

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

DISERTAČNÍ PRÁCE

2013

Mgr. Veronika Trnková

**UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI**  
**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**  
**Ústav pedagogiky a sociálních studií**

**Disertační práce**

Mgr. Veronika Trnková

**FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ KLIMA VE TŘÍDĚ**

Olomouc 2013

Školitel: doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.

## Prohlášení

Předloženou disertační práci na téma *Faktory ovlivňující klima ve třídě* jsem vypracovala samostatně a použila jsem jen zdroje uvedené v seznamu použité literatury a zdrojů. V souvislosti s vytvořením této disertační práce nebyla porušena autorská práva třetích osob.

Disertační práce byla zpracována v souladu s normami ČSN 01 6910 Úprava písemností psaných strojem nebo zpracovaných textovým editorem, ČSN ISO 7144 Dokumentace – Formální úprava disertací a podobných dokumentů, ČSN ISO 690 (01 0197) Informace a dokumentace – Pravidla pro bibliografické odkazy a citace informačních zdrojů.

Tato nebo obdobná práce nebyla doposud mnou využita k získání jiného akademického titulu.

Tištěná verze práce je shodná s prací na CD nosiči.

V Olomouci 20. srpna 2013

.....

Mgr. Veronika Trnková

Za cenné rady a odborné vedení při zpracování disertační práce děkuji svému školiteli,  
doc. PaedDr. Petru Urbánkovi, Dr.

Mé vřelé poděkování patří také všem respondentům, bez kterých by nebylo možné  
realizovat výzkumné šetření.

V neposlední řadě děkuji svým blízkým za jejich pochopení, trpělivost a podporu při  
studiu a zpracování disertační práce.

## OBSAH

Úvod .....	8
<b>I Teoretická část</b>	
<b>1 Klima třídy .....</b>	<b>13</b>
1.1 Vymezení pojmu klima třídy .....	13
1.2 Konceptualizace klimatu třídy – teoretické otázky.....	19
1.3 Typy klimatu třídy .....	22
1.4 Přístupy ke zkoumání klimatu třídy .....	26
1.5 Metody zkoumání klimatu třídy .....	30
1.6 Historie výzkumu klimatu třídy.....	36
1.7 Klima třídy v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání .....	41
1.8 Znaky pozitivního klimatu třídy .....	47
<b>2 Učitel a jeho osobnost .....</b>	<b>51</b>
2.1 Pedagogické kompetence učitele.....	56
2.2 Osobnost učitele jako faktor ovlivňující klima třídy .....	59
<b>3 Osobnost žáka .....</b>	<b>65</b>
3.1 Žák mladšího školního věku a jeho charakteristika.....	66
3.2 Osobnost žáka jako faktor ovlivňující klima třídy.....	70
<b>4 Školní třída .....</b>	<b>73</b>
4.1 Determinanty školní třídy .....	78
<b>II Empirická část</b>	
<b>5 Cíle a zaměření výzkumného šetření, charakteristika zvolené strategie výzkumu .....</b>	<b>84</b>
5.1 Cíle výzkumného šetření .....	84
5.1.1 Bibliografická opora .....	86
5.2 Výzkumné otázky, hypotézy výzkumu.....	87
5.3 Charakteristika zvolené strategie výzkumu, výzkumné techniky .....	89

5. 4	Etapy výzkumu .....	91
5. 4. 1	První etapa - pilotáž .....	91
5. 4. 2	Druhá etapa - předvýzkum .....	91
5. 4. 2.1	Charakteristika závisle proměnných.....	95
5. 4. 3	Třetí etapa - výzkum .....	96
5.4.3.1	Finální dotazník .....	96
5.4.3.2	Rozhovory.....	99
5.4.3.3	Analýza žákovských prací .....	100
5. 4.4	Výběr výzkumného vzorku, charakteristika respondentů.....	100
<b>6</b>	<b>Analýza získaných dat.....</b>	<b>104</b>
6.1	Vyprofilované shluky .....	104
6.2	Detailní analýza klimatu vybraných tříd.....	114
6.2.1	Analýza třída č. 17 .....	114
6.2.1.1	Rozdíly ve vnímání klimatu třídy u respondentů ze třídy č. 17 vzhledem k pohlaví .....	121
6.2.1.2	Rozdíly ve vnímání klimatu třídy u respondentů ze třídy č. 17 vzhledem k návštěvnosti školních zájmových útvarů.....	129
6.2.1.3	Rozdíly ve vnímání klimatu třídy u respondentů ze třídy č. 17 vzhledem k počtu sourozenců .....	138
6.2.1.4	Analýza rozhovorů a kreseb ve třídě č. 17.....	142
6.2.1.5	Závěry z výzkumu ve třídě č. 17.....	148
6.2.2	Analýza třída č. 15 .....	149
6.2.2.1	Rozdíly ve vnímání klimatu třídy u respondentů ze třídy č. 15 vzhledem k pohlaví .....	158
6.2.2.2	Rozdíly ve vnímání klimatu třídy u respondentů ze třídy č. 15 vzhledem k návštěvnosti školních zájmových útvarů.....	170
6.2.2.3	Rozdíly ve vnímání klimatu třídy u respondentů ze třídy č. 15 vzhledem k počtu sourozenců .....	178
6.2.2.4	Analýza rozhovorů a kreseb ve třídě č. 15.....	184
6.2.2.5	Závěry z výzkumu ve třídě č. 15.....	190
6.2.3	Analýza třída č. 13 .....	191
6.2.3.1	Rozdíly ve vnímání klimatu třídy u respondentů ze třídy č. 13 vzhledem k pohlaví .....	200

6.2.3.2 Rozdíly ve vnímání klimatu třídy u respondentů ze třídy č. 13 vzhledem k návštěvnosti školních zájmových útvarů.....	208
6.2.3.3 Rozdíly ve vnímání klimatu třídy u respondentů ze třídy č. 13 vzhledem k počtu sourozenců.....	217
6.2.3.4 Analýza rozhovorů a kreseb ve třídě č. 13.....	221
6.2.3.5 Závěry z výzkumu ve třídě č. 13.....	226
6.2.4 Analýza klimatu třídy z pohledu homogenních skupin .....	227
6.2.4.1 Závislost mezi početností třídy a kohezí tříd.....	228
6.2.4.2 Závislost mezi ročníky a vztahem k učiteli .....	230
6.2.5 Komparace výsledků jednotlivých tříd a celého výzkumného vzorku .....	232
<b>7 Diskuse .....</b>	<b>237</b>
<b>Závěr .....</b>	<b>242</b>
<b>Seznam použité literatury a zdrojů .....</b>	<b>247</b>
<b>Seznam příloh .....</b>	<b>258</b>
<b>Anotace disertační práce</b>	
<b>Abstract of the dissertation</b>	
<b>Annotation der Dissertation</b>	
<b>Odborné kurikulum</b>	

## Úvod

Od doby, kdy byla v roce 1774 na žádost Marie Terezie na základě Všeobecného školního řádu pro německé normální, hlavní a triviální školy zavedena povinná školní docházka, uběhla již více jak dvě staletí. Samozřejmě se od té doby podoba školy v lecčem změnila. Zavedení povinné docházky považujeme za nejvýznamnější počin ve vzdělávání lidstva, díky ní se škola stala neodmyslitelnou součástí našeho bytí.

Přestože se v průběhu dějin měnila délka povinné školní docházky, pravdou zůstalo, že v ní každý z nás strávil část svého života. Jako učitel i jako rodič považujeme pro své děti za žádoucí, aby škola tvořila kvalitní zázemí pro rozvoj vědomostí, dovedností, ale i charakteru a sociálního chování žáků a zároveň byla příjemným a podnětným pracovním prostředím pro učitele, kteří tyto vědomosti, dovednosti a způsoby chování mají svým žákům zprostředkovávat.

Pevně věříme, že školskou reformou<sup>1</sup>, jež byla zavedena na počátku třetího tisíciletí (tj. roku 2007) se zmíněné požadavky dostaly do popředí zájmů všech vzdělávacích institucí.

Domnívali jsme se, že s klimatem třídy jsme se poprvé setkali až na vysoké škole během magisterského studia na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci v rámci studijního programu Učitelství pro základní školy. Teprve později jsme si uvědomili, že jsme se s ním střetli mnohem dříve - ještě za dob, kdy jsme jako žáci navštěvovali 1. stupeň základní školy. Jako školáci jsme měli „štěstí“ na výborné pedagogy, kteří svým chováním, dovednostmi, vědomostmi, úsilím a citížadostí vždy vytvářeli pozitivní podmínky pro náš školní život a usilovali o podnětné prostředí i přátelský kolektiv. Díky těmto pozitivním zkušenostem jsme se od 1. třídy základní školy chtěli stát učitelem, pedagogem podobným těm, kteří ovlivnili naše vysněné povolání, což se nám později také povedlo.

Až o několik let déle jsme se setkali s většinou zásadních problémů, s nimiž se lze při práci s klimatem třídy v teoretické i výzkumné oblasti setkat. Problematika klimatu třídy nás zaujala natolik, že jsme se jí rozhodli věnovat v průběhu doktorského studia.

Klima třídy je tématem velmi aktuálním a poměrně novým. Aktuálnost tématu práce podporuje také fakt, že si klima třídy našlo své místo i v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy (2007), podle něhož je jedním z úkolů školy vytvářet pozitivní prostředí.

---

<sup>1</sup> Hlavním kritériem zkvalitnění vzdělávání podle nejnovější školské reformy je, že by žáci měli více umět na místo znát.



**Disertační práce** je dělena, jak je v kvalifikačních pracích běžné, **na teoretickou a empirickou část**. Teoretická část, jejíž cíle jsou definovány níže, prezentuje čtenáři základní poznatky z odborné literatury, aktuálních i starších výzkumů, které se vztahují k problematice klimatu třídy, zabývá se tématy relevantními k danému tématu. **Výstupem teoretické části je shrnutí dosavadních poznatků o zkoumané problematice.**

Jak již bylo několikrát zmíněno, stěžejním pojmem disertační práce se stává **klima třídy**. Ačkoli je klima třídy intuitivně srozumitelný termín, často používaný v běžné řeči k charakterizování třídy, případně jako vysvětlující faktor, v literatuře neexistuje jednotná definice. Výčtem definic se zabýváme **v první kapitole** této práce. V této kapitole poskytujeme čtenáři rovněž základní informace o **konceptualizaci klimatu, typech klimatu, přístupech a metodách zkoumání klimatu třídy**. Zaměřujeme se také na **historii výzkumu klimatu třídy**, prezentujeme výsledky výzkumů českých badatelů. Pohlížíme na **klima třídy v Rámcovém vzdělávacím programu** a v neposlední řadě upozorňujeme na **znaky pozitivního klimatu třídy**.

**V druhé kapitole** si klademe za cíl poskytnout základní **informace o učiteli**, jeho pedagogických kompetencích. Poznatky podáváme také o osobnosti učitele jako faktoru ovlivňující klima třídy.

**V třetí kapitole** se věnujeme tématu **osobnosti žáka**, konkretizujeme žáka mladšího školního věku a charakterizujeme osobnost žáka jako faktor ovlivňující klima třídy.

**Čtvrtá kapitola** definuje **školní třídu** a vymezujeme determinanty školní třídy.

Za stěžejní výstup představované disertační práce považujeme **empirickou část**, která je rozložena do dvou samostatných kapitol. **Pátá kapitola** seznamuje čtenáře s **cíli empirické části, charakterizuje zvolenou strategii výzkumu** sestavenou na základě analýzy tuzemských výzkumů. Design výzkumu byl aktualizován na podkladě pilotáže a předvýzkumu. Samotný výzkum byl realizován ve 3 etapách – prostřednictvím dotazníku, rozhovorů a analýzy dětské kresby. Podkapitolou této části je popis **výběru výzkumného vzorku a charakteristika respondentů**.

**Šestá kapitola** přináší **analýzu a interpretaci dat**, které byly v těchto etapách výzkumu získány.

Závěrečné kapitoly následně komparují zjištěná data s některými dříve publikovanými výzkumy (viz **Diskuse**), prezentují přínos disertační práce pro pedagogickou teorii a praxi, upozorňují na úskalí, se kterými jsme se při terénním způsobu sběru dat setkali, poukazují na omezení práce.

Informace použité v disertační práci čerpáme jak ze starších pramenů, tak i z aktuálních domácích i zahraničních odborných monografií, výsledků výzkumů a zdrojů. V některých částech se odkazujeme na online zdroje. Jsme si vědomi rizik použití online zdrojů, snažili jsme se volit relevantní a seriózní internetové stránky.

V souladu s etickým kodexem výzkumné práce nebyla v práci vědomě porušena autorská práva třetích osob (dle zákona č. 21/2000 Sb.) a všechny zdroje jsou řádně citovány. Dodrženy byly citační i technické normy vztahující se ke zpracování odborné kvalifikační práce - ČSN ISO 690 (01 0197) platné od 1. dubna 2011.

## **Cíle disertační práce**

Hlavním cílem připravované disertační práce je **zjistit, jak vnímají klima třídy žáci 1. stupně základní školy.**

Dosažení hlavního cíle je determinováno naplněním konkrétních teoretických a praktických dílčích cílů.

### *Cíle teoretické části*

Prioritním cílem teoretické části je **shrnout dosavadní poznatky o klimatu třídy a relevantní témata s ním spojená.**

Dosažení hlavního teoretického cíle je závislé na naplnění konkrétních teoretických dílčích cílů, které lze shrnout do následujících tezí:

- na základě studia odborné literatury a za pomoci poznatků vycházejících z vlastních zkušeností formulovat témata, které se vztahují k problematice klimatu třídy;
- definovat a analyzovat klima třídy a poukázat na různorodost vymezení tohoto pojmu v dostupné literatuře;
- popsat znaky pozitivního klimatu třídy;
- prezentovat výsledky tuzemských šetření klimatu třídy, jejímiž respondenty byli žáci mladšího školního věku;
- nastínit vliv osobnosti učitele a osobnosti žáka na klima třídy;
- stručně charakterizovat školní třídu.

## *Cíle empirické*

V rámci **empirické části práce**, jejíž cíle jsou definovány níže, byl proveden smíšený výzkum u žáků mladšího školního věku. Ačkoli výsledky šetření s sebou nesou jistá omezení, která jsou v práci popsána, domníváme se, že analýza zjištěných dat může podat zajímavé informace. Výsledky výzkumu nemají přinést pouze nové poznatky o vnímání klimatu třídy žáků mladšího školního věku, ale i komparaci zjištěných informací s tuzemskými výzkumy.

Cíle empirické části práce zde vyjadřujeme stručně. Cíle konkretizujeme v kapitole 5.1.

Prioritním cílem empirické části práce bylo výzkumem zjistit, **jak vnímají klima třídy žáci mladšího školního věku v rámci vybraných tříd**.

Dílní cíle praktické části práce shrnujeme následovně:

1. **Metodologicky, organizačně i zpracováním dat připravit a následně aplikovat** empirické šetření u žáků mladšího školního věku, které bude spočívat:
  - v teoretické opoře;
  - v uskutečnění **první výzkumné sondy**, která bude zjišťovat vnímání klimatu třídy prostřednictvím **osmi indikátorů třídního života** (metodickým nástrojem bude nově vykonstruovaný a námi ověřený **dotazník**);
  - v uskutečnění **druhé výzkumné sondy**, jejíž podstatou je zjištění postojů respondentů **k vlastní třídě a jejich třídnímu učiteli** (metodologickým nástrojem bude analýza **rozhovorů**);
  - v uskutečnění **třetí výzkumné sondy**, která bude zaměřena na **představy žáků o ideální třídě** a komparaci reálných či nereálných požadavků na ideální třídu (metodologickým nástrojem bude analýza **kresby** respondentů, resp. koláže).
2. **Analyzovat získaná data** prostřednictvím:
  - společných profilů respondentů (typologie žáků) ve zvoleném výzkumném souboru a jejich charakteristiky;
  - detailního rozboru klimatu tří vybraných tříd;
  - komparace vnímání klimatu z hlediska homogenních skupin žáků.<sup>2</sup>
3. **Syntetizovat poznatky** ze smíšeného výzkumu.
4. Stanovit **konkrétní doporučení** pro výzkum třídního klimatu u žáků mladšího školního věku.

---

<sup>2</sup> Termín **homogenní skupina žáků** je vysvětlen v kapitole 5.1.

Disertační práce je určena širokému okruhu čtenářů. V první řadě je určena pedagogické komunitě k další diskusi a rozpracování. Práce se může stát podkladem pro navazující výzkum, ať už kvalitativního či kvantitativního. Teorii je možné rozšířit nebo ověřit její vybrané části.

Z hlediska široké veřejnosti přináší základní poznatky o dané problematice.

O výsledky této práce projeví zájem také ředitelé a učitelé zúčastněných škol. Práce tak bude mít i praktický dopad přímo pro zainteresované školy. Pracovníkům škol jsme poskytli zpětnou vazbu o vnímání klimatu třídy z pohledu jejich žáků.

Jsme rovněž přesvědčení, že výsledky práce mohou motivovat ředitele škol i samotné učitele se na podobných výzkumných šetřeních i nadále podílet.

# 1 Klima třídy

V této kapitole se zaměříme na vymezení pojmu klima třídy, poukážeme na názorovou nejednotnost odborné veřejnosti v pojetí a vymezení uvedeného pojmu. Nastíníme vztahy s významově podobnými termíny. Budeme se zabývat historií zkoumání fenoménu třídního klimatu, představíme přístupy a nástroje zkoumání klimatu třídy, přehled dotazníkových šetření. Pozornost zaměříme také na klimatické typy a v neposledním případě poukážeme na znaky pozitivního klimatu třídy.

## 1.1 Vymezení pojmu klima třídy

Klima třídy se potýká s terminologickými problémy, které tkví v nejednotném vymezení a chápání pojmu. Často dochází k nedostatečnému charakterizování jevu, k nelogickému zaměňování pojmu či k neadekvátnímu užívání synonym, která mají vágní význam (např. sociální nálada, třídní svět, třídní život, emocionální tón, kultura nebo duch třídy). Odborníci se doposud nemohou sjednotit na přesné struktuře proměnných klimatu. Shodují se však, že klima závisí na specifické situaci jednotlivé třídy a nevzniká samo o sobě, nýbrž se dlouhodobě vytváří (Grecmanová, 2008).

V dostupné literatuře se dokonce můžeme setkat s autory, kteří vidí rozdíly mezi pojmy třídní klima a klima třídy. K rozdílnému vnímání významu pojmů třídní klima a klima třídy, resp. školní klima a klima školy, se přiklání například Kantorová a Obdržálek. (Obdržálek, 1996; cit. podle Kašpárková, 2007).

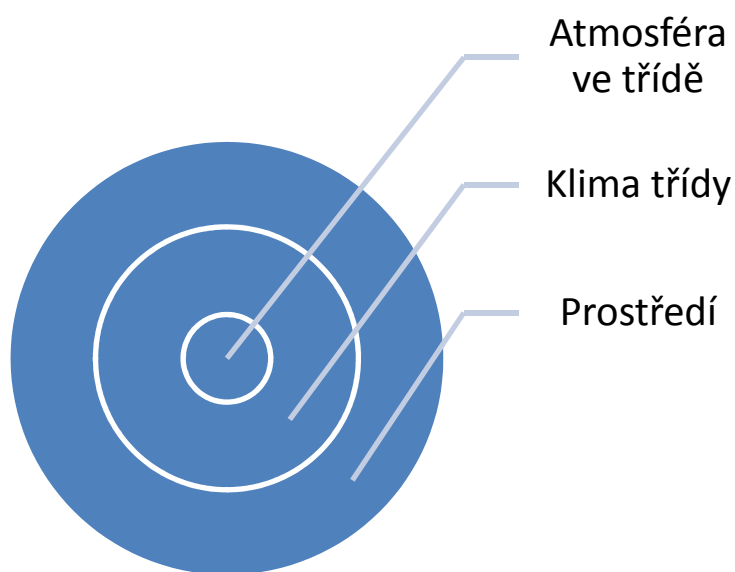
Přes oprávněnou argumentaci autorů preferujících rozlišování významu mezi těmito pojmy jsme se na základě nejednotnosti autorů zkoumajících školní třídy rozhodli nepřikládat zvláštní důraz na rozlišování rozdílů mezi uvedenými termíny. V naší práci používáme pojmy jako ekvivalenty.

Akcent však klademe na nutnost rozlišovat mezi variantami **prostředí – klima – atmosféra**<sup>3</sup>. Např. Helus (1979), Hvozdík (1998), mezi těmito pojmy

---

<sup>3</sup> Vycházíme z publikací (Mareš; Lašek, 1991. Mareš; Křivohlavý, 1996), kteří považují za nezbytné rozlišovat sociálně - psychologické jevy ve škole podle **rozsahu, měnlivosti, délky trvání, obecnosti**.

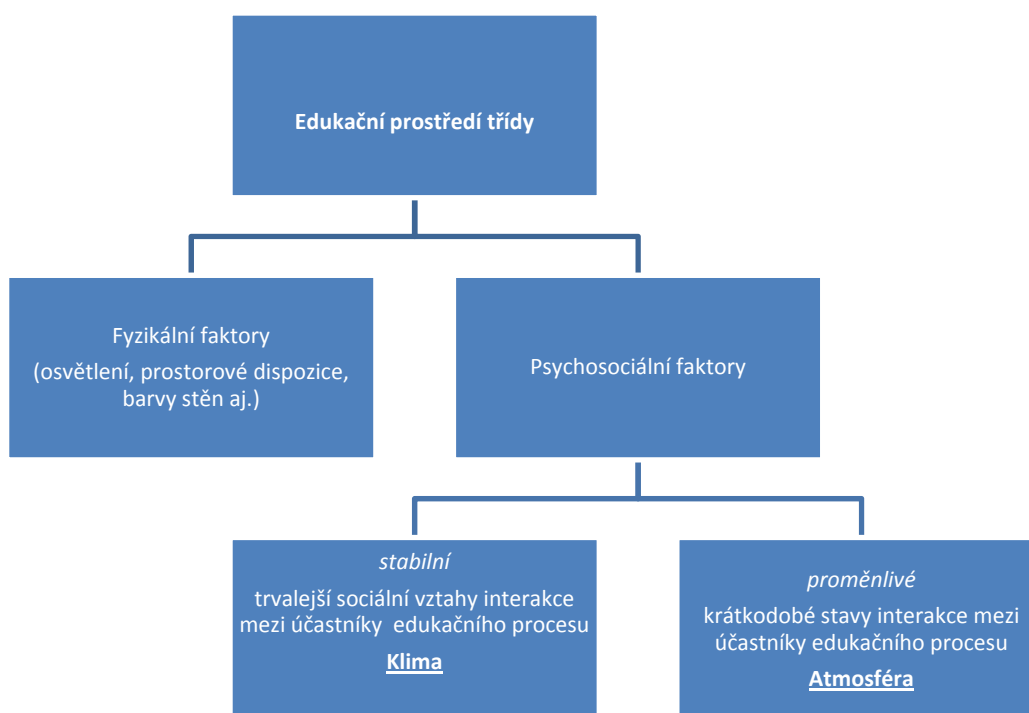
neshledali žádné rozdíly, což však dle našeho mínění může způsobit řadu nedorozumění. České termíny by měly uživatelům umožnit, aby rozlišili sociálně - psychologické jevy ve škole podle rozsahu, měnivosti, délky trvání a obecnosti. Shodujeme se s názorem Mareše a Křivohlavého (in Mareš; Ježek, 2012, s. 6), kteří navrhli tyto varianty (viz **Obrázek 1**). **Prostředí** chápou uvedení autoři jako nejširší označení (týká se i aspektů architektonických, hygienických, ergonomických, akustických, sociálně - psychologických). **Klima třídy** zmínění autoři chápou jako označení sociálně - psychologických jevů dlouhodobých, relativně stabilních po řadu měsíců či let. **Atmosféra** je v jejich pojetí chápána jako soubor sociálně - psychologických jevů krátkodobých, proměnlivých, situačně podmíněných, střídajících se během vyučovacího dne či dokonce v rámci vyučovací hodiny. Tzn., že například během nekázně, kterou musí pedagog autoritativně řešit, může dojít k poklesu jeho oblíbenosti a k nepřátelským reakcím mezi jím a žáky, resp. mezi žáky navzájem. Protože ovšem dlouhodobé vztahy ve třídě jsou příznivé, jde o pouhé vychýlení. Lze očekávat, že se během krátkého období příznivé vztahy vrátí na své původní „hodnoty“.



**Obrázek 1** Vztahy mezi pojmy atmosféra – klima – prostředí, Mareš; Ježek, 2012, s. 6

Klima třídy je často chápáno jako synonymum k pojmu **edukační (učební) prostředí třídy**. Z našeho pohledu je to však nesprávné, neboť mezi těmito pojmy vnímáme neopomenutelný rozdíl (Průcha, 2002a; Mareš, 1998; Čáp a Mareš, 2001).

Důvody nemožnosti záměny klimatu třídy s učebním prostředím vystihuje následující schéma (viz **Obrázek 2**), které je níže podrobněji vysvětleno.



**Obrázek 2** Schéma edukačního prostředí třídy, Průcha (2002a, s. 66)

Edukační prostředí školní třídy lze definovat jako *komplex fyzikálních faktorů a psychosociálních faktorů, které působí ve vnitřním životě třídy*.

- **Fyzikální faktory** prostředí třídy jsou tvořeny zejména velikostí prostoru učebny, konstrukcí a materiálem nábytku, jeho uspořádáním, osvětlením, větráním, využitím barev, technickými zařízeními v učebně - zkrátka vším, co působí na životní a pracovní podmínky žáků a učitelů.
- **Psychosociální faktory** edukačního prostředí jsou tvořeny prostřednictvím interpersonálních vztahů a interakčních procesů mezi účastníky daného prostředí, tj. jednak mezi žáky a učiteli, a jednak mezi žáky navzájem. Souhrnně se působení těchto faktorů vystihuje právě termínem **klima třídy**.

Nejednotnost vymezení pojmu klima třídy dokazují slova Van der Sijde (1988, s. 40), který hovoří o klimatu třídy jako o odlišném pojmu: „Každý ví, oč jde, nikdo jej však nedovede popsat stejným způsobem.“

Bez ohledu na rozlišování rozdílu mezi pojmy klima třídy a třídní klima, jsme se nejčastěji v odborné literatuře setkali s následujícími definicemi klimatu třídy, které se od sebe více či méně odlišují.

Průcha; Walterová.; Mareš ve své publikaci (1998, s. 107) píše: *„Klima třídy je sociálně - psychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálně - emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů). Rozlišuje se klima aktuální (fakticky existující) a klima preferované, které si žáci a učitelé přejí.“*

Ve shodě s Marešem, Průchou a Walterovou vystihuje klima třídy také Kašpárková (2002, s. 4): *„Třídní klima je považováno za sociálně psychologickou proměnnou, která představuje dlouhodobější sociálně emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě, včetně pedagogického působení učitelů školy.“*

Mareš (1998) rozumí pod pojmem klima jevy dlouhodobé, typické pro zvolenou třídu a příslušného učitele po několik měsíců či let. Za tvůrce považuje žáky celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotlivé žáky i učitelé, kteří zde vyučují. S jeho vymezením se ztotožňujeme.

Hartl a Hartlová (2000) definují tento termín podle Mareše jako sociálně - psychologickou proměnnou, dlouhodobější sociálně - emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků na události ve třídě.

Za obsahově zdařilou označujeme definici Tagiuriho, který označuje klima obecně jako souhrn pojmů, které se podílejí na celkové kvalitě uvnitř celé organizace (cit. podle Havlínová et al, 1994). Definice ze své obecnosti umožňuje zahrnout všechny složky podílející se na klimatu třídy (dimenze ekologická, společenská, sociální, kulturní).

Seebauerová (2005, s. 349) hovoří o klimatu jako o „stupni“ jistoty, nenucenosti, podnětnosti, životních, pracovních a vztahových podmínek v prostoru.

Helus a Piřha (1993, s. 23) definují klima třídy prostřednictvím pocitového a postojového rozpoložení, které třída navozuje: *„Klima vyjadřuje něco těžce postižitelného, nehmataitelného, avšak do jisté míry pravidelného a objektivního, což může připadat tomu, kdo se v něm pohybuje, jako určitá samozřejmost. Jedincem bývá klima silně vnímáno tak, že v něm způsobuje celkové rozpoložení převážně pocitové a postojové.“*

Z definice Konarzewski (2004) vyplývá, že klima třídy představuje veškerá pravidla práce a života ve třídě, které učitel žákům vštěpuje a upevňuje během didaktických a výchovných situací (2004; cit. podle Petlák, 2006, s. 27). Od jeho názoru se distancujeme,



neboť se omezuje pouze na jeden element tvořící klima třídy, tj. na pravidla během výchovně vzdělávacího procesu.

Pešková (2003, s. 45) zdůrazňuje odlišné klimatické podmínky v různých lokalitách, ba dokonce v různých zemích: „*Školní klima či klima vzdělávacího procesu je půdou setkání žáků a průvodců, kteří je provázejí k porozumění a ke svobodě. Od pólu k pólu jsou klimatické podmínky v atmosféře různé, stejně jako je různé klima ve školách různých zemí a kultur či různých lokalit.*“ Jejím výroku dáváme za pravdu.

Za hlavního tvůrce klimatu třídy označuje Prokop (1996) učitele, prostřednictvím něhož klima třídy charakterizuje jako souhrn všech pravidel života a činností ve třídě, které určuje učitel během řešení běžných didaktických a výchovných situací.

Spilková (2003, s. 342) chápe klima školní třídy jako „...*komplex zahrnující kvalitu interpersonálních vztahů, komunikace a interakce mezi učitelem a žáky ve třídě, dlouhodobější sociálně emocionální naladění a relativně ustálené způsoby jednání, které jsou založeny na implicitních či explicitních hodnotách a pravidlech života ve třídě.*“

Lašek (2001) si pod pojmem klima třídy představuje trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci ve vzájemné interakci. Klima třídy chápeme jako součást školního klimatu.

Vykopalová (1992) popisuje klima školní třídy jako jev velmi mnohotvárný a složitý. Blíže ho specifikuje jako soubor všech vnějších a vnitřních podmínek působících ve vzájemné součinnosti na jednotlivé žáky a učitele a vzájemně ovlivňující jejich chování.

Kovalčíková (2001, s. 14) vysvětluje sociální klima třídy jako „...*součást vnitřního psychosociálního edukačního prostředí statického charakteru, implicitně obsahující výsledky vlivů vnějšího edukačního fyzikálního a psychosociálního prostředí.*“

Klima ve třídě můžeme též charakterizovat jako soubor generalizovaných postojů, afektivních odpovědí a vnímání ve vztahu k procesům ve třídě mezi žáky (Linková, 2002).

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

Zahraniční výzkumníci Zahn, Kagan a Widaman (1986) charakterizují klima jako soubor generalizovaných postojů, afektivních odpovědí a vnímání ve vztahu k procesům mezi žáky ve třídě.

Pro naše účely jsme definovali klima třídy shodně s Grecmanovou (2008), která o klimatu píše jako o **odrazu objektivní reality v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jeho posuzovatelů.**

Termín klima třídy podle Čápa a Mareše (2001) zahrnuje:

- **Obsahové hledisko**, tj. ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školního života na to, co se ve třídě odehrálo, co se právě odehrává, nebo co se má v budoucnu odehrát. Důležité je, jak klima vnímají ti, kteří se ho přímo zúčastňují, ne jaké klima objektivně je.
- **Časové jevy dlouhodobé**, typické pro danou třídu a učitele po několik měsíců či let. Na rozdíl od atmosféry třídy, která je jevem krátkodobým, situačně podmíněným, se mění během vyučování.

**Klima třídy** vnímáme jako **jednu z variant celkového klimatu školy**, přičemž klima školy nezaměňujeme se školním klimatem, které je jeho součástí, a tedy pojmem podřazeným. Variantu klimatu lze vymezit ve vztahu ke specifickým prostředí, které se na něm podílejí, a osobám, které je vnímají.

Klima třídy se podle přístupu Prokopa (1996) týká jednak emočního ladění interakce učitele a žáků (emočních vztahů), jednak rozdělení moci, stylu řízení, kladení požadavků a jejich kontroly.

Prokop (1996) vymezuje z tohoto hlediska **tři základní typy klimatu** ve školní třídě:

- Klima neosobní profesionality, které vytváří prostředí třídy **orientované na výkon.**
- Klima interpersonální shody, které vytváří prostředí třídy **orientované na spolupráci.**
- Klima institucionalizovaného pořádku, které vytváří prostředí třídy **orientované na dodržování řádu.**

Konstituujícím jevem klimatu třídy jsou **emoce**, tzn. klima je dáno tím, jak se žáci a učitelé ve třídě, nebo v souvislosti s ní, cítí. Klima je tedy emoční a prožitkovou výslednicí různých interpretací či percepcí všech možných vnímatelných aspektů třídy.

Při měření emocí jako podstatného jevu klimatu třídy se lze zaměřit na objektivní nebo na subjektivní ukazatele. **Objektivními indikátory** se rozumí např. pozorování výrazů v obličeji či gest nebo analýza hlasových či verbálních projevů. Za **subjektivní indikátory** se označují výpovědi zkoumaných osob o vlastních emocích, a to spontánní – volně formulované či formalizované (Čáp; Mareš, 2001). Vezmeme-li v potaz dlouhodobější charakter klimatu, má zaměření na objektivní indikátory nevýhodu spočívající v okamžitosti pozorovaných emocí. Aby si výzkumník z údajů mohl udělat obrázek o klimatu, bylo by třeba registrovat emoce poměrně dlouho. To by vyžadovalo intenzivní spolupráci ze strany školy. Z tohoto důvodu bylo pro nás výhodnější použití subjektivních sebesposuzovacích metod, které posuzují prožívání respondentů ve škole za určité období.

Klima ve třídě také ovlivňuje psychiku učitelů, jejich pracovní spokojenost a motivaci. Klima, které učitel navodí, může mít podle Kyriacoua (2004) zásadní vliv na motivaci žáků a jejich postoj k učení. Proto jsou učitelovy dovednosti uplatňované při vytváření kladného klimatu třídy nezbytné.

Klima školní třídy je **utvářeno** různými **prvky**. Lze je rozdělit do několika skupin:

- **prvky související s jednotlivcem** (žákem, učitelem), např. jeho spokojenost, nezávislost, spontánnost, schopnost podřídit se;
- **sociálně - psychologické prvky třídy**, např. soudržnost třídy, možnost uplatnění všech žáků ve třídě, soutěživost, potřeba vyvolávat konflikty;
- **pedagogicko-psychologické**, např. organizovanost třídy, jasnost pravidel třídy, učitelova snaha pomoci žákům, zaměření úkolů a jejich obtížnost, praktičnost zaměření výuky, učitelovo řízení třídy (Filová et al, 2002).

V této kapitole jsme zprostředkovali přehled vybraných definic stěžejního pojmu, poukázali jsme na různé pohledy a obsah klimatu třídy od domácích i zahraničních autorů.

## 1.2 Konceptualizace klimatu třídy – teoretické otázky

Každá teoretická koncepce chápe klima odlišně. Abychom mohli klima zlepšovat, je zapotřebí vědět, z čeho se skládá, které složky můžeme ve třídě sledovat. Charakter složek

a jejich počet je ovlivněn vybraným teoretickým východiskem. V pedagogických a psychologických publikacích najdeme různé taxonomie, které se snažily konceptualizaci klimatu třídy uspořádat do určitých hierarchických souvislostí.

Jedním z elementárních způsobů, jak konceptualizovat prostředí je klasifikace, tj. rozdělit aspekty, proměnné či prvky prostředí do nějakých základních kategorií, tříd.

V rámci naší práce uvedeme tři pokusy o taxonomie fenoménu klimatu.

První pokus reprezentují autoři **Tagiuri** (1968, cit. podle Čáp; Mareš, 2007) a **Anderson** (1982, cit. podle Čáp; Mareš, 2007), kteří rozlišují čtyři hierarchické úrovně klimatu třídy (viz **Tabulka 1**).

**Tabulka 1** Taxonomie klimatu třídy dle Tagiuri a Andersona (in Čáp; Mareš, 2007, s. 568 – 569)

<b>Kategorie</b>	<b>Aspekty prostředí (environment)</b>
<b>1. ekologie</b>	Fyzické a materiální aspekty prostředí, které jsou vůči aktérům vnější: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>charakteristika budovy, v níž se výuka odehrává.</i></li> </ul>
<b>2. prostředí (milieu)</b>	Proměnné charakterizující, kteří jedinci a skupiny školu tvoří: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>charakteristiky učitelů - délka praxe, platové zařazení;</i></li> <li>• <i>charakteristiky žáků - věk, pohlaví, sociální status apod.</i></li> </ul>
<b>3. sociální systém (skupinové charakteristiky)</b>	Proměnné týkající se vztahů a interakcí mezi jedinci, vztahy mezi jedincem a skupinou, vztahy mezi skupinami: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>vztahy mezi klíčovými účastníky;</i></li> <li>• <i>sociální komunikace;</i></li> <li>• <i>podíl na rozhodování;</i></li> <li>• <i>příležitost k účasti na sociálním dění ve skupině.</i></li> </ul>
<b>4. kultura</b>	Proměnné týkající se systémů hodnot, přesvědčení, smyslu u aktérů dění ve škole, pravidel chování apod.: <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>hodnoty a hodnotové systémy, jež účastníci považují za významné;</i></li> <li>• <i>učitelova zaangażovanost na rozvoji žáků;</i></li> <li>• <i>důraz na kooperaci;</i></li> <li>• <i>důraz na činnosti související se školou;</i></li> <li>• <i>očekávání účastníků;</i></li> <li>• <i>jasnost a konzistentnost cílů.</i></li> </ul>

Představovaná taxonomie nezahrnuje subjektivní percepce prostředí do prostředí jako takového. Chybí zde hodnocení prostředí lidmi, kteří se v prostředí pohybují.

O nápravu Tagiuriho taxonomie se pokusili **Walsh** a **Betz** (1995, in Ježek, 2003b), kteří stanovili pět základních aspektů prostředí, na něž je třeba se zaměřit, abychom si mohli utvořit reálnou představu o prostředí, které chceme zkoumat:

- fyzické a prostorové aspekty prostředí, které mohou ovlivňovat chování;
- uspořádání vybavení prostředí;
- vlastnosti prostředí tak, jak je vnímají jeho účastníci;
- behaviorální aspekty situace;
- institucionální aspekty prostředí.

Autorem třetího pokusu o taxonomie je **Knowles** (Knowles, 1985; cit. podle Čáp; Mareš, 2007, s. 569). Ten rozpracovává Tagiuriho taxonomii a rozšiřuje ji o povinnosti týkající se žáků. Ve své taxonomii stanovil sedm úrovní:

#### **1. podmínky klimatu:**

- a) fyzikální prostředí - architektonické koncipování učebny a způsob jejího vybavení;
- b) psychologické prostředí - vzájemné respektování účastníků, spolupráce účastníků, možnost vzájemného spolehnutí; vzájemná podpora, pomoc, otevřenost a autentičnost jednání, potěšení a radost ze společenství, humánnost, lidskost v jednání;

#### **2. zaangažovanost žáků na společné tvorbě plánů;**

#### **3. zaangažování žáků na diagnostice vlastních potřeb;**

#### **4. zaangažování žáků na definování cílů učení;**

#### **5. zaangažování žáků na návrhu postupů při učení;**

#### **6. pomoc žákům uskutečňovat navržený postup učení;**

#### **7. zaangažovanost žáků na hodnocení průběhu a výsledků vlastního učení.**

O sociálním klimatu třídy se tedy dá uvažovat nejméně v pěti teoretických úrovních. První je úroveň ekologická nebo také fyzikální prostředí. Lidé jsou zde přítomni spíše zprostředkovaně (prostředí školní budovy, učebny, laboratoře, studovny atd). Poté následuje úroveň jedinců (jednotliví učitelé, žáci). Třetí úroveň je úroveň malých sociálních skupin (školní třídy apod.). Čtvrtá zahrnuje větší sociální skupiny (klima školy) a pátá

úroveň - úroveň velkých sociálních skupin, např. úroveň školství dané země, zvláštnosti její kultury (Čáp; Mareš, 2007).

### 1.3 Typy klimatu třídy

V literatuře se setkáváme s různou klasifikací klimatických typů. V rámci naší práce přiblížíme jednak Marešovu, jednak Prokopovu klasifikaci.

Podle Mareše (Čáp; Mareš, 2007, s. 570 – 571) můžeme mikrosociální prostředí třídy sledovat z více hledisek, které charakterizuje **Tabulka 2**.

**Tabulka 2** Typologické přístupy klimatu třídy, Čáp; Mareš, 2007, s. 570 - 571

HLEDISKO	TYPY	PŘÍKLADY
Podle stupně školy	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Klima třídy v mateřské škole;</li> <li>➤ klima třídy na 1. stupni základní školy;</li> <li>➤ klima třídy na 2. stupni základní školy;</li> <li>➤ klima třídy na střední škole;</li> <li>➤ klima ve studijní skupině na vysoké škole apod.</li> </ul>	Klima „třídy“ - studijní skupiny na vysoké škole (Fraser; Treagust; Dennis, 1986).
Podle typu školy	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Klima třídy na gymnáziu;</li> <li>➤ klima třídy na střední odborné škole;</li> <li>➤ klima třídy na středním odborném učilišti;</li> <li>➤ klima třídy na státní – nestátní škole.</li> </ul>	Klima třídy v církevních středních školách (Miezgová, 1994).

Pokračování

<p style="text-align: center;"><b>Podle koncepce výuky</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Klima třídy v tzv. tradiční škole;</li> <li>➤ klima třídy v tzv. alternativní škole.</li> </ul>	<p>Klima třídy v alternativních školách poskytujících populaci „druhou šanci“ (Fraser; Williamson; Tobin, 1987). U nás by se dalo uvažovat o:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ klimatu třídy v obecné škole;</li> <li>➤ klimatu třídy v občanské škole;</li> <li>➤ klimatu třídy ve waldorfské škole, apod.</li> </ul>
<p style="text-align: center;"><b>Podle zvláštností žáků</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Klima třídy, v níž dominují běžní, neproblémoví žáci;</li> <li>➤ klima třídy, kde učitel musí pracovat s „problémovými žáky“;</li> <li>➤ klima třídy podle převládající orientace žáků (např. třída, kde jsou žáci orientovaní na plnění úkolů, na inovace atd.).</li> </ul>	<p>Klima třídy podle převládající orientace žáků. Klima třídy, v němž převládají „problémoví žáci“ (Pierceová, 1994). Klima třídy, němž převládají žáci orientovaní na kontrolu a řízení, na inovace, na příslušnost ke třídě, plnění úkolů, na soutěžení (Moos, 1978).</p>

Pokračování

<p style="text-align: center;"><b>Podle zvláštností učitelů</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Klima třídy, v níž vyučuje začátečník, nováček;</li> <li>➤ klima třídy, v níž vyučuje zkušený učitel;</li> <li>➤ klima třídy, v níž vyučuje vynikající učitel;</li> <li>➤ klima třídy, v níž vyučuje zdravý učitel;</li> <li>➤ klima třídy, v níž vyučuje učitel s patologickými rysy;</li> <li>➤ klima třídy, v níž vyučují učitelé s rozdílnými vyučovacími styly.</li> </ul>	<p>Klima třídy u vynikajících a průměrných učitelů, Fraser; Tobin (1989).</p> <p>Tvořivé/netvořivé klima třídy navozené vyučovacím stylem učitele (Furman, 1985).</p> <p>Klima třídy podle způsobu řízení výuky a uplatňování moci učitelem (Cheng, 1994).</p> <p>Klima třídy u učitelů, kteří rozvíjejí imaginaci, objevování, tvořivost žáků (Litterst; Eyo, 1993).</p>
<p style="text-align: center;"><b>Podle zvláštností vyučovacích předmětů</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Klima při naukových předmětech;</li> <li>➤ klima při „výchovách“;</li> <li>➤ klima při dalších typech vyučovacích předmětů.</li> </ul>	<p>Klima při výuce chemie (Fraser, 1993).</p> <p>Klima při výuce matematiky (Wong, 1995).</p>
<p style="text-align: center;"><b>Podle zvláštností prostředí, v němž se výuka odehrává</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Klima v tradiční učebně;</li> <li>➤ klima při laboratorní výuce.</li> </ul>	<p>Klima třídy při laboratorní výuce (Fraser; Giddings; Mcrobbie, 1993).</p>

Pokračování



<b>Podle zvláštností komunikace, která zprostředkovává sociální kontakt</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Klima při přímé mezilidské komunikaci;</li> <li>➤ klima při učení pomocí počítače;</li> <li>➤ klima ve společenství žáků, které je zprostředkované moderní komunikační technikou (televizní konference, internetovské diskusní skupiny).</li> </ul>	<p>Klima třídy při učení pomocí počítače (Teh, Fraser, 1995).</p> <p>Klima třídy při učení objevováním pomocí počítače (Maor; Fraser, 1996).</p> <p>Klima v tzv. virtuálních třídách (Powers; Mitchell, 1997).</p>
---	--	--

Prokop (1996) na rozdíl od Mareše uvádí typy klimatu:

**1) Podle pocit'ované atmosféry interakce mezi učitelem a žáky:**

- klima vřelé, příznivé, které se projevuje:
  - příjemným pocitem žáků ze třídy a školy;
  - vstřícným vztahem učitele k žákům;
  - plněním potřeb žáků (i na úkor volného času učitele);
- klima studené, chladné, které je charakterizováno:
  - uspokojováním vlastních potřeb učitele;
  - žák je považován za nutný prostředek nebo dokonce překážející element v procesu výuky.

**2) Podle rozdělení moci ve třídě:**

- klima autokratické - rozhodnutí jsou přijímána učitelem;
- klima demokratické - rozhodnutí jsou přijímána kolektivem třídy.

**3) Kombinace předchozích dvou hledisek:**

- klima příznivě autokratické spočívá v tom, že učitel sám přijímá důležitá rozhodnutí a vše činí ve prospěch žáka;
- klima příznivě demokratické spočívá v organizaci společného rozhodování v zájmu harmonického života třídy;
- v autokratickém nepřátelském klimatu učitel přijímá rozhodnutí sám, za účelem institucionálního pořádku;

- Laissez - faire klima, které je charakterizováno rezignací učitele, který pracuje ve stylu „*Dělejte si, co chcete!*“, a plným rozhodováním ze strany žáků.

U každého typu klimatu můžeme určit jeho kvality. Můžeme konstatovat, zda se jedná o žádoucí pozitivní klima nebo o klima negativní.

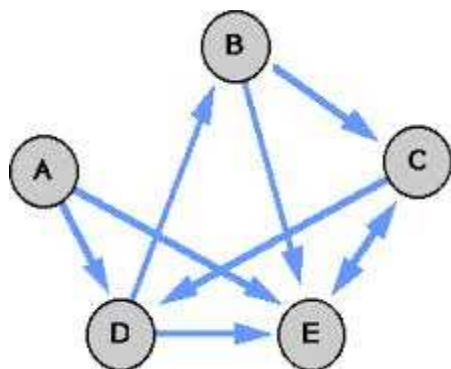
Rozdíly mezi jednotlivými typy klimatu pociťují samotní učitelé: „*Na některých školách je mnohem lehčí být učitelem, než na jiných. Pro učitele je štěstím, když může pracovat v pozitivně orientovaném klimatu.*“ (Grecmanová, 2008, s. 84). Ve výroku bychom zajisté mohli zaměnit slovní spojení „*Na některých školách...*“ za spojení „*V některých třídách...*“.

## 1.4 Přístupy ke zkoumání klimatu třídy

V odborné literatuře nalezneme více přístupů ke zkoumání klimatu třídy, resp. klimatu školy. Záleží přitom na konkrétním autorovi, který se ve své práci zaměřuje na různé prvky. My blíže představíme Marešovy (1998) přístupy, který identifikuje sedm přístupů, ačkoli vlivem rychlého vývoje oblasti klimatu připouští objevování přístupů dalších.

**1) Sociometrický přístup** staví do centra pozornosti školní třídu jako sociální skupinu, nikoli učitele. K výzkumu se používá diagnostická metoda jako např. sociometricko - ratingový dotazník (zkráceně SORAD). Výzkumník zjišťuje, jak je třída strukturována, jestli se její struktura mění, jak se vyvíjejí sociální vztahy a jaký mají vliv na předpoklady žáků. Nezávisle proměnnou bývá koheze třídy, integrovanost třídy, sympatie mezi žáky ve třídě a vliv žáků ve třídě. Závisle proměnnou bývá školní úspěšnost žáků, školní výkonnost jednotlivců i třídy jako celku, chování žáků i chování celé třídy. Představitelem tohoto přístupu je např. Hrabal st. (1989 aj.).

**Obrázek 4** představuje možnost zpracování SORADu.



Obrázek 3 Znárodnění vztahů mezi jednotlivými žáky sociogramem

- 2) **Organizačně - sociologický přístup** se zaměřuje na třídu jako skupinu, organizační jednotku a učitele jako řídicího pracovníka. Badatel se zaměřuje především na to, jakým způsobem se rozvíjí týmová práce v hodině, zda je při plnění úkolů redukována nejistota žáků, či zda mají žáci prostor pro vzájemnou komunikaci. Diagnostickou metodou bývá standardizované pozorování průběhu pedagogické interakce. Nezávisle proměnnou je šíře používaných technologických vyučovacích postupů, míra delegování pedagogické autority na žáky a prostor pro komunikaci mezi žáky navzájem. Výkonnost třídy jako celku a přírůstek žákovských výkonů v jednotlivých předmětech představuje závisle proměnnou. Představitelkou tohoto přístupu je např. Cohenová se spolupracovníky (1989).
- 3) **Interakční přístup** se orientuje, jak z názvu vyplývá, na interakci mezi učitelem a žáky v průběhu vyučovací hodiny. Diagnostickou metodou je standardizované pozorování (viz **Obrázek 5**), metody interakční analýzy typu tužka - papír, později metody počítačové, audiovizuální nahrávky interakce, jejich popis a rozbor. Nezávisle proměnnou bývá přímé a nepřímé působení učitele. Závisle proměnnou bývá výkonnost třídy, výkonnost jednotlivých žáků, postoje žáků, efektivita učitelovy práce. Představitelem tohoto přístupu je Flanders (1970), jeho žáci a následovníci. U nás má tradici též linie, která vychází od Flandersova předchůdce, Andersona, který zkoumal, jak se na klimatu třídy podílí učitelovo dominantní nebo sociálně integrativní jednání se žáky.

Číslo kategorie	Projev		Číslo kategorie
1	<b>Působí přátelsky</b>	<b>Působí nepřátelsky</b>	12
2	<b>Uvolňuje napětí</b>	<b>Vyjadřuje napětí</b>	11
3	<b>Souhlasí</b>	<b>Nesouhlasí</b>	10
4	<b>Dává doporučení</b>	<b>Říká si o doporučení</b>	9
5	<b>Vyjadřuje názory</b>	<b>Ptá se na názory</b>	8
6	<b>Poskytuje informace</b>	<b>Žádá informace</b>	7

Obrázek 4 Vizualizace standardizovaného pozorování (Bahbouh, 2012, s. 9)

- 4) **Pedagogicko - psychologický přístup** má těžiště ve výzkumu vzájemné spolupráce žáků ve třídě. Diagnostickou metodou je např. posuzovací škála Classroom Life Instrument (zkráceně CLI). Nezávisle proměnnou je vzájemná sociální závislost žáků, sociální opora žáků, žakovské sebepojetí. Závisle proměnnou bývají výkonnost celé třídy a jednotlivých žáků, postoje žáků k učivu, žakovské připisování příčin v případě úspěchu a neúspěchu. Představitelem tohoto přístupu je Abrami se spolupracovníky (1994).
- 5) **Školně - etnografický přístup** do popředí svého zájmu staví školní třídu a učitele v kontextu celkového života školy. Výzkumníka zajímá, jak klima funguje, jak jej vnímají, hodnotí a svými slovy popisují jeho aktéři. Diagnostickou metodou je zúčastněné pozorování, kdy badatel pobývá ve škole řadu měsíců či let. Vede rozhovory s učiteli a žáky, nahrává si jejich formulace, přepisuje je do protokolů a analyzuje. U tohoto typu výzkumů se z principu nedá uvažovat o závisle a nezávisle proměnných, neboť etnograf nevstupuje do výzkumu s předem definovanými proměnnými, a přesto bývají jeho výsledky zajímavé a inspirující. Mezi představitele tohoto přístupu patří Klusák (1994), Griswoldová (1994), Pierceová (1994).

6) **Vývojově - psychologický přístup** se věnuje školní třídě jako sociálnímu prostředí, v němž se má rozvíjet osobnost žáka s ohledem na ontogenetické hledisko. Výzkumy se provádějí především v období prepuberty a puberty. V přístupu se používá soubor různorodých diagnostických metod. Nezávisle proměnnou bývá učitelovo řízení vyučovací hodiny, postupy ukázkující žáky, individuální přístup k žákům, učitelův způsob hodnocení žáků, vzájemné vztahy učitel – žáci, prostor pro žákovu autoregulaci, žákovská potřeba autonomie a seberozvíjení, morální a konvenční autorita dospělých. Závisle proměnnou bývá školní neúspěšnost, nezájem žáků o školu, negativní vnitřní motivace pro učení, žákovo snížené sebepojetí, naučená bezmocnost, zhoršené duševní zdraví. Představitelkou tohoto přístupu je např. J. S. Ecclesová se spolupracovníky (1993).

7) **Sociálně - psychologický a environmentalistický přístup** chápe školní třídu jako prostředí pro učení. Výzkumníci sledují kvalitu klimatu, jeho strukturu, aktuální podobu i to, jaké klima by si jeho aktéři spíše přáli. Pro tento výzkum se užívají posuzovací škály, které vyplňují sami aktéři. Zachycují v nich své vidění klimatu, své postoje, subjektivně zabarvené názory, svá očekávání. Nezávisle proměnné se dělí dle Moose (1974) do tří skupin:

- 1) vzájemné vztahy mezi aktéry;
- 2) možnost osobního rozvoje;
- 3) udržování a měnění systému.

Závisle proměnné obvykle tvoří školní výkonnost třídy jako celku i jednotlivých žáků, postoje žáků k učení apod. U nás je možné diagnostikovat klima třídy např. českými verzemi screeningových dotazníků CES (Classroom Environment Scale) a MCI (My Class Inventory).

Představiteli tohoto přístupu jsou např. Walberg a Anderson (1968), Trickett a Moos (1973), Fraser (1989) aj. V současné době se jedná o nejrozšířenější přístup.

Je zřejmé, že se uvedené přístupy překrývají. **Pro naše výzkumné šetření** byl zvolen posledně jmenovaný **sociálně - psychologický a environmentalistický přístup**. Důvodem mimo jiné je převzatý vzor od zkušených výzkumníků z oblasti klimatu třídy. Další důvody námi zvolené metodologie výzkumu zmiňujeme v kapitole 5.3.

## 1.5 Metody zkoumání klimatu třídy

V rámci historie zkoumání klimatu třídy se v průběhu desítek let měnily metody zkoumání. V současné době považujeme za nejrozšířenější metodu dotazníky. Smyslem této kapitoly je podat informace o nejfrekventovanějších výzkumných nástrojích z oblasti klimatu třídy.

V metodologickém přístupu se nejprve uplatňovala metoda **pozorování**. V 50. - 60. letech 20. století byly vyvinuty četné nástroje pro záznam a analýzu komunikačních a interakčních aktivit, k nimž dochází ve třídě v průběhu vyučování (Bellackův systém, Flandersova analýza aj.). Ty se staly cenným nástrojem strukturovaného pozorování (Průcha, 2013).

Pozorování na počátku 2. poloviny 20. stol. ovšem ukázalo, že nezávislé pozorování toho, co se odehrává ve třídě během vyučování, sice poskytuje podrobný obraz o struktuře, frekvenci i náplni komunikačních aktů, avšak nevypovídá o faktickém klimatu v dané sociální skupině, tedy o dlouhodobém stavu interpersonálních vztahů a chování uvnitř skupiny. Na základě tohoto zjištěného nedostatku **došlo k potřebě dotazování samotných účastníků života třídy na kvalitu klimatu**. Rozkvět této metody nastal v 80. letech minulého století a je spojován hlavně s publikacemi australského vědce **Frasera** (např. Fraser, 1986). Ti považují za nutné **zkoumat determinanty třídního klimatu** nikoli jen na základě objektivního nezúčastněného pozorování, ale především na **základě vnímání a oceňování** určitého klimatu samotnými **jeho aktéry**. Tento způsob výzkumu je označován jako **percepční přístup**. Jinými slovy můžeme konstatovat, že percepční přístup je založen na výpovědích subjektů o tom, jak sami vnímají aktuální klima své třídy a jaká očekávání k tomuto klimatu mají. Na rozdíl od technik pozorování třídy je percepční přístup úspornější, neboť nevyžaduje zacvičené pozorovatele. Percepční přístup umožňuje postihnout dlouhodobější prožitky subjektů v konkrétním klimatu a neomezuje se jen na sledování určitého počtu izolovaných vyučovacích hodin (Průcha, 2013).

V diagnostice sociálního klimatu třídy od samého počátku dominovalo *dotazníkové šetření*, které probíhá za standardizovaných podmínek. Většina autorů se snažila od sedmdesátých let zkonstruovat dotazníky, které by zachytily proměnné, které byly považovány za důležité pro poznání klimatu školní třídy.

Přehled vybraných dotazníkových metod pro žáky mladšího školního věku uvádíme níže.

### ***MCI: My Class Inventory***

Autory tohoto dotazníku jsou Fraser a Fisher (1986a), respondenty jsou žáci 3. – 6. tříd ZŠ (8 - 12 let). MCI má dvě formy – aktuální (současné klima třídy) a preferovanou (přání žáků), obsahuje 25 položek, zkoumajících spokojenost ve třídě, třeňice ve třídě, soutěživost ve třídě, obtížnost učení, soudružnost třídy. Žáci vybírají odpovědi z možnosti Ano – Ne.

Jelikož jsme s tímto dotazníkem pracovali v rámci pilotáže, budeme ho blíže specifikovat v empirické části této práce.

### ***Dotazník B-3***

Autorem dotazníku je Richard Braun (1998). Dotazník je určen pro žáky od 4. třídy ZŠ až po maturitní ročníky, také pro nejvyšší třídy praktické školy. Dotazník je zaměřen na preference žáků, sebevnímání dítěte v kontextu třídy a na jeho pocity.

### ***Dotazník B-4***

Autorem dotazníku je rovněž Richard Braun (2000). Cílovou skupinou jsou žáci 2. – 3. tříd ZŠ a žáci od 4. třídy praktické školy. Tento dotazník zkoumá kvalitu kolektivu (spokojenost žáka se svou třídou, hádky, ubližování), žákovy preference, hierarchii třídy, atraktivitu či neatraktivitu dítěte. Dotazník využívá stejné mechanismy jako dotazník B3, ale je výrazně zjednodušený.

### ***Dotazník DSA***

Dotazník sociální adaptace 1. a 2. tříd ZŠ je metoda vhodná pro zjišťování toho, jak se dítě cítí ve třídě akceptováno druhými. Je však určena výhradně psychologům.

Výzkum klimatu třídy je věnován zejména starším respondentům než žákům mladšího školního věku. V následujících řádcích uvádíme pro respondenty staršího školního věku výčet dotazníků spolu s krátkou charakteristikou.

### ***RSA: Responsibility for Student Achievement***

Dotazník, jehož autorem je Guskey (1981), je určen pro učitele základních a středních škol, zkoumá podíl učitelovy odpovědnosti za žakovy úspěchy či neúspěchy ve školní práci. Skládá se ze 30 položek (15 položek měří odpovědnost za žakovy úspěchy a 15 odpovědnost za žakovy neúspěchy). Lašek (2001) řadí tento dotazník do metod zkoumání klimatu školní třídy, protože je názoru, že učitelovy postoje k žákům a k jejich práci mají vliv na žákův pohled na školu a tím také na klima ve třídě.

### ***LEI: Learning Environment Inventory***

Autoři tohoto výzkumného nástroje jsou Anderson a Walberg (1974), Fraser, Anderson a Walberg (1982). LEI je adresována studentům středních škol. Dotazník obsahuje 105 položek (7 položek pro každou oblast), které zjišťují soudržnost, třenice, favorizování, klikaření, satisfakci školou, apatii, rychlost práce ve škole, obtížnost, soutěživost, diferenciaci žáků, formálnost výuky, materiální podmínky, cílovost řízení, dezorganizaci a demokracii. Studenti vybírají odpovědi z pětistupňové škály od „silně nesouhlasím“ po „silně souhlasím“.

### ***CES: Classroom Environment Scale***

Autory CESu jsou B. J. Fraser a D. L. Fisher (1986b). Dotazník CES je určen pro žáky 7. – 9. tříd a 1. – 4. ročníků SŠ, zkoumá angažovanost žáka, jeho zaujetí školní prací, vztahy



mezi žáky ve třídě, učitelovu pomoc a podporu, orientaci žáků na úkoly, pořádek, organizovanost, jasnost pravidel. Má formu aktuální a preferovanou, každá z forem obsahuje 24 výpovědí, na které žáci odpovídají z možností Ano – Ne. Tento dotazník je v českých třídách velmi užívaný.

### ***ICEQ: Individualized Classroom Environment Scale***

Představiteli dotazníku ICEQ jsou Rentoul a Fraser (1979). Dotazník je vymezen pro studenty vyšších ročníků SŠ a pro studenty VŠ. Zkoumaným předmětem je personalizace, participace a sociální dění, nezávislost, pozorování sebe a okolí, diferenciaci žáků učitelem. ICEQ obsahuje 25 položek, odpovědi vybírají žáci z pětistupňové škály od „silně souhlasím“ po „silně nesouhlasím“.

### ***CUCEI: College and University Classroom Environment Inventory***

Autory jsou Fraser, Treagust a Dennis (1986), dotazník je určen pro studenty VŠ. CUCEI se skládá ze 49 položek a je zaměřen na personalizaci, zaujetí školou, soudržnost, satisfakci školou, orientaci na úkoly, inovaci výuky, individualizaci výkonů. Dotazník má formu aktuální a preferovanou, žáci volí odpověď ze čtyřstupňové škály od „silně souhlasím“ po „silně nesouhlasím“.

### ***SLEI: Science Laboratory Environment Inventory***

Autorem SLEI je Fraser (1986), respondenti této metody jsou studenti VŠ. Obsahuje 56 položek, které zkoumají učitelovu pomoc a podporu, zaujetí prací, soudržnost, otevřenost v kontaktu, integraci, organizaci, jasnost pravidel a materiální vybavení.

## CCQ: Communication Climate Questionnaire

Autorem dotazníku CCQ je Lawrence B. Rosenfeld (1983). Měřicí nástroj je určen studentům SŠ a VŠ, skládá se ze 17 položek (8 zjišťující suportivní klima<sup>4</sup> ve třídě a 9 zjišťující klima defenzivní<sup>5</sup>). Předmětem zájmu je zkoumání klimatu, které vytváří učitel. Studenti vybírají odpověď z pětistupňové škály od „silně souhlasím“ až po „silně nesouhlasím“.

V současné době existují tři **základní přístupy**, jak diagnostikovat klima třídy: **kvalitativní, kvantitativní a smíšený**. Za nejvíce **vyhovující** považujeme **smíšený přístup**. Výsledky metody aplikované později mohou být cenným dokreslením informací, které se získají z metody aplikované dříve, a naopak. Předpokládá se, že smíšený výzkum přidává na **validitě výzkumného šetření**.

**V rámci našeho výzkumu** jsme se rozhodli aplikovat **metodu dotazníku**, která bude doplněna **rozhovorem se žáky a analýzou kresby na téma ideální třída**. Impulz jsme hledali v přístupech Mareše a Ježka (2012)<sup>6</sup>, viz **Tabulka 4**. Podoba rozhovorů vycházela z návrhu Ježka (2003a). Bližší informace poskytujeme v kapitole 5.3.

---

<sup>4</sup> Suportivní klima – podpůrné, kooperativní klima, sdílené citění účastníků komunikace, jasné, jednoznačné zprávy, efektivní naslouchání jednoho druhému (Lašek, 2001).

<sup>5</sup> Klima defenzivní, navozené dominantním partnerem v komunikaci, je typické vysokou víceznačností předávaných informací, skrýváním vlastního myšlení a citění, neefektivním nasloucháním mezi komunikanty (Lašek, 2001).

<sup>6</sup> Nami aplikované (upravené) metody jsou v tabulce vyznačeny kurzívou.

**Tabulka 3 Modifikace podob kvalitativních přístupů ke zkoumání klimatu školní třídy dle Mareše a Ježka (2012, s. 9)**

<b>Základní přístup</b>	<b>Podoba přístupu</b>	<b>Konkrétní příklady</b>
Převážně slovní projev	mluvený projev	Volné vyprávění učitele či žáka o tom, co se ve třídě děje a jak to jedinec prožívá a hodnotí; nahrávání a analýza.
		<i>Polostrukturovaný individuální rozhovor s žákem, s učitelem; nahrávání a analýza.</i>
		<i>Polostrukturovaný skupinový rozhovor – řízená diskuze v ohniskové skupině žáků či učitelů; nahrávání a analýza.</i>
		Přemýšlení nahlas nad položkami dotazníku, nahrávání výroků, analyzování výroků.
		Zaznamenávání výstižných hodnotících výroků žáků a učitelů, které byly proneseny ve třídě – učitelské a žakovské „perličky“.
	psaný projev	Psaní deníku (žákem, učitelem); analýza výroků.
		<i>Doplňování neukončených vět; analýza výroků.</i>
		Volné psaní svých názorů podle zadané osnovy; analýza výroků.
		Analýza oficiálních písemných materiálů o třídě (zápisy do žakovských knížek, písemná stanoviska k chování žáků, korespondence na webové stránce třídy s rodiči žáků).
	Převážně obrazové vyjádření	žakovské kresby
Karikatury učitelů či spolužáků.		
fotografie		Legální fotografie zachycující dění ve třídě, slovní komentář.
		Ilegální fotografie zachycující dění ve třídě, slovní komentář.
videozáznam		Videozáznam dění ve třídě, slovní komentář.

## 1.6 Historie výzkumu klimatu třídy

Problematika zkoumání klimatu třídy je poměrně novou záležitostí. V následující kapitole si klademe za cíl stručně nastínit historii představovaného fenoménu.

Ještě zhruba před padesáti lety v pedagogických kruzích převažovalo mínění o existenci jakéhosi klimatu, avšak klima bylo považováno za něco objektivně neuchopitelného - něco, co může např. pozorovatel vycítit, ale nedá se to přesně zjišťovat a hodnotit. Dnes je situace jiná. Sociální klima se nejen popisuje, ale také se dají měřit jeho charakteristiky specifickými diagnostickými nástroji.

Úplné kořeny počátku výzkumu klimatu třídy sahají **do první poloviny 20. století**. Podle Cháveze (cit. podle Lašek, 2001, s. 36 - 37) je možné vývoj zkoumání klimatu třídy rozdělit do tří skupin.

**První směr** výzkumu má své počátky již ve 30. letech minulého století. Společným znakem výzkumů je předpoklad, že rozhodujícím faktorem pro chování jednotlivých skupin ve školním prostředí je **styl řízení učitele**. Metodologie zkoumání je založena na **přímém pozorování** (vnějším pozorovatelem) učitelova jednání v hodině. Mezi představitele tohoto směru patří: K. Lewin, R. Lippitt, D. Thomasová, H. H. Anderson, H. M. Brewer, J. Withall, D. M. Medley, H. E. Mitzel aj. U nás na zmíněný směr navázaly v 70. letech 20. století výzkumy J. Pelikána, J. Lukše a J. Průchy.

**Druhý směr** výzkumu vzniká na začátku 50. let 20. století. Zájem je věnován oblasti zkoumání sociálního prostředí škol a tříd. Akcent je kladen na **sociální prostředí, interakce učitel - žák a interakce žák - žáci**. Informace se získávají od přímých aktérů, nikoli od nezúčastněných pozorovatelů, a to především prostřednictvím **dotazníků a posuzovacích škál**. Mezi představitele propagovaného směru patří: H. J. Walberg, E. J. Trickett, R. M. Moos, B. J. Fraser aj. Z proudu druhého avizovaného směru vychází i náš výzkum.

**Třetí směr** výzkumu není příliš užívaný. Zdůrazňuje jedinečnost sociálních jevů a lidských vztahů. Předmětem zkoumání je **rovněž interakce učitel - žáci a žák - žáci**, ale volí se zde odlišné metody jako: zúčastněné pozorování, etnografické pozorování, rozbor kazuistik atd.

Mezi **české zakladatele** výzkumu sociálního prostředí patří **Hrabal st.** a **Lukš** (1969, 1970a), kteří se ve svých výzkumech zaměřili na znaky středoškolské třídy. O několik let později se pokusili i o typologii středoškolských tříd.

V 70. a 80. letech 20. stol. se výzkumy o klimatu třídy prováděly jen ojediněle. Jako **přelomové období** lze považovat rok 1990, kdy byla vydána publikace *Známe sociální klima ve výuce?* od **Laška a Mareše**. Od tohoto data se zkoumání klimatu školního prostředí stalo aktuálním tématem. **Pozornost** odborníků **směřovala** především **k sociálnímu klimatu třídy, ke komunikačnímu klimatu ve třídě a ke klimatu učitelského sboru.**

Přestože dle Grecmanové (2008) nemá výzkum klimatu třídy v našich podmínkách tradici, souhlasíme s badatelkou, že v současnosti již existuje v České republice solidní vědecko - výzkumná základna.

Přehled dosavadních výzkumných prací v České republice uvádí Mareš ve své publikaci (2006, s. 31). Mezi významné představitele výzkumu zaměřeného zejména na školní třídu a vyučovací hodiny patří především: A. Furman, M. Klusák, A. Škaloudová, J. Lašek, J. Mareš, D. Miezgová, J. Pelikán, J. Lukš, J. Průcha, M. Samuhelová (Čáp, Mareš, 2001, s. 575 - 576).

Problematika klimatu třídy byla probírána i na mnoha konferencích, jejichž obsah byl shrnut do tematických sborníků. Mezi editory patří např.: Chráska a kol. (2003); Ježek (2003, 2004, 2005).

Většina tuzemských zkoumání zabývající se problematikou klimatu tříd, jsou zaměřena na zjišťování diferencí mezi:

- aktuálním a preferovaným klimatem;
- chlapci a dívkami;
- učiteli a žáky;
- stupněm škol;
- malými a velkými třídami;
- státními a církevními školami.

Výzkumy sociálního klimatu tříd českých škol byly zatím realizovány jen v malém počtu, avšak jsou to solidní analýzy, které přinášejí pozoruhodné výsledky. Umožňují posuzovat, jaká je kvalita života v českých (převážně základních) školách.

Níže podáme stručný přehled některých českých výzkumů klimatu třídy, u kterých byl použit dotazník *Naše třída*, který se stal inspirací pro námi vytvořený výzkumný nástroj.

Zřejmě první výzkum dané problematiky u nás byl proveden **Laškem**, který byl publikován in Lašek; Mareš (1991). Výzkumný vzorek zahrnul 863 žáků z 24 tříd městských i venkovských základních škol.

Na základě získaných dat konstatují autoři výzkumu o aktuálním klimatu ve sledovaných třídách, že:

- *spokojenost* žáků ve třídách byla velmi vysoká;
- *soudržnost* třídy byla charakterizována jako průměrná;
- výskyt *třenic* byl rovněž posuzován jako průměrný;
- *soutěživost* mezi žáky byla velmi vysoká;
- *obtížnost učení* byla pocíťována jako nižší než průměrná.

Výsledky šetření přinesly mnoho cenných informací a poznatků. Z pásma běžných hodnot lze usuzovat dosti velké rozdíly mezi konkrétními třídami. Konstatování o rozdílnosti dosažených hodnot v jednotlivých třídách, které připouští i sám výzkumník, se pro nás stalo podnětem zabývat se analýzou jednotlivých tříd, nikoli celého výzkumného vzorku.

V rámci výzkumu byly shledány rozdíly ve vnímání sociálního klimatu mezi dívkami (vyšší spokojenost) a chlapci (nižší spokojenost).

**Výzkum klimatu tříd podle Kurelové a Hanzelkové (1996)** zahrnoval žáky a učitelky tří tříd standardní městské základní školy s „tradičním vyučováním“ (jež není blíže specifikováno), a v nich vybraný vzorek 62 žáků a 3 učitelek, a rovněž tři základní školy (z toho dvě venkovské a jedna městská) s „alternativním vyučováním“, v nichž šlo celkem o soubor 45 žáků a 3 učitelek.

Nález z tohoto šetření lze shrnout následovně:

- V tradičních školách bylo klima ve třídách charakterizováno jejich žáky ve velmi shodných relacích s údaji Laška a Mareše (1991), tj. vysokou spokojeností, vysokou soutěživostí, průměrnou soudržností a průměrným výskytem třenic, nízkou obtížností učení.
- V alternativních školách byly v některých charakteristikách klimatu podle hodnocení žáků zjištěny shodné hodnoty jako ve třídách se standardním vyučováním, v jiných charakteristikách byly zjištěny rozdíly. Konkrétně lze podle průměrných hodnot konstatovat následující:
  - spokojenost ve třídě byla v alternativních třídách vyšší;
  - třenice ve třídě byly ve standardních třídách vyšší;
  - soutěživost ve třídě byla ve standardních třídách vyšší;

- obtížnost učení byla v obou typech tříd hodnocena jako nízká;
- soudržnost třídy byla v alternativních třídách vyšší.

Průcha ve své publikaci (2002a) snižuje validitu výzkumu. Upozorňuje na nerovnocennost tříd a možnost přecenění výsledků. Jako důvody uvádí lokality škol (standardní školy byly pouze městské, alternativní školy byly dvě venkovské a jedna městská). V malých venkovských školách bývá příznivější klima než klima velkých městských škol. Za další významnou determinantu klimatu třídy označuje počet žáků ve třídě a ten činil ve standardní třídě např. 24 žáků, kdežto v alternativní třídě jen 12 žáků, tedy opět pravděpodobný vliv ve prospěch alternativních škol.

Rozsáhlý výzkum klimatu tříd, jak v standardních školách, tak v alternativních školách, prováděla **Linková** (2000, 2001), která si kladla za cíl zjistit, jaké je klima ve školních třídách prvního stupně pražských základních škol ve školním roce 1999/2000. Výzkumný soubor zahrnoval celkem 62 tříd 4. a 5. ročníku základních škol v Praze, s celkem 1 456 žáky a 62 třídními učiteli (60 žen, 2 muži). V souboru byly zastoupeny rozdílné školy, a to jednak tradiční - 46 škol, jednak alternativní - 16 škol. Jednalo se o školy státní, soukromé a církevní i o školy s šesti odlišnými vzdělávacími programy.

Ve zkoumaných třídách je zjištěna:

- vysoká spokojenost žáků;
- průměrná míra soudržnosti a třenic ve třídě;
- poměrně vysoká soutěživost a poměrně nízká pocíťovaná obtížnost učení.

Nálezy se tedy s předcházejícími zjištěními opět shodují.

Z analýzy získaných dat nebyly shledány výrazné rozdíly v charakteristikách klimatu tříd mezi školami standardními a alternativními. Výjimkou byla charakteristika proměnné třenic, která měla mírně vyšší hodnoty ve standardních třídách.

Zajímavé rozdíly byly shledány mezi jednotlivými typy alternativních škol (ve srovnání s průměrem všech škol):

- **waldorfská škola** vykazovala vyšší obtížnost učení a vyšší soudržnost;
- pro školy s programem **Začít spolu** byly typické nižší třenic;
- ve **Zdravé škole** se objevovala nižší spokojenost a nižší soudržnost.

Již o rok později (2001/2002) se **Linková (2003)** pustila do nového sběr dat.

Výzkumný vzorek byl sestaven ze 38 školních tříd s 890 žáky. Ve vzorku jsou zastoupeny:

- školy pražské a mimopražské;
- školy velké, střední, malé,
- školy se vzdělávacím programem Základní škola, Obecná škola;
- třídy méně početné, třídy střední velikosti, třídy velké.

Z reflexe zjištěných dat byly vyvozeny závěry, že:

- spokojenost žáků ve třídách je vysoká;
- soudržnost třídy byla žáky hodnocena jako průměrná;
- výskyt třenic byl rovněž posuzován jako průměrný;
- soutěživost mezi žáky byla vysoká,
- obtížnost učení byla pocíťována jako nízká.

Z hlediska existence určitých skutečností (determinantů) v životě třídy můžeme konstatovat následující výroky:

- Ve třídách, kde vyučuje pouze třídní učitel, je vnímán nízký výskyt třenic oproti třídám, kde vyučuje více učitelů. Působení třídního učitele je i přínosem k vysoké spokojenosti žáků ve třídě.
- Z hlediska velikosti školy je soutěživost nejvyšší ve středně velkých školách.
- Zřetelné rozdíly můžeme konstatovat mezi třídami méně početnými (do 17 žáků) a třídami velkými (nad 26 žáků), v menších třídách je výrazně lepší soudržnost i nižší soutěživost (ta roste s početností třídy).

V roce 2004/05 opět **Linková** zkoumala klima třídy u 4. a 5. ročníků Linková (2005). Výsledky jsou reprezentativní pro Prahu. Závěry z výzkumu lze shrnout do následujících výroků:

- spokojenost žáků ve třídě byla vysoká,
- soudržnost, třenice, soutěživost se projevíly jako průměrné;
- obtížnost učení byla naměřena jako nízká;
- byly zjištěny rozdíly v klimatu třídy v závislosti na věku učitele (nejobtížnější učivo bylo vnímáno u nejstarších učitelů; nejspokojenější žáci, nejméně třenic, nejvyšší soudržnost žáků se projevíly u učitelů ve věku 40 – 51 let);
- u alternativních škol byla nižší soutěživost a obtížnost učení než u škol tradičních;
- pokud třídu učil jeden učitel, bylo naměřeno méně třenic, žáci byli celkově spokojenější;



- u sídlištních škol byla zjištěna vyšší soudržnost, méně třenic;
- vyšší obtížnost učení se objevovala ve staré zástavbě;
- na malých školách byla menší soudržnost;
- velké školy vykazovaly nejnižší obtížnost učení.

Ve srovnání s lety 1999/2000 došlo ke snížení třenic, soutěživosti a nárůstu soudržnosti.

## 1.7 Klima třídy v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání

Problematika klimatu třídy je zakotvena také v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (RVP ZV, 2007), konkrétně v cílech základního vzdělávání, v klíčových kompetencích, ve vzdělávacích oblastech i v průřezových tématech.

**Z cílů základního vzdělávání** by utváření pozitivního klimatu odpovídaly tyto cíle:

- *rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých;*
- *vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci;*
- *připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali povinnosti;*
- *vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě;*
- *vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi (RVP ZV, 2007, s. 12 – 13).*

Také **klíčové kompetence** přispívají k upevnování zdravého klimatu ve třídě. Jedná se o všechny klíčové kompetence, tedy kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence komunikativní, kompetence k řešení problémů, kompetence pracovní a kompetence k učení. Kompetence uvádíme v pořadí, jak podle našeho mínění přispívají

k pozitivnímu klimatu třídy. U každé kompetence uvádíme, co by si měl žák na konci primární školy osvojit.

### **Kompetence sociální a personální:**

- *účinně spolupracuje ve skupině, podílí se společně s pedagogy na vytváření pravidel práce v týmu, na základě poznání nebo přijetí nové role v pracovní činnosti pozitivně ovlivňuje kvalitu společné práce;*
- *podílí se na utváření příjemné atmosféry v týmu, na základě ohleduplnosti a úcty při jednání s druhými lidmi přispívá k upevňování dobrých mezilidských vztahů, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá;*
- *přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají;*
- *vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru, samostatný rozvoj;*
- *ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty (RVP ZV, 2007, s. 16).*

### **Kompetence občanské:**

- *respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí;*
- *chápe základní principy, na nichž spočívají zákony a společenské normy, je si vědom svých práv a povinností ve škole i mimo školu;*
- *rozhoduje se zodpovědně podle dané situace, poskytne dle svých možností účinnou pomoc a chová se zodpovědně v krizových situacích i v situacích ohrožujících život a zdraví člověka (RVP ZV, 2007, s. 16).*

### **Kompetence komunikativní:**

- *naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhajuje svůj názor a vhodně argumentuje;*
- *využívá získané komunikativní dovednosti k vytváření vztahů potřebných k plnohodnotnému soužití a kvalitní spolupráci s ostatními lidmi (RVP ZV, 2007, s. 15).*

### **Kompetence k řešení problémů:**

- *vnímá nejrůznější problémové situace ve škole i mimo ni, rozpozná a pochopí problém, přemýšlí o nesrovnalostech a jejich příčinách, promyslí a naplánuje způsob řešení problémů a využívá k tomu vlastního úsudku a zkušeností;*
- *vyhledá informace vhodné k řešení problému, nachází jejich shodné, podobné a odlišné znaky, využívá získané vědomosti a dovednosti k objevování různých variant řešení, nenechá se odradit případným nezdarem a vytrvale hledá konečné řešení problému;*
- *kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí (RVP ZV, 2007, s. 15).*

### **Kompetence pracovní:**

- *používá bezpečně a účinně materiály, nástroje a vybavení, dodržuje vymezená pravidla, plní povinnosti a závazky, adaptuje se na změněné nebo nové pracovní podmínky;*
- *přístupuje k výsledkům pracovní činnosti nejen z hlediska kvality, funkčnosti, hospodárnosti a společenského významu, ale i z hlediska ochrany svého zdraví i zdraví druhých, ochrany životního prostředí i ochrany kulturních a společenských hodnot (RVP ZV, 2007, s. 17).*

### **Kompetence k učení:**

- *poznává smysl a cíl učení, má pozitivní vztah k učení, posoudí vlastní pokrok a určí překážky či problémy bránící učení, naplánuje si, jakým způsobem by mohl své učení zdokonalit, kriticky zhodnotí výsledky svého učení a diskutuje o nich (RVP ZV, 2007, s. 14).*

**Průřezová témata** jsou důležitou a nedílnou součástí základního vzdělávání. Jedná se o aktuální problémy současného světa. Nejsou navržena jako samostatné předměty, ale měla by procházet všemi vzdělávacími oblastmi. Jedná se o šest průřezových témat pro základní vzdělávání, v nichž se reflektuje obraz žádoucího chování žáků a tím pozitivní klima třídy.

Průřezová témata nesou názvy:

- *Osobnostní a sociální výchova;*
- *Výchova demokratického občana;*
- *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech;*
- *Multikulturní výchova;*
- *Environmentální výchova;*
- *Mediální výchova (RVP ZV, 2007, s. 100).*

Průřezová témata, která ovlivňují pozitivní klima třídy, jsou Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana a Multikulturní výchova. Každé průřezové téma rozvíjí osobnost žáka v oblasti vědomostí, dovedností a schopností a v oblasti postojů a hodnot.

### **Osobnostní a sociální výchova**

- *oblast vědomostí, dovedností a schopností:*
  - *vede k porozumění sobě samému a druhým;*
  - *napomáhá k zvládnutí vlastního chování;*
  - *přispívá k utváření dobrých mezilidských vztahů ve třídě i mimo ni;*

- rozvíjí základní dovednosti dobré komunikace a k tomu příslušné vědomosti;
- utváří a rozvíjí základní dovednosti pro spolupráci;
- umožňuje získat základní sociální dovednosti pro řešení složitých situací (např. konfliktů);
- formuje studijní dovednosti;
- podporuje dovednosti a přináší vědomosti týkající se duševní hygieny (RVP ZV, 2007, s. 101).

➤ *oblast postojů a hodnot:*

- pomáhá k utváření pozitivního (nezraňujícího) postoje k sobě samému a k druhým;
- vede k uvědomování si hodnoty spolupráce a pomoci;
- vede k uvědomování si hodnoty různosti lidí, názorů, přístupů k řešení problémů;
- přispívá k uvědomování mravních rozměrů způsobů lidského chování;
- napomáhá primární prevenci sociálně-patologických jevů a škodlivých způsobů chování (RVP ZV, 2007, s. 101).

### **Výchova demokratického občana**

➤ *oblast vědomostí, dovedností a schopností:*

- vede k aktivnímu postoji v obhajování a dodržování lidských práv a svobod;
- vede k pochopení významu řádu, pravidel a zákonů pro fungování společnosti;
- umožňuje participovat na rozhodnutích celku s vědomím vlastní odpovědnosti za tato rozhodnutí a vědomím jejich důsledků;
- rozvíjí a podporuje komunikativní, formační, argumentační, dialogické prezentační schopnosti a dovednosti;
- prohlubuje empatii, schopnost aktivního naslouchání a spravedlivého posuzování;
- vede k uvažování o problémech v širších souvislostech a ke kritickému myšlení (RVP ZV, 2007, s. 103).

➤ *oblast postojů a hodnot:*

- *vede k otevřenému, aktivnímu, zainteresovanému postoji v životě;*
- *vychovává k úctě k zákonu;*
- *rozvíjí disciplinovanost a sebekritiku;*
- *učí sebeúctě a sebedůvěře, samostatnosti a angažovanosti;*
- *přispívá k utváření hodnot, jako je spravedlnost, svoboda, solidarita, tolerance a odpovědnost;*
- *rozvíjí a podporuje schopnost zaujetí vlastního stanoviska v pluralitě názorů;*
- *motivuje k ohleduplnosti a ochotě pomáhat zejména slabším;*
- *umožňuje posuzovat a hodnotit společenské jevy, procesy, události a problémy z různých úhlů pohledu (lokální, národní, evropská, globální dimenze);*
- *vede k respektování kulturních, etnických a jiných odlišností;*
- *vede k asertivnímu jednání a ke schopnosti kompromisu*  
(RVP ZV, 2007, s. 104).

V současné době, kdy je ve třídách mnoho žáků, kteří pocházejí z cizích zemí a z jiných kulturních oblastí, je velice důležité průřezové téma **Multikulturní výchova**. Žáci ve třídě totiž tvoří jedno společenství, a tudíž jsou i součástí jednoho třídního klimatu. Proto je nezbytné, aby vzájemné vztahy byly dobré, neboť to přispívá k pozitivnímu klimatu třídy.

### **Multikulturní výchova**

➤ *oblast vědomostí, dovedností a schopností:*

- *učí žáky komunikovat a žít ve skupině s příslušníky odlišných sociokulturních skupin, uplatňovat svá práva a respektovat práva druhých, chápat a tolerovat odlišné zájmy, názory i schopnosti druhých;*
- *učí přijmout druhého jako jedince se stejnými právy, uvědomovat si, že všechny etnické skupiny a všechny kultury jsou rovnocenné a žádná není nadřazena jiné;*

- *rozvíjí schopnost poznávat a tolerovat odlišnosti jiných národnostních, etnických, náboženských, sociálních skupin a spolupracovat s příslušníky odlišných sociokulturních skupin;*
  - *učí žáky uvědomovat si možné dopady svých verbálních i neverbálních projevů a připravenosti nést odpovědnost za své jednání (RVP ZV, 2007, s. 107).*
- **oblast postojů a hodnot:**
- *pomáhá žákům prostřednictvím informací vytvářet postoje tolerance a respektu k odlišným sociokulturním skupinám, reflektovat zázemí příslušníků ostatních sociokulturních skupin a uznávat je;*
  - *napomáhá žákům uvědomit si vlastní identitu, být sám sebou, reflektovat vlastní sociokulturní zázemí;*
  - *stimuluje, ovlivňuje a koriguje jednání a hodnotový systém žáků, učí se vnímat odlišnost jako příležitost k obohacení, nikoli jako zdroj konfliktu;*
  - *učí vnímat sebe sama jako občana, který se aktivně spolupodílí na utváření vztahu společnosti k minoritním skupinám (RVP ZV, 2007, s. 108).*

## 1.8 Znaky pozitivního klimatu třídy

Za nezbytný předpoklad úspěšného fungování jakékoli sociální skupiny, tedy i školní třídy, je považováno dobré sociální klima. Žáci tráví ve škole značnou část svého aktivního času a je pro ně velmi stresující, mají-li dlouhodobě setrvat v nepříznivém prostředí, ať již jde o nepohodu fyzickou či duševní. Pohoda ve třídě je pro kvalitu školního života nezastupitelná.

**Klima třídy se dá ovlivňovat.** Nelze jej však ovlivnit stejnou měrou ve všech jeho složkách, nelze to provést rychle a bez spolupráce všech aktérů. Jde o dlouhodobou záležitost.

Vytvoření cílevědomého klimatu orientovaného na úkol do značné míry přispěje k úspěšnému učení žáků. Důležité je zajistit co nejefektivnější využití učebního času, tzn. včas a rychle zahájit hodinu, pečlivě sledovat pokroky žáků a věnovat pozornost organizaci hodiny. Pro takové klima je charakteristická spolupráce, důvěra v úspěch, žáci uznávají autoritu učitele, což dohromady vytváří klima příznivé pro práci a úspěšné učení.

Učitel by svým žákům měl pomáhat při plnění jejich úkolů a zadávat úkoly tak, aby si každý žák mohl zažít pocit z vlastního úspěchu, tzn. nežádat nespílitelné. Učení je totiž náročné i citově a selhání v něm je často dost bolestivé. Pro žáky je velice důležité, jak se učitel staví k jejich chybám a do jaké míry se zajímá o jejich pokroky. Učitel se musí bezpodmínečně vyhnout srážejícím poznámkám na adresu žáka, který opakovaně selhal, jinak nepříznivě ovlivní jeho sebeúctu. Takový žák se jinak stáhne do ústraní a zanechá veškeré snahy, čímž se snaží bránit se před dalším zraňováním.

Sebeúcta žáků má zásadní vliv na klima třídy. Největší vliv na jejich sebeúctu má způsob jednání učitelů s nimi. Jestliže učitel má převážně kladné, podporující, pochvalné a uvolněné poznámky, napomůže to značně k budování sebeúcty žáků.

Pozitivní školní klima charakterizuje školní klimatický typ, který představuje společenství, v němž má každý jednotlivec možnost zažít mezi druhými lidmi pěkné vztahy. **Klima třídy má vliv na psychiku jedinců a významně ovlivňuje pracovní výkonnost jednotlivce i celé skupiny.** Proto by pozitivní klima třídy mělo být jednou z priorit všech osob, jež jsou na kvalitním chodu třídy zainteresovány. Pozitivní klima je podmínkou pro efektivní proces vyučování. Ztotožňujeme se s myšlenkou Grecmanové (2008, s. 85), která píše: „...*bez pozitivního klimatu je velmi těžké vytvořit školy, které by efektivně pracovaly.*“

Doležalová (2003) zastává názor, že již samotný název „KLIMA“ obsahuje vše potřebné k příznivé školní atmosféře. **K** znamená potřebnou **komunikaci a kooperaci**, **L** vyjadřuje pozitivní **ladění**, **I** představuje nutné **inovace**, **M** naznačuje aplikace moderních **metod**, **A** požaduje nezbytnou aktivitu.

Kyriacou (2004, s. 79) popisuje optimální klima třídy jako „...*cílevědomé, orientované na úlohy, uvolněné, vřelé, podporující žáky a se smyslem pro pořádek*“. Klima charakteristické těmito rysy napomáhá kladné motivaci žáků, vyvolává a udržuje jejich kladné postoje k učení.

V současné době existuje i několik vzdělávacích programů pro školy zaměřující se na vytváření příznivých klimat ve třídách. Mezi tyto programy patří např. Škola podporující zdraví či Začít spolu. Mezi základní pilíře obou programů patří:

- sociálně integrační přístup učitele;
- převládající věcná a tvořivá atmosféra;
- vhodná motivovanost k práci;
- efektivní organizace práce;
- stanovení jasných pravidel;
- otevřená vzájemná komunikace;



- kooperace;
- přátelské vztahy mezi všemi aktéry školního života nevyjímaje rodičů;
- vzájemná tolerance.

Vědce, učitele, rodiče i samotné žáky zajímají odpovědi na otázky, jaké jsou znaky pozitivního školního klimatu – tedy klimatu, ve kterém učitelé rádi vyučují, v němž se dobře cítí žáci.

Za důležité ukazatele pro vytvoření pozitivního klimatu třídy považuje Kyriacou (2004, s. 79) následující znaky:

- cílevědomé a na úkol orientované prostředí;
- smysl pro pořádek;
- uvolněné, vřelé a podporující prostředí;
- vnější a vnitřní motivace;
- očekávání úspěchu;
- vzájemnou úctu a kontakt mezi učitelem a žáky;
- humor;
- zvyšování sebeúcty žáků;
- složení třídy (počet a lokalizace žáků ve třídě, rozložení dle výkonnosti, původ z různých společenských vrstev, etnických skupin a určitý poměr „zdravých“ žáků a žáků postižených, popř. žáků s poruchami učení).

**Zahraniční badatelé Orpinas, Horne (2006)** píší, že pro dosažení pozitivního třídního klimatu musí být naplněno následujících osm podmínek:

- mistrovství ve vyučování;
- definování školních hodnot a zásad;
- uvědomění si silných stránek a problémů;
- metodika prevence, stanovení postihů a převzetí zodpovědnosti;
- starostlivost a úcta mezi žáky;
- pozitivní očekávání;
- podpora učitele;
- vlastnosti fyzikálního prostředí.

Abychom klima mohli nazvat pozitivním, je třeba nahlížet očima žáků, učitelů, rodičů i veřejnosti. Znaky pozitivního klimatu vyčlenila uceleně Grecmanová (2008, s. 85 – 86).

Podle zmiňované představitelky je pozitivní školní klima z hlediska **žáků** charakterizováno:

- možností samostatného objevování učení, ze kterého má žák radost;
- kladením požadavků, odpovídající individuálním schopnostem žáka;
- jistotou, že bude žák akceptován;
- možností zažít úspěch;
- organizační přehledností;
- spravedlivým přístupem k žákovi;
- možností tvořit školu jako vlastní životní prostor a jako takovou ji vnímat.

V pozitivním školním klimatu z hlediska **učitelů** je:

- škola chápána jako pracoviště, kde učitel rád pracuje, dobře a adresně učí, rád spolupracuje se žáky, rodiči a kolegy;
- učitelé umožněni prožívat citový soulad a pocit sounáležitosti s ostatními učiteli, úspěch v oboru jeho působnosti a pocit seberealizace v práci, pocit samostatnosti a svobody v práci, radost z pochvaly a uznání, ze spravedlivého ohodnocení, spokojenost s daným stavem věcí i s bezkonfliktní atmosférou.

Pozitivní školní klima z hlediska **rodičů** se projevuje:

- vstřícností učitelů;
- spravedlivým hodnocením a zacházením s dětmi;
- výchovatelskou kvalifikovaností a vyučovací kompetentností učitelů;
- vhodnou motivací žáků k učení;
- individuální podporou každého dítěte;
- cílevědomou prací školy s ohledem na úroveň žáků v kognitivní a emocionální oblasti.

Z hlediska **veřejnosti** musí školy žáky připravit:

- k úspěšnému zapojení se do odborného a pracovního života;
- k svéprávné a zodpovědné účasti na veřejném životě;
- k angažovanosti pro společenské záležitosti;
- k osobní a odborné mobilitě;
- k dodržování sociálních a pracovních etností.

## 2 Učitel a jeho osobnost

*„Má-li se v celku jedno pravidlo říci, tedy bude ideálem ve škole, aby žák učitele měl rád, mohl mít rád, popřípadě aby mu důvěřoval. To ovšem předpokládá důvěrný styk s každým žákem, dovednost nahlédnout do duší dětí, aby mu děti důvěřovaly. Jestliže toho docíleno, pak vše ostatní samo sebou podá. Ne strach, ne bázeň, ne přílišná úcta, ale vzájemná důvěra dítěte k učiteli a obráceně.“ (Masaryk, 1990, s. 63)*

V následující kapitole budeme pozornost věnovat osobnosti učitele, vymezíme pojem učitel, budeme se zabývat kompetencemi učitele a v neposlední řadě se zaměříme na vliv učitele na klima třídy.

Jak již bylo několikrát zmiňováno, klima školní třídy je ovlivňováno celou řadou činitelů. Za jednoho z nejdůležitějších považujeme **učitele**, protože proces vzdělávání je ve velké míře především o kontaktu a vzájemném působení mezi učitelem a žáky. Prostřednictvím něj je realizováno prakticky veškeré výchovné působení.

Učitel je člověk, který by díky svému vzdělání a zkušenostem měl dokázat dělat věci, které ostatní lidé neumí, nebo by je přinejmenším měl dělat spolehlivěji, efektivněji. Dokáže citlivěji přizpůsobit své jednání situaci a kontextu, pružněji reagovat na novou situaci. Zkušenosti učitelé mají řadu důležitých dovedností zautomatizovanou. Většinu učitelů záleží na svých žácích. Snaží se všemožně o to, aby co nejlépe předali žákům své poznatky v předmětech, které vyučují. Volí různé formy, metody i prostředky vyučování, tak aby byly pro žáky v dané chvíli co nejzajímavější a nejefektivnější. Učitel také řídí a monitoruje učení žáků, systematicky uvažuje o své práci a učí se ze své zkušenosti (Kalous; Obst, 2002).

Osobnostní vlastnosti učitele a jeho postoje k sobě samému, ke světu a k ostatním lidem, k morálním a zákonným právům se ve svém souhrnu slévají v souhrn osobních dispozic učitele, jež mu umožňují úspěšně zvládat situace, které přináší výchovná realita. Učitel působí na své žáky motivační silou díky svým **odborným znalostem, osobnostním kvalitám, názorům, postojům, svému chování a jednání**. Ty jsou předpokladem uvolněné atmosféry ve třídě a neformální komunikace mezi učitelem a žáky.

Stojíme si za názorem, že učitele je nezbytné pojímat v celé jeho šíři, a to jak lidské, tak i té profesní.

V oblasti vzdělání se rozlišuje mezi pojmy – **edukátor, pedagogický pracovník, učitel**. Průcha a kol. (1998) definuje následovně:

- **Edukátora** označuje za profesionála provádějícího edukaci (vyučujícího, vychovávajícího, školícího, zacvičujícího, trénujícího, instruujícího atd.). Dříve se u nás používalo výrazu „vzdělavatel“, anglicky užíváme „educator“. Z výše uvedené definice je patrné, že edukace je vlastní nejen profesi učitelské, ale i mnoha dalším, z nichž nejpočetnější jsou pedagogičtí pracovníci (Průcha; Walterová; Mareš, 1998)
- **Pedagogický pracovník** je chápán jako osoba podílející se na výchově a vzdělávání dětí, mládeže nebo dospělých ve školství nebo jiném odvětví zabezpečujícím profesní přípravu, v jejíž pracovní náplni převažuje výchovně-vzdělávací činnost: ředitel školy (předškolního, školského zařízení), zástupce ředitele, učitel, mistr a vrchní mistr odborné výchovy, instruktor, vychovatel, vedoucí odloučených pracovišť všech typů učilišť a středisek praktického vyučování, trenér sportovních škol a tříd. Pojem je legislativně vymezen v §50 zákona č. 29/1984 Sb. Podle Pedagogického slovníku může být pedagogickým pracovníkem také učitel vyšší odborné školy. Pro vysokoškolské učitele je ustálen termín **akademický pracovník** (Průcha; Walterová; Mareš, 1998).
- **Učitel** je označován za jednoho ze základních činitelů výchovně - vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaného pedagogického pracovníka, spoluodpovědného za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. Tradičně byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, zajišťující ve vyučování předávání poznatků žákům. Současné pojetí učitele, vycházející z rozšířeného profesionálního modelu, zdůrazňuje jeho subjektivě - objektové role v interakci se žáky a prostředím. Učitel má spoluvytvářet edukační prostředí, organizovat a koordinovat činnost žáků, monitorovat proces učení (Průcha; Walterová; Mareš, 1998).

Pro tuto kapitolu se stěžejním pojmem stal **učitel**, a proto považujeme za vhodné jej nyní definovat. Přikláníme se k názoru Průchy (2002a) o **nepřesném a nejednoznačném vymezení tohoto pojmu**. A to přesto, že je učitel postava, která je pro vzdělávací proces naprosto nepostradatelná a společně se žákem tvoří základní pilíře vzdělávací soustavy. Důvodem je z největší pravděpodobnosti **zřejmost tohoto výrazu**.

Komplexní definici učitele podává výstižně **Masarykův slovník naučný** (1933, s. 439): „...osobnost zprostředkující ve škole i mimo ni zvláště nedospělé osobě, žákovi, poznatky i zručnosti (dovednosti) a rozvoj duševních schopností i fyzické zdatnosti vůbec. Vedle tohoto úkolu, vyplývajícího z vlastního významu slova učití, se dává učiteli i druhý úkol, působiti na rozvoj chování žáka a tím na vytvoření jeho povahy, charakteru. V těchto úkolech přejímá dnes učitel úkoly, jež dříve mívala namnoze sama rodina. Proto je potřeba stálé spolupráce rodiny a školy, lépe řečeno rodičů a učitelů, aby se oba tito činitelé lidské výchovy stále navzájem doplňovali a podporovali. Důležitá podmínka učitelovy působnosti je jeho autorita, tj. sugestivní moc, kterou vykonává osobnost s určitou převahou, zde tedy učitel. Podle povahy této převahy rozlišujeme i působení učitelovo v podstatě dvoji: 1. Kde u učitele převládá převaha více fyzická (s rákoskou a tresty tělesnými), mluví se o autoritě i kázni vojenské nebo dokonce kaprálské. 2. opačný pól učitelovy autority se hledá tam, kde se jeho autorita i kázeň zakládá na převaze duševní, ať již rozumové, v bohatém vědění a rozhledu světovém a životním, či citové lásce k dětem, v níž tkví zdroj autority u většiny matek, nebo konečně volní v síle vůle a vzorném charakteru. V těchto třech vlastnostech hledal např. již *Quintilian* podmínky zdatnosti každé učitelovy práce: v bezúhonně mravném životě, v důkladném vědění a v živé lásce k dětem.“

Ačkoli se jedná o obsáhlé a neaktuální vymezení pojmu, velmi dobře vystihuje práci učitele a jeho vztah k dětem, a tím se pro nás stává velmi pokrokovou

Novější definici, zachycující vymezení náplně učitelovy aktivity v edukačním procesu, lze najít např. ve slovníku (Průcha; Walterová; Mareš, 2009, s. 261): „Učitel je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“

Holoušová (cit. podle Grecmanová a kol., 2002, s. 164) termínem učitel označuje člověka, který soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež a dospělé. Označuje ho za rozhodující složku výchovného procesu. Za prioritní úkoly učitele považuje pečovat o tělesný, rozumový, citový a volní rozvoj vychovávaného.

Podle Vašutové (2004, s. 99 - 100) musí být učitel především vysoce kvalifikovaný odborník a reflektivní praktik, jehož profese je založena na interdisciplinaritě teoretických a praktických znalostí, expertnosti v řešení výchovných a vzdělávacích situací, profesní flexibilitě, na etických a osobnostních kvalitách.

Pravděpodobně za mezinárodně uznávanou<sup>7</sup> lze považovat definici založenou na **třech konceptech** – aktivita, profesionalita, vzdělávací program. Definice se zaměřuje spíše na formální funkci učitelovy profese: „*Učitelé jsou osoby, jejichž profesní aktivita zahrnuje předávání poznatků, postojů a dovedností, které jsou specifikovány v kurikulárních programech pro žáky a studenty. Kategorie učitel zahrnuje pouze pracovníky, kteří přímo provádějí vyučování žáků. Ředitelé škol, kteří nemají vyučovací úvazek, nejsou započítáváni mezi učitele.*“ (OECD, 2008)

V literatuře se častěji než s definicí samotného učitele setkáváme např. s vymezením termínu dobrý učitel, začínající učitel aj., dále pak s požadavky na učitele, jeho rysy, kompetencemi učitele atd.

Jelikož je naše práce zaměřena na žáky prvního stupně základní školy, zaměříme se na specifika učitele primární školy.

Práce na primárním stupni základní školy a úspěšná realizace výuky vyžaduje **odborný, vysoce citlivý a maximálně odpovědný přístup ze strany učitelů.**

Učitele na primárním stupni můžeme chápat jako jakéhosi „průvodce“ dítěte na jeho cestě za poznáním, který vnímá osobnost dítěte, snaží se ho získat ke spolupráci a vede ho k citovému prožívání bezprostředních vztahů k okolí. Jeho posláním není jen rozvíjení klíčových kompetencí<sup>8</sup>, ale i naslouchání dětem a naplňování jejich potřeb.

Spilková a Hejlová (2010) jej chápou především jako „*facilitátora* žákova vývoje a učení, jenž vytváří kvalitní vzdělávací situace a podmínky pro úspěšné učení u všech žáků.“

Dále jej vidí jako citlivého *diagnostika* v odhalování individuálních možností a vzdělávacích potřeb žáků, který se snaží dotáhnout každého žáka k jeho osobnímu maximu. Celkově pojímá učitele primární školy jako odborníka „... , který usnadňuje učení a pomáhá žákům v jejich individuálním rozvoji.“ (Spilková, Hejlová, 2010, s. 10 - 11).

Učitelské poslání odráží hned několik významných aspektů. Reflektuje dobu, ve které zrovna dochází k realizaci onoho učitelského povolání. Odráží v sobě společnost, která jej obklopuje a působí na něj. V neposlední řadě se zaměřuje i na budoucnost, neboť je velmi důležité pro tuto profesi, aby si udržela kvalitní a hlavně stabilní vývoj. Všichni učitelé by se ve své podstatě měli snažit využít nejen svých schopností, ale celého svého osobnostního

---

<sup>7</sup> Průcha toto hodnocení argumentuje skutečností, že definice je užívána také v *Klasifikaci pedagogického personálu*, se kterou pracují členské a kandidátské země EU.

<sup>8</sup> Souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti (RVP ZV, 2007, s. 14).

potenciálu k tomu, aby předali mladé generaci to nejlepší, čímž máme na mysli nejen samotné předání znalostí, ale i utvoření kladných morálních vzorů.

Výše zmíněná fakta podporuje svými tvrzeními i Grecmanová (2008, s. 63), když říká, že „...žádná technika (audiovizuální, učební programy atd.) není schopna reagovat na množství variant konkrétních okolností a ani předvídat, k jakému novému poznatku přivede třídu společná myšlenková práce a jaká úloha se bude muset řešit. Učitel působí i jako vzor dospělého člověka – především svými postoji, vyspělostí, mravními zásadami. Celou svou bytostí, tím jaký je a co činí, se podstatně podílí na vývojovém procesu dítěte. Je – li v jeho zájmu rozvinout osobnost žáka, musí sám touto osobností být.“

Školská reforma z roku 2007 přinesla učiteli nové role - roli **manažera práce třídy**, **roli diagnostika učebních stylů žáků** a **roli konzultanta v situacích spojených s učebními obtížemi**. Vezmeme-li v úvahu **další funkce učitele** jako pečovatele o sociální pohodu, zdraví a bezpečnost žáků a vychovatele a ochránce morálních, kulturních a duchovních hodnot, je nezbytné uvědomit si jeho nelehkou práci.

*„Hlavní úloha učitele vychází ze základních cílů, formulovaných v kurikulárních dokumentech, a ze současného pojetí vzdělávání - přispívat k celkové kultivaci osobnosti dítěte a mladého člověka, k osvojování základních kulturních dovedností jako nástrojů dalšího vzdělávání, k rozvoji zájmu o školu, o poznávání a vzdělávání vůbec.“*  
(Kolář; Šikulová, 2007, s. 12)

Z toho vyplývá, že ve škole nejde pouze o reprodukci a předávání poznatků, ale hlavním cílem by mělo být naučit žáka učit se, pomoci mu získat nástroje umožňující vzdělávat se po celý život.

O nesnadné práci učitele se zmiňuje Čáp (1993, s. 325) výrokem: *„Povolání učitele patří k takovým profesím, které upoutávají pozornost nejen žáků, rodin, ale i nejširší veřejnosti. Toto povolání může přinášet tomu, kdo je vykonává, i těm, kdo jsou s ním ve styku, radost a uspokojení, ale taktéž zátěž, neklid, zklamání, narušení zdraví.“*

Aby učitel mohl své role úspěšně naplňovat, je nezbytné, aby disponoval jistou sumou profesních kompetencí, které uvedeme v následující podkapitole.

## 2.1 Pedagogické kompetence učitele

S termínem kompetence se stále častěji setkáváme nejenom v pedagogice, ale i v jiných vědních oblastech jako např. sociologie, pedagogika, filosofie, psychologie, ekonomika ad. Jak uvádí Kašpárková (2007, s. 48), kompetence učitele patří mezi aktuální témata české i zahraniční pedagogiky. Jejich výčet se neustále tvoří v důsledku inovativních přístupů i nároků na učitele.

Pedagogický slovník kompetence učitele chápe jako soubor profesních dovedností a dispozic, kterými by měl být učitel vybaven, aby mohl efektivně vykonávat své povolání (Průcha; Walterová; Mareš, 2009, s. 103).

**Kompetencí rozumíme způsobilost k dané činnosti** nabyté precizací schopností v určité oblasti až po horní možnou hranici. V současné době není kladen důraz na předávání znalostí a dovedností. Potřeby společnosti směřují na flexibilitu, schopnost učit se, řešit situace apod. (Nelešovská, 2010).

Kompetencemi by měli pedagogové přispívat k pozitivnímu klimatu, pracovat se žáky bez stresu, naučit žáky nejen to, co předepisují osnovy, ale snažit se i o to, aby se žáci ve škole cítili dobře (Kašpárková, 2007, s. 53).

Termín **kompetence** představuje **způsobilost k dané činnosti**. Zahrnuje způsobilost odbornou, výkonovou, osobnostní, společenskou a motivační (Průcha, 2002a).

Malach (2002) vnímá kompetence jako **komplexní aktivity, které učitel provádí na základě svého vzdělání, osobních dispozic a cílů procesu vyučování - učení se**.

Problematika kompetencí je poměrně rozsáhlá. V rámci disertační práce není možné uvést klasifikace od všech autorů. V rámci této kapitoly uvedeme komparaci třídění kompetencí učitele od čtyř autorů – Kyriacoua, Průchy, Čápa, Malacha.

Již J. A. Komenský (cit. podle Grecmanová, 2000) vyžadoval na učiteli:

- znalost věci, kterou má vyučovat;
- profesionální připravenost;
- kladný vztah k učitelství.



Kyriacou (2004) formuluje sedm klíčových dovedností, které jsou obsahem **pedagogické kompetence** učitele. Tvoří je:

- dovednosti formulovat výukové cíle hodiny, formulace výstupů → *plánování a příprava*;
- dovednosti potřebné k úspěšnému zapojení žáků do učební činnosti → *realizace vyučovací jednotky*;
- dovednosti k udržení pozornosti, zájmu a aktivity ve výuce → *řízení vyučovací jednotky*;
- dovednosti potřebné k vytvoření a udržení pozitivních postojů žáků k výuce → *klima třídy*;
- dovednosti potřebné k udržení pořádku a k řešení všech projevů nežádoucího chování žáků → *kázeň*;
- dovednosti potřebné pro hodnocení žáků → *hodnocení a prospěch žáků*,
- dovednosti potřebné pro hodnocení vlastní pedagogické práce s cílem jejího zlepšení → *reflexe vlastní praxe*.

Z výše uvedeného vyplývá, že jde o komponenty obecnějšího, manažerského charakteru.

Kromě pedagogických kompetencí jsou, jak uvádí Průcha (2002), pro výkon učitelské profese nezbytné kompetence:

- **odborněpředmětové** (vědecké základy daných předmětů);
- **psychodidaktické** (motivovat žáky, aktivizovat myšlení, vytvářet pozitivní klima třídy, řídit žákovo učení, interpretovat učivo vhodným způsobem s ohledem na věk žáků, řídit procesy žákova učení atd.);
- **komunikativní** (ve vztahu k dětem, rodičům, kolegům, nadřízeným aj.);
- **organizační a řídicí** (plánování a projektování vlastní činnosti, udržování řádu a systému práce);
- **diagnostická a intervenční** (vnímání pocitů a myšlení žáků, příčiny jejich jednání, pomoc s jejich problémy);
- **poradenská a konzultativní** (především ve vztahu k rodičům);
- **reflexe vlastní činnosti** (analýza vlastní činnosti a následné vyvození důsledků).

Stručný výčet požadavků na učitele uvádí i Čáp (1993, s. 323). Podle jeho názoru se po učiteli vyžaduje zejména:

- vyučovat a vzdělávat;
- ovládat svůj vědní obor a soustavně se v něm zdokonalovat;
- vychovávat žáky, rozvíjet jejich zájmy a schopnosti;
- osvojit si a i nadále prohlubovat pedagogické a psychologické poznatky, metody a způsoby myšlení, které jsou nutné pro poznávání žáků;
- adekvátně realizovat interakci a komunikaci se žáky, s jejich rodiči, s ostatními učiteli a nadřízenými;
- organizovat vlastní různorodou činnost;
- sledovat dění ve společnosti, v regionu a v adekvátní míře se ho zúčastnit;
- dbát o své tělesné a duševní zdraví, soustavně poznávat a korigovat sebe sama, poskytovat žákům pozitivní model zralé osobnosti.

Malach (2002) pojal **učitelské kompetence** spíše **po stránce výuky** jako takové.

- **Organizační kompetence** - učitel užívá své znalosti a dovednosti různých plánovacích a rozhodovacích činností. Organizuje svou vlastní práci, ale též připravuje podmínky pro práci žáků tak, aby se rozvíjeli vzhledem k plánovaným cílům.
- **Komunikační kompetence** - učitelská profese zahrnuje komunikaci s rozmanitým okolím, od žáků počínaje po státní správu konče. Využívá přitom verbální a neverbální komunikace, komunikace činem, obrazovou komunikaci.
- **Motivační kompetence** - motivace znamená souhrn hybných momentů v činnostech, prožívání, chování a osobnosti. Učitel může ovlivňovat snahu a zájem o učení se a dosažení plánování cílů.
- **Prezentační kompetence** - učitel předkládá žákům nové učivo, učivo k opakování, procvičování i pro aplikaci v praktických úlohách.
- **Diagnostické kompetence** - učitel posuzuje předpoklady pro výuku (vstupní diagnostika), provádí průběžnou, výstupní, sumativní diagnostiku, diagnostiku třídy jako skupiny (hodnocení kázně, kooperativnosti, ale také autodiagnostiku).

Spilková (2001) hodnotí **účelnost kompetencí pro pedagogickou praxi**. **Kompetence** vnímá jako **reflexi praxe**. Strukturu kompetencí staví na základech analýzy rolí učitele, přičemž uvažuje o následujících **odpovědnostech učitele**:

- znalost a porozumění;
- plánování a projektování;

- vyučovací strategie, metody, komunikativní kompetence;
- třídní management;
- hodnocení učební aktivity a výsledků žáka;
- sebereflexe a profesionální rozvoj.

Tyto odpovědnosti tedy zahrnují oblast **oborově předmětových kompetencí** a oblast **pedagogicko - psychologických a psychodidaktických kompetencí**. Dnes se těžiště profesních kompetencí učitele přesouvá od kompetencí **oborově předmětových** (co učit) ke kompetencím **pedagogickým a psychodidaktickým** (jak učit).

Nelešovská (2010) rozšířila odbornou teorii o **kompetence evropské**. Ty představují:

- znalost legislativy;
- ústní a písemný projev;
- čtení a porozumění pracovním instrukcím;
- zběhlost v cizích jazycích;
- práce s čísly při pracovním uplatnění;
- schopnost rozhodovat se;
- schopnost řešit problém;
- nést zodpovědnost;
- adaptabilita a flexibilita;
- schopnost týmové práce;
- schopnost vést;
- ochota učit se;
- zběhlost v používání výpočetní techniky;
- zběhlost v zacházení s informacemi.

## 2.2 Osobnost učitele jako faktor ovlivňující klima třídy

Učitel se stává, především na počátku a v prvních fázích školního života dítěte, vedle rodiče pro dítě zásadní autoritou. Přináší do třídy určitý řád, svou autoritu, dovednosti, zlozvyky, svůj pohled na roli žáka, svůj styl výuky. Zároveň nepůsobí na žáka pouze na úrovni svých vědomostí, ale i na úrovni svých charakterových vlastností, citu, vůle, morálních

a estetických vlastností. Učitel nepředává žákovi pouze vědomosti, ale usměrňuje celý jeho osobnostní vývoj.

V odborné literatuře se setkáváme se **dvěma skupinami názorů** na to, **kdo nebo co je hlavním faktorem utváření klimatu ve třídě**. Někteří odborníci se domnívají, že tímto zdrojem jsou **pouze žáci** – jejich chování, vlastnosti, struktura skupiny. Druhá skupina odborníků (Průcha, 2002; Kyriacou, 2004; Vykopalová, 1992) však soudí, že hlavním, kdo ve třídě ovlivňuje klima, je **učitel**. My zastáváme názor, že nelze stanovit hlavní faktor, který ovlivňuje klima třídy. Prioritní vliv na klima třídy má podle našeho mínění **„konstalace“ školní třídy** – tedy **všichni žáci**, kteří jdou „ruku v ruce“ s **učitelem**, resp. učiteli, kteří v této třídě vyučují.

Učitelova role při budování klimatu ve třídě je nezpochybnitelná. Průcha (2002a, s. 52) uvádí, že edukační klima ve třídě je především výtvorem učitele, samozřejmě v součinnosti s žáky.

Také Petlák (2006, s. 11 - 12) v učiteli vidí něco víc, než jen zprostředkovatele vědomostí. Učitel má podporovat činnost žáků, být sám tvořivý a rozvíjet tvořivost a aktivitu dětí, probouzet v nich zájem o poznávání nového, učit je učit se.

Badatel Olweus (1978, s. 71) uvádí, že jeho výzkumy nepotvrdily podstatný vliv učitelů na sociální klima žáků. Do konfrontace s ním se dostávají J. Průcha, J. Pelikán, Ch. Kyriacou a H. Vykopalová, kteří se přiklánějí k tomu, že jedním z hlavních faktorů ovlivňující klima třídy je učitel.

Každý učitel vytváří ve svých hodinách specifické klima výuky. Někteří učitelé dokážou své hodiny osvěžit humorem. Jejich hodiny jsou plné optimismu, povzbuzování a radosti z dobře vykonané práce, podpory, povzbuzení, chvály, respektu názorů, osobnosti i individuálních zvláštností. Učitelé s pedagogickým taktem, pochopením pro problémy i potřeby žáků, zájmem o jejich názory a pocity jsou schopni vytvořit kladné edukační klima a výrazně tak napomáhají k tvorbě pozitivního klimatu třídy.

Přátelská atmosféra ve škole, otevřenost a upřímnost ve vzájemných vztazích dělá školu pracovištěm, kam se těší žáci i učitelé. Pokud všichni aktéři školního života nebudou usilovat o vytvoření pozitivního klimatu, stane se pro ně škola místem nutného zla.

Dle Čapka (2010, s. 15), může pedagog ovlivnit příznivé klima zejména prostřednictvím:

- *vyučovací metody a edukační aktivity;*

- *komunikace ve třídě;*
- *hodnocení ve třídě;*
- *vztahů mezi žáky ve třídě;*
- *participace žáků;*
- *prostředí třídy.*

Dle Kyriacou (2005, s. 79) může mít klima třídy, které učitel navodí, zásadní vliv na motivaci žáků a jejich postoj k učení. Proto jsou učitelovy dovednosti uplatňované při vytváření kladného klimatu třídy velmi důležité. Aby byli učitelé schopni přispívat ke kvalitnímu klimatu školy, jsou na ně kladeny určité požadavky:

- *profesionalita učitelů (příslušné kompetence, zejm. dovednost sebereflexe, ochota učit se nové věci a další), osobnostní kvality;*
- *otevření, flexibilní učitelé, rádi zkusí nové metody, přístupy, formy práce, pravidelně se vzdělávají;*
- *vysoká angažovanost, zaujetí pro práci s dětmi;*
- *vstřícnost, pozitivní přístup k dětem;*
- *spolupráce mezi učiteli, dobré mezilidské vztahy;*
- *spolupráce s rodiči a dalšími partnery školy;*
- *identifikace učitelů se školou.*

Podle Kyriacou (2004, s. 86) si učitelé musejí stále uvědomovat, že jejich chování má na žáky velký vliv. Ztotožnění se s učitelem bývá obzvláště silné v prvních ročnících školní docházky. Autor upozorňuje na to, že cokoliv bude od žáků později vyžadováno, musí také sám učitel vždy dodržovat.

Vanžurová (2005, s. 70) mezi vlastnosti a schopnosti, které by měl učitel jako pozitivní vzor dále předávat žákům, řadí:

- *správnou komunikaci;*
- *nebát se říci svůj názor;*
- *formulovat myšlenky;*
- *být asertivní;*
- *prosadit se ve skupině;*
- *mít zdravé sebevědomí.*

Mezi nejpodstatnější dovednosti učitele, které potřebuje ke spoluvytváření pozitivního třídního klimatu, řadíme dle Kyriacou (2005):

- **Sociální dovednosti** - potřeby učitele, které mohou mít pozitivní vliv na klima školní třídy, lze zařadit především jeho *potřebu sociálního kontaktu*, protože naplní výchovně - vzdělávací práce je především kontakt se žáky, komunikace a vztah s nimi, ale také kontakt se svými kolegy. Do sociálních dovedností bychom také mohli zařadit empatii, tedy vcítění se do pocitů žáků. Učitel musí být schopen žákům naslouchat, jejich problémům, starostem, ale i radostem. Tím si k nim dovede vytvořit bližší vztah a lépe je poznat, čímž se lépe začlení do jejich kolektivu a dokáže působit jako jejich partner a nikoliv jako jejich nadřízený. Do sociálních potřeb můžeme dále zařadit klidné a sebejisté vystupování, rozvážné řešení problémových situací, ohled na potřeby žáků, navazování kontaktů, oceňování, hodnocení, povzbuzování, posilování kladných reakcí, navozování důvěry a vstřícnosti, empatie a snaha porozumět, umění tolerovat odlišnosti druhých, udržování dobré nálady a humoru, atd. Dále sem mohou spadat *potřeby aktivity, kulturní potřeby, potřeby seberealizace* atd. (Mikuláščík, 2001).
- **Komunikativní dovednosti** - vzdělávací a výchovná práce učitele je především o komunikaci, ať jde o komunikaci jednostrannou ve formě výkladu nebo vícestrannou při vzájemném kontaktu (dialogu či diskusi se žáky). Dobré komunikační schopnosti jsou důležitým předpokladem pro navázání vztahu se žáky a pro zlepšování kvality třídního klimatu. Smékal (2002) uvádí, že komunikace je základní složka interpersonálního styku, v němž se uskutečňují informační, afektivní a regulační cíle. Tyto cíle podle něj plní především řeč a výrazové projevy, ovšem pro dobrou a bezproblémovou komunikaci je velmi důležité také naslouchání. Tyto schopnosti mají bezesporu vliv na atraktivnost učiva. Do komunikačních schopností zahrnujeme také vytváření otevřeného a partnerského vztahu k žákovi, povzbuzování, oceňování, vysvětlování a argumentace, aktivní naslouchání, respektování názoru, nabízení pomoci, umění začít a ukončit konverzaci, diskusi, být trpělivý, užívat správné volby tónu a síly hlasu atd.
- **Organizační dovednosti** - dalším důležitým prvkem učitelovy osobnosti, který může mít vliv na kvalitu třídního klimatu, jsou jeho *organizační schopnosti* (Grecmanová, 1999). Učitel musí být schopen organizovat si svůj vlastní čas mezi přípravu, vlastní vyučování i odpočinek, aby předcházel zbytečnému vyčerpání.

Organizační schopnosti musí uplatnit i v rozvržení činností pro jednotlivé vyučovací hodiny, poskytovat jasné a stručné instrukce, tzn. kolik času je třeba věnovat např. opakování, vlastnímu výkladu, zkoušení atd., čímž může efektivně zabránit vzniku napjatých situací ve výuce i vlastní špatné náladě.

Grecmanová (1999) navíc zmiňuje mezi schopnosti a dovednosti učitele, které mohou mít vliv na klima školní třídy, následující trojici:

- *pedagogický talent* (představuje potenciální předpoklady pro výkon učitelé profese);
- *pedagogické mistrovství* (představuje takový výkon, resp. pedagogickou práci, která má výborné výsledky při využití nejnovějších poznatků v oblasti pedagogické práce, může se k němu dopracovat prakticky každý učitel, pokud na sobě bude neustále pracovat);
- *pedagogický takt* (znamená schopnost učitele, vždy, v každé situaci, za všech okolností přijímat v rámci své pedagogické práce adekvátní rozhodnutí a chovat se přiměřeně dané nastalé situaci).

Spilková (2005, s. 77) v rámci konceptu kvalitní školy uvádí následující požadavky na učitele přispívající ke kvalitnímu klimatu třídy:

- *profesionalita učitelů (příslušné kompetence, zejm. dovednost sebereflexe, ochota učit se nové věci a další), osobnostní kvality;*
- *otevření, flexibilní učitelé, rádi zkouší nové metody, přístupy, formy práce, pravidelně se vzdělávají;*
- *vysoká angažovanost, zaujetí pro práci s dětmi;*
- *vstřícnost, pozitivní přístup k dětem;*
- *spolupráce mezi učiteli, dobré mezilidské vztahy;*
- *spolupráce s rodiči a dalšími partnery školy;*
- *identifikace učitelů se školou.*

Na závěr této kapitoly bychom rádi vyslovili myšlenku o neexistenci jednotného typu učitele, o kterém lze jednoznačně říci, že příznivě ovlivňuje klima třídy. **Každý učitel** (začínající či dlouholetý, z tradiční či alternativní školy, z malotřídní či plněorganizované

školy, z malé třídy či velké třídy, atd.) **může** svými skutky, svým přístupem k žákům a svým chováním **třídu pozitivně ovlivňovat**.

Podle našeho mínění pedagog přispívá k **pozitivnímu klimatu třídy** zejména tím, že:

- je přátelský k žákům;
- je spravedlivý v hodnocení žáků;
- je trpělivý k žákům;
- je upřímný k žákům;
- je asertivní;
- je empatický;
- klade důraz na útulné a podnětné prostředí třídy;
- má pozitivní vztah k dětem;
- pěstuje v žácích zdravé sebevědomí;
- podporuje správnou otevřenou komunikaci, ve které se žáci nebudou bát říct svůj názor;
- poskytuje žákům dostatečné množství možností zažít úspěch;
- pozoruje a usměrňuje vztahy mezi žáky ve třídě;
- stanovuje jasná pravidla třídy a klade důraz na jejich dodržování;
- střídá vyučovací metody a edukační aktivity.



### 3 Osobnost žáka

Ve třetí kapitole zaměříme pozornost na osobnost žáka, konkretizujeme žáka mladšího školního věku a charakterizujeme osobnost žáka jako faktor ovlivňující klima třídy.

Nástup do školy je důležitým sociálním mezníkem. Vstupem do školy získává dítě na dlouhou dobu novou roli, roli žáka. Dle Frasera (1989) tráví žák ve škole do ukončení středoškolského vzdělání více jak 15 000 hodin. Do jeho života vchází nová autorita – učitel. S příchodem povinné školní docházky se leccos v životě žáka mění. Dítě vstupuje do složitých sociálních vazeb, povinnosti převládají nad zábavou.

*„Dítě po nástupu do školy se musí přizpůsobit nejen náporu nových povinností, včetně předepsaného režimu dne, ale vyrovnat se i se zcela odlišnou společenskou situací.“* (Čačka, 2000, s. 170)

V odborné literatuře se, stejně jako s definicí učitele, nesetkáváme často. Přesto existují výjimky. Např. Průcha (1998) ve svém slovníku termín žák definuje následovně: *„Žák je označení pro člověka v roli vyučovaného člověka, bez ohledu na věk. Žákem může být dítě, adolescent, dospělý.“*

Žáka vnímáme jako subjekt i objekt výchovy a vzdělávání. Ztotožňujeme se tak s názorem Vykopalové (1992, s. 58), která píše: *„Objektem je žák v tom smyslu, že je vystaven vnějším výchovně vzdělávacím požadavkům, které od něho prostřednictvím školy vyžaduje společnost. Toto vnější působení vede k vnitřnímu přijetí požadavků, k jejich zpracování a přetvoření v poznatkové soustavy, životní orientaci, dovednosti a návyky a celkovému rozvoji osobnosti žáka. Subjektem je žák v tom smyslu, že v sociálních vztazích a pomocí vzájemné spolupráce všechny své dovednosti a poznatky opět uplatňuje navenek.“*

Jak již bylo několikrát zmiňováno, cílem naší práce je podat objektivní obraz subjektivního vnímání a prožívání klimatu třídy žáků mladšího školního věku. Pro tuto vývojovou fázi jsou typická určitá specifika, která zevrubně popisuje vývojová psychologie. V následující kapitole se budeme žákem mladšího školního věku a jeho charakteristikou blíže zabývat.

### 3.1 Žák mladšího školního věku a jeho charakteristika

Mladší školní věk je vymezen obdobím od 6 let, kdy dítěti začíná povinná školní docházka, do 12 let, kdy se objevují první známky pohlavního dospívání i s průvodními psychickými projevy (Langmeier; Langmeier; Krejčířová, 1998).

V literatuře jsou uváděny i jiné názvy tohoto období, např. prepuberta či dětství. Vágnerová (2005) rozděluje školní věk na tři dílčí fáze: *ranný školní věk* (trvá od nástupu do školy, tj. asi od 6 let do 8 let), *střední školní věk* (od 9 let do 11 let) a *starší školní věk* (od 11 let přibližně do 15 let). Podobně také Čačka (2000) dělí období školního věku na *dětství a prepubertu* (od 7 do 12 let) a *pubertu* (od 13 do 15 let). Matějček (In Langmeier; Krejčířová, 1990) dává přednost rozlišení období na části: *mladší školní věk* (období od 6 do 8 let), *střední školní věk* (zhruba mezi 9. a 12. rokem dítěte) a *starší školní věk* (jež se kryje s pubescencí).

Mezi základní rysy tohoto období patří **harmonický psychický vývoj**. Jedná se o období relativního klidu, kdy je dítě dobře výchovně zvládnutelné.

*„U žáků se vyvíjí sebekontrola frustrační tolerance vůči konfliktům se sousedy, spolužáky, učiteli. Jde o tzv. období nezdůvodněné autority. Bývá označováno také jako období realismu, který má různé podoby, např. naivní, strážlivou nebo relativně kritickou.“* (Kohoutek, 2009 – Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz>)

Školák pozvolna opouští magické, antropomorfní myšlení a usiluje o hlubší pochopení okolního světa. Tento znak je zjevný v mluvě, kresbách, písemných projevech i ve hře. Zprvu je realismus školáka závislý na tom, co mu autority (učitelé, rodiče) povědí. Označujeme ho též jako **realismus naivní**. Teprve později se stává kritičtější. Dítě má potřebu ověřovat si poznatky vlastním prozkoumáním – usiluje o skutečné pochopení okolního světa a věcí v něm, čímž se odlišuje od menšího dítěte, které je ve svém vnímání, myšlení i jednání hodně závislé na vlastních přáních a fantaziích, a na rozdíl od dospívajícího, pro kterého je často důležitější vědět, co by mělo být správné, je školák plně zaměřen na to, co je a jak to je. Jeho přístup ke světu začíná být **kriticky realistický** (Langmeier; Krejčířová; 2006, s. 115).

Vágnerová (2005) vychází z teorie E. H. Eriksona, který označuje toto období jako **fázi pílě a snaživosti**. Dítě usiluje o dobrý výkon a jeho prostřednictvím o své prosazení i uplatnění, což je důležité pro zjištění jeho vlastní kvality v různých sociálních skupinách.

Erikson ve svém světoznámém díle **8 věků člověka** (2002) tuto fázi (v jeho modelu v pořadí čtvrtá) nazývá **období latence**. Charakterizuje ji bojem snaživosti proti méněcennosti. Snaživost je spjata právě s docházkou do základní školy. *„Dítě něco tvoří, přijímá neosobní principy, nepohybuje se už tolik ve světě představ a hry, ale protože už by mělo mít cit pro účelnost, věnuje se více úkolům a rozvíjení dovedností. Tehdy je ohroženo pocitem nedostatečnosti a méněcennosti, zoufá si někdy nad svou kapacitou (subjektem možným), pokládá se za odsouzené k prostřednosti; toto stadium je ale velmi důležité tím, že v něm člověk získává vztah k práci a ke spolupráci.“* (Kohoutek, 2010 – Dostupné z: <http://rudolfkohoutek.blog.cz>)

Velký vliv na vývoj žáka mladšího školního věku má učitel, což dokazují slova Čačky (2000, s. 174): *„Dítě přenáší na učitelku nejen ustálenou poslušnost vůči rodičům, ale i svůj nevyrovnaný vztah k nim spolu s nedostatečným návykem podrobovat se autoritě. Učitel by měl navázat na zkušenost dítěte s osobním významem autority rodičů a prezentovat se také jako citově akceptující zdroj jistoty. Pedagog by neměl být nikdy pouze angličtinář, tělocvikář atp., ale především člověk přistupující k žákům s nezbytnou psychologickou erudicí.“*

Je třeba neopomenout fakt, že vztah žáka k učiteli se postupně vyvíjí s přibývajícím věkem a zkušenostmi. Na počátku školní docházky bývá vztah k učiteli nekriticky kladný. Slova učitele bývají považované „za svaté“. Postupně však přibývají výhrady a žáci se začínají k učitelům stavět kritičtěji. *„S postupujícím věkem se vztah jednotlivých žáků k vyučujícím více diferencuje, přibývá počet činitelů, kterými si žáci svůj vztah motivují, vztah se stává racionálnější, žáci si více začínají vážit učitelových vlastností pracovních, životních zkušeností, jeho charakterových vlastností. Čím jsou žáci starší, tím více se domáhají, aby je učitel nejen učil, ale i vychovával. Mluví se o tzv. zdůvodněné autoritě. Mladší žáci si všeobecně dříve a rychleji vytvářejí kladný vztah k mladým, resp. docela mladým učitelům, zatímco starší žáci k vyučujícím střední a starší generace. Žák si vytváří kladné či záporné postoje k učiteli také podle toho, zda u něho nachází vlastnosti, které kladně hodnotí, které mu "vyhovují". Rovněž sociální prostředí žáka, např. jeho rodina, kamarádi, třídní kolektiv, veřejné mínění třídy může ovlivnit žákův vztah k učiteli.“* (Kohoutek, 2009 - dostupné na <http://rudolfkohoutek.blog.cz>)

## ***Vývoj emocí u žáků mladšího školního věku***

Období mladšího školního věku projevuje zvýšením **emoční stability** a **odolnosti vůči zátěži**. Ovládání emocí je velmi důležité pro míru kázně, která je po žákovi ve škole vyžadována.

V tomto dětském období přetrvává v oblasti prožívání typicky dobrá nálada, **optimismus**. Citové procesy u dětí snadno vznikají a poměrně lehce odeznívají. Po nástupu do školy jsou city stále lépe ovládnuty (Čačka, 2000). Vágnerová (2005) období mladšího školního věku označuje dokonce jako **fázi citové vyrovnanosti**.

U dítěte – školáka dochází k rozvoji **emoční inteligence**, prostřednictvím které je dítě schopno porozumět svým pocitům. To je nezbytný předpoklad pro objektivní posouzení subjektivního pocitu třídního klimatu.

City žáka se stávají obsahově bohatšími, mění se i způsob prožívání. Dítě dokáže svoje city usměrňovat, ovládat. Typickými projevy citů jsou žárlivost, strach v podobě strachu z trestu či reálného nebezpečí. Stále přetrvává citová ovlivnitelnost. Pro dítě je velmi důležitá emoční opora. V počátcích školní docházky jsou zdrojem emoční opory, především rodiče, později tuto úlohu plní i vrstevníci. Ke konci období dochází k citové stabilitě (Bartoňová, 2007).

## ***Rodina***

**Rodina** je pro dítě důležitá, neboť **uspokojuje většinu jeho potřeb** (rodina přispívá k *naplnění potřeby smysluplného učení*, tj. slouží jako model určité role, vzor nějakého způsobu chování, je *samozřejmým zdrojem emoční opory*, ovlivňuje *uspokojování potřeby seberealizace*, představuje určitý *model budoucnosti*, vzor dospělého chování. Vztahy školáka k rodičům jsou stabilní a pozitivní (Vágnerová, 2005).

Rodinná atmosféra přináší dítěti pocit pohody, štěstí, bezpečí a pomoci, usnadňuje výchovné ovlivňování a podněcuje bezděčnou i vědomou snahu dítěte po nápodobě rodičů.

V rodinném prostředí vystupuje kromě rodičů jako významný faktor **vztah mezi sourozenci**. Stabilnější a pozitivnější vztahy bývají mezi sourozenci, kde je malý věkový rozdíl a téže pohlaví.

Mezi sourozenci je častým problémem žárlivost. Žárlivé dítě má pocit křivdy. Často žárlí starší sourozenci na mladší s tím, že rodiče věnují všechnu pozornost mladšímu

sourozenci. Problémy jsou také v rodinách s dětmi z více manželství, mezi dětmi s nevlastními rodiči, zvláště s nevlastní matkou a mezi nevlastními sourozenci (Kuric, 1986).

Specifickou životní situaci poté tvoří role jedináčka. Jedináček se v rodině může porovnávat pouze s dospělými, toto srovnávání má samozřejmě odlišný charakter, než když se dítě srovnává se sourozencem – vrstevníkem. Jedináček nemá rovnocenného partnera, nemůže zažít pocit solidarity a podpory na úrovni sourozeneckých vztahů a získat zkušenost s řešením takových konfliktů (Vágnerová, 2005).

V rámci jednoho z cílů našeho výzkumu jsme se rozhodli na základě výše zmiňovaných výroků (viz Kuric, Vágnerová) zjistit, zda počet sourozenců může mít vliv na vnímání klimatu třídy u našich respondentů. Konkrétně nás zajímá, zda žáci – jedináčci vnímají ve třídě oproti žákům s alespoň jedním sourozencem vyšší výskyt třenic, častější soutěživost a nižší soudržnost třídy.

### ***Vrstevnická skupina***

Vrstevnická skupina se obvykle vytváří na základě snadnosti vzájemného kontaktu. Vzniká tedy převážně buď v rámci třídy, nebo v okruhu bydliště. Dítě ve skupině kamarádů získává jiné zkušenosti než od sourozenců. Kamarádi a sourozenci se liší – kamarádi jsou obvykle stejného věku a pohlaví, můžeme si je vybrat, lze s nimi sdílet jiné zážitky a zkušenosti. Ve vrstevnické skupině postupně dochází k diferenciaci a specifikaci sociálních rolí. Dítě získává postavení, které odpovídá určité roli a má určitý status. V dětské skupině se rozvíjí schopnost soupeřit i spolupracovat (Vágnerová, 2000).

Na počátku prvního ročníku se vnitřní struktura třídy příliš neodlišuje od skupin předškolního věku. Třída není jednotná, skládá se z řady menších nestabilních jednotek bez pevné vnitřní struktury. Všichni spolužáci jsou si v této době ještě rovni. Ať se však učitel snaží vytvořit a udržet kohezi třídy co nejpevněji, dochází ve třídách k diferenciaci vrstevnických skupin, k tvorbě part. V druhém ročníku přibývají znaky počínajícího skupinového života. Třidu tvoří zpravidla 5 – 7 poměrně izolovaných a spíše soupeřivých skupinek. Některé děti vystupují jako vůdcové, ostatní se jim podřizují. Prospěch do této hierarchie zatím nezasahuje. Od třetího ročníku se již objevuje vyhraněnější a členitější skupinová struktura a jednota hledisek. Klima třídy zahrnuje postupně propracovanější systém skupinových hodnot, norem, cílů i způsobů komunikace, kterými daný útvar stále výrazněji reguluje chování jedinců. Ve čtvrtém ročníku se již začínají vyskytovat i samostatněji

prožívané užší přátelské vztahy, vznikající na základě uvědomování vzájemného souladu rysů a zaměření (Čačka, 2000).

Charakteristický je i vývoj vzájemných kontaktů mezi chlapci a děvčaty. Do osmi let si hrají spolu, mezi osmým a desátým rokem odděleně, v desátém až dvanáctém roce se projevuje až vzájemný antagonismus, což se po dvanáctém roce změní ve snahu upoutat na sebe pozornost „sobě vlastním způsobem“. U hochů se sebezprosazování projevuje prostřednictvím síly, odvahy, ovládnutí citů a dívek skrz empatie, smysl pro pořádek, závislost, úzkostnost, verbální pohotovost (Čačka, 2000).

### 3.2 Osobnost žáka jako faktor ovlivňující klima třídy

*„Žáci jsou na jedné straně pramenem k pochopení klimatu školy, na druhé straně jsou jako členové třídy nebo školy jeho spolutvůrci, a mají tak na klima dvojí vliv.“* (Grecmanová, 2008, s. 68)

Žáci se mezi sebou bezesporu liší svými individuálními charakteristikami, variabilitou schopností, zájmů, osobních vlastností. Vstupují do vzájemných vztahů, spolupracují, soutěží mezi sebou. Při vytváření klimatu třídy hraje velkou roli **počet aktivních a pasivních žáků, dominantních a submisivních, tvořivých a rigidních, problematických či bez problémů, celkový počet žáků ve třídě, poměr chlapců a dívek, sociální a etnická struktura třídy** a další okolnosti.

Vliv žáků na klima ve třídě je nepřímo úměrný jejich počtu. Domníváme se, že platí pravidlo, čím menší počet žáků ve třídě, tím větší soudržnost třídy, menší počet neoblíbených žáků.

V následujících řádcích se budeme blíže zabývat vlivem individuálních znaků žáků na vnímání klimatu třídy.

#### ***Pohlaví***

Zjišťováním souvislostí mezi pohlavím a vnímáním klimatu třídy se zabývala řada odborníků. Saldern (1987; cit. podle Grecmanová, 2008) zveřejnil výsledky svého výzkumu,

které poukazují na fakt, že dívky hodnotí klima třídy pozitivněji než chlapci. To následně potvrdily i výsledky výzkumu Edera (1996; cit. podle Grecmanová, 2008), jenž došel k závěru, že ve třídách, ve kterých se vyskytuje převaha dívek, je méně tlaku v sociální oblasti na výkon a řád, pozitivnější hodnoty v soudržnosti třídy, méně hádek. Helmke a Weiner (1997; cit. podle Grecmanová, 2008) poukázali na pozitivní korelace mezi podílem dívek ve třídě a hodnocením klimatu třídy.

Naproti tomu Fend (1977; cit. podle Grecmanová, 2008) i Fischer (2003; cit. podle Grecmanová, 2008) nezjistili ve svých výzkumech mezi vnímáním klimatu třídy a pohlavím žádné souvislosti.

### ***Sociální původ***

Výsledky výzkumu z oblasti sociálního původu v kontextu vnímání klimatu třídy nejsou soudržné. Eder (1996; cit. podle Grecmanová, 2008) vybádal, že žáci z vyšších sociálních vrstev prožívají méně soudržnosti a disciplíny. Žáci z „horních vrstev“, tj. otcové jsou vysokoškolsky vzdělaní, pocítují, že jejich učitelé vystupují více direktivně, nespravedlivě, vztahy ke spolužákům hodnotí spíše nepříznivě, než žáci ze „spodních vrstev“ (otcové jsou vyučeni či dosáhli základního vzdělání). Ve srovnání s ním Khan; Weiss (1973; cit. podle Grecmanová, 2008) informovali o statisticky významně negativnějších postojích žáků s nižším socioekonomickým statutem vůči škole a učitelům.

### ***Kognitivní schopnosti***

Školní úspěšnost žáků považujeme za jeden z faktorů ovlivňující klima třídy. Neprospívající žáci mají vážné obtíže při učení. Žák zpravidla silně prožívá neúspěch, čímž získává negativní postoj k učení. To se odráží v nevhodném chování ve školní třídě, vůči učiteli. Takový žák velmi silně působí na klima třídy a ovlivňuje ho negativním způsobem.

Odrazem kognitivních schopností na klima třídy se rovněž zabývala řada zahraničních výzkumníků. Ačkoli Dreesmann (1979; cit. podle Grecmanová, 2008) nenašel žádné vztahy mezi inteligencí a vnímáním klimatu, Saldern (1987; cit. podle Grecmanová, 2008) poukázal na fakt, že pozitivněji vnímají klima třídy žáci se středními kognitivními schopnostmi.

### *Motivace, zájmy a postoje*

Bylo zjištěno, že existují souvislosti rovněž mezi motivací ke škole, zájmy žáků a vnímáním klimatu třídy. Čím více se žáci zajímají o školu, tím pozitivněji prožívají znaky klimatu. Žáci s vyšší absencí vnímají prostředí školy negativněji, a to zejména v oblasti vztahu k učitelům a spolužákům (Saldern, 1987). Moos (1991) zmíněný výsledek výzkumu doplnil o poznatek, že žáci častěji nepřítomní pociťují více soutěživosti.

Saldern (1987) sdělil, že na vnímání klimatu třídy mají nesporný vliv postoje žáků ke spolužákům. Kooperativní žáci posuzují znaky klimatu třídy pozitivněji než žáci soupeřiví.

Závěrem podotýkáme, že se ve všech případech jedná o výsledky výzkumů zahraničních odborníků a nelze je tedy převzít plnou měrou na české poměry.



## 4 Školní třída

V následující kapitole definujeme školní třídu, vymežíme její determinanty.

Školní třída představuje významný článek v řetězu sociálních útvarů. Školní třída stejně jako žák, se může stát nejen objektem, ale také aktivním činitelem výchovně žádoucích změn.

Pod pojmem školní třída se skrývá jednak **místnost**, ve které probíhá vzdělávací proces, častěji si pod ním představujeme označení pro **malou<sup>9</sup> formální<sup>10</sup> sociální skupinu**, utvořenou na základě určitých formálních znaků jejich členů (např. věku, místa bydliště, prospěchu, schopností, počátečního písmena příjmení, kamarádů z mateřské školy, preferovaného učitele apod.).

O třídě hovoříme jako o souboru žáků, kteří se převážně spolu učí a jsou vyučováni. Aktéři školní třídy vykonávají činnosti vedoucí ke společným cílům, jsou v dlouhodobé interakci a uvědomují si vzájemnou pospolitost. Její členové se řídí skupinovými normami, zaujímají různé pozice i role za relativně stálé struktury vztahů.

Vrstevnická skupina žáků ve třídě působí na sociální a morální vývoj žáka a na jeho život a životní spokojenost v době školní docházky. Ve třídě je uspokojovaná řada individuálních potřeb žáka (např. potřeba úspěchu, výkonu, uznání, potřeba činnosti, potřeba sociálních interakcí a vzájemného porozumění, potřeba jistoty, bezpečí, seberealizační potřeby).

V literatuře se setkáme s různě pojatými definicemi školní třídy. Jejich přehled nabíízíme níže.

Lašek (2007, s. 13) uvádí, že „...školní třída je složitý a mnohvrstevný sociální svět, který spoluvytvářejí jak žáci, tak i učitelé. Třída je svébytným a v jistém smyslu

---

<sup>9</sup> Z hlediska velikosti sociální skupiny není školní třída jednoznačně zařazena. Školní třídu označují někteří autoři jako malou (Výrost a Slaměnik, 1998), jiní (Čáp a Mareš, 2007) ji řadí do středních sociálních skupin.

<sup>10</sup> Ačkoli zejména na počátku školní docházky se o školní třídě mluví jako o formální skupině, která je součástí instituce a její cíle a pravidla jsou určeny přímo touto institucí a přesahují individuální potřeby (Hrabal, 2002; Rabušicová, 2004; Čáp, Mareš, 2007), tvoří se zde i neformální struktura. Ve třídě vznikají podskupiny (substruktury), které můžeme označit jako neformální skupiny (Výrost a Slaměnik, 1998), viz dále.

*neopakovatelným seskupením individuí, konstituujících se osobností a originální sociální konfigurací žáků v sociometrickém smyslu slova.“*

*„Z hlediska sociální psychologie bývá školní třída chápána jako sociální skupina, kde vztahy a činnosti jsou převážně orientovány úkolově, tj. jsou podřízeny postupnému osvojování učiva a dalším úkolům. Rozhodující roli má učitel, který prezentuje výchovně vzdělávací cíle, který žáky kontroluje a hodnotí a který orientuje a motivuje nejbližší „zónu vývoje žáků. Dochází v ní k vytváření struktury interpersonálních vztahů, ke vzniku a utváření podskupin, kde se více či méně rozvíjí spolupráce a soutěživost.“ (Dvořáková, 1995, s. 123)*

Školní třída je podle Hrabala (2003, s. 21) specifický sociální útvar se specifickými znaky, podléhající obecnějším zákonitostem skupiny: *„Pokud se třídy od sebe liší, dají se rozdíly charakterizovat a vysvětlit učebním programem a rozdílnými vlastnostmi žáků, kteří je tvoří.“*

Dle Prokopa (1996, s. 34) je školní třída jistá, osudem vybraná skupina mládeže ve zhruba stejném věku a zhruba na stejné vzdělanostní úrovni, ke které učitel směřuje informace, vědomosti, příkazy a napomínání. S touto definicí se neztotožňujeme v těchto záležitostech:

- 1) Jednak školní třída nemusí být osudem vybraná. V současné době se objevuje trend vybírání si učitele ze strany rodičů.
- 2) Zároveň si nemyslíme, že se nutně musí jednat o skupinu mládeže. Co třeba třída dospělých jedinců?

Na počátku školní docházky bývají vztahy mezi členy třídy formálního charakteru. Postupně se ale utvářejí i neformální vztahy. Žáci si ve třídě získávají kamarády i nepřátele, sdružují se do referenčních skupin a vytvářejí tak určitou vnitřní strukturu a hierarchii třídy. Mluvíme o zvláštních sociálních substrukturách, které vznikají dobrovolně či spontánně, na základě společné práce, zájmů a sympatií nebo antipatií mezi jednotlivými členy těchto podskupin.

Formální řad zajišťuje fungování školy jako vzdělávací instituce, neformální struktury i vztahy zajišťují její fungování jako sociální skupiny. Formální a neformální rovina výrazně prostupuje celou školní docházkou a významně ovlivňuje její strukturu (např. formální a neformální pořadí žáků ve třídě, formální a neformální vůdce, formální a neformální hodnoty) i dynamiku (kooperaci, styly vedení školní třídy).

**Školní třída** má velmi významný vliv na vývoj a formování žáka. Velmi prokazatelné je působení třídy jako vrstevnické skupiny na sociální a morální vývoj žáka, na jeho život, životní spokojenost v době školní docházky. Školní třída představuje také významný článek v řetězu socializačních sociálních útvarů. Tvoří totiž most mezi vztahem k matce a k rodině na jedné straně, a pracovní skupinou a budoucí novou rodinou, kterou jedinec založí, na druhé straně. Třída do určité míry kombinuje charakteristiky výchozích i cílových skupin a vytváří funkční etapu na cestě od naprosté závislosti novorozence až k postupné autonomii člověka jako spolutvůrce společnosti. Život a výchova ve skupině jsou nezbytné podmínky existence člověka, a využití třídy významná možnost vývoje. V dobrém případě totiž rozvíjí u žáků základní dispozice k životu ve společnosti, tedy podporuje vznik systému interindividuálních, skupinových i celospolečensky zaměřených postojů, rozvíjí dispozice k vytváření pozitivních interindividuálních vztahů, k produktivnímu řešení napětí mezi rovnými, učí vést, podřizovat se a spolupracovat (Hrabal, 2003).

Školní třída rozšiřuje společenský život dítěte a umožňuje mu postupně zaujmout odpovídající postavení ve společnosti, proto společně s rodinou tvoří nejdůležitější část sociálního prostředí dítěte.

Pozice dítěte ve třídě je značně závislá na jeho školních výsledcích, protože podle nich spolužáci hodnotí intelekt a charakter dítěte. Také učitelé mívají tendenci posuzovat osobnost žáka podle jeho prospěchu. Až v závěru školní docházky má na pozici jedince významnější vliv to, kdo koho mezi žáky upřednostňuje. Postavení žáka ve třídě, respektive fakt, jak je žák spolužáky přijat, je důsledkem a zároveň jednou z podmínek výkonnosti a úspěšnosti žáka (Řezáč, 1998).

Každá třída je naprosto jedinečná a má své charakteristické vlastnosti – vlastní strukturu, stupeň soudržnosti, své cíle a zejména své normy a hodnoty.

Aby třída mohla fungovat, je nezbytné, aby byly uspokojeny individuální potřeby každého žáka. Těmito potřebami se zabýval americký psycholog Maslow, který v roce 1943 vytvořil hierarchii základních potřeb jedince, tzv. Maslowu pyramidu potřeb. Každé patro obsahuje skupinu potřeb, kterým Maslow přikládá stejnou, nebo blízkou důležitost v životě člověka. Nejspodnější patro tvoří souhrn základních biologických potřeb. Každé následující patro tvoří potřeby, které stojí vývojově výše nad potřebami nižšího patra. Ty však nemohou být plně uspokojeny, pokud nejsou uspokojeny potřeby z patra nižšího.

„Když je obtížné získat jídlo a bezpečí, uspokojování těchto potřeb bude ovládat jednání člověka a vyšší motivy mají malý význam. Pouze když lze základní potřeby snadno uspokojit, bude mít jedinec čas a sílu věnovat se estetickým a intelektuálním zájmům. Umění a věda nekvetou ve společnostech, v nichž lidé musí bojovat o jídlo, úkryt a bezpečí. Nejvyšší motiv – seberealizaci, lze naplnit pouze po uspokojení všech ostatních potřeb.“ (Atkinson, 2003, s. 471)

Hierarchie potřeb (viz **Obrázek 5**) podle jednotlivých pater pyramidy je následující:



**Obrázek 5** Maslowa pyramida potřeb, Maslow (1954, cit. podle Atkinson, 2003, s. 471)

- ✓ **Potřeba seberealizace** – do vrcholu pyramidy, nejvyšších potřeb, spadá potřeba seberealizace, kreativity, osobnostního rozvoje, tělesného kontaktu, potřeba poznávat a sebezdokonalovat se.  
*„Na této úrovni jsou mezi lidmi největší rozdíly, tyto potřeby se nemusí vytvořit vždycky, všichni lidé se na tuto nejvyšší úroveň nedostávají.“* (Vágnerová, 2004, s. 176)
- ✓ **Potřeba uznání** – je vymezena potřebou sebeúcty, sebedůvěry, úcty. Stejně jako každý jedinec potřebuje cítit uznání, respektování. A to nejen ze strany učitele, ale také od ostatních účastníků školního života.
- ✓ **Společenské potřeby** – zahrnují potřebu být sociálně integrován a milován, potřebu sounáležitosti, náklonnosti. Soudržnost se ve třídě projevuje sdílením stejných hodnot a norem, duchem solidarity a zejména spoluprací mezi členy skupiny. Soudržnost nevzniká automaticky, ale vytváří se postupně.

- ✓ **Potřeba bezpečí** – představuje odraz touhy po bezpečí, důvěře, spolehlivosti, stabilitě a soběstačnosti. Nastávají tam, kde se člověk cítí v ohrožení a nebezpečí a kde má pocit ztráty životní jistoty. Pocit bezpečí ve skupině je spojen s existencí zákona, pravidel, podle kterých se její členové chovají a která musejí být bezpodmínečně zřetelně definována.
- ✓ **Fyziologické potřeby** – vyjadřují potřeby organismu, které slouží k přežití člověka. V případě, že nejsou uspokojeny, stávají se tyto potřeby silnějšími a naléhavějšími, než potřeby jiné. Člověk většinou tyto potřeby uspokojuje automaticky a podvědomě nedopustí, aby se jejich neuspokojením staly v jeho životě dominantními a tak negativně ovlivňovaly jeho chování. Patří mezi ně pohyb, čistota, výživa, vyprazdňování, spánek, být bez bolesti, tělesný kontakt (Vágnerová, 2004; Atkinson, 2003).

Školní třída je prostředí, ve kterém se realizují cíle skupinové i individuální. Skupinové cíle jsou z velké části dány formálně, institucionálně s ohledem na základní úkoly školy. Čím víc je skupinový cíl bližší cílům individuálním, tím je pro člena skupiny přitažlivější.

Stav i vývoj školní třídy jako sociální skupiny ovlivňuje kromě interpersonálních vztahů, obsahu učiva a institucionálních podmínek i řada nezávislých proměnných (Hrabal, 2002; Prokop, 1996). Je to např. **početnost školní třídy**, která souvisí s kohezí skupiny a je významným činitelem její dynamiky. Dále zde působí **intersexuální rozdíly** (např. interakce mezi dívkami a mezi chlapci mají jiný charakter). Patří sem **věkové zvláštnosti**, protože v různých věkových obdobích má vrstevnická skupina jiný význam pro svého člena a jinak je příslušnost ke skupině prožívána. Dále to jsou **školní dispozice žáků**, které se v praxi řeší jako otázky diferenciací žáků, problematika žáků a tříd talentovaných a nadaných, tříd žáků handicapovaných (zdravotně nebo sociokulturně) a jejich integrace nebo inkluze (Pasch a kol., 1998). Determinanty školní třídy se budeme blíže zabývat v kapitole 4.1.

Školní třída se stává pro žáka zpravidla **skupinou referenční**. Téměř pro každého žáka je důležité cítit se ve třídě dobře, ale ne každý to skutečně může zažít, což do značné míry záleží na sociálním a emočním klimatu ve třídě.

Hartup (1992; cit. podle Gillernova, 2003) uvádí, že vrstevnické vztahy představují významný faktor sociálního i kognitivního vývoje, jejich kvalita a množství jsou nejvýznamnějším faktorem adaptace v pozdějším dospělém životě. Děti, které nejsou mezi

vrstevníky oblíbeny, nejsou schopny s nimi navázat trvale přátelské vztahy a nedokážou se do vrstevnické kultury zařadit, jsou děti „rizikové“.

## 4.1 Determinanty školní třídy

Klima třídy souvisí s mírou participace žáků ve výuce, ovlivňuje ho počet žáků ve třídě a jejich lokalizace. Existují tzv. akční zóny, které jsou vymezeny různou mírou intenzity učitelova působení. Lepší žáci sedí zpravidla vpředu a uprostřed, horší žáci v zadních lavicích, ambivalentní žáci po stranách třídy. Přesazení žáka může změnit míru jeho participace ve výuce a ovlivnit žakovy učební výsledky.

Školní třídu ovlivňuje zkrátka řada determinant. V rámci této kapitoly objasníme přehledy nejvýznamnějších specifík školní třídy od autorů Průcha a Hrabala.

Průcha (2002b) hovoří o objektivních a subjektivních faktorech, které specifikují jednotlivé třídy.

Mezi objektivní faktory řadí:

- počet žáků;
- lokalizace školy - velkoměsto, město, vesnice;
- sociální a ekonomické složení populace rodin.

Do subjektivních faktorů klimatu tříd spadají:

- styl vedení a řízení školy;
- početnost učitelského sboru a jeho věkové složení.

Školní třídu jako skupinu ovlivňuje dle Hrabala (1989) celá řada faktorů, mezi které patří:

- velikost třídy;
- složení tříd podle pohlaví žáků;
- věková specifika tříd;
- vzájemné působení žáka a třídy;
- styl vedení skupiny.

V následujících řádcích budeme jednotlivé Hrabalovy determinanty krátce specifikovat.

### ***Velikost třídy***

Počet žáků ve třídě je významným faktorem vzdělávání i formování třídní skupiny. Ve třídách do 15 žáků se nesporně vytvářejí lepší předpoklady pro individuální kontakt, pro intenzivnější interakci jak mezi učitelem a žáky, tak mezi žáky navzájem. Rovněž pro učitele představují menší třídy snesitelnější a splnitelnější požadavky. Na druhou stranu je však třeba zmínit, že se v příliš malých třídách může stát sociální život monotónní, a to vlivem menších možností k organizaci kolektivních forem práce.

### ***Složení tříd podle pohlaví žáků***

Pohlaví se zdá být významnou determinantou školní třídy. Obě skupiny pohlaví mají rozdílné vývojové předpoklady. Chlapecké skupiny bývají výrazně integrovanější. Je v nich často centralizována „moc“. Na vlivu jedince se u chlapců podílí „sociální síla“, psychická nebo fyzická zdatnost. Úroveň a kultura interindividuálních vztahů je nižší než u stejně starých děvčat, což se projevuje např. sníženou senzibilitou a nižší úrovní sociální percepce, je to zřejmé například ve vzájemných volných charakteristikách. V dívčích skupinách je častější sociometrická reciprocita voleb, skupiny jsou však obvykle méně integrované, mají tendenci rozpadat se do přátelských dyád a triád, v nepříznivém případě s otevřeně nebo skrytě nepřátelskými a konkurenčními vzájemnými vztahy. Vazba na učitele u děvčat je silnější, snadněji probíhá interiorizace norem, je plynulejší přechod od dětské konformity k dospělé pracovní ukázněnosti a sociální i morální zralosti.

V českém prostředí převládají na základní škole třídy koedukované. Požadavek koedukace vychází z předpokladu, že společná výchova přispívá k posílení obecně lidských charakteristik u obou pohlaví. Naproti tomu obhájci segregace argumentují, že oddělená výchova může sloužit k vlastní profesionální a sociální orientaci, v důsledku osvobození od sociálního tlaku, který vytváří druhé pohlaví.

Ačkoli některé zahraniční výzkumy<sup>11</sup> deklarují význam segregovaných tříd, a to zejména v oblasti vědomostí, přikláníme se k prospěchu tříd smíšených (koedukovaných). Domníváme se, že třídy, do nichž chodí děvčata i chlapci, přispívají k příznivějšímu klimatu třídy.

### ***Věková specifika tříd***

Podle Hrabala (2002) má v různých věkových obdobích vývojová úroveň dětí odlišný vliv na strukturu a dynamiku třídy jako sociální skupiny, i na postavení jedince v této skupině, jelikož skupina vrstevníků má vždy odlišnou váhu v životě a etapě socializace člověka. Změny jsou někdy velmi náhlé, jindy mírné a nepatrné. Nejvýznamnějším vývojovým rysem třídy je snižování závislosti třídní skupiny na učiteli a růst autonomie s věkem, zmenšující se závislosti jedince na dospělých a prohlubování interindividuálních vztahů k vrstevníkům spojené s rostoucím vcítěním a porozuměním vlastnímu subjektivnímu světu v průběhu individuálního vývoje. Obraz třídy se z tohoto pohledu postupně mění (Hrabal, 2002).

Na 1. stupni základní školy jsou vztahy mezi spolužáky a struktura skupiny závislé na učiteli, jeho autoritě. Ve třídě převažují vztahy - nadřazenosti a podřazenosti, a to i vůči vrstevníkům. Objevují se základní prvky skupinové struktury – tedy normy, pravidla, „zákony“ (prozatím dané shora). Spolužáci jsou hodnoceni podle toho, jak plní normy, a také podle toho, jak je hodnotí sám učitel. Postupně se rozvíjejí a diferencují skupinové aktivity, které zatím obsahují prvky nápodoby. Nejčastějšími sociálními útvary, které se vytvářejí, jsou tzv. gangy. Nejsou skupinkami v pravém slova smyslu, členství v nich je totiž přechodné, účastníci přicházejí tehdy, kdy je to pro ně výhodné, a stejně tak lehce skupinku i opouštějí, jakmile je činnost omrzí. Pocit sounáležitosti a pocit „my“ mívá zatím ještě krátké trvání. Pokud učitel zaujímá ke všem stejný chápající postoj a sám rozvíjí příznivou a přátelskou atmosféru třídy, pak i meziosobní vrstevnické vztahy jsou pozitivní. Třída mladšího školního věku však dokáže být velmi krutá (např. chováním) ke všem, kteří se nějakým způsobem odlišují. K takovému jedinci dokáže být třída až agresivní. Děti v takto nevýhodné pozici sahají často k obranným řešením (negativismu, apatii, útěku do nemoce). Vývojový typ mladšího školního věku je velmi specifický, a má velký vliv na vývoj dítěte a pozdější transformaci meziosobních vztahů (Hrabal, 2002).

---

<sup>11</sup> National association for single sex public education. [on line]. 2006 [cit. 1. dubna 2008]. Dostupné z: <<http://www.singlesexschools.org/research-singlesexvscoed.htm>>.



Charakteristický je rovněž vývoj vzájemných kontaktů mezi žáky jednotlivých ročníků primární školy (viz informace na s. 67 – 68 této práce).

### ***Vzájemné působení žáka a třídy***

Ve třídě vzniká *mnohodimenzionální síť vztahů*. Jedinci v ní zaujímají specifické *pozice* a *role*, dané jednak jejich individuálními dispozicemi (školní výkonnost, vliv ve třídě, obliba ve třídě), jednak vztahy ve skupině. Složení třídy z hlediska úrovně a rozvoje dispozic žáků ovlivňuje silně její vývoj, zvláště v extrémních případech – tedy v případech, kdy se žáci ve svých důležitých charakteristikách výrazně liší od běžné třídy, ať již v průměru nebo poměru počtu žáků s pedagogicky příznivými a nepříznivými dispozicemi a charakteristikami. Pro vývoj třídy jako skupiny jsou významné jak výkonové a motivační, tak sociální a morální dispozice žáků, podmíněné buď geneticky, nebo rodinnou výchovou. Zvláštním případem jsou výběrové třídy. Ve třídách složených z žáků vybraných podle schopností obvykle vzniká nadměrně soutěživá atmosféra, tendence k elitářství. Naproti tomu ve třídách s nižší úrovní intelektových schopností lze zaznamenat tendence orientace zájmů na mimoškolní oblast, často na činnosti, projevy a postoje předčasné falešné dospělosti (které se při dobrém vedení nemusí prosadit).

Zastáváme názor, že pro vývoj třídy je důležitý počet žáků, jejichž sociální a morální vývoj je brzděn výraznými nepříznivými vlivy v rodině. Tj., je-li počet rizikových žáků nadprůměrný, vyskytuje se vyšší riziko nepříznivého vývoje třídy. Pozitivní vliv na třídu mívají oblíbení a vlivní žáci s rozvinutými kognitivními i motivačními dispozicemi pro vzdělávání, kteří obvykle nenásilně vedou k vysokému stupni kolektivismu.

### ***Rodinné prostředí žáků***

Rodina představuje velmi významný vnější činitel, který ovlivňuje vývoj jednotlivých žáků a zprostředkovaně i vývoj třídy. Rodinné prostředí ovlivňuje morální a sociální vývoj jedince, jeho schopnost navazovat pozitivní vztahy ve skupině a podílet se na jejím řízení.

## ***Organizace pedagogického prostředí***

Prostorové uspořádání třídy ovlivňuje frekvenci vzájemného kontaktu jednotlivců. Sociometrická měření ukazují dle Hrabala (2002) na vznik pozitivních vazeb mezi sousedy v lavicích při pevném zasedacím pořádku. Vzniká-li pevný zasedací pořádek tradičního typu náhodně, formují se živelně nejen vztahy mezi žáky navzájem, ale i vztahy mezi žáky a učitelem, k němuž mají žáci „různě daleko“.

V rámci naší pedagogické praxe se nám ověřilo cyklicky měnit uspořádání lavic a zasedací pořádek, které přispívá k urychlení vzájemného poznání a intenzifikaci vztahů.

## ***Styl vedení skupiny***

Vliv učitele zasahuje oblast interpersonálních vztahů. Žáci jednání a přístup učitele často vědomě i nevědomě napodobují. U autoritativního, neindividualizované jednání učitele bývá koheze skupiny slabá. Naproti tomu sociálně integrační styl vedení, jímž učitel vytváří atmosféru emocionální blízkosti, respektuje individuální zvláštnosti žáků a vytváří k nim osobnější a specializovanější vztahy, ovlivňuje pozitivně i vztahy mezi žáky.

Kapitolu uzavíráme výpovědí, že třída představuje „originální personální konstelaci“, která vedle vnějších vlivů určuje primárně (a zřejmě také nejsilněji) specifikum klimatu. Čáp a Mareš (2001, s. 566) upřesňují, že každá třída se chová ve vyučování i o přestávce trochu jinak, že i probírání téhož učiva probíhá v paralelních třídách téhož postupného ročníku odlišně. Každá třída má totiž své zvláštnosti, které projevuje navenek, ať tam vyučuje kdokoli.

## **II Empirická část**

## 5 Cíle a zaměření výzkumného šetření, výzkumné otázky a hypotézy výzkumného šetření

Při zpracovávání teoretické části předkládané disertační práce vyplynula řada problémů a témat, které nás zaujaly. Klima třídy je složité téma, popisující neméně složitou oblast školního prostředí a jeho prožívání. Klima třídy se velkou mírou podílí na sociální chování žáků, na jejich motivaci k výkonu, ovlivňuje průběh učení i jeho výsledky. Klima třídy působí také na psychickou pohodu učitelů a na jejich pracovní spokojenost. Je proto nezbytné, aby se učitelé s klimatem třídy seznamovali, aby jej dokázali diagnostikovat, analyzovat a rozpoznat příčiny, případně jej vhodně ovlivňovali (Kalhous; Obst a kol., 2002, s. 234).

S nástupem nových edukačních a inovativních trendů do vzdělávání a jejich implementaci do výuky základních škol se dostávají do popředí zájmu interpersonální vztahy ve třídě a s nimi spojené třídní klima. Jsme přesvědčeni, že vytvořený zkoumaný nástroj klimatu třídy může sloužit učitelům základní školy jako vodítko pro zkoumání jejich třídy a že jím odstraníme mýtus o tom, že výzkum patří výhradně do rukou výzkumníků nikoli učitelů.

### 5.1 Cíle výzkumného šetření

Cílem disertační práce bylo přispět k řešení problematiky klimatu třídy. Zmíněné téma je nesmírně široké a obsáhlé. Nebylo možné v rozsahu disertační práce postihnout celou problematiku, neboť oblastí a možností výzkumu klimatu je mnoho. Cílem empirické části práce bylo výzkumem zjistit, **jak vnímají klima třídy žáci mladšího školního věku v rámci vybraných tříd**. Jedná se o reflexi žáků, ve které by se měly odrazit názory respondentů na třídní život.

Neméně důležitým cílem práce bylo vytvořit relativně **snadnou metodiku pro učitele** týkající se diagnostiky klimatu třídy na základní škole, která by příliš nezasahovala do chodu školy a postihla by klima třídy očima žáků, při čemž by poskytla cenná data a relevantní

odpovědi na naše otázky. Rozhodli jsme se, že **vykonstruujeme dotazník klimatu třídy pro žáky mladšího školního věku**.

V rámci disertační práce jsme považovali z hlediska zachování objektivity za nutné dodržet **princip triangulace**, proto jsme použili i jiné metody z oblasti kvalitativního pedagogického výzkumu pro doplnění. Metodu dotazníku jsme doplnili metodou **řízeného rozhovoru**, do kterého jsme zařadili netradiční zamyšlení se nad klimatem třídy. K tomu všemu jsme připojili **rozběr kresby respondentů**, prostřednictvím kterého analyzujeme představy žáků o ideální třídě a komparujeme představy o ideální třídě s reálnou třídou žáků (více v kapitole 5.3).

Jak již bylo zmíněno v teoretické části, domníváme se, že klima třídy je ovlivněno celkovým počtem žáků, poměrem pohlaví v dané třídě, věkem žáků, dosavadními znalostmi a ochotě učit se, zvláštnostmi vůdčích žákovských osobností v dané třídě. Z tohoto důvodu jsme se **rozhodli zkoumat klima třídy pro vybrané jednotlivé třídy zvlášť**. Tzn., že například nebudeme zjišťovat rozdíly ve vnímání klimatu třídy mezi chlapci a děvčaty v rámci celého výzkumného vzorku, ale zaměříme se na genderové rozdíly v rámci jednotlivých vybraných tříd.

Ačkoli existuje řada výzkumů zabývajících se klimatem třídy, postrádáme komparaci vnímání klimatu z hlediska různých homogenních skupin žáků (z hlediska návštěvnosti školních zájmových útvarů, počtu sourozenců). Prostřednictvím výzkumného šetření chceme mimo jiné přispět k odtajnění těchto informací. V empirické části disertační práce jsme rovněž hledali odpověď na otázku, zda **existují významné rozdíly mezi homogenními skupinami v rámci celého výzkumného vzorku**. Homogenní skupiny jsou tvořeny **ročníky a početností třídy**. To znamená, že agregace údajů získaných od jednotlivých respondentů se nebudou vztahovat k dané třídě, kterou respondenti navštěvují, nýbrž i ke zkoumání homogenních skupin v rámci vybraných dvou základních škol.

Cíle praktické části práce shrnujeme následovně:

**1. Metodologicky, organizačně i zpracováním dat připravit a následně aplikovat**

empirické šetření u žáků mladšího školního věku, které bude spočívat:

- v teoretické opoře;
- v uskutečnění **první výzkumné sondy**, která bude zjišťovat vnímání klimatu třídy prostřednictvím **osmi indikátorů třídního života** (metodickým nástrojem bude nově vykonstruovaný a námi ověřený **dotazník**);

- v uskutečnění **druhé výzkumné sondy**, jejíž podstatou je zjištění postojů respondentů **k vlastní třídě a jejich třídnímu učitelů** (metodologickým nástrojem bude analýza **rozhovorů**);
- v uskutečnění **třetí výzkumné sondy**, která bude zaměřena na **představy žáků o ideální třídě** a rozboru reálných či nereálných požadavků na ideální třídu (metodologickým nástrojem bude **analýza kresby** respondentů, resp. koláže).

## 2. Analyzovat získaná data prostřednictvím:

- společných profilů respondentů (typologie žáků) ve zvoleném výzkumném souboru a charakterizovat je;
- detailního rozboru klimatu tří vybraných tříd;
- komparace vnímání klimatu z hlediska homogenních skupin žáků<sup>12</sup>.

## 3. Syntetizovat poznatky ze smíšeného výzkumu.

## 4. Stanovit **konkrétní doporučení** pro výzkum třídního klimatu u žáků mladšího školního věku.

K dosažení stanovených cílů bylo nezbytné nabýt dostatečnou oporu ve vlastních vědomostech, které byly načerpány z odborné literatury, a příležitostí v podobě spolupráce základních škol na realizaci sběru výzkumných dat. Základnu tohoto typu představuje následující podkapitola.

### 5.1.1 Bibliografická opora

Snaha o prezentaci odborného obsahu nás vedla k čerpání co možná z nejrozmanitějšího rejstříku. Bibliografickou oporu naší disertační práce tvořily tuzemské i zahraniční prameny. Zahraniční prameny je možné členit na zdroje v české jazykové mutaci a v originálním znění. Originální zdroje představovaly publikace v anglickém, německém a slovenském jazyce.

---

<sup>12</sup> V rámci disertační práce konfrontujeme vnímání klimatu třídy u 4 homogenních skupin. První skupinou tvoří všichni respondenti, kteří navštěvují 2. nebo 3. třídu ZŠ. Protipolní (druhou) homogenní skupinu představují žáci navštěvující 4. či 5. třídu ZŠ. Do třetí homogenní skupiny spadají žáci, kteří mají ve třídě nejvíce 19 spolužáků. Analýzu vnímání klimatu třídy u této skupiny respondentů komparujeme se žáky, kteří mají 20 a více spolužáků (čtvrtá homogenní skupina).

Bibliografická opora byla zkonstruována z publikací monografických, odborných článků v periodikách či ve sbornících.

Prostudovanou literaturu<sup>13</sup> je možné rozčlenit také **podle charakteru jejího obsahu** na:

- **encyklopedickou** (Hartl – Hartlová, 2000; Průcha – Walterová – Mareš, 2009; Průcha, 2009; ad.);
- **obecně pedagogickou** (např. Grecmanová – Holoušová – Urbanovská, 2002);
- **legislativní** (např. RVP ZV, 2007);
- **odbornou pedagogicky specifickou** - zaměřenou na jednotlivé okruhy zkoumané problematiky (např. Grecmanová, 2008; Čapek, 2010; Vykopalová, 1992; Mareš, 1998; Kašpárková, 2007; ad.);
- **psychologickou** (např. Čáp, 1980; Lašek, 2001; Atkinson, 2003; ad.);
- **metodologickou** (např. Chráska, 1999; Chráska, 2007; Průcha, 1996; Hendl, 2005; Švaříček - Šed'ová, a kol., 2007; Osecká, 2001; Gavora, 2000; ad.);
- **výzkumnou** - výzkumné zprávy, publikovaná empirická zjištění apod. (Lašek, 2001; Linková, 2000; ad.).

## 5.2 Výzkumné otázky, hypotézy výzkumu

Na základě dosavadních zkušeností a poznatků z odborné literatury jsme stanovili hlavní **výzkumný problém**. Ten vystihuje otázka: **Jaký charakter má klima třídy na primární škole?** Její řešení se nabízí prostřednictvím dále **specifikovaných výzkumných otázek**, na něž byly adekvátní odpovědi získány prostřednictvím zvolených a níže uvedených výzkumných technik.

Výzkumné otázky jsou dvojího charakteru. První okruh výzkumných otázek se vztahuje k vybraným třídám, které analyzujeme izolovaně:

- *Ukážou se ve výzkumném souboru společné profily žáků?*

---

<sup>13</sup> Převážná většina citovaných autorských přístupů byla čerpána z primárních zdrojů dostupných buď fyzicky, na originálních výukových CD nosičích, nebo online.

- *Jaké jsou rozdíly průměrných názorů na jednotlivé indikátory klimatu třídy vzhledem k pohlaví?*
- *Mají školní zájmové útvary pozitivní vliv na vnímání klimatu třídy u žáků mladšího školního věku?*
- *Existuje rozdíl ve vnímání proměnné třenice ve třídě mezi žáky jedináčky a žáky s alespoň jedním sourozencem?*
- *Existuje rozdíl ve vnímání proměnné soutěživosti ve třídě mezi žáky jedináčky a žáky s alespoň jedním sourozencem?*
- *Existuje rozdíl ve vnímání proměnné soudržnosti ve třídě mezi žáky jedináčky a žáky s alespoň jedním sourozencem?*
- *Jaké oblasti klimatu třídy postihují výpovědi žáků o jejich třídě?*
- *Co dělá učitel z pohledu žáků pro to, aby se jim ve třídě líbilo?*
- *Jak si žáci představují ideální třídu?*

Druhý okruh otázek se vztahuje k homogenním skupinám (resp. k celému výzkumnému vzorku). Výzkumné otázky jsou tohoto charakteru:

- *Ovlivňuje počet žáků ve třídě soudržnost třídy?*
- *Odráží se v pohledu na proměnnou vztah k učiteli ročník, který žák navštěvuje?*

Po sestavení výzkumných otázek následovalo stanovení předpokladů, jež budou reprezentovat následující řádky.

Následující výzkumné předpoklady a hypotézy představují **predikce odpovědí na stanovené problémové otázky**.

Na základě literární zdrojů, které hovoří například o tom, že dívky oceňují oproti chlapcům klima příznivěji (Eder, 1996; cit podle Grecmanová, 2008; Lašek, Mareš 1991) i na základě několikaleté zkušenosti práce s žáky mladšího školního věku, jsme vyslovili následující hypotézy:

- **H1: Dívky vnímají proměnné klimatu třídy příznivější než chlapci.**
- **H2: Žáci navštěvující školní zájmové útvary vnímají klima třídy pozitivněji než žáci, kteří školní kroužky nenavštěvují.**
- **H3a: Žáci jedináčci vnímají třenice ve třídě častěji než žáci s alespoň jedním sourozencem.**
- **H3b: Žáci jedináčci vnímají soutěživost ve třídě častěji než žáci s alespoň jedním sourozencem.**



- **H3c: Žáci jedináčci vnímají soudržnost ve třídě negativněji než žáci s alespoň jedním sourozencem.**
- **H4: Ve třídách do 20 žáků (včetně) je vyšší koheze třídy než ve třídách s vyšším počtem žáků.**
- **H5: Vztah k učiteli vnímají žáci v nižších ročnících základní školy (2., 3. třídě) pozitivněji než žáci 4. a 5. tříd.**

Jako výzkumnou strategii jsme zvolili postupů sekvenční triangulace za použití několika výzkumných nástrojů, které popíšeme v následující kapitole.

### **5.3 Charakteristika zvolené strategie výzkumu, výzkumné techniky**

Pro zjištění charakteristik klimatu třídy a jeho evaluaci jsme využili východiska **sekvenční triangulace**. Jedná se o uznávaný postup sběru dat. V triangulaci jde o paralelní užívání různých druhů dat či různých metod při studiu jednoho a téhož problému. Metodologická triangulace je založena na principu aplikace nejméně dvou metod (obvyčejně kvalitativních a kvantitativních). Smyslem tohoto metodologického nástroje je odlišení spolehlivých informací od nespolehlivých, resp. získání validního a objektivního obrazu studovaného předmětu (Morse, 2003).

V rámci našeho výzkumu byl kvalitativní výzkum zastoupen metodou rozhovoru a analýzou žákovských prací, kvantitativní výzkum dotazníkem.

Cílem výzkumu bylo vytvořit metodiku pro diagnostiku klimatu třídy na základní škole, která by kombinovala výhody metody dotazníkového šetření a rozhovoru. Šlo tedy o pokus vytvořit kombinovanou metodu, ve které jsou výsledky dříve administrované metody využity pro upřesnění či dotvoření metody použité později. Výsledky později aplikované metody slouží k posílení validity závěrů na základě dříve administrované metody.

Usilovali jsme o relativně snadně administrovanou metodu, která by příliš nezasahovala do chodu tříd a postihla by klima třídy očima žáků. Potřebné údaje k analýze a následné klasifikaci byly dále shromážděny na základě metody dotazníku a na základě polo-strukturovaných rozhovorů se žáky.

Z počátku nebylo zřejmé, zda by se metoda dotazníku nedala doplnit jinou metodou než rozhovorem, např. pozorováním nebo analýzou dokumentů či výtvorů. Možnost pozorování byla zajímavá, protože nabízela příležitost spatřit interakce, k nimž by se pak respondenti v dotazníku či v rozhovoru vyjadřovali. Na druhou stranu může být ve třídě cizí pozorovatel dosti vnímanou osobou, v jejíž přítomnosti by mohly v mnohých případech interakce jinak probíhat. Je ovšem na místě konstatovat, že mnohé komunikační návyky nelze snadno měnit.

Metodu pozorování jsme zavrhlí z důvodu časové náročnosti. Z pracovních důvodů nebylo v našich silách možné účastnit se vyučování ve zkoumaných třídách.

Cenné informace o třídě mohou poskytovat i některé dokumenty školy, např. školní řád. Jejich interpretace je ovšem složitější (vícestupňová), a proto je považujeme spíše jako doplňkové informace.

Rozhovory byly vybrány proto, že skýtaly největší možnost interakce. Ostatní metody nepochybně také poskytují indikátory toho, jak se lidé ve škole cítí, ale ověření takových interpretací je bez rozhovoru obtížné.

Vzhledem k množství lidí, jejichž percepce a emoce klima konstituují, by šlo jen stěží udělat rozhovor se všemi respondenty. Proto se jako alternativa vynořila metoda řízeného rozhovoru se žáky vybraných tříd. V souvislosti se skupinovým rozhovorem vyvstává někdy problém zamlčování témat v kontextu toho, že se respondenti znají, popř. stydí před skupinou vyjádřit. Z tohoto důvodu jsme do výzkumu zařadili **individuální řízené rozhovory**.

Za hlavní klady dotazníku považujeme zejména časovou efektivitu a získání dat od velkého počtu respondentů. Za pozitivum považujeme rovněž poměrně snadné, rychlé a přesné zpracování uzavřených otázek (jejich výběr zdůvodňujeme níže), ze kterých se náš dotazník skládá. Zadavatel při osobním rozdávaní může podpořit správné pochopení položek, okamžitě reagovat na dotazy respondentů při vyplňování, čímž zvýší vlastnosti dobrého dotazníku. Diskutabilní otázkou zůstává, do jaké míry jsou vyplněné údaje pravdivé.

Metody dotazníku a rozhovoru byly doplněny analýzou žákovských prací, ve které respondenti kreslili ideální třídu. Aplikovaná metoda se zaměřovala spíše na materiální vybavení třídy.

Jsme přesvědčeni, že zvolená metodika poskytne cenná data a relevantní odpovědi na naše otázky.

## 5.4 Etapy výzkumu

V následujících řádcích budeme popisovat jednotlivé etapy výzkumu. Nejprve se zaměříme na cestu stěžejního měřicího nástroje – dotazníku, popíšeme jeho optimalizaci a charakteristiku.

### 5.4.1 První etapa - pilotáž

Jako nejvhodnější dotazník se nám po prostudování literatury jevil standardizovaný dotazník My Class Inventory (short form), jehož autory jsou Australané Fraser a Fischer (1986). Pro české školní prostředí ho přeložili a upravili Mareš a Lašek (1991)<sup>14</sup>. Protože jsme se v rámci pilotáže setkali u respondentů (n = 51) s nepochopením některých tvrzení v dotazníku, rozhodli jsme se ho přetransformovat do otázek. Důvodem nepochopení některých tvrzení je bezesporu věk respondentů, neb jsme dotazník aplikovali i na žáky 2. ročníku ZŠ, zatímco autoři dotazníku uvádějí jako cílovou skupinu žáky 3. – 5. ročníku ZŠ.

Výzkumný nástroj rovněž nepostihoval všechny odpovědi na výzkumné otázky a podněty respondentů, a proto byl pro potřeby výzkumu upraven a rozšířen.

Konstrukce dotazníku byla provedena podle obecně platných pravidel (Chráska, 2007, s. 169- 171).

Dotazník byl sestaven tak, aby naplňoval výzkumné cíle, a aby prostřednictvím tohoto dotazníku bylo možné řešit výzkumný problém, který byl v rámci tématu formulován.

První etapa výzkumu byla realizována v listopadu 2007.

### 5.4.2 Druhá etapa – předvýzkum

V rámci předvýzkumu jsme pracovali s jednotlivými položkami dotazníku, které jsme vhodně seřazovali do oblastí klimatu třídy.

Výběr školy, která byla zařazena do výzkumu, byl záměrný a vyhovoval našim předpokladům a podmínkám. Dotazník jsme aplikovali na jedné základní škole v okrese

---

<sup>14</sup> Českou adaptaci dotazníku MCI nalezneme v přílohách této práce, viz Příloha A.

Chrudim. Volbu školy podpořila otevřená komunikace a spolupráce ze strany vedení školy. Zkoumaná škola obsahovala pro naše výzkumné účely dostatečné množství respondentů. Dotazování byli po dohodě s ředitelem školy s předvýzkumem a následným výzkumem předem seznámeni. Na základě tohoto pojetí jsme koncipovali v předvýzkumu dva dotazníky pro evaluaci třídního klimatu – dotazník třídního klimatu pro žáky (viz Příloha B) a dotazník třídního klimatu pro učitele (viz Příloha C).

Předvýzkum byl realizován v únoru 2008.

Třídní klima bylo respondenty posuzováno v dotazníku z hlediska osmi proměnných. Ty byly vybrány na základě:

- 1) prostudované české i zahraniční literatury;
- 2) setkání s učiteli vybrané školy, kteří projevíli zájem o zjišťování klimatu třídy. Jednalo se o 15 učitelů. Setkání probíhalo formou krátké přednášky a workshopu. V jeho rámci učitelé diskutovali o tom, které proměnné považují za důležité pro svou práci a které proměnné považují za nezbytnou součást dotazníku. Učitelé vybrali celkem 14 proměnných. Na prvních pěti místech (resp. 8 místech, neb na některá místa se zařadili 2 proměnné se shodným počtem hlasů) se objevily proměnné: **spokojenost ve třídě, třenice ve třídě, soutěživost, obtížnost učení, soudržnost třídy, pomoc učitele, vztah k učiteli, organizovanost**. Ty se staly klíčovými pro náš výzkumný záměr a považujeme je za podstatné v životě školy na prvním stupni základní školy. Popisem proměnných se budeme zabývat níže. Charakteristiku jednotlivých proměnných uvádíme v kapitole 5.4.2.1.

Každý dotazník byl uveden vysvětlením podstaty výzkumného šetření a jednotnými pokyny k vyplňování. Zdůrazňována byla anonymita respondentů a význam výzkumu. Celkový počet položek v dotazníku byl 77, což lze považovat z hlediska výpovědní hodnoty dotazníku za dostatečné.<sup>15</sup>

Položky měly formu otázek, zjišťující fakta, která jsou potřebná pro splnění výzkumného záměru.

---

<sup>15</sup> Zároveň si také uvědomuje, že počet otázek může být pro žáky mladšího školního věku nepřiměřeně velký. I přes možnou únavu respondentů, jsme se rozhodli z důvodů větší objektivy početnost dotazníku nechat zachovalou.

Z hlediska formy požadované odpovědi šlo o uzavřené položky dichotomické, na které je možné odpovědět jednou ze dvou vzájemně vylučujících se odpovědí *ano* – *ne*. Odpovědi byly uvedeny u každé položky na pravé straně dotazníku. Respondenti vyjadřovali svůj názor zakroužkováním odpovědi podle toho, zda s otázkou souhlasili, nebo nesouhlasili. Případná oprava se prováděla přeškrtnutím chybného údaje a zakroužkováním druhé možnosti. V případě, že se respondenti z různých důvodů k otázce nevyjádřili, nechali položku nevyplněnou.

Za hlavní výhodu při vyhodnocování dotazníku s dichotomickými položkami je považována časová efektivita. Je třeba zmínit i negativa této formy položky – odpovědi jsou vtěsnány do dvou vylučujících se odpovědí, což může navodit „černobílé vidění“ situace. Přesto ho však u dotazníkového šetření na 1. stupni základní školy lze považovat za stěžejní. Žáci velmi těžko rozlišují nepatrné rozdíly u škálových odpovědí nebo mají tendenci odpovídat „zlatou střední cestou“ (Grecmanová, 2008).

Každá otázka, na kterou respondent odpověděl *ano*, se bodovala 3 body. Za odpověď *ne* získal respondent 1 bod. U některých otázek (např. bylo skórování opačné, tj. *ano* – 1 bod, *ne* – 3 body. Nevyplněný řádek či chyba se hodnotily 2 body. U otázek č. 7; 12; 13; 16; 24; 31; 33; 40; 44; 52; 54; 57; 60; 61; 64; 65; 70; 71 bylo skórování opačné, tj. *ano* – 1 bod, *ne* – 3 body. Nevyplněný řádek či chyba se hodnotily 2 body.

Pro každou z osmi uvažovaných proměnných se dosažené body sčítaly. Respondent mohl u každé proměnné získat minimálně 9 bodů, maximálně 27 bodů. Čím větší hodnoty proměnná dosahovala, tím více byla naplněna.

Rozsah vzorku respondentů, který jsme v předvýzkumu použili, závisel na validitě, reliabilitě a praktičnosti celého měření (Chráska, 2007). Do předvýzkumu byly vybrány dvě třídy primární školy (3. a 5. ročník), celkem 53 respondentů - žáků. Již v této fázi výzkumu jsme se setkali s neochotou učitelů aktivně se podílet na výzkumném šetření. Ač neradi, rozhodli jsme se od cenných dat učitelů upustit.

Dotazníky, určené pro žáky, jsme předávali osobně, abychom předešli malé návratnosti dotazníků.

Údaje získané v předvýzkumu jsme zpracovávali dvěma způsoby:

- Zpracování výsledků dotazníku po jednotlivých položkách. Nejprve jsme získané údaje přehledně zapsali do tabulek v programu Microsoft Excel (viz **Tabulka 4**).

**Tabulka 4 Ukázka zpracování výsledků dotazníků pro žáky po jednotlivých položkách**

Respondent č.	Ot. č. 1	Ot. č. 2	Ot. č. 3	...	Ot. č. 63	Ot. č. 64	Pohlaví	Třída	Počet žáků	sourozenci	Kroužky
1	3	2	1	...	3	2	D	17	30	A	N
2	3	1	1	...	3	2	D	17	30	A	N
3	3	2	1	...	3	1	Ch	17	30	A	N
4	3	3	2	...	3	3	D	17	30	A	A

Ukázka: Sloupce tvoří jednotlivé položky v dotazníku (77 položek = 77 sloupců), řádky jednotliví respondenti. Hodnocení každé položky jednotlivými respondenty jsme zaznamenávali do odpovídající políčka příslušnými čísly (1, 2, 3). 1 – odpověď Ne, 2 – nezodpovězená položka, 3 – odpověď Ano (v případě, že se jednalo o reverzní otázky, skórování bylo opačné, viz výše).

- Zpracované výše uvedené údaje jsme analyzovali pomocí Pearsonova koeficientu korelace (Chráska, 2007).

Pearsonův koeficient korelace ( $r_p$ ) slouží k určení těsnosti vztahu dvou veličin. Korelují se přímo naměřené hodnoty (bez převádění na pořadí). Data, která zpracováváme, jsou data metrická, regresivní čára by měla být přímka, základní soubor by měl odpovídat normálnímu rozdělení. Tyto podmínky jsme nekontrolovali, předpokládali jsme, že jsou splněny.

Koeficient může nabývat hodnot z intervalu od -1 do +1, přičemž 0 vypovídá o statistické nezávislosti obou náhodných veličin a +1 (resp. -1) vypovídá o naprosté závislosti (funkční závislosti) obou náhodných veličin. Hodnoty korelačního koeficientu bývají zpravidla větší než 0 a menší než 1, anebo menší než 0 a větší než -1.

Záporné hodnoty koeficientu korelace vyjadřují obrácený vztah mezi proměnnými a lze ho interpretovat obdobně jako výše uvedené kladné hodnoty. Většinou se uvádí, že praktická použitelnost je minimálně  $r = \pm 0,40$ . Uvedená tabulka slouží jen k orientačnímu posouzení korelačního koeficientu korelace.

Zjišťovali jsme, zda mezi navrhovanými položkami v jednotlivých oblastech existují statisticky významné závislosti. To znamená, zda spolu jednotlivé položky v každé oblasti souvisí a jsou určujícím znakem dané oblasti.

Ke zpracování údajů jsme použili statistický program Statistica cz VERZE 9.0. Testování jsme provedli na hladině významovosti 0,05.

Jako výsledek jsme získali korelační matici pro jednotlivé oblasti třídního klimatu. Tučně označené korelační koeficienty v tabulkách (viz Příloha D) vyjadřují statisticky významné závislosti položek. V této fázi výzkumu bylo nutné určit kritéria, za jakých lze konstatovat, že mezi položkami je statisticky významná závislost. Je to v případě, kdy se v příslušných sloupcích a daných řádcích objeví hodnoty korelačního koeficientu  $r = \pm 0,40$ . V tom případě můžeme prohlásit, že daná položka (sloupec) závisí s ostatními položkami v určité oblasti. Hodnotu koeficientu jsme subjektivně zvolili z výše uvedeného důvodu. Jednotlivé tabulky najdeme v přílohách této práce.

Na základě tohoto stanoviska jsme přistoupili k vyhodnocování jednotlivých korelačních matic u žáků a došli jsme k následujícím závěrům.

U žáků se neobjevily statisticky významné závislosti u 8 položek. S těmito položkami nelze v dotazníku dále pracovat. Konkrétně se jednalo o položky 6; 10; 21; 28; 32; 33; 47; 59.

#### **5.4.2.1 Charakteristika závisle proměnných**

Níže budou krátce charakterizovány závisle proměnné, které byly považovány za stěžejní v životě třídy a použity v dotazníkovém šetření.

**Spokojenost ve třídě** – položky týkající se proměnné spokojenost ve třídě zjišťují vztah žáků k jejich třídě, míra spokojenosti z pobytu ve škole, či míru pohody. Dostatečná kvalita vztahů mezi spolužáky je nezbytnou podmínkou pro práci s třídou jako celkem. Dobré vztahy se spolužáky jsou jednou z vývojových potřeb dětí. Vysoké hodnoty značí pozitivní hodnocení vztahů se spolužáky, nízké pak negativní hodnocení.

**Třenice ve třídě** – položky zjišťují komplikace ve vztazích mezi žáky, míru a častost napětí, sporů či rvaček a nevhodného sociálního chování. Vysoké hodnoty vykazují velké množství sporů mezi žáky ve třídě, nízké hodnoty opak.

**Soutěživost ve třídě** – položkami zjišťujeme konkurenční vztahy mezi žáky, míru snah po vyniknutí, prožívání školních neúspěchů. Tato škála se zaměřuje na preferenci soutěžení a srovnávání mezi spolužáky. Vysoké hodnoty značí zálibu v soutěžení, vzájemném srovnávání, nízké hodnoty pak odmítání soutěžení. Tato charakteristika je oproti jiným aspektům klimatu třídy spíše individuální proměnnou, neb je třeba brát v potaz, že optimální

výuka kombinuje soutěživost motivující k relativně vysokým individuálním výkonům a spolupráci.

**Obtížnost učení** – z výpovědí žáků usuzujeme, jak žáci prožívají nároky školy, nakolik se jim učení zdá obtížné, namáhavé. Z vysokých hodnot lze usoudit, že je učivo pro respondenty nepřiměřeně obtížné, zatímco nízké hodnoty značí nenáročné učivo.

**Soudržnost třídy** - zjišťuje míru přátelských a nepřátelských vztahů mezi žáky, pospolitosti dané třídy, tedy jak třída „táhne za jeden provaz“. Vysoké dosažené hodnoty vykazují vysokou míru koheze třídy, nízké hodnoty opak.

**Pomoc učitele** – tato škála zjišťuje, do jaké míry žák vnímá učitele jako člověka, který mu podává pomocnou ruku, podporuje ho, je na jeho straně. Ne vždy se daří, aby učitelem nabízená pomoc byla jako taková vnímána i žákem. Vysoké hodnoty znamenají vysokou míru vnímané opory, nízké pak nízkou.

**Vztah k učiteli** – z položek týkající se této proměnné lze vyčíst kvalitu vztahu mezi žákem a učitelem. Stejně jako u předešlé proměnné, se kterou úzce souvisí, vysoké hodnoty značí pozitivní vztah k učiteli, nízké hodnoty negativní vztah k učiteli.

**Organizovanost** - tato škála zjišťuje pořádek a příznivou pracovní atmosféru ve třídě během vyučovacích jednotek. Nízké hodnoty na této škále indikují potenciální problémy v žakovském kolektivu i problémy v organizaci vyučovacích hodin, vysoká hodnocení vyjadřují pozitivní evaluaci organizaci vyučovacích hodin.

### **5.4.3 Třetí etapa – výzkum**

V rámci třetí etapy proběhly rovněž kvalitativní sondy – rozhovory a analýza žakovských prací. Charakteristiky obou sond popisujeme níže

#### **5.4.3.1 Finální dotazník**

V další fázi výzkumného šetření jsme navázali na výsledky předvýzkumu získané dotazníkovou metodou. Z dotazníku nám zůstalo 64 položek, k nim jsme přidali 5 položek demografických (viz Příloha E). Vykonstruovaný dotazník klimatu třídy byl snímán u 408 žáků z 2. – 5. ročníku dvou základních škol. V obou případech se jedná o školy městské.



Dotazník byl zadáván skupinově. Sejmutí dotazníku ve třídách nepřesáhlo klasickou vyučovací hodinu (45 minut).

Údaje získané dotazníkovým šetřením byly zpracované několika způsoby. Nejprve jsme ze zjištěných údajů stanovili základní popisné statistiky. U každé položky se vyhodnocovaly:

- Četnost;
- průměr;
- modus;
- směrodatná odchylka.

Poté jsme získaná data od všech respondentů podrobili **shlukové analýze**, jejímž cílem je roztrždit množinu objektů do několika relativně homogenních podsouborů, označených jako shluky. Roztržděním do několika podsouborů rozumíme klasifikaci, která vede k vytvoření systému tříd. Podobnost dvou objektů náležící do jedné skupiny je maximální, zatímco podobnost s objekty mimo tento shluk je minimální.

Následně jsme se zabývali ověřováním vztahu mezi dvěma proměnnými ve vybraných třídách (*nezávisle proměnné*: pohlaví respondentů, počet sourozenců, návštěvnost školních zájmových útvarů, *závisle proměnné*: spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost učení, soudržnost ve třídě, pomoc učitele, vztah k učiteli, organizovanost). Ověřování bylo provedeno prostřednictvím **Studentova t-testu** na hladině významnosti 0,05.

V neposlední řadě jsme hledali souvislosti mezi *nezávisle proměnnými* – počtem žáků ve třídě, ročníkem a *závisle proměnnými* – soudržností třídy, vztahem žáků k učiteli.

### **Shluková analýza (Cluster analysis)**

Za zakladatele shlukové analýzy jsou považováni Tyron, Ward a James. První publikace o shlukové analýze byla uveřejněna roku 1939 v práci Tyrona (*in* Štefaník, 2009 – Dostupné na: [http://www2.zf.jcu.cz/public/departments/kmi/MSMT\\_05/metody%20shlukove%20analyz.pdf](http://www2.zf.jcu.cz/public/departments/kmi/MSMT_05/metody%20shlukove%20analyz.pdf)), který definuje: „*Shluková analýza je obecný logický postup formulovaný jako procedura, pomocí níž seskupujeme objektivně jedince do skupin na základě jejich podobnosti a rozdílnosti.*“

Shluková analýza se zabývá metodami a algoritmy, pomocí kterých sdružuje data s podobnými vlastnostmi do shluku. Shluková analýza je nástroj datové analýzy, který třídí různé objekty do shluků tak, že podobnost dvou objektů náležících do jedné skupiny je maximální, zatímco podobnost s objekty mimo tento shluk je minimální. Shlukováním je možné najít vztahy mezi objekty bez jejich dalšího vysvětlení, nebo interpretace. Jinými slovy, shluková analýza nachází strukturu mezi objekty bez vysvětlení, proč existují.

Jednoduše lze tedy konstatovat, že shluková analýza slouží k třídění jednotek do skupin (shluků) tak, aby si jednotky náležící do stejné skupiny byly podobnější než objekty ze skupin různých (Hendl, 2005).

### Studentův t-test

Autorem Studentova t-testu je William Sealy Gosset (\*1876 - 1937). Studentův t-test je jedním z nejznámějších statistických testů významnosti pro metrická data. Pomocí Studentova t-testu můžeme rozhodnout, zda dva soubory dat, získané měřením **ve dvou různých skupinách objektů, mají stejný aritmetický průměr.**

Nejdříve je nutno vypočítat aritmetické průměry v obou zkoumaných skupinách:

$$\bar{x} = \frac{1}{n} (x_1 + x_2 + \dots + x_n) = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n x_i$$

S použitím vztahů dostáváme

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

$$t = \frac{\bar{x}_A - \bar{x}_B}{s} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

$$f = n_1 + n_2 - 2$$

Vypočítanou hodnotu  $t$  srovnáme s kritickou hodnotou Studentova  $t$  pro zvolenou hladinu významnosti a počet stupňů *volnosti*  $f$  (viz Příloha F). Je-li vypočítaná hodnota větší než hodnota kritická, odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní (Chráška, 2007).

### 5.4.3.2 Rozhovory

Rozhovory byly plánované jako polostrukturované. Byl v nich však zároveň vyhrazen i nestrukturovaný čas pro vyjádření vlastních témat respondentů. Tato část byla zahrnuta do samotného závěru rozhovoru, aby respondenti měli představu o tom, co je předmětem zájmu.

Rozhovory obsahovaly vybraná témata<sup>16</sup> vymezující školní klima. Byly zvoleny netradiční metody získávání informací o postojích ke třídě jako např. **asociace ke třídě** (jednalo se o variantu testu nedokončených vět, kde všechny věty začínají stejnými slovy), **předpověď počasí pro žákovu třídu** (úkolem respondentů bylo několika větami co nejlépe vystihnout klima třídy pomocí výrazů a pojmů, které se používají pro počasí). Dále bylo prostřednictvím skupinového rozhovoru zjišťováno, **co dělají učitelé pro pozitivní klima třídy**. Smyslem bylo zjistit, jak vnímají činnost učitele žáci. Respektive, co považují žáci za běžnou, či naopak za nadstandardní činnost učitele.

Rozhovory se žáky neprobíhaly ve stejný den jako sejmutí dotazníků. Nebylo tedy v našich silách možné zajistit rozhovory od všech žáků, kteří vyplňovali dotazník.

---

<sup>16</sup> Inspirace byla převzata od Ježka (2003).

Koncepce rozhovorů probíhala následovně. Žáky jsme seznámili s organizací výzkumu, upozornili jsme je, že budou abecedně vyzváni k individuálnímu rozhovoru. Poté jsme respondenty vyzvali k dodržování pravidel v průběhu práce. Následně jsme s jednotlivými žáky v odlehle místnosti hovořili o jejich postojích, postřezích a názorech na třídní život a na jeho účastníky (ostatní žáci kreslili ideální třídu).<sup>17</sup>

### **5.4.3.3 Analýza žákovských prací**

V rámci analýzy žákovských prací jsme se zaměřili na představy žáků o ideální třídě. Respondenti měli za úkol nakreslit či koláží sestavit třídu, o které sní. Smyslem toho úkolu bylo zjistit, zda mají žáci reálné či nereálné požadavky na ideální třídu, jak hodně se jejich třída blíží „ideálu“.

Pro úspěšné řešení empirické části disertační práce bylo nezbytné vhodně zvolit výzkumný vzorek, který by byl dostatečně reprezentativní pro možnost objektivní generalizace analyzovaných dat.

### **5.4.4 Výběr výzkumného vzorku, charakteristika respondentů**

Jak uvádí některé naše i zahraniční zdroje, nejvýznamnějšími aktivními činiteli edukačního procesu jsou učitelé a žáci. Vztah mezi učitelem a žákem má nesporný význam v tom, jak si dítě školu oblíbí. Dítě, které do školy vstupuje s pozitivním postojem, má tendenci navazovat pozitivní vztahy se spolužáky i učiteli. Interakce mezi učitelem a žáky by měly být vyvážené. Jednosměrné působení učitele může dětem bránit v jejich aktivitě či participaci ve vyučování. Otevřená komunikace mezi učiteli a žáky a upřímné vztahy mezi nimi mohou výrazně přispět k pozitivnímu klimatu třídy.

Pro výzkumné šetření jsou významnými informátory i další činitelé, např. vedení školy, inspektoři, administrativní pracovníci školy, ale i údržbáři, uklízečky atd. Z pohledu

---

<sup>17</sup> Ostatní respondenti se v průběhu individuálních rozhovorů věnovali kresbě ideální třídy.

učitele vnímáme jako velmi významného determinanta rodiče žáka. Rodina bez pochyby sehrává významnou roli v utváření osobnosti žáka. Rodina formuje sebepojetí žáka, jeho motivaci k učebním činnostem ve škole, naznačuje mu různé vzorce chování, učí ho poznávat hodnoty, normy, postoje. Tyto skutečnosti se mohou z větší části ve škole projevit v chování žáků, v jejich přístupu ke škole, a tak ovlivňovat tvorbu a charakteristiku třídního klimatu.

Pro náš výzkumný záměr jsme si za respondenty chtěli zvolit **žáky** a jejich **učitele**. Protože jsme se však již v raném stádiu výzkumu setkali s neochotou učitelů aktivně se na výzkumu posílet, představují výzkumný vzorek pouze **žáci prvního stupně základní školy**.

Je samozřejmé, že nelze získat informace od všech žáků z celé ČR, ba ani z Pardubického kraje, a dokonce ani z chrudimského okresu. Nezbytností bylo určit výběrový soubor, který adekvátně reprezentuje zkoumanou základní skupinu, tedy žáky primární školy. Výběrový soubor může mít několik druhů. Pro účely výzkumu byl zavrhnut prostý náhodný i stratifikovaný náhodný typ výběrového souboru. Náhodný výběr je nejméně poznamenán možným zkreslením, pro představovaný výzkum byl ovšem zavrhnut. Pro účely výzkumného šetření byl zvolen záměrný výběr<sup>18</sup>. Ten se uskutečňuje na základě relevantních znaků, tj. znaků základního souboru, které jsou důležitě pro dané zkoumání. Jsme si vědomi nedostatku výzkumu, který pramení z možného zkreslení výsledků. Získané údaje se mohou odchýlovat od základního souboru. Vzhledem k malému vzorku respondentů a charakteru výzkumu nedocházíme při interpretaci výsledků výzkumu k jejich zobecnění. Závěry výzkumu budou platit jen pro zkoumané respondenty a nebude možné je bezpečně zevšeobecňovat na celou Českou republiku.

V rámci výzkumu jsme se obrátili s žádostí o pomoc na tři základní školy. Provedli jsme záměrný výběr, neboť kontakt byl získán přes ředitele nebo zástupce ředitelů, kteří byli nakloněni spolupráci, avšak někteří chtěli zachovat anonymitu školy. Jedna škola se účasti na výzkumu z časových důvodů a neochoty učitelů později zřekla. Výběrový soubor zahrnul celkem 408 respondentů (86 % všech žáků prvního stupně oslovených žáků).

Rozsah výběrového souboru v počtu 100 respondentů se obvykle u dotazníkové metody považuje za postačující, je-li však skupina složena z více podskupin, tak jak je tomu v případě výzkumu, považuje se za dostatečný minimální počet 50 respondentů za každou podskupinu (Gavora, 2000, s. 59 - 67). Jelikož podskupiny

---

<sup>18</sup> Částečně je také možné výzkumný vzorek považovat za anketní, protože jsme museli respektovat ochotu škol s námi spolupracovat.

základního souboru (homogenní skupiny) toto kritérium splňují, je možné výběrový soubor považovat za vyhovující.<sup>19</sup>

Výzkum byl proveden ve dvou městech východních Čech. Protože autorka byla požádána učiteli a vedením škol o zachování anonymity, pojmenovala pracovně první zainteresovanou školu jako **Základní škola A**. Druhá škola, na které byl výzkum prováděn, je v textu označena jako **Základní škola B**. Výzkumu se zúčastnili žáci sedmi tříd 1. stupně Základní školy A a deseti tříd 1. stupně Základní školy B.

Sledovaná **Základní škola A** je zřízena obcí, v níž v době šetření žilo asi čtyři tisíce obyvatel. Z počtu obyvatel je zřejmé, že nejde o vesnici. Školu přesto považují učitelé i další klíčoví aktéři za vzdělávací instituci vesnického charakteru.

Ve školním roce, ve kterém probíhalo výzkumné šetření, navštěvovalo školu 402 žáků rozmístněných v 18 třídách. Povolená kapacita školy přitom dosahuje 500 žáků. Jedná se o úplnou základní školu, kde vzdělávání probíhá podle školního vzdělávacího programu *Škola blízka přírodě a lidem*.

Významnými rysy pedagogické práce školy je jednak zajišťování individuální integrace pro více jak čtyři desítky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (převážně se jedná o vývojové poruchy učení) a jednak slovní hodnocení ve všech vyučovacích předmětech do třetího ročníku prvního stupně základní školy, s možností slovního hodnocení až do devátého ročníku.

Škola je zapojena do projektů Minimalizace šikany, Zdravý úsměv, EU peníze do škol a Ajax. Škola dlouhodobě spolupracuje v rámci partnerství se švýcarskou školou z Freienstein-Teufen. Hlavní náplní spolupráce je pořádání výměnných pobytů žáků.<sup>20</sup>

**Základní škola B** patří mezi jednu ze čtyř základních škol ve východočeském městě Chrudim. Jedná se o úplnou školu s devíti postupnými ročníky. Škola sídlí ve dvou budovách. Důvodem je sloučení dvou základních škol v jednu školu, ke kterému došlo 1.7.2008. V obou budovách probíhá výuka žáků 1. až 9. ročníku. Škola je v současné době největší školou v tomto městě.

Vzdělávací perspektivou školy je „...*výchova mladého člověka, který je schopen samostatně a svobodně myslet a rozhodovat se jako demokratický občan, který je ze školy vybaven soustavou kompetencí, potřebných pro život v dospělosti.*“<sup>21</sup>

<sup>19</sup> Minimální početnost skupin nebylo možné z pochopitelných důvodů dodržet v rámci jednotlivých tříd.

<sup>20</sup> Z důvodu požadavku anonymity neuvádíme zdroj, odkud jsme čerpali.

Školu navštěvovalo ve školním roce 2008/2009 544 žáků ve 12 třídách prvního stupně (274 žáků) a 11 třídách druhého stupně (270 žáků). Základním dokumentem pro organizaci výuky je Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání *Zdravé, spokojené a svobodné dítě rádo objevuje život*. Škola patří k pilotním členům programu Zdravá škola a živě spolupracuje s partnerskými základními školami v ČR

Vedení školy, slovy pana ředitele, klade důraz na tradiční vyučování s pozvolnými prvky moderního vyučování.

---

<sup>21</sup> Z důvodu požadavku anonymity neuvádíme zdroj, odkud jsme čerpali.

## 6 Analýza získaných dat

V následujících kapitolách se budeme zabývat analýzou získaných dat.

### 6.1 Vyprofilované shluky

Cílem naší práce bylo zjistit, zda se ukážou společné profily respondentů a zda se projeví typologie žáků ve zvoleném výzkumném souboru. Jelikož jsme si zvolili metodu s konstantním počtem shluků, provedli jsme třídění pro tři, čtyři, pět a šest shluků.

Na základě shlukové analýzy se z šetřeného souboru respondentů ( $n = 408$ ) za optimální ukázalo **pět shluků s různými profily vnímání třídního klimatu a nestejnou četností**. Vyšší počet shluků nesplňoval podmínku minimálního počtu respondentů v podskupině<sup>22</sup> základního souboru (Gavora, 2000) a současně příliš nízký počet shluků nadměru nesimplifikoval diagnostikovaný jev.

Grafické profily vnímaného třídního klimatu žáky jsou následujících druhů (viz **Obrázek 6**). **Shluk č. 1** vykazuje oproti průměru všech respondentů příznivější hodnoty v proměnných *spokojenost*, *třenice*, *obtížnost učení* a *soudržnost*. V ostatních proměnných dosahuje velmi podobných průměrných hodnot.

Na rozdíl od něj má **shluk č. 2** nižší průměrné hodnoty u *všech proměnných vyjma pomoci učitele* a *organizovanosti* (u těchto proměnných se dosažené průměrné hodnoty přibližují).

**Shluk č. 3** dosahuje oproti průměru celého výzkumného vzorku nižších hodnot u proměnných *třenice*, *soudržnost*, *pomoc učitele*, *vztah k učiteli*, *organizovanost*. Ostatní proměnné jsou oproti průměrným hodnotám bez výraznějších dílčích hodnot.

**Shluk č. 4** se vyznačuje jednak vyšší průměrnou hodnotou u proměnných *spokojenost* a *obtížnost učení*, zároveň však nižší dosaženou průměrnou hodnotou u proměnných *třenice* a *soudržnost*.

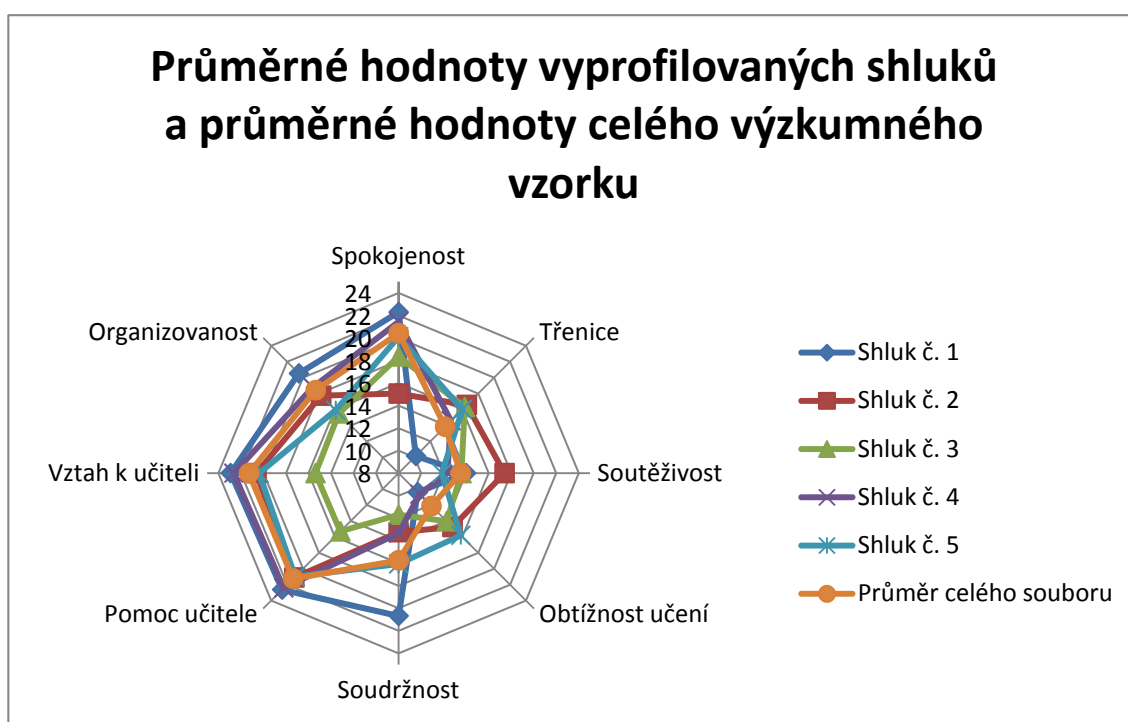
---

<sup>22</sup> Shluk č. 2 obsahuje pouze 46 respondentů. Přesto jsme se rozhodli pro jeho „zveřejnění“. Domníváme se, že bychom kvůli absenci, vyplývající z výše zmíněné podmínky, čtyř respondentů (viz podmínka pro minimální počet respondentů v podskupině výzkumného vzorku), přišli o zajímavé výsledky, které shluk č. 2 přináší.



Pro **shluk č. 5** jsou typické nižší průměrné hodnoty oproti průměru celého souboru respondentů u proměnných *třenice*, *obtížnost učení*, *vztah k učiteli* a *organizovanost*.

Profily jednotlivých shluků, stejně jako individuální profily výpovědí respondentů, jsou **znázorněny spojitými křivkami**. Z hlediska faktické správnosti se samozřejmě nejedná o spojitou funkci zjištěných dat, nýbrž o naměřené **dílčí izolované hodnoty** (body) jednotlivých oblastí klimatu třídy. Liniového znázornění je použito pro lepší grafickou přehlednost zobrazovaného jevu.

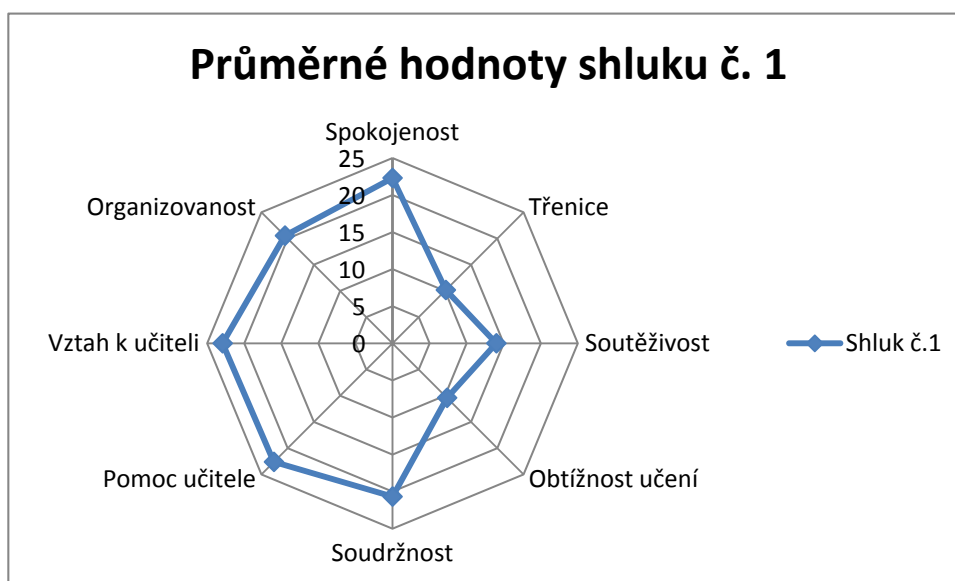


**Obrázek 6** Průměrné hodnoty vyprofilovaných shluků a průměrné hodnoty celého výzkumného vzorku

Profily pěti typů žáků jsme následně verbalizovali.

### **TYP 1 – shluk č. 1**

Tento typ žáka je ve třídě velmi *spokojený*, *obtížnost učení* vnímá minimálně, naopak *soudržnost* a *organizovanost třídy* jako vysokou a *pomoc učitele* i *vztah k němu* dokonce jako velmi vysoký, resp. velmi pozitivní. Proměnnou *soutěživost* vnímá jako průměrnou. *Rivalitu* ve třídě pozoruje jen okrajově (podrobněji viz **Obrázek 7**).



Obrázek 7 Průměrné hodnoty shluku č. 1

Do **shluku č. 1** se přiřadilo nejvíce respondentů ze **2. ročníku**, kteří nad ostatními respondenty z hlediska početnosti výrazně převyšují. Bereme-li v potaz pohlaví, převažují **dívky**. V analyzovaném shluku výrazně dominují **žáci s alespoň jedním sourozencem a žáci, kteří navštěvují třídu do 20 žáků (včetně)**. Z ohledu návštěvnosti školních zájmových útvarů můžeme konstatovat, že se do clusteru zařadili z větší části respondenti, kteří **nenavštěvují žádný školní kroužek**.<sup>23</sup>

Konkrétní zastoupení respondentů ve shluku č. 1 lze vyčíst z **Tabulky 5**.

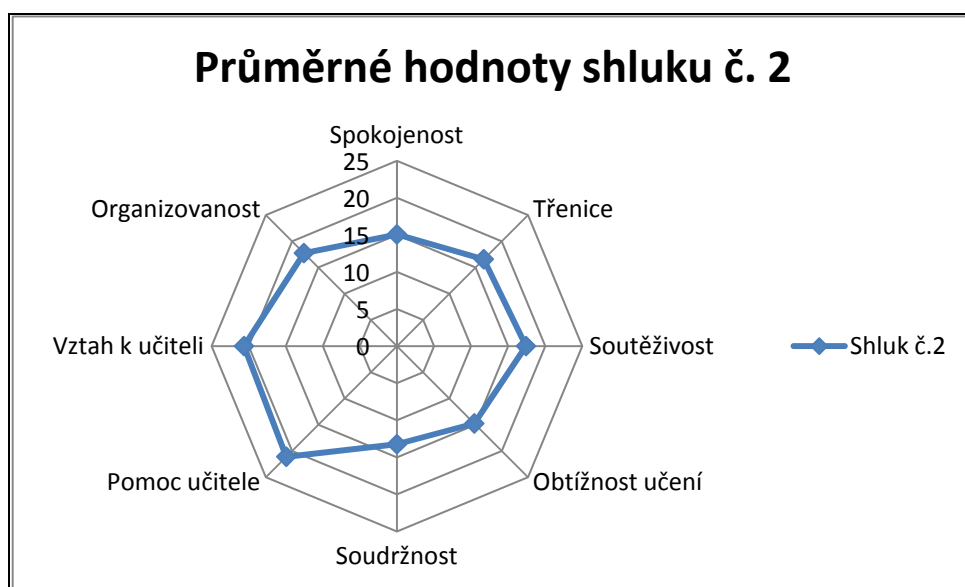
Tabulka 5 Zastoupení respondentů ve shluku č. 1

Shluk č. 1												
Nezávisle proměnná	Třída				Pohlaví		Počet žáků ve třídě		Sourozenec		Návštěvnost školních kroužků	
	2.	3.	4.	5.	d	ch	pod 20	nad 20	ano	ne	ano	ne
Počet respondentů	73	29	8	17	67	60	80	47	116	11	53	74

<sup>23</sup> U analýzy zastoupení respondentů vycházíme z absolutní četnosti.

## TYP 2 – shluk č. 2

**Typ 2** se vyznačuje průměrným vnímáním proměnných *spokojenost, soutěživost, třenice, obtížnost učení*. Velmi vysoce respondenti z tohoto shluku hodnotí *pomoc učitele*, pozitivně rovněž vnímají *vztah k učiteli* či *organizovanost*. Naopak *soudržnost třídy* klasifikují jakou nízkou (podrobněji viz **Obrázek 8**).



**Obrázek 8** Průměrné hodnoty shluku č. 2

Ve **shluku č. 2** mají z hlediska ročníku největší zastoupení žáci **3. třídy**. V clusteru převažují **chlapci, žáci jedináčci, žáci nenavštěvující žádný školní zájmový útvar a žáci, jež navštěvují třídu s více jak 20 spolužáky**.

Detailní zastoupení reprezentuje **Tabulka 6**.

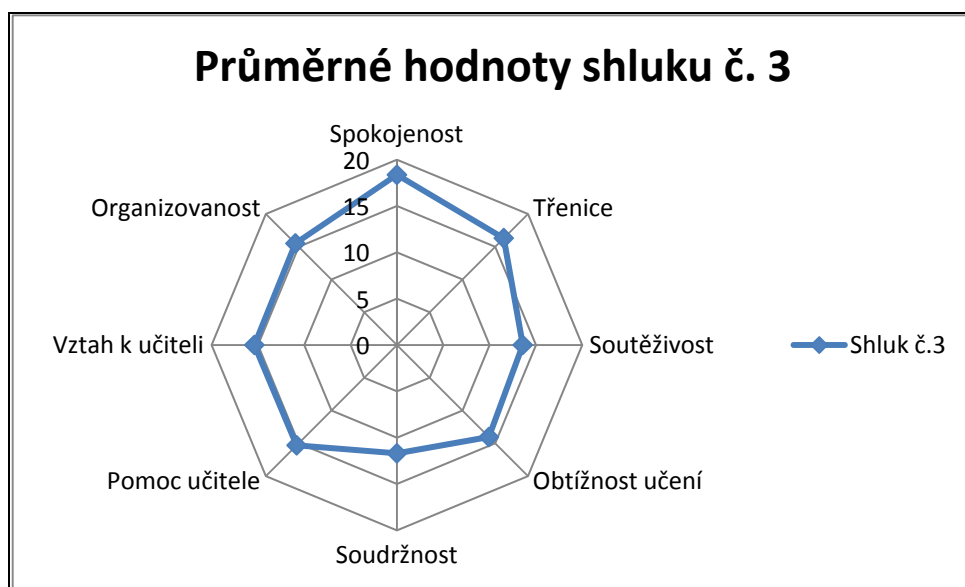
Tabulka 6 Zastoupení respondentů ve shluku č. 2

Shluk č. 2												
Nezávisle proměnná	Třída				Pohlaví		Počet žáků ve třídě		Sourozenec		Návštěvnost školních kroužků	
	2.	3.	4.	5.	d	ch	pod 20	nad 20	ano	ne	ano	ne
Respondenti	7	19	14	16	12	34	7	39	11	35	8	38

### TYP 3 – shluk č. 3

Pro **typ 3** je typická vysoká *spokojenost* ve třídě, nízká hodnota vnímání *soutěživosti* ve třídě a zároveň nízké vnímání *obtížnosti učení*. Za nízkou je také označována *pospolitost třídy*.

Respondenti ze shluku č. 3 označují *vztah k učiteli* jako neutrální. Ostatní zkoumané proměnné (*třenice*, *pomoc učitele*, *organizovanost*) vnímají jako průměrné (podrobněji viz **Obrázek 9**).



Obrázek 9 Průměrné hodnoty shluku č. 3

Respondenti z **clusteru č. 3** se vyznačují převahou **chlapců, žáků s alespoň jedním sourozencem** a **žáků nenavštěvujících žádný školní zájmový útvar**. V clusteru výrazně

nepřevažuje žádná třída. Nejvíce jsou zastoupeny **3. a 4. třída**, nejméně zastoupena je **2. třída**. Z hlediska počtu žáků ve třídě se do clusteru zařadilo více respondentů, kteří navštěvují **třídu s větším počtem žáků než 20**.

**Tabulka 7** reprezentuje konkrétní představy o zastoupení respondentů ve **shluku č. 3**.

Tabulka 7 Zastoupení respondentů ve shluku č. 3

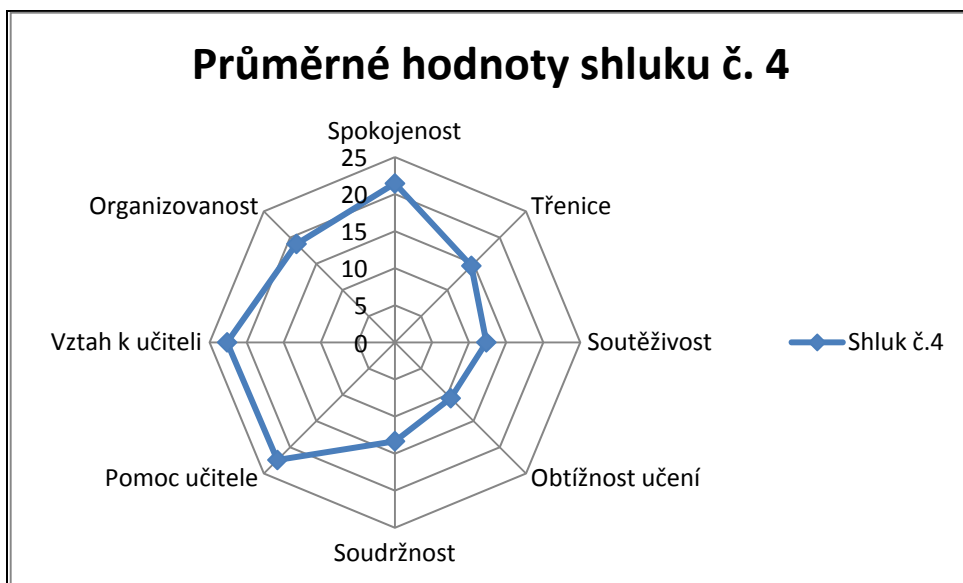
Shluk č. 3												
Nezávisle proměnná	Třída				Pohlaví		Počet žáků ve třídě		Sourozenec		Návštěvnost školních kroužků	
	2.	3.	4.	5.	d	ch	pod 20	nad 20	ano	ne	ano	ne
Respondenti	4	18	18	12	16	36	18	34	40	12	18	34

#### **TYP 4 – shluk č. 4**

Za pozitivní lze **u typu 4** považovat velmi vysoké vnímání *spokojenosti* ve třídě, velmi nízkou *obtížnost učení*, velmi vysoce hodnocenou *pomoc učitele*, velmi pozitivní *vztah k učiteli*, vysokou *organizovanost* a nízkou *soutěživost*.

Naopak za negativní je možné označit nízkou *soudržnost třídy*.

K proměnné *třenice* se respondenti z tohoto shluku staví neutrálně a označují ji za průměrnou (podrobněji viz **Obrázek 10**).



Obrázek 10 Průměrné hodnoty shluku č. 4

Do **shluku č. 4** nejvíce spadají respondenti z **3. třídy**. Z genderového hlediska **nelze** mluvit o **dominanci některého z pohlaví**. V clusteru výrazně převyšuje početnost **žáků s alespoň jedním sourozencem** a početnost žáků, kteří mají **ve třídě minimálně 20 spolužáků**. Z pohledu návštěvnosti školních zájmových útvarů převládají žáci, kteří **školní kroužky nenavštěvují**.

Bližší informace o složení respondentů ze **shluku č. 4** lze vyčíst z **Tabulky 8**.

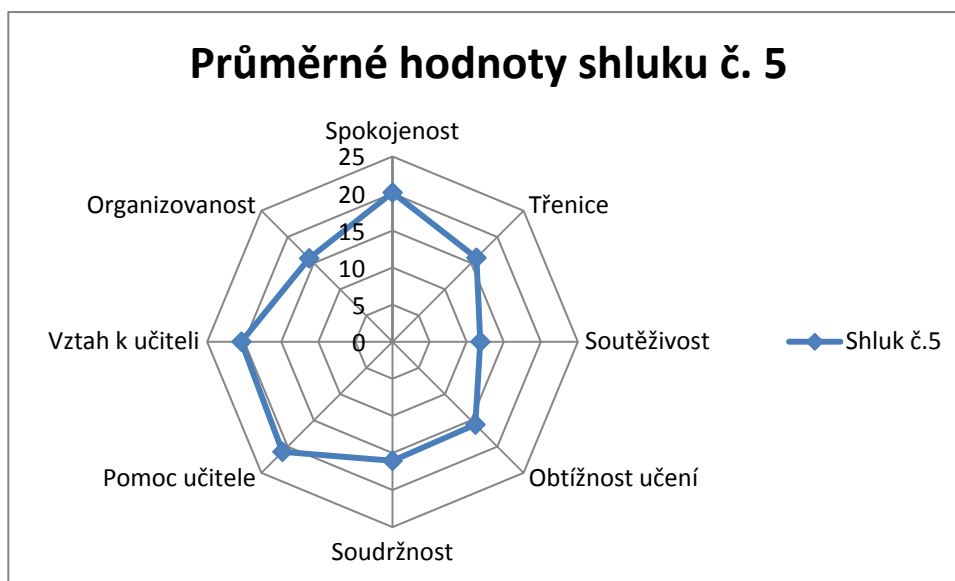
Tabulka 8 Zastoupení respondentů ve shluku č. 4

<b>Shluk č. 4</b>												
Nezávisle proměnná	Třída				Pohlaví		Počet žáků ve třídě		Sourozenec		Návštěvnost školních kroužků	
	2.	3.	4.	5.	d	ch	pod 20	nad 20	ano	ne	ano	ne
Respondenti	17	61	19	34	71	60	22	109	106	25	56	75

### TYP 5 – shluk č. 5

Poslední typ (**cluster 5**) se vyznačuje velmi vysokou *pomocí* ze strany *učitele*, vysokou *spokojeností*, nízkou *soutěživostí*, pozitivním *vztahem k učiteli*. Ostatní proměnné

respondenti z tohoto shluku (*třenice, obtížnost učení, soudržnost, organizovanost*) hodnotí jako průměrné (podrobněji viz **Obrázek 11**).



**Obrázek 11** Průměrné hodnoty shluku č. 5

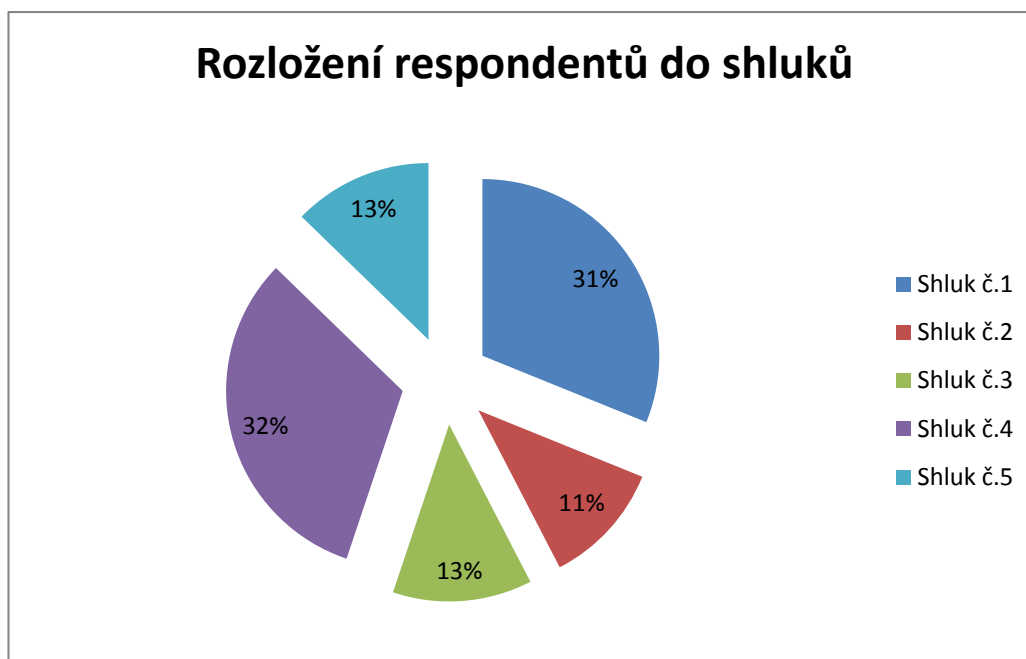
Poslední vygenerovaný shluk se vyznačuje poměrně vyrovnaným zastoupením žáků z hlediska **ročníků** (viz Tabulka 9). Můžeme též konstatovat, že počet **chlapců** převyšuje počet **dívek** a že převládá **vyšší počet žáků**, kteří mají **více jak 20 spolužáků (včetně)**. Při porovnání zastoupení respondentů z hlediska počtu sourozenců vévodí clusteru **žáci s alespoň jedním sourozencem**. Z **Tabulky 9** vyplývá, že bereme-li zřetel na návštěvnost školních zájmových útvarů, **převládají žáci, kteří školní kroužky nenavštěvují**.

**Tabulka 9** Zastoupení respondentů ve shluku č. 5

Shluk č. 5												
Nezávisle proměnná	Třída				Pohlaví		Počet žáků ve třídě		Sourozenec		Návštěvnost školních kroužků	
	2.	3.	4.	5.	d	ch	pod 20	nad 20	ano	ne	ano	ne
Respondenti	6	17	17	12	21	31	18	34	42	10	12	40

### Počty respondentů v clustrech (shlukích)

Zajímala nás rovněž otázka rozložení počtu respondentů v jednotlivých clusterech, přičemž se ukázalo, že nejpočetnější je **shluk č. 4** (131 osob), nejméně je zastoupen **shluk č. 2** (46 osob). Početně druhý se ukázal **cluster č. 1** (127 osob). **Shluk č. 3** a **shluk č. 5** měly stejné zastoupení (po 52 respondentech). Detailní přehled je patrný z **Obrázku 12**.



**Obrázek 12** Rozložení respondentů do shluků

### Závěr:

Jak již bylo zmíněno na začátku této kapitoly, stanovili jsme si za jeden z našich cílů zjistit, zda se ukážou společné profily respondentů a zda se projeví typologie žáků ve zvoleném výzkumném souboru. Stanovili jsme pět clusterů a hledali souvislosti mezi respondenty v rámci jednotlivých shluků. Zjistili jsme, že převážná většina **respondentů z druhé třídy** se přiřadila do **shluku č. 1**. Respondenti vykazují idealistický pohled na



proměnné klimatu třídy. O **shluku č. 4** u **respondentů ze třetí třídy**<sup>24</sup> lze hovořit jako o prioritním. Tento shluk se vyznačuje zejména nízkou *soudržností* třídy.

**Respondenti ze čtvrté třídy** byli přiřazeni **do všech vygenerovaných shluků podobně** (vyjma **shluku č. 1**, který byl početně nejmenší). Ani jeden ze shluků výrazně početně nepřevyšuje. **Respondenti z páté třídy** byli nejčastěji zařazeni **do shluku č. 4**. Na proměnné klimatu třídy nahlízejí respondenti pozitivně, zdůrazňují však nízkou *pospolitost* třídy.

Z hlediska pohlaví se **dívky** nejčastěji zařadili do **shluku č. 4**, o kterém jsme psali jako o shluku s nízkou *soudržností* třídy. Na druhou stranu druhým nejčastějším shlukem u dívek se stal **cluster č. 1**, který vykazuje pozitivní hodnoty u všech proměnných klimatu třídy. Rovněž u **chlapců** vévodily **shluk č. 1** a **shluk č. 4**. O chlapcích můžeme též konstatovat, že byli častěji než dívky přiřazeni do shluků zbývajících. Závěrem můžeme na základě diagnostiky shluků z hlediska pohlaví říci, že **chlapci** vnímají proměnnou *soudržnost* třídy **negativněji** než dívky. U ostatních proměnných nejsou tak zřetelné genderové rozdíly.

Na základě diagnostiky **počtu žáků ve třídě** k daným shlukům, můžeme vyvodit závěr, že žáci, kteří **navštěvují třídy početně menší** (tj. do 20 žáků), vnímají proměnné klimatu třídy **příznivěji** než žáci, kteří chodí do početněji větších tříd.

Z hlediska **počtu sourozenců** se respondenti **jedináčci** nejvíce zařazovali ke **shluku č. 2**, u ostatních clusterů měli obdobné zastoupení. **Žáci s alespoň jedním sourozencem** byli zpravidla zařazeni ke **shluku č. 1** a **shluku č. 4**.

Z hlediska **návštěvnosti školních zájmových útvarů** u obou skupin respondentů dominují shodně **shluky č. 1** a **č. 4**.

Jelikož se ve shrnutí výsledků zmiňujeme často o **shluku č. 1** a **shluku č. 4**, rádi bychom věnovali pár řádků představované práce komparaci těchto dvou clusterů.

Respondenti z obou clusterů vnímají shodně minimální *obtížnost učení*. Ztotožňují se rovněž ve velmi vysoce hodnocené *pomoci učitele*, dále ve velmi pozitivním *vztahu k učiteli* a vysoce hodnocené *organizovanosti* třídy.

Respondenti spadající do **shluku č. 1** hodnotí oproti respondentům ze **shluku č. 4** pozitivněji proměnné *spokojenost* a *třenice*, a dokonce výrazně pozitivněji proměnnou *soudržnost třídy*.

---

<sup>24</sup> Respondenti ze třetí třídy celkově vykazují nejnižší pospolitost třídy, a to přesto, že ostatní proměnné hodnotí pozitivně, někdy dokonce velmi pozitivně. Důvody proč tomu tak je, se nám bohužel nepodařilo objasnit. Mohl by to však být další námět k pokračování výzkumu.

Respondenti ze **shluku č. 4** pak oproti respondentům ze **shluku č. 1** hodnotí příznivěji proměnnou *soutěživost*<sup>25</sup>.

## 6.2 Detailní analýza klimatu vybraných tříd

V následující kapitole se bude zabývat analýzami vybraných tříd. Z důvodu rozsahu této práce nebylo možné provést detailní analýzu každé zkoumané třídy. Rozhodli jsme se proto provést rozbor klimatu třídy u vybraných tříd. Třídy byly vybrány záměrně. Kritérii výběru se stala **ochota třídního učitele i žáků** podílet se dále na výzkumu, požadavky na **minimální počet respondentů** z podskupin výběrového vzorku (homogenní skupiny) a zejména **věk**<sup>26</sup> respondentů.

### 6.2.1 Analýza třídy č. 17

Třídu č. 17 navštěvuje **30 žáků, z toho 20 dívek a 10 chlapců** (našeho výzkumu se zúčastnilo **všech 30 žáků** dané třídy). Jedná se o **třídu 5. ročníku Základní školy A**, kterou vede od počátku školní docházky stejná třídní učitelka. Třídnictví v této třídě získala paní učitelka bezprostředně po vystudování vzdělávacího oboru. Ve škole vede kroužky odbíjené, atletiky a kroužek divadelní. Třídní učitelka vyjma výtvarné výchovy vyučuje ve třídě všechny vyučovací předměty.

---

<sup>25</sup> Vysoká soutěživost bývá označována jako negativní rys klimatu tříd v českých školách. Naší otázkou je, zda vysoká míra soutěživosti ve třídách musí být nutně argumentem svědčící o nepříznivosti klimatu třídy. Soutěživost se přirozeně vyskytuje v interakci jakékoliv sociální skupiny, v níž se podává nějaký výkon a tento výkon je hodnocen. Již rodiče učí své děti vyhrávat i prohrávat při hře. Konstatujeme proto, že soutěživost je zřejmě univerzální rys života žáků v edukačním prostředí škol a je jen na učitelích, jak k rivalitě ve třídě přistupuje, zda ji vyzdvihuje, nebo „razi heslo“: „*Není důležité vyhrávat, ale zúčastnit se!*“

<sup>26</sup> Usilovali jsem o co nejvyšší věk respondentů.

### Ilustrativní výrok třídní učitelky o třídě č. 17

„Svoji třídu vedu již od prvního ročníku. Z hlediska pohlaví převažují dívky. Jedná se o klidnou a vyrovnanou třídu. Se třídou jsem nikdy neměla výrazné problém, možná je to právě tím, že je zde převaha holek, anebo tím, že nemám srovnání, protože je to „moje první třída“. Troufám si však říci, že je to fajn třída, ráda v ní učím a bude se mi po žácích stýskat.

Na začátku školního roku k nám přestoupilo několik žáků z vesnické školy<sup>27</sup>, kteří vnesli do třídy vzruch. Zejména jeden chlapec si svou pozici ve třídě budoval nešťastně a svými činy zde vytvořil několik táborů. V současné době na kolektivu třídy intenzivně pracuji a věřím, že zanedlouho bude kolektiv třídy jako dřív.“

### Průměrné hodnoty proměnných ve třídě č. 17

Průměrné hodnoty proměnných ve třídě č. 17 dosahují **velmi příznivých výsledků, vyjma** proměnné *soudržnost třídy*.

Zjistili jsme, že žáci jsou ve sledované třídě velmi vysoce *spokojeni, školní práci* nepovažují za *obtížnou*. Objevila se velmi nízká míra *třenic*, velmi nízká *soutěživost*, avšak relativně nižší *soudržnost tříd*. Z pohledu žáků panují ve třídě velmi *pozitivní vztahy s učitelem*, žákům se dostává ze strany učitele velmi *vyšoké pomoci*. Rovněž proměnná *organizovanost* je respondenty hodnocena vysoce.

### Rozložení respondentů ze třídy č. 17 do shluků

Rozložení počtu respondentů do jednotlivých clusterů ukázalo, že nejpočetnější je v této třídě **shluk č. 1** (43 % respondentů, tj. 13 osob). Početně druhý se ukázal **cluster č. 4** (37 %, tj. 11 osob). Pět osob (17 % žáků) bylo přiřazeno do **shluku č. 5**. Početně nejméně je zastoupen **shluk č. 3** (3 %, tj. 1 osoba). Ve třídě se neobjevil **žádný** (0 %) respondent, který by byl zařazen do **shluku č. 2**.

Detailní přehled je patrný z **Obrázku 13**.

<sup>27</sup> Vesnická škola disponuje pouze 1. – 4. třídou.



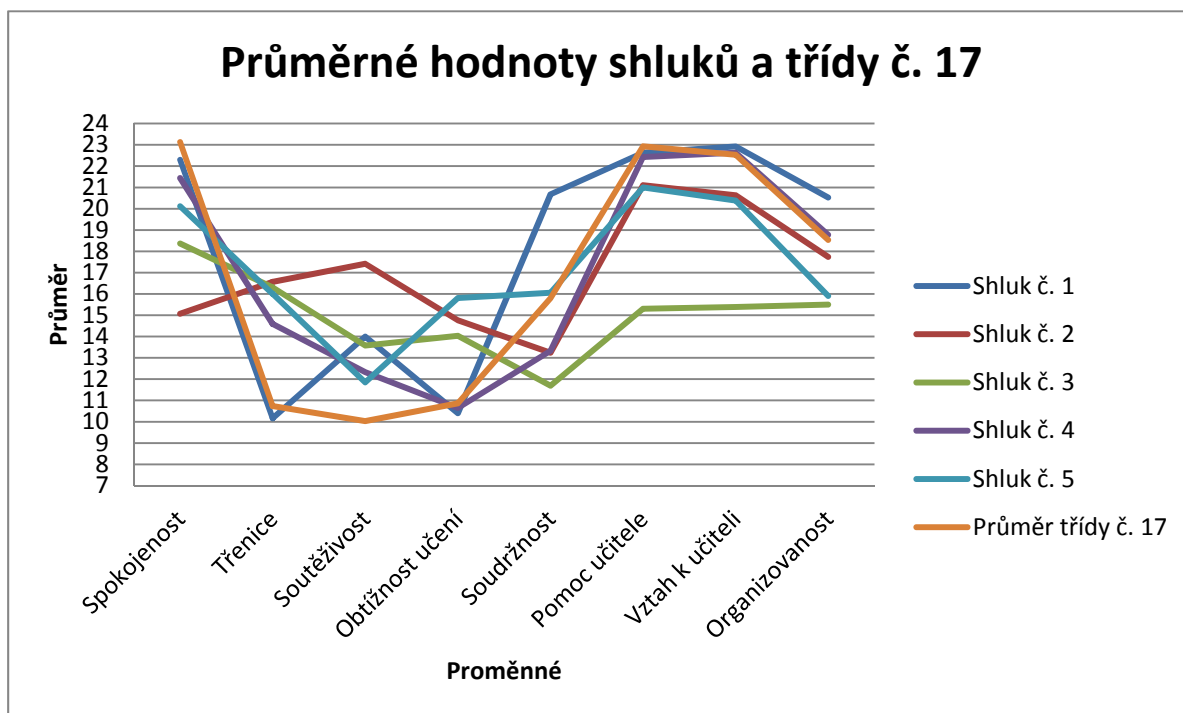
**Obrázek 13** Rozložení respondentů ze třídy č. 17 do shluků

#### **Komparace průměrných hodnot shluků a průměru třídy č. 17**

**Třída č. 17** dosahuje velmi příznivých parametrů klimatu třídy, které korespondují i s dalšími získanými daty.

Aritmetické průměry dílčích proměnných žáků ze **třídy č. 17** vykazují ve srovnání s nejvíce pozitivním shlukem (**shluk č. 1**) **příznivější** hodnoty v některých dílčích oblastech, a to zejména ve výrazně vyšší *spokojenosti* třídy, intenzivnější *pomoci učitele* a naopak výrazně nižší *soutěživosti* třídy.

Aritmetický průměr proměnných *soudržnost* ve třídě a *organizovanost* třídy však oproti **shluku č. 1** dosahují výrazně nižší hodnoty. Ostatní proměnné ve srovnání s nejpozitivnějším vygenerovaným shlukem vykazují velmi obdobné hodnoty (podrobněji viz **Obrázek 14**).



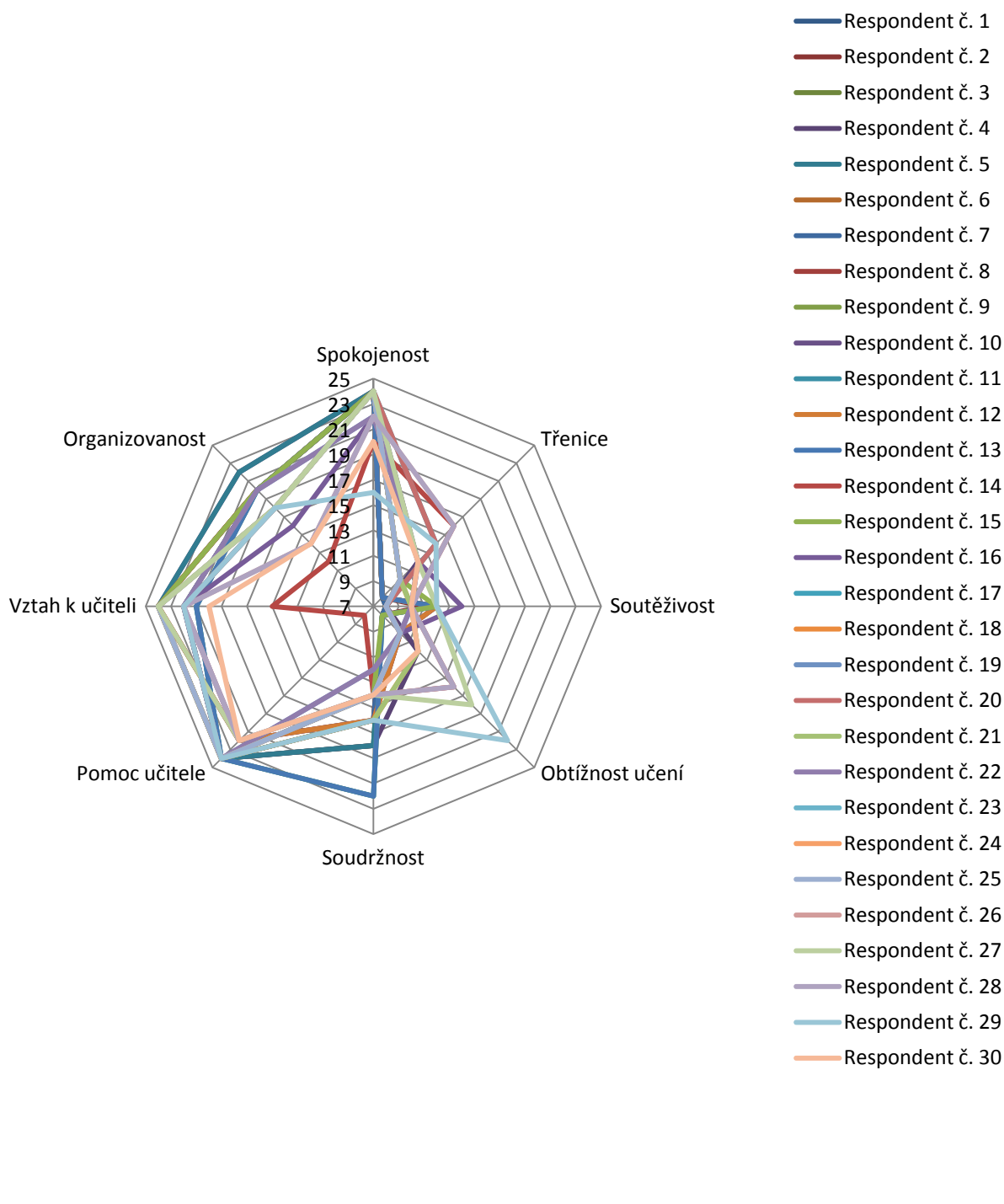
Obrázek 14 Průměrné hodnoty shluků a třídy č. 17

#### Individuální profily respondentů ze třídy č. 17

V rámci každé třídy jsme se zabývali analýzou individuálních profilů respondentů. Individuální profily žáků jsme jednak **sumarizovali do celkového grafu**, jednak jsme je **rozdělili do grafů podle shluků**, do kterého byli **respondenti zařazeni**. Důvodem byla nepřehlednost celkového grafu, která pramenila z početnosti třídy. Souhrnným grafem jsme však chtěli poukázat na (ne)jednotnost individuálních profilů.

**Ve třídě č. 17** jsme shledali **výraznou shodu ve zkoumaných proměnných**, což dokazují překryté individuální profily žáků. Můžeme tedy hovořit o souladu vnímaného klimatu třídy u respondentů ze třídy č. 17 (podrobněji viz **Obrázek 15**).

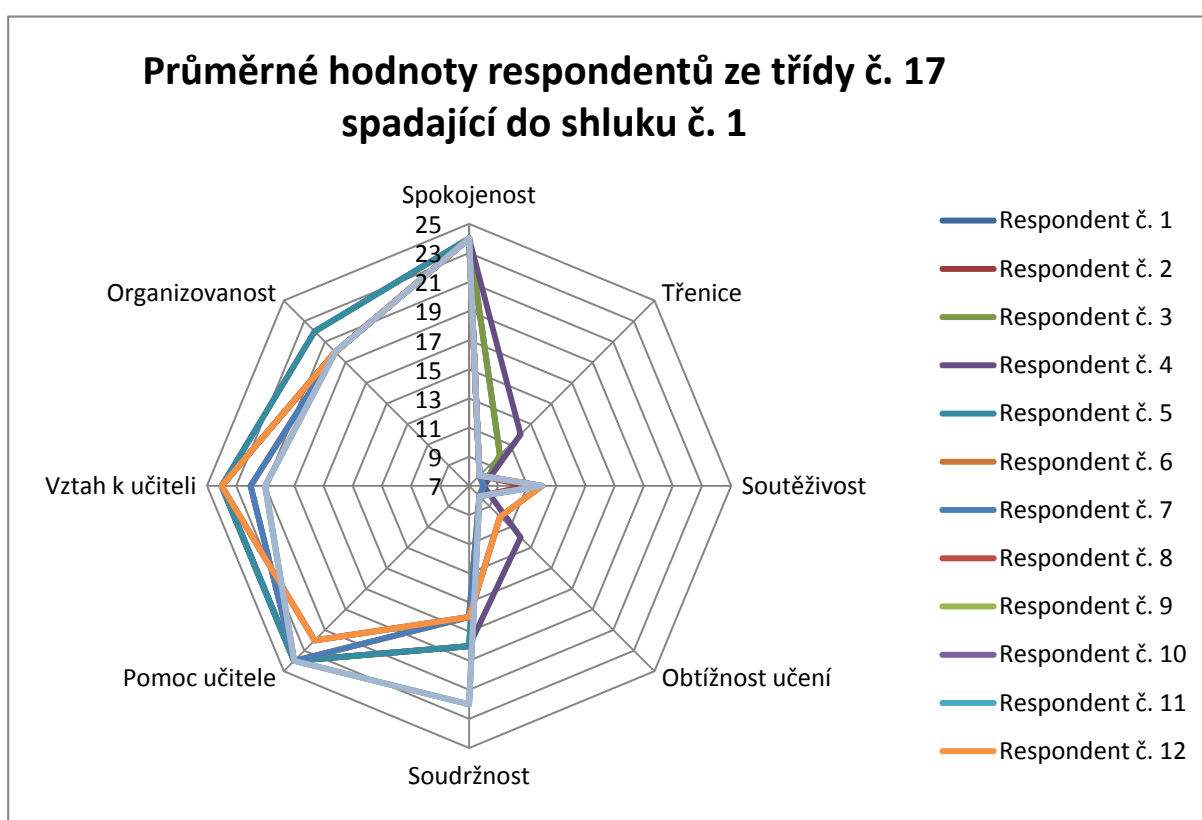
## Individuální profily respondentů ze třídy č. 17 - souhrn



Obrázek 15 Individuální profily respondentů ze třídy č. 17 - souhrn

### Individuální profily respondentů ze třídy č. 17 patřící do shluku č. 1

Ve třídě č. 17 jsme zjistili, že individuální profily respondentů (konkrétně 43 % žáků, tj. 13 respondentů<sup>28</sup>) se nejvíce blíží **shluku č. 1**. Žáci spadající do tohoto shluku dosahují vysoce příznivých dílčích hodnot klimatu třídy. Z individuálních profilů respondentů u **shluku č. 1** lze vyčíst **soulad** mezi vnímáním jednotlivých proměnných. Největší rozptyl hodnot jsme zaznamenali u proměnné *soudržnost*. Naopak nejmenší rozptyl byl u proměnné *spokojenost* ve třídě, která u respondentů dosahovala maxima (podrobněji viz **Obrázek 16**).



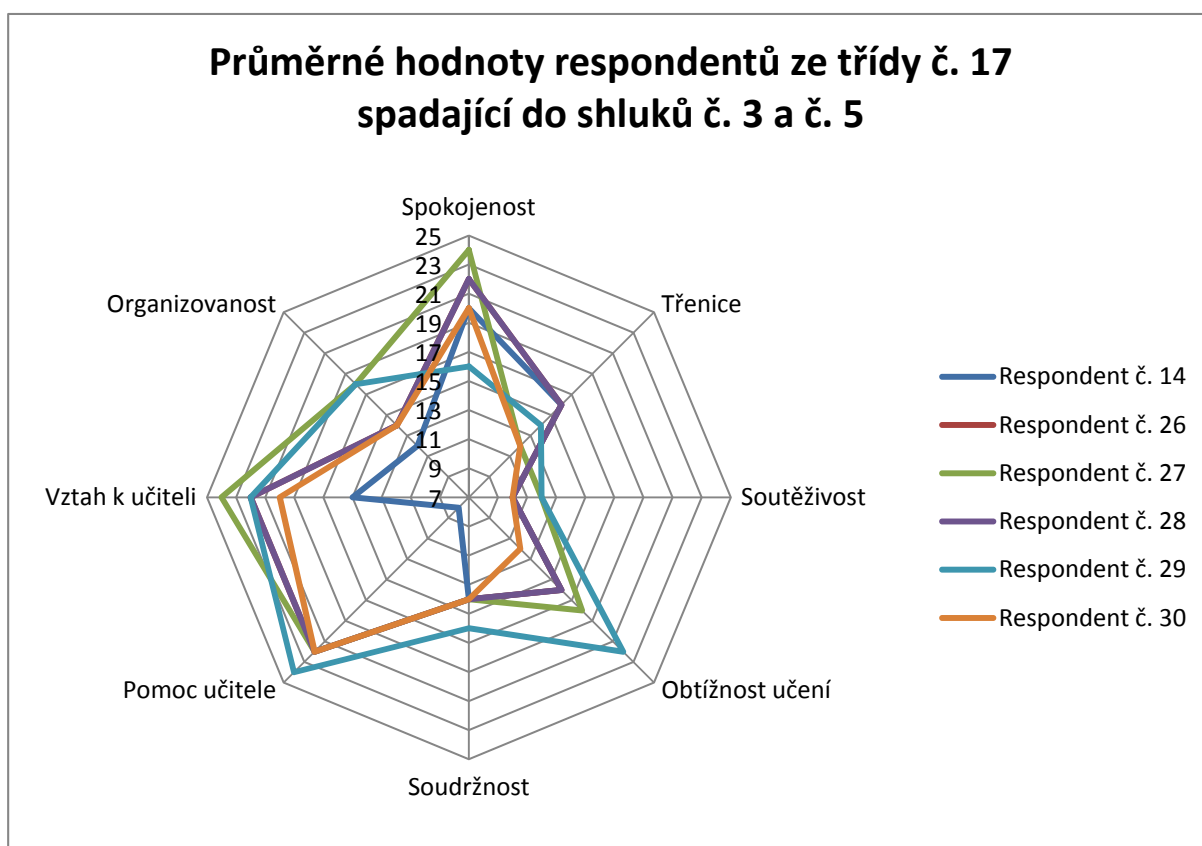
Obrázek 16 Průměrné hodnoty respondentů ze třídy č. 17 spadající do shluku č. 1

<sup>28</sup> Bližší informace o konstelaci clusterů (rozložení respondentů do shluků vzhledem k pohlaví, návštěvnosti školních zájmových útvarů a počtu sourozenců) podáváme v úvodu kapitol o Rozdílech ve vnímání klimatu třídy mezi homogenními skupinami v rámci vybraných zkoumaných tříd (např. kapitoly 6.2.1.1. 6.2.1.2 atd.).

### Individuální profily respondentů ze třídy č. 17 patřící do shluku č. 3 a shluku č. 5

Do vyprofilovaného **shluku č. 5** spadá 17 % respondentů, tj. 5 žáků ze třídy č. 17. **Respondenti** se nejvíce **odlišují** ve vnímání proměnné *spokojenost*, v níž variační šíře dosahuje hodnoty 8. I v ostatních proměnných respondenti dosahují rozdílných hodnot (podrobněji viz **Obrázek 17**), diferenciace nejsou však tak markantní jako v proměnné *spokojenost*.

Do **Obrázku 17** byl přidán i **respondent č. 14** ze **shluku č. 3**, který ačkoli vnímá vysoce proměnnou *spokojenost* a nízko proměnnou *soutěživost*, ostatní proměnné hodnotí oproti spolužákům ze třídy podprůměrně (zejména pak *pomoc učitele*, *vztah k učiteli*, *organizovanost*).

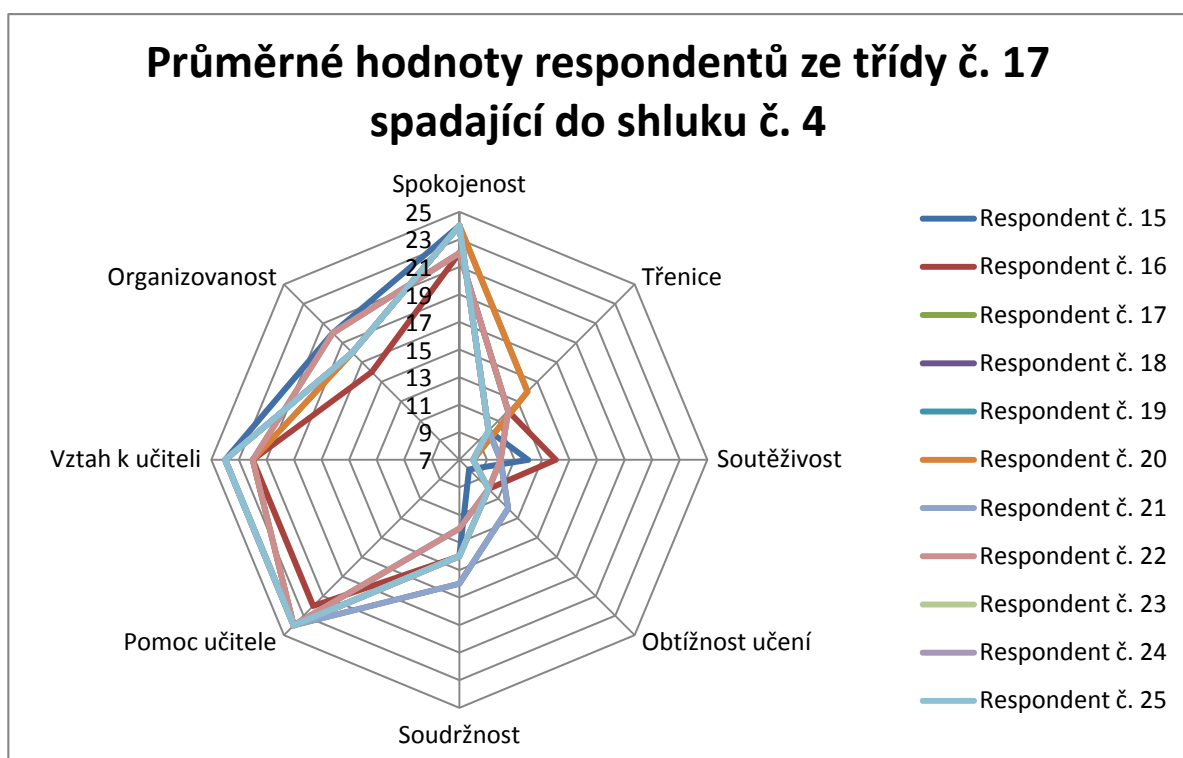


**Obrázek 17** Průměrné hodnoty respondentů ze třídy č. 17 spadající do shluků č. 3. a č. 5



### Individuální profily respondentů ze třídy č. 17 patřící do shluku č. 4

**Cluster č. 4** (37 % - 11 respondentů) je **druhým nejpočetnějším** shlukem. Můžeme z něj vyčíst, že respondenti vnímají **soulad u proměnných spokojenost, pomoc učitele a vztah k učiteli**, které vysoce pozitivně hodnotí. U ostatních proměnných se vždy objevuje alespoň jeden respondent, který se v některé ze zkoumaných proměnných vychyluje. Např. **respondent č. 16** se oproti ostatním respondentům ze shluku vychyluje v proměnné **soutěživost**, kterou vnímá větší měrou, a v proměnné **organizovanost**, kterou naopak vnímá méně pozitivně. **Respondent č. 15** vnímá nejméně **obtížnost učení**, **respondent č. 19** nejnižší **kohezi třídy** (podrobněji viz **Obrázek 18**).



Obrázek 18 Průměrné hodnoty respondentů ze třídy č. 17 spadající do shluku č. 4

#### 6.2.1.1 Rozdíly ve vnímání klimatu třídy u respondentů ze třídy č. 17 vzhledem k pohlaví

Nejprve jsme se zaměřili na zastoupení chlapců a dívek v jednotlivých clusterech. Provedli výpočet a zjistili následující údaje.

Třidu navštěvuje **20 dívek (tj. 67 % žáků a 10 chlapců, tj. 33 %)**, viz **Obrázek 19**.

Z **Tabulky 10** je zřejmé, že se většina **dívek** zařadila do **1.** (35 % děvčat) a **4.** (40 % děvčat) **clusteru**, zatímco **chlapci** zejména do **clusteru č. 1** (60 % chlapců).

**Cluster č. 5** se projevil jako **výrazně genderově orientovaný**, neb se do něj zařadilo 25 % **dívek** a žádný z **chlapců** (0 %).

**Žádný z respondentů** ze třídy č. 17 (0 %) nebyl zařazen do **2. clusteru**, který byl hodnocen jako jeden ze dvou méně pozitivních shluků.

Pouze jeden **chlapec** (10 %) se svými výpověďmi připojil do **3. shluku**.



**Obrázek 19** Rozložení respondentů ze třídy č. 17 vzhledem k pohlaví

**Tabulka 10** Zařazení respondentů do clusterů vzhledem k pohlaví ve třídě č. 17

Pohlaví	Shluky					Celkem
	Shluk č. 1	Shluk č. 2	Shluk č. 3	Shluk č. 4	Shluk č. 5	
<b>Dívky</b>	7 (35 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	8 (40 %)	5 (25 %)	<b>20</b>
<b>Chlapci</b>	6 (60 %)	0 (0 %)	1 (10 %)	3 (30 %)	0 (0 %)	<b>10</b>
<b>Celkem</b>	<b>13</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>11</b>	<b>5</b>	<b>30</b>

### Statistické ověření hypotézy H1 u respondentů ze třídy č. 17

#### **H1: Dívky vnímají proměnné klimatu třídy příznivěji než chlapci.**

Pro ověření hypotézy jsme nejprve formulovali nulové a alternativní hypotézy pro jednotlivé proměnné. Ze statistických metod jsme zvolili Studentův t-test. Provedli jsme porovnání průměrů dvou skupin (chlapců a dívek) a zjišťovali jsme, zda průměrná odpověď u chlapců je statisticky významně jiná než u dívek.

Při testování jsme zvolili hladinu významnosti  $\alpha = 0,05$ .

Vzorec pro výpočet testového kritéria<sup>29</sup>:

$$t = \frac{\bar{x}_A - \bar{x}_B}{s} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

Vzorec pro výpočet počtu stupňů volnosti:

$$f = n_1 + n_2 - 2$$

$$f = 28$$

Po vypočítání obou vzorců jsme vyhledali v tabulce (viz Příloha F) kritickou hodnotu testového kritéria pro stanovenou hladinu významnosti a vypočítaný stupeň volnosti.

Kritická hodnota testového kritéria má pro hladinu významnosti 0,05 a pro 28 ( $f = 20 + 10 - 2$ ) stupňů volnosti hodnotu  $t_{0,05} = 2,048$ .

Vypočítanou hodnotu  $t$  jsme srovnali s kritickou hodnotou Studentova  $t$ -testu pro zvolenou hladinu významnosti a počet stupňů volnosti  $f$ . Byla-li vypočítaná hodnota menší než hodnota kritická, odmítli jsme alternativní hypotézu a přijali hypotézu nulovou. V případě, že byla vypočítaná hodnota větší než hodnota kritická, odmítli jsme nulovou hypotézu a přijali hypotézu alternativní.

---

<sup>29</sup> Symboly použité ve vzorcích:

$\bar{X}_A$  = aritmetický průměr skupiny A

$\bar{X}_B$  = aritmetický průměr skupiny B

$n_1$  = četnost první skupiny

$n_2$  = četnost druhé skupiny

$s$  = směrodatná odchylka

### Proměnná spokojenost

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná spokojenost je ve třídě č. 17 vnímána stejně u chlapců a dívek.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná spokojenost není ve třídě č. 17 vnímána stejně u chlapců a dívek.*

Výpočty:

$$t = 1,007$$

$$f = 28$$

Protože vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická ( $1,007 < 2,048$ ), odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.

**Proměnná spokojenost je ve třídě č. 17 vnímána stejně u chlapců a dívek. V názorech na proměnnou spokojenost není mezi respondenty ze třídy č. 17 statisticky významný rozdíl.**

### Proměnná třenice ve třídě

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná třenice je ve třídě č. 17 vnímána stejně u chlapců a dívek.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná třenice není ve třídě č. 17 vnímána stejně u chlapců a dívek.*

Výpočty:

$$t = 2,052$$

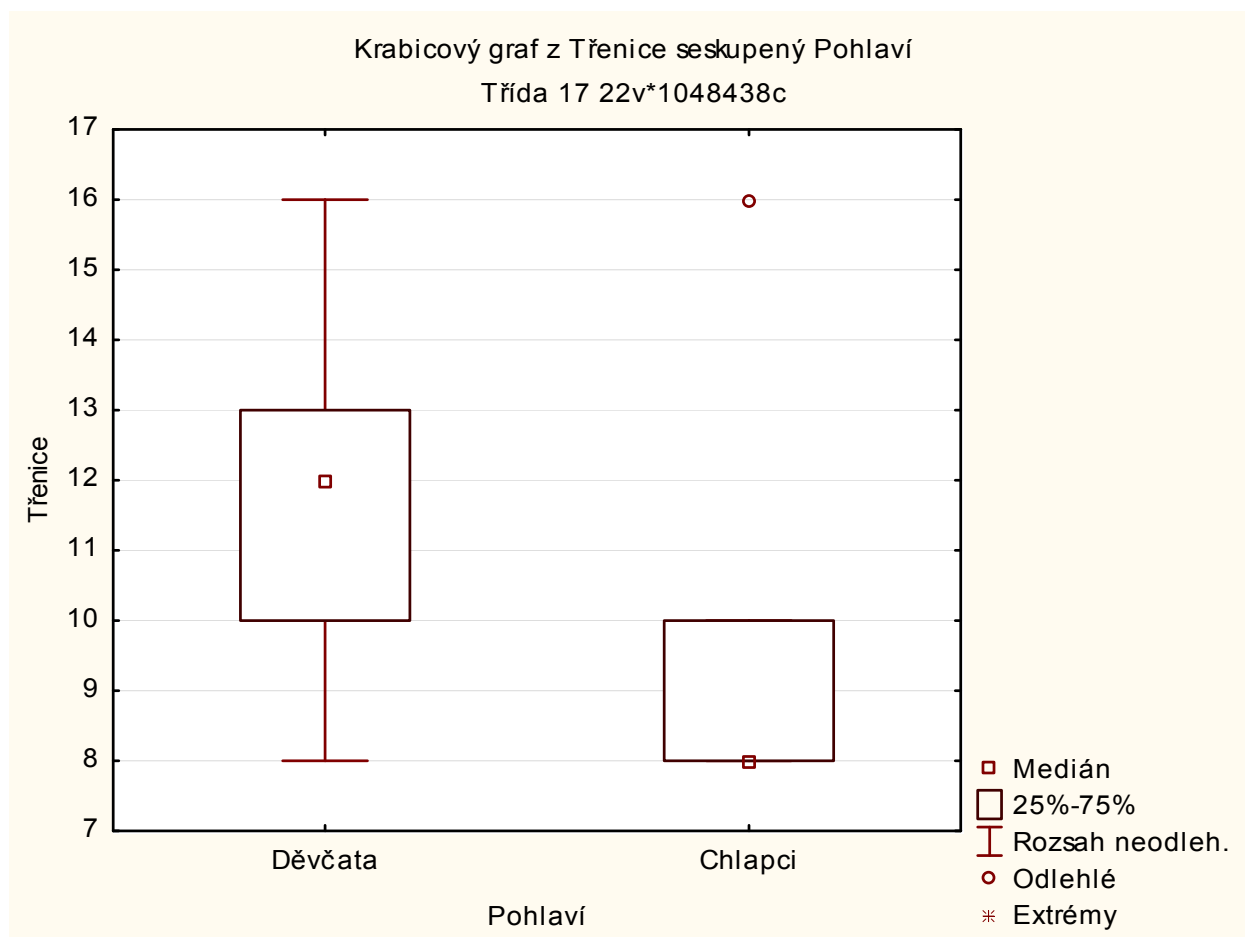
$$f = 28$$

Protože vypočítaná hodnota je větší než hodnota kritická ( $2,052 > 2,048$ ), odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní.

**Proměnná třenice není ve třídě č. 17 vnímána stejně u chlapců i dívek. V názorech na proměnnou třenice je mezi respondenty ze třídy č. 17 statisticky významný rozdíl.**

Při odpovědi na otázku, jaké jsou **generové rozdíly** ve vnímání proměnné třenice ve třídě, konstatujeme, že **dívky** vnímají výrazně vyšší třenice ve třídě než jejich spolužáci.

Z **Obrázku 20** vyčteme, že u obou skupin respondentů se minimální hodnoty rovnají 8, tedy samotnému minimu, zatímco maximální hodnoty dosahují v obou případech hodnoty 16. Chlapci však z grafu oproti děvčatům vnímají třenice ve třídě soudržněji. Medián, tedy střední hodnota, je rovna u dívek hodnotě 12, u chlapců hodnotě 8. Ani u jednoho z pohlaví nebyly zjištěny extrémní hodnoty. U chlapců však byla zaznamenána hodnota odlehlá.



**Obrázek 20** Kvartilový graf závisle proměnné Třenice z hlediska pohlaví ve třídě č. 17

### Proměnná soutěživost ve třídě

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná soutěživost je ve třídě č. 17 vnímána stejně u chlapců a dívek.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná soutěživost není ve třídě č. 17 vnímána stejně u chlapců a dívek.*

Výpočty:

$$t = 1,210$$

$$f = 28$$

Protože vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická ( $1,210 < 2,048$ ), odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.

**Proměnná *soutěživost* je ve třídě č. 17 vnímána stejně u chlapců i dívek. V názorech na proměnnou *soutěživost* není mezi respondenty ze třídy č. 17 statisticky významný rozdíl.**

#### Proměnná obtížnost učení

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná obtížnost učení je ve třídě č. 17 vnímána stejně u chlapců a dívek.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná obtížnost učení není ve třídě č. 17 vnímána stejně u chlapců a dívek.*

Výpočty:

$$t = 0,966$$

$$f = 28$$

Protože vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická ( $0,966 < 2,048$ ), odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.

**Proměnná *obtížnost učení* je ve třídě č. 17 vnímána stejně u chlapců a dívek. V názorech na proměnnou *obtížnost učení* není mezi respondenty ze třídy č. 17 statisticky významný rozdíl.**

#### Proměnná soudržnost ve třídě

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná soudržnost je ve třídě č. 17 vnímána stejně u chlapců a dívek.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná soudržnost není ve třídě č. 17 vnímána stejně u chlapců a dívek.*

Výpočty:

$$t = 1,827$$

$$f = 28$$

Protože vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická ( $1,827 < 2,048$ ), odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.

**Proměnná *soudržnost* je ve třídě č. 17 vnímána stejně u chlapců i dívek. V názorech na proměnnou *soudržnost* není mezi respondenty ze třídy č. 17 statisticky významný rozdíl.**

#### Proměnná pomoc učitele

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná pomoc učitele je ve třídě č. 17 vnímána stejně u chlapců a dívek.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná pomoc učitele není ve třídě č. 17 vnímána stejně u chlapců a dívek.*

Výpočty:

$$t = 1,516$$

$$f = 28$$

Protože vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická ( $1,516 < 2,048$ ), odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.

**Proměnná *pomoc učitele* je ve třídě č. 17 vnímána stejně u chlapců a dívek. V názorech na proměnnou *pomoc učitele* není mezi respondenty ze třídy č. 17 statisticky významný rozdíl.**

#### Proměnná vztah k učiteli

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná vztah k učiteli je ve třídě č. 17 vnímána stejně u chlapců a dívek.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná vztah k učiteli není ve třídě č. 17 vnímána stejně u chlapců a dívek.*

Výpočty:

$$t = 0,677$$

f = 28

Protože vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická ( $0,677 < 2,048$ ), odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.

**Proměnná vztah k učitelí je ve třídě č. 17 vnímána stejně u chlapců i dívek. V názorech na proměnnou vztah k učitelí není mezi respondenty ze třídy č. 17 statisticky významný rozdíl.**

#### Proměnná organizovanost ve třídě

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná organizovanost je ve třídě č. 17 vnímána stejně u chlapců a dívek.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná organizovanost není ve třídě č. 17 vnímána stejně u chlapců a dívek.*

Výpočty:

t = 0,106

f = 28

Protože vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická ( $0,106 < 2,048$ ), odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.

**Proměnná organizovanost je ve třídě č. 17 vnímána stejně u chlapců i dívek. V názorech na proměnnou organizovanost není mezi respondenty ze třídy č. 17 statisticky významný rozdíl.**

#### Závěr:

Statisticky průkazné rozdíly v průměrných odpovědích vzhledem k pohlaví vyšly pouze u proměnné **třenice** ve třídě (viz **Tabulka 12**). Při odpovědích na otázku, jaké jsou genderové rozdíly ve vnímání klimatu třídy, konstatujeme, že **dívky** vnímají významně **vyšší třenice** ve třídě než jejich spolužáci.

Z výše uvedeného odvozujeme, že **mezi průměrným názorem na indikátory klimatu třídy a pohlavím není závislost.**



**Hypotéza nebyla potvrzena. Dívky ze třídy č. 17 nevnímají proměnné klimatu třídy příznivější než chlapci ze třídy č. 17.**

Tabulka 11 Shrnutí vypočítaných výsledků vzhledem k pohlaví ve třídě č. 17

Proměnné klimatu třídy	Pohlaví	Průměr	Směrodatná odchylka	t- hodnota
Spokojenost	Dívky	22,900	1,997	1,007
	Chlapci	23,600	1,265	
Třenice	Dívky	11,400	2,521	2,052
	Chlapci	9,400	2,503	
Soutěživost	Dívky	9,750	1,773	1,210
	Chlapci	10,600	1,897	
Obtížnost učení	Dívky	11,300	3,908	0,966
	Chlapci	10,000	2,309	
Soudržnost	Dívky	15,200	1,881	1,827
	Chlapci	17,000	3,559	
Pomoc učitele	Dívky	23,500	0,889	1,516
	Chlapci	21,800	4,940	
Vztah k učiteli	Dívky	22,700	1,174	0,677
	Chlapci	22,200	2,898	
Organizovanost	Dívky	18,500	2,417	0,106
	Chlapci	18,600	2,503	

**6.2.1.2 Rozdíly ve vnímání klimatu třídy u respondentů ze třídy č. 17 vzhledem k návštěvnosti školních zájmových útvarů**

V následujícím textu budeme interpretovat a porovnávat výsledky výzkumu ve **třídě č.17 vzhledem k návštěvnosti školních zájmových útvarů<sup>30</sup>**.

<sup>30</sup> Kritériem pro zařazení respondenta do skupiny žáků navštěvující alespoň jeden školní zájmový útvar je, že žák pravidelně dochází do kroužky, který vyučuje jeho třídní učitel.

Alespoň jeden školní zájmový útvar pravidelně **navštěvuje 9 (30 %) respondentů**, naopak **21 (70 %) respondentů** školní kroužky **neabsolvuje** (viz **Obrázek 21**).

Z **Tabulky 13** je dále zřejmé, že většina žáků **navštěvující alespoň jeden školní zájmový útvar** se zařadila do **1. clusteru**. Dalším obsazeným clusterem byl **shluk č. 4**, do nějž se přiřadili 2 respondenti. Z této podskupiny respondentů se vyskytl jeden žák, který se svými výpověďmi zařadil do **shluku č. 5**.

Nejvíce žáků z podskupiny respondentů, kteří **nenavštěvují žádný školní zájmový útvar**, patří do **clusteru č. 4**. Svým pohledem na klima třídy se  $\frac{1}{3}$  respondentu z této podskupiny zařadila do **shluku č. 1**. Vyskytli se rovněž respondenti, kteří byli připojeni do **shluku č. 5**. **Shluk č. 3** obsahuje 1 respondenta.

Žádný z respondentů ze třídy č. 17 nebyl zařazen do **2. clusteru**.

Ani o jednom shluku nemůžeme říci, že by byl výrazně orientovaný, neb v žádném clusteru výrazně nepřevládají respondenti z jedné podskupiny.



**Obrázek 21** Rozložení respondentů ze třídy č. 17 vzhledem k návštěvnosti školních zájmových útvarů

**Tabulka 12 Zařazení respondentů do clusterů vzhledem k návštěvnosti školních zájmových útvarů ve třídě č. 17**

Kroužky	Shluky					Celkem
	Shluk č. 1	Shluk č. 2	Shluk č. 3	Shluk č. 4	Shluk č. 5	
Ano	6 (67 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	2 (22 %)	1 (11 %)	9
Ne	7 (33 %)	0 (0 %)	1 (5 %)	9 (43 %)	4 (19 %)	21
<b>Celkem</b>	<b>13</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>11</b>	<b>5</b>	<b>30</b>

**Statistické ověření hypotézy H2 u respondentů ze třídy č. 17**

**H2: Žáci navštěvující školní zájmové útvary vnímají klima třídy pozitivněji než žáci, kteří školní kroužky nenavštěvují.**

Pro ověření hypotézy jsme nejprve formulovali nulové a alternativní hypotézy. Ze statistických metod jsme zvolili Studentův t-test, provedli jsme porovnání průměrů dvou skupin (*žáci navštěvující alespoň jeden školní zájmový útvar, žáci nenavštěvující žádný školní zájmový útvar*) a zjišťovali jsme, zda průměrná odpověď u těchto dvou protipólních skupin je rozdílná.

Při testování jsme zvolili hladinu významnosti  $\alpha = 0,05$ .

Vzorec pro výpočet testového kritéria:

$$t = \frac{\bar{x}_A - \bar{x}_B}{s} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

Vzorec pro výpočet počtu stupňů volnosti:

$$f = n_1 + n_2 - 2$$

$$f = 28$$

Po vypočítání obou vzorců jsme vyhledali v tabulce (viz Příloha F) kritickou hodnotu testového kritéria pro stanovenou hladinu významnosti a vypočítaný stupeň volnosti.

Kritická hodnota testového kritéria má pro hladinu významnosti 0,05 a pro 28 ( $f = 9 + 21 - 2$ ) stupňů volnosti hodnotu  $t_{0,05} = 2,048$ .

Vypočítanou hodnotu  $t$  jsme srovnali s kritickou hodnotou Studentova  $t$ -testu pro zvolenou hladinu významnosti a počet stupňů volnosti  $f$ . Byla-li vypočítaná hodnota menší než hodnota kritická, odmítli jsme alternativní hypotézu a přijali hypotézu nulovou. V případě, že byla vypočítaná hodnota větší než hodnota kritická, odmítli jsme nulovou hypotézu a přijali hypotézu alternativní.

#### Proměnná spokojenost

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná spokojenost ve třídě č. 17 je vnímána stejně u žáků navštěvujících alespoň jeden školní zájmový útvar a u žáků nenavštěvujících žádný školní zájmový útvar.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná spokojenost ve třídě č. 17 není vnímána stejně u žáků navštěvujících alespoň jeden školní zájmový útvar a u žáků nenavštěvujících žádný školní zájmový útvar.*

Výpočty:

$$t = 0,839$$

$$f = 28$$

Protože vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická ( $0,839 < 2,048$ ), odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.

**Proměnná spokojenost je ve třídě č. 17 vnímána stejně u žáků nenavštěvujících školní zájmové útvary i u žáků, kteří navštěvují alespoň jeden takový kroužek. V názorech na proměnnou spokojenost není mezi respondenty ze třídy č. 17 statisticky významný rozdíl.**

#### Proměnná třenice ve třídě

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná třenice ve třídě č. 17 je vnímána stejně u žáků navštěvujících alespoň jeden školní zájmový útvar a u žáků nenavštěvujících žádný školní zájmový útvar.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná třenice ve třídě č. 17 není vnímána stejně u žáků navštěvující alespoň jeden školní zájmový útvar a u žáků nenavštěvující žádný školní zájmový útvar.*

Výpočty:

$$t = 1,987$$

$$f = 28$$

Protože vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická ( $1,987 < 2,048$ ), odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.

**Proměnná třenice je ve třídě č. 17 vnímána stejně u žáků nenavštěvující školní zájmové útvary i u žáků, kteří navštěvují alespoň jeden takový kroužek. V názorech na proměnnou třenice není mezi respondenty ze třídy č. 17 statisticky významný rozdíl.**

Proměnná soutěživost ve třídě

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná soutěživost ve třídě č. 17 je vnímána stejně u žáků navštěvující alespoň jeden školní zájmový útvar a u žáků nenavštěvující žádný školní zájmový útvar.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná soutěživost ve třídě č. 17 není vnímána stejně u žáků navštěvující alespoň jeden školní zájmový útvar a u žáků nenavštěvující žádný školní zájmový útvar.*

Výpočty:

$$t = 0,064$$

$$f = 28$$

Protože vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická ( $0,064 < 2,048$ ), odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.

**Proměnná soutěživost je ve třídě č. 17 vnímána stejně u žáků nenavštěvující školní zájmové útvary i u žáků, kteří navštěvují alespoň jeden takový kroužek. V názorech na proměnnou soutěživost není mezi respondenty ze třídy č. 17 statisticky významný rozdíl.**

### Proměnná obtížnost učení

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná obtížnost učení ve třídě č. 17 je vnímána stejně u žáků navštěvující alespoň jeden školní zájmový útvar a u žáků nenavštěvující žádný školní zájmový útvar.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná obtížnost učení ve třídě č. 17 není vnímána stejně u žáků navštěvující alespoň jeden školní zájmový útvar a u žáků nenavštěvující žádný školní zájmový útvar.*

Výpočty:

$$t = 1,130$$

$$f = 28$$

Protože vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická ( $1,130 < 2,048$ ), odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.

**Proměnná obtížnost učení je ve třídě č. 17 vnímána stejně u žáků nenavštěvující školní zájmové útvary i u žáků, kteří navštěvují alespoň jeden takový kroužek. V názorech na proměnnou obtížnost učení není mezi respondenty ze třídy č. 17 statisticky významný rozdíl.**

### Proměnná soudržnost třídy

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná soudržnost třídy č. 17 je vnímána stejně u žáků navštěvující alespoň jeden školní zájmový útvar a u žáků nenavštěvující žádný školní zájmový útvar.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná soudržnost třídy č. 17 není vnímána stejně u žáků navštěvující alespoň jeden školní zájmový útvar a u žáků nenavštěvující žádný školní zájmový útvar.*

Výpočty:

$$t = 1,851$$

$$f = 28$$

Protože vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická ( $1,851 < 2,048$ ), odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.

**Proměnná soudržnost je ve třídě č. 17 vnímána stejně u žáků nenavštěvujících školní zájmové útvary i u žáků, kteří navštěvují alespoň jeden takový kroužek. V názorech na proměnnou soudržnost není mezi respondenty ze třídy č. 17 statisticky významný rozdíl.**

#### Proměnná pomoc učitele

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná pomoc učitele ve třídě č. 17 je vnímána stejně u žáků navštěvujících alespoň jeden školní zájmový útvar a u žáků nenavštěvujících žádný školní zájmový útvar.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná pomoc učitele ve třídě č. 17 není vnímána stejně u žáků navštěvujících alespoň jeden školní zájmový útvar a u žáků nenavštěvujících žádný školní zájmový útvar.*

Výpočty:

$$t = 0,478$$

$$f = 28$$

Protože vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická ( $0,478 < 2,048$ ), odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.

**Proměnná pomoc učitel ve třídě č. 17 je vnímána stejně u žáků nenavštěvujících školní zájmové útvary i u žáků, kteří navštěvují alespoň jeden takový kroužek. V názorech na proměnnou pomoc učitele není mezi respondenty ze třídy č. 17 statisticky významný rozdíl.**

#### Proměnná vztah k učiteli

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná vztah k učiteli ve třídě č. 17 je vnímána stejně u žáků navštěvujících alespoň jeden školní zájmový útvar a u žáků nenavštěvujících žádný školní zájmový útvar.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná k učiteli ve třídě č. 17 není vnímána stejně u žáků navštěvující alespoň jeden školní zájmový útvar a u žáků nenavštěvující žádný školní zájmový útvar.*

Výpočty:

$$t = 0,668$$

$$f = 28$$

Protože vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická ( $0,668 < 2,048$ ), odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.

**Proměnná vztah k učiteli ve třídě č. 17 je vnímána stejně u žáků nenavštěvující školní zájmové útvary i u žáků, kteří navštěvují alespoň jeden takový kroužek. V názorech na proměnnou vztah k učiteli není mezi respondenty ze třídy č. 17 statisticky významný rozdíl.**

Proměnná organizovanost ve třídě

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná organizovanost ve třídě č. 17 je vnímána stejně u žáků navštěvující alespoň jeden školní zájmový útvar a u žáků nenavštěvující žádný školní zájmový útvar.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná organizovanost ve třídě č. 17 není vnímána stejně u žáků navštěvující alespoň jeden školní zájmový útvar a u žáků nenavštěvující žádný školní zájmový útvar.*

Výpočty:

$$t = 1,203$$

$$f = 28$$

Protože vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická ( $1,203 < 2,048$ ), odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.

**Proměnná organizovanost ve třídě č. 17 je vnímána stejně u žáků nenavštěvující školní zájmové útvary i u žáků, kteří navštěvují alespoň jeden takový kroužek. V názorech na proměnnou organizovanost není mezi respondenty ze třídy č. 17 statisticky významný rozdíl.**



**Závěr:**

Statisticky průkazné rozdíly v průměrných odpovědích vzhledem k návštěvnosti školních zájmových útvarů nebyly prokázány u žádné stanovené proměnné (viz Tabulka 13).

Z výše uvedeného odvozujeme tvrzení, že mezi průměrným názorem na indikátory klimatu třídy a návštěvností školních zájmových útvarů není závislost.

**Hypotéza nebyla potvrzena. Žáci navštěvující školní zájmové útvary nevnímají klima třídy pozitivněji než žáci, kteří školní kroužky nenavštěvují.**

Tabulka 13 Shrnutí vypočítaných výsledků vzhledem k návštěvnosti školních zájmových útvarů ve třídě č. 17

Proměnné klimatu třídy	Školní zájmové útvary	Průměr	Směrodatná odchylka	t- hodnota
Spokojenost	Ano	23,556	1,333	0,839
	Ne	22,952	1,962	
Třenice	Ano	9,333	1,732	1,987
	Ne	11,333	2,781	
Soutěživost	Ano	10,000	2,000	0,064
	Ne	10,048	1,802	
Obtížnost učení	Ano	9,778	1,563	1,130
	Ne	11,333	3,967	
Soudržnost	Ano	17,111	3,180	1,851
	Ne	15,238	2,234	
Pomoc učitele	Ano	23,333	1,000	0,478
	Ne	22,762	3,491	
Vztah k učitelům	Ano	22,889	1,691	0,668
	Ne	22,381	1,987	
Organizovanost	Ano	19,333	2,449	1,203
	Ne	18,190	2,358	

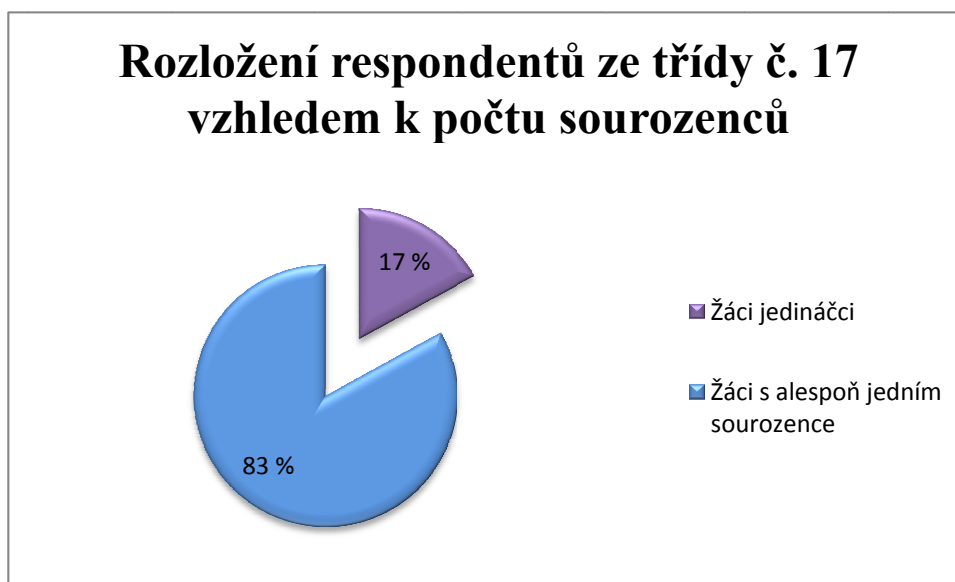
### 6.2.1.3 Rozdíly ve vnímání klimatu třídy u respondentů ze třídy č. 17 vzhledem k počtu sourozenců

Níže budeme interpretovat a porovnávat výsledky výzkumu ve **třídě č. 17** vzhledem k počtu sourozenců.

Ve třídě má naprostá **většina žáků (25 – 83 % respondentů)** alespoň **jednoho sourozence**. Pouze **5 (17 %)** respondentů jsou **jedináčci** (viz **Obrázek 22**).

**Shluk č. 1** se projevil jako **výrazně orientovaný** (viz **Tabulka 14**). Svými odpověďmi na položky týkající se klimatu třídy se do něj zařadila více jak polovina **respondentů** z podskupiny žáků **s alespoň jedním sourozencem** a žádný z respondentů z druhé skupiny. Druhým nejvíce přiřazeným shlukem **u žáků s alespoň jedním sourozencem** se stal **cluster č. 4.**, třetím pak **cluster č. 5.** Z této podskupiny nebyl ani jeden respondent zařazen do **shluků č. 2,** resp. **č. 3.**

Druhá podskupina respondentů, tedy **žáci jedináčci** mají ve shlucích následující zastoupení. Respondenti bez sourozenců se nejčastěji přiřadili ke **shluku č. 4.** Jednoho respondenta jedináčka obsahují **shluky č. 3 a č. 5.** **Shluk č. 1** a **shluk č. 2** jsou bez zastoupení jedináčku.



Obrázek 22 Rozložení respondentů ze třídy č. 17 vzhledem k počtu sourozenců

Tabulka 14 Zařazení respondentů do clusterů vzhledem k počtu sourozenců ve třídě č. 17

Sourozenci	Shluky					Celkem
	Shluk č. 1	Shluk č. 2	Shluk č. 3	Shluk č. 4	Shluk č. 5	
Ano	13 (52 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	8 (32 %)	4 (16 %)	25
Ne	0 (0 %)	0 (0 %)	1 (20 %)	3 (60 %)	1 (20 %)	5
<b>Celkem</b>	<b>13</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>11</b>	<b>5</b>	<b>30</b>

Statistické zpracování hypotézy H3 u respondentů ze třídy č. 17

**H3a: Žáci jedináčci vnímají třenice ve třídě častěji než žáci s alespoň jedním sourozencem.**

**H3b: Žáci jedináčci vnímají soutěživost ve třídě častěji než žáci s alespoň jedním sourozencem.**

**H3c: Žáci jedináčci vnímají soudržnost ve třídě negativněji než žáci s alespoň jedním sourozencem.**

Pro ověření hypotézy jsme nejprve formulovali nulové a alternativní hypotézy. Ze statistických metod jsme zvolili Studentův t-test, provedli jsme porovnání průměrů dvou skupin (žáci jedináčci a žáci s alespoň jedním sourozencem) a zjišťovali jsme, zda průměrná odpověď u žáků jedináčků je statisticky významně jiná než u žáků s alespoň jedním sourozencem.

Při testování jsme zvolili hladinu významnosti  $\alpha = 0,05$ .

Vzorec pro výpočet testového kritéria:

$$t = \frac{\bar{x}_A - \bar{x}_B}{s} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

Vzorec pro výpočet počtu stupňů volnosti:

$$f = n_1 + n_2 - 2$$

$$f = 28$$

Po vypočítání obou vzorců jsme vyhledali v tabulce (viz Příloha F) kritickou hodnotu testového kritéria pro stanovenou hladinu významnosti a vypočítaný stupeň volnosti.

Kritická hodnota testového kritéria má pro hladinu významnosti 0,05 a pro 28 ( $f = 25 + 5 - 2$ ) stupňů volnosti hodnotu  $t_{0,05} = 2,048$ .

Vypočítanou hodnotu  $t$  jsme srovnali s kritickou hodnotou Studentova  $t$ -testu pro zvolenou hladinu významnosti a počet stupňů volnosti  $f$ . Byla-li vypočítaná hodnota menší než hodnota kritická, odmítli jsme alternativní hypotézu a přijali hypotézu nulovou. V případě, že byla vypočítaná hodnota větší než hodnota kritická, odmítli jsme nulovou hypotézu a přijali hypotézu alternativní.

### Proměnná třenice

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná třenice ve třídě č. 17 je vnímána stejně u žáků jedináčků a u žáků s alespoň jedním sourozencem.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná třenice ve třídě č. 17 není vnímána stejně u žáků jedináčků a u žáků s alespoň jedním sourozencem.*

Výpočty:

$$t = 1,178$$

$$f = 28$$

Protože vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická ( $1,178 < 2,048$ ), odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.

**Proměnná třenice ve třídě č. 17 je vnímána stejně u žáků jedináčků i u žáků s alespoň jedním sourozencem. V názorech na proměnnou třenice není mezi respondenty ze třídy č. 17 statisticky významný rozdíl.**

### Proměnná soutěživost

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná soutěživost ve třídě č. 17 je vnímána stejně u žáků jedináčků a u žáků s alespoň jedním sourozencem.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná soutěživost ve třídě č. 17 není vnímána stejně u žáků jedináčků a u žáků s alespoň jedním sourozencem.*

Výpočty:

$$t = 1,121$$

$$f = 28$$

Protože vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická ( $1,121 < 2,048$ ), odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.

**Proměnná *soutěživost* ve třídě č. 17 je vnímána stejně u žáků jedináčků i u žáků s alespoň jedním sourozencem. V názorech na proměnnou *soutěživost* není mezi respondenty ze třídy č. 17 statisticky významný rozdíl.**

#### Proměnná soudržnost

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná soudržnost třídy č. 17 je vnímána stejně u žáků jedináčků a u žáků s alespoň jedním sourozencem.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná soudržnost třídy č. 17 není vnímána stejně u žáků jedináčků a u žáků s alespoň jedním sourozencem.*

Výpočty:

$$t = 1,313$$

$$f = 28$$

Protože vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická ( $1,313 < 2,048$ ), odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.

**Proměnná *soudržnost* třídy č. 17 je vnímána stejně u žáků jedináčků i u žáků s alespoň jedním sourozencem. V názorech na proměnnou *soudržnost* není mezi respondenty ze třídy č. 17 statisticky významný rozdíl.**

#### Závěr:

Statisticky průkazné rozdíly v průměrných odpovědích vzhledem k počtu sourozenců nevyšly ani u jedné ze tří dotazovaných proměnných (viz Tabulka 15).

Z výše uvedeného odvozujeme, že mezi průměrným názorem na vybrané indikátory klimatu třídy a počtem sourozenců není závislost.

**Hypotézy nebyly potvrzeny. Žáci jedináčci nevnímají třenice ve třídě častěji než žáci s alespoň jedním sourozencem. Žáci jedináčci nevnímají soutěživost ve třídě častěji než žáci s alespoň jedním sourozencem. Žáci jedináčci nevnímají soudržnost ve třídě negativněji než žáci s alespoň jedním sourozencem.**

Tabulka 15 Shrnutí vypočítaných výsledků vzhledem k počtu sourozenců ve třídě č. 17

Proměnné klimatu třídy	Sourozenci	Průměr	Směrodatná odchylka	t- hodnota
Třenice	Ano	10,480	2,600	1,178
	Ne	12,000	2,828	
Soutěživost	Ano	10,200	1,826	1,121
	Ne	9,200	1,789	
Soudržnost	Ano	16,080	2,798	1,313
	Ne	14,400	0,894	

#### 6.2.1.4 Analýza rozhovorů a kreseb ve třídě č. 17

Analýzy individuálních řízených rozhovorů a kresby ideální třídy se zúčastnili všichni respondenti<sup>31</sup>.

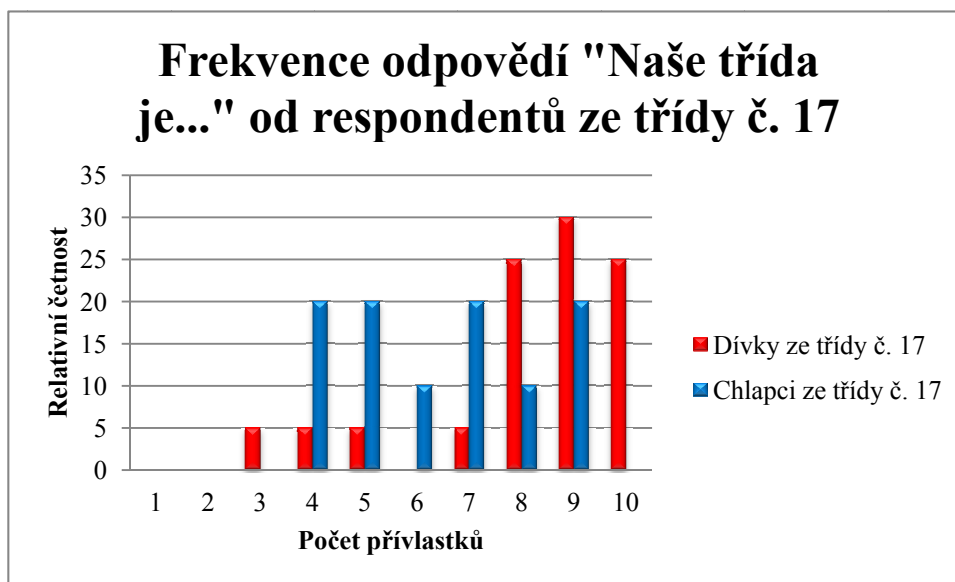
#### **Odpovědi na položku „Naše třída je...“ od respondentů ze třídy č. 17**

Počet odpovědí bez ohledu na kvalitu. Rozdíly mezi chlapci a dívkami jsou viditelné pouhým okem. Dívky podávaly v průměru více odpovědí než chlapci ( $\bar{X}_{\text{chlapci}} = 6,4$ ;  $\bar{X}_{\text{dívky}} = 8,15$ ;  $p < 0,05$ ;  $t = -2,29$ ).

Ve výzkumném vzorku ze třídy č. 17 se nevyskytl žádný respondent, který by tuto nedokončenou větu nechal zcela nevyplněnou. Každý respondent vy vytvořili nejméně 3 věty (podrobněji viz **Obrázek 23**).

<sup>31</sup> Z důvodu zachování anonymity (propojenost mezi dotazníkem a rozhovory) nebylo možné u výpovědí blíže identifikovat respondenty.

Většina respondentů doplnila do věty jedno slovo a více se nerozepisovala (např. „*Naše třída je pěkná!*“, „*Naše třída je hlučná!*“, „*Naše třída je kamarádká!*“), popř. větu dokončili výčtem přívlastků (např. „*Naše třída je pěkná, hlučná, kamarádká!*“)<sup>32</sup>. Vyskytli se však žáci, kteří z úvodní nedokončené věty udělali souvětí.



Obrázek 23 Frekvence odpovědí "Naše třída je..." od respondentů ze třídy č. 17

### Kvalita a obsah odpovědí

Kvalita odpovědí se u jednotlivých respondentů lišila. Z formálního hlediska jsme žákům dovolili zaměnit přísudek nedokončené věty „*V naší třídě mám...*“, případně větu nahradit větou „*V naší třídě je...*“.

Pouze 21 % všech odpovědí lze označit za nekvalitní, triviální. Jedná se o odpovědi typu: „*...ve městě.*“, „*...velká.*“, „*...malá.*“, „*na kraji města.*“. Výpovědi toho typu nepovažujeme za směrodatné k analýze vnímání klimatu třídy.

Odpovědi nedokončené věty postihly mnoho oblastí klimatu třídy – **prostředí, vztah učitelů k žákům, vztahy mezi žáky navzájem, materiální vybavení třídy, soudržnost třídy, spokojenost ve třídě**, aj.

**Charakteristika třídy** byla **žáky hodnocena podobně**. Pouze u dvou respondentů byly odpovědi diametrálně rozdílné oproti výpovědím spolužáků, a to nejen v subjektivním

<sup>32</sup> U obou případů počítáme se třemi nově vytvořenými větami.

pohledu na třídu, ale i v oblasti objektivní charakteristiky. Příkladem jsou následující výpovědi:

- „*Naše třída je skvělá, krásná, výborná, zábavná, dobře vybavená, vyzdobená, uklizená, máme hodnou paní učitelku, mám zde hodně kamarádů.*“ (Dívka)
- „*Naše třída je trapná, chudá, špinavá, nemáme tu skoro žádné pomůcky. Naše třída je přeplácaná. Kamarády tu nemám, nikdo s nikým nevychází. Je tu nuda.*“ (Chlapec)

Přehled a frekvenci vybraných přívlastků prezentujeme níže. Uvádíme pouze vybrané přívlastky, které se vyskytly alespoň u  $\frac{1}{5}$  respondentů (podrobněji viz **Obrázek 24**).



**Obrázek 24** Odpovědi na položku "Naše třída je..." od respondentů ze třídy č. 17

**Odpovědi na položku „Pokuste se, prosím, několika větami co nejlépe vystihnout atmosféru vaší třídy pomocí výrazů, které se používají pro počasí.“ od respondentů ze třídy č. 17**

Ačkoli se respondenti po zadání úkolu zprvu zalekli, chopili se úkolu s nadšením a vytvářeli kreativní odpovědi. Příkladem je následující výpověď:

- „*V naší třídě je z velké části zcela jasno. Občas přijde letní krátkodobý deštík. To bývá zejména, když kluci vymyslí nějakou lumpárnu a paní učitelka se na ně zlobí. Po dešti ale přijde slunečno a bezvětrí. Hurikán a bouřky? Ty se v naší třídě příliš neobjevují!*“ (Dívka)



Na druhou stranu musíme podotknout, že **velká část respondentů** připouštěla téměř všechnu **variabilitu počasí**. Objevovaly se výpovědi s **významovým rozporem**.

Rozpor ve výpovědích považujeme za komplikující zjištění, neb z něj nelze určit, jak respondenti vnímají svoji třídu.

Typickými odpověďmi jsou:

- „V naší třídě je někdy jasno, někdy polojasno a někdy dokonce pěkný slejvák i bouřky. Ty ale dlouho netrvají.“ (Chlapec)
- „V naší třídě jsou občas blesky, ale vždy se časem vyjasní.“ (Chlapec)
- „V naší třídě je převážně jasno, někdy však polojasno, oblačno, zataženo, krupobití – zkrátka proměnlivé počasí.“ (Dívka)

Jelikož respondentům úmyslně nebyly podány instrukce k tomuto úkolu, pojali vypracování různě. Někteří se vyjadřovali **k jednotlivým předmětům**.

- *V naší třídě je na matematiku jasno, na češtinu polojasno a na vlastivědu bouřka.*“ (Chlapec)

Jeden respondent hodnotil **průběh školního života od počátku školní docházky**.

- „V 1. třídě bylo jasno, ve 2. třídě opět nebe bez obláček, ve 3. třídě polojasno, ve 4. třídě jasno a v 5. třídě s příchodem nových žáků z počátku zataženo, teď už je ale zase převážně jasné počasí.“ (Dívka)

Vyskytla se výpověď respondenta, která **rekapitulovala průběh školního roku**.

- „Na začátku školního roku je vždy krásně, moc se těším na kamarády. Stejně jako v teplých zemích i u nás ve třídě v průběhu roku občas sprchne, aby se vyčistil vzduch. Bez toho by to ani nešlo.“ (Dívka)

Ačkoli bývá klima třídy definováno jako dlouhodobý stav, zajisté ho ovlivňuje **střídání emocí**, které v aktérech třídní život vyvolává. Odpovědi získané od respondentů jsou bezpochyby do jisté míry syceny aktuálními událostmi, ať již školními, soukromými nebo situačními. Právě tato variabilita emocí se projevila v následujících odpovědích:

- „Teď dost prší!“ .“ (Dívka)
- „V naší třídě je jasná obloha. Když přijdou špatné známky, je zataženo a prší. Když přijdou dobré známky, zase se vyjasní.“ (Chlapec)
- „Když se paní učitelka zlobí, padají ohromné blesky.“ (Dívka)

**Odpovědi na položku „Zamyslete se nad tím, co dělá Vaše paní učitelka pro to, aby se vám ve třídě líbilo?“ od respondentů ze třídy č. 17**

Smyslem otázky bylo zjistit, jak vnímají respondenti činnost učitele žáci. Respektive, co považují za samozřejmé a co považují za nadstandardní činnost učitelských povinností. Převážná část odpovědí byla z počátku **kvantitativního charakteru**. Jednalo se o odpovědi typu:

- „*Celkem hodně.*“ (Dívka)
- „*Strašně moc.*“ (Dívka)

Nebo naopak výpovědi typu:

- „*Nic výjimečného.*“ (Dívka)
- „*Nic moc.*“ (Chlapec)

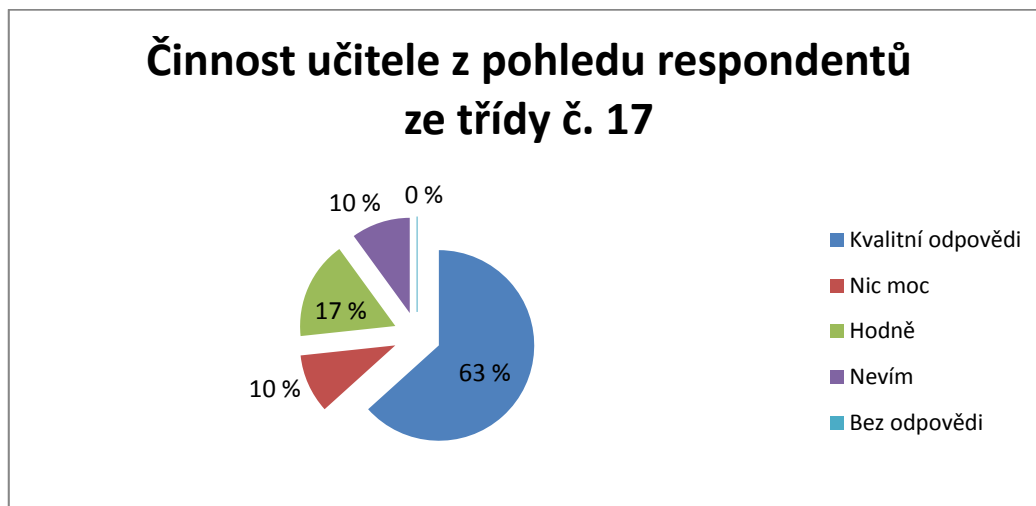
Na základě zjištěných nedostatků jsme žáky pobídli, aby se zkusili více zamyslet nad konkrétními činy učitele. Získali jsme tak výhodnější odpovědi. Pouze v několika případech zůstala odpověď nezměněna (podrobněji viz **Obrázek 25**).

U odpovědí „*Nevím*“ jsme zaznamenali zajímavý **rozdíl mezi pohlavím**. Tuto odpověď použilo **25 % dívek**, zatímco **z chlapců** tuto alternativu nepoužil **nikdo**.

Z obsahového hlediska žáci uváděli, že paní učitelka třídní život vylepšuje např.:

- **příjemným a podnětným prostředím a materiálním vybavením třídy;**
  - „*Paní učitelka nám pravidelně mění výzdobu třídy, snaží se, aby se nám ve třídě líbilo. Ve výzdobě ji můžeme pomáhat, moc mě to baví!*“ (Dívka)
- **organizací různých školních akcí;**
  - „*Chodí s námi do divadla, ven, jezdí s námi do školy v přírodě, na bruslení, plavání. Taky nám dává dárečky.*“ (Dívka)
  - „*Vymýšlí nám pravidelně jednou za měsíc odpolední nepovinný program. Tento měsíc jsme byli v kině, minulý měsíc na pizze. Předtím na výletě na kolech.*“ (Chlapec)
- **usnadněním učiva žákům;**
  - „*Snaží se být příjemná, hraje s námi hry, vylepšuje třídu. Vymýšlí zábavné úkoly, aby nás učení bavilo.*“ (Chlapec)
- **svým charakterem;**

- „Je zábavná.“ (Dívka)
- „Je spravedlivá, a to je hodně důležité.“ (Chlapec)
- „Je na nás hodná. Chce, abychom chodili rádi do školy.“ (Dívka)
- „Je důsledná a ke všem spravedlivá! (Chlapec)



Obrázek 25 Činnost učitele z pohledu respondentů ze třídy č. 17

### Analýza kresby ideální třídy - představy žáků ze třídy č. 17 o ideální třídě

Představy žáků o ideální třídě se různily (v Příloze G uvádíme ukázky kreseb od žáků ze třídy č. 17).

Někteří **respondenti (20 % respondentů)** uvedli, že **svoji ideální třídu mají** a není třeba ji nikterak vylepšovat. Žáci se dokonce pokusili o reálné nakreslení své třídy včetně třídní učitelky.

Druhou skupinu žáků tvořilo **26,67 % respondentů**. Ti vypověděli, že jsou ve třídě **velmi spokojení** a uskutečnili by **pouze nepatrné změny** typu vymalování stěn třídy atd.

Nejpočetnější skupina **žáků (53,33 %)** ze třídy č. 17 svoji **ideální třídu vyobrazila** následovně - žáci požadují:

- křesla či dokonce pohovky místo klasických židlí;
- počítače, stolní lampy na svém stole a u stolu odpadkové koše;
- občerstvení, saunu, plavecký bazén ve škole (někdy dokonce i ve třídě);

- vlastní lavici pro každého žáka;
- žlutě, zeleně, růžově či modře vybarvené zdi místnosti;
- kruhové, půlkruhové či jiné „neobvyklé“ uspořádání stolů;
- odlišná barva lavic pro chlapce a děvčata;
- místo klasického zvonění moderní úryvky písní.

Jedná se jednak o skutečnosti, které nejsou z našeho pohledu příliš přijatelné a odvíjejí se zejména od finančních prostředků školy (viz výše 4 zmiňované požadavky).

Na ostatních zmíněných požadavcích, a tudíž přiblížení se ideální třídě, se zajisté dá zapracovat. Je jen na paní učitelce a vedení školy, jak se těchto žádostí chopí.

### 6.2.1.5 Závěry z výzkumu ve třídě č. 17

**Třída č. 17** vykazuje **velmi příznivé klima**. Třída je vedená mladou, toho času bezdětnou, paní učitelkou. Jedná se o její „první třídu“. Myslíme si, že vyjmenované faktory mají vliv na mimoškolní aktivity, které paní učitelka v měsíčních intervalech pro své žáky pořádá, a které jsou respondenty velmi příznivě hodnoceny.

Z dotazníkové metody jsme zjistili, že **se žáci** ve třídě **cítí** velmi *spokojeně*, čemuž zajisté přispěla i minimálně vnímaná *obtížnost učení*, velmi nízká míra *třeníc* i velmi nízká *soutěživost* ve třídě. Můžeme odhadovat, že paní učitelka vyváženě střídá metody založené na spolupráci a soutěžení (vycházíme z výpovědí žáků, kteří soutěže a hry jmenovali při úkolu, ve kterém se zamýšleli nad tím, čím vylepšuje třídní život jejich učitel), a nevyvolává tak *rivalitu* mezi svými žáky.

Z pohledu žáků panují ve třídě velmi pozitivní *vztahy s učitelem*, žákům se dostává ze strany učitele velmi vysoké *pomoci*. Rovněž proměnná *organizovanost* je respondenty hodnocena vysoce.

Relativně nižší *soudržnost* tříd si vysvětlujeme příchodem nových žáků do třídy na počátku školního roku. Někteří respondenti i samotná paní učitelka tuto skutečnost zmínili ve svých výpovědích.

Z hlediska **generových rozdílů** ve třídě jsme zjistili, že jediný statisticky významný rozdíl se projevil u proměnné *třeníce* ve třídě, přičemž **dívky** vnímají výrazně **vyšší** *třeníce* ve třídě než jejich spolužáci. U **ostatních proměnných** jsme neshledali v rámci pohlaví **žádné** jiné významné **rozdíly**.

V rámci analýzy mezi **žáky (ne)navštěvující školní zájmové útvary** jsme vyvodili závěry, že mezi průměrným názorem na **indikátory klimatu třídy a návštěvností školních zájmových útvarů není žádná závislost.**

V neposlední řadě jsme komparovali názory na klima třídy vzhledem **k počtu sourozenců.** Konkrétně nás zajímali proměnné *třenice* ve třídě, *soutěživost* ve třídě a *soudržnost třídy*. Ani u jedné z těchto jmenovaných proměnných **nebyly** prokázány **souvislosti.**

Z výše uvedeného odvozujeme, že respondenti z **homogenních skupin nahlíží na klima třídy podobně.**

V rámci kvalitativního výzkumu žáci dostávali instrukce, kterých se pozitivně chopili. Na základě výpovědí jsme získali cenná data, která dokreslují pohled na třídu. **Z rozhovorů a analýzy kresby** můžeme rovněž potvrdit **pozitivní pohled na klima** třídy ze strany našich respondentů, což dokazuje i fakt, že téměř polovina respondentů označila svoji třídu za ideální, resp. k ideálu měla velmi blízko.

Z počátku se nám stávalo, že žáci odpovídali velmi stručně a všeobecně. Po žádosti o rozepsání svých pocitů se o bližší reflexi pokusili.

Výpovědi respondentů pokrývají většinu témat, na něž jsme se zaměřili v dotazníku. Je však třeba říci, že to platí pro žáky jako skupinu. Ne každý jednotlivec měl co říci ke všem námi zvolených aspektům třídního klimatu.

### **6.2.2 Analýza třídy č. 15**

Do **třídy č. 15** dochází celkem **31 žáků – 11 dívek a 20 chlapců.** Výzkumného dotazníkového šetření **se zúčastnili všichni žáci.** Žáci navštěvují **5. třídu Základní školy B.**

Jedná se o třídu žáků, kteří byli do letošního školního roku rozděleni do dvou paralelních tříd. Třídní učitelka vede třídu v době výzkumu prvním rokem. Pedagogickou praxi má 5 let. Na škole mimo jiné vede kroužek vaření, angličtiny a pěvecký kroužek. Ve třídě nevzdělává žáky v oblasti anglického jazyka.

### **Ilustrativní výrok třídní učitelky o třídě č. 15**

„Třídu, ve které učím, lze označit za chlapeckou. Převažují zde chlapci, z čehož vyplývá, že se jedná o třídu dosti živou.

Třída je specifická svými změnami. V podstatě jsem již třetím třídním učitelem, předešlé učitelky odešly na mateřskou dovolenou. V průběhu pěti školních let se ve třídě zásadně změnil kolektiv. Jedná se o dvě spojené třídy. Ke spojení došlo v rámci sloučení dvou základních škol a následného nutného ekonomického šetření. To se zjevně odrazilo v soužití třídy, i když se domnívám, že kolektiv žáků je nyní mnohem příznivější než na začátku školního roku.“

### **Průměrné hodnoty proměnných ve třídě č. 15**

**Průměrné hodnoty** proměnných ve **třídě č. 15** vykazují výsledky, které jsou pravděpodobně zakotveny **ve sloučení žáků** v jednu třídu.

Převážná většina zkoumaných **indikátorů klimatu třídy** je respondenty vnímaná **příznivě**. Odhalili jsme, že respondenti jsou ve zkoumané třídě vysoce *spokojeni, třenice, soutěživost* a *obtížnost učení* považují za nízké. *Pomoc učitele* hodnotí jako vysokou, *vztah k učiteli* dokonce jako velmi pozitivní. Proměnná *organizovanost* je hodnocena na dolní hranici jako vysoká.

Za nepříznivou lze označit proměnnou *soudržnost* třídy, která je obecně vnímána jako nízká. Lze usuzovat, že je to důsledek sloučení třídy.

Za zajímavou lze označit samotnou křivku, která u proměnných *třenice* ve třídě, *soutěživost* ve třídě, *obtížnost učení* a *soudržnost* třídy jde ve stejné linii (podrobněji viz **Obrázek 27**).

### **Rozložení respondentů ze třídy č. 15 do shluků**

Rozložení počtu respondentů v jednotlivých clusterech ukázalo, že žádný z vygenerovaných shluků není jednoznačně preferovaný.

**Shluky č. 2 a č. 4** lze označit za nejpočetnější. Oba clustery obsahují shodně 32 % respondentů (10 žáků).

Do **shluků č. 1 a č. 3** se přiřadilo rovněž shodně po 13 % respondentů (4 žáci).

Nejméně početný je ve třídě č. 15 **shluk č. 5**, do něhož se zařadilo 10 % respondentů (tj. 3 žáci).

Detailní přehled je patrný z následujícího grafu (viz **Obrázek 26**).



**Obrázek 26** Rozložení respondentů ze třídy č. 15 do shluků

### **Komparace průměrných hodnot shluků a průměru třídy č. 15**

Jak je patrné z **Obrázku 27** aritmetické průměry dílčích proměnných vykazují ve srovnání s vygenerovanými shluky nižší *spokojenost* ve třídě a menší míru vnímání *třenic*.

Průměrná hodnota proměnné *spokojenost* ve třídě č. 15 se velmi těsně přibližuje průměrné hodnotě **shluku č. 3.**, naopak nejvíce se odchyluje od průměrné hodnoty **shluku č. 1.**

Průměrná hodnota proměnné *třenice* ve třídě se blíží k průměrné hodnotě **shluku č. 4,** dosahuje však příznivěji nižší hodnoty.

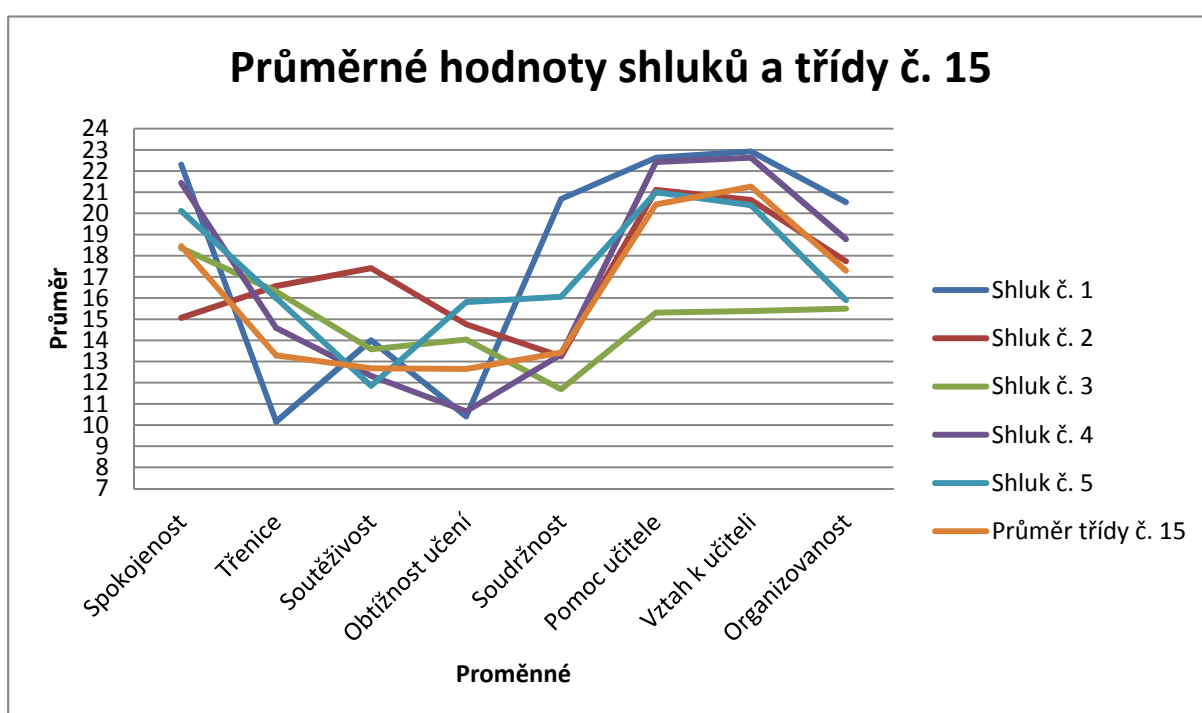
K průměrné hodnotě **shluku č. 4** se rovněž nejvíce blíží průměrné hodnoty proměnných *soutěživost* a *soudržnost*.

Průměrná hodnota proměnné *obtížnost učení* se nejvíce přibližuje průměrné hodnotě **shluku č. 3** a naopak nejvíce vzdaluje od průměrné hodnoty **shluku č. 5.**

Průměrná hodnota proměnné *pomoc učitele* dosahuje velmi podobné průměrné hodnoty jako průměrná hodnota **shluku č. 5**, nejvzdálenější průměrná hodnota od průměru třídy je evidována u **shluku č. 3**.

Nejmenší rozptyl od průměrné hodnoty třídy č. 15 u proměnné *vztah k učiteli* jsme zaznamenali u **shluku č. 5**, naopak největší rozptyl od průměrné hodnoty třídy č. 15 u této proměnné evidujeme u **shluku č. 3**.

Průměrná hodnota proměnné *organizovanost* se nejvíce přibližuje průměrné hodnotě **shluku č. 2**. Nejvíce se vzdaluje od průměrné hodnoty **shluku č. 1** (podrobněji viz **Obrázek 27**).



Obrázek 27 Průměrné hodnoty shluků a třídy č. 15

### Individuální profily respondentů ze třídy č. 15

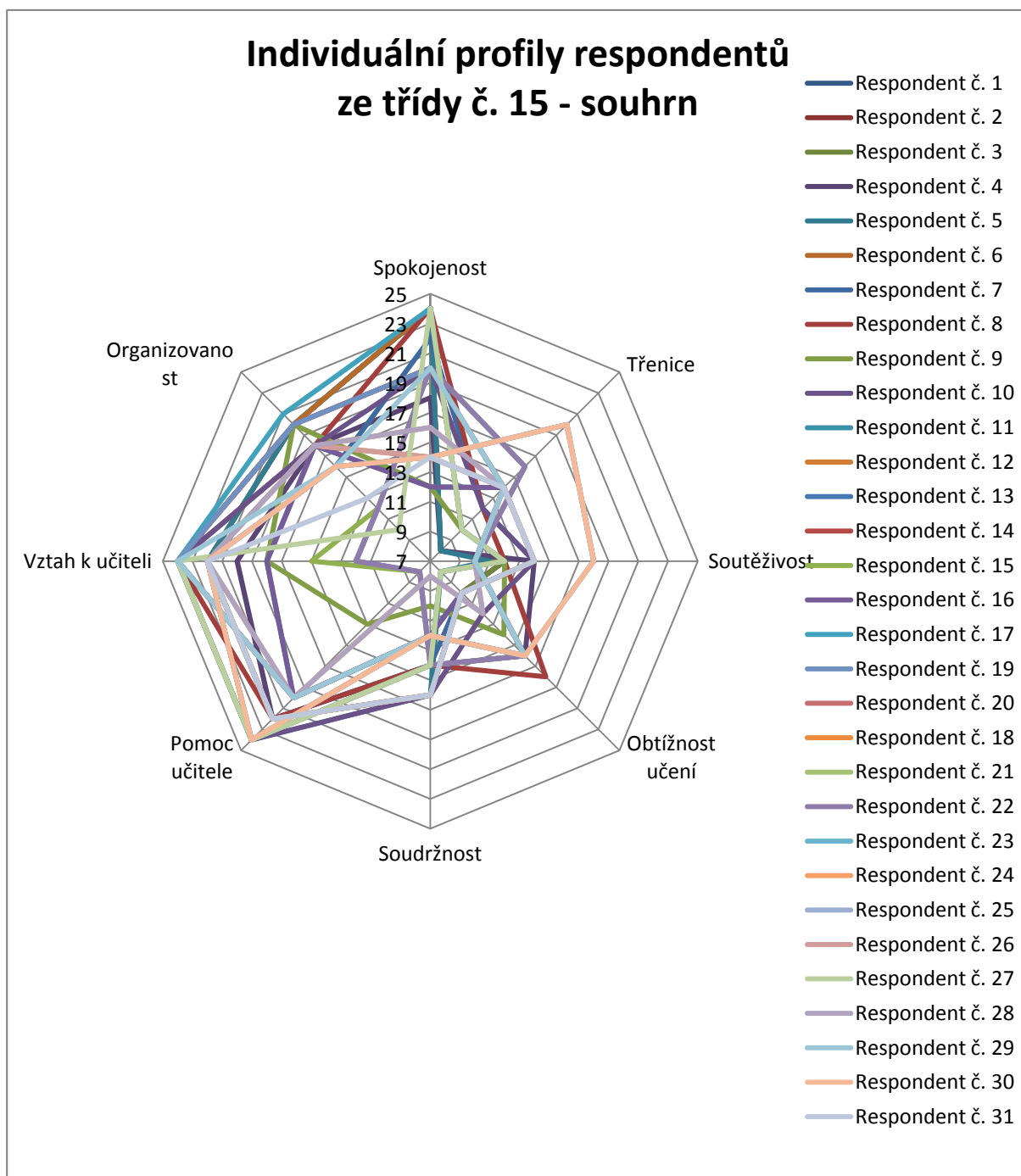
Ve zkoumané třídě č. 15 jsme zjistili, že u individuálních profilů respondentů nelze určit jednoznačně preferovaný shluk. Ve **výpovědích** respondentů jsme objevili **diametrální rozdíly** ve vnímání proměnných klimatu třídy, přičemž nejvýznamnější rozdíly byly objeveny u proměnné *pomoc učitele*. Zde na jedné straně dosahovala proměnná u několika respondentů maximální hodnoty, na straně druhé u dalších respondentů minimální hodnoty. Rovněž



u proměnných *spokojenost ve třídě, třenice, vztah k učiteli a organizovanost třídy* byly dosažené výsledky jednotlivých respondentů velmi rozdílné.

Nejmenší rozptyl mezi individuálními výpověďmi žáků vykazují proměnné *soutěživost třídy a soudržnost třídy*, které respondenti obecně vnímají jako nízké.

Z individuálních profilů lze usuzovat **rozdílný pohled na klima třídy** respondentů (podrobněji viz **Obrázek 28**).

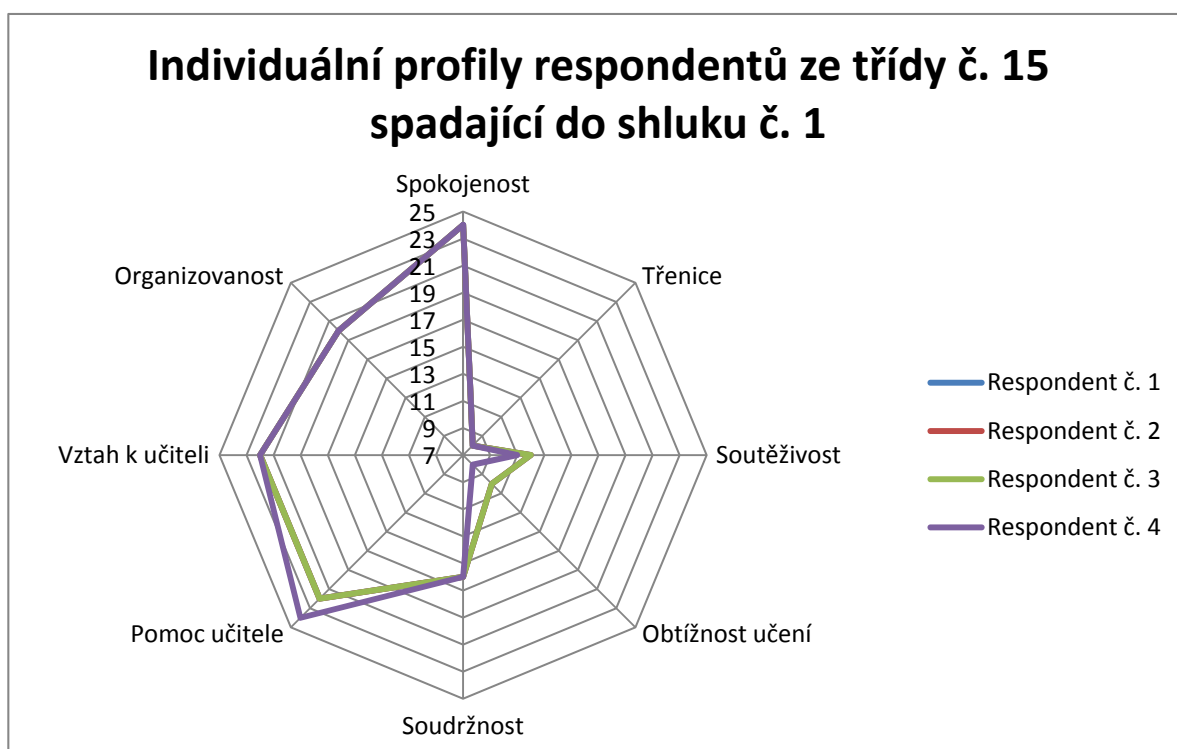


**Obrázek 28** Individuální profily respondentů ze třídy č. 15 - souhrn

Individuální profily žáků jsme dále rozdělili do grafů podle shluků, do nichž byli respondenti zařazeni.

**Individuální profily respondentů ze třídy č. 15 patřící do shluku č. 1**

Do **1.** vygenerovaného **shluku** se zařadili 4 respondenti, jejichž křivky znázorňující pohled na proměnné klimatu třídy si jsou **velmi podobné**. O naprostém **souladu** lze u těchto respondentů mluvit u proměnných *spokojenost ve třídě, třeňice, soudržnost třídy, vztah k učitelu a organizovanost* (podrobněji viz **Obrázek 29**).



**Obrázek 29** Individuální profily respondentů ze třídy č. 15 spadající do shluku č. 1

**Individuální profily respondentů ze třídy č. 15 patřící do shluku č. 2**

Vyprofilovaný **cluster č. 2** obsahuje 10 respondentů. Z individuálních profilů respondentů lze vyčíst, že vypočítané hodnoty proměnných se u jednotlivých respondentů více či méně liší.

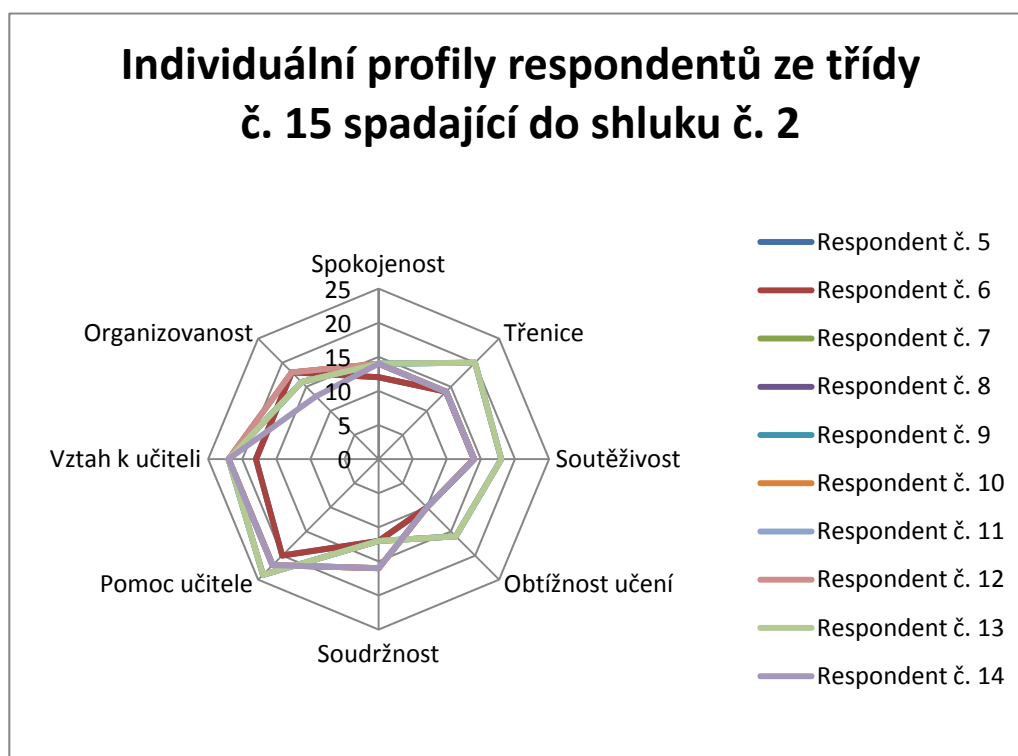
U proměnné *spokojenost* můžeme říci, že je vnímaná respondenty **shodně**.

U ostatních proměnných se objevily **odlišnosti**. U proměnné *třenice* se od ostatních respondentů vychýlili **4 respondenti**, kteří ji vnímají nepříznivě jako vysokou. Z křivek individuálních profilů u proměnných *soutěživost*, *obtížnost učení* a *soudržnost třídy* vyplývá, že se respondenti ve **shluku č. 2** „rozdělili“ do dvou skupin. **První skupina** vnímá oproti druhé skupině vyšší frekvenci *soutěživosti*, větší *obtížnost učení* a zároveň *nižší soudržnost třídy* než skupina druhá.

Proměnná *pomoc učitele* je vnímaná respondenty ze **shluku č. 2** velmi vysoce, resp. vysoce. Variační šíře dosahuje u této proměnné hodnoty 4.

U proměnné *vztah k učiteli* se **respondenti č. 5 a č. 6** nepatrně odchyľují od ostatních respondentů. Rovněž zde se variační šíře rovná hodnotě 4.

V poslední zkoumané proměnné – *organizovanosti* ve třídě, vybočuje od ostatních respondentů **žák č. 14**, který ji oproti ostatním žáků vnímá jako nižší (podrobněji viz **Obrázek 30**).



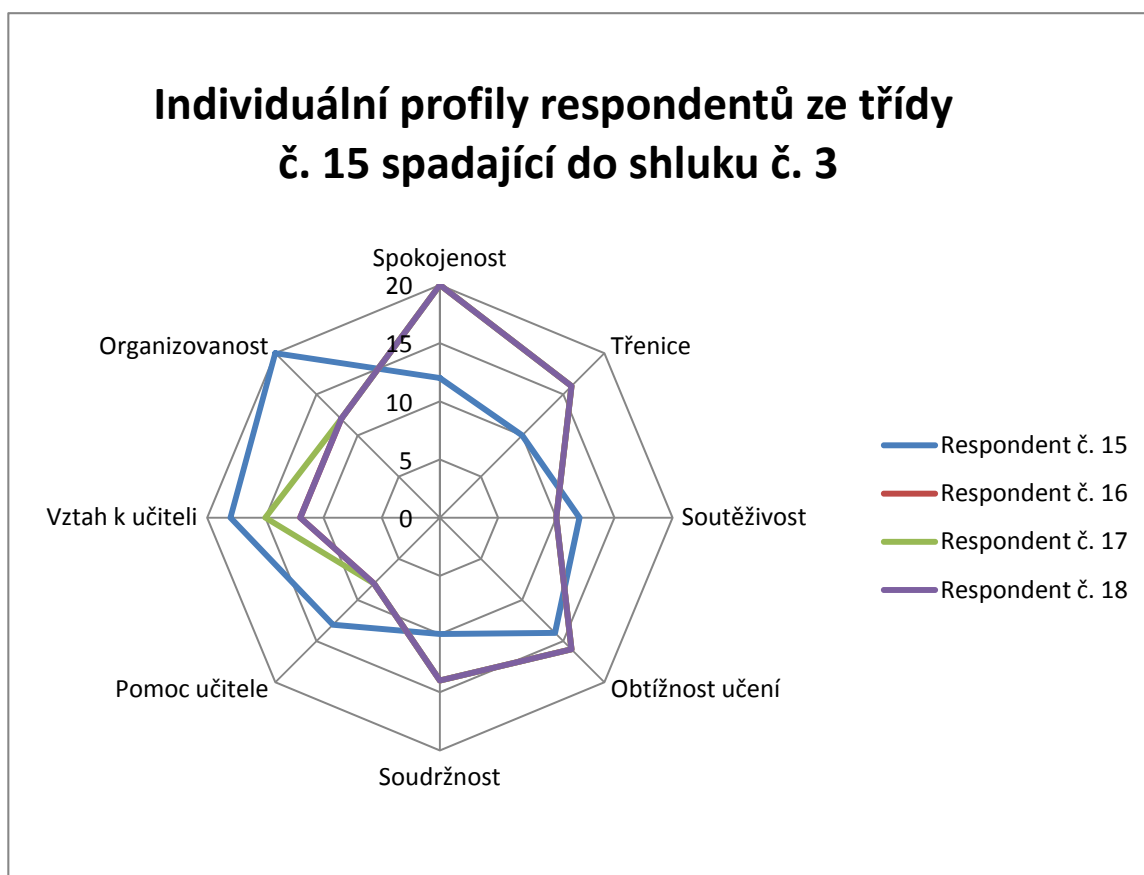
**Obrázek 30** Individuální profily respondentů ze třídy č. 15 spadající do shluku č. 2

### Individuální profily respondentů ze třídy č. 15 patřící do shluku č. 3

Ačkoli se na první pohled může zdát, že individuální profily respondentů ze **shluku č. 3** se výrazně odlišují, byly programem zařazeny do stejného clusteru.

**Respondent č. 15** se od ostatních spolužáků z popisovaného clusteru odchyľuje ve vnímání proměnné *spokojenost*, kterou hodnotí oproti ostatním negativněji. Tento respondent dále vnímá menší míru *třenic* ve třídě, nepatrně vyšší míru *soutěživosti* (rivality) ve třídě, o něco větší *nároky na učení* a nižší *soudržnost* třídy. Rovněž u ostatních proměnných se jeho pohled na proměnné klimatu třídy liší. Zbylé proměnné hodnotí pozitivněji než ostatní respondenti z tohoto shluku.

Z **Obrázku 31** lze také vyčíst že v proměnné *vztah k učiteli* jsou zachyceny tři odlišné průměrné hodnoty. Variační šíře je rovna hodnotě 6.



**Obrázek 31** Individuální profily respondentů ze třídy č. 15 spadající do shluku č. 3

### Individuální profily respondentů ze třídy č. 15 patřící do shluku č. 4

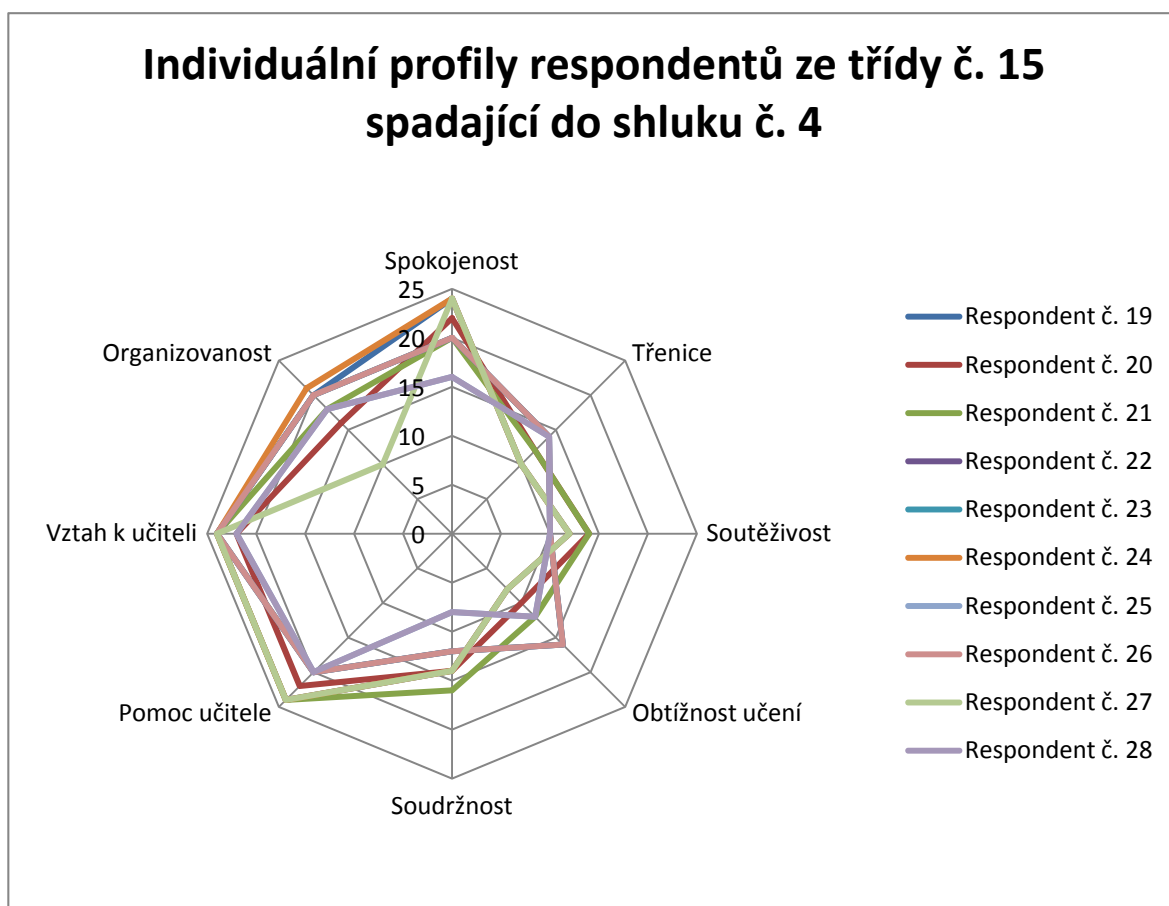
Do **shluku č. 4** bylo zařazeno 10 respondentů. Na první pohled je patrné, že **respondent č. 27** se výrazně vychyluje v proměnné *organizovanost*, kterou vnímá jako velmi nízkou.

**Respondenti č. 25 a č. 28** vnímají nižší *spokojenost* než spolužáci z tohoto clusteru.

**Respondenti č. 19, č. 24 a č. 27** hodnotí shodně *obtížnost učení* jako minimální.

Proměnnou *soudržnost třídy* hodnotí velmi negativně **respondenti č. 25 a č. 28**, přisoudili jí hodnotu 8, tedy hodnotu minimální. Variační šíře se u této proměnné rovná číslu 8.

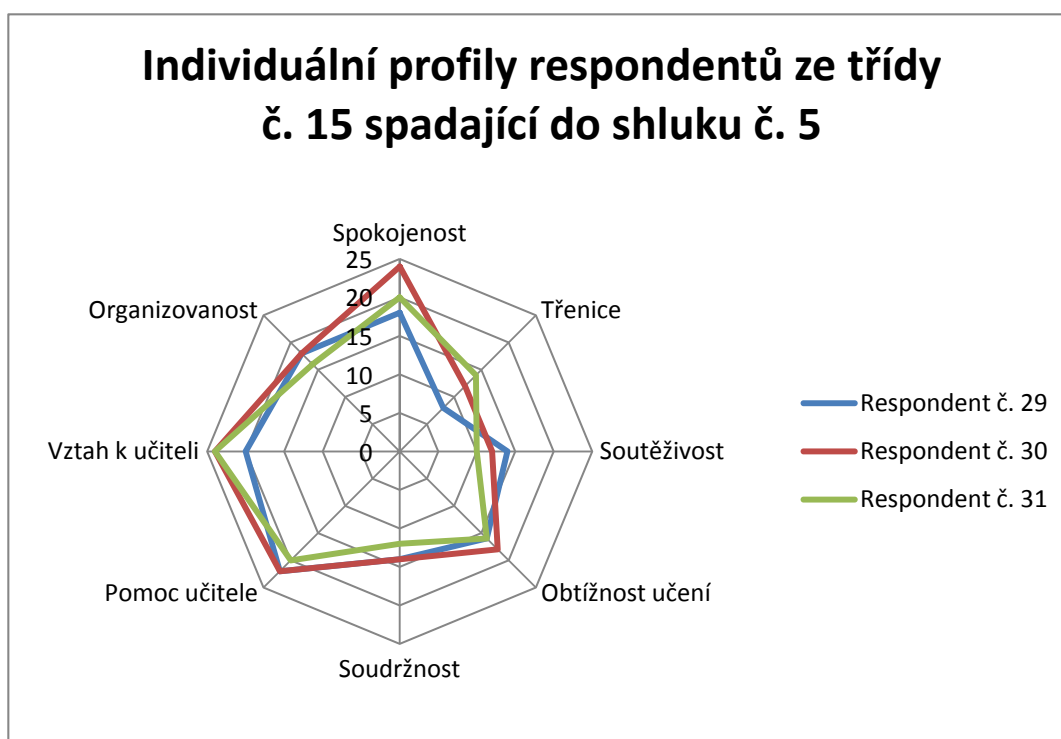
Proměnné *pomoc učitele* a *vztah k učiteli* jsou respondenty hodnoceny obdobně. Žádné výrazné odlišnosti jsme zde nezaznamenali (podrobněji viz **Obrázek 32**).



**Obrázek 32** Individuální profily respondentů ze třídy č. 15 spadající do shluku č. 4

### Individuální profily respondentů ze třídy č. 15 patřící do shluku č. 5

**Cluster č. 5** zahrnuje 3 respondenty. **Respondenti č. 30 a č. 31** mají velmi podobný pohled na proměnné klimatu třídy. Oproti nim se **respondent č. 29** vychýlil v proměnné *spokojenost*, kterou hodnotí méně pozitivně. Proměnnou *třenice* hodnotí velmi příznivě (dosahuje minimální hodnoty), *soutěživost* vnímá častěji než zbylí respondenti a *vztah k učiteli* hodnotí negativněji. Ostatní hodnoty proměnných si jsou u všech respondentů z posledního shluku podobné (podrobněji viz **Obrázek 33**).



**Obrázek 33** Individuální profily respondentů ze třídy č. 15 spadající do shluku č. 5

#### **6.2.2.1 Rozdíly ve vnímání klimatu třídy u respondentů ze třídy č. 15 vzhledem k pohlaví**

**Třídu č. 15** označila třídní učitelka za chlapeckou. Důvodem je, že ve třídě najdeme **21 chlapců** a pouze **10 dívek** (viz **Obrázek 34**).

Nejprve jsme se zaměřili na zastoupení chlapců a dívek v jednotlivých clusterech. Provedli jsme výpočet a zjistili následující údaje.

Z **Tabulky 16** je zřejmé, že se 40 % dívek přiřadilo ke **shluku č. 1**, 10 % dívek ke **shluku č. 3**, 30 % dívek spadá do **shluku č. 4** a 20 % respondentek do **shluku č. 5**. Nejvíce preferovaný shluk **dívek** je zároveň **výrazně generově orientovaný**, neb se do něj nezařadil ani jeden chlapec. Jedná se tedy o ryze dívčí cluster.

**Výrazně chlapecky orientovaný** se naopak projevil **cluster č. 2**. Jak jsme zmínili výše, neobsahuje tento shluk žádnou z respondentek, avšak přiřadilo se do něj nejvíce chlapců (48 %). Druhým nejpočetnějším clusterem chlapců je **shluk č. 4**, do kterého patří 33 % chlapců. Další z hlediska početnosti chlapců je **shluk č. 3**, do kterého spadá 14 % respondentů – chlapců. Jedno zastoupení (5 % chlapců) měl i **shluk č. 5**.



Obrázek 34 Rozložení respondentů ze třídy č. 15 vzhledem k pohlaví

Tabulka 16 Zařazení respondentů do clusterů vzhledem k pohlaví ve třídě č. 15

Pohlaví	Shluky					Celkem
	Shluk č. 1	Shluk č. 2	Shluk č. 3	Shluk č. 4	Shluk č. 5	
<b>Dívky</b>	4 (40 %)	0 (0 %)	1 (10 %)	3 (30 %)	2 (20 %)	<b>10</b>
<b>Chlapci</b>	0 (0 %)	10 (48 %)	3 (14 %)	7 (33 %)	1 (5 %)	<b>21</b>
<b>Celkem</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>31</b>

## Statistické ověření hypotézy H1 u respondentů ze třídy č. 15

### **H1: Dívky vnímají proměnné klimatu třídy příznivější než chlapci.**

Pro ověření hypotézy jsme nejprve formulovali nulové a alternativní hypotézy. Ze statistických metod jsme aplikovali Studentův t-test, provedli jsme porovnání průměrů dvou skupin (chlapců a dívek) a zjišťovali jsme, zda průměrná odpověď u chlapců je statisticky významně jiná než u dívek.

Při testování jsme zvolili hladinu významnosti  $\alpha = 0,05$ .

Vzorec pro výpočet testového kritéria:

$$t = \frac{\bar{x}_A - \bar{x}_B}{s} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

Vzorec pro výpočet počtu stupňů volnosti:

$$f = n_1 + n_2 - 2$$

$$f = 29$$

Po vypočítání obou vzorců jsme vyhledali v tabulce (viz Příloha F) kritickou hodnotu testového kritéria pro stanovenou hladinu významnosti a vypočítaný stupeň volnosti.

Kritická hodnota testového kritéria má pro hladinu významnosti 0,05 a pro 29 ( $f = 10 + 21 - 2$ ) stupňů volnosti hodnotu  $t_{0,05} = 2,045$ .

Vypočítanou hodnotu  $t$  jsme srovnali s kritickou hodnotou Studentova  $t$ -testu pro zvolenou hladinu významnosti a počet stupňů volnosti  $f$ . Byla-li vypočítaná hodnota menší než hodnota kritická, odmítli jsme alternativní hypotézu a přijali hypotézu nulovou. V případě, že byla vypočítaná hodnota větší než hodnota kritická, odmítli jsme nulovou hypotézu a přijali hypotézu alternativní.

### Proměnná spokojenost

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná spokojenost je ve třídě č. 15 vnímána stejně u chlapců a dívek.*



**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná spokojenost není ve třídě č. 15 vnímána stejně u chlapců a dívek.*

Výpočty:

$$t = 3,150$$

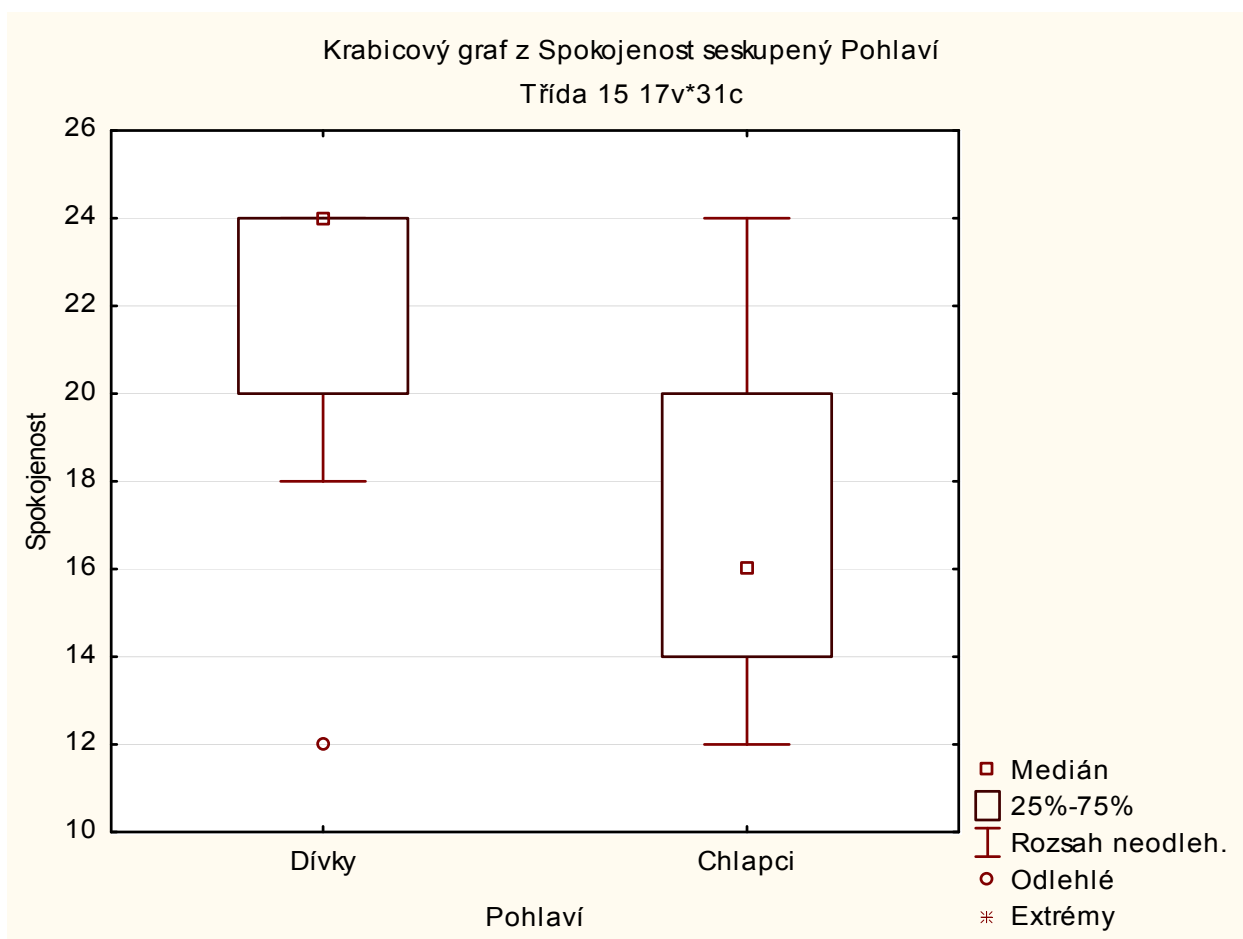
$$f = 29$$

Protože vypočítaná hodnota je větší než hodnota kritická ( $3,150 > 2,045$ ), odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní.

**Proměnná spokojenost není ve třídě č. 15 vnímána stejně u chlapců i dívek. V názorech na proměnnou spokojenost je mezi respondenty ze třídy č. 15 statisticky významný rozdíl.**

Při odpovědi na otázku, jaké jsou genderové rozdíly ve vnímání proměnné *spokojenost* konstatujeme, že **dívky** vnímají *spokojenost* výrazně **pozitivněji** než jejich spolužáci.

Z kvartilového grafu (viz **Obrázek 35**) lze vyčíst, že dosažené výsledky proměnné *spokojenost* se u dívek seskupují u vyšších hodnot. U děvčat byla zaznamenána jedna odlehlá hodnota, která je zároveň i nejnižší hodnotou u chlapců. Maximum u obou skupin je rovno 24, tedy nejvyššímu skóru. Obecně můžeme konstatovat, že děvčata nahlízejí na proměnnou *soudržnost* soudržněji než chlapci.



Obrázek 35 Kvartilový graf závisle proměnné Spokojenost z hlediska pohlaví ve třídě č. 15

#### Proměnná třenice ve třídě

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná třenice je ve třídě č. 15 vnímána stejně u chlapců a dívek.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná třenice není ve třídě č. 15 vnímána stejně u chlapců a dívek.*

Výpočty:

$$t = 5,463$$

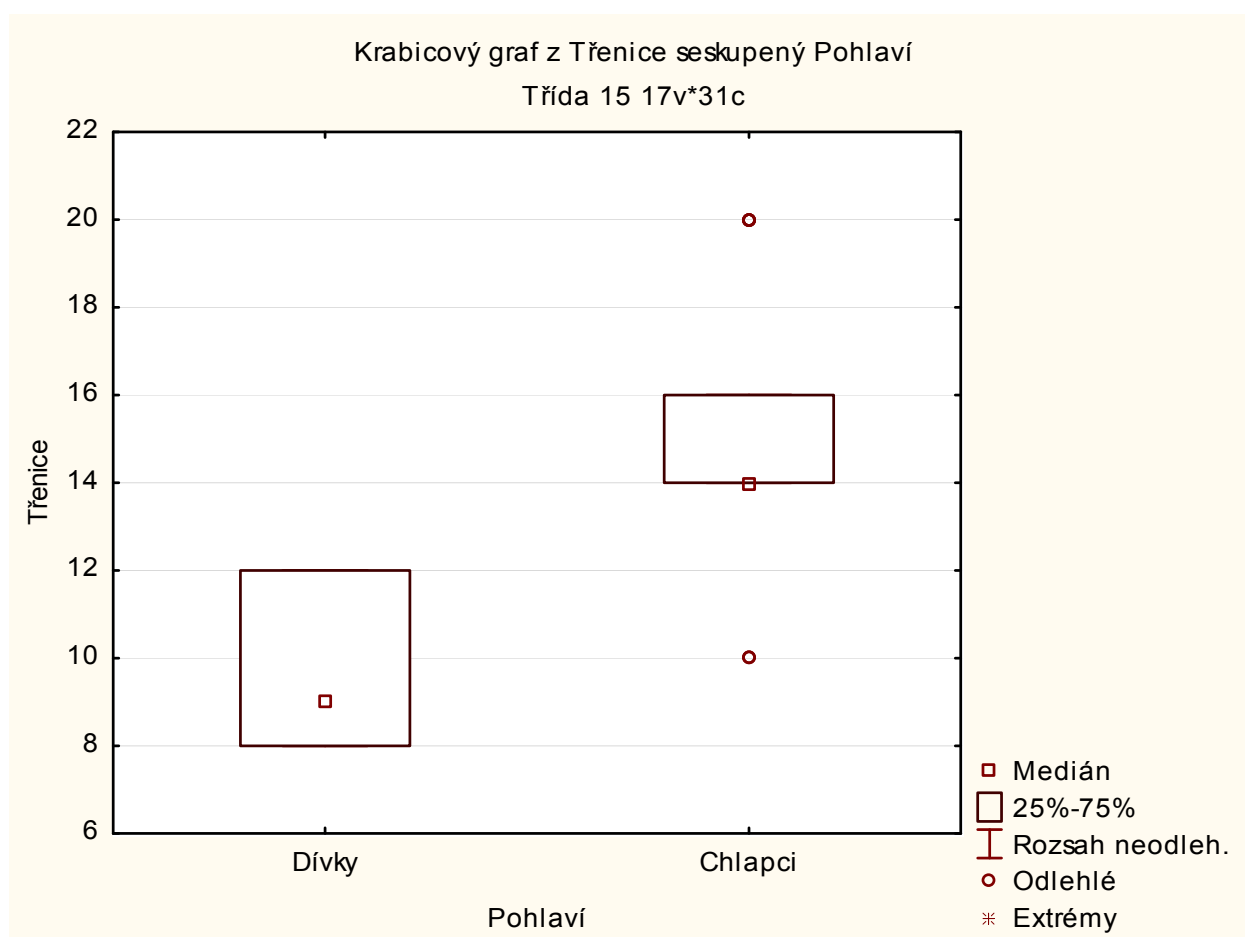
$$f = 29$$

Protože vypočítaná hodnota je větší než hodnota kritická ( $5,463 > 2,045$ ), odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní.

**Proměnná *třenice* není ve třídě č. 15 vnímána stejně u chlapců a dívek. V názorech na proměnnou *třenice* je mezi respondenty ze třídy č. 15 statisticky významný rozdíl.**

Při odpovědi na otázku, jaké jsou genderové rozdíly ve vnímání proměnné *třenice* ve třídě konstatujeme, že **dívky** vnímají výrazně **nižší třenice** ve třídě než chlapci.

Kvartilový graf (viz **Obrázek 36**), znázorňující dosažená skóre jednotlivých skupin respondentů, vypovídá vyjma několika málo odlehých hodnot o jednotě vnímání *třenic* ve třídě u chlapců. Nejnepříznivější hodnota vnímání *třenic* ve třídě u chlapců je rovna 20 (s ní se ztotožnili čtyři chlapci). Nejvyššího skóre u dívek (hodnoty 12) dosáhla tři děvčata. U pěti respondentek bylo zaznamenáno minimum, tedy skóre 8. Této hodnoty nedosáhl žádný z chlapců. Za nejnižší hodnotu u chlapců lze označit číslo 10, které bylo vypočítáno u dvou respondentů.



**Obrázek 36** Kvartilový graf závisle proměnné Třenice z hlediska pohlaví ve třídě č. 15

### Proměnná soutěživost ve třídě

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná soutěživost je ve třídě č. 15 vnímána stejně u chlapců a dívek.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná soutěživost není ve třídě č. 15 vnímána stejně u chlapců a dívek.*

Výpočty:

$$t = 0,546$$

$$f = 29$$

Protože vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická ( $0,546 < 2,045$ ), odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.

**Proměnná soutěživost je ve třídě č. 15 vnímána stejně u chlapců i dívek. V názorech na proměnnou soutěživost není mezi respondenty ze třídy č. 15 statisticky významný rozdíl.**

### Proměnná obtížnost učení

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná obtížnost učení je ve třídě č. 15 vnímána stejně u chlapců a dívek.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná obtížnost učení není ve třídě č. 15 vnímána stejně u chlapců a dívek.*

Výpočty:

$$t = 1,234$$

$$f = 29$$

Protože vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická ( $1,234 < 2,045$ ), odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.

**Proměnná obtížnost učení je ve třídě č. 15 vnímána stejně u chlapců i dívek. V názorech na proměnnou obtížnost učení není mezi respondenty ze třídy č. 15 statisticky významný rozdíl.**

### Proměnná soudržnost ve třídě

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná soudržnost je ve třídě č. 15 vnímána stejně u chlapců a dívek.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná soudržnost není ve třídě č. 15 vnímána stejně u chlapců a dívek.*

Výpočty:

$$t = 2,118$$

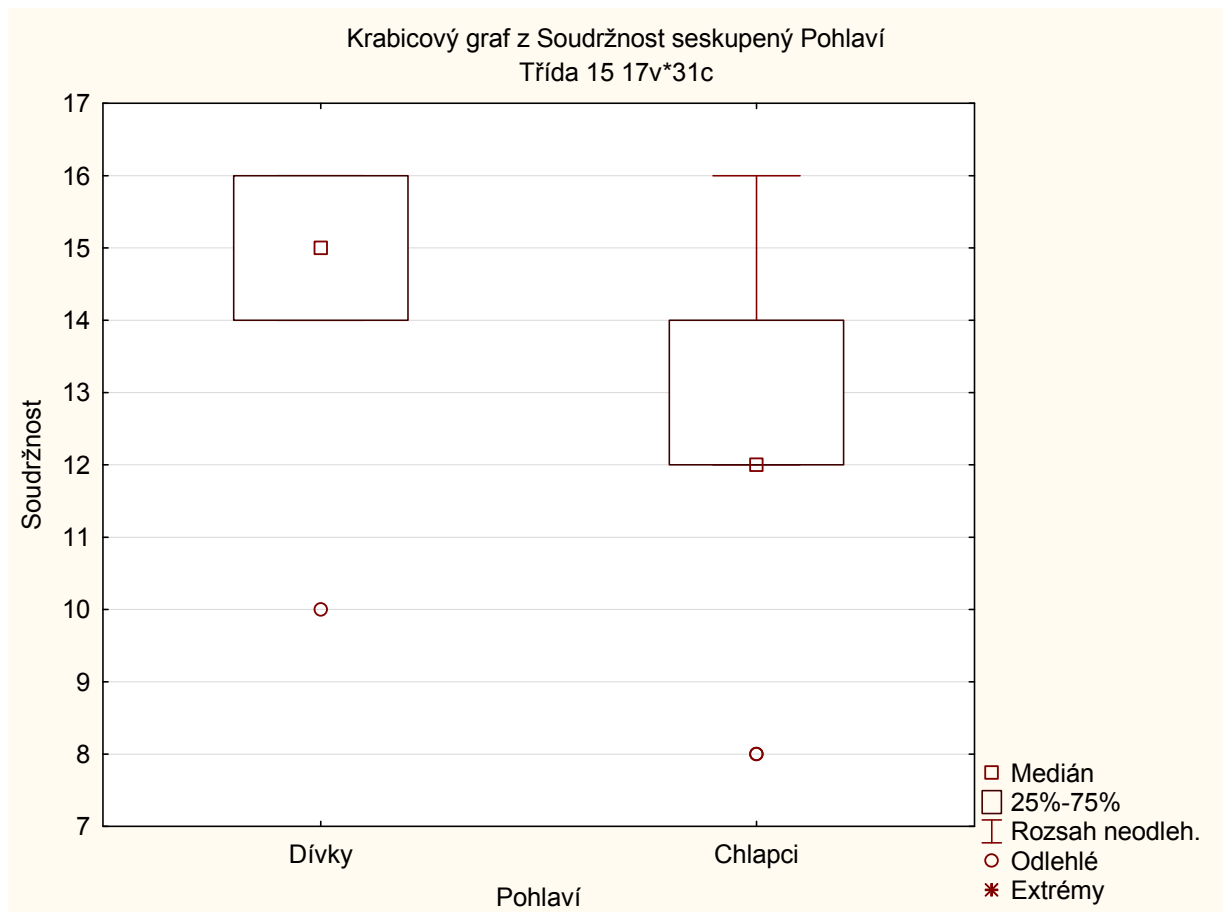
$$f = 29$$

Protože vypočítaná hodnota je větší než hodnota kritická ( $2,118 > 2,045$ ), odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní.

**Proměnná soudržnost není ve třídě č. 15 vnímána stejně u chlapců a dívek. V názorech na proměnnou soudržnost je mezi respondenty ze třídy č. 15 statisticky významný rozdíl.**

Při odpovědi na otázku, jaké jsou genderové rozdíly ve vnímání proměnné soudržnosti třídy konstatujeme, že **dívky** vnímají výrazně **vyšší kohezi** ve třídě než jejich spolužáci.

Z **Obrázku 37** lze vyčíst, že u obou z pohlaví byly zaznamenány odlehle hodnoty. U dívek se v jednom případě jedná o hodnotu 10, u chlapců můžeme dokonce hovořit o dosažení samotného minima, a to ve dvou případech. Dívky vykazují vyšší pospolitost ve vnímání analyzované proměnné, než chlapci. Chlapci se však od nejčastějších hodnot rovněž příliš neodchylují.



Obrázek 37 Kvartilový graf závisle proměnné Soudržnost z hlediska pohlaví ve třídě č. 15

### Proměnná pomoc učitele

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná pomoc učitele je ve třídě č. 15 vnímána stejně u chlapců a dívek.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná pomoc učitele není ve třídě č. 15 vnímána stejně u chlapců a dívek.*

Výpočty:

$$t = 1,051$$

$$f = 29$$

Protože vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická ( $1,051 < 2,045$ ), odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.

**Proměnná pomoc učitele je ve třídě č. 15 vnímána stejně u chlapců a dívek. V názorech na proměnnou pomoc učitele není mezi respondenty ze třídy č. 15 statisticky významný rozdíl.**

Proměnná vztah k učiteli

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná vztah k učiteli je ve třídě č. 15 vnímána stejně u chlapců a dívek.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná vztah k učiteli není ve třídě č. 15 vnímána stejně u chlapců a dívek.*

Výpočty:

$$t = 0,869$$

$$f = 29$$

Protože vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická ( $0,869 < 2,045$ ), odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.

**Proměnná vztah k učiteli je ve třídě č. 15 vnímána stejně u chlapců a dívek. V názorech na proměnnou vztah k učiteli není mezi respondenty ze třídy č. 15 statisticky významný rozdíl.**

Proměnná organizovanost ve třídě

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná organizovanost je ve třídě č. 15 vnímána stejně u chlapců a dívek.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná organizovanost není ve třídě č. 15 vnímána stejně u chlapců a dívek.*

Výpočty:

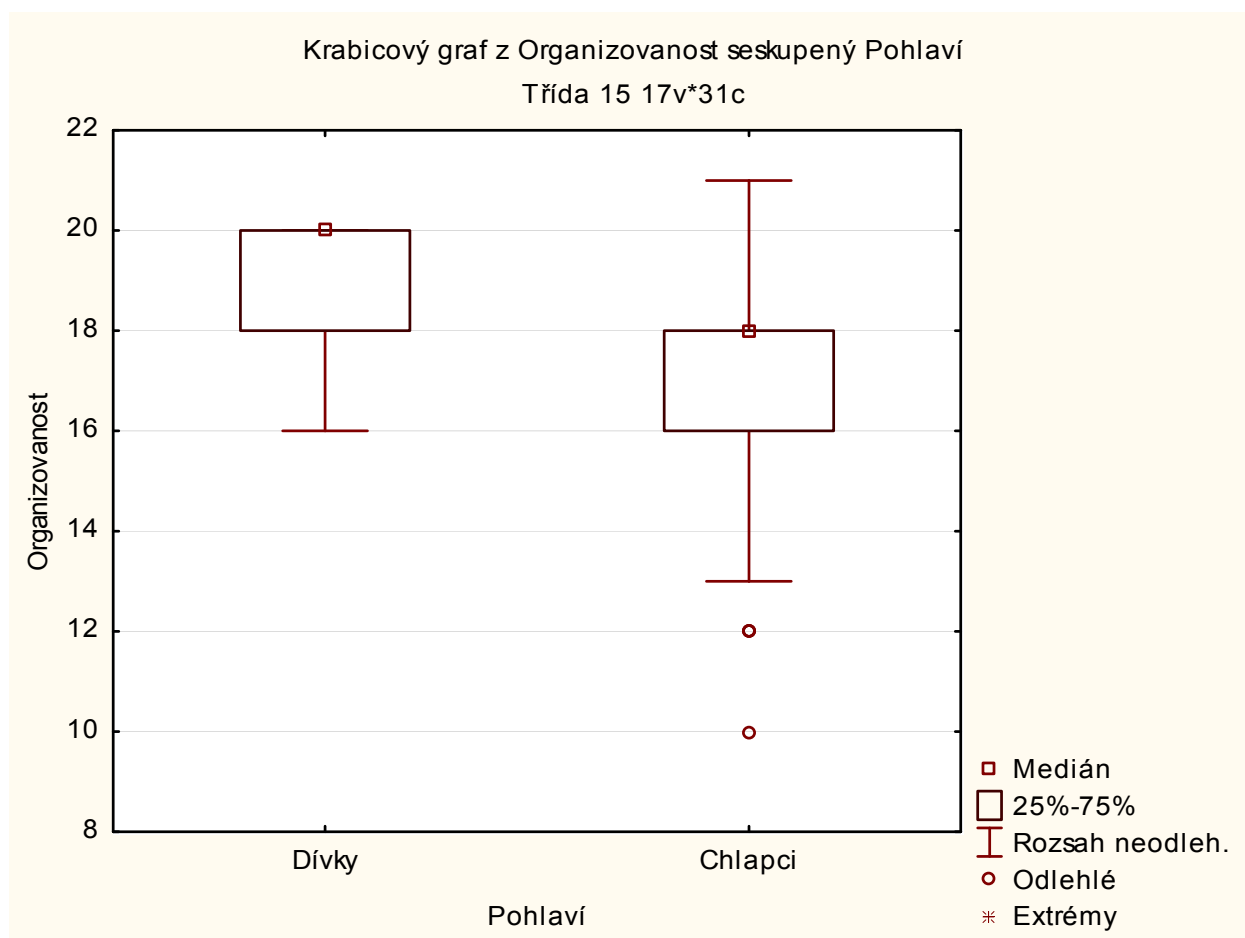
$$t = 2,457$$

$$f = 29$$

Protože vypočítaná hodnota je větší než hodnota kritická ( $2,457 > 2,045$ ), odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní.

**Proměnná *organizovanost* není ve třídě č. 15 vnímána stejně u chlapců a dívek. V názorech na proměnnou *spokojenost* ve třídě je mezi respondenty ze třídy č. 15 statisticky významný rozdíl. V rámci genderových rozdílů doplňujeme, že **dívky** vnímají významně **vyšší organizovanost** než chlapci.**

Z **Obrázku 38**, znázorňující dosažené hodnoty u obou pohlaví v rámci proměnné *organizovanost*, můžeme vyčíst dvě odlehlé hodnoty u chlapců (hodnota 10 byla vypočítána u jednoho chlapce, hodnota 12 u třech chlapců). Děvčata dosahovala příznivěji vyšších hodnot, avšak nejvyšší hodnoty (skóre 21) v této třídě u analyzované proměnné dosáhl chlapec. Obecně konstatujeme, že naměřená skóre u děvčat mají menší rozptyl než hodnoty získané u chlapců.



**Obrázek 38** Kvartilový graf závisle proměnné *Organizovanost* z hlediska pohlaví ve třídě č. 15

**Závěr:**

Statisticky průkazné rozdíly v průměrných odpovědích **vzhledem k pohlaví** byly vykázaný u proměnných *spokojenost ve třídě*, *třenic ve třídě*, *soudržnost třídy*



a *organizovanost třídy* (viz **Tabulka 17**). Při odpovědi na otázku, jaké jsou genderové rozdíly ve vnímání proměnných klimatu třídy konstatujeme, že **dívky** vnímají výrazně vyšší *spokojenost ve třídě, soudržnost třídy a organizovanost ve třídě* než chlapci, a zároveň vnímají *nižší míru třenice* ve třídě než jejich spolužáci.

Z výše uvedeného odvozujeme, že **mezi průměrným názorem na indikátory klimatu třídy a pohlavím je závislost pouze u některých zkoumaných proměnných.**

**O hypotéze H1 nelze říci, že byla potvrzena.** Ačkoli **dívky** vykazují **příznivější hodnoty u všech zkoumaných indikátorů klimatu třídy**, pouze u proměnných *spokojenost, třenice, soudržnost a organizovanost* můžeme hovořit **o statisticky významných rozdílech.**

**Tabulka 17** Shrnutí vypočítaných výsledků vzhledem k pohlaví ve třídě č. 15

Proměnné klimatu třídy	Pohlaví	Průměr	Směrodatná odchylka	t- hodnota
<b>Spokojenost</b>	Dívky	21,600	3,978	3,150
	Chlapci	16,952	3,775	
<b>Třenice</b>	Dívky	9,600	1,838	5,463
	Chlapci	15,048	2,872	
<b>Soutěživost</b>	Dívky	12,300	1,337	0,546
	Chlapci	12,857	3,071	
<b>Obtížnost učení</b>	Dívky	11,600	3,373	1,234
	Chlapci	13,143	3,198	
<b>Soudržnost</b>	Dívky	14,600	1,897	2,118
	Chlapci	12,857	2,242	
<b>Pomoc učitele</b>	Dívky	21,700	3,199	1,051
	Chlapci	19,810	5,212	
<b>Vztah k učiteli</b>	Dívky	22,000	1,886	0,869
	Chlapci	20,905	3,740	
<b>Organizovanost</b>	Dívky	19,000	1,414	2,457
	Chlapci	16,476	3,076	

### 6.2.2.2 Rozdíly ve vnímání klimatu třídy u respondentů ze třídy č. 15 vzhledem k návštěvnosti školních zájmových útvarů

Z hlediska návštěvnosti školních zájmových útvarů je složení třídy č. 15 následující. Ve třídě je 8 (26 %) žáků, kteří navštěvují alespoň jeden školní zájmový útvar. Většina žáků, tj. 23 respondentů (74 %), do žádného školního kroužku nechodí (viz Obrázek 39).

Z Tabulky 18 je zřejmé, že žádný shluk není pro žáky navštěvující alespoň jeden školní zájmový útvar preferovaný. Do shluků se shodně, vyjma shluku č. 5, přiřadilo po dvou respondentech. Cluster č. 5 neměl žádné zastoupení.

Rovněž u žáků nenavštěvující školní zájmové útvary nemůžeme mluvit o preferovaném shluku, neb v žádném clusteru výrazně nepřevládají respondenti z této skupiny.

Nejvíce obsazovanými clustery jsou shluky č. 2 a č. 4, do kterých se shodně přiřadilo 8 (35 %) žáků nenavštěvující školní zájmové útvary. Třetím nejvíce obsazovaným shlukem byl cluster č. 5, do kterého se zařadili 3 (13 %) respondenti. Poslední dva shluky – clustery č. 1 a č. 3, obsahují shodně 2 respondenty (tj. 9 %).



Obrázek 39 Rozložení respondentů ze třídy č. 15 vzhledem k návštěvnosti školních zájmových útvarů

**Tabulka 18** Zařazení respondentů do clusterů vzhledem k návštěvnosti školních zájmových útvarů ve třídě č. 15

Kroužky	Shluky					Celkem
	Shluk č. 1	Shluk č. 2	Shluk č. 3	Shluk č. 4	Shluk č. 5	
Ano	2 (25 %)	2 (25 %)	2 (25 %)	2 (25 %)	0 (0 %)	8
Ne	2 (9 %)	8 (35 %)	2 (9 %)	8 (35 %)	3 (12 %)	23
<b>Celkem</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>31</b>

**Statistické ověření hypotézy H2 u respondentů ze třídy č. 15**

**H2: Žáci navštěvující školní zájmové útvary vnímají klima třídy pozitivněji než žáci, kteří školní kroužky nenavštěvují.**

Pro ověření hypotézy jsme nejprve formulovali nulové a alternativní hypotézy. Ze statistických metod jsme zvolili Studentův t-test, provedli jsme porovnání průměrů dvou skupin (*žáci navštěvující alespoň jeden školní zájmový útvar, žáci nenavštěvující žádný školní zájmový útvar*) a zjišťovali jsme, zda je průměrná odpověď u těchto dvou skupin žáků rozdílná.

Při testování jsme zvolili hladinu významnosti  $\alpha = 0,05$ .

Vzorec pro výpočet testového kritéria:

$$t = \frac{\bar{x}_A - \bar{x}_B}{s} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

Vzorec pro výpočet počtu stupňů volnosti:

$$f = n_1 + n_2 - 2$$

$$f = 29$$

Po vypočítání obou vzorců jsme vyhledali v tabulce (viz Příloha F) kritickou hodnotu testového kritéria pro stanovenou hladinu významnosti a vypočítaný stupeň volnosti.

Kritická hodnota testového kritéria má pro hladinu významnosti 0,05 a pro 29 ( $f = 8 + 23 - 2$ ) stupňů volnosti hodnotu  $t_{0,05} = 2,045$ .

Vypočítanou hodnotu  $t$  jsme srovnali s kritickou hodnotou (viz Příloha F) Studentova  $t$ -testu pro zvolenou hladinu významnosti a počet stupňů volnosti  $f$ . Byla-li vypočítaná hodnota menší než hodnota kritická, odmítli jsme alternativní hypotézu a přijali hypotézu nulovou. V případě, že byla vypočítaná hodnota větší než hodnota kritická, odmítli jsme nulovou hypotézu a přijali hypotézu alternativní.

### Proměnná spokojenost

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná spokojenost ve třídě č. 15 je vnímána stejně u žáků navštěvující alespoň jeden školní zájmový útvar a u žáků nenavštěvující žádný školní zájmový útvar.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná spokojenost ve třídě č. 15 není vnímána stejně u žáků navštěvující alespoň jeden školní zájmový útvar a u žáků nenavštěvující žádný školní zájmový útvar.*

Výpočty:

$$t = 0,406$$

$$f = 29$$

Protože vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická ( $0,406 < 2,045$ ), odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.

**Proměnná spokojenost je ve třídě č. 15 vnímána stejně u žáků nenavštěvující školní zájmové útvary i u žáků, kteří navštěvují alespoň jeden takový kroužek. V názorech na proměnnou spokojenost není mezi respondenty ze třídy č. 15 statisticky významný rozdíl.**

### Proměnná třenice ve třídě

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná třenice ve třídě č. 15 je vnímána stejně u žáků navštěvující alespoň jeden školní zájmový útvar a u žáků nenavštěvující žádný školní zájmový útvar.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná třenice ve třídě č. 15 není vnímána stejně u žáků navštěvující alespoň jeden školní zájmový útvar a u žáků nenavštěvující žádný školní zájmový útvar.*

Výpočty:

$$t = 0,258$$

$$f = 29$$

Protože vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická ( $0,258 < 2,045$ ), odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.

**Proměnná třenice je ve třídě č. 15 vnímána stejně u žáků nenavštěvující školní zájmové útvary a u žáků, kteří navštěvují alespoň jeden takový kroužek. V názorech na proměnnou třenice není mezi respondenty ze třídy č. 15 statisticky významný rozdíl.**

Proměnná soutěživost ve třídě

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná soutěživost ve třídě č. 15 je vnímána stejně u žáků navštěvující alespoň jeden školní zájmový útvar a u žáků nenavštěvující žádný školní zájmový útvar.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná soutěživost ve třídě č. 15 není vnímána stejně u žáků navštěvující alespoň jeden školní zájmový útvar a u žáků nenavštěvující žádný školní zájmový útvar.*

Výpočty:

$$t = 1,622$$

$$f = 29$$

Protože vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická ( $1,622 < 2,045$ ), odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.

**Proměnná soutěživost je ve třídě č. 15 vnímána stejně u žáků nenavštěvující školní zájmové útvary a u žáků, kteří navštěvují alespoň jeden takový kroužek. V názorech na proměnnou soutěživost není mezi respondenty ze třídy č. 15 statisticky významný rozdíl.**

### Proměnná obtížnost učení

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná obtížnost učení ve třídě č. 15 je vnímána stejně u žáků navštěvující alespoň jeden školní zájmový útvar a u žáků nenavštěvující žádný školní zájmový útvar.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná obtížnost učení ve třídě č. 15 není vnímána stejně u žáků navštěvující alespoň jeden školní zájmový útvar a u žáků nenavštěvující žádný školní zájmový útvar.*

Výpočty:

$$t = 0,350$$

$$f = 29$$

Protože vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická ( $0,350 < 2,045$ ), odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.

**Proměnná obtížnost učení je ve třídě č. 15 vnímána stejně u žáků nenavštěvující školní zájmové útvary a u žáků, kteří navštěvují alespoň jeden takový kroužek. V názorech na proměnnou obtížnost učení není mezi respondenty ze třídy č. 15 statisticky významný rozdíl.**

### Proměnná soudržnost třídy

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná soudržnost ve třídě č. 15 je vnímána stejně u žáků navštěvující alespoň jeden školní zájmový útvar a u žáků nenavštěvující žádný školní zájmový útvar.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná soudržnost ve třídě č. 15 není vnímána stejně u žáků navštěvující alespoň jeden školní zájmový útvar a u žáků nenavštěvující žádný školní zájmový útvar.*

Výpočty:

$$t = 0,115$$

$$f = 29$$

Protože vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická ( $0,115 < 2,045$ ), odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.

**Proměnná soudržnost je ve třídě č. 15 vnímána stejně u žáků nenavštěvujících školní zájmové útvary i u žáků, kteří navštěvují alespoň jeden takový kroužek. V názorech na proměnnou soudržnost není mezi respondenty ze třídy č. 15 statisticky významný rozdíl.**

#### Proměnná pomoc učitele

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná pomoc učitele ve třídě č. 15 je vnímána stejně u žáků navštěvujících alespoň jeden školní zájmový útvar a u žáků nenavštěvujících žádný školní zájmový útvar.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná pomoc učitele ve třídě č. 15 není vnímána stejně u žáků navštěvujících alespoň jeden školní zájmový útvar a u žáků nenavštěvujících žádný školní zájmový útvar.*

Výpočty:

$$t = 2,167$$

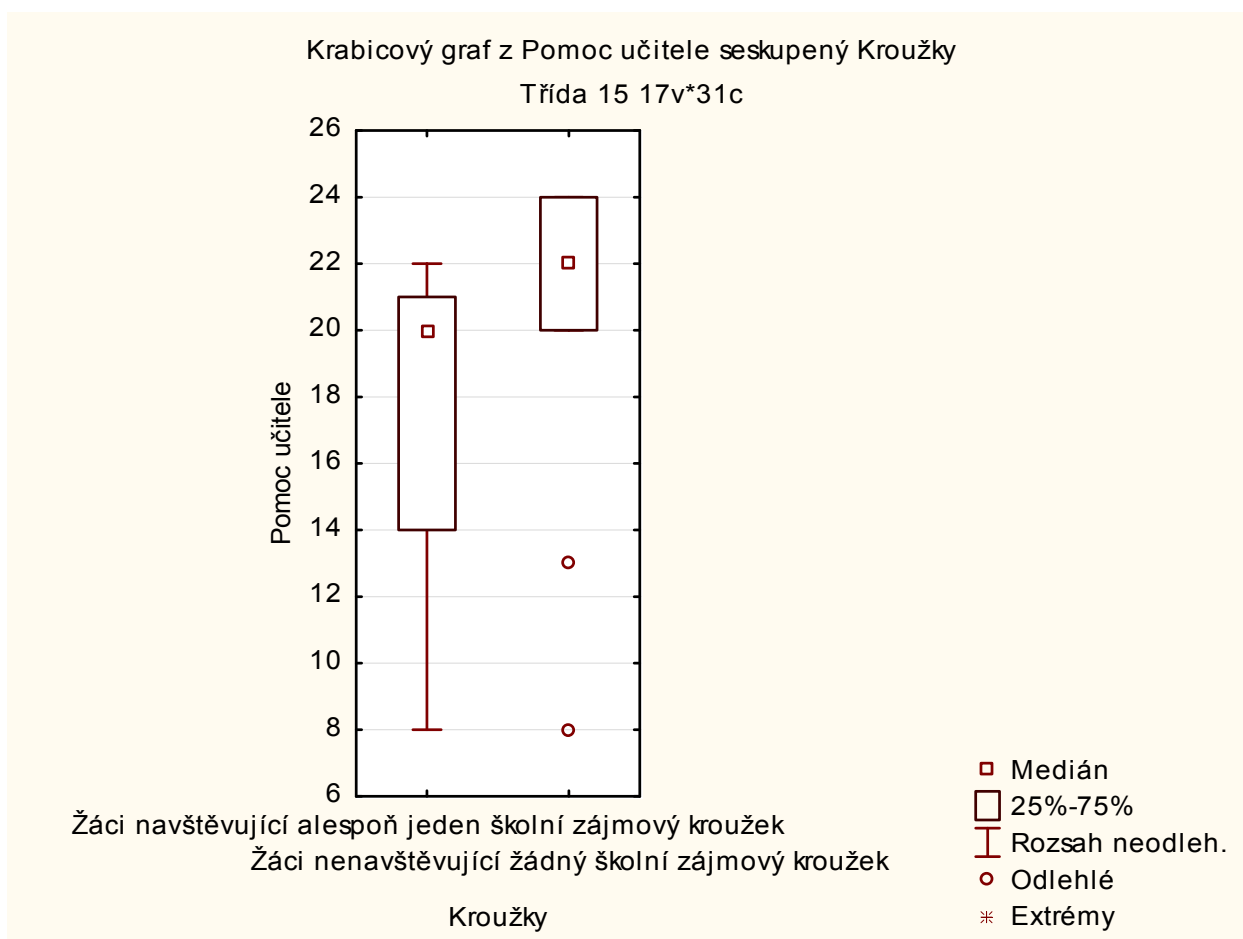
$$f = 29$$

Protože vypočítaná hodnota je větší než hodnota kritická ( $2,167 > 2,045$ ), odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme alternativní hypotézu.

**Proměnná pomoc učiteli není ve třídě č. 15 vnímána stejně u žáků nenavštěvujících školní zájmové útvary a u žáků, kteří navštěvují alespoň jeden takový kroužek. V názorech na proměnnou pomoc učitele je mezi respondenty ze třídy č. 15 statisticky významný rozdíl.**

Doplňujeme, že žáci **nenavštěvující školní zájmové útvary** vnímají **intenzivnější pomoc ze strany učitele** než žáci, kteří navštěvují alespoň jeden školní zájmový útvar.

U žáků nenavštěvujících žádný školní zájmový útvar jsme, vyjma dvou odlehlých hodnot (vždy po jednom respondentu), zaznamenali velmi obdobné výpovědi respondentů. U devíti respondentů můžeme mluvit o dosažení maxima, u jednoho respondenta pak hovoříme o dosažení minima (viz odlehlá hodnota). Rovněž u žáků navštěvujících alespoň jeden školní zájmový útvar jsme u proměnné *pomoc učiteli* zaznamenali dosažení minima, a to dokonce ve dvou případech. Nejvyšší vypočítaná hodnota u respondentů z této podskupiny je rovna skóru 22 (u 2 žáků), podrobněji viz **Obrázek 40**.



Obrázek 40 Kvartilový graf závisle proměnné *pomoc učitele* z hlediska návštěvnosti školních zájmových útvarů ve třídě č. 15

#### Proměnná vztah k učiteli

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná vztah k učiteli ve třídě č. 15 je vnímána stejně u žáků navštěvující alespoň jeden školní zájmový útvar a u žáků nenavštěvující žádný školní zájmový útvar.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná vztah k učiteli ve třídě č. 15 není vnímána stejně u žáků navštěvující alespoň jeden školní zájmový útvar a u žáků nenavštěvující žádný školní zájmový útvar.*

Výpočty:

$$t = 1,984$$

$$f = 29$$



Protože vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická ( $1,984 < 2,045$ ), odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.

**Proměnná vztah k učiteli ve třídě č. 15 je vnímána stejně u žáků nenavštěvujících školní zájmové útvary a u žáků, kteří navštěvují alespoň jeden takový kroužek. V názorech na proměnnou vztah k učiteli není mezi respondenty ze třídy č. 15 statisticky významný rozdíl.**

#### Proměnná organizovanost ve třídě

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná organizovanost ve třídě č. 15 je vnímána stejně u žáků navštěvujících alespoň jeden školní zájmový útvar a u žáků nenavštěvujících žádný školní zájmový útvar.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná organizovanost ve třídě č. 15 není vnímána stejně u žáků navštěvujících alespoň jeden školní zájmový útvar a u žáků nenavštěvujících žádný školní zájmový útvar.*

Výpočty:

$$t = 0,235$$

$$f = 29$$

Protože vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická ( $0,235 < 2,045$ ), odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.

**Proměnná organizovanost ve třídě č. 15 je vnímána stejně u žáků nenavštěvujících školní zájmové útvary i u žáků, kteří navštěvují alespoň jeden takový kroužek. V názorech na proměnnou organizovanost není mezi respondenty ze třídy č. 15 statisticky významný rozdíl.**

#### Závěr:

Statisticky průkazné rozdíly v průměrných odpovědích vzhledem k návštěvnosti školních zájmových útvarů byly prokázány pouze u proměnné pomoc učitele (viz Tabulka 19).

Z výše uvedeného odvozujeme tvrzení, že **mezi průměrným názorem na indikátory klimatu třídy a návštěvností školních zájmových útvarů není závislost.**

**Hypotéza nebyla potvrzena. Žáci navštěvující školní zájmové útvary nevnímají klima třídy pozitivněji než žáci, kteří školní kroužky nenavštěvují.**

**Tabulka 19** Shrnutí vypočítaných výsledků vzhledem k počtu sourozenců ve třídě č. 15

Proměnné klimatu třídy	Školní zájmové útvary	Průměr	Směrodatná odchylka	t- hodnota
Spokojenost	Ano	19,000	4,660	0,406
	Ne	18,261	4,361	
Třenice	Ano	13,000	3,2071	0,258
	Ne	13,391	3,835	
Soutěživost	Ano	11,500	1,773	1,622
	Ne	13,174	2,708	
Obtížnost učení	Ano	13,000	3,207	0,350
	Ne	12,522	3,369	
Soudržnost	Ano	13,500	1,773	0,115
	Ne	13,39	2,445	
Pomoc učitele	Ano	17,500	5,928	2,167
	Ne	21,435	3,824	
Vztah k učiteli	Ano	19,375	4,373	1,984
	Ne	21,913	2,592	
Organizovanost	Ano	17,500	3,505	0,235
	Ne	17,217	2,730	

### 6.2.2.3 Rozdíly ve vnímání klimatu třídy u respondentů ze třídy č. 15 vzhledem k počtu sourozenců

Níže budeme analyzovat a porovnávat výsledky výzkumu **ve třídě č. 15** vzhledem k počtu sourozenců.

Ve třídě mají necelé  $\frac{3}{4}$  (**22 respondentů – 71 %**) alespoň jednoho sourozence. Zbylí respondenti (**8 žáků – 29 %**) jsou **jedináčci** (viz **Obrázek 41**).

Nejvíce obsazovaným vygenerovaným shlukem pro žáky **jedináčky** je **cluster č. 2**, do kterého spadají 4 (44 %) respondenti. Druhým nejvíce přiřazeným shlukem pro žáky bez sourozenců byl **cluster č. 3**, do nějž se přiřadili 3 (33 %) respondenti. Po něm následoval **cluster č. 4**. Do toho shluku se svými odpověďmi na položky týkající se školního života zařadili 2 (23 %) respondenti. **Shluky č. 1 a č. 5** neobsahují žádného žaka jedináčka.

Z hlediska početnosti se preferovaným shlukem **u respondentů s alespoň jedním sourozencem** stal **shluk č. 4**, který obsahuje 8 (36 %) respondentů. Druhým nejvíce přiřazeným shlukem se stal **cluster č. 2** o 6 (27 %) respondentech, třetím pak **cluster č. 1** o 4 (18 %) respondentech. Z této podskupiny 3 (14 %) respondenti spadají do **shluku č. 5** a 1 (5 %) respondent do **shluku č.3** (viz **Tabulka 20**).



**Obrázek 41** Rozložení respondentů ze třídy č. 15 vzhledem k počtu sourozenců

**Tabulka 20** Zařazení respondentů do clusterů vzhledem k počtu sourozenců ve třídě č. 15

Sourozenci	Shluky					Celkem
	Shluk č. 1	Shluk č. 2	Shluk č. 3	Shluk č. 4	Shluk č. 5	
<b>Ano</b>	4 (18 %)	6 (27 %)	1 (5 %)	8 (36 %)	3 (14 %)	<b>22</b>
<b>Ne</b>	0 (0 %)	4 (44 %)	3 (33 %)	2 (23 %)	0 (0 %)	<b>9</b>
<b>Celkem</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>4</b>	<b>10</b>	<b>3</b>	<b>31</b>

### Statistické zpracování hypotézy H3u respondentů ze třídy č. 15

**H3a: Žáci jedináčci vnímají třenice ve třídě častěji než žáci s alespoň jedním sourozencem.**

**H3b: Žáci jedináčci vnímají soutěživost ve třídě častěji než žáci s alespoň jedním sourozencem.**

**H3c: Žáci jedináčci vnímají soudržnost ve třídě negativněji než žáci s alespoň jedním sourozencem.**

Pro ověření hypotézy jsme nejprve formulovali nulové a alternativní hypotézy. Ze statistických metod jsme aplikovali Studentův t-test, provedli jsme porovnání průměrů dvou skupin (žáci jedináčci a žáci s alespoň jedním sourozencem) a zjišťovali jsme, zda průměrná odpověď u žáků jedináčků je statisticky významně jiná než u žáků s alespoň jedním sourozencem.

Při testování jsme zvolili hladinu významnosti  $\alpha = 0,05$ .

Vzorec pro výpočet testového kritéria:

$$t = \frac{\bar{x}_A - \bar{x}_B}{s} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

Vzorec pro výpočet počtu stupňů volnosti:

$$f = n_1 + n_2 - 2$$

$$f = 29$$

Po vypočítání obou vzorců jsme vyhledali v tabulce (viz Příloha F) kritickou hodnotu testového kritéria pro stanovenou hladinu významnosti a vypočítaný stupeň volnosti.

Kritická hodnota testového kritéria má pro hladinu významnosti 0,05 a pro 29 ( $f = 22 + 9 - 2$ ) stupňů volnosti hodnotu  $t_{0,05} = 2,045$ .

Vypočítanou hodnotu  $t$  jsme srovnali s kritickou hodnotou Studentova  $t$ -testu pro zvolenou hladinu významnosti a počet stupňů volnosti  $f$ . Byla-li vypočítaná hodnota menší než hodnota kritická, odmítli jsme alternativní hypotézu a přijali hypotézu nulovou.

V případě, že byla vypočítaná hodnota větší než hodnota kritická, odmítli jsme nulovou hypotézu a přijali hypotézu alternativní.

#### Proměnná třenice

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná třenice ve třídě č. 15 je vnímána stejně u žáků jedináčků a u žáků s alespoň jedním sourozencem.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná třenice ve třídě č. 15 není vnímána stejně u žáků jedináčků a u žáků s alespoň jedním sourozencem.*

Výpočty:

$$t = 0,471$$

$$f = 29$$

Protože vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická ( $0,471 < 2,045$ ), odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.

**Proměnná třenice ve třídě č. 15 je vnímána stejně u žáků jedináčků i u žáků s alespoň jedním sourozencem. V názorech na proměnnou třenice není mezi respondenty ze třídy č. 15 statisticky významný rozdíl.**

#### Proměnná soutěživost

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná soutěživost ve třídě č. 15 je vnímána stejně u žáků jedináčků a u žáků s alespoň jedním sourozencem.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná soutěživost ve třídě č. 15 není vnímána stejně u žáků jedináčků a u žáků s alespoň jedním sourozencem.*

Výpočty:

$$t = 0,711$$

$$f = 29$$

Protože vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická ( $0,711 < 2,045$ ), odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.

**Proměnná *soutěživost* ve třídě č. 15 je vnímána stejně u žáků jedináčků a u žáků s alespoň jedním sourozencem. V názorech na proměnnou *soutěživost* není mezi respondenty ze třídy č. 15 statisticky významný rozdíl.**

#### Proměnná soudržnost

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná soudržnost ve třídě č. 15 je vnímána stejně u žáků jedináčků a u žáků s alespoň jedním sourozencem.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná soudržnost ve třídě č. 15 není vnímána stejně u žáků jedináčků a u žáků s alespoň jedním sourozencem.*

Výpočty:

$$t = 2,509$$

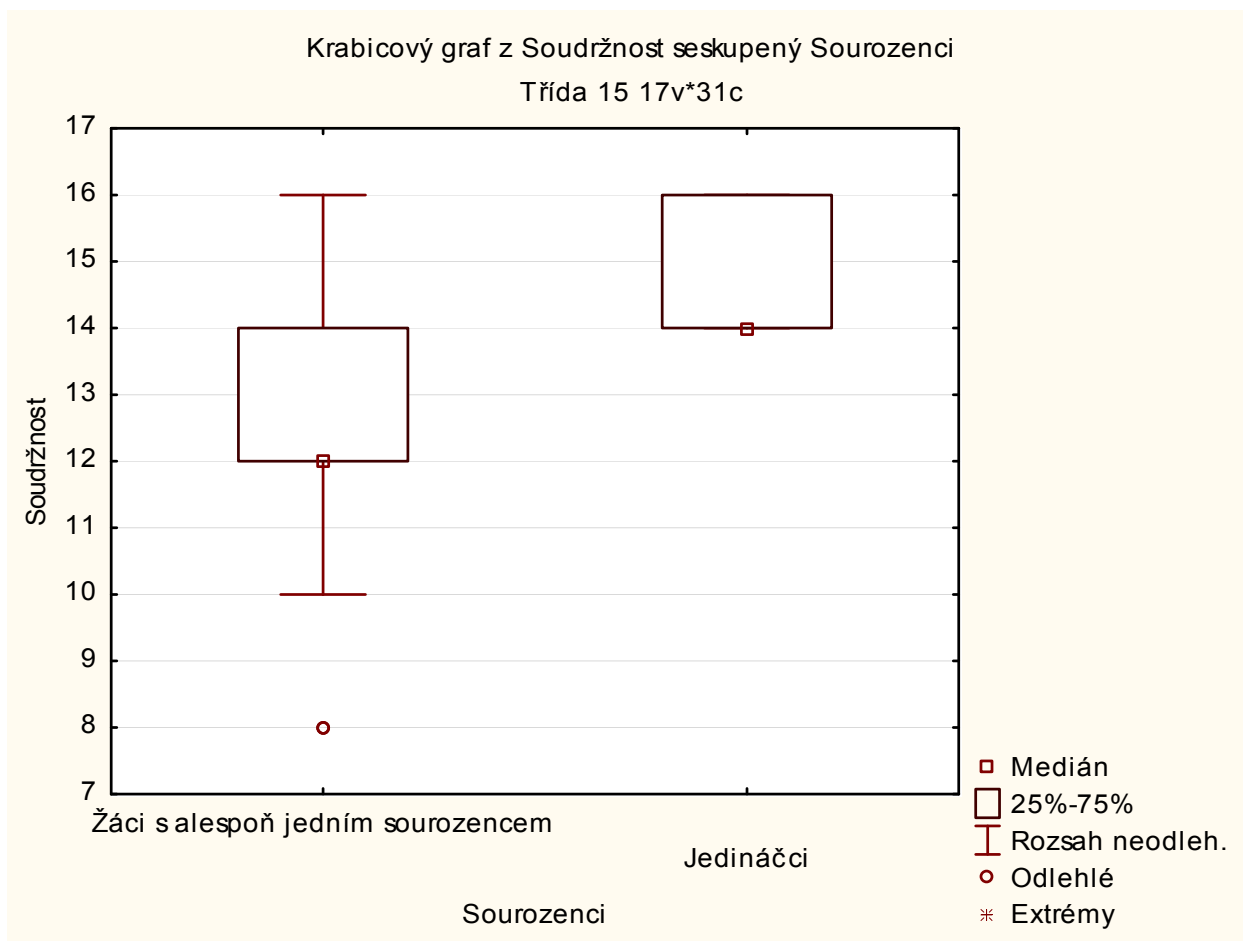
$$f = 29$$

Protože vypočítaná hodnota je větší než hodnota kritická ( $2,509 > 2,045$ ) odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní.

**Proměnná *soudržnost* ve třídě č. 15 není vnímána stejně u žáků jedináčků a u žáků s alespoň jedním sourozencem. V názorech na proměnnou *soudržnost* je mezi respondenty ze třídy č. 15 statisticky významný rozdíl.**

Pro úplnost doplňujeme, že žáci **jedináčci** vnímají **vyšší kohezi** třídy než žáci s alespoň jedním sourozencem.

Žáci - jedináčci vykazují jednotu ve vnímání proměnné *soudržnost*. Nehodnotí ji však příliš vysoce. Rozptyl hodnot u respondentů, kteří mají alespoň jednoho sourozence, je roven hodnotě 8. U dvou respondentů z této skupiny bylo zaznamenáno minimum, které představuje i odlehlou hodnotu. O nejvyšší hodnotě v obou skupinách hovoříme u čísla 16 (podrobněji viz **Obrázek 42**).



Obrázek 42 Kvartilový graf závisle proměnné Soudržnost z hlediska pohlaví ve třídě č. 15

### Závěr:

Statisticky průkazné **rozdíly** v průměrných odpovědích vzhledem k **počtu sourozenců** **nevyšly** u dvou zmiňovaných proměnných (*třenice* ve třídě a *soutěživost* ve třídě), avšak **potvrdily** se u proměnné zjišťující *pospolitost* třídy.

Z výše uvedeného odvozujeme, že **mezi průměrným názorem na zkoumané dva indikátory klimatu třídy (*třenice*, *soutěživost*) a počtem sourozenců ve třídě č. 15 není závislost**, avšak **mezi průměrným názorem na proměnnou *soudržnost* třídy a počtem sourozenců ve třídě č. 15 je statisticky významná závislost** (viz Tabulka 21).

**Hypotézy nebyly potvrzeny. Žáci jedináčci nevnímají třenice ve třídě častěji než žáci s alespoň jedním sourozencem. Žáci jedináčci nevnímají soutěživost ve třídě častěji než žáci s alespoň jedním sourozencem. Žáci jedináčci nevnímají soudržnost ve třídě**

**negativněji než žáci s alespoň jedním sourozencem, naopak ji hodnotí jako významně vyšší.**

Tabulka 21 Shrnutí vypočítaných výsledků vzhledem k počtu sourozenců ve třídě č. 15

Proměnné klimatu třídy	Sourozenci	Průměr	Směrodatná odchylka	t- hodnota
Třenice	Ano	13,091	4,081	0,471
	Ne	13,778	2,333	
Soutěživost	Ano	12,955	2,836	0,711
	Ne	12,222	1,856	
Soudržnost třídy	Ano	12,818	2,363	2,509
	Ne	14,888	1,054	

#### 6.2.2.4 Analýza rozhovorů a kreseb ve třídě č. 15

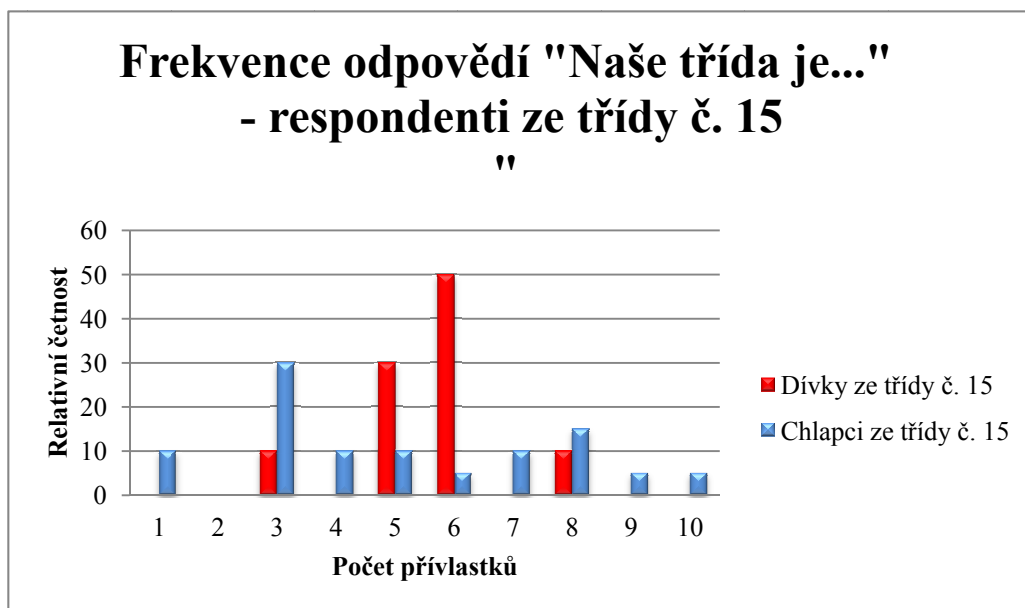
Z důvodu nemoci se jeden chlapec této etapy výzkumného šetření nezúčastnil.

#### **Odpovědi na položku „Naše třída je...“ od respondentů ze třídy č. 15**

Nejprve se budeme zabývat počtem vytvořených přívlastků bez ohledu na jejich kvalitu. **Rozdíly** mezi chlapci a dívkami **nejsou výrazné**. Ačkoli i v této třídě dívky vykazovaly v průměru více odpovědí než chlapci, jejich odchylka od chlapců je nepatrná ( $\bar{X}_{\text{chlapci}} = 5,60$ ;  $\bar{X}_{\text{dívkky}} = 5,05$ ;  $p < 0, 05$ ;  $t = 0,614884$ ).

Ve třídě se nevyskytl respondent, který by slovní spojení „*Naše třída je...*“ alespoň jednou nedokončil. Dva respondenti vytvořili pouze jeden přívlastek (podrobněji viz **Obrázek 43**).





Obrázek 43 Frekvence odpovědí "Naše třída je..." - respondenti ze třídy č. 15

### Kvalita a obsah odpovědí

**Kvalita** odpovědí u jednotlivých respondentů byla **odlišná**. Respondenti se spíše přiklíněli k vytváření vět jednoduchých.. Někteří respondenti však vytvářeli velmi pěkná souvětí, ve kterých charakteristiku třídy zdůvodňovali.

Z formálního hlediska jsme i v této třídě na přání žáků dovolili zaměnit úvodní slovní spojení za nedokončenou větu „*V naší třídě je...*“.

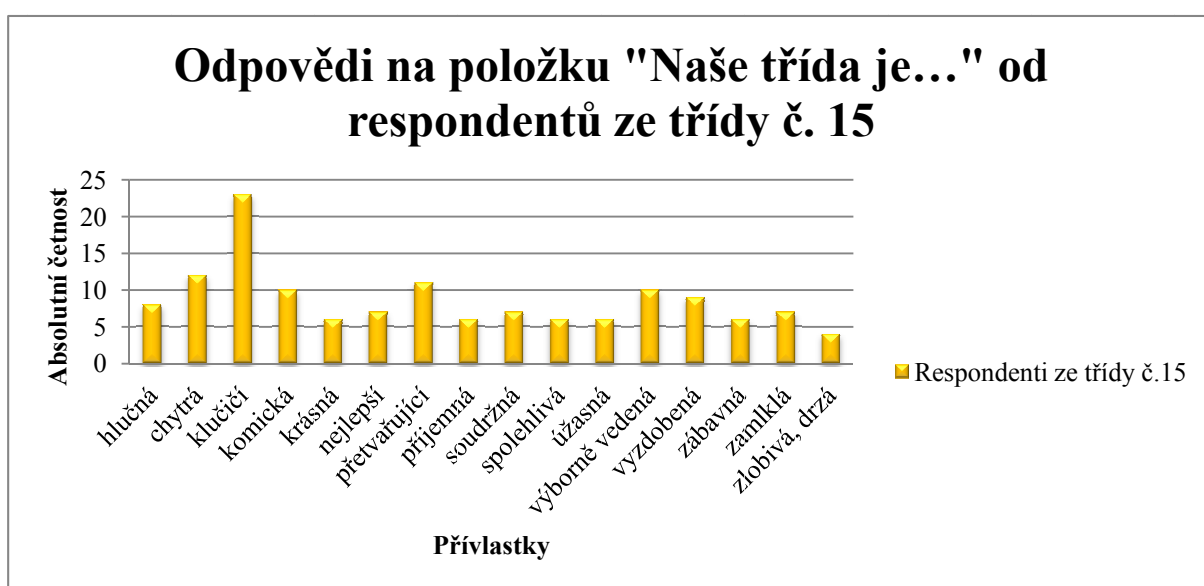
Z analýzy odpovědí lze **15 %** všech výpovědí označit za **nekvalitní** či **triviální**. Jedná se o odpovědi typu: „...mezi III. A a IV. B.“, „...v rohu chodby.“, „...na kraji města“, „...velká“, „...malá“, „...maková“, „...taková, jakou chceme“. Výpovědi toho typu **nepovažujeme za směrodatné** k analýze vnímání klimatu třídy.

Odpovědi respondentů na nedokončenou větu postihly mnoho oblastí klimatu třídy, např. **složení třídy z hlediska vědomostí, vztah učitelů k žákům, vztahy mezi žáky navzájem, prostředí, materiální vybavení třídy, soudržnost třídy, spokojenost ve třídě, aj.**

**Charakteristiky třídy** se liší zejména mezi **chlapci a děvčaty**. Zatímco **chlapci** pohlížejí na třídu **realističtěji**, **děvčata** ji **idealizují**. Můžeme se domnívat, že se dívky lépe sžily s novými spolužáky. Příklad diametrální výpovědi uvádím níže.

- „Naše třída je velmi výjimečná, podle mě je super. Na začátku školního roku jsme se spojili. Jsou tu super holky. Myslím si, že jsme třída, která dokáže držet pohromadě. Pro mě je to ideální třída!“ (Dívka)
- „Naše třída je taková, jaká má být. Není ani nejhorší, ani nejlepší. Ve třídě se neznáme všichni moc dobře, proto se tu občas pohádáme. Myslím si ale, že umíme držet při sobě!“ (Chlapec)

Přehled vybraných přívlastků prezentujeme níže. Uvádíme pouze atributy, které se vyskytly alespoň u 1/5 respondentů (podrobněji viz **Obrázek 44**).



Obrázek 44 Odpovědi na položku "Naše třída je..." od respondentů ze třídy č. 15

**Odpovědi na položku „Pokuste se, prosím, několika větami co nejlépe vystihnout atmosféru vaší třídy pomocí výrazů, které se používají pro počasí.“ od respondentů ze třídy č. 15**

Tak jako v předešlé třídě se často vyskytly odpovědi s **nejasnou odpovědí**. Respondenti v nich popisovali proměnlivou atmosféru třídy, ovlivněnou například vzniklými situacemi ve třídě.

- Řekla bych, že *polojasno*. Občas se vyskytne sluníčko, někdy zase nějaké bouřky, chvílemi laviny – zejména blíží-li se vysvědčení.“ (Dívka)

- „V naší třídě se počasí mění jako na horské dráze. Když nikdo nezlobí, svítí slunce, když někdo zlobí málo, vane slabý větřík, když někdo rozzlobí paní učitelku, je ve třídě hurikán!“ (Chlapec)
- „Na začátku dne bývá zataženo, další hodinu se pak rozjasní – blíží se velká přestávka. Po přestávce bývá se slabé sněžení, nebo dokonce vánice. S koncem vyučování se vše uklidní a vysvitne sluníčko.“ (Dívka)
- „Naše třída se skládá z různých povah, a proto je ve třídě obloha proměnlivá.“ (Chlapec)
- Počasí v naší třídě je smíšené. Některé lidi ze třídy mám ráda víc – to jsou moje sluníčka, některé míň – ty představují bouřky a hromy.“ (Dívka)

Ve třídě se stejně jako v dotazníkové části objevily difference mezi chlapci a dívkami.

**Rozdíly mezi chlapci a děvčaty** jsou patrné z následujících výpovědí.

- „S příchodem nových žáků je tu nálada pod bodem mrazu.“ (Chlapec)
- „Nevím, jak popsat třídu jako počasí. Bývalo tu pěkně, ale teď nás spojili a my se úplně nekamarádíme. Tak je tu asi zataženo. Protože se ale snažíme skamarádit, tak tu neprší.“ (Dívka)
- „Myslím si, že je v naší třídě převážně jasno. Jsme sehraní. Ráda jezdím na různé školní výlety. Zde je záruka, že bude jenom svítit sluníčko.“ (Dívka)
- „U nás bývá počasí jako v létě, teda spíš v létě u moře – svítí sluníčko a je krásně!“ (Chlapec)

Respondenti se chopili úkolu různě. V pojetí úkolu jsme je nikterak neomezovali. Někteří se vyjadřovali **k dlouhodobé předpovědi** (retrospektivně se vraceli k průběhu celé školní docházky), **popisovali aktuální stav, sdělovali nám postoje k některým spolužákům.**

Výpovědi bezesporu ovlivnili také **emoce**.

- První tři roky byly super, to bylo skoro celou dobu jasno. Ve čtvrté třídě se občas objevil deštík. V páté třídě se počasí zhoršilo. Hlavně ze začátku pořád lilo, ale myslím, že už je to lepší.“ (Dívka)
- „Asi přišla studená fronta.“ (Chlapec)
- „Dozvěděli jsme se, že jedeme na školu v přírodě, takže je super počasí!“ (Chlapec)
- „Díky Honzovi je tu hnusně, prší a bude pršet!“ (Dívka)
- „Dneska jsem dostala samé pěkné známky, takže je nádherně!“ (Dívka)

**Odpovědi na položku „Zamyslete se nad tím, co dělá Vaše paní učitelka pro to, aby se vám ve třídě líbilo?“ od respondentů ze třídy č. 15**

Ačkoli jsme očekávali konkrétní výčet činností učitele, byly výpovědi respondentů o činnostech učitele zejména **kvantitativní povahy**.

- „*Naše učitelka toho dělá dost.*“ (Dívka)
- „*Myslím, že hodně.*“ (Chlapec)
- „*Dělá moře věcí.*“ (Dívka)
- „*Nenapadá mě nic konkrétního, ale myslím, že toho pro nás dělá hodně.*“ (Chlapec)
- „*Nedělá toho moc.*“ (Chlapec)

U 27 % respondentů jsme zaznamenali odpověď „*Nevím*“. Respondenty jsme vyzvali, aby se pokusili více zapřemýšlet o pozitivní činnosti učitele. Bohužel ani u jednoho respondenta se výpověď nezměnila.

- „*Nevím.*“ (Chlapec)
- „*Nevím, neumím to hodnotit.*“ (Dívka)

Z hlediska obsahu výpovědí žáci uváděli, že paní učitelka svou aktivitu věnuje zejména **stmelování kolektivu, utužování vztahů**.

- „*Jezdíme na školní výlety, které si pořádně užíváme díky naší učitelce, která nám vždycky naplánuje skvělý výlet.*“ (Chlapec)
- „*Ona hlavně chce, abychom se ve třídě nehádali.*“ (Chlapec)
- „*Myslím, že paní učitelka se hlavně snaží, abychom se kamarádili. Vymýšlí takové dobré seznamovací hry.*“ (Dívka)

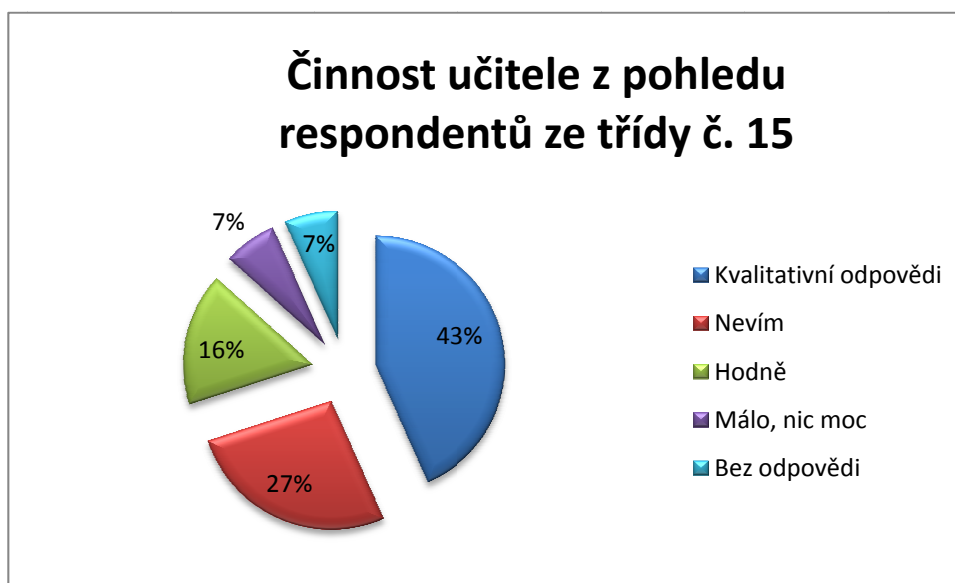
Dále se paní učitelka dle výpovědí respondentů zaměřuje **na podnětné a příjemné prostředí ve třídě a tvořivou činnost**.

- „*Paní učitelka nám jednou za 14 dní v pátek dělá hnízdečka. To je taková skupinová práce. Vymýšlí nám do nich super úkoly. Nejradši máme pokusy.*“ (Dívka)
- „*Máme krásnou třídu, na zadní zdi můžeme mít plakáty svých oblíbených zpěváků. Najdete tu ale i třeba naše výkresy a pomůcky na zapamatování učiva.*“ (Dívka)

V neposlední řadě žáci věcně uváděli jako významný faktor pro zpříjemnění třídního života **charakter třídní učitelky**.

- „Máme učitelku, se kterou je sranda. Vymýšlí dobré věci a zábavu.“ (Chlapec)
- „Je hodná, ale umí se rozzlobit.“ (Dívka)
- „Je hezká.“ (Chlapec)
- „Je spravedlivá.“ (Chlapec)

Obrázek 45 představuje souhrn odpovědí respondentů na činnost jejich třídního učitele.



Obrázek 45 Činnost učitele z pohledu respondentů ze třídy č. 15

### **Analýza kresby ideální třídy - představy žáků ze třídy č. 15 o ideální třídě**

I v této třídě **nejsou** představy žáků o ideální třídě **jednotné** (ukázka kreseb viz Příloha H).

Malá skupina respondentů (7 % respondentů) uvedla, že svoji třídu za **ideální považují**. Nemají potřebu v ní cokoli měnit.

Někteří žáci (17 % respondentů) vypověděli, že mají svoji třídu rádi, že by na ni **příliš věcí neměnili**. Vylepšení třídy spatřují v nepatrných změnách, např. ve výzdobě třídy či uspořádání lavic.

Třetina žáků ze třídy č. 15 (33 % respondentů) si svoji ideální třídu představuje

následovně - žáci požadují:

- židle a lavice pro jednoho žáka, popř. křesla a sedačky místo klasických židlí;
- tablet, interaktivní tabuli;
- občerstvení ve škole (cukrárnu);
- barevně vymalované zdi místnosti, popř. kresby na stěnách;
- kruhové, půlkruhové či jiné „neobvyklé“ uspořádání stolů;
- místo klasického zvonění moderní úryvky písní.

Objevily se také požadavky nereálné:

- bazén;
- více hodin tělocviku, méně hodin matematiky;
- hřiště ve třídě;
- bar ve třídě.

Téměř **polovina respondentů** (43 % žáků) ze třídy č. 15 **odmítla ideální třídu nakreslit**. Důvodem byla zejména nechuť k malování, ale také únava respondentů. Jejich odmítnutí jsme respektovali.

#### **6.2.2.5 Závěry z výzkumu ve třídě č. 15**

Ačkoli do **třídy č. 15** chodí žáci 5. ročníky, jedná se o **nově vzniklou třídu**, která se vytvořila sloučením dvou tříd v jeden kolektiv. To se víceméně odrazilo ve vnímání některých proměnných. Třídu vede paní učitelka první školní rok.

Z analýzy dotazníku jsme zjistili, že jsou **respondenti** ve své třídě vysoce *spokojeni*. Proměnné *třenice*, *soutěživost* a *obtížnost učení* považují příznivě za nízké.

Proměnná týkající se *vztahu k učiteli* je klasifikována velmi kladně. *Pomoc učitele* a *organizovanost* jsou hodnoceny jako vysoké..

Pouze proměnná *soudržnost* třídy je vnímána nepříznivě – jako nízká. Z dotazování žáků vyplývá, že se jedná o **důsledek sloučení tříd**.

Z **genderového** hlediska jsme zjistili, že se statisticky významné **rozdíly** projevily u proměnných *spokojenost* ve třídě, *třenice* ve třídě, *soudržnost* třídy a *organizovanost* třídy. Dodáváme, že **dívky** vnímají výrazně vyšší *spokojenost* ve třídě, *soudržnost* třídy

a *organizovanost* ve třídě než chlapci a zároveň vnímají nižší míru *třenic* ve třídě než jejich spolužáci.

U ostatních proměnných jsme neshledali v rámci pohlaví žádné jiné významné rozdíly.

V rámci analýzy výpovědí mezi **žáky (ne)navštěvující školní zájmové útvary** jsme vyvodili závěry, že mezi průměrným názorem na indikátory klimatu třídy a návštěvností školních zájmových útvarů je ve **třídě č. 15 závislost** pouze u proměnné *pomoc učitele* (kterou vnímají **příznivěji** žáci **nenavštěvující školní zájmové útvary**).

U ostatních proměnných jsme nezaznamenali žádné statistické významné rozdíly.

Dále jsme porovnávali názory respondentů na *třenice* ve třídě, *soutěživost* ve třídě a *soudržnost* třídy vzhledem k **počtu sourozenců**. U **prvních dvou** jmenovaných proměnných **nebyly prokázány** souvislosti mezi vnímáním klimatu třídy a počtem sourozenců. V rámci dílčích výsledků však upozorňujeme na skutečnost, že **žáci s alespoň s jedním sourozencem** vnímají výrazně **nižší soudržnost** třídy než jejich spolužáci jedináčci.

Závěrem podotýkáme, že zkoumané proměnné klimatu třídy jsou **všemi podskupinami** respondentů ze třídy č. 15 **vnímány podobně**. **Výjimkou je skupina dívek, která vnímá zkoumané indikátory klimatu třídy kladněji než skupina chlapců.**

Výsledky kvalitativní části výzkumu doplňují výsledky získané metodou dotazníku. Respondenti nejednou zmínili negativní pohled na **sloučení tříd**, zejména chlapci se s touto skutečností hůře vyrovnávají.

### 6.2.3 Analýza třídy č. 13

Do **třídy č. 13** dochází celkem **19 žáků – 10 dívek a 9 chlapců**. Oproti předešlým třídám je třída specifická svým složením – nepřevažuje zde ani jedno pohlaví. Výzkumného dotazníkového šetření se **zúčastnilo 18 žáků**.

Jedná se o **4. třídu Základní školy B**, kterou vede od počátku školní docházky stejná paní učitelka. Paní učitelka má dvacetiletou praxi. Paní učitelka vede na škole zájmový kroužek angličtiny a přírodovědný kroužek. Ve třídě nevyučuje předmět tělesné výchovy.

### Ilustrativní výrok třídní učitelky o třídě č. 13

*„Celou svou praxi se řídím heslem - třída představuje skládačku, každý z nich tvoří jeden dílek této skládačky. A jakmile nějaký dílek chybí, nikdo ho nedokáže nahradit... Proč to říkám? Ačkoli jsem ze žáků často unavená, občas si na ně stěžuji, jsem ráda, že je mám. Hodně se od nich učím. Minimálně trpělivosti.*

*O třídě bych řekla asi tolik... Tak jako každá třída má své rebely, vůdčí typy, komiky, nezbedníky, intelektuály a také nevýrazné žáky. Není to zkrátka žádná výjimečná třída. Zažíváme tady výhry i prohry.*

*Co se týká kolektivu, myslím si, že jsem za svou praxi poznala už lepší. Děti jsou hádavé. Nebylo tomu tak však vždy. Vytvořilo se zde několik partiček, které mezi sebou bojují. Poslední dobou mám pocit, že se tu nikdo neshodne. Výjimkou jsou výlety, na které se děti těší, a drží při sobě. Ale na ty není příliš času a taky sil.“*

### Průměrné hodnoty proměnných ve třídě č. 13

Ve **třídě č. 13** průměrné hodnoty zkoumaných proměnných vykazují, **vyjma** jedné proměnné (*soudržnosti třídy*), **pozitivní závěry**.

Obecně můžeme konstatovat, že **respondenti** jsou ve zkoumané třídě vysoce *spokojeni*, *třenice* vnímají jako nikterak časté, *soutěživost* jako nízkou, *učivo* vnímají jako snadné, *kohezi třídy* však hodnotí jako nízkou. Žáci mají *pozitivní vztah k učiteli*, jsou si vědomi velmi intenzivní *pomoci* ze strany *učitele*, *systematičnost* ve třídě hodnotí jako průměrnou.

O příčinách nízké *soudržnosti* třídy se můžeme pouze „dohadovat“. Důvody nám nerozklíčovala ani samotná třídní učitelka, která pouze konstatovala, že se kolektiv ve zkoumaném školním roce zhoršil.

### Rozložení respondentů ze třídy č. 13 do shluků

Počty respondentů v jednotlivých clusterech ukázaly, že žádný z vygenerovaných shluků není preferovaný.



Největší četnost má **shluk č. 4**, do kterého se zařadila polovina (50 %) respondentů ze třídy, tedy 9 žáků.

Druhým nejpočetnějším clusterem se ukázal **shluk č. 3**. Do něj je přiřazeno 22 % respondentů (4 žáci).

Četnost rovnou 3 respondentům (16 %) má **shluk č. 5**.

Nejméně početnými jsou **shluky č. 1 a č. 2**, které obsahují shodně po jednom žákovi (6 % respondentů).

Přehled o zastoupení respondentů ze třídy č. 13 do shluků je patrný z **Obrázku 46**.



**Obrázek 46** Rozložení respondentů ze třídy č. 13 do shluků

### **Komparace průměrných hodnot shluků a průměru třídy č. 13**

Z **Obrázku 47** lze vyčíst, že průměrná hodnota proměnné *třenice* vykazuje nepříznivě vyšší hodnoty než vygenerované clustery. Nejvíce se však blíží k průměrné hodnotě **shluku č. 2**, nejvíce se odchyluje od průměrné hodnoty **shluku č. 1**.

Průměrná hodnota proměnné *spokojenost* ve třídě č. 13 se velmi těsně přibližuje průměrné hodnotě **shluku č. 5**, naopak nejvíce se odchyluje od průměrné hodnoty **shluku č. 2**.

Od průměrné hodnoty **clusteru č. 2** se také nejvíce odchyluje průměrná hodnota proměnné *soutěživost*. Ta se nejvíce blíží průměrné hodnotě **shluku č. 4**.

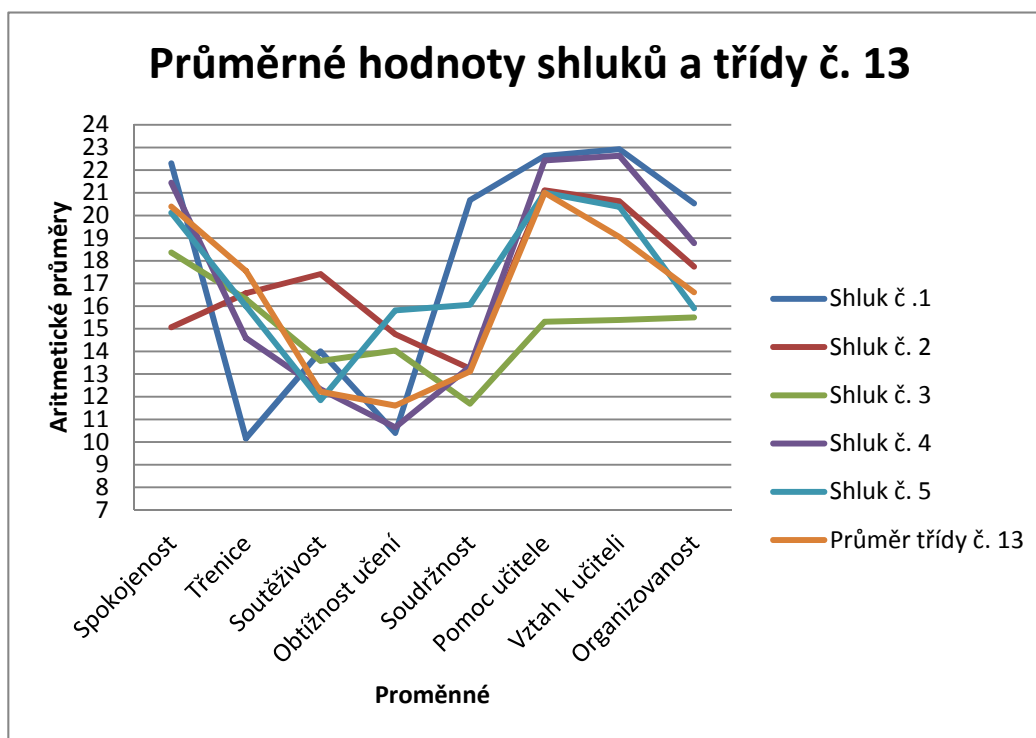
Průměrná hodnota proměnné *obtížnost učení* se opět nejvíce přibližuje průměrné hodnotě **shluku č. 4**, od průměrné hodnoty **shluku č. 5** se naopak nejvíce vzdaluje.

Průměrná hodnota proměnné *soudržnost*, která je ve třídě nízká, se těsně dotýká průměrné hodnoty **shluku č. 2**. Od průměrné hodnoty **shluku č. 1** se naopak nejvíce odchyluje.

Průměrná hodnota proměnné *pomoc učitele* dosahuje totožné průměrné hodnoty jako průměrná hodnota **shluku č. 5**, nejvzdálenější průměrná hodnota od průměru třídy je evidována u **shluku č. 3**.

Nejmenší rozptyl od průměrné hodnoty třídy č. 13 u proměnné *vztah k učiteli* jsme zaznamenali u **shluku č. 5**, naopak největší rozptyl od průměrné hodnoty třídy č. 13 u této proměnné evidujeme u **shluku č. 3**.

Průměrná hodnota proměnné *organizovanost* se nejvíce přibližuje průměrné hodnotě **shluku č. 5**. Nejvíce se vzdaluje od průměrné hodnoty **shluku č. 1**.



Obrázek 47 Průměrné hodnoty shluků a třídy č. 13

### Individuální profily respondentů ze třídy č. 13

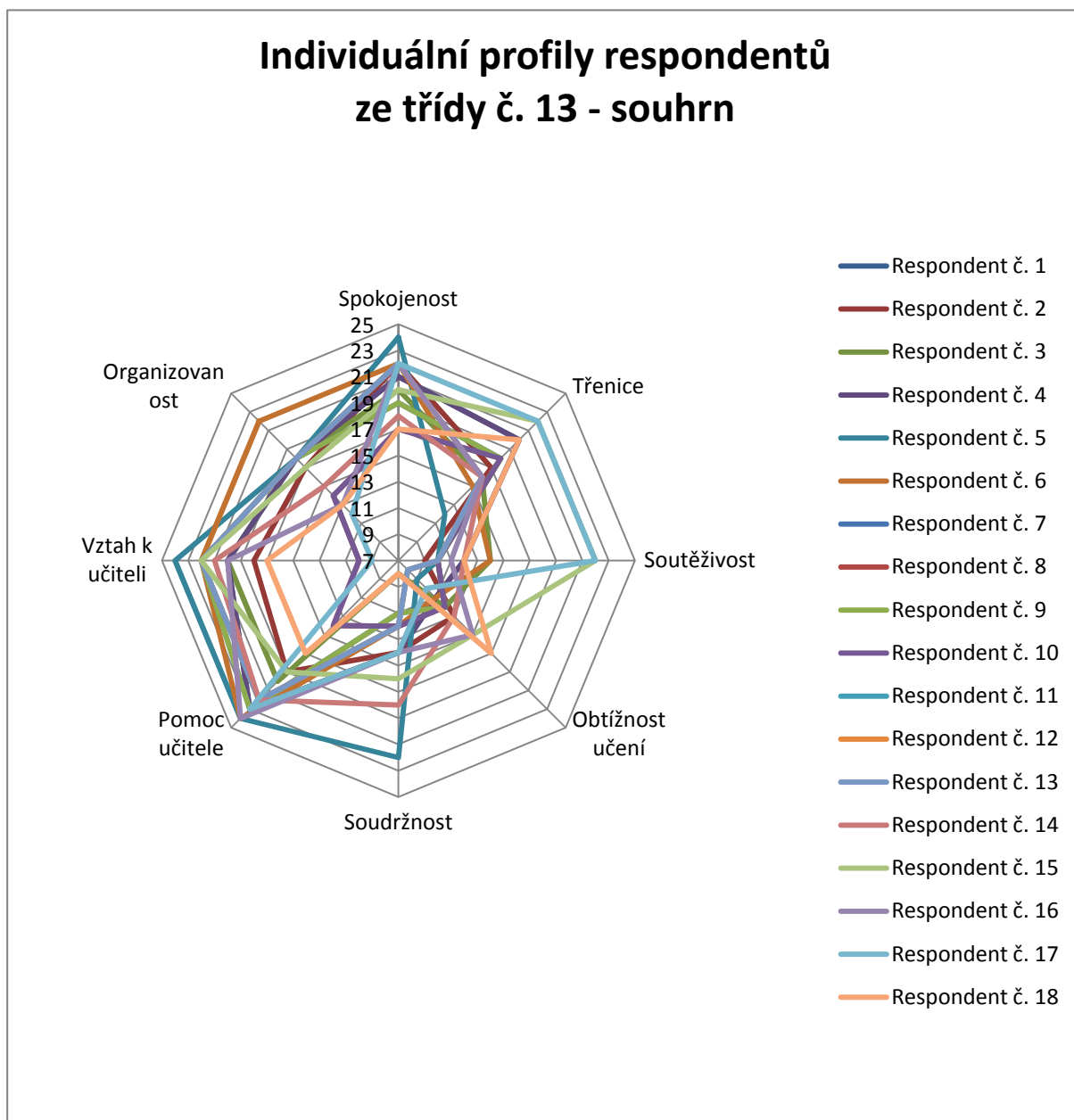
Ve zkoumané **třídě č. 13** jsme odhalili, že ačkoliv nelze u individuálních profilů respondentů určit jednoznačně preferovaný shluk, nejčastěji se respondenti zařadili do **shluku č. 4**. Ten se vyznačuje zejména nízkou *soudržností* třídy.

Ve výpovědích respondentů jsme zaznamenali **odlišné pohledy** na proměnné klimatu třídy. Největší rozptyl jsme odkryli u proměnné *vztah k učiteli*, který dosahuje u některých respondentů velmi příznivých hodnot, avšak u jiných respondentů velmi nepříznivých hodnot. Rovněž ostatní proměnné byly hodnoceny respondenty různě.

Proměnné *obtížnost učení* a *soudržnost* třídy dosahují u některých respondentů minimálních hodnot, zatímco proměnné *spokojenost ve třídě*, *pomoc učiteli* a *vztah k učiteli* dosahují maxima.

Nejmenší rozptyl mezi individuálními výpověďmi žáků vykazala proměnná *spokojenost ve třídě*, kterou respondenti obecně vnímají jako vysokou.

Z individuálních profilů lze usuzovat rozdílný pohled respondentů na některé zkoumané proměnné klimatu třídy (podrobněji viz **Obrázek 48**).



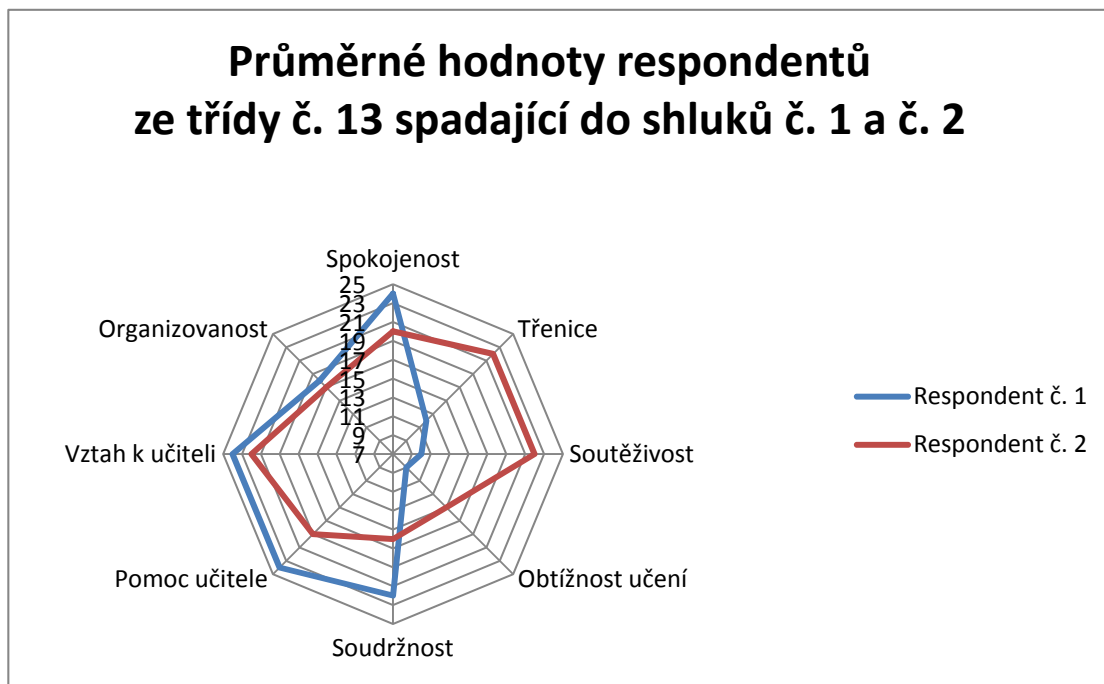
**Obrázek 48** Individuální profily respondentů ze třídy č. 13 – souhrn

#### **Individuální profily respondentů ze třídy č. 13 patřící do shluku č. 1 a shluku č. 2**

Do 1. a 2. vygenerovaného **shluku** se zařadilo shodně po jednom respondentovi (5,5 %). Jelikože se jedná o rozdílné clustery, jsou jejich křivky znázorňující pohled na proměnné klimatu třídy odlišné<sup>33</sup>, a to zejména u proměnných *třenice* a *soutěživost* (podrobněji viz **Obrázek 49**).

<sup>33</sup> Z důvodu malé početnosti clusterů jsme se rozhodli individuální profily respondentů zobrazit do stejného grafu.

## Průměrné hodnoty respondentů ze třídy č. 13 spadající do shluků č. 1 a č. 2

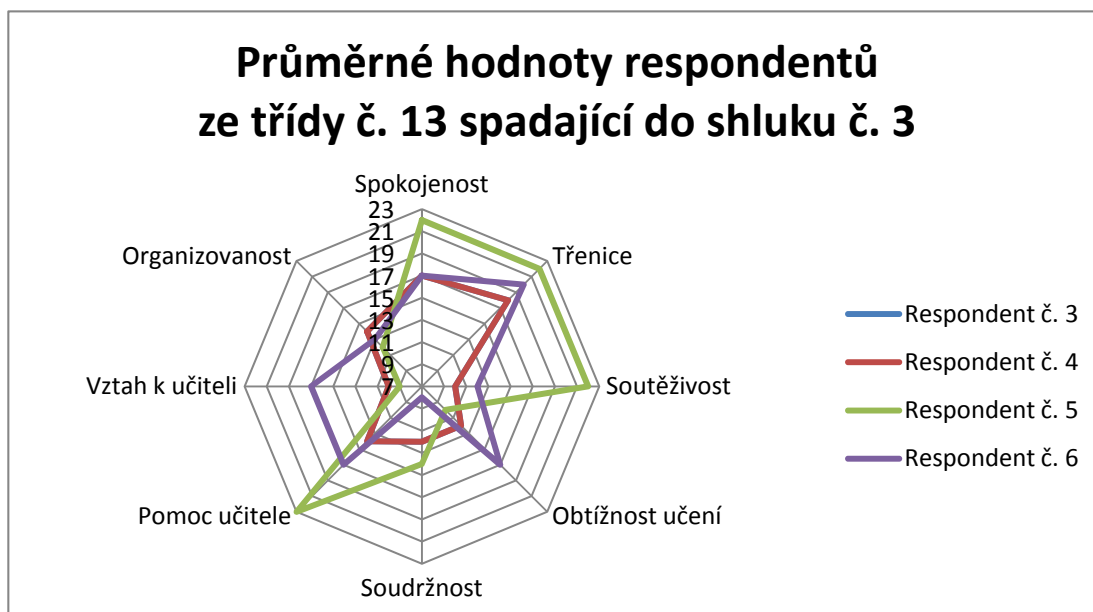


**Obrázek 49** Průměrné hodnoty respondentů ze třídy č. 13 spadající do shluků č. 1 a č. 2

### Individuální profily respondentů ze třídy č. 13 patřící do shluku č. 3

Vyprofilovaný **cluster č. 3** obsahuje 4 (22 %) respondenty. Z individuálních profilů respondentů lze vyčíst odchylku u **respondenta č. 5** v proměnných *soutěživost* (která je oproti ostatním respondentům vnímána jako velmi vysoká) a *pomoc učitelí* (která je hodnocena velmi pozitivně). Další diference lze vyčíst u **respondenta č. 6**, který dosahuje oproti ostatním respondentům z clusteru příznivějších hodnot u proměnné **vztah k učitelí**.

Dosažené hodnoty u proměnné *organizovanost* můžeme označit za shodné, neb v nich respondenti dosáhli velmi podobných výsledků (podrobněji viz **Obrázek 50**).



Obrázek 50 Průměrné hodnoty respondentů ze třídy č. 13 spadající do shluku č. 3

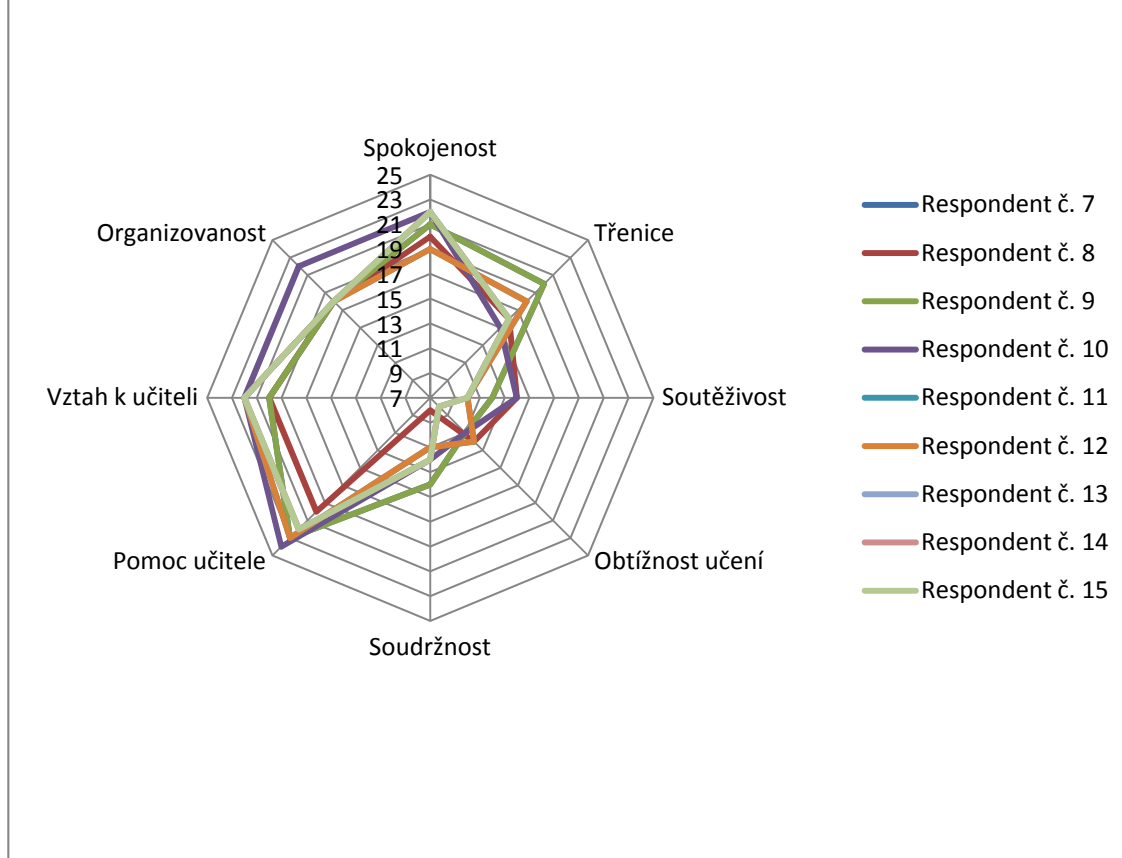
#### Individuální profily respondentů ze třídy č. 13 patřící do shluku č. 4

**Cluster č. 4** je nejpočetnějším shlukem ve třídě č. 13. Spadá do něj ½ žáků ze třídy, tedy 9 respondentů.

Z **Obrázku 51** můžeme vyčíst shodu ve vnímání proměnných mezi respondenty. **Nezaznamenali** jsme mezi respondenty **výrazné rozdíly** ve vnímání proměnných klimatu třídy.

Obecně lze konstatovat, že **respondenti hodnotí proměnné** následovně: *spokojenost* jako vysokou, *třenice* jako průměrné, *soutěživost* jako nízkou, *obtížnost učení* dokonce jako velmi nízkou, *soudržnost* třídy jako průměrnou, *pomoc ze strany učitele* jako velmi intenzivní, *vztah k učiteli* jako velmi pozitivní a *organizovanost* jako vysokou.

## Průměrné hodnoty respondentů ze třídy č. 13 spadající do shluku č. 4



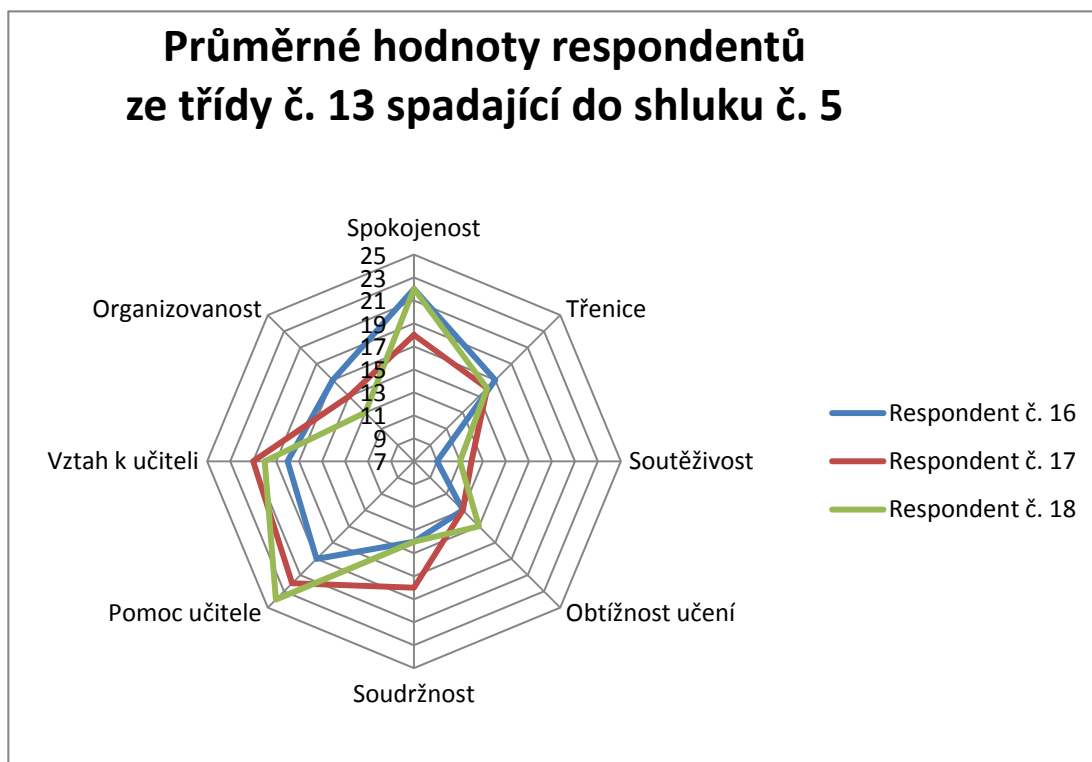
Obrázek 51 Průměrné hodnoty respondentů ze třídy č. 13 spadající do shluku č. 4

### Individuální profily respondentů ze třídy č. 13 patřící do shluku č. 5

Do posledního (5.) vygenerovaného **shluku** se zařadili tři (17 %) respondenti, jejichž individuální křivky **nevykazují výrazné rozdíly** (podrobněji viz **Obrázek 52**).

O shodě lze hovořit u proměnné *třenice* ve třídě, kterou respondenti hodnotí jako průměrnou.

Ostatní proměnné jsou respondenty vnímány následovně – proměnnou *spokojenost* jako vysoká, *třenice* ve třídě jako nízké, *soutěživost* ve třídě jako velmi nízká, *obtížnost učiva* jako nízká, *soudržnost třídy* jako průměrná, *pomoc učitele* jako velmi vysoká, *vztah k učiteli* jako vysoký a *organizovanost* jako průměrná.



**Obrázek 52** Průměrné hodnoty respondentů ze třídy č. 13 spadající do shluku č. 5

### 6.2.3.1 Rozdíly ve vnímání klimatu třídy u respondentů ze třídy č. 13 vzhledem k pohlaví

Ve **třídě č. 13** nepřevažuje ani jedno pohlaví (viz **Obrázek 53**). Výzkumného šetření se zúčastnilo **10 dívek** a **8 chlapců**.

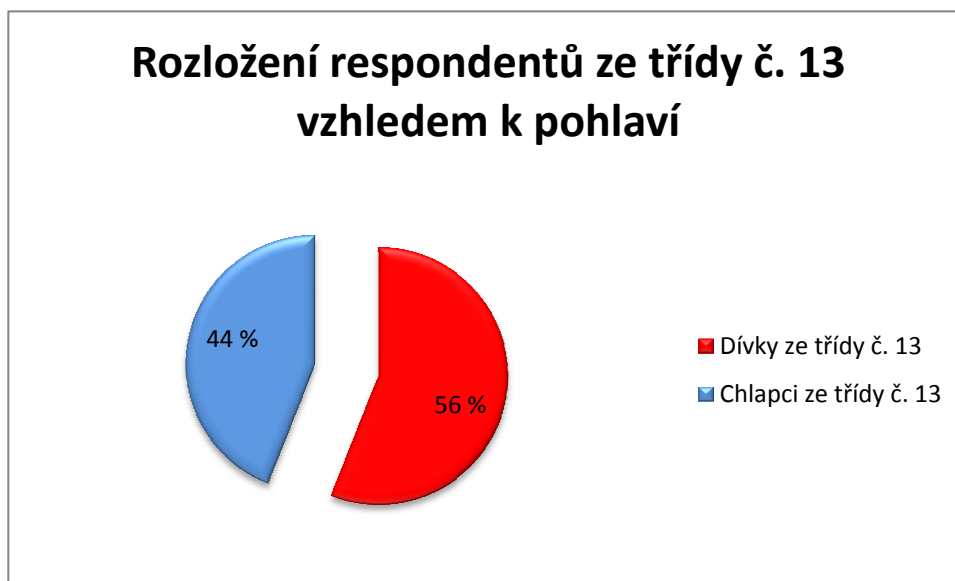
Nejprve jsme se zaměřili na zastoupení chlapců a dívek v jednotlivých clusterech. Provedli jsme výpočet a zjistili následující údaje.

O žádném z vygenerovaných shluků nemůžeme říci, že by byl výrazně genderově orientovaný (viz **Tabulka 23**).

**Dívky** se nejčastěji (60 % - 6 děvčat) zařadily do **shluku č. 4**. Z tabulky je dále zřejmé, že 2 dívky (20 %) se zařadily do **shluku č. 3**. Ve **shlucích č.1** a **č. 5** najdeme vždy po jedné (10 %) dívce. Žádná z děvčat (0 %) nebyla přiřazena ke **shluku č. 2**.

Nejvíce preferovaným shlukem **chlapců** je rovněž **cluster č. 4**, do kterého spadají 3 (38 %) chlapci. **Shluky č. 3** a **č. 5** obsahují shodně po 2 chlapcích (25 %). **Cluster č. 2** měl 1 zastoupení (12 %). Do **shluku č. 1** nebyl zařazen ani jeden z chlapců (0 %).





Obrázek 53 Rozložení respondentů ze třídy č. 13 vzhledem k pohlaví

Tabulka 22 Zařazení respondentů do clusterů vzhledem k pohlaví ve třídě č. 13

Pohlaví	Shluky					Celkem
	Shluk č. 1	Shluk č. 2	Shluk č. 3	Shluk č. 4	Shluk č. 5	
<b>Dívky</b>	1 (10 %)	0 (0 %)	2 (20 %)	6 (60 %)	1 (10 %)	<b>10</b>
<b>Chlapci</b>	0 (0 %)	1 (12 %)	2 (25 %)	3 (38 %)	2 (25 %)	<b>8</b>
<b>Celkem</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>18</b>

#### Statistické ověření hypotézy H1 u respondentů ze třídy č. 13

**H1: Dívky vnímají proměnné klimatu třídy příznivější než chlapci.**

Pro ověření hypotézy jsme nejprve formulovali nulové a alternativní hypotézy. Ze statistických metod jsme zvolili Studentův t-test, provedli jsme porovnání průměrů dvou skupin (chlapců a dívek) a zjišťovali jsme, zda průměrná odpověď u chlapců je statisticky významně jiná než u dívek.

Při testování jsme zvolili hladinu významnosti  $\alpha = 0,05$ .

Vzorec pro výpočet testového kritéria:

$$t = \frac{\bar{x}_A - \bar{x}_B}{s} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

Vzorec pro výpočet počtu stupňů volnosti:

$$f = n_1 + n_2 - 2$$

$$f = 16$$

Po vypočítání obou vzorců jsme vyhledali v tabulce (viz Příloha F) kritickou hodnotu testového kritéria pro stanovenou hladinu významnosti a vypočítaný stupeň volnosti.

Kritická hodnota testového kritéria má pro hladinu významnosti 0,05 a pro 16 ( $f = 10 + 8 - 2$ ) stupňů volnosti hodnotu  $t_{0,05} = 2,120$ .

Vypočítanou hodnotu  $t$  jsme srovnali s kritickou hodnotou Studentova  $t$ -testu pro zvolenou hladinu významnosti a počet stupňů volnosti  $f$ . Byla-li vypočítaná hodnota menší než hodnota kritická, odmítli jsme alternativní hypotézu a přijali hypotézu nulovou. V případě, že byla vypočítaná hodnota větší než hodnota kritická, odmítli jsme nulovou hypotézu a přijali hypotézu alternativní.

### Proměnná spokojenost

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná spokojenost je ve třídě č. 13 vnímána stejně u chlapců a dívek.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná spokojenost není ve třídě č. 13 vnímána stejně u chlapců a dívek.*

Výpočty:

$$t = 0,413$$

$$f = 16$$

Protože vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická ( $0,413 < 2,120$ ), přijímáme nulovou hypotézu, a tudíž odmítáme hypotézu alternativní.

**Proměnná spokojenost je ve třídě č. 13 vnímána stejně u chlapců a dívek. V názorech na proměnnou spokojenost není mezi respondenty ze třídy č. 13 statisticky významný rozdíl.**

Proměnná třenice ve třídě

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná třenice je ve třídě č. 13 vnímána stejně u chlapců a dívek.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná třenice není ve třídě č. 13 vnímána stejně u chlapců a dívek.*

Výpočty:

$$t = 0,650$$

$$f = 16$$

Protože vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická ( $0,650 < 2,120$ ), přijímáme nulovou hypotézu, a tudíž hypotézu alternativní odmítáme.

**Proměnná třenice je ve třídě č. 13 vnímána stejně u chlapců a dívek. V názorech na proměnnou třenice není mezi respondenty ze třídy č. 13 statisticky významný rozdíl.**

Proměnná soutěživost ve třídě

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná soutěživost je ve třídě č. 13 vnímána stejně u chlapců a dívek.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná soutěživost není ve třídě č. 13 vnímána stejně u chlapců a dívek*

Výpočty:

$$t = 1,433$$

$$f = 16$$

Protože vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická ( $1,433 < 2,120$ ), odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.

**Proměnná soutěživost je ve třídě č. 13 vnímána stejně u chlapců a dívek. V názorech na proměnnou soutěživost není mezi respondenty ze třídy č. 13 statisticky významný rozdíl.**

Proměnná obtížnost učení

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná obtížnost učení je ve třídě č. 13 vnímána stejně u chlapců a dívek.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná obtížnost učení není ve třídě č. 13 vnímána stejně u chlapců a dívek.*

Výpočty:

$$t = 0,205$$

$$f = 16$$

Protože vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická ( $0,205 < 2,120$ ), odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.

**Proměnná obtížnost učení je ve třídě č. 13 vnímána stejně u chlapců a dívek. V názorech na proměnnou obtížnost učení není mezi respondenty ze třídy č. 13 statisticky významný rozdíl.**

Proměnná soudržnost ve třídě

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná soudržnost je ve třídě č. 13 vnímána stejně u chlapců a dívek.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná soudržnost není ve třídě č. 13 vnímána stejně u chlapců a dívek.*

Výpočty:

$$t = 0,156$$

$$f = 16$$

Protože vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická ( $0,156 < 2,120$ ), odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.

**Proměnná soudržnost je ve třídě č. 13 vnímána stejně u chlapců a dívek. V názorech na proměnnou soudržnost není mezi respondenty ze třídy č. 13 statisticky významný rozdíl.**

Proměnná pomoc učitele

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná pomoc učitele je ve třídě č. 13 vnímána stejně u chlapců a dívek.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná pomoc učitele není ve třídě č. 13 vnímána stejně u chlapců a dívek.*

Výpočty:

$$t = 0,434$$

$$f = 16$$

Protože vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická ( $0,434 < 2,120$ ), odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.

**Proměnná pomoc učitele je ve třídě č. 13 vnímána stejně u chlapců a dívek. V názorech na proměnnou pomoc učitele není mezi respondenty ze třídy č. 13 statisticky významný rozdíl.**

Proměnná vztah k učiteli

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná vztah k učiteli je ve třídě č. 13 vnímána stejně u chlapců a dívek.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná vztah k učiteli není ve třídě č. 13 vnímána stejně u chlapců a dívek.*

Výpočty:

$$t = 0,255$$

$$f = 16$$

Protože vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická ( $0,255 < 2,120$ ), odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.

**Proměnná vztah k učitelí je ve třídě č. 13 vnímána stejně u chlapců a dívek. V názorech na proměnnou vztah k učitelí není mezi respondenty ze třídy č. 13 statisticky významný rozdíl.**

Proměnná organizovanost ve třídě

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná organizovanost je ve třídě č. 13 vnímána stejně u chlapců a dívek.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná organizovanost není ve třídě č. 13 vnímána stejně u chlapců a dívek.*

Výpočty:

$$t = 1,754$$

$$f = 16$$

Protože vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická ( $1,754 < 2,120$ ), odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.

**Proměnná organizovanost je ve třídě č. 13 vnímána stejně u chlapců a dívek. V názorech na proměnnou spokojenost není mezi respondenty ze třídy č. 13 statisticky významný rozdíl.**

**Závěr:**

Statisticky významné rozdíly v průměrných odpovědích vzhledem k **pohlaví nebyly zjištěny** ani u jedné z proměnných (viz **Tabulka 23**).

Z výše uvedeného odvozujeme, že **mezi průměrným názorem na indikátory klimatu třídy a pohlavím není závislost.**

**Hypotéza nebyla potvrzena. Dívky ze třídy č. 13 nevnímají proměnné klimatu třídy příznivější než chlapci ze třídy č. 17.**

**Tabulka 23** Shrnutí vypočítaných výsledků vzhledem k pohlaví ve třídě č. 13

Proměnné klimatu třídy	Pohlaví	Průměr	Směrodatná odchylka	t- hodnota
<b>Spokojenost</b>	Dívky	20,200	2,251	0,413
	Chlapci	20,625	2,066	
<b>Třenice</b>	Dívky	17,200	2,394	0,650
	Chlapci	18,000	2,828	
<b>Soutěživost</b>	Dívky	11,100	1,792	1,433
	Chlapci	13,625	5,236	
<b>Obtížnost učení</b>	Dívky	11,500	1,080	0,205
	Chlapci	11,750	3,694	
<b>Soudržnost</b>	Dívky	13,000	3,651	0,156
	Chlapci	13,250	3,012	
<b>Pomoc učitele</b>	Dívky	20,700	3,889	0,434
	Chlapci	21,375	2,264	
<b>Vztah k učiteli</b>	Dívky	18,800	4,917	0,255
	Chlapci	19,3750	4,5354	
<b>Organizovanost</b>	Dívky	17,500	2,273	1,754
	Chlapci	15,500	2,563	

### 6.2.3.2 Rozdíly ve vnímání klimatu třídy u respondentů ze třídy č. 13 vzhledem k návštěvnosti školních zájmových útvarů

Ze třídy č. 13 navštěvuje alespoň jeden školní zájmový útvar 7 respondentů, 11 respondentů do těchto kroužků nechodí (viz Obrázek 54). Na základě analýzy dat z tabulky (viz Tabulka 23) lze shluk č. 3 označit za preferovaný pro skupinu žáků nenavštěvujících žádný školní zájmový útvar. Do tohoto clusteru se přiřadilo 36 % respondentů (4 žáci). Ostatní respondenti ze skupiny žáků nenavštěvujících žádný školní zájmový útvar byli zařazeny následovně – 27 % respondentů (3 žáci) spadá do shluku č. 4, 18 % respondentů (2 žáci) do shluku č. 5 a shodně 9 % respondentů bylo přiřazeno (1 žák) do shluků č. 1 a č. 2.

Shluk č. 4 se jednoznačně stal preferovaným shlukem žáků ze skupiny respondentů navštěvujících alespoň jeden školní zájmový útvar. Spadá do něj 86 % respondentů, tj. 6 žáků. Pouze jeden respondent (14 % žáků) navštěvující alespoň jeden školní kroužek se přiřadil do shluku č. 5. Ostatní shluky nemají z této skupiny žáků žádné zastoupení.



Obrázek 54 Rozložení respondentů ze třídy č. 13 vzhledem k návštěvnosti školních zájmových útvarů



**Tabulka 24** Zařazení respondentů do clusterů vzhledem k návštěvnosti školních zájmových útvarů ve třídě č. 13

Kroužky	Shluky					Celkem
	Shluk č. 1	Shluk č. 2	Shluk č. 3	Shluk č. 4	Shluk č. 5	
Ano	0 (0 %)	0 (0 %)	0 (0 %)	6 (86 %)	1 (14 %)	7
Ne	1 (9 %)	1 (9 %)	4 (37 %)	3 (27 %)	2 (18 %)	11
<b>Celkem</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>9</b>	<b>3</b>	<b>18</b>

**Statistické ověření hypotézy H2 u respondentů ze třídy č. 13**

**H2: Žáci navštěvující školní zájmové útvary vnímají klima třídy pozitivněji než žáci, kteří školní kroužky nenavštěvují.**

Pro ověření hypotézy jsme nejprve formulovali nulové a alternativní hypotézy. Ze statistických metod jsme zvolili Studentův t-test, provedli jsme porovnání průměrů dvou skupin (*žáci navštěvující alespoň jeden školní zájmový útvar, žáci nenavštěvující žádný školní zájmový útvar*) a zjišťovali jsme, zda je průměrná odpověď u těchto dvou skupin žáků rozdílná.

Při testování jsme zvolili hladinu významnosti  $\alpha = 0,05$ .

Vzorec pro výpočet testového kritéria:

$$t = \frac{\bar{x}_A - \bar{x}_B}{s} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

Vzorec pro výpočet počtu stupňů volnosti:

$$f = n_1 + n_2 - 2$$

$$f = 16$$

Po vypočítání obou vzorců jsme vyhledali v tabulce (viz Příloha F) kritickou hodnotu testového kritéria pro stanovenou hladinu významnosti a vypočítaný stupeň volnosti.

Kritická hodnota testového kritéria má pro hladinu významnosti 0,05 a pro 16 ( $f = 7 + 11 - 2$ ) stupňů volnosti hodnotu  $t_{0,05} = 2,120$ .

Vypočítanou hodnotu  $t$  jsme srovnali s kritickou hodnotou Studentova  $t$ -testu pro zvolenou hladinu významnosti a počet stupňů volnosti  $f$ . Byla-li vypočítaná hodnota menší než hodnota kritická, odmítli jsme alternativní hypotézu a přijali hypotézu nulovou. V případě, že byla vypočítaná hodnota větší než hodnota kritická, odmítli jsme nulovou hypotézu a přijali hypotézu alternativní.

#### Proměnná spokojenost

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná spokojenost ve třídě č. 13 je vnímána stejně u žáků navštěvující alespoň jeden školní zájmový útvar a u žáků nenavštěvující žádný školní zájmový útvar.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná spokojenost ve třídě č. 13 není vnímána stejně u žáků navštěvující alespoň jeden školní zájmový útvar a u žáků nenavštěvující žádný školní zájmový útvar.*

Výpočty:

$$t = 1,761$$

$$f = 16$$

Protože vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická ( $1,761 < 2,120$ ), odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.

**Proměnná spokojenost je ve třídě č. 13 vnímána stejně u žáků nenavštěvující školní zájmové útvary i u žáků, kteří navštěvují alespoň jeden takový kroužek. V názorech na proměnnou spokojenost není mezi respondenty ze třídy č. 13 statisticky významný rozdíl.**

#### Proměnná třenice ve třídě

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná třenice ve třídě č. 13 je vnímána stejně u žáků navštěvující alespoň jeden školní zájmový útvar a u žáků nenavštěvující žádný školní zájmový útvar.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná třenice ve třídě č. 13 není vnímána stejně u žáků navštěvující alespoň jeden školní zájmový útvar a u žáků nenavštěvující žádný školní zájmový útvar.*

Výpočty:

$$t = 0,349$$

$$f = 16$$

Protože vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická ( $0,349 < 2,120$ ), odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.

**Proměnná třenice je ve třídě č. 13 vnímána stejně u žáků nenavštěvujících školní zájmové útvary a u žáků, kteří navštěvují alespoň jeden takový kroužek. V názorech na proměnnou třenice není mezi respondenty ze třídy č. 13 statisticky významný rozdíl.**

Proměnná soutěživost ve třídě

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná soutěživost ve třídě č. 13 je vnímána stejně u žáků navštěvujících alespoň jeden školní zájmový útvar a u žáků nenavštěvujících žádný školní zájmový útvar.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná soutěživost ve třídě č. 13 není vnímána stejně u žáků navštěvujících alespoň jeden školní zájmový útvar a u žáků nenavštěvujících žádný školní zájmový útvar.*

Výpočty:

$$t = 1,086$$

$$f = 16$$

Protože vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická ( $1,086 < 2,120$ ), odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.

**Proměnná soutěživost je ve třídě č. 13 vnímána stejně u žáků nenavštěvujících školní zájmové útvary a u žáků, kteří navštěvují alespoň jeden takový kroužek. V názorech na proměnnou soutěživost není mezi respondenty ze třídy č. 13 statisticky významný rozdíl.**

Proměnná obtížnost učení

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná obtížnost učení ve třídě č. 13 je vnímána stejně u žáků navštěvujících alespoň jeden školní zájmový útvar a u žáků nenavštěvujících žádný školní zájmový útvar.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná obtížnost učení ve třídě č. 13 není vnímána stejně u žáků navštěvujících alespoň jeden školní zájmový útvar a u žáků nenavštěvujících žádný školní zájmový útvar.*

Výpočty:

$$t = 2,201$$

$$f = 16$$

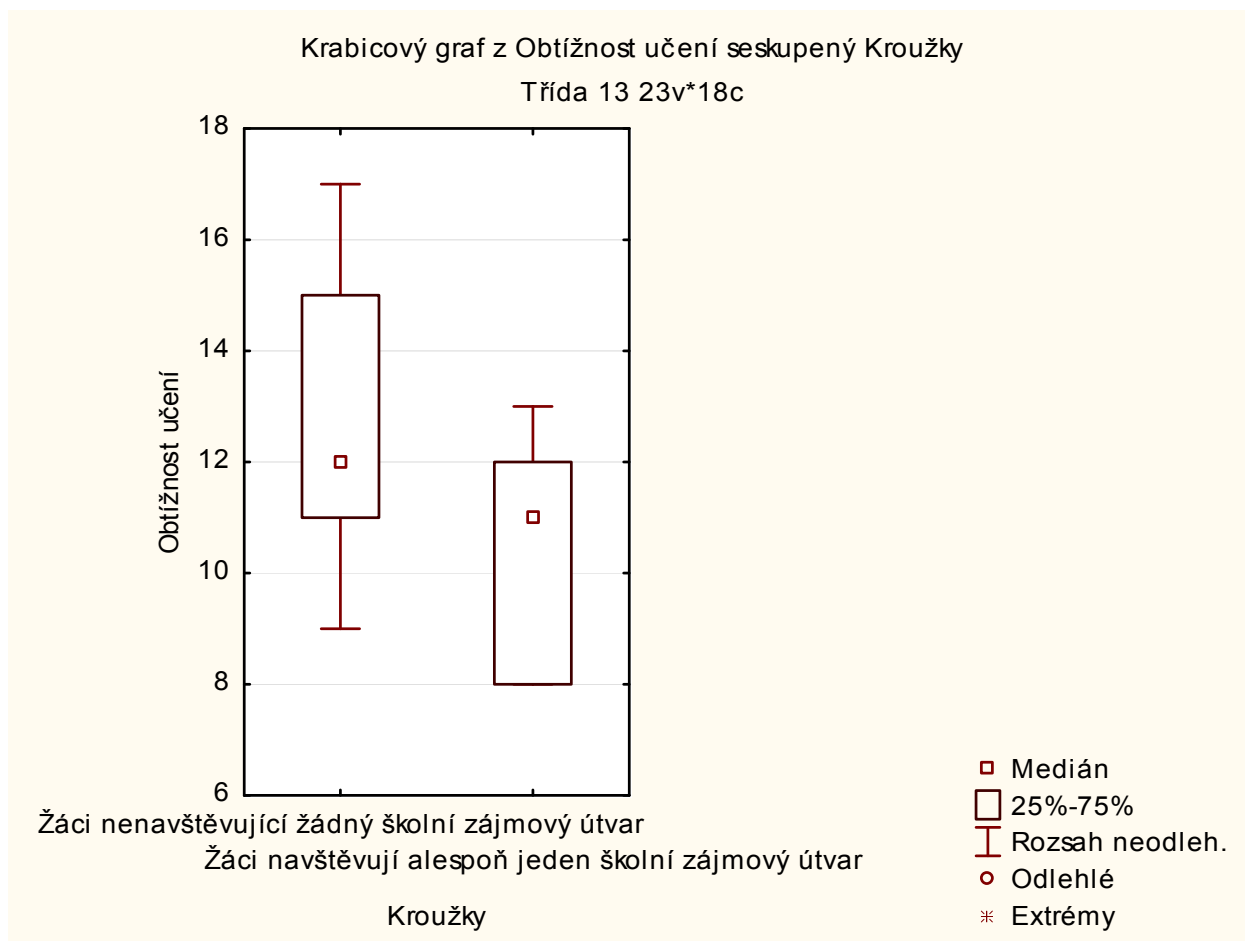
Protože vypočítaná hodnota je větší než hodnota kritická ( $2,201 > 2,120$ ), odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní.

**Proměnná obtížnost učení není ve třídě č. 13 vnímána stejně u žáků nenavštěvujících školní zájmové útvary a u žáků, kteří navštěvují alespoň jeden takový kroužek. V názorech na proměnnou obtížnost učení je mezi respondenty ze třídy č. 13 statisticky významný rozdíl.**

Doplňujeme, že **žáci nenavštěvující školní zájmové útvary vnímají výrazně vyšší obtížnost učení než žáci, kteří navštěvují alespoň jeden školní zájmový útvar.**

U respondentů jsme nezaznamenali ani jednu odlehlou, ba dokonce ani jednu extrémní, hodnotu. **Žáci navštěvující alespoň jeden školní zájmový útvar** dosáhli ve třech případech minima. Nejvyšší hodnota (skóre 13) byla zaznamenána u jednoho respondenta.

**Žáci, kteří nenavštěvují žádný školní kroužek,** dosáhli vyššího skóre - hodnoty 17. Nejnižší hodnota odpovídá číslu 9, ta byla naměřena u jednoho respondenta (podrobněji viz **Obrázek 55**).



**Obrázek 55** Kvartilový graf závisle proměnné Obtížnost učení z hlediska pohlaví ve třídě č. 13

### Proměnná soudržnost třídy

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná soudržnost ve třídě č. 13 je vnímána stejně u žáků navštěvující alespoň jeden školní zájmový útvar a u žáků nenavštěvující žádný školní zájmový útvar.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná soudržnost ve třídě č. 13 není vnímána stejně u žáků navštěvující alespoň jeden školní zájmový útvar a u žáků nenavštěvující žádný školní zájmový útvar.*

Výpočty:

$$t = 0,842$$

$$f = 16$$

Protože vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická ( $0,842 < 2,120$ ), odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.

**Proměnná soudržnost je ve třídě č. 13 vnímána stejně u žáků nenavštěvujících školní zájmové útvary a u žáků, kteří navštěvují alespoň jeden takový kroužek. V názorech na proměnnou soudržnost není mezi respondenty ze třídy č. 13 statisticky významný rozdíl.**

#### Proměnná pomoc učitele

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná pomoc učitele ve třídě č. 13 je vnímána stejně u žáků navštěvujících alespoň jeden školní zájmový útvar a u žáků nenavštěvujících žádný školní zájmový útvar.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná pomoc učitele ve třídě č. 13 není vnímána stejně u žáků navštěvujících alespoň jeden školní zájmový útvar a u žáků nenavštěvujících žádný školní zájmový útvar.*

Výpočty:

$$t = 0,593$$

$$f = 16$$

Protože vypočítaná hodnota je nižší než hodnota kritická ( $0,593 < 2,120$ ), odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.

**Proměnná soudržnost ve třídě č. 13 je vnímána stejně u žáků nenavštěvujících školní zájmové útvary a u žáků, kteří navštěvují alespoň jeden takový kroužek. V názorech na proměnnou pomoc učitele není mezi respondenty ze třídy č. 13 statisticky významný rozdíl.**

#### Proměnná vztah k učiteli

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná vztah k učiteli ve třídě č. 13 je vnímána stejně u žáků navštěvujících alespoň jeden školní zájmový útvar a u žáků nenavštěvujících žádný školní zájmový útvar.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná vztah k učiteli ve třídě č. 13 není vnímána stejně u žáků navštěvující alespoň jeden školní zájmový útvar a u žáků nenavštěvující žádný školní zájmový útvar.*

Výpočty:

$$t = 1,119$$

$$f = 16$$

Protože vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická ( $1,119 < 2,120$ ), odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.

**Proměnná vztah k učiteli ve třídě č. 13 je vnímána stejně u žáků nenavštěvující školní zájmové útvary a u žáků, kteří navštěvují alespoň jeden takový kroužek. V názorech na proměnnou vztah k učiteli není mezi respondenty ze třídy č. 13 statisticky významný rozdíl.**

#### Proměnná organizovanost ve třídě

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná organizovanost ve třídě č. 13 je vnímána stejně u žáků navštěvující alespoň jeden školní zájmový útvar a u žáků nenavštěvující žádný školní zájmový útvar.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná organizovanost ve třídě č. 13 není vnímána stejně u žáků navštěvující alespoň jeden školní zájmový útvar a u žáků nenavštěvující žádný školní zájmový útvar.*

Výpočty:

$$t = 1,754$$

$$f = 16$$

Protože vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická ( $1,754 < 2,120$ ), odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.

**Proměnná organizovanost ve třídě č. 13 je vnímána stejně u žáků nenavštěvující školní zájmové útvary a u žáků, kteří navštěvují alespoň jeden takový kroužek. V názorech na proměnnou organizovanost není mezi respondenty ze třídy č. 13 statisticky významný rozdíl.**

### Závěr:

Statisticky průkazné rozdíly v průměrných odpovědích vzhledem k návštěvnosti školních zájmových útvarů byly u třídy č. 13 prokázány pouze u proměnné *obtížnost učiva* (viz Tabulka 25). Přičemž žáci, kteří navštěvují alespoň jeden školní zájmový útvar, vnímají nižší *obtížnost učení*, než ostatní spolužáci.

Z výše uvedeného odvozujeme tvrzení, že mezi průměrným názorem na indikátory klimatu třídy a návštěvností školních zájmových útvarů není závislost.

**Hypotéza nebyla potvrzena. Žáci navštěvující školní zájmové útvary nevnímají klima třídy pozitivněji než žáci, kteří školní kroužky nenavštěvují.**

Tabulka 25 Shrnutí vypočítaných výsledků vzhledem k návštěvnosti školních zájmových útvarů ve třídě č. 13

Proměnné klimatu třídy	Školní zájmové útvary	Průměr	Směrodatná odchylka	t- hodnota
Spokojenost	Ano	21,429	0,787	1,761
	Ne	19,727	2,453	
Třenice	Ano	17,286	1,890	0,349
	Ne	17,727	2,970	
Soutěživost	Ano	11,000	1,732	1,086
	Ne	13,000	4,626	
Obtížnost učení	Ano	10,143	2,116	2,201
	Ne	12,545	2,339	
Soudržnost	Ano	12,286	2,138	0,842
	Ne	13,636	3,854	
Pomoc učitele	Ano	21,571	1,512	0,593
	Ne	20,636	3,957	
Vztah k učiteli	Ano	20,571	1,511	1,119
	Ne	18,091	5,682	
Organizovanost	Ano	17,857	0,378	1,754
	Ne	15,818	3,027	



### 6.2.3.3 Rozdíly ve vnímání klimatu třídy u respondentů ze třídy č. 13 vzhledem k počtu sourozenců

Nyní budeme porovnávat výsledky dotazníkového šetření z hlediska **počtu sourozenců** respondentů ze třídy č. 13.

Ze **třídy č. 13** se našeho výzkumu zúčastnilo **8 žáků (44 %) jedináčků** a **10 respondentů (56 %) s alespoň jedním sourozencem** (viz **Obrázek 56**).

Největší četnost měl u respondentů **jedináčků shluk č. 4**, do kterého byli přiřazeni 4 (50 %) respondenti. Shodně 2 respondenti (25 %) byli zařazeni do **shluků č. 3 a č. 5**. **Shluky č. 1 a č. 2** mají u žáků jedináčků nulové zastoupení (0 %).

Z hlediska početnosti měl největší četnost u žáků **s alespoň jedním sourozencem** rovněž **shluk č. 4**. Svými výpověďmi se do něj přiřadilo 5 (50 %) respondentů. Z **Tabulky 26** lze dále vyčíst, že 2 respondenti (20 %) spadají do **shluku č. 3**. **Shluky č. 1, č. 2 a č. 5** obsahují shodně 1 (10 %) respondenta.

O žádném z vygenerovaných shluků nelze konstatovat, že by byl jednoznačně preferovaný.



**Obrázek 56** Rozložení respondentů ze třídy č. 13 vzhledem k počtu sourozenců

Tabulka 26 Zařazení respondentů do clusterů vzhledem k počtu sourozenců ve třídě č. 13

Sourozenci	Shluky					Celkem
	Shluk č. 1	Shluk č. 2	Shluk č. 3	Shluk č. 4	Shluk č. 5	
Ano	1 (10 %)	1 (10 %)	2 (20 %)	5 (50 %)	1 (10 %)	10
Ne	0 (0 %)	0 (0 %)	2 (25 %)	4 (50 %)	2 (25 %)	8
Celkem	1	1	4	9	3	18

Statistické zpracování hypotézy H3u respondentů ze třídy č. 13

**H3a: Žáci jedináčci vnímají třenice ve třídě častěji než žáci s alespoň jedním sourozencem.**

**H3b: Žáci jedináčci vnímají soutěživost ve třídě častěji než žáci s alespoň jedním sourozencem.**

**H3c: Žáci jedináčci vnímají soudržnost ve třídě negativněji než žáci s alespoň jedním sourozencem.**

Pro ověření hypotézy jsme nejprve formulovali nulové a alternativní hypotézy. Ze statistických metod jsme zvolili Studentův t-test, provedli jsme porovnání průměrů dvou skupin (žáci jedináčci a žáci s alespoň jedním sourozencem) a zjišťovali jsme, zda průměrná odpověď u žáků jedináčků je statisticky významně jiná než u žáků s alespoň jedním sourozencem.

Při testování jsme zvolili hladinu významnosti  $\alpha = 0,05$ .

Vzorec pro výpočet testového kritéria:

$$t = \frac{\bar{x}_A - \bar{x}_B}{s} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

Vzorec pro výpočet počtu stupňů volnosti:

$$f = n_1 + n_2 - 2$$

$$f = 16$$

Po vypočítání obou vzorců jsme vyhledali v tabulce (viz Příloha F) kritickou hodnotu testového kritéria pro stanovenou hladinu významnosti a vypočítaný stupeň volnosti.

Kritická hodnota testového kritéria má pro hladinu významnosti 0,05 a pro 16 ( $f = 10 + 8 - 2$ ) stupňů volnosti hodnotu  $t_{0,05} = 2,120$ .

Vypočítanou hodnotu  $t$  jsme srovnali s kritickou hodnotou Studentova  $t$ -testu pro zvolenou hladinu významnosti a počet stupňů volnosti  $f$ . Byla-li vypočítaná hodnota menší než hodnota kritická, odmítli jsme alternativní hypotézu a přijali hypotézu nulovou. V případě, že byla vypočítaná hodnota větší než hodnota kritická, odmítli jsme nulovou hypotézu a přijali hypotézu alternativní.

#### Proměnná třenice

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná třenice ve třídě č. 13 je vnímána stejně u žáků jedináčků a u žáků s alespoň jedním sourozencem.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná třenice ve třídě č. 13 není vnímána stejně u žáků jedináčků a u žáků s alespoň jedním sourozencem.*

Výpočty:

$$t = 0,261$$

$$f = 16$$

Protože vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická ( $0,261 < 2,120$ ), odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.

**Proměnná třenice ve třídě č. 13 je vnímána stejně u žáků jedináčků a u žáků s alespoň jedním sourozencem. V názorech na proměnnou třenice není mezi respondenty ze třídy č. 13 statisticky významný rozdíl.**

#### Proměnná soutěživost

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná soutěživost ve třídě č. 13 je vnímána stejně u žáků jedináčků a u žáků s alespoň jedním sourozencem.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná soutěživost ve třídě č. 13 není vnímána stejně u žáků jedináčků a u žáků s alespoň jedním sourozencem.*

Výpočty:

$$t = 0,832$$

$$f = 16$$

Protože vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická ( $0,832 < 2,120$ ), odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.

**Proměnná soutěživost ve třídě č. 13 je vnímána stejně u žáků jedináčků i u žáků s alespoň jedním sourozencem. V názorech na proměnnou soutěživost není mezi respondenty ze třídy č. 13 statisticky významný rozdíl.**

Proměnná soudržnost

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná soudržnost ve třídě č. 13 je vnímána stejně u žáků jedináčků a u žáků s alespoň jedním sourozencem.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná soudržnost ve třídě č. 13 není vnímána stejně u žáků jedináčků a u žáků s alespoň jedním sourozencem.*

Výpočty:

$$t = 0,438$$

$$f = 16$$

Protože vypočítaná hodnota je menší než hodnota kritická ( $0,438 < 2,120$ ), odmítáme alternativní hypotézu a přijímáme hypotézu nulovou.

**Proměnná soudržnost třídy č. 13 je vnímána stejně u žáků jedináčků a u žáků s alespoň jedním sourozencem. V názorech na proměnnou soudržnost není mezi respondenty ze třídy č. 13 statisticky významný rozdíl.**

### Závěr:

Statisticky průkazné rozdíly v průměrných odpovědích vzhledem k počtu sourozenců nevyšly ve třídě č. 13 ani u jedné ze tří zmiňovaných proměnných (viz Tabulka 27).

Z výše uvedeného odvozujeme, že mezi průměrným názorem na zkoumané tři indikátory klimatu třídy (*třenice, soutěživost, soudržnost*) a počtem sourozenců není ve třídě č. 13 závislost.

**Hypotézy nebyly potvrzeny. Žáci jedináčci nevnímají třenice ve třídě častěji než žáci s alespoň jedním sourozencem. Žáci jedináčci nevnímají soutěživost ve třídě častěji než žáci s alespoň jedním sourozencem. Žáci jedináčci nevnímají soudržnost ve třídě negativněji než žáci s alespoň jedním sourozencem.**

Tabulka 27 Shrnutí vypočítaných výsledků vzhledem k počtu sourozenců ve třídě č. 13

Proměnné klimatu třídy	Sourozenci	Průměr	Směrodatná odchylka	t- hodnota
Třenice	Ano	17,700	3,057	0,261
	Ne	17,375	1,923	
Soutěživost	Ano	12,900	4,999	0,832
	Ne	11,375	1,408	
Soudržnost	Ano	12,800	4,104	0,438
	Ne	13,500	2,070	

#### 6.2.3.4 Analýza rozhovorů a kreseb ve třídě č. 13

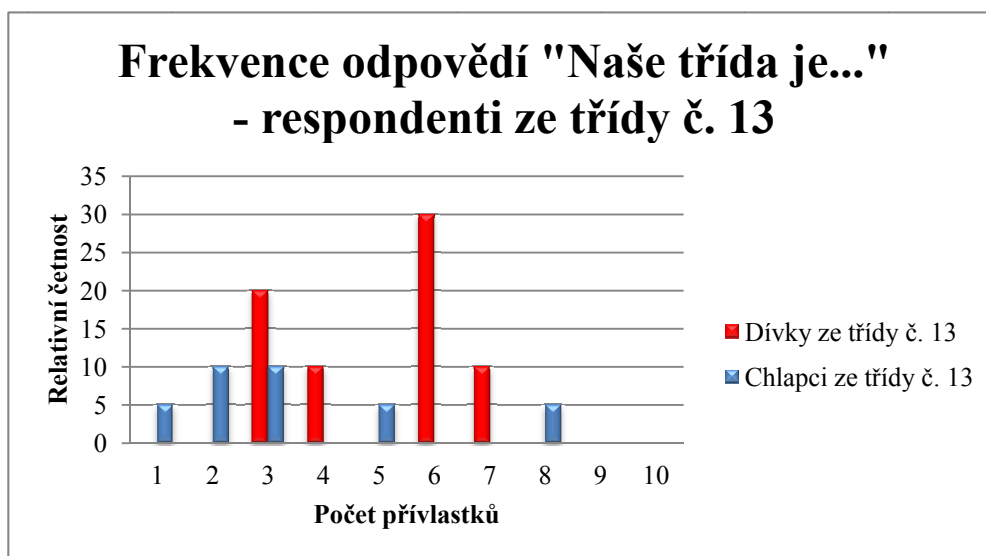
Z důvodu absence se další etapy výzkumného šetření zúčastnilo **14 respondentů, tj. 7 chlapců a 7 dívek.**

#### Odovědi na položku „Naše škola je...“ od respondentů ze třídy č. 13

Respondenti tvořili v průměru **4,21 slov** bez ohledu na kvalitu. **Rozdíly** mezi chlapci a dívkami **nejsou výrazné**. Ačkoli i v této třídě dívky vykazovaly v průměru více odpovědí

než chlapci, jejich odchylka od chlapců je statisticky nevýznamná ( $t_{\text{chlapci}} = 3,43$ ;  $t_{\text{dívk}} = 5,00$ ;  $p < 0,05$ ;  $t = 1,444$ ).

Ve třídě se nevyskytl respondent, který by slovní spojení „*Naše třída je...*“ alespoň jednou nedokončil. Jeden respondent (chlapec) doplnil slovní spojení pouze jedním přívlastkem (podrobněji viz **Obrázek 57**).



**Obrázek 57** Frekvence odpovědí "Naše třída je..." - respondenti ze třídy č. 13

### Kvalita a obsah odpovědí

**Kvalita** odpovědí byla oproti předešlým třídám z našeho pohledu **nižší**. Obsah výpovědí byl strohý, žáci vytvářeli výhradně vědy jednoduché (resp. výčet vět jednoduchých), dodržovali přesné instrukce zadání úkolů.

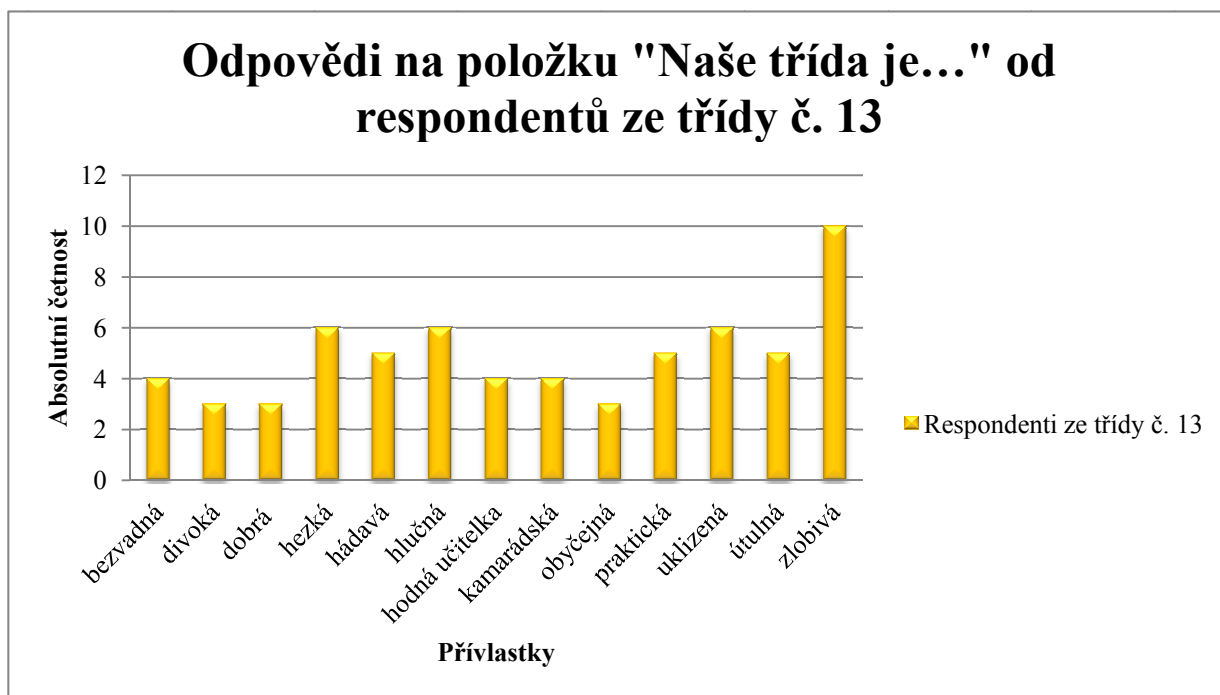
Výpovědi typu „...*vyhovující*.“, „...*blízko parku*.“, „...*malá*.“, „...*dobrá*.“, „...*ve škole*.“ nepovažujeme za rozhodné v rámci analýzy klimatu zkoumané třídy, a proto je označujeme za nekvalitní.

„Kvalitní“ výpovědi respondentů se dotýkaly několika oblastí klimatu třídy. Respondenti se zaměřili zejména na **oblast vztahů žáků mezi sebou a prostředím třídy**.

- „*Naše třída je přátelská*.“ (Dívka)
- „*Naše třída je bezvadná*.“ (Chlapec)
- „*Naše třída je útulná*.“ (Dívka)
- „*Naše třída je hezká*.“ (Chlapec)

Mezi respondenty jsme **nezaznamenali** výrazně **odlišné** individuální **charakteristiky** třídy v **rámci** námi stanovenými **homogenními skupinami**.

Přehled vybraných nedokončených vět prezentujeme níže. Uvádíme pouze přívlastky, které se vyskytly alespoň u  $\frac{1}{5}$  respondentů (podrobněji viz **Obrázek 58**).



**Obrázek 58** Odpovědi na položku "Naše třída je..." od respondentů ze třídy č. 13

**Odpovědi na položku „Pokuste se, prosím, několika větami co nejlépe vystihnout atmosféru vaší třídy pomocí výrazů, které se používají pro počasí.“ od respondentů ze třídy č. 13**

Ačkoli se z našeho pohledu zdá vytváření „předpovědi“ náročnější než předešlý úkol, chopili se ho respondenti se zapálením a vyslovovali **kvalitní výpovědi**.

Výpovědi respondentů o charakteristice třídy prostřednictvím termínů užívaných pro předpověď počasí byly zejména **neutrálního** či **neurčitého** charakteru. Z charakteristik dedukujeme nevyhraněný postoj ke klimatu třídy, resp. proměnlivou atmosféru třídy.

- „Naše třída je proměnlivá jako počasí.“ (Chlapec)
- „Zrovna jsme se učili o podnebních pásech. Myslím, že naše třída žije v mírném pásu. Máme tu slunečno i zataženo, sucho i deštivo.“ (Chlapec)
- „Myslím, že v naší třídě slunce střídá bouřku.“ (Dívka)
- „Tady je tak akorát.“ (Dívka)

- *V naší třídě je někdy slunečno a někdy prší.* (Dívka)
- *„Myslím, že je tady převážně jasno.“* (Dívka)
- *„Je tady moc velká mlha, ale když máme tělocvik, tak se vyjasní.“* (Chlapec)

Někteří respondenti místo aktuální charakteristiky třídy mluvili o **preferovaném stavu** třídy. Lze tedy usuzovat, že by si **přáli změny**. Z druhé uvedené výpovědi lze odvozovat *třeníce* mezi spolužáky. Z ostatních výpovědí nelze stanovit důvody touhy po pozitivnějším klimatu třídy. Jasně z nich však vyplývá požadavek na pozitivnější klima třídy.

- *„Přála bych si více sluníčka.“* (Dívka)
- *„Chtěl bych, aby nějaké žáky odnesl hurikán.“* (Chlapec)
- *„Jsem ráda, když je tu slunečno. Deště by mohlo být méně.“* (Dívka)

Jeden respondent analyzoval **průběh školního roku**. Vykládáme si, že je výpověď ovlivněna obtížností učiva, resp. nároky kladené na žáky během školního roku.

- *„Na začátku školního roku mírně fouká, postupně se zvedá vítr, v pololetí už je tu hurikán. Postupně se vítr utiší a před koncem školního roku se objeví velká bouře.“* (Chlapec)

Z ostatních **výpovědí** respondentů lze usuzovat, že jsou **ovlivněné roztržky a ataky** mezi respondenty.

- *„Tady u nás je dost louží od toho, jak jsou na sebe někteří zlí.“* (Chlapec)
- *„Jednou do mě uhodil pěkný blesk.“* (Chlapec)
- *Když je zábava, je slunečno. Když je nuda, prší. Když se hádáme, padají kroupy.“* (Dívka)

Výpovědi respondentů na nás dělají dojem **nekohezního kolektivu**. Stejně jako v dotazníkové části i zde se objevil problém nejednoty třídního kolektivu.

### **Odpovědi na položku „Zamyslete se nad tím, co dělá Vaše paní učitelka pro to, aby se vám ve třídě líbilo?“ od respondentů ze třídy č. 13**

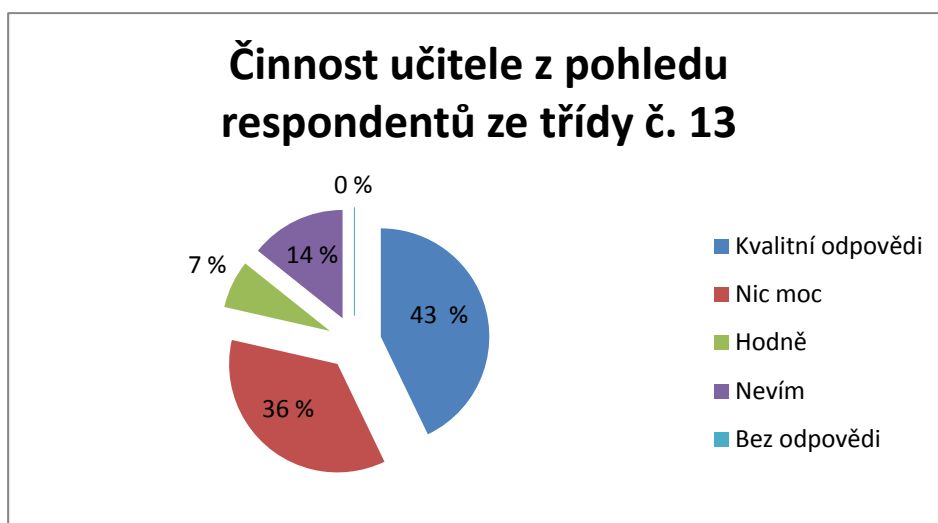
Odpovědi měly zprvu převážně **kvantitativní charakter** (podrobněji viz **Obrázek 59**). Žáci bez bližších informací doplňovali činnost učitele kvantifikátory:

- *„Naše učitelka toho dělá dost.“* (Dívka)
- *„Dělá toho málo.“* (Dívka)
- *„Nedělá skoro nic.“* (Chlapec)
- *„Dělá hodně málo věcí.“* (Chlapec)



Po požadavku o konkrétní výčet činností někteří žáci své výpovědi doplnili. Zmiňovali například **snahu paní učitelky o stmelování kolektivu** (ne všichni však připouštěli úspěšnou odezvu), připomínali význam **samotného učitele**.

- „Paní učitelka nás bere na výlety. Ty jsou prima. Užíváme si je a nehádáme se na nich.“ (Chlapec)
- „Každý den děláme ranní kruh, ve kterém si povídáme o tom, co jsme dělali včera a o tom, co nás trápí. Baví mě to.“ (Dívka)
- „Pokouší se, abychom se zase skamarádili. Hrajeme třeba takové hry. Ale moc se jí to nedaří.“ (Dívka)
- „Zdobí třídu a taky hodně větrá.“ (Chlapec)
- „Hezky se stará o naši třídu. Máme ji hodně vyzdobenou.“ (Dívka)
- „Já myslím, že toho opravdu dělá hodně. Neumím všechno vyjmenovat, ale je na nás hodná, pomáhá nám, nedělá nám naschvály, umí naučit.“ (Dívka)



Obrázek 59 Činnost učitele z pohledu respondentů ze třídy č. 13

### **Analýza kresby ideální třídy - představy žáků ze třídy č. 13 o ideální třídě**

V rámci posledního úkolu jsme žáky vyzvali, aby se zamysleli nad tím, jak by měla vypadat ideální třída, ve které by se cítili dobře a bezpečně. Své myšlenky respondenti opět zpracovávali prostřednictvím kresby nebo formou koláže (ukázka kreseb viz Příloha CH).

Žádný z respondentů ideální třídy neodmítl nakreslit. **Nikdo** nekonstatoval, že **ideální třídu navštěvuje**. V obrázcích respondentů jsme **nezaznamenali** výraznou **shodu mezi reálnou třídou žáků a jejich představami**.

Požadavky na ideální třídu respondenti směřují zejména:

- k vybavení moderní technikou a pomůckami, zejména notebookem či tabletem pro každého žáka, interaktivní tabulí;
- k příjemnému a hezkému prostředí (výzdoba třídy, barevná malba třídy, netradičnímu uspořádání třídy, resp. lavic);
- k zřízení obchodu ve škole;
- k zřízení vlastní skříňky pro každého žáka;
- ke kratší době vyučovacích hodin;
- k pozdějšímu začátku vyučování (od 9. hodin).

Považujeme za důležité zmínit, že většina zmíněných požadavků nelze zrealizovat z důvodu finančních možností, které škola má.

### 6.2.3.5 Závěry z výzkumu ve třídě č. 13

Třída č. 13 je třída o menším počtu žáků (**10 dívek, 9 chlapců**). **Dotazníkového šetření se zúčastnilo 18 respondentů, 2. části výzkumu 14 respondentů**. Žáci jsou vedeni od počátku školní docházky stejnou paní učitelkou.

Z analýzy dotazníku jsme odhalili, že jsou respondenti ve své třídě vysoce *spokojeni*. *Třenice a soutěživost* označují za nízké, *učivo* vnímají jako snadné. Žáci mají pozitivní *vztah k učiteli*, jsou si vědomi velmi intenzivní *pomoci* ze strany *učitele*, *systematičnost* ve třídě hodnotí jako průměrnou.

Proměnná *soudržnost* třídy byla hodnocena žáky jako nepříznivě nízká. Důvody nízké *soudržnosti* se nám však nepodařilo odhalit. Zjistili jsme však, že se ve třídě vytvořilo několik skupinek žáků, které mezi sebou „bojují“. Problémy se *soudržností* kolektivu zaznamenala rovněž třídní učitelka. Bohužel jsme však nezaznamenali z její strany úsilí, které by vynakládala na zlepšení situace ve třídě.

Z hlediska **genderových rozdílů** ve třídě **nebyly zjištěny** statisticky významné **rozdíly** v průměrných odpovědích ani u jedné z proměnných. Mezi průměrným názorem na indikátory klimatu třídy a pohlavím **není** ve třídě č. 13 **závislost**.

V rámci analýzy výpovědí jsme vyvodili závěry, že mezi průměrným názorem na **indikátory klimatu třídy a návštěvností školních zájmových útvarů** je ve třídě č. 13 **prokázána závislost** pouze u proměnné *obtížnost učiva*. Žáci, kteří **navštěvují alespoň jeden školní zájmový útvar**, vnímají nižší **obtížnost učení** než ostatní spolužáci.

Dále jsme porovnávali názory respondentů na *třenice* ve třídě, *soutěživost* ve třídě a *soudržnost* třídy vzhledem **k počtu sourozenců**. Ani u jedné z těchto jmenovaných proměnných **nebyly prokázány souvislosti**. Počet sourozenců **nemá vliv** na proměnné klimatu třídy.

Závěrem podotýkáme, že zkoumané **proměnné klimatu třídy** jsou všemi homogenními skupinami respondentů ze třídy č. 13 **vnímány obdobně**.

Výsledky získané metodou dotazníku doplňují výsledky kvalitativní části výzkumu. Žáci v rozhovorech upozorňovali zejména na nízkou *soudržnost*. Ačkoli v dotazníku žáci vyjadřovali pozitivní *vztah k učiteli* a dokonce velmi intenzivní *pomoc učitele*, z rozhovorů vyplynulo, že více jak  $\frac{1}{3}$  respondentů se domnívá, že třídní učitelka nedělá nic pro příznivé klima jejich třídy.

**Ani jeden respondent** ze třídy č. 13 **nekonstatoval**, že **třídu**, do které chodí, považuje za **ideální**, tak jak tomu bylo u několika respondentů ze tříd předešlých. Požadavky respondentů na ideální třídu jsou nereálné zejména z chybějících financí školy.

#### 6.2.4 Analýza klimatu třídy z pohledu homogenních skupin

V rámci dílčích cílů výzkumné části disertační práce bylo zjistit, zda existují souvislosti:

- 1) mezi **početností třídy a klimatem třídy**,
- 2) mezi **počtem sourozenců a vnímáním klimatu třídy**.

Odpovědi budeme hledat prostřednictvím statistického zpracování Studentova t-testu.

### 6.2.4.1 Závislost mezi početností třídy a kohezí tříd

Pro analýzu vztahu mezi početností třídy a vnímáním klimatu třídy, bylo nezbytné rozdělit respondenty do dvou skupin. Východiskem se nám stal **počet žáků** ve třídě. **První** homogenní skupinu tvoří **žáci, kteří navštěvují třídu do 20 žáků (včetně)**, **druhou** homogenní skupinu tvoří **respondenti s více jak 20 spolužáky**. Početnost homogenních skupin znázorňuje následující graf (viz **Obrázek 60**).



**Obrázek 60** Rozložení výzkumného vzorku vzhledem k počtu žáků ve třídě

Domníváme se, že počet žáků ve třídě významně ovlivňuje *soudržnost* třídy. Předpokládáme, že počet žáků je přímo úměrný počtu nepřátelských vztahů<sup>34</sup>. Stanovili jsme proto hypotézu, která zní:

**H4: Ve třídách do 20 žáků je vyšší koheze třídy než ve třídách s vyšším počtem žáků.**

Pro dokazování hypotéz byl použit Studentův t- test.

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná soudržnost ve třídě je vnímána stejně u žáků navštěvujících třídu do 20 žáků a u žáků navštěvujících třídu s vyšším počtem žáků.*

<sup>34</sup> Vycházíme z teoretické části disertační práce, viz kapitola 3.2.

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná soudržnost ve třídě není vnímána stejně u žáků navštěvující třídu do 20 žáků a u žáků navštěvující třídu s vyšším počtem žáků.*

Výpočet testového kritéria

$$t = \frac{\bar{x}_A - \bar{x}_B}{s} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

$$t = 8,230$$

Výpočet počtu stupňů volnosti

$$f = n_1 + n_2 - 2$$

$$f = 145 + 263 - 2 = 406$$

Vypočítanou hodnotu  $t$  srovnáme s kritickou hodnotou Studentova  $t$  pro zvolenou hladinu významnosti a počet stupňů volnosti  $f$ . V tabulce (viz Příloha F) je nejbližše tabelovaná hodnota  $t_{0,05}(400) = 1,966$ . Protože vypočítaná hodnota je větší než hodnota kritická ( $8,230 > 1,966$ ), odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní.

**Proměnná soudržnost třídy není vnímána shodně mezi žáky navštěvující třídu do 20 žáků a žáky navštěvující třídu s vyšším počtem žáků. V názorech na proměnnou soudržnost třídy je mezi respondenty statisticky významný rozdíl.**

### Závěr:

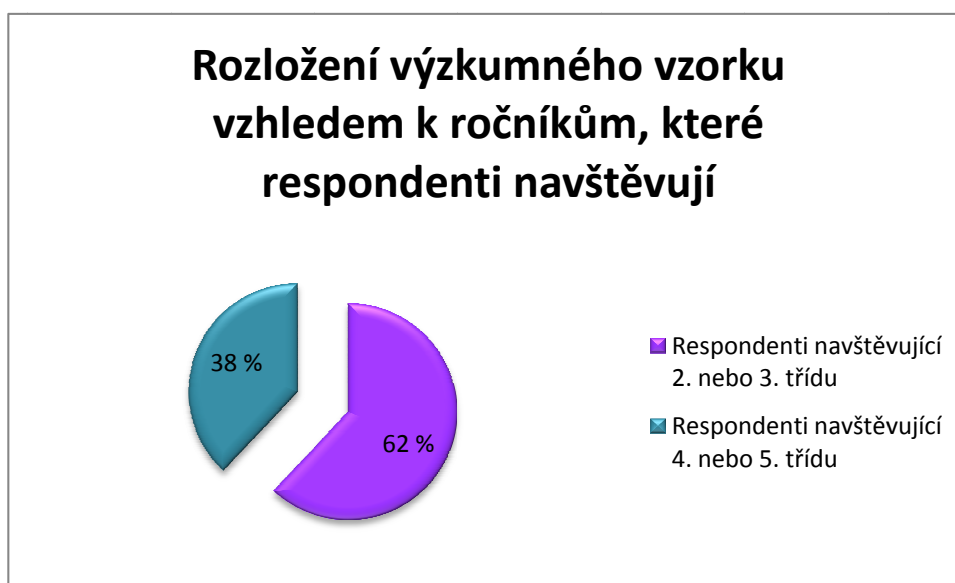
**Počet žáků ve třídě má vliv na kohezi ve třídě. Respondenti navštěvující třídy do 20 žáků vnímají významně vyšší kohezi třídy než žáci, kteří navštěvují třídy s vyšším počtem žáků.**

**Hypotéza byla potvrzena. Ve třídách do 20 žáků je vyšší koheze třídy než ve třídách s vyšším počtem žáků.**

#### 6.2.4.2 Závislost mezi ročníky a vztahem k učiteli

Výzkumný vzorek jsme rozdělili do dvou protipólních skupin. Charakteristickým znakem homogenních skupin se stala **třída, do které respondent dochází**. Do jedné skupiny jsme přiřadili všechny respondenty, kteří navštěvují **2. nebo 3. třídu ZŠ**. Zbylí respondenti (**žáci 4. a 5. třídy**) představují respondenty z druhé skupiny.

Početnost homogenních skupin znázorňuje (viz **Obrázek 61**).



Obrázek 61 Rozložení výzkumného vzorku vzhledem k ročníkům, které respondenti navštěvují

Předpokládáme, že **žáci navštěvující nižší ročníky** 1. stupně základní školy mají **pozitivnější vztah**<sup>35</sup> k učiteli než **žáci, kteří navštěvují 4. či 5. třídu**. Stanovili jsme proto následující hypotézu:

**H5: Vztah k učiteli vnímají žáci v nižších ročnících základní školy (2., 3. třídě) pozitivněji než žáci 4. a 5. tříd.**

Pro dokazování hypotéz byl použit Studentův t-test.

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná vztah k učiteli je vnímána stejně u žáků navštěvující 2. – 3. třídu základní školy a u žáků navštěvující 4. – 5. třídu základní školy.*

<sup>35</sup> Vycházíme z teoretické části disertační práce, viz kapitola 3.1.

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná vztah k učiteli není vnímána stejně u žáků navštěvující 2. – 3. třídu základní školy a u žáků navštěvující 4. – 5. třídu základní školy.*

Výpočet testového kritéria

$$t = \frac{\bar{x}_A - \bar{x}_B}{s} \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

$$t = 3,220$$

Výpočet počtu stupňů volnosti:

$$f = n_1 + n_2 - 2$$

$$f = 145 + 263 - 2 = 406$$

Vypočítanou hodnotu  $t$  srovnáme s kritickou hodnotou Studentova  $t$  pro zvolenou hladinu významnosti a počet stupňů volnosti  $f$ . V tabulce (viz Příloha F) je nejblíže tabelovaná hodnota  $t_{0,05}(400) = 1,966$ . Protože vypočítaná hodnota je větší než hodnota kritická ( $3,220 > 1,966$ ), odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní.

**Proměnná vztah k učiteli není vnímána shodně mezi žáky navštěvující 2. či 3. třídu a žáky navštěvující 4. nebo 5. třídu. V názorech na proměnnou vztah k učiteli je mezi respondenty statisticky významný rozdíl.**

### Závěr:

**Ročníky mají vliv na vnímání vztahu k učiteli. Respondenti navštěvující nižší ročníky základní školy (2., 3. třídu) vnímají vztah k učiteli pozitivněji než respondenti ze 4. a 5. tříd.**

**Hypotéza byla potvrzena. Vztah k učiteli vnímají žáci v nižších ročnících základní školy (2., 3. třídě) pozitivněji než žáci 4. a 5. tříd.**

## 6.2.5 Komparace výsledků jednotlivých tříd a celého výzkumného vzorku

**Třída** je sociální prostředí, v němž **žáci tráví mnoho hodin během let** vzdělávání. Postoj žáků k třídnímu životu je významný při utváření pocitů žáků, jejich přístupu ke spolužákům, učitelům, k výukovým předmětům a v neposlední řadě ke vzdělávání. Doba strávená v prostředí školy je cestou učení a nabývání sociálních zkušeností, které slouží jako základ pro rozvoj osobnosti, postojů k celoživotnímu vzdělávání a uplatnění se ve společnosti. (Lambert, Abbott-Shim, & McCarty, 2002, 231–245.)

Dlouhodobé výzkumy poukazují na skutečnost, že klima třídy má významný vliv na výsledky žáků ve škole, a dokonce i na úspěšnost jejich uplatnění ve společnosti (Rutter, 2000, s. 2 - 42). Proto podmínkou nutnou, nikoli však postačující, je vytvoření **příznivého klimatu třídy**.

Jedním z hlavních **spolutvůrců pozitivního klimatu** ve třídě jsou právě **učitelé**. Vykopalová (1992) dokonce učiteli přisuzuje **utváření pozitivního klimatu za jeho stěžejní práci**. Učitel ovšem nesmí být v roli policisty či soudce. Klimatu ve třídě lépe vyhovuje, upozaduje-li pedagog svou mocenskou roli, a tam kde je to možné, ponechává iniciativu a aktivitu žákům. Třídní učitel má být obhájcem svých žáků, motivátorem a sociálním vzorem (Čapek, 2010).

Dalším velmi významný podíl na utváření sociálního klimatu třídy mají **žáci**. Na klima třídy má vliv vývojové hledisko žáků či pohlavní rozdíly. Fraser a Tobin (1991) mimo jiné konstatují, že klima třídy může být ovlivněno žakovou osobností, chováním žákům, úrovní jejich znalostí, studijními výsledky, motivací, postojem k vyučované oblasti a vzdělání jako celku.

Za významné faktory ovlivňující klima třídy bezesporu můžeme označit i **velikost třídy a zejména její složení**. Z výše uvedených důvodů jsme se rozhodli nezkoumat postoje k třídnímu klimatu souhrnně, nýbrž v rámci **každé třídní jednotky samostatně**.

**Důkaz o nezbytnosti** a zároveň **přínosu izolovaného zkoumání** školních tříd přinášíme v následujících tabulkách (viz **Tabulka 28, Tabulka 29, Tabulka 30**). Ty poukazují na fakt, že **neexistuje sterilní třída**, která by neměla své specifické klima, že **nelze zobecňovat výsledky zkoumaných tříd na celý výzkumný vzorek**. Při zkoumání klimatu třídy je třeba vždy mít na paměti, že klima třídy je tvořeno **množstvím faktorů a procesů**, které na sebe vzájemně působí a doplňují se. Mluvíme-li o pohledu žáků na klima třídy, je nezbytné zabývat se analýzou vnímání klimatu třídy žáky, jež jsou neoddelitelnou součástí



třídního života. **Sumarizace respondentů přináší s největší pravděpodobností zkreslené výsledky.**

### **Komparace výsledků jednotlivých tříd a celého výzkumného vzorku vzhledem k pohlaví**

Zatímco u **celého výzkumného vzorku** (n = 408) **nebyly** prokázány statisticky významné **genderové rozdíly** pouze u proměnné *soudržnost* třídy, u ostatních proměnných bylo dokázáno, že **dívky** vnímají všechny zkoumané indikátory významně **příznivěji** než chlapci (vyšší *spokojenost* ve třídě, menší míra *třenic*, nižší míra *rivality*, méně náročné nároky na *učivo*, větší intenzity *pomoci* ze strany *učitele*, pozitivnější *vztah k učiteli*, vyšší *organizovanost*).

U rozboru jednotlivých tříd **nebyly** v jednom případě (**třída č. 13**) prokázány **žádné** statisticky významné **rozdíly** ve vnímání indikátorů třídního života mezi homogenními skupinami (chlapci a dívkami), v jednom případě (**u třídy č. 17**) bylo poukázáno na fakt, že jsou *třenice* ve třídě vnímány mezi **dívkami významně intenzivněji** než u chlapců.

Naopak u **třídy č. 15** byly zjištěny významné **genderové rozdíly** u poloviny závisle proměnných – **dívky** oproti chlapcům vnímají **vyšší** *spokojenost* ve třídě, **nižší** míru *třenic*, **vyšší** *pospolitost* třídy a **vyšší** *organizovanost* (**viz Tabulka 28**).

**Tabulka 28** Komparace výsledků t-testu ve vybraných třídách a celého výzkumného vzorku vzhledem k pohlaví

<b>Komparace výsledků t-testu ve vybraných třídách a celého výzkumného vzorku vzhledem k pohlaví</b>				
Proměnné klimatu třídy	t-hodnota ve třídě č. 17	t-hodnota ve třídě č. 15	t-hodnota ve třídě č. 13	t- hodnota výzkumného vzorku
Spokojenost	1,007	3,151	0,413	5,223
Třenice	2,053	5,463	0,650	3,026
Soutěživost	1,210	0,546	1,433	2,427
Obtížnost učení	0,966	1,234	0,205	4,003
Soudržnost	1,827	2,118	0,156	1,598
Pomoc učitele	1,516	1,051	0,434	4,043
Vztah k učiteli	0,677	0,869	0,255	2,690
Organizovanost	0,106	2,457	1,754	3,250

**Komparace výsledků jednotlivých tříd a celého výzkumného vzorku z hlediska návštěvnosti školních zájmových útvarů**

Z hlediska **návštěvnosti školních zájmových útvarů** se nejčastěji projeví statisticky významné **rozdíly** v rámci **celého výzkumného vzorku**. Zde bylo prokázáno, že **žáci nenavštěvující žádný školní kroužek** vnímají **nižší spokojenost** ve třídě, **vyšší míru třenic**, **obtížnější učivo**, **nižší organizovanost** než žáci, kteří docházejí alespoň na jeden školní zájmový útvar.

V přehledu jednotlivých tříd **nenalezneme žádné rozdíly** u homogenních skupin ve **třídě č. 17**. Zde jsou **oběma skupinami indikátory klimatu třídy vnímány obdobně**.

V rámci **třídy č. 15** bylo z odpovědí respondentů na otázky zjišťující *pomoc* pro žáky ze strany *učitele* prokázáno, že **žáci navštěvující alespoň jeden školní zájmový útvar** vnímají **nižší pomoc** ze strany *učitele* než žáci školní zájmové útvary nenavštěvující.

Během komparace výsledků vnímání klimatu **třídy č. 13** byly prokázány **významné statistické rozdíly** u proměnné *obtížnost učení*. Tu **žáci**, kteří **navštěvují školní kroužky**, hodnotí jako **méně náročnou**, tedy příznivěji, než žáci, kteří školní zájmové útvary nenavštěvují (viz **Tabulka 29**).

**Tabulka 29** Komparace výsledků t-testu ve vybraných třídách a celého výzkumného vzorku  
vzhledem k návštěvnosti školních zájmových útvarů

<b>Komparace výsledků t-testu ve vybraných třídách a celého výzkumného vzorku vzhledem k návštěvnosti školních zájmových útvarů</b>				
Proměnné klimatu třídy	t-hodnota ve třídě č. 17	t-hodnota ve třídě č. 15	t-hodnota ve třídě č. 13	t- hodnota výzkumného vzorku
Spokojenost	0,839	0,406	1,761	3,279
Třenice	1,987	0,258	0,349	2,383
Soutěživost	0,064	1,622	1,086	0,825
Obtížnost učení	1,130	0,350	2,201	3,169
Soudržnost	1,851	0,115	0,842	0,476
Pomoc učitele	0,478	2,167	0,593	0,128
Vztah k učiteli	0,668	1,984	1,119	1,679
Organizovanost	1,203	0,235	1,754	4,026

**Komparace výsledků jednotlivých tříd a celého výzkumného vzorku z hlediska počtu sourozenců**

Komparace výsledků vzhledem k počtu sourozenců poukazuje na fakt, že ani u **jedné ze zkoumané třídy nebyly prokázány** statisticky významné **rozdíly** u proměnné *třenice*. V případě, kdy jsme však nebrali v potaz třídy, které žáci navštěvují, a seskupili respondenty do jednoho **výzkumného vzorku**, bylo vypočítáno, že proměnná *třenice* ve třídě **je žáky jedináčky** vnímána statisticky významně **negativněji** (častěji) než žáky, kteří mají alespoň jednoho sourozence.

U proměnné *soutěživost* jsme **nezaznamenali** výrazné **rozdíly** mezi homogenními skupinami **ani v rámci jednotlivých tříd, ani v rámci celého výzkumného vzorku**.

U žáků ze **třídy č. 15** byly **prokázány** významné **rozdíly** mezi homogenními skupinami u proměnné *soudržnost*. Zatímco žáci **jedináčci** (ze třídy č. 15) hodnotili *kohezi* třídy statisticky významně **pozitivněji** než žáci s alespoň jedním sourozencem, u **ostatních zkoumaných tříd**, ba dokonce **celého výzkumného vzorku**, jsme **rozdíly** ve vnímání *pospolitosti* třídy **nezaznamenali** (viz Tabulka 30).

**Tabulka 30** Komparace výsledků t-testu ve vybraných třídách a celého výzkumného vzorku vzhledem k počtu sourozenců

<b>Komparace výsledků t-testu ve vybraných třídách a celého výzkumného vzorku vzhledem k počtu sourozenců</b>				
Proměnné klimatu třídy	t-hodnota ve třídě č. 17	t-hodnota ve třídě č. 15	t-hodnota ve třídě č. 13	t-hodnota výzkumného vzorku
Třenice	1,178	0,471	0,261	2,460
Soutěživost	1,121	0,711	0,832	0,563
Soudržnost	1,313	2,509	0,438	1,645

## 7 Diskuse

Klima třídy představuje složitý komplex vztahů mezi žáky. Vznik a změny v těchto vztazích jsou považovány za klíčový bod mnoha výzkumů. Výsledky některých studií a odborných diskusí poukazují na **nutnost** zabývat se problematikou **klimatu třídy**, neb ho lze označit za jednoho **ze základních činitelů úspěšného vzdělávání**.

V rámci naší disertační práce jsme se zaměřili **na vnímání klimatu třídy u žáků mladšího školního věku**. Pozornost jsme věnovali **osmi závisle proměnným** (*spokojenosti ve třídě, třenicím ve třídě, soutěživosti ve třídě, obtížnosti učení, soudržnosti třídy, pomoci učitele, vztahu k učiteli, organizovanosti*) a **pěti nezávisle proměnným** (*pohlaví, návštěvnosti školních zájmových útvarů, počtu sourozenců, početnosti třídy a ročníkům*).

Vzhledem k tomu, že klima ve školní třídě **ovlivňuje velké množství faktorů** a každá **třída je „jedinečná“**, **nelze poznatky z průzkumu zobecňovat na ostatní třídy**. V každé další třídě může být klima naprosto odlišné vzhledem k rozdílnému chování a přístupu učitele, rozdílnému chování a přístupů žáků ke vztahům mezi učitelem a žáky, vztahům mezi žáky a mnoha dalším faktorům. Zjištěné výsledky průzkumu mají vypovídací schopnost a jsou **přínosem pouze pro třídy zmiňované v této práci**.

Důležitou charakteristikou třídy je její **heterogenita** nebo **homogenita vzhledem k pohlaví**. Na českých školách převládají třídy **koedukované**, tedy třídy se společnou výukou děvčat a chlapců, kdy bývá počet chlapců i dívek ve třídách vyrovnaný. Rozdíly mezi pohlavím ovlivňují vztahy ve skupině, tedy ovlivňují klima třídy. Nejmarkantnější rozdíly bývají v období adolescence. Všeobecně uznávaným názorem však je, že v koedukovaných třídách dochází k přirozenému vývoji žáků právě z důvodu společného soužití děvčat a chlapců (Hrabal, 2002).

V některých výzkumech na českých školách bylo zjištěno, že chlapecké skupiny bývají výrazně integrovanější než dívčí, které mají tendenci rozpadat se do malých podskupin, více se v nich projevují konkurenční až nepřátelské vzájemné vztahy a vzniká u nich většinou silnější vazba na učitele. Lze tedy usuzovat, že chlapci vnímají některé indikátory klimatu třídy pozitivněji než dívky. Jedná se o proměnné *spokojenost ve třídě, třenice ve třídě, soudržnost třídy*. Na druhou stranu se u dívek vyskytla větší *vazba na učitele* a z ní vyplývající snadnější zvnitřnění norem - *organizovanost* (Hrabal, 1989).

Vágnerová (1997) Hrabalově tvrzení oponuje. Tvrdí, že chlapci mají více problémů v adaptaci na školu, více vyrušují, hůře se učí, jsou více netrpěliví, nároky školy pro ně

představují větší subjektivní zátěž, školní život vidí v horším světle než dívky. Příčinu autorka vidí zejména v různém tempu zrání.

Lašek (1991) uvádí, že co se týče rozdílů vnímání indikátorů klimatu třídy u dívek a chlapců, významnější byly rozdíly pouze v tom, že dívky byly *spokojenější*, avšak projevovaly větší citlivost vůči *třenicím*. Chlapcům se naopak zdála třída *soudržnější* než dívkám.

Sonda Pečínky a Fidranské (cit. podle Lašek, 1991) výsledkům Laška oponuje a tvrdí, že chlapci prožívají *třenice* ve třídě více než dívky.

Odlišnosti ve vnímání klimatu třídy dokazují rovněž zahraniční výzkumy. Saldern (1987) zveřejnil výsledky s převahou příznivějších indikátorů klimatu třídy u děvčat. Tento názor potvrzují rovněž Helmke a Weinert (1997), kteří tvrdí, že existuje pozitivní korelace mezi podílem děvčat ve třídě a hodnocením klimatu třídy.

Fontana (1997) tvrdí, že není důvod upřednostňovat jedno pohlaví před druhým. Na jeho názory navazuje Fend (1977) i Wischer (2003), kteří u nezávisle proměnné pohlaví neshledali žádné rozdíly. I my se jednak na základě **nejednoty výše zmíněných výsledků** výzkumů i na základě hlubší **analýzy námi zkoumaných tříd** připojujeme k názoru, že **pohlaví nemá vliv na klima třídy**.

Tvrzení opíráme o výsledky našeho výzkumu, na základě kterého se **nepotvrdila hypotéza H1**, jež hovoří o tom, že dívky vnímají klima třídy pozitivněji než chlapci. Statisticky významné rozdíly byly vypočítány pouze u proměnných *spokojenost (dívky ze třídy č. 15* vnímali významně vyšší *spokojenost* než chlapci), *třenice (dívky ve třídě č. 17* vnímali výrazně **vyšší** *třenice* ve třídě než chlapci ze stejné třídy, u **dívek ze třídy č. 15** jsme zaznamenali naopak významně **nižší** vnímání *třenic* než u jejich spolužáků), *soudržnost (dívky ze třídy č. 15* vnímají výrazně vyšší *kohezi* třídy než chlapci z téže třídy).

V roce 1979 zveřejnil badatel Moose výsledky výzkumu klimatu třídy s tím, že převažující počet chlapců ve třídě zajišťuje vyšší *organizovanost* třídy. V rámci našeho výzkumu jsme dospěli k názoru, že ve **třídě s převládajícím počtem chlapců (třída č. 15)** naopak vnímají **dívky** výrazně **vyšší** *organizovanost* než jejich spolužáci. Oponujeme tak jeho názoru.

Za výraznou determinantu klimatu třídy je označována **velikost třídy**. Činnost třídy ovlivňuje počet žáků ve třídě, a to pozitivně i negativně.

Ve třídách s menším počtem žáků je zřejmá výhoda větší intenzity vztahů mezi žáky a učitelem, a tím pádem i možnost většího působení učitele na žáky. Menší skupiny jsou výhodné zejména v předmětech, kde je potřeba individuálního přístupu (Hrabal, 1989).

Co se týče vztahů mezi žáky navzájem, jsou výzkumníci v otázce velikosti třídy nejednotní. Molak (cit. podle Hrabal, 1989) ve třídách upřednostňuje větší počet žáků. Výhody vyšší početnosti třídy spatřuje v navozování kolektivní činnosti, na základě kterých se sociální život třídy nestane málo podnětným. Do střetu názorů se Molak dostává s Evansovou (cit. podle Hrabal, 1989), která mu oponuje. Evansová tvrdí, že s větším počtem žáků vzrůstá počet potenciálních nepřátel.

Rovněž Košťálová et al (1994; cit. podle Mareš, 1998, s. 12) shledala rozdíly způsobené početností třídy. V jejím výzkumu bylo prokázáno, že v početně menších třídách je klima příznivější než ve třídách s velkým počtem žáků. I Linková (2001) ve svých klimatických zjištěních potvrdila výrazně menší *soudržnost* a nižší *soutěživost* u méně početných tříd.

Hrabal (2002) ve své publikaci poukazuje na zjištění, že **početnost třídy nemá jednoznačnou odpověď** na utváření vztahů ve třídě a ke třídě samotné. Malé třídy, v počtu dětí do 15 – 16, vytvářejí nesporně lepší předpoklady pro individuální kontakt, pro užší interakci mezi učitelem a žáky. Malá třída zvyšuje vliv působení spolužáků na žáka, a to pozitivním i negativním směrem. Malá skupina má vysokou *soudržnost* a o to větší vliv na své okolí – spolužáky, učitele. Prostředí malých skupin neposkytuje tolik prostoru pro vytváření nových vztahů. Malý počet žáků se navzájem brzy „okouká“, vztahy se stávají monotónnější. Rovněž se při malém počtu žáků snižuje možnost navazování intenzivních vztahů a zužuje se i podnětnost prostředí z hlediska sociálního učení.

V našem výzkumu se zdá být **početnost třídy** významným faktorem *koheze* ve třídě. **Respondenti navštěvující třídy do 20 žáků** vnímají významně vyšší *kohezi* třídy než žáci, kteří navštěvují třídy s vyšším počtem žáků. **Hypotéza H4 byla potvrzena.** Avšak při **konfrontaci** výsledků výzkumu celého výzkumného vzorku s respondenty z jednotlivých tříd jsme došli **k protichůdným výsledkům**. Nejvyšší *pospolitost* byla vypočítána u třídy se 30 žáky (**třída č. 17**), zatímco nejnižší *soudržnost* prokazovaly výpovědi respondentů ze třídy s 19 žáky (**třída č. 13**). Přikláníme se proto k myšlence Hrabala (2002) o nejednotnosti působení počtu žáků na vnímání *soudržnosti* třídy u žáků a opět apelujeme na nutnost diferencovaného výzkumu školních tříd u zjišťování klimatu třídy.

Struktura a dynamika třídy, tedy i její sociální klima, se mění s postupem času (**ročníky**). Mladší žáci (v 1. a 2. třídě) přijímají v podstatě spontánně autoritu učitele, projevují k němu vřelý vztah. Ve vyšších ročnících dochází k omezování přijímání autorit, ba dokonce k jejich odmítání. Zejména v období puberty se stává školní třída výchovně

nejkomplikovanější. Obecně platí, že se vzrůstajícím věkem klesá závislost třídy na učiteli, roste autonomie žáků a s ní negace proti učiteli (Hrabal, 2002).

V rámci našeho výzkumu jsme rovněž dospěli k názoru, že **ročníky mají vliv** na vnímání *vztahu k učiteli*. **Hypotéza H5 byla potvrzena. Respondenti** navštěvující nižší ročníky základní školy (**2., 3. třídu**) vnímali *vztah k učiteli* **pozitivněji než respondenti ze 4. a 5. tříd.**

Přes snahy autorky práce nebylo možné zkonfrontovat výsledky výzkumu se zjištěními jiných autorů z **hlediska návštěvnosti školních zájmových útvarů a počtu sourozenců.**

Doplňujeme, že se **návštěvnost školních zájmových útvarů neprojevila** jako významný **faktor klimatu třídy. Hypotéza H2 nebyla potvrzena.** V jedné z analyzovaných tříd (**třída č. 17**), ve které třídní učitelka vede kroužky odbíjené, atletiky a kroužek divadelní, nebyla prokázána **žádná závislost** mezi průměrným názorem na indikátory klimatu třídy a návštěvností školních zájmových útvarů.

Ve **třídě č. 15**, ve které třídní učitelka vede kroužky vaření, angličtiny a pěvecký kroužek, byly zjištěny **významné rozdíly** mezi žáky, kteří navštěvují alespoň jeden školní zájmový útvar a mezi žáky nenavštěvující školní kroužek u proměnné *pomoc učitele*. Žáci, kteří docházejí ke své třídní učitelce na nějaký kroužek, však vnímají *pomoc učitele* méně intenzivně (oproti žákům, kteří školní kroužky vedené třídní učitelkou nenavštěvují), tedy opačně než by bylo žádoucí a než jsme očekávali.

Ve **třídě č. 13** vede paní učitelka zájmový kroužek angličtiny a přírodovědný kroužek. V rámci této třídy jsme dospěli k závěru, že **průkazné rozdíly** v průměrných odpovědích vzhledem k návštěvnosti školních zájmových útvarů byly prokázány pouze u proměnné *obtížnost učiva*. Žáci, kteří navštěvují alespoň jeden školní zájmový útvar, vnímají nižší *obtížnost učení* než ostatní spolužáci.

Rovněž proměnná **počet sourozenců** se neukázala jako rozhodující faktor při pohledu na klima třídy (**hypotézy H3a, H3b a H3c nebyly potvrzeny**). Statisticky průkazné rozdíly vzhledem k počtu sourozenců vyšly u jedné zkoumané třídy (**třída č. 15**), a to pouze u jedné ze tří analyzovaných proměnných – u *soudržnosti* třídy. Pro úplnost doplňujeme, že žáci jedináčci ze třídy č. 15 vnímají *kohezi* třídy příznivěji než žáci s alespoň jedním sourozencem.

Z výše uvedeného odvozujeme, že mezi průměrným názorem na **vybrané indikátory klimatu třídy a počtem sourozenců neexistuje závislost.**

Závěrem diskuse bychom rádi znova zdůraznili, že za hlavní tvůrce klimatu ve třídě považujeme učitele, samozřejmě společně se žáky. Jelikož pro vzdělávání žáků prvního



stupně je zpravidla charakteristické vedení třídy jedním učitelem (ve vyšších ročnících resp. dvěma učiteli), rozhodli jsme se provést detailní analýzu klimatu tří tříd izolovaně. Výsledky výzkumu se tak vztahují pouze k daným třídám, nikoli k celému zkoumanému souboru.

Na celý výzkumný vzorek se vztahují výsledky výzkumu zabývající se vlivem přibývajících ročníků a počtu žáků ve třídě na některé indikátory klimatu třídy. Apelujeme však na to, že výsledky jsou směrodatné pouze a jenom k respondentům, kteří se na našem výzkumu podíleli, nikoli k základnímu souboru.

Jak již bylo řečeno, na klima ve školní třídě působí **mnoho různých faktorů různou intenzitou**, a proto výsledky průzkumu v naší práci ukazují, jak je vnímáno klima ve třídách právě v tomto období, v aktuálním čase. Tyto výsledky nelze brát za směrodatné i do budoucna. Je možné, že za několik měsíců se změní poměr působení některých faktorů a klima se v každé ze sledovaných tříd může radikálně změnit, a to pozitivním či negativním směrem.

## Závěr

Klima třídy je složité téma, popisující neméně složitou oblast školního prostředí a jeho prožívání. Klima třídy se velkou mírou podílí na chování žáků, na jejich motivaci k výkonu, na průběh učení i na jeho výsledky. Klima třídy působí také na psychickou pohodu učitelů a na jejich pracovní spokojenost. Považujeme za žádoucí, aby se učitelé s klimatem třídy seznamovali, aby jej dokázali diagnostikovat, analyzovat a vést správným směrem (tj. vhodně jej ovlivňovali).

Záměrem naší práce bylo přispět k pedagogické teorii zaměřené na výzkum klimatu třídy. Jak bylo konstatováno již v úvodu, jedná se o téma velmi aktuální. Při zpracování daného tématu jsme dospěli k závěru, že problematika klimatu třídy je velmi náročná a u pedagogů zkoumaných škol nepopulární činnost. Je však třeba mít na paměti, že jde o povinnost, kterou školám ukládá kurikulární dokument (RVP ZV, 2007), a měla by se jí tedy věnovat taková pozornost, kterou si zajisté zaslouží.

Za stěžejní cíl disertační práce jsme si stanovili **zjistit, jak vnímají klima třídy žáci 1. stupně základní školy**. Abychom cíl dokázali hodnotně naplnit, bylo zapotřebí adekvátně uskutečnit konkrétní teoretické a praktické dílčí cíle. Jejich splnění budeme krátce hodnotit.

Prioritním cíle teoretické části bylo **shrnout dosavadní poznatky o klimatu třídy a relevantní témata s ním spojená**. Jelikož jsme na základě studia odborné literatury a za pomoci poznatků vycházejících z vlastních zkušeností formulovali témata, které se vztahují k problematice klimatu třídy, definovali a analyzovali jsme klima třídy a poukázali jsme na různorodost vymezení tohoto pojmu v dostupné literatuře, popsali jsme znaky pozitivního klimatu třídy, prezentovali jsme výsledky tuzemských šetření klimatu třídy, jejímiž respondenty byli žáci mladšího školního věku, nastínili jsme vliv osobnosti učitele a osobnosti žáka na klima třídy a stručně charakterizovali jsme školní třídu, domníváme se, že **hlavního teoretického cíle bylo dosaženo**. Čtenářům jsme poskytli dostatečnou teoretickou základnu.

Hlavním cílem empirické části práce bylo výzkumem zjistit, **jaký charakter má klima třídy na primární škole**. Na základě teoretické opory, pilotáže a předvýzkumu jsme vytvořili vlastní výzkumný nástroj, dotazník určený žákům mladšího věku. Přáli bychom si, aby námi ověřený dotazník sloužil k potřebě školní praxe.

Jelikož považujeme za smysluplné z hlediska zachování objektivity a validity výzkumu dodržet princip triangulace, rozhodli jsme se metodu dotazníku doplnit metodou individuálních řízených rozhovorů a analýzy kresby ideální třídy.

Výzkum jsme aplikovali u 408 respondentů ze 17 tříd dvou základních škol v okrese Chrudim.

Údaje získané dotazníkovým šetřením byly v průběhu studia zpracované několika způsoby. Jelikož jsme v průběhu studia dospěli k názoru o neexistenci dvou totožných tříd, rozhodli jsme se upustit od pouhého kvantitativního šetření (resp. hromadné statistické procedury), které zjednodušuje individuální parametry na jakýsi „univerzální“ průměr celého souboru, a statistické zpracování dotazníku doplnili o poznatky získané shlukovou analýzou. Z té bylo vygenerováno pět odlišných clusterů s nestejnou charakteristikou respondentů a odlišnou četností.

Následně jsme se zabývali ověřováním vztahu mezi dvěma proměnnými ve vybraných třídách (*nezávisle proměnné*: pohlaví respondentů, počet sourozenců, návštěvnost školních zájmových útvarů, *závisle proměnné*: spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost učení, soudržnost ve třídě, pomoc učitele, vztah k učiteli, organizovanost). Ověřování bylo provedeno prostřednictvím **Studentova t-testu** na hladině významnosti 0,05. Z důvodu rozsahu práce nebylo možné provést detailní analýzu každé zkoumané třídy. Rozhodli jsme se proto provést rozbor klimatu třídy u tří vybraných tříd.

Sumarizace hodnocení klimatu vybraných tříd se opírala i o poznatky vyplývající z analýzy rozhovorů se žáky a kresby ideální třídy.

Na základě individuálních řízených rozhovorů jsme zjišťovali prostřednictvím netradičních otázek pohled žáků na klima třídy. Kladli jsme si za cíl zjistit, jaké oblasti klimatu postihují výpovědi žáků o jejich třídě, co dělá učitel z pohledu žáků pro to, aby se jim ve třídě líbilo.

Respondenti ze zkoumaných tříd postihovali mnoho oblastí klimatu třídy. Nejčastěji se zaměřovali na vztahy mezi sebou a vztahem k učiteli. Upozorňovali nás na třenice mezi žáky, na nízkou soudržnost třídy. Vzhledem k učiteli zmiňovali jeho snahu o vytváření podnětného prostředí a utužování kolektivu. Ne všichni respondenti však měli k činnosti učitele co říci. U otázky zjišťující činnost učitele, jsme zaznamenali markantní odchylky mezi názory žáků.

Prostřednictvím poslední aplikované metody – **kresby**, jsme chtěli objasnit, jak si žáci představují ideální třídu. U některých žáků bylo odhaleno, že se ve své ideální třídě nacházejí. Kresba ideální třídy odpovídala reálné třídě, kterou žáci navštěvují. Obecně nám žáci poskytli výčet požadavků, které nelze naplnit z finančních možností školy (např. zřízení obchodu,

bazénu, samostatné stolky pro žáky, počítače pro všechny žáky) či z povinností škol, které vyplývají z kurikulárních dokumentů (např. menší počet hodin matematiky, větší počet hodin tělesné výchovy). Respondenti v kresbě poukazovali i na fakta, která by do jejich třídního života mohla být zařazena. Z našeho pohledu se jedná o splnitelné potřeby, finančně nenákladné. Jako často zmíněný požadavek uvádíme netradiční uspořádání žákovských stolků či výzdobu třídy.

Konkrétní dílčí výsledky výzkumu nalezneme v kapitolách o detailní analýze zkoumaných tříd (6.2.1, 6.2.2 a 6.2.3).

V neposlední řadě jsme v rámci výzkumu hledali souvislosti mezi *nezávisle proměnnými* – počtem žáků ve třídě, ročníkem, a *závisle proměnnými* – soudržností třídy, vztahem žáků k učiteli, v rámci celého výzkumného vzorku. Ze statistických výpočtů se početnost třídy a ročník, který žáci navštěvují, projeví jako významný faktor ovlivňující klima třídy. Při komparaci zmíněných výsledků s dílčími výsledky jednotlivých tříd jsme se však dostali do sporu. V komparaci dosažených výsledků spatřujeme hlavní přínos naší práce. Pro výzkum klimatu tříd u žáků mladšího školního věku jednoznačně nedoporučujeme „zprůměrovávat“ výsledky celého výzkumného souboru na jakési univerzum.

Žádoucí součástí výzkumné práce, a patří to i k autorské etice, je skutečnost, že se autor zamýšlí nad okolnostmi své práce, které je možné označit za polemické a zároveň limitující. V rámci našeho výzkumu je nutné zmínit několik faktů, které výsledky disertační práce mohou snižovat.

Pravděpodobně nejvíce ovlivnili výsledky zvolení respondenti. Je nutné přihlížet ke skutečnosti, že se výzkumu zúčastnil malý reprezentativní vzorek základního souboru. Naše výzkumné sondy pracovaly s žáky dvou konkrétních škol, které jednak splňovaly naše představy o výzkumném vzorku a zároveň naplnily podmínku ochoty se výzkumu účastnit.

Je vždy velkým otazníkem, zda interpretace dat může nabývat na nějaké míře obecnosti, nebo je spíše reflexí konkrétního respondentského seskupení, v konkrétní třídě a personální sestavě. V rámci našeho výzkumu se přikláníme k nutnosti izolovat klimatické zjištění k jednotlivým třídám.

Všímavý čtenář také objeví, že homogenní skupiny jednotlivých tříd nebyly vyrovnané. Nebylo v našich silách, v případě že jsme chtěli jednotlivé třídy zkoumat zvlášť, zajistit rovnoměrné zastoupení respondentů.

Ačkoli deklarujeme vlastní příznivou výzkumnou zkušenost, plně si uvědomujeme, že téměř sedmdesátipoložkový dotazník pro žáky mladšího školního věku není vhodný. Věříme však, že jsme svými silami a snahou objasnili respondentům dostatečně předmět našeho

zájmu, že našim položkám respondenti relevantně porozuměli a že se u nich v průběhu výzkumu projevila minimálně snížená pozornost a únava, která ovlivnila jejich výpovědi.

Přestože je zřejmé, že pro posouzení objektivního klimatu třídy je třeba nahlížet očima žáků, učitelů a dalších zainteresovaných účastníků, je naše práce zaměřena pouze na vnímání klimatu třídy z pohledu žáků. Důvodem byl malý počet získaných respondentů - učitelů, kteří byli ochotni aktivně se výzkumu účastnit.

Vliv na získaná data měla bezesporu i naše přítomnost ve školách. Jsme si vědomi, že data mohou být zkreslena snahou respondentů ukázat třídu v lepším (resp. horším) světle. Věříme však, že triangulací metod, stejně tak naší častou přítomností ve třídách došlo k saturaci dat, neboť mnohé výpovědi směřují ke shodným klíčovým zjištěním.

Složitá cesta vzniku disertační práce byla pro nás velkým přínosem. Obohatila nás o vědomosti, trpělivost a pili dojít k cíli. Přes překážky, které nám byly v průběhu studia nachystány, se nám práci podařilo dokončit. V samotném závěru bychom rádi zmínili přínos práce.

Disertační práce je určena širokému okruhu čtenářů. Jsme přesvědčeni, že vytvořený přehled zkoumaných nástrojů ke klimatu třídy (v teoretické části) může sloužit učitelům základní školy jako vodítko pro zkoumání jejich třídy a že jím odstraníme mýtus o tom, že výzkum patří výhradně do rukou výzkumníků nikoli učitelů.

Přes mnohá zaměření zahraničních i tuzemských výzkumů stále přetrvává nedostatek vědecky ověřených výstupů vztahujících se přímo k oblasti problematiky klimatu třídy. Disertační práci jsme se pokusili o zmírnění absence vnímání klimatu třídy očima žáků mladšího školního věku a přinesli aktualizované informace (většina námi prostudovaných výzkumů o klimatu třídy se vztahovala ke starším žákům).

Disertační práce má praktický dopad přímo pro školy. Výstupy disertační práce byly poskytnuty třídám, které se účastnily výzkumného šetření. Pro třídní učitele respondentů (zároveň i pro vedení školy) jsou třídní analýzy zpětnou vazbou o vnímání klimatu třídy z pohledu jejich žáků. Doufáme, že informace vyplývající z naší práce pomohly učitelům budovat pozitivní klima ve třídě.

Dílní výsledky výzkumu a jeho výsledky v jeho jednotlivých fázích již byly prezentovány na odborných seminářích a konferencích v tuzemsku i zahraničí.

V předkládané disertační práci je dodržovaná **bibliografická norma** ISO 690 (01 0197), která byla platná v průběhu zpracovávání textu disertační práce.

V samotném závěru vybízíme čtenáře k zabývání se danou problematikou hlouběji. Připojujeme i názor, že fenoménem klimatu třídy by se měly více zabývat i vysoké školy

v souvislosti s připraveností studentů v rámci svých učitelských oborů, neboť především ti by měli být vybaveni takovými kompetencemi, aby evaluaci klimatu třídy (a jeho následné pozitivní ovlivňování) prováděli bez větších obtíží.

## Seznam použité literatury a zdrojů

- 1) ANDERSON, Carolyn J. The Search for School Climate: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 52, 1982, s. 368-420. ISSN 0034-6543.
- 2) ANDERSON, Carolyn J. a Herbert J. WALBERG. Learning Environments. In: WALBERG, Herbert J., editor. *Evaluating educational performance: a sourcebook of methods, instruments, and examples*. Berkeley: McCutchan, 1974.
- 3) ATKINSON, Rita L. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 8071786403.
- 4) BAHBOUH, Radovan. *Jak tvarovat tým – zlepšování týmové komunikace a výkonnosti* [online]. 2012, 9.10.2012 [cit. 2013-01-04]. Dostupné z: [http://kpsr.vse.cz/psychologieprace/wpcontent/uploads/2012/10/Bahbouh\\_Jak-tvarovat-t%C3%BDm.pdf](http://kpsr.vse.cz/psychologieprace/wpcontent/uploads/2012/10/Bahbouh_Jak-tvarovat-t%C3%BDm.pdf)
- 5) BALÁŽ, Ondrej. *Učitel a spoločnosť*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľství, 1973.
- 6) BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky*. Brno: MU, 2007. ISBN 978-80-210-3613-0.
- 7) BESSOTH, Richard. *Organisationsklima an Schulen*. Frankfurt am M.: Luchterhand, 1989. ISBN 3-472-54052-4.
- 8) BRAUN, Richard. *Dotazník B – 3: Příručka*. Praha: AUDENDO, 1998.
- 9) BRAUN, Richard. *Dotazník B – 4: Příručka*. Praha: AUDENDO, 2000.
- 10) ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.
- 11) ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 8070665343.
- 12) ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- 13) ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- 14) ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.
- 15) ČSN ISO 690. *Informace a dokumentace – Pravidla pro bibliografické odkazy a citace informačních zdrojů*. Praha: Úřad pro technickou normalizaci, metrologii a státní zkušebnictví, 2011. Třídící znak 01 0197.

- 16) DOLEŽELOVÁ, Jana. Metody a formy práce vedoucí k pozitivnímu klimatu ve výchovně-vzdělávacím procesu. In CHRÁSKA, M., D. TOMANOVÁ a D. HOLOUŠOVÁ, eds. *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, s. 274 – 278. ISBN 80-7203-064-5.
- 17) DVOŘÁKOVÁ, Miloslava. *Pedagogicko psychologická diagnostika I*. České Budějovice: Jihočeská univerzita České Budějovice, 1995. ISBN 80-7040-143-5.
- 18) ERIKSON, Erik H. *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002. ISBN 80-7203-3808.
- 19) FEND, Helmut. *Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule*. Weinheim: Belz, 1977.
- 20) FILOVÁ, Hana et al. *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. Brno: MU v Brně, 2002. ISBN 80- 210-2798-3.
- 21) FISHER, Darrell L. a Barry J. FRASER, Validity and use of the My Class Inventory. *Science Education*, 1981, 65, 145-156.
- 22) FISHER, Darrell L. a Barry J. FRASER. Validity and use of the School Level Environment Questionnaire. *Paper presented at American Educational Research Association*. 1990. ISBN 0 -909848-46-7.
- 23) FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- 24) FRASER, Barry J. *Classroom environment*. London: Croom Helm, 1986. ISBN 978-0-415-61517-4.
- 25) FRASER, Barry J. Classroom environment instruments: Development, validity and applications. *Learning environments research*, 1998, 1, 7-34.
- 26) FRASER, Barry J. a Darrell L. FISCHER Validity and use of My Class Inventory. *Science Education*. 1981, 65, 14–156.
- 27) FRASER, B. J., C. J. ANDERSON a H. J. WALBERG. *Assessment of learning environments: Manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI) (third version)*. Perth: Western Australian Institute of Technology, 1982.
- 28) FRASER, Barry J. a Darrell L. FISCHER. *My Class Inventory*. Austrálie, 1986a.
- 29) FRASER, B. J., D. F.TREAGUST a N. C. DENNIS. Development of an instrument for assessing classroom psychological environment at universities and colleges. *Studies in Higher Education*. 1986b, 11, 43-54.
- 30) FRASER, Barry J. a Darrell L. FISHER. Using short form of classroom climate instruments to assess and improve classroom psychosocial environment. *Journal of Research in Science Teaching*. 1986c, 23, č. 5, 387 - 415.



- 31) FRASER, B. J., J. A. MALONE a J. M. NEALE. Assessing and improving the psychosocial environment of mathematics classrooms. *Journal for Research in Mathematics Education*. 1989, 20, 2, 191–202.
- 32) FRASER, Barry J. a Kenneth TOBIN. Combining Qualitative and Quantitative Methods in Classroom Environment Research. In: FRASER, Barry J. a Herbert J. WALBERG, eds. *Educational Environments: Evaluation, Antecedents and Consequences*, London: Pergamon, 1991a, s. 271 - 292.
- 33) FRASER, Barry J. a Herbert J. WALBERG. *Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences*. Oxford: Pergamon Press, 1991b.
- 34) GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- 35) GILLERNOVÁ, Ilona a Iva ŠTĚTOVSKÁ. Sociální dovednosti učitele – možnosti ovlivnění školního klimatu. In CHRÁSKA, M., D. TOMANOVÁ a D. HOLOUŠOVÁ, eds. *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, s. 283–292. ISBN 80-7203-064-5.
- 36) GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-807-4090-103.
- 37) GRECMANOVÁ, Helena et al. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex, 1999. ISBN 80-85783-20-7.
- 38) GRECMANOVÁ, Helena et al. *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Hanex, 2000. ISBN 80-85783-24-X.
- 39) GRECMANOVÁ, Helena. Evaluace klimatu třídy. In: KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, s. 233–242. ISBN 80-7178-253-X.
- 40) GUSKEY, Thomas R. Measurement of the Responsibility Teachers Assume for Academic Successes and Failures in the Classroom. *Journal of Teacher Education*. 1981, 32, 3, 44-51.
- 41) HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- 42) HAVLÍNOVÁ, Miluše a kolektiv autorů NEMES. *Jak měnit a rozvíjet vlastní školu?* Praha: Agentura Strom, 1994. ISBN 80-901662-2-9.
- 43) HELMKE, Andreas a Franz E. WEINERT. Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK - Projekt. In: WEINERT Franz E. a Andreas HELMKE, eds. *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz, 1997, s. 241 – 251.

- 44) HELUS, Zdeněk. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979.
- 45) HELUS, Zdeněk a Petr PIŤHA. *Návrh pojetí obecné školy*. Praha: Portál, 1993. ISBN 8085282658.
- 46) HENDL, Jan. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-246-0030-7.
- 47) HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2. ISBN 8073670402.
- 48) HRABAL, Vladimír. *Pedagogicko - psychologická diagnostika žáka*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství., 1989. ISBN 80-042-2149-1.
- 49) HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0436-1.
- 50) HRABAL, Vladimír st. a Jiří Lukš. Podíl osobnosti učitele na vytváření vztahů středoškoláků k vyučovacím předmětům. *Pedagogika*, 1970a, 20, 2, 261. ISSN 0031-3815.
- 51) HRABAL, Vladimír st. a Jiří Lukš. Příspěvek k typologii školní třídy. *Pedagogika*, 1970b, 20, 4, 531. ISSN 0031-3815.
- 52) HRABAL, Vladimír. st. a Jiří Lukš. Charakteristické znaky středoškolské třídy a jejich vzájemný vztah. *Pedagogika*. 1996, 19, 5, 751. ISSN 0031-3815.
- 53) HVOZDÍK, S. Vybrané osobnostné koreláty percepcie školskej klímy. *Pedagogická revue*. 1998, 50 (3), 249 – 258. ISSN 1335-1982.
- 54) CHÁVEZ, Rudolfo. The use of high-inference measures to study classroom climates: A review. *Review of Educational Research*, 1984, 54, 2, 237-261.
- 55) CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Olomouc: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- 56) CHRÁSKA, Miroslav et al. *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003. ISBN 80-7302-064-5.
- 57) JANKE, Nike. *Soziales Klima an Schulen aus Lehrer-, Schulleiter- und Schülerperspektive: eine Sekundäranalyse der Studie "Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern-Jahrgangsstufe 4 (KESS 4)"*. Waxmann: Verlag, 2006. ISBN 978-3-8309-1680-2.
- 58) JEŘÁBEK, Jaroslav a Jan TUPÝ. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007

- [cit. 2013-08-22]. Dostupné z [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf).
- 59) JEŽEK, Stanislav. Psychosociální klima školy I. In *Psychosociální klima školy I*. Brno: MSD Brno, 2003b. ISBN 80-86633-13-6.
- 60) JEŽEK, Stanislav. Psychosociální klima školy II. In *Psychosociální klima školy I*. Brno: MSD Brno, 2004. ISBN 80-86633-29-2.
- 61) JEŽEK, Stanislav. *Psychosociální klima školy III*. Ježek S. (Ed.). Brno : MSD Brno, 2005. ISBN 80-86633-45-4.
- 62) Ježek. Stanislav. Možnosti konceptualizace klimatu. In: Ježek, Stanislav, editor. *Psychosociální klima školy I*, Brno: MSD s.r.o., 2003, s. 2–31.
- 63) JEŽEK, Stanislav. Metodické a metodologické aspekty zkoumání školního klimatu na ZŠ hromadným šetřením žáků – možnosti a meze. In CHRÁSKA, M., D. TOMANOVÁ a D. HOLOUŠOVÁ, eds. *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003a, s. 303 – 315. ISBN 80-7203-064-5.
- 64) KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- 65) KAŠPÁRKOVÁ, Jana. Některé další faktory podílející se na tvorbě vyučovacího klimatu. *Pedagogická orientace*, Brno: Česká pedagogická společnost při AV ČR, 2002, č. 3, s. 55-60. ISSN 12114669.
- 66) KAŠPÁRKOVÁ, Jana. *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 80-244-1852-0.
- 67) KLUSÁK, Miroslav. Vědět, jak zacházet s klimatem ve třídě. In: MAREŠ, J., J. PRŮCHA, a E. WALTEROVÁ, eds. *Pedagogický výzkum a transformace české školy. Sborník příspěvků z I. Konference ČAPV*. Praha: ČAPV a PdF UK, 1993, s. 62–67. ISBN 80-901670-0-4.
- 68) KLUSÁK, Miroslav. Vědět, jak zacházet s klimatem ve třídě. *Pedagogika*, 1994, XLIV, s. 61–67. ISSN 0031-3815.
- 69) KLUSÁK, Miroslav. Učitelské strategie práce s kvalitou třídy jako kritérium konstrukce typického klimatu ve třídě. In: *Pražská skupina školní etnografie: Typy žáků*. Praha: PdF UK, 1995, s. 191-210.
- 70) KLUSÁK, Miroslav. *Učitelské strategie práce s kvalitou třídy jako kritérium konstrukce typického klimatu ve třídě* [online]. 2003, 12.6.2003 [cit. 2013-02-15]. Dostupné z: [http://userweb.pedf.cuni.cz/~www\\_kpsp/etnografie/vyzkum/Typy/klusak.pdf](http://userweb.pedf.cuni.cz/~www_kpsp/etnografie/vyzkum/Typy/klusak.pdf)

- 71) KOHOUTEK, Rudolf. Psychologie v teorii a praxi 2009 [online]. 2009 [cit. 2012-06-15].  
Dostupné z: [http://rudolfkohoutek.blog.cz/-Psychologie v teorii a praxi](http://rudolfkohoutek.blog.cz/-Psychologie%20v%20teorii%20a%20praxi)
- 72) KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1541-4.
- 73) KÖTTL, K. *Der Einfluss des sozialen Klimas von Schulklassen auf das Lehrverhalten*. Wien: Ketterl, 1982.
- 74) KOVALČÍKOVÁ, Iveta. *Výchovná dramatika a sociálna klíma školskej triedy*. Prešov: Edičné stredisko CVT FHPV PU, 2001. ISBN 80-8068-055-8.
- 75) KURELOVÁ, M. a M. HANZELKOVÁ. Porovnání klimatu výuky ve školách s tradičním a alternativním vyučováním. In: *Sborník z 6. konference o současných celosvětových otázkách alternativního školství*. Olomouc: PdF UP, 1996, s. 161-167.
- 76) KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. Praha: SPN, 1986. ISBN 80-214-1844-3.
- 77) KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-965-8.
- 78) KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-945-3.
- 79) LAMBERT, Nadine M. a Barbara L. MCCOMBS. *How students learn: Reforming schools through learner centered education*. Washington D.C.: American Psychological Association, 1998.
- 80) LAMBERT R., M. ABBOTT-SHIM, a F. McCARTY. The relationship between classroom quality and ratings of the social functioning of head start children. *Early Child Development and Care*. 2002, 172(3), 231–245.
- 81) LANGMEIER, J., M. LANGMEIER a D. KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. Praha: H&H, 1998. ISBN 80-86022-37-4.
- 82) LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie 2*. Praha: Grada, 2006. ISBN: 80-247-1284-9.
- 83) LAŠEK, Jan a Jiří MAREŠ. Jak změnit sociální klima třídy? *Pedagogická revue*. 1991, 43, 6, 401-410.
- 84) LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 978-80-7041-980-9.
- 85) LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-807-0419-809.

- 86) LINKOVÁ, Marie. *Sociální klima školní třídy. (Podkladová studie k řešení výzkumného úkolu „Reformní trendy v české škole“)*. Praha: Katedra primární pedagogiky Pedagogické fakulty UK, 2000.
- 87) LINKOVÁ, Marie. Sociální klima školní třídy. In: *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum. Sborník příspěvků IX. konference ČAPV*. Ostrava: ČAPV a Pedagogická fakulta OU, 2001, s. 42-46. ISBN 80-7042-181-9.
- 88) LINKOVÁ, Marie. Preferované klima školní třídy a některé jeho determinanty. In: *Výzkum školy a učitele : sborník příspěvků z X. konference ČAPV*. Praha: PdF UK, 2002a, s. 44-46. ISBN 80-7290-089-7.
- 89) LINKOVÁ, Marie. Klima školní třídy. In: *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu II. Metody a výsledky empirických výzkumů*. Praha: PedF UK, 2002b. ISBN 80-7290-090-0.
- 90) LINKOVÁ, Marie. Klima školní třídy a některé jeho determinanty. In: CHRÁSKA, M., D. TOMANOVÁ a D. HOLOUŠOVÁ, eds. *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, s. 117–123. ISBN 80-7203-064-5.
- 91) LINKOVÁ, Marie. Jsou dnes žáci prvního stupně základní školy ve svých třídách spokojenější než ti před pěti lety? In: *Pedagogický výzkum: reflexe společenských potřeb a očekávání? Sborník příspěvků z 13. konference ČAPV*. Olomouc: UP, 2005, s. 167–169. ISBN 80-244-1079-6.
- 92) MALACH, Josef. *Obecná didaktika pro učitelství odborných předmětů*. Ostrava: OSU, 2002. ISBN 80-7042-235-1.
- 93) MAREŠ, Jiří. *Sociální klima školní třídy*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1998. ISBN 80-86856-27-5.
- 94) MAREŠ, Jiří a Jan LAŠEK. Známe sociální klima ve výuce? *Výchova a vzdělávání*. 1990/91, 1, č. 8, s. 173-176.
- 95) MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: MU, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- 96) MAREŠ, Jiří. Kvalitativní metody pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy 1. část. *Pedagogická revue*, 2006, 58, 1, 37–43. ISSN 1335- 1982.
- 97) MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. *Klima školní třídy. Dotazník pro žáky*. Praha: NÚPV, 2012. ISBN 978-80-87063-79-8.
- 98) MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. Kvalitativní metody pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy. *Pedagogická revue*. 2012, 58(1), 30-45.

- 99) MASARYK, Tomáš G. *O škole a vzdělání*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN 80-04-25554-X.
- 100) *Masarykův slovník naučný, Díl VII*. Praha: Československý Kompas, 1933.
- 101) MIKULÁŠTÍK, Milan. *Manažerská psychologie*. Zlín: UTB ve Zlíně, 2001. ISBN 80-7318-006-5.
- 102) MOOS, Rudolf H. *The social climate scales: An overview*. California: Consulting Psychologists Press, 1974.
- 103) MOOS, Rudolf H. *Evaluating education environments. Procedures, measures, findings and policy implications*. San Francisco: Jossey Bass, 1979. ISBN 9780875894010.
- 104) MOOS, Rudolf H. Connections between school, work and family setting. In FRASER, Barry J. a Herbert J. WALBERG *Education environments: Evaluation antecedents and consequences*. Oxford: Pergamon Press, 1991.
- 105) MORSE, Janice M. Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing research*. 1991, 40, 2, 120-123.
- 106) MORSE, Janice M. Principles of mixed methods and multimethod research design. In: TASHAKKORI, Abbas and Charles TEDDLIE, eds. *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks: Sage, 2003.
- 107) *National association for single sex public education*. [on line]. 2006 [cit. 1. dubna 2008]. Dostupné z: <http://www.singlesexschools.org/research-singlesexvscoed.htm>
- 108) NELEŠOVSKÁ, Alena a Jana KADLČÍKOVÁ. *Pohled absolventů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a Učitelství pro MŠ na evropské kompetence*. Olomouc: ALTYN, 2010. ISBN 978-80-87224-10-6.
- 109) OECD. *Education at a Glance 2008: OECD Indicators*, OECD: Paris, 2008.
- 110) OLWEUS, Dan. *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere (Wiley), 1978.
- 111) OLWEUS, Dan. *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers, 1993.
- 112) ORPINAS, Pamela a Arthur M. HORNE. *Bullying Prevention: Creating a Positive School Climate and Developing Social Competence*. Washington, D.C.: American Psychological Association, 2006. ISBN 978-1-59147-282-7.
- 113) OSECKÁ, Lída. *Typologie v psychologii: Aplikace metod shlukové analýzy v psychologickém výzkumu*. Praha: Academia, 2001. ISBN 80-200-0854-3.

- 114) OSWALD, Friedrich et al. *Schulklima. Die Wirkungen der persönlichen Beziehungen in der Schule*. Wien: Universitätsverlag, 1989. ISBN 80-7302-064-5.
- 115) PASCH, Marvin et al. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.
- 116) PEŠKOVÁ, Jaroslava. Společenská determinace školního klimatu. In CHRÁSKA, M., D. TOMANOVÁ a D. HOLOUŠOVÁ. *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. 1.vyd. Brno: Konvoj, 2003, s. 43-45. ISBN 80-7302-064-5.
- 117) PETLÁK, Erich. *Klima školy a klima třídy*. Bratislava: Iris, 2006. ISBN 80-89018-97-1.
- 118) PROKOP, Jiří. *Škola jako sociální útvar*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1996. ISBN 80-86039-01-3.
- 119) PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002a. ISBN 80-9367-047-X.
- 120) PRŮCHA, Jan. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002b. ISBN 80-7178-621-7.
- 121) PRŮCHA, Jan. Sociální klima ve třídách českých škol: porovnání nálezů z empirických šetření. *Studia paedagogica*, 2013, 49, 7, 63–76.
- 122) PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 2. přeprac. vyd., Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.
- 123) PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-807-3676-476.
- 124) RABUŠICOVÁ, Milada. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.
- 125) RENTOUL, AJ a Barry J. FRASER. Conceptualization of enquiry-based or open classroom learning environments. *Journal of Curriculum Studies*. 1979, 11, 233-245.
- 126) ROSENFELD, Lawrence B. Communication climate and coping mechanisms in the college classroom. *Communication Education*, 1983, 32, 2, 167-174.
- 127) RUTTER, M., B. MAUGHAN, P. MORTIMOR a J. OUSTON. *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. London: Open Books, 1979.
- 128) RUTTER, Michael. School effects on pupil progress: Research findings and policy implications. In: SMITH, Peter K. a Anthony D. PELLEGRINI, eds. *Psychology of education*. London: Falmer Press, 2000, 2–42.
- 129) ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, ISBN 80-859-3148-6.

- 130) SALDERN, Matthias. *Sozialklima von Schulklassen: Überlegungen und mehrebenenanalytische Untersuchungen zur subjektiven Wahrnehmung von Lernumwelten*. Frankfurt/M.: Lang, 1987. ISBN 3-8204-9573-8.
- 131) SEEBAUEROVÁ, Renate. Školská a triedna klíma: rakúsky pohľad. *Pedagogická revue*, 2005, roč. 57, č. 4, 349–361. ISSN 1335-1982.
- 132) SCHAARSCHMIDT, Uwe. „Risikofaktor Lehrer?“ [online]. 2010, 07. 10. 2010. [cit. 02.02.2013]. Dostupný z: <http://www.paedagogische-fuehrung.de/public1/paef/home.nsf/startwa?OpenFrameset>
- 133) SIJDE, Pieter van der. Relationships of classroom climate with student learning outcomes and school climate. *Journal of Classroom interaction*. 1988, 23, 2.
- 134) SMĚKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal, 2002. ISBN 80-85947-80-3.
- 135) SPILKOVÁ, Vladimíra. Profesní standard a klíčové kompetence učitele primární školy. In: WALTEROVÁ, Eliška, editor. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. (2. díl)*. Praha: PdF UK, 2001. ISBN 80-7290-059-5.
- 136) SPILKOVÁ, Vladimíra. Tvorba kvalitního klimatu (školy, třídy) – výzva pro učitelské vzdělání. In CHRÁSKA, M., D. TOMANOVÁ a D. HOLUŠOVÁ, eds. *Klima současné české školy: Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, s. 341–349. ISBN 80-7203-064-5.
- 137) SPILKOVÁ, Vladimíra et al. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.
- 138) SPILKOVÁ, Vladimíra a Helena HEJLOVÁ. *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku : vývoj po roce 1989 a perspektivy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-486-0.
- 139) ŠVARŤÍČEK, Roman a Kateřina ŠEĎOVÁ et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- 140) TRICKETT, Edison a Penelope TRICKETT. Soukromá škola zkušenost: aspekty normativního prostředí pro osoby stejného pohlaví a koedukační středních škol. *Journal pedagogické psychologie*. 1982, 74,3, 374-381.
- 141) TRYON, Robert. Cluster analysis. New York: McGraw-Hill, 1939. Převzato z Jihočeská univerzita v Č. Budějovicích [online]. 2005 [cit. 2011-05-10]. Dostupné z: [http://www2.zf.jcu.cz/public/departments/kmi/MSMT\\_05/metody%20shlukove%20analyz.pdf](http://www2.zf.jcu.cz/public/departments/kmi/MSMT_05/metody%20shlukove%20analyz.pdf)



- 142) URBÁNEK, Petr. K metodologickým otázkám měření klimatu učitelských sborů. In: JEŽEK, Stanislav, editor. *Psychosociální klima školy I.*, Brno: MSD s.r.o., 2003, 123–134. ISBN 80-86633-13-6.
- 143) VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-487-X.
- 144) VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- 145) VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.
- 146) VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- 147) VANŽUROVÁ, Lenka. Možnosti působení na žáka. In: VACEK, Pavel a Eva ŠVARCOVÁ, eds. *Profesní etika pedagogů a mravní výchova žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. s. 69-73. ISBN 80-7041-343-3.
- 148) VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
- 149) VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In: WALTEROVÁ, Eliška, editor. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. 1. díl*. Praha: PedF UK, 2001, s. 19-46. ISBN 80-7290-059-5.
- 150) VYKOPALOVÁ, Hana. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc: RUP, 1992. ISBN 80-7067-161-0. s. 12.
- 151) VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Aplikovaná sociální psychologie I: Člověk a sociální instituce*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-269-6.
- 152) WISCHER, Beate. *Soziales Lernen an einer Reformschule. Evaluationsstudie über Unterschiede von Sozialisationsprozessen in Reform- und Regelschulen*. Beltz: Juventa, 2003. ISBN 978-3779916635.
- 153) WITHALL, John. The Development of a Technique for the Measurement of Social-Emotional Climate in Classroom. *Journal of Experimental Education*. 1949, 17, 347-361.
- 154) ZAHN, G. L., S. KAGAN, S. a K.F. WIDAMAN. Cooperative learning and classroom climate. *Journal of School Psychology*. 1986, 24, 2, 351 – 362.

















































## Seznam příloh

- Příloha A    Dotazník Naše třída (Pilotáž)
- Příloha B    Dotazník pro žáky - původní verze (Předvýzkum)
- Příloha C    Dotazník pro učitele - původní verze (Předvýzkum)
- Příloha D    Korelační matice pro jednotlivé oblasti třídního klimatu
- Příloha E    Finální dotazníku (Výzkum)
- Příloha F    Kritické hodnoty testového kritéria  $t$
- Příloha G    Kresba ideální třídy od respondentů ze třídy č. 17
- Příloha H    Kresba ideální třídy od respondentů ze třídy č. 15
- Příloha CH    Kresba ideální třídy od respondentů ze třídy č. 13



















































**Příloha B     Dotazník pro žáky - původní verze (Předvýzkum)**





Otázka	Odpověď	
	Ano	Ne
1. Baví tě práce ve třídě?		
2. Perou se mezi sebou žáci ve třídě?		
3. Soutěžíš často ve třídě, aby ses dozvěděl(a), zda jsi nejlepší?		
4. Je těžké učení ve tvé třídě?		
5. Je ve třídě každý tvým kamarádem?		
6. Vysvětlí ti paní učitelka znova úkoly, když jim nerozumíš?		
7. Trestá tě paní učitelka často a zbytečně?		
8. Řídíš se ve třídě předepsanými pravidly?		
9. Jsi ve třídě šťastný(á)?		
10. Slyšíš ve třídě každý den hádky?		
11. Přál(a) by sis, aby tvá práce byla lepší než práce spolužáků?		
12. Dokážeš udělat svou školní práci bez cizí pomoci?		
13. Jsou ve třídě žáci, kteří nejsou tvými kamarády?		
14. Podporuje tě paní učitelka, když tě ve výuce v rámci předmětu něco zajímá?		
15. Máš rád(a) svoji paní učitelku?		
16. Ruší někteří žáci při v hodinách?		
17. Máš rád(a) svou třídu?		
18. Myslíš, že máte ve třídě lakomé děti?		
19. Je ti nepříjemné, když nemáš tak dobré výsledky jako druzí žáci?		
20. Myslíš, že ve vaší třídě umí pracovat jen bystří žáci?		
21. Můžeš se na své spolužáky spolehnout?		
22. Chválí paní učitelka často tvé výkony?		
Pokračování		

23. Můžeš se na svou paní učitelku spolehnout?		
24. Vládne ve výuce často zmatek?		
25. Líbí se ti ve své třídě?		
26. Děláš někdy spolužákům naschvály?		
27. Jsi žák, který chce být ve své třídě pořád nejlepší?		
28. Chodíš na doučování?		
29. Jsou všichni žáci ve třídě tví důvěrní přátelé?		
30. Má paní učitelka radost, když se ti něco daří?		
31. Nadává a křičí na tebe paní učitelka?		
32. Jsou pro žáky z tvé třídy pravidla závazná?		
33. Chtěl(a) bys chodit do jiné třídy?		
34. Patříš mezi žáky, kteří vždy chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní žáci přizpůsobili?		
35. Snažíš se vždy udělat svou práci lépe než ostatní?		
36. Je pro tebe práce ve škole namáhavá?		
37. Vycházíš dobře se všemi žáky ve své třídě?		
38. Dostane se ti od paní učitelky pomoci, když se ti ve výuce nedaří?		
39. Je paní učitelka ve tvé třídě spravedlivá?		
40. Musí tě paní učitelka napomínat?		
41. Je ve tvé třídě legrace?		
42. Hádají se hodně mezi sebou žáci ve tvé třídě?		
43. Je pro tebe důležité, abys stále vyhrával(a)?		
44. Víš vždy, jak máš dělat svou práci, jak se učit?		
45. Mají se žáci ve tvé třídě mezi sebou rádi jako přátelé?		
46. Dostává se ti od paní učitelky podpory (pomoci)?		

Pokračování

47. Chtěl(a) bys mít paní učitelku až do deváté třídy?		
48. Pracuješ hned, jak zadá paní učitelka úkoly?		
49. Těšíš se každý den do školy?		
50. Ublížíjí si žáci mezi sebou ve tvé třídě?		
51. Musíš stále ve třídě dokazovat, že patříš k nejlepším?		
52. Zvládáš domácí úkoly bez problémů?		
53. Stýkáš se po vyučování se svými spolužáky?		
54. Zlobí se na tebe paní učitelka, když ti něco nejde?		
55. Baví tě práce s tvojí paní učitelkou?		
56. Dodržuješ třídní pravidla?		
57. Jsi ve své třídě nespokojený(a)?		
58. Objevují se ve tvé třídě každý den spory?		
59. Vadí ti, když prohráváš?		
60. Zadává ti paní učitelka pouze takové úkoly, které jsi schopný(á) sám(a) vyřešit?		
61. Ublížíjí si ve třídě někteří žáci?		
62. Pochválí tě paní učitelka, pokud si to zasloužíš?		
63. Můžeš paní učitelce říct svůj názor?		
64. Musí tě paní učitelka často napomínat?		
65. Myslíš, že je ve třídě mnoho věcí, které by bylo potřeba změnit k lepšímu?		
66. Jsou ve třídě žáci, které musíš poslouchat?		
67. Patříš mezi žáky, kteří si myslí, že je ve vaší třídě důležité vyhrávat?		
68. Zabírá ti příprava do školy hodně volného času?		
69. Pomáhají ti spolužáci, pokud to potřebuješ?		
70. Stává se často, že se paní učitelka zlobí, když ti něco nejde?		

Pokračování

71. Přál(a) by sis jinou paní učitelku?		
72. Řídíš se ve třídě domluvenými pravidly?		

**Příloha C    Dotazník pro učitele - původní verze (Předvýzkum)**

<b>Otázka</b>	<b>Odpověď</b>	
	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
1. Baví žáky práce ve Vaší třídě?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
2. Perou se mezi sebou žáci ve Vaší třídě?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
3. Soutěží často žáci ve Vaší třídě, aby se dozvěděli, zda jsou nejlepší?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
4. Myslíte si, že je pro Vaše žáky učení těžké?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
5. Jsou ve Vaší třídě všichni žáci kamarádi?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
6. Vysvětluje žákům úkoly znova, když jim nerozumí?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
7. Domníváte se, že si žáci myslí, že jsou Vámi trestáni často a zbytečně?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
8. Řídí se žáci ve Vaší třídě předepsanými pravidly?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
9. Jsou žáci ve Vaší třídě šťastní?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
10. Slyší žáci ve Vaší třídě každý den hádky?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
11. Přáli by si žáci ve Vaší třídě, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáků?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
12. Dokážou žáci z Vaší třídy udělat školní práci bez cizí pomoci?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
13. Jsou ve třídě žáci, kteří se nekamarádí?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
14. Vnímají žáci z Vaší strany podporu, když je ve výuce v rámci předmětu něco zajímavé?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
15. Myslíte si, že Vás mají žáci z Vaší třídy rádi?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
16. Ruší někteří žáci při v hodinách?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
17. Mají Vaši žáci rádi svou třídu?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
18. Jsou ve třídě lakomé děti?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
19. Je žákům z Vaší třídy nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
20. Umějí ve Vaší třídě pracovat jen bystří žáci?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
21. Můžou se na Vás žáci spolehnout?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
22. Chválíte často výkony svých žáků?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
23. Mohou se na Vás žáci z Vaší třídy spolehnout?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
24. Vládne ve výuce často zmatek?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
25. Líbí se Vaším žákům ve třídě?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>

Pokračování



26. Dělalí si někdy žáci naschválý?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
27. Jsou ve Vaší třídě žáci, kteří chtějí být ve třídě pořád nejlepší?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
28. Chodí Vaší žáci na doučování?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
29. Jsou všichni žáci ve třídě důvěrnými přáteli?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
30. Projevujete radost, když se žákům něco daří?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
31. Křičíte někdy na své žáky?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
32. Jsou pro žáky z Vaší třídy pravidla závazná?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
33. Chtěli by někteří žáci z Vaší třídy chodit do jiné třídy?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
34. Jsou ve Vaší třídě žáci, kteří vždy chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní žáci přizpůsobili?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
35. Snaží se někteří žáci vždy udělat svou práci lépe než ostatní?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
36. Je pro Vaše žáky práce ve škole namáhavá?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
37. Vychází mezi sebou dobře všichni žáci z Vaší třídy?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
38. Dostává se od Vás žákům pomoci, když se jim ve výuce nedaří?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
39. Jste ke svým žákům spravedlivá?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
40. Musíte Vaše žáky napomínat?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
41. Je ve Vaší třídě legrace?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
42. Hádají se hodně mezi sebou žáci ve Vaší třídě?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
43. Je pro Vaše žáky důležité, abys vyhrávali?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
44. Vědí žáci vždy, jak mají dělat svou práci, jak se učit?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
45. Mají se žáci ve Vaší třídě mezi sebou rádi jako přátelé?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
46. Dostává se žákům od Vás podpory (pomoci)?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
47. Chtěli by Vás mít žáci za třídní učitelku až do deváté třídy?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
48. Pracují Vaší žáci hned, jak jim zadáte úkoly?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
49. Těší se Vaší žáci každý den do školy?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
50. Ublížují si mezi sebou žáci ve Vaší třídě?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
51. Musí někteří žáci stále ve třídě dokazovat, že patří k nejlepším?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
52. Zvládají domácí úkoly žáci bez problémů?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
53. Stýkají se po vyučování Vaší žáci?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
54. Zlobíte se na své žáky, když jim něco nejde?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
55. Baví žáky práce, kterou vymyslíte?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
56. Dodržují žáci třídní pravidla?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
57. Jsou Vaší žáci ve své třídě nespokojení?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>

Pokračování

58. Objevují se ve Vaší třídě každý den spory?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
59. Vadí žákům, když prohrávají?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
60. Zadáváte pouze takové úkoly, které jsou žáci schopni sami vyřešit?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
61. Ublížíjí si ve třídě někteří žáci?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
62. Pochválíte své žáky, pokud si to zaslouží?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
63. Mohou Vám Vaši žáci vždy říct svůj názor?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
64. Musíte své žáky často napomínat?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
65. Je ve třídě mnoho věcí, které by si žáci přáli změnit k lepšímu?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
66. Jsou ve třídě žáci, které musí ostatní poslouchat?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
67. Jsou ve Vaší třídě žáci, kteří si myslí, že je důležité vyhrávat?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
68. Zabírá Vaším žákům příprava do školy hodně volného času?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
69. Pomáhají si žáci z Vaší třídy mezi sebou?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
70. Stává se často, že se na své žáky zlobíte, když jim něco nejde?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
71. Přáli by si Vaši žáci jinou paní učitelku?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
72. Řídí se žáci ve Vaší třídě domluvenými pravidly?	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>

## Příloha D Korelační matice pro jednotlivé oblasti třídního klimatu

Tabulka 31 Korelační matice pro proměnnou *spokojenost*

Spokojenost	Pol 1	Pol 9	Pol 17	Pol 25	Pol 33	Pol 41	Pol 49	Pol 57	Pol 65
Pol 1	1	0,36	-0,15	0,24	-0,27	-0,01	0,35	0,19	-0,37
Pol 9	0,36	1	0,30	-0,14	-0,03	0,14	0,00	-0,02	0,16
Pol 17	-0,15	0,30	1	0,12	-0,08	-0,14	0,26	-0,09	0,29
Pol 25	0,24	-0,14	0,12	1	<b>0,54</b>	0,18	-0,18	0,32	0,02
Pol 33	-0,27	-0,03	-0,08	<b>0,54</b>	1	-0,31	-0,01	0,10	0,25
Pol 41	-0,01	0,14	-0,14	0,18	-0,31	1	0,39	-0,14	0,12
Pol 49	0,35	0,00	0,26	-0,18	-0,01	0,39	1	0,10	-0,21
Pol 57	0,19	-0,02	-0,09	0,32	0,10	-0,14	0,10	1	0,15
Pol 65	-0,37	0,16	0,29	0,02	0,25	0,12	-0,21	0,15	1

Tabulka 32 Korelační matice pro proměnnou *třenice*

Třenice	Pol 2	Pol 10	Pol 18	Pol 26	Pol 34	Pol 42	Pol 50	Pol 58	Pol 66
Pol 2	1	0,01	0,25	-0,37	0,21	0,02	-0,14	0,18	-0,36
Pol 10	0,01	1	0,12	-0,14	<b>-0,81</b>	-0,05	0,29	0,16	-0,21
Pol 18	0,25	0,12	1	0,05	0,04	-0,17	-0,17	0,33	0,11
Pol 26	-0,37	-0,14	0,05	1	0,14	0,29	0,07	0,16	-0,24
Pol 34	0,21	<b>-0,81</b>	0,04	0,14	1	-0,26	-0,14	0,06	0,38
Pol 42	0,02	-0,05	-0,17	0,29	-0,26	1	-0,17	0,24	-0,11
Pol 50	-0,14	0,29	-0,17	0,07	-0,14	-0,17	1	0,31	-0,04
Pol 58	0,18	0,16	0,33	0,16	0,06	0,24	0,31	1	0,15
Pol 66	-0,36	-0,21	0,11	-0,24	0,38	-0,11	-0,04	0,15	1

Pokračování

**Tabulka 33 Korelační matice pro proměnnou *soutěživost***

Soutěživost	Pol 3	Pol 11	Pol 19	Pol 27	Pol 35	Pol 43	Pol 51	Pol 59	Pol 67
Pol 3	1	0,04	-0,28	-0,32	0,17	-0,31	0,03	0,25	0,11
Pol 11	0,04	1	-0,14	0,19	-0,05	0,33	0,18	-0,07	0,16
Pol 19	-0,28	-0,14	1	0,09	0,09	0,30	0,14	-0,16	0,02
Pol 27	-0,32	0,19	0,09	1	-0,06	-0,17	0,13	-0,29	0,14
Pol 35	0,17	-0,05	0,09	-0,06	1	0,01	0,34	-0,28	-0,13
Pol 43	-0,31	0,33	0,30	-0,17	0,01	1	0,15	0,31	0,19
Pol 51	0,03	0,18	0,14	0,13	0,34	0,15	1	<b>-0,56</b>	0,19
Pol 59	0,25	-0,07	-0,16	-0,29	-0,28	0,31	<b>-0,56</b>	1	-0,10
Pol 67	0,11	0,16	0,02	0,14	-0,13	0,19	0,19	-0,10	1

**Tabulka 34 Korelační matice pro proměnnou *obtížnost učení***

Obtíž. učení	Pol 4	Pol 12	Pol 20	Pol 28	Pol 36	Pol 44	Pol 52	Pol 60	Pol 68
Pol 4	1	0,25	-0,04	0,04	0,13	0,02	-0,14	-0,35	0,19
Pol 12	0,25	1	-0,09	-0,03	-0,27	-0,11	0,35	0,14	0,06
Pol 20	-0,04	-0,09	1	0,24	0,31	-0,01	0,07	-0,29	-0,08
Pol 28	0,04	-0,03	0,24	1	0,21	-0,09	<b>0,74</b>	0,12	0,14
Pol 36	0,13	-0,27	0,31	0,21	1	-0,34	-0,15	0,18	0,13
Pol 44	0,02	-0,11	-0,01	-0,09	-0,34	1	0,14	0,16	-0,39
Pol 52	-0,14	0,35	0,07	<b>0,74</b>	-0,15	0,14	1	-0,19	0,18
Pol 60	-0,35	0,14	-0,29	0,12	0,18	0,16	-0,19	1	0,06
Pol 68	0,19	0,06	-0,08	0,14	0,13	-0,39	0,18	0,06	1

Pokračování

**Tabulka 35 Korelační matice pro proměnnou *soudržnost***

Soudržnost	Pol 5	Pol 13	Pol 21	Pol 29	Pol 37	Pol 45	Pol 53	Pol 61	Pol 69
Pol 5	1	-0,20	0,14	0,01	0,17	0,05	-0,30	0,01	0,06
Pol 13	-0,20	1	-0,21	-0,31	0,04	0,16	-0,15	0,39	0,07
Pol 21	0,14	-0,21	1	-0,27	-0,31	<b>0,64</b>	-0,02	0,17	0,31
Pol 29	0,01	-0,31	-0,27	1	0,16	0,04	-0,15	0,04	-0,07
Pol 37	0,17	0,04	-0,31	0,16	1	0,18	0,19	-0,06	0,08
Pol 45	0,05	0,16	<b>0,64</b>	0,04	0,18	1	-0,21	0,10	-0,25
Pol 53	-0,30	-0,15	-0,02	-0,15	0,19	-0,21	1	0,01	-0,32
Pol 61	0,01	0,39	0,17	0,04	-0,06	0,10	0,01	1	-0,27
Pol 69	0,06	0,07	0,31	-0,07	0,08	-0,25	-0,32	-0,27	1

**Tabulka 36 Korelační matice pro proměnnou *pomoc učitele***

Pomoc uč.	Pol 6	Pol 14	Pol 22	Pol 30	Pol 38	Pol 46	Pol 54	Pol 62	Pol 70
Pol 6	1	0,07	0,05	0,13	-0,25	-0,16	0,04	<b>-0,46</b>	-0,33
Pol 14	0,07	1	0,02	-0,15	0,31	-0,33	-0,21	0,16	-0,09
Pol 22	0,05	0,02	1	0,31	0,17	-0,34	0,05	-0,10	0,21
Pol 30	0,13	-0,15	0,31	1	0,07	-0,31	0,14	0,37	-0,22
Pol 38	-0,25	0,31	0,17	0,07	1	0,18	-0,28	0,11	-0,04
Pol 46	-0,16	-0,33	-0,34	-0,31	0,18	1	0,35	-0,26	0,15
Pol 54	0,04	-0,21	0,05	0,14	-0,28	0,35	1	0,07	0,08
Pol 62	<b>-0,46</b>	0,16	-0,10	0,37	0,11	-0,26	0,07	1	0,21
Pol 70	-0,33	-0,09	0,21	-0,22	-0,04	0,15	0,08	0,21	1

Pokračování

**Tabulka 37 Korelační matice pro proměnnou *vztah k učiteli***

Vztah k uč.	Pol 7	Pol 15	Pol 23	Pol 31	Pol 39	Pol 47	Pol 55	Pol 63	Pol 71
Pol 7	1	0,08	0,15	-0,27	-0,29	0,11	0,20	0,05	-0,37
Pol 15	0,08	1	0,25	0,33	0,05	-0,15	0,21	-0,38	0,06
Pol 23	0,15	0,25	1	-0,21	-0,10	-0,03	0,34	0,16	-0,17
Pol 31	-0,27	0,33	-0,21	1	0,02	-0,17	0,16	0,16	-0,25
Pol 39	-0,29	0,05	-0,10	0,02	1	0,31	-0,21	0,11	-0,37
Pol 47	0,11	-0,15	-0,03	-0,17	0,31	1	0,17	<b>0,69</b>	0,03
Pol 55	0,20	0,21	0,34	0,16	-0,21	0,17	1	0,05	-0,31
Pol 63	0,05	-0,38	0,16	0,16	0,11	<b>0,69</b>	0,05	1	0,26
Pol 71	-0,37	0,06	-0,17	-0,25	-0,37	0,03	-0,31	0,26	1

**Tabulka 38 Korelační matice pro proměnnou *organizovanost***

Organizovanost	Pol 8	Pol 16	Pol 24	Pol 32	Pol 40	Pol 48	Pol 56	Pol 64	Pol 72
Pol 8	1	0,13	-0,15	-0,06	0,34	0,16	-0,07	0,26	0,19
Pol 16	0,13	1	-0,33	-0,21	-0,19	0,34	0,17	-0,39	0,16
Pol 24	-0,15	-0,33	1	-0,37	0,26	-0,39	0,27	0,14	-0,23
Pol 32	-0,06	-0,21	-0,37	1	0,04	0,37	0,06	<b>-0,44</b>	0,17
Pol 40	0,34	-0,19	0,26	0,04	1	-0,10	0,26	-0,31	-0,34
Pol 48	0,16	0,34	-0,39	0,37	-0,10	1	-0,05	-0,27	0,21
Pol 56	-0,07	0,17	0,27	0,06	0,26	-0,05	1	-0,34	-0,14
Pol 64	0,26	-0,39	0,14	<b>-0,44</b>	-0,31	-0,27	-0,34	1	0,18
Pol 72	0,19	0,16	-0,23	0,17	-0,34	0,21	-0,14	0,18	1

## **Příloha E      Finální dotazníku (Výzkum)**

Milí žáci,

připravili jsme pro vás dotazník, který se stane cenným zdrojem informací pro další činnost naší školy. Vyplňování dotazníku je příležitostí popovídat si společně o škole (o tom, co se Vám tady líbí a co ne), vyjádřit své názory na svoji třídu i na naši školu.











































V dotazníku jsou uvedeny otázky, na které máte odpovědět tak, že zakroužkujete odpověď **ano** (smajlík s úsměvem) či **ne** (zamračený smajlík) podle toho, zda s dotazem souhlasíte, nebo nesouhlasíte. Pokud se u některé odpovědi spletete a budete chtít svoji odpověď změnit, přeškrtněte zakroužkovanou odpověď a znovu zakroužkujte to, co platí.

Každou otázku si nejdříve dobře přečtěte. Dotazník je dobrovolný a zcela anonymní. Nejedná se o žádný test – nemá tudíž správné ani špatné odpovědi. Vyjadřujete pouze své názory, ať jsou jakékoli. Neopisujte proto, ani si vzájemně neradíte!

Neméně pozornosti věnujte prosím otázkám v závěru dotazníku, které jsou rovněž pro účely dotazníku velmi důležité.















































Předem vám děkujeme za vyplnění dotazníku. Vaše odpovědi nám pomohou zjistit, jakou třídu či školu byste si přáli, co se vám ve třídě a škole líbí, nebo co byste chtěli změnit.

Veronika Trnková









































Otázka	Odpověď	
	Ano	Ne
1. Baví tě práce ve třídě?		
2. Perou se mezi sebou žáci ve třídě?		
3. Soutěžíš často ve třídě, aby ses dozvěděl(a), zda jsi nejlepší?		
4. Je těžké učení ve tvé třídě?		
5. Je ve třídě každý tvým kamarádem?		
6. Podporuje tě paní učitelka, když tě ve výuce v rámci předmětu něco zajímá?		
7. Trestá tě paní učitelka často a zbytečně?		
8. Řídíš se ve třídě předepsanými pravidly?		
9. Jsi ve třídě šťastný(á)?		
10. Myslíš, že máte ve třídě lakomé děti?		
11. Přál(a) by sis, aby tvá práce byla lepší než práce spolužáků?		
12. Dokážeš udělat svou školní práci bez cizí pomoci?		
13. Jsou ve třídě žáci, kteří nejsou tvými kamarády?		
14. Chválí paní učitelka často tvé výkony?		
15. Máš rád(a) svoji paní učitelku?		
16. Ruší někteří žáci při v hodinách?		
17. Máš rád(a) svou třídu?		
18. Děláš někdy spolužákům naschvály?		
19. Je ti nepříjemné, když nemáš tak dobré výsledky jako druzí žáci?		
20. Myslíš, že ve vaší třídě umí pracovat jen bystří žáci?		
21. Jsou všichni žáci ve třídě tví důvěrní přátelé?		

Pokračování



Otázka	Odpověď	
	Ano	Ne
22. Má paní učitelka radost, když se ti něco daří?		
23. Můžeš se na svou paní učitelku spolehnout?		
24. Vládne ve výuce často zmatek?		
25. Líbí se ti ve své třídě?		
26. Patříš mezi žáky, kteří vždy chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní žáci přizpůsobili?		
27. Jsi žák, který chce být ve své třídě pořád nejlepší?		
28. Je pro tebe práce ve škole namáhavá?		
29. Vycházíš dobře se všemi žáky ve své třídě?		
30. Dostane se ti od paní učitelky pomoci, když se ti ve výuce nedaří?		
31. Nadává a křičí na tebe paní učitelka?		
32. Musí tě paní učitelka napomínat?		
33. Je ve tvé třídě legrace?		
34. Hádají se hodně mezi sebou žáci ve tvé třídě?		
35. Snažíš se vždy udělat svou práci lépe než ostatní?		
36. Víš vždy, jak máš dělat svou práci, jak se učit?		
37. Mají se žáci ve tvé třídě mezi sebou rádi jako přátelé?		
38. Dostává se ti od paní učitelky podpory (pomoci)?		
39. Je paní učitelka ve tvé třídě spravedlivá?		
40. Pracuješ hned, jak zadá paní učitelka úkoly?		
41. Těšíš se každý den do školy?		
42. Ublížíjí si žáci mezi sebou ve tvé třídě?		
43. Je pro tebe důležité, abys stále vyhrával(a)?		
44. Zvládáš domácí úkoly bez problémů?		

Pokračování

Otázka	Odpověď	
	Ano	Ne
45. Stýkáš se po vyučování se svými spolužáky?		
46. Zlobí se na tebe paní učitelka, když ti něco nejde?		
47. Baví tě práce s tvojí paní učitelkou?		
48. Dodržuješ třídní pravidla?		
49. Jsi ve své třídě nespokojený(a)?		
50. Objevují se ve tvé třídě každý den spory?		
51. Musíš stále ve třídě dokazovat, že patříš k nejlepším?		
52. Zadává ti paní učitelka pouze takové úkoly, které jsi schopný(á) sám(a) vyřešit?		
53. Ublížíjí si ve třídě někteří žáci?		
54. Pochválí tě paní učitelka, pokud si to zasloužíš?		
55. Můžeš vždy paní učitelce říct svůj názor?		
56. Musí tě paní učitelka často napomínat?		
57. Myslíš, že je ve třídě mnoho věcí, které by bylo potřeba změnit k lepšímu?		
58. Jsou ve třídě žáci, které musíš poslouchat?		
59. Patříš mezi žáky, kteří si myslí, že je ve vaší třídě důležité vyhrávat?		
60. Zabírá ti příprava do školy hodně volného času?		
61. Pomáhají ti spolužáci, pokud to potřebuješ?		
62. Stává se často, že se paní učitelka zlobí, když ti něco nejde?		
63. Přál(a) by sis jinou paní učitelku?		
64. Řídíš se ve třídě domluvenými pravidly?		

Pokračování

65. Jsi chlapec nebo dívka?

Chlapec – dívka

66. Jakou třídu navštěvuješ?

Druhou – třetí – čtvrtou – pátou

67. Kolik žáků chodí do tvé třídy?

Počet žáků \_\_\_\_\_

68. Máš nějakého sourozence?

Ano - Ne

69. Navštěvuješ nějaký školní kroužek, který vyučuje tvoje třídní učitelka?

Ano - Ne

Pokud chceš, můžeš napsat jaký.

---

**Příloha F Kritické hodnoty testového kritéria  $t$**

**X KRITICKÉ HODNOTY TESTOVÉHO KRITÉRIA  $t$**

(oboustranný test)

Stupně volnosti	Hladina významnosti		Stupně volnosti	Hladina významnosti	
	0,05	0,01		0,05	0,01
1	12,706	63,657	26	2,056	2,779
2	4,303	9,925	27	2,052	2,771
3	3,182	5,841	28	2,048	2,763
4	2,776	4,604	29	2,045	2,756
5	2,571	4,032	30	2,042	2,750
6	2,447	3,707	35	2,030	2,724
7	2,365	3,499	40	2,021	2,705
8	2,306	3,355	45	2,014	2,690
9	2,262	3,250	50	2,009	2,678
10	2,228	3,169	55	2,004	2,668
11	2,201	3,106	60	2,000	2,660
12	2,179	3,055	70	1,994	2,648
13	2,160	3,012	80	1,990	2,639
14	2,145	2,977	90	1,987	2,632
15	2,131	2,947	100	1,984	2,626
16	2,120	2,921	140	1,977	2,611
17	2,110	2,898	200	1,972	2,601
18	2,101	2,878	400	1,966	2,588
19	2,093	2,861	1000	1,962	2,581
20	2,086	2,845	$\infty$	1,960	2,576
21	2,080	2,831			
22	2,074	2,819			
23	2,069	2,807			
24	2,064	2,797			
25	2,060	2,787			

**Obrázek 62 Kritické hodnoty testového kritéria  $t$**

Zdroj: CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Olomouc: Grada, 2007, s. 258.

ISBN 978-80-247-1369-4.

**Příloha G Kresba ideální třídy od respondentů ze třídy č. 17**

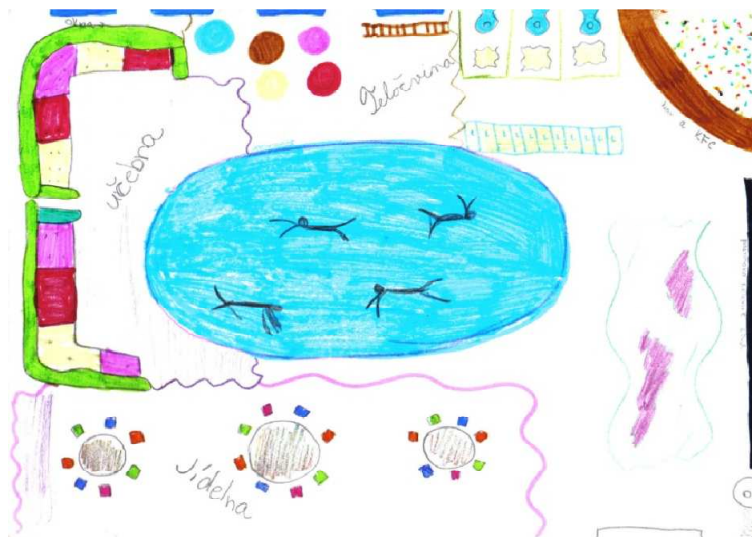


**Obrázek 63 Kresba ideální třídy od respondentky ze třídy č. 17 (ARCHIV autorů)**



**Obrázek 64 Kresba ideální třídy od respondenta ze třídy č. 17 (ARCHIV autorů)**

**Příloha H Kresba ideální třídy od respondentů ze třídy č. 15**



**Obrázek 65 Kresba ideální třídy od respondentky ze třídy č. 15 (ARCHIV autorů)**

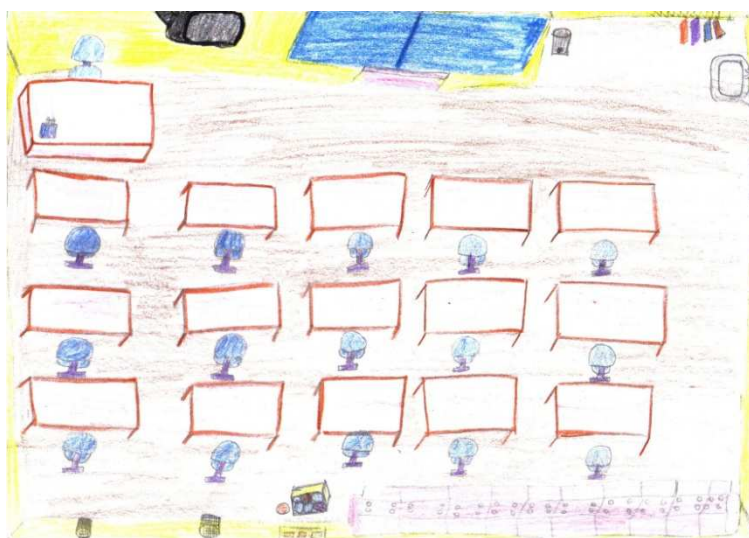


**Obrázek 66 Kresba ideální třídy od respondenta ze třídy č. 15 (ARCHIV autorů)**

**Příloha CH Kresba ideální třídy od respondentů ze třídy č. 13**



**Obrázek 67 Kresba ideální třídy od respondentky ze třídy č. 13 (ARCHIV autorů)**



**Obrázek 68 Kresba ideální třídy od respondenta ze třídy č. 13 (ARCHIV autorů)**

# **Anotace disertační práce**

**Univerzita:** Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

**Obor:** Pedagogika

**Školitel:** doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.

**Název práce:** Faktory ovlivňující klima ve třídě

**Autorka:** Mgr. Veronika Trnková

**Počet stran:** 258

**Počet příloh:** 9

**Rok obhajoby:** 2013

## **Abstrakt**

Disertační práce nahlíží na problematiku klimatu třídy na 1. stupni základní školy. Problematika klimatu třídy je velmi aktuální. S nástupem školské reformy z roku 2007 se změnila podoba českého školství. V současné době, kdy se ve vzdělávání žáků upouští od někdy nepoužitelných vědomostí v praxi, a začínáme se orientovat na tvorbu celkových kompetencí žáka, se do popředí zájmu dostávají interpersonální vztahy ve třídě a s nimi úzce spojené klima třídy.

Disertační práce je tradičně koncipována do dvou hlavních částí – teoretické a empirické. Teoretická část prezentuje snahu o ucelený teoretický základ. Jsou v ní vymezeny základní pojmy, tj. klima třídy, osobnost učitel, osobnost žáka mladšího školního věku, školní třída. Stěžejní kapitolou jsou poznatky o klimatu třídy. Jsou v ní poukázány terminologické problémy, které se týkají nejednotného vymezení pojmu klima třídy a vztahů mezi nimi, taxonomie klimatu třídy, historie zkoumání, přístupy, a v neposledním řadě taky pozitivní znaky klimatu třídy.

Empirická část navazuje na část teoretickou. Jsou v ní odtaženy zjištěné poznatky o charakteru klimatu tříd 1. stupně základní školy. Pro výzkumná šetření byl zvolen smíšený výzkum, který se skládá z metody dotazníku, rozhovorů se žáky a analýzy žákovských prací. Sběr výzkumných dat obsahoval 408 respondentů z 1. stupně dvou základních škol v Pardubickém kraji. Vzhledem k tomu, že klima ve školní třídě ovlivňuje velké množství faktorů a každá třída je jedinečná, provedli jsme detailní analýzu tří tříd izolovaně. Výsledky



získané z jednotlivých tříd komparujeme s výsledky celého výzkumného vzorku, čímž dokazujeme nutnost zkoumat klima jednotlivých tříd separovaně. Na každou třídu mohou různé faktory klimatu třídy působit odlišnou intenzitou.

Závěr disertační práce předkládá shrnutí zjištěných výsledků, diskusi, poukazuje na omezení práce, konkretizuje přínos pro pedagogickou teorii a praxi.

**Klíčová slova:** klima třídy, třída, učitel, žák, smíšený výzkum, shluková analýza, Studentův t-test.

## **Abstract of the dissertation**

**University:** Pedagogical Faculty, Palacky University in Olomouc

**Supervisor:** doc. PaedDr. Petr Urbanek, Dr.

**Title of the work:** Factors affecting the climate in the classroom

**Author:** Veronika Trnková, M.A.

**Number of pages:** 258

**Number of attachments:** 9

**Year of defense:** 2013

### **Abstract**

This dissertation investigates subject field of the climate class and its impact on the primary school environment. The school reform of 2007 has changed the Czech educational system and since then the subject field of the class climate has been thoroughly examined and widely discussed. Due to that the climate class and the interpersonal relationships come into attention especially when there is a shift from teaching meaningless subjects and we focus on the overall practical competencies.

The work is divided into two main parts – theoretical part and empirical part. The theoretical part deals with overall concept of the climate class. The basic terms such as class, climate class, teacher, school, personality of a pupil etc., are explained. The noteworthy chapter in this part of the work points out directly to the climate class. It also identifies certain difficulties related to the terminology that is being used and it also includes interrelations among these terms such as climate class taxonomy of the climate class, history of exploration in this field along with different approaches, and last but not least it indicates positive signs of the climate class.

The second part of the work is associated with the first, theoretical part. New findings, which have connection with the climate class of the elementary school are exposed. The combined researched process was chosen for the research. This combined research consists of the several following methods: questionnaire, interviews with pupils and analysis of pupils' work. Collection of the research data includes 408 respondents from the first grades of two elementary schools in Pardubice district. Given that the climate in the classroom

is influenced by scores of factors, and that each class is unique, a detailed analysis of the three classes was performed separately. The results obtained from the classes are compared with the overall research sample. This is to prove the importance to investigate the climate of the individual classes separately. Different factors of the climate class might have altered intensity on every single class.

The conclusion of this dissertation presents a summary of the results obtained through research, discussion and it also points correspondingly to limitations of this work. In addition to that it also demonstrates contribution to the educational theory, to practical activities.

**Keywords:** climate class, class, teacher, pupil, combines research, cluster analysis

# **Annotation der Dissertation**

**Universität:** Pädagogische Fakultät der Palacký-Universität in Olmütz

**Fach:** Pädagogik

**Ausbilder:** doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.

**Titel der Arbeit:** Faktoren, die das Klima in der Klasse beeinflussen

**Autorin:** Mgr. Veronika Trnková

**Seitenanzahl:** 258

**Anzahl von Anhängen:** 9

**Jahr der Verteidigung:** 2013

## **Abstraktion**

Die Dissertation sieht die Problematik des Klimas der Klasse in der 1. Stufe der Grundschule ein. Die Problematik des Klassenklimas ist sehr aktuell. Mit dem Anbruch der Schulreform aus dem Jahre 2007 ändert sich die Gestalt des tschechischen Schulwesens. Gegenwärtig, wenn man in der Ausbildung der Schüler von dem unbenutzbaren Wissen in der Praxis ablässt und wenn wir beginnen, uns auf die Bildung der Gesamtkompetenzen des Schülers zu orientieren, treten die interpersonalen Beziehungen in der Klasse und das damit eng verbundene Klassenklima in den Vordergrund.

Die Dissertation ist traditionell in zwei Hauptteile konzipiert, in den theoretischen und den empirischen. Der theoretische Teil präsentiert das Bestreben nach dem geschlossenen theoretischen Grund. Hier sind die Grundbegriffe beschränkt, d. h. das Klassenklima, die Persönlichkeit des Lehrers, die Schulklasse, die Persönlichkeit des Schülers des jüngeren Schulalters. Das Grundkapitel sind die Erkenntnisse von dem Klima in der Klasse. Es wird hier auf die terminologischen Probleme hingewiesen, die das uneinigte Begrenzen des Begriffs Klassenklima betreffen und die Beziehung unter ihnen, die Taxonomie des Klassenklimas, die Geschichte des Forschens, die Einstellungen und nicht zu letzt auch positive Merkmale des Klassenklimas.

Der empirische Teil knüpft den theoretischen Teil an. Es sind hier die festgestellten Erkenntnisse von dem Charakter des Klimas in der 1. Stufe der Grundschule enthüllt. Für die Forschungsermittlungen wurde die gemischte Erforschung ausgewählt,

die aus der Methode des Fragebogens, der Dialoge mit den Schülern und der Analyse Schülerarbeiten besteht. Das Sammeln von den Forschungsdaten enthielt 408 Anfragenden aus der 1. Stufe von zwei Grundschulen in der Pardubitzer Region. Im Hinblick darauf, dass das Klima in der Schulklasse von vielen Faktoren beeinflusst wird und jede Klasse einzigartig ist, führten wir die ausführliche Analyse von drei Klassen isoliert durch. Die aus einzelnen Klassen geworbenen Ergebnisse vergleichen wir mit den Ergebnissen der ganzen Forschungsprobe, womit wir die Notwendigkeit beweisen, das Klima einzelner Klassen separiert zu erforschen. Auf jede Klasse können verschiedene Faktoren des Klassenklimas mit unterschiedlicher Intensität wirken.

Der Abschluss der Dissertation weist die Zusammenfassung der festgestellten Ergebnisse mittels der Forschung vor, die Diskussion, weist auf die Arbeitsbeschränkung hin, konkretisiert den Beitrag für die pädagogische Theorie und Praxis.

**Schlüsselwörter:** Klassenklima, Klasse, Lehrer, Schüler, Mischforschung,  
Anhäufungsanalyse, Students t-Test

## Odborné kurikulum

**Jméno, příjmení, titul:** Veronika Trnková, Mgr.  
**Datum a místo narození:** 15.1.1985, Chrudim  
**Adresa:** Koželužská 413, 537 01 Chrudim  
**E-mail:** [veronika.petrzilkova@seznam.cz](mailto:veronika.petrzilkova@seznam.cz)

### Dosažené vzdělání

1996 – 2004 Gymnázium Josefa Ressela Chrudim  
2004 – 2008 Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy  
2009 – dosud Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, doktorský studijní program Pedagogika

### Praxe

2008 – 2009 Základní škola Dr. Peška 768, Chrudim, učitelka  
2009 – 2012 Základní škola Slatiňany, okres Chrudim, učitelka  
2012 – dosud Základní škola Dr. Peška 768, Chrudim, učitelka

### Jiné činnosti:

2004 – 2008 členka Studentského vědeckého kroužku PdF UP  
2005 – 2008 členka Stipendijní rady PdF UP,  
2009 – dosud členka pracovní skupiny Katedry matematiky UP ve společnosti SUMA  
od r. 2010 členka České pedagogické společnosti  
od r. 2010 členka Občanského sdružení Otevíráme potenciály

## **Aktivní vystoupení na konferencích a odborných seminářích**

- Aktivní účast na Mezinárodní studentské vědecké konferenci na Univerzitě v Opoli. *Využití výukových programů ve výuce na 1. stupni základní školy*. Opole, 18. - 22. 4. 2005. Příspěvek: K problematice využívání internetu na základních školách.
- Aktivní účast na mezinárodní studentské konferenci na Univerzitě Racibórz. *Využití tradic a zvyku regionu ve výuce na 1. stupni základní školy*. Racibórz, 26. – 29. 3. 2007. Příspěvek: Velikonoce v projektovém vyučování na 1. stupni ZŠ.
- Aktivní účast na *Studentské vědecké odborné konferenci o cenu děkanky PdF UP Olomouc* na Univerzitě Palackého v Olomouci. Olomouc, duben 2007. Příspěvek: Využití tradic a zvyku regionu ve výuce na 1. stupni základní školy – Velikonoce.
- Aktivní účast na *Matematickém didaktickém semináři na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci*. Olomouc, listopad 2007, pořádala Katedra matematiky PdF UP. Příspěvek: Zájem studentů 1. stupně ZŠ o matematiku.
- Aktivní účast na VI. ročníku studentské vědecké konference *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů*. Olomouc, 10. 12. 2008, pořádala Katedra pedagogiky s celoškolskou působností PdF UP. Příspěvek: Jak žáci vnímají klima své třídy.
- Aktivní účast na konferenci *Dva dny s didaktikou matematiky*, Praha, 19. – 20. 2. 2009, pořádala Katedra matematiky a didaktiky matematiky PedF UK v Praze & Společnost učitelů matematiky JČMF. Příspěvek: Zájem o matematiku, se kterým vstupují začínající učitelé primární školy do zaměstnání.
- Aktivní účast na VII. ročníku studentské vědecké konference *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů*. Olomouc, 23.11. 2009, pořádala Katedra pedagogiky s celoškolskou působností PdF UP. Příspěvek: Vliv pohlaví a školního prospěchu na vnímání klimatu třídy u žáků 1. stupně základní školy.
- Aktivní účast na konferenci *Dva dny s didaktikou matematiky*, Praha, 18. – 19. 2. 2010, pořádala Katedra matematiky a didaktiky matematiky PedF UK v Praze & Společnost učitelů matematiky JČMF. Příspěvek: Důležitost matematiky v životě člověka z pohledu začínajících učitelů.

- Aktivní účast na mezinárodní konferenci *Metody a formy práce ve výuce mateřského jazyka*. Olomouc, 6. 4. 2010, pořádala Katedra českého jazyka a literatury PdF UP. Příspěvek: Didaktická hra a slovní druhy.
- Aktivní účast na konferenci *Matematické vzdělávání v kontextu proměn primární školy*, Olomouc, 28. - 30. 4. 2010, pořádala Katedra matematiky PdF UP ve spolupráci se SUMA JČMF. Příspěvek: Matematika z pohledu začínajících učitelů.
- Aktivní účast na VIII. ročníku studentské vědecké konference *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů*. Olomouc, 1.12.2010, pořádala Katedra pedagogiky s celoškolskou působností PdF UP. Příspěvek: Vliv školních zájmových útvarů na vnímání klimatu třídy.
- Aktivní účast na konferenci *Rozvoj osobnosti studenta z pohľadu humanitných vied*. Žilina, 16.9. – 17.9.2010, pořádala Katedra pedagogických štúdií, Fakulta prírodných vied Žilinskej univerzity v Žiline. Příspěvek: Vliv školních zájmových kroužků na vnímání klimatu třídy u žáků prvního stupně základní školy

## Publikační činnost

- PETRŽÍLKOVÁ, Veronika a Alžběta VESELÁ. K problematice využívání internetu na základních školách. In: NELEŠOVSKÁ, Alena a Drahomíra HOLOUŠOVÁ, eds. *Tvůrčí aktivita studentů. Využití nových informačních technologií ve vzdělávání a výchově žáků mladšího školního věku*. Olomouc: VOTOBIA, 2006, s. 85 – 91. ISBN 80-7220-243-X.
- TRNKOVÁ, Veronika. Velikonoce (Projektové vyučování). In: HOLOUŠOVÁ, Drahomíra, editor. *Tvůrčí aktivita studentů. Využití tradic a zvyků regionu ve výuce na 1. stupni základní školy*. Olomouc: VOTOBIA, 2007, s. 72 – 84. ISBN 80-7220-294-4.
- TRNKOVÁ, V., L. SLEZÁČKOVÁ a J. BARTOŇOVÁ. Využití tradic a zvyků ve výuce na 1. stupni základní školy. In: MÁDROVÁ, Lucie a Martin GREGOR, eds. *Studentská vědecká odborná konference Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci*. [CD-ROM]. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2008, s. 135 - 161. ISBN 978-80-244-2152-0.
- TRNKOVÁ, Veronika. Jak žáci vnímají klima své třídy. In: VAŠŤATKOVÁ, Jana a Břetislav FIALA, eds. *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů*



*doktorských studijních programů VI.* [CD-ROM]. Olomouc: Votobia, 2009, s. 157 – 161. ISBN 978-80-7220-315-4.

- TRNKOVÁ, VERONIKA. Přípravenost dítěte do 1. třídy základní školy. In: HORNÁČKOVÁ, Vladimíra, editor. *Dítě předškolního věku a jeho pedagogos.* [CD-ROM]. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. ISBN 978-80-7041-647-1.
- TRNKOVÁ, Veronika. Klima školy. *E-Pedagogium*. [online], roč. 2009, č. 2, str. 115 – 116. [cit. 2013-15-09]. ISSN 1213-7499. Dostupné z [http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/PdF/e-pedagogium/05e-pedagogium\\_II-2009.pdf](http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/05e-pedagogium_II-2009.pdf)
- TRNKOVÁ, Veronika. Zájem o matematiku, se kterým vstupují začínající učitelé primární školy do zaměstnání. In: STEHLÍKOVÁ, Naďa a Lenka TEJKLOVÁ, eds. *Dva dny s didaktikou matematiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009, s. 71 – 72. ISBN 978-80-7290-421-1.
- TRNKOVÁ, Veronika. Výchova ke zdraví v 1. třídě. In: HOLOUŠOVÁ, D., P. VYHNÁLKOVÁ a L. PEČKOVÁ, eds. *Výchova žáků základní školy ke zdravému životnímu stylu*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2009, s. 49 - 51. ISBN 978-80-7220-317-8.
- TRNKOVÁ, Veronika. Vliv pohlaví a školního prospěchu na vnímání klimatu třídy u žáků 1. stupně základní školy. In: VAŠŤÁKOVÁ, Jana a Eva KANEČKOVÁ, eds. *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů VII.* [CD-ROM]. Olomouc: PdF UP, 2010, s. 547 - 554. ISBN 978-80-244-2593-1.
- TRNKOVÁ, Veronika. Matematika z pohledu začínajících učitelů. In: UHLÍŘOVÁ, Martina, editor. *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis Facultas Paedagogica, Mathematika VII.* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, s. 303 - 307. ISSN 0862-9765.
- TRNKOVÁ, Veronika. Důležitost matematiky v životě člověka z pohledu začínajících učitelů. In: STEHLÍKOVÁ, Naďa a Lenka TEJKLOVÁ, eds. *Dva dny s didaktikou matematiky*. Praha: 2010, s. 77 – 79. ISBN 978-80-7290-483-9.
- TRNKOVÁ, Veronika. Inspirativní náměty k popisu osoby. In: LIPTÁKOVÁ, L., M. ANDRIČÍKOVÁ a M. KLIMOVIČ, eds. *Slovo o slove*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2010, s. 308 – 314. ISBN 978-80-555-0201-4.
- TRNKOVÁ, Veronika. Vliv školních zájmových kroužků na vnímání klimatu třídy u žáků prvního stupně základní školy. In: CABANOVÁ, Vlasta, editor. *Rozvoj*

*osobnosti studenta z pohľadu humanitných vied.* Žilina: Katedra pedagogických štúdií FPV ŽU, 2010, s. 155 – 160. ISSN 1336-5126.

- TRNKOVÁ, Veronika. Didaktická hra a slovní druhy. In: SLADOVÁ, Jana et al. *Metody a formy práce ve výuce mateřského jazyka.* [CD-ROM]. Olomouc: Hanex, 2011, s. 291 – 296. ISBN 978-80-7409-032-5.
- TRNKOVÁ, Veronika. Vliv školních zájmových útvarů na vnímání klimatu třídy. In: POLÁCHOVÁ - VAŠŤÁKOVÁ, Jana a Alena BAČÍKOVÁ, eds. *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů VIII.* [CD-ROM]. Olomouc: PdF UP, 2011, s. 403 - 409. ISBN 978-80-244-2815-4.
- TRNKOVÁ, Veronika. Třídní klima a školní klima - recenze. *Učitelské listy* [online]. 2013, [cit. 2013-06-15]. ISSN 1210-631. Dostupný z <http://www.ucitelskelisty.cz/2013/06/veronika-trnkova-tridni-klima-skolni.html>
- TRNKOVÁ, Veronika. Genderové rozdíly ve vnímání klimatu třídy. *Media4U: The Quarterly Journal for Education* [online], 2013, roč. 10, č. 3 [cit. 2013-15-09]. ISSN 1214-9187. Dostupné z <http://www.media4u.cz>

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií

---

# **Faktory ovlivňující klima ve třídě**

**Autoreferát k disertační práci**

Mgr. Veronika Trnková

Školitel: doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.

Olomouc 2013

**Autor disertační práce:** Mgr. Veronika Trnková

**Název disertační práce:** Faktory ovlivňující klima ve třídě

**Studijní obor:** Pedagogika (doktorský studijní program)

**Školitel:** doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.

**Oponenti disertační práce:** doc. PhDr. Josef Konečný, CSc.  
doc. PaedDr. Vlasta CABANOVÁ, PhD.

**Místo a termín obhajoby práce:** Pedagogické fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

---

**Místo vystavení práce:** Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav pedagogiky a sociálních studií

---

# **Faktory ovlivňující klima ve třídě**

**Autoreferát k disertační práci**

Mgr. Veronika Trnková

Školitel: doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.

Olomouc 2013

## OBSAH

1	Úvod do problematiky disertační práce.....	3
2	Obsah a cíle disertační práce.....	8
3	Výzkumné otázky, hypotézy výzkumu.....	12
4	Charakteristika zvolené strategie výzkumu.....	14
5	Shrnutí výsledků výzkumu.....	20
6	Seznam literatury a zdrojů v disertační práci.....	32
7	Abstrakt disertační práce.....	43
8	Přehled aktivit a publikační činnosti autorky.....	47

# 1 Úvod do problematiky disertační práce

Stěžejním pojmem disertační práce se stává **klima třídy**. Klima třídy je termín, se kterým se v posledních letech v pedagogice setkáváme s rostoucí tendencí. Stále více je zřejmé, že kvalitu výuky nelze hodnotit jen z hlediska objemu probrané látky a profesní způsobilosti vyučujícího či dokonce podle konkrétních výsledků žákovských testů a zkoušek. Dnes, kdy se prostřednictvím Rámcových a školních vzdělávacích programů změnila podoba celého školství, se ve vzdělávání žáků začalo upouštět od někdy nepoužitelných vědomostí v praxi. Pedagogové se orientují na tvorbu celkových kompetencí žáků a do popředí jejich zájmu se dostávají interpersonální vztahy ve třídě a s nimi spojené výše zmíněné klima třídy.

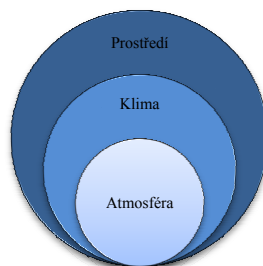
Ačkoli je klima třídy intuitivně srozumitelný termín, často používaný v běžné řeči k charakterizování třídy, případně jako vysvětlující faktor, v literatuře se potýká s terminologickými problémy, které tkví v nejednotném vymezení a chápání pojmu. Často dochází k nedostatečnému charakterizování jevu, k nelogickému zaměňování pojmu či k neadekvátnímu využívání synonym, která mají vágní význam (např. sociální nálada, třídní svět, třídní život, emocionální tón, kultura nebo duch třídy). Odborníci se doposud nemohou sjednotit na přesné struktuře proměnných klimatu. Shodují se však, že klima závisí na specifické situaci jednotlivé třídy a nevzniká samo o sobě, nýbrž se dlouhodobě vytváří (Grecmanová, 2008).

Absenci jednotné definice klimatu třídy dokazují slova P. van der Sijde (1988, s. 40), který hovoří o klimatu třídy jako o odlišném pojmu: *„Každý ví, oč jde, nikdo jej však nedovede popsat stejným způsobem.“*

V dostupné literatuře se dokonce můžeme setkat s autory, kteří vidí rozdíly mezi pojmy školní klima a klima školy. K rozdílnému vnímání významu pojmů třídní klima a klima třídy, resp. školní klima a klima školy, se přiklání například Kantorová a Obdržálek. (Obdržálek, 1996; cit. podle Kašpárková, 2007).

Přes zdůvodněnou argumentaci autorů, preferujících rozlišování významu mezi těmito pojmy, jsme se na základě nejednotnosti většiny autorů zkoumajících školní třídy rozhodli používat termíny jako ekvivalenty.

Akcent však klademe na nutnost rozlišovat mezi variantami prostředí – klima – atmosféra<sup>37</sup>. Shodujeme se s názorem Mareše a Křivohlavého (in Mareš; Ježek, 2012, s. 6), kteří navrhli vycházet z Obrázku 1.



Obrázek 1 Vztahy mezi pojmy atmosféra – klima – prostředí, Mareš; Ježek, 2012, s. 6

**Prostředí** chápou uvedení autoři jako nejširší označení (týká se i aspektů architektonických, hygienických, ergonomických, akustických, sociálně - psychologických).

**Klima třídy** zmínění autoři vnímají jako označení sociálně - psychologických jevů dlouhodobých, relativně stabilních po řadu měsíců či let.

**Atmosféra** je v jejich pojetí chápána jako soubor sociálně - psychologických jevů krátkodobých, proměnlivých, situačně podmíněných, střídajících se během vyučovacího dne či dokonce v rámci vyučovací hodiny.

V literatuře jsme se setkali s řadou různých definic od mnoha tuzemských i zahraničních autorů. Jejich přehled vykazujeme v disertační práci v Kapitole 1.1.

Pro naše účely jsme definovali klima třídy shodně s Grecmanovou (2008), která o klimatu píše jako **o odrazu objektivní reality v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jeho posuzovatelů.**

Za obsahově zdařilou považujeme i definici Tagiuriho, který klima označuje obecně jako **souhrn pojmů, které se podílejí na celkové kvalitě uvnitř celé organizace** (cit. podle Havlínová et al, 1994). Definice ze své obecnosti umožňuje zahrnout všechny složky podílející se na klimatu třídy (dimenze ekologická, společenská, sociální, kulturní).

Naopak se distancujeme od definice (Konarzewski, 2004; cit. podle Petlák, 2006, s. 27), ze které vyplývá, že **klima třídy představuje veškerá pravidla práce a života ve třídě, které učitel žákům vštěpuje a upevňuje během didaktických a výchovných situací.**

<sup>37</sup> Vycházíme z publikací (Mareš; Lašek, 1991 a Mareš; Křivohlavý, 1996), kteří považují za nezbytné rozlišovat sociálně - psychologické jevy ve škole podle **rozsahu, měnlivosti, délky trvání, obecnosti.**



Důvodem, proč s touto definicí nesouhlasíme, je omezení autora definice na jeden element tvořící klima třídy, tj. na pravidla během výchovně vzdělávacího procesu.

Konstituujícím jevem klimatu třídy jsou **emoce** související se třídou, tzn. klima je dáno tím, jak se žáci a učitelé ve třídě nebo v souvislosti s ní cítí. Klima je tedy emoční a prožitkovou výslednicí různých interpretací či percepce všech možných vnímatelných aspektů třídy.

Při měření emocí jako podstatného jevu klimatu třídy se lze zaměřit na objektivní nebo na subjektivní ukazatele. **Objektivními indikátory** se rozumí např. pozorování výrazů v obličeji či gest nebo analýza hlasových či verbálních projevů. Za **subjektivní indikátory** se označují výpovědi zkoumaných osob o vlastních emocích, a to spontánní – volně formulované či formalizované (Čáp; Mareš, 2001). Vezme-li v potaz dlouhodobější charakter klimatu, má zaměření na objektivní indikátory nevýhodu spočívající v okamžitosti pozorovaných emocí. Aby si výzkumník z údajů mohl udělat obrázek o klimatu, bylo by třeba registrovat emoce poměrně dlouho. To by vyžadovalo intenzivní spolupráci ze strany školy. Z tohoto důvodu bylo pro nás výhodnější použití subjektivních sebesposuzovacích metod, které posuzují prožívání respondentů ve třídě za určité období.

Mezi **české zakladatele** výzkumu sociálního prostředí patří **V. Hrabal st.** a **J. Lukš** (1969, 1970a), kteří se ve svých výzkumech zaměřili na znaky středoškolské třídy. O několik let později se pokusili i o typologii středoškolských tříd.

V 70. a 80. letech 20. stol. se výzkumy o klimatu třídy prováděly jen ojediněle. Jako přelomové období lze považovat rok 1990, kdy byla vydána publikace *Známe sociální klima ve výuce?* od Laška a Mareše. Od tohoto data se zkoumání klimatu školního prostředí stalo aktuálním tématem. Pozornost odborníků směřovala především k sociálnímu klimatu třídy, ke komunikačnímu klimatu ve třídě a ke klimatu učitelského sboru.

Výzkumy sociálního klimatu tříd českých škol byly zatím realizovány jen v malém počtu, avšak jsou to solidní analýzy, které přinášejí pozoruhodné výsledky.

Problematika klimatu třídy byla probírána i na konferencích, jejichž obsah byl shrnut do tematických sborníků. Mezi editory patří např.: Chrásková a kol. (2003); Ježek (2003, 2004, 2005).

Většina tuzemských zkoumání zabývajících se problematikou klimatu tříd, jsou zaměřena na zjišťování diferencí mezi:

- aktuálním a preferovaným klimatem;

- chlapci a dívkami;
- učiteli a žáky;
- stupněm škol;
- malými a velkými třídami;
- státními a církevními školami.

Jelikož je naše práce věnována žákům mladšího školního věku, zaměřili jsme se v rámci disertační práce na vyhledávání výzkumů klimatu třídy „jejich očima“.

Mezi přední tuzemské badatele, kteří se zabývají klimatem třídy u žáků mladšího školního věku, řadíme Laška; Mareše (1991) a Linkovou (2000; 2001; 2003; 2005). Další výzkum jsme našli např. u Kurelové a Hanzelkové (1996).

Autoři ve svých výzkumech vycházejí z dotazníku Naše třída (anglický originál My Class Inventory). Ten se stal rovněž inspirací pro náš dotazník.

Zřejmě první výzkum dané problematiky u nás byl proveden **Laškem**, který byl publikován in Lašek; Mareš (1991).

Na základě získaných dat konstatují autoři výzkumu o aktuálním klimatu ve sledovaných třídách, že:

- *spokojenost* žáků ve třídách byla velmi vysoká;
- *soudržnost* třídy byla charakterizována jako průměrná;
- výskyt *třenic* byl rovněž posuzován jako průměrný;
- *soutěživost* mezi žáky byla velmi vysoká;
- *obtížnost učení* byla pocíťována jako nižší než průměrná.

Z pásma běžných hodnot, které autoři v publikaci uvádějí, lze usuzovat dosti velké rozdíly mezi konkrétními třídami. Konstatování o rozdílnosti dosažených hodnot v jednotlivých třídách, které připouští i sám výzkumník, se pro nás stalo podnětem zabývat se analýzou jednotlivých tříd, nikoli celého výzkumného vzorku.

Za nezbytný předpoklad úspěšného fungování jakékoli sociální skupiny, tedy i školní třídy, je považováno dobré sociální klima. Žáci tráví ve škole značnou část svého aktivního času a je pro ně velmi stresující, mají-li dlouhodobě setrvat v nepříznivém prostředí, ať již jde o nepohodu fyzickou či duševní.

Klima třídy má vliv na psychiku jedinců a významně ovlivňuje pracovní výkonnost jednotlivce i celé skupiny. Proto by pozitivní klima třídy mělo být jednou z priorit všech osob, jež jsou na kvalitním chodu třídy zainteresovány.

Pozitivní klima je podmínkou pro efektivní proces vyučování. Autorka představované práce se ztotožňuje s myšlenkou Grecmanové (2008, s. 85), která píše: „...*bez pozitivního klimatu je velmi těžké vytvořit školy, které by efektivně pracovaly.*“

Doležalová (2003) zastává názor, že již samotný název *klima* obsahuje vše potřebné k příznivé školní atmosféře. **K** znamená potřebnou *komunikaci* a *kooperaci*, **L** vyjadřuje *pozitivní ladění*, **I** představuje nutné *inovace*, **M** naznačuje aplikaci *moderních metod*, **A** požaduje nezbytnou *aktivitu*.

## 2 Obsah a cíle disertační práce

**Disertační práce** je dělena, jak je v kvalifikačních pracích běžné, **na teoretickou a empirickou část**. Teoretická část prezentuje základní poznatky z odborné literatury, aktuálních i starších výzkumů, které se vztahují k problematice klimatu třídy, zabývá se tématy relevantními k dané oblasti. **Výstupem teoretické části je shrnutí dosavadních poznatků o zkoumané problematice.**

V první kapitole **definujeme** stěžejní termín naší práce, tj. **klima třídy**. Poukazujeme na různorodost vymezení tohoto pojmu od tuzemských i zahraničních autorů. V podkapitolách poskytujeme čtenáři rovněž základní informace o **konceptualizaci klimatu** (uvádíme taxonomie **Tagiuriho a Andersona, Walshe a Betziho, Knowlese**), **typech klimatu** (dle Mareše a Prokopa), **přístupech** (dle Mareše) a **metodách zkoumání klimatu třídy**. Zaměřujeme se také na **historii výzkumu** klimatu třídy, prezentujeme výsledky výzkumů českých badatelů. Pohlížíme na **klima třídy v Rámcovém vzdělávacím programu** a v neposlední řadě upozorňujeme na **znaky pozitivního klimatu třídy**.

V **druhé kapitole** si klademe za cíl poskytnout základní **informace o učiteli**, jeho pedagogických kompetencích. Poznatky podáváme také o osobnosti učitele jako faktoru ovlivňující klima třídy.

V **třetí kapitole** se věnujeme tématu **osobnosti žáka**, konkretizujeme žáka mladšího školního věku a poukazujeme na osobnost žáka jako na faktor ovlivňující klima třídy.

**Čtvrtá kapitola** definuje **školní třídu** a vymezujeme její determinanty. Za stěžejní výstup představované disertační práce považujeme **empirickou část**, která je rozložena do dvou samostatných kapitol. **Pátá kapitola** seznamuje čtenáře s **cíli empirické části, charakterizuje zvolenou strategii výzkumu** sestavenou na základě analýzy tuzemských výzkumů. Design výzkumu byl aktualizován na podkladě pilotáže a předvýzkumu. Finální výzkum byl realizován prostřednictvím třech výzkumných nástrojů – prostřednictvím dotazníku, rozhovorů a analýzy dětské kresby. Podkapitolou této části je i popis **výběru výzkumného vzorku a charakteristika respondentů**.

**Šestá kapitola** přináší **analýzu a interpretaci dat**, které jsme v rámci výzkumu získaly.

Závěrečné kapitoly následně komparují zjištěná data s některými dříve publikovanými výzkumy (viz **Diskuse**), prezentují přínos disertační práce pro pedagogickou teorii a praxi,

upozorňují na úskalí, se kterými jsme se při terénním způsobu sběru dat setkali, poukazují na omezení práce.

Informace použité v disertační práci jsme čerpali jak ze starších pramenů, tak i z aktuálních domácích i zahraničních odborných monografií, výsledků výzkumů a zdrojů. V některých částech se odkazujeme na online zdroje. Jsme si vědomi rizik použití online zdrojů, snažili jsme se však volit relevantní a seriózní internetové stránky.

### **Cíle disertační práce**

Hlavním cílem připravované disertační práce bylo **zjistit, jak vnímají klima třídy žáci 1. stupně základní školy.**

**Dosažení hlavního cíle bylo determinováno naplněním konkrétních teoretických a praktických dílčích cílů.**

#### *Cíle teoretické části*

Prioritním cílem teoretické části bylo **shrnout dosavadní poznatky o klimatu třídy a relevantní témata s ním spojená.**

Dosažení hlavního teoretického cíle bylo závislé na naplnění konkrétních teoretických dílčích cílů, které lze shrnout do následujících tezí:

- na základě studia odborné literatury a za pomoci poznatků vycházejících z vlastních zkušeností formulovat témata, které se vztahují k problematice klimatu třídy;
- definovat a analyzovat klima třídy a poukázat na různorodost vymezení tohoto pojmu v dostupné literatuře;
- popsat znaky pozitivního klimatu třídy;
- prezentovat výsledky tuzemských šetření klimatu třídy, jejímiž respondenty byli žáci mladšího školního věku;
- nastínit vliv osobnosti učitele a osobnosti žáka na klima třídy;
- stručně charakterizovat školní třídu.

#### *Cíle empirické*

Prioritním cílem empirické části práce bylo výzkumem zjistit, **jak vnímají klima třídy žáci mladšího školního věku v rámci vybraných tříd.**

Neméně důležitým cílem práce bylo vytvořit relativně **snadnou metodiku pro učitele** týkající se diagnostiky klimatu třídy na základní škole, která by příliš nezasahovala do chodu

školy a postihla by klima třídy očima žáků, při čemž by poskytla cenná data a relevantní odpovědi na naše otázky. Rozhodli jsme se, že **vykonstruujeme dotazník klimatu třídy pro žáky mladšího školního věku**.

Ačkoli existují výzkumy zabývající se klimatem třídy, postrádáme komparaci vnímání klimatu třídy z hlediska různých homogenních skupin žáků (z hlediska návštěvnosti školních zájmových útvarů, počtu sourozenců). Prostřednictvím výzkumného šetření chceme mimo jiné přispět k odtajnění těchto informací.

V empirické části disertační práce jsme rovněž hledali odpověď na otázku, zda **existují významné rozdíly mezi homogenními skupinami v rámci celého výzkumného vzorku**.

Dílčí cíle praktické části práce jsme shrnuli následovně:

1. **Metodologicky, organizačně i zpracováním dat připravit a následně aplikovat** empirické šetření u žáků mladšího školního věku, které bude spočívat:
  - a. v teoretické opoře;
  - b. v uskutečnění **první výzkumné sondy**, která bude zjišťovat vnímání klimatu třídy prostřednictvím **osmi indikátorů třídního života** (metodickým nástrojem bude nově vykonstruovaný a námi ověřený **dotazník**);
  - c. v uskutečnění **druhé výzkumné sondy**, jejíž podstatou je zjištění postojů respondentů **k vlastní třídě a jejich třídnímu učiteli** (metodologickým nástrojem bude analýza **rozhovorů**);
  - d. v uskutečnění **třetí výzkumné sondy**, která bude zaměřena na **představy žáků o ideální třídě** a komparaci reálných či nereálných požadavků na ideální třídu (metodologickým nástrojem bude analýza **kresby** respondentů, resp. koláže).
2. **Analyzovat získaná data** prostřednictvím:
  - a. společných profilů respondentů (typologie žáků) ve zvoleném výzkumném souboru a jejich charakteristiky;
  - b. detailního rozboru klimatu tří vybraných tříd;

- c. komparace vnímání klimatu z hlediska homogenních skupin žáků.<sup>38</sup>
3. **Syntetizovat poznatky** ze smíšeného výzkumu.
  4. Stanovit **konkrétní doporučení** pro výzkum třídního klimatu u žáků mladšího školního věku.

Disertační práce je určena širokému okruhu čtenářů. V první řadě je určena pedagogické komunitě k další diskusi a rozpracování. Práce se může stát podkladem pro navazující výzkum, ať už kvalitativního či kvantitativního charakteru. Teorii je možné rozšířit nebo ověřit její vybrané části.

Z hlediska široké veřejnosti přináší disertační práce základní poznatky o dané problematice.

O výsledky této práce projeví zájem také ředitelé a učitelé zúčastněných škol. Práce tak bude mít i praktický dopad přímo pro zainteresované školy. Pracovníkům škol jsme poskytli zpětnou vazbu o vnímání klimatu tříd z pohledu jejich žáků.

Jsme rovněž přesvědčení, že výsledky práce mohou motivovat ředitele škol i samotné učitele podílet se na podobných výzkumných šetřeních i nadále.

---

<sup>38</sup> V rámci disertační práce konfrontujeme vnímání klimatu třídy u 4 homogenních skupin. První skupinou tvoří všichni respondenti, kteří navštěvují 2. nebo 3. třídu ZŠ. Protipolní (druhou) homogenní skupinu představují žáci navštěvující 4. či 5. třídu ZŠ. Do třetí homogenní skupiny spadají žáci, kteří mají ve třídě nejvíce 19 spolužáků. Analýzu vnímání klimatu třídy u této skupiny respondentů komparujeme se žáky, kteří mají 20 a více spolužáků (čtvrtá homogenní skupina).

### 3 Výzkumné otázky, hypotézy výzkumu

Na základě dosavadních zkušeností a poznatků z odborné literatury jsme stanovili hlavní výzkumný problém. Ten vystihuje otázka: **Jaký charakter má klima třídy na primární škole?** Její řešení se nabízí prostřednictvím dále **specifikovaných výzkumných otázek**, na něž byly adekvátní odpovědi získány prostřednictvím zvolených a níže uvedených výzkumných technik.

Výzkumné otázky jsou dvojího charakteru. První okruh výzkumných otázek se vztahuje k vybraným třídám, které analyzujeme izolovaně:

- *Ukážou se ve výzkumném souboru společné profily žáků?*
- *Jaké jsou rozdíly průměrných názorů na jednotlivé indikátory klimatu třídy vzhledem k pohlaví?*
- *Mají školní zájmové útvary pozitivní vliv na vnímání klimatu třídy u žáků mladšího školního věku?*
- *Existuje rozdíl ve vnímání proměnné třenice ve třídě mezi žáky jedináčky a žáky s alespoň jedním sourozencem?*
- *Existuje rozdíl ve vnímání proměnné soutěživosti ve třídě mezi žáky jedináčky a žáky s alespoň jedním sourozencem?*
- *Existuje rozdíl ve vnímání proměnné soudržnosti ve třídě mezi žáky jedináčky a žáky s alespoň jedním sourozencem?*
- *Jaké oblasti klimatu třídy postihují výpovědi žáků o jejich třídě?*
- *Co dělá učitel z pohledu žáků pro to, aby se jim ve třídě líbilo?*
- *Jak si žáci představují ideální třídu?*

Druhý okruh otázek se vztahuje k homogenním skupinám (resp. k celému výzkumnému vzorku). Výzkumné otázky jsou tohoto charakteru:

- *Ovlivňuje počet žáků ve třídě soudržnost třídy?*
- *Odráží se v pohledu na proměnnou vztah k učiteli ročník, který žák navštěvuje?*

Po sestavení výzkumných otázek následovalo stanovení předpokladů, jež budou reprezentovat následující řádky.



Následující výzkumné předpoklady a hypotézy představují **predikce odpovědí na stanovené problémové otázky.**

Na základě literární zdrojů, které hovoří například o tom, že dívky oceňují oproti chlapcům klima příznivěji (Eder, 1996; cit podle Grecmanová, 2008; Lašek, Mareš 1991) i na základě několikaleté zkušenosti práce s žáky mladšího školního věku, jsme vyslovili následující hypotézy:

- **H1: Dívky vnímají proměnné klimatu třídy příznivější než chlapci.**
- **H2: Žáci navštěvující školní zájmové útvary vnímají klima třídy pozitivněji než žáci, kteří školní kroužky nenavštěvují.**
- **H3a: Žáci jedináčci vnímají třenice ve třídě častěji než žáci s alespoň jedním sourozencem.**
- **H3b: Žáci jedináčci vnímají soutěživost ve třídě častěji než žáci s alespoň jedním sourozencem.**
- **H3c: Žáci jedináčci vnímají soudržnost ve třídě negativněji než žáci s alespoň jedním sourozencem.**
- **H4: Ve třídách do 20 žáků (včetně) je vyšší koheze třídy než ve třídách s vyšším počtem žáků.**
- **H5: Vztah k učiteli vnímají žáci v nižších ročnících základní školy (2., 3. třídě) pozitivněji než žáci 4. a 5. tříd.**

Jako výzkumnou strategii jsme zvolili postupů sekvenční triangulace za použití několika výzkumných nástrojů.

## 4 Charakteristika zvolené strategie výzkumu

Pro zjištění charakteristik klimatu třídy a jeho evaluaci jsme využili východiska **sekvenční triangulace**. Jedná se o uznávaný postup sběru dat. V triangulaci jde o paralelní užívání různých druhů dat či různých metod při studiu jednoho a téhož problému. Metodologická triangulace je založena na principu aplikace nejméně dvou metod (obvyčejně kvalitativních a kvantitativních). Smyslem tohoto metodologického nástroje je odlišení spolehlivých informací od nespolehlivých, resp. získání validního a objektivního obrazu studovaného předmětu (Morse, 2003).

V rámci našeho výzkumu byl kvalitativní výzkum zastoupen metodou **rozhovoru a analýzou žákovských prací**, kvantitativní výzkum **dotazníkem**.

Cílem výzkumu bylo vytvořit **metodiku pro diagnostiku klimatu třídy** na základní škole, která by kombinovala výhody metody dotazníkového šetření a rozhovoru (doplněné analýzou kresby ideální třídy). Z počátku nebylo zřejmé, zda by se metoda dotazníku nedala doplnit jinou metodou než rozhovorem, např. pozorováním nebo analýzou dokumentů či výtvorů. Možnost pozorování byla zajímavá, protože nabízela příležitost spatřit interakce, k nimž by se pak respondenti v dotazníku či v rozhovoru vyjadřovali. Na druhou stranu uznáváme, že může být ve třídě cizí pozorovatel dosti vnímanou osobou, v jejíž přítomnosti by mohly v mnohých případech interakce jinak probíhat. Je ovšem na místě konstatovat, že mnohé komunikační návyky nelze snadno měnit. Metodu pozorování jsme zavrhlí z důvodu časové náročnosti. Z pracovních důvodů nebylo v našich silách možné účastnit se vyučování ve zkoumaných třídách.

Rozhovory byly vybrány z časových důvodů a proto, že skýtaly největší možnost interakce. Vzhledem k množství lidí, jejichž percepce a emoce klima konstituují, by šlo jen stěží udělat rozhovor se všemi respondenty. Proto se jako alternativa vynořila metoda řízeného rozhovoru se žáky vybraných tříd. V souvislosti se skupinovým rozhovorem vyvstává někdy problém zamlčování témat v kontextu toho, že se respondenti znají, popř. stydí před skupinou vyjádřit. Z tohoto důvodu jsme do výzkumu zařadili **individuální řízené rozhovory**.

Za hlavní klady dotazníku považujeme zejména časovou efektivitu a získání dat od velkého počtu respondentů. Za pozitivum považujeme rovněž poměrně snadné, rychlé a přesné zpracování uzavřených otázek (jejich výběr zdůvodňujeme níže), ze kterých se náš dotazník skládá. Zadavatel při osobním rozdávání může podpořit správné pochopení položek,

okamžitě reagovat na dotazy respondentů při vyplňování, čímž zvýší vlastnosti dobrého dotazníku. Diskutabilní otázkou zůstává, do jaké míry jsou vyplněné údaje pravdivé.

Metody dotazníku a rozhovoru byly doplněny analýzou žákovských prací, ve které respondenti kreslili ideální třídu. Aplikovaná metoda se zaměřovala spíše na materiální vybavení třídy.

Jsmo přesvědčeni, že zvolená metodika poskytla cenná data a relevantní odpovědi na naše otázky.

Třídní klima bylo respondenty v dotazníku posuzováno z hlediska osmi proměnných. Ty byly vybrány na základě:

- prostudované české i zahraniční literatury;
- setkání s učiteli vybrané školy, kteří projeví zájem o zjišťování klimatu třídy. Jednalo se o 15 učitelů. Setkání probíhalo formou krátké přednášky a workshopu. V jeho rámci učitelé diskutovali o tom, které proměnné považují za důležité pro svou práci a které proměnné považují za nezbytnou součást dotazníku. Učitelé vybrali celkem 14 proměnných. Na prvních pěti místech (resp. 8 místech, neb na některá místa se zařadili 2 proměnné se shodným počtem hlasů) se objevily proměnné: **spokojenost ve třídě, třenice ve třídě, soutěživost, obtížnost učení, soudržnost třídy, pomoc učitele, vztah k učitelu, organizovanost**. Ty se staly klíčovými pro náš výzkumný záměr a považujeme je za podstatné v životě školy na prvním stupni základní školy.

Každý dotazník byl uveden vysvětlením podstaty výzkumného šetření a jednotnými pokyny k vyplňování. Zdůrazňována byla anonymita respondentů a význam výzkumu. Celkový počet položek po optimalizaci<sup>39</sup> dotazníku byl 69, což lze považovat z hlediska výpovědní hodnoty dotazníku za dostatečné.<sup>40</sup>

Položky měly formu otázek, zjišťující fakta, která jsou potřebná pro splnění výzkumného záměru. V samotném závěru dotazníku byly zařazeny otázky demografické, v níž respondenti uváděli ročník, pohlaví, počet žáků ve třídě, návštěvnost školních zájmových útvarů a počet sourozenců.

---

<sup>39</sup> Cesta vzniku námi vytvořeného dotazníku je podrobně vysvětlena v disertační práci, v kapitole 5.4. Z důvodu rozsahu autoreferátu optimalizaci dotazníku na tomto místě blíže nepopisujeme.

<sup>40</sup> Zároveň si také uvědomuje, že počet otázek může být pro žáky mladšího školního věku nepřiměřeně velký. I přes možnou únavu respondentů, jsme se rozhodli z důvodů větší objektivy početnost dotazníku nechat zachovalou.

Z hlediska formy požadované odpovědi šlo o uzavřené položky dichotomické, na které je možné odpovědět jednou ze dvou vzájemně vylučujících se odpovědí *ano* – *ne*. Odpovědi byly uvedeny u každé položky na pravé straně dotazníku. Respondenti vyjadřovali svůj názor zakroužkováním odpovědi podle toho, zda s otázkou souhlasili, nebo nesouhlasili. Případná oprava se prováděla přeškrtnutím chybného údaje a zakroužkováním druhé možnosti. V případě, že se respondenti z různých důvodů k otázce nevyjádřili, nechali položku nevyplněnou.

Za hlavní výhodu při vyhodnocování dotazníku s dichotomickými položkami je považována časová efektivita. Je třeba zmínit i negativa této formy položky – odpovědi jsou vtěsnány do dvou vylučujících se odpovědí, což může navodit „černobílé vidění“ situace. Přesto ho však u dotazníkového šetření na 1. stupni základní školy lze považovat za stěžejní. Žáci velmi těžko rozlišují nepatrné rozdíly u škálových odpovědí nebo mají tendenci odpovídat „zlatou střední cestou“ (Grecmanová, 2008).

Každá otázka, na kterou respondent odpověděl *ano*, se bodovala 3 body. Za odpověď *ne* získal respondent 1 bod. U některých otázek<sup>41</sup> bylo skórování opačné, tj. *ano* – 1 bod, *ne* – 3 body. Nevyplněný řádek či chyba se hodnotily 2 body.

Pro každou z osmi uvažovaných proměnných se dosažené body sčítaly. Respondent mohl u každé proměnné získat minimálně 8 bodů, maximálně 24 bodů. Čím větší hodnoty proměnná dosahovala, tím více byla naplněna.

Vykonstruovaný dotazník klimatu třídy byl snímán u 408 žáků ze 2. – 5. ročníku dvou základních škol (celkem 17 tříd). V obou případech se jednalo o školy městské.

Dotazník byl zadáván skupinově. Otázky byly žákům čteny, popř. byly vysvětleny. Sejmutí dotazníku ve třídách nepřesáhlo klasickou vyučovací hodinu (45 minut).

Údaje získané dotazníkovým šetřením byly zpracované několika způsoby. Nejprve jsme ze zjištěných údajů stanovili základní popisné statistiky. U každé položky se vyhodnocovaly:

- četnost,
- průměr,
- modus,
- směrodatná odchylka.

---

<sup>41</sup> Např. otázka: „*Jsou ve třídě žáci, kteří se nekamarádí?*“, více viz disertační práce, kapitola 5.4.2.

Poté jsme získaná data od všech respondentů podrobili shlukové analýze, jejímž cílem je roztrždit množinu objektů do několika relativně homogenních podsouborů, označených jako shluky.

Následně jsme se zabývali ověřováním vztahu mezi dvěma proměnnými ve vybraných třídách (*nezávisle proměnné*: pohlaví respondentů, ročník, počet sourozenců, návštěvnost školních zájmových útvarů, *závisle proměnné*: spokojenost, třenice, soutěživost, obtížnost učení, soudržnost ve třídě, pomoc učitele, vztah k učiteli, organizovanost). Ověřování bylo provedeno prostřednictvím Studentova t-testu na hladině významnosti 0,05.

V neposlední řadě jsme hledali souvislosti mezi *nezávisle proměnnými* – ročníkem, počtem žáků ve třídě a *závisle proměnnými* – soudržností třídy, vztahem žáků k učiteli.

## Rozhovory

Rozhovory byly plánované jako polostrukturované. Byl v nich však zároveň vyhrazen i nestrukturovaný čas pro vyjádření vlastních témat respondentů. Rozhovory obsahovaly vybraná témata<sup>42</sup> vymezující školní klima. Byly zvoleny netradiční metody získávání informací o postojích ke třídě jako např. **asociace ke třídě** (jednalo se o variantu testu nedokončených vět, kde všechny věty začínají stejnými slovy), **předpověď počasí pro žákovi třídu** (úkolem respondentů bylo několika větami co nejlépe vystihnout klima třídy pomocí výrazů a pojmů, které se používají pro počasí). Dále bylo prostřednictvím skupinového rozhovoru zjišťováno, **co dělají učitelé pro pozitivní klima třídy**. Smyslem bylo zjistit, jak vnímají činnost učitele žáci. Respektive, co považují žáci za běžnou, či naopak za nadstandardní činnost učitele.

Rozhovory se žáky neprobíhaly ve stejný den jako sejmutí dotazníků. Nebylo tedy v našich silách možné zajistit rozhovory od všech žáků, kteří vyplňovali dotazník. Koncepce rozhovorů probíhala následovně. Žáky jsme seznámili s organizací výzkumu, upozornili jsme je, že budou abecedně vyzváni k individuálnímu rozhovoru. Poté jsme respondenty vyzvali k dodržování pravidel v průběhu práce. Následně jsme s jednotlivými žáky v odlehle místnosti hovořili o jejich postojích, postřezích a názorech na třídní život a na jeho účastníky (ostatní žáci kreslili ideální třídu).<sup>43</sup>

---

<sup>42</sup> Inspirace byla převzata od Ježka (2003).

<sup>43</sup> Ostatní respondenti se v průběhu individuálních rozhovorů věnovali kresbě ideální třídy.

## **Analýza žákovských prací**

Analýza žákovských prací probíhala souběžně s rozhovory žáků. V rámci analýzy žákovských prací jsme se zaměřili na představy žáků o ideální třídě. Respondenti měli za úkol nakreslit či koláží sestavit třídu, o které sní. Smyslem toho úkolu bylo zjistit, zda mají žáci reálné či nereálné požadavky na ideální třídu. Jak hodně se jejich třída blíží „ideálu“.

## **Výzkumný vzorek**

Nezbytností výzkumu bylo určit výběrový soubor, který adekvátně reprezentuje zkoumanou základní skupinu, tedy žáky primární školy. Výběrový soubor může mít několik druhů. Pro účely výzkumného šetření byl zvolen záměrný výběr<sup>44</sup>. Ten se uskutečňuje na základě relevantních znaků, tj. znaků základního souboru, které jsou důležité pro dané zkoumání. Jsme si vědomi nedostatku výzkumu, který pramení z možného zkreslení výsledků. Získané údaje se mohou odchýlovat od základního souboru. Vzhledem k malému vzorku respondentů a charakteru výzkumu nedocházíme při interpretaci výsledků výzkumu k jejich zobecnění. Závěry výzkumu budou platit jen pro zkoumané respondenty a nebude možné je bezpečně zevšeobecňovat na celou Českou republiku.

V rámci výzkumu jsme se obrátili s žádostí o pomoc na tři základní školy. Kontakt byl získán přes ředitele nebo zástupce ředitelů, kteří byli nakloněni spolupráci, avšak někteří chtěli zachovat anonymitu školy. Jedna škola se účasti na výzkumu z časových důvodů a neochoty učitelů později zřekla. Výběrový soubor zahrnul celkem 408 respondentů (86 % všech žáků prvního stupně oslovených škol).

Rozsah výběrového souboru v počtu 100 respondentů se obvykle u dotazníkové metody považuje za postačující, je-li však skupina složena z více podskupin, tak jak je tomu v případě výzkumu, považuje se za dostatečný minimální počet 50 respondentů za každou podskupinu (Gavora, 2000, s. 59 - 67). Jelikož podskupiny základního souboru (homogenní skupiny) toto kritérium splňují, je možné výběrový soubor považovat za vyhovující.<sup>45</sup>

---

<sup>44</sup> Částečně je také možné výzkumný vzorek považovat za anketní, protože jsme museli respektovat ochotu škol s námi spolupracovat.

<sup>45</sup> Minimální počet respondentů v rámci jednotlivých tříd nebylo možné z pochopitelných důvodů dodržet.

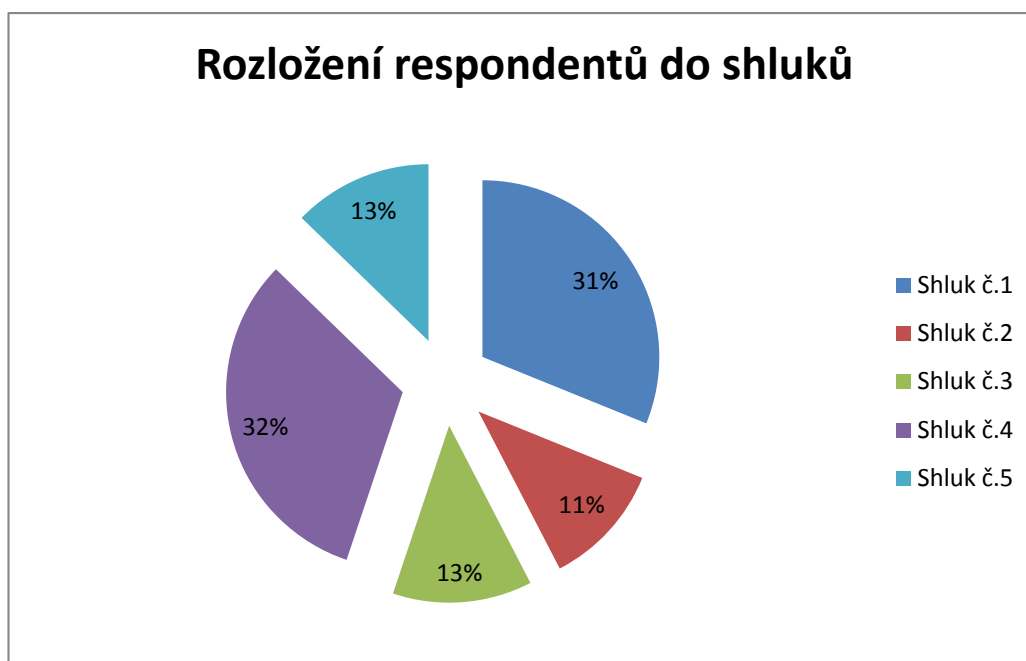
Výzkum byl proveden ve dvou městech východních Čech. Protože autorka byla požádána učiteli a vedením škol o zachování anonymity, pojmenovala pracovně první zainteresovanou školu jako **Základní škola A**. Druhá škola, na které byl výzkum prováděn, je v textu označena jako **Základní škola B**. Výzkumu se zúčastnili žáci sedmi tříd 1. stupně Základní školy A a deseti tříd 1. stupně Základní školy B.

## 5 Shrnutí výsledků výzkumu

### Vyprofilované shluky

Na základě shlukové analýzy se z šetřeného souboru respondentů ( $n = 408$ ) za optimální ukázalo **pět shluků s různými profily vnímání třídního klimatu a nestejnou četností**. Vyšší počet shluků nesplňoval podmínku minimálního počtu respondentů v podskupině<sup>46</sup> základního souboru (Gavora, 2000) a současně příliš nízký počet shluků nadměru nesimplifikoval diagnostikovaný jev.

Ukázalo, že nejpočetnější je **shluk č. 4** (131 osob), nejméně je zastoupen **shluk č. 2** (46 osob). Početně druhý se ukázal **cluster č. 1** (127 osob). **Shluk č. 3** a **shluk č. 5** měly stejné zastoupení (po 52 respondentech) - viz **Obrázek 2**.



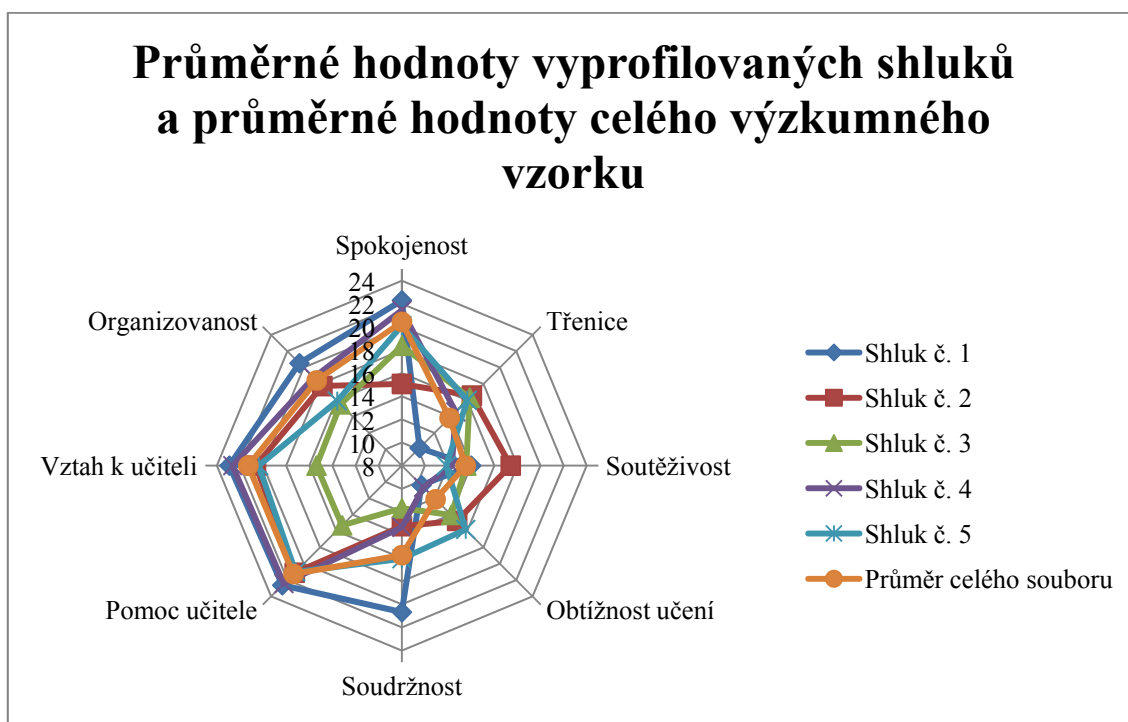
**Obrázek 69** Rozložení respondentů do shluků

Profily jednotlivých shluků, stejně jako individuální profily výpovědí respondentů, jsou **znázorněny spojitými křivkami**. Z hlediska faktické správnosti se samozřejmě nejedná o spojitou funkci zjištěných dat, nýbrž o naměřené **dílčí izolované hodnoty** (body)

<sup>46</sup> Shluk č. 2 obsahuje pouze 46 respondentů. Přesto jsme se rozhodli pro jeho „zveřejnění“. Domníváme se, že bychom kvůli absenci, vyplývající z výše zmíněné podmínky, čtyř respondentů (viz podmínka pro minimální počet respondentů v podskupině výzkumného vzorku), přišli o zajímavé výsledky, které shluk č. 2 přináší.



jednotlivých oblastí klimatu třídy. Liniového znázornění je použito pro lepší grafickou přehlednost zobrazovaného jevu.



**Obrázek 70 Průměrné hodnoty vyprofilovaných shluků a průměrné hodnoty celého výzkumného vzorku**

**Shluk č. 1** vykazuje oproti průměru všech respondentů příznivější hodnoty v proměnných *spokojenost*, *třenice*, *obtížnost učení* a *soudržnost*. V ostatních proměnných dosahuje velmi podobných průměrných hodnot.

Na rozdíl od něj má **shluk č. 2** nižší průměrné hodnoty u *všech proměnných vyjma pomoci učitele a organizovanosti* (u těchto proměnných se dosažené průměrné hodnoty přibližují).

**Shluk č. 3** dosahuje oproti průměru celého výzkumného vzorku nižších hodnot u proměnných *třenice*, *soudržnost*, *pomoc učitele*, *vztah k učiteli*, *organizovanost*. Ostatní proměnné jsou oproti průměrným hodnotám bez výraznějších dílčích hodnot.

**Shluk č. 4** se vyznačuje jednak vyšší průměrnou hodnotou u proměnných *spokojenost* a *obtížnost učení*, zároveň však nižší dosaženou průměrnou hodnotou u proměnných *třenice* a *soudržnost*.

Pro **shluk č. 5** jsou typické nižší průměrné hodnoty oproti průměru celého souboru respondentů u proměnných *třenice*, *obtížnost učení*, *vztah k učiteli* a *organizovanost*.

Zjistili jsme, že převážná většina **respondentů z druhé třídy** se přiřadila do **shluku č. 1**. Respondenti vykazují idealistický pohled na proměnné klimatu třídy. O **shluku č. 4** u **respondentů ze třetí třídy**<sup>47</sup> lze hovořit jako o prioritním. Tento shluk se vyznačuje zejména nízkou *soudržností* třídy.

**Respondenti ze čtvrté třídy** byli přiřazeni **do všech vygenerovaných shluků podobně** (vyjma **shluku č. 1**). Ani jeden ze shluků výrazně početně nepřevyšuje. **Respondenti z páté třídy** byli nejčastěji zařazeni **do shluku č. 4**. Na proměnné klimatu třídy nahlízejí respondenti pozitivně, zdůrazňují však nízkou *pospolitost* třídy.

Z hlediska pohlaví se **dívky** nejčastěji zařadili do **shluku č. 4**, o kterém jsme psali jako o shluku s nízkou *soudržností* třídy. Na druhou stranu se stal druhým nejčastějším shlukem u dívek **cluster č. 1**, který vykazuje pozitivní hodnoty u všech proměnných klimatu třídy. Rovněž u **chlapců** vedoucími byly **shluk č. 1** a **shluk č. 4**. O chlapcích můžeme též konstatovat, že byli častěji než dívky přiřazeni do shluků zbývajících. Závěrem můžeme na základě diagnostiky shluků z hlediska pohlaví říci, že **chlapci** vnímají proměnnou *soudržnost* třídy **negativněji** než dívky. U ostatních proměnných nejsou tak zřetelné genderové rozdíly.

Na základě diagnostiky **počtu žáků ve třídě** k daným shlukům, můžeme vyvodit závěr, že žáci, kteří **navštěvují třídy početně menší** (tj. do 20 žáků), vnímají proměnné klimatu třídy **příznivěji** než žáci, kteří chodí do početněji větších tříd.

Z hlediska **počtu sourozenců** se respondenti **jedináčci** nejvíce zařazovali ke **shluku č. 2**, u ostatních clusterů měli obdobné zastoupení. **Žáci s alespoň jedním sourozencem** byli zpravidla zařazeni ke **shluku č. 1** a **shluku č. 4**.

Z hlediska **návštěvnosti školních zájmových útvarů** u obou skupin respondentů dominují shodně **shluky č. 1** a **č. 4**.

### **Detailní analýza klimatu vybraných tříd**

Z důvodu rozsahu disertační práce jsme provedli rozbor klimatu třídy u tří tříd. Třídy byly vybrány záměrně. Kritérii výběru se stala **ochota třídního učitele i žáků** podílet se dále na výzkumu, požadavky na **minimální počet respondentů** z podskupin výběrového vzorku (homogenní skupiny) a zejména **věk**<sup>48</sup> respondentů.

---

<sup>47</sup> Respondenti ze třetí třídy celkově vykazují nejnižší pospolitost třídy, a to přesto, že ostatní proměnné hodnotí pozitivně, někdy dokonce velmi pozitivně. Důvody proč tomu tak je, se nám bohužel nepodařilo objasnit. Mohl by to však být další námět k pokračování výzkumu.

<sup>48</sup> Usilovali jsme o co nejvyšší věk respondentů.

V autoreferátu pouze nastíníme analýzu zkoumaných tříd. Svou pozornost zaměříme na komparaci výsledků jednotlivých tříd.

V rámci rozboru každé třídy podáváme v disertační práci základní informace o třídě, které jsou doplněny ilustrativním výrokem třídní učitelky, vyhodnocujeme průměrné hodnoty jednotlivých proměnných, rozložení respondentů do shluků, komparujeme průměrné hodnoty shluků a průměru dané třídy, verbalizujeme individuální profily respondentů z jednotlivých tříd. Dále vyhodnocujeme prostřednictvím hypotéz rozdíly ve vnímání klimatu třídy u respondentů vzhledem k pohlaví, návštěvnosti školních zájmových útvarů a počtu sourozenců. Obraz o charakteru klimatu třídy doplňujeme prostřednictvím analýzy rozhovorů se žáky a kresby na téma ideální třída.

## **Komparace výsledků jednotlivých tříd a celého výzkumného vzorku**

Klima třídy je tvořeno množstvím faktorů a procesů, které na sebe vzájemně působí a doplňují se. Mluvíme-li o pohledu žáků na klima třídy, je nezbytné zabývat se analýzou vnímání klimatu třídy žáky, jež jsou neoddělitelnou součástí třídního života. V každé další třídě je klima naprosto odlišné vzhledem k rozdílnému chování a přístupu učitele, rozdílnému chování a přístupům žáků ke vztahům mezi učitelem a žáky, vztahům mezi žáky a mnoha dalším faktorům. Sumarizace respondentů by přinesla s největší pravděpodobností zkreslené výsledky.

Důkaz o nezbytnosti a zároveň přínosu izolovaného zkoumání školních tříd přinášíme v následujících tabulkách (viz **Tabulka 1**, **Tabulka 2**, **Tabulka 3**). Ty poukazují na fakt, že neexistuje sterilní třída, která by neměla své specifické klima, že nelze zobecňovat izolované výsledky na celý výzkumný vzorek.

## **Komparace výsledků ve vybraných třídách a celého výzkumného vzorku vzhledem k pohlaví**

Fontana (1997) tvrdí, že není důvod upřednostňovat jedno pohlaví před druhým. Na jeho názory navazuje Fend (1977) i Wischer (2003), kteří mezi chlapci a dívkami neshledali žádné rozdíly. I my se jednak na základě **nejednoty výše zmíněných výsledků** výzkumů i na **základě hlubší analýzy námi zkoumaných tříd** připojujeme k názoru, že **pohlaví nemá vliv na klima třídy**.

Zatímco u **celého výzkumného vzorku** nebyly prokázány statisticky významné **generové rozdíly** pouze u proměnné *soudržnost třídy*, u ostatních proměnných bylo dokázáno, že dívky vnímají všechny zkoumané indikátory významně příznivěji než chlapci (vyšší *spokojenost* ve třídě, menší míra *třenic*, nižší míra *rivality*, méně *náročné nároky na učivo*, větší intenzity *pomoci* ze strany *učitele*, pozitivnější *vztah k učiteli*, vyšší *organizovanost*).

U rozboru jednotlivých tříd nebyly v jednom případě (**třída č. 13**) prokázány **žádné rozdíly** ve vnímání indikátorů třídního života mezi homogenními skupinami, v jednom případě (**třída č. 17**) bylo poukázáno na fakt, že jsou *třenice* ve třídě vnímány mezi **dívkami významně intenzivněji než u chlapců**.

Naopak u **třídy č. 15** byly zjištěny významné genderové rozdíly u poloviny závisle proměnných – **dívky** oproti chlapcům **vnímají** vysokou *spokojenost* ve třídě, nižší míru *třenic*, vyšší *pospolitost* třídy a vyšší *organizovanost* (viz **Tabulka 1**).

Výsledky výzkumu se zdají být kontroverzní. Záleží na čtenáři, k jakému „proudu se připojí“. V případě vyhodnocení **hypotézy H1** u **všech respondentů**, by hypotéza byla **potvrzena**. Protože však my vycházíme z potřeby izolovaného zkoumání tříd, hypotézu **H1** **jsme zamítli. Dívky ve zkoumaných třídách nevnímají klima třídy pozitivněji než chlapci.**

**Tabulka 1 Komparace výsledků t-testu ve vybraných třídách a celého výzkumného vzorku vzhledem k pohlaví**

<b>Komparace výsledků t-testu ve vybraných třídách a celého výzkumného vzorku vzhledem k pohlaví</b>				
Proměnné klimatu třídy	t-hodnota ve třídě č. 17	t-hodnota ve třídě č. 15	t-hodnota ve třídě č. 13	t- hodnota výzkumného vzorku
Spokojenost	1,007	3,151	0,413	5,223
Třenice	2,053	5,463	0,650	3,026
Soutěživost	1,210	0,546	1,433	2,427
Obtížnost učení	0,966	1,234	0,205	4,003
Soudržnost	1,827	2,118	0,156	1,598
Pomoc učitele	1,516	1,051	0,434	4,043
Vztah k učiteli	0,677	0,869	0,255	2,690
Organizovanost	0,106	2,457	1,754	3,250

**Komparace výsledků ve vybraných třídách a celého výzkumného vzorku vzhledem k návštěvnosti školních zájmových útvarů**

Z hlediska návštěvnosti školních zájmových útvarů se nejčastěji projeví rozdíly u homogenních skupin v rámci **celého výzkumného vzorku**. Zde bylo prokázáno, že **žáci nenavštěvující žádný školní kroužek** vnímají nižší *spokojenost* ve třídě, vyšší míru *třenic*, *obtížnější učivo*, nižší *organizovanost* než žáci, kteří docházejí alespoň na jeden školní zájmový útvar.

V jedné z analyzovaných tříd (**třída č. 17**), ve které třídní učitelka vede kroužky odbíjené, atletiky a kroužek divadelní, nebyla prokázána **žádná závislost** mezi průměrným názorem na indikátory klimatu třídy a návštěvností školních zájmových útvarů.

Ve **třídě č. 15**, ve které třídní učitelka vede kroužky vaření, angličtiny a pěvecký kroužek, byly zjištěny **významné rozdíly** mezi žáky, kteří navštěvují alespoň jeden školní zájmový útvar a mezi žáky nenavštěvující školní kroužek u proměnné *pomoc učitele*. **Žáci, kteří docházejí ke své třídní učitelce na nějaký kroužek**, však vnímají *pomoc učitele* méně intenzivně (oproti žákům, kteří školní kroužky vedené třídní učitelkou nenavštěvují), tedy opačně než by bylo žádoucí a než jsme očekávali.

Ve **třídě č. 13** vede paní učitelka zájmový kroužek angličtiny a přírodovědný kroužek. V rámci této třídy jsme dospěli k závěru, že **průkazné rozdíly** v průměrných odpovědích vzhledem k návštěvnosti školních zájmových útvarů byly prokázány pouze u proměnné *obtížnost učiva*. **Žáci, kteří navštěvují alespoň jeden školní zájmový útvar**, vnímají nižší *obtížnost učení* než ostatní spolužáci.

**Návštěvnost školních zájmových útvarů se neprojevila jako významný faktor klimatu třídy. Hypotéza H2 nebyla potvrzena.**

**Tabulka 2 Komparace výsledků t-testu ve vybraných třídách a celého výzkumného vzorku vzhledem k návštěvnosti školních zájmových útvarů**

<b>Komparace výsledků t-testu ve vybraných třídách a celého výzkumného vzorku vzhledem k návštěvnosti školních zájmových útvarů</b>				
Proměnné klimatu třídy	t-hodnota ve třídě č. 17	t-hodnota ve třídě č. 15	t-hodnota ve třídě č. 13	t- hodnota výzkumného vzorku
Spokojenost	0,839	0,406	1,761	3,279

Třenice	1,987	0,258	0,349	2,383
Soutěživost	0,064	1,622	1,086	0,825
Obtížnost učení	1,130	0,350	2,201	3,169
Soudržnost	1,851	0,115	0,842	0,476
Pomoc učitele	0,478	2,167	0,593	0,128
Vztah k učiteli	0,668	1,984	1,119	1,679
Organizovanost	1,203	0,235	1,754	4,026

### **Komparace výsledků ve vybraných třídách a celého výzkumného vzorku vzhledem k počtu sourozenců**

Komparace výsledků vzhledem k počtu sourozenců poukazuje na fakt, že ani **u jedné** ze zkoumané **třídy nebyly prokázány** statisticky významné **rozdíly** u proměnné *třenice* mezi žáky jedináčky a žáky s alespoň jedním sourozencem. V případě, kdy jsme však nebrali v potaz třídy, které žáci navštěvují, a **seskupili respondenty do jednoho výzkumného vzorku**, nám vyšlo, že proměnná *třenice* ve třídě je **žáky jedináčky** vnímána statisticky významně **negativněji** (častěji) než žáky, kteří mají alespoň jednoho sourozence.

U proměnné *soutěživost* jsme **nezaznamenali** výrazné **rozdíly** mezi homogenními skupinami ani **v rámci jednotlivých tříd**, ani **v rámci celého výzkumného vzorku**.

U žáků ze **třídy č. 15** byly prokázány významné rozdílly mezi homogenními skupinami u proměnné *soudržnost*. Zatímco **žáci jedináčci** (ze třídy č. 15) hodnotili kohezi třídy statisticky významně pozitivněji než žáci s alespoň jedním sourozencem, **u ostatních** zkoumaných **tříd**, ba dokonce **celého výzkumného vzorku**, jsme **rozdíly** ve vnímání pospolitosti třídy **nezaznamenali** (viz **Tabulka 3**).

Rovněž proměnná **počet sourozenců** se neukázala jako rozhodující faktor při pohledu na klima třídy (**hypotézy H3a, H3b a H3c nebyly potvrzeny**).

**Tabulka3** Komparace výsledků t-testu ve vybraných třídách a celého výzkumného vzorku vzhledem k počtu sourozenců

<b>Komparace výsledků t-testu ve vybraných třídách a celého výzkumného vzorku vzhledem k počtu sourozenců</b>				
Proměnné klimatu třídy	t-hodnota ve třídě č. 17	t-hodnota ve třídě č. 15	t-hodnota ve třídě č. 13	t- hodnota výzkumného vzorku
Třenice	1,178	0,471	0,261	2,460
Soutěživost	1,121	0,711	0,832	0,563
Soudržnost	1,313	2,509	0,438	1,645

### **Analýza klimatu třídy z pohledu homogenních skupin**

V rámci dílčích cílů výzkumné části disertační práce bylo naším záměrem zjistit, zda existují souvislosti:

- mezi početností třídy a klimatem třídy;
- mezi počtem sourozenců a vnímáním klimatu třídy.

### **Závislost mezi početností třídy a kohezí tříd**

Pro analýzu vztahu mezi početností třídy a vnímáním klimatu třídy, bylo nezbytné rozdělit respondenty do dvou skupin. Východiskem se nám stal **počet žáků** ve třídě. **První homogenní skupinu** tvořili **žáci, kteří navštěvují třídu do 20 žáků (včetně)**, **druhou homogenní skupinu** představovali **respondenti s více jak 20 spolužáky**.



Domníváme se, že počet žáků ve třídě významně ovlivňuje *soudržnost* třídy. Předpokládáme, že počet žáků je přímo úměrný počtu nepřátelských vztahů<sup>49</sup>. Stanovili jsme proto hypotézu, která zní:

**H4: Ve třídách do 20 žáků je vyšší koheze třídy než ve třídách s vyšším počtem žáků.**

**Pro dokazování hypotéz byl použit Studentův t- test.**

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná soudržnost ve třídě je vnímána stejně u žáků navštěvující třídu do 20 žáků a u žáků navštěvující třídu s vyšším počtem žáků.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná soudržnost ve třídě není vnímána stejně u žáků navštěvující třídu do 20 žáků a u žáků navštěvující třídu s vyšším počtem žáků.*

Výpočty:

$$t = 8,230$$

$$f = 145 + 263 - 2 = 406$$

Protože vypočítaná hodnota je větší než hodnota kritická ( $8,230 > 1,966$ ), odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní.

**Proměnná *soudržnost* třídy není vnímána shodně mezi žáky navštěvující třídu do 20 žáků a žáky navštěvující třídu s vyšším počtem žáků. V názorech na proměnnou *soudržnost* třídy je mezi respondenty statisticky významný rozdíl.**

**Hypotéza byla potvrzena. Ve třídách do 20 žáků je vyšší koheze třídy než ve třídách s vyšším počtem žáků.**

### **Závislost mezi ročníky a vztahem k učiteli**

Výzkumný vzorek jsme rozdělili do dvou protipólních skupin. Charakteristickým znakem homogenních skupin se stala **třída, do které respondent dochází**. Do jedné skupiny jsme přiřadili všechny respondenty, kteří navštěvují **2. nebo 3. třídu ZŠ**. Zbývající žáci (**žáci 4. a 5. třídy**) představovali respondenty z druhé skupiny.

---

<sup>49</sup> Vycházíme z teoretické části disertační práce, viz kapitola 3.2.

Předpokládáme, že **žáci navštěvující nižší ročníky** (tj. 2. nebo 3. třídu) 1. stupně základní školy mají **pozitivnější vztah<sup>50</sup> k učiteli** než **žáci, kteří navštěvují 4. či 5. třídu**. Stanovili jsme proto následující hypotézu:

**H5: Vztah k učiteli vnímají žáci v nižších ročnících základní školy (2., 3. třídě) pozitivněji než žáci 4. a 5. tříd.**

**Pro dokazování hypotéz byl použit Studentův t-test.**

**Nulová hypotéza  $H_0$ :** *Proměnná vztah k učiteli je vnímána stejně u žáků navštěvující 2. – 3. třídu základní školy a u žáků navštěvující 4. – 5. třídu základní školy.*

**Alternativní hypotéza  $H_A$ :** *Proměnná vztah k učiteli není vnímána stejně u žáků navštěvující 2. – 3. třídu základní školy a u žáků navštěvující 4. – 5. třídu základní školy.*

Výpočty:

$$t = 3,220$$

$$f = 145 + 263 - 2 = 406$$

Protože vypočítaná hodnota je větší než hodnota kritická ( $3,220 > 1,966$ ), odmítáme nulovou hypotézu a přijímáme hypotézu alternativní.

**Proměnná vztah k učiteli není vnímána shodně mezi žáky navštěvující 2. či 3. třídu a žáky navštěvující 4. nebo 5. třídu. V názorech na proměnnou vztah k učiteli je mezi respondenty statisticky významný rozdíl. Hypotéza byla potvrzena. Vztah k učiteli vnímají žáci v nižších ročnících základní školy (2., 3. třídě) pozitivněji než žáci 4. a 5. tříd.**

**Závěr:**

Na klima třídy působí **mnoho různých faktorů různou intenzitou**. Apelujeme proto na **nutnost zabývat se analýzou** každé zkoumané třídy **zvlášť**. Výsledky uvedené v naší práci dokazují **jedinečnost každé třídy**.

---

<sup>50</sup> Vycházíme z teoretické části disertační práce, viz kapitola 3.1.

Je třeba neopomenout, že charakter klimatu třídy je ukázán ve svém světle v době výzkumu. Tyto výsledky nelze brát za směrodatné i do budoucna. Je možné, že za několik měsíců se změní poměr v působení některých faktorů a klima se v každé ze sledovaných tříd může radikálně změnit, a to pozitivním či negativním směrem.

## 6 Seznam literatury a zdrojů v disertační práci

- 1) ANDERSON, Carolyn J. The Search for School Climate: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 52, 1982, s. 368-420. ISSN 0034-6543.
- 2) ANDERSON, Carolyn J. a Herbert J. WALBERG. Learning Environments. In: WALBERG, Herbert J., editor. *Evaluating educational performance: a sourcebook of methods, instruments, and examples*. Berkeley: McCutchan, 1974.
- 3) ATKINSON, Rita L. *Psychologie*. Praha: Portál, 2003. ISBN 8071786403.
- 4) BAHBOUH, Radovan. *Jak tvarovat tým – zlepšování týmové komunikace a výkonnosti* [online]. 2012, 9.10.2012 [cit. 2013-01-04]. Dostupné z: [http://kpsr.vse.cz/psychologieprace/wpcontent/uploads/2012/10/Bahbouh\\_Jak-tvarovat-t%C3%BDm.pdf](http://kpsr.vse.cz/psychologieprace/wpcontent/uploads/2012/10/Bahbouh_Jak-tvarovat-t%C3%BDm.pdf)
- 5) BALÁŽ, Ondrej. *Učitel a spoločnosť*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľství, 1973.
- 6) BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky*. Brno: MU, 2007. ISBN 978-80-210-3613-0.
- 7) BESSOTH, **Richard**. *Organisationsklima an Schulen*. Frankfurt am M.: Luchterhand, 1989. ISBN 3-472-54052-4.
- 8) BRAUN, Richard. *Dotazník B – 3: Příručka*. Praha: AUDENDO, 1998.
- 9) BRAUN, Richard. *Dotazník B – 4: Příručka*. Praha: AUDENDO, 2000.
- 10) ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.
- 11) ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 8070665343.
- 12) ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- 13) ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.
- 14) ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.
- 15) ČSN ISO 690. *Informace a dokumentace – Pravidla pro bibliografické odkazy a citace informačních zdrojů*. Praha: Úřad pro technickou normalizaci, metrologii a státní zkušebnictví, 2011. Třídící znak 01 0197.

- 16) DOLEŽELOVÁ, Jana. Metody a formy práce vedoucí k pozitivnímu klimatu ve výchovně-vzdělávacím procesu. In CHRÁSKA, M., D. TOMANOVÁ a D. HOLOUŠOVÁ, eds. *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, s. 274 – 278. ISBN 80-7203-064-5.
- 17) DVOŘÁKOVÁ, Miloslava. *Pedagogicko psychologická diagnostika I*. České Budějovice: Jihočeská univerzita České Budějovice, 1995. ISBN 80-7040-143-5.
- 18) ERIKSON, Erik H. *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002. ISBN 80-7203-3808.
- 19) FEND, Helmut. *Schulklima: Soziale Einflussprozesse in der Schule*. Weinheim: Belz, 1977.
- 20) FILOVÁ, Hana et al. *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. Brno: MU v Brně, 2002. ISBN 80- 210-2798-3.
- 21) FISHER, Darrell L. a Barry J. FRASER, Validity and use of the My Class Inventory. *Science Education*, 1981, 65, 145-156.
- 22) FISHER, Darrell L. a Barry J. FRASER. Validity and use of the School Level Environment Questionnaire. *Paper presented at American Educational Research Association*. 1990. ISBN 0 -909848-46-7.
- 23) FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- 24) FRASER, Barry J. *Classroom environment*. London: Croom Helm, 1986. ISBN 978-0-415-61517-4.
- 25) FRASER, Barry J. Classroom environment instruments: Development, validity and applications. *Learning environments research*, 1998, 1, 7-34.
- 26) FRASER, Barry J. a Darrell L. FISHER. Validity and use of My Class Inventory. *Science Education*. 1981, 65, 14–156.
- 27) FRASER, B. J., C. J. ANDERSON a H. J. WALBERG. *Assessment of learning environments: Manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI) (third version)*. Perth: Western Australian Institute of Technology, 1982.
- 28) FRASER, Barry J. a Darrell L. FISHER. *My Class Inventory*. Austrálie, 1986a.
- 29) FRASER, B. J., D. F. TREAGUST a N. C. DENNIS. Development of an instrument for assessing classroom psychological environment at universities and colleges. *Studies in Higher Education*. 1986b, 11, 43-54.
- 30) FRASER, Barry J. a Darrell L. FISHER. Using short form of classroom climate instruments to assess and improve classroom psychosocial environment. *Journal of Research in Science Teaching*. 1986c, 23, č. 5, 387 - 415.

- 31) FRASER, B. J., J. A. MALONE a J. M. NEALE. Assessing and improving the psychosocial environment of mathematics classrooms. *Journal for Research in Mathematics Education*. 1989, 20, 2, 191–202.
- 32) FRASER, Barry J. a Kenneth TOBIN. Combining Qualitative and Quantitative Methods in Classroom Environment Research. In: FRASER, Barry J. a Herbert J. WALBERG, eds. *Educational Environments: Evaluation, Antecedents and Consequences*, London: Pergamon, 1991a, s. 271 - 292.
- 33) FRASER, Barry J. a Herbert J. WALBERG. *Educational environments: Evaluation, antecedents and consequences*. Oxford: Pergamon Press, 1991b.
- 34) GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- 35) GILLERNOVÁ, Ilona a Iva ŠTĚTOVSKÁ. Sociální dovednosti učitele – možnosti ovlivnění školního klimatu. In CHRÁSKA, M., D. TOMANOVÁ a D. HOLOUŠOVÁ, eds. *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, s. 283–292. ISBN 80-7203-064-5.
- 36) GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-807-4090-103.
- 37) GRECMANOVÁ, Helena et al. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex, 1999. ISBN 80-85783-20-7.
- 38) GRECMANOVÁ, Helena et al. *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Hanex, 2000. ISBN 80-85783-24-X.
- 39) GRECMANOVÁ, Helena. Evaluace klimatu třídy. In: KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, s. 233–242. ISBN 80-7178-253-X.
- 40) GUSKEY, Thomas R. Measurement of the Responsibility Teachers Assume for Academic Successes and Failures in the Classroom. *Journal of Teacher Education*. 1981, 32, 3, 44-51.
- 41) HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
- 42) HAVLÍNOVÁ, Miluše a kolektiv autorů NEMES. *Jak měnit a rozvíjet vlastní školu?* Praha: Agentura Strom, 1994. ISBN 80-901662-2-9.
- 43) HELMKE, Andreas a Franz E. WEINERT. Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK - Projekt. In: WEINERT Franz E. a Andreas HELMKE, eds. *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz, 1997, s. 241 – 251.

- 44) HELUS, Zdeněk. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979.
- 45) HELUS, Zdeněk a Petr PIŤHA. *Návrh pojetí obecné školy*. Praha: Portál, 1993. ISBN 8085282658.
- 46) HENDL, Jan. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-246-0030-7.
- 47) HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2. ISBN 8073670402.
- 48) HRABAL, Vladimír. *Pedagogicko - psychologická diagnostika žáka*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství., 1989. ISBN 80-042-2149-1.
- 49) HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0436-1.
- 50) HRABAL, Vladimír st. a Jiří Lukš. Podíl osobnosti učitele na vytváření vztahů středoškoláků k vyučovacím předmětům. *Pedagogika*, 1970a, 20, 2, 261. ISSN 0031-3815.
- 51) HRABAL, Vladimír st. a Jiří Lukš. Příspěvek k typologii školní třídy. *Pedagogika*, 1970b, 20, 4, 531. ISSN 0031-3815.
- 52) HRABAL, Vladimír. st. a Jiří Lukš. Charakteristické znaky středoškolské třídy a jejich vzájemný vztah. *Pedagogika*. 1996, 19, 5, 751. ISSN 0031-3815.
- 53) HVOZDÍK, S. Vybrané osobnostné koreláty percepcie školskej klímy. *Pedagogická revue*. 1998, 50 (3), 249 – 258. ISSN 1335-1982.
- 54) CHÁVEZ, Rudolfo. The use of high-inference measures to study classroom climates: A review. *Review of Educational Research*, 1984, 54, 2, 237-261.
- 55) CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu*. Olomouc: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- 56) CHRÁSKA, Miroslav et al. *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003. ISBN 80-7302-064-5.
- 57) JANKE, Nike. *Soziales Klima an Schulen aus Lehrer-, Schulleiter- und Schülerperspektive: eine Sekundäranalyse der Studie "Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern-Jahrgangsstufe 4 (KESS 4)"*. Waxmann: Verlag, 2006. ISBN 978-3-8309-1680-2.
- 58) JEŘÁBEK, Jaroslav a Jan TUPÝ. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, 2007

- [cit. 2013-08-22]. Dostupné z [http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf).
- 59) JEŽEK, Stanislav. Psychosociální klima školy I. In *Psychosociální klima školy I*. Brno: MSD Brno, 2003b. ISBN 80-86633-13-6.
- 60) JEŽEK, Stanislav. Psychosociální klima školy II. In *Psychosociální klima školy I*. Brno: MSD Brno, 2004. ISBN 80-86633-29-2.
- 61) JEŽEK, Stanislav. *Psychosociální klima školy III*. Ježek S. (Ed.). Brno : MSD Brno, 2005. ISBN 80-86633-45-4.
- 62) Ježek. Stanislav. Možnosti konceptualizace klimatu. In: Ježek, Stanislav, editor. *Psychosociální klima školy I*, Brno: MSD s.r.o., 2003, s. 2–31.
- 63) JEŽEK, Stanislav. Metodické a metodologické aspekty zkoumání školního klimatu na ZŠ hromadným šetřením žáků – možnosti a meze. In CHRÁSKA, M., D. TOMANOVÁ a D. HOLOUŠOVÁ, eds. *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003a, s. 303 – 315. ISBN 80-7203-064-5.
- 64) KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- 65) KAŠPÁRKOVÁ, Jana. Některé další faktory podílející se na tvorbě vyučovacího klimatu. *Pedagogická orientace*, Brno: Česká pedagogická společnost při AV ČR, 2002, č. 3, s. 55-60. ISSN 12114669.
- 66) KAŠPÁRKOVÁ, Jana. *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 80-244-1852-0.
- 67) KLUSÁK, Miroslav. Vědět, jak zacházet s klimatem ve třídě. In: MAREŠ, J., J. PRŮCHA, a E. WALTEROVÁ, eds. *Pedagogický výzkum a transformace české školy. Sborník příspěvků z I. Konference ČAPV*. Praha: ČAPV a PdF UK, 1993, s. 62–67. ISBN 80-901670-0-4.
- 68) KLUSÁK, Miroslav. Vědět, jak zacházet s klimatem ve třídě. *Pedagogika*, 1994, XLIV, s. 61–67. ISSN 0031-3815.
- 69) KLUSÁK, Miroslav. Učitelské strategie práce s kvalitou třídy jako kritérium konstrukce typického klimatu ve třídě. In: *Pražská skupina školní etnografie: Typy žáků*. Praha: PdF UK, 1995, s. 191-210.
- 70) KLUSÁK, Miroslav. *Učitelské strategie práce s kvalitou třídy jako kritérium konstrukce typického klimatu ve třídě* [online]. 2003, 12.6.2003 [cit. 2013-02-15]. Dostupné z: [http://userweb.pedf.cuni.cz/~www\\_kpsp/etnografie/vyzkum/Typy/klusak.pdf](http://userweb.pedf.cuni.cz/~www_kpsp/etnografie/vyzkum/Typy/klusak.pdf)



- 71) KOHOUTEK, Rudolf. Psychologie v teorii a praxi 2009 [online]. 2009 [cit. 2012-06-15].  
Dostupné z: [http://rudolfkohoutek.blog.cz/-Psychologie v teorii a praxi](http://rudolfkohoutek.blog.cz/-Psychologie%20v%20teorii%20a%20praxi)
- 72) KOLÁŘ, Zdeněk a Renata ŠIKULOVÁ. *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1541-4.
- 73) KÖTTL, K. *Der Einfluss des sozialen Klimas von Schulklassen auf das Lehrverhalten*. Wien: Ketterl, 1982.
- 74) KOVALČÍKOVÁ, Iveta. *Výchovná dramatika a sociálna klíma školskej triedy*. Prešov: Edičné stredisko CVT FHPV PU, 2001. ISBN 80-8068-055-8.
- 75) KURELOVÁ, M. a M. HANZELKOVÁ. Porovnání klimatu výuky ve školách s tradičním a alternativním vyučováním. In: *Sborník z 6. konference o současných celosvětových otázkách alternativního školství*. Olomouc: PdF UP, 1996, s. 161-167.
- 76) KURIC, Jozef. *Ontogenetická psychologie*. Praha: SPN, 1986. ISBN 80-214-1844-3.
- 77) KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-965-8.
- 78) KYRIACOU, Chris. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-945-3.
- 79) LAMBERT, Nadine M. a Barbara L. MCCOMBS. *How students learn: Reforming schools through learner centered education*. Washington D.C.: American Psychological Association, 1998.
- 80) LAMBERT R., M. ABBOTT-SHIM, a F. McCARTY. The relationship between classroom quality and ratings of the social functioning of head start children. *Early Child Development and Care*. 2002, 172(3), 231–245.
- 81) LANGMEIER, J., M. LANGMEIER a D. KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyzologie*. Praha: H&H, 1998. ISBN 80-86022-37-4.
- 82) LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie 2*. Praha: Grada, 2006. ISBN: 80-247-1284-9.
- 83) LAŠEK, Jan a Jiří MAREŠ. Jak změnit sociální klima třídy? *Pedagogická revue*. 1991, 43, 6, 401-410.
- 84) LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 978-80-7041-980-9.
- 85) LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-807-0419-809.

- 86) LINKOVÁ, Marie. *Sociální klima školní třídy. (Podkladová studie k řešení výzkumného úkolu „Reformní trendy v české škole“)*. Praha: Katedra primární pedagogiky Pedagogické fakulty UK, 2000.
- 87) LINKOVÁ, Marie. Sociální klima školní třídy. In: *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum. Sborník příspěvků IX. konference ČAPV*. Ostrava: ČAPV a Pedagogická fakulta OU, 2001, s. 42-46. ISBN 80-7042-181-9.
- 88) LINKOVÁ, Marie. Preferované klima školní třídy a některé jeho determinanty. In: *Výzkum školy a učitele : sborník příspěvků z X. konference ČAPV*. Praha: PdF UK, 2002a, s. 44-46. ISBN 80-7290-089-7.
- 89) LINKOVÁ, Marie. Klima školní třídy. In: *Rozvoj národní vzdělanosti a vzdělávání učitelů v evropském kontextu II. Metody a výsledky empirických výzkumů*. Praha: PedF UK, 2002b. ISBN 80-7290-090-0.
- 90) LINKOVÁ, Marie. Klima školní třídy a některé jeho determinanty. In: CHRÁSKA, M., D. TOMANOVÁ a D. HOLOUŠOVÁ, eds. *Klima současné české školy. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, s. 117–123. ISBN 80-7203-064-5.
- 91) LINKOVÁ, Marie. Jsou dnes žáci prvního stupně základní školy ve svých třídách spokojenější než ti před pěti lety? In: *Pedagogický výzkum: reflexe společenských potřeb a očekávání? Sborník příspěvků z 13. konference ČAPV*. Olomouc: UP, 2005, s. 167–169. ISBN 80-244-1079-6.
- 92) MALACH, Josef. *Obecná didaktika pro učitelství odborných předmětů*. Ostrava: OSU, 2002. ISBN 80-7042-235-1.
- 93) MAREŠ, Jiří. *Sociální klima školní třídy*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1998. ISBN 80-86856-27-5.
- 94) MAREŠ, Jiří a Jan LAŠEK. Známe sociální klima ve výuce? *Výchova a vzdělávání*. 1990/91, 1, č. 8, s. 173-176.
- 95) MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: MU, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- 96) MAREŠ, Jiří. Kvalitativní metody pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy 1. část. *Pedagogická revue*, 2006, 58, 1, 37–43. ISSN 1335- 1982.
- 97) MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. *Klima školní třídy. Dotazník pro žáky*. Praha: NÚPV, 2012. ISBN 978-80-87063-79-8.
- 98) MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. Kvalitativní metody pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy. *Pedagogická revue*. 2012, 58(1), 30-45.

- 99) MASARYK, Tomáš G. *O škole a vzdělání*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN 80-04-25554-X.
- 100) *Masarykův slovník naučný, Díl VII*. Praha: Československý Kompas, 1933.
- 101) MIKULÁŠTÍK, Milan. *Manažerská psychologie*. Zlín: UTB ve Zlíně, 2001. ISBN 80-7318-006-5.
- 102) MOOS, Rudolf H. *The social climate scales: An overview*. California: Consulting Psychologists Press, 1974.
- 103) MOOS, Rudolf H. *Evaluating education environments. Procedures, measures, findings and policy implications*. San Francisco: Jossey Bass, 1979. ISBN 9780875894010.
- 104) MOOS, Rudolf H. Connections between school, work and family setting. In FRASER, Barry J. a Herbert J. WALBERG *Education environments: Evaluation antecedents and consequences*. Oxford: Pergamon Press, 1991.
- 105) MORSE, Janice M. Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing research*. 1991, 40, 2, 120-123.
- 106) MORSE, Janice M. Principles of mixed methods and multimethod research design. In: TASHAKKORI, Abbas and Charles TEDDLIE, eds. *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Thousand Oaks: Sage, 2003.
- 107) *National association for single sex public education*. [on line]. 2006 [cit. 1. dubna 2008]. Dostupné z: <http://www.singlesexschools.org/research-singlesexvscoed.htm>
- 108) NELEŠOVSKÁ, Alena a Jana KADLČÍKOVÁ. *Pohled absolventů oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ a Učitelství pro MŠ na evropské kompetence*. Olomouc: ALTYN, 2010. ISBN 978-80-87224-10-6.
- 109) OECD. *Education at a Glance 2008: OECD Indicators*, OECD: Paris, 2008.
- 110) OLWEUS, Dan. *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Washington, DC: Hemisphere (Wiley), 1978.
- 111) OLWEUS, Dan. *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell Publishers, 1993.
- 112) ORPINAS, Pamela a Arthur M. HORNE. *Bullying Prevention: Creating a Positive School Climate and Developing Social Competence*. Washington, D.C.: American Psychological Association, 2006. ISBN 978-1-59147-282-7.
- 113) OSECKÁ, Lída. *Typologie v psychologii: Aplikace metod shlukové analýzy v psychologickém výzkumu*. Praha: Academia, 2001. ISBN 80-200-0854-3.

- 114) OSWALD, Friedrich et al. *Schulklima. Die Wirkungen der persönlichen Beziehungen in der Schule*. Wien: Universitätsverlag, 1989. ISBN 80-7302-064-5.
- 115) PASCH, Marvin et al. *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-127-4.
- 116) PEŠKOVÁ, Jaroslava. Společenská determinace školního klimatu. In CHRÁSKA, M., D. TOMANOVÁ a D. HOLOUŠOVÁ. *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. 1.vyd. Brno: Konvoj, 2003, s. 43-45. ISBN 80-7302-064-5.
- 117) PETLÁK, Erich. *Klima školy a klima třídy*. Bratislava: Iris, 2006. ISBN 80-89018-97-1.
- 118) PROKOP, Jiří. *Škola jako sociální útvar*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1996. ISBN 80-86039-01-3.
- 119) PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002a. ISBN 80-9367-047-X.
- 120) PRŮCHA, Jan. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002b. ISBN 80-7178-621-7.
- 121) PRŮCHA, Jan. Sociální klima ve třídách českých škol: porovnání nálezů z empirických šetření. *Studia paedagogica*, 2013, 49, 7, 63–76.
- 122) PRŮCHA, J., E. WALTEROVÁ a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 2. přeprac. vyd., Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.
- 123) PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-807-3676-476.
- 124) RABUŠICOVÁ, Milada. *Škola a (versus) rodina*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.
- 125) RENTOUL, AJ a Barry J. FRASER. Conceptualization of enquiry-based or open classroom learning environments. *Journal of Curriculum Studies*. 1979, 11, 233-245.
- 126) ROSENFELD, Lawrence B. Communication climate and coping mechanisms in the college classroom. *Communication Education*, 1983, 32, 2, 167-174.
- 127) RUTTER, M., B. MAUGHAN, P. MORTIMOR a J. OUSTON. *Fifteen thousand hours: Secondary schools and their effects on children*. London: Open Books, 1979.
- 128) RUTTER, Michael. School effects on pupil progress: Research findings and policy implications. In: SMITH, Peter K. a Anthony D. PELLEGRINI, eds. *Psychology of education*. London: Falmer Press, 2000, 2–42.
- 129) ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, ISBN 80-859-3148-6.

- 130) SALDERN, Matthias. *Sozialklima von Schulklassen: Überlegungen und mehrebenenanalytische Untersuchungen zur subjektiven Wahrnehmung von Lernumwelten*. Frankfurt/M.: Lang, 1987. ISBN 3-8204-9573-8.
- 131) SEEBAUEROVÁ, Renate. Školská a triedna klíma: rakúsky pohľad. *Pedagogická revue*, 2005, roč. 57, č. 4, 349–361. ISSN 1335-1982.
- 132) SCHAARSCHMIDT, Uwe. „Risikofaktor Lehrer?“ [online]. 2010, 07. 10. 2010. [cit. 02.02.2013]. Dostupný z: <http://www.paedagogische-fuehrung.de/public1/paef/home.nsf/startwa?OpenFrameset>
- 133) SIJDE, Pieter van der. Relationships of classroom climate with student learning outcomes and school climate. *Journal of Classroom interaction*. 1988, 23, 2.
- 134) SMĚKAL, Vladimír. *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. Brno: Barrister & Principal, 2002. ISBN 80-85947-80-3.
- 135) SPILKOVÁ, Vladimíra. Profesionální standard a klíčové kompetence učitele primární školy. In: WALTEROVÁ, Eliška, editor. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. (2. díl)*. Praha: PdF UK, 2001. ISBN 80-7290-059-5.
- 136) SPILKOVÁ, Vladimíra. Tvorba kvalitního klimatu (školy, třídy) – výzva pro učitelské vzdělání. In CHRÁSKA, M., D. TOMANOVÁ a D. HOLUŠOVÁ, eds. *Klima současné české školy: Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, s. 341–349. ISBN 80-7203-064-5.
- 137) SPILKOVÁ, Vladimíra et al. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-942-9.
- 138) SPILKOVÁ, Vladimíra a Helena HEJLOVÁ. *Příprava učitelů pro primární a preprimární vzdělávání v Česku a na Slovensku : vývoj po roce 1989 a perspektivy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-486-0.
- 139) ŠVAŘÍČEK, Roman a Kateřina ŠEĐOVÁ et al. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
- 140) TRICKETT, Edison a Penelope TRICKETT. Soukromá škola zkušenost: aspekty normativního prostředí pro osoby stejného pohlaví a koedukační středních škol. *Journal pedagogické psychologie*. 1982, 74,3, 374-381.
- 141) TRYON, Robert. Cluster analysis. New York: McGraw-Hill, 1939. Převzato z Jihočeská univerzita v Č. Budějovicích [online]. 2005 [cit. 2011-05-10]. Dostupné z: [http://www2.zf.jcu.cz/public/departments/kmi/MSMT\\_05/metody%20shlukove%20analyz.pdf](http://www2.zf.jcu.cz/public/departments/kmi/MSMT_05/metody%20shlukove%20analyz.pdf)

- 142) URBÁNEK, Petr. K metodologickým otázkám měření klimatu učitelských sborů. In: JEŽEK, Stanislav, editor. *Psychosociální klima školy I.*, Brno: MSD s.r.o., 2003, 123–134. ISBN 80-86633-13-6.
- 143) VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-487-X.
- 144) VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- 145) VÁGNEROVÁ, Marie. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.
- 146) VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- 147) VANŽUROVÁ, Lenka. Možnosti působení na žáka. In: VACEK, Pavel a Eva ŠVARCOVÁ, eds. *Profesní etika pedagogů a mravní výchova žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005. s. 69-73. ISBN 80-7041-343-3.
- 148) VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
- 149) VAŠUTOVÁ, Jaroslava. Kvalifikační předpoklady pro nové role učitelů. In: WALTEROVÁ, Eliška, editor. *Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém. 1. díl*. Praha: PedF UK, 2001, s. 19-46. ISBN 80-7290-059-5.
- 150) VYKOPALOVÁ, Hana. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc: RUP, 1992. ISBN 80-7067-161-0. s. 12.
- 151) VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Aplikovaná sociální psychologie I: Člověk a sociální instituce*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-269-6.
- 152) [WISCHER](#), Beate. *Soziales Lernen an einer Reformschule. Evaluationsstudie über Unterschiede von Sozialisationsprozessen in Reform- und Regelschulen*. Beltz: Juventa, 2003. ISBN 978-3779916635.
- 153) WITHALL, John. The Development of a Technique for the Measurement of Social-Emotional Climate in Classroom. *Journal of Experimental Education*. 1949, 17, 347-361.
- 154) ZAHN, G. L., S. KAGAN, S. a K.F. WIDAMAN. Cooperative learning and classroom climate. *Journal of School Psychology*. 1986, 24, 2, 351 – 362.

## 7 Abstrakt disertační práce

Disertační práce nahlíží na problematiku klimatu třídy na 1. stupni základní školy. Problematika klimatu třídy je velmi aktuální. S nástupem školské reformy z roku 2007 se změnila podoba českého školství. V současné době, kdy se ve vzdělávání žáků upouští od někdy nepoužitelných vědomostí v praxi, a začínáme se orientovat na tvorbu celkových kompetencí žáka, se do popředí zájmu dostávají interpersonální vztahy ve třídě a s nimi úzce spojené klima třídy.

Disertační práce je tradičně koncipována do dvou hlavních částí – teoretické a empirické. Teoretická část prezentuje snahu o ucelený teoretický základ. Jsou v ní vymezeny základní pojmy, tj. klima třídy, osobnost učitel, osobnost žáka mladšího školního věku, školní třída. Stěžejní kapitolou jsou poznatky o klimatu třídy. Jsou v ní poukázány terminologické problémy, které se týkají nejednotného vymezení pojmu klima třídy a vztahů mezi nimi, taxonomie klimatu třídy, historie zkoumání, přístupy, a v neposledním řadě taky pozitivní znaky klimatu třídy.

Empirická část navazuje na část teoretickou. Jsou v ní odtajněny zjištěné poznatky o charakteru klimatu tříd 1. stupně základní školy. Pro výzkumná šetření byl zvolen smíšený výzkum, který se skládá z metody dotazníku, rozhovorů se žáky a analýzy žákovských prací. Sběr výzkumných dat obsahoval 408 respondentů z 1. stupně dvou základních škol v Pardubickém kraji. Vzhledem k tomu, že klima ve školní třídě ovlivňuje velké množství faktorů a každá třída je jedinečná, provedli jsme detailní analýzu tří tříd izolovaně. Výsledky získané z jednotlivých tříd komparujeme s výsledky celého výzkumného vzorku, čímž dokazujeme nutnost zkoumat klima jednotlivých tříd separovaně. Na každou třídu mohou různé faktory klimatu třídy působit odlišnou intenzitou.

Závěr disertační práce předkládá shrnutí zjištěných výsledků, diskusi, poukazuje na omezení práce, konkretizuje přínos pro pedagogickou teorii a praxi.

**Klíčová slova:** klima třídy, třída, učitel, žák, smíšený výzkum, shluková analýza, Studentův t-test.

## **Abstract of the dissertation**

This dissertation investigates subject field of the climate class and its impact on the primary school environment. The school reform of 2007 has changed the Czech educational system and since then the subject field of the class climate has been thoroughly examined and widely discussed. Due to that the climate class and the interpersonal relationships come into attention especially when there is a shift from teaching meaningless subjects and we focus on the overall practical competencies.

The work is divided into two main parts – theoretical part and empirical part. The theoretical part deals with overall concept of the climate class. The basic terms such as class, climate class, teacher, school, personality of a pupil etc., are explained. The noteworthy chapter in this part of the work points out directly to the climate class. It also identifies certain difficulties related to the terminology that is being used and it also includes interrelations among these terms such as climate class taxonomy of the climate class, history of exploration in this field along with different approaches, and last but not least it indicates positive signs of the climate class.

The second part of the work is associated with the first, theoretical part. New findings, which have connection with the climate class of the elementary school are exposed. The combined researched process was chosen for the research. This combined research consists of the several following methods: questionnaire, interviews with pupils and analysis of pupils' work. Collection of the research data includes 408 respondents from the first grades of two elementary schools in Pardubice district. Given that the climate in the classroom is influenced by scores of factors, and that each class is unique, a detailed analysis of the three classes was performed separately. The results obtained from the classes are compared with the overall research sample. This is to prove the importance to investigate the climate of the individual classes separately. Different factors of the climate class might have altered intensity on every single class.

The conclusion of this dissertation presents a summary of the results obtained through research, discussion and it also points correspondingly to limitations of this work. In addition to that it also demonstrates contribution to the educational theory, to practical activities.

**Keywords:** climate class, class, teacher, pupil, combines research, cluster analysis



## **Annotation der Dissertation**

Die Dissertation sieht die Problematik des Klimas der Klasse in der 1. Stufe der Grundschule ein. Die Problematik des Klassenklimas ist sehr aktuell. Mit dem Anbruch der Schulreform aus dem Jahre 2007 ändert sich die Gestalt des tschechischen Schulwesens. Gegenwärtig, wenn man in der Ausbildung der Schüler von dem unbenutzbaren Wissen in der Praxis ablässt und wenn wir beginnen, uns auf die Bildung der Gesamtkompetenzen des Schülers zu orientieren, treten die interpersonalen Beziehungen in der Klasse und das damit eng verbundene Klassenklima in den Vordergrund.

Die Dissertation ist traditionell in zwei Hauptteile konzipiert, in den theoretischen und den empirischen. Der theoretische Teil präsentiert das Bestreben nach dem geschlossenen theoretischen Grund. Hier sind die Grundbegriffe beschränkt, d. h. das Klassenklima, die Persönlichkeit des Lehrers, die Schulklasse, die Persönlichkeit des Schülers des jüngeren Schulalters. Das Grundkapitel sind die Erkenntnisse von dem Klima in der Klasse. Es wird hier auf die terminologischen Probleme hingewiesen, die das uneinigte Begrenzen des Begriffs Klassenklima betreffen und die Beziehung unter ihnen, die Taxonomie des Klassenklimas, die Geschichte des Forschens, die Einstellungen und nicht zu letzt auch positive Merkmale des Klassenklimas.

Der empirische Teil knüpft den theoretischen Teil an. Es sind hier die festgestellten Erkenntnisse von dem Charakter des Klimas in der 1. Stufe der Grundschule enthüllt. Für die Forschungsermittlungen wurde die gemischte Erforschung ausgewählt, die aus der Methode des Fragebogens, der Dialoge mit den Schülern und der Analyse Schülerarbeiten besteht. Das Sammeln von den Forschungsdaten enthielt 408 Anfragenden aus der 1. Stufe von zwei Grundschulen in der Pardubitzer Region. Im Hinblick darauf, dass das Klima in der Schulklasse von vielen Faktoren beeinflusst wird und jede Klasse einzigartig ist, führten wir die ausführliche Analyse von drei Klassen isoliert durch. Die aus einzelnen Klassen gewonnenen Ergebnisse vergleichen wir mit den Ergebnissen der ganzen Forschungsprobe, womit wir die Notwendigkeit beweisen, das Klima einzelner Klassen separiert zu erforschen. Auf jede Klasse können verschiedene Faktoren des Klassenklimas mit unterschiedlicher Intensität wirken.

Der Abschluss der Dissertation weist die Zusammenfassung der festgestellten Ergebnisse mittels der Forschung vor, die Diskussion, weist auf die Arbeitsbeschränkung hin, konkretisiert den Beitrag für die pädagogische Theorie und Praxis.

**Schlüsselwörter:** Klassenklima, Klasse, Lehrer, Schüler, Mischforschung,  
Anhäufungsanalyse, Students t-Test

## 8 Přehled aktivit a publikační činnosti autorky

### Aktivní vystoupení na konferencích a odborných seminářích

- Aktivní účast na Mezinárodní studentské vědecké konferenci na Univerzitě v Opoli. *Využití výukových programů ve výuce na 1. stupni základní školy*. Opole, 18. - 22. 4. 2005. Příspěvek: K problematice využívání internetu na základních školách.
- Aktivní účast na mezinárodní studentské konferenci na Univerzitě Racibórz. *Využití tradic a zvyku regionu ve výuce na 1. stupni základní školy*. Racibórz, 26. – 29. 3. 2007. Příspěvek: Velikonoce v projektovém vyučování na 1. stupni ZŠ.
- Aktivní účast na *Studentské vědecké odborné konferenci o cenu děkanky PdF UP Olomouc* na Univerzitě Palackého v Olomouci. Olomouc, duben 2007. Příspěvek: Využití tradic a zvyku regionu ve výuce na 1. stupni základní školy – Velikonoce.
- Aktivní účast na *Matematickém didaktickém semináři na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci*. Olomouc, listopad 2007, pořádala Katedra matematiky PdF UP. Příspěvek: Zájem studentů 1. stupně ZŠ o matematiku.
- Aktivní účast na VI. ročníku studentské vědecké konference *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů*. Olomouc, 10. 12. 2008, pořádala Katedra pedagogiky s celoškolskou působností PdF UP. Příspěvek: Jak žáci vnímají klima své třídy.
- Aktivní účast na konferenci *Dva dny s didaktikou matematiky*, Praha, 19. – 20. 2. 2009, pořádala Katedra matematiky a didaktiky matematiky PedF UK v Praze & Společnost učitelů matematiky JČMF. Příspěvek: Zájem o matematiku, se kterým vstupují začínající učitelé primární školy do zaměstnání.
- Aktivní účast na VII. ročníku studentské vědecké konference *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů*. Olomouc, 23.11. 2009, pořádala Katedra pedagogiky s celoškolskou působností PdF UP. Příspěvek: Vliv pohlaví a školního prospěchu na vnímání klimatu třídy u žáků 1. stupně základní školy.
- Aktivní účast na konferenci *Dva dny s didaktikou matematiky*, Praha, 18. – 19. 2. 2010, pořádala Katedra matematiky a didaktiky matematiky PedF UK v Praze & Společnost učitelů matematiky JČMF. Příspěvek: Důležitost matematiky v životě člověka z pohledu začínajících učitelů.

- Aktivní účast na mezinárodní konferenci *Metody a formy práce ve výuce mateřského jazyka*. Olomouc, 6. 4. 2010, pořádala Katedra českého jazyka a literatury PdF UP. Příspěvek: Didaktická hra a slovní druhy.
- Aktivní účast na konferenci **Matematické vzdělávání v kontextu proměn primární školy, Olomouc**, 28. - 30. 4. 2010, pořádala Katedra matematiky PdF UP ve spolupráci se SUMA JČMF. Příspěvek: Matematika z pohledu začínajících učitelů.
- Aktivní účast na VIII. ročníku studentské vědecké konference *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů*. Olomouc, 1.12.2010, pořádala Katedra pedagogiky s celoškolskou působností PdF UP. Příspěvek: Vliv školních zájmových útvarů na vnímání klimatu třídy.
- Aktivní účast na konferenci *Rozvoj osobnosti studenta z pohľadu humanitných vied*. Žilina, 16.9. – 17.9.2010, pořádala Katedra pedagogických štúdií, Fakulta prírodných vied Žilinskej univerzity v Žiline. Příspěvek: Vliv školních zájmových kroužků na vnímání klimatu třídy u žáků prvního stupně základní školy

### **Publikační činnost**

- PETRŽÍLKOVÁ, Veronika a Alžběta VESELÁ. K problematice využívání internetu na základních školách. In: NELEŠOVSKÁ, Alena a Drahomíra HOLOUŠOVÁ, eds. *Tvůrčí aktivita studentů. Využití nových informačních technologií ve vzdělávání a výchově žáků mladšího školního věku*. Olomouc: VOTOBIA, 2006, s. 85 – 91. ISBN 80-7220-243-X.
- TRNKOVÁ, Veronika. Velikonoce (Projektové vyučování). In: HOLOUŠOVÁ, Drahomíra, editor. *Tvůrčí aktivita studentů. Využití tradic a zvyků regionu ve výuce na 1. stupni základní školy*. Olomouc: VOTOBIA, 2007, s. 72 – 84. ISBN 80-7220-294-4.
- TRNKOVÁ, V., L. SLEZÁČKOVÁ a J. BARTOŇOVÁ. Využití tradic a zvyků ve výuce na 1. stupni základní školy. In: MÁDROVÁ, Lucie a Martin GREGOR, eds. *Studentská vědecká odborná konference Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci*. [CD-ROM]. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2008, s. 135 - 161. ISBN 978-80-244-2152-0.
- TRNKOVÁ, Veronika. Jak žáci vnímají klima své třídy. In: VAŠŤATKOVÁ, Jana a Břetislav FIALA, eds. *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů VI*. [CD-ROM]. Olomouc: Votobia, 2009, s. 157 – 161. ISBN 978-80-7220-315-4.

- TRNKOVÁ, VERONIKA. Přípravenost dítěte do 1. třídy základní školy. In: HORNÁČKOVÁ, Vladimíra, editor. *Dítě předškolního věku a jeho pedagogos*. [CD-ROM]. Hradec Králové: Gaudeamus, 2009. ISBN 978-80-7041-647-1.
- TRNKOVÁ, Veronika. Klima školy. *E-Pedagogium*. [online], roč. 2009, č. 2, str. 115 – 116. [cit. 2013-15-09]. ISSN 1213–7499. Dostupné z [http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/PdF/e-pedagogium/05e-pedagogium\\_II-2009.pdf](http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/05e-pedagogium_II-2009.pdf)
- TRNKOVÁ, Veronika. Zájem o matematiku, se kterým vstupují začínající učitelé primární školy do zaměstnání. In: STEHLÍKOVÁ, Naďa a Lenka TEJKLOVÁ, eds. *Dva dny s didaktikou matematiky*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2009, s. 71 – 72. ISBN 978-80-7290-421-1.
- TRNKOVÁ, Veronika. Výchova ke zdraví v 1. třídě. In: HOLOUŠOVÁ, D., P. VYHNÁLKOVÁ a L. PEČKOVÁ, eds. *Výchova žáků základní školy ke zdravému životnímu stylu*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 2009, s. 49 - 51. ISBN 978-80-7220-317-8.
- TRNKOVÁ, Veronika. Vliv pohlaví a školního prospěchu na vnímání klimatu třídy u žáků 1. stupně základní školy. In: VAŠŤÁKOVÁ, Jana a Eva KANEČKOVÁ, eds. *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů VII*. [CD-ROM]. Olomouc: PdF UP, 2010, s. 547 - 554. ISBN 978-80-244-2593-1.
- TRNKOVÁ, Veronika. Matematika z pohledu začínajících učitelů. In: UHLÍŘOVÁ, Martina, editor. *Acta Universitatis Paleckianae Olomucensis Facultas Paedagogica, Mathematika VII*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2010, s. 303 - 307. ISSN 0862-9765.
- TRNKOVÁ, Veronika. Důležitost matematiky v životě člověka z pohledu začínajících učitelů. In: STEHLÍKOVÁ, Naďa a Lenka TEJKLOVÁ, eds. *Dva dny s didaktikou matematiky*. Praha: 2010, s. 77 – 79. ISBN 978-80-7290-483-9.
- TRNKOVÁ, Veronika. Inspirativní náměty k popisu osoby. In: LIPTÁKOVÁ, L., M. ANDRIČÍKOVÁ a M. KLIMOVIČ, eds. *Slovo o slove*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2010, s. 308 – 314. ISBN 978-80-555-0201-4.
- TRNKOVÁ, Veronika. Vliv školních zájmových kroužků na vnímání klimatu třídy u žáků prvního stupně základní školy. In: CABANOVÁ, Vlasta, editor. *Rozvoj osobnosti studenta z pohľadu humanitných vied*. Žilina: Katedra pedagogických štúdií FPV ŽU, 2010, s. 155 – 160. ISSN 1336-5126.

- TRNKOVÁ, Veronika. Didaktická hra a slovní druhy. In: SLADOVÁ, Jana et al. *Metody a formy práce ve výuce mateřského jazyka*. [CD-ROM]. Olomouc: Hanex, 2011, s. 291 – 296. ISBN 978-80-7409-032-5.
- TRNKOVÁ, Veronika. Vliv školních zájmových útvarů na vnímání klimatu třídy. In: POLÁCHOVÁ - VAŠŤÁKOVÁ, Jana a Alena BAČÍKOVÁ, eds. *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijních programů VIII*. [CD-ROM]. Olomouc: PdF UP, 2011, s. 403 - 409. ISBN 978-80-244-2815-4.
- TRNKOVÁ, Veronika. Třídní klima a školní klima - recenze. *Učitelské listy* [online]. 2013, [cit. 2013-06-15]. ISSN 1210-631. Dostupný z <http://www.ucitelske-listy.cz/2013/06/veronika-trnkova-tridni-klima-skolni.html>
- TRNKOVÁ, Veronika. Genderové rozdíly ve vnímání klimatu třídy. *Media4U: The Quarterly Journal for Education* [online], 2013, roč. 10, č. 3 [cit. 2013-15-09]. ISSN 1214-9187. Dostupné z <http://www.media4u.cz>