

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

2013

Dana Lebedová

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra Pedagogiky a Psychologie

Sociální klima školy a školní třídy

Bakalářská práce

School social climate and classroom climate

Bachelor thesis

Vedoucí práce:
doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.

Autorka:
Dana Lebedová

2013

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou 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 bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě – v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných fakultou 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.

30.3. 2013

Dana Lebedová

Poděkování

Děkuji panu doc. PaedDr. Petru Urbánkovi Dr. za odborné vedení mé bakalářské práce, cenné rady a vstřícný přístup.

Abstrakt

LEBEDOVÁ, Dana. *Sociální klima školy a školní třídy*. České Budějovice, 2013.
Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Vedoucí práce
doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.

Klíčová slova: sociální klima třídy, školní klima, školní třída, učitel, žák, metody zkoumání třídního klimatu, Classroom Environment Scale, CES.

Práce je rozdělena do dvou částí. Teoretická část je zaměřena na rešerši dostupné literatury k tématu a metodologii práce. Vysvětlení hlavních pojmů, které souvisejí s tématem práce. V teoretické rovině se rovněž zabývá determinanty třídního klimatu a jejich podílu na utváření třídního klimatu. Dále pak předkládá popis nejčastěji používaných empirických nástrojů využívaných ke zkoumání třídního klimatu.

Praktická část je sondou do sociálního klimatu dvou devátých tříd jedné základní školy. Výzkumným nástrojem je dotazníková metoda CES. Sebraná data jsou analyzována a výsledky popsány a graficky znázorněny. Závěrem jsou výsledky konfrontovány se stanovenými výzkumnými předpoklady.

Abstract

Keywords: social school climate, school climate, classroom, teacher, pupil, methods of researching classroom climate, Classroom Environment Scale, CES.

The thesis has two separate parts. Theoretical part is focused on general knowledge gained from literature dedicated to the theme and the methodology. Explanation of main terms related to the thesis theme. On a theoretical base, also discusses determinants of classroom climate and its part in climate forming. The thesis farther presents description of the most commonly used empirical tools dedicated to classroom climate.

Practical part is survey into the social climate of two nine-grade classes of the same school. The research tool chosen is questionnaire method CES (Classroom Environment Scale). The gathered data are analysed and the results are described and plot on graphs.

In conclusion, the results confronts given research assumptions.

Obsah

Úvod.....	8
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 Klima třídy.....	9
1.1 Základní pojmy.....	9
1.2 Vývoj zkoumání klimatu.....	10
1.3 Determinanty klimatu.....	11
1.4 Podmínky klimatu.....	13
1.5 Specifika sociálního klimatu ve školním prostředí.....	14
1.6 Školní třída.....	14
1.7 Faktory ovlivňující třídní klima.....	16
1.7.1 Klima školy.....	16
1.7.2 Učitel.....	17
1.7.3 Žák.....	20
1.7.4 Prostředí.....	21
1.8 Současné přístupy ke zkoumání klimatu školní třídy.....	22
1.9 Metody měření klimatu školní třídy.....	24
1.9.1 Dotazníky měření klimatu školní třídy.....	25
PRAKTICKÁ ČÁST.....	30
2 Výzkum.....	30
2.1. Cíl výzkumu.....	30
2.2 Hypotézy a výzkumné předpoklady.....	31
2.3 Použité metody.....	31

2.4 Místo výzkumu.....	31
2.5 Výsledky výzkumu a diskuse.....	32
2.6 Ověření předpokladů.....	34
2.7 Závěry výzkumu.....	35
Závěr.....	36
Literatura.....	38
Přílohy.....	39

Úvod

Téma této práce vyplynulo z mého zájmu o tuto problematiku, jak z pozice budoucího učitele, tak z pozice rodiče. Žáci tráví ve škole velkou část dne a je velmi důležité, jak se v tomto prostředí cítí. Obzvláště při nástupu dítěte do školy je podstatné, aby svou novou roli kladně přijalo a vytvořilo si takové „školní já“, které bude mít pozitivní vliv na jeho sebepojetí v budoucnu.

Cílem práce je změřit, popsat a porovnat sociální klima dvou devátých tříd téže školy. V teoretické části práce jsem provedla rešerši dostupné literatury k tomuto tématu a k metodologii práce.

V praktické části jsem provedla sondu do třídního klimatu. Zajímalo mne, jak tito žáci, kteří spolu strávili téměř devět let v jedné třídě, klima vnímají. Budou nějaké rozdíly mezi oběma třídami? Jak vnímají klima chlapci a jak dívky?

Vzhledem k věku žáků, jsem zvolila jako výzkumný nástroj standardizovanou metodu CES (Classroom Environment Scale). Práce s tímto nástrojem je poměrně snadná a časově nenáročná. Metodu bych doporučila všem pedagogickým pracovníkům, kteří se o tento fenomén zajímají, ostatně jiný nástroj pro danou věkovou skupinu v současnosti nemáme.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Klima třídy

1.1 Základní pojmy

Klima - pojem, který je převzat z klimatologie a meteorologie, český ekvivalent podnebí. „*Představuje relativně stabilní, tedy dlouhodobě se projevující střední stav atmosféry v určitém místě nebo oblasti zemského povrchu. Přírodní klima je charakterizováno souborem měřitelných parametrů, jako jsou střední hodnoty teploty vzduchu, množství srážek, vlhkosti atd.*“ Starý a kol., Urbánek (2008, s. 72)

Sociální klima třídy (dále jen „klima“) je dlouhodobý jev, typický pro danou třídu a učitele. Vzniká vzájemnými interakcemi po dobu několika měsíců až let.

Účastníky klimatu jsou:

- Jednotliví žáci ve třídě
- Skupinky žáků ve třídě
- Učitelé, kteří v dané třídě vyučují
- Učitel jako jednotlivec

Všichni, z výše uvedených účastníků, klima vnímají, prožívají a hodnotí subjektivně, nikoli jaké objektivně je.

Zjišťování klimatu třídy může mít význam především pro učitele jako jeho autodiagnostiku a sebereflexi. Zejména negativní hodnocení může schopného učitele vést k hlubšímu zamyšlení nad zjištěným stavem, odhalování jeho příčin a vyvolávat snahu o pozitivní změnu. (Dvořáková, 2006 s.139)

Pojem **prostředí** definuje Grecmanová (2008, s. 12) jako: „*soubor bytostí, podmínek, jevů a procesů, obklopujících člověka během jeho života a majících pro člověka nějaký význam a hodnotu.*“

Prostředí bývá často členěno na:

- Mikroprostředí: jedná se o nejbližší okolí a vztahy s ním. Na jedince má nejsilnější a nejtrvalejší vliv (rodina, přátelé, školní třída, učitelé atp.)
- Mezoprostředí: místo bydliště, vzdělávací instituce (škola), příroda atp.
- Makroprostředí: nejširší okruh prostředí, které na jedince působí (celonárodní i celosvětové vlivy, většinou působící na jedince zprostředkovaně.) Ovlivňuje mikroprostředí i mezoprostředí.

Atmosféra, podle Dvořákové (2006 s.138), vyjadřuje proměnlivost a krátkodobost, bývá situačně podmíněna. Může se měnit během dne nebo dokonce během jedné vyučovací hodiny (např. před zkoušením, po hodině tělesné výchovy, při suplování aj.)

1.2 Vývoj zkoumání klimatu

Lašek (2001, s. 36-37)

Ve 30.letech 20. století byli mezi prvními, kteří se zabývali výzkumem sociálního klimatu třídy K. Lewin, R. Lippitt, D. Thomasová. Tito vycházeli z předpokladu, že rozhodující je styl řízení, uplatňovaný učitelem. Pojmenovali dva základní styly:

- chování sociálně integrativní
- chování dominantní

Předpokládali, že každý přístup vytváří ve třídě jiné emocionální klima a bylo zjištěno, že integrativní přístup učitele bývá efektivnější. Zjišťování prováděl nezávislý pozorovatel a využíval přitom standardizovaných pozorovacích metod.

Po 2. světové válce reprezentují tento přístup H. H. Anderson, H. M. Brewer, J. Withall.

U nás na tuto vlnu navázali v 70. letech J. Pelikán a J. Lukš, kteří rozlišili škálu přechodů od sociálně integrativního po dominantní chování učitele. Později se ukázalo, že je nutné zkoumat vzájemné působení všech aktérů, neboť Tito se vzájemně ovlivňují a ve vzájemné interakci spoluvytvářejí sociálně emocionální klima. Tímto směrem se ubírali i výzkumy D. M. Nedlete, H. E. Mitzela a N. A. Flanderse. U nás pak výzkumy J. Průchy (1988).

Dalším směrem, objevujícím se od počátku padesátých let je zájem o „sociální prostředí“. Zde se do popředí zájmu dostává **interakce učitel - žáci a interakce žák - žáci**. Přednost se dává samotným aktérům a jejich výpovědím před hodnocením nezávislých pozorovatelů. Vzniká tak řada efektivních metod – zejména dotazníkových, které poskytují nástroj ke zjišťování klimatu na všech stupních a typech škol. Autory těchto metod byli: Walberg, Trickett, Moos, Rosenfeld, B. J. Fraser.

Poslední a nejméně frekventovaný způsob zkoumání sociálních jevů, zkoumá také interakci učitel – žáci, žák – žáci, ale formou etnografického pozorování, zúčastněného pozorování, rozbořem kasuistik atp.

1.3 Determinanty klimatu

Lašek (2001, s.42-43) pokládá dvě základní otázky:

1. Co jsou determinanty klimatu?
2. Kterými prvky je klima zásadně tvořeno?

Odpovědi na tyto otázky čerpá ze schématu R.H.Moose (1981) viz níže, který se zaměřuje na sociální prostředí ve skupinách. Rozděluje prvky (jednotlivé složky, které na sebe vzájemně působí a vytvářejí tak složitou strukturu klimatu) do tří dimenzí:

Dimenze vztahová (relationship dimensions): vyjadřuje kvalitu a intenzitu vztahů, spolupráci, poskytování vzájemné pomoci, možnost vyjadřování pocitů a názorů.

Dimenze osobního růstu (personal development dimensions): zahrnuje podmínky, které vytvářejí skupiny pro autonomii jejího člena, jeho růst, možnost rozhodovat, diskutovat, toleranci k některým negativním projevům.

Dimenze udržování a změny systému (system maintenance and system change dimensions): zaměřuje se na mechanismy organizace a řízení skupiny, její kontrolu, schopnost přijímat nové role i ochotu ke změně.

Moosovo schéma

Dimenze vztahová	Dimenze osobního růstu	Dimenze udržování a změny systému
Osobní vklad žáka	Zkoumání sebe a okolí	Cílovost činnosti
Personalizace role žáka	Otevřenost v kontaktu	Organizace výuky
Zaujetí školou	Integrace	Inovace výuky
Přidružení ke skupině	Nezávislost	Diferenciace žáků
Kohezivnost	Orientace na úkoly	Individualizace přístupu k žákům
Podílení se na činnosti	Soutěživost	Rozmanitost úkolů
Učitelova pomoc	Rychlost	Formálnost učitelova přístupu
Satisfakce školou	Obtížnost školní práce	Pořádek a organizovanost
Třenice		Jasnost pravidel
Klikaření		Dezorganizace výuky
Favorizování žáků		

Apatie		

Z výše uvedené tabulky vyplývá, že učitel hraje v klimatu třídy významnou roli ne však jedinou. Všichni zúčastnění jsou v neustálé interakci. Vzájemně se ovlivňují, integrují i vyčleňují, jsou tedy spolutvůrci sociálního klimatu třídy.

1.4 Podmínky klimatu

Chceme-li správně pochopit třídní klima, je nutné toto udělat v kontextu environmentálních, sociálněpsychologických, sociologických a kulturních souvislostí, uvádějí Čáp, Mareš (2001, s.568-569). V tomto směru byla vytvořena autory Tagiurim a Andersenem (1982) tato hierarchická stupnice:

1. **ekologie:** charakteristika budovy, v níž se výuka odehrává;
2. **prostředí:** charakteristiky učitelů a charakteristiky žáků;
3. **sociální systém** (skupinové charakteristiky): vztahy mezi účastníky, sociální komunikace, podíl na rozhodování, příležitost k účasti na sociálním dění ve skupině;
4. **kultura:** hodnoty a hodnotové systémy, které účastníci považují za významné, učitelova zaangażovanost na rozvoji žáků, míra důrazu na kooperaci, vzájemná očekávání, jasnost a konzistentnost cílů.

Knowles (1985) rozděluje podmínky klimatu takto uvádějí Čáp, Mareš (2001):

- **fyzikální prostředí** (vybavení učebny, velikost, architektonické koncipování učebny atd.)
- **psychologické prostředí** (vzájemné respektování účastníků, spolupráce účastníků, možnost vzájemného spolehnutí, vzájemná podpora a pomoc, otevřenost a autentičnost jednání, potěšení a radost ze společenství, humánnost, lidskost v jednání).

Čáp, Mareš (2001, s.569) shrnují podmínky klimatu do pěti úrovní: ekologická, úroveň jedinců, úroveň malých sociálních skupin, větší sociální skupiny, úroveň velkých sociálních skupin.

1.5 Specifikum sociálního klimatu ve školním prostředí

Starý a kol., Urbánek (2008, s. 73) nahlíží do minulosti, kdy v polovině 20.století byl zkoumán vliv sociálního prostředí v organizacích zaměřených na výrobu a služby.

Především v některých odvětvích, kde výkonnost a celkové výsledné efekty práce byly závislé na personálních parametrech (kvalifikovanost, ochota pracovat pro firmu, spolupráce pracovníků), se ukázalo, že právě klima je významným determinantem výkonu zaměstnanců.

Podobně zaměřenou institucí je i škola. Z toho vyplývá, že není vhodné řídit školy ryze manažerskými styly, které jsou uplatňovány pro řízení tržně a materiálně orientovaných organizací. Výchovné podnikání školy má rozdílný smysl i cíle a její fungování je organizováno na jiném principu, aktéři školy vstupují do specifických vztahů atd.

Vyjímečnost působení školy na žáka není dána pouze okamžitými výsledky práce, ale zdravé a příznivé klima školy je především modelem fungující komunity. Tento model je pro žáky funkční a skutečný. Dochází zde k utváření vztahů, názorů, pravidel, práv a povinností, představ a jejich konfrontaci s realitou atd. To vše hraje významnou roli v jedincově budoucím postoji k celé společnosti.

1.6 Školní třída

Lašek (2001 s. 13) definuje školní třídu jako: „*složitý a mnohvrstevnatý sociální svět, který spoluvytvářejí jak žáci, tak i učitelé. Třída může žáka podporovat ve*

výkonech, dá mu možnost zažít úspěch před ostatními, stejně jako neúspěch, naučí jej kooperovat i klikařit, spolupracovat i podvádět.“

„Třída je svébytným a v jistém smyslu neopakovatelným seskupením individuí, konstituujících se osobností a originální sociální konfigurací žáků v sociometrickém smyslu slova. Proniknout do jejího vnitřního, neviditelného života je obtížné; pro poznání světa školáka je to však nezbytné.“

Školní třídou rozumíme malou sociální skupinu, vzniklou formálním způsobem, ve které postupně vznikají, proměňují se i zanikají vzájemné neformální vztahy a to jak mezi jednotlivci, tak mezi skupinami žáků.

Vztahy mezi všemi aktéry i jedincovo postavení uvnitř třídy má významný vliv na jeho pozdější zařazení do společnosti a role, jaké v ní bude zastávat.

Sociálně psychologický pohled na školní třídu – Lašek (2001 s. 8)

Vstupem do školy získává dítě novou roli, roli žáka. V jeho světě se objevuje nová autorita – učitel. Právě učitel se snaží na počátku školní dráhy dítěte vypěstovat v něm pozitivní postoj ke škole a ke vzdělání. Tyto postoje pak usnadňují sžívání celé třídy a vytvoření sociálně psychologické skupiny. Zpočátku se jedná o vztahy formální

(zákon o povinné školní docházce, zařazení do školy dle místa bydliště), který se mění na neformální, tak jak žáci navazují vzájemné vztahy.

Specifickým sociálně psychologickým problémem mohou být třídy *specializované*, do kterých jsou děti zařazovány podle různých kritérií. Jedná se například o třídy s rozšířenou jazykovou nebo hudební výukou, matematické třídy apod. Sociální klima v těchto třídách může být značně rozdílné od tříd vzniklých běžným formálním způsobem. Složení třídy totiž nebývá vzorkem celé populace.

1.7 Faktory ovlivňující třídní klima

1.7.1 Klima školy

Klimatem školy rozumíme ustálené postupy prožívání, vnímání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole odehrálo, odehrává a v budoucnu odehraje. Čáp, Mareš (2001, s.583)

Kvalita školního i třídního klimatu má významný vliv i na efektivitu vyučovacího procesu. Také u školního klimatu je podstatné to, jak tento fenomén cítí sami aktéři a především jak ho vnímají všichni – ne pouze jednotlivci.

Současná škola se potýká s celou řadou problémů vyplývajících z proměn celé společnosti. Na školské instituce jsou kladeny stále nové a obtížněji řešitelné úkoly a společnost má na funkci škol i samotné učitele vysoká očekávání. Karel Starý a kol. Urbánek (2008, s. 71)

„To v čem se situace pro práci škol mění především, je razance vnějších vlivů a tlaků, které logicky vyúsťují ve výrazné změny charakteristik souborů současné žákovské populace. V důsledku toho se také ve školních institucích mění kvalita vztahových komponent, charakter relací mezi aktéry a sociální dynamika uvnitř celé školy i jednotlivých tříd“. Starý a kol. Urbánek (2008, s. 71)

Urbánek (2008, s. 74-75) charakterizuje klima školy čtyřmi atributy:

1. **Relativní ustálenost** (stabilita, má však i svou dynamickou stránku)
2. **Subjektivní charakter** (podstatné je jak ho vnímají samotní aktéři-všichni aktéři)
3. **Většinové vnímání** (jaký je „kolektivní duch“ všech aktérů školy)
4. **Kontinuální povaha** (aktéry a jejich vnímání reality ovlivňuje minulost, současnost i očekávaná budoucnost)

Nabízí se otázka, jak tedy zjišťovat školní klima?

Zdá se, že jediným porovnatelným (analogickým) nástrojem pro zjišťování tohoto fenoménu je dotazníková metoda (Kašpárková, 2007), která dokáže bodově zhodnotit, porovnat a analyzovat to, jak klima školy vnímají učitelé, žáci, rodiče a ostatní účastníci. Urbánek (2008, 75-76).

1.7.2 Učitel

V učitelské profesi, více než u mnoha jiných, hraje významnou roli osobnost učitele. Zájem o zjišťování osobnostní charakteristiky učitelů plyne především ze snahy zjišťovat do jaké míry ovlivňuje osobnostní charakter učitele efektivitu vzdělávání. Ani zde, bohužel, nebudeme schopni nalézt konkrétní a přesné hodnoty.

Učitel, pokud se týká jeho vlivu na kvalitu klimatu ve třídě, je jistě významným činitelem tento fenomén ovlivňujícím, ne však jediným. Součástí celkového klimatu je klima komunikační, které rozlišuje Lašek (2001) na:

- komunikační klima suportivní (podpůrné), které je otevřené a respektující
- komunikační klima defenzivní (obránné) ve kterém převládá rivalita a uzavřenost

V odborné literatuře se setkáváme s termínem „**komunikační ostýchavost**“.

Průcha (1997, s. 324-325) uvádí, že některé děti se natolik stydí mluvit před celou třídou, že se ani nezapojují do verbální komunikace, i když by uměly správně odpovídat. Ačkoli se jedná o známý jev, v českém prostředí nebyl dosud zkoumán.

Autor nám předkládá výsledky výzkumu amerických výzkumníků Marka Comadena a Diane Prusankové (1988), kteří zjišťovali, zda u dětí základní školy existuje závislost

mezi „komunikační ostýchavostí“ a školním prospěchem. Výsledky výzkumu ukázaly, že existuje významná inverzní závislost mezi komunikační ostýchavostí a vzdělávacími výsledky: **čím vyšší je u žáků KO, tím nižších vzdělávacích výsledků dosahují, a naopak – žáci s nejnižší KO mají nejlepší vzdělávací výsledky.**

Zde bych se ráda pozastavila nad souvislostmi, ze kterých, jak se zdá vyplývá, že právě učitel a jeho profesní kompetence mohou pomoci žákům v procesu socializace i ve vzdělávání.

Rozdělení učitelů do několika typů, podle způsobu vedení žáků:

Vykopalová (1992, s.10)

- Přísně autokratický učitel (neustále kontroluje práci žáka, vyžaduje přísnou disciplinu, omezuje vlastní aktivitu žáků. Klima třídy je silně negativní, plné strachu a napětí.
- Pracovně autokratický učitel (zdůrazňuje svůj pohled na věc, žáci stále očekávají jeho pokyny- pro nadané žáky může být tento přístup demotivující)
- Demokratický učitel (plánuje a rozhoduje ve spolupráci se třídou, je suportivní, zajímá se o třídu i jednotlivce, bývá pozitivním vzorem)
- Liberální (projevuje se nevýrazně, nejasnost pravidel, žáci většinou nedosahují pod jeho vedením efektivních výsledků)

Učitel se díky svému sociálnímu postavení, statusu a roli, která vyplývá z jeho povolání, dostává do situace, kdy si poměrně v krátké době po ukončení vzdělání začíná vytvářet vlastní ustálené názory na to, jak by mělo vypadat vyučování jeho předmětu. Utváří si tak vlastní pedagogické myšlení, které je poměrně stálé a později obtížně měnitelné. Nové, zvenčí přicházející názory a náměty bývají pak s touto „filozofií“ vždy konfrontovány a „cenzurovány“, tak s nimi také učitel nakládá. Zapadají – li do jeho představ, pak je přijímá, pokud je tomu ale naopak, pak je odmítá. Z hlediska sociální psychologie můžeme říci, že si učitel vytváří řadu postojů. Vyjadřuje takto **učitelovo pojetí výuky** Lašek (2001, s.28).

Toto pojetí má podle Mareše (1989), zmiňuje Lašek (2001, s.29), několik základních atributů:

- **implicitní:** nemá obvykle podobu detailně propracovaných zásad;
- **subjektivní:** odráží zvláštnosti osobnosti, vede k individuálním stylům činnosti;
- **relativně stabilní:** odolává zásahům, pomalu se mění v čase;
- **relativně neuvědomované:** není promyšleně kontrolované, bývá bezděčné;
- **orientované:** obsahuje v sobě hodnocení – kladné, záporné nebo neutrální;
- **stereotypní:** mívá ustálený průběh, ale jedinec ho vnímá jako „optimální“;
- **regulativní:** řídí průběh učitelova usuzování, plánování, jednání a hodnocení;
- **rezultativní:** vede k výsledkům určitého typu na úkor výsledků jiného typu.

Lašek (2001, s.30) zdůrazňuje, že z výše uvedeného pojetí výuky, vychází **způsob kontroly a hodnocení žáků**. Právě učitelův kontrolní proces vyúsťuje v hodnocení žáka. Tradičním způsobem hodnocení bývá **hodnocení výkonů žáka**, které se nezabývá jeho psychickými předpoklady.

Stereotypizace žáků a jejich výkonů (labeling) – často se objevuje a má významný vliv na jedincovu sebereflexi a velký vliv na jeho sebepojetí v budoucnu.

Mareš a Křivohlavý (1990) hodnocení žáka chápou jako zpětnou vazbu- **korekční informaci; regulativní** - řízení žákovy aktivity podle předem dané strategie; **sociální**- učitel a žák si upřesňují vzájemný vztah, postoje a očekávání; **poznávací**-

učitel lépe pozná žáka, ten učivo i sám sebe; **rozvojovou**- žák se učí využívat zpětnou vazbu ke své autoregulaci.

Hodnocení žáka Lašek (2001, s.31) přisuzuje trojí efekt:

- působí na žákovu sebekoncepci
- motivuje
- předpovídá úroveň budoucí úspěšnosti žáka

Osobnost učitele, jeho styl výuky, vztah k žákům i to jak žáky hodnotí vyplývá z jeho kompetencí. Průcha, Walterová, Mareš (2001,s.103) definují **kompetence učitele** takto: „ *soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven učitel, aby mohl efektivně vykonávat své povolání. Osobnostní kompetence zahrnují zodpovědnost, tvořivost, schopnost řešit problémy, týmově spolupracovat, být sociálně vnímavý a reflexivní. Profesní kompetence se vztahují k obsahové složce výkonu profese („ znalost předmětu“), ale dnes jsou zdůrazňovány zvl. komunikativní, řídicí, diagnostické aj. kompetence“.*

1.7.3 Žák

Žák, nepoeticky řečeno „ vyučovaný subjekt“, může být jakákoli osoba bez ohledu na věk. Většinou však máme na mysli dítě.

Dítě, které vstupuje do role žáka, tuto novou roli velice silně prožívá, vnímá se v ní, je hodnoceno, vyhodnocuje se, je v interakci s druhými, vytváří si vlastní sebeobraz, který může být velmi odlišný od jeho sebeobrazu v rodině. Vzniká tak žákovo „školní já“. Lašek (2001, s.14) poukazuje na to, že učitel svým hodnocením školních výkonů hodnotí také celou žákovu osobnost a ten také jeho hodnocení takto vnímá. Vzhledem k tomu, kolik času dítě ve škole tráví, může mít žákovo školní já významný vliv i na jeho sebepojetí v budoucnu. Lašek (2001, s.14)

Lašek (2001, s. 15) zmiňuje Argyleho (1967), který rozděluje „já“ do dvou komponentů: 1. sebeobraz – jak se osoba vidí a co si o sobě myslí, jak se vědomě vnímá (jméno, pohlaví, věk, tělesné pocity)

2. sebeúcta – obsahuje hodnocení sebe sama, jak o sobě osoba smýšlí a vyhodnocuje se.

Pobyt žáka ve škole, kde bývá často srovnáván s ostatními (i sám sebe srovnává), mu může přinášet pozitivní i negativní prožitky a ovlivňovat tak jeho sebeobraz i sebeúctu.

1.7.4 Prostředí

Zabýváme-li se faktory ovlivňujícími klima třídy, pak zde svou úlohu sehrává také prostředí. Prostředím máme na mysli nejen jeho sociálněpsychologický význam, ale tímto termínem označujeme také **architektonické aspekty** (celkové řešení učebny, úroveň jejího vybavení, velikost a rozmístění nábytku), **hygienické** (osvětlení, vytápění, větrání), **ergonomické** (vhodnost školního nábytku pro soustředěnou práci,

uspořádání pracovního místa učitele, žáka, rozmístění ovládacích sdělovacích prvků v učebně), **akustické** (úroveň šumu a hluku, dozvuk, odraz) apod. Čáp, Mareš (2001, s.567)

Vhodné uspořádání učebny, její upravenost a čistota stojí jistě také za zmínku.

1.8 Současné přístupy ke zkoumání klimatu

Odborná literatura se zabývá mnoha různými přístupy ke zkoumání klimatu. Čáp, Mareš (2001, s. 571- 574) mám nabízejí pohled na práci Mareše a Křivohlavého (1995), kteří je člení takto:

1. Sociometrický přístup

Objektem studia je školní třída jako sociální skupina, nikoli učitel. Výzkumníka zajímá strukturování a restrukturování třídy, vývoj vztahů a jejich vliv na rozvoj žáků.

Diagnostickou metodou je sociometricko-ratingový dotazník (SORAD). Nezávisle proměnnou je koheze třídy, integrovanost, sympatie mezi žáky a vliv. Závisle proměnnou bývá školní úspěšnost žáků, školní výkonnost jednotlivců i třídy jako celku, chování žáků i chování celé třídy. Představitelem tohoto přístupu je např. V. Hrabal st. (1989).

2. Organizačně – sociologický přístup

Objektem studia je školní třída jako organizační jednotka a učitel jako řídící pracovník. Badatele zajímá rozvoj týmové práce v hodině, redukování nejistoty žáků při plnění úkolů.

Diagnostickou metodou je standardizované pozorování průběhu pedagogické interakce. Nezávisle proměnnou bývá šíře používaných technologických vyučovacích postupů, míra delegování pedagogické autority na žáky, prostor pro komunikaci mezi žáky navzájem. Závisle proměnnou bývá výkonnost třídy jako celku, přírůstek žákovských výkonů v konkrétních vyučovacích předmětech. Představitelkou přístupu je např. E.G. Cohenová (1989).

3. Interakční přístup

Zkoumanými subjekty jsou školní třída a učitel. Badatele zajímá interakce mezi učitelem a žáky. Diagnostickou metodou je standardizované pozorování, metody

interakční analýzy typu tužka – papír, později metody počítačové, audiovizuální nahrávky interakce, jejich popis a rozbor. Nezávisle proměnnou bývá přímé a nepřímé působení učitele. Závisle proměnnou pak výkonnost třídy i jednotlivých žáků, postoje žáků, efektivita práce učitele.

Představitel N. A. Flanders (1970).

4. Pedagogicko – psychologický přístup

Objektem studia je školní třída a učitel. Badatele zjišťuje spolupráci žáků ve třídě, kooperativní učení v malých skupinách. Diagnostickou metodou je např. posuzovací škála *Classroom Life Instrument* (CLI). Nezávisle proměnnou je vzájemná sociální závislost žáků, žákovské sebepojetí. Závisle proměnnou bývají výkonnost celé třídy a jednotlivých žáků, postoj k učivu, žákovské připisování příčin na základě úspěchu a neúspěchu. Představitelem je P. C. Abrami se spolupracovníky (1994).

5. Školně-etnografický přístup

Zkoumá školní třídu, učitele a celý přirozený život školy. Badatele zajímá, jak klima vnímají, hodnotí a popisují jeho aktéři. Zajímá ho sociokulturní konstruování klimatu. Diagnostickou metodou je zúčastněné pozorování. Rozhovory s učiteli a žáky, nahrávky jejich formulací, analýza. M. Klusák (1994).

6. Vývojově-psychologický přístup

Studuje žáka jako osobnost, školní třídu jako sociální prostředí, v němž se má osobnost rozvíjet. Badatel se zajímá o ontogenezi (vývoj) žáků v období prepuberty a puberty, zejména v období 5.-8. ročníku školní docházky. Používá různé diagnostické metody. Nezávisle proměnnou bývá učitelovo řízení vyučovací hodiny, postupy ukázňující žáky, individuální přístup, učitelův způsob hodnocení, vzájemné vztahy učitel-žáci, prostor pro žákovu autoregulaci, žákovská potřeba autonomie a seberozvíjení. Závisle proměnnou bývá školní neúspěšnost, nezájem žáků o školu, negativní vnitřní motivace pro učení, žákovo snížené sebepojetí, naučená bezmocnost, zhoršené duševní zdraví. Představitelkou je např. J. Ecclesová a kol.(1993).

7. Sociálně-psychologický a environmentalistický přístup

Dnes nejrozšířenějším přístupem. Objektem studia je školní třída jako prostředí pro učení, žáci a vyučující. Zajímá nás kvalita klimatu, jeho složky, aktuální stav i preferovaný – takový jaký by si aktéři přáli. Diagnostickou metodou jsou posuzovací škály, které vyplňují sami aktéři. Nezávisle proměnné se dají shrnout podle R. H. Moose (1974) do tří skupin: vzájemné vztahy mezi aktéry, možnost osobního rozvoje, udržování i měnění daného systému. Závisle proměnné bývají školní výkonnost třídy jako celku i jednotlivých žáků, postoje žáků k učení. Představitelé: H. J. Walberg, G. J. Anderson (1968), E. J. Trickett a R. M. Moos (1973), B.J. Fraser (1989) aj. U nás často používaný CES dotazník. Určen pro druhý stupeň základních škol a střední školy.

1.9 Metody měření klimatu

Ke zjišťování klimatu školní třídy je možno použít několika výzkumných metod. Jednou z nich je **pozorování**. Výhodou této metody je, že výsledky jsou získávány přímo a ne zprostředkovaně. Nevýhodou je fakt, že při pozorování sledujeme „vnější“ realitu zatímco klima je spíše „vnitřní“ povahy. Z toho vyplývá, že pozorovatel nemůže odhalit veškeré vztahy a jejich prožívání. Starý a kol., Urbánek (2008, s. 76-77)

- Nestandardizované pozorování – hodnotí pouze odhadem celkový dojem z klimatu
- Standardizované pozorování – vytvořený nástroj lze použít opakovaně a zjišťovat změny v klimatu. Zjišťuje konkrétní složky klimatu.
- Zúčastněné pozorování (etnografické) – provádí zúčastněný pozorovatel, tedy osoba, která tráví ve třídě dostatek času na to, aby mohla vnímat většinu sociálních procesů, které se ve třídě odehrávají

Nepřímou metodou zjišťování klimatu je **analýza obsahu žákovských dokumentů** (slohové práce atd). Tato metoda je pouze doplňková, nemá cílené směřování k měření klimatu.

Další užitečnou metodou je **dotazování**. Toto může být individuální (rozhovor, interview) nebo hromadné (dotazník).

Dotazníky umožňují jednoduché, relativně rychlé měření klimatu s výhodou subjektivních výpovědí dotazovaných.

Kombinace více metodických přístupů – vzhledem ke složitosti měření klimatu školní třídy se kombinování výše uvedených metod jeví jako nejpřesnější a nejvěrohodnější způsob jak nahlédnout do tohoto fenoménu. Starý a kol., Urbánek (2008, s. 78)

1.9.1 Dotazníky měření klimatu školní třídy

Starý a kol., Urbánek (2008, s.78-80)

Nástrojem ke zjišťování sociálního klimatu třídy jsou u nás zejména dva dotazníky (MCI a CES – podrobněji níže). Každý z nich zjišťuje jiné proměnné. Oba dotazníky jsou snadno použitelné pro svou časovou nenáročnost, jednoduchost a snadné vyhodnocení. Učiteli tak poskytují užitečný nástroj pro jeho práci ve školní třídě.

My Class Inventory (MCI)

Autory dotazníků jsou Fraser, B. J. a Fisher, D. L (1986) přeložil Lašek, J. a Mareš, J. (1991). Dotazník k měření klimatu žáků ve 3.- 6. třídách základních škol.

Dotazník MCI – obsahuje 25 položek (každá forma), které se dělí do pěti proměnných.

Každá z nich je zastoupena pěti položkami. Spokojenost (1, 6, 11, 16, 21); třenice (2, 7, 12, 17, 22); soutěživost (3, 8, 13, 18, 23); obtížnost učení (4, 9, 14, 19, 24); soudržnost třídy (5, 10, 15, 20, 25).

Classroom Environment Scale (CES)

Tento nástroj jsem zvolila pro své šetření.

Je určen pro žáky 8.-9. tříd základních škol a pro studenty středních škol.

Položky obou dotazníků obsahují výroky ze života třídy a žák dichotomicky rozhoduje, zda podle něj tento výrok platí nebo nikoli. Odpověď „ANO“ je hodnocena třemi body, odpověď „NE“ je hodnocena jedním bodem. U inverzních položek je tomu naopak. Tyto jsou označeny v dotazníku písmenem R. Nezodpovězená položka se hodnotí dvěma body.

Součet hodnocení příslušných položek se u každé proměnné sčítá na celkové individuální skóre každého žáka a poté se zjišťují střední hodnoty celé třídy (aritmetickým průměrem). Dotazník CES – obsahuje 24 položek (preferovaná i aktuální forma), které se dělí do šesti proměnných z nichž každá hodnotí čtyři položky. Angažovanost žáka, jeho zaujetí pro školní práci (1, 7, 13, 19); vztahy mezi žáky ve třídě (2, 8, 14, 20); učitelova pomoc a podpora (3, 9, 15, 21); orientace žáků na úkoly (4, 10, 16, 22); pořádek a organizovanost (5, 11, 17, 23); jasnost pravidel (6, 12, 18, 24). Inverzní otázky jsou v dotazníku označeny (R).

Dotazníky mají dvě formy: preferovanou a aktuální. Při zadávání dotazníků je doporučováno začít nejprve preferovanou formou (jaké klima by si žáci přáli) a za dva až tři týdny zadat dotazník zjišťující aktuální (skutečný) stav klimatu.

Lašek provedl rozsáhlé šetření v českém prostředí a určil tak průměrné hodnoty proměnných, které mohou sloužit jako určitá norma nebo standard při vyhodnocování výsledků. **Viz. tabulka č. 2 v příloze.**

V praktické části této práce, v kapitole „Výsledky výzkumu a diskuse“ s. 33, srovnávám průměrné hodnoty tříd 9. A a 9. B, které jsem vypočítala z odpovědí žáků, právě s touto normou.

Ráda bych zde poukázala na skutečnost, že výsledky šetření získané aritmetickým průměrem, mohou mít pro výzkumníka nízkou výpovědní hodnotu a to v případě, kdy zkoumaný soubor bude vysoce variabilní. Ukazatelem variability (proměnlivosti) souboru je **směrodatná odchylka**. Směrodatná odchylka je důležitá pro přesnější výpověď zjištěných hodnot. Ukazuje míru proměnlivosti ve výpovědích. Čím vyšší je směrodatná odchylka, tím více se žáci ve svých

výpovědích rozcházelí a naopak. Hodnoty směrodatné odchylky u konkrétních proměnných v 9. A a 9. B uvádím v praktické části práce, viz tabulka č. 3

Dotazník komunikačního klimatu třídy (CCQ)

Tento je dalším nástrojem sloužícím k měření komunikačního klimatu na středních a vysokoškolských třídách. Autorem této metody je Lawrence B. Rosenfeld (USA).

Dotazník obsahuje 17 tvrzení (8 tvrzení – č. 1, 4, 5, 6, 9, 12, 14, 16 obsahují výroky charakterizující suportivní klima; 9 tvrzení – č. 2, 3, 7, 8, 10, 11, 13, 15 charakterizující

klima defenzivní). Respondent odpovídá na tvrzení odpovědí na pětipoložkové stupnici od „silně souhlasím“(5b) až po „ silně nesouhlasím“(1b).

Dosažená skóre se sčítají a z výsledků určujeme jaké klima učitel vytváří - suportivní nebo defenzivní. Koeficient SD (suportivita/defenzivita) je 0,8888 a je považován za hranici suportivita/defenzivita.

Dotazník OCDQ-RS (Měření klimatu školy a učitelského sboru)

Aurory jsou Kottkamp Robert, B.; Mulhern John, A; Hoy Wayne,K.(USA), kteří charakterizovali dva typy klimatu školy: otevřené a uzavřené.

Vládne – li na škole **otevřené klima**, učitelé jsou zde angažovaní, spolupracují a důvěřují si. Ředitel je podporuje a vnímá i jejich osobní potřeby.

V **uzavřeném klimatu** naopak vládne nechuť se angažovat v práci, ředitel řídí své podřízené formálním způsobem, bez ohledu na osobní potřeby jednotlivých učitelů. Toto pak vede k apatii a frustraci učitelů.

Dotazník je vhodný zejména pro středoškolské učitelské sbory. Obsahuje 34 výroků, hodnocených čtyřmi stupni: zřídka, občas, často, velmi často.

Měří tyto oblasti:

- ředitelovo suportivní chování (výroky č. 5, 6, 23, 24, 25, 29, 30);
- ředitelovo direktivní chování (č. 7, 12, 13, 18, 19, 31, 32)

- učitelovo angažované chování (č. 3, 4, 10, 11, 16, 17, 20, 28, 33, 34)
- učitelovy frustrace (č. 1, 2, 8, 9, 15, 22)
- učitelovo intimní chování (č. 14, 21, 26, 27)

Učitel hodnotí častost výskytu daného jevu: zřídka (1b) – velmi často (4b)

Index otevřenosti vypočítáme takto:

(Ředitelovo suportivní chování + Učitelovo angažované chování) – (Ředitelovo direktivní chování + Učitelovy frustrace) = IO

Index otevřenosti se počítá u každého učitele zvlášť.

Dotazník RSA – Měření stupně odpovědnosti učitele za žákovy úspěchy a neúspěchy

Autor metody, profesor Thomas R. Guskey (USA), přichází s nástrojem umožňujícím učiteli zhodnotit jeho míru odpovědnosti za žákovy úspěchy či neúspěchy. Lašek (2001, s.130) se domnívá, že právě prožívaná a sdělovaná odpovědnost učitele za žákovy výsledky je jednou z hlavních determinant klimatu třídy.

Určeno pro učitele základních a středních škol. Obsahuje 30 položek, každá nabízí dvě možnosti: **R+ odpovědnost za žákovy úspěchy** (ot. č. 1b, 3b, 5a, 6a, 7a, 10b, 13a, 15a, 18a, 19b, 21a, 22b, 23a, 26b, 27b); **R- odpovědnost za žákovy neúspěchy** (ot.č. 2a, 4a, 8a, 9b, 11b, 12a, 14b, 16b, 17a, 20a, 24a, 25b, 28b, 29a, 30b).

Každá z výše uvedených otázek se ptá po příčině dané situace. Učitel vybírá ze dvou příčin, které procentuálně hodnotí tak, aby celkový součet dával 100% .

Vyhodnocení: u R+ i R- se sčítají uvedená procenta a součet se dělí 15. Tímto získáme individuální profil učitele. Můžeme také získat celkový profil R, který vypočítáme součtem R+ a R- děleno 30.

LEI – Learning Environment Inventory

Autoři: Anderson a Walberg, 1974, Fraser, Anderson a Walberg, 1982.

Dotazník je určen pro střední školy a zjišťuje 15 proměnných klimatu: kohezivnost, třenice, favorizování, klikaření, satisfakci školou, apatii, rychlost práce ve škole, obtížnost, soutěživost, diferenciaci žáků, formálnost výuky, materiální podmínky, cílovost řízení, dezorganizaci a demokracii.

Celkem 105 tvrzení, 7 položek pro každou proměnou. Hodnocení od silně nesouhlasím do silně souhlasím.

ICEQ – Individualized Classroom Environment Scale

Autoři: Rentoul a Fraser, 1979, Fraser, 1985

Určen vyšším ročníkům středních škol a studentům vysokých škol. Dotazník obsahující 25 položek, zkoumající 5 prvků klimatu: personalizaci, participaci na soc. dění, nezávislost,

pozorování sebe a okolí, diferenciaci žáků učitelem.

Odpovědi jsou řazeny do pětistupňové škály od silně souhlasím do silně nesouhlasím.

CUCEI- College and University Classroom Environment Inventory

Autoři: Fraser, Treagust a Dennis, 1986

Je určen vysokým školám. Obsahuje 49 tvrzení, zjišťujících 7 prvků klimatu: personalizaci, zaujetí školou, soudržnost, satisfakci školou, orientaci na úkoly, inovaci výuky, individualizaci výkonů.

Studenti odpovídají na stupnici od silně souhlasím do silně nesouhlasím. Preferovaná i aktuální verze.

SLEI- Science Laboratory Environment Inventory

Autor: Fraser, 1986

Určen vysokým školám.

Obsahuje 56 položek a zjišťuje 8 proměnných: učitelova pomoc a podpora, zaujetí prací, soudržnost, otevřenost v kontaktu, integraci, organizaci, jasnost pravidel a materiální vybavení.

PRAKTICKÁ ČÁST

2 Výzkum

Definici výzkumu přebírá Gavora (2000, s. 11) od P.D. Leedyho (1985, s. 4) takto: ***výzkum je systematický způsob řešení problémů, kterým se rozšiřují hranice vědomostí lidstva. Výzkumem se potvrzují či vyvracejí dosavadní poznatky, anebo se získávají nové poznatky.***

Dále Gavora (2000, s.11) vysvětluje, že výzkum je především způsob myšlení. Problémy, které se jím řeší jsou obvykle vážné, hluboké nebo rozsáhlé, takže je není možno řešit je rychle, na jedno posezení. Řešení problému často vyžaduje soustředěnou nebo opakovanou činnost. Výzkum snižuje nevědomost lidstva. Odstraňuje nesprávné, nedokonalé nebo neúplné poznání jevů a odhaluje tak jejich více či méně skryté stránky. Výzkum má korekční schopnost. Proto se v definici hovoří o tom, že se jím potvrzují nebo vyvracejí poznatky, které jsou dosud o jevu známé. Potvrzování známých poznatků je nutné, protože realita se mění a naše poznání ji musí dohánět. Výzkum je cyklické řešení problému. Konečné a definitivní řešení neexistuje.

Výzkum není nikdy záležitostí jediného člověka. I když je aktérem výzkumu jen jeden člověk, poznání, které přinese bude přínosné i pro další osoby. Zveřejňování výsledků výzkumu je také způsobem jeho kontroly. Zveřejněný výzkum podléhá veřejnému posouzení. Taková kontrola může mít formu diskuse, oponentury, obhajoby, recenze. Takovýto „dozor“ zabezpečuje profesionální úroveň.

2.1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu mé bakalářské práce je:

1. změřit, popsat a porovnat klima dvou 9. tříd základní školy
2. ověřit stanovené předpoklady

2.2 Hypotézy a výzkumné předpoklady

Hypotéza je vědecký předpoklad. Byla vyvozena z vědecké teorie – z toho, co je o daném problému teoreticky zpracováno. Dále může hypotéza vzniknout na základě osobní zkušenosti výzkumníka, jeho pozorování a predikce. Hypotéza tedy není jakýkoli předpoklad, musí vycházet z poznatků, které jsou o daném jevu známy nebo z praktických zkušeností výzkumníka. Výzkum pak potvrdí nebo vyvrátí tyto poznatky nebo zkušenosti.

Tímto hypotézy rozvíjejí naše poznání tak, že zpochybňují nebo potvrzují určitou teorii a tím ji připravují na empirické prozkoumání. Gavora (2000, s.50).

Výzkumný předpoklad č.1: Charakter klimatu obou tříd bude srovnatelný.

Výzkumný předpoklad č.2: Chlapci a dívky budou hodnotit klima rozdílně.

2.3 Použité metody

Výzkum jsem provedla pomocí dotazníku CES (podrobněji o tomto nástroji v teoretické části s. 26). Použila jsem nejprve preferovanou formu (jaké klima by si žáci přáli) a po třech týdnech jsem zadala aktuální formu dotazníku (zjišťující skutečný stav klimatu). Takto jsem postupovala u obou vybraných tříd. Vzor dotazníku je umístěn v příloze této práce.

2.4 Místo výzkumu

Místem výzkumu je státní ZŠ v Českých Budějovicích

Škola je po celkové renovaci. Čisté a upravené je i venkovní prostředí školy a školní zahrada. Součástí školy je také venkovní sportovní areál.

Jedná se o sídlištní školu s 362 žáky na 1. stupni a 239 žáky na 2. stupni. Učitelský sbor tvoří 6 mužů (včetně ředitele) a 31 žen.

Tato škola je zapojena do projektu Ekoškola, a účastní se mnoha různých soutěží a akcí.

Žáci mají vlastní parlament a na škole funguje také Unie rodičů, která má 550 členů.

Klima školy na mne působilo pozitivně. Mým subjektivním dojmem bylo vstřícné a uvolněné prostředí jak ze strany žáků, tak ze strany učitelů i vedení školy.

Počet žáků v 9. A je 17. Třídním učitelem je v této třídě mladý, začínající učitel (muž).

Počet žáků v 9. B je 20. Třídní učitelkou je zde zkušená paní učitelka.

2.5 Výsledky výzkumu a diskuze

Výsledky nepodrobují statistické analýze. Rozdíly do hodnoty 1 jsou hodnoceny jako shodné.

9. A – výsledky měření:

V 9. A byli žáci nejméně spokojeni s proměnnou „zaujetí pro školní práci“, rozdíl mezi preferovaným a aktuálním stavem dělal 3,67 bodu. Druhým, největším rozdílem ve výsledcích této třídy byla „učitelova pomoc a podpora“ 3,01 bodu. Dále „pořádek a organizovanost“ 2,27 bodu. „Jasnost pravidel“ dosáhla rozdílu 1,85 bodu. „Orientace na úkoly“ 1,83 bodu a „vztahy mezi žáky“ ukázaly rozdíl menší než 1 bod. Z těchto výsledků můžeme usuzovat, že nízká učitelova pomoc a podpora spolu s nízkou hodnotou v proměnné „pořádek a organizovanost“ mohou mít vliv na „zaujetí žáka pro školní práci“, protože rozdíl v hodnotách této proměnné se ukázal jako největší.

Žáci si přejí větší angažovanost pro školní práci (9,20) a to je jistě pozitivním zjištěním. Srovnáme-li hodnotu aktuální (5,53) s pásmem běžných hodnot dle Laška, zjistíme, že třída je zcela v běžných hodnotách.

Pokud by se zlepšila učitelova pomoc a podpora žáků a pořádek a organizovanost ve třídě, mělo by to vliv na proměnnou, která dopadla nejhůře? Tedy „zaujetí žáka pro

školní práci“? U proměnné „jasnost pravidel“ dokonce aktuální forma dosáhla hodnoty 11,35 (lehce nad pásmem běžných hodnot v ČR).

9. B – výsledky měření:

Rozdíly mezi preferovanou a aktuální formou v této třídě byly velmi malé. Výsledky v proměnných : „vztahy mezi žáky“, „učitelova pomoc a podpora“, „orientace na úkoly“, „jasnost pravidel“ byly shodné (do hodnoty 1). Proměnná „pořádek a organizovanost“ 1,45 a největší rozdíl byl zjištěn u „zaujetí pro školní práci“ 2,90. Celkově tedy se můžeme usuzovat, že klima v této třídě je velmi dobré.

Srovnání výsledků obou tříd

Aktuální hodnoty zjištěné u proměnné „angažovanost pro školní práci“ (6,55) jsou v 9. B o 1,02 bodu vyšší než v 9. A (5,53) a zároveň zcela ve středu průměrných hodnot dle Laška - viz tabulka č. 2, s.42. Obě třídy tedy hodnotily tuto proměnnou podobně. „Vztahy mezi žáky“ v aktuální formě dotazníku v 9. B dosáhly hodnoty 10,70 a ve srovnání s normou v ČR se blíží k její horní hranici. Srovnáme-li tuto proměnnou s 9. A, dostaneme nepatrný rozdíl (-0,12). Proměnná „učitelova pomoc a podpora“ 9. A (6,59); 9. B (10,55) – rozdíl mezi oběma třídami činí 3,96. „Orientace na úkoly“ 7,25 v 9. A a 7,12 v 9. B – rozdíl také nepatrný (0,13). „Pořádek a organizovanost“ - téměř shodné výsledky (9. A = 7,53; 9. B = 7,60). „Jasnost pravidel“ v 9. A dosáhla hodnoty 11,35 a přesáhla tak horní hranici normy dle Laška o 0,41 bodu. 9. B 10,60 bodu. Rozdíl mezi výsledky obou tříd je opět velmi malý (0,75).

Celkově tedy můžeme říci, že zjištěné hodnoty u proměnných: „vztahy mezi žáky“; „orientace na úkoly“; „pořádek a organizovanost“ a „jasnost pravidel“ byly shodné. K rozdílným výsledkům mezi třídami došlo u proměnných: „angažovanost žáka“ **1,02** a „učitelova pomoc a podpora“ **3,96**.

Z jakého důvodu, třídy které hodnotily klima téměř shodně se u veličiny „učitelova pomoc a podpora“ tak rozcházejí? Vráťme-li se k výsledkům, zjistíme, že 9. A není s učitelovou pomocí a podporou velmi spokojena – rozdíl mezi preferovaným a skutečným stavem činí 3,01 bodu. Oproti tomu 9. B dosáhla téměř úplné spokojenosti.

Zjištěné výsledky mohou třídním učitelům posloužit jako užitečná zpětná vazba.

Variabilita zjištěná u konkrétních proměnných:

Ke zjištění variability souboru jsem vypočítala **směrodatnou odchylku**. Použila jsem funkci programu Microsoft Excel. Odchylku jsem počítala z počtu bodů zjištěných u každého žáka v každé z proměnných. Podrobněji ke směrodatné odchylce v teoretické části práce, s. 26.

V 9. A byla zjištěna nejvyšší variabilita u proměnné „učitelova pomoc a podpora“ (2,14). Žáci tedy byly v hodnocení této proměnné nejméně jednotní. Naopak nejsevěřeněji žáci hodnotili „vztahy mezi žáky“ (1,20).

V 9. B se výpovědi žáků nejméně shodovaly v proměnných „zaujetí pro školní práci“ (2,20) a „jasnost pravidel“ (2,20). Naopak nejsevěřeněji žáci vypovídali u „orientace na úkoly“ (1,30) - viz tabulka č. 3, s. 44.

2.6 Ověření předpokladů

Předpoklad č. 1: Charakter klimatu obou tříd bude srovnatelný.

Tento předpoklad se potvrdil.

Z naměřených hodnot je patrné, že mezi oběma třídami nejsou výrazné rozdíly. Z poměrně malých rozdílů mezi preferovaným stavem a aktuálním můžeme usuzovat, že klima obou tříd je příznivé. Obzvláště v 9. B jsou zjištěné hodnoty preferované a aktuální bez výrazných rozdílů. Výsledky výzkumu jsou graficky znázorněny v příloze této práce.

Předpoklad č.2: Chlapci a dívky budou hodnotit klima rozdílně.

Tento předpoklad se nepotvrdil. V 9. A je 8 dívek a 9 chlapců. V 9. B je 8 dívek a 12 chlapců. Dívky i chlapci z obou tříd hodnotili klima téměř shodně (rozdíly v proměnných jsou menší než 1). Výjimkou byla pouze jedna proměnná „ pořádek a

organizovanost“ v 9. B, kterou chlapci ohodnotili 6,92 a dívky 8,63. Dívky tedy hodnotily tuto proměnnou příznivěji o 1,71 bodu.

Co způsobilo, že chlapci i dívky hodnotili klima tak podobně? U žáků staršího školního věku, vývojová psychologie poukazuje na rozdíly mezi dívkami a chlapci v rovině biologické, kognitivní i psychosociální. Z jaké příčiny se tyto neodrazily v hodnocení klimatu ve zkoumaných třídách? Mohla by příčinou tohoto zjištění být vysoká kohezivita (soudržnost) v každé z těchto tříd? Jedná se jev náhodný nebo by bylo možné ho vědecky potvrdit?

2.7 Závěry výzkumu

Cílem mé bakalářské práce bylo popsat a porovnat klima dvou devátých tříd jedné základní školy. Dotazníkového šetření se zúčastnilo všech 17 žáků 9. A a všech 20 žáků 9. B.

Předpoklad, že klima obou tříd bude srovnatelné, se potvrdil.

V klimatu obou tříd nebyly zjištěny výrazné rozdíly a naměřené hodnoty byly v pásmu běžných hodnot uváděných ve výzkumech Laška.

Z tabulky ve výsledcích výzkumu v 9. A vyplývá, že nejhůře dopadly tyto proměnné: „angažovanost žáka“ – rozdíl mezi preferovaným a skutečným stavem je 3,67 bodu; „učitelova pomoc a podpora“ = 3,01 bodu; „pořádek a organizovanost“ = 2,2 bodu.

V 9. B byl největší rozdíl zjištěn u proměnné „angažovanost žáka“ = 2,9 bodu. Celkově lze říci, že rozdíly mezi preferovaným a aktuálním stavem klimatu v této třídě byly velmi malé a u položky „orientace na úkoly“ dokonce došlo ke shodě.

Předpoklad, že dívky a chlapci budou hodnotit klima rozdílně, se nepotvrdil.

Zjištění, že chlapci i dívky hodnotili klima podobně je pro mne překvapivé. Domnívala jsem se, že naměřené rozdíly mezi chlapci a dívkami budou výraznější vzhledem k jejich rozdílnému biologickému, kognitivnímu a psychosociálnímu vývoji v tomto věku.

Závěr

Cílem mé bakalářské práce bylo změřit, popsat a porovnat klima dvou devátých tříd jedné státní základní školy za použití standardizovaného nástroje pro měření sociálního klimatu.

Z výsledků šetření je patrné, že klima v obou třídách se ukázalo být bez výrazných rozdílů, což zároveň ověřilo první výzkumný předpoklad.

Druhým výzkumným předpokladem bylo ověřit zda dívky a chlapci budou hodnotit klima rozdílně. Tento předpoklad se nepotvrdil. V obou třídách dívky i chlapci hodnotili klima velmi podobně.

Při počátečních přípravách na bakalářskou práci jsem oslovila několik základních škol s nabídkou zjištění stavu sociálního klimatu ve třídách. Velice mě překvapilo, že hledání školy, kde budou mít o takové šetření zájem bude vyžadovat značné úsilí.

Přestože jsem přesvědčena, že zájem o sociální klima u nás vzrůstá, stále ještě není běžnou záležitostí a někteří učitelé i ředitelé škol na něj pohlížejí spíše jako na časově a organizačně náročnou záležitost, kterou lze jen těžko vměstnat do rozvrhu. Ráda bych touto prací podpořila zájem o tuto problematiku a vyvrátila obavy z vlastní realizace. Zadání dotazníku CES (pro žáky 8., 9. tříd a střední školy) je velmi jednoduché a vyplnění žáky netrvá déle než 20 minut (preferovaná forma i aktuální). Vyhodnocení pak zabere kolem dvou hodin. Upřímně věřím, že výsledky mohou poskytnout učitelům užitečný obraz toho, jak žáci vnímají zaujetí pro školní práci, vztahy mezi sebou, učitelovu pomoc a podporu, orientaci na úkoly, pořádek a organizovanost a jasnost pravidel.

Na druhou stranu by bylo mylné se domnívat, že se jedná o přesný nástroj, jehož použitím získáme vysoce objektivní výsledky. Sociální klima samo o sobě je fenomén těžko uchopitelný pro svou neustálou proměnlivost a subjektivní charakter. Do odpovědí žáků na konkrétní otázky v dotazníku se může promítnout řada momentálních událostí, které mohou ovlivnit jejich hodnocení např. probíhající školní akce, blížící se prázdniny, neshoda s učitelem, potyčka se spolužáky aj. Vzhledem k formulaci některých tvrzení v dotazníku CES nelze opomenout ani možné nepochopení těchto tvrzení.

Úplným závěrem bych ráda vyjádřila své přesvědčení, že současná společnost si uvědomuje důležitost citlivé a promyšlené výchovy a vzdělávání našich dětí a mládeže.

Přeji učitelům, žákům i rodičům, aby současný stav vzdělávací politiky v naší zemi měl pozitivní vývoj, směřoval ke stabilizaci situace ve školství a aby všichni zúčastnění mohli pracovat v klidném, soudržném a plodném klimatu.

Literatura

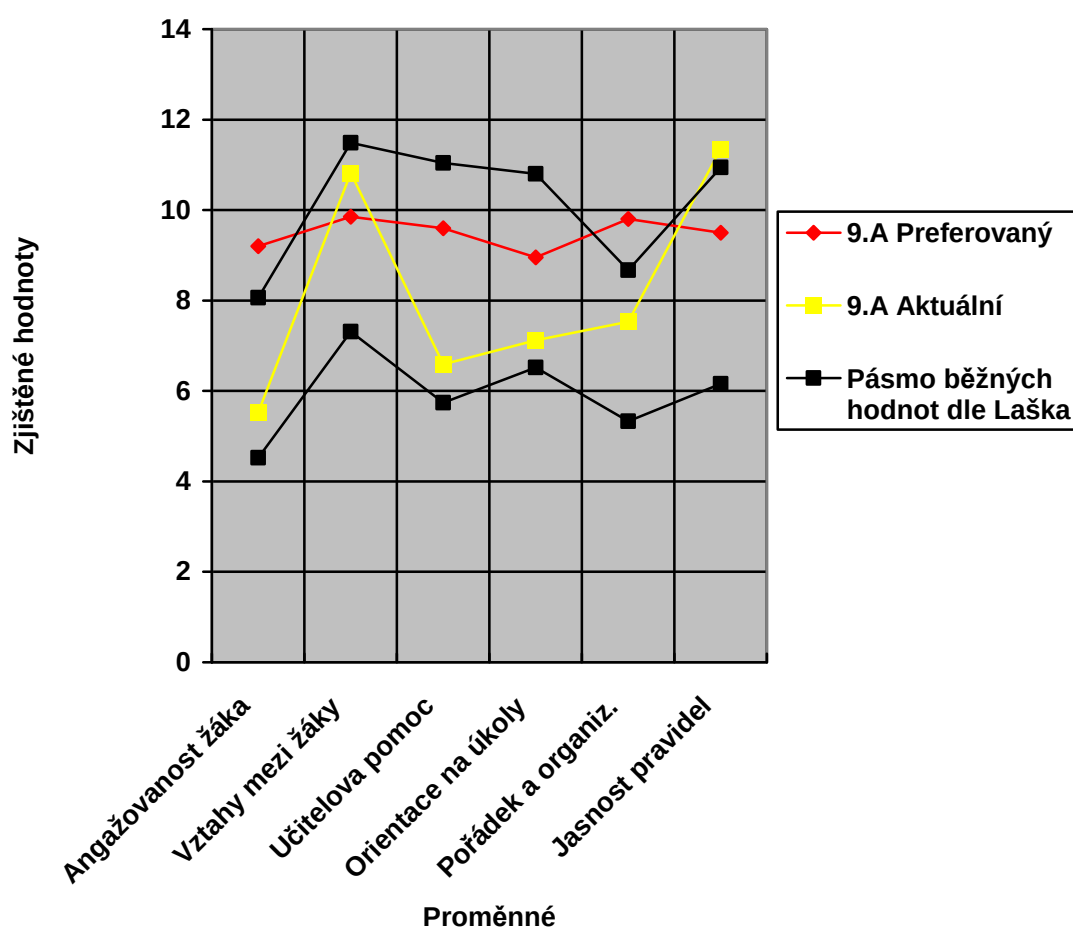
- ČAPEK, R. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada 2010. ISBN 978-80-247-2742-4
- ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál 2001.
- DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko-psychologická diagnostika I*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2006. ISBN 80-7040-402-7
- GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido 2000.
ISBN 80-85931-79-6
- GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc: Hanex 2008. 978-80-7409-010-3
- LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-088-4.
- MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. ISBN 80-04-21854-7
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál 1997. ISBN 80-7178-170-3
- PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál 2001
ISBN 80-7178-579-2.
- SKALKOVÁ, J. *Obecná didaktika*. Praha: Nakladatelství ISV 1999
ISBN 80-85866-33-1
- STARÝ, K. *Pedagogika ve škole*. Praha: Portál 2008.
- VYKOPALOVÁ, H. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc: Univerzita Palackého 1992.

Přílohy

Seznam grafů a tabulek

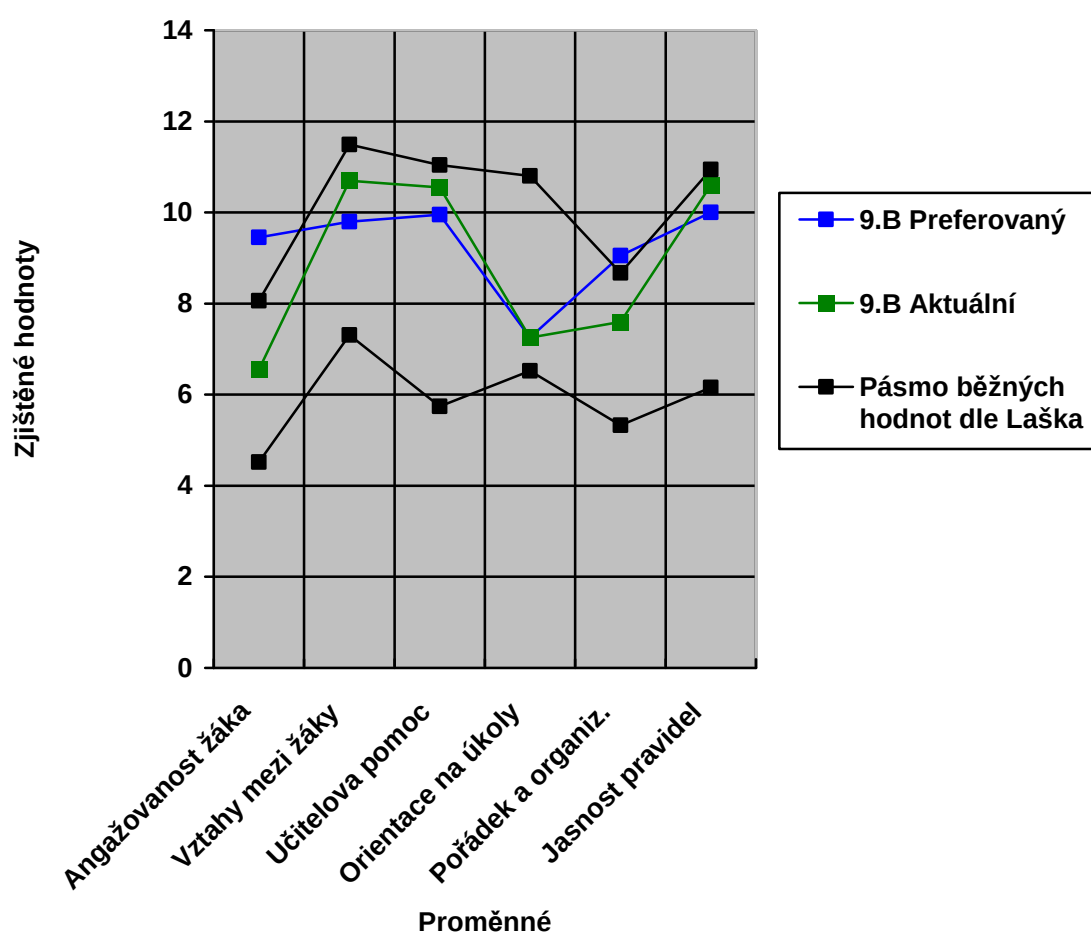
Graf č. 1: Stav třídního klimatu v 9. A	39
Graf č. 2: Stav třídního klimatu v 9. B	40
Graf č. 3: Rozdíly v průměrných hodnotách mezi chlapci a dívkami.....	41
Tabulka č. 1: Naměřené průměrné hodnoty.....	42
Tabulka č. 2: Pásmo běžných hodnot v ČR.....	42
Tabulka č. 3: Směrodatná odchylka 9. A a 9. B.....	43
Tabulka č. 4: Naměřené průměrné hodnoty: chlapci – dívky.....	44
Dotazník CES: aktuální forma.....	46
Dotazník CES: preferovaná forma.....	48

Stav třídního klimatu v 9. A



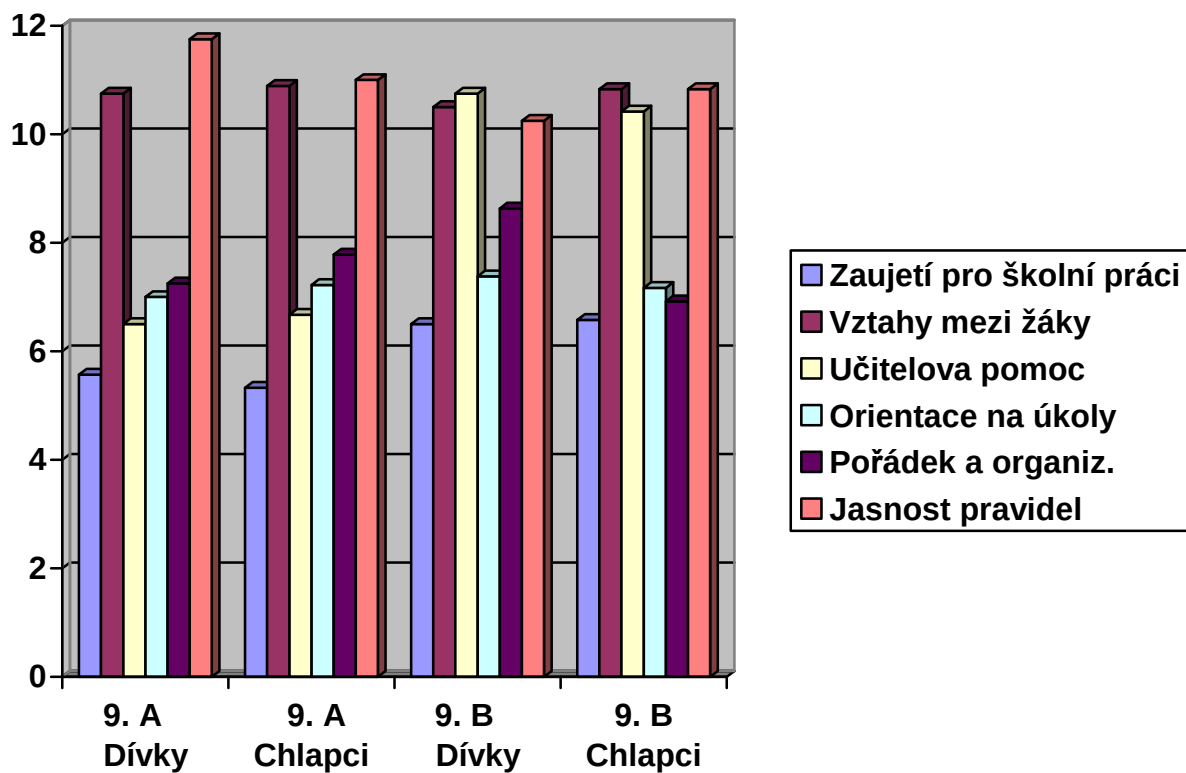
Graf č. 1

Stav třídního klimatu v 9. B



Graf č. 2

Rozdíly v průměrných hodnotách mezi chlapci a dívkami



Graf č. 3

Naměřené průměrné hodnoty

Tabulka č.1

Proměnná	9.A preferovaný	9.A aktuální	Rozdíl P – A	9.B preferovaný	9.B aktuální	Rozdíl P – A
Angažovanost žáka	9,20	5,53	3,67	9,45	6,55	2,90
Vztahy mezi žáky	9,85	10,82	- 0,97	9,80	10,70	- 0,90
Učitelova pomoc a podpora	9,60	6,59	3,01	9,95	10,55	- 0,60
Orientace na úkoly	8,95	7,12	1,83	7,25	7,25	0
Pořádek a organizovanost	9,80	7,53	2,27	9,05	7,60	1,45
Jasnost pravidel	9,50	11,35	-1,85	10,00	10,60	- 0,60

Pásmo běžných hodnot v ČR

Tabulka č. 2

Proměnná	Pásmo běžných hodnot dle Laška
Zaujetí pro školní práci	4,52 – 8,06
Vztahy mezi žáky	7,31 – 11,49
Učitelova pomoc a podpora	5,74 – 11,04
Orientace na úkoly	6,52 – 10,80
Pořádek a organizovanost	5,33 – 8,67
Jasnost pravidel	6,16 – 10,94

Směrodatná odchylka

Tabulka č.3

	9. A	9. B
Zaujetí pro školní práci	1,26	2,20
Vztahy mezi žáky	1,20	1,45
Učitelova pomoc a podpora	2,14	1,60
Orientace na úkoly	1,53	1,30
Pořádek a organizovanost	1,75	1,66
Jasnost pravidel	1,33	2,20

Naměřené průměrné hodnoty: chlapci - dívky

Tabulka č.4

Proměnná	9. A Dívky	9. A Chlapci	9. B Dívky	9. B Chlapci
Zaujetí pro školní práci	5,57	5,33	6,50	6,58
Vztahy mezi žáky	10,75	10,89	10,50	10,83
Učitelova pomoc	6,50	6,67	10,75	10,42
Orientace na úkoly	7,00	7,22	7,38	7,17
Pořádek a organiz.	7,25	7,78	8,63	6,92
Jasnost pravidel	11,75	11,00	10,25	10,83

Dotazník CES – aktuální forma

Pokyny pro zadávání:

Nejedná se o zkoušku, nejsou zde správné nebo špatné odpovědi. Každou větu si dobře přečtěte. Odpovídá se na ni zakroužkováním slova Ano nebo Ne. Odpovědi nepřeskakujte, odpovězte na každou otázku. Napište nahoře také jméno, třídu a školu. Děkujeme Vám. (Lašek 2001, s.89 -91)

- | | |
|---|------------|
| 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 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 |
| 17. V naší třídě se mohou žáci poflakovat a 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. | 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 |

Dotazník CES – preferovaná forma

- | | |
|---|------------|
| 1. Studenti v naší třídě by měli být více zaujati školou, být usilovnější. | Ano – Ne |
| 2. Kontakty mezi studenty v naší třídě by měli 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 diskutování o mimoškolních aktivitách než diskusím o škole. | Ano – Ne R |
| 5. Naše třída by měla být daleko lépe organizovaná. | Ano – Ne |
| 6. V naší třídě by měla být jasná pravidla, která mají studenti dodržovat (v hodině, při zkoušení, písemkách). | 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 blíže 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 studenti měli být 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 přechkat 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. | 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, písenskách). Ano – Ne