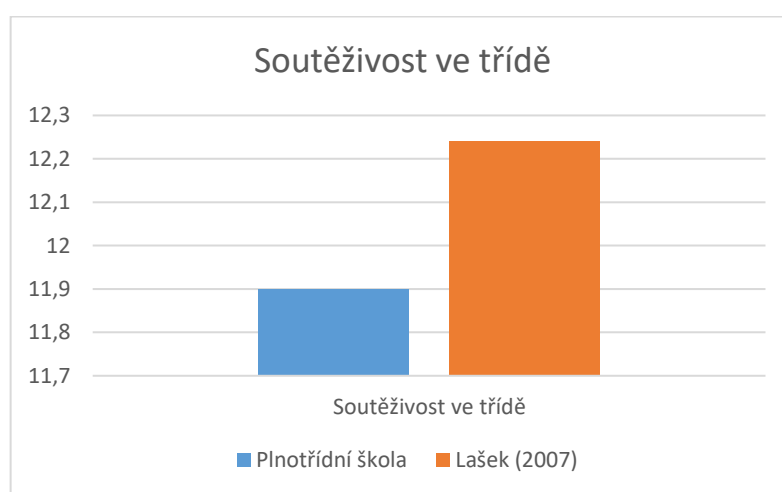
Graf 8: Spokojenost ve třídě na plnotřídní škole

První proměnnou je **spokojenost ve třídě**, která je zjišťována pomocí otázek číslo 1, 6, 11, 16 a 21 v dotazníku. Výsledky ukazují, že hodnota proměnné spokojenosti ve třídě je 11,72, což je nižší hodnota než ta, kterou zjistil Lašek ve svém výzkumu 12,2. Nicméně, tato hodnota stále spadá do pásem běžných hodnot a naznačuje, že žáci jsou v třídě spokojeni.



Graf 9: Třenice ve třídě na plnotřídní škole

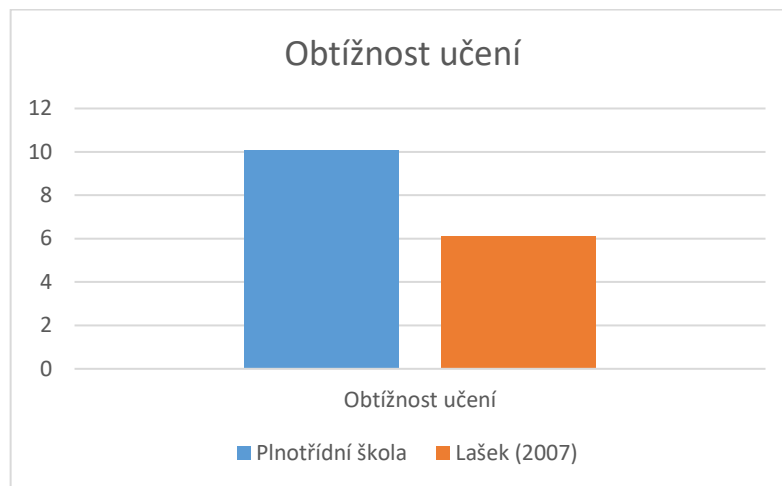
Další proměnnou, na kterou se zaměřil výzkum v plnotřídní základní škole, je **třenice ve třídě**. Ke zjištění této proměnné byly použity otázky číslo 2, 7, 12, 17 a 22. Pásmo běžných hodnot pro tuto proměnnou je 6,9-13,1. Z výsledků plyne, že třenice ve třídě v plnotřídní škole je v rámci běžných hodnot s hodnotou 10,46, což je o něco vyšší než hodnota získaná v Laškově výzkumu 9,97, ale rozdíl není příliš velký.



Graf 10: Soutěživost ve třídě na plnotřídní škole

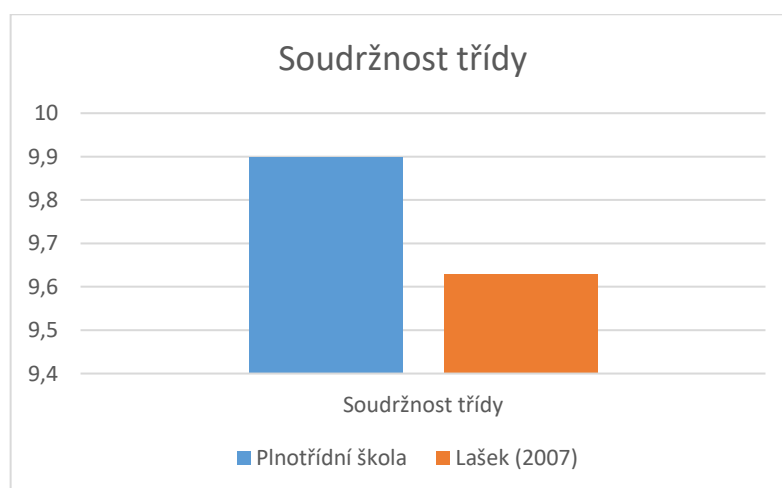
Třetí proměnná v plnotřídní škole se týká **soutěživosti mezi žáky**. Otázky č. 3, 8, 13, 18 a 23 byly použity k získání výsledků. Hledala se například četnost soutěží mezi žáky nebo

touha mít lepší výsledky než ostatní. Hodnota proměnné týkající se soutěživosti byla zjištěna na úrovni 11,90. Tato hodnota je nižší než výsledek Laškova výzkumu, který uvádí hodnotu 12,24. Tudíž lze usoudit, že soutěživost mezi žáky v plnotřídní škole je nižší než u Laška.



Graf 11: Obtížnost učení na plnotřídní škole

Proměnná čtyři byla zaměřena na měření **obtížnosti učení** v plnotřídní škole. Pro získání výsledků byly použity otázky č. 4, 9, 14, 19 a 24. Zjištěná hodnota této proměnné v plnotřídní škole je 10,09, zatímco Lašek získal výsledek 8,67. Podle Grafu 11 respondenti uvádějí, že mají pocit, že učení je náročné, ve třídě umí pracovat pouze ti nejbystřejší žáci a že mají příliš mnoho práce. Nicméně hodnoty zůstávají v rámci běžných hodnot, které se pohybují v rozmezí 6,2-11,1.



Graf 12: Soudržnost třídy na plnotřídní škole

Cílem páté a poslední proměnné bylo zjistit úroveň **soudržnosti ve třídě** plnotřídní školy. Pro zjištění této proměnné byly použity otázky č. 5, 10, 15, 20 a 25, které se týkaly například přátelství, důvěry a vztahů mezi dětmi ve třídě. Respondenti plnotřídní školy dosáhli

hodnoty 9,90, což je velmi podobné hodnotě 9,63, kterou uvádí Lašek ve svém výzkumu. Výsledky ukazují, že soudržnost mezi dětmi ve třídě plnotřídní školy je v souladu s běžnými hodnotami.

5.3 Statistické testování hypotéz

Pro statistické testování hypotéz byl vybrán parametrický T-test, který pro použití vyžaduje ověření splnění několika předpokladů. Prvním předpokladem je ověřit, že měřená data jsou navzájem nezávislá. Protože zkoumáme dva soubory (respondenty, kteří navštěvují malotřídní školu a respondenty docházející na plnotřídní školu), jedná se o nezávislý výběr, jelikož žádný z respondentů není žákem obou škol zároveň. Data tedy pramení z nezávislých výběrů a jsou nepárová. Dalším předpokladem pro použití parametrického testu je stanovit, zda jsou data metrická. Dotazník má jisté bodové hodnocení, můžeme tedy souhlasit, že data jsou metrická. Pro využití T-testu je také důležité zjistit, zda má soubor dat normální rozdělení a zda je v obou srovnávacích skupinách přibližně stejný rozptyl, který byl zjišťován za pomoci F-testu. U všech jednotlivých pěti proměnných (spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost učení, soudržnost) byl proveden F-test.

H1: Mezi spokojeností žáků ve školní třídě (proměnná 1) v malotřídní a plnotřídní škole existuje rozdíl.

H1_A: Mezi spokojeností žáků ve školní třídě (proměnná 1) v malotřídní a plnotřídní škole existuje rozdíl.

H1₀: Mezi spokojeností žáků ve školní třídě (proměnná 1) v malotřídní a plnotřídní škole neexistuje rozdíl.

	Plnotřídní školy	Malotřídní školy
Stř. hodnota	2,260	2,345
Rozptyl	0,901	0,864
Pozorování	538	525
Rozdíl	537	524
F	1,043	
P(F<=f) (1)	0,316	
F krit (1)	1,154	

Tabulka 3: F-test u proměnné spokojenost

První proměnná se zabývá spokojeností žáků ve třídě. Pro zjištění rozptylu byl použit dvouvýběrový F-test, který určil, že rozptyl mezi malotřídní a plnotřídní základní školou je

homogenní. Tudíž byl dále použit dvouvýběrový T-test s rovností rozptylů. T-test ukazuje, že nezamítáme nulovou hypotézu. Vyplývá z toho, že **neexistuje statisticky významný rozdíl** ve spokojenosti žáků ve školní třídě v malotřídních a plnotřídních základních školách.

	Plnotřídní školy	Malotřídní školy
Stř. hodnota	2,345	2,260
Rozptyl	0,864	0,901
Pozorování	525	538
Společný rozptyl	0,882	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	1061	
t Stat	1,467	
P(T<=t) (1)	0,071	
t krit (1)	1,646	
P(T<=t) (2)	0,143	
t krit (2)	1,962	

Tabulka 4: T-test u proměnné spokojenost

H2: Mezi třenicí mezi žáky (proměnná 2) v malotřídní a plnotřídní škole existuje rozdíl.

H2_A: Mezi třenicí mezi žáky (proměnná 2) v malotřídní a plnotřídní škole existuje rozdíl.

H2₀: Mezi třenicí mezi žáky (proměnná 2) v malotřídní a plnotřídní škole neexistuje rozdíl.

	Plnotřídní školy	Malotřídní školy
Stř. hodnota	2,114	1,716
Rozptyl	0,945	0,915
Pozorování	525	535
Rozdíl	524	534
F	1,032	
P(F<=f) (1)	0,357	
F krit (1)	1,154	

Tabulka 5: F-test u proměnné třenice

Tabulka 7 pomocí F-testu zjišťuje, že rozptyl mezi malotřídní a plnotřídní základní školou je homogenní a v obou skupinách je přibližně stejný rozptyl. Následně je opět využitý dvouvýběrový T-test s rovností rozptylů. U proměnné třenice mezi žáky nám z T-testu plyne, že p-hodnota je vyšší než hladina významnosti na 0,05. Proto tedy zamítáme nulovou hypotézu. Výsledkem je, že **existuje statisticky významný rozdíl** mezi třenicí mezi žáky malotřídní a plnotřídní základní školy. Potvrzujeme alternativní hypotézu.

	Plnotřídní školy	Malotřídní školy
Stř. hodnota	2,114	1,716
Rozptyl	0,945	0,915
Pozorování	525	535
Společný rozptyl	0,930	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	1058	
t Stat	6,725	
$P(T \leq t) (1)$	1,437	
t krit (1)	1,646	
$P(T \leq t) (2)$	2,873	
t krit (2)	1,962	

Tabulka 6: T-test u proměnné třenice

H3: Mezi soutěživostí ve školní třídě (proměnná 3) v malotřídní a plnotřídní škole existuje rozdíl.

H_{3A}: Mezi soutěživostí ve školní třídě (proměnná 3) v malotřídní a plnotřídní škole existuje rozdíl.

H₃₀: Mezi soutěživostí ve školní třídě (proměnná 3) v malotřídní a plnotřídní škole neexistuje rozdíl

	Plnotřídní školy	Malotřídní školy
Stř. hodnota	2,135	2,379
Rozptyl	0,982	0,831
Pozorování	535	525
Rozdíl	534	524
F	1,181	
$P(F \leq f) (1)$	0,028	
F krit (1)	1,154	

Tabulka 7: F-test u proměnné soutěživost

U třetí proměnné (soutěživost ve třídě) byl za pomoci F-testu stanoven u skupin rozdílný rozptyl. Pro zjištění této skutečnosti musí být využitý dvouvýběrový T-test s nerovností rozptylů, který nám ukáže, zda existuje nebo neexistuje rozdíl v oblasti soutěživosti mezi žáky v malotřídní a plnotřídní základní škole. Tabulka 10 ukazuje T-test, který zamítá nulovou hypotézu a vyhodnotil, že mezi soutěživostí žáků v malotřídní a plnotřídní základní škole **existuje statisticky významný rozdíl**. Potvrzujeme alternativní hypotézu.

	Plnotřídní školy	Malotřídní školy
Stř. hodnota	2,135	2,379
Rozptyl	0,982	0,831
Pozorování	535	525
Rozdíl	534	524
F	1,181	
P(F<=f) (1)	0,028	
F krit (1)	1,154	

Tabulka 8: T-test u proměnné soutěživost

H4: Mezi prožívání obtížnosti učení žáků (proměnná 4) v malotřídní a plnotřídní škole existuje rozdíl.

H4_A: Mezi prožívání obtížnosti učení žáků (proměnná 4) v malotřídní a plnotřídní škole existuje rozdíl.

H4₀: Mezi prožívání obtížnosti učení žáků (proměnná 4) v malotřídní a plnotřídní škole neexistuje rozdíl.

	Plnotřídní školy	Malotřídní školy
Stř. hodnota	2,017	2,019
Rozptyl	0,994	0,992
Pozorování	535	525
Rozdíl	534	524
F	1,002	
P(F<=f) (1)	0,490	
F krit (1)	1,154	

Tabulka 9: F-test u proměnné obtížnost učení

Z tabulky 11 se můžeme dozvědět, že rozptyl mezi malotřídní a plnotřídní základní školou v oblasti obtížnosti učení je homogenní, tedy přibližně stejný. Na základě výsledku F-testu byl vybrán dvouvýběrový T-test s rovností rozptylů. Z T-testu v tabulce 12 zjišťujeme, že p-hodnota je vyšší než hladina významnosti na 0,05, proto nezamítáme nulovou hypotézu. Výsledek tedy zní, že mezi prožíváním obtížnosti učení žáků v malotřídní a plnotřídní škole **neexistuje statisticky významný rozdíl.**

	Plnotřídní školy	Malotřídní školy
Stř. hodnota	2,019	2,017
Rozptyl	0,992	0,994
Pozorování	525	535
Společný rozptyl	0,993	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	1058	
t Stat	0,036	
P(T<=t) (1)	0,486	
t krit (1)	1,646	
P(T<=t) (2)	0,971	
t krit (2)	1,962	

Tabulka 10: T-test u proměnné obtížnost učení

H5: Mezi soudržností (proměnná 5) v malotřídní a plnotřídní škole existuje rozdíl.

H5_A: Mezi soudržností (proměnná 5) v malotřídní a plnotřídní škole existuje rozdíl.

H5₀: Mezi soudržností (proměnná 5) v malotřídní a plnotřídní škole neexistuje rozdíl.

	Plnotřídní školy	Malotřídní školy
Stř. hodnota	2,142	1,897
Rozptyl	0,980	0,955
Pozorování	535	525
Rozdíl	534	524
F	1,026	
P(F<=f) (1)	0,385	
F krit (1)	1,154	

Tabulka 11: F-test u proměnné soudržnost

Poslední pátá proměnná zkoumá, zda existuje rozdíl v soudržnosti třídy mezi malotřídní a plnotřídní základní školou. Pomocí F-testu bylo zjištěno, že obě zkoumané skupiny jsou homogenní. Proto byl k zjištění rozdílu vybrán dvouvýběrový T-test s rovností rozptylů. Tabulka 14 ukazuje, že p-hodnota vykazuje nižší hodnotu než hladina významnosti na 0,05 a zamítá nulovou hypotézu. Mezi soudržností třídy v malotřídní a plnotřídní základní škole **existuje statisticky významný rozdíl**. Potvrzuje se alternativní hypotéza.

	Plnotřídní školy	Malotřídní školy
Stř. hodnota	1,897	2,142
Rozptyl	0,955	0,980
Pozorování	525	535
Společný rozptyl	0,968	
Hyp. rozdíl stř. hodnot	0	
Rozdíl	1058	
t Stat	-4,053	
P(T<=t) (1)	0,00003	
t krit (1)	1,646	
P(T<=t) (2)	0,00005	
t krit (2)	1,962	

Tabulka 12: T-test u proměnné soudržnost

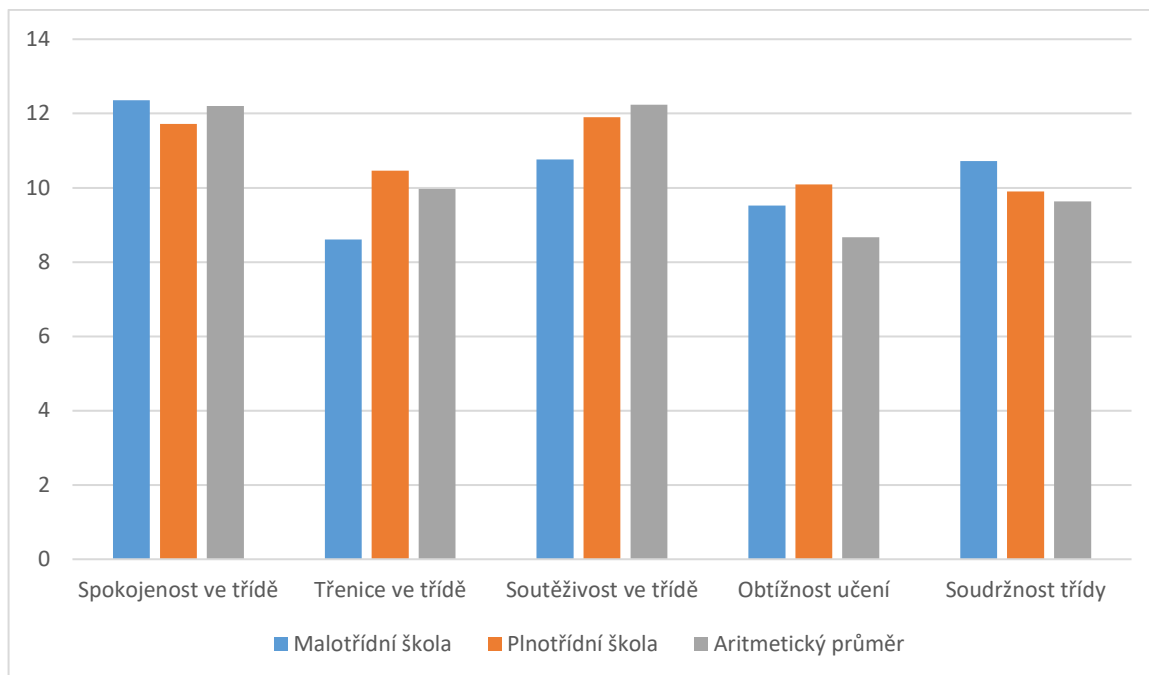
6 SHRUTÍ VÝZKUMU

Výzkum bakalářské práce byl rozčleněn do dvou celků. První část se věnovala stanoveným dílčím cílům, kde bylo zjišťováno, jaké panuje klima třídy na malotřídní základní škole (VO1) a plnotřídní základní škole (VO2). Snahou bylo zmapovat pět proměnných týkajících se klimatu třídy: spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost učení a soudržnost. Druhá část výzkumu byla orientována na hlavní výzkumný cíl bakalářské práce - zjistit, zda existuje rozdílné klima třídy v malotřídní základní škole a plnotřídní základní škole, a dále ověřovala vytyčené hypotézy.

Pro dosažení získání požadovaných dat bylo využito dotazníkového šetření. Výzkum probíhal za pomoci standardizovaného dotazníku „Naše třída“. Respondenty byli žáci 3.-5. ročníků základních škol. Do výzkumu se zapojilo celkem 7 základních škol, z toho 6 malotřídních (107 respondentů) a jedna plnotřídní (105 respondentů). Všechny školy se nachází v Olomouckém kraji. Celkový počet respondentů pro výzkum tedy činí 212.

Při zjišťování klimatu třídy v malotřídní i plnotřídní základní škole byla získaná data posuzována s výzkumem Laška, který se zaměřoval ve své studii na klima třídy. Posuzovalo se již zmíněných pět proměnných (spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost učení a soudržnost). Lašek ve svém výzkumu uvedl pásmo běžných hodnot zjišťovaných proměnných. Výsledky bakalářské práce tvrdí, že malotřídní i plnotřídní základní školy se pohybují ve stanoveném pásmu běžných hodnot, tudíž se nijak zásadně nevychylují a klima v jejich třídách můžeme považovat za normální. U malotřídní školy můžeme největší rozdíl spatřovat u proměnné soutěživost, kdy výsledky uvádí nižší míru soutěživosti ve třídě oproti Laškově výzkumu. Zatímco u plnotřídní školy je největší rozdíl v oblasti prožívání obtížnosti učení, kdy respondenti plnotřídní školy vnímají učení obtížněji, než ve svém výzkumu uvádí Lašek.

Hlavním výzkumným cílem bylo zjistit, zda existuje rozdílné klima třídy v malotřídní a plnotřídní základní škole. Díky získaným datům bylo vyzkoumáno, že **existuje rozdílné klima** mezi těmito typy škol. V grafu níže je zaznamenán rozdíl ve zjišťovaných proměnných týkajících se klimatu třídy. Modrý sloupec zaznamenává aritmetický průměr výsledků na malotřídní škole. Oranžový naopak aritmetický průměr plnotřídní školy a šedý sloupec udává aritmetický průměr klimatu školy dle Laška. Je zjevné, že mezi školami drobné rozdíly existují.



Graf 13: Klima třídy v malotřídní a plnotřídní škole

Poslední část interpretace a analýza dat se věnovala hypotézám. Každá hypotéza se zabývala jednou proměnnou. První se týkala spokojenosti žáků ve třídě, jaké mají žáci vztahy a zda mezi nimi panuje pohoda. Druhá proměnná sledovala třeníce ve třídě, zda jsou mezi žáky spory, neshody nebo rvačky. Další pozorovanou oblastí byla soutěživost. Zde bylo cílem zjistit míru potřeby vyniknout, konkurenční vztahy mezi spolužáky a prožívání neúspěchu. Čtvrtá proměnná se zabývala obtížností učení, žáci hodnotili náročnost učiva a zda se jim zdá být práce ve škole těžká a namáhavá. Pět proměnných uzavírala oblast, která se zabývala soudržností třídy, tedy tím, jaké mezi sebou mají žáci vztahy.

První hypotéza s proměnnou spokojenost byla zamítnuta. Tvrdí tedy, že **ve spokojenosti** žáku v malotřídní a plnotřídní základní škole **neexistuje rozdíl**. Hypotéza týkající se třeníce ve třídě se potvrzuje. Vyplývá z toho, že **existuje rozdíl mezi třenicí** mezi žáky malotřídní a plnotřídní základní školy. Další hypotéza, která obsahuje proměnnou soutěživost, byla taktéž potvrzena. Výsledkem je **existence rozdílu mezi soutěživostí** žáků v malotřídní a plnotřídní základní škole. Čtvrtá hypotéza zjišťuje rozdíl mezi školami v oblasti obtížnosti učení. Tato hypotéza byla zamítnuta, tedy mezi **prožíváním obtížnosti učení** žáků v malotřídní a plnotřídní základní škole **neexistuje rozdíl**. Poslední hypotéza pozorovala rozdíl v soudržnosti ve třídě a byla potvrzena. Mezi **soudržností třídy** v malotřídní a plnotřídní základní škole **existuje rozdíl**.

6.1 Doporučení pro praxi

Dnes máme možnost nalézt informace o sociálním klimatu školy nebo třídy pomocí internetu a v mnoha tištěných publikacích. Také existuje mnoho studií, které se věnují tomuto tématu. Pro utváření co nejpřívětivějšího klimatu ve třídě jsou pro pedagogy realizovány semináře, kurzy nebo workshopy, které jsou různorodě zaměřeny a jejich obsah záleží na tom, pro koho jsou připravovány. Zaobírají se například jednotlivými vlivy na třídní klima, základními pojmy spojenými se sociálním klimatem, dotazníky příhodné ke zjištění klimatu nebo seznámení detekce klimatu. Vedou k rozvoji osobnosti učitele. Nabídka kurzů v této oblasti není příliš hojná, proto by bylo vhodné promyslet rozmanitost kurzů v oblasti sociálního klimatu.

V obecné rovině pro zlepšení celkového klimatu třídy hraje důležitou roli učitel, který může pouze svým působením klima zdokonalit. Jedná se o činnosti, které běžně provádí v každodenním školním životě. Pozoruje žáky, všímá si, kdo s kým kamarádí a vnímá, kdo mezi sebou utváří skupinky. Také sleduje konflikty, které mohou mezi žáky vzniknout. Mimo vyučování může navodit s dětmi neformální rozhovor, díky němu učitel zjistí pocity žáka (potíže, radosti). Podstatnou záležitostí je věnování stejné pozornosti všem a rovnoměrný přístup ke všem. Pokud žák přijde za učitelem se stížností, je nutné žáka vyslechnout, projevit empatii a zkusit problém vyřešit společnými silami a najít vyhovující řešení pro všechny. Je nezbytné tuto informaci nepodceňovat a popřípadě se jí dále a hlouběji věnovat. Ve značné míře přispívá k lepšímu klimatu třídy i pochvala. Pochvala od učitele vede k motivaci dětí a také se díky tomu naučí žáci chválit navzájem.

Pokud se budeme zabývat výsledky bakalářské práce, mohli bychom se zaměřit na zmírnění soutěživosti a konkurence ve školách. Pro omezení je možné spolu s žáky vytvořit soubor pravidel ve třídě, která budou definovat, jak by se žáci k sobě měli chovat. Cílem stanovených pravidel je vyhnout se situacím, které se často opakují právě v oblasti soutěživosti a konkurence ve třídě. Vytvoření pravidel by mohlo přispívat i ke zmírnění sporů a rvaček mezi žáky. Mohly by obsahovat pokyny týkající se umírněnosti mezi žáky a rozvoji pozitivních vztahů ve třídě.

ZÁVĚR

Bakalářská práce byla zaměřena na klima třídy v malotřídní a plnotřídní základní škole a zjišťovala existenci či neexistenci rozdílů mezi nimi. Snahou bylo odhalit, ve které ze škol se žáci cítí příjemněji, kde si mezi sebou více rozumí a kde se cítí celkově šťastnější. Názory společnosti na malotřídní školu jsou odlišné. Část z nich vidí tento typ školy jako nedostačující pro vzdělání dítěte. Druhá část společnosti spatřuje naopak klady a pozitivní přínosy pro žáky navštěvující malotřídní školu. Rodiče vybírají školu pro své děti podle mnoha aspektů. Někteří volí školu plnotřídní ve městě s vědomím, že na ní probíhá vysoká kvalita vzdělávání bez ohledu na spokojenost dítěte. Jiní rodiče vybírají školu podle vzdálenosti od jejich bydliště, kdy dítě navštěvuje zařízení v blízké vzdálenosti a může trávit čas se svými kamarády, které zná například z předškolního vzdělávání, a to nejen ve škole. Výsledky bakalářské práce nemohou zjistit, zda je některá ze škol horší či lepší, pouze poukazují na rozdíly mezi nimi.

Teoretická část přibližovala pojmy a informace týkající se základní školy, malotřídní školy a klimatu třídy. Praktická výzkumná část odpověděla na hlavní otázku bakalářské práce. Bylo tedy zjištěno, že mezi klimatem v malotřídní a plnotřídní základní škole existuje rozdíl. Rozdíl se odhaloval v pěti oblastech. V praktické části práce bylo vyhodnoceno, že v oblastech spokojenosti žáků ve třídě a obtížnosti učení neexistuje mezi těmito dvěma školami rozdíl. Žáci se ve své třídě cítí podobně spokojeně a vyrovnaně. Obtížnost učení respondenti obou škol vnímají obdobně. Rozdíl mezi školami byl pozorován v oblasti soutěživosti, kdy žáci v plnotřídní škole ve větší míře mezi sebou soutěží. Také v soudržnosti mezi žáky. Žáci navštěvující malotřídní školy mají mezi sebou silnější přátelské vazby. Rozdíl byl potvrzen i u třenic mezi žáky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
2. ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.
3. ČESKO. Vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2005. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48#f2901408>
4. GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JÚVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
5. GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. Edukace (Hanex). ISBN 978-807-4090-103.
6. CHRÁSKA, Miroslav a Ilona KOČVAROVÁ. *Kvantitativní design v pedagogických výzkumech začínajících akademických pracovníků*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2014. ISBN 978-80-7454-420-0.
7. CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.
8. Klasifikace vzdělání (CZ-ISCED 2011). *Český statistický úřad* [online]. 2014 [cit. 2023-04-19]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/23169548/cz-isced+2011.pdf/fa446ca2-e212-4dd8-a61e-a80a3152f7cb?version=1.0>
9. KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
10. KOLLÁRIKOVÁ, Zuzana a Branislav PUPALA, ed. *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-585-7.
11. KRÁTKÁ, Jana, KNECHT, Petr, ed. *Výzkum aktuálních problémů pedagogiky a oborových didaktik: (v disertačních pracích studentů doktorských studijních programů) : sborník z konference konané dne 30. listopadu 2006 na Pedagogické*

- fakultě MU v Brně. Brno: Masarykova univerzita pro Centrum pedagogického výzkumu PdF MU a Katedru pedagogiky, 2006. ISBN 80-210-4163-3.*
12. LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-980-9.
 13. LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. ISBN 978-80-7435-220-1.
 14. Meyers Kleines Lexikon- Pädagogik. Mannheim-Wien-Zürich, Meyers Lexikonverlag 1988.
 15. National Center on Safe Supportive Learning Environments. (2018, March 3). Welcome! @ Safe Supportive Learning. Retrieved from <https://safesupportivelearning.ed.gov>
 16. PAŘÍZEK, Vlastimil. *Základy obecné pedagogiky*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1996.
 17. *Pedagogika voľného času - teória a prax: zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou v dňoch 25.-26. 2007 pri príležitosti 15. výročia obnovenej pôsobnosti Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, 2008. ISBN 978-80-8082-171-5.
 18. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
 19. PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.
 20. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Šestá, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 978-80-262-1228-7.
 21. PRŮCHA, Jan. *Srovnávací pedagogika: mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. 3., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0870-9.
 22. *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity: Studia minora Facultatis philosophicae Universitatis Brunensis. Series paedagogica. Studia paedagogica*. Brno: Masarykova univerzita, [1996]-. ISBN 80-210-2310-4. ISSN 1211-6971.

23. *Školství v pohybu: výroční zpráva o stavu a rozvoji výchovně vzdělávací soustavy v letech 1995-1996*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky, 1996
24.
TRNKOVÁ, Kateřina. Žák na málotřídní škole: témata zahraničního výzkumu (The Pupil at the Small school with composite classes: issues of foreign research). In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Sborník příspěvku 14. konference ČAPV. (CD rom). 2006
25. VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 978-80-246-4961-0.
26. Základní přehled o základních školách. *Statistika&my, Magazín Českého statistického úřadu* [online]. 2021 [cit. 2023-04-19]. Dostupné z: <https://www.statistikaamy.cz/2021/09/21/zakladni-prehled-o-zakladnich-skolach>
27. Základní školy "malotřídní." *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. 2023 [cit. 2023-04-19]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/pocet-malotridnich-skol-v-cr>

SEZNAM SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod. A podobně

Atd. A tak dále

H Hypotéza

S. Strana

Sb. Sbírký

Tzv. Takzvaný

VO Výzkumná otázka

ZŠ Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1-vazby mezi prostředím, klimatem a atmosférou	29
--	----

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Oblasti a dimenze pozitivního klimatu školy	28
Tabulka 2: Lašek (2007)	39
Tabulka 3: F-test u proměnné spokojenost	47
Tabulka 4: T-test u proměnné spokojenost	48
Tabulka 5: F-test u proměnné třenice	48
Tabulka 6: T-test u proměnné třenice	49
Tabulka 7: F-test u proměnné soutěživost	49
Tabulka 8: T-test u proměnné soutěživost	50
Tabulka 9: F-test u proměnné obtížnost učení	50
Tabulka 10: T-test u proměnné obtížnost učení	51
Tabulka 11: F-test u proměnné soudržnost	51
Tabulka 12: T-test u proměnné soudržnost	52

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Celkové klima třídy na malotřídních školách.....	40
Graf 2: Spokojenost ve třídě na malotřídní škole	41
Graf 3: Třenice ve třídě na malotřídní škole.....	41
Graf 4: Soutěživost ve třídě na malotřídní škole	42
Graf 5: Obtížnost učení na malotřídní škole.....	42
Graf 6: Soudržnost třídy na malotřídní škole.....	43
Graf 7: Klima třídy na plnotřídní škole	44
Graf 8: Spokojenost ve třídě na plnotřídní škole	44
Graf 9: Třenice ve třídě na plnotřídní škole.....	45
Graf 10: Soutěživost ve třídě na plnotřídní škole	45
Graf 11: Obtížnost učení na plnotřídní škole.....	46
Graf 12: Soudržnost třídy na plnotřídní škole	46
Graf 13: Klima třídy v malotřídní a plnotřídní škole.....	54

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník „Naše třída“

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK „NAŠE TŘÍDA“

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