

# Sociální klima školní třídy

**Proměny klimatu při přechodu žáků  
z 1. stupně na 2. stupeň ZŠ**

## Diplomová práce

*Studijní program:*  
*Studijní obor:*

M7503 Učitelství pro základní školy  
Učitelství pro 1. stupeň základní školy

*Autor práce:*

**Lenka Hačková**

*Vedoucí práce:*

doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.

Katedra pedagogiky a psychologie





## Zadání diplomové práce

# Sociální klima školní třídy

*Jméno a příjmení:* **Lenka Hačková**

*Osobní číslo:* P16000085

*Studijní program:* M7503 Učitelství pro základní školy

*Studijní obor:* Učitelství pro 1. stupeň základní školy

*Zadávací katedra:* Katedra pedagogiky a psychologie

*Akademický rok:* **2019/2020**

### Zásady pro vypracování:

Cíl: Zjistit charakteristiky sociálního klimatu školní třídy při přechodu mezi 1. stupněm a 2. stupněm ZŠ.

Postup:

1. Zorientovat se v problematice klimatu školní třídy.
2. Využít dotazník MCI.
3. Vyhodnotit zjištěné výsledky.

Metody: dotazník MCI



*Rozsah grafických prací:*

*Rozsah pracovní zprávy:*

*Forma zpracování práce:*

tištěná/elektronická

*Jazyk práce:*

Čeština

### **Seznam odborné literatury:**

ČAPEK, R., 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4.

ČÁP, J., Mareš, J., 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.

HRABAL, V., 2002. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. 2. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0436-1.

LAŠEK, J., 2007. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-980-9.

WALTEROVÁ, E., 2011. *Dva světy základní školy?: úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*, Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2043

*Vedoucí práce:*

doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.

Katedra pedagogiky a psychologie

*Datum zadání práce:*

1. prosince 2019

*Předpokládaný termín odevzdání:* 1. května 2021

L.S.

prof. RNDr. Jan Pícek, CSc.

děkan

doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.

vedoucí katedry

V Liberci dne 18. prosince 2019

## Prohlášení

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

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

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

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

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

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

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

4. května 2021

Lenka Hačková

## Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala panu doc. PaedDr. Petru Urbánkovi, Dr. za cenné rady, připomínky, trpělivost a pomoc při vedení mé diplomové práce. Též bych ráda poděkovala všem učitelům, konkrétně paní Mgr. Věře Horákové a vedení vybraných základních škol. Poslední poděkování si zaslouží rodina a přátelé, kteří mě při vypracování práce podporovali.

## **Anotace**

Diplomová práce se zabývá problematikou přechodu žáků z 1. stupně na 2. stupeň základní školy v průběhu školních let 2019/2020 a 2020/2021. Cílem diplomové práce je charakterizovat změny sociálního klimatu třídy, které nastaly sloučením dvou zcela odlišných sociálních skupin v 6. ročníku. Obě části výzkumu se opíraly o dotazník MCI. Realizovaný výzkum odhaluje a analyzuje aktuální a preferované formy sociálního klimatu školní třídy u dvou vybraných 5. ročníků základní školy ve školním roce 2019/2020. Později ve školním roce 2020/2021 porovnává výsledky aktuální a preferované formy sociálního klimatu třídy po přechodu žáků na 2. stupeň základní školy s výsledky ze školního roku 2019/2020. Ukázalo se, že přechod mezi stupni základního vzdělávání může mít dopad na změnu sociálního klimatu školní třídy, který vznikl spojením dvou skupin žáků do jedné. Výzkumná část dále poukázala na problematiku skrytého přechodu, který je obvykle považován za méně problematický.

## **Klíčová slova**

přechod žáků z 1. na 2. stupeň, kultura školy, sociální klima třídy, sociální klima školy, dotazník MCI

## **Annotation**

This diploma thesis focuses on the problems of pupils' transition from first grade to second grade in school years 2019/2020 and 2020/2021. The aim of this thesis is to characterize changes of social climate of the classroom which have occurred in two utterly different social groups in the 6<sup>th</sup> grade. Both parts of this research were based on a MCI questionnaire. Implemented research discovers and analyses current and preferred forms of social climate of the classroom in two chosen classes of the 5<sup>th</sup> grade in school year 2019/2020. Later, in school year 2020/2021, the same research compares the results of the current and preferred forms of social climate of the classroom after the transition of pupils to second grade of elementary school with the results of the school year 2019/2020. The results showed that the transition between these two grades can have an impact on a change of social climate of classroom that was created by merging of two groups of pupils into one. The research part further pointed out the problems of hidden transition that is usually considered as less problematic.

## **Keywords**

Transition of pupils from first grade to second grade, school culture, social climate of classroom, social climate of school, MCI questionnaire

## Obsah

Seznam obrázků .....	10
Seznam grafů .....	11
Seznam tabulek .....	12
Seznam použitých zkratk.....	13
Úvod.....	14
<b>1</b> <b>Přechod mezi 1. a 2. stupněm základní školy .....</b>	<b>16</b>
1.1    Typy přechodů mezi 1. a 2. stupněm .....	18
1.2    Grafické znázornění možných přechodů .....	19
1.3    Vývojové zvláštnosti žáku při přechodu na 2. stupeň ZŠ .....	21
1.3.1 Fyzický vývoj .....	23
1.3.2 Vývoj poznávacích procesů.....	24
1.3.3 Emocionální vývoj.....	25
1.3.4 Vývoj sociálních vztahů .....	26
1.4    Kontinuita kurikula .....	27
<b>2</b> <b>Kultura školy .....</b>	<b>30</b>
<b>3</b> <b>Sociální klima školy a školní třídy.....</b>	<b>39</b>
3.1    Klima školy .....	41
3.2    Klima školní třídy.....	44
3.3    Školní třída jako sociální skupina.....	45
3.4    Determinanty a prvky klimatu.....	47
<b>4</b> <b>Metodologie .....</b>	<b>51</b>
4.1    Přístupy ke zkoumání klimatu .....	51
4.2    Výzkumná metoda a metodika práce .....	53
4.2.1 Charakteristika dotazníku MCI .....	53
4.2.2 Administrace dotazníků.....	54
4.2.3 Vyhodnocování dotazníků.....	56
4.2.4 Zpracování výsledků .....	57
4.3    Představení prostředí výzkumu .....	58
4.4    Charakteristika jednotlivých tříd .....	59
4.5    Záměr výzkumu.....	60
4.6    Typ přechodu z 1. stupně na 2. stupeň ve výzkumné části .....	61
<b>5</b> <b>Výsledky výzkumu .....</b>	<b>63</b>
5.1    Stav sociálního klimatu 5. V a 5. M .....	63



5.1.1	Stav sociálního klimatu 5. V.....	63
5.1.2	Stav sociálního klimatu 5. M.....	66
5.1.3	Komparace aktuálního sociálního klima 5. ročníků .....	70
<b>5.2</b>	<b>Organizační změny žáků při přechodu na druhý stupeň .....</b>	<b>71</b>
5.2.1	Možnosti usnadnění přechodu mezi stupni ZŠ.....	72
5.2.2	Charakteristika vzniklého 6. ročníku.....	73
<b>5.3</b>	<b>Stav sociálního klimatu 6. ročníku.....</b>	<b>74</b>
5.3.1	Aktuální stav 6. ročníku .....	74
5.3.2	Komparace aktuálního sociálního klimatu u dívek 6. ročníku .....	76
5.3.3	Komparace aktuálního sociálního klimatu u chlapců 6. ročníku.....	77
5.3.4	Porovnání aktuálního stavu mezi chlapci a dívkami 6. ročníku .....	78
<b>5.4</b>	<b>Komparace a popis změn třídního klimatu po přechodu mezi stupni.....</b>	<b>80</b>
<b>6</b>	<b>Diskuse .....</b>	<b>86</b>
<b>7</b>	<b>Závěr .....</b>	<b>89</b>
	<b>Seznam použité literatury .....</b>	<b>91</b>
	<b>Seznam příloh.....</b>	<b>94</b>
	<b>Přílohy .....</b>	<b>95</b>

## Seznam obrázků

Obrázek 1: Typ přechodu A .....	19
Obrázek 2: Typ přechodu B .....	20
Obrázek 3: Typ přechodu C .....	20
Obrázek 4: Typ přechodu D .....	21
Obrázek 5: Souvztažnost mezi pojmy (Obdržálek, 2002 in Kašpárková, s. 37, 2009) .....	31
Obrázek 6: Nárazníkový model (Anderson, 2004 in Pol, s. 75, 2009).....	36
Obrázek 7: Interaktivní model (Anderson, 2004 in Pol, s. 76, 2009).....	36
Obrázek 8: Konkurenční model (Anderson, 2004 in Pol, s. 77, 2009).....	37
Obrázek 9: Vztah a vazba mezi termíny klima, atmosféra a prostředí (Lašek, 2007, s. 41)41	
Obrázek 10: Koncepce edukačního prostředí (Průcha, 2002, s.66).....	50
Obrázek 11: Typ přechodu na 2. stupeň ve výzkumné části .....	61

## Seznam grafů

Graf 1: Názor dívek, chlapců a celé třídy 5.V na aktuální stav sociálního klimatu .....	64
Graf 2: Porovnání aktuální a preferované formy sociálního klimatu 5. V .....	66
Graf 3: Názor dívek, chlapců a celé třídy 5.M na aktuální stav sociálního klimatu.....	68
Graf 4: Porovnání aktuální a preferované formy sociální klimatu 5. M.....	69
Graf 5: Komparace aktuálního stavu sociálního klimatu 5. ročníků .....	71
Graf 6: Porovnání aktuální a preferované formy sociálního klimatu 6. ročníku.....	80
Graf 7: Porovnání aktuálního stavu soc. klimatu 5.V před a po přechodu na 2. stupeň.....	82
Graf 8: Porovnání aktuálního stavu soc. klimatu 5.M před a po přechodu na 2. stupeň.....	84
Graf 9: Názory žáků na aktuální stav sociálního klimatu na původní a nově vzniklý .....	85

## Seznam tabulek

Tabulka 1: Počet a podíl opakujících žáků v roce 2009 (Dvořák, 2011, s. 58).....	28
Tabulka 2: Oblasti fungování školy (Pol a kol.,2005, s. 39) .....	33
Tabulka 3: Objektivní a subjektivní indikátory klimatu školy (Mareš, 2003, s. 43).....	43
Tabulka 4: Moosovo schéma (1989, Fraser, in Lašek 2007, s. 45).....	48
Tabulka 5: Výsledky MCI-aktuální forma (Lašek, 2007) .....	57
Tabulka 6: Výsledky MCI-preferovaná forma (Lašek, 2007).....	57
Tabulka 7: Počty přítomných žáků při měření 2020 .....	63
Tabulka 8: Aktuální stav sociálního klimatu 5. A .....	63
Tabulka 9: Stav preferované formy klimatu 5. V .....	65
Tabulka 10: Aktuální stav sociálního klimatu 5.M .....	67
Tabulka 11: Stav preferované formy klimatu 5. M .....	68
Tabulka 12: Porovnání aktuálního klimatu 5. ročníků .....	70
Tabulka 13: Počty přítomných žáků při měření 2021 .....	74
Tabulka 14: Aktuální stav sociálního klimatu 6. A .....	75
Tabulka 15: Názor dívek 6. ročníku na aktuální sociální klima.....	76
Tabulka 16: Názor chlapců 6. ročníku na aktuální stav sociálního klimatu.....	77
Tabulka 17: Porovnání názorů mezi chlapci a dívkami 6. ročníku .....	78
Tabulka 18: Porovnání aktuálního a preferovaného stavu sociálního klimatu 6.A.....	79
Tabulka 19: Porovnání aktuálního stavu soc. klimatu 5.V před a po přechodu na 2. stup .	81
Tabulka 20: Porovnání aktuálního stavu soc. klimatu 5.M před a po přechodu na 2. stup.	83

## **Seznam použitých zkratk**

**AF** – aktuální forma

**CES** – Classroom Environment Scale

**Covid-19** – nakažlivé onemocnění způsobené koronavirem

**LEI** – Learning Environment Inventory

**MCI** – My Class Inventory

**MCI – A** My Class Inventory – Actual

**MCI – P** My Class Inventory – Preferred

**PF** – preferovaná forma

## Úvod

Téma problematika přechodu žáků z 1. stupně na 2.stupeň základní školy jsem si vybrala hned z několika důvodů. Prvním důvodem byla vlastní zkušenost, kdy jsem řešila, jestli 5. ročník základní školy budu navštěvovat v budově 2. stupně, jelikož v budově 1. stupně nebyla dostatečná kapacita, aby pojmula do 5. ročníku všechny žáky z okolních vesnic. V naší třídě dostali všichni žáci prostor se vyjádřit, jestli chtějí tuto změnu podstoupit. Nicméně situace ve třídě dospěla k závěru, že část žáků musela přestoupit nedobrovolně a 5. ročník musela navštěvovat v jiné budově, tudíž byli součástí nového třídní kolektivu a byli zapojeni do chodu 2. stupně. Mezi tuto skupinu žáků jsem nepatřila. Přechod na druhý stupeň se zbytku třídy týkal až po dokončení 5. ročníku. Při třídních srazech třídy jsme vedli několikrát diskuzi, že pro některé spolužáky bylo náročné adaptovat se na změny, které s sebou přináší přechod na 2. stupeň.

Druhým důvodem se stala souvislá pedagogická praxe, kterou jsem absolvovala na malotřídní škole. Zde jsem byla přizvána k několika diskuzím mezi učiteli, kteří řešili organizační možnost přechodu do základní školy plně organizovanou. Učitele malotřídní školy vymýšleli společně s vedením plně organizované školy program pro prvotní bližší seznámení žáků před samotným začátkem školního roku. Školy vzájemně spolupracují řadu let, přesto jsem byla informovaná, že zcela přesně nevědí, jak s touto problematikou co nejkvalitněji pracovat. Další podnět, který mi zmíněná pedagogická praxe přinesla byl výběr výzkumného vzorku žáků. V průběhu pedagogické praxe jsem měla možnost pracovat s 5. ročníkem, který byl díky složení třídy pro výzkum zajímavý. Vedení školy též projevilo zájem o zjištění výsledků.

Třetím důvodem výběru tohoto tématu bylo osobní obohacení této problematiky vzhledem k výběru budoucí profese. Jelikož se jako učitelka 1. stupně mohu setkat se skupinou žáků 5. ročníku, je tedy na místě vědět, jaká úskalí může přechod mezi stupni základní školy pro žákům přinášet. Jako učitel budoucího 5. ročníku bych chtěla na žáky v tomto ohledu působit, pomoci jim a připravit je na změny, se kterými se mohou na druhém stupni setkat.

Tato práce se skládá ze 4 částí. První část obsahuje rešerši literatury, která se zabývá fenoménem problematiky přechodu mezi stupni, kulturou školy, sociálním klimatem školy a školní třídy. Druhá část představuje metodologii výzkumu a její řešení v pandemické situaci. Třetí část analyzuje, komparuje zjištěné výsledky a čtvrtá část je věnována diskuzi a možným doporučením.

Diplomová práce je zaměřena na dva fenomény, kterými je samotný přechod žáků a souběžně s ním spojená problematika sociálního klimatu třídy. Cílem diplomové práce je charakterizovat změny sociálního klimatu třídy, které nastaly sloučením dvou zcela odlišných sociálních skupin v 6. ročníku. Tento cíl jsme se snažili naplnit i přes překážky, které si pandemická situace pro vzdělávání žáků připravila. Snahou této diplomové práce je poukázat na další možnost, jak může probíhat přechod mezi stupni základního vzdělávání a jak by mohl být tento přechod řešen.

## 1 Přejchod mezi 1. a 2. stupněm základní školy

Organizační spojení 1. a 2. stupně v jedné instituci základní školy v českém prostředí nemá oproti vzdělávacím systémům v Evropě velké historické zakotvení. V polovině 20. století byl na našem území zaveden model základní školy, jenž spojuje oba stupně základního vzdělávání do jedné instituce. Spojení obou stupňů vzniklo na základě politického zásahu do vzdělávacího systému. Přejchod mezi stupni představoval skrytý, interní, fenomén, který nebyl viditelný a zjevný u všech žáků základní škol. Změny byly zjevné a vnímatelné pouze u menšiny žáků, kteří byli nuceni přestoupit z menších, zejména venkovských<sup>1</sup>, škol. Přejchod na 2. stupeň v rámci jedné instituce, který není na první pohled viditelný, však zůstává problémem, který ovlivňuje aktéry a klienty školního vzdělávání více než samotnou instituci. (Walterová, 2011, s. 9)

Něž se podíváme blíže na problematiku přechodu mezi stupni základní školy, definujeme si termín základní škola. Podle zákona je škola definována jako instituce, která poskytuje jedinci povinné základní vzdělání v rozsahu devíti let. Podle školského zákona lze zřizovat základní školy, které neobsahují všechny ročníky povinné školní docházky. Zákon rozlišuje školy na úplné, které obsahují všech devět ročníků, a školy neúplné obsahující méně než devět ročníků. Takové školy nazýváme malotřídní, jež mají v českém školství dlouholetou tradici. Ve výzkumné části pracujeme se dvěma základními školami, z nichž jedna má pouze pět ročníků, přičemž v této škole nemají společné vyučování žáci více než jednoho ročníku. Druhá základní škola má devět ročníků, ale na prvním stupni školy jsou žáci z dvou ročníků spojeni do jedné třídy z důvodu nízké kapacity žáků ve třídách. (Walterová, 2011, s. 47).

Od druhé poloviny 20. století můžeme říct, že zájem o přechod mezi stupni základního vzdělávání vzrostl. Prvotní a zároveň zvyšující pozornost je věnována přechodu mezi primárním a nižším sekundárním stupněm v zemích, v jejichž vzdělávacích systémech musí

---

<sup>1</sup> Venkovské školy mají odlišné podmínky fungování oproti městským školám. Rozdíly spočívají především ve velikosti škol, zkušenostech žáků, vztazích mezi školou, rodiči a místní komunitou (Průcha, Mareš, Walterová, 2013, s. 337).



žáci přestoupit do jiného typu instituce, kde dochází k tzv. transferu<sup>2</sup>. V posledních desetiletích se začaly více rozvíjet kvalitativní výzkumy, které jsou zaměřené obzvláště na aktéry školního vzdělávání, na žáky a jejich problémy při přestupu. (Walterová, 2011, s. 10)

V současné době je na našem území více diskutované téma přechodu žáků z prvního stupně základního vzdělávání na víceletá gymnázia. Menší důraz klademe, na význam a průběh přechodu mezi jednotlivými stupni základní školy v rámci jedné školy, kde dochází k tzv. tranzici<sup>3</sup>. Mnoho žáků prochází při přechodu na 2. stupeň nejen zmíněnou tranzici, ale navíc je tento termín spojen s výše uvedeným pojmem transfer. Podceňování přechodu žáka na vyšší stupeň může mít za následky nejen špatné vzdělávací či sociální výsledky, ale žák je vystaven další možnosti transferu, pokud se rodiče rozhodnou zvolit jiný typ instituce pro vzdělávání dítěte. (Dvořák, 2011, s. 59)

Povinná školní docházka v civilizovaných zemích v rámci celé populace je mezi 5/6/7-15/16 roky věku. Struktura českého vzdělávání má pevně stanovenou strukturu k současným vzdělávacím systémům, avšak liší se organizačním řešením. Vznik vzdělávacích systémů se neobjevil, jak se lidově říká „lusknutím prstů“, ale jedná se o plánovité konstruování soustavy institucí od základů až po vrchol vzdělávání. Odborníci hledali možnosti přechodů mezi jednotlivými institucemi, z důvodu vytvoření plynulého průchodu k vyššímu stupni vzdělávání. Jednotlivé přechody mezi stupni vzdělávání obsahují řadu komplikací, nejen organizačních. Další komplikace jsou povahy psychologické, sociální a pedagogické (Walterová, Greger, 2011 s. 51).

---

<sup>2</sup> Pojem transfer vzhledem k našemu tématu charakterizujeme jako přechod žáků z neúplně organizovaných škol do škol větších (Dvořák, 2011, s. 59).

<sup>3</sup> Termín tranzice nám označuje přechod mezi stupni základní školy v rámci jedné instituce, tudíž se jedná pouze o posun do vyššího ročníku (Walterová, Greger, 2011, s. 55).

## 1.1 Typy přechodů mezi 1. a 2. stupněm

Odborná literatura upozorňuje na rozdílnost<sup>4</sup> v celkové délce primárního a nižšího sekundárního vzdělávání v evropských vzdělávacích systémech. V České republice je celková délka povinného základního vzdělávání 9 let, přičemž délka primárního vzdělávání trvá 5 let a délka nižšího sekundárního vzdělávání je v období 4 let. Mluvíme zde o délce povinného vzdělávání. Existují ale případy, kdy je základní vzdělávání delší než 9 let. Převážně se tak stává z důvodu nemoci nebo opakování ročníků základní školy. Další rozdíl mezi vzdělávacími evropskými systémy je posunutí hranice mezi stupni základního vzdělávání, kdy je rozdílnost dána tím, jestli se jedná:

- a) o přechod do jiné organizace/ školy
- b) o přechod v téže organizaci
- c) o možnosti výběru alternativních cest, které jsou pro žáky na konci primárního vzdělávání nabízeny

Žáci se v České republice setkávají se všemi zmíněnými typy přechodů. Nejběžnějším přechodem je přechod v rámci jedné školy, jenž se v našem prostředí týká žáků 5. ročníků. Nejtypičtější přechod žáků na jiný typ organizace je přechod na víceletá gymnázia, který je označován za dobrovolný, jelikož výběr této možnosti přechodu je z vlastního rozhodnutí žáka či rodičů. Druhá možnost přechodu žáků na jinou organizaci stojí oproti dobrovolnému přechodu v pozadí. Existuje velká skupina žáků, která je nucena přejít do jiné organizace, jelikož škola neumožňuje dokončení základního vzdělávání. Žáci musí tedy přestoupit z neúplné školy<sup>5</sup> na plně organizovanou. Závěrem můžeme shrnout, že nejčastější přechody tedy zahrnují: 1) „skrytý“ přechod na 2. stupeň v rámci jedné organizace, 2) přechod z nutnosti – z neúplné školy, která neumožňuje vzdělání na 2. stupni na školu plně organizovanou, 3) dobrovolný přechod na víceletá gymnázia (Walterová, Greger, s. 65, 2011).

---

<sup>4</sup> Rozdíl v délce celkového základního vzdělávání je závislý na nástupu žáka do povinného edukačního prostředí (Walterová, 2011).

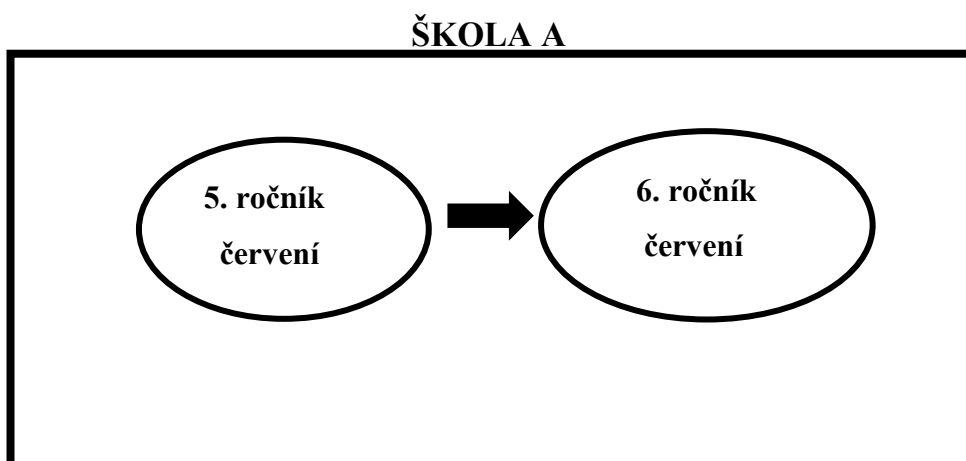
<sup>5</sup> Statistiky uvádějí, že 33 % základních škol v ČR poskytuje žákům základní vzdělávání pouze 1. stupně, přičemž 38 % takových škol je soukromých (Walterová, Greger, 2011).

## 1.2 Grafické znázornění možných přechodů

V této kapitole si ukážeme organizační možnosti přechodu žáků z 1. stupně na 2. stupeň. Žáci se po přechodu na 2. stupeň základní školy musí adaptovat na nové požadavky v oblasti učení, vyšší organizační nároky, odlišné sociální prostředí, vyšší počet pedagogů (Dvořák, 2011, s. 58).

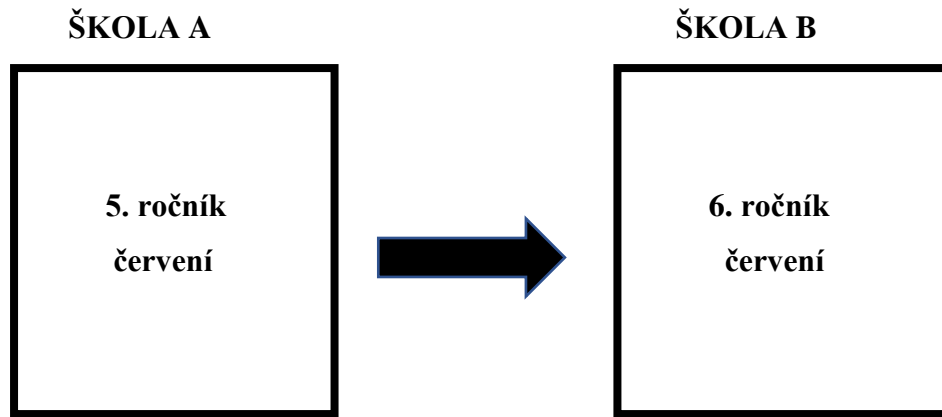
Níže si pomocí schémat představíme možné přechody mezi stupni základního vzdělávání.

1. Přechod žáků z 5. ročníků do 6. ročníku v rámci jedné organizace a stejného sociálního kolektivu.



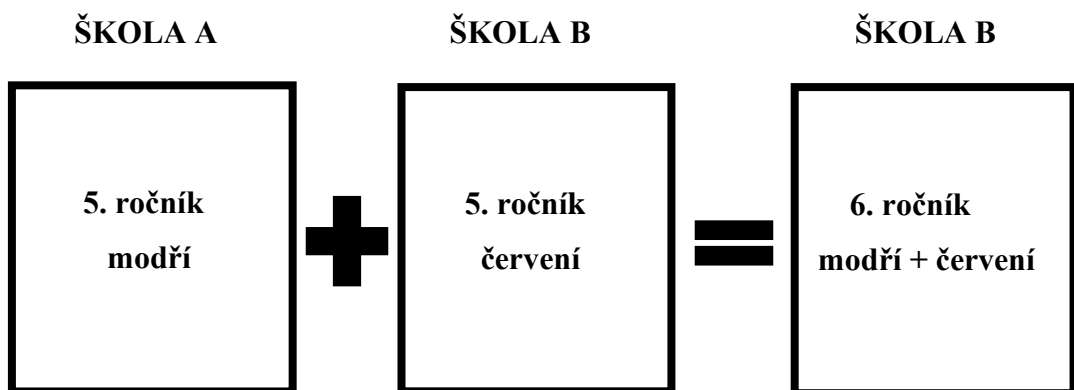
*Obrázek 1: Typ přechodu A*

2. Přejchod z jedné školy (A) na druhou školu (B) buď v rámci jedné organizace, nebo dvou odlišných organizací se zachováním sociálního kolektivu.



Obrázek 2: Typ přechodu B

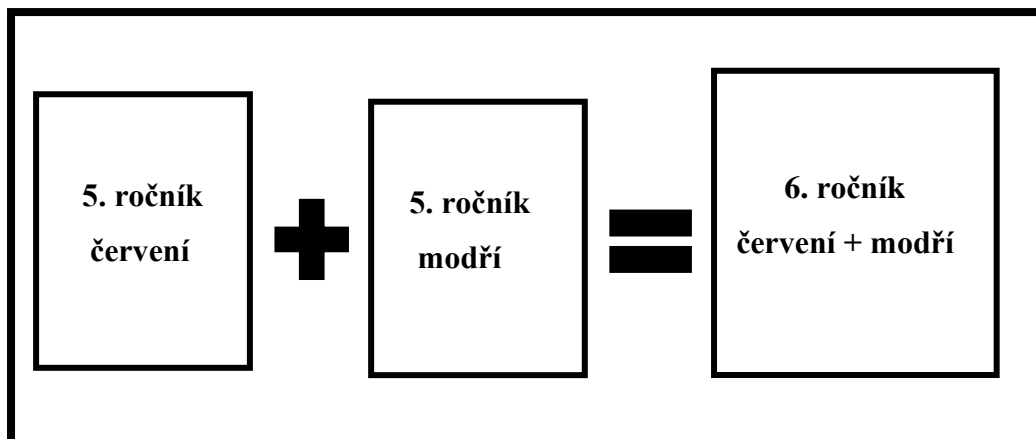
3. Přejchod ze školy (A) do jiné školy (B) v rámci odlišné organizace se změnou sociálního kolektivu v důsledku spojení ročníků obou škol.



Obrázek 3: Typ přechodu C

4. Přejít v rámci jedné organizace se změnou sociálního kolektivu. Vzniká často spojením dvou paralelních 5. ročníků z důvodu velkého počtu odchodu žáků na víceletá gymnázia.

#### ŠKOLA A



Obrázek 4: Typ přechodu D

Na našem území se můžeme setkat také s žáky, kteří přestupují na jinou organizaci v rámci prvního stupně. Existují základní školy, jež mají pouze 4 ročníky, z toho důvodu musí žáci do 5. ročníku přestoupit do jiné organizace. V případě, kdy žáci přestoupí na úplnou základní školu a nerozhodnou se dále vzdělávat na víceletých gymnáziích, projdou pouze jedním přechodem mezi organizacemi. V druhém případě, kdy žáci přestoupí na neúplnou školu, z které budou nuceni na konci 5. ročníku přestoupit do jiné organizace, se setkají v krátkém časovém úseku se dvěma značnými změnami v jejich vzdělávání. Takové změny mohou celkovou úspěšnost žáka značně ovlivnit.

Ve výzkumné části práce nás bude nejvíce zajímat přechod žáků z jedné budovy školy do druhé budovy školy, kdy vznikne zcela nový, odlišný sociální kolektiv.

### 1.3 Vývojové zvláštnosti žáku při přechodu na 2. stupeň ZŠ

Vágnerová (2012) označuje období nástupu dítěte do školy za významný sociální mezník. Společnost nám přesně časově určuje, kdy jedinec sociální roli žáka (školáka) získává. Školní prostředí ovlivňuje žáka po všech stránkách jeho osobnosti.

Období, kdy žák navštěvuje povinnou školní docházku, nazýváme nadřazeným termínem školní věk<sup>6</sup>, který můžeme rozdělit na tři dílčí fáze (Vágnerová, 2012, s. 255).

- Raný školní věk, který lze časově ohraničit od 6 do 9 let žáka. Jedinec si v tomto období osvojuje sociální roli žáka a učí se základy vzdělávání, tj. číst, psát, počítat.
- Střední školní věk trvá od 9 let do 12 let. Jedná se o období, kdy jedinec přechází na 2 stupeň základní školy. V této fázi školního věku dochází ke značným změnám, které můžeme považovat za přípravu na období dospívání.
- Starší školní věk označuje období 2. stupně základní školy, který je ohraničen ukončením povinné školní docházky. Jedná se o první fázi dospívání, jež se projevuje změnami v prožívání a uvažování jedince, ale i postupným osamostatňováním a odpoutáním od rodiny.

Období středního školního věku kontinuálně probíhá s dynamičtější životní fází, jež je dospívání. Období adolescence se dělí do dvou fází (Vágnerová, 2012, s. 369).

- Raná adolescence (11–15. rok)
- Pozdní adolescence (15–20 rok)

V následujících kapitolách se zaměříme na vývojové zvláštnosti rané adolescence v jednotlivých oblastech (fyzický vývoj, vývoj poznávacích procesů, emocionální vývoj, vývoj sociálních vztahů), které mohou ovlivňovat sociální klima žáků při přechodu z 1. stupně na 2. stupeň základní školy.

---

<sup>6</sup> Pedagogický slovník definuje školní věk jako „věk, který se dá vymezit jednak časově (přibližně 6-18 let), jednak povinnou školní docházkou“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2013, s. 303).

### 1.3.1 Fyzický vývoj

Nástup dospívání u jedince je dán genetickou výbavou a určitou individuální variabilitou. S nástupem dospívání úzce souvisí termín sekundární akcelerace<sup>7</sup>. Z hlediska biologického vývoje se období pubescence považuje za důležitý biologický mezník, při kterém se dítě mění v jedince, který je schopen reprodukce. Významným a zcela viditelným signálem dospívání je tělesná proměna jedince. Tělesné změny, které jsou u jedince jasně viditelné, mohou vést ke kritickému postoji k vlastní osobnosti. Postoj k vlastní osobnosti nám dále ovlivňuje celková psychická vyspělost jedince a reakce sociálního okolí. V tomto období může docházet v třídním kolektivu k rozdílům ve vnímání tělesných změn. Ve třídě se mohou nacházet žáci, kteří jsou na dospívání pyšní, zatímco druhá skupina se za ně může stydět (Walterová, 2019, s. 373).

Čáp (2007) uvádí následující biologické změny, které nastávají v pubertě.

- růst postavy
- změna proporcí postavy, přiblížení tvarům těla dospělých mužů a žen
- sekundární pohlavní znaky
- funkce pohlavních orgánů
- zvýšená neurohumorální labilita

Z důvodu změn, které u jedince probíhají v období puberty, se u dospívajícího člověka vyskytuje větší míra podrážděnosti, náladovosti či unavitelnosti.

Vágnerová (2012) poukazuje na význam tělesné atraktivity, která má značnou sociální hodnotu. Pokud je jedinec okolím považován za atraktivního dospívajícího, získává v sociálním prostředí, kde se pravidelně nachází, lepší sociální status. Na druhé straně menší tělesná přitažlivost může u jedince vyvolat impulz, jenž jedince vede k hledání jiných způsobů seberealizace. Atraktivita zejména u dívek má velký podíl na úspěchu mezi

---

<sup>7</sup> Sekundární akceleraci chápeme jako celkové urychlování růstu a vývoje v průběhu staletí. Podle dosavadních výzkumů a šetření se za posledních sto let urychlil nástup dospívání a celkový růst (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 144).

vrstevníky. Na význam tělesné atraktivity upozorňujeme vzhledem ke vztahům, které panovaly mezi dívkami na jedné ze základních škol, které byly využity pro výzkum.

### 1.3.2 Vývoj poznávacích procesů

Celkový vývoj inteligence v období rané adolescence dosahuje kvantitativního vrcholu, kde narůstá počet řešených problémů, dosavadních zkušeností, ale změnou prochází i kvalita myšlení. Jedinci dokáží před nástupem rané adolescence samostatně logicky zařadit „konkrétní pojmy“, se kterými doposud operovali. Důležité je slovní spojení konkrétní pojmy, ze kterého plyne, že jedinec doposud nebyl schopen uvažovat o něčem, co si nemohl konkrétně představit či prožít. Od počátku pubescence většina jedinců dosahuje vyššího stupně logického myšlení. Piaget tento stupeň nazval systémem formálních operací. Dospívající dokáže o vlastních myšlenkách uvažovat, analyzovat, kriticky je hodnotit a vyvozovat závěry. Formálně abstraktní myšlení má zásadní význam pro celou řadu vyučujících předmětů na druhém stupni. Mezi žáky mohou ve třídě nastat značné rozdíly ve vývoji myšlení. Pokud se setkáme s žákem, který je v polovině 6. ročníku na počátku rozvoje stádia formálních operací, zatímco většina spolužáku se v něm již nachází, může dojít k rozdílnosti názorů, co se týče obtížnosti učiva (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Nový způsob uvažování, který nabízí vyšší úroveň myšlení, může vyvolat u žáků odlišné pocity. Jedinci mají možnost uvažovat o nereálných alternativách, které se nemusí jednoznačně stát, ale přinášejí něco nového, co bylo doposud vázané na realitu. Na straně druhé tento způsob může u jedince vyvolat pocity nejistoty. Vzhledem k tomu, že si žáci dokáží ve svých myšlenkách představit, co všechno by mohlo být jinak, stávají se kritickými. Názory na dosavadní svět, ať už jejich nebo přejaté, mají značný význam (Vágnerová, 2012).

O dospívajícím jedinci můžeme říct vzhledem k jeho pohledu na svět následující. (Vágnerová, 2012, s. 388)

- Dospívající bývají nadměrně kritičtí a mají sklon s kdekým polemizovat.
- Dospívající podléhají klamu, že jejich úvahy jsou zcela výjimečné,
- Dospívající bývají v tomto období přecitlivělí a vztahovační.
- Dospívající odmítají výjimky a kompromisy.



- Dospívající bývají radikální.

Proces učení je nejen závislý na úrovni myšlení, inteligence, ale nelze ho oddělit od poznávacího procesu, jímž je paměť. Dospívající využívá při učení účinnější strategie zapamatování. Žáci v tomto období využívají selektivní opakování, přičemž se převážně zaměřují na obtížnější části učiva. Zdokonalují se nejen strategie zapamatování, ale též strategie vybavování je přesnější. Žáci pracují se souvislostmi, snaží se propojit si asociace z vyučovacích předmětů a hledat v nich logické souvislosti. Mezi žáky jsou v procesu paměti a učení značné rozdíly. Někteří jedinci takového maxima nikdy nedosáhnou a využívají mechanické způsoby učení. Vzhledem k rozdílnostem mezi žáky mohou na 2. stupni základní školy nastat obtíže s učením a negativní postoj ke vzdělávání (Vágnerová, 2012).

### **1.3.3 Emocionální vývoj**

V důsledku hormonálních změn, které se u jedince nástupem puberty objevují, dochází ke změnám v oblasti citového prožívání. Citové změny se projevují větší labilitou, kolísavostí emočního ladění, větší tendencí reagovat na běžné podněty a nárůstem emočního zmatku. U jedince je v tomto období těžce předvídatelné, jakým způsobem bude na určitou situaci reagovat. Citové prožitky jsou více intenzivní než v předchozích obdobích, ale jsou spíše krátkodobé a navíc proměnlivé. Při jednání s žákem, u kterého nastaly citové změny, je důležité uvědomit si, že samotný žák si není schopný vysvětlit příčiny svých reakcí, časté podrážděnosti či rozmrzelosti. Ve vývoji myšlení došlo k posílení poznávacího egocentrismu. V souvislosti s citovým prožíváním mluvíme o emočním egocentrismu, který se projevuje přesvědčením, že jsou jejich pocity výjimečné a pro okolí jsou nepochopitelné. Na druhou stranu je v období dospívání typická nechuť projevovat vlastní city veřejnosti. Rostoucí sebeuvědomování, nejistota a především kritické reakce jiných lidí vedou ke vzniku negativních emocí. Negativní emoce mohou vést ke kritickému postoji k vlastní osobě, smutku znechucení ke všemu a všem. Na konci období adolescence dochází k hormonální vyrovnanosti. Lidský organismus se adaptuje na pohlavní dospělost (Vágnerová, 2012).

### 1.3.4 Vývoj sociálních vztahů

Vývoj sociálních vztahů v období, kdy žáci přestupují z prvního stupně základního vzdělávání na druhý stupeň, považujeme za vůbec nejvýznamnější. V systému vzdělávání v České republice, jak již bylo výše v kapitolách uvedeno, dochází ke sloučení dvou někdy i více skupin dohromady. Žáci vytváří z cela novou originální skupinu, kde dochází k vzájemné socializace. Dosavadní sociální role žáků se mohou po přechodu do jiného kolektivu změnit. Pozitivní sociální klima školní třídy po přechodu žáků na druhý stupeň je podmíněno vznikem kvalitních vztahů jednak mezi žáky, ale také s ostatními aktéry vyučovacího procesu. Hrabal (2002, s.48) charakterizuje třídu v období puberty takto *„Vztahy k vrstevníkům a ke skupině se dostávají do ohniska vývoje, sílí potřeba rovnocenného partnerství a korektnosti ve vrstevnických vztazích a zachování „pravidel hry“ a zároveň se formuje požadavek úcty na strany dospělých.“*

Období rané adolescence v oblasti navazování sociálních vztahů žáků můžeme označovat jako experiment. Žák mění vztahy s lidmi nejen v rodinném zázemí, dospělými, ale i s vrstevníky ve školní třídě. Jedinec kriticky hodnotí podřízené postavení vůči autoritám, tj. rodičům a učitelům. Jejich nadřazené postavení respektuje tehdy, když je přesvědčen, že si ho zaslouží. Pubescent na názory nahlíží nejen kriticky, ale snaží se o nich přemýšlet a diskutovat. Typickým znakem pubescenta je odmítání autority, dohadování se s ní a kritické postavení k jejím názorům. Kritický postoj zaujímá dospívající i ke svým vrstevníkům, ale nebývá tak nápadným jako změna postoje k autoritám (Vágnerová, 2012).

V předchozím odstavci jsme se zaměřili na změny, které nastávají u adolescenta ve vztahu k autoritám. Důležité je zmínit, že v období mladšího školní věku je pro dítě zásadní rodinné zázemí, které mu poskytuje pocit bezpečí, lásku, útočiště. Je místem, které vyhledává v situacích ohrožení nebo bolesti. Nástupem adolescence hovoříme o pojmu emancipace od rodiny, což je typický vývojový znak emočního a sociálního vývoje jedince. Vztahy v rodině značně ovlivňují průběh emancipace dítěte od rodičů. Jde o proces, který je významný pro osobní zrání dítěte. Nemůžeme říci, že existují optimální podmínky, jež by usnadnily toto období, kterým si dítě prochází. Rodiče se nechtějí vzdát svého malého „miláčka“ a brání mu v osamocení, přičemž na druhé straně jsou i tací rodiče, kteří dítě nutí do předčasné samostatnosti, pro kterou ještě nedozrálo. Pokud se dospívajícímu z jakéhokoli

důvodu nepodaří uvolnit se ze závislosti na rodičích a přesunout částečně své vazby ke vztahu s vrstevníky, mohou nastat obtíže, které okolí nedokáže objasnit. Láska k rodičům může přejít v nenávisť, úcta až v pohrdání. Jestliže dítě zůstane příliš závislé na rodině a nedojde alespoň k částečnému osamostatnění, může dojít k odmítání nových vztahů, což může mít za následek problémy v začlenění do nového kolektivu ve třídě. Dalším problémem, který může nastat v navazování sociálních vztahů ve třídním kolektivu je uzavření do vlastního světa vůči vrstevníkům (Langmeier, Krejčíková, 2006).

Vágnerová (2012, s. 396) uvádí důležitost sociálních skupin a institucí pro osobnostní rozvoj jedince stejně jako v mladším školním věku, přičemž mají odlišný subjektivní význam a změnil se jejich vliv. Jedná se o tyto sociální skupiny a instituce.

- Rodina
- Škola
- Volnočasová instituce
- Vrstevnická skupina

Vrstevnická skupina v období adolescence je pro jedince důležitější, můžeme říct, že u některých jedinců jsou pozitivní vztahy se skupinou vrstevníků řazeny na nejvyšší příčky. Jedinec se identifikuje s členy skupiny, přičemž aktéři skupiny mu poskytují zdroj emoční a sociální podpory. Skupina si vytváří vlastní hierarchické uspořádání vztahů. Volí si svého vůdce. Členové ve skupině rozvíjí nejen přátelství, ale vznikají zde i první lásky (Vágnerová, 2012, s.395-398).

## **1.4 Kontinuita kurikula**

O přechodu mezi oběma stupni vzdělávání můžeme obecně říct, že je u nás více plynulejší než v jiných vzdělávacích systémech, jelikož v našich podmínkách žáci nepřicházejí na sekundární školy z tolika primárních škol, což je typické např. pro Anglii. Rozdíly mezi žáky v obsahu znalostí, vyučovacích postupech, sociálním zázemí se můžou výrazně lišit, což může vést k celkovému poklesu úrovně žáka ve škole. Dosavadní výzkumy ukazují, že problémy v adaptaci prostředí jsou mnohdy krátkodobé. Mnoha žákům dokonce

změna prostředí vyhovuje a považuje ji za tzv. „start s čistým štítem“ (Nichols, Gardner, 1998, s. 28 in Knecht 2011).

Přestože v našem vzdělávacím systému nevzniká nový sociální kolektiv z tolika primárních škol, nemůžeme přechod mezi stupni označit jako bezproblémový. Řada žáků se potýká se zhoršením prospěchu, které může poukazovat na dlouhodobý a těžce řešitelný problém (Knecht, 2011, s. 106).

Dvořák (2011) potvrzuje ve svém příspěvku myšlenku, že se žáci rychleji adaptují na změny, jež se týkají změn vztahů s vrstevníky nebo odlišné organizace výuky na druhém stupni. Zatímco problémy, které jsou spojené s kurikulem, často přetrvávají dlouhodobě.

Dvořák (2011, s. 58) uvádí tabulku z roku 2009, která zobrazuje počet a podíl opakujících žáků podle ročníků.

*Tabulka 1: Počet a podíl opakujících žáků v roce 2009 (Dvořák, 2011, s. 58)*

<b>Ročník</b>	1	2	3	4	5
<b>Počet opakujících žáků</b>	1015	549	494	459	437
<b>Počet opakujících žáků (promile)</b>	10,7	6	5,4	5	4,8
<b>Ročník</b>	6	7	8	9	-
<b>Počet opakujících žáků</b>	1306	1219	1335	170	-
<b>Počet opakujících žáků (promile)</b>	15,9	14,7	15,9	2	-

V tabulce můžeme vidět nárůst opakujících žáků ročník po přechodu na druhý stupeň. Na konci šestého ročníku opakovalo trojnásobně více žáků než v ročníku předchozím. Čísla opakujících žáků v 6. ročníku jsou dokonce větší než u žáků prvních ročníků, kdy se žáci celkově adaptují na změnu sociálního prostředí (Dvořák, 2011, s. 57).

Knecht (2011) uvádí jako klíčový element kontinuity kurikula učitele a vzájemné spolupráce mezi učiteli prvního a druhého stupně základního vzdělávání. Výsledky výzkumů upozorňují, že učitelé, kteří učí na sekundárním stupni vzdělávání, nejsou dostatečně seznámeni s obsahem kurikula primárního vzdělávání. Prioritou učitelů

sekundárního vzdělávání je dosáhnout cílů vzdělávání, které jsou definované v kurikulárních dokumentech sekundárního vzdělávání. Důsledek malé spolupráce mezi učiteli na primárních a sekundárních školách znemožňuje vzájemnou koordinaci vzdělávacích obsahů.

Dosavadní informace o přechodu z 1. stupně na 2. stupeň základní školy nám ukazují, že se žáci při přechodu musí vyrovnat s určitou zátěží, které jsou vystaveni. Níže zmíníme možnosti, které mohou pomoci žákům lépe se připravit a adaptovat se na změny, jež přechod pro žáky představuje.

Významný podíl při zvládnutí zátěže při přechodu mezi stupni základní školy jsou třídní učitelé 5. a 6. ročníků základní školy a vzájemná spolupráce mezi oběma stupni základní školy. Problematika spolupráce mezi oběma stupni na základě proběhlé výzkumného šetření (Holubová 2011) rozděluje učitele na tři kategorie, jaké lze z řad pedagogů z přestupů žáků přistupovat. Pro usnadnění přechodu je důležité žáky na přesun připravit, zvláště pokud žáci přecházejí do zcela jiné organizace a vytvářejí nový kolektiv. Zvláštní místo si v této problematice zaslouhuje spolupráce mezi třídním učitelem či učiteli pátých ročníků a budoucím třídním učitelem šestého ročníku. Velkou změnu u žáků na druhém stupni představuje střídání učitelů. Zatímco na prvním stupni se většina žáků setkává především se třídním učitelem, na druhém stupni může dojít k situaci, kdy budou mít žáci na každý předmět jiného pedagoga. Řada ředitelů s tímto problémem pracuje a snaží se, aby se žáci už na prvním stupni setkali s více než jedním vyučujícím. Velký důraz se klade na třídní učitele nově vzniklých 6. ročníků, kteří mohou významně ovlivnit kvalitu třídního klimatu (Starý, Kubalová, 2011). Ve výzkumné části budeme blíže hovořit, jak vybrané základní školy vzájemně spolupracují na usnadnění přechodu žáků z jedné organizace do druhé. Dále uvedeme možnosti, které základní školy využívají pro vytvoření nového pozitivního klimatu třídy.

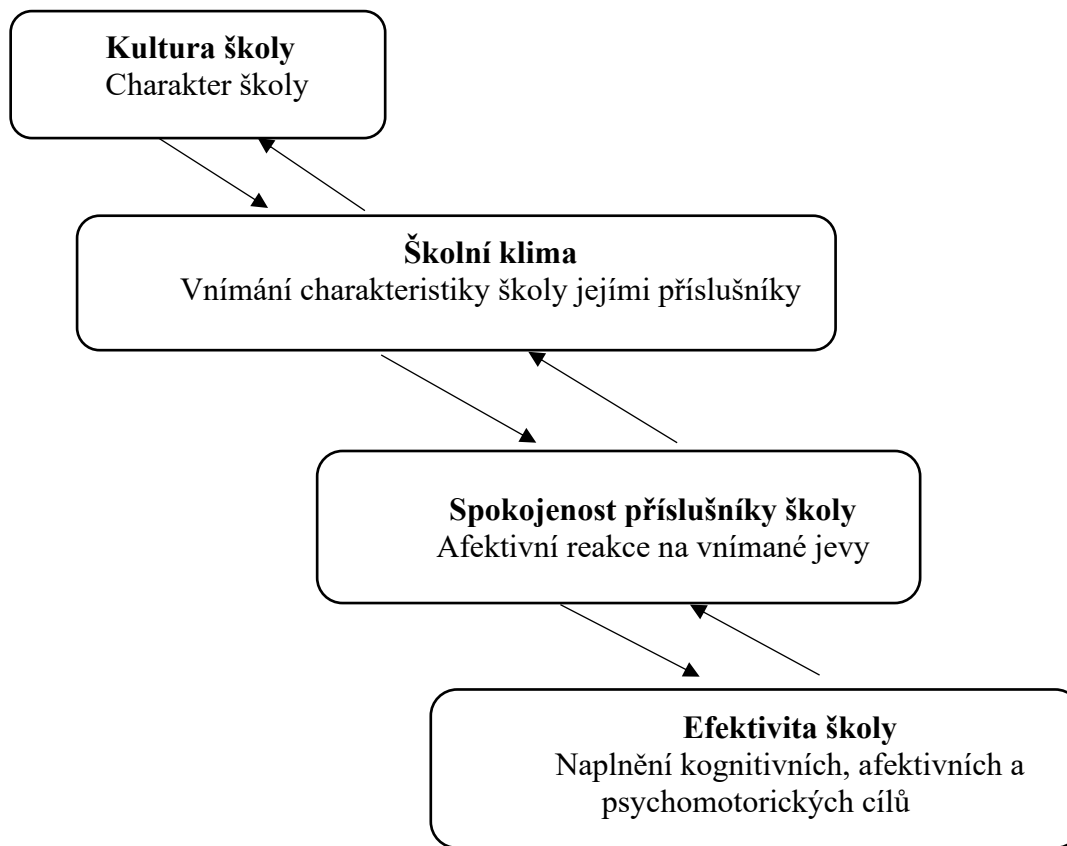
Žáci, kteří musejí z vlastního rozhodnutí či nutnosti přejít z jedné základní školy do druhé, případně na víceletá gymnázia, se musí nejen adaptovat na změny, jež se týkají obsahu učiva a jeho náročnosti, novému sociálnímu kolektivu, ale především s odlišnou kulturou školy. Kultura školy může významně ovlivnit zátěž, která je s přechodem na druhý stupeň spojována.

## 2 Kultura školy

Problematika přechodu žáků z 1. stupně na 2. stupeň souvisí s dalšími velkými fenomény, které mohou značně ovlivnit úspěšnost žáka ve vzdělávání, začlenění do kolektivu, v jeho dalším vývoji, ale také v jeho celém následujícím životě. Žáci po přechodu na druhý stupeň v rámci jiné organizace nezískávají jenom nové spolužáky, ale musí se adaptovat na odlišnou kulturu školy. Můžeme jednoznačně říci, že každá kultura školy je individuální. Odlišnost kultury lze přirovnat k individualitě jednotlivce. Některé vlastnosti mohou být vzájemně podobné, ale o identitě nelze mluvit. Kulturu školy lze považovat za významný faktor při zvládnutí přechodu žáka z primárního na sekundární stupeň základního vzdělávání.

Než se zaměříme na objasnění termínu kultura školy, pozastavíme se u samotného termínu škola. Školu označujeme jako samostatný celek mající vymezený účel existence a cíle, které jsou formulovány nejen zvenčí, ale podílí se na nich též škola sama. Jestliže si škola vytyčí cíle, musí odpovídat pravidlům a požadavkům, jež jsou dány zvenčí a mají obecnou platnost. Pokud škole dáme přirovnání „škola jako specifická organizace“ vycházíme z toho, že si škola sama volí specifika procesu vzdělávání a výchovy, která ve škole probíhají. Škola je dále specifická v nárocích na vedení školy, řízení a správu školy a v kvalitní přípravě vedoucích pracovníků škol pro tyto činnosti. Každá škola si stanovuje a přizpůsobuje vlastní cíle, kterých chtějí všichni pracovníci školy společně dosáhnout. Na školu působí skupiny či jednotlivci, které mají často protikladné zájmy, očekávání a požadavky, což může vést ke konfliktům mezi výchovnými a vzdělávacími prioritami. Z těchto důvodů není škola schopna vyhovět všem požadavkům, ať už ze strany okolí nebo aktéru uvnitř školy. Specifika škol je důležité zdůraznit, podpořit a důsledně je reflektovat i v přístupech k vedení, správě či řízení školy (Pol, 2009).

Na níže uvedeném schématu si ukážeme, jak je možné chápat vztah mezi kulturou školy, klimatem školy, spokojeností příslušníků školy a efektivitou školy. Termínem sociální klima se budeme zabývat v další kapitole práce.



Obrázek 5: Souvztažnost mezi pojmy (Obdržálek, 2002 in Kašpárková, s. 37, 2009)

Pokud chceme definovat termín kultura školy, využijeme inspiraci pedagogického slovníku. Je důležité rozlišit od sebe termíny kultura školy a klima školy. Klima školy příkládá důraz na vnímání, prožívání a hodnocení všeho, co se v životě školy a jejích aktérů děje.

Zatímco kultura školy zahrnuje:

- hodnoty a normy školy, které se promítají do vize školy, tradují se v symbolech, rituálech a ceremoniích školního života
- hodnoty a normy se promítají do koncepce školy, stylu vedení a řízení školy, do projevů chování žáků, učitelů a dalších pracovníků školy
- ovlivňují vztahy školy a jejího okolí, k sociálním partnerům a rodičům

(Průcha, Mareš, Walterová, 2013, s. 135).

Pol a kol. (2005, s. 7) objasňují pojem kultura školy jako určitý optimální vztah, který zároveň poukazuje za nedostatky aktuálního stavu. Kulturu školy lze charakterizovat třemi podstatnými jmény, jimiž jsou přání (jakou chceme školu mít), očekávání (jaká by měla škola být) a normativnost (co a jak škola plní). Všechny tyto charakteristiky ovlivňují proces vzdělávání a jsou významné pro pozitivní vztah žáka ke školnímu prostředí. Pol a kol (2005, s. 8-15) popisují v publikaci podrobněji inspirace pro hledání pojmu kultura školy.

Vzhledem k výzkumu, který tato práce obsahuje se kloníme k vymezení pojmu, který uvádí Walterová. Pojem kultura školy vidí jako pojem, který „zahrnuje klima školy, styl vedení lidí, soudržnost při uplatňování společenských strategií, pedagogickou koncepci, definování lidí ve škole, mezilidské vztahy, motivující faktory, fyzické prostředí školy a její image (Walterová, 2001, s. 89).

Kultura školy je v centru dění výzkumníku vcelku krátkou dobu. První teorie o významu kultury školy byly už v polovině 60. a začátkem 70. let minulého století. Podle těchto teorií znamenalo sociální zázemí pro úspěch žáků v učení daleko více než výchovná a vzdělávací práce školy. V 90. letech se výzkum kultury školy jako celku odklání do pozadí a výzkumníci se orientují na zkoumání jednotlivých subkultur školy (učitelé, žáci, vyučování, rozhodování). Převážná část prací se především soustředila na poznání jevu kultury školy. Výzkumníci si poté uvědomili důležitost pojmu kultura školy a jejich pozornost přešla ke zkoumání možností změn ve školách a na proces práce s kulturou školy. Účelem zkoumání kultury školy může být např. efektivita a produktivita práce školy, řešení problému ve školách, využití potenciálu spolupráce a komunikace, řízení změn ve škole, prožívání spokojenosti, motivace, identifikace lidí uvnitř i okolo školy, zaměřenost chování lidí na to, co je ve škole a pro školu hlavní. Kulturu školy ovlivňuje nejen samotná tradice a historie konkrétní školy, ale také tradice a historie škol obec (Pol a kol, 2005)

V roce 2002 byl v České republice proveden Polem a kol. (2005) výzkum, který měl za cíl poznat charakteristické rysy kultury české školy a poznání možností dalšího rozvoje kultury školy na našem území. Předvýzkumu se zúčastnilo patnáct ředitelů základních škol v Jihomoravském kraji. Níže uvedeme oblasti fungování škol, které byly nejen využity v předvýzkumu, ale v literatuře jsou též spojovány s pojmem kultura školy.



Tabulka 2: Oblasti fungování školy (Pol a kol., 2005, s. 39)

1.	<p><b>Shoda na principech</b></p> <p>Schopnost a ochota všech skupin lidí ve škole (vedení, skupin učitelů a ostatních pracovníků, žáků) sjednotit se na vlastních pravidlech fungování školy.</p>
2.	<p><b>Vytváření vize a proces směřování k ní</b></p> <p>Všichni lidé ve škole (vedení, učitelé, žáci, ostatní pracovníci) pracují na vytváření a naplňování společné představy o budoucí podobě školy.</p>
3.	<p><b>Otevřenost školy</b></p> <p>Spolupráce a komunikace školy s rodiči, obcí, inspekcí a ministerstvem školství. Prezentace školy na veřejnosti.</p>
4.	<p><b>Styl řízení a vedení</b></p> <p>Řízení příkazy či informacemi. Vedení lidí především na základě vnější motivace (odměny, formální pravidla) nebo vnitřní motivace.</p>
5.	<p><b>Vývoj a proměna školy</b></p> <p>Průběžné a systematické změny v organizaci práce školy. Svoboda experimentovat s novými postupy.</p>
6.	<p><b>Kolegiální podpora</b></p> <p>Výměna zkušeností, profesionální dialog a spolupráce mezi kolegy – učiteli. Využití zpětné vazby od kolegů.</p>
7.	<p><b>Fyzické prostředí</b></p> <p>Umístění školy, jednotlivé budovy, veškeré vybavení a jeho optimální využívání.</p>
8.	<p><b>Profesní růst</b></p> <p>Podpora osobnostního a profesního růstu pracovníků školy, vytváření podmínek pro další vzdělávání a rozvoj pracovníků.</p>
9.	<p><b>Neformální život školy</b></p> <p>Lidé se ztotožňují se symboly školy, hlásí se ke své škole. Tradují se zvyky a pravidla při společném setkávání.</p>
10.	<p><b>Práce s konfliktem</b></p> <p>Způsob řešení konfliktů, práce s „problémovými“ lidmi. Řízení disciplíny pracovníků i žáků.</p>

V souvislosti s výsledky výzkumu zmíníme další významnou oblast, kterou sami ředitelé při výzkumu označili za klíč k celému chodu školy. Jedná se o oblast „Prostředí podporující učení a vyučování“, jež byla zvolena jako další pro účely zkoumání. Zmíněná oblast se, jak už lze odvodit z názvu, vztahuje k základním procesům uskutečňujícím se ve škole. Mluvíme o procesu učení a k němu doplňujícím procesu vyučování.

Pol a kol. (2005, s. 56) upozorňují na vytváření vhodných podmínek pro učení a vyučování a jejich značný rozpor. Oba procesy jsou téměř vždy realizovány za jiných skutečných podmínek, než za kterých bychom chtěli. Škola by měla být schopná vytvářet ve vyvážené proporcii podmínky pro vyučování stejně jako podmínky pro učení. V běžných školních podmínkách vzniká těžko odstranitelný konflikt mezi individuálním učením žáků a hromadnou či skupinovou organizací vyučování. Můžeme říci, že do procesu vyučování a učení se promítá nespočet vlivů z vnějšího okolí, nikoli z prostředí školy. Z toho vyplývá, že oba zmíněné procesy se mění a žádné upořádání podmínek není stoprocentní a definitivní.

O významu spolupráce mezi jednotlivými aktéry školy není pochyb. Kvalitní spolupráce učitelů a dalších pracovníků ve škole a jejím bezprostředním okolí znamená žádat změny jejich chování, změny pracovního prostředí ve škole i změny vnějšího prostředí. Na mnohých školách učitelé a ostatní pracovníci školy z různých důvodů nedostatečně vzájemně komunikují, nediskutují o výchově a vzdělávání. Nepředávají si vzájemné zkušenosti se žáky, nehledají společná řešení problémů, které mohou nastat.

V předchozí kapitole jsme představili možné typy přechodů žáků z primárního stupně na sekundární stupeň základní školy. Pokud se stupně základní školy nacházejí v oddělených budovách, ale patří pod jednu organizaci, je bezpodmínečně nutné, aby mezi sebou učitelé nejen spolupracovali a předávali si informace a zkušenosti o žácích, ale také vytvářeli prostředí podporující učení a vyučování. V souvislosti s přechodem žáků může dojít k jeho usnadnění. Učitelé mohou společně připravovat podmínky pro přechod žáků, i když se jedná o stejnou základní školu a stejného ředitele, každá budova školy bude mít v některých oblastech odlišnou kulturu školy.

Ředitelé základních škol označili překážky, které ovlivňují vzájemnou spolupráci mezi učiteli (Pol, 2009, s. 71).

- nedostatek času (možnost přetížení učitelů)
- vnější podmínky práce (celková situace ve školství, nedostatečné financování, hrozba nezaměstnanosti, vysoké úvazky, nízká učitelská prestiž)
- mezilidské vztahy (špatná atmosféra ve škole, feminizace školství, mezigenerační nepochopení, nedůvěra, sobectví, individualismus, závist, rivalita, nedostatek tolerance)
- osobní překážky (osobností vlastnosti lidí ve školách a jejich emocionalita – strach, ostych, nejistota, nízké sebevědomí, uzavřenost, ale také pohodlnost, neochota, únava, nezáměr a skepse mnohých učitelů)
- jiné překážky (organizační práce, nedostatky v kvalifikaci a dalším vzdělávání učitelů, složení učitelského sboru, malá integrace předmětů)

Rozvoj kolegiality a spolupráce je jedna z hlavních strategií zkvalitňování práce škol. Pro rozvoj kolegiálních vztahů je podstatná citlivá kultivace kultury školy. Pokud vzájemná kolegialita vzniká vnucením, později se může jednat spíše o překážku než o příležitost ke kvalitnímu způsobu učení a společné spolupráci. V praxi je vhodné najít takový způsob spolupráce, který umožňuje rovnováhu mezi individualitou a kolegialitou. Individuální rozvoj jedince je podstatný stejně tak jako schopnost jedince jednat s druhými. Zapojení všech pracovníků školy na vytváření kultury je zcela nezbytné. Literatura uvádí tři faktory, které hrají hlavní roli při zapojování učitelů do vedoucí práce. Jedná se o tyto faktory (Pol, 2007, 72-75).

#### Konstrukce profesionální role učitele

- učitelovo přesvědčení a očekávání, představy a požadavky prostředí

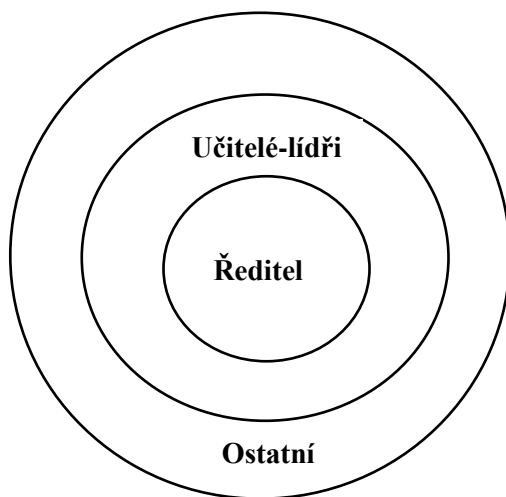
#### Organizace prostředí

- organizační struktury, organizační kultura, sociální kapitál

#### Osobní schopnosti

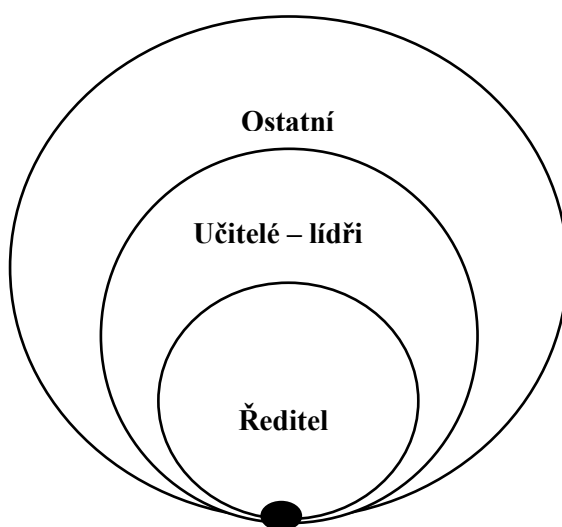
- autorita, znalosti (pedagogické, organizační), porozumění situaci, dovednost práce s lidmi

Pol (2007, s. 75) upozorňuje na primární odpovědnost role ředitele a jeho nejbližších spolupracovníků v čele za vedení a řízení procesů učení a spolupráce ve škole. Níže ukážeme tři modely vztahů vedení, učitelských lídrů a širšího okolí.



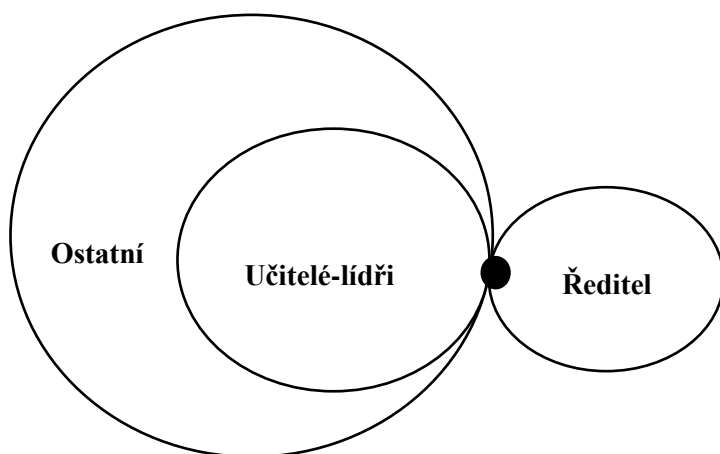
Obrázek 6: Nárazníkový model (Anderson, 2004 in Pol, s. 75, 2009)

Ředitel je v tomto modelu obklopen angažujícími se učiteli. Ředitel je z řad učitelů obklopen zónou, která ředitele může před ostatními chránit, zároveň ho může izolovat. Učitelé-lídrři stojící vpřed vyvíjejí na ostatní učitele tlak tím, že vyžadují plnění rozhodnutí, která byla vydána ředitelem školy. Vedoucí učitelé zprostředkovávají vztahy ostatních k řediteli. Tento model může vést k situaci, kdy má ředitel pocit, že škola funguje bez obtíží, ale nedokáže objektivně posoudit, co se děje uvnitř školy nebo nedokáže reagovat na vnější vlivy. Zmíněný model může bránit rozvoji kolegiality (Pol, s. 76, 2009).



Obrázek 7: Interaktivní model (Anderson, 2004 in Pol, s. 76, 2009)

V interaktivním modelu bývá ředitel v častém kontaktu se všemi zaměstnanci. Ředitel je pro všechny pracovníky viditelný a rozsáhle zapojuje do chodu školy všechny pracovníky. Učitelé vlastní angažování na chodu školy považují za smysluplné, jeví zájem aktivně se zapojit do rozhodování, z čehož plyne zapojení mnoha jedinců a skupin. Do kontaktu se dostávají neformální i formální lídři. Interaktivní model představuje zdravé prostředí pro vedení zaměřené na změny (Pol, s. 76, 2009).



*Obrázek 8: Konkurenční model (Anderson, 2004 in Pol, s. 77, 2009)*

U konkurenčního modelu mluvíme o tzv. „vnější smyčce“, která nám ukazuje pozici ředitele proti vedoucím učitelům, jež se snaží převzít velkou část rozhodování na svou stranu. Mezi pracovníky může docházet ke ztrátě důvěry a vzniku konfliktů na pracovišti. Při rozhodování si konkurují ředitel a učitelé, kteří chtějí být těžištěm rozhodování. Takoví učitelé mají výrazné názory a snaží se je prosadit, v určité situaci můžeme mluvit o schopnosti „postavit se řediteli“. Oproti interaktivnímu modelu je konkurenční model považován za prostředí nezdravé a obtížné se v něm realizují změny (Pol, s. 76, 2009).

Spolupráce a učení mají pro rozvoj školy a její celkovou kultury zásadní význam. Procesy učení a spolupráce můžeme charakterizovat jako proměnlivé, citlivé a nejisté, které se dají obtížně uchopit, vymezit, změřit a dostat pod absolutní kontrolu. Oba procesy se mohou, ale nemusí vzájemně doplňovat a podporovat, mohou mít odlišnou míru intenzity a odlišnost ve výsledcích. Obecně můžeme říci, že učení a spolupráce se ve škole obvykle

vždy vyskytuje. Důležitým úkolem je systematické vedení a řízení obou procesů. Jestliže k procesům nebudeme přistupovat systematicky a dále s nimi pracovat, hrozí riziko strnulosti. Dosavadní poznatky poukazují na důležitost věnovat dostatek pozornosti a podpory těmto procesům. Jedním z cílů základních škol je rozvíjet u žáků potřebné kvality k učení a spolupráci. Samotní učitelé musí mít dostatečně osvojené kvality těchto procesů, pokud chtějí být úspěšní při rozvíjení kvalit u žáků. Současně chceme, aby byly kvality učení a spolupráce součástí kultury školy (Pol, s. 79-80, 2009).

Podle výsledků výzkumu (Pol, 2006) jsou považovány za hlavní aktéry školního života učitelé, ředitelé a další lidé z užšího vedení školy, zřizovatel, rodiče a žáci. Učitelé jsou považováni za nejvýznamnější aktéry ve všech oblastech chodu školy. Ředitelé označují učitele za největší oporu při rozvoji a změně kultury školy v jednotlivých oblastech. Roli žáků je v porovnání s rolí učitele vymezen menší prostor v klíčových oblastech fungování školy.

Podle Obdržálka (2002 in Kašpárková, s. 36, 2009) „*působí školní klima zpětně po určitém období na školní kulturu, podmiňuje spokojenost pracovníků, žáků či učitelů. Spokojenost pak zpětně pozitivně působí na kulturu školy*“. Jestliže na půdě školy panuje pozitivní prostředí a aktéři školy se cítí spokojeně, zvyšuje se celková efektivita školy. Z tohoto důvodů nemůžeme opominout právě zmíněný fenomén kultura školy, který může značně ovlivnit přechod žáků na druhý stupeň v rámci jiné organizace. Pokud na předchozí škole, kterou žáci navštěvovali a zároveň na budoucí organizaci, kam žáci přestoupí, panují kladné vztahy mezi aktéry, panuje vzájemná spolupráce a motivace dosáhnout pozitivních výsledků školní práce, můžeme předpokládat, že přechod na 2. stupeň základní školy nebude pro žáky znamenat přílišnou zátěž (Kašpárková, 2009).

### 3 Sociální klima školy a školní třídy

České školy prošly v minulosti značnou reformou kurikula. Hlavním cílem školního vzdělávání se staly klíčové kompetence. Kvalitní dosažení těchto cílů je považováno za velmi náročné a dlouhé. Pokud chceme, aby cíle byly naplněny, musíme ve školách změnit obsah, aktivity a činnosti vyučování. Změny zasáhly i oblast skrytého kurikula, které se zabývá vzájemnými vztahy mezi učiteli, žáky a jejich rodiči, sociální strukturou ve škole, třídách a v neposlední řadě klimatem školy. Poslední zmíněný termín, klima školy, má zásadní význam pro reformu kultury školy, které byla věnována pozornost v předešlé kapitole. Ovlivňuje spokojenost lidí, chuť pracovat a zapojit se do vytvoření optimálního prostředí pro kvalitní vzdělání žáků. Musíme tedy vědět, jak klima vzniká, co ho ovlivňuje, jaké jsou jeho účinky a charakteristiky ve školách, jaký je proces jeho změn (Grecmanová, 2008).

Navození příznivého sociálního klimatu na půdě školy, může zajistit kvalitní rozvoj žákovy osobnosti. V současné době si společnost, konkrétně učitelé, pedagogové i rodiče uvědomují, že žák se nepohybuje pouze v tzv. mikroklimatu „své třídy“, ale žije a sdílí své sociální zážitky, životní zkušenosti, jednání s učiteli, vedením školy, spolužáky. To vše si odnáší do života (Mareš, 2007 b, s 595).

Žádané či nežádané chování vůči spolužákům, i učitelům, celkovou úspěšnost žáka, to vše můžeme označit za proměnné, které jsou ovlivňovány nejen osobností žáka a jeho zvláštnostmi, ale značný význam má také školní mikro-sociální prostředí (prostředí školy, třídy). Jedná-li se o školní třídu, vzniká v ní specifická sociálněpsychologická proměnná, kterou označujeme jako sociální klima školní třídy (Mareš, 2007 a, s. 565).

Dalším prostředím, kde se s pojmem klima setkáváme, je prostředí společenské. Mezi pojmy prostředí a klima je značná vazba, která má za následek mylné ztotožňování. Prostředí můžeme charakterizovat jako objektivní realitu se souborem faktorů (bytosti, procesů, jevů, podmínek, činností), jimiž je člověk v průběhu života obkloповán. Faktory mají pro jedince značný význam a hodnotu, jsou s nimi v interakci a ovlivňují jej. V prostředí se vyskytuje nespočet činitelů, vlivů, které si člověk uvědomuje, zpracovává, hodnotí. Jedinec je považován za významného tvůrce prostředí, ale rovněž aktérem při jeho posuzování. Klima

tedy nelze vysvětlit pouze jako prostředí. Je však považováno za kvalitu, která z tohoto prostředí vyplývá. Za zásadního činitele klimatu považujeme lidského jedince (Grecmanová 2008 s. 9).

Termín atmosféra z hlediska školního klimatu je charakterizován jako krátkodobé emoční naladění, které je situačně podmíněné. Časový rozsah určité atmosféry může mít trvání řádu minut, hodin, výjimečně i déle. Pro názornost si můžeme představit určité situace ve vyučování žáků např. atmosféra opakovací hodiny, atmosféra maturitní zkoušky, atmosféra řešení konfliktů v kolektivu. Můžeme zcela jasně říct, že jednotlivé stavy atmosféry budou vycházet z konkrétních situací. Zmíněná krátkodobost je považována za elementární rozdíl mezi vztahem pojmů atmosféra a klima (Mareš, 1998).

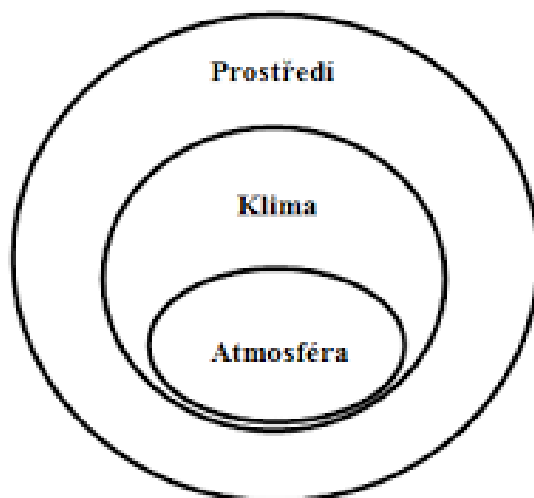
Závěrem můžeme říci, že termíny atmosféra a klima obsahují pouze psychologickou dimenzi, na rozdíl od termínu prostředí, který obsahuje i další aspekty (Lašek 2009 s. 40). Prostor označujeme jako nejjobecnější a nejužívanější pojem ze zmíněných termínů. Termín zahrnuje nejen psychologickou dimenzi, ale zahrnuje další objektivně zjistitelné aspekty (Mareš, Ježek 2012 s. 7).

J. Mareš a S. Ježek (2012, s. 7) uvádí následující zjistitelné aspekty prostředí.

- aspekty hygienické: kvalita osvětlení, vytápění, větrání, kvalita úklidu, přítomnost alergizujících či jiných škodlivých látek v prostředí třídy
- aspekty architektonické: prostorové řešení třídy, úroveň jeho vybavení, možnost variovat její tvar a velikost, rozmístění školní nábytku
- aspekty ekonomické: vhodnost tvaru školního nábytku, nastavitelnost výšky, sklonu a uspořádání pracovního místa žáků i učitele, umístění technického zařízení
- aspekty akustické: úroveň šumu a hluku, dozvuk, odraz zvuku
- aspekty estetické: barevnost stěn a tabule, výzdoba prostoru třídy



Následující obrázek 1 nám naznačuje vztahy mezi zmiňovanými třemi pojmy.



Obrázek 9: Vztah a vazba mezi termíny klima, atmosféra a prostředí (Lašek, 2007, s. 41)

### 3.1 Klima školy

Pedagogický slovník definuje klima školy jako „sociálně psychologickou proměnnou, vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a sociální procesům, které fungují v dané škole, tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci příp. zaměstnanci školy“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2013, s. 125).

Mareš (2005, s. 37) uvádí tři možná přiblížení pojmu klima školy. My se zde zaměříme na třetí přiblížení, které se snaží načrtávat charakteristiky, jež jsou pro termín důležité. Níže můžeme sledovat výčet charakteristik.

- jev dlouhodobého charakteru, dynamicky se měnící v čase
- subjektivně vnímaný, prožívaný a hodnocený jev
- jev, na jehož vzniku, fungování a proměnách se výrazně podílejí tito aktéři: učitelský sbor, učitelé jako skupiny a jednotlivci, vedení školy, školní třídy, žáci jako skupiny a jednotlivci včetně ostatních pracovníků (školní speciální pedagog, výchovný poradce, školní psycholog, administrativní pracovníci),

rodiče, představitelé státní správy, která zodpovídá za školství, představitelé komunity, v níž škola funguje

- jev, který lze probádat v jeho různých podobách např. v aktuální podobě, preferované podobě, žádoucí podobě, retrospektivní podobě
- jev, který zpravidla vnímají, prožívají a hodnotí jedinci i skupiny odlišně
- jev, který můžeme chápat jako nezávisle proměnnou a zkoumat její dopady na aktéry anebo jako závisle proměnnou, když se snažíme zavádět ve škole určité změny a provádět cílevědomé intervence

Urbánek (2008) přikládá další významnou povahu školy, která je nazývána kontinuální povaha. Aktéry vnímaná realita je ovlivněna událostmi, jež se odehrály v minulosti, událostmi probíhajícími v současnosti a také očekávanými ději probíhajícími zejména uvnitř sociální skupiny.

Z výše vymezených charakteristik termínu klima školy, se snažíme vycházet při jeho diagnostice. Můžeme říci, že celkové klima školy není jednoduchý jev, nýbrž se vyznačuje komplikovanou vnitřní strukturou. Charakteristika klimatu školy je podmíněna nejen objektivními faktory, ale na tvorbě klimatu se spolupodílí řada skupin aktérů, jako jsou žáci, učitelé, personál atd. Jednotlivé zmíněné skupiny poté mají vlastní relativně typické subklima, pro které jsou využívány rozdílné diagnostické nástroje (Urbánek, 2008).

Mareš (2003 s. 43) ve svém příspěvku zmiňuje subjektivní a objektivní indikátory, z nichž můžeme při studiu klimatu vycházet. Objektivní indikátory nejsou podmíněně závislé na názoru aktérů, osobním míněním, naopak subjektivní indikátory zahrnují individuálně či skupinově různorodé způsoby vnímání, prožívání a hodnocení toho, co se ve škole děje.

Zde můžeme vidět příklady objektivních a subjektivních indikátorů klimatu školy.

Tabulka 3: *Objektivní a subjektivní indikátory klimatu školy (Mareš, 2003, s. 43)*

Typ indikátorů	Příklad indikátorů
	intenzita osvětlení v prostorách školy
	staří školní budovy
	počet žáků školy (velikost školy)
objektivní indikátory	průměrný roční plat učitele
	počet hodiny skutečně věnovaný výuce
	kvalifikační struktura učitelského sboru
	sociální složení žáků školy
	průměrný počet žáků ve třídě
	vnímaná sociální opora
subjektivní indikátory	Afiliace
	Spokojenost
	pocit přátelství, otevřenosti, nadšení u učitelů
	pocit bezpečí ve škole
	vnímaný vliv ředitele na dění ve škole
	spravedlnost pravidel
	pocit svobody, volnosti v učitelském sboru
	Porozumění
	vztahy mezi žákem a učitelem

V průběhu historie můžeme najít různé typy klimatu školy v různých školských systémech (reformní<sup>8</sup>, tradiční školy<sup>9</sup>), stupních (1. stupeň ZŠ, 2. stupeň ZŠ, střední školy), druzích a formách škol (střední, gymnázia, odborná učiliště), případně ve školách různých

<sup>8</sup> Reformní školy spadají pod souhrnné označení pro různé teoretické koncepce a praktické snahy vytvářející modely alternativní školy. Reformní pedagogika byla rozvíjena zvl. V 1. polovině 20. stol. J. Deweyem, M. Montessoriovou, P. Petersenem (Průcha, Mareš, Walterová, 2013, s. 243).

<sup>9</sup> Tradiční školy jsou takové, které pracují dnes běžným způsobem podle některého ze schválených vzdělávacích programů (Průcha, 2004, s. 115).

regionů (školy na vesnici, ve velkém městě). Grecmanová (2008) ve své publikaci zmiňuje možné typy klimatu.

Můžeme konstatovat, že klima školy není lehce uchopitelný fenomén. Jeho samostatná diagnostika je náročná. Rozpracování klimatu školy nemusí vždy dovést k přesným, vědeckým i praktickým poznatkům. Složitost bádání v konkrétní oblasti a obtížnost účinných intervencí můžeme odhadovat (Mareš, 2003).

Stanislav Ježek uvádí možnosti, z kterých vyplývá otázka nízkého zkoumání klimatu školy u nás (Ježek in Mareš 2003).

- protože to vyžaduje spolupráci a otevřenost učitelů a ti se cítí ohrožení
- protože to vyžaduje souhlas a spolupráci vedení školy, a to se může cítit ohroženě
- protože není snadné najít a používat vhodné diagnostické metody
- protože to kompenzačně může zasahovat do sféry školní inspekce
- protože není snadné zjištěné výsledky k něčemu vztáhnout (normy, standardy školy)

V České republice fenomén klima školy začal být aktuální až po roce 1990. Prvotně se této problematice věnovali např. Jan Mareš (1998, 2000), Jan Lašek (1991, 1995). Výzkumy se zaměřovaly prvotně na sociální klima školní třídy, komunikační klima ve třídě a klima učitelských sborů. Odborníci na našem území si kladou za cíl propracovat terminologická východiska, zpřesňování představ a kategorií, ale také využívání klimatických pojmů v jazyce pedagogické vědy (Grecmanová, 2008 s.97).

### **3.2 Klima školní třídy**

Fenomén klima školní třídy nebyl v minulosti považován za odborný pojem. Využíval se především pro jakési metaforické vyjádření toho, co je pro konkrétní třídu dlouhodobě charakteristické až typické (Mareš, Ježek, 2012). Obdobně jako u klimatu školy existuje řada definic, které se snaží přiblížit zmíněný fenomén. Níže zmíníme výběr definic.

Robert Čáp (2010, s. 13) ve své publikaci popisuje sociální třídní klima těmito slovy: „*Souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.*“

Klima školní třídy společně vytvářejí všichni žáci, kteří navštěvují konkrétní školní třídu, skupiny žáků, které vznikají rozdělením třídy jako celku, a jedinci stojící mimo tyto skupiny, jednotliví žáci a samotní učitelé vyučující třídu. Zmíněné účastníky označujeme souhrnným názvem aktéři klimatu (Mareš, 2007 a, s. 565).

Fenomén sociální klima školní třídy a školy a jeho definování nalezneme v mnoha publikacích<sup>10</sup>. Jednotliví autoři k definování pojmů přistupují z různých hledisek, využívají různé termíny např. prostředí, klima, atmosféra, charakter, étos. Aby nebylo definování tak snadné, k těmto termínům se přidává řada různých přívlastků: učební, edukační, sociální, výukové, psychosociální, sociálně – emocionální, sociálně – psychologický. Z čehož můžeme vyvodit obtíže se správným pochopením termínu (Mareš, 2007 a, s. 567).

### **3.3 Školní třída jako sociální skupina**

Školní třída<sup>11</sup> je považována vedle rodinného zázemí za nejvýznamnější část sociálního prostředí. Začátek školní docházky je pro dítě zásadní, do života mu vstupuje model společenského života. Školní třída zastupuje společnost, zároveň má jistou míru intimity, aby byla schopna dítěti usnadnit přechod z rodinného prostředí do širšího sociálního prostředí (Řezáč, 1998, s. 205).

Řezáč (1998 s. 205) ve své publikaci upozorňuje, že osvojování si role žáka vnáší mnoho změn do života žáka z hlediska sociálního chování a klade zvýšené nároky na jeho sociální učení. Dítě se učí posuzovat, vnímat výsledky činností nejen svých, ale ostatních

---

<sup>10</sup> Mareš (2007, s. 567) uvádí, že v oblasti sociálního klimatu, existují desítky termínů, z nichž v dostupné literatuře jich bylo nalezeno přes padesát.

<sup>11</sup> Řezáč (1998, s. 208) popisuje školní třídu z psychologického hlediska jako prostředí, v němž dochází k sociálnímu rozvoji jedince prostřednictvím procesu učení.

vrstevníků ve třídě s ohledem na objektivní a institucionalizovaná kritéria. U dítěte se objevuje sebehodnocení, sebepercepce, objektivizace. Žáci se při nástupu do školní třídy shledávají s uspořádáním a organizací činností (časový rozvrh, řízení a vedení učitele), což vede ke konfrontaci impulzivní motivace s časoprostorovou uspořádaností prostředí. Uspořádání vztahů a činností ve školní třídě žáka vede k ovládnutí jeho spontánnosti, ke změnám v citovém prožívání, ale i ke změnám v emotivním prožívání. Dítě objevuje v důsledku zapojení do skupinových, kolektivních vztahů motivy k činnosti v aktivitách a chování ostatních členů skupiny i jejich vzájemných vztazích. Dítě skrz roli žáka objevuje a chápe smysl skupinových hodnot a norem v případě, že se promítají do výchovně-vzdělávacích interakcí jako činitele, jenž usnadňují dění ve školní třídě.

Začátek školní docházky u dítěte způsobuje změny, které nastávají v sociálním chování. Řezáč (1998, s. 205) uvádí tyto základní změny:

- výkon jako dominující hledisko posuzování
- formalizace činností a aktivit
- rozvrstvení sociálních kontaktů
- objektivizace vztahu k sobě
- institucionalizovaná kritéria výkonu
- strukturace vrstevnických vztahů
- regulace a seberegulace skrze neosobní kritérium
- rozmanitost modelů (vzorů) chování vrstevníků (ve stejné instituci)

Přestože se výzkumná část práce týká změny sociálního klimatu žáků při přechodu z prvního stupně na druhý stupeň, výše uvedené změny při nástupu dítěte do školního prostředí považujeme za důležité při každé změně prostředí, kde probíhá proces učení. Zvláště pak přechod žáků na druhý stupeň základní školy, která se nachází v jiné instituci, vyvolává u žáků značné, ne vždy zvladatelné změny.

Školní třídu považujeme za specifickou skupinu, která je pro jedince významná z důvodu délky času, který dítě ve skupině stráví. Žákovi je na počátku školní docházky, případně při změně výběru základní školy, přidělena školní třída, která se stává jeho

základnou, kterou nelze<sup>12</sup> vyměnit za jinou. Nevyhovující složení aktérů třídy může pro žáka znamenat značnou zátěž zvláště po přechodu na druhý stupeň, kde dojde k celkové změně třídního kolektivu. Respondenty, s kterými pracujeme ve výzkumné části, řadíme do vývojového období rané adolescence. Postavení ve třídě je na druhém stupni základní školy dávno dané, tudíž může u žáků, kteří přechází do stabilního kolektivu, dojít k problému se začleněním do skupiny. Při přechodu na druhý stupeň může ve školní třídě dojít ke změně složení třídy, což může vést k zásadní změně vztahů mezi spolužáky (Walterová, 2019).

Determinanty v životě školy a třídy se vyznačují, jak uvádí Jan Lašek (2007) vlastní originální kompozicí, jsou relativně svébytné, mají vliv na vznik, podobu a účinek klimatu. Pojem determinanty je využíván kvůli problematice odlišení a popsání přesných příčin a následků sledovaných jevů.

### **3.4 Determinanty a prvky klimatu**

Lašek (2007, s. 44-46) rozdělil determinanty do následujících skupin:

- a) zvláštnosti školy
  - pravidla školního života (školní řád, vyžadované dodržování, sankce)
  - typ školy, její zaměření (základní školy, gymnázia, středně odborné školy)
- b) zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací
  - např. laboratorní, dílenské práce, praxe v provozech, laboratořích
- c) zvláštnosti učitele
  - učitelem preferované pojetí výuky a vzdělávání, z něhož vychází jeho styl výuky
  - osobnost učitele
- d) zvláštnosti školních tříd
  - učitel a třída, školní třída jako celek, skupiny ve třídě

---

<sup>12</sup> Slovu nelze nedáváme zcela pevný význam tohoto slova. Žáci samozřejmě mohou změnit školní třídu z mnoha důvodů, ale dochází k další adaptaci na nové prostředí a navázání nových sociálních vztahů, což může vést k jeho další zátěži.

- e) zvláštnosti žáků
- žák jako individuální osobnost
  - žák jako člen třídy, resp. skupiny v ní

Zmíněné determinanty hrají důležitou roli ve výzkumné části, jelikož zkoumané třídy pocházejí z jiné základní školy, tudíž je diferenciací mezi třídami vyšší. Třídy pocházejí nejen z jiného prostředí školy, ale mají též zvláštnosti ve vyučovacím procesu, složení třídy apod.

Klima nemůžeme považovat jako jednoduší prvek, jelikož má své vlastní konstruktivní prvky, složky, které nestojí izolovaně od sebe, nýbrž na sebe recipročně působí a vytvářejí složitou strukturu. Na základě působení determinant ve třídě můžeme sledovat sílu jejich prožívání u žáků. (Lašek, 2007).

Jan Lašek (2007, s. 45) ve své knize pracuje s tabulkou Fräsera (1989), jenž využil prvky klimatu, které zkoumají jednotlivé metody, do uvedeného Moosova schématu. Moosovo schéma uvádí tři dimenze. Dimenzi vztahovou, dimenzi osobního růstu a dimenzi udržování a změny systému. V tabulce můžeme vidět všechny determinanty a prvky, které dimenze obsahují.

Tabulka 4: Moosovo schéma (1989, Fraser, in Lašek 2007, s. 45)

Dimenze vztahová	Dimenze osobního růstu	Dimenze udržování a změny systému
Osobní vklad žáka	Zkoumání sebe a okolí	Cílovost činnosti
Personalizace role žáka	Otevřenost v kontaktu	Organizace výuky
Zaujetí školou	Integrace	Inovace výuky
Přidružení ke skupině	Nezávislost	Diferenciací žáků
Kohezívnost	Orientace na úkoly	Individualizace přístupu k žákům
Podílení se na činnosti	Soutěživost	Rozmanitost úkolů a činností
Učitelova pomoc	Rychlost	Formálnost učitelova přístupu
Satisfakce školou	Obtížnost školní práce	Pořádek a organizovanost
Třenice		Jasnost pravidel
Klikaření		Dezorganizace výuky
Favorizování žáků		
Apatie		



Při bližším prostudování tabulky můžeme zjistit, že autoři metod do nich zařazují nejen prvky, ale také determinanty klimatu, které jsou umístěny prvotně do dimenze udržování a změny. V této dimenzi nepochybně hraje velkou roli učitelova aktivita, tj. učitelovo jednání jeho styl výuky. Autoři metod považují učitelovo jednání za velice podstatný prvek klimatu třídy.

Klima na žáka působí dle Laška (2007) 1. ve smyslu osobním – žák se cítí více či méně zaujat školou, vyvolává třenice (nebo jimi trpí), cítí pozitivní satisfakci ze školy či naopak apatii vůči ní jako výsledek jejího vlivu, přináší větší či menší mentální a emoční vklad školní práce, pociťuje více či méně učitelovu pomoc, kterou chápe jako výsledek učitelova stylu výuky.

2. působí v sociálně psychologickém smyslu žák se přidružením stává členem skupiny, podílí se na činnosti skupiny, na různém stupni je otevřený v kontaktu s druhými, je favorizován učitelem či spolužáky nebo naopak odsouván do pozadí.

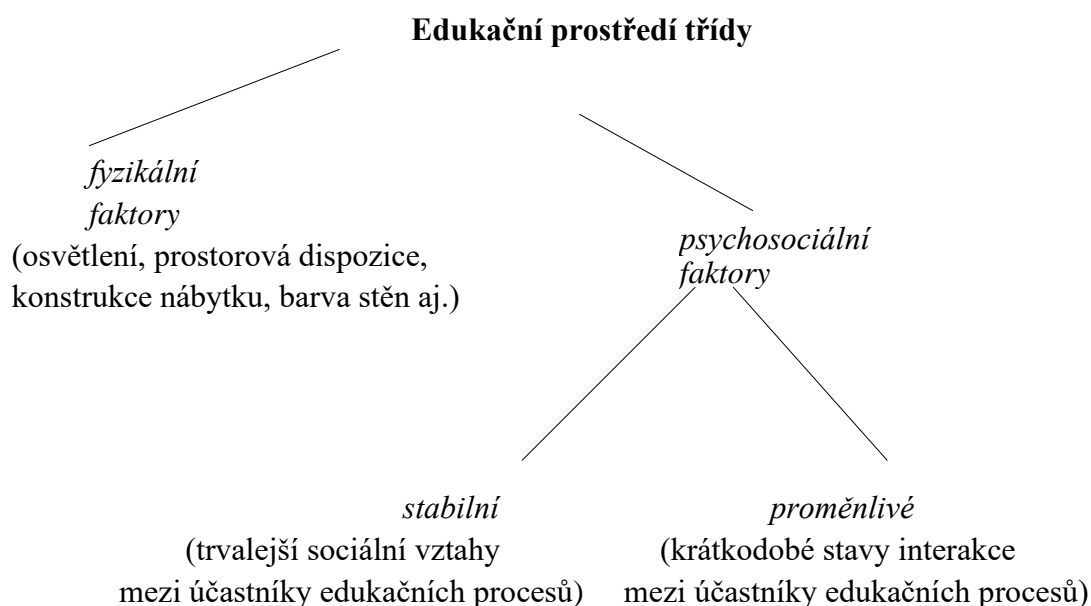
Klima považujeme za sociálně psychologický skupinový jev, ve kterém jsou všechny Moosovy dimenze plně uplatňovány, spolupůsobí, vzájemně se ovlivňují a integrují (Lašek, 2007).

Průcha (2002, s. 65) pracuje ve svém příspěvku s pojmy edukační prostředí<sup>13</sup>, fyzikální a psychosociální faktory. Souhrnem působení všech faktorů vystihuje termín klima třídy, resp. sociální klima školní třídy. Pojem lze definovat jako „*relativně trvalý stav interakce, komunikace a vztahů, jež se vytvářejí (spontánně i řízeně) mezi účastníky edukačního prostředí školní třídy a jež působí na jejich jednání, kooperace a výsledky činnosti.*“

---

<sup>13</sup> Edukační prostředí definujeme jako komplex (1) fyzikálních faktorů a (2) psychosociálních faktorů, které působí ve vnitřním životě třídy. (Průcha, 2002, s. 65)

Průchovu (2002, s. 66) celkovou koncepcí, s kterou operuje, vystihuje níže uvedené schéma.



Obrázek 10: Koncepce edukačního prostředí (Průcha, 2002, s.66)

Výše jsme si objasnili základní pojmy sociálního klimatu školní třídy, školní třídu jako sociální skupinu, možné determinanty a prvky třídního klimatu. Zbývá nám jedna důležitá otázka, zda je možné ovlivnit sociální klima školní třídy. Celosvětové zkušenosti nám ukazují, že jsme schopni pomocí intervenčních zásahů klima třídy ovlivnit. K úspěšnému ovlivnění klimatu je důležitá spolupráce všech aktérů, přičemž složky klimatu nelze ovlivnit stejnou měrou. Ovlivnění třídního klimatu se vyznačuje dlouhodobostí, jež může trvat v řádech měsíců (Mareš, 2007 a).

Postup jak promyšleně a velmi adresně zlepšovat sociální klima ve školní třídě uvádí Mareš (2007 a) v publikaci Psychologie pro učitele.

## 4 Metodologie

Problematicke přechodu žáků z prvního stupně na druhý stupeň se v zahraničí, jak jsme již uvedli, věnuje značně větší pozornost. Dosavadní výzkumy, které proběhly v zahraničí, poukazují na případné rizikové faktory z hlediska vzdělávacích výsledků, postojů žáků ke škole, pozitivního naladění žáků ke vzdělávání. Vzhledem k organizačním rozdílům přechodu mezi stupni vzdělávání v jednotlivých vzdělávacích systémech v zahraničí nemůžeme zahraniční poznatky aplikovat do českého prostředí. Se zvyšujícím se počtem žáků se SVP se zvyšuje počet studií, které se zaměřují na přechod žáků, kteří jsou určitým způsobem znevýhodněni a řadí se do skupiny rizikových žáků (Dvořák, Vyhnálek, Starý 2016, s. 11).

Pokud mluvíme o žácích se speciálně vzdělávacími potřebami, je nezbytné, aby mezi učiteli prvního a druhého stupně docházelo ke kvalitní koordinaci, která může vést k zamezení případných problémů žáka ve vzdělávání na druhém stupni (Frolin, 2013 in Dvořák, Vyhnálek, Starý, s. 25, 2016).

Kooperaci mezi učiteli základních škol, kde probíhal výzkum práce, jsme považovali za významnou, jelikož v obou třídách je celá řada žáků se SVP, přičemž každý žák má navržený jiný stupeň podpurných opatření. V následujících kapitolách uvedeme možnosti, jak mohou nejen učitelé, ale i celá škola pracovat na vytvoření podmínek, které by mohly přechod žáků usnadnit.

### 4.1 Přístupy ke zkoumání klimatu

Přístupů ke zkoumání klimatu existuje v odborné literatuře celá řada. V důsledku vývoje a většího zájmu o zkoumání sociálního klimatu se objevují nová pojetí přístupů, nebo se dosavadní přístupy vyvíjejí. Možnými přístupy ke zkoumání klimatu se zabývají např. Grecmanová (2008), Mareš (2003 a), Kašpárková (2007).

Existují tři kategorie přístupů, jak lze diagnostikovat sociální klima. Jedná se o přístupy kvantitativní, kvalitativní a smíšené. Každý z jednotlivých přístupů přináší příklady

diagnostických metod. V této práci se stručně pozastavíme nad přístupem kvantitativním a kvalitativním.

Kvantitativní diagnostické metody od začátku zkoumání sociálního klimatu škol i školní třídy dominovaly oproti kvalitativním metodám. Ke zkoumání sociálního klimatu se využívá primárně strukturované dotazování. Dotazník můžeme zadávat běžnou papírovou formou nebo nyní, více jednodušší, elektronickou formou. Pokud využíváme metodu dotazování, je důležité, aby si respondenti uvědomili, jak probíhá dotazování a které chyby mohou v dotazování nastat (Ježek, Mareš 2012, s. 9).

Kvalitativní diagnostické metody se rozvíjely současně s metodami kvantitativními. Odborníci zpočátku zjistili, že ne všechny aspekty sociálního klimatu lze zjistit formou dotazování. Kvalitativní diagnostické metody popisuje ve svém příspěvku Mareš (2003), později byly modifikovány podle Ježek, Mareš (2012, s. 9).

Mareš, Ježek (2012, s. 11) odpovídají na otázku proč je klima třídy důležité zjišťovat. Pro možnosti využití získaných výsledků stanovili devět bodů.

1. Popis aktuálního stavu klimatu z pohledu žáků oproti ostatním aktérům školy včetně rodičů.
2. Možnost porovnávání aktuálního klimatu mezi všemi vyučujícími, kteří vyučují v dané třídě.
3. Porovnávání aktuálního klimatu po změně konceptu výuky.
4. Porovnání aktuálního klimatu před využitím cílené intervence a po ní.
5. Hledání vztahů mezi prospěchem žáků a klimatem třídy. Hledáme, jestli prospěchové problémy nemohou souviset a aktuální podobou klimatu třídy.
6. Zjišťování vztahu mezi chováním žáků a klimatem třídy.
7. Porovnání pohledu žáka a učitele na klima, které společně vytvářejí.
8. Porovnání pohledu různých skupin žáků uvnitř stejné třídy na klima třídy. Rozdělení skupin podle prospěchu, pohlaví, chování, zájmů, které mají obdobný názor na klima jejich třídy.
9. Možnost porovnání aktuálního klimatu třídy s přáním žáku tj. s preferovanou formou třídního klimatu.

## 4.2 Výzkumná metoda a metodika práce

Pro výzkum této práce jsme zvolili kvantitativní přístup s výzkumnou metodou standardizovaného dotazníku, který nám umožnil blíže poznat sociální klima na zvolených základních školách. Vybraný dotazník má výhodu v svém složení, jelikož jednotlivé otázky zjišťují postoje jedince, které mohou významně ovlivňovat klima školní třídy. Dotazník se skládá ze dvou částí, ze kterých nám pozdější výsledky mohou ukázat, jak by podle žáků mělo vypadat pozitivní klima školní třídy. Výsledky preferovaného klimatu, které si žáci přejí, můžeme poté porovnávat s aktuální formou třídního klimatu. V našem výzkumu můžeme navíc porovnávat vzájemně klima dvou vybraných školních tříd, které budou později tvořit jeden celek. Dotazník je často využíván na půdě škol kvůli své jednoduché konstrukci a způsobu vyhodnocování. Učitelé mohou na základě výsledků provést intervenci do klimatu třídy, která bude odpovídat nejen zájmům žáka, ale také zájmům učitele.

### 4.2.1 Charakteristika dotazníku MCI

Dotazník MCI (Lašek, 2007), jehož autory jsou Fraser, Fisher, který nese český název Naše třída, je určen pro žáky 3. – 6<sup>14</sup>. tříd základní školy. Dotazník Naše třída vznikl zjednodušením rozsáhlého dotazníku LEI, jež byl určený pro střední školy, jehož autory byli Fraser, Anderson a Walberg. Dotazník pro české prostředí základních škol přeložil Lašek a kol. Aktuální dotazník MCI se od původního dotazníku LEI liší v několika oblastech. Původně se dotazník skládal z 15 škál, kde studenti odpovídali na jednotlivé otázky 4 možnými způsoby, což způsobovalo náročnost vyplňování dotazníku. Současný dotazník se skládá pouze z 5 škál, které minimalizují žákovu unavitelnost při vyplňování. Mezi další výhodu zjednodušené formy dotazníku patří zjednodušení položených otázek. Třetí výhodou je snížení možných odpovědí na „ano-ne“. Poslední značná výhoda je redukce otázek dotazníku na jeden záznamový arch, což zamezuje případným chybám při přenosu odpovědí.

---

<sup>14</sup> Pro měření klimatu 8. – 9. tříd základních škol a střední škol je využíván Dotazník CES, který vznikl v 70. letech minulého století v USA.

Dotazník se skládá z dvojí formy: Aktuální formou zjišťuje současné klima třídy. Preferovaná forma nás informuje o přání žáků v jednotlivých oblastech třídního klimatu. Jak už bylo řečeno dotazník je učený pro žáky 3. – 6. ročníků, což odpovídá žákům ve věku 8 do 12 let. Dotazník dále obsahuje 25 otázek s uzavřenými odpověďmi „ano – ne“, kterými zjišťuje 5 proměnných klimatu ve třídě základní školy. Proměnnými jsou:

1. Spokojenost ve třídě: zjišťuje se vztah žáka ke třídě, míra uspokojení z pobytu ve škole, pohody (otázky v dotazníku č. 1, 6, 11, 16, 21),
2. Tření ve třídě: zjišťují se komplikace ve vztazích mezi žáky, míra a častost napětí a sporů, rvaček a nevhodného sociálního chování (otázky v dotazníku č. 2, 7, 12, 17, 22),
3. Soutěživost ve třídě: zjišťují se konkurenční vztahy mezi žáky, míra snah po vyniknutí, prožívání školních neúspěchů (otázky v dotazníku č. 3, 8, 13, 18, 23),
4. Obtížnost učení: zjišťuje se, jak žáci prožívají nároky školy, nakolik se jim učení zdá být obtížné, namáhavé (otázky v dotazníku č. 4, 9, 14, 19, 24),
5. Soudržnost třídy: zjišťuje se míra přátelských a nepřátelských vztahů mezi žáky, míra pospolitosti dané třídy (otázky v dotazníku č. 5, 10, 15, 20, 25).

#### **4.2.2 Administrace dotazníků**

Autoři modifikované formy doporučují zadávat respondentům nejprve preferovanou formu dotazníku a po 14 dnech formu aktuální. Z důvodu pandemické situace a omezení prezenčního vzdělávání žáků v naší republice jsme byli nuceni šetření modifikovat. Původně mělo první šetření probíhat v březnu roku 2020 v obou ročnících pátých tříd. Z důvodu COVID – 19 a náhlého uzavření všech základních škol jsme byli nuceni provést první měření až v červnu roku 2020. Druhé měření bylo plánované na přelom března a dubna roku 2021, přičemž termín se nám podařil dodržet, ale zadávání dotazníků probíhalo odlišným způsobem. Hierarchie zadávání dotazníku jsme dodrželi v rozmezí 14 dnů dle doporučení autorů v obou případech.

Žákům z jedné měřené třídy byl zadán dotazník osobně v rámci měsíční souvislé pedagogické praxe. Jelikož vládní nařízení neumožnila prezenční výuku v plné míře na půdě školy, museli jsme téměř polovině žáků zaslat dotazník elektronicky nebo si jej mohli

vyzvednout v rámci odevzdávání domácích úkolů. Respondenti, kteří vyplňovali dotazník v domácím prostředí, měli online schůzku, kde se dozvěděli informace a byli poučeni o vyplnění dotazníku. Respondenti, kteří vyplňovali dotazníky ve školním prostředí, byli též seznámeni se stejnými informacemi. Jednalo se především o ubezpečení žáků, že se nejedná o žádnou zkoušku, že je důležitá samostatnost při vyplňování dotazníku, jinak by výsledky neměly výpovědní hodnotu. Respondenti vyplňovali dotazník v anonymitě, abychom eliminovali strach z odpovídání a umožnili žákům pravdivě odpovídat. Žáci měli uvést do horního okraje dotazníku název školy a pohlaví.

Žákům z druhé šetřené páté třídy, která se nacházela v jiné základní škole, zadával dotazník třídní učitel. S třídním učitelem jsme měli společnou schůzku, kde jsme ho seznámili s jednotlivými kroky a požadavky, jak dotazník zadat. Obdobně jako u předchozí třídy nebyli z důvodu pandemie přítomni všichni žáci. Abychom zajistili, že třídní učitel opravdu dodrží rozmezí dnů mezi oběma formami dotazníků, domluvili jsme si konkrétní den, kdy mělo proběhnout měření aktuální formy a dotazník jsme předali před začátkem vyučování. Žáci, kteří obdrželi dotazník emailem, nebo si ho vyzvedli společně s domácími úkoly, měli za úkol dotazníky vhodit do speciální krabice, která byla speciálně vytvořena. Nechtěli jsme, aby vyplněný dotazník poslali zpětně emailem, protože by nebyla dodržena anonymita dotazníku.

Měření na přelomu března a dubna roku 2021 probíhalo v jedné společné šesté třídě. Z důvodu znovuzavedení distanční výuky jsme se bohužel s žáky nemohli setkat osobně, tudíž jsme museli využít elektronickou formu dotazníku. Žáci dotazník vyplňovali v rámci online hodiny občanské výchovy po domluvě s třídní učitelkou. S žáky proběhlo osobní spojení v průběhu online výuky, kde jim byly podány informace o dotazníku, které se shodovaly s informacemi z prvního měření. Obdobně jako při prvním měření jsme žákům nejprve zadali preferovanou formu dotazníku a o 14 dní později formu aktuální. U obou dotazníků jsme odstranili písmeno „R“, které se vyskytuje u vybraných otázek z důvodu zbytečných otázek žáků a případného zaváhání jejich odpovědí.

Výhody jako je jednoduchá konstrukce a způsob vyhodnocování jsme zmínili v předešlé kapitole. Při zadávání dotazníků jsme se setkali i s jistou nevýhodou dotazníku, prioritně u preferované formy, a to s neporozuměním určitým otázkám. Jednalo se

především o žáky, kteří vyplňovali dotazník v domácích podmínkách bez možnosti dotázaní. Zejména třídní učitelé upozorňovali předem, že položené otázky v podmiňovacím způsobu mohou u žáků způsobit nepochopení otázek. Přestože je dotazník určen pro žáky ve věku od 8 do 12 let, domníváme se, že by některým mladším žákům mohly dělat určité otázky problémy s porozuměním, což může mít za následek celkové ovlivnění výsledků. U aktuální formy dotazníku jsme se nesetkali s problémy s porozuměním nebo odpovídáním na jednotlivé otázky.

#### **4.2.3 Vyhodnocování dotazníků**

Při vyhodnocování dotazníků skórujeme jednotlivé žakovy odpovědi tímto způsobem. Odpovědi „ano“ se v dotazníku skórují za 3 body, odpovědi „ne“ se skórují po 1 bodu. V dotazníku se objevují tzv. inverzní otázky (č. 4, 9, 14, 19, 24) označené písmenem „R“, které se skórují opačně, tedy „ano“ za 1 bod a „ne“ za body 3. Prázdné nebo chybně vyplněné otázky se skórují za 2 body. Pro každou z uvažovaných pěti proměnných se dosažené body u jednotlivých otázek sčítají a zaznamenávají. Každý žák může u jedné proměnné získat minimální skóre 5 bodů naopak maximální skóre je 15 bodů. Klima třídy je více pozitivní, čím vyšších hodnot dosahují proměnné spokojenost a soudržnost a zároveň čím nižších hodnot dosahují proměnné třenic, soutěživost a obtížnost. Vyplnění dotazníku v běžné třídě trvá zhruba 20 minut (Lašek, 2007)

Po provedení měření v obou třídách jsme provedli další zpracování dotazníků. Prvním krokem bylo vypočítání aritmetického průměru každé proměnné v jednotlivé třídě, poté byla stejným způsobem vypočítána směrodatná odchylka. Získané výsledky nám umožnily porovnávat aktuální a preferované klima v různých třídách, poté porovnávat výsledky s jinými dosavadními výsledky výzkumu, které se zabývají problematikou přechodu z 1. stupně na 2. stupeň základní školy, ale také porovnávat výsledky z prvního měření s výsledky druhého měření.



#### 4.2.4 Zpracování výsledků

Ve výzkumné části uvádíme výsledky měření v obou pátých ročnících základní školy. Při prvním měření jsme mezi oběma třídami provedli komparaci mezi aktuální a preferovanou formou klimatu třídy a zároveň komparaci mezi pohlavími žáků. Ve druhém měření v 6.ročníku, kde žáci utvořili celistvou třídu, jsme nejen porovnávali získané výsledky aktuální a preferované formy klimatu, ale také jsme je porovnávali s prvním měřením výzkumu, přičemž jsme se zaměřili na to, jak žáci vnímají klima třídy v rámci původních pátých tříd. Při vyhodnocování a popisu výsledků sociálního klimatu třídy jsme vycházeli z orientačních norem aktuální a preferované v níže uvedených tabulkách, které sestavil Lašek po práci s dotazníkem „Naše třída“, kde byly zpracovány výsledky zjištěné u 863 žáků 4. – 6. tříd v rámci 24 tříd českých základních škol (Lašek,2007).

*Tabulka 5: Výsledky MCI-aktuální forma (Lašek, 2007)*

	<b>Aritmetický průměr</b>	<b>Směrodatná odchylka</b>	<b>Pásmo běžných hodnot</b>	<b>Medián</b>	<b>1. a 3. Kvartil</b>
<b>Spokojenost</b>	12,20	2,17	10,0 – 14,4	13	11–13
<b>Třenice</b>	9,97	3,11	6,9 – 13,1	9	7–13
<b>Soutěživost</b>	12,24	2,56	9,7 – 14,8	13	11–15
<b>Obtížnost</b>	8,67	2,46	6,2 – 11,1	9	7–11
<b>Soudržnost</b>	9,63	3,24	6,4 – 12,9	9	7–13

*Tabulka 6: Výsledky MCI-preferovaná forma (Lašek, 2007)*

	<b>Aritmetický průměr</b>	<b>Směrodatná odchylka</b>	<b>Pásmo běžných</b>	<b>Medián</b>	<b>1. a 3. Kvartil</b>
<b>Spokojenost</b>	13,24	2,44	10,8 – 15	15	15–15
<b>Třenice</b>	5,75	1,46	5 – 7,21	5	5–7
<b>Soutěživost</b>	10,74	2,51	8,23 – 13,25	11	9–15
<b>Obtížnost</b>	6,09	1,79	5 – 7,88	5	5–7
<b>Soudržnost</b>	13,02	1,95	11,0 – 14,97	15	15–15

### 4.3 Představení prostředí výzkumu

Do výzkumu byly zapojeny dvě základní školy z okresu Semily. Výzkum proběhl v červnu roku 2020 a na přelomu března a dubna roku 2021. V červnu roku 2020 došlo k sejmutí dotazníků v obou pátých třídách základních škol. Na přelomu března a dubna roku 2021 došlo k sejmutí dotazníků pouze v jedné 6. třídě základní školy, do které přestoupila celá sociální skupina žáků z pátého ročníku základní školy venkovské.

Základní škola venkovská se nachází ve vedlejší obci. Obě základní školy společně spolupracují na vzájemných projektech, a to především z důvodu přechodů žáků z 1. stupně základní školy na 2. stupeň do základní školy městské. Základní škola venkovská poskytuje vzdělání pouze pro žáky prvního stupně základní školy, tudíž je označována jako neúplná základní škola. Základní školu navštěvují převážně žáci z vesnice, ale mají zde výrazné zastoupení žáci z obce okolní vesnice. Kapacita žáků v jednotlivých ročnících se průměrně pohybuje okolo 11 žáků. Oproti základní škole městské zde nedochází ke sloučení jednotlivých ročníků. Hlavní vizí školy je připravit žáky pro život takovým způsobem, aby byli úspěšní. Pedagogický sbor základní školy se skládá z ředitele a 4 pedagogů. Prioritou školy je vzdělávání a výchova žáků podle poznatků o psychosomatickém vývoji dětí a mládeže. Škola klade důraz na další vzdělávání pedagogických pracovníků. Hlavními oblastmi DVPP je anglický jazyk, oblast estetické výchovy a environmentální oblasti.

Základní škola městská leží v centru klidné vesnice, kde žije okolo tisíce obyvatel. Jedná se o školu, pod kterou spádově patří 4 okolní vesnice. Od 2. stupně základní školy spadá pod tuto školu i obec, kde se nachází základní škola vesnická. Oba stupně základní školy se nacházejí v jedné budově, tudíž tvoří ucelenou organizaci. Na prvním stupni při nízkém počtu žáků v ročnících dochází ke spojení žáků z více ročníků. Vedení školy se snaží, aby nedocházelo ke spojování žáků v prvním ročníku. Ve školním roce 2019/2020 školu navštěvovalo přibližně 180 žáků. Škola může sice pojmout větší kapacitu žáků, ale vidí výhodu v možnosti využití individuálního přístupu a užšího kontaktu s žáky, který může sloužit k podchycení negativních jevů. Vzhledem k nižšímu počtu žáků a práci v odloučených podmínkách není možnost specializovat se na určitou oblast vzdělávání, ale lze přihlížet k individuálním potřebám žáků. Hlavní myšlenka, z které škola vychází při

vzdělávání žáka, zní: „Ze základní školy by měla vycházet harmonicky rozvinutá osobnost, ne specialista.“

## 4.4 Charakteristika jednotlivých tříd

### <sup>15</sup>Třída 5. V

Venkovská třída měla v 1. ročníku 18 žáků. Z toho jeden žák přešel ve druhém ročníku do základní školy městské a druhý žák se odstěhoval. V 5. ročníku se třída skládala celkem z 16 žáků. Z celkového počtu žáků bylo 11 chlapců a 5 dívek. Převážná většina žáků bydlí v místě základní školy vyjma 4 žáků, kteří dojíždějí z okolních vesnic. Mezi 11 chlapci je 5 žáků se specifickými poruchami učení a 1 žák s ADHD. Z dívek měla 1 žákyně diagnostikované specifické poruchy učení. Třídní učitelka žáky převzala v polovině druhé třídy, kdy se o jejich výuku dělila společně s učitelkou, která dosáhla důchodového věku. Ve třídě se za celou dobu vystřídali 4 učitelé a 4 asistenti pedagoga k žákovi, který měl diagnostikované ADHD s prvky agresivity.

S touto třídou jsem měla možnost v rámci souvislé pedagogické praxe strávit 4 týdny. Z důvodu Covid – 19 jsem pracovala v období praxe maximálně s 11 žáky. Po konzultaci s třídní učitelkou jsme se shodly, že žáci ve třídě jsou hlučnější a živější. Ve společných neformálních rozhovorech uvedla, že došlo u žáků ke zlepšení, začali více spolupracovat a chování se zlepšilo, bohužel kvůli opatření vlády neměla možnost s žáky pracovat dále. Problémy v chování a celkové nesoudržnosti vidí ve střídání pedagogů a problémům, které měla třídní učitelka v prvním ročníku. Z osobní zkušenosti s žáky označuji vztahy mezi dívkami a chlapci ve třídě za narušené. Třída neuměla kooperovat ve skupinách, vzájemně si naslouchat a respektovat se.

---

<sup>15</sup> Třída 5. V se nacházela v základní škole venkovské.

## **Třída 5. M <sup>16</sup>**

Třidu 5.M navštěvovalo 12 žáků. Třída od prvního ročníku základní školy tvořila samostatný kolektiv, nebyla sloučena s jiným ročníkem. Ve třídě se nacházelo 5 žáků s podpůrnými opatřeními nebo s individuálně vzdělávacím plánem. Ve třídě se vystřídal 2 třídní učitelé. První třídní učitelka vedla žáky od 1. do 2. třídy. Ve 3. ročníku převzal třídnictví pan učitel. Dle slov třídního učitele sám třídu vnímá pozitivně. Nenalez významné kázeňské problémy. Výhodu vidí v nízkém počtu žáků a možnosti k žákům přistupovat individuálně. Dva žáci ze třídy se chystali složit přijímací zkoušky na víceleté gymnázium v blízkém městě.

### **4.5 Záměr výzkumu**

Přestup žáků z 1. stupně na 2. stupeň v rámci jiné organizace, jak již bylo řečeno, může pro žáky představovat značnou zátěž a klima nově vzniklé skupiny se může výrazně změnit. Na našem území jsou přechody z neúplných základních škol do úplných zcela běžné. Při výběru výzkumného vzorku nás zaujala myšlenka, jak vnímají jednotlivé páté ročníky žáků sociální klima v původních třídách a jak následně vnímají sociální klima třídy ve zcela nové sociální skupině, kterou po přechodu žáci vytvoří. Zmíněné základní školy jsme zvolili do našeho výzkumu kvůli vzájemné spolupráci mezi sebou, kdy nová třída vznikne z původních žáků páté třídy, aniž by ze třídy odešla velká část na víceletá gymnázia nebo zvolila jinou základní školu pro 2. stupeň. Před zahájením měření jsme s řediteli základních škol vedli diskuzi, kolik žáků z pátých tříd se chystá přejít na víceletá gymnázia, která se nacházejí v okolí 10 km od základních škol. Z obou základních škol se chystali složit přijímací zkoušky 4 žáci a 2 žáci se chystali přestoupit na druhý stupeň do jedné ze základních škol v okolí.

Po realizaci prvního měření jsme zjistili od třídních učitelů, že se složení žáků po přechodu do 6. ročníku nezmění. Rodiče žáků se rozhodli z důvodu nedostatečné připravenosti žáků na přijímací zkoušky na víceletá gymnázia zrušit podání přihlášek.

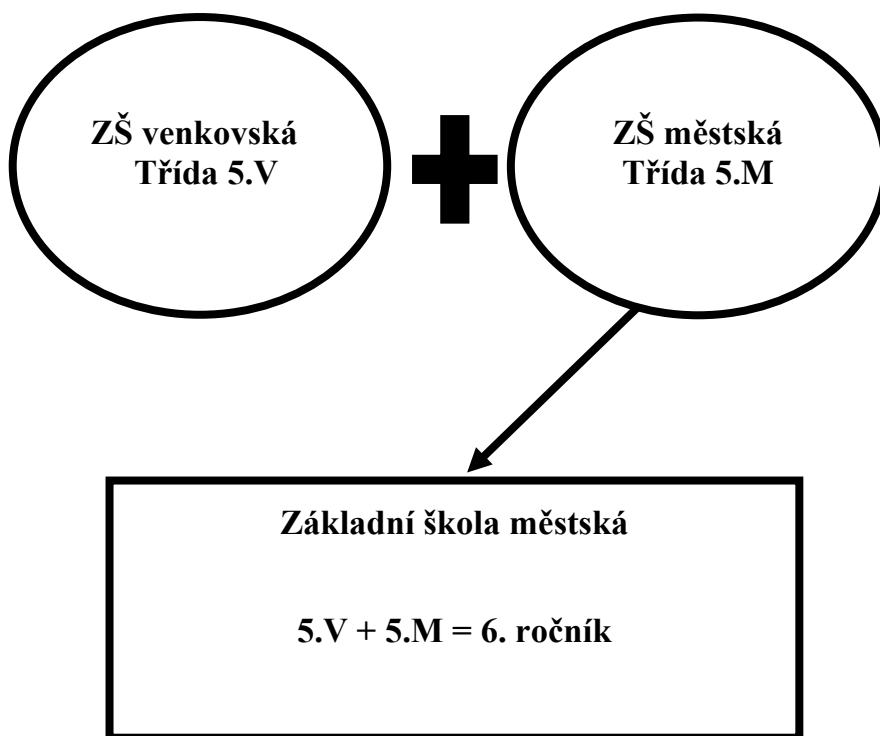
---

<sup>16</sup> Třída 5. M se nacházela v základní škole městské.

Vedení základní školy městské po tomto zjištění začalo řešit, jak budou postupovat při vytváření nového kolektivu žáků. Ředitel dokonce začal řešit s budoucí třídní učitelkou 6. ročníku, jestli by nebylo vhodné budoucí třídu rozdělit na dvě poloviny a zachovat původní složení třídy. O rozhodnutí rozdělit žáky na dvě poloviny se začalo uvažovat kvůli problémovému chování žáků a vysokému počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

#### 4.6 Typ přechodu z 1. stupně na 2. stupeň ve výzkumné části

Na níže uvedeném schématu zobrazujeme typ přechodu žáků na 2. stupeň základní školy, který ve výzkumné části analyzujeme.



Obrázek 11: Typ přechodu na 2. stupeň ve výzkumné části

V realizovaném výzkumu jsme se setkali, dá se říci, se dvěma možnostmi typů přechodu žáků na 2. stupeň. Pokud se zaměříme na třídu 5.V, která se nacházela v budově základní školy venkovské, byla tato skupina žáků nucena přestoupit na 2. stupeň do základní

školy městské. O přechodu z nutnosti mluvíme z důvodu nemožnosti poskytnout žákům vzdělání 2. stupně, tudíž jsou žáci nuceni přejít na školu plně organizovanou. Zatímco třída 5.M se nachází v budově základní školy městské, mluvíme tedy o skrytém přechodu v rámci jedné organizace. Můžeme tedy říci, že dvě skupiny žáků přechází na 2. stupeň za zcela odlišných podmínek. Třída 5.V přichází do zcela nového sociálního prostředí, kde se bude muset adaptovat na nové prostředí, kulturu školy, učitele. Kdežto u třídy 5.M se nepředpokládá, že by mělo dojít k tak značné změně prostředí, kde se budou nadále žáci vzdělávat. Jednotná změna, která pro žáky nastane, bude náročnější obsah učiva, větší počet učitelů, kteří budou na žáky působit. Hlavní změna, která může zásadně ovlivnit přechod na 2. stupeň těchto dvou tříd, je spojení dvou skupin žáků v 6. ročníku. V průběhu výzkumu nám vznikly další dílčí cíle, kterými se staly např. vzájemná spolupráce mezi třídními učiteli 5. ročníků, spolupráce třídních učitelů s pedagogicko-psychologickou poradnou, rozdělení žáků 6. ročníků na hlavní předměty, práce se třídou v pandemické situaci.

## 5 Výsledky výzkumu

### 5.1 Stav sociálního klimatu 5. V a 5. M

V důsledku pandemie COVID – 19 se nám nepodařilo provést výzkum se všemi žáky. Tabulka níže informuje o konkrétních počtech žáků při měření.

Tabulka 7: Počty přítomných žáků při měření 2020

	5.V			5. M		
	D	CH	C	D	CH	C
<b>Preferovaná forma</b>	5	11	16	5	5	10
<b>Aktuální forma</b>	5	9	14	4	5	9

Legenda: D = dívky; CH = chlapci, C = celkem

#### 5.1.1 Stav sociálního klimatu 5. V

Tabulka 8: Aktuální stav sociálního klimatu 5. A

	Spokojenost	Třenice	Soutěživost	Obtížnost	Soudržnost
<b>Chlapci</b>	11,61 (2,87)	11,52 (2,27)	9,62 (2,51)	<b>8,51</b> <b>(3,09)</b>	8,00 (2,74)
<b>Dívky</b>	<b>9,45</b> <b>(1,96)</b>	9,82 (2,03)	<b>11,81</b> <b>(3,21)</b>	<b>8,63</b> <b>(3,2)</b>	<b>6,47</b> <b>(1,49)</b>
<b>Celkem</b>	<b>10,21</b> <b>(2,58)</b>	9,86 (2,18)	<b>10,43</b> <b>(2,78)</b>	8,57 (3,13)	<b>7,43</b> <b>(2,37)</b>
<b>Orientační norma</b>	12,20 (2,17)	9,97 (3,11)	12,24 (2,56)	8,67 (2,46)	9,63 (3,24)
<b>Pásmo</b>	10,0 – 14,4	6,9 – 13,1	9,7 – 14,8	6,2 – 11,1	6,4 – 12,9

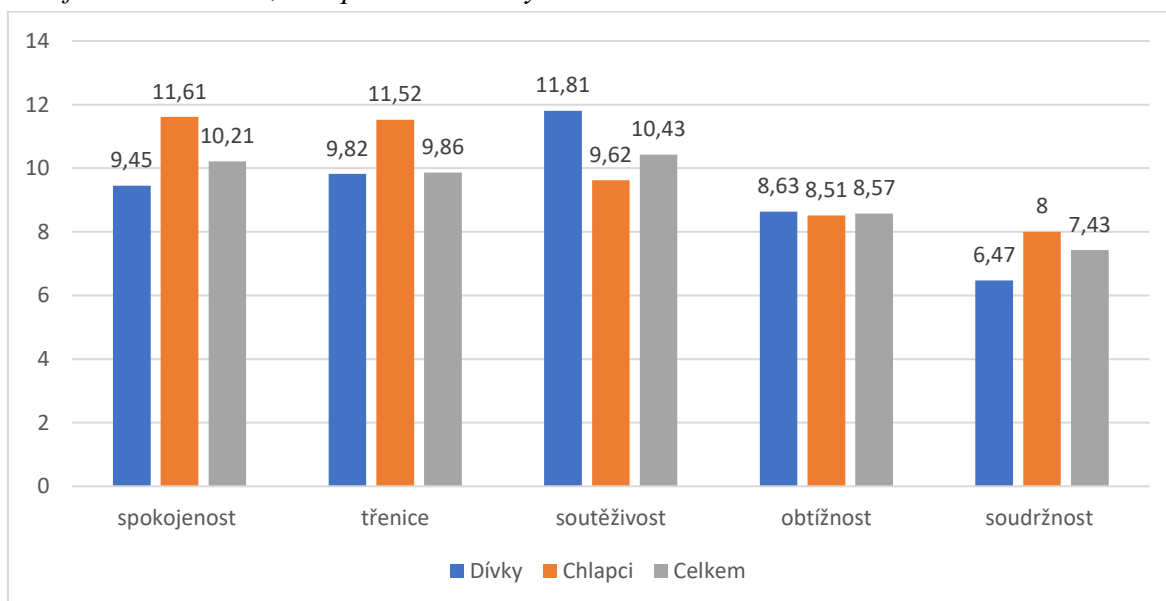
Legenda: Hodnoty v tabulkách = aritmetický průměr; hodnoty v závorkách = směrodatná odchylka; orientační norma = hodnoty dle Laška (2007); pásmo = pásmo běžných hodnot dle Laška (2007)

Zjištěné výsledky aktuálního stavu sociálního klimatu 5.V porovnáváme s Laškovou orientační normou a pásmem běžných hodnot (Lašek, 2007). Všechny pět hodnot výše uvedených proměnných v rámci celé třídy se nachází v pásmu běžných hodnot. Menší

odchýlení zaznamenáváme u spokojenosti dívek, kde se hodnota lehce vychyluje, navíc hodnota směrodatné odchylky je druhá nejnižší v tabulce, tudíž se dívky na odpovědích výrazně shodují. Nízká spokojenost dívek ve třídě může být způsobena převahou chlapců ve třídě a špatnými vztahy mezi chlapci a dívkami, které jsme měli možnost v rámci třítydenní pedagogické praxe zpozorovat. Na přesné hranici pásma běžných hodnot se nachází úroveň soudržnosti též z pohledu dívek, kde má směrodatná odchylka vůbec nejnižší hodnotu v celé tabulce. V tabulce můžeme vidět, že jednotlivé hodnoty spokojenosti, soutěživosti a soudržnosti jsou oproti uvedené orientační normě Laška podprůměrné. Přestože celková úroveň soutěživosti odpovídá pásmu běžných hodnot, z tabulky vidíme, že hodnoty u chlapců se lehce vychylují od pásma běžných hodnot. Zatímco u dívek si můžeme všimnout vysoké hodnoty směrodatné odchylky. Celková úroveň obtížnosti sice spadá do pásma běžných hodnot a téměř souhlasí s orientační normou Laška, ale směrodatné odchylky u žáků jsou vysoké. Různorodost odpovědí, můžeme přisuzovat rozdílům mezi žáky ve zvládnutí učiva a úspěšnosti v něm, jelikož se ve třídě nachází šest žáků se speciálně vzdělávacími potřebami.

Aktuální sociální klima 5. V souhrnně ukazujeme v grafu 1.

*Graf 1: Názor dívek, chlapců a celé třídy 5.V na aktuální stav sociálního klimatu*





Preferované sociální klima 5.V představuje tabulka č. 9 a graf č. 2, který současně porovnává aktuální a preferované sociální klima 5. V.

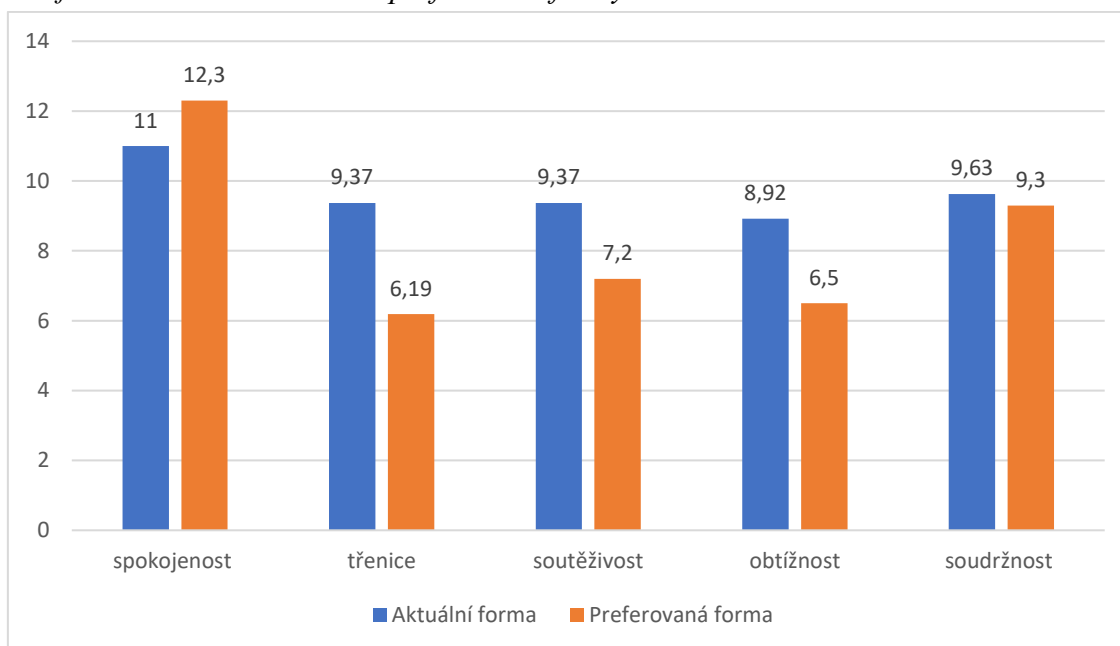
Tabulka 9: Stav preferované formy klimatu 5. V

	Spokojenost	Třenice	Soutěživost	Obtížnost	Soudržnost
<b>Chlapci</b>	12,27 (2,59)	5,54 (1,68)	<b>7,90</b> <b>(2,62)</b>	5,36 (1,33)	12,27 (2,31)
<b>Dívky</b>	13,00 (2,25)	5,41 (0,8)	<b>7,44</b> <b>(2,33)</b>	6,62 (1,26)	12,62 (1,83)
<b>Celkem</b>	<b>12,5</b> <b>(2,49)</b>	<b>5,51</b> <b>(1,46)</b>	<b>7,75</b> <b>(2,54)</b>	<b>5,75</b> <b>(1,72)</b>	<b>12,38</b> <b>(2,17)</b>
<b>Orientační norma</b>	13,24 (2,44)	5,75 (1,46)	10,74 (2,51)	6,09 (1,79)	13,02 (1,95)
<b>Pásma</b>	10,8 – 13	5 – 7,21	8,23 – 13,25	5 – 7,88	11,0 – 14,97

Legenda: Hodnoty v tabulkách = aritmetický průměr; hodnoty v závorkách = směrodatná odchylka; orientační norma = hodnoty dle Laška (2007); pásma = pásma běžných hodnot dle Laška (2007)

V tabulce č. 9 pozorujeme, že všechny výsledné hodnoty proměnných jsou v porovnání s orientační normou Laška podprůměrné. Nejvyšší rozdílnou hodnotu máme u soutěživosti. Je zajímavé, že výpovědi dívek i chlapců jsou téměř shodné, podobně jako směrodatná odchylka. Úroveň hodnoty soutěživosti se vychyluje i z pásma běžných hodnot. Pokud bychom se zaměřili na porovnání směrodatných odchylek mezi preferovaným a aktuálním sociálním stavem, shledáváme, že u preferované formy se žáci více shodují ve svých výpovědích než u aktuální formy sociálního stavu ve třídě.

Graf 2: Porovnání aktuální a preferované formy sociálního klimatu 5. V



Na grafu č. 2 můžeme sledovat porovnání aktuální a preferované formy. Pokud vycházíme z tvrzení, že čím jsou vyšší hodnoty spokojenosti a soudržnosti a čím nižší jsou hodnoty třenice, soutěživost a obtížnosti, tím je klima třídy více pozitivní, můžeme v grafu tedy shledat, že si žáci obecně přejí oproti aktuální formě pozitivnější klima třídy.

### 5.1.2 Stav sociálního klimatu 5. M

O aktuální a preferované formě sociálního klimatu 5.M vypovídají tabulky č. 10 a č. 11 a grafy č. 3 a č. 4. Obdobně jako u přechozí třídy informují nejen o celkovém stavu třídního klimatu, ale také o hodnocení z řad dívek a chlapců.

Tabulka 10: Aktuální stav sociálního klimatu 5.M

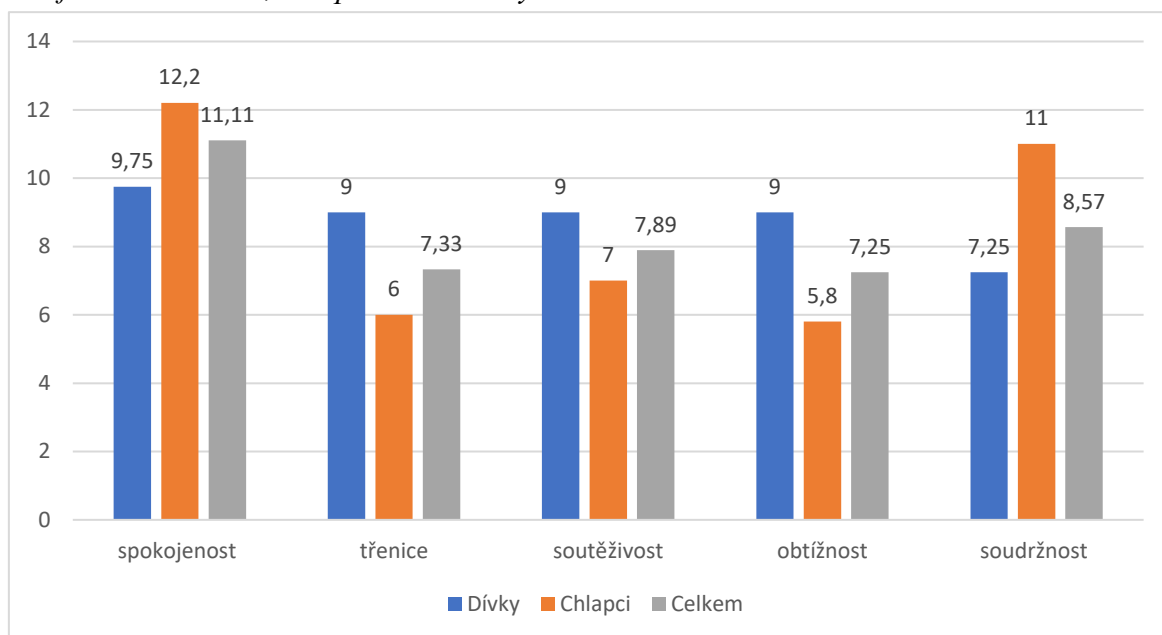
	Spokojenost	Třenice	Soutěživost	Obtížnost	Soudržnost
<b>Chlapci</b>	12,21 (2,71)	<b>6,00</b> <b>(1,54)</b>	<b>7,00</b> <b>(1,26)</b>	<b>5,81</b> <b>(1,6)</b>	11,00 (2,82)
<b>Dívky</b>	9,75 (1,74)	<b>9,00</b> <b>(3,93)</b>	<b>9,00</b> <b>(3,16)</b>	<b>9,00</b> <b>(2,44)</b>	7,25 (1,47)
<b>Celkem</b>	11,11 (2,33)	7,33 (2,86)	<b>7,89</b> <b>(2,30)</b>	7,25 (2,01)	8,57 (2,32)
<b>Orientační norma</b>	12,20 (2,17)	9,97 (3,11)	12,24 (2,56)	8,67 (2,46)	9,63 (3,24)
<b>Pásmo</b>	10,0 – 14,4	6,9 – 13,1	9,7 – 14,8	6,2 – 11,1	6,4 – 12,9

Legenda: Hodnoty v tabulkách = aritmetický průměr; hodnoty v závorkách = směrodatná odchylka; orientační norma = hodnoty dle Laška (2007); pásmo = pásmo běžných hodnot dle Laška (2007)

U druhé šetřené třídy porovnávané získané hodnoty opět podle orientačních normy a pásma běžných hodnot dle Laška (2007). V tabulce lze postřihnout, že výsledné hodnoty všech proměnných jsou vůči Laškově orientační normě podprůměrné. Největší viditelný rozdíl v celkové hodnotě oproti orientační normě nacházíme u soutěživosti. Nejen že soutěživost je podprůměrná vůči orientační normě, ale také se značně vychyluje z pásma běžných hodnot. Rozdíl mezi směrodatnými odchylkami u soutěživosti mezi chlapci a dívkami je též výrazný. U dívek byla různorodost odpovědí značně vyšší než u chlapců. Pokud se podíváme na celkový pohled dívek a chlapců na aktuální sociální klima třídy, tak chlapci hodnotí klima třídy více pozitivně oproti dívkám ve všech pěti proměnných, nejvýrazněji tomu je především u třenice a obtížnosti. Variabilita odpovědí u chlapců je též nižší než u dívek. Zajímavým zjištěním je, že hodnoty třenice, soutěživosti a obtížnosti jsou u dívek identické, přičemž směrodatná odchylka od třenice dosahuje v celé tabulce nejvyšší hodnotu.

Aktuální sociální klima zobrazujeme souhrnně v grafu č. 3.

Graf 3: Názor dívek, chlapců a celé třídy 5.M na aktuální stav sociálního klimatu



Preferované sociální klima 5.M představuje tabulka č. 11 a graf č. 4, který současně porovnává aktuální a preferované sociální klima 5. M.

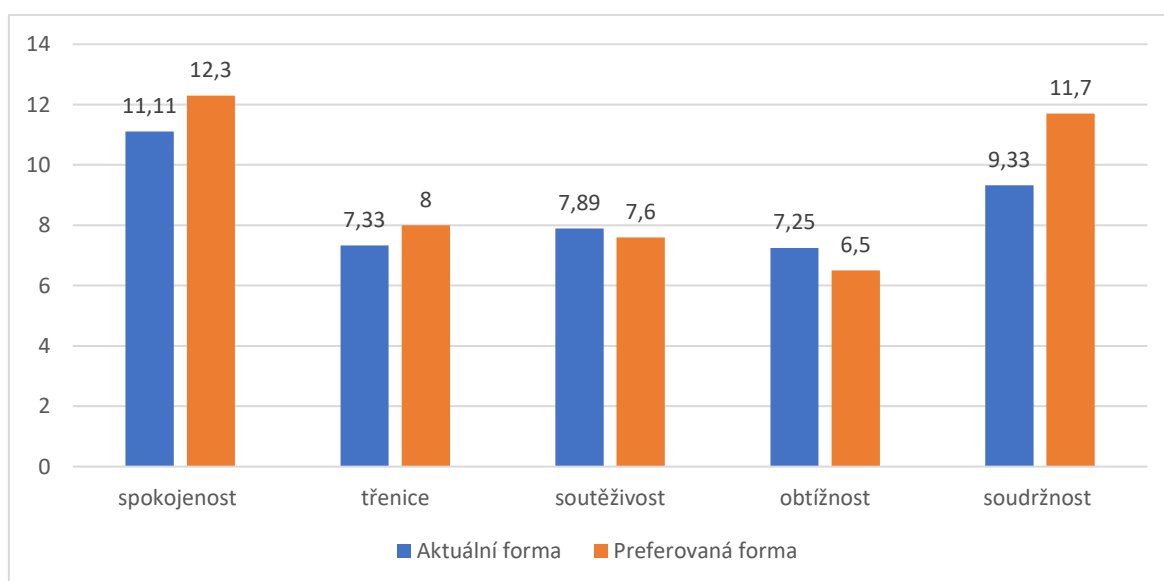
Tabulka 11: Stav preferované formy klimatu 5. M

	Spokojenost	Třenice	Soutěživost	Obtížnost	Soudržnost
<b>Chlapci</b>	11,21 (1,61)	<b>7,82</b> <b>(2,03)</b>	8,23 (2,03)	6,22 (1,6)	11,00 (2,75)
<b>Dívky</b>	13,42 (1,49)	<b>8,22</b> <b>(2,72)</b>	7,07 (1,78)	6,81 (1,83)	12,42 (1,74)
<b>Celkem</b>	12,31 (1,54)	<b>8,00</b> <b>(2,40)</b>	<b>7,61</b> <b>(1,91)</b>	6,53 (1,72)	11,75 (2,30)
<b>Orientační norma</b>	13,24 (2,44)	5,75 (1,46)	10,74 (2,51)	6,09 (1,79)	13,02 (1,95)
<b>Pásma</b>	10,8 - 15	5 – 7,21	8,23 – 13,25	5 – 7,88	11,0 – 14,97

Legenda: Hodnoty v tabulkách = aritmetický průměr; hodnoty v závorkách = směrodatná odchylka; orientační norma = hodnoty dle Laška (2007); pásma = pásma běžných hodnot dle Laška (2007)

Celkové hodnoty spokojenosti, soutěživosti a soudržnosti jsou podprůměrné k dané orientační normě. Nejvýraznější rozdíl zaznamenáváme v tabulce u proměnné soutěživosti. Nejenže je hodnota výrazně podprůměrná, ale vychyluje se z daného pásma běžných hodnot. Po porovnání aktuální a preferované hodnoty soutěživosti u dívek došlo nejen k jejímu snížení, ale rozdílnost odpovědí u dívek byla též nižší. Úroveň třenice se dostala nad průměr orientační normy, též se odchýlila od pásma běžných hodnot. Zajímavého zjištění si povšimneme u dívek, které preferují větší úroveň třenice oproti chlapcům, přičemž odpovědi dívek u třenice mají nejvyšší hodnotu variability v tabulce. Jestliže bychom podrobněji porovnávali tabulky aktuálního a preferovaného klimatu, zjistíme zvýšení hodnoty třenice u chlapců, zatímco u dívek mírné snížení. Preferovaná norma obtížnosti je téměř identická se stanovenou orientační normou. Obecně můžeme říci, že u odpovědí preferovaného sociálního klimatu je nižší variabilita odpovědí.

*Graf 4: Porovnání aktuální a preferované formy sociálního klimatu 5. M*



Z grafu č. 4 vyplývá, že žáci pocítují větší potřebu spokojenosti a soudržnosti v porovnání s aktuální formou sociálního klimatu. Zatímco úroveň soutěživosti a obtížnosti preferují nižší. Preferovaná hodnota třenice se oproti aktuálnímu sociálnímu klimatu mírně zvýšila.

### 5.1.3 Komparace aktuálního sociálního klima 5. ročníků

Výše jsme představili aktuální a preferované formy sociálního klimatu obou 5. ročníků. Níže v tabulce porovnáváme aktuální formu sociálního klimatu 5. ročníků. Důležitost komparace vnímáme z důvodů následného seskupení obou tříd v jeden celek. Aktuální stav sociálního klimatu 5. ročníků může, ale také nemusí, později ovlivnit aktuální stav sociálního klimatu 6. ročníku.

Tabulka 12: Porovnání aktuálního klimatu 5. ročníků

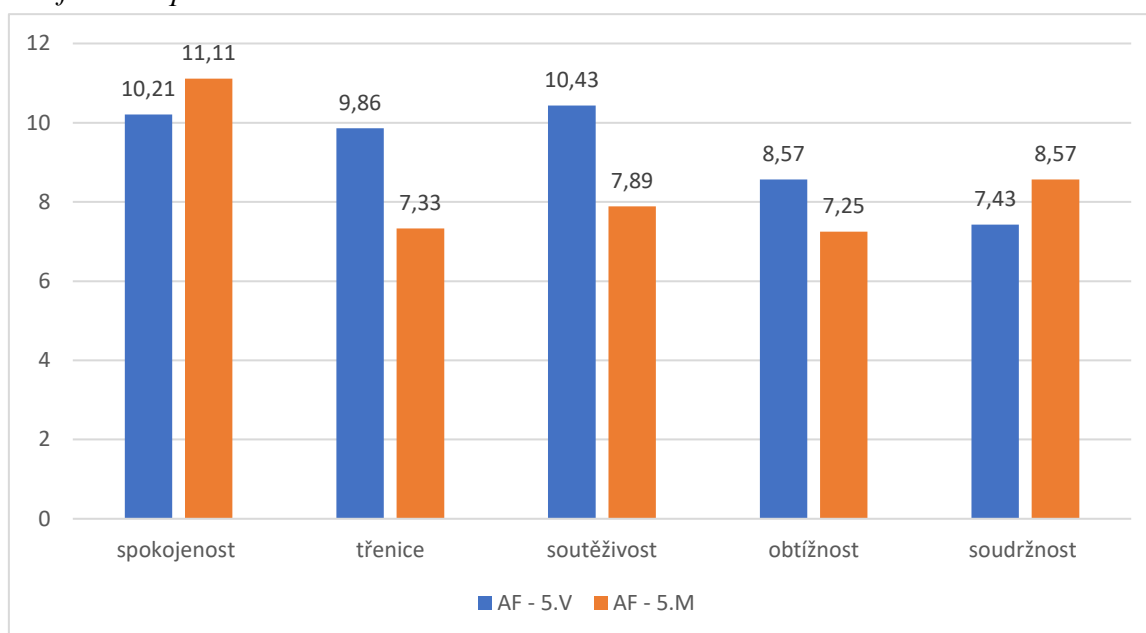
	Spokojenost	Třenice	Soutěživost	Obtížnost	Soudržnost
<b>CH-5.V</b>	11,61 (2,87)	11,52 (2,27)	9,62 (2,51)	8,51 (3,09)	8,00 (2,74)
<b>D-5. V</b>	<b>9,45</b> <b>(1,96)</b>	9,82 (2,03)	<b>11,81</b> <b>(3,21)</b>	8,63 (3,2)	<b>6,47</b> <b>(1,49)</b>
<b>Celkem 5.V</b>	10,21 (2,58)	9,86 (2,18)	10,43 (2,78)	8,57 (3,13)	7,43 (2,37)
<b>CH-5.M</b>	12,21 (2,71)	6,00 (1,54)	7,00 (1,26)	5,81 (1,6)	11,00 (2,82)
<b>D-5. M</b>	<b>9,75</b> <b>(1,74)</b>	<b>9,00</b> <b>(3,93)</b>	<b>9,00</b> <b>(3,16)</b>	9,00 (2,44)	7,25 (1,47)
<b>Celkem 5.M</b>	11,11 (2,33)	7,33 (2,86)	7,89 (2,30)	7,25 (2,01)	8,57 (2,32)
<b>Orientační norma</b>	12,20 (2,17)	9,97 (3,11)	12,24 (2,56)	8,67 (2,46)	9,63 (3,24)
<b>Pásmo</b>	10,0 – 14,4	6,9 – 13,1	9,7 – 14,8	6,2 – 11,1	6,4 – 12,9

Legenda: CH-V = chlapci ze základní školy venkovské; CH-M = chlapci ze základní školy městské; D-V = dívky ze základní školy venkovské; D-M = dívky ze základní školy městské; Hodnoty v tabulkách = aritmetický průměr; hodnoty v závorkách = směrodatná odchylka; orientační norma = hodnoty dle Laška (2007); pásmo = pásmo běžných hodnot dle Laška (2007)

Podle tabulky 12 můžeme hodnotit aktuální stav spokojenosti a soudržnosti v 5. M pozitivněji než u 5. V. Úroveň hodnot třenice, soutěživosti a obtížnost u 5. M je opět výrazněji nižší než u 5. V. Zjištěný stav soutěživosti 5. M je zřetelně nižší, ale její hodnota se vychyluje z pásma běžných hodnot v porovnání s Laškem (2007). Zajímavé zjištění je ve variabilitě odpovědí dívek u obou tříd. Přestože ve třídách převažuje počet chlapců nad dívkami. Odpovědi dívek jsou více různorodé.

Aktuální sociální stav klimatu 5. ročníků zobrazujeme v grafu č. 5.

Graf 5: Komparace aktuálního stavu sociálního klimatu 5. ročníků



## 5.2 Organizační změny žáků při přechodu na druhý stupeň

Již výše bylo uvedeno, že se ve třídách vyskytoval velký počet žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. Z důvodu Covid – 19 a nízké přípravě na přijímací zkoušky se žáci, kteří podali přihlášky na víceletá gymnázia, rozhodli přijímacích zkoušek nezúčastnit. Z toho důvodu nastoupil do 6. ročníku maximální možný počet žáků, který mohl být vytvořen 5. V a 5. M. Nově vzniklý 6. ročník má současně 28 žáků. Třída se skládá z 12 žáků ze základní školy č. 2 zbylých 16 žáků přestoupilo na základní školu ze základní školy vesnické. Vedení školy se rozhodlo po domluvě s dalšími učiteli, speciálním pedagogem, metodikem prevence, k rozdělení třídy na dvě poloviny v rámci hlavních

vyučovacích předmětů<sup>17</sup>. Třídní učitelkou se stal metodik prevence z důvodu obav vzniku problémového chování u žáků a vysokému počtu žáků se speciálně vzdělávacími potřebami.

### 5.2.1 Možnosti usnadnění přechodu mezi stupni ZŠ

Vedení obou základních škol společně s učiteli považuje období přechodu na 2. stupeň za náročné. Změny nastávají nejen v náročnosti učiva, ale především ve změně sociální skupin. Obzvláště náročné období učitelé vidí u žáků ze základní školy vesnické, kde u žáků musí dojít nejen k adaptaci na zvýšené nároky na učivo a nový třídní kolektiv, ale také na přizpůsobení celé kultury školy. Školy mezi sebou spolupracují dlouhodobě, vymýšlí společné projekty, kterých se účastní obě základní školy. Projekty slouží k navazování vztahů mezi ročníky. Učitelé spolupracují při výběru učebnic. Obě školy se snaží pracovat se stejnými učebnicemi, aby předešly problémům v rozdílnosti učiva. V pololetí pátého ročníku se budoucí třídní učitel<sup>18</sup> chodí představit žákům do základní školy vesnické. Třídní učitel žáků ze školy vesnické informuje o současném složení třídy, jeho fungování, obtížích kolektivu a předává cenné rady, které mohou vést k pozdějšímu usnadnění práce s žáky. Současně třídní učitelky spolupracují s PPP.

Základní škola městská každoročně organizuje pro žáky 6. ročníku adaptační kurz. Cílem adaptačního kurzu je stmelení nově vzniklého kolektivu. Program slouží k navázání vztahů mezi žáky a třídním učitelem. Tříd byla na základě počtu intervencí ve vzdělávání žáků přidělen asistent pedagoga, který byl též aktivním účastníkem kurzu. Po domluvě s vedením školy se kurzu účastnila i bývalá třídní učitelka 5. ročníku ze základní školy vesnické. Adaptační kurz je veden v duchu stmelovacích a sportovních her. Na adaptačním kurzu učitelé mluví s žáky o pravidlech, která měli doposud zavedená a vedou žáky k vytvoření pravidel, se kterými budou všichni souhlasit.

---

<sup>17</sup> Žáci jsou rozděleni na dvě skupiny náhodně bez stanovených pravidel. Výjimkou je cizí jazyk, kde došlo k rozdělení na základě úrovně anglického jazyka.

<sup>18</sup> V loňském školním roce se s žáky seznamovali dva třídní učitelé. Vedení školy se až na základě doporučení PPP rozhodlo pověřit třídnictvím metodika prevence.



### 5.2.2 Charakteristika vzniklého 6. ročníku

Vzhledem k distanční výuce, která probíhá téměř celý<sup>19</sup> školní rok, zde popisujeme nově vzniklou třídu z pohledu třídní učitelky a asistenta pedagoga. Charakteristiku žáků popisujeme na základě neformálních rozhovorů, které proběhly při realizaci dotazníkového měření. Třídní učitelka popisuje třídu jako kolektiv s velkými extrémami. Ve třídě se současně nacházejí dva žáci s IVP a 10 žáků s doporučením intervence. Velké extrémy třídní učitelka shledává ve školním prospěchu. Třídu rozděluje na 10 excelentních žáků, 10 průměrných a 8 slabších žáků. Vzhledem k situaci ve školství třídní učitelka neshledává ve třídě zásadní problémy v kolektivu. Největší rozpory vidí mezi dívkami, které vytvořily dvě proti sobě stojící skupiny v rámci původních tříd. Podle slov třídní učitelky lze toto chování přisoudit věku dívek. Ve třídě cítí výraznou soutěživost mezi žáky, především mezi chlapci. Zároveň mezi chlapci nezaznamenala konflikty, které by měly narušovat třídní kolektiv. Podle celkového dojmu na ni žáci ze základní školy venkovské působí více extrovertně oproti žákům ze základní školy městské.

Dle slov třídního učitele se žáci, především chlapci, scházejí mimo vyučování a tráví společný čas. Pokud se zaměříme na prezenční a standardní formu výuky, největší problém třídní učitelka shledává v nedostatku třídnických hodin, které by bylo vhodné využít nejen ke stmelování kolektivu, ale k běžné řízené a spontánní komunikaci, kdy mají samotní žáci potřebu podělit se o vlastní zážitky. Společně organizují dobrovolné výlety a snaží se třídu stmelovat v rámci distanční výuky, i když možnosti omezují současná nařízení. Vzhledem k situaci Covid – 19 třídní učitelka ponechala rozdělení žáků na dvě skupiny i v rámci distanční výuky. Žáci, kteří mají IVP nebo doporučení intervence ve vzdělávacím obsahu, pracují individuálně online nebo formou osobní konzultace. Třídní učitelka vidí aktuálně největší problém v distanční výuce, kdy je omezen jakýkoli přímý kontakt s žáky. Společně s asistentkou se snaží s žáky vidět i mimo vyučování a kladou velký důraz na prostor pro třídnické hodiny v rámci distanční výuky.

---

<sup>19</sup> Žáci 6. ročníku navštěvovali ve školním roce 2020/2021 školu prezenční formou necelých 10 týdnů.

### 5.3 Stav sociálního klimatu 6. ročníku

Níže představujeme tabulku, kde je přehledně uveden počet zúčastněných žáků při druhém měření. V tabulce uvádíme počty zastoupených žáků z původních škol.

Tabulka 13: Počty přítomných žáků při měření 2021

6. ročník					
	D-5.V	D-5.M	CH-5.V	CH-5.M	Celkem
Preferovaná forma	5	5	11	6	27
Aktuální forma	5	5	11	6	27

Legenda: CH-V = chlapci ze základní školy venkovské; CH-M = chlapci ze základní školy městské; D-V = dívky ze základní školy venkovské; D-M = dívky ze základní školy městské

#### 5.3.1 Aktuální stav 6. ročníku

Výzkumná část je zaměřena na skupinu dvou tříd, které od nového školního roku 2020/2021 tvoří nový kolektiv. Z tohoto důvodu nemůžeme zcela přesně porovnávat, jak hodně se změnilo sociální klima jednotlivých původních tříd, ale částečně se v dalších částech práce zabýváme nejen tím, jak vnímá celá třída nový kolektiv, ale také porovnáme, jak se odlišuje vnímání klimatu třídy před přechodem žáků na 2. stupeň s aktuálním klimatem třídy nově vzniklé třídy. Velký vliv na sociální klima třídy mají opatření Covid – 19, která neumožňují žákům prezenční formu výuky. Při hodnocení aktuálního stavu sociálního klimatu vycházíme z hodnot Laška (2007).

Tabulka 14: Aktuální stav sociálního klimatu 6. A

	Spokojenost	Třenice	Soutěživost	Obtížnost	Soudržnost
<b>CH-V</b>	<b>10,81</b> (2,39)	10,45 (2,57)	10,27 (3,54)	9,72 (2,45)	8,09 (3,01)
<b>CH-M</b>	<b>10,00</b> (2,70)	8,31 (3,37)	<b>8,16</b> (3,13)	8,62 (2,68)	8,33 (2,21)
<b>D-V</b>	12,23 (2,03)	9,00 (3,57)	<b>9,62</b> (1,95)	<b>5,82</b> (1,6)	7,45 (2,62)
<b>D-M</b>	11,42 (2,65)	8,64 (3,2)	<b>8,62</b> (3,6)	10,61 (2,16)	<b>5,82</b> (0,97)
<b>M+V</b>	11,0 (2,45)	9,37 (3,08)	<b>9,37</b> (3,23)	<b>8,92</b> (2,32)	7,59 (2,49)
<b>Orientační norma</b>	12,20 (2,17)	9,97 (3,11)	12,24 (2,56)	8,67 (2,46)	9,63 (3,24)
<b>Pásmo</b>	10,0 – 14,4	6,9 – 13,1	9,7 – 14,8	6,2 – 11,1	6,4 – 12,9

*Legenda: CH-V = chlapci ze základní školy venkovské; CH-M = chlapci ze základní školy městské; D-V = dívky ze základní školy venkovské; D-M = dívky ze základní školy městské; M+V = názor všech žáků 6.A; hodnoty v tabulkách = aritmetický průměr; hodnoty v závorkách = směrodatná odchylka; orientační norma = hodnoty dle Laška (2007); pásmo = pásmo běžných hodnot dle Laška (2007)*

Naměřená hodnota spokojenosti byla u žáků 6. ročníků podprůměrná než orientační Laškova (2007) norma. U chlapců byla celková hodnota menší oproti dívkám. U jedné ze skupiny chlapců se hodnota dostala na identickou hodnotu pásma v porovnání s běžnou hodnotou spokojenosti. Úroveň třenice se celkově odchyluje od orientační normy minimálně. V tabulce ale můžeme pozorovat výraznou variabilitu odpovědí u všech žáků třídy. Hodnoty soutěživosti se dostávají pod nejnižší hodnotu pásma běžných hodnot, výjimkou je skupina chlapců z 5.V, ale jejich variabilita odpovědí je též na vysoké úrovni. Obtížnost byla žáky pocíťována lehce nadprůměrně oproti orientační normě. Tento výsledek můžeme přisuzovat nejen zvýšeným nárokům na učivo, který 2. stupeň ZŠ pro žáky představuje, ale též se může jednat o problematiku distanční výuky. Zároveň můžeme říci, že odpovědi na otázky týkající se obtížnosti byly nejméně variabilní vzhledem k ostatním proměnným. Soudržnost žáci vnímali opět méně, avšak v rámci celé třídy v pásmu běžných hodnot. Dívky z 5.M pocíťují úroveň soudržnosti nižší, než jaké je pásmo běžných hodnot a podle výsledků směrodatné odchylky se na této odpovědi dívky nejvíce shodují. Úroveň

soudržnosti třídy může být ovlivněna nízkým sociálním kontaktem, který žáci vzhledem k pandemické situaci měli.

### 5.3.2 Komparace aktuálního sociálního klimatu u dívek 6. ročníku

V tabulce č. 15 porovnááme podrobněji názory na aktuální sociální klima dívek z původních 5. ročníků.

Tabulka 15: Názor dívek 6. ročníku na aktuální sociální klima

	Spokojenost	Třenice	Soutěživost	Obtížnost	Soudržnost
<b>D-5.V</b>	12,23 (2,03)	9,00 (3,57)	9,62 (1,95)	5,82 (1,6)	7,45 (2,62)
<b>D-5.M</b>	11,42 (2,65)	8,64 (3,2)	8,62 (3,6)	10,61 (2,16)	5,82 (0,97)
<b>Celkem</b>	11,8 (2,36)	8,58 (3,39)	9,1 (2,93)	8,2 (1,91)	6,6 (1,97)
<b>Orientační norma</b>	12,20 (2,17)	9,97 (3,11)	12,24 (2,56)	8,67 (2,46)	9,63 (3,24)
<b>Pásmo</b>	10,0 – 14,4	6,9 – 13,1	9,7 – 14,8	6,2 – 11,1	6,4 – 12,9

Legenda: D-5.V = dívky ze základní školy vesnické; D-5.M = dívky ze základní školy městské; hodnoty v tabulkách = aritmetický průměr; hodnoty v závorkách = směrodatná odchylka; orientační norma = hodnoty dle Laška (2007); pásmo = pásmo běžných hodnot dle Laška (2007)

Větší spokojenost ve třídě pociťovaly dívky z 5.V, a to s menší směrodatnou odchylkou než dívky z 5.M. Třenice naopak vnímaly v nově vzniklém kolektivu pozitivněji dívky z 5. V. U třenice si lze všimnout vysoké variability odpovědí u obou skupin dívek. Hodnota soutěživosti je dívkami z 5. V vnímána výrazněji, ale jejich odpovědi jsou méně různorodé než u dívek z 5. M. V tabulce můžeme zaznamenat, že naměřená hodnota soutěživosti u dívek se dostala pod hranici pásma běžných hodnot. Nízkou úroveň soutěživosti můžeme přisuzovat distanční výuce, kdy mezi žáky dochází téměř k nulovému výskytu soutěživosti, neboť je distanční výuka v základní škole městské postavena především na řádném odevzdávání úkolů, a pro žáky tudíž nejsou vytvořeny podmínky ani prostor pro vzájemné porovnávání. Naměřené hodnoty obtížnosti jsou vůbec nejvíce nesourodé. Dívky z 5.V pociťují výrazně nízkou obtížnost učiva, která se nachází až pod pásmem běžných hodnot, přičemž směrodatná odchylka je výrazně nižší než u orientační

normy. Úroveň obtížnosti u dívek z 5. M zůstává naopak v pásmu běžných hodnot, avšak v porovnání s orientační normou je nadprůměrná. Soudržnost byla oběma skupinami dívek pocitována výrazně podprůměrně oproti orientačním normám. Výsledná hodnota mohla být ovlivněna distanční výukou, která nevytváří podmínky pro pospolitost třídy.

### 5.3.3 Komparace aktuálního sociálního klimatu u chlapců 6. ročníku

Tabulka 16: Názor chlapců 6. ročníku na aktuální stav sociálního klimatu

	Spokojenost	Třenice	Soutěživost	Obtížnost	Soudržnost
<b>CH-V</b>	10,81 (2,39)	10,45 (2,57)	10,27 (3,54)	9,72 (2,45)	8,09 (3,01)
<b>CH-M</b>	10,00 (2,70)	8,31 (3,37)	8,16 (3,13)	8,62 (2,68)	8,33 (2,21)
<b>Celkem</b>	10,52 (2,50)	9,70 (2,88)	9,52 (3,40)	9,35 (2,54)	8,17 (1,69)
<b>Orientační norma</b>	12,20 (2,17)	9,97 (3,11)	12,24 (2,56)	8,67 (2,46)	9,63 (3,24)
<b>Pásmo</b>	10,0 – 14,4	6,9 – 13,1	9,7 – 14,8	6,2 – 11,1	6,4 – 12,9

Legenda: CH-V = chlapci ze základní školy venkovské; CH-M = chlapci ze základní školy městské; hodnoty v tabulkách = aritmetický průměr; hodnoty v závorkách = směrodatná odchylka; orientační norma = hodnoty dle Laška (2007); pásmo = pásmo běžných hodnot dle Laška (2007)

Úroveň spokojenosti se u obou skupin chlapců pohybuje u spodní hranice pásma běžných hodnot. Hodnota chlapců z 5.V může vypovídat o nízké úrovni adaptace na změnu prostředí školy a nové spolužáky v 6. ročníku. Spokojenost chlapců ve třídě může být vnímána takto i z důvodu nízkého sociálního kontaktu mezi spolužáky. Míru třenic vnímali chlapci téměř identicky s orientační normou. Variabilita odpovědí se výrazně lišila u chlapců z 5.M. Soutěživost u obou skupin chlapců se mírně vychyluje mimo pásmo běžných hodnot. Zajímavá je zde i velmi vysoká směrodatná odchylka. Úroveň soutěživosti může být u chlapců ještě více ovlivňována distanční výukou z důvodu většího počtu chlapců ve třídě, tudíž ve třídě dochází k větší rivalitě. Zde reagujeme na výpověď třídní učitelky, která v době prezenční výuky soutěživost mezi chlapci zaznamenala. Obtížnost obě skupiny chlapců vnímají nadprůměrně k uvedené orientační normě. Zvýšenou vnímavost obtížnosti mohly způsobit větší nároky kladené na obsah učiva v 6. ročníku. Míru soudržnosti vnímají

obě skupiny chlapců téměř shodně. U chlapců z 5.V je zajímavá vysoká směrodatná odchylka.

### 5.3.4 Porovnání aktuálního stavu mezi chlapci a dívkami 6. ročníku

Tabulka 17: Porovnání názorů mezi chlapci a dívkami 6. ročníku

	Spokojenost	Třenice	Soutěživost	Obtížnost	Soudržnost
<b>Chlapci</b>	10,52 (2,50)	9,70 (2,88)	9,52 (3,40)	9,35 (2,54)	8,17 (1,69)
<b>Dívky</b>	11,82 (2,36)	8,58 (3,39)	9,15 (2,93)	8,24 (1,91)	6,61 (1,97)
<b>Celkem</b>	11,0 (2,45)	9,37 (3,08)	9,37 (3,23)	8,92 (2,32)	7,59 (2,49)
<b>Orientační norma</b>	12,20 (2,17)	9,97 (3,11)	12,24 (2,56)	8,67 (2,46)	9,63 (3,24)
<b>Pásmo</b>	10,0 – 14,4	6,9 – 13,1	9,7 – 14,8	6,2 – 11,1	6,4 – 12,9

*Legenda: hodnoty v tabulkách = aritmetický průměr; hodnoty v závorkách = směrodatná odchylka; orientační norma = hodnoty dle Laška (2007); pásmo = pásmo běžných hodnot dle Laška (2007)*

Spokojenost po stmelení dvou 5. ročníků vnímají více pozitivně dívky než chlapci. Míru třenice též vnímají kladněji dívky, ale směrodatná odchylka je vyšší než u chlapců. Úroveň soutěživosti se mírně mezi chlapci a dívkami liší. Úroveň soutěživosti dívky i chlapci vnímají podprůměrně nejen k dané orientační normě Laška (2007), ale též k pásmu běžných hodnot. Současně se hodnota soutěživosti nachází pod spodní hranicí pásma běžných hodnot. V tabulce si lze všimnout vysoké směrodatné odchylky u chlapců. Jestliže porovnáme celkovou hodnotu obtížnosti s orientační normou, vidíme, že její hodnota je nadprůměrná. Chlapci vnímají obtížnost intenzivněji. Tento výsledek můžeme přisuzovat faktu, že se ve třídě vyskytuje větší zastoupení chlapců, kteří potřebují podpůrná opatření. Soudržnost třídy pocítují pozitivněji chlapci, oproti tomu dívky vnímají úroveň soudržnosti těsně nad hranici pásma běžných hodnot.

Tabulka 18: Porovnání aktuálního a preferovaného stavu sociálního klimatu 6.A

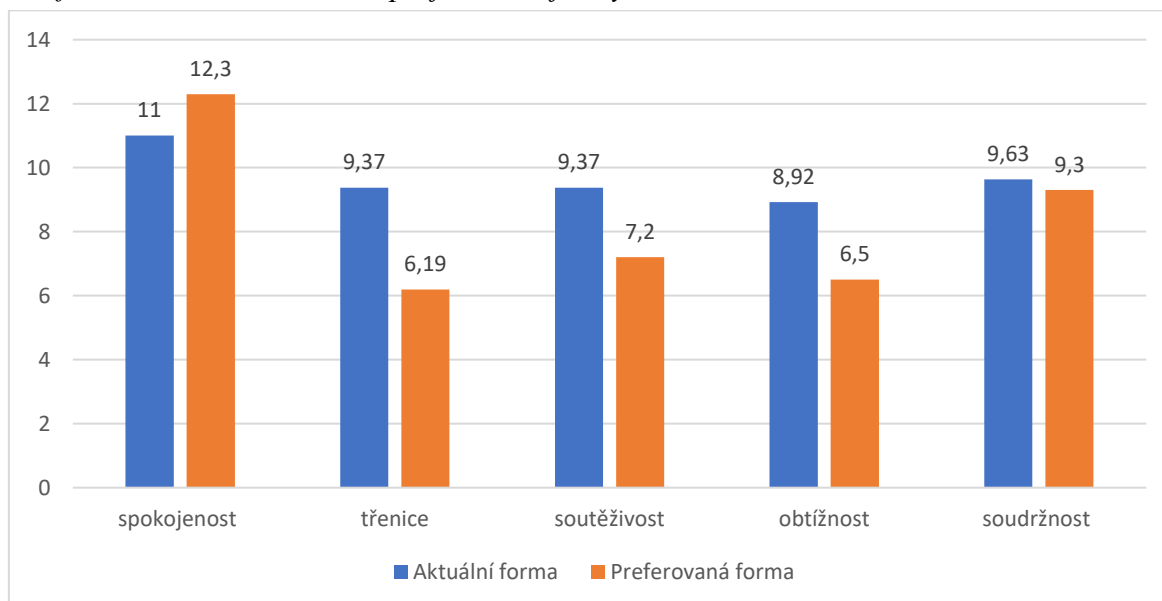
	Spokojenost		Třenice		Soutěživost		Obtížnost		Soudržnost	
	A	P	A	P	A	P	A	P	A	P
<b>CH-V</b>	10,81 (2,39)	11,5 (2,7)	<b>10,45</b> <b>(2,57)</b>	<b>5,92</b> <b>(0,99)</b>	10,27 (3,54)	7,90 (2,44)	9,72 (2,45)	6,65 (2,66)	8,09 (3,01)	8,45 (2,27)
<b>CH-M</b>	10,0 (2,70)	13,32 (1,51)	<b>8,31</b> <b>(3,37)</b>	<b>5,62</b> <b>(0,95)</b>	8,16 (3,13)	6,33 (1,49)	8,62 (2,68)	6,32 (1,49)	8,33 (2,21)	10,52 (2,69)
<b>D-V</b>	<b>12,23</b> <b>(2,03)</b>	<b>12,21</b> <b>(2,03)</b>	9,00 (3,57)	6,62 (1,96)	9,62 (1,95)	8,24 (3,25)	<b>5,82</b> <b>(1,6)</b>	<b>6,24</b> <b>(2,4)</b>	7,45 (2,62)	8,63 (1,49)
<b>D-M</b>	11,42 (2,65)	13,00 (2,19)	8,64 (3,2)	7,00 (3,09)	<b>8,62</b> <b>(3,6)</b>	<b>6,21</b> <b>(0,97)</b>	10,61 (2,16)	7,00 (1,26)	<b>5,82</b> <b>(0,97)</b>	<b>10,6</b> <b>(1,95)</b>
<b>M+V</b>	11,0 (2,45)	12,3 (2,27)	9,37 (3,08)	<b>6,19</b> <b>(1,76)</b>	9,37 (3,23)	7,25 (2,25)	8,92 (2,32)	6,50 (2,17)	7,59 (2,49)	9,34 (2,19)
<b>O. N</b>	12,20 (2,17)	13,24 (2,44)	9,97 (3,11)	<b>5,75</b> <b>(1,46)</b>	12,24 (2,56)	10,74 (2,51)	8,67 (2,46)	6,09 (1,79)	9,63 (3,24)	13,02 (1,95)

Legenda: CH-V = chlapci ze základní školy venkovské; CH-M = chlapci ze základní školy městské; D-V = dívky ze základní školy venkovské; D-M = dívky ze základní školy městské; M+V = názor všech žáků třídy; A = aktuální forma sociálního klimatu; P = preferovaná forma sociálního klimatu; ; hodnoty v tabulkách = aritmetický průměr; hodnoty v závorkách = směrodatná odchylka; O.N= orientační norma hodnoty dle Laška (2007)

V tabulce č. 18 si můžeme všimnout několika zajímavostí. Dívky ze základní školy venkovské spokojenost vnímaly identicky u obou měřených forem sociálního klimatu. Žáci 6. ročníku preferovali spokojenost ve třídě vyšší, než jaký byl naměřený stávající stav sociálního klimatu. Z výsledků třenice je viditelné přání snížit její míru. Zajímavost spatřujeme u obou skupin chlapců, kteří si dokonce přejí větší pokles třenic ve třídě. Jestliže porovnáme přání míry třenice s orientační normou, vidíme, že celkové přání třídy se nachází nad orientační normou. U obou skupin chlapců je výrazně nízká směrodatná odchylka, která nám ukazuje výraznou shodu v tomto přání. Míru soutěživosti si celkově žáci ve třídě též přáli snížit. U dívek z městské školy si lze všimnout větší shody odpovědí u preferované formy oproti stávajícímu stavu vnímání soutěživosti. Úroveň obtížnosti si celkově třída přeje snížit oproti stávajícímu stavu. Zajímavost shledáváme u dívek z venkovské školy, které si naopak přejí větší míru obtížnosti. Můžeme se domnívat, že vyšší míra obtížnosti, může pro tuto skupinu znamenat spokojenost s její dosavadní úrovní ve třídě, nikoli, že by šlo o přání. Hodnoty představující preferovaný sociální stav soudržnosti oproti stávajícímu stavu

stoupily. Nejvýraznější rozdíl vůči stávajícímu stavu soudržnosti si přejí dívky ze základní školy městské.

Graf 6: Porovnání aktuální a preferované formy sociálního klimatu 6. ročníku



#### 5.4 Komparace a popis změn třídního klimatu po přechodu mezi stupni

V této kapitole se zaměříme na hlavní cíl našeho výzkumu. Cílem bylo charakterizovat změny sociálního klimatu školní třídy při přechodů žáků z 1. stupně na 2. stupeň ZŠ. Níže provedeme komparaci výsledků aktuálních forem sociálního klimatu žáků dvou pátých tříd, kteří v 6. ročníku v důsledku nuceného přechodu žáků ze základní školy venkovské vytvořili novou sociální skupinu. Jelikož se nově vzniklá třída skládá identicky ze stejných žáků původních pátých tříd, můžeme porovnat původní výsledky pátých ročníků s výsledky nově vzniklé 6. třídy. Komparace výsledků měření umožňuje interpretovat změny, které nastaly u žáků po přechodu na 2. stupeň ZŠ.

Tabulka č. 19 porovnává stav aktuálního sociálního klimatu žáků 5. V před přestupem žáků na druhý stupeň základní školy a po nuceném přestupu žáků na druhý stupeň do základní školy městské.



Tabulka 19: Porovnání aktuálního stavu soc. klimatu 5.V před a po přechodu na 2. stupeň

	Spokojenost		Třenice		Soutěživost		Obtížnost		Soudržnost	
	2020	2021	2020	2021	2020	2021	2020	2021	2020	2021
<b>Chlapci</b>	11,61 (2,87)	10,82 (2,39)	11,52 (2,27)	10,45 (2,57)	9,62 (2,51)	10,27 (3,54)	8,51 (3,09)	9,72 (2,45)	8,00 (2,74)	8,09 (3,01)
<b>Dívky</b>	9,45 (1,96)	12,20 (2,03)	9,82 (2,03)	9,00 (3,57)	11,8 (3,21)	9,62 (1,95)	8,63 (3,2)	5,82 (1,6)	6,47 (1,49)	7,42 (2,62)
<b>Celkem</b>	10,21 (2,58)	11,25 (2,33)	9,86 (2,18)	10,00 (3,08)	10,43 (2,78)	10,06 (3,23)	8,57 (3,13)	8,51 (2,32)	7,43 (2,37)	7,87 (2,49)
<b>O.N.</b>	12,20 (2,17)		9,97 (3,11)		12,24 (2,56)		8,67 (2,46)		9,63 (3,24)	
<b>Pásmo</b>	10,0 – 14,4		6,9 – 13,1		9,7 – 14,8		6,2 – 11,1		6,4 – 12,9	

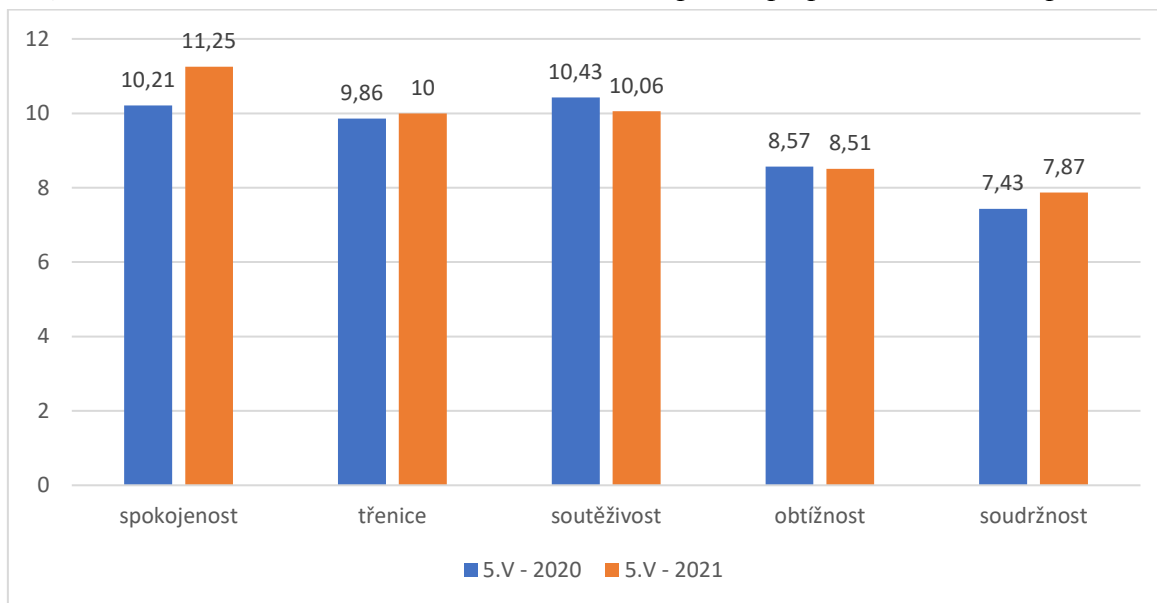
Legenda: 2020 = měření v původní 5.V; 2021 = měření v nově vzniklé 6. A; O.N. = orientační hodnota podle Laška (2007); Pásmo = pásmo běžných hodnot podle Laška 2007); hodnoty v tabulkách = aritmetický průměr; hodnoty v závorkách = směrodatná odchylka;

Než začneme porovnávat aktuální formy sociálního klimatu z roku 2020 a 2021, chceme připomenout, že celá třída 5.V byla z důvodu organizace školy nucena přestoupit na druhý stupeň do základní školy městské, tudíž se musela adaptovat na zcela nové prostředí, kulturu, aktéry vyučování, spolužáky.

Jestliže se podíváme na celkovou úroveň spokojenosti žáků 5.V v roce 2020, můžeme vidět, že míru spokojenosti v nově vzniklém třídním kolektivu žáci vnímají lehce pozitivněji než v původní 5.V. Zajímavostí je, že u dívek vrostla výše spokojenosti v nové třídě oproti chlapcům. Můžeme se domnívat, že za příčinou zvýšení spokojenosti stojí větší počet dívek v nově vzniklé třídě. Úroveň třenice byla při měření v roce 2021 vnímaná žáky pozitivněji než v původní 5.V před přestupem na druhý stupeň. Mezi chlapci a dívkami jsme nezaznamenali výrazné rozdíly ve snížení hodnot třenice. Hodnota soutěživosti u chlapců v 6.A lehce narostla oproti 5.V, ale lze si všimnout vysoké hodnoty směrodatné odchylky. Zatímco u dívek hodnota soutěživosti klesla, současně klesla i hodnota směrodatné odchylky. Výrazné rozdíly názorů žáků shledáváme u proměnné obtížnosti. Chlapci po přestupu na druhý stupeň vnímají úroveň obtížnosti jako vyšší než na prvním stupni. Naopak obtížnost byla dívkami vnímaná níže než na prvním stupni, dokonce se hodnota dostala pod

hraniční hodnotu pásma běžných hodnot. Soudržnost je oběma skupinami žáků vnímána v nové třídě pozitivněji než v třídě původní, což může vypovídat o kladné adaptaci žáků na nový sociální kolektiv a navázání vztahů s novými spolužáky.

Graf 7: Porovnání aktuálního stavu soc. klimatu 5.V před a po přechodu na 2. stupeň



Legenda: AF – 5.V = naměřená aktuální forma sociálního klimatu v 5.V v roce 2020;  
AF – 6.A = naměřená aktuální forma sociálního klimatu v 6.A v roce 2021

Tabulka č. 20 porovnává stav aktuálního sociálního klimatu žáků 5. M před přechodem na 2. stupeň a po přechodu na druhý stupeň základní školy

Tabulka 20: Porovnání aktuálního stavu soc. klimatu 5.M před a po přechodu na 2. stupeň

	Spokojenost		Třenice		Soutěživost		Obtížnost		Soudržnost	
	2020	2021	2020	2021	2020	2021	2020	2021	2020	2021
<b>Chlapci</b>	<b>12,21</b> (2,71)	10,0 (2,70)	6,00 (1,54)	8,32 (3,37)	7,00 (1,26)	8,16 (3,13)	5,81 (1,6)	8,63 (2,68)	11,00 (2,82)	8,32 (2,21)
<b>Dívky</b>	9,75 (1,74)	11,41 (2,65)	9,00 (3,93)	8,62 (3,2)	9,00 (3,16)	8,62 (3,6)	9,00 (2,44)	10,6 (2,16)	7,25 (1,47)	5,81 (0,97)
<b>Celkem</b>	11,11 (2,33)	10,63 (2,45)	7,33 (2,86)	8,45 (3,08)	7,89 (2,30)	8,36 (3,23)	7,25 (2,01)	9,54 (2,32)	8,57 (2,32)	7,18 (2,49)
<b>O.N.</b>	12,20 (2,17)		9,97 (3,11)		12,24 (2,56)		8,67 (2,46)		9,63 (3,24)	
<b>Pásmo</b>	10,0 – 14,4		6,9 – 13,1		9,7 – 14,8		6,2 – 11,1		6,4 – 12,9	

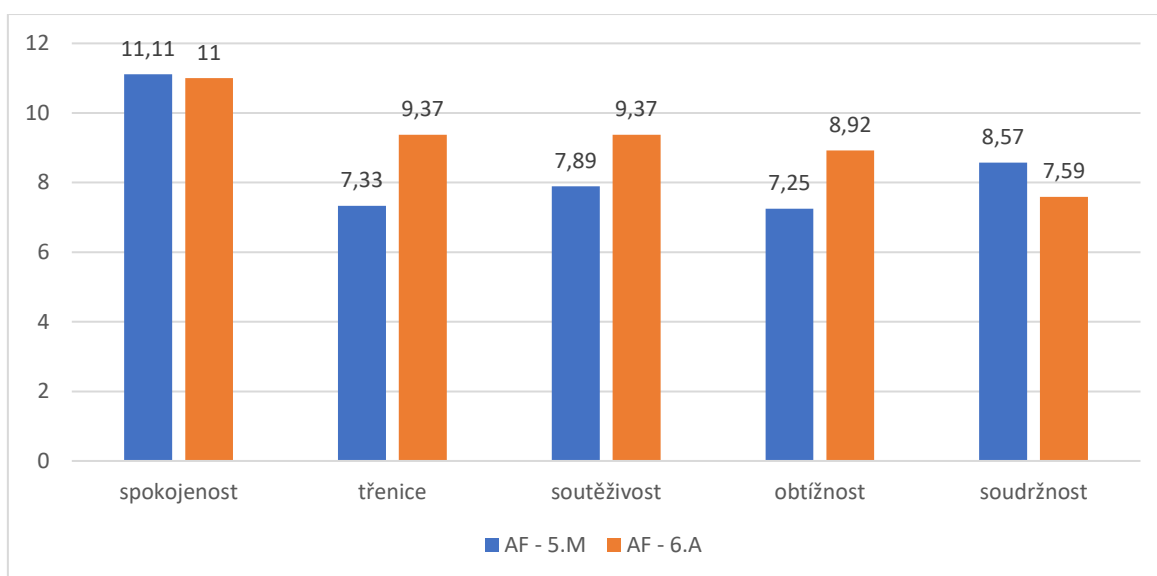
Legenda: 2020 = měření v původní 5.M; 2021 = měření v nově vzniklé 6.A; O.N. = orientační norma podle Laška (2007); Pásmo = pásmo běžných hodnot podle Laška (2007) **12,2** = uvedená hodnota představuje aritmetický průměr, **(2,71)** = výše směrodatné odchylky

U třídy 5.M připomeneme, že žáci přestoupili na 2. stupeň základní školy v rámci jedné organizace. Tudíž se vyhnuli nucenému přestupu do jiné základní školy, tedy mohli na 2. stupeň navázat v základní škole, kde navštěvovali první stupeň základního vzdělání.

Spokojenost byla žáky po přestupu na 2. stupeň v rámci celé původní třídy vnímána téměř identicky, tudíž nedošlo k výraznému poklesu. V tabulce ale můžeme vidět, že tyto výsledky vznikly z důvodu zvýšení hodnoty spokojenosti u dívek. Naopak u chlapců spokojenost klesla až na samotnou spodní hranici pásma běžných hodnot. Úroveň třenice žáci vnímali v nově vzniklé třídě intenzivněji oproti měření, které proběhlo v roce 2020. U chlapců i dívek můžeme vidět vysokou hodnotu směrodatné odchylky. Hodnota soutěživosti byla u žáků po přestupu do 6.A naměřena vyšší. Obdobně jako u třenice můžeme i u soutěživosti vidět značně velké rozdíly v odpovědích žáků. Míra obtížnosti se po přestupu na 2. stupeň zvýšila u obou skupin, větší rozdíl byl naměřen u chlapců. Hodnota obtížnosti v roce 2021 se dostala lehce nad orientační hodnotu. Zvýšenou hodnotu obtížnosti

můžeme přisuzovat pandemické situaci, která trvá od roku 2020 a mohla ovlivnit zvládnání učiva, nebo samotným důvodem může být složitější obsah učiva, který představuje 2.stupeň základní školy. Soudržnost žáci pociťovali po přestupu do 6. A nižší než v 5. ročníku. Její hodnota se nachází pod orientační normou. Zajímavost najdeme i před přechodem na druhý stupeň, kde žáci vnímali soudržnost pod danou orientační normou. V roce 2021 dokonce ji dívky pociťují pod hranici pásma běžných hodnot. Snížení soudržnosti můžeme přisuzovat tomu, že původní 5.V neměla dostatečnou míru pospolitosti a spojením třídy s dalšími žáky mohlo dojít k dalšímu prohloubení.

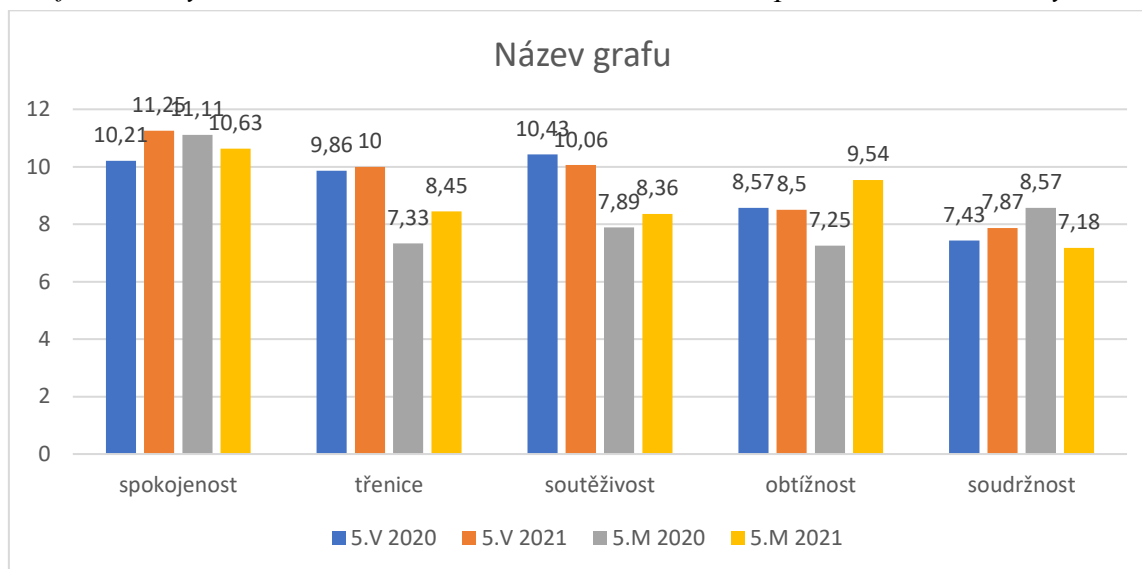
*Graf 8: Porovnání aktuálního stavu soc. klimatu 5.M před a po přechodu na 2. stupeň*



*Legenda: AF – 5.M = naměřená aktuální forma sociálního klimatu v 5.V v roce 2020; AF – 6.A = naměřená aktuální forma sociálního klimatu v 6.A v roce 2021*

Graf č. 9 porovnává vnímání aktuálních stavů sociálního klimatu 5. ročníků před přechodem na 2. stupeň v roce 2020 a po přechodu na 2. stupeň v roce 2021.

Graf 9: Názory žáků na aktuální stav sociálního klimatu na původní a nově vzniklý



Legenda: AF - 5.V = názor žáků 5.V na aktuální stav sociálního před přestupem na 2. stupeň;  
 AF - 6.A = názor žáků 5. V a 5. M na aktuální stav sociálního klimatu po přechodu na stupeň;  
 AF- 5.M = názor žáků 5.M na aktuální stav sociálního klimatu před přestupem na 2. stupeň

Podle výše zjištěných výsledků se můžeme domnívat, že třída 5.V po přechodu zaznamenala menší rozdíly v názorech na klima třídy, než tomu bylo u žáků z 5.M. Výsledky 5.V nám připadají o to zajímavější, že se žáci museli během přechodu adaptovat na více změn, které s sebou vzdělávání na 2. stupni přináší, a současně zvládnout distanční výuku, která pokrývala vyjma 10 týdnů dosavadní školní rok 2020/2021 minimálně do konce dubna. V následující kapitole diskuse se budeme zabývat možným objasněním aktuálního stavu sociálního klimatu po přechodu žáků na 2. stupeň ZŠ a případnými možnostmi řešení.

## 6 Diskuse

Situace, za které byl realizován výzkum, přinesla řadu otázek. Na některé otázky jsme našli jednoznačné odpovědi, případně jsme mohli zjištěné výsledky interpretovat více způsoby. Objevily se zde ale i otázky, na které nebyly nalezeny jednoznačné odpovědi. Na možnosti hledání vysvětlení a východiska máme prostor zde v diskusi. Hlavním cílem diplomové práce bylo charakterizovat změnu vnímání sociálního klimatu třídy po přechodu žáků na 2. stupeň ZŠ. Při realizaci výzkumu jsme vycházeli z informací, že část žáků ze základní školy venkovské přestoupí do základní školy městské a vytvoří nový sociální kolektiv. Vedení základní školy městské se poprvé setkalo z důvodu pandemické situace s variantou, kdy pro přechod žáků na 2. stupeň nikdo z žáků ze základní školy venkovské nezvolil jiný typ školy, stejně tomu tak bylo u žáků ze základní školy městské. Vedení školy provedlo v 6. ročníku vnější diferenciaci žáků. Změny, které mohou nastat v takovém případě v sociálním klimatu, lze jen těžko předvídat. První otázkou, kterou jsme si při výsledcích výzkumu položili, byla správnost volby rozdělit žáky na hlavní předměty na dvě poloviny podle tzv. abecedního seznamu žáků. Třídní učitel, metodik prevence, se pro tento krok rozhodl zcela individuálně bez konzultace s dalšími osobami, které měly zkušenosti s žáky z předchozích let. Po rozdělení třídy na dvě poloviny žáci tvořili nejen jednu samostatnou třídu, ale dvě další skupiny v rámci výuky hlavních předmětů. Otázkou zůstává, jestli nebylo vhodné rozdělit žáky podle jejich úspěšnosti ve výuce či ponechat žáky v původních třídách. O postojích učitelů k vnější diferenciaci se zabývá v empirickém výzkumu Mouralová (2013), kde poukazuje, že na vnější diferenciaci nelze nahlížet jako na jeden problém. Hartlová (2009) uvádí, že je důležité, aby se při vytváření nového kolektivu v důsledku přechodu žáků na 2. stupeň dbalo na zachování původního. Vzhledem k výsledkům výzkumu se přikláníme k názoru, že rozdělení žáků na dvě poloviny mělo být ponecháno v rámci původních kolektivů tříd. Z tohoto tvrzení vycházíme především z důsledku situace s Covid – 19, kdy bylo předvídatelné, že přechod žáků na 2. stupeň nebude probíhat za standardních podmínek jako v předchozích letech.

Další oblastí, která byla zjišťována, byla stabilita sociálního klimatu po přechodu žáků na 2. stupeň. Po zjištění výsledků prvního měření v roce 2020 jsme zjistili, že stabilnější sociální klima v porovnání s danou orientační normou a pásmem běžných hodnot dle Laška (2007) vykazují žáci ze základní školy městské. Domníváme se, že celkové odpovědi žáků

obou základních škol mohly být ovlivněny distanční výukou, která trvala 11-12 týdnů. Měření jsme prováděli třetí týden po znovuoobnovení prezenční výuky. Dále se domníváme, že některé proměnné, které jsme posuzovali, jsou proměnlivější jiné zase více stabilnější. Především úroveň obtížnosti a třenice mohly být ovlivněny aktuální situací. Distanční výuka, která v té době nebyla na takové úrovni jako při druhém měření v roce 2021, mohla ovlivnit výpovědi žáků. Do jisté míry mohla být ovlivněna i spokojenost žáků po obnovení standardního chodu výuky. Jak již bylo napsáno, klima je jev dlouhodobého charakteru, dynamicky měnící se v čase. Můžeme předpokládat, že kdybychom provedli měření před zavedením distanční výuky, odpovědi žáků by nebyly zcela identické.

V teoretické části jsme zmínili fenomén kultura školy, který může u žáků značně ovlivnit přechod na nižší sekundární stupeň základní školy. Jelikož 5.V se nacházela ve zcela odlišném prostředí než 5.M, klademe si otázku, jak hodně mohla tato skutečnost ovlivnit žáky ve vnímání sociálního klimatu v 6. ročníku? Domnívali jsme se, že po měření v roce 2021 budou výsledky vnímání aktuální formy sociálního klimatu 6.A výrazně nižší než u žáků 5.M. Výsledky výpovědi 5.V nám tuto předpověď vyvracejí. Naopak žáci 5.V hodnotí nově vzniklý kolektiv třídy pozitivněji než žáci 5.M, u kterých došlo při přechodu na 2. stupeň k menším změnám. Výsledky žáků z 5.V dokonce vykazují pozitivnější vnímání sociálního klimatu třídy, jelikož v proměnných spokojenosti a soudržnosti došlo k mírnému zvýšení hodnoty, naopak proměnné soutěživosti a obtížnosti lehce klesly, téměř zanedbatelně se pak zvýšila hodnota třenice. Zatímco u žáků v 5.M došlo k poklesu hodnoty spokojenosti a soudržnosti a navýšení hodnot třenice, soutěživosti a obtížnosti. Z těchto výsledků nám vyplývá otázka, co mohlo způsobit u žáků 5.M zhoršení sociálního klimatu třídy po přechodu na 2. stupeň? Po nestandardizovaných rozhovorech s učiteli a řediteli základních škol jsme došli k závěru, že se obě základní školy spíše soustředí na žáky, kteří mění prostředí školy v 6. ročníku a dochází u nich jak k tzv. tranzici i transferu, než na žáky, u kterých dochází pouze tzv. tranzici. Zde se vracíme zpět k pojmu „skrytý přechod“, který nastává v rámci jedné instituce, kdy žáci pouze přechází do vyššího ročníku. I v tomto případě je důležité žáky připravit na změny, které s sebou 2. stupeň přináší. Učitelé ze základní školy venkovské vedou s žáky diskuse, co jim může přinést přechod do základní školy městské, mluví o jejich pocitech, seznamují žáky s úskalími vzdělávání na 2. stupni. Všechny zmíněné činnosti s žáky mohou mít pozitivní vliv na pozdější přestup. Můžeme se tedy domnívat, že za zhoršení sociálního klimatu z pohledu 5.M může nízká informovanost a práce s žáky

v 5. ročníku, nebo můžeme výsledky přisuzovat pandemické situaci, za které přecházeli na 2. stupeň, tudíž nedošlo k takovému přizpůsobení a adaptaci. Možnosti, které tu byly zmíněné, lze označit za domněnky, které nejsme schopni zcela přesně ověřit a které vyvolávají další otázky.

Další dílčí otázka, která v průběhu realizace výzkumu vznikla, se zaměřuje na distanční výuku. Do jaké míry může distanční výuka ovlivnit sociální klima třídy? Rokos a Vančura (2020) ve svém příspěvku identifikuje tři kategorie, které mohou ovlivnit celkovou úspěšnost a spokojenost ve škole. Jedná se o nedostatek času, omezené možnosti a nedostatečná pedagogická odbornost rodičů. V našem výzkumu vidíme jako přínosný proběhlý adaptační kurz, který měl značný vliv na stmelení kolektivu žáků. Podle informací od třídního učitele se u žáků často setkáváme při distanční výuce s nechutí jakkoli pracovat a minimální motivaci se při distanční výuce zapojovat. Možnost ovlivnění sociálních vztahů ve třídě vidíme v mimoškolních aktivitách spolužáků, které mohou být organizovány třídní učitelkou, ale můžeme přenechat organizaci i na samotných žácích. Můžeme se domnívat, že velkou roli při zvládnutí zátěže žáků na druhém stupni mají v distanční výuce samotní učitelé, kteří hledají způsoby, jak i v takové době lze kolektiv stmelit a zároveň v určité míře předávat žákům obsahy jednotlivých předmětů.

Doposud neproběhlo na našem území velké množství výzkumů, které by se zabývaly problematikou přechodu žáků na 2. stupeň. Hartlová (2009) ve své práci na základě zjištěných výsledků poukazuje na důležitost spolupráce mezi učiteli 1. a 2. stupně. V souvislosti s touto prací můžeme říci, že spolupráce mezi učiteli obou škol je na více než dobré úrovni. Školy mezi sebou spolupracují, vymýšlejí programy, které zajišťují příležitost seznámit žáky z dvou základních škol. Problematika přechodu žáků na 2. stupeň zůstává, jak již bylo několikrát řečeno, nadále nedostatečně prozkoumána. V našem výzkumu jsme využili pouze jednu výzkumnou metodu, tedy dotazník MCI, u kterého nemůžeme zcela jasně říci, že nám dokáže přesně zjistit stávající stav klimatu školní třídy. Nelze tedy vyvozovat jednotné názory a přesně stanovit možnosti ovlivnění. K interpretaci výsledků musíme tedy přistupovat opatrně. Na druhou stranu dotazník poskytuje, jak zjištění aktuální formy sociálního klimatu třídy, tak zjištění preferované formy sociálního klimatu, tyto informace mohou pro učitele představovat cenné zdroje, jež mohou sloužit k následnému ovlivnění klimatu třídy.



## 7 Závěr

Diplomová práce se zabývala problematikou přechodu žáků z 1. stupně na 2. stupeň základní školy. Cílem této práce je zjistit a analyzovat charakteristiku sociálního klimatu školní třídy při přechodu. Teoretická část práce se zabývá vymezením problematiky přechodu žáků na nižší sekundární stupeň vzdělávání společně s vývojovými zvláštnostmi dítěte v období tohoto přechodu. Na vymezení této problematiky navazují fenomény kultura školy, sociální klima školy a školní třídy, které s problematikou úzce souvisí.

Výzkumná část práce se skládala ze dvou oddílů. Ke zjištění stanoveného cíle jsme využili metodu dotazníku, konkrétně dotazník MCI. V první výzkumné části jsme zjišťovali aktuální a preferovanou formu sociálního klimatu dvou vybraných 5. ročníků. Následně byla provedena vzájemná komparace mezi aktuálním stavem sociálního klimatu obou tříd. Stěžejní částí prvního výzkumu se stala pandemická situace, která ovlivnila vzdělávání žáků v půlce března roku 2020. Realizaci první výzkumné části jsme byli nuceni odložit až na začátek června téhož roku. Přestože jsme se snažili, abychom mohli dotazníky žákům zadávat osobně, u základní školy městské dotazník z důvodu omezení nařízených vládou zadával třídní učitel. Při zadávání dotazníku jsme primárně chtěli dodržet anonymitu odpovědí ze strany respondentů. To se nám za pomoci obou základních škol podařilo zachovat.

Realizace druhé výzkumné části se uskutečnila po sloučení žáků v plně organizované základní škole pouze v jednom 6. ročníku. Při realizaci této části jsme též využili online podobu dotazníku MCI. I zde jsme též analyzovali aktuální a preferovanou formu sociálního klimatu školní třídy. Hlavním cílem této části bylo provést komparaci s výsledky, které byly naměřeny v první části výzkumu. Z těchto zjištěných výsledků mohly být objasněny změny sociálního klimatu, které nastaly po přechodu žáků z 1. stupně na 2. stupeň ZŠ. Výsledky výzkumu ukázaly, že žáci ze základní školy venkovské vnímají sociální klima po přechodu pozitivněji než v 5. ročníku. Úroveň proměnné spokojenosti a soudržnosti se zvýšila a hodnoty soutěživosti a obtížnosti klesly. Naopak výsledky u žáků ze základní školy městské vykazují u všech proměnných v komparaci s 5. ročníkem zhoršení sociálního klimatu. Významnou změnu hodnoty jsme naměřili u soutěživosti. V průběhu obou částí výzkumu jsme zjišťovali způsoby řešení přechodu ve vybraných dvou základních školách,

kdy bylo předem stanoveno, že většina žáků z neúplné základní školy bude muset přestoupit do plně organizované základní školy, která se nacházela ve vedlejší obci.

Po realizaci výzkumu jsme byli schopni charakterizovat změny sociálního klimatu, ale nemůžeme říct, jak významně jeho výsledky ovlivnila pandemická situace, tedy nelze tyto výsledky pokládat za jednoznačné. Za významné zjištění považujeme, že skrytý přechod, který u jedné výzkumné třídy nastal, může být pro žáky větší zátěž než přechod z nutnosti. Vzhledem k výsledkům, které nám výzkum poskytl, bychom doporučili jiné uspořádání 6. ročníku v rámci hlavních předmětů. Třídu bychom minimálně na začátku školního roku ponechali v původních třídách. Učitelé jednotlivých předmětů by získali prostor pro seznámení se s žáky a jejich poznání. Později mohou učitelé na základě společné diskuse přejít k případnému namíchání žáků z původních tříd. Dalším doporučením by bylo více se zaměřovat na práci se žáky z plně organizovaných škol. S ohledem na výsledky, které výzkum ukázal, vidíme důležitost pracovat s těmito skupinami žáků a problematiku skrytého přechodu nepodceňovat.

Velmi by nás potěšilo, kdyby tato práce sloužila jako podnět k dalšímu zjišťování způsobu, jak řešit s žáky přechod mezi stupni základního vzdělávání.

## Seznam použité literatury

- ČÁP, J., Mareš, J., 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-463-X.
- ČAPEK, R., 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4.
- DVOŘÁK, D. 2011. Přejít mezi stupni základní školy: Od teoretického konceptu k možnostem facilitace. In: JANÍK, T., KNECHT, P., ŠEBESTOVÁ, S. eds. *Smíšený design v pedagogickém výzkumu: Sborník příspěvků z 19. Výroční konference ČAPV*. s. 57-61. Brno: MU.
- Dostupné z: <http://www.ped.muni.cz/capv2011/sbornikprispevku/dominikdvorak.pdf>
- HARTLOVÁ, M., 2009. *Problematika přechodu žáků z primárního na nižší stupeň sekundárního vzdělávání*. Diplomová práce. Technická univerzita v Liberci.
- HOLUBOVÁ, M., 2011. Přejít mezi stupni z pohledu učitele. In: WALTEROVÁ, E., a kol. *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Karolinum. s. 210-231. ISBN 978-80-246-2043-5.
- HRABAL, V., 2002. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. 2. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0436-1.
- GRECMANOVÁ, H., 2008. *Klima školy*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-010-3.
- KAŠPÁRKOVÁ, J., 2007. *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu: konstrukce a aplikace v praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-1852-0.
- KNECHT, P., 2011. Kontinuita kurikula mezi 1. a 2. stupněm v české ZŠ: Pohledy do RVP ZV a žákovských sešitů. In: WALTEROVÁ, E., a kol. *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Karolinum. s. 103-136. ISBN 978-80-246-2043-5.
- LANGMEIER, J., KREJČÍKOVÁ, D., 2006. *Vývojová psychologie* 2. aktual. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1284-9.
- LAŠEK, J., 2007. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 2 vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-980-9.
- MAREŠ, J., 1998. *Sociální klima školní třídy: přehledová studie*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR.
- Dostupné z: [http://klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares\\_Klima\\_tridy.pdf](http://klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf)
- MAREŠ, J., 2003 a. Diagnostika sociálního klimatu školy. In: JEŽEK, S. ed. *Psychosociální klima školy I*. Brno: MSD. ISBN 80-86633-13-6.
- MAREŠ, J., 2003 b. Zamyšlení nad pojmem klima školy. In: JEŽEK, S. ed. *Psychosociální klima školy I*. Brno: MSD. ISBN 80-86633-13-6.

- MAREŠ, J., 2005. Přehled kvantitativních metod pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy. In: JEŽEK, S. (ed.): *Psychosociální klima školy III*. Brno: MSD. ISBN 80-86633-45-4.
- MAREŠ, J., 2007 a. Klima školní třídy. In: ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. s. 565-579. ISBN 80-7178-463-X.
- MAREŠ, J., 2007 b. Sociální klima školy. In: ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. s. 581-596. ISBN 80-7178-463-X.
- MAREŠ, J., JEŽEK, S., 2012. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*, Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87063-79-8.
- MOURALOVÁ, M., 2018. *Postoje českých učitelů k vnější diferenciaci žáků a možné hodnotové kořeny těchto postojů*. Orbis Scholae. 7 (3), 11-26. Dostupné z: <https://doi.org/10.14712/23363177.2015.11>
- POL, M., ed. 2005. *Kultura školy: příspěvek k výzkumu a rozvoji*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-3746-6.
- POL, M., 2009. *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4499-9.
- PRŮCHA, J., 2004. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-977-1.
- PRŮCHA, J., 2002. *Sociální klima ve třídách českých škol: porovnání nálezů z empirických šetření*. Studia Pedagogika. 50 (7), 63-76. Dostupné z: <https://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/375/531>
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2013. *Pedagogický slovník 7.*, aktual. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- ROKOS, L., VANČURA, M., 2020. *Distanční výuka při opatření spojených s koronavirovou pandemií – pohled očima učitelů, žáků a jejich rodičů*. Pedagogická orientace. 30 (2). s. 122-155. Dostupné z: <https://doi.org/10.5817/PedOr2020-2-12>
- ŘEZÁČ, J., 1998. *Sociální psychologie*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-48-6.
- STARÝ, K., KUBALOVÁ, K., 2011. Přechod na druhý stupeň očima žáků. In: URBÁNEK, P., 2008. Jak poznat a pochopit klima své třídy? In: K. Starý et al., *Pedagogika ve škole*. s. 71–93. Praha: Portál.
- VÁGNEROVÁ, M., 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. přeprac. a dopl. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.

WALTEROVÁ, E., kol., 2011. *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2043-5.

WALTEROVÁ, E., GREGER, D., 2011. Škola 1. a 2. stupně v České republice a v zahraničí a přechody mezi oběma stupni. In: WALTEROVÁ, E., a kol. *Dva světy základní školy? Úskalí přechodu z 1. na 2. stupeň*. Praha: Karolinum. s. 51-66. ISBN 978-80-246-2043-5.

## **Seznam příloh**

Příloha P1: Dotazník MCI-A

Příloha P2: Dotazník MCI-P

## Přílohy

**P1: Dotazník 1: Dotazník MCI-A (1986, Fraser, Fischer, in Lašek, 1991)**

**Dotazník: Naše třída – aktuální forma (My Class Inventory, MCI-A)**

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

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

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

**P2: Dotazník 2: Dotazník MCI-P (1986, Fraser, Fischer, in Lašek, 1991)****Dotazník: Naše třída – preferovaná forma (My Class Inventory, MCI-P)**

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

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

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