

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

**Klima třídy na 1. stupni ZŠ**

**Classroom Climate at a Primary School**

Diplomová práce

České Budějovice 2013

Vedoucí diplomové práce :  
PhDr. Miloslava Dvořáková, CSc.

Vypracovala :  
Andrea Navrátilová

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně a použila pouze prameny uvedené v seznamu literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Jihlavě dne 12. 6. 2013

.....

## **Poděkování**

Na tomto místě bych ráda poděkovala především vedoucí své práce PhDr. Miloslavě Dvořákové, CSc. za její cenné rady, připomínky a odborné vedení.

Dále bych ráda poděkovala ředitelům, učitelům a žákům, kteří byli tak ochotní a umožnili mi zrealizovat výzkum na jejich školách.

## **Abstrakt**

NAVRÁTILOVÁ, A. *Klima třídy na 1. stupni základní školy*. České Budějovice 2013. Diplomová práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky a psychologie. Vedoucí práce Miloslava Dvořáková.

**Klíčová slova:** sociální skupina, školní třída, žák, učitel, klima, klima třídy, klima školy, prostředí, atmosféra

Tato diplomová práce se zabývá klimatem třídy na prvním stupni základních škol. Práce má teoretickou a praktickou část. Teoretická část se zabývá především poznatky souvisejícími s klimatem. Vysvětlení pojmů sociální skupina, klima školy, klima třídy, prostředí a atmosféra. Podrobně je charakterizován mladší školní věk, ve kterém se zkoumaní žáci právě nacházejí. Dále jsou zde uvedeny ostatní faktory, které klima třídy ovlivňují. Praktická část je zaměřena na výzkum reálného a ideálního klimatu na školách venkovského i městského typu. Dále je zaměřena na rozdíly vnímání klimatu chlapci a děvčaty. Tento výzkum byl prováděn ve školách na Jihlavsku, a to konkrétně v pátých třídách. K tomu byl použit dotazník „My Class Inventory“. Výsledky výzkumu jsou pak udávány v tabulkách a grafech, k nimž je vždy komentář.

## **Abstrakt**

**Key words:** social group, school class, pupil, teacher, climate, classroom climate, school climate, environment, atmosphere

This dissertation work focuses on societal climate of an elementary school class. The work is divided into a theoretical part and a practical part. The theoretical part concentrates mainly on the knowledge related to the climate, explanation of the terms such as social group, class and school climate, environment and atmosphere. I characterize the younger school age of examined pupils in detail. Then there are other factors that have an influence on class climate. The practical part concentrates on the research of the actual and ideal school climate both in cities and in the country. I also focus on the difference of perception of the climate between boys and girls. This research was conducted at schools in Jihlava region, specifically in the fifth grades. „My Class Inventory“ questionnaire was used for the research and the results are arranged in charts and graphs with a commentary.

# Obsah

<b>ÚVOD</b> .....	8
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	9
<b>1 Sociální skupina a skupinový život</b> .....	9
<b>2 Školní třída jako sociální skupina</b> .....	12
<b>3 Žák jako aktér klimatu třídy</b> .....	15
3.1 Mladší školní věk.....	15
3.1.1 Kognitivní vývoj.....	16
3.1.2 Sociální vývoj .....	19
3.1.3 Tělesný vývoj.....	20
3.1.4 Emoční vývoj.....	21
<b>4 Učitel</b> .....	22
<b>5 Problematika klimatu</b> .....	25
5.1 Klima.....	25
5.1.1 Klima školy.....	26
5.1.2 Klima třídy.....	26
5.2 Prostředí .....	28
5.3 Atmosféra.....	28
<b>6 Přístupy ke zkoumání klimatu</b> .....	30
<b>7 Metody zkoumání klimatu</b> .....	32
7.1 Dotazníky .....	33
7.1.1 Dotazník My Class Inventory (MCI).....	33
7.1.2 Dotazník Classroom Environment Scale (CES).....	34
7.1.3 Dotazník Responsibility for Student Achievement Questionnaire (RSA).....	35
7.1.4 Dotazník Individualized Classroom Environment Questionnaire (ICEQ).....	36
7.1.5 Dotazník Communicatio Climate Questionnaire (CCQ) .....	36
7.2 Pozorování .....	37
7.3 Rozhovor.....	38

<b>II. PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	39
<b>8 Cíle výzkumu</b> .....	39
<b>9 Použitá metoda výzkumu</b> .....	40
<b>10 Způsob vyhodnocení</b> .....	40
<b>11 Výzkumný soubor</b> .....	42
11.1 Charakteristika jednotlivých škol .....	43
11.1.1 Školy městského typu .....	43
11.1.2 Školy venkovského typu .....	44
11.2 Použitý vzorek .....	44
<b>12 Výzkumné šetření a jejich interpretace</b> .....	46
<b>13 Odpovědi na výzkumné otázky</b> .....	63
<b>14 Shrnutí</b> .....	75
<b>ZÁVĚŘ</b> .....	77
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	79
<b>PŘÍLOHY</b> .....	81

## ÚVOD

Tato diplomová práce je zaměřená na sociální klima třídy. Tento problém každé třídy a školy je stále podceňován. Zvláště učitelé sami říkají, že na jakoukoli formu zkoumání klimatu není během vyučování čas. Většina z nich si dělá svůj vlastní úsudek o této problematice pouze druhotným pozorováním během vyučovacích hodin. Prakticky téměř nikdy nepřistupují ke konkrétním otázkám nebo debatám s dětmi na toto téma. Aby prováděli průzkum například na základě doporučených dotazníků, nemají čas už vůbec. Proto jsem se rozhodla tomuto tématu věnovat a za použití metody dotazníku MCI „Naše třída“ jsem provedla vlastní průzkum klimatu třídy ve školách městského a venkovského typu. Během mých pedagogických praxí jsem se setkala s mnoha typy škol a tříd.

A protože jsem trávila čas jak na školách městského typu, tak na školách venkovského typu měla jsem možnost pozorovat změny. A to mne přimělo k prvnímu zamyšlení, zda třídy škol venkovských vnímají klima třídy lépe, než třídy na školách městského typu.

Výzkum jsem prováděla na školách kraje Vysočina, konkrétně na Jihlavsku. Přímo v Jihlavě jako krajském městě jsem se nesečkala s pochopením vedení škol. Zde mi přístup do tříd umožněn nebyl. Výzkum byl tedy prováděn v menších městech Vysočiny a okolních vesnicích. Konkrétně v pátých třídách na prvním stupni základních škol.

Teoretická část této diplomové práce je zaměřena na objasnění pojmů souvisejících s problematikou klimatu. Výzkumný vzorek byl složen z žáků mladšího školního věku, proto je jedna kapitola věnována charakteristice tohoto období. Dále jsou zde popsány další složky ovlivňující klima.

V praktické části jsem chtěla především zjistit, zda je klima třídy vnímáno žáky venkovských škol lépe, než žáky škol městských. Dále mne zajímaly rozdíly mezi chlapci a děvčaty. Klima bylo prověřováno s časovým odstupem a tím zjišťován jak reálný, tak i ideální stav jejich tříd.



# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1 Sociální skupina a skupinový život

### Sociální skupina

*„Polský sociolog Szezepanski soudí, že sociální skupina má tři základní znaky: interakci, komunikaci a organizaci. První uvedený znak dobře vystihuje známá myšlenka M. E. Shawa, totiž že osoby ve skupině: interakují takovým způsobem, že každá osoba ovlivňuje a každá je ovlivňována jinou osobou. Řečeno jinak: sociální skupinu tvoří (z psychologického hlediska) lidé, kteří jsou navzájem v mezosobních vztazích, komunikují spolu a jejich vztahy jsou strukturované.“ (Řezáč, 1998, s. 158)*

Takže, jedinci ve skupině jsou vzájemně propojeni. Každý má své místo, svojí roli a pozici.

Sociální skupinu tedy netvoří lidé jenom proto, že mají nějaký společný znak, že jsou např. stejně staří, stejného pohlaví nebo vzdělání. Ani proto, že mají stejné cíle či potřeby. Důležité jsou jejich vzájemné vztahy, i když oba tyto atributy určitě vedou právě ke vzniku skupiny, což je velice důležité (Řezáč, 1998).

Pro jedince je velmi důležité patřit do nějaké sociální skupiny, ať už z důvodu jeho lepší výkonnosti, dotváření osobnosti či uspokojování jeho potřeb.

Každý jedinec zastává v sociální skupině určitou roli. To udává především jeho sociální přitažlivost, způsob chování a způsob prosazování, také to, zda dosahuje a podílí se na dosahování cílů celé skupiny. Udávají se tato kritéria, typická pro strukturu skupinových pozic, a to podle Řezáče (1998):

1. *populární* – to znamená, přitažliví pro většinu
2. *oblíbení* – jsou přitažliví pro mnohé
3. *akceptovaní* – přitažliví pro část skupiny a nikomu, nebo jen malému procentu “vadí“
4. *trpění* – nejsou přitažliví, ale většině nevadí
5. *mimostojící* – nejsou zařaditelní do žádné skupiny

Z toho:

1. *jsou vůdcové* – ovlivňují skupinu, mají přirozenou autoritu, umí jednat s ostatními
2. *pomocníci (aktivní)* – jsou aktivní ve skupině, podporují vůdce
3. *podřízení (závislí)* – jsou bez vůdčích schopností, ochotní, vykonávají příkazy
4. *pasivní* – to znamená, že jsou poslušní ale bez jakékoliv aktivity
5. *periferní* – pasivní a neochotní

## **Skupinový život**

Od skupiny a skupinového života je očekáváno, že se v ní jedinec bude cítit bezpečně. Do skupinového života se jedinec začleňuje z toho důvodu, aby byly naplňovány jeho cíle. Avšak ne vždy může jedinec ovlivnit do jaké skupiny je začleněn, sám si ji povětšinou nevybírá. První skupinou bývá rodina. Další skupinou je mateřská škola, další školní třída, ale ani pracovní skupinu v pozdějším životě si obvykle nevybírá (Řezáč, 1998).

Již od narození je jedinec součástí nějaké sociální skupiny. Nejprve jsou to tedy jeho rodiče, později kamarádi a se vstupem do povinné školní docházky přichází další sociální skupina, a to škola a školní třída. Povinnou školní docházku dítě nastupuje v období mladšího školního věku a toto období pro nás bude klíčové. Právě proto se budeme nejvíce zabývat jednou z nejdůležitějších sociálních skupin, ve které se jedinec v tomto období nachází, tedy školou.

Od všech skupin, ve kterých se dítě pohybuje, samo očekává, že se v nich bude cítit bezpečně. Tím, že je jedinec součástí nějaké skupiny, je pro něj snadnější naplňování jeho cílů.

**Rodina** je vůbec první skupina, do které jedinec vkročí. Tato skupina ho z velké části ovlivňuje. Definice rodiny podle Schneewinda (Řezáč, 1998, s. 192): *„Rodina je intimní vztahový systém vyznačující se časoprostorovým ohraničením, jeho členové utvářejí svůj společný život především v privátním prostoru, z něhož jsou vyloučeny jiné osoby. Rodina je tvořena na základě vzájemných závazků a společných cílů, jež nemusí být výslovně formulovány a tím méně institucionálně stvrzeny.“*

Na rodině pak záleží, do jaké další skupiny bude jedinec začleněn. Postupně vstupuje do mateřské školy, do základní školy, střední školy, popř. vysoké školy a později do pracovní skupiny. V pozdějším věku už si jedinec hledá takové vztahy, které by mu právě usnadňovaly naplňování jeho cílů.

Jedinec se díky těmto sociálním skupinám mění v osobnost. Díky nim se stává součástí společnosti.

Každý jedinec má své zájmy a cíle, záleží mu na tom, aby se ve společnosti prosadil. Co ale vlastně znamená „prosadit se“. Nemusí to být pouze boj či soutěž mezi druhými, nýbrž sám sebe prosadit v něčem. Prosazuje svůj zájem, svůj názor, je to vlastně už samotné prezentování sebe sama. Člověk se prezentuje tím, co umí, co chce, co ho zajímá, svým vystupováním a žádá i respekt (Řezáč, 1998).

## 2 Školní třída jako sociální skupina

Při příchodu do školy mívají některé děti hlavně ze začátku problémy. Jak uvádí Matějček: „*Obtíže v přizpůsobování dítěte při nástupu do školy uvádí 35% matek. 38% dětí přijalo dle matky učitelku jako nejvyšší autoritu, 45% celkem neutrálně a 17% s nedůvěrou nebo odporem (Tyto děti lze považovat za nezralé nebo nepřipravené pro školní docházku, protože nezvládly kontakt s cizí osobou na patřičné úrovni).*“ (Matějček in Vágnerová, 1997, s.9)

Každý žák se dostává do různých zátěžových situací. Nejen to, že chodit do školy je jeho povinnost, ale je tím pádem nucen zde trávit většinu svého času, aniž by si to sám vybral. Pokud se mu ve škole nelíbí, musí v ní samozřejmě zůstat. Nemůže odejít, kdy se sám rozhodne. Není to pro něj známé prostředí, takové, jako má doma. Pokud dítě již navštěvovalo mateřskou školu, kde jistá podobnost mezi prostředím školy a mateřské školy je, pak má toto dítě jistou výhodu. Proto je pro děti, které žádnou podobnou instituci doposud nenavštěvovaly velmi těžká adaptace. Musí si zvyknout nejen na velký kolektiv svých vrstevníků, ale i na autoritu, tedy učitele atd. Najednou je „vhozen“ z domácího prostředí, kde cítil jistotu a bezpečí do „vody plné ryb“, kde zjišťuje, že nemá to výsadní postavení, které měl většinou doma. Najednou není středem pozornosti, je pouze jedním z mnoha. Musí se osamostatnit, být zodpovědný za své jednání a nést za něj následky. Je nucen naučit se určitá pravidla, která mu škola a učitelé předkládají. Učitel je zde důležitou jednotkou, dítě se na něj chce upnout, aby si vynahradilo pocit jistoty a bezpečí, kterou mělo u svých rodičů a najednou mu zde chybí. Proto je na začátku školní docházky učitel pro děti důležitější než v pozdějších letech. Pomáhá mu zvládat počáteční adaptaci (Řezáč, 1998).

Jak již je výše psáno, třída je velmi důležitou součástí jedincova skupinového života. Žák by měl být součástí této skupiny a cítit se v ní dobře, protože zde tráví většinu celého dne. Tato skupina pak zůstává několik let téměř stejná. Žák v ní má nějakou roli, může zde měnit kamarády, než se začlení mezi menší skupinku, která mu nejvíce vyhovuje. Každý tento jedinec pak činí sociální skupinu skupinou, každý je

jedinečný. Je článkem jakési mozaiky. Jednotlivé články této mozaiky pak ovlivňují klima třídy.

Po rodině tvoří **školní třída** nejvýznamnější část sociálního prostředí. Především na začátku školní docházky, kdy pro jedince začíná etapa společenského života. Dítě již neurčuje pravidla, nýbrž musí se jim přizpůsobit. Již neurčuje délku hry, nevybírám své činnosti. Nyní už je podřízeno a za svou činnost je i hodnoceno. Hodnoceno je i za to, jak se umí přizpůsobit kolektivu, jak umí spolupracovat s ostatními spolužáky a jak s vůdčí osobností, učitelem.

Třída tvoří sociální skupinu. Jednotliví členové malé společenské skupiny se navzájem znají, komunikují mezi sebou, mají mezi sebou vzájemné vztahy, určité role. A právě školní třída tyto znaky plní a proto ji řadíme mezi malé sociální skupiny. Každá taková skupina má pak své vlastnosti. Řezáč (1998) udává tyto vlastnosti:

1. **Stabilita skupiny** – u stabilních skupin jsou minimální změny ve složení členů a jejich pozic.
2. **Integrace skupiny** – projevující se jednotnou činností a postoji členů.
3. **Koheze – soudržnost** - stálost vztahů, členové „drží“ při sobě, navzájem se podporují, potřebují druhého k naplnění cílů buď celé skupiny, nebo jednotlivců.
4. **Atraktivnost skupiny** – nebo také její přitažlivost, závislá hlavně na činnostech jedinců.
5. **Stálost skupiny** – její stabilita z časového hlediska.
6. **Autonomie skupiny** – tedy to jak je, nebo není závislá na jiných sociálních skupinách, se kterými je propojena.
7. **Velikost skupiny** – zda jde o velkou či malou sociální skupinu. Pokud jde o malou, přicházejí zde do styku všichni její členové a vzájemně na sebe působí.
8. **Míra intimity skupiny** – opět závislá na počtu členů skupiny. Pokud jde o malou skupinu, můžou jednotlivci navazovat kontakty a vytvářet si tak předpoklady pro intimnější, tedy hlubší vztahy.

9. **Propustnost skupiny** – tedy když do skupiny vstupuje další člen, jak velké jsou bariéry, které musí při vstupu překonat. Již stávající členové vytvářejí vysoké požadavky na vlastnosti tohoto nového člena.
10. **Homogenita – heterogenita skupiny** – homogenita tedy věk členů skupiny a heterogenita je pak pohlaví členů.
11. **Zaměřenost skupiny** – tedy cíle, které si skupina určila.
12. **Hodnotová orientace skupiny** – uznávané hodnoty.
13. **Míra uspokojení** – závislá na uspokojení potřeb.
14. **Stupeň libosti** – jak jednotlivec prožívá zařazení do skupiny.
15. **Míra kontroly** – podle této charakteristiky odlišujeme skupiny z hlediska rozdílů v uplatňování skupinové kontroly.

V každé skupině je důležité, z kolika členů se skládá, jak dlouho je toto seskupení beze změny, jak si jednotliví členové ve skupině rozumí, jak často se potkávají, jak vůbec skupina vznikla, zda jsou členové jednotní atd. Tato kritéria pro charakteristiku skupiny udává francouzský sociolog ruského původu Georgette Gutwirth.

Školní třída je malou sociální skupinou, z důvodu velikosti je však sociálně stabilní, protože její členové spolu setrvávají několik let (až na drobné změny). Některé výše uvedené vlastnosti však školní třída nespĺňuje (Řezáč, 1998).

Velmi důležité je vytváření menších skupinek ve třídě. Některé skupinky mohou vzniknout tak, že je vytvoří sám učitel. Ostatní si pak žáci utvářejí sami. V těchto skupinách pak jednotlivci zastávají určité role. Někteří mohou být vůdci, někteří outsideri atd. Tyto role jim jsou přidělovány především na základě jejich vystupování a na posouzení ostatních členů. Ti je mohou buď odmítnout nebo přijímat na základě antipatií či sympatií (Kašpárková, 2009).

### 3 Žák jako aktér klimatu třídy

Nejdůležitější složkou ovlivňující klima ve třídě, které nás bude zajímat, je **žák**. Proto se na jeho podrobný vývoj zaměříme v následující kapitole. Především na takovou část věkového období, ve kterém se zkoumaní žáci právě nacházejí, tedy na mladší školní věk.

#### 3. 1 Mladší školní věk

Období mladšího školního věku začíná vstupem dítěte do povinné školní docházky, tedy od šestého až sedmého roku věku a trvá do období prvních prepubertálních a pubertálních změn, což je kolem jedenáctého až dvanáctého roku věku dítěte.

Vágnerová rozděluje věk dítěte do tří fází:

- 1) Školní věk, označovaný též jako **mladší školní věk** nebo také raný školní věk, udává v rozmezí od nástupu do povinné školní docházky, tj. asi od šesti až sedmi let věku dítěte, do osmi až devíti let. V tomto období je důležité především to, že dítě nastupuje do povinné školní docházky, prochází tedy důležitou změnou životní situace a dochází také k mnohým vývojovým změnám.
- 2) **Střední školní věk** potom popisuje od osmi až devíti let věku do dvanácti, tedy v období mezi třetí a pátou třídou. Končí, když dítě přechází na druhý stupeň. Toto období bychom si také mohli popsat jako přípravu na dospívání. Jsou zde především změny biologické, ale také sociální.
- 3) **Starší školní věk** od nástupu na druhý stupeň, od jedenácti až dvanácti let, do přibližně patnácti let, kdy dochází k ukončení základní školy. Označit si jej můžeme také jako pubescence (Vágnerová, 1999).

Největší roli v období mladšího školního věku hraje, jak už název napovídá, škola. Ve školním období dochází k zásadní změně v činnostech dítěte – hry jsou postupně nahrazovány učením. Děti se musí naučit dodržovat nová pravidla, utváří si sociální skupiny. Začínají přemýšlet jinak než doposud, především už používají logiku (Vágnerová, 1999).

### 3. 1. 1 Kognitivní vývoj

Kognitivní vývoj zahrnuje několikéré poznávací procesy a způsoby myšlení. Jean Piaget jej rozdělil na pět vývojových etap osobnosti:

- 1) První období, tedy první etapu, od narození do dvou let života, kdy dítě poznává svět kolem sebe, nazval **senzomotorická inteligence**.
- 2) Druhou etapu od 2,5 do čtyř let jako **symbolické předpojmové myšlení**, kdy dítě začíná pojmenovávat.
- 3) Následuje **názorné myšlení** ve věku od čtyř do sedmi let, kdy už dítě dokáže vyjádřit skutečnosti, ještě ale bez logického uvažování.
- 4) Poté naše období v rozmezí sedmi až dvanácti let. A poslední fázi jsou **formální operace a abstraktní myšlení** od dvanácti let věku dítěte.
- 5) Pátou etapou Piagetova rozdělení vývojových fází jsou **konkrétní logické operace**. Jak už sám název napovídá, jedná se o zapojení logiky. Logické operace se rozšiřují právě díky učení, zejména ve škole. Učí se nad něčím přemýšlet, logicky uvažovat (internetový odkaz č. 1).

Z kognitivního hlediska děti v mladším školním věku už jsou schopné uvědomovat si více skutečností. Např. „*Děti vědí, že tatínek není jenom tatínek, ale je zároveň pan Novák. Děti v sedmi až osmi letech svého věku dovedou roztrždit kostky podle dvou znaků, např. barvy a tvaru, do čtyř kategorií dle kombinace čtyř vlastností (na kulaté: červené a modré a na hranaté: rovněž červené a modré).*“ (Vágnerová, 1999, s. 110). Začínají tedy používat logiku. Je pro ně důležité, aby se mohly samy



přesvědčit o tom, že jim prezentované informace jsou pravdivé. To znamená, že si samy chtějí vyzkoušet, zda je tomu opravdu tak, jak učitel tvrdí, a to nejlépe na nějakých konkrétních příkladech. Proto je důležité pro tento věk používat různé názorné pomůcky. Myšlení je rychlejší, děti už chápou, že určitá věc, i když je v jiném stavu a mění svůj vzhled, je stále tatáž věc. Dokáží o tom logicky uvažovat a vysvětlit, proč je tomu právě tak. Např. když do sklenice o větším průměru nalijeme vodu, bude mít hladinu níže než vysoká sklenice s užším průměrem, ze které jsme vodu přelili. Dítě dokáže popsat, že sklenice je širší, a proto je voda níž, oproti vyšší sklenici, kde byla výš. Nikoli jako v předškolním věku, kdy si děti vysvětlují skutečnost tím, že vody v širší sklenici musí být míň než ve sklenici vyšší.

Děti už též chápou vratnost, tedy proměnu, kdy něco ubereme a tím změníme počet, při vrácení stejného počtu ale opět situaci vrátíme do původní podoby. Toto lze dobře předvádět v matematice. Dítě již dokáže členit slovo na hlásky a slabiky. Začíná si uvědomovat, že počet je stále stejný, i když jsou jednotlivé věci položeny jinak. Např. v míse ovoce, ať jsou banány položeny na sobě či vedle sebe nebo je v každé míse jeden banán, stále je počet banánů stejný.

*„Dítě, které se dostalo na úroveň konkrétních logických operací, by dokázalo při počítání odhlédnout od doposud matoucího působení dalších faktorů, např. barvy. Tuto skutečnost dobře ilustruje příklad s úkolem, kde dítě dostalo 6 červených a 8 modrých kostek a mělo je rozdělit na dvě stejné hromádky. Předškolák by nezaváhal a udělal by hromádku modrých a červených. Barva je pro něj atraktivnější a nakonec se počet kostek o tolik neliší. Mladší školák by se nezmylil a dovedl by je rozdělit podle počtu, aby byly obě hromádky stejně četné, bez ohledu na jejich barvu. I když by asi dal na každou hromádku stejný počet modrých i červených kostek.“ (Vágnerová, 1999, s. 113).*

Změní se i úvahy o ostatních lidech. Ví, že je každý člověk jiný, že má jiné zájmy, jiné postoje, názory a může se chovat jinak. *„Dítě se už tolik nesnaží vnucovat ostatním něco, co ono samo považuje za nejlepší. To se projevuje např. při vybírání dárku tatínkovi k narozeninám. Dítě už netrvá na koupi nákladního auta jenom proto,*

*že jemu se toto auto velmi líbí a chtělo by je. Ví, že maminka má ráda řízek a její knedlíky, a proto jí je neobjednáváme na slavnostním obědě v restauraci. Připomíná, že máme koupit i perníčky, které ono samo sice nerado, ale má je rád jeho bratr atd. Předškolák by všem nabízel to, co by sám považoval za dobré, a byl by velice překvapen, že si maminka necení bagr a tatínek bublifuk.“ (Vágnerová, 1999, s. 114)*

Dítě mladšího školního věku si už uvědomuje, co si o jeho chování myslí ostatní. Ví, že se může lišit jejich výklad něčeho od výkladu jeho samého.

Mladší školní věk označuje J. Langmeier (1991) jako období střízlivého realismu. To znamená, že si uvědomuje skutečnost, proč tomu tak je, ale nedokáže ji nahradit žádnou jinou variantou. To je proto, že se s žádnou jinou ještě nesešel. Dítě vše chápe podle toho, jak mu to dospělí vysvětlují. Pak i jeho pohled na sebe sama je takový, jak ho dospělí hodnotí. Sám není schopen posoudit, co už zvládne a co ještě ne. Díky tomu, že jej hodnotí ostatní, např. rodiče a učitelé, se učí hodnotit i sám sebe. K tomu mu pomáhá i srovnání s ostatními dětmi. Objektivně to ale dokáže posoudit až ve starším školním věku (Langmaier, 1991).

Děti jsou v tomto věku už pozornější, mnohem více soustředěné, než tomu bylo dříve. Velice rychle se rozvíjí smyslové vnímání. Učí se číst po slabikách, po písmenkách, ze kterých pak tvoří slova. Funguje tedy už analyticko-syntetické myšlení. Rozšiřuje se slovní zásoba tím, že poznává svět kolem sebe. Dokáže složit již i rozvité věty, souvětí (Langmeier, Krejčířová, 1998).

### 3. 1. 2 Sociální vývoj

Sociální vývoj je ovlivněn opět určitými sociálními skupinami. První skupinou, která na dítě působí a je tou nejdůležitější, jak jsme již řekli, je **rodina**. Rodinné prostředí, ve kterém dítě vyrůstá a hlavně úroveň vzdělanosti rodičů a úroveň jejich bydlení. Ovšem není až tak důležitý ekonomický status rodiny, jako právě vzdělanost rodičů, a to především matky. Toto bylo zjištěno při výzkumu asi u pěti set českých dětí. Tento výzkum vedl psycholog J. Švancara v roce 1986.

Nás ale bude zajímat sociální skupina, se kterou se setkává dítě ve **škole**. Tedy sociální skupina, která je po rodině sociální skupinou nejdůležitější. Největší roli hrají dospělí - učitelé, trenéři, vychovatelé. Ti udávají pravidla a žádoucí způsoby chování. Podle těchto pravidel se dítě musí naučit řídit. Po těchto autoritách hrají důležitou roli vlastní vrstevníci, spolužáci. Je velmi důležité, jak se dítě, jedinec začlení do kolektivu, jaké si ve skupině vybuduje postavení, zda je oblíbený či nikoli. Přibližně od desátého roku života se začíná jedinec zajímat o to, co si o něm jeho vrstevníci myslí, jak jej hodnotí. Začíná se chovat tak, aby se druhému „zalíbil“.

Škola je velice důležitá pro budoucí sociální pozici a také pro profesní uplatnění. Dítě se zde naučí jaké je žádoucí chování, rozvíjí se jeho sociální kompetence. Škola je zaměřena na výkon, na rozvoj schopností a dovedností. Tím se i mění jeho role v rodině. Pro rodiče již začne být školákem a ti požadují dobré výsledky. Pokud tomu tak není, pokouší se o nápravu.

Pro dítě je povinnost do školy chodit. Na počátku školní docházky je většinou dítě hrdé na svou novou roli školáka. Postupem času však nadšení opadá a škola se stává pro dítě spíše pouze povinností.

Další, už menší sociální skupinou ovlivňující sociální vývoj dítěte, mohou být kamarádi mimo školu. Tedy **vrstevnická skupina**. Většinou jsou to děti, které bydlí blízko jeho bydliště nebo děti známých jeho rodičů. S nimi se pak dítě může porovnávat, může se snažit dosáhnout stejné úrovně jako oni. Dochází mezi touto

skupinou k rozvoji dalších vlastností a dovedností, které pak dítě využije pro život ve společnosti.

Záleží na tom, v jaké sociální skupině se dítě zrovna nachází. Ať je to však skupina jakákoli, vždy se v ní učí novým věcem. Učí se reagovat na vzniklé situace, učí se spolupracovat, pomáhat si apod. Vztahy si potom utváří především s tím, s kým si je nejbližší, např. s kým se kamarádí jeho rodiče, s kým bydlí v jedné ulici, s kým právě sedí v jedné lavici. Až v pozdějším věku si dítě začíná vybírat kamarády podle společných zájmů. Tyto vztahy poté bývají trvalejší. Málokdy se stane, že vztahy vzniklé v hodně útlém věku vydrží až do dospělosti (Langmeier, Krejčířová 1998).

### *3.1. 3 Tělesný vývoj*

Tělesný růst a vývoj se v tomto období zpomaluje. Chlapci jsou v tomto věku o ¼ roku pozadu než dívky. Dívky se již začnou od chlapců lišit, mají více podkožního tuku a širší pánev. Počátkem šestého roku se začne měnit mléčný chrup za trvalý. Jedinec je rychlejší než kdy dřív, má lepší především hrubou motoriku. Má z pohybu radost, rychle se unaví, novou energii však opět brzy nabere. Jemná motorika při nástupu do školy není přesná. Činnosti ve škole jsou na její rozvoj zaměřeny (např. v hodinách výtvarné výchovy, pracovních činností atd.). Mozek má již přibližně ve věku deseti let hmotnost a velikost mozku dospělého člověka. Rysy v obličeji se už přibližují dospělosti (Říčan, 2004).

V tomto období je ale pohybová zdatnost velmi důležité. Především chlapec, někdy i děvče s dobrými pohybovými schopnostmi bývá vedoucím skupiny. Když je silný a mrštný, vede celou hru. Oproti tomu jedinec, který nemá tyto schopnosti, hru nebo soutěže skupině „kazí“, bývá z kolektivu vyčleněn (Langmeier, Krejčířová 1998).

### *3. 1. 4 Emoční vývoj*

Počátkem školní docházky děti začínají být v důsledku vývoje centrální nervové soustavy emočně stabilnější a odolnější vůči zátěži.

Zpravidla u nich převládá stále dobrá nálada. Děti se snadno dokážou nadchnout, vše hodnotí pozitivně. Pokud se najednou změni v opak, většinou to bývá důsledkem něčeho negativního. Svoje city ovládají mnohem lépe než dříve. Typické jsou pro ně projevy žárlivosti a projevy strachu, nejčastěji strachu z trestu. Právě to, že jsou děti součástí nějaké sociální skupiny, viz výše, může vyvolat pocity strachu nebo naopak pocity jistoty a emoční opory. Rodiče musí dětem takovou oporu přirozeně dávat. V tomto věku je pro ně stále důležitá. Později hledají tuto oporu ve svých vrstevnicích. S nimi pak řeší problémy podobného charakteru a začíná jim být příjemnější sdělovat své problémy svým vrstevníkům, než svým rodičům. V tomto věku pak také dochází ke značnému rozvoji emoční inteligence. Okolo 10 roku pak dítě začíná chápat, že emoce může být buď jednoznačná, smíšená či protikladná.

Emoce bývají pozitivní, mezi nimi především radost. Emoce ale bývají také negativní ty u dětí tohoto věku mohou vyvolávat i citové poruchy. Mezi negativní emoce můžeme řadit strach, smutek a úzkost. Ovšem je pro ně důležité slovo přicházející z okolí, neboť dítě hodnotí své i cizí emoce podle toho, co si o tom myslí ostatní. To znamená, že u výše zmíněného strachu může mít dítě pocit selhání z pohledu jeho okolí. Proto jej raději nedá najevo. Pro děti tohoto věku je typické dělat si legraci z druhých, což je chápáno jako „emoční forma pošťuchování“. Dítě je nejemotivnější těsně po události.

V tomto věku si dítě umí své emoce řídit. Nechce dát najevo negativní emoce, snaží se na problém, který je tíží, nemyslet.

Dále dochází k rozvoji sebehodnotící emoce. K tomu pomáhá především srovnání sebe s ostatními dětmi ve třídě, ale i s dospělými. Svou roli také hraje hodnocení jeho výkonu ve škole (Vágnerová, 2008).

## 4 Učitel

Nesmíme opomenout velmi důležitou složku, která klima třídy jistým způsobem ovlivňuje, a to je učitel. Ten nejenom žákům zprostředkovává poznatky, vědomosti a dovednosti, ale podílí se také na rozvoji žákovy osobnosti a na jeho socializaci. Zajímavé je připodobnění Průchovo, že opomenutí zabývat se učitelem „*by bylo totéž, jako bychom na nebeské obloze přehlédli měsíc či hvězdy*“ (Průcha, 2002, s. 172).

Učitelská profese je nejstarší profesí vůbec. „*Termín učitel používáme jako označení pro pracovníky, jejichž činnost je přímo spjata s realizací edukačních procesů ve školním prostředí (ať se jedná o mateřskou či o vysokou školu). Termín edukátor pokrývá obecně jak učitele v tomto smyslu, tak všechny jiné profesionály realizující nějaké edukační procesy mimo školní prostředí (instruktoři, mistři odborné výchovy, tutoři v podnikovém vzdělávání, školitelé v rekvalifikačních kursech, pedagogové v nápravných zařízeních aj.). V češtině se užívá termín učitel, který je gramaticky mužského rodu, i pro označení žen – učitelek. Je to jazyková konvence, jež je vskutku paradoxní (vzhledem k tomu, že většina „učitelů“ jsou ženy!), avšak nemá souvislost s diskriminací podle pohlaví (jak tvrdí některé autorky v USA s odkazem na anglický termín teacher – učitel i učitelka)*“ (Průcha, 2002, s. 173).

Organizace, řízení, tvoření pravidel, kontrola a práce se žáky jak frontálně, tak i individuálně nebo skupinově, to jsou základní povinnosti pro práci učitele (Lašek, 2001).

Už při vstupu dítěte do povinné školní docházky je právě učitel tou nejdůležitější složkou pro dítě. Velmi důležitá je osobnost učitele. Jeho charakteristické rysy osobnosti hrají velkou roli což znali i antičtí učenci. Na počátku 19. století byly udávány následující rysy osobnosti učitele:

„- *motivace k povolání: - „náchylnost k tomuto úřadu“, „dobrá vůle... obcování s dětmi nesmí jemu oškřivost, ale radost působiti“*,

- *talent pro povolání: „učitelská schopnost“*,
- *kognitivní vybavenost: „zdravý rozum, zdravé rozvážení, dobrá paměť a nějaký podíl přirozeného vtipu“, atd.“* (Průcha, 2002, s. 188)

Tyto vlastnosti se však týkaly pouze mužů. Ženy mohly vyučovat až koncem 19. století. V současnosti je profese učitele zkoumána hlavně ze dvou hledisek, tj. z hlediska osobnostních rysů a z hlediska charakteristik činností učitelů ve výuce. Osobnostní rysy jsou zkoumány proto, aby se zjistilo, zda nějakým způsobem ovlivňují žákovo učení. Podle Windhama jsou ideální tyto osobnostní charakteristiky učitelů:

- „- *Stupeň učitelovy kvalifikace (dosaženého formálního vzdělání)*
- *rozsah výcviku,*
- *specializace (v předmětech, oborech),*
- *věk,*
- *profesní zkušenost,*
- *etnická příslušnost,*
- *verbální schopnost,*
- *postoje“* (Průcha, 2002, s. 189).

**Učitelovy postoje** k žákům jsou charakterizovány jako *„hodnotící vztah zaujímaný učitelem vůči žákům. Zahrnuje dispozici chovat se či reagovat určitým relativně stabilním způsobem.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 171.)

Učitel ke každému žákovi zaujímá jistý postoj, kladný či záporný, třebaže by to tak být nemělo a ke každému žákovi by měl učitel zaujímat postoj stejný. V případě kladného postoje totiž dochází k promíjení a k jistému nadhodnocování a naopak je tomu u negativního. Významná je i učitelova schopnost zvládat konkrétní pedagogické situace. Učitelův postoj k celé třídě, k jednotlivým žákům vzniká velmi složitě. Především se vytváří vzájemným působením. Ovšem ne vždy vzniká určitý postoj k žákům po vzájemném působení. Může vzniknout již dlouho před tím, a to třeba pokud o třídě učitel slyší od jiných učitelů chválu, nebo naopak má třída špatnou pověst. To stejné platí o „vypichování“ jednotlivců, kdy je často jeden žák označován za „premianta třídy“ či naopak za „grázlíka“. Ovšem nemusíme hodnocení slýchat pouze od jiných učitelů, nýbrž i od rodičů apod. Učitelovy postoje mohou být rozdílné

pokud jde o třídního učitele či učitele, který učí žáky pouze několik hodin v týdnu. Ten totiž nemá tolik možností žáky lépe poznat. S takovými učiteli se ale žáci setkávají spíše až na druhém stupni. Výjimku tvoří na některých školách učitelé cizích jazyků, tělesné výchovy atd. Většinou žák, který se snaží, je považován za nadaného, naopak žák, který si např. neplní úkoly, tolik se nehlásí, je podhodnocován. Další věcí je potom žákova komunikace. Někteří jsou schopni plynule a atraktivně hovořit, aniž by obsah, toho co říkají, vypovídal něco o jejich znalostech. Naopak žáci, kteří se neumí tak dobře vyjadřovat, i přesto, že jsou jejich znalosti třeba na mnohem lepší nebo stejné úrovni, jsou učitelem hodnoceni hůře. Učitelovy postoje jsou velmi důležité. Ty totiž mohou ovlivnit žákovo postavení ke škole, k učiteli. Žák může začít používat úplně jiný způsob učení než doposud. Může se změnit i postoj k jeho okolí, k sobě samému. I to, že bude mít učitel buď kladné, nebo záporné postoje vůči jednotlivcům, může změnit celkovou atmosféru ve třídě (např. když je učitel nespravedlivý, neobjektivní apod.). Mění se tím i náhled žáků na samotného učitele (Mareš, Křivohlavý, 1990).

Zajímavé je také **učitelovo pojetí výuky**. Pedagogický slovník uvádí: „*Učitelovo pojetí výuky je obecná strategie pro učitelovo pedagogické myšlení a jednání. Je základem pro plánování výuky, skutečné jednání v hodině, pro učitelovo vnímání výuky a pro hodnocení pedagogické skutečnosti, sebe sama, kolegů, nadřízených a rodičů. Učitelovo pojetí výuky bývá implicitní, individuálně odlišné, relativně stabilní, emocionálně orientované a není plně uvědomované. Reaguje na učitelovu činnost. Má řadu složek, např. učitelovo pojetí cílů, učiva, organizačních forem a vyučovacích metod, pojetí žáka, pojetí učitelské role a sebe sama.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, s. 261)

Postoj k žákovi si učitelé vytvářejí v důsledku mnoha vzájemných interakcí. Většinou, když žák splní učitelovo očekávání, vytvoří si k němu kladný postoj. Naopak, když nesplňuje jeho představy, vytvoří si k němu učitel postoj negativní. Postoj k žákovi si učitel velmi často utvoří již na počátku svého seznámení s žákem. Podle obsahu postoje se poté k žákovi chová. (Lašek, 2001).



## 5 Problematika klimatu

### 5.1 Klima

Důležitý pojem, který nás bude zajímat, je klima. Pokud bychom hledali význam tohoto slova, našli bychom ho v přírodních vědách. Je to název pro podnebí, což je jakýsi dlouhodobý stav počasí. Vědní obor zabývající se klimatem nazýváme klimatologie. Základem pro zpracování klimatu jsou průměrné teploty vzduchu a průměrné úhrny srážek. Tyto údaje jsou poté zaznamenány do klimogramů (internetový odkaz č. 2).

Slovo klima pochází z řeckého klimein a jemu podobnému klima, což znamená naklánět se a oblast. Staří Řekové byli toho názoru, že klima je dáno zeměpisnou šířkou místa, tedy úhlem, pod kterým dopadají sluneční paprsky na dané místo, a tím vznikl i tento název. V dnešní době je klima chápáno jako celkový souhrn situace celého systému oceán-souše-atmosféra v průběhu několika desetiletí. (Kopáček, 1987). Právě z meteorologie a klimatologie byl pojem „klima“ převzat a předán do věd společenských. Na počátku jako metafora pro „podnebí“ (mrazivé, příjemné,...), později se ustálil jako odborný pojem (Ježek, 2003).

Klima je tedy nějaké vnímání, celkový pocit, dojem, nálada či prožívání všech aktérů toho, co se v tomto prostředí děje, dělo nebo bude dít. Spojuje se zde nálada všech. Roli hrají vztahy, jaké mezi sebou jednotlivci mají, dále i to, jaký mají vztah k prováděným pracím ve skupině, k událostem, které přicházejí, k situacím, v nichž se společně objevují apod. Klima nevzniká samo o sobě, ale vytváří se vzhledem k situaci.

### 5.1.1 Klima školy

Klima školy jsou dlouhodobé jevy, které vytvářejí všichni aktéři, kteří jsou zde přítomní. To znamená, učitelé, žáci, vedení školy a ostatní zaměstnanci. Jde vlastně o celkové vnímání, prožívání a hodnocení toho, co se ve škole děje (Čáp, Mareš, 2001).

Klima bývá u každé školy jiné, každé je něčím specifické. Utvářejí ho všichni aktéři. Ať už je to dáno mezilidskými vztahy, tedy vztahy mezi žáky, vztahy mezi žákem a učitelem, vztahy mezi učitelem a učitelem, vztahy mezi učitelem a provozním personálem a další. Důležité je i to, jak se učitelé a žáci podílejí např. na výzdobě školy. Určitě na nás bude působit jinak škola, ve které visí na stěnách výtvary jejích žáků, kde je o přestávkách veselo, kde se učitelé mezi sebou baví, smějí, než škola, ve které jsou pouze holé stěny a třídy zavřené, učitelé zamračení.

A teď k jednotlivým složkám, které klima ovlivňují. Dva nejdůležitější faktory – žák a učitel, jsme si už podrobně rozebrali. Klima však neovlivňují pouze tyto dva faktory, je jich mnoho. Můžeme si je rozdělit na faktory vnitřní a faktory vnější.

Mezi **faktory vnitřní** patří lidé, kteří se ve škole pohybují denně. Tedy vedoucí pracovníci školy, administrativní zaměstnanci, poradenští pracovníci, školníci, údržbáři, atd. A dále **faktory vnější**, které si lépe popíšeme v dalších dvou kapitolách. Dříve se ale ještě zaměříme na klima třídy, které nás vzhledem k cíli práce bude zajímat nejvíce (internetový odkaz č. 3).

### 5.1.2 Klima třídy

*„Při interakci v kterékoliv lidské skupině existuje cosi „nehmatatelného“, ale silně jednotlivci pociťovaného, co bývá označováno jako nálada, ovzduší, atmosféra, klima apod.“ (Průcha, 1997, s. 339).*

Klima třídy je tedy nějaké emocionální naladění žáků a učitelů ve třídě. Vytváří se pomocí interakce učitele a žáků. Právě to, jak jí jednotlivci vnímají, popisujeme jako

klima třídy. Dříve se nevědělo, jak by se klima třídy dalo objektivně zjistit. Avšak každý žák přece může sdělit, zda je ve třídě spokojen, jak na něj působí paní učitelka, spolužáci atd. (Průcha, 1997).

Laškova definice zní: *„Klima chápeme jako jev sociální, skupinový, který je vázán recipročně na své tvůrce: je jimi vytvářen a zároveň na ně působí. Z hlediska školy se nejvíc projevuje ve třídách, můžeme však hovořit i o sociálně psychologickém prostředí školy z pohledu učitelů: i zde je vytvářeno a působí prostředí, klima učitelského sboru a atmosféra, v chodu školy obvykle vázaná na pravidelně se opakující děje (začátek a konec školního roku, závěrečné zkoušky, maturity atd.) Hraje zde roli věkové a vzdělanostní rozvrstvení učitelů, jejich interpersonální kontakty včetně prostorového rozmístění (klima sborovny (Lašek 2001, str. 42).*

Klima, které svou interakcí žáci a učitel vytvářejí, se projevuje, jak popisuje Lašek 2001, v mnoha rovinách: *„motivační, výkonové, emocionální, mravní, sociální apod.“* (Lašek, 2001, str. 36).

Velmi důležitý je způsob řízení učitele. Učitel může být dominantní nebo sociálně integrativní. Jak bylo zjištěno, druhý případ stylu řízení třídy bývá mnohem efektivnější. Avšak později bylo zjištěno, že nejde pouze o styl řízení učitele, nýbrž i o působení žáků na samotného učitele. Od tohoto působení se totiž poté odráží i jednání učitele a vytvoření určitého stylu řízení. Jde tedy o vzájemnou interakci mezi žákem a učitelem, učitelem a žákem. Začátkem 50. let se pomocí výzkumů zjistilo, že je důležité sociální prostředí. Toto prostředí posuzují jednotlivci, kteří se zde objevují (Lašek, 2001).

V pedagogickém slovníku je pojem klima třídy definován jako: *„sociálně-psychologická proměnná, představující dlouhodobější emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů)“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 107).

Podstatné je, že klima třídy je jev relativně trvalý, dlouhodobý.

S klimatem třídy souvisí další dva velmi důležité pojmy, a to **prostředí a atmosféra**.

## 5.2 Prostředí

Velmi důležité je také prostředí školy, jež je chápáno jako faktor vnější. Zde je důležitá poloha školy, velikost školy, vnitřní vybavenost, používané výukové metody atd. Dále jaké je ve škole osvětlení, způsob větrání a vytápění, jaká je ve třídách akustika. Spadá sem i vybavení nábytkem. Vhodnost a pohodlnost školních lavic značně ovlivňuje míru soustředěnosti. (Mareš, 1998).

Pokud jde o **polohu školy**, je důležité, zda jde o školu ve městě či školu venkovskou. **Velikost školy** je hodně často zkoumána. Zde je důležité jaký má škola počet žáků. Pokud jde o větší, tedy o počet dětí nad 500, pak se zdá, že je zde klima méně příjemné oproti školám s menším počtem. Pokud jde o **vnitřní vybavenost**, zde je důležité, zda má žák dostatek světla, jestli jsou ve třídách velké prosklené plochy, nebo zda jsou třídy například „veselé“ barevné. Tyto faktory přímo vedou k lepší náladě žáků. Podle výzkumů je důležitá i výzdoba školy. Ta by měla být tvořena především z výrobků dětí. Žáci mají pocit hrdosti za jejich vytvořenou práci a ta j dále pozitivně naladí na výuku. Dalším faktorem je samozřejmě i **vzdělávací program**, na většině škol je používán především program Základní škola v souvislosti s alternativními školami, jako je Waldorfská škola, Montessori škola nebo Daltonský plán. Vzdelávací program utváření klimatu školy velmi významně ovlivňuje. Na alternativních školách je pak ještě mnohem více dáván důraz na mezilidské vztahy. (Čapek, 2010; Grecmanová, 2008).

## 5.2 Atmosféra

Výraz atmosféra pochází z přírodních věd. Atmosféra je plynný obal Země ve složení 78% dusíku, 21% kyslíku, 1% vodních par a vzácných plynů. Její hustota klesá s výškou. Atmosféra umožňuje všemu živému dýchat, chrání Zemi před dopadem UV

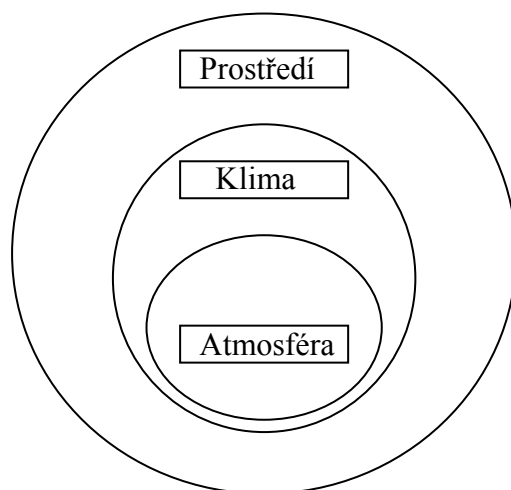
paprsků ze Slunce, brzdí předměty přilétající z vesmíru a udržuje relativně stálou teplotu Země. Výškově se dělí na: Troposféru, Stratosféru, Mezosféru, Termosféru a Exosféru. Tak jako její hustota klesá s výškou, tak také s výškou klesá její teplota (Kopáček, 1987).

Atmosféra třídy je však krátkodobé emoční naladění, které je přímo závislé na nějaké konkrétní situaci nebo situacích. Tyto situace mohou být různé, jsou tvořeny například i během vývoje vyučovací hodiny. Tedy během zkoušení, během písemné práce, vlastního výkladu učitele atd. V podstatě jde o nějaké volné nebo i vypjatější situace (Lašek, 2001).

Ve třídě dochází velmi rychle ke změnám atmosféry, může trvat jednu nebo až několik hodin a je závislá na prostředí (Kašpárková, 2009).

Lašek (2001) naznačuje graf, na kterém jsou vazby mezi těmito třemi pojmy:

**Graf č. 1**



### **Posuzování školního klimatu:**

Školní klima sice navenek může působit jako dobré, ovšem ne vždy tomu tak doopravdy je. Právě proto musíme věnovat pozornost posuzování školního klimatu. Teoretickému zkoumání klimatu je věnována řada příspěvků.

## **6 Přístupy ke zkoumání klimatu**

Existuje mnoho přístupů k posuzování školního klimatu. Podle Mareše jsou to tyto:

- **Sociometrický přístup** – V němž je předmětem zkoumání třída jako sociální skupina, ne učitel. Zde je důležitý vývoj sociálních vztahů ve třídě. Kladen důraz na sympatie mezi jednotlivci a vliv jednoho na druhého.
- **Organizačně – sociologický přístup** – Je zaměřen na učitele. Na jeho přístup k žákům, způsob organizace, vyučovací postupy, komunikace mezi žáky.

- **Interakční přístup** – Zde jsou předmětem zkoumání obě jednotky, tedy jak školní třída, tak i učitel. Jak už název napovídá, jde o interakci mezi žáky a učitelem během vyučovací hodiny.
- **Pedagogicko – psychologický přístup** – Opět zkoumá obě jednotky. Zde je důležitá spolupráce ve třídě, tj. kooperace při práci v menších skupinkách, závislost žáka na druhém, vzájemná podpora.
- **Školně – etnografický přístup** – Zkoumá nejen školní třídu a učitele, ale i celý přirozený život školy. Zde je důležité klima a jeho vlivy.
- **Vývojově – psychologický přístup** – Zkoumá žáka jako osobnost a školní třídu jako sociální prostředí, v němž se má jeho osobnost rozvíjet.
- **Sociálně – psychologický a environmentalistický přístup** – Je nejrozšířenější. Předmětem zkoumání je třída vnímaná jako prostředí pro učení. Důležitá je zde kvalita klimatu, zkoumá se jak preferovaná, tak i aktuální forma klimatu (Mareš, 1998).

Zajímavé jsou také Fendovy a Schafferovy přístupy.

Fendovy přístupy:

### 1) **Obsahový aspekt školního klimatu**

U obsahového aspektu klademe důraz na hodnotové systémy, se kterými se setkávají žáci a učitelé. Zajímáme se o to, jaký jim přiřazují význam, a co od nich očekávají. Důležitá je interakce jak žák – učitel, učitel – učitel, tak i žák – žák.

### 2) **Interakční aspekt školního klimatu**

U tohoto aspektu jde o interakci, tedy o to, jak spolu žáci vycházejí a také to jak, vycházejí žáci se svým učitelem a jak se navzájem ovlivňují.

### 3) **Vztahový aspekt školního klimatu**

Zde jde o konkrétní vztahy mezi jednotlivci, o navazování kontaktů mezi lidmi. Opět jde o vztahy jak mezi žáky, tak i mezi učiteli a žáky.

### Schafferovy přístupy:

Podobné přístupy ke zkoumání klimatu má i Schaffer. Ten posuzuje školní klima tak, že se nejprve zaměřuje na osobnostní poté na obsahové, vztahové a strukturální hledisko. Ovšem mimo to uvádí další kritéria pro sledování školního klimatu. Mezi tato kritéria patří např. výchovně vzdělávací proces, charakter školy atd. (Grecmanová, 1997).

## 7 Metody zkoumání klimatu

Klima třídy se již po několik let zkoumá. V zahraničí k tomu dochází již padesát let. V České republice klima třídy prozatím nebývá, až na výjimky, systematicky zkoumáno. Odborníci se snaží již 30 let odpovědět na tyto otázky (dle B.J.Frasera):

- *„Co jsou determinanty klimatu, a jak působí na žáky a jejich učení?*
- *Existují rozdíly mezi aktuálně prožívaným a ideálním klimatem ve třídě, a co je příčinou těchto rozdílů?*
- *Vnímají učitelé a žáci klima ve třídě podobně?*
- *Mohou učitelé klima třídy zjistit, zkoumat a měnit?*
- *Mohou ovlivnit organizační změny výuky klima třídy?“* (Lašek, 2001, s. 47)

Teprve po zodpovězení těchto otázek vypracovali odborníci metody ke zkoumání klimatu. Podle Cháveze a Frasier (Lašek, 2001) proto existují dvě metody:

- 1) metody založené na přímém pozorování jednoduchých jevů (od počátku šedesátých let)
- 2) metody založené na zkoumání složitých jevů

Jejich cílem je získávání dat jako je počet žáků ve třídě, jaká je komunikace mezi jednotlivci, jaké otázky pokládá učitel žákům a žáci učiteli. Druhá skupina metod pak zkoumá události, které se ve třídě odehrávají, tedy jaké jsou vazby mezi žáky a učitelem a mezi samotnými žáky, jak na sebe působí, jaké mezi



sebou mají vztahy, zda ovlivňuje tyto vazby to, jak je žák ve škole úspěšný apod. (Lašek, 2001).

## 7.1 Dotazníky

Ke zkoumání jsou používány např. **dotazníky**. Zde dochází k písemnému kladení otázek a žáci na ně písemně odpovídají. Zvláště se musíme zaměřit na přípravu dotazníku, dále zadáme dotazník žákům či učitelům a posledním bodem je vyhodnocení údajů (Kašpárková, 2009).

Žáci v nich mohou hodnotit jak sebe a spolužáky, tak i samotného učitele. Dříve se klima zkoumalo především na základních a středních školách, na vysokých školách méně a téměř vůbec se nezaměřovaly na učitelské sbory. V současné době se pozornost zaměřuje i na zkoumání klimatu v učitelských sborech. Je to proto, že učitel se velkou měrou na klimatu třídy podílí, jak už bylo výše několikrát popsáno.

Metod na zkoumání klimatu třídy existuje více jak 160, především jde tedy o dotazníky a posuzovací škály. Zde je přehled několika z nich, které jsou předkládány žákům základních škol s tím, že jedna je zaměřena právě na učitele (Lašek, 2001):

### 7.1.1 Dotazník *My Class Inventory (MCI)*

Autory této metody jsou Australané B. J. Fraser a D.L.Fisher (1986). U nás tento materiál upravil a na poměry českých škol standardizoval Lašek (2001).

Tento dotazník je využíván ve školách mnoha zemí. Je vůbec nejpoužívanějším, díky své jednoduchosti a rychlému vyhodnocení je hodně oblíbený. Učitelé jej předkládají žákům 3. až 6. tříd základní školy, tedy žákům ve věkovém období od 8 do 12 let. Otázky jsou formulovány pro žáka jednoduše ve 25 položkách. Odpovídá na ně ANO - NE. Hodnocení pak podle odpovědí bývá „Ano“ – 3 body, „Ne“ – 1 bod. V případě použití písmene R je hodnocení obrácené. U nevyplněné otázky dochází

k automatickému přidělení 2 bodů, totéž platí i u chybné odpovědi. Doba vyplnění dotazníku je asi 20 minut plus samotné vyhodnocení.

Dotazník má dvě formy:

- aktuální – které zjišťuje jaké klima skutečně v současnosti je
- preferované – zjišťuje přání žáků, jaké by klima mělo být

Výsledkem pak je 5 proměnných:

- 1) jaká je **spokojenost žáka ve třídě** – tedy vztah žáka ke třídě, míra spokojenosti a pohody, které mu třída dává
- 2) **třenice ve třídě** – komplikace ve vztazích, napětí a spory, nevhodné sociální chování
- 3) **soutěživost ve třídě** – konkurence mezi žáky, vyniknutí jednotlivců, prožívání školních neúspěchů
- 4) **obtížnost učení** – zda jsou vysoké nároky školy na jednotlivce, je pro něj učivo obtížné či opak
- 5) **soudržnost třídy** – jaké jsou vztahy mezi žáky, přátelské nebo nepřátelské, pospolitost třídy atd. (Lašek, 2001).

### *7.1.2 Dotazník Classroom Environment Scale (CES)*

Autory tohoto dotazníku jsou E. J. Trickett, R. H. Moos a B. J. Fraser. Pro potřeby české školy opět přeložil a upravil J. Lašek. Jde o metodu využívanou u žáků 7. - 9. tříd základních škol a 1. až 4. ročníků škol středních.

Dotazník má formu preferovanou a aktuální, jak tomu je také u dotazníku MCI. Obsahuje 24 položek, na které žák odpovídá ANO – NE a za tyto odpovědi získává

příslušný počet bodů. Při kladné odpovědi připsány body 3, při negativní 1 a u otázek označených písmenem R dochází k opačnému bodování. Při nezodpovězení otázky získává body 2. Poté sčítáme body u otázek jednotlivých proměnných. Dotazník včetně zadání instrukcí trvá cca 20 minut. K vyhodnocení je potřeba zhruba stejného času (Lašek, 2001).

Výsledkem je 6 proměnných:

- 1) **zaujetí žáka školní prací**
- 2) **vztahy mezi žáky ve třídě**
- 3) **učitelova pomoc žákům**
- 4) **orientace žáků na úkoly**
- 5) **pořádek a organizovanost**
- 6) **jasnost pravidel** (Kalhous; Obst, 2002).

### *7.1.3 Dotazník Responsibility for Student Achievement Questionnaire (RSA) – měření stupně odpovědnosti učitele za žákovy úspěchy a neúspěchy*

Autorem je Thomas R. Guskey z USA. Tato metoda je zaměřena na učitele základních i středních škol. Zaměřuje se na odpovědnost učitele za žákovy úspěchy či neúspěchy. Byl vytvořen především proto, že učitel se také velkou měrou podílí na tvorbě klimatu třídy.

D otazník obsahuje celkem 30 otázek, u každé z nich se může učitel rozhodovat ze dvou řešení. Položka vždy předkládá nějakou situaci a ptá se, proč k situaci došlo. Učitel pak odpovídá podle toho, jaká ze dvou příčin převládá v jeho třídě. Tu pak vyhodnotí číselně (procentuelně) podle stupnice intenzity, aby mu vždy součet dal 100% u každé z položek. Dotazník vyplňuje učitel sám, doba trvání je asi 20 – 25 minut.

Výsledkem pak jsou dva faktory:

- + R tedy odpovědnost za žákovy úspěchy
- - R odpovědnost za žákovy neúspěchy

Nejllepší je zadávat dotazník učitelům podle délky jejich praxe. Tedy např. 1. skupina 0-5 let praxe, 2. skupina 6-10 let praxe, 3. skupina 11 a více let praxe. Dále si učitele při zkoumání můžeme rozdělit podle pohlaví a následně dotazník vyhodnotit (Lašek, 2001).

#### *7.1.4 Dotazník Individualized Classroom Environment Questionnaire (ICEQ)*

Autory jsou A. J. Rentoul a B. J. Fraser. Pro poměry našich škol přeložili J. Mareš a J. Lašek. Dotazník je určen pro žáky vyšších ročníků středních škol a pro studenty škol vysokých.

Dotazník je složen z 25 otázek. Žáci odpovídají podle pětistupňové škály, kdy výrok 5 - silně souhlasí, 4 - mírně souhlasí, 3 – někdy souhlasí, 2 – spíše nesouhlasí, 1 – silně nesouhlasí.

#### *7.1.5 Dotazník Communicatio Climate Questionnaire (CCQ)*

Autorem je profesor Lawrence B. Rosenfeld (1983). Překladačem metody je J. Lašek (2001). Dotazník měří komunikační klima, které vytvářejí učitel a žáci na středních a vysokých školách.

Tento dotazník obsahuje celkem 17 tvrzení. Zkoumaný na tato tvrzení odpovídá pomocí pětistupňové škály, kdy 5 – silně souhlasí, 1- silně nesouhlasí. Body se poté

sčítají a vyjdou nám dvě kategorie, které Rosenfeld pojmenoval jako defenzivní a suportivní chování. Z nich poté vychází odpovídající klimata:

- **Defenzivní** (obránné) komunikační klima – členové skupiny (školní třídy) tendují k ochraně svého „reálného já“ a skrývají (maskují) svá cítění a myšlenky. Toto klima se vyznačuje distorzemi (distortiva, z angl. stav neodpovídající skutečnosti, deformace skutečného stavu), neefektivním nasloucháním a vysokým stupněm dvojznačnosti informací. Ve třídách s defenzivním klimatem jsou žáci a jejich já ohroženi. Přirozenými reakcemi na tento stav jsou pak rezistence, odpor a vzdor, otevřený odpor a neposlušnost. Dále se vyskytuje nerespektování toho, co učitel chce, lhaní, podvádění při zkoušení či písemných pracích, plagiátorství, snaha útočit na učitelovy dobré stránky, např. podlézáním apod.
- **Supportivní** (podpůrné) komunikační klima – (support, z angličtiny pomoc, podpora, opora). Je charakterizováno sdílením myšlenek a citů, komunikace má jen malé distorze, spíše je zde efektivní naslouchání a jasné zprávy (informace). Rosenfeld se domnívá, že žáci a studenti v tomto klimatu dostávají více informací, ochotněji navazují interpersonální vztahy mezi sebou, jsou učitelem častěji potvrzováni.

Ovšem nejde říci jednoznačně, že tento učitel vytváří klima suportivní a druhý zase defenzivní. Spíše se vždy k jednomu z nich přiklání (Průcha, 2002; Lašek, 2001).

## 7.2 Pozorování

Dalším způsobem pro zkoumání klimatu můžeme využívat metody pozorování. Tato metoda se využívá jako záměrné a plánované pozorování respondentů. Pozorovatel by měl být zvenčí, aby aktéry předtím vůbec neznal. Získává o nich všemožné důležité informace. Cílem pozorování je postavení žáka v kolektivu, celkový vztah s ostatními žáky ve třídě. Pozorování může být buď krátkodobé nebo dlouhodobé. Za krátkodobé je pokládáno i pozorování jednorázové. Při pozorování můžeme využít

také rozhovoru, při němž si všímáme chování zkoumaného žáka. Je možné použít také psychologický test (Kašpárková, 2009).

### 7.3 Rozhovor

Pro zjištění klimatu třídy můžeme využít i metodu rozhovoru. Tato metoda je také hodně častou technikou. Musíme si dát určitý cíl a podle něj vést rozhovor. Ten pak může být buď volný, při němž získáváme především sympatie u žáka. Dále je řízený rozhovor, při němž jsou již přesné otázky, na které potřebujeme získat odpovědi. Tato metoda je využitelná též u dětí mladších, kteří ještě nejsou schopni vyplnit dotazník (Kašpárková, 2009).

## II. PRAKTICKÁ ČÁST

### 8 Cíle výzkumu

Hlavním cílem výzkumu bylo porovnání klimatu třídy na školách venkovského a školách městského typu, tedy na školách s nižším počtem žáků, celkově pod 500 a školách s vyšším počtem žáků nad 500. Zajímalo nás, zda žáci na menších venkovských školách hodnotí klima ve třídě lépe než žáci na větších městských školách.

Z cíle výzkumu vyplynuly následující výzkumné otázky:

- 1) Vnímají žáci tříd venkovských škol klima své třídy lépe než žáci ve třídách škol městských?
- 2) Jak velké budou rozdíly mezi klimatem reálným a klimatem ideálním ve vybraných třídách?
- 3) Předpokládáme rozdílné vnímání klimatu třídy u chlapců a dívek. V kterých proměnných budou rozdíly největší?

## 9 Použitá metoda výzkumu

K výzkumnému šetření byla použita známá metoda s dotazníkem „My Class Intentory“ australských autorů B. J. Fräsera a D. L. Fishera, u nás známý jako „Naše třída“ upravený J. Marešem a J. Laškem. Blíže popsán byl již v teoretické části diplomové práce.

Žákům bylo sděleno, že se nejedná o žádné zkoušení, a tudíž nebude dotazník hodnocen známkami. Byli upozorněni na to, že je důležité, aby všechny otázky vyplňovali samostatně, bez nahlížení k sousedovi, nebo bez domlouvání se při volbě odpovědí. Tuto podmínku bylo třeba dodržovat po celou dobu výzkumného šetření.

Nejprve jsem dětem zadala instrukce, poté začalo samotné vyplňování. Celkově zabralo vyplnění dotazníku asi 20 minut.

Australští autoři doporučují ve třídě zadat nejprve preferovanou formu dotazníku a po 14 dnech formu aktuální. Tímto se řídil i Lašek při svém zkoumání a stejným způsobem proběhlo i moje šetření.

Použitý dotazník obsahuje, jak už bylo výše zmíněno 25 položek a jeho výsledkem je 5 proměnných:

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



## 10 Způsob vyhodnocení

Vyhodnocení probíhá tak, že pokud žák zaujímá souhlasný postoj k dané položce – tedy zakroužkuje ANO, hodnotí se jeho odpověď 3 body. V opačném případě, při vyjádření nesouhlasu – zakroužkuje NE, hodnotí se 1 bodem. Pouze u otázek č. 6, 9, 10, 16, 24 se boduje opačně, tedy pokud je zakroužkována odpověď ANO – 1 bod, NE – 3 body. V případě, že žák nezakroužkuje ani jednu z těchto odpovědí, či zakroužkuje obě, pak hodnotíme 2 body.

Abychom zjistili celkové výsledky jednotlivých proměnných, musíme sečíst body jednotlivých otázek, které k nim patří. Například u proměnné – soudržnost třídy sčítáme body u otázek č. 5, 10, 15, 20, 25. Minimálně tedy může žák získat 5 bodů a maximálně 15 bodů. Po sečtení všech proměnných u všech žáků pak počítáme aritmetickým průměrem jednotlivé proměnné. Tím získáme 5 čísel. Svoje výsledky pak porovnávám s výsledky Laškovými.

J. Lašek provedl výzkum na základních školách po České republice. Celkem zkoumal 863 žáků (Lašek, 2001, s. 56).

Tab. č. 1 – celorepublikové šetření MCI – **PREFEROVANÁ FORMA**

	<b>Aritmetický průměr</b>	<b>Pásmo běžných hodnot</b>
<i>Spokojenost</i>	13,24	10,8 -15
<i>Třenice</i>	5,75	5 – 7,21
<i>Soutěživost</i>	10,74	8,23 – 13,25
<i>Obtížnost</i>	6,09	5 – 7,88
<i>Soudržnost</i>	13,02	11,0 – 14,97

Tab. č. 2 – celorepublikové šetření MCI – AKTUÁLNÍ FORMA

	<b>Aritmetický průměr</b>	<b>Pásmo běžných hodnot</b>
<i>Spokojenost</i>	12,2	10,0 - 14,4
<i>Třenice</i>	9,97	6,9 - 13,1
<i>Soutěživost</i>	12,24	9,7 - 14,8
<i>Obtížnost</i>	8,67	6,2 - 11,1
<i>Soudržnost</i>	9,63	6,4 - 12,9

## 11 Výzkumný soubor

Výsledky celorepublikového šetření J. Laška pak budu porovnávat se svými výsledky. Výzkum jsem prováděla ve vybraných školách na Jihlavsku. Konkrétně jsem si vybrala žáky 5. tříd prvního stupně městských a venkovských škol. Zahrnoval celkem 8 tříd se 173 žáky. Probíhal v období v únoru až březnu školního roku 2012/2013. Výzkumu se zúčastnilo konkrétně 5 tříd se 114 žáky škol městských a 3 třídy s 59 žáky škol venkovských.

## 11.1 Charakteristika jednotlivých škol

### 11.1.1 Školy městského typu

#### **Základní škola Třešť**

Základní škola se nachází ve městě Třešť, které leží ve střední části kraje Vysočina, 20 kilometrů od města Jihlavy. Na škole se začalo vyučovat od září školního roku 1966/1967. V současné době navštěvuje školu celkem 552 žáků (ovšem kapacita budovy je 900 žáků). Součástí školy je školní družina, dům dětí a mládeže a školní jídelna. Celkem je ve škole k dispozici 25 tříd kmenových plus další samostatné třídy pro výuku výtvarné výchovy, přírodopisu, fyziky, chemie, jazykové učebny, kuchyně a občanské výchovy. Dále je součástí školy školní knihovna, informační centrum, divadelní sál, dílny pro praktické činnosti a keramická dílna. Samozřejmostí je tělocvična. V současné době jsou zde celkem dvě tělocvičny, posilovna, sportovní hala a venkovní sportoviště. Pedagogických pracovníků je v současné době celkem 40.

#### **Základní škola Polná**

Tato základní škola se nachází 14 km severovýchodně od Jihlavy. V současné době navštěvuje školu celkem 558 žáků. Ve škole je jedna speciální třída pro žáky s lehkým mentálním postižením, dále školní družina – čtyři oddělení a školní klub, počítačová učebna, školní jídelna. Chybí vlastní tělocvična. Na škole působí 36 pedagogických pracovníků.

## 11.1.2 Školy venkovského typu

### Základní škola Brtnice

Škola leží 14 km od města Jihlavy ve městečku Brtnice. Výstavba započala v červnu roku 1981. Ve školním roce 1984/1985 se začalo vyučovat. V současné době navštěvuje školu celkem 239 žáků. Z toho 147 první stupeň a 92 žáků druhý stupeň. Součástí školy je školní družina, školní jídelna, tělocvična atd. Těsně ke škole přiléhá mateřská škola. Škola má celkem 15 pedagogických pracovníků.

### Základní škola Luka nad Jihlavou

Poslední škola, kterou jsem navštívila, leží 11 km od Jihlavy v městysu Luka nad Jihlavou. Vyučovat se na této škole začalo ve školním roce 1887/1888. V tomto školním roce 2012/2013 navštěvuje školu 261 žáků (ovšem škola pojme 320 žáků). Součástí školy je školní družina, školní jídelna. Dále školní knihovna, tělocvična, zrcadlový sál pro výuku tanců a gymnastiky, sál pro míčové hry atd. Na škole je 12 kmenových tříd, učebny fyziky, chemie, výtvarné výchovy a hudebna. Pedagogických pracovníků je celkem 17.

## 11.2 Použitý vzorek

### Školy městského typu:

#### Základní škola Třešť-

V.A

1. preferovaná forma - 18 žáků, z toho použito 17 žáků (11 dívek, 6 chlapců)
2. aktuální forma – 17 žáků (11 dívek, 6 chlapců)

V.B

1. preferovaná forma – 20 žáků, z toho použito 19 žáků (9 dívek, 10 chlapců)
2. aktuální forma – 19 žáků (9 dívek, 10 chlapců)

V.C

1. preferovaná forma – 19 žáků, z toho použito 12 žáků (6 dívek, 6 chlapců)
2. aktuální forma – 12 žáků (6 dívek, 6 chlapců)

#### ***Základní škola Polná-***

V.A

1. preferovaná forma - 28 žáků, z toho použito 25 žáků (12 dívek, 13 chlapců)
2. aktuální forma – 25 žáků (12 dívek, 13 chlapců)

V.B

1. preferovaná forma – 27 žáků z toho použito 25 žáků (17 dívek, 8 chlapců)
2. aktuální forma – 25 žáků (17 dívek, 8 chlapců)

#### **Školy venkovského typu:**

##### ***Základní škola Brtnice-***

V.A

1. preferovaná forma – 16 žáků, z toho použito 13 žáků (6 dívek, 7 chlapců)
2. aktuální forma – 14 žáků, z toho použito 13 žáků (6 dívek, 7 chlapců)

V.B

1. preferovaná forma - 14 žáků, z toho použito 13 žáků (6 dívek, 7 chlapců)
2. aktuální forma – 13 žáků (6 dívek, 7 chlapců)

##### ***Základní škola Luka nad Jihlavou-***

V.A

1. preferovaná forma – 28 žáků, z toho 2 onemocněli, tzn. 26 žáků (13 dívek, 13 chlapců)
2. aktuální forma – 26 žáků (13 dívek, 13 chlapců)

Aktuální forma byla žákům předkládána s časovým odstupem dvou týdnů od formy preferované, proto se nepodařilo získat od všech žáků oba typy dotazníku. Výše uvádím vždy celkový počet žáků, kteří vyplnili dotazník a druhé číslo představuje počet vyplněných dotazníků, použitých do celkových výsledků.

## **12 Výzkumná šetření a jejich interpretace**

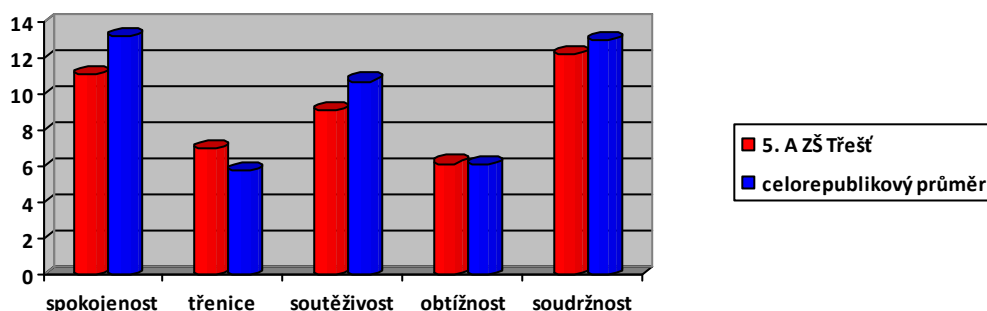
V první etapě bylo výzkumné šetření zahájeno zkoumáním preferovaného, tj. ideálního klimatu.

V druhé etapě pak zaměřeno na aktuální, tzn. reálné klima. Následující tabulky a grafy ukazují zjištěný stav.

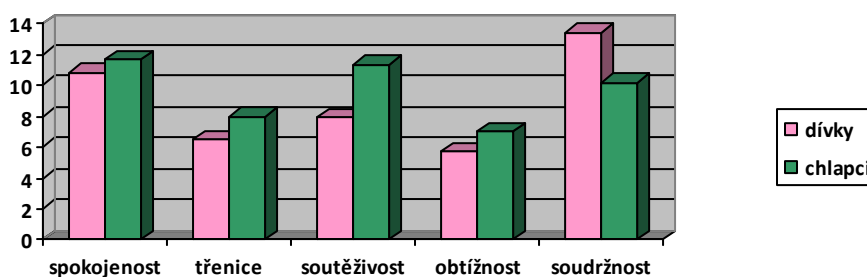
Tab. č. 3 – ZŠ Třešť 5.A – **PREFEROVANÁ FORMA**

	celá třída	dívky	chlapci	celorepublikový průměr
<i>Spokojenost</i>	11,12	10,82	11,67	13,24
<i>Třenice</i>	7	6,46	8	5,75
<i>Soutěživost</i>	9,12	7,91	11,33	10,74
<i>Obtížnost</i>	6,18	5,73	7	6,09
<i>Soudržnost</i>	12,24	13,36	10,17	13,02

Graf. č. 1 – porovnání 5.A ZŠ Třešť s celorepublikovým průměrem



Graf. č. 2 – rozdíly mezi děvčaty a chlapci – 5.A ZŠ Třešť

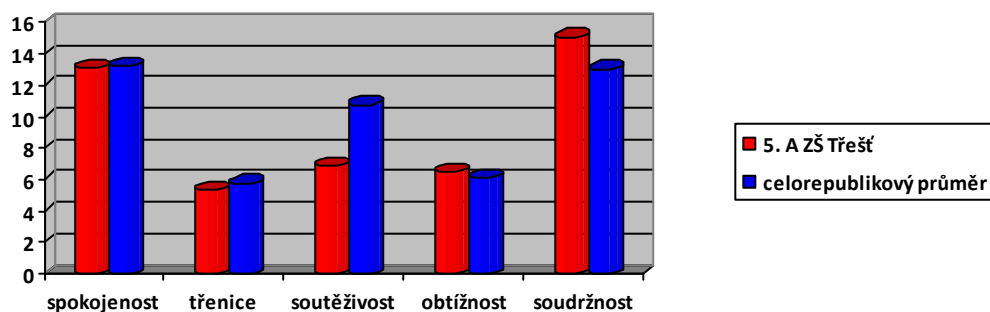


Při porovnávání třídy s celorepublikovým průměrem si můžeme všimnout minimálních rozdílů ve dvou proměnných – obtížnosti učiva a soudržnosti. Odchyly jsou pak pouze ve spokojenosti, třenicích a soutěživosti. Mezi pohlavími jsou také menší rozdíly. Chlapci by si přáli vyšší míru třenic a soutěživosti, ale přáli by si být ve třídě spokojenější. U soudržnosti dosahují hodnoty 9 a výše, avšak u jednoho chlapce soudržnost ukazuje hodnotu 5, tento chlapec si ani nepřeje být ve třídě spokojenější.

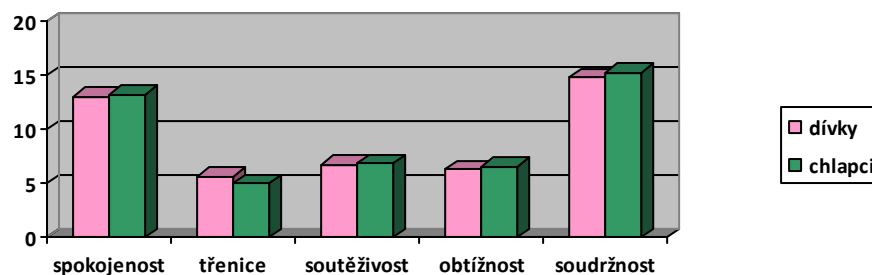
Tab. č. 5 – ZŠ Třešť 5.B – **PREFEROVANÁ FORMA**

	celá třída	dívky	chlapci	celorepublikový průměr
<i>Spokojenost</i>	13,11	13	13,2	13,24
<i>Třenice</i>	5,32	5,67	5	5,75
<i>Soutěživost</i>	6,84	6,78	6,9	10,74
<i>Obtížnost</i>	6,47	6,33	6,6	6,09
<i>Soudržnost</i>	15,05	14,78	15,3	13,02

Graf. č. 3 – porovnání 5.B ZŠ Třešť s celorepublikovým průměrem



Graf. č. 4 – rozdíly mezi děvčaty a chlapci – 5. B ZŠ Třešť



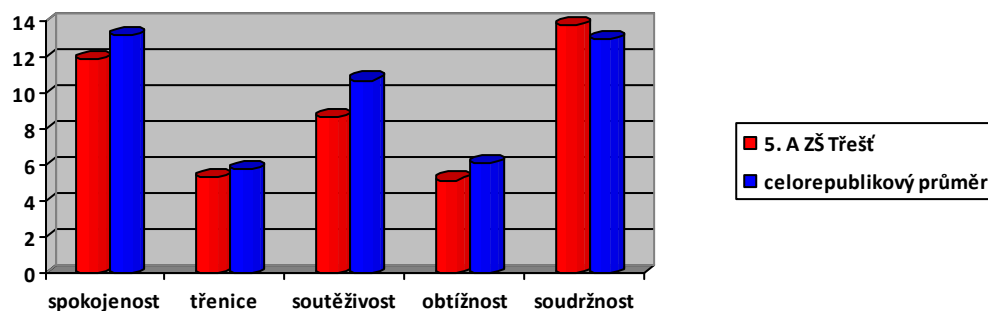
V 5.B jsou hodnoty spokojenosti téměř stejné jako je tomu u celorepublikového průměru. Stejně tak tomu je i u míry třenic a obtížnosti učiva. Pouze soutěživost a soudržnost se vymykají. Rozdíly mezi pohlavími jsou opravdu nepatrné.



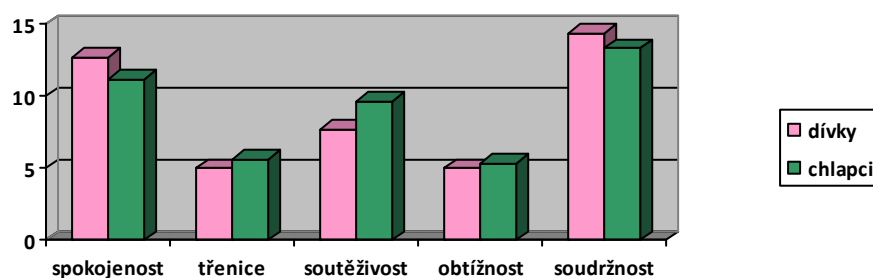
Tab. č. 7 – ZŠ Třešť 5. C – **PREFEROVANÁ FORMA**

	celá třída	dívky	chlapci	celorepublikový průměr
<i>Spokojenost</i>	11,92	12,67	11,17	13,24
<i>Třenice</i>	5,33	5	5,67	5,75
<i>Soutěživost</i>	8,67	7,67	9,67	10,74
<i>Obtížnost</i>	5,17	5	5,33	6,09
<i>Soudržnost</i>	13,83	14,33	13,33	13,02

Graf. č. 5 – porovnání 5.C ZŠ Třešť s celorepublikovým průměrem



Graf. č. 6 – rozdíly mezi děvčaty a chlapci – 5. C ZŠ Třešť

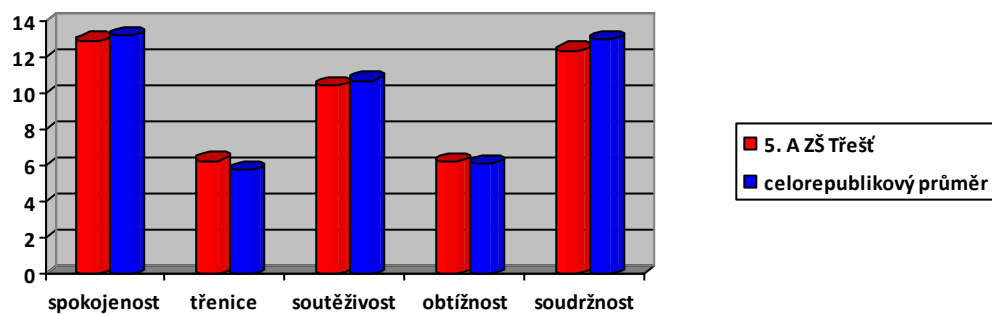


V další třídě této základní školy spokojenost nedosahuje nižších hodnot než 9, avšak mohli by si přát být více spokojeni. Třenice a obtížnost učiva vnímají téměř stejně jako je tomu u zbytku republiky. Tři žáci by si přáli, aby byla ve třídě větší soutěživost.

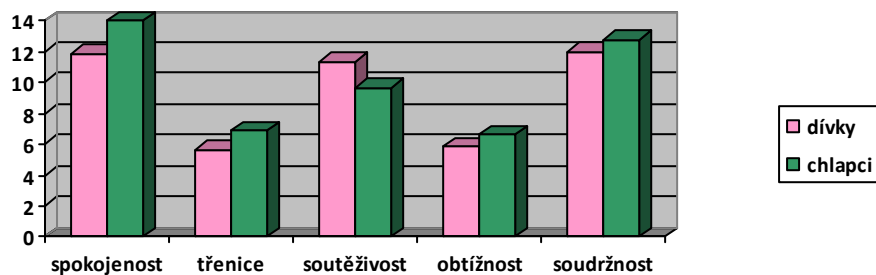
Tab. č. 9 – ZŠ Polná 5.A – **PREFEROVANÁ FORMA**

	celá třída	dívky	chlapci	celorepublikový průměr
<i>Spokojenost</i>	12,96	11,83	14	13,24
<i>Třenice</i>	6,28	5,67	6,85	5,75
<i>Soutěživost</i>	10,44	11,33	9,62	10,74
<i>Obtížnost</i>	6,24	5,83	6,62	6,09
<i>Soudržnost</i>	12,4	12	12,77	13,02

Graf. č. 7 – porovnání 5.A ZŠ Polná s celorepublikovým průměrem



Graf. č. 8 – rozdíly mezi děvčaty a chlapci – 5. A ZŠ Polná

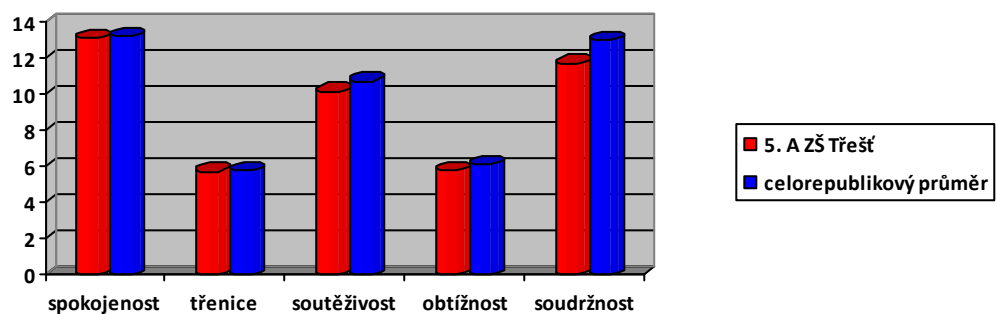


Tato třída se může srovnávat s celorepublikovým šetřením, protože vykazuje téměř stejné hodnoty. Pouze jedna dívka si nepřeje, aby byla třída spokojenější a soudržnější.

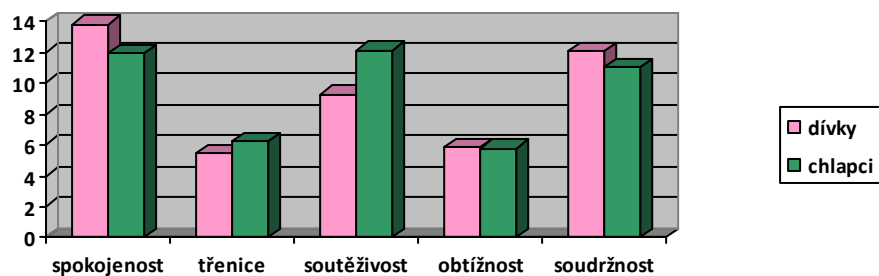
Tab. č.11 – ZŠ Polná 5.B – **PREFEROVANÁ FORMA**

	celá třída	dívky	chlapci	celorepublikový průměr
<i>Spokojenost</i>	13,16	13,76	11,88	13,24
<i>Třenice</i>	5,72	5,47	6,25	5,75
<i>Soutěživost</i>	10,16	9,24	12,13	10,74
<i>Obtížnost</i>	5,8	5,82	5,75	6,09
<i>Soudržnost</i>	11,72	12,06	11	13,02

Graf. č. 9 – porovnání 5.B ZŠ Polná s celorepublikovým průměrem



Graf. č. 10 – rozdíly mezi děvčaty a chlapci – 5. B ZŠ Polná

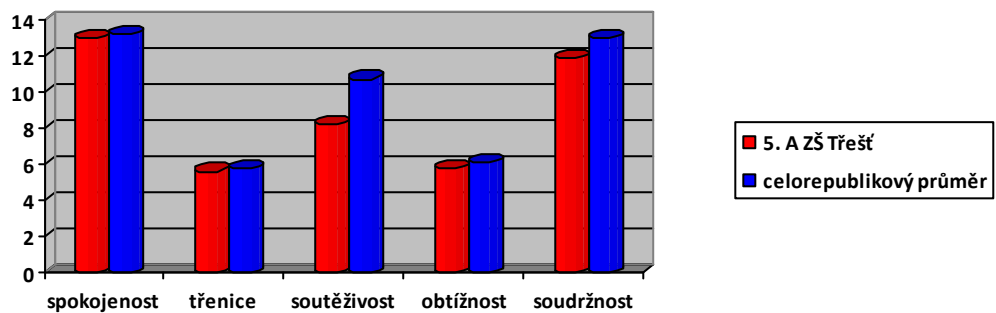


I tato třída je srovnatelná s Laškovým šetřením. Větší rozdíly mezi chlapci a děvčaty jsou pouze ve dvou proměnných.

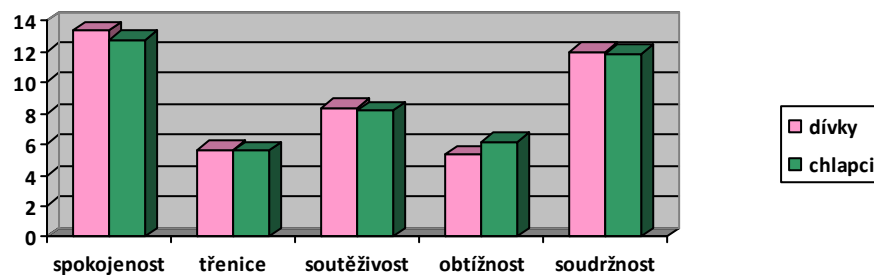
Tab. č. 13 – ZŠ Brtnice 5.A – **PREFEROVANÁ FORMA**

	celá třída	dívky	chlapci	celorepublikový průměr
<i>Spokojenost</i>	13	13,33	12,71	13,24
<i>Třenice</i>	5,62	5,67	5,57	5,75
<i>Soutěživost</i>	8,23	8,33	8,14	10,74
<i>Obtížnost</i>	5,77	5,33	6,14	6,09
<i>Soudržnost</i>	11,92	12	11,86	13,02

Graf. č. 11 – porovnání 5.A ZŠ Brtnice s celorepublikovým průměrem



Graf. č. 12 – rozdíly mezi děvčaty a chlapci – 5. A ZŠ Brtnice

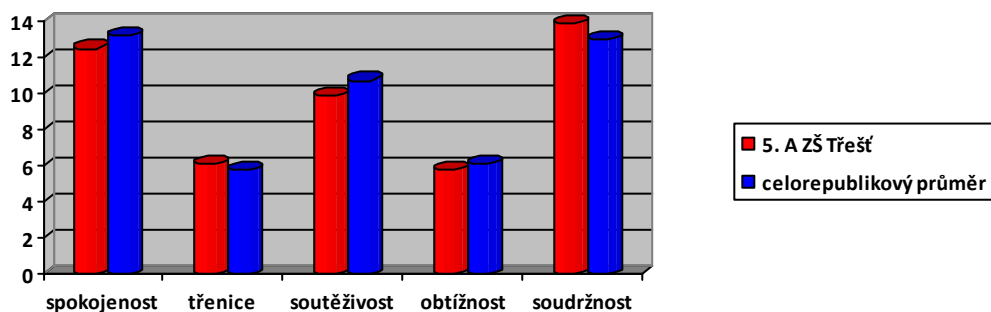


Soutěživost je zde rozdílná u červeného a modrého sloupce, ostatní hodnoty jsou téměř v rovině. Totéž platí i u porovnávání dvou pohlaví.

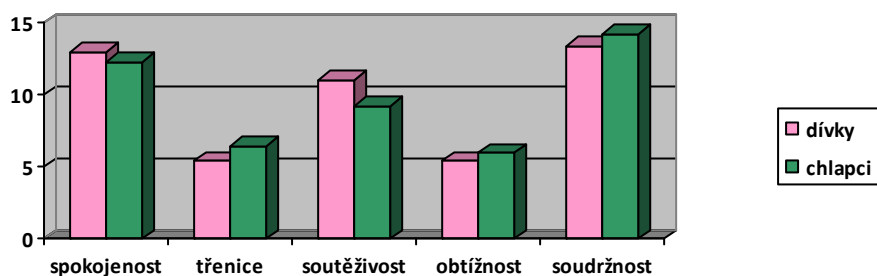
Tab. č. 15 – ZŠ Brtnice 5.B – **PREFEROVANÁ FORMA**

	celá třída	dívky	chlapci	celorepublikový průměr
<i>Spokojenost</i>	12,54	13	12,25	13,24
<i>Třenice</i>	6,08	5,4	6,5	5,75
<i>Soutěživost</i>	9,92	11	9,25	10,74
<i>Obtížnost</i>	5,77	5,4	6	6,09
<i>Soudržnost</i>	13,92	13,4	14,25	13,02

Graf. č. 13 – porovnání 5.B ZŠ Brtnice s celorepublikovým průměrem



Graf. č. 14 – rozdíly mezi děvčaty a chlapci – 5. B ZŠ Brtnice

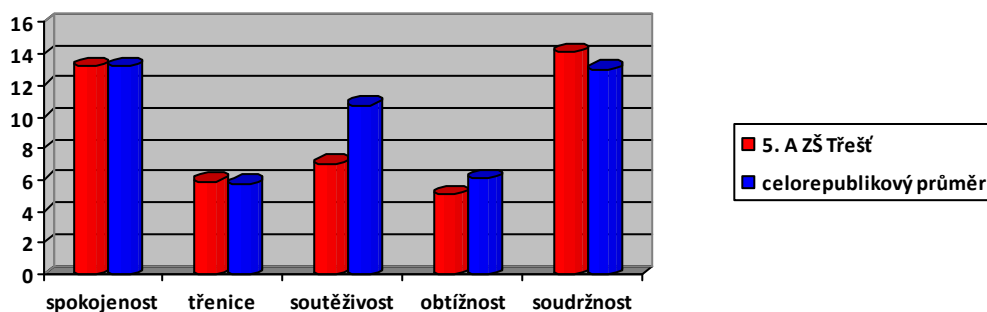


Spokojenost by podle dětí mohla být na lepší úrovni. Přáli by si také, aby při sobě více stáli. Práce ve škole by mohla být jednodušší. Jeden chlapec by chtěl mít ve třídě více třenic a soutěživosti. Při porovnávání nejsou veliké rozdíly. Pouze mezi děvčaty a chlapci u třetí proměnné menší výkyv zaznamenat můžeme.

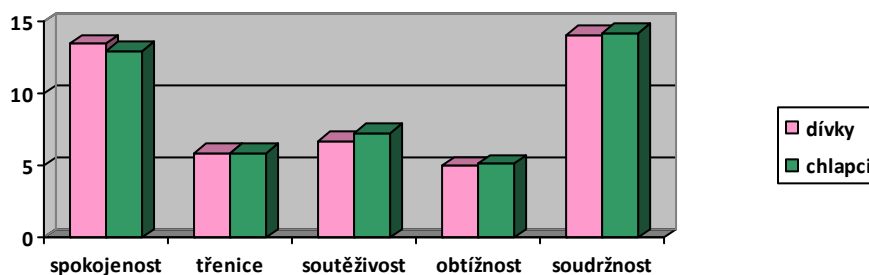
Tab. č. 17 – ZŠ Luka nad Jihlavou 5.A – PREFEROVANÁ FORMA

	celá třída	dívky	chlapci	celorepublikový průměr
<i>Spokojenost</i>	13,23	13,46	13	13,24
<i>Třenice</i>	5,92	5,92	5,92	5,75
<i>Soutěživost</i>	7,04	6,77	7,31	10,74
<i>Obtížnost</i>	5,08	5	5,15	6,09
<i>Soudržnost</i>	14,15	14,08	14,23	13,02

Graf. č. 15 – porovnání 5.A ZŠ Luka nad Jihlavou s celorepublikovým průměrem



Graf. č. 16 – rozdíly mezi děvčaty a chlapci – 5. A ZŠ Luka nad Jihlavou

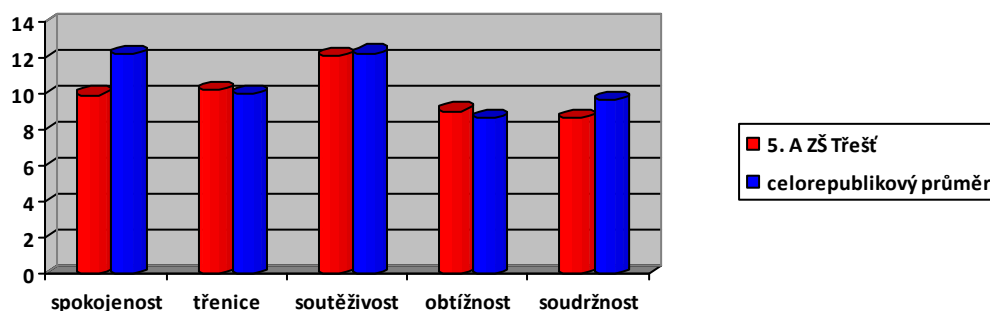


Až na jednoho žáka si přejí být děti ve škole spokojenější. Tomu nasvědčuje i to, že si nepřejí vyšší míru třenic ani soutěživosti. Učivo by pro ně mohlo být o něco jednodušší. U poslední proměnné vykazuje nejnižší hodnota 11, tzn., přáli by si, aby stáli více při sobě. V porovnání s průměrem se citelně odlišují pouze hodnoty u soutěživosti. Mezi chlapci a děvčaty jsou rozdíly nepodstatné.

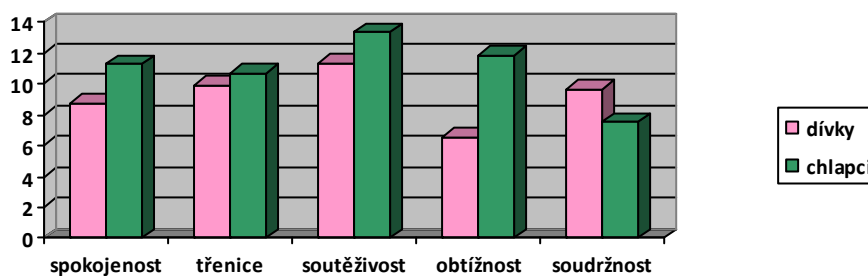
Tab. č. 4 – ZŠ Třešť 5.A – **AKTUÁLNÍ FORMA**

	celá třída	dívky	chlapci	celorepublikový průměr
<i>Spokojenost</i>	9,94	8,78	11,25	12,2
<i>Třenice</i>	10,18	9,91	10,67	9,97
<i>Soutěživost</i>	12,06	11,36	13,33	12,24
<i>Obtížnost</i>	9,06	6,56	11,87	8,67
<i>Soudržnost</i>	8,65	9,67	7,5	9,63

Graf. č. 17 – porovnání 5.A ZŠ Třešť s celorepublikovým průměrem



Graf. č. 18 – rozdíly mezi děvčaty a chlapci – 5. A ZŠ Třešť

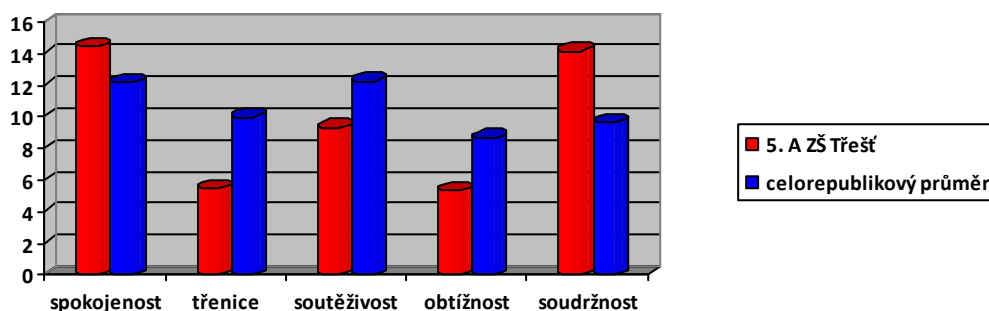


Pokud porovnáme výsledky této třídy s celorepublikovým šetřením, můžeme si všimnout, že větší rozdíly jsou pouze u jedné proměnné. Žáci ve třídě nejsou příliš spokojeni a to především chlapci. Soutěživost je sice o něco nižší než je tomu u průměru, výsledky by však mohly být ještě lepší. Totéž platí i u míry třenic. Učivo se zdá složité pouze chlapcům, pro dívky platí opak. I přesto, že dívky necítí ve třídě vysokou míru třenic a soutěživosti, jsou méně spokojené než chlapci, avšak cítí větší pocit soudržnosti.

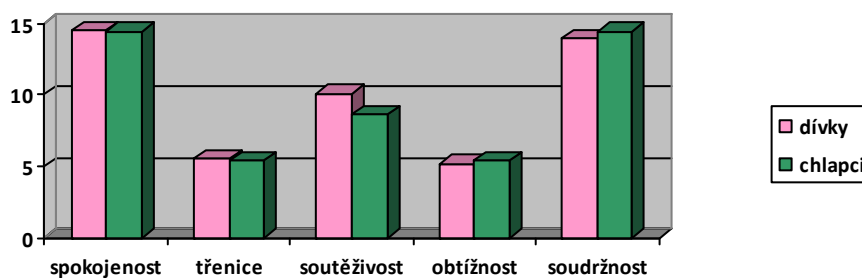
Tab. č. 6 – ZŠ Třešť 5.B - **AKTUÁLNÍ FORMA**

	celá třída	dívky	chlapci	celorepublikový průměr
<i>Spokojenost</i>	14,47	14,5	14,4	12,2
<i>Třenice</i>	5,47	5,56	5,4	9,97
<i>Soutěživost</i>	9,32	10,11	8,6	12,24
<i>Obtížnost</i>	5,32	5,22	5,4	8,67
<i>Soudržnost</i>	14,16	13,89	14,4	9,63

Graf. č. 19 – porovnání 5.B ZŠ Třešť s celorepublikovým průměrem



Graf. č. 20 – rozdíly mezi děvčaty a chlapci – 5. B ZŠ Třešť



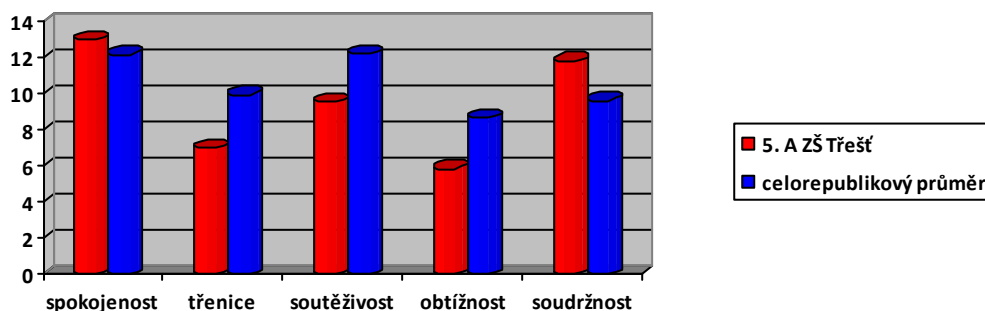
V další třídě této základní školy bych ráda zdůraznila především míru třenice, která je o hodně nižší, než je celorepublikový průměr (celkem o 4, 5). Stejně tak i soutěživost. Díky tomu můžeme tuto třídu zhodnotit jako spokojenou a soudržnou. Spokojenost bych chtěla vyzdvihnout, protože dosahuje vůbec nejvyšší hranice. Učivo pro žáky je velmi jednoduché. Při porovnávání chlapců a děvčat si můžeme všimnout, že nedochází k téměř žádným odchylkám. Ve čtyřech proměnných se téměř shodují. Menší rozdíl je pouze u soutěživosti.



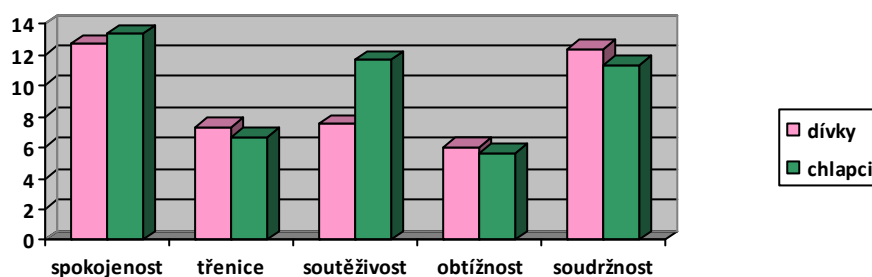
Tab. č. 8 – ZŠ Třešť 5.C – **AKTUÁLNÍ FORMA**

	celá třída	dívky	chlapci	celorepublikový průměr
<i>Spokojenost</i>	13	12,67	13,33	12,2
<i>Třenice</i>	7	7,33	6,67	9,97
<i>Soutěživost</i>	9,58	7,5	11,67	12,24
<i>Obtížnost</i>	5,83	6	5,67	8,67
<i>Soudržnost</i>	11,83	12,33	11,33	9,63

Graf. č. 21 – porovnání 5.C ZŠ Třešť s celorepublikovým průměrem



Graf. č. 22 – rozdíly mezi děvčaty a chlapci – 5. C ZŠ Třešť

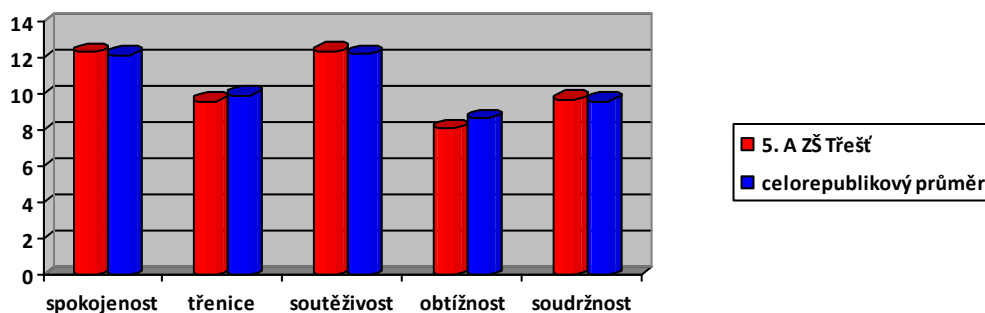


Tato třída vykazuje mnohem nižší soutěživost a míru třenice než tomu ukazuje celorepublikový průměr. Je i mnohem více soudržná a žáci jsou zde spokojeni. Učivo nepovažují vůbec za složité. Stejně jako tomu bylo u předešlé třídy i zde jsou čtyři proměnné u porovnání pohlaví téměř v rovině. Avšak u soutěživosti jsou rozdíly a to přesně opačné než tomu bylo u 5.B. Dívky nechtějí tolik soutěžit jako chlapci.

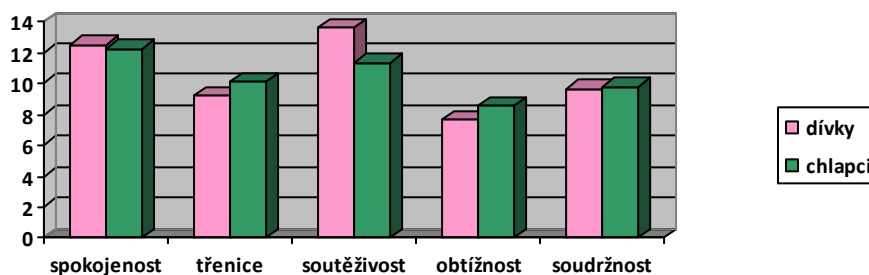
Tab. č. 10 – ZŠ Polná 5.A – AKTUÁLNÍ FORMA

	celá třída	dívky	chlapci	celorepublikový průměr
<i>Spokojenost</i>	12,36	12,5	12,23	12,2
<i>Třenice</i>	9,64	9,17	10,08	9,97
<i>Soutěživost</i>	12,4	13,58	11,31	12,24
<i>Obtížnost</i>	8,12	7,67	8,54	8,67
<i>Soudržnost</i>	9,72	9,67	9,77	9,63

Graf. č. 23 – porovnání 5.A ZŠ Polná s celorepublikovým průměrem



Graf. č. 24 – rozdíly mezi děvčaty a chlapci – 5. A ZŠ Polná

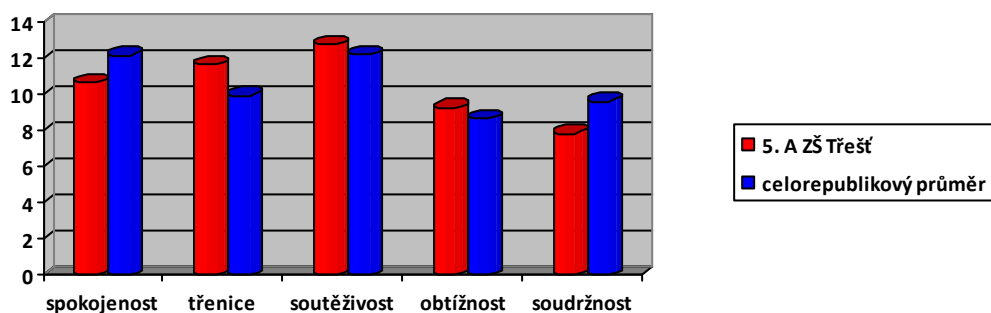


5. A základní školy Polná je téměř totožná s celostátním průměrem. Žáci jsou ve třídě spokojeni. Míra třenice je nízká, avšak soutěživost by mohla být o něco nižší. Učivo není pro žáky problémem. Třídou lze hodnotit jako soudržnou. Děvčata vykazují vyšší míru soutěživosti než je tomu u chlapců.

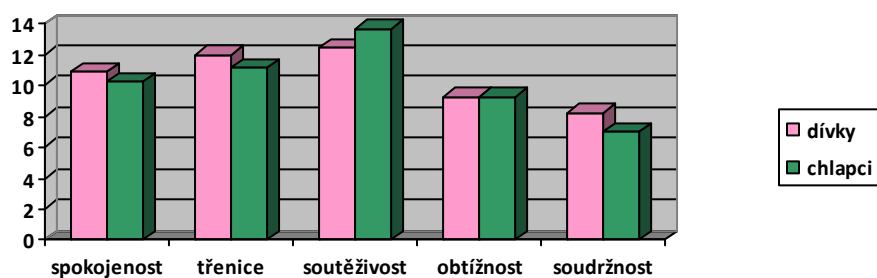
Tab. č.12 – ZŠ Polná 5.B – **AKTUÁLNÍ FORMA**

	celá třída	dívky	chlapci	celorepublikový průměr
<i>Spokojenost</i>	10,68	10,88	10,25	12,2
<i>Třenice</i>	11,68	11,94	11,13	9,97
<i>Soutěživost</i>	12,8	12,41	13,63	12,24
<i>Obtížnost</i>	9,28	9,29	9,25	8,67
<i>Soudržnost</i>	7,84	8,24	7	9,63

Graf. č. 25 – porovnání 5.B ZŠ Polná s celorepublikovým průměrem



Graf. č. 26 – rozdíly mezi děvčaty a chlapci – 5. B ZŠ Polná

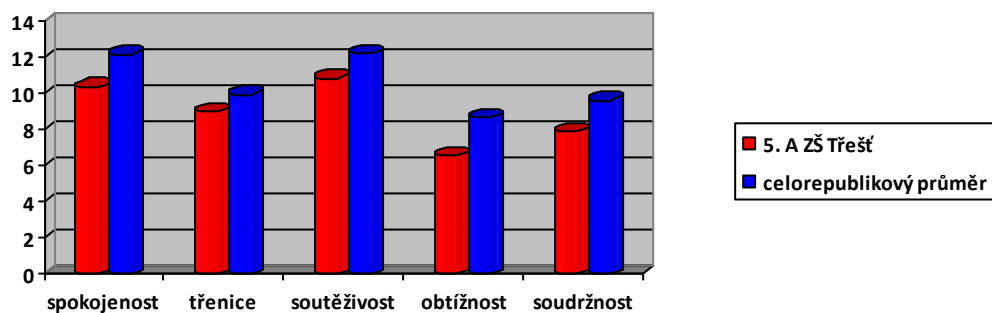


Tato třída je méně spokojená než vykazuje celorepublikový průměr, tím si můžeme i vysvětlit vysokou míru třenic a soutěživosti a je i méně soudržná. Učivo je pro ně celkem náročné. Chlapci a děvčata se více rozcházejí opět pouze u jedné proměnné.

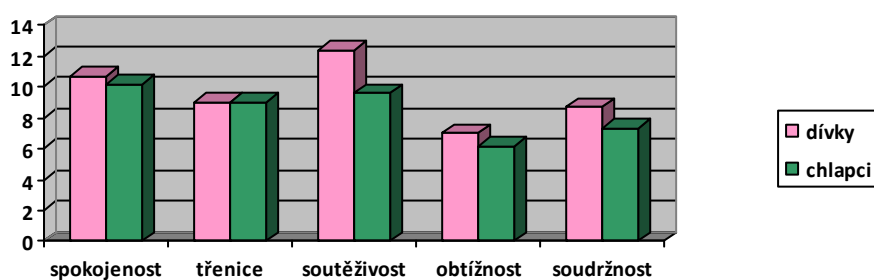
Tab. č. 14 – ZŠ Brtnice 5.A – **AKTUÁLNÍ FORMA**

	celá třída	dívky	chlapci	celorepublikový průměr
<i>Spokojenost</i>	10,38	10,67	10,14	12,2
<i>Třenice</i>	9	9	9	9,97
<i>Soutěživost</i>	10,85	12,33	9,57	12,24
<i>Obtížnost</i>	6,54	7	6,14	8,67
<i>Soudržnost</i>	7,92	8,67	7,29	9,63

Graf. č. 27 – porovnání 5.A ZŠ Brtnice s celorepublikovým průměrem



Graf. č. 28 – rozdíly mezi děvčaty a chlapci – 5. ZŠ Brtnice

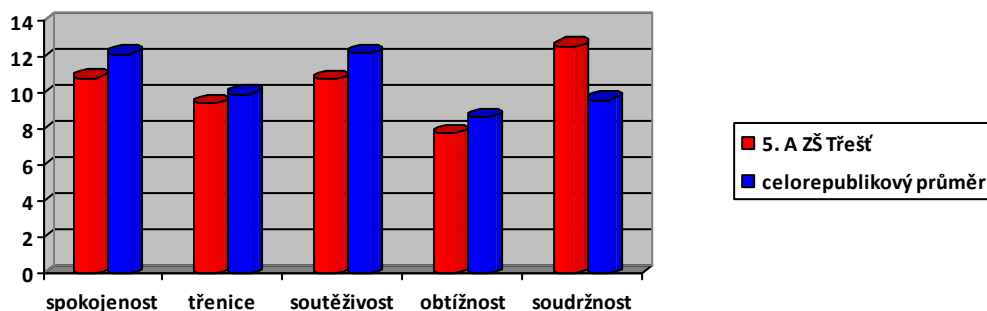


V Brtnické škole žáci ve třídě nejsou příliš spokojeni, což se ale rozchází s tím, že třenice a soutěživost zde téměř nenajdeme. Vyšší míru třenice pocítují pouze dva žáci, jedna dívka a jeden chlapec. Což může i znamenat, že se jim ostatní děti smějí, jsou z kolektivu vyřazováni. Paní učitelce bylo navrženo, že se může situaci pokusit zlepšit. Třída se také necítí být příliš soudržná. Učivo pro ně není vůbec obtížné.

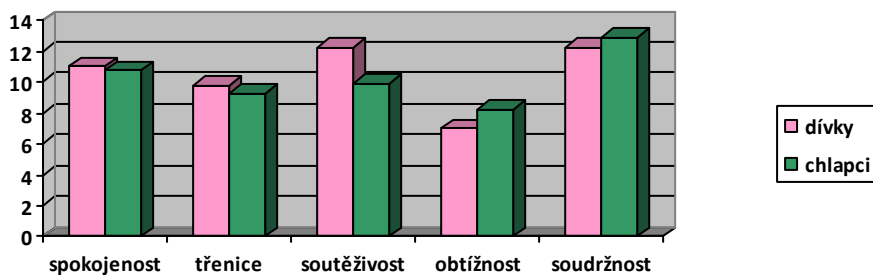
Tab. č. 16 – ZŠ Brtnice 5.B – **AKTUÁLNÍ FORMA**

	celá třída	dívky	chlapci	celorepublikový průměr
<i>Spokojenost</i>	10,85	11	10,75	12,2
<i>Třenice</i>	9,46	9,8	9,25	9,97
<i>Soutěživost</i>	10,77	12,2	9,88	12,24
<i>Obtížnost</i>	7,77	7	8,25	8,67
<i>Soudržnost</i>	12,62	12,2	12,88	9,63

Graf. č. 29 – porovnání 5.B ZŠ Brtnice s celorepublikovým průměrem



Graf. č. 30 – rozdíly mezi děvčaty a chlapci – 5. B ZŠ Brtnice

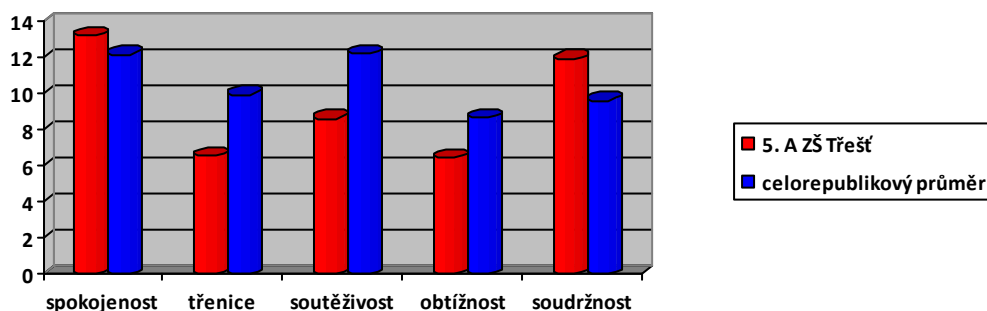


Ani v druhé třídě stejné školy není spokojenost dětí o moc vyšší. Avšak třída je velmi soudržná. Třenice a soutěživost zde není až tak vysoká a žáci jsou ve třídě spokojeni. Učivo žáci nepokládají za obtížné. Soutěživost opět pociťují pouze děvčata, což může být i tím, že mají lepší prospěch než chlapci.

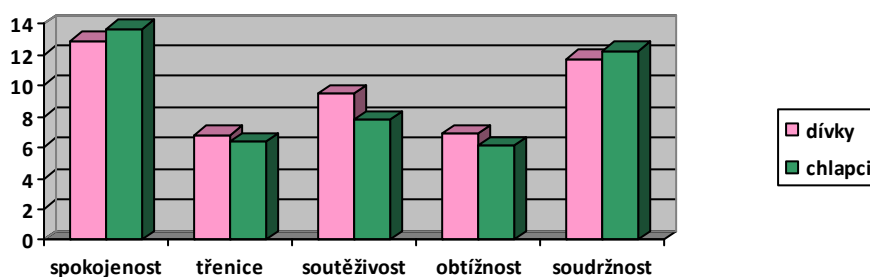
Tab. č. 18 – ZŠ Luka nad Jihlavou 5.A – **AKTUÁLNÍ FORMA**

	celá třída	dívky	chlapci	celorepublikový průměr
<i>Spokojenost</i>	13,23	12,85	13,62	12,2
<i>Třenice</i>	6,58	6,77	6,38	9,97
<i>Soutěživost</i>	8,62	9,46	7,77	12,24
<i>Obtížnost</i>	6,46	6,85	6,08	8,67
<i>Soudržnost</i>	11,96	11,69	12,23	9,63

Graf. č. 31 – porovnání 5.A ZŠ Luka nad Jihlavou s celorepublikovým průměrem



Graf. č. 32 – rozdíly mezi děvčaty a chlapci – 5. A ZŠ Luka nad Jihlavou



U této třídy naopak spokojenost vyzdvihnout můžeme, dosahuje totiž opravdu skvělých výsledků. Stejně tak i výskyt třenic a soutěživosti, které zde téměř nenajdeme. I díky tomu se třída cítí být velice soudržná. Učivo je pro děti jednoduché, je dokonce na nejnižší hranici a oproti celorepublikovému průměru se liší o 2, 21. Tuto třídu bychom mohli hodnotit velice kladně.

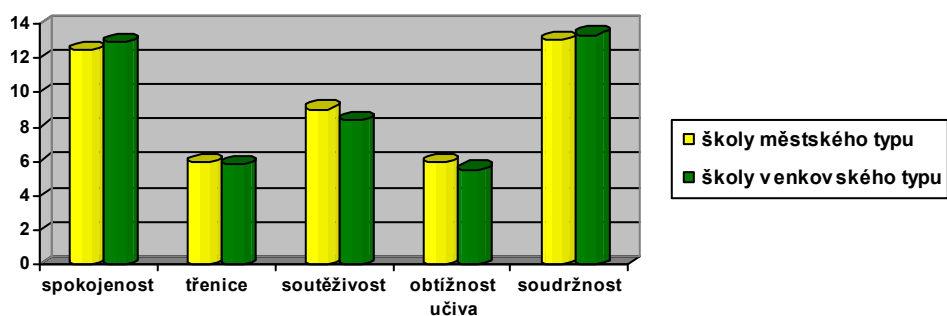
## 13 Odpovědi na výzkumné otázky

### 1) Vnímají žáci tříd venkovských škol klima své třídy lépe než žáci ve třídách škol městských?

Tab.č. 19 - Rozdíly mezi městskými a venkovskými školami – **PREFEROVANÁ**  
**FORMA**

	školy městského typu	školy venkovského typu
<i>Spokojenost</i>	12,45	12,92
<i>Třenice</i>	5,93	5,87
<i>Soutěživost</i>	9,05	8,39
<i>Obtížnost</i>	5,97	5,54
<i>Soudržnost</i>	13,05	13,33

Graf č. 33 - znázornění rozdílu vnímání reálného klimatu mezi městskými a venkovskými školami

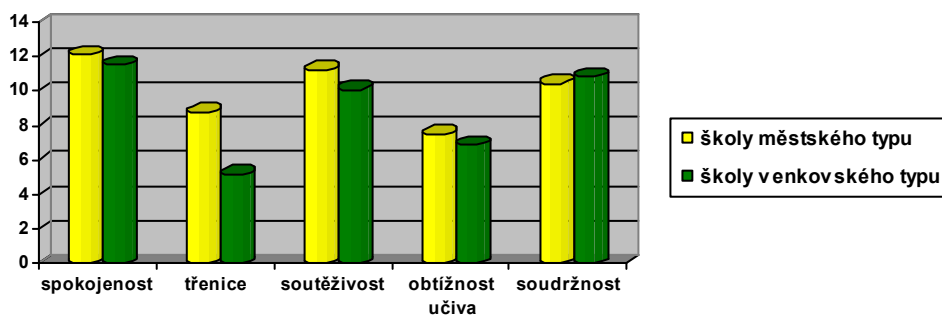


V tabulce či grafu si můžeme všimnout, že žáci škol venkovských by si přáli klima třídy ještě více vylepšit. Chtěli by být spokojenější. Přáli by si ještě více snížit třenice a soutěživost ve svém kolektivu. Učivo by také mohlo být jednodušší. Ale rozdíly jsou to mezi těmito dvěma typy škol opravdu zanedbatelné.

Tab. č. 20 – Rozdíly mezi městskými a venkovskými školami – **AKTUÁLNÍ FORMA**

	školy městského typu	školy venkovského typu
<i>Spokojenost</i>	12,09	11,49
<i>Třenice</i>	8,79	5,19
<i>Soutěživost</i>	11,23	10,08
<i>Obtížnost</i>	7,52	6,92
<i>Soudržnost</i>	10,44	10,83

Graf č. 34 - znázornění rozdílu vnímání reálného klimatu mezi městskými a venkovskými školami



Podle očekávání vyšlo klima třídy lépe u škol venkovských než u škol městských. Jak můžeme v tabulce, nebo v grafu sledovat jsou žáci škol městských jen o něco spokojenější. Ovšem žáci venkovských škol cítí mnohem menší míru třenic a soutěživosti. Učivo se jim zdá jednodušší, než je tomu u dětí z větších škol. Stojí také více pospolu.

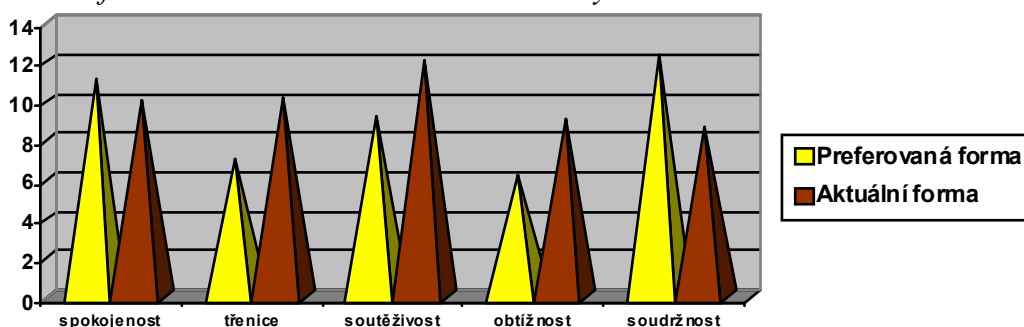


2) **Jak velké budou rozdíly mezi klimatem reálným a klimatem ideálním ve vybraných třídách?**

Tab. č. 21 – 5. A ZŠ Třešť – rozdíl mezi **PREFEROVANOU** a **AKTUÁLNÍ FORMOU**

	Preferovaná forma	Aktuální forma
<i>Spokojenost</i>	11,12	9,94
<i>Třenice</i>	7	10,18
<i>Soutěživost</i>	9,12	12,06
<i>Obtížnost</i>	6,18	9,06
<i>Soudržnost</i>	12,24	8,65

Graf č. 35 – znázornění rozdílu mezi reálným a ideálním klimatem – 5. A ZŠ Třešť

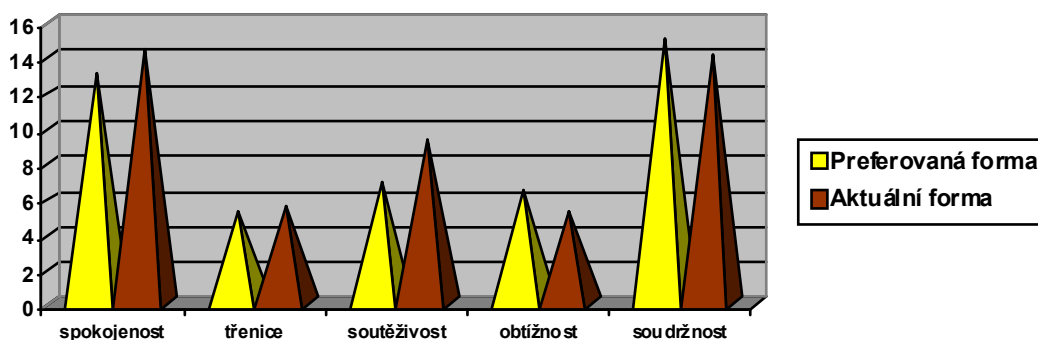


Při porovnávání klimatu aktuálního a preferovaného už můžeme vidět větší rozdíly. Pouze minimální rozdíl zaznamenáváme u první proměnné – spokojenosti. Zde si můžeme všimnout, že žáci příliš spokojeni nejsou. Sice by si přáli být o něco spokojenější, avšak je znát, že jim situace v jejich třídě až tak nevádí. Třenice ve třídě by si žáci samozřejmě přáli snížit. V aktuální formě dokonce u čtyřech žáků vyšla hodnota 15. Stejně tak i soutěživost by si žáci přáli snížit. Při konzultaci výsledků s učitelkou bylo zjištěno, že většina dětí hodnotící soutěživost v ideální formě vysokými hodnotami jsou žáci s dobrým prospěchem. Ti méně úspěšní si nepřejí soutěžit. V další proměnné – obtížnosti si můžeme všimnout, že žáci vnímají učivo jako velmi složité a přáli by si její podstatné snížení. Konkrétně pěti žákům se zdá práce ve škole velmi obtížná u některých dokonce dosahují hodnoty 15. U těchto dětí je také snížena spokojenost. Vůbec dobře nevyšla ani soudržnost, žáci by si přáli její zlepšení. U jednoho chlapce dokonce hodnota v ideální formě ukazuje 5, tento chlapec si nepřeje, aby byla třída soudržnější a ani spokojenější.

Tab. č. 22 – 5. B ZŠ Třešť – rozdíl mezi **PREFEROVANOU** a **AKTUÁLNÍ FORMOU**

	Preferovaná forma	Aktuální forma
<b>Spokojenost</b>	13,11	14,47
<b>Třenice</b>	5,32	5,47
<b>Soutěživost</b>	6,84	9,32
<b>Obtížnost</b>	6,47	5,32
<b>Soudržnost</b>	15,05	14,16

Graf č. 36 – znázornění rozdílu mezi reálným a ideálním klimatem – 5. B ZŠ Třešť

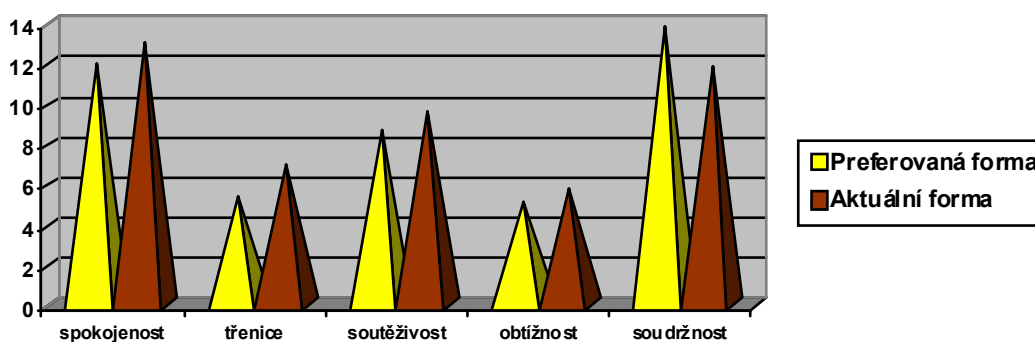


Když se podíváme, do pravého sloupce naší tabulky zjistíme, že u všech aspektů dosáhla třída opravdu skvělých výsledků. Vlastně ve všech proměnných vyšli žáci této třídy nadprůměrně. Dokonce se vymykají i pásmu běžných hodnot. U této třídy kupodivu došlo v obtížnosti k lepším výsledkům. Znamená to, že by si žáci přáli látku obtížnější. Toto přisuzuji spíše špatnému pochopení v zadání otázek. Třenice se ve třídě téměř neobjevují a tak ani v této proměnné nemůžeme čekat větší rozdíly. Zde bych chtěla pouze poukázat na jednu dívku, které vyšla hodnota 13, tato dívka také cítí vyšší soutěživost a to koresponduje s tím, že není ve třídě spokojená. Paní učitelka také potvrdila, že je z kolektivu dětmi vyřazována a pokouší se o zlepšení situace. Soutěživost by si žáci přáli o něco nižší. Spokojení jsou však nad rámec.

Tab. č. 23 – 5. C ZŠ Třešť – rozdíl mezi **PREFEROVANOU** a **AKTUÁLNÍ FORMOU**

	Preferovaná forma	Aktuální forma
<b>Spokojenost</b>	11,92	13
<b>Třenice</b>	5,33	7
<b>Soutěživost</b>	8,67	9,58
<b>Obtížnost</b>	5,17	5,83
<b>Soudržnost</b>	13,83	11,83

Graf č. 37 – znázornění rozdílu mezi reálným a ideálním klimatem – 5. C ZŠ Třešť

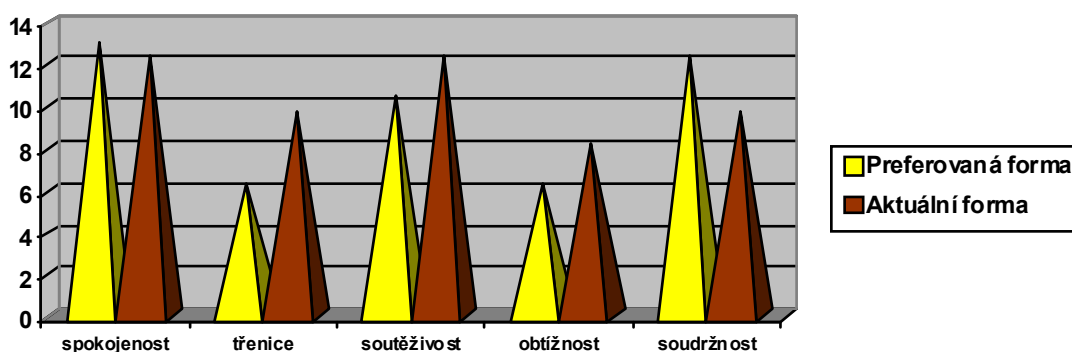


Též poslední třída ZŠ Třešť dosáhla dobrých výsledků ve všech proměnných. Spokojenost dětí v této třídě je opravdu vysoká, dokonce i ideální forma vyšla nižší než ta reálná. V otázce třenic pouze jeden chlapec a jedna dívka udávají větší pocit rozporů než ostatní ve třídě. Ti zbytečně vyvolávají podle paní učitelky hádky. Většinou se totiž žáci dokáží na věci dohodnout, bez zbytečných dohadů. Soutěživost vnímají dva hoši velmi silně. V porovnání s preferovanou formou však nezaznamenáváme u soutěživosti až takové rozdíly. Rozdíly mezi hodnotami obtížnosti jsou zanedbatelné, samozřejmě by si žáci přáli, aby bylo učivo ještě jednodušší. I přesto, že třída je velmi soudržná, je zde cítit touha po dalším vylepšení. Stejný z chlapců, již výše zmiňovaný v otázce třenic, vnímá třídu jako nesoudržnou, není zde spokojen a též cítí silnou soutěživost.

Tab. č. 24 – 5. A ZŠ Polná – rozdíl mezi **PREFEROVANOU** a **AKTUÁLNÍ FORMOU**

	Preferovaná forma	Aktuální forma
<i>Spokojenost</i>	12,96	12,36
<i>Třenice</i>	6,28	9,64
<i>Soutěživost</i>	10,44	12,4
<i>Obtížnost</i>	6,24	8,12
<i>Soudržnost</i>	12,4	9,72

Graf č. 38 – znázornění rozdílu mezi reálným a ideálním klimatem – 5. A ZŠ Polná

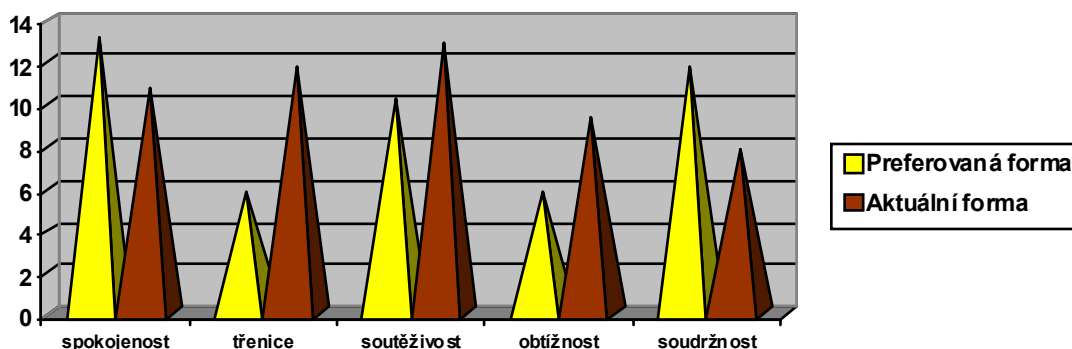


Skutečnou spokojenost žáků ve třídě můžeme rovnat s celorepublikovým průměrem. Samozřejmě je vždy možnost zlepšení situace, avšak tyto děti po tomto až tak neprahnu. Třenice se ve třídě objevují pouze zřídka. Např. u jedné žákyně dosahují hodnoty 15, ta však není ve třídě ani spokojená. Rozdíl mezi aktuální a preferovanou formou této proměnné je 3,36 tedy vůbec nejvíce z celé tabulky. Tato třída je také velmi soutěživá, i když některé děti by chtěly tuto situaci zlepšit. Učivo pro žáky není velký problém, vždy je ale přáním obtížnost snižovat. Z důvodu vysokého počtu třenic a soutěživosti není třída soudržná. Děti by chtěly držet více pohromadě.

Tab. č. 25 – 5. B ZŠ Polná – rozdíl mezi **PREFEROVANOU** a **AKTUÁLNÍ FORMOU**

	Preferovaná forma	Aktuální forma
<i>Spokojenost</i>	13,16	10,68
<i>Třenice</i>	5,72	11,68
<i>Soutěživost</i>	10,16	12,8
<i>Obtížnost</i>	5,8	9,28
<i>Soudržnost</i>	11,72	7,84

Graf č. 39 – znázornění rozdílu mezi reálným a ideálním klimatem – 5. B ZŠ Polná

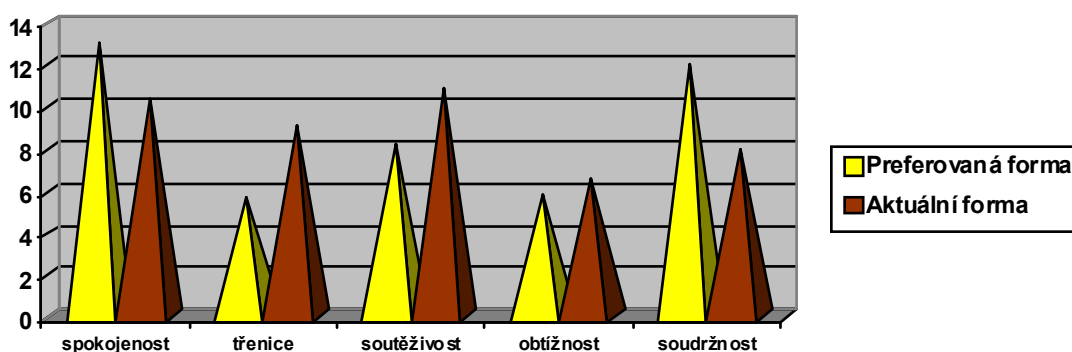


Druhá zkoumaná třída téže základní školy nevykazuje příznivé výsledky. Zde si můžeme všimnout značných rozdílů mezi dvěma formami dotazníku. Dokonce u proměnné třenic dosahuje rozdíl 5,96 což je nevyšší hodnota u všech zkoumaných tříd. I přesto, že je třída nespokojená, nesoudržná, pociťuje vysokou míru třenic a soutěživosti prahne po zlepšení této situace. I podle slov paní učitelky třída není sehraná. Panují zde hádky, nesrovnalosti a značné potyčky. Žáci ve třídě se rozdělili do několika menších skupin a zdá se, že tyto skupiny proti sobě výrazně bojují. Určitě by se touto situací měla paní učitelka začít zabývat.

Tab. č. 26 – 5. A ZŠ Brtnice – rozdíl mezi **PREFEROVANOU** a **AKTUÁLNÍ FORMOU**

	Preferovaná forma	Aktuální forma
<i>Spokojenost</i>	13	10,38
<i>Třenice</i>	5,62	9
<i>Soutěživost</i>	8,23	10,85
<i>Obtížnost</i>	5,77	6,54
<i>Soudržnost</i>	11,92	7,92

Graf č. 40 – znázornění rozdílu mezi reálným a ideálním klimatem – 5. A ZŠ Brtnice

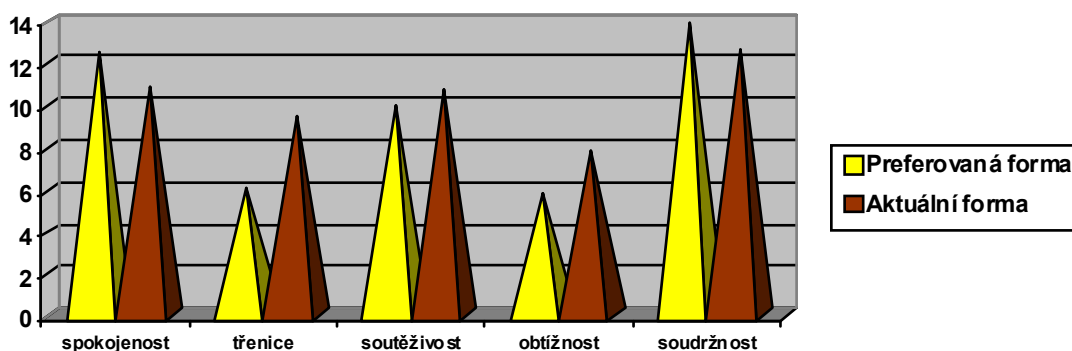


Nejllepší proměnnou se ukazuje být obtížnost. Žákům nepřijde učivo složité a ani výrazně nechtějí, aby bylo jednodušší. I přesto, že necítí vyšší míru třenic a soutěživosti, není třída soudržná a spokojená. Žáci nejsou s aktuální formou spokojeni. Určitě by podle nich měli držet více při sobě a tím by byli i spokojenější. Opět je velký rozdíl mezi aktuální a preferovanou formou v proměnné třenic. Ukazuje hodnotu rozdílu 3,38. Toto by mělo vést k zamyšlení.

Tab. č. 27 – 5. B ZŠ Brtnice – rozdíl mezi **PREFEROVANOU** a **AKTUÁLNÍ FORMOU**

	Preferovaná forma	Aktuální forma
<i>Spokojenost</i>	12,54	10,85
<i>Třenice</i>	6,08	9,46
<i>Soutěživost</i>	9,92	10,77
<i>Obtížnost</i>	5,77	7,77
<i>Soudržnost</i>	13,92	12,62

Graf č. 41 – znázornění rozdílu mezi reálným a ideálním klimatem – 5. B ZŠ Brtnice

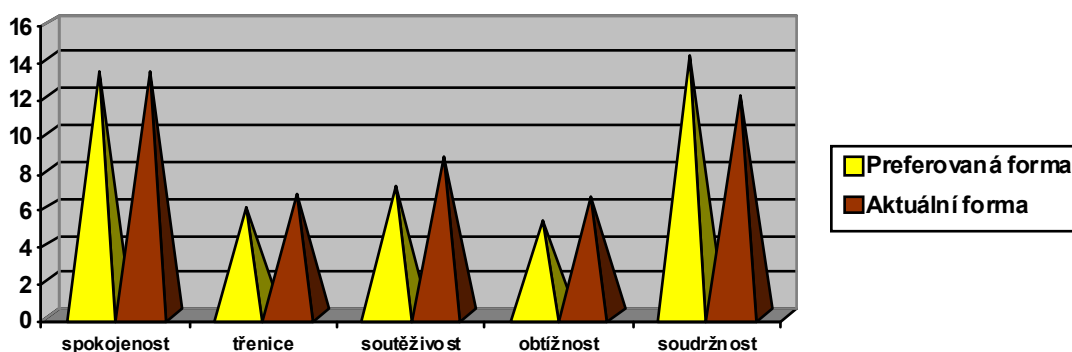


V další třídě této základní školy vychází nejlépe ze všech proměnných soudržnost. Aktuální forma soudržnosti se od té preferované ani příliš neliší. U soutěživosti jsou obě formy též téměř v rovině. A stejně tak i spokojenost. Míru třenic by si žáci pochopitelně přáli snížit. Pět dětí dokonce pocítuje ve třídě velmi silné třenice. Obtížnost vyučovací látky by si přáli mít nižší, tak jako ve většině zkoumaných tříd.

Tab. č. 28 – 5. A ZŠ Luka nad Jihlavou – rozdíl mezi **PREFEROVANOU** a **AKTUÁLNÍ FORMOU**

	Preferovaná forma	Aktuální forma
<i>Spokojenost</i>	13,23	13,23
<i>Třenice</i>	5,92	6,58
<i>Soutěživost</i>	7,04	8,62
<i>Obtížnost</i>	5,08	6,46
<i>Soudržnost</i>	14,15	11,96

Graf č. 42 – znázornění rozdílu mezi reálným a ideálním klimatem – 5. A ZŠ Luka nad Jihlavou



Žáci poslední zkoumané školy jsou jak si můžeme všimnout s reálnou formou téměř spokojeni. Její výsledky také vyšly perfektně. Třída je velmi soudržná, spokojená. Třenice většina z dětí vůbec nepocítuje, pouze jedné dívence se zdá, že je ve třídě mnoho pranic. Ovšem v grafu vidíme, že hodnoty mezi aktuální a preferovanou formou jsou téměř v rovině, třída je tedy nejvyrovnanější ze všech zkoumaných tříd. Pouze v poslední proměnné se liší o 2,19. Děti by si přály, aby držely ještě více při sobě. Dokonce i v porovnání s celorepublikovým průměrem tato třída vykazuje skvělé výsledky, ve všech proměnných dosáhla mnohem lepších výsledků.

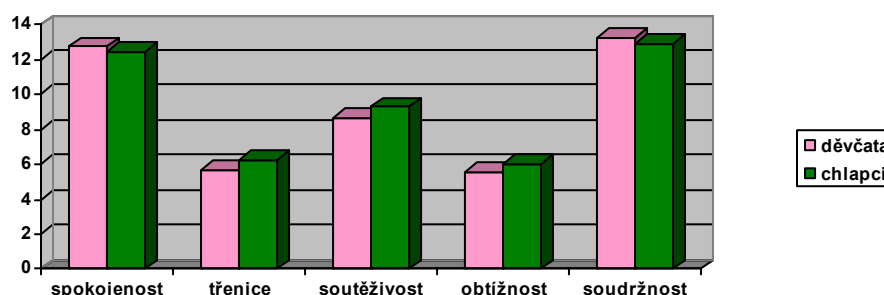


3) Předpokládáme rozdílné vnímání klimatu třídy u chlapců a dívek. V kterých proměnných budou rozdíly největší?

Tab. Č. 29 – Rozdíly mezi pohlavími – **PREFEROVANÁ FORMA**

	děvčata	chlapci
<i>Spokojenost</i>	12,73	12,49
<i>Třenice</i>	5,66	6,22
<i>Soutěživost</i>	8,63	9,29
<i>Obtížnost</i>	5,55	6,07
<i>Soudržnost</i>	13,25	12,86

Graf č. 43 – znázornění rozdílu vnímání ideálního klimatu mezi děvčaty a chlapci



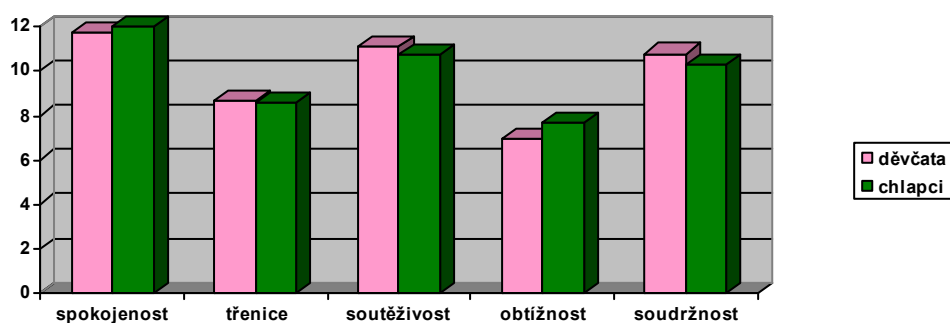
Jak si můžeme všimnout u tabulky a grafu znázorňující preferovanou formu klimatu z pohledu dívek a chlapců, ve všech proměnných nacházíme rozdíly. Tyto rozdíly jsou však hodně nepatrné. Např. u soutěživosti je hodnota rozdílnosti pouze 0,24 naopak nejvyšší je soutěživost 0,65. Děvčata by si přála být ve třídě spokojenější než chlapci. V porovnání s celorepublikovým průměrem jsou hodnoty našeho šetření nižší (13,24). Třenice a soutěživost jsou naopak u děvčat nižší, to znamená, že by si přáli třenice a soutěživost ve třídách omezit. Třenice se příliš od průměru neliší a to ani u jednoho z pohlaví (5,75). Naopak soutěživost je o hodně nižší, než je tomu u celorepublikového šetření (10,74). Obtížnost je s výzkumným šetřením Laška téměř srovnatelné (6,09). Děvčata by si přála, aby bylo učivo jednodušší než chlapci.

Aby třída držela více pospolu, si opět dívky přejí více než chlapci. Rozdíl, mezi našim šetřením a tím celorepublikovým je minimální (13,02).

Tab. č. 30 – Rozdíly mezi pohlavími – **AKTUÁLNÍ FORMA**

	děvčata	chlapci
<i>Spokojenost</i>	11,73	12
<i>Třenice</i>	8,69	8,57
<i>Soutěživost</i>	11,12	10,72
<i>Obtížnost</i>	6,95	7,65
<i>Soudržnost</i>	10,79	10,3

Graf č. 44 – znázornění rozdílu vnímání ideálního klimatu mezi děvčaty a chlapci



Předpokládali jsme, že dívky budou ve třídách spokojenější než chlapci. Ovšem jak se můžeme přesvědčit, tento předpoklad se nepotvrdil. Chlapci jsou ve třídách o něco spokojenější než dívky (o 0,27). Od celorepublikového průměru se výsledky příliš neliší (12,2). V proměnných třenice a soutěživosti jsme předpokládali, že budou mít vyšší hodnoty chlapci. To se také nepotvrdilo. I když rozdíly jsou minimální (třenice – 0,11; soutěživost – 0,4). Děvčata mají větší pocit třenic a soutěživosti než je tomu u chlapců. Ale výsledky se pohybují pod průměrem celorepublikového šetření (9,97 – třenice, 12,24 – soutěživost). Práce ve třídě přijde složitější chlapcům, to znamená, že se naše domněnka v tomto bodu potvrdila. U děvčat dokonce dosahuje skvělých výsledků, které jsou na nejnižší hranici běžných hodnot (6,2 – 11,1). Zároveň je i vnímání obtížnosti učiva našeho výzkumného vzorku nižší než je tomu u celorepublikového průměru (8,67). Podle předpokladu vyšla i poslední proměnná tedy soudržnost. Děvčata i přesto, že se necítí být ve třídách spokojená a cítí vyšší míru třenic a soutěživosti vnímají třídy jako více soudržné než chlapci. Celorepublikový průměr (9,63).

## 14 Shrnutí

Během výzkumu a zpracovávání jeho výsledků jsme došli k závěrům, které se zde pokusíme shrnout.

Vůbec největším problémem bylo získat určitý počet respondentů k výzkumu. Na školách jsme se s ochotou příliš nesečkali. Ředitelé se vyhýbají všemu co by v jejich školách mohlo narušit vyučovací hodiny. I přes mnohá úskalí je nakonec zkoumaný vzorek ucházející.

K výzkumu byl použit dotazník MCI „Naše třída“. Tento dotazník je vůbec nejlepším dotazníkem ke zjišťování třídního klimatu na 1. stupni základních škol. Musíme však počítat s tím, že žák dotazník vyplňuje podle toho, jak se momentálně cítí. Právě v den vyplňování mohl dostat špatnou známku, nebo být účastníkem například prance atd. To by však posoudil právě učitel, který ve třídě denně pracuje a děti zná nejlépe. Při vyhodnocování také bylo znát, že některé děti správně nepochopily otázky.

Respondentům bylo okolo 10 let. Pro takovou věkovou kategorii je v dotazníku příliš mnoho neznámých slov a některé otázky opravdu nejsou na pochopení jednoduché. Na to jsme při vyhodnocování dávali velký pozor. V některých případech bylo zřejmé, že odpověď není skutečným názorem dítěte, nýbrž špatným pochopením otázky.

Před zahájením výzkumu jsme si stanovili cíle a výzkumné otázky. První otázkou bylo, zda žáci škol venkovských vnímají klima třídy lépe než žáci škol městských. Tento předpoklad se potvrdil. Především třenic žáci venkovských škol téměř nepocítují. Totéž platí i u soutěživosti. Obtížnost vykazuje vyšší hodnoty u škol městských. Minimální rozdíly ukazují spokojenost a soudržnost.

Další výzkumnou otázkou bylo, zda jsou velké rozdíly mezi reálným a ideálním klimatem ve třídách. Ve všech třídách pocítují žáci vyšší míru třenic a soutěživosti než by si přáli. Děti také mají pocit, že by mohly držet více pohromadě. U proměnné spokojenosti dvě třídy vykazují vyšší spokojenost a nemají potřebu situaci zlepšovat. U obtížnosti učiva se jedné třídě zdá, že je práce ve třídě jednoduchá a mají spíše potřebu

ztížení učiva. Ostatní třídy by chtěly práci ulehčit. Nejnižší rozdíly jsou u proměnné spokojenosti. Mezi reálným a ideálním klimatem je rozdíl 0,77. Naopak největší odchylka je u třenic 2,72. Za spokojeností je pak obtížnost s rozdílem 1,49. Další proměnnou bude soutěživost jejíž hodnoty u aktuální a preferované formy se liší o celé 2. A u soudržnosti rozdíl udává 2,56.

V poslední otázce rozdílnosti vnímání klimatu u chlapců a dívek jsme došli k tvrzení, že děvčata ve třídách nejsou spokojenější než chlapci. Dokonce děvčata pocítují vyšší míru třenic a soutěživosti. Nejvyšší odchylku u všech proměnných ukazuje obtížnost 0,7. Tato odchylka není nijak vysoká, je ve prospěch děvčat, která berou učivo jako jednodušší. Všechny rozdíly jsou však minimální.

Výsledky výzkumu byly sděleny jednotlivým vyučujícím. A teď už záleží na nich, zda z jejich strany bude vidět snaha o zlepšení situace.

## ZÁVĚR

Tato diplomová práce je zaměřená na přiblížení problematiky klimatu třídy. Na objasnění pojmů souvisejících s klimatem třídy a dalších faktorů klima ovlivňujících. Jedna z kapitol se zabývá učitelem, který je hlavním tvůrcem klimatu. Dále se zajímá o mladší školní věk žáka a ten je podrobně charakterizován. V tomto věkovém období je pro jedince velmi důležitým prostředím školní třída. V ní totiž probíhá utváření osobnosti a proces socializace. Proto je velice důležité pracovat na rozvoji kvalitního a příznivého klimatu třídy. Na tomto by se měl hlavně podílet učitel, ten se žáky ve třídě tráví nejvíce času. Téměř všichni učitelé však tvrdí, že na zkoumání klimatu nemají čas. Přitom při použití standardizovaných dotazníků není diagnostika klimatu třídy žádný problém. Jenom učitelé nemají příliš zájem se tímto tématem zabývat. Dokonce ani při mém poptávání škol, a mojí nabídce diagnostikování pátých tříd prvního stupně jsem se nesetkala s ochotou a většina škol nabídku zamítla. Utváření kvalitního klimatu je pro ně stále druhotným tématem. Nebo se snad učitelé snaží být ohroženi, že by nepříznivé klima v jejich třídě mohlo vypovídat něco o jejich nekvalitní práci? Je ovšem pravda, že jsem se setkala spíše se staršími učitelkami. Pevně věřím, že mladší generace už bude tuto problematiku zkoumat blíže.

Praktická část diplomové práce je zaměřená na vlastní diagnostikování klimatu třídy pomocí jmenovaných dotazníků. Zjišťuje stav klimatu třídy jak reálného tak ideálního. A to ve školách různých velikostí. Tedy školách městského a venkovského typu. Dotazník byl zadáván žákům pátých tříd základních škol. Dále je diagnostika zaměřena na porovnávání výsledků mezi děvčaty a chlapci.

Samozřejmě závěrem lze říci, že nikde není ideální klima. Vždy je ještě co zlepšovat. Je vidět, že žákům, kterým je ve třídě dobře, cítí se zde dobře a rádi tam chodí, jde i mnohem lépe práce ve škole a je to poté vidět na jejich prospěchu.

Někteří učitelé se snaží žáka vyslechnout, dát mu možnost vyjádření názoru, zajímají se o jeho pocity a projevují o něj zájem. A to je právě pro utváření pozitivního klimatu důležité. V hodinách by měla být oboustranná komunikace. Učitelé by měli dávat žákům prostor pro otázky. Otázky by měly být kladeny nejenom žáky ale i učitelem. Učitel by měl žáky vhodně motivovat. Žáci by měli znát cíl jakékoli práce a

znát jeho smysl. Měl by demonstrovat i nějaké krizové situace a pokoušet se nechat žáky zamýšlet nad vlastním řešením.

Samozřejmě v neposlední řadě je důležité učitelovo hodnocení žáků. K tomu, aby bylo kvalitní je zapotřebí individuálního přístupu ke každému jednotlivci. Bez dobrého průzkumu klimatu třídy to však není možné.

Stále více odborníků se v posledních letech problematikou klimatu třídy začalo zabývat. Snad bude jen otázkou času, kdy se jím začnou kvalitně věnovat i školy a především pedagogové.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada Publishing, 2010. 325 s.
- ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. 656 s.
- DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko psychologická diagnostika I. České Budějovice: Jihočeská univerzita České Budějovice, 1995.*
- GRECMANOVÁ, H. *Problematika posuzování školního klimatu*. Pedagogická orientace, Brno: Konvoj, 1997, č. 1, s.17 – 25
- GRECMANOVÁ, H. *Pojetí školního klimatu ve vědecké literatuře*. Pedagogická orientace, Brno: Konvoj, 1998, č. 1, s. 27 - 35
- GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. 209 s.
- JANOUŠEK, J. a kol. *Sociální psychologie. 1. vyd.* Praha: SPN, 1988. 192 s.
- JEŽEK, S. *Psychosociální klima školy*. Brno: MSD, 2003. 152 s.
- KALHOUS, Z.; OBST, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. 448 s.
- KAŠPÁRKOVÁ, S. *Pedagogická diagnostika třídy a žáka*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2009. 116s.
- KOPÁČEK, J. *Jaké bude počasí*. Praha: Lidové nakladatelství, 1987. 304 s.
- LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. 161 s.

- MAREŠ, J. Sociální klima školní třídy. Praha: Institut pedagogicko – psychologického poradenství ČR, 1998. 39 s.
- MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: SPN, 1990. 161 s.
- MATĚJČEK, Z. Dítě a rodina v psychologickém poradenství. In VÁGNEROVÁ, M. *Psychologie školního dítěte*. Praha: Karolinum UK, 1997. 252 s.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. 488 s.
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník. 3. rozšířené a aktualizované vydání*. Praha: Portál, 2001. 322s.
- ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. 268 s.
- ŘÍČAN, P. *Cesta životem : vývojová psychologie. 2. přepracované vydání*. Praha: Portál, 2004, 390 s.
- SKUTIL, M. a kol. *Základy pedagogicko psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2001, 256 s.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál, 1999. 403 s.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I*. Praha: Karolinum, 2008. 468 s.

### **Internetové odkazy:**

- [http://cs.wikipedia.org/wiki/Kognitivn%C3%AD\\_teorie](http://cs.wikipedia.org/wiki/Kognitivn%C3%AD_teorie)
- <http://cs.wikipedia.org/wiki/Podneb%C3%AD>
- <http://www.klima.pedagogika.cz/skola/index.html>



# PŘÍLOHY

## Příloha č. 1 – Dotazník MCI – PREFEROVAN8 FORMA

V tomto dotazníku jsou otázky, které se týkají Tvé třídy. Vedle každé věty je místo pro odpověď ANO nebo NE. Pokud souhlasíš s tím, co je napsáno, udělej kroužek kolem slova ANO, pokud nesouhlasíš, udělej kroužek kolem slova NE.

Odpověz, prosím, na každou otázku. Nejsou zde žádné správné ani špatné odpovědi, protože to není zkouška schopností, ale pouze dotazník, který zjišťuje, jaká by měla být Vaše třída.

Jméno..... Třída.....

1) V naší třídě by měla děti více bavit práce ve škole	ANO – NE
2) V naší třídě by mělo být mezi dětmi více 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 více 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
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
10) Některé děti v naší třídě by neměly být mými kamarády	ANO – NE
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 více 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
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
25) Děti z naší třídy by se měly mít mezi sebou rády, být přáteli	ANO – NE

Zkontroluj, zda jsi odpověděl(a) na všechny otázky.

## Příloha č. 2 – Dotazník MCI – AKTUÁLNÍ FORMA

V tomto dotazníku jsou otázky, které se týkají Tvé třídy. Vedle každé věty je místo pro odpověď ANO nebo NE. Pokud souhlasíš s tím, co je napsáno, udělej kroužek kolem slova ANO, pokud nesouhlasíš, udělej kroužek kolem slova NE.

Odpověz, prosím, na každou otázku. Nejsou zde žádné správné ani špatné odpovědi, nejedná se o zkoušku. Máš jen napsat jaká je teď Vaše třída, Tvoji spolužáci.

Jméno.....Třída.....

1) V naší třídě baví děti práce ve škole	ANO – NE
2) V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou	ANO – NE
3) V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší	ANO – NE
4) V naší třídě je těžké učení, máme moc práce	ANO – NE
5) V naší třídě je každý mým kamarádem	ANO – NE
6) Některé děti nejsou v naší třídě šťastné	ANO – NE
7) Některé děti v naší třídě jsou lakomé	ANO – NE
8) Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší, než práce spolužáků	ANO – NE
9) Mnoho dětí z naší třídy dokáže dělat svoji práci bez cizí pomoci	ANO – NE
10) Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády	ANO – NE
11) Děti z naší třídy mají svou třídu rády	ANO – NE
12) Mnoho dětí z naší třídy dělá spolužákům naschvály	ANO – NE
13) Některým dětem v naší třídě je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci	ANO – NE
14) V naší třídě umí dobře pracovat jen bystré děti	ANO – NE
15) Všechny děti z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé	ANO – NE
16) Některým dětem se v naší třídě nelíbí	ANO – NE
17) Určité děti z naší třídy vždycky 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 se v naší třídě mezi sebou dobře snášejí	ANO – NE
21) V naší třídě je legrace	ANO – NE
22) Děti v naší třídě 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, umí se učit	ANO – NE
25) Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé	ANO - NE

Zkontroluj, zda jsi odpověděl(a) na všechny otázky.

