

# **Sociální klima třídy ve vztahu k jejímu výukovému zaměření**

Pavel Březina

---

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: **Pavel Březina**  
Osobní číslo: **H14962**  
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**  
Studijní obor: **Sociální pedagogika**  
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Sociální klima třídy ve vztahu k jejímu výukovému zaměření**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.  
Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti problematiky školního klimatu a pedagogické komunikace.  
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:

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

**ČAPEK, Robert. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.**

**MAREŠ, Jiří. Sociální klima školní třídy: přehledová studie. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1998, dotisk 2006. ISBN 80-86856-27-5.**

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

**VYKOPALOVÁ, Hana. Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování. Olomouc: RUP, 1992.**

Vedoucí bakalářské práce:

**doc. PhDr. Mgr. Jaroslav Balvín, CSc.**

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

**7. prosince 2016**

Termín odevzdání bakalářské práce:

**26. dubna 2017**

Ve Zlíně dne 7. prosince 2016



doc. Ing. Anežka Lengálová, 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 <sup>1)</sup>;
- 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 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 <sup>3)</sup> 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 20.4.2017



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 nahlížení 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). *Odpírá-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 užít 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 výdělků 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 přihlídně k vyšší výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zabývá problematikou sociálního klimatu tříd s důrazem na odlišnosti sociálního klimatu dané odlišným oborovým zaměřením tříd. Práce se skládá ze dvou částí: teoretické a praktické. V teoretické části jsou vysvětleny základní pojmy vztahující se ke třídnímu klimatu. Pojednáno je o hlavních aktérech třídního klimatu, tj. učitelích a žácích, a vymezena jsou specifika třídního klimatu ve třídách na druhém stupni základních škol. V praktické části je popsán výzkum realizovaný v běžných a matematických sedmých a devátých třídách 1. Základní školy Holešov. Zjišťována byla specifika těchto tříd, a to s využitím dotazníku CES v jeho aktuální i preferované formě. Součástí práce je i doporučení pro pedagogickou praxi.

Klíčová slova: dotazník, skupina, sociální klima třídy, sociometrie, škola, školní klima, třída, učitel, žák.

## **ABSTRACT**

Bachelor thesis deals with the social climate of classrooms, with an emphasis on the differences in the social climate of the different specializations of classes. The work consists of two parts: theoretical and practical. The theoretical part explains the basic concepts related to classroom climate. Discussed are the main actors of the classroom climate, ie. teachers and pupils, and defined are the specifics of the classroom climate in classrooms in the second grade of primary school. The practical part describes the research conducted in the ordinary and mathematical seventh and ninth classes of 1. Základní škola Holešov. Determined were the specifics of these classes, using a questionnaire CES in its current form and also preferred form. The work also includes recommendations for educational practice.

Keywords: classroom, group, pupil, school, school climate, social classroom climate, sociometrics, questionnaire, teacher.

Na tomto místě bych chtěl poděkovat doc. PhDr. Mgr. Jaroslavu Balvínovi, CSc. za odborné vedení bakalářské práce, jeho trpělivost a cenné připomínky.

Za podporu a trpělivost v době studia bych také rád poděkoval své rodině.

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Sociální klima třídy ve vztahu k jejímu výukovému zaměření“ zpracoval samostatně, s použitím literatury, která je součástí této vypracované bakalářské práce.

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

## OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>12</b>
<b>1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM A ZÁKLADNÍM POJMŮM</b> .....	<b>13</b>
1.1 STAV ZKOUMANÉHO TÉMATU V LITERATUŘE DOMÁCÍ, ZAHRANIČNÍ A CIZOJAZYČNÉ .....	13
1.2 VZTAH TÉMATU K SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE.....	15
1.3 K ZÁKLADNÍM POJMŮM .....	16
<b>2 SOCIÁLNÍ KLIMA TŘÍDY A MOŽNOSTI JEHO VYUŽITÍ PRO REALIZACI KVALITNÍ VÝUKY</b> .....	<b>19</b>
2.1 VYMEZENÍ POJMU SOCIÁLNÍ KLIMA TŘÍDY .....	19
2.2 TVŮRCI SOCIÁLNÍHO KLIMATU TŘÍDY.....	21
2.3 VÝUKA V KONTEXTU SOCIÁLNÍHO KLIMATU .....	24
<b>3 SOCIÁLNÍ KLIMA VE TŘÍDÁCH DRUHÉHO STUPNĚ ZÁKLADNÍCH ŠKOL</b> .....	<b>26</b>
3.1 VLIV ŠKOLNÍHO KLIMATU NA SOCIÁLNÍ KLIMA TŘÍD .....	26
3.2 SPECIFIKA ŽÁKŮ DRUHÉHO STUPNĚ ZÁKLADNÍCH ŠKOL .....	28
3.3 SOCIÁLNÍ KLIMA TŘÍD RŮZNÉHO OBOROVÉHO ZAMĚŘENÍ.....	29
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>32</b>
<b>4 POPIS VÝZKUMU</b> .....	<b>33</b>
4.1 VÝZKUMNÝ CÍL, VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY.....	33
4.2 METODOLOGIE VÝZKUMU .....	34
4.3 CHARAKTERISTIKA VÝZKUMNÉHO SOUBORU .....	36
<b>5 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ</b> .....	<b>37</b>
5.1 ANALÝZA DAT ZÍSKANÝCH Z ADMINISTRACE DOTAZNÍKU CES .....	37
5.1.1 Angažovanost.....	37
5.1.2 Vztahy mezi žáky ve třídě.....	38
5.1.3 Učitelova pomoc a podpora .....	38
5.1.4 Orientace žáků na úkoly.....	39
5.1.5 Pořádek a organizovanost .....	39
5.1.6 Jasnost pravidel .....	40
5.2 OVĚŘENÍ HYPOTÉZ .....	40
5.3 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ .....	43
5.4 DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	47
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>49</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>51</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK</b> .....	<b>54</b>



<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>55</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>56</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>57</b>

## ÚVOD

Škola je v životě každého jedince významným socializačním činitelem, zcela bezpochyby druhým nejvýznamnějším ihned za rodinou jedince. Výchovné působení pedagogických pracovníků na žáka, ale i třídní kolektiv hrají velkou roli v tom, jak bude jednou žák v dospělém životě úspěšný.

Školní docházka není spojena pouze se zvyšováním vědomostí žáků. Dítě ve škole vstupuje do husté sítě velmi různorodých vztahů. Učí se v nich orientovat, hledá pozici ve skupině, a to takovou, s níž může být spokojený a v jejímž rámci může posilovat své sebevědomí a uspokojovat vlastní potřeby.

Ne vždy však člověk vzpomíná na svá školní léta s radostí a úsměvem. Je známé, že právě ve školním prostředí se často vyskytuje šikana či jiné rizikové formy chování. Mnohdy jsou to i sami pedagogové, kteří svým jednáním potlačují rozvoj osobního potenciálu žáka a kteří též negativně ovlivňují jeho začleňování do vrstevnické skupiny.

V důsledku i této skutečnosti se tak v poslední době hodně hovoří zejména v odborné veřejnosti o významu a vlivu školního či třídního klimatu na osobnost žáka. Jsme toho názoru, že s touto problematikou by měli být dostatečně seznámeni nejen učitelé, ale též samotní žáci či jejich rodiče. Všechny tyto osoby mají významný vliv na tvorbu sociálního klimatu tříd a pokud toto klima není optimální, zejména pozitivní a bezpečné, právě tito aktéři třídního a školního klimatu mohou mnohé změnit.

Z tohoto důvodu, ale též ze zájmu o danou problematiku se tato bakalářská práce zabývá tématem sociálního klimatu tříd, přičemž pozornost je v práci věnována případným rozdílům, které mohou ve třídách v této oblasti existovat v závislosti na odlišném oborovém zaměření tříd.

Cílem práce je popsat, jaká jsou specifika sociálního klimatu tříd druhého stupně základních škol, se zřetelem na třídy různého oborového zaměření.

Práce se skládá ze dvou částí, a to z části teoretické a části praktické. V úvodu teoretické části je stručně přiblížen vztah tématu k sociální pedagogice, zmíněn je též stav této problematiky v odborné literatuře.

V teoretické části práce je pozornost věnována především popisu základních pojmů. Podávána je charakteristika klimatu třídy, pojednáno je o aktérech sociálního klimatu třídy. Popsána jsou specifika sociálního klimatu tříd na druhém stupni základních škol. Zabývá-

me se též výukou v kontextu sociálního klimatu třídy. V závěru teoretické části práce je kladen zřetel na diverzitu ve vzdělávání. Zmíněny jsou též některé dílčí studie realizované v České republice, zaměřené na specifika sociálního klimatu ve třídách odlišného oborového zaměření.

V praktické části je popsán kvantitativní výzkum, jehož respondenty byli žáci druhého stupně základních škol (konkrétně se jednalo o sedmé a deváté třídy) ze tříd běžných a matematických. Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké klima panuje v běžných a matematických třídách na druhém stupni základních škol a v jakých oblastech se klima těchto tříd nejvíce liší.

V závěru práce je uvedeno doporučení pro pedagogickou praxi. Zmíněna jsou nejdůležitější zjištění výzkumu, z nichž mohou vycházet pedagogové vyučující v těchto třídách při svém působení na sociální klima jednotlivých tříd.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 K TEORETICKÝM VÝCHODISKŮM A ZÁKLADNÍM POJMŮM

Téma, kterým se v naší práci zabýváme, není nové a je možné na něj nahlížet z různých hledisek. I přesto, že je mu v odborné literatuře věnována značná pozornost, jsme toho názoru, že v praxi je stále opomíjeno. Soudobé české školství stále klade velký důraz především na rovinu vzdělávací a rovina výchovná bývá nezřídka opomíjena.

V následující kapitole podáváme základní přehled pojmů, jež v práci užíváme a které považujeme za klíčové. Pojednáno je také o některých publikacích, z nichž bylo vycházeno v teoretické části práce. Stručně též přibližujeme spojitost tématu sociálního klimatu třídy s oborem sociální pedagogiky.

### 1.1 Stav zkoumaného tématu v literatuře domácí, zahraniční a cizojazyčné

Dvacáté století je považováno za století dítěte. Pozornost dospělých se začala obracet k právům dítěte již dříve a pedologie jako nauka o dítěti vznikla v 19. století. Ve 20. století však byly přijaty tři významné dokumenty. V Ženevské deklaraci Společnosti národů z roku 1924 bylo uloženo zúčastněným státům ochraňovat dítě a náležitě zajišťovat jeho výchovu. Charta OSN z roku 1959 se zaměřila na podrobný popis práv dítěte a neméně významná je i Úmluva o právech dítěte z roku 1989. (Dunovský, 2005, s. 164)

Podobně i postmodernismus se mimo jiné zabývá postavením dítěte ve společnosti, a to včetně vlivu soudobé výchovy na vývoj dítěte. Ta je podrobena kritice. Má se za to, že rodiče i pedagogové nedostatečně respektují to, co dítě skutečně potřebuje, a tradiční výchova a vzdělávání dětí jsou z pohledu postmoderny nezřídka chápány jako znásilňující individualitu dítěte.

Pedagogika dokázala dle našeho názoru velmi dobře reflektovat všechny tyto výtky či doporučení, a tak je v současnosti na žáka v prostředí českých škol nahlíženo jako na jedinečnou bytost s potenciálem, který je nutné rozvíjet. Učitelé nekladou důraz pouze na předání potřebných informací dětem, ale všímají si i toho, jak žáci ve škole prospívají, v jakém prostředí vyrůstají apod.

Domníváme se, že v posledních letech je tak problematice klimatu ve školách či školních třídách věnována větší pozornost, což je patrné i z dostatku literatury, která se tématem zabývá.

Z domácí literatury, která se soustřeďuje na téma sociálního klimatu, můžeme jmenovat knihu **Třídní klima a školní klima** od Roberta Čapka. Autor v ní nejen popisuje základní pojmy, ale detailněji se také zabývá tím, jaké sociální klima může panovat na různých typech škol. Za cenné považujeme také představení možností, jak klima ve třídě či škole měřit pomocí standardizovaných testů. (Čapek, 2010)

Problematikou tvorby vhodného sociálního klimatu ve školní třídě, a to především z pozice pedagoga, se zabývá Robert Čapek i ve své další knize s názvem **Odměny a tresty ve školní praxi** (knihy byla vydána již dvakrát, poprvé v roce 2008 a podruhé v roce 2014, značně doplněná). Jak z názvu vyplývá, důraz je v ní kladen na výchovné působení učitele na žáky. (Čapek, 2014)

Jednou z prvních ucelených monografií, která se této problematice v České republice věnovala, byla kniha **Sociálně psychologické klima školních tříd a školy** od Jana Laška. Publikace obsahuje popis metod, pomocí nichž lze klima třídy měřit, a taktéž je čtenář seznámen s dílčími studii, v nichž tyto metody byly použity, včetně zjištěných výsledků. (Lašek, 2001)

V naší práci jsme čerpali i z knihy **Tvorba a rozvoj pozitivnej klímy v triedě** od slovenské autorky Dagmar Koštrnové. O sociálním klimatu školy a třídy je v ní pojednáno z pohledu třídy jako malé sociální skupiny, ale taktéž i ze strany pedagogů, s ohledem na role, které mohou jako spolutvůrci sociálního klimatu zaujímat. (Koštrnová, 2014)

Sociálnímu klimatu ve školství se věnuje i publikace **Klima současné české školy: sborník příspěvků z 11. konference ČPdS: 14.-15. ledna 2003 Olomouc**, jejímiž editory byli Miroslav Chráska, Dana Tomanová a Drahomíra Holoušová. Do sborníku přispělo velké množství odborníků, kteří kromě teoretických poznatků uvádějí i zajímavé poznatky ze stávající praxe českého školství. (Chráska, Tomanová, Holoušová, 2003)

Pro zájemce o tuto problematiku je k dispozici také velké množství cizojazyčných publikací. V naší práci jsme kromě aktuálních zahraničních výzkumů, prezentovaných v odborných zahraničních časopisech, vycházeli z knihy s názvem **The Violence Continuum: Creating a Safe School Climate** od Elisabeth C. Manvell. Autorka na sociální klima nahlíží ze zcela konkrétního hlediska, kterým je bezpečnost ve školách a třídách. Byť je toto téma patrně aktuálnější zejména v USA, vzhledem k tragickým událostem, kdy se nejednou na amerických školách střílelo, jsme toho názoru, že pocit bezpečí je základní

podmínkou zdravého sociálního klimatu ve školních třídách a má tedy smysl zabývat se jím i v prostředí škol českých. (Manvell, 2012)

## 1.2 Vztah tématu k sociální pedagogice

Sociální pedagogiku vymezuje Čábalová (2011, s. 184) jako „vědu, která se zabývá vztahy mezi jedincem (sociální skupinou) a sociálním prostředím (společností) ve výchově a vzdělávání.“

Z této definice je patrné, že problematika sociálního klimatu škol a tříd je se sociální pedagogikou úzce spjata. Školní třída je sociální skupinou, tvořenou žáky a učiteli. Vazby, které mezi nimi vznikají, lze popsat jak v rovině horizontální (jedná se např. o vztahy mezi jednotlivci ve třídě, vztahy mezi menšími skupinami žáků apod.), tak i v rovině vertikální (tu představuje nadřazená pozice učitele ve třídě vůči žákům). Klima, které se ve třídě či škole utváří, velkou měrou ovlivňuje přání žáků a učitelů toto zařízení navštěvovat a vyvíjet v něm společností požadovanou aktivitu.

Sociální pedagogika je pedagogickou disciplínou zaměřující se především na sociologii výchovy, tj. na faktory, které působí v prostředí dítěte (žáka) a které přímo či nepřímo ovlivňují výchovu jedince (Kolář a kol., 2012, s. 98).

Bendl (2015, s. 24) uvádí, že sociální pedagogika v širším pojetí studuje vliv prostředí na výchovu, v užším pojetí se zaměřuje především na výchovu a vzdělávání dětí a mládeže, které lze považovat za skupinu rizikovou, tj. ohroženou sociálně-patologickými jevy. Byť se dle autora jedná o obor poměrně nový, je sociální pedagogika oborem důležitým, neboť poskytuje cenné poznatky a v praktické rovině i konkrétní možnosti práce spojené se sociálně-patologickými jevy, s nimiž se můžeme v prostředí školy setkat – patří k nim např. šikana či zneužívání psychotropních látek.

V předchozí kapitole jsme zmiňovali knihu Elisabeth C. Manvell (2012), která se zabývá otázkou bezpečnosti v současných školách. Tato bezpečnost závisí na mnoha faktorech. Je na škole, aby vytvářela takové podmínky, za nichž se mohou žáci, ale i učitelé cítit v daném prostředí bezpečně, ale bezpochyby je velkou úlohou rodičů vést své děti k odpovědnému a slušnému chování.

V poslední době se hovoří o tom, že rodiče nemají na své potomky dostatek času. Dětem tak chybí potřebné hranice a v důsledku toho se ve větší míře objevují ve školách takové jevy, jakými jsou šikana, záškoláctví či zneužívání psychotropních látek. Považujeme

za důležité, aby se budoucí učitelé seznamovali se základy sociální pedagogiky již během vysokoškolského studia. Učitelství by nemělo být pouze o vzdělávání dětí, ale právě kvůli rodičovským selháním je důležité, aby pedagog vnímal jako důležitou i svoji roli výchovnou.

Zaměření se na téma sociálního klimatu ve třídách považujeme za příspěvek do oblasti sociální pedagogiky. V naší práci pojednáváme o problematice především z pohledu sociálního, tj. zajímá nás, jaké jevy a formy chování v malé sociální skupině třídy vedou k určité podobě sociálního klimatu, a to v kontextu působení učitele na danou třídu, ale i ve smyslu diverzity způsobené odlišným oborovým zaměřením tříd.

### 1.3 K základním pojmům

Pojem „**klima**“ má v češtině mnoho významů. Nejčastěji je patrně tento termín užíván v geografii či meteorologii, v níž se pod pojmem klima neboli podnebí rozumí „dlouhodobý režim počasí vypočtený na základě pozorování za několik desetiletí. Jedná se o soubor meteorologických prvků a jevů (průměrná teplota vzduchu, vlhkost vzduchu, množství srážek, délka slunečního svitu atd.) sledovaný na určitém území“ (Jeníček, Foltýn, 2010, s. 214).

Zatímco český ekvivalent slova klima – tj. podnebí – je v češtině užíván především právě v oblasti již zmíněné meteorologie, výraz klima byl přenesen do mnoha dalších oborů. Můžeme se s ním setkat nikoliv pouze ve vztahu k počasí, ale i v rovině sociální, tj. v rovině mezilidských vztahů - tedy všude tam, kde se na určitém místě pravidelně nachází seskupení většího či menšího počtu osob.

Výrazem **sociální klima**, a to v kontextu školní třídy, rozumíme podle Čapka (2010, s. 16) „jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let...tvůrci jsou: žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, dále všichni učitelé vyučující v dané třídě a konečně učitelé jako jednotlivci.“ Dle téhož zdroje platí, že sociální klima je ovlivněno dalšími sociálními jevy, k nimž patří např. sociální klima školy. Vzhledem k tomu, že v každé třídě jsou jiní žáci a v každé třídě vyučuje jiná sestava učitelů, sociální klimata jednotlivých tříd se od sebe mohou větší či menší mírou lišit.

Výše uvedená definice sociálního klimatu třídy se tak neliší od obecné definice klimatu. Z obou vyplývá, že se jedná o jev dlouhodobý, který je výslednicí působení dílčích činitelů, a zároveň jevem unikátním a specifickým.



Nielsen Sobotková a kol. (2014, s. 103) upozorňují na skutečnost, že s termínem sociální klima třídy je v odborné literatuře nakládáno nejednotně. Dle tohoto zdroje je možno klima třídy chápat jako „dlouhodobé rozpoložení typické pro třídu, ustálené postupy vnímání a prožívání a reagování všech zúčastněných.“ Zároveň autoři zdůrazňují, že na klima třídy je vždy nutné nahlížet nikoliv objektivně, zvenci, tj. vnějším pozorovatelem, ale vždy z pohledu jeho účastníků.

Pro účely našeho textu rozumíme sociálním klimatem třídy soubor sociálních jevů, které se ve třídě vyskytují, ale i samotné prožívání, vnímání a reagování všech účastníků, kteří ke třídě primárně patří, tj. žáků a učitelů. Bezesporu mají na klima třídy vliv i další osoby, které patří do okruhu významných osob spojených s institucí školy (např. ředitel školy, rodiče žáků, kteří školu navštěvují). Vzhledem k rozsahu práce a zaměření našeho výzkumného šetření na žáky druhého stupně základních škol však tyto další osoby do našeho pojetí konceptu sociálního klimatu třídy nezahrnujeme.

Zároveň považujeme za důležité odlišit od pojmu „sociální klima třídy“ termín „**atmosféra třídy**“. Atmosféra třídy je podle Čapka (2010, s. 16) na rozdíl od jejího klimatu „jevem krátkodobým, situačně podmíněným, mění se během vyučovacího dne či dokonce jedné vyučovací hodiny. Jevy trvají řádově minuty až hodiny, výjimečně déle.“

Školní třída je vždy zasazena do širšího společenského kontextu, kterým je škola. Již bylo zmíněno, že na sociální klima třídy má vliv i celkové **klima školy**. To je definováno jako „sociálně psychologická proměnná, vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 125).

V naší práci se zaměřujeme především na vztahy, které panují v jednotlivých třídách základní školy, včetně toho, jak je klima třídy prožíváno jejími členy. V textu se tak často objevují dva další termíny, které je vhodné přesněji definovat. Jsou jimi pojmy třída a školní výkon.

**Školní třída** je podle Gillernové, Krejčové a spol. (2012, s. 25) malou sociální skupinou, tvořenou určitým počtem jedinců, vykonávající činnost, která by měla směřovat ke společnému cíli. V této malé sociální skupině, podobně jako v jiných sociálních skupinách, panují různé vztahy a normy a zároveň její členové zaujímají určité role a pozice.

Dle Hrabala (2002 cit. podle Gillernová, Krejčová a kol., 2012, s. 25) jsou pak rozdíly, které jsou mezi jednotlivými třídami patrné, způsobeny jak sociálním klimatem, resp. cha-

rakteristikami žáků a učitelů, tak i učebním programem. Třídy podle autora nejsou v žádném případě jednoduchým sociálním útvarům, a to z důvodu hierarchického uspořádání vztahů ve třídě. Složitost do struktury a dynamiky třídy tak vnáší podle autora především učitelé, a to okamžikem, kdy učitel vstoupí do třídy.

**Školní výkon** je podle Koláře a kol. (2012, s. 168) „obecně úroveň (kvantita i kvalita) plnění učebních povinností (úkolů, zadání, programů, zvládnutí učiva) žáků ve škole, která se vyjadřuje úrovní ohodnocení jejich prospěchu.“ Na školní výkon mají podle autorů vliv vnitřní proměnné na straně dítěte, k nimž patří zejména jeho intelektové schopnosti, motivace, píle, ale i vnější proměnné, tj. další osoby ovlivňující výkon dítěte – těmi mohou být rodiče se svými cíli a aspiracemi, nebo učitel a jeho hodnocení školního výkonu dítěte.

V obecné rovině je podle Průchy, Walterové, Mareše (2012, s. 348) výkon v zahraniční pedagogické literatuře ztotožňován s dosahovanými výsledky učení, tj. s prospěchem. Prospěch definují Průcha, Walterová, Mareš (2012, s. 227) jako „hodnocení výsledků žáka v jednotlivých předmětech známkami podle oficiální klasifikační stupnice“ a zároveň autoři dodávají, že výpovědní hodnota prospěchu je omezená, neboť to, jaké známky žák ve škole dostává, nevypovídá nic o tom, jak bude dotyčný úspěšný v dalším studiu či např. ve své budoucí profesní oblasti.

V této práci tedy pojmáme školní výkon nikoliv jako prospěch, nýbrž vycházíme z první uvedené definice, která se týká toho, jak žák splňuje zadávané úkoly či zvládá obecně učivo, které má osáhnout.

## 2 SOCIÁLNÍ KLIMA TŘÍDY A MOŽNOSTI JEHO VYUŽITÍ PRO REALIZACI KVALITNÍ VÝUKY

V předchozí kapitole jsme stručně definovali hlavní jev, kterým se v práci zabýváme, tj. sociální klima třídy. Jedná se však o fenomén, jehož popis nelze shrnout do jedné definice. V následující kapitole podrobněji přibližujeme, co je to sociální klima třídy, jakým způsobem se projevuje a jaké faktory jej tvoří.

Zaměřujeme se také na hlavní aktéry třídního klimatu a v závěru kapitoly je pojednáno o dopadu klimatu třídy na výuku.

### 2.1 Vymezení pojmu sociální klima třídy

I přesto, že neexistuje jednotná definice toho, co je to klima třídy, badatelé, kteří se touto oblastí zabývají, se shodují na tom, že klima třídy je souhrnem mnoha faktorů. Aspekty, které do sociálního klimatu třídy patří především a které charakterizují zdravé a bezpečné klima třídy, jsou podle Deanové (2005, s. 16) následující:

- jasně identifikovaný cíl každé vyučovací hodiny;
- pořádek ve třídě;
- soubor stanovených pravidel chování a též pravidel týkajících se hodnocení školního výkonu;
- spravedlnost;
- dostatek příležitostí pro členy třídy projevit se aktivně;
- podpora jednotlivých členů třídy;
- bezpečnost;
- zájem o členy třídy;
- příjemná atmosféra.

Deanová (2005, s. 16) doplňuje, že při splnění výše uvedených znaků může učitel ve třídě bez větších obtíží realizovat pedagogický proces a samotní žáci z tohoto prostředí mohou profitovat jak při podávání dobrého školního výkonu, tak i při vytváření pozitivních vztahů mezi sebou vzájemně.

Je zřejmé, že každá třída je specifická a jedinečná. Přesto je možné podle Petláka (2006, s. 33-35) rozdělit třídy dle sociálního klimatu do tří velkých skupin. První z nich představuje **třída zaměřená na výsledek**. V těchto třídách má učitel tendenci dělit žáky do dvou

skupin – tedy na ty, které předmět vyučovaný pedagogem baví a dosahují dobrých výsledků, a na žáky, kteří naopak vykazují špatné výsledky v daném předmětu. Může se stát, že vůči druhé skupině žáků vystupuje učitel s různou četností kriticky, nebo dokonce odmítavě – tj. např. spravedlnost, kterou jsme uváděli jako jeden z klíčových znaků dobrého třídního klimatu, v takovém případě ve třídě chybí, resp. chybí v rovině vztahování se pedagoga k žákům. Druhý typ třídy představuje dle autora **třída zaměřená na spoluprožívání a na spolupráci**. Jak autor dále vysvětluje, v těchto třídách není pro učitele primární samotný školní výkon, ale naopak vztahy mezi žáky, přičemž klíčové je vedení žáků ke vzájemné spolupráci. Učitel klade důraz na to, aby se žáci ve třídě cítili příjemně, pedagog se je snaží hodnotit co nejvíce objektivně. Má-li žák potíže, učitel vyvíjí úsilí vedoucí k překonání případných problémů. Třetí typ představuje **třída zaměřená na pořádek**. V některých těchto třídách je možné dle autora pozorovat téměř vojenský režim. Žák má poslouchat a respektovat vše, co je po něm požadováno. Pro učitele je důležitá prezentace třídy vně, a tedy role žáka je do určité míry oslabena, neboť není důležité, jaký dojem vyvolává žák samotný, ale jaký dojem vyvolává třída jako celek.

Dle Laška (2001, s. 13) platí, že „ve třídách, ve kterých se žáci mohou podílet na řízení, panují mezi nimi lepší vztahy, žáci mají lepší postoje ke škole, třídě a výuce, jsou zde četnější interpersonální kontakty, žáci pracují na zadaném úkolu i bez supervize učitele.“

Spilková v rozhovoru pro časopis *Moderní vyučování* uvádí, že klima třídy má na žáka rozhodující vliv. Působí na něj především ve třech rovinách: **rovině emocionální** (důležité jsou z tohoto pohledu prožitky jako bezpečí, pohoda, jistota, radost, důvěra – v protipólu stojí smutek, strach, nervozita, zlost, napětí či dokonce agrese), **rovině sociální** (do této oblasti patří dílčí projevy chování žáků. Žáci se k sobě mohou chovat ohleduplně, s respektem, úctou a tolerancí, mohou být empatictí a spolupracující, ale též může ve třídě panovat řevnivost, nepřejícnost, žalování, přemíra soutěživosti apod.) a též v **rovině pracovní** (do pracovní roviny můžeme zařadit např. dodržování pravidel a řádu, pracovitost, důslednost, nebo naopak chaos, pasivitu, nudu či roztěkanost). To, co je důležité především, je bezpečí a pozitivní emoce, které jednotliví aktéři třídního klimatu zažívají. (Šteigrová, 2013)

V tomto ohledu považujeme za velmi významné, že je četnými autory zdůrazňováno v rámci třídního či školního klimatu právě bezpečí. Cítí-li se žáci ve třídě bezpečně, třída je prosta nebo téměř prosta sociálně-patologických jevů, k nimž patří např. šikana nebo zá-

školáctví (v případě školy hovoříme spíše než o sociálně-patologických jevech o tzv. rizikovém chování žáků).

Nezřídkou se tak podle Manvellové (2012, s. 15) dozvídáme o třídním klimatu např. z televizních zpráv, a to právě v situaci, kdy se ve třídě některá z forem nežádoucího chování projeví. Nejdramatičtější případy projevů nezdravého třídního klimatu můžeme spatřovat např. v aktech násilí, kdy studenti použijí dokonce i zbraně proti svým spolužákům. Jak autorka upozorňuje, velmi často teprve až se stane nějaké neštěstí, začínají se odpovědné osoby zabývat tím, jaké sociální klima ve třídě, případně ve škole panovalo a panuje.

Na třídní klima tak můžeme nahlížet jako na jev, který tvoří pozadí, na němž je realizována výuka, ale též jako na významný činitel ovlivňující chování žáků a do určité míry i formující jejich osobnost. Školní třída je malou sociální skupinou. Její klima je tak vytvářeno především žáky a učiteli. V následující podkapitole blíže tyto aktéry popisujeme, přičemž zřetel je kladen na jejich roli při vytváření sociálního klimatu třídy.

## 2.2 Tvůrci sociálního klimatu třídy

Dle Spilkové (2003, s. 344) je hlavním aktérem sociálního klimatu ve třídě **učitel**. Jsou to dle autorky především jeho individuální osobnostní i profesní charakteristiky a pojetí výuky, které určují, jaké klima bude ve třídě panovat. Většinou se dle tohoto zdroje rozlišují dva typy učitelů: podporující, který vytváří vstřícné klima, v němž jsou žáci plně respektováni, a defenzivní, který je tvůrcem klimatu plného obranných reakcí, soupeření a vyznačuje se submisivním postavením žáků.

Pokud jsme v předchozí podkapitole uváděli, že klima ve třídě či škole by mělo být především bezpečné, na výskyt rizikového chování žáků lze v kontextu výše uvedeného nahlížet i jako na selhání učitele, případně je možné vnímat učitele jako činitele stojícího u zrodu takového chování, nebo činitele podporujícího toto chování.

Čapek (2010, s. 18) upozorňuje na fakt, že svůj podíl na tom, jaké sociální klima ve třídě panuje, mají i vysoké školy, v nichž jsou učitelé připravováni na svoji pedagogickou kariéru. I když se české školství od dob minulých výrazně proměnilo, stále je na vysokých školách v rámci profesní přípravy učitelů kladen velký důraz především na rozvíjení jejich odbornosti. Pedagogicko-psychologická průprava učitelů zůstává dle autora na vysokých školách „popelkou“: „Budoucí učitelé mají např. velké obavy z toho, že se žák zeptá na

něco, co nebudou vědět. Nikdo jim neřekne, že tohle žáci příliš často nedělají, a i kdyby, tak o tohle ve škole opravdu nejde. Zato je důležité být přátelský a dodávající pozitivní podněty, mít opravdu rád děti a stejně rád je i učit.“

V důsledku toho se tak učitel může ve třídě dostávat podle Petláka (2006, s. 38-40) do různých rolí. Učitel může být dle autora např. hypermotorický (svoji přehnanou aktivitou vnáší do třídy neklid), napjatý (jedná se o učitele, který se neustále kontroluje a kontroly, např. ve formě hospitace, se velmi bojí, své napětí přenáší na celou třídu), agresivní (ve třídě šíří strach, na žáky je náročný, což se negativně odráží na výkonu žáků), vnitřně nepřítomný (svým působením na třídu umenšuje motivaci žáků učit se, vyvíjet patřičnou aktivitu), upřednostňující výkon (mnohdy učitel ve výuce v důsledku svého vnitřního nastavení příliš spěchá, takže žáci nemají příležitost patřičně si osvojit probíranou látku), přetěžující (jeho organizace práce je chaotická). Učitel se dle autora může ve třídě chovat jako tyran, ale může se stylizovat i do role přátel dětí, což však může být na úkor jeho formální autority.

Dle Čapka (2014, s. 21-22) patří k činnostem, jakými se učitel nejvíce podílí na tvorbě třídního klimatu, následující:

- způsob, jakým učitel vyučuje (tj. užívané metody, formy práce);
- způsob, jakým ve třídě hodnotí (zejména se jedná o známkování);
- způsob, jakým odměňuje a trestá žáky;
- způsob, jakým komunikuje ve třídě, včetně toho, jaká pravidla komunikace – ať již explicitně, nebo implicitně – ve třídě stanovuje;
- způsob, jakým umožňuje žákům podílet se na řízení chodu třídy;
- pravidla, která stanovuje, včetně případných sankcí za jejich nedodržování.

Jestliže učitel má svoji formální autoritu, která vyplývá z jeho pedagogické role (mnohem důležitější je však autorita přirozená), **žáci** mají početní převahu. Učitel je významným tvůrcem sociálního klimatu ve třídě. Uváděli jsme, že podle některých autorů dokonce tím nejdůležitějším aktérem třídního klimatu. Existují však i názory, že hlavní vliv mají naopak žáci.

Jak upozorňují Gillernová, Krejčová a kol. (2012, s. 17), škola představuje zejména pro žáky důležité socializační prostředí. Žáci se v něm učí vytvářet a rozvíjet vztahy s druhými lidmi, přičemž učitel, zejména jedná-li se o žáky na prvním stupni základní školy, bývá pro žáky často významným vzorem k nápodobě.

S tím, jak žáci dospívají, však nabývají na důležitosti především spolužáci a třída samotná, a to jako prostor, v němž je možné poznávat sám sebe, své silné či slabé stránky.

Dle Koštrnové (2014, s. 47-48) „podmínka komplexního rozvoje žáků spočívá v tom, aby učitel zabezpečoval a vytvářel situace, ať již v rámci edukačního procesu, nebo i v mimoškolních aktivitách (např. exkurze, výlety), v kterých se budou žáci záměrně cvičit v jednotlivých složkách sociálních dovedností.“

Učitel tak může být do určité míry facilitátorem osobnostního rozvoje žáků. Zároveň však platí, že právě žáci velmi významně určují, jaké klima bude ve třídě panovat. Vliv na to má i rozložení sil ve třídě, resp. postavení žáků ve třídě.

Na třídu tak nahlížíme, jak již bylo uvedeno, jako na malou sociální skupinu. Jednotliví žáci se v ní mohou nacházet na různých pozicích. Gáborová, Gáborová (2006 cit. podle Koštrnová, 2014, s. 45) uvádějí, že z hlediska přijetí, prestiže a moci lze rozlišit následující statuty žáků:

- populární osoby: tito žáci jsou většinou třídy oblíbení, respektovaní a obdivovaní a jsou tak hvězdami třídy;
- oblíbené osoby: tito žáci bývají nejen v oblibě ostatních spolužáků, ale velmi často i v oblibě učitelů;
- akceptované osoby: jedná se o jedince, kteří mají ve třídě neutrální pozici. Ostatními žáky jsou vnímáni jako členové třídy, registrují je, avšak nepatří mezi nejoblíbenější a u ostatních spolužáků nevyvolávají silnější emoce – tj. ani emoce pozitivní, ani emoce negativní;
- trpěné osoby: tito žáci jsou uznáváni jen velmi malým počtem dětí ve třídě, většina žáků k nim zaujímá neutrální nebo odmítavý postoj;
- osoby stojící mimo třídní kolektiv: jsou to ve třídě izolovaní jedinci, které třídní kolektiv ignoruje.

Holeček (2010, s. 13) upozorňuje, že právě žáci, kteří bývají trpěnými nebo stojí mimo hlavní kolektiv, se stávají nezřídka obětmi šikany. K té dochází ve třídách se špatným sociálním klimatem. Je-li naopak ve třídě klima zdravé a bezpečné, většinou je ve třídě jeden či více žáků, kteří potenciálního agresora zastaví. Třída tak může mít výše uvedené rozložení sil, avšak toto rozložení sil nemusí být pro žáky ve větší míře nebezpečné.

Dle Petláka (2006, s. 44) učitel není všemocný, avšak identifikuje-li tyto projevy ve třídě (a dle našeho názoru by měl být dobrý učitel schopen detekovat projevy, které mohou být pro některé žáky, ale obecně i pro celou třídu nežádoucí či nebezpečné), má nemalé možnosti do těchto vztahů vstoupit a didakticko-výchovně s nimi pracovat. Dle autora na přístupu učitele nezdědka závisí, zda se třída přikloní na stranu agresora, či nikoliv.

Školní třída však není pouze prostorem, v němž probíhá socializace. Škola má roli výchovně vzdělávací. Na sociální klima třídy působí tedy i samotný proces výuky (a realizace výuky působí na klima třídy). Tomu je věnována následující podkapitola.

### 2.3 Výuka v kontextu sociálního klimatu

V rámci dělení různých typů klimatu v prostředí školy je někdy rozlišováno i tzv. **vyučovací klima**. Skalková (2007, s. 245) jej označuje za nejmenší jednotku školního klimatu, a tedy podsložku klimatu třídy. Vyučovací klima je tak dle autorky ovlivněno faktory, k nimž patří architektura školy a její celkové prostředí, školní klima, osobnost učitele a též skladba žáků ve třídě. Pokud se učitel chová přátelsky, vyvolává to u žáků dobrou náladu a ti jsou více ochotni s učitelem spolupracovat. Takto vytvářené klima působí zpětně i na učitele a zvyšuje jeho motivaci učit, resp. co nejlépe třídu vést. S tímto pojetím se ztotožňujeme.

Dle Petláka (2006, s. 36-37) se jedná o klima, které „je charakteristické pro vyučování konkrétního vyučovacího předmětu, ale i o vyučovací klima, které navozuje učitel svými metodami a formami práce ve vyučování...je ovlivněné...i vztahy, které jsou ve třídě mezi učitelem a žákem, učitelem a žáky, vztahy mezi žáky...každý vyučovací předmět má své specifické klima, které je ovlivněné zaměřením předmětu a jeho obsahem, ale i pedagogicko-didaktickou prací učitele.“

Pokud jsme uváděli, že dle názoru mnoha odborníků zaujímá učitel ve třídě roli hlavního tvůrce sociálního klimatu třídy, v případě vyučovacího klimatu tato teze dle našeho názoru platí o to více.

Jak uvádí Čapek (2010, s. 28): „Učitel by mohl být hotovým andělem a tím nejlepším a nejryzejším člověkem pod sluncem, ale pokud se neukáže zároveň jako dobrý pedagog, stejně bude mít problémy s vytvářením vhodného klimatu, s kázní a motivací žáků. Je-li např. jeho výuka jen a jen výkladem, který děti neaktivizuje a nezajímá, nemá žádné oprávnění vyžadovat, aby byly ukázněné, seděly na židlích a tiše poslouchaly.“



Pro tvorbu pozitivního sociálního klimatu je vhodné, aby učitel užíval tzv. suportivní výukové metody. I pro děti nezáživné předměty se vlivem užití těchto metod mohou stát pro žáky zajímavými. Jak již název napovídá, jedná se o metody, které podporují dobré sociální klima třídy. Je pro ně charakteristická aktivita (žáci jsou aktivizováni tvořivými, herními nebo simulačními činnostmi, přiměřenou mírou soutěživosti, rovnoměrným zapojováním všech žáků do výuky apod.), pozitivní přístup (je-li ze strany učitele prosazován pozitivní přístup, pro nikoho ve třídě není problematické dopustit se chyby, přiznat ji; pozitivní přístup se též projevuje přátelskou atmosférou, zvýšenou motivací k práci atd.), svoboda (svoboda umožňuje žákům rozhodovat se dle vlastní vůle, a též přebírat odpovědnost za toto rozhodování, svoboda však také obnáší respektování druhé osoby), individualizace (v rámci ní je zdůrazňována jedinečnost každého žáka), spolupráce (spolupráce se netýká pouze vzájemných vztahů mezi žáky, ale měla by probíhat i v rovině učitel-žák), decentralizace (pedagog by měl opustit roli všemocného a vševědoucího, ale spíše by měl žáky podněcovat a organizovat jejich činnost) a v neposlední řadě též zaměřenost (v tomto případě však nejde o zaměřenost na cíl výuky, ale spíše o zaměřenost na využití získaných poznatků žáky v praxi, ve skutečném životě). Na překážku uplatňování těchto zásad ve výuce je především rigidita učitele. (Čapek, 2010, s. 36-37)

Vyučování by mělo být dle Koláře a kol. (2012, s. 14) především dialogem. Mělo by v něm být využíváno řešení problémů, neboť to je součástí socializace žáků ve škole a školní třídě, přičemž učitel by měl využívat v rámci vyučování též osobní zkušenosti žáků. Jsme toho názoru, že osobní zkušenosti žáků bývají v českých školách nedostatečně doceňovány a ve výuce reflektovány.

### 3 SOCIÁLNÍ KLIMA VE TŘÍDÁCH DRUHÉHO STUPNĚ ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Zabýváme-li se klimatem třídy, nelze na tento fenomén nahlížet bez jeho zasazení do širšího kontextu. Klima třídy je do určité míry podkategorií klimatu školy a jak bylo uváděno v předchozí kapitole, žáci jsou významnými aktéry třídního klimatu.

V následující kapitole pojednáváme o klimatu školy, které má velký vliv na samotné klima třídy. Vzhledem k zaměření naší práce stručně uvádíme specifika žáků druhého stupně základních škol, neboť právě ve třídách druhého stupně byl realizován výzkum popsany v praktické části práce. Platí, že s tím, jak se mění osobnost žáků, mění se i klima ve třídě (třídní klima bude jiné např. ve třídách mateřských škol, v nichž děti nejsou schopny příliš velké kooperace, a jiné ve třídách druhého stupně základních škol, které tvoří pubescenti, tedy jedinci experimentující se svou výrazně se formující identitou a ovlivnění hormonálními změnami, které dospívání provázejí).

V závěru kapitole se zabýváme diverzitou ve vzdělání a dopadem této diverzity na klima tříd.

#### 3.1 Vliv školního klimatu na sociální klima tříd

Klima školy není dle Čapka (2014, s. 23) pouhou složeninou dílčích klimat, které ve škole existují (jedná se např. o klima tříd, klima učitelského sboru, komunikační klima). Obsahuje další dimenze, k nimž patří např. dimenze kulturní či společenská. Školní klima podle autora podává jeho účastníkům návod, jak se chovat v určitých situacích, jaké chování je žádoucí, etické apod.

Gremanová (2008, s. 75-84) podává následující výčet různých typů klimatu, s nimiž se na školách můžeme setkat:

- klima podle určení cíle školy: ve škole mohou být dle autorky sledovány tzv. kustodiální aspekty (jak autorka vysvětluje, termín je odvozen ze slova kustod, tj. strážce, opatrovník). Je-li tomu tak, škola je orientována na dodržování pravidel. Ve škole se pracuje rutinně, což platí i pro oblast výuky. Cíl školy však může být i edukativní – v takovém případě se škola vyznačuje vysokým pracovním nasazením učitelů, tvořivostí a častými inovacemi;

- klima podle uniformity a plurality: uniformní klima se vyznačuje formálními vztahy mezi učiteli a žáky. Pluralitní klima je opakem – je v něm přítomno mnoho pozitivních emocí a důraz je kladen na individualitu účastníků;
- klima podle chování učitele v konfliktu se žáky: klima může být konzervativní (učitelé na žáky vyvíjejí tlak) nebo progresivní (mezi učiteli a žáky panuje vztah demokratický). V závislosti na nátlaku lze rozlišit též klima homogenní (to je spojeno s konzervativním školním klimatem) a heterogenní (objevuje se u klimatu progresivního);
- klima podle zájmu o účastníky a úkoly: ve škole může převažovat zájem o lidi, nebo naopak o pracovní úkoly, případně obojí může být v rovnováze;
- klima podle vztahů, postojů, pocitů a hodnotících soudů: u tohoto klimatu jsou rozlišovány čtyři typy dle vzájemných vztahů mezi učiteli a žáky, učiteli navzájem, učiteli vůči řediteli školy apod. Navenek se toto klima může projevovat prožíváním strachu ze školy některými z účastníků školního klimatu;
- klima podle výchovných stylů: klima může být autoritativní, demokratické či liberální;
- klima podle způsobu vedení školy a kontaktu školy s okolím: škola se může izolovat od okolního světa, který představují též rodiče, nebo je naopak světu otevřená. Na tom závisí i aktivita jednotlivých účastníků klimatu;
- klima podle autentičnosti chování členů organizace: klima může být otevřené, nebo uzavřené (v případě uzavřeného klimatu se škola jeví jako nečinná, stagnující ve svém vývoji);
- klima podle spokojenosti učitelů: klima může být vnímáno jako pozitivní, a to jeho různými aktéry.

Z tohoto přehledu je zřejmé, že podobně jako nelze jasně definovat klima třídy, není to možné ani v případě školy. Hledáme-li co nejvíce obecnou definici klimatu školy, užít můžeme vymezení Zormanové (2014, s. 42), dle které můžeme chápat jako sociální klima školy „ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů v rámci školy na to, co se ve škole právě odehrává nebo se má v budoucnu odehrát.“

### 3.2 Specifika žáků druhého stupně základních škol

Sociální klima třídy je do značné míry takové, jací jsou žáci třídy. Žáci druhého stupně základních škol, zejména žáci vyšších ročníků, jsou jedinci nacházející se ve vývojovém období dospívání, konkrétně jeho první části, pubescenci.

Jak uvádí Čapek (2010, s. 21), s prepubertálním a pubertálním rozvojem osobnosti žáka se proměňuje také třídní skupina. Důraz začíná být kladen na rovnocenný vztah mezi vrstevníky, což obnáší též dodržování pravidel. Žáci chtějí být respektováni dospělými. Neděje-li se tak, vede to k agresí a narušení vzájemných vztahů. Žáci jsou citliví na jejich srovnávání s ostatními jedinci stejného věku. Pokud do té doby projevovali žáci vůči učiteli konformitu, v tomto věku naopak začínají být vůči pedagogovi kritičtí. Mezi žáky jsou patrné často i výrazné individuální rozdíly – zatímco někteří již vyznávají normy a hodnoty přináležející do světa dospělých, mnozí zůstávají ve své dětské naivitě. Třída jako celek začíná být méně soudržná, a naopak koheze se zvyšuje uvnitř neformálních skupin, které ve třídě panují. Domníváme se, že ne vždy si učitelé tato specifika uvědomují a v rámci výchovně-vzdělávacího procesu zohledňují.

Cenková, Langrová (2010, s. 64) považují v souvislosti s těmito změnami za vhodné, je-li ve škole přítomno co nejvíce mužů, neboť ti jsou většinou žáky vnímáni jako větší autority. Autorky se domnívají, že v ideálním případě by měli roli třídních učitelů na druhém stupni vykonávat právě muži, nikoliv ženy.

Učitel musí často čelit tlaku celé třídy, neboť žáci jsou nezdědka schopni spojit se proti společnému nepříteli jako celek. Neznamená to však, že by tito žáci nebyli schopni respektovat autoritu – nepovažují však za autoritu učitele jen proto, že ten se v této roli ocitá. Žáci v pubertě kladou na učitele velké nároky. Mají-li se k němu citově připoutat, mají-li jej respektovat, pak je nutné, aby si učitel jejich respekt získal. (Čapek, 2010, s. 21)

U žáků druhého stupně základních škol se též proměňuje vztah k výuce a učivu. Zatímco dříve byli žáci závislí na hodnocení, především na dobré známce, na druhém stupni základní školy začíná být pro žáka mnohem důležitější to, co umí. Vysvědčení nemá již pro tyto žáky hodnotu, jakou mělo v nižších ročnících. Mnohem důležitější jsou pro žáky dílčí hodnocení, a to taková, která žáci získávají v předmětech, které je baví, které učí učitel, jenž umí látku dobře podat. Právě tyto aspekty formují motivaci žáků podávat dobrý školní výkon. Učitel by tedy měl umět žáky hodnotit i jinak než jen známkou. Neméně důležitá je též spravedlnost učitele. Za pozornost stojí zjištění, že menší děti, tj. žáci v nižších roční-

cích základní školy, považují hodnocení ze strany učitele většinou jako spravedlivé. Již v páté třídě však velký počet žáků sdílí názor, že hodnocení učitele není nikdy spravedlivé. Pokud žák takto hodnocení známkami vnímá, nemá pochopitelně motivaci učit se, angažovat se ve vyučování apod. (Čapek, 2014, s. 99-100)

Žáci jsou dle Vágnerové (2012, s. 413-414) kritičtí i k samotné výuce, což je dle autorky zapříčiněno dvěma hlavními důvody. S rozvojem schopností, zejména schopností kognitivních, je žák schopen uvažovat hypoteticky, přemýšlí o různých vztazích. S tímto přístupem se může zvyšovat kritika vůči výuce, zejména takové výuce, kterou žák vnímá jako jen málo přínosnou pro svůj budoucí život. Zároveň se také na druhém stupni základních škol probíraná látka stává složitější, a mnozí žáci proto podávají horší výsledky, neboť nejsou schopni ji obsáhnout tak, jak je po nich požadováno. Špatné školní výsledky a prožitek neúspěchu vedou ke snižování pracovní a výkonové motivace. Zároveň však dle autorky platí, že zvýšená kritičnost, s níž se u těchto žáků setkáváme, nemusí mít vždy racionální charakter. Někdy se jedná spíše o potřebu demonstrovat svoji kritičnost, např. ve vztahu k učiteli, než že by se skutečně dramaticky měnil vztah žáka ke škole či pedagogovi. Jsme tedy toho názoru, že by měl pedagog vždy, když je to možné, pátrat po příčinách odmítavého postoje žáka ke škole či výuce, neboť identifikace těchto příčin může vést jak ke zlepšení školního prospěchu daného žáka, tak i ke zlepšení sociálního klimatu třídy.

### **3.3 Sociální klima tříd různého oborového zaměření**

Z předchozího textu vyplývá, že sociální klima třídy je tedy poměrně složitým, obtížně uchopitelným fenoménem. I přesto však existují způsoby, jak sociální klima třídy měřit či zkoumat. Lašek (2001, s. 47-48) tyto metody dělí do tří skupin. První představují metody založené na přímém pozorování. Sledovány jsou jevy, které lze měřit – např. počet žáků ve třídě, množství komunikačních aktů, které se odehrávají mezi žákem a učitelem, množství otázek, které učitel položí žákům a naopak žáci učiteli apod. Druhou skupinu představují metody zaměřující se na události, které se odehrávají ve třídě. Sledovány jsou vztahy mezi žáky, vztahy mezi žáky a učitelem, přátelskost, která ve třídě panuje apod. K měření těchto jevů se nejčastěji užívají dotazníky a posuzovací škály, které jsou předkládány většinou žákům ve třídě. Třetí skupina těchto metod se týká etnografického šetření. Pozorovatel je součástí dění ve třídě, třída je sledována dlouhodobě. Tento typ výzkumu je časově náročný a klade také vysoké nároky na pozorovatele, kteří musí být sebraní a dobře proškolení.

Domníváme se, že vzhledem k nízké časové náročnosti, ale též nárokům na zkušenost pozorovatele jsou v praxi nejčastěji užívány metody patřící do druhé skupiny.

Běžně jsou tyto metody, zejména tedy dílčí dotazníková šetření, užívány samotnými učiteli. Přinášejí jim cenné informace o tom, jaké klima ve třídě panuje, a mohou tak přinést i vysvětlení některých nežádoucích jevů, které ve třídě panují.

V českém školství se stále častěji setkáváme se zdůrazňováním diverzity, tedy rozmanitosti, a to v tom smyslu, že každý žák je jedinečný, což však nevylučuje, aby různí žáci pobývali společně v jedné škole či třídě. Tento předpoklad je spojen s tzv. inkluzivním vzděláváním, resp. integrací dětí různých schopností do běžných tříd. Inkluzivní pedagogika umožňuje podle Hájkové, Strnadové (2010, s. 8) „rozvoj vlastního potenciálu všem jedincům – i těm, kterým brání v přístupu k informacím překážky fyzické, psychické či sociální.“ Cílem českého školství by tak dle autorek mělo být vytvoření takového systému, který bude nabízet různým žákům různorodé nabídky vzdělávacích aktivit.

Opakem integrace či inkluze je diferenciacce, která má v českém školství dlouholetou tradici. Zejména žáci handicapovaní, ať již fyzicky či v úrovni svých mentálních schopností, byli segregováni do škol „zvláštních“, speciálních, praktických. K této segregaci však dochází též u žáků nadaných.

Na mnoha školách tak existují třídy, které mají rozšířenou výuku v určitém předmětu. Kasíková (2011, s. 22-29) uvádí výsledky šetření PISA z roku 2003, dle nichž v České republice dochází žáci do výběrových škol či tříd dříve, než se mohou ostatní žáci pokusit dorovnat některé předpoklady pro studium. Autorka také uvádí, že z výzkumů vyplývá, že ve skutečnosti na těchto školách či v těchto třídách studují děti s průměrnými schopnostmi, vzdělávání v nich nemusí být nutně efektivnější a mnohdy má na školní výkon těchto dětí významný vliv především rodinné zázemí. Existují však i výzkumy, které prokazují, že tito žáci mají více akademických předmětů, nadšenější učitele a též lepší výukové klima. Mnohdy se tak skutečně naučí více, než kdyby setrvali v běžné třídě. Na základě těchto poznatků se tedy domníváme, že je vhodné tuto oblast dále zkoumat a ze zjištěných výsledků vycházet i při realizaci různých forem vzdělávání na českých školách.

Cílem naší práce není hodnotit, jaká forma vzdělávání je lepší. Náš zájem se soustředí na to, jaké sociální klima v některých takových třídách může být – zda se liší od sociálního klimatu běžných tříd a pokud ano, v čem tyto rozdíly spočívají.

Na toto téma bylo dosud realizováno jen velmi málo studií. Při hledání výzkumů, z nichž bychom mohli čerpat při koncepci našeho šetření, v němž jsme srovnávali sociální klima v běžné třídě a třídách s matematickým zaměřením, bylo nalezeno jen velmi málo zdrojů; většinou se jednalo o absolventské práce.

Co se týče matematických tříd, dle Zhoufa (2006, s. 11-12) jsou pro klima matematických tříd charakteristické následující prvky: vysoká pracovní morálka, prohlubování znalostí žáků samostudiem, samostatnost, prosazování se v třídní konkurenci, zapojování se do diskusí, registrace chyb ostatních, ať již se jedná o žáky nebo o učitele, zájem o pravidla. Tito žáci jsou často ochotni učit se především jen to, co je samotné zajímá. Dle autora je také v těchto třídách velký duševní a fyzický potenciál, což se projevuje humorem nebo účastí na mimoškolních aktivitách, zejména sportovních.

Co se týče tříd s rozšířenou výukou tělesné výchovy, Bohdanecký (2008, s. 64) ve své diplomové práci zkoumal s využitím dotazníků MCI a CES, které měří klima třídy, třídní klima v šestých a osmých třídách, konkrétně ve třídách běžných a sportovních. Na základě zjištěných údajů autor uvádí, že realizovaný vzdělávací program pravděpodobně nemá vliv na sociální klima ve třídě, neboť zatímco v šestých ročnících sportovních tříd bylo zjištěno klima pozitivní, v osmých ročnících autor identifikoval sociální klima třídy jako negativní. Za pozornost stojí popis klimatu osmé třídy s rozšířenou sportovní výukou – dle autora bylo zjištěno, že žáci hodnotí vzájemné vztahy jako nadprůměrné, podobně jako pomoc učitele, pořádek a organizovanost ve třídě jako podprůměrné, ale jasnost pravidel jako nadprůměrnou. Oproti tomu v běžné třídě žáci hodnotili vzájemné vztahy za nadprůměrné, pomoc učitele jako průměrnou, podobně jako pořádek a organizovanost ve třídě, jasnost pravidel jako vysokou.

Podobně Vítková (2013, s. 48) ve své bakalářské práci zjistila, že klima ve třídách sportovních je oproti třídám běžným méně pozitivní, resp. respondenti školních tříd běžných i sportovních považovali klima své třídy jako spíše pozitivní, mezi oběma třídami nebyly zjištěny v tomto ohledu významné rozdíly, avšak soudržnost ve třídách sportovních byla mnohem nižší, než tomu bylo ve třídách běžných. Autorka provedla šetření ve čtvrtých a pátých třídách dvou základních škol, a to s užitím dotazníku CCQ, který měří komunikační klima ve třídě, a dotazníku SCCQ, který je zaměřen na zjištění celkového klimatu třídy.

Na tato zjištění, ale i další poznatky uvedené v teoretické části práce jsme navázali vlastním výzkumným šetřením, které je popsáno v následující kapitole.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**



## 4 POPIS VÝZKUMU

Výzkumný problém jsme definovali následovně: Jaké je sociální klima běžných a matematických tříd druhého stupně základních škol a jak se od sebe vzájemně liší?

V následující kapitole je popsán kvantitativní výzkum, který byl realizován na druhém stupni v 1. Základní škole Holešov. Uveden je cíl výzkumu, výzkumné otázky a hypotézy, popsána je metodologie výzkumu a přiblížen je též zvolený výzkumný soubor.

### 4.1 Výzkumný cíl, výzkumné otázky a hypotézy

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké klima panuje v běžných a matematických třídách na druhém stupni základních škol a v jakých oblastech se klima těchto tříd nejvíce liší. Dílčím cílem bylo vytvoření souboru doporučení pro praxi, tedy zejména pro třídní učitele tříd, které se zúčastnily výzkumného šetření.

Z výzkumného cíle byly odvozeny následující výzkumné otázky:

1. Jaká jsou specifika klimatu běžných tříd, bez oborového zaměření?
2. Jaká jsou specifika klimatu matematických tříd?
3. V čem se třídní klima běžných a matematických tříd nejvíce liší?

Formulovány byly též tři hypotézy:

**H1:** Žáci matematických tříd častěji než žáci běžných tříd souhlasí s výrokem: „Naše třída je velmi dobře organizovaná.“

**H2:** Žáci běžných tříd častěji než žáci matematických tříd souhlasí s výrokem: „V naší třídě nemusí studenti mnoho pracovat.“

**H3:** Žáci běžných tříd častěji než žáci matematických tříd souhlasí s výrokem: „V naší třídě by mělo být více opravdových přátelství.“

## 4.2 Metodologie výzkumu

K naplnění cíle výzkumu byl zvolen jako nejvhodnější typ výzkumu kvantitativní výzkum. Tento výzkum umožňuje dle Reichela (2009, s. 41) rozsáhlé šetření zkoumané skutečnosti. Jeho cílem je zkoumání předpokládaných vztahů a ověření hypotéz. Údaje jsou získávány vysoce standardizovaným způsobem, sběr dat a jejich analýza jsou poměrně rychlé. Data jsou v kvantitativním výzkumu zpracovávána s užitím statistických metod, zobecnění výsledků je možné, v některých případech však mohou být závěry příliš abstraktní pro konkrétní podmínky. Tento typ výzkumu jsme zvolili zejména proto, že existují standardizované nástroje, jak třídní klima měřit. Užití těchto nástrojů je spojeno právě s kvantitativním výzkumem.

Hlavní metodou výzkumu byl dotazník, konkrétní technikou výzkumu byl standardizovaný dotazník CES (Classroom Environment Scale – actual and preferred short form), jehož auto-ry jsou B. J. Fraser a D. L. Fisher. Přeložena a na české podmínky upravena byla verze tohoto dotazníku z roku 1986. Dotazník je určen pro žáky druhého stupně základních škol (od 7. tříd) a také pro žáky středních škol. (Lašek, 2001, s. 74)

Dotazník má dvě formy, a to aktuální (dále v textu též pod zkratkou AF) a preferovanou (dále v textu též pod zkratkou PF). Obě formy umožňují ve třídách zkoumat šest následujících proměnných:

- **angažovanost žáka, jeho zaujetí školní prací:** k této oblasti se v obou formách dotazníku CES vztahují otázky č. 1, 7, 13 a 19;
- **vztahy mezi žáky ve třídě:** k této oblasti se vztahují otázky č. 2, 8, 14, 20;
- **učitelova pomoc a podpora:** k oblasti se váží otázky č. 3, 9, 15, 21;
- **orientace žáků na úkoly:** oblast mapují otázky č. 4, 10, 16 a 22;
- **pořádek a organizovanost:** jedná se o otázky č. 5, 11, 17, 23;
- **jasnost pravidel:** k oblasti se vztahují otázky č. 6, 12, 18 a 24. (Lašek, 2001, s. 74)

Dotazník byl převzat z knihy Laška (2001), v níž je uvedena jeho přesná podoba, včetně způsobu skórování.

Dotazník vyplňují žáci ve třídě, každý žák samostatně. V ideálním případě je vhodné začít administrací preferované formy a přibližně po 14 dnech se doporučuje žákům předložit formu aktuální. V úvodu dotazníku je detailně popsán způsob jeho vyplnění. Žáci mají u každé položky možnost volit mezi dvěma variantami odpovědí, a to „ano“ a „ne“. Pakli-

že žák odpoví „ano“, této odpovědi jsou při vyhodnocování přiřazeny 3 body, za odpověď „ne“ žák obdrží 1 bod (u otázek, u nichž je uvedeno písmeno „R“, je hodnocení opačné, tj. odpovědi „ano“ je přiřazen pouze 1 bod a odpovědi „ne“ jsou přiřazeny 3 body). Pokud žák odpoví chybně, nebo neodpoví vůbec, odpověď je ohodnocena 2 body. V každé oblasti může žák (případně třída) obdržet minimálně 4 body a maximálně 12 bodů; průměrné skóre představuje 8 bodů. (Lašek, 2001, s. 74)

V rámci popisovaného výzkumného šetření byla provedena administrace obou forem dotazníku v jeden den, přičemž respondenti nejprve vyplnili preferovanou formu, a teprve poté formu aktuální. Obě formy dotazníku CES, včetně přesně dané instrukce k vyplnění dotazníků, jsou uvedeny v příloze práce č. 3.

Získaná data byla přepsána do programu Microsoft Excel, verze 2016. Následně bylo u každé ze tříd, která se výzkumu zúčastnila, zjišťováno skóre pro každou z uvedených oblastí, a to jak pro aktuální, tak i pro preferovanou formu dotazníku. Všem odpovědím žáků jednotlivých tříd byly nejprve přiřazeny body a dále bylo zjišťováno celkové skóre třídy pro danou oblast (tj. sečteno bylo bodové skóre všech žáků třídy pro každou otázku, která se k dané oblasti vztahovala; výsledný součet bodů všech čtyř otázek konkrétní oblasti byl vydělen počtem žáků dané třídy).

K ověření hypotéz byl užit test dobré shody chí-kvadrát. Jak uvádí Chráska (2016, s. 65-66), v úvodu je formulována nulová a alternativní hypotéza (v rámci nulové hypotézy je předpokládáno, že mezi zkoumanými jevy neexistují statisticky významné rozdíly, a naopak alternativní hypotéza je předpoklad, že mezi zkoumanými jevy statisticky významné rozdíly existují). O přijetí, nebo zamítnutí hypotéz je rozhodováno na základě výpočtu testového kritéria  $\chi$ , které se počítá jako

$$\chi^2 = \sum \frac{(P-O)^2}{O} \quad (1)$$

kde:  $\chi$  – testové kritérium,

P – pozorovaná četnost,

O – očekávaná četnost.

### 4.3 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkum byl realizován na druhém stupni 1. Základní školy Holešov. Na základě úvodního jednání s ředitelem školy byl získán souhlas s realizací výzkumu. Domluven byl termín administrace dotazníků ve vybraných třídách této školy.

Výzkumný soubor tvořilo celkem 89 respondentů. Jednalo se o žáky 7. a 9. tříd 1. Základní školy Holešov, konkrétně žáky běžných a matematických tříd. Výzkumný soubor byl vybrán záměrně, z předem zvolené školy. Vycházelo se z předpokladu, že v sedmých třídách je již pevně utvořen třídní kolektiv, na rozdíl od tříd šestých. Do výzkumu byly záměrně zařazeny pro porovnání i třídy deváté, neboť tyto třídy jsou tvořeny žáky na prahu adolescence, tedy s odlišnými charakteristikami oproti žákům tříd sedmých. To umožnilo zkoumat nejen odlišnosti třídního klimatu vzhledem k zaměření třídy, ale též s ohledem na věk žáků ve třídě.

Rozložení výzkumného souboru dle počtu žáků v jednotlivých třídách je uvedeno v tabulce č. 1.

*Tab. 1. Popis výzkumného souboru*

Třída	Počet žáků	
	Absolutní četnost	Relativní četnost
7. A	18	20,23 %
7. C	20	22,47 %
9. A	25	28,09 %
9. C	26	29,21 %
<b>Celkem</b>	<b>89</b>	<b>100,00 %</b>

Z tabulky č. 1 je zřejmé, že nejpočetněji byli ve výzkumném souboru zastoupeni žáci 9. C. Těchto respondentů bylo 26 (29,21 %).

V 1. Základní škole Holešov jsou běžné třídy označovány písmenem A, třídy matematické písmenem C.

Od respondentů nebyly zjišťovány žádné socio-demografické údaje.

## 5 VYHODNOCENÍ A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ

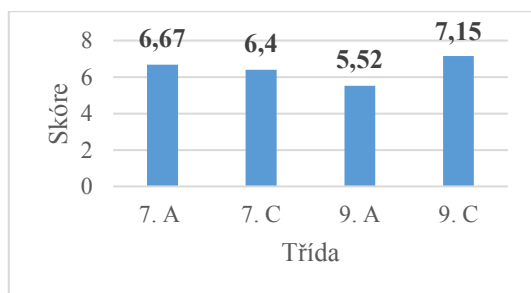
V následující kapitole práce je podán přehled zjištěných výsledků. V první podkapitole jsou uvedeny výsledky analýzy dat získaných z obou forem dotazníků CES. V druhé podkapitole jsou prezentovány výsledky ověření hypotéz a v závěru kapitoly jsou výsledky interpretovány, včetně komparace s teoretickými východisky. Součástí kapitoly je i doporučení pro praxi.

### 5.1 Analýza dat získaných z administrace dotazníku CES

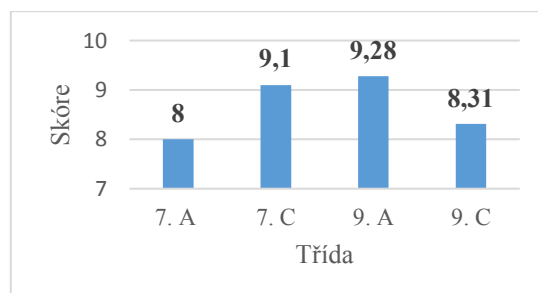
Jak již bylo uváděno, každá třída vyplňovala obě formy dotazníku. Zjištěné výsledky prezentujeme graficky, doplněné o slovní komentář. V grafech jsou srovnávány výsledky všech čtyř tříd. Prezentovány jsou výsledky získané z obou administrovaných forem dotazníků CES.

#### 5.1.1 Angažovanost

Oblast angažovanosti je též popisována jako zaujetí žáka školní prací. V grafech č. 1 a 2 jsou uvedeny zjištěné výsledky u obou forem dotazníku.



Graf 1. Angažovanost – AF

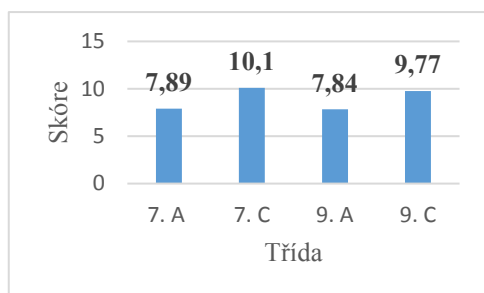


Graf 2. Angažovanost – PF

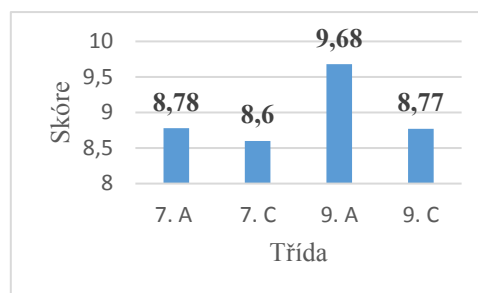
Jak je z grafu č. 1 patrné, nejvyššího skóre dosáhla třída 9. C. Přesto i skóre této třídy je pod průměrem 8 bodů (konkrétní hodnota činí 7,15). Aktuální angažovanost dle respondentů neodpovídá preferované formě – žáci by si ve všech třídách přáli vlastní vyšší angažovanost.

Největší rozdíl v aktuální a preferované formě angažovanosti byl zjištěn u třídy 9. A. Zatímco skóre aktuální angažovanosti činí pouze 5,52 bodů, tedy nejméně v porovnání s ostatními třídami, skóre žádoucí angažovanosti činí 9,28 bodů, tedy téměř jednou tolik.

### 5.1.2 Vztahy mezi žáky ve třídě



Graf 3. Vztahy mezi žáky – AF

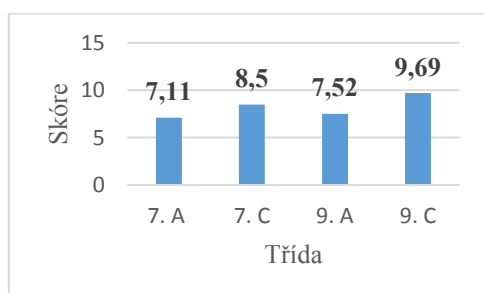


Graf 4. Vztahy mezi žáky – PF

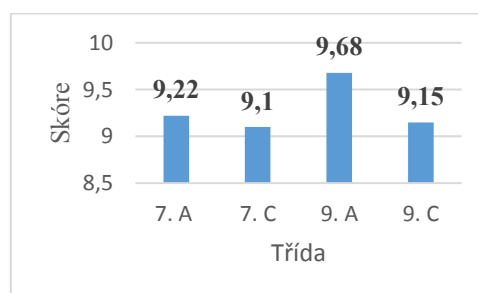
U této oblasti byly zjištěny velmi nesourodé výsledky. Nejlepší skóre v oblasti vzájemných vztahů panujících mezi žáky ve třídě dosáhly třídy matematické (7. C a 9. C), přičemž dle názoru respondentů nejlepší vztahy panují v 7. C (hodnota bodového skóre u třídy 7. C v oblasti vztahů mezi žáky činila 9,77 bodů). Třídy běžné dosahovaly hodnoty nižší, než je hodnota 8, tj. hodnota středu.

Překvapující je však zjištění, že žáci matematických tříd nejsou spokojeni se vzájemnými vztahy, které ve třídě panují, a to i přesto, že úroveň těchto vztahů lze hodnotit jako nadprůměrnou. Skóre v preferované formě dotazníku CES bylo mnohem nižší (u třídy 7. C o 1,5 bodu a u třídy 9. C o 1 bod). Naopak respondenti běžných tříd, jejichž bodové skóre bylo v této oblasti pod hodnotou středu, by si přáli vztahy ve třídě zlepšit. Více se tomuto zjištění věnujeme v podkapitole 5.3.

### 5.1.3 Učitelova pomoc a podpora



Graf 5. Učitelova pomoc – AF

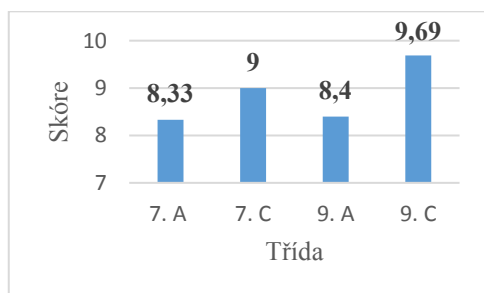


Graf 6. Učitelova pomoc – PF

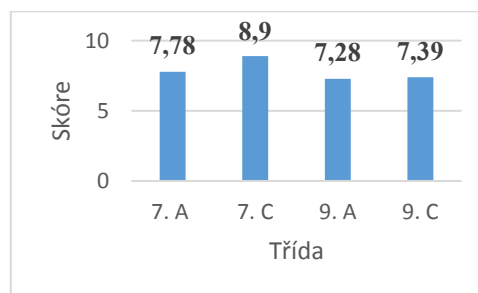
Všechny třídy se v této oblasti v aktuální formě dotazníku dle bodového skóre pohybovaly v oblasti středu, tj. vykazovaly průměrné hodnoty.

S výjimkou třídy 9. C by si také respondenti všech tříd přáli, aby se tato oblast v jejich třídě zlepšila. Nejvíce jsou spokojeni s pomocí a podporou ze strany učitele žáci ve třídě 9. C – skóre této třídy činilo 9,69 bodů. Naopak nejméně spokojeni jsou žáci ve třídě 7. A – skóre v této třídě v oblasti učitelovy pomoci a podpory dosáhlo hodnoty 7,11 bodů, tj. pod bodem středu, podobně jako tomu bylo v druhé běžné třídě, a to třídě 9. A (bodová hodnota 9. A v této oblasti činila 7,52 bodů).

#### 5.1.4 Orientace žáků na úkoly



Graf 7. Orientace na úkoly – AF

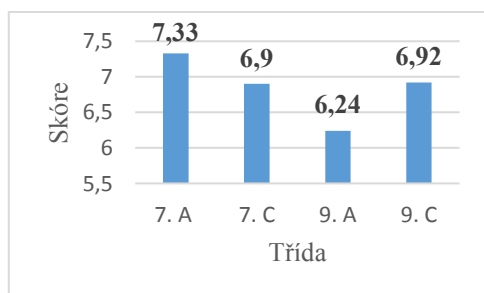


Graf 8. Orientace na úkoly – PF

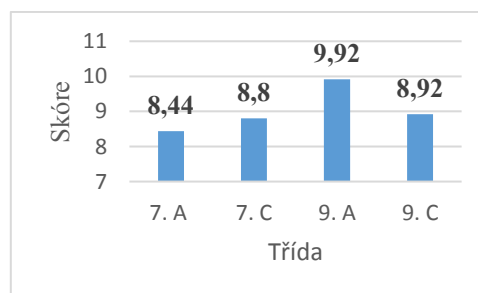
Jak je z grafů patrné, respondenti ze všech tříd v této oblasti dosáhly hodnot vyšších, než je průměrná hodnota 8 bodů. Nejvyšší skóre bylo zaznamenáno v matematické třídě 9. C (bodové skóre činilo 9,69 bodů).

U všech tříd bylo také zjištěno, že by se jejich žáci rádi na úkoly soustředili méně, než je tomu v současné době, tj. hodnota bodového skóre v preferované formě dotazníku CES byla u všech tříd nižší než hodnota dané oblasti získaná vyplněním aktuální formy dotazníku.

#### 5.1.5 Pořádek a organizovanost



Graf 9. Organizovanost – AF

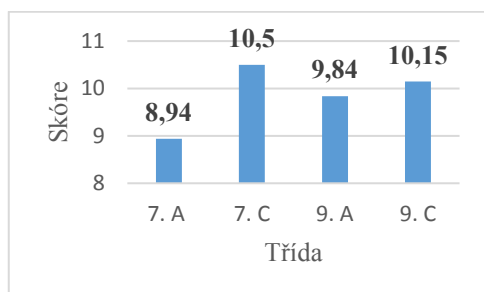


Graf 10. Organizovanost – PF

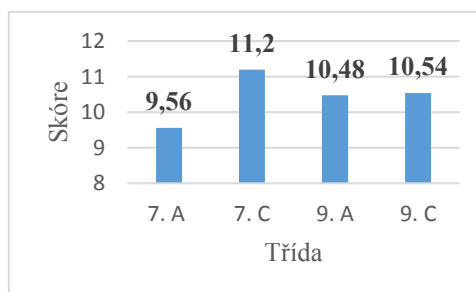
Respondenti jsou toho názoru, že míra pořádku a organizovanosti v jejich třídách není na optimální úrovni. Nejméně je s touto oblastí spokojena běžná třída 9. A. Taktéž tato třída by si přála danou oblast nejvíce zlepšit (zatímco bodové skóre u aktuální formy dotazníku CES činilo u této třídy 6,24 bodů, u preferované formy se jednalo o 9,92 bodů, tj. o 3,68 bodů více).

Ze srovnání výsledků dotazníku CES – aktuální forma vyplývá, že nejlepší klima v této oblasti panuje v běžné třídě 7. A, ale i tato třída dosáhla vyššího bodového skóre v dotazníku CES – preferovaná forma.

### 5.1.6 Jasnost pravidel



Graf 11. Jasnost pravidel – AF



Graf 12. Jasnost pravidel – PF

Všechny třídy se svým bodovým skóre pohybovaly nad bodem středu, tj. v aktuální formě dotazníku CES dosáhly hodnoty vyšší než 8 bodů.

Nejvíce dle respondentů existuje jasnost pravidel v matematických třídách (ve třídě 7. C dosáhlo bodové skóre hodnoty 10,5 a ve třídě 9. C hodnoty 10,15; nejnižší hodnota v této oblasti byla zjištěna u běžné třídy 7. A).

I přes vysoké bodové skóre matematických tříd v této oblasti v dotazníku CES – aktuální forma si respondenti těchto tříd přejí, aby pravidla byla ještě jasnější a stejného názoru byli i respondenti běžných tříd.

## 5.2 Ověření hypotéz

V rámci popisovaného výzkumu byly též formulovány tři hypotézy. K jejich ověření byl užit test dobré shody chí-kvadrát.



V rámci první hypotézy jsme předpokládali, že žáci matematických tříd častěji než žáci běžných tříd souhlasí s výrokem: „Naše třída je velmi dobře organizovaná.“ Tento výrok byl položkou č. 5 v dotazníku CES, konkrétně v jeho aktuální formě.

Při ověřování této hypotézy byly porovnávány odpovědi respondentů z matematických a běžných tříd. Zjištěné výsledky (pozorované a očekávané četnosti odpovědí) jsou uvedeny v tabulce č. 2.

Tab. 2. Ověření hypotézy č. 1

Respondenti	ANO	NE	Celkem
	Skutečná (očekávaná) četnost	Skutečná (očekávaná) četnost	
Běžné třídy	14 (19,91)	29 (26,09)	43
Matematické třídy	21 (18,09)	25 (27,91)	46
<b>Celkem</b>	<b>35</b>	<b>54</b>	<b>89</b>

Vypočítaná hodnota testového kritéria  $\chi^2 = 1,597$ . Kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrátu pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti  $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$ .

Vypočítaná hodnota testového kritéria 1,597 je menší než kritická hodnota. Z tohoto důvodu **byla přijata nulová hypotéza** a zamítnuta byla hypotéza alternativní (tj. nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi zkoumanými proměnnými).

Na základě ověření hypotézy č. 1 lze tvrdit, že se respondenti běžných i matematických tříd, kteří se zúčastnili tohoto výzkumu, stejně často domnívají, že je jejich třída dobře organizovaná.

V rámci druhé hypotézy jsme předpokládali, že žáci běžných tříd častěji než žáci matematických tříd souhlasí s výrokem: „V naší třídě nemusí studenti mnoho pracovat.“ Tento výrok byl položkou č. 16 v dotazníku CES, konkrétně v jeho aktuální formě.

Při ověřování této hypotézy byly porovnávány odpovědi respondentů z matematických a běžných tříd. Zjištěné výsledky (pozorované a očekávané četnosti odpovědí) jsou uvedeny v tabulce č. 3.

Tab. 3. Ověření hypotézy č. 2

Respondenti	ANO	NE	Celkem
	Skutečná (očekávaná) četnost	Skutečná (očekávaná) četnost	
Běžné třídy	12 (9,18)	31 (33,82)	43
Matematické třídy	7 (9,82)	39 (36,18)	46
<b>Celkem</b>	<b>19</b>	<b>70</b>	<b>89</b>

Vypočítaná hodnota testového kritéria  $\chi^2 = 2,131$ . Kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrátu pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti  $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$ .

Vypočítaná hodnota testového kritéria 2,131 je menší než kritická hodnota. Z tohoto důvodu **byla přijata nulová hypotéza** a zamítnuta byla hypotéza alternativní (tj. nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi zkoumanými proměnnými).

Na základě ověření hypotézy č. 2 lze tvrdit, že se respondenti běžných i matematických tříd, kteří se zúčastnili tohoto výzkumu, stejně často domnívají, že ve třídě nemusí studenti mnoho pracovat.

V rámci třetí hypotézy jsme předpokládali, že žáci běžných tříd častěji než žáci matematických tříd souhlasí s výrokem: „V naší třídě by mělo být více opravdových přátelství.“ Tento výrok byl položkou č. 14 v dotazníku CES, konkrétně v jeho preferované formě.

Při ověřování této hypotézy byly porovnávány odpovědi respondentů z matematických a běžných tříd. Zjištěné výsledky (pozorované a očekávané četnosti odpovědí) jsou uvedeny v tabulce č. 4.

Tab. 4. Ověření hypotézy č. 3

Respondenti	ANO	NE	Celkem
	Skutečná (očekávaná) četnost	Skutečná (očekávaná) četnost	
Běžné třídy	32 (28,02)	11 (14,98)	43
Matematické třídy	26 (29,98)	20 (16,02)	46
<b>Celkem</b>	<b>58</b>	<b>31</b>	<b>89</b>

Vypočítaná hodnota testového kritéria  $\chi^2 = 3,14$ . Kritická hodnota testového kritéria chí-kvadrátu pro hladinu významnosti 0,05 a 1 stupeň volnosti  $\chi^2_{0,05}(1) = 3,841$ .

Vypočítaná hodnota testového kritéria 3,14 je menší než kritická hodnota. Z tohoto důvodu **byla přijata nulová hypotéza** a zamítnuta byla hypotéza alternativní (tj. nebyl zjištěn statisticky významný rozdíl mezi zkoumanými proměnnými).

Na základě ověření hypotézy č. 3 lze tvrdit, že se respondenti běžných i matematických tříd, kteří se zúčastnili tohoto výzkumu, stejně často domnívají, že by v jejich třídách mělo existovat více opravdových přátelství.

### 5.3 Interpretace výsledků

Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké klima panuje v běžných a matematických třídách na druhém stupni základních škol a v jakých oblastech se klima těchto tříd nejvíce liší.

Běžné třídy, které byly ve výzkumu zastoupeny třídami 7. A a 9. A, lze z hlediska angažovanosti a vztahu k práci charakterizovat jako třídy málo angažované, tj. žáci vkládají do školní práce ne vždy dostatečné množství energie, od školní práce mohou utíkat do světa fantazie. Vyučovací hodinu mnohdy spíše „protrpí“ a čekají, až školní zvonění ohlásí její konec. V těchto třídách ne vždy žáci věnují optimální míru pozornosti tomu, co učitel přednáší, vysvětluje. Hodnoty, kterých třídy 7. A a 9. A v této oblasti dosáhly, byly pod bodem středu.

Sami žáci těchto tříd jsou si této skutečnosti vědomi a přáli by se, aby se sociální klima v této oblasti zlepšilo. Obzvláště patrné je to u třídy 9. A. Tato třída ze všech zkoumaných

tříd dosáhla v oblasti angažovanosti nejnižší bodové skóre (5,52) a zároveň v preferované formě dotazníku CES dosáhla hodnot nejvyšších (9,28).

Ani v matematických třídách (7. C a 9. C) nebyla zjištěna vysoká angažovanost. Třída 9. C však ve srovnání s ostatními třídami dosáhla nejvyšších hodnot.

U žáků matematických tříd můžeme očekávat vyšší pracovní nasazení, samostatnost či zájem o stanovená pravidla a pravidla obecně (Zhouf, 2006, s. 11-12). Tento předpoklad však nebyl potvrzen v matematických třídách, které se našeho výzkumu zúčastnily. Očekávali jsme, že matematické třídy v této oblasti dosáhnou výrazně vyšších hodnot než třídy běžné, avšak mezi všemi třídami v této oblasti nebyly zjištěny výrazné rozdíly.

Pro sociální klima tříd je velmi důležitá kvalita vztahů panujících mezi žáky. Zároveň však dle Skalkové (2007, s. 245) platí, že tento vztah je vztahem recipročním, tedy špatné sociální klima vede i k méně kvalitním vztahům mezi žáky ve třídě.

V oblasti „vztahy mezi žáky ve třídě“ lze hodnotit běžné třídy v porovnání s třídami matematickými jako třídy, v nichž vzájemné vztahy nejsou na dobré úrovni. Žáci nepreferují častý kontakt, nemají ani příliš zájem jeden druhého vzájemně poznat. Ve třídě nepanuje příliš mnoho přátelství a třídu ani nestmelí např. společný projekt.

S určitou nadsázkou jsou někdy děti s matematickým nadáním pokládány za „podivíny“ žijící ve vlastním světě čísel a matematických vztahů. S matematickým nadáním se můžeme setkat i např. u dětí s Aspergerovým syndromem – tj. dětí, které jsou ve větší míře oproti dětem bez tohoto handicapu staženy ze sociálního světa, s preferencí ponoření se do vnitřního světa, který má oproti tomu vnějšímu poměrně jasný řád a pravidla. Mohli bychom tedy očekávat, že spíše v matematických třídách nebudou rozvíjena přátelství a kvalita třídního kolektivu nebude pro tyto žáky důležitá, ale zjištěn byl opak.

Nabízí se vysvětlení, že vliv na tuto skutečnost mají třídní učitelé. Je možné, že učitelé matematických tříd jsou sami více angažovaní pro práci se třídou a pozornost věnují nejen samotné školní práci, ale i tomu, jaké vztahy mezi žáky panují. Bezpochyby by bylo vhodné na tento výzkum navázat např. kvalitativní studií, v níž by byli osloveni nejen samotní žáci, ale i učitelé těchto tříd.

Již v přechodí podkapitole jsme se pozastavili nad zjištěním, že respondenti třídy 7. C, která v porovnání s ostatními třídami dosáhla nejvyššího skóre, s kvalitou vztahů nejsou spokojeni, resp. přáli by si, aby ve třídě v takové míře, jako je tomu v současnosti, nebyly roz-

víjeny vzájemné vztahy a obecně nebyl kladen tak velký důraz na kvalitu třídního kolektivu, jeho soudržnost (totéž platí i pro žáky 9. C). Toto zjištění můžeme interpretovat dle výsledků z předchozí oblasti angažovanosti. Je možné, že pro žáky matematických tříd je důležité soustředit se spíše na školní práci a příliš velká zaměřenost na sociální rovinu je v tomto na překážku. Tito respondenti si mohou přát spíše ve třídě pracovat než se kamarádřit. Jedná se však pouze o domněnku, kterou bychom mohli potvrdit opět doplněním výzkumu o rozhovory se žáky třídy.

V teoretické části práce jsme uváděli, že nejen žáci, ale i učitelé mají velký vliv na to, jaké sociální klima ve třídách panuje. Na tuto skutečnost se v dotazníku zaměřuje oblast „učitelova pomoc a podpora“. Otázky, které se k této oblasti vztahují, zjišťují, jak žáci hodnotí osobnost učitele a jeho vztahování k nim. Respondenti se v dotazníku CES vyjadřovali k tomu, zda si s nimi učitel povídá (tj. nejen „učí“), jak se o ně zajímá, zda je učitel autoritou a dokáže vystoupit ze své role, pokud vnímá, že toto žák či žáci potřebují.

Ze zjištěných výsledků vyplývá, že učitel je žáky matematických tříd v tomto ohledu hodnocen pozitivněji, což do určité míry potvrzuje naši domněnku, že učitelé matematických tříd přistupují k žákům odlišně než k žákům běžných tříd. Matematické třídy jsou třídami výběrovými. Od žáků je očekáván vysoký výkon, který pochopitelně závisí též na tom, zda je pedagog schopen žáky k takovému výkonu vést. Je tedy možné, že výuku v matematické třídě pociťuje učitel jako zavazující a sám se snaží realizovat výchovně-vzdělávací proces na co nejvyšší úrovni. Nalézt bychom mohli ale i další vysvětlení. Pokud je např. třídní učitel sám matematicky orientovaný, např. matematiku vyučuje, osobnostně si mohou být všichni členové třídy blízko, lépe tak spolu kooperují. Jinou alternativu vysvětlení představuje možnost, že třída matematická oproti třídě běžné více dodržuje řád a disciplínu, což pochopitelně každý učitel vítá a tato skutečnost se pak odráží v tom, jak pedagog k žákům a třídě přistupuje (tj. v tomto případě může být ke třídě vstřícnější).

Bezesporu by bylo zajímavé zkoumat klima tříd ve školách, které jsou úzce profilovány, např. právě matematicky. Již v teoretické části práce jsme uváděli, že na klima tříd má vliv i klima školy. Tento aspekt nebyl v našem výzkumu zohledněn, a tedy i zjištěné výsledky je nutné interpretovat s danými omezeními. Tyto limity uvádíme v závěru této podkapitoly.

V oblasti „orientace žáků na úkoly“ byly v obou matematických třídách zjištěny vyšší výsledné hodnoty než ve třídách běžných, přičemž hodnoty běžných tříd se pohybovaly

pod bodem středu, zatímco ve třídách matematických byly hodnoty v této oblasti zjištěny vyšší, než je průměrná hodnota osmi bodů.

Tato oblast je blízká první oblasti angažovanost, avšak zatímco první oblast je zaměřena na angažovanost jednotlivých žáků ve vztahu ke školní práci, v oblasti „orientace žáků na úkoly“ je sledována celková zaměřenost třídy na pracovní činnost (zjišťováno je mimo jiné, zda žáci chtějí ve třídě spíše pracovat, nebo se bavit o tom, co dělali mimo školu).

I z výsledků týkajících se této oblasti tedy vyplývá, že matematické třídy kladou oproti třídám běžným důraz na školní práci a výkon, a tato oblast tak tvoří významnou charakteristiku sociálního klimatu matematických tříd.

Za překvapující v kontextu předchozích zjištění lze považovat výsledky tříd v oblasti „pořádek a organizovanost“. Třídy matematické dosáhly vyšší hodnoty oproti třídě 9. A, avšak nejvyšší hodnota bodového skóre byla zjištěna u běžné třídy 7. A.

K této oblasti se vztahovaly otázky týkající se hlučnosti/tichosti třídy, organizovanosti třídy a toho, zda se žáci mohou ve třídě „flinkat“. Zkoumáme-li tedy tyto výsledky podrobněji, získaným výsledkům lze lépe rozumět v souvislosti s těmito konkrétními otázkami, na které žáci odpovídali. Pokud v matematických třídách panují dobré vztahy a navíc jsou tyto vztahy učiteli rozvíjeny, jen stěží může být třída „tichá“ a vysoce organizovaná, a to i třída, pro jejíž žáky je důležité soustředit se především na školní práci. Jak již bylo uváděno, ani matematické třídy se nevyznačují vysokou angažovaností, což má pravděpodobně také dopad na organizovanost jako jednu ze složek sociálního klimatu třídy.

Naopak v oblasti „jasnost pravidel“ dosáhly matematické třídy vysokých hodnot (nad 10 bodů) a v preferované formě dotazníku CES hodnot ještě vyšších. Běžné třídy dosahovaly hodnot nad bod středu a taktéž si jejich žáci přejí, aby v této oblasti nastalo ve třídě zlepšení.

Obecně lze tedy hodnotit matematické třídy jako třídy s pozitivnějším sociálním klimatem. Výrazně vyššího skóre dosáhly matematické třídy v oblastech „vztahy mezi žáky ve třídě“, „učitelova pomoc a podpora“, „orientace žáků na úkoly“ a „jasnost pravidel“, tj. ve čtyřech ze šesti sledovaných oblastí.

Rozdíly mezi matematickými a běžnými třídami popisované v univariační analýze jsou zapříčiněny i jinými faktory, tj. např. osobností učitele, klimatem školy apod. Je nutné též s ohledem na uvedené výsledky doplnit, že při dílčím zkoumání odpovědí respondentů na

tři otázky dotazníku CES (aktuální a preferovaná forma), s využitím testu dobré shody chí-kvadrátu, nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly v odpovědích respondentů na tyto tři otázky (zkoumající názor respondentů na organizovanost třídy, nutnost „pracovat ve třídě“ a přání žáků, aby ve třídách existovalo více opravdových přátelství). Přesnější údaje o tom, v jakých dílčích aspektech se tyto třídy liší, bychom získali při užití chí-kvadrátu k identifikaci případných statisticky významných rozdílů u všech položek dotazníku, avšak tato analýza provedena nebyla. Je tedy nutné nahlížet na zjištěné výsledky s uvědoměním si výše uvedených limitů vycházejících z konceptu výzkumu a jeho realizace.

#### 5.4 Doporučení pro praxi

Vzhledem k tomu, že v matematických třídách bylo zjištěno pozitivnější sociální klima než ve třídách běžných, následující doporučení jsou formulována především pro třídy běžné.

Pro zvýšení angažovanosti, která by ovšem mohla být zlepšena i ve třídách matematických, by bylo vhodné, aby učitelé pracovali s třídním kolektivem s důrazem na motivaci žáků ke školní práci. Tuto motivaci lze zvýšit např. užíváním vhodných výukových metod (může se jednat např. o zařazení didaktických her do výuky, které mohou žáky aktivizovat, u žáků běžných tříd by se mohlo osvědčit užití např. projektových metod, které navíc mají pozitivní vliv i na vzájemné vztahy ve třídě, u žáků matematických tříd považujeme za vhodné více užívat heuristické metody, které jsou zacíleny na logické myšlení, které bývá těmto žákům vlastní). Nejprve je však vhodné zaměřit se na diagnostiku žáků, a to ve smyslu porozumění tomu, proč je angažovanost žáků nízká. Platí, že pedagog by neměl být pro žáky formální autoritou, ale měl by být žáky vnímán jako člověk, který se o ně zajímá, zná jejich potřeby a vhodným způsobem realizuje svoji pedagogickou činnost tak, aby tyto potřeby mohly být co nejvíce uspokojeny.

Vztahy mezi žáky by měly být zlepšeny především v běžných třídách. K tomuto směřování lze opět volit ze strany pedagoga vhodné výukové metody, avšak využíván by měl být též čas strávený třídou, např. na výletech, ke zvyšování soudržnosti kolektivu. Někdy mohou pomoci i zdánlivé maličkosti, jako úprava zasedacího pořádku, zvýšení estetičnosti prostředí tříd, zavedení třídních hodin apod.

Bezpochyby by bylo vhodné, a to i z pozice ředitele školy, blíže zkoumat, proč žáci matematických tříd hodnotí pozitivněji učitele než žáci tříd běžných. Považujeme za důležité,

aby ve školách panovaly dobré vztahy i mezi pedagogy, což umožňuje např. předávání zkušeností s třídami včetně rad, jak s danou třídou vhodně pracovat.

Hodnota oblasti „orientace na úkoly“ byla ve všech třídách zjištěna vyšší, než je hodnota středu. Sami žáci ze všech těchto tříd si přejí, aby byli na školní úkoly orientováni méně – tj. tato oblast je žáky vnímána patrně jako nepodporující třídní klima. Je vhodné ve všech třídách zjistit, jaké jsou představy žáků, co by si přáli změnit, aby byli spokojeni a aby případné změny měly pozitivní dopad na celkové sociální klima třídy.

Zároveň by bylo žádoucí se ve všech třídách zaměřit na oblast pořádku a organizovanosti. Tuto oblast považujeme za velmi významnou vzhledem k sociálnímu klimatu tříd, mimo jiné vedoucí k prožívání klimatu třídy jako bezpečného a předvídatelného.

To se týká i oblasti „jasnost pravidel“, ovšem pouze pro třídu běžnou. Platí, že pravidla třídy by neměl určovat pouze pedagog, ale měla by být výsledkem vzájemného dialogu mezi učitelem a žáky. Pouze v takovém případě mohou být pravidla vnímána žáky jako jasná a především mohou být žáky přijímána.



## ZÁVĚR

Bakalářská práce zkoumá sociální klima tříd se zřetelem na diverzitu ve vzdělávání a její vliv na sociální klima tříd. Třídní klima je významným faktorem ovlivňujícím jak úspěšnost žáků v plnění školních úkolů a osvojování si předkládaných poznatků, tak především vede ke spokojenosti žáků ve třídě, psychické pohodě a je významným faktorem působícím jako prevence před sociálně-patologickými jevy.

V práci je nahlíženo na sociální klima tříd komplexně. V teoretické části jsou uvedeny nejdůležitější poznatky týkající se tohoto jevu. Z těchto poznatků bylo vycházeno při realizaci vlastního výzkumu.

Výzkumný soubor tvořili žáci druhého stupně 1. Základní školy Holešov, konkrétně žáci sedmého a devátého ročníku z běžných a matematických tříd. Cílem výzkumu bylo zjistit, jaké klima panuje v běžných a matematických třídách na druhém stupni základních škol a v jakých oblastech se klima těchto tříd nejvíce liší. K naplnění tohoto cíle byly formulovány tři výzkumné otázky a tři hypotézy, které byly ověřovány pomocí chí-kvadrátu. Metodou výzkumu byl dotazník CES, a to forma aktuální i preferovaná.

První výzkumnou otázkou bylo zjišťováno, jaká jsou specifika sociálního klimatu běžných tříd. Z výzkumného šetření vyplývá, že se tyto třídy vyznačují nízkou angažovaností žáků. Vztahy mezi žáky jsou podprůměrné, žákům se nedostává požadované podpory ze strany učitelů. Žáci jsou dobře orientováni na úkoly, hodnotí své třídy jako třídy s jasnými pravidly. Organizovanost a pořádek jsou v těchto třídách podprůměrné.

V rámci druhé výzkumné otázky bylo zjišťováno, jaká jsou specifika sociálního klimatu matematických tříd. Tyto třídy lze popsat taktéž jako třídy s žáky nedostatečně angažovanými, nicméně mezi žáky panují dobré vztahy, k čemuž pravděpodobně přispívá i žáky kladně hodnocená pomoc ze strany učitele. Žáci jsou orientováni na úkoly, pravidla třídy jsou žákům jasná. Pořádek a organizovanost jsou však i v těchto třídách podprůměrné.

Třetí výzkumná otázka zněla: V čem se třídní klima běžných a matematických tříd nejvíce liší? Dle výsledků patrných z univariační analýzy ve třídách matematických hodnotí žáci sociální klima pozitivněji. Vyšších hodnot oproti třídám běžným dosáhly tyto třídy v oblastech „vztahy mezi žáky ve třídě“, „učitelova pomoc a podpora“, „orientace žáků na úkoly“ a „jasnost pravidel“, tj. ve čtyřech ze šesti sledovaných oblastí.

Součástí práce je i soubor doporučení pro pedagogickou praxi. Je zřejmé, že právě v oblasti sociálního klimatu se naskýtá široká možnost působení ze strany sociálního pedagoga, případně využití poznatků sociální pedagogiky.

Ke zlepšení sociálního klimatu zejména běžných tříd, které se zúčastnily tohoto výzkumu, je vhodné pracovat na vzájemných vztazích mezi učitelem a žáky. Lze uvažovat o motivaci žáků k práci, podpoře koheze třídního kolektivu, volit lze i různé výukové metody dle potřeb žáků. V případě běžných tříd je užitečné uvažovat i o využití odborné pomoci ze strany školského poradenského zařízení. Na základě provedení diagnostiky sociometrie třídy je možné následně pracovat s celou třídou, a to tak, aby její žáci byli nejen více zaměřeni na samotnou práci, ale též aby byli spokojeni s kvalitou sociálního klimatu.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] BENDL, Stanislav, 2015. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4248-9.
- [2] BOHDANECKÝ, Jan, 2008. *Porovnání sociálního klimatu sportovních a běžných tříd ZŠ*. Liberec. Diplomová práce. Technická univerzita Liberec, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky a psychologie. Vedoucí diplomové práce Petr Urbánek.
- [3] CENKOVÁ, Tamara a Monika LANGROVÁ, 2010. *Jak přežít pubertu svých dětí*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2913-8.
- [4] ČÁBALOVÁ, Dagmar, 2011. *Pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2993-0.
- [5] ČAPEK, Robert, 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4.
- [6] DEAN, Joan, 2005. *The Effective Primary School Classroom: The essential guide for new teachers*. New York: Routledge. ISBN 0-415-34463-8.
- [7] DUNOVSKÝ, Jiří, 2005. *Problematika dětských práv a komerčního sexuálního zneužívání dětí u nás a ve světě*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1201-6.
- [8] GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ, 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3472-9.
- [9] GRECMANOVÁ, Helena, 2008. *Klima školy*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-010-3.
- [10] HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.
- [11] HOLEČEK, Václav. Upozornit na šikanu je důležité, protože šikana není prkotina. In NECKAŘ, Petr, 2010. *Stop šikaně: publikace pro žáky a jejich rodiče*. Hradec Králové: Statutární město Hradec Králové, s. 13. ISBN 978-80-904690-1-3.
- [12] CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.

- [13] JENÍČEK, Vladimír a Jaroslav FOLTÝN, 2010. *Globální problémy světa: v ekonomických souvislostech*. Praha: C.H. Beck. ISBN 978-80-7400-326-4.
- [14] KASÍKOVÁ, Hana. *V základním vzdělávání spolu, nebo odděleně? (Téma v průsečíku různých přístupů)*. In KASÍKOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ, ed., 2011. *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum, s. 17-35. ISBN 978-80-246-1911-8.
- [15] KOLÁŘ, Zdeněk a kol. 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.
- [16] KOŠTRŇOVÁ, Dagmar, 2014. *Tvorba a rozvoj pozitívnej klímy v triede*. Bratislava: MPC. ISBN 978-80-565-0382-9.
- [17] LAŠEK, Jan, 2001. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-088-4.
- [18] MANVELL, Elisabeth C., 2012. *The Violence Continuum: Creating a Safe School Climate*. Lanham: Rowman & Littlefield. ISBN 978-1-61048-566-1.
- [19] NIELSEN SOBOTKOVÁ, Veronika a kol., 2014. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4042-3.
- [20] PETLÁK, Erich, 2006. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris. ISBN 80-89018-97-1.
- [21] PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a Jiří MAREŠ, 2013. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [22] REICHEL, Jiří, 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3006-6.
- [23] SKALKOVÁ, Jarmila, 2007. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1821-7.
- [24] SPILKOVÁ, Vladimíra. *Tvorba kvalitního klimatu (školy, třídy) – výzva pro učitelské vzdělávání*. In HOLOUŠKOVÁ, Drahomíra, Dana TOMANOVÁ a Miroslav CHRÁSKA, 2003. *Klíma současné české školy: Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS, 14.-15. ledna 2003, Olomouc*. Brno: Česká pedagogická společnost, s. 344. ISBN 80-7203-064-5.

- [25] VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
- [26] VÍTKOVÁ, Zuzana, 2012. *Třídní klima a koheze třídy – srovnání sportovních a nespportovních tříd*. Zlín. Bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd. Vedoucí bakalářské práce Martina Růžičková.
- [27] ZORMANOVÁ, Lucie, 2014. *Obecná didaktika: pro studium a praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4590-9.

Elektronické zdroje:

- [28] ŠTEIGROVÁ, Vladimíra, 2013. *Klima školy má zásadní vliv na to, jak se děti učí*. [online]. Družec: EDUin, 2.5.2013 [cit. 2017-02-27]. Dostupné z: <http://www.rodicevitani.cz/pro-rodice/klima-skoly-ma-zasadni-vliv-na-to-jak-se-deti-uci/>
- [29] ZHOUF, Jaroslav, 2006. *Školní vzdělávací program jako příležitost ke zlepšení práce s talentovanými žáky v matematice*. [online]. Praha: JČMF, 2006 [cit. 2017-02-28]. Dostupné z [class.pedf.cuni.cz/NewSUMA/FileDownload.aspx?FileID=92](http://class.pedf.cuni.cz/NewSUMA/FileDownload.aspx?FileID=92).

**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

- AF      Dotazník CES – aktuální forma
- CCQ    Dotazník komunikačního klimatu třídy (Communication Climate Questionnaire)
- CES    Dotazník klimatu třídy (Classroom Environment Scale)
- MCI    Dotazník klimatu třídy (My Class Inventory)
- OSN    Organizace spojených národů
- PF      Dotazník CES – preferovaná forma
- PISA   Mezinárodní průzkum znalostí studentů (Programme for International Assessment)
- SCCQ   Dotazník klimatu třídy (Student Classroom Climate Questionnaire)

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Graf 1. Angažovanost – AF .....	37
Graf 2. Angažovanost – PF .....	37
Graf 3. Vztahy mezi žáky – AF .....	38
Graf 4. Vztahy mezi žáky – PF .....	38
Graf 5. Učitelova pomoc – AF .....	38
Graf 6. Učitelova pomoc – PF .....	38
Graf 7. Orientace na úkoly – AF .....	39
Graf 8. Orientace na úkoly – PF .....	39
Graf 9. Organizovanost – AF .....	39
Graf 10. Organizovanost – PF .....	39
Graf 11. Jasnost pravidel – AF .....	40
Graf 12. Jasnost pravidel – PF .....	40

**SEZNAM TABULEK**

Tab. 1. Popis výzkumného souboru.....	36
Tab. 2. Ověření hypotézy č. 1 .....	41
Tab. 3. Ověření hypotézy č. 2 .....	42
Tab. 4. Ověření hypotézy č. 3 .....	43



## SEZNAM PŘÍLOH

PŘÍLOHA P1	Rešerše
PŘÍLOHA PII	Slovník pojmů
PŘÍLOHA PIII	Dotazníky CES – aktuální a preferovaná forma

## **PŘÍLOHA P I: REŠERŠE**

**ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.**

Autor seznamuje čtenáře s problematikou třídního a školního klimatu. Kniha je rozdělena do pomyslných dvou částí – v první z nich se autor zabývá třídním klimatem, jeho aktéry a způsobem měření a podobně postupuje i u klimatu školního. Součástí publikace je i obsáhlý oddíl příloh, v němž jsou uvedeny dotazníky nejčastěji užívané k měření třídního, ale i školního klimatu.

Kniha je napsána velmi čtivě a je tedy vhodná nejen pro odbornou, ale i laickou veřejnost.

**ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4639-5.**

Problematicke klimatu třídy a možnostem jeho měření se autor věnuje v publikaci pouze v sedmé kapitole knihy. V předchozích kapitolách se však zabývá všemi fenomény, které mají na třídní či školní klima výrazný vliv. Pozornost je věnována problematice kázně ve třídách a tomu, jak jí pedagog může mezi žáky dosáhnout (velkou roli hraje jeho autorita, a to zejména autorita neformální), ale i tématům, k nimž patří hodnocení žáků či zvyšování jejich motivace k optimálnímu školnímu výkonu.

**LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-088-4.**

Autor uvádí čtenáře do problematiky sociálně psychologického klimatu školy a tříd popisem hlavních aktérů tohoto klimatu (tj. podáním přehledu nejdůležitějších sociálně psychologických charakteristik žáků a učitelů).

Publikace obsahuje i výčet několika výzkumů, které autor ve spolupráci s dalšími svými kolegy realizoval, s užitím několika nástrojů k měření třídního klimatu (jedná se např. o dotazník MCI nebo dotazník Naše třída). Na základě výsledků z těchto výzkumů rozšiřuje poznatky z této oblasti o svá zjištění.

**KOŠTRNOVÁ, Dagmar. *Tvorba a rozvoj pozitivnej klímy v triede*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2014. ISBN 978-80-565-0382-9.**

Knihy slovenské autorky je stručným úvodem do zkoumané problematiky. Autorka se zabývá tématem především ze sociálního hlediska, tj. nahlíží na školní třídu jako na malou sociální skupinu; zabývá se jednotlivými typy rolí, které v ní žáci mohou zaujímat.

Za velmi přínosnou lze považovat sedmou kapitolu v knize. Autorka v ní popisuje znaky zdravého, pozitivního klimatu ve třídě a faktory, které k rozvoji takového klimatu přispívají.

**CHRÁSKA, Miroslav, TOMANOVÁ, Dana a Drahomíra Holoušová (eds.). *Klima současné české školy: Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS, 14.-15. ledna 2003, Olomouc*. Brno: Česká pedagogická společnost, 2003. ISBN 80-7203-064-5.**

Chráska, Tomanová a Holoušová editovali sborník z konference České pedagogické společnosti, která se konala v roce 2003 v Olomouci.

Sborník je rozdělen do pěti sekcí. První představují hlavní referáty, které byly na konferenci předneseny. Ve druhé sekci je věnována pozornost hlavním aktérům klimatu školy a třídy, kterými v této publikaci nejsou pouze žáci a učitelé, ale např. i rodiče dětí, které školu navštěvují, či ředitelé škol. Druhá sekce pojednává o teoretických problémech školního klimatu. Čtvrtou část tvoří příspěvky věnované sociálně patologickým jevům a poslední část pojednává o přípravě učitelů na pedagogickou profesi, s ohledem na jejich roli při tvorbě optimálního školního a třídního klimatu.

Jedná se o výjimečnou publikaci, neboť se v ní čtenář může setkat s mnoha praktickými informacemi. Je seznámen se současnou praxí českého školství, ať již se jedná o dílčí úspěchy, nebo naopak neúspěchy a slabé stránky českého školství, které negativně ovlivňují pozitivní klima v českých školách.

**MANVELL, Elisabeth C. *The Violence Continuum: Creating a Safe School Climate*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishing Group, 2012. ISBN 978-1-61048-566-1.**

Autorka se ve své knize zabývá problematikou násilí v amerických školách, a to v kontextu sociálního klimatu. Popisuje podmínky bezpečného klimatu a také kroky, které by každá škola měla podniknout, aby se v ní žáci i učitelé cítili bezpečně a příjemně.

## PŘÍLOHA P II: SLOVNÍK POJMŮ

Atmosféra třídy	Soubor krátkodobých sociálních jevů panujících ve školní třídě
Klima	Podnebí
Klima školy	Soubor dlouhodobých sociálních jevů panujících ve škole, vyjadřující kvalitu mezilidských vztahů ve škole a sociálních procesů panujících ve škole
Sociální klima	Dlouhodobé sociální jevy panující v určité skupině, pro danou skupinu charakteristické
Sociální klima třídy	Soubor dlouhodobých sociálních jevů panujících ve školní třídě, určující specifika dané třídy
Školní třída	Malá sociální skupina, též základní sociální a organizační jednotka školy
Školní výkon	Školní úspěšnost ve vztahu k zadanému úkolu, školním povinnostem

## **PŘÍLOHA P III: DOTAZNÍKY CES – AKTUÁLNÍ A PREFEROVANÁ FORMA**

*Instrukce k vyplnění dotazníku:*

*Nejedná se o žádnou zkoušku, nejsou zde špatné a dobré odpovědi. Máš napsat, jaká je teď Tvoje třída, Tvoji spolužáci (v případě druhého dotazníku nazvaného jako „preferovaná forma“ jaká by měla nebo neměla být Tvoje třída, Tvoji spolužáci).*

*Každou větu dotazníku si pořádně přečti. Odpovídá se na ni buď „Ano“ nebo „Ne“. Pokud souhlasíš s tím, co je napsáno, udělej křížek u příslušné otázky v kolonce „Ano“, pokud nesouhlasíš, uděláš křížek u otázky ve sloupci „Ne“. Když se spleteš, nebo si odpověď rozmyslíš a chceš ji změnit, zaškrtej tu, kterou chceš opravit a označ křížkem to, co platí.*

*Nic nepřeskakuj, odpověz na prosím na každou otázku. Nezapomeň prosím v pravém rohu prvního dotazníku vyplnit třídu a školu.*

*Děkuji!*

Škola:.....

Třída:.....

### **DOTAZNÍK CES – AKTUÁLNÍ FORMA**

<b>Číslo otázky</b>	<b>Otázky</b>	<b>Ano</b>	<b>Ne</b>
<b>1</b>	Studenti v naší třídě vkládají do každé činnosti ve škole hodně energie		
<b>2</b>	Studenti v naší třídě jsou mezi sebou velmi rádi v kontaktu		
<b>3</b>	Tento učitel stráví jen málo času povídáním se studenty ve třídě		
<b>4</b>	Ve třídě strávíme více času diskutováním o mimoškolních aktivitách než diskusemi o věcech, vztahujících se ke školní práci		
<b>5</b>	Naše třída je velmi dobře organizovaná		
<b>6</b>	V naší třídě jsou jasná pravidla, která mají studenti dodržovat (v hodině, při zkoušení, písémkách)		
<b>7</b>	Studenti v naší třídě při hodině rádi sní s otevřenýma očima		
<b>8</b>	Studenti v naší třídě nemají moc chuť se jeden s druhým blíže seznamovat		
<b>9</b>	Tento učitel se o studenty hodně zajímá		
<b>10</b>	V naší třídě je velmi důležité udělat kus práce		
<b>11</b>	V naší třídě jsou žáci téměř stále potichu		
<b>12</b>	V naší třídě se často a mnoho mění pravidla (v hodině, při zkoušení, písémkách)		
<b>13</b>	Studenti v naší třídě často čekají na zvonění, až "padne"		
<b>14</b>	V naší třídě byla mezi studenty uzavřena řada přátelství		
<b>15</b>	Tento učitel je více přítelem než autoritou		
<b>16</b>	V naší třídě nemusí studenti mnoho pracovat		
<b>17</b>	V naší třídě se mohou žáci poflakovat, flinkat		
<b>18</b>	Tento učitel vysvětlí, co se stane, když studenti poruší pravidla hry (v hodině při zkoušení, písémkách)		
<b>19</b>	Většina studentů v naší třídě skutečně dává pozor na to, co učitelé říkají		
<b>20</b>	Naše třída se snadno nadchne nějakým nápadem, projektem		
<b>21</b>	Tento učitel dovede vystoupit z role učitele, když má pomoci studentům		
<b>22</b>	Naše třída je spíše společenským prostředím, než místem pro učení se něčemu		
<b>23</b>	Naše třída je velmi často hlučná		
<b>24</b>	Tento učitel vysvětlí, jaká jsou ve třídě pravidla (v hodině, při zkoušení, písémkách)		

## DOTAZNÍK CES – PREFEROVANÁ FORMA

Číslo otázky	Otázky	Ano	Ne
1	Studenti v naší třídě by měli být více zaujati školou, být usilovnější		
2	Kontakty mezi studenty v naší třídě by měly být lepší		
3	Tento učitel by měl raději trávit mnohem méně času povídáním se studenty ve třídě		
4	Ve třídě bychom měli věnovat více času diskutování o mimoškolních aktivitách než diskutím o škole		
5	Naše třída by měla být daleko lépe organizovaná		
6	V naší třídě by měla být jasná pravidla, která mají studenti dodržovat (v hodině, při písemkách, zkoušení)		
7	Studenti v naší třídě by měli v hodině více snít s otevřenýma očima		
8	Studenti v naší třídě by se raději neměli snažit jeden druhého blíže poznat		
9	Tento učitel by se měl o studenty více zajímat		
10	V naší třídě by mělo být nejdůležitější udělat kus práce		
11	V naší třídě by měli studenti být mnohem více potichu		
12	V naší třídě by se často a výrazněji měla měnit pravidla (při hodině, zkoušení, písemkách)		
13	V naší třídě by se neměla práce v hodině tak přehánět, bylo by lepší přečkat hodinu v poklidu až do zvonění		
14	V naší třídě by mělo být více opravdových přátelství		
15	Tento učitel by měl být více přítelem, než autoritou		
16	V naší třídě by se neměli studenti tak namáhat, tak mnoho pracovat		
17	V naší třídě by klidně prošlo, kdyby se studenti poflakovali, flinkali		
18	Tento učitel by měl jasně říci, co se stane, když studenti poruší pravidla (v hodině, při zkoušení, písemkách)		
19	Většina studentů v naší třídě by měla dávat větší pozor na to, co učitelé říkají		
20	V naší třídě by mělo být snadné nadchnout lidi nějakým nápadem, projektem		
21	Tento učitel by měl umět vystoupit z role učitele, když má pomoci studentům		
22	Naše třída by měla být více společenským prostředím než místem, kde se člověk učí		
23	Naše třída by měla být hlučnější		
24	Tento učitel by nám měl vysvětlit, podle jakých pravidel se bude postupovat (v hodině, při zkoušení, písemkách)		