

Diagnostika sociálního klimatu školní třídy na základní škole

Bc. Petra Žákovičová

Diplomová práce
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Petra Žákovičová**

Osobní číslo: **H17436**

Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Diagnostika sociálního klimatu školní třídy na základní škole**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie z oblasti školní třídy jako sociální skupiny, sociálního klimatu školní třídy a jeho diagnostiky.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu.

Realizace výzkumu formou kvazi-standardizovaného dotazníku a sociometrie.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu a doporučení pro pedagogickou praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

FREIBERG, H. Jerome. School climate: measuring, improving, and sustaining healthy learning environments. London: RoutledgeFalmer, Taylor & Francis Group, 1999. ISBN 0-7507-0642-2.

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

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

LAŠEK, Jan. Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-980-9.

PETLÁK, Erich. Klíma školy a klíma triedy. Bratislava: Iris. ISBN 80-89018-97-1.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Ilona Kočvarová, Ph.D.**
Centrum výzkumu FHS

Datum zadání diplomové práce: **21. listopadu 2018**

Termín odevzdání diplomové práce: **18. dubna 2019**

Ve Zlíně dne 21. listopadu 2018

L.S.

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

Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové 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 obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou 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. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ 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 § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně

.....

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 nevydávalečně 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 užití 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 jím 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 přihlédne k větší výdělku dosaženému školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá klimatem školní třídy na 2. stupni základní školy. V úvodní části práce představuje pojmy související s touto problematikou, konkrétně popis školní třídy, její atmosféru, prostředí aj. Dále se práce orientuje na teoretická východiska klimatu třídy, jeho utváření a činitelů, které jej ovlivňují. Podrobněji seznamuje se způsoby zjišťování klimatu a možnostmi využití získaných výsledků. V rámci praktické části je realizován kvantitativní výzkum formou dotazníkového šetření s využitím dvou druhů dotazníků, které zjišťují aktuální klima z pohledu žáků dané třídy. V závěru práce jsou interpretovány výsledky výzkumu a doporučení pro praxi na základě zjištěných dat.

Klíčová slova: školní třída, klima školní třídy, učitel, žáci, výzkum klimatu, diagnostika klimatu

ABSTRACT

The diploma thesis deals with the classroom climate in the secondary school. The introductory part introduces the concepts related to this issue, specifically the description of a school classroom, its atmosphere, its environment etc. Furthermore, the work focuses on the theoretical origins of the classroom climate, its shaping and the factors that influence it. It deals with ways of identifying the climate. It also presents how to use the results which were obtained. In the practical part, quantitative research is carried out in the form of a questionnaire survey using two types of questionnaires that identify the current climate as perceived by the class pupils. At the end of the work, the results of the research and recommendations for practice are interpreted on the basis of the data which were found.

Keywords: classroom, classroom climate, teacher, pupils, climate research, climate diagnostics

Na tomto místě bych ráda poděkovala Mgr. Iloně Kočvarové, Ph.D. za její pomoc a rady při vedení mé diplomové práce.

Také bych ráda poděkovala panu řediteli Mgr. Oto Procházkovi, který mi umožnil realizovat výzkumné šetření.

Děkuji i své rodině za podporu a trpělivost.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 ŠKOLNÍ TŘÍDA.....	12
1.1 ŠKOLNÍ TŘÍDA JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA	12
1.2 ŠKOLA A VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍ PROCES.....	14
1.2.1 Termíny související s výchovně-vzdělávacím systémem	15
1.2.2 Cíle školního vzdělávání	16
1.3 EDUKAČNÍ PROSTŘEDÍ.....	17
2 KLIMA TŘÍDY	18
2.1 UTVÁŘENÍ KLIMATU.....	21
2.2 SPOLUTVŮRNCI TŘÍDNÍHO KLIMATU	23
2.2.1 Učitel	23
2.2.2 Žáci.....	24
3 ZJIŠŤOVÁNÍ KLIMATU TŘÍDY	26
3.1 PROČ JE DŮLEŽITÉ ZJIŠŤOVÁNÍ KLIMATU TŘÍDY?.....	26
3.2 METODY ZKOUMÁNÍ KLIMATU	27
3.2.1 Rozhovor	27
3.2.2 Pozorování.....	28
3.2.3 Dotazníkové šetření a posuzovací škály	29
3.2.4 Vybrané druhy dotazníků zjišťující klima školní třídy na základní škole	30
3.2.5 Sociometrie	31
3.3 MOŽNOSTI VYUŽITÍ ZÍSKANÝCH VÝSLEDKŮ	33
3.4 VÝSLEDKY VYBRANÝCH VÝZKUMŮ KLIMATU TŘÍDY.....	34
II PRAKTICKÁ ČÁST	36
4 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	37
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	37
4.2 VÝZKUMNÉ CÍLE A OTÁZKY	37
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	38
4.3.1 Výzkumný soubor z hlediska vývojového období	39
4.4 METODY VÝZKUMU.....	39
4.4.1 Klima školní třídy	39
4.4.2 Dotazník B3	41
4.4.3 Volné psaní.....	42
5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT.....	44
5.1 DOTAZNÍK B3	44
5.1.1 Shrnutí výsledků za dotazník B3.....	56

5.2	DOTAZNÍK KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY	57
5.2.1	Vyhodnocení dotazníku	58
5.2.1.1	Hodnocení jednotlivých oblastí z pohledu všech žáků.....	59
5.2.1.2	Hodnocení oblasti dotazníku z pohledu jednotlivých žáků.....	64
5.2.1.3	Porovnání jednotlivých oblastí podle pohlaví žáků.....	70
5.2.2	Shrnutí výsledků za dotazník Klima školní třídy.....	71
6	VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	74
6.1	LIMITY VÝZKUMU	74
6.2	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	74
6.3	SHRUTÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMU.....	79
6.4	ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY	80
6.5	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	82
	ZÁVĚR	88
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	90
	SEZNAM OBRÁZKŮ	94
	SEZNAM TABULEK.....	95
	SEZNAM GRAFŮ	96
	SEZNAM PŘÍLOH.....	97

ÚVOD

Diplomová práce se zabývá problematikou klimatu školní třídy na 2. stupni základní školy. Cílem práce je na rovině teoretické části zmapování problematiky klimatu školní třídy a nastínění možnosti jeho diagnostiky. Cílem praktické části je zjištění, jak žáci vybrané školní třídy vnímají aktuální klima třídy a zdejší sociální vztahy. Data vychází z aplikace standardizovaného dotazníku, pro bližší zjištění vztahů mezi žáky je využito sociometrického šetření a jako doplňková metoda je aplikována technika volného psaní.

Vstupem do školy získávají děti novou roli žáka, musí se podřizovat chodu školy, třídy, svému učiteli, podávat výkon a být také dobrým spolužákem (Lašek, 2001). Ve škole tráví řadu let, což je ovlivní i pro další život. Škola plní řadu úkolů, musí naučit předepsanému učivu, vychovávat tedy formovat postoje žáka, pokračuje zde socializace, měla by též naučit žáky učit se a naučit je také samostatnosti. Většina těchto pro budoucí život důležitých úkolů probíhá ve školní třídě.

Školní třída je sociální skupina se svými sociálními vztahy, žáci spolu s učiteli jsou spoluvůrci třídního klimatu. To, jaké jsou vzájemné vztahy mezi žáky i vztahy mezi učitelem a žáky, významně ovlivňuje, jak se žák ve třídě cítí, zda chodí do školy rád i jeho přístup k výuce.

Práce je rozdělena na dvě části: teoretickou a praktickou. V teoretické části s pomocí odborné literatury vymezujeme, čím je školní klima tvořeno a ovlivňováno, i metody jeho zjišťování. Teoretická část se dělí na tři kapitoly. V první kapitole je popsána školní třída jako sociální skupina. Druhá kapitola se zabývá třídním klimatem, jeho tvůrci, aspekty, vlivem, významem a možnostmi jeho ovlivňování. Ve třetí kapitole popisujeme způsoby zjišťování klimatu třídy a výsledky některých realizovaných šetření v České republice.

Praktická část je zaměřena na kvantitativní výzkum pomocí dotazníkového šetření, které zjišťuje aktuální klima třídy z pohledu žáků, vztahy se spolužáky, přístup učitele k žákům, ale i dění o přestávkách. Dále je využito sociometrické šetření, díky kterému sledujeme obraz sítě vztahů ve třídě. Zjištěné výsledky jsou doplněny informacemi získanými technikou volného psaní. Po podrobné charakteristice výzkumu jsou prezentovány jednotlivé výzkumné nástroje a práce s jejich výsledky. V další kapitole jsou popsány a interpretovány výsledky šetření. Následuje doporučení, která z šetření vyplynula. Zjištěné výsledky mohou sloužit jako podklad pro další práci se třídou.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ŠKOLNÍ TŘÍDA

Pedagogický slovník, nám třídu vysvětluje dvěma způsoby, jako: 1) skupinu žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole, základní sociální a organizační jednotka školního vzdělávání, 2) prostorová jednotka, v níž probíhá vyučování (Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 253). Školní třída představuje malou sociální skupinu. Podle Hrabala (1989) bývá někdy považována za školu sociálního života, jindy za prostředí, v němž se uspokojují aktuální sociální potřeby žáka, nebo a učitele, který žáky ovlivňuje, ale zároveň za produkt a výsledek činnosti a dispozic žáků (cit. podle Kalhous, Obst et al., 2009 s. 223).

Žáci, z nichž se daná třída skládá, se spolu s učiteli, kteří v ní vyučují, podílejí na tvorbě klimatu. Klima se v jednotlivých třídách liší. Učitelé ze zkušenosti vědí (Čáp, Mareš, 2001, s. 567), že se každá třída chová v hodině a o přestávkách trochu jinak a vytváří specifické klima pro učitelovu práci.

Z hlediska sociální psychologie je školní třída skupinou vrstevníků, ve které má vliv nejen chování učitele, ale též spolužáků, což ovlivňuje efektivitu dosahování předem přijatých cílů (Kořa, Trpišovská, Vacínová, 2013, s. 22).

1.1 Školní třída jako sociální skupina

Sociální skupina je definována jako sociální jednotka složená z určitého počtu jedinců, kteří zaujímají vztahy jeden k druhému ve více či méně definovaných stavech a rolích (Kořa, Trpišovská, Vacínová, 2013, s. 24).

V případě školní třídy mluvíme malou sociální skupinu, protože se všichni její členové znají a dochází mezi nimi k přímým osobním kontaktům. Také se jedná o skupinu formální, protože nevzniká spontánně, ale aktivitou „shora“ na základě zákona, za účelem vzdělávání. Mareš (2013, s. 134) konstatuje, že třída je pro žáky sekundární skupinou, primární skupinou je rodina. Třída je vytvořena institucí, tj. školou formálně a na limitovaný čas.

Přesto vztahy ve třídě nebývají formální a postupně se vyvíjejí a mění a význam třídy jako sociální skupiny pro jednotlivé žáky roste.

„Prostřednictvím života ve třídě si dítě uspokojuje řadu sociálních potřeb, původně formálně stanovená struktura třídy se mění na neformální, žáci se ve třídě sdružují do referenčních skupin, získávají kamarády i nepřátele“ (Weinstein, 1991 cit. z Lašek 2001, s.8).

Školní třída mívá své vlastní, tedy vnitřní, skryté sociální normy, které nebývají úplně stabilní a mnohé z nich mohou být v případě změny situace pozměněny.

V případě malých skupin bývají zdůrazňovány psychologické vazby uvnitř skupin, vyznačují se tím, že vztahy mezi jednotlivými členy skupiny lze popsat jako vztahy vzájemné závislosti, což znamená, že chování každého člena skupiny ovlivňuje chování ostatních členů a naopak. Dalším rysem malé sociální skupiny je, že její členové mají společný soubor názorů, hodnot a norem, který respektují a chovají se podle nich (Kot'a, Trpišovská, Vacínová, 2013, s. 26). Od každého člena skupiny je ostatními členy očekáván určitý způsob chování a každý jedinec se určitým způsobem projevuje. Pokud neplní daná očekávání, bývá sankcionován, ať už ze strany spolužáků nebo učitele. Žák, který normy a hodnoty dodržuje, získává projevy souhlasu a uznání a pochvalné reakce. To, jak se ve skupině projevuje a jak je přijímán ovlivňuje jeho pozici ve skupině, někteří autoři užívají pojem status. Sociálním statutem dle Kot'i (2013) je myšleno zařazení člena skupiny do skupinové hierarchie i z hlediska prestiže.

Každý žák, jakožto člen sociální skupiny (třídy) v ní zastává určitou pozici, která vyjadřuje, jaký vztah k němu mají ostatní členové skupiny a jak vnímají jeho přínos skupinovému životu. J. Řezáč (1998, s.161) uvádí, že pozice je obvykle určována především:

- mírou sociální pozice žáka
- mírou prestiže (popřípadě osobní moci)
- způsobem jeho sebeprosazování při začleňování se do skupiny
- jeho podílem na prosazování skupinových cílů.

Z pohledu sociologie má školní třída charakter sociální sítě. Členové této sítě si vytvářejí rozdílné vztahy ke spolužákům (i vrstevníkům v jiných třídách) a tyto vztahy se s přibývajícím věkem a dospíváním žáků a s přibývajícím zkušenostmi proměňují (Mareš, 2013 s. 579).

To, jaké jsou vzájemné vztahy mezi žáky i vztahy mezi učitelem a žáky, významně ovlivňuje, jak se žák ve třídě cítí, zda chodí do školy rád a ovlivňuje i jeho další vývoj.

„Zkušenosti, které děti získají ve školní třídě, ovlivňují nejen jejich výsledky, ale i jejich identitu. To může mít dlouhodobé důsledky pro jejich chování, očekávání, pro jejich ambice a volbu životní dráhy.“ (Osterberg, Modina, 2007, cit. z Mareš, 2013). Podle Osterberga a Modiny (2007) z dlouhodobého pohledu školní třída ovlivní socioekonomický status i

podobu osobní sociální sítě. To vše působí na jejich zdravotní stav i v dospělosti (citováno z Mareš, 2013). Na základě těchto poznatků Almquist (2011) statisticky prokázal, že různé sociální sítě, které se ve třídách vytvářejí, působí různě na zdravotní stav žáků nejen v průběhu školní docházky, ale i v dospělosti. Z jeho výzkumů především vyplývá, že čím je sociální síť ve třídě více centralizovaná, větší zdravotní riziko pro své členy představuje. V takové třídě dominuje pár jedinců, kteří rozhodují o všem o jejich. Spolužáci nemají na dění téměř žádný vliv, žáci se s touto třídou necítí ztotožněni, je zde i větší riziko propuknutí šikany. Žáci se v takové třídě necítí dobře, to vše má vliv na jejich psychické zdraví i v dospělosti (cit. z Mareš 2013, s. 543).

Z výše uvedeného jednoznačně vyplývá důležitost zjišťování klimatu třídy i hlubší poznání sociálních vztahů a vazeb ve třídě, neboť zásadně ovlivňují nejen aktuální rozpoložení, pocity žáka ve třídě a jeho vzat k učení, ale ovlivňuje i budoucnost v mnoha směrech.

Školní třída tvoří vedle rodiny nejvýznamnější část sociálního prostředí. Ale zatímco v rodině vystupují do popředí příbuzenské vztahy, které jsou nasyceny vysoce emotivním nábojem, ve školním prostředí si žák musí pozici ve skupině vytvořit sám (Kořa, Trpišovská, Vacínová, 2013, s. 47).

Zvláště na začátku školní docházky se stává důležitým modelem společenského života. Zastupuje společnost, a přitom má potřebnou míru intimity k tomu, aby usnadňovala přechod z rodiny do širšího sociálního prostředí (Řezáč, 1998. s. 205).

1.2 Škola a výchovně-vzdělávací proces

Školy jako instituce (Ondrejko, 2014, s.4) jsou pověřené pedagogickými úlohami, které všeobecně nazýváme výchovně-vzdělávacím systémem. Probíhá zde také socializace do slova plánovaná jako jedno z hlavních poslání – příprava mladého člověka na život ve společnosti. Výchovně-vzdělávací systémy prošly za období cca 200 let své existence složitým vývojem, až dospěli do stádia, kdy se stali vysoko komplexními, významně ovlivňujícími, někdy až podmiňujícími životní dráhy a perspektivy člověka. Škola se stala jednou z největších veřejných institucí společnosti. Jako společenská instituce je charakteristická jednotou norem, formalizovaných rolových očekávání a materiálních podmínek.

Škola je jednou z institucí, které si společnost vytváří k zajištění svých potřeb. Smyslem školy je plnit vzdělávací poslání. Vzdělávání je základní lidskou potřebou.

1.2.1 Termíny související s výchovně-vzdělávacím systémem

Vzdělání/vzdělávání: podle Heluse (2004) je výrazným znakem doby, že narůstá význam vzdělání. Bývá vztyčován požadavek, aby úspěšně rozvíjející se společnosti byly společnostmi vzdělání, celoživotního učení se, vědění. Toto je důvod, aby škola angažovala co nejvíce děti a mládeže na vzdělávacích aktivitách a otevírala jim horizonty vzdělávací úspěšnosti.

Vzdělávání/vzdělání poskytuje širokou škálu vědomostí, dovedností, postojů a hodnot, které slouží pro celý další, umožňují učit se i mimo formální instituce, zakládá nebo zvyšuje schopnost zapojit se do ekonomických, politických, sociálních a kulturních aktivit a přispůsobovat se změnám, je nutnou podmínkou pro identifikaci s dominantní kulturou a prostředkem pro uspokojování všech ostatních základních potřeb (Kalhout, Obst, 2002, s. 126).

Mimo vzdělávání škola plní ještě další úkoly: vychovávat, socializovat, naučit děti učit se a naučit je samostatnosti.

Socializace: jedním z důležitých posláních školy, zejména základní je socializace dětí.

Socializační funkce školy spočívá ve zvnitřnění všeobecných rolových očekávání (Ondrejko, 2014, s.4).

„Socializací rozumíme (Mareš, 2013, s. 265) složitý a dlouhodobý proces, v němž se jedinec postupně včleňuje do společnosti. Proměňuje se z bytosti, v níž zpočátku dominují aspekty biologické, v bytost společenskou a kulturní. Učí se řídit své jednání a odpovídat za ně. Osvojuje si jazyk, různé sociální role, kulturní návyky, znalosti předchozích generací, znalosti předchozích generací, společenské hodnoty a normy“.

Primární socializace probíhá obvykle v rodině. Školní výchova a vzdělávání patří mezi sekundární zdroje socializace dětí. Škola je velmi zásadním místem socializace. Významným činitelem v tomto procesu je vztah s dalšími dětmi. Podle Kašpárkové (2002, s.49) se děti v interakci s vrstevníky učí postojům, hodnotám, dovednostem, vědomostem, které nelze získat od dospělých. Vztah s druhými dětmi má silný vztah na vývoj hodnot a na autonomii osobnosti.

Výchova dítěte probíhá již od narození, kdy je postupně formováno obvykle ze strany své rodiny a později v dalším společenském prostředí.

Podle pedagogického slovníku je z moderního hlediska výchova chápána především jako proces záměrného a cílevědomého vytváření a ovlivňování podmínek umožňujících optimální rozvoj každého jedince v souladu s individuálními dispozicemi a stimulující jeho vlastní snahu stát se autentickou, vnitřně integrovanou a socializovanou osobností (Průcha, Mareš, Walterová, 2003, s.277).

Výchovou se člověk stává schopným žít podle přirozeného předpokladu usilovat o osobní rozvoj, prospěch, a své uplatnění, čímž se podle Grecmanové (1998, s.97) naplňuje individuální funkce výchovy.

Současné pojetí výchovy a vzdělávání staví na individuálním přístupu k žákům a rozvíjení jejich potencialu, v praxi je tento trend bohužel těžko plněn z různých důvodů, jako je velké množství žáků ve třídách, množstvím učiva, způsob výuky apod. Vedle individuálního významu výchovy je nutné zdůraznit také její sociální nutnost.

„Výchova připravuje jedince pro plnění společenských úkolů a pro jeho zapojení do společnosti a tak ovlivňuje celkový charakter společnosti“ (Grecmanová, Holoušková, Urbanovská, 1998, s.95).

Výchova je tedy potřebná k zachování jak individuálního, tak společenského života, což se děje neustálým sebeobnovováním a transformací zkušeností, které se realizují na základě vzájemných kontaktů (Grecmanová, Holoušková, Urbanovská, 1998, s. 98).

1.2.2 Cíle školního vzdělávání

Představy o cílech školního vzdělávání se různí. Mluví se o adaptačních cílech, které sledují přizpůsobení se minulosti, kultuře, její reprodukci, a anticipačních cílech zaměřených na budoucí odhadované potřeby. Kalhous a Obst (2001, s. 234) vymezili následující cíle vzdělávání: příprava na budoucí povolání nebo funkce, zájem o všeobecnou vzdělanost, o rozvoj obecné kulturnosti, o schopnost fungování v mezilidských vztazích a širší občanské společnosti a rozvoj osobnosti dítěte, žáka.

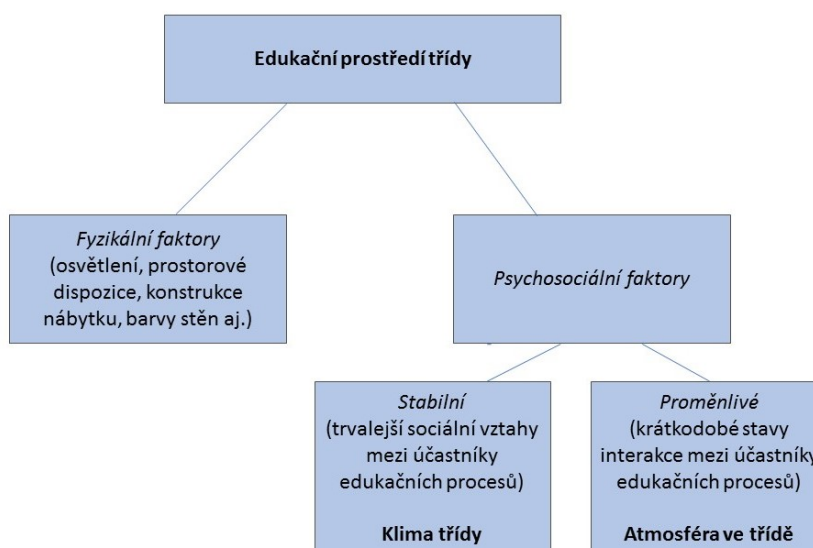
1.3 Edukační prostředí

Edukace, tedy výchova a vzdělávání se odehrává v určitém prostředí, které ji ovlivňuje. Již od dob starověku, existuje vědomí, že se edukace realizuje v nějakých konkrétních podmínkách a situacích. My se budeme zabývat edukací v prostředí školy.

V díle J. A. Komenského, především ve Velké didaktice si můžeme přečíst, jak by podle něj mělo prostředí třídy a školy vypadat, aby se v něm žáci dobře cítili. Komenský si byl vědom, že v edukačním prostředí působí určité faktory, které je mohou pozitivně či negativně ovlivňovat. On sám klade důraz především fyzické (prostorové) prostředí školy tak, aby bylo příjemné (Průcha, 2002a). Toto pojetí, jak praví Průcha (2002a) ve své Moderní pedagogice přetrvává až do 80. let 20. století. Zároveň se však již od 70. let rozvíjelo i jiné pojetí edukačního prostředí, jakožto soubor psychosociálních vlivů a vztahů, působících v edukačních procesech. H. J. Wahlberg a R. H. Moos v USA, B. J. Fraser v Austrálii začali sledovat to, co se dosud jevilo pedagogům jako neuchopitelné, tj. klima a atmosféru tříd a škol. Na základě výzkumů těchto pracovníků byla vytvořena velmi přesná metodika pro měření kvality edukačního prostředí školní třídy (Průcha, 2002a). Tato metodika definuje prostředí třídy na základě toho, jak ho vnímají jeho účastníci, tedy učitelé a žáci.

Podle Průchy (2002a) edukační procesy probíhající ve škole jsou ovlivňovány různými vnějšími faktory. Edukační prostředí školní třídy chápeme jako komplex fyzikálních a psychosociálních faktorů, které působí ve vnitřním prostředí třídy (Průcha, 2002b, s.65).

Edukační prostředí třídy můžeme znázornit následujícím schématem:



Obrázek 1 Edukační prostředí třídy podle Průchy (2002b)

2 KLIMA TŘÍDY

Odborná literatura rozlišuje tři pojmy: prostředí třídy, klima třídy a atmosféru třídy.

Termín prostředí je nejobecnější, má široký rozsah a zahrnuje mimo jiné:

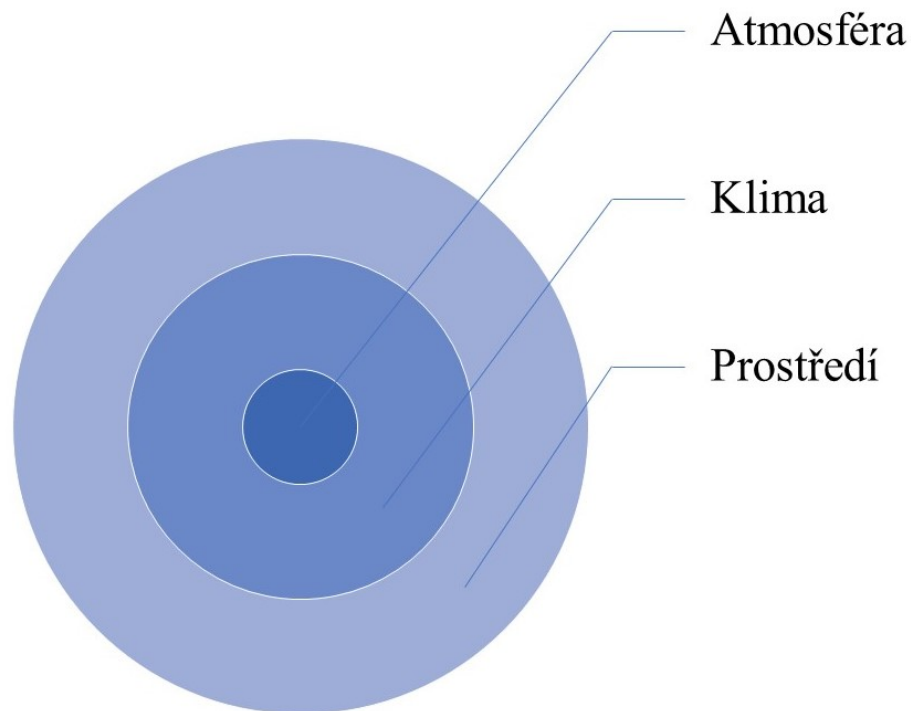
- Aspekty architektonické – úroveň vybavení a prostorové řešení učebny atd.
- Aspekty technické – možnosti osvětlení a zatemnění, ozvučení vybavení elektronickými přístroji atd.
- Aspekty ergonomické – vhodnost, upravitelnost, nastavitelnost a uspořádání pracovního místa žáka i učitele.
- Aspekty akustické – úroveň šumu a hluku atd.
- Aspekty estetické – vhodná barevnost, výzdoba učebny atp.

Obvykle se mívá nejen fyzikální prostředí, ale i sociální prostředí pro žákovu učení (Mareš, 2013, s. 588).

Atmosféra školní třídy je krátkodobý jev, je proměnlivý a situačně podmíněný. Může se měnit během dne, vyučovací hodiny, ba i během přestávky.

Naproti tomu klima školní třídy je jev dlouhodobý, trvá několik měsíců i let, je typický pro žáky dané třídy a pro učitele, kteří v dané třídě učí. Zahrnuje sociálně-psychologické aspekty, tak jak je spoluvytvářejí, vnímají a hodnotí žáci a učitelé (Mareš, 2013, s. 590).

Pojem klima pochází z řeckého slova, které znamená podnebí, mluvíme tedy o „podnebí“ prostředí (Petlák, 2006, s.15). V minulosti nebyl termín klima třídy chápán jako odborný, dnes se setkáváme s celou řadou definic a zabývá se jím řada autorů.



Obrázek 2 Tři termíny týkající se klimatu třídy podle Mareš, Ježek (2012)

Existuje jistá nejednotnost v chápání tohoto pojmu, ale v zásadě se autoři shodnou na důležitosti vytváření pozitivního, suportivního klimatu ze strany učitele. Podle Čapka (2010, s.14) to znamená dobré vzájemné vztahy, rovnou komunikaci, spolupráci, nestresující prostředí, nedeklasující způsob hodnocení, převahu pozitivního odměňování a modifikace chování, vhodné a pestré způsoby výuky. Třídní klima totiž tvoří historii vztahu mezi učitelem a žáky a tuto historii vytváří celistvý pohled na výuku daného učitele (Čapek, 2015, s. 25).

Podle Grecmanové (2008, s. 48) je klima psychosociální fenomén, který vzniká odrazem objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jeho posuzovatelů, nevzniká samo o sobě, nýbrž se vytváří.

Mareš (2013, s.587) říká, že mezi učiteli a žáky se vytváří neviditelný, ale fungující sociálně-psychologický jev, pro nějž se ujalo označení klima.

Klima třídy má velký vliv na také na sociální chování žáků, na jejich motivaci k výkonu, na průběh učení i na školní výsledky. Klimatem ve třídě je ovlivněna také psychická situace učitelů, jejich pracovní spokojenost a motivace. „ Proto je důležité, aby se učitelé s klimatem s klimatem třídy seznamovali (nejen ho prožívali – to znamená, aby ho uměli dia-

agnostikovat, analyzovat, a odhalovat jeho příčiny a v případě potřeby ho promyšleně ovlivňovali“ (Grecmanová in Kalhous a Obst, 2002, s. 234).

Psychosociální klima školní třídy (Jedlička, 2018, s.54) představuje dlouhodobější mikro-sociální prostředí vytvářené emocionálním naladěním účastníků výuky, jejich postoji a vztahy.

Z pohledu sociálních věd bychom obecné pojetí pojmu klima našli nejspíše v sociologii a sociální psychologii, odtud bylo převzato do pedagogické psychologie. Ze sociologického hlediska se pojem sociální klima zabývá vztahy a interakcemi osob v sociálních skupinách (Průcha, 2002b, s.64).

Sociologie chápe sociální klima jako: sociologický a sociálně psychologický pojem vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a součinnosti lidí v rámci konkrétní společenské skupiny. Bývá zdůrazňován význam sociálního klimatu pro pracovní morálku, společenskou aktivitu a ovlivnitelnost skupiny. Významnější úlohu má ve skupinách uzavřených, kde více ovlivňuje činnost lidí (Petrušek a kol., 1996, s. 490).

Téma vymezení pojmu školní klima uzavřeme definicí, na které se shodlo několik odborníků zabývajících tímto oborem.

„Psychosociální klima školní třídy označuje ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení toho, co se ve třídě už odehrálo a/nebo právě odehrává; jsou to názory jednotlivých aktérů školního vyučování“ (Fraser, 1998; Dunn, Harris, 1998; Mareš, 2001; Průcha, 2002; cit. z Mareš, 2013, s. 586).

Klima třídy se vyznačuje určitými znaky.

Znaky klimatu (Mareš, 2013 s. 592):

- jde skupinovou, nikoliv individuální záležitostí, všichni aktéři na klima dané třídy nějaký názor
- je sociálně konstruované, vzniká nejen osobní zkušeností jedinců, ale podílejí se na něm všichni aktéři včetně rodičů
- je sociálně sdílené - na základě osobních zážitků i diskusí s lidmi, kteří mohou mít stejné či rozdílné názory
- je ovlivňováno širším kontextem, v němž školní třída funguje (škola, lokální zvláštnosti místa atp.

Podle Spilkové (2013) můžeme o klimatu uvažovat ve třech rovinách:

1. Klima z hlediska emocionálního zahrnuje:
 - pozitivní znaky – bezpečí, pohoda, důvěra, jistota, radost
 - negativní znaky – smutek, strach, nervozita, zlost, napětí, agrese

2. Klima z hlediska sociálního zahrnuje:
 - pozitivní znaky – vzájemný respekt, úcta, ohleduplnost, tolerance, empatie, spolupráce
 - negativní znaky – přemíra soutěživosti až řevnivost, žalování, nepřejícnost, zesměšňování, posmívání, ironizování, ponižování

3. Klima z hlediska pracovního zahrnuje:
 - pozitivní znaky – řád, respektování pravidel, soustředěnost, dotahování činností a úkolů do konce, pracovitost, činorodost, důslednost
 - negativní znaky – chaos, roztěkanost, pasivita, nuda, lenost.

2.1 Utváření klimatu

Klima třídy má na žáka rozhodující vliv. Je pochopitelné, že klasické metody výuky, kdy žák je pasivním účastníkem, který má nejlépe bez vyrušování vyslechnout výklad učitele a při vhodné příležitosti ho zase učitel zopakovat na známku, a kdy žák je chápán, ne jako partner, ale podřízený, k pozitivnímu klimatu příliš nevedou. Naopak využívání prvků moderní didaktiky a pestré výukové metody k dobrému klimatu přispívají.

Znát výukové metody (Čapek, 2015, s. 123) je znak profesionality, pestré výukové metody jsou nutné pro všestranný rozvoj žáků, jsou nejdůležitějším prvkem motivace. Pokud chceme mít aktivně pracující třídu, musíme žákům předložit nabídku pestrých, zábavných a prakticky zaměřených aktivit, tím zlepšujeme jejich vztah k předmětu i ke své osobě. Vhodně vybrané a realizované výukové metody jsou skvělou prevencí proti nekázní a také příležitostí na dosažení úspěchu u většího počtu žáků.

Ale samotné metody by nestačily. Třídní klima může učitel velmi zásadně ovlivnit pozitivním směrem. Jeho činnost by se měla zaměřovat především, na ty aspekty utvářející klima, které může nejvíce ovlivnit:

- vyučovací metody
- komunikace ve třídě
- hodnocení ve třídě
- kázeňské vedení žáků
- vztahy mezi žáky ve třídě
- participace žáků
- prostředí třídy (Čapek, 2010, s.28)

Utváření sociálního klimatu je jednou z hlavních úloh učitele, je v zájmu všech účastníků, aby toto klima bylo pozitivní a vstřícné. Můžeme říci (Čapek, 2010, s. 19), že klimatu ve třídě lépe vyhovuje, upozaduje-li pedagog svou mocenskou roli a pokud je to možné, ponechává iniciativu žákům.

Podle Petláka (2006, s.13) pokud učitel přistupuje k žákům zodpovědně a citlivě, pokud s nimi velmi zodpovědně komunikuje, pokud jim nechává prostor na vyjadřování svých názorů apod., tím navozuje nejen pozitivní klima, ale jeho přístupy k žákům jsou zároveň podnětem a příkladem vytváření i mravního klimatu ve třídě.

Učitel je tedy velmi významným spolutvůrcem klimatu, jeden z jeho hlavních úkolů ve vzdělávacím procesu je utváření klimatu. Jako profesionál, by měl usilovat o vytváření pozitivního klimatu, jak svých přístupem k žákům, tak i využíváním moderních vzdělávacích metod.

Pro vytváření kvalitního klimatu považuje Spilková (2013) za důležité tyto faktory:

1. z hlediska přístupu učitele k žákům – učitel projevuje úctu a respekt k žákům, má pochopení pro jejich potřeby, zajímá se o jejich názory, problémy, pocity, dává prostor pro vyjádření představ žáků, respektuje jiný názor, povzbuzuje, pozitivně oceňuje, nechá žáky iniciovat některé činnosti, vytváří prostor pro vlastní volbu, pro ovlivňování forem výuky, projevuje zájem o žáka, zná mimoškolní život, připomíná společné zážitky, používá humor apod.
2. Z hlediska komunikace – dávat žákům dostatečný prostor pro komunikační aktivitu, podporovat partnerskou a respektující komunikaci mezi žáky, povzbuzovat žáky ke kladení otázek, oceňovat chuť se ptát apod.

3. Z hlediska metod a strategií výuky – vhodným způsobem zprostředkovávat dětem cíle výuky, ukazovat smysl učebních činností, propojovat učení s reálnými životními situacemi, osobními prožitky, využívat vlastních zkušeností dětí, působit především na vnitřní motivaci učení apod. Dále přispívají také aktivní vyučovací metody, které pracují s prožitky a zkušenostmi dětí, vytváření problémových situací, v nichž žáci sami mají prostor pro rozvoj samostatného a kritického myšlení, pracují s různými zdroji informací apod. (Spilková, 2013).

2.2 Spolutvůrci třídního klimatu

Klima školní třídy (Čáp, Mareš, 2001, s.567) společně vytvářejí všichni žáci navštěvující danou školní třídu, dále skupiny žáků, na něž se třída zpravidla člení, a jedinci stojící mimo tyto skupiny, učitelé vyučující třídu, označujeme společným názvem aktéři klimatu.

2.2.1 Učitel

Podle Grecmanové (2008) učitel plánuje a organizuje výchovně vzdělávací proces, vede žáky k osvojování poznatků ve formě vědomostí, řídí proces utváření dovedností, rozvíjí schopnosti, potřeby, zájmy, plní výchovné úkoly. Také upevňuje výsledky výchovně vzdělávacího procesu, ověřuje je a hodnotí.

Skutečnost je taková, že v dnešní době už učitel nemůže být pouze zprostředkovatelem vědomostí žákům, ani porovnavatelem toho, co má žák vědět a podle toho řazení do skupin horších a lepších žáků. Současný učitel by měl podporovat činnosti žáků, být sám tvořivý a rozvíjet tvořivost a aktivitu žáků, probouzet u žáků zájem o poznávání nového, učit je učit se (Petlák, 2006). Toto jsou didaktické činnosti učitele, ale ten by si měl mimo ně uvědomovat a také v praxi uplatňovat takové přístupy k žákům a třídě, které vytvářejí optimální podmínky, tedy dobré klima ve třídě. Neboť to, je základem úspěšné učební činnosti žáka. „Učitel vytváří dobré klima ve třídě i tím, že žáky nejen učí, kontroluje a hodnotí jejich vědomosti, ale i tím, že se zajímá i problémy a těžkosti s učením a na základě zjištěného jim pomáhá, radí a usměrňuje je“ (Petlák, 2006).

Podle Čápa (1997) závisí postoj žáků k učiteli a k učení a výsledky pedagogického působení na vlastnostech osobnosti učitele, na jeho postoji k žákům, na humánním vztahu učitele k dětem a mladistvým (citováno z Čapek, 2014, s. 15).

Učitel je zásadním činitelem vyučovacího klimatu. Jeho pohlaví, motivy, hodnoty, zájmy, postoje k vyučování s různou intenzitou ovlivňují vyučovací klima (Grecmanová, 2003).

Vliv učitele na žáky je zásadní především v dětství a mládí, které představuje dynamické období formování osobnosti, v jehož průběhu dochází nejen k biologickému zrání, ale i k sociální proměně žáka směřujícího k dospělosti (Kot'a, Trpišovská, Vacínová, 2013).

Učitel je tedy spolu se žáky spolutvůrcem sociálního klimatu třídy. Měl by vždy usilovat, o to, aby vztahy ve třídě byly příjemné a přátelské a sám by měl příjemný a přátelský pro své okolí.

Zvláštní pozornost je třeba věnovat třídnímu učiteli. Ten své žáky musí co nejlépe poznat, aby věděl, jak s nimi pracovat a jak k nim přistupovat. Učitelé sami přisuzují své roli třídního učitele značný význam, jak prokazují některé výzkumy.

Třídní učitel je koordinačním a integračním činitelem s řadou závažných výchovných úkolů ve vztahu k žákům své třídy, k jejich rodičům, k ostatním učitelům školy, k jejímu vedení a za stých okolností také k širší veřejnosti. Je tedy výchovným subjektem, který disponuje značnými možnostmi pro ovlivňování zdravého duševního, tělesného a sociálního vývoje jednotlivých žáků a celé třídy (Krátká, 2006, cit. z Čapek, 2010, s. 17).

2.2.2 Žáci

Druhým spolutvůrcem klimatu jsou žáci, kteří se v dané třídě sešli. Jde obvykle o heterogenní skupinu dětí přibližně stejného věku.

Postupně vzniká žákovské klima dané třídy – ovlivněné celkovým počtem žáků ve třídě, na věku žáků, na jejich dosavadních znalostech a ochotě učit se, na zvlátnostech vůdčích žákovských osobností v dané třídě (Mareš, 2013, s. 588).

Podle Mareše (2013) se žáci téže třídy liší v některých aspektech:

- Zastoupením pohlaví
- Vývojovou úrovní
- Schopnostmi a motivovaností pro učení
- Studijními výsledky
- Osobními cíli
- Mimoškolními zájmy
- Zdravotním stavem

- Sociokulturním původem
- Ekonomickou úrovní rodiny
- Sociálními vztahy uvnitř třídy

Jak již bylo řečeno, vstupem do školy se z dítěte stává žák. Na jedné straně mu tato role nabízí možnost vzdělávat se, navazovat nové sociální vztahy, na druhé straně požaduje prostřednictvím tlaku norem určité způsoby chování, které roli žáka přísluší (Lašek, 2001, s. 14).

V současné době se v odborné literatuře mění pohled na žáka jako na objekt vzdělávání a výuku jako jednosměrné působení učitele, kterým je žák veden a formován. Žák má být východiskem a středem pozornosti při vzdělávání a měl by být chápán jako vyvíjející a rozvíjející se bytost.

To neznamená, že vynecháme vnější působení. To má ale rozvoje-tvorný efekt, jen pokud je žákem vnitřně přijato, jako součást jeho utváření. Podle Heluse (1982) se toto pojetí orientuje více na žákovy potence a jejich realizaci prostřednictvím školy (cit. z Kalhous a Obst, 2002, s. 66).

Vztahy mezi žáky velmi ovlivňují klima, a zvláště u některých starších mohou být největší motivací, proč ráno vstávat postele a jít do školy (Čapek, 2010, s.22).

Vnímání klimatu z pohledu žáka

Žák nejvíce vnímá klima třídy, kde má nejtěsnější vztahy se spolužáky a toto prostředí ho také nejvíce ovlivňuje. Ale klima třídy ovlivňují i učitelé, kteří v ní učí, i celkové klima školy a širší prostředí, ve kterém se škola nachází. Velmi zajímavě klimatu z pohledu žáka popisuje Čapek (2010, s.20), třídní klima je pro žáky nejzásadnější, tráví zde nejvíce času a dochází zde k nejdůležitějším interakcím se spolužáky. Do tohoto klimatu intervenují jednotliví učitelé, ti třídu ovlivňují a také jsou jí ovlivněni. Učitelé se svým pojetím výuky a jednotlivé třídy pak ovlivňují klima školy, což působí i opačně.

3 ZJIŠŤOVÁNÍ KLIMATU TŘÍDY

Vstupem do školy získává dítě novou roli – žáka. Každý žák patří do určité sociální skupiny – třídy. Třída spolu žije několik let, a proto jsou vztahy v ní dosti pevné (Gavora, 2010 s. 132). Dítě školního věku se vyznačuje vysokou sociální aktivitou, tedy vstupuje do přímých interakcí s jinými osobami. V tomto případě s rodiči a díky pobytu ve škole také s učiteli a spolužáky ve třídě. Třída se postupně stává skupinou, objevují se sociometricky postižitelné skutečnosti, které bývají různými způsoby zkoumány.

Klima jednotlivých tříd se liší. V některých třídách se setkáváme s pozitivním klimatem, které žáky a učitele sblížuje a vytváří optimální podmínky pro úspěšné plnění školních úkolů, jinde pocítujeme negativní klima, které nepříznivě ovlivňuje dění ve třídě a v konečných důsledcích vést až ke ztrátě motivace, ke špatným výsledkům, nebo dokonce k neurózám či jiným zdravotním obtížím (Pitřha, Helus, 1993 cit. z Kalhous, Obst, 2002, s. 233-234).

3.1 Proč je důležité zjišťování klimatu třídy?

Mnohé potíže s prospěchem nebo chováním jednotlivých žáků, vyskytující se ve školním prostředí nelze dobře diagnostikovat a tím méně napravovat, pokud nejsou k dispozici spolehlivé údaje o klimatu třídy.

Mareš (2013) uvádí čtyři hlavní důvody zjišťování klimatu, protože klima ovlivňuje:

1. to, jak se v dané třídě cítí žáci a jak se tam cítí učitel
2. motivaci žáků učit se a motivaci učitele ve třídě vyučovat
3. výchovné a vzdělávací výsledky žáků i výsledky snažení učitele
4. chování žáků v hodinách i mimo ně.

Psychosociální klima třídy je důležitá determinanta edukačního procesu, která má rozhodující vliv na učební výsledky žáků (Fraser, 1986; Freiberg, 1999; Průcha, 2002, cit. z Mareš 2013).

Mnohé výzkumy prokázaly jednoznačný vliv psychosociálního klimatu třídy na učební výsledky žáků, a jak jsme si již dříve uvedli, mohou ovlivnit psychický i fyzický stav jedince a také jeho budoucí život. Příznivé klima, ovlivňuje tyto faktory pozitivně.

Naproti tomu klima nepříznivé podle Jedličky (2018, s.137) snižuje nejen efektivitu výchovně-vzdělávacího procesu a oblibu školy ze strany žáků, také zvyšuje výskyt kázeň-

ských problémů, ale je též zdrojem nadměrné psychické zátěže učitelů a častou příčinou jejich stresu.

Jak prokazují výzkumy (Metodická zpráva č. 6, s.22) učitelé klima školní třídy neznají a vidí ho jinak než žáci. Učitelé na prvním stupni si myslí, že je horší, na druhém, že je lepší, než jak ho vidí žáci. Z těchto důvodů je potřebné zjišťovat názory žáků.

3.2 Metody zkoumání klimatu

Existují tři základní přístupy (Mareš, 2013, s. 594), jak diagnostikovat klima třídy: kvalitativní, kvantitativní a smíšený.

Pro zjišťování klimatu třídy můžeme použít množství výzkumných metod: pozorování, rozhovory se žáky, učiteli a rodiči, dotazníky, sociometrii, opis a různé produkty, žákovských prací, kresby žáků, sémantický diferenciál, „terč“, experiment (Petlák, 2006, s.80-83).

Žáci jsou spojeni sociálními vztahy. Poznávání sociálních vztahů je důležité pro získání celkového obrazu o žákovi i o třídě. Mezilidské vztahy jsou obecně chápány jako základní prostředek socializace, tedy začleňování do společnosti. Dle Gavory (2010, s. 120) využíváme pro diagnostikování sociálních vztahů ve třídě tyto metody: pozorování, diagnostický rozhovor, posuzovací škála, dotazník, kresba (jiné formy grafického znázornění) a sociometrie.

Při zjišťování klimatu od počátku dominoval kvantitativní přístup, který staví na dotazníkovém šetření, nebo posuzovací škály. Mimo něj se v praxi nejvíce využívá standardizované pozorování, které je kvalitativní výzkumnou metodou.

3.2.1 Rozhovor

Jde o kvalitativní metodu vhodnou pro šetření sociálního klimatu školní třídy.

Nelze než souhlasit s Čapkem (2010, s 105), že intenzivní dialog, při kterém může výzkumník ověřovat data, rozvíjet nebo upřesňovat názor respondenta, je vhodnou součástí každého zjišťování klimatu. Skupinový rozhovor přináší ještě další výhody – můžeme vi-

dět míru souhlasu s některým tvrzením, diskuzi, která může vést k novým poznatkům, emoce a prezentace různých postojů. To vše nám může mnoho napovědět.

Rozhovor může volný, standardizovaný či polostandardizovaný. Tazatel by měl být speciálně vycvičen. Část otázek je předem stanovena, pro zajištění pokrytí daných tematických okruhů, část si tazatel vytváří sám v reakci na průběh konkrétního rozhovoru. Nevýhodou je poměrná časová náročnost, malý počet osob, které lze touto metodou vyšetřit. Mohou také vzniknout potíže při zobecňování výsledků rozhovoru (NÚV, Metodická zpráva č. 6).

Rozhovor, ať už skupinový či individuální může být vhodným doplněním dotazníkového šetření či pozorování.

Ve školních podmínkách Zaborowski (1965, s.66) nabývá rozhovor převážně charakteru individuální rozmluvy se žákem, prováděný v atmosféře upřímnosti dovoluje proniknout k motivaci činů žáka, porozumět jeho subjektivním důvodům, obavám. Rozhovory se žáky mohou znamenat doplněk k pozorování učitele, který se i přes dlouhodobé pozorování se nemusí orientovat v podrobnostech sociálního života žáků, v konfliktech mezi jednotlivými žáky, vzájemnému bojkotu apod.

3.2.2 Pozorování

Pozorování je kvalitativní výzkumnou metodou, která má při zjišťování klimatu třídy i školy velkou tradici. Při využití metody pozorování může docházet k jistým zkrácením vycházejícím ze sociální dispozice pozorovatele, přesto jde o jednu z nejpřirozenějších a nejvyužívanějších metod v pedagogické praxi. Může ji praktikovat sám učitel, především pro zjištění osobních interakcí mezi žáky. Pozoruje, co se děje ve třídě, hodnotí a vyvozuje poznatky pro svou další činnost. Nevýhodou je, že zjišťujeme pouze viditelné projevy chování, nikoli motivy, které k němu vedou.

„Metoda pozorování spočívá v záměrném a plánovitém sledování nějakého jevu, které je cílevědomě zaměřeno na dosažení určitého cíle“ (Kot'a, Trpišovská, Vacínová, 2013, s. 25).

Základem standardizovaného pozorování je pozorování činnosti učitele a žáků, vyučovací hodiny, následné kódování a vyhodnocování jejího průběhu. Klima třídy by měl posuzovat vnější, nezávislý pozorovatel, měl by vycházet z pozorování průběhu vybraného vzorku vyučovacích hodin, měl by se opírat o jevy, které jsou snadno, pozorovatelné, měřitelné, hodnotitelné, nevyžadující příliš dedukce (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 148).

Speciálním případem pozorování je hospitace, jeden z nejvíce používaných prostředků kontroly výchovně-vzdělávacího procesu (Čapek, 2010, s. 101).

Existuje také nestandardizované pozorování, které provádí návštěvník školy (inspektor) na základě návštěvy ve škole si vytváří subjektivní názor o klimatu ve škole. Ačkoli jde o metodu, která není validní, je stále využívána (NÚV, Metodická zpráva č. 6).

Známe též metodu zúčastněného pozorování, podle Čapka (2010, s.101) by muselo jít o roky pozorování a prakticky by výzkumník v tomto případě mohl být právě a jen učitelem v dané škole či třídě.

Nezávislé pozorování toho, co se odehrává ve třídě během vyučování (Průcha, 2002b, s.66) sice poskytuje podrobný obraz o struktuře, frekvenci i náplni komunikačních aktů, avšak je nezpůsobilé vypovídat o faktickém klimatu v dané sociální skupině, tedy o dlouhodobém stavu interpersonálních vztahů a chování uvnitř skupiny.

Více se o vztazích a klimatu ve školní třídě dozvíme specifickým dotazováním samotných účastníků života ve třídě.

3.2.3 Dotazníkové šetření a posuzovací škály

V případě zjišťování klimatu třídy metodou dotazníkového šetření popisují a posuzují ho sami aktéři, na základě svých názorů a pocitů. Jedná se o metodu kvantitativní s využitím dotazníků, informace jsou získávány obvykle písemně. Otázky v dotaznících jsou dané a odpovídají na ně žáci, učitelé nebo rodiče. Výhodou této metody je rychlé získání informací od velkého množství osob, získané výsledky lze statisticky ověřovat.

Dotazníky dávají větší anonymitu, než rozhovor, což může zvětšovat důvěru a snižuje zábrany, které mohou být vyvolány při osobním kontaktu, odpovědi mohou být validnější (Kořa, Trpišovská, Vacínová, 2013, s. 28).

Nevýhodou může být náročnost na přípravu a jeho neosobnost. Může také docházet ke zkreslením, protože lidé mají tendenci odpovídat, podle toho, jaký stav je žádoucí, ne jaký je ve skutečnosti (NÚV, Metodická zpráva č. 6).

3.2.4 Vybrané druhy dotazníků zjišťující klima školní třídy na základní škole

V současné době se zabývá dotazníkovým zjišťováním klimatu třídy řada autorů. Detailně jednotlivé druhy dotazníků popisuje např. Mareš, Krivohlavý (1995), Fraser, (1998), Lašek (2001), Čapek, (2010), Mareš (2013).

Tabulka 1 Vybrané druhy dotazníků zjišťujících klima třídy

Dotazník	Autor	Proměnné	Počet položek	Vhodné	Odpověď
CES - Classroom Environment scale	Moose, Trickett 1974; Fraser, Fisher, 1983	1.Učitelova pomoc žákům, 2.orientace žáků na úkoly, 3.vztahy mezi žáky, 4.zájem o průběh výuky, 5.klid a pořádek ve třídě, 6.jasnost pravidel	24	žáci 7.-9. ZŠ studentů SŠ	Ano - ne
MCI - My class Inventory - SF	Fraser, Fisher, 1986	1.spokojenost, 2. soudržnost, 3. třenice, 4. obtížnost úkolů, 5. soutěživost	25	žáci 3. – 6. třídy	Ano - ne
LEI -Learning Environment Inventory	Fraser a kol. 1986	1.soudržnost, 2. třenice, 3. favorizování, 4. Vytváření „klik“, 5.spokojenost, 6.apatičnost, 7. vyžadované tempo, 8.obtížnost úkolů, 9. soutěživost, 10. rozmanitost, 11.konvenčnost, 12.materiální prostředí, 13.zacílenost, 14.dezorganizovanost, 15.demokratičnost	105	žáci na 2. stupni ZŠ	čtyřstupňová škála
WHIC -is Happening in This Class Questionnaire	Fraser, McRobbie, Fisher, 1996/Fraser, 1998	1.soudržnost, 2. opora přicházející od učitele, 3.zahrnování žáků do kolektivu třídy, 4.bádání, 5.úkolová orientace, 6.apolupráce, 7.rovnost žáků	90/56 (zkrácená verze)	žáci od 2. stupně ZŠ	pětistupňová škála
MCEI Multicultural Classroom Environment Instrument	Caroll, 2006	1.spolupráce, 2.soutěžení, 3.učitelova autorita, 4.Učitelova pomoc žákům, 5.shoda, soulad, 6.rozdíly, 7.učitelův individuální přístup k žákům, 8.učitelův direktivní přístup k žákům, 9.rovnost pohlaví	64		pětistupňová škála
ICEQ -individual classroom environment	Rentoul, Fraser, 1979	1.personalizace, 2.participace, 3.nezávislost, 4.diferenciace	25	žáci na 2. stupni ZŠ	pětistupňová škála
KLIT - Klima třídy	Lašek, Zemanová, 2002	1.supportivní klima, 2.motivace žáků k negativnímu klimatu, 3.sebeprosazení ve třídě	27	žáci od 2. stupně ZŠ a studentů SŠ	pětistupňová škála
Naše třída	Lašek, 2001	1.spokojenost ve třídě, 2.konflikty, 3.soutěživost ve třídě, 4.obtížnost učení, 5. soudržnost třídy, 6. pořádek ve výuce	30	žáci 3. - 6.třídy	hodnocení pomocí známek 1-5
KŠT - Klima školní třídy	Mareš, Ježek, 2012	1.dobré vztahy se spolužáky, 2. spolupráce se spolužáky, 3.vnímáním opora od učitele, 4. rovný přístup učitele k žákům, 5.přenos naučeného mezi školou a rodinou, 6. preference soutěžení ze strany žáků, 7.dění o přestávkách, 8.možnost diskutovat během výuky, 9.iniciativa žáků, 10.snaha žáků učit se, 11. snaha zalíbit se okolí	53	žáci od 2. stupně	pětistupňová škála

3.2.5 Sociometrie

Vhodným způsobem, jak se dozvědět něco o třídě je sociometrie. Sociometrická data jsou zjišťována sociometrickým testem (dotazníkem) a výsledkem je kvantitativní pohled na vztahy ve skupině. Tato metoda má spíše popisný charakter, ale může být velmi užitečná, tam kde se skupinové struktura stala negativním faktorem v životě skupiny.

Pomocí sociometrie (Petlák, 2006, s.81) zjišťujeme úroveň sociálního klimatu ve třídě, ale díky ní můžeme pochopit jisté vztahy mezi žáky, na základě toho můžeme klima ve třídě ovlivňovat a měnit.

Sociometrie je spojována se jménem J.L.Morena, amerického psychiatra evropského původu. Jde o rychlou metodu, která se používá k rychlému zjišťování sociálního statusu jednotlivých osob v malých sociálních skupinách. Člen skupiny má označit osoby ve skupině, s nimiž by se chtěl podílet na nějaké aktivitě a osoby, s nimiž by nerad spolupracoval. Výsledné kvantitativní charakteristiky ukazují pozici jedince ve skupině podle množství pozitivních a negativních voleb, které obdrží od ostatních členů skupiny.

„K technikám zpracování sociometrických dat patří grafické metody, sociogramy, maticový počet, indexové analýzy opírající se o jednoduché kvantitativní metody a statistické metody. Při zpracování dat se obvykle používá formalizovaného zápisu pomocí logické symboliky.“ (Kořa, Trpišovská, Vacínová, 2013, s. 33).

Na základě udělených pozitivních a negativních voleb zjišťujeme pozici jedince ve skupině. Existují různé pozice jedince ve skupině (Nakonečný, 2009, s.407), popřípadě různé druhy sociometrického statusu, definované sociometrickými parametry. Jsou to například následující pozice:

- Hvězda: má maximální hodnotu tzv. smíšeného sociometrického statusu což je suma všech obdržených voleb. pozitivních i negativních,
- outsider: je osoba, která hodně volí, ale je málo volena a vcelku odmítána (velký počet negativních voleb)
- zavržený (antihvězda): tato osoba má minimální „smíšený“ sociometrický status, získala maximum negativních voleb,,
- izolát: je osoba, která ani nevolí, ani není volena, žije izolovaně na okraji skupiny

- ambivalentní status: je komplikovaná pozice, která má maximální počet všech možných voleb, pozitivních i negativních, avšak nulový či smíšený sociometrický status",
- šedá eminence": je to osoba v pozadí, která je pozitivně volena lídrem a sama lídra vybírá, ale jinak je izolovaná.

Sociální pozice jedince ve skupině je v podstatě určována dvěma základními hledisky:

- jeho sociální přitažlivostí,
- jeho osobní prestiží (mocí).

Tabulka 2 Sociální pozice jedince

Hledisko sociální přitažlivosti		Hledisko osobní prestiže (mocí)	
osoby	populární	osoby	dominující
	oblíbené		aktivní
	přijímané		závislé
	trpěné		pasivní
	mimostojící		s okrajovými rolemi

(Šipky vyznačují gradaci přitažlivosti a prestiže)

Dotazník B3 a B4

Autorem dotazníků je Richard Braun, jsou relativně nově (1997, 2000), ale jsou v poradenské praxi velmi dobře zavedené. Dotazník B3 posuzuje žákovo zapojení do třídního kolektivu. Dotazník B4 diagnostikuje vztahy v třídním kolektivu (Čapek, 2010, s.109).

Volné psaní

Pro získání dalších informací o klimatu třídy využijeme techniku volného psaní. Žáci volně píší na téma naše třída, dle pravidel metody, se kterými jsou předem seznámeni.

Volné psaní je brainstormingová metoda, při které po několik minut celými větami zapisujeme, co nás napadá k určitému tématu. Cílem je zapsat co nejvíce myšlenek, názorů, zkušeností apod. Využívá se zejména v evokační fázi, kdy si žák uvědomuje, co o probíraném tématu už ví. Ve fázi reflexe si děti učivo shrnují a propojují se svými znalostmi a zkušenostmi. (Kovaříková, 2014).

3.3 Možnosti využití získaných výsledků

Popsali jsme řadu metody a nástrojů, které slouží pro zjišťování klimatu školní třídy. V této kapitole popíšeme, jakým způsobem je možné získaná data využít.

Podle Mareše existuje devět možností, jak výsledky využít:

1. Popis aktuálního stavu klimatu z pohledu žáků – získání přehledu o spektru žákovských názorů na klima třídy.
2. Porovnání aktuálního klimatu u různých učitelů, kteří vyučují v dané třídě – získání údajů o tom, zda se aktuální stav klimatu alespoň rámcově shoduje u různých učitelů, kteří v dané třídě učí.
3. Porovnání aktuálního klimatu ve třídě, když se změní koncepce výuky
4. Porovnání aktuálního klimatu třídy před a po zavedení cílené intervence – získání údajů o tom, zda se stav klimatu třídy po zavedení intervence v některých složkách zlepšil.
5. Zjišťování vztahu mezi prospěchem žáků a klimatem třídy – získání údajů o tom, zda prospěchové problémy některých žáků mohou souviset s aktuální podobou klimatu.
6. Zjišťování vztahu mezi chováním žáků a klimatem třídy – získání údajů o tom, zda problémy s chováním v dané třídě mohou souviset s aktuální podobou klimatu třídy.
7. Porovnání pohledu žáků a pohledu učitele – získání údajů o tom, zda se pohled učitele a pohled žáků na klima třídy alespoň rámcově shoduje.

8. Porovnání pohledu různých skupin žáků uvnitř téže třídy na klima třídy – získání přehledu o těch skupinách žáků, které mají obdobný názor na klima třídy. Mohou to být skupiny podle pohlaví, podle celkového prospěchu, podle chování apod.
9. Porovnání aktuálního stavu klimatu s přáním žáků – získání údajů o tom, zda se aktuální stav klimatu třídy alespoň rámcově shoduje s tím, jaké klima by si žáci ve své třídě přáli.

Petlák (2006, s.87) přidává ještě další možnosti využití získaných výsledků:

- porovnání rozdílů vesnických a městských škol
- sjednocování vlivu a požadavků na žáka.

3.4 Výsledky vybraných výzkumů klimatu třídy

V české literatuře existuje jen málo přehledových prací o klimatu školní třídy. Těmito výzkumy se zabývali např. Lašek, M. Klusák, Škaloudová, D. Miezgová, Košťálová et. al., Čapek.

Lašek (1991) zjistil u žáků 4. a 5. tříd městských škol, jak vnímají aktuální klima třídy: spokojenost a soutěživost jsou nad průměrem, soudržnost a třenice jsou průměrné, obtížnost školní práce je pod průměrem. Ke ujištění klimatu byl použitý dotazník MCI, který má aktuální i preferovanou formu. Žáci se přejí zvýšit soudržnost třídy, spokojenost ve třídě snížit soutěživost, minimalizovat obtížnost školní práce a třenice ve třídě. V porovnání pohlaví, se zdá být chlapcům klima soudržnější než dívkám a v přístupu ke třenicím, je dívky hodnotí jako významně nepříjemnou záležitost, zatímco chlapci jako běžnou. (Čáp, Mareš, 2001, s. 574)

Lašek (2001, s.144) prováděl větší množství výzkumů s využitím různých druhů dotazníků, ale shrnuje: „Všichni žáci základních škol, kteří prošli naším výzkumem, si přejí mít ve třídě co nejméně třenic, být v ní spokojeni, být soudržnější a mít méně obtížnou práci ve škole. Chtějí tedy klima klidnější, přátelštější a soudržnější.“ Zdůrazňuje také zásadní vliv učitele na utváření klimatu třídy.

V letech 1991 a 1992 provedla pražská skupina terénní výzkum v pražských školách, tento výzkum vytvořil základ pro opakování po deseti letech. Oslovení žáci vyplňovali dva druhy dotazníků, následně autoři srovnali získané výsledky. Klima se podle nich zhoršilo za

10 let o 10 % a zhoršila se také kvality výuky. Při zkoumání spokojenosti ve třídě se objevila změna, kterou lze považovat za dramatickou, její hodnota spadla z 55 % na 38 %, můžeme říci, že se žáci přesunuli ze stavu, kdy byli ve třídě spíše spokojeni ke stavu, ve kterém spíše spokojeni nejsou. Tato změna spočívá především v tom, že přibýlo jednotlivých žáků, kteří nejsou ve třídě šťastní, jimž se ve třídě nelíbí a to tak, že se nemohou shodnout v nakonec v dobrosrdečném závěru, že mají svou třídu rádi. K citelnému zhoršení došlo nejen v aktuálním stavu, ale i v přáních žáků. (Čapek, 2010, s.255)

V. Košťálová et al. (1994) zkoumala sociální klima žáků prvního a druhého stupně základních škol. Nejistila, že by existovaly rozdíly způsobené velikostí obce, v níž se škola nacházela. Nejvýraznější rozdíly, souvisely s velikostí tříd, v početně menších třídách, bylo příznivější klima než v těch s velkým počtem žáků. (Čáp, Mareš, 2001, s.577)

Helena Grecmanová se zaměřuje především na otázky klimatu školy. Je autorkou dotazníků pro učitele, žáky a rodiče, které při svých výzkumech doplňovala dalšími metodami např. rozhovory s vedením škol, zaměstnanci školských úřadů inspektory aj. Při svých výzkumech „klimatu výuky“ (1999-2003) zjistila mimo jiné: žáci neměli prostor k zapojení se do výuky, nespolupracovali, nemohli prezentovat své názory na školu, učitelé nevyužívali pestré výukové metody, málo pracovali s didaktickými pomůckami. Další nedostatky vykazovala organizace výuky, jasnost pravidel a pořádek, podpora učení, nadšení a rozhled učitele. Na základní škole dobré výsledky vykazoval faktor koncentrace, učitelé dokázali udržet pozornost žáků ve výuce. (Čapek, 2010, s. 257)

Robert Čapek (2007, 2008) provedl klimatická šetření na základních školách a v 7. třídách a ve srovnatelném ročníku víceletého gymnázia. Ukázalo se, že učitelé na základních školách dokážou vytvořit stejné nebo i mírně lepší klima (v měřených složkách) než jejich kolegové na gymnáziu. Mezi všemi složkami klimatu existuje korelace (vzájemně se ovlivňují) na základní škole pořádek a organizovanost-jasnost pravidel a pořádek a organizovanost -angažovanost žáků. Na gymnáziích máme velmi silní korelace mezi dobrými vztahy ve třídě a všemi ostatními složkami klimatu. (Čapek, 2010, s. 261)

V této kapitole jsme popsali výsledky některých výzkumů klimatu školní třídy, které byly realizovány v České republice. Stále jich není prováděno mnoho, ale situace se zlepšuje, neboť ze zjištěných výsledků vyplývá důležitost klimatu třídy pro všechny jeho aktéry.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část diplomové práce se zaměřuje na zjištění klimatu konkrétní školní třídy pomocí kvantitativní metody dotazníkového šetření. V následujících podkapitolách si podrobněji popíšeme výzkumný soubor, výzkumné nástroje, stanovené cíle výzkumu a výzkumné otázky, které jsme si pro náš výzkum stanovili.

4.1 Výzkumný problém

Tématem našeho výzkumu je klima školní třídy a jeho diagnostika. Pomocí dvou druhů dotazníků jsme se pokusili zjistit jaké jsou vztahy mezi žáky, jak je oni sami vnímají, jak se v ní sami cítí, jak vnímají svou třídní učitelku a její přístup k žákům. Na podkladě použitých dotazníků jsme konkretizovali cíle výzkumu.

4.2 Výzkumné cíle a otázky

Obecným cílem našeho výzkumu je popsat vztahy ve třídě a prostředí třídy. Hlavním cílem je diagnostikovat klima vybrané školní třídy z pohledu žáků. Dílčí výzkumné cíle jsou:

1. popsat klima na úrovni jednotlivých položek dotazníku B3
2. popsat, jak žáci vnímají prostředí třídy pohledem dotazníku B3
3. zhodnotit vztahy mezi žáky na základě otazníku B3
4. popsat klima na úrovni jednotlivých položek dotazníku Klima třídy
5. zhodnotit vztahy mezi žáky na základě otazníku Klima třídy
6. zhodnotit vztahy mezi učitelem a žáky na základě dotazníku Klima třídy
7. zjistit jaký je přístup žáků k výuce na základě dotazníku Klima třídy
8. porovnat vnímání klimatu podle pohlaví na základě dotazníku Klima třídy
9. popsat zjištění získaná metodou volného psaní

Výzkumné otázky-dotazník B3:

VO₁: Jak žáci vnímají prostředí třídy?

VO₂: Jaké jsou vztahy mezi žáky?

Výzkumné otázky dotazník-Klima třídy:

VO₃: Jaké jsou vztahy mezi žáky?

VO₄: Jaký je vztah mezi učitelem a žáky z pohledu žáků?

VO₅: Jak žáci přistupují k výuce?

VO₆: Jak se liší vnímání klimatu třídy podle k pohlaví žáků?

Výzkumné otázky–volné psaní:

VO₇: Jak vnímají žáci klima třídy z pohledu volného psaní?

VO₈: Jaké je klima třídy z pohledu žáků?

4.3 Výzkumný soubor

Pro náš výzkum jsme oslovili žáky IX. ročníku jedné ze zlínských základních škol. Škola je jednou z větších škol, v současné době ji navštěvuje 634 žáků. Poskytuje žákům vzdělání podle školního vzdělávacího programu „Vzdělání-Sport-Příroda“. Škola nabízí velké množství kroužků, mnoho sportovních aktivit, výuku přírodovědných předmětů přímo v přírodě, výchovně vzdělávací programy doplňují ozdravnými pobyty v přírodě, návštěvami muzeí, knihoven, exkurzí a zážitkových programů v rámci prevence sociálně patologických jevů.

Vybranou třídu navštěvuje 23 žáků, 12 děvčat a 11 chlapců, třídní učitelkou je žena. Vyplněné dotazníky jsme získali od dvaceti žáků, tři byli v době provádění výzkumného šetření nepřítomni, dva z důvodu nemoci, jeden je dlouhodobě nepřítomen, v naší práci pracujeme tedy s počtem 22 žáků. Pan ředitel, kterého jsme oslovili se žádostí o možnost provedení našeho šetření, nám vyšel vstříc a požádal o předání zjištěných dat. Všichni rodiče žáků na začátku školního roku podepisují souhlas s účastí jejich dětí na šetřeních zjišťujících klima a vztahy ve třídě, nemuseli jsme tedy žádat o jejich souhlas. Podle slov pana ředitele se jedná o třídu, kde se vyskytují běžné kázeňské problémy, chybí zde jistá soudržnost třídy. Požádal nás o předání získaných výsledků, které by rád využil pro lepší pochopení vztahů ve třídě a vztahu žáků ke třídní učitelce. Výzkumný soubor byl vybrán záměrným výběrem, žáci druhého stupně dokáží popsat, jak se cítí a jak vnímají svoji třídu. Použité nástroje jsou také vhodné pro žáky minimálně od 4. třídy.

4.3.1 Výzkumný soubor z hlediska vývojového období

Výzkumný soubor tvoří žáci 9. ročníku základní školy, což odpovídá věku přibližně 14 let. Jde o období dospívání, které zahrnuje dekádu mezi 10. a 20. rokem. Dospívání dělíme na dvě fáze ranou adolescenci a pozdní adolescenci. Období rané adolescence mezi 11. – 15. rokem označujeme jako pubescenci. Jde o náročné období lidského života, které se vyznačuje řadou změn. Z pohledu vývojové psychologie (Vágnerová, 2005 s. 321) dochází ke v tomto období ke komplexní proměně osobnosti ve všech oblastech: somatické psychické i sociální. „Je to období hledání, přehodnocování, v němž má jedinec zvládnout vlastní proměnu, dosáhnou přijatelného sociálního postavení a vytvořit si subjektivně uspokojivou, zralejší formu vlastní identity“ (Vágnerová, 2005 s.321). Raná adolescence se vyznačuje především: snahou o definování vlastní identity; emoční nevyrovnaností; občasnými návraty k dětskému chování, zejména v zátěžové situaci; názory vrstevnické skupiny jsou určující; roste zájem o druhé pohlaví, rodiče a učitelé přestávají být dokonalými vzory, jejich chyby jsou viděny velmi ostře; hledáním nových vzorů; zkoumáním a překračováním sociálních norem; soustředění na přítomnost; rozšiřuje se okruh zájmů; přechodem ke schopnosti abstraktního myšlení, formálních operací; liberální a aktivistické postoje (Kalhous, Obst, 2002, s.69).

4.4 Metody výzkumu

Sběr dat pro náš výzkum jsme provedli formou kvantitativního dotazníkového šetření, s využitím dvou výzkumných nástrojů. Získaná data doplníme technikou volného psaní.

4.4.1 Klima školní třídy

Hlavní nástrojem je dotazník KŠT – Klima školní třídy, jehož autory jsou Jiří Mareš a Stanislav Ježek. Tvorba dotazníků probíhala v několika krocích - nejprve studiem literatury a vypracováním přehledu literatury, schůzkou s učiteli různých typů škol, kteří o zjišťování klimatu projevíli zájem. Na základě setkání s učiteli byly vybrány zahraniční dotazníky, které splňovaly potřebné podmínky, z nich byly následně vytvořeny upravené papírové verze obou dotazníků a ty byly pilotně ověřeny na několika školách. Jednalo se o tyto dotazníky: Multicultural Classroom Environment Instrument (Carroll, 2006); What is Happening in This Class Questionnaire (Fraser, McRobbie, Fisher, 1996), oba tyto nástroje jsme již dříve popsali. Na základě zkušeností z pilotního šetření autoři dotazníky upravili, zkrátili a spojili do jednoho dotazníku. Následně byly programátory zpracovány do elek-

tronické verze, která umožňuje snadné administrování a následné zpracování a vyhodnocení výsledků. (Mareš, Ježek, 2012, s. 13-15)

Při vyhodnocování dotazníku se počítají škálová skóre, průměrem bodových hodnocení za položky náležející do dané škály. Třídní ukazatele se počítají jako mediány škálových hodnot jednotlivých žáků, ale interpretace by měla zahrnout i variabilitu názorů žáků. Jednotlivé škály znázorníme pomocí krabicového grafu. K porovnání jednotlivých škál slouží „percentilová škála“, která je založená na srovnání se všemi dosud testovanými třídami. Ty také umožňují i srovnávání tříd mezi sebou, což primární cíl tvorby percentilových norem. Při práci s normami vyhledáme hodnotu třídního mediánu ve sloupci pro danou škálu klimatu třídy a v prvním sloupci na tomtéž řádku odečteme přibližnou percentilovou hodnotu.

Tabulka 3 Struktura dotazníku

Název škály	Komentář	Počet položek
1. dobré vztahy se spolužáky	Kamarádství, znalost spolužáků, chování žáka ke spolužákům.	5
2. spolupráce se spolužáky	Práce na společném úkolu, vzájemné pomáhání si s učením.	5
3. vnímaná opora od učitele	Zájem učitele o daného žákem snaha pomoci mu, když má problém	5
4. rovný přístup učitele k žákům	Učitelův spravedlivý přístup ke všem žákům, nepřehlížení některých žáků	5
5. přenos naučeného mezi rodinou a školou	To, co se žák naučil ve škole, používá doma a naopak. Rodiče či sourozenci pomáhají při přípravě do školy.	5
6. preference soutěžení ze strany žáků	Žáci rádi soutěží. Vadí jim, když nejsou tak dobří jako jejich spolužáci.	5
7. dění o přestávkách (tuto položku přidali autoři sami)	Na přestávky se žáci netěší. Vadí jim věci, které se o přestávkách dějí.	4
Celkem povinných položek		34
Volitelné proměnné		
8. možnost diskutovat během výuky	Žáci mohou v hodině říkat svoje nápady, mohou se učitele ptát.	4
9. iniciativa žáků	Žáci si své nápady ověřují v knížkách či na internetu. Snaží se dopátrat odpovědi na problémy, které se objevily při probírání učiva ve škole.	4
10. snaha žáků učit se	Žáci se snaží, aby za nimi byla vidět práce. Plánují si činnost, snaží se porozumět učivu.	7
11. snaha zalíbit se okolí	Žáci se snaží zalíbit učiteli. Vyčkávají na názor ostatních, aby se neodlišovali.	4
Celkem volitelných položek		19

4.4.2 Dotazník B3

Dalším nástrojem využitým při šetření je dotazník B3, autorem dotazníku je školní psycholog PhDr. Richard Braun, při konstrukci vycházel z dotazníků amerických a australských. Díky této metodě získáme komplexní analýzu třídního kolektivu a celkový obraz atmosféry a vztahů ve třídě. Dotazník je použitelný od 4. třídy, má šest položek. Informace jsou čerpány z www.diagnostikaskoly.cz.

Administrace dotazníku by podle informací k dotazníku měla trvat 15 – 20 minut. Ale před započítáním vyplňování je vhodné žáky seznámit se zněním celého dotazníku. Vyplnění dotazníku zabralo celou vyučovací hodinu. Žáci si navzájem nesmí vidět do dotazníků a každý by měl vyplňovat sám za sebe. Validita dotazníku se snižuje při účasti méně než 80% žáků.

První dvě otázky: kdo patří mezi jejich přátele, koho by si mezi přátele nevybrali, jsou otázky sociometrické a jejich výstupem je graficky zobrazený sociogram. Poslední otázka je také sociometrická, hodnotí, kdo ve třídě je spravedlivý, spolehlivý nebo naopak nespolehlivý či osamocení. Tyto otázky slouží k zjištění atraktivity či naatraktivity žáků a hierarchie třídy. Z hierarchie třídy lze zjistit, jaké děti jsou na vrcholu hierarchie, tj. jsou třídními vůdci se značným vlivem na kolektiv. Jedná se o děti, které získávají od spolužáků velký počet kladných voleb a zároveň nízký počet voleb záporných. Naopak outsideři získávají vysoký počet voleb záporných a nízký počet voleb kladných. Celkově malý počet voleb (ať kladných nebo záporných) získávají nenápadné, přehlížené děti. Pro doplnění uvedeme, že jako oblíbené žáky označujeme děti, které mají vyšší počet kladných voleb než voleb záporných, ale nejsou na vrcholu hierarchie a analogicky neoblíbenými žáky jsou děti, u nichž převažují volby negativní nad pozitivními, ale nejsou na dně hierarchie mezi outsidersy (Rubešová, 2015, s. 55-56)

Otázka č. 3 dále hodnotí své postavení ve třídě, své sebevnímání, zde žáci vybírají z pěti možností, jak se cítí být v centru dění, zda o ně třída jeví zájem.

O kvalitě kolektivu vypovídá otázka č. 4: zda je některý žák ve třídě nešťastný, nebo někdo, komu ostatní občas ubližují. U těchto otázek odpověď „ne“ nasvědčuje dobré kvalitě kolektivu. Naopak u dalších otázek: stává se, že se do školy těším, většinou se najde někdo kdo mi pomůže s problémem a společné problémy řešíme v klidu, zde o dobré kvalitě kolektivu vypovídají otázky „ano“.

O tom, jak se žáci ve třídě cítí, zda prožívají spíše kladné či záporné pocity vypovídá otázka č.5. Zde volí na škále 1 – 7 své pocity, zda třídu vnímají jako bezpečnou či cítí ohrožení, jako přátelskou, spolupracující, mají pocit důvěry a tolerance . Výsledkem je aritmetický průměr za celou třídu, či je možné vyhodnotit každý pocit zvlášť.

Všechny odpovědi jsou zaznamenány do tabulky a následně zpracovány a interpretovány, vyhodnocení je možné kvalitativně i kvantitativně. Z výše uvedeného popisu vyplývá, že dotazník je velmi precizně zpracován a může upozornit na případné problémy či negativní sociální jevy v daném kolektivu.

4.4.3 Volné psaní

Doplňující metodou výzkumu je technika volného psaní, která může vše zajímavým způsobem doplnit získané výsledky. Umožňuje žákům vyjádřit se k tématu své třídy bez jakýchkoliv omezení a psát, co je právě napadne.

Jde o Freinetovu výukovou metodu, dle Čapka (2015) může znamenat více způsobů práce:

1. Popis jakékoliv události, kterou žáci prožili např. o víkendu, následuje čtení ve skupinách a žáci vyberou ty nejzajímavější, ty se pak čtou před celou třídou.
V tomto případě „volné“ znamená svobodnou volbu tématu.
2. Někdy může jít o rozhodnutí učitele neopravovat pravopis, tedy opravovat, ale nezohledňovat ho ve známce.
3. Realizovat volné psaní jako asociační metodu – žáci píší, co je napadne na předem dané téma daný čas, nepřestávají psát, zapisují i to, že je nic nenapadá apod.
4. Nebo jako kognitivní metodu - platí podobné zásady jako u asociační metody, ale prodlužuje se čas a mohou i přestat psát a přemýšlet.

Volné psaní umožňuje psát ve větách a souvětích cokoliv, co je k danému tématu napadá. Nemusí se zabývat formálními či pravopisnými normami. Žáci píší po předem určený čas na dané téma.

Zásady volného psaní:

- Piš po celou stanovenou dobu vše, co tě k tématu napadá.
- Nepřestávej psát
- Piš souvislý text, ne, jen jednotlivá hesla nebo body.
- Nevracej se k napsanému, neopravuj, nevylepšuj, co jsi napsal/a.

- Pokračuj v psaní, i když tě nic nenapadá, zapisuj i pomocné věty („Teď mne nic nenapadá ...“), ale snaž se vrátit k tématu.
- Nenech se ve svých nápadech brzdit pravopisem. (Čapek, 2015)

5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

Abychom mohli odpovědět na výzkumné otázky, se pokusíme popsat výsledky získané jednotlivými metodami.

5.1 Dotazník B3

Pokusíme se analyzovat nejprve jednotlivé položky dotazníku.

V **otázce číslo 1** volili žáci, kdo patří mezi jejich přátele a v **otázce číslo 2** koho by si za přítele nevybrali. Bylo možné napsat tři volby u každé otázky, u první otázky převážná většina žáků napsala tři i více voleb. Přičemž osoba uvedená na prvním místě obdrží 3 body, osoba na druhém místě 2 body a osoba na třetím místě 1 bod. U negativních voleb uváděli žáci často jen dvě volby.

Žákyně č.9, která získala nejvíce pozitivních voleb má 14 bodů, žákyně č.4 na druhé místě má 10 bodů. třetí v pořadí je žák č.20 s 9 body, zároveň nikdo z nich neobdržel žádnou negativní volbu.

Frekvence voleb:

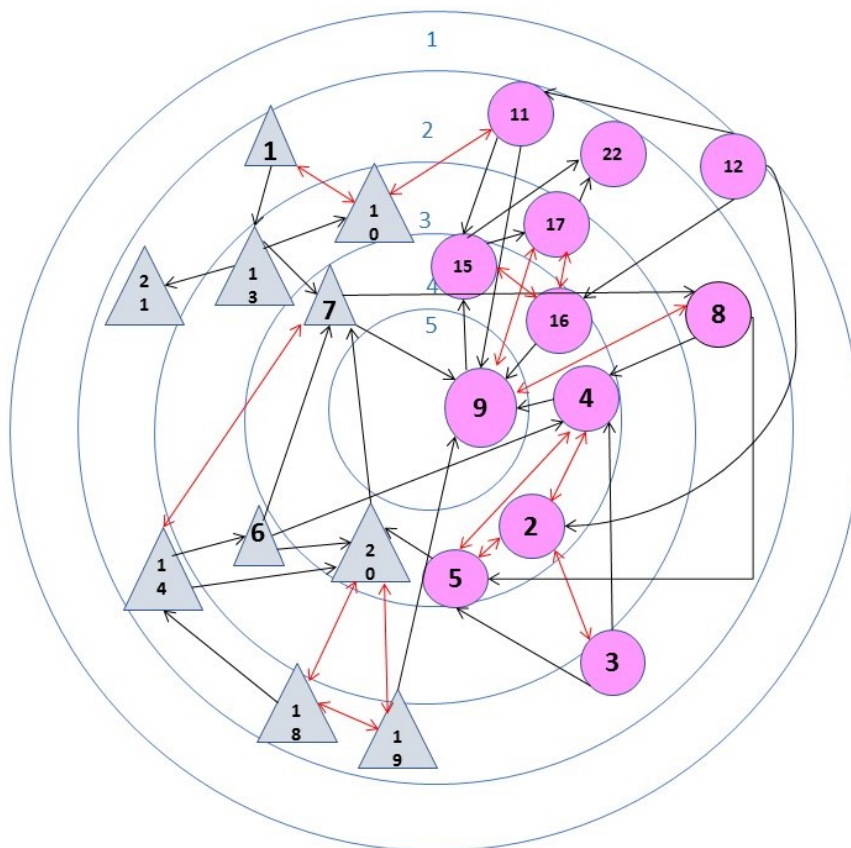
Pozitivní volby

1. (žákyně č.9)	14 b.	1 žák
2. (žákyně č. 4)	10 b.	1 žák
3. (žák č. 20)	9 b.	1 žák

Ze získaných voleb sestavíme sociometrickou matici a sestrojíme sociogram. Při tvorbě sociogramu jsme vycházeli z L-J sociometrické techniky (Musil, Směšná 2006).

Tabulka 4 Rozdělení zón terčového sociogramu podle Musil, Směšná (2006, s.14)

Zóny	Vážený skór	Incidence
1	0 bodů	signifikantně ignorovaná osoba (na .01hl.)
2	1-5 bodů	pod očekávaným skórem
3	6 b bodů	základní očekávaný skór
4	7 - 12 bodů	nad očekávaným skórem
5	13+	signifikantně preferovaná osoba (na .01 hl.)



Obrázek 3 Sociogram pozitivních voleb

Výsledky získané ze sociogramu:

počet oboustranných výběrů: 12

počet jednostranných výběrů: 26

výběr chlapci – dívky: 2

výběr dívky - chlapci: 2

osoba signifikantně preferovaná - „hvězda“ :1 (dívka č. 9)

osoba nad očekávaným skórem : 7

osoba signifikantně ignorovaná (izolovaná): (dívka č.12)

osoby opomíjené: 2 (chlapci 6,14)

„outsider“ – 3 chlapci (1,13,21)

koeficient koheze:0,09

řetězce: 3

Na zobrazeném sociogramu pozitivních voleb jsou dívky označeny kolečky a chlapci trojúhelníky. Uvedená čísla jsme žákům přiřadili již při vyplňování dotazníků a po celou dobu s nimi pracujeme.

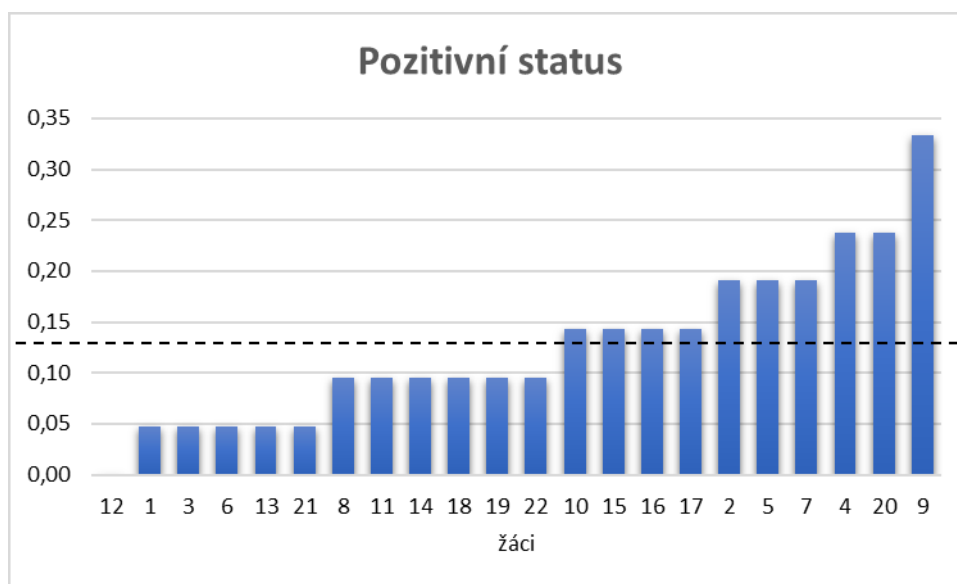
Osoby s nevyšším váženým skórem, které vychází z počtu pozitivních voleb přepočítaných na vážené skóre, umisťovány ke středu sociogramu viz. tabulka č. 4. Ve středu sociogramu se nachází pouze jedna dívka, ke které směřuje největší množství kladných voleb. Tato dívka byla také volena žáky u otázky č. 6, jako zábavná a je také vnímána, jako člověk, který je vždy centru dění. Označili jsme ji jako hvězdu či vůdce (signifikantně preferovanou osobu) se značným vlivem na kolektiv, neboť nezískala žádnou negativní volbu. Nachází se na vrcholu třídní hierarchie. Dále uvedeme děti, které můžeme označit jako oblíbené, které mají vyšší počet kladných voleb než záporných, ale nejsou na vrcholu hierarchie. Do této kategorie můžeme zařadit dívky č. 2,4,5,15,16,17 a chlapce č. 20. Na tomto místě bych ráda zmínila dívku č. 22, která ač získala málo pozitivních voleb v této otázce (může to být způsobené její nepřítomností při vyplňování dotazníku), obdržela výrazně nejvyšší množství voleb pozitivních vlastností.

Nalezneme zde i osoby na konci hierarchie, osobu úplně ignorovanou, která neobdržela žádnou pozitivní volbu a dvě volby negativní dívka č. 12. Několik opomíjených, přehlíže-

ných či neoblíbených dětí jde o dva chlapce č. 6 a č. 14, ti získali minimum pozitivních i negativních voleb. Další skupinou jsou žáci, kteří mají nízký počet pozitivních voleb a vysoký počet voleb negativních, můžeme je nazvat „antihvězdy“ či „outsidery“ sem patří především žáci č.1,13,21 a dívka č.3. Koeficient koheze (soudržnosti) skupiny je na hodnotě 0,09, soudržnost skupiny je tedy nízká.

V sociogramu naleznete množství oboustranných vazeb (12) což ukazuje na přátelské vztahy mezi vzájemně volenými osobami. Zároveň můžeme vidět existenci několika podskupin se vzájemně opěťovanými vazbami (žákyně č.2,4,5), (žákyně č.15,16,17) a (žáci 18,19,20), tato skupina je spíše odtržená od zbytku kolektivu. Pokud se podíváme na volby z hlediska pohlaví vidíme, že dívky volí většinou dívky a chlapci zase chlapce. Existuje tedy i podskupina dívek a chlapců. Pouze ve čtyřech případech zvolili žáci osobu druhého pohlaví, vyrovnaně dvakrát chlapci a dvakrát dívky. Koeficient koheze (soudržnosti) skupiny je na hodnotě 0,09, soudržnost skupiny je tedy nízká.

Ze sestavené sociometrické matice vypočítáme pozitivní sociometrický status jednotlivých žáků. Ten vypovídá o počtu získaných pozitivních voleb. Čerchovaná čára značí průměr.



Graf 1 Pozitivní sociometrický status

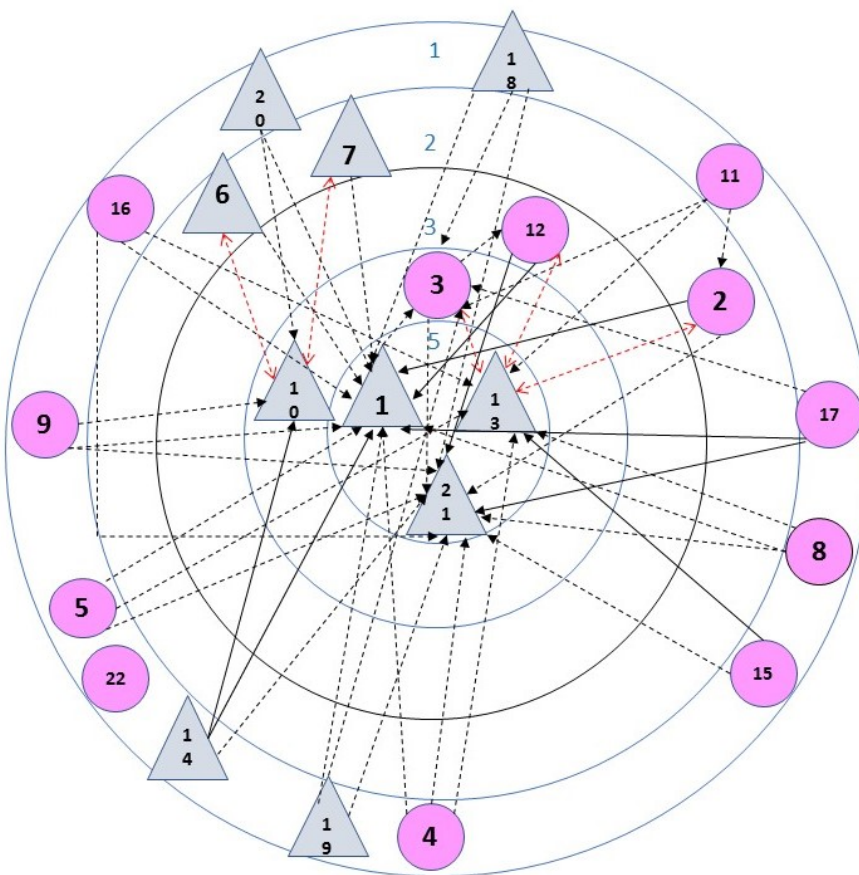
Počty bodů získané v **negativních volbách** jsou u několika žáků velmi vysoké a zároveň počet pozitivních voleb je u nich minimální. Jde o jedince spíše neoblíbené, kteří si udělili kladné volby navzájem mezi sebou, tedy přátelí se spolu. Výrazně nejvyšší počet negativních voleb 32 bodů obdržel žák č.1 , následován žákem č.21 s 25 body a žákem č.13 s body 19.

Frekvence voleb:

Negativní volby

1. (žák č.1)	-32 b.	1 žák
2. (žák č.21)	-25 b.	1 žák
3. (žák č.13)	-19 b.	1 žák

Z těchto voleb si sestavíme sociometrickou matici a sestrojíme sociogram.



Obrázek 4 Sociogram negativních voleb

Výsledky získané ze sociogramu:

počet oboustranných výběrů: 5

počet jednostranných výběrů: 43

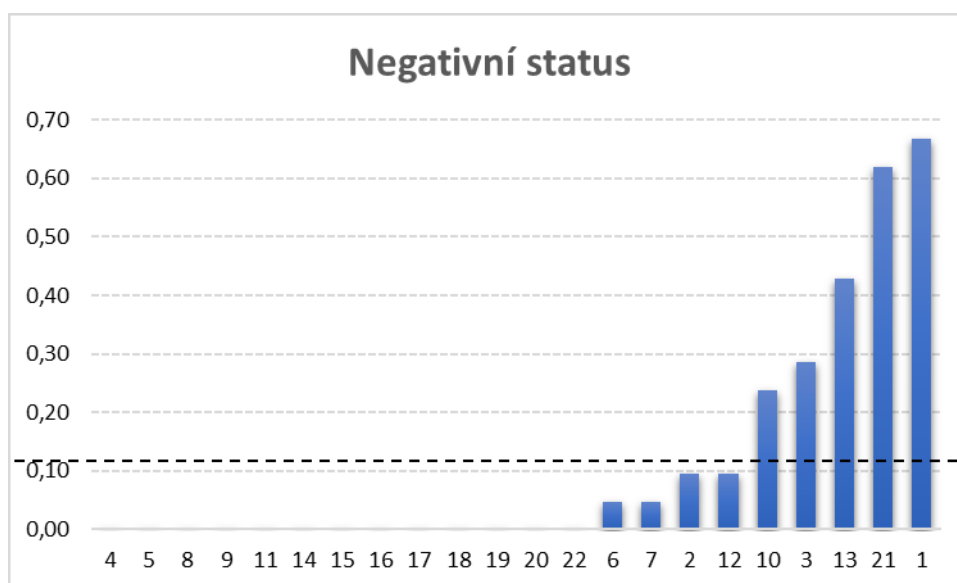
výběr chlapci – dívky: 6

výběr dívky - chlapci: 29

koeficient koheze: 0,04

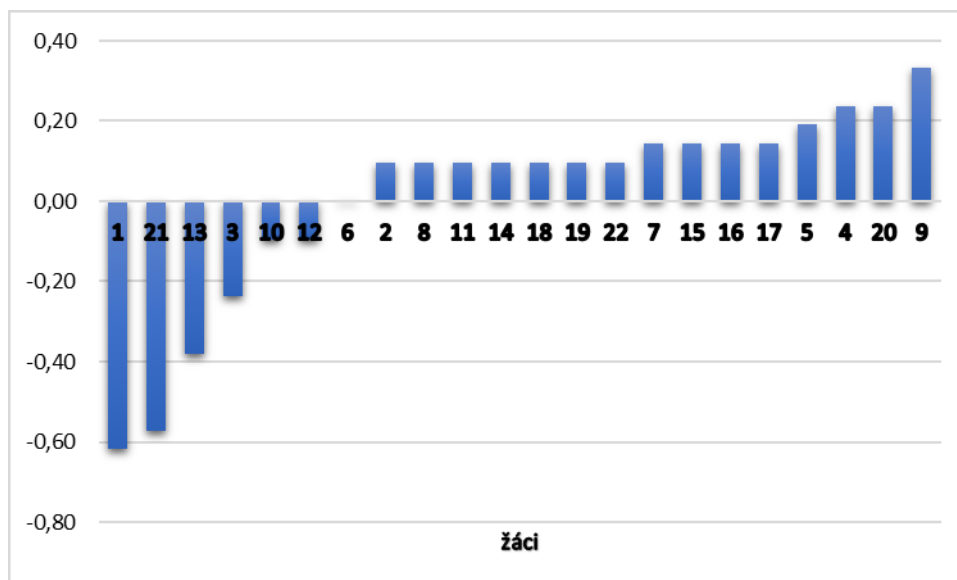
V negativním sociogramu vidíme značnou soustředěnost negativních voleb na stejné osoby. Bylo nemožné, aby se jednotlivé volby nekřížily, což jeden z požadavků na konstrukci sociogramu. Vidíme zde několik oboustranných voleb celkem 5, což svědčí o vzájemných antipatiích. Chlapci volili dívky pouze v šesti případech, dívky chlapce ve 29. Osoby s minimálním počtem negativních voleb se zde nacházejí nejvzdálenějším místě od středu.

Uprostřed sociogramu jsou umístěny osoby s největším počtem negativním voleb, k těm také směřuje většina šipek. Jedná se o tři chlapce, kteří získali také nejmenší počet pozitivních hlasů a označili jsme je jako „outsidery“. Tito žáci také získali více voleb u otázky č. 6, kde se přiřazovaly negativní vlastnosti. Žák č. 1 získal nejvyšší počet negativních voleb v této otázce, byl shledán nejvíce protivným, nevděčný a osamoceným. Žáka č. 21 vidí ostatní jako nevděčného, nespolehlivého a také osamoceného. Žáka č. 13 označili spolužáci pouze jako osamoceného. Patří k nim ještě dívka č. 3, ale získala výrazně méně negativních voleb než tito chlapci a nachází se tedy dále od středu sociogramu. Vysoký počet negativních voleb získal také žák č. 10, ale nemůžeme jej zařadit mezi „outsidery“ neboť získal množství pozitivních voleb. Ze sociometrické matice negativních voleb jsme získali negativní sociometrický status žáků. Z grafu vyplývá, že značná část žáků negativní volby vůbec neobdržela a jak již vyplynulo ze sociogramu rozdělilo si tyto volby jen několik žáků.



Graf 2 Negativní sociometrický status

Rozdílem mezi pozitivním a negativním sociometrickým statusem získáme výsledný sociometrický status žáků ve třídě. Můžeme porovnat nakolik se změnila jejich výsledná pozice v hierarchii třídy. Jak jsme předpokládali příliš se nezměnilo, neboť obvykle osoby, které získávají velký počet pozitivních voleb, dostávají málo nebo téměř žádné negativní volby. Osoby, které získali mnoho negativních voleb, zase obdrželi málo voleb pozitivních. Nejvyšší sociometrický status má tedy dívka č. 9, kterou jsme označili jako hvězdu, má výrazně vyšší hodnotu sociometrické statusu než ostatní. Hned za ní se umístil chlapec č. 20 a následuje je opět dívka č.4. Stejně tak v negativních volbách se mnoho nezměnilo, nejnižší sociometrický status a pozice na dně hierarchie patří třem chlapcům č. 1 a č. 21 s výraznou převahou a vzápětí za nimi je chlapec č. 13. Negativní status získaly také dvě dívky, dívka č. 3, která následuje hned za třemi chlapci s nejnižším statusem a dívka č. 12. Počet žáků s pozitivním statusem převažuje ty s negativním.



Graf 3 Výsledný sociometrický status

Otázka č. 3, ve které žáci hodnotí své sebevnímání a jak se cítí zapojení do dění ve třídě. 85 % žáků se vnímá v rámci kolektivu pozitivně. Nejvíce žáků, celkem 12, tedy 60 % zvolilo možnost B, tedy, že se občas účastní dění ve třídě a jsou obvykle o dění ve třídě informováni. Pět dívek zvolilo (25%) možnost jedna: „jsem vždy v centru dění ve třídě“, z nichž jedna získala nejvyšší počet pozitivních voleb v otázce jedna, je tedy velmi oblíbená a právem se tedy může cítit vždy v centru dění, protože má hodně přátel. Tři další dívky

získaly alespoň nějaké pozitivní volby a žádné negativní v předchozích otázkách. A jedna dívka obdržela pouze negativní volbu a žádnou pozitivní.

Tři žáci (15%) se cítí v kolektivu negativně, zvolili možnost D: „zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí“. Můžeme říci, že ve dvou případech žáci, kteří získali větší počty negativních voleb v otázce číslo dvě, volili možnost D. Jedna žákyně, ačkoli získala v otázce dvě kladné volby a žádné záporné, přesto volila možnost D.

Otázka č. 4 vypovídá o kvalitě kolektivu, zde se výrazně prokazuje, že není příliš dobrá. Valná většina, tedy 90 % žáků se domnívá, že je ve třídě nejméně jeden žák nešťastný.

50 % žáků se také domnívá, že je třídě někdo, komu ostatní ubližují. Že se do školy někdy těší vádí 65 % žáků. Pozitivním ukazatelem kvality klimatu je, že 70 % žáků uvádí, že se většinou najde někdo, kdo jim pomůže s problémem. Na druhou stranu však všichni zúčastnění (100 %) udávají, že nedokáží společné problémy vyřešit v klidu.

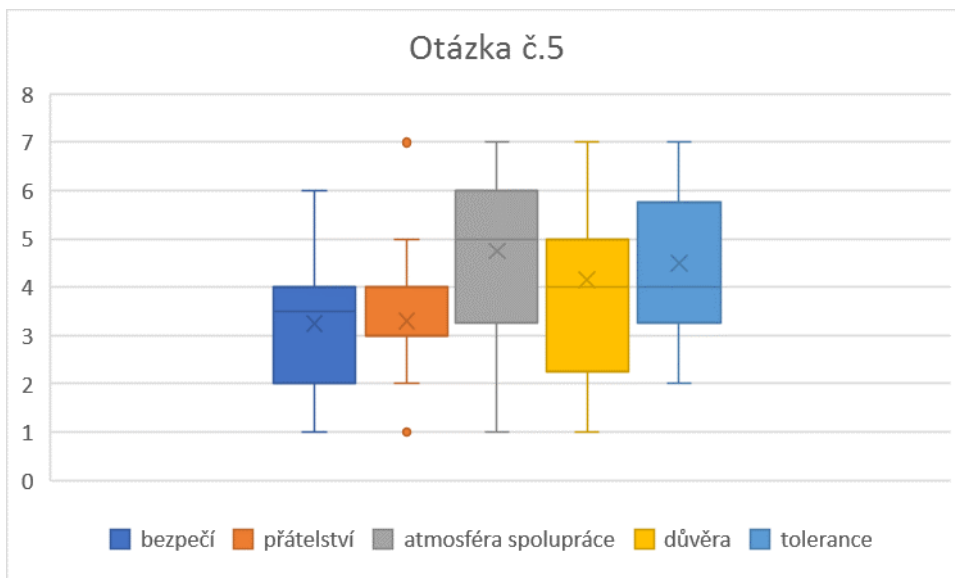
Tabulka 5 Hodnocení jednotlivých položek otázky č. 4

Otázka č.4	Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný (procento kladných odpovědí)	90%
	Ve třídě je někdo, komu ostatní občas ubližují (procento kladných odpovědí)	50%
	Stává se, že se do školy těším (procento kladných odpovědí)	65%
	Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem (procento kladných odpovědí)	70%
	Společné problémy řešíme většinou v klidu (procento záporných odpovědí odpovědí)	100%

Otázka č. 5 ukazuje, jak se žáci ve třídě cítí. Na základě voleb na škále mohou celkové výsledky nabývat hodnot 5-35 čím vyšší hodnota tím hůře. Průměr za všechny položky otázky č.5 je 20, což je na pomezí mezi pozitivním a negativním výsledkem, spíše v průměrný výsledek.

Tabulka 6 Položky otázky č. 5

	Valid N	Minimum	Maximum	Modus	Median	Průměr	Směrodatná odchylka
Pocit bezpečí - ohrožení (1 - 7)	20	1	6	4	4	3,3	1,5
Pocit přátelství - nepřátelství (1 - 7)	20	1	7	3	3	3,3	1,3
Pocit důvěry - nedůvěry (1 - 7)	20	1	7	5	4	4,2	1,8
Tolerance - netolerance (1 - 7)	20	2	7	4	4	4,5	1,5
Atmosféra spolupráce - lhostejnosti (1 - 7)	20	1	7	6	5	4,8	1,7
Celkem	20	12	33	12 ^a	20	20,0	6,2



Graf 4 Rozložení jednotlivých pocitů

Rozložení jednotlivých pocitů nám ukáže krabicový graf.

Nejnižší průměrné hodnocení a tím nejlepší výsledek má položka bezpečí-ohrožení a položka přátelství-nepřátelství. Nicméně výsledek aritmetického průměru 3,3 neznáčí vysoký pocit bezpečí ani přátelství.

Nejhůře hodnoceným pocitem je atmosféra spolupráce-lhostejnosti, můžeme konstatovat, že žáci vnímají atmosféru ve třídě spíše jako lhostejnou. Toto tvrzení potvrzuje fakt, že nejčastěji volenou hodnotou na škále je číslo 6.

Žáci ve třídě pociťují pod průměrem také pocity důvěry a tolerance. Můžeme konstatovat, že žáci vnímají prostředí na pomezí mezi pozitivním a negativním, spíše neutrálně. Ale čím pozitivnější prostředí tím lépe pro klima třídy, vztahy ve třídě i samotnou výuku a její výsledky.

Otázka č. 6 je otázkou sociometrickou, žáci přiřazují kladné a záporné vlastnosti spolužákům. Položka obsahuje 5 kladných vlastností a 5 záporných na základě počtu udělených kladných nebo záporných voleb získají žáci pozitivní nebo negativní index. Nejlepší pozitivní ohodnocení, výrazně převyšující ostatní žáky získala žákyně č.22, před ní s polovičním počtem voleb druhá žákyně č.17. Obě získaly také několik pozitivních voleb v otázce č.2 a žádnou negativní. Můžeme konstatovat, že budou patřit mezi oblíbené osoby, dívka č.22 mezi preferované osoby, protože ostatní spolužáci ji udělili nejvíce voleb v pozitivních vlastnostech.

Ve výčtu konkrétních pozitivních vlastností je jako spravedlivá nejčastěji volena žákyně č. 12. Za spolehlivou nejvíce žáků považuje s výraznou převahou žákyni č. 22. Za zábavné jsou ostatními považováni žák č.6 a žákyně č. 9 se třemi volbami. V centru dění nejvíce ostatní shledávají dívku č.17 se čtyřmi volbami, následována žákem č. 6 a žákyní č. 9 se třemi volbami. Podle spolužáků dokáže být se všemi zadobře s výraznou převahou dívka č.22.

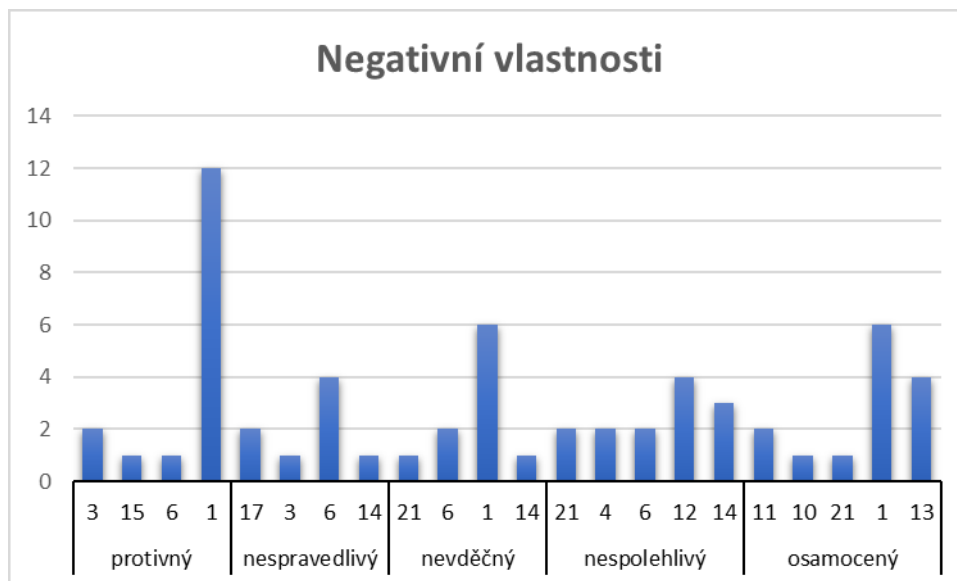


Graf 5 Volby pozitivních vlastností

Pokud se zaměříme na negativní vlastnosti, je zřetelně vidět celkově menší počet voleb než u vlastností pozitivních. 54% žáků získalo více pozitivních voleb než negativních.

Jednoznačně nejvyšší počet voleb získal ve všech negativních oblastech získal žák č.1. Ten získal nejvíce negativních voleb v otázce č. 2 a minimum kladných voleb i u otázky č. 1 můžeme ho označit za „outsidera“ či neoblíbenou osobu.

Chlapec č.1 byl nejvíce volen spolužáky jako protivný, nevděčný, ale také jako osamocný. Nezískal nejvíce voleb pouze u vlastnosti „nespravedlivý“, v této kategorii nezískal žádnou volbu. Jako nespravedlivý byl označen žák č.6.



Graf 6 Volby negativních vlastností

5.1.1 Shrnutí výsledků za dotazník B3

Analýzou výsledků dotazníku jsme sestavili hierarchii skupiny. 72% žáků získalo výsledný status v pozitivních hodnotách, mezi nimi se vyskytuje jedna dívka č. 9 s výrazně vyšším pozitivním statusem, která ze své pozice může ovlivnit děti ve třídě, označili jsme ji jako „vůdce“ či „Hvězdu. Může být nápomocná učiteli při práci se třídou. Polovinu žáků z této skupiny můžeme označit jako oblíbené, druhou polovinu s nízkou hodnotou pozitivního statusu jako opomíjené. Na konci hierarchie se nacházejí tři chlapci s výrazně nízkým statusem, ty jsme označili jako „outsidery“. Zbývající tři žáky s negativním výsledným statusem můžeme označit jako neoblíbené.

Své sebevnímání v rámci kolektivu posoudilo jako pozitivní 85 % žáků. 60 % žáků je o akcích ve třídě informováno a občas se jich zúčastňují a 25 % je vždy v centru dění. Zbytek žáků (15 %) hodnotí své sebevnímání negativně.

O dobré kvalitě kolektivu nesvědčí přesvědčení 90 % žáků o přítomnosti nešťastného žáka a 50 % žáků o tom, že je ve třídě někdo, komu je ubližováno, ani skutečnost 100 % voleb žáků, že společné problémy nedokáží vyřešit v klidu. Tuto bilanci mírně vylepšuje skutečnost, že většina žáků (65 %) se do školy alespoň občas těší a 70 % žáků uvádí, že se většinou najde někdo, kdo jim pomůže s problémem.

O kvalitě kolektivu vypovídá také to, jak se žáci ve třídě cítí. Zda prožívají spíše pozitivní pocity či negativní. Celkově žáci prostředí vnímají někde na pomezí mezi pozitivním na negativním, tedy neutrálně. Nejpozitivněji pociťují žáci pocity bezpečí a přátelství, ale pouze mírně nad průměrem. Negativněji, lehce pod průměrem hodnotí pocity důvěry a tolerance. Nejvíce negativně pociťují žáci atmosféru spolupráce, vnímají prostředí třídy spíše jako lhostejné.

Pokud bychom mluvili o vlastnostech žáků, jak byly přiřazovány, většinou potvrdili výsledný sociometrický, zjištěný otázkami č.1 a č.2, pouze jedna dívka, která získala nejvyšší pozitivní index vlastností, má spíše nižší sociometrický status (což může být ovlivněno její nepřítomností při vyplňování dotazníku). 54 % žáků získalo více pozitivních než negativních.

Pokusit se zhodnotit na základě získaných výsledků klima třídy není snadné. Tento dotazník hodně vypovídá o vztazích ve třídě, které jsou pro klima velmi důležité. Pro přátelské a pozitivní klima svědčí 72 % osob s výsledným pozitivním statusem, 85 % žáků s pozitivním sebevnímáním v rámci kolektivu, dále pak 65 % žáků, kteří se do školy alespoň občas těší a 70 % žáků přesvědčených o tom, že se najde někdo, kdo jim pomůže s problémem. Za mírně pozitivní můžeme považovat pouze 54 % pozitivních voleb vlastností. Žáci se ve třídě cítí podle posuzovaných vlastností cítí na pomezí mezi pozitivním a negativním. Za výrazně negativní považují 90% přesvědčení, že je někdo nešťastný, stejně tak 50 % voleb, že je někomu ubližováno. Na základě tohoto shrnutí bychom mohli považovat klima třídy na pomezí mezi pozitivním a negativní, ujasníme si ho více po zpracování dotazníku „Klima třídy“.

5.2 Dotazník Klima školní třídy

Dotazník Klima školy autorů Mareše Ježka z roku 2012 je určen pro zjišťování 11 aspektů psychosociálního klimatu třídy od druhého stupně základních škol (Mareš, Ježek, 2012) Hodnotí klima z pohledu žáka v sedmi základních a čtyřech volitelných oblastech. Každý aspekt je měřen jednou škálou 1 – 5. Žáci hodnotí na základě této škály.

1	2	3	4	5
nesouhlasím	spíše nesouhlasím	těžko rozhodnout	spíše souhlasím	souhlasím

5.2.1 Vyhodnocení dotazníku

Jednotkou měření je školní třída. Je důležité, aby žák odpovídal sám za sebe, aby bylo možno zachytit celé spektrum individuálních názorů. A vyloučil se tlak na ty spolužáky, jejichž názor se liší. (Mareš, Ježek, 2012) V položkách dotazníku, které hodnotí učitele, žáci hodnotí, jak vnímají svoji třídní učitelku.

Tabulka 7 Vyhodnocení oblastí dotazníku

Oblasti dotazníku	Valid N	Minimum	Maximum	Medián	Průměr	Směrodatná odchylka
Děni o přestávkách	20	1,0	2,8	1,5	1,7	0,5
Vnímaná opora od učitele	20	1,0	4,2	2,0	2,2	1,0
Možnost diskutovat během výuky	20	1,0	4,0	2,1	2,3	0,9
Snaha zalíbit se okolí	20	1,3	4,8	2,4	2,7	1,0
Preference soutěžení ze strany spolužáků	20	1,4	3,8	3,0	2,8	0,7
Spolupráce se spolužáky	20	1,0	4,0	3,1	2,9	0,8
Rovný přístup učitele k žákům	20	1,0	4,8	2,9	2,9	1,1
Iniciativa žáků	20	1,0	4,5	3,0	2,9	0,9
Přenos naučeného mezi školou a rodinou	20	1,2	4,2	3,2	3,2	0,8
Snaha žáků učit se	20	1,6	4,6	3,4	3,2	0,7
Dobré vztahy se spolužáky	20	1,6	4,6	3,7	3,3	1,0

Tabulka 8 Výsledky za dotazník jako celek

	Valid N	Minimum	Maximum	Medián	Průměr	Směrodatná odchylka
Celkem	20	1,2	4,2	2,8	2,7	0,9

Nejdříve se pokusíme vyhodnotit dotazník jako celek a poté jeho jednotlivé aspekty. Při vyhodnocení dotazníku postupujeme dle pokynů autorů. Se získaných výsledků jsme sestavili tabulku hodnocení jednotlivých aspektů dotazníku. Zde platí, čím vyšší číslo tím

větší míra souhlasu, tím pozitivnější výsledek. Tabulka je seřazena podle průměru. Na grafu č.5 vidíme, že se hodnota aritmetického průměru a mediánu velmi výrazně neliší. Autoři dotazníku doporučují pracovat na úrovni tříd spíše s mediánem, který není oproti aritmetickému průměru ovlivněn několika málo extrémními hodnotami. Vyjadřuje hodnotu, o které můžeme říci, že polovina žáků hodnotila klima třídy na dané škále takto nebo hůře a polovina lépe. Mají však menší variabilitu (je méně pravděpodobné, že by třídní skóre dosáhlo minima nebo maxima). Díky tomu jsou hodnoty třídních mediánů pod 2 nebo 4 neobvyklé, a pokud se vyskytnou jsou rozhodně hodné pozornosti. (Mareš, Ježek, 2012)

Pokud se tedy zaměříme na dotazník jako celek vidíme viz tabulka 5 hodnotu mediánu 2,8 příliš se v tomto případě od aritmetické průměru neliší. Tato hodnota je výrazně pod normou, která má za celý dotazník hodnotu 3,64

5.2.1.1 Hodnocení jednotlivých oblastí z pohledu všech žáků.

1. Dobré vztahy se spolužáky - dostatečná kvalita vztahů mezi spolužáky je nutnou podmínkou pro práci se třídou jako celkem. Zároveň jsou dobré vztahy se spolužáky jednou z vývojově relevantních potřeb žáků. V případě špatných vztahů se mohou žáci více věnovat vztahům mezi sebou což ubírá potenciál pro spolupráci a učení. Vysoké hodnoty značí pozitivní hodnocení vztahů se spolužáky, nízké pak negativní hodnocení. Střední polovina tříd testovaných ve standardizačním vzorku dosáhla hodnot v poměrně úzkém rozmezí mezi 3,8 a 4,3. Pokud hodnota klesne pod 3,4 rozhodně by vztahy měly být předmětem pozornosti.

U této škály dosahuje medián v námi testované třídě hodnoty 3,6, je to hodnota nízká, hluboko pod normou, ale není alarmující. Vztahy mezi spolužáky budou spíše horší a chladnější.

2. Spolupráce se spolužáky - z hlediska práce se třídou je významné, zda jsou žáci zvyklí pracovat a řešit problémy či úkoly společně. Otázky se neptají na potřebu či žádoucnost spolupráce, ale přímo na spolupracování jako chování. Vysoké hodnoty znamenají vysokou míru spolupráce, nízké pak nízkou. Střední polovina tříd testovaných ve standardizačním vzorku dosáhla hodnot v rozmezí 3,2 až 3,7. Většina tříd je hodnocena v kladné části rozsahu škály. Hodnoty pod 2,7 a nad 4,0 jsou neobvyklé. Spolupráce jde ruku v ruce s předchozí škálou dobrých vztahů, proto mohou být předmětem pozornosti situace, kdy je klima třídy z těchto aspektů hodnoceno výrazně odlišně.

Hodnota mediánu 3,1, je tedy pod normou, ale není příliš odlišná od průměrných hodnot. Značí nízkou míru spolupráce mezi žáky, žáci nejsou příliš zvyklí pracovat společně a spolupracovat.

3. Vnímaná opora od učitele - ne vždy se daří, aby učitelem nabízená pomoc byla jako taková vnímána i žákem. Tato škála zjišťuje, do jaké míry žáci vnímají učitele jako člověka, který mu pomáhá podporuje ho a je na jeho straně. Obecně takto vnímaná opora indikuje i dobrou kvalitu vztahu mezi žákem a učitelem. Většina učitelů v této oblasti je hodnocena mezi 3,6 a 4,2. Hodnoty pod 3,0 a nad 4,7 jsou neobvyklé.

Úroveň vnímání opory od učitele dosáhla na hodnoty mediánu 2, to je hodnota, kterou považujeme za velmi nízkou. Žáci tedy vnímají oporu od učitele jako nedostatečnou a nízké hodnoty mohou indikovat i špatné vztahy mezi učitelem a žáky. Hned se zaměříme na oblast, která se také zabývá vztahem učitele a žáků.

4. Rovný přístup učitele k žákům – tato škála zjišťuje nakolik mají žáci pocit, že učitel přistupuje ke všem stejně. Jde zde o absenci prožívané diskriminace, ať již negativní či pozitivní. Zaměřuje se na pozitivní aspekt rovnosti, nelze tedy z vysoké rovnosti usuzovat na nedostatek individuálního přístupu. Naopak žáci, k nimž je přistupováno individuálně vhodným způsobem, stejně tak i žáci s dobrým vztahem k učiteli mají tendenci vypovídat o něm i v této oblasti pozitivně. Vysoké hodnoty tedy znamenají, že si žáci více myslí, že učitel přistupuje ke všem stejně, nízké pak, že měří každému jiným metrem. Tato oblast bývá standardně hodnocena velmi vysoko, až 80 % tříd dosahuje v této škále hodnot vyšších než 4. Předmětem pozornosti by měly být výsledky nižší než 3,4.

I v tomto případě hodnotí žáci učitele velmi nízko, medián dosáhl hodnoty 2,9, což je výrazně nízká hodnota. Podle žáků tedy učitel nepřistupuje ke všem žákům stejně, měří každému jiným metrem. Tato skutečnost spolu s pocitem nedostatečné opory od učitele svědčí pro špatný vztah mezi učitelem a žáky. Další položka nám vhodně doplňuje dvě předchozí položky týkající se vztahu žáků s učitelem.

5. Přenos naučeného mezi rodinou a školou – pro smysluplnost učení se ve škole nelze spoléhat pouze na budoucí užitek plynoucí ze vzdělání. Pro dítě i raného adolescenta je významná především současnost, což lze pojmout jako vnímaná užitečnost či relevantnost naučeného doma. Vysoké hodnoty znamenají přesvědčení o propojení učiva s životem doma. Nízké hodnoty na této škále mohou značit obtížnější motivaci v dané oblasti. Střední

polovina tříd z testovaného vzorku dosáhla hodnot v rozmezí mezi 3,6 a 4,2. Hodnoty pod 3,2 a nad 4,6 jsou neobvyklé.

Námi hodnocená třída dosáhla mediánu 3,2, což je hodnota podprůměrná, ale těsně na hranici normálu. Žáci nejsou přesvědčeni o propojení učiva se životem doma a je obtížnější je motivovat ke studiu v dané oblasti.

6. Preference soutěžení ze strany žáků – optimální výuka kombinuje soutěživost motivující k relativně vysokým individuálním výkonům a spolupráci umožňující vyšší výkon celé skupiny a často i absolutní výkon. Tato škála se zaměřuje na preferenci soutěžení a srovnávání mezi spolužáky. Vysoké hodnoty značí zálibu v soutěžení a srovnávání mezi spolužáky, nízké pak odmítání soutěžení. Tato charakteristika je spíše individuální proměnnou, přesto může být třída vedena k soutěžení, což se projeví v třídním mediánu. Střední polovina tříd testovaných ve standardizačním vzorku dosáhla hodnot mezi 3,1 a 3,5. Za neobvyklé považujeme hodnoty pod 3,2 a nad 4,0.

Hodnota mediánu z výsledků našeho dotazníku dosáhla hodnoty 3. Pohybuje se pod průměrem a můžeme ji považovat za neobvykle nízkou. Žáci v této třídě tedy nevyhledávají soutěžení ani srovnávání s ostatními spolužáky, což můžeme označit jako pozitivní výsledek

7. Dění o přestávkách je oblastí s nejnižším průměrem, ale tato oblast dotazníku, jako jediná je hodnocena tak, že čím je hodnota nižší tím lépe. Vysoké hodnoty mohou indikovat potenciální problémy v žákovském kolektivu. Nízká hodnocení jsou pozitivní evaluace přestávek.

Hodnota 1,5 mediánu jsou nízká a tedy pozitivní. Přestávky tedy žáci vnímají jako žádoucí příležitost k odpočinku.

8. Možnost diskutovat během výuky - mnohdy je žádoucí, aby žáci přinášeli do hodiny své myšlenky a dělili se o ně s učitelem. Tato škála se zaměřuje na reálnou přítomnost tohoto prvku. Vysoké hodnoty na této škále značí vysokou možnost vstupovat do hodiny se svými myšlenkami, názory, nízká pak omezenou možnost. Jde z velké části o to, do jaké míry to podporuje učitel. Střední polovina tříd testovaných ve standardizačním vzorku dosáhla hodnot v rozmezí mezi 3,3 a 3,9. Hodnoty pod 2,7 a nad 4,4 jsou neobvyklé a měla by jim být věnována pozornost.

Medián na hodnotě 2,1 je výrazně od průměrem, žáci tedy nemohou vstupovat do výuky se svými myšlenkami a názory a diskutovat o nich. Navíc výsledek podpořil již zjištěné, tedy, že vztah učitele a žáků není dobrý.

9. Iniciativa žáků – tato škála zjišťuje míru, v níž si žák aktivně a samostatně získává poznatky v dané oblasti. Vysoké hodnoty značí tendenci samostatně si vyhledávat poznatky, nízké hodnoty pak spíše absenci této tendence. Norma výsledků se pohybuje mezi 3,25 a 3,9, střední polovina testovaných tříd pak hodnot v rozmezí 3,4 a 3,9. Většina tříd je hodnocena v kladné části teoretického rozsahu škály. Hodnoty pod 3,5 a nad 4,6 jsou neobvyklé.

Výsledek v této oblasti dosahuje hodnoty 3, což je výrazně pod normou získanou z měření autorů. Žáci nemají potřebu vyhledávat si samostatně a aktivně informace pro danou oblast.

10. Snaha žáků učit se – podobně jako iniciativa je pozornost, kterou žáci věnují dosahování cílů a plnění úkolů významným prvkem dokreslujícím jejich vnímání klimatu třídy. Vysoká hodnota na této škále značí cílevědomost a pracovitost v tradičním školním slova smyslu. Nízká hodnota může znamenat zaměření spíše na sociální aspekty života třídy, popř. odmítnutí či rezignaci na učení. Hodnocení na této škále souvisí s hodnocením na předchozí škále, výrazné rozpory by měly být interpretovány. Střední polovina testovaných tříd ve standardizačním vzorku dosáhla hodnot v rozmezí mezi 3,8 a 4,3. Většina tříd je hodnocena v kladné části teoretického rozsahu škály. Hodnoty pod 3,5 a nad 4,6 jsou neobvyklé.

Medián, který jsme stanovili hodnotou 3,36 je výrazně pod normou a je již považována za neobvyklou. Takto nízká hodnota pravděpodobně značí zaměření žáků spíše na sociální aspekty života třídy, popř. i na základě nízkého hodnocení předchozí škály odmítnutí či rezignaci na učení.

11. Snaha zalíbit se okolí – škála zjišťuje míru žákovské konformity v žákovské komunikaci, zadržení prvního impulzu a uzpůsobování své reakce reakcím ostatních. Značná míra konformity je v dětství i adolescenci přirozená a pro učitele usilujícího o vysokou míru interaktivnosti výuky může představovat překážku. Vysoké hodnoty značí vysokou míru

snahy zalíbit se, nízké pak nízkou. Podobně jako u preference soutěžení jde o charakteristiku žáka. Střední polovina tříd testovaných ve standardizačním vzorku dosáhla hodnot mezi 2,7 a 3,1. Většina tříd je hodnocena v kladné části teoretického rozsahu škály. Hodnoty pod 2,4 a nad 3,6 jsou neobvyklé a mohou být zajímavé pro interpretaci.

Vypočítaná hodnota mediánu 2,4 je těsně na hranici hodnot, které jsou považovány za neobvyklé. Tato hodnota se nachází pod obvyklými hodnotami. Mezi žáky tedy panuje velmi nízká míra konformity. Nemají snahu zalíbit se svému okolí a neuzpůsobují své reakce reakcím ostatních.

Při vyhodnocování dotazníku jsme vycházeli z norem, které stanovili na základě svých měření autoři.

Pokud porovnáme normy s našimi výsledky za jednotlivé položky, vidíme, jsou ve všech oblastech nižší, což mimo otázky oblasti č. 7 znamená také horší.

Tabulka 9 Porovnání norem se zjištěnými výsledky

	Oblasti dotazníku	Naše výsledky			Norma		
		Q1	Median	Q3	Q1	Median	Q3
1.	Dobré vztahy se spolužáky	2,90	3,70	3,65	3,80	4,15	4,38
2.	Spolupráce se spolužáky	2,65	3,10	3,30	3,20	3,60	3,80
3.	Vnímaná opora od učitele	1,65	2,00	2,55	3,70	4,00	4,20
4.	Rovný přístup učitele k žákům	2,55	2,90	3,25	4,40	4,70	5,00
5.	Přenos naučeného mezi školou a rodinou	2,85	3,20	3,65	3,43	3,90	4,38
6.	Preference soutěžení ze strany spolužáků	2,05	3,00	3,35	3,13	3,40	3,50
7.	Děni o přestávkách	1,13	1,50	2,03	1,53	1,88	2,25
8.	Moznost diskutovat během výuky	1,75	2,13	2,79	3,38	3,63	4,00
9.	Iniciativa žáků	2,48	3,00	3,39	3,25	3,75	4,00
10.	Snaha žáků učit se	2,73	3,36	3,70	3,88	4,14	4,43
11.	Snaha zalíbit se okolí	2,18	2,38	2,98	2,63	2,88	3,13

Norma byla spočítána na datech získaných od září 2011 do listopadu 2011 z 15 škol, ve 48 třídách a týká se 102 učitelů. Zahnuje 972 žáků základních škol, gymnázií a středních odborných škol.

5.2.1.2 Hodnocení oblastí dotazníku z pohledu jednotlivých žáků.

Z jednotlivých voleb jednotlivých žáků jsme vypočetli aritmetický průměr a porovnáme odpovědi jednotlivých žáků. Pracujeme s čísly respondentů, které jsme jim přidělili na začátku výzkumu. Nejdříve zhodnotíme volby chlapců jednotlivě a následně dohromady a totéž udělám s odpověďmi dívek. A pokusíme se je navzájem porovnat.

Tabulka 10 Výsledky oblastí podle hodnocení jednotlivých žáků

	Dobré vztahy	Spolupráce	Opora od učitele	Rovný přístup učitele	Přenos naučného	Preference soutěžení	Dění o přestávkách	Diskuze během výuky	Iniciativa žáků	Snaha žáků učit se	Snaha zalíbit se okolí
1	3,6	3,6	3,8	3,8	3,2	3,8	2,8	2,8	3,8	3,4	1,3
2	2,6	2,4	1,0	1,0	2,4	1,8	1,3	1,0	1,5	1,6	1,5
3	2,6	1,2	1,0	1,0	3,0	1,4	1,3	1,0	1,0	1,6	1,8
4	4,2	3,6	2,4	2,4	3,2	3,0	1,0	2,5	4,3	4,6	3,3
5	1,6	3,4	2,2	2,6	2,0	3,6	1,0	3,3	3,8	3,6	2,5
6	3,2	2,4	2,2	1,8	1,6	3,4	1,5	2,8	2,0	3,0	2,0
7	4,0	4,0	4,2	4,8	3,0	2,0	1,8	3,5	3,0	3,4	1,3
8	4,6	3,8	1,6	3,0	4,0	3,4	1,5	2,3	4,0	3,0	2,3
9	4,4	2,8	1,8	3,2	3,8	1,8	1,0	1,8	2,8	3,1	4,5
10	1,8	3,2	1,2	1,2	4,0	3,8	2,3	1,5	3,3	3,9	3,3
11	2,6	2,2	1,6	3,8	3,2	3,4	2,0	1,5	2,3	3,0	2,0
12	2,0	3,2	1,6	2,8	1,2	3,0	1,0	1,5	1,8	2,3	2,0
13	1,6	1,0	1,8	2,4	4,2	3,0	1,8	2,8	4,5	3,7	4,8
14	3,8	3,0	2,4	4,2	4,0	3,0	1,8	3,0	3,3	3,4	3,3
15	4,0	3,6	2,4	3,6	3,6	2,2	2,5	4,0	3,0	4,1	2,0
16	3,4	3,2	1,0	2,2	3,0	2,8	1,5	1,5	2,5	3,6	3,8
17	4,2	4,0	1,6	3,4	3,8	2,4	2,5	1,8	2,5	3,7	2,0
18	3,8	2,8	3,4	4,0	3,8	2,6	1,5	2,0	2,8	3,3	3,3
19	4,0	2,2	2,4	2,8	4,0	3,4	1,5	1,8	3,3	3,0	3,5
20	3,8	2,6	3,6	4,6	3,2	2,4	2,3	3,8	3,8	3,1	3,0

Žák č. 1 hodnotí vztahy se spolužáky o něco lépe než jeho spolužáci a spolupráci se spolužáky dokonce o mnoho lépe, než jeho spolužáci. Stejně tak vnímá mnohem pozitivněji oporu od učitele i rovný přístup ke všem žákům, což indikuje dobrou kvalitu vztahu

mezi žákem a učitelem. Přenos naučeného mezi školou a rodinou a školou vnímá stejně jako jeho spolužáci. Má výrazně vyšší průměr v položkách týkajících preference soutěžení, což svědčí o zálibě v soutěžení. Dění o přestávkách hodnotí mnohem vyšší hodnotou než ostatní žáci, což může svědčit o potencionálních problémech tohoto žáka v kolektivu. Mnohem pozitivněji, než ostatní také hodnotí možnost diskuze během výuky. Iniciativu žáků také hodnotí pozitivněji než většina jeho spolužáků. Což znamená, že má tendenci aktivně a samostatně si vyhledávat poznatky. Hodnotí pozitivněji i další okruh, který s iniciativou souvisí a tím je snaha žáků učit se. To značí na cílevědomost a pracovitost v tradičním školním smyslu. Naopak velmi má velmi nízkou snahu zalíbit se okolí a vyznačuje se nízkou mírou konformity i proti normám získaným měřením.

Žákyně č.2 – vnímá vztahy spolužáky výrazně negativněji než ostatní žáci, stejně tak spolupráci se spolužáky. Velmi negativně hodnotí, jak oporu od učitele, tak rovný přístup ke spolužákům, což nasvědčuje nedobrému vztahu k tomuto učiteli. Výrazně negativně také vnímá přenos naučeného mezi školou a rodinou, není přesvědčena o propojení učiva s životem doma. Výrazně méně také preferuje soutěžení a srovnávání mezi spolužáky. Dění o přestávkách hodnotí ještě nižšími hodnotami než spolužáci, což tomto případě znamená pozitivní hodnocení přestávek, jako příležitosti k odpočinku. Možnost diskutovat během výuky hodnotí mnohem hůře, než je průměr třídy, pouze hodnotou 1, což podporuje naši domněnku o špatném vztahu k učiteli. Také iniciativu žáků a stejně tak další položku, která s ní souvisí a tou je snaha žáků učit vnímá velmi negativně oproti spolužákům, nemá tedy tendenci si samostatně a aktivně vyhledávat poznatky. Může to také znamenat zaměření spíše na sociální aspekty třídy, popř. odmítnutí či rezignaci na učení. Také se zdá, že tato žákyně má mnohem menší potřebu zalíbit se nízkou mírou konformity než ostatní spolužáci.

Žákyně č.3 – vnímá vztahy se spolužáky jako negativní a hluboko pod průměrem i spolupráci se spolužáky. Velmi negativně je hodnocen učitel nejen jako opora ale i rovný přístup učitele k žákům, což indikuje na nedobré vztahy s učitelem. Přenos naučeného mezi rodinou a školou hodnotí podobně jako její spolužáci. Tako dívka nemá ráda soutěžení a srovnávání. Přestávky hodnotí ještě nižší hodnotou než její spolužáci, považuje je tedy za chvíle klidu a odpočinku. Diskuzi během výuky téměř vylučuje a velmi negativně hodnotí iniciativu a snahu učit se. To znamená, že nemá tendenci si sama aktivně vyhledávat informace ani cílevědomost a pracovitost v tradičním školním smyslu., Může to i vzhledem k hodnocení učitele v předchozích oblastech značit až odmítnutí či rezignaci na učení. Tato dívka se také vyznačuje nízkou mírou konformity a snahy zalíbit se, více než její spolužáci.

Žákyně č. 4 – hodnotí vztahy se spolužáky velmi pozitivně a vysoko nad průměrem, stejně tak i spolupráci se spolužáky. Oporu od učitele hodnotí lépe než její spolužáci, rovný přístup učitele k žákům o něco hůře, v každém případě jsou tyto hodnoty hluboko pod normami testovacího vzorku. Přenos naučeného mezi rodinou a školou vnímá stejně jako ostatní žáci. Více než ostatní spolužáci tato dívka upřednostňuje soutěžení. Dění o přestávkách hodnotí velmi nízko, vnímá je jako žádoucí chvíle odpočinku. Možnost diskuze během výuky vnímá pozitivněji než spolužáci. Další okruhy týkající se iniciativy žáků a snahy žáků učit se, hodnotí velmi nadprůměrně, má tedy snahu aktivně a samostatně získávat poznatky v dané oblasti a vše nasvědčuje tomu, že i cílevědomost a pracovitost v tradičním školním slova smyslu. V poslední oblasti má vyšší průměr, než je průměr třídy, má tedy vyšší potřebu konformity a snahy zalíbit se a uzpůsobovat svoje reakce, reakcím ostatních.

Žákyně č. 5 – vnímá vztahy se spolužáky velmi negativně, hluboko pod průměrem a normou. Naopak pozitivně vnímá spolupráci ve třídě, mnohem lépe než většina jejich spolužáků. Velmi podobně vnímá oporu i rovný přístup učitele k žákům, tedy, že vztah mezi učitelem a žáky není nejlepší. Mnohem negativněji hodnotí přenos naučeného mezi rodinou a školou, nevidí reálné propojení učiva s životem doma. Vyšší hodnotou hodnotí preferenci soutěžení, je tedy soutěživá, více než její spolužáci. Dění o přestávkách hodnotí velmi kladně, jsou tedy i pro ni chvílemi odpočinku. Možnosti diskutovat během výuky hodnotí pozitivněji než ostatní žáci, tedy, že může projevit svoje myšlenky a názory. Zdá se, že více než ostatní spolužáci má tendenci aktivně a samostatně vyhledávat poznatky. Cítí se více také cílevědomá a pracovitější ve školním prostředí. Má menší potřebu zalíbit se okolí než většina jejích spolužáků.

Žák č. 6 – vztahy se spolužáky chápe stejně jako jeho spolužáci, úroveň spolupráce mezi žáky hodnotí hůře než ostatní. Podle něj žáci nejsou zvyklí pracovat a řešit úkoly spolu. Oporu od učitele hodnotí stejně jako spolužáci, myslí si, že učitel měří každému žákovi jiným metrem, ještě více než ostatní. Přenos naučeného mezi školou a rodinou chápe stejně jako spolužáci. Má větší zálibu v soutěžení, než ostatní žáci. Dění o přestávkách hodnotí podobně jako jeho spolužáci, tedy pozitivně. Vidí větší možnost vstupovat do hodiny se svými názory. Svoji iniciativu hodnotí výrazně hůře, než spolužáci i než je stanovená norma. Chybí mu tedy snaha samostatně si vyhledávat informace, snahu učit se má na stejné úrovni jako jeho spolužáci. Má mnohem nižší potřebu konformity než ostatní, nepotřebuje se ostatním zalíbit.

Žák č. 7 – hodnotí vztahy i spolupráci se spolužáky výrazně lépe než ostatní žáci, velmi pozitivně. Stejně tak chápe oporu a rovný přístup učitele k žákům jako velmi pozitivní, což indikuje dobrý vztah k učiteli. Zdá se, že tento žák nevyhledává soutěžení a srovnávání s ostatními. Přenos naučeného i dění o přestávkách hodnotí jako jeho spolužáci. Podle něj učitel umožňuje diskutovat během výuky, což si většina ostatních žáků nemyslí. Svoji iniciativu hodnotí, stejně jako ostatní, tedy jako nízkou. Stejně tak snahu učit se, tedy průměrně. Má nízkou potřebu konformity, snahu říkat, to, co si myslí.

Žákyně č. 8 – vnímá vztahy spolužáky se spolužáky jako velmi dobré, stejně tak spolupráci se spolužáky. Velmi negativně vnímá oporu a pomoc od učitele, o jeho přístupu ke všem žákům si myslí stejně jako její spolužáci, že není stejný. Tato žákyně na rozdíl od spolužáků vidí propojení učiva mezi školou a životem doma. Preferuje soutěžení a srovnávání více než ostatní žáci. Dění o přestávkách hodnotí téměř stejně i možnost diskutovat během výuky. Velmi pozitivně hodnotí svoji iniciativu při vyhledávání a získávání poznatků. Svoji snahu učit se, hodnotí stejně jako její spolužáci. Má menší snahu zalíbit se než ostatní.

Žákyně č. 9 – velmi pozitivně hodnotí dobré vztahy se spolužáky, spolupráci s nimi už hůře, ale stejně jako její spolužáci. Oporu učitele hodnotí ještě negativněji než spolužáci, a to, jak rovnocenně přistupuje k žákům, mírně pozitivně, lépe než ostatní. Více než ostatní chápe propojení naučeného ve škole a života doma. Je velmi nesoutěživý typ. Přestávky považuje za chvíle klidu a odpočinku. Možnost diskutovat během výuky hodnotí negativněji než spolužáci, tedy že není příliš vítána. Iniciativu a snahu učit se hodnotí podobně jako ostatní, tedy spíše jako nízkou. Tato dívka má velkou potřebu zalíbit se okolí, a to co si myslí si spíše nechávat pro sebe.

Žák č. 10 – hodnotí výrazně negativně vztahy se spolužáky, o něco lépe než ostatní naopak spolupráci se spolužáky. Nízké hodnocení opory učitele i jeho rovný přístup ke všem žákům napovídá na špatný vztah k učiteli. Chápe propojení mezi naučeným ve škole a životem doma. Tento žák vyhledává soutěžení a srovnávání více než jeho spolužáci. Dění o přestávkách hodnotí negativněji než spolužáci, ale ještě v normě. Může to ale indikovat nějaký problém v žákovském kolektivu. Téměř nepřipouští možnost diskuze během výuky. Svou iniciativu a snahu učit se hodnotí lépe než spolužáci, má snahu vyhledávat si informace a plnit dobře úkoly ve škole. Jeho úroveň konformity je vyšší než u ostatních žáků, má tedy větší potřebu zalíbit se okolí.

Žákyně č. 11 – vztahy i spolupráci se spolužáky hodnotí stejně jako ostatní, tedy spíše negativně. Oporu a pomoc učitele, hodnotí ještě hůře než spolužáci, lépe než oni zase jeho měření všem stejným metrem. Přenos naučeného mez školou a rodinou hodnotí stejně jako ostatní žáci. Soutěžení má raději než ostatní. Příliš dobře nehodnotí dění o přestávkách, ale ne o mnoho hůře než ostatní. Podle ní diskuze během výuky není učitelem příliš tolerována. Svoji iniciativu vyhledávat poznatky hodnotí negativně a snahu učit se o něco hůře než ostatní žáci. Její snaha zalíbit se okolí je o něco nižší, než u zbytku třídy.

Žákyně č. 12 – vztahy se spolužáky hodnotí velmi negativně, spolupráci naopak lépe než ostatní. Vnímá minimální oporu od učitele a jeho rovný přístup k žákům vidí stejně jako ostatní, tedy spíše negativně. Nevidí téměř žádné propojení mezi naučeným ve škole a životem doma, výrazně méně než její spolužáci. Soutěžení a srovnávání příliš nepreferuje, stejně jako její spolužáci. Přestávky bere jako chvíle odpočinku a klidu, hodnotí ještě lépe než ostatní žáci. Diskuze podle ní, nejsou příliš možné, vnímá to hůře než ostatní. Iniciativu k hledání informací a snahu učit se hodnotí výrazně hůře než ostatní. Snahu zalíbit se okolí má na nižší úrovni než zbytek žáků ve třídě.

Žák č. 13 – hodnotí vztahy i spolupráci se spolužáky nejhůře ze všech žáků a hluboko pod normami. Necítí od učitele téměř žádnou oporu a jeho přístup necítí jako rovnocenný, více než ostatní. Naopak velmi výrazně vnímá propojení mezi učivem a životem doma. Soutěžení příliš nepreferuje stejně jako ostatní žáci. Dění o přestávkách hodnotí stejně jako ostatní. Možnost vyjádřit svoje názory a myšlenky během výuky vnímá pozitivněji než jeho spolužáci. Stejně tak vnímá pozitivněji svoji aktivitu samostatně získávat poznatky a snahu učit se. Tento žák vykazuje velkou míru konformity, nejvyšší z celé třídy. Říká tedy spíš to, co ostatní chtějí slyšet.

Žák č. 14 – vztahy se spolužáky vnímá jako dobré, lépe než ostatní, spolupráci hodnotí stejně jako ostatní. Oporu učitele, chápe podobně jako ostatní, jeho přístup hodnotí jako rovný, více než většina spolužáků. Přenos naučeného mezi rodinou a školou je podle něj reálný, více než si myslí ostatní. Stejně jako ostatní spolužáci soutěžení příliš nevyhledává. Na dění o přestávkách má stejný názor jako ostatní spolužáci. Možnost diskuze během výuky vnímá stejně jako spolužáci. Svoji iniciativu a snahu k učení vnímá pozitivněji než ostatní, lehce na průměrem. Snahu zalíbit se má o něco vyšší.

Žákyně č. 15 – Vztahy se spolužáky i úroveň spolupráce s nimi hodnotí velmi pozitivně. Oporu učitele chápe podobně jako její spolužáci, více než ostatní vnímá jeho přístup

k žákům jako rovnocenný. Přenos naučeného mezi rodinou a školou vnímá o něco pozitivněji než ostatní. Soutěžení preferuje ještě méně než ostatní. Dění o přestávkách hodnotí výrazně negativněji, což může indikovat potenciální problémy v kolektivu třídy. Možnost vstupovat do výuky se svými názory a myšlenkami chápe jako možnou a žádoucí, výrazně více než, ostatní spolužáci. Svoji iniciativu si sama vyhledávat poznatky hodnotí stejně jako její spolužáci, naopak svoji pozornost na dosahování cílů a plnění úkolů ve škole hodnotí mnohem lépe. Úroveň konformity má na úrovni výrazně nižší než spolužáci.

Žákyně č. 16 – vztahy se spolužáky vnímá podobně jako ostatní, spolupráci s nimi o něco lépe. Od učitele necítí téměř žádnou pomoc a oporu a jeho přístup nechápe jako rovnocenný, ještě více než ostatní. Přenos toho, co se naučí ve škole do života doma, vidí stejně jako její spolužáci. Soutěžení nepreferuje, jako její spolužáci. Přestávky hodnotí také s podobně. Téměř nepřipouští možnost vést diskuzi během výuky. Iniciativu k samostatnému zjišťování informací pro výuku hodnotí negativněji a snahu učit se pozitivněji než ostatní žáci. Má výrazně větší snahu zalíbit se než zbytek třídy.

Žákyně č. 17 - hodnotí vztahy se spolužáky velmi kladně a spolupráci také výrazně lépe, než ukazuje průměr. Vnímá učitele málo jako člověka, který jí pomůže, méně než ostatní. Za to si myslí, že měří všem stejně více než ostatní. Pozitivněji hodnotí přenos naučeného mezi rodinou a školou, a ještě o něco méně vyhledává soutěžení. Dění o přestávkách hodnotí spíše negativněji, hůře než ostatní. Možnost diskutovat během výuky hodnotí negativněji. Svoji iniciativu hodnotí hůře než zbytek třídy, naopak snahu učit se mnohem lépe. Tato žákyně vykazuje nízkou míru konformity.

Žák č. 18 - vztahy se spolužáky hodnotí kladněji, než je průměr třídy, spolupráci stejně jako jeho spolužáci. Chápe učitele jako oporu, více než jeho spolužáci a mnohem více pozitivně hodnotí jeho rovnocenný přístup ke všem žákům. Vnímá také lépe přenos naučeného ve škole a rodinou, také není příznivcem soutěžení jako ostatní žáci ve třídě. Dění o přestávkách hodnotí stejně kladně jako jeho spolužáci. Myslí si, že diskuze ve výuce není víceméně možná, jako ostatní žáci. Iniciativu i svoji snahu učit se vidí stejně jako jeho spolužáci. Tento žák má větší potřebu zalíbit se ostatním než jeho spolužáci.

Žák č. 19 – hodnotí vztahy ve třídě nadstandardně, za to spolupráci stejně negativně jako jeho spolužáci. Oporu i přístup učitele ke všem stejně, hodnotí stejně jako ostatní. Pozitivněji hodnotí přenos naučeného mezi školou a rodinou. Soutěžení má ve větší oblibě než většina spolužáků. Dění o přestávkách hodnotí o něco lépe než ostatní žáci, tedy pozitivně.

Má pocit, že učitel neumožňuje vést během výuky diskuzi, samostatnost v získávání poznatků hodnotí pozitivněji než jeho spolužáci a snahu učit se stejně jako oni. Více než ostatní přizpůsobuje své chování, chování ostatních.

Žák č. 20 – Vztahy se spolužáky i spolupráci s nimi vnímá mnohem pozitivněji než ostatní. Také lépe hodnotí oporu a také pociťuje, mnohem více než ostatní, že učitel přistupuje ke všem stejně. Přenos naučeného ve škole do života rodiny hodnotí stejně jako jeho spolužáci. Soutěžení nemá rád více než ostatní žáci. Více negativně hodnotí dění o přestávkách, ale ještě v normě. Možnost vnášet své myšlenky a diskutovat o nich, hodnotí výrazně pozitivněji než ostatní. Svou iniciativu k samostatnému a aktivnímu získávání poznatků vnímá více pozitivně než jeho spolužáci, snahu učit se stejně. Míra konformity je o něco vyšší než průměr třídy.

Pokud se podíváme, jak hodnotí žáci jednotlivé oblasti. Můžeme, pozorovat velkou variabilitu v odpovědích na položky týkající se vztahů se spolužáky. Položky týkající se třídní učitelky hodnotí převážná většina žáků negativně. Přenos naučeného mezi rodinou a školou, vnímá většina žáků podobně, mírně pozitivně. V otázce soutěžení se odpovědi pohybují lehce pod průměrem a většina žáků soutěžení příliš nepreferuje. Přestávky hodnotí valná většina žáků pozitivně, pouze pět žáků je vnímá spíše negativně. Což může naznačovat nějaký problém v žákovském kolektivu. Pokud se týká možnosti diskuze během výuky, zde se odpovědi jednotlivých žáků dosti liší. Značnou variabilitu názorů můžeme vidět také u oblasti týkající se iniciativy žáků. Snahu učit se hodnotí žáci více podobně a pozitivněji. Velké rozdíly najdeme také v odpovědích na otázky týkající se snahy zalíbit se okolí.

5.2.1.3 Porovnání jednotlivých oblastí podle pohlaví žáků

Nyní se zaměříme na porovnání jednotlivých oblastí dotazníků podle pohlaví žáků.

Podle aritmetického průměru vnímají dobré vtahy se spolužáky dívky stejně jako chlapci, ale u dívek se častěji vyskytly velmi vysoké hodnoty. Spolupráci se spolužáky hodnotí obě pohlaví podobně, nicméně, je to hodnota nízká a nesvědčí o dobré spolupráci. Opora od učitele je žáky vnímána jako nízká, u děvčat až extrémně nízká, indikuje špatný vztah s třídní učitelkou. Rovný přístup učitele k žákům je ze strany chlapců vnímán jako kladný (jen málo nad průměrem), ze strany dívek jako negativní. Propojení naučeného ve škole s životem v rodině, vnímají pozitivněji chlapci, dívky jsou na pomezí mezi pozitivní nega-

tivním hodnocením. Chlapci preferují soutěžení více než dívky, přesto jsou pouze na hranici, mezi zálibou a odmítáním soutěžení. Dívky soutěžení v oblibě nemají. Dění o přestávkách hodnotí více negativně chlapci, ale i tak jde o výsledek pozitivní. Možnost vyjadřovat své názory a myšlenky ve výuce hodnotí pozitivněji chlapci (ale negativně), dívky hůře, až pod hodnotou normy. Tato otázka souvisí s dvěma dalšími položkami, které hodnotí učitele, protože jde z velké části o to, jak to podporuje učitel. Což jen potvrzuje, že vztahy mezi učitelem a žáky nejsou ideální. Iniciativu k učení mají větší chlapci, mírně v kladné oblasti, dívky hodnotí opět záporně. Snaha žáků učit se je hodnocena lépe chlapci, u děvčat jen těsně v kladné hodnotě. Snaha zalíbit se je u obou pohlaví nízká a dívky mají nižší úroveň konformity než chlapci.

Tabulka 11 Hodnocení oblastí dotazníku podle pohlaví

Jednotlivé oblasti dotazníku	Pohlaví	
	chlapci	dívky
Dobré vztahy se spolužáky	3,3	3,3
Spolupráce se spolužáky	2,8	3,0
Vnímaná opora od učitele	2,8	1,7
Rovný přístup učitele k žákům	3,3	2,6
Přenos naučeného mezi školou a rodinou	3,4	3,0
Preference soutěžení ze strany spolužáků	3,0	2,6
Dění o přestávkách	1,9	1,5
Možnost diskutovat během výuky	2,6	2,0
Iniciativa žáků	3,3	2,7
Snaha žáků učit se	3,4	3,1
Snaha zalíbit se okolí	2,8	2,5

5.2.2 Shrnutí výsledků za dotazník Klima školní třídy

Na základě dat zjištěných z dotazníku, můžeme konstatovat, že vztahy mezi spolužáky jsou sice hodnoceny samotnými žáky v kladné části teoretického rozsahu, ale těsně pod normou, takže nebudou příliš pozitivní. Ještě hůře je hodnocena spolupráce žáků, žáci nejsou zvyklí pracovat a řešit problémy společně. V záporné části teoretického rozsahu škály a výrazně pod stanovenými normami jsou hodnoceny všechny oblasti dotazníku týkající se

vztahu žáků a třídní učitelky. Toto zjištění indikuje negativní vztahy mezi žáky a třídní učitelkou. Na začátku kladné části teoretického rozsahu škály žáci hodnotí přenos naučeného mezi školou a rodinou, jsou alespoň částečně přesvědčeni o propojení učiva s životem, Žáci této třídy příliš nemají soutěžení a srovnávání příliš v lásce, jak jejich odpovědi v dané škále. Většina žáků hodnotí oblast dění o přestávkách velmi nízkými hodnotami, výsledek celé třídy vychází kladně. Přestávky jsou pro ně příjemnými chvílemi odpočinku. V aktivním a samostatném získávání poznatků k výuce nejsou žáci právě iniciativní. Tento výsledek může souviset i se zřejmě nedobrymi vztahy s třídní učitelkou. S touto škálou souvisí i ta následující snaha učit se, výsledky se sice nacházejí v kladné části teoretického rozsahu škále, ale na hranici hodnot, které jsou považovány za neobvyklé. Může taktéž souviset pravděpodobně záporným vztahem s třídní učitelkou, také může znamenat zaměření spíše na sociální aspekty života třídy, popř. odmítnutí či rezignace na učení. V této třídě hodnotí žáci snahu zlíbit se spíše nižšími hodnotami, které ale odpovídají normám. Jde tedy o třídu, kde žáci neuzpůsobují své reakce a to, co říkají ostatním a jde zde nízká úroveň konformity.

5.2.3 Metoda volného psaní

Jak jsme již uvedli, metoda volného psaní dává možnost psát cokoliv na dané téma podle předem daných pokynů. Respondenti nejsou limitováni ani otázkami ani škálou odpovědí. Mohou napsat své pocity a myšlenky, což je velmi cenné, pro vykreslení celkového klimatu třídy.

Charakteristika metody: volné psaní je jedna z brainstormingových metod, která dovoluje psát na papír vše, co nás k určitému tématu, námětu právě napadá, aniž bychom své psaní podřizovali nějakým formálním (stylistickým či pravopisným) požadavkům. Na rozdíl od jiných typů brainstormingu se volné psaní píše jako souvislý text (nikoli jen pojmy, hesla, ale navazující věty). Volné psaní nám pomáhá objevit v sobě nečekané nápady, myšlenky, souvislosti.

Žákům jsme dali následující pokyny:

1. Piš po celou stanovenou dobu vše, co tě k tématu napadá.
2. Piš souvislý text, ne, jen jednotlivá hesla nebo body.
3. Nevracej se k napsanému, neopravuj, nevylepšuj, co jsi napsal/a.

4. Pokračuj v psaní, i když tě nic nenapadá, zapisuj i pomocné věty („Teď mne nic nenapadá ...“), ale snaž se vrátit k tématu.

5. Nenech se ve svých nápadech brzdit pravopisem

Délka psaní 5-10 minut.

Bohužel nám tuto část šetření nevyplnili všichni žáci. Část z nich nenapsala nic, dva, že je nic nenapadá, jeden, větu mimo dané téma. Máme tedy k dispozici 11 použitelných reakcí. Osm z nich vyplnila děvčata a tři kluci. Pokusili jsme se z jejich výpovědí vybrat ty oblasti, na kterých se shodnou, nebo které jsou zajímavé či neobvyklé. Použijeme je k doplnění dat, získaných dotazníky a pomohou k celkovému pohledu na testovanou třídu.

Tři dívky ohodnotily svou třídu jako celek pozitivně, jedna z nich napsala, že má svoji třídu ráda a že se vztahy ve třídě zlepšily a rozumí si, druhá, že je třída v pohodě a má zde hodně kamarádů, třetí, se ve třídě cítí celkem dobře. Dvě dívky napsaly, že je třída někdy dobrá a někdy ne. Většina se vyjádřila negativně, ve většině oblastí. Výpovědi se shodují v několika oblastech: špatný vztah s třídní učitelkou (objevuje se nejčastěji), neschopnost spolupráce, neschopnost dohodnout se na něčem, nedrží spolu, nejsou dobrý kolektiv, nejsou přátelé, existence uzavřených skupinek. Pro ilustraci uvádíme několik myšlenek: „...ale třída hraje, že jsme kolektiv podle mě to hrají aby vylepšili kolektiv nebo možná proto že nejsou šťastní v této třídě.“ ; „V naší třídě se cítím celkem dobře. Někdy na mě mají kecy a tak, ale snažím se to ignorovat.“ „Naše třída je někdy super, ale někdy se chováme hrozně.“ „Přijde mi, že jsme na více skupinek a ty kterou jsou více populární mají vždy nad vším a nad všemi navrch. Taky tady máme ty „průměrné skupinky do kterých patřím třeba já a potom jsou tady ti, se kterými se nikdo moc nebaví.“; „Ani naše třídní učitelka není nej nic nevyřizuje, jen na nás řve, nejezdíme na žádné výlety...“; „Mám svoji třídu ráda.“

5.2.4 Shrnutí informací z metody volného psaní

Pokud shrneme, co žáci napsali na téma Naše třída metodou volného psaní vyznívá vše spíše negativně. Nejvíce se žáci shodnou na záporném vztahu ke své třídní učitelce, dále na neschopnosti dohodnout se na tématech týkajících své třídy, nedokáží spolupracovat, nedrží spolu a vnímají třídu jako špatný kolektiv, několik z nich uvádí existenci několika oddělených podskupin v rámci třídy. Ale jde o vyjádření jen části třídy, přesto zjištění doplňují to, se nám již podařilo o této třídě zjistit.

6 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Nyní se pokusíme o pojmenování limitů výzkum, interpretaci zjištěných výsledků všemi testovanými nástroji a následně zodpovíme výzkumné otázky. Na základě zjištěných výsledků navrhneme doporučení pro práci s danou třídou.

6.1 Limity výzkumu

Ačkoli jsme použili tři výzkumné nástroje, není snadné interpretovat získané výsledky. Užité metody vedly k velké rozdílnosti získaných dat (Dotazník B-3: kvantitativní data - hrubé skóry bez norem; dotazník Klima třídy: kvantitativní data - normy, Volné psaní – kvalitativní data). V některých okruzích se oba dotazníky shodují a vhodně se doplňují např. spolupráce nebo vztahy mezi žáky), zajímavě vše doplňuje metoda volného psaní. Výzkumu by jistě prospělo, kdyby nevycházel z jen z dotazníků (neboť metodou volného psaní se nevyjádřili všichni žáci), nýbrž z hlubšího poznání třídy pomocí některé další techniky používané při výzkumu školního prostředí. Jako vhodné se jeví metoda pozorování či rozhovory se žáky. Dotazníkové šetření neukáže, co je za danou odpovědí, proč žák odpověděl právě takto. Bylo by vhodné doplnit je právě rozhovory se žáky, které by mohly pomoci lépe pochopit některé body nebo osvětlit ty sporné. Velmi významným spolutvůrcem klimatu je učitel, zejména pak třídní, jeho vyjádření či rozhovor s ním by nám ukázal i druhý pohled. My známe pohled na psychosociální klima jen z aktuálního pohledu žáků a jak již víme je mnoho faktorů, které ho ovlivňují.

6.2 Interpretace výsledků výzkumu

Nejdříve bychom rádi porovnali a shrnuli výsledky týkající se hierarchie třídy. Sociometrická analýza nám ukázala, že 72 % žáků získalo pozitivní sociometrický status. Pokud se zaměříme na žáky, kteří získali nejvyšší a nejnižší sociometrický status a porovnáme je s výsledky získanými dalšími testovacími metodami. Dívka č. 9, kterou jsme označili jako „hvězdu“, která měla nejvyšší pozitivní sociometrický status velmi pozitivně hodnotí vztahy se spolužáky, méně už spolupráci a vykazuje vysokou míru konformity. Může být spolužáky oblíbená mimo jiné i proto, že říká to, co ostatní chtějí slyšet. Dívka č. 20, který měla také vysoký pozitivní sociometrický status, vnímá také vztahy se spolužáky pozitivněji než ostatní i míru konformity má o něco vyšší, než je průměr třídy. Dívka č. 4, také

s jedním z nejvyšších sociometrických statusů hodnotí také vztahy se spolužáky i spolupráci s nimi jako nadstandardní, a také má větší potřebu zalíbit se ostatním.

Pokud se zaměříme na osoby na opačném konci hierarchie, které jsme označili jako „outsidery“ - žák č. 1, který měl výrazně nejhorší sociometrický status a získal i největší počet voleb negativních vlastností, přitom hodnotí vztahy se spolužáky pozitivněji než ostatní, zdá se, že má i pozitivní vztah k učiteli. Také má větší snahu získávat samostatně nové poznatky a snahu učit se, bude tedy zřejmě dobrým žákem s kladným vztahem k učiteli a učení. Také s nízkou mírou konformity. K volnému psaní napsal, že třída není jednotná ve známkách, chování ani v názorech. Žák s druhým nejnižším statusem se výzkumu nezúčastnil, z důvodu nemoci. A třetí žák č. 13 hodnotí vztahy i spolupráci se spolužáky nejhůře ze všech a také vykazuje nejvyšší míru konformity ze všech žáků. Vztahy k učiteli hodnotí jako negativní. Vše dotvrdil ve volném psaní: třída není dobrá na spolupráci, podle něj on a jeho kamarád do této třídy nepatří, třída se nedokáže na ničem dohodnout a učitelka není zrovna nej... Tito žáci se jsou na okraji zájmu třídy a mířila k nim převážná část negativních voleb spolužáků a získali také více voleb negativních vlastností. Zde bych ráda připomněla dívku č. 12, která získal negativní sociometrický status, neboť neobdržela žádnou pozitivní volbu, označili jsme ji jako „signifikantně ignorovanou osobu“, ve volném psaní potvrdila, naše označení napsala, že by se chtěla bavit více se třídou, ale oni s ní asi ne, což ji mrzí.

Pokud se podíváme na další žáky s pozitivním sociometrickým statusem hodnotí vztahy se spolužáky většinou pozitivně. Naopak žáci s negativním statusem mimo žáka č. 1 je hodnotí negativněji než ostatní.

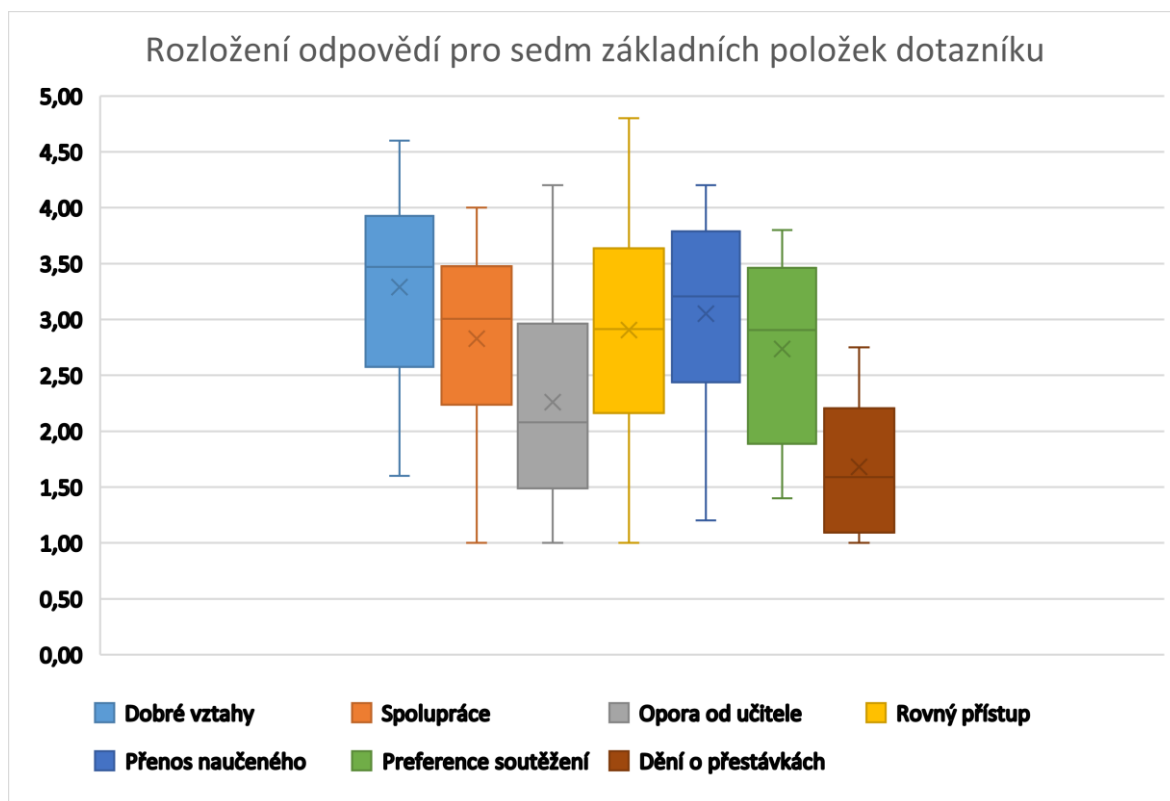
Pokud bychom měli zhodnotit vztahy mezi spolužáky z více stran začněme u toho, jak oni sami hodnotí kvalitu kolektivu. Žáci sami pocítují prostředí třídy lhostejné, netolerantní chybí jim pocit důvěry už to nasvědčuje na nepřilíš přátelské vztahy. Z výsledků jednotlivých metod vyplývá, že vztahy ve třídě jsou složité. Existuje zde několik podskupin, které se spolu přátelí, ale některé jsou odtržené od zbytku třídy, jak dokazuje sociometrické měření a několik jedinců opomíjených ostatními. Zdá se, že tuto situaci vystihla jedna ze žákyň ve volném psaní, podle ní je třída je rozdělena do skupinek, ty, které jsou populární mají vždy navrch, pak jsou průměrné skupinky, kam patří ona a pak jsou ti, se kterými se nikdo moc nebaví. Přesvědčení většiny třídy o přítomnosti někoho, kdo je ve třídě nešťastný na dobré vztahy také nenavědčuje a polovina třídy na o tom, že je ve třídě někomu ubližováno. Pozitivní zjištění je, že se 65 % žáků, do školy alespoň někdy těší a většinové

přesvědčení, že se většinou najde někdo, kdo jim pomůže s problémem. 72 % žáků získalo pozitivní sociometrický status. Výrazně negativně je hodnocena spolupráce a schopnost dohodnout se na otázkách týkajících se třídy, což potvrzují oba dotazníky i žáci přímo svými myšlenkami z metody volného psaní. To nám ostatně potvrdí statistika získaná z dotazníku Klima třídy, pokud se podíváme na tabulku 9 vidíme, že vztahy (škála 1) a spolupráce (škála 2) jsou hodnoceny poměrně negativně, neboť P (percentil) 20 nám vyjadřuje, že jen 20 % tříd volilo takovýto výsledek nebo nižší. Škála 1 má vyšší variabilitu názorů, což nám ukazuje poslední řádek tabulky ($Q3-Q1=0,75$). Vztahy mezi spolužáky dokresluje škála týkající se přestávek (škála 7), kde medián 1,5 a P 10 (zde platí, čím nižší percentil tím lépe) znamená, že čas přestávek je příjemnou chvílí odpočinku pro většinu třídy. První kvartil (Q1) je hodnota, o které můžeme říci, že takto nebo hůře hodnotila daný aspekt klimatu třídy čtvrtina žáků. Podobně o třetím kvartilu (Q3) uvažujeme jako o hodnotě, která vymezuje čtvrtinu žáků nejlépe hodnotících daný aspekt.

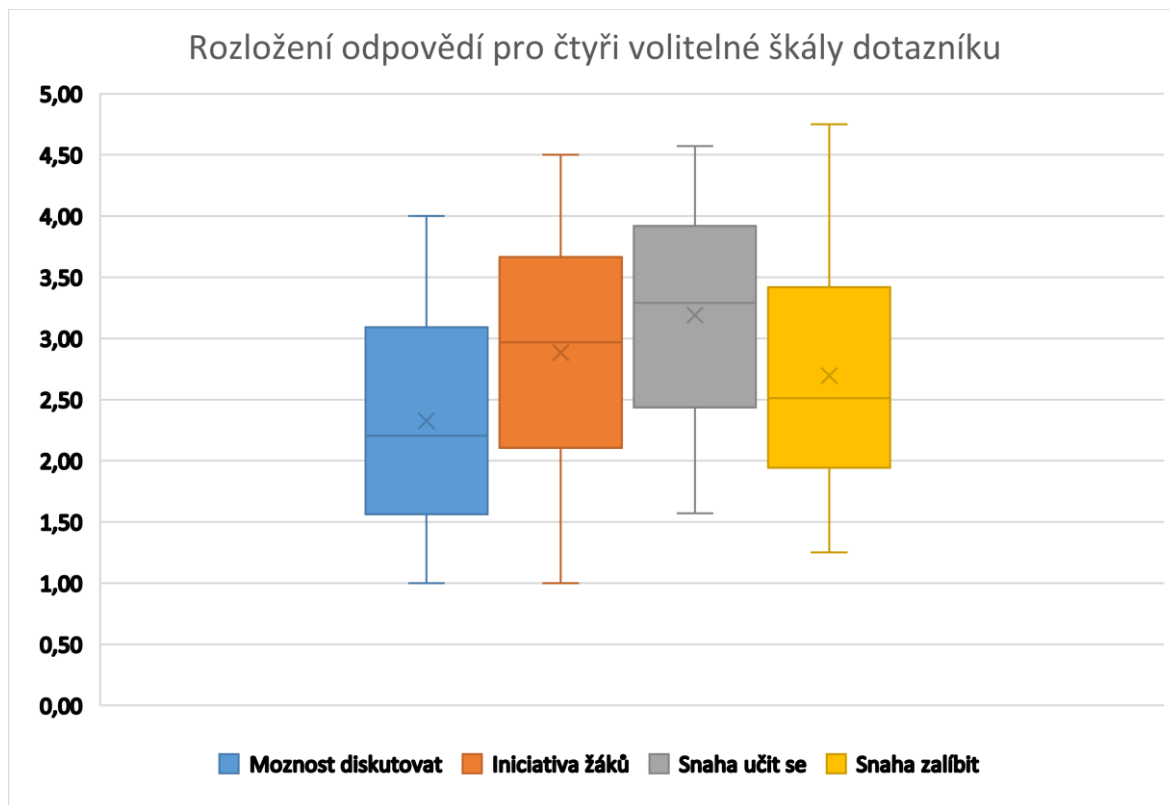
Vztah k učiteli je pro klima třídy velmi důležitý, z metody volného psaní vyplynulo, že vztah žáků ke třídní učitelce není dobrý. Když se podíváme na škály, které se zabývají vztahem žáků a učitele, jde o podporu od učitele (škála 3) a rovný přístup učitele k žákům (škála 4), vidíme, že škála 3 má velmi nízký medián hodnota 2, velmi negativní a u obou škál $P=1$, která je extrémně nízká, 99 % žáků volilo hodnotu vyšší než žáci námi testované třídy. U škály 3 existují poměrně velká variabilita názorů mezi individuálními názory žáků. Učitel není žáky vnímán jako opora a žáci nevnímají jeho přístup jako rovnocenný ke všem. Doplnková škála o možnosti vstupovat se svými myšlenkami a názory je v souladu s předchozími škálami. Převážná část žáků pociťuje, že není žádoucí vstupovat do hodin $P=1$, hodnota extrémně nízká, ale existuje zde značná variabilita názorů. O užitečnosti toho, co se naučí ve škole, i doma (škála 5) žáci nejsou příliš přesvědčeni, hodnota mediánu je sice v mírně kladných hodnotách, ale 5. percentil je velmi nízký. Pokud se podíváme na oblast soutěžení (škála 6), hodnota mediánu (3) nám říká, že ho žáci příliš nepreferují, percentil na hodnotě 20 je velmi nízký, ale vidíme zde velké rozdíly mezi hodnoceními. Někteří žáci si v soutěžení libují, ale je jich mnohem méně.

Svou iniciativu (škála 9) žáci hodnotí jako velmi nízkou (5. percentil) stejně tak i snahu učit se (škála 10), ta má vyšší medián (3,4), je tedy alespoň žáky hodnocena v kladné části, přesto v porovnání s normami $P=5$, velmi nízká. Snaha zalíbit se (škála 11) je ve třídě velmi nízká (5. percentil).

Rozložení odpovědí pro jednotlivé oblasti dotazníku nám vykreslují grafy.



Graf 7 Rozložení odpovědí 7 základních položek



Graf 8 Čtyři volitelné škály

Tabulka 12 Statistika vybrané třídy

	ŠKÁLY										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Q1	2,90	2,65	1,65	2,55	2,85	2,05	1,13	1,75	2,48	2,73	2,18
Medián	3,70	3,10	2,00	2,90	3,20	3,00	1,50	2,10	3,00	3,40	2,40
Q3	3,65	3,30	2,55	3,25	3,65	3,35	2,03	2,79	3,39	3,70	2,98
P	20	20	1	1	5	20	10	1	5	5	5
Q3-Q1	0,75	0,65	0,90	0,70	0,80	1,30	0,90	1,04	0,91	0,97	0,80

6.3 Shrnutí výsledků výzkumu

Po zhodnocení všech použitých metod můžeme říci, že se žáci ve třídě necítí příliš dobře. Hodnocení toho, jak se žáci ve třídě cítí, vychází na hranici mezi pozitivním a negativním. Ale prostředí s nízkou mírou tolerance, spolupráce a důvěry nenahrává dobrým vztahům. Přitom dostatečná kvalita vztahů mezi spolužáky je nutnou podmínkou pro práci se třídou. I pro žáky je důležité pohybovat se v přátelském prostředí nejen pro výuku. Pokud se podíváme na kvalitu kolektivu třídy tak přesvědčení, téměř všech žáků o přítomnosti někoho, kdo je ve třídě nešťastný a poloviny žáků, že je ve třídě někomu ubližováno, není dobrým znamením. Větší část žáků se sice do školy alespoň někdy těší a také se cítí být součástí třídy. Ale pokud se zaměříme vztahy mezi spolužáky, všichni se shodnou, že se nedokáží na ničem dohodnout, také spolupráce mezi žáky je hodnocena velmi negativně. Většina žáků je přesvědčená, že se většinou najde někdo, kdo jim pomůže s problémem, ale jde spíše o konkrétní osoby, se kterými mají přátelské vztahy. Neboť jak jsme zjistili, vztahy mezi žáky jsou sice hodnoceny v kladné části teoretického rozsahu škály, ale v porovnání s normami je tato hodnota velmi nízká, navíc zde panuje značná variabilita názorů. Několik žáků hodnotilo vztahy velmi pozitivně, ale většina z nich tvoří samostatnou podskupinu. Ve třídě najdeme několik podskupin, které se spolu přátelí, ale také několik žáků s výrazným negativním statutem, které ostatní zřejmě příliš nevyhledávají, přisuzují jim ve většině případů také negativní vlastnosti označili jsme je jako „outsidery“. Najdeme zde také jednu dívku, kterou jsme označili jako signifikantně ignorovanou osobu, neboť je zcela stranou kolektivu a nezískala žádnou pozitivní volbu. Také zde najdeme jednu dívku, kterou jsme označili za „hvězdu“, která získala výrazně nejpozitivnější sociometrický status. Téměř tři čtvrtina třídy získala pozitivní sociometrický status a větší polovina třídy získala více pozitivních voleb vlastností. Děni o přestávkách, které doplňuje oblast vztahů, je nejpozitivněji hodnocenou oblastí vůbec. Většina žáků vnímá přestávky jako chvíle odpočinku, nikdo je nehodnotil negativně, což by mohlo indikovat nějaké potencionální problémy v žákovském kolektivu.

Nejvíce negativně je žáky hodnocena oblast vztahů s učitelem. Žáci svou třídní učitelku nevnímají jako člověka, který jim pomůže nebo je podpoří. Téměř všichni žáci hodnotili v záporné části teoretické škály. O něco lépe vychází hodnocení rovného přístupu učitele k žákům, ale v porovnání s normami jsou výsledky velmi negativní. K této oblasti je doplňující oblastí možnost vstupovat do výuky se svými názory a jen doplňuje předchozí dvě oblasti, tato možnost není učitelem podporována.

Pokud se zaměříme na oblast výuky, žáci vidí jisté propojení mezi naučeným ve škole a životem doma, přesto ve srovnání s normami velmi málo. Soutěživost žáků je velmi nízká, ale existuje zde několik jedinců, kteří mají soutěžení a srovnávání v oblíbenosti. Vztah žáků k učení především iniciativa aktivně a samostatně získávat poznatky je velmi nízká o něco lepší je pozornost, kterou žáci věnují dosahování cílů a plnění úkolů, přesto velmi nízké vzhledem k normám. Ale i zde se najde několik jedinců, kteří mají snahu větší než ostatní. Malá iniciativa žáků i jejich snaha učit se, může být ovlivněna špatnými vztahy k učiteli. Třída se vyznačuje velmi nízkou mírou konformity, což je pozitivní výsledek.

Na základě všech zjištěných poznatků klima třídy hodnotíme spíše negativně.

6.4 Odpovědi na výzkumné otázky

V úvodu výzkumného projektu jsme si stanovili výzkumné otázky, na které se nyní pokusíme odpovědět.

Výzkumné otázky-dotazník B3:

Zjištěné výsledky jsou podrobně popsány v kapitole 5.1

VO₁: Jak žáci vnímají prostředí třídy?

To, jak žáci vnímají prostředí třídy, můžeme usuzovat podle toho, jaké pocity ve třídě prožívají. Celkově můžeme říci, že hodnocené pocity jsou žáky prožívané na pomezí mezi pozitivním a negativním. Ale záporné vnímání spolupráce, pocitu důvěry a tolerance považujeme za podstatné. Většina žáků se cítí být součástí třídy a většina se do školy alespoň někdy těší. Velké množství z nich je také přesvědčeno o tom, že se většinou najde někdo, kdo jim pomůže, když mají problém. Naopak k pocitu přátelského prostředí nepřispívá přítomnost nešťastného žáka ve třídě, ani neschopnost řešit problémy v klidu. Tedy podle nás je toto prostředí vnímáno jako mírně negativní.

VO₂: Jaké jsou vztahy mezi žáky?

Žáci sami pocítují prostředí třídy spíše lhostejné, netolerantní chybí jim pocit důvěry, to nenavoduje na příliš přátelské vztahy. Existuje zde několik podskupin, které se spolu přátelí, ale některé jsou odtržené od zbytku třídy, jak dokazuje sociometrické měření a několik jedinců opomíjených ostatními, také několik žáků s výrazně negativním statutem, o které se ostatní příliš nezajímají. Chybí zde propojení celé třídy, což prokazuje neschopnost se na čemkoli dohodnout i nízká míra spolupráce a také přítomnost nešťastného žáka

ve třídě. Většina žáků se cítí být součástí třídy a většina se do školy alespoň někdy těší. Velké množství z nich je také přesvědčeno o tom, že se většinou najde někdo, kdo jim pomůže, když mají problém. Většina získala pozitivní sociometrický status. Vztahy hodnotíme na pomezí mezi pozitivním a negativním.

Výzkumné otázky dotazník-Klima třídy:

zjištěné výsledky jsou podrobně popsány v kapitole 5.2

VO3: Jaké jsou vztahy mezi žáky?

Vztahy mezi žáky jsou sice hodnoceny v kladné části teoretického rozsahu škály, ale v porovnání s normami je tato hodnota velmi nízká, navíc zde panuje značná variabilita názorů. Několik žáků hodnotilo vztahy velmi pozitivně, ale většina z nich tvoří samostatnou podskupinu. Pro vztahy mezi žáky je důležitá také schopnost spolupráce, ta je žáky hodnocena velmi negativně. Nejsou zvyklí nebo neumí pracovat a řešit problémy společně. Na základě zjištěného konstatujeme, že vztahy ve třídě nejsou dobré.

VO4: Jaký je vztah mezi učitelem a žáky z pohledu žáků?

Tato oblast je žáky hodnocena nejvíce negativně. Třídní učitelka není vnímána jako opora, jako člověk, který jim pomůže a je na jejich straně. Žáci si ani nemyslí, že učitel přistupuje ke všem stejně. Není podle nich žádoucí, aby vstupovali do výuky se svými názory a myšlenkami či vedli diskuzi. Vztah žáků k učiteli je negativní.

VO5: Jak žáci přistupují k výuce?

Vztah žáků k výuce, především snaha aktivně a samostatně získávat poznatky v dané oblasti je velmi nízká o něco lepší je pozornost, kterou žáci věnují dosahování cílů a plnění úkolů, přesto velmi nízké vzhledem k normám. Najde však několik jedinců, kteří mají snahu větší než ostatní. Soutěživost žáků je velmi nízká, což je pozitivní zjištění, ale existuje zde několik jedinců, kteří mají soutěžení a srovnávání v oblibě. Přístup žáků k výuce není kladný.

VO6: Jak se liší vnímání klimatu třídy podle k pohlaví žáků?

Pokud se zaměříme na vztahy mezi žáky, jsou hodnoceny velmi podobně, ale u dívek se objevilo několik velmi pozitivních hodnocení. Hodnocení dívek je negativnější, pozitivněji hodnotí dívky jen dění o přestávkách. Vztah k třídní učitelce vnímají dívky výrazně nega-

tivněji než chlapci, ve všech hodnocených oblastech, učitel jako opora, jeho rovnocenný přístup i možnost diskutovat během výuky. Zájem o výuku, tedy iniciativu a snahu žáků učit se hodnotí opět lépe chlapci. Míru konformity mají chlapci vyšší.

Dívky hodnotí klima třídy z pohledu dotazníku Klima třídy negativněji než chlapci.

Výzkumné otázky–volné psaní:

VO7: Jak vnímají žáci klima třídy z pohledu volného psaní?

Pokud shrneme, co jsem se dozvěděli z metody volného psaní vyznívá vše spíše negativně. Nejvíce se žáci shodnou na záporném vztahu ke své třídní učitelce, dále na neschopnosti dohodnout se na tématech týkajících své třídy, nedokáží spolupracovat, nedrží spolu a vnímají třídu jako špatný kolektiv, několik z nich uvádí existenci několika oddělených podskupin v rámci třídy, ale získali jsme i několik kladných reakcí. Bohužel nemáme vyjádření od všech žáků, z toho, co se nám podařilo získat, musíme konstatovat, že žáci vnímají klima z pohledu této metody mírně negativně.

VO8: Jaké je klima třídy z pohledu žáků?

Prostředí třídy, jak je vnímáno žáky jsme označili na hranici mezi pozitivním a negativním, vztahy mezi žáky, se kterými souvisí i spolupráce mezi spolužáky jsme ohodnotili negativně. Vztah žáků k učiteli také negativně, jehož žáci nevnímají jako oporu ani člověka, který přistupuje ke všem žákům stejně. Přístup žáků k výuce, kam patří jejich snaha učit se a jejich iniciativa, který je významným prvkem dokreslujícím vnímání klimatu jsme zhodnotili také negativně.

Pokud se pokusíme zhodnotit klima ze všech hledisek, metod a výsledků, které jsme získali, musíme ho ohodnotit mírně negativně.

6.5 Doporučení pro praxi

Ve většině hodnocených oblastí testované třídy nám klima třídy vychází spíše negativně. Bylo by vhodné s třídním kolektivem pracovat na zlepšení ve většině oblastí. Pro zlepšení klimatu je potřebná intervence. V našem případě je předmětem intervence dění ve třídě a snahou je změnit k lepšímu její klima.

Mareš a Ježek (2012, s. 25) se inspirovali medicínou a rozlišili tři typy intervenčních zásahů:

- primární prevenci, jejímž cílem je udržet psychosociální klima v příznivém stavu ve všech hlavních aspektech (po stránce zdravotní, psychické, sociální, učební)
- sekundární prevenci, jejímž cílem je zasáhnout v případech, kdy jsou negativní jevy v počátcích, kdy se začínají rozvíjet
- terciární prevenci, jejímž cílem je nedopustit větší škody v případech, kdy už se negativní jevy naplno rozběhly.

Použité výzkumné metody nám ukázaly, které oblasti klimatu nejsou žáky vnímané pozitivně, dotazník B3 nám velmi podrobně popsal strukturu vztahů ve třídě. Třídní učitel by měl znát vztahy mezi žáky, nebo, při znalosti vztahů, lze mnohé dešifrovat (Čapek, 2011, s. 146). S takto získaným materiálem, může začít třídní učitel pracovat na zlepšení klimatu třídy. Ale je to běh na dlouhou trať a musí na něm pracovat všichni aktéři ovlivňující klima dané třídy. V tomto případě, vzhledem k negativnímu vnímání třídní učitelky ze strany žáků bych doporučila vstup nějaké další osoby, kterou má škola k dispozici, školní psycholog či školní metodik prevence, který může pomoci navrhnout postupy, jak s danou třídou pracovat.

Celosvětové zkušenosti naznačují, že klima třídy se dá ovlivňovat, ne však stejnou měrou ve všech jeho složkách, nikoli rychle a nikoli bez spolupráce všech aktérů – učitelů a žáků. Jde o záležitost dlouhodobou, řádově jde o měsíce (Čáp, Mareš, 2001, s. 577).

Čáp a Mareš (2001, s. 578) vytvořili deset základních proměnných, jimiž bychom mohli klima promyšleně a adresně zlepšovat.

1. Zjistit přání žáků (případně učitelů) týkající se sociálního klimatu dané třídy.
2. S nejméně týdenním odstupem zjistit aktuální stav klimatu, a to z pohledu žáků, případně pohledu učitelů.
3. Zjistit, ve kterých proměnných se nejvíce liší přání žáků od jejich aktuálního vnímání skutečnosti. Největší rozdíly naznačují oblasti, v nichž by si sami přáli změnu klimatu ve třídě.
4. Jsou-li k dispozici údaje od žáků i učitelů působících v této třídě, je vhodné porovnat rozdíly v přání učitelů a žáků i rozdíly ve vnímání aktuálního stavu učitelů a žáků.

5. Rozhodnout o oblastech, v nichž by bylo třeba klima třídy rozhodně změnit k lepšímu a vytipovat oblasti, kde je třeba udržet alespoň dosavadní stav.
6. Promyslet pedagogické postupy, které by dovolily zlepšit klima výuky.
7. Provádět cílené zásahy do klimatu třídy a to tak, že současně ve třídě i v učitelském sboru. Je třeba pozorovat reakce učitelů a žáků, průběžně vyhodnocovat účinnost zásahů, v případě potřeby je modifikovat.
8. Intervence musí být adresné, citlivé, systematické a dlouhodobé. Změny nelze očekávat změny v k lepšímu v řádu dnů, ale spíše měsíců.
9. Vyhodnotit účinnost zásahů pomocí některého dotazníku a současně pomocí rozhovorů se žáky i učiteli.
10. Zjišťovat nakolik jsou dosažené změny zafixované a podporovat snahu udržet dlouhodobý charakter změn k lepšímu.

Zde je několik námětů, jak ovlivňovat klima třídy v oblastech, které bychom v námi testované třídě potřebovali zlepšit:

- vztahy ve třídě: snažit se, aby soudržnost třídy vzrůstala a celkově převažovala pozitivní orientace třídy; organizovat i akce mimo školu, aby se žáci a učitelé poznali v jiných sociálních kontextech, než je vyučování; zařazovat do výuky prvky, kdy žáci musí spíše spolupracovat než soutěžit; mimo hromadných forem výuky, využívat učení ve dvojicích či skupinové vyučování; připravovat úlohy, které lze řešit ve skupinách; vést žáky, aby uměli vhodně řešit konflikty mezi lidmi; cíleně eliminovat ze života třídy projevy agrese, šikanování apod.
- zájem o průběh výuky: učinit vyučování pro žáky zajímavější; zařazovat úlohy ukazující praktickou užitečnost učiv; zadávat žákům práce, která je vedou k překračování školského kontextu, k navazování kontaktů s dalšími lidmi (speciální v určitém oboru, rodiči spolužáků, sociálními pracovníky atd.); saturovat u žáků potřeby kompetence, potřebu autodeterminace – sebeurčení, sebeuplatnění. (Čáp, Mareš, 2001, s. 578)

Grecmanová (2008, s. 145) navrhla několik projektů pro zlepšování klimatu školní třídy, podle věku žáků. Pro žáky 2. stupně základní školy doporučuje projekt, který se realizuje na chatě v přírodě, měl by trvat jeden až dva seminární dny. Vedle pracovní aktivity nabízí možnost trávit společně volný čas. To může být pro zkvalitnění klimatu ve třídě velmi pří-

nosné. Žáci se učí spolu lépe žít. Tento projekt nabízí řadu aktivit, které by měly pomáhat ke zlepšení třídního klimatu např. kooperační hry, hry ze skupinové dynamiky.

Aktérů klimatu je mnoho: třída jako celek, skupinky žáků v dané třídě, žáci-jednotlivci v dané třídě, sestava učitelů, kteří zde učí, učitel jako jednotlivec. Někteří z aktérů se mohou podílet na nepříznivé situaci, avšak na zlepšení se musí podílet všichni. To staví před učitele čtyři úkoly, které bude muset řešit: 1. zaangažovat na změně všechny aktéry klimatu (včetně sebe), 2. vymyslet postupy vedoucí k nápravě, 3. přesvědčit aktéry o potřebě změny a vhodnosti navržených postupů, některé postupy může navrhnout společně s nimi, 4. společně uskutečňovat navržené postupy, zjišťovat průběžně jejich účinnost, příp. je modifikovat. Nelze čekat zázraky během několika dnů. Klima třídy vzniká dlouho a příznivé změny se mohou dostavit až po několika měsících práce. Je zde také vždy riziko návratu k původnímu stavu. Nejde nám proto o jednorázovou změnu k lepšímu, ale také o její udržení. (Mareš, Ježek, 2012, s. 27)

Sami autoři dotazníku Klima třídy navrhuji rámcová doporučení pro všechny aspekty, které dotazník zjišťuje. My se zaměříme na ty, které v námi testované třídě nevycházejí příznivě.

Dobré vztahy se spolužáky – učitel by měl zařazovat do výuky úlohy, které od žáků vyžadují vzájemnou, avšak legální spolupráci. Vést žáky k tomu, aby se nebáli si říci o radu či pomoc a aby si pomáhali vzájemně. Přesvědčit žáky o tom, že říci si o radu či pomoc není projevem slabosti či neschopnosti. Měl by však ohlídat, aby pomoc nebyla jednosměrná, aby vychytralci jen netěžili z ochoty spolužáků. Vhodné je zařazení aktivit, které se zaměřují na vztahy - kooperativních her a činností.

Spolupráce se spolužáky – zde je důležité zařazovat cíleně skupinovou práci a potlačit prvky soutěžení. Obměňovat složení skupin tak, aby si žáci museli rozdělit práci. Ve vhodných případech uplatnit pravidlo, že za skupinu bude mluvit vybraný člen, nikoli ten nejlepší, aby se museli připravit všichni. Uplatňovat diskusní metody, vést žáky k argumentování. Chválit snahu pomoci slabším.

Vnímaná opora od učitele – zde je patrně problém v učitelově v malé citlivosti na problémy, které žáci řeší. Učitel probírá učivo a příliš se nestará, jak moc mu žáci rozumějí. Jeho postoj bývá zjednodušující: příčiny neúspěchu jsou převážně na straně žáků. Doporučení zní: změnit postupy a získat důvěru žáků. Zajímat se o jejich problémy a snažit se jim pomáhat.

Rovný přístup učitele k žákům – žáci mají pocit, že učitel neměří všem stejným metrem, že má své oblíbence a že jsou ve třídě i žáci, které nemá rád. Zdrojem obtíží bývá učitelské „nálepkování“, jejich trvalé „zaškatulkování“. I když se žák snaží o určité zlepšení, takový učitel už má svůj názor, který nechce změnit. Změna takového stavu je možná, pokud si učitel tento postoj přizná a začne se žáky jednat bez předpojatosti. Pochválí žákovu snahu se zlepšit, zapojuje do debaty i ty, které dříve ignoroval.

Přenos naučeného mezi rodinou a školou – důvody mohou být dvojí, buď žákům není jasné, co by se jim z učiva mohlo hodit doma, tedy v běžném životě. Pak by měl učitel upozorňovat na praktické souvislosti školního učiva. Anebo je problém doma, nikoho z rodiny nezajímá, jak se žák připravuje na vyučování. Pak je vhodné na třídních schůzkách či lépe možná při individuálních konzultacích na toto téma zavést řeč.

Možnost diskutovat během výuky – jde zřejmě o vyučující, kteří nepřipouštějí žakovské dotazy, tím méně diskuzi o učivu. Direktivní přístup, zastrasování třídy jim dává jistotu, že se žáky nebudou kázeňské problémy. Žáci zaujmají negativní postoj nejen k vyučujícímu, ale i k jeho předmětu a učivu. Učitel by měl změnit taktiku a postupně získávat ztracenou důvěru žáků. Teprve diskuzí o probíraném učivu, může zjistit míru jejich porozumění učivu.

Iniciativa žáků – jde o širší problém, jak motivovat žáky, aby se o učivo daného předmětu zajímali hlouběji a snažili se o něm dozvědět ještě více, než se říká ve škole. Lze toho dosáhnout např. zadáváním speciálních úkolů, které je přimějí hledat na internetu, v encyklopediích atd. Nebo zadávat rozsáhlejší úkoly typu projektů celé skupině žáků. Tato skupina musí něco vypátrat, vyzpovídat pamětníky, hledat v archivech, něco vytvořit atp.

Snaha žáků učit se – zde stojí učitel před úkolem naučit žáky systematicky pracovat: naplánovat si činnost, soustředit se na práci, využívat čas, kontrolovat vlastní postup, odlišit podružné věci od podstatných. Ne vždy to žáci sami dovedou a měli by ve škole zažít situace, v nichž si tyto dovednosti nacvičí.

Je tedy nutné na zlepšení vztahů dlouhodobě pracovat. V dnešní době už existuje množství prací, ve kterých najdeme návody, na to, jak se žáky pracovat, aby klima třídy bylo pozitivnější. V případě námi testované třídy by bylo rozhodně vhodné získat také názor třídní učitelky i dalších učitelů, kteří zde učí. A použít také další metody zjišťování klimatu,

v tomto případě nejspíše rozhovory se žáky. K práci na zlepšování klimatu třídy využít pomoc školního psychologa či metodika prevence.

ZÁVĚR

Cílem naší práce bylo pokusit se diagnostikovat klima konkrétní třídy na základní škole.

V teoretické části diplomové práce jsme si vymezili pojmy pojící se s klimatem školní třídy. Popsali jsme si školní třídu, klima školní třídy a jeho aktéry, způsoby zjišťování klimatu třídy. V teoretické části práce jsme pokusili diagnostikovat klima dané školní třídy. Klima školní třídy se dostává do popředí zájmu odborníků, neboť to, jak se žáci cítí a jak fungují vztahy, ovlivňuje nejen jejich vzdělávání, ale může je ovlivnit i pro celý další život, nejen pro stránce psychické, ale i zdravotní. Ve třídě žáci tráví hodně času, je tedy důležité, jak se zde cítí.

Klima třídy vzniká dlouho, je to dlouhodobý proces, který je ovlivňován mnoha faktory a činiteli. Klima třídy ovlivňuje prostředí, ve kterém se škola nachází, také klima školy a prostředí třídy. Hlavními činiteli klimatu jsou především žáci a učitelé a jejich vzájemná interakce. Učitel, který je zásadním spoluvůdcem klimatu by měl vždy usilovat o vytváření pozitivního klimatu, neboť v pozitivním klimatu se lépe pracuje jemu i žákům. Zvláštní pozornost je třeba věnovat třídnímu učiteli. Ten své žáky musí co nejlépe poznat, aby věděl, jak s nimi pracovat a jak k nim přistupovat. Klima třídy je velmi obtížné zkoumat, nejlépe ho dokáží interpretovat sami jeho aktéři, přesto jde o jejich subjektivní pohled, který může být ovlivněn řadou okolností.

Ke zjištění klimatu třídy jsme využili kombinaci více metod, které se spolu dobře doplňují. Dotazník Klima školní třídy navržený a otestovaný autory Jiřím Marešem a Stanislavem Ježkem (2012) je určen ke zjišťování 11 vybraných aspektů klimatu, které žáci hodnotí mírou souhlasu s daným tvrzením na pětistupňové škále. Pro hlubší pochopení klimatu a vztahů ve třídě jsme použili dotazník B3 Richarda Brauna. K dokreslení klimatu třídy jsme přidali ještě techniku Volného psaní, kde se žáci podle předem daných pravidel mohli vyjádřit ke své třídě. Všechny použité nástroje zjišťují klima třídy z pohledu žáků. Výstupem dotazníku Klima třídy jsou kvantitativní data, porovnávané s normami, výstupem dotazníku B3 jsou kvantitativní data - hrubé skóre bez norem, výstupem metody Volné psaní – kvalitativní data. Pomocí dotazníku B3 jsme zjistili, jak jsou rozloženy vztahy ve třídě, pomocí sociometrického šetření, jaké pocity zažívají žáci ve třídě a také jaká je kvalita kolektivu. Na základě námi zjištěných dat musíme konstatovat, že klima třídy pohledem dotazníku B3 je vnímáno žáky na pomezí mezi pozitivním a negativním. Pokud se zaměříme na výstupy z dotazníku Klima třídy, musíme říci, že ze všech 11 byla většina hodnocena spíše negativně a výrazně pod hodnotami uvedených norem. Negativně byla hodno-

cena v oblasti vztahů se spolužáky, především spolupráce mezi spolužáky. Také přístup žáků k výuce byl především v oblasti jejich iniciativního přístupu k vyučování a přípravě na výuku hodnocen negativně. Nejvíce negativně byl z pohledu žáků hodnocen vztah k učiteli, především vnímání učitele jako opory.

Pokud tedy shrneme výsledky z dotazníku Klima třídy vychází nám negativní výsledek. Z interpretací myšlenek žáků ve volném psaní, vyvozujeme také negativní závěry, neboť většina konstatování byla negativních a týkala se především špatného vztahu s třídní učitelkou a neschopnosti dohodnout se v rámci třídy, nízká míra spolupráce. Zde jsme ale limitováni množstvím získaných dat, vrátilo se nám jen 11 vyplněných listů.

Pokud se podíváme na hodnocení klimatu třídy podle pohlaví, je hodnoceno pozitivněji ze strany chlapců.

Z pohledu všech použitých metod musíme klima dané třídy označit za mírně negativní. Ale jde o subjektivní vyjádření pouze jedné části ze spolutvůrců klimatu.

Nyní by bylo vhodné se zaměřit na zjištění klimatu třídy dalšími metodami využitelnými ve školách, jako ideální se jeví rozhovory se žáky a učiteli. V kapitole 6.5 jsme popsali několik způsobů, jak pracovat na zlepšení klimatu třídy. Také doporučení pro využití pomoci školního metodika prevence, či školního psychologa.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

[1] B3 – dotazník pro diagnostiku třídních kolektivů. Diagnostika škol: on-line vyhodnocování dotazníků zjišťujících vztahy ve třídách [online]. [cit. 2019-04-02].

Dostupné z: <http://www.diagnostikaskol.cz/index.php>

[2] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, ISBN 80-7178-463-X

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

[4] ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada, 2014, Pedagogika. ISBN 978-80-247-4639-5

[5] ČAPEK, Robert. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada, 2015. ISBN 978-80-247-3450-7

[6] FRASER, J. Barry. *Classroom Environment Instruments: Development, validity and Applications* [online]. Kluwer Academic Publishers, © 1998 [cit. 2019-03-05]. Dostupné z: http://www.geocities.ws/elli_bar_ilan/fraser.pdf

[7] GAVORA, Peter. *Aki sú moji žiaci?: pedagogická diagnostika žiaka*. Nitra: Enigma, 2010. ISBN 978-80-89132-91-1

[8] GRECMANOVÁ, Helena, Drahomíra HOLOUŠOVÁ a Eva URBANOVSKÁ. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex, 1998, 231 s. ISBN 8085783207

[9] GRECMANOVÁ, Helena. *Škola jako sociální instituce. Vyučovací klima* [online časopis] Pedagogická orientace 2003, č. 2, s. 2 až 21. [cit. 2019-03-05]. ISSN: 1805-9511. Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6786>

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

[11] HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele a rodiče*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0

- [12] JEDLIČKA, Richard, Jaroslav KOŤA a Jan SLAVÍK. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. Psyché. ISBN 978-80-271-0586-1
- [13] KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009, ISBN 978-80-7367-571-4
- [14] KAŠPÁRKOVÁ, Jana. *Pojetí vyučovacího klimatu a faktory, které se na tvorbě vyučovacího klimatu podílejí*. *Pedagogická orientace*[online]. 2002, (3), 48 - 54 Copyright (c) 2017 [cit. 2019-03-12]. ISSN: 1805-9511.
Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/8309>
- [15] KOŤA, Jaroslav, Dobromila TRPIŠOVSKÁ a Marie VACÍNOVÁ. *Sociální psychologie: vybrané kapitoly*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. 2013 ISBN 978-80-7452-029-7
- [16] KOVAŘÍKOVÁ, Ludmila. Volné psaní. In: *Metodický portál RVP: inspirace a zkušenosti učitelů* [online]. 2014, 4.2.2014 [cit. 2019-03-29]. Dostupné z:https://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogick%C3%BD_lexikon/V/Voln%C3%A9_psan%C3%AD
- [17] LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-088-4S
- [18] NÚV. Metodická zpráva č. 6, *Klima školní třídy*[online]. [cit. 2019-01-25].
Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/6.TMZ_SPP_Klima_skolni_tridy.pdf
- [19] MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995, ISBN 80-210-1070-3
- [20] MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK, *Klima školní třídy. Dotazník pro žáky* [online]. 2012. NÚV [cit. 2019-01-25]. Dostupné z:
http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/15_klima_skolni_tridy.pdf
- [21] MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

- [22] MUSIL, Jiří V. a Michaela SMĚŠNÁ. *L-J sociometrická technika*. Olomouc: Psychologická a výchovná poradna, 2006, Metodická příručka nejen pro mimoškolní výchovu. ISBN 80-903449-1-7
- [23] NAKONEČNÝ, Milan. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 2009. ISBN 978-80-200-1679-9.
- [24] ONDREJKOVIČ, Peter. *Proces socializácie a výchova v škole* [online časopis]. Sociální pedagogika / Social Education Ročník 2, číslo 1, str. 37-50, Duben 2014 [cit. 2019-03-06]. ISSN 1805-8825
- [25] PETLÁK, Erich, *Klima školy a klima třídy*. Bratislava: Iris, 2006. ISBN 80-89018-971
- [26] PETRUSEK et al, *Velký sociologický slovník*, Praha: Karolinum, 1996. ISBN 80-7184-164-1
- [27] PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002a. ISBN 8071786314
- [28] PRŮCHA, Jan. *Sociální klima ve třídách českých škol: porovnání nálezů z empirických šetření* [online]. Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity.: U, Řada pedagogická. Brno, 2002b, 50 (U7). ISSN 1211-6971. [cit. 2019-01-25]. Dostupné z: <https://digilib.phil.muni.cz/handle/11222.digilib/104695>
- [29] PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003, ISBN 80-7178-772-8
- [30] RUBEŠOVÁ, Anna. *Proměna vztahů a klimatu ve třídě během přechodu na druhý stupeň základní školy*[online]. Univerzita Palackého Olomouc, 2015 [cit. 2019-04-07]. Dostupné z: <https://theses.cz/id/6hyge2/final.pdf>. Magisterská diplomová práce. Univerzita Palackého. Vedoucí práce Mgr. Miroslav Charvát, Ph.D.
- [31] ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, ISBN 80-85931-48-6
- [32] SPILKOVÁ, Vladimíra. *Klima školy je zásadním aspektem pro utváření osobnosti dítěte* [online časopis]. Moderní vyučování, 2013© 2019 [cit. 2019-03-06]. Dostupné z: <https://www.rodicevitani.cz/nezarazene/klima-skoly-ma-zasadni-vliv-na-to-jak-se-deti-uci/>
- [33] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

[34] ZABOROWSKI, Zbigniew. *Sociální psychologie a výchova*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, Na pomoc učitelí

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 Edukační prostředí třídy podle Průchy (2002b)	17
Obrázek 2 Tři termíny týkající se klimatu třídy podle Mareš, Ježek (2012)	19
Obrázek 3 Sociogram pozitivních voleb.....	45
Obrázek 4 Sociogram negativních voleb	49

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Vybrané druhy dotazníků zjišťujících klima třídy.....	30
Tabulka 2 Sociální pozice jedince	32
Tabulka 3 Struktura dotazníku.....	40
Tabulka 4 Rozdělení zón terčového sociogramu podle Musil, Směšná (2006, s.14).....	45
Tabulka 5 Hodnocení jednotlivých položek otázky č. 4.....	52
Tabulka 6 Položky otázky č. 5.....	53
Tabulka 7 Vyhodnocení oblastí dotazníku	58
Tabulka 8 Výsledky za dotazník jako celek	58
Tabulka 9 Porovnání norem se zjištěnými výsledky	63
Tabulka 10 Výsledky oblastí podle hodnocení jednotlivých žáků	64
Tabulka 11 Hodnocení oblastí dotazníku podle pohlaví	71
Tabulka 12 Statistika vybrané třídy	78

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Pozitivní sociometrický status	47
Graf 2 Negativní sociometrický status.....	50
Graf 3 Výsledný sociometrický status	51
Graf 4 Rozložení jednotlivých pocitů	53
Graf 5 Volby pozitivních vlastností.....	55
Graf 6 Volby negativních vlastností	56
Graf 7 Rozložení odpovědí 7 základních položek	77
Graf 8 Čtyři volitelné škály	78

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 Dotazník B3.....	98
Příloha 2 Dotazník Klima třídy.....	99
Příloha 3 Formulář volného psaní.....	103

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK B3

<h3>Dotazník B-3</h3>								
Jméno:	Třída:	Datum:						
1. Mezi mé přátele v naší třídě patří:	1.							
	2.							
	3.							
2. Jako přítele (přítelkyni) bych si nevybral:	1.							
	2.							
	3.							
3. Sám sebe hodnotím:	a) jsem vždy v centru dění ve třídě							
	b) občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován							
	c) párkrát jsem se akci ve třídě účastnil, ale nebývám informován							
	d) zdá se, že o mou účast třída příliš nestojí							
	e) o dění ve třídě nejvím zájem							
4. Odpověz na následující otázky ano či ne:								
Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný	ano	ne						
Ve třídě je někdo, komu ostatní občas ubližují	ano	ne						
Stává se, že se do školy těším	ano	ne						
Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem	ano	ne						
Společné problémy řešíme většinou v klidu	ano	ne						
5. Zakroužkuj v každém řádku číslici, která nejlépe vyjadřuje míru tvých pocitů ve třídě:								
pocit bezpečí	1	2	3	4	5	6	7	pocit ohrožení
pocit přátelství	1	2	3	4	5	6	7	pocit nepřátelství
atmosféra spolupráce	1	2	3	4	5	6	7	atmosféra lhostejnosti
pocit důvěry	1	2	3	4	5	6	7	pocit nedůvěry
tolerance	1	2	3	4	5	6	7	netolerance
6. Najdi ve třídě někoho ze spolužáků, který je:								
spravedlivý:								protivný:
spolehlivý:								nespravedlivý:
zábavný:								nevděčný:
vždy v centru dění:								nespolehlivý:
se všemi zadobře:								osamocený:
Děkujeme Ti za spolupráci!								

PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK KLIMA TŘÍDY



Klima školní třídy

Pokyny pro žáky:

- V tomto dotazníku nám můžeš napsat, jak se v současné době cítíš ve vaší třídě. Zkus na všechny otázky odpovědět úplně sám/sama za sebe; s nikým se nerad'. Zajímá nás právě Tvůj osobní názor.
- Hodnoť svého třídního učitele/učitelka a jeho předměty. Všechno, co je v tomto dotazníku napsáno, potom vyplňuj tak, aby se to týkalo právě tohoto učitele/učitelky.
- Přečti si pozorně každou větu, každé tvrzení a označ z nabídek tu možnost, která se nejvíc blíží Tvému názoru.
- Odpovídá se pomocí číslic, pomocí pětistupňového hodnocení jako ve škole. Vybrané číslo zakroužkuj. Může nastat případ, že se určitá situace ve Vaší třídě nevyskytuje a otázka tak nedává smysl. Potom označ písmeno N – situace nenastala, nelze odpovědět.

Stačí uvést pouze křestní jméno, v případě, že se jméno ve třídě opakuje, uveď navíc první písmeno příjmení.

Jméno:

Pohlaví:

U všech následujících faktorů je používána škála:

1	2	3	4	5
<i>nesouhlasím</i>	<i>spíše nesouhlasím</i>	<i>těžko rozhodnout</i>	<i>spíše souhlasím</i>	<i>souhlasím</i>

(Dobré vztahy se spolužáky

1. V naší třídě mám hodně dobrých kamarádů/kamarádek.	1	2	3	4	5
2. Spolužáci se ke mně chovají přátelsky.	1	2	3	4	5
3. Když dostaneme nějaký společný úkol, spolupracuje se mi se spolužáky dobře.	1	2	3	4	5
4. Mám pocit, že většina spolužáků mě má docela ráda.	1	2	3	4	5
5. Když potřebuji, spolužáci mi pomohou.	1	2	3	4	5

Spolupráce se spolužáky

1. Svoje myšlenky nebo názory vysvětluji spolužákům.	1	2	3	4	5
2. Diskutujeme se spolužáky, jak by se daly vyřešit úkoly či problémy, které nám učitel/učitelka předložil/předložila.	1	2	3	4	5
3. Ostatní spolužáci se mě ptají, jak jsem postupoval/a při řešení určitého úkolu či problému.	1	2	3	4	5
4. V tomto předmětu se učím i od svých spolužáků.	1	2	3	4	5
5. Spolužáci se mnou chtějí spolupracovat na různých úkolech.	1	2	3	4	5

Vnímaná opora od učitele

1. Tomuto učiteli/Této učitelce na mně velmi záleží.	1	2	3	4	5
2. Tento učitel/Tato učitelka se mi snaží pomáhat.	1	2	3	4	5
3. Tento učitel/Tato učitelka bere v úvahu to, co prožívám, jak se cítím.	1	2	3	4	5
4. Tento učitel/Tato učitelka mi pomůže, když budu mít problémy s učením.	1	2	3	4	5
5. Tento učitel/Tato učitelka se mnou baví, nepřehlíží mě.	1	2	3	4	5

Rovný přístup učitele k žákům

1. Tento učitel/Tato učitelka věnuje stejnou pozornost mým otázkám jako otázkám ostatních; nedělá rozdíly.	1	2	3	4	5
2. Tento učitel/Tato učitelka mi pomáhá stejně jako ostatním.	1	2	3	4	5
3. Mám v tomto předmětu stejnou možnost se k věcem vyjadřovat jako ostatní.	1	2	3	4	5
4. Tento učitel/Tato učitelka se ke mně chová stejně jako k ostatním spolužákům.	1	2	3	4	5
5. Když se mi něco podaří, tento učitel mě pochválí stejně, jako spolužáky	1	2	3	4	5

Přenos naučeného mezi školou a rodinou

1. To, co se dozvím nebo naučím od rodičů a sourozenců, mi pomáhá při učení ve škole.	1	2	3	4	5
2. Co jsem se naučil/a ve škole v mnoha různých předmětech, se mi hodí doma.	1	2	3	4	5
3. Co jsem se naučil/a v tomto předmětu ve škole, se mi hodí doma.	1	2	3	4	5
4. Postupy, kterým jsem se naučil/a ve škole, se mi hodí, když na něčem pracuji doma.	1	2	3	4	5
5. Rodiče nebo sourozenci mi pomáhají, když se doma připravuji do školy, když se učím, dělám úkoly.	1	2	3	4	5

Preference soutěžení ze strany žáků

1. Vadí mi, když nedokážu pracovat tak dobře, jako někteří moji spolužáci.	1	2	3	4	5
2. Rád soutěžím se svými spolužáky.	1	2	3	4	5
3. Cítím se špatně, když se mi práce nezdaří tak dobře, jako ostatním spolužákům.	1	2	3	4	5
4. Jsem rád, když se dozvím, jestli mi práce daří lépe než většině mých spolužáků.	1	2	3	4	5
5. Raději se spolužáky soutěžím, než spolupracuji.	1	2	3	4	5

Dění o přestávkách

1. Na přestávky se moc netěším. (Když se netěšíš, označ: souhlasím)	1	2	3	4	5
2. O přestávkách si často přeji, aby už začala hodina.	1	2	3	4	5
3. O přestávkách se u nás často dějí věci, které mi vadí.	1	2	3	4	5
4. O přestávkách si často přeji víc klidu.	1	2	3	4	5

Možnost diskutovat během výuky

1. Během hodiny můžu ostatním nahlas říkat svoje nápady a myšlenky k probíranému tématu.	1	2	3	4	5
2. U tohoto učitele/učitelky můžu říct svoje názory k probíraným tématům, diskutovat s ní/m během hodiny.	1	2	3	4	5
3. Tento učitel/učitelka se mě ptá, co si myslím.	1	2	3	4	5
4. Tohoto učitele/Těto učitelky se mohu během hodiny na cokoliv zeptat.	1	2	3	4	5

Iniciativa žáků

1. Svoje nápady si ověřuji hledáním v knížkách, na internetu nebo nějakými pokusy.	1	2	3	4	5
2. Snažím se najít odpovědi na otázky, které mi vrtají hlavou.	1	2	3	4	5
3. Když nám dá učitel/učitelka složitější problém, snažím se zjistit si sám odpověď.	1	2	3	4	5
4. Když mi něco vrtá hlavou, snažím se vyhledat někoho, kdo je na to odborník.	1	2	3	4	5

Snaha žáků učit se

1. Snažím se, aby za mnou bylo vidět kus práce.	1	2	3	4	5
2. Snažím se udělat vše, co jsem si naplánoval.	1	2	3	4	5
3. Obvykle dávám pozor hned od začátku hodiny.	1	2	3	4	5
4. Víím, co si chci v tomto předmětu naučit.	1	2	3	4	5
5. Při vyučování v tomto předmětu dávám pozor.	1	2	3	4	5
6. V tomto předmětu se snažím opravdu porozumět tomu, co se učíme.	1	2	3	4	5
7. Víím, jak moc musím pracovat, abych předmět úspěšně zvládl/a.	1	2	3	4	5

Snaha zalíbit se okolí

1. Říkám spíš to, co chce učitel/učitelka slyšet, než to, co si doopravdy myslím	1	2	3	4	5
2. Než na nějakou složitější otázku začnu odpovídat, nejdřív poslouchám, co říkají ostatní spolužáci.	1	2	3	4	5
3. Říkám spíš to, co si myslí moji spolužáci, než to, co si myslím já sám.	1	2	3	4	5
4. To, co si doopravdy myslím, si nechávám raději pro sebe.	1	2	3	4	5

PŘÍLOHA III: FORMULÁŘ METODA VOLNÉHO PSANÍ

Volné psaní – **NAŠE TŘÍDA**

Zde prosím pište, dle následujících pokynů, na dané téma:

Pravidla volného psaní

1. Piš po celou stanovenou dobu vše, co tě k tématu napadá.
1. Nepřestávej psát
2. Piš souvislý text, ne, jen jednotlivá hesla nebo body.
3. Nevracej se k napsanému, neopravuj, nevylepšuj, co jsi napsal/a.
4. Pokračuj v psaní, i když tě nic nenapadá, zapisuj i pomocné věty („Teď mne nic nenapadá ...“), ale snaž se vrátit k tématu.
5. Nenech se ve svých nápadech brzdit pravopisem

Délka psaní 5–10 minut.