

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Klima škol v sociálně vyloučených a nevyloučených lokalitách  
The climate of schools in socially excluded and non-excluded localities

Barbora Kafková

Vedoucí práce: PhDr. PaedDr. Ing. Jan Tírpák, Ph.D., MBA  
Studijní program: Speciální pedagogika (B0111A190012)  
Studijní obor: Speciální pedagogika (B SPPG 2)

2024

Odevzdáním této bakalářské práce na téma „*Klima škol v sociálně vyloučených a nevyloučených lokalitách*“ 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 10. 4. 2024

Ráda bych upřímně poděkovala vedoucímu bakalářské práce PhDr. PaedDr. Ing. Janu Tírpákovi, Ph.D., MBA za odborné vedení a pomoc při zpracování bakalářské práce.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zabývá analýzou klimatu škol v sociálně vyloučených a nevyloučených lokalitách. Toto téma je aktuální, je proto důležité se jím dále zabírat

V teoretické části jsou vymezeny základní okruhy sledované problematiky a to s akcentem na klima školní třídy a jednotlivé vybrané aktéry tohoto školního života.

V praktické části je zkoumáno klima škol z vyloučených a nevyloučených lokalit. Výzkum je proveden na základě souboru dotazníků Klima školy (Grecmanová a kol., 2012) pro učitele a žáky. Respondenty jsou žáci základních škol, konkrétně druhého stupně základní školy. Cílem práce je zjistit, analyzovat a porovnat rozdíly v hodnocení vybraných oblastí klimatu škol v těchto lokalitách žáky a učiteli. Celkový počet žáků jednotlivých škol je 592, kdy z vyloučených lokalit je 273 žáků a z nevyloučených 319 žáků. Výsledky zjištěné v dotazníku pro žáky jsou následně porovnány s hodnocením průnikových položek dotazníku pro učitele.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Klima školy, vyloučené lokality, dotazník, starší školní věk, učitelé, žáci

## **ABSTRACT**

The bachelor's thesis deals with the analysis of the climate of schools in socially excluded and non-excluded locations. This is a very relevant topic these days, so it's important to search more about it.

Theoretical part of thesis, is focused on the definition of the basic areas of the monitored issue, with an emphasis on the climate of the school classroom and individual selected actors of this school life.

The practical part examines the climate of schools from excluded and non-excluded locations. The research is conducted on the basis of a set of Klima školy questionnaires (Grecmanová et al., 2012) for teachers and pupils. The respondents are elementary school students, specifically the second grade of elementary school. The aim of the work is to find out, analyze and compare the differences in the evaluation of selected areas of school climate in these locations by pupils and teachers. The total number of pupils in individual schools is 592, with 273 pupils from excluded locations and 319 pupils from non-excluded locations. The results found in the questionnaire for pupils are subsequently compared with the evaluation of the intersectional items of the questionnaire for teachers.

## **KEYWORDS**

School climate, excluded localities, questionnaire, older school age, teachers, pupils

## Obsah

Úvod .....	6
2 Teoretická část .....	8
2.1 Škola jako socializační činitel .....	8
2.2 Obecné vymezení problematiky klimatu školy a školní třídy .....	9
2.3 Sociální vyloučení a jeho dopady do oblasti školství.....	16
3 Empirická část .....	21
3.1 Základní definice výzkumného problému .....	21
3.2 Obecná charakteristika vymezení a formulace cílů výzkumu .....	21
3.3 Obecná charakteristika použitého výzkumného nástroje .....	21
3.4 Deskripce výsledků výzkumného šetření .....	23
Závěr.....	43
Seznam použitých informačních zdrojů .....	45

## Úvod

Bakalářská práce se zabývá analýzou školního klimatu v odlišných sociokulturních oblastech, nevyločených a sociálně vyloučených lokalitách.

V teoretické části je stanoven základ pro problematiku školního prostředí, ve kterém se pohybují aktéři podílející se na klimatu třídy a školy. Popsána je úloha každého z aktérů podílejícího se na tvorbě klimatu. Jedná se o žáka, učitele, ředitele školy i rodiče, kteří nepřímo také zasahují do školního klimatu. Z dotazníku použitého v praktické části vyplynuly položky, které působí na klima školy, jako vztahy mezi žáky v rámci třídy, vztahy žáků s učiteli, prostředí školy či pravidla dodržovaná ve škole. I tyto prvky jsou popsány z pohledu metod působení na klima školy a školní třídy. V rámci teoretické části je definován pojem sociální vyloučení, segregace a také specifika, která se s těmito pojmy pojí. Vzhledem k tomu, že škola je socializačním činitelem, všimá si bakalářská práce její důležité úlohy v této oblasti, neboť určité zapojení a socializace všech bez rozdílu ve škole, je jedním z předpokladů pro řešení sociálního vyloučení. Teoreticky je zpracováno i téma vzdělávání, zaměstnanosti, zadluženosti a bydlení v sociálně vyloučených lokalitách.

V praktické části je zkoumáno klima škol z vyloučených a nevyločených lokalit. Stanoveny jsou výzkumné otázky týkající se rozdílů vnímání školního klimatu v sociálně vyloučených a nevyločených lokalitách a odlišnost pohledu učitelů a žáků druhého stupně základní školy na školní klima v sociálně vyloučených a nevyločených lokalitách. Výzkum je proveden na základě standardizovaného dotazníku Grecmanové (2012). V rámci vyloučených lokalit budou analyzovány tři základní školy a u nevyločených lokalit dvě základní školy. Celkový počet respondentů škol z vyloučených lokalit je 273 a z nevyločených 319. Výzkumný vzorek je tak početně vyrovnan. Respondenty jsou žáci základních škol, konkrétně druhého stupně od šesté do deváté třídy. Lokality jsou vybrány dle *Mapy sociálně vyloučených nebo sociálním vyloučením ohrožených romských lokalit v ČR*, která byla vytvořena společností *GAC spol. s r. o.* Cílem práce je pomocí analýzy zjistit rozdílné problematické oblasti klimatu škol v rozdílných lokalitách z pohledu vybraných respondentů. V rámci výzkumu budou analyzovány výsledky dotazníku pro žáky a dotazníku pro učitele, jednotlivé položky dotazníku budou vyhodnoceny a porovnány pro školy v kontextu sociálních oblastí, ve

kterých se nachází. Z průnikových položek dotazníku pro žáky a učitele bude popsáno vnímání stejné oblasti klimatu školy různými respondenty.



## 2 Teoretická část

### 2.1 Škola jako socializační činitel

Škola je instituce, do níž se žáci přichází vzdělávat, má výchovnou a socializační úlohu, usiluje o efektivní způsob učení a dovedení žáků k samostatnosti tak, aby se dokázali plně zapojit do chodu společnosti. Tyto procesy probíhají ve školní třídě. (Mareš, 2012, s. 6)

V tomto ohledu škola systematicky a odborně předává žákům podložené informace, působí na žáky na základě pedagogické a psychologické teorie. Škola může ovlivnit působení jiných vzdělávacích a výchovných jevů. Žáci se učí odborně interpretovat své zkušenosti, vjemy. Tento způsob interpretace si žáci přenášejí do života a užívají ho jako racionální a logické uvažování o světě, lidech kolem nich. Škola předává ucelený pohled na člověka, přírodu a společnost v kontextu věd. Toto umělé předávání vzdělání, umožňuje žákovi zapojit se do společenského života, udržet rovnováhu společnosti či přispět k jejímu rozvoji. Škola je socializační činitel, snaží se socializovat svěřené žáky. Ideálně by měla rozvíjet osobnost žáka, jeho individuální vlastnosti. Škola předává uznávané normy společnosti a učí vlastnostem, které zprostředkují žákovi efektivnější zapojení do sociálního života, fungování celkové společnosti. (Prokop, 1996, s. 15)

Škola má však také významnou socializační roli, tedy osvojování si kultury, norem společnosti, umožňující jedinci přizpůsobení se společenskému životu. Proces socializace, tedy získání určitého způsobu chování, cítění a myšlení vytváří z jedince člověka s lidským způsobem chování. Člověk získává sociální role, jež jsou dány faktory jako pohlaví, věk, profese a jiné, ve kterých se sdílí specifické hodnoty. Hodnoty vytváří normy, které regulují chování a prožívání jedinců. Jsou to určité požadavky, obsah socializace, které jedinec plní, aby byl zařazen do společnosti. Tyto normy mu jsou předávány prostřednictvím mechanismů socializace, které zahrnují socializační činitele, učení, samotné osvojení si obsahu socializace. Mezi socializační činitele řadíme školu a celkově vzdělávací systém. V rámci socializace je třeba brát v úvahu proměny ve vnímání vztahů ve skupině, jedince ve společenském a kulturním kontextu. V kontextu je důležité také znát činitele ovlivňující vztahy v minoritních, majoritních skupinách, sociokulturní identitu rodiny, dítěte a její vliv na sociální chování. Vše zmíněné ovlivňuje proces socializace, vede k určitým výsledkům,

tento kontext je zkoumán, aby docházelo k zefektivňování působení socializačních činitelů. (Výrost, 2008, s. 49 – 51)

Cílem socializace ve škole je podílení se na utváření autonomního člověka, který bude schopen žít ve společnosti. Prostředí školy, jeho fungování, nadindividuální povaha, postavení systému na pravidlech, normách platných pro všechny osoby, je krokem k vytváření autonomie. V těchto pravidlech poznává jedinec sám sebe, má možnost se opřít o pevná pravidla nebo se jim naopak vzepřít, vést o nich diskuzi, vytvářet si vlastní postoje. Škola zprostředkovává žákovi jiný pohled na jeho identitu i okolní svět, než ve více uzavřeném prostředí rodiny. Tím dochází k vývoji a zdravé sekundární socializaci. (Štech, 2003, s. 422)

Škola je v naší společnosti významným sociálním činitelem. Má středové postavení, funguje jako spojení mezi jednotlivcem přecházející z rodinného prostředí do společnosti. Vzdělávací systém v naší společnosti ovlivňuje sociální postavení jednotlivce, jeho sociální vzestup, status, mobilitu i kulturní mobilitu. (Prokop, 1996, s. 5 – 6)

## **2.2 Obecné vymezení problematiky klimatu školy a školní třídy**

*„Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.“* Klima působí na všechny ve škole, vnímají ho. Klima se vytváří ve vyučování, o přestávkách či výletech třídy. Je to dlouhodobější sociálně emocionální naladění postojů, vztahů a jejich vnímání jednotlivými účastníky. V prostředí třídy na klima působí fyzikální faktory, jako je samotné osvětlení, prostor a jeho materiály vybavení. Klima ovlivňují vnější i vnitřní faktory, prožívání jednotlivých aktérů školní třídy, hodnocení všemi zúčastněnými podílející se na utváření školního klimatu. (Čapek, 2010, s. 12 – 13)

Klima školy je skupinový jev. Je nutné si uvědomit, že určitý názor na klima třídy mají všichni podílející se na jeho utváření. Klima je sociálně konstruované, vzniká individuálním působením jednotlivců i komunikací mezi ostatními učiteli, žáky a rodiči. Klima školní třídy je sdílené, na základě zážitků, diskuzí aktérů se klima definuje.

Ve třídě se ukazuje, které názory převládají obecně či v jednotlivých skupinách. Klima třídy je ovlivněno širším sociálním kontextem, a to kupříkladu v jaké lokalitě se nachází samotná škola či spádovost konkrétních žáků. (Mareš, 2012, s. 6)

O klimatu vypovídají aktéři utvářející konkrétní klima, což jsou žáci a daný učitel. Žáci, jejich chování, vlastnosti a přístup ovlivňují třídní klima primárně, učitel by měl být schopen toto klima proměňovat svou iniciativou. Z pohledu žáka jde o to, jak je spokojen v konkrétní třídě. Naproti tomu ze strany pedagoga jde především o pravidla nastavená ve třídě, sám by je měl totiž pedagog iniciovat a tím zaujmout žáky a přetvářet třídní a školní klima. Takové klima by mělo být pozitivní, podporující, s pozitivním odměňováním, nastavenou spoluprací mezi jednotlivými členy a správnou komunikací. Toto ovlivnění klimatu ze strany pedagoga může mít za důsledek vyšší aktivitu žáků, sebevědomější chování či menší absenci. (Čapek, 2010, s. 14 – 15)

*„Klima školy je charakterizováno jako relativně stálá kvalita vnitřního prostředí školy.“* (Mareš, 2005, s. 34) Klima se dotýká aktérů podílejících se na klimatu, je jimi prožíváno a hodnoceno. Je prosociální, utvářeno skupinou, ovlivňuje jednotlivé vztahy mezi členy skupiny.

Další část textu bakalářské práce se věnuje jednotlivým aktérům třídního a školního klimatu. Spolutvůrcem třídního klimatu je totiž bezesporu učitel, který má velké možnosti působení na sociální klima ve třídě. Neměl by však přílišně užívat mocenskou roli, ale tam, kde to lze, přenechávat aktivitu žákům. Pedagog by měl být také oporou žákům, vzorem a důležitým motivačním činitelem. (Čapek, 2010, s. 16-18)

Dle Prokopa (1996, s. 37) by měl být učitel vzdělaná a myslící osoba, věřící v pravidla, která jsou výsledkem chování učitele k žákům. Třídní klima je zároveň obrazem osobnosti učitele, projevuje se v něm přístup učitele k mezilidským vztahům, jeho jistota v pozici učitele i důvěra v samotnou školu. Některé tyto prvky učitel nevnímá, tím pádem na ně nemá nebo nemusí mít náhled.

Důležitou roli hraje především třídní učitel. Je proto důležité, aby on sám vynaložil úsilí na poznání konkrétní třídy, měl by být také oporou těmto žákům. Třídní učitel by měl mít

ve své třídě dostatek hodin, aby dokázal efektivně působit na třídní klima. Učitel by se měl o své žáky co nejlépe starat, dbát na klima ve třídě, měl by dlouhodobě cílit na řízení třídy, pozorovat, měřit, interpretovat fungování klimatu třídy. Třídní učitel musí taktéž pracovat i s jednotlivými žáky a jejich individualitou, podporou a především se orientovat v událostech své třídy. (Čapek, 2010, s. 16 – 18)

Pohled učitelů na klima školy se různí v závislosti na jejich názorech na vzdělávací proces, cíle a úlohy v práci učitele. Klima ve škole by mělo být učitelem efektivně a systematicky ovlivňováno. V ideálním případě by učitelé měli znát koncepci, cíle školy a výchovně vzdělávací cíle, ke kterým žáky vedou. Efektivní komunikace a spolupráce mezi učiteli, pozitivní klima pedagogického sboru má souvislost i s vnímáním klimatu školy u žáků. Mezi prostředky zefektivňování práce pedagogů můžeme zařadit vzájemné hospitace nebo vybrané společné aktivity. (Čapek, 2010, s. 141 – 143)

Z názorů učitelů často vyplývá, že za pozitivní klima školy považují prostředí, ve kterém se cítí dobře a mají pocit, že do školy patří. Pro učitele je motivující také možnost seberealizace, svobody v práci, uznání a spravedlivé hodnocení. (Grecmanová, 2004, s. 23)

Učitel může vytvářet různé klima třídy, jedno ze základních dělení je na suportivní (podpůrné) a defenzivní. Suportivní (podpůrné) klima vytváří spokojenější žáky, nestresující prostředí s pozitivní motivací a rovnoprávnou komunikací. Žáci jsou v tomto klimatu často aktivnější a motivovanější. Vedle toho defenzivní klima je opakem suportivního. Obecná charakteristika takového klimatu je, že žáci jsou často demotivováni, vznikají negativní či rizikové jevy mezi spolužáky a v komunikaci s učitelem se objevuje pocit strachu. (Čapek, 2010, s. 14 – 15)

Na druhé straně je důležitým aktérem třídního klimatu i konkrétní žák. V tomto ohledu je důležité si uvědomit, že jeho postoj vůči učiteli se mění v jednotlivých obdobích závislých na věku či vývojovém období.

Z pohledu vývojové psychologie vrcholí ve starším školním věku vývoj třídy jako sociální skupiny. Skupiny školní třídy jsou odlišné i v závislosti na typu školy. Žáci se začleňují do dospívajícího společenského prostředí a proto je potřeba, aby učitel vnímal a dokázal být empatický ve vztahu k samotné autonomii, nezávislosti a sebeprosazení jednotlivých žáků.

V tomto období dochází k rozvoji logického myšlení a kritičnosti. Učitel by měl být proto srozuměn se skutečností, že jeho nedostatky ve znalostech i v jeho osobnosti budou kriticky vnímány. Žáci však mají stále potřebu autority, touží po vzoru. Oblíbení jsou v tomto vývojovém období učitelé s širokým rozhledem, spravedliví, schopní udržet si autoritu smyslem pro humor, vnímající svou osobnost v práci jako pozitivní. (Čapek, 2010, s. 21 – 22)

Pro bakalářskou práci je důležité ujasnit si změny týkající se výuky na druhém stupni. Na druhém stupni se mění způsob vyučování, žáci střídají učebny, nejsou tak často ve své třídě, na předměty mají rozdílné učitele s různými přístupy. Dělí se i do různých skupin v rámci dalších tříd. Pravděpodobněji se v tomto období vyskytnou negativní a rizikové jevy například o přestávkách. Mění se situace, které žáci zažívají a obecně je kritičtěji hodnotí a to i ve vztahu k jejich přirozenému vývoji v dospívání. (Mareš, 2005, s. 77)

Pozitivní klima na druhém stupni základní školy je samotnými žáky často charakteristické tím, že mají možnost objevování, podporu své osobnosti, samostatnosti, úspěchu a přijetí. Důležitý pro žáky bývá i pocit spravedlnosti a možnost podílet se na chodu školy. (Grecmanová, 2004, s. 25)

Důležitou součástí školního klimatu je i rodič, který je jedním z aktérů v utváření třídního klimatu. Je nutné však zmínit, že ho neovlivňuje přímo, ale určitým způsobem do něj rozhodně zasahuje. Může ho ovlivňovat svými postoji, názory a připomínkami. Je důležité, aby učitel s rodičem spolupracoval a motivoval ho k podílení se na podpoře vzdělávání dítěte. Učitel by měl ujasnit rodiči jeho možnosti zapojení se do vzdělávání, aktivit, jeho práv a povinností. Dále je vhodné nastavit komunikaci s rodičem ohledně dítěte ve smyslu snahy o spolupráci, vstřícně a pozitivně přistupovat k řešení problémů a vše řešit v klidném prostředí. (Čapek, 2010, s. 24 – 28)

Je velmi důležité, aby škola a rodič spolupracovali, měli vytvořený vzájemný vztah. Je proto hned na začátku nutné dobře nastavit komunikaci mezi školou a rodinou. Je pravděpodobné, že očekávání rodičů a školy se budou lišit, ale vzájemná spolupráce je důležitou součástí výchovně-vzdělávacího procesu. (Matýsková, 2003, s. 124 – 132)

Komunikaci s rodičem zajišťuje především třídní učitel. Je důležité, aby komunikace byla nastavena pozitivně a třídní učitel rodiče motivoval ke spolupráci tím, že kupříkladu každý kontakt nebude mít negativní konotace a rodičům bude umožněno se podílet na chodu školy. Pro obě strany je vzájemná informovanost zásadní. (Čapek, 2010, s. 160 – 163)

Rodiče považují klima školy za pozitivní v případě dobré komunikace, odbornosti a spravedlnosti učitelů. Důležitá je pro ně i motivace jejich dítěte se vzdělávat. (Grecmanová, 2004, s. 47)

Škola jako sociální útvar se skládá z jednotlivých sociálních skupin, které jsou aktéry klimatu školy. Zahrnuje vedení školy, učitelský sbor, školní třídu, rodiče, klima školy ovlivňují také výzkumníci, novináři a politici. Na těchto skupinách závisí utváření školního klimatu. Sociální klima školy je vždy skupinovou záležitostí. (Mareš, 2005, s. 36 – 62)

Školní klima působí na efektivitu vzdělávání, motivaci, vztahy a chování, výsledky žáků. Vliv má klima také na psychiku a spokojenost učitelů a vedení školy. S klimatem školy je spojeno prostředí školy, které má ekologickou, společenskou, sociální a kulturní složku. (Grecmanová, 2004, s. 35)

Z pohledu na cíle školy, přístupu učitelů k žákům, motivaci, nátlaku na přizpůsobení, výchovným způsobům, vedení školy či chování a spokojenosti učitelů, dělíme klima školy na autoritativní, demokratické a liberální. (Grecmanová, 2012, s. 6)

Ke klimatu školy lze přistupovat zčásti jako k definici osobnosti, má s ní určité společné rysy a díky tomu lze vycházet z psychologie osobnosti. Z této oblasti můžeme převzít strategie jedince, které ho pozitivně formují, pomáhají mu v životě a naopak se poučit z negativních, nefunkčních faktorů. V kontextu psychologie osobnosti můžeme využít oblasti jako motivaci, zvládání zátěže či vývoj. Klima školy je prostředkem k lepším výsledkům, lepšímu životu ve škole a pozitivním emocím spojených se školou. Tato představa o podobě klimatu bude pro každou skupinu odlišná. Definice klimatu školy je popsána jako vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole odehrává. (Mareš, 2005, s. 4 – 63)

Důležitý aktér školního klimatu je i samotný management školy, který školu vede, udržuje rovnováhu v zájmech učitelů, žáků i rodičů. Prosazuje cíle a filozofii školy a dává škole směr, kterým se bude ubírat. Ředitel interpretuje srozumitelně cíle školy a dohlíží na jejich plnění, k čemuž má své prostředky. V tomto ohledu je vedení školy pro pozitivní klima školy velmi důležité. Management školy však musí řešit i řadu problémů souvisejících se školním prostředím, kontroluje práci učitelů, personální a materiální zajištění výuky, komunikuje s vnějším okolím. (Čapek, 2010, s. 154 – 157)

Ředitel, který chce vytvářet pozitivní klima školy, by měl být empatický, demokratický, brát v úvahu názory jiných. Tyto charakteristiky ředitele, který si je jistý svou rolí a sám sebou, působí na žáky vzrůstem sebedůvěry a sebevědomí, nedochází k přetěžování učitelů ani žáků, lidé ve škole jsou vůči sobě vnímaví a spolupracují. Vytváří se podnětné prostředí. (Grecmanová, 2004, s. 26)

Klima školy může být změněno za pomoci intervence, tedy cílených zásahů s jasným záměrem, ale i přirozenými procesy ve škole. Školní klima je relativně stálé prostředí školy, avšak může docházet ke změnám, tyto změny bývají postupné, či skokové. Při práci s klimatem školy je dobré si těchto změn všimnout a případně s nimi pracovat a dávat je do kontextu. Intervence do klimatu školy i školní třídy je metodou, která zabráňuje vzniku negativních jevů, tedy je určitou primární prevencí. Při vzniku negativních jevů se jedná o sekundární intervenci a při přítomných negativních jevech působících na klima se jedná o terciální zásah do klimatu, ve kterém je snaha zabránit projevům ještě horších jevů v klimatu, zmírnit jejich dopady. Prevence a intervence v klimatu školy a školní třídy může být všeobecná, selektivní a indikovaná. Všeobecná intervence působí na obecné, nespecifické oblasti klimatu a aktéry, přistupuje se k ní, když nejsou znatelné problémy v klimatu školy a třídy. Selektivní intervence se zaměřuje na určitou skupinu, objevuje problematický jev. K indikované intervenci se přistupuje při zřetelných problémech ovlivňující klima, zaměřuje se na problém a skupinu, které se týká. (Mareš, 2005)

Při zásahu do klimatu školy je vhodné si stanovit jasné cíle, definovat konkrétní problémy a postupné kroky ke změně, sledovat změny a intervenovat dostatečně dlouho, stanovit jasná kritéria, která ukazují na možnost skončení intervence. V rámci intervence do klimatu školy

by se měla brát v úvahu motivační složka i názory a postoje ke změnám jednotlivých aktérů školy, na které se v případě negativního přístupu dá působit. (Mareš, 2005)

V této části teoretické práce bych se ráda zaměřila na možnosti působení na rozdílné aspekty klimatu školy. Klima školy utváří různé oblasti, které se ho týkají a aktéři, kterých se může intervence týkat. Nejčastěji to bývají žáci, ale i pedagogický sbor, vedení. V závislosti na oblastech, kterých se týká standardizovaný dotazník Grecmanové, 2012, jsou popsány ty, na které se dá působit v rámci klimatu škola a školní třídy.

Nejčastěji intervence bývá zaměřená na žáky školy. Důležitou složkou jsou vztahy mezi žáky, klima třídy. Klima třídy stejně jako klima školy se utváří dlouhodobě, působí na něj mnoho jevů. Aby bylo působení na klima třídy efektivní, je třeba ho nejdříve diagnostikovat za pomoci nástrojů jako například dotazník, sociometrické šetření, následně stanovit cíle, časový úsek, po který budeme na určitý jev působit. Na klima třídy lze působit společnou prací, hrami na podporu jednotlivců, pozitivních vztahů a systematickým zapojením všech, co se na klimatu podílejí. Klima třídy se utváří i společnými zážitky, jako jsou různé výjezdy a akce školy, což je třeba brát v úvahu. Práce se třídou má své zákonitosti, které by měl učitel brát v úvahu, vzdělávat se a spolupracovat s odborníky. (Friedlová, 2012)

Vztahy a interakce mezi žáky a učiteli jsou různorodé a složité, záleží na konkrétních situacích, ve kterých se dané vztahy pohybují. Vztahy jsou základem školního prostředí, při pozitivním nastavení vztahů se jednodušeji realizují vzdělávací a výchovné činnosti. Učitel je v životě žáka důležitý pro jeho vývoj ve škole. Vztahy mezi žákem a učitelem jsou asymetrické, komplementární, učitel má svěřené žáky vést, nese za ně ve vzdělávacím procesu odpovědnost, role žáka a učitele jsou na sobě závislé. Učitel vytváří pravidla s žáky, dohlíží na jejich dodržování, vytváří klima třídy. (Gillernová, 2012)

Další oblastí působící na klima školy jsou pravidla a přejímání norem aktéry klimatu školy. V procesu socializace ve škole se přejímají normy a hodnoty společnosti. Tyto normy mohou být psané, například pravidla třídy, školní řád, mají jasně stanovené formulace, případné sankce za porušení, ve škole se však vytváří u žáků i normy *morální, etické a sociální*, sankce za porušení nebývají jasně stanovené, ale na jejich dodržování působí tlak společnosti. Při porušení norem je určitá závažnost činu, která ještě může být akceptována, pohled



společnosti na porušení norem se liší u dětí a dospělých. Ve škole učitel může být pro žáky příkladem chování, promítá se zde osobnost pedagoga, může dohlížet na dodržování pravidel, odměňovat a trestat, pozitivně posilovat chování v souladu s pravidly. Určitou roli hraje i nuda ve škole, která často vede k porušování pravidel, pedagog může dostatečnými podněty tomuto faktoru zabránit. Hrou se také upevňuje důležitost pravidel, norem. (Smolík, 2017)

Předávání pravidel, která se ve škole dodržují, je proces počínající již na počátku vstupu do vzdělávacího systému, jejich učení a tolerance, přístup k případnému nedodržování se odvíjí od věku žáka. (Gillernová, 2012)

Další oblastí, na kterou se zaměřuje dotazník Grecmanové jsou prostory školy a jejího okolí. Při vzdělávání je potřeba mít vyhovující prostory, neboť vzdělávání se uskutečňuje v určitém zařízení, ve kterém žáci, učitelé tráví podstatnou část dne, života. Prostředí školy je diferenciováno na prostory, ve kterých probíhají určité činnosti, ať už jde o kmenové učebny, kabinet či knihovnu. Prostory školy by měly být příjemné, dostatečně osvětlené, vybavené. Dále by měly být především podnětné, mohou být ozdobené výtvary žáků i tematickými pomůckami. (Stýblo, 2012)

Klima školy také utváří pedagogický sbor, vedení školy, které může intervenci v rámci klimatu iniciovat. Pro klima školy je podstatné, aby se učitelé cítili dobře a byla v nich podporována zapálenost, pozitivně nastavenými vztahy, pravidly a motivací. Učitelství je obor náročný na psychickou zátěž, dostatečná podpora, spolupráce a přátelská atmosféra jsou jedním z aspektů, které mohou snižovat stres v práci. Právě spolupráce zvyšuje možnosti působení na klima školy, obzvláště když s myšlenkou změny či působení na klima souhlasí, chápou jeho podstatu. (Gillernová, 2012)

### **2.3 Sociální vyloučení a jeho dopady do oblastí školství**

Sociální vyloučení označuje společenský problém, kdy dochází k posunu jednotlivců či skupin na okraj společnosti. V těchto oblastech nemají lidé dostatečný přístup k bydlení, zaměstnání, vzdělání, zdravotní a sociální péči. Ztížený přístup mají lidé i k možnosti participace na rozhodování, kam se společnost bude politicky ubírat. (Toušek, 2018, s. 22)

„Míra sociálního vyloučení, spočívající zejména v prostorové, sociální a ekonomické izolaci i přes dílčí intervence vlády a samospráv stále dlouhodobě roste.“ I přes snahu o intervenci a řešení problematiky vyloučených lokalit nejsou stále rovné podmínky pro lidi, děti z těchto oblastí a z velké části dochází k mezigeneračnímu přenosu sociálního vyloučení a chudobě. Je proto důležité zaměřit se na projevy a mapovat oblasti týkající se vyloučených lokalit. (MPSV, Strategie sociálního začleňování 2021 – 2030, s. 21)

Pro účely statistického zpracování, možnosti srovnání na základě stejných posuzovaných oblastí, byl stanoven souhrnný ukazatel rizika chudoby nebo sociálního vyloučení. Tento ukazatel zahrnuje ohrožení příjmovou chudobou, materiální deprivaci a nízkou pracovní intenzitu. (Toušek, 2018, s. 22)

Indikátor míry ohrožení příjmovou chudobou je podílem všech příjmů domácnosti a počtu osob, zohledňující věkovou strukturou posuzované domácnosti (spotřebních jednotek). (MPSV, Strategie sociálního začleňování 2021 – 2030, s. 9)

Vedle toho materiální deprivace je určena osobami v domácnosti, které si nemohou dovolit pět a více položek ze seznamu třinácti položek. V seznamu je zahrnuto například, zda si domácnost může *dovolit pořídit nový nábytek za opotřebovaný, zaplatit neočekávaný výdaj ve výši 14 100 Kč či týdenní dovolenou, konzumovat obden maso a ryby, dostatečně vytápět byt.* (ČSÚ, 2024)

V neposlední řadě nízká pracovní intenzita vychází z osob ve věku 18-59 let, které žijí v domácnosti (nezahrnuje studenty) a odpracují 20 % celkové pracovní kapacity. (ČSÚ, 2019, s. 27)

V České republice se v rámci sociálního vyloučení posuzuje bydlení, vzdělávání, zaměstnanost, zadluženost, prostorová segregace.

Pro sociální vyloučení je totiž specifické, že kvalita bydlení je na horší úrovni, což zasahuje do života obyvatel. V sociálně vyloučených lokalitách se často jedná například o bydlení v ubytovnách, bytových domech, se sníženou kvalitou podmínek bydlení, přístupem ke službám. Problematickými oblastmi je přeplněnost bytů, jejich kvalita či nedostatečné právní zajištění jistoty bydlení. (Toušek, 2018, s. 27)

Vzdělání je významným faktorem ovlivňujícím sociální vyloučení, jeho vznik a pokračování. Na tuto problematiku a její specifika se více zaměří praktická část bakalářské práce. Přesto je nutné zmínit, že lepší vzdělání je základem k řešení problematiky sociálního vyloučení. Dítě se díky vzdělávání setkává s různými podněty, lidmi, socializuje se. V závislosti na vzdělání může jedinec získat lepší příležitosti v budoucnu při hledání zaměstnání a tím se snižuje pravděpodobnost nezaměstnanosti. V České republice (ČR) je vzdělávání v sociálně vyloučených lokalitách problematické, protože socioekonomický status rodiče, jeho dosažené vzdělání, postoj ke vzdělávání, působí na dítě a jeho ambice. V rámci sociálního začleňování je snaha o podporu a zapojení dětí do vzdělávacího procesu. V tomto ohledu by měla škola bez jakékoliv segregace poskytovat vzdělání, tedy poskytovat možnost svým žákům k sociální mobilitě a u osob z vyloučených lokalit jasně deklarovat stanovené kroky, jako je zapojení dítěte do předškolního vzdělávání, spolupráci s rodinou, připravenost učitelů či spolupráci se zřizovateli na poskytnutí vzdělání všem bez ohledu na socioekonomický status. (MMR, 2023)

Je nutné říci, že ve školách ze sociálně vyloučených lokalit jsou určitá specifika. Stále se často kupříkladu jedná o segregaci těchto žáků od většiny, která může vznikat právě kvůli oblasti bydlení. U těchto škol ovlivňuje vzdělání například působení kolektivu, který v segregovaných školách bývá ve smyslu různých úrovní znalostí žáků homogenní. To znamená, že žáci tak přichází o možnost vzájemného učení se. Toto působení kolektivu je důležité i pro motivaci ke vzdělávání. Ve třídách běžné školy se žáci vzájemně motivují a inspirují k dosahování lepších výsledků, kdy tento prvek v sociálně vyloučených školách chybí. Segregace ve vzdělávání také působí na vzájemné vnímání menšiny většinovou společností. Často dochází k předčasnému opouštění vzdělávacího systému, kdy na základě této skutečnosti je pro žáky ze škol v sociálně vyloučených oblastí těžší najít práci, dochází následně k nezaměstnanosti, chudobě a závislosti na sociální podpoře. (Němec, 2020, s. 7 – 24)

Žáci pocházející ze sociálně vyloučených lokalit mají určité vzdělávací potřeby, které je třeba zahrnout a počítat s nimi. Legislativně je tento žák ukotven jako žák se speciálními vzdělávacími potřebami, dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. je to *žák s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek* a má právo na určitá

podpůrná opatření. Takového žáka je třeba identifikovat dle kritérií jako *nepřiměřená podpora ve vzdělávání, nedostatečně osvojený vyučovací jazyk, nízká motivace ke vzdělávání, nedostatečné naplnění psychických a fyzických potřeb* a jiné, tyto oblasti jsou vyhodnocovány a jsou nastaveny podpůrná opatření prvního až třetího stupně. Tato kategorie žáků může mít různé potřeby podpory, od přípravných tříd po působení neziskových organizací. Další formou podpory, která může být zajištěna je asistent pedagoga, který podpoří žáka i učitele v procesu vzdělávání. Asistent pedagoga by měl pomáhat učiteli v procesu vyučování, náplň práce stanovuje učitel, poradenský pracovník školy či pracovník pedagogicko - psychologické poradny, speciálně pedagogického centra. Asistent pedagoga může zajišťovat individuální učení se s žákem ve třídě i mimo třídu, podporuje učitele. Asistent pedagoga může žáky doučovat, forma doučování zaleží na individuálních potřebách, doučování se může uskutečňovat ve škole i u žáka doma, důležitou součástí doučování bývá i podpora motivace ke vzdělávání, která je v působení na výkon žáka velmi důležitá. Asistent pedagoga komunikuje s rodinou, snaží se navázat spolupráci, pochopit její situaci, podpořit pravidelnou docházku žáka do školy a budovat důvěru k sobě i ke vzdělávání ve škole. Asistent hraje důležitou roli v komunikaci s rodinou a často situaci rodinného zázemí zná více než pedagog, kterému může informace zprostředkovat. (Němec, 2014)

Právě situace, ve které se rodina žáka nachází velmi působí na vzdělávací proces. V případě, že nejsou zajištěny fyzické a materiální jistoty, pohled na vzdělání žáka jako priority rodiny není reálný. Je proto důležité, aby rodina měla zajištěné základní potřeby jako bydlení, finanční zajištění, dá se toho docílit spoluprací s dalšími institucemi, například se sociálními pracovníky či neziskovými organizacemi. Tím, že se zaopatří rodina, dojde k větší schopnosti a kapacitě se zajímat o vzdělávání dítěte, zároveň, když je asistent zapojen do procesu pomáhání rodině, vytváří to pozitivní pohled rodiny na celkový vzdělávací proces. (Němec, 2014)

Zadluženost je problémem působící na státní sociální systém a ekonomiku. Zadluženost je často jedním z faktorů, ovlivňující sociální vyloučení osob či rodin. Často kvůli zadlužení přichází tito lidé o bydlení, pracují nelegálně a často dochází k trestné činnosti či k recidivě. Získané dluhy často vedou k materiální deprivaci, chudobě a následně

působí i na dítě a jeho naplnění základních potřeb. Zadlužení se opět pojí s nezaměstnaností, zdravotními problémy vážnějšího charakteru či nepříznivou rodinnou situací. (MPSV, 2020, Strategie sociálního začleňování 2021 – 2030, s. 54 – 56)

Prostorové vyloučení je také určitým projevem sociální exkluze. V sociálně vyloučených lokalitách je totiž mnohem častěji zhoršená kvalita bydlení a s tím spojená prostorová segregace. Prostorové vyloučení je určitým projevem sociální exkluze. V těchto lokalitách je zhoršená kvalita bydlení, toto bydlení může mít různé podoby, mohou to být městské části, jednotlivé objekty, často ubytovny. Lze je nazývat sociálně vyloučenými lokalitami, sociálními ghetty nebo „chudinské, etnické enklávy.“ (Svoboda, 2003, s. 68-69)

Prostorová segregace je označení, kdy dochází ke ztížené možnosti využívat veřejné služby a osoby mají méně možností v nabídce zaměstnání. (Lang, 2020, s. 6)

### **3 Empirická část**

#### **3.1 Základní definice výzkumného problému**

V praktické části bakalářské práce je zkoumáno klima škol z vyloučených a nevyloučených lokalit. Výzkum je proveden na základě souboru dotazníků Klima školy (Grecmanová a kol., 2012) pro učitele a žáky. Respondenty jsou žáci základních škol, konkrétně druhého stupně základní školy. Cílem práce je zjistit, analyzovat a porovnat rozdíly v hodnocení vybraných oblastí klimatu škol v těchto lokalitách. Celkový počet oslovených žáků jednotlivých škol je 592, kdy z vyloučených lokalit je 273 žáků a z nevyloučených 319 žáků. Výběr škol byl proveden na základě mapy sociálně vyloučených lokalit nebo sociálním vyloučením ohrožených lokalit. Výsledky zjištěné v dotazníku pro žáky jsou následně porovnány s hodnocením průnikových položek dotazníku pro učitele. Za pomoci analýzy jednotlivých položek dotazníku je cílem zjistit, porovnat a najít rozdílné oblasti týkající se vybraných škol a jejich školního klimatu.

#### **3.2 Obecná charakteristika vymezení a formulace cílů výzkumu**

Cílem empirické části je zjistit, analyzovat a porovnat rozdíly v hodnocení vybraných oblastí klimatu škol z pohledu žáků a učitelů v sociálně vyloučených a nevyloučených lokalitách.

Výzkumné problémy, které se staly východiskem pro výzkumné šetření v bakalářské práci, byly formulovány v následujících bodech. Jedná se o deskriptivní výzkumné problémy:

- Jaké jsou rozdíly ve vnímání školního klimatu u žáků na druhém stupni základních škol v sociálně vyloučených a nevyloučených lokalitách?
- Jak se liší pohled učitelů a žáků druhého stupně základní školy na školní klima v sociálně vyloučených a nevyloučených lokalitách?

#### **3.3 Obecná charakteristika použitého výzkumného nástroje**

Výzkum je proveden na základě souboru dotazníků Klima školy (Grecmanová a kol., 2012) pro učitele a žáky.

Samotný dotazník se zaměřuje na oblast: materiální, personální, sociální a kulturní charakteristiky školy.

V rámci výzkumného šetření dotazník vyplňovali žáci druhého stupně základních škol a jejich třídní učitele. Celkový počet tvrzení v dotazníku pro žáky je 53 a žák vždy vybírá na škále (1 = rozhodně souhlasím, 2 = spíše souhlasím, 3 = spíše nesouhlasím, 4 = rozhodně nesouhlasím), zda s daným výrokiem souhlasí. Učitel se vyjadřuje k 46 výroková na stejné hodnotící škále (1 = rozhodně souhlasím, 2 = spíše souhlasím, 3 = spíše nesouhlasím, 4 = rozhodně nesouhlasím).

Celkový počet oslovených žáků jednotlivých škol je 592, kdy z vyloučených lokalit je 273 žáků a z nevyločených 319 žáků. Počet učitelů byl 40. Výsledky zjištěné v dotazníku pro žáky jsou následně porovnány s hodnocením průnikových položek dotazníku pro učitele. Za pomocí analýzy jednotlivých položek dotazníku je cílem zjistit, porovnat a najít rozdílné oblasti týkající se vybraných škol a jejich školního klimatu.

Analýza byla provedena za pomocí manuálu k dotazníku, dále byl vypočítán modus jednotlivých položek a procentuální zastoupení této hodnoty v rámci jednotlivých odpovědí. Z hlediska vyhodnocení je nutný zmínit i tzv. index percepce. Ten vychází z dotazníku při vypočítání aritmetického průměru z odpovědí na všechny položky jednoho respondenta. Následně se vypočítá aritmetický průměr ze všech aritmetických průměrů jednotlivých respondentů ze skupiny žák, učitel. Výsledek indexu percepce je vždy v rozsahu 1 – 4. Z hodnoty indexu percepce lze odvodit, jaké je ve škole klima. Dle manuálu k dotazníku lze totiž při hodnotě od 2,2 nazvat školní klima nepříznivým. Je proto následně doporučeno se podrobněji podívat na jednotlivé výroky, ke kterým se respondenti vyjadřovali negativně a kde je možné pozorovat vyšší aritmetický průměr. Všechny námi zjištěné aritmetické průměry pro jednotlivé položky dotazníku jsou společně se směrodatnými odchylkami zahrnuty v rámci výsledků výzkumného šetření. Je nutné ještě poznamenat, že v případě směrodatné odchylky do 0,7 lze výsledek hodnotit vysokou shodou respondentů. Při přesáhnutí hodnoty 0,9 je směrodatná odchylka klasifikována jako vysoká. Poslední hodnoty v rámci výzkumného šetření bakalářské práce jsou modus a procentuální zastoupení nejčastěji odpovídané hodnoty k výroku.

### 3.4 Deskripce výsledků výzkumného šetření

Odpovědi dotazníků jednotlivých žáků a učitelů byly zpracovány v programu Microsoft Excel.

#### **Klima škol**

Z hlediska určení celkového klimatu školy se z výpovědí jednotlivých respondentů vypočítal průměr a celkové průměry jednotlivých odpovědí byly znovu zprůměrovány. Jedná se o standardizovaný postup výpočtu tzv. indexu percepce. Dále byl využíván průměr, který byl vypočítán pro jednotlivé položky dotazníku a směrodatná odchylka, která určuje shodu respondentů na určité oblasti dotazníku.

Samotný dotazník se zaměřuje na oblast: materiální, personální, sociální a kulturní charakteristiky školy.

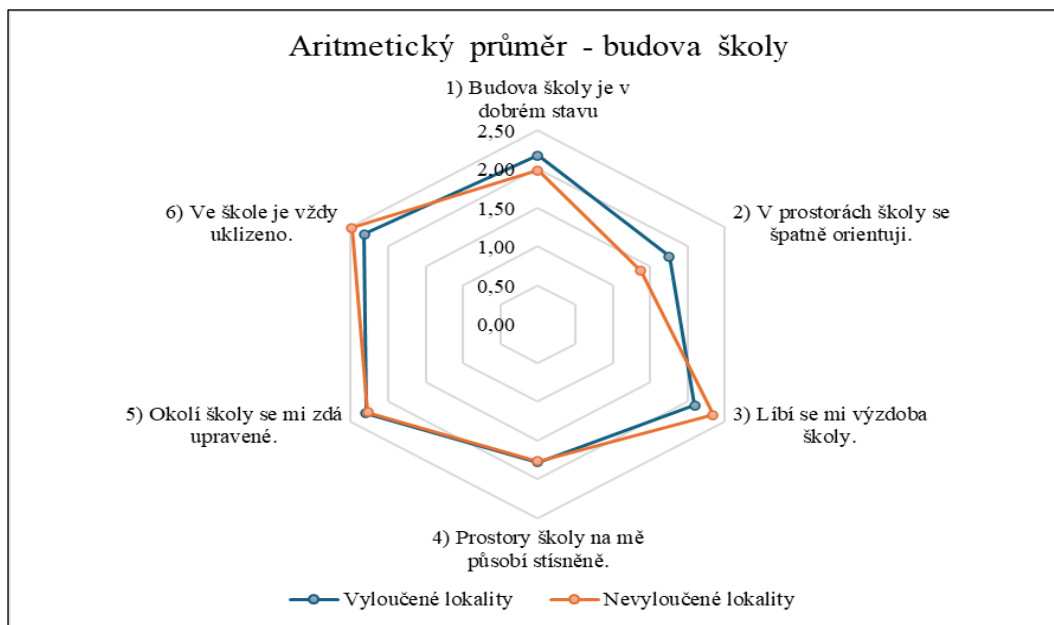
Položky dotazníku byly rozděleny do kategorií, pod které spadaly jednotlivé otázky.

Jedná se o *budovu školy* ve výročí 1 – 6, *vybavení školy* ve výročí 7 – 12, *vnímání učitelů žáky* u otázek 13 – 20, *aktivitu žáků* ve výročí 21 – 23, *pohled žáka na vztah rodičů ke škole* výroky 24 – 26, *vztahy mezi žáky* u výroků 27 – 31, *vztah k učitelům* u otázek 32 a 33, *oporu a bezpečné prostředí ve vztazích na škole* položky 34 – 38, *vyučování z pohledu žáků - vnímání kurikula* u výroků 39 – 49, *vztah ke škole* u otázek 50 – 52.



Následující otázky spadají pod oblast dotazníku týkající se budovy školy (graf 1).

**Graf 1 Výsledky výzkumného šetření v oblasti budova školy/vyloučené a nevyloučené lokality/zjištěné aritmetické průměry**



Otázka 1 „*Budova školy je v dobrém stavu*“ Ve školách *vyloučených lokalit* vychází aritmetický průměr na 2,17 s odchylkou 0,85, která se již považuje za zvýšenou. Modus je u výsledků žáků škol z *vyloučených lokalit* 2 s procentuální shodou na odpovědi 44,32 %. U škol z *nevyloučených lokalit* je aritmetický průměr 1,98 se směrodatnou odchylkou 0,64, což lze interpretovat jako nízkou odchylku, tedy došlo k větší shodě u respondentů. Modus u této otázky vyšel na hodnotu 2, tak jako u škol z *vyloučených lokalit*, procentuální zastoupení odpovědi je 62,07 %, z čehož vyplývá, že nadpoloviční většina se shodne na tom, že spíše souhlasí s výrokem „*Budova školy je v dobrém stavu.*“

Při hodnocení druhé otázky „*Orientace ve škole*“ ve výroku 2 žáci průměrně nevnímají problém a v žádné ze škol hodnota aritmetického průměru nedosáhla hranice 2,2. U škol z *vyloučených lokalit* aritmetický průměr vyšel 1,75 se směrodatnou odchylkou 1,02, kterou klasifikujeme jako vysokou, tedy pohled žáků se u pohledu na problematiku se liší. Modus je 1 s procentuálním zastoupením odpovědi 57,51 %. U škol z *nevyloučených lokalit* byla průměrná odpověď 1,37, což znamená, že nemají problém s orientací ve škole,

směrodatná odchylka odpovědi byla 0,67. Hodnota modu je 1 s procentuální shodou na této odpovědi z celku 71,79 %.

U otázky 3, „*Libí se mi výzdoba školy*“ Tato oblast u škol z *vyloučených lokalit* byla průměrné aritmetické hodnoty 2,09 se směrodatnou odchylkou 0,86, která je považována za zvýšenou. Modus této otázky je 2, tedy spíše souhlasím v 39,93 % odpovědí. Ve školách z *nevyloučených lokalit* byla výzdoba školy průměrně hodnocena 2,34, s odchylkou 0,81, což lze považovat za vyšší hodnotu průměru, ale shoda u této otázky je také menší. Modus vyšel 2 s procentuálním zastoupením 42,01 %.

Otázka 4 byla průměrně hodnocena pod hranicí 2,2, což znamená, že na žáky ze škol většinou *prostory školy nepůsobí stísněně*. U škol z *vyloučených lokalit* byl aritmetický průměr 1,78 se směrodatnou odchylkou 0,96, která je považována za vysokou, modus vyšel na hodnotu 1 s procentuálním zastoupením 49,08 %. U škol z *nevyloučených lokalit* byl aritmetický průměr 1,77 se směrodatnou odchylkou 0,85, tedy je zvýšená, docházelo k rozdílnému posouzení prostorů školy, modus je 1 a procentuálně 44,20 % respondentů takto odpovědělo.

Otázka 5 „*Okolí školy se mi zdá upravené*“ u škol z *vyloučených lokalit* byla hodnocena aritmetickým průměrem 2,29 se směrodatnou odchylkou 0,97. Průměrná odpověď na otázku úpravy okolí školy je tedy jemně zhoršená. Dle zjištěných výsledků směrodatné odchylky je vnímání okolí školy rozdílné. Modus u této otázky byl 2, žáci škol z vyloučených lokalit spíše souhlasí a to v 37,36 %. U škol z *nevyloučených lokalit* je aritmetický průměr 2,28 a se směrodatnou odchylkou 0,85, tedy také zhoršená hodnota, Avšak v celkovém pohledu nedošlo ke zvýšení nad 2,5, které lze považovat za problematické. Modus je stejně jako u škol z vyloučených lokalit 2 a shodlo se na něm 44,51 % žáků.

Otázka 6 „*Ve škole je vždy uklizeno*“. U škol ze sociálně *vyloučených lokalit* byl aritmetický průměr 2,32, což značí zhoršený pohled na problematiku, směrodatná odchylka byla 1,01, značí rozdílný pohled žáků na uklizenost školy. Modus byl 3 s procentuálním zastoupením hodnoty 29,67 %. Z hlediska interpretace výsledků tedy můžeme říci, že přibližně 1/3 žáků spíše nesouhlasí s výrokem. U škol z *nevyloučených lokalit* byl aritmetický průměr 2,49, který se při zaokrouhlení dá vnímat, že dosáhl hranice 2,5 a lze sledovat negativní pohled na

uvedenou oblast. Dále je třeba brát v potaz směrodatnou odchylku 0,92, která je výsledkově za hranicí 0,9. Nejčastěji respondenti ze škol z nevyloučených lokalit odpovídali, spíše souhlasím v 39,18 %. Z výsledku se dá vyvodit, že uklízenost školy může být problematickou oblastí bez rozdílu na lokalitě a jde spíše o vnitřní organizaci školy.

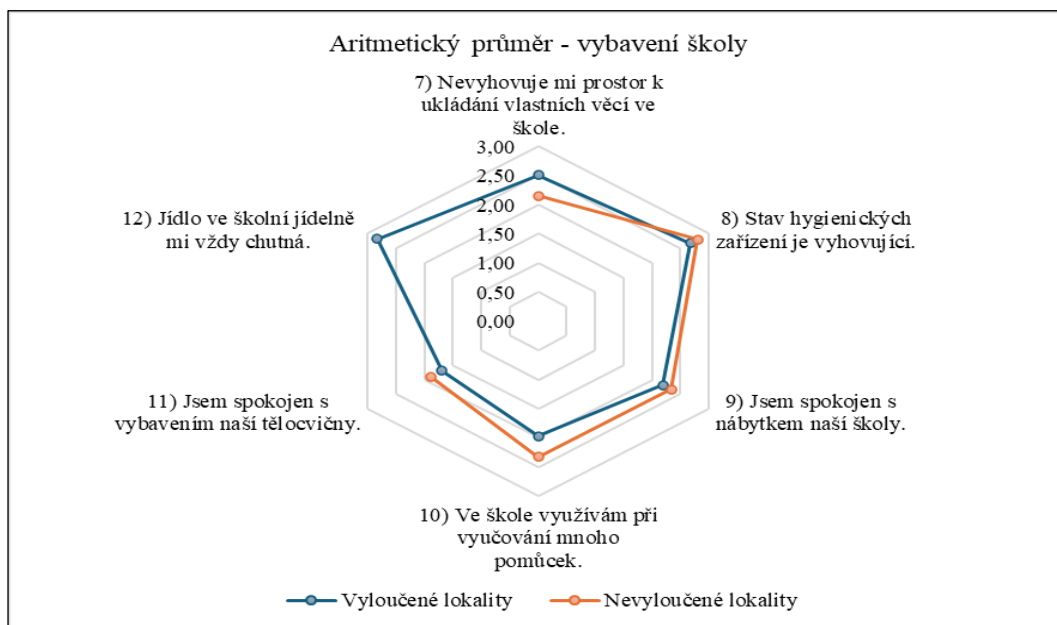
Položky dotazníku týkající se vybavení školy byly 7. – 12. otázka (graf 2).

Při hodnocení výroku 7 „*Nevyhovuje mi prostor k ukládání vlastních věcí ve škole*“, došlo ke zvýšení aritmetického průměru odpovědí a shodě u všech škol z *vyloučených lokalit*, celkový průměr vyšel na 2,5 s vysokou odchylkou 1,06. Modus této odpovědi byl 2 s procentuálním zastoupením 31,87 %, což lze pokládat za nevyhovující výsledek. U škol z *nevyloučených lokalit* byla průměrná odpověď 2,15, se směrodatnou odchylkou 1,01. Modus vyšel 1 s procentuální shodou 33,54 %.

U otázky 8 „*Stav hygienických zařízení (WC, sprchy, umývárny) je vyhovující*“ byl bez rozdílu hodnocení nad 2,5 u všech škol z vyloučených i nevyloučených lokalit. U škol z *vyloučených lokalit* byl průměrný výsledek 2,68 se směrodatnou odchylkou 1,06 a modus 3, takto odpovědělo 28,21 % žáků. U školy z *nevyloučených lokalit* byl průměrný výsledek 2,8 se směrodatnou odchylkou 1 a modus 4, tedy rozhodně nesouhlasí s výrokem ve 31,35 % odpovědí. Z výsledků je možno vyvodit závěr, že uvedené prostory školy mohou být žáky hůře vnímány.

S otázkou 9 „*Spokojenost s nábytkem školy*“ vyjádřili respondenti ze škol z *vyloučených lokalit* spíše souhlas, aritmetický průměr 2,19, se směrodatnou odchylkou 0,99. Stejných hodnot dosahoval i modus s hodnotou 2 a s 34,07 % odpovědí. V *nevyloučených lokalitách* spokojenost s vybavením dosahovala aritmetického průměru 2,34, s odchylkou 0,81. Uvedená hodnota představuje již kritickou úroveň a je nutné reflektovat a zamýšlet se nad spokojeností žáků s nábytkem školy. Modus byl stejně jako u vyloučených lokalit 2 ve 48,59 %.

**Graf 2 Výsledky výzkumného šetření v oblasti vybavení školy/vyloučené a nevyloučené lokality/zjištěné aritmetické průměry**



Otázka 10 „*Ve škole využívám při vyučování mnoho pomůcek*“ Ve školách z *vyloučených lokalit* byl aritmetický průměr 1,9 a se směrodatnou odchylkou 0,89, modus 2 ve 41,39 % odpovědí. Ve školách z *nevyloučených lokalit* vyšel aritmetický průměr 2,33, se směrodatnou odchylkou 0,86, modus byl 2 a to byl velmi podobný výsledek jako u škol z vyloučených lokalit 41,69 %.

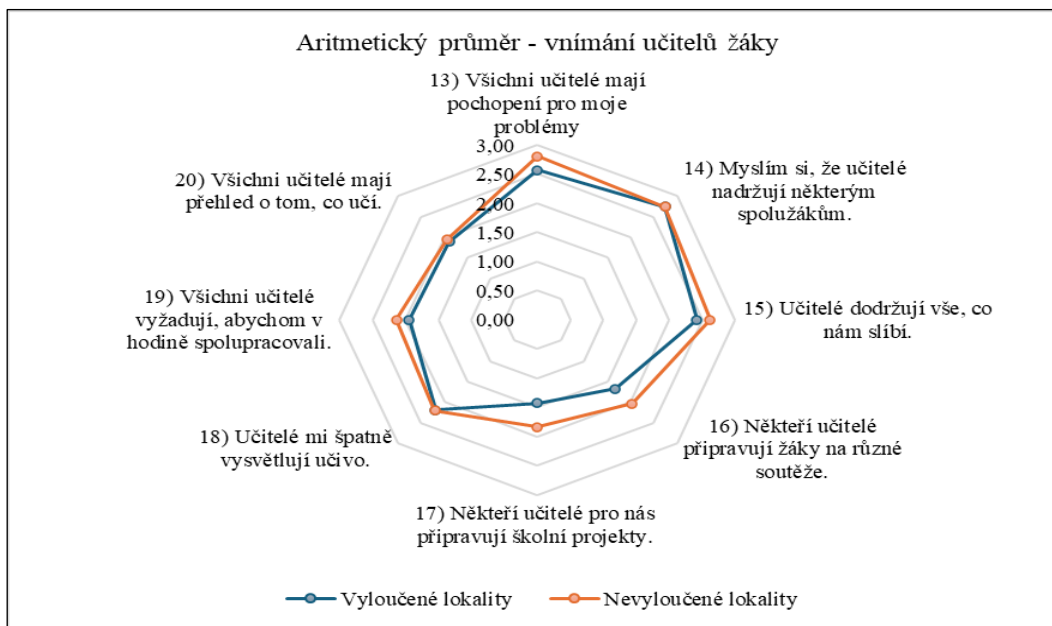
Otázka 11. „*Hodnocení vybavení tělocvičny*“ Výsledek aritmetického průměru odpovědí byl u všech škol z vyloučených i nevyloučených lokalit pod hranicí 2,2. Z výsledků vyplývá, že momentální vybavení je pro žáky vyhovující. U škol z vyloučených lokalit byl modus 1 v 53,85 %. U škol z nevyloučených lokalit modus 2 ve 45,77 % odpovědích.

Otázka 12 „*Jídlo ve školní jídelně mi vždy chutná*“ dosahovala aritmetického průměru 2,83 a se směrodatnou odchylkou 0,98, modus byl v této otázce hodnoty 3 ve 31,14 %, což znamená, že 1/3 žáků spíše nesouhlasí, že jim jídlo ve školní jídelně vždy chutná. U školy z *nevyloučených lokalit* bylo hodnocení aritmetického průměru 2,65, se směrodatnou odchylkou 0,86. Výsledek je však nad hranicí 0,7. Modus byl v tomto případě 2 ve 38,24 % odpovědí. Hodnocení stravování je individuální záležitostí a je dobré,

když jsou v nabídce pestrá jídla. Pro žáky je důležité mít možnost stravování, poskytnutí stravy v rámci vzdělávání stírá nerovnosti mezi žáky a učí je zdravému životnímu stylu.

Další oblastí klimatu školy zahrnuté v dotazníku jsou oblasti výroků 13 – 20 (graf 3), které jsou nazvány vnímání učitelů žáky.

**Graf 3 Výsledky výzkumného šetření v oblasti vnímání učitelů žáky/vyloučené a nevyložené lokality/zjištěné aritmetické průměry**



Zajímavá byla zajímavá oblast výroků 13 – 15, kde byl výsledek průměrného hodnocení nad hranicí 2,2, mnohdy nad 2,5, v otázkách 13 a 14 byla nezávisle na lokalitě školy, ve které se nacházela hodnota modus 3 a v jednom případě u škol z vyloučených lokalit 4. Tyto výroky se týkaly: „zda mají učitelé pochopení“ pro problémy žáků (q13), dále výrok „myslím si, že učitelé nadřžují některým spolužákům“ (q14), „učitelé dodrží vše, co nám slíbí“ (q15). I přes vyšší směrodatné odchylky jsou výše uvedené otázky k diskusi a zamyšlení nad současnou situací v rámci sledovaných škol. Modus u škol z vyloučených lokalit byl u výroku „pochopení pro problém žáka“ roven 3 v 38,83 %. Vedle toho u škol nevyložených také 3 v 39,50 %. U otázky „nadržování učitelem spolužákům“ byl modus ve školách z nevyložených lokalit 4 ve 29,67 %. U odpovědi žáků ze škol v nevyložených lokalitách 3 v 37,93 %. „Učitelé dodržují, co slíbí“ byl aritmetický průměr ve školách z vyloučených lokalit 2,42 s odchylkou 0,98, což lze považovat za vyšší

hodnoty. Modus byl 2 v 31,87 %. U škol bez sociálního vyloučení byla hodnota aritmetického průměru 2,62 se směrodatnou odchylkou 0,82. Modus byl 2 ve 40,13 %.

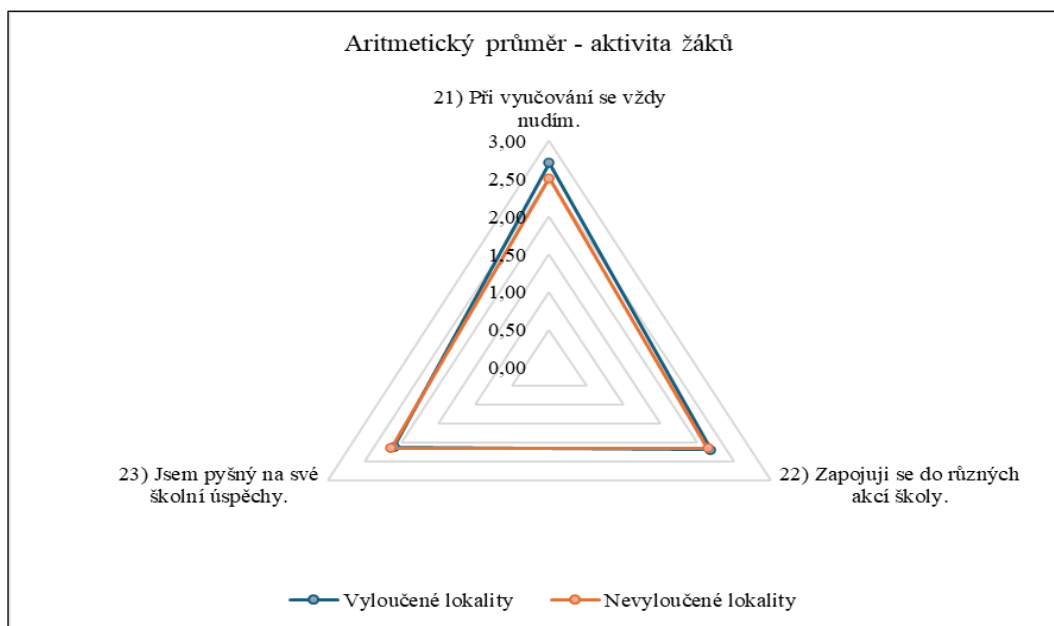
U výroků 16 „Učitelé připravují žáky na různé soutěže“ a 17 „Učitelé připravují pro žáky školní projekty“ byl ve všech školách aritmetický průměr odpovědí pod hranicí 2,2, maximálně na její hranici, s nižšími či zvýšenými výsledky směrodatných odchylek od 0,59 do 0,89, který už se blíží k hodnotě vysoké odchylky. Modus byl u těchto odpovědí 1 a 2. Procentuálně se ohledně hodnoty modu shodovali ve 39,19 % až 60,44 %.

Otázka 18 „Učitelé špatně vysvětlují učivo“, byl ve školách vyloučených lokalit aritmetický průměr odpovědí 2,19 se směrodatnou odchylkou 0,89. Modus byl 2 s jeho zastoupením ve 39,19 % odpovědí. Výsledky u respondentů ze škol z nevyločených lokalit jsou na hranici 2,2, což lze ještě považovat jen za zhoršené vnímání žáků při vysvětlování látky učiteli. U průměru byla zvýšená směrodatná odchylka 0,78, modus je 2 a to v 53,92 %.

Výrok 19 „Všichni učitelé vyžadují spolupráci v hodině“ a 20 „Přehled učitele o tom, co učí“ byly žáky hodnoceny souhlasně, pod hranicí aritmetického průměru 2,2, modus 1 či 2.

Položkami týkajícími se aktivity žáků ve vyučování i mimo něj jsou otázky 21 – 23 (graf 4).

**Graf 4 Výsledky výzkumného šetření v oblasti aktivity žáků/vyloučené a nevyločené lokality/zjištěné aritmetické průměry**



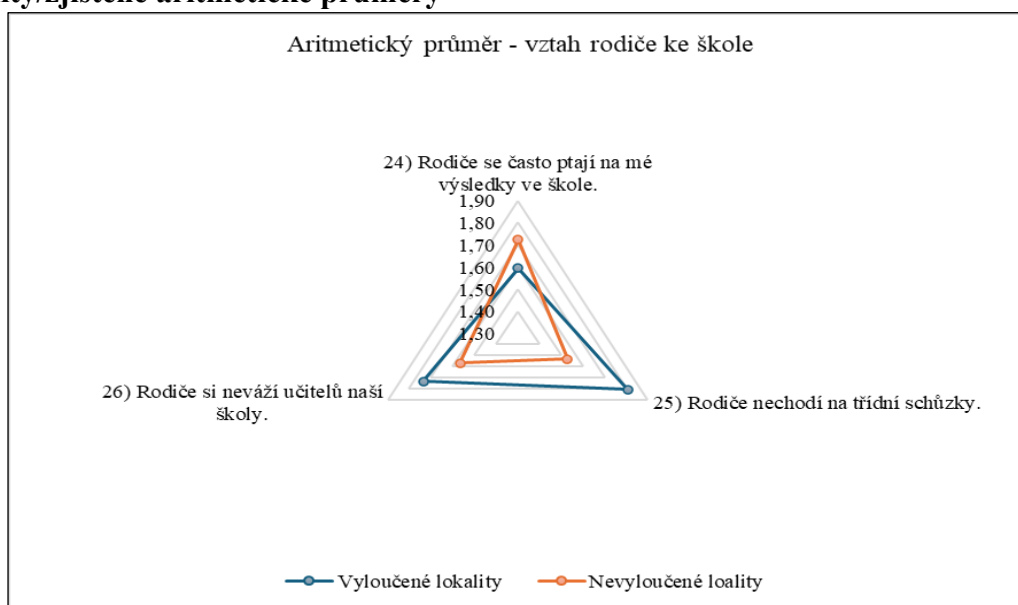
Otázka 21 „*Při vyučování se vždy nudím*“. U škol z nevyloučených lokalit byl aritmetický průměr 2,71 se směrodatnou odchylkou 0,99. Modus 2 ve 35,53 % odpovědí. U škol z nevyloučených lokalit bylo hodnocení žáky z pohledu aritmetických průměrů 2,51 a s odchylkou 0,73 a modus 2 v 47,65 %.

Otázka 22 „*Zapojuji se do různých akcí školy*“ byla hodnocena spíše souhlasně s aritmetickými průměry odpovědí pod 2,2.

Otázka 23 „*Jsem pyšný na své školní úspěchy*“ byla hodnocena opět průměrně kolem hodnoty aritmetického průměru 2, se směrodatnými odchylkami 0,92 a modem také 2. V každé kategorii škol z rozlišných lokalit byla jedna škola, u které respondenti vnímali své úspěchy průměrně nad hranicí 2,2, na tuto oblast u žáků základních škol by se proto mělo více zaměřit.

Otázky 24 až 26 se týkají rodičů a vztahu ke vzdělávání žáka, vztahu ke škole a zapojování se do jejího chodu (graf 5). Oblastmi, na které žáci reagovali, jsou *zájem rodiče o výsledky žáka ve škole, jestli rodiče chodí na třídní schůzky a pohled rodičů na učitele ve smyslu, zda si jich váží*. Rodiče svým přístupem ovlivňují žáka a jeho vnímání školy, důležitosti vzdělání. Dle teoretické části jsou rodiče nedílnou součástí vzdělávacího procesu žáka. Dle výsledků, podle pohledu žáků, jako respondentů, vztah k výuce a škole u rodičů není problematickou oblastí, v žádném z případů nedosáhlo hodnocení ani hranice aritmetického průměru odpovědí 2,2 a modus byl 1.

**Graf 5 Výsledky výzkumného šetření v oblasti aktivity žáků/vyloučené a nevyložené lokality/zjištěné aritmetické průměry**



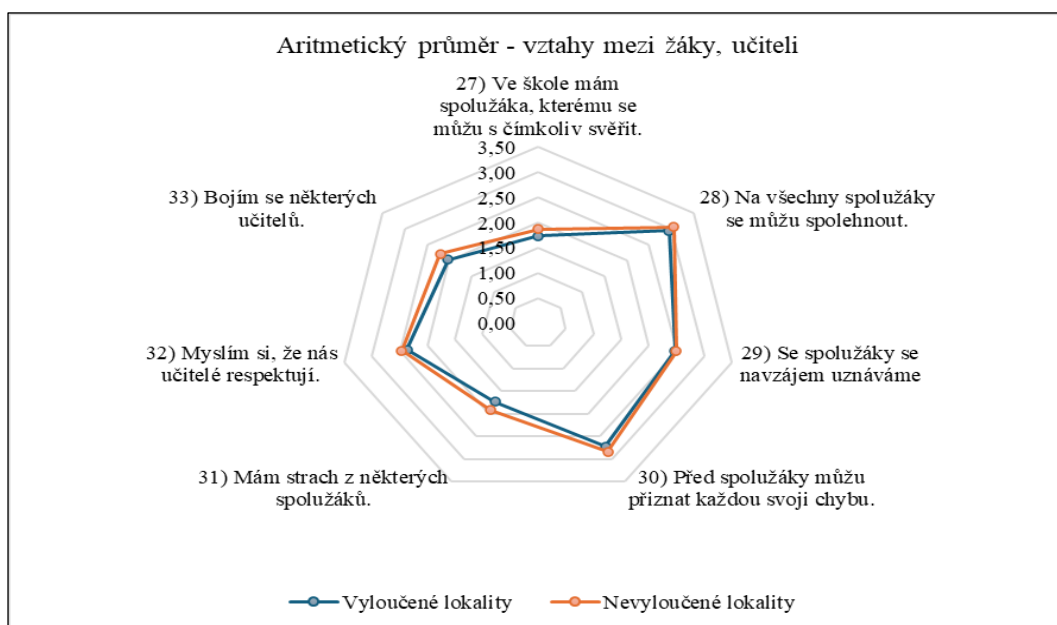
Graf 6 znázorňuje níže výsledky výroků 27 až 31, které zahrnují vztahy a vnímání mezi spolužáky. Dále pak otázky 32 – 33 se vztahují ke vztahům žáků k učitelům. Ve školách výsledek u otázky 27 vypovídá, že žáci bez rozdílu lokality školy především souhlasí s tím, že *mají ve škole spolužáka, kterému se mohou svěřit*. V otázkách 28 – 30 se hodnocení dostalo ve všech případech nad hranici aritmetického průměru 2,5 a s vyššími odchylkami. Z výsledků je tedy patrné, že hodnocení na uvedenou problematiku je rozdílný. Modus v rámci těchto otázek je také vysoký. Školy by se měly proto zaměřit na prevenci rizik u těchto výroků. Jde o *spolehnutí se na spolužáky, vzájemné uznávání se mezi žáky a možnost přiznání chyby před spolužáky*. Otázka 31 „*Mám strach z některých spolužáků*“ měla modus 1 (rozhodně nesouhlasí s výrokem) v obou oblastech šetření jednotlivých škol v sociálně vyloučených a nevyložených lokalitách. Vztahy mezi žáky jsou jedním z faktorů působících na klima třídy. Na klima a vztahy lze pedagogicky působit a měl by to zajišťovat třídní učitel i ostatní vyučující. Jde o nastavení si pravidel třídy, kterými se budou žáci řídit. V tomto ohledu se jedná o primární prevenci ke vzniku nežádoucích jevů ve třídě. Jde o pravidla vytvořená, vědomě předána žákům, společně formulovaná i o spontánní pravidla, která se vytvořila pro lepší fungování ve třídě. Pravidla by měla být nastavena hned na začátku procesu vytváření třídního kolektivu a měla by zahrnovat vztahová pravidla, respekt k ostatním. Tato pravidla formují osobnost a fungování žáka ve společnosti



i do budoucna. Pokud jde o vztahy, měly by být jasně nastavené hranice vzájemného chování žáků mezi sebou. "

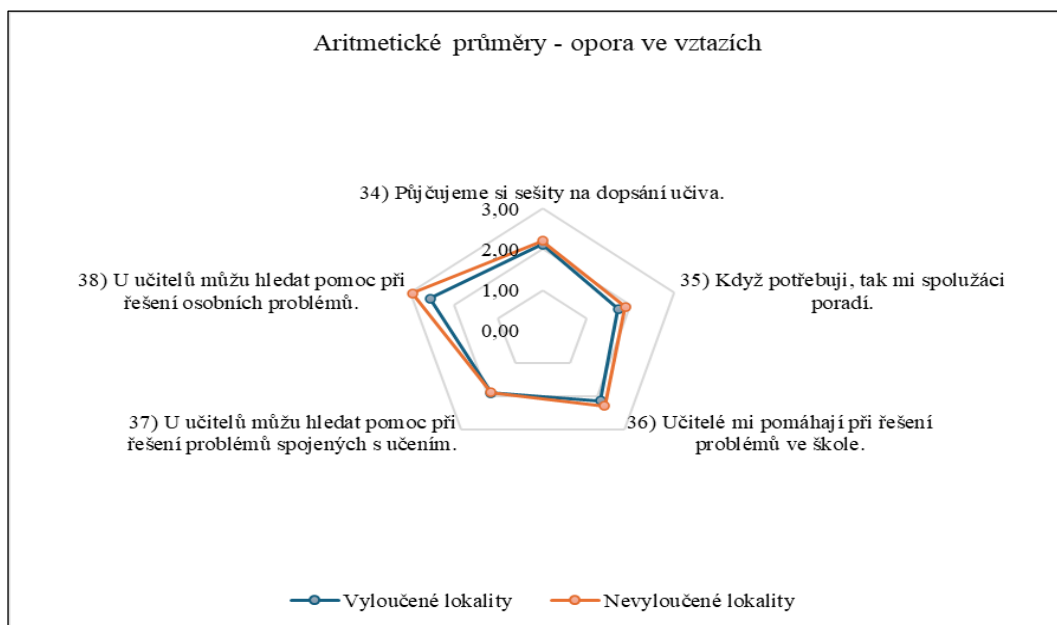
Položky 32. a 33 se týkají vztahu k učitelům jsou otázky 32. a 33. Otázka 32 „*Myslím si, že nás učitele respektují*“ byla ve školách nad hranicí aritmetického průměru 2,2. U škol z vyloučených lokalit byl aritmetický průměr 2,37 a se směrodatnou odchylkou 0,98. V nevyloučených lokalitách průměrně žáci hodnotili tuto otázku v rámci aritmetického průměru 2,47 s odchylkou 0,89. V obou lokalitách byl modus 2 ve 1/3 odpovědí. U výroku 33 „*Bojím se některých učitelů*“ byl aritmetický průměr u škol z vyloučených lokalit 2,03, u nevyloučených škol 2,21 v obou případech s vysokými směrodatnými odchylkami. Nejčastější odpověď byla 1, což znamená, že žáci s výrokem rozhodně nesouhlasí.

**Graf 6 Výsledky výzkumného šetření v oblasti vztah mezi žáky, učiteli/vyloučené a nevyloučené lokality/zjištěné aritmetické průměry**



Otázky q34 až q38 se věnují vztahům ve škole, spolupráci a bezpečnému prostředí školy (viz graf 7)

**Graf 7 Výsledky výzkumného šetření v oblasti opora ve vztazích, učiteli/vyloučené a nevyložené lokality/zjištěné aritmetické průměry**



V rámci dotazníku je i oblast klimatu školy, která lze shrnout do kategorie opora a bezpečné prostředí ve vztazích na škole. U hodnocení spolupráce mezi žáky v podobě *půjčování si sešitů na dopsání učiva* v 34. otázce bylo průměrné hodnocení u *vyloučených lokalit* 2,12 se směrodatnou odchylkou 0,87 a modus 1 v 49,45 % případů odpovědi. U *nevyločených lokalit* byl pohled na spolupráci zhoršený, průměrně 2,21 s vysokou směrodatnou odchylkou 0,97, modus byl však také horší než u škol z vyloučených lokalit na hodnotě 2, tedy spíše souhlasím, 40,75 %.

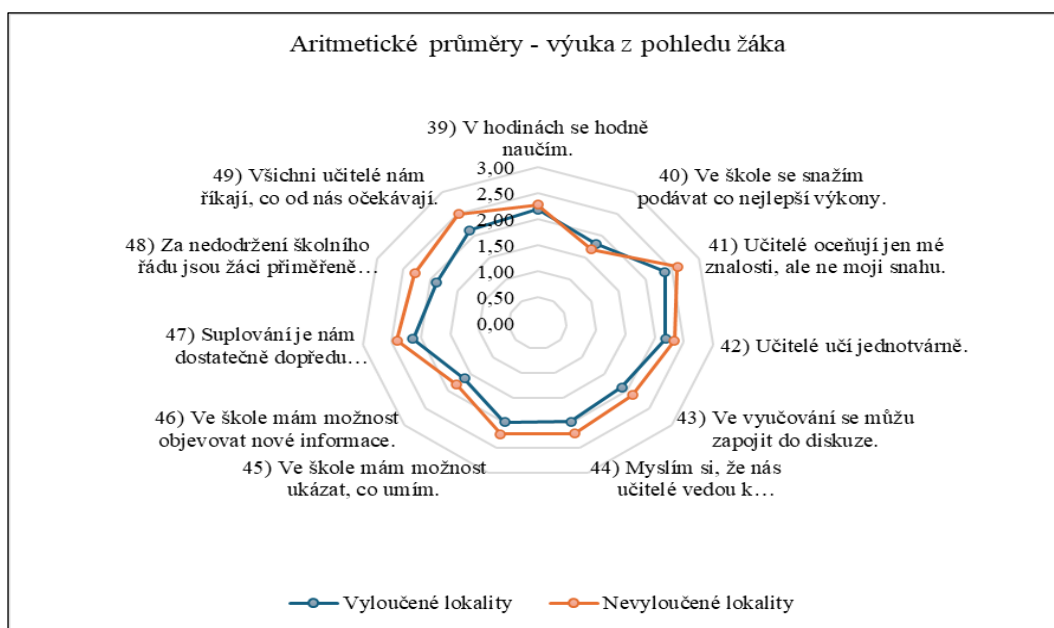
Výrok 35, *když potřebuji, tak mi spolužáci poradí*, byl průměrně u všech škol pod hranicí 2,2 s odchylkami 0,87 a 0,83.

U vyjádření respondentů k otázkám ohledně pomoci učitelů při problému žáka, 36 – *při řešení problémů ve škole*, 37 – *při řešení problémů v učení*, přesáhly průměrnou hodnotu 2,2 jen v jednom případě u otázky 36 školy z nevyločených lokalit při směrodatné odchylce kolem 0,9. Výsledky modu pak byly ve všech školách bez rozdílu 2.

Řešení svých osobních problémů s učitelem ve výroku 38 respondenti průměrně dotazníky vyplnili nad hodnotou 2,5. Vyšší hodnoty nad 2,5 dle manuálu jsou označeny jako problematické, se ukázala vyšší hodnota směrodatných odchylek, u vyloučených lokalit 1,03 u nevyloučených 0,91. V rámci vyhodnocení se bere v potaz i hodnota nejčastěji volené odpovědi, kterou je u škol vyloučených 2 v 31,87 % a u škol nevyloučených 3 v 35,11 %. Lze vyvodit z výsledku, že v případě rozdílných sociokulturních oblastí je u vzorku této bakalářské práce větším problémem řešení osobních problémů s učitelem v nevyloučených lokalitách, ale i u vyloučených by bylo vhodné se zaměřit na tuto oblast klimatu školy.

Další třída otázek 39 – 49 se týká vyučování z pohledu žáků, jeho vnímání kurikula, a vnitřní organizace.

**Graf 8 Výsledky výzkumného šetření v oblasti výuka z pohledu žáka/vyloučené a nevyloučené lokality/zjištěné aritmetické průměry**



Výrok 39, *v hodinách se hodně naučím*, ve školách z *vyloučených lokalit* respondenti měli aritmetický průměr odpovědí 2,19, tedy spíše souhlasím, s vysokou směrodatnou odchylkou 0,9, avšak i modus byl 2 v 39,19 % odpovědí. Ke zhoršenému průměrnému hodnocení 2,28 se směrodatnou odchylkou 0,7 došlo u škol z *nevyloučených lokalit*, modus byl taktéž 2 a to v 54,55 % odpovědí.

Žáci škol bez rozdílu lokalit se dle 40, snaží či spíše snaží *podávat ve škole co nejlepší výkony*. Modus ve vyloučených lokalitách je 2 procentuálně 41,39%, u nevyloučených modus 1 s 43,89 % odpovědí rozhodně souhlasím.

U průměrného výsledku v otázce 41 *učitelé oceňují jen mé znalosti, ale ne moji snahu*, ve školách byla přesáhnuta hranice 2,2 u nevyloučených i 2,5, přesně 2,6 v obou případech je vysoká směrodatná odchylka nad 0,9. Modus u škol z nevyloučených lokalit byl 3 v 33,86 %, což lze považovat za negativně vnímanou oblast. Učitelé by měli vnímat snahu žáků a dostatečně jí ocenit, k čemuž v tomto případě nejspíše vhodnou formou nedochází. Snaha a motivace žáka je totiž předpokladem k učení.

Při hodnocení *jednotvárnosti vyučování* (42) aritmetický průměr u škol z vyloučených lokalit byl průměrně pod hranicí 2,2 s vysokou odchylkou 0,91. Otázka jednotvárnosti vyučování u škol z nevyloučených lokalit přesáhla hranici na průměr 2,34 se směrodatnou odchylkou 0,82. Modus byl v obou lokalitách 2, u vyloučených 41,03 % u nevyloučených 42,32 %. Z výsledků můžeme tedy vyčíst, že jednotvárnost a metody výuky jsou v našem školství stále žáky hodnoceny jako problematické.

*Možnost zapojit se do diskuze*, u otázky 43, respondenti vnímali průměrně spíše souhlasně, průměrné hodnoty byly kolem 2. Modus rozhodně souhlasí, 1 byl výsledkem u škol z vyloučených lokalit v 41,03 %; spíše souhlas byl vyjádřen u respondentů ze škol nevyloučených, modus 2 v 37,62 %. Což značí, že možnost dialogu, který je pro získávání a aplikaci zkušeností, komunikaci vhodným nástrojem je pro žáky zpřístupněna.

Na tento výrok navazuje otázka 44, *ohledně vedení žáka k samostatnosti učitelem*, aritmetický průměr u škol z vyloučených lokalit je 1,98 s vyšší směrodatnou odchylkou 0,89 u škol z nevyloučených lokalit je průměr 2,22 s odchylkou 0,86. Respondenti odpovídali nejčastěji, že spíše souhlasí, 2.

*Možnost objevovat nové informace ve škole* ve výroku 46, byla u všech škol hodnocena žáky jako oblast, se kterou rozhodně souhlasí u žáků z vyloučených lokalit v 50,92 % a spíše souhlasí 47,65 % respondentů z nevyloučených lokalit.

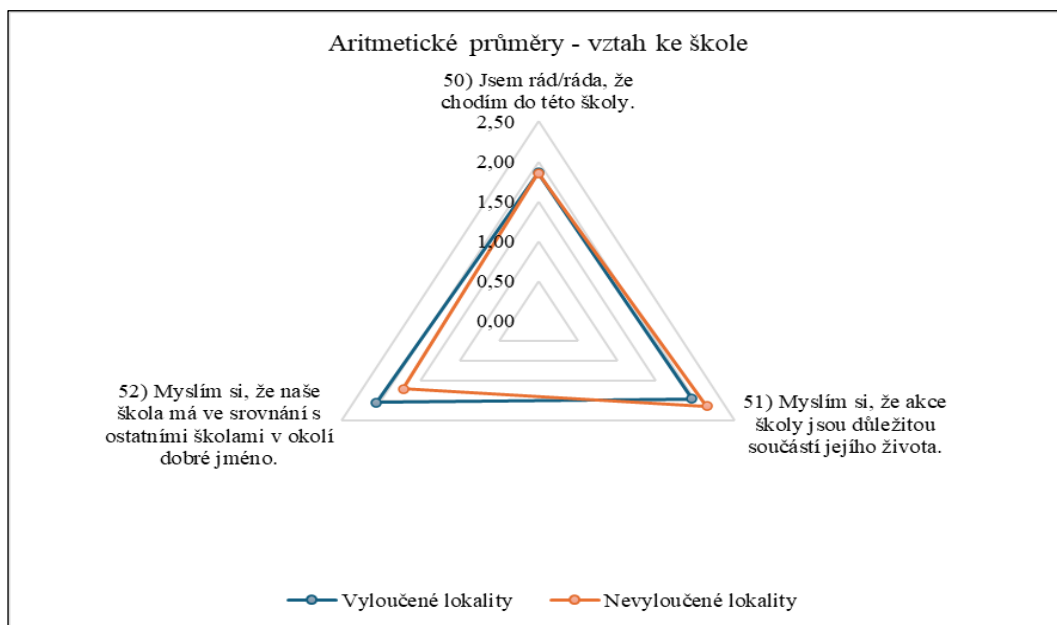
Ve výroku 47, kde jde o organizaci výuky, zda je *žákům suplování dostatečně dopředu oznámeno*, byla u respondentů z vyloučených lokalit průměrně hodnocena 2,13 s vysokou

směrodatnou odchylkou 1,00, nejčastější odpověď byla však 1 ve 32,97 %. Vyšších průměrných hodnot dosahovaly odpovědi škol z nevyloučených lokalit, průměrně 2,41 se směrodatnou odchylkou 0,99, která je také klasifikována jako vysoká a modus 2 v 37,93 %.

Otázka 48, *za nedodržení školního řádu jsou žáci přiměřeně trestáni*, hodnotili žáci škol z vyloučených lokalit aritmetickým průměrem 1,88 s vysokou směrodatnou odchylkou 0,94, modus byl ve výsledku 1 v 41,39 %. Průměrný výsledek škol z nevyloučených lokalit byl 2,29 se směrodatnou odchylkou 0,9, modem 2 v 39,81 % odpovědí. Pohled na problematiku přiměřenosti trestů se různil, téma vnímání trestů za nedodržení školního řádu by bylo k diskusi, z dotazníku není jednoznačné, jak si žáci vyložili slovo přiměřeně a v případě, že nesouhlasili s výrokem, tak zda je to kvůli tomu, že tresty ve škole jsou příliš striktní či benevolentní.

Výrok 49, je důležitou oblastí, která zajišťuje bezpečné prostředí, které může učitel vytvářet ve vztahu s žáky, jedná se o informace předávané učiteli, tak aby žáci věděli, *co od nich učitelé očekávají*. V případě škol z vyloučených lokalit průměrný výsledek byl u hodnoty 2,13 se směrodatnou odchylkou 0,89, modem 2 v 40,29 %. U škol z kategorie nevyloučené lokality byl průměrný výsledek 2,49 se směrodatnou odchylkou 0,81, modem 3 ve 42,01 %. U těchto škol tedy respondenti, žáci přistupují k problematice jasnosti očekávání učitelů spíše nesouhlasně, což by byla oblast, na kterou by se měly školy zaměřit.

**Graf 9 Výsledky výzkumného šetření v oblasti vztah ke škole/vyloučené a nevyloučené lokality/zjištěné aritmetické průměry**



U výroku 50, *jsem rád/a, že chodím do této školy*, byl aritmetický průměr ve všech školách pod hranicí 2,2. Modus u vyloučených škol 1, tedy rozhodně souhlasí, že chodí na jejich školu 39,93 % respondentů. U škol z nevyloučených lokalit žáci nejčastěji odpovídají 2, spíše souhlasím a to v 42,63 %.

V otázce 51 *akce školy a zda jsou podle žáků její důležitou součástí*, bylo průměrně zodpovězeno pod hranicí 2,2, stejně jakou v předchozí otázce byl u vyloučených škol modus 1 v 38,1 % a u nevyloučených 2 v 38,56 %.

Při hodnocení 52, *jména školy v porovnání s ostatními školami* byl v obou případech škol z rozdílných sociokulturních lokalit průměr pod hranicí 2,2 s modem 1 ve 33,7 % ve vyloučených oblastech a shodným modem 1 v 42,63 % u škol nevyloučených.

## Průnikové položky

Tato část textu bakalářské práce se zaměří na porovnání výroků v dotazníku pro žáky a pro učitele, které se týkají podobných témat. Dle manuálu Grecmanové a kol. (2012) byly vybrány průnikové položky z dotazníků pro žáky a učitele.

**Tab. 1: Průnikové položky dotazníku pro žáky a učitele**

Žáci	Učitelé
3) Líbí se mi výzdoba školy.	2) Líbí se mi výzdoba školy
6) Ve škole je vždy uklizeno.	5) Ve škole je vždy uklizeno.
8) Stav hygienických zařízení vyhovující.	6) Stav hygienických zařízení je vyhovující.
9) Jsem spokojen s vybavením naší školy.	3) Vyhovuje mi moje pracovní zázemí ve škole.
13) Všichni učitelé mají pochopení pro moje problémy.	14) K problémům žáků se snažím přistupovat s porozuměním.
20) Všichni učitelé mají přehled o tom, co učí.	12) Slychám od žáků, že někteří učitelé nejsou schopni odpovědět na jejich otázky, které se týkají učiva
35) Když potřebuji, tak mi spolužáci poradí.	23) Žáci naší školy si nejsou ochotni vzájemně pomáhat.
31) Mám strach z některých spolužáků.	28) Žáci se bojí některých spolužáků.
33) Bojím se některých učitelů.	25) Mám strach z některých žáků naší školy.
39) V hodinách se hodně naučím.	30) Jsem spokojený s tím, co se žáci v mých hodinách naučí.
40) Ve škole se snažím podávat co nejlepší výkony.	31) Oceňuji snahu svých žáků podávat ve škole co nejlepší výkony.
46) Ve škole mám možnost objevovat nové informace.	35) Ve škole mají žáci možnost objevovat nové věci.
50) Jsem rád/ráda, že chodím do této školy.	42) Jsem rád/ráda, že pracuji na této škole.
52) Myslím si, že naše škola má ve srovnání s ostatními školami v okolí dobré jméno.	44) Myslím si, že naše škola má ve srovnání s ostatními školami v okolí dobré jméno.

(Grecmanová a kol., 2012 s. 15)

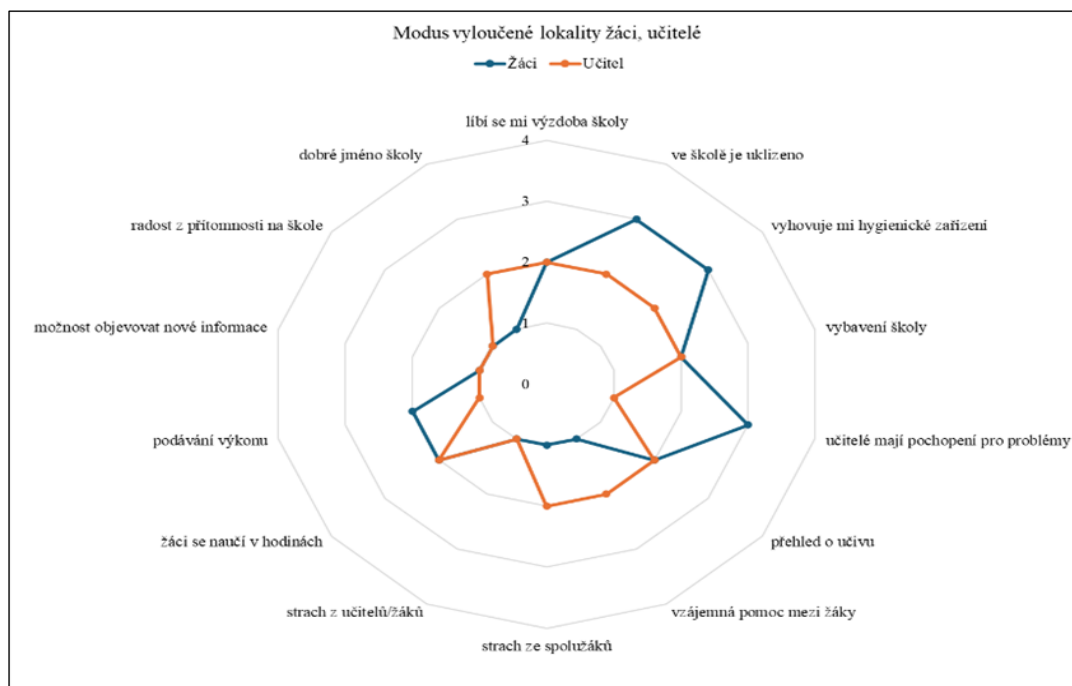
Průnikovými položkami jsou výroky zahrnující oblasti působící na klima školy. Jde o materiální stránku, vybavení, úklid prostorů. Vztahy s učiteli, kvalita vyučování, vztahy mezi žáky. Průnikové položky obsahují také vyučování, nové informace a přístup k nim. Jednotliví respondenti také odpovídali na vztah ke škole a posoudili jméno školy.

Pro dokreslení výsledků vycházejících z dotazníku pro žáky, lze sledovat porovnání průměru vycházejících z průnikových položek. U aritmetického průměru je třeba brát ohled na směrodatné odchylky, které udávají shodu respondentů na průměrném výsledku, do aritmetického průměru jsou započítávány i extrémní hodnoty, které aritmetický průměr také ovlivňují. Směrodatné odchylky pro jednotlivá porovnání žák, učitel v kategoriích sociálně nevyložené a vyložené lokality nalezneme v grafech.

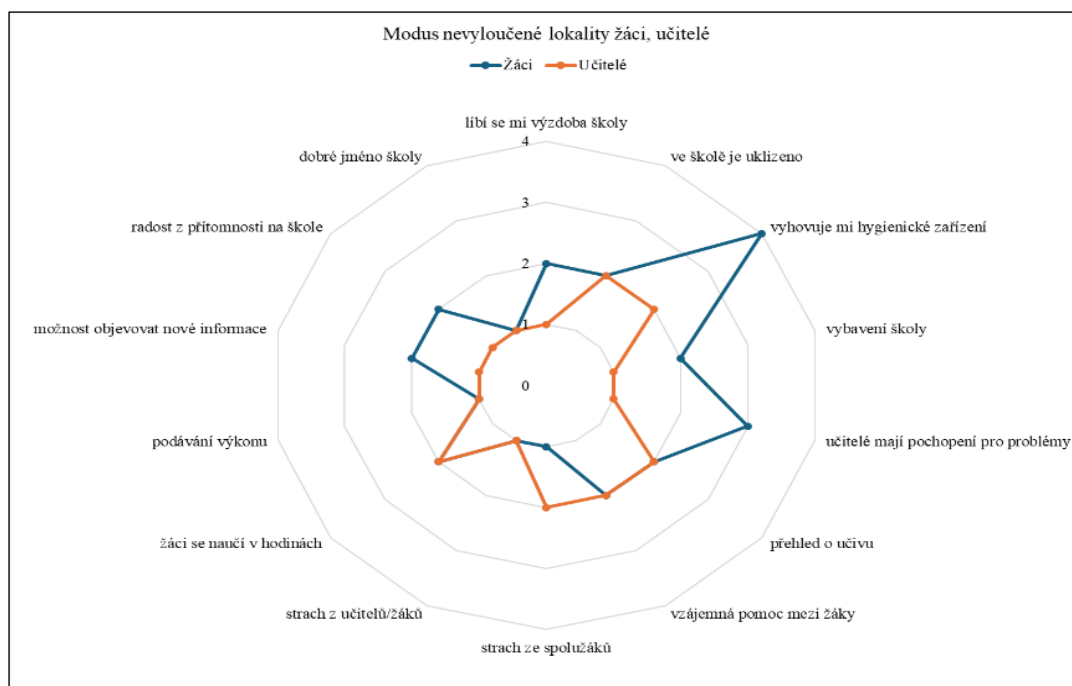
Průnikové položky jsou zpracovány také pro nejčastěji vyskytující se odpověď pro jednotlivé výroky, tedy modus. Výsledné mody jsou zobrazeny v grafech,

kde jsou porovnání žáci a učitelé pro jednotlivé školy v rámci vyloučených a nevyloučených oblastí. Výsledky jsou přiloženy pro úplnou precizaci závěrů výzkumu bakalářské práce

**Graf 9 Průnikové položky dotazníku pro žáky a učitele/vyloučené lokality/zjištěný modus**



**Graf 10 Průnikové položky dotazníku pro žáky a učitele/nevyloučené lokality/zjištěný modus**





V těchto grafech výše (graf 9 – 10) lze pozorovat modus průnikových položek dotazníku pro učitele a žáky. Zajímají nás mody, kde došlo ke shodě, v tom případě mají žáci a učitelé podobný pohled na danou problematiku. V další fázi je důležité se zaměřit na oblasti, kde došlo k největšímu rozdílu výsledků modu, tedy na problematiku jsou velmi rozdílné pohledy těchto dvou aktérů klimatu školy.

Podobný pohled na oblasti tvořící klima školy mají žáci a učitelé v rámci odlišných sociokulturních oblastí, jsou u vyloučených lokalit výroky, *líbí se mi výzdoba školy* a *vybavení školy*, byl žáky a učiteli hodnocen modem 2, tedy spíše souhlasí s tímto výrokem, při pozorování průměru byl výsledek u žáků průměrně 2,34 s odchylkou 0,8 a u učitelů 1,44 se směrodatnou odchylkou 0,49.

*Přehled učitelů o tom, co učí*, byl u škol z vyloučených lokalit respondenty nejčastěji hodnocen modem 2, žáci průměrně odpovídali 1,9 se směrodatnou odchylkou 0,88, u učitelů 2,09 se směrodatnou odchylkou 0,79. Respondenti mají tedy podobný pohled na kvalifikovanost a odbornost učitelů, což je pozitivním jevem v rámci vzdělávání se ve školním prostředí.

*Strach z učitelů/žáků*, vždy z druhé skupiny, než je respondent, byl modus 1, což znamená, že nejčastěji rozhodně nesouhlasí. Průměrně žáci odpovídali hodnotou 2,03 se směrodatnou odchylkou 1,16 a učitelé 1,61 se směrodatnou odchylkou 0,9.

Shoda v modu, tedy u obou skupin nejčastěji odpovídala spíše odpovědi - souhlasím, modus 2 ve výroku *žáci se hodně naučí v hodinách*. Aritmetický průměr výsledků dotazníků žáků byl 2,19 se směrodatnou odchylkou 0,9 u učitelů škol z vyloučených lokalit byl průměr 2,17 se směrodatnou odchylkou 0,56. Rozhodně souhlasí – modus 1 respondenti s výrokem *možnosti objevovat nové informace*.

*Radost z přítomnosti na škole* byl hodnocen u obou kategorií aktérů školy modem 1. U žáků aritmetický průměr 1,86 se směrodatnou odchylkou 0,899 a u učitelů 1,35 se směrodatnou odchylkou 0,48.

Největší rozdíl v hodnocení výroků učitelem, žákem u škol z vyloučených lokalit lze pozorovat u otázky *pochopení pro problémy žáka učitelem*. Modus u žáků dosáhl hodnoty 3 a u učitelů byla nejčastější odpověď pro pochopení problémů žáků 1. Průměr

výsledků u této otázky byl u žáků 2,57 s odchylkou 0,9 a učitelé průměrně odpovídali hodnotou 1,3 se směrodatnou odchylkou 0,46. Na tuto oblast by se měli učitelé zaměřit, celkově se ve společnosti a školním prostředí řeší tematika wellbeingu, který se pochopením pro problémy žáka a možností opory v učiteli může podporovat. Žáci by měli důvěřovat učiteli jako možnému podporujícímu elementu v řešení jejich problémů.

U nevyločených lokalit jsou výroky se shodným pohledem na problematiku u žáků a učitelů *ve škole je uklizeno*, modus je u tohoto výroku 2, s průměrným hodnocením žáků 2,49, směrodatná odchylka 0,9 a učitelé průměrně hodnotili 1,94 se směrodatnou odchylkou 0,56.

Shodu lze pozorovat u *přehledu učitele o učivu* s modem 2. Žáci průměrně hodnotili výrok 1,95 se směrodatnou odchylkou 0,79; u učitelů průměrně respondenti hodnotili 1,88 s odchylkou 0,78.

*Vzájemná pomoc mezi žáky* byla oblastí, se kterou spíše souhlasily obě kategorie respondentů modus 2. Průměrně žáci odpovídali 1,89 se směrodatnou odchylkou 0,82., Učitelé průměrně hodnotili vzájemnou pomoc mezi žáky 1,67 se směrodatnou odchylkou 0,47. Vzájemná kooperace mezi žáky je pozitivním faktorem, který může podporovat důvěru, pozitivní klima a v rámci vyučování například vrstevnické učení.

U výroku *mám strach z učitelů/žáků* byl modus 1, což znamená, že s výrokem velká část respondentů rozhodně nesouhlasila. Průměr u tohoto výroku u žáků byl 2,21 se směrodatnou odchylkou 1,06, což znamená, že pohled na tuto problematiku je rozdílný. U učitelů byl strach z žáků průměrně 1,13 se směrodatnou odchylkou 0,33.

Shodu lze u respondentů z nevyločených lokalit vidět i u modu hodnoty 2, tedy spíše souhlasím, u výroku *žáci se naučí v hodinách*. Průměrně byl výrok hodnocen 2,28 se směrodatnou odchylkou 0,69. U učitelů 1,88 s odchylkou 0,48.

*Snaha žáků podávat, co nejlepší výkon* byla žáky i učiteli hodnocena modem 1. Průměr výsledků u žáků 1,68 s odchylkou 0,72; u učitelů 1,44 se směrodatnou odchylkou 0,49. Můžeme tedy říci, že žáci se snaží a je to učiteli dostatečně vnímáno.

*Dobré jméno školy* bylo u obou skupin respondentů hodnocena modem 1. Průměr u hodnocení žáky 1,71 se směrodatnou odchylkou 0,73; u učitelů 1,25 s odchylkou 0,43.

Největší rozdíl názorů mezi žáky a učiteli u škol z nevyloučených lokalit byl u výroku *vyhovuje mi hygienické zařízení*, u žáků bylo hodnoceno modem 4, rozhodně nesouhlasím, s aritmetickým průměrem výsledku 2,8 s odchylkou 1,0; u učitelů modem 2, spíše souhlasím s aritmetickým průměrem z odpovědí 2,19 se směrodatnou odchylkou 0,63.

Stejně jako u respondentů ze skupiny škol z vyloučených lokalit byl největší rozdíl i ve výroku *učitelé mají pochopení pro problémy* u žáků byl modus 3, aritmetický průměr odpovědí 2,81 s odchylkou 0,88; u učitelů modus 1 s průměrem 1,19 a odchylkou 0,52. Pochopení pro problémy žáků jsou tedy vnímány žáky jako nedostačující, mělo by se na ně zaměřit a podpořit tuto oblast.

Lze pozorovat, že u směrodatných odchylek aritmetických průměrů žáků jsou výsledky spíše na vrchní hranici, nad 0,7 a někdy nad 0,9, což znamená, že žáci na problematiku pohlíží různě. U učitelů je směrodatná odchylka spíše nižší, u škol z nevyloučených lokalit přesáhla hranici 0,7 směrodatná odchylka jen v jednom případě. U učitelů ze škol ve vyloučených lokalit byly směrodatné odchylky i vyšší hodnoty nad 0,7 a ve třech případech byly směrodatné odchylky nad 0,9.

## **Závěr**

Bakalářská práce se zabývala analýzou klimatu škol v sociálně vyloučených a nevyloučených lokalitách.

Škola předává žákovi znalosti, má i výchovnou úlohu, předává pravidla společnosti, žáka také začleňuje ho do kolektivu, ve kterém se vytváří vztahy. Teoretická část se věnovala tématům socializace a úloze školy v tomto procesu, ta je jedním ze zásadních činitelů ovlivňujících začlenění jedince do společnosti. V teoretické části se zaměřuji na klima školní třídy a školy, popisují jednotlivé aktéry působící na klima školy a jejich úlohu. Dále jsou zmíněny základy metod práce s klimatem školy a školní třídy a oblasti školního klimatu, na které je možnost působit. Týká se to vztahů mezi žáky, působení učitele na školní třídu, vztahy žáků s učiteli, pravidel školy, či prostorů školy. V další části formuluji teoretické základy k tématu sociálního vyloučení, segregaci a vlivu na různé oblasti života. Často se sociální vyloučení týká zaměstnanosti, zadluženosti, nedostatků v bydlení a vzdělávání. Podrobněji je popsáno vzdělávání ve školách ze sociálně vyloučených lokalit a jeho specifika.

V praktické části je zkoumáno klima škol z vyloučených a nevyloučených lokalit. Výzkum je proveden na základě souboru dotazníků Klima školy (Grecmanová a kol., 2012) pro učitele a žáky. Respondenty jsou žáci základních škol, konkrétně druhého stupně základní školy. Cílem práce je zjistit, analyzovat a porovnat rozdíly v hodnocení vybraných oblastí klimatu škol v rozdílných sociokulturních lokalitách. Dále jsou porovnávány průnikové položky dotazníku pro jednotlivé respondenty, což znamená, že na stejnou problematiku se zahrnou pohledy z rozdílných pozic - žák a učitel. Celkový počet žáků jednotlivých škol je 592, kdy z vyloučených lokalit je 273 žáků a z nevyloučených 319 žáků. Výsledky standardizovaného dotazníku byly porovnány pro každou jednotlivou položku v kontextu škol ve vyloučených a nevyloučených lokalitách. Každá ze škol z odlišných sociokulturních lokalit měla specifické problémy týkající se klimatu školy, ale často došlo i ke shodě v rámci odlišných oblastí. Z porovnání pro každou lokalitu byly popsány položky, které byly hodnoceny žáky převážně vyššími hodnotami a ukazují případně na negativní pohled respondentů na tuto problematiku.

Pro vyloučené lokality lze uvést problematické oblasti týkající se úklidu ve škole, žáky vnímaný rozdílný přístup učitelů k spolužákům ve formě nadržování, což vnímali i žáci ve školách z nevyloučených lokalit, nebo vzájemné vztahy mezi spolužáky, pochopení učitelů pro problém žáků. Zároveň žáci souhlasili s výroky o možnosti objevovat nové informace, nebo že jim spolužáci poradí, když potřebují, cítí také sounáležitost se svou školou.

Ve školách z nevyloučených lokalit byl žáky negativně vnímán stav hygienických zařízení, stejně jako ve vyloučených lokalitách bylo horší hodnocení u výroku pochopení pro jejich problémy a nerovný přístup k žákům. Žáci odkud se snaží podávat, co nejlepší výkony, mají spolužáka, kterému se mohou se vším svěřit.

Pohled žáka na postoj rodičů ke vzdělávání a škole byl bez rozdílu hodnocen kladně. Rodiče se zajímají o výsledky svých dětí, z pohledu žáků si váží učitelů školy.

Nejrozdílněji byla vnímána problematika pochopení pro problémy žáka a to v obou sociokulturních oblastech při porovnání dotazníků pro žáky a pro učitele. Žáci uváděli negativní postoj a učitelé naopak hodnotili kladně. Což může značit problém v komunikaci a nastavení vzájemné opory ve vztahu žáka a učitele.

Tento výsledek může být impulzem pro všímání si různých problematických oblastí vztahujícím se ke klimatu školy. Vedení škol, učitelé i studenti učitelství, další aktéři působící na klima školy, se mohou výsledky práce inspirovat a podpořit svou vnímavost k žákům, pomoci jim formou, kterou žáci potřebují k řešení svých školních i mimoškolních problémů. Na základě výsledků mé bakalářské práce doporučuji posílit důvěru mezi aktéry školy, spravedlivý přístup učitelů k žákům a podporu wellbeeingu na školách, což může být pozitivním krokem ke zlepšení klimatu školy.

## Seznam použitých informačních zdrojů

1. ČAPEK, Robert, 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4.
2. FRIEDLOVÁ, Karin, ed., 2012. *Práce s třídním kolektivem: metodika*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. ISBN 978-80-87652-70-1
3. GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ, 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3472-9.
4. GRECMANOVÁ, Helena, 2012. *Klima školy: soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*. Praha: NÚV. ISBN 978-80-87063-80-4.
5. LANG, Petr a MATOUŠEK, Roman, 2020. *Metodika pro posouzení míry a rozsahu sociálního vyloučení v území* [online]. Dostupné z: <https://www.socialni-zaclenovani.cz/wp-content/uploads/Methodika-pro-posouzen%C3%AD-soc.-vylou%C4%8Den%C3%AD.pdf>
6. MAREŠ, Jiří, 2005. *Motivace školy jako instituce ke zvládnutí problémů a ke změně školního klimatu*. Brno: MSD 2005. ISBN 80-86633-45-4.
7. MAREŠ, Jiří, 2005. *Role sociálně psychologických proměnných v hlubším poznávání klimatu školy*. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-45-4.
8. MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-79-8.
9. MATÝSKOVÁ, Danuše. *Pohled rodičů na spolupráci se školou – srovnání programů Základní škola a Začít spolu*. Brno: Konvoj, 2003. ISBN 80-7203-064-5
10. MPSV, 2020. *Strategie sociálního začleňování 2021–2030*.
11. NĚMEC, Zbyněk. *Zvedněte ruce, kdo půjde do míst, kde necítí uznání: o segregaci romských žáků ve vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova, 2020. ISBN 978-80-7603-219-4.
12. NĚMEC, Zbyněk, 2014. *Asistence ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním*. Praha: Nová škola. ISBN 978-80-903631-9-9.
13. PROKOP, Jiří. *Škola jako sociální útvar*. Praha: Univerzita Karlova, 1996. ISBN 80-86039-01-3.

14. SMOLÍK, Arnošt. PSYCHICKÝ A MORÁLNÍ VÝVOJ JEDINCE V NÁVAZNOSTI NA PROBLEMATIKU ŠKOLNÍ KÁZNĚ [online]. 2017. Dostupné z: <https://databaze.opvvv.msmt.cz/vystup/426>
15. STÝBLO, Zbyšek. *Univerzální prostor pro výuku jeho vývoj a tendence* [online]. 2012. Dostupné z: [https://www.fa.cvut.cz/fakulta/ustavy/15118-ustav-nauky-o-budovach/styblo/ns\\_iv/hab\\_prednaska-web12-02-29---col---def-.pdf](https://www.fa.cvut.cz/fakulta/ustavy/15118-ustav-nauky-o-budovach/styblo/ns_iv/hab_prednaska-web12-02-29---col---def-.pdf)
16. SVOBODA, Zdeněk. *Sociální pedagogika*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2003.
17. ŠTECH, Stanislav. *Škola, nebo domácí vzdělávání? Teoretická komplikace jedné praktické otázky*. Praha: Univerzita Karlova, 2003.
18. TOUŠEK, Laco a kol. *Sociálně vyloučené lokality z pohledu sociodemografických ukazatelů*. Praha: Demografie.
19. VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Sociální psychologie*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.