

Klima třídy na 2. stupni základní školy

Kateřina Borová

Bakalářská práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Kateřina Borová**
Osobní číslo: **H140081**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Klima třídy na 2. stupni základní školy**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti klimatu školy, třídního klimatu a vývojových poruch učení.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

GRECMANOVÁ, Helena. Klima školy. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.

GRECMANOVÁ, Helena. Klima školy: soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87063-80-4.

JEŽEK, Stanislav. Psychosociální klima školy III. Brno: MSD s. r. o., 2005. ISBN 80-86633-45-4.

MICALOVÁ, Zdeňka. Vybrané kapitoly z problematiky specifických poruch učení. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008. ISBN 978-80-7372-318-7.

ZELINKOVÁ, Olga. Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada, 2016. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.

GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Lucie Blašíková

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

29. listopadu 2016

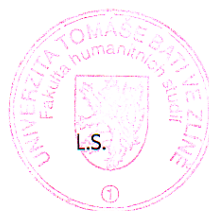
Termín odevzdání bakalářské práce:

26. dubna 2017

Ve Zlíně dne 29. listopadu 2016



doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka



Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 20.2.2015

Barbora Kadeřavá

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Opírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídá k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zaměřuje na problematiku klimatu školních tříd na 2. stupni ZŠ v Brumově - Bylnici. V úvodu se práce zabývá stěžejními pojmy souvisejícími s touto problematikou. Konkrétně se jedná o termíny: klima školy, klima třídy, atmosféra třídy aj. Dále se práce orientuje na teoretická východiska klimatu třídy a výuky a na interakci mezi učiteli a žáky. Zaměřuje se i na činitele ovlivňující klima třídy, mezi něž jsou řazeni zejména žáci a učitelé, dále také rodiče. Zabývá se rovněž výzkumem třídního klimatu. V rámci praktické části bakalářské práce je realizován kvantitativní výzkum formou dotazníkového šetření, které odhaluje stav aktuálního a preferovaného klimatu třídy na 2. stupni v ZŠ.

Klíčová slova: klima školní třídy, atmosféra třídy, prostředí, školní třída, aktéři klimatu, klima výuky

ABSTRACT

This bachelor thesis analyzes the classroom environment in the secondary school in Brumov-Bylnice. The introduction of the thesis describes the main topics related to this matter such as school climate, classroom climate, or atmosphere in classrooms. The thesis then describes theoretical frameworks of classroom climate and teaching and factors affecting the environment such as pupils, teachers and parents. The possible options of classroom climate research are also described. The practical part of the thesis contains quantitative research, which was realized through questionnaire, and reveals the status of actual and preferred classroom climate in the secondary school.

Keywords: classroom climate, classroom atmosphere, environment, classroom, teaching climate

Na tomto místě bych chtěla poděkovat Mgr. Lucii Blašíkové za poskytnuté rady během celé naší spolupráce a dále také za ochotu a její vstřícnost.

Děkuji také řediteli základní školy Mgr. Romanu Rydvalovi, který mi umožnil zrealizovat výzkumné šetření.

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

OBSAH

| | |
|---|-----------|
| ÚVOD..... | 9 |
| I TEORETICKÁ ČÁST..... | 11 |
| 1 OPERACIONALIZACE ZÁKLADNÍCH POJMŮ..... | 12 |
| 1.1 KLIMA ŠKOLY..... | 13 |
| 1.2 KLIMA TŘÍDY, PROSTŘEDÍ, ATMOSFÉRA | 14 |
| 2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA | 17 |
| 2.1 ŠKOLNÍ TŘÍDA | 17 |
| 2.2 INTERAKCE MEZI UČITELI A ŽÁKY | 18 |
| 2.3 KLIMA VE VZTAHU K UČITELŮM A ŽÁKŮM | 20 |
| 3 ČINITELÉ KLIMATU TŘÍDY..... | 22 |
| 3.1 ŽÁK..... | 22 |
| 3.2 UČITEL | 24 |
| 3.3 RODIČE..... | 27 |
| 4 VÝZKUM TŘÍDNÍHO KLIMATU..... | 30 |
| 4.1 PŘÍSTUPY KE TŘÍDNÍMU KLIMATU | 31 |
| 4.2 METODY MĚŘENÍ KLIMATU | 33 |
| 4.3 TYPY TŘÍDNÍHO KLIMATU..... | 34 |
| II PRAKTICKÁ ČÁST | 38 |
| 5 METODOLOGIE VÝZKUMU..... | 39 |
| 5.1 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY | 39 |
| 5.2 METODA SBĚRU DAT | 40 |
| 5.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR | 41 |
| 6 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT..... | 43 |
| 6.1 OVĚŘOVÁNÍ HYPOTÉZ | 48 |
| 7 INTERPERETACE SBĚRU DAT..... | 52 |
| 8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI..... | 56 |
| ZÁVĚR | 58 |
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY..... | 60 |
| SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK..... | 63 |
| SEZNAM GRAFŮ | 64 |
| SEZNAM TABULEK..... | 65 |
| SEZNAM PŘÍLOH..... | 66 |

ÚVOD

Z našeho pohledu považujeme za důležité, ale také za přínosné, zabývat se klimatem školních tříd. A to z důvodu, že klima ve třídě se neustále vyvíjí a působí na žáky pozitivně či negativně. Je velmi důležité si uvědomit, že škola je považována za sekundární socializační činitel, který se z žáků snaží vybudovat inteligentní jedince podílející se na kultuře společnosti. (Nakonečný, 2003, s. 122) Proto by si každý učitel měl uvědomovat, že svým jednáním se podílí na rozvoji jedinců. Kromě učitele bychom se měli soustředit na didaktické metody, obsah učiva, ale také na prostředí, v němž se žáci vyskytují, protože vytváření kvalitního prostředí je nesmírně důležité pro žákův pozitivní rozvoj. Za podstatné považujeme neustále zjišťovat, jak se žáci ve škole, ale také ve třídě cítí, jak komunikují se svými spolužáky a do jaké míry probíhá jejich sebeprosazení. Náš hlavní zájem stojí především na zjištění aktuálního stavu třídního klimatu a na zjištění preferovaného stavu klimatu třídy.

Na úvod je možné také uvést slova Seebauer (2005, s. 349 – 361), která podotýká, že dobré klima ve výuce se zaslouhuje jak o průměrné výkony žáků, tak o celkový rozvoj jejich osobnosti. Učitelé, kteří se zasloužili o zlepšení klimatu ve výuce, včetně celkové připravenosti žáků ve výuce, dosáhli také zvýšení sebevědomí u žáků. Pozitivní klima ve výuce podporovalo u žáků jejich sebevědomí v tom, že si troufali nejen na nové a těžší úkoly, ale také byli přesvědčeni o zvládnutí sociálních hádek a jejich pohled do budoucnosti byl již mnohem optimističtější.

Na tvorbě pozitivního klimatu ve třídě se podílejí jeho aktéři. O míře jejich podílu se budeme podrobněji zabývat v teoretické části bakalářské práce. Rodiče často ve větší míře spoléhají na výchovu svých dětí prostřednictvím školy, a proto bychom se měli zamýšlet nad tím, jak se jednotliví aktéři zasazují o budování pozitivního třídního klimatu, které se odráží v osobnostech těchto jedinců.

Bakalářská práce se skládá ze dvou stěžejních celků, jimiž jsou teoretická a praktická část. V části teoretické se zabýváme definováním podstatných pojmů vztahující se k této problematice. Detailně se věnujeme deskripci pojmů klimatu školy, klimatu třídy, prostředí a atmosféře. Následně se věnujeme teoretickým východiskům, jež se zaměřují na vztah klimatu třídy k žákům a učitelům, školní třídě a klimatu výuky. Od teoretických východisek přecházíme postupně k činitelům klimatu, jimiž jsou především žáci, učitelé, rodiče a soustředíme se na jejich podrobnou deskripci. Poslední kapitola teoretické části je věnována zkoumání třídního klimatu.

Jak jsme již zmiňovali, budování pozitivního třídního klimatu je nesmírně důležité. K tomu abychom jej mohli budovat, je důležité nejdříve zjistit aktuální stav třídního klimatu a následně vyslechnout přání jak žáků, tak učitelů směřující ke zlepšení tohoto stavu. Na aktuální a preferované klima se zaměřuje praktická část bakalářské práce. Cílem je tedy zjistit jak aktuální, tak preferované klima třídy na 2. stupni ZŠ a nalézt možné způsoby, jež by vedly ke zkvalitnění nynějšího stavu. Sběr dat je proveden dotazníkovým šetřením CES (Classroom Environment Scale) ve dvou časových etapách.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 OPERACIONALIZACE ZÁKLADNÍCH POJMŮ

Bakalářská práce se zabývá problematikou klimatu třídy, konkrétně v praktické části zjišťujeme klima aktuální a preferované na 2. stupni ZŠ. V rámci první kapitoly si vydefinujeme několik pojmů, které se pojí s problematikou třídního klimatu.

Než se dostaneme k samotným definicím, je nutné zmínit, že klima je možné zkoumat v mnoha podobách. Může se jednat např. o podobu žádoucí (cílem je intervenční snažení), o retrospektivní podobu (vzpomínky účastníků), dále také o **podobu aktuální** (nynější stav) nebo o **podobu preferovanou** (přání jednotlivých aktérů třídního klimatu). Jak již bylo výše zmíněno, aktuální klima popisuje momentální stav dané školní třídy. Jedná se o souhrn názorů všech aktérů podílejících se na tvorbě třídního klimatu. Zatímco preferované klima vyjadřuje jednotlivá přání všech účastníků klimatu ve třídě. Zde je možné zjistit subjektivní přání jedinců, jež by se mohla podílet na zlepšení samotného klimatu. (Mareš In Ježek, 2003, s. 93)

Pro každou školu je velmi důležitá tvorba kvalitního klimatu školy či školní třídy. Kvalitní školní klima je jedním z klíčových bodů pro adekvátní spolupráci a výkon učitelů v rámci jejich profese. Spilková se domnívá, že se v našich školách nacházejí učitelé a ředitelé, kteří se primárně orientují na výsledky a znalosti studentů dané školy. Velmi často však opomínají rozvíjet emocionální klima školy, jež je důležité pro samotný rozvoj žákovy osobnosti, zahrnující utváření hodnot, postojů, sebeúcty či sebedůvěry aj. Učitelé by se měli ve svých třídách zajímat o sociální rozvoj žáků. Jejich úvahy by měly být spojovány s tím, proč se žáci nudí, jsou agresivní vůči ostatním dětem a co já, jako učitel bych mohl udělat v rámci preventivní činnosti. Škola je místo, kde dochází k sociálnímu učení, proto s ním samozřejmě souvisí provázanost vztahů mezi ředitelem, učiteli a žáky, jež se podílí taktéž na kvalitním klimatu školy. (Šteigrová, 2013, s. 4-6)

Zaměřujeme-li se na kvalitní školní klima, pak se zmiňujeme o třech základních rovinách. První rovinou je klima z hlediska emociálního (pohoda, důvěra, bezpečí radost, naopak také smutek, zlost, napětí, agrese aj.), klima z hlediska pracovního (respektování pravidel, řád, pracovitost, soustředěnost, naopak také lenost, nuda aj.) a následně klima z hlediska sociálního (vstřícnost, respekt, tolerance, ohleduplnost, naopak také nepřejícnost, žalování, ponižování aj.). (Spilková, 2003, s. 345)

1.1 Klima školy

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

Obsahově klima zahrnuje jednání všech aktérů podílejících se na jeho tvorbě. Výzkumníci se ztotožňují v názoru, že klima školy zahrnuje ustálené postupy vnímání, hodnocení a reagování na aktuální děj ve školním prostředí. (Ježek, 2005, s. 61) Klima školy má v naší literatuře mnoho definic. Může to být z toho důvodu, že klima školy bývá zaměňováno s mnoha termíny, jako jsou např.: atmosféra školy, duch školy, étos školy, prostředí školy, sociální systém školy a někdy je také zaměňován s pojmem kultura školy. Díky těmto názvům dochází k tvorbě mnoha definic, tedy co jeden nazývá atmosférou školy, tak druhý nazývá duchem školy. Nyní uvádíme pro představu některé z definic. Například L. Pytka (Pytka In Petlák, 2006, s. 15-16) říká, že *klima školy je subjektivní obraz jevů nacházejících se v prostředí, specifičnost instituce, její činnosti a způsobů chování každého jejího člena, chování a činnost instituce jako celku, organizační pořádek.*

Klima školy je dle pedagogického slovníku považováno za psychologickou proměnnou. Tato proměnná nám poskytuje obraz o interpersonálních vztazích a sociálních procesech, jenž běží ve škole vždy jenom tak, jak ji chápou, prožívají a kritizují jednotliví učitelé, žáci nebo zaměstnanci dané školy. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 100)

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

Ježek (2003, s. 2) se v jednom ze sborníků vyjadřuje ke školnímu klimatu tak, že se může jednat téměř o cokoli nehmotného a prochází to celou školou. Je tedy nutné zmínit, že se může jednat o produkt mezi lidmi, kteří nějakým způsobem vytváří fenomén školy. Jedná se nám tedy o vztahy, jak formální tak méně formální. Jistě je nám známo, že klimatem se zabývá mnoho odborníků, mezi něž řadíme pedagogy, psychology, sociology, lékaře, politiky a dokonce i obchodníky. Tito odborníci se v této problematice neustále zdokonalují a publikují o něm. Z toho nám vyplývá, že samotné pojetí klimatu je stále nejasné a žádný

z odborníků se neshodne při jeho definici. Každý z autorů vnímá klima odlišně. Je ale možné říci, že autoři se ve svých definicích klimatu, alespoň z části shodují.

Školní klima je také často spojováno se subjektivním a objektivním pohledem. Velký důraz je samozřejmě kladen na to, jak pojmají a interpretují školní klima sami aktéři, tedy na jejich subjektivní pohled. Oproti tomu se staví objektivní snímání nezúčastněným pozorováním či nahráváním různých dějů. Z tohoto pozorování nám však není zcela jasné, co se odehrává za pozadím školy. Subjektivní hodnocení stojí především na tom, co je nepřístupné pro vnějšího pozorovatele. (Mareš In Ježek, 2005, s. 61) Ježek (2005, s. 61) se zmiňuje o své úvaze, kde objektivní aspekty jsou nějakým způsobem vnímány. Se samotným vnímáním je poté spojeno jisté hodnocení, interpretace či emoce.

Považovali jsme za vhodné se nejprve věnovat pojmu klimatu školy, který je spjat s klimatem třídy. Klima školy je chápáno jako velmi široký pojem. Shodujeme se s Průchou, Walterovou a Mareše, kteří tento pojem charakterizují jako proměnnou, která zahrnuje interpersonální vztahy a sociální procesy všech aktérů podílejících se na tvorbě klimatu školy.

1.2 Klima třídy, prostředí, atmosféra

Klimatu školy je podřazen pojem klima třídy. Tento pojem nám vyjadřuje zprůměrované vnímání jedince toho, co vidí v prostředí, v němž se vyskytuje. (Mareš, Ježek, 2012, s. 8) Nejprve považujeme za nutné si vysvětlit pojmy, jež nám úzce souvisí s klimatem školních tříd. Konkrétně se jedná o pojmy klima, atmosféra a prostředí.

Mezi nejobecnější pojmy patří **prostředí**. Je to objektivní realita, která je tvořena souborem faktorů (lidé, činnosti, procesy), s nimiž se člověk během života potýká. Tyto faktory jsou pro člověka nezbytně nutné a znamenají pro něj významnou hodnotu. Prostředí je možné chápat jako aktivní prvek, který člověka obklopuje a umožňuje v něm aktivně působit a jednat. Člověk ale nejen prožívá, on také zpracovává a hodnotí. Z tohoto je možné chápat, že klima tvoří kvalitu, která z daného prostředí vychází a dostává se do spojitosti se zkušenostmi člověka. Samotný lidský jedinec je proto považován za rozhodující prvek v rámci pochopení klimatu. (Grecmanová, 2008, s. 9) Ježek a Mareš (2012, s. 6) chápou prostředí jako nejširší označení zahrnující soubor architektonických, hygienických, ergonomických, akustických a sociálně – psychologických aspektů.

Užším pojmem je **klima třídy**. Pedagogický slovník definuje klima třídy jako *dlouhodobější sociálně-ekonomické naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi*

žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů). (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 100)

Kašpárková (2002, s. 4) ve shodě s Marešem, Průchou a Walterovou označují klima třídy jako sociálně psychologickou proměnnou, jež nám znázorňuje trvalejší sociálně citové naladění, generalizované postoje a vztahy, emociální odezvy žáků konkrétní třídy na jednotlivé události spjaté se třídou, včetně pedagogického vlivu učitelů školy.

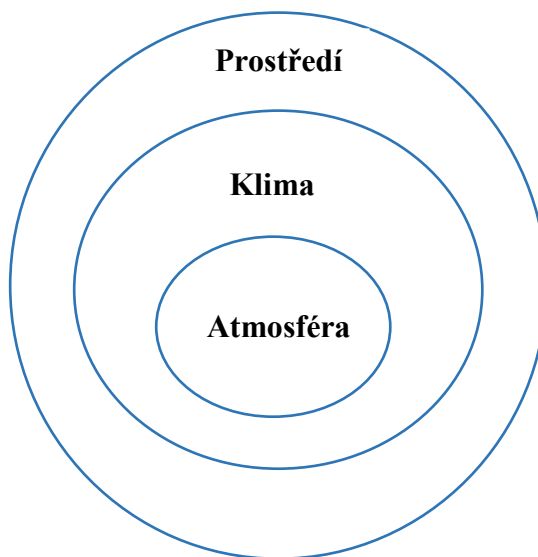
Klima třídy shrnuje ve své publikaci rovněž Čapek (2010, s. 13): *Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků a emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.*

Klima je tedy dlouhotrvající jev (několik týdnů, měsíců, let). Tento jev zahrnuje sociálně – psychologické aspekty, tak jak jsou za sebou a jsou vnímány, ale také hodnoceny osobami, které v něm působí. (Mareš, Ježek, 2012, s. 6)

Klima a prostředí jsou často zaměňovány a chápány jako synonyma. Toto ovšem není tak úplně pravda, ale je nutné podotknout, že mezi klimatem a prostředím je úzká spojitost. Samotné klima nevzniká samo o sobě, ale postupně se tvoří. Je to tedy dlouhodobý jev. Svoji délkou se naprosto liší od atmosféry, která je typická krátkodobým trváním a je situačně podmíněna. (Grecmanová, 2008, s. 9)

Posledním pojmem nezbytným pro klima třídy je **atmosféra**. Je možné ji vymezit jako relativně krátkodobý stav. Tento stav je situačně podmíněn a ovlivněn emoci a aktuální náladou každé bytosti např. při zkouškách, maturitě. Víceméně se jedná o vypjatější situace, které mohou a také nemusí být ovlivněny klimatem. Např. během celého roku je klima ve třídě kooperativní, avšak během zkoušek mohou být jednotlivé výkony žáků ovlivněny soutěživostí a touhou být první. (Lašek, 2007, s. 30) Atmosféra se mění během dne, vyučovací hodiny a dokonce i během jednotlivých přestávek. (Mareš, Ježek, 2012, s. 6)

Následující pojmy je možné znázornit v následujícím **grafu č. 1** (Lašek, 2007, s. 31):



Graf 1 – vztahy mezi pojmy prostředí – klima - atmosféra

Dle Gavory (2010, s. 137) klima třídy vyjadřuje, *do jaké míry je žák ve třídě spokojený, jestli si žáci vzájemně dostatečně rozumějí, jaký je stupeň soutěživosti a konkurence mezi nimi a jaká je soudržnost třídy.*

Grecmanová (2008, s. 49) pokazuje na to, že klima třídy se buduje nejen ve školní výuce, ale také během školní přestávky, či výletech a jiných akcích dané školní třídy. V rámci klimatu třídy se střetává objektivní realita se subjektivní percepcí a prožíváním žáků.

Klima třídy definuje mnoho autorů. Každý jej vidí jinak, a proto je nutné podotknout, že není jednoduché vytvořit ucelenou definici, která by přesně vystihovala tento pojem. Nicméně je možné říci, že klima třídy je především utvářeno žáky a také třídním učitelem, který patří do dané třídy. Souhlasíme s Grecmanovou, která podotýká, že klima třídy se ne-utváří pouze ve třídě, ale také o přestávkách apod. Sympatizujeme taktéž s Gavorou v tom, že klima třídy poukazuje na to, zda je žák ve třídě spokojený.

2 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

V rámci druhé kapitoly se budeme zabývat teoretickými východisky, tedy jednotlivými pojetími klimatu třídy dle různých autorů. Kapitulu považujeme za velmi důležitou, protože může mnohé objasnit a poskytnout nám ucelenější pohled na problematiku.

2.1 Školní třída

Vstupem do školní třídy žák získává novou roli, a to roli žáka. Také se kromě jeho rodičů začíná objevovat nová autorita – učitel, který je na stejné pozici jako rodiče v případě, že se jedná o 1., 2., 3. třídu. (Lašek, 2007, s. 8) Je možné tedy konstatovat, že pro žáky vstup do školy může znamenat jistou reorientaci. Jsou odejmuti od přirozeného prostředí a začínají přijímat školní vzor jednání, který je pro ně cizí. V této chvíli jsou žáci podmíněni větší disciplíně, emocionální zdrženlivosti aj. (Kraus, 2008, s. 112)

Na počátku školní docházky dítěte je učitelovým cílem u žáka vybudovat pozitivní vztah ke vzdělávání a pozitivní postoj ke škole. Tento postoj poté pomáhá žákům ve třídě vytvářet skupinu v sociálně psychologickém slova smyslu. (Lašek, 2007, s. 8-9)

Pedagogický slovník definuje školní třídu jako *skupinu žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole, základní sociální a organizační jednotka školního vzdělávání*. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 253)

Vágnerová (2005, s. 236) podotýká, že začátek školní docházky je pro každé dítě významný sociální bod, jelikož obdrží novou roli, a to roli školáka. Při vstupu do školní třídy si dítě začíná uvědomovat, že se stalo školákem a dochází u něj k zásadní změně. Škola nemalým způsobem ovlivní další vývoj osobnosti dítěte, což se velmi odrazí i v sebehodnocení. Je však velmi důležité, aby než dítě vejde na školní půdu, bylo v období školní zralosti tedy připravenosti.

Aktuálně se využívá tzv. výzkum zvaný školní etnografie, jehož cílem je proniknout do kontextu dané třídy. Nejen tato výzkumná metoda, ale i jiné se ztotožňují v názoru o důležitosti vytvářených skupin ve třídě. Skupiny ve školní třídě mohou vznikat mechanicky, tzn. při zadávání úkolu nebo za jisté sdílené sociální blízkosti žáků. Při vzniku nové školní třídy se na formální existenci podílí především třídní učitel, který taktéž vytváří třídní klima. Později dochází k neformálnímu tvoření skupinové struktury žáků. Učitelova role se odsouvá do pozadí, avšak je už pouze na něm, jak dalece bude schopen přijmout nové psychologické skutečnosti vznikající v průběhu existence školní třídy. (Lašek, 2007, s. 10)

Klima ve třídě se utváří nejen neformální skupinovou strukturou žáků, ale také učitelovým postojem na výkony žáků. Během školního roku se ve třídě odehrává nepřeberné množství sociálních situací, které mají na žáky velký vliv. Například učitelovo velmi kladné či záporné hodnocení žáka může zapříčinit rozdělení sociálních pozic na dobré a špatné. (Lašek, 2007, s. 11)

Škola, učitel i třída na žáka působí buď tak, že chodí do školy rád či nerad. Žák se může těšit na své spolužáky, naopak se také může spolupráci s nimi vyhýbat a pod nejrůznějšími záminkami využívat absence ve škole. Třída je svébytným postavením a je velmi obtížné proniknout do jejího světa. Je to sociální svět, který je tvořen žáky a učiteli. Třída vytváří pole pro podporu žáků při úspěchu, ale může také v případě neúspěchu vytvářet místo soupeření a lsti. (Lašek, 2007, s. 12 - 13)

Školní třída je pro žáka další svět, do kterého vstupuje. Vstupuje do něj jako jedinečná osobnost, která se bude sdružovat do sociálních a skupin a bude prožívat nové sociální situace. Nejdůležitější však je, aby se žák do své školy a školní třídy těšil a nevnímal to jako každodenní stresovou sociální událost.

2.2 Interakce mezi učiteli a žáky

Výchovný proces probíhá ve specifickém prostředí. Žák je často posuzován z hlediska jeho kognitivních procesů bez ohledu na sociální kontext, v němž žije. Kraus (2001, s. 99) ale poukazuje na to, že právě prostředí je ve vzájemném vztahu hmotného a duchovního systému (tj., věda, morálka, umění aj.). Prostředí nám tedy vytváří prostor pro osobní rozvoj. K tomuto rozvoji dochází nejen v rodině, ale i ve školských institucích, jež se vyznačují vzájemnou interakcí mezi dětmi a dospělými, tedy žáky a učiteli. (Knotová a kol., 2014, s. 38) Učení tedy není individuální záležitostí žáka, ale je rovněž ovlivněno sociálně psychologickými faktory. (Lašek, 2007, s. 36) Klima třídy a výuky je tedy označováno jako sociální fenomén. V rámci problematiky klimatu třídy a výuky nám jde pouze o pochopení specifického školního prostředí pro žáky. (Grecmanová, 2008, s. 48)

Klima je často popisováno jako stav dlouhodobějšího emocionálního a sociálního naladění všech aktérů, jež se v daném zařízení nacházejí. Jedná se o vzájemnou **interakci** mezi aktéry. V rámci této interakci každý z aktérů zaujímá svoji roli, tedy postavení žáka či učitele. Konec 20. století zaznamenal značnou změnu, kdy se obě pozice dostávají do rovnováhy. Nyní se spíše může jednat o partnerský vztah mezi těmito aktéry. Procesy,

jež se ve škole odehrávají, mají povahu integrační (adaptace, kooperace), nebo mají povahu zcela protikladnou (rivalita, konflikt). Výše zmíněné procesy probíhají na různých úrovních. Jednou z těchto úrovní je **interakce žák – učitel**. Při příchodu na novou školu se žák může často projevovat snahou o adaptivní chování, jedná se však o proces zcela individuální, který může vzápětí vyústit v kontroverzi. Další úroveň možné interakce je vymezena jako **vztah žáci – žáci**. V tomto případě se jedná o velmi emočně nasycené vztahy, jež ovlivňují další vývoj každého z jedinců. Můžeme také podotknout, že tomuto třídnímu klimatu učitelé nevěnují příliš pozornosti. Je však nutné podotknout, že pokud se učitelé nebudou zajímat o vztahy mezi žáky navzájem, poté budou velmi obtížně zaujímat individuální a diferencovaný přístup k žákům. Jednou z dalších úrovní je **interakce učitel – učitel**. V reálné situaci často při klasickém pojetí výuky, učitelé nemají mnoho času ke vzájemnému porovnávání. Učitelství je spíše typický týmovou koncepcí prací, na které společně pracují. Jednotlivé úrovně vztahů, které jsme si výše definovali, jsou velmi ovlivněny úrovní a stylem řízení instituce. Styly řízení (autoritativní, demokratický, liberální) tvoří celkovou atmosféru v zařízení (tzn., jak se každý cítí). Každý učitel si ve třídě kde působí, vytváří rámec sociálně-psychologického klimatu. (Kraus, 2008, s. 108)

Atmosféru ve třídě je možné pojímat jako periodicky měnící se období. Tím myslíme střídající se atmosféru pozitivní a negativní. Toto střídání je zcela závislé na tzv. kritickém momentu, jež zapříčiní směr vývoje třídního klimatu. Kritický moment je charakterizován jako událost, jež vysílá podnět k odlišnému vnímání a prožívání aktuální situace ve školní třídě, a to jak ze strany žáka, tak učitele. Je však důležité podotknout, že tyto kritické momenty se neváží pouze k atmosféře ve třídě, ale také ke klimatu výuky. (Čáp, Mareš, 2007, s. 568)

Jsme ztotožnění s tvrzením, že nejlépe mohou klima třídy posoudit jeho aktéři, nikoli někdo cizí. Proto se vždy do popředí kladou výpovědi žáků a učitelů o sociální prostředí třídy či školy. (Lašek, 2007, s. 37) Klima třídy a výuky je tedy možné považovat za výsledek sociální reality ve školní třídě u žáků. (Grecmanová, 2008, s. 50) K tomu, abychom klima ve třídě zjistili, využíváme metodu dotazníkového šetření a posuzovací školy. (Lašek, 2007, s. 37)

Ve školní třídě se během každého dne vytváří nepřeborné množství sociálních situací. Tyto situace mohou být pozitivního či negativního charakteru. Každé z těchto situací je spojena s interakcemi jak mezi žáky, tak mezi učiteli navzájem. Proto je velmi důležité,

aby se jedinci, kteří se podílejí na vzájemných interakcích, snažili o dobré budování a vztahů a eliminovali tak výše zmíněné kritické momenty.

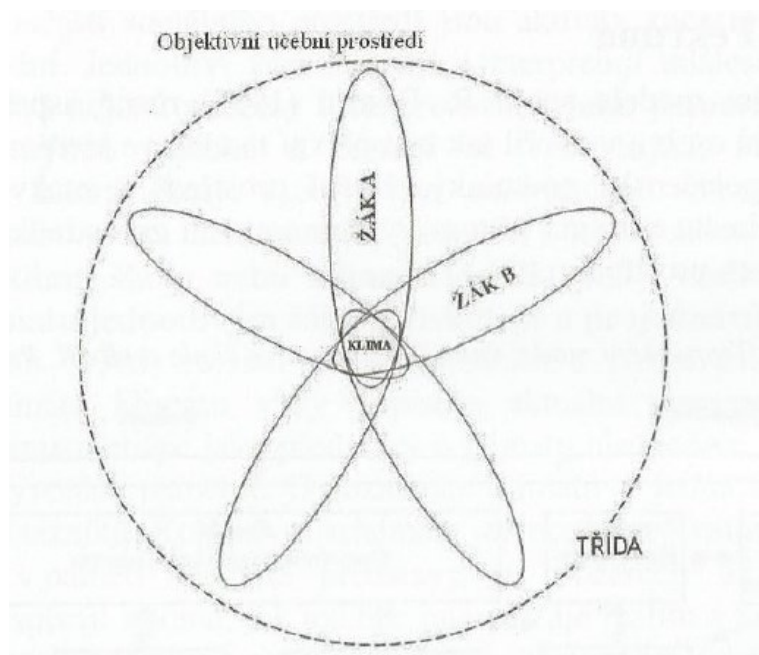
2.3 Klima ve vztahu k učitelům a žákům

Chceme-li vycházet z vnímání klimatu školy pohledem **učitelů**, pak je možné definovat organizační klima školy. Může nám být zřejmé, že organizační klima se vztahuje pouze k prožívání učitelů a výjimečně se rozšiřuje o postřehy žáků či rodičů. Organizační klima je konstituováno především na těchto faktorech, filozofie školy, chování členů vedení a učitelů, vyučovací metody, pracovní aktivita a spokojenost učitelů ve škole. Učitelé jsou tímto klimatem zcela ovlivněni. (Grecmanová, 2008, s. 41) Dále podotýkáme, že začínající učitel nám může poskytnout mnohdy objektivnější informace o klimatu školy než jakýkoliv jiní účastníci. To může být z důvodu jeho přílišné neobeznámenosti s novým školním prostředím, nezkušeností a odlišnou percepcí vůči školnímu prostředí. (Ježek, 2009, s. 48) K dobrému rozvoji učitelovi role je důležitý i vliv vedení tedy ředitele školy. Ředitelé mohou pomáhat začínajícím učitelům při zvládnání jejich nové role a vést již zkušené učitele ještě k lepším výsledkům než doposud. Ředitel školy, který ovlivňuje své učitele, působí také na kvalitu výuky, která primárně stojí na nich. (Lukas, 2009, s. 12) Při získání role učitele souvisí následující činnosti: diagnostická, administrativní a informační. Diagnostickou činností se myslí detailní poznání žáků ve školní třídě a usilování o poznání žáků z aspektu sociálních vztahů. Učitel se soustředí také na motivaci žáků ke školní práci, jejich sebehodnocení a školní zralost. (Podlahová, 2004, s. 140) Učitel je tedy člověkem, který musí mít zcela ucelený pohled o žácích, aby mohl hodnotit klima třídy. Nedílnou součástí při hodnocení klimatu je také vztah ke svým kolegům a k vedení školy.

Nyní si zmíníme některé teoretické koncepty, jež se vztahují ke klimatu školy pohledem **žáků** a dále mapují klima třídy a výuky. **Model třídy jako sociální systém W. Getzelse a H. A. Thelena** vypovídá o spolu kooperaci mezi osobními a vnějšími faktory danými skutečnostmi v místě, kde se střetávají potřeby a očekávání. **Transakční model vnímání klimatu ve škole R. Pekruna** zahrnuje různé aspekty prostředí s vlastnostmi osob. Díky tomu byl vytvořen komplexní model, v němž se vzájemně ovlivňují společenské podmínky, dále školní prostředí a znaky jednotlivce. Samotné vnímání klimatu poté ovlivní vztah mezi jedincem a prostředím. Z tohoto modelu vyplývá, že kolektivní klima školy nebo třídy vzniká tehdy, když se s žákem vedou diskuse. (In Grecmanová, 2008, s. 46) **So-**

ciálně kognitivní model H. Dressmanna se velmi podrobně zaměřuje na teorii vzniku klimatu. Každá třída se od druhé vyznačuje svými společnými zážitky. Dressmann se domnívá, že žáci prožívají výuky nejprve individuálně a později se svými společnými zážitky spojí s ostatními spolužáky a vytvoří tak vzájemnou interakci. Klima ve třídě je vytvořeno tedy žákovým vnímáním, kognitivním zpracováním procesů ve skupině a následným vytvořením společného mínění.

Tento autor graficky znázornil vztahy mezi individuálním vnímáním a klimatem třídy.



Graf 2 - Dressmanův sociálně – kognitivní model výuky (Dressman In Grecmanová, 2008, s. 45)

Kruh kolem elips znázorňuje sociální procesy, jež jsou pro žáky společné a jsou jimi spojeny. Elipsy v kruhu znázorňují individuální vnímání a objektivní prostředí. Místo, kde se elipsy protínají je charakterizováno jako klima, tedy společné prožívání výuky. Velikost celého kruhu definuje intenzitu dynamických procesů uvnitř dané třídy. Dressmann zastává názor, že větší rozpětí kruhu by docílilo volnému rozpětí jednotlivých elips a následně by tak nebylo vytvořeno třídní klima. (Dressmann In Grecmanová, 2008, s. 44-45)

3 ČINITELE KLIMATU TŘÍDY

Klima třídy mohou nejobektivněji posoudit samotní účastníci, tedy žáci a také učitel. O důležitosti těchto osob blíže uvažuje Průcha (2002, s. 102), který tvrdí, že názory na to, kdo z těchto aktérů má větší podíl na utváření klimatu jsou velice rozdílné. Někteří autoři (např. Gavora, 1999) se přiklání k tomu, že hlavním aktérem a zdrojem klimatu je především žák, a to z důvodu jeho jedinečné struktury, vlastností a chování, které odlišuje jednotlivé třídy. Díky tomu, že jsou třídy naprosto odlišné, se učitel přiklání názoru oblíbené a neoblíbené třídy. Jiní autoři se domnívají, že za hlavního tvůrce klimatu je považován učitel (např. Konarewsky). Učitel svými vlastnostmi, rolí, jež je mu dána při vyučování, může mnohem více ovlivňovat klima třídy. V takovém případě by měl být učitel schopen vytvářet pozitivní klima třídy.

Každý z aktérů třídního klimatu nějakým způsobem vyjadřuje hodnocení. Kdybychom se zaměřili na žákův pohled, poté hovoříme o tom, do jaké míry je žák ve třídě spokojen. Tuto míru spokojenosti zahrnuje mnoho aspektů, mezi něž se řadí např. soudržnost třídy, stupeň soutěživosti, spolupráce aj. (Čapek, 2010, s. 14-15)

V případě, že se bavíme o klimatu třídy a jeho aktérech, je nutné si uvědomit, že jednotkou analýzy je vždy školní třída, tedy všichni její aktéři a nikoli pouze jednotlivci. (Čáp, Mareš, 2007, s. 565)

3.1 Žák

Pedagogický slovník definuje žáka dvěma způsoby, a to jako *rolí vyučovaného subjektu, bez ohledu na věk. Žákem může být dítě, adolescent, dospělý*. Anebo je to, *označení dítěte, které navštěvuje základní školu*. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 316)

Příchodem do školy se z dítěte stává žák. Role žáka nabízí možnost vzdělávat se, ale na druhou stranu je vystaven určitému tlaku norem, vyžadují se od něj jisté způsoby chování a dodržování stanovených pravidel. (Lašek, 2001a, s. 14)

Žáky je možné pojímat jako jistý pramen k pochopení klimatu školy, ale jsou to také členové třídy a spolutvůrci třídního klimatu. (Grecmanová, 2008, s. 68) Každý žák zaujímá svoji pozici a roli ve třídě. Pedagogický slovník definuje sociální roli jako chování, jež je očekáváno od jednotlivých členů dané sociální skupiny. Vždy záleží na hodnotách a normách, které si sociální skupina nastavila. Dále také závisí na sociální pozici každého

jedince, který se ve skupině nachází. Pro každou sociální skupinu je velmi důležitá obeznámenost se sociálními rolemi jednotlivých členů a vztahů, které se mohou nacházet ve skupinách ať už žáků či učitelů. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 219). To, jakou pozici ve třídě žák zaujme, závisí svým způsobem na spolužácích, ale také na dynamice třídy jako skupiny. Jednotlivá struktura pozic žáků ve třídě nám může pomoci k jisté diagnostice o stavu třídy a následným výchovným a transformačním zásahům. Jednotlivé kategorie pozic se podílejí na tvorbě struktury třídy. Tyto kategorie pozic jsou u jednotlivých autorů pojímány různě. Existují tři druhy pozic, které není možné zanedbat při důkladnějším zkoumání třídy:

- pozice a systém pozic dle kompetence, zdatnosti, výkonnosti ve škole,
- pozice a systém pozic dle vlivu, tj. podle podílu řízení interakce ve skupině skupiny vůbec,
- pozice dle oblíbenosti, podle stupně citového přijetí žáky (Hrabal, 2001, s. 56)

Celková pozice žáka je jistým způsobem úzce spjata s jeho kompetencí, výkonností. Mezi nejsnadnější zjiřitelné ukazatele školní kompetence žáka jsou především jeho známky. Díky známám, prospěchu ve škole je žák situován do formální pozice ve třídě. Pro třídu jako neformální skupinu to platí pouze dle věkových kategorií. Např. žáci pubertálních a středoškolských tříd při definování vztahu mezi spolužáky málokdy uvádí, že jejich přátelství ovlivňují známky žáků ve třídě. Je možné konstatovat, že žák ve specifiku mladšího školního věku, který je úspěšný ve studiu, si získá vyšší postavení v hierarchii třídy. V případě, že žák je sociálně méně adaptabilní a agresivní, pak mu jeho školní výkonnost nestačí na dobré postavení ve třídě. Je patrné, že fyzická zdatnost znamená pro žáky vyšší postavení zvláště mezi chlapci. U dívek se do popředí klade především výtvarné umění. (Hrabal, 2001, s. 57-58) Obecně je možné konstatovat, že žáci potýkající se s horšími výkony, vnímají klima méně příznivě. Žák s pozitivní sebekoncepcí přichází do třídy s představou, že výuka je snadná a srozumitelná. Zde se vyskytuje domněnka, že takový žák se bude neustále připravovat na výuku, bude aktivní, bude se participovat na tvorbě a průběhu vyučování. Tito žáci chápou výuku jako místo pro získání nových informací a příležitost být ohodnoceni za odvedenou práci. (Grecmanová, 2008, s. 70)

Nejen kompetence žáka, ale také jeho vliv a oblíbenost ve třídě mu určuje jeho pozici. Vliv žáka poukazuje na to, jak moc ovlivňuje interakci a činnost spolužáků i třídy jako celku.

Obliba je často definovaná jako jistý stav akceptace, přijetí žáka třídou či jistá popularita ve třídě. (Hrabal, 2001, s. 58-62)

Lašek (2001b) poukazuje na to, že klima působí na žáka:

1. Ve smyslu osobním:

- cítí se zaujatý školou,
- přináší větší nebo menší mentální emoční vklad do školní práce,
- vyvolává třenice, popřípadě jimi trpí,
- cítí větší či menší učitelovu pomoc a podporu, která je z jeho strany chápána jako učitelův styl výuky,
- soustředí se na úkoly,
- cítí integraci a zároveň jistou nezávislost,

2. Ve smyslu sociálně psychologickém:

- žák se postupným přidružováním stává členem skupiny,
- na jistém stupni se stává otevřeným skupině,
- je preferován spolužáky či učitelem nebo je odsunován do pozadí,
- podílí se na jednotlivých činnostech skupiny.

Žák je jednou z důležitých osobností podílejících se na tvorbě třídního klimatu. Žák, jakožto jedinec ve školní třídě, zaujímá svoje postavení. Jeho postavení je ovlivněno mnoha faktory, které je nutné si uvědomovat. V případě, že žák směřuje k postavení na okraj třídy, je nutné se na tyto faktory zaměřit a projevit snahu o změnu.

3.2 Učitel

Pedagogický slovník definuje učitele jako jednoho ze členů, který se podílí na vzdělávacím procesu. Je to také kvalifikovaný pracovník, který je odpovědný za přípravu, vedení, uspořádání a výsledky již zmíněného procesu. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 261)

Spilková (2005, s. 58) definuje učitele jako člověka, který je označován za jednoho z hlavních spolutvůrců třídního klimatu. Každý učitel je dán svými osobnostními vlastnostmi, osobní koncepcí výuky (týká se jeho přístupu ke každému žákovi, společné komunikace, jeho metodiky či pojetí výuky) a způsobem kritiky vůči žákovi, který udělá chybu.

Zákon č. 563/ 2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů definuje učitele jako pedagogického pracovníka, *který koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu.* (MŠMT, 2015)

Učitel se významným způsobem podílí na klimatu školy. Nejenom, že se podílí na tvorbě klimatu školy, ale jeho věk, pohlaví, motivy, hodnoty, zájmy, postoje k výuce aj. výrazně vstupují a ovlivňují klima výuky. Osobnost učitele je důležitá pro rodiče z hlediska jeho postojů, mravních zásad aj., ale také pro žáky, jelikož se podílí na jejich vývojovém procesu. (Grecmanová, 2008, s. 63)

Jak již bylo výše zmíněno, učitelé jsou nedílnou součástí klimatu třídy. Jak moc mohou klima třídy ovlivnit, záleží na jejich osobnosti, věku atd. V případě, že učitel přichází do praxe, je jeho dominantnost velmi nízká. V průběhu následujících deseti let by mělo dojít ke vzrůstu této vlastnosti a nabytí respektu u žáků. Jedná-li se o zkušené učitele, poté je možné hovořit o tzv. rutinní práci a postupný sklon k perfekcionismu. Tito učitelé si přisuzují odpovědnost za veškeré úspěchy žáků, za neúspěchy však nikoli. Třídní učitel, jenž trpí nějakým zdravotním problémem, může velmi negativně ovlivňovat klima ve třídě z důvodu jeho podrážděnosti a negativního přístupu k problémům. (Grecmanová, 2008, s. 63 - 64)

Žáci vědí, že každý učitel se během přestávek a vyučovacích hodin chová trochu odlišně. Každý z učitelů má své zvláštnosti, které přináší do třídy a vytváří tím specifické klima pro školní třídu. Učitel může vytvářet klima plné pohody, chuti do práce, nebo také plné napětí, strachu a tvrdého soutěžení. (Čáp, Mareš, 2007, s. 566) Na základě tvrzení autorů Čápa a Mareše je možné konstatovat, že stejný učitel vytváří pro každou třídu odlišné podmínky pro žákovské učení a chování. Nejen učitelův postoj k žákům je odlišný, ale také žáci během školního působení a postupování do dalších ročníků mění své chování a postoje ke svým spolužákům a učitelům. (Čapek, 2010, s. 20)

Klima třídy ovlivňují také samotné postoje učitelů z hlediska jejich míry empatie, schopností, senzibility, respektu a přístupu k žákům. Učitelé zajímající se o sociální a osobní vývoj většinou hovoří se žáky o jejich učebních postupech, přístupu, aktivitě atd. Naopak učitelé, kterým primárně záleží na dobrých výsledcích žáků, se přiklání více k rutinnímu jednání vůči žákům. (Grecmanová, 2008, s. 65-66) Fend také při svém zkoumání potvrdil,

že individuální chování každého učitele ovlivňuje klima ve třídě. (Fend In Grecmanová, 2008, s. 66) S individuálním chováním je také spjata autorita učitelů. Autoritativní učitelé mají sklon k prosazování své moci a vytvářejí tak formální klima ve třídě. Dále jsou definováni učitelé chápající, jež respektují žáka jako osobnost a vše je založeno na spolupráci. (Grecmanová, 2008, s. 66-67)

Dále Spilková (2005, s. 344) poukazuje na to, že je možné identifikovat dva typy učitelů, kteří vytvářejí určitý typ klimatu:

1. **Supportivní učitelé** (vytvářejí vstřícné a podpůrné klima pro žáky)
2. **Defenzivní učitelé** (vytvářejí obranné klima, systém soupeření u žáků)

Roli pedagoga a jeho důležitou úlohu v rámci utváření klimatu třídy potvrzuje tvrzení výše zmíněného Konarewského (Konarewsky In Petlák, 2006, s. 27), že třídní klima vyjadřuje veškeré normy práce a života ve školní třídě, jež se učitel snaží žákům vštípit do hlavy a upevnit při didaktických a výchovných situacích. Je nutné však podotknout, že bez kooperace všech aktérů nemůže být dobré klima, ale role učitele je stále velmi významná. Učitel je osobnost, která může diagnostikovat a následně pedagogickými postupy zlepšovat klima ve třídě. Není možné se v případě neúspěchu vylouvat na to, že žáci jsou „hrozní“ a následně rezignovat. (Konarewsky In Čapek, 2010, s. 14)

Je možné říci, že učitel je vedle rodičů jistou autoritou pro dítě, které započalo školní docházku. A to z toho důvodu, že učitel klade na toto dítě jisté nároky a povinnosti, které musí plnit. Učitel vnáší do třídy svoji autoritu, své zvyky, svůj pohled na jednotlivé žáky a řadu jiných věcí. (Lašek, 2001a, s. 26)

Téměř všichni učitelé jsou si vědomi, že výuka v každé třídě probíhá tak trochu jinak. Každá třída se chová naprosto jinak při vyučování a také během přestávek. Učitelé nám jistě potvrdí, že i vyučování stejné látky v paralelních třídách probíhá částečně odlišně. Třídy tedy svým způsobem vytváří specifické klima pro učitele, kteří je vyučují. Může se jednat o klima charakterizující spolupráci, radost z poznání, nebo také klima povrchní. (Čáp, Mareš, 2007, s. 566) Klusák (Klusák In Čáp, Mareš, 2007, s. 566) tvrdí, že *každá třída má své fluidum, jednu máte nejraději a jednu nejméně. Je třída, kam jdete nerad, a třída, kterou milujete.*

V každé školní třídě by se měl učitel orientovat na rozvoj žákovy osobnosti a snažit se vyvinout potenciál k zaujetí ve vzdělávání. S tím částečně souvisí i hodnocení žáka uči-

telem. Učitel by měl především eliminovat míru rizika, že bude k jednotlivým žákům ne-spravedlivý, a to už jen proto, že žáci jsou na hodnocení velmi citliví a ovlivňuje jejich další potenciální výkony ve škole. (Lašek, 2001a, s. 26)

Petlák (2006, s. 38 – 39) vymezil několik typů učitelů, kteří velmi výrazně ovlivňují třídní klima. Mezi ně řadíme např.:

- hypermotorický učitel – vnáší do vyučovací jednotky nepokoj a neklid, jelikož se projevuje přehnanou aktivitou, neustálým hledáním neurčitých apod., tento učitel je žáky vnímán zpravidla jako neklidný a chaotický,
- vnitřně napjatý učitel – typ tohoto učitele je možné také charakterizovat jako neklidného, z důvodu jeho neustálých obav z možné hospitace, neustálé kontroly, zda je ve střehu nebo také z obav dobře se učících žáků,
- úzkostlivý, nejistý učitel – bázlivost učitele je ve velké míře přenášena na žáky, kteří se obávají z chyb, jež se mohou dopustit, v případě tohoto učitele nejsou žáci příliš vedeni k překonávání jejich životních překážek,
- agresivní učitel – tento učitel klade na žáky nepřiměřené nároky a v hodinách vyvolává atmosféru plnou strach a neklidu,
- vnitřně nepřítomný učitel – projev učitele je pro žáky málo motivující, nepřesvědčivý a neefektivní, ač s žáky pracuje, vyučuje je, tak svými myšlenkami se od nich velmi vzdaluje,
- nepřipravený učitel – učitel, který přichází do třídy bez předchozích příprav, nemůže zajistit efektivní a smysluplnou výuku.

Nejen žák, ale i učitel je nedílnou součástí podílející se na tvorbě klimatu třídy. Každý učitel se během své praxe uchýlí k jistému typu, pro který je jeho práce charakteristická. V tomto případě je nutné si uvědomit, kam směřuje jeho vedení žáků a jaký dopad to na žáky má.

3.3 Rodiče

Rodiče není možné považovat za přímé tvůrce třídního klimatu. Je možné konstatovat, že do něj jistým způsobem zasahují a na tvorbě se podílejí. Rodiče jsou spolu příjemci školního vzdělávání svého dítěte a svými názory vnášejí do školství nové náměty a poznatky, které by mohly přispět k jistým změnám. Petlák (2006, s. 68) poukazuje na to, že rodiče očekávají a především požadují:

- rovné zacházení, aby děti nesdílely pocit, že jsou učitelovi nesympatické apod.,
- aby dítě bylo zcela podporované ke vzdělávání,
- pomoc učitele, jeho vstřícnost při řešení problémů týkajících se chování a studijních výsledků,
- zodpovědný přístup k žákovi,
- rovný a objektivní přístup učitele k žákovi a ochota vysvětlit důvod svého přístupu k žákovi,
- zájem o neformální spolupráci učitele s rodiči.

Je velmi důležité, aby rodiče byli co nejvíce vedeni k pozitivní spolupráci se školou či školní třídou. Proto, aby byla spolupráce pozitivní, lze doporučit několik zásad (Čapek, 2010, s. 24 - 27):

- a) **Profesionalitu.** Učitel je považován za dokonalého odborníka, který vede vzdělávání na vysoké úrovni a při práci s žáky u něj převažují alternativní způsoby výuky, motivování a aktivizace žáků. Díky tomu je žák ve škole zcela spokojen a svou nadšenost přednáší rodičům. Díky tomu je učitel rodiči zcela respektován. Tato profesionalita učitele se podílí i na zapojení rodičů do života školy, přičemž iniciativa spočívá zcela na něm.
- b) **Vhodnou komunikaci s rodičem.** Nyní se profesionální přístup učitele projevuje k předávání poznatků o žákovi rodičům. Komunikace je vedena v duchu spolupráce a oboustranné snahy pro dobro dítěte. Učitel prokazuje zájem o své žáky a třídu. Stejně jako učitele, tak i rodiče zajímá, co se ve třídě odehrává. V rámci společné komunikace je vhodné rodičům překládat klasifikaci žáka, sociometrii třídy, ukázky zlepšení, podložené příklady atp. Svým způsobem se jedná o tvorbu celkového obrazku o dítěti, které danou třídu navštěvuje. Informace o dítěti by měly plynout primárně ze třídních schůzek, plnění domácích úkolů apod.
- c) **Optimismus a pozitivní postoj.** V rámci spolupráce s rodiči je nutné neustále vytvářet pozitivní postoj. Učitel musí projevovat zájem o žáka, radovat se z jeho úspěchů a sdílet nadšení s rodiči. Rodiče musí sdílet důvěru, že to s jejich dítětem učitel myslí jenom dobře. Cílem učitele je vést rozhovor s rodiči v tzv. neutrálním prostředí a naznačovat jim, v čem by dítěti mohli pomoci nebo co by se u něj mělo zlepšit.

- d) **Vstřícnost.** Učitel se nepovažuje za osobu ve vedoucí pozici, ale za člověka, kterému jde o přívětivou spolupráci s rodiči. K tomu se vztahuje pochopení učitele v případě rodinných problémů a nabízení pomoci spjaté s poskytnutím dostatečných informací o studijních problémech žáka, jež by vedly k propadnutí. Učitel by měl mít dostatek informací od rodičů o tom, zda má žák v domácím prostředí dostatek prostoru na učení, zdali se mu rodiče věnují apod.

Každé dítě s nástupem do školy získává nové soukromí, nový svět, z něhož poskytuje rodičům nepatrné množství informací, které jsou však emocionálně podmíněny. Díky tomu je každý rodič zcela odkázán na svou vlastní intuici, schopnost empatie, pokud se chce od svého dítěte něco dozvědět. Rodič se ale málokdy dozví od svého dítěte o jeho postavení ve třídě a o vztazích mezi spolužáky (Lašek, 2001a, s. 7)

Učitelé projevují vděčnost za to, když rodič prokazuje zájem o své dítě. Spolupráce rodičů se školou tak může částečně ovlivňovat třídní klima pozitivním, ale také negativním způsobem. Pokud je klima ve třídě ovlivněno negativním způsobem, pak rodiče především formují dítě k dokonalejšímu obrazu svému (rodiče žádají absolutní připravenost na výuku, což může vést u dítěte k přetížení a nezájmu), mluví před dítětem o svém učiteli či škole negativně, přehnaně vytváří u dítěte obavy ze školy, oblékají dítě do školy (z hlediska žáků hodnoceno negativně/pozitivně) a neposlední řadě se rodiče podílejí na rodinné výchově.

Rodiče se mnohostranně podílí na vývoji svého dítěte. Takové ovlivňování rodičů se do jisté míry podílí na tvorbě osobnosti a postavení žáka ve školní třídě. Veškeré odlišnosti rodinného prostředí se svým způsobem odráží také na vývoji atmosféry ve školní třídě. Pro každého učitele je důležité, aby měl jisté podrobnosti o žákovi a jeho rodině, protože tyto odlišnosti se mohou odrážet v třídním klimatu. Na vývoj dítěte a postavení ve třídě závisí také sociálně psychologické charakteristiky rodiny, ze které pochází. Tyto charakteristiky zahrnují konkrétně rodinnou strukturu, atmosféru, výchovný styl, vzájemné vztahy mezi rodinnými příslušníky a počet sourozenců a jejich postavení v sourozenecké řadě. (Hrabal, 2003, s. 41-42)

Z našeho pohledu tedy vyplývá, že rodiče nepřimo, ač si to mnohdy neuvědomují, ovlivňují klima a postavení žáka ve školní třídě. Žáci již přicházejí do školní třídy s daným statutem, ke kterému jsou doma vedeni, proto je velmi obtížné, zvláště v dnešní době, ovlivnit klima ve třídě tak, aby se zde každý žák cítil spokojený.

4 VÝZKUM TŘÍDNÍHO KLIMATU

Při zkoumání třídního klimatu se jako nejvhodnější metoda řadí kvantitativní výzkum formou dotazníkových šetření. Nejčastěji se dotazník podává v tištěné podobě, ale je možné využít i formu elektronickou. V rámci třídního klimatu zjišťujeme aktuální podobu, která nyní panuje a formu preferovanou, tedy to, co by si žáci přáli. Je důležité, aby mezi těmito podobami nebyl příliš velký rozdíl, protože velký rozdíl symbolizuje nespokojenost žáků ve třídě. V případě, že je zkoumáno třídní klima, bývá velkým problémem, zda již nemá náš respondent utvořen názor na klima nebo jej tvoří až v průběhu vyplňování dotazníku. Toto je však velmi subjektivní a respondenti často odpovídají tak, aby odpověděli, jak si zadavatel přeje. Řídí se tedy obecnějšími hodnotami, postoji a často opomene podstatné detaily. (Mareš, 2013, s. 594-595)

Klima školní třídy má své charakteristické znaky. Mezi ně řadíme:

- skupinová záležitost (na třídní klima zaujímají názor všichni aktéři nikoliv pouze jedinec),
- sociálně konstruované klima (tzn., že vzniká v kooperaci s osobními zkušenostmi aktérů, ale také společnou diskuzí mezi žáky, učiteli, žáky a učiteli, učiteli a rodiči),
- sociálně sdílené klima (osobní zkušenosti, společné či odlišné názory napomáhají zpřesňovat podobu třídního klimatu v mysli aktérů, poté dochází k tomu, že některé názory patří jedné skupině a s jiným názorem se ztotožňuje pouze jeden jedinec),
- ovlivněno širším sociálním kontextem, ve kterém se třída vyskytuje. (Mareš, 2013, s. 592-593)

Klima školní třídy je velmi důležité zkoumat, jelikož ovlivňuje:

- pocity žáka a učitele v konkrétní třídě, jak se v ní cítí,
- motivaci a to jak u žáka, kde podporuje touhu učit se něčemu novému, tak u učitele, který má zájem tuto třídu vyučovat,
- studijní výsledky u žáka, ale také výsledky snahy každého učitele, který se ve třídě nachází,
- chování žáků během vyučovacích hodin, ale i během přestávek mezi jednotlivými vyučovacími bloky, což je spojeno s možným výskytem kázeňských problémů u žáků. (Mareš, 2013, s. 593)

Při zkoumání třídního klimatu je nejprve nutné si dokázat odpovědět na otázku, k čemu nám budou získaná data. Mareš (2013, s. 601) uvádí celkem devět možností využití těchto výsledků.

- a) Deskripce aktuálního stavu třídního klimatu dle žáků,
- b) komparace aktuálního stavu klimatu třídy u jednotlivých učitelů, jež se podílí na výuce ve školní třídě,
- c) komparace třídního klimatu při změně koncepce výuky (z pohledu žáků),
- d) porovnání aktuálního klimatu ve třídě před zavedením intervence a následně po zavedení intervence (informace o tom, zda se stav klimatu po intervenci zlepšil, popřípadě v čem),
- e) deskripce vztahu mezi prospěchem žáků a třídním klimatem,
- f) komparace klimatu třídy dle žáků a dle učitelů,
- g) porovnání pohledů odlišných skupin uvnitř třídy na třídní klima,
- h) komparace aktuálního třídního klimatu s klimatem preferovaným.

Pro dnešní dobu považujeme za žádoucí zkoumat třídní klima. A to z důvodu, že se objevuje stále větší množství případů spjatých se šikanou žáků či učitelů. Každá škola a hlavně také třídní učitel, by měl usilovat o toto zkoumání, aby mohl v případě nějakého problému včas zasáhnout a situaci vyřešit.

4.1 Přístupy ke třídnímu klimatu

V odborné literatuře nalezneme mnoho teorií o přístupech ke klimatu třídy. Neustále se objevují další přístupy a celá oblast se stále rozvíjí. Mareš a Čáp (2007, s. 572) stanovili tyto přístupy: sociometrický, organizačně-sociologický, interakční, pedagogicko-psychologický, školně-etnografický, vývojově-psychologický, a sociálně-psychologický a environmentalistický. Tyto přístupy si následně popíšeme.

Za předmět studia u **sociometrického přístupu** není považován učitel, ale školní třída jako celek. Výzkumník se zabývá strukturou třídy a vývojem sociálních vztahů, jež ovlivňují rozvoj dispozic žáků. V rámci výzkumného šetření se užívá sociometricko – ratingový dotazník. Mezi představitele sociometrického přístupu se řadí V. Hrabal st. (Čáp, Mareš, 2007, s. 572)

Jinak je tomu u **organizačně-sociologického přístupu**. Oproti předchozímu přístupu si tento klade za objekt studia školní třídu, ale také třídního učitele, který je považován

za řídicí osobnost. Výzkumníci se orientují na týmovou spolupráci žáků ve třídě a zmírnění nejistoty při plnění školních úkolů. Jako výzkumný nástroj pro zjištění tohoto přístupu se užívá standardizované pozorování průběhu pedagogické interakce. Představitelkou přístupu je E. G. Cohenová. (Čáp, Mareš, 2007, s. 572)

V rámci **interakčního přístupu** se za objekt studia pokládá školní třída a učitel. Badatel se při výzkumu orientuje na vzájemné vztahy mezi učitelem a žáky v průběhu vyučovací hodiny. Metodou při výzkumném šetření může být standardizované pozorování, metoda počítačová a v neposlední řadě také audiovizuální nahrávky interakci s následným rozбором. Mezi významné představitele se řadí J. Pelikán, J. Lukš, M. Samuhelová. (Čáp, Mareš, 2007, s. 572)

Pedagogicko-psychologický přístup si za objekt klade taktéž školní třídu a učitele. Badatelé se orientují především na spolupráci žáků a kooperativní učení v menších skupinách. Výzkumný nástrojem se zde stává posuzovací škála Classroom Life Instrument. Jedním z představitelů tohoto přístupu je P. C. Abrami. (Čáp, Mareš, 2007, s. 572)

Dále zmiňujeme **školně-etnografický přístup**, který si za objekt studia klade žáka, učitele a život školy. Výzkumníci se zde orientují především na fungování klimatu, jak jej vnímají a popisují jeho aktéři. Mezi výzkumnou metodu se řadí zejména zúčastněné pozorování, kdy výzkumník pobývá několik měsíců ve školním prostředí.

Vývojově-psychologický přístup si za objekt studia klade žáka jako osobnost a školní třídu, jež je definována jako sociální prostředí, v němž dochází k rozvoji každého žáka. Výzkumník se při zkoumání zaměřuje konkrétně na samotnou ontogenezi u jedinců nacházejících se v období prepuberty a puberty. Pro výzkum se využívá několik diagnostických metod. Jedním z představitelů tohoto přístupu je J. Ecclesová. (Čáp, Mareš, 2007, s. 573)

Posledním přístupem, který si představíme, je **přístup sociálně-psychologický a environmentalistický**. Tento přístup je hodnocen jako nejvíce rozšířený a objektem studia je zde třída, která utváří místo pro vzdělávání, dále jsou to také samotní aktéři – tedy žáci a třídní učitelé, jež se ve třídě nachází. Výzkumníci se zde především orientují na kvalitu klimatu. Soustředují se na aktuální situaci (aktuální klima), ale také na situaci, kterou by si aktéři přáli (preferované klima). Jako výzkumný nástroj se využívá posuzovacích škál vyplněných za pomoci samotných aktérů třídního klimatu. Tyto posuzovací škály nám podávají informace o třídním klimatu z pohledu žáků. V České republice se kromě po-

suzovacích škál využívají také dotazníky, a jedním z nich je např. *dotazník Classroom Environment Scale* (CES). Představitelem tohoto přístupu je H. J. Walberg, G. J. Anderson aj. (Čáp, Mareš, 2007, s. 574)

4.2 Metody měření klimatu

Každý výzkumník, který chce měřit ať už třídní či školní klima a následně tyto data zpracovávat, si musí nejprve vymezit základní prvky, jež obsahuje. Při každém měření je třeba si umět odpovědět na otázky, jaká jsou omezení našeho měření a co nám zjištěné výsledky ukazují. K tomu, abychom docílili kvalitní lidské činnosti, je nutné poznat aktuální stav. Takový aktuální stav zjistíme pomocí dvou cest. (Čapek, 2010, s. 93) První cesta se zaměřuje na co největší objektivitu, kdy výzkumník zkoumá, pracuje a pozoruje činnost za pomoci přesných metod (kamerový záznam, měření vzdělávacích výstupů aj.) tak, aby žádným způsobem neovlivnil průběh dění. Druhá cesta spočívá v subjektivních výpovědích zúčastněných (žáci, učitelé aj.), jež se podílejí na dění konkrétní činnosti. Respondenti nám sdělují své pocity, zklamání, přání, pocity atd. (Průcha, 2005, s. 312-313) V případě druhé cesty se jedná především o měření třídního klimatu za pomoci dotazníkového šetření, rozhovorů s žáky aj. Podotýkáme, že dokonce i u subjektivních výpovědí je možné docílit jisté objektivitu, a to pomocí reprezentativnosti vzorku nebo konkrétním zaměřením otázek atd. (Čapek, 2010, s. 93)

Každá třída má své specifické prostředí, jímž se vyznačuje. Proto v případě měření a zkoumání využíváme hodnotící dotazníky, které nám zajistí validitu výpovědí a následně identifikují stav třídního či školního klimatu. Existuje mnoho forem dotazníků, jak zjistit klima ve třídě či ve škole a nyní si některé z nich krátce zmíníme. (Průcha, 2005, s. 334)

Lašek (2001, s. 47) se zmiňuje, že v České republice není třídní klima systematicky studováno. Za to v zahraničí se mnoho odborníků této problematice věnuje již přes 40 let. Jejich cílem je si především zodpovědět na tyto otázky: *Co jsou determinanty klimatu a jak působí na žáky a jejich učení? Existují rozdíly mezi aktuálně prožívaným a ideálním klimatem ve třídě a co je příčinou těchto rozdílů? Vnímají učitelé a žáci klima ve třídě podobně? Mohou učitelé klima třídy zjistit, zkoumat a měnit? Mohou ovlivnit organizační změny výuky klima třídy?* Jak již bylo výše zmíněno, k identifikaci třídního klimatu nám dobře poslouží dotazníkové šetření. Dotazník se stává nejužívanějším nástrojem výzkumného šetření i učitelské diagnostiky, protože nám přináší mnoho údajů, jež je možné využít v praxi. (Lašek, 2001a, s. 48)

Máme dva základní typy dotazníků. První typ je označován jako **generický, obecný**, jenž zkoumá třídní klima bez ohledu na jakékoliv zvláštnosti jednotlivých vyučovacích předmětů, vyučovacích metod či prostředků. K tomuto typu dotazníku se řadí např. dotazník CES (Classroom Environment Scale), MCI – SF (My Class Inventory – Short Form), MCEI (Multicultural Classroom Environment Instrument), KLIT (Klima třídy), CCQ (Communication Climate Questionnaire). Druhým typem jsou **dotazníky jednoúčelové, specifické**, které se zaměřují především na diagnostiku jistého vyučovacího předmětu (např. předmět tělesná výchova). (Mareš, 2013, s. 596)

Pro žáky 8. a 9. tříd ZŠ a SŠ se užívá především dotazník CES (Classroom Environment Scale). Autorem tohoto dotazníku jsou Fisher a Fraser. Dotazník pochází ze 70. let 20. století z USA. Dotazník během let prošel mnoha změnami. Původně studenti odpovídali na 242 otázek ze 13 dimenzí a nyní je to zredukováno na 6 proměnných a 24 položek, jež dotazník obsahuje. (Lašek, 2001a, s. 72-73)

Pro žáky druhého stupně ZŠ a pro žáky SŠ se dále užívá dotazník KLIT a CCQ. Autorem dotazníku KLIT je Lašek. Cílem je obsáhnout tři prvky třídního klimatu, jimiž jsou: suportivní (kooperativní) klima, motivace k negativnímu školnímu výkonu (popis míry žákovy nezájmu) a sebeprosazení (tendence žáka k individualizaci a výkonu). (Lašek, 2001b) Dotazník CCQ pochází z USA, jehož autorem je Rosenfeld. Inspirací pro tvorbu tohoto dotazníku pro něj byl model komunikačního klimatu Gibba. Tento dotazník je určen především žákům středních a vysokých škol a zkoumá komunikaci mezi učitelem a žákem. (Lašek, 2001b)

4.3 Typy třídního klimatu

Máme několik typů třídního klimatu. Nejzákladnějším členěním je **klima pozitivní a negativní**. Z hlediska negativního (uzavřeného) třídního klimatu se žáci chovají tak, že nerespektují jeden druhého a vzájemně se obtěžují. Učitelé projevují nezájem ke své pedagogické práci. Ředitel je chladný a nevytváří vůči učitelům podporu. V případě, že je toto klima ve třídě vytvářeno, může dojít k šikanování některých žáků. Co se týče pozitivního (otevřeného) třídního klimatu, tak v rámci této podoby se žáci chovají přesně naopak. Je zde velká míra podpory a tolerance a díky tomu dochází u žáků nestálému rozvíjení osobnosti. Učitelé se snaží, aby dosáhli pozitivních výsledků při výkonu své činnosti. Ředitel se zcela zajímá o své podřízené a snaží se jim jít příkladem. (Helus, 2007, s. 255)

Schaffer (Schaffer In Grecmanová, 2008, s. 85-86) na základě šetření vymezil názory učitelů, rodičů, žáků a veřejnosti na utváření pozitivního klimatu školy:

Pozitivní klima školy dle učitelů:

- škola je definována jako místo, kde učitel rád vykonává svou profesi a kooperuje s žáky, rodiči či se svými spolupracovníky,
- škola také poskytuje učitelům zažít pocit sounáležitosti s ostatními spolupracovníky a seberealizaci ve svém oboru.

Pozitivní klima školy dle žáků:

- žákům je ve škole poskytována možnost objevného učení, které žáka může potěšit,
- škola poskytuje žákům osobní rozvoj,
- je zde garantována jistota akceptace,
- možnost prožití úspěchů,
- ukazuje žákovi, že se s ním zachází spravedlivě.

Pozitivní klima školy dle rodičů:

- škola je místem, kde je nabízena vstřícnost učitelů,
- místo, kde je garantované rovné zacházení s každým žákem,
- žáci jsou vedeni k další motivaci,
- v případě potřeby, poskytuje škola individuální spolupráci s jednotlivými žáky.

Existuje také tzv. **komunikační klima**, které je vytvářeno během školního vyučování. Toto klima je dále rozděleno celkem na dva typy. Prvním typem je komunikační klima podporující, tedy vstřícné, kdy se jednotliví účastníci mezi sebou podporují. Dále pak druhý typ je definován jako komunikační klima defenzivní, tedy vyvolávající obranné mechanismy. (Průcha, 2002, s. 343)

Každá škola se vyznačuje jistým typem školního klimatu. Dle výchovných stylů existuje autoritativní, demokratické a liberální klima školy. **Autoritativní klima školy** je charakterizováno negativními vztahy mezi žáky a jejich učiteli. Myslíme tím, že je projevována velmi nízká tolerance, mála důvěra žáků vůči svým učitelům a minimální snaha učitelů při výkonu pedagogické činnosti. Učitelé během vyučovacích hodin prosazují velmi tvrdou disciplínu, která vyvolává u žáků strach. Tento strach poté často spěje k tomu, že žáci odmítají chodit do školy. Žáci nemají možnost se příliš zapojovat do diskuzních kroužků. **Demokratické klima školy** je opak autoritativního. Učitelé mají s žáky velmi dobrý vztah. Projevují

vůči sobě navzájem jistou míru tolerance, také si pomáhají a snaží se nepřehlížet jejich individuální zvláštnosti. Také učitelé s ředitelem navazují velmi dobrý kontakt a cítí u něj oporu. Žáci chodí do školy rádi. Cítí, že mají dostatečný prostor k seberozvoji. **Liberální klima školy** můžeme definovat jako vztah o dvou dimenzích. Kdy učitelé s žáky nemají příliš kladný vztah, kdežto spolužáci mezi sebou navazují velmi kladné poměry. Pokud panuje toto klima ve škole, pak žáci neprojevují obavy z docházky ze školy, ale projevují malou motivaci a odtazitost ke školní práci. (Grecmanová a kol., 2012, s. 6-7)

Mareš (2001, s. 570-571) dále definoval typologické přístupy ke třídnímu klimatu:

| Hledisko | Typy klimatu |
|--|---|
| Dle stupně školy | Klima třídy v MŠ Klima třídy na 1. stupni ZŠ Klima třídy na 2. stupni ZŠ Klima třídy na střední škole |
| Dle zvláštností jednotlivých žáků | Klima třídy, kde jsou bezproblémoví žáci Klima třídy, kde jsou žáci problémoví Klima třídy dle dominující orientace žáků |
| Dle typu školy | Klima třídy na gymnáziu Klimata třídy na SOŠ Klima třídy na SOU |
| Dle zvláštností učitelů | Klima třídy za učitele nováčka Klima třídy za zkušeného učitele Klima třídy za výborného učitele Klima třídy za učitele plného deprese Klima třídy za učitele s odlišnými vyučovacími styly |
| Dle zvláštností komunikace | Klima během přímé mezilidské komunikace Klima za účasti žáků, kteří jsou zahrnuti moderní technikou |

Tabulka 1 – typy klimatu ve třídě

Aktéři třídního klimatu nám mohou poskytnout nepřehledné množství informací o dlouhodobém stavu v jejich školní třídě. Tyto informace můžeme zjišťovat za pomoci několika dotazníků, které jsme výše zmínili.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část bakalářské práce se zaměřuje na rozdíl mezi preferovaným a aktuálním klimatem třídy na 2. stupni ZŠ. V této kapitole a následujících podkapitolách se budeme zabývat a objasňovat, co bylo hlavním výzkumným cílem a jaké jsou dílčí výzkumné cíle. Zmíníme taktéž formulaci hypotéz, které jsme pro náš výzkum stanovili. Dále pak popíšeme detailně výzkumný soubor. Na úvod však zmíníme, že jsme zvolili žáky 2. stupně ZŠ v Brumově – Bylnici a to z důvodu osobní schůzky s ředitelem školy, který vyslovil zájem o provedení výzkumu. Můžeme tedy konstatovat, že výběr byl záměrný. Zmíníme se také o výzkumné metodě, kterou jsme pro tento výzkum zvolili. Důvody objasňující zvolení této problematiky jsme uvedli již v teoretické části.

5.1 Výzkumné cíle a otázky

Výzkumným problémem praktické části bakalářské práce jsou rozdíly mezi aktuálním a preferovaným klimatem z pohledu žáků 2. stupně ZŠ. Z hlediska vývojové psychologie se domníváme, že žáci 2. stupně jsou schopnější posoudit preferované klima oproti žákům stupně prvního. Jedná se o kvantitativní pojetí výzkumu zjišťované formou dotazníku. Nyní si podrobně definujeme výzkumné cíle, na které budou navazovat výzkumné otázky. Naším hlavním výzkumným cílem je **identifikovat rozdíly mezi aktuálním a preferovaným klimatem třídy na 2. stupni ZŠ**. Mezi dílčí výzkumné cíle jsme pak dále zařadili:

1. Zjistit vztahy mezi žáky jednotlivých tříd.
2. Identifikovat úroveň učitelovy pomoci a podpory vůči žákům.
3. Zjistit angažovanost žáků do školní práce.
4. Zjistit orientaci žáků na úkoly.
5. Identifikovat organizovanost a pořádek ve školní třídě ze strany žáků.

Jako hlavní výzkumnou otázku našeho výzkumu jsme zvolili: **Jaký je rozdíl mezi aktuálním a preferovaným klimatem třídy na 2. stupni ZŠ?** Cílem této otázky je především poskytnout deskripci aktuálního stavu třídního klimatu a následně preferovaného stavu třídního klimatu, tedy stavu, jaký by si žáci přáli. Na tuto hlavní výzkumnou otázku se vážou dílčí výzkumné otázky:

1. Jaké jsou vztahy mezi žáky v jednotlivých třídách?
2. Jaká je úroveň učitelovy pomoci a podpory vůči žákům?
3. Jak velká je angažovanost žáků do školní práce?

4. Jaká je orientace žáků na úkoly?
5. Jak vnímají žáci pořádek a organizovanost v jejich třídě?

Pro výzkum praktické části bakalářské práce jsme dále také stanovili hypotézy, které budeme ověřovat.

H1: Zjistit, zda existují rozdíly mezi aktuálním a preferovaným klimatem třídy ze strany chlapců.

H2: Zjistit, zda existují rozdíly mezi aktuálním a preferovaným klimatem třídy ze strany dívek.

H3: Zjistit, zda existují rozdíly mezi aktuálním a preferovaným klimatem třídy ze strany žáků.

5.2 Metoda sběru dat

V rámci metody sběru dat jsme využili dotazníkovou formu. Dotazník je považován za nejužívanější metodu v rámci zjišťování údajů o dostatečném množství respondentů. Dotazníkové šetření je tedy považováno za ekonomický nástroj. Můžeme konstatovat, že se jedná o získání množství informací za velmi krátký čas. (Gavora, 2010, s. 121)

Pro praktickou část bakalářské práce jsme zvolili standardizovaný dotazník CES (Classroom Environment Scale). Jak jsme již výše zmiňovali, tento dotazník vytvořili roku 1973 Tricckett a Moos. Dotazník pochází z USA a v průběhu let prošel mnoha změnami. Původní verze dotazníku byla značně obsáhlá. Ze 13 dimenzí byl dotazník zrevidován na pouhých 9 dimenzí, které si blíže přibližujeme v následujícím odstavci této podkapitoly. Za autory dotazníku jsou pokládáni Fisher a Fraser, kteří jej podrobili pečlivému statistickému zkoumání a následně dotazník značně zjednodušili. Autoři poté vytvořili novou formu, v níž žáci jednotlivě vyjadřují vztah k preferovanému třídnímu klimatu.

Poslední verze dotazníku byla publikována v roce 1986 a je charakterizována 24 položkami a 6 proměnnými:

1. Angažovanost žáka, jeho zaujetí školní prací (týká se otázek č. 1, 7, 13, 19),
2. Vztahy mezi žáky ve třídě (týká se otázek č. 2, 8, 14, 20),
3. Učitelova pomoc a podpora (týká se otázek č. 3, 9, 15, 21),
4. Orientace žáků na úkoly (týká se otázek č. 4, 10, 16, 22),
5. Pořádek a organizovanost (týká se otázek č. 5, 11, 17, 23),

6. Jasnost pravidel (týká se otázek č. 6, 12, 18, 24). (Lašek, 2001a, s. 74)

Dotazník CES má dvě formy: aktuální a preferovanou. Při administraci je nutné dbát na to, aby dotazník vyplnil každý žák individuálně, s tím, že odpovídá na otázky kroužkováním Ano-Ne. Nejdříve se rozdává preferovaná forma dotazníku a přibližně za 14 dní forma aktuální.

Vyhodnocování dotazníkového šetření probíhá následovně. Každý žák za vyplněnou odpověď dostává body. Pokud odpoví Ano, získá 3 body a pokud odpoví Ne, získá celkem 1 bod. U otázek označených písmenem R to probíhá zcela opačně (týká se otázek č. 3, 4, 7, 8, 12, 13, 17, 22, 23). Otázka, na kterou žák nezodpoví, se počítá celkem za 2 body. Body se sčítají za každou oblast proměnných zvlášť. V každé z těchto oblastí je možné získat nejvíce 14 bodů, střed je označován 8 body. (Lašek, 2001a, s. 74)

5.3 Výzkumný soubor

Pro náš výzkum jsme zvolili žáky 2. stupně ZŠ v Brumově-Bylnici. Jedná se o žáky od 6. do 9. tříd. Škola, kterou jsme zvolili, projevila zájem o výzkumné šetření. Můžeme tedy konstatovat, že náš výběr byl záměrný. Již při společné schůzce ředitel školy vyjádřil zájem o provedení výzkumu. Vedení školy také projevilo zájem o budoucí získané výsledky.

Na školu chodí celkem 446 žáků. Počty žáků ve třídách nejsou vysoké, jedná se maximálně o 27 dětí v jedné třídě. Pedagogický sbor má adekvátní aprobační složení a každý z pracovníků splňuje potřebnou kvalifikaci k výkonu činnosti.

Při výběru konkrétních tříd jsme zvolili záměrný výběr. Mezi třídy, které se podrobily výzkumnému šetření, patří 6. A, 7. A, 8. A, 9. B. Celkový počet žáků jednotlivých tříd nalezneme v tabulce č. 1.

| TŘÍDA | CHLAPCI | DÍVKY | CELKOVÝ POČET |
|--------|---------|-------|------------------|
| 6. A | 12 | 16 | 28 |
| 7. A | 15 | 11 | 26 |
| 8. A | 8 | 15 | 23 |
| 9. B | 13 | 8 | 21 |
| celkem | 48 | 50 | 98 |

Tabulka 2 – deskripce výzkumného vzorku

Základní škola využívá některé z aktivit, akcí, jež podporují vznik a udržování pozitivního třídního a školního klimatu. Z těchto aktivit bychom mohli jmenovat např. návštěvu muzeí, knihoven, kde se žáci účastní přednášek o spisovatelích formou výukových programů, v rámci nichž je podporována skupinová práce a komunikace. Dále jsou to kulturní programy, prevence rizikového chování formou přednášek týkajících se aktuálních problémů (spolupráce s Uníí Kompas Zlín, R-EGO Slavičín, centrum prevence Zlín aj.), spolupráce s DDM, který se věnuje výchově dětí mimo vyučování a další.

Během minulého roku žáci 6. třídy absolvovali stmelovací kurz „Moje třída - moje parta“. Cílem projektu bylo podpořit a budovat dobré vztahy mezi žáky, poskytnout společné zážitky a vytvořit u dětí respekt ke každému jedinci. Kromě toho projekt usiloval o začlenění žáků, kteří jsou ostatními odmítáni, do třídního kolektivu. Jedním z dalších programů, který žáci absolvovali, nesl název „Extra třída - poznáváme školu jinak“. Projekt se snažil ukázat škole, aby vytvářela takové školní činnosti, v rámci kterých by žáci prožili situace uplatnitelné v jejich reálném životě.

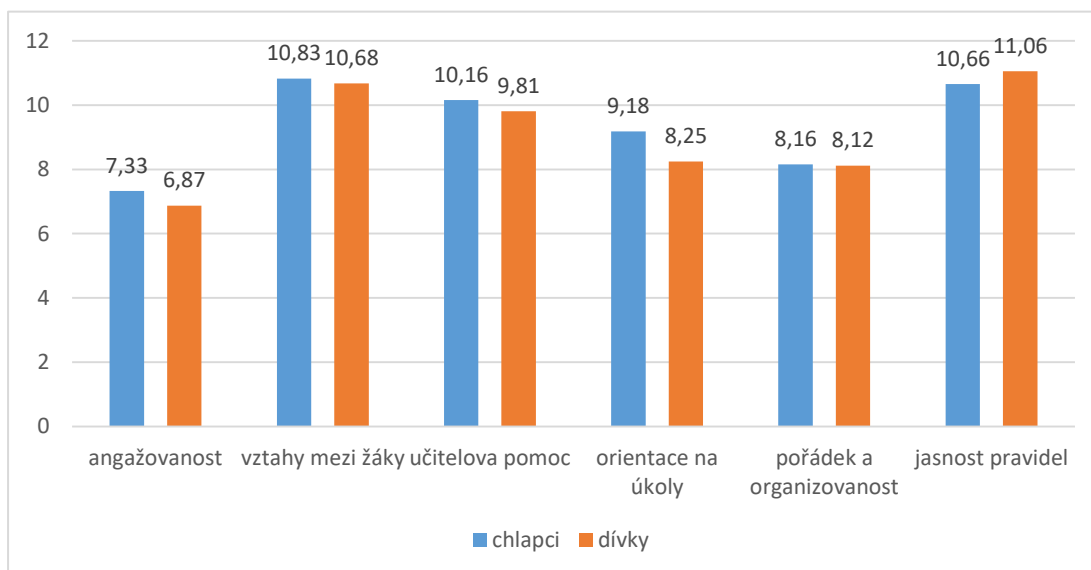
6 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

Výzkumné šetření probíhalo formou dotazníku CES. Tyto dotazníky byly rozdány prostřednictvím třídních učitelů, kteří žáky detailně obeznámili se všemi podrobnostmi týkajícími se dotazníku. Osobní předání dotazníků jsme nezvolili z důvodu schůzky s ředitelem školy, který konstatoval, že větší efektivita vyplnění dotazníků a přijetí informací o vyplnění dotazníků, bude zajištěna prostřednictvím třídních učitelů. Při předání vyplněných dotazníků nám byla zaručena 100% návratnost, tedy ani jeden respondent neodmítl vyplnění předloženého dotazníku.

Analýza dotazníku byla provedena za pomoci sečtení dosažených bodů za každou oblast proměnné. Sečtené odpovědi jsme převedli do grafů pro lepší představivost. U těchto grafů jsme pak provedli podrobnou deskripci.

Analýza dat je rozpracována do grafů, které poskytují informace o aktuálním a preferovaném stavu ve školní třídě. Pro zpracování těchto grafů jsme sečetli jednotlivé odpovědi žáků týkajících se konkrétní proměnné a vypočítali jsme aritmetický průměr. Pro výzkum jsme si stanovili také hypotézy, které ověřujeme za pomoci metody testu nezávislosti CHÍ – kvadrát pro kontingenční tabulku.

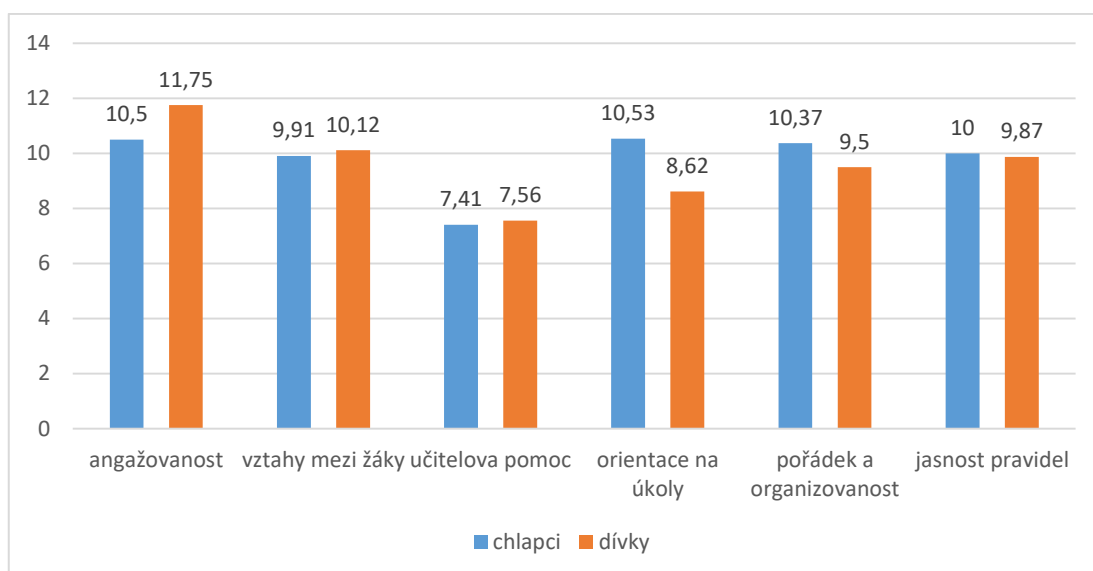
Graf 3 - Výsledné průměrné aktuální formy 6. A – dívky a chlapci



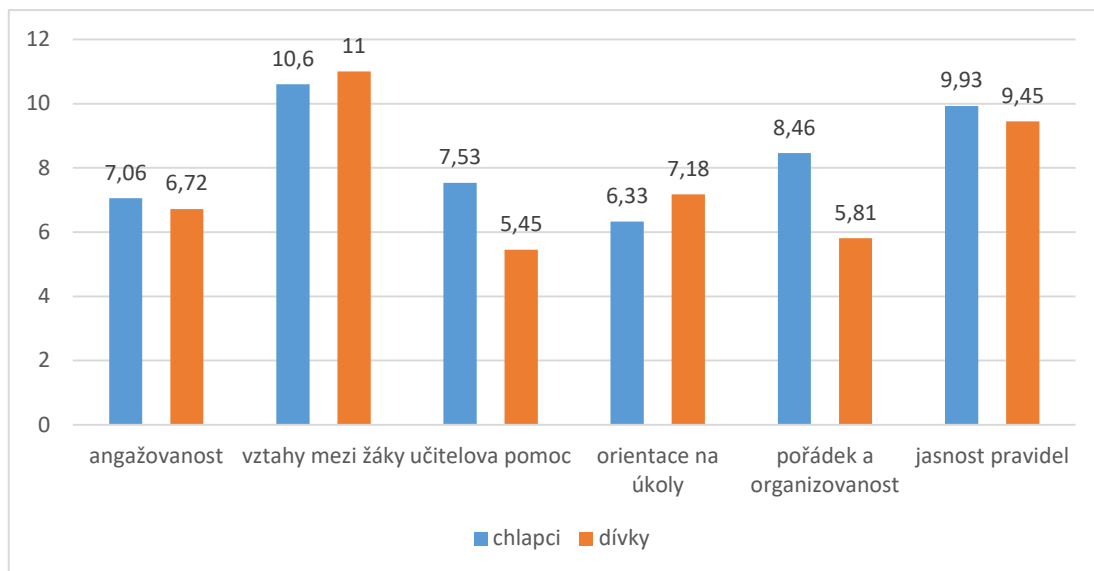
Z grafu 3 nám vyplývá, že chlapci a dívky vnímají jednotlivé proměnné velmi podobně. Nejvyšších hodnot dosáhly celkem tři proměnné, mezi něž patří konkrétně vztahy mezi žáky, jasnost pravidel a učitelova pomoc. Nadprůměrných hodnot dosáhly proměnné orientace

na úkoly a pořádek a organizovanost. Avšak nejnižše se umístila angažovanost. Z toho tedy usuzujeme, že žáci si plně uvědomují svoji malou angažovanost do školní práce, která je od nich očekávána. Za pozitivní vidíme jejich ocenění třídního učitele a také jasnost pravidel, která jsou ve třídě nastavena.

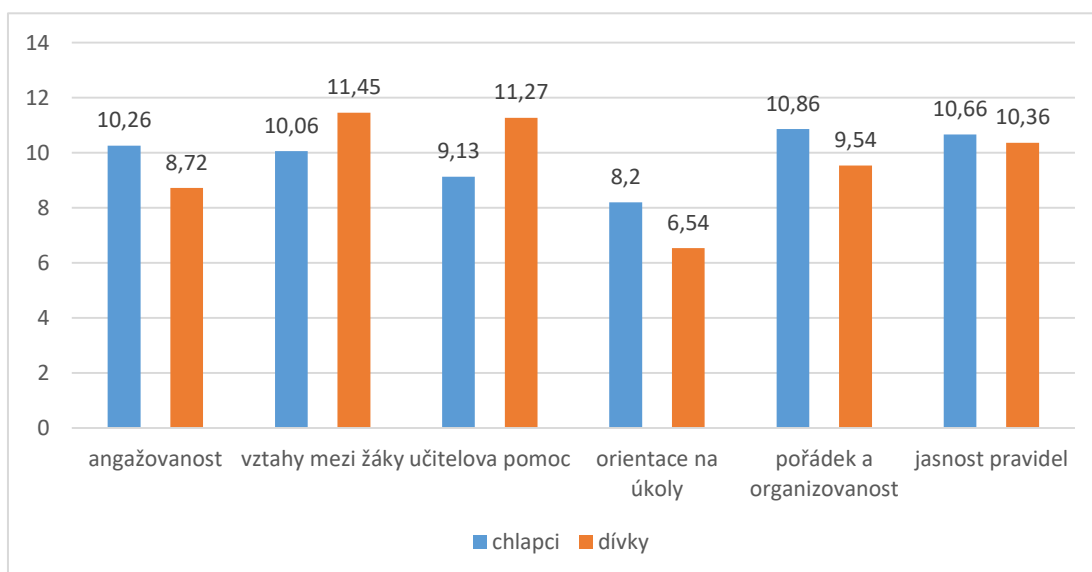
Graf 4 - Výsledné průměrné hodnoty preferované formy 6. A – dívky a chlapci



Preferovaná forma nám potvrzuje přání žáků o změně některých proměnných. Na základě srovnání těchto dvou grafů z 6. A. vyplývá, že největší preference žáků se vztahují k proměnné angažovanost žáků do školní práce. Dále také za povšimnutí stojí učitelova pomoc, která je hodnocena velmi nízce, z čehož plyne, že žákům aktuální stav ve třídě vyhovuje a nechtějí učitelovu pomoc vůči nim měnit. Dále můžeme říct, že dle dat by si v rámci proměnné orientace na úkoly přáli změnu zejména chlapci.

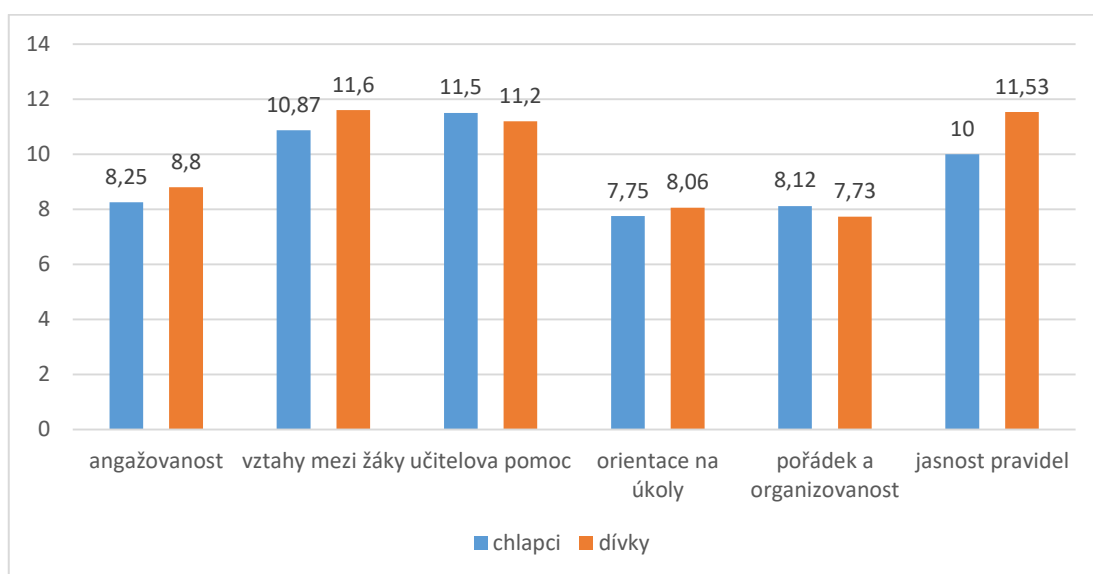
Graf 5 - Výsledné průměrné hodnoty aktuální forma 7. A – dívky a chlapci

Aktuální stav je hodnocen u některých proměnných chlapci i dívkami velmi odlišně. Co se týče proměnné angažovanost, tak je hodnocena velmi podprůměrně. Dále pak učitelova pomoc, pořádek a organizovanost jsou hodnoceny dívkami taktéž velmi negativně oproti chlapcům. Naproti tomu vztahy mezi žáky a jasnost pravidel ve školní třídě dosahují velmi vysokých hodnot, z čehož usuzujeme, že jsou žáci spokojeni a vyhovuje jim tento aktuální stav. V podprůměru se nachází také orientace na úkoly.

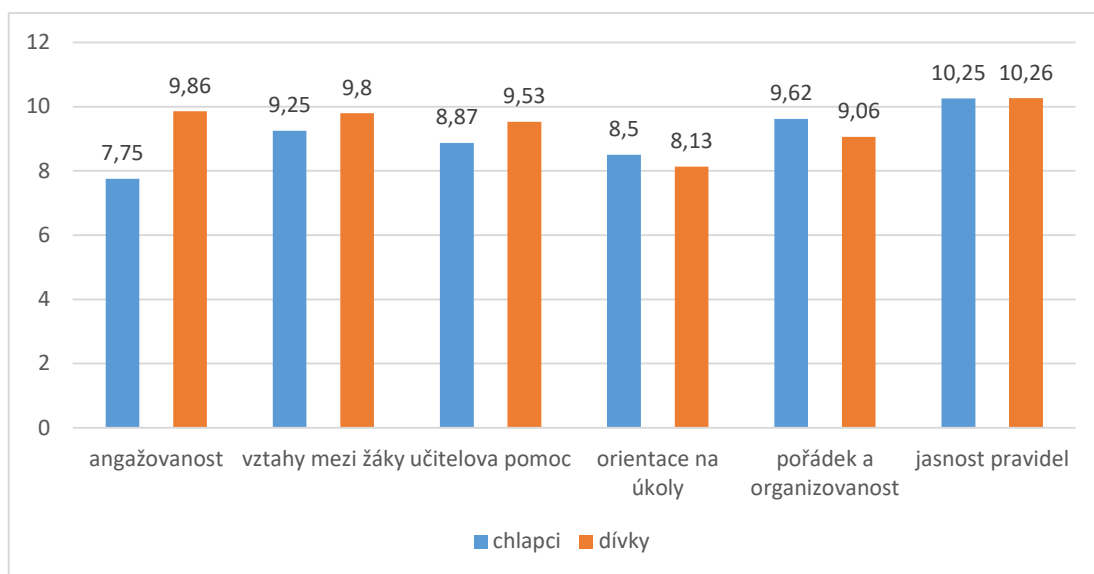
Graf 6 - Výsledné průměrné hodnoty preferovaná forma 7. A – dívky a chlapci

Při srovnání aktuální a preferované formy je možné konstatovat, že negativní hodnocení angažovanosti do školní práce si přejí žáci změnit. Podprůměrné hodnoty dosáhla proměnná orientace na úkoly. V tomto případě by mělo dojít ke změně zejména z pohledu chlapců. Ostatní proměnné se nachází v nadprůměru. Preference žáků plynou konkrétně z učitelovy pomoci. Dle žáků by se měl změnit přístup učitele vůči nim, např. měl by umět dokázat vystoupit ze své role, nebo by se měl o ně více zajímat a povídat si s nimi. Dále by si žáci také přáli, aby se změnil stav v jejich třídě, co se týče jasnosti pravidel a pořádku a organizovanosti.

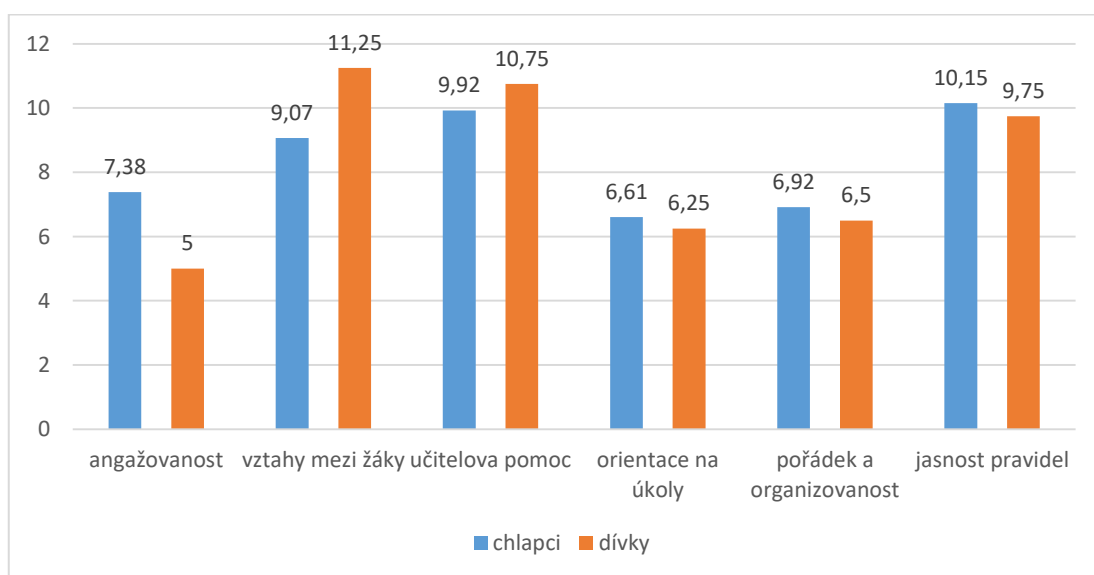
Graf 7 - Výsledné průměrné hodnoty aktuální forma 8. A – dívky a chlapci



Z grafu 7 plyne lehce podprůměrné a průměrné hodnocení proměnných angažovanost, orientace na úkoly a pořádek a organizovanost. Na základě těchto hodnot předpokládáme, že žáci se málo zapojují do školních prací, málo pracují na školních úkolech a není pro ně důležité udělat mnoho práce během školního dne a dále také málo spolupracují na pořádku ve třídě. Velmi nadprůměrných hodnot dosáhly proměnné vztahy mezi žáky, učitelova pomoc a jasnost pravidel. Nejlepšího hodnocení dosáhla proměnná úroveň učitelovy pomoci a podpory vůči žákům, z čehož usuzujeme, že si váží svého učitele a jeho přístupu k nim.

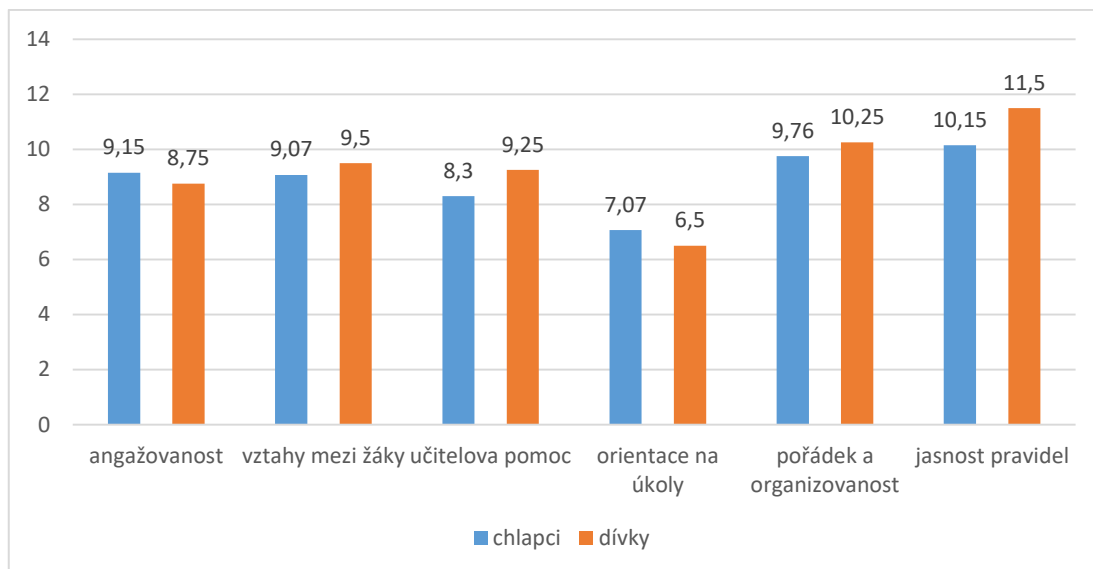
Graf 8 - Výsledné průměrné hodnoty preferovaná forma 8. A – dívky a chlapci

Na základě srovnání aktuální a preferované formy konkrétně této třídy konstatujeme, že si žáci přejí, aby došlo ke změnám u proměnných angažovanost tedy zaujetí školní prací, orientace na úkoly a pořádek a organizovanost. A to i přesto, že hodnoty jsou průměrné a lehce nadprůměrné. Žáci si velmi chválí jasnot pravidel, která jsou ve třídě nastavena a pozitivně hodnotí také vztahy mezi žáky, kdy si nepřejí, aby docházelo k nějakým změnám. Stejně tak je tomu u učitelovy pomoci. Tato proměnná je hodnocena velmi pozitivně a preferovaná forma nám ukazuje průměrné hodnoty, z čeho vyplývá, že žákům aktuální stav vyhovuje.

Graf 9 - Výsledné průměrné hodnoty aktuální forma 9. B – dívky a chlapci

Graf 9 nám vypovídá o nižších hodnotách u některých proměnných, což znamená, že je žáci hodnotí negativně. Jedná se konkrétně o proměnné angažovanost, orientace na úkoly a pořádek a organizovanost, které žáci směřují do podprůměrných hodnot. Naopak pozitivněji hodnotí vztahy mezi žáky, učitelovu pomoc a jasnost pravidel.

Graf 10 - Výsledné průměrné hodnoty preferovaná forma 9. B – dívky a chlapci



V rámci preferované formy žáci vypovídali následovně. Nejnižších hodnot dosáhla proměnná orientace na úkoly, a pokud to srovnáme s aktuální formou, pak je možné říci, že žáci sice svůj přístup ke školním úkolům hodnotí nízce, ale ke změně příliš neinklinují. Naopak v rámci pořádku a organizovanosti si žáci přejí, aby došlo k celkovému obratu. To samé můžeme konstatovat při proměnné angažovanost, zaujetí do školní práce. Ostatní proměnné dosáhly nadprůměrných hodnot, a proto konstatujeme, že žáci nepreferují změnu týkající se např. vztahů mezi žáky, učitelovy pomoci vůči žákům a jasnosti pravidel. Naopak by dle nich mělo dojít také ke změně u proměnné pořádku a organizovanosti ve třídě.

6.1 Ověření hypotéz

H1: Zjistit, zda existují rozdíly mezi aktuálním a preferovaným klimatem ze strany chlapců.

- **H1_a:** Mezi aktuálním a preferovaným klimatem ze strany chlapců existuje statisticky významná souvislost
- **H1₀:** Mezi aktuálním a preferovaným klimatem ze strany chlapců neexistuje statisticky významná souvislost.

Pro ověření hypotézy jsme si nejprve stanovili alternativní a nulovou hypotézu. Poté jsme sestavili kontingenční tabulku a provedli jsme výpočet testového kritéria.

Kontingenční tabulka

| forma | angažovanost | vztahy mezi žáky | učitelova pomoc | orientace na úkoly | pořádek a org. | jasnost pravidel | celkem |
|-------------|--------------|------------------|-----------------|--------------------|----------------|------------------|--------|
| aktuální | 356 | 494 | 456 | 343 | 380 | 489 | 2518 |
| preferovaná | 461 | 462 | 405 | 402 | 481 | 494 | 2705 |
| celkem | 817 | 956 | 861 | 745 | 861 | 983 | 5223 |

Tabulka 3 – kontingenční tabulka H1

Očekávaná četnost

| forma | angažovanost | vztahy mezi žáky | učitelova pomoc | orientace na úkoly | pořádek a org. | jasnost pravidel | celkem |
|-------------|--------------|------------------|-----------------|--------------------|----------------|------------------|--------|
| aktuální | 393,9 | 460,9 | 415,1 | 359,2 | 415,1 | 473,9 | 2518,1 |
| preferovaná | 423,1 | 495,1 | 445,9 | 385,8 | 445,9 | 509,1 | 2704,9 |
| celkem | 817 | 956 | 861 | 745 | 861 | 983 | 5223 |

Tabulka 4 – očekávaná četnost H1

Výpočet testového kritéria

| forma | angažovanost | vztahy mezi žáky | učitelova pomoc | orientace na úkoly | pořádek a org. | jasnost pravidel | celkem |
|-------------|--------------|------------------|-----------------|--------------------|----------------|------------------|--------|
| aktuální | 3,64 | 2,37 | 4,03 | 0,73 | 2,97 | 0,48 | 14,22 |
| preferovaná | 3,39 | 2,21 | 3,75 | 0,68 | 2,76 | 0,45 | 13,24 |
| celkem | | | | | | | 27,46 |

Tabulka 5 – výpočet testového kritéria H1

Hladina významnosti pro kontingenční tabulku: $s_v = (2-1)*(6-1) = 5$

Kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(5) = 11,07 < \chi^2 = 27,46$

Potvrzujeme H_a . Mezi aktuálním a preferovaným klimatem ze strany chlapců existuje statisticky významný rozdíl.

H2: Zjistit, zda existují rozdíly mezi aktuálním a preferovaným klimatem ze strany dívek.

- **H1_a:** Mezi aktuálním a preferovaným klimatem ze strany dívek existuje statisticky významná souvislost.

- **H1₀**: Mezi aktuálním a preferovaným klimatem ze strany dívek neexistuje statisticky významná souvislost.

Při ověřování této hypotézy jsme postupovali stejně jako u předchozí. Stanovili jsme si kontingenční tabulku, sestavili jsme tabulku očekávaných četností a provedli výpočet testového kritéria.

Kontingenční tabulka

| forma | angažovanost | vztahy mezi žáky | učitelova pomoc | orientace na úkoly | pořádek a org. | jasnost pravidel | celkem |
|-------------|--------------|------------------|-----------------|--------------------|----------------|------------------|--------|
| aktuální | 356 | 556 | 471 | 382 | 362 | 532 | 2659 |
| preferovaná | 502 | 511 | 462 | 384 | 472 | 518 | 2849 |
| celkem | 858 | 1067 | 933 | 766 | 834 | 1050 | 5508 |

Tabulka 6 – kontingenční tabulka H2

Očekávaná četnost

| forma | angažovanost | vztahy mezi žáky | učitelova pomoc | orientace na úkoly | pořádek a org. | jasnost pravidel | celkem |
|-------------|--------------|------------------|-----------------|--------------------|----------------|------------------|--------|
| aktuální | 414,2 | 515,1 | 450,4 | 369,8 | 402,6 | 506,9 | 2659 |
| preferovaná | 443,8 | 551,9 | 482,6 | 396,2 | 431,4 | 543,1 | 2849 |
| celkem | 858 | 1067 | 933 | 766 | 834 | 1050 | 5508 |

Tabulka 7 – očekávaná četnost H2

Výpočet testového kritéria

| forma | angažovanost | vztahy mezi žáky | učitelova pomoc | orientace na úkoly | pořádek a org. | jasnost pravidel | celkem |
|-------------|--------------|------------------|-----------------|--------------------|----------------|------------------|--------|
| aktuální | 8,2 | 3,2 | 0,94 | 0,4 | 4,1 | 1,24 | 18,08 |
| preferovaná | 7,6 | 3,03 | 0,88 | 0,37 | 3,82 | 1,16 | 16,86 |
| celkem | | | | | | | 34,94 |

Tabulka 8 – výpočet testového kritéria H2

Hladina významnosti pro kontingenční tabulku: $s_v = (2-1)*(6-1) = 5$

Kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(5) = 11,07 < \chi^2 = 34,94$

Potvrzujeme H_a. Mezi aktuálním a preferovaným klimatem ze strany dívek existuje statisticky významná souvislost.

H3: Zjistit, zda existují rozdíly mezi aktuálním a preferovaným klimatem ze strany žáků.

- **H1_a**: Mezi aktuálním a preferovaným klimatem ze strany žáků existuje statisticky významná souvislost.
- **H1₀**: Mezi aktuálním a preferovaným klimatem ze strany žáků neexistuje statisticky významná souvislost.

Ověřování třetí hypotézy probíhalo stejným způsobem jako u dvou předchozích.

Kontingenční tabulka

| forma | angažovanost | vztahy mezi žáky | učitelova pomoc | orientace na úkoly | pořádek a org. | jasnost pravidel | celkem |
|-------------|--------------|------------------|-----------------|--------------------|----------------|------------------|--------|
| aktuální | 712 | 1050 | 927 | 725 | 742 | 1021 | 5177 |
| preferovaná | 963 | 973 | 867 | 786 | 953 | 1012 | 5554 |
| celkem | 1675 | 2023 | 1794 | 1511 | 1695 | 2033 | 10731 |

Tabulka 9 – kontingenční tabulka H3

Očekávaná četnost

| forma | angažovanost | vztahy mezi žáky | učitelova pomoc | orientace na úkoly | pořádek a org. | jasnost pravidel | celkem |
|-------------|--------------|------------------|-----------------|--------------------|----------------|------------------|---------|
| aktuální | 808,07 | 976 | 865,5 | 728,96 | 817,7 | 980,8 | 5177,03 |
| preferovaná | 866,9 | 1047,03 | 928,5 | 782,04 | 877,3 | 1052,2 | 5553,97 |
| celkem | 1674,97 | 2023,03 | 1794 | 1511 | 1695 | 2033 | 10731 |

Tabulka 10 – očekávaná četnost H3

Výpočet testového kritéria

| forma | angažovanost | vztahy mezi žáky | učitelova pomoc | orientace na úkoly | pořádek a org. | jasnost pravidel | celkem |
|-------------|--------------|------------------|-----------------|--------------------|----------------|------------------|--------|
| aktuální | 11,42 | 5,61 | 4,4 | 0,02 | 7 | 1,64 | 30,09 |
| preferovaná | 10,65 | 5,23 | 4,07 | 0,02 | 6,53 | 1,53 | 28,03 |
| celkem | | | | | | | 58,12 |

Tabulka 11 – výpočet testového kritéria H3

Hladina významnosti pro kontingenční tabulku: $s_v = (2-1)*(6-1) = 5$

Kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(5) = 11,07 < \chi^2 = 58,12$

Potvrzujeme H_a. Mezi aktuálním a preferovaným klimatem ze strany žáků existuje statisticky významná souvislost.

7 INTERPERETACE SBĚRU DAT

Náš výzkumný záměr probíhal formou kvantitativní metody. V této kapitole se zaměříme na jednotlivé proměnné, které jsme formou dotazníku zjišťovali a odpovíme si na stanovené výzkumné otázky. Zjištění informací proběhlo za pomoci dotazník CES, který každý z oslovených žáků vyplnil. Interpretace dat je zpracována následujícím způsobem. Jelikož jsme zjišťovali aktuální a preferovanou formu, pokusíme se je vzájemně porovnat.

Na úvod považujeme za vhodné uvést, že každý žák vnímá klima ve třídě odlišně. Proto je důležité brát na to ohled a nachází-li se ve třídě nějaký problém, pak je třeba si uvědomit, že se musí změnit celá třída a ne pouze jeden jedinec.

Nyní si budeme pokládat jednotlivé výzkumné otázky, které nám korespondují s výzkumnými cíli. Naším hlavním cílem bylo zjistit, zda se nachází rozdíl mezi aktuálním a preferovaným klimatem ve třídě, na což si v závěru taktéž odpovíme.

Než přejdeme k samotným odpovědím, je nutné podotknout, že budeme vycházet z bodového systému pro daný dotazník, který byl zmíněn v podkapitole 5.2. Připomene si tedy, že pro každou oblast se sčítají jednotlivé body. Tyto body nám určí maximální, střední a minimální hranici. Nejvíce je tedy možné v rámci jednotlivých proměnných dosáhnout 12 bodů, střed je označován 8 body a minimální počet jsou 4 body. Na základě grafů, které jsme vytvořili, budeme porovnávat aktuální a preferované klima v jednotlivých třídách. Díky tomu zjistíme, jak žáci hodnotí jednotlivé proměnné a co by chtěli změnit.

Výzkumná otázka č. 1: Jaké jsou vztahy mezi žáky v jednotlivých třídách?

6. A: Tato třída své vztahy hodnotí velmi kladně, což se potvrdilo i při vyplnění preferované formy dotazníku, kdy statistická data ukázala téměř totožné hodnoty jako u formy aktuální. Tudíž konstatujeme, že žáci si nepřejí, aby se vztahy ještě zlepšovaly.

7. A: Stejně tak jako v předchozí třídě, je tomu také u 7. A. Jak chlapci, tak dívky, tyto vztahy hodnotí pozitivně a nevyžadují změnu. Jejich vztahy jsou dle dat hodnoceny pozitivně a změnu nepreferují.

8. A: Zde můžeme opět konstatovat, že vztahy ve třídě žáci vnímají podobně, jako je tomu u již zmíněných tříd. Nepřejí si, aby v tomto ohledu došlo ke změně.

9. B: Odpověď na tuto otázku je i v 9. B totožná jako u ostatních tříd. Žáci jsou naprosto spokojeni se vztahy, které ve třídě mají.

Výzkumná otázka č. 2: Jaká je úroveň učitelovy pomoci a podpory vůči žákům?

6. A: Na základě statistických dat si žáci této třídy úroveň učitelovy pomoci chválí. Jelikož je v rámci preferované formy hodnota této proměnné nízká, konstatujeme, že žáci změnu neprosazují a přejí si, aby se současný stav neměnil.

7. A: Z šetření vyplynulo, že úroveň učitelovy pomoci v této třídě je velmi nízká. V rámci bodového systému se proměnná nachází již v podprůměru. Také preferovaná forma nám potvrdila, že by si žáci přáli, aby se přístup učitele k nim změnil. Ze zjištěných dat nám vyplývá, že si tuto změnu přejí mnohem více dívky než chlapci. Ovšem i chlapci sdílí názor, že by se úroveň učitelovy pomoci měla změnit k lepšímu.

8. A: Oproti předchozí třídě si 8. A na učitelovu pomoc nestěžuje a její úroveň hodnotí velmi pozitivně. Preferované hodnoty u chlapců i dívek jsou nízké a proto konstatujeme, že úroveň učitelovi pomoci vůči žákům je adekvátní.

9. B: Stejně jako v 8. A i v této třídě žáci hodnotí učitelovu pomoc a podporu kladně a nevyžadují v tomto směru změnu.

Výzkumná otázka č. 3: Jak velká je angažovanost žáků do školní práce?

6. A: Statistická data nám poukazují na to, že angažovanost žáků do školní práce je v této třídě velmi nízká a nachází se v podprůměru. Žáci si však svoji nízkou angažovanost uvědomují a přejí si tento stav změnit. Chtěli by být více zapojeni do školní práce a být rovněž usilovnější.

7. A: Tato třída svůj aktuální stav, co se angažovanosti týče, hodnotí negativně. Žáci by si přáli, aby se jejich přístup ke školní práci změnil. Více by tuto změnu preferovali chlapci, čímž však nechceme naznačit, že dívky nesdílí totožný názor.

8. A: Na základě zjištěných dat usuzujeme, že žáci svou angažovanost sice nehodnotí pozitivně, ale o velké preferenci v kontextu výrazných změn se hovořit nedá. Přesto však konstatujeme, že by ve třídě v rámci přístupu ke školní práci mělo dojít k jisté změně k lepšímu.

9. B: Žáci této třídy se shodují, že jejich angažovanost do školní práce je nízká a přejí si, aby se změnila. Chtěli by například věnovat větší pozornost tomu, co jim učitel sděluje apod. Negativně tuto proměnnou hodnotí zejména dívky.

Výzkumná otázka č. 4: Jaká je orientace žáků na úkoly?

6. A: Můžeme konstatovat, že žáci svou orientaci na školní úkoly hodnotí lehce nadprůměrně. V rámci preferencí vyplynulo, že dívky nevyžadují, aby došlo k nějakým změnám, avšak u chlapců je tomu zcela opačně. Přáli by si, aby se jejich přístup ke školním úkolům změnil k lepšímu.

7. A: Orientace žáků na úkoly je v této třídě hodnocena podprůměrně. Stejně jako u předchozí třídy by změnu v přístupu ke školním úkolům preferovali chlapci. Dívkám aktuální stav vyhovuje.

8. A: Opět můžeme konstatovat, že žáci svoji orientaci na úkoly hodnotí negativně. Tento přístup by chtěli změnit například v souvislosti s možností vykonat větší množství práce v rámci školních úkolů. Změnu by více přivítali chlapci než dívky.

9. B: Hodnoty aktuálního stavu v této třídě v rámci orientace žáků na školní úkoly jsou velmi podprůměrné. Opět z preferencí vyplynulo, že dívkám aktuální stav vyhovuje a změnu upřednostňují spíše chlapci.

Výzkumná otázka č. 5: Jak vnímají žáci pořádek a organizovanost ve třídě?

6. A: Proměnnou pořádek a organizovanost žáci této třídy vnímají průměrně. Data získaná z dotazníků preferované formy nám ukázala, že žáci v této oblasti inklinují ke změně. Například by si přáli, aby bylo ve třídě méně hluku apod.

7. A: V 7. A dívky organizovanost ve třídě hodnotí velmi podprůměrně, chlapci spíše průměrně. Z preferencí vyplynulo, že si žáci přejí, aby se pořádek a také organizovanost ve třídě změnila.

8. A: Aktuální stav ve třídě je hodnocen průměrně. Přesto by však, dle výpovědí žáků, ke změnám v rámci pořádku či organizovanosti třídy dojít mělo.

9. B: Tato třída hodnotí stav dané proměnné velmi negativně a žáci by v tomto ohledu uvítali změnu.

Naším hlavním výzkumným cílem bylo **identifikovat rozdíl mezi aktuálním a preferovaným klimatem na 2. stupni ZŠ**. Zjistili jsme, že rozdíl se mezi nimi opravdu nachází. Markantní rozdíl se v rámci proměnných nachází u angažovanosti. Dále je to také u pořádku a organizovanosti ve školní třídě, kde už ale není tak výrazný jako u předchozí proměnné. Je však nutné se na jednotlivé třídy zaměřit samostatně. Každá školní třída vnímá jednotlivé proměnné odlišně. Na základě preferencí žáků bychom

se měli zamyslet nad možnými prostředky, jež by dopomohly k realizaci jejich přání a ovlivnily by tak jejich dosavadní vnímání aktuálního stavu třídního klimatu.

V rámci praktické části jsme si také stanovili celkem tři hypotézy, které jsme ověřovali. U každé z nich se nám potvrdila alternativní hypotéza. Tedy, že existuje staticky významná souvislost mezi aktuálním a preferovaným klimatem, ať už ze strany chlapců či dívek.

V teoretické části jsme vymezili typy třídních klimat a nyní se pokusíme zhodnotit, o jaký konkrétní typ klimatu se v jednotlivých třídách jedná. Jelikož jsme zjišťovali celkem 6 proměnných, rozhodli jsme se, že pokud by žáci v případě 3 proměnných požadovali změnu, pak jej budeme hodnotit neutrálně (tudíž klima není pozitivní ani negativní). Jestliže by si žáci přáli uskutečnit změny ve 4, 5 nebo 6 proměnných, pak bude klima klasifikováno jako negativní. V případě, že by žáci nechtěli změnit nic, nebo jen 1 či 2 proměnné, klima ve třídě bude hodnoceno pozitivně.

Na základě zjištěných dat usuzujeme, že klima je ve všech studovaných třídách rozdílné. Ve třídě 6. A by si žáci přáli změnit celkem tři proměnné (angažovanost žáka tedy jeho zaujetí školní prací, orientace na úkoly, pořádek a organizovat), klima tudíž nemůžeme považovat za pozitivní ani za negativní, hodnotíme jej tedy jako neutrální. Třída 7. A si přeje změnu u většiny proměnných, konkrétně by žáci chtěli zlepšit stav v oblastech: angažovanost žáka, učitelova pomoc a podpora, orientace na úkoly, pořádek a organizovanost a jasnost pravidel. Na základě této situace konstatujeme, že klima v dané třídě se nám jeví jako negativní. Třída 8. A se prezentuje neutrálním třídním klimatem, jelikož by žáci chtěli změnit celkem tři proměnné (angažovanost žáka, orientaci na úkoly, pořádek a organizovanost). Poslední třída 9. B inklinuje ke změnám v oblasti proměnných angažovanost žáka, orientace na úkoly, pořádek a organizovanost a jasnost pravidel. Konstatujeme, že na základě těchto skutečností je klima ve třídě hodnoceno spíše jako negativní.

8 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Na základě zjištěných údajů z výzkumného šetření se nyní zaměřujeme na možná doporučení pro praxi, jež by zapříčinily zlepšení aktuálního stavu třídního klimatu. Doporučení zohledňují také preference žáků, které byly zjištěny.

Na úvod bychom chtěli uvést, že jako doporučení navrhujeme provést další výzkum, který by zjistil konkrétní problémy ve třídě. Tento výzkum by měl probíhat formou kvantitativního šetření. Naším šetřením jsme zjistili oblasti, ve kterých by si žáci přáli určité změny. Další podrobnější výzkum by však mohl vypátrat konkrétní nesrovnalosti dle žáků ve školní třídě. Navrhujeme sestavení vlastního dotazníku, který by se soustředil na konkrétní problémy ve třídě.

Jedno z dalších doporučení, které navrhujeme, je tzv. třídní kruh. Podotýkáme, že se nejedná o typ třídnické hodiny, kterou žáci již absolvují a kde se primárně řeší organizační záležitosti. Tento kruh by spočíval v řešení problémů týkajících se třídního kolektivu (např. problémy mezi žáky, změna třídních pravidel, učitelova pomoc vůči žákům aj.). Kruh by měl svou pravidelnost, například jednou za měsíc. Dle potřeby by se mohl realizovat i častěji. Třídním kruhem bychom chtěli dosáhnout, aby se z žáků stal tým, který se v případě problému dokáže dohodnout a sjednotit. Dále také, aby žáci „nezavírali oči“ před překážkami, ale řešili je. Tím bychom mohli dospět k budování pozitivní atmosféry a postupem času i k pozitivnímu třídnímu klimatu. Podnětem k uskutečnění třídního kruhu by byl lístek s konkrétním problémem žáka. Tento lístek by se vkládal do krabičky, která by byla umístěna na viditelném místě ve třídě. Třídní učitel by vždy po týdnu lístky vyjmul a zhodnotil by, zda je žádoucí třídní kruh zrealizovat již dříve než je stanoveno.

Dále navrhujeme, aby se škola v Brumově-Bylnici účastnila programů práce s třídním kolektivem. Při čtení školních dokumentů jsme nenašli účast žáků na těchto programech, a proto se jeví tato metoda jako možnost ke zlepšení mnoha zkoumaných oblastí. Konkrétně jmenované programy realizuje nízkoprahové zařízení KamPak?, jehož pracoviště se nachází ve dvou okolních obcích. Pracovníci ze zařízení přijíždí také do škol, nebo se mohou žáci dostavit do místa, kde KamPak? sídlí. Jejich cílem je formou aktivního zapojení žáků posílit vztahy mezi žáky, komunikaci, spolupráci, orientaci na řešení problémů aj. Výhodou je, že pracovníci ze zařízení tyto programy nerealizují formou přednášek, ale formou aktivního prožitku. Díky tomu dosáhnou mnohem lepších výsledků, než kdyby žáci pouze poslouchali dlouhý teoretický výklad.

V dnešní době je mnoho autorů, kteří se zabývají třídním klimatem (např. Grecmanová, Selikowitz, Kraus, Ježek aj.) Nenašli jsme však žádný program, který by se orientoval na práci s nepříznivým třídním klimatem, a proto jsme se rozhodli takový program doporučit. Program by se orientoval na konkrétní problémy ve školní třídě a snažil by se odhalit příčinu tvorby nepříznivého třídního klimatu. Díky odhalení dané příčiny by se učitelům i žákům nadále lépe pracovalo s problémem. Existuje totiž mnoho metod, které je možné využít pro zlepšení dané situace. Jedná-li se např. o jednotlivce, který třídní klima narušuje, pak s ním můžeme pracovat individuálně a zjistit, z jakého důvodu tak jedná. Vždy je však nutné v rámci aplikaci metod pro zlepšení klimatu spolupracovat se třídou jako s kolektivem. Zde se můžeme obrátit na konkrétní metody, které by bylo možné využít pro zlepšení třídního klimatu. Mezi ně se řadí pozorování, rozhovor, projekční metody (doplňování vět, kresby, hraní rolí), sociometrie, vzájemná komunikace, kresby (strom s postavami) aj.

ZÁVĚR

Bakalářská práce se zaměřovala na problematiku třídního klimatu na 2. stupni ZŠ. Tuto problematiku jsme rozpracovali v teoretické části a následně ji podpořili praktickou částí, v rámci níž jsme realizovali výzkum. Naším původním záměrem bylo zkoumat klima třídy ve vztahu k vývojovým poruchám učení. Na základě podrobnějšího studia dané problematiky a zvolení výzkumného nástroje jsme však zjistili, že se jedná o velmi náročný úkol. Proto se naše práce orientuje výhradně na klima třídy bez vztahu k vývojovým poruchám učení.

V rámci teoretické části jsme si nejprve vydefinovali základní pojmy vztahující se k této problematice. Následně jsme se orientovali na teoretická východiska. Zde jsme se výhradně snažili o popis pohledu učitele a žáků na klima třídy a dále také o deskripci interakcí mezi učiteli a žáky. V rámci těchto podkapitol jsme lépe porozuměli třídnímu klimatu. Velký důraz klademe na následující dvě kapitoly v teoretické části, jimiž jsou činitele ovlivňující klima třídy a výzkum třídního klimatu. A to z důvodu, že jsme získané informace mohli využít v praktické části bakalářské práce. Důležitá je pro nás návaznost jednotlivých kapitol a získání informací, které obohacují výzkum.

Praktická část se zaměřovala na identifikaci rozdílů mezi aktuální a preferovaným klimatem třídy na 2. stupni ZŠ v Brumově – Bylnici. Pro výzkum jsme použili standardizovaný dotazník, který zkoumal celkem 6 proměnných. Záměr našeho výzkumu byl také převedený do hypotéz a zjistili jsme, že se rozdíl mezi těmito formami opravdu nachází. Výzkum nám poskytl informace o preferencích žáků v rámci proměnných. Zjistili jsme, že ze strany chlapců i dívek je vnímáno aktuální i preferované klima rozdílně.

V rámci práce jsme navrhli několik doporučení, které by mohly pomoci ke zlepšení třídního klimatu. Jednou z navrhovaných metod byl třídní kruh, který by měl žákům ukázat, že se všechny problémy dají řešit a jejich třída nemusí být místem s negativní atmosférou. Doporučili jsme také účast na programech pořádaných nízkoprahovým zařízením na podporu třídních vztahů a rozvoj třídního kolektivu.

Na závěr chceme podotknout, že je pro nás velmi důležité jak aktuální, tak preferované třídní klima. Neměli bychom podceňovat preference žáků, ale usilovat o změnu, která by vedla k budování pozitivního třídního klimatu. Každý žák se chce ve své třídě cítit

dobře a dospět k tomu lze jedině pomocí vzájemného naslouchání si. Tyto výsledky poskytneme škole, ve které jsme výzkum zrealizovali. Doufáme tedy, že zjištěná data pomohou škole k dalším krokům, týkající se budování pozitivního třídního klimatu.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

1. ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2742-4
2. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7
3. GAVORA, Peter. *Akí sú moji žiaci?: pedagogická diagnostika žiaka*. Nitra: Enigma, 2010. ISBN 978-80-89132-91-1
4. GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008, 209 s. Edukace. ISBN 978-80-7409-010-3
5. GRECMANOVÁ, Helena a kol. *Klima školy: soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 27, 13 s. Evaluační nástroje, 14. ISBN 9788087063804
6. HELUS, Zdeněk: *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha, Grada Publishing, 2007, 280 s., ISBN 978-80-247-1168-3
7. HRABAL, Vladimír. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 8024604361.
8. Hrabal
9. JEŽEK, Stanislav. (ed.). *Sociální klima školy I*. Brno: MSD s.r.o., 2003. ISBN 80-86633-13-6
10. JEŽEK, Stanislav. (ed.). *Sociální klima školy III*. Brno: MSD s.r.o., 2005. ISBN 80-86633-13-6
11. JEŽEK, Stanislav. Začínající učitelé jako informátoři o klimatu školy prizmatem tří metod. *Orbis scholae*. 2009, 3(1), 45-63. ISSN 1802-4637.
12. KAŠPÁRKOVÁ, Jana. *Některé další faktory podílející se na tvorbě vyučovacího klimatu*. Pedagogická orientace, Brno: Česká pedagogická společnost při AV ČR, 2002, č. 3, s. 55-60. ISSN 12114669
13. KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3
14. KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2

15. LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001a. ISBN 80-7041-088-4
16. LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-980-9
17. LUKAS, Josef. Vztahy mezi učiteli a řediteli na základních školách – přehled relevantních výzkumů. *Studa paedagogica*. 2009, **14**(1), 127-146. ISSN 1803-7437.
18. MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 9788026201748
19. MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. Evaluační nástroje, 15. ISBN 9788087063798.
20. NAKONEČNÝ, Milan. *Úvod do psychologie*. Praha: Academia, 2003. ISBN 8020009930
21. PETLÁK, Erich. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris, c2006. ISBN 80-89018-97-1
22. PODLAHOVÁ, Libuše. *První kroky učitele*. Praha: Triton, 2004. První pomoc pro pedagogy. ISBN 80-7254-474-8
23. PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8
24. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. vyd. Praha: Portál, 2002. ISBN 8071786314.
25. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X
26. SEEBAUER, Renate. (2005). *Školská a triedna klíma: rakúsky pohľad*. *Pedagogická revue*, č. 57 (4), s. 349-361
27. SPILKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primárního vzdělávání v ČR*. Praha: Portál, 2005. *Pedagogická praxe*. ISBN 80-7178-942-9
28. ŠTEIGROVÁ, Leona. Klíma školy je zásadním aspektem pro utváření osobnosti dítěte: mnohdy bohužel nedoceňujeme význam sociálně emocionálního klimatu školy a třídy pro socializaci dítěte. *Moderní vyučování*. 2013, **19**(3-4), 4-6. ISSN 1211-6858.
29. VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8

Internetové zdroje:

1. ČESKO. Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů [online]. In: zakonyprolidi.cz © [cit. 2017-03-07]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>
2. LAŠEK, Jan. *Klima školní třídy a možnosti jeho měření* [online]. Katedra pedagogiky a psychologie Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové, 2001b [cit. 2017-04-09]. Dostupné z: <http://www.prevence-praha.cz/ke-stazeni/klima-skoly-a-tridy/10-sociln-klimaklitccqlaek>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

| | |
|--------|---|
| aj. | A jiné |
| CES | Classroom Enviroment Scale |
| CCQ | Communication Climate Questionnare |
| DDM | Dům dětí a mládeže |
| KLIT | Klima třídy |
| MCEI | Multicultural Classroom Enviroment Instrument |
| MCI-SF | My Class Inventory – Short Form |
| MŠ | Mateřská škola |
| R-EGO | Nízkoprahové zařízení pro děti a mládež |
| SOŠ | Střední odborná školy |
| SOU | Střední odborné učiliště |
| tzv. | takzvaně |
| např. | Například |

SEZNAM GRAFŮ

| | |
|--|-----------|
| Graf 1 – vztahy mezi pojmy prostředí – klima - atmosféra | 16 |
| Graf 2 - Dressmanův sociálně – kognitivní model výuky (Dressman In Grecmanová, 2008, s. 45) | 21 |
| Graf 3 - Výsledné průměrné aktuální formy 6. A – dívky a chlapci..... | 43 |
| Graf 4 - Výsledné průměrné hodnoty preferované formy 6. A – dívky a chlapci..... | 44 |
| Graf 5 - Výsledné průměrné hodnoty aktuální forma 7. A – dívky a chlapci..... | 45 |
| Graf 6 - Výsledné průměrné hodnoty preferovaná forma 7. A – dívky a chlapci..... | 45 |
| Graf 7 - Výsledné průměrné hodnoty aktuální forma 8. A – dívky a chlapci..... | 46 |
| Graf 8 - Výsledné průměrné hodnoty preferovaná forma 8. A – dívky a chlapci..... | 47 |
| Graf 9 - Výsledné průměrné hodnoty aktuální forma 9. B – dívky a chlapci..... | 47 |
| Graf 10 - Výsledné průměrné hodnoty preferovaná forma 9. B – dívky a chlapci..... | 48 |

SEZNAM TABULEK

| | |
|--|----|
| Tabulka 1 – typy klimatu ve třídě | 37 |
| Tabulka 2 – deskripce výzkumného vzorku | 42 |
| Tabulka 3 – kontingenční tabulka H1 | 49 |
| Tabulka 4 – očekávaná četnost H1 | 49 |
| Tabulka 5 – výpočet testového kritéria H1 | 49 |
| Tabulka 6 – kontingenční tabulka H2 | 50 |
| Tabulka 7 – očekávaná četnost H2 | 50 |
| Tabulka 8 – výpočet testového kritéria H2 | 50 |
| Tabulka 9 – kontingenční tabulka H3 | 51 |
| Tabulka 10 – očekávaná četnost H3 | 51 |
| Tabulka 11 – výpočet testového kritéria H3 | 51 |

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I – dotazník CES – aktuální forma

Příloha P II – dotazník CES – preferovaná forma

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK CES – AKTUÁLNÍ FORMA

Dobrý den,

Jsem studentkou 3. ročníku oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Chtěla bych Vás požádat o vyplnění krátkého dotazníku, který je určen ke zpracování praktické části bakalářské práce. Cílem vyplnění těchto dotazníků je zjistit stav aktuálního a preferovaného klimatu ve Vaší třídě.

Prosím Vás o zakroužkování jednotlivých odpovědí na otázky, které jsou uvedeny níže. Vyplnění tohoto dotazníku Vám zabere maximálně 15 minut Vašeho času, je zcela anonymní a jeho část neobsahuje špatné či správné odpovědi. Prosím Vás o upřímné vyplnění a ujistějte Vás, že získané údaje budou použity pouze k vypracování bakalářské práce.

Děkuji Vám za ochotu.

Kateřina Borová

Pohlaví: muž žena

Třída:

Svoji odpověď, která je bližší tvému názoru, prosím zakroužkuj.

| | | | |
|----|---|------------|-----------|
| 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 |
| 4. | Ve třídě strávíme více času diskutováním o mimoškolních aktivitách než diskusemi o věcech, vztahujících se ke školní práci. | ANO | NE |
| 5. | Naše třída je velmi dobře organizovaná. | ANO | NE |
| 6. | V naší třídě jsou jasná pravidla, která mají studenti dodržovat (v hodině, při zkoušení, písémkách). | ANO | NE |
| 7. | Studenti v naší třídě při hodině rádi sní s otevřenýma očima. | ANO | NE |
| 8. | Studenti v naší třídě nemají moc chuť se jeden s druhým blíže seznámat. | ANO | NE |

| | | | |
|-----|--|------------|-----------|
| 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 by se často a výrazněji měla měnit pravidla (v hodině, při zkoušení, písemkách). | ANO | NE |
| 13. | Studenti v naší třídě často čekají na zvonění, až „padne.“ | ANO | NE |
| 14. | V naší třídě byla mezi studenty uzavřena řada přátelství. | ANO | NE |
| 15. | 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, flinkat. | ANO | NE |
| 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 |
| 23. | Naše třída je velmi často hlučná. | ANO | NE |
| 24. | Tento učitel vysvětlí, jaká jsou ve třídě pravidla (v hodině, při zkoušení, písemkách). | ANO | NE |

PŘÍLOHA P II – DOTAZNÍK CES – PREFEROVANÁ FORMA

Dobrý den,

Jsem studentkou 3. ročníku oboru Sociální pedagogika na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Chtěla bych Vás požádat o vyplnění krátkého dotazníku, který je určen ke zpracování praktické části bakalářské práce. Cílem vyplnění těchto dotazníků je zjistit stav aktuálního a preferovaného klimatu ve Vaší třídě.

Prosím Vás o zakroužkování jednotlivých odpovědí na otázky, které jsou uvedeny níže. Vyplnění tohoto dotazníku Vám zabere maximálně 15 minut Vašeho času, je zcela anonymní a jeho část neobsahuje špatné či správné odpovědi. Prosím Vás o upřímné vyplnění a ujistějte Vás, že získané údaje budou použity pouze k vypracování bakalářské práce.

Děkuji Vám za ochotu.

Kateřina Borová

Pohlaví: muž žena

Třída:

Svoji odpověď, která je bližší Tvému názoru, prosím zakroužkuj.

| | | | |
|----|---|------------|-----------|
| 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 |
| 4. | Ve třídě bychom měli věnovat více času diskutování o mimoškolních aktivitách než diskusím o škole. | ANO | NE |
| 5. | Naše třída by měla být daleko lépe organizovaná. | ANO | NE |
| 6. | V naší třídě by měla být jasná pravidla, která mají 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 |

| | | | |
|-----|--|------------|-----------|
| 8. | Studenti v naší třídě by se raději neměli snažit jeden druhého blíže poznat. | ANO | NE |
| 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 studenti být mnohem více potichu. | ANO | NE |
| 12. | V naší třídě by se často a výrazněji měla měnit pravidla (v hodině, při zkoušení, písémkách). | ANO | NE |
| 13. | V naší třídě by se neměla práce v hodině tak přehánět, bylo by lepší přečkat hodinu v poklidu až do zazvonění. | ANO | NE |
| 14. | V naší třídě by mělo být více opravdových přátelství. | ANO | NE |
| 15. | 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 |
| 17. | V naší třídě by klidně prošlo, kdyby se studenti poflakovali, flinkali. | ANO | NE |
| 18. | Tento učitel by měl jasně říci, co se stane, když studenti poruší pravidla (v hodině, při zkoušení, písémkách). | 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 |
| 23. | Naše třída by měla být hlučnější. | ANO | NE |
| 24. | Tento učitel by nám měl vysvětlit, podle jakých pravidel se bude postupovat (v hodině, při zkoušení, písémkách). | ANO | NE |

