

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Klima tříd na 1. stupni základní školy

Diplomová práce

Bc. Anežka ROZSÍVALOVÁ

Kombinované studium

Vedoucí práce: **doc. PhDr. Jana KANTOROVÁ, Ph. D.**

Olomouc 2023

Prohlášení studenta:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně za pomoci citované literatury a použitých zdrojů pod vedením doc. PhDr. Jany Kantorové, Ph. D.

V Olomouci, duben 2023

vlastnoruční podpis studentky

Rozsivalová
.....

Bc. Anežka Rozsivalová

Děkuji doc. PhDr. Janě Kantorové, Ph. D. za poskytování cenných rad a připomínek při tvorbě mé diplomové práce. Ráda bych také poděkovala zaměstnancům základních škol za umožnění výzkumného šetření a také mé rodině za podporu.

OBSAH

ÚVOD	6
1 TEORETICKÁ ČÁST	8
1.1 Mladší školní věk	9
1.2 Klima třídy	15
1.3 Faktory ovlivňující klima třídy	18
1.4 Aktéři klimatu třídy	21
1.4.1 Pedagog	22
1.4.2 Žák	26
1.4.3 Rodiče	28
1.5 Přístupy ke zkoumání klimatu třídy	30
1.6 Metody měření klimatu třídy pro 1. stupeň	32
2 PRAKTICKÁ ČÁST	37
2.1 Cíle a hypotézy výzkumu	39
2.2 Výzkumné metody	40
2.2.1 Dotazník	40
2.2.2 Pozorování	42
2.2.3 Rozhovor	44
2.2.4 Sociometrie	45
2.2.5 Zvolená výzkumná metoda	48
2.3 Administrace dotazníku	49

2.4 Popis metody dotazníku.....	50
2.5 Výzkumný vzorek.....	53
2.6 Způsob zpracování výsledků dotazníku.....	56
2.7 Výsledky	57
3 DISKUZE	66
4 ZÁVĚR.....	68
5 LITERATURA.....	70
6 PŘÍLOHY	73

ÚVOD

Téma diplomové práce se zaměřuje na klima tříd na 1. stupni ZŠ. V současnosti prochází naše společnost neustálými změnami a školství v tomto ohledu nezaostává. Každá třída má své klima, které ovlivňují vnitřní i vnější faktory. Je charakteristické svým materiálním vybavením, prostředím a účastníky školního klimatu. Toto klima má vliv na utváření jedinců a jejich psychologický vývoj. Každé klima školní třídy ovlivňuje vztah jednotlivých žáků ke škole, ke spolužákům, učitelům, ale také i k jednotlivým vyučovaným předmětům.

Přestože se výzkum sociálního klimatu třídy zkvalitnil, zřídka se najdou pedagogové, kteří by z vlastní iniciativy prováděli výzkumné šetření v rámci prevence. Z odpovědí dotazovaných učitelů vyplývá, že taková skutečnost je zapříčiněna časovou náročností výzkumných šetření.

Proces utváření třídního klimatu je dlouhodobý a vytváří se postupně, jelikož je ovlivněno mnoha faktory. Výrazným činitelem je učitel, který se snaží vytvořit harmonické a pozitivní prostředí, ve kterém se žáci budou cítit příjemně. Navozením klidné atmosféry ve třídě přispívá k rozvoji žáků, podporuje jejich postavení v kolektivu, utužuje kamarádské vztahy a odbourává náhled na školu jako na nezbytnou povinnost. Pokud by tomu tak bylo, je v jeho zájmu podniknout nezbytné kroky k nápravě negativní atmosféry v kolektivu třídy.

Diplomová práce se skládá ze dvou částí. Teoretická část popisuje dítě mladšího školního věku a jeho důležité milníky v životě. Také se zde setkáme s pojmem klima třídy a důležité faktory, které jej ovlivňují. Dále zde autorka zmiňuje aktéry, možné metody a přístupy měření třídního klimatu.

Praktická část obsahuje cíle, hypotézy a výzkumné metody. Za použité metody dotazníku MCI „Naše třída“ autorka v dubnu roku 2022 provedla vlastní průzkum na třech městských základních školách v Olomouci.

Cílem diplomové práce je především analyzovat klima v jednotlivých třídách z pohledu žáků mladšího školního věku prostřednictvím výzkumného šetření na třech základních školách v Olomouci. Úkolem diplomové práce je poskytnout čtenáři náhled do problematiky klimatu školních tříd a výsledky dotazníkového šetření mohou být využity jako nástroj pedagogů pro zlepšování klimatu ve školních třídách na jednotlivých základních školách. Autorka spatřuje potřebu v tom, aby všem základním školám, které se výzkumného šetření účastní, poskytla zpětnou vazbu ve formě evaluační zprávy. Evaluační zpráva může být pro jednotlivé základní školy velkým přínosem a poskytne jim tak zjištění, v jakém stavu se aktuální klima jednotlivých ročníků nachází. V případě, kdyby bylo klima negativní, poskytne tak možná doporučení pedagogům, jakým způsobem lze s žáky pracovat, aby společně vytvořili příjemné a pozitivní klima v kolektivech tříd.

1 TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část se zabývá dítětem v období mladšího školního věku a jeho důležitými milníky v životě. Je důležité znát jeho vývoj z hlediska fyzického, psychického, emocionálního i sociálního. Všechny tyto oblasti na sebe navazují a úzce souvisí s vytvářením pozitivního třídního klimatu.

Druhá kapitola popisuje charakteristiku třídního klimatu z pohledu několika českých i zahraničních autorů. Jsou zde uvedené vlivy i doporučení, které přispívají k příznivému klimatu. S klimatem třídy úzce souvisí pojmy, jako je například atmosféra a prostředí. Zabývá se i výsledky zkoumání, které pedagogovi přináší různá zajímavá zjištění.

Kapitola třetí zmiňuje faktory, které třídní klima ovlivňují. Důležitým faktorem je samozřejmě učitel, kvalita výuky, materiální vybavení a hodnoty daných základních škol. Další autoři popisují i zamyšlení nad třídním klimatem v širším kontextu.

Čtvrtá kapitola popisuje přístupy ke zkoumání klimatu třídy. Autorka zmiňuje sedm přístupů dle významného autora, který třídní klima zkoumal pomocí různých případových studií.

Kapitola pátá se zaměřuje na metody měření klimatu třídy pro 1. stupeň na základní škole. Mnoho autorů zkonstruovalo různé skupiny metod, které se snaží odpovědět na otázky v oblasti zkoumání třídního klimatu. Autoři zmiňují i různá kritéria, která by metody měla obsahovat. Jedná se zpravidla o validitu, reliabilitu, objektivnost, reprezentativnost, úspornost a standardnost. V neposlední řadě se také krátce zmiňuje o možnosti volby mezi kvalitativním a kvantitativním přístupem.

1.1 Mladší školní věk

Období mladšího školního věku je obdobím velmi významným, neboť je charakterizováno nástupem jedince na základní školu. Jedná se o rozmezí od 6 - 7 let do 10 - 11 let, kdy se objevují první známky pohlavního dospívání. (Pugnerová a kolektiv, 2019)

Thorová (2015) mladší školní věk charakterizuje jako období mezi 6 – 9 rokem života jedince. Pro dítě nastává zvrat na začátku období, když dítě nastupuje na základní školu a tak začíná plnit povinnou školní docházku. Zvyká si na plnění školních povinností a požadavky učitelů se prudce zvyšují. *„Často děti v první třídě nemívají obtíže se zvládnutím obsahu nové látky, ale s tempem, jakým jsou jim nové informace prezentovány.* (Mertin, 2003, in Thorová, 2015, str. 402-403)

Vágnerová a Lisá (2022) označují školní věk jako období oficiálního vstupu do společnosti, kterou představuje škola. Nástupem do školy dítě potvrzuje své kompetence, dále ukazuje, jak umí pracovat a plnit různé zadané úkoly. Nástup do školy je brán jako důležitý sociální mezník, kdy se dítě stává školákem a získává novou sociální roli. Tento společensky významný akt je ritualizován. V této době dítě projde rituálem zápisu a prvním dnem ve škole, při kterém započnou nové životní fáze. Při této příležitosti dítěti dochází, že nastoupilo do školy a věci se podstatně mění. Škola během následujících let poznamená vývoj dítěte a prožívání celého zbývajících dětství. Školní úspěšnost žáka také formuje a může ovlivnit jeho životní směřování. Erikson (1963, in Vágnerová, Lisá, 2022) charakterizuje toto období jako časový úsek, ve kterém se objevuje mnoho snahy a píle. Toto období lze nazvat taktéž jako fázi vytvoření horizontální společnosti, což značí zařazení se do vrstevnické skupiny, která má svou vlastní hierarchii a řídí se dle určitých pravidel. Hlavním cílem žáka v této fázi je prosadit se pomocí svého výkonu a uspět. Potřebuje být ostatními akceptován a získávat kladné ohodnocení.

„Období mladšího školního věku v našich podmínkách zahrnuje prvních pět let základní školy – tedy od šestého až sedmého do jedenáctého až dvanáctého roku života dítěte. „Začíná tedy vstupem do školy, přechází na 2. stupeň ZŠ a pomalu vstupuje do puberty.“ (Pavlas, Vašutová, 1999, str. 77)

Vágnerová, Lisá (2022) rozdělují školní věk na tři dílčí fáze:

1. Raný školní věk nebo také mladší školní věk trvá od nástupu do základní školy. Přibližně se jedná o 6 – 9 rok života jedince. Charakteristickým znakem pro toto období je změna sociálního postavení dítěte, také vývoj dovedností, dílčích schopností a rozvoj jeho osobnosti.
2. Střední školní věk trvá od 9 do 11 – 12 let. V této době dítě dospívá a nastupuje na druhý stupeň na základní škole. Nedochází přitom k žádným významným sociálním či biologickým změnám. Dítě si tvoří své postavení ve třídě a místo ve vrstevnické skupině. Erikson (1963) toto období charakterizuje jako fázi citové vyrovnanosti.
3. Starší školní věk je období, kdy žák plní povinnou školní docházku již na druhém stupni základní školy. Trvá do ukončení povinné školní docházky, tj. do 15 let. Jde o první fázi dospívání (období pubescence) z biologického hlediska, při které dochází k postupnému odpoutávání se od rodiny, ke změně prožívání a uvažování.

„Děti se ve skupině učí strategickému myšlení, spolupráci, komunikaci, soupeření, smyslu fair play, učí se zvládat frustraci z prohry a odolávat nátlaku skupiny.“ (Thorová, 2015, str. 408)

S nástupem do školy se dítě setkává s jistou povinností plnit různé požadavky učitelů. Pomoc rodičů při plnění domácích úkolů dítě hodnotí většinou negativně, ale také jsou jistým způsobem závislí na pochvale, která je motivuje k dalším výkonům. Přítomnost rodičů z důvodu kontroly a domoci je tedy nezbytná. Domácí příprava žáka by neměla přesáhnout více než jednu hodinu denně. (Šporclová, 2011 in Thorová, 2015)

Čačka (2000) se přiklání k názoru, že by domácí příprava žáka měla trvat průměrně 1-2 hodiny denně. Optimálně by měla probíhat s kratšími přestávkami až po 15 hodině odpolední. *Pozitivním faktorem je dodržování pravidelného času na učení.*“ (Čačka, 2000, str. 171)

Dítě mladšího školního věku není ještě schopné odhadnout obtížnost zadaného úkolu. Často proto pracují neefektivně a vynaloží stejné úsilí při vypracovávání lehkého i těžkého úkolu. V tomto období je vyžadována kontrola a vedení dospělých, jelikož dětem chybí určitá zodpovědnost a sebekontrola. (Vágnerová, 2005)

Děti, které navštěvovaly v minulosti mateřskou školu, jsou v jisté výhodě od dětí, které nastupují do škol přímo z rodiny. Na rozdíl od mateřské školy učitelé vyučují frontálně a tak učitel není s žákem v bezprostředním kontaktu tak jako při individuální činnosti. Ve školním prostředí se dítě většinou svým vrstevníkům posmívá, poukazuje na různé jejich nedostatky, žaluje a nedokáže přijímat kritiku na jeho osobu. V pozdějším věku okolo 9-10 roku se teprve objevuje více solidarity a soudržnosti. *„Dítě dělá pokroky v logickém myšlení i komunikaci, ke zralosti má ještě ale hodně daleko.“* (Thorová, 2015, str. 404)

Tělesný a pohybový vývoj

Vývoj probíhá kvalitativně a nepřetržitě. Jde o procesy zdokonalování všech dovedností a schopností, také poznatků o světě a sobě samém a postupně se upevňuje hierarchie hodnot. Děti se nachází ve fázi vývojové integrace. Mají pod kontrolou sebe i svět, který je bezprostředně obklopuje. Tito jedinci se do školy těší, ale postupně se zde projevuje určitá obava před nástupem na základní školu. Je důležité neprodleně plnit školní docházku, nezapomínat podepisovat rodiči úkoly či jiné poznámky učitelů a po škole dojít do družiny či jít domů bez doprovodu. Tyto činnosti můžou v dětech vyvolat úzkost a strach. Děti mají tendenci vše dodržovat a plnit věci správně. Jsou potěšeni, když jejich práce přináší hmatatelné výsledky. Proto se nebojí zapojovat do náročnějších úkolů, u kterých není jisté, zda jsou schopni je splnit. Také se rádi zapojují do organizovaných činností a první roky na základní škole je baví. (Allen, Marotz, 2002)

„Motorický vývoj se postupně zklidňuje. Pohyby jsou oproti předškolnímu období účelnější, rychlejší, přesnější, úspornější, koordinovanější, zlepšuje se hrubá i jemná motorika, zpřesňuje se vizuomotorická koordinace.“ (Šimíčková Čížková a kol., 2005, str. 94)

Díky zlepšování pohybových dovedností můžou žáci plnit náročnější a složitější úkoly. Jedinci se v tomto období již umí umýt, vstát, obléct se, dojit si na toaletu a také se vypravit do školy, což ukazuje, že jsou soběstačnější. Dítě šestileté roste pomalu, ale vyrovnaně. Za rok povyroste až o 7, 5 cm. Na váze se výrazně podílí nárůst svalové hmoty. Chlapci jsou spíše silnější než děvčata. Dochází ke zlepšování v oblasti hrubé i jemné motoriky. Úchop tužky se zdokonaluje. Dítě je v jisté části neohrabané, ale přestává být zbrklé. Má potřebu neustále vyvíjet nějakou tělesnou aktivitu – skákat, běhat, ložit, házet nebo šplhat. Dítě je obratnější a má lepší koordinaci ruky a oka. Díky tomu a lepší motorice lépe zvládá plavat, jezdit na kole nebo kopat do míče. Rádo se věnuje rukodělným pracím - modeluje z hlíny a plastelíny, pracuje se dřevem, vybarvuje a kreslí. Oblíbenou činností je například obkreslování rukou a různých předmětů. Některé děti již umí zavazovat tkaničky. (Allen, Marotz, 2002)

Lepší se motorická koordinace, kostra se zpevňuje, přibývá podkožního tuku, zvyšuje se tělesná síla a orgány zvyšují svou výkonnost. (Thorová, 2015)

Vývoj jazyka a řeči

Děti mladšího školního věku rády mluví. Většinou se jim pusa „nezastaví“. Dokáže pokládat velké množství otázek a rozhovor vede v „dospělém duchu“. Vymýšlí různé příběhy, zapojuje fantazii, napodobuje slangové vyjadřování, časuje správně slovesa a skloňuje podstatná jména. (Allen, Marotz, 2002)

Thorová (2015) uvádí, že děti v tomto věku většinou opakují myšlenky, které slyší od dospělých a díky logickému uvažování je dokáží kombinovat. Vytváří tak nové, často neotřelé souvislosti, které zakomponují do svých smyšlených příběhů.

Čtení

Jedním z nejtěžších percepčních úkolů je naučit se číst. Je třeba, aby se dítě naučilo vizuálně rozeznávat symbolické znaky – písmena a spojit je ve zvukovou podobu. Také to znamená, že se učí spojovat písmena do slov a skládat slova tak, aby vyjadřovaly myšlenky, které lze přečíst či vyslovit. Mezi 6 – 7 rokem dítě tento úkol zvládá dobře a neustále se zlepšuje úroveň čtení. (Allen, Marotz, 2002)

Sociální podmíněnost učení

Dítě mladšího školního věku si ve společnosti a taktéž ve školní třídě mezi vrstevníky osvojuje základní sociální hodnoty. Lašek (2007) uvádí celkem 5 tezí, které jsou důležité při zkoumání sociální podmíněnosti učení žáka. Ačkoliv jsou první dvě teze samozřejmé, ve výzkumném šetření mohou být opomíjeny.

1. Učení žáků je ovlivněno sociálními faktory především v mezzoprostředí a makro prostředí. Mezzoprostředí je charakterizované jako prostředí, ve kterém žák bydlí. Je také charakteristické svou kulturou, přírodou a sociálními vazbami mezi lidmi. Makroprostředí je širší okruh oblasti, kde figurují vlivy a podmínky dané společností, které žáka ovlivňují ve formování jeho osobnosti.

2. Učení žáka je ovlivněno mikrosociálním prostředím – školní třída, škola a samozřejmě rodina, ve které vyrůstá.

3. Učení žáků je ovlivněno školními mikrosociálními faktory – pedagog, pedagogický sbor, školní třída a referenční skupina ve třídě.

4. Na žáky nejvýrazněji působí při výchovně vzdělávacím procesu učitel a samotná třída, kterou žáci navštěvují.

5. Učení žáků je také ovlivněno atmosférou, klimatem a prostředím třídy. Tyto aspekty jsou sociálně psychologické, motivační, konativní a kognitivní.

Sociální role

V tomto období je důležité rozvíjet postoje žáka a také učit děti určitě soběstačnosti. Nástupem do školy a plněním povinné školní docházky žáci získávají novou sociální roli, při které plní své neodkladné povinnosti jako jsou například domácí úkoly. Také doma si děti plní své povinnosti a požadované úkoly. Pro děti předškolního věku jsou velmi důležité senzorické aktivity, které se zapojují již v předškolním období. Děti mají možnost hrát si s různými materiály, jako jsou například barvy, nůžky, papíry, písek, hlína, voda, stavebnicové kostky, dřevěné skládky nebo hudební nástroje. Děti by se měly také věnovat činnostem jako je zahradničení, vaření, rezbářské práce nebo hraní divadla. Z hlediska kognitivního vývoje zůstává v prvních třídách základní školy jako

jedna z nejdůležitějších činností hra, která se výrazně podílí na sociálním vývoji jedince. Díky hře si jedinec osvojuje všechny možné schopnosti a nabývá různých sociálních rolí. (Allen, Marotz, 2002)

Dítě ve školní třídě preferuje navázání kontaktu spíše se spolužáky stejného pohlaví. Tvoří se tak různé skupinky chlapců a děvčat. Děvčata považují kluky spíše za ty předvádivé, zlobivé a vulgární a chlapci naopak děvčata považují za velmi hlučné a rozmazlené. Vrstevnické vztahy jsou velmi nestabilní. Při spolu dítě pocítí prudkou nenávisť ke druhému, ale za pár okamžiků se udobří a jsou opět přátelé. Členy těchto dívčích či chlapeckých skupin spojují především společné zájmy, shody prožitků a jistota opory, jakou poskytovali dříve jen rodiče a také shoda věku. V pokročilejší fázi socializace dítěte se objevuje snaha o formálnější organizaci skupiny, při které vznikají první skupinové identity. „*Tajemství, výlučnost a důvěryhodnost patří mezi podstatné znaky těchto dětských uskupení, která ale obvykle nemají dlouhého trvání.*“ (Thorová, 2015, str. 409)

Dítě si v tomto období velmi rádo a intenzivně hraje ve skupině, pokud je však skupina méně početná. Touží po navazování kontaktu a přátelství s druhými dětmi. Při hře také může docházet ke sporům a hádkám. U některých jedinců se zde projevuje agresivita, která není fyzického charakteru, ale objevuje se za účelem citového ublížení. Dítě si hledá kamarády mezi dětmi, se kterými se často setkává a tráví tak společný čas. Tato přátelství se navazují zejména ve školním prostředí nebo v místě bydliště, kde se děti často potkávají. Přítelem je ve většině případů ten, s kým je podle dětí legrace, je silný nebo se hezky umí chovat k druhému. V tomto období jak rychle přátelství vznikne, může také velmi rychle skončit. Málomocná přátelství trvá delší dobu. (Allen, Marotz, 2002)

1.2 Klima třídy

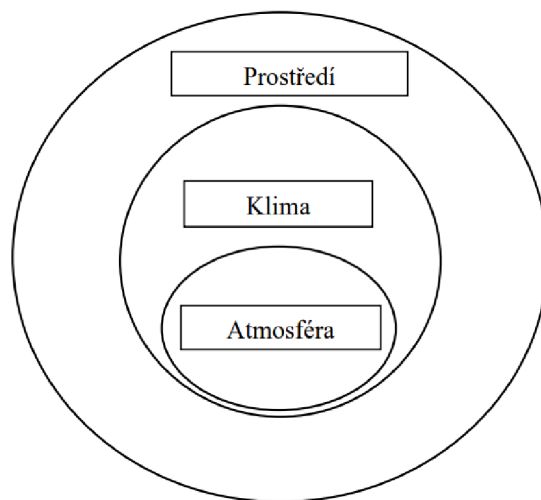
Klima je chápáno jako skupinový a sociální jev, který je vázaný na své tvůrce. Tvůrci je vytvářeni, ale zároveň na ně také působí. Z hlediska školy můžeme hovořit například o sociálně psychologickém prostředí z pohledu učitelů. Ve škole je klima tvořeno prostředím, učitelským sborem, atmosférou a činnostmi, které se ve škole neustále opakují. Jde například o začátek a konec školního roku, maturitu, závěrečné zkoušky apod. Velkou roli zde hraje také klima sborovny, které závisí na věkovém složení pedagogického sboru, jejich interpersonálních kontaktech a prostorového rozmístění. Klima třídy není označováno jako jednolitý celek. Klima se skládá z různých prvků a složek, které na sebe navzájem recipročně působí a vytvářejí tak strukturu. (Lašek, 2007)

Klima třídy charakterizují Mertin, Krejčová a kol. (2012) jako atmosféru, která může být zdrojem rizikového chování a také příčinou, proč někteří žáci chodí do školy s chutí nebo naopak nechutí. Na jeho proměnách a samotném vzniku se podílejí v první řadě učitelé, kteří představují výraznější a stabilnější prvek školy než žáci, kteří do školy přichází a pak zase odchází. Je možné, že klima v každé třídě nebude stejné, jelikož se pokaždé sejde rozdílná skupina žáků. Třídní klima by se mělo cíleně zkoumat a podporovat jeho pozitivní vývoj.

Vágnerová (2007) cituje například Spanhela, který popisuje klima jako něco neurčitého. Dále Helus a Piťha charakterizují klima jako celkové rozpoložení, které navozuje škola. Pešková naopak klima charakterizuje jako komplexní strukturu všech vztahů.

Příznivé klima v průběhu výchovně vzdělávacího procesu a jeho problematikou se zabývá také Rámcový vzdělávací program předškolního vzdělávání. Tento kutikulární dokument popisuje různá doporučení, jakým způsobem by mohlo být třídní klima pozitivně ovlivněno např. materiální vybavení, učební pomůcky, prostorové a psychosociální podmínky a spolupráce pedagogů s rodiči. Faktem je, že k zajištění těchto různých podmínek dochází pouze formálně. (Grecmanová, 2002, in Janík, Švec, 2009)

Lašek (2007) dle grafického znázornění uvádí, že klima třídy je úzce spjata s atmosférou. Atmosféra je charakterizována jako krátkodobé sociální naladění ve třídě, které je podmíněno aktuálními emocemi aktérů třídního klimatu. Atmosféra ve třídě se mění a je jiná u zkoušení, v průběhu výchovně vzdělávacího procesu, o přestávkách, na školních akcích pod. Stejně tak atmosféru charakterizují Mareš, Ježek (2012).



Vazby mezi prostředím, klimatem a atmosférou

Zdroj: Lašek, 2007, str. 41

Podobně jako Lašek (2007) popisuje Obst (2011) ve své publikaci terminologii kolem třídního klimatu, ve které charakterizuje pojmy jako je prostředí, sociální klima a atmosféra. Dále vysvětluje i různé druhy mechanismů a principů, jakým způsobem může pedagog podpořit pozitivní třídní klima.

Prostředí a klima se dle Vágnerové (2007) od sebe odlišují svou kvalitou. Tyto dva pojmy by se neměly chápat jako synonyma a ani by se neměly zaměňovat. Klima nevzniká samo od sebe, ale vytváří se postupně. Tvoří ho především učitelé, žáci a interakce mezi nimi. Klima je ovlivněno mnoha faktory. Ovlivňují ho především učitelé, žáci, jejich vzájemné vztahy, přístup a rozhodování ředitele školy a učitelský sbor. Třídní klima se bude lišit u jednotlivých typů učitelů. Autoritativní typ učitele trvá na přísné disciplíně a řádu. Klima může být nepříznivé, negativní a žáci mohou mít

obavy z možných sankcí při nesplněném úkolu. V krajních případech se u žáků může objevovat fobie či strach. Naopak u melancholického učitele převládá svoboda, chybí kázeň, špatně organizuje výuku a žákům tak schází disciplína. Učitelství složený z mladých zaměstnanců disponuje optimismem, energičností, tvořivostí, radostí a elánem do práce. Ve většině případů se zapojuje také do školních i mimoškolních aktivit. Klima se netýká pouze školního prostředí, ale také zájmových kroužků při mimoškolních aktivitách, ale také pracovního a rodinného prostředí. „Podle H. Grecmanové (2003, str. 17) klima vzniká jako odraz objektivní reality v našem subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení.“ (Vágnerová, 2007, str. 26)

Grecmanová (2008) tvrdí, že se třídní klima postupně vytváří během výchovně vzdělávacího procesu, také o přestávkách, na výletech nebo dalších školních akcích. Nejvýznamnější vliv na klima třídy má sociální rovina. Třídy, které mají pozitivní klima, dosahují vyšších učebních výsledků. Dále je s klimatem úzce spjata materiální vybavení tříd, učební pomůcky, celkový počet žáků, jejich zájmy a vzájemná interakce s učiteli.

Za pomoci různých intervenčních kroků lze úspěšně ovlivňovat třídní klima. Čáp (2001) uvádí, že základní podmínkou je dlouhodobá komunikace mezi učiteli a žáky. Uvádí i autora Průchu (2005), který považuje komunikaci mezi aktéry jako klíčovou pro vytvoření pozitivního třídního klimatu. Za těchto podmínek se připívá ke správnému celkovému vývoji osobnosti dítěte a za podpory rodiny tak může školství dobře fungovat.

Na sociální klima třídy dle Vykopalové (1992) má negativní vliv školní neúspěšnost, která se vyznačuje různými faktory – např. nevhodná motivace, negativní vztahy ke spolužákům, učitelům či škole, špatná adaptabilita, projevy ADHD, specifické poruchy učení, špatné výchovné prostředí, únava a jiné somatické poruchy.

Výsledky ze zkoumání třídního klimatu dle Mareše (2001, in Čáp, 2001) pedagogovi přináší:

1. Zjištění, jaké je klima při jednotlivých vyučovacích předmětech
2. Zjištění rozdílů v ovlivňování klimatu různými pedagogy
3. Zjištění, jak žáci vnímají současné klima

4. Rozdíly ve vnímání třídního klimatu mezi pedagogem a žáky
5. Porovnání mezi preferovanou a aktuální formou dotazníku
6. Jaký vliv má klima na osobnost učitele i žáka
7. Rozdíly mezi školami s využitím alternativního přístupu vzdělávání
8. Možnost zasáhnout do klimatu třídy, udržovat jeho aktuální stav nebo docílit změn

Všechna tato zjištění přináší pedagogovi důležité informace a poznatky, v jakém stavu se třídní klima nachází. Nejen z hlediska aktuálního, ale také preferovaného. Vyskytují se zde rozdíly mezi jednotlivými vyučovacími předměty. Ať už z hlediska oblíbenosti vyučovacích předmětů nebo učitelích, kteří jej vyučují. V neposlední řadě učitel získává povědomí o tom, jakým způsobem má klima vliv na osobnost žáka i samotných učitelů. V případě vyskytujících se problémů, nepříznivých podmínek či negativních aspektů zjištěných z výzkumného šetření může pedagog do klimatu třídy zasáhnout a docílit patřičných změn.

1.3 Faktory ovlivňující klima třídy

Lašek (2007) považuje za determinanty ty skutečnosti, které jsou v prostředí třídy a školy. Jsou relativně svébytné, mají svou originální kompozici, ovlivňují vznik, účinky a podobu klimatu. Označení determinant používá z toho důvodu, protože není vždy možné přesně popsat nebo odlišit příčiny a následky sledovaných jevů. Mezi determinanty řadí například zvláštnosti učitelů. Každý učitel má jinou osobnost a uplatňuje svůj preferovaný systém vzdělávání a výuky. Dále se jedná o žáky, kteří mají individuální osobnost. Zde se rozděluje žák jako člen třídy, třída jako celek nebo jednotlivé skupiny ve třídě. Dalším determinantem třídního klimatu jsou určité zvláštnosti školy. Jedná se o typ školy, také její zaměření a spadají sem pravidla školního života. I jednotlivé předměty, které jsou na škole vyučovány, mají své zvláštnosti.

Mertin, Krejčová a kol. (2012) uvádí dle P. Orpinase a A. M. Horna (2006) aspekty při vzdělávacím procesu, které tvoří třídní klima nebo školu:

Kvalita výuky je ovlivněna profesními kompetencemi učitelů (odbornost, didaktické schopnosti, sociální dovednosti a řízení třídy). Ke zjištění těchto kompetencí můžou sloužit různé diagnostické nástroje jako je např. dotazník edukačních stylů a metoda VTI (videotrénink interakcí). Nejvíce využívaným způsobem, který zjišťuje kvalitu výuky, jsou samotní žáci a jejich porovnávání napříč třídami či školami. V třídě se také můžou objevit žáci, kteří jsou spíše podprůměrní a mají větší sklony k případným problémům, tj. žáci z rodin s nízkým socioekonomickým statusem, nízkými rozumovými schopnostmi, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a také žáci, kteří vyrůstají v náhradní rodinné péči a ta značně mohla narušit jejich dosavadní vývoj.

Hodnoty školy zahrnuje postoj školy ke vzdělávání a také normy chování žáků a učitelů. Díky rozhovoru nebo pozorování lze zjistit, jaké normy jsou v dané třídě nebo škole zdůrazňovány a jestli jsou i dodržovány.

Silné a slabé stránky školy jsou součástí každé výchovně vzdělávací instituce. V tomto případě má škola možnost a měla by udělat vše proto, aby byly slabé stránky minimalizovány a klima třídy či školy se mohlo dále budovat na stránkách silných.

Dodržování pravidel a norem školy jsou povinností každého žáka i učitele. Učitelé stanovují daná pravidla třídy a dohlíží na jejich dodržování. Žáci na 1. stupni ZŠ jsou již většinou schopni pravidla vyjmenovat. Dodržování těchto stanovených pravidel lze pozorovat až následně v praxi při výchovně vzdělávacím procesu, kdy dochází k interakci mezi žákem a učitelem.

Péče a respekt jsou aspekty, které výrazně můžou ovlivnit třídní klima. Učitel se snaží podporovat sounáležitost třídy a učí žáky respektovat různé odlišnosti mezi žáky. To lze zjistit metodou pozorování, při které výzkumník pozoruje komunikaci, činy a projevy žáků. V třídě se nachází různí žáci, kteří se odlišují od průměru třídy, tj. žáci s horším prospěchem, žáci vyznávající náboženství, žáci s nízkou úrovní sociálních dovedností atd. V tomto případě je dobré zaměřit se na postoje učitelů a skutečné projevy chování žáků.

Pozitivní očekávání se vyznačuje vlídným přístupem ze strany školy. Tímto způsobem se žákovi dává najevo, že školní práce může úspěšně zvládnout. Žáci se často zapojují do soutěží, olympiád, plánování programu na pobyt v přírodě a příprav besídek nebo plesů. Jsou i školy, které se do takových aktivit nezapojují a tvrdí, že by to jejich žáci nezvládli.

Podpora učitelů je velmi důležitým aspektem, který tvoří klima třídy či školy. Nejjednodušší ukazatel při diagnostice této složky je míra fluktuace učitelů v dané škole. Pokud učitelé často přichází a odchází, tak je možné, že se škola podporou učitelů příliš nezabývá. Dalším ukazatelem je analýza dokumentů, ve kterých se nacházejí výčty akcí, kterých se učitelé v průběhu let účastnili. Podpora by měla obsahovat především cenění kvalit učitele, týmovou spolupráci, kontinuální vzdělávání a různé formy supervizí. Pokud škola po učitelích požaduje, aby vytvářeli pozitivní klima třídy a školy, musí jim poskytnout náležité prostředky jako je např. zázemí a adekvátní pracovní podmínky.

Fyzikální prostředí je to první, co spatří návštěvník školy. Učitelé i žáci ve škole tráví spoustu hodin, ale je důležité nahlédnout na školu „cizíma očima“. Škola by měla disponovat adekvátním materiálním vybavením, pozitivním klima tříd i celé školy a také stabilním personálem.

„Prostředí je významným činitelem, který ovlivňuje vývoj a rozvoj lidského jedince.“
(Vágnerová, 2007, str. 15)

Spilková (2005, in Grecmanová, 2002) rozlišuje dva typy učitelů, které klima ovlivňují:

1. Defenzivní – podporují soutěživost žáků, vytvářejí klima obranné
2. Suportivní – podporují žáky ve spolupráce, vytvářejí klima vstřícné

V prostředí suportivního klimatu se výrazně zvyšuje efektivita a kvalita výuky, také možnost řešení případných problémových situací a kladný přístup žáků ke vzdělávání.
(Grecmanová, 2002)

Grecmanová (2002) popisuje fakt, že analýza a interpretace klimatu je založena na znalosti a dlouhotrvajícím pozorování prostředí. *„Prostředí chápeme jako soubor bytostí, podmínek, jevů a procesů, obklopujících člověka během jeho života a mající pro člověka nějaký význam a hodnotu.“* (Grecmanová, 2002, str. 34). Ve vzájemných

vztazích tak spatřujeme kulturní, přírodní, sociální a fyzické komponenty daného prostředí. Američtí výzkumníci, kteří pracovali na výzkumech školního klimatu v první polovině 80. let, se shodli, že je velmi těžké vytvořit efektivní způsob práce škol bez pozitivního klimatu. *„Škola je významná výchovná instituce, specializovaná a organizovaná, s přesně vymezenou strukturou, cílem, obsahem, metodami, formami a prostředky výchovy.“* (Grecmanová, 2002, str. 31)

Kašpárková (2007) zastává názor i na základě úvah jiných autorů, že je třeba zamyslet se nad školním klimatem v širším kontextu. Jde o minulost a budoucnost školy, nikoli jen o současné dění. *„Všechny aspekty školního života jsou ve vzájemné vazbě.“* (Kašpárková, 2007, str. 35). Stejný názor zastává také Grecmanová (2002), která tuto myšlenku obohacuje o názor, že školní klima závisí na různých zvláštностech a specifických situacích dané školy. Vytváří se postupně za různých okolností, nikoliv samo od sebe.

1.4 Aktéři klimatu třídy

V následujících kapitolách autorka zmiňuje osoby, které značně ovlivňují chod třídy na 1. stupni základních škol. Tito aktéři se podílejí na utváření třídního klimatu ať už pozitivně či negativně.

V první podkapitole autorka charakterizuje pedagoga - jeho schopnosti, dovednosti, požadavky a jednotlivé vyučovací přístupy. Dalšími aktéry třídního klimatu jsou neodmyslitelně žáci, na které učitel působí. Žáci a učitelé na sebe působí vzájemně a i tímto způsobem se tvoří třídní klima. Autorka žáky popisuje jako jednotlivce, ale také jako kolektiv. Pro žáka mají spolužáci nepostradatelný význam, jelikož se vzájemně ovlivňují a vzhlížejí k sobě. Třetí skupinou aktérů, kteří se na klimatu třídy nějakým způsobem podílejí, jsou rodiče. I když se fyzicky ve třídě nevyskytují, mohou značně ovlivnit třídní klima. Autorka uvádí výčet požadavků, které rodiče kladou na učitele, a zmiňuje důležitost, jakým způsobem se rodiče podílejí na vývoji osobnosti žáka. V neposlední řadě také zdůrazňuje fakt, že by rodiče měli být seznámeni alespoň se základy vývojové psychologie, díky které mohou získat větší povědomí o vývoji jejich dítěte.

1.4.1 Pedagog

Důležitým aktérem třídního klimatu je učitel. Na 1. stupni základních škol žáci na učitele vzhlížejí, což evokuje fakt, že je učitel jakýmsi vzorem. Učitel je ten, který řídí, inovuje a organizuje výuku. Pracuje s žáky individuálně, frontálně či skupinově. Navrhuje pravidla třídy, formálně či neformálně kontroluje a diferencuje žáky dle jejich schopností. Žáci jsou bráni pouze jako reagující jedinci. Klima na žáka může působit buď ve smyslu osobním, nebo sociálně psychologickém. Ve smyslu osobním se žák cítí více nebo méně zaujatý školou, do školní práce přináší menší nebo větší emoční a mentální vklad, může vyvolávat třenice nebo je sám objetí a může pocíťovat méně pomoci ze strany učitele. Cítí osobní nezávislost a integraci, orientuje se na úkoly, prožívá obtížnost a soutěživost, také prozkoumává okolí a zkoumá sám sebe. Druhý smysl, sociálně psychologický, je charakteristický přidružením žáka do kolektivu. Žák se stává členem skupiny a podílí se na její činnosti. Může být odsouván do pozadí, ale také i upřednostňován učitelem či spolužáky. V tomto smyslu se aktéry třídního klimatu stávají žáci společně s učitelem. (Franrer, 1989, in Lašek, 2007)

Grecmanová (2008) učitele charakterizuje jako jednoho ze zásadních činitelů klimatu školy. Ovlivňuje jeho různou intenzitu svými hodnotami, zájmy, motivy, postoji k výuce, svým věkem a pohlavím.

Každý učitel disponuje profesionálními dovednostmi a znalostmi. Tyto znalosti a dovednosti se projevují v jeho pedagogické práci a následně ve výsledcích, kterých jsou žáci schopni dosáhnout. Hodnotí i své psychické předpoklady, také intenzitu, výdrž a prožívání při výchovně vzdělávacím procesu. (Mareš, 2013)

Panda (1981) upozorňuje také na to, že znalost vývojové psychologie u dětí je velmi důležitá. Napomáhá pozorovat chování dítěte, předvídat jeho chování v určitých situacích, vést dítě správným směrem a v poslední řadě kontrolovat jeho komplexní vývoj. Třídnímu učiteli umožňuje poznávat, identifikovat případné problémy žáka a v závěru pochopit, proč je třídní klima narušeno. Učitel se zaměřuje i na další faktory jako je například současné prostředí, ve které se žák pochybuje, informace z komplexní anamnézy či povědomí o genetických vlohách žáka. Ve školním prostředí se můžeme setkat i s učiteli, kteří neznají způsoby, jak rozvíjet kreativitu a inteligenci žáků.

V závěru je tedy znalost vývojové psychologie smysluplná a prakticky nutná při jeho práci s kolektivem.

Aby byla práce učitele efektivní, měl by disponovat základními požadavky. Učitel by měl zaujmout třídu, být spravedlivý, zábavný, dochvilný a pozorný. Také by měl umět usměrnit pozornost, vyvarovat se vyhrožování a různým podivnostem, užívat správných prvků komunikace a ukazovat, že má žáky rád. Také podléhání hněvu není žádoucí. (Fontana, 1997, in Gillnerová, Krejčová a kol., 2012)

Průcha (2002) uvádí dle svých výzkumů dovednosti, vlastnosti a schopnosti ideálního učitele:

- Umět vytvořit pozitivní a příjemnou atmosféru v třídním kolektivu
- Být přátelský, otevřený, mít smysl pro humor
- Nezesměšňovat žáky, neinscenovat podrazy
- Mít patřičnou kázeň, pořádek a klid

Autorka s Průchou (2002) a jeho popisem ideálního učitele souhlasí ve všech výše zmíněných bodech. V současné době je především důležité, aby si učitel uměl s žáky nastavit nějaké přijatelné hranice a patřičnou kázeň. Přátelskost, otevřenost a umění tvořit příjemné klima třídy by mělo být samozřejmostí. Dle Petláka (2006) učitel přispívá k pozitivnímu klimatu třídy zejména tím, že žákům na začátku školního roku stanoví požadavky a hranice co se chování mezi žáky a učiteli týče. Důležité taky je, aby učitel přistupoval k žákům rovnocenně a nedělal mezi nimi rozdíly. Také by se měl vyvarovat předsudkům, na základě kterých by žáci mohli mít pocit, že jsou například méněcenní nebo v kolektivu neoblíbení. V takových nepříjemných situacích žáci můžou různě reagovat a tak je možné, že můžou značně klima třídy ovlivnit negativním způsobem.

Gillnerová, Krejčová a kol. (2012) uvádí několik skupin dovedností, které se mezi sebou kombinují a překrývají:

Empatie znamená vcítění se do druhého člověka. Tato schopnost je obecnější podmínkou optimálního rozvoje dítěte i vztahů s ostatními. Neznamená to však s jedincem se celkově ztotožnit.

Akceptování osobnosti žáků, rodičů a kolegů se pojí v přijímání druhých takových, jací ve skutečnosti jsou. „*Pro učitele to znamená dobře žáky poznat a stimulovat je tak, že akceptuje určitá specifika jedince.*“ (Gillnerová, Krejčová a kol., 2012, str. 58)

Podporování seberegulace a sebekontroly je důležité pro sociální interakce mezi jedinci. Učitelé podporují zdravý vývoj žáků, podporují jeho sebedůvěru a poskytují mu možnost setkat se s další zkušeností, která ho stimuluje do budoucna.

Naslouchání není totéž co poslouchání. Zahrnuje dílčí komunikační dovednosti, včetně neverbální komunikace a porozumění v kontextu sociální situace.

Porozumění neverbálním projevům žáků je důležitou součástí vzájemných interakcí mezi žáky a učiteli. Na rozdíl od slovní komunikace jsou neverbální signály hůře kontrolovatelné. Je důležité tyto signály pozorovat a umět jim porozumět.

Tolerance a respekt jsou nedílnou součástí požadavků na učitele. Učitelé nabízejí žákům model tolerantního pohledu na svět, jak je různorodý a pozoruhodný. Velmi těžko se vztahy budou mezi jedinci udržovat či rozvíjet, pokud nezískají povědomí o různorodosti naší společnosti.

Rozvoj odpovědnosti za sebe sama a za sociální prostředí je spjato s rozhodováním žáka, poskytnutím prostoru pro vyjádření svého názoru a postojů a přijímání svého dílu zodpovědnosti. Souvisí s předem nastavenými pravidly společného soužití, příznivou sociální a emoční atmosférou školní třídy a vztahy mezi jedinci.

Vést žáky ke spolupráci poskytuje žákům prostor, aby se naučili s ostatními sdílet své názory a byli přínosem pro skupinu, ve které se nachází. „*Domníváme se, že se žáci ve škole nemusí učit jen soupeřit, ale necht' se učit především kooperovat a zvládat týmovou práci.*“ (Kosíková, 2005, in Gillnerová, Krejčová a kol., 2012, str. 60)

Umění žáky pochválit má ve výchovně vzdělávacím procesu své místo. Učitel se snaží nalézat různé příležitosti pro pochvalu žáka, nejen za dobrý výsledek požadované činnosti, ale také za proces snažení, jakým se žák k cíli propracoval. Žáka pochvala stimuluje a motivuje k dalším výkonům.

Zvládání konfliktních situací je nedílnou součástí požadavků kladených na učitele. Ve školním prostředí může docházet k různým druhům konfliktů – rozpory a nedorozumění mezi žáky, učiteli nebo rodiči. „*Každé setkání s konfliktem ve škole ovlivňuje postoje učitelů i žáků k možnostem jeho zvládnutí, toleranci k jeho vzniku, reakci na zvládnutí konfliktních situací a tím i jejich důsledky.*“ (Gillnerová, Krejčová a kol., 2012, str. 61)

Autorka s výše zmíněnými dovednostmi, kterými by měl učitel disponovat, souhlasí. Motivaci a ocenění žáků považuje za jednu z těch nejdůležitějších, jelikož učitel motivací a pochvalou žáky značně stimuluje k lepším výsledkům a tak i třeba k lepšímu prospěchu. Je také důležité, aby učitel žáky respektoval a měl povědomí o jeho individuálních potřebách. V neposlední řadě by je měl také tolerovat a podporovat v jejich rozhodnutích.

Holoušová (2008) uvádí výčet profesionální kvalifikace učitele a to např. důležitost diagnostických, didaktických, výrazových a organizačních schopností, dále pedagogickou autoritu a schopnosti proniknout do vnitřního světa žáků. (Kantorová a kol., 2008)

Každá skupina těchto profesních, ale i sociálních požadavků na učitele obsahuje řadu příkladů, jak (ne)fungují v jednotlivých edukačních aktivitách a rovinách profesních vztahů. Míru a rozsah profesních dovedností ovlivňují především léta praxe nebo nabývají postupně věkem. Učitel svých znalostí a dovedností postupně nabývá, ale také je doplňuje a rozvíjí. Dle Švece (2002, in Gillnerová, Krejčová a kol., 2012) existuje řada základních zdrojů, ze kterých může učitel čerpat a zdokonalovat své dovednosti:

- Typy v přístupné literatuře
- Výcvikové kurzy pro zdokonalení sociálně-psychologických a pedagogických dovedností
- Výměna názorů s učiteli na jiných školách

- Hospitace mezi učiteli
- Zkoušení alternativních způsobů výuky, experiment

Čábalová (2011) charakterizuje pedagogickou komunikaci jako důležitý prostředek pedagogické interakce mezi žáky a učiteli. Ovlivňuje nejen motivaci, ale také výkon a zájem žáků. Učitel by měl vnímat jejich individuální potřeby a být jistou oporou. Přístupy učitelů k žákům se však můžou značně lišit.

Lašek (2007) zmiňuje čtyři základní vyučovací přístupy učitelů dle Andersonové (1988):

1. Vyučovatelský – využití globální metody, tradičních postupů, přesných formulací pojmů a zrcadlení
2. Interaktivní – klíčová je vzájemná komunikace žáka s učitelem
3. Supervizor – zaměření na komplexnost vývoje žáka, aktivity si řídí sám žák, má možnost osobního růstu a pracovního tempa
4. Řídící – autoritativní přístup učitele, potřeba každou činnost kontrolovat

Autorka zmiňuje výše uvedené vyučovací přístupy pedagogů, jelikož každý učitel není stejný a dle svých preferencí či osobnosti vede třídu jinak. Bylo by vhodné, aby se pedagogové vyhnuli přístupu řídicímu, jelikož v tomto případě je osoba učitele upřednostňována. Pedagog, který má tento typ přístupu, může negativně ovlivňovat třídní klima.

1.4.2 Žák

Dle několika odborníků jsou žáci hlavními tvůrci třídního klimatu. Jedná se o jednotlivce i vytvořené skupinky v dané třídě. Klima třídy vzniká s ohledem na počet žáků ve třídě, také zastoupení dívek či chlapců, jejich osobnostech, možnostech, dovednostech, ochotě a přístupu k výuce. Z dlouhodobého hlediska je taková třída charakteristická a učitelé tento fakt vnímají. Jsou schopni říci, zda se jedná o třídu bystřejší, pomalejší, soutěživou, nespolutracující atd. (Mareš, Ježek, 2012)

Žákovi se ve škole poskytuje možnost navazovat sociální vztahy, vzdělávat se a také ho pod jistým tlakem přijímá osvojit si určité způsoby chování, které žákovi v jeho nové sociální roli přísluší. (Lašek, 2001)

Pro žáka ve třídě mají spolužáci nepostradatelný význam. Navazuje s nimi kontakt a vytváří nová přátelství. Je však možné, že postupem času k jednotlivým spolužákům nemusí cítit náklonnost, objevuje se zde agresivita, antipatie i soutěživost. Rozvoj vůle a sebehodnocení žáků závisí především na kladném hodnocení a ocenění úsilí, které žák vyvine při dosahování požadovaných výsledků. Pokud je tomu naopak, žáci mohou cítit méněcennost, úzkost a motivace k dalším činnostem odeznívá. Reakce žáků jsou individuální. Je možné, že se dítě bude snažit na sebe upozorňovat prostřednictvím neadekvátního bavení třídy nebo porušováním pravidel společného soužití. (Čáp, 2001)

Žáci s poněkud omezenějšími kognitivními schopnostmi ve třídě nezažívají mnoho úspěchu. V tomto ohledu ztrácí na sebedůvěře. Kognitivní schopnosti, které mají vliv na třídní klima, zkoumalo hned několik výzkumníků. (Grecmanová, 2008)

Výzkumné šetření z roku 2019 podpořeno Institutem pedagogických věd, Ministerstvem školství USA a Univerzitou v Nebrasce (USA) se zabývalo vztahy mezi učiteli a sociálně znevýhodněnými žáky. Výzkumu se účastnilo 93 pedagogů a 267 dětí. Výzkumné šetření mezi učiteli bylo prováděno dvakrát během školního roku (na podzim a na jaře). Žáci byli specifictví tím, že pocházeli ze sociálně znevýhodněných rodin, měli problémy v oblasti poznávání, jazyka a emočního vývoje. Výzkum ukázal, že emocionální podpora odpovídala vývoji vztahů mezi žáky a učiteli. Tudiž čím více učitel žáky podporoval, tím vzájemnější byly vazby ve vztazích. (Moen, Sheridan, Schumacher, 2019)

Ve velké míře na žáky působí vnější verbální i neverbální stimuly učitele. Mezi vnější verbální stimuly je zařazen výklad, vyprávění, popisování, shrnutí učiva a pokládání otázek žákům. Neverbální stimuly zahrnuje např. mimika, intonace hlasu, tempo řeči a využití didaktických pomůcek při výuce. Na základě toho si žák vytváří vlastní postoj dle myšlenkových operací (analýza, klasifikace, abstrakce apod.). Ovlivňuje žákův zájem a motivaci k podání požadovaného výkonu. Na klima třídy může mít dopad

poznámka učitele typu „poslouchej a zapisuj si do sešitu“. Poznámky tohoto typu žáka nepodporují v tvořivém myšlení a naopak může získávat negativní prožitky z výuky, které vedou k rezignaci. V tomto případě by se učitel měl zaměřit na fakt, že je učení tvůrčí proces, při kterém žák nepřebírá pouze získané informace z výkladu, ale naopak si snaží vytvářet své modely přijatého vzdělávacího obsahu. Navrátil, Mattioli (2011) uvádí hlediska, jakým způsobem žák na učitele nahlíží:

1. Jakými odbornými znalostmi disponuje
2. Způsob předávání informací a formulace požadavků
3. Vztah k žákovi (oslovení jménem, frekvence verbální komunikace)
4. Hodnocení neverbální komunikace, stylu jeho oblékání

Autorka se všemi výše zmíněnými hledisky souhlasí. Žáky prvního stupně zaujme především vzhled učitele, ale také to, jakým způsobem s nimi komunikuje. Právě vztahy, které jsou mezi žáky a učiteli, ovlivňuje i zmíněné třídní klima. Autorka rovněž souhlasí s Petlákem (2006), který zdůrazňuje fakt, že by učitel měl přistupovat k žákům nejen jako učitel, ale také jako „člověk“, kterému na postavení žáka ve třídě záleží.

1.4.3 Rodiče

Petlák (2006) uvádí, že významný vliv na žáky mají jejich rodiče, kteří se svým způsobem na klimatu třídy podílejí. I když se rodiče fyzicky ve třídě nevyskytují, dokáží aktivně do klimatu třídy zasahovat ať pozitivním, či negativním způsobem. Negativní způsoby, kterými rodič zasahuje do klimatu třídy, mohou být charakteristické přenášením strachu na žáky a nepodloženými obavami. Také mohou negativně mluvit o škole, učitelích a spolužácích. Významnou roli zde zastává způsob výchovy, jakým je dítě vedeno a rodinná situace, ve které se můžou vyskytnout nepříznivé jevy, jako jsou hádky, v horších případech násilí apod. V tomto případě je pravděpodobné, že se výkony žáka zhoršují a angažovanost upadá. Autor dále uvádí výčet očekávání ze strany rodičů:

- Příslušná aprobace pro výchovně vzdělávací činnost jejich dětí
- Podpora dítěte ve vzdělávání
- Rovnocenné zacházení s žáky, omezení pocitu křivdy
- Individuální přístup k dítěti
- Případná spolupráce s rodiči
- Vstřícnost, pomoc, emocionální podpora učitele při řešení vyskytujících se problémů

Rodiče si velmi často na výše zmíněných bodech trvají. Je důležité, aby měl pedagog příslušnou aprobaci a podporoval jejich děti ve vzdělávání. Očekávají rovnocenné zacházení a ocení individuální přístup k jejich dítěti. V případě výskytu problémových situací je důležitá spolupráce, bez které by se dané potíže nemusely napravit.

Nástupem do školy žáci získávají nové pohledy na svět a uvědomují si své soukromí. Málodky se rodičům svěří o svém postavení v třídním kolektivu, obzvlášť když nevyčníká. Žák rodičům může poskytovat malé množství informací o vztazích s ostatními spolužáky nebo také o nich vůbec nemusí mluvit. (Lašek, 2001)

Rodiče se významně podílí na vývoji osobnosti žáka a svým způsobem ovlivňují i jeho postavení ve třídě. Významným aspektem je rodinné prostředí, ze kterého žák pochází a v neposlední řadě styl výchovy, rodinná atmosféra, počet sourozenců a vtahy mezi členy. (Hrabal, 2002)

Rozmanitost emocí u dětí mladšího školního věku je pozoruhodná. Znalost vývojové psychologie u dětí předškolního věku je pro rodiče také důležitá stejně jako pro pedagoga. Nejen že můžou v průběhu života žáka zaznamenávat jeho vývoj, ale také se můžou inspirovat různými metodami, jak dítě motivovat a učit ho, jak ovládat své emoce ve školním prostředí. V neposlední řadě rodiče můžou svým dětem poskytovat příležitosti pro rozvoj kognitivních funkcí a vzorové chování, jak jednat se svými vrstevníky. (Panda, 1981)

1.5 Přístupy ke zkoumání klimatu třídy

Existuje mnoho přístupů ke zkoumání třídního klimatu, kterými se zabývalo mnoho autorů např. Mareš, Krivohlavý (1995). Nejvíce využívané přístupy ve své přehledové studii popisuje Mareš (1998):

1. Environmentalistický a sociálně – psychologický

Jedná se o nejrozšířenější přístup, který je v dnešní době velmi často využíváný. Výzkumník se zaměřuje na prostředí třídy (aktuální i preferované), jeho kvalitu a složky. Diagnostickou metodou bývají posuzovací škály, které výzkumníkovi poskytnou postoje, vnímání, názory i očekávání aktérů třídního klimatu. Dále je možné využít dotazník „Classroom Environment Scale“ (CES). Obsahuje nezávisle proměnnou (vzájemné vztahy mezi aktéry, jejich možnost rozvoje a změny systému) a závisle proměnnou (postoj žáků k učení, výkonnost).

2. Pedagogicko – psychologický přístup

Pozornost se soustředí na kooperaci a spolupráci žáků rozdělených do malých skupin – postoje, podpora, sebepojetí, závislost na druhém, výkonnost, úspěch a popis příčin v případě neúspěchu. Diagnostickou metodou bývá např. posuzovací škála Classroom Life Instrument (CLI). Obsahuje nezávisle proměnnou (závislost žáků na druhých, sebepojetí, podpora) a závisle proměnnou (výkonnost žáka i žáků celkově, úspěch, neúspěch, postoj k učivu).

3. Vývojově – psychologický přístup

Využívá různorodých diagnostických metod. Soustředí se na osobnost žáka a třídu jako sociální skupinu v období prepuberty a puberty (5. – 8. ročník ZŠ). Zkoumá se vztah mezi učitelem a žákem/žáky, přístup, autorita dospělého a její vliv na úspěšnost, motivaci a zájem o učivo, respektování individuálních potřeb žáků, řízení a organizace výuky, způsob hodnocení, rozvoj žákovy osobnosti

a mentální zdraví. Obsahuje nezávisle proměnnou (výkon, vztahy, řízení výuky) a závisle proměnnou (negativní motivace žáků při učení, mentální zdraví).

4. Organizačně – sociologický přístup

Centrem pozornosti je učitel jako řídicí pracovník (způsob organizace výuky, přístup, postupy, interakce s žáky) a třída jako organizační jednotka. Sleduje se nejistota při požadovaných úkolech a rozvoj spolupráce mezi spolužáky. V tomto případě se využívá standardizované pozorování při pedagogické interakci. Obsahuje nezávisle proměnnou (prostor ke komunikaci mezi spolužáky, využití technologických přístupů, míra delegování žáků řídicím pracovníkem) a závisle proměnnou (výkonnost kolektivu).

5. Interakční

Výzkumník pozoruje vzájemné působení učitele s žáky během výchovně vzdělávacího procesu – výkony, postoje jednotlivých žáků i celé třídy. Využívá se standardizované pozorování, počítačové metody a audionahrávky s následným rozbohem. Obsahuje nezávisle proměnnou (aktivní či pasivní působení učitele na žáky) a závisle proměnnou (efektivita a výkon učitele i žáků).

6. Sociometrický přístup

Objektem je třída jako sociální skupina, ve které výzkumník soustředí pozornost na strukturování a restrukturování třídy. Učitel v tomto případě není centrem zájmu. Sleduje se vývoj vztahů mezi spolužáky a také jejich vliv na dispozice. Vztahy lze zkoumat např. sociometricko-ratingovaným dotazníkem (SORAD), který obsahuje nezávisle proměnnou (koheze třídy, náklonnost ke spolužákům, vliv žáků na třídní kolektiv, integrovanost) a závisle proměnnou (výkonnost, školní úspěšnost, chování jednotlivce i kolektivu).

7. Školně – etnografický přístup

Centrem pozornosti je v tomto případě klima třídy a jeho vlivy na učitele i žáky – jak jej hodnotí, vnímají a popisují. Používanou metodou může být zúčastněné pozorování, které výzkumný pracovní provozuje celé měsíce i roky. Přidruženými metodami jsou např. rozhovory a audionahrávky, které výzkumník postupně zaznamenává a následně analyzuje. Tento přístup neobsahuje nezávislé či závislé proměnné.

Autorka se nejvíce přiklání především k sociometrickému přístupu. V tomto případě se výzkumník zaměřuje na strukturu třídy a učitel je v pozadí. Dle autorky je sociogram konstruovaný pro menší skupinu žáků přehledný a časově nenáročný. V relativně krátkém čase může pedagog díky této metodě proniknout do kolektivu žáků a zjistit náklonnost mezi spolužáky. V případě vyskytujících se problémů může zasáhnout do třídního klimatu. Autorka ale ve všech zmíněných přístupech spatřuje spoustu pozitivních aspektů, které můžou napomoci při diagnostice klimatu třídy.

1.6 Metody měření klimatu třídy pro 1. stupeň

V České republice není klima třídy systematicky zkoumáno. Ale naopak v USA a Austrálii se zahraniční odborníci tomuto tématu intenzivně věnují již přes čtyřicet let. Posledních 20 let se snaží odpovědět na různé otázky:

- *„Co jsou determinanty klimatu a jak působí na žáky a jejich učení?“*
- *Existují rozdíly mezi aktuálně prožívaným a ideálním klimatem ve třídě a co je příčinou těchto rozdílů?*
- *Vnímají učitelé a žáci klima ve třídě podobně?*
- *Mohou učitelé klima třídy zajistit, zkoumat a měnit?*
- *Mohou ovlivnit organizační změny výuky klima třídy?“* (Fraser, 1989, in Lašek, 2007, s. 47)

Aby byly tyto otázky zodpovězeny, tak byly zkonstruovány různé skupiny metod, které vycházejí ze tří základních proudů výzkumu. Lašek (2007) zmiňuje Cháveze (1984) a Frasera (1989), kteří popisují dvě skupiny metod, díky kterým by se mohlo zkoumat klima třídy. Tyto metody jsou založené na zkoumání složitých jevů ve třídě a také na principu přímého pozorování jednoduchých jevů. První skupinu metod by bylo vhodné charakterizovat jako metody s větší nutností dedukce ze získaných dat a naopak druhou skupinu s menší nutností dedukce získaných dat. Oba autoři citují Rosenshina (1971), který popisuje metody observační s nízkým obsahem dat. Při použití této metody pozorovatel získává relativně objektivní a měřitelná data jako je počet žáků, množství otázek žáků a učitelů a komunikační akty. Tyto metody jsou velmi užitečné při zájmu o studium třídního klimatu, jelikož přinesly srovnatelné a objektivní údaje. Proto se staly základem observačních technik ve třídách. Jednou z nejužitečnějších využívaných metod byl Flandersonův systém interační analýzy, při kterém kvalita údajů závisela na vycvičenosti a kvalitě pozorovacího kategoriálního systému.

Druhá skupina metod s vyšší úrovní informací je zaměřena především na události, které se odehrávají ve třídě. Při používání těchto metod je kladen důraz především na reliabilitu, validitu a aktuální dění ve třídě, které je mnohdy pro vnějšího pozorovatele obtížně dostupné. Jde o vazby mezi žáky, vazby mezi učitelem a žáky, vlivy působící na psychiku žáků a jejich úspěšnost ve škole. Tyto metody maximálně využívají posuzovací škály a dotazníky, které jsou zadávány především žákovi. Žák se tak dostává do role hodnotitele třídního klimatu. Hodnotí také sebe, ostatní spolužáky a učitele. V posledních letech se posuzovací škály a dotazníky stávají frekventovaným nástrojem výzkumu, jelikož jsou efektivní a přináší určité množství zpracovatelných údajů pro učitelskou diagnostiku.

Třetí skupina metod se opírá o arzenál školní etnografie. Výzkumný pracovník využívá metodu zúčastněného pozorování, při kterém vnímá a registruje objektivně zachytitelná data při dlouhodobém a bezprostředním kontaktu s žáky ve třídě. Tento způsob metody je potřebný, ale je také personálně a časově náročný při větším množství pozorovaných skupin. V tomto případě je žádoucí volit přítomnost perfektně sešraného týmu vyškolených pozorovatelů.

Borich a Madden (1977) popisují více než 160 metod ve své obsáhlé publikaci. Jde o velké množství posuzovacích škál a dotazníků, které zkoumají třídu, žáka i učitele na základních, středních i vysokých školách. (Lašek, 2007)

Metody měření klimatu třídy by měly dle Kohoutka (2002) splňovat následující kritéria:

1. Platnost (validita) – měří se to, co se měřit má
2. Spolehlivost (reliabilita) – výsledky se v časovém rozmezí výrazně neliší, v opačném případě nelze hovořit o spolehlivé metodě
3. Reprezentativnost a úspornost – časově nenáročná z časového i administrativního hlediska
4. Standardnost – stejné podmínky uplatněny pro různé osoby
5. Objektivnost – stupeň, nezávislost a míra, která připívá k jednoznačnosti získaných dat

Důležitým krokem při realizaci, plánování a výstupech výzkumu je správná volba výzkumné metody. Výzkumná metoda je závislá na cíli a tak její význam důležitý pro relevantnost výsledků požadovaného výzkumu. Volba metody je závislá na zkušenostech výzkumníka, poznání vlastní metody a podmínkách při samotném výzkumu. Součástí požadavků pro správnou volbu metod je také její validita a reliabilita. (Čábalová, 2011)

Velké množství důkazů přinesly výsledky výzkumů realizovaných v zahraničí za posledních 30 let. Klima má velký vliv na emocionální, sociální, kognitivní i volní rozvoj žáků. Sociální rozvoj představuje toleranci, úctu a respekt. Rozvoj emocionální zahrnuje projev důvěry, radosti, bezpečí a pohody (popřípadě prožívání smutku, zlosti, napětí a agrese). Dále klima z hlediska pracovního, které charakterizuje soustředění, pracovitost, kompletní zpracování zadaných úkolů a respektování předem stanovených pravidel. (Spilková, 2003)

Petlák (2006) uvádí několik důležitých všeobecných aspektů, které by neměly být opomenuty při diagnostice třídního klimatu:

- Ujasnění cíle zkoumání
- Období, ve kterém bude zkoumání provedeno

- Výběr vhodné metody
- Technika zkoumání, sběr dat
- Zpracování údajů a jejich vyhodnocení
- Závěr, zhodnocení

Pedagogický výzkum je zaměřený na mnoho jevů a procesů v oblasti vzdělávání a výchovy. Zabývá se cílem, obsahem, hodnocením výsledků výzkumu, a také vzdělávacím a vyučovacím procesem. Zkoumá subjekty výchovy a vzdělávání, prostředky a podmínky výchovy. Pedagogický výzkum využívá mnoho metod pro objektivní zkoumání pedagogických jevů. Tyto metody je třeba správně kombinovat. Výsledky pedagogického výzkumu slouží k rozvoji pedagogické teorie i praxe. *„Při své výzkumné práci bychom se měli zaměřit na kvalitní teoretickou i praktickou přípravu výzkumu (jeho plánování, realizaci i zpracování výsledků) a dodržovat jeho etický rozměr.“* (Čábalová, 2011, str. 117)

Švaříček, Šed'ová (2007) zdůrazňují fakt, že si výzkumný pracovník, který chce provést výzkum v oblasti třídního klimatu, musí zvolit přístup zkoumání. Lze v tomto případě využít kvalitativní nebo kvantitativní přístup. Tyto přístupy se liší tím, že používají jiné analytické postupy, ale to neznamena, že jeden přístup je lepší než ten druhý. I když zkoumají jiné problémy a poskytují výzkumníkovi odlišné názory. Nejdůležitější pro výzkumníka je, aby nejdříve určil problém a potom teprve hledal řešení. *„Kvalitativní přístup je proces zkoumaných jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založených na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu.“* (Švaříček, Šed'ová, 2007, str. 17) Naopak kvantitativně zaměřený výzkum charakterizuje Chráska (2016) jako *„...záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy.“* (Chráska, 2016, str. 11)

V dnešní době se využívá první i druhý přístup, ale také se mezi sebou velmi často kombinují. Lze například nejdříve využít kvalitativní přístup, který zjišťuje hluboký obraz zkoumaných jevů a dále se využije i přístup kvantitativní. Záleží však na výzkumníkovi, jaký přístup a metody pro výzkumné šetření nakonec zvolí.

2 PRAKTICKÁ ČÁST

Praktická část diplomové práce obsahuje cíle a hypotézy výzkumu. Autorka již v teoretické části zmiňuje důležitost výzkumného šetření za účelem analyzovat třídní klima na 1. stupni třech vybraných základních škol, na kterých bylo možné na základě domluvy výzkum uskutečnit. Autorka zde uvádí celkem 5 výzkumných otázek a 5 hypotéz, které na základě výsledků potvrzuje či vyvrací.

Další kapitola a následné podkapitoly charakterizují výzkumné metody, které lze využít při zjišťování a analyzování třídního klimatu. Jedná se o dotazník, pozorování, rozhovor a sociometrii. Každá tato metoda může výzkumnému pracovníkovi poskytnout cenné informace v oblasti vztahů mezi žáky. Autorka na závěr popisuje výzkumnou metodu, kterou nakonec zvolila při výzkumném šetření. Jedná se o metodu dotazníku, při které byl použit upravený dotazník „My Class Inventory“ (MCI) – aktuální forma. Autorka brala v potaz, že klíčové vlastnosti dobrého měření je validita (platnost) a reliabilita (spolehlivost).

Kapitola „Administrace dotazníku“ popisuje způsob, jakým autorka dotazníky distribuovala do jednotlivých základních škol. Na základě e-mailové, telefonické i osobní konzultace bylo autorce umožněno, aby se žáci jednotlivých škol podíleli na výzkumném šetření. Autorka na základě osobních schůzek dotazníky společně s instrukcemi předala zástupkyním pro 1. stupeň. Zástupkyně následně předaly pokyny k zadávání dotazníků společně s dotazníky třídním učitelům vybraným třídám 3. – 5. ročníků.

Následující kapitola charakterizuje dotazník, který autorka zvolila ke svému výzkumnému šetření. Dotazník je určen pro žáky 1. stupně na základní škole. Obsahuje 25 otázek, na které žák odpovídá „Ano“ či „Ne“. Autorka zvolila tuto metodu, jelikož je pro pedagogy poměrně časově nenáročná. Samotné vyplňování trvá přibližně 15 – 20 minut. Dotazník zjišťuje 5 proměnných, které zkoumají klima vybraných tříd.

Výzkumný vzorek tvoří celkem 231 respondentů, kteří byli ochotni se na výzkumném šetření podílet. Jedná se o žáky, kteří plní povinnou předškolní docházku na vybraných 3 základních školách v Olomouci. V pár případech se oslovení respondenti rozhodli

odmítnout dotazník vyplňovat. Jelikož je vyplňování dotazníků dobrovolné, pedagogové jim v tomto případě poskytli alternativní činnosti, které během vyplňování dotazníků mohli dělat. Příslušná kapitola obsahuje přehledné tabulky, ve kterých jsou uvedené celkové počty respondentů jednotlivých tříd.

Další kapitola popisuje způsob zpracování výsledků výzkumného šetření. Po obdržení dotazníků je autorka jednotlivě všechny vyhodnotila a počty bodů pro každou jednotlivou proměnnou zaznamenala na dolní okraje dotazníků. Pro větší přehlednost zpracovala 3 tabulky v Excelu pro každou základní školu zvlášť. Každá tabulka symbolizuje 5 hypotéz, které autorka v tomto výzkumném šetření řeší. Do tabulek zaznamenala ke každé třídě počty bodů, které žáci získali a na základě funkce „PRŮMĚR“ bylo možné zjistit aritmetický průměr. V tomto případě lze zjistit, zda žáci spadají do běžného pásma hodnot, které uvádí Lašek (2007) přehledně ve své publikaci.

Poslední kapitola se zaměřuje na výsledky výzkumného šetření zmiňovaných základních škol. Pro větší přehlednost autorka zpracovala výsledky do tabulek dle jednotlivých hypotéz. Tabulky obsahují výsledné aritmetické průměry v porovnání s běžným pásmem hodnot, které se běžně vyskytují. Ze získaných aritmetických průměrů lze hypotézy potvrdit či vyvrátit.

2.1 Cíle a hypotézy výzkumu

Autorka v teoretické části popisuje, z jakého důvodu je klima školní třídy v kontextu výchovně vzdělávacího procesu důležité. Klima každé třídy má své specifické vlastnosti. Záleží na počtu žáků, výukových metod pedagogů a dalších významných faktorech, které třídu tvoří jako celek. Na základě této problematiky se autorka rozhodla provést výzkumné šetření za účelem zmapování aktuálního třídního klimatu 3. – 5. ročníků na 1. stupni třech vybraných základních škol v Olomouci. Výsledky výzkumného šetření můžou především posloužit pedagogům ke zkvalitnění jejich práce s třídním kolektivem. Tento diagnostický nástroj bude mít vliv na hodnocení i psychologický aspekt žáků.

Výzkumné otázky:

1. Jsou žáci 3. třídy spokojenější než žáci 5. třídy?
2. Mají žáci 4. třídy mezi sebou více třeňic než žáci 3. třídy?
3. Je u žáků 5. třídy vyšší obtížnost učiva než u žáků 3. třídy?
4. Jsou rozdíly v hodnocení oblasti soutěživosti mezi 3. a 4. třídou?
5. Vykazují žáci 3. třídy větší míru soudržnosti než žáci 5. třídy?

Hypotézy:

H1: Žáci 3. třídy jsou spokojenější než žáci 5. třídy.

H2: Třeňice mají mezi sebou více žáci 4. třídy než žáci 3. třídy.

H3: Obtížnost učiva je vyšší u žáků 5. třídy než u žáků 3. třídy.

H4: Soutěživost žáků je vyšší u žáků 4. třídy než u žáků 3. třídy.

H5: Žáci 3. třídy vykazují větší míru soudržnosti než žáci 5. třídy.

2.2 Výzkumné metody

Pro analyzování třídního klimatu může pedagog využít různé metody, které mu poskytnou cenné informace. V případě zkoumání klimatu třídy lze využít metody jako je například dotazník, pozorování, rozhovor či sociometrii. Autorka v následujících podkapitolách jednotlivé metody popisuje a zdůrazňuje jejich výhody či nevýhody při realizaci výzkumného šetření.

2.2.1 Dotazník

Průcha (2015) uvádí, že je dotazník nejvyužívanější formou při pedagogickém výzkumu jak v české, tak i v zahraniční pedagogice. V rámci dotazníku výzkumný pracovník zjišťuje různé záležitosti edukační reality, včetně postojů učitelů, žáků a rodičů. Při konstruování dotazníků je třeba myslet na důležité požadavky, „*nemá-li docházet k diletantské aplikaci tohoto jinak užitečného výzkumného nástroje.*“ (Průcha, 2015, str. 200) Jedná se zpravidla o konstrukci dotazníku, při které výzkumník rozhoduje, zda zvolí otevřené, uzavřené či škálované otázky, popřípadě jejich kombinaci. Dále je důležitý přiměřený rozsah otázek, aby zbytečně respondentu nezahlucoval svým obsahem. Posledním požadavkem je způsob, jakým je dotazník zadán. Pokud výzkumný pracovník rozešle dotazníky poštou, je zde riziko malé návratnosti. Téměř stoprocentní návratnosti výzkumník dosáhne, pokud přijde s respondenty do osobního kontaktu.

V dotaznících mohou žáci hodnotit sami sebe, své spolužáky a také učitele. V dřívější době se třídní klima zkoumalo především na základních a středních školách. Na vysokých školách se klima zkoumalo zřídka a ve většině případů se nezabývaly učitelskými obory. Jelikož se učitel velkou měrou podílí na klimatu třídy, v současné době se dotazníky zadávají i učitelům. Ze získaných dat lze získat množství informací, které napomáhají klimu třídy diagnostikovat. (Lašek, 2007)

Čábalová (2011) charakterizuje metodu dotazníku jako nevíce používanou metodu při pedagogickém výzkumu, kterou lze doplnit i jinou výzkumnou metodou. Jedná se

o způsob dotazování se osob, který vede k získání odpovědi respondentů. Důležitou součástí objektivního dotazníku je třeba zformulovat konkrétní cíl, který vychází ze zkoumaného problému. Délka dotazníku se odvíjí od cíle daného výzkumu, schopností, pohlaví a věku dotazovaných respondentů. Dle odborníků by doba vyplňování neměla přesáhnout 30 minut a u dotazníků, které jsou zaslány poštou, se doba krátí na 10 – 15 minut. Při osobním kontaktu s respondenty a následným rozdělením dotazníků je větší pravděpodobnost, že bude návratnost dotazníků vyšší než když jej výzkumník zašle poštou. Pokud však zvolí tuto možnost, je pravděpodobné, že dle odborníků návratnost dotazníků klesne přibližně o 50%. Dotazník obsahuje vstupní část, ve které je prostor pro vyplnění jména respondentů, popřípadě jména výzkumníků či autorů dotazníku, za jakým cílem dotazník respondenti budou vyplňovat a podrobné pokyny pro vyplnění (zaškrtněte, zakroužkujte, doplňte apod.). Dále obsahuje samotné položky nebo otázky, které musí být jasně, jednoznačně a konkrétně formulované. Tyto položky či otázky by měly být stylisticky i gramaticky správné. Respondent by měl pochopit význam otázky, tudíž je potřeba otázku zadávat přiměřeně k jejich věku a schopnostem. Do dotazníku rozhodně nepatří otázky, které vyžadují více než jednu odpověď nebo otázky, které k odpovědi vybízejí, např. „*Máte rádi pochvaly, vidíte?*“ (Čábalová, 2011, str. 109). Na závěr se v dotazníku objevuje poděkování respondentovi za spolupráci

Dle Gavory (2000, in Čábalová, 2011) se otázky/položky dělí na různé druhy:

1. Otevřené (nestrukturované) – je možnost vlastní odpovědi, předností toho typu otázek je variabilita a proniknutí do hloubky sledovaných jevů, jejich zpracování je obtížnější
2. Uzavřené (strukturované) – odpověď „ANO“ či „NE“, výhodou je snadné zpracování otázek (kvantifikace dat), nevýhodou je zodpovězení otázky bez hlubšího vyjádření respondenta
3. Polostrukturované (polootvřené) – kombinace otevřené a uzavřené otázky, dává prostor k vyjádření odpovědi (např. zdůvodněte svou odpověď)
4. Škálované – stupnice hodnocení jevu, můžou být doplněny o vlastní názor respondenta

Gavora (2000, in Čábalová, 2011) dělí rozhovor dle struktury na:

1. Strukturovaný (uzavřený) – otázky jsou předem stanoveny, vyhodnocení se snáze zpracovává
2. Nestrukturovaný (otevřený) – obsahuje pouze téma, otázky nejsou předem připravené
3. Polostrukturovaný – nabízí alternativní otázky a odpovědi, které jsou během rozhovoru vysvětlovány respondentem

Bartošová, Skutil (2011) uvádí i jisté nevýhody dotazníku. Především se jedná o to, že respondentovy odpovědi mohou být subjektivní. Také je možné, že se respondent odpovědi vyhne, nevyhovuje mu forma dotazníku a nemá dostatečný prostor k vyjádření se na danou otázku.

2.2.2 Pozorování

Jednu z dalších metod pro výzkum třídního klimatu můžeme zvolit metodu pozorování. Tato metoda se využívá na základě plánovaného a záměrného pozorování vybraných respondentů. Pozorovatel by měl být nejlépe zvenčí, aby aktéry vůbec neznal. Pokud by pozorovatel aktéry znal, může dojít k určitému zkreslení výsledků. Pozorovatel na základě pozorování získává o aktérech důležité informace. Pozorování lze dělit z hlediska krátkodobého či dlouhodobého. Krátkodobé pozorování může být jednorázové. Cílem pozorování je zjistit celkový vztah mezi žáky ve třídě a postavení jednotlivých žáků v třídním kolektivu. Při pozorování lze současně využít další metodu rozhovoru, při kterém si pozorovatel všimá chování daného žáka. Je také možné využít psychologického testu. (Kašpárková, 2009)

Čábalová (2011) charakterizuje pozorování jako cílevědomé, plánovité a soustavné sledování pedagogické reality. Sledováním této pedagogické skutečnosti směřuje k analýze a vyhodnocování jevů, lidí, jejich činností a situací, ve kterých se právě nachází. Tato metoda je jedna z nejdůležitějších vědeckých metod při kvalitativním i kvantitativním výzkumu. Pozorování lze dělit na různé druhy. Přímé pozorování dělí

na strukturované a nestrukturované. Dále nepřímé pozorování dělí na zprostředkované záznamem a zprostředkované jinou osobou. Dle způsobu přípravy a sledování pedagogických procesů a jevů lze přímé pozorování dělit na strukturované a nestrukturované. Strukturované pozorování rozděluje na inventáře a pozorovací systémy a dále nestrukturovaný typ pozorování dělí na vzorky události a terénní zprávy.

Během přímého pozorování výzkumník pozoruje aktuální procesy a jevy, které chce zkoumat. Gavora (2000, in Čábalová, 2011) dále rozděluje pozorování na zúčastněné, při kterém pozorovatel přímo sleduje jevy a situace, které se odehrávají ve třídě a zaznamenává je. Sleduje skupinu „zevnitř“ a skupina nemá tušení, že ji někdo pozoruje. Výzkumník se snaží detailně vést záznam o všech jevech či situacích, popisu prostředí a také doslovných výroků přítomných osob. Záznam se tak stává důležitým podkladem pro zjištění aktuální situace, která je dále pozorovatelem kódována a analyzována. Při nezúčastněném pozorování není pozorovatel přímým účastníkem v dané skupině. Pozoruje žáky např. při vyučování, ale není členem dané skupiny. Může být také zprostředkované jinou osobou nebo jsou pozorované činnosti zaznamenány předem na digitální či video-záznam nebo jsou přepsané do písemné podoby. Strukturovaný typ pozorování se používá častěji v kvantitativně orientovaných výzkumech. V průběhu jsou stanované předem zvolené kategorie, které je důležité sledovat a následně výzkumník tyto kategorie kóduje (zaznamenává) a vyhodnocuje.

Čábalová (2011) uvádí, že pozorovací systémy jsou komplexním nástrojem strukturovaného pozorování. Používají se při činnostech, které jsou organizované v určité uzavřené pedagogické situaci. Obsahuje celou řadu pozorovacích systémů jako je např. pozorování činnosti žáka a učitele ve třídě. Záznam z pozorování lze také zpřesnit pomocí posuzovacích škál, které zjišťují míru a intenzitu výskytu daných jevů. Tato pozorovaná data se vědecky zpracovávají a lze z nich vyvodit objektivní závěr. Na základě odborné literatury lze rozdělit různé druhy posuzovacích škál:

1. Likertovy škály (měří názory a postoje lidí apod.)
2. Bipolární škály (zaměřují se na protikladný výskyt jevů a jeho intenzitu)
3. Intervalové (sledují intenzitu střídajících se jevů)
4. Pořadové (zkoumá pořadí výskytu jevů)
5. Numerické

Nestrukturované pozorování se častěji využívá při kvalitativně orientovaném výzkumu. Je určené především pro konkrétní osoby či jevy, které výzkumník pozoruje a v průběhu je zaznamenává. Tento typ pozorování má několik různých podob, které se odlišují v množství pozorovaných jevů. Buď jsou sledovány všechny jevy, nebo jen vybrané. Vzorky událostí jsou charakterizovány jako velmi podrobné záznamy o místě, situaci a lidech. Výzkumník zaznamenává autenticky bez hodnocení všechna fakta. (Čábalová, 2011)

Terénní zprávy se od vzorků událostí liší tak, že výzkumník nezaznamenává vše, co se v dané situaci děje, ale vybírá to, co je důležité pro stanovený cíl pozorování. Doplnjuje ho vlastním komentářem. V této situaci se výzkumník snaží odpovědět na otázky „Kdo? Co? Kde? Kdy? Jak dlouho? Jakým způsobem? Proč?“ (Gavora, 2000, in Čábalová, 2011)

Čábalová (2011) rozděluje pozorování dle časového hlediska na:

- 1) Krátkodobé
- 2) Průřezové – sleduje se pouze určitý úsek během krátkodobého pozorování
- 3) Longitudinální (dlouhodobé)

Výhodou metody pozorování je možnost sledovat přirozený průběh pedagogických jevů, situací, procesů, činností pozorovaných subjektů, jejich výsledků a podmínek. Naopak jistou nevýhodou může být časová náročnost na získání a následného vyhodnocení získaných informací, přítomnost cizí osoby ve skupině a subjektivní hodnocení pozorovatele, který hodnotí na základě svých zkušeností a tak dochází ke zkreslování získaných dat. U krátkodobého pozorování nemusí sledovaný jev vyjít hned najevo, proto přichází v potaz pozorování dlouhodobé.

2.2.3 Rozhovor

Rozhovor je další velmi častá metoda, která se využívá při diagnostice třídního klimatu. Tato metoda lze využít u mladších dětí, které nejsou ještě schopné vyplňovat dotazníky. Rozhovor se skládá z vybraného množství otázek, které je důležité si předem připravit.

Rozvor by se měl vést za určitým cílem, který je stanoven dopředu. Rozhovor může být např. řízený, při kterém jsou kladeny přesné otázky, na které je třeba získat odpověď. Dále může být zvolen rozhovor volný, při kterém se získávají určité sympatie daného žáka. (Kašpárková, 2009)

Čábalová (2011) charakterizuje rozhovor (interview) jako metodu založenou na interakci a komunikaci mezi výzkumníkem a respondentem (respondenty). Výzkumný pracovník má možnost se přímo setkat s respondenty, jeho postoje a názory. Značnou nevýhodou je časová dotace pro použití této metody a také odpovědi respondenta, který může vyjadřovat své postoje a názory účelně. Interview je vhodné kombinovat s metodou pozorování, dotazníku či experimentem. Při použití této metody je nezbytná náležitá příprava, jelikož výsledky závisí na vzájemném vztahu mezi respondentem a výzkumným pracovníkem. Je také důležitá volba místa, kde se rozhovor uskuteční tj. prostor, ve kterém nebude docházet k narušování samotného rozhovoru. Výzkumný pracovník se snaží vytvořit příjemnou a pozitivní atmosféru, aby si získal důvěru respondenta a tak s ním navázal přátelský vztah. Podle osob zúčastněných při rozhovoru lze rozhovor dělit na:

1. Individuální – přítomnost jednoho respondenta
2. Skupinový – přítomnost více respondentů

2.2.4 Sociometrie

Sociometrická metoda je zajímavou výzkumnou metodou, která zkoumá mezilidské vztahy, sociální role, postavení žáka ve třídě, oblibu a neoblibu jedince v sociální skupině. Rozvoj této metody se objevuje zejména v oblasti psychologie a sociologie. Ve společnosti se mezi žáky školní třídy vyskytují i sociální problémy, které se týkají dané sociální skupiny a také její dynamiky. Tato metoda napomáhá k odhalení příčin možné šikany ve školní třídě, sociálních problémů nebo řešení nežádoucích jevů ve výchovných skupinách. Zjištěné údaje se se zpracovávají do tzv. sociometrické matice nebo je lze vyobrazit grafem tzv. sociogramem. Výsledky sociometrického zkoumání se

podílí i na didaktických souvislostech nebo strategiích výuky. (Jedlička, Kořa, Slavík, 2018)

Chráška (1998) uvádí, že získaná data ze sociometrických testů nejsou dostatečně přehledná a je nutné je dále zpracovávat, proto popisuje následné tři druhy analýz:

1. Výpočet sociometrických indexů (např. individuálních a skupinových)
2. Konstrukce sociogramů (např. kruhových, individuálních, terčových, dvojrozměrných a strukturálních)
3. Sestavení sociometrických matic (např. kanonických, kvadratických a kubických)

Při konstrukci sociometrické matice, která není uspořádaná, výzkumný pracovník seřadí všechny členy skupiny do sloupce i vodorovně ve stejném pořadí. Diagonála matice je proškrtnutá, jelikož jedinec nehodnotí sám sebe. Do řádů matice výzkumník průběžně zaznamenává symbol „+“ pro pozitivní volbu nebo „-“ pro volbu zápornou. Po okrajích sociometrické matice výzkumník запиše i součet obdržných a odevzdaných voleb. Ze získaných výsledků nelze velmi rychle a přehledně získat informace o struktuře sociální skupiny. Za případu, že výzkumník přehledným způsobem zpracuje dle odborné literatury (např. dle Petrusky, 1969) tuto neuspořádanou sociometrickou matici, vzniká tzv. kanonická matice. Lze také konstruovat tzv. kvadratickou či kubickou matici.

Jedlička, Kořa, Slavík (2018) upozorňují, že je možné využít různých orientačních metod pro zkoumání psychosociálního klimatu třídy. Pedagog tak rychle získává přehled a poučení o přátelských či nepřátelských vztazích mezi žáky dané třídy. Zjišťuje existenci možných konkurenčních skupin, koalic, oblíbených či osamělých žáků. Pedagog by měl mít na mysli, že nedostatek sociální integrace může vést k bezmoci, prázdnotě, odcizení a plachosti dítěte.

Sociometrický test obsahuje jednu nebo více otázek, které se zaměřují na přátelské vazby mezi žáky. Jedná se buď o sympatie, nebo naopak odpor a zavrhování jednotlivých členů skupiny. Pokud je žákům položeno více otázek, pedagog získává údaje o tom, kdo volí koho ve skupině pro určitou situaci a jiného odmítá. Grafické znázornění socioemočních preferenčních voleb se nazývá sociogram, který znázorňuje především postavení ve skupině a stupeň odmítání či přijetí druhými. Sociogram však

nevypráví o hloubce a kvalitě jednotlivých voleb žáků. Pedagog položí žákům např. otázku „S kým bys nejráději trávil prázdniny?“ a úkolem žáka je do jedné skupiny vypsát jména spolužáků, se kterými by prázdniny rád strávil a druhé skupiny ty, se kterými ne. Pedagog při vytváření sociogramu chlapce znázorní symbolem „trojúhelník“ a dívky symbolem „kolečko“. Od každého člena směřuje a vystupuje šipka, která vyjadřuje city. Plná čára značí sympatie, touhu po přátelství či lásce a čára přerušovaná symbolizuje odpor a nepřátelství. U zjišťování preferencí dětí, které ještě neumí psát, doporučují autoři dle autora Miroslava Chráska alternativně použít třídění fotografií, značek dětí nebo zanechání dárku na lavici.

Ze získaných údajů lze hodnotit 6 druhů vztahů:

1. Oboustranné pozitivní přijetí (vzájemná volba)
2. Jednostranná volba
3. Jednostranná volba a jednostranné odmítání
4. Vzájemná lhostejnost
5. Jednostranné odmítnutí
6. Vzájemné odmítnutí

Chráska (1998) popisuje sociogram jako mapu neformálních vztahů mezi členy skupiny. Vhodným počtem žáků dané skupiny je max. 10 až 15, protože při větším množství se sociogram stává nepřehledným. Není proto vhodné tvořit sociogram třídy jako celku, ale pouze tzv. podskupin, které ve třídě vznikají (např. chlapci, děvčata v rámci heterogenní složení třídy). Existuje tak 9 teoretických možností vztahů mezi členy:

1. „*Vzájemná lhostejnost*“
2. *Sympatie + lhostejnost*
3. *Lhostejnost + sympatie*
4. *Vzájemná sympatie*
5. *Antipatie a lhostejnost*
6. *Lhostejnost + antipatie*
7. *Vzájemná antipatie*
8. *Sympatie + antipatie*
9. *Antipatie + sympatie*“ (Chráska, 1998, str. 140)

Jednotliví autoři, kteří se sociometrií zabývají, ji charakterizují teoreticky velmi podobně. Chráska (1998) uvádí více teoreticky možných vztahů než jiní autoři. Také zastává názor, že by výzkumný pracovník měl tvořit sociogram pro menší skupinu žáků ve třídě pro větší přehlednost. Uvádí i možnosti, jak sociometrii využít i v případě, když ještě žáci neumí psát.

2.2.5 Zvolená výzkumná metoda

Výzkumné šetření je zaměřeno především na analýzu klimatu v běžných třídách od 3. do 5. ročníku na 1. stupni základních škol. Autorka nejdříve zjišťovala mnoho okolností a přemýšlela o přístupu, jaký by mohla pro výzkumné šetření zvolit. Nakonec zvolila kvantitativní výzkum. *„Kvantitativní výzkum je představován empirickými analýzami edukačních jevů a procesů, které používají exaktní metody a statistické nástroje pro měření a vyhodnocování zkoumaných objektů.“* (Chráska, 2015. str. 190)

Z možných diagnostických metod, které autorka popisuje již ve výše uvedených podkapitolách diplomové práce, zvolila metodu dotazníku. Výzkum je tedy charakterizován jako kvantitativní. Tento přístup autorka zvolila za záměrem zjistit a reprezentovat sociální realitu tak, jak ji žáci chápou a jak ji aktuálně prožívají. V neposlední řadě autorka ocenila výhodu dotazníku, jelikož je všeobecně považovaný jako ekonomický výzkumný nástroj. V relativně krátkém čase lze totiž za pomoci dotazníku zjistit větší množství údajů a cenných informací o žácích, které se výzkumného šetření zúčastní.

K výzkumnému šetření autorka vybrala dotazník „My Class Inventory“ (MCI), jehož autory jsou J. Mareš a J. Lašek. Tento dotazník pomáhá pedagogům či výzkumným pracovníkům ve výsledku analyzovat třídní klima. Dotazník má dvě formy – aktuální a preferovanou. Autorka zvolila formu aktuální. Na základě domluvy, kde by mohlo výzkumné šetření pobíhat, vybrala tři základní školy v Olomouci. Na základě osobní schůzky předala dotazníky s instrukcemi zástupkyním 1. stupně. Preferovanou formu dotazníku, která není součástí autorčina výzkumného šetření, můžou pedagogové využít při výzkumu třídního klimatu v budoucnosti.

Výzkumný vzorek tvoří žáci 3. – 5. ročníků 1. stupně na třech základních školách v Olomouci. Všechny školy se nachází v oblasti sídlišť, odkud spousta žáků dochází. Do výzkumného šetření se zapojilo celkem 231 žáků.

Vyhodnocení dotazníků zpracovala autorka na základě postupu, který uvádí Lašek (2007) ve své publikaci. Pro větší přehlednost a vzhledem k velkému množství respondentů autorka vytvořila 3 tabulky v Excelu (pro každou základní školu zvlášť), které reprezentují všechny proměnné, které dotazník zjišťuje. Po analýze výsledků výzkumného šetření tak lze hypotézy potvrdit či vyvrátit.

2.3 Administrace dotazníku

K výzkumnému šetření autorka zvolila upravený dotazník autorů J. Mareše a J. Laška s názvem „My Class Inventory“ (MCI). Autorka se pokusila kontaktovat vícero základních škol v Olomouci, ale pouze tři jí poskytly zpětnou vazbu s pozitivní zprávou, že by bylo možné výzkumné šetření realizovat. Na základě e-mailové korespondence a telefonické domluvy tedy dále kontaktovala jednotlivé zástupkyně pro 1. stupeň na třech základních školách. Na osobních schůzkách se zástupkyněmi předala na konci měsíce března roku 2022 autorka dotazníky společně s příslušnými instrukcemi.

Zástupkyně pro 1. stupeň předaly dotazník třídním učitelům jednotlivých tříd společně s instrukcemi, které autorka předala společně s dotazníky. Třídní učitelé žákům sdělili, že se nejedná o žádné testy nebo přezkoušení, proto žáci nebudou hodnoceni známkou. Žákům bylo zdůrazněno, aby dotazník vyplňovat každý samostatně a nesnažil se opisovat od svých spolužáků. Časová dotace na vyplnění dotazníku se pohybuje od 15 – 20 minut. Žákům bylo vysvětleno, z jakého důvodu dotazník vyplňují, také že je jejich názor jedinečný a velmi důležitý. Pokud někomu nebude nějaká otázka jasná, může se individuálně doptat pedagoga. Jestliže s danou otázkou souhlasí, zakroužkují „Ano“, pokud nesouhlasí, zakroužkují „Ne“. V případě, že se žáci spletou a budou chtít svou odpověď změnit, chybnou odpověď zaškrtnou křížkem a následně zakroužkují správnou odpověď. Pokud možno, bylo by dobré odpovědět na všechny příslušné otázky. Na závěr sdělených pokynů pedagogové upozornili žáky na to, aby vyplnili

v horní části dotazníku třídu a školu. Po vybrání dotazníků je žádoucí žáky pochválit za jejich snahu.

V každé třídě probíhalo vyplňování dotazníků individuálně. Již při úvodních pokynech někteří žáci sdělili, že si nepřejí dotazník vyplňovat (i po náležité motivaci). V tomto případě pedagogové žáky do vyplňování nijak nenutili a poskytli jim náhradní aktivitu. Zpravidla žákům 3. ročníků trvalo vyplňování déle než žákům 5. ročníků. Také u žáků 3. a 4. ročníků pedagogové volili frontální metodu při vyplňování dotazníků. Všichni žáci se v průběhu individuálně doptávali, pokud neporozuměli dané otázce. Žáci dostali dostatečný prostor k vyplňování. V závěru po vybrání dotazníků pedagogové ocenili všechny žáky za jejich snahu a byli náležitě pochváleni. V závěru zástupkyně 1. stupňů předaly autorce vyplněné dotazníky a v krátkosti sdělily informace, jak v jednotlivých třídách výzkumné šetření probíhalo. Autorku velmi překvapila a potěšila návratnost dotazníků a v následující době se začala věnovat zpracovávání výsledků.

2.4 Popis metody dotazníku

Dotazník MCI (My Class Inventory)

Autory této metody, která je hojně využívána v různých zemích světa, jsou Australané B. J. Fraser a D. L. Fisher (1986). Metoda byla vyvinuta pro poznávání třídy na základní škole. Slouží k praktickému využití a také k výzkumu. Učitelé dotazník rádi využívají díky jednoduché konstrukci a způsobu vyhodnocování. Učitel tak dokáže bez obtíží rychlým způsobem proniknout do různých oblastí života ve třídě. Tyto oblasti učitel vnímá mnohdy pouze intuitivně. Ze získaných dat a následného vyhodnocení může pedagog zasáhnout do klimatu třídy a přizpůsobit různé aktivity dle zájmu žáků.

Tato dotazníková metoda je nazývána jako „Naše třída“ a je určena pro žáky 3. – 6. třídy základních škol. Jedná se o zjednodušení rozsáhlého dotazníku zvaného „LEI“, který obsahuje 15 škál. Žáci na každou otázku mohli odpovědět čtyřmi různými způsoby. Tato metoda je založena na principu Lickertovy hodnotící škály. Součástí dotazníků je záznamový arch, do kterého žáci zaznamenávají své odpovědi.

Aktuální dotazník MCI se od původního LEI liší ve čtyřech oblastech. Dotazník MCI minimalizuje únavu žáků, jelikož obsahuje pouze 5 hodnotících škál. Druhou výhodou je zjednodušené znění otázek. Třetí výhoda spočívá v redukci odpovědí na jednotlivé otázky. V tomto případě nedochází k chybám, které vznikají při přenosu odpovědí a žáci tak odpovídají „ano – ne“. Čtvrtou výhodu autoři Fraser a Fisher (1986) vidí ve vysoké reliabilitě, validitě a značné rozlišovací schopnosti dotazníku, který umožňuje diferencovaně a podrobně popsat třídní klima.

Aktuální dotazník obsahuje 25 otázek, na které žáci samostatně odpovídají „Ano“ – 3 body, „Ne“ – 1 bod. U některých otázek se objevuje písmeno „R“, u kterého je hodnocení obrácené. U nezodpovězené otázky či chybné odpovědi (zakroužkování nebo přeškrtnutí obou možností) se automaticky přičítají 2 body.

Dotazník má dvě platné formy. Aktuální forma dotazníku zjišťuje současné klima třídy. Preferovaná forma dotazníku je zaměřena na zjištění přání žáků, jaké klima by mělo být. Autoři doporučují nejdříve zadat preferovanou formu a po dvou týdnech aktuální formu dotazníku. V tomto případě se autorka z omezených časových možností rozhodla preferovanou formu neposkytnout.

Tato metoda dotazníku zjišťuje celkem 5 proměnných klimatu ve třídě:

- 1) Spokojenost ve třídě - zjišťuje míru uspokojení z pobytu ve škole, pohodu a vztahy žáků ke své třídě
- 2) Tření ve třídě – zjišťuje se míra sporů a napětí, nevhodné sociální chování a také kompilace ve vztazích mezi žáky
- 3) Soutěživost ve třídě - zjišťuje míru snahy pro vyniknutí, konkurenční vztahy mezi žáky ve třídě a prožívání školních neúspěchů
- 4) Obtížnost učení – zjišťuje, nakolik se zdá učení žákům obtížné/namáhavé, jak žáci prožívají nároky školy
- 5) Soudržnost třídy – zjišťuje míru nepřátelských i přátelských vztahů mezi žáky a míru pospolitosti v dané třídě

Pro každou z pěti proměnných se u jednotlivých položek dotazníku body zaznamenají na dolní okraj dotazníku a sčítají se. Každou proměnnou lze skórovat minimálně 5 a maximálně 15 body. Časová dotace pro vyplňování dotazníku bývá zpravidla přibližně 20 minut včetně instrukcí, které pedagog žákům předává. (Lašek, 2007)

2.5 Výzkumný vzorek

Autorka prováděla výzkumné šetření na třech vybraných základních školách v Olomouci. Jedná se o základní školy:

1. Základní škola Olomouc, Heyrovského 33
2. Základní škola Olomouc, Čajkovského 11
3. FZŠ dr. Milady Horákové a Mateřská škola Olomouc, Rožňavská 21

Všechny školy jsou poměrně velké a nachází se na sídlištích, odkud dochází spousta žáků. Školy také disponují velkým výběrem mimoškolních aktivit, kterých se žáci aktivně účastní. Výuku školy obohacují o studium cizích jazyků a sportovní aktivity. Po domluvě se zástupkyněmi 1. stupně autorka poskytla jednotlivé škole dotazníky s příslušnými požadavky k vyplňování.

1. Základní škola Olomouc, Heyrovského 33

ZŠ Olomouc Heyrovského je úplná škola od 1. do 9. ročníku. Nabízí rozšířenou výuku cizích jazyků a tělesné výchovy. Škola má 44 tříd (24 na 1. stupni a 20 tříd na 2. stupni). Celkem 7 tříd z 1. stupně se nachází na odloučeném pracovišti. Školu navštěvuje celkem 1023 žáků (z toho 136 žáků 1. stupně na odloučeném pracovišti). Od 1. ročníku žáci mohou navštěvovat nepovinný kroužek angličtiny. Od 3. ročníku je vždy jedna třída specializovaná na výuku cizích jazyků. Od 5. ročníku je podpořen rozvoj sportovního nadání ve třídě specializované na tělesnou výchovu se zaměřením na fotbal. Od 6. ročníku žáci hrají basketbal a zaměřují se na atletiku. V současné době se škola řídí podle ŠVP ZV „Škola v pohybu“. Školní pedagogické pracoviště je složeno ze školní psycholožky, třech speciálních pedagogů. Třech metodiků prevence a dvou výchovných poradců pro 1. a 2. stupeň. Škola nabízí zájezdy do německy a anglicky mluvících zemí, sportovní turnaje, výuková soustředění, soustředění sportovních tříd a jiné akce, které se v průběhu roku konají (karneval, vánoční show atd.). Škola spolupracuje s jazykovou školou Lingua centrum (mezinárodní jazykové zkoušky), AK Olomouc, SK Sigma Olomouc, Regionální fotbalovou akademií Olomouckého kraje a BCM UP Olomouc.

Výzkumného šetření se účastnilo celkem 77 respondentů. Celkový součet respondentů jednotlivých tříd zobrazuje následující tabulka.

Tabulka č. 1 – celkový počet respondentů v jednotlivých třídách na Základní škole Olomouc, Heyrovského 33

3. třída	25 respondentů
4. třída	28 respondentů
5. třída	24 respondentů

2. Základní škola Olomouc, Čajkovského 11

ZŠ Čajkovského se nachází v oblasti sídliště, ze kterého dochází spousta žáků. Nabízí také různé mimoškolní aktivity ve formě zájmových útvarů – výtvarné tvoření, hravá jóga, veselá věda a maňáskové divadlo. Základní škola rovněž disponuje sportovní halou a venkovním hřištěm s umělým povrchem. Prioritou školy je výuka cizích jazyků – němčina, angličtina a španělština.

Výzkumného šetření se účastnilo celkem 76 žáků. Celkový počet respondentů jednotlivých tříd zobrazuje následující tabulka.

Tabulka č. 2 – celkový počet respondentů v jednotlivých třídách na Základní škole Olomouc, Čajkovského 11

3. třída	24 respondentů
4. třída	27 respondentů
5. třída	25 respondentů

3. FZŠ dr. Milady Horákové a Mateřská škola Olomouc, Rožňavská 21

Fakultní základní škola je součástí sídliště v části Nové Sady v Olomouci. Škola byla vybudována pro více než 600 žáků 1. – 9. ročníku. V současné době jsou součástí školy i dvě mateřské školy. Škola je vybavena klasickými učebnami, interaktivní tabulí, dílnou, cvičnou kuchyní, keramickou dílnou i počítačovými učebnami. Výuka na škole probíhá podle ŠVP ZV – „Poznáváme sebe a svět“. Od 1. ročníku žáci absolvují výuku anglického jazyka a začátkem 2. stupně se učí rusky a francouzsky. Od 4. ročníku je do výukového plánu zařazena výuka informační a komunikační technologie. Velkou pozornost škola věnuje prevenci proti sociálně patologickým jevům. Tuto problematiku škola řeší ve spolupráci se sociálním odborem Statutárního města Olomouc, s Poradnou pro ženy a dívky v Olomouci, Sdružením D a Policií ČR.

Děti se mohou také účastnit zájmových kroužků, jako jsou např. míčové hry, pěvecký kroužek, dramatický kroužek, počítačová kroužek, květiny – pěstitelství, pohybové a sportovní hry, florbal, keramika, školní kapela a logokroužek, který se dle samotného názvu zaměřuje na logopedickou prevenci.

Výzkumného šetření se účastnilo celkem 78 respondentů. Celkový počet respondentů jednotlivých tříd zobrazuje následující tabulka.

Tabulka č. 3 – celkový počet respondentů v jednotlivých třídách na FZŠ dr. Milady Horákové a Mateřské škole Olomouc, Rožňavská 21

3. třída	25 respondentů
4. třída	27 respondentů
5. třída	26 respondentů

Při součtu respondentů autorka zjišťuje, že se na výzkumném šetření podílelo celkem 231 žáků. Z každé základní školy se účastnilo téměř stejné množství respondentů. Nejvíce respondentů se zapojilo na FZŠ dr. Milady Horákové a Mateřská škola

Olomouc, Rožňavská 21, dále na Základní škole Olomouc, Heyrovského 33 a nejméně respondentů vyplňovalo dotazník na Základní škole Olomouc, Čajkovského 11. Autorka nemá k dispozici přesná čísla respondentů, kteří dotazník odmítli z jakéhokoliv důvodu vyplnit či zrovna nebyli ve škole přítomni. Z autorčina pohledu je však celkový počet respondentů dostačující k provedení výzkumného šetření.

2.6 Způsob zpracování výsledků dotazníku

Vyhodnocení spočívá v tom, že za každou otázku, na kterou odpovídá žák „Ano“, se skóruje 3 body. Za zakroužkované „Ne“ se uděluje 1 bod. V případě, že se u otázky za možnostmi odpovědí nachází písmeno „R“, skóruje se obráceně. Tudiž za odpověď „Ano“ se přičítá 1 bod a u „Ne“ celkem 3 body. Písmeno „R“ se nachází u otázek č. 6, 9, 10, 16 a 24. Pokud žák na kteroukoliv otázku neodpoví, zakroužkuje obě možnosti nebo škrtně obě možnosti, přičítají se 2 body. Při sečtení jednotlivých bodů u všech otázek se celkový součet bodů zaznamenává na dolní okraj dotazníku. Dotazník se zaměřuje na 5 proměnných.

- 1) Soudržnost třídy – otázka č. 5, 10, 15, 20 a 25.
- 2) Spokojenost ve třídě – otázka č. 1, 6, 11, 16 a 21.
- 3) Třenice ve třídě – otázka č. 2, 7, 12, 17 a 22.
- 4) Soutěživost ve třídě – otázka č. 3, 8, 13, 18 a 23.
- 5) Obtížnost učení – otázka č. 4, 9, 14, 19 a 24.

U každé z pěti proměnných lze ve výsledku získat minimálně 5 bodů a nejvíce 15 bodů. Každá proměnná představuje v dotazníku 5 otázek, které nejsou postupně seřazené. Vyhodnocení běžně velké třídy včetně instrukcí výzkumnému pracovníkovi či učiteli trvá přibližně 20 minut. (Lašek, 2007)

Po vybrání všech dotazníků autorka postupně sčítala body v každém dotazníku pro každou proměnnou zvlášť a výsledky zaznamenávala na dolní okraj listu. Autorka vytvořila celkem 3 tabulky v Excelu pro každou základní školu zvlášť. Každá tabulka

obsahuje 5 zkoumaných hypotéz. Do jednotlivých polí pod sebe autorka zaznamenávala počty bodů, které žáci získali. Dle funkce v Excelu zvanou „PRŮMĚR“, která určuje střední hodnotu všech získaných bodů pro konkrétní třídu, autorka zjistila výsledný průměr. Na základě průměru autorka zjistila, zda žáci spadají do pásma běžných hodnot, které uvádí Lašek (2007) ve své publikaci a také rozdíl mezi aritmetickými průměry. Ze získaného průměru tak autorka mohla hodnotit 5 stanovených hypotéz, které řeší v praktické části diplomové práce.

2.7 Výsledky

Po obdržení dotazníků autorka sečetla jednotlivé body pro každou proměnnou zvlášť a zaznamenala je do tabulek v Excelu. Pro větší přehlednost vytvořila tabulky v Excelu pro každou základní školu zvlášť. Pomocí funkce „PRŮMĚR“ se tak dopracovala k výsledným aritmetickým průměrům pro každou hypotézu. Zjištěné aritmetické průměry jednotlivých proměnných a jejich srovnání s běžným pásmem hodnot autorka zaznamenala do přehledných tabulek v této kapitole. Na základě zjištěných výsledků lze zkoumané hypotézy potvrdit či vyvrátit. Následující tabulka zobrazuje běžné pásmo hodnot pro každou proměnnou.

Tabulka č. 4 – Pásmo běžně vyskytujících se hodnot - aktuální forma dotazníku „MCI“

(Zdroj: Lašek, 2007)

	Pásmo běžných hodnot
<i>Spokojenost</i>	10,0 – 14,4
<i>Třenice</i>	6,9 – 13,1
<i>Soutěživost</i>	9,7 – 14,8
<i>Obtížnost</i>	6,2 – 11,1
<i>Soudržnost</i>	6,4 – 12,9

1) Základní škola Olomouc, Heyrovského 33

H1: Žáci 3. třídy jsou spokojenější než žáci 5. třídy.

Tabulka č. 5 – aritmetické průměry tříd 3. A a 5. A v porovnání pásma běžných hodnot

<i>Spokojenost</i>	Aritmetický průměr	Pásma běžných hodnot
3. A	13,44	10,0 – 14,4
5. A	12,62	10,0 – 14,4

Ze získaného aritmetického průměru vyplívá, že žáci 3. třídy jsou spokojenější než žáci 5. třídy. Rozdíl v aritmetickém průměru ovšem není až tak velký – liší se o 0,82 bodů. Obě třídy spadají do běžného pásma hodnot. V tomto případě lze hypotézu potvrdit.

H2: Třenice mají mezi sebou více žáci 4. třídy než žáci 3. třídy.

Tabulka č. 6 – aritmetické průměry tříd 4. A a 3. A v porovnání pásma běžných hodnot

<i>Třenice</i>	Aritmetický průměr	Pásma běžných hodnot
4. A	8,10	6,9 – 13,1
3. A	7,12	6,9 – 13,1

Aritmetický průměr se liší o 0,98 bodů. Z toho vyplívá, že se třenice o obou třídách vyskytují poměrně ve stejném množství, ale zase tak často. Autorka se domnívá, proč tomu tak je. Možná je to samotnými žáky, možná učiteli nebo jinými možnými faktory, které ovlivňují třídní klima. Obě třídy však spadají do běžného pásma hodnot. Hypotéza může být v tomto případě potvrzena.

H3: Obtížnost učiva je vyšší u žáků 5. třídy než u žáků 3. třídy.

Tabulka č. 7 – aritmetické průměry tříd 5. A a 3. A v porovnání pásma běžných hodnot

Obtížnost učiva	Aritmetický průměr	Pásmo běžných hodnot
5. A	10,62	6,2 – 11,1
3. A	8,64	6,2 – 11,1

Aritmetický průměr se liší o 1,98 bodů. Obě třídy spadají do běžného pásma hodnot. Jelikož je aritmetický průměr u žáků 5. třídy vyšší než u žáků 3. třídy, lze v tomto případě hypotézu potvrdit.

H4: Soutěživost žáků je vyšší u žáků 4. třídy než u žáků 3. třídy.

Tabulka č. 8 – aritmetické průměry tříd 4. A a 3. A v porovnání pásma běžných hodnot

Soutěživost	Aritmetický průměr	Pásmo běžných hodnot
4. A	12,03	9,7 – 14,8
3. A	10,44	9,7 – 14,8

Ze zjištěného aritmetického průměru vyplývá, že jsou žáci 4. třídy soutěživější než žáci 3. třídy. Aritmetický průměr se v tomto případě liší o 1,59 bodů. V tomto případě lze hypotézu potvrdit.

H5: Žáci 3. třídy vykazují větší míru soudržnosti než žáci 5. třídy.

Tabulka č. 9 – aritmetické průměry tříd 3. A a 5. A v porovnání pásma běžných hodnot

Soudržnost	Aritmetický průměr	Pásmo běžných hodnot
3. A	12,48	6,4 – 12,9
5. A	10,95	6,4 – 12,9

Aritmetický průměr 3. třídy a 5. třídy se liší o 1,53 bodů. Z toho vyplývá, že žáci 5. třídy vykazují menší míru soudržnosti než žáci 3. třídy. Lze v tomto případě hypotézu potvrdit. Obě třídy spadají do pásma běžných hodnot.

Ze získaných výsledků výzkumného šetření lze v tomto případě všech 5 hypotéz potvrdit. Žáci 3., 4. i 5. třídy Základní školy Olomouc, Heyrovského 33 disponují hodnotami, které se běžně vyskytují a tak spadají do pásma běžných hodnot. Lze usoudit, že v porovnání mezi aritmetickými průměry každé proměnné nejsou znatelné výrazné rozdíly.

2) Základní škola Olomouc, Čajkovského 11

H1: Žáci 3. třídy jsou spokojenější než žáci 5. třídy.

Tabulka č. 10 – aritmetické průměry tříd 3. A a 5. A v porovnání pásma běžných hodnot

Spokojenost	Aritmetický průměr	Pásma běžných hodnot
3. A	13,37	10,0 – 14,4
5. A	12,44	10,0 – 14,4

Ze zjištěných aritmetických průměrů lze usoudit, že jsou žáci obou tříd spokojeni. Aritmetické průměry liší celkem o 0,93 bodů. Jelikož je ale aritmetický průměr u třídy 3. A vyšší, lze v tomto případě hypotézu potvrdit.

H2: Třenice mají mezi sebou více žáci 4. třídy než žáci 3. třídy.

Tabulka č. 11 – aritmetické průměry tříd 4. A a 3. A v porovnání pásma běžných hodnot

Třenice	Aritmetický průměr	Pásma běžných hodnot
4. A	8,14	6,9 – 13,1
3. A	7,37	6,9 – 13,1

Dle aritmetických průměrů se třenice v obou třídách vyskytují poměrně ve stejném množství. Aritmetické průměry se liší pouze o 0,77 bodů. Obě třídy spadají do běžného pásma hodnot. Jelikož je aritmetický průměr u třídy 4. A vyšší, lze v tomto případě hypotézu potvrdit.

H3: Obtížnost učiva je vyšší u žáků 5. třídy než u žáků 3. třídy.

Tabulka č. 12 – aritmetické průměry tříd 5. A a 3. A v porovnání pásma běžných hodnot

Obtížnost učiva	Aritmetický průměr	Pásma běžných hodnot
5. A	10,12	6,2 – 11,1
3. A	8,9	6,2 – 11,1

Dle aritmetického průměru je u žáků 5. A obtížnost učiva vyšší než u žáků 3. A. Rozdíl aritmetického průměru činí 1,22 bodů. Obě třídy však spadají do běžného pásma hodnot. Jelikož je aritmetický průměr u žáků 5. třídy vyšší než u žáků 3. třídy, v tomto případě hypotézu autorka potvrzuje.

H4: Soutěživost žáků je vyšší u žáků 4. třídy než u žáků 3. třídy.

Tabulka č. 13 – aritmetické průměry tříd 4. A a 3. A v porovnání pásma běžných hodnot

Soutěživost	Aritmetický průměr	Pásma běžných hodnot
4. A	11,85	9,7 – 14,8
3. A	8,08	9,7 – 14,8

Ze zjištěného aritmetického průměru vyplývá, že jsou žáci 4. třídy soutěživější než žáci 3. třídy. Aritmetický průměr se v tomto případě liší o 1,59 bodů. V tomto případě lze hypotézu potvrdit.

H5: Žáci 3. třídy vykazují větší míru soudržnosti než žáci 5. třídy.

Tabulka č. 14 – aritmetické průměry tříd 3. A a 5. A v porovnání pásma běžných hodnot

Soudržnost	Aritmetický průměr	Pásma běžných hodnot
3. A	12,12	6,4 – 12,9
5. A	11,12	6,4 – 12,9

Aritmetický průměr obou tříd se liší o 1 bod. Z toho vyplývá, že žáci 5. třídy vykazují menší míru soudržnosti než žáci 3. třídy. Obě třídy však vykazují vysokou míru soudržnosti. Aritmetický průměr 3. A je vyšší než u žáků 5. A, tudíž lze v tomto případě hypotézu potvrdit.

Všech 5 hypotéz lze na základě zjištěných aritmetických průměrů potvrdit. Žáci všech tříd Základní školy Olomouc, Čajkovského 11 disponují hodnotami, které se běžně vyskytují a tak spadají do pásma běžných hodnot. V porovnání rozdílů mezi aritmetickými průměry jednotlivých tříd nejsou opět znatelné výrazné rozdíly.

3) FZŠ dr. Milady Horákové a Mateřská škola Olomouc, Rožňavská 21

H1: Žáci 3. třídy jsou spokojenější než žáci 5. třídy.

Tabulka č. 15 – aritmetické průměry tříd 3. A a 5. A v porovnání pásma běžných hodnot

Spokojenost	Aritmetický průměr	Pásma běžných hodnot
3. A	13,24	10,0 – 14,4
5. A	12,30	10,0 – 14,4

Ze získaného aritmetického průměru vyplývá, že žáci 3. třídy jsou spokojenější než žáci 5. třídy, tudíž lze hypotézu potvrdit. Rozdíl v aritmetických průměrech je celkem 0,94 bodů. Obě třídy se řadí do běžného pásma hodnot.

H2: Třenice mají mezi sebou více žáci 4. třídy než žáci 3. třídy.

Tabulka č. 16 – aritmetické průměry tříd 4. A a 3. A v porovnání pásma běžných hodnot

Třenice	Aritmetický průměr	Pásma běžných hodnot
4. A	8,40	6,9 – 13,1
3. A	8,04	6,9 – 13,1

Ze zjištěných aritmetických průměrů lze usoudit, že se třenice vyskytují v obou třídách poměrně ve stejném množství. Rozdíl průměrů je nepatrný - celkem 0,36 bodů. Jelikož je ale aritmetický průměr 4. A vyšší, lze v tomto případě hypotézu potvrdit.

H3: Obtížnost učiva je vyšší u žáků 5. třídy než u žáků 3. třídy.

Tabulka č. 17 – aritmetické průměry tříd 5. A a 3. A v porovnání pásma běžných hodnot

Obtížnost učiva	Aritmetický průměr	Pásma běžných hodnot
5. A	10,26	6,2 – 11,1
3. A	8,76	6,2 – 11,1

Obě třídy dle aritmetických průměrů spadají do běžného pásma hodnot. Průměr se liší celkem o 1,5 bodů. Třída 5. A vykazuje vyšší obtížnost učiva než žáci 3. A. V tomto případě lze hypotézu potvrdit.

H4: Soutěživost žáků je vyšší u žáků 4. třídy než u žáků 3. třídy.

Tabulka č. 18 – aritmetické průměry tříd 4. A a 3. A v porovnání pásma běžných hodnot

Soutěživost	Aritmetický průměr	Pásma běžných hodnot
4. A	12,22	9,7 – 14,8
3. A	10,28	9,7 – 14,8

Z aritmetických průměrů vyplývá, že jsou žáci 4. A soutěživější než žáci 3. A. Rozdíl průměrech činí celkem 1,94 bodů. Obě třídy spadají do běžného pásma hodnot. Hypotéza se v tomto případě potvrzuje.

H5: Žáci 3. třídy vykazují větší míru soudržnosti než žáci 5. třídy.

Tabulka č. 19 – aritmetické průměry tříd 3. A a 5. A v porovnání pásma běžných hodnot

Soudržnost	Aritmetický průměr	Pásma běžných hodnot
3. A	12,76	6,4 – 12,9
5. A	10,96	6,4 – 12,9

Aritmetický průměr 3. třídy a 5. třídy se liší o 1,8 bodů. Z toho vyplývá, že žáci 5. třídy vykazují menší míru soudržnosti než žáci 3. třídy. Hypotéza se v tomto případě potvrzuje. V porovnání s běžným pásmem hodnot obě třídy celkově vykazují velkou míru soudržnosti.

Autorka dle předešlých zjištění usuzuje, že jsou žáci 3. ročníků z hlediska spokojenosti všech zmiňovaných základních škol spokojenější než žáci 5. ročníků. Aritmetický průměr se však výrazně neliší a přibližuje se horní hranici hodnoty, která je uvedena v pásmu běžných hodnot. Lze v tomto případě říci, že jsou žáci obou zkoumaných ročníků ve třídě velmi spokojeni.

Třenice se ve všech zkoumaných třídách jednotlivých základních škol dle výsledných aritmetických průměrů výrazně nevyskytují, ale to neznamená, že vůbec. Aritmetické průměry se mezi jednotlivými třídami příliš neliší a řadí se spíše k dolní hranici v souladu s pásmem běžných hodnot. Je však naprosto normální, že se občas třenice mezi žáky vyskytují.

Obtížnost učiva je vyšší u žáků 5. ročníků na všech třech zkoumaných základních školách než u žáků 3. ročníků. Dle získaných výsledků lze usoudit, že žáci všech ročníků hodnotí obtížnost učiva jako průměrnou, ojediněle nadprůměrnou. Vzhledem

k charakteristice škol autorka nepředpokládala, že by žáci obtížnost učiva hodnotili jako podprůměrnou.

Žáci 4. ročníků vykazují větší míru soutěživosti než žáci 3. ročníků na všech třech základních školách. Aritmetické průměry jsou rozdílné. Nejmenší míru soutěživosti v poměru všech zjištěných aritmetických průměrů pro všechny třídy vykazuje 3. A na Základní škole Olomouc, Čajkovského 11 a přibližuje se spíše ke spodní hranici pásma běžných hodnot.

Soudržnost všech tříd na všech třech zmiňovaných základních školách je poměrně vysoká, i když ze zjištěných výsledků vyplývá, že žáci 3. ročníků vykazují větší míru soudržnosti než žáci 5. ročníků. Hodnoty se v tomto případě přibližují k horní hranici běžných hodnot, což značí, že se v třídách vyskytují spíše přátelské vztahy a míra pospolitosti je tak vysoká.

Z výzkumného šetření v souladu s aritmetickými průměry vyplývá, že jsou všichni žáci zkoumaných ročníků ve třídě spokojeni a vykazují velkou míru soudržnosti. Je možné, že se v nějakých případech vyskytnou konflikty, ale ne natolik vážné, aby ohrozily třídní klima. V závěru výzkumného šetření lze pro každou základní školu všech 5 hypotéz potvrdit.

3 DISKUZE

Autorka již v teoretické části diplomové práce popisovala, že se klima třídy nevytváří jen na základě vzájemné interakce mezi aktéry třídního klimatu, ale také na základě dané školy, kde se žáci pohybují. Klima může v neposlední řadě ovlivňovat i materiální vybavení školy, plánované mimoškolní akce a další příležitosti, kterými škola disponuje.

Jako nejobtížnější etapu výzkumu autorka hodnotí samotné oslovení základních škol. Z více oslovených škol autorce poskytly zpětnou vazbu aspoň tři základní školy, kde by bylo možné výzkum uskutečnit. Autorka volila časové období konec měsíce března a začátek měsíce dubna, aby zbytečně nenarušovala chod dané školy a učitelům negativně neovlivnila vyučovací hodiny. I když autorka dotazníky nedistribuovala osobně přímo žákům, návratnost byla překvapivě velmi vysoká.

Pomocí výzkumného šetření se autorce podařilo nahlédnout do aktuálního klimatu daných tříd a získala tak povědomí o vzájemných vztazích mezi žáky. Ze zjištěných výsledků autorku překvapilo, že je v jednotlivých třídách velká míra spokojenosti a dle aritmetických průměrů se příliš neliší. I když byly hypotézy potvrzeny, je zajímavé, že i žáci 5. ročníků jsou ve třídě spokojeni téměř stejně jako žáci 3. ročníků. Autorka se zamýšlí nad faktem, proč tomu tak je. Může to být složením dané třídy nebo i pedagogem, který se o klima třídy opravdu zajímá a umí na něj pohotově reagovat. Autorka nevnímá velké rozdíly komplexně mezi školami. Ve výsledku jsou žáci spokojeni, i soutěživí, občasně se mezi nimi vyskytnou třenice a obtížnost učiva lze hodnotit jako průměrnou. Pokud by autorka v budoucnu prováděla výzkumné šetření, které by se zaměřovalo na zmapování a analyzování třídního klimatu, nevolila by tentokrát náhodný výběr základních škol, ale zaměřila by se nejspíše na státní versus soukromé školy. Popřípadě by bylo možné také provést výzkum na velké městské základní škole a vesnické škole. Pro přesnější analyzování klimatu třídy by určitě volila vhodnou kombinaci metod jako je dotazník, pozorování a rozhovor se žáky a učiteli. Možné by také bylo zjišťovat, jak třídní klima vnímají dívky versus chlapci. Pokud by autorka vybrala pro výzkumné šetření dotazník MCI („My Class Inventory“), bylo by vhodné, aby v určitém časovém rozestupu dle časových možností školy žákům poskytla

i druhou (preferovanou) formu dotazníku, která by výzkum obohatila o další zajímavé závěry.

Cílem výzkumného šetření bylo zmapovat a analyzovat klima v jednotlivých třídách od 3. – 5. ročníku na základní škole. Autorka se domnívá, že diplomová práce může být přínosná i pro nastávajícího pedagoga, který se chce stát aktivním a pozitivním spoluvůrcem třídního klimatu. Nejdůležitější však je, aby měl pedagog dostatečné teoretické znalosti, povědomí o možných metodách analyzování třídního klimatu a také dovednost reagovat na aktuální situace, které se ve třídě vyskytují. V neposlední řadě autorka považuje za důležité mít přístup k odborné literatuře, která poskytuje velké množství výzkumných nástrojů, díky kterým se za správného postupu a následného vyhodnocení pedagogovi podaří nahlédnout do klimatu dané třídy.

4 ZÁVĚR

Hlavním cílem diplomové práce bylo především analyzovat klima 3. – 5. ročníků 1. stupně z pohledu žáků na třech vybraných základních školách v Olomouci. Úkolem diplomové práce bylo poskytnutí čtenáři náhled do problematiky klimatu školních tříd. Vzhledem k množství odborné literatury či odborných článků českých i zahraničních autorů autorka usuzuje, že se s touto problematikou začíná zabývat více odborníků. I na základních školách, kde autorka prováděla výzkumné šetření, se setkala s faktem, že pedagogičtí pracovníci neberou tuto problematiku na lehkou váhu a průběžně se dle časových možností snaží třídní klima diagnostikovat. Využívají různých metod jako je například dotazník, rozhovor, pozorování či sociometrie. Z autorčina pohledu je důležité, aby měl pedagog povědomí o třídním klimatu, jelikož klima samotné je pro výchovně vzdělávací proces i socializaci žáků velmi důležité. V období mladšího školního věku je pro žáky školní třída místem, kde by se měli cítit chtěně, bezpečně a příjemně. V neposlední řadě klima třídy svým způsobem ovlivňuje žáky z hlediska rozvoje jejich osobnosti.

Teoretická část diplomové práce se zabývala dítětem v období mladšího školního věku a jeho důležitými milníky v jeho životě. Pro pedagogy je více než nutné, aby měli patričný přehled z hlediska vývojové psychologie. Nejen sociální, emocionální, fyzický i psychický vývoj jednotlivých žáků může svým způsobem ovlivňovat třídní klima. Dále autorka v teoretické části popisuje charakteristiku třídního klimatu a faktory, které třídní klima ovlivňují. Dále se zabývá přístupy zkoumání třídního klimatu a metody, které lze při výzkumném šetření využít.

V praktické části se autorka snažila na základě výzkumného šetření dopracovat k potvrzení či vyvrácení hypotéz. Zvolila metodu dotazníku, která v relativně krátkém čase poskytla dostatečné množství informací, které napomohly hypotézy potvrdit. Pro výzkumné šetření autorka využila dotazník „My Class Inventory“ (MCI), který obsahuje 5 proměnných týkající se třídního klimatu. Ačkoliv autorka oslovila ředitele více základních škol v Olomouci, nakonec spolupráci potvrdily celkem 3 základní školy, na kterých tedy zmiňovaný výzkum provedla. Ačkoliv byly všechny

hypotézy potvrzeny, lze usoudit, že se u zkoumaných tříd v souladu s danými hypotézami nevyskytují enormní rozdíly. Autorka tedy dle výsledků výzkumného šetření může konstatovat, že jsou žáci ve třídě spokojeni a vyskytuje se zde větší míra soudržnosti mezi žáky. Třenice a soutěživost se zde také vyskytují, ale ne ve větší míře. Obtížnost učiva spadá u všech ročníků do běžného pásma hodnot.

I když lze z výzkumného šetření usoudit, že třídy disponují hodnotami, které se běžně vyskytují, je stále co zlepšovat. Je možné, že se ve školních třídách občas vyskytnou různé konflikty a rozepře mezi aktéry třídního klimatu, které mohou příjemné třídní klima negativně ovlivnit či rozvrátit. V tomto případě je důležité, aby pedagog disponoval nejen znalostmi, ale také dovednostmi a schopnostmi, jak narušené klima uvést do původního stavu. Velkou výhodou autorka spatřuje v možnostech základních škol, které disponují v případě výskytu nepříjemných situací (i z hlediska prevence) poradenským systémem. V dnešní době se bohužel setkáváme s tím, že se i na 1. stupni základních škol objevují nežádoucí sociálně patologické jevy, které třídní klima negativně narušují. Bylo by více než žádoucí, aby problematika třídního klimatu nebyla v budoucnosti opomíjena, a aby se naopak rozšiřovala o kvalitní množství odborné literatury či články, které poskytnou pedagogům základních škol potřebné nástroje k diagnostice třídního klimatu.

5 LITERATURA

ALLEN, K. Eileen a Lynn R. MAROTZ. *Přehled vývoje dítěte od prenatálního období do 8 let*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-614-4.

ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2011. ISBN: 978-80-247-2993-0

ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.

ČÁP, Jan. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-717-8463-x.

GRECMANOVÁ, Helena. *Obecná pedagogika*. Olomouc: Hanex, 2002. Edukace (Hanex). ISBN 80-85783-24-x.

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

HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 8024604361.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-9225-0.

JANÍK, Tomáš a Vlastimil ŠVEC. *K perspektivám školního vzdělávání*. Brno: Paido, 2009. Pedagogický výzkum v teorii a praxi. ISBN 978-80-7315-193-5.

JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. Psyché (Grada). ISBN 978-80-271-0586-1.

KANTOROVÁ, Jana a Helena GRECMANOVÁ. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008. Vzdělávání. ISBN 978-80-7409-024-0.

KAŠPÁRKOVÁ, Jana. *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu: konstrukce a aplikace v praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1852-0.

KAŠPÁRKOVÁ, Svatava. *Pedagogická diagnostika třídy a žáka*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2009. ISBN 9788073187903.

KOHOUTEK, Rudolf. *Základy užití psychologie*. Brno: CERM, 2002. ISBN 80-214-2203-3.

LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-088-4.

LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 9788070419809.

MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

- MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 9788087063798.
- MAREŠ, Jiří. Sociální klima školní třídy: přehledová studie [online]. 1998, 14 s. [cit.2012-04-09]. Dostupné z: http://www.klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012. ISBN 978-80-7357-679-0.
- MOEN, A.L., SHERIDAN, S.M., SCHUMACHER, R.E. et al. Early Childhood Student–Teacher Relationships: What is the Role of Classroom Climate for Children Who are Disadvantaged?. *Early Childhood Educ J* 47, 331–341 (2019). <https://doi.org/10.1007/s10643-019-00931-x>
- NAVRÁTIL, Stanislav a Jan MATTIOLI. *Problémové chování dětí a mládeže: [jak mu předcházet, jak ho eliminovat]*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3672-3.
- OBST, Otto. *Obecná didaktika*. 2. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. ISBN 978-80-244-5141-1.
- PANDA, K. C. *Elements of Child Development*. New Dehli: Kalyani Publishers, 1981. ISBN 81-7663-467-0
- PAVLAS, Ivan a Maria VAŠUTOVÁ. *Vývojová psychologie I: pro studenty učitelství a vychovatelství*. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999. ISBN 80-7042-153-3.
- PETLÁK, Erich. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris, 2006. ISBN 8089018971.
- PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. 4., aktualizované vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0872-3.
- PUGNEROVÁ, Michaela. *Psychologie: pro studenty pedagogických oborů*. Praha: Grada, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0532-8.
- SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra. Tvorba kvalitního klimatu (školy, třídy) – výzva pro učitelské vzdělávání (s. 341) In 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 8073020645.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-942-9.

ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka. *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-0629-2.

ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, Lidka. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2022. ISBN: 978-80-246-5023-4.

VYKOPALOVÁ, Hana. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1992. ISBN 8070671610.

6 PŘÍLOHY

Příloha č. 1 - Dotazník MCI („My Class Inventory“) – aktuální forma
(Zdroj: Lašek, 2007, str. 68-69)

Dotazník: Naše třída - Aktuální forma

Jméno..... Třída..... Škola.....

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 mi 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

Fakultní základní škola dr. Milady Horákové
a Mateřská škola Olomouc
Rožňavská 21
779 00 Olomouc

POVOLENÍ O SPOLUPRÁCI PŘI VÝZKUMU NA ZŠ

Vážený pane řediteli,

jsem studentkou oboru Sociální pedagogika – specializace Výchovné poradenství na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Dovoluji si Vás tímto požádat o spolupráci při výzkumu třídního klimatu, který uskutečňuji na 1. stupních vybraných základních škol. Tento výzkum se uskutečňuje ve 3. - 5. ročníku v podobě anonymního dotazníku, jehož cílem je zjistit hodnocení celkového klimatu třídy – jak jej vnímají jednotlivci a jak jej vnímá třída jako celek. Sběr dat je důvěrný a bude sloužit jen pro vědecké účely a k podkladům mé diplomové práce.

Děkuji Vám za laskavost a ochotu, kterou mi odpovědným přístupem k vyplnění dotazníku prokazujete.



Bc. Anežka Rozsívalová

Studentka kombinovaného studia PdF UPOL

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Anežka Rozsivalová
Katedra:	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Jana Kantorová, Ph. D.
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Klima tříd na 1. stupni základní školy
Název v angličtině:	Climate of classes at the 1st level of primary school
Anotace práce:	Tato diplomová práce je zaměřena na analýzu klimatu třídy žáků 3. – 5. ročníků na třech vybraných základních školách v Olomouci. Teoretická část se zaměřuje na charakteristiku dítěte mladšího školního věku a jeho důležité milníky v životě. Dále popisuje charakteristiku třídního klimatu a faktory, které jej ovlivňují. Empirická část diplomové práce se uskutečnila na základě zvolené metody upraveného dotazníku „My Class Inventory“ (MCI) – J. Mareš, J. Lašek. Tento dotazník zjišťuje aktuální klima třídy na základních školách.
Klíčová slova:	Klima tříd, školní třída, základní škola, mladší školní věk, faktory klimatu třídy, aktéři třídního klimatu, metody měření klimatu.
Anotace v angličtině:	This diploma thesis is focused on the analysis of the classroom climate of 3rd-5th grade students at three selected primary schools in Olomouc. The theoretical part focuses on the characteristics of a child of younger school age and his important milestones in life. It also describes the characteristics of the classroom climate and the factors that influence it. The empirical part of the thesis was carried out on the basis of the chosen method of the adapted questionnaire "My Class Inventory" (MCI) - J. Mareš, J. Lašek. This questionnaire examines the current classroom climate in elementary schools.
Klíčová slova v angličtině:	Classroom climate, school class, primary school, younger school age, classroom climate factors, classroom climate actors, climate measurement methods.
Přílohy vázané v práci:	2 přílohy
Rozsah práce:	75 stran + 2 přílohy, 111 313 znaků
Jazyk práce:	český