

Klima třídy městských základních škol

Tereza Caletková

Bakalářská práce
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2023/2024

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Tereza Caletková**
Osobní číslo: **H21462**
Studijní program: **B0111A190011 Sociální pedagogika**
Forma studia: **Prezenční**
Téma práce: **Klima třídy městských základních škol**

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti vrstevnických vztahů, klimatu třídy a školního prostředí.
Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.
Realizace kvantitativního výzkumu formou standardizovaného dotazníku.
Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

ČÁPEK, Robert, 2010. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada. ISBN 9788024727424.

GRECMANOVÁ, Helena, 2008. Klima školy. Olomouc: Hanex. ISBN 9788074090103.

CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.

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

PETLÁK, Erich, 2006. Klíma školy a klíma triedy. Bratislava: Iris. ISBN 8089018971.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Lucie Cejpek Blašítková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **15. ledna 2024**

Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2024**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan



doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 15. ledna 2024

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské 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 obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou 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. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ 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 § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 22. 4. 2024

.....

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 nevydělčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku 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 nahlížení 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 výpisy, 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 vzdělávacího 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 užít 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 přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce *Klima třídy městských základních škol* se zabývá problematikou klimatu ve třídě. Cílem práce je zjistit, jaké jsou rozdíly mezi aktuálním a preferovaným klimatem tříd na 2. stupni základní školy, kterou navštěvují žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí s příslušností k romské etnické skupině. V teoretické části práce jsou definovány klíčové pojmy související s klimatem ve třídě, jako je prostředí, klima, atmosféra, klima školy a školní třída. Dále je zmíněna role učitele, žáka a rodiny v procesu utváření klimatu a v poslední kapitole sociální vyloučení a znevýhodnění. V praktické části práce je provedena analýza klimatu ve vybraných městských základních školách prostřednictvím dotazníkového šetření mezi žáky standardizovaným dotazníkem CES. Pro náš výzkum jsme zvolili záměrný výběr respondentů, u kterého rozhoduje samotný úsudek výzkumníka. Zjištěná data jsme analyzovali a zobrazili pomocí grafů a tabulek a následně interpretovali.

Klíčová slova: klima třídy, klima školy, prostředí, romský žák, sociální vyloučení, sociální znevýhodnění, učitel, žák

ABSTRACT

The bachelor thesis *Classroom Climate of Urban Primary Schools* deals with the issue of classroom climate. The aim of the thesis is to find out what are the differences between the actual and the preferred classroom climate in the second level of the primary school attended by pupils from socially disadvantaged backgrounds belonging to the Roma ethnic group. In the theoretical part of the thesis, key concepts related to classroom climate are defined, such as environment, climate, school climate and school classroom. Furthermore, the role of the teacher, the pupil and the family in the process of climate formation is mentioned, and in the last chapter social exclusion and disadvantage are discussed. In the practical part of the thesis, an analysis of the climate in selected urban primary schools is carried out through a survey of pupils using a standardized CES questionnaire. For our research, we have chosen a deliberate selection of respondents, where the researcher's own judgment is the deciding factor. We analyzed and displayed the collected data using graphs and tables and then interpreted them.

Keywords: classroom climate, environment, pupil, Roma pupil, school climate, social disadvantage, social exclusion, teacher

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Lucii Cejpek Blaštkové, Ph.D., za odborné vedení bakalářské práce, pomoc, podporu a cenné rady, které mi při psaní poskytla.

Dále bych chtěla poděkovat ředitelům škol za umožnění realizace výzkumného šetření.

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 ZÁKLADNÍ POJMY	11
1.1 KLIMA ŠKOLY.....	11
1.2 KLÍČOVÉ POJMY KLIMATU TŘÍDY	12
1.3 ŠKOLNÍ TŘÍDA	15
2 KLIMA TŘÍDY	16
2.1 TYPOLOGIE KLIMATU TŘÍDY	19
2.2 SPOLUTVŮRNCI TŘÍDNÍHO KLIMATU	21
2.3 MĚŘENÍ KLIMATU TŘÍDY	26
3 SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ	29
3.1 SOCIÁLNÍ VYLOUČENÍ ROMSKÝCH ŽÁKŮ	31
II PRAKTICKÁ ČÁST	34
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	35
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY	35
4.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR	36
4.3 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ	37
5 ANALÝZA DAT	39
5.1 VÝSLEDKY VÝZKUMU ZÁKLADNÍ ŠKOLY V OLOMOUCKÉM KRAJI.....	40
5.2 VÝSLEDKY VÝZKUMU ZÁKLADNÍ ŠKOLY VE ZLÍNSKÉM KRAJI	44
6 INTERPRETACE DAT	48
ZÁVĚR	52
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	53
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	58
SEZNAM OBRÁZKŮ	59
SEZNAM TABULEK	60
SEZNAM GRAFŮ	61
SEZNAM PŘÍLOH	62

ÚVOD

Tato bakalářská práce se věnuje problematice klimatu ve třídě na základních školách, které navštěvují žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí. Klima třídy je zásadním aspektem vzdělávacího procesu, neboť ovlivňuje interakce mezi žáky samotnými i mezi učiteli a žáky. Má značný vliv na jejich chování, motivaci a výkon ve škole. Klima třídy představuje komplexní soubor interakcí, vztahů a atmosféry, které formují prostředí, ve kterém žáci tráví významnou část svého času a prožívají celý vzdělávací proces. Tato práce se zaměřuje na základní školy jako specifické prostředí, ve kterém se prolínají různé sociální, kulturní a ekonomické faktory, jež mohou ovlivňovat klima třídy a životnost vzdělávacího prostředí. V kontextu současného vzdělávacího systému je klíčové porozumět, jaké faktory ovlivňují klima třídy a jaký dopad má tato dynamika na chování, motivaci a výkon žáků. Opíráme se o relevantní teoretické zdroje a výzkumy v oblasti pedagogiky, sociální pedagogiky a psychologie, abychom porozuměli dynamice třídního prostředí a jeho vlivu na žáky.

V první kapitole teoretické části se zaměřujeme na základní pojmy, které s klimatem třídy souvisí, jako je prostředí a atmosféra. Zmíníme také i klima školy a školní třídu. Druhá kapitola už podrobně popisuje problematiku klimatu třídy, metody měření a pozornost budeme věnovat i roli učitele, žáka a rodiny v procesu utváření klimatu třídy a vytváření podmínek pro pozitivní a inkluzivní prostředí. Třetí a poslední kapitola se věnuje sociálnímu vyloučení a znevýhodnění, jelikož se náš výzkum týká žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, konkrétně z důvodu příslušnosti k romskému etniku.

V praktické části se věnujeme metodologii výzkumu, kde uvádíme stanové výzkumné cíle, hlavním výzkumným cílem této práce je identifikovat rozdíly mezi aktuálním a preferovaným klimatem tříd na 2. stupni základní školy, kterou navštěvují žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí s příslušností k romské etnické skupině, dílčí výzkumné cíle zkoumají proměnné z použitého výzkumného nástroje: angažovanost žáka, vztahy mezi žáky, učitelova pomoc a podpora, orientace žáků na úkoly, pořádek a organizovanost, jasnost pravidel. Na výzkumné cíle navazují výzkumné otázky, vymezíme výzkumný soubor a výzkumný nástroj. Na základě výzkumného nástroje provedeme analýzu zjištěných dat a následnou interpretaci výsledků.

Celkově se tato práce snaží hlouběji porozumět problematice klimatu ve třídě na základních školách a přispět k lepšímu pochopení jeho vlivu na žáky, zejména těch, kteří pocházejí ze sociálně znevýhodněného prostředí.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ZÁKLADNÍ POJMY

V rámci této první kapitoly se budeme zabývat klíčovými pojmy, které jsou s problematikou klimatu třídy spojené. Klima třídy je podřazeným pojmem pro klima školy, které krátce představíme.

1.1 Klima školy

Každé dítě musí dle legislativy splnit devět let povinné školní výuky v základním vzdělání. Cílem základního vzdělání je podpora žáků a jejich motivace k neustálému rozvoji, snaha o to, aby se žáci naučili kreativně přemýšlet, řešit problémy, efektivně komunikovat a spolupracovat. Dále napomáhá k ochraně jejich fyzického i duševního zdraví, vytváření hodnot, k respektu a toleranci vůči různým kulturám a také duchovním hodnotám. Důležitou součástí je i sebezpoznání a schopnost aplikovat získané znalosti a dovednosti při rozhodování ohledně své budoucnosti a budoucím profesním uplatnění (Zákon č. 561/2004 Sb.).

Během této doby je pro žáky, ale i učitele důležité, jaké ve škole a samotné třídě pociťují emoce a jak se cítí. Klima školy je dlouhodobým fenoménem, jehož projevy se rozvíjejí a trvají měsíce až roky. Tento pojem zahrnuje interakce mezi různými subjekty, včetně školního vedení, učitelského sboru, jednotlivých pedagogů, žáků v jednotlivých třídách a dalších zaměstnanců školy. Klima školy zahrnuje také dílčí prvky, jako je atmosféra mezi učiteli a ve jednotlivých třídách (Mareš, 2007).

Pojetí klimatu školy je v odborné literatuře definováno mnoha autory. Grecmanová (2008, s. 33) uvádí, že *„klima školy považujeme za projev jejího prostředí (s ekologickou, demografickou, sociální a kulturní dimenzí), který vnímají, prožívají a hodnotí jeho účastníci (žáci, rodiče, učitelé, školní inspektori, veřejnost).“* Klima školy může zahrnovat prostředí ve třídách a během výuky, náladu mezi učiteli, komunikační styl, organizační postupy a celkovou atmosféru ve školním prostředí (Grecmanová, 2008).

Podobně jako Grecmanová definují klima školy i autoři Průcha, Walterová, Mareš (2013, s. 125) v Pedagogickém slovníku a to následovně: *„Klima školy je sociálně-psychologická proměnná, kterou tvoří ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát.“*

Z mnoha definic klimatu můžeme konstatovat, že nemůže existovat žádný všeobecný typ klimatu, který by byl specifický pro více škol. Každá škola může mít jiná specifika jako

např.: složení učitelského sboru, prostředí a podmínek, ve kterých škola funguje, jinými cíli a typy zaměření atd. (Petlák, 2006).

Školní klima můžeme rozlišovat podle dvou perspektiv. Za prvé je to klima otevřené, kde klíčovou roli hraje důvěra mezi pedagogy, vzájemná spolupráce mezi vedením školy a ostatními členy personálu. Naopak je tomu u klimatu uzavřeného, kde se může projevat nedůvěra mezi pedagogy, nedostatek motivace učitelů k plnění svých pracovních povinností, slabá spolupráce mezi vedením školy a ostatními členy personálu a nedostatečná komunikace bez vzájemného porozumění a podpory (Kašpárková, 2009).

V poslední řadě uvedeme, jaké faktory mohou klima školy ovlivnit. Může to být lokalita škola a jak se tato lokalita projevuje s ohledem na sociálně-ekonomický a etnicko-kulturní poměry žáků, kteří danou školu navštěvují a jejich rodičů. Dalším faktorem může být to, o jakou školu se jedná (městská škola, velká sídlištní škola, vesnická škola, škola ve sociálně vyloučené lokalitě atd.) a jestli se v dosahu nachází i jiná další škola, se kterou si může daná škola konkurovat. Zda škola podporuje žáky s SVP a jakým způsobem k takovým žákům přistupuje. V jaké formě a kvalitě škola nabízí poradenské pracoviště a také jak je na tom škola celkově finančně (Gabašová, Vosmik, 2019).

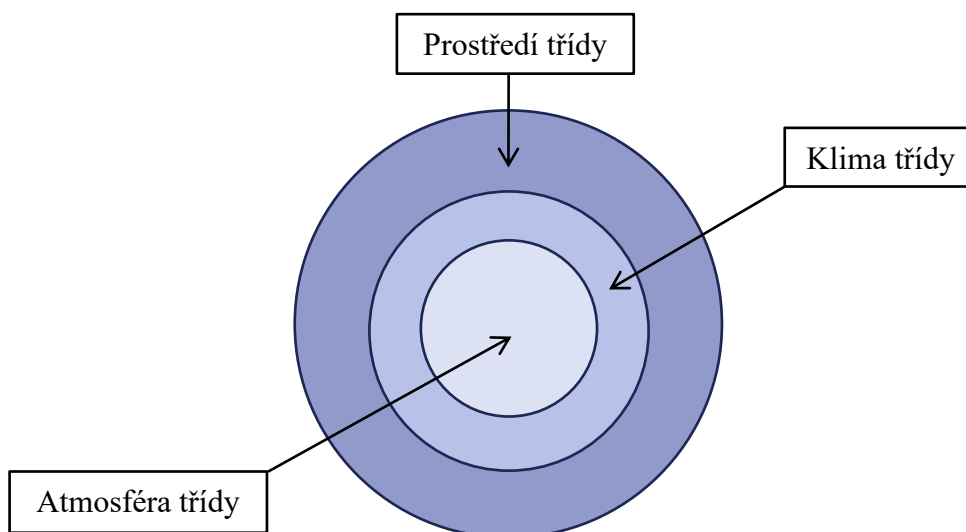
Naše konání ohledně vytváření školního klimatu je stejně důležité jako naše slova. To, že řekneme, že chceme pozitivní klima nestačí. Přijetí kroků, které zajistí, že vytvoříme pozitivní a inkluzivní prostředí ve škole, znamená, že tyto kroky budou zahrnovat všechny žáky bez ohledu na jejich rasu, náboženství, sexuální orientaci nebo pohlaví. Realizace tohoto cíle není tak jednoduchá, jak by se mohlo zdát, protože vyžaduje uplatňování zásad, kodexů chování, podporu klubů a učebních osnov, které tyto žáky chrání (Dewitt, 2018).

1.2 Klíčové pojmy klimatu třídy

V této části uvedeme a vymezíme klíčové pojmy, které souvisí s klimatem třídy: prostředí, klima a atmosféra.

Na obrázku č. 1, který zobrazuje níže vidíme, že existuje vzájemná interakce mezi atmosférou, klimatem a prostředím. Atmosféra a klima třídy nezávisí pouze na žácích a učitelích, ale také prostředím, ve kterém celý vzdělávací proces probíhá.

Obrázek č. 1 – Schéma klíčových pojmů týkajících se školní třídy



(Mareš, Ježek, 2012, s. 6)

1.2.1 Prostředí

Termín "prostředí" je známý a často používaný v oblasti jak společenských, tak přírodních věd. V různých encyklopediích a slovnících zjistíme, že jejich definice termínu prostředí mají společné rysy. Vždy se jedná o prvky a jevy, které existují kolem nás, nezávisle na našem vnímání. Jedná se tedy o konkrétní prostor, který má objektivní realitu. Většina definic také zdůrazňuje, že toto prostředí vytváří podmínky pro život (Kraus, 2008, s. 66).

Prostředí je neobecnějším termínem, který je široce rozsáhlý, jelikož se netýká jen sociálně-psychologických aspektů. Aspekty, které u prostředí třídy taktéž zohledňujeme jsou:

- Aspekty architektonické: Celkové uspořádání učebny, úroveň jejího vybavení, možnosti modifikace tvaru a velikosti, rozložení školního nábytku.
- Aspekty hygienické: Kvalita osvětlení třídy, teploty a vzduchu v místnosti, úklidu, přítomnost látek, které mohou způsobovat alergie nebo jiné škodlivé účinky ve třídě atd.
- Aspekty ergonomické: Nábytek vhodný pro žáky i učitele, s možností nastavení výšky a sklonu, správné uspořádání pracovních ploch pro žáky i učitele, umístění technických zařízení a distribuce ovládacích prvků.
- Aspekty akustické: Kvalita ozvučení třídy a celého prostoru.
- Aspekty estetické: Volba barev stěn, tabulí a celková výzdoba učebních prostorů.

(Mareš, Ježek, 2012, s. 7)

Máme dvě základní kategorie prostředí – společenské a přírodní. Společenské prostředí rozdělujeme do tří úrovní – mikroprostředí, mezzoprostředí, makroprostředí.

Podle Laška úrovně mikroprostředí a mezzoprostředí souvisí s klimatem školní třídy. Mikroprostředí je nejvíce intenzivní a trvá nejdéle, jelikož se týká osobních kontaktů např. v rodině, u přátel, spolužáci ve třídě, vrstevníků, kontaktu s učiteli apod. U mezzoprostředí jde o tzv. lokální prostředí, které se vymezuje místem bydliště a škola se vymezuje jako celek (Lašek, 2007).

Průcha uvádí prostředí jako edukační a dělí ho na fyzikální a psychosociální faktory. Mezi fyzikální faktory patří design nábytku, osvětlení, barvy stěn nebo uspořádání prostoru. Psychosociální faktory pak zahrnují klima třídy, což jsou ustálené sociální vztahy mezi účastníky vzdělávacího procesu a atmosféru ve třídě, což jsou krátkodobé měnivé stavy (Průcha, 2002).

1.2.2 Sociální klima třídy

Existuje pevná vazba mezi klimatem a prostředím, tyto dva pojmy se často zaměňují, avšak jsou odlišné. Jejich úzká spojitost je však zjevná. Klima není něco, co vzniká náhle, ale postupně se vyvíjí v průběhu času. Na rozdíl od toho je atmosféra proměnlivá a krátkodobá, ovlivňovaná momentálními podmínkami (Grecmanová, 2008).

Lašek uvádí pojem klima třídy jako „*trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci*“ (Lašek, 2007, s. 40).

Je to dlouhodobý stav trvající několik měsíců až let, je typický a individuální pro každou třídu a každého učitele, nemůže být totožný. Tvůrci jsou zejména žáci celé třídy, skupiny žáků v konkrétní třídě, stejně jako všichni učitelé působící v dané třídě a individuálně působící učitelé. Sociální atmosféra třídy je určitě ovlivněna trendy, jako je sociální klima celé školy nebo kolektivu učitelů (Mareš, 2007).

Klima třídy obsahuje sociálně-psychologické aspekty, které jsou utvářeny, vnímány a hodnoceny jak žáky, tak i učiteli (Mareš, Ježek, 2012).

Tomuto tématu se budeme podrobněji věnovat v další kapitole Klima třídy.

1.2.3 Atmosféra

Atmosféra je sociálně psychologická proměnná, která zahrnuje současné procesy vnímání, prožívání, hodnocení a reakce všech zúčastněných na události, které se právě odehrávají ve

třídě, nebo které teprve budou probíhat. K těmto zúčastněným aktérům patří: třída jako celek, skupinky žáků, jednotliví žáci a učitel (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Atmosféra na rozdíl od klimatu je vyznačována krátkým trváním, vysokou proměnlivostí a situační podmíněností, která je dána sociálním a emočním naladěním ve třídě. Atmosféra se ve třídě může změnit velmi rychle, zpravidla trvá od jedné až do několika hodin a je závislá na prostředí (Kašpárková, 2009).

J. K. Litterstová a B. A. Eyo (in Mareš, 2007, s. 568) přišli s úvahou, že atmosféra ve třídě je spojená s určitým časovým rámcem a pravidelně se mění. Popisují období, kdy je atmosféra pozitivní, a naopak, kdy se stává negativní. Zmiňují tzv. kritický moment, který je následován buď zlepšením nebo zhoršením stávající atmosféry. Tato myšlenka představuje podnět k zamyšlení, přestože nesouhlasíme s příliš jednoduchým cyklem změn. Domníváme se, že bychom mohli hledat nepravidelné spouštěče změn – kritické události, které by mohly být pro žáky nebo učitele impulzem k novému vnímání a prožívání událostí ve třídě nebo k změně jejich chování. Tyto kritické události mohou ovlivňovat nejen atmosféru, ale také klima ve třídě.

1.3 Školní třída

Před samotným rozebráním problematiky klimatu třídy je důležité říci, co je to vlastně školní třída. Škola je instituce, která plní pět vzájemně propojených úkolů pro žáky: zprostředkovat stanovené učivo; podílet se na jejich výchově; integrovat je do společnosti, aby mohli bez problémů participovat na sociálním životě; naučit je strategiím učení, které jim umožní samostatné získávání vědomostí po celý život; vést je k samostatnosti, která jim následně umožní přebírat odpovědnost za svůj život. Většinou se tyto úkoly obvykle realizují v rámci školní třídy, což označuje učebnu a relativně stabilní skupinu žáků ve stejném ročníku. Průběh školní výchovy a vzdělávání ovlivňuje jak prostředí, kde probíhá výuka, tak lidé, kteří se na ní podílejí (Mareš, Ježek, 2012).

Na začátku školní docházky se učitel zaměřuje na vytvoření pozitivního vztahu žáka k vzdělávání a ke škole obecně. Tento přístup poté napomáhá k formování skupiny žáků ve třídě z hlediska sociálně-psychologických aspektů (Lašek, 2007).

Dle pedagogického slovníku se školní třída definuje jako „*skupina žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole, základní sociální a organizační jednotka školního vzdělávání*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 318).

Hrabal uvádí, že školní třída představuje nejčastěji se vyskytující formu sociálního seskupení v rámci školního systému. Je to seskupení žáků, kteří jsou převážně společně vyučováni a společně studují (Hrabal, 2003).

Lašek hovoří o termínu školní etnografie, u které je cílem proniknout do kontextu konkrétní třídy. Tato výzkumná metoda klade důraz na význam formování skupin ve školní třídě. Skupiny v rámci třídy mohou vznikat buď mechanicky, např. při přidělování úkolů nebo na základě sociálních vazeb, které sami žáci navazují. Při formování nové školní třídy sehrává klíčovou roli třídní učitel, který zároveň ovlivňuje klima ve třídě. Postupně se vytváří neformální skupinové struktury mezi žáky. Nicméně je na učiteli, jak efektivně dokáže reagovat na nové psychologické dynamiky, které se v průběhu existence třídy vyvíjejí, a jak je bude schopen akceptovat (Hrabal, 2003).

Třídní skupiny se formálně utvářejí podle různých kritérií, jako je například věk či místo bydliště, avšak postupně se mění v neformální seskupení, která jsou pro každou třídu specifická. Z pohledu žáků jsou tyto skupiny nediskriminační a uzavřené. Během dodržování stanovených norem a vykonávání společných aktivit směřujících k dosažení společných cílů si uvědomují svou příslušnost k třídě. Tyto skupiny ovlivňují individuální výkonnost, posilují sociální identitu žáka a podílejí se na formování osobnosti. Mareš rovněž poznamenává, že žáci dané školní třídy jsou přibližně stejného věku, ale složení třídy bývá různorodé. Žáci ve stejné třídě se odlišují v aspektech jako je genderové zastoupení, vývojová úroveň (dívky se obvykle vyvíjejí rychleji), schopnosti a motivace k učení, studijní výsledky, osobní cíle, mimoškolní zájmy, zdravotní stav (např. žáci s handicapem), sociálně-kulturní původ, ekonomická situace rodin a vnitřní sociální vztahy (formování skupin, přátelství, soutěživost) (Mareš, 2013).

Čapek hovoří o tom, že v pubertálním období není třída obvykle tak jednotná jako neformální skupiny. Častěji se v třídě vytvářejí páry, menší skupiny, party nebo dočasná seskupení než jedna kompaktní skupina, která by držela pohromadě jako celek (Čapek, 2010).

2 KLIMA TŘÍDY

Ve druhé kapitole se budeme podrobněji zabývat klimatem třídy, kategorizací, kde si vymežíme členění klimatu, dále spolutvůrci klimatu, což je učitel, žák a v neposlední řadě rodiče. Nakonec uvedeme různé způsoby, jakými můžeme klima zjistit.

Klima třídy jsme už krátce představili v předchozí kapitole. Pro upřesnění jen krátce připomeneme související pojmy. *Prostředí* je nejobecnějším termínem z této skupiny a představuje vše od vybavení učebny, hygienické podmínky třídy, akustiku, až po např. rozmístění nábytku ve třídě. *Atmosféra* je naopak termín vyznačovaný svou krátkodobostí a situační podmíněností (Mareš, Ježek, 2012).

Pod pojmem klima si můžeme představit různé významy, v meteorologii tento pojem představuje podnebí, což je dlouhotrvající stav počasí. Mareš uvádí, že původně byl pojem vnímán jako metafora a až později byl plně akceptován. Jedná se tedy o známý výraz, který užívají jak odborníci, tak pedagogická i ne-pedagogická veřejnost. Nicméně klíčovým problémem je interpretace tohoto pojmu a jeho skutečné obsahové vymezení (Mareš, 2013).

Mareš definoval na základě autorů Fraser, 1998; Dunn, Harris, 1998; Mareš, 2001; Průcha, 2002 psychosociální klima školní třídy jako „*ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení toho, co se ve třídě už odehrálo a/nebo právě odehrává; jsou to názory jednotlivých školních aktérů školního vyučování*“ (Mareš, 2013, s. 591).

Čapek třídní klima definuje jako „*souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí*“ (Čapek, 2010, s. 13).

Klima ve školní třídě je tedy vnímáno jako skupinový fenomén, kde všichni účastníci skupin žáků mají svůj názor na atmosféru v dané třídě. Toto klima se postupně formuje prostřednictvím interakcí mezi učiteli a žáky, také mezi samotnými žáky a jejich rodiči. Jednotlivé pohledy na třídní klima se mohou odlišovat v závislosti na individuálních zkušenostech. Rovněž je klima ovlivněno geografickou lokalitou a charakterem školního prostředí (Mareš, Ježek, 2012).

Grecmanová považuje klima třídy za sociální fenomén a vysvětluje ho následovně: „*Klima třídy se vytváří jak ve výuce, tak o přestávkách, na výletech a při dalších akcích třídy. Také v klimatu třídy se konfrontuje objektivní realita se subjektivním vnímáním a prožíváním*

žáků“ (Grecmanová, 2008, s. 49). Také zdůrazňuje, že se klima třídy nevytváří pouze během vyučování, ale i mimo něj a mimo samotnou učebnu.

S klimatem souvisí především pedagogická komunikace, která má v edukačních procesech klíčový význam. Zlepšení komunikace ve školním prostředí přispívá k vytváření a podpoře příznivé atmosféry jak ve třídě, tak v celém pedagogickém procesu. Tento fakt umožňuje efektivní řízení sociálně-psychologických jevů ve skupině a vytváří lepší motivační podmínky pro žáky a jejich úspěšnost ve škole (Gillernová, Krejčová, 2012).

Klima ve třídě je rovněž ovlivněno širšími sociálními aspekty, jako je sociální atmosféra ve škole a také v kolektivu pedagogů. Toto klima však není globální, ale spíše selektivní. V různých třídách téže školy mohou existovat různé sociální klimaty, které se liší od těch pozitivních až po ty negativní, a to podle toho, jakým způsobem působí na žáky (Čapek, 2010).

Klima výuky je dalším pojmem, který je s klimatem třídy propojený. Klima výuky se formuje během všech vyučovacích předmětů prostřednictvím pedagogické interakce mezi učitelem a žákem. (Grecmanová, 2008). Klima výuky závisí na metodách práce ve vyučovacích hodinách, dále také na vztazích mezi žáky a učitelem a jednotlivými žáky. Každý vyučovací předmět má své charakteristické klima, které může být ovlivněno několika faktory (Petlák, 2006).

Dalším důležitým pojmem spojeným s klimatem třídy je komunikační klima, které může být suportivní anebo naopak defenzivní. Suportivní klima se projevuje prostřednictvím vstřícnosti, otevřeného jednání a respektu, zatímco u defenzivního klimatu často dochází k soupeření mezi aktéry, nedochází k poslechu navzájem a vytvářejí se obranné postoje (Průcha, 2017).

Mareš a Ježek uvádějí tyto znaky klimatu třídy:

- Je to skupinová, nikoli individuální záležitost, určitý názor na klima dané třídy mají všechny skupiny aktérů;
- Je sociálně konstruované, vzniká nejen osobní zkušeností jedinců (žáků, učitelů), ale také debatováním mezi žáky navzájem, mezi učiteli navzájem, mezi učitelem a žáky, mezi žáky a rodiči;
- Je sociálně sdílené, u aktérů klimatu – na základě osobních zážitků i diskuzí s lidmi, kteří mají stejné, či naopak rozdílné názory – se podoba klimatu v myslích aktérů zpřesňuje, současně se vyjevuje, které názory jsou společné většině aktérů (obrazně řečeno jde o průnik množin), které názory patří jen jedné skupině osob a ve kterých názorech se jedinec rozchází se všemi ostatními lidmi;

- Je ovlivňováno širším sociálním kontextem, v němž školní třída funguje, klimatem, které panuje na dané škole, dále lokálními zvláštnostmi místa, kde škola sídlí (velkoměsto, krajské město, malé město, vesnice) a také spádovou oblastí svých žáků atd.

(Mareš, Ježek, 2012, s. 8)

2.1 Typologie klimatu třídy

K popsání charakteristik této problematiky je důležité také zmínit typologii sociálního klimatu třídy. Mnoho různých autorů se k této problematice vyjadřuje a vymezuje dané typy klimatu. Průcha, Walterová, Mareš (2013, s. 125) uvádějí dělení klimatu jako:

- Klima aktuální – skutečné a momentálně existující
- Klima preferované – klima, které si žáci a učitelé přejí

Této typologie jsme se v našem výzkumu drželi, a právě proto jsme u žáků zkoumali jak klima aktuální, tak preferované.

Mareš ve své publikaci uvedl typologii klimatu, kde se zaměřuje na stupeň a typ školy, koncepci výuky, zvláštnosti žáků, učitelů, vyučovacích předmětů a prostředí. Podrobnou typologii dle stanovených hledisek jsme uvedli v tomto přehledu:

- Podle stupně školy
 - klima třídy v mateřské škole – prostředí, které je zaměřeno na rozvoj základních dovedností a sociální interakce mezi dětmi
 - klima třídy na prvním stupni základní školy – důležité je vytváření pozitivního vztahu k učení a začleňování základních vzdělávacích dovedností
 - klima třídy na druhém stupni základní školy – prostředí, kde se začínají objevovat specializovanější vzdělávací oblasti a individuální potřeby studentů
 - klima třídy na střední škole – je zde rozmanitější spektrum zájmů a schopností studentů, přičemž se klade důraz na přípravu pro další studium nebo zaměstnání
 - klima ve studijní skupině na vysoké škole – prostředí, které podporuje akademickou excelenci a individuální studijní zájmy
- Podle typu školy
 - klima třídy na gymnáziu – příprava studentů pro vysokoškolské studium a rozvoj akademických dovedností

- klima třídy na střední odborné škole/odborném učilišti – důraz na praktické dovednosti a příprava pro konkrétní profesní dráhu
- klima třídy na státní/nestátní škole – rozdíly ve financování a správě školy, což může ovlivnit např. dostupnost zdrojů a rozsah nabízených aktivit
- Podle koncepce výuky
 - klima třídy v tzv. tradiční škole – zaměření na klasickou výuku a tradiční hodnotící metody
 - klima třídy v tzv. alternativní škole – partnerský přístup ke studentům a individuální formy hodnocení
- Podle zvláštností žáků
 - klima třídy, v níž dominují běžní, neproblémoví žáci – podpora rozvoje a učení bez závažnějších překážek
 - klima třídy, kde učitel musí pracovat s „problémovými žáky“ – individuální podpora
 - klima třídy podle převládající orientace žáků
- Podle zvláštností vyučovacích předmětů
 - klima při naukových předmětech – důraz na objevování, experimentování atd.
 - klima při „výchovách“ – podpora etických hodnot, osobnostního rozvoje atd.
 - klima při dalších typech vyučovacích předmětů – různé specifické vyučovací metody
- Podle zvláštností prostředí, v němž se výuka odehrává
 - klima v tradiční učebně – klasická třída s lavicemi, tabulí atd.
 - klima při laboratorní výuce – důraz na využití teorie v praxi, laboratorní pokusy atd.
- Podle zvláštností učitelů – každý učitel má jiný přístup k vyučování a předávání znalostí
 - klima třídy, v níž vyučuje začátečník, nováček
 - klima třídy, v níž vyučuje zkušený učitel
 - klima třídy, v níž vyučuje vynikající učitel
 - klima třídy, v níž vyučuje zdravý učitel
 - klima třídy, v níž vyučuje učitel s patologickými rysy

- klima třídy, v níž vyučují učitelé s rozdílnými vyučovacími styly
- Podle zvláštnosti komunikace, jež zprostředkovává sociální kontakt
 - klima při přímé mezilidské komunikaci
 - klima při učení pomocí počítače
 - klima ve společenství žáků, které je zprostředkované
 - moderní komunikační technikou (internetové diskuzní skupiny)

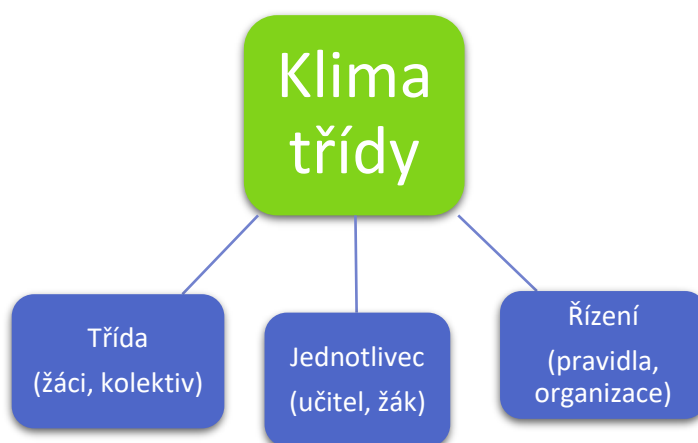
(Mareš, 2007, s. 570-571)

2.2 Spolutvůrci třídního klimatu

Jak jsme již uvedli výše, aktéři klimatu jsou všichni žáci dané třídy jako celek, menší skupiny žáků ve třídě a jednotliví žáci, bez ohledu na jejich výraznost či pozici ve třídě. Během vyučovacích hodin se vytváření klimatu stává společným úkolem učitele, který vyučuje určitý předmět, avšak často se na formování klimatu podílí i třídní učitel nebo třídní učitelka dané třídy (Mareš, Ježek, 2012). Dalšími důležitými aktéry jsou rodiče žáka, kteří se školou spolupracují.

Všechny uvedené spolutvůrce můžeme zobrazit pomocí obrázku č. 2, který nám poskytuje přehled o faktorech ovlivňujících klima ve třídě.

Obrázek č. 2 – Faktory určující klima třídy



(Filová, 2009, s. 123)

Tvrzení o tom, kdo je hlavním činitelem ve vytváření klimatu se mohou různě lišit. Nemůžeme říci, kdo působí nejméně výrazněji, takže si každého aktéra rozebereme samostatně.

2.2.1 Učitel

Prvním hlavním aktérem, který přímo ovlivňuje nejen klima třídy, ale i školy, je učitel. Učitel má za úkol žákům předávat vědomosti, dovednosti a hodnoty. Jeho úkolem je tedy nejen předávat informace, ale také motivovat, inspirovat a vést žáky ke vzdělávání a rozvoji. Je zodpovědný za plánování a vedení vyučovacích hodin, hodnocení pokroku žáků a tvorbu podpůrného vzdělávacího prostředí (Petlák, 2006).

Pedagogický slovník definuje učitele jako „*Jeden z hlavních aktérů vzdělávacího procesu, profesně kvalifikovaný pedagogický pracovník, vykonávající pracovník, vykonávající učitelské povolání*“ (Průcha, Mareš, Walterová, 2013, s. 326).

Dle Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů je pedagogickým pracovníkem: „*ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálně pedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu*“ (Zákon č. 563/2004 Sb.).

V širším smyslu lze říci, že učitel je klíčovým aktérem, který formuje klima nejen v rámci školy, ale i v konkrétní třídě. Jeho vztah k vzdělávacímu procesu, zájmům, hodnotám, věku a pohlaví žáků má významný vliv na klima výuky. Jednání a přístup pedagoga se také promítají do celkového rozvoje jednotlivých žáků (Grecmanová, 2008).

Dle Šťastné se v dnešní neustále vyvíjející se době často po učitelích vyžaduje, aby učitel nejen řídil proces učení žáků, ale také se stal jejich kamarádem a spolupracovníkem. Tyto společenské změny souvisejí s novým pojetím práce učitele a jeho role ve vzdělávání a je důležité si uvědomit, že učitel hraje klíčovou roli ve vzdělávání a formování jedince (Šťastná, 2010).

Žáci si jsou vědomi toho, že každý učitel projevuje poněkud odlišné chování jak během přestávek, tak při výuce. Každý učitel má své vlastní charakteristické vlastnosti, které ovlivňují atmosféru třídy a formují specifické prostředí pro danou skupinu žáků. Učitel může vytvářet prostředí podporující pohodu a motivaci k práci, ale také prostředí, kde jsou patrné napětí, obavy a intenzivní soutěžení. Toto negativní prostředí může ve třídě vyvolat až

nenávislné reakce. Je proto jasné, že každá třída reaguje na každého učitele individuálně a že klima ve třídě se liší v závislosti na konkrétní situaci (Mareš, 2007).

Konkrétně třídní učitel, by měl dle školského systému především plnit koordinační a integrační funkci. To zahrnuje: pozornost k individuálnímu rozvoji každého žáka a také k celkovému vývoji třídního kolektivu; udržování úzkého a důvěrného kontaktu se žáky ve třídě, který je založen na vzájemné ochotě k spolupráci; vytváření pozitivního vztahu ke všem žákům; podpora individuálního růstu každého žáka; neustálé posilování aktivního přístupu, iniciativy, samostatnosti a kreativity žáků, a především spolupráce s rodinami žáků (Hermochová, 2010).

Postoje učitelů mají vliv na atmosféru ve třídě z hlediska jejich empatie, schopností, citlivosti, respektu a přístupu k žákům. Učitelé, které zajímá sociální a osobní rozvoj žáků, často diskutují s žáky o jejich učebních postupech, přístupu a aktivitách. Naopak ti, kteří kladou důraz na dosahování dobrých výsledků, mají tendenci jednat s žáky více rutinně. Autoritativní učitelé obvykle prosazují svou autoritu a tím vytvářejí formální klima ve třídě, zatímco učitelé, kteří jsou chápaví a respektují každého žáka jako jedinečnou osobnost pro kterou je důležitá spolupráce (Grecmanová, 2008, s. 66-67).

Když shrneme všechny tyto uvedené myšlenky, tak učitel hraje klíčovou roli ve formování klimatu jak ve škole, tak i v konkrétní třídě. Jeho vztah k vzdělávacímu procesu, zájmům, hodnotám, věku a pohlaví žáků má významný vliv na klima třídy a celkový rozvoj jednotlivých žáků.

2.2.2 Žák

Žáci byli v našem výzkumu využiti ke zjišťování třídního klimatu a jsou nejčastějším zdrojem výpovědí i v jiných studiích a výzkumech. Žáci mohou být považováni za nejaktivnějšího a nejpočetnějšího činitele ve vytváření klimatu třídy. Ve třídě nalezneme několik žáků, kteří aktivně přispívají k formování klimatu třídy. Každý žák je jedinečnou osobností a ovlivňuje ho osobnost učitele. Třída tvoří specifický sociální systém, ve kterém se jednotlivci identifikují, zapojují se, rozvíjejí se a přebírají své role (Helus, 2012).

Na jednu stranu žáci slouží jako zdroj ke zjišťování a pochopení školního klimatu, zatímco na druhou stranu jsou přímo součástí třídy či školy a aktivně přispívají k jeho vzniku, čímž mají dvojitý vliv na celkové klima (Grecmanová, 2008).

Podle pedagogického slovníku je žák definován dvěma způsoby. První definice pojímá žáka jako: „*člověka v roli vyučovaného subjektu, bez ohledu na věk. Žákem může být tedy dítě, adolescent i dospělý*“. Druhá definice žáka chápe jako: „*dítě, které navštěvuje základní a střední školu*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 389).

Vágnerová (2021, s. 339) uvádí tři role, které žák ve škole získá, a to je: role školáka – spíše obecná role a charakterizuje se docházením do školy, nevybírá si ji sám, ale získává ji automaticky; role žáka – dané školy a třídy; role spolužáka – vztahy s ostatními žáky ve stejné třídě.

Starší školní věk, který odpovídá našemu vzorku respondentů, je konkrétně období druhého stupně základní školy, trvá až do dokončení povinné školní docházky, což obvykle nastává kolem 15 let věku. Z hlediska biologie toto období představuje tzv. pubescenci, což je první fáze dospívání, charakterizovaná nejen fyzickými změnami, ale i psychickými proměnami a postupným osamostatňováním se od rodiny (Vágnerová, 2021).

U žáků v tomto období se prohlubuje emancipace, což značí větší svobodu a vyšší míru zodpovědnosti. Mezi jiné aspekty se rovněž řadí rozvíjení žákova logického myšlení a stoupá kritický pohled na okolní svět, včetně toho školního. Žák si rychle uvědomuje nedostatky učitele nejen v řízení třídy, ale i v odborných a lidských dovednostech obecně. Jeho příslušnost k třídě je silnější, vztahy se spolužáky jsou pevnější a celý kolektiv je schopen jednat společně, dokonce i v opozici vůči učiteli (Čapek, 2010).

Vzájemná komunikace mezi žákem a učitelem má klíčový význam. Probíhá v konkrétním sociálním prostředí a je neustálým procesem. Tato komunikace formuje a charakterizuje vztahy a zároveň učí sociálnímu chování. Je důležité, aby komunikace nebyla omezena pouze jen během vyučovací hodiny, ale aby probíhala během celého školního života. Odborná komunikace se zaměřuje na vzdělávání, zatímco sociální komunikace ovlivňuje vztahy a emocionální prožívání. Komunikovat by se mělo hlavně přátelsky, dále také aby komunikace byla nezátěžující, otevřená, korigovaná, vyvážená, zajímavá, nezaujatá, nefalšovaná a rovnocenná. Podpora komunikace během vyučování je velmi důležitá, stejně tak jako dát žákům prostor pro zapojení, což vytváří důvěrnou atmosféru a porozumění. Současně je důležité dodržovat stanovená komunikační pravidla, která jsou obvykle žáky respektována. Vzájemná interakce umožňuje kvalitnější výuku, přispívá ke zlepšení výuky, účinnějšímu řešení problémů a adekvátní výchově. Posiluje sociální vazby v třídním kolektivu a také vztahy mezi žáky a jejich učitelem (Čapek, 2010).

Pro žáky je klíčové, aby ve třídě převažovalo převážně pozitivní klima. Tato skutečnost je potvrzována studií Hinduja a Patchina (2012), kteří zjistili, že žáci, kteří vnímají školní klima pozitivně, vykazují lepší chování jak ve škole, tak mimo ni, ve srovnání s těmi, kteří vnímají klima negativně. Studie naznačuje, že žáci, kteří navštěvují školy s pozitivním klimatem, mají menší tendenci k rizikovému chování ve školním prostředí a je méně pravděpodobné, že se stanou oběťmi násilí nebo budou páchat v dospělosti známky kriminality (Hinduja, Patchin, 2012).

Je tedy zřejmé, že klíčovou úlohou žáka je utváření klimatu ve třídě. Jako jedinec v rámci školního prostředí zastává své místo, které je způsobeno několika faktory. Mezi tyto faktory mohou patřit např. sociální interakce s ostatními žáky, preferované zájmy či dokonce vnímání vlastních schopností a dovedností. Pokud se žák ve třídě ocitá na okraji dění, je důležité zkoumat, co přesně tuto situaci způsobuje, a aktivně se snažit o změnu. To může zahrnovat zapojení se do třídních aktivit, budování vztahů s ostatními spolužáky, nebo dokonce konzultaci s učitelem či školním radcem, aby se identifikovaly možnosti zlepšení a podpora pro žákovu integraci do třídního kolektivu (Čapek, 2010).

2.2.3 Rodiče

Rodiče se také týkají klimatu třídy i školy, i když nepřímo. Jsou aktivními účastníky ve vzdělávacím procesu svých dětí a svými názory přinášejí do školství nové podněty a poznatky, které mohou přispět k určitým inovacím.

Rodina pro dítě představuje klíčový význam především jako sociální a emocionální opora. Současně však ovlivňuje i jeho interakce mimo rodinné prostředí, např. prostřednictvím přenesených hodnot a očekávání ohledně jeho školního úspěchu (Vágnerová, 2021).

Krejčová a Kargerová (2003, s. 149) se k rodině vyjadřují tak, že *„rodiny jsou primárními vychovateli svých dětí, mají na výchovu a vývoj svých dětí největší vliv; rodiče nesou odpovědnost za vzdělávání svých dětí, a proto mají právo spolurozhodovat o jeho naplňování; rodiče a učitelé jsou rovnocennými partnery“*.

Běžný rodič se do budovy základní školy dostaví průměrně 3x až 4x za rok, většinou za účelem osobního setkání s vyučujícím či třídním učitelem svého dítěte. Tyto návštěvy slouží k předání informací o pokroku, výsledcích a chování svého dítěte ve škole. Během těchto setkání se často probírají výsledky testů a známky z předmětů, stejně jako chování a prospěch dítěte ve třídě. Bohužel, většina těchto informací nebývá příliš povzbuzujícího

charakteru, čímž může vytvářet určité obavy a nejistoty u rodičů ohledně vývoje svého potomka ve škole (Čapek, 2013).

Podle Petláka mají rodiče od školy následující očekávání:

- Zajištění rovného zacházení, aby se děti necítily nespravedlivě.
- Poskytování podpory dítěti v jeho vzdělávání.
- Učitelova pomoc a porozumění při řešení problémů (chování, výsledky ve škole).
- Individuální a zodpovědný přístup k žákovi.
- Poskytování objektivního hodnocení žáka a vysvětlení důvodů svého přístupu k němu.
- Vysokou kvalifikaci a další dovednosti učitele.
- Důraz učitele nejen na pedagogické aspekty výuky, ale také na emocionální stránku.
- Zájem o neformální spolupráci s rodiči.

(Petlák, 2006, s. 68)

Veškerá spolupráce s rodiči buduje důvěru a toleranci mezi školou a rodinou a podporuje ochotu dětí aktivně se angažovat ve výuce. Taktéž pomáhá eliminovat různé sociálně patologické jevy a negativní vlivy z okolí (Čapek, 2013).

2.3 Měření klimatu třídy

Většinou bývá sledování klimatu ve třídě a prostředí ve škole prováděno samotnými pedagogy, kteří na dané škole působí. Tuto odbornou činnost také zajišťují pracovníci školních poradenských pracovišť, výzkumní pracovníci a jiní odborníci, kteří mohou pomoci zjistit různé sociálně-psychologické jevy (Kašpárková, 2009).

Prvním krokem ke zlepšení jakékoli lidské činnosti je porozumění její aktuální situaci. Čím objektivnější toto porozumění je, tím přesněji se můžeme zaměřit na naše budoucí úsilí. Průběh výuky ale může být složitější, což znesnadňuje nalézt měřitelné faktory. I když je najdeme a změříme, není snadné určit, jaká hodnota signalizuje pozitivní výsledek a jaká nikoli. Je důležité si být při každém měření vědomi jeho omezení a co přesně jeho výsledky odhalují (Čapek, 2010).

Tuto aktuální situaci můžeme zjišťovat pomocí dvou způsobů: objektivním přístupem, kdy se výzkumník snaží analyzovat výuku bez jejího narušení. Druhým způsobem je subjektivní přístup, kdy se výuka popisuje a hodnotí podle samotných účastníků výuky, což mohou být

žáci, učitelé atd., kteří poskytují výzkumníkovi své pocity o výuce, jestli jsou spokojení, zklamaní, jaká jsou ohledně výuky jejich přání atd. (Průcha, 2017).

Klima ve třídě můžeme diagnostikovat pomocí následujících metod, které Gavora (2010, s. 134) uvádí: pozorováním, což je nejpřirozenější metoda diagnostiky klimatu třídy, kdy učitel pozoruje své žáky v daných situacích; diagnostickým rozhovorem, při kterém je učitelovým cílem od žáka zjistit svoji sociální pozici ve třídě; posuzovací škálou, kdy učitel v daných situacích posuzuje chování žáka; grafickým znázorněním, sociometrií např. pomocí sociometrického testu; a nebo dotazníkem, který jsme pro náš výzkum využili, takže tuto metodu popíšeme níže podrobněji. Pomocí těchto metod můžeme identifikovat případné problémy a nalézt řešení vedoucí ke zlepšení situace.

2.3.1 Dotazník

Dotazník je nejběžnější kvantitativní metoda, která se využívá velmi často. Je prostředkem, kterým žáci zaznamenávají své odpovědi podle stanovených otázek nebo volí z předem připravených možností (Chráška, 2016).

Cílem této metody je získat velké množství informací v krátkém časovém úseku, avšak jeho nevýhodou je možnost zkreslení odpovědí. Mnoho žáků nemá dotazníky v oblíbě a pokud nemají dostatečnou motivaci k tomu, aby dotazník vyplnili pravdivě a pečlivě, mohou zaškrtnávat odpovědi bez předchozího přečtení otázky. Zejména v případě, že v třídě jsou žáci s různým tempem čtení, poruchami čtení nebo omezenou slovní zásobou, je vhodné se tempu přizpůsobit, čímž se otázky z dotazníku mohou předčítat nahlas a případně doplnit komentářem, zejména v případě dotazníků, kde si žáci vybírají z předem připravených možností. Tuto asistenci může provádět buď přímo pedagog nebo asistent pedagoga, u kterých je vhodné poskytnout pomoc při jejich zadání a zpracovávání (Gabašová, Vosmik, 2019).

Obvykle se pro výzkum volí standardizovaná metoda dotazníku, která probíhá za určitých podmínek. Mareš a Ježek (2012, s. 9-10) popisují fáze, jak by se mělo při vyplňování dotazníku postupovat:

- 1. fáze: porozumění, respondent nebo žák by si měl pečlivě přečíst otázku, zvážit, na co se otázka ptá a co od něj požaduje.
- 2. fáze: vybavení, kdy by si měl respondent nebo žák vzpomenout na své zážitky, vzpomínky a dosavadní názory a doplnit je o chybějící detaily.

- 3. fáze: posouzení, respondent nebo žák by měl vybrat to, co považuje za klíčové pro zodpovězení dotazu. Zároveň by měl zvážit, do jaké míry má být upřímný, a zda má svůj názor nějak upravit.
- 4. fáze: zodpovězení dotazu, respondent nebo žák by měl připravenou odpověď přizpůsobit jedné z nabízených odpovědí, případně ji ještě předtím upravit.

Existují dva základní typy dotazníků. První typ, známý jako generický nebo obecný, se zaměřuje na celkové školní prostředí bez ohledu na specifické vyučovací předměty, metody nebo nástroje. Do této kategorie patří např. dotazník Classroom Environment Scale (CES), který je v našem výzkumu využit, dalšími jsou My Class Inventory (MCI), Multicultural Classroom Environment Instrument (MCEI) a KLIT (Klima třídy). Druhý typ dotazníků je označován jako jednoúčelový nebo specifický, který se zaměřuje především na diagnostiku konkrétního vyučovacího předmětu, což může být např. klima v hodinách tělesné výchovy nebo laboratorní výuce (Mareš, 2013).

Dotazník Classroom Environment Scale (CES), původně vytvořený autory Trickettem a Mossem v 70. letech 20. století v USA, prošel několika úpravami. Finální verzi, která je aktuálně používána, upravili autoři Fraser a Fisher v roce 1986. Českou verzi dotazníku vytvořili Lašek a Mareš. Dotazník obsahuje 24 položek, které zkoumají 6 proměnných týkajících se klimatu třídy. Dotazník sleduje současnou podobu klimatu třídy (aktuální stav) a preferovanou podobu (jaké klima by si žáci přáli). Tento dotazník se využívá pro žáky 2. stupně ZŠ (Lašek, 2007).

Dotazník My Class Inventory (MCI), je určený primárně pro 3-6. třídu ZŠ a věnuje se vždy klimatu v jednom daném předmětu, ve kterém následně klima zjišťuje. Škály dotazníku se hodnotí v pěti škálách: spokojenost ve třídě, třeňice ve třídě, soutěživost ve třídě, obtížnost učení a soudržnost třídy. U této metody je také možné zkoumat jak aktuální, tak preferovanou formu (Čapek, 2010).

V našem výzkumu jsme jako respondenty využili žáky 2. stupně ZŠ. Pro tuto cílovou skupinu můžeme využít např. i dotazníky KLIT (Klima Třídy), jehož autorem je Lašek. Tento dotazník se zaměřuje na tři základní prvky třídního prostředí: podporující (kooperativní) klima, motivaci k negativnímu školnímu výkonu (měření míry žákova nezájmu) a tendenci žáka k sebezprosazení a individualizaci (Lašek, 2008).

3 SOCIÁLNÍ ZNEVÝHODNĚNÍ

Zíková a kol. (2011, s. 12) definuje sociální znevýhodnění jako: „stav, kdy je dítě v důsledku dlouhodobého života v prostředí, jež je charakteristické nízkým socioekonomickým statusem, silnou přítomností vlivů rizikových pro jeho vývoj, prvky sociokulturní odlišnosti, případně kombinací těchto jevů, nemá dostatečně rozvinuté kompetence pro adekvátní naplnění svého potenciálu v rámci vzdělávacího procesu.“

Pojem sociální znevýhodnění můžeme vnímat jako kontinuální proces a stav, který vzniká v důsledku dlouhodobého působení různých negativních vlivů a procesů. Ty postupně jednotlivce nebo skupiny postaví do nepříznivého postavení, což jim komplikuje běžný život a jejich začlenění do společnosti (Lechta, 2010).

Sociální znevýhodnění je tedy spojeno s různými problémy, jako jsou:

- Jazykové bariéry, kdy spolu lidé nemohou dobře komunikovat kvůli odlišnému jazyku
- Národnostní nebo rasové rozdíly, což může zahrnovat různou barvu pleti, styl oblékání, kulturní vyjádření apod.
- Nízký sociální a ekonomický status, což zahrnuje nezaměstnanost, nedostatečné vzdělání apod.
- Problémy spojené se sociálním a patologickým prostředím rodiny nebo komunity, které mohou negativně ovlivňovat rozvoj a pohodu jednotlivce

(Slowík, 2016, s. 145)

Skupiny, které postihuje sociální znevýhodnění, uvádí autorka Gulová a mohou to být: rodiny migrujících cizinců, žadatelé o azyl, azylanti, nekompletní rodiny, mohou to být i rodiny s více dětmi a rodiny postižené patologiemi. Další skupiny mohou zahrnovat lidi bez domova, jednotlivce a skupiny využívající sociální služby, některé seniory, osoby s postižením, dále např. matky na mateřské dovolené, samoživitelky, nezaměstnané, osoby propuštěné z vězení, jedince v náročných sociálních situacích, krizích a osoby žijící osaměle bez sociálních kontaktů (Gulová).

Dopady sociálního znevýhodnění na komunitu jsou vždy nepříznivé a negativní. Existují jedinci, kteří se s těmito negativními jevy nedokážou vyrovnat, a dokonce končí sebevraždou (Kapur, 2018).

Současná legislativa již nepoužívá termíny "sociální znevýhodnění" ani "žák se sociálním znevýhodněním". Tyto pojmy byly v legislativě nahrazeny obecnějším termínem "žák se speciálně vzdělávacími potřebami". Podle Vyhlášky č. 27/2016 Sb. můžeme specifikovat kategorii žáků se speciálně vzdělávacími potřebami a řadíme sem děti a žáky „s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Podle Felcmanové a Habrové (2015, s. 9) lze za žáka ze sociálně znevýhodněného prostředí považovat jedince:

- kteří žijí v prostředí, kde není dlouhodobě dostatečně podporováno jejich vzdělávání nebo příprava ke vzdělání (např. kvůli nedostatečnému materiálnímu zázemí, nevhodným domácím podmínkám, časově náročné dopravě do školy, nezájmu ze strany rodičů nebo rodinným konfliktům).
- jejichž zákonní zástupci se školou nespolupracují, což má negativní dopad na oprávněné zájmy žáka.
- kteří žijí v sociálně vyloučených lokalitách nebo lokalitách ohrožených sociálním vyloučením.
- kteří jsou při svém vzdělávání znevýhodněni kvůli etnické nebo národnostní příslušnosti nebo kvůli specifickému sociálnímu prostředí, zejména pokud tato znevýhodnění souvisí s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka ve srovnání s ostatními žáky třídy nebo kvůli používání jiného jazyka nebo specifické formy jazyka v domácím prostředí žáka.

Mnoho žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí pochází z podmínek s vysokým rizikem různých problematických chování, jako jsou různé formy závislostí, násilí nebo zneužívání. Tyto faktory negativně ovlivňují celkový vývoj těchto jedinců. (Mají na to! Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ: Jak poznat sociální znevýhodnění dítěte?)

Je důležité zmínit, že rozsah kategorií žáků se sociálním znevýhodněním je široký a specifický (Němec, 2014). Ne každý žák, který se řadí do těchto skupin musí být nutně sociálně znevýhodněný.

Pro náš konkrétní výzkum, který jsme v této bakalářské práci vypracovali, jsme zvolili žáky, kteří jsou znevýhodněni z důvodu příslušnosti k jiné etnické skupině, a to konkrétně k romské skupině.

3.1 Sociální vyloučení romských žáků

V této podkapitole se budeme věnovat sociálnímu vyloučení konkrétně u romských žáků. V našem výzkumu odpovídali děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, konkrétně žáci, kteří jsou znevýhodněni z důvodu příslušnosti k romské etnické skupině.

V dnešní době hovoříme o sociálním vyloučení, které je často spojováno s žáky, kteří pocházejí ze sociálně znevýhodněného prostředí (Caltová Hepnarová, 2020). Cizím slovem můžeme sociální vyloučení nahradit termínem exkluze (Sociologická encyklopedie, 2017).

Sociální vyloučení je proces, kdy jednotlivci nebo celé skupiny jsou postupně izolováni od většinové společnosti a zbavováni přístupu ke zdrojům, které jsou pro ostatní členy společnosti dostupné. Těmito zdroji jsou především pracovní příležitosti, bydlení, sociální zabezpečení, zdravotní péče a vzdělání (Brož, Kintlová, Toušek, 2007).

Etnické menšiny patří v České republice do skupin, které jsou ohrožené sociálním vyloučením, v našem případě se zabýváme romskou komunitou. Za Romy jsou považováni jedinci, kteří se sami za Romy identifikují, aniž by se nutně ve všech situacích za tuto příslušnost formálně hlásili. Dále jsou za Roma považováni jedinci, kteří jsou vnímáni jako Romové na základě reálných znaků (např. antropologických, kulturních nebo sociálních) (Gabal, 2006).

Izolace od většinové společnosti a státu, ve kterém Romové žijí, představuje hlavní problém, který charakterizuje romskou komunitu. Romové jsou vyloučeni z jakékoliv účasti na moci státu, což znamená, že jsou úplně odděleni od státního aparátu svého domovského státu (Samková, 2011). Právě tyto romské rodiny jsou nejčastěji spojeny s problémem hlubokého vyloučení a žijí v sociálně vyloučených lokalitách (Caltová Hepnarová, 2020).

Sociálně vyloučená lokalita nebo lokalita ohrožená sociálním vyloučením, definujeme jako místo, které obývá větší počet jednotlivců, kteří žijí v nevyhovujících podmínkách a obývají prostor, který je buď fyzicky nebo symbolicky ohraničen (Čada, 2015).

Dle Gabala (2006, s. 10) označujeme sociálně vyloučenou romskou lokalitu jako: „*prostor obývaný skupinou, jejíž členové se sami považují za Romy a/nebo jsou za Romy označováni svým okolím, a jsou sociálně vyloučeni.*“

Může se jednat o jeden dům, který je obýván několika rodinami či jednotlivci nebo o celou městskou čtvrť s několika stovkami až tisíci obyvatel. Právě tento prostor je místem, kam jsou sociálně vyloučení jedinci posláni, zároveň se na jejich vyloučení i podílí. Tato lokalita

může být ohraničena buď symbolicky, kdy si můžeme z osobní zkušenosti představit tzv. „špatnou adresu, cikánskou ulici“ atd. Tato lokalita může být, ale oddělena i fyzicky a to např. silnicí, skládkou, řekou, na okraji města apod. Ohraničení si uvědomují převážně obyvatelé dané lokality, ale také ti, kteří žijí mimo ni (Gabal, 2006).

Romský žák většinou vyrůstá v podmínkách, které jsou ovlivněny několika faktory. Typické je sdílení domácnosti s větším počtem sourozenců i dalšími rodinnými členy jako např. prarodiče, sourozenci rodičů atd. Z tohoto důvodu se může stát, že dítě není dostatečně materiálně zajištěno, jelikož se musí věnovat i dalším členům rodiny. Dalším faktorem může být samozřejmě jazyk, pokud rodina spolu hovoří v romštině. Romské rodiny pohlížejí na vzdělání jinak než majoritní společnost, a to v negativním smyslu (Balvín, 1997).

Je důležité, aby učitel respektoval rodinné zázemí romských žáků, stejně jako u všech ostatních. Učitelé by se měli snažit porozumět celkové situaci romského žáka, včetně jeho rodinné situace. Nedostatečné porozumění by mohlo způsobit závažné negativní důsledky. Pokud není respektován jeho jazyk, rodina a jeho svět, škola se pro dítě může stát trestem. Zejména když se náhle musí učit jazyku a hodnotám, které jsou zcela odlišné od toho, co se naučilo a preferuje v jeho rodině. Úspěch v tomto procesu znamená, že se romské dítě stává rovnocenným žákem jako dítě české a postupně se stává občanem a součástí domova, který sdílí s různými národnostními menšinami v našem českém prostředí (Balvín, 2004).

Nejenom k romským, ale obecně k žákům ze sociálně znevýhodněného prostředí je důležitá snaha jak ze strany pedagoga, tak asistenta pedagoga. Kaleja (2011, s. 64-65) vymezil potřebné kompetence učitele romského žáka:

- Znalost etnika - (struktura, kultura, stručná historie a tradice) umožňuje učiteli lépe porozumět této komunitě. Učitel, který má povědomí o etniku a chápe její existenční problémy, je schopen lépe komunikovat s touto komunitou než ten, který o ní nemá žádné informace.
- Znalost základů romského jazyka nebo jiné minoritní společnosti – tato znalost je důležitá při výuce jazykových předmětů, všeobecně je známo, že romští žáci často mají nízkou jazykovou úroveň ve všech aspektech jazyka: foneticko-fonologickém, lexikálně-sémantickém, morfologicko-syntaktickém a pragmatickém.
- Ochota poskytnout primární poznatky o kultuře etnika – žáci se mohou od učitele dozvědět zajímavosti o romské kultuře, historii a tradicích

- Přísná spravedlnost vůči všem – nestranná spravedlnost ke všem žákům
- Prosociální charakter řešení výchovně vzdělávacích problémů – místo různých trestů využití upřímné komunikace se žákem, důležité je mluvit s žákem otevřeně, jasně a konkrétně, přičemž učitel musí zachovat klid a objektivnost, za určitých okolností je vhodné komunikovat s konfliktním žákem mimo třídní prostředí, za účasti dalšího pedagogického pracovníka, který může sloužit jako neutrální prostředník.
- Citlivá komunikace s rodiči – vytvoření silného partnerského vztahu mezi rodiči a učitelem je zásadní, je důležité podporovat a motivovat rodiče k plnění jejich rodičovské role a ujistit je, že učitel stojí na jejich straně.

Pro učitele a další pracovníky jako třeba zmíněné asistenty pedagoga je klíčové respektovat rodinné zázemí romských žáků a snažit se porozumět jejich celkové situaci. Je nezbytné vyvarovat se negativnímu hodnocení a podporovat rodiče v jejich rodičovské roli, aby se žáci cítili akceptováni a motivováni ke vzdělávání. Učitelé by měli být schopni komunikovat s romskými žáky otevřeně a s pochopením, a spolupracovat s rodiči na řešení problémů. Takový přístup umožní romským dětem integrovat se do vzdělávacího systému a stát se rovnocennými členy společnosti (Kaleja, 2011).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Výzkum se věnuje žákům, jak se cítí ve své třídě, mezi spolužáky a jak žáci vnímají okolní vlivy. Je důležité se této problematice věnovat a pokusit se nejen o zkvalitnění klimatu, ale i o adekvátní využívání „klimatických pojmů“. Tato problematika je velice důležitá nejen pro zkoumání vazeb, názorů a rozdílů, ale i pro návrh následných pedagogických opatření pro zlepšení klimatu a celkové atmosféry.

Jelikož se zpracováním měření zjistí atmosféra třídy, mohou se odhalit problémy samotných žáků, kteří se cítí vyvrženi z třídního kolektivu a příčinou mohou být jak osobní, tak i další problémy. Tento výzkum je zaměřen na měření a identifikaci aktuálního a preferovaného klimatu ve školách, které navštěvují žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí. Je to žák, „který je znevýhodněn při svém vzdělávání z důvodu příslušnosti k etnické nebo národnostní skupině či specifickému sociálnímu prostředí“ (Felcmanová a Habrová, 2015, s. 9). V našem výzkumu se konkrétně jedná o romskou etnickou příslušnost.

4.1 Výzkumné cíle a otázky

4.1.1 Výzkumné cíle

Naším hlavním výzkumným cílem je identifikovat rozdíly mezi aktuálním a preferovaným klimatem tříd na 2. stupni základní školy, kterou navštěvují žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí s příslušností k romské etnické skupině

Mezi dílčí výzkumné cíle jsme zařadili:

1. Analyzovat míru angažovanosti žáků ve třídách 2. stupně ZŠ
2. Zjistit vztahy mezi žáky ve třídách 2. stupně ZŠ
3. Analyzovat učitelovu pomoc a podporu žákům ve třídách 2. stupně ZŠ
4. Identifikovat orientaci žáků tříd 2. stupně ZŠ na úkoly
5. Zjistit organizovanost a jasnost pravidel ve třídách 2. stupně ZŠ

4.1.2 Výzkumné otázky

Z výše popsaných cílů výzkumu jsme vytvořili výzkumné otázky k našemu tématu:

Hlavní výzkumná otázka:

Jaké jsou rozdíly mezi aktuálním a preferovaným klimatem tříd na 2. stupni základní školy, kterou navštěvují žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí s příslušností k romské etnické skupině?

Díličí výzkumné otázky:

1. Jaká je míra angažovanosti žáků ve třídách 2. stupně ZŠ?
2. Jaké jsou vztahy mezi žáky ve třídách 2. stupně ZŠ?
3. Jaká je učitelova pomoc a podpora žákům ve třídách 2. stupně ZŠ?
4. Jaká je orientace žáků tříd 2. stupně ZŠ na úkoly?
5. Jaká je organizovanost a jasnost pravidel tříd žáků 2. stupně ZŠ?

4.2 Výzkumný soubor

Pro náš výzkum jsme zvolili **záměrný výběr** respondentů, u kterého rozhoduje samotný úsudek výzkumníka. Soubor musí splňovat určitá kritéria, mohou to být např.: věk, pohlaví, vzdělání, sociální postavení atd. (Chráska, 2016).

Oslovili jsme několik desítek škol z Olomouckého, Zlínského a Moravskoslezského kraje. Z těchto oslovených škol našemu výzkumu vyhověla Základní škola v Olomouckém kraji, která je běžnou městskou základní školou a větší část žáků tvoří děti ze sociálně znevýhodněného prostředí, konkrétně žáci, kteří jsou znevýhodněni z důvodu příslušnosti k romské etnické skupině (Felcmanová a Habrová, 2015). Také nám vyhověla Základní škola ve Zlínském kraji, která splňuje stejná kritéria jako škola v Olomouckém kraji. Výzkumný soubor tvoří žáci druhého stupně obou škol tedy 6., 7., 8. a 9. třídy. Podrobný popis výzkumného souboru jsme znázornili v tabulkách níže.

Tabulka 1 – Respondenti základní školy v Olomouckém kraji

TŘÍDA	CHLAPCI	DÍVKY	CELKOVÝ POČET
6.	6	5	11
7.	7	7	14
8.	6	6	12
9.	6	4	10
CELKOVÝ POČET	23	24	47

Tabulka 2 – Respondenti základní školy ve Zlínském kraji

TŘÍDA	CHLAPCI	DÍVKY	CELKOVÝ POČET
6.	6	5	11
7.	5	5	10
8.	7	5	12
9.	4	6	10
CELKOVÝ POČET	22	21	43

4.3 Výzkumný nástroj

Vzhledem k problematice tématu jsme jako výzkumný nástroj využili dotazník. Můžeme říci, že dotazník je nejfrekventovanější metodou zjišťování údajů pomocí písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí (Gavora, 2010).

Konkrétně jsme jako výzkumný nástroj zvolili standardizovaný dotazník **Škála prostředí třídy, Classroom Environment Scale – CES**, který byl vytvořen autory Trickettem a Mossem v 70. letech 20. století v USA, později byl dotazník vícekrát upravován a aktuální finální využívanou verzi upravili autoři Fraser a Fisher v roce 1986. Autory české verze jsou Lašek a Mareš. Dotazník disponuje 24 položkami, které zkoumají 6 proměnných klimatu třídy viz Tabulka 3. Dotazník zkoumá **aktuální** (aktuální stav klimatu) a **preferovanou** (jaké by si žáci klima přáli) formu klimatu (Lašek, 2007).

Tabulka 3 – Struktura proměnných dotazníku CES

NÁZEV PROMĚNNÉ	ČÍSLA OTÁZEK	MIN. BODŮ	MAX. BODŮ
Angažovanost žáka	1, 7, 13, 19	4	12
Vztahy mezi žáky ve třídě	2, 8, 14, 20	4	12
Učitelova pomoc a podpora	3, 9, 15, 21	4	12
Orientace žáků na úkoly	4, 10, 16, 22	4	12
Pořádek a organizovanost	5, 11, 17, 23	4	12
Jasnost pravidel	6, 12, 18, 24	4	12

(Lašek, 2007)

Dotazník byl osobně doručen v písemné formě ředitelům škol a prostřednictvím třídních učitelů, kteří byli poučeni o instrukcích a rozdali je ve třídách, aby byla zachována veškerá anonymita. Třídní učitelé předali žákům instrukce, byli žákům nápomocni a po vyplnění předali dotazníky zpět řediteli, od kterého jsme si dotazníky vyzvedli.

Návratnost dotazníků byla maximální, tedy 100 %. Maximální návratnost lze zdůvodnit tím, že dotazníky rozdali třídní učitelé, kteří byli žákům k dispozici v případě nejasností ohledně

dotazníků. Učitelé také žákům připomněli, aby vyplnili hlavičku dotazníku, která obsahuje údaje ohledně pohlaví, třídy a školy, kterou navštěvují. Tento dotazník je určen pro žáky 2. stupně základních a středních škol, proto jsme využili právě tento vzhledem k našemu výzkumnému souboru.

Položky dotazníku se řadí mezi dichotomické uzavřené otázky, což znamená, na otázku lze odpovědět pouze dvěmi uvedenými možnostmi ANO – NE. Každý respondent reaguje individuálně tím, že označí odpověď, se kterou souhlasí prostřednictvím zakroužkování. Vyhodnocování probíhá bodováním, kdy žák za odpověď ANO získá 3 body, při odpovědi NE získá 1 bod. Dotazník obsahuje i otázky, které jsou bodovány opačným způsobem, za odpověď ANO získá žák 1 bod, pokud odpoví NE získá 3 body, tyto otázky jsou označeny písmenem R (č. 3, 4, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 22, 23). Pokud žák neodpoví, otázka se hodnotí 2 body. Každá zkoumaná oblast proměnných se sčítá zvlášť a žák může dosáhnout skóre max. 12 a min. 4 (Gavora, 2010).

Celkové znění dotazníků využitých pro sběr najdeme v příloze I a II na konci bakalářské práce.

5 ANALÝZA DAT

Tato kapitola se zabývá analýzou dat každé třídy na Základní škole v Olomouckém a Zlínském kraji.

Výsledky výzkumu jsme rozdělili na obou školách do konkrétních tříd, kde jsme v každé zkoumané třídě provedli analýzu jak aktuálního, tak i preferovaného klimatu. Celkem jsme analyzovali 8 tříd, 4 třídy na Základní škole v Olomouckém kraji a 4 třídy na Základní škole ve Zlínském kraji. U všech tříd jsme analyzovali samostatně chlapce i dívky.

K bodování je nutné zmínit, že respondent získává počet bodů – minimální a maximální hranici můžeme vidět v tabulce č. 3. Maximální počet je 12 bodů, pokud respondent dosáhne vyššího počtu bodů (8-12), značí to, že konkrétní oblast klimatu třídy je hodnocena pozitivně. Postupovali jsme vypočítáním skóre jednotlivých oblastí proměnných v dotazníku za pomoci převedení odpovědí na číselné hodnoty. V programu MS Excel jsme u každé proměnné pokračovali vypočítáním aritmetického průměru, který je v pedagogických výzkumech využíván nejčastěji, odhadujeme jím střední hodnotu (Chráska, 2016).

Aritmetický průměr zjištěný u jednotlivých proměnných můžeme porovnávat s pásmy běžných hodnot podle Laška (2007).

Tabulka 4 – Pásma běžných hodnot (Lašek 2007)

Proměnná	Pásmo běžných hodnot – aktuální (A), preferovaná (P)	
Angažovanost žáka	A: 4,52-8,06	P: 7,85-11,39
Vztahy mezi žáky ve třídě	A: 7,31-11,49	P: 9,19-12,01
Učitelova pomoc a podpora	A: 5,74-11,04	P: 8,81-12,21
Orientace žáků na úkoly	A: 6,52-10,08	P: 6,42-10,30
Pořádek a organizovanost	A: 5,33-8,67	P: 8,8-12,26
Jasnost pravidel	A: 6,16-10,94	P: 9,06-12,22

Výsledky výzkumu budeme prezentovat pomocí přehledných grafů a tabulek, které budou znázorňovat hodnoty aritmetického průměru aktuální a preferované formy. V tabulkách znázorníme hodnoty aritmetického průměru chlapců, dívek a celkovou hodnotu.

5.1 Výsledky výzkumu Základní školy v Olomouckém kraji

5.1.1 6. třída

Výsledky jsme znázornili v tabulkách 5 a 6, kde jsme rozdělili výsledky chlapců a dívek. Jak u aktuální, tak i u preferované formy klimatu se zjištěné hodnoty pohybují v pásmu běžných hodnot, které jsme zobrazili v Tabulce 4. Chlapci odpověděli u oblastí *vztahů mezi žáky*, *orientace žáků*, *organizovanosti a jasnosti pravidel* pozitivněji než dívky, u kterých aritmetický průměr byl v těchto oblastech nižší. Naopak u *angažovanosti* a *učitelovy pomoci* odpovídaly pozitivněji dívky. Výrazný rozdíl hodnot mezi aktuálním a preferovaným klimatem můžeme vidět u *Angažovanosti žáka*, kdy aktuální forma dosahuje hodnoty 7,82 a preferovaná forma 9,45, z těchto hodnot můžeme usoudit, že si žáci uvědomují svoji nižší angažovanost do výuky. U oblastí *vztahů mezi žáky*, *učitelovy pomoci*, *organizovanosti a jasnosti pravidel* se hodnoty neliší vůbec nebo jen s malým rozdílem. Naopak je tomu u proměnné *orientace žáků na úkoly*, kdy je aktuální forma klimatu vyšší než preferovaná, což může naznačovat, že u žáků této třídy není tak důležité pracovat na úkolech.

Tabulka 5 – Celkové hodnoty aritmetické průměru aktuálního klimatu v 6. třídě

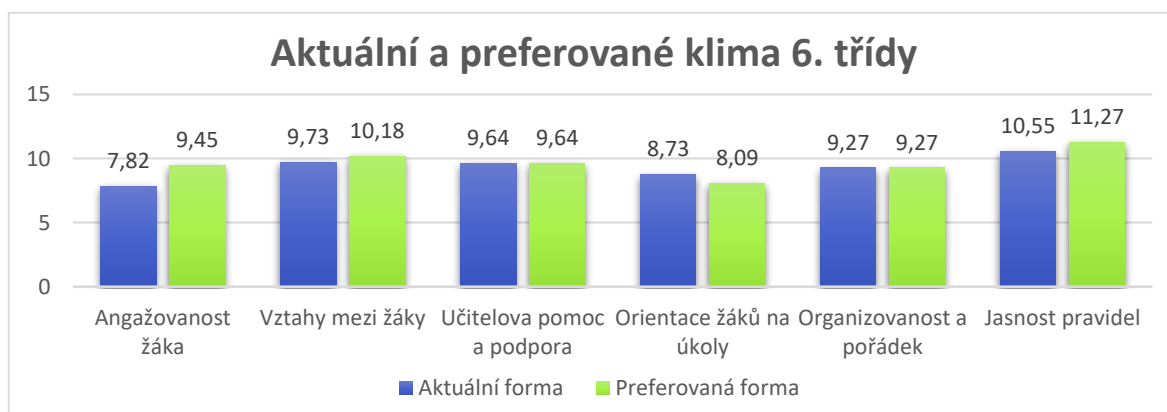
Aktuální	Angažovanost	Vztahy	Učitel. pomoc	Orientace	Organizovanost	Jasnost
Chlapci	7,67	10	9,33	9	10,67	11
Dívky	8	9,4	10	8,4	7,6	10
Celkem	7,82	9,73	9,64	8,73	9,27	10,55

Tabulka 6 – Celkové hodnoty aritmetické průměru preferovaného klimatu v 6. třídě

Preferovaná	Angažovanost	Vztahy	Učitel. pomoc	Orientace	Organizovanost	Jasnost
Chlapci	8,67	9,67	10	7,67	10	11,33
Dívky	10,40	10,80	9,20	8,60	8,40	11,20
Celkem	9,45	10,18	9,64	8,09	9,27	11,27

Pro přehlednost jsme v Grafu 1 srovnali výsledky aktuálního a preferovaného klimatu.

Graf 1 – Výsledky aktuálního a preferovaného klimatu 6. třídy



5.1.2 7. třída

V tabulkách 7 a 8 můžeme vidět celkové hodnoty klimatu v 7. třídě. Hodnoty všech zjištěných oblastí se pohybují v pásmu běžných hodnot. Chlapci odpověděli u většiny oblastí jak aktuální, tak preferované formy pozitivněji než dívky, které pozitivněji odpověděly u *angažovanosti* a *učitelovi pomoci*. Velmi výrazný rozdíl hodnot mezi aktuální a preferovanou formou můžeme vidět u *angažovanosti*, kde jsme naměřili nižší hodnotu 5,79, u aktuální formy a 9,71 u preferované formy, a dále *organizovanosti*, kde hodnota u aktuální formy dosahuje 6,86 a preferované formy 10, těmito hodnotami můžeme usoudit, že si žáci uvědomují svoji nižší angažovanost do výuky a také svůj pořádek a organizovanost. U oblastí *vztahů mezi žáky*, *učitelovi pomoci* a *orientaci žáků na úkoly* se hodnoty liší jen s malým rozdílem. Naopak u *jasnosti pravidel* je aktuální forma s hodnotou 11,50 vyšší než preferovaná forma, která dosahuje hodnoty 10,07. Tato hodnota může značit, že pro žáky nejsou tak důležitá pravidla a jejich nastavení a změny.

Tabulka 7 – Celkové hodnoty aritmetického průměru aktuálního klimatu v 7. třídě

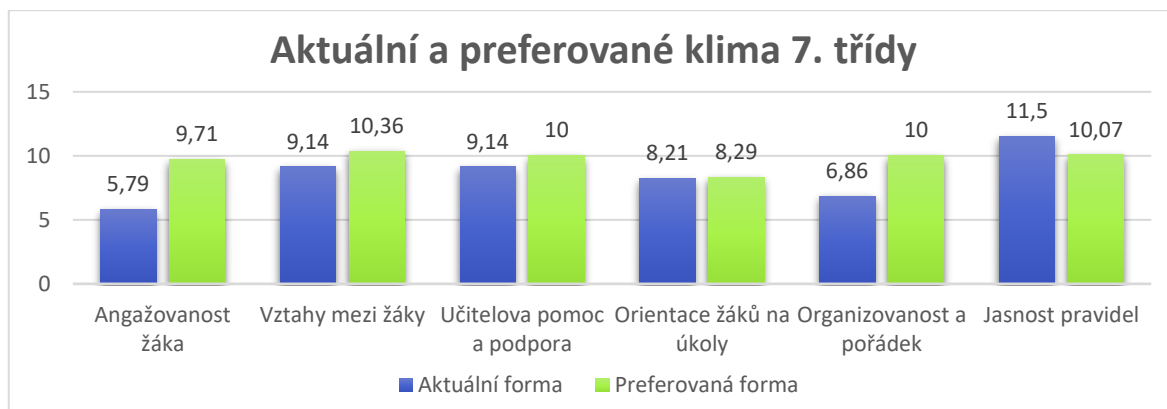
Aktuální	Angažovanost	Vztahy	Učitel. pomoc	Orientace	Organizovanost	Jasnost
Chlapci	5,71	9,71	8,57	8,57	7,71	11,43
Dívky	5,86	8,57	9,71	7,86	6	11,57
Celkem	5,79	9,14	9,14	8,21	6,86	11,50

Tabulka 8 – Celkové hodnoty aritmetického průměru preferovaného klimatu v 7. třídě

Preferovaná	Angažovanost	Vztahy	Učitel. pomoc	Orientace	Organizovanost	Jasnost
Chlapci	9,71	10,86	10,29	8	10,29	10,57
Dívky	9,71	9,86	9,71	8,57	9,71	9,57
Celkem	9,71	10,36	10	8,29	10	10,07

Pro přehlednost jsme v Grafu 2 srovnali výsledky aktuálního a preferovaného klimatu.

Graf 2 – Výsledky aktuálního a preferovaného klimatu 7. třídy



5.1.3 8. třída

Všechny celkové hodnoty chlapců a dívek znázorněné v tabulkách 9, 10 aktuální i preferované formy se pohybují v pásmu běžných hodnot. Z viditelných hodnot můžeme konstatovat, že výsledky v této třídě jsou víceméně pozitivní. U aktuální formy odpovídali chlapci pozitivněji než dívky u oblastí *vztahů mezi žáky*, *orientace* a *organizovanosti*. U preferované formy odpovídaly dívky pozitivněji než chlapci u oblastí *angažovanosti*, *vztahů mezi žáky* a *organizovanosti*. Výrazný rozdíl mezi aktuální a preferovanou formou můžeme vidět u *angažovanosti*, kde aktuální forma dosahuje hodnoty 7,67 a preferovaná forma 9,67, dále u učitelovi pomoci, kde aktuální forma dosahuje 9,58 a preferovaná forma 11, a také u organizovanosti, kde je aktuální forma 8,50 a preferovaná forma 10,17. Z těchto výsledků můžeme říct, že si žáci uvědomují svoji nižší angažovanost a organizovanost a také učitelovu podporu. U oblastí *vztahů mezi žáky* a *jasnosti* jsou hodnoty aktuální a preferované formy stejné. Naopak u *orientace na úkoly* je hodnota preferované formy 7,67 nižší než aktuální forma 7,67, což může značit, že pro žáky není práce na úkolech tak důležitá.

Tabulka 9 – Celkové hodnoty aritmetické průměru aktuálního klimatu v 8. třídě

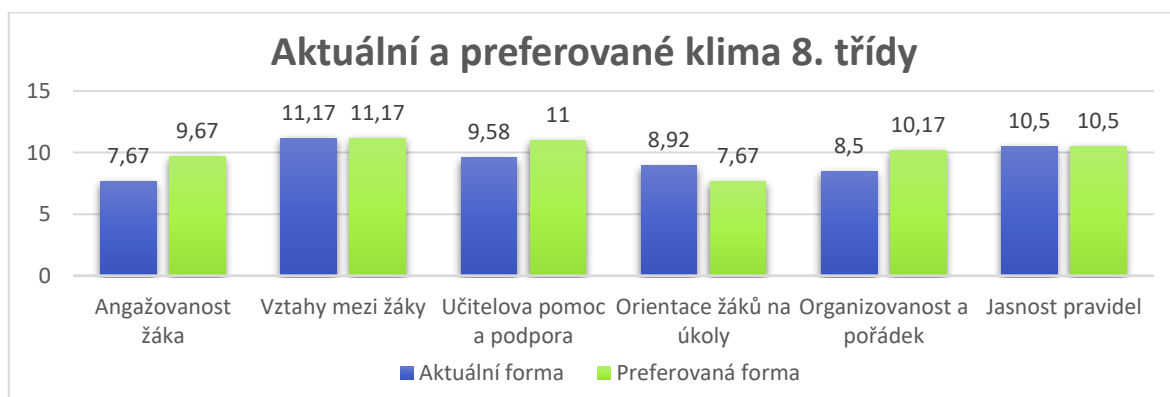
Aktuální	Angažovanost	Vztahy	Učitel. pomoc	Orientace	Organizovanost	Jasnost
Chlapci	7,67	11,67	9,33	10	10,33	10
Dívky	7,67	10,67	9,83	7,83	6,67	11
Celkem	7,67	11,17	9,58	8,92	8,50	10,50

Tabulka 10 – Celkové hodnoty aritmetické průměru preferovaného klimatu v 8. třídě

Preferovaná	Angažovanost	Vztahy	Učitel. pomoc	Orientace	Organizovanost	Jasnost
Chlapci	9,33	11	11	8	9,67	10,67
Dívky	10	11,33	11	7,33	10,76	10,33
Celkem	9,67	11,17	11	7,67	10,17	10,50

Pro přehlednost jsme v Grafu 3 srovnali výsledky aktuálního a preferovaného klimatu.

Graf 3 – Výsledky aktuálního a preferovaného klimatu 8. třídy



5.1.4 9. třída

Aritmetický průměr všech naměřených hodnot chlapců i dívek se pohybuje v pásmu běžných hodnot jak v aktuální, tak preferované formě. Chlapci v aktuální formě odpovídali pozitivněji než dívky u oblastí *vztahů mezi žáky*, *učitelovi pomoci*, *orientace žáků na úkoly*, *organizovanosti* a *jasnosti*. U preferované formy odpovídaly ve všech oblastech pozitivněji dívky než chlapci. Nejvýraznější rozdíly mezi aktuální a preferovanou formou můžeme vidět u oblastí *angažovanosti*, kde aktuální forma dosahuje hodnoty 6,90 a u preferované formy 8,80, *vztahů mezi žáky*, kde hodnota aktuální formy dosahuje 9,20 a preferovaná forma 10,20, dále *učitelova pomoc a podpora*, u které aktuální forma dosahuje hodnoty 9,10 a preferovaná forma 10,40, oblast aktuální formy *organizovanosti* dosahuje hodnoty 8,60 a preferovaná forma 10,40 a poslední oblast *jasnost pravidel* u aktuální formy dosahuje 10,20 a u preferované formy 10,90. U všech těchto oblastí lze usoudit, že si žáci uvědomují nižší úsilí buď z jejich nebo učitelovi strany. Oblast orientace žáků na úkoly dosahuje vyšší hodnoty 10,20 v aktuální formě a nižší hodnoty 9,10 v preferované formě.

Tabulka 11 – Celkové hodnoty aritmetické průměru aktuálního klimatu v 9. třídě

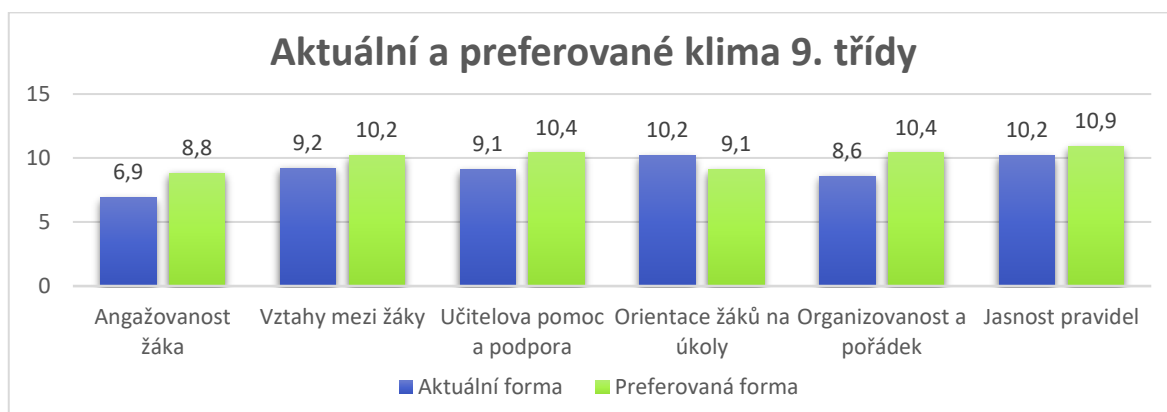
Aktuální	Angažovanost	Vztahy	Učitel. pomoc	Orientace	Organizovanost	Jasnost
Chlapci	6,33	9,33	9,17	10,67	10	10,67
Dívky	7,75	9	9	9,50	6,50	9,50
Celkem	6,90	9,20	9,10	10,20	8,60	10,20

Tabulka 12 – Celkové hodnoty aritmetické průměru preferovaného klimatu v 9. třídě

Preferovaná	Angažovanost	Vztahy	Učitel. pomoc	Orientace	Organizovanost	Jasnost
Chlapci	8,33	9,67	9,67	8,50	10,33	10,83
Dívky	9,50	11	11,50	10	10,50	11
Celkem	8,80	10,20	10,40	9,10	10,40	10,90

Pro přehlednost jsme v Grafu 4 srovnali výsledky aktuálního a preferovaného klimatu.

Graf 4 – Výsledky aktuálního a preferovaného klimatu 9. třídy



5.2 Výsledky výzkumu Základní školy ve Zlínském kraji

5.2.1 6. třída

V tabulkách 13 a 14 znázorňujeme celkové hodnoty aritmetického průměru jak u chlapců, tak u dívek. Všechny tyto hodnoty se pohybují v pásmu běžných hodnot. U aktuální formy dívky odpověděly pozitivněji u oblastí *angažovanosti*, *učitelovi pomoci* a *orientace žáků na úkoly*. U preferované formy dívky odpovídaly pozitivněji u všech oblastí až na *jasnost pravidel*, kde je rozdíl mezi chlapci pouze minimální. Mezi aktuální a preferovanou formou můžeme vidět nejznatelnější rozdíl u oblastí *angažovanosti*, kde aktuální forma dosahuje hodnoty 6,91 a preferovaná forma 10,64 a oblasti *organizovanosti*, u které dosahuje hodnota aktuální formy 7,82 a preferovaná forma 10,73. U těchto oblastí si podle výsledků žáci uvědomují jejich nižší úsilí, než které by si přáli. U oblasti *jasnosti pravidel* hodnota aktuální forma dosahuje 12 a hodnota preferované formy 10,91, z tohoto výsledku můžeme usoudit, že pro žáky nejsou pravidla tak důležitá. U všech zbylých oblastí také vychází hodnoty vyšší u aktuální formy než u preferované, ale rozdíly jsou minimální.

Tabulka 13 – Celkové hodnoty aritmetické průměru aktuálního klimatu v 6. třídě

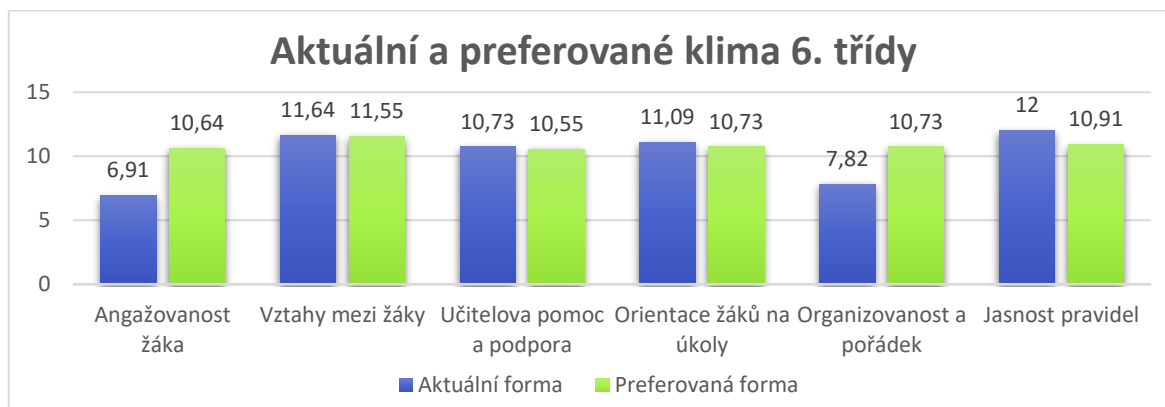
Aktuální	Angažovanost	Vztahy	Učitel. pomoc	Orientace	Organizovanost	Jasnost
Chlapci	6,67	11,67	10,67	10,67	8	12
Dívky	7,20	11,60	10,80	11,60	7,60	12
Celkem	6,91	11,64	10,73	11,09	7,82	12

Tabulka 14 – Celkové hodnoty aritmetické průměru preferovaného klimatu v 6. třídě

Preferovaná	Angažovanost	Vztahy	Učitel. pomoc	Orientace	Organizovanost	Jasnost
Chlapci	10,17	11,17	10,33	10	10,67	11
Dívky	11,20	12	10,80	11,60	10,80	10,80
Celkem	10,64	11,55	10,55	10,73	10,73	10,91

Pro přehlednost jsme v Grafu 5 srovnali výsledky aktuálního a preferovaného klimatu.

Graf 5 – Výsledky aktuálního a preferovaného klimatu 6. třídy



5.2.2 7. třída

Všechny celkové hodnoty chlapců i dívek, které jsme znázornili v tabulkách 15 a 16 se pohybují v pásmu běžných hodnot. U aktuální formy nejsou mezi dívkami a chlapci výrazné rozdíly. Naopak u preferované formy dívky odpovídaly ve všech oblastech pozitivněji než chlapci, u oblasti *jasnosti pravidel* se hodnoty shodly. Nejvýraznější rozdíl můžeme vidět u oblasti *angažovanosti žáků*, kdy aktuální forma dosahuje hodnoty 6,40 a preferovaná forma 9,90. Dále můžeme vidět znatelný rozdíl u oblasti *organizovanosti*, u které aktuální forma dosahuje hodnoty 8,20 a preferovaná forma 10. Z těchto výsledků můžeme usoudit, že si žáci uvědomují svoji nižší *angažovanost* a *organizovanost*. U všech zbývajících oblastí hodnoty aktuální formy dosahují vyšších hodnot než u preferované formy. Konkrétně u oblasti *vztahů mezi žáky* dosahuje aktuální forma hodnoty 11,80 a preferovaná forma 10,20, oblast *učitelovi pomoci* dosahuje hodnoty aktuální formy 11,60 a preferované formy 10,30, hodnota aktuální formy *orientace žáků na úkoly* dosahuje 8,50 a preferovaná forma 7,10. U oblasti *jasnosti pravidel* se hodnota aktuální formy od preferované liší jen s minimálním rozdílem. Z těchto hodnot můžeme usoudit, že pro žáky nejsou tyto oblasti tolik důležité.

Tabulka 15 – Celkové hodnoty aritmetického průměru aktuálního klimatu v 7. třídě

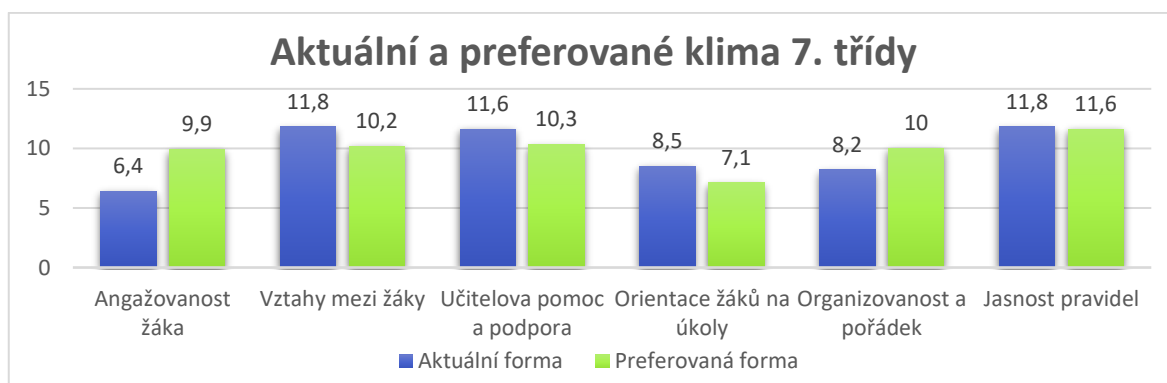
Aktuální	Angažovanost	Vztahy	Učitel. pomoc	Orientace	Organizovanost	Jasnost
Chlapci	6	12	11,60	8,20	8	12
Dívky	6,80	11,60	11,60	8,80	8,40	11,60
Celkem	6,40	11,80	11,60	8,50	8,20	11,80

Tabulka 16 – Celkové hodnoty aritmetického průměru preferovaného klimatu v 7. třídě

Preferovaná	Angažovanost	Vztahy	Učitel. pomoc	Orientace	Organizovanost	Jasnost
Chlapci	9,80	8,80	9,40	6,20	9,20	11,60
Dívky	10	11,60	11,20	8	10,80	11,60
Celkem	9,90	10,20	10,30	7,10	10	11,60

Pro přehlednost jsme v Grafu 6 srovnali výsledky aktuálního a preferovaného klimatu.

Graf 6 – Výsledky aktuálního a preferovaného klimatu 7. třídy



5.2.3 8. třída

Tabulky 17 a 18 zobrazují celkové hodnoty chlapců i dívek jak aktuální, tak preferované formy. Všechny hodnoty se pohybují v pásmu běžných hodnot. U aktuální formy odpovídali pozitivněji spíše chlapci, konkrétně v oblastech *angažovanosti*, *vztahů mezi žáky* a *organizovanosti*, u oblasti *jasnosti pravidel* se dívky i chlapci shodli. V oblastech *angažovanosti*, *vztahů mezi žáky*, *učitelovi pomoci*, *organizovanosti* a *jasnosti* u preferované formy odpovídaly pozitivněji dívky. Výraznější rozdíly mezi aktuální a preferovanou formou vidět u oblastí *angažovanosti*, kde aktuální forma dosahuje hodnoty 7,50 a preferovaná forma 8,67. Aktuální forma oblastí *organizovanosti* dosahuje hodnoty 9 a preferovaná forma 10,17. Aktuální forma oblastí *vztahů mezi žáky* a *učitelovi pomoci a podpory* se od preferované formy liší jen malým rozdílem. U oblastí *orientace žáků na úkoly*, u které aktuální forma dosahuje hodnoty 9,83 a preferovaná forma 8,33 a oblast *jasnosti pravidel*, která dosahuje hodnotu aktuální formy 12 a preferované formy 10,83. Z těchto hodnot můžeme usoudit, že pro žáky není tolik důležitá práce na úkolech a pravidla.

Tabulka 17 – Celkové hodnoty aritmetické průměru aktuálního klimatu v 8. třídě

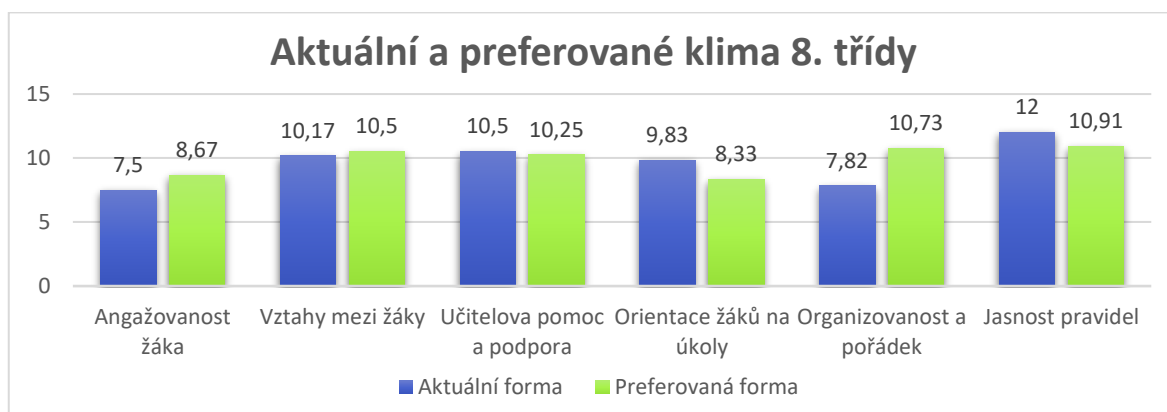
Aktuální	Angažovanost	Vztahy	Učitel. pomoc	Orientace	Organizovanost	Jasnost
Chlapci	7,71	10,57	10,29	9,71	9,71	12
Dívky	7,20	9,60	10,80	10	8	12
Celkem	7,50	10,17	10,50	9,83	9	12

Tabulka 18 – Celkové hodnoty aritmetické průměru preferovaného klimatu v 8. třídě

Preferovaná	Angažovanost	Vztahy	Učitel. pomoc	Orientace	Organizovanost	Jasnost
Chlapci	7,71	9,71	10	8,57	9,43	10,57
Dívky	10	11,60	10,60	8	11,20	11,20
Celkem	8,67	10,50	10,25	8,33	10,17	10,83

Pro přehlednost jsme v Grafu 7 srovnali výsledky aktuálního a preferovaného klimatu.

Graf 7 – Výsledky aktuálního a preferovaného klimatu 8. třídy



5.2.4 9. třída

Všechny hodnoty chlapců i dívek jak aktuální, tak preferované formy zobrazené v tabulkách 19 a 20 se pohybují v pásmu běžných hodnot. U aktuální formy se hodnoty chlapců a dívek lišily jen s malým rozdílem, pouze u oblasti učitelovi pomoci odpověděly pozitivněji dívky. U preferované formy odpověděly u všech oblastí pozitivněji dívky než chlapci. Nejvýraznější rozdíl mezi aktuální a preferovanou formou můžeme vidět u oblasti *angažovanosti*, kde je hodnota aktuální formy 5,20 a hodnota preferované formy 8,20. Další výrazný rozdíl můžeme vidět u oblasti *organizovanosti a pořádku*, aktuální forma zde dosahuje hodnoty 7,20 a preferovaná forma 10,40. Z těchto dvou oblastí můžeme dle výsledků usoudit, že si žáci uvědomují svoji nižší angažovanost ve výuce a jejich pořádek a organizovanost. Aktuální forma oblastí *učitelovi pomoci a podpory*, *orientace žáků na úkoly* a *jasnosti pravidel* se buď liší jen s malým rozdílem, nebo žádným. U oblasti *vztahů mezi žáky* je sice hodnota aktuální formy 11,40 vyšší než preferovaná forma 11, ale rozdíl je minimální.

Tabulka 19 – Celkové hodnoty aritmetické průměru aktuálního klimatu v 9. třídě

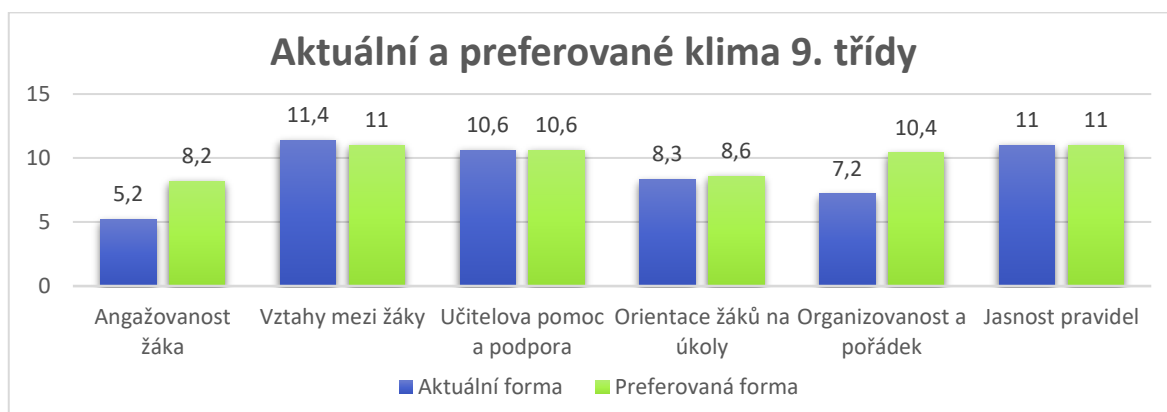
Aktuální	Angažovanost	Vztahy	Učitel. pomoc	Orientace	Organizovanost	Jasnost
Chlapci	5,50	11,50	9,50	8	7	11
Dívky	5	11,33	11,33	8,50	7,33	11
Celkem	5,20	11,40	10,60	8,30	7,20	11

Tabulka 20 – Celkové hodnoty aritmetické průměru preferovaného klimatu v 9. třídě

Preferovaná	Angažovanost	Vztahy	Učitel. pomoc	Orientace	Organizovanost	Jasnost
Chlapci	8	10,50	10	7	8	10
Dívky	8,33	11,33	11	9,67	12	11,67
Celkem	8,20	11	10,60	8,60	10,40	11

Pro přehlednost jsme v Grafu 8 srovnali výsledky aktuálního a preferovaného klimatu.

Graf 8 – Výsledky aktuálního a preferovaného klimatu 9. třídy



6 INTERPRETACE DAT

V této kapitole se budeme věnovat vyhodnocení zjišťovaných proměnných pomocí předem vytvořených výzkumných otázek. Výzkum jsme prováděli pomocí standardizovaného dotazníku CES, který popisujeme v kapitole Metodologie výzkumu. Následně jsme data graficky znázornili a podrobně popsali v tabulkách v kapitole Analýza dat.

Hlavní výzkumnou otázkou v našem výzkumu je zjistit, **jaké jsou rozdíly mezi aktuálním a preferovaným klimatem tříd na 2. stupni základní školy, kterou navštěvují žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí s příslušností k romské etnické skupině?**

Jaká je míra angažovanosti žáků ve třídách 2. stupně ZŠ?

U žáků všech tříd je hodnota aktuální formy angažovanosti nižší než preferovaná forma. Můžeme říci, že si žáci uvědomují svoji nižší angažovanost a aktivitu ve výuce a uvítali by změnu, která by jejich míru angažovanosti zvýšila. Nejnižší míru angažovanosti vykazují žáci 7. třídy ZŠ v Olomouckém kraji a 9. třídy ZŠ ve Zlínském kraji. U žáků 9. tříd může být nižší míra angažovanosti ovlivněna tím, že jsou žáci v posledním ročníku a mohou pociťovat nátlak z důvodu pokračování v sekundárním vzdělání a samotném ukončení základního vzdělání, což by měl být hlavní cíl romských žáků (Hornák, 2005). Výsledek našeho výzkumu může být v rozporu s tvrzením Laška (2007), který ve svém výzkumu došel k výsledku, že žáci základních škol většinou vykazují vyšší míru angažovanosti a zapojení do vzdělávacího procesu. Dle výzkumu Khuhra (2024) můžeme tvrdit, že žáci, kteří se zapojují do výukových aktivit s nadšením, mají tendenci mít vyšší úroveň angažovanosti. Angažovanost žáků je z mnoha perspektiv vnímána jako klíčový prvek v procesu vzdělávání ve školách. Její důležitost si uvědomují jak učitelé, tak i samotní žáci, právě tímto si můžeme vysvětlovat vysoké hodnoty u preferované formy této oblasti (Šedřová, Švaříček, 2010).

Jaké jsou vztahy mezi žáky ve třídách 2. stupně ZŠ?

Ve většině tříd jsou žáci spokojeni s aktuální formou této proměnné a výrazně se neliší od preferované formy, tudíž můžeme usoudit, že jsou žáci ohledně vztahů se svými spolužáky ve třídách spokojeni. Pozitivnější výsledky můžeme vidět u hodnot základní školy ve Zlínském kraji. Tyto pozitivní hodnoty si můžeme vysvětlovat tím, že se romští žáci cítí ve třídách přijati a jsou tzv. „mezi svými“. V případě, že by ve třídě bylo minimum romských žáků mezi žáky majoritní společnosti, výsledky by pravděpodobně byly horší, z důvodu častého vyloučení z kolektivu. Tuto skutečnost můžeme potvrdit výzkumem, který tvrdí, že na chování žáků a jejich vztahy mezi spolužáky mají velký vliv věci spojené s rodinnými

vztahy, lidmi kolem nich a také širším kulturním prostředím, ve kterém vyrůstají (Kutsyuruba, Klinger, Hussain, 2015). Tyto výsledky můžeme srovnat s výzkumem Laška, podle kterého bývají hodnoty žáků na 2. stupni základních škol nadprůměrné (Lašek, 2007).

Jaká je učitelova pomoc a podpora žákům ve třídách 2. stupně ZŠ?

V oblasti poskytování učitelovy pomoci a podpory žákům je zřejmé, že výsledky jsou velmi podobné ve všech třídách. Žáci ve většině případů projevují spokojenost s aktuální formou podpory a pomoci, což je v našem výzkumu považováno za zásadní. Tato spokojenost není omezena pouze na žáky romského původu, ale platí pro širší spektrum žáků z prostředí se sociálními nerovnostmi. Důraz je kladen na individuální přístup pedagogů a případných asistentů pedagoga, kteří se snaží poskytnout individuální podporu a pomoc žákům (Kaleja, 2011). Je třeba zdůraznit, že tato individuální péče hraje klíčovou roli v dosahování úspěchů ve vzdělávání a vyrovnávání rozdílů ve výsledcích mezi žáky s různými sociálními a kulturními pozadími. Studie dokazují, že učitelé s autoritou vytvářejí pozitivní sociální klima ve třídě, dle tohoto tvrzení můžeme usoudit, že autoritativní učitelé chápou a pomáhají svým žákům a těmito kroky napomáhají k pozitivnějšímu klimatu (Petrík, Vašašová, 2022). Tato oblast je spojená nejen s žáky, ale také jejich rodiči, jelikož by učitelé měli aktivně usilovat o poznání a porozumění rodinnému prostředí svých žáků. Je klíčové, aby rodiče pochopili, že škola není nepřátelská instituce, ale spíše partner v procesu vzdělávání jejich dětí, a to jak pro děti, tak pro jejich rodiče (Buryánek, c2002).

Jaká je orientace žáků tříd 2. stupně ZŠ na úkoly?

Orientace žáků na úkoly není podle získaných dat pro žáky příliš prioritní, jelikož hodnoty vyjádřené v aktuální formě často převažují nad těmi, které by žáci preferovali. Všechny zaznamenané hodnoty jsou hodnoceny jako průměrné, což naznačuje, že pro většinu žáků není tato oblast zvlášť důležitá. Je možné, že žáci nepocítují naléhavou potřebu hledat změny, které by mohly vést ke zlepšení této oblasti. Tento výsledek si můžeme vysvětlit tvrzením Kaleji (2011), že u rodičů romských žáků učitel předpokládá, že budou podporovat své děti při plnění domácích úkolů, poskytovat jim pomoc a podporovat je k dodržování školních povinností. Avšak často se ukazuje, že rodiče této podpory a pomoci nejsou schopni. Tuto skutečnost můžeme potvrdit tím, že rodiče romských žáků byli v minulosti často nespravedlivě zařazeni do speciálních škol, což vedlo k tomu, že nedosáhli vyšší úrovně formálního vzdělání, což jim efektivní pomoc dětem s jejich přípravou a plněním úkolů (Němec, 2023). Tato nedostatečná podpora může v konečném důsledku ovlivnit i orientaci žáků na úkoly a jejich vnímání důležitosti školní práce.

Jaká je organizovanost a jasnost pravidel tříd žáků 2. stupně ZŠ?

Ohledně organizovanosti se žáci tříd shodovali v průměrných hodnotách jak aktuální, tak preferované formy, také se ve většině shodli u vyšší preferované formy než u aktuální formy. Můžeme usoudit, že si žáci uvědomují svoji nižší organizovanost a např. hlučnost a uvítali by v tomto směru změnu. Je možné, že tato vědomost o nedostatečné organizovanosti a rušivých faktorech v prostředí třídy může ovlivnit nejen jejich schopnost se soustředit na úkoly, ale také jejich celkové pohodlí a chuť do učení. Organizovanost žáků ve výuce může být spojována taktéž s rodinným prostředím, pokud rodina neposkytuje dětem dostatečnou podporu, mohou se děti dostat do laxního postoje k vzdělání a mohou mít potíže s ovládním svého temperamentu, což často souvisí s impulzivním chováním. Učitelé mohou takové chování považovat za problematické (Najmonová et al., 2023).

Naopak je dle výsledků zjištěno, že oblast jasnosti pravidel je žáky vnímána mnohem příznivěji, neboť ve většině tříd dosahuje aktuální forma nadprůměrných hodnot a není zaznamenán významný rozdíl mezi preferovanou formou. Výjimkou je 7. třída Základní školy v Olomouckém kraji, kde je aktuální forma vyšší než preferovaná, z tohoto výsledku můžeme říci, že tato oblast není osobně pro žáky tolik důležitá. Naopak u Základní školy ve Zlínském kraji právě většina tříd vykazuje vyšší míru u aktuální formy než u preferované formy. Vyšší hodnotou preferované formy si vysvětlujeme to, že žáci nevyžadují po učitelích jasné vysvětlování pravidel. Důležitější je ovšem aktuální forma, kterou hodnotíme pozitivně. Oblast jasnosti pravidel má vazbu na učitelovu pomoc a podporu a vzájemně se ovlivňují (Lašek, 2007). Toto tvrzení můžeme potvrdit studií, kterou jsme uváděli výše, že autoritativní učitelé se snaží, aby žáci chápali nastavená pravidla a byli ochotni poskytnout podporu a pomoc (Petřík, Vašašová, 2022). Obě tyto oblasti tedy můžeme hodnotit spíše pozitivně, neboť ukazují na dobrou koordinaci mezi učiteli a žáky, což přispívá k efektivnímu učebnímu prostředí.

Jaké jsou rozdíly mezi aktuálním a preferovaným klimatem tříd na 2. stupni základní školy, kterou navštěvují žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí s příslušností k romské etnické skupině?

Dle všech dílčích výzkumných otázek, na které jsme odpověděli výše můžeme odpovědět na naši hlavní výzkumnou otázku, která se týká rozdílů mezi aktuálním a preferovaným klimatem tříd. Z výše zjištěných výsledků můžeme tvrdit, že ve většině tříd je aktuální forma klimatu třídy vnímána žáky mírně nižší než preferovaná forma. Žáci si uvědomují svou nižší angažovanost a aktivitu ve výuce a vyjadřují potřebu změny, která by zvýšila jejich míru

angažovanosti. Tento stav může být ovlivněn tlakem spojeným s ukončením základního vzdělání. Vztahy mezi žáky jsou ve velké většině pozitivní. Oblast učitelovy pomoci a podpory je obvykle žáky vnímána pozitivně, což napomáhá k vytváření efektivního učebního prostředí. Většina žáků preferuje vyšší míru organizovanosti, než je aktuálně poskytována. Ohledně jasnosti pravidel je ve většině tříd Základní školy v Olomouckém kraji preferovaná forma vyšší než aktuální forma, u Základní školy ve Zlínském kraji je to ve většině tříd právě naopak.

Je také ale důležité říci, že dotazník, který jsme pro sběr dat použili, nemusí zcela zohledňovat rozdíly mezi různými etnickými skupinami. Dotazník nemusel zachytit všechna specifika nebo potřeby žáků s příslušností k romské etnické skupině.

Celkově lze ze všech dostupných dat konstatovat, že žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí s příslušností k romské etnické skupině vnímají určité nedostatky ohledně jejich klimatu třídy.

ZÁVĚR

První kapitola teoretické části se zaměřila na základní pojmy spojené s klimatem ve třídě, jako je prostředí a atmosféra, a také se věnovala klimatu školy a školní třídy. Druhá kapitola detailněji popsala problematiku klimatu ve třídě, metody měření, a kladla důraz na roli učitele, žáka a rodiny při utváření klimatu třídy a vytváření podmínek pro pozitivní a inkluzivní prostředí. Třetí a poslední kapitola se věnovala sociálnímu vyloučení a znevýhodnění, jelikož se náš výzkum týkal žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, konkrétně z důvodu jejich příslušnosti k romskému etniku.

V praktické části jsme se zabývali metodologií výzkumu, kde jsme stanovili výzkumné cíle, formulovali výzkumné otázky a definovali výzkumný soubor a nástroje. Cílem práce bylo zjistit, jaké jsou rozdíly mezi aktuálním a preferovaným klimatem tříd na 2. stupni základní školy, kterou navštěvují žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí s příslušností k romské etnické skupině. Na základě analýzy získaných dat jsme provedli interpretaci výsledků a zkoumali rozdíly mezi aktuálním a preferovaným klimatem ve třídách.

V rámci tohoto výzkumu bylo provedeno zkoumání aktuálního a preferovaného klimatu ve třídách na 2. stupni základních škol, které navštěvují žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí s příslušností k romské etnické skupině. Ze zjištěných výsledků lze konstatovat, že žáci většiny tříd vnímají aktuální klima třídy mírně nižší než preferované. Navzdory tomu jsou vztahy mezi žáky většinou pozitivní a oblast učitelovy pomoci je vnímána pozitivně. Většina žáků preferuje vyšší míru organizovanosti a jasnost pravidel.

Tyto poznatky mohou pomoci školám a pedagogům lépe porozumět potřebám žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí a přispět k vytváření prostředí, které podporuje jejich pozitivní a inkluzivní zkušenosti ve školním prostředí.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BALVÍN, Jaroslav. *Společně: (spolu s Romy k multikulturní výchově ve školství): setkání romské i neromské mládeže s pedagogy a přáteli v Brně 12.-14. dubna 1996*. Ústí nad Labem: Hnutí R, 1997. ISBN 8090214924.
- [2] BALVÍN, Jaroslav. *Výchova a vzdělávání romských žáků jako pedagogický systém*. Praha: Radix, 2004. ISBN 8086031489.
- [3] BROŽ, Miroslav; KINTLOVÁ, Petra a TOUŠEK, Ladislav. *Kdo drží Černého Petra: sociální vyloučení v Liberci, Plzni a Ústí nad Labem*. [Praha]: Člověk v tísni – společnost při České televizi, 2007. ISBN 9788086961279.
- [4] BURYÁNEK, Jan (ed.). *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy*. Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny, c2002. ISBN 8071066141.
- [5] CALTOVÁ HEPNAROVÁ, Gabriela. *Sociální znevýhodnění jako determinanta vzdělanostních perspektiv dětí – pohled do rodinného zázemí*. Brno: Paido, 2020. ISBN 9788073152710.
- [6] ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Pedagogika. Praha: Grada, 2010. ISBN 9788024727424.
- [7] ČAPEK, Robert. *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Pedagogika. Praha: Grada, 2013. ISBN 9788024746401.
- [8] ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. ISBN 9788073672737.
- [9] DEWITT, Peter M. *School climate: leading with collective efficacy*. Thousand Oaks: Corwin, a SAGE Publishing Company, 2018. ISBN 9781506385990.
- [10] FELCMANOVÁ, Lenka a HABROVÁ, Martina. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 9788024446554.
- [11] GABAŠOVÁ, Jitka a VOSMIK, Miroslav. *Asistent pedagoga a klima třídy*. Dobrá škola. Management třídy. Praha: Raabe, 2019. ISBN 9788074964190.
- [12] GAVORA, Peter. *Akí sú moji žiaci: pedagogická diagnostika žiaka*. 2., aktualiz. vyd. Nitra: Enigma, 2010. ISBN 9788089132911.

- [13] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu. 2.*, rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 9788073151850.
- [14] GILLERNOVÁ, Ilona a KREJČOVÁ, Lenka. *Sociální dovednosti ve škole*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2012. ISBN 9788024734729.
- [15] GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Edukace (Hanex). Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978807409013.
- [16] HELUS, Zdeněk, Noemi BRAVENÁ a Marta FRANCOVÁ. *Perspektivy učitelství*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-8072905966.
- [17] HINDUJA, Sameer a Justin W. PATCHIN. *School climate 2.0: preventing cyber-bullying and sexting one classroom at a time*. Thousand Oaks: Corwin, a SAGE Company, 2012. ISBN 9781412997836.
- [18] HORŇÁK, Ladislav. *Rómsky žiak v škole*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2005. ISBN 8080683565.
- [19] HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata. 2.* přeprac. vyd. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 8024604361.
- [20] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2.*, aktualizované vydání. Pedagogika. Praha: Grada, 2016. ISBN 9788024753263.
- [21] KALEJA, Martin. *Romové a škola versus rodiče a žáci*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 9788073689438.
- [22] KAŠPÁRKOVÁ, Svatava. *Pedagogická diagnostika třídy a žáka*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2009. ISBN 9788073187903.
- [23] KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 9788073673833.
- [24] KREJČOVÁ, Věra a POCHE KARGEROVÁ, Jana. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro I. stupeň základní školy*. Step by step. Praha: Portál, 2003. ISBN 8071786950.

- [25] LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 9788070419809.
- [26] LECHTA, Viktor (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 9788073676797.
- [27] MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026201748.
- [28] MAREŠ, Jiří a JEŽEK, Stanislav. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Evaluační nástroje. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 9788087063798.
- [29] NAJMONOVÁ, Marie; VÍTEČKOVÁ, Miluše; FALTOVÁ, Martina; HORVÁTHOVÁ, Denisa; ILKO, Vítězslav et al. *Praxe v uplatňování inkluzivních přístupů: vzdělávání žáků s potřebou podpory z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek*. České Budějovice: Pedagogická fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2023. ISBN 9788076940185.
- [30] NĚMEC, Zbyněk. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola, 2014. ISBN 9788090363199.
- [31] NĚMEC, Zbyněk a kol. *Podpora sociálně znevýhodněných romských žáků a jejich rodin prostřednictvím práce asistentek pedagoga*. Praha: Nová škola, 2023. ISBN 9788090850118.
- [32] PETLÁK, Erich. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris, 2006. ISBN 8089018971.
- [33] PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026204039.
- [34] PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Šesté, aktualizované a doplněné vydání. Praha: Portál, 2017. ISBN 9788026212287.
- [35] PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Pedagogická praxe. Praha: Portál, 2002. ISBN 8071786217.
- [36] SAMKOVÁ, Klára. *Romská otázka: psychologické důvody sociálního vyloučení Romů*. Praha: Blinkr, 2011. ISBN 9788087579039.
- [37] SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Pedagogika. Praha: Grada, 2016. ISBN 9788027100958.

- [38] VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, Lidka. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2021. ISBN 9788024649610.
- [39] ZÍKOVÁ, Tereza a kol. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy*. V Plzni: Západočeská univerzita, 2011. ISBN 9788026100522.

Internetové zdroje

- [1] ČADA, Karel. *Analýzy sociálně vyloučených lokalit v ČR*. Online. Praha, GAC, s. r. o., 2015. Dostupné z:
https://www.academia.edu/22175948/%C4%8Cada_K_et_al_2015_Anal%C3%BDza_soci%C3%A1ln%C4%9B_vylou%C4%8Den%C3%BDch_lokalit_v_%C4%8CR_Prah_a_MPSV. [cit. 2024-03-12].
- [2] ČESKO. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných – znění od 1. 1. 2021. Online. In: *Zákony pro lidi*. © AION CS 2010–2024 Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>. [cit. 11. 3. 2024].
- [3] ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) - znění od 1. 1. 2024. Online. In: *Zákony pro lidi*. © Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>. [cit. 15. 2. 2024].
- [4] ČESKO. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů – znění od 1. 1. 2024. Online. In: *Zákony pro lidi*. © AION CS 2010–2024 Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>. [cit. 29. 2. 2024].
- [5] GABAL, Ivan. *Analýza sociálně vyloučených romských lokalit a absorpční kapacity subjektů působících v této oblasti*. Online. Praha: MPSV ČR, 2016. Dostupné z:
https://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/GAC_MAPA_analyza_SVL_aA_K_CJ.pdf?langSEO=documents&parentSEO=nase_prace_vystupy&midSEO=GAC_MAPA_analyza_SVL_aAK_CJ.pdf. [cit. 2024-03-12].
- [6] GULOVÁ, Lenka. *Co znamená být sociálně znevýhodněný?* Online. Dostupné z:
https://is.muni.cz/el/ped/jaro2020/SZ6097/95773789/Co_znamena_byt_socialne_znevynho_dneny_gulova.pdf. [cit. 2024-03-11].
- [7] HERMOCHOVÁ, Soňa. Jak být dobrý třídní učitel. *Metodický portál: články*. 2010. ISSN 1802-4785. Dostupné z:

- https://clanky.rvp.cz/wpcontent/upload/prilohy/9869/jak_byt_dobry_tridni_ucitel.pdf. [cit. 2024-02-29].
- [8] KAPUR, Radhika. *Effects of Social Disadvantages on the Community*, 2018. Dostupné z:
https://www.researchgate.net/publication/323725920_Effects_of_Social_Disadvantages_on_the_Community. [cit. 2024-03-12].
- [9] KHUHRO, Nasreen. Study of classroom climate, student engagement, self-efficacy and learning experiences an analyses employing social cognitive theory. *Academy of Education and Social Sciences Review*. 29 February 2024, vol. 4, no. 1, p. 118–126. DOI 10.48112/aessr.v4i1.722. [cit. 2024-04-05].
- [10] KUTSYURUBA, Benjamin, KLINGER, Don A. and HUSSAIN, Alicia. Relationships among school climate, school safety, and student achievement and well-being: A review of the literature. *Review of Education*. June 2015, vol. 3, no. 2, p. 103–135. DOI 10.1002/rev3.3043. [cit. 2024-04-05].
- [11] Mají na to! Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ: *Jak poznat sociální znevýhodnění dítěte?* Online. Dostupný z: <http://majinato.cz/1-jak-poznat-socialni-znevychodneni-ditete.php>. [cit. 2024-03-12].
- [12] PETRÍK, Štefan and VAŠAŠOVÁ, Zlata. Relationship Between Interaction Style-Built Teacher Authority and Classroom Climate Dimensions. *The New Educational Review*. 2022, vol. 68, p. 107–118. DOI 10.15804/tner.22.68.2.08. [cit. 2024-04-05].
- [13] PETRUSEK, Miloslav. *Sociologická encyklopedie: Exkluze sociální*. Online. 2017. Dostupné z: https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Exkluze_soci%C3%A1ln%C3%AD. [cit. 2024-03-12].
- [14] ŠEĐOVÁ, Klára a ŠVAŘÍČEK, Roman. Angažovanost žáků ve výukové komunikaci na druhém stupni základní školy. *Pedagogická orientace*. 2010, roč. 20, č. 3, s. 24-48. ISSN 1211-4669. [cit. 2024-04-04].
- [15] ŠŤASTNÁ, J. Učitel základní školy (pozornosti neujde). *e-Pedagogium*. 2010, vol. 10, iss. 3, p. 114-123. [cit. 2024-04-04].

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

atd. a tak dále

apod. a podobně

CES Classroom Environment Scale

č. číslo

KLIT Klíma třídy

MCI My Class Inventory

např. například

popř. popřípadě

s. strana

Sb. sbírka

SVP Speciálně vzdělávací potřeby

tzv. takzvaně

ZŠ Základní škola

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1 – Schéma klíčových pojmů týkajících se školní třídy	13
Obrázek č. 2 – Faktory určující klima třídy	21

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 – Respondenti základní školy v Olomouckém kraji	36
Tabulka 2 – Respondenti základní školy ve Zlínském kraji	37
Tabulka 3 – Struktura proměnných dotazníku CES	37
Tabulka 4 – Pásma běžných hodnot (Lašek 2007)	39
Tabulka 5 – Celkové hodnoty aritmetické průměru aktuálního klimatu v 6. třídě	40
Tabulka 6 – Celkové hodnoty aritmetické průměru preferovaného klimatu v 6. třídě	40
Tabulka 7 – Celkové hodnoty aritmetické průměru aktuálního klimatu v 7. třídě	41
Tabulka 8 – Celkové hodnoty aritmetické průměru preferovaného klimatu v 7. třídě	41
Tabulka 9 – Celkové hodnoty aritmetické průměru aktuálního klimatu v 8. třídě	42
Tabulka 10 – Celkové hodnoty aritmetické průměru preferovaného klimatu v 8. třídě	42
Tabulka 11 – Celkové hodnoty aritmetické průměru aktuálního klimatu v 9. třídě	43
Tabulka 12 – Celkové hodnoty aritmetické průměru preferovaného klimatu v 9. třídě	43
Tabulka 13 – Celkové hodnoty aritmetické průměru aktuálního klimatu v 6. třídě	44
Tabulka 14 – Celkové hodnoty aritmetické průměru preferovaného klimatu v 6. třídě	44
Tabulka 15 – Celkové hodnoty aritmetické průměru aktuálního klimatu v 7. třídě	45
Tabulka 16 – Celkové hodnoty aritmetické průměru preferovaného klimatu v 7. třídě	45
Tabulka 17 – Celkové hodnoty aritmetické průměru aktuálního klimatu v 8. třídě	46
Tabulka 18 – Celkové hodnoty aritmetické průměru preferovaného klimatu v 8. třídě	46
Tabulka 19 – Celkové hodnoty aritmetické průměru aktuálního klimatu v 9. třídě	47
Tabulka 20 – Celkové hodnoty aritmetické průměru preferovaného klimatu v 9. třídě	47

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 – Výsledky aktuálního a preferovaného klimatu 6. třídy	40
Graf 2 – Výsledky aktuálního a preferovaného klimatu 7. třídy	41
Graf 3 – Výsledky aktuálního a preferovaného klimatu 8. třídy	42
Graf 4 – Výsledky aktuálního a preferovaného klimatu 9. třídy	43
Graf 5 – Výsledky aktuálního a preferovaného klimatu 6. třídy	44
Graf 6 – Výsledky aktuálního a preferovaného klimatu 7. třídy	45
Graf 7 – Výsledky aktuálního a preferovaného klimatu 8. třídy	46
Graf 8 – Výsledky aktuálního a preferovaného klimatu 9. třídy	47

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník CES Aktuální forma

Příloha P II: Dotazník CES Preferovaná forma

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK CES AKTUÁLNÍ FORMA

Dobrý den,

jmenuji se Tereza Caletková a jsem studentkou 3. ročníku Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Chtěla bych Vás touto cestou poprosit o vyplnění dotazníku níže, který mi pomůže při tvorbě mé bakalářské práce. Nejedná se o test, tudíž neexistují špatné odpovědi, každá odpověď je správná.

Pokud souhlasíte s tím, co je napsáno zakroužkujte slovo „ANO“, pokud nesouhlasíte, zakroužkujte slovo „NE“. Pokud si u některé z otázek nebudete jistý, můžete ji nechat nevyplněnou, ale zkuste se nad každou otázkou zamyslet a snažte se, aby nevyplněných odpovědí bylo co nejméně. Dotazník je zcela anonymní, takže Vás ujišťuji, že výsledky budou využity jen k vypracování bakalářské práce.

Děkuji za spolupráci.

Zakroužkujte jednu z možností: jsem **DÍVKA** - **CHLAPEC**

Navštěvuji školu:, chodím do: třídy

1. Studenti v naší třídě vkládají do každé činnosti hodně energie	ANO	NE
2. Studenti v naší třídě jsou mezi sebou velmi rádi v kontaktu.	ANO	NE
3. Třídní učitel stráví jen málo času povídáním se studenty ve třídě.	ANO	NE
4. Ve třídě strávíme více času diskutováním o mimoškolních aktivitách než diskusemi o věcech, vztahujících se ke školní práci.	ANO	NE
5. Naše třída je velmi dobře organizovaná.	ANO	NE
6. V naší třídě jsou jasná pravidla, která mají studenti dodržovat (v hodině, při zkoušení, písenskách).	ANO	NE
7. Studenti v naší třídě při hodině rádi sní s otevřenýma očima.	ANO	NE
8. Studenti v naší třídě nemají moc chuť se jeden s druhým blíže seznamovat.	ANO	NE
9. Třídní učitel se o studenty osobně zajímá.	ANO	NE
10. V naší třídě je velmi důležité udělat kus práce.	ANO	NE
11. V naší třídě jsou žáci téměř stále potichu.	ANO	NE
12. V naší třídě se často a mnoho mění pravidla (v hodině, při zkoušení, písenskách)	ANO	NE
13. Studenti v naší třídě často čekají na zvonění, až „padne“.	ANO	NE
14. V naší třídě byla mezi studenty uzavřena řada přátelství.	ANO	NE
15. Třídní učitel je více přítelem než autoritou.	ANO	NE
16. V naší třídě nemusí studenti mnoho pracovat.	ANO	NE
17. V naší třídě se mohou žáci poflakovat, flinkat.	ANO	NE
18. Třídní učitel vysvětlí, co se stane, když studenti poruší pravidla hry (v hodině, při zkoušení, písenskách).	ANO	NE
19. Většina studentů v naší třídě skutečně dává pozor na to, co učitelé říkají.	ANO	NE
20. Naše třída se snadno nadchne nějakým nápadem, projektem.	ANO	NE
21. Třídní učitel dovede vystoupit z role učitele, když má pomoci studentům.	ANO	NE
22. Naše třída je spíše společenským prostředím než místem pro učení se něčemu.	ANO	NE
23. Naše třída je velmi často hlučná.	ANO	NE
24. Třídní učitel vysvětlí, jaká jsou ve třídě pravidla (v hodině, při zkoušení, písenskách).	ANO	NE

PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK CES PREFEROVANÁ FORMA

1. Žáci v naší třídě by měli být více zaujati školou, být usilovnější.	ANO	NE
2. Kontakty mezi žáky v naší třídě by měli být lepší.	ANO	NE
3. Třídní učitel by měl raději trávit mnohem méně času povídáním s žáky ve třídě.	ANO	NE
4. Ve třídě bychom měli věnovat více času diskutování o mimoškolních aktivitách než diskusím o škole.	ANO	NE
5. Naše třída by měla být daleko lépe organizovaná.	ANO	NE
6. V naší třídě by měla být jasná pravidla, která mají žáci dodržovat (v hodině, při zkoušení, písémkách).	ANO	NE
7. Žáci v naší třídě by měli v hodině více snít s otevřenýma očima.	ANO	NE
8. Žáci v naší třídě by se raději neměli snažit jeden druhého blíže poznat.	ANO	NE
9. Třídní učitel by se měl o žáky více zajímat.	ANO	NE
10. V naší třídě by mělo být nejdůležitější udělat kus práce.	ANO	NE
11. V naší třídě by měli žáci být mnohem více potichu.	ANO	NE
12. V naší třídě by se často a výrazněji měla měnit pravidla (v hodině, při zkoušení, písémkách).	ANO	NE
13. V naší třídě by se neměla práce v hodině tak přehánět, bylo by lepší přečkat hodinu v poklidu až do zazvonění.	ANO	NE
14. V naší třídě by mělo být více opravdových přátelství.	ANO	NE
15. Třídní učitel by měl být více přítelem než autoritou.	ANO	NE
16. V naší třídě by se neměli žáci tak namáhat, tak mnoho pracovat.	ANO	NE
17. V naší třídě by klidně prošlo, kdyby se žáci poflakovali, flinkali.	ANO	NE
18. Třídní učitel by měl jasně říci, co se stane, když studenti poruší pravidla (v hodině, při zkoušení, písémkách).	ANO	NE
19. Většina žáků v naší třídě by měla dávat větší pozor na to, co učitelé říkají.	ANO	NE
20. V naší třídě by mělo být snadné nadchnout lidi nějakým nápadem, projektem.	ANO	NE
21. Třídní učitel by měl umět vystoupit z role učitele, když má pomoci žákům.	ANO	NE
22. Naše třída by měla být více společenským prostředím než místem, kde se člověk učí.	ANO	NE
23. Naše třída by měla být hlučnější	ANO	NE
24. Třídní učitel by nám měl vysvětlit, podle jakých pravidel se bude postupovat (v hodině, při zkoušení, písémkách).	ANO	NE