

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Dopady distanční výuky na třídní klima v pražské základní škole

Impacts of distance learning on the class climate in Prague primary school

Nikola Moravcová

Vedoucí práce: PhDr. Roman Liška Ph.D.

Studijní program: Katedra andragogiky a managementu vzdělávání (41-KAMV)

Studijní obor: Školský management

Odevzdáním této bakalářské práce na téma Dopady distanční výuky na třídní klima v pražské základní škole potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 17. dubna 2023

Ráda bych touto cestou poděkovala panu PhDr. Romanu Liškovi, Ph.D., MBA za trpělivost a velkou ochotu pomoci při realizaci této práce.

ABSTRAKT

Bakalářská práce řeší problematiku třídního klimatu s ohledem na dlouho probíhající distanční výuku na základních školách. Cílem je zjistit, zda distanční výuka způsobila změny v třídním klimatu u žáků třetího ročníku na vybrané pražské základní škole. Ke srovnání budou sloužit výsledky úvodního dotazníkového šetření, které si škola nechala vypracovat externí firmou. Hodnoty byly zjištěny před jarním uzavřením škol, konkrétně v lednu 2020. K porovnání bude tato práce pracovat s výsledky dvou navazujících šetření, ke kterým došlo v červnu 2021 a poté v červnu 2022. Prostřednictvím výzkumné techniky MCI budou zjištěny a porovnány výsledky v jednotlivých třídách. Získané hodnoty budou také porovnávány s pásmy běžných hodnot aktuální formy dotazníků MCI, které jako výsledek šetření interpretoval J. Lašek v rámci svého výzkumu. Hodnoty zjištěné v průběhu bakalářské práce, budou pravidelně konzultovány s třídními pedagogy a vedením základní školy. Při rozhovoru s ředitelkou školy, bude kladen důraz na zjištění konkrétních zkušeností ZŠ s opatřeními vedoucí k posilování dobrého třídního klimatu napříč všemi ročníky. Toto šetření se opírá o pět základních charakteristik třídního klimatu, jimiž jsou: spokojenost žáků ve třídě, třeňice ve třídě, soutěživost ve třídě, obtížnost učení a soudržnost třídy. Je předpokládáno, že po návratu žáků zpět do vzdělávací instituce, dojde k poklesu soudržnosti třídy a spokojenosti žáků ve třídě. Zajímavé bude také sledovat, jestli budou žáci pociťovat zvýšení obtížnosti učení, po návratu k vzdělávání prezenční formou. Jednotlivá zjištění budou analyzována a interpretována.

KLÍČOVÁ SLOVA

Covid-19, distanční výuka, klima třídy, základní škola, soudržnost třídy

ABSTRACT

The bachelor's thesis addresses the issue of class climate with regard to long-running distance teaching in primary schools. The aim is to determine whether distance teaching has caused changes in the class climate for third-year pupils at a selected Prague primary school. The comparison will be made by the results of an initial questionnaire survey commissioned by an external firm. The values were detected before the spring school closures, namely in January 2020. To compare this work, it will work with the results of two follow-up investigations which took place in June 2021 and then in June 2022. Through MCI's research technique, results will be identified and compared across classes. The values obtained will also be compared with the bands of current MCI form of questionnaires interpreted by J as a result of the investigation. Lashk as part of his research. Values found during the bachelor's thesis, will be regularly consulted with class educators and primary school leaders. When talking to the school principal, the focus will be on finding out the specific experiences of the elementary school with measures leading to the strengthening of a good class climate across all years. This investigation is based on five basic characteristics of the class climate, which are: pupil satisfaction in the classroom, friction in the classroom, competition in the classroom, learning difficulty and class room cohesion. It is anticipated that after the pupils return to the educational institution, there will be a decrease in class cohesion and pupil satisfaction in the classroom. It will also be interesting to see if pupils will experience an increase in the difficulty of learning, after returning to education in a full-time form. Individual findings will be analysed and interpreted.

KEYWORDS

Covid-19, distance learning, classroom climate, primary school, class cohesion

Obsah

Úvod.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 TRÍDNÍ KLIMA.....	10
1.1 Definice pojmu školní třída.....	10
1.2 Definice pojmu třídní klima.....	10
1.3 Historie měření třídního klimatu.....	11
1.4 Činitelé ovlivňující klima třídy.....	12
1.4.1 Role učitele.....	12
1.4.2 Role žáka.....	13
1.4.3 Role rodiče.....	13
1.5 Zdroje a důsledky klimatu ve třídě.....	14
1.6 Metody měření třídního klimatu.....	15
1.6.1 Kvalitativní přístup k měření klimatu.....	17
1.6.2 Kvantitativní přístup k měření klimatu.....	18
1.7 Vztah mezi klimatem třídy a klimatem školy.....	20
1.7.1 Typy školního klimatu.....	21
1.8 Desatero kvalitní školy.....	22
2 DISTANČNÍ VÝUKA.....	24
2.1 Definice pojmu.....	24
2.2 Principy distančního vzdělávání.....	25
2.3 Vnější a vnitřní činitelé distančního vzdělávání.....	27
2.3.1 Vnitřní činitel.....	27
2.3.2 Vnější činitelé.....	28
2.3.3 Role učitele při distančním vzdělávání.....	29

2.4	Zpětná vazba v distančním vzdělávání.....	30
2.5	Legislativa distančního vzdělávání v ČR.....	31
PRAKTICKÁ ČÁST.....		33
3	Cíl výzkumu.....	33
3.1	Výzkumné otázky.....	33
3.2	Výzkumný soubor.....	33
3.3	Metoda zpracování dat.....	34
3.4	MCI.....	35
4	PRŮBĚH VÝZKUMU.....	38
4.1	Úvodní hodnoty.....	38
4.2	DRUHÉ MĚŘENÍ.....	40
4.2.1	Rozhovor s vedením školy.....	43
4.3	TŘETÍ MĚŘENÍ.....	45
4.3.1	Rozhovor s ředitelkou školy.....	47
4.4	Srovnání výsledků jednotlivých oblastech měření.....	48
4.4.1	Spokojenost ve třídě.....	48
4.4.2	Třenice ve třídě.....	50
4.4.3	Soutěživost ve třídě.....	51
4.4.4	Obtížnost učení.....	53
4.4.5	Soudržnost třídy.....	54
4.5	Závěry obsažené ve výroční zprávě školy.....	56
5	ZÁVĚR.....	57
Seznam použitých informačních zdrojů.....		60
Internetové zdroje.....		62
Seznam příloh.....		63

Úvod

Při uzavření škol, v březnu 2020, a přechodu na distanční výuku, jsem se spoustou známých řešila, jaké jsou nyní pocity jejich dětí a jak moc náročná výzva to pro ně je. Z počátku jsem se setkávala se spoustou negace. Není se čemu divit, v tu chvíli pro spoustu rodin nastala krizová situace, rodiče narychlo zajišťovali technické zázemí pro své děti ve chvílích, kdy sami přecházeli na home office. Školy řešily v mnoha případech koncepční krize, hledaly jednotné způsoby výuky a učitelé se učili mluvit do webkamer.

Po návratu žáků do škol, i když většinou stále na rotačním způsobu vzdělávání, se situace pozvolna normalizovala. Velmi mě však zajímalo, jak se třídní kolektivy změnila a jestli se distanční výuka promítla do hodnot třídního klimatu.

Tato doba školám mnohé dala. Učitelé se opět vrátili za katedry vyzbrojeni lepšími technickými dovednostmi. Ředitelé zase získali další zkušenosti týkající se krizového řízení organizace. Mým cílem bylo získat přehled o tom, jaké má konkrétní vedení ZŠ zkušenosti, s opatřeními, vedoucími ke zlepšování třídního klimatu, a jestli budou nyní po návratu dětí do škol nutné posílit. Chtěla bych provést dotazníkové šetření na základě kterého bych mohla zjistit, jaký je stav sociálních vazeb dětí mladšího školního věku. Jedná se přeci o křehké vývojové období a vliv vrstevnické skupiny je pro dítě klíčový. Starší žáci měli výhodu pevnějších třídních vazeb, a navíc už dávno používali sociální sítě ke vzájemné komunikaci. První a druhé ročníky zase měli více možností setkávat se, protože pro ně byla škola prezenční formou za dodržení určitých podmínek povolena. V dnešní době je většina sociálních sítí povolena od 13 let. Byly tedy děti ovlivněny omezenou vzájemnou komunikací se spolužáky? A v jaké míře? Změnily se vzájemné vztahy a tím také následně třídní klima? Na tyto otázky budu v této práci hledat odpověď.

Jsem pedagogem v mateřské škole a v době uzavření škol jsem vedla předškolní třídu. Setkávali jsme se distanční formou dvakrát týdně, posílali jsme si fotografie a videa. Děti si vzájemně ukazovali svoje pokojíčky a já jsem se jim snažila v rámci naplánovaného času distančního setkání vytvořit prostor pro vzájemnou komunikaci. Bylo to pro ně velmi

náročné období, ale dařilo se nám alespoň částečně udržovat vzájemné vazby. Po návratu po dvou měsících se vazby mezi předškoláky změnili, do konce jejich docházky zbývalo pár týdnů a k velkým posunům už nedošlo. V tu chvíli jsem začala přemýšlet, jak tuto situaci zvládají základní školy a jak těžký úkol čeká na pedagogy, a hlavně na vedení školy. Proto jsem se rozhodla spojit s jednou pražskou základní školou, která mi poskytla prvotní hodnoty a více než pomocnou ruku při realizaci mého výzkumu.

Má bakalářská práce se skládá ze dvou částí. Z teoretické a výzkumné. V té teoretické dojde k vymezení základních termínů týkajících se klimatu a distanční výuky. Rozeberu také jednotlivé činitele ovlivňující klima. V závěru dojde k vysvětlení metod měření třídního klimatu. Ve výzkumné části dojde ke stanovení hypotéz a výzkumných otázek na které se budu snažit nalézt dostatečné odpovědi. Dotazníkové šetření je provedeno technikou MCI (Moje třída) ve třech časových etapách.

TEORETICKÁ ČÁST

1 TŘÍDNÍ KLIMA

1.1 Definice pojmu školní třída

Jak uvádí Kořa (2018, s. 164) v principu je školní třída (jakož i celé společenství školy) společnou půdou pro setkávání a vytváření návyku společenského kontaktu i výměny názorů mezi mnoha různými jedinci. Ve skupinách se žáci učí vzájemně komunikovat a vycházet s rozmanitými povahami vrstevníků, a to prostřednictvím neformálních vztahů uvnitř formálně utvářených tříd. Děti se cvičí v sociálních dovednostech, a to jak navazováním přátelských vztahů, tak prostřednictvím konfliktů a sporů.

Nejpočetněji zastoupený typ sociálního útvaru ve školské soustavě, při prvním pohledu dobře definovatelná a snadno popsateľná jako soubor žáků, který se společně učí a je společně vyučován. (Hrabal, 2002, s. 21)

1.2 Definice pojmu třídní klima

Pojem klima si můžeme vybavit ve spojitosti s meteorologií, kde je jednoznačně definováno a překládáno do českého jazyka, jako podnebí. Poskytuje nám obraz o zprůměrovaných atmosférických podmínkách v určitém časovém rozmezí v daném místě. (Mareš, Ježek, 2012, s. 8)

Pokud ale pojem zasadíme do školního prostředí definice bude samozřejmě odlišná. Jediným průnikem těchto definic bude časovost těchto pojmů.

Termín klima školní třídy je jev dlouhodobý (trvající několik měsíců či let), je typický pro žáky dané třídy a pro ty učitele, kteří v této třídě vyučují. Zahrnuje sociálně-psychologické aspekty, tak jak je spoluvytvářejí, vnímají a hodnotí žáci i učitelé. (Mareš, Ježek, 2012, s. 7)

Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 100) v pedagogickém slovníku vysvětlují, že klima ve třídě je sociálně psychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálněemociální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emociální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů). Rozlišuje se klima aktuální (fakticky

existující) a klima preferované, které si žáci a učitelé přejí. Klima třídy lze zjišťovat pomocí speciálních metod.

Termín sociální klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let. Jejich tvůrci jsou: žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále všichni učitelé vyučující v dané třídě a konečně učitelé jako jednotlivci. Sociální klima třídy je zprostředkovaně ovlivněno též širšími sociální jevy, jako jsou sociální klima školy a sociální klima učitelského sboru. Nepůsobí ovšem globálně, ale výběrově. (Mareš, 1998, s. 4)

1.3 Historie měření třídního klimatu

Je přirozené, že ve vývoji vědeckého zkoumání klimatu třídy, se jakožto metodologický přístup nejprve uplatňovalo pozorování. V 50. - 60. letech 20. století byly vyvinuty četné nástroje pro záznam a analýzu komunikačních a interakčních aktivit, k nimž dochází ve třídě v průběhu vyučování (Bellackův systém, Flandersova analýza aj.). Podstatou většiny těchto nástrojů bylo strukturované pozorování, při němž se používal seznam pozorovacích kategorií umožňující zaznamenávat výskyt a frekvenci jednotlivých druhů komunikačních aktivit. (Průcha, 2002 s. 66)

Němec a Vlčková (2011, s. 1-2) dále poukazují na výzkumy klimatu školy, které se začínaly čteněji objevovat na konci 70. let 20. století (např. Moose, Trickett 1974, Anderson 1973, Fraser a kol., 1986) v návaznosti na výzkumy obecného organizačního klimatu. V ČR se již od 80. let začaly používat adaptované dotazníky zaměřené nejprve na klima školních tříd. Výzkumy sociálního klimatu školy se rozšířily výrazněji až od 90. let 20. století. Zabývali se jimi četní autoři, a to z nejrůznějších úhlů pohledu, například z hlediska zdraví žáků (Havlíková, 1998), řízení klimatu vedením školy (např. Semerádová, 1995), vnímání klimatu začínajícími učiteli (např. Píšová, 2004), školní etnografie (Kučera a kol. 1992) nebo intervencí do klimatu školy a třídy (Grecmanová, 2008). Sledovány byly také různé aspekty sociálního klimatu školy, jako otevřenost vůči vztahům s vnějším prostředím (např. Rabušicová, Šedřová, Trnková, 2003), prevence poruch chování (Vojtová, 2009, 2010) nebo internetové stránky škol jako odraz klimatu školy (Mareš, Lukas, 2007). Více autorů v ČR se však věnovalo výzkumu mikroúrovni sociálního klimatu školy, jako je klima třídy (např. Klusák, Škaloudová, 1992, Lašek, 2001) a klima

učitelského sboru (např. Lašek, 1994; Zelinová, Zelina, 1993; Urbánek, 2006), a tyto výsledky pak případně agregovali na úroveň klimatu školy. V českých zdrojích je také k dispozici nadstandardní přehled technik a metod používaných při diagnostice sociálního klimatu školy (Mareš 2003, 2004; Ježek, 2006). K dispozici jsou i důkladné práce zabývající se metodologickými a konceptuálními otázkami výzkumu sociálního klimatu školy (Mareš ml., 2007, Lukas, 2007).

1.4 Činitelé ovlivňující klima třídy

1.4.1 Role učitele

Není sporu o tom, že učitel má neopomenutelný vliv na třídní klima. Je proto důležité, aby právě pedagog se svou třídou dlouhodobě pracoval na kultivaci klimatu.

Jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionální kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.

K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost. Tradičně byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, zajišťující ve vyučování předávání poznatků žákům. Současné pojetí učitele, vycházející z rozšířeného profesionálního modelu, zdůrazňuje jeho subjektivně-objektové role v interakci se žáky a prostředím. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení. (Průcha, 2002, s. 261)

Čapek (2010, s. 17) klade samozřejmě důraz na učitelovi velké možnosti působení na klima, ale učitel nesmí být ve třídě v úloze policisty, soudce a dozorce. Klimatu ve třídě lépe vyhovuje, upozaduje-li pedagog svou mocenskou roli a tam, kde je to možné, ponechává iniciativu a aktivitu žákům. Na klima se prostě musí citlivě, jemně.

Učitel by se měl ze své pozice snažit o vytvoření pozitivního suportivního klimatu, takovéto klima vykazuje různé znaky, kterými může být podpora, pořádek, účast, standardy, účelnost, odpovědnost, zájem o vzdělávání, očekávání úspěchu, nestrannost, bezpečnost a prostředí. Pokud by byly tyto znaky dodrženy, znamenalo by to, že jde třídu charakterizovat jako prostředí, kde se účastníci cítí pozitivně, mají smysluplně vymezená pravidla, kterým rozumí i se podílí na jejich tvorbě a dodržují je. (Čapek, 2010, s. 57)

1.4.2 Role žáka

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

Němec a Vlčková (2011, s. 1) rozebírají, že klima ovlivňuje chování žáků a jejich zdravý vývoj (včetně jejich motivace k učení, tvořivosti, odolnosti atd.), jejich spokojenost ve škole, ovlivňuje výskyt sociálně patologických jevů (např. šikany), efektivitu výuky a dosahované výsledky žáků. Příznivé klima školy je jednou z očekávaných kvalit dobré školy a jedním z efektivních mediátorů výchovy a vzdělávání.

Mareš společně s Ježkem (2012, s. 5) vytvořili škálu okolností, které ovlivňují klima školy a školních tříd, z pohledu žáka.

Těmi jsou:

- 1) počet žáků ve třídě
- 2) počet chlapců a dívek ve třídě
- 3) věk žáků
- 4) dosavadní znalosti žáků
- 5) ochota učit se
- 6) vůdčí žákovské osobnosti

1.4.3 Role rodiče

Rodič neovlivňuje školní či třídní klima přímo. V případě nespokojenosti se však jedná o nejvíce slyšený hlas. Je tedy jasné, že by se tato role neměla opomínat.

Čapek (2010, s. 24) uvádí, že rodič může ovlivňovat klima ve třídě přes své dítě, a to i negativním způsobem, např.:

- Rodič si formuje dítě k dokonalejšímu obrazu svému, které se může projevat v přehnaném důrazu na přípravu, úkoly a jejich dokonalému plnění. Tyto ambice rodičů vedou následně k přetížení dítěte.
- Rodiče mohou špatně mluvit o učitelích, o škole, kam dítě chodí atd.
- Rodiče přenášejí na děti nepodložené obavy, strach ze školy apod.
- Rodiče mají na starost oblékání, výstroj a výzbroj dítěte, kterou ostatní děti tak rády hodnotí, a to jak pozitivně, tak negativně (i v těch nejnižších třídách).
- Rodiče nepřímo ovlivňují vztahy ve třídě. Dítě si často neví ve škole rady se vztahy (kamarádství a jejich rozpady) a především na prvním stupni se ještě svěřuje rodičům. Jejich intervence může být špatná a zhorší žákovy vztahy ve třídě nebo jejich vnímání. Tradiční nařizování rodičů, s kým kamarádit a s kým ne, dítěti na klidu nepřidá, neboť může vzniknout pocit viny či vzdoru.
- Problémy v rodině pak nepochybně vedou ke zhoršení prospěchu, nezájmu a snížení školní angažovanosti.
- A v neposlední řadě je jisté, že v chování a školní práci dítěte se souhrnně odráží rodinná výchova.

Spolupráce s rodiči

Úspěšná a kvalitní spolupráce s rodiči spočívá v otevřené, rovnocenné a důvěrné komunikaci. Zákonní zástupci mají primární zodpovědnost za výchovu svého dítěte. Úkolem školy je podněcování růstu a učebního procesu žáka jako člena školního kolektivu. Společně s rodinou podporuje pohodu žáka a dbá o bezpečnost i pozitivitu učebního prostředí. K hlavním formám spolupráce na škole patří společné třídní schůzky; setkání rodičů a individuální schůzky v kratších intervalech; různé školní akce; činnost rodičovského sdružení; slavnostní prezentace; exkurze a výlety; využívání znalostí rodičů při vyučování. Další spolupráce spočívá také v dobře fungujícím vzájemném předávání informací, kdy využíváme školní deníček, žákovskou knížku, elektronickou poštu, telefon, osobní setkání. (Pekařová, 2010, odborný článek RVP)

1.5 Zdroje a důsledky klimatu ve třídě

Moderní pedagogika se ovšem nemůže omezovat jen na to, aby předkládala učitelům doporučení, že mají pozitivní klima ve třídě vytvářet a stimulovat. Musí se nutně zabývat vysvětlováním toho, jak klima ve třídě funguje a jakými mechanismy je toto fungování realizováno. Fungování určitého klimatu ve třídě, jak je to doloženo výzkumnými nálezy, se zřejmě realizuje prostřednictvím různých mechanismů, zejména:

- komunikačními a vyučovacími postupy, které učitel používá,
- strukturami participace žáků ve vyučování,
- preferencemi a očekáváními učitelů k žákům,
- klimatem či „étosem“ školy, jejíž součástí je určitá třída. (Průcha, 2013, s. 344)

1.6 Metody měření třídního klimatu

Současné přístupy ke zkoumání klimatu podle Mareše

Mareš (1998, s. 8-10) tyto postupy kategorizuje následovně:

- Sociometrický přístup – objektem studia je školní třída jako sociální skupina, nikoli učitel. Badatele zajímá strukturování a restrukturování třídy, vývoj sociálních vztahů a jejich vliv na rozvoj dispozic žáků. Diagnostickou metodou je např. sociometricko-ratingový dotazník (zkráceně SORAD). Nezávisle proměnnou bývá koheze třídy, integrovanost třídy, sympatie mezi žáky ve třídě a vliv žáků ve třídě. Závisle proměnnou bývá školní úspěšnost žáků, školní výkonnost jednotlivců i třídy jako celku, chování žáků i chování celé třídy.
- Organizačně-sociologický přístup – objektem studia je školní třída jako organizační jednotka a učitel jako řídicí pracovník. Badatele zajímá rozvoj týmové práce v hodině, redukování nejistoty žáků při plnění úkolů. Diagnostickou metodou je standardizované pozorování průběhu pedagogické interakce. Nezávisle proměnnou bývá šíře používaných technologických vyučovacích postupů, míra delegování pedagogické autority na žáky, prostor pro komunikaci mezi žáky navzájem (tzv. laterální, postranní komunikace v hodině). Závisle proměnnou bývá

výkonnost třídy jako celku, přírůstek žákovských výkonů v konkrétních vyučovacích předmětech

- Interakční přístup – objektem studia je školní třída a učitel. Badatele zajímá interakce mezi učitelem a žáky v průběhu vyučovací hodiny. Diagnostickou metodou je standardizované pozorování, metody interakční analýzy typu tužka-papír, později metody počítačové, audiovizuální nahrávky interakce, jejich popis a rozbor. Nezávisle proměnnou bývá přímé a nepřímé působení učitele. Závisle proměnnou bývá výkonnost třídy, výkonnost jednotlivých žáků, postoje žáků, efektivita učitelovy práce.
- Pedagogicko-psychologický přístup – objektem studia je školní třída a učitel. Badatele zajímá spolupráce ve třídě, kooperativní učení v malých skupinách. Diagnostickou metodou je např. posuzovací škála Classroom Life Instrument (zkráceně CLI). Nezávisle proměnnou je vzájemná sociální závislost žáků, sociální podpora žáků, žákovské sebepojetí. Závisle proměnnou bývají výkonnost celé třídy a jednotlivých žáků, postoje žáků k učivu, žákovské připisování příčin v případě úspěchu a neúspěchu.
- Školně-etnografický přístup – objektem studia je školní třída, učitelé a celý přirozený život školy. Badatele zajímá, jak klima funguje, jak jej vnímají, hodnotí a svými slovy popisují jeho aktéři. Zajímá ho sociokulturní konstruování klimatu. Diagnostickou metodou je zúčastněné pozorování, kdy badatel pobývá ve škole řadu měsíců či roků. Vede rozhovory s učiteli a žáky, nahrává si jejich formulace, přepisuje do protokolů a analyzuje je. U tohoto typu výzkumů se z principu nedá uvažovat o závisle a nezávisle proměnných, neboť etnograf nevstupuje do výzkumu s předem definovanými proměnnými, s rigorózním výzkumným projektem, a přesto bývají jeho výsledky zajímavé a inspirující.
- Vývojově psychologický přístup – objektem studia je žák jako osobnost a školní třída jako sociální prostředí, v němž se má osobnost rozvíjet. Badatel se zajímá o ontogenezi žáků v období prepuberty a puberty, zejména v údobí 5.-8. ročníku školní docházky. Používá soubor různorodých diagnostických metod. Nezávisle proměnnou učitelovo řízení vyučovací hodiny, postupy ukázkující žáky, individuální přístup k žákům, učitelův způsob hodnocení žáků, vzájemné vztahy

učitel-žáci, prostor pro žakovou autoregulaci, žakovská potřeba autonomie a sebe rozvíjení, morální a konvenční autorita dospělých. Závisle proměnnou bývá školní neúspěšnost, nezájem žáků o školu, negativní vnitřní motivace pro učení, žakovo snížené sebepojetí, naučená bezmocnost, zhoršené mentální zdraví.

- Sociálně-psychologický a environmentalistický přístup – objektem studia je školní třída chápaná jako prostředí pro učení, žáci dané třídy a vyučující, kteří v této třídě působí. Badatelé se zajímají o kvalitu klimatu, jeho strukturní složky, aktuální podobu klimatu i podobu, která sice není, ale aktéři by si přáli, aby taková byla (preferovaná podoba klimatu). Diagnostickou metodou jsou posuzovací škály, které vyplňují sami aktéři. Zachycují v nich své vidění klimatu, své postoje, subjektivně zabarvené názory, svá očekávání.

1.6.1 Kvalitativní přístup k měření klimatu

Pozorování

Čapek (2015, s. 101) vnímá techniku pozorování jako výzkumnou metodu s velkou tradicí, v aktuálním pojetí klimatu je však prakticky diskvalifikována ze způsobu jeho zjišťování. Uvádí k tomu několik důvodů:

- Klima je charakterizováno jako dlouhodobá kvalita, tedy pozorovatel se musí nutně dopouštět atribučních chyb při zobecňování aktuálních, tedy krátkodobých jevů.
- Klima je vytvářeno spoluaktéry ve třídě, mezi které nepatří pozorovatel. Některé projevy jsou pro něho nečitelné.
- Klima je konstituováno subjektivními percepcemi a interakcemi, které pozorovatel vidí jakoby z druhé ruky.

Rozhovor

Naopak rozhovor vnímá Čapek (2015, s. 105) jako velmi vhodný prostředek pro šetření klimatu. Intenzivní dialog, při kterém může výzkumník ověřovat data, rozvíjet nebo upřesňovat názor respondenta, je vhodnou součástí každého zjišťování klimatu.

Dále dodává, že skupinový rozhovor pak přináší další výhody, kdy můžeme vidět míru souhlasu s některým tvrzením, diskusi, která přináší nové poznatky, emoce a prezentace různých postojů – to vše nám může hodně napovědět (Čapek, 2015, s. 105).

1.6.2 Kvantitativní přístup k měření klimatu

Dotazníková šetření

1. MCI (My Class Inventory)

V Čapkově knize (2010, s. 117) je uvedeno, že forma dotazníku, byla poprvé publikována B. J. Faserem a D. L. Fisherem v roce 1986 a obsahuje dvě formy, v té první jde o zjišťování aktuální situace ve třídě, ta druhá zase pojednává o preferované situace, zjišťuje nynější přání žáků týkající se jejich třídního klimatu. Obsahuje 25 položek, a těmi se zjišťuje 5 základních proměnných v konkrétní třídě.

Těmi položkami jsou:

- spokojenost žáků ve třídě
- třenice ve třídě
- soutěživost ve třídě
- obtížnost učení
- soudržnost třídy

2. Dotazník CES (Classroom environment scale)

Tento dotazníkový nástroj je připraven pro žáky druhého stupně základní školy a je také vhodný pro 1.-4.ročník středních škol, konkrétně je tedy vhodný pro 7.-9. třídu ZŠ a také pro 1.-4. ročník SŠ.

Podle Čapka (2010, s. 120) toto dotazníkové šetření vychází z předešlé metody MCI a má stejně jako ona dvě formy. A těmi jsou preferovaná a aktuální. Zkoumá 24 položkami šest proměnných klimatu třídy.

Těmi proměnnými jsou:

- angažovanost žáka, jeho zaujetí školní prací
- vztahy mezi žáky ve třídě
- učitelova pomoc a podpora
- orientace žáků na úkoly
- pořádek a organizovanost
- jasnost pravidel

3. SORAD (Sociometrický ratingový dotazník)

Autorem metody SO-RA-D je Vladimír Hrabal (1979), tento dotazník vychází ze dvou základních lidských potřeb, jimiž jsou potřeba být přijat druhými a potřeba prosazení se před ostatními. Využívá se na druhém stupni základní školy a také je určen pro školy střední. Pro mladší školní věk nemá test využití. Analýzou tohoto dotazníku, získá učitel přehled o tom, kdo je ze třídy hvězdou, vůdcem, oblíbencem a vlivnou osobou.

4. KLIT

Definice tohoto dotazníkového šetření třídního klimatu dle Čapka (2010, s. 126). Dotazník pracuje s třemi prvky klimatu školní třídy a těmi jsou:

- Suportivní klima
- Motivaci k negativnímu školnímu výkonu
- Sebeprosazení

Je podstatné výsledky vyhodnocovat individuální formou, výsledky kolektivu třídy nejsou užitečné.

5. Dotazník LEI

Student zde vyjadřuje stupeň souhlasu či nesouhlasu s každým výrokiem na čtyřbodové stupnici, výrazně nesouhlasím, nesouhlasím, souhlasím, výrazně souhlasím. LEI má dvě hlavní použití: ukázat subjektivní vnímání jednotlivce nebo celé skupiny. Tím se neliší

od podobných nástrojů, kdy jsou pro učitele důležité výsledky celé třídy i jednotlivých žáků. Složky, které dotazník měří jsou: soudržnost třídy, různorodost zájmů, formálnost a pravidla, rychlost plnění úkolů, materiální prostředí, neshody ve třídě, společné cíle, preferování žáků, obtížnost učení, lhostejnost ke společnému zájmu, demokracie ve třídě, zájmové skupiny, spokojenost ve třídě, neorganizovanost a nespokojenost ve třídě. (Čapek, 2010, s.128-129)

Rizika dotazníkového měření

Čapek (2009 s. 105-106) možná rizika vidí v nutnosti přijmout subjektivitu výpovědi účastníka měření. Jeho individuální vnímání znamená velmi specifické pojetí například toho, co je to „dobře organizovaná třída“ (CES) nebo „namáhavé práce ve škole“ (MCI)

a) zkušenost s tímto kantorem z celé dosavadní školní docházky, ze všech předmětů, dozorů, školních výletů apod.;

b) zkušenost v relativně dlouhém nebo krátkém období, kde si ho žák pamatuje jako „fyzikáře“;

c) zkušenost v tomto předmětu (fyzika v 8. A) od začátku školního roku.

Obecněji – každým jedincem je skutečnost vnímána jinak. Je nahlížena nestejnou optikou, a to je například důvodem, proč hodnocení klimatu učitelů vychází vždy jiné než u jejich žáků. Podobné rozdíly panují ale i mezi žáky samotnými. Každý z nich situace ve třídě vnímá a interpretuje jinak. Nelze tedy předpokládat, že by všichni žáci dokázali vnímat všechny dimenze a vrstvy klimatu podobně.

1.7 Vztah mezi klimatem třídy a klimatem školy

Klima školy je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají. (Čapek, 2010 s. 134)

Pojem definují také Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 100) jako sociálněpsychologická proměnná, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů asociálních procesů, které

fungují v dané škole, tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, případně zaměstnanci školy. Součástí klimatu je např. klima učitelského sboru, klim škol. Tříd, celkového prostředí školy atd.

Nejde jen o učitele, ale o učitelský sbor a jeho podskupiny, nejde jen o žáky, ale i o školní třídu a jejich podskupiny, školní třídu s jedním učitelem (a každý z učitelů vytváří společně se žáky jiné klima), školní třídu a sestavu vyučujících, kteří v ní působí. Nejde jen o vztahy mezi paralelními třídami téhož ročníku, ale i mezi jednotlivými ročníky. Na klimatu školy se podílejí také sestavy žáků a učitelů volitelných předmětů, které se liší od stabilních tříd, dále sestavy zájmových a sportovních kroužků s jejich vedoucími atd. Klima škol ovlivňuje svou ochotou i neochotou administrativní pracovnice školy, školník, údržbář aj. Do klimatu školy zasahují – ať přímo nebo zprostředkovaně – také rodiče žáků, pracovníci správy a místní samosprávy. (Mareš, 2003, s. 64)

Grecmanová (2004, výňatek z odborného článku) zase definuje tento pojem takto, školní klima nikdy nevzniká samo o sobě, nýbrž se vytváří. Jde o dlouhodobý jev. Délkou trvání se odlišuje od situačně podmíněné atmosféry. Je patrné, že se musí posuzovat komplexně. Vždy by mělo být nazíráno jako celek, a ne jako pouhá suma částí. Představuje totiž veškeré klima školy. Jeho součástí jsou např.: klima učitelského sboru, jednotlivá klimata tříd a vyučování, organizační, komunikační a sociální klima. Každopádně se ale dá empiricky zkoumat. Nejedná se tedy o pouhé pocity, i když na vnímání a prožívání je zde kladen velký důraz. Otázky o spokojenosti ve škole jsou poměrně časté.

Vnímám tedy třídní klima jako dílek velkého souboru klimatu školy. Tento dílek je samozřejmě podstatný pro žáky, pedagogy, vedení školy a také rodiče této konkrétní třídy, ale jedná se o dílčí výsledek ovlivňující celou školu. K tomuto jevu dochází také naopak, kdy klima školy přímo ovlivňuje třídní klima konkrétní školní třídy.

1.7.1 Typy školního klimatu

Lašek (2001, s. 119) uvádí výzkum Halpina a Crofta, kteří společně charakterizovali tyto dva typy klimatu školy:

- otevřené klima školy – ve škole převládá vzájemná důvěra, pochopení. Učitelé jsou vůči sobě přátelští, otevření, vycházejí si vstříc, spolupracují mezi sebou. Ředitel je pro ně vzorem a jsou jím podporováni.
- uzavřené klima školy – převažuje nedůvěra, ředitel je neosobní. Nemá pochopení pro jednotlivé podřízené, školu řídí byrokraticky. Učitelé nemají chuť se angažovat, chování ředitele je vede k apatii a pobyt ve škole je frustruje.

1.8 Desatero kvalitní školy

S výše uvedenými pojmy je jisto jistě provázán termín Kvalitní škola. Pan profesor Karel Rýdl (2003) v rozhovoru pro školní noviny ZŠ Tábořská uvádí tzv. Desatero znaků kvalitní školy:

1. Nabízí vlastní programovou vizi (vzdělávací program s pestrou nabídkou školních i mimoškolních aktivit) směřující k získávání potřebných sociálních, rozumových, emočních a pohybových dovedností (hotové poznatky nejsou již cílem, ale prostředkem k získávání dovedností, které se tím žádoucím cílem stávají).
2. Rozvíjí příznivé klima školy tím, že podporuje prosazování pozitivních mezilidských vztahů mezi dětmi a dospělými a uvnitř obou skupin navzájem, že podporuje ohleduplnou komunikaci a multikulturní orientaci.
3. Zaměstnanci jsou si vědomi svého servisního postavení vůči dětem a plně respektují specifické rysy osobnosti dítěte, jeho nadání a handicapů v rámci norem slušného mezilidského chování a jednání.
4. Učitelé přemýšlí o své práci a nabízejí co možná nejefektivnější metody a formy práce podle věkových a specifických zvláštností jednotlivců a skupin dětí.
5. Ve škole funguje pozitivní motivace širokou nabídkou různých aktivit, které také vedou k osvojování a procvičování si řady sociálních a profesních dovedností.

6. Dobrá škola se snaží získávat doplňkové finanční a materiální zdroje a efektivně je využívat po dohodě se všemi aktéry vzdělávacích procesů ve prospěch dětí.
7. Dobrá škola disponuje vysoce odborně a lidsky kvalifikovanými učiteli a nepedagogickými zaměstnanci, motivovanými ke stálému zvyšování vlastní profesní i lidské kvalifikace a podporujícími efektivní formy sdílené spoluodpovědnosti za chod celé školy.
8. Dobrá škola nemá důvod zatajovat a zamlčovat sociálně patologické, kriminální, kázeňské a disciplinární problémy, ale nabízí jejich odborné řešení, které je tím efektivnější, čím větší podpora vnějšího prostředí pro činnost školy existuje.
9. Dobrá škola je učící se dynamickou institucí, která se sama vyvíjí po stránce organizační a obsahové tak, aby odpovídala co možná nejvíce představě rodičů a dětí.
10. Dobrá škola k sobě přitahuje další aktivní a inspirující podniky, jednotlivce a organizace ze svého okolí a postupně se profiluje navenek jako efektivní komunitní centrum hodnotné kultury a vzdělanosti ve smyslu celoživotního vzdělávání.

2 DISTANČNÍ VÝUKA

Mezi základní formy vzdělávání spadají prezenční, distanční a kombinovaná.

Prezenční forma nemusí nutně znamenat denní studium, proces vzdělávání může probíhat také víkendovou či večerní formou. Je však nezbytná fyzická přítomnost studenta a vyučujícího.

Distanční forma nevyžaduje fyzickou přítomnost, tato forma klade důraz na přenos informací skrze vybraná média.

Kombinovaná forma sdružuje obě výše zmíněné formy vzdělávání. Ku příkladu výuka probíhá hlavně distančně. Je však potřeba prezenční účasti na seminářích, praxích, konzultacích apod.

Rohlíková a Vejvodová (2012, s. 549) uvádějí, že cílem distančního vzdělávání je překonání vzdálenosti a bariér, který znemožňují zájemci absolvovat určitý vzdělávací program. Studující by neměl mít pocit, že musí vynaložit úsilí pro dosažení na vzdálené informace, ale spíše s uspokojením konstatovat, že škola za ním přišla až domů.

2.1 Definice pojmu

Distanční výuka umožňuje velmi dobře naučit teorii a znalosti, které lze předat četbou, analýzou, pozorováním apod. Co však distanční výuka neumí příliš nahradit, je výuka praktických dovedností, kdy učitel něco vyrábí či aktivně dělá přímo před studenty a využívá k tomu množství různých nástrojů. Distanční vzdělávání se to snaží nahradit názornými videi, ve kterých je činnost podrobně zachycena, příp. 3D animacemi. Je zde ale riziko, že ve videu či animaci nebude zachycena veškerá činnost (například ze všech úhlů pohledu) a student se tuto dovednost nenaučí nebo se ji naučí nepřesně. (Černý, Chytková, Mazáčová a Šimková, 2012, s. 52)

Memorandum o otevřeném distančním vzdělání Evropské unie v roce 1991 uvedlo, že distanční vzdělávání (studium) je definováno jako jakákoliv forma studia, kde student není pod stálým či bezprostředním dohledem učitelů, nicméně využívá plán, vedení a konzultace vzdělávací instituce či jiné podpůrné organizace. Distanční vzdělávání charakterizuje samostudium, a proto je silně závislé na didakticky kvalitním návrhu

materiálů, které musí nahradit interaktivitu mezi studentem a vyučujícím, běžnou v prezenční výuce. Samostudium je vždy doplněno podporou tutora a dalším podpůrným servisem, který je v ideálním případě poskytován regionálním studijním centrem a využívá ve stále větší míře moderní komunikační média.

2.2 Principy distančního vzdělávání

Zlámalová (2008, s. 14) definuje čtyři základní principy distančního vzdělávání, kterými jsou:

- Individualizace a flexibilita studia je založena na značně diverzifikované nabídce studijních možností, pružných sestavách kurzů a možnostech poměrně snadno měnit (aktualizovat) obsah i rozsah učiva. Tomu odpovídá nejčastěji modulová stavba obsahově ucelených kurzů dalšího vzdělávání nebo celých graduálních studijních programů.
- Samostatnost studia je umožněna především tím, že učivo je seskupováno do relativně malých dávek, po nichž vždy následuje zpětnovazební informace o tom, zda studující příslušnou jednotku zvládl (porozuměl jejímu obsahu, umí jej aplikovat). To také připouští individuální tempo při učení, což představuje obrovskou přednost oproti frontální výuce ve třídě (studijní skupině). Důležitá je zde koherence jednotlivých částí studijního programu (kurzu) a konzistence celého systému učiva, předkládaného k osvojení - tzn., že učivo je didakticky skloubeno bez nelogických mezer a dysfunkčních redundancí.
- Multimediálnost může značně přispívat k správnému a efektivnímu chápání učiva prostřednictvím více smyslů. Staticky i kineticky uspořádaná obrazová složka poskytuje v tomto směru značné možnosti. Dalším „rozměrem“ je zvuk. Rychlost šíření a přijímání (vysoká dostupnost) informací a četnost komunikace (telefon, fax, e-mail, počítačové sítě, video-konference) dovolují téměř neomezené kontakty s personálem vzdělávací instituce a spolu se speciálním uspořádáním učiva a samostatnými pracemi (kontrolními úkoly) tak plně nahrazují každodenní kontakt s učitelem v prezenčním studiu.

- Podpora studujících se týká vysoké informovanosti o studijních možnostech, motivace ke studiu, individualizované sestavy studijního programu, psychologické pomoci při řešení potíží vyplývajících ze zátěže během studia, profesních či osobních problémů apod., dále postupného zadávání a časového rozvrhu zpracovávání samostatných prací i zkoušek, organizace (většinou nepovinných) tutoriálů, evidence výsledků studia, činnosti (sítě) studijních středisek.

MŠMT (2020) uvádí v metodice pro distanční vzdělávání principy a zásady pro úspěšné vzdělávání na dálku, kterými pro ně jsou:

- Zapojit každého – je potřeba dělat maximum pro každého žáka, důraz klademe na zmapování individuálních potřeb každého žáka, máme potřebné vybavení a techniku
- Komunikovat – máme jednu primární platformu pro komunikaci se žáky, rodiči i kolegy
- Mít jasně stanovená pravidla – máme stanovená pravidla k časovému a obsahovému rozvržení online a offline výuky
- Vzájemně se podporovat – je potřeba zajistit technickou a odbornou podporu pro výuku na dálku
- Monitorovat a vyhodnocovat – monitorujeme a vyhodnocujeme průběh vzdělávání na dálku, reagujeme na nově vzniklé situace, optimalizujeme zaběhnutý systém

Obecná doporučení k distančnímu způsobu vzdělávání (Metodika k distančnímu vzdělávání, MŠMT, 2020)

- Přizpůsobujte výuku možnostem dětí/žáků/studentů i pedagogů.
- Nepřeceňujte možnosti rodičů a dětí/žáků/studentů při vzdělávání na dálku, ale ani jejich možnosti nepodceňujte, snažte se zjistit, jaká je realita, řiďte se fakty, usilujte o častou zpětnou vazbu od účastníků a sami ji hojně poskytněte.
- Samostatnost nepřeceňujte zejména u dětí a mladších žáků, a to zvláště ve vztahu k nové látce a samostudiu.
- Optimálním přístupem je diferenciací obtížnosti úkolů.
- Poskytněte dětem/žákům/studentům možnosti volby.

- Zadání formulujte jasně a konkrétně, ověřte si, že děti/žáci/studenti vědí, co se od nich očekává.
- Stanovujte realistické termíny plnění úkolů.
- Rozvíjejte u dětí/žáků/studentů dovednost plánovat si práci.
- Podporujte skupinovou práci v on-line prostředí, v menších skupinách je práce efektivnější.
- Podporujte kontakty mezi účastníky navzájem, využívejte malé autonomní skupiny především u starších žáků a studentů.
- Čím mladší děti nebo žáci jsou, tím více potřebují přímý kontakt s učitelem.
- Při komunikaci se snažte o srozumitelná a jednoznačná zadání a pokyny.
- Buďte empatičtí a zajímejte se o to, jak jim učení jde, co jim případně nejde, jestli komunikují s ostatními spolužáky apod.
- Respektujte v přiměřené míře potřebu časové flexibility v rodinách.
- Umožněte rodičům i dětem/žákům/studentům získat informaci o dobrém/správném výsledku u samostatných prací.
- Vzdělávání musí být i za těchto podmínek takové, aby děti/žáci/studenti měli chuť se učit a v učení pokračovat

2.3 Vnější a vnitřní činitelé distančního vzdělávání

2.3.1 Vnitřní činitel

Nejdůležitějším činitelem ovlivňující distanční studium je studující sám. Většina institucí jako základní výhodu distančního vzdělávání prezentuje možnost studovat kdekoli a kdykoli. Zatím se však ukazuje, že přes všechny výhody je distanční vzdělávání velice náročné především na udržení motivace studujících. Navíc osobní kontakt studujícího s učitelem i studijní skupinou a osobní vyslechnutí přednášky má v případě kvalitně vedené výuky stále nezastupitelnou roli. Pro účinné distanční vzdělávání pak platí tato zásada: Je třeba stále hlídat, aby ono učit se kdykoli neznamenal ve skutečnosti nikdy pořádně a kdykoli neznamenal nikdy v klidu. (Rohlíková a Vejvodová, 2012, s. 596)

Role studijní skupiny

Častým důvodem, proč studenti distančního vzdělávání přestávají studovat, je pocit izolovanosti. Navázání a udržování vztahů je proto dobrým nástrojem udržení motivace. Říká se, že online učení odňalo distančnímu vzdělávání vzdálenost. Pro motivaci studenta však není důležité jen navázání přátelských vztahů ve skupině. Jestliže při skupinových studijních aktivitách student musí převzít část zodpovědnosti za úspěch svých kolegů, pak určitou roli hraje také element sociální povinnosti. Studenti zjistí, že když se neúčastní diskuse, je online komunikace méně bohatá, než by mohla být. Student by měl pocítit i to, že výsledkem jeho neúčasti na skupinové aktivitě je tvrdší práce všech ostatních. (Rohlíková, Vejvodová, 2012, s. 856)

2.3.2 Vnější činitelé

Rohlíková a Vejvodová (2012, s. 597) definují vnější činitele ovlivňující distanční vzdělávání tímto způsobem:

- Sociální prostředí (rodina, přátelé, kolegové aj. – postoje ke vzdělávání, osobní vztahy, emoční atmosféra, konflikty)
- Vzdělávací instituce – proces vzdělávání (organizace, cíle, metody, hodnocení), pedagog (vlastnosti, metody, postoje), učivo (obtížnost, zajímavost, použití v praxi)
- Společnost – podmínky ekonomické, politické a kulturní
- Životní prostředí – podmínky přírodní, mikroklimatické a chemické

Zlámalová (2008, s.13) také doplňuje že při distanční formě studia jsou vysoké nároky kladeny na právě zmíněnou vzdělávací instituci. Ta musí zajišťovat studujícímu kompletní organizační servis tak, aby jeho časové ztráty byly minimální.

Patří sem:

- široká informovanost o principech distančního vzdělávání a informovanost o studijní nabídce včetně poradenství při výběru studia a sestavení studijního programu podle potřeb studujícího
- organizace předání nebo rozesílání výukových textů, dalších studijních materiálů a pomůcek (pro každý studijní modul tzv. studijní balík)
- organizace a kompletní servis pro studujícího v případě povinných i nepovinných prezenčních setkání (tutoriály, letní škola, zkoušky aj.)
- vedení databází studujících, tutorů, zkoušejících a další administrativní prvky
- písemný studijní návod a průvodce studiem (Zlámalová, 2008, s. 13)

2.3.3 Role učitele při distančním vzdělávání

Učitel v distančním vzdělávání je člověk, který má většinou na starost mnoho činností. Mnohdy jsou však tyto činnosti rozděleny mezi více lidí. Část činností může provádět člověk, který má na starost technickou a formální stránku kurzu: instalace LMS a vybraného softwaru pro tvorbu výukových objektů, sazba materiálů či tvorba vybraných prvků (animací apod.). Obsahovou část by měl zpracovávat pedagog, který nejen ovládá obsah, ale zvládá i didaktickou stránku a umí materiál vytvořit didakticky správně tak, aby eliminoval problémy spjaté s distančním vzděláváním. Někdy se vyskytuje ještě třetí osoba, která netvoří obsah kurzu, ale má na starost provádění studenta obsahem a komunikaci s ním. Takové osobě se v českém prostředí říká tutor. Tutor a tvůrce obsahu (učitel) však mnohdy bývají jedna osoba. (Černý, Chytková, Mazáčová, Šimková, 2015, s. 55).

Černý, Chytková, Mazáčová a Šimková (2015) dále dodávají, že můžeme rozlišit zejména čtyři základní situace, které musí učitel v distančním vzdělávání nejčastěji řešit:

1. student má v kurzu pocit izolovanosti – řeší se vytvořením více druhů komunikačních kanálů,
2. student má problém v komunikaci s učitelem či ostatními studenty – učitel by měl vést komunikaci empatickou, umět ji usměrnit, posilovat zpětnou vazbu,
3. student, který neodevzdal úkol či měl úkol špatně, negativně ovlivňuje vzájemnou interakci – učitel by měl připomínat termíny v různých komunikačních kanálech,
4. student má problémy s řešením úkolů – učitel by měl zadávat úkoly přesně a jasně a být k dispozici, aby v případě nejasností úkol vysvětlil.

2.4 Zpětná vazba v distančním vzdělávání

V on-line vzdělávání hraje zpětná vazba ještě větší roli než v klasickém vzdělávání face-to-face. Bez důkladné zpětné vazby dochází v on-line kurzech k tomu, že se student ve výukovém prostředí „ztratí“ mnohem pravděpodobněji než v tradiční výuce. Kvalitně poskytovaná zpětná vazba může být velmi silnou motivací pro studenty on-line kurzů, zatímco nedostatek zpětné vazby je jednou z příčin neúspěšnosti studentů při studiu on-line. V literatuře můžeme zjistit celou řadu požadavků, jak správně poskytovat zpětnou vazbu. Zpětná vazba by měla plnit roli diagnostickou a normativní, měla by být průběžná, formativní i sumativní a měla by zahrnovat jak hodnocení individuální, tak skupinové. Zpětná vazba by měla směřovat k zdokonalování dovedností studenta při vytváření výsledného produktu, ne na konečný produkt sám o sobě (Rohlíková, Vejdovová, 2012, s. 871).

Možnosti, jak zpětnou vazbu poskytovat, jsou již velmi pokročilé. Základem je důkladné sledování, pokud možno každého studenta a pravidelné písemné hodnocení toho,

co se mu daří a co může zlepšit. U velkých kurzů, kde toto nelze sledovat důkladně, je alternativou implementace různých dotazníků a anket, které studenti vyplňují. Výsledky učitel vyhodnotí a podle nich postupuje dále (třeba vysvětlí učivo, které studenti nepochopili). Základem je vhodná komunikace mezi učitelem a studenty i mezi studenty navzájem. (Černý, Chytková, Mazáčová, Šimková, 2015, s. 49)

2.5 Legislativa distančního vzdělávání v ČR

Novela zákona č. 349/2020 Sb. s účinností ode dne 25. 8. 2020 stanovuje pravidla pro vzdělávání distančním způsobem v mimořádných situacích uzavření škol či zákazu přítomnosti dětí, žáků nebo studentů ve školách.

Zvláštní pravidla při omezení osobní přítomnosti dětí, žáků a studentů ve školách:

1. Pokud z důvodu krizového opatření vyhlášeného podle krizového zákona, nebo z důvodu nařízení mimořádného opatření podle zvláštního zákona, anebo z důvodu nařízení karantény podle zákona o ochraně veřejného zdraví není možná osobní přítomnost většiny žáků nebo studentů z nejméně jedné třídy, studijní skupiny, oddělení nebo kursu ve škole nebo většiny dětí, pro které je předškolní vzdělávání povinné, z mateřské školy nebo z odloučeného pracoviště nebo z nejméně jedné třídy, ve které se vzdělávají pouze tyto děti, poskytuje škola dotčeným dětem, žákům nebo studentům vzdělávání distančním způsobem.
2. Vzdělávání distančním způsobem škola uskutečňuje podle příslušného rámcového vzdělávacího programu a školního vzdělávacího programu v míře odpovídající okolnostem.
3. Děti, žáci a studenti jsou povinni se vzdělávat distančním způsobem s výjimkou žáků základní umělecké školy a jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky. Způsob poskytování vzdělávání a hodnocení výsledků vzdělávání distančním způsobem přizpůsobí škola podmínkám dítěte, žáka nebo studenta pro toto vzdělávání.
4. Pro řešení důsledků situace, kdy není možná osobní přítomnost dětí, žáků nebo studentů ve škole z důvodu krizového opatření vyhlášeného podle krizového

zákona, nebo z důvodu nařízení mimořádného opatření podle zvláštního zákona, anebo z důvodu nařízení karantény podle zákona o ochraně veřejného zdraví, může ministerstvo určit opatřením obecné povahy

5. Opatření obecné povahy se vydává bez řízení o návrhu opatření obecné povahy. Opatření obecné povahy ministerstvo oznámí vyvěšením na své úřední desce a zveřejní způsobem umožňujícím dálkový přístup na dobu nejméně 15 dnů. Opatření obecné povahy nabývá účinnosti dnem vyvěšení na úřední desce nebo pozdějším dnem, který je v něm uveden. Pokud se změnilы důvody pro vydání opatření obecné povahy, ministerstvo jej bezodkladně zruší nebo změní.

PRAKTICKÁ ČÁST

3 Cíl výzkumu

Hlavním důvodem tvorby bakalářské práce je zodpovězení stěžejního cíle:

Zjistit, zda uzavření škol ovlivnilo sociální vazby mezi vrstevníky dětí mladšího školního věku v konkrétních třídách.

Dílčí cíle:

Poskytnout vedení školy výsledky dotazníkových šetření jednotlivých tříd.

Zjistit, jak bude vedení školy přistupovat k zjištěným hodnotám a jaké opatření bude vedením aplikováno.

3.1 Výzkumné otázky

Na základě stanovených cílů výzkumu byly definovány tyto výzkumné otázky:

- 1) V jakých kategoriích vyplývajících z výsledků dotazníkových šetření bude zaznamenán největší rozdíl v hodnotách?
- 2) Jak se změnilы hodnoty soudržnosti a spokojenosti třídy v průběhu šetření?
- 3) Změnily se výsledky týkající se obtížnosti učení po návratu žáků k prezenčnímu vzdělávání?
- 4) Jaké výsledky přinesou opatření aplikována vedením školy?

3.2 Výzkumný soubor

Výzkumným souborem tohoto šetření jsou tři třídy stejného ročníku vybrané pražské základní školy. Tato škola má kapacitu 720 žáků a nachází se v sídlištní zástavbě. Škola je specializovaná na rozšířenou výuku přírodovědných předmětů a tělovýchovy. V současné době školu navštěvuje okolo 660 žáků. Vizí školy je vytváření bezpečného prostředí k učení a rozvoji klíčových kompetencí každého žáka. Instituci jde hlavně o rozvoj vnitřní motivace, o zodpovědnost za své chování a učení, o respektování základních potřeb každého žáka (individuální podpora), o poskytování cílené zpětné vazby, o zajištění

bezpečného prostředí, o naučení se práce s vlastní chybou, o vzájemnou spolupráci a pomoc a celkovou otevřenost školy.

Výzkumným vzorkem jsou třídy, které bude tato práce rozřazovat jako třídy A, B, C. Šetření bylo provedeno na žácích třetích ročníků, a to z důvodu, že se domnívám, že právě tento ročník neměl moc způsobu komunikace se svými spolužáky. První a druhé třídy měly docházku umožněnou prezenční formou, starší ročníky jsou zase zběhlejší ve způsobech vzájemné komunikace.

Charakteristika tříd

Třidu A navštěvuje celkem 25 dětí, z toho 13 dívek a 12 chlapců. Od začátku nástupu do ZŠ až do konce mého šetření má třída stále stejnou třídní učitelku. Do třídy nedochází žádný žák s podpůrnými opatřeními.

Ve třídě B je celkem 24 dětí, z toho 11 dívek a 13 chlapců. Od nástupu do ZŠ měla třída až do 4. ročníku stejnou třídní učitelku, která nyní školu opustila a místo ní má třída novou třídní učitelku. Na výuku anglického jazyka dochází jiný pedagog. Třidu navštěvuje 1 žák s podpůrným opatřením.

Do třídy C je přihlášeno 25 dětí, z toho 10 dívek a 15 chlapců. Od nástupu do ZŠ mají také stejnou třídní učitelku. Na výuku anglického jazyka mají žáci jiného pana učitele. Do třídy docházejí 2 žáci s podpůrnými opatřeními.

3.3 Metoda zpracování dat

První dotazníková šetření, která si škola nechala vypracovat externí firmou byla provedena ve třetím roce docházky žáků do této školy (tj. 3. ročník) v lednu 2020. Metoda, která byla při tomto měření použita byla technika MCI. Na základě těchto hodnot, které jsem od instituce obdržela proběhlo mé vlastní dotazníkové šetření po návratu dětí zpět do škol v červnu 2021, stejnou metodou, která byla užita v minulém roce. Po vyhodnocení tohoto dotazníku jsem se sešla s paní ředitelkou a třídními učitelkami a výsledky šetření jsem jim odprezentovala. Při rozhovoru s paní ředitelkou mi vysvětlovala, jaké existují opatření vedoucí k podpoře třídního klimatu a jaké zřejmě bude škola využívat, aby situaci zlepšila. V rámci výroční zprávy uveřejněné na stránkách školy, jsem získala informace, jak se vedení školy postavilo k řešení problematiky třídních kolektivů. Více jak 600 žáků se

účastnilo preventivních programů. Proto jsem škole nabídla další kolo dotazníkového šetření pro tento konkrétní ročník, abych mohla změřit aktuální situaci po absolvování programů na posilování klimatu. Vedení školy mou nabídku přijalo a já získané hodnoty opět vyhodnotila. Výsledky jsem opět konzultovala s ředitelkou školy a třídními pedagogy a byly mi odprezentovány opatření, díky kterým vedení školy pozitivně podporuje třídní kolektivy napříč všemi ročníky ZŠ.

3.4 MCI

Tato verze dotazníkového šetření pracuje s 5 proměnnými.

Pro potřeby této práce se budeme zabývat, jak třídní klima vnímá třída jako celek. Pro tyto účely není potřeba zpracovávat třídní klima, jak ho vnímají jednotlivci.

Lašek (2001, s. 55) uvádí postup pro správné zpracování dotazníku:

1. Rozdělit žákům ve třídě dotazníky
2. Je potřeba žákům vysvětlit, že se nejedná o žádný test, ale že mají možnost se samostatně a pravdivě vyjádřit k jejich třídě, a tím přispět k případnému zlepšení situace.
3. Je potřeba žákům vysvětlit, že je důležité, aby odpovídali sami za sebe. Je důležité, aby se žák nenechal během šetření ovlivňovat spolužáky a odpovídal podle svého skutečného pocitu.
4. Pokud žák otázce nerozumí, bude mu otázka dovysvětlena u katedry.
5. Je dobré, když žák vyplní všechny otázky, pokud však váhá a neví, jak odpovědět do vyplnění kolonky ho nenutíme.

Dotazník má dvě verze, které na sebe následně navazují. V první fázi výzkumu třídního klimatu se jedná o formu preferovanou v druhé fázi mluvíme o formě aktuální. Aktuální nám ukazuje, v jakém stavu se nyní kolektiv nachází. V preferované nám třída sděluje, jak by si hodnoty v nejlepším případě představovaly. Nejčastěji je mezi těmito formami odstup 14 dnů.

Vyhodnocování dotazníků:

Odpovědi Ano a Ne se při vyhodnocování převádějí na číselné hodnoty. Ano = 3 body, Ne=1 bod. Pokud žák nezakroužkuje ani jednu z možností, či zakroužkuje obě počítáme odpověď za 2 body. Platí však výjimka a u otázek číslo 4, 9,10,16 a 24 se odpovědi počítají obráceně (Ano= 1, Ne=3).

Všech 25 otázek je složeno tak, aby jednotlivé skupiny proměnných nešli přímo za sebou.

Na kategorii spokojenosti ve třídě jsou koncipovány otázky č. 1, 6, 11, 16, 21.

Třenice ve třídě řeší otázky č. 2, 7, 12, 17, 22.

Soutěživost ve třídě zkoumají otázky č. 3, 8, 13, 18, 23.

Pro výpočet obtížnosti učení jsou v dotazníku připraveny otázky č. 4, 9, 14, 19, 24.

Pro soudržnost třídy máme otázky č. 5, 10, 15, 20, 25.

Dotazník NAŠE TŘÍDA MCI (autor J. Lašek)

1. V naší třídě baví děti práce ve škole.
2. V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou.
3. V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dověděly, kdo je nejlepší.
4. V naší třídě je učení těžké, máme moc práce.
5. V naší třídě je každý mým kamarádem.
6. Některé děti nejsou v naší třídě šťastné.
7. Některé děti v naší třídě jsou lakomé.
8. Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší než práce spolužáka.
9. Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci.
10. Některé děti z naší třídy nejsou mými kamarády.
11. Děti z naší třídy mají svou třídu rády.
12. Mnoho dětí z naší třídy dělá svým spolužákům naschvály.
13. Některým dětem z naší třídy je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci.
14. V naší třídě umí pracovat jen bystré děti.
15. Všechny děti z naší třídy jsou mí důvěrní přátelé.

- 16. Některým dětem se v naší třídě nelíbí.
- 17. Určité děti z naší třídy vždycky chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily.
- 18. Některé děti z naší třídy se vždy snaží udělat svou práci lépe než ostatní.
- 19. Práce ve škole je namáhavá.
- 20. Všechny děti z naší třídy se mezi sebou dobře snášejí.
- 21. V naší třídě je legrace.
- 22. Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají.
- 23. Několik dětí z naší třídy chce být pořád nejlepší.
- 24. Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, umí se učit.
- 25. Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé.

Hodnoty jednotlivých kategorií sečteme u každého jednotlivce a vydělíme počtem přítomných žáků, tím získáme aritmetický průměr, dále si vypočteme směrodatnou odchylku. Tím získáme preferovanou formu, po čtrnácti dnech provedeme šetření znovu a získáme hodnoty aktuální pro konkrétní třídní kolektiv.

Pro porovnání, zda jsou hodnoty v normě jsem využila výsledky Laškova výzkumu (2001, s. 56), kde mimo jiné Lašek uvádí pásmo běžných hodnot (viz. Tabulka níže) se kterým budu v průběhu výzkumu hodnoty porovnávat.

Tabulka 1

	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Pásmo běžných hodnot
Spokojenost ve třídě	12,2	2,17	10,00- 14,4
Třenice ve třídě	9,97	3,11	6,9-13,1
Soutěživost ve třídě	12,24	2,56	9,7-14,8
Obtížnost učení	8,67	2,46	6,2- 11,1
Soudržnost třídy	9,63	3,24	6,4-12,9

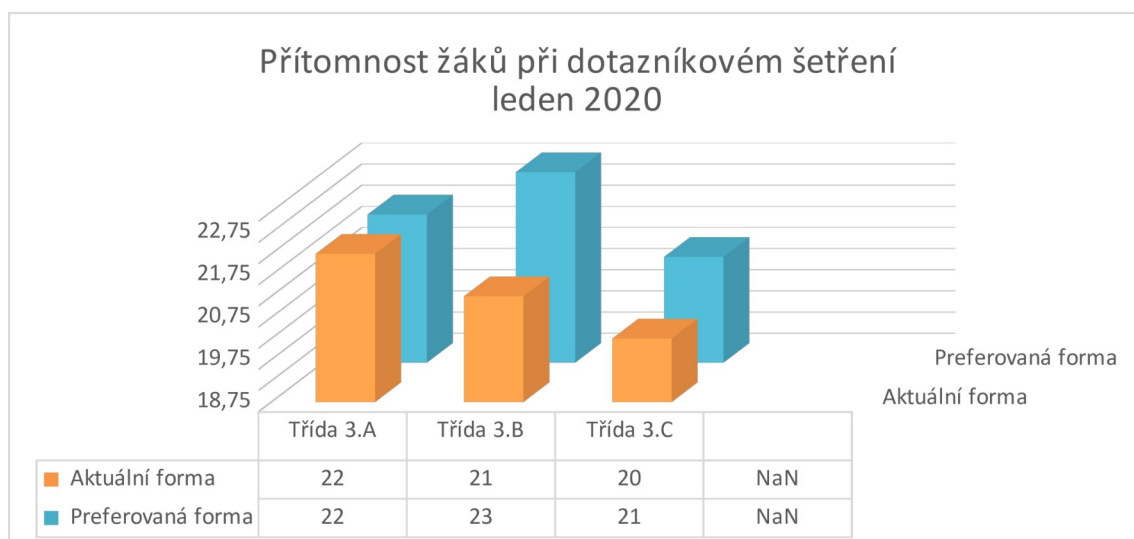
4 PRŮBĚH VÝZKUMU

4.1 Úvodní hodnoty

PRVNÍ MĚŘENÍ

Dotazníkové šetření proběhlo v lednu roku 2020. Tyto hodnoty jsem obdržela od vedení školy, které si paní ředitelka nechala vypracovat externí firmou. Byla jsem obeznámena, učitelkami, které byly při měření přítomny, že v průběhu šetření nedošlo k žádnému incidentu, který by mohl výsledky šetření ovlivnit.

Přítomnost žáků při dotazníkovém šetření 1



Tabulka 2

Třída A	Aktuální forma	Směrodatná odchylka	Preferovaná forma	Směrodatná odchylka
Spokojenost ve třídě	12,59	1,31	14,09	1,97
Třenice ve třídě	7,19	1,88	6,18	2,63
Soutěživost ve třídě	8,87	2,59	7,86	2,3
Obtížnost učení	6,73	1,27	5,63	2,2
Soudržnost třídy	12	1,57	13,99	2,46

Při srovnání hodnot třídy A s Laškovým výzkumem (2001, s. 56) vychází hodnoty této třídy kladně a vyskytují se v pásmu běžných hodnot. Rozdílné jsou pouze v oblasti soutěživosti, kde tato vrstevnická skupina vychází lépe. Co se týká kategorie soudržnosti třída atakuje horní hranici běžných hodnot. Po rozhovoru s třídní učitelkou zjišťují informaci, že většina třídního kolektivu společně navštěvovala již mateřskou školu a třída na sebe již od první třídy výborně reagovala. Nedocházelo k žádným velkým konfliktům. Směrodatná odchylka

nám uvádí také velmi příznivé hodnoty, kdy spolužáci odpovídali velmi podobně. Preferovaná forma vykazuje hodnoty velice blízké maximálnímu možnému zisku hodnot.

Tabulka 3

Třída B	Aktuální forma	Směrodatná odchylka	Preferovaná forma	Směrodatná odchylka
Spokojenost ve třídě	13,38	1,9	14,3	1,3
Třenice ve třídě	6,9	2,8	6,27	1,7
Soutěživost ve třídě	8,62	2,6	8,73	2,5
Obtížnost učení	6,8	2,3	6,57	2,2
Soudržnost třídy	13,2	1,9	14,05	1,5

Hodnoty třídy B, jsou velmi dobré a také většinově zapadají do pásma běžných hodnot uváděné v tabulce výše (Lašek, 2001, s. 56). Co se však liší je soutěživost ve třídě a soudržnost třídy, obě vychází v kladnějších hodnotách než vzorek výzkumu, se kterým je toto šetření porovnáváno. Směrodatná odchylka vychází velmi příznivě, kolektiv působí jednotně. Preferovaná forma taktéž atakuje maximální možnou hranici.

Třída má od první třídy velmi zkušenou paní učitelku, která si podle jejích slov dává velmi záležet na pozitivním přístupu dětí ke vzdělávání, pracuje velmi často s technikou projektového učení a skupinových prací.

Tabulka 4

Třída C	Aktuální forma	Směrodatná odchylka	Preferovaná forma	Směrodatná odchylka
Spokojenost ve třídě	13,4	1,86	14,23	1,31
Třenice ve třídě	8,8	2,6	6,1	1,45
Soutěživost ve třídě	8,1	2,05	7	1,85
Obtížnost učení	6,8	1,77	7,48	2,22
Soudržnost třídy	13,75	1,57	14,15	1,45

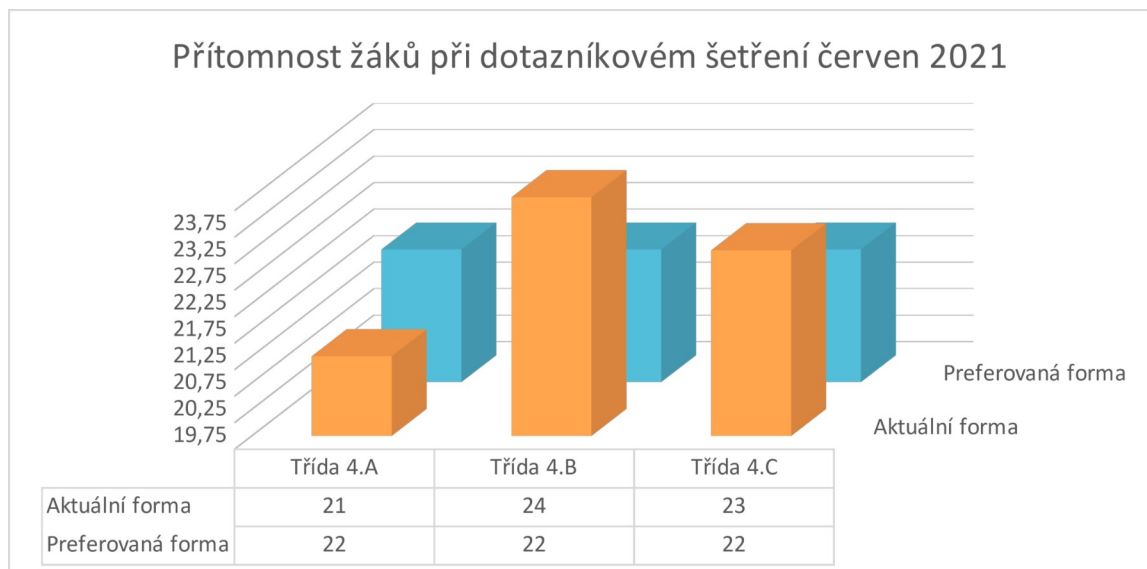
Aktuální forma je ve třídě C na velmi podobné úrovni jako třída B. Také se nachází v pásmu běžných hodnot napříč všemi kategoriemi, ale shodně mají vyšší výsledky v kategorii soutěživosti ve třídě a také soudržnosti. Preferovaná forma opět atakuje horní hranici možných hodnot.

Paní učitelka klade důraz na příznivé vztahy ve třídě, snaží se ve třídě nepodporovat soutěživé prostředí. Ve třídě je také asistentka pedagoga, která je zde pro asistenci jednomu žákovi s poruchou pozornosti.

4.2 DRUHÉ MĚŘENÍ

Toto dotazníkové šetření bylo provedeno v červnu 2021, po návratu žáků do úplného kolektivu. Do května se totiž žáci ve škole prezenčně střídali v týdenních intervalech v tzv. rotační výuce.

Přítomnost žáků při dotazníkovém šetření 2



Tabulka 5

Třída A	Aktuální forma	Směrodatná odchylka	Preferovaná forma	Směrodatná odchylka
Spokojenost ve třídě	9,95	1,81	13,55	1,92
Třenice ve třídě	9,2	2,68	6,63	2,15
Soutěživost ve třídě	8,3	1,89	6,81	1,58
Obtížnost učení	6,9	1,8	6,55	1,59
Soudržnost třídy	10,91	2,1	13,91	1,57

Hodnoty se po více jak roční pauze dost liší, v této třídě se spokojenost třídy snížila pod úroveň pásma běžných hodnot 10,00-14,4, jak uvádí Lašek (2001, s. 56) ve svém výzkumu. Třenice ve třídě se zvýšili, nejedná se však o výstup z pásma běžných hodnot. Naopak soutěživost zůstává v kladnějších hodnotách, než je běžný průměr. Obtížnost učení je v normě a nachází se ve velmi podobných hodnotách při srovnání s minulým rokem. Hodnoty soudržnosti klesly. Mezi aktuální a preferovanou formou nyní vznikla větší propast oproti minulému šetření.

Při rozhovoru s třídní učitelkou, jsem se ptala na průběh online výuky a následně na práci při rotační výuce. Paní učitelka není velice zkušená s prací s technologiemi, takže byla třída z počátku ovlivněna tímto faktorem. Jelikož se výuka, často sekala a děti neměly ucelené informace na jedné platformě, učitelka se rozhodla absolvovat několik kurzů a situace se zlepšila, třída začala pracovat na jedné jediné platformě, výuka probíhala i skupinově. Na mou otázku, jak spolu děti vzájemně komunikovaly během výuky, mi paní učitelka odpověděla, že pro ni bylo z počátku prioritou plnění obsahu vzdělávání a podpora kolektivu v jejích výukových blocích šla po většinou stranou. To se vrátilo do zaběhnutých kolejí při rotační výuce, zde však byla třída rozdělena na polovinu, tudíž se vzájemně neseťkával celý kolektiv.

Tabulka 6

Třída B	Aktuální forma	Směrodatná odchylka	Preferovaná forma	Směrodatná odchylka
Spokojenost ve třídě	9,53	1,6	13,63	2,5
Třenice ve třídě	9,5	1,7	6,36	2,2
Soutěživost ve třídě	7,25	1,9	6,9	2
Obtížnost učení	6,08	1,6	5,8	1,4
Soudržnost třídy	11,5	1	14,9	1,3

Třída B se v porovnání s Laškovým výzkumem liší v hodnotách spokojenosti žáků ve třídě, kde vychází třída hůře. Na druhou stranu vidíme nezanedbatelný rozdíl v oblasti soutěživosti. Všechny ostatní aritmetické průměry se nacházejí v normě, pokud je však porovnáme s prvním měřením je u všech znatelný pokles, obtížnost učení se však vůbec nezměnila. Co se však ve třídě změnilo je třídní učitelka. Minulá paní učitelka ukončila pracovní poměr na konci školního roku. Na novou paní učitelku čekala výzva v podobě převzetí třídy, která neměla ucelený způsob distanční výuky. Což se podle jejích slov zvládlo a nyní již pracuje se třídou jako s celkem, poprvé, skoro po celém školním roce. Podle jejího názoru neměla tato třída problémy se vzájemnou komunikací. Již od minulého roku, byli žáci zvyklí mít pravidelné pauzy ve výuce vyhrazené pro vzájemnou komunikaci

s přítomností učitelky a také i bez ní. Je možné, že tyto hodnoty hlásí propad hlavně kvůli odchodu třídní učitelky, a ne z důvodu malého prostoru pro vzájemnou komunikaci.

Tabulka 7

Třída C	Aktuální forma	Směrodatné odchylka	Preferovaná forma	Směrodatná odchylka
Spokojenost ve třídě	11,43	2,21	13,77	1,8
Třenice ve třídě	8,65	2,62	8,36	3,27
Soutěživost ve třídě	8,14	1,94	8,6	2,6
Obtížnost učení	6,73	1,7	7,81	1,94
Soudržnost třídy	10,83	2,19	12,18	3,79

Třída 4.C má všechny hodnoty v normě pásma běžných hodnot pana Laška. Je zde viditelný propad v hodnotách spokojenosti a soudržnosti a však ne natolik markantní, aby došlo k výkyvu od běžných hodnot. Třídní učitelka spolu s asistentkou, říkají, že třída na online výuce fungovala velmi dobře, pracovali dále formou projektů a žáci získali nové znalosti z oblasti digitalizace. Komunikace žáků probíhala vždy před začátkem výuky, a také byla její součástí, protože učitelka ve výuce používala mnohokrát možnosti breakout rooms a další různorodé způsoby interakce žáků pro vzájemnou komunikaci.

4.2.1 Rozhovor s vedením školy

➤ **Jak bude nyní naloženo s výsledky, které jste dotazníkovým šetřením získaly?**

Ř: „Měření třídního klimatu nyní nepochybně provedeme napříč všemi ročníky naší školy a zmapujeme situaci po návratu z distanční výuky. Je potřeba, aby se tu naši žáci cítili dobře. Škola pracuje na principu rovnocenných partnerských vztahů, moje vize a doufám, že i celého pedagogického sboru je, vize otevřené školy, která poskytuje žákům zázemí pro jejich realizaci. Chci, aby se tu žáci cítili bezpečně, a to jde ruku v ruce s dobrým třídním klimatem, které vytváří dobrou půdu pro správně fungující školní klima.“

Dále paní ředitelka dodává...

Ř: „Bylo by dobré, kdybychom měli podklady připravené již pro nový školní rok, ale je nyní nereálné provést dotazníkové šetření napříč celou školou, pokud máme poslední dva týdny do konce roku. Každopádně to bude naší prioritou v prvním čtvrtletí následujícího školního roku.“

➤ **Jaké jsou podle Vás nejvíce funkční metody zlepšování třídního klimatu?**

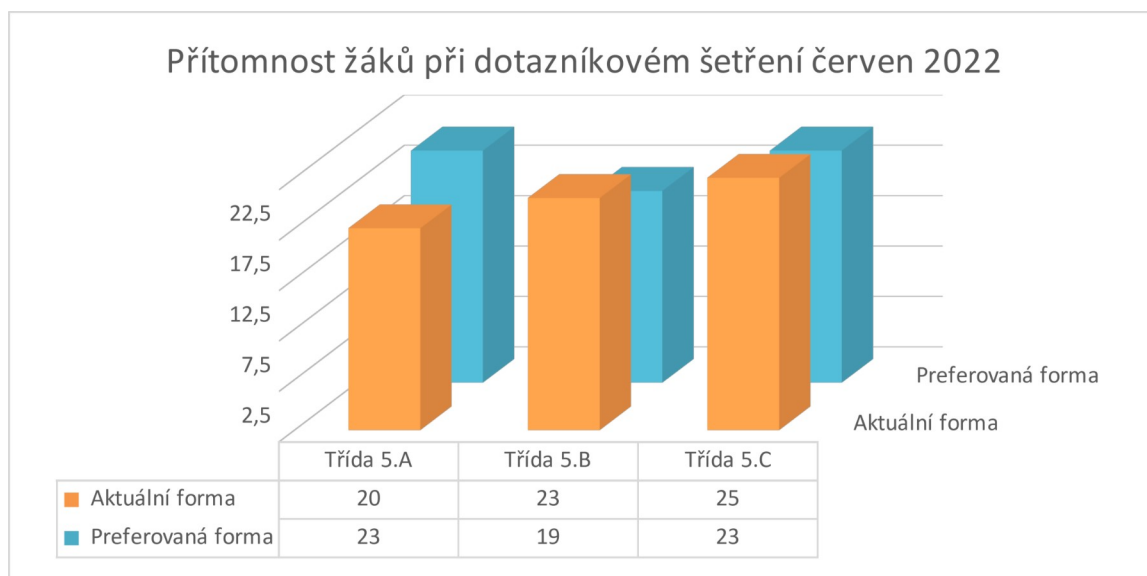
Ř: „Z mého pohledu jsou nejlepší programy, které jsou realizovány externími firmami, líbí se mi na nich ucelenost, již párkrát jsem je objednala pro vybrané třídy a firma za žáky docházela v průběhu celého roku. Vždy to fungovalo velmi dobře, jen je potíž ve finanční náročnosti těchto programů, zkusíme se v následujícím roce spojit s naším zřizovatelem a domluvit se na finanční podpoře. Není to však jen o firmách, ale také o soustavné práci třídních pedagogů, kteří své třídy znají nejlépe. Zde je potřeba maximalizovat snažení, aby se hodnoty vrátili alespoň do běžného standardu.“

➤ **Jak Vaši školu změnil Covid-19 a s tím spojená distanční výuka?**

Ř: „Všichni pedagogové získaly zkušenosti s distanční výukou, do té doby to pro nás byl pojem pouze teoretický. Bylo potřeba provést hloubkovou revizi a radikální úpravy našeho ŠVP, tím jsme si ho krásně připravili pro naplnění chystané reformy RVP. Zmodernizovali jsme učebny Informatiky, jako pedagogický sbor více komunikujeme přes videokonference, velmi se nám to při distanční výuce osvědčilo, body porady nyní posílám předem a pedagogové se k nim mohou ještě před začátkem porady vyjádřit. Musím uznat, že nám to dalo mnohé, mrzí mě však, že to část velmi kvalitních ostřílených pedagogů nezvládla a odešli nám do důchodu. Zkrátka jedny dveře se zavřeli, aby se nové mohly otevřít.“

4.3 TŘETÍ MĚŘENÍ

Přítomnost žáků při dotazníkovém šetření 3



Tabulka 8

Třída A	Aktuální forma	Směrodatná odchylka	Preferovaná forma	Směrodatná odchylka
Spokojenost ve třídě	13,9	1,34	14,13	1,29
Třenice ve třídě	6,2	1,47	6,05	1,42
Soutěživost ve třídě	7,6	2,1	7,43	2,03
Obtížnost učení	6,7	1,7	6,65	1,64
Soudržnost třídy	13,8	1,6	14,35	1,27

Poslední měření třídy 5. A ukázalo velký posun zpět k úvodním hodnotám, které byly třídě naměřeny před uzavřením školy v lednu 2020. Třenice ve třídě, soutěživost a oblast soudržnosti jsou na lepší úrovni, než uvádí pásmo běžných hodnot. Třída se po dobu celého školního roku účastní preventivního programu s názvem „Učíme se spolupracovat“, který pro školu realizuje externí firma.

Tabulka 9

Třída B	Aktuální forma	Směrodatná odchylka	Preferovaná forma	Směrodatná odchylka
Spokojenost ve třídě	13,05	1,7	13,95	1,6
Třenice ve třídě	5,79	1,1	6,26	1,6
Soutěživost ve třídě	8,05	2,3	7,53	1,9
Obtížnost učení	7,35	2,1	5,73	1,4
Soudržnost třídy	12,56	1,8	14,16	1,4

Třída 5. B se také navrátila do správných kolejí a všechny hodnoty jsou v normě. Třenice jsou na velmi nízké úrovni, což je velice příznivá zpráva. Soutěživost vykazuje nadále pozitivní hodnoty. Soudržnost třídy atakuje horní hranici běžných hodnot. Tato třída je zapojena do preventivního programu s názvem „Budujeme naši třídu“. Podle slov paní učitelky je třída dobře připravena na nástup na druhý stupeň.

Tabulka 10

Třída C	Aktuální forma	Směrodatná odchylka	Preferovaná forma	Směrodatná odchylka
Spokojenost ve třídě	13,32	1,86	14,22	1,29
Třenice ve třídě	8,52	2,6	6,09	1,42
Soutěživost ve třídě	8,28	1,95	7	1,86
Obtížnost učení	6,76	1,72	7,61	2,17
Soudržnost třídy	13,84	1,6	14,05	1,54

Třída 5. C se také zlepšila ve všech pěti kategoriích, také se zapojili do preventivního programu, avšak pouze v podobě dvou stmelovacích setkání, protože u nich distanční výuka nezaznamenala až takový výrazný výkyv. Soudržnost třídy je na velmi vysoké úrovni, která převyšuje běžné hodnoty. Paní učitelka vnímá třídu jako dobrý kolektiv, který je dobře připraven pro další a náročnější etapu studia.

4.3.1 Rozhovor s ředitelkou školy

➤ **Jaké výsledky přineslo měření třídního klimatu napříč ročníky ve vaší škole?**

Ř: „Třídní kolektivy vykazovali opravdu nízké hodnoty spokojenosti žáků ve třídách. Nemáme u všech tříd hodnoty před pandemií, nechali jsme si však změřit alespoň aktuální situaci. Hodnoty se nepotkávali s tím, jaké bychom si je představovali, a proto jsme požádali zřizovatele o finanční pomoc, která nám byla poskytnuta.“

➤ **Jak jste tedy situaci následně řešili?**

Ř: „Stejně jako všechno jsme situaci probrali s kolegy na pedagogické poradě, velká většina hlasovala pro provedení preventivních programů tzv. na klíč. Proto jsme se rozhodli kontaktovat firmu se kterou jsme v minulosti spolupracovali a vytvořili jsme společně individuální plán pro všechny třídy. Některé třídy nepotřebovali celoroční spolupráci, proto se účastnili pár vyučovacích hodin různých programů. Programy byly zajišťovány hlavně v třídnických hodinách. Na podpoře kolektivů jsme pracovali také v rámci vlastních akcí a třídám se dostalo zvýšené podpory od jejich pedagogů, realizovali jsme sportovní dny, posílili jsme třídnické hodiny, akce pro rodiny našich žáků a pracovali jsme na intervizi a poskytli jsme potřebná školení části našeho učitelského sboru.“

➤ **O jaké programy na klíč se jednalo a co je jejich obsahem?**

Ř: „Jedná se o programy zaměřené na osobnostně sociální výchovu. Nejčastěji jsme využívali programy *Budujeme naši třídu, Učíme se spolupracovat a Poznávám své spolužáky*. Hlavním cíli těchto programů je posilování vzájemné třídní identity, podpořit žáky v dovednosti vzájemné pomoci a spolupráci na společných zájmech.“

➤ **Jste tedy nyní spokojena s hodnotami třídního klimatu?**

Ř: „Ano, jsem moc ráda že se nám situaci podařilo stabilizovat, tato škola je mým životním posláním a doufám, že se jí bude nadále dařit. Věřím, že se tu zaměstnanci a studenti cítí dobře.“

4.4 Srovnání výsledků jednotlivých oblastech měření

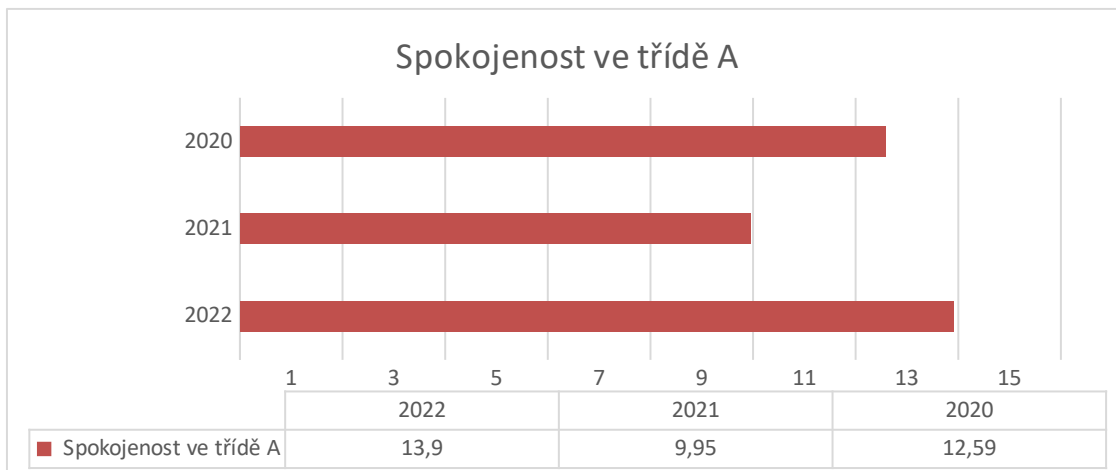
4.4.1 Spokojenost ve třídě

Pokud zde porovnáme všechny třídy, vidíme u všech třech pokles ve výsledcích dotazníkového šetření z roku 2021.

Pásmo běžných hodnot se v této kategorii nachází v rozmezí 10,00-14,4. Propad z tohoto rozmezí vidíme u tříd A a B a však nejde zde o nějakou extrémní odchylku. Ve třídě C nedochází k žádnému výkyvu od hodnot, a to ani v momentě pandemické situace.

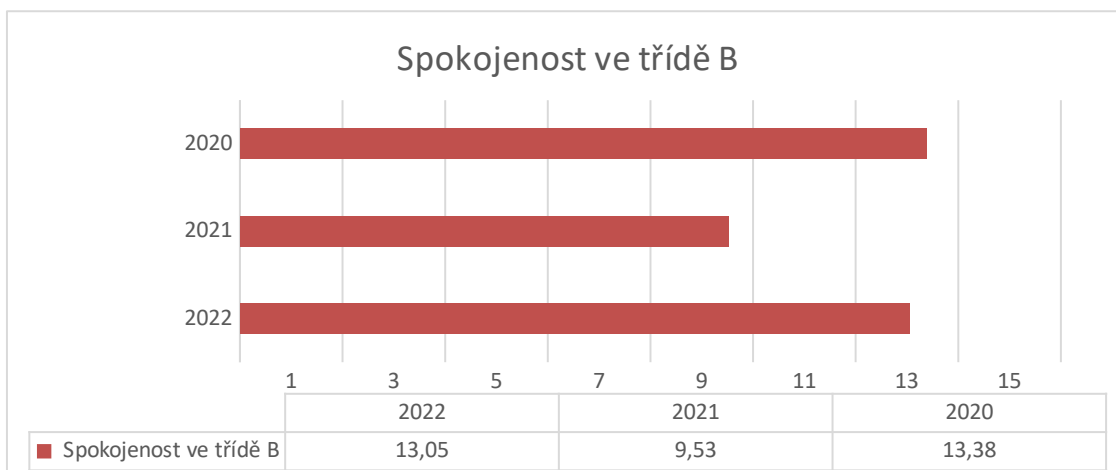
Třída A

Spokojenost třídy 1



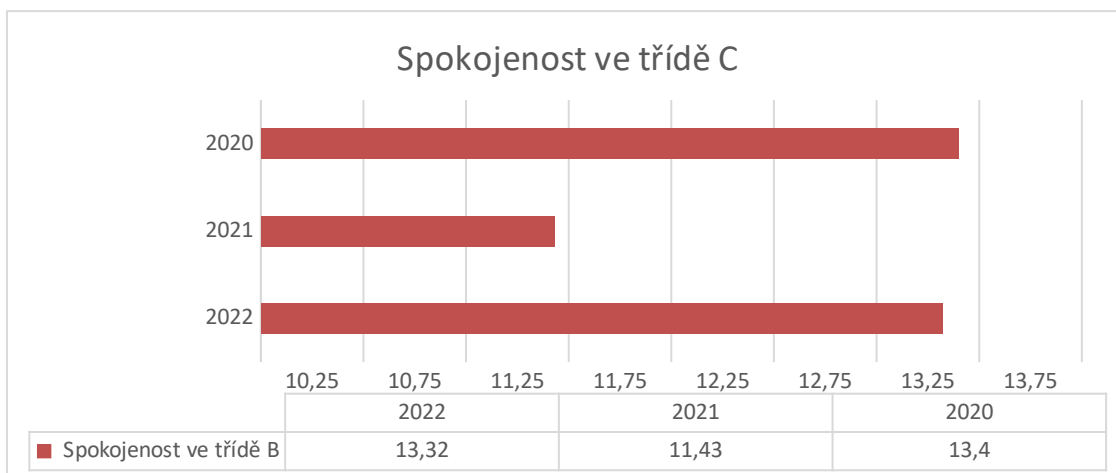
Třída B

Spokojenost třídy 2



Třída C

Spokojenost třídy 3

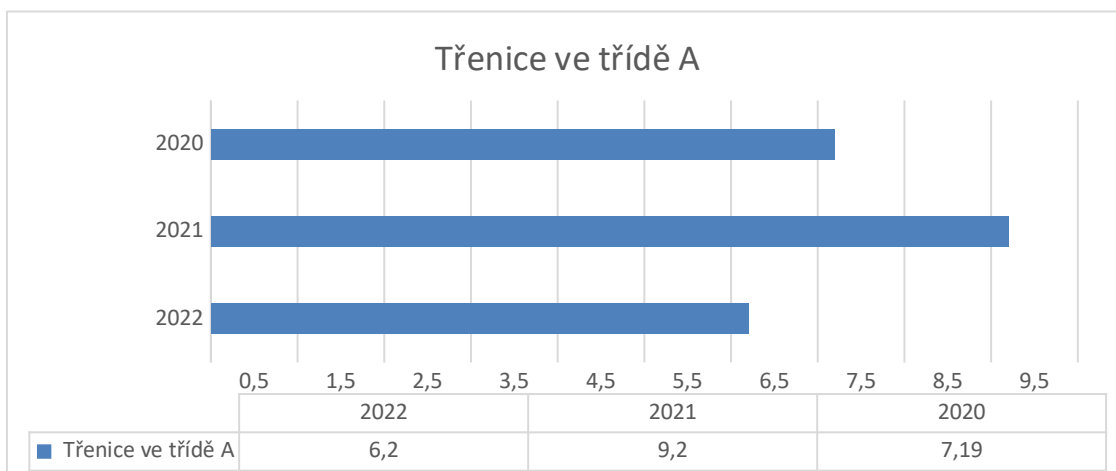


4.4.2 Třenice ve třídě

Třída A a B i v této oblasti hlásí mírné zvýšení hodnot. Laškův výzkum vymežil běžný rozsah hodnot mezi 6,9-13,2. Třída A se v roce 2022, v poslední fázi výzkumu, nachází v lepších hodnotách, než je průměr. To samé, a dokonce i o trochu lepší vidíme i u třídy B. Třída C si po celou dobu výzkumu udržuje téměř stejné hodnoty.

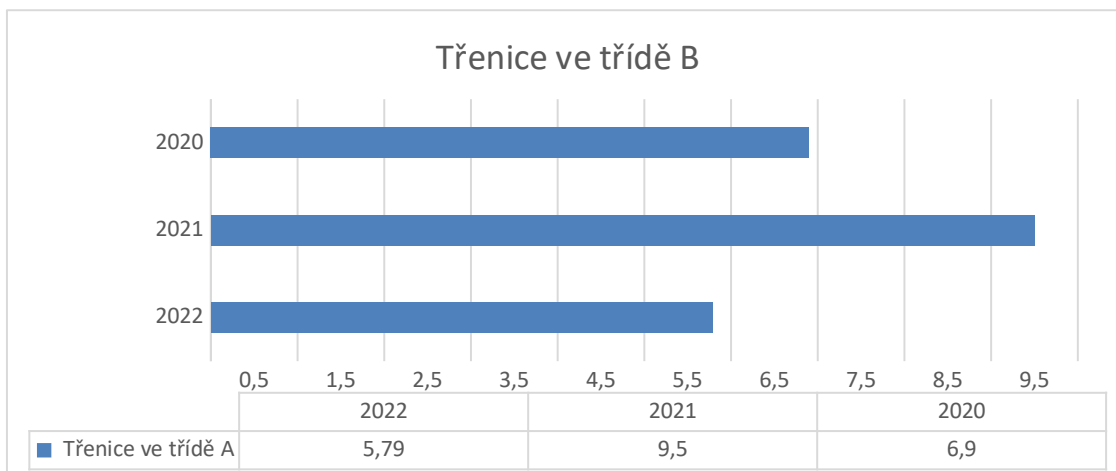
Třída A

Třenice ve třídě 1



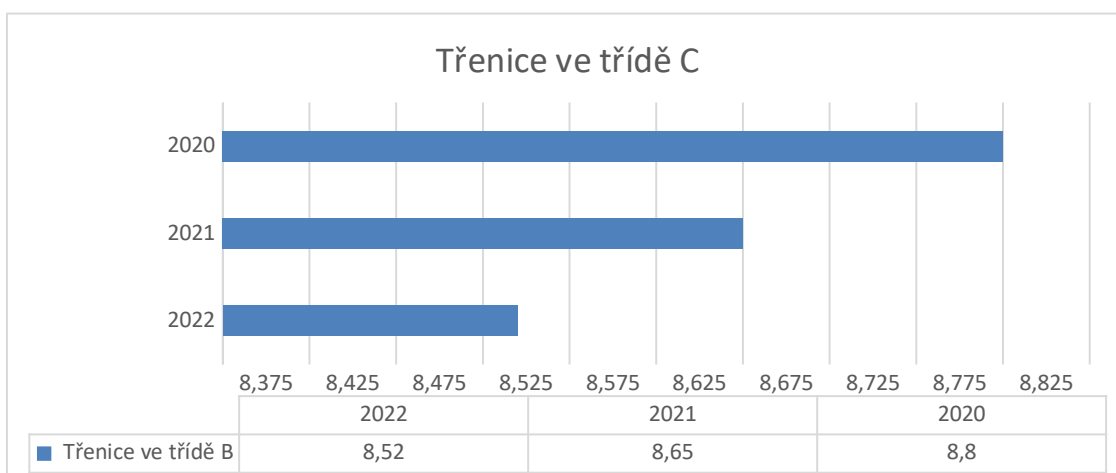
Třída B

Třenice ve třídě 2



Třída C

Třenice ve třídě 3



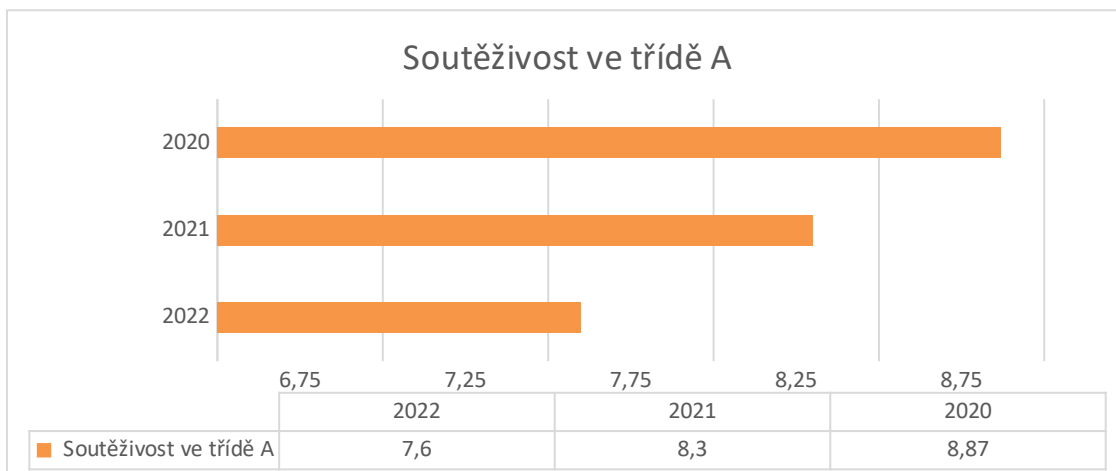
4.4.3 Soutěživost ve třídě

Tato kategorie je pro mě velkým překvapením. Všechny zjištěné hodnoty jsou pod pásmem běžných hodnot. Tento celý ročník této základní školy zřejmě nepociťuje jakékoliv tendence k tvorbě soutěživého prostředí, jakým školní třída může obvykle být.

Výsledky ve všech třídách jsou víceméně konstantní.

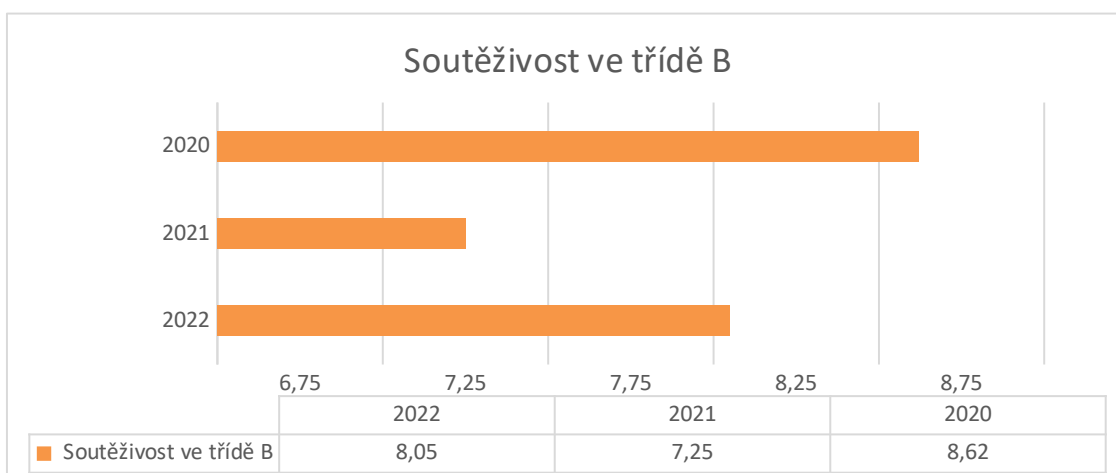
Třída A

Soutěživost ve třídě 1



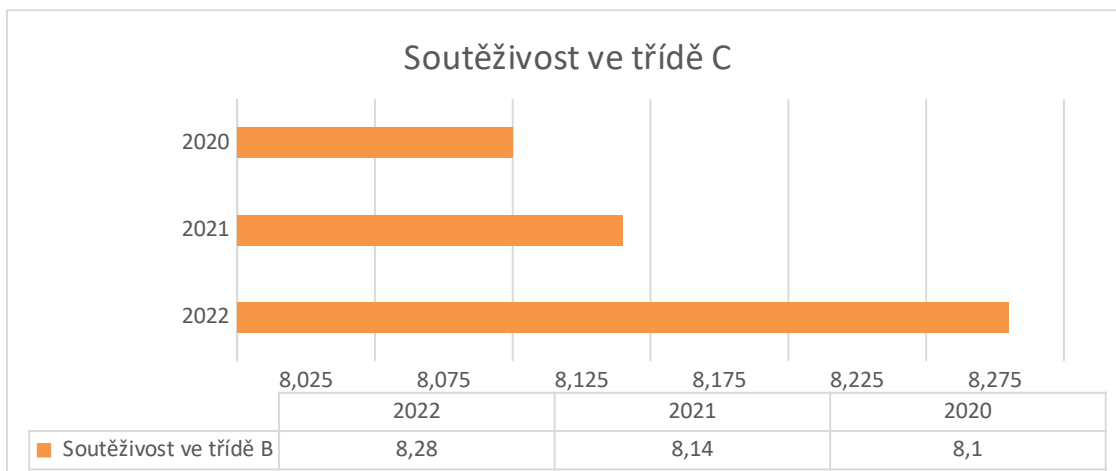
Třída B

Soutěživost ve třídě 2



Třída C

Soutěživost ve třídě 3

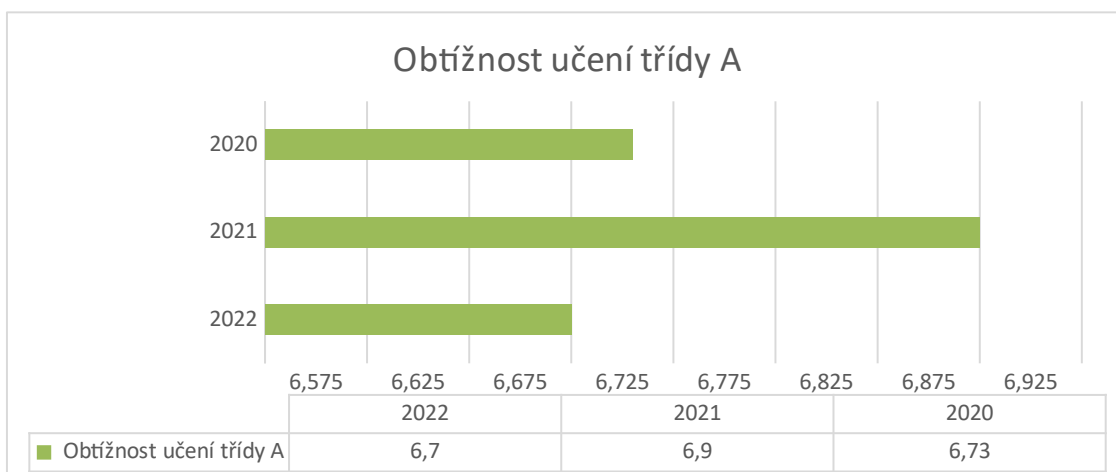


4.4.4 Obtížnost učení

Obtížnost učení se v žádném roce nijak zásadně nezvýšila. Běžné hodnoty se nacházejí v rozmezí 6,2-11,1. Žádná třída se z těchto čísel nevychýlila. Třídy B a C mají lehké navýšení v posledním roce výzkumu, to však může reflektovat každoroční větší zvýšení náročnosti učiva pro žáky v průběhu školní docházky.

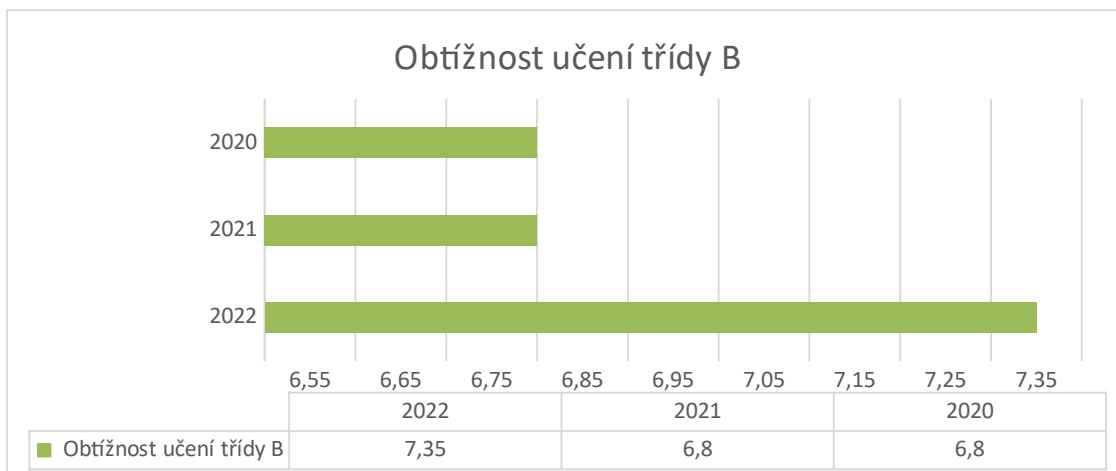
Třída A

Obtížnost učení 1



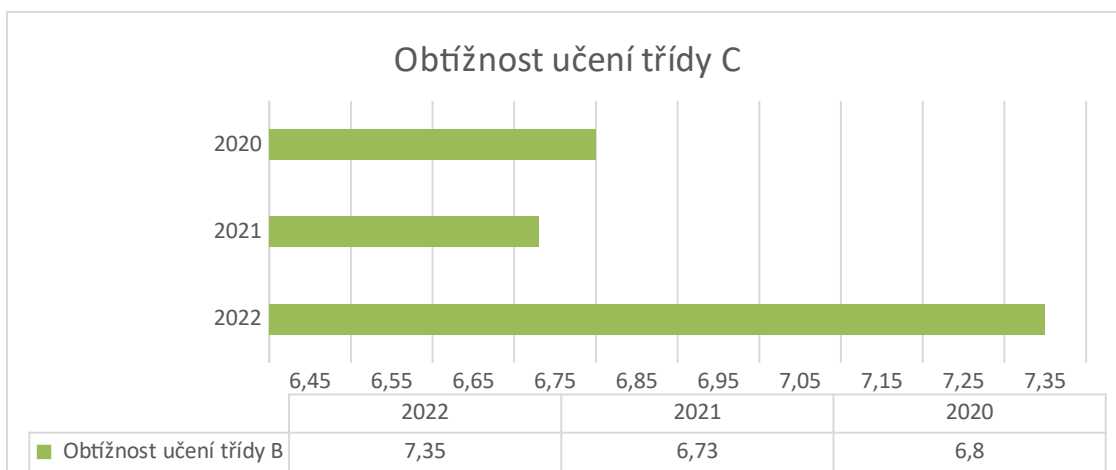
Třída B

Obtížnost učení 2



Třída C

Obtížnost učení 3

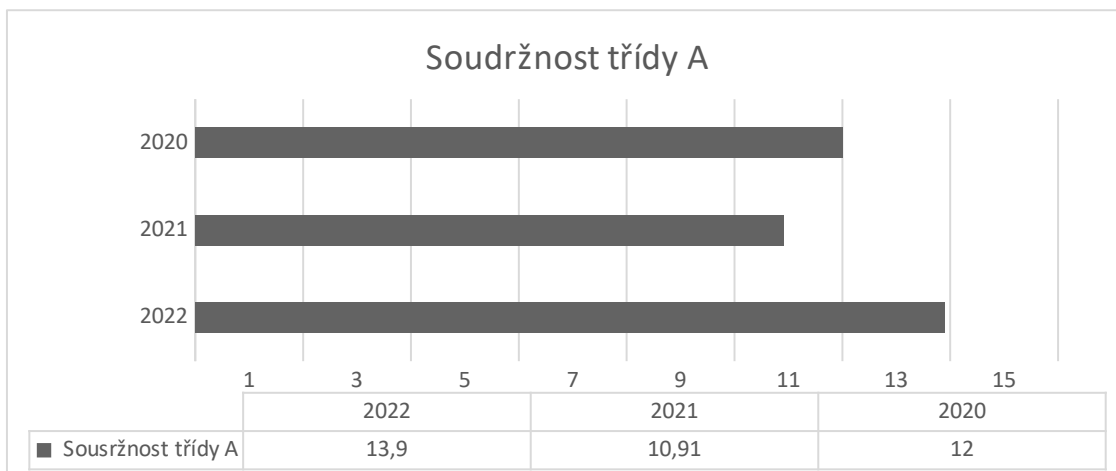


4.4.5 Soudržnost třídy

Výsledky soudržnosti třídy je ve všech třech třídách velmi podobná. Je zde viditelný velmi podobný výkyv. Tyto čísla jsou ve spoustě fází měření nadprůměrná, a právě až v momentě vyhodnocování roku 2021 se setkáváme s běžnými hodnotami, které diagnostikoval Lašek během svého výzkumu.

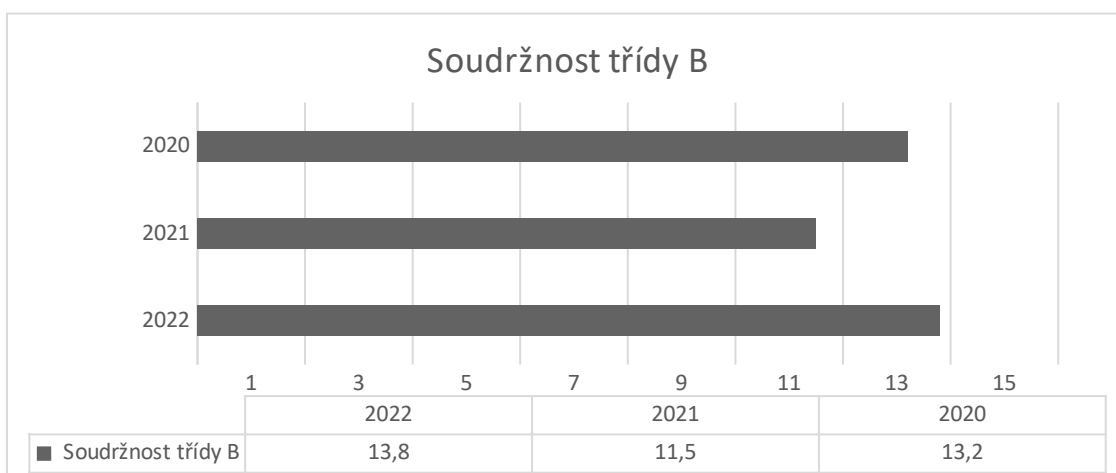
Třída A

Soudržnost třídy 1



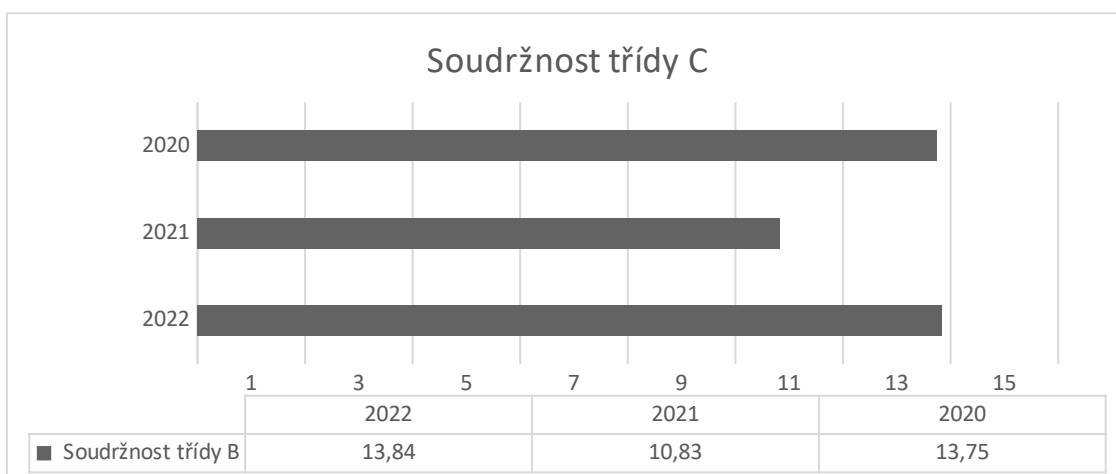
Třída B

Soudržnost třídy 2



Třída C

Soudržnost třídy 3



4.5 Závěry obsažené ve výroční zprávě školy

Škola uvádí, že plnění plánů preventivních programů bylo ovlivněno distanční výukou a důsledky, které tato forma vzdělávání žáků přinesla. I přes to se škole povedlo realizovat většinu plánovaných aktivit, jak s externími firmami, tak také akce realizované školou. Bylo potřeba přijmout opatření, k napravení stavu třídních kolektivů. Škola navázala spolupráci s novou externí firmou monitorující aktuální situaci klimatu tříd a pracovali v průběhu celého školního roku s jejich terénním programem, případné problémy byly ihned soustavně řešeny. Komplexní programy byly realizovány napříč všemi ročníky. Některé kolektivy potřebovaly podporu v oblastech selektivní primární prevence s cílem řešit konkrétní problémy v chování mezi žáky, které nakonec dopadly velice úspěšně. Na kohezní programy bylo navázáno v rámci třídnických hodin.

5 ZÁVĚR

Hlavní cílem mého výzkumu bylo zjistit, zda uzavření školy ovlivnilo sociální vazby mezi vrstevníky dětí mladšího školního věku v konkrétních třídách. Což je nyní možné potvrdit, protože všechny tři třídy zaznamenali znatelný pokles.

Má práce má však značné limity, úvodní hodnoty mi byly pouze poskytnuty a nebyla jsem žádného měření přítomna. Tudíž, nedokáži říci, zda vše probíhalo stejně jako při následujících měřeních. Nevím, jestli při měřeních nedošlo k nějakému incidentu, který mohl výsledky ovlivnit. Dalším limitem, který pocítuji, je zvolená metoda měření klimatu, ve které jsem se rozhodla pokračovat. Nenašla jsem totiž jinou základní školu, kde bylo před uzavřením škol provedeno měření třídního klimatu odlišnou vhodnější metodou pro tento výzkum. Tento dotazník nebyl pro úplné zodpovězení mých otázek vhodný. Zpravidla se používá pro měření třídního klimatu v konkrétním předmětu, což bylo při měřeních provedené mnou dodrženo, všechny hodnoty byly měřeny v hodinách českého jazyka, ale pro své účely jsem hodnoty centralizovala na celou výuku.

V jedné z tříd je možné, že byl výsledek ovlivněn odchodem paní učitelky, což ale můžeme také teoreticky přikládat za změnu způsobenou distanční výukou, jelikož mi bylo vedením školy sděleno, že se paní učitelka rozhodla předčasně odejít do důchodu, právě z důvodu jejich nedostatečných technických dovedností. Jsem neskutečně vděčná za pomoc, která mi byla poskytnuta třídními učitelkami, které mi v průběhu let pomáhaly a neváhaly mi osvětlit veškeré potřebné informace o svých třídách a o průběhu získání úvodních výsledků.

Paní ředitelka je opravdu osobou na správném místě, z rozhovorů s ní jsem skutečně cítila, že budování této školy je jejím posláním. Byla a stále je pro mě velkou inspirací, v mém studiu Školského managementu. Díky ní, jsem získala možnost tento výzkum vůbec provést a kdykoliv jsem se ozvala s doplňující otázkou, či s prosbou o další návštěvu spojenou s dotazníkovým šetřením, vždy mi ochotně vyšla vstříc. Získala jsem přehled o tom, jak škola přistupuje k poklesu hodnot. Třídní klima je pro školu opravdová priorita a nemohla jsem si zřejmě vybrat lepší místo pro realizaci.

Opatření, které škola aplikovala, byla pro instituci funkční. Jednalo se však o finančně nejnáročnější možnost zlepšení hodnot. Škola tento způsob mohla zrealizovat jen s pomocí zřizovatele školy. Je tedy dost pravděpodobné, že bez těchto finančních prostředků by škola musela na situaci reagovat odlišným způsobem. Což by mohlo zlepšení ovlivnit. Ráda bych se v budoucnu některého z těchto preventivních programů účastnila, abych mohla získat ucelenější povědomí o metodách vedoucích k posílení vztahů žáků ve třídách, které tyto firmy používají.

Během výzkumu vyplynulo, že největší rozdíl v hodnotách byl právě zaznamenán u spokojenosti žáků ve třídě, jednalo se také o jedinou z kategorií, která se v průběhu druhého měření u dvou tříd nacházela pod pásmem běžných hodnot, které uvádí Jan Lašek ve svém výzkumu.

Jedna z výzkumných otázek se právě zaměřovala na změnu hodnot soudržnosti a spokojenosti třídy v průběhu šetření. Tyto hodnoty tedy právě zaznamenali největší výkyvy. Jde vidět, že nepřítomnost žáků v prostředí školy se žáky zamávala.

Co pro mě bylo také velice překvapivé byli zjištěné údaje o soutěživosti žáků ve třídě, které jsou proti Laškově výzkumu velmi nízké ve všech třídách po dobu celého šetření. Je tedy možné, že pedagogové v těchto třídách nepodporují soutěživost dětí, nebo jí žáci v žádné fázi výuky nepociťují.

Hledala jsem také odpověď na otázku, zda došlo ke změně ve vnímání obtížnosti učení po návratu zpět do třídy. K mému údivu došlo jen k malému navýšení, které se pravděpodobně vyvíjí zcela přirozeně k postupnému zvyšování nároků na obsah výuky.

Třídní klima je prostě věc, kterou musí učitel zažít, vnímat, budovat a posilovat. Být učitelem na jakémkoliv stupni není pouze o předávání, poznatků a dovedností, ale také o tom naučit žáky fungovat ve skupinách, respektovat jeden druhého a posilovat vzájemné vazby, které jsou podstatné pro náš zdravý vývoj.

Přínosem mé bakalářské práce pro instituci, ve které jsem šetření prováděla, bylo určitě, upozornění na změnu vrstevnických kolektivů. Škola si nechala situaci prověřit napříč všemi ročníky a výsledky se rozhodla včasně řešit.

Díky této práci, jsem mohla vystoupit ze svého známého světa předškolního vzdělávání a poznat problematiku třídních kolektivů na základní škole. Jedná se samozřejmě o poznání jen zlomku celé problematiky, ale jsem určitě ráda za zkušenost, kterou jsem tímto výzkumem získala.

Seznam použitých informačních zdrojů

- ČAPEK Robert, *Třídní klima a školní klima*, Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4
- ČAPEK Robert, Robert, *Učitel a žáci jako spolutvůrci a konzumenti školního klimatu*, 2009, Univerzita Karlova
- ČERNÝ, Michal, Dagmar CHYTKOVÁ, Pavlína MAZÁČOVÁ a Gabriela ŠIMKOVÁ. *Distanční vzdělávání pro učitele*. Brno: Flow, 2015. ISBN 978-80-905480-7-7.
- GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy: soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-80-4.
- HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele: Vybraná témata*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0436-1.
- JEDLIČKA Richard, KOŤA Jaroslav, SLAVÍK Jan. *Pedagogická psychologie pro učitele*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0586-1
- JEŽEK, Stanislav a MAREŠ J. *Psychosociální klima školy*. Brno: MSD, 2003-2005. ISBN 80-86633-13-6.
- LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-704-1088-4.
- MAREŠ, J. Sociální klima školní třídy: přehledová studie. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1998, dotisk 2006. ISBN 80-86856-27-5.
- MAREŠ, J. *Klima školní třídy*. In: ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál .2007. ISBN 80-7178-463-X
- MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MAREŠ Jiří, JEŽEK Stanislav. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje, 15. ISBN 9788087063798.
- NĚMEC, Jiří a Kateřina VLČKOVÁ. *Vnímání sociálního klimatu školy žáky: srovnání 1. a 2. stupně základní školy*. In *Walterová, E. (ed.). Dva světy základní školy? Úskalí*

přechodu z 1. na 2. stupeň. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2011. s. 162-196, 36 s. ISBN 978-80-246-2043-5.

PRŮCHA Jan, Sociální klima ve třídách českých škol: porovnání nálezů z empirických šetření

SBORNÍK PRACÍ FILOZOFICKÉ FAKULTY BRNĚNSKÉ UNIVERZITY STUDIA MINORA FACULTATIS PHILOSOPHICAE UNIVERSITATIS BRUNENSIS U 7, 2002

PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA Jan. *Moderní pedagogika*. 4. aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0456-5

ROHLÍKOVÁ, Lucie a Jana VEJVODOVÁ. *Vyučovací metody na vysoké škole: praktický průvodce výukou v prezenční i distanční formě studia*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4152-9.

TROJANOVÁ Irena, SVOBODOVÁ Zuzana. *Krize jako příležitost (a nejen ve školství)*. Praha: Wolters Kluwer ČR, 2021. ISBN 978-80-7676-215-2

ZLÁMALOVÁ, Helena. *Distanční vzdělávání a eLearning: učební text pro distanční studium*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 2008. ISBN 978-80-86723-56-3.

Internetové zdroje

FRASER, B. J. (1984). Differences between preferred and actual classroom environment as perceived by primary students and teachers. *British Journal of Educational Psychology*, <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1984.tb02597.x>

GRECMANOVÁ, H. Vliv prostředí školy na její klima [online]. c2004. Dostupné na www: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/124/vliv-prostredi-skoly-na-jejiklima.html/>

PEKAŘOVÁ, R. Klima ve třídě [online]. 2010. Dostupné na www: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/6051/KLIMA-VE-TRIDE.html>

Publications office of European Union [online]. 1991. Dostupné z: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/e3125748-99d8-49a3-91ff437af10d9468/language-en>

ZŠ Tábořská, Rýdl Karel, *Znaky dobré (efektivní) školy* [online], 2003, Dostupné z: http://www.zstaborska.cz/web/o_skole/koutek_rodicu/znaky_dobre_skoly.php

Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. 23. 9. 2020. Dostupné z: https://www.edu.cz/wpcontent/uploads/2020/09/metodika_DZV_23_09_final.pdf

Seznam příloh

Příloha 1- MCI dotazníkové šetření

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

My Class Inventory (MCIa)

© Autoři: Fraser, B.J., Fisher, D.L. (1986)

© Překlad: Mareš, J., Lašek, J. (1991)

Seznam grafů

Přítomnost žáků při dotazníkovém šetření 1.....	34
Přítomnost žáků při dotazníkovém šetření 2.....	37
Přítomnost žáků při dotazníkovém šetření 3.....	41
Tabulka 1.....	33
Tabulka 2.....	34
Tabulka 3.....	35
Tabulka 4.....	36
Tabulka 5.....	37
Tabulka 6.....	38
Tabulka 7.....	39
Tabulka 8.....	41
Tabulka 9.....	42
Tabulka 10.....	42
Spokojenost třídy 1.....	44
Spokojenost třídy 2.....	45
Spokojenost třídy 3.....	45
Třenice ve třídě 1.....	46
Třenice ve třídě 2.....	46
Třenice ve třídě 3.....	47
Soutěživost ve třídě 1.....	48
Soutěživost ve třídě 2.....	48
Soutěživost ve třídě 3.....	49
Obtížnost učení 1.....	49
Obtížnost učení 2.....	50
Obtížnost učení 3.....	50
Soudržnost třídy 1.....	51
Soudržnost třídy 2.....	51
Soudržnost třídy 3.....	52