

Srovnání sociálního klimatu školy na vesnici a ve městě

Bc. Dagmar Prušová

Diplomová práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Dagmar Prušová**
Osobní číslo: **H150484**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Srovnání sociálního klimatu školy na vesnici a ve městě**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek zaměřených na druhy a faktory sociálního klimatu školy a vývojové zvláštnosti dětí mladšího školního věku.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

ČAČKA, Otto. Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace.

Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.

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

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

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

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **22. listopadu 2016**

Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2017**

Ve Zlíně dne 22. listopadu 2016


doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně17.3.2017.....

..........

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydávlečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výtisky, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k vyšší výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá srovnáním sociálního klimatu školy na vesnici a ve městě. Teoretická část ve svých třech kapitolách podává přehled o druzích a faktorech klimatu ve třídě, zaměřuje se také na přístupy zjišťování klimatu a výzkumné možnosti, zmiňuje se o aktérech, kteří výrazně ovlivňují klima. Vymezuje také městskou a malotřídní školu. V poslední kapitole se zmiňuje o vývojových zvláštностech dítěte mladšího školního věku. Teoretickou část uzavírá kapitola školní zralost a připravenost, která ve školním procesu má svoji podstatnou úlohu. Cílem praktické části bude porovnat klima na školách ve srovnání vesnice a města. Výzkumu se zúčastní žáci 3. – 5. tříd základních škol v městě Brně a školy v místě Brno-venkov. K výzkumu bude použit standardizovaný dotazník MCI „My Class Investory“. Závěry výzkumu budou znázorněny a popsány za pomoci tabulek a grafů.

Klíčová slova: aktéři školního klimatu, faktory a druhy školního klimatu, dotazník MCI, dítěte mladšího školního věku, školní zralost, základní škola

ABSTRACT

My diploma thesis deals with the comparison of the social climate of school at the village and in the city. Three theoretical chapters give us an account of kinds and factors of the climate in the class. It is focused on the methods of climate testing and other research possibilities. It mentions phenomena which significantly influence this climate. It also categorizes city and provincial forms of schools. The last chapter is devoted to the developmental specialities of pre-school children, school maturity and the state of preparation which plays an important role in the school process. The practical part is aimed to comparing the climate; “city versus village”. And it will be the pupils of 3-5 classes of the basis schools in the city of Brno and its surroundings who will participate in this research. They will use a standardized questionnaire MCI “My Class Investory” for this research. The conclusions of research will be represented and described in the form of tables and graphs.

Keywords: participants of school climate, factors and kinds of school climate, MCI questionnaire of pre-school children, school maturity, basic school.

Poděkování

Ráda bych poděkovala své vedoucí diplomové práce Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph. D. za podporu, cenné rady a připomínky, které mi předala během psaní a napomohla tím ke zlepšení mé diplomové práce.

Děkuji také všem zúčastněným žákům, kteří se zúčastnili mého výzkumného šetření a především také ředitelům škol, kteří umožnili realizovat dotazníkové šetření na jejich školách.

Velké poděkování patří rodině, která mi během studií poskytovala podporu.

Prohlášení

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 ŠKOLNÍ KLIMA	13
1.1 KLIMA ŠKOLY A TŘÍDY	14
1.2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ŠKOLNÍ KLIMA VE TŘÍDĚ	17
1.3 METODY A POSTUPY ZABÝVAJÍCÍ SE ŠKOLNÍM KLIMATEM.....	20
2 TVŮRCI SOCIÁLNÍHO KLIMATU.....	26
2.1 UČITEL, ŽÁK, RODIČE	27
2.2 ZÁKLADNÍ ŠKOLA.....	33
2.2.1 Městská škola	33
2.2.2 Malotřídní škola	34
3 VÝVOJOVÉ ZVLÁŠTNOSTI MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU.....	37
3.1 VÝVOJOVÉ ETAPY MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU	38
3.2 ŠKOLNÍ ZRALOST A ŠKOLNÍ PŘIPRAVENOST	42
II PRAKTICKÁ ČÁST	44
4 ÚVOD VÝZKUMNÉ ČÁSTI.....	45
4.1 DEFINICE VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU A STANOVENÍ CÍLŮ	45
4.2 STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK A HYPOTÉZ.....	46
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	47
4.4 METODA SBĚRU DAT	49
4.5 METODA ZPRACOVÁNÍ DAT	51
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPETACE.....	52
5.1 STATISTICKÉ TESTOVÁNÍ HYPOTÉZ.....	60
5.2 SHRnutí VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	63
5.3 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	66
ZÁVĚR	68
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	69
SEZNAM POUŽITÝCH GRAFŮ	73
SEZNAM OBRÁZKŮ	74
SEZNAM TABULEK.....	75
SEZNAM PŘÍLOH.....	76

ÚVOD

Mladší školní věk, zejména jeho počátky, mají vliv na formulaci osobnosti dítěte, jeho rozvoj a sebepojetí, navazování nových vztahů nejen se spolužáky. Vše, co se dítě v tomto období naučí a získá, se odráží více či méně v jeho budoucím životě.

Všichni jsme prošli obdobím základní povinné školní docházky, avšak vzpomínky jsou u každého jiné. Naše vzpomínky se povětšinou týkají prvního učitele, který nás učil během prvních let ve škole, na kamarády a na první třídní kolektiv, na atmosféru, která zde panovala, ať již byla pozitivní anebo se mezi spolužáky objevovala rivalita, pomluvy a šikana. Všechny vzpomínky, které si vybavujeme, příjemné nebo nepříjemné, nás provázejí celý život a ovlivňují nás do budoucna.

Základní školu pro své dítě vybírají rodiče sami. Každý tedy chce pro své dítě vybrat tu nejlepší. Rodiče chtějí poskytnout svým dětem nejlepší a nejkvalitnější vzdělání, které si mohou dovolit. V dnešní době máme na výběr z různých druhů škol: alternativní, soukromé a státní. I ty se mohou již od první třídy specializovat pomocí rozšířené výuky na jazykové, matematické, hudební anebo sportovní. Kromě již výše zmíněných druhů škol mají rodiče žijící se svými dětmi na venkově ztížené rozhodování v tom, zda pro své dítě vybrat školu v místě bydliště, a to malotřídní školu, kde se vyučuje více ročníků v jedné třídě či dovážet dítě do přilehlých měst. Zde je větší nabídka škol, avšak dítě je povětšinou odkázáno na každodenní odvoz rodičů a tím i mnohem menší šance na seznámení se se svými vrstevníky, než kdyby navštěvovalo školu na vesnici.

Důvodem, proč rodiče velice často váhají při výběru mezi školou na vesnici a ve městě, je povědomí o malotřídních školách. Bohužel, velmi často k nim zauímají negativní postoj a nepovažují malotřídní školy za plnohodnotné. Jako nevýhody vidí menší technické vybavení škol, nedostačující kvalifikaci pedagogického sboru, vyučování více ročníků v jedné třídě. Výuka dle některých rodičů připomíná na malotřídní škole spíše rodinné prostředí, v čemž spatřují následný problém při přestupu do školy ve městě.

Oba typy škol, malotřídní a městská, co se týká organizace, jsou odlišné, měly by však poskytnout svým žákům stejnou kvalitu vzdělávání a přistupovat k nim jako k osobnostem.

Téma sociální klima na vesnici a ve městě jsem zvolila z důvodu, že bydlím na vesnici a učím v Brně. Otázku, který typ školy je lepší, často ve svém okolí slýchávám.

V teoretické části práce jsem se zaměřila na vymezení pojmu klima třídy a škol, faktory a aktéři, kteří na ně působí. Dále také na metody a postupy školního klimatu. Nelze opomenout ani vývojová období dítěte mladšího školního věku a také charakteristiku městských a malotřídních škol.

Empirická část se zabývá analýzou dotazníkového šetření MCI „My Class Inventory“, které bylo provedeno na malotřídních školách a školách městských neboli školách plně organizovaných. Školy, které se výzkumu zúčastnily, se nacházejí ve městě Brně a v okrese Brno-venkov.

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit klima škol v Brně a na malotřídních školách v okrese Brno-venkov a srovnat názory žáků na oba typy škol. Diplomová práce by následně mohla posloužit rodičům při výběru typu školy pro jejich dítě.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ŠKOLNÍ KLIMA

Každý člověk si projde obdobím povinné školní docházky. Vstup do školy je obdobím plné změn. Nástupem do školní třídy získává dítě novou roli žáka, která sebou nese dílčí změny a to režim dne, nové vztahy se spolužáky. Prostředí třídy je místem, kde žáci přichází do každodenního styku se svými vrstevníky.

Lašek (2001) označuje školní třídu jako formálně¹ neformální² sociální skupinu, protože vznikla jako formální skupina, ve které se utvářejí neformální vztahy. Na utváření vztahů se podílí současně žáci a jejich učitelé. Ve třídě zažívají žáci první úspěchy a neúspěchy, učí se kooperovat a dle Laška se učí už i podvádět.

Má-li škola být nejen vzdělávací institucí, ale i místem společenství, vhodné k příjemné a efektivní práci a spolupráci, musí se učitelé a ředitel starat o vytváření příznivých vztahů, bezpečné a příjemné prostředí pro vytváření komunikace a spolupráce se školou. Jedním ze základních bodů změny v přístupu by mělo být utváření pozitivního klimatu školy. Vše, co se ve škole děje, souvisí s klimatem školy. Názory na klima školy se během doby měnily a ne vždy byly jednoznačné. Termín klima se používá v různých souvislostech, dostává se už i do běžné komunikace. V odborné literatuře můžeme najít řadu definic a terminologií zabývající se klimatem (Střelec, 2004).

Zamyslíme-li se nad pojmem škola, vybaví se každému z nás něco jiného. Někomu se vybaví spolužáci, jinému přísný pedagog a někomu třeba i samotné prostředí školy. Pravdou však zůstává, že škola v každém z nás zanechala nějakou vzpomínku, a je důležitou součástí našeho života. Následující kapitola se bude zabývat právě faktory, které třídní klima ovlivňují, vymezením pojmu třídní a školní klima a v neposlední řadě i druhy klimatu. První kapitolu uzavřou metody a postupy, které se školním klimatem zabývají.

¹ **Formální skupina** se ustanovuje na základě rozhodnutí v rámci organizace, její struktura je dána cíly a úkoly, které skupina v rámci organizace plní, je vymezen způsob řízení skupiny, vztahy nadřazenosti a podřazenosti.

² **Neformální skupina** se vytváří spontánně, uplatňuje se osobní zájem členů být ve skupině, pozice členů skupiny nejsou určeny pravidly, ale vztahy uvnitř skupiny.

1.1 Klima školy a třídy

Nejobecnějším pojmem spojeným se školním klimatem řadíme **prostředí**. Dle Laška (2001) máme na mysli jak prostředí školy umístěné v různých částech regionu (město, vesnice) tak, ale i architektonickou stavbu budovy, čímž se myslí ergonomická hlediska (nábytek, technická zařízení, hygienická hlediska, osvětlení, větrání, vytápění), stupeň školy (základní škola, střední škola, vyšší odborná škola, vysoká škola, učiliště).

O něco specifitější máme pojem **klima**. Označujeme s ním dlouhodobé jevy, které se vyskytují ve škole, třídě po dobu i několika měsíců, roků. V odborné literatuře můžeme najít odlišné pohledy na definici klimatu. Pro příklad uvádíme následující definice.

Klima školy můžeme definovat jako „*souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají*“ (Čapek, 2010, s. 134). Pedagogický slovník (2001, s. 100) uvádí, že „*klima třídy je dlouhodobějšího sociálně emocionálního naladění, zobrazené postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě*“. Lašek (2001) zdůrazňuje také sociálně emocionální naladění žáků ve třídě, které probíhá v interakci mezi žáky a učiteli.

Poslední termín nutný k vymezení patří **atmosféra**, což znamená krátkodobé, situačně podmíněné sociální a emoční naladění panující ve třídě. Příkladem může být hodina, ve které se zkouší, píše písemný test, doba pololetního a závěrečného hodnocení. Jedná se o emočně vypjaté situace. Atmosféra je poměrně měnitelná (Lašek, 2001).

V každé třídě můžeme nalézt jedinečná specifika klimatu. Školní třída představuje pro žáky jistou sociální skupinu, utvářející si vlastní třídní klima. Na tvorbě klimatu se podílí nejen žáci, ale i učitelé, kteří působí v dané třídě. Mareš definuje školní třídu, jako prostředí, ve kterém vzniká specifická sociálně psychologická proměnná, kterou tedy označuje za sociální klima školní třídy a uvádí znaky klimatu: je to skupinový jev a je konstruovaný, důležitá je osobní zkušenost aktérů (Mareš, Ježek, 2012). Sociální klima označuje trvalejší sociálně psychologickou charakteristiku sociálního prostředí. Týká se dlouhodobých, málo proměnlivých sociálních jevů, které jsou závislé na okamžité situaci. Utváří se vztahy a interakce mezi lidmi v sociálním prostředí a zároveň tyto vztahy

ovlivňuje. K nejdůležitějšímu dětskému aspektu dobrého sociálního klimatu patří legrace (Hadj-Mousoová, 2003).

Skupinový život se začíná projevovat už ve třetích ročnících. Chlapci a dívky se začínají tvořit skupiny a party ve třídě. Mění se jejich vztahy nejen navzájem, ale i k učitelům. Při vstupu do školy byl pro žáky učitel autoritou, nyní se postupně autorita začíná vytrácet a přestává být automaticky přijímána. Opakem je přijímání požadavků od vrstevníků, ty jsou pro žáky stále závaznější (Janošová, 2016).

Vykopalová se dívá na sociální klima třídy jako jev mnohotvárný a složitý, na soubor vnějších a vnitřních podmínek působících na žáky a učitele, ovlivňující jejich chování.

Přestože je sociální klima ovlivňované celou řadou činitelů, můžeme alespoň rámcově vymežit typologii školních tříd:

1. *Vyrovnaná třída, s klidnou pozitivní atmosférou.*
2. *Rapsodická třída, která se skládá z několika roztráštěných skupin, kde nelze očekávat systematickou, stabilní práci, propojující se velkou variabilitou vzájemných vztahů.*
3. *Lhostejná třída, nesourodá, kde nejsou vyhraněny vzájemné pozice členů, třída postrádající pozitivní motivaci.*
4. *Opoziční třída, kde vystávají časté konfliktní situace ve vztazích učitel a žák* (Vykopalová, 1992, s. 6).

Pokud bychom chtěli rozlišit druhy třídního klimatu, není to vůbec jednoduché. Záleží na autorovi, z jakého úhlu pohledu se na klima dívá. K jednomu z pohledu patří rozdělení na pozitivní a negativní klima. Znaky pozitivního a negativního klimatu můžeme shrnout do následující tabulky.

Pozitivní klima	Negativní klima
Výchovný přístup učitele k žákům	Autoritativní přístup vyučujícího
Převaha povzbuzení	Převaha kritiky
Dobrá motivace učitele k práci a zaujetí pro činnost	Nedostatečná motivace od učitele k práci a malé zaujetí pro činnost

Orientace žáků na úspěchy a pokroky	Orientace na neúspěchy a své chyby
Efektivní organizace práce	Chaos a nadměrné organizování práce
Čas na práci	Shon a spěch
Klid na práci	Hodně rušivých vlivů
Jasná pravidla	Nejasná a neurčitá pravidla
Pohoda	Nepohoda, strach
Společné chvíle	Nedostatek společných chvil
Otevřená komunikace	Narušená komunikace
Snášlivost	Nesnášlivost
Spolupráce	Rivalita a soupeření
Přátelské vztahy	Nepřátelské vztahy
Spoluprožívání radosti ostatních	Škodolibost při neúspěchu ostatních
Pochopení	Upřednostňování vlastních potřeb
Tolerance	Netolerance

Tabulka 1: Druhy třídního klimatu (Fialová, Matysová, 2007, s. 13)

Panuje-li ve třídě pozitivní klima, učitel motivuje své žáky k práci, na kterou jim nechá dostatek času a umožní jim ji provést v klidu, bez stresu. Při neúspěchu ostatní spolužáci neprojevují škodolibost, což vede k efektivnímu vzdělávání. Převládá-li negativní klima, můžeme očekávat opačné výsledky. Žáci ztrácejí zájem, jsou netolerantní a vůči spolužákům nesnášliví.

Další rozdělení můžeme najít v Pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2001), kde autoři rozdělují klima na aktuální a preferované. Aktuální je také klima, které se ve třídě v danou chvíli objevuje. Žáci ho mohou vnímat různě – pozitivně či negativně. Naopak preferované klima, uvádí, jak by si ho aktéři představovali. Aktuální klima se ve většině případů od preferovaného liší.

1.2 Faktory ovlivňující školní klima ve třídě

Školní třída není celek, ale skládá se z jednotlivých prvků a tím je i klima třídy ovlivněno několika faktory. Klima třídy je nejenom závislé na pedagogovi, ale i na prostředí, tedy vybavenosti třídy a školy. Záleží zde na velikosti tříd, osvětlení, teplotě a čistotě, rozmístění lavic a výzdoba patří také k faktorům, které působí na žáky.

Průcha (2002, s. 66, in Čapek, 2010, s. 12) rozděluje dva druhy faktorů, fyzikální a psychosociální. Fyzikální faktory lze ještě hlouběji specifikovat na aspekty *architektonické* (vybavenost tříd, rozmístění nábytku, apod.), *hygienické* (osvětlení, teplota, větrání), *ergonomické* (velikost a přizpůsobení nábytku žakovým potřebám) a *akustické* (hluk, šum, akustika třídy) (Čáp, Mareš, 2001, s. 568). Pod psychosociální faktory spadají *stabilní* (trvalejší vztahy mezi všemi aktéry edukačního prostředí) a *proměnlivé* (krátkodobější vztahy) (Čapek, 2010, s. 12).

Byť třídní klima ovlivňuje řada výše zmíněných faktorů, nelze některé ve značné míře ovlivňovat, převážně fyzikální faktory jsou v některých případech těžko ovlivnitelné. Na psychosociálních faktorech je však možné pracovat a zlepšovat. Čapek (2010, s. 15) popisuje sedm aspektů, kterými může učitel ovlivnit pozitivní klima ve své třídě:

Vyučovací metody a edukační aktivity - jedná se o postupy a metody, kterými učitel dosahuje stanovených cílů. Vyučovací metody můžeme používat dle fází ve vyučovacím procesu na utváření, upevňování a prověřování žakových vědomostí. Nejčastějším dělením je způsob komunikace mezi učitelem a žáky na frontální³, skupinovou⁴ a individuální⁵ výuku (Průcha, Walterová, Mareš, 2001). Pedagog má nepřehledné množství postupů a metod. Výběr závisí pouze na něm, aby dosáhl vytyčeného cíle a posílil pozitivní klima ve třídě, protože některé metody přímo podporují spolupráci a vztahy ve třídě.

Komunikace ve třídě - je základ při vytváření vztahů ve třídě. Přívětivá komunikace napomáhá usnadňovat sdílení a přispívá k tvorbě pozitivního klimatu, neboť

³ **Frontální** výuka spočívá ve společné práci žáků ve třídě. Kdy učitel má dominantní postavení nad žáky.

⁴ **Skupinová** a kooperativní výuka podněcuje spolupráci žáků ve třídě při řešení úloh a problémů.

⁵ **Individuální** výuka neboli samostatná práce žáků podporuje aktivitu a posiluje vlastní úsilí při řešení zadaných úkolů (MAŇÁK, ŠVEC, 2003).

prostřednictvím komunikace si jedinci mezi sebou sdělují informace, vyjadřují své postoje a názory, ne vždy vědomě. Důležitá je i komunikace ze strany učitele, především srozumitelnost, jasnost a přesnost instrukcí (Mareš, Křivohlavý, 1995 in Čáp a Mareš, 2001).

Hodnocení ve třídě - pod pojmem hodnocení ve škole si každý představí, jak učitel známkuje práci žáků. Ve spojitosti s klimatem to však znamená důležitou složku, jak žák vnímá hodnocení. Není to tedy jenom o hodnocení ústním či písemném. Řadíme sem i gesta a mimiku. Prostřednictvím hodnocení může být klima ve třídě znatelně ovlivněno. Bojí-li se žáci hodnocení, prožívají pocit strachu, nejistoty a úzkosti, odrazí se to do negativního klimatu třídy. Učitel by měl své žáky prostřednictvím hodnocení motivovat a aktivovat k dalším činnostem (Čapek, 2010).

Kázeňské vedení třídy - kázeňské vedení třídy souvisí s dobře využitými odměnami a tresty. Pomocí nichž pedagog motivuje chování žáků, učí je normám chování. Odměny spojujeme s takovým chováním, které přináší jedinci pozitivní hodnocení, radost a uspokojení. Trest naopak přináší jedinci frustraci nebo omezení jeho potřeb. Nevhodné chování u dětí může být zapříčiněno přehnanými nároky učitele. Pomocí nevhodného jednání dítě upoutává na sebe pozornost, někdy se může jednat i o aktivní odpor vůči učitelově osobnosti. Závisí tedy i na samotném učiteli jaký má vztah ke svým žákům (Čapek, 2010).

Vztahy mezi žáky ve třídě - pro školní věk je důležitým mezníkem vstup do školy. Nastává odklon od vlivu rodinného, dítě se podřizuje institučním pravidlům. Škola předurčuje dítěti pozdější společenské zařazení v životě. Ve školním prostředí navazují nové vztahy, kromě rodiny začíná být pro dítě důležitá vrstevnická skupina. Potřeba navazování kontaktu a přijetí do vrstevnické skupiny patří k nejvýznamnějším potřebám dítěte mladšího školního věku. Aby dítě vrstevníci přijali, musí akceptovat a přijmout stanovená pravidla. Děti se mezi sebou učí spolupracovat, být na sebe ohleduplní a komunikovat mezi sebou. Role, které ve skupině získají, závisí na jejich aktivitě (Vágnerová, 2012).

Participace žáků - termín participace pochází z anglického slova „participovat“ a překládáme jej jako „zapojení, účast“. Pedagogický slovník (2001, s. 153) definuje participaci žáků jako aktivní účast ve vyučování. V některých zemích se žáci zapojují

do rozhodování o cílech a obsahu vzdělávání a také na pravidlech školy. Shrneme-li slovo participace, jde o aktivní zapojení žáků do rozhodování.

Prostředí třídy - poslední faktor, který Čapek (2010) uvádí, je prostředí třídy. Ve své publikaci poukazuje již na mnohé výzkumy, týkající se prostředí školy, které výrazně ovlivňuje třídní klima. Úkolem učitele je vytvořit prostředí, které budou žáci vnímat pozitivně. J. S. Cangelosi (1996, s. 173, in Nelešovská, 2005, s. 37) uvádí, že „*učitelé dostanou přidělenou místnost, kterou navrhl někdo jiný, a mají v ní pracovat se skupinou žáků, kterou si nevybrali. Navzdory nepříznivým podmínkám mnozí učitelé maximálně využívají svých možností a pečlivým a tvořivým uspořádáním učebny zlepšují učební prostředí.*“ Čím mohou učitelé zlepšovat prostředí třídy? Například tím, že většina toho, co budou mít ve třídě, bude součástí světa dětí. Dětem se nejvíce líbí výzdoba, vyrobená od nich samotných, nežli od spolužáků z vedlejších tříd. Byť děti neudrží kolem sebe pořádek, měl by učitel tedy dbát nejen na pracovní stránku dětí, ale především také na estetické cítění svých žáků (Hejlová, 2007, s. 214), proto by učitelé neměli zapomínat na výzdobu třídy. Nejenom výkresy, ale i myšlenkové mapy a stromy či výukové koláže a prezentace, mohou být vhodně využity. I okna jsou místem pro výzdobu, třeba roční období jsou ideálním tématem. Výzdoba od žáků se netýká jen třídy, ale celé školní budovy.

Podle Nelešovské (2005) je i důležité uspořádání učebny. Jak žáci, tak učitel potřebují svůj prostor. Ve třídě musí být prostor pro snadný a rychlý pohyb. Žáci musejí vidět na tabuli a všechny didaktické pomůcky. Při uspořádání učebny hrají důležitou roli čtyři věci, a to: *velikost učebny, tvar místnosti, akustika, nábytek a vybavení tříd.*

Třidu můžeme uspořádat mnoha způsoby. Nelešovská (2005) uvádí několik nejpoužívanějších variant. První varianta je *tradiční uspořádání učebny*. Lavice jsou uspořádány v řadě za sebou, vyučující stojí v čele třídy. Toto uspořádání se využívá při frontálních a hromadných výukových procesech. Druhou variantou nazývá *krokev*, která lze využít ve třídě s málo prostorem a hodně dětmi. Uspořádání je podobné jako při tradičním, žáci na sebe, ale lépe vidí. Při skupinových pracích se dá využít polodlouhých a kulatých stolů, kde židle jsou umístěny dokola. Jde o uspořádání pro skupinovou práci. Zde musí učitel myslet na to, aby všichni viděli na tabuli bez zbytečného otáčení.

Kruh – rozmístění bez lavic. Děti mohou sedět na židli, ale vhodnější je kruh na koberci, protože tato varianta se používá především pro komunikaci a diskuzi.

Zmínili jsme se o sedmi důležitých faktorech, které působí a ovlivňují klima třídy. Významnou úlohu zde hrají i účastníci – učitel, žák, rodič. O nich bude zmíněno ve druhé kapitole.

1.3 Metody a postupy zabývající se školním klimatem

Důvodů, proč se zkoumá třídní klima je několik. Mohou se jimi zabývat učitelé, kteří chtějí lépe poznat třídu a pomocí klimatu zvýšit kvalitu své třídy, ale i ředitelé, kteří pracují na zlepšení své školy. Bohužel v České republice se klima třídy systematicky nezkoumá. Nejvíce se tomuto problému věnují v Austrálii a USA již čtyřicet let a v posledních dvaceti letech ještě intenzivněji. Dle B. J. Fräsera (1989 in Lašek, 2001, s. 47) se snaží odpovědět na následující otázky:

- Jaké determinanty působí na žáky a jejich učení?
- Jaké jsou rozdíly mezi aktuálním a ideálním klimatem?
- Zda třídní klima vnímají učitelé podobně jako jejich žáci?
- Jak mohou učitelé zkoumat klima ve své třídě?
- Ovlivňuje změna organizace výuky klima tříd?

Problematika školního klimatu je nejen složitá svoji terminologií, ale i svým výzkumným šetřením. Pokud učitel nemá základní informace o své třídě, nemůže účinně diagnostikovat a napravovat chování, agresivitu či šikanu ve své třídě. Má-li učitel přehled o své třídě, pomáhá mu to odhalit strukturu třídy, vazby mezi spolužáky. Dokáže také určit spokojenost, kooperaci či třenicu mezi žáky navzájem. Měření školního klimatu je možné provést několika metodologickými způsoby. Můžeme využít jak kvalitativní⁶ tak i kvantitativní⁷ výzkum, oba typy výzkumu jsou přípustné. Čapek (2010) uvádí dvě cesty

⁶ **Kvalitativní výzkum** je dle Švaříčka a Šedřové (2007, s. 17) „proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založených na hlubokých datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu“.

⁷ **Kvantitativní výzkum** dle Gavory (2008, s. 35) ve většině případů pracuje s pedagogickými teoriemi či poznatky, které o daném jevu známe. Výzkum je založený na potvrzení či vyvrácení dané teorie. U výzkumu doporučuje vyvodit z teorie hypotézy, které by se měly následně testovat.

k měření. Hlavním krokem je poznání aktuálního stavu. Poznání by mělo být objektivní, tím můžeme změřit přesněji náš cíl. Ne vždy se nám podaří najít měřitelné indikátory. Při měření musíme mít na vědomí omezení měření a výsledek, kterého chceme dosáhnout. Mezi výše zmíněné cesty patří objektivita – snaha zajistit přesný stav co nejpřesnějším nástrojem. Druhá cesta se týká subjektivních výpovědí učitelů a žáků (Průcha, 2005 in Lašek, 2010).

Mezi nejčastější výzkumné nástroje ke zjištění třídního klimatu využívají pedagogové dotazníky či posuzovací škály. Většina dotazníků je přebrána ze zahraničí a pro potřeby České republiky jsou upravovány, aby vyhovovaly našim podmínkám. Nejznámější dotazníky přeložili a upravili J. Mareš a J. Lašek (1991, 1996). Jedná se o dotazník My Class Inventory (MCI) – „Naše třída“ anebo škála prostředí třídy Classroom Environment Scale (CES) (Blašítková, 2015).

Mareš a Ježek (2012, s. 11) uvádějí devět bodů, k čemu je dobré využívat dotazníkové šetření školního klimatu ve školní praxi:

- *Popis aktuálního stavu klimatu z pohledu žáků – získat názory žáků na klima třídy.*
- *Pozorování aktuálního klimatu u různých učitelů, kteří vyučují v dané třídě.*
- *Porovnání aktuálního klimatu ve třídě s předchozím, když se změní koncepce výuky.*
- *Porovnání aktuálního klimatu ve třídě před zavedením cílené intervence do klimatu třídy a po zavedení cílené intervence.*
- *Zjišťování vztahu mezi prospěchem žáků a klimatem třídy – souvislost mezi prospěchem a aktuálním klimatem třídy.*
- *Zjišťování vztahu mezi chováním žáků a klimatem třídy*
- *Porovnání pohledu žáků a pohledu učitele – zda se shodují.*
- *Porovnání pohledu různých skupin žáků uvnitř téže třídy na klima třídy.*
- *Porovnání aktuálního stavu klimatu s přáním žáků.*

Mezi další výzkumné nástroje, pomocí kterých můžeme zjišťovat sociální klima, patří:

Pozorování - velkou výhodnou u pozorování spatřujeme v získávání informací nezprostředkovanou formou. Urbánek (2007, s. 76) ale uvádí, že: „*Tato přednost se však právě při výzkumu klimatu jeví být spíše specificky problematickou. Rizikem pozorování při*

diagnostice klimatu je „vnější“ pohled na sledovanou realitu, přičemž klima je ale více „vnitřní“ povahy, jak vyplývá z vymezení a chápání klimatu.“

Rozhovor patří u zkoumání sociálního klimatu k vhodným metodám, neboť například u malých dětí v 1. a 2. třídě může nahradit dotazníkové šetření, které není u těchto dětí vhodné vzhledem k jejich čtecím schopnostem.

Další využívanou metodou je **analýza školních a žákovských dokumentů**, která se používá spíše jako doplňková. Analýza žákovské kresby, slohové práce, články v časopisech apod. mohou být dobrým doplňkem k jiným metodám.

Oblast sociálního klimatu se vyvíjí stále rychleji. Existuje řada přístupů ke zkoumání školního klimatu. Dle Mareše a Křivohlavého (1995 in Čáp a Mareš, 2001) se sociální klima dá zkoumat za pomoci sedmi přístupů.

Sociometrický přístup - objektem se stává studium školní třídy jako sociální skupina, není jim učitel. Výzkumník se zabývá rozvojem sociálních vztahů a jejich vlivem na dispozice žáků. Diagnostická metoda, která může být použita, se nazývá SORAD – sociometrický – ratigovaný dotazník. Nezávislou proměnnou⁸ je koheze a integrovanou tříd, sympatie mezi spolužáky a vliv žáků ve třídě. Závislou proměnnou⁹ se stává školní úspěšnost žáků, výkonnost jednotlivce a třídy jako celku.

Organizačně – sociologický přístup - předmětem zkoumání je školní třída jako organizační jednotka a učitel ve funkci řídicího pracovníka. Cílem výzkumu bývá zjistit míru spolupráce žáků v hodinách a snížení nejistoty při plnění zadaných úkolů. Za diagnostickou metodu se využívá standardizované pozorování pedagogické interakce. Nezávisle proměnnou můžeme pozorovat ve vyučovacích postupech, u pedagogické autority anebo komunikace mezi žáky navzájem. Závisle proměnnou může být výkonnosti třídy.

^{8, 9} Proměnná je jev nebo vlastnost vstupující do výzkumu. Může se měnit i nabývat hodnot. Rozdělujeme ji na tzv. nezávisle proměnnou a závisle proměnnou. **Nezávisle proměnná** má vlastnost, která je příčinou anebo podmínkou vzniku jiné vlastnosti. **Závisle proměnná** je také jevem (vlastností), ale naopak je již výsledkem působení nezávislé proměnné (Chrástka, 2016, s. 13)

Interakční přístup - zde se zkoumá interakce mezi učitelem a žákem. Za diagnostické metody bývá využíváné standardizované pozorování, audiovizuální nahrávky. Nezávislou proměnnou může být přímé či nepřímé působení učitele a závislá proměnná potom výkonnost třídy nebo jednotlivých žáků a jejich postoje.

Pedagogickou – psychologický přístup - podobně jako v interakčním přístupu se i zde zkoumá školní třída a učitel. Diagnostickou metodou není ale pozorování nýbrž posuzovací škála. Nezávisle proměnnou je sociální závislost a opora žáků a žakovské sebepojetí. Závisle proměnnou bývá výkonnost třídy i jednotlivých žáků či postoje žáka k učivu.

Školně – etnografický přístup - předmět studia je školní třída a všichni její aktéři. Přístup zkoumá fungování klimatu pomocí hodnocení celého kolektivu školy. Výzkumník pobývá ve škole několik měsíců či roků a za pomoci zúčastněného pozorování provádí rozhovory, audio nahrávky a podobně. Proměnné se u výše zmíněného přístupu nedají definovat.

Vývojově psychologický přístup - objektem pozorování se stává žákova osobnost a školní třída jako sociální prostředí, ve kterém se žák rozvíjí. Středem zájmu bývá ontogeneze žáka v období prepuberty a puberty, tedy 5. – 8. ročník školní docházky. Diagnostické metody se kombinují a využívají dle potřeby badatelé. Za nezávisle proměnnou můžeme určit učitelovo řízení vyučovací hodiny, postupy řešení problémů s žáky, individuální přístup k žákům či způsob hodnocení a podobně. V opačném případě závisle proměnnou hledáme ve školní neúspěšnosti, nezájmu žáků o školu anebo negativní motivaci k učení.

Sociálněpsychologický a environmentalistický přístup - poslední přístup se dnes využívá nejčastěji. Zkoumá se školní třída brána jako prostředí pro učení, žáci dané třídy a jejich učitelé. Badatel zkoumá kvalitu klimatu, jeho složky, aktuální a preferovanou podobu. Aktéři sami vyplňují posuzovací škály, které slouží jako diagnostická metoda. Nezávisle proměnnou mohou být vzájemné vztahy všech aktérů, osobní rozvoj a udržování a měnění daného systému. Závisle proměnnou tvoří výkonnost třídy a postoje žáků k učivu.

Jak již bylo zmíněno výše. Nejčastější metodou, kterou učitelé využívají, k měření klimatu patří dotazník. V dnešní době máme celou řadu dotazníků, důležité je pečlivě vybrat takový, který odpovídá námi zvolené věkové kategorii a odhaluje nám problém, který potřebujeme. Přehledný soupis předkládá například Čapek (2010, s. 108 – 132).

- **Naše třída** – dotazník vhodný pro žáky I. stupně obsahuje 30 otázek a žáci odpovídají za pomoci čísel 1 až 5.
- **Dotazník B3 A B4** – vhodný pro starší žáky, těžko srozumitelný a obtížný, zjišťuje vztahy ve třídním kolektivu
- **Dotazník MCI (My Class Inventory)** – jednoduchý, oblíbený, vhodný pro žáky 3. – 6. třídy. Zaměřuje se na měření klimatu v určitém předmětu. Jeho cílem je zjistit pět proměnných, které se ve třídě odehrávají. Spokojenost, soudržnost, třenice, obtížnost učení a soutěživost mezi spolužáky.
- **Dotazník CES (Classroom Environment Scale)** – určený pro 7. – 9. ročník II. stupeň a také pro studenty 1. – 4. ročníků středních škol. Má dvě podoby aktuální a preferovanou. Zjišťuje zapojenost žáků do školní práce, vztahy ve třídě, vzájemnou pomoc a podporu učitele, jasnost pravidel ve třídě, smysl pro pořádek a organizovanost.
- **KLIT** – cílem je zjistit motivaci žáků k negativnímu školnímu výkonu a jejich sebepojetí a suportivní klima.
- **SCCQ (Student Classroom Climate Questionnaire)** – jednoduchý a rychlý dotazník opět vhodný jako pro žáky základních škol tak i středoškolské studenty.
- **LEI** – cílem je zjistit nejen subjektivní vnímání jedince, ale i celé skupiny. Otázky v dotazníku se zaměřují na soudržnost třídy, zájmy žáků, pravidla, rychlost splnění úkolů, vybavenost třídy, neshody a společné cíle. Dále se zabývá obtížností učiva, lhostejností k zájmům třídy, demokracie panující ve třídě, spokojenost, soupeřivost a neorganizovanost ve třídě.

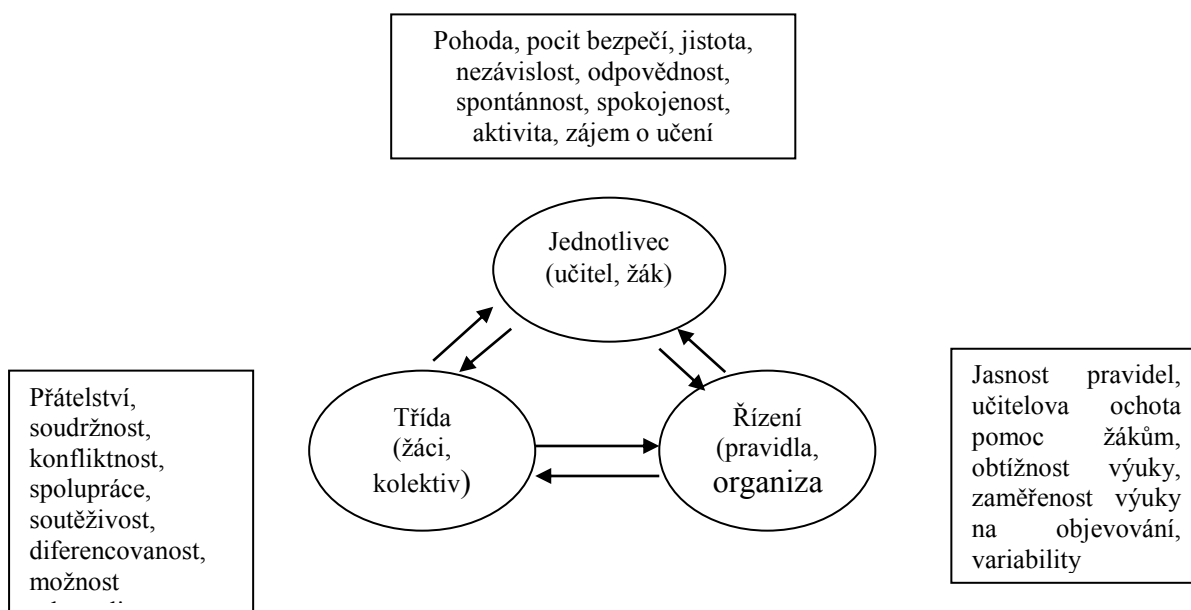
Lašek (2001, s. 50 - 51, 100 - 101) zmiňuje ještě dotazníky vhodné pro použití na středních a vysokých školách. Radí sem celkem čtyři dotazníky:

- **Dotazník ICEQ ((Individualized Classroom Environment Scale)** zaměřující se na personalizaci, participaci sociálního dění ve škole, nezávislosti, pozorování nejen sebe, ale i okolí, rozdílnost žáků učitelem.

- **Dotazník CUCEI** (College and University Classroom Environment Inventory) určený převážně pro vysokoškolské studenty, opět zkoumá personalizaci, zaujetí ke škole, soudržnost a satisfakci školou.
- **Dotazník SLEI** (Science Laboratory Environment Inventory) zaměřen na učitelovu pomoc a podporu ke studentům, zaujetí k práci, soudržnost ve třídě, otevřenost k navazování kontaktů, integraci, organizaci a jasnost pravidel, vybavenost třídy.
- **Dotazník CCQ** (dotazník komunikačního klimatu třídy) určeny jak pro studenty středních škol tak i vysokoškolské studenty.

2 TVŮRCI SOCIÁLNÍHO KLIMATU

Hlavními aktéry, tedy spolutvůrci třídního klimatu, jsou žáci a učitel. Patří sem i nepřímí aktéři, kteří se podílejí na dotváření klimatu, a těmi jsou rodiče. Všechny tyto tři složky jsou v propojené interakci a navzájem se doplňují. Interakce probíhá mezi učitelem – žákem a žákem – žáky. Vzájemnou spojitost můžeme vidět i na následujícím obrázku.



Obrázek 1: Faktory určující klima třídy (Fialová, 2009, s. 178)

Vstupem do školy se dítěti naskytují nové možnosti navázání mezilidských vztahů. Už není pouze v rodině, ale v jeho životě se objevují nové autority – učitelé, noví spolužáci, se kterými tvoří sociální skupinu, ve které poté vzniká specifická sociálněpsychologická proměnná, neboli sociální klima školní třídy (Mareš, 1995).

Učitel a žáci nejsou jediní, kdo se podílí na klimatu třídy. Velký podíl představuje prostředí samotné třídy, členění a rozmístění nábytku, úroveň a množství didaktických pomůcek, ale i hluk a osvětlení ve třídě.

V následující části se blíže podíváme na tvůrce sociálního klimatu třídy a tím jsou učitel, žák a rodič.

2.1 Učitel, žák, rodiče

Rodiče a děti tvoří rodinu, **učitel** a žáci tvoří třídu. Čačka ve své publikaci uvádí, že „nelze pochybovat o významu osobnosti učitele pro účinnost školní práce. Optimální je erudovaný odborník i pedagog (schopný pomoci všem žákům), tak zralá a kultivovaná osobnost se smyslem pro humor. Díky důkladné přípravě výuky, jasným a důsledným uplatňováním kritérií výchovy a objektivnímu hodnocení pak dosahuje dobrých výsledků i bez zbytečných neurotizací“ (Čačka, 2000, s. 173 – 174).

Pedagogický slovník definuje učitele jako „jeden ze základních činitelů výchovně vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. Tradičně byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, zajišťující ve vyučování předávání poznatků žákům. Současné pojetí učitele, vycházející z rozšířeného profesionálního modelu, zdůrazňuje jeho subjektivně-objektové role v interakci se žáky a prostředím. Učitel má spoluutvářet edukační prostředí, organizovat a koordinovat činnosti žáků, monitorovat proces učení“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 261).

Významnost učitele jako druhé autority, zejména u dětí na prvním stupni, jsme již zmiňovali mnohokrát. Učitel si je dobře vědom, že ovlivňuje žáky svými dovednostmi, zlozvyky a chováním. Především třídní učitel musí ve své třídě vynaložit značné úsilí při poznání svých žáků. Měl by vědět „jak na ně“, pomocí motivace zlepšovat jejich výsledky, při problémech být jejich obhájcem, sociálním vzorem (Čapek, 2010). Učitel patří k zásadním činitelům, kteří ovlivňují klima celé školy. Má na to vliv jeho věk, pohlaví, hodnoty a zájmy, postoje a vybrané přístupy ve výuce. Všechny výše zmíněné body v různé intenzitě ovlivňují klima výuky (Grecmanová, 2008). Do třídy by měl učitel přinést určitý řád, styl výuky atd. „Ve třídě by měl učitel dbát na rozvoj žákovy osobnosti, na jeho schopnosti kooperovat, podněcovat zájem a zaujetí dítěte pro vzdělání“ (Lašek, 2001, s. 26).

Andersonová (1988) popsala čtyři učitelské přístupy:

1. **Vyučovatelský učitel** - s žáky pracuje pomocí globální metody, využívá tradičních postupů, vyžaduje po žácích přesné definování pojmů.
2. **Interaktivní učitel** – vyžaduje od žáků komunikaci. Zpětná vazba není odsouzením žákových slabších dovedností.

3. **Řídící učitel** – bývá direktivní, vše chce mít pod kontrolou, aktivitu žákům přiděluje, aby se mu nevymlkla kontrola.
4. **Supervizorský učitel** – spatřuje cíl v komplexním vývoji žáků, oproti řídicímu učiteli na aktivitu žáků pouze dohlíží a nechává jim přirozený růst.

Z výše zmíněných přístupů si můžeme říci, že je preferovaný učitel je sociálně zdatný, schopný přistoupit na diskuzi, dávající prostor žakovské individualitě, nikoliv však direktivní a rigidní učitel (in Lašek, 2001). Ve školním prostředí musí pedagog ovládat nejrůznější činnosti. Jeho práce je spojena nejen s obsahem učiva (výklad), didaktickým zpracováním (příprava na vyučování). Do činností, které musí učitel ovládat, patří i reflexe, naplňování a rozvíjení vztahů mezi žáky a třídou, ale i rozvoj ostatních sociálních vztahů spojené se školním prostředím (Gillernová, Krejčová, 2012, s. 31).

Učitel navozuje a udává zásadní vliv motivace žáků k vytváření postojů učení a tím vytváří celkové klima třídy. Za optimální klima třídy považujeme takové, které je cílevědomé s orientací na úlohy. Atmosféra by měla být uvolněná, vřelá, žáci jsou podporováni a vedeni ke smyslu pro pořádek. Díky takové atmosféře bývá proces učení pozitivní, vytváří a udržuje kladné postoje žáků ke vzdělání a utváří vnitřní motivaci. Vše však záleží na učiteli, jakou má cílevědomost, orientaci na úkol a potřebu postupovat soustavně v realizovaném učení. Vždy musí využít maximálního času pro výuku. Důležité bývá včasné a rychlé zahájení hodiny, diagnostika pokroku žáků, pečlivá příprava na vyučování. Vstoupí-li do výuky zbytečné problémy, přeruší plynulost vyučování. Žáci nabudou dojmu nedůležitosti učiva. K důležitým schopnostem pedagoga řadíme i tón hlasu a výslovnost. Podává-li žákům informaci nedůležitě, ničí tím cílevědomost a orientaci na úkol (Kyriacou, 2012, s. 79).

Dytrichová uvádí, že styl učitele se dá dle typologie G. D. Fenstermachera (2004) posuzovat z několika hledisek. K nejčastějším patří rozdělení dle používání metod, jak učitel vnímá žáka, zná-li dobře obsah vzdělávání a chápe výchovné a vzdělávací cíle. Důležitým hlediskem je i vnímat vztah mezi učitelem a žáky. Styl učitelova vyučování můžeme rozdělit do následujících třech kategorií: manažerský, facilitační a pragmatický styl vyučování (Dytrichová, 2009).

Ne jenom učitel, samostatná osoba, ale celý pedagogický sbor tvoří tým, který společně ovlivňuje klima jejich školy. Každá vzdělávací instituce má svoji filozofii, kterou by se měli všichni učitelé řídit. Ve vzdělávacím programu mají i vymezeny jak krátkodobé,

tak dlouhodobé vzdělávací cíle a strategie. V dnešní době se často můžeme setkat se špatným vymezením filozofie. Velký problém nastává i v neochotě učitelů pracovat s vytyčenými cíly. Každý učitel pracuje samostatně a ve své práci s žáky se zaměřuje na něco jiného. Některý učitel podporuje svobodné rozhodování, jiný disciplínu a pořádek. V případě hlubšího zájmu se dá zkoumat nejenom klima třídy, ale i pedagogického sboru. Poslouží nám k tomu standardizované dotazníky. K nejčastějším dotazníkům řadíme OCDQ – RS (Organizational Climate Description Questionnaire). Přehledný a lehce vyhodnotitelný dotazník zabývající se převážně chováním a vztahy mezi učiteli. V případě zjišťování spokojenosti učitelů, můžeme sáhnout po dotazníku (Inventář spokojenosti učitelů) neboli HSU (Čapek, 2010).

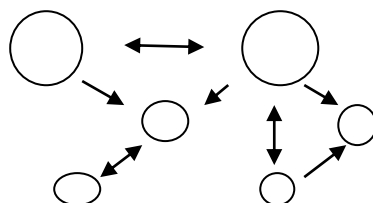
K pochopení klimatu ve třídě je též zapotřebí si definovat pojem žák. **Žák** je v pedagogickém slovníku definovaný jako vyučovaný člověk v roli žáka, bez ohledu na věk, může jim být dítě, adolescent, dospělý. Ve druhém případě je definice přesnější a označuje žáka, jako dítě navštěvující základní školu (Průcha, Walterová, Mareš, 2001). Grecmanová (2008, s. 68) přímo uvádí že, „*žáci jsou na jedné straně pramenem k pochopení klimatu školy, na druhé straně jsou jako členové třídy nebo školy jeho spoluvůrci, a mají tak na klima dvojí vliv.*“ Každá osobnost je individuální a platí to i u žáků. Svoji osobností přináší do třídy a utváří tak rozmanité sociální klima třídy, především na prvním stupni. Učitel je pro žáky autorita a je první, kdo utváří klima ve své třídě. Děti se během začátků školní docházky, především v 1. a 2. třídě, teprve seznamují a poznávají. Učitel je ten, který ovlivňuje průběh chování a seznámení dětí navzájem. Pedagog ovlivňuje své žáky i v chování k sobě navzájem. Má-li k některému z dětí negativní vztah je pravděpodobné, že budou mít i spolužáci na dané dítě stejný názor (Čapek, 2010).

Z pohledu sociálního chování je žák na počátku povinné školní docházky osamocen, nemá ještě vyvinut pocit solidarity. Typický příklad můžeme pozorovat u dětí v první třídě při žalování. Neuvědomují si ještě své místo ve skupině, jejich snahou je prosadit se a touha vyniknout. Solidarita se skupinou začíná v období středního školního věku. V této chvíli je žák citlivý, více reaguje na učitelovo hodnocení v porovnání se spolužáky (Vykopalová, 1992).

Postupně dochází k vytvoření malých sociálních skupin. Třída se stává vnitřně diferencovanou skupinou. Každý žák má své specifické postavení. Hovoříme tedy o určitém statusu, se kterým jsou spojeny určité úkoly a očekávání. Ve třídě rozlišujeme neformální a formální (např. role šatnáře, mluvčí třídy, nástěnkáře,...) strukturu. Hrabal (2003) uvádí tři důležité aspekty k poznání struktury školní třídy, které určují pozice žáka v kolektivu. Mezi aspekty patří: *kompetenční, vliv a aspekt oblíbenosti*. Ze strany učitele bývá nejnárodněji definovaný aspekt kompetenční. Patří k základnímu ukazateli formální struktury třídy role „jedničkáře“. Ne vždy však ukazuje jednoznačně pozitivní funkci ve strukturách neformálních. Míra vlivu, kterou žák ve školní třídě získá, se během školních let ukazuje jako poměrně stabilní. Dle Hrabala (2003) závisí také na osobních dispozicích každého žáka.

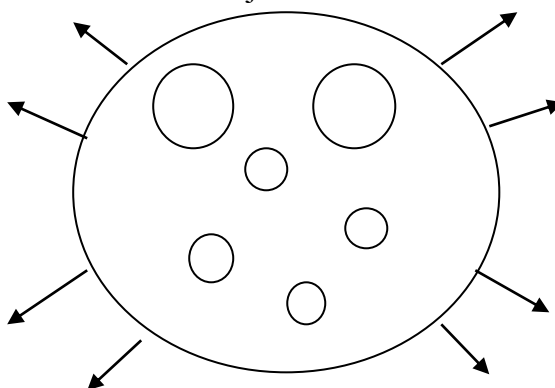
Ve školní třídě nejsou důležité pouze některé role, ale utváří se zde i podskupiny, party a kliky uvnitř třídy. Bleicher (2006, str. 73), který se zabýval klimatem ve školní třídě, popisuje reálnou a ideální strukturu tříd.

Reálnou strukturu znázorňuje následovně:



Obrázek 2: Reálná struktura třídy

Ideální strukturu poté znázornil do následujícího obrázku:



Obrázek 3: Ideální struktura třídy

Party znázornil za pomoci různě velkých kruhů. Šipky mezi kruhy (partami) znamenají vzájemný boj. Proto ideální třídu znázornil jako jeden velký kruh a v něm jednotlivé malé party bez boje. „*Vnější kruhy symbolizují týmového ducha a šipky znázorňují překážky a negativní vliv z okolního prostředí*“ (Bleicher, 2006, s. 73).

Žáci plnící povinnou školní docházku navštěvují školní třídu poměrně dlouhý čas. Se svými spolužáky tráví podstatnou část dne, prožívají společně příjemné i nepříjemné situace. Ve třídě si budují své místo. Během školních let vytvářejí mezi sebou vztahy, stává se z nich postupně třída, jejíž soudržnost se buduje cíleně. Počátky školní docházky představují pro třídu nestálost a labilitu. Proto je důležité podporovat mezi žáky pozitivní vztahy od prvních dní ve školních lavicích.

Rodiče nejsou členy třídy ani školy, tím nemohou ani přímo ovlivňovat třídní klima. V určitých případech do něj pouze zasahují. Říkáme o nich, že jsou spolutvůrci, účastní se akcí pořádaných školou, motivují děti k výuce, ovlivňují jejich chování.

Rodiče mohou svým chováním a požadavky i negativně ovlivňovat třídní klima.

- Rodiče vyžadují od dítěte důkladnou přípravu a dokonalé vypracování úkolů. Vysoké ambice rodičů vedou k přetížení u dětí.
- Rodiče se mohou nevhodně vyjadřovat o učitelích, o škole před dítětem.
- Rodiče vzpomínají na svá školní léta a své obavy a strach předávají dítěti
- Rodiče jsou za dítě zodpovědní. To, co jim přichystají do školy – oblečení, školní batoh apod., ostatní děti vidí a rádi kritizují.
- Děti na prvním stupni se ještě stále svěřují rodičům se svými problémy, týkající se kamarádských vztahů. Radami mohou rodiče ovlivňovat vztahy ve třídě, protože jejich intervence nemusí být vždy pozitivní. Příkladem mohou být rady s kým se kamarádit a s kým naopak ne. Ani taková rada není pro dítě kolikrát dostačující, může se u něj projevit pocit viny a vzdoru.
- Veškeré problémy v rodině mohou vyvrcholit zhoršením prospěchu, nezájmem o školu a rodinu.
- Z výše zmíněných bodů je patrné, že chování a školní úspěch pramení z rodinné výchovy (Čapek, 2010, s. 24).

Proto je vhodné zapojovat rodiče do života školy, zlákat je ke spolupráci se třídou. Kromě pořádaných akcí jsou dobré i třídní schůzky či konzultační hodiny. Zde má učitel lepší možnost poznat rodiče dítěte a tím třeba i rodinou situaci, která může být nápomocná při pochopení dítěte. Čapek (2010) uvádí několik rad jak zapojit rodiče do spolupráce: důležitá je profesionalita u učitele, vhodná komunikace s rodiči, optimismus a pozitivní postoj, vstřícnost. Gillernová a Hoskovcová (2012, s. 32), stejně jako Čapek, poukazují na důležitost vztahu učitele a rodiče. Rozvíjet vztahy s rodiči není pro pedagoga jednoduché. Dítě pro rodiče představuje osobní hodnotu. Proto i zpětnou vazbu hodnocení dítěte mohou vztahovat na svoji osobu. Hodnotí-li pedagog dítě pozitivně, znamená to pro rodiče jakési povzbuzení. V případě negace dochází k opaku. Učitel by měl mít na paměti, že rodič je rovnocenným partnerem. Často se setkáváme se situací, že mezi učitelem a rodiči panuje napětí. Rodič se považuje vzhledem ke stavu dítěte za nadřazené. Oproti tomu učitel pociťuje nadřazenost v míře kompetencí vůči rodiči ve sféře pedagogické (pracuje nejen s jedním dítětem a na rozdíl od rodiče má odborné vzdělání). Rodiče jsou však ti, kteří zodpovídají za vzdělání svého dítěte. Společným cílem rodiče a učitele bezpochyby zůstává zájem dítěte a jeho osobní rozvoj.

Školní prostředí je propleteno složitou sociální sítí vztahů mezi pedagogy, žáky a rodiči. Každý z výše zmíněných aktérů vstupuje s množstvím sociálních aktivit, zapojuje se do různých vztahů na různé úrovni, rozličnou dobu trvání významu a typu. Vztahy ve škole jsou díky tomu mnohotvárné a neexistuje jednotné pravidlo na zvládnutí a rozvíjení sociálních vztahů.

Mezi odborníky nepanuje jednotná shoda, kdo má jednoznačný podíl na utváření klimatu třídy. Čačka (2000), Čapek (2010) a Grecmanová (2008) se však shodují ve významnosti učitele a jeho stylu řízení výuky. Lašek (2001), Čáp a Mareš (2001) se přiklánějí k myšlence, že klima třídy vytvářejí společně žáci dané třídy a učitelé, kteří ve třídě vyučují. Osobnost učitele a žáků můžeme tedy považovat za nejdůležitější faktor, který ovlivňuje klima školních tříd.

2.2 Základní škola

Každý z nás strávil nemalou část života ve škole. Výběr základní školy mají na starosti rodiče dítěte. Není lehké se rozhodnout kam dítě zapsat do školy. V dnešní době máme řadu typů základních škol. Dle toho, kdo je zřizovatelem školy rozlišujeme veřejné, soukromé a církevní školy. Základní školy můžeme rozlišit na plně organizované, tedy ty co mají všech devět ročníků, anebo neúplně organizované – malotřídní školy, pouze prvního stupně. Žáci jsou zde ve třídě z více ročníků (Trnková 2010). Liší se i tím, kde se nacházejí – ve městě či na vesnici. Školu na vesnici navštěvuje většinou menší počet dětí, a to především z důvodů pochybností, kterou rodiče mají. Váhají, zda vesnická škola nemá menší úroveň a méně kvalifikované pedagogy nežli městská škola. Představy rodičů mohou být však často milné. Dále si mohou vybrat školu dle zaměření a to jazykovou, matematickou, sportovní, hudební apod.

Následující kapitola se zabývá nástinem vesnické a městské školy a jejich rozdíly.

2.2.1 Městská škola

Škola je instituce, její úlohou je vzdělávat a vychovávat žáky, plní téže společenské funkce – socializace¹⁰ a personalizace¹¹. Díky těmto úkolům, které jsou na ni kladeny, se nachází pod neustálým tlakem společnosti. Patří k místům, kde se setkávají různé skupiny lidí. Žáci zde získávají nejen poznatky, ale i rozvíjí své sociální chování (Grecmanová, 2008).

Pedagogický slovník (2001, s. 238) definuje školu nápodobně, jako společenskou instituci, která poskytuje vzdělání žákům různých věkových skupin. Vzdělávací program se děje podle určitých organizovaných forem. Funkce školy se mění podle aktuálních potřeb společnosti, ale stále je místem socializace žáků. Podporuje jejich osobní a sociální rozvoj.

Městská škola se nachází v městském prostředí a vzdělává městskou populaci. Na rozdíl od malotřídní školy má vyšší počet žáků a tříd. Ve škole panuje anonymita. Na děti a mládež působí více škodlivých vlivů (Průcha, Walterová, Mareš, 2001).

¹⁰ **Socializace** je proces postupné přeměny člověka jako bytosti biologické v bytost společenskou. Můžeme tedy říci, že jde o postupné začlenění do života dané společnosti, procesu, v němž se jedinec učí žít v dané společnosti. Socializace probíhá nahodile po celý život člověka. V průběhu života si člověk osvojuje specificky lidské formy chování, jazyk společnosti, poznatky a normy dané společnosti (Kraus, 2008).

¹¹ Cílem **personalizace** je formovat osobnost aby byla samostatně jednající (Jandourek, 2001).

Průcha (2009) zmiňuje rozdíly mezi českými a zahraničními výzkumy. V zahraničních výzkumech poukazují na rozdíly mezi městskými a vesnickými školami za významný faktor, v České republice jej opomínáme.

Rozdíly mezi školou na vesnici a ve městě dokazují zahraniční výzkumy z USA, které uvádí Grecmanová. Ze zahraničních studií vyplývá, že městské školy jsou více orientovány na úkoly a ve třídě je vyšší koheze. Venkovské školy vyšly z výzkumu jako více soutěživé, s jasnými pravidly, vyšším tlakem a kontrolou. To, že i na venkovských školách je vyšší tlak na výkon a více kontroly potvrdil i výzkum prováděný v Německu (Grecmanová, 2008).

I v České republice bylo zjištěno, že klima na 13 městských školách bylo méně příznivé než na 11 školách vesnických (Němcová, 2006, dle Grecmanové, 2008).

Dle průzkumu Milady Plejové (publikovaného v roce 2005), která oslovila 9 základních škol v České republice a položila jim otázku „*Jaké jsou nejzávažnější problémy ZŠ?*“ Zodpovědělo 22% škol, že spatřuje nedostatky v rozdílnosti městské a venkovské školy. Zde je přehled nedostatků a pozitiv:

- venkovské školy mají méně žáků a tudíž lepší individuální přístup k žákům, učitelé mají nižší aprobaci
- horší technické zázemí
- ohodnocení učitelů je nižší v důsledku nižšího počtu žáků
- městské školy mají snahu o nadměrné naplnění tříd
- u městských škol se projevuje změna dětské psychiky a jejich neochota dodržovat pravidla
- městské školy mají více aprobovaných učitelů a lepší technické zázemí (Maňák, Janík, 2005).

2.2.2 Malotřídní škola

Malotřídní školy bývají spojovány s venkovským prostředím. Objevují se z důvodů vyřešení situace dojíždění, aby malé děti nemusely za vzděláním cestovat. Ve třídě se obvykle spojí dva nebo tři ročníky a učitel vyučuje najednou více tříd. Pedagogický slovník (2001) specifikuje malotřídní školy, jako školu, kde žáci 1. stupně jsou spojeni

do tříd, především na venkově. Tyto školy mohou být jednotřídní, dvoutřídní, eventuálně trojtřídní (Průcha, Walterová, Mareš, 2001).

Česká legislativa (zákon č. 561/2004 Sb.) dělí základní školy na plně organizované¹² a neúplně organizované. Malotřídní školy spadají pod pojem neúplně organizované školy. Tím je namysli, že mají pouze jeden vzdělávací stupeň, tedy méně než 5 tříd. Některé ročníky jsou vzdělávány ve spojených třídách. Poté můžeme hovořit o spojených ročnících nebo o kombinovaných třídách. V zahraničním vzdělávacím systému pojem malotřídní školy nenajdeme, je nahrazen pojmem „malá škola“ (Průcha, 2009).

Mezi malotřídními školami nenajdeme žádnou, která by měla i druhý stupeň. Neboť školský zákon č. 561/2004 Sb., ve své vyhlášce o základním vzdělávání a plnění povinné školní docházky č. 48/2005 Sb., v § 5 a 2. odstavci dodává, že *„Na prvním stupni školy, lze do jedné třídy zařadit žáky z více než jednoho ročníku prvního stupně. Na druhém stupni školy nelze do jedné třídy zařadit žáky z více než jednoho ročníku druhého stupně. Do jedné třídy nelze zařadit žáky prvního a druhého stupně.“*

Malotřídní školy jsou specifické netradiční organizací tříd a svým umístěním. Tyto školy se převážně nacházejí na vesnicích. Chodí do ní většinou děti z dané vesnice anebo z přilehlých obcí, kde škola není. Zřídka najdeme malotřídní školu ve městě. Kromě výuky mají děti možnost navštěvovat družinu a zájmové kroužky dle vlastní volby. I přesto, že toto vše malotřídní škola nabízí, názory lidí jsou protichůdné. Emmerová (2013) uvádí, že jedna část lidí vnímá malotřídní školy jako dobré místo, malé a přehledné, vhodné pro první roky strávené ve škole. Pramení odtud i názor, že školy bývají rodinné a atmosféra je tu klidnější. Školu navštěvuje menší počet žáků, kteří se navzájem podporují a spolupracují ve třídě, kde je více ročníků. Mezi žáky dochází k novým sociálním vazbám než v jiných základních školách. Kritikové považují malotřídní školy za neefektivní, zpochybňující úroveň znalostí u žáků. Druhou kritikou bývá ekonomická stránka škol, kterou někteří lidé spatřují ve vysokých nákladech na žáka.

Nelešovská uvádí, že malotřídní škola byla v dřívějších dobách typická pro venkovské prostředí. Do dnešní doby prošla dlouhým vývojem, během kterého se proměnila. Úpravy se týkaly systému organizace – počet tříd, počet dětí v ročníku, ale také uspořádání obsahu a formou vyučování a práce učitele ve třídě. Na obranu malotřídních škol uvádí, že cíle

¹² Plně organizovaná škola vyučuje v každé třídě pouze jeden ročník.

a úkoly jsou totožné s plně organizovanými školami. Malotřídní školy musí též připravit děti na přechod z 1. na 2. stupeň, ale i na přechod do jiné školy. Učební osnovy jsou pro oba typy škol stejné. Proto není možné obsah vzdělávání na malotřídních školách snižovat. Specifičnost na malotřídní škole se projevuje pouze v organizaci a nalézání nových forem ve vzdělávání a výchovných činnostech. Zde nacházíme zvláštní ráz a odlišný systém práce (Nelešovská, 2005).

Malotřídní školy jsou z pedagogického pohledu plnohodnotnými institucemi, poskytují všestranné vzdělávání. V průběhu času se ukazuje, že výuka různého věku v jedné třídě neznamena vždy nevýhody, počet dětí ve třídě by však neměl přesáhnout určitou hranici. Maximálně doporučovaný počet dětí ve třídě je stanoven na 30 dětí (Trnková, 2010). Díky menšímu počtu žáků ve třídě má pedagog větší možnost přistupovat k žákům individuálněji, je zde i větší příležitost žáků k verbálnímu projevu. Učitel má větší šanci naučit žáky spolupracovat a být k sobě tolerantnější. Pozitivní stránkou v malotřídních školách je i fakt, že se žáci učí sami od sebe díky spojitosti ročníků. Během vyučování mohou mladší žáci od starších spolužáků zachytit vědomosti a poznatky, naučí se větší samostatnosti díky úkolům, které musí vypracovat v případě, že vyučující probírá látku s jiným ročníkem.

Budova školy je většinou menší a přehledně členěná. Personál se zde dobře zná, je v těsném vztahu s žáky, ale i s rodiči. Pedagogický sbor je malý, tudíž jsou zde předpoklady, že i vztahy budou přátelštější a otevřenější než na velké škole (Emmerová, 2013). Díky své velikosti je prostředí sociálně a fyzicky přehledné, tím umožňuje včasnou zásahu a předcházení nežádoucích patologických jevů. Dalším pozitivem, které mohou malotřídní školy nabídnout, patří vstřícnost vůči požadavkům na individuální potřeby každého žáka (Trnková, 2010).

Dle Nelešovské se jeví malotřídní školy za významnou součást školského systému z hlediska svých úloh, jež plní při vzdělávání dětí, ale i ze sociálního a kulturního hlediska na vesnici. Učitelé z malotřídních škol se začleňují do sociálního prostředí vesnice, s žáky se spolupodílejí na udržování vesnických tradic a zvyků (Vomáčka, 1995). Národní program rozvoje vzdělávání přiznává, že malotřídní školy plní lokálně socio-kulturní význam (Národní, 2001 in Trnková, 2010).

3 VÝVOJOVÉ ZVLÁŠTNOSTI MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Vstup dítěte do školy znamená v jeho životě důležitý mezník a to především v sociální podobě. Dle Vágnerové je dítěti připisována nová role, a to role školáka, která sebou nese nemalé změny v životě. Tato doba je přesně dána i z pohledu školského zákona¹³, který stanovuje povinnou školní docházku. Před samotným nástupem do školy prochází dítě řadou rituálů. Poslední rok v mateřské škole bývá dítě označováno za předškoláka a je na něj kladeno více požadavků než doposud. Prochází přípravou na školní vyučování, zápisem do první třídy a následně prvním den v roli školáka. Jeho život se postupně mění a utváří se osobnost.

Doba, která je daná pro vstup do základní školy, je zvolena v závislosti i na požadavcích, které jsou na dítě kladeny. Pro vstup je důležitá určitá školní zralost, bez které by dítě těžko zvládalo veškeré požadavky, které jsou na školáka kladeny. Úspěšný start ve škole má za následek i to, jak se dítě bude ve škole v pozdějším věku projevovat, jaký bude mít vztah ke škole, spolužákům a učitelům.

Abychom se mohli hlouběji věnovat zvolenému tématu, sociální klima na I. stupni, vnímám za vhodné se zmínit i o vývojových změnách, pojmech a zákonitostech týkajících se právě dítěte v mladším školním věku. V následující kapitole se nachází stručný popis jednotlivých oblastí vývoje dítěte, který zahrnuje psychomotorickou funkci, fyzickou a psychologickou dovednost, tedy myšlení, paměť, ale také sociální a emoční vyspělost. Poslední kapitola se bude věnovat školní zralosti a připravenosti.

¹³ ČESKO, Zákon č. 561 ze dne 10. 11. 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon). In: Sbírnka zákonů České republiky. 2004, částka 190, Hlava I. § 36, Plnění povinné školní docházky.

3.1 Vývojové etapy mladšího školního věku

Za mladší školní věk je zpravidla označováno období od 6-7 let, vstup dítěte do základní školy, až do dovršení věku 11-12 let, kdy se objevují první náznaky pohlavní diference, tedy období nazývané prepubescence.

Vágnerová (2012, s. 255) mladší školní věk ještě dále rozděluje na tři období:

1. **Raný školní věk**, který nastává nástupem do školy, to znamená od 6-7 let až do 9 let. Jsou zde charakteristické nejen vývojové změny, ale především nová životní situace.
2. **Střední školní věk**, období věkově vymezeno od 9 roku do 11 – 12 roku. Charakteristickou změnou je zde především přestup z I. na II. stupeň. V této fázi dochází také ke změnám biologickým a sociálním. Jsou to náznaky dospívání.
3. **Starší školní věk**, trvající do ukončení povinné školní docházky neboli do 15 let. Z biologického pohledu jde o pubescenci, první fázi dospívání. Matějček (1994 in Vágnerová 2012) charakterizuje starší školní věk jako dobu vyrovnané konsolidace. Erikson (1963 in Vágnerová 2012) hovoří o této fázi ve spojitosti s citovou vyrovnaností. Všichni výše zmiňovaní autoři se však shodují na relevantním klidu a pohodě v tomto období, který však může narušit sociální tlak, který přechází ze školy, rodiny či vrstevnických vztahů na dítě.

Po tomto rozdělení je však důležité podotknout, že je velký rozdíl mezi školáky na začátku tohoto období a v průběhu období. *„Od nástupu do školy po počátky dospívání prodělává dítě velmi dynamický rozvoj poznávacích procesů – ať jde o čtení, vnímání, paměť či komplexnější duševní projevy jako je myšlení, obrazotvornost aj. Na počátku školní docházky nastává přechod od původně ještě převážně bezděčného synkretického vnímání na vnitřně motivovaný záměr „soustředit se a pamatovat si“, včetně oddělování složek dříve jednotného prožitku“ Já a svět“.* (Čačka, 2000, s. 109)

Kognitivní zralost

V mladším školním věku dochází ke značným změnám v poznávacích činnostech. Dítě již chápe svět realisticky. Langmeier (2006, s. 118) označuje tuto etapu jako věk střízlivého realismu. Na rozdíl od předškolního dítěte, které je závislé na svém vnímání, myšlení a na svých vlastních přáních a fantazii. Školák se zaměřuje na to, co je a jak to je. Snaží se chápat okolní svět s věcmi v něm doopravdy. Změnu nacházíme i v logickém

myšlení, byť stále v souvislosti na konkrétních předmětech a činnostech. Dle J. Piageta (in Vágnerová, 2012, s. 266) se dítě posunulo do fáze konkrétních logických operací, důležitých pro rozvoj poznávacích procesů. Dětské poznání je díky tomu flexibilnější a objektivnější.

Paměť prochází třemi fázemi: vstípení, uchování a vybavení si. V mladším školním věku bývá intenzivně rozvíjena. Bezděčná pozornost, která je u předškolního dítěte běžná, musí být nahrazena záměrným soustředěním a vštěpováním, neboť by dítě nebylo schopno úspěšně pracovat ve školním prostředí. Rozvoji paměti napomáhá dozrávání mozkové kůry a školní prostředí. Na dítě jsou kladeny stále větší požadavky, množství učiva nutí dítě pracovat s fázemi paměti. Na počátku školních let pracuje dítě s mechanickou pamětí, která je předstupeň hlubšího vštěpování. Mechanická paměť vystačí dítěti k osvojení si abecedy, násobilky, vyjmenovaných slov, ... Ve vyšších ročnících, s přibývajícimi předměty, jako je dějepis, zeměpis, se informace třídí a potřebují logický řád. Paměť postupně přechází na logickou (Čačka, 2000).

Procesu učení napomáhá rostoucí slovní zásoba. Změnu můžeme najít v délce a složitosti vět, počtu nových slov v aktivním užívání. Dítě, nastupující do základní školy, má dostatečnou slovní zásobu a je schopno se běžně dorozumět. Ve škole se učí aktivně využívat nové pojmy i s jejich významem a porozumění hlubšího poznání slova. Učí se poznávat společné znaky, rozdílnost slov, určovat základ, příbuznost s jinými slovy, slovní druhy a řadu dalších gramatických jevů v písemném a verbálním projevu. Dle Vágnerové (2012) má na rozvoji dětské řeči vliv sociální skupina, ve které je dítě členem. Každá skupina má svá specifika, která předává svým členům.

K postupnému útlumu v mladším školním věku dochází u fantazie. U předškolního dítěte tvořila podstatnou funkci, doplňovala okolní svět. *„Útlum má na svědomí diferenciaci „Já“ a „svět“, odklon od subjektivity a věcná orientace na principy objektivní reality“* (Čačka, 2000, s. 119).

Mezi důležité vývojové oblasti ve školním věku řadí Vágnerová (2012) zrakovou a sluchovou percepci, důležitou pro rozvoj čtení a psaní. Při výuce je důležitá schopnost vizuální diferenciaci, percepce pořadí, písmen a číslic, koordinace očních pohybů a senzomotorická koordinace, zajišťující harmonickou spolupráci pohybů ruky a oka. Neopomenutelná oblast k zahájení povinné školní docházky je schopnost zvukové analýzy a syntézy, fonologická diferenciaci a opět následná koordinace celkového vnímání.

Dítě zralé na školní docházku je již schopno komplexního vnímání. „*Vnímání poskytuje zpětnou vazbu o přesnosti různých aktivit a podporuje tak rozvoj mnoha dovedností*“ (Vágnerová, 2012, s. 263). V dětství převažuje bezděčné vnímání, postupem zrání je vystřídáno záměrně organizovaným procesem. Stává se cílevědomým, nikoliv nahodilým, aktem. Dítě se se svým vnímáním přibližuje dospělému. Orientuje se v prostoru a čase, zdokonaluje všechny smysly (Čačka, 2000).

Tělesná zralost

Tělesný vývoj je v tomto období rovnoměrný a plynulý. Lisá a Kňourková (1986) ve své publikaci uvádějí, že dítě vyrostе za rok asi o 4-6 cm, přičemž rostou hlavně dolní končetiny, povrch těla se zmenšuje a lebka přestává růst. U školáků dochází ke zlepšení v hrubé

a jemné motorice. Pohyby mají oproti předškolnímu věku cílevědomější, rychlejší a vědomě koordinovanější. Přesnější je i vizuomotorická koordinace. „*Organismus dítěte sílí, pohyb těla se harmonizuje, zvyšuje se spontánní pohybová aktivita*“ (Kuric, 2001, s. 143). S tím a se zlepšenou motorikou souvisí zvýšený zájem o sportovní výkon a pohybovou činnost. Pohyb slouží dítěti k uvolnění napětí a navázání nových kontaktů. Pohyb by se měl stát nedílnou součástí každého školáka.

Zdokonalená jemná motorika určuje úroveň při psaní a kresbě. Dítě se učí postupně uvolňovat ramenní, loketní a zápěstní klouby a prsty. Všem napomáhá pravidelné procvičování v předškolním věku a v první třídě. Motorický výkon závisí též na motivaci. Je-li dítě vhodně podporováno, jeho vzestup je rychlejší a diferencovanější. Rozdíly můžeme najít mezi dívkami a chlapci. Vše ovšem závisí na očekávání a podpoře od rodičů v různých pohybových dovednostech. Dle Langmeiera a Krejčířové (2006) „*Dítě ve školním věku si je už dobře vědomo svých zdarů nebo nezdarů v této oblasti a začíná si své dovednosti poměřovat s výkony druhých dětí.*“ Rozvoj motoriky, síly, obratnosti souvisí s úspěšností ve školním kolektivu. Pohybová aktivita a obratnost podporuje zájem mezi spolužáky navzájem. Oblíbenost ve třídním kolektivu ovlivňuje sebevědomí a sebepojetí dítěte, čímž se formuluje a utváří také osobnost dítěte (Langmeier, 2006).

Emoční zralost a socializace

Začátky školní docházky jsou doprovázeny bouřlivými projevy emocí. Zrání centrální nervové soustavy má za následek změnu celkové reaktivity, zvýšení emoční stability a odolnost proti zátěži. Dětské období bývá plné smíchu a dobré nálady. Citové procesy snadno vznikají a zanikají, postupem času se afektivní ráz ustaluje a dítě své emoce snáz ovládá. „*S věkem tedy narůstá formalizovanou citových procesů, stabilita citových stavů i dlouhodobost citových vztahů*“ (Čačka, 2000, s. 133). Povaha citových reakcí se mění a narůstají nové citové prožitky, s tím souvisí úkolová zralost. Dítě spontánně přechází k vytrvalejším a cílevědomějším činnostem, o práci se samo hlásí a úkol povětšinou dokončí, byť je nezajímavý. V dětském světě se i nadále objevuje hra. Posun je znatelný v odložení potřeb ve prospěch společných cílů a skupinových úkolů. Autoři se shodují, že „*schopnost sebekontroly vyžaduje kromě zralosti biologické i schopnost porozumět duševním stavům a vnitřním motivům jako příčinám lidského chování*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 115).

Citovou a emoční zralost doprovází socializace dítěte, tedy začlenění do společnosti. „*Začlenění dítěte do lidského společenství postupuje výrazně vstupem do školy. Významnými osobami, podle nichž se dítě učí modelovat své vlastní způsoby chování, nejsou už pouze rodiče, ale přistupují k nim stále více učitelé a spolužáci. Zvláště skupiny dětí ve třídě i mimo ni přispívají k rozvoji všech tří složek sociálního procesu*“ (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 130). Vágnerová (2012) zastává stejný názor důležitosti vstupu do školy. Dle Vágnerové (2012, s. 311) „*Představuje škola další odklon od výlučného vlivu rodiny a podřízení institucí, jež reprezentují hodnoty a normy, které jsou nejbližší společnosti. Škola děti rozvíjí specifickým způsobem, který nemusí být zcela shodný se směřováním rodiny.*“ Škola je pro dítě důležitá při přípravě na život ve společnosti. Dítě si utváří základy pro profesní roli. Jeho úspěch ve školním prostředí předurčuje další společenské zařazení.

Ve školním prostředí přijímá dítě dvě základní role, žák a spolužák. Nastupuje nová autorita učitel, prozatím brán nekriticky. Dítě samo zvládá kontrolovat své jednání i bez autority dospělého (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Nástup do první třídy znamená pro dítě vyrovnání se s novými povinnostmi, převážně s režimem dne. Školák se musí vyrovnat i s novou společenskou situací. Usnadněnou situaci v adaptaci má v případě pozitivního podporování z rodiny. Čačka (2000, s. 170)

nazývá školu „*dílnou lidskosti*“, která napomáhá k dalšímu rozvoji u dítěte, zvyšování poznatků a všestranným formulováním osobnosti.

3.2 Školní zralost a školní připravenost

K nejvýznamnějším mezníkům v životě člověka patří vstup do základní školy. Školní docházka plní funkci sociálního mezníku v životě a je spojována s novou rolí žáka. Školák musí přijmout hodnocení svých znalostí a chování pomocí známek. Musí zvládnout odložení svých potřeb ve prospěch společných cílů. Nástup do základní školy není dán náhodně, je mu určen věk mezi 6-7 roky, kdy dochází u dítěte k vývojovým změnám, které jsme již výše popsali. Dítě dosahuje kompetencí potřebných pro úspěšný start do 1. třídy. Potřebné kompetence získává dítě již v mateřské škole, kam převážná většina dětí chodí před nástupem do školy. Ne však všechny děti dosahují potřebných kompetencí pro vstup do školy. Je tedy potřeba provést orientační vyšetření školní zralosti. Dítě nezralé na školu by ve výuce zbytečně selhávalo a počáteční problémy by mohly mít záporný dopad na jeho další rozvoj (Vágnerová, 2008).

Existuje ne jedna definice školní zralosti a připravenosti. Ve své podstatě se shodují v tom, že školní zralostí dosahuje dítě takového stupně vývoje v oblasti fyzické, psychické, sociální a emocionální zralosti a bez obtíží je schopno zapojení do vzdělávacího procesu.

„Školní zralost jako připravenost pro školu bývá obecně pojímána jako výsledek biologického procesu zrání nervového systému a celé dosavadní zkušenosti jedince. Současně zahrnuje i zralost rozumovou, citovou a sociální. Ty jsou výsledkem součinnosti zrání CNS se stimulujícími faktory prostředí“ (Vašutová, 2005, s. 46).

Vágnerová přikládá značnou míru zvládnutí povinné školní docházky i *„postojům a kompetencím, které závisí na sociální zkušenosti. Jde o postoj ke škole a o hodnotu, jakou rodina přičítá školnímu vzdělávání, důležitá je i úroveň sociální připravenosti dítěte, jeho sociální dovednosti, kterou škola považuje za samozřejmé a od svých žáků vyžaduje“* (Vágnerová, 2012, s. 258).

Pedagogický slovník definuje školní zralost jako *„stav dítěte, který zahrnuje jeho zdravotní, psychickou i sociální způsobilost začít školní docházku a zvládnout požadavky školní výuky“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2001, s. 225).

Školní připravenost je termín, který začala používat pedagogická veřejnost. Ve své podstatě je to téměř stejný pojem jako školní zralost zahrnující kompetence v oblasti

kognitivní, emocionálně-sociální, pracovní a somatické, které dítě získá učením a sociálními zkušenostmi. Kompetence, které by mělo dítě získat, jsou podrobněji rozpracovány v Rámcově vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání. Goleman vyjmenovává sedm aspektů, důležitých pro školní docházku, mezi ně patří: sebevědomí, zvědavost, schopnost jednat s určitým cílem, sebeovládání, schopnost pracovat s ostatními, schopnost komunikovat, schopnost spolupracovat (1997, in Bednářová, Šmardová, 2010, s. 2).

Ve srovnání pojmů školní zralost a školní připravenost se autoři shodují na tom, že školní zralost je dána biologickým zráním organismu a školní připravenost je ovlivněna výchovou, učením a vlivy sociálního prostředí (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Dítě zralé na školu splňuje fyzické, psychické, sociální a emocionální požadavky.

Tělesná zralost bývá nejčastějším kritériem pro vstup do školy. Mladší školní věk je charakteristický jako období rychlého růstu končetin a nárůstu svalové hmoty. K určení fyzické zdatnosti se i nadále používá tzv. filipínská míra. Dítě se má dotknout rukou přes hlavu protilehlého ucha. K novějším znakům přibyla výměna mléčného chrupu. Odborníci nedoporučují dávat do školy obecně malé, slabé, drobné děti v důsledku rychlejší unavitelnosti z požadavků, které jsou na prvňáka kladeny (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Psychická zralost bývá výrazně dána vrozenými dispozicemi, dosavadním průběhem vývoje dítěte, ale i rodinné prostředí a výchova v ní. Velký podíl na psychickém vývoji mají i mateřské školy. Podle Langmeiera a Krejčířové se kladný vztah k mateřské škole projevuje u dětí, které přišly do kolektivu zralé, nikoliv předčasně (Petrová, 2012).

Sociální a emocionální požadavky vidí Bednářová a Šmardová velice těžko definovatelné „s respektem k tomu, že každé dítě je jiné“ (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 6). Velkou úlohu zde má učitel a jeho schopnost porozumět povaze, důvodům chování a schopnosti motivovat. Na dítě jsou kladeny velké nároky, očekává se od něj emocionální stabilita, zvládnutí emocí, sebeovládání a odolnost vůči frustraci. Dítě musí být schopno odloučit se na čas od rodiny. Být dosti samostatné a zvládat sebeobslužné činnosti.

Poslední oblast, která by měla být brána v úvahu, je rodinné prostředí. Mělo by být pro dítě motivující, avšak mu může i bránit v rozvoji. Důležitým prvkem je vztah rodičů ke vzdělání. Nestabilní rodina přináší rizika ve školní úspěšnosti a ovlivňuje rozvoj dítěte. Fungující rodina dává dítěti jistotu a sebevědomí (Mertin, Gillernová, 2010).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 ÚVOD VÝZKUMNÉ ČÁSTI

Tématem předložené diplomové práce je srovnání sociálního klimatu školy na vesnici a ve městě.

Praktická část diplomové práce se bude věnovat výzkumu a porovnání třídního klimatu v městských a malotřídních školách na vesnici se zaměřením na první stupeň základních škol. Výzkum se týká 3. – 5. tříd, kde za pomoci dotazníku MCI (My Class Inventory) bude zkoumáno aktuální třídní klima a jejich pět proměnných, spokojenost ve třídě, míra třenice a soutěživosti, vnímání náročnosti školy a úroveň soudržnosti kolektivu. Cílem výzkumu je tedy zjistit, jak žáci prvního stupně vnímají aktuální klima ve své třídě v porovnání mezi žáky navštěvující školu ve městě a malotřídní školu na vesnici.

4.1 Definice výzkumného problému a stanovení cílů

Sociální klima patří k pojmům, se kterými by měl každý učitel pracovat, a snahou každého učitele by mělo být zlepšování klimatu ve třídě. Ve své práci jsem se zaměřila na porovnání třídního klimatu na škole ve městě Brno a na vesnici v okrese Brno-venkov. Přestože malotřídní školy mají u nás tradici, názory veřejnosti jsou odlišné. Některé rozdíly jsou patrné na první pohled, jiné naopak nikoliv. Během studia odborné literatury jsem získala teoretické informace, které jsem uplatnila při výzkumu.

Výběr školy mají pro své dítě na starosti rodiče. Stojí před nelehkou otázkou, zda dát své dítě do malotřídní školy v místě bydliště anebo do nedalekých měst, kam ho budou muset alespoň ze začátku vozit. Záměrem práce bude, aby výsledky napomohly rodičům při rozhodování, kam dítě zapíše do ZŠ. Protože škola je místem, kde dítě prožije devět let svého života a navazuje zde důležité sociální vazby, nezbytné pro svůj život.

Cílem diplomové práce je zmapovat názory žáků na školu ve městě a na vesnici. Výzkumem budu zjišťovat vztah žáků ke třídě, míru uspokojení a pohody, kterou jim škola přináší, míru sporů a nevhodného chování mezi spolužáky, přátelské a nepřátelské vztahy mezi žáky, vnímání nároků a obtížnosti. Výsledky žáků navštěvující malotřídní školu na vesnici a ve městě budou následně porovnány.

4.2 Stanovení výzkumných otázek a hypotéz

V souvislosti s cílem výzkumu je nutné odpovědět si na následující otázky a hypotézy:

Otázka 1: Lze najít rozdíly v oblasti spokojenosti mezi žáky ve škole na vesnici a ve městě?

H₁: Předpokládám, že neexistují rozdíly v oblasti spokojenosti ve třídě v závislosti na prostředí, kde se nachází jejich škola.

Otázka 2: Jsou rozdíly v chování u žáků navštěvujících městskou a malotřídní školu?

H₂: Předpokládám, že neexistují rozdíly v projevech chování mezi žáky v závislosti na prostředí, kde se nachází jejich škola.

Otázka 3: Existují rozdíly v soutěživosti mezi žáky navštěvujících městskou a malotřídní školu?

H₃: Předpokládám, že neexistují rozdíly v soutěživosti mezi žáky v závislosti na tom, jakou navštěvují školu.

Otázka 4: Jak hodnotí obtížnost školy žáci navštěvující městskou a malotřídní školu?

H₄: Předpokládám, že neexistují rozdíly v názorech na obtížnost školy.

Otázka 5: Je míra soudržnosti mezi žáky závislá na prostředí malotřídní a městské školy?

H₅: Předpokládám, že neexistují rozdíly v soudržnosti mezi žáky v závislosti na prostředí, kde se nachází jejich škola.

4.3 Výzkumný soubor

Základním výzkumným souborem jsou děti 3. - 5. tříd z celé České Republiky. Poté bychom mohli hovořit o tom, že výzkum má požadovanou vypovídající hodnotu. Pro náš výzkum jsme zvolili záměrný výzkum z důvodu lepšího osobního doručení a vyzvednutí dotazníků, neboť nemusíme a ve většině případů ani fyzicky nemůžeme zkoumat celou populaci. Pokud bychom tak přece jen učinili, jednalo by se o vyčerpávající zjištění neboli census. Proto ve většině případů pracujeme pouze s výběrovým souborem, za stanovení určitých kritérií z cílového souboru (Mareš, Rabušic, Soukup, 2015).

Cílem bylo oslovit 10 škol v Brně a 10 škol na vesnici okresu Brno-venkov. Školy byly vybrány pomocí losování. Jako seznam škol nám posloužil odkaz - www.atlaskolstvi.cz, kde můžeme najít kompletní síť českého školství. Za pomoci filtru jsme si vygenerovali základní školy ve městě Brně a Brno-venkov, jejichž zřizovatelem je kraj, obec nebo stát.

Podmínky vyhodnocení dovolují přijmout i dotazník, který nemá vyplněny všechny otázky, anebo jsou vyznačeny obě možnosti, proto nebyla potřeba žádný dotazník vyřadit.

Základním souborem budou děti navštěvující základní školu na vesnici či ve městě, konkrétně 3. -5. třídu.

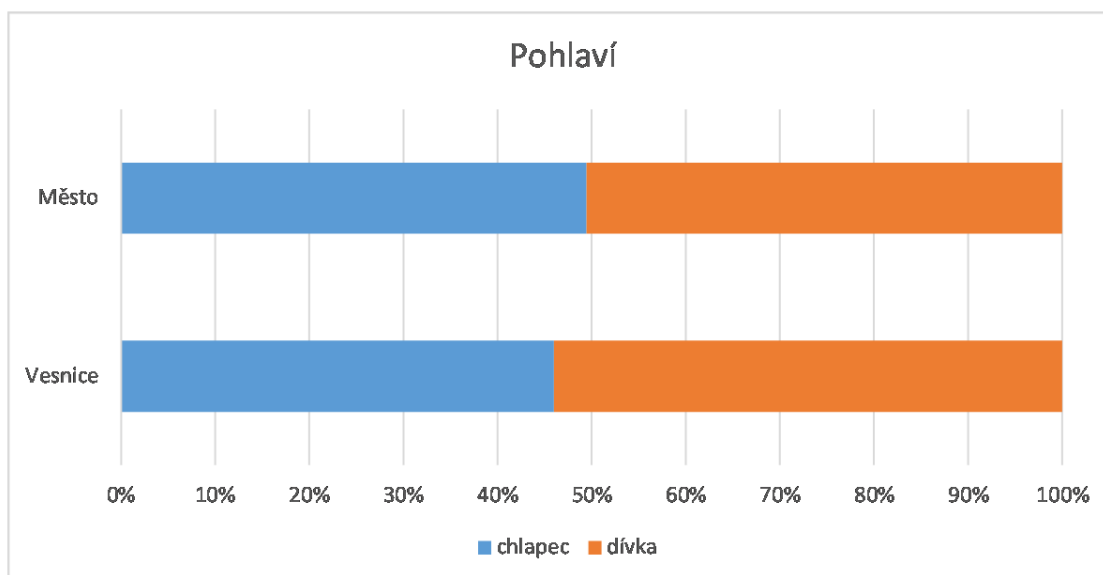
Do výzkumu nebudou zahrnuti žáci 1. a 2. tříd základní školy z důvodu čtenářské gramotnosti, protože v době výzkumu nebudou schopni samostatně dotazník přečíst a vyplnit. Individuální vyplnění s každým žákem by bylo časově náročné a přímá komunikace a vyplnění s každým žákem by mohla ovlivnit výsledky šetření. Pokud se v městské škole objeví více tříd jednoho ročníku, třída bude vybrána losem.

Sběr dat probíhal ve školním roce 2016/2017 v období měsíce listopadu až prosince. Začátky sběru dat spočívaly v telefonickém kontaktování ředitelů škol nebo zástupců ředitele. Telefonická komunikace byla zvolena z důvodů větší šance navázat spolupráci se školou. Domnívám se, že díky telefonické komunikaci byli ředitelé shovívavější, než když by jim přišel email. Z oslovených škol přijalo spolupráci šest škol na vesnici a pět škol ve městě. Na všech školách bylo celkem rozdáno 700 dotazníků. Vyplněných dotazníků se vrátilo 632. Celkem se vrátilo 68 prázdných dotazníků, mohlo to být způsobeno nemocí dětí anebo větším počtem dotazníků, které jsem školám poskytla. Počet vrácených dotazníků mě překvapil. Dle mého názoru to mohlo být i telefonickou komunikaci s řediteli škol, než když by jim přišel email, na který ani neodpoví.

Do výzkumu bylo zahrnuto 632 respondentů. Analyzovaný soubor tvořil děti ze základních škol ve městě a na vesnici. 358 respondentů (56,6 %) navštěvovalo školy ve městě, zbylých 274 dětí (43,4 %) plnilo svou povinnou školní docházku na vesnici. Počet dívek a chlapců byl vyrovnaný, 303 chlapců (47,9 %) a 329 dívek (52,1 %).

Pohlaví		
	Město	Vesnice
chlapec	177 (49,4 %)	126 (46,0 %)
dívka	181 (50,6 %)	148 (54,0 %)
Celkem	358 (100 %)	274 (100 %)

Tabulka 2: Pohlaví respondentů



Graf 1: Pohlaví respondentů

4.4 Metoda sběru dat

Vzhledem k výběru tématu a výzkumným cílům byl zvolen kvantitativní druh výzkumu. Kvantitativní výzkum pracuje s jevy za pomoci proměnných. „*Podstatou kvantitativního výzkumu je výběr jasně definovaných proměnných, sledování jejich rozložení v populaci a měření vztahů mezi nimi. Na počátku je existující teoretické tvrzení, které je na základě precizní operacionalizace převedeno do hypotéz a následně ověřeno.*“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 22). K efektivním technikám kvantitativního výzkumu patří dotazník, kdy můžeme pokrýt velké množství respondentů v krátkém čase a s poměrně nízkými náklady. Většinou není potřeba velkého počtu spolupracovníků v terénu. V případě potřeby požadavky na zaškolení jsou nízké. Na rozdíl od jiných metod anonymita je téměř jistá. Nevýhodou u dotazníkového šetření je ochota dotazovaného, ne vždy jsou všichni ochotni spolupracovat, přeskakují otázky, neodpovídají vůbec nebo nepřesně či povrchně. K nevýhodám patří i návratnost dotazníků.

Klima třídy můžeme zkoumat za pomoci několika dotazníků, ty byly popsány v teoretické části. Pokud chceme provést výzkumné šetření v základní škole na prvním stupni, máme omezené množství dotazníků. Nejvhodnější typ se jeví dotazník MCI. Ten byl také pro účely výzkumu vybrán. Dotazník je dle autorů určen pro námi zvolenou věkovou kategorii, od 3. do 6. třídy a bývá velmi často využíván. Má dvě části, aktuální a preferovanou. Autory výše zmiňovaného dotazníku jsou Australané B. J. Fraser a D. C. Fischer (1986). Vznikl zjednodušením rozsáhlého dotazníku LCI (Learning Enviroment Inventory), ten je však určen pro žáky středních škol. Pro podmínky českých škol přeložil J. Lašek (1988). Tato verze byla přebrána v originální podobě i pro náš výzkum.

Jak již bylo výše zmíněno, dotazník je určený pro žáky ve věkovém rozhraní od 8 do 12 let. Skládá se z 25 otázek, ve kterých se dá zjistit 5 proměnných klimatu ve třídách na základní škole. Žáci v dotazníku samostatně vyjadřují svůj názor (ano/ne) týkající se klimatu ve třídě.

Dotazník svými otázkami sleduje následující oblasti (Lašek, 2001):

1. **Spokojenost ve třídě** – zjišťuje vztah žáka ke třídě, míru uspokojení ve třídě a pohodu (otázky č. 1, 6, 11, 16, 21).
2. **Třenice ve třídě** – zjišťují se problémy týkající se vztahů mezi spolužáky, míra a častost napětí a sporů, rvačky a nevhodné chování (otázky č. 2, 7, 12, 17, 22).
3. **Soutěživost ve třídě** – zjišťují se konkurenční vztahy mezi spolužáky, míra snahy vyniknout, prožívání školního neúspěchu (otázky č. 3, 8, 13, 18, 23)
4. **Obtížnost učení** – zjišťují se názory žáků na nároky školy, nakolik jim přijde učení těžké a namáhavé (otázky č. 4, 9, 14, 19, 24).
5. **Soudržnost třídy** – zjišťují se vztahy ve třídě, míra přátelských a nepřátelských vztahů mezi spolužáky, míra pospolitosti třídy (otázky č. 5, 10, 15, 20, 25).

Dotazník MCI má přesné instrukce vyhodnocení dat. Díky tomu je časově nenáročný a poskytuje přesné a konkrétní informace. U každé otázky, u které žák odpoví „ANO“, se započítávají 3 body a u otázek, kde žák odpoví „NE“, pouze 1 bod. Otázky číslo 6, 9, 10, 16, 24 mají opačné bodování (ANO 1 bod a NE 3 body). Pokud žák řádek nevyplní, dostává daná otázky 2 body.

U každé oblasti je možné dosáhnout minimálně 5 bodů a maximálně 15 bodů. Všechny body se sčítají a zaznamenávají do dolního okraje dotazníku. Sejmutí dotazníku v běžné třídě zabere přibližně 20 minut i s instrukcemi. Vyhodnocení trvá přibližně stejnou dobu (Lašek, 2001).

Vypočítaná hodnota nám signalizuje spíše příznivé nebo nepříznivé klima ve třídě. Čím vyšší hodnota vychází u proměnných – spokojenost a soudržnost, tím lépe. Čím vyšší hodnota vychází u proměnné typu třenice, soutěživost a obtížnost, tím hůře.

MCI	Pásmo běžných hodnot
Spokojenost	10,0 - 14,4
Třenice	6,9 - 13,1
Soutěživost	9,7 - 14,8
Obtížnost	6,2 - 11,1
Soudržnost	6,4 - 12,9

Tabulka 3: Pásmo běžných hodnot (Lašek, 2001, s. 56)

4.5 Metoda zpracování dat

Ke statistickému zpracování dat byl použit Microsoft Office Excel a dále byly výsledky vyhodnoceny v programu Dell Inc. (2016). Dell Statistica (data analysis software systém), version 13. Software. dell. com. Pro kategoriální proměnné byly vytvořeny souhrnné sumarizační tabulky obsahující absolutní a relativní četnost. Pro spojitá data byl spočten průměr, směrodatná odchylka, medián, minimum a maximum. V grafech je zobrazen průměr, medián, minimum a maximum, 25% a 75% percentil. Normalita byla posuzována pomocí normálního pravděpodobnostního grafu (Normal probability plot, N-P plot). Pro zjištění rozdílu mezi sledovanými skupinami žáků byl použit t-test. Všechny testy byly použity na 5% hladině významnosti.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPETACE

Za účelem výzkumu byl využit dotazník autorů B. J. Fasera a D. C. Fishera, který pro české pedagogy přeložil a upravil J. Lašek, ten byl převzat v originálním znění. Dotazník má dvě podoby, pro výzkum byla využita pouze aktuální forma.

Díky tomu, že je dotazník převzatý, má k sobě i přesně dané instrukce vyhodnocení. Vyhodnocení každého dotazníku trvá přibližně 15 minut. Po vyhodnocení dotazníků jsem došla k následujícím výsledkům.

Nyní se podíváme na jednotlivé výsledky pro město a vesnici.

Otázka 1: Lze najít rozdíly v oblasti spokojenosti mezi žáky ke škole na vesnici a ve městě?

H₁: Předpokládám, že neexistují rozdíly v oblasti spokojenosti ve třídě v závislosti na prostředí, kde se nachází jejich škola.

První proměnou, která byla v dotazníku zkoumána, je **spokojenost** žáků ve škole, kterou jsme zjišťovali pomocí otázek 1, 6, 11, 16, 21.

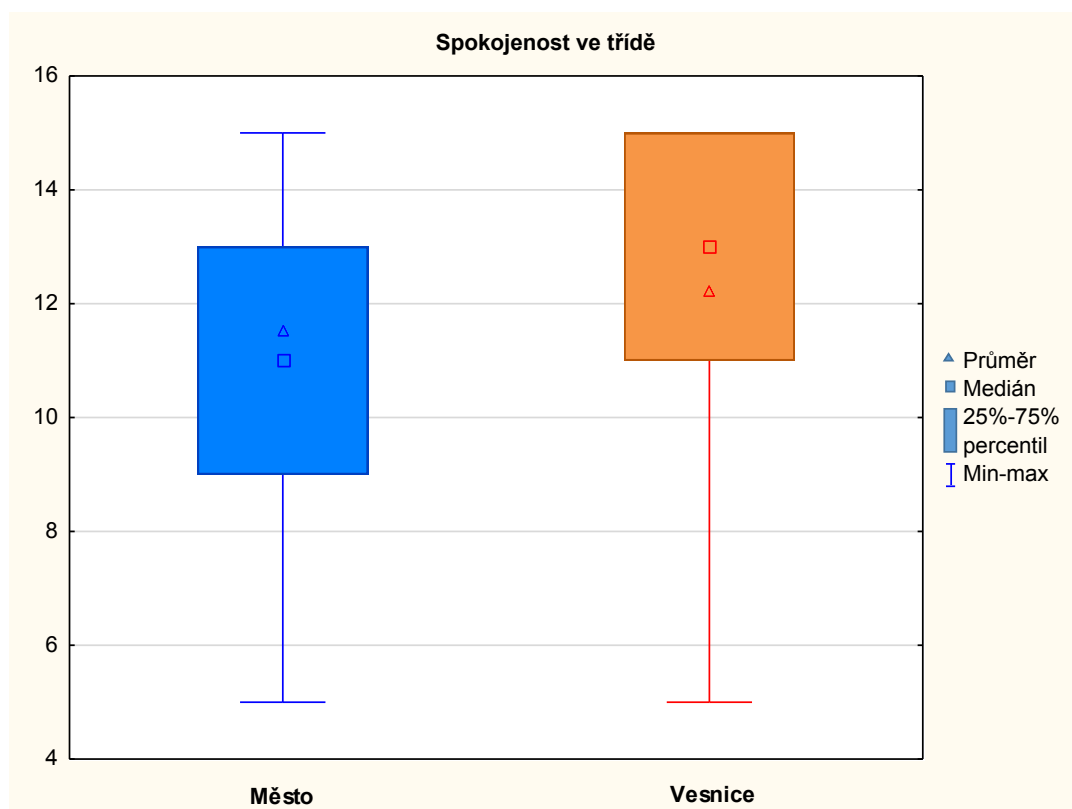
Spokojenost ve třídě zkoumá vztah žáků ke své třídě, míru spokojenosti a pohody ve třídě. Průměrná hodnota spokojenosti v městské třídě dosahovala 11,5 bodů a ve vesnické třídě 12,2 bodů. Pětina (19,3 %) městských dětí je úplně spokojena ve třídě (dosáhla maximálního počtu bodů – 15 bodů). Co se týče vesnických dětí, nejvyšší počet bodů označila dokonce třetina (32,1 %) žáků. Podíváme-li se na pásmo běžných čísel a na výsledky, které nám vyšly, vidíme, že děti nejsou ve škole celkově moc spokojené. Pásmo běžných hodnot nám udává rozpětí od 10,0 do 14,4.

Pro proměnnou spokojenost ve třídě platí, že čím více bodů žák v dotazníku dosáhne, tím je ve škole spokojenější. Z následující tabulky (Tabulka 4) můžeme říci, že žáci na vesnici jsou spokojenější než děti navštěvující městskou školu, i když se nejedná o velký rozdíl. Vypočítaný průměr dětí na vesnici je 12,2 a dětí ve městě pouhých 11,5. Instrukce k dotazníku udávají, že čím vyšší hodnotu máme, tím lépe. Bohužel zde se hodnoty blíží nižší hranici. Důvodem můžou být různé faktory, které na děti působily v době, kdy vyplňovaly dotazník. Mezi faktory bychom mohli zařadit například unavitelnost dětí, probíhající konflikt ve třídě.

Spokojenost ve třídě		
	Město	Vesnice
N	358	274
Průměr	11,5	12,2
Směrodatná odchylka	2,6	2,6
Medián	11,0	13,0
Minimum-maximum	5-15	5-15

Tabulka 4: Spokojenost ve třídě

Zjištěné hodnoty jsem vynesla i do následujícího grafu.



Graf 2: Spokojenost ve třídě

Otázka 2: Jsou rozdíly v chování u žáků navštěvujících městskou a malotřídní školu?

H₂: Předpokládám, že neexistují rozdíly v projevech chování mezi žáky v závislosti na prostředí, kde se nachází jejich škola.

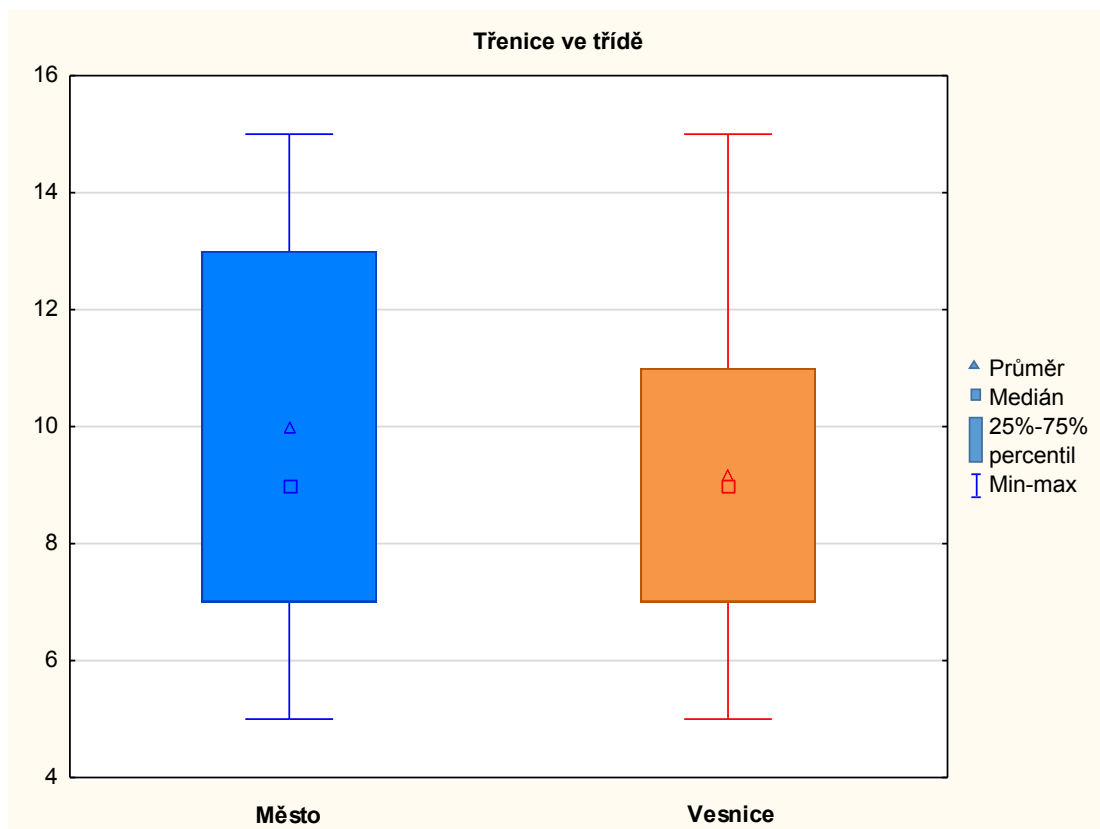
Další oblastí, kterou jsme v dotazníku zjišťovali, byly třenice mezi žáky. Na tu jsme získali odpovědi pomocí otázek 2, 7, 12, 17 a 22.

Mezi třenice ve třídě patří různé konflikty mezi žáky od napětí, přes spory a rvačky, až po šikanu. Průměrná hodnota třenic ve třídě vyšla vyšší u městských žáků (10,0 vs. 9,2), avšak medián je u obou souborů stejný (9 bodů). Zhruba stejný počet žáků (15,6 %) z městských škol udává nejnižší možnou hodnotu (tedy, že ke konfliktům nedochází), jako počet žáků (17,6 %) z městských škol udávajících hodnotu nejvyšší možnou (tedy, že konflikty jsou velmi časté). Tento rozdíl mohl být zapříčiněn například rozdílným klimatem v jednotlivých školách. Porovnání klimatu na jednotlivých městských školách nebylo cílem této diplomové práce. Pětina (20,4 %) žáků z vesnických škol vyhodnotila třenice ve třídě jako málo časté.

Třenice působí na klima třídy velice negativně. Zde bychom mohli nalézt možné vysvětlení se spokojeností žáků ve škole. Pokud ve třídách panují časté rvačky a hádky, děti se ve třídě necítí spokojené a proto i celkově hodnotí školu negativně.

Třenice ve třídě		
	Město	Vesnice
N	358	274
Průměr	10,0	9,2
Směrodatná odchylka	3,4	3,2
Medián	9,0	9,0
Minimum-maximum	5-15	5-15

Tabulka 5: Třenice ve třídě



Graf 3: Třenice ve třídě

Otázka 3: Existují rozdíly v soutěživosti mezi žáky navštěvujícími městskou a malotřídní školu?

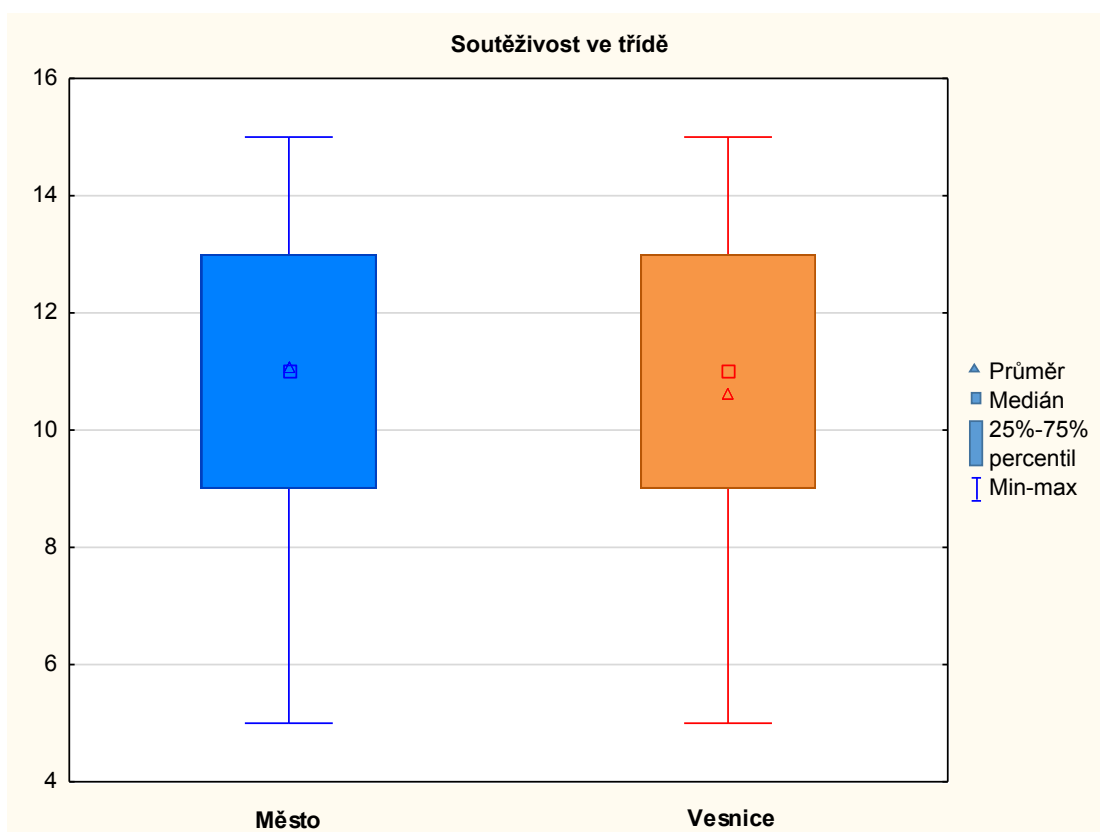
H₃: Předpokládám, že neexistují rozdíly v soutěživosti mezi žáky v závislosti na tom, jakou navštěvují školu.

Naší třetí oblastí sledování byla **soutěživost** mezi žáky základních škol na vesnici a ve městě. Ke sledování nám byly nápomocné otázky v dotazníku pod číslem 3, 8, 13, 18 a 23.

Podle výsledků, které můžeme nalézt v tabulce (Tabulka 6), se nejedná o nijak závratnou formu soutěživosti mezi žáky. Pásmo běžných hodnot pro soutěživost se pohybuje v rozmezí 9,7 – 14,8. Průměr dětí na venkově udává číslo 10,6 a ve městě 11,1. Můžeme tedy říci, že mezi dětmi probíhá mírná soutěživost, která je pro člověka přirozená. Soutěživost patří k motivačním faktorům. Děti se mezi sebou srovnávají navzájem a tím si budují své sebevědomí.

Soutěživost ve třídě		
	Město	Vesnice
N	358	274
Průměr	11,1	10,6
Směrodatná odchylka	3,1	3,1
Medián	11,0	11,0
Minimum-maximum	5-15	5-15

Tabulka 6: Soutěživost ve třídě



Graf 4: Soutěživost ve třídě

Otázka 4: Jak hodnotí obtížnost školy žáci navštěvující městskou a malotřídní školu?

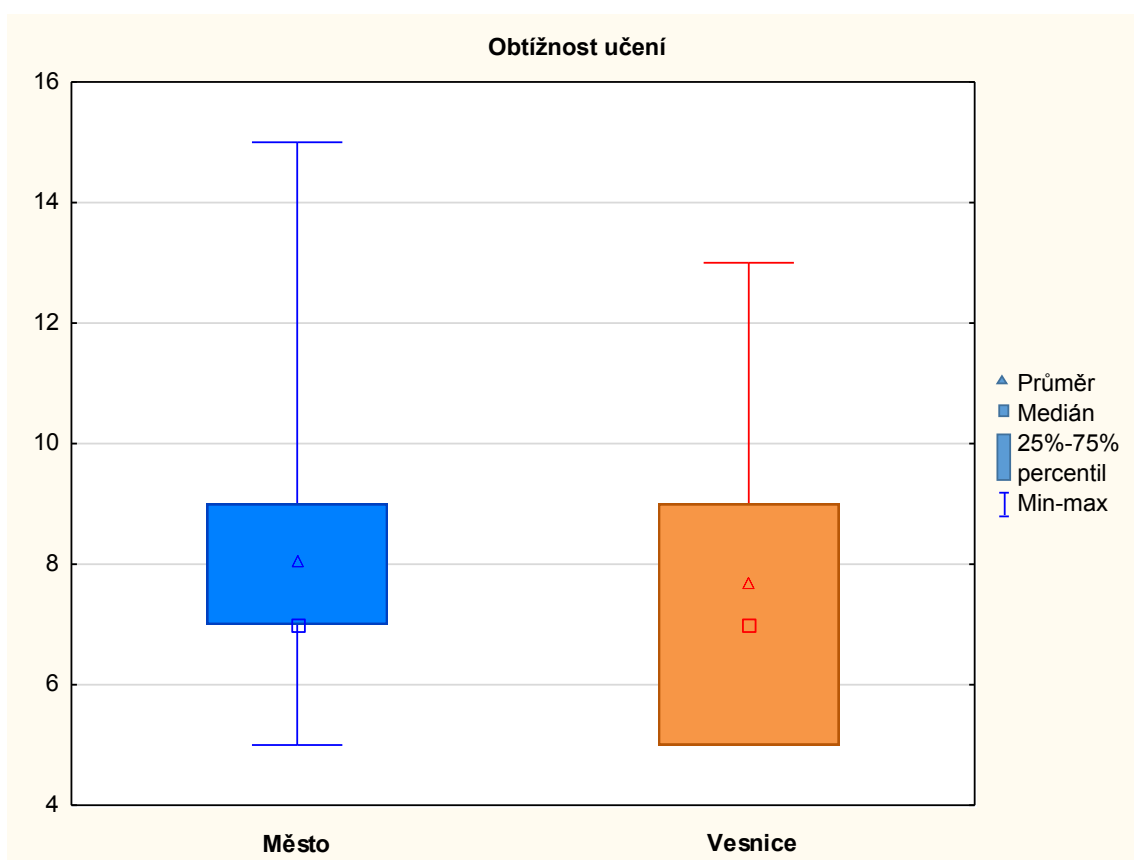
H4: Předpokládám, že neexistují rozdíly v názorech na obtížnost školy.

Poznatky, jak žáci prožívají nároky školy a jak jim přijde učení namáhavé, obtížné či nezajímavé, lze hodnotit pomocí proměnné nazvané **obtížnost** učiva, která byla předposlední sledovanou oblastí. Jak žáci hodnotí náročnost školy, nakolik jim přijde učení namáhavé a těžké nám pomohly odhalit otázky 4, 9, 14, 19 a 24.

I u oblasti obtížnosti platí, že čím je hodnota v běžném pásmu nižší, tím lépe. Čím je tedy hodnota vyšší, tím více žáci vnímají učení jako náročné. Žákům, plnicí si povinnou školní docházku ve městě přijde škola stejně obtížná jak žákům navštěvující malotřídní školu. Jak nám ukazuje tabulka (Tabulka 7), průměr se pohyboval spíše u nižší hranice v běžném pásmu, tudíž můžeme konstatovat, že žákům nepřijde škola příliš obtížná. Třetina dětí (31,8 %) z vesnice a čtvrtina dětí (24,0 %) z města uvedla nejnižší možnou hodnotu (5 bodů). Za pozornost jistě stojí poznatek, že žádný žák z vesnice neoznačil učení jako nejobtížnější (počet bodů 15).

Obtížnost učení		
	Město	Vesnice
N	358	274
Průměr	8,1	7,7
Směrodatná odchylka	2,5	2,4
Medián	7,0	7,0
Minimum-maximum	5-15	5-13

Tabulka 7: Obtížnost učení



Graf 5: Obtížnost učení

Otázka 5: Je míra soudržnosti mezi žáky závislá na prostředí malotřídní a městské školy?

H₅: Předpokládám, že neexistují rozdíly v soudržnosti mezi žáky v závislosti na prostředí, kde se nachází jejich škola.

Poslední oblastí, která se hodnotila, patří **soudržnost** mezi žáky. Zde nám napomohly otázky 5, 10, 15, 20 a 25.

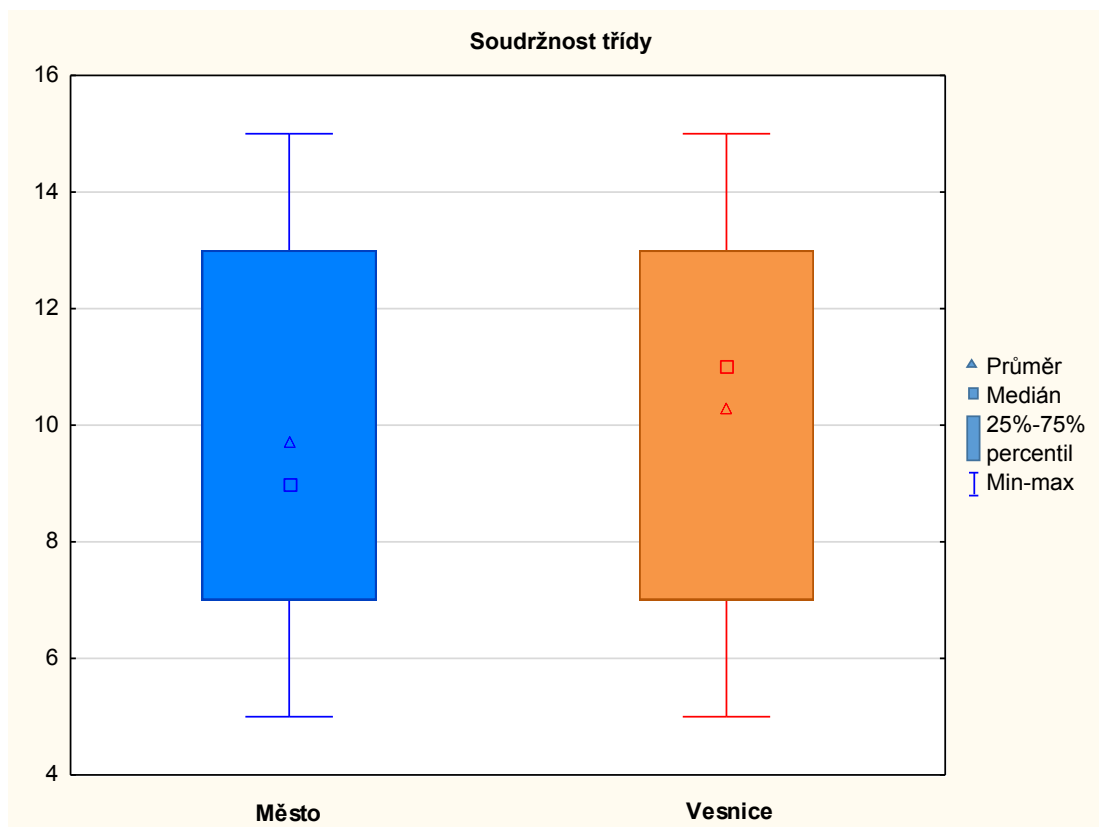
Vyšší hodnota odhaluje přátelské vztahy mezi dětmi a vyšší míru pospolitosti. Naopak nižší hodnoty poukazují na nepřátelské vztahy mezi dětmi či nízkou soudržnost třídy. Průběrná hodnota soudržnosti třídy je 10,3 u dětí z vesnice a 9,7 u dětí z města.

Větší soudržnost se ukazuje u dětí na malotřídních školách. Průměrné hodnoty se pohybují na rozmezí mezi dobrou a špatnou hranicí. Čím vyšší soudržnost ve třídě bude, tím se zvýší pozitivní klima mezi žáky. Bylo by tedy dobré soudržnost mezi žáky podporovat.

Důvodem, proč žáci na malotřídních školách mají mezi sebou blíže, může být i fakt, že tráví spolu více času, tráví společně čas i mimo školní vyučování. Rodiny na vesnici se znají blížeji než lidé ve městě, podnikají mezi sebou více návštěv a společných akcí, typických pro vesnici.

Soudržnost třídy		
	Město	Vesnice
N	358	274
Průměr	9,7	10,3
Směrodatná odchylka	3,1	3,0
Medián	9,0	11,0
Minimum-maximum	5-15	5-15

Tabulka 8: Soudržnost třídy



Graf 6: Soudržnost třídy

Lašek (2001, s. 54) na základně svého celorepublikového šetření MCI uvedl pásmo běžných hodnot pro jednotlivé sledované proměnné (Tabulka 3). Ve třídě může být dítě, které je mezi kamarády nespokojené, učení shledává jako velmi lehké nebo konflikty ve třídě vnímá jako velmi problémové. Tyto děti odpoví na otázky takovým způsobem, že dostanou minimální, respektive maximální možnou hodnotu. Vždy se mohou u výzkumu objevit okrajové (minimální a maximální) hodnoty, ale většina hodnot by měla být v pásmu normálních hodnot. Všechny průměrné hodnoty zkoumaných oblastí odpovídají níže uvedenému pásmu normálních hodnot. V tomto ohledu není nalezena žádná neočekávaná hodnota v souvislosti s městským nebo vesnickým prostředím. Zhruba polovina žáků v obou sledovaných souborech (54,5 % pro město a 48,2 % pro vesnici) uvedla míru spokojenosti a pohody ve třídě v pásmu normálních hodnot. Dvě třetiny hodnot v obou souborech (66,8 % pro město a 69,3 % pro vesnici) pro třenic ve třídě spadly do pásma normálních hodnot, což je způsobeno širokým rozpětím pásma normálních hodnot. Obdobná situace je i v souvislosti s obtížností učení, také tam jde téměř o dvě třetiny hodnot (68,7 % pro město a 62,8 % pro vesnici). Konkurenční vztahy

ve třídě vnímá většina dětí mezi 9 až 13 body, což z pásma normálních hodnot nevybočuje. Stejně tak i míra pospolitosti je v normě. Oproti celorepublikovému šetření nejsou patrné žádné odchylky od klimatu ve městě či na vesnici.

Pro lepší orientaci uvádíme ještě jednu shrnující tabulku, ve které jsou znázorněna pásma běžných hodnot a průměrné hodnoty.

Můžeme tedy vidět, že všechny průměrné hodnoty zkoumaných oblastí odpovídají pásmu normálních hodnot.

Pásma normálních hodnot			
	Město	Vesnice	Pásma normálních hodnot
Průměr spokojenosti	11,5	12,2	10,0 – 14,4
Průměr třenic	10,0	9,2	6,9 – 13,1
Průměr soutěživosti	11,1	10,6	9,7 – 14,8
Průměr obtížnosti	8,1	7,7	6,2 – 11,1
Průměr soudržnosti	9,7	10,3	6,4 – 12,9

Tabulka 9: Pásma normálních hodnot

5.1 Statistické testování hypotéz

Pro testování hypotéz pomocí parametrického testu je potřeba ověřit splnění několika předpokladů. Abychom mohli rozhodnout o zamítnutí či nezamítnutí hypotéz, je třeba použít vhodný statistický test. Budeme porovnávat dva soubory (respondenty navštěvující městskou školu a respondenty plnící povinnou školní docházku na vesnici) a pro správný výběr statistického testu nejprve musíme rozhodnout, zda jsou soubory navzájem nezávislé nebo se jedná o párová data. Protože srovnáme žáky z města a z vesnice, jedná se o nezávislé výběry, protože žádný žák nenavštěvuje obě školy zároveň. Data jsou tedy nepárová

a pochází z nezávislých výběrů. Rozdílný počet respondentů v souborech není problém a nemá vliv na získané výsledky.

Dalším předpokladem pro použití parametrického testu je ověření normality dat. Jak již bylo uvedeno v metodice, byl vzhledem k velkému počtu respondentů použit pouze N-P plot, neboť při dostatečně velkém výběrovém souboru drobné odchylky od normality nevádí. N-P plot nám udává, že v případě, kdy soubor ukazuje normální rozložení, se modré body v grafu přibližují přímce, respektive v ideálním případě leží přímo na ní.

Značné odchylky bodů od přímky poukazují na soubor, který nevykazuje normalitu (Louda, 2004). Normální pravděpodobnostní graf zobrazuje odchylky hodnot od pravděpodobnostní přímky.

Výsledky můžeme najít v grafech uvedených v příloze IV.

Z uvedených grafů můžeme vidět, že data leží v blízkosti přímky a nejsou patrné výraznější odchylky nebo trend, který by naznačoval jiné rozdělení dat než normální. Vzhledem k počtu respondentů a zejména výsledkům jednotlivých N-P plotů lze data v jednotlivých skupinách považovat za normálně rozdělené.

Dalším krokem pro použití parametrického testu je ověření homogenity rozptylů. Potřebujeme, aby rozptyly obou souborů byly podobné a nebyl mezi nimi rozdíl. Výsledky testu o shodnost rozptylů mezi skupinami město a vesnice jsou uvedeny v následující tabulce. Dle uvedených p-hodnot můžeme homogenitu rozptylů považovat za splněnou.

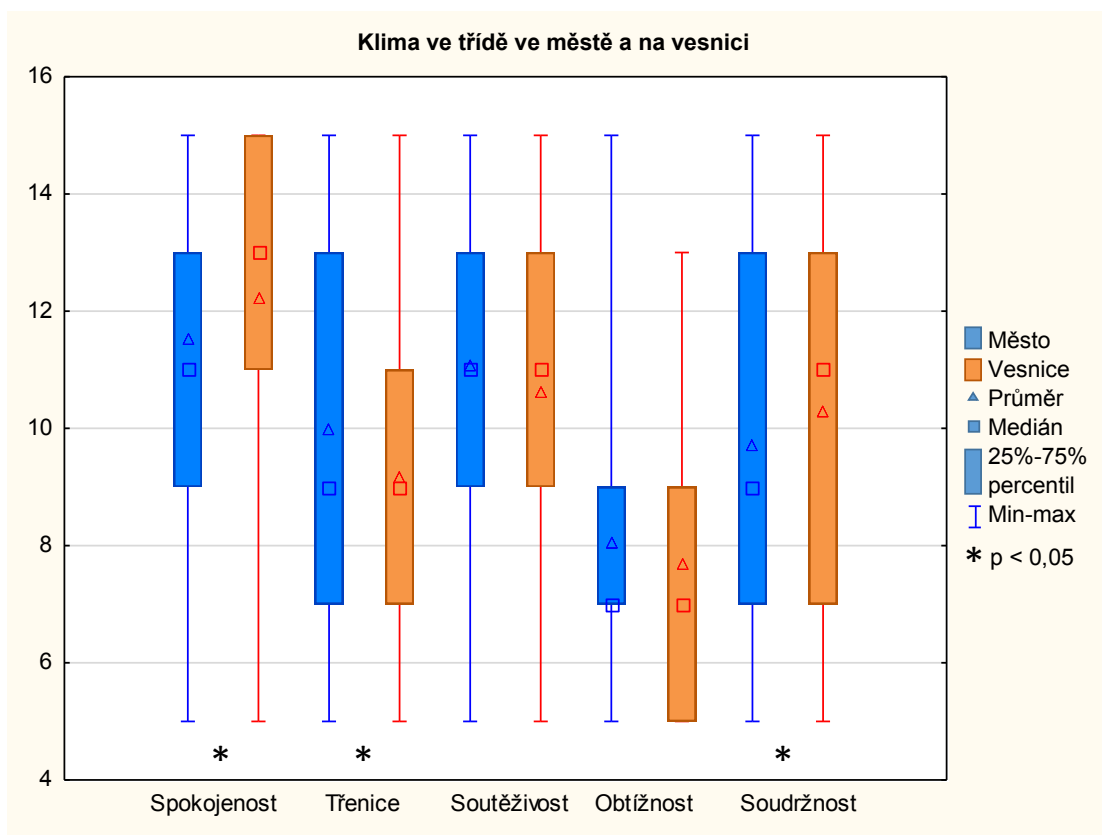
Test o shodnosti rozptylů				
	Směrodatná odchylka skupiny Město	Směrodatná odchylka skupiny Vesnice	F-poměr rozptyly	p-hodnota
Spokojenost	2,579	2,632	1,042	0,717
Třenice	3,409	3,208	1,129	0,289
Soutěživost	3,088	3,144	1,037	0,748
Obtížnost	2,470	2,398	1,061	0,607
Soudržnost	3,094	3,002	1,062	0,601

Tabulka 10: Test o shodnosti rozptylů

Ověřili jsme tedy nezávislost souborů, normalitu a homogenitu rozptylu. Při splnění těchto podmínek lze použít nepárový dvouvýběrový t-test.

T-test					
	Průměr skupiny Město	Průměr skupiny Vesnice	t-hodnota	stupně volnosti	p-hodnota
Spokojenost	11,531	12,212	-3,260	630	0,001
Třenice	9,978	9,179	2,994	630	0,003
Soutěživost	11,061	10,617	1,780	630	0,076
Obtížnost	8,059	7,679	1,940	630	0,053
Soudržnost	9,709	10,296	-2,390	630	0,017

Tabulka 11: T-test



Graf 7: Klima ve třídě ve městě a na vesnici

5.2 Shrnutí výsledků výzkumu

Cílem našeho výzkumného šetření bylo zjistit, jaké panuje sociální klima na prvním stupni základní školy. Snahou bylo zmapovat pět oblastí: spokojenost, náročnost školy, soudržnost, třenici a soutěživost mezi žáky a následně porovnat výsledky mezi školou ve městě a malotřídní školou na vesnici.

Abychom dosáhli získání požadovaných dat, využili jsme dotazníkové šetření. Výzkum probíhal za pomoci standardizovaného dotazníku MCI (My Class Inventory). Šetření proběhlo celkem na 11 školách ve městě Brně a v okrese Brno-venkov. Do výzkumu se zapojilo 6 malotřídních škol a 5 škol městských. Celkem bylo rozdáno 700 dotazníků a vrátilo se nám jich 632, všechny dotazníky byly použity díky bodovému hodnocení, které dovoluje přijmout i dotazník s vynechanou položkou či označením dvou možností místo jedné. Všechny výsledky byly znázorněny do grafů anebo zpracovány za pomoci tabulek.

Žáci nám poskytli prostřednictvím dotazníků své názory na prostředí školy a své kamarády. Ve výzkumu jsme pracovali s odpověďmi od 358 žáků městské školy a 274 žáků malotřídní školy.

Zajímalo nás celkem pět oblastí. První oblastí byla spokojenost žáků ve třídě, jaké mají vztahy se svými spolužáky, zda ve třídě panuje pohoda a žáci pocítují míru uspokojení. Další sledovanou oblastí, byla třenice ve třídě. Touto oblastí jsme zjišťovali míru četnosti napětí a sporů, rvačky a nevhodné chování mezi spolužáky. Soutěživost byla třetí oblastí našeho zjišťování. Cílem bylo zjistit konkurenční vztahy mezi spolužáky, jejich míru potřeby vyniknout či jak prožívají školní neúspěch. Obtížnost učení zjišťovala názor žáků na celou školu, jak hodnotí náročnost učení, zda jim přijde škola těžká a namáhavá. Pětici oblastí uzavírala oblast soudržnost třídy, tedy to, jaké mají žáci mezi sebou vztahy, přátelské anebo nepřátelské a pospolitost třídy.

Ze získaných dat jsme zjistili, že žáci na vesnici jsou spokojenější než žáci ve městě ($p=0,001$). Pozitivnější klima v oblasti spokojenosti ve třídě signalizuje vyšší počet bodů. Průměrná hodnota pro město, respektive pro vesnici je 11,5, respektive 12,2. Rozdíl mezi městem a vesnicí je ještě patrnější v hodnotě medián, 11 vs. 13 bodů. Dokonce 32,1 % žáků z vesnických škol uvedlo maximální míru spokojenosti a pohody ve třídě (15 bodů). Obdobně 31,8 % žáků z vesnických škol nevnímá učení jako namáhavé, obtížné či nezajímavé (to je minimální hodnota proměnné obtížnost učení = 5 bodů). Nicméně zde se rozdíl mezi městským a vesnickým prostředím nepodařilo prokázat ($p=0,053$).

Nelze říci, že by jeden typ školy byl obtížnější či lehčí než druhý z pohledu dětí. Medián byl v obou souborech shodný (7 bodů).

Pozitivní klima ve třídě se projevuje také nižším počtem bodů u proměnné třenicice ve třídě. Na základě odpovědí dětí lze říci, že na vesnických školách dochází k méně konfliktům mezi žáky než ve městě (průměr 9,2 vs. 10,0; $p = 0,003$). Medián sice vychází v obou souborech stejně (9 bodů), ale rozložení hodnot v souborech stejné není. O tom svědčí např. 75% percentil, který je pro vesnici 11 bodů a pro město 13 bodů, tedy se třenicice častěji vyskytuje ve třídách ve městě.

Vyšší hodnota soudržnosti ve třídě znamená lepší klima. Byla nalezena statisticky významně vyšší míra soudržnosti u vesnických žáků než u žáků z města (10,3 vs. 9,7; $p = 0,017$). Rozdíl mezi průměry není velký a na základě horního a dolního kvartilu (7-13 bodů) se může zdát, že neexistují rozdíly v soudržnosti mezi žáky v závislosti na prostředí, kde se nachází jejich škola, ale při porovnání mediánů je již rozdíl vidět (11 bodů pro vesnici vs. 9 bodů pro město).

Nejmenší rozdíly mezi městem a vesnicí se ukázaly v soutěživosti ve třídě ($p = 0,076$). Nebyl nalezen statisticky významný rozdíl mezi dětmi navštěvujícími městskou či vesnickou školu. Konkurenční vztahy děti hodnotí shodně, jak ve městě, tak na vesnici.

Na začátku empirické části jsme zvolili následujících pět hypotéz, na které se nám v průběhu podařilo najít odpověď.

H₁: Předpokládám, že neexistují rozdíly v oblasti spokojenosti ve třídě v závislosti na prostředí, kde se nachází jejich škola.

H₂: Předpokládám, že neexistují rozdíly v projevech chování mezi žáky v závislosti na prostředí, kde se nachází jejich škola.

H₃: Předpokládám, že neexistují rozdíly v soutěživosti mezi žáky v závislosti na tom, jakou navštěvují školu.

H₄: Předpokládám, že neexistují rozdíly v názorech na obtížnost školy.

H₅: Předpokládám, že neexistují rozdíly v soudržnosti mezi žáky v závislosti na prostředí, kde se nachází jejich škola.

Hypotézy H₁, H₂ a H₅ jsme zamítli na 5% hladině významnosti.

Mezi školami lze najít rozdíly v oblasti spokojenosti ve třídě v závislosti na prostředí, kde se nachází jejich škola. Konkrétně se podařilo prokázat, že děti navštěvující vesnickou školu jsou ve třídě spokojenější než děti navštěvující městskou školu.

Na vesnických školách dochází k méně třenicím mezi žáky než ve městě a byly tedy nalezeny rozdíly v chování žáků navštěvujících městskou a malotřídní školu.

Existují rozdíly v soudržnosti mezi žáky v závislosti na prostředí, kde se nachází jejich škola. Děti z vesnických škol jsou soudržnější než jejich vrstevníci z městských škol.

Co se týče oblastí spokojenosti ve třídě, třenice mezi žáky a soudržnost ve třídě, je klima třídy příznivější ve vesnických školách.

Malotřídní školy mají zajisté větší výhodu při budování pozitivního klimatu. Tím, že ve třídě mají pedagogové menší počet dětí, které se znají i mimo školu, mohou spolu trávit volný čas. S tím se pojí i větší míra soudržnosti, kterou žáci pociťují mezi sebou. Problémové chování v menším počtu žáků má také menší šanci, nežli na velkých typech škol. Městské školy mají mnohem těžší pozici v budování pozitivního klimatu. Žáci často dojíždí nejen z různých částí města, ale i z odlehlých vesnic. Tím se omezí styk dětí pouze na školní prostředí.

5.3 Doporučení pro praxi

Současné školství má dva pohledy na fungování škol. Prvním pohledem je hledisko pedagogické. Důraz klade na harmonický rozvoj osobnosti, individuální přístup k žákům, vkládání multikulturních, environmentálních a sociálních výchov do vyučování. Druhý pohled se týká ekonomického hlediska. Školy jsou nuceny chovat se ekonomicky, musí slučovat třídy, aby byly co nejekonomičtěji naplněny (Pelajová, 2005).

Při zkoumání sociálního klimatu je nutné zamyslet se i nad tím, že souvisí s více faktory. Má na něj vliv i výchovný styl rodičů, výchovné a vzdělávací metody pedagoga, prostředí školy a další faktory. V současné době můžeme informace o sociálním klimatu najít na internetu či v publikacích. Jsou publikovány i různé výzkumy týkající se klimatu školy. Pro pedagogy jsou připravovány také kurzy, semináře, workshopy, jejichž cílem bývá podpora osobnostního rozvoje učitele, osvojení si základních terminologických pojmů, seznámení se s přístupy ke zjišťování klimatu, dotazníky vhodné ke zjištění a jejich vyhodnocení. Kurzy a semináře mají různé zaměření a náplň programu dle toho pro koho jsou připraveny. Většina kurzů bývá realizována ve velkých městech a nabídka nebývá příliš častá. Bylo by dobré zvážit, zda nerozšířit kurzy do menších měst a s větší pestrostí nabídky, aby se mohli zapojovat i učitelé z menších měst a vesnic. Bohužel na druhou stranu musím konstatovat, že učitelé nemají příliš zájem o některé typy kurzů a seminářů. Dojíždění a vyhledávání kurzů jsou obrovskou překážkou, která je odradí ještě více.

Kromě dalšího vzdělávání pedagogů, by bylo dobré, aby se pedagogové zaměřili na tvorbu preventivních programů, jejichž cílem by kromě jiného byla práce na pozitivním ovlivňování školního klimatu a s tím spojené předcházení rizikového chování. Vhodným poradcem v této oblasti je sociální pedagog. Který by s každým třídním učitelem vypracoval vhodný program na konkrétní třídu. Pokud by každý učitel měl vytvořený preventivní program na svoji třídu a pracoval by s ním dlouhodobě, zajisté by se potvrdilo, že má program na žáky pozitivní vliv. Preventivní program můžeme realizovat i jako adaptační kurz, který se převážně zařazuje na začátku školní docházky jako seznamovací pobyt. V průběhu školní docházky by bylo dobré zařazovat ho preventivně s cílem podporování třídního kolektivu a jeho soudržnosti. Druhou možností jak může učitel lépe poznat svoji třídu a výchovně na ni působit jsou třídnické hodiny. V případě, že by každá třída měla ve svém rozvrhu zařazenou jednou týdně třídnickou hodinu, učitel by s žáky mohl pracovat v rámci svého zvoleného preventivního programu systematicky a po celý rok. Tím by byla

šance minimalizovat rizikové chování. Učitel by díky vhodným metodám znal svoji třídu lépe a předešel by tak negativnímu klimatu.

Velice mě překvapilo, že mě učitelé nepožádali o výsledky výzkumu a ani nikdo neřekl, že by si dotazníky spočítal, vyhodnotil. Učitelé měli dotazníky v rukou, každý pro svou konkrétní třídu, měli tedy velkou možnost zjistit, jak jsou u nich žáci spokojeni, co si myslí o škole a svých vztazích mezi spolužáky. Dle mého názoru mají pedagogové i strach ze zpětné vazby své třídy či práce navíc, kterou by museli provést při zjištění negativních výsledků. Jak bude vypadat prostředí třídy, chování žáků vždy záleží na zkušenostech daného pedagoga, jeho ochotě věnovat se dětem, pracovat s nimi a navozovat pozitivní vztahy ve třídě a tím vytvářet celkově pozitivní klima.

Bylo by velice zajímavé provést opakovaně několik let po sobě výzkum na stejných školách a výsledky porovnat, zaměřit se i na jiné metody než dotazníkové šetření a zapojit i pedagogy do výzkumného šetření.

ZÁVĚR

V teoretické části bylo cílem zabývat se prohloubením znalostí o školním klimatu, faktory, které jej ovlivňují, metody a postupy možné ke zkoumání. Dále jsme se zabývali tvůrci školního klimatu. Řadíme sem učitele, žáka a rodiče. Blíže byla definována městská a malotřídní škola. Poslední oblastí, která byla důležitá před samotným výzkumným šetřením, byly vývojové zvláštnosti dítěte mladšího školního věku. Kromě nich jsme se věnovali i školní zralosti a školní připravenosti, která má vliv na dítě a jeho pojetí povinné školní docházky.

Stěžejním cílem práce bylo zjišťovat klima na malotřídních školách na vesnici a plně organizovaných školách ve městě, kdy výsledky byly pomocí grafů znázorněny a vyhodnoceny.

Bohužel se často setkáváme s názory, že malotřídní školy nemohou poskytnou svým žákům kvalitní vzdělání jako škola ve městě. V diplomové práci jsme se nevěnovali srovnání kvalit výuky na obou typech škol, ale na srovnání spokojenosti, soudržnosti, soutěživosti, třenice a obtížnosti škol, proto nemůžeme hodnotit po stránce kvality, ale pouze dle vztahu žáků ke škole. Malotřídní školy dopadly ve srovnání s plně organizovanými školami o něco lépe. Berme však ohled na to, že každý typ školy nám nabízí něco jiného, každý žák je jedinečný, proto každému vyhovuje něco jiného. Některý rodič pro své dítě zvolí raději městskou školu s vědomím, že na ní probíhá sto procentně kvalitní výuka na úkor spokojenosti dítě a toho, že musí každý den dojíždět několik kilometrů a není v kontaktu se svými vrstevníky. Jiný rodič raději zvolí, dle některých, méně kvalitní úroveň vzdělání, ale jeho dítě může trávit čas se svými kamarády a spolužáky nejen ve škole, ale i ve svém volném času, protože ušetří čas dojíždění.

K přesnějším výsledkům zkoumání by bylo zapotřebí provést další podrobnější výzkumy. Jako například porovnat klima na každé škole zvlášť a doplnit dotazníkové šetření ještě dalšími výzkumnými metodami. Kromě pohledu žáků, by bylo dobré dát dotazníky i pro vyučující. Nesmíme zapomenout, že klima je proměnlivé a proto výsledky, které jsme získali tento školní rok, nemusí platit i v těch následujících. Bylo by dobré, provést několikaleté opakování dotazníkového šetření abychom získali větší množství dat ke srovnání a využít i jiné metody sběru dat než jen dotazník.

Přesto věřím, že má práce bude nápomocná těm rodičům, kteří se rozhodují, kam zapíše své dítě k plnění povinné školní docházky, zda na malotřídní školu či plně organizovanou.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Školní zralost: co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, 2010. Moderní metodika pro rodiče a učitele. Předškoláci. ISBN 978-80-251-2569-4.
- BLEICHER, Michael. *Teamentwicklung in einer Schulklasse*. Pädagogik, 2006, roč. 58, č. 7 – 8, s. 72 – 75.
- BLAŠTIKOVÁ, Lucie. *Klima školy a jeho ovlivnění školním metodikem prevence a sociálním pedagogem v základní škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. Monografie. ISBN 978-80-244-4894-7.
- ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.
- ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2742-4.
- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X. Dostupné také z: <http://kramerus.mzk.cz/search/handle/uuid:13a6bf60-f77b-11e3-812a-005056827e52>.
- DYTRTOVÁ, Radmila a Marie KRHUTOVÁ. *Učitel: příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2863-6.
- EMMEROVÁ, Kateřina. *Malotřídky v současném prostředí českého venkova*. Studia paedagogica, [S.l.], v. 47, n. 3-4, p. 81–96, bře. 2013. ISSN 1803 7437.
- FILOVÁ, Hana. *Vedení výchovy ve třídě, práce třídního učitele*. In HORKÁ, Hana, et al. *Studie ze školní pedagogiky*. 1. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2009. s. 178. ISBN 978-80-210-4859-1.
- FIALOVÁ, Ivana a Danuše MATÝSKOVÁ. *Klima na školách*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2007, 44 s. ISBN 9788073684204.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výskumu*. 4., rozš. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo UK, 2008. ISBN 978-80-223-2391-8.
- GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3472-9.
- GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. Edukace. ISBN 978-80-7409-010-3.
- HADJ-MOUSSOVÁ, Zuzana. *Sociální psychologie*. Praha: Univerzita Karlova v Praze - Pedagogická fakulta, 2003. Texty pro distanční studium. ISBN 80-7290-118-4.

- HEJLOVA, Helena, Vnímání prostoru školní třídy žáky. In: JANDOVÁ, Renata. *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi pedagogického výzkumu: recenzovaný sborník*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2007. ISBN 978-80-7394-061-4.
- HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. Praha: Karolinum, 2003. 125 s. ISBN 80-2460-436-1.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.
- JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-535-0.
- JANOŠOVÁ, Pavlína, Lenka KOLLEROVÁ, Kateřina ZÁBRODSKÁ, Jiří KRESSA a Mária DĚDOVÁ. *Psychologie školní šikany*. Praha: Grada, 2016. Psyché. ISBN 978-80-247-2992-3.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?*. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4750-7.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.
- KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.
- KURIC, J. *Ontogenetická psychologie*. Brno: CERM, 2001. 179 s. ISBN 80-214-1844-3.
- LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.
- LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-088-4.
- LISÁ, Lidka a Marie KŇOURKOVÁ. *Vývoj dítěte a jeho úskalí*. vyd. 1. Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství, 1986
- LOUDA, Zdeněk. *Řešené příklady v systému STATISTICA*. Praha: Česká zemědělská univerzita v Praze, Provozně ekonomická fakulta, 2004. ISBN 978-80-213-1239-5.
- MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. *Klima školní třídy: Dotazník pro žáky*. 2012 In: Národní ústav odborného vzdělávání [online]. [cit. 2017-01-05]. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/15_klima_skolni_tridy.pdf
- MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- MERTIN, Václav a Ilona GILLERNOVÁ (eds.). *Psychologie pro učitelky mateřské školy*.

- 2., rozš. a přeprac. vyd. Praha, 2010, 247 s. ISBN 978-80-7367-627-8.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada, 2005. Pedagogika. ISBN 80-247-0738-1.
- NELEŠOVSKÁ, Alena a Hana SPÁČILOVÁ. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. Učebnice. ISBN 80-244-1236-5.
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-579-2.
- STŘELEČEK, Stanislav. *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. 2. vyd. Brno: Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty MU, 2004. ISBN 80-86633-21-7.
- ŠMELOVÁ, Eva, Alena PETROVÁ a Eva SOURALOVÁ. *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012, 312 s. Monografie. ISBN 978-80-244-3345-5.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. vyd. 1. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
- MAŇÁK, Josef a Tomáš JANÍK. *Orientace české základní školy: sborník z pracovního semináře konaného dne 20. října 2005 na Pedagogické fakultě MU v Brně*. Brno: Masarykova univerzita v Brně pro Centrum pedagogického výzkumu PdF MU, 2005. Sborník prací Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně. ISBN 80-210-3870-5.
- MAŇÁK, Josef a Vlastimil ŠVEC. *Výukové metody*. Brno: Paido, 2003, 219 s. ISBN 80-7315-039-5.
- MAREŠ, Petr, Ladislav RABUŠIC a Petr SOUKUP. *Analýza sociálněvědních dat (nejen) v SPSS*. Brno: Masarykova univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-6362-4.
- TRNKOVÁ, Kateřina a Dana KNOTOVÁ a Lucie CHALOUPKOVÁ. *Málotřídní školy v České republice: malotřídky*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-204-8.
- URBÁNEK, Petr. Jak poznat a pochopit klima své třídy? In: STARÝ, Karel. A kol. *Pedagogika ve škole*. Praha: Portál 2008. ISBN 978-80-7367-511-0.
- VÁGNEROVÁ, Marie a Jarmila KLÉGRVÁ. *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum, 2008. ISBN 978-80-246-1538-7.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- VAŠUTOVÁ, Maria. *Pedagogické a psychologické problémy dětství a dospívání*. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2005. ISBN 80-7042-691-8.

VOMÁČKA, Jiří. *Malotřídní školy: nástin pedagogické problematiky*. Liberec: Technická univerzita, 1995. ISBN 80-7083-170-7.

VYKOPALOVÁ, Hana. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování: Pro stud. učitelství pro 1. a 2. stupeň ZŠ doplňující studium, DS [dálkové studium] 1. stupeň ZŠ*.

Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1992. ISBN 8070671610.

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-482005-sb-1>

Zákon č. 561/2004 sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Dostupný z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

SEZNAM POUŽITÝCH GRAFŮ

Graf 1: Pohlaví respondentů.....	48
Graf 2: Spokojenost ve třídě.....	53
Graf 3: Třenice ve třídě.....	55
Graf 4: Soutěživost ve třídě.....	56
Graf 5: Obtížnost učení.....	57
Graf 6: Soudržnost třídy.....	59
Graf 7: Klima ve třídě ve městě a na vesnici	62

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1: Faktory určující klima třídy.....	26
Obrázek 2: Reálná struktura třídy.....	30
Obrázek 3: Ideální struktura třídy.....	30

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Druhy třídního klimatu.....	15
Tabulka 2: Pohlaví respondentů.....	48
Tabulka 3: Pásmo běžných hodnot.....	50
Tabulka 4: Spokojenost ve třídě.....	53
Tabulka 5: Třenice ve třídě.....	54
Tabulka 6: Soutěživost ve třídě.....	56
Tabulka 7: Obtížnost učení.....	57
Tabulka 8: Soudržnost třídy.....	58
Tabulka 9: Pásmo normálních hodnot.....	60
Tabulka 10: Test shodnosti rozptylů.....	61
Tabulka 11: T-test.....	62

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Instrukce k dotazníku

Příloha PII: Dotazník MCI

Příloha PIII: Dotazník MCI - vyplněný

Příloha PIV: Ověřování normality

PŘÍLOHA P I: INSTRUKCE K DOTAZNÍKU

Dobrý den,

prosím Vás o vyplnění krátkého dotazníku, nejedná se o žádnou zkoušku, neexistují tu dobré ani špatné otázky.

Pište každý sám za sebe, nerad'te se s kamarády. Důležitý je Váš názor, jak vidíte svoji třídu a kamarády.

Každou otázku si pečlivě přečtete. U otázek křížkujte do rámečku ANO/NE, podle toho, s čím souhlasíte či nesouhlasíte. Žádnou otázku nepřeskakujte.

Na začátku dotazníku prosím uveďte svoje pohlaví.

Děkuji za vyplnění.

Dagmar Prušová

PŘÍLOHA P III: DOTAZNÍK MCI - VYPLNĚNÝ

Pohlaví – Dívka chlapec

Dotazník NAŠE TŘÍDA (autor J. Lašek)

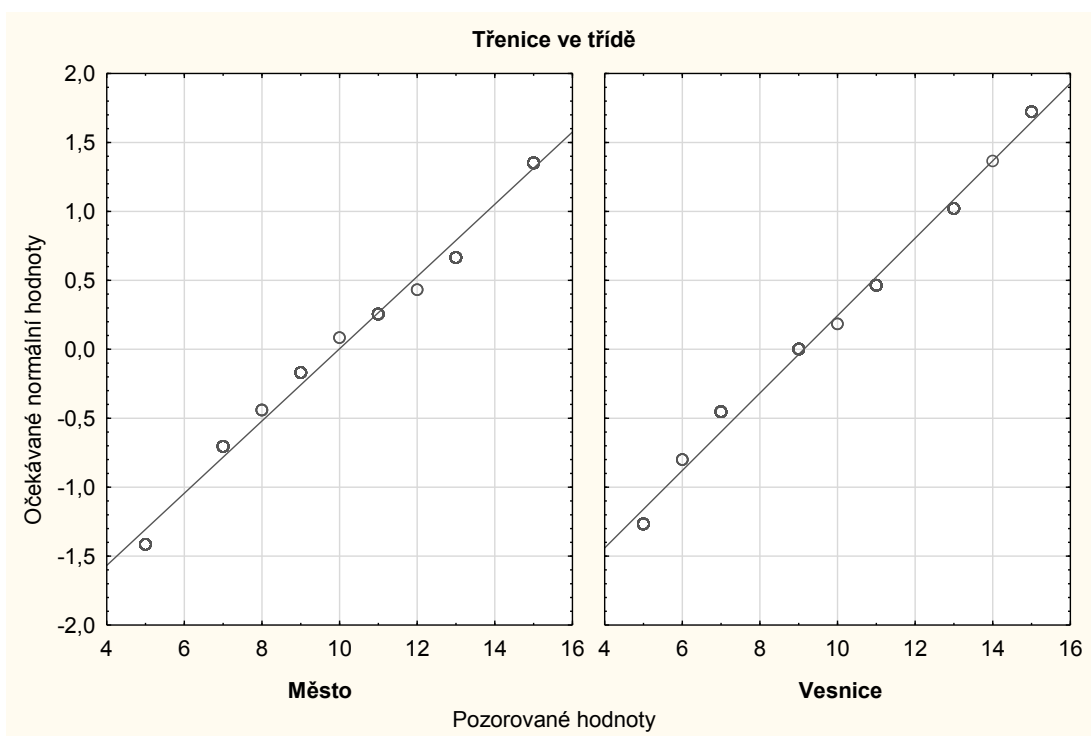
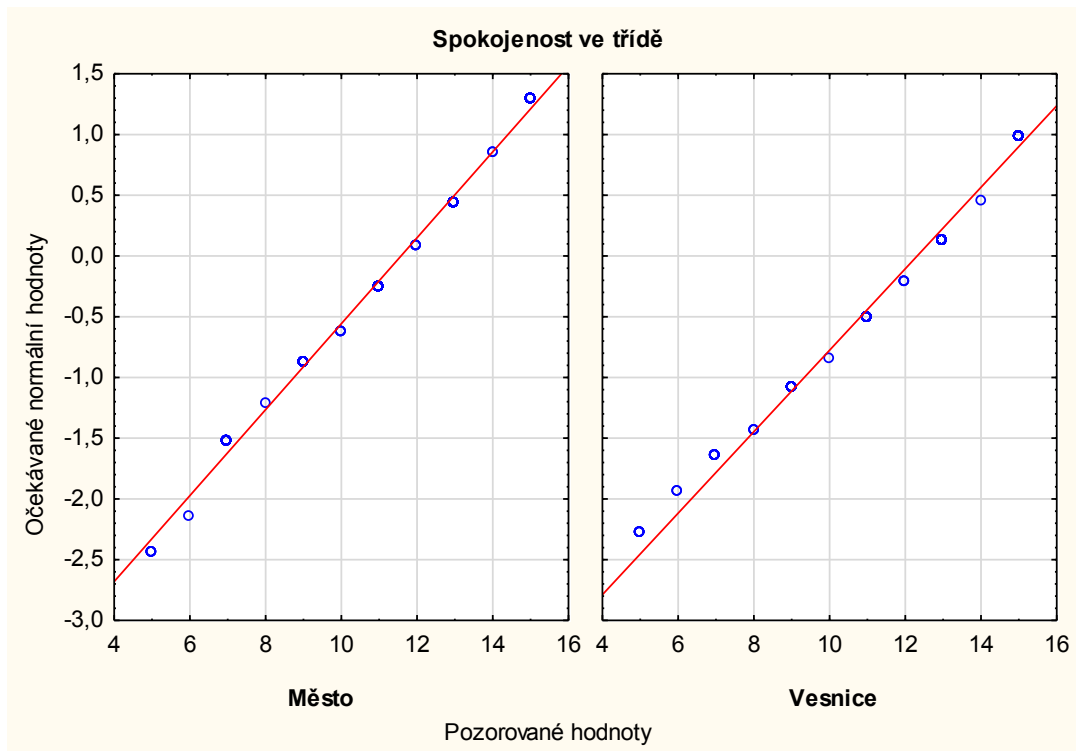
ANO - NE

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

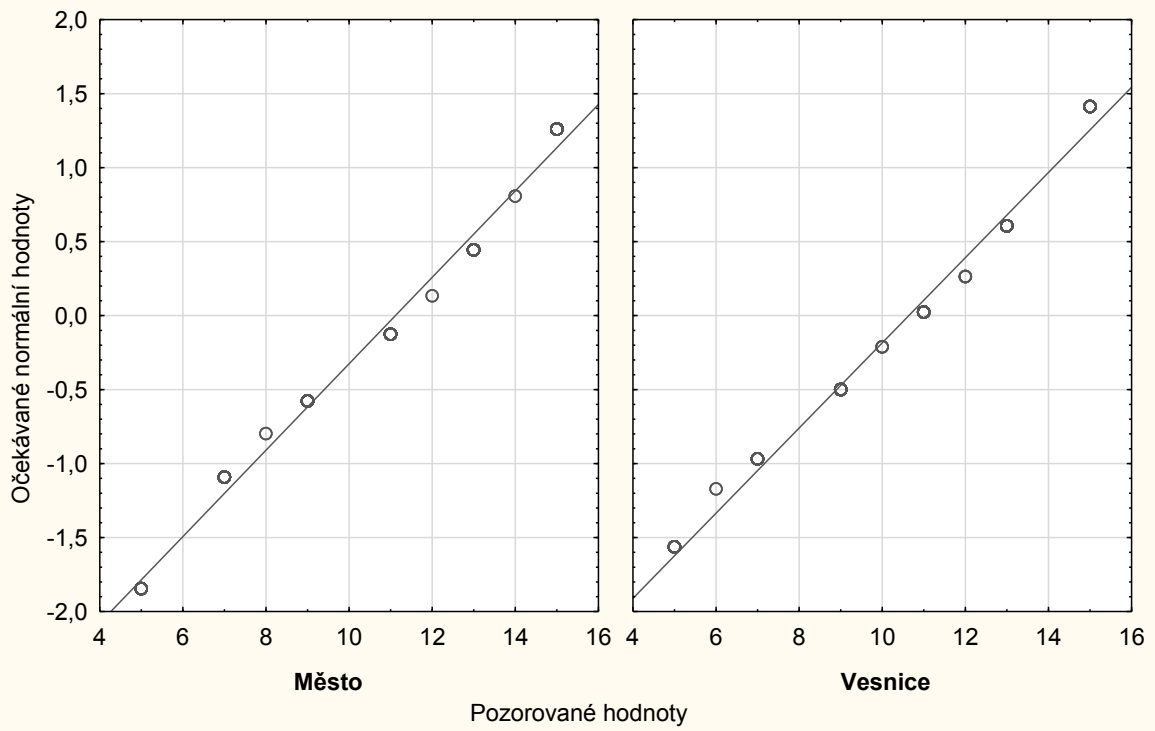
	✓	
✓		
	✓	
	✓	
	✓	
	✓	3
	✓	
	✓	
1	✓	
	✓	3
✓		
	✓	
	✓	
	✓	
	✓	3
	✓	
	✓	
	✓	
✓		
	✓	
	✓	
✓		
	✓	
	✓	

13
7
5
5
7

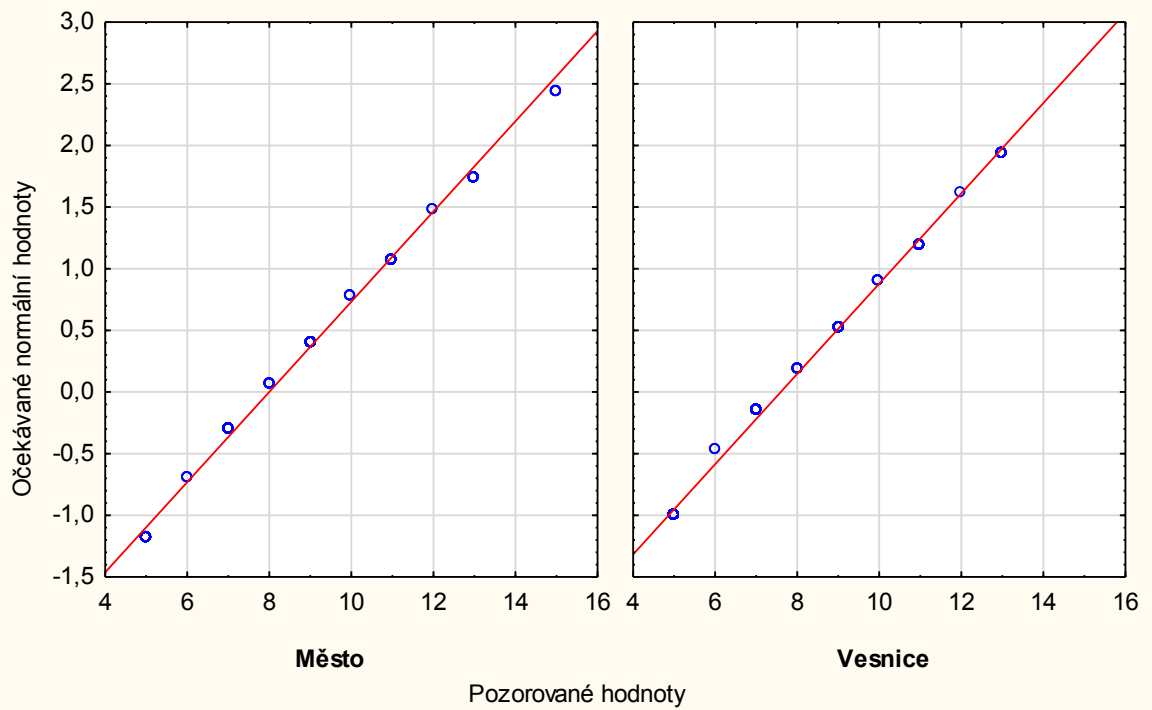
PŘÍLOHA P IV: OVĚŘOVÁNÍ NORMALITY



Soutěživost ve třídě



Obtížnost učení



Soudržnost třídy

