



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Problematika klimatu školní třídy na 2. stupni ZŠ

Vypracovala: Michaela Švejdová

Vedoucí práce: PhDr. Marta Franclová, Ph.D.

České Budějovice 2014

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně, pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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

V Českých Budějovicích 2. 5. 2014

.....

Poděkování

Touto cestou bych ráda poděkovala vedoucí své diplomové práce PhDr. Martě Franclové, PhD. za cenné rady, připomínky, odborné vedení a inspiraci při vypracování této závěrečné práce. Dále bych ráda poděkovala učitelům a žákům Gymnázia Česká a Olympijských nadějí a také ZŠ a MŠ Kubatova za jejich ochotu, vstřícnost a spolupráci na realizaci výzkumné části práce. V neposlední řadě bych ráda věnovala tyto řádky celé své rodině a příteli, za jejich neskonalou lásku a podporu při studiu na Jihočeské Univerzitě v Českých Budějovicích.

Všem moc děkuji.

ANOTACE

Tématem této diplomové práce je klima školní třídy. Cílem této práce je popsat, změřit a porovnat klima školní třídy na vybraných školách Českých Budějovic.

V teoretické části práce jsou stanoveny základní pojmy, se kterými tato práce operuje, například pojmy prostředí, atmosféra a klima školní třídy. Pojednává o školní třídě jako sociální skupině, o aktérech klimatu, o klimatu školy. Dále jsou zde popsány některé současné přístupy ke zkoumání klimatu.

Část praktická vymezuje cíle, předpoklady a metody tohoto výzkumu. Dále jsou zde uvedeny výsledky měření a jejich interpretace. V závěru práce jsou ověřovány stanovené hypotézy.

Klíčová slova: klima školní třídy, klima školy, aktéři klimatu, žák, učitel, rodiče, metoda CES

ANNOTATION

The main issue of this diploma thesis is the class climate. The goal of this thesis is to characterize, evaluate and compare the class climate measured in some selected schools in České Budějovice.

In the theoretical part there are the essential terms established. For example terms class environment, atmosphere and class climate. It also deals with school classroom as a social group, about the participants of class climate, about school climate. There are also some contemporary approaches to study the class climate.

The practical part defines the goals, assumptions and methods of the research. Next, there are the results of the research stated and interpreted. In the end there are the assumptions of this research being tested.

Key words: class climate, school climate, participants of the class climate, teacher, pupil, parents, the CES method

Obsah

ÚVOD	7
TEORETICKÁ ČÁST	
1. VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ	10
1.1 PROSTŘEDÍ, ATMOSFÉRA, KLIMA.....	10
1.1.1 PROSTŘEDÍ	11
1.1.2 ATMOSFÉRA	12
1.1.3 KLIMA.....	13
1.2 ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA	14
1.2.1 SOCIÁLNÍ SKUPINA	14
2. KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY	23
2.1 TAXONOMIE KLIMATU ŠKOLNÍ TŘÍDY	24
2.2 TYPOLOGIE KLIMATU ŠKOLNÍ TŘÍDY	25
2.3 DETERMINANTY KLIMATU	28
2.4. AKTÉŘI KLIMATU	30
2.4.1 UČITEL	30
2.4.2 ŽÁCI	36
2.4.3 RODIČE	40
3. KLIMA ŠKOLY.....	43
3.1 TYPOLOGIE ŠKOLNÍHO KLIMATU	43
4. SOUČASNÉ PŘÍSTUPY KE ZKOUMÁNÍ KLIMATU.....	47
PRAKTICKÁ ČÁST	
5. DIAGNOSTIKA KLIMATU VE VYBRANÝCH TŘÍDÁCH ZŠ A VÍCELETÝCH GYMNÁZIÍCH	50
5.1 CÍL VÝZKUMU	50
5.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	50

5.3 STANOVENÉ HYPOTÉZY	51
5.3.1 KOMENTÁŘE K HYPOTÉZÁM	51
5.4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU	52
5.5 METODY VÝZKUMU	53
5.6 REALIZACE VÝZKUMU	54
5.6.1 ZADÁNÍ DOTAZNÍKŮ	54
5.6.2 VYHODNOCOVÁNÍ DOTAZNÍKŮ	55
5.7 VÝSLEDKY MĚŘENÍ A JEJICH INTERPRETACE	56
5.7.1 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO VZORKU I	56
5.7.2 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO VZORKU II	62
5.7.3 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO VZORKU III	68
5.7.4 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO VZORKU IV	74
5.7.5 POROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO VZORKU I A VÝZKUMNÉHO VZORKU III	80
5.7.6 POROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO VZORKU II A VÝZKUMNÉHO VZORKU IV	81
5.8 OVĚŘENÍ HYPOTÉZ	82
ZÁVĚR	85
SEZNAM TABULEK	87
SEZNAM GRAFŮ	88
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	89
PŘÍLOHY	92

ÚVOD

Každý z nás jistě chodil do školy. Ať už jako žáci, budoucí pedagogové, či rodiče si určitě vybavujeme, s jakým pocitem jsme do třídy vcházeli a jak jsme se v takové třídě následně i cítili. Tuto pocíťovanou atmosféru by někteří z nás mohli charakterizovat jako příjemnou, příznivou. Jiní z nás naopak mohou říci, že se ve školní třídě cítili nedobře, školu navštěvovali dokonce s odporem. Tento „pocit“, který na nás ve třídě působil, nese název klima školní třídy. Oproti atmosféře třídy je třídní klima dlouhodobější fenomén, který je pro každou třídu specifický a jedinečný.

I samotné klima má svoje činitele, aktéry, kteří se podílejí na jeho výsledném charakteru. Pro mne, jako budoucího učitele, je velmi důležité utvářet pozitivní klima ve třídách, jelikož podnětné, podporující prostředí děti podněcuje k lepším učebním výkonům, potažmo i školním výsledkům, což činí i učitelovu práci naplňující a přínosnější. Avšak v dnešní „hektické“ době se domnívám, že spousta učitelů na tuto problematiku zapomělo nebo jí považuje za zbytečnou. Proto jsem jako téma své diplomové práce, zvolila právě klima školní třídy.

Hlavním cílem této práce je změřit, popsat a porovnat třídní klima ve vybraných školních třídách Českých Budějovic. Při tomto úkolu bych se také ráda naučila pracovat s některým z výzkumných nástrojů, kterým se třídní klima zjišťuje.

Práce obsahuje dvě hlavní části. V první, teoretické části, se pokusím shrnout dosavadní dostupné poznatky o klimatu školní třídy a stanovit tak základní pojmový aparát, nezbytný pro následující část práce, část praktickou. Teoretická část je členěna na čtyři kapitoly, ve kterých se zabývám nejprve vymezením základních pojmů, klimatem školní třídy, klimatem školy a také současnými přístupy ke zkoumání klimatu. Všechny kapitoly jsou dále členěny na podkapitoly.

Část metodickou tvoří kvantitativní pedagogicko-psychologický výzkum, při kterém použiji metodu dotazníků při výzkumu v terénu. Konkrétně aplikuji dotazníky CES (Classroom Environment Scale) na vybrané třídy českobudějovických

základních škol a pro srovnání také na víceletých gymnáziích. V této části práce zprvu charakterizuji cíle výzkumu, stanovuji předpokládané hypotézy práce, popisuji výzkumný vzorek a zabývám se průběhem měření, jeho výsledky a následnou interpretací. V závěru této části ověřuji předem stanovené hypotézy, které buďto potvrzují či vyvracím.

Doufám, že práce poskytne náhled do soudobého klimatu školních tříd a bude tak přínosem jak pro akademickou obec, tak i pro pedagogy těch školních tříd, ve kterých bylo klima zjišťováno.

TEORETICKÁ ČÁST

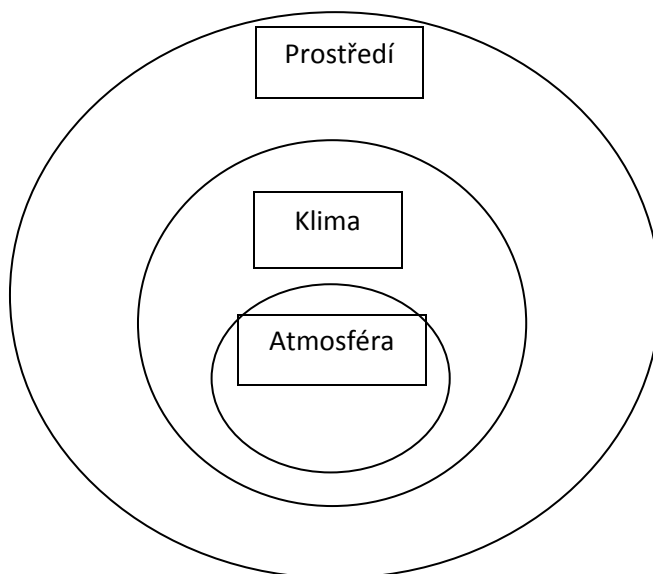
1. VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

1.1 PROSTŘEDÍ, ATMOSFÉRA, KLIMA

Mezi nejdůležitější determinanty sociálních vztahů ve školní třídě patří zejména termíny: **prostředí, atmosféra a klima**. V odborné literatuře se setkáme s nespočtem definic těchto pojmů, které jsou v praxi často špatně interpretovány a zaměňovány.

Pro snadnější orientaci poslouží obrázek č. 1, který zobrazuje vztah mezi již zmíněnými pojmy. (Lašek, 2001, str. 41)

Obrázek č. 1: Vztah mezi prostředím, klimatem a atmosférou



1.1.1 PROSTŘEDÍ

Jak nám již obrázek napověděl, **prostředí** je nejširším, nejobecnějším termínem. J. Lašek (2001), i J. Mareš (2001) se shodují, že prostředí zahrnuje nejen prostředí školy- ve smyslu jejího umístění v regionu (město, sídliště, venkov), ale i její architektonické uspořádání (řešení učebny, její vybavení), některá ergonomická hlediska (uspořádání pracovního místa žáků i učitele, vhodnost školního nábytku pro soustředěnou práci), nebo například hlediska hygienická (větrání, vytápění), i akustická (odraz zvuku, úroveň šumu a hluku). Nejde tedy jen o pojem čistě sociálně-psychologický.

H. Grecmanová (2008, str. 9) definuje prostředí takto:

„Prostředí je objektivní realita se souborem faktorů (bytostí, jevů, podmínek, procesů, činností), které člověka v průběhu jeho života obklopují, mají pro něho význam a hodnotu, jsou s ním v interakci, ovlivňují jej a formulují- intencionálně i funkcionálně.“

Typologie prostředí

Podle J. Laška (2001) můžeme prostředí dále specifikovat do tří kategorií, a to následujícím způsobem:

A. mikroprostředí

- souvisí především s interakcí v rodině, na pracovišti, s přáteli, u dětí se školní třídou, učitelem, spolužáky, vrstevníky a zájmovými sdruženími
- podněty v tomto prostředí mívají zpravidla největší intenzitu, frekvenci, i délku trvání

B. mezzoprostředí

- zahrnuje přírodu, kulturu a sociální vazby v okruhu bydliště, například školu jako celek a další výchovně vzdělávací instituce
- jde o prostředí lokálního charakteru

C. makroprostředí

- jedná se o širší kruh prostředí, přesahující rámec předcházejícího prostoru
- je představováno společenskými vlivy a podmínkami, které na jedince působí, avšak tyto vlivy jsou (na rozdíl od předchozích druhů prostředí) čím dál tím více zprostředkovány, mají menší frekvenci a intenzitu

1.1.2 **ATMOSFÉRA**

Další termín, který úzce souvisí s třídním klimatem, je termín **atmosféra** nebo také **atmosféra třídy**. Tímto pojmem označujeme ze sociálně psychologického hlediska sociální a emoční naladění třídy, které je však situačně podmíněno, může se měnit před a po vyučovací hodině, před a po písemné zkoušce, před a po zkoušení atp. (Lašek, 2001)

J. Lašek (2001) považuje **atmosféru** za měnlivou proměnou, která je však silně prožívána, její interpersonální působení je masivní a vypjaté a celkově vyvolává větší emoční náboj.

J. Mareš (2001) pak ke své definici navíc dodává úvahu J. K. Litterstové a B. A. Eya, že atmosféra třídy je periodicky proměnlivá, její pozitivní naladění střídá naladění negativní a vica versa. Taktéž zavádí pojem **kritická událost**. Kritická událost je prvotní událostí, tzv. „spouštěčem“ změn, impulzem, který pro obě strany (jak pro učitele, tak

pro žáky) vyvolá změnu aktuálního vnímání a prožívání dané školní situace a může také vést ke změně jednání obou stran.

Atmosféra je velmi důležitým identifikátorem „naladění“ dané školní třídy. Její charakter se může poměrně rychle měnit, avšak zkušení učitelé dokážou atmosféru dané třídy „vycítit“ a přizpůsobit se jí. Často se stává, že má atmosféra klíčový vliv na práci učitele i žáků.

1.1.3 KLIMA

S pojmem **klima** se setkáváme nejenom v životě společenském, ale i v životě přírodním. V přírodě označuje jakési podnebí, dlouhodobý stav počasí, které na nás působí. Ve smyslu společenském je tento termín těžce definovatelný, nabývá nespočtu definic a přenesených významů. Jak již bylo zmíněno, bývá často mylně ztotožňován s pojmy atmosféra a prostředí. Odborná literatura nám nabízí řadu důkladných vysvětlení.

Prvním z nich je například definice od H. Grecmanové (2008, str. 9): „ *Klima je psychosociální fenomén, který vzniká odrazem objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jeho posuzovatelů. Klima nevzniká samo o sobě, nýbrž se vytváří. Jde o dlouhodobý jev.*“

Dalším, neméně důležitým autorem, nabízejícím definici klimatu je J. Lašek (2001). Chápe klima jako jev sociální, skupinový. Nejvíce se podle něj projevuje ve třídách, avšak hovoří i o klimatu školy, klimatu učitelského sboru, klimatu sborovny atp. Vztah klimatu a jeho aktérů je reciproční, je svými tvůrci utvářen a zároveň na ně zpětně působí.

1.2 ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA

Osobnost každého z nás tvoří nejen biologické, psychické, ale i společenské faktory. Člověk je součástí společnosti, je začleněn do její struktury. Je tedy zřejmé, že je, ať si toho je, či není vědom, součástí určité sociální skupiny. Do této skupiny přináší svou jedinečnost, individualitu, a tím se také podílí na utváření celkového charakteru skupiny.

1.2.1 SOCIÁLNÍ SKUPINA

Podle Hrabala (1992, str. 4) je sociální skupina svébytným druhem společenské skutečnosti.

Sociální skupinu tvoří (z psychologického hlediska) lidé, kteří jsou navzájem v mezosobních vztazích, komunikují spolu a jejich vztahy jsou strukturované. (Řezáč, 1998, str. 158-159)

Americký sociolog P. A. Hare (in Řezáč, 1998) uvádí, že má li být určitá suma lidí označena za skupinu, musí splňovat následující **4 podmínky**:

- a) musí mezi nimi být **bezprostřední interakce**
- b) musí mít **společný cíl**
- c) musí společně uznávat **normy skupiny**
- d) **vztahy** mezi členy **jsou strukturované**

KLASIFIKACE SKUPIN

Existuje celá řada kritérií, podle kterých můžeme získat nespočet druhů sociálních skupin. Tato kritéria jsou vždy vyjádřením určitého pohledu na skupiny.

Jedním z nejčastěji užívaných kritérií pro dělení sociálních skupin je kritérium **velikosti skupiny**. Hrabal (1992) z tohoto pohledu rozlišuje skupiny na **malé a velké**. **Malé skupiny** jsou specifickým druhem sociální skupin. K jejím základním znakům patří mimo jiné zvláště malý počet členů nebo např. intenzivní interpersonální vztahy mezi všemi svými členy. „*Malá sociální skupina má z hlediska socializace zvláštní význam, protože jde o prostředí s vysokou intimitou vztahů a proto i ovlivnění skupinou je zásadní.*“ (Řezáč, 1998, str. 191)

Velká skupina je na druhou stranu sociální skupinou s vyšším počtem členů, jako je například jedna škola, vztahy mezi jejími členy méně intenzivní.

Podle vztahu cílů k individuálním **potřebám členů a podle způsobu vzniku** skupiny rozlišujeme skupiny **formální a neformální**. **Neformální skupiny** vznikají spontánně, způsobem, který se dá označit jako „zevnitř“ nebo také „zdola“. Existence neformální skupiny je založena na skutečných osobních vzájemných vztazích, jejím důvodem i smyslem je zejména vzájemná sympatie či náklonnost členů. Svou činnost, cíl i normy si vytváří sami členové. **Formální skupiny** vznikají zpravidla „zvnějšku“, „shora“, často i administrativní cestou. Tyto skupiny jsou vytvářeny za určitým účelem a také se od nich očekává, že daný účel svou činností naplní. Členové skupiny se většinou poznávají, až když je skupina utvořena. (Řezáč, 1998)

Dalším význačným kritériem pro dělení skupin je dle Řezáče (1998) **rozsah vlivu na osobnost a intimita vzájemných interakcí**. Díky tomuto kritériu dělíme sociální skupiny na **primární**, jejichž nejvýznamnějším charakteristickým rysem je intimní kontakt tváří v tvář a kooperaci, a **sekundární**, tedy druhotné skupiny, jež jsou charakterizovány zejména zprostředkovanými vztahy a druhotným socializačním působením.

Dalším, neméně důležitým, kritériem je **vztah ke skupině, skupinové pojetí**. Tímto kritériem rozlišujeme **členské a referenční skupiny**. **Členské skupiny** tvoří členové, jež jsou do dané skupiny fakticky, fyzicky zařazeni, tzn., působí v ní. Naopak **referenční skupiny** přitahují jedince svými vlastnostmi, svým klimatem. Daný jedinec by se ze subjektivně závažných důvodů rád stal členem této skupiny, ale fakticky do ní ještě nepatří.

STRUKTURA SKUPIN

Sociální skupiny bývají často zjednodušeně přirovnávány k organismům nebo také k organizacím. Je tomu tak díky jejich vzájemným podobnostem například ve „vnitřní“ stavbě či principu fungování těchto jednotek. Stejně jako organismus má i sociální skupina svou vývojovou dynamiku- určitým způsobem vzniká, rozvíjí se, i zaniká.

Postavení jedince ve skupině je vždy výslednicí posuzování chování či projevů jedince v rámci intraskupinových vztahů. V závislosti na druhu skupiny a obsahu její činnosti je významnost těchto posuzovacích kritérií relativní. Povaha vztahů ve skupině však zůstává stále stejná. Vždy se v podstatě jedná o **přijímání či odmítání, sympatii či antipatii, uznání či despekt**. (Řezáč, 1998)

SKUPINOVÉ ROLE

Podle Hrabala (1992, str. 8) souvisí role jedince ve skupině s „*pozicí jedince ve skupině a závisí do určité míry i na osobnosti- na dříve získaných a upevněných dispozicích.*“

Dle Svobody (in Řezáč, 1998, str. 165) bývají odlišovány následující **skupinové role**:

- **„alfa“**- neformální vůdce skupiny, akceptovaný většinou členů, bývá často nejaktivnějším členem skupiny
- **„beta“**- tzv. expert, mívá často specifické předpoklady k navrhování, či rozvíjení variant řešení prezentovaných vůdcem skupiny
- **„gama“**- role většiny členů skupiny, označení pro pasivní, přizpůsobivé, jedince podléhající nebo identifikující se s vůdcem
- **„omega“**- outsider skupiny, okrajová pozice, ve skupině bývá takový jedinec spíše neoblíben
- **„P“**- „obětní beránek“, obvykle představitel nepřátelské (rivalitní) skupiny

SOCIÁLNÍ POZICE

Termínem „sociální pozice“ označujeme místo, které jedinec ve skupině zaujímá; místo, které určuje jeho postavení ve vztahu k ostatním členům skupiny. (Řezáč, 1998)

„Pozice je souhrn práv, prestiže a povinností, které skupina jednotlivci určila. Člen určité sociální skupiny postupně poznává a přijímá za svůj systém skupinových pravidel, norem a cílů ve vyjadřování, v oblékání, v celém hodnotovém systému, což vše má vliv na utváření a změny jeho vlastní osobnosti na tzv. individuální vzorec chování ve společnosti. Protože je člověk členem více skupin, zaujímá také více různých pozic, které se navzájem značně liší.“ (Kohoutek 2002, s. 208)

Dle pedagogického slovníku je sociální pozice postavení jedince, které má v dané skupině. *„Jedná se souhrn pravomocí, které skupina jedinci poskytuje na základě jeho chování a autority. Může být určena velmi obecně (např. ve vztahu k pohlaví jedince) nebo může být více specifikována (např. sociální pozice určená zaměstnáním jedince).“* (Průcha, Walterová, Mareš 2003, str. 218)

Podle Kohoutka (2002, str. 208-209) rozlišujeme následující pozice ve skupinách:

- **pozice „star“ (hvězda)**- osoba ve skupině populární, v sociometrických testech získává největší počet pozitivních voleb, odpovídá roli „alfa“
- **pozice outsidera**- „mimostojící“ osoba, ačkoli je faktickým členem skupiny, psychicky bývá izolován, sociometrické testy vykazují nulovou pozitivní volbu
- **marginální pozice**- jde o osoby v tzv. hvězdném stínu, jedinec s takovouto pozicí získává relativně málo pozitivních voleb
- **pozice odmítané osoby**- v sociometrickém testu dostává pouze negativní volby, často se jedná o tzv. „černé ovce“; odpovídá roli „omega“
- **pozice rovnocenné osoby**- sociometrické testy vykazují u takovéto pozice průměrné hodnoty, jedná se o osoby role „gama“

Autoři Výrost a Slaměník (1998, str. 283) ve svém díle uvádějí Hrabalovy základní **dimenze žákovy pozice ve třídě**:

- **kompetence**- celková pozice žáka souvisí se školní výkonností, která je i základním ukazatelem formální struktury třídy, podporuje ji fyzická či umělecká zdatnost a výkonnost žáka
- **vliv**- vyjadřuje rozsah ovlivňování interakcí a činností ve třídě jednotlivcem, na vliv působí již zmíněná kompetence žáka, dále jeho moc a motivace včetně sociálních dovedností pro ovlivňování spolužáků
- **obliba**- vyjadřuje citové hodnocení osobnosti a jednání žáka, je spontánní a dosti individuální

ŠKOLNÍ TŘÍDA

Na základě předchozích poznatků a klasifikací bychom mohli školní třídu volně definovat jako **malou, formální, členskou, sociální skupinu**. Atribut „malá“ jí můžeme přisuzovat na základě počtu členů a intimity interpersonálních vztahů v ní se nacházejících; jako „formální“ sociální skupinu ji označujeme díky způsobu jejího vzniku- školní třída je vždy utvářena „shora“, administrativní cestou; a je sociální skupinou, ve které je jedinec faktickým členem, proto tedy říkáme, že se jedná o skupinu členskou. Dále pak můžeme říct, že školní třída má vlastní sociální normy, tedy jakýsi soubor pravidel, který musí všichni její členové dodržovat, vyskytují se v ní typické skupinové role, jako například „vůdce třídy“ či „obětní beránek“, a stejně jako každá jiná sociální skupina, má i školní třída svou atmosféru, své klima.

Školní třída tvoří vedle rodiny jedno z nejvýznamnějších sociálních prostředí v životě člověka. Existuje mnoho různých přístupů zkoumání školní třídy a taktéž i celá řada definic školní třídy. Uvádím například definici Laška (2001, str. 13): *„třída je svébytným a v jistém smyslu neopakovatelným seskupením individuí, konstituujících se osobností a originální sociální konfiguraci žáků v sociometrickém smyslu slova. Proniknout do jejího vnitřního, „neviditelného“ života je obtížné; pro poznání světa školáka je to však nezbytné.“*

Dle Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003) je školní třída: *„skupina žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole, základní sociální a organizační jednotka školního vzdělávání“.*

Podle Weinsteina (in Lašek, 2001) vstupuje dítě do školy s rozdílným statutem, rozdílnými socioekonomickými podmínkami rodiny, pohlavím, i rasou. Postupnou participací na sociálním životě ve školní třídě může dojít ke změně těchto statusů a z nich vyplývajících rolí. Prostřednictvím života ve třídě uspokojuje dítě řadu sociálních potřeb; původně formálně stanovená struktura třídy se mění na neformální, žáci ve třídě se sdružují do referenčních skupin, postupně si získávají kamarády i přátele.

Specifickým, sociálně psychologickým, i pedagogickým problémem jsou třídy **specializované**. Do těchto tříd přichází děti nikoli formálně zařazené (dle bydliště, atp.), ale jsou do nich zařazovány děti podle výběrových kritérií- vznikají tak třídy matematické, třídy s rozšířenou výukou jazyků, či hudby. (Lašek, 2001)

STRUKTURA ŠKOLNÍ TŘÍDY

„Strukturou školní třídy rozumíme všechna podstatná organizační a sociální rozlišení členů třídy. Po pedagogické stránce můžeme nahlížet na tento problém ze dvou úhlů (Prokop, 1996, str. 33):

1. *organizační struktura /vnější/*
2. *sociální struktura /vnitřní/*

Organizační struktura dle Prokopa „*odzrcadluje ideologii vzdělávacího systému*“. Můžeme zde vidět určitou plánovitou diferenciaci, vázající se k funkcím a povinnostem, kterými jsou určití žáci pověřeni. Někdo je určitý den „služba, někdo je „pokladníkem“, předsedou třídní samosprávy, atd. V této struktuře převládají formální vztahy, tedy vztahy, které byly stanoveny oficiálně. **Sociální struktura** staví na rozdíl od organizační struktury na tom, že třída je poměrně autonomní sociální organismus, který se rozvíjí a mění podle vlastních pravidel. Jde tedy především o vyhledávání „vůdců“, „poddaných“ nebo také „odmítaných“. V rámci této struktury se objevují určité neformální vztahy, které vznikají spontánně a dobrovolně, na základě společné práce, sympatií, společných zájmů a zálib, nebo také antipatií mezi jednotlivými členy. (Prokop, 1996, str. 34-35), (Vykopalová, 1992)

Každá sociální skupina má svou specifickou organizační, i sociální strukturu, její členové nabývají uvnitř této skupiny různých rolí a zastupují různé pozice. Je tedy zřejmé, že v každé školní třídě nalezneme třídní „hvězdu“- vůdce, „obětího beránka“- tedy odmítanou, často šikanovanou, z nejmenovaných také například „třídního šaška“, či „strážce demokracie“. Důležitou roli hraje v tomto okamžiku učitel, jehož úkolem je

dané žákovské role odhadnout, rozpoznat je, a zaujmout určitá preventivní opatření, aby nedocházelo k negativnímu sociálnímu chování, šikaně.

TYPOLOGIE ŠKOLNÍCH TŘÍD

Každá školní třída se jinak chová před vyučováním, při vyučování, o přestávce, a po skončení vyučování vůči svým členům. Jsou třídy, kam se většina žáků těší, cítí se v ní dobře, a její členové jsou smutní, když školní docházka končí. Jsou však i třídy, které tvrdě diktují svým členům, co smějí, či nesmějí dělat. V takových třídách se žáci cítí nešťastně, smutně a někdy i ohroženě. (Čáp, Mareš, 2007)

Podle Vykopalové (1992) je možno rámcově vymezit typologii školních tříd:

- a) **vyrovnaná třída**- s klidnou, pozitivní atmosférou
- b) **hapsodická třída**- skládá se z několika roztržitých skupin, kde nelze očekávat systematickou, stabilní práci; projevuje se velkou variabilitou vzájemných vztahů
- c) **lhostejná třída**- nesourodá, nejsou zde vyhraněny vzájemné pozice členů; tato třída postrádá pozitivní motivaci
- d) **opoziční třída**- třída s častými konfliktními situacemi ve vztahu učitel- žák

Autoři Prokop (1996) a Petlák (2006) rozlišují následující typy školních tříd:

a) **třída orientovaná na výkon**

- prvořadým cílem jsou výsledky učební činnosti žáků
- sociální struktura odpovídá uspořádání žáků podle školních výsledků, známek
- učitel bývá loajální vůči žákovi, který je konformní vůči jeho osobě a jeho předmětu, tyto žáky také odměňuje, chválí

b) třída orientovaná na spolupráci

- sociální struktura těchto tříd bývá rozptýlená, rozlišujícím kritériem bývají kamarádské vztahy, výsledky ve sportu aj.
- učitel dbá na spolupráci žáků, zajímají ho jejich zážitky, vždy si najde čas na jejich vyslechnutí, podporuje třídní solidaritu

c) třída orientovaná na pořádek

- tato třída připomíná „vojenský režim“
- sociální struktura těchto tříd má často charakter klik, přitom malé skupinky mívají antagonistický charakter
- učitel se zajímá především o prezentaci třídy navenek; od žáka vyžaduje poslušnost, netoleruje diskuse

2. KLIMA 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.“ (Čapek, 2010, str. 13)

Podle J. Laška (2001) představuje klima školní třídy trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které žáci spolu s učiteli tvoří a prožívají ve vzájemné interakci.

Pokud bychom hledali vysvětlení pojmu klima třídy v Pedagogickém slovníku, zjistili bychom, že se jedná o *„sociálněpsychologickou proměnou, představující dlouhodobější sociálně emociální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emociální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů).“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 100)

„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 sociálními jevy, jako jsou sociální klima školy a sociální klima učitelského sboru.“ (Mareš, 1998, str. 3)

H. Grecmanová (2008, str. 49) ke své definici dodává: *„Klima třídy se vytváří jak ve výuce, tak o přestávkách, na výletech a při dalších akcích třídy. Také v klimatu třídy se konfrontuje objektivní realita se subjektivním vnímáním a prožíváním žáků.“*

2.1 TAXONOMIE KLIMATU ŠKOLNÍ TŘÍDY

Podle J. Mareše (1998) není klima ve třídě věcí, kterou můžeme chápat izolovaně. Musíme o něm uvažovat v širších souvislostech, a to jak v souvislostech kulturních, sociologických, sociálně- psychologických, tak i environmentálních. Objevily se tedy různé taxonomie, které se snažily tyto souvislosti hierarchicky uspořádat. Pro obraznost uvádím dvě z nich, které autor zmiňuje.

Taxonomie dle Tagiuriho (1968) a Andersona (1982), jež uvádí Mareš (1998, str. 4) rozlišuje čtyři hierarchické úrovně:

- 1.) **Ekologie**- charakteristika budovy, v níž dochází k výuce
- 2.) **Prostředí (milieu)**- charakteristiky učitelů (délka praxe ap.), charakteristiky žáků (věk, pohlaví, sociální status, apod.)
- 3.) **Sociální systém (skupinové charakteristiky)**- vztahy mezi klíčovými účastníky; podíl na rozhodování; sociální komunikace, atd.
- 4.) **Kultura**- hodnoty a hodnotové systémy, důležité pro účastníky; učitelova zaangažovanost na rozvoji žáků; očekávání účastníků, atd.

Jako druhý příklad uvádím taxonomii od Knowlese (1985), jež také zmiňuje J. Mareš (1998, str. 4) s následujícími sedmi úrovněmi:

1.) Podmínky klimatu

- a) **Fyzikální prostředí**- Vybavení učebny a její architektonické vybavení
- b) **Psychologické prostředí**- vzájemné respektování a spolupráce účastníků; vzájemná podpora, pomoc; otevřenost a autentičnost jednání; atd.

2.) zaangažovanost žáků na společné tvorbě plánů

3.) zaangažování žáků na diagnostice vlastních potřeb

- 4.) zaangažování žáků na definování cílů učení
- 5.) zaangažování žáků na návrhu postupů při učení
- 6.) pomoc žákům uskutečňovat navržený postup učení
- 7.) zaangažovanost žáků na hodnocení průběhu a výsledků vlastního učení

2.2 TYPOLOGIE KLIMATU ŠKOLNÍ TŘÍDY

Stanovit jednotnou typologii třídního klimatu je obtížnou, ne-li i nemožnou záležitostí. Není tomu tak kvůli nedostatečným poznatkům o třídním klimatu, spíše to zapříčiňuje nespočet pohledů, kterými můžeme na klima nahlížet.

Podle Prokopa (1996, str. 37-38) nalezneme v pedagogické literatuře dvojí dělení třídního klimatu, obsahující vždy dva protipóly, charakterizující ono klima:

A) KLIMA VŘELÉ, PŘÍZNIVÉ X KLIMA STUDENÉ, CHLADNÉ

Toto dělení se týká pociťované atmosféry interakce mezi učitelem a žáky. **Klima vřelé, příznivé** definuje autor jako takové klima, ve kterém žáci cítí, že učitel je k nim příznivě nakloněn, věnuje se jim v případě potřeby i v jejich volném čase. **Klima studené, chladné** zrcadlí učitelovu koncentraci na uspokojení vlastních spotřeb, žák se v takovém klimatu cítí být pouze nutným prostředkem nebo dokonce překážejícím elementem v procesu výuky.

B) KLIMA AUTORITATIVNÍ X KLIMA DEMOKRATICKÉ

Dělení vytvořené z pohledu rozdělení moci ve třídě. **Klima autoritativní** je typické důležitostí rozhodnutí přijímaných učitelem, **klima demokratické** se vyznačuje tím, že důležitá rozhodnutí jsou přijímána celým kolektivem třídy.

Autoři Průcha, Walterová a Mareš (2003), uvádějí v Pedagogickém slovníku dvojí dělení klimatu školní třídy. Rozlišují jej na:

- a) **klima aktuální**- to klima, které aktuálně, fakticky ve třídě existuje
- b) **klima preferované**- to klima, které si žáci, i učitelé přejí

Dalším dělením třídního klimatu, jež bych ráda uvedla je čtyřbodový model Jiřího Prokopa (1996, str. 39), ten rozlišuje následující klima školní třídy:

1. **příznivě autokratické**- učitel zde přijímá důležitá rozhodnutí sám, ale vše činí ve prospěch žáka
2. **příznivě demokratické**- spočívá v organizování společného rozhodování školní třídy a jejího harmonického života
3. **autokratické nepřátelské**- kde učitel sám přijímá rozhodnutí za účelem upevnění institucionálního pořádku
4. **laissez- faire klima**- ve kterém jedná učitel ve stylu „dělejte si, co chcete“ nebo také „dejte mi všichni svatý pokoj“

J. Mareš (1998, str. 6) ve své studii rozlišuje přístupy k sociálnímu klimatu třídy do následujících kategorií:

1.) podle stupně školy- klima třídy:

- v mateřské škole
- na prvním stupni ZŠ
- na druhém stupni ZŠ
- na střední škole
- ve studijní skupině na vysoké škole

2.) podle typu školy- klima třídy:

- na gymnáziu
- na střední odborné škole
- na středním odborném učilišti
- na státní/ nestátní škole

3.) podle koncepce výuky- klima třídy:

- v tzv. tradiční škole
- v tzv. alternativní škole

4.) podle zvláštností žáků- klima třídy:

- v níž dominují běžní, neproblémoví žáci
- v níž musí učitel pracovat s „problémovými“ žáky
- podle převládající orientace žáků

5.) podle zvláštností učitelů- klima třídy:

- v níž vyučuje učitel začátečník, nováček
- v níž vyučuje zkušený učitel
- v níž vyučuje vynikající učitel
- v níž vyučuje zdravý učitel
- v níž vyučuje učitel s patologickými rysy
- v níž vyučují učitelé s rozdílnými vyučovacími styly

6.) podle zvláštností vyučovacích předmětů- klima:

- při naukových předmětech
- při „výchovách“

- při dalších typech vyučovacích předmětů

7.) podle zvláštností prostředí, v němž se výuka odehrává- klima:

- v tradiční učebně
- při laboratorní výuce

8.) podle zvláštností komunikace, která zprostředkovává sociální kontakt- klima:

- při přímé mezilidské komunikaci
- při učení s pomocí počítače
- při učení zprostředkovaného moderní komunikační technikou (např. televizní konference, internetové diskusní skupiny)

2.3 DETERMINANTY KLIMATU

Lašek (2001) definuje **determinanty klimatu** jako relativně svébytné skutečnosti v životě školy a třídy, které mají svou originální kompozici a ovlivňují vznik, podobu i účinky klimatu.

Při stanovování determinantů klimatu vycházel J. Lašek (2001) ze schématu R. H. Moose, který se zaměřuje na oblast sociálního prostředí ve skupinách lidí.

R. H. Moose (in Lašek, 2001) rozlišuje tři základní dimenze skupin:

1. Dimenze vztahová (relationship dimensions)

- vyjadřuje kvalitu vzájemných vazeb, míru interpersonálních vztahů, míru kooperace především v rovině mezilidských vztahů, přitažlivost skupiny pro její členy, možnost projevů názorů a pocitů a také poskytování vzájemné pomoci

2. Dimenze osobního růstu (personal development dimensions)

- vyjadřuje vnitřní procesy týkající se podmínek, které vytváří skupiny pro autonomii člena a jeho růst, možnosti samostatně se rozhodovat a jednat, orientaci na úkoly, vytváření podmínek k diskusi a přenos informací uvnitř skupiny, toleranci k negativním projevům členů

3. Dimenze udržování a změny systému (system maintenance a system change dimensions)

- vztahuje se k mechanismům organizace a řízení skupiny, systému skupiny a způsobu kontroly, ke schopnosti členů přijímat nové role a vykonávat nové úkoly, schopnosti a ochotě ke změně

Mezi determinanty klimatu zahrnuje J. Lašek (2001):

- **zvláštnosti školy**
 - typ školy, její zaměření (základní školy, střední odborné školy, gymnázia); pravidla školního života (školní řád, vyžadované dodržování a sankce)
- **zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací**
 - např. laboratorní, dílenské práce, praxe v provozech, atd.
- **zvláštnosti učitelů**
 - osobnost učitele; jeho pojetí výuky a vzdělávání, styl výuky
- **zvláštnosti školních tříd**
 - učitel a třída, školní třída jako celek, skupiny v rámci třídy
- **zvláštnosti žáků**
 - žák jako člen třídy; žák jako individuum

2.4. AKTÉŘI KLIMATU

Jak již bylo v úvodu řečeno, klima třídy není individuální záležitostí; je utvářeno dlouhodobě- svými aktéry. Za aktéry klimatu školní třídy většinou považujeme učitele a žáky dané třídy. Zamyslíme-li se nad tímto tvrzením, musíme jej nutně doplnit o další, neméně významné, aktéry- v první řadě o rodiče, jejichž nepřímý vliv bývá často velice znatelný, a zadruhé o skupinky žáků, tzv. "party", působící uvnitř jednotlivých tříd jako neformální skupiny.

2.4.1 UČITEL

„Učitel se stává, především na počátku a v prvních fázích školního života dítěte, vedle rodiče, pro dítě zásadní autoritou. Přináší do třídy určitý druh řádu věcí, svou autoritu, dovednosti, zlovyky, svůj pohled na roli žáka, svůj styl výuky.“ (Lašek, 2001, str. 26)

Autoři Průcha, Walterová, Mareš (2003, str. 261) ve svém Pedagogickém slovníku dodávají: *„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“.*

„Učitelé tvrdí a ze zkušenosti vědí, že každá třída se chová při vyučování i o přestávce trochu jinak, že i probírání téhož učiva probíhá v paralelních třídách téhož postupného ročníku odlišně. Každá třída má totiž své zvláštnosti a svá specifika (někdy je také samotnými učiteli používán termín fluidum), která projevuje navenek, ať tam vyučuje kdokoliv. Vytváří tak specifické klima pro učitelovu práci.“ (Čáp, Mareš, 2007, str. 566)

Učitel nepůsobí na žáka pouze na úrovni svých znalostí, ale i na úrovni svých charakterových vlastností, vůle, citu, estetických a morálních vlastností. (Vykopalová, 1992).

Je tedy více než důležité objevit a popsat charakteristické rysy tzv. "ideálního" učitele. Obecně se dá říci, že mezi preferované vlastnosti učitele patří sociální zdatnost, smysl pro diskusi se žáky, uznávání je učitel dávající prostor individualitám svých žáků, učitel „dohlížející“ spíše než direktivní a rigidní. (Lašek, 2001)

Švec (1998, str. 78-81) uvádí, že stejně jako žák, i učitel by se měl po celou dobu svého působení zdokonalovat v určitých dovednostech-tzv. **kompetencích**. Mezi učitelovy kompetence, ovlivňující klima třídy patří zejména:

- **sociální kompetence učitele:** naslouchání, empatie, akceptování osobnosti žáků, tolerování odlišností, asertivita, trpělivost, sebedůvěra, nestranné řešení konfliktů
- **komunikační kompetence učitele:** **verbální komunikace** (rychlost a hlasitost učitelova projevu, barva hlasu, plynulost řeči, frázování), **neverbální komunikace** (mimika obličeje, postoj, gesta, doteky, pohledy, úprava učitelova zevnějšku)
- **organizační kompetence učitele:** dovednosti didaktické, řízení a vedení vyučování, plánování a příprava hodiny, hodnocení žáků, motivace žáků

Ch. Caselmann (in Čáp, Mareš, 2007) rozlišuje dva základní typy učitelů:

- **logotrop-** učitel zaměřený na obor; snaží se vzbudit zájem o obor a předat co nejvíce informací žákům, méně se zajímá o zvláštnosti a problémy jednotlivých žáků
- **paidotrop-** učitel zaměřený na žáka; zajímá se spíše o žáky, nežli o svůj obor, snaží se přiblížit se žákům, porozumět jim a pomoci

Podle Laška (2001, str. 12-13) rozlišujeme tři typy učitelova řízení školní třídy:

- a) **autokratický**- rozhoduje sám, žáci se na rozhodování nepodílí, výkonnost žáků je vysoká, avšak okamžitě mizí tehdy, když učitel třídu fyzicky opustí
- b) **demokratický**- na rozhodování se podílejí i žáci, podávají standardní výkony s, i bez přítomnosti učitele
- c) **liberální**- relativně velká volnost při rozhodování, žáci podávají celkově nejnižší výkony

Vykopalová (1992, str. 10-11) rozšiřuje toto dělení o dvě podskupiny „autokratického“ typu řízení třídy. O **přísně autokratického učitele**, který se vyznačuje neustálou kontrolou žákovy práce, vyžadujícím disciplínu a omezujícím vlastní iniciativy žáka, kde klima třídy bývá silně negativní, s prvky napětí a strachu; a o **pracovně autokratického učitele**, který silně zdůrazňuje vlastní pohled na věc, má vždy své řešení, přístup. Žáci jsou pod jeho vedením nesamostatní, stále čekají na pokyny ze strany učitele, výsledky žáků pod vedením pracovně autokratického učitele bývají dobré, avšak u nadprůměrně nadaných žáků může docházet k potlačení jejich iniciativy a tím i potenciálu.

Autorka Andersonová (in Lašek, 2001, str. 27) identifikoval čtyři učitelské přístupy:

- a) **vyučovatelský**
 - učitel s tímto přístupem užívá tradičních vyučovacích postupů, pracuje především s globální metodou; u žáků dbá na přesné definování pojmů a také jej vyžaduje

b) interaktivní

- nabádá žáky ke komunikaci, toleruje žákovy menší dovednosti i méně kvalitní zpětnovazebné reakce

c) řídicí

- výrazně direktivní, kontrolující přístup; aktivita žáků je přísně sledována

d) supervizorský

- zaměřen na komplexní vývoj žáka; učitel dohlíží na žákovy aktivity, ponechává mu možnost osobního tempa a růstu

2.4.1.1 TŘÍDNÍ UČITEL

Třídní učitel hraje klíčovou roli v utváření klimatu školní třídy. Jak už tento název této funkce napovídá, je tento pedagogický pracovník zodpovědný za svou třídu a významnou částí přispívá k harmonickému chodu své třídy.

Podle Pedagogického slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 253) můžeme třídního učitele definovat jako učitele, který „*organizačně řídí a výchovně vede kolektiv žáků ve třídě. Koordinuje výchovnou a vzdělávací činnost všech učitelů vyučujících ve třídě a spolupráci s rodiči. Vede pedagogickou dokumentaci a provádí administrativní činnosti ve své třídě.*“

V odborné literatuře se funkce třídního učitele nesčetněkrát liší. Spousta (1993), například stanovuje funkce následující:

1. globální zřetel k vývoji žáků jako jednotlivců a žákovského kolektivu jako celku
2. co nejdůvěrnější a nejužší kontakt se žáky své třídy, založený na oboustranné ochotě ke spolupráci

3. pozitivní vztah k žákům, v jehož prizmatu jsou viděny všechny aktivity, požadavky ostatních učitelů, konflikty, úspěchy i neúspěchy žáků při současném zachování plné, osobními kvalitami podložené, autority třídního učitele
4. péče o rozvoj individuality každého žáka
5. permanentní stimulace a posilování iniciativy, aktivity, samostatnosti a tvořivosti všech žáků v operačním poli třídy

2.4.1.2 UČITELOVO POJETÍ VÝUKY

Jednou z klíčových povinností učitele jako tvůrce třídního klimatu je vytváření efektivního pracovního prostředí pro žáky. S tímto posláním také souvisí **učitelovo pojetí výuky**. Učitel svým vedením výuky vyjadřuje vlastní, originální postoje v dané pedagogické skutečnosti. Toto pojetí „*nevzniká okamžitě, jde o proces postupný, doprovázený hledáním, na jehož konci je již ustálené pojetí, na kterém učitel mnohdy setrvává velmi dlouho, postupně jej propracovává a zdůvodňuje.*“ (Lašek, 2001, str. 29)

Podle Mareše (in Lašek, 2001, str. 29) má učitelovo pojetí výuky několik základních atributů:

- **implicitní**- nemá obvykle podobu výslovně řečených a detailně propracovaných zásad
- **subjektivní**- souvisí se zvláštnostmi osobnosti, vede k individuálním stylům činnosti
- **relativně stabilní**- odolává zásahům, pomalu se mění v čase
- **relativně neuvědomované**- učitel jej vědomě nerozebírá, promyšleně nekontroluje, funguje často bezděčně
- **orientované**- obsahuje v sobě kladné, neutrální, či záporné hodnocení: učitel buď něco přijímá, odmítá nebo jej něco nechává lhostejným

- **stereotypní**- mívá ustálený průběh, malou variabilitu
- **regulativní**- řídí průběh učitelova usuzování, plánování, jednání a hodnocení
- **rezultativní**- vede k výsledkům určitého typu a komplikuje dosažení výsledků jiných

2.4.1.3 SOCIÁLNÍ ROLE UČITELE

Stejně jako každý žák, i učitel podléhá díky svému povolání určité sociální roli. Prokop (1996, str. 32) ve své práci tyto role dále rozvádí a definuje: „*jsou vlastně celý svazek Různých rolí spojených s různým očekáváním chování ve vztahu k jiným skupinám*“:

1. role učitele (⇨ žáci)

- Je odborníkem ve svém oboru, odborníkem ve vedení dětí. Jeho hlavním úkolem je zprostředkovat sociální dospělost v sociálně kulturním systému

2. role kolegy (⇨ kolegové)

- Spolupráce s kolegy sice není příliš častá, spíše naopak. Učitelé se často cítí izolovaně, jejich kontakty převažují v poloze emocionální, s absencí věcných kontaktů

3. role úředníka (⇨ stát)

- V této roli podléhá učitel určitým závazkům, vůči státu má zvláštní povinnost- povinnost věrnosti. Protislužbou mu je ochrana a péče státu.

4. role partnera rodičů (⇨ rodiče)

- Rodičům jsou dle ústavy připsána specifická práva a povinnosti, jejich spolupráce s učitelem často znamená lepší cestu pro vzdělávání dítěte a jeho individuálních schopností.

5. role veřejná (⇨ společnost)

- Ta směřuje na vztah učitele ke společnosti obecně. Učitel určitým způsobem „zastupuje“ společnost, zprostředkovává její hodnoty žákům. Na druhou stranu vůči společnosti vystupuje jako „zástupce“ žáků, zodpovídá za svou pedagogickou práci před společností.

„Jisté je, že učitel v současné a budoucí škole už nemůže být jen učitelem zprostředkovávajícím vědomosti žákům, ani učitelem porovnávajícím, co má žák vědět a co ví, a podle toho ho zařadit do skupiny lepších anebo horších žáků. Ne náhodou se od učitele současnosti a budoucnosti požaduje, aby podporoval činnosti žáků, aby byl sám tvořivý, rozvíjel tvořivost a aktivitu žáků, aby probouzel zájem o poznávání nového, aby je učil učit se apod.“ (Petlák, volně přeloženo, 2006, str. 11)

2.4.2 ŽÁCI

Ve výchovně vzdělávacím procesu je žák zároveň **objektem i subjektem výchovy a vzdělání**. Objektem je v tom smyslu, že je vystaven vnějším výchovně-vzdělávacím požadavkům, které od něj prostřednictvím školy požaduje společnost. Toto vnější působení vede k vnitřnímu přijetí těchto požadavků, zpracování a přetvoření veškerých poznatkových soustav, dovedností a návyků, a celkovému rozvoji osobnosti žáka. Na druhou stranu je žák i subjektem vzdělávání a výchovy, protože uplatňuje veškeré získané dovednosti a poznatky v sociálních vztazích. (Vykopalová, 1992)

Dítě s nástupem do školy získává novou sociální roli- **roli žáka**. V této roli se samo vnímá, hodnotí, vytváří si vlastní sebeobraz žáka, mnohdy odlišný od jeho sebeobrazu dítěte v rodině či sebeobrazu sourozence. Zejména díky školní interakci s druhými vzniká tzv. „**žákovo já**“, žákova „školní osobnost“, ve které se dítě jako žák percipuje a definuje podél kontinua úspěšný- neúspěšný žák. Vzhledem k délce pobytu dítěte ve škole může ono „žákovo já“ silně poznamenat celé jeho sebepojetí v dalším životě. (Lašek, 2001)

Lašek (2001, str. 14) se domnívá, že „*učitel svým hodnocením školních výkonů hodnotí celou žákovu osobnost a žák také toto hodnocení jako hodnocení celé osobnosti vnímá*“.

V sociální skupině, tedy i ve školní třídě, prožívá žák vztahy k jiným i sobě samému daleko intenzivněji, porovnává vlastnosti druhých s vlastnostmi svými, začíná se hodnotit, pracuje na vlastním sebezdokonalování. Ve vztahu k učiteli se může tato žákova vývojová charakteristika projevit ve zvýšeném požadavku po učitelovu porozumění, individuálním přístupu a vyžadovaném taktním chování sobě samému. Učitelova osobnost je podrobena daleko větší kritice, žák uznává učitelovu autoritu pouze získanou, vydobytou vlastními činy, odmítá autoritu vyplývající z učitelovy pozice. Často je učitel žákem hodnocen na základě osobnostních vlastností, chování, schopností a zájmů. (Vykopalová, 1992)

Autorka Vykopalová (1992, str. 15) rozlišuje z hlediska chování žáků a přístupu k učiteli čtyři základní typy žáků:

1. žáci sympatičtí učitelům, ne spolužákům

- jsou zpravidla izolováni, nebývají ostatními v oblasti her, zábavy i spolupráce akceptováni
- často trpívají depesemi, jejichž příčinou je právě izolace od ostatních

2. žáci sympatičtí spolužákům, ne učitelům

- povětšinou žáci s horším prospěchem, s projevy agresivního chování, ve snaze zalíbit se ostatním se dopouštějí přestupků v chování
- v důsledku svého mezního chování mohou být ostatními odsuzováni, ocitají se tak v izolaci, ze které pramení další problémy v chování

3. žáci, kteří nejsou nikomu sympatičtí

- jejich přístup k učivu je charakterizován nedbalostí, nespolehlivostí a nezájmem o učivo
- ve snaze o vyniknutí se o nich často projevuje agresivita vůči učiteli i spolužákům

4. žáci sympatičtí každému

- typově ideální žáci, oblíbení mezi spolužáky i učiteli
- zpravidla velmi pilní, pracovití, se smyslem pro spolupráci a obětavost

„Žáci jsou na jedné straně pramenem k pochopení klimatu školy, na druhé straně jsou jako členové třídy nebo školy jeho spolutvůrci, a mají tak na klima dvojí vliv.“ (Grecmanová, 2008, str. 68)

2.4.2.1 ŽÁK NA DRUHÉM STUPNI ZŠ

Žák na druhém stupni základní školy se věkově nejčastěji pohybuje v rozmezích 11- ti (12-ti)- 15- ti let. Psychologické pohledy na toto období se v odborné literatuře

liší. V evropských zemích se používají k označení tohoto období jako „pubescence“, na americkém kontinentě se však stejné období ontogeneze člověka nazývá jako „adolescence“. K termínu adolescence se postupně začínáme přiklánět i my.

Jak uvádí Macek (1999), adolescence je období, časově se překrývající s druhou dekádou lidského života, ve kterém jde především o přípravu jedince na dospělé role. Jde o období značně vnitřně diferenciované, proto má smysl ho členit na rané, střední a pozdní.

„Projev prvních biologických a fyzických změn otvírá první „pasáž“ pro průchod z dětství do adolescence a posléze i do dospělosti.“ (Macek, 1999, str. 45)

„Současně s biologickým zráním probíhá řada významných a nápadných psychických změn, které můžeme povšechně charakterizovat ohlášením nových pudových tendencí a hledáním způsobů jejich uspokojování a kontroly, celkovou emoční labilitou a zároveň nástupem vyspělého (formálně abstraktního) způsobu myšlení a dosažením vrcholu rozvoje.“ (Langmeier, Krejčíková, 1998, s. 138)

Podle Vágnerové (1999) dívky dospívají rychleji. Rychleji tak mění i své základní „zaměření“. Uspokojují svou potřebu citového vztahu zpravidla prvním partnerským vztahem, v pozdější době i touhou pečovat o dítě. Svou identitu naplňují dívky v tomto období kooperací, zodpovědností a schopností pečovat jak o sebe, tak o druhé. Chlapci dospívají pomaleji, svou osobnost a vlastní identitu definují zejména výkonem, kompetencí. Taktéž kladou větší důraz na dosaženou sociální pozici, soutěživost ve skupině.

Dle Langmeiera a Krejčíkové (1998, str. 142) se *„dospívající se začínají lišit jak od dětí, tak od dospělých, vytvářejí si zvláštní znaky i specifickou subkulturu s odlišným vyjadřováním, oblečením a úpravou, někdy zakládají i zvláštní neformální či formální seskupení, různá „hnutí mládeže“.“*

2.4.3 RODIČE

I když rodiče nepovažujeme za přímé aktéry třídního klimatu, obvykle do něj svým působením znatelně zasahují. Rodiče svěřují škole takřkajíc „to nejcennější, co mají“, a tudíž od ní očekávají mnohé. Laicky můžeme rodiče rozdělit na ty, kteří se o školní situaci svého dítěte zajímají, aktivně se na ní podílejí; a na ty, kteří jsou k těmto situacím lhostejní. V ideální situaci předpokládá škola spolupráci rodiny.

Rodič je ve vztahu ke škole odkázán více na svou rodičovskou intuici, na schopnost empatie, pokud se chce od dítěte něco dozvědět, případně na informace školy, jež se obvykle týkají především kázně a výkonu, vyjádřených ve známkách. (Lašek, 2001)

Petlák (2006, str. 68) stanovuje několik rodičovských požadavků a očekávání:

- **spravedlivé chování se k žákovi**- rodiče mají zájem na tom, aby jejich děti neměli pocit křivdy, pocit, že učitelovy je žák nesympatický, apod.
- **podporu dítěte v učební činnosti**- pomoc ze strany učitele učit se, vstřícnost při řešení problémů, apod.
- **zodpovědný a individuální přístup k jejich dítěti**
- **zodpovědné a objektivní hodnocení žáka**
- **vysoká kvalifikovanost učitele a jeho didaktických a ostatních kompetencí**
- **zohlednění nejen didaktických, ale i emocionálních stránek dítěte**
- **zájem o neformální spolupráci s ostatními rodiči**

Jak jsem již dříve uvedla, v některých případech je velmi těžké získat rodiče ke spolupráci na výchovně vzdělávacím procesu jejich dětí. Čapek (2010) navrhuje následující doporučení:

- **profesionalitu**

- Učitel je odborníkem na svém místě, vede na vysoké úrovni vzdělávání, dokáže dětem poznatky předat moderními způsoby, motivuje je a aktivizuje. Dítě je ve škole spokojené, práce ho zajímá a tyto své postoje přenáší na rodiče. Ti respektují pedagogické dovednosti učitele a s tímto dobrým míněním k němu přistupují v každém vzájemném kontaktu. Profesionalita učitele se projevuje i v míře zapojení rodičů do života třídy, přičemž iniciativa je na něm. Vysvětlí rodičům možnosti zapojení do výuky, neformálních aktivit, ujasní pravidla, povinnosti a práva rodičů.

- **vhodnou komunikaci s rodičem**

- Jako významný prvek se opět ukazuje profesionální přístup, tentokrát k předávání poznatků o žákovi. Tato komunikace by měla být vedena oboustrannou snahou o dobro pro dané dítě, snahou o spolupráci. Učitel se přece o zázemí ve své třídě zajímá, stejně jako rodiče chtějí poznat, co se ve škole dítě naučí. Informace by měly proudit oběma směry, ne pouze čtyřikrát do roka, nárazově při třídní schůzce. Formy sdělení mohou být pestré.

- **optimismus a pozitivní postoj**

- Rozhovory s rodiči vést optimisticky, s dobrou vírou, dávat najevo pozitivní vztah k žákovi, radovat se spolu s rodiči z jeho úspěchů. Rodiče musejí mít jistotu, že to myslíte s jejich dítětem dobře. Veškerá interakce probíhá v podnětném, pro rodiče nestresujícím prostředí.

▪ **vstřícnost**

- Učitel není úředníkem v nějaké instituci, jenž je arogantní k předem kořícím se žadatelům v roli rodičů. Je to člověk, kterému jde o spolupráci s nimi. K tomu je zapotřebí mít pochopení pro individuální rodinné problémy, nabízet pomoc v případech studijních problémů žáka, být s rodiči v kontaktu a předávat jim i aktuální informace o záležitostech, kterým by prodlení neprospělo.“ (Čapek, 2010, s. 26-27)

Čapek (2010) ve své knize uvádí několik příkladů, jak můžou rodiče **ovlivňovat klima negativním způsobem:**

- Ovlivňování dítěte rodičem se může projevovat v přehnaném důrazu na přípravu, úkoly a jejich dokonalé plnění; tyto ambice rodičů vedou k přetížení dítěte.
- Rodiče mohou špatně mluvit o učiteli, o škole, kam dítě chodí, atd.
- Rodiče mohou na dítě přenášet nepodložené obavy, strach ze školy apod.
- Rodiče mají na starost oblékání, výstroj a výzbroj dítěte, kterou ostatní děti rády hodnotí, a to jak pozitivně, tak i negativně.
- Rodiče nepřímo ovlivňují vztahy ve třídě, často dítěti radí, s kým se kamarádit a s kým ne. Tato intervence může být špatná a zhorší žákovy vztahy nebo jejich vnímání.
- Problémy v rodině mohou vést ke zhoršování prospěchu, nezájmu a snížení školní angažovanosti.
- Výchova rodiny se velice odráží v chování a na školní práci dítěte.

3. KLIMA ŠKOLY

Škola je institucí, jež plní významné společenské funkce. Je pod tlakem společenského očekávání, její tradiční úlohou je vychovávat a vzdělávat mladé generace. Vedle poznatků se žáci mimo jinému učí i sociálnímu chování. (Grecmanová, 2008)

Klima školy můžeme dle Pedagogického slovníku definovat jako *sociálněpsychologickou proměnnou, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole, tak, jak jí vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy.* (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, str. 100)

Školní klima zahrnuje dle Čápa a Mareše ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole odehrálo, odehrává, a v budoucnu odehraje. (Čáp, Mareš, 2007)

J. Mareš (1998) zmiňuje Chávezovu myšlenku, že na jedné škole mohou dlouhodobě koexistovat rozdílná sociální klimata v rozdílných třídách. Jde tedy o fenomén výběrový, variabilní, nepůsobí globálně.

3.1 TYPOLOGIE ŠKOLNÍHO KLIMATU

V odborné literatuře se setkáváme s hned několika kritérii, díky kterým rozlišujeme různé druhy klimatu školy. Tyto kritéria jmenuje ve své práci H. Grecmanová (2008), která uvádí následující:

1. KLIMA ŠKOLY PODLE KUSTODIÁLNÍHO A EDUKATIVNÍHO URČENÍ CÍLE ŠKOLY

Ve škole s **kustodiálními cílovými aspekty** existují byrokratická správa, formální přístupy, orientace na uniformní pravidla a procedury. Činí se pouze to, co je předepsané; učivo je nařízené, pracuje se rutinně, udržuje se racionalizace,

koordinace; vyžaduje se přizpůsobení. Školní klima charakteristické **edukativním cílovým zaměřením** je typické osobní nasazení a autonomie pedagogů, experimentování, tvořivost, spontánnost, flexibilita, svoboda při utváření školního života, orientace na rozvoj dětí, individuální interakce, otevřenost vůči veřejnosti a profesionální, věcné jednání.

2. KLIMA ŠKOLY PODLE UNIFORMITY A PLURALITY

Škola s **uniformním klimatem** disponuje formálními vztahy mezi žáky a učiteli se zřetelnou distancí, žáci se posuzují bez ohledu na individuální zvláštnosti, preferuje se jednotnost a kontrola postupů, objevuje se rutina a tendence k perfekcionismu. **Pluralitní klima školy** naopak podporuje emocionální ztotožnění se, bere ohled na jednotlivce, rozvíjí vzájemnou pomoc, kreativitu a entuziasmus.

3. KLIMA ŠKOLY PODLE CHOVÁNÍ UČITELE V KONFLIKTU SE ŽÁKY

Z tohoto pohledu rozdělujeme školní klima na **konzervativní a progresivní**. **Konzervativní klima** se vyznačuje zvláštním nátlakem učitelů na žáky, učitelé požadují disciplínu a zodpovědnost. **Klima progresivní** naopak reguluje vztahy mezi učitelem a žáky demokraticky, vyzdvihuje zájmové protiklady žáků, učitelova nadvláda fakticky neexistuje, konflikty se řeší racionálně.

4. KLIMA ŠKOLY PODLE PERCEPCE NÁTLAKU, KTERÝ VEDE K PŘIZPŮSOBENÍ

Kritériem percepce nátlaku rozdělíme školní klima na **homogenní**, které uplatňují především školy konzervativní a přísné; a **heterogenní**, které je typické zejména pro liberální a progresivní školy.

5. KLIMA ŠKOLY PODLE ZÁJMŮ O LIDI, NEBO O PRACOVNÍ ÚKOLY ŠKOLY

Jedná se o model popisu klimatu školy, v němž se redukuje počet možných parametrů na dvě dimenze, tyto dimenze se pohybují od malého zájmu pro danou oblast až po zájem velký pro danou oblast.

6. KLIMA ŠKOLY PODLE RŮZNÝCH VZTAHŮ, POSTOJŮ, POCITŮ A HODNOTÍCÍCH SOUDŮ

Z tohoto hlediska rozlišujeme čtyři typy školního klimatu.

1. Osobnostně orientovaný klimatický typ, který je charakteristický tolerancí k žákům, objevuje se častá pomoc žákům, jejich podpora, vztahy mezi všemi školními účastníky jsou vřelé, pozitivní.

2. Diskrepantní klimatický typ, specifikován diskrepancí mezi vnímáním rodičů a žáků na jedné straně a percepcí učitelů na straně druhé. Učitelé hodnotí své vztahy se žáky jako pozitivní, zatímco žáci a rodiče je vnímají spíše negativně.

3. Funkčně orientovaný klimatický typ, jenž lze popsat špatnými vztahy mezi učiteli a žáky, které se vyznačují omezenými možnostmi zapojit se do diskusí, nízkou tolerancí, tvrdou disciplínou a důrazem na výkon. Rodiče a učitelé popisují takové klima jako negativní, avšak vztahy mezi učiteli a pedagogickým sborem bývají pozitivní.

4. Distanční klimatický typ se projevuje negativními vztahy mezi učiteli a žáky, ale výrazně dobrými vztahy mezi spolužáky. Toto klima je charakterizováno jasnou distancí mezi učiteli a žáky, přičemž dochází k vysoké soudržnosti uvnitř třídy. Rodiče i učitelé jej hodnotí výslovně negativně.

7. KLIMA ŠKOLY PODLE VÝCHOVNÝCH STYLŮ

Dle výchovných stylů rozlišujeme tři klimatické typy: **autoritativní, demokratický a liberální typ** školního klimatu. Při **autoritativním klimatu** existuje mezi žákem a pedagogem jistá distance. Spolužáci jsou izolovaní, objevuje se ctižádostivé soutěžení a opoziční postoje. **Demokratický, sociálně-integrativní typ** klimatu disponuje důvěrou žáků ke svým učitelům, toto klima podněcuje kooperaci. **Liberální typ** klimatu školy je charakteristický malou osobní angažovaností učitelů. Ale také malým tlakem na disciplínu. Má negativní dopad na vztahy učitel-žáci, avšak pozitivně ovlivňuje vztahy mezi žáky.

8. KLIMA ŠKOLY PODLE ZPŮSOBU VEDENÍ ŠKOLY A KONTAKTU ŠKOLY S OKOLÍM

Škola vedené **autokraticky, od života izolujícím způsobem** představuje **klimatický typ 1**. Takovéto klima a život ve škole zcela určuje ředitel a někteří učitelé. S rodiči, stejně jako se žáky, se zachází jako s podřízenými. Škola má výlučně kognitivní orientaci. Škola vedená **autokraticky, životu blízkým způsobem, čili klimatický typ 2**, je managementem školy vedena velmi aktivně, život ve škole je neustále v pohybu, žáci se zúčastňují výzkumů, výstav, slaví se svátky, zvou se zajímavé osobnosti, avšak nakonec jsou žáci pasivní, jelikož veškerou snahu prosadit se v podstatě ovládne vedoucí skupina. Škola vedená **demokraticky, od života izolujícím způsobem** představuje **klimatický typ 3**. Uvnitř školy panuje snaha „o lepší svět“, avšak vnější kontakty školy jsou značně omezeny. Neustále probíhá dialog mezi učiteli, rodiči i žáky. **Klimatický typ 4** představuje **škola vedená demokraticky, životu blízkým způsobem**. V takto vedené škole se uplatňuje spolupráce mezi všemi zúčastněnými, ředitel a učitelé jsou přesvědčeni, že v procesu učení se také sami učí. Pořádají se setkání s rodiči, a zajímavými osobnostmi, hledají se nové metody a formy výuky.

9. KLIMA ŠKOLY PODLE AUTENTIČNOSTI CHOVÁNÍ ČLENŮ

V této souvislosti hovoříme o klimatu otevřeném a uzavřeném. **Otevřené klima** školy reprezentuje energickou, čilou organizaci s cíleným zajištěním potřeb všech jednotlivců. Hlavním znakem je zde autentičnost chování účastníků života školy. **Klima uzavřené** je charakteristické vysokou apatií všech členů, jejich chování je neautentické, jeví se, že organizace je nečinná.

10. KLIMA ŠKOLY PODLE SPOKOJENOSTI UČITELŮ

Autorka zmiňuje dělení H. Fenda, který **odlišuje školy s vysokou spokojeností učitelů** od škol s jejich **nepatrnou spokojeností**. V této souvislosti hovoří o **dobrych a špatných školách**.

4. SOUČASNÉ PŘÍSTUPY KE ZKOUMÁNÍ KLIMATU

V odborné literatuře existuje celá řada zasvěcených přístupů ke zkoumání klimatu školní třídy. Uvádím přehled Mareše a Křivohlavého (in Čáp, Mareš, 2007):

A) SOCIOMETRICKÝ PŘÍSTUP

- Zaměřuje se na školní třídu jako na sociální skupinu, nikoli na učitele. Badatele zajímá strukturování a restrukturování třídy, vývoj sociálních vztahů a jejich vliv na rozvoj dispozic žáků. Nejčastěji využívanou diagnostickou metodou je např. sociometricko- ratingový dotazník (SORAD). Představitelem sociometrického přístupu je např. V. Hrabal st.

B) ORGANIZAČNĚ- SOCIOLOGICKÝ PŘÍSTUP

- Objektem studia je školní třída jako organizační jednotka spolu s učitelem jako řídícím pracovníkem. Badatele zajímá rozvoj týmové práce v hodině, redukování nejistoty žáků při plnění úkolů. Diagnostickou metodou volenou pro tento přístup je nejčastěji standardizované pozorování průběhu pedagogické interakce. Představitelkou tohoto přístupu je např. E. G. Cohenová.

C) INTERAKČNÍ PŘÍSTUP

- Objektem zájmu je zde školní třída a učitel. Badatel se zajímá o interakci mezi učitelem a žáky v průběhu vyučovací hodiny. Stejně jako u organizačně- sociologického přístupu je nejčastěji využívanou diagnostickou metodou standardizované pozorování, dále pak metody interakční analýzy, metody počítačové, audiovizuální nahrávky interakce, jejich popis a rozборы. Mezi nejdůležitější představitele tohoto přístupu patří např. N. A. Flanders a H. H. Anderson.

D) PEDAGOGICKO- PSYCHOLOGICKÝ PŘÍSTUP

- Zaměřuje se na školní třídu a učitele. Badatel se zajímá o spolupráci žáků ve třídě, kooperativní učení v malých skupinách. Diagnostickou metodou je např. posuzovací škála *Classroom Life Instrument (CLI)*. Představitelem je např. P. C. Abrami.

E) ŠKOLNĚ- ETNOGRAFICKÝ PŘÍSTUP

- Objektem studia je zde školní třída, učitel, ale i přirozený život školy. Badatel se zaměřuje na to, jak zdejší klima funguje, jak jej vnímají, hodnotí, a svými slovy popisují jeho aktéři. Nejčastější diagnostickou metodou tedy bude zúčastněné pozorování, rozhovory s učiteli, jejich přepis a analýza.

F) VÝVOJOVĚPSYCHOLOGICKÝ PŘÍSTUP

- V centru zájmu zde stojí žák jako osobnost a školní třída jako sociální prostředí. Badatel se zaměřuje na ontogenezi žáků v období puberty a prepuberty. Tento přístup využívá celou řadu různorodých diagnostických metod. Jeho představitelkou je např. J. Ecclesová.

G) SOCIÁLNĚPSYCHOLOGICKÝ A ENVIROMENTALISTICKÝ PŘÍSTUP

- Tento ze všech nejrozšířenější přístup se zaměřuje na školní třídu chápanou jako prostředí pro učení, na žáky dané třídy a učitele, kteří v této třídě působí. Badatelé se zajímají o kvalitu klimatu, jeho strukturní složky, zkoumají dané aktuální i preferované klima. Využívá posuzovací škály jako nejčastější diagnostickou metodu. Sociálněpsychologický a environmentalistický přístup zastupují např. H. J. Walberg, E. J. Trickett nebo také B. J. Fraser.

PRAKTICKÁ ČÁST

5. DIAGNOSTIKA KLIMATU VE VYBRANÝCH TŘÍDÁCH ZŠ A VÍCELETÝCH GYMNÁZIÍCH

5.1 CÍL VÝZKUMU

V teoretické části této práce jsem se zabývala dostupným pojmovým aparátem týkajícím se problematiky klimatu školní třídy. Všechny tyto kapitoly tak stanovily teoretický základ pro tento výzkum.

V této diplomové práci se pokouším zjistit, jak se dnešní žáci druhého stupně cítí ve svých třídách, jak nahlíží na klima vlastní školní třídy a jak se tato výsledná klimata liší z pohledu tenderu a typu školy. Výzkum byl proveden jak na základních školách v Českých Budějovicích, tak i na vybraných gymnáziích Českých Budějovic. Cílem této diplomové práce je tedy změřit, popsat a porovnat klima školních tříd na vybraných školách v Českých Budějovicích.

5.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY

V tomto výzkumu si pokládám následující výzkumné otázky:

Výzkumná otázka č. 1: *Jaké jsou charakteristické rysy klimatu v současné školní třídě?*

Výzkumná otázka č. 2: *Vnímají žáci stejných ročníků, ale rozdílných typů škol, klima své třídy stejně?*

Výzkumná otázka č. 3: *Je nějaký rozdíl mezi vnímání třídního klimatu dívek a chlapců?*

Výzkumná otázka č. 4: *Liší se klima aktuální od klimatu preferovaného?*

5.3 STANOVENÉ HYPOTÉZY

Hypotéza č. 1: *Charakter klimatu porovnávaných tříd je srovnatelný.*

Hypotéza č. 2: *Chlapci a dívky stejné třídy hodnotí klima své třídy rozdílně.*

Hypotéza č. 3: *Klima aktuální se ve všech třídách statisticky významně liší od klimatu preferovaného.*

5.3.1 KOMENTÁŘE K HYPOTÉZÁM

Komentář k hypotéze č. 1: Předpokládám, že klima školních tříd vybraných ročníků základních škol bude obdobné jako klima školních tříd ve vybraných třídách víceletých gymnázií. Hypotézu budu pokládat za potvrzenou, pokud většina zkoumaných kategorií výzkumného vzorku I bude vykazovat stejné průměrné hodnoty třídního klimatu, jako většina zkoumaných kategorií výzkumného vzorku III nebo budou rozdíly mezi průměrnými hodnotami obou vzorků menší než 1.

Komentář k hypotéze č. 2: Předpokládám, že chlapci i dívky jedné třídy budou vykazovat rozdílných průměrných hodnot ve vnímání klimatu své školní třídy. Hypotézu budu pokládat za potvrzenou, pokud bude většina výsledných průměrných hodnot chlapců a většina výsledných průměrných hodnot dívek rozdílná o více než 1.

Komentář k hypotéze č. 3: Předpokládám, že výsledné průměrné hodnoty dotazníku aktuální formy klimatu se budou lišit od výsledných průměrných hodnot dotazníku pro zjištění klimatu preferovaného. Hypotézu budu považovat za potvrzenou, jestliže ve většině dotazníkových kategorií budou výsledné průměrné hodnoty klimatu aktuálního a výsledné průměrné hodnoty klimatu preferovaného rozdílné o více než 1.

5.4 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO VZORKU

Diagnostikování třídního klimatu a jeho měření proběhlo na dvou školách v Českých Budějovicích, ve čtyřech školních třídách. Dotazníkové šetření probíhalo v březnu a dubnu roku 2014. Výzkumný vzorek tvořilo přesně 104 respondentů.

Konkrétně bylo měření uskutečněno v následujících třídách:

VÝZKUMNÝ VZOREK I: třída 1.E, Gymnázium Česká a Olympijských nadějí

Při sběru dat bylo ve třídě 1.E Gymnázia Česká a Olympijských nadějí přítomno 16 chlapců a 15 dívek. Dohromady tedy 31 respondentů.

VÝZKUMNÝ VZOREK II: třída 2.E, Gymnázium Česká a Olympijských nadějí

Při měření druhého výzkumného vzorku bylo ve třídě 2.E Gymnázia Česká a Olympijských nadějí přítomno 16 chlapců a 13 dívek. Celkem tedy 29 respondentů.

VÝZKUMNÝ VZOREK III: třída 6.A, Základní a Mateřská škola Kubatova

Výzkumný vzorek III čítal v den výzkumu 10 chlapců a 11 dívek. Dohromady tedy 21 respondentů.

VÝZKUMNÝ VZOREK IV: třída 7.B, Základní a Mateřská škola Kubatova

Při měření v 7.B ZŠ a MŠ Kubatova bylo přítomno 16 chlapců a 7 dívek. Celkem tedy 23 respondentů.

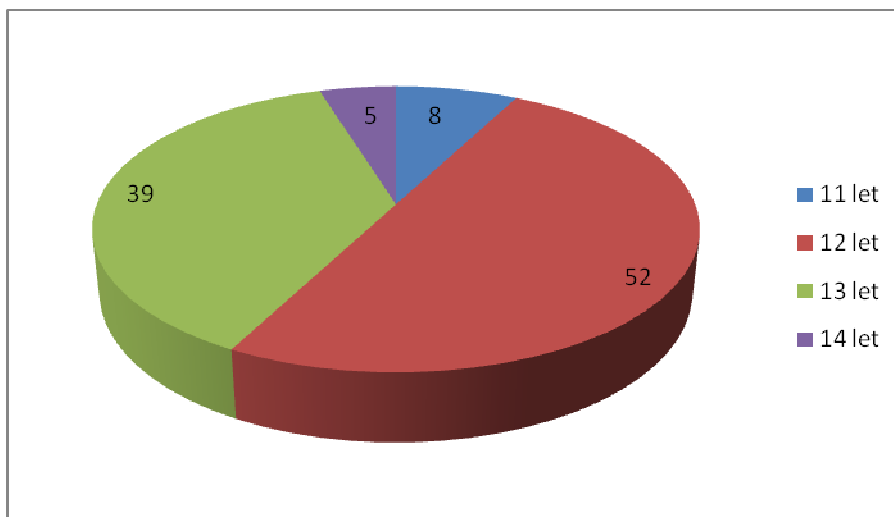
Tabulka č. 1: Genderové rozložení respondentů

	VÝZKUMNÝ VZOREK I	VÝZKUMNÝ VZOREK II	VÝZKUMNÝ VZOREK III	VÝZKUMNÝ VZOREK IV	Celkem
Chlapci	16	16	10	16	58
Dívky	15	13	11	7	46
Celkem	31	29	21	23	104

Návratnost vyplněných dotazníků byla ve všech zkoumaných třídách 100%. Nikdo neodmítl dotazník vyplnit.

Grafické znázornění věkového rozložení respondentů

Graf č. 1: Věkové rozložení respondentů



5.5 METODY VÝZKUMU

Jako výzkumnou metodu pro měření klimatu školní třídy jsem zvolila dotazníkovou metodu, konkrétně dotazníky CES (Classroom Environment Scale). Dotazník CES byl vytvořen autory Trickettem a Moosem v USA v roce 1973. Původně byl dotazník velice rozsáhlý (obsahoval 242 otázek). Proto došlo v následujících letech k jeho revidování, avšak i tento dotazník byl příliš dlouhý. V roce 1982 se Australané Fisher a Fraser rozhodli podrobit dotazník rozsáhlému statistickému zkoumání a také vytvořili onu zmiňovanou verzi pro měření klimatu preferovaného. Do češtiny byly tyto dotazníky přeloženy J. Laškem a J. Marešem. (Lašek, 2001)

Já v této závěrečné práci pracuji s „nejužívanější“ verzí, tedy dotazníky CES z roku 1986 přeložené Janem Laškem.

Dotazník má 24 položek, viz příloha č. 1 a zkoumá 6 následujících proměnných klimatu školní třídy:

1. **Angažovanost žáka, jeho zaujetí pro školní práci** (otázky č. 1, 7, 13, 19)
2. **Vztahy mezi žáky ve třídě** (otázky č. 2, 8, 14, 20)
3. **Učitelova pomoc a podpora** (otázky č. 3, 9, 15, 21)
4. **Orientace žáků na úkoly** (otázky č. 4, 10, 16, 22)
5. **Pořádek a organizovanost** (otázky č. 5, 11, 17, 23)
6. **Jasnost pravidel** (otázky č. 6, 12, 18, 24)

Žáci vyplňují dotazníky samostatně. Dotazník je koncipován tak, že na každé tvrzení odpovídá žák ve formuláři zakroužkováním ano- ne. Nejprve se žákům zadává dotazníky *aktuální* podoby klimatu, zhruba do 14 dnů pak dotazník *preferované* podoby klimatu. Sejmutí dotazníku trvá maximálně 20 minut včetně instrukce.

5.6 REALIZACE VÝZKUMU

5.6.1 ZADÁNÍ DOTAZNÍKŮ

Pokyny k vyplnění dotazníků i samotné vyplňování jsem vždy zadávala osobně. Před rozdělením dotazníků jsem žákům vysvětlila, kdo jsem, a za jakým účelem jsem přišla. Poté následovala krátká instruktáž a udělení pokynů pro samotné vyplňování dotazníků. Pokyny pro práci s dotazníkem byly zaneseny i do dotazníku samotného. Vždy byly na začátku dotazníku. Žákům bylo vysvětleno, co si mají představovat pod „problematickými“ slovy, kolik času na vyplnění dotazníků mají, atd. Upozornila jsem je také, že dotazníky jsou zcela anonymní. Žáci byli obeznámeni s tím, že neexistuje žádná „správná“ či „špatná“ odpověď, že mají dotazníky vyplňovat podle svých dojmů

a názorů. Po vyplnění jsem žákům poděkovala za jejich ochotu, čas a spolupráci, a sebrala jsem všechny dotazníky osobně.

5.6.2 VYHODNOCOVÁNÍ DOTAZNÍKŮ

Žák za každou odpověď „ano“ získá 3 body, za odpověď „ne“ pak 1 bod.

U otázek, označených „R“, je tomu naopak (jde o tvrzení č. 3, 4, 7, 8, 12, 13, 17, 22, 23). Nevyplněná nebo chybně vyplněná odpověď se skóruje 2 body.

Celkové skóre žák získá sečtením získaných bodů v daných kategoriích. Jelikož každá kategorie obsahuje 4 otázky, žák může dosahovat skóre nejméně 4 bodů a maximálně pak 12 bodů za každou kategorii. Za střední (neutrální) hodnotu je v tomto případě považována hodnota 8 bodů.

Čím vyšší skóre žák u jednotlivých proměnných získá, tím vyšší je jeho spokojenost s touto kategorií. Nadprůměrné, či vyšší hodnoty jsou v tomto případě tedy žádoucí.

Výsledné průměrné hodnoty třídy jsou počítány aritmetickým průměrem výsledků respondentů dané třídy, tedy sečtením všech bodů získaných u jednotlivých oblastí a vydělí se počtem žáků dané třídy.

5.7 VÝSLEDKY MĚŘENÍ A JEJICH INTERPRETACE

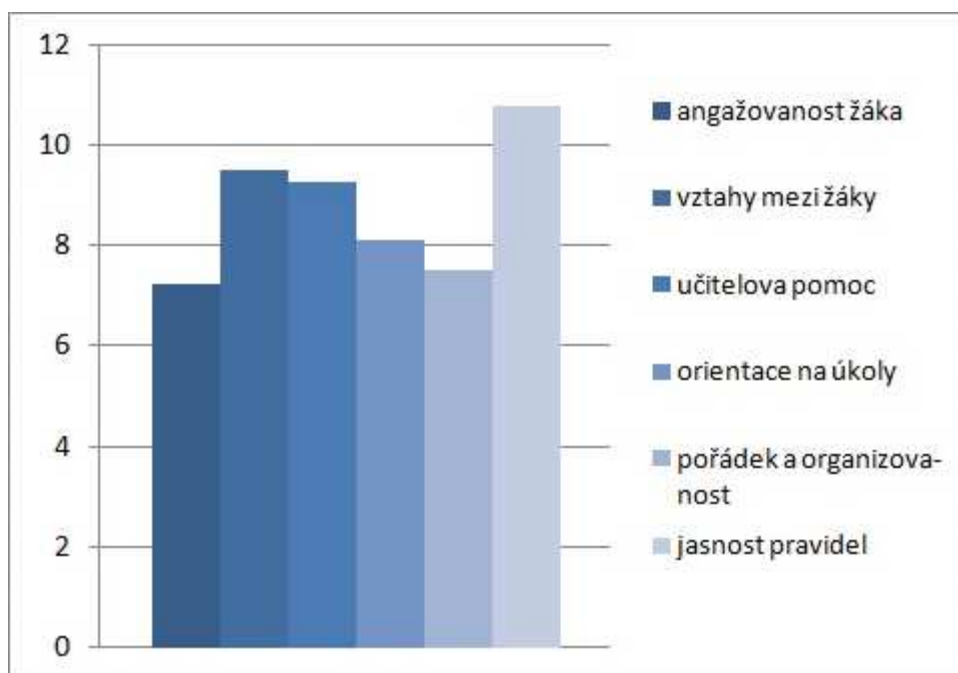
5.7.1 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO VZORKU I

VÝSLEDKY 1.E - CHLAPCI

Tabulka č. 2: Výsledky 1.E - chlapci

	angažovanost žáka	vztahy mezi žáky	učitelova pomoc	orientace na úkoly	pořádek a organizova- nost	jasnost pravidel
chlapec 1	4	10	4	6	8	4
chlapec 2	4	10	8	4	8	10
chlapec 3	6	10	12	10	8	12
chlapec 4	10	8	10	8	8	12
chlapec 5	6	10	12	8	6	12
chlapec 6	8	10	8	6	8	12
chlapec 7	10	10	10	12	8	12
chlapec 8	4	4	4	4	4	4
chlapec 9	8	8	12	10	8	12
chlapec 10	6	10	8	8	6	12
chlapec 11	10	12	8	10	10	12
chlapec 12	6	8	10	12	8	10
chlapec 13	4	8	12	6	4	12
chlapec 14	10	12	10	8	8	12
chlapec 15	10	12	10	10	10	12
chlapec 16	10	10	10	8	8	12
průměr	7,25	9,50	9,25	8,13	7,50	10,75

Graf č. 2: Výsledné hodnoty 1.E - chlapci



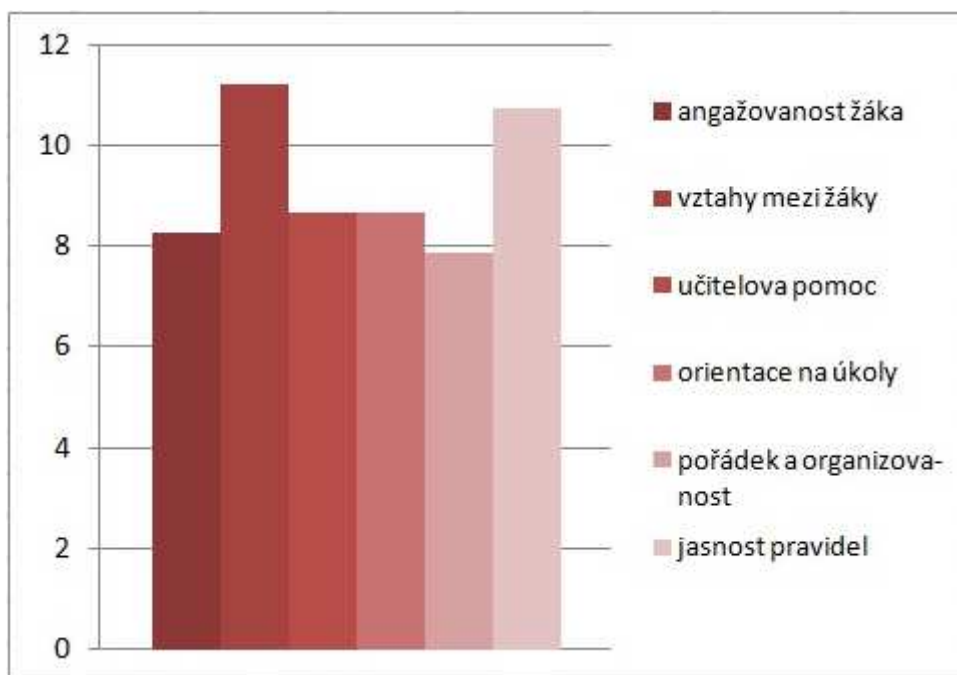
Jak ukazují výsledky grafu i tabulky, nejvyšších hodnot u třídy 1.E - chlapci dosahovala proměnná *jasnost pravidel* (10,75). Znamená to, že chlapci kvinty jsou si dobře vědomi toho, co se od nich ve škole očekává, jaká pravidla dodržovat. Středních hodnot dosahují položky *vztahy mezi žáky* (9,50), *učitelova pomoc* (9,25) a *orientace na úkoly* (8,13). Naopak podprůměrných hodnot dosahují u chlapců *angažovanost žáka* (7,25) a *pořádek a organizovanost* (7,50), z čehož můžeme usuzovat, že si žáci uvědomují svou neangažovanost v hodinách a svou nižší organizovanost.

VÝSLEDKY 1.E - DÍVKY

Tabulka č. 3: Výsledky 1.E - dívky

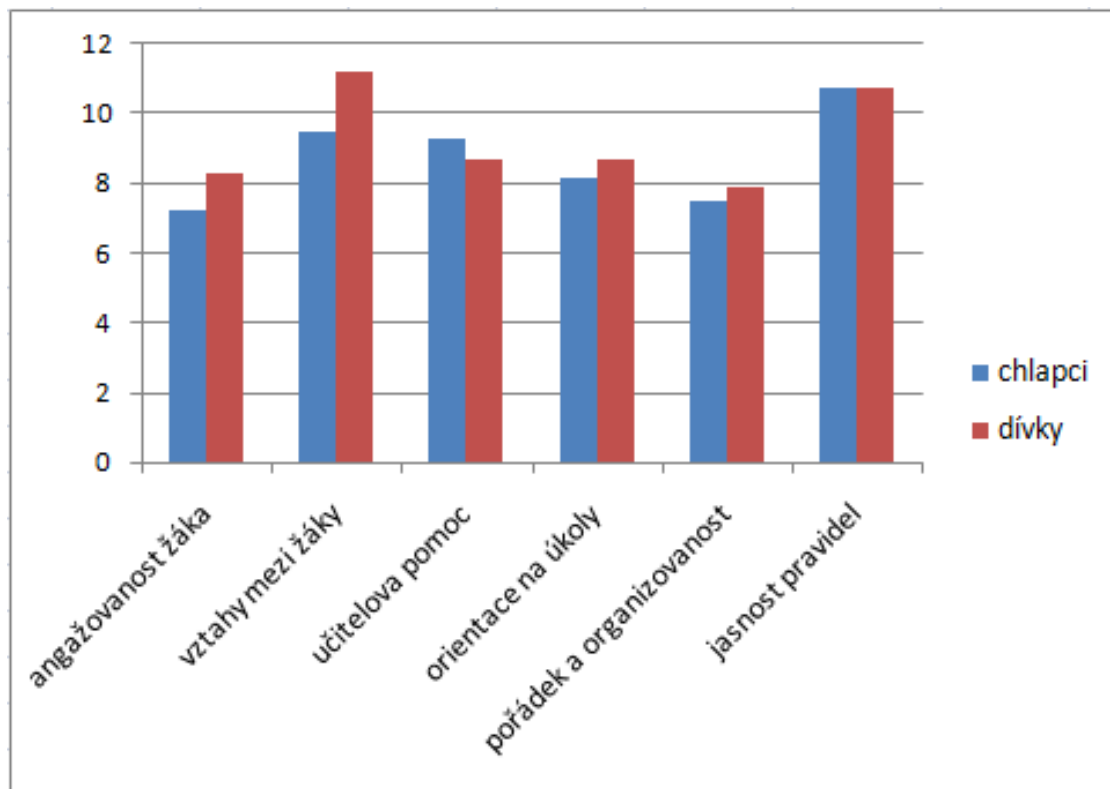
	angažovanost žáka	vztahy mezi žáky	učitelova pomoc	orientace na úkoly	pořádek a organizova- nost	jasnost pravidel
dívka 1	4	12	12	10	6	11
dívka 2	10	10	8	8	10	12
dívka 3	8	12	8	8	8	12
dívka 4	6	10	12	6	6	10
dívka 5	8	12	10	8	8	12
dívka 6	9	12	6	8	8	12
dívka 7	6	12	8	10	8	6
dívka 8	6	10	12	10	6	12
dívka 9	10	12	8	12	8	12
dívka 10	6	10	6	4	8	8
dívka 11	10	10	10	8	8	12
dívka 12	10	12	10	10	10	12
dívka 13	10	12	6	8	8	10
dívka 14	10	12	4	8	8	10
dívka 15	11	10	10	12	8	10
průměr	8,27	11,20	8,67	8,67	7,87	10,73

Graf č. 3: Výsledné hodnoty 1.E - dívky



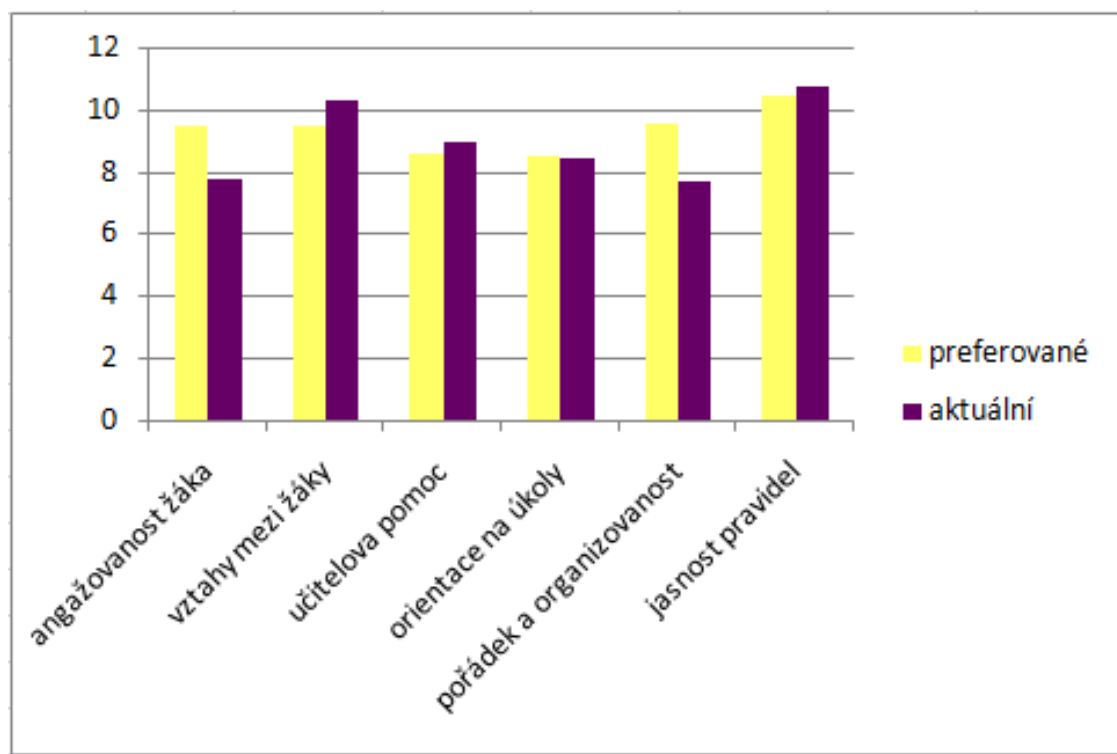
U dívek 1.E dosahuje nejvyšší hodnoty položka *vztahy mezi žáky* (11,20), což znamená, že dívky této třídy mezi sebou mají velmi dobré vztahy, tvořící základní kámen třídního klimatu. Druhého nejvyššího skóre dosáhla proměnná *jasnost pravidel* (10,73). Středových hodnot dosahují *angažovanost žáka* (8,27), *učitelova pomoc* (8,67) a *orientace na úkoly* (8,67). Lehce podprůměrné hodnoty dosahuje položka *pořádek a organizovanost* (7,87), což znamená, že ani dívky v této třídě se necítí být dobře organizované a necítí ve své třídě pořádek.

Graf č. 4: Srovnání chlapců a dívek 1.E



Srovnáme-li pohled na aktuální třídní klima u chlapců a dívek 1.E, zjistíme, že dívky dosahují téměř u všech položek vyšších hodnot. Z toho můžeme usuzovat, že dívky 1.E vnímají klima pozitivněji, příznivěji. Jediná položka, u které dosahují chlapci vyšší hodnoty, je položka *učitelova pomoc*. Chlapci a dívky se v podstatě shodli na *jasnosti pravidel*, což znamená, že žáci 1.E vnímají pravidla třídy a školy téměř totožně.

Graf č. 5: Srovnání aktuálního a preferovaného klimatu 1.E



Při srovnání průměrných hodnot aktuálního a průměrných hodnot preferovaného klimatu 1.E se dozvíme, že žáci by si přáli zlepšit klima v oblasti *angažovanosti žáka a pořádku a organizovanosti*, tudíž by bylo na místě v dané třídě zlepšit zapojení všech žáků do výuky, zaktivizovat je. Sami žáci by dále preferovali lepší pořádek ve třídě a třídní organizovanost. Z tohoto hlediska bych například doporučovala zaměřit se na rozdělení třídnických postů. Všechny další položky nevykazovaly žádných výrazných rozdílů mezi aktuálním klimatem a klimatem preferovaným.

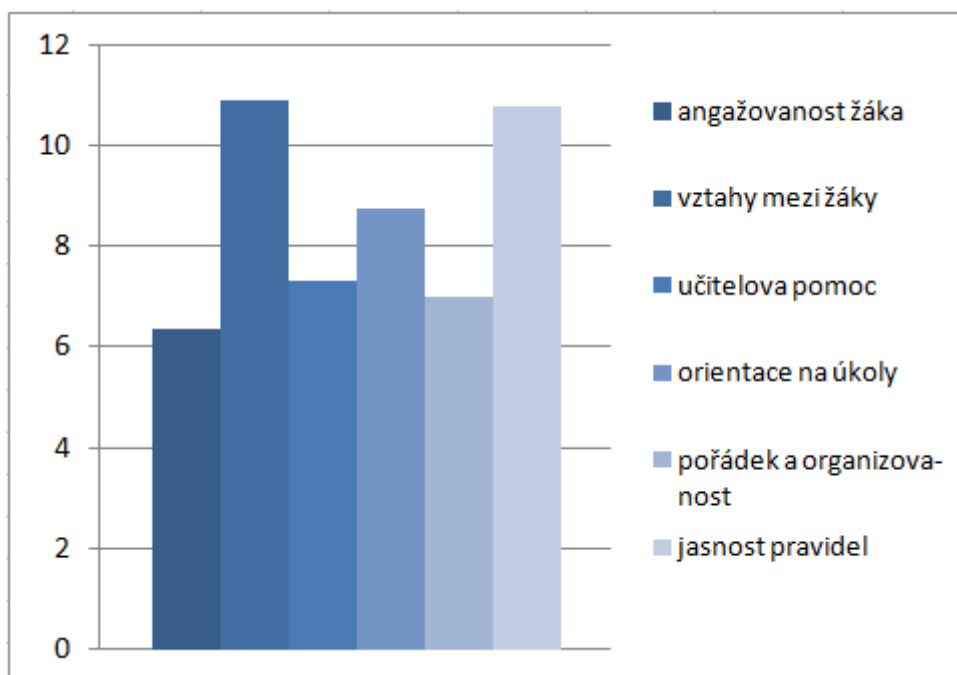
5.7.2 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO VZORKU II

VÝSLEDKY 2.E - chlapci

Tabulka č. 4: Výsledky 2.E - chlapci

	angažovanost žáka	vztahy mezi žáky	učitelova pomoc	orientace na úkoly	pořádek a organizova- nost	jasnost pravidel
chlapec 1	6	12	6	8	8	12
chlapec 2	6	12	6	10	8	12
chlapec 3	6	12	8	8	6	12
chlapec 4	6	12	8	10	6	10
chlapec 5	8	10	4	8	6	12
chlapec 6	4	12	8	6	6	10
chlapec 7	4	12	8	12	6	12
chlapec 8	4	8	6	4	6	8
chlapec 9	6	12	6	8	6	8
chlapec 10	8	12	4	8	10	6
chlapec 11	8	10	4	8	8	12
chlapec 12	8	12	12	12	6	12
chlapec 13	8	10	10	10	8	12
chlapec 14	8	6	8	10	6	10
chlapec 15	6	10	10	8	8	12
chlapec 16	6	12	9	10	8	12
průměr	6,38	10,88	7,31	8,75	7,00	10,75

Graf č. 6: Výsledné hodnoty 2.E - chlapci



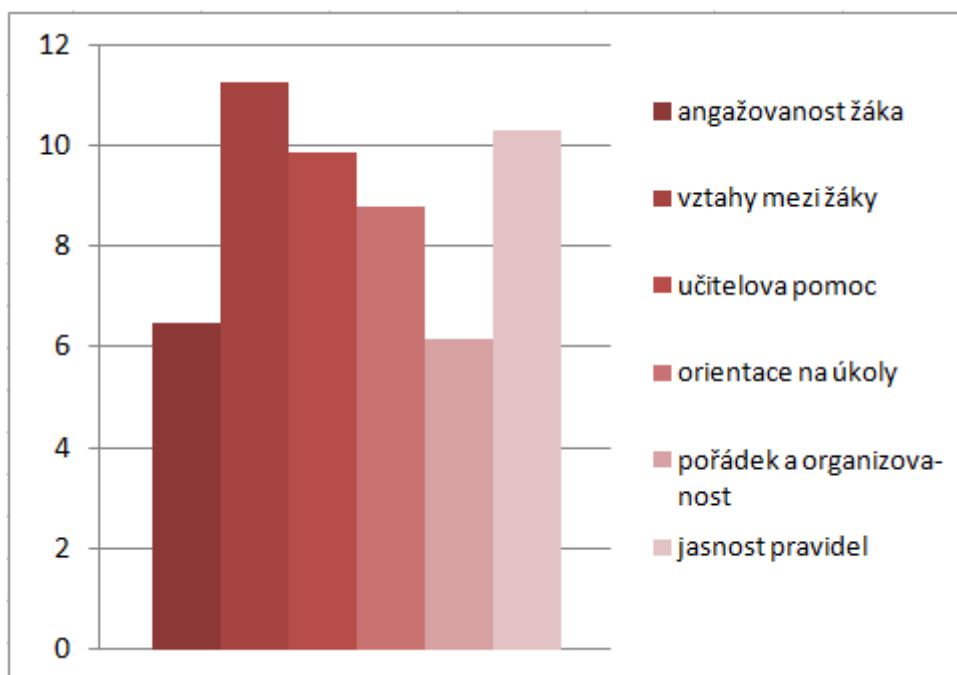
Ve třídě 2.E dosahovali chlapci následujících hodnot. Nejvyšší skóre zaznamenala položka *vztahy mezi žáky* (10,88), což znamená, že chlapci jsou spokojeni se vztahy ve třídě. Další pomyslnou příčku obsadila proměnná *jasnost pravidel* (10,75). Chlapci jsou tudíž obeznámeni s třídními a školními pravidly, ví, jak je dodržovat. Mírně nadprůměrné hodnoty dosahuje orientace na úkoly (8,75). Jako podprůměrné můžeme označit položky *angažovanost žáka* (6,38), *učitelova pomoc* (7,31) a *pořádek a organizovanost* (7,00). Důležitost bych jako třídní učitel upínala k angažovanosti žáků v hodinách, jejich zapojení do vyučování.

VÝSLEDKY 2.E- DÍVKY

Tabulka č. 5: Výsledky 2.E - dívky

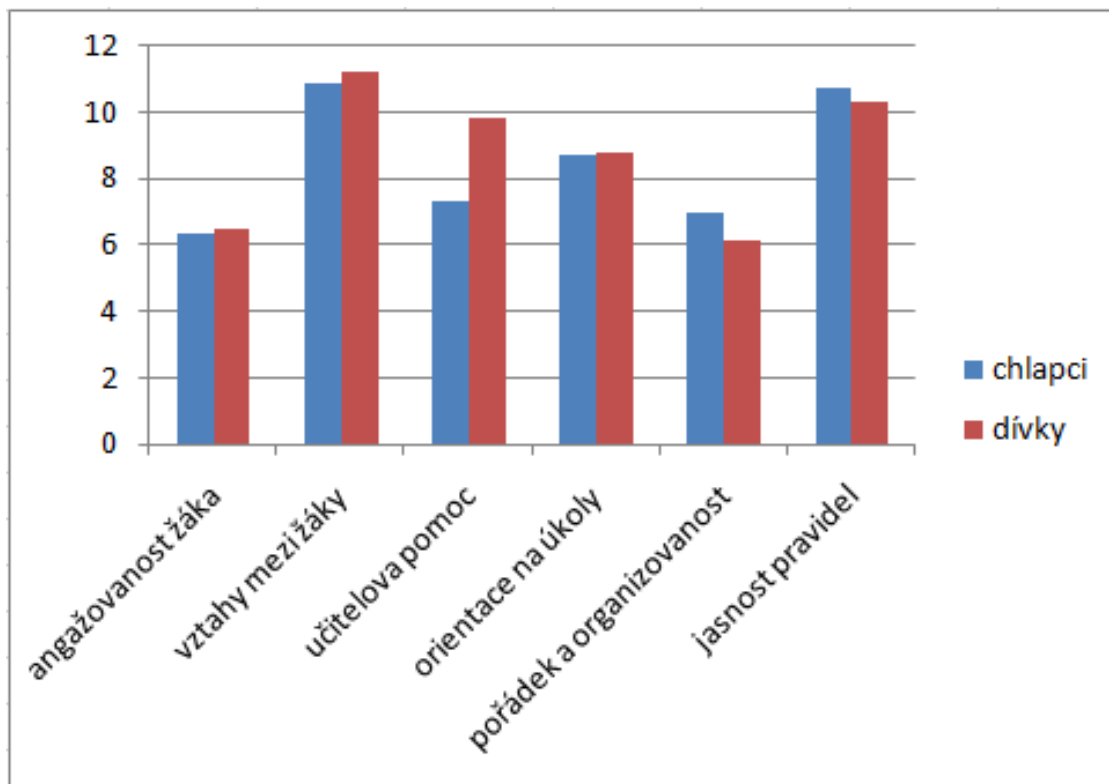
	angažovanost žáka	vztahy mezi žáky	učitelova pomoc	orientace na úkoly	pořádek a organizova- nost	jasnost pravidel
dívka 1	8	12	12	10	6	12
dívka 2	6	10	10	10	6	12
dívka 3	6	10	12	8	6	8
dívka 4	6	10	12	8	6	12
dívka 5	6	10	12	8	6	12
dívka 6	8	12	8	6	6	8
dívka 7	6	12	10	8	6	12
dívka 8	4	12	8	10	6	8
dívka 9	6	12	10	10	6	10
dívka 10	8	12	12	8	8	12
dívka 11	6	12	6	8	4	8
dívka 12	8	10	6	8	6	8
dívka 13	6	12	10	12	8	12
průměr	6,46	11,23	9,85	8,77	6,15	10,31

Graf č. 7: Výsledné hodnoty 2.E - dívky



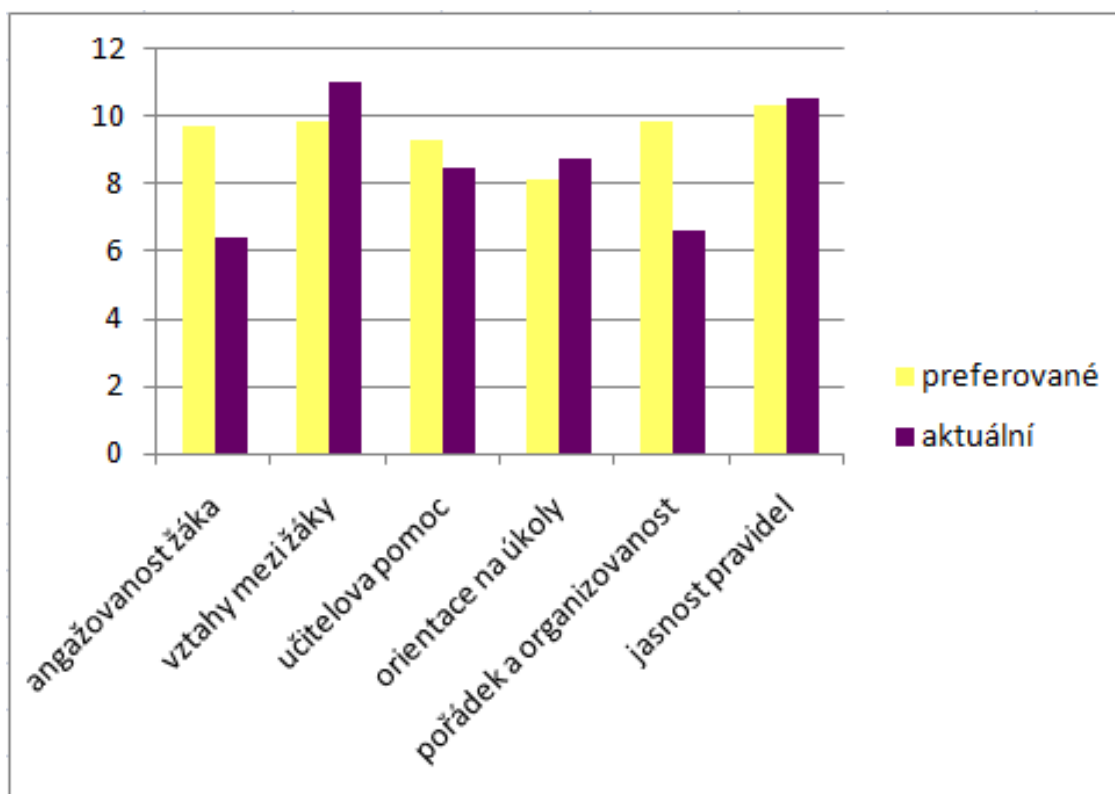
Žákyně 2.E hodnotily nejpozitivněji proměnnou *vztahy mezi žáky* (11,23) a *jasnost pravidel* (10,31). Stejně jako u předchozí třídy se dívky shodly na tom, že příznivé vztahy ve školní třídě pro ně ovlivňují třídní klima nejvíce. Nejnižších hodnot dosáhly položky *angažovanost žáka* (6,46) a *pořádek a organizovanost* (6,15). Mírně nadprůměrných hodnot dosahují *učitelova pomoc* (9,85) a také *orientace na úkoly* (8,77), což znamená, že klima této třídy očima dívek je příznivé.

Graf č. 8: Srovnání chlapců a dívek - 2.E



Z grafického srovnání výsledných hodnot chlapců a dívek můžeme vyčíst, že jedinou položkou, ve které se vnímání klimatu z genderového hlediska významněji liší, je položka *učitelova pomoc*, přičemž dívky vnímají tuto proměnnou kladněji. Žáci této třídy tedy hodnotí pomoc učitele jako podprůměrnou. Třídní učitel by měl vzít tento výsledek v potaz a zkusit se žákům více otevřít a pomáhat jim. Všechny ostatní položky dotazníku nabývají obdobných hodnot. Zdá se, že žáci i žákyně hodnotí jednotlivé proměnné podobně.

Graf č. 9: Srovnání aktuálního a preferovaného klimatu 2.E



Srovnáme-li pohled žáků na klima v aktuální podobě a klima chtěné, preferované, dozvíme se, že nejmarkantnějších rozdílů dosahuje položka č. 1, tzn. *angažovanost žáka*. Můžeme tedy usuzovat na to, že žáci 2.E by si přáli, aby se mohli více začlenit do výuky, aby jejich spolužáci byli aktivnější, aby interakce s učitelem byla vyšší. Dalším přáním, které by si žáci na základě tohoto grafu přáli změnit, je *pořádek a organizovanost třídy*. Třídni učitel by se tedy měl pokusit zlepšit učební výkony žáků, angažovat je, a také vylepšit organizovanost třídy.

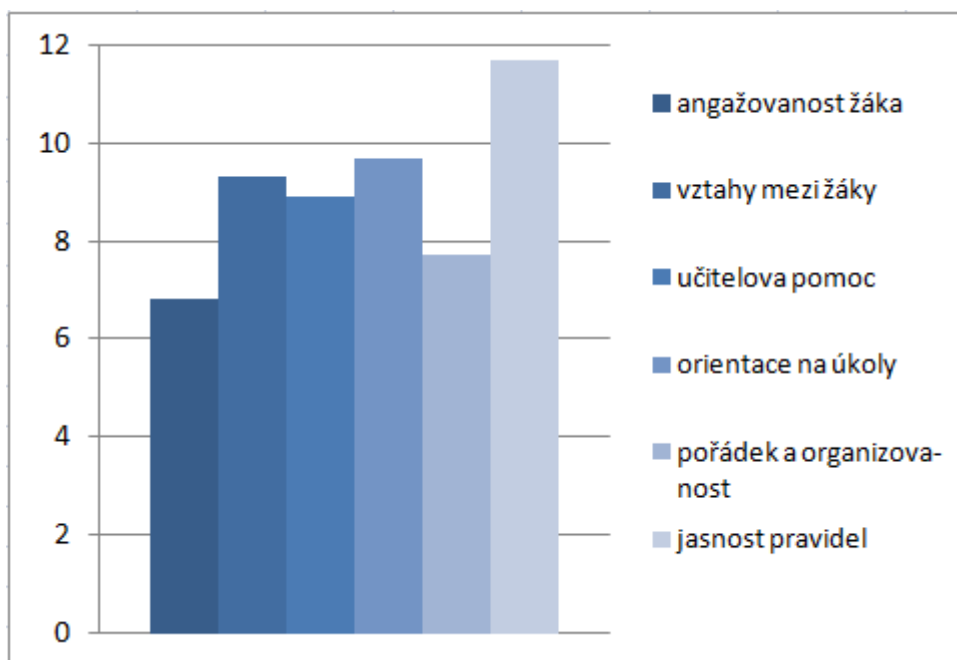
5.7.3 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO VZORKU III

VÝSLEDKY 6.A – CHLAPCI

Tabulka č. 6: Výsledky 6.A - chlapci

	angažovanost žáka	vztahy mezi žáky	učitelova pomoc	orientace na úkoly	pořádek a organizova- nost	jasnost pravidel
chlapec 1	8	4	10	12	8	12
chlapec 2	4	10	8	8	6	12
chlapec 3	10	12	10	10	8	10
chlapec 4	4	10	8	12	8	12
chlapec 5	8	12	8	10	8	12
chlapec 6	4	8	10	12	8	12
chlapec 7	6	8	10	12	8	12
chlapec 8	8	7	7	7	5	11
chlapec 9	8	12	10	8	8	12
chlapec 10	8	10	8	6	10	12
průměr	6,80	9,30	8,90	9,70	7,70	11,70

Graf č. 10: Výsledné hodnoty 6.A - chlapci



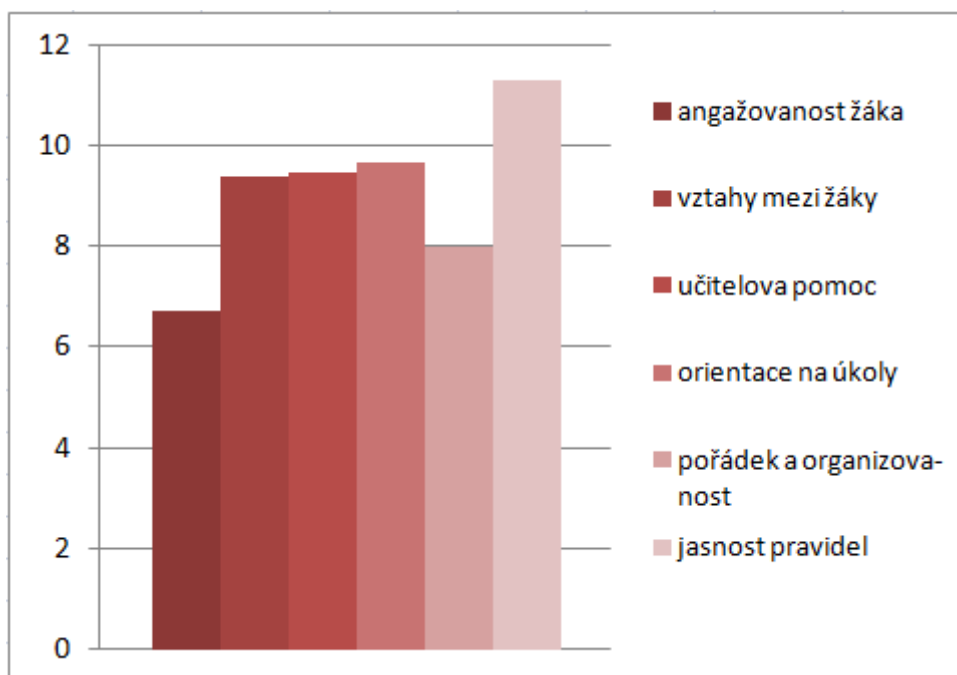
Výsledné hodnoty chlapců 6.A ukazují, že nad průměrem se umístily položky *vztahy mezi žáky (9,30)*, *učitelova pomoc (8,90)* a *orientace na úkoly (9,70)*. Nejnižších hodnot dosáhly *angažovanost žáka (6,80)* a také *pořádek a organizovanost (7,70)*. Problémem tedy pro chlapce může být, že nepovažují žáky své třídy za aktivní v hodinách a vidí svou třídu jako málo organizovanou. Téměř maximálních hodnot nabývá proměnná *jasnost pravidel (11,70)*. To znamená, že žáci 6.A jsou si plně vědomi všech pravidel, respektují je.

VÝSLEDKY 6.A- DÍVKY

Tabulka č. 7: Výsledky 6.A - dívky

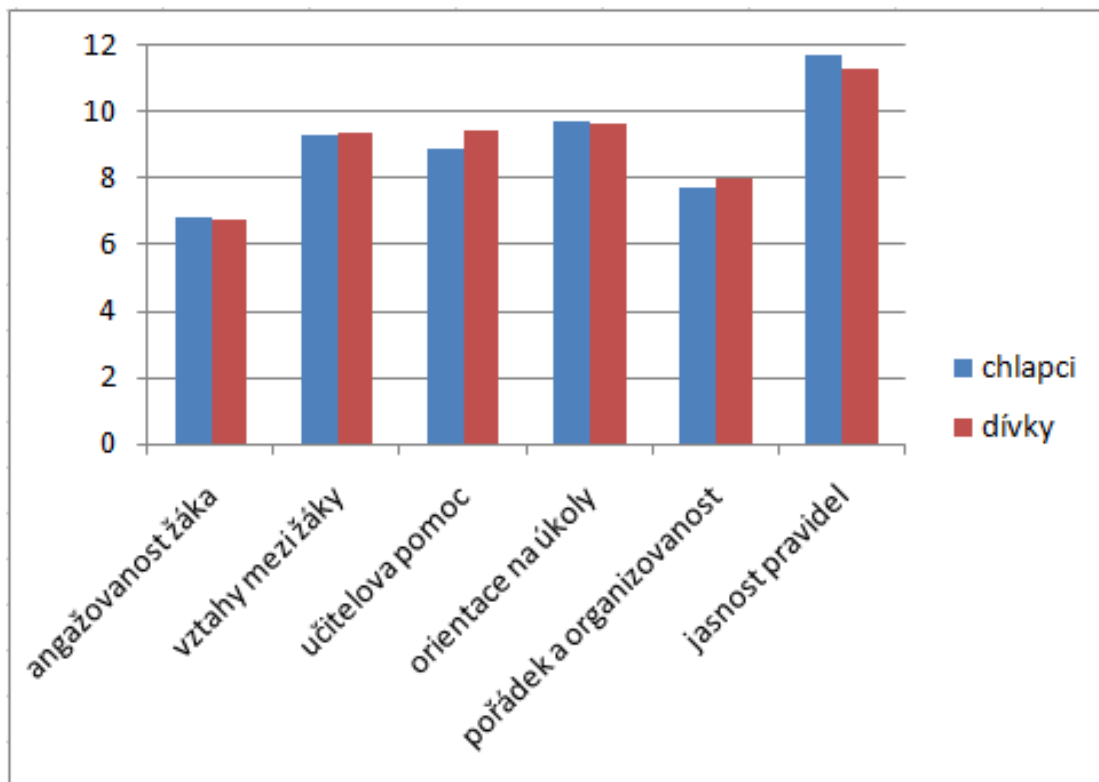
	angažovanost žáka	vztahy mezi žáky	učitelova pomoc	orientace na úkoly	pořádek a organizova- nost	jasnost pravidel
dívka 1	10	12	8	10	8	12
dívka 2	4	8	8	8	8	12
dívka 3	8	10	10	12	8	12
dívka 4	8	10	10	6	10	12
dívka 5	4	10	8	10	8	12
dívka 6	4	9	8	8	8	12
dívka 7	6	10	10	12	8	12
dívka 8	10	8	12	12	8	8
dívka 9	4	8	12	8	8	10
dívka 10	6	8	10	8	8	10
dívka 11	10	10	8	12	6	12
průměr	6,73	9,36	9,45	9,64	8,00	11,27

Graf č. 11: Výsledné hodnoty 6.A - dívky



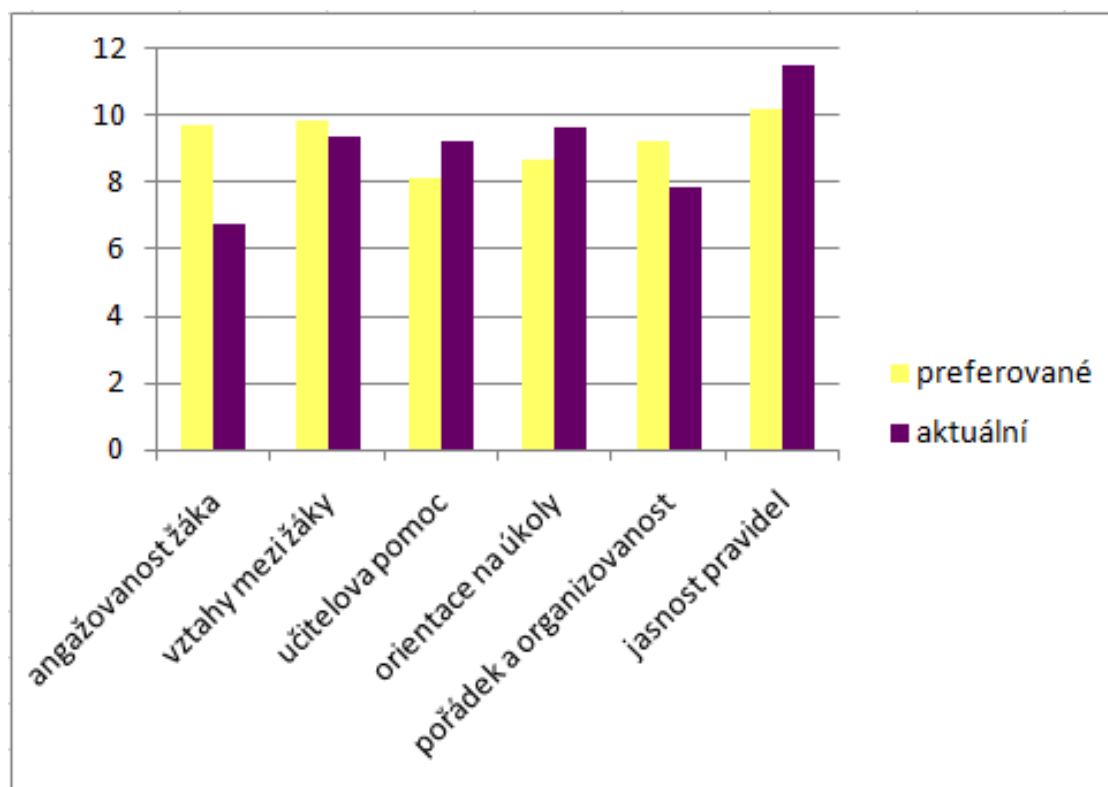
Tabulka č. 7 a graf č. 11 reprezentují výsledky hodnot dívek z 6.A. Nejnižších hodnot dosahuje stejně jako u chlapců proměnná *angažovanost žáka* (6,73), z čehož vyplývá, že dívky hodnotí aktivitu žáků ve třídě stejně jako chlapci, tedy nedostatečně. Pomyslnou druhou příčku obsadila položka *pořádek a organizovanost* (8,00). Lehce nadprůměrných hodnot nabývají *vztahy mezi žáky* (9,36), *učitelova pomoc* (9,45) a *orientace na úkoly* (9,64), což znamená, že žákyně 6.A jsou spokojeny s kamarádskými vztahy ve třídě, s pomocí od učitele, i se zaměřením na plnění úkolů.

Graf č. 12: Srovnání chlapců a dívek 6.A



Pokud z genderového hlediska srovnáme výsledky 6.A, zjistíme, že chlapci i dívky v průměru odpovídali velmi podobně. Mezi položky, ve kterých se jejich názory lišili patří *učitelova pomoc*, kdy dívky zaznamenaly vyšší podporu z učitelovy strany; *pořádek a organizovanost*, přičemž dívky opět lépe hodnotily pořádek ve třídě; a také položka *jasnost pravidel*, při které však chlapci byli tou skupinou, která byla spokojenější s aktuálním stavem a regulací pravidel ve třídě.

Graf č. 13: Srovnání aktuálního a preferovaného klimatu 6.A



Při srovnání pohledu třídy 6.A na aktuální a preferovanou formu klimatu se dozvíme, že žáci by v první řadě rádi změnili proměnnou *angažovanost žáka*, což znamená, že nejsou úplně spokojeni s učebním nasazením svých spolužáků. Dále pak by preferovali lepší *vztahy mezi žáky*, čehož by mohl využít třídní učitel, který by měl zařadit například do třídnických hodin hry a aktivity pro podporu interakce ve skupině. Poslední položkou, ve které by žáci 6.A preferovali jiný stav, je položka *pořádek a organizovanost*. Je tedy pravděpodobné, že většina žáků by uvítala větší kázeň v hodinách a funkčnější rozdělení třídy z hlediska organizovanosti.

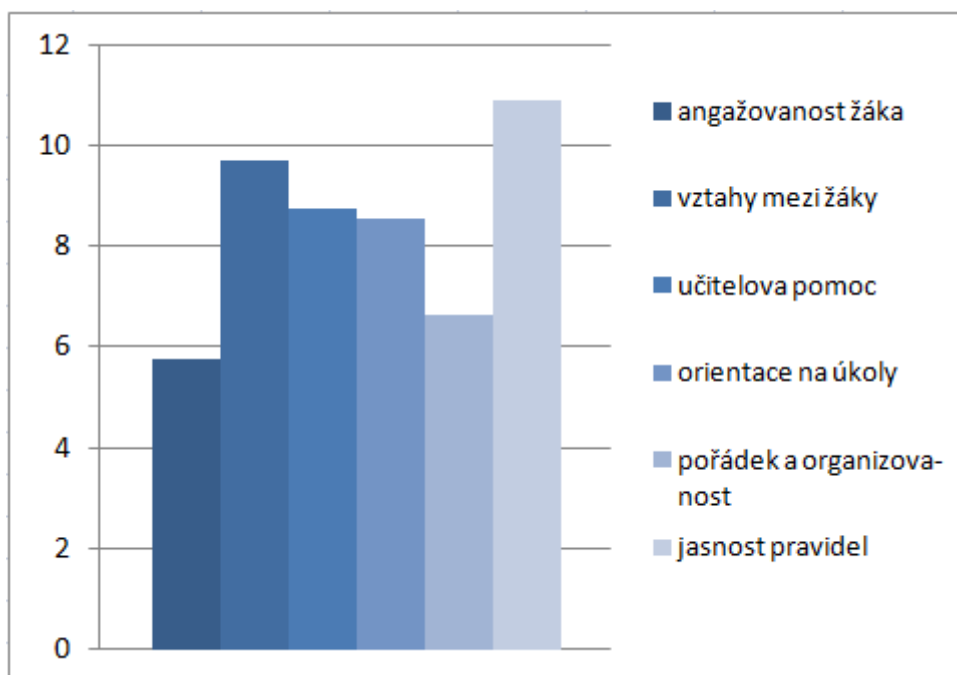
5.7.4 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO VZORKU IV

VÝSLEDKY 7.B - CHLAPCI

Tabulka č. 8: Výsledky 7.B - chlapci

	angažovanost žáka	vztahy mezi žáky	učitelova pomoc	orientace na úkoly	pořádek a organizova- nost	jasnost pravidel
chlapec 1	6	8	10	8	6	12
chlapec 2	4	10	10	8	6	12
chlapec 3	8	12	10	8	6	12
chlapec 4	6	10	8	8	6	8
chlapec 5	6	10	10	9	8	12
chlapec 6	8	6	10	10	6	12
chlapec 7	8	12	8	10	8	12
chlapec 8	6	10	8	8	8	12
chlapec 9	4	8	10	6	6	8
chlapec 10	4	7	6	10	6	12
chlapec 11	7	10	8	8	8	12
chlapec 12	4	8	8	8	8	12
chlapec 13	9	12	11	10	8	12
chlapec 14	4	12	12	10	6	12
chlapec 15	4	10	5	12	6	8
chlapec 16	4	10	6	4	4	6
průměr	5,75	9,69	8,75	8,56	6,63	10,88

Graf č. 14: Výsledné hodnoty 7.B - chlapci



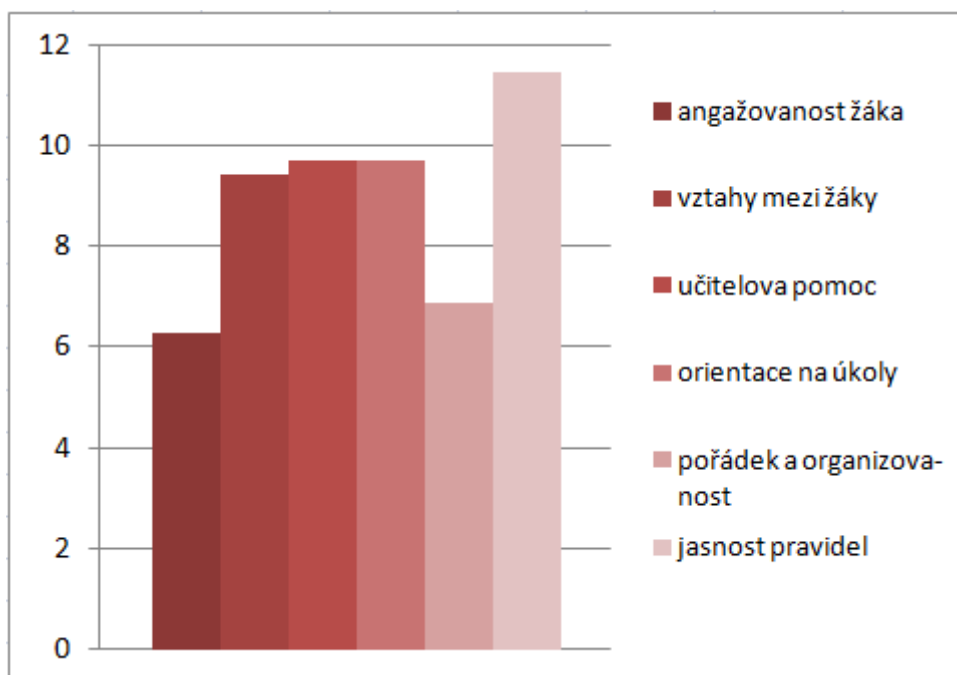
Jak ukazuje tabulka i graf, vytvořené pro znázornění výsledků 7.B, nejvyšší hodnoty dosáhla položka *jasnost pravidel* (10,88). Chlapci této třídy jsou si tedy dobře vědomi, co se od nich v hodinách očekává, jaká pravidla je třeba dodržovat. Naopak podprůměrné hodnoty zaznamenala první z testovaných položek, a to položka *angažovanost žáka* (5,75). Zdá se tedy, že chlapci jsou si vědomi svého menšího zapojení do vyučovacího procesu. Příznivého skóre dosáhly proměnné *vztahy mezi žáky* (9,69), *učitelova pomoc* (8,75) a také *orientace na úkoly* (8,56).

VÝSLEDKY 7.B- DÍVKY

Tabulka č. 9: Výsledky 7.B - dívky

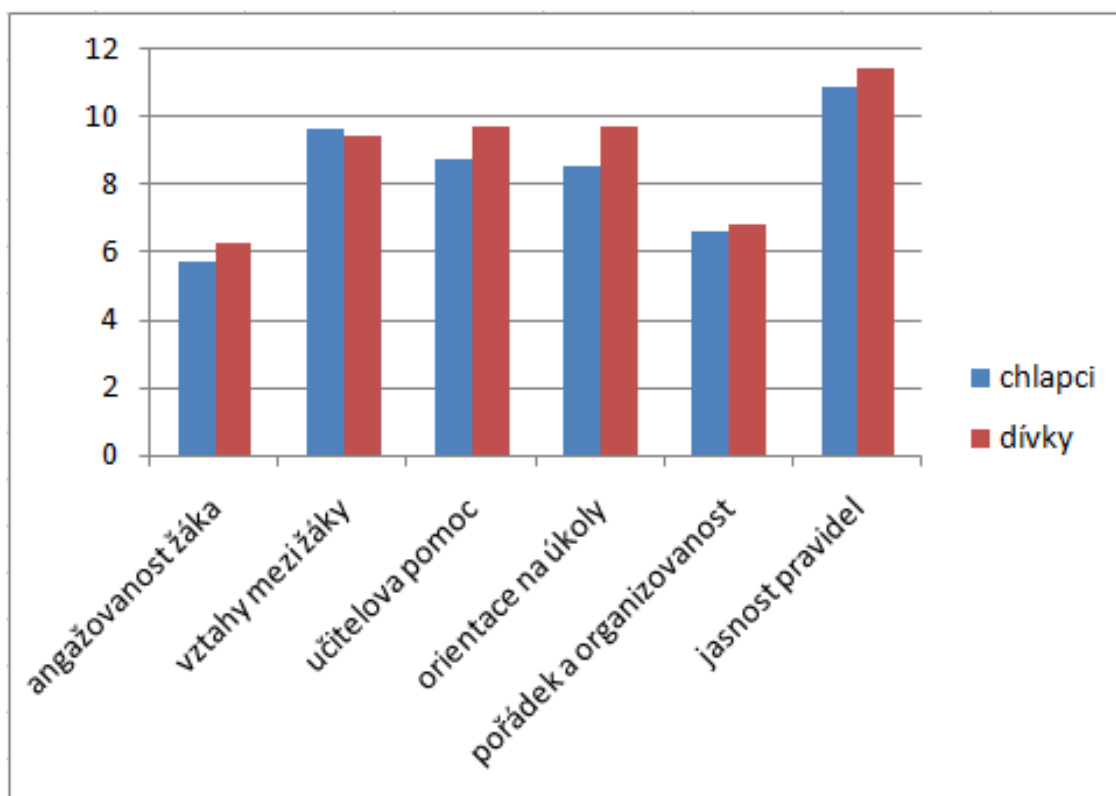
	angažovanost žáka	vztahy mezi žáky	učitelova pomoc	orientace na úkoly	pořádek a organizova- nost	jasnost pravidel
dívka 1	4	8	10	10	6	12
dívka 2	8	8	8	10	6	10
dívka 3	4	10	10	12	8	12
dívka 4	6	6	8	8	8	12
dívka 5	6	10	10	8	8	12
dívka 6	6	12	10	12	6	10
dívka 7	10	12	12	8	6	12
průměr	6,29	9,43	9,71	9,71	6,86	11,43

Graf č. 15: Výsledné hodnoty 7.B - dívky



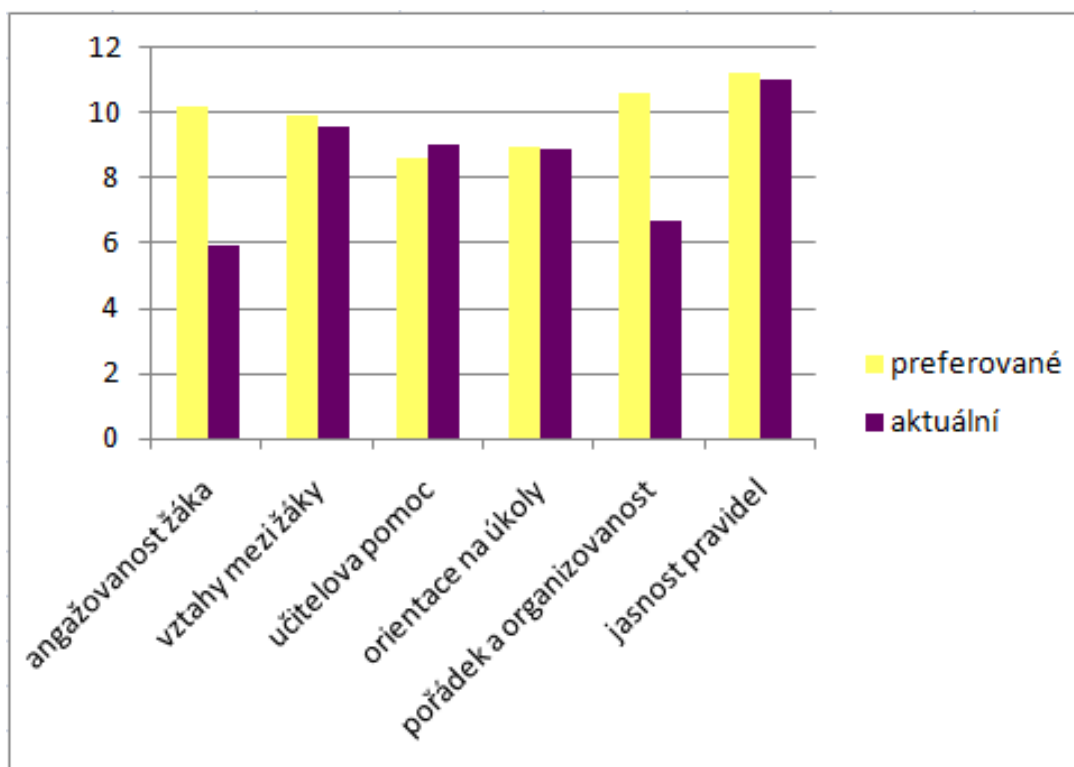
Z tabulky i grafu vyplývá, že dívky nejhůře hodnotily proměnnou *angažovanost žáka* (6,29). Můžeme tedy říci, že žákyně této třídy nehodnotí angažovanost spolužáků pozitivně. Dívky sedmého ročníku však dosahovaly nevyššího skóre s položkou *jasnost pravidel* (11,43), stejně jako jejich spolužáci i dívky příznivě hodnotí porozumění stanoveným třídním pravidlům. Nad střední hodnotou se pohybují všechny další položky, a to *vztahy mezi žáky* (9,43), *učitelova pomoc* (9,71), *orientace na úkoly* (9,71) a také *pořádek a organizovanost* (6,86).

Graf č. 16: Srovnání chlapců a dívek 7.B



Grafické znázornění průměrných výsledků dívek a chlapců nám ukazuje, že největších rozdílů ve vnímání aktuálního třídního klimatu registrujeme u položek *učitelova pomoc*, kdy dívky příznivěji hodnotili dosavadní stav, a u položky *orientace na úkoly* tomu bylo nejinak. Jediná proměnná, ve které chlapci přisuzovali větší kredit, než dívky, je položka *vztahy mezi žáky*. Zdá se tedy, že žáci 7.B jsou mírněji spokojenější se vztahy mezi spolužáky. Ve všech ostatních kategoriích skórovali chlapci i dívky obdobně.

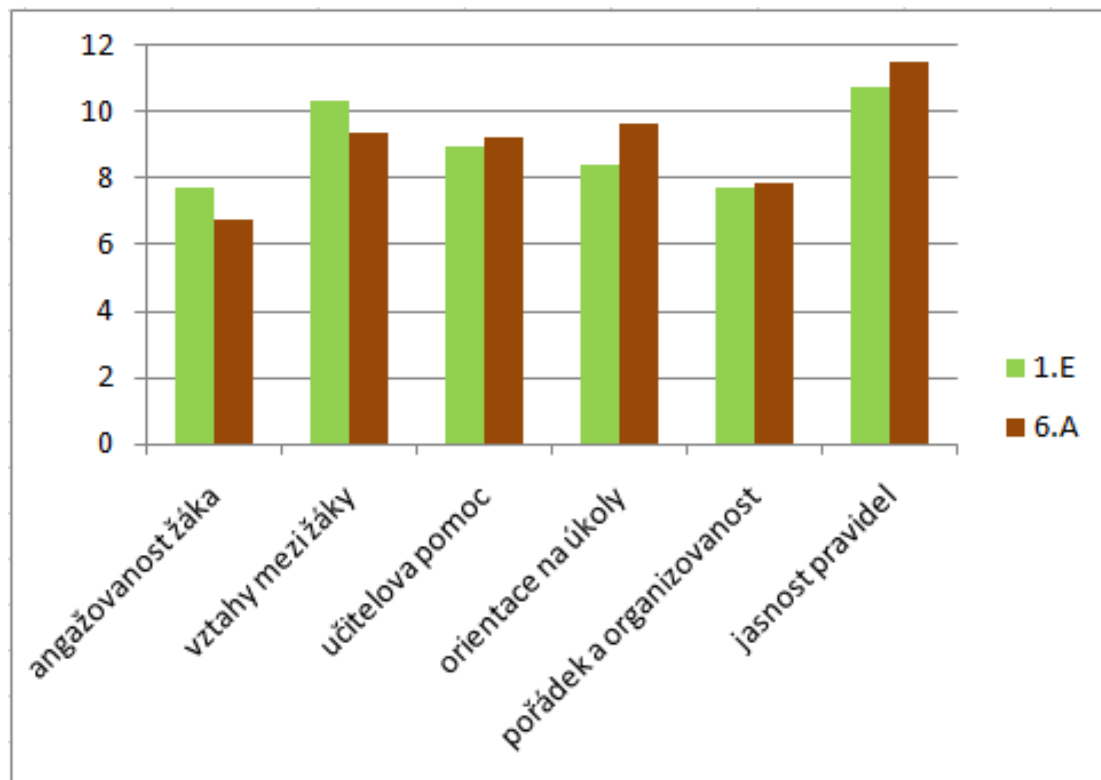
Graf č. 17: Srovnání aktuálního a preferovaného klimatu 7.B



Z grafu č. 17 můžeme vyčíst, že nejmarkantnějšího rozdílu v aktuálním a preferovaném klimatu dosahuje položka *angažovanost žáka*. Žáci 7.B by preferovali větší zapojení žáků v hodinách, jejich lepší práci a učební výkony. Druhé, nejvíce znatelné rozpětí reprezentuje kategorie *pořádek a organizovanost*. V 7.B by se tedy měla pozornost zaměřit na zaktivizování žáků během výuky a také na stanovování pořádku jak v hodině, tak mimo ni. Žáci by také preferovali lepší *vztahy mezi žáky* a mírně také *jasnost pravidel*.

5.7.5 POROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO VZORKU I A VÝZKUMNÉHO VZORKU III

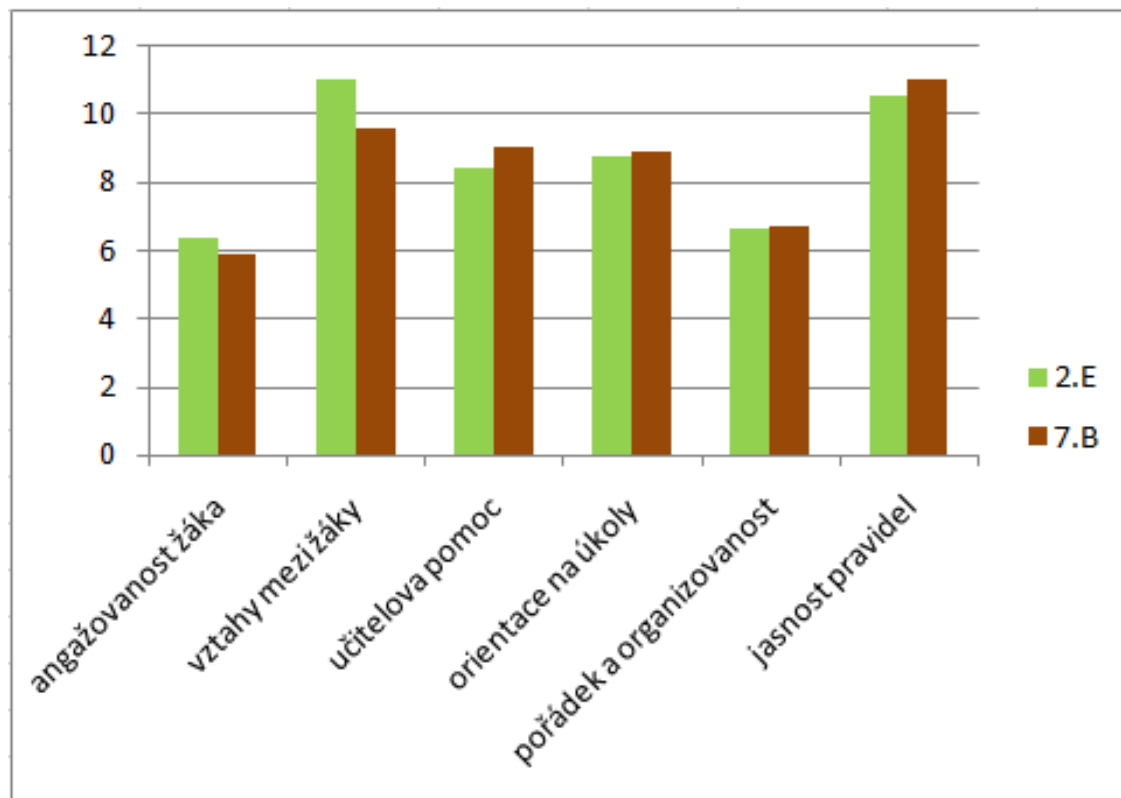
Graf č. 18: Porovnání výsledků 1.E a 6.A



Pokud srovnáme výsledky šestého ročníku základní školy a odpovídajícího ročníku gymnázia zjistíme, že položka *angažovanost žáka* dosahuje vyšších hodnot ve třídě 1.E. Žáci kvinty tedy vnímají zapojení vlastních žáků do hodiny lépe, nežli žáci šestého ročníku základní školy. Nejinak je tomu i u druhé položky, kde gymnaziální žáci hodnotili *vztahy mezi žáky* pozitivněji. Mírně vyšších hodnot nabývají proměnné *učitelova pomoc*, *orientace na úkoly*, *pořádek a organizovanost* a také *jasnost pravidel* u šestého ročníku základní školy. Největší rozdíl zaznamenala položka *orientace na úkoly*. Celkově se však výsledky obou tříd vyskytují ve stejných hodnotových pásmech, jsou tudíž velmi podobné.

5.7.6 POROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO VZORKU II A VÝZKUMNÉHO VZORKU IV

Graf č. 19: Porovnání výsledků 2.E a 7.B



Porovnáme-li výsledky sedmého ročníku základní školy a odpovídajícího ročníku gymnázia uvidíme, že největší rozdíl mezi oběma třídami se objevil při vyhodnocování položky *vztahy mezi žáky*. U této položky hodnotila „sexta“ své vztahy lépe, nežli třída sedmého ročníku. 2.E hodnotila výše i proměnnou *angažovanost žáka*, což může znamenat, že je na tyto žáky kladeno více nároků, jsou v hodinách více zapojováni. Všechny ostatní položky hodnotil sedmý ročník příznivěji. Jde zejména o položky *učitelova pomoc* a *jasnost pravidel*. Celkově se většina testovaných kategorií opět nachází ve stejných hodnotových pásmech, až na proměnné *angažovanost žáka* a *vztahy mezi žáky*.

5.8 OVĚŘENÍ HYPOTÉZ

Hypotéza č. 1: Charakter klimatu porovnávaných tříd je srovnatelný.

Tabulka č. 10: Srovnání hodnot výzkumného vzorku I a výzkumného vzorku III

	angažovanost žáka	vztahy mezi žáky	učitelova pomoc	orientace na úkoly	pořádek a organizovanost	jasnost pravidel
Průměrné hodnoty VV I	7,74	10,32	8,97	8,39	7,68	10,74
Průměrné hodnoty VV III	6,76	9,33	9,19	9,67	7,86	11,48
Rozdíly průměrných hodnot VV	0,98	0,99	-0,22	-1,28	-0,18	-0,73

Poznámka: VV= výzkumný vzorek

Z tabulky č. 10 a také grafu č. 18 lze vyčíst, že průměrné výsledné hodnoty kvinty a šestého ročníku se v pěti ze šesti případů liší o méně než 1 bod. Z tohoto můžeme usuzovat, že charakter klimatu v obou třídách je srovnatelný. Jedinou kategorií, ve které se třídy významněji (tzn. více než o 1 bod) lišily, je kategorie *orientace na úkoly*, přičemž žáci základní školy hodnotí tuto oblast příznivěji (tzn. vyšší průměrnou hodnotou).

Tabulka č. 11: Srovnání hodnot výzkumného vzorku II a výzkumného vzorku IV

	angažovanost žáka	vztahy mezi žáky	učitelova pomoc	orientace na úkoly	pořádek a organizovanost	jasnost pravidel
Průměrné hodnoty VV II	6,41	11,03	8,45	8,76	6,62	10,55
Průměrné hodnoty VV IV	5,91	9,61	9,04	8,91	6,70	11,04
Rozdíly průměrných hodnot VV	0,50	1,43	-0,60	-0,15	-0,07	-0,49

Poznámka: VV= výzkumný vzorek

Z tabulky č. 11 a grafu č. 19 je zřejmé, že výsledné průměrné hodnoty srovnávaných vzorků se téměř neliší. Jedinou kategorií, ve které je charakter klimatu rozdílný (tzn. hodnoty rozdílu jsou větší než 1 bod) je oblast *vztahy mezi žáky*. Tuto proměnnou hodnotili žáci základní školy opět vyšším skórem než žáci gymnázia.

Znamená to, že žáci ZŠ hodnotí tuto zkoumanou oblast třídního klimatu lépe (tzn. vyšším skórem).

U porovnávaných vzorků došlo vždy jen u jedné kategorie k vyššímu rozdílu než je stanovený 1 bod. Deset z dvanácti kategorií je tedy statisticky srovnatelných, jelikož rozdíly průměrných výsledných hodnot jsou menší než 1. Procentuálně se jedná o přibližně 83% shodu třídního klimatu. **Hypotézu č. 1 pokládám tedy za potvrzenou.** Charakter klimatu porovnávaných tříd je srovnatelný.

Hypotéza č. 2: Chlapci a dívky stejné třídy hodnotí klima své třídy rozdílně.

Tabulka č. 12: Srovnání výsledných průměrných hodnot chlapců a dívek

	angažovanost žáka	vztahy mezi žáky	učitelova pomoc	orientace na úkoly	pořádek a organizovanost	jasnost pravidel
Průměrné výsledky chlapců	6,55	9,84	8,55	8,79	7,21	11,02
Průměrné výsledky dívek	6,94	10,31	9,42	9,20	7,22	10,94
Rozdíly průměrných výsledků chlapců a dívek	-0,39	-0,46	-0,87	-0,41	-0,01	0,08

Z tabulky č. 12 a také předchozích grafů č. 4, 8, 12 a 16 lze vyčíst, že průměrné výsledné hodnoty chlapců a dívek jsou velmi podobné. V žádném z případů se neliší o více než 1 bod (stanovený k potvrzení předpokladu). Můžeme tedy říci, že klima školní třídy hodnotí chlapci i dívky velmi podobně. **Hypotézu č. 2 tedy považuji za nepotvrzenou.**

Hypotéza č. 3: Klima aktuální se ve všech třídách statisticky významně liší od klimatu preferovaného.

Tabulka č. 13: Srovnání průměrných výsledků aktuálního a preferovaného klimatu

	angažovanost žáka	vztahy mezi žáky	učitelova pomoc	orientace na úkoly	pořádek a organizovanost	jasnost pravidel
Průměrné hodnocení aktuálního klimatu	6,74	10,07	8,99	8,99	7,21	10,98
Průměrné hodnocení preferovaného klimatu	9,77	9,77	8,65	8,57	9,81	10,56
Rozdíly průměrných hodnocení aktuálního a preferovaného klimatu	-3,03	0,30	0,34	0,42	-2,60	0,42

Jak vypovídá tabulka č. 13, hodnoty aktuálního a preferovaného klimatu se ve čtyřech ze šesti kategorií neliší o stanovené body. Statisticky významně se liší pouze u proměnných *angažovanost žáka* a *pořádek a organizovanost*. Je tedy zřejmé, že žáci by ze všeho nejraději změnili zapojení žáků při výuce, jejich nadšení pro školní práci a také pořádek a organizovanost jak v hodinách, tak i mimo ně. Můžeme však říci, že charakter klimatu aktuálního se významně neliší od charakteru klimatu preferovaného. **Hypotéza č. 3 se tedy nepotvrdila.**

ZÁVĚR

Cílem této diplomové práce bylo posouzení klimatu školní třídy na druhém stupni základní školy. Především jsem se pokusila klima školní třídy popsat, změřit a také porovnat z hlediska typu školy.

Samotnému výzkumu předcházelo studium odborné literatury, jejíž přehled uvádím v seznamu použitých zdrojů. Teoretické poznatky pak vytvořily rámec pro můj pedagogicko-psychologický výzkum, ve kterém jsem se snažila diagnostikovat klima školních tříd na vybraných školách Českých Budějovic pomocí kvantitativního výzkumu, ve kterém jsem použila standardizované dotazníky CES. Obě školy, které jsem s pomocí o realizaci výzkumu oslovila, velmi ochotně spolupracovali a také se zajímali o výsledné hodnocení výzkumu. Jednalo se o Základní a Mateřskou školu Kubatova a také gymnázium Česká a Olympijských nadějí.

Ve své práci jsem stanovila tři předpoklady. Prvním z nich byl předpoklad, že charakter klimatu porovnávaných tříd je srovnatelný. Tento předpoklad se potvrdil. Více než 80% zkoumaných hodnot se nelišilo o předem stanovený koeficient. Lišily se pouze dvě z celkových 12 kategorií (u každé porovnávané dvojice tříd vždy jen jedna ze šesti). Z toho vyvozují, že žáci základních škol vnímají klima třídy velmi podobně, jako žáci odpovídajícího ročníku gymnázia.

Druhou hypotézu, vyjadřující můj předpoklad, že chlapci a dívky jedné třídy vnímají klima své třídy odlišně, jsem musela vyvrátit. Chlapci i dívky se v průměrných výsledných hodnotách v žádné se zkoumaných oblastí statisticky nelišili (jejich rozdíly byly vždy do 1 bodu). Z toho vyplývá, že chlapci i dívky jsou si v hodnocení klimatu třídy velmi podobní, klima zkoumaných tříd tedy v žádném z případů nezatěžovala genderová diference.

Třetí předpoklad, že žáci budou jinak hodnotit klima aktuální, tzn. klima panující ve třídě, a klima preferované, tzn. klima, které by si sami přáli, odlišně, se taktéž nepotvrdil. Charakter klimatu aktuálního byl ve většině zkoumaných oblastí podobný charakteru klimatu preferovaného. Můžeme tedy říci, že žáci jsou celkově s klimatem své třídy spokojeni. Menší změnu k lepšímu si přáli jen v kategoriích *angažovanost*

žáka a pořádek a organizovanost. Zdá se tedy, že jsou žáci ve svých třídách spokojeni, jelikož i většina výsledných průměrných hodnot klimatu aktuálního dosahovala nadprůměrných hodnot.

Závěrem bych chtěla zmínit, že zpracování tématu o klimatu školní třídy pro mě bylo velice přínosné a zajímavé. Jak jsem již v úvodu podotkla, žáci tráví ve školních lavicích většinu svého dne, a je tudíž důležité, aby se ve škole cítili přinejmenším dobře. I my, jako budoucí učitelé na utváření pozitivního, příznivého a podporujícího klimatu velkou roli. Je důležité, abychom i v dnešní uspěchané, hektické době, zaměřené zejména na výkon, uměli zpomalit a zamyslet se například nad tím, jak učivo dětem podáváme a nejen „kolik“ ho podáváme. Pokud pro žáky zvládneme vytvořit plodné prostředí, potažmo i atmosféru třídy a její klima, získají tak žáci daleko lepší motivaci k učení, jejich postoj k učení, a jistě se i zlepší jejich školní a učební výsledky.

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Genderové rozložení respondentů	52
Tabulka č. 2: Výsledky 1.E - chlapci	56
Tabulka č. 3: Výsledky 1.E - dívky	58
Tabulka č. 4: Výsledky 2.E - chlapci	62
Tabulka č. 5: Výsledky 2.E - dívky	64
Tabulka č. 6: Výsledky 6.A - chlapci.....	68
Tabulka č. 7: Výsledky 6.A - dívky.....	70
Tabulka č. 8: Výsledky 7.B - chlapci.....	74
Tabulka č. 9: Výsledky 7.B - dívky.....	76
Tabulka č. 10: Srovnání hodnot výzkumného vzorku I a výzkumného vzorku III	82
Tabulka č. 11: Srovnání hodnot výzkumného vzorku II a výzkumného vzorku IV	82
Tabulka č. 12: Srovnání výsledných průměrných hodnot chlapců a dívek	83
Tabulka č. 13: Srovnání průměrných výsledků aktuálního a preferovaného klimatu ...	84

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Věkové rozložení respondentů	53
Graf č. 2: Výsledné hodnoty 1.E - chlapci.....	57
Graf č. 3: Výsledné hodnoty 1.E - dívky.....	59
Graf č. 4: Srovnání chlapců a dívek 1.E	60
Graf č. 5: Srovnání aktuálního a preferovaného klimatu 1.E.....	61
Graf č. 6: Výsledné hodnoty 2.E - chlapci.....	63
Graf č. 7: Výsledné hodnoty 2.E - dívky.....	65
Graf č. 8: Srovnání chlapců a dívek - 2.E	66
Graf č. 9: Srovnání aktuálního a preferovaného klimatu 2.E.....	67
Graf č. 10: Výsledné hodnoty 6.A - chlapci	69
Graf č. 11: Výsledné hodnoty 6.A - dívky	71
Graf č. 12: Srovnání chlapců a dívek 6.A.....	72
Graf č. 13: Srovnání aktuálního a preferovaného klimatu 6.A.....	73
Graf č. 14: Výsledné hodnoty 7.B - chlapci	75
Graf č. 15: Výsledné hodnoty 7.B - dívky	77
Graf č. 16: Srovnání chlapců a dívek 7.B	78
Graf č. 17: Srovnání aktuálního a preferovaného klimatu 7.B.....	79
Graf č. 18: Porovnání výsledků 1.E a 6.A.....	80
Graf č. 19: Porovnání výsledků 2.E a 7.B.....	81

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

BIBLIOGRAFIE

BENDL, Stanislav. *Ukázněná třída, aneb, Kázeňské minimum pro učitele*. Vyd. 1. V Praze: Triton, 2005, 298 s. První pomoc pro pedagogy, sv. 2. ISBN 80-725-4624-4.

BUCHWALD, Petra. *Stres ve škole a jak ho zvládnout*. 1. vyd. Brno: Edika, 2013, 104 s. Rádce pro pedagogy. ISBN 978-802-6601-593.

CANGELOSI, James: *Strategie řízení třídy*. Praha, Portál, 1994, 289 s. ISBN 80-7178-014-6

ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-807-3672-737

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 325 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4727-424.

DITTRICH, Pavel. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Jinočany: H, 1992. ISBN 80-854-6769-0

GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2008, 209 s. ISBN 978-807-4090-103.

HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 280 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1168-3

HERMOCHOVÁ, Soňa. *Skupinová dynamika ve školní třídě*. 1. vyd. Kladno: AISIS, 2005, 169 s. ISBN 80-239-5612-4

HRABAL, Vladimír. *Diagnostika: pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002, 199 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0319-5.

HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 1992, 79 s. ISBN 80-706-6553-X.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vydání 1. Praha: Grada Publishing, 2007, 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4

KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2002, 447 s. ISBN 80-717-8253-X.

KOHOUTEK, Rudolf. *Základy užití psychologie*. 1. vyd. Brno: CERM, 2002, 544 s. ISBN 80-214-2203-3.2002

KOMÁRKOVÁ, Růžena, Ivan SLAMĚNÍK a Jozef VÝROST. *Aplikovaná sociální psychologie III: sociálněpsychologický výcvik*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2001, 224 s. ISBN 80-247-0180-4.

KRAUS, Blahoslav. *Sociální aspekty výchovy*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 1998, 165 s. ISBN 80-704-1841-9.

KYRIACOU, Chris: *Klíčové dovednosti učitele*. Praha, Portál, 1996, 155 s. ISBN 80-7178-965-8

LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 1998, 368 s. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.

LAŠEK, Jan: *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové, GAUDEAMUS, 2001, 161 s. ISBN 978-80-7041-699-2

MACEK, Petr. *Adolescence: Psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. 1.vyd. Praha: Portál, 1999, 207 s. ISBN 80-717-8348-X.

MAREŠ, Jiří, Jan SLAVÍK, Tomáš SVATOŠ a Vlastimil ŠVEC. *Učitelovo pojetí výuky*. 1. vyd. V Brně: Masarykova univerzita v Brně, 1996, 91 s. ISBN 80-210-1444-X

MAREŠ, Jiří: *Zamyšlení nad pojmem klima školy*. In CHRÁSKA, Miroslav; TOMANOVÁ, Dana; HOLOUŠOVÁ, Drahomíra: *Klima současné české školy: Sborník příspěvků z 11. konference ČPds*. Brno, Konvoj, 2003, s. 32-42 ISBN 80-7203-064-5

MOJŽIŠEK, Lubomír. *Základy pedagogické diagnostiky*. 1. vyd. Praha, 1986, 206 s. Pedagogická teorie a praxe.

NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2005, 171 s. ISBN 80-247-0738-1.

PAŘÍZEK, Vlastimil. *Učitel v nezvyklé školní situaci*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 102 s. Knihovnička učitele. ISBN 80-042-3897-1.

PETLÁK, Erich. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris, 1996, 119 s. ISBN 80-890-1897-1.

PETTY, Geoffrey. *Moderní vyučování*. 1.vyd. Praha: Portál, 1996, 380 s. ISBN 80-717-8070-7.

PROKOP, Jiří. *Škola jako sociální útvar*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1996, 44 s. Učební texty z didaktiky, č. 3. ISBN 80-860-3901-3

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 80-717-8772-8.

ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, 268 p. ISBN 80-859-3148-6.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004, 158 s. ISBN 80-731-5060-3.

SPOUSTA, Vladimír. *Základní výchovné činnosti třídního učitele*. 1. vyd. Brno: Vydavatelství Masarykovy univerzity, 1993, 80 s. ISBN 80-210-0552-1.

ŠVEC, Vlastimil. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1998, 178 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, sv. 70. ISBN 80-210-1937-9.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychopatologie pro pomáhající profese: Variabilita a patologie lidské psychiky*. 3. vyd. Praha: Portál, 1999, 444 s. ISBN 8071786780

VYKOPALOVÁ, Hana. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc, UP 1992, 58 s. ISBN 80-7067-161-0

VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK. *Aplikovaná sociální psychologie I: [člověk a sociální instituce]*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 383 s. ISBN 80-717-8269-6.

Klima současné české školy: sborník příspěvků z 11. konference ČPdS : 14.-15. ledna 2003 Olomouc. 1. vyd. Editor Drahomíra Holoušová, Dana Tomanová, Miroslav Chráska. Brno: Konvoj, 2003, 381 s. ISBN 80-730-2064-5.

INTERNETOVÉ ZDROJE

MAREŠ, J.: *Sociální klima školní třídy*. Sociální klima třídy, přehledová studie. In [online]. 1998 [cit. 2014-04-02].
Dostupné z WWW: http://klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf

PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Dotazníky CES- aktuální forma

Milí žáci,

jmenuji se Michaela Švejdová, jsem studentkou 5. ročníku Pedagogické fakulty Jihočeské Univerzity, kde píší diplomovou práci na téma: **Klíma školní třídy**.

Pro účely této práce bych Vás ráda poprosila o vyplnění následujícího dotazníku. Jeho vyplnění je zcela anonymní.

Nejedná se o žádnou zkoušku, nejsou zde dobré a špatné odpovědi. Každou větu dotazníku si pořádně přečtěte. Pokud souhlasíte, zakroužkujte prosím ANO, pokud nesouhlasíte, zakroužkujte NE. Pod pojmem „tento učitel“ si představujte Vašeho třídního učitele.

Odpovězte prosím na každou otázku! Děkuji.

Jsem: chlapec / dívka

Věk: _____ let

Třída: _____

Škola: _____

1. Studenti v naší třídě vkládají do každé činnosti ve škole hodně energie. ANO – NE
2. Studenti v naší třídě jsou mezi sebou velmi rádi v kontaktu. ANO – NE
3. Tento učitel stráví jen málo času povídáním se studenty ve třídě. ANO – NE R
4. Ve třídě strávíme více času diskutováním o mimoškolních aktivitách než diskusemi o věcech, vztahujících se ke školní práci. ANO – NE R
5. Naše třída je velmi dobře organizovaná. ANO – NE
6. V naší třídě jsou jasná pravidla, která mají studenti dodržovat (v hodině, při zkoušení, písemkách). ANO – NE
7. Studenti v naší třídě při hodině rádi sní s otevřenýma očima. ANO – NE R
8. Studenti v naší třídě nemají moc chuť se jeden s druhým blíže seznamovat. ANO – NE R
9. Tento učitel se o studenty osobně zajímá. ANO – NE
10. V naší třídě je velmi důležité udělat kus práce. ANO – NE

11. V naší třídě jsou žáci téměř stále potichu. ANO – NE
12. V naší třídě se často a mnoho mění pravidla (v hodině, při zkoušení, písemkách). ANO – NE R
13. Studenti v naší třídě často čekají na zvonění, až „padne“. ANO – NE R
14. V naší třídě byla mezi studenty uzavřena řada přátelství. ANO – NE
15. Tento učitel je více přítelem než autoritou. ANO – NE
16. V naší třídě nemusí studenti mnoho pracovat. ANO – NE R
17. V naší třídě se mohou žáci poflakovat, flinkat. ANO – NE R
18. Tento učitel vysvětlí, co se stane, když studenti poruší pravidla hry (v hodině, při zkoušení, písemkách). ANO – NE
19. Většina studentů v naší třídě skutečně dává pozor na to, co učitelé říkají. ANO - NE
20. Naše třída se snadno nadchne nějakým nápadem, projektem. ANO – NE
21. Tento učitel dovede vystoupit z role učitele, když má pomoci studentům. ANO – NE
22. Naše třída je spíše společenským prostředím, než místem pro učení se něčemu. ANO – NE R
23. Naše třída je velmi často hlučná. ANO – NE R
24. Tento učitel vysvětlí, jaká jsou ve třídě pravidla (v hodině, při zkoušení, písemkách). ANO - NE

Příloha č. 2: dotazníky CES- preferovaná forma

Jsem: chlapec / dívka

Věk: _____ let

Třída: _____

Škola: _____

1. Studenti v naší třídě by měli být více zaujati školou, být usilovnější. ANO – NE
2. Kontakty mezi studenty v naší třídě by měly být lepší. ANO – NE
3. Tento učitel by měl raději trávit mnohem méně času povídáním se studenty ve třídě.
ANO – NE *R*
4. Ve třídě bychom měli věnovat více času diskotováním o mimoškolních aktivitách než diskusím o škole. ANO – NE *R*
5. Naše třída by měla být daleko více organizovaná. ANO – NE
6. V naší třídě by měla být jasná pravidla, která mají studenti dodržovat (v hodině, při písemkách, zkoušení). ANO - NE
7. Studenti v naší třídě by měli v hodině více snít s otevřenýma očima. ANO – NE *R*
8. Studenti v naší třídě by se raději neměli snažit jeden druhého poznat. ANO – NE *R*
9. Tento učitel by se měl o studenty více zajímat. ANO - NE
10. V naší třídě by mělo být nejdůležitější udělat kus práce. ANO - NE
11. V naší třídě by měli být studenti mnohem více potichu. ANO - NE
12. V naší třídě by se často a výrazněji měla měnit pravidla (při hodině, zkoušení, písemkách).
ANO – NE *R*
13. V naší třídě by se neměla práce v hodině tak přehánět, bylo by lepší přečkat hodinu v poklidu až do zazvonění. ANO – NE *R*
14. V naší třídě by mělo být více opravdových přátelství. ANO – NE
15. Tento učitel by měl být více přítelem, než autoritou. ANO – NE

16. V naší třídě by se neměli studenti tak namáhat, tak mnoho pracovat. ANO – NE R
17. V naší třídě by klidně prošlo, kdyby se studenti poflakovali, flinkali. ANO – NE R
18. Tento učitel by měl jasně říci, co se stane, když studenti poruší pravidla (v hodině, při zkoušení, písemkách). ANO – NE
19. Většina studentů v naší třídě by měla dávat větší pozor na to, co učitelé říkají. ANO – NE
20. V naší třídě by mělo být snadné nadchnout lidi nějakým nápadem, projektem. ANO – NE
21. Tento učitel by měl umět vystoupit z role učitele, když má pomoci studentům. ANO – NE
22. Naše třída by měla být více společenským prostředím než místem, kde se člověk učí.
ANO – NE R
23. Naše třída by měla být hlučnější. ANO – NE R
24. Tento učitel by nám měl vysvětlit, podle jakých pravidel se bude postupovat (v hodině, při zkoušení, písemkách). ANO - NE