



Závěrečná práce

Klima školní třídy

Studijní program:

DVPP Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Studijní obor:

Rozšiřující studium učitelství pro 1. st. ZŠ

Autor práce:

Mgr. Stanislava Schöpková

Vedoucí práce:

doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.

Katedra pedagogiky a psychologie

Liberec 2023



Zadání závěrečné práce

Klima školní třídy

Jméno a příjmení:

Mgr. Stanislava Schöpková

Osobní číslo:

P21C00019

Studijní program:

DVPP Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Studijní obor:

Rozšiřující studium učitelství pro 1. st. ZŠ

Zadávací katedra:

Katedra pedagogiky a psychologie

Akademický rok:

2022/2023

Zásady pro vypracování:

Cíl práce:

Cílem výzkumu je zjistit a porovnat odlišnosti mezi klimaty dvou tříd na I. st. základních škol.

Požadavky:

1. Studium odborné literatury
2. Sběr informací – dotazník
3. Diagnostika klimatu dvou tříd
4. Porovnání klimatu vybraných tříd

Metody:

Dotazník

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování práce: tištěná/elektronická

Jazyk práce: Čeština

Seznam odborné literatury:

1. Čáp, J., Mareš J. Psychologie pro učitele. Praha: Portal, 2007 ISBN 978-80-7367-273-7.
2. Chrástka, M., Tomanová, D., Holoušová, D. (Ed.). *Klima současné české školy*. Brno: Konvoj, 2003. ISBN 80-7302-064-5.
3. Lašek J.. Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Hradec Králové: Gaudeamus 2001. (ISBN 80-7041-088-4).
4. Průcha, J., Walterová, E. a Mareš, J.. Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-2620-403-9.
5. Školský zákon[online]. Praha: MŠMT, 2019.
Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>.

Vedoucí práce:

doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.

Katedra pedagogiky a psychologie

Datum zadání práce:

4. listopadu 2022

Předpokládaný termín odevzdání: 26. dubna 2023

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.
děkan

prof. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.
vedoucí katedry

Prohlášení

Prohlašuji, že svou závěrečnou práci jsem vypracovala samostatně jako původní dílo s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé závěrečné práce a konzultantem.

Jsem si vědoma toho, že na mou závěrečnou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci nezasahuje do mých autorských práv užitím mé závěrečné práce pro vnitřní potřebu Technické univerzity v Liberci.

Užiji-li závěrečné práce nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti Technickou univerzitu v Liberci; v tomto případě má Technická univerzita v Liberci právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Současně čestně prohlašuji, že text elektronické podoby práce vložený do IS/STAG se shoduje s textem tištěné podoby práce.

Beru na vědomí, že má závěrečná práce bude zveřejněna Technickou univerzitou v Liberci v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.

Jsem si vědoma následků, které podle zákona o vysokých školách mohou vyplývat z porušení tohoto prohlášení.

19. dubna 2023

Mgr. Stanislava Schöpková

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat vedoucímu své závěrečné práce, doc. PaedDr. Petru Urbánkovi, Dr. za odborné vedení, konzultace, připomínky a postřehy, které mi pomohly při tvorbě závěrečné práce.

Abstrakt

Tato závěrečná práce je zaměřena na klima školní třídy. Teoretická část informuje čtenáře o klimatu školního prostředí, kdy předává informace o sociálním klimatu třídy, vzdělávání žáka v období pubescence, sociálním znevýhodnění a specifických projevech žáka, který pochází ze sociálně znevýhodněného prostředí. Kapitola Učitel a školní třída poskytuje údaje o přístupu učitele a popisuje jej jako faktor, jenž ovlivňuje klima školní třídy. Praktická část je zaměřena na výzkumné šetření pomocí dotazníku MCI, který byl předán žákům 5. ročníku základní školy s intaktními žáky a základní školy se sociálně znevýhodněnými žáky. Výsledkem praktické části je odhalení odlišností hodnocení klimatu školní třídy v oblasti spokojenosti, třeňice, soutěživosti, obtížnosti a soudržnosti.

Klíčová slova

Škola, třída, klima, učitel, žák, sociální znevýhodnění

Abstract

This final work is focused on the climate of the school classroom. The theoretical section informs readers about the climate of the school environment, when they pass on information about the social climate of the classroom, the education of a pupil during the period of pubescence, social disadvantage and the specific manifestations of a pupil who comes from a socially disadvantaged background. Chapter The teacher and the school class provide data on the teacher's approach, describing it as a factor influencing the climate of the school classroom. The practical part focuses on a research investigation using the MCI questionnaire, which was given to pupils of the 5th year of primary school with intact pupils and primary school with socially disadvantaged pupils. The practical part results in revealing differences in the climate assessment of the school class room in terms of satisfaction, friction, competition, difficulty and coherence.

Keywords

School, class, climate, teacher, pupil, social disadvantage

Obsah

Seznam tabulek	9
Seznam grafů.....	10
Seznam použitých zkratk	11
Úvod.....	12
1 Klima školního prostředí	13
1.1 Sociální klima třídy	13
1.2 Výzkum klimatu školních tříd.....	14
2 Vzdělávání a žák v období pubescence	16
2.1 Základní vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků	16
2.2 Sociální vývoj a emocionalita pubescenta	17
2.3 Žák a sociální podmíněnost učení	19
2.4 Žák ze sociálně znevýhodněného prostředí.....	19
2.5 Specifické projevy sociálně znevýhodněných žáků	21
3 Učitel a školní třída	24
3.1 Přístup učitele.....	24
3.2 Učitel jako faktor ovlivňující klima školní třídy.....	25
4 Metodologie.....	27
4.1 Výzkumné nástroje a metodika	27
4.2 Popis skupiny respondentů.....	28
5 Výsledky a interpretace získaných dat	31
5.1 Základní škola A	31
5.2 Základní škola B	32
5.3 Odlišnosti při hodnocení ZŠ – A.....	33
5.4 Odlišnosti při hodnocení ZŠ – B.....	34
5.5 Odlišnosti při hodnocení ZŠ – A a ZŠ – B.....	36
6 Diskuze	41
7 Závěr.....	43
8 Literatura	45
9 Internetové zdroje.....	48
10 Přílohy.....	49
10.1 Příloha č. 1: Dotazník: Naše třída – aktuální forma (My Class Inventory, MCIp).....	49

10.2	Příloha č. 2: Dotazník: Naše třída – preferovaná forma (<i>My Class Inventory</i> , MCIp)	50
------	--	----

Seznam tabulek

Tabulka č. 1 – Měření klimatu školní třídy (MCI) věk respondentů: 3. – 6. roč. ZŠ	str. 28
Tabulka č. 2 – Měření klimatu školní třídy – preferovaná forma ZŠ – A	str. 31
Tabulka č. 3 – Měření klimatu školní třídy – aktuální forma ZŠ – A	str. 32
Tabulka č. 4 – Měření klimatu školní třídy – preferovaná forma ZŠ – B	str. 32
Tabulka č. 5 – Měření klimatu školní třídy – aktuální forma ZŠ – B	str. 32 - 33
Tabulka č. 6 – Odlišnosti při hodnocení klimatu školní třídy ZŠ- A	str. 33
Tabulka č. 7 – Odlišnosti při hodnocení klimatu školní třídy ZŠ- B	str. 34 - 35
Tabulka č. 8 – Odlišnosti při hodnocení Spokojenost ZŠ – A a ZŠ – B	str. 36
Tabulka č. 9 Odlišnosti při hodnocení Třenice ZŠ – A a ZŠ - B	str. 37
Tabulka č. 10 Odlišnosti při hodnocení Soutěživost ZŠ – A a ZŠ - B	str. 37 - 38
Tabulka č. 11 Odlišnosti při hodnocení Obtížnost ZŠ – A a ZŠ - B	str. 38
Tabulka č. 12 Odlišnosti při hodnocení Soudržnost ZŠ – A a ZŠ - B	str. 39

Seznam grafů

Graf č. 1 – Chlapci a děvčata ZŠ – A – preferovaná forma	str. 29
Graf č. 2 – Chlapci a děvčata ZŠ – A – aktuální forma	str. 30
Graf č. 3 – Chlapci a děvčata ZŠ – B – preferovaná forma	str. 30
Graf č. 4 – Chlapci a děvčata ZŠ – B – aktuální forma	str. 31

Seznam použitých zkratk

MCI

My Class Inventroy

Úvod

S nástupem dítěte k plnění povinné školní docházky dochází k tomu, že se v jeho životě dostaví mnoho změn. Tyto změny budou postupně přicházet s organizací školních dnů a denního režimu ve škole. Začleňování žáka do nové sociální skupiny a školního prostředí je náhle determinováno více faktory, do kterých mimo jiné spadá osobnost jedince, genetická výbava, sociální prostředí, ve kterém vyrůstá a vliv jeho rodiny. Každé dítě vstupuje do školy s jinou výbavou, kterou lze charakterizovat úrovní socializace – zda dítě navštěvovalo mateřskou školu, dále je-li jeho rodina aktivní v rámci zájmových činností a především, jestli je dítě zvyklé na řádný režim dne. Toto vše bude mít vliv na to, jakým způsobem dítě ve škole obstojí a jak se ve školní instituci bude cítit. Je velmi podstatné, do jaké třídy bude dítě začleněno, zda budou všechny faktory ovlivňovat žákův školní výkon, který mu bude přinášet školní úspěch a zda dojde k pozitivnímu začlenění jedince do třídního kolektivu. Stěžejním faktorem je osobnost učitele, počet žáků ve třídě a prostředí, které je ve třídě tvořeno – školní klima třídy. Klima školní třídy má významný vliv na rozvoj osobnosti žáka a na průběh vzdělávání, které je stěžejní činností ve školní instituci. Prožívání libých pocitů, které může žák ve škole prožívat, je žádoucím procesem, aby byla školní docházka pro dítě přínosem do budoucího života. Dítě by se mělo ve škole cítit šťastně a mělo by do školy chodit rádo. Velmi důležitým faktorem pro dítě je mít ve škole kamarády a být v kolektivu respektováno. Škola by měla žákovi sloužit jako místo, které jej podněcuje k různým činnostem a zprostředkovává mu interakce s vrstevníky a učitelem. Dále by měla být školní instituce prostředím, které dochází k aktivnímu spoluvytváření výchovně vzdělávacího procesu a vytváření příznivého klimatu školní třídy.

Cílem výzkumu této závěrečné práce je zjistit a porovnat odlišnosti mezi klimaty dvou pátých tříd. Jedna z vybraných tříd se nachází ve škole s převahou žáků ze sociálně znevýhodněné lokality a druhá je charakterizována převahou intaktních žáků. Praktická část práce je proto zaměřena na žákovo vnímání klimatu školní třídy v souvislosti s jeho přáním, jak by měla třída vypadat a jak je to ve skutečnosti.

1 Klima školního prostředí

Klima školního prostředí představuje sociálně-psychologickou proměnnou, jež vyjadřuje interpersonální vztahy a sociální procesy v dané školní instituci. Součástí klimatu školy je klima učitelského sboru, školních tříd a celého prostředí školního zařízení (Průcha, Walterová a Mareš, 2013).

1.1 Sociální klima třídy

Sociální klima třídy je závislé na sociálních jevech, kterými jsou klima školy a sociální klima učitelského sboru. Tato klimata mohou mít negativní i pozitivní charakter. Sociální klima školní třídy vytvářejí všichni aktéři klimatu a patří do něj žáci třídy a učitelé, kteří ve třídě vyučují (Čáp a Mareš, 2007). Ženatová (2018, s. 18) říká, že: *Sociální školní klima třídy, termín často používaný, se dotýká sociálních jevů psychologického prostředí ve skupině. Na klima je nazíráno jako na něco ustáleného, dlouhodobého, typického pro určitou třídu po několik měsíců a let. Sociálně-psychologické jevy – např. vzájemná interakce a komunikace mezi jednotlivými žáky, skupinami žáků, mezi žákem a učitelem, jsou subjektivně prožívány, sdíleny a z hlediska dlouhodobého hodnoceny všemi účastníky, kteří jsou zároveň tvůrci klimatu.*

Klima třídy lze charakterizovat obsahově, časově a z pohledu učitelů a žáků. V souvislosti s obsahem klimatu třídy lze hovořit o ustálených postupech vnímání, prožívání, hodnocení a reagování žáků a učitelů na odehrávané situace ve třídě. Jedná se o subjektivní aspekty klimatu, tedy jak klima vnímá žák a učitel. Časově výraz sociálního klimatu vyjadřuje jevy ve třídě, které mají dlouhodobý charakter a jsou pro třídu i učitele typické pro období několika měsíců i let. Sociální klima třídy z pohledu učitele je závislé na vnímání učitele a jeho zkušenostech, že se každá třída, skupina žáků chová při vyučování či přestávkách odlišně. Každá třída se při vyučování chová jinak, což se projevuje navenek a vytváří velmi specifické prostředí pro práci učitele. Tzn., že např. vyučující, který učí v paralelních třídách, probírá totožné učivo ve třídách odlišně. Tato skutečnost vychází z faktu, že každá třída má své specifické klima, na které musí vyučující reagovat. Může se jednat o třídu, ve které je klima spolupráce, radosti z poznání nových informací nebo naopak lhostejni z poznání. Naopak také žáci mají své zkušenosti, kdy vědí, že různí učitelé se chovají při vyučování jinak, jejich výklad může být zajímavý a poutavý nebo naopak nezajímavý a nudný. Přístup učitele

při výkladu ovlivňuje klima třídy velice výrazně, a to tím směrem, že jeho přístup k edukačním procesům je schopen vytvořit specifické klima třídy, které může být pohodové a podporovat chuť žáka k učení nebo naopak u žáků vzbuzovat lhostejnost k učení (Čáp a Mareš, 2007).

Langová a Heřmanová (2007, s. 5) uvádějí, že: *škola je sociální systém, který je definován svým sociokulturním kontextem. Působí zde i vlastní sociálně ekonomický původ učitele, který se promítá do jeho definice vlastní učitelské role a do jeho postojů k žákům.*

Holoušová, Tomanová a Chráška (2003) upozorňují také na skutečnost, že klima třídy souvisí s více fakty než jen s kvalitou výuky. Klima třídy se tvoří při vyučování a různých společenských akcích, o přestávkách, na výletech. Průcha, Walterová a Mareš (1998, s. 107) *považují klima třídy za sociálně-psychologickou proměnnou, která představuje dlouhodobější sociálně emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální výpovědi žáků dané třídy o událostech ve třídě – včetně pedagogického působení učitelů školy.*

1.2 Výzkum klimatu školních tříd

Výzkumu a analýze klimatu školních tříd se věnovala Marie Linková, která se zaměřila vymezení obrazu prostředí, ve kterém dochází k rozvoji osobnosti žáka. Svůj výzkum organizovala na prvním stupni pražských i mimopražských škol. Při svém výzkumu se zaměřila na interpretaci aktérů a jejich analýzu prožívaného a preferovaného klimatu školních tříd. Pozornost výzkumu byla také zaměřena na popis rozdílů aktuálního a ideálního klimatu s cílem charakterizování činitelů, které determinují charakter klimatu školní třídy. Linková při svém výzkumu použila MCI dotazník (My Class Inventory – MCI), jehož autory jsou B. J. Fraser a D. L. Fisher. Tento dotazník byl upraven J. Laškem a obsahuje 25 výroků, na které žáci ve věku 8 – 12 let odpovídají písemně a vyjadřují svůj souhlas či nesouhlas. Jednotlivé výroky jsou zaměřeny na pět proměnných:

- spokojenost ve třídě
- třenice ve třídě
- soutěživost ve třídě
- obtížnost učení
- soudržnost třídy (Linková in Klima současné české školy, 2003)

Linková se zacítila na hodnocení aktuálního klimatu třídy a preferovaného klimatu s výsledkem tyto skutečnosti porovnat. Její výsledky výzkumu vyjádřily jasné stanovisko, že:

- *reálná míra spokojenosti žáků odpovídá stavu spokojenosti žáky požadované (v obou formách – aktuální i preferované – jde o vysokou spokojenost),*
- *proměnná soudržnost třídy vykazuje jisté rozdíly, žáci si přejí velmi vysokou soudržnost, fakticky však pospolitost třídy charakterizují jako průměrnou,*
- *výrazný rozdíl mezi přáním a skutečností existuje i u parametru třenic ve třídě, žáci posuzují výskyt třenic jako průměrný, přejí si však co nejmenší míru napětí a sporů,*
- *soutěživost žáci prožívají jako vysokou, u této proměnné by však preferovali pásmo průměru.*
- *Obtížnost učení pocítují jako nízkou, přesto by uvítali velmi nízkou obtížnost učení* (Linková in Klima současné české školy, 2003, s. 121)

Linková (in Klima, 2003) neopomenula také vyjádřit myšlenku, že třídy, jež mají jednoho učitele, mají školní klima třídy lepší než školní třídy, ve kterých učí více učitelů. Jedná se o fakt, že jeden vyučující stanoví jasná pravidla, kterými se řídí celý kolektiv třídy včetně učitele, což žáci ve školních lavicích preferují.

2 Vzdělávání a žák v období pubescence

Vzdělávání představuje jednu z nejvýznamnějších hodnot pro jedince i celou společnost. Na úrovni individuální je především podmínkou socializace člověka, předpokladem jeho aktivní ekonomické činnosti a smysluplného společenského uplatnění (Šámalová, 2016).

Vališová, Kasíková a Bureš (2011) popisují, že vzdělávání lze označit jako soubor předpokladů, jenž jedince formují za účelem společenského fungování, rozvíjejí jeho osobnost a socializují jej. K tomuto se také přidává Gillernová a Krejčová (2012), kdy ve své publikaci uvádějí, že edukační proces lze chápat jako proces socializace, jenž má souvislost s vývojem každého člověka.

2.1 Základní vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků

Základní vzdělání musí v České republice absolvovat každé dítě. Edukační proces je organizován na základních školách a jeho cílem je vytvořit základy pro celoživotní učení jedince (Základní vzdělávání, n. d.). Úkolem základního vzdělávání je žákovo osvojení potřebných strategií učení, jež je povedou a motivují k celoživotnímu učení, naučí je řešit problémy, komunikovat a kooperovat, chránit své zdraví a vytvořené hodnoty, životní prostředí, být tolerantní a ohleduplní ke svému okolí, k jiným kulturním hodnotám, poznávat a uplatňovat vlastní vědomosti a dovednosti při dalším vzdělávání a profesním zařazení (Školský zákon, 2004).

V českých školách se vzdělávají i žáci, kteří pocházejí ze sociálně znevýhodněného prostředí. Tito jedinci pocházejí z prostředí, které je kulturně, sociálně a jazykově odlišné od prostředí, ve kterém vyrůstají děti majoritní společnosti. Sociálně znevýhodněné děti mají handicap v podobě absence podpory jejich rodičů směrem k jejich vzdělávání až po spolupráci zákonných zástupců s rodinou. Mezi sociálně znevýhodněné žáky patří jedinci s odlišným mateřským jazykem a vyučovací proces v české škole, který podstupují je pro ně velmi náročný (Bartoňová, Bazalová, Pipeková, 2007). Vojtová (2008, s. 72) říká, že: *Pro vytvoření efektivního školního kurikula, které nabízí příležitost k učení a motivuje ke vzdělávání, je předpokladem znalost prostředí školy, jejich žáků a rodičů.* Pro žáky, jež pocházejí ze sociálně znevýhodněného prostředí doporučuje Vojtová (2008) vzdělávání ve třídách s menším počtem žáků, absolvování

přípravného ročníku, přítomnost dvou učitelů při vyučování a užívání speciálních pomůcek a učebnic.

Pro děti ze sociálně znevýhodněné je vhodný menší počet žáků ve třídě, přípravné třídy základní školy, přítomnost dvou pedagogů a speciální učebnice (Vojtová, 2008, s. 73).

2.2 Sociální vývoj a emocionalita pubescenta

V odborné literatuře se mnoho autorů zabývá dospíváním jedince, přičemž Langmeier a Krejčířová (2006) popisují dělení tohoto období na pubescenci a adolescenci. V souvislosti s výzkumem této práce, který je zaměřený na žáka 5. ročníku základní školy je nutné uvést, že jedinec, jenž navštěvuje 5. ročník základní školy spadá věkově do období pubescence, které je věkově ohraničeno od 11 do 15 let. Toto období je charakteristické fází prepuberty a vlastní puberty. V první prepubertální fázi dochází u chlapců a dívek k objevování prvních sekundárních pohlavních znaků a je ukončena první menarchíí u dívek a první emisí semene u chlapců.

Fáze prepuberty se u jedince projevuje určitým druhem vzdoru, kdy jsou mezi dospělým a pubescentem patrné rozepře, které jsou zapříčiněny rozpory mezi požadavkem dospělého a jednáním prepubescentů. Toto období nazývá Kuric a kol. (1986) za fázi druhého vzdoru. Pro chování a jednání pubescenta je dle Šimíčkové-Čížkové a kol. (2008) zcela typické, že se chce osamostatnit od své rodiny, a tak dochází ke změnám v citových vazbách k matce a otci. V souvislosti s těmito změnami dochází k hlubšímu navazování a budování vztahů s vrstevníky. Vztahy a vazby s kamarády nemají u pubescentů ještě pevný základ, ale přesto mezi těmito jedinci vznikají vazby, kdy se navzájem hodnotí a obdivují. Mezi pubescenty dochází k častému střídání kamarádů, což je následkem jejich citové nezralosti.

Pro období pubescence je typické, že si dívky i chlapci tvoří skupiny stejného pohlaví, neboť se ve společnosti stejného pohlaví cítí jistěji a nachází v těchto homogenních skupinách pochopení (Lisá a Kňourová, 1986). K těmto informacím se také připojuje Langmeier (1991), který říká, že v tomto období chlapci odmítají dívky, neboť jsou ufnukané a užalované. Naopak děvčata odmítají hochy z důvodu jejich hrubého chování. V dívčích i chlapeckých skupinách jedinec uspokojuje především své společenské zájmy, pocit sdružování a touhu obdivu od svých kamarádů.

Mnoho pubescentů se ke skupině poutá velmi intenzivně, což je zapříčiněno prožíváním konfliktů v domácím či školním prostředí. Naopak dítě, které nemá ve škole a doma vážnější problémy se ke skupině vrstevníků tolik neváže. Přesto je nutné zmínit, že pro období pubescence je zcela typické období konfliktů se svým sourozencem. V tomto období totiž touží chlapci i děvčata po určité nezávislosti, jež se projevuje jejich vzdorovitým chováním. Ve škole se toto chování může projevovat komentováním všech pokynů vyučujícího, odmlouváním až po odmítnutí pokyny učitele vykonat. Pubescent tak zkouší hranice, kam až může zajít. Jeho chování a jednání vykazuje známky snahy, že se pubescent snaží vyrovnat vystupování dospělého jedince a toto chování má velmi často charakter drzé chování (Srp a Syrovátková, 1969). *Pubescent již ztrácí spojení s dětským světem, ale nemá za něj ještě dostatečnou náhradu, proto se v počátcích dospívání často cítí zcela bezradný. Nové jevy v jeho psychice způsobují jakési vršení, vytváření nových názorů, hledání odpovědi na různé otázky, které ho začínají trápit. Sám si pro nedostatečné zkušenosti zpočátku pomoci nemůže, intimní kontakt s kamarády a důvěra v ně se načas oslabují a často se jim i vyhýbá. Rodičům, učitelům a ostatním dospělým důvěřuje méně než dříve, zvláště když u nich nenachází pochopení. Bývají to jen někteří učitelé a též matky, kdo dokáží dítěti porozumět a tím mu i v pravou chvíli podat pomocnou ruku* (Kuric a kol., 1986, s. 198-199).

Pubescenti mají stále největší vzor ve svých rodičích, i když tuto skutečnost velmi často nepřiznají. Přesto, svou matku či otce, velmi často napodobují a zároveň velmi často zcela paradoxně odmítají jejich případné rady do života (Lisá a Kňourková, 1986). Ve smyslu školního prostředí, vztah pubescenta a učitele popisuje Srp a Syrovátková (1969), kteří uvádějí, že jedinec v tomto období preferuje učitele, jenž chápe jeho těžkosti a současně je jeho přístup k žákům přísný a spravedlivý.

V období pubescence dochází k odpoutání jedince od světa dětských her. Typicky dětské aktivity jedinec tak nahrazuje jinými činnostmi, v nichž by se mohl více uplatnit. Velmi často dochází k tomu, že se dívky a chlapci ztotožňují s filmovými hrdiny, přejímají jejich vzorce chování, názory, styl oblékání apod. (Čačka, 2000). V době volnočasových aktivit se chlapci zaměřují na aktivity týkající se kolektivních sportů (fotbal, hokej) a děvčata se zaměřují na ruční práce, tanec, kresbu apod. Společným rysem chlapců i děvčat je trávení volného času při čtení dobrodružné science fiction literatury a komiksů (Srp a Syrovátková, 1969).

Společným místem, kde se chlapci a děvčata stýkají je bezesporu školní prostředí, kdy se z nich stávají spolužáci a jejich společná činnost se promítá do aktivit, jež souvisejí s výchovně vzdělávacím procesem.

2.3 Žák a sociální podmíněnost učení

Každý žák si pobytem ve škole osvojuje sociální dovednosti, rozvíjí svou osobnost a osvojuje si sociální hodnoty. Sociální podmíněnost učení žáka je založeno na pěti základních myšlenkách:

- 1) Na učení žáka mají vliv sociální faktory, především v období, kdy dochází k emočnímu vývoji jedince. Velkou úlohu zde hraje makro a mezoprostředí.
- 2) Na učení žáků působí mikrosociální faktory, kterými jsou rodina, škola a hodnotící skupina žáků.
- 3) Na učení žáků mají vliv školní mikrosociální faktory, mezi které patří pedagogický sbor, jednotliví učitelé, paralelní třídy, kmenová třída a hodnotící skupiny v konkrétní třídě.
- 4) Mezi školní mikrosociální faktory, které souvisejí s učením žáků a působí na ně velmi výrazně patří učitelé, konkrétní třída a referenční skupina této třídy.
- 5) Na učení žáků působí specifický sociálně – psychologický systém, který lze popsat jako vzájemné působení žáků, školní třídy, referenční skupiny a konkrétních učitelů. Toto působení může mít na žáka pozitivní, ale i negativní vliv (Lašek, 2001).

Učení žáka a jeho socializace je také ovlivněna prostředím, ve kterém žije a je nutné, aby při pobytu ve škole tento fakt učitel vnímal a promítal do svého přístupu k těmto žákům.

2.4 Žák ze sociálně znevýhodněného prostředí

Určení, zda žák patří mezi žáky se sociálním znevýhodněním, není vůbec jednoduché. Normy, které charakterizují sociální znevýhodnění, popisuje zákon 561/2004 Sb. (školný zákon) a vyhláška č. 147/2011. V tomto legislativním dokumentu se hovoří o tom, že sociálně znevýhodněným žákem je:

- žák, jehož zákonní zástupci nespolupracují se školou a žijí v socio-kulturně znevýhodněném prostředí

- žák, který je ovlivněn patologickými jevy vznikajícími v souvislosti s nízkým sociálním postavením rodiny

- žák, který má odlišný mateřský jazyk od jazyka vyučujícího

- žák, jemuž je nařízena ústavní výchova

- žák cizinec

Ve školní instituci rozhoduje o zařazení žáka mezi sociálně znevýhodněné žáky ředitel školy. Úrovně sociálního znevýhodnění mají různý charakter a v souvislosti s nedostatky sociálního znevýhodnění lze popsat čtyři oblasti, jež popisují nedostatky sociálního znevýhodnění. Jedná se o materiální nedostatky, jazykovou bariéru, chybějící motivaci ke vzdělávání a absenci domácí přípravy (Němec, 2014).

Přestože škola nabízí znevýhodněnému dítěti vzdělávací služby a prostor k jeho socializaci, nedokáže jedinec této příležitosti využít ve svůj prospěch. Žák ze sociálně znevýhodněného prostředí může mít nežádoucí zkušenosti, které naruší jeho přístup ke škole a vzdělání, což ovlivní jeho potenciál dalšího uplatnění. Znevýhodněný žák může mít mnoho důvodů se zápornými důsledky, které jsou odpovědné za jeho negativní zařazení do školního prostředí. Patří k nim následující handicapy:

- 1) Psychosociální handicap – jedná se o narušení socializace dítěte, které vychovává dysfunkční rodina. Tento typ rodiny nese odpovědnost za narušený rozvoj osobnosti dítěte, a tak dochází k nežádoucím projevům žáka, jež se odrážejí v přístupu při plnění školních povinností, nedostatečném školním výkonu a opakujícím se školním neúspěchu.
- 2) Sociokulturní handicap – toto znevýhodnění je typické pro děti azylantů nebo pro děti, které jsou sociálně zanedbané. Žák se sociokulturním handicapem nemá naučené sociokulturní dovednosti majoritní společnosti, které velmi často škola po jedinci vyžaduje. Jedná se o určité znalosti a dovednosti, kterými dítě nedisponuje a toto znevýhodnění se automaticky projevuje při školním výkonu žáka, který je velmi často nedostatečný.
- 3) Zdravotní handicap – tento handicap je typický pro žáky, kteří mají díky zdravotnímu handicapu své limity ve školních výkonech. Žák se zdravotním handicapem nemusí přijímat všechny informace od vyučujícího v žádoucí kvalitě,

neboť mu to nedovoluje např. smyslová percepce, pohybové omezení, pomalé pracovní tempo apod. (Vágnerová, 2005).

Podle Koláře (2012) je za sociální znevýhodnění žáků odpovědné sociálně ekonomické postavení jejich rodičů, což se projevuje nekvalitním přístupem k materiálním, sociálním a kulturním hodnotám. Sociální znevýhodnění žáka je vážným problémem ve vzdělávacím procesu, který se ve školních institucích opakovaně a soustavně objevuje.

2.5 Specifické projevy sociálně znevýhodněných žáků

Sociální postavení člověka ve společnosti je charakteristické jeho chováním, které od něj společnost očekává. Jeho chování zahrnuje charakteristiky, jež není sám schopen měnit – vzdělání, profese, místo a způsob bydlení, majetek, způsob trávení volného času (Zíková, 2011).

Zíková (2011) také definuje sociální znevýhodnění a tvrdí, že se jedná o stav, jenž je způsoben dlouhodobým a silným vlivem prostředí. Dítěti, vyrůstajícímu ve špatném prostředí je nutné poskytnout adekvátní podporu, aby došlo k uplatnění jeho vzdělávacího potenciálu.

Každý jedinec se od útlého věku začleňuje do společnosti, prochází procesem socializace. Školní prostředí je důležitým socializačním prostředím, kde na jedince působí pedagog a vrstevníci. Procesem učení dochází k tomu, že dítě získává socializační předpoklady pro sociální interakci a komunikaci. Sociálně znevýhodněné děti mají potíže v okruhu sociálních dovedností, sociální a emoční inteligence, reakcí na zpracování informací a komunikace (Gillernová a Krejčová, 2012).

Projevy chování sociálně znevýhodněného žáka jsou velmi různorodé a jsou vyvolány různými příčinami. Jedná se o:

Kulturní odlišnost a jiný mateřský jazyk – nedostatečná znalost českého jazyka může mít souvislost s nepochopením vykládaného učiva, hodnot, norem a postojů. V oblasti sociálního života lze pozorovat u jedince také např. jiný styl oblékání, stravování apod. Tento rozdíl v chování lze často pozorovat v rodinách migrantů, Muslimů nebo Romů. Žák pocházející z rodiny s odlišným rodným jazykem, nenaplnuje normy chování společnosti, které se od něj očekávají. Jeho projevy chování jsou pak

charakterizovány jako nevhodné v souvislosti s nezájmem o vzdělávání ve školní instituci. Takovéto dítě navštěvuje školu a při výuce má velké potíže s určitými tématy. Jedná se o situace, kdy žák nerozumí určitým tématům nebo činnostem a prožívá tak tzv. „kulturní šok“. Žák tak může prožívat stres, jehož důsledkem je vzdorovité chování, odmítání komunikace nebo agresivní chování. Žák s kulturní odlišností a jiným mateřským jazykem může, na základě své odlišnosti od ostatních, pociťovat úzkost a školní prostředí je pro něj místem, kde nechce být. V praxi se pak často objevuje jev, kdy dítě chodí do školy neochotně nebo má zvýšenou absenci, což je spojeno s izolací dítěte od kolektivu.

Dysfunkční rodina a psychické strádání – v životě dítěte ve školním prostředí lze pozorovat abnormální projevy chování, které mohou být způsobeny vlivem dysfunkční rodiny. Jedná se o překážku v učení, jejímž projevem je neschopnost soustředění, projevy úzkostnosti, přecitlivělosti, nejistoty, emoční labilitou, lhostejností či uzavření dítěte do sebe. V určitých případech může dojít k tomu, že se jedinec izoluje od třídního kolektivu. Žák, který pochází z dysfunkční rodiny, se může upínat na své školní výsledky, které jsou spojeny se strachem z vlastního selhání. Selhávání při školní práci se pak projevuje výkyvy v pracovním tempu žáka a nežádoucími změnami v prospěchu. Žák, který psychicky strádá a vykazuje projevy zanedbávání se často upíná na svého učitele. Typickým projevem žáka z dysfunkční rodiny je fakt, že dítě velmi často nemá školní pomůcky, je zanedbaný v oblasti hygieny, nemá zaplacené školní obědy apod.

Rodina nepodporující dítě ve vzdělávání – v takovéto rodině nedochází k podpoře vztahu k vzdělání a prosazuje se názor, že vzdělání není důležité. Rodiče nereagují na školní neúspěch svého dítěte, se školou nespolupracují, a tak v rodině absentuje systematické výchovné působení. Toto vše má vliv na rozvoj dítěte a projevuje se odchylkami v jeho rozvoji a socializaci při srovnání s jeho vrstevníky. Dítě, které vyrůstá v rodině, nepodporující jeho vzdělávání, si nedokáže zvyknout na režim dne ve škole, velmi často do školy nedochází, má tedy vysokou absenci a ze strany rodiny dochází k podporování záškoláctví.

Vyloučení z důvodu odlišnosti od většiny – jedná se o vyloučení, jež je spjato s reakcemi okolí. Ve školním prostředí se jedná o klima třídy a školy. Vyloučení z důvodu odlišnosti od většiny může být způsobeno fyzickými odlišnostmi jedince nebo faktem,

že dítě pochází z rodiny, ve které není ekonomická situace ideální. Žáci, kteří jsou vlivem svého okolí vyloučeni ze školního prostředí většinu nemají vážnější potíže s učením, ale může u nich dojít k narušení jejich psychické rovnováhy (Felcmanová a Habrová, 2015).

3 Učitel a školní třída

Výkon profese učitele je často označován za poslání. V tomto povolání je motivem především výchova žáků, kdy se učitel musí potýkat s různými konflikty ve vztazích mezi žáky. Spolu se školou a třídou má učitel vliv na to, zda žák chodí do školy rád či nerad a zda je jeho absence nízká či vysoká, což může být v mnoha případech způsobeno s nelibým pocitem, který žákovi přináší docházka do školy, školní třídy. A právě učitel má významný vliv na to, zda dítě navštěvuje školu s pozitivními či negativními pocity. Učitelé s žáky pracují různými způsoby. Jedná se o přístup učitele, který může být autokratický, demokratický a liberální (Lašek, 2001).

3.1 Přístup učitele

Žáci jsou spokojenější ve třídách, kde mají žáci dobré vztahy mezi sebou, kde učitel používá nové metody a jasná pravidla, kde jsou zohledňovány potřeby a zvláštnosti každého žáka (Lašek, 2001, s. 12). Dle řízení výchovně vzdělávacího procesu učitele podávají žáci různé výkony. Učitel, který má autokratický přístup zaznamenává nejvyšší výkonnost žáků, ta ovšem v okamžiku opuštění třídy učitelem opadá. Demokratický učitel pracuje v rámci standartních výkonů a svou práci vždy dokončí, a to i v případě, když vyučující ze třídy odejde. Nejnižší výkony jsou zaznamenány ve třídách, ve kterých učí pedagog s liberálním přístupem (Lašek, 2001).

Ve třídách, ve kterých se žáci mohou podílet na řízení, panují mezi nimi lepší vztahy, žáci mají lepší postoje ve škole, třídě a výuce (Lašek, 2001, s. 13). Žáci upřednostňují učitele, kteří jsou přátelštější, než učitele, kteří dostatečně nevnímají sociální a emoční skutečnosti třídního kolektivu (Lašek, 2001).

Kalhous (2002) upozorňuje na to, že ve třídě se také utváří komunikační klima, které je závislé na komunikačních a vyučovacích postupech učitele. Komunikační klima může být vstřícné, tedy takové, že učitel a žáci se vzájemně respektují, mohou vyjádřit své názory nebo naopak může být defenzivní. Tzn., že učitel i žáci nenaslouchají jeden druhému, své názory a pocity mezi sebou nesdílejí. Klima třídy má souvislost s mírou zapojení žáků do vyučování, která je ovlivňována počtem žáků ve třídě a lokalizací žáků ve třídě.

3.2 Učitel jako faktor ovlivňující klima školní třídy

Mnoho autorů uvádí, že učitel a jeho přístup k žákům má zásadní vliv na vznik klimatu ve třídě. Lašek (2001, s. 26). uvádí, že: *se učitel se stává především na počátku a v prvních fázích školního života dítěte, vedle rodiče pro dítě zásadní autoritou. Přináší do třídy určitý druh řádů věcí, svou autoritu, dovednosti, zlovyky, svůj pohled na roli žáka, svůj styl výuky. Učitel dbá na rozvoj žákovy osobnosti, na jeho schopnosti kooperovat, potencovat zájem a zaujetí dětí pro vzdělání.* Průcha (2002) ve své publikaci píše, že učitel je základním činitelem edukačního procesu. Jako kvalifikovaný pracovník je zodpovědný za přípravu, řízení a výsledky vzdělání. A proto je nutné podotknout, že je stěžejní jaké osobnostní a profesní charakteristiky učitel má. Charakter pedagoga neovlivňuje prospěch žáka. Ovšem jeho individualita, jež je charakteristická jeho věkem, pohlavím, temperamentem, sebehodnocením, zkušenostmi a jeho osobnostními vlastnostmi mají přímý vliv na tvorbu školního klimatu, které mohou mít přímý vliv na školní úspěch či neúspěch žáků.

Rosolová a Střelec (in Holoušová, Tomanová a Chráska, 2003, s. 331) uvádí, že Kyriacou tvrdí, že: *klima třídy, které učitel navodí, může mít zásadní vliv na motivaci žáků a jejich postoj k učení. Proto jsou učitelovy dovednosti uplatňované při vytváření kladného klimatu třídy velmi důležité.*

Svobodová (in Střelec 2004) uvádí, že zásadní dovednosti pedagoga lze rozdělit na tři oblasti: sociální, komunikativní a organizační dovednosti. K sociální dovednosti učitele patří motivace postojů ke škole a edukačnímu procesu, podpora kooperace, sebejisté vystupování, logické řešení problémových situací, respektování potřeb žáka, budování kontaktů atd. Komunikativní dovednosti učitele se projevují navazováním kontaktů s žáky, utvářením partnerských vztahů s žákem, naslouchání, kladení otázek, diskuze, vysvětlování atd. Organizační dovednosti pedagoga se odrážej ve schopnosti stanovit pravidla chování žáků ve třídě a jejich dodržování, organizaci práce a rozdělení úkolů, poskytování instrukcí atd.

Každý učitel disponuje určitými schopnostmi a dovednostmi a výuku řídí a organizuje určitým stylem. Jednotlivé styly práce učitele ve třídě lze rozdělit na:

- vyučovatelský – jedná se o styl tradiční, kdy při výuce učitel dodržuje přesné definice pojmů
- interaktivní – styl učitele je zaměřen především na komunikaci

- řídicí – učitel s tímto stylem organizuje hodinu tak, aby měl neustále vše pod kontrolou
- supervizorský – jedná se o styl, kdy vyučující dohlíží na práci žáků, ale nekontroluje ji (Lašek, 2001).

Hlavním posláním práce učitele je především výchova žáků, a to v souvislosti s vytvářením klimatu ve třídě a školním prostředí. Pokud učitel nedokáže řešit a předcházet napjatým vztahům ve třídě, může se v budoucnu potýkat s psychickým vyčerpáním a vlastním oslabením. Výkon práce učitele je velmi náročnou profesí a lze také uvést, že u učitelů má rozhodující význam délka praxe, jeho zkušenosti, volba přístupu k žákům výchovný styl, zvolené metody, způsoby hodnocení, zkoušení, míra důrazu na soutěživost a konkurenci mezi žáky, třídami (Fialová a Matýsková, 2007).

4 Metodologie

Cílem výzkumu je zjistit a porovnat odlišnosti mezi klimaty dvou pátých tříd. Jedna z vybraných tříd se nachází ve škole s převahou žáků ze sociálně znevýhodněné lokality a druhá je charakterizována převahou intaktních žáků.

K dosažení výše uvedených cílů jsou stanoveny tyto otázky:

Jaké jsou odlišnosti při hodnocení spokojenosti žáků 5. ročníku při preferované a aktuální formě ZŠ – A a ZŠ – B?

Jaké jsou odlišnosti při hodnocení třenic ve třídě žáků 5. ročníku při preferované a aktuální formě ZŠ – A a ZŠ – B?

Jaké jsou odlišnosti při hodnocení soutěživosti ve třídě žáků 5. ročníku při preferované a aktuální formě ZŠ – A a ZŠ – B?

Jaké jsou odlišnosti při hodnocení obtížnosti učení žáků 5. ročníku při preferované a aktuální formě ZŠ – A a ZŠ – B?

Jaké jsou odlišnosti při hodnocení soudržnosti žáků 5. ročníku při preferované a aktuální formě ZŠ – A a ZŠ – B?

4.1 Výzkumné nástroje a metodika

Výzkumné šetření této závěrečné práce probíhalo prostřednictvím kvantitativního výzkumu organizované sběrem dat formou dotazníků. Dotazníky Naše třída – preferovaná forma (Příloha č. 1) a Naše třída – aktuální forma (Příloha č. 2) byly rozdány žákům 5. ročníků na dvou základních školách v Teplicích v období 02/2023 a 03/2023.

Dotazníkové šetření bylo zaměřeno na sledování pěti následujících proměnných: spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost a soudržnost. Zmíněné proměnné výzkumník sledoval v preferované a aktuální formě, přičemž dotazník Naše třída – preferovaná forma se žákům rozdal jako první s vysvětlením, že tento dotazník vyplňují za předpokladu, že zvolené odpovědi vypovídají o jejich přání, jaké by si představovali pro ně optimální klima v jejich třídě. S odstupem 3 týdnů se žákům rozdal dotazník Naše třída – aktuální forma, kdy jim byla upřesněna informace, aby na jednotlivé věty reagovaly v souvislosti s jejich aktuálním vnímáním klimatu třídy. Jednotlivé položky dotazníku MCI jsou proto zaměřeny na výše popsané proměnné následovně:

Spokojenost – věta č. 1, 6, 11, 16 a 21

Třenice – věta č. 2, 7, 12, 17 a 22

Soutěživost – věta č. 3, 8, 13, 18 a 23

Obtížnost – věta č. 4, 9, 14, 19 a 24

Soudržnost – věta č. 5, 10, 15, 20 a 25

Na jednotlivé výroky odpovídali oslovení žáci kladně – ano, či záporně - ne. Pro kladné odpovědi odpovídalo ohodnocení 3 body a záporné odpovědi 1 bodem. V případě vět č. 6, 9, 10, 16 a 24 korespondovalo ohodnocení obrácené, tedy kladná odpověď získala 1 bod a záporná odpověď 3 body. Tyto věty patří mezi univerzální položky dotazníku a jsou označeny písmenem R.

Položky obou dotazníků (Příloha č. 1 a 2) byly vyhodnoceny dle tabulky č. 1.

Tabulka č. 1 – Měření klimatu školní třídy (MCI) věk respondentů: 3. – 6. roč. ZŠ

Proměnné	Položky dotazníku MCI	Pásmo běžných hodnot	Směrodatná odchylka
Spokojenost	1, 6, 11, 16, 21	10,0 – 14,4	2,17
Třenice	2, 7, 12, 17, 22	6,9 – 13,1	3,11
Soutěživost	3, 8, 13, 18, 23	9,7 – 14, 8	2,56
Obtížnost	4, 9, 14, 19, 24	6,2 – 11,1	2,46
Soudržnost	5, 10, 15, 20, 25	6,4 – 12,9	3,24

Zdroj: Lašek (2001, s. 56)

Získaná data v jednotlivých dotaznících se vyhodnocovala pomocí aritmetického průměru a následně došlo k zhodnocení, zda klima školní třídy spadá do pásma běžných hodnot či nikoliv.

4.2 Popis skupiny respondentů

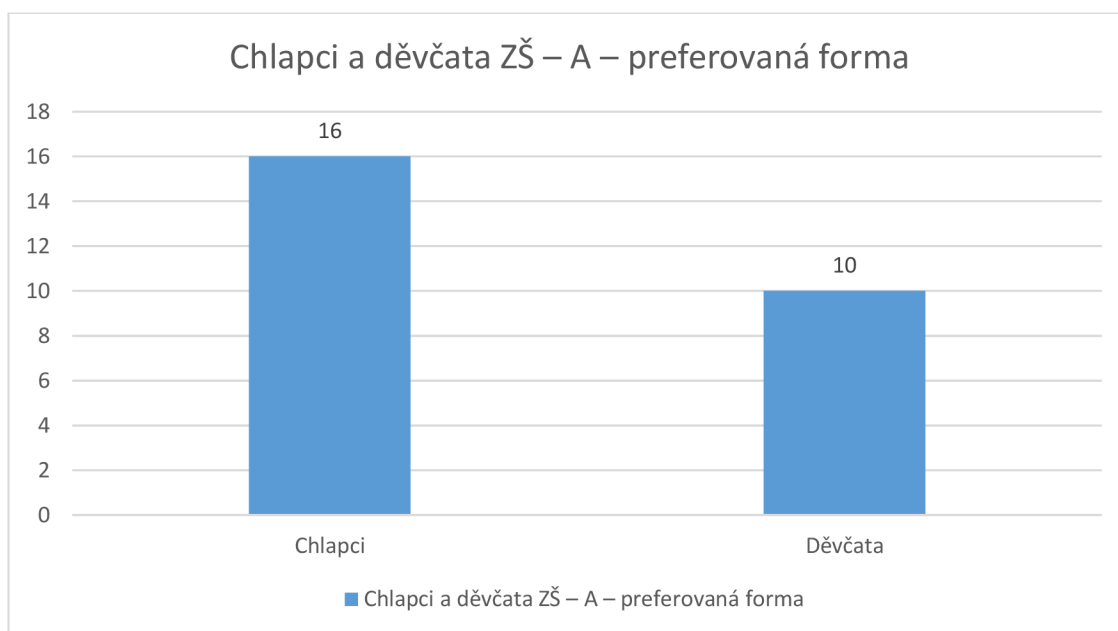
Výzkumu této práce se účastnili žáci pátých ročníků dvou základních škol v Teplicích. Jedná se o městské školy, které jsou rozdílné svým umístěním ve městě. Jedna základní škola je v centru města, do které dochází žáci ze sociálně znevýhodněné lokality. Školu navštěvuje cca 250 žáků. Tato škola je zapojena do projektu „Podpora škol se sociálně znevýhodněnými žáky“ a při výzkumu byla označena jako ZŠ – A. Žáci

5. ročníku ZŠ – A se účastnili dotazníkového šetření v první fázi v počtu 26 žáků a ve druhé fázi v počtu 25 žáků. Tuto třídu navštěvuje celkem 29 žáků, z nichž je 9 žáků s odlišným mateřským jazykem, 5 žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a 14 žáků pochází z romských rodin. Tato 5. třída má od 1. ročníku stejnou třídní učitelku.

Druhá základní škola stojí na jednom z velkých sídlišť Teplic a je charakteristická svou typickou „pavilonovou“ stavbou a je určena pro vzdělávání 700 žáků. Tato škola byla pro účely výzkumu této práce označena jako ZŠ – B. Žáci 5. ročníku ZŠ – B se účastnili dotazníkového šetření při preferované formě v počtu 22 žáků a při aktuální formě v počtu 23 žáků. Tuto třídu navštěvuje celkem 25 žáků, z nichž 1 žák pochází z rodiny s odlišným mateřským jazykem. Je to tedy třída s převahou intaktních žáků. Tato 5. třída má současnou třídní učitelku od 3. ročníku.

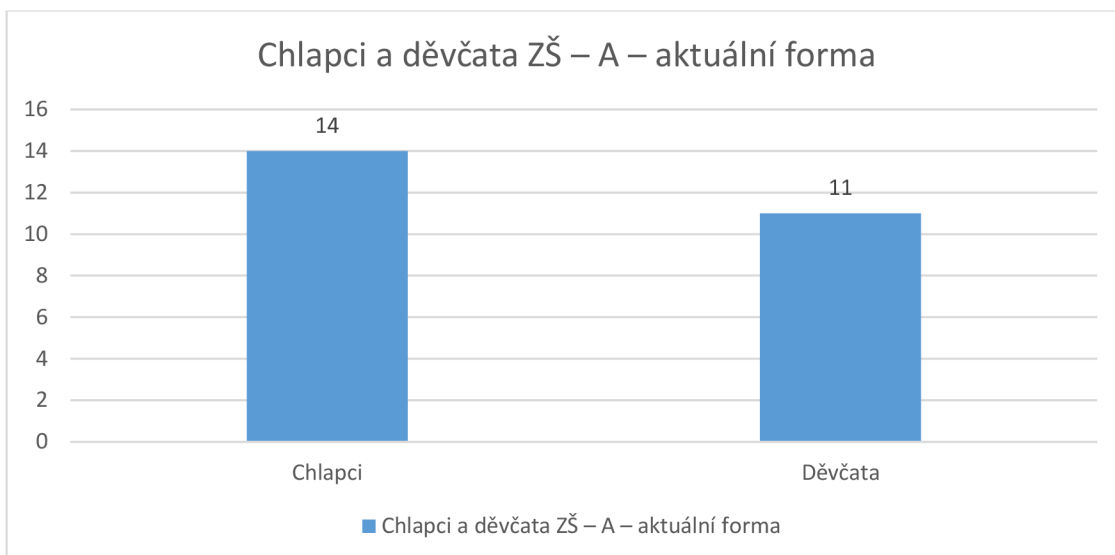
Před konáním výzkumu a sběrem dat zajistil výzkumník této práce informace o počtu účasti dívek a chlapců při dotazníkovém šetření. Vzhledem k různorodé absenci, v den konání vyplňování dotazníků, byly počty žáků odlišné, což vizualizují grafy č. 1 – 4.

Graf č. 1 – Chlapci a děvčata ZŠ – A – preferovaná forma



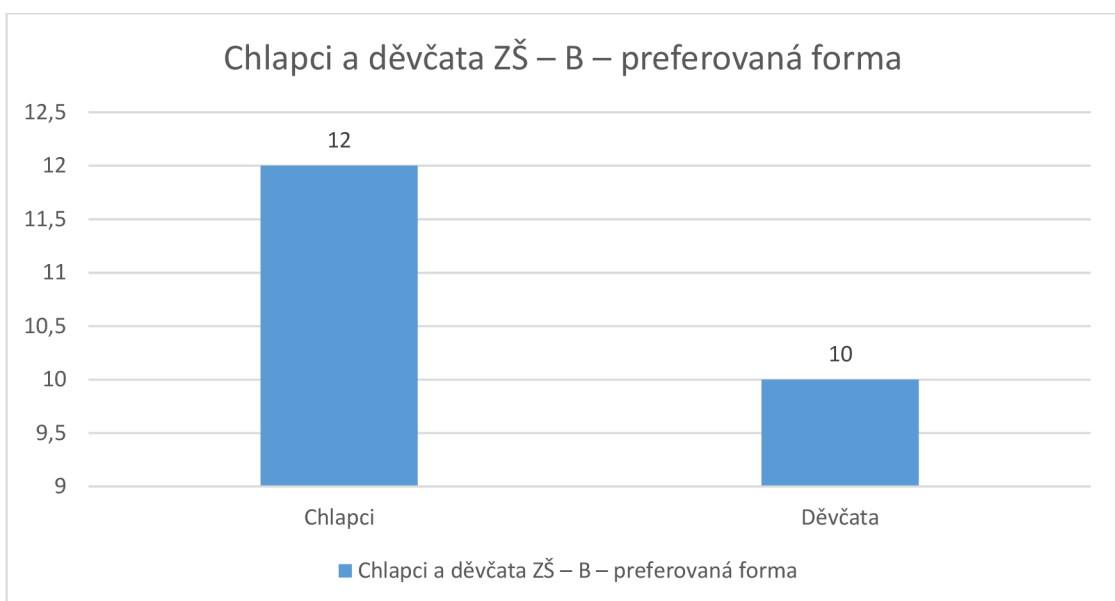
Dotazníkového šetření Naše třída – preferovaná forma se účastnilo 26 žáků ze ZŠ – A. Mezi respondenty bylo 16 chlapců (62 %) a 10 dívek (38 %).

Graf č. 2 – Chlapci a děvčata ZŠ – A – aktuální forma



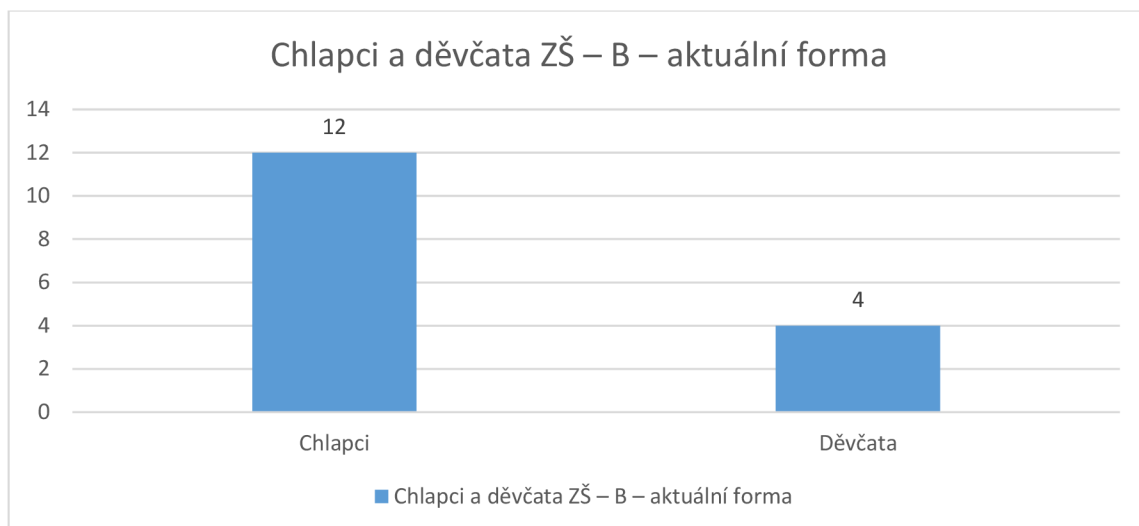
Dotazníkového šetření Naše třída – aktuální forma se účastnilo 25 žáků ZŠ – A. Mezi oslovenými žáky bylo 14 chlapců (56 %) a 11 dívek (44 %).

Graf č. 3 – Chlapci a děvčata ZŠ – B – preferovaná forma



Dotazníkového šetření Naše třída – preferovaná forma se účastnilo 22 žáků ze ZŠ – B. Mezi respondenty bylo 12 chlapců (55 %) a 10 dívek (45 %).

Graf č. 4 – Chlapci a děvčata ZŠ – B – aktuální forma



Dotazníkového šetření Naše třída – aktuální forma se účastnilo 23 žáků ZŠ – B. Mezi oslovenými žáky bylo 12 chlapců (52 %) a 11 dívek (48 %).

5 Výsledky a interpretace získaných dat

Získaná data byla ze ZŠ – A a ZŠ – B zpracována do přehledných tabulek č. 2 – 5, které vizualizují informace o aritmetických průměrech hodnot klimatu se zaměřením na jednotlivé proměnné: spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost a soudržnost.

5.1 Základní škola A

Tabulka č. 2 předává informace, které byly zaměřeny na dotazník měření klimatu školní třídy při preferované formě žáků ZŠ – A.

Tabulka č. 2 – Měření klimatu školní třídy – preferovaná forma ZŠ – A

Proměnné	Položky dotazníku MCI	Pásmo běžných hodnot	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka
Spokojenost	1, 6, 11, 16, 21	10,0 – 14,4	11,5	2,17
Třenice	2, 7, 12, 17, 22	6,9 – 13,1	5,9	3,11
Soutěživost	3, 8, 13, 18, 23	9,7 – 14, 8	7,2	2,56
Obtížnost	4, 9, 14, 19, 24	6,2 – 11,1	7,4	2,46
Soudržnost	5, 10, 15, 20, 25	6,4 – 12,9	11,8	3,24

Tabulka č. 3 předává informace, které byly zaměřeny na dotazník měření klimatu školní třídy při aktuální formě žáků ZŠ – A.

Tabulka č. 3 – Měření klimatu školní třídy – aktuální forma ZŠ – A

Proměnné	Položky dotazníku MCI	Pásmo běžných hodnot	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka
Spokojenost	1, 6, 11, 16, 21	10,0 – 14,4	12,1	2,17
Třenice	2, 7, 12, 17, 22	6,9 – 13,1	11,4	3,11
Soutěživost	3, 8, 13, 18, 23	9,7 – 14, 8	12,4	2,56
Obtížnost	4, 9, 14, 19, 24	6,2 – 11,1	8,2	2,46
Soudržnost	5, 10, 15, 20, 25	6,4 – 12,9	7,8	3,24

5.2 Základní škola B

Tabulka č. 4 předává informace, které byly zaměřeny na dotazník měření klimatu školní třídy při preferované formě žáků ZŠ – B.

Tabulka č. 4 – Měření klimatu školní třídy – preferovaná forma ZŠ – B

Proměnné	Položky dotazníku MCI	Pásmo běžných hodnot	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka
Spokojenost	1, 6, 11, 16, 21	10,0 – 14,4	12,6	2,17
Třenice	2, 7, 12, 17, 22	6,9 – 13,1	5,9	3,11
Soutěživost	3, 8, 13, 18, 23	9,7 – 14, 8	8,5	2,56
Obtížnost	4, 9, 14, 19, 24	6,2 – 11,1	7,0	2,46
Soudržnost	5, 10, 15, 20, 25	6,4 – 12,9	9,5	3,24

Tabulka č. 5 předává informace, které byly zaměřeny na dotazník měření klimatu školní třídy při aktuální formě žáků ZŠ – B.

Tabulka č. 5 – Měření klimatu školní třídy – aktuální forma ZŠ – B

Proměnné	Položky dotazníku MCI	Pásmo běžných hodnot	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka
Spokojenost	1, 6, 11, 16, 21	10,0 – 14,4	8,6	2,17
Třenice	2, 7, 12, 17, 22	6,9 – 13,1	13,2	3,11
Soutěživost	3, 8, 13, 18, 23	9,7 – 14, 8	11,0	2,56
Obtížnost	4, 9, 14, 19, 24	6,2 – 11,1	12,0	2,46

Soudržnost	5, 10, 15, 20, 25	6,4 – 12,9	7,1	3,24
------------	-------------------	------------	-----	------

5.3 Odlišnosti při hodnocení ZŠ – A

Odlišnosti při hodnocení klimatu školní třídy žáky ZŠ – A popisuje tabulka č. 6.

Tabulka č. 6 – Odlišnosti při hodnocení klimatu školní třídy ZŠ - A

Proměnné	Aritmetický průměr (preferovaná forma)	Hodnocení (preferovaná forma)	Aritmetický průměr (aktuální forma)	Hodnocení (aktuální forma)
Spokojenost	11,5	Pásmo běžných hodnot	12,1	Pásmo běžných hodnot
Třenice	5,9	Pod pásmem běžných hodnot	11,4	Pásmo běžných hodnot
Soutěživost	7,2	Pod pásmem běžných hodnot	12,4	Pásmo běžných hodnot
Obtížnost	7,4	Pásmo běžných hodnot	8,2	Pásmo běžných hodnot
Soudržnost	11,8	Pásmo běžných hodnot	7,8	Pásmo běžných hodnot

Výsledky získaných dat z dotazníkových šetření žáků ZŠ – A vypovídají o tom, že jednotlivé proměnné jsou žáky hodnoceny v mnoha případech velmi dobře. Při preferované formě se žáci ZŠ – A v oblasti Třenice a Soutěživost dostali na hodnocení, které spadá pod pásmo běžných hodnot. V proměnných Spokojenost, Obtížnost a Soudržnost korespondovalo jejich hodnocení s pásmem běžných hodnot. Z tohoto lze sdělit výrok, že žáci mají v oblasti třenice a soutěživosti ve svém třídním kolektivu

určité problémy, na které by se měli vyučující a převážně třídní učitel více zaměřit a problematiku třenice či soutěživosti zařazovat např. do třídnických hodin.

V případě hodnocení aktuální formy byla všechna vyhodnocená data s výsledkem pásmo běžných hodnot, což lze interpretovat jako velmi dobrý výsledek, že je klima školní třídy 5. ročníku ZŠ – A optimální a vyučující této třídy mohou pracovat ve třídě s vědomím, že se jedná o kolektiv třídy, jehož klima není závadové. Tato informace lze potvrdit i skutečností, že v dané třídě působí stejná třídní učitelka již od 1. ročníku a ve třídě jsou nastavena jasná pravidla, která musí dodržovat každý člen skupiny, včetně vyučujících. Žáci se sociálním znevýhodněním, odlišným mateřským jazykem a z romských rodin jsou do kolektivu, ze strany třídní učitelky, začleňováni bez rozdílu. Při výzkumném šetření byly výzkumníkovi poskytnuty informace, že ve třídě panují pravidla, která lze shrnout do jednoduchých výroků: Mluvíme pravdu. Nečiníme ostatním to, co sami nemáme rádi. Pomáháme si a jsme kamarádi. Respektujeme se. Chováme se slušně a dokážeme o něco požádat.

5.4 Odlišnosti při hodnocení ZŠ – B

Odlišnosti při hodnocení klimatu školní třídy žáky ZŠ – B popisuje tabulka č. 7.

Tabulka č. 7 – Odlišnosti při hodnocení klimatu školní třídy ZŠ - B

Proměnné	Aritmetický průměr (preferovaná forma)	Hodnocení (preferovaná forma)	Aritmetický průměr (aktuální forma)	Hodnocení (aktuální forma)
Spokojenost	12,6	Pásmo běžných hodnot	8,6	Pod pásmem běžných hodnot
Třenice	5,9	Pod pásmem běžných hodnot	13,2	Pásmo běžných hodnot
Soutěživost	8,5	Pod pásmem běžných hodnot	11,0	Pásmo běžných hodnot

Obtížnost	7,0	Pásmo běžných hodnot	12,0	Nad pásmem běžných hodnot
Soudržnost	9,5	Pásmo běžných hodnot	7,1	Pásmo běžných hodnot

V případě hodnocení klimatu školní třídy žáky 5. ročníku ZŠ – B byla zpracovaná data odlišná od výsledků žáků 5. ročníku ZŠ – A. Z hodnocení jednotlivých proměnných žáky ZŠ - B vyplynuly různorodé výsledky, kdy mimo proměnnou Soudržnost, která v preferované i aktuální formě dopadla s výsledkem pásma běžných hodnot, všechny ostatní byly v preferované i aktuální formě odlišné. V oblasti spokojenosti hodnotili tuto proměnnou v preferované formě s výsledkem pásma běžných hodnot a v aktuální formě s výsledkem, který spadal pod pásmo běžných hodnot. Dle těchto informací, lze doporučit, aby se třídní učitel zaměřil na spokojenost žáků ve třídě, která není aktuálně žáky vnímána pozitivně. Žáci se chtějí ve škole cítit lépe a šťastnější. Proto by měl třídní učitel více sledovat prožívání žáků a reagovat na projevy negativních pocitů žáků např. osobním rozhovorem s cílem žákovi pomoci. V doméně třenic hodnotili žáci tuto oblast v preferované formě negativně, neboť jejich hodnocení spadalo pod pásmo běžných hodnot. Tedy vnímají své spolužáky, že jsou lakomí, dělají si naschvály apod. Ovšem v případě hodnocení při aktuální formě byly jejich výsledky vyhodnoceny se závěrem pásma běžných hodnot. V souvislosti s rozdílným vyhodnocením by se měl vyučující ve třídě zaměřit na vnímání žáků v oblasti třenic, které žáci vnímají pravděpodobně negativněji, než tomu ve skutečnosti je. Také v oblasti soutěživosti byla vyhodnocení odlišná. Při preferované formě došlo k posouzení získaných dat s výsledkem, který spadal pod pásmo běžných hodnot. Při aktuální formě byly výsledky hodnocení soutěživosti v pásmu běžných hodnot. Tato data předávají informace, že žáci vnímají soutěživost mezi sebou pozitivně, ovšem v případě jejich přání by mezi sebou soutěžit nechtěli. S touto informací by měl dále pracovat třídní učitel, který by například mohl na toto téma zaměřit třídnické hodiny třídy. Oblast obtížnost byla žáky v preferované formě hodnocena s výsledkem pásma běžných hodnot a v aktuální formě dokonce s výsledkem, který spadal nad pásmo běžných hodnot. Z tohoto lze usuzovat, že by žáci chtěli více diskutovat s učitelem, vnímají pozornost spolužáků při vyučování a jejich chování v době přestávek.

5.5 Odlišnosti při hodnocení ZŠ – A a ZŠ – B

Tato podkapitola je zaměřena na porovnání odlišností mezi klimaty dvou pátých tříd. Tedy třídy 5. ročníku ZŠ – A a 5. ročníku ZŠ – B. Jednotlivé proměnné byly porovnávány při aktuální i preferované formě v souvislosti ze získaných dat dotazníkového šetření měření klimatu školní třídy (MCI). Jednotlivé informace poskytují tabulky č. 8 – 12.

Tabulka č. 8 – Odlišnosti při hodnocení Spokojenost ZŠ – A a ZŠ – B

Spokojenost	Aritmetický průměr (preferovaná forma)	Hodnocení (preferovaná forma)	Aritmetický průměr (aktuální forma)	Hodnocení (aktuální forma)
ZŠ - A	11,5	Pásmo běžných hodnot	12,1	Pásmo běžných hodnot
ZŠ - B	12,6	Pásmo běžných hodnot	8,6	Pod pásmem běžných hodnot

Z výše uvedených údajů je patrné, že v případě preferované formy si žáci obou škol přejí, aby je práce ve škole bavila a aby se ve škole cítili šťastně. Žáci by si také přáli, aby měli všichni třídu rádi a aby ve třídě nedocházelo k hádkám. Díky těmto informacím lze konstatovat, že přání dětí v oblasti spokojenosti je v pásmu běžných hodnot v obou třídách. Jinak je tomu v případě aktuální formy, kdy žáci ZŠ – A svými přáními spadají stále do pásma běžných hodnot, ale žáci ZŠ – B spadají pod toto pásmo. Tedy ve škole se mnozí z nich necítí dobře a šťastní, nevnímají legraci ve třídě a práce ve škole je nebaví.

Tabulka č. 9 - Odlišnosti při hodnocení Třenice ZŠ – A a ZŠ - B

Třenice	Aritmetický průměr (preferovaná forma)	Hodnocení (preferovaná forma)	Aritmetický průměr (aktuální forma)	Hodnocení (aktuální forma)
ZŠ - A	5,9	Pod pásmem běžných hodnot	11,4	Pásmo běžných hodnot
ZŠ - B	5,9	Pod pásmem běžných hodnot	13,2	Pásmo běžných hodnot

Odlišnosti při hodnocení Třenice bylo při hodnocení odpovědí žáků ZŠ – A a ZŠ – B bez rozdílů. V obou případech byly výsledky totožné, tedy při hodnocení preferované formy dopadly obě skupiny s hodnocením pod pásmem běžných hodnot a v případě aktuální formy se jednalo o pásmo běžných hodnot. Tedy v souvislosti s přáním žáků je patrné, že v případě třenic žáci nechtějí, aby se mezi sebou prali, spolužáci nebyli lakomí a nedělali si naschvály. Také se žákům nelíbí, když si někdo vynucuje, že musí být po jeho a třída se musí přizpůsobovat. Také se nechtějí mezi sebou hádat. V případě aktuální formy všechny potíže v oblasti třenic vnímají žáci bez hrozby a ve třídě nedochází k vážnějším hádkám nebo vynucování určitého chování či přizpůsobování se jednotlivci či skupině žáků.

Tabulka č. 10 - Odlišnosti při hodnocení Soutěživost ZŠ – A a ZŠ - B

Soutěživost	Aritmetický průměr (preferovaná forma)	Hodnocení (preferovaná forma)	Aritmetický průměr (aktuální forma)	Hodnocení (aktuální forma)
ZŠ - A	7,2	Pod pásmem běžných hodnot	12,4	Pásmo běžných hodnot

ZŠ - B	8,5	Pod pásmem běžných hodnot	13,2	Pásmo běžných hodnot
--------	-----	---------------------------------	------	-------------------------

Jako v oblasti Třenice, tak v oblasti Soutěživost byly výsledky odpovědí obou tříd totožné v preferované i aktuální formě. Obě třídy měly při hodnocení preferované formy výsledek, který byl hodnocen pod pásmem běžných hodnot a v případě aktuální formy to byl výsledek pásma běžných hodnot. Díky získaným datům lze konstatovat, že žáci obou tříd při preferované formě nevnímají, že by mezi sebou měli stále soutěžit a porovnávat své výkony. Nepřejí si vnímat rozdíly mezi sebou, které jsou patrné při hodnocení lepších a horších školních výkonů, což je jim nepříjemné. A samozřejmě ve svém kolektivu velmi dobře vnímají premianty třídy, kteří jsou ve škole velmi často úspěšní. Dle preferované formy a výsledků hodnocení toto vše vnímají na velmi dobré úrovni a uvědomují si rozdíly mezi sebou v souvislosti se školním výkonem a úspěchem.

Tabulka č. 11 - Odlišnosti při hodnocení Obtížnost ZŠ – A a ZŠ - B

Obtížnost	Aritmetický průměr (preferovaná forma)	Hodnocení (preferovaná forma)	Aritmetický průměr (aktuální forma)	Hodnocení (aktuální forma)
ZŠ - A	7,4	Pásmo běžných hodnot	8,2	Pásmo běžných hodnot
ZŠ - B	7,0	Pásmo běžných hodnot	12	Nad pásmem běžných hodnot

Proměnná Obtížnost byla žáky ZŠ – A a ZŠ – B v případě preferované formy hodnocena shodně s výsledkem pásma běžných hodnot. To vypovídá o tom, že žáci obou tříd by si přáli, aby měli při vyučování více práce, činností. Také se domnívají, že by všichni žáci ve třídě měli pracovat více samostatně a neměli by vše odpracovat pouze bystré děti. Dle svého přání také souhlasí, aby byla práce ve škole namáhavější a aby se děti více učily a dokázaly efektivně pracovat. V případě aktuální formy žáci

ZŠ – A hodnotili aktuální formu klimatu své třídy v pásmu běžných hodnot. Žáci ZŠ – B hodnotili tuto oblast tak, že jejich výsledky spadaly nad pásmo běžných hodnot, tedy obtížnost práce ve škole hodnotí tak, že je vyšší, než by měla být. Tedy, že je pro ně učení těžké a mají moc práce. Na druhou stranu vnímají, že jsou všichni žáci ve třídě schopni samostatně a dobře pracovat stejně jako premianti třídy.

Tabulka č. 12 - Odlišnosti při hodnocení Soudržnost ZŠ – A a ZŠ - B

Soudržnost	Aritmetický průměr (preferovaná forma)	Hodnocení (preferovaná forma)	Aritmetický průměr (aktuální forma)	Hodnocení (aktuální forma)
ZŠ - A	11,8	Pásmo běžných hodnot	7,8	Pásmo běžných hodnot
ZŠ - B	9,5	Pásmo běžných hodnot	7,1	Pásmo běžných hodnot

V oblasti Soudržnost jsou oba kolektivy 5. tříd v případě preferované i aktuální formě při vyhodnocení získaných dat na stejném hodnocení. Soudržnost ve třídě si přejí a vnímají všichni dotazovaní velmi dobře a jejich hodnocení je v pásmu běžných hodnot. Každý žák má ve třídě svého kamaráda a zároveň velmi zdravě všichni jedinci vnímají, že ne jakýkoliv člen třídy je jeho nejlepší kamarád. Dané zjištění potvrzuje fakt správného chápání žáků, že ne každý žák ve třídě může být jeho důvěrným kamarádem. Přání a vědomí, že se mezi sebou děti dobře snášejí a mají se mezi sebou rády, vypovídá o tom, že v oblasti soudržnosti je klima v obou 5. třídách velmi zdravé.

V případě odpovědí na stanovené otázky výzkumného šetření této práce lze konstatovat, že odlišnosti při hodnocení spokojenosti žáků 5. ročníku při preferované a aktuální formě ZŠ – A a ZŠ – B byly zjištěny v aktuální formě, kdy se žákům ZŠ – B oproti žákům ZŠ – A ve škole nelíbí a nejsou ve škole šťastní, nevnímají legraci, která pravděpodobně ve třídě není. Také více vnímají hádky, které mezi sebou mají.

Odlišnosti při hodnocení třenic ve třídě žáků 5. ročníku při preferované a aktuální formě ZŠ – A a ZŠ – B nejsou rozdílné, neboť při preferované i aktuální formě

byly výsledky dotazníkového šetření shodné. Obě třídy vnímají, že by se děti mezi sebou neměly prát, neměly by si dělat naschvály a neměly by být lakomí.

Odlišnosti při hodnocení soutěživosti ve třídě žáků 5. ročníku při preferované a aktuální formě ZŠ – A a ZŠ – B taktéž nebyly potvrzeny, neboť v preferované formě bylo výsledkem hodnocení: pod pásmem běžných hodnot a v aktuální formě to bylo hodnocení pásmo běžných hodnot.

Odlišnosti při hodnocení obtížnosti učení žáků 5. ročníku při preferované a aktuální formě ZŠ – A a ZŠ – B dopadlo při hodnocení preferované formy shodně, tedy hodnocení bylo v pásmu běžných hodnot. Jinak tomu bylo u aktuální formy, kdy se žáci ZŠ – B s hodnocením obtížnosti dostali nad pásmo běžných hodnot. Tedy oproti žákům ZŠ – A vnímají školní práci jako více těžkou a náročnou.

Odlišnosti při hodnocení soudržnosti žáků 5. ročníku při preferované a aktuální formě ZŠ – A a ZŠ – B nebyli potvrzeny, neboť v případě preferované formy bylo hodnocení obou skupin v pásmu běžných hodnot a při aktuální formě bylo hodnocení u obou tříd v pásmu běžných hodnot.

Cílem výzkumu této práce bylo zjistit a porovnat odlišnosti mezi klimaty dvou pátých tříd. Při zaměření se na jednotlivé proměnné měření klimatu školní třídy pomocí dotazníku MCI byly potvrzeny rozdíly v doméně Spokojenost a Obtížnost.

6 Diskuze

Výzkumu klimatu školní třídy se věnovalo velké množství odborníků, třídních učitelů nebo studentů učitelství. Např. Kučerová (2007) sledovala klima školní třídy, ve které sama vyučovala 2 školní roky a klima této třídy sledovala více než 3 roky. Kučerová upozorňovala na negativní dopad na školní klima třídy, které přinášela personální změna vyučujících v této třídě. Lze tedy konstatovat, že v případě výzkumu této závěrečné práce byla v 5. ročníku ZŠ – A vyšší spokojenost žáků, než tomu bylo u žáků 5 ročníku ZŠ – B. S tímto souvisí myšlenka, kdy je možné souhlasit s Kučerovou a žáci ZŠ – B, v našem výzkumu, hodnotili při aktuální formě dotazníkového šetření Spokojenost pod pásmem běžných hodnot, neboť nemají současnou třídní učitelku od 1. ročníku.

Linková (2002) se také věnovala hodnocení klimatu školní třídy. Odbornice díky svému výzkumu potvrdila skutečnost, že u všech sledovaných proměnných hodnotili žáci z malotřídních škol školní klima příznivěji než žáci na plně organizovaných školách. Její výzkum je datován před více než 20 lety a tento fakt by mohl vést k tomu, aby se tento výzkum opakoval v souvislosti se srovnáním zjištěných informací Linkovou s informacemi aktuálními a odpovídající klimatu třídy v malotřídní škole a plně organizované škole v současné době.

U výzkumu této práce došlo k získání dat, které vypovídají o rozdílnosti klimatu žáků ze ZŠ – A a ZŠ – B. Jednalo se o rozdílnosti v oblasti Spokojenosti a Obtížnosti. Odlišnosti v těchto proměnných byly pozorovány ve třídě s intaktními žáky, což lze charakterizovat jako jev, který výzkumník neočekával. V případě vnímání spokojenosti a obtížnosti školního klimatu třídy by laik přepokládal potíže ve sledovaných proměnných spíše u žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Je třeba si uvědomit, že dotazníkového šetření se účastnily pouze dva kolektivy tříd, což nabízí otázku: Jaké odlišnosti by byly odhaleny v případě oslovení většího počtu žáků? Jaké odlišnosti by byly odhaleny, kdyby dotazníkové šetření MCI podstoupilo více žáků 5. ročníků v Ústeckém kraji? Jaké odlišnosti by byly odhaleny v případě, že by byli osloveni žáci z městské školy a školy venkovské?

Intaktní žáci jsou ve většině případů ve svých školních činnostech úspěšní a přístup učitele je v mnoha případech jiný, než je tomu u žáků ze sociokulturně

znevýhodněného prostředí. Vyšší zátěž kladená na intaktní žáky tak může vyvolávat negativní hodnocení, které se projevuje tím, že dítě do školy nechodí rádo, velmi často soupeří se svými spolužáky při vyučování, což může vyústit ve spory mezi žáky a špatné vztahy ve třídě. Nezapomeňme na třídu se sociokulturně znevýhodněnými žáky, kteří oblast spokojenosti a obtížnosti hodnotili s výsledkem pásma běžných hodnot. Toto lze dále rozvinout ve fakt, kterým je pravděpodobně přístup vyučujícího k výchovně vzdělávacího procesu, se kterým před žáky přistupuje. Používání speciálních pomůcek, učebnic a metod práce, které tito žáci pro svůj školní výkon potřebují, je pravděpodobně zdrojem jejich spokojenosti. Tito žáci chodí do školy rádi. Proces integrace, který je ve třídě s neintaktními žáky nastaven je přínosem pro zdravé klima školní třídy, což je žádoucím jevem při vzdělávání znevýhodněných, ale i intaktních žáků.

Mezi limity této práce patřila skutečnost, že byly do výzkumného šetření této práce zapojeny malé skupiny oslovených žáků dvou 5. ročníků. Také skutečnost, že se dotazníkového šetření při preferované a aktuální formě účastnil odlišný počet žáků, mohl ovlivnit kvalitu získaných dat. Toto ovšem nebylo možné ovlivnit, neboť se při výzkumném šetření (preferovaná a aktuální forma) ve třídě nacházel vždy daný počet, dle aktuální absence žáků. Limitem výzkumného šetření bylo také porozumění textu žáků, kteří při vyplňování dotazníku vykazovali částečné obtíže, které souvisejí s čtenářskou gramotností. I když výzkumník okamžitě na neporozumění textu reagoval a větu v dotazníku dále (individuálně) vysvětlil, mohly být odpovědi některých žáků nepravdivé. Výsledky výzkumného šetření této práce proto nelze zobecňovat a platí pouze pro oslovenou skupinu žáků 5. ročníku ZŠ – A a ZŠ – B v této práci.

7 Závěr

Cílem této závěrečné práce bylo zjistit a porovnat odlišnosti mezi klimaty dvou pátých tříd, přičemž se výzkumného šetření účastnila jedna z vybraných tříd, která se nachází ve škole s převahou žáků ze sociálně znevýhodněné lokality a druhá je charakterizována převahou intaktních žáků.

Proto byla teoretická část zaměřena na informace, které se týkaly klimatu školního prostředí, vzdělávání žáků v období pubescence a na učitele jako faktor ovlivňující klima školní třídy. Praktická část této práce byla organizována prostřednictvím dotazníkového šetření, které probíhalo pomocí dotazníku Naše třída – preferovaná forma a Naše třída – aktuální forma (Příloha č. 1 a 2). Tyto dotazníky měly odhalit případné rozdíly v přání a vnímání jednotlivých proměnných třídního klimatu, kterými je spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost a soudržnost.

Závěrem lze konstatovat, že prostřednictvím výzkumného šetření byly odhaleny rozdíly, po zjištění a porovnání odlišností mezi klimaty dvou pátých tříd, v proměnné Spokojenost a Obtížnost v aktuální formě. Spokojenost žáků ZŠ – A byla probandy hodnocena jako fakt, že se jim ve škole nelíbí a nejsou ve třídě šťastní. Také tito žáci nevnímají legraci a více pociťují mezi spolužáky hádky. Žáci ZŠ – B naopak vnímají svou Spokojenost ve třídě pozitivně. Ve třídě je práce baví, jsou šťastné a vnímají legraci, která se ve třídě objevuje. V proměnné Odlišnosti byly vyhodnoceny rozdíly, jež se taktéž týkaly aktuální formy. Žáci ZŠ – B vnímají Odlišnosti v oblasti jejich školní práce, kterou hodnotí jako více namáhavou a náročnou. Participantů ZŠ – A v proměnné Odlišnosti pociťují, že učení ve škole těžké není a většina dětí ví, jak má dělat svou práci, jak se učit.

Pravděpodobně nelze nalézt třídu, kde by bylo klima školní třídy bez nedostatků či pouze s nedostatky. Důvodem je originální vnímání ideálu odlišným způsobem, který má každý člověk jedinečný. Proto by měl každý učitel svůj třídní kolektiv vnímat směrem, jenž lze stále zlepšovat. Tedy učitel by měl s žáky aktivně komunikovat a učit je kooperovat navzájem mezi sebou. Budování vztahů a respektování individuality ostatních je stěžejním procesem pro zdravé klima školní třídy.

Zdravé klima školní třídy se dále prolíná do prožívání žáka ve třídě a jeho chování se v kolektivu třídy. Toto je stěžejní pro prožívání úspěchu dítěte ve škole, což je žádoucí pro každého školáka. Je nutné si uvědomit, že školní úspěch z výkonů žáka při vyučování

nemůžeme zaměřovat s jeho školním úspěchem ve vztazích ve třídě. Mít kamaráda či skupinu kamarádů ve škole je pro dítě velice důležité. Taktéž je podstatná role učitele, který ve třídě organizuje činnosti žáků a používá metody a formy práce, které žákům vyhovují. Každé dítě se do školy chce těšit, a to na své kamarády a svého učitele. Škola má být místem, kam se dítě těší a prožívá tam chvíle, které mu přinášejí převážně libé pocity. Tvorba klimatu třídy a činnosti s tímto procesem spojené, jsou pro učitele velmi náročným procesem, který lze nazvat jako „běh na dlouho trať“.

8 Literatura

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Barbora BAZALOVÁ a Jarmila PIPEKOVÁ. *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-161-4.

BLAŠTÍKOVÁ, Lucie. *Klima školy a jeho ovlivnění školním metodikem prevence a sociálním pedagogem v základní škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4894-7.

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-.

ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Vyd. 1. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 1081-171-2000.

FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4655-4.

FIALOVÁ, Ivana a Danuše MATÝSKOVÁ. *Klima na školách*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2007. ISBN 978-80-7368-420-4.

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.

HOLOUŠOVÁ, Drahomíra, Dana TOMANOVÁ a Miroslav CHRÁSKA, ed. *Klima současné české školy: sborník příspěvků z 11. konference ČPdS : 14.-15. ledna 2003*. Olomouc. Brno: Konvoj, 2003. ISBN 80-7302-064-5.

KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-x.

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.

KUČEROVÁ, K. *Vývoj sociálního klimatu školní třídy*. Diplomová práce. Pedagogická fakulta TU v Liberci, 2007.

KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie: Vysokoškol. učeb. pro stud. filoz. a ped. fak. stud. oborů učit. a stud. oboru psychol.* Vyd. 1. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1986. ISBN 14-409-86.

- LANGMEIER, Josef. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. 2., dopl.vyd. Praha: Avicenum, 1991. ISBN 80-201-0098-7.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
- LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-088-4.
- LINKOVÁ, Marie. *Klima školní třídy a některé jeho determinanty*. In: *Klima současné české školy*. Brno: Konvoj, 2003, s. 117 – 123. (ISBN 80-7302-064-5)
- LISÁ, Lidka Marie KŇOURKOVÁ. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. Vyd. 1. Praha: Avicenum, 1986. ISBN 08-084-86.
- NĚMEC, Zbyněk. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola, 2014. ISBN 978-80-903631-9-9.
- PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-2620-403-9.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 2., rozš. a preprac. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 978-80-7178-252-0.
- SRP, Leopold a Jana. SYROVÁTKOVÁ. *Duševní vývoj a výchova od narození do dospělosti*. Vyd. 2.,upr. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, n. p., 1969. 332 s.
- SVOBODOVÁ, Jarmila. *Utváření klimatu ve školní třídě a výchovné skupině*. In STŘELEČEK, Stanislav, ed. *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. 2. vyd. Brno: Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty MU, 2004. ISBN 80-86633-21-7.
- ŠÁMALOVÁ, Kateřina. *Šance na dosažení vysokoškolského vzdělání v populaci osob se zdravotním postižením*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2016. ISBN 978-80-246-3469-2.
- ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. 2. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 978-80-244-2141-4.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1074-4.

VOJTOVÁ, Věra. *Úvod do etopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-7315-166-9.

ZÍKOVÁ, Tereza. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy*. V Plzni: Západočeská univerzita, 2011. ISBN 978-80-261-0053-9.

ŽENATOVÁ, Zdenka. *Vztahy a nástrahy ve školní třídě*. Praha: Raabe, [2018]. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-391-9.

9 Internetové zdroje

Základní vzdělávání: <http://www.nuv.cz/t/zakladni-vzdelavani> [online]. [cit. 2019-02-26].

Školský zákon[online]. Praha: MŠMT, 2019. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon>.

10 Přílohy

10.1 Příloha č. 1: Dotazník: Naše třída – aktuální forma (My Class Inventory, MCIP)

Nejedná se o žádnou zkoušku, nejsou zde dobré a špatné odpovědi. Máte napsat, **jaká je teď vaše třída, vaši spolužáci.**

Každou větu dotazníku si pořádně přečtete. Odpovídá se na ni buď „ANO“ nebo „NE“. Pokud souhlasíte s tím, co je tam napsáno, uděláte kroužek kolem slova „ANO“; pokud nesouhlasíte, uděláte kroužek kolem slova „NE“. Když se spletete nebo si odpověď rozmyslíte a chcete ji změnit, přeškrtněte křížkem tu, kterou chcete opravit a zakroužkujte tu, co platí. Nic nepřeskakujte, odpovězte na každou otázku.

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	R
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	R
10.	Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády.	ANO	NE	R
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	R
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	R
25.	Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé.	ANO	NE	

My Class Inventory (MCIA)

☞ Autoři: Fraser, B. J.; Fisher, D. L. (1986)

☞ Překlad: Mareš, J.; Lašek, J. (1991)

10.2 Příloha č. 2: Dotazník: Naše třída – preferovaná forma (*My Class Inventory, MCIp*)

Nejedná se o žádnou zkoušku, nejsou zde dobré a špatné odpovědi. Máte napsat, jaká by **mělanebo neměla být vaše třída, vaši spolužáci**.

Každou větu dotazníku si pořádně přečtete. Odpovídá se na ni buď „ANO“ nebo „NE“. Pokud souhlasíte s tím, co je tam napsáno, uděláte kroužek kolem slova „ANO“; pokud nesouhlasíte, uděláte kroužek kolem slova „NE“. Když se spletete nebo si odpověď rozmyslíte a chcete ji změnit, přeškrtněte křížkem tu, kterou chcete opravit a zakroužkujte tu, co platí. Nic nepřeskakujte, odpovězte na každou otázku.

1.	V naší třídě by měla děti víc bavit práce ve škole.	ANO	NE	
2.	V naší třídě by mělo být mezi dětmi víc pranic.	ANO	NE	
3.	V naší třídě by děti měly mezi sebou pořad soutěžit, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší.	ANO	NE	
4.	V naší třídě by mělo být těžší učení, mělo by být víc práce.	ANO	NE	
5.	V naší třídě by každý měl být mým kamarádem.	ANO	NE	
6.	V naší třídě jsou děti, které by kvůli škole měly být nešťastné.	ANO	NE	R
7.	Některé děti v naší třídě by měly být víc lakomé.	ANO	NE	
8.	Mnoho dětí v naší třídě by si mělo přát, aby jejich práce byla lepší, než práce spolužáků.	ANO	NE	
9.	Většina dětí v naší třídě by měla umět udělat svou práci bez cizí pomoci.	ANO	NE	R
10.	Některé děti v naší třídě by neměly být mými kamarády.	ANO	NE	R
11.	Děti v naší třídě by měly mít třídu raději, než teď mají.	ANO	NE	
12.	Děti v naší třídě by měly dělat ostatním spolužákům více naschválů, než teď.	ANO	NE	
13.	Některým dětem v naší třídě by mělo víc vadit, že nemají tak dobré výsledky jako jiní žáci.	ANO	NE	
14.	V naší třídě by měly umět pracovat jen bystré děti.	ANO	NE	
15.	Všechny děti v naší třídě by měly být mými důvěrnými přáteli.	ANO	NE	
16.	V naší třídě by měly být i děti, kterým se ve třídě nelíbí.	ANO	NE	R
17.	Určité děti v naší třídě by měly mít právo, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily.	ANO	NE	
18.	Některé děti z naší třídy by se měly vždycky snažit udělat svou práci lépe, než ostatní.	ANO	NE	
19.	Práce ve škole by měla být namáhavější, než je.	ANO	NE	
20.	Všechny děti v naší třídě by se měly mezi sebou dobře snášet.	ANO	NE	
21.	V naší třídě by měla být větší legrace.	ANO	NE	
22.	Děti v naší třídě by se měly mezi sebou víc hádat.	ANO	NE	
23.	Několik dětí v naší třídě by mělo být pořad nejlepší.	ANO	NE	
24.	Většina dětí v naší třídě by měla už vědět, jak má dělat svou práci, měla by se umět učit.	ANO	NE	R
25.	Děti z naší třídy by se měly mít mezi sebou rády, být přáteli.	ANO	NE	

My Class Inventory (MCIa)

☞ Autoři: Fraser, B. J.; Fisher, D. L. (1986)

☞ Překlad: Mareš, J.; Lašek, J. (1991)