

# Klima třídy na 2. stupni základní školy

Bc. Klára Kvitová

---

Diplomová práce  
2024



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2023/2024

## ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Klára Kvitová**  
Osobní číslo: **H22798**  
Studijní program: **N0111A190013 Sociální pedagogika**  
Forma studia: **Prezenční**  
Téma práce: **Klima třídy na 2. stupni základní školy**

### Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti klimatu třídy, prostředí školní třídy a vztahů mezi žáky.

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

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

**Seznam doporučené literatury:**

- ČAPEK, Robert, 2010. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4.  
GERŠICOVÁ, Zuzana, 2013. Sociální klima třídy v edukační teorii a praxi. Brno: Tribun. ISBN 978-80-263-0389-3.  
CHRÁSKA, Miroslav, 2007. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.  
LAŠEK, Jan, 2012. Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Vyd. 3. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7435-220-1.  
PETLÁK, Erich, 2006. Klima školy a klima třídy. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-89018-97-0.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Lucie Cejpek Blašíková, Ph.D.**  
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **11. prosince 2023**

Termín odevzdání diplomové práce: **19. dubna 2024**



---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan

**doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.**  
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 11. prosince 2023

## 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 obhajoby <sup>1)</sup>;
- 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. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – 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(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 15. 4. 2024

.....

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

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

*(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být už nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlédnutí veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo nani-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 i§ 35 odst.

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

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

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku 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 přibližně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá klimatem třídy na 2. stupni základní školy pohledem žáků, kteří jsou považováni za jedny z nejdůležitějších participantů na třídním klimatu. Teoretická část je složena ze tří kapitol. První kapitola je věnována teoretickému rámci klimatu, druhá je zaměřena na školní třídu a třetí kapitola se zabývá procesy, které se odehrávají ve školní třídě. Obsahem praktické části je kvantitativní výzkum, který se zaměřuje na zmapování třídního klimatu prostřednictvím 11 oblastí psychosociálního klimatu. Data byla získána prostřednictvím standardizovaného dotazníku od Jiřího Mareše a Stanislava Ježka. Následně byla data zpracována a vyhodnocena za pomoci manuálu zmíněných autorů. Ve většině zkoumaných třídách hodnotí žáci třídní klima pohledem aspektů poměrně dobře, avšak na některé oblasti je nutné se zaměřit a věnovat jim více pozornosti.

Klíčová slova: klima školní třídy, školní třída, vztahy

## **ABSTRACT**

This thesis examines the classroom climate in a second-grade elementary school from the perspective of the students as one of the most important participants in the classroom climate. The theoretical part consists of three chapters. The first chapter is devoted to the theoretical framework of climate, the second chapter focuses on the school classroom and the third chapter deals with the processes that take place in the school classroom. The content of the practical section is quantitative research that focuses on mapping classroom climate through 11 domains of psychosocial climate. The data was collected through a standardized questionnaire by Jiří Mareš and Stanislav Ježek. Subsequently, the data were processed and evaluated using the manual of the mentioned authors. In most of the surveyed classrooms, students rate the classroom climate relatively well in terms of aspects, but some areas need more focus and attention.

Keywords: school classroom climate, school classroom, relationships

Chtěla bych poděkovat zejména Mgr. Lucii Cejpek Blašíkové, Ph. D. za odborné vedení mé diplomové práce, ochotu, vstřícnost a cenné rady, které byly v průběhu zpracování práce velice přínosné.

Děkuji také vedení školy za projevovaný zájem o výzkum a jejich žákům za zapojení. V neposlední řadě patří velké díky mé rodině za celoživotní podporu ve studiu.

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

## OBSAH

ÚVOD.....	9
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>11</b>
<b>1 TEORETICKÝ RÁMEC KLIMATU TŘÍDY .....</b>	<b>12</b>
1.1 DRUHY KLIMATU TŘÍDY A ŠKOLY .....	13
1.2 BEZPEČNÉ A POZITIVNÍ KLIMA.....	15
1.3 FORMOVÁNÍ KLIMATU TŘÍDY .....	18
<b>2 ŠKOLNÍ TŘÍDA NEJEN JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA.....</b>	<b>21</b>
2.1 VRSTEVNICKÁ SKUPINA .....	22
2.2 SOCIÁLNÍ STRUKTURA ŠKOLNÍ TŘÍDY .....	25
2.3 PROSTŘEDÍ ŠKOLNÍ TŘÍDY .....	26
<b>3 PROCESY PROBÍHAJÍCÍ VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ .....</b>	<b>30</b>
3.1 KOMUNIKACE.....	31
3.2 VZTAHY .....	34
3.3 SPOLUPRÁCE VS SOUTĚŽENÍ .....	36
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST .....</b>	<b>39</b>
<b>4 VÝZKUM.....</b>	<b>40</b>
4.1 VÝZKUMNÉ CÍLE .....	40
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY .....	41
4.3 POJETÍ VÝZKUMU .....	41
4.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	41
4.5 METODA SBĚRU DAT .....	42
4.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	47
<b>5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT.....</b>	<b>50</b>
<b>6 INTERPRETACE DAT.....</b>	<b>70</b>
<b>7 DISKUSE .....</b>	<b>74</b>
<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>76</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>77</b>
<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK .....</b>	<b>81</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>82</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ .....</b>	<b>84</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>85</b>



## ÚVOD

V průběhu života se člověk setkává s různými lidmi, a to kým se stane, ovlivňuje řada faktorů. Rodina jako primární sociální skupina hraje bezpochyby důležitou roli. Po rodině přebírá některé z funkcí právě škola, která je považována za sociální skupinou sekundární. Pro děti představuje vstup do školního života zásadní krok, během něhož se setkávají s novými lidmi, vytváří si síť vztahů, učí se nejen komunikaci a spolupráci, ale také samostatnosti a odpovědnosti za svá rozhodnutí. Dochází k osvojování nových znalostí, dovedností či schopností, avšak školní prostředí sebou přináší i jistá pravidla, povinnosti a požadavky.

Pamatujete, jak jste se ve třídě cítili? Jaký jste měli pocit, když jste do ní vcházeli? Někdo se těšil, jiní přicházeli se strachem či odporem. Problematice klimatu je věnována stále větší pozornost, neboť díky tomuto jevu jsou ovlivňovány např. školní výsledky žáků, jejich motivace, sebevědomí nebo také pocity a postoje. Díky pozitivnímu či bezpečnému klimatu je možné předcházet také různým druhům rizikového chování.

Klima nehraje důležitou roli pouze ve školním životě dětí, ale velkou měrou působí také na učitele. Ti by proto měli klima ve své třídě znát a měli by vědět, jakým způsobem ho mohou ovlivňovat k lepšímu.

Diplomová práce bude rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Cílem teoretické části, která se bude skládat ze tří hlavních kapitol, bude uvést čtenáře do problematiky daného tématu týkajícího se klimatu školní třídy. První kapitola bude věnována teoretickému rámci klimatu třídy, stěžejním pojmům a typům klimatu. Zaměříme se také na nejvýznamnější činitele, kteří se podílejí na formování klimatu třídy. Druhá kapitola bude pojednávat o školní třídě. Velký vliv na žáky ve třídě má vrstevnická skupina, skupinové role i samotné prostředí školní třídy, proto těmto tématům budeme v rámci druhé kapitoly věnována pozornost. Teoretická část bude završena třetí kapitolou, ve které se zaměříme na různé procesy odehrávajících se ve školní třídě, neboť úzce souvisí s utvářením třídního klimatu.

Po teoretické části bude následovat část praktická. Jejím cílem bude popsat metodologii výzkumného šetření, následně analyzovat dat, která budou poté interpretována a diskutována.

Ve čtvrté kapitole vymezíme výzkumný problém, výzkumné cíle, výzkumné otázky, pojetí výzkumu, výzkumný soubor i metodu sběru dat. Samotný výzkum bude realizován formou kvantitativního výzkumného šetření, a to prostřednictvím standardizovaného dotazníku od Jiřího Mareše a Stanislava Ježka. Pátá kapitola bude věnována analýze získaných dat, v šesté kapitole se zaměříme na jejich interpretaci. Poslední, sedmá, kapitola bude zaměřena na diskusi, v rámci které se pokusíme propojit výsledky výzkumu s literaturou.

Naším hlavním cílem bude zmapovat psychosociální klima v jednotlivých třídách na 2. stupni základní školy. Zaměříme se na vnímání nejdůležitějších spolutvůrců třídního klimatu, a to žáků.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 TEORETICKÝ RÁMEC KLIMATU TŘÍDY

Dobré výsledky žáků ve škole nezaručuje pouze kvalitní výklad, jejich inteligence či podporující rodinné prostředí. Svou důležitost mají i jiné okolnosti, které mohou být méně nápadné, přesto mají stejně významný efekt. Důležitou roli hrají např. podmínky pro práci ve třídě, management třídy nebo funkčnost podpůrných opatření. Strach ze zkoušení nebo z přestávek, z odmítnutí spolužáky či učitelem – tyto pocity ohrožení mohou negativně ovlivnit kvalitu života dítěte i učitele ve škole, a zároveň mohou u dítěte způsobit zhoršení školních výsledků. Klima školy i klima třídy patří k faktorům, které jsou téměř neviditelné, a přesto mají ve školním prostředí zásadní význam (Mertin, 2019, s. 65).

Je velice důležité vymezit rozdíl mezi atmosférou, která je rovněž neviditelná a již zmíněným třídním klimatem. Atmosférou rozumíme stav, který je krátkodobý, situační a proměnlivý. Spouštěčem změn atmosféry ve třídě může být nějaká kritická událost, která vede ke změně chování žáků nebo učitele, jedná se např. o odpadnutí hodiny, atmosféru před písemkou apod. Oproti atmosféře se klima třídy vyznačuje stálostí a dlouhotrvajícím stavem, který se nemění z hodiny na hodinu (Čapek, 2010, s. 12-13).

Kolář (2012, s. 150) označuje klima třídy za dlouhodobou atmosféru, která je typická pro danou třídu, jejímž tvůrcem jsou žáci a skupiny žáků v dané třídě, učitelé, kteří v dané třídě vyučují.

Podle Mareše a Ježka (2012, s. 7) představuje termín klima školní třídy dlouhodobý jev, který může trvat několik měsíců či let, a který je typický pro žáky určité třídy a také pro učitele, kteří v dané třídě vyučují.

Horká et al., (2009, s. 121) definují klima třídy jako dlouhodobé emocionální ladění, obecné postoje a vzájemné vztahy mezi žáky a učiteli. Tato sociálně-psychologická proměnná vyjadřuje míru integrity, kooperace a pohody ve třídě, kterou vnímají specifickým způsobem již zmínění žáci i učitelé.

Vzhledem k našemu výzkumu je žádoucí si definovat psychosociální klima školní třídy. Mareš (2013, s. 591) jej označuje jako ustálené postupy vnímání, prožívání a hodnocení toho, co se ve třídě již odehrálo nebo právě odehrává. Jedná se o názory jednotlivých aktérů školního vyučování.

Mareš a Ježek (2012, s. 8) definují, čím se třídní klima vyznačuje, má podle nich tyto znaky:

- **je skupinové:** všechny skupiny aktérů mají vlastní názor na klima dané třídy,
- **je sociálně konstruované:** podílí se na něm osobní zkušenosti jedinců i debatování mezi žáky navzájem – mezi učiteli navzájem, mezi učiteli a žáky, mezi žáky a rodiči,
- **je sociálně sdílené:** sociální sdílení ovlivňuje to, jak jedinci dané klima vnímají, vychází z osobních zážitků a diskusí s lidmi, kteří mohou mít podobné či odlišné názory,
- **je ovlivňováno širším sociálním kontextem:** klimatem dané školy, zvláštnostmi místa, kde škola sídlí, spádovou oblastí žáků atd.

Klima třídy se vytváří nejen ve výuce, ale také o přestávkách, na výletech a při dalších jiných aktivitách, kterých se třída účastní. Vliv na třídní klima má také vybavenost třídy, pomůcky, počet žáků v dané třídě, jejich zájmy, znalosti, kompetence a kvality učitelů, kteří ve třídě vyučují (Grecmanová, 2008, s. 49).

Podle Čapka (2010, s. 13) zahrnuje třídní klima celkové vnímání, pocity, prožitky a vzájemné interakce všech účastníků, a to v učebním prostředí. Můžeme jej chápat jako sběr subjektivních hodnocení a sebehodnocení, které vznikají v důsledku vzdělávacích i jiných aktivit v daném prostředí. Klima třídy je formováno především pedagogy a žáky, kteří společně přispívají k utváření vzdělávacího prostoru.

Jak uvádí Hubatka (2020, s.73), aby bylo možné dlouhodobě udržet výkonovou složku, je k tomu zapotřebí kvalitní, bezpečné a podnětné klima, proto je nutné věnovat této oblasti pozornost.

## 1.1 Druhy klimatu třídy a školy

Univerzální typ školního klimatu není možné definovat. Každá škola je jiná, má jiné vedení, jiný kolektiv učitelů, jiné zaměření apod. Proto je možné klima školy

posuzovat z různých hledisek, v literatuře můžeme najít několik typologií, které je možné zmínit (Petlák, 2006, s. 18).

Nejprve se zaměříme na čtyři typy klimatu školy **podle různých vztahů, postojů, pocitů a hodnotících soudů**. První klimatický typ, **osobnostně orientovaný**, je charakteristický svobodným rozvojem a tolerancí k žákům, je zaměřen na jejich podporu, pomoc a individuální potřeby. Učitelé se snaží omezovat stresové situace. Vzájemné vztahy mezi učiteli a žáky, a také mezi žáky navzájem jsou hodnoceny jako pozitivní. Takové klima je hodnoceno příznivě jak učiteli, tak rodiči. Žáci mají sice občas strach a nechuť ze školy, většinou ale pociťují radost a chuť se vzdělávat, neboť jsou dostatečně namotivováni. Učitelé jsou v takovém typu klimatu také spokojeni, i když jsou na ně někdy kladeny vysoké nároky (Grecmanová, 2008, s. 77-78).

Další klimatický typ je označován **diskrepantní**. Je specifický diskrepancí neboli rozporem mezi vnímáním rodičů či žáků a percepcí učitele na straně druhé. Učitelé se svobodně rozvíjí, pociťují nepatrný stres. Vzájemné vztahy mezi dalšími učiteli a ředitelem hodnotí kladně, vztahy se žáky hodnotí učitelé také jako pozitivní, i když to rodiče i samotní žáci vnímají jinak, spíše negativně. Žáci mají strach ze školy a vzájemné vztahy mezi žáky jsou nepříznivé (Grecmanová, 2008, s. 78).

**Funkčně orientovaný** klimatický typ se projevuje špatnými vztahy mezi učiteli a žáky. Vyznačuje se nízkou důvěrou a tolerancí, malou osobní blízkostí apod. Žáci vyjadřují nespokojenost s omezenými příležitostmi k aktivnímu zapojení do diskusí, s přísnou disciplínou a nátlakem ohledně dosahování výkonnosti. Mezi žáky panuje velký konkurenční boj. Nechuť a strach ze školy se objevují častěji. Tento typ je označován jako negativní rodiči i učiteli (Grecmanová, 2008, s. 78).

V neposlední řadě popíšeme **distanční** klimatický typ, který je charakteristický osobní distancí a negativními vztahy mezi učiteli a žáky, ale naopak výrazně dobrými vztahy mezi spolužáky. Klima je hodnoceno velice negativně. Žáci se sice školy nebojí, ale mají k ní nechuť a motivaci k učení nemají téměř žádnou. Učitelé často trpí stresovými situacemi a málo se angažují v sociální sféře života (Grecmanová, 2008, s. 78-79).

Další dělení klimatu, které můžeme zmínit je podle uniformity a plurality. **Uniformní klima** je charakteristické formálními vztahy mezi žáky a učiteli se

zřetelnou sociální distancí. Při posuzování žáků nejsou brány v potaz jejich individuální zvláštnosti. Je zde preferována jednotnost, kontrola postupů, objevuje se rutina a také tendence k perfekcionismu. **Pluralitní klima** podporuje emocionální ztotožnění, bere ohled na jednotlivce. Je zaměřeno na rozvoj vzájemné pomoci, kreativity, entuziasmu a samostatných myšlenkových procesů (Grecmanová, 2008, s. 76).

Podle chování učitele v konfliktu s žáky je možné rozlišit dva typy klimatu. V rámci **konzervativního klimatu** se uplatňuje nátlak učitelů na žáky. Učitelé kladou důraz na disciplínu a zodpovědnost za vlastní jednání, zároveň omezují práva žáků. V **progresivním klimatu** dochází k regulaci vztahů mezi učitelem a žáky demokraticky. Neexistuje zde nadvláda učitele, konflikty se řeší racionálně a vzájemné protiklady jsou akceptovány (Grecmanová, 2008, s. 76).

Další dva klimatické typy jsou charakterizovány podle cíle školy. Ve škole, která má **kustodiální cílové aspekty** (kustod = opatrovník, strážce) existují formální přístupy a byrokratická práva, je orientována na uniformní pravidla a procedury. Pracuje se pouze podle předepsaného plánu a rutinně, učivo se nařizuje, zdůrazňuje se setrvačnost a kontinuita, požaduje se přizpůsobení, racionalizace a koordinace. Škola s **edukativním cílovým zaměřením** je typická osobním nasazením učitelů, experimentováním, tvořivostí, spontánností, flexibilitou, inovacemi, svobodou při utváření školního života, individuální interakcí a otevřeností vůči veřejnosti (Grecmanová, 2008, s. 75-76).

U každého typu klimatu školy je možné určit, jaké má kvality, zda se jedná o klima příznivá, pozitivní, která sblíží a vytváří podmínky vhodné pro úspěšné plnění školních povinností a úkolů, či se jedná o klima nežádoucí, negativní, která má nepříznivý dopad na dění ve škole, motivaci, školní výsledky atd. Klima třídy by mělo motivovat a zapojovat do výuky žáky i učitele, zároveň by mělo odstraňovat překážky v učení, čím by mohlo docházet k vytváření vhodných podmínek pro učení, třídní soudržnost a fungování celé školy (Hanuliaková, 2021, s. 19).

## 1.2 Bezpečné a pozitivní klima

Pozitivní školní klima je bezpečné a starostlivé, přispívá k naplnění vývojových potřeb učení a žáků. Žáci ve s takovém prostředí cítí bezpečně, pociťují podporu v procese učení, čímž je stimulovaný jejich pocit autonomie a sounáležitost. Ta

souvisí s pocitem štěstí, vnitřní motivací, se zájmem o vzdělávací aktivity, sebehodnocením a s dodržováním pravidel a norem (Kantorová, 2015, s. 68).

Termín pozitivní klima je ve vztahu ke školnímu prostředí používán poměrně často. Učitelé hodnotí, jak se jim v určitých třídách pracuje, zda se jedná o příjemné a pozitivní klima, tedy o takové, ve kterém rádi pracují či naopak o klima nepříjemné, zlé či nedobré. Na vytváření pozitivního klimatu se podílí nepodílejí pouze žáci, učitelé a další pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci školy, ale také rodiče. Každý přispívá k utváření klimatu svým dílem, i když si to často ani neuvědomuje. Každý ze zmíněných činitelů má ale jiné požadavky či představy o takovém pozitivním či bezpečném klimatu (Petlák, 2006, s. 64).

Pozitivní klima je podle žáků takové, které jim umožňuje zažít úspěch, dává jim jistotu jejich akceptování, podporuje rozvoj jejich osobnosti, přistupuje k nim spravedlivě, umožňuje jim samostatné objevné učení, ze kterého mají radost apod. Učitelé považují za pozitivní klima takové, kde se jim dobře pracuje a spolupracuje nejen se žáky, ale také s jejich rodiči a kolegy; mají pocit sounáležitosti s jinými učiteli, možnost seberealizace, svobodu, radost z pochvaly a uznání atd. Rodiče si představují pozitivní klima tak, že učitelé jsou vstřícní, spravedliví, mají potřebnou kvalifikace a kompetentnost, jsou schopni žáky dostatečně motivovat apod. Aby bylo zaručeno pozitivní klima z pohledu veřejnosti, měla by škola žáky připravit k angažovat do společenských záležitostí, k osobní a odborné mobilitě nebo např. k úspěšnému zapojení do profesionálního života (Grecmanová, 2008, s. 85-86).

V klimatu založeném na principech vstřícnosti, vzájemného respektu, pohody a otevřeného jednání, se vytváří možnost pochopit nejen sám sebe, ale i poznat svoje možnosti a ověřit si své názory v třídním či školním kolektivu. Takové klima může posloužit jako prevence proti šikaně. Avšak konflikty není dobré přehlížet, ale je důležité je řešit efektivně a hlavně včas. Učitelům se radí problémy nezlehčovat, doporučuje se nechat jejich řešení na samotných dětech, aby pochopily podstatu sporu (Střelec, 2004, s. 89).



Pro vytváření pozitivního klimatu je žádoucí využívání **suportivních výukových metod**, které mají několik charakteristik:

- **aktivita** představuje aktivizování žáků různými tvořivými a herními činnostmi, podporu kreativity, přiměřenou míru soutěživosti, podněcování žáků k aktivitě a jejich zapojování do všech úkolů,
- **pozitivní přístup** se snaží o vytvoření prostředí bez obav a strachu z chyby, komunikace ve třídě je přátelská, učitel se snaží žáky podporovat a motivovat,
- **svoboda** je důležitým rysem při rozhodování a rozvíjí spoluúčast a zodpovědnost, předpokládá respektování druhých a vědomí vlastních práv a povinností, důležitá je i nezávislost a volnost při hledání různých cest a postupů,
- **individualizace** zdůrazňuje jedinečnost každého žáka, jeho individualitu, na jejíž základě je třeba volit vhodné výukové činnosti,
- **kooperace** přináší empatii, spolupráci, rozvíjení schopnosti prezentovat vlastní názor i respektovat názory odlišné, žádoucí je také naučit se dávat a přijímat pomoc i kritiku,
- **decentralizace** přináší změnu role pedagoga, kterým není již vševědoucí vůdce, ale motivátor, podněcovatel, rádce a organizátor činností, měl by žákům naslouchat a umožnit jim se vyjádřit,
- **zaměřenost na život, praxi i realitu**, na přenositelnost naučeného mezi školou a běžným životem, je upřednostňován vlastní prožitek a poznání (Čapek, 2010, s. 36-37).

Realizace vyučování s výše zmíněnými prvky není tolik náročná, zároveň upevňuje pozitivní třídní klima. Učitel může od žáků získat kladnou zpětnou vazbu, která pro něj může být velkou motivací. Začne se roztáčet tzv. spirála pozitivních vazeb: učitel učí dobře a zajímavě, snaží se o pozitivní hodnocení, žáci ho mají rádi a výuka je baví, proto se také ve výuce snaží a pracují efektivněji a kvalitněji (Čapek, 2010, s. 37).

Kamb (2012) doporučuje záměrně plánovat a vytvářet takové aktivity, které podporují pozitivní interakci mezi žáky. Tyto aktivity mohou být krátkodobé i

dlouhodobé a měly by cílit na vzájemné hlubší poznání a měly by posílit vzájemné porozumění.

U tříd s pozitivním klimatem můžeme zpozorovat jistý způsob komunikace. Jedná se o další požadavek, který je kladen na učitele i děti. Není ale možné předpokládat, že všichni participanti na školním prostředí si vždy umí sami poradit, a že mají návyky, které jim komunikaci usnadní. Proto je velice důležité, učit se pečlivě naslouchat, vést dialog, pokládat otázky, snažit se stručně a jasně vyjadřovat, respektovat a podporovat druhé (Střelec, 2002, s. 88).

Výsledkem rozvoje pozitivního klimatu je tedy především úspěšná práce žáků ve výuce, zlepšení jejich docházky, více snahy při plnění domácích úkolů a samotné práce, kvalitnější vztahy mezi žáky a učiteli navzájem, více času, který je věnován práci a méně času potřebného k řešení organizačních, kázeňských či jiných problémů. Pokud se bude škola zaměřovat na podporu školního klimatu, žáci se o něm naučí přemýšlet a budou na něj dbát a podílet se aktivně na jeho tvorbě jako na součásti svého vzdělávání (Mertin a Krejčová, 2020, s. 252).

### 1.3 Formování klimatu třídy

**Kdo je největším zdrojem při utváření klimatu?** Názory na tuto otázku jsou mezi odborníky odlišné. Někteří tvrdí, že hlavním zdrojem jsou **žáci** ve třídě, kteří se vyznačují určitou strukturou, chováním a vlastnostmi, díky čemuž je můžeme odlišovat od tříd jiných. Žáci tedy vytvářejí odlišná klimata. Odvíjí se to od toho, jak se chovají, jak přistupují k učení, jaké postoje mají k učitelům apod. Toto vnímá zejména učitel a není proto neobvyklé, že v některých třídách vyučuje raději než v třídách jiných, kam chodí např. s nechtívím a stresem. Jiní odborníci považují za hlavního tvůrce klimatu ve třídě právě **učitele**, který svými vlastnostmi a rolí ve vyučování může výrazně klima ovlivňovat. A právě proto by mělo být jednou z učitelových klíčových dovedností dokázat vytvářet pozitivní klima ve třídě (Průcha, 2002, s. 343).

Pozornost by měla být věnována převážně **učiteli třídnímu**. Je nejpovolnější osobou, která by měla vést a řídit procesy ve školní třídě. Pokud má ve škole dojít k nějaké změně, týkající se např. vztahů nebo výuky, je to právě třídní učitel, který by měl být k realizaci takové změny vhodnou osobou (Hubatka, 2020, s. 82-83).

Třídní učitel hraje důležitou roli při vytváření třídního klimatu a je důležitou osobou v životě každého žáka. Je to obhájce svých žáků, motivátor i sociální vzor. Právě proto by měl mít ve své třídě dostatek vyučovacích hodin, aby měl prostor k jeho důležitému působení. Třídní učitel by měl více jak kterýkoliv jiný pedagog svoje žáky poznat, zjistit, co na ně platí, jak s nimi jednat, jak co nejvíce rozvíjet jejich schopnosti, a měl by také vědět, kdy je pobízet a kdy usměrňovat. Cílem jeho práce by mělo být mimo jiné vytvoření pozitivního klimatu ve třídě, které zahrnuje dobré vzájemné vztahy, spolupráci, rovnou komunikaci, nestresující prostředí a atd. (Čapek, 2010, s. 14-17).

Třídní učitel plní zjednodušeně tři hlavní profesní role, je to:

- úředník: organizuje procesy kolem své třídy, vyřizuje agendu, řídí operativu,
- hasič: řeší problémy, konflikty a jiné potíže,
- lídr: je vůdcem, buduje vztahy a kvalitní klima ve skupině (Hubatka, 2020, s. 83-85).

Velkou roli ve formování klimatu třídy hraje také to, jaký **styl** učitel během výuky ale i mimo ni využívá. Můžeme zmínit tři takové styly. **Autoritativní styl** se zaměřuje na podporu vynikajících studijních výsledků, zároveň ale může brzdit komunikaci ve skupině i skupinovou integraci. **Liberální styl** nechává aktivitu převážně na žácích, může způsobovat nižší učební výkon, i lhostejné vztahy mezi žáky nebo žáky a učitelem. **Demokratický styl** je takovým středem mezi výše zmíněnými styly, neboť je dobrým předpokladem ke kvalitním učebním výkonům i ke zdravým vzájemným vztahům ve třídě, i s učitelem. Podporuje kooperaci a žáci se při takovém vedení cítí většinou radostně, strach a nechuť ze školy se objevuje pouze ojediněle. Konflikty je možné v těchto třídách řešit racionálně (Průcha, 2009, s. 184).

Jak již bylo zmíněno výše, dalším významným činitelem podílejícím se na formování třídního klimatu jsou **žáci**. Záleží na počtu žáků v dané třídě, na zastoupení chlapců či dívek, na jejich věku a individuálních zvláštostech, na dosavadních znalostech nebo např. na jejich ochotě učit se (Mareš, 2013, s. 588).

Postoj žáka ke svým spolužákům a učiteli se v průběhu let mění, stejně jako charakteristiky celých tříd v jednotlivých obdobích školní docházky. Zaměříme se na období puberty, **středního školního věku**, které je sěžejní pro naši práci.

V tomto období dochází k výraznému posunu ve vývoji třídní skupiny. Je důležitější naplňovat potřebu rovnocenného partnerství mezi vrstevníky a zachování pravidel. Po dospívajících se vyžaduje, aby respektovali dospělé a snažili se od nich odpoutat. Nedodržování zmíněného respektu může vést ke kritice, odporu, agresi nebo k narušení vzájemných sociálních vztahů. V tomto období je žák schopen bránit svůj názor na úkor pedagoga, jehož názor doposud bezvýhradně akceptoval (Čapek, 2010, s. 21).

**Rodiče** sice nepovažujeme za přímé tvůrce třídního klimatu, ale přesto do něj obvykle zasahují. Rodiče se zajímají o školní vzdělávání svého dítěte, proto školu pozorují a přináší různé připomínky, vlastní názory a požadavky, které jsou často oprávněné. Obecně je možné konstatovat, že mnoho situací a starostí přenechávají rodiče k řešení škole, neboť respektují ji i odbornost samotných učitelů. (Čapek, 2010, s. 24-25).

Klima třídy může být ovlivněno ale také několika faktory, které mají spíše negativní charakter. Mezi takové faktory řadíme např. stres, strach, nedůvěru, konflikty nebo přehnané nároky rodičů, učitelů či samotných žáků (Hanuliaková, 2021, s. 20).

## SHRNUTÍ PRVNÍ KAPITOLY

První kapitola je věnována stěžejnímu tématu naší práce, a to klimatu školní třídy, které představuje dlouhodobý jev typický pro žáky a učitele dané třídy. Jednotný typ školního či třídního klimatu neexistuje, typů je spousta a dělí se podle různých kritérií. Ve školním prostředí je kladen důraz převážně na pozitivní školní klima, které je podporující, bezpečné, spravedlivé a komunikativní. Největšími zdroji při utváření školního klimatu jsou žáci, učitelé i rodiče, proto by všem zmíněným aktérům měla být věnována pozornost. Další kapitola je z tohoto důvodu věnována školní třídě jako takové.

## 2 ŠKOLNÍ TŘÍDA NEJEN JAKO SOCIÁLNÍ SKUPINA

Školní třída je označována za základní sociální a organizační jednotku školního vzdělávání. Tvoří ji skupina žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole (Průcha et al., 2009, s. 317).

Hned vedle rodiny můžeme školní třídu označit za nejdůležitější část sociálního prostředí, ve kterém probíhá **sekundární socializace**. Třída se stává důležitým modelem společenského života, jelikož zastupuje společnost a zároveň umožňuje snadnější přechod z rodiny do širšího sociálního prostředí. Jedná se o přechod k pravidlům, normám a společenským rituálům, kdy dítě začíná být hodnoceno podle jeho schopnosti přizpůsobit se kolektivu a spolupracovat (Řezáč, 1998, s. 205).

Škola je ale prostředím, které je od rodiny bezpochyby odlišné. Dítě přichází do školy s určitými nabytými zkušenostmi, které mohou být pro školní prostředí nedostačující a nestačí na zvládnání vztahů, které se zde odehrávají. Dítě musí spoléhat především na sebe samo. Zpětná vazba týkající se jeho zvládnutí či řešení situace, je nárazová, nesystematická a mnohdy velice stručná a kárná. Proto často u dětí dochází k řešení situací na bázi pokus a omyl (Franclová, 2013, s. 118-119).

Školní třída je **malou sociální skupinou**, kterou tvoří určitý počet žáků, kteří jsou v dlouhodobé interakci a vykonávají činnosti, které vedou k naplnění jejich společných cílů. Žáci fungují jako sociální skupina hned od prvního okamžiku jejich setkání. Třída se začne strukturovat a může se ukázat, kdo bude mít důležité slovo, koho naopak najdeme spíše v pozadí. Školní třída je také **formální skupinou**, neboť byla vytvořena uměle. Tvoří ji tedy žáci pocházející z různého zázemí, žáci mající odlišné hodnoty, postoje nebo normy, díky kterým může docházet ke vzájemným konfrontacím. Některé jedince to může znepokojovat, neboť do školy přicházejí s určitými představami a najednou se dostávají do kontaktu s těmi, kteří to nerespektují a vyžadují jiné způsoby chování. Nejen v této oblasti je proto důležitá podpora učitelů, kteří by měli za pomoci různých pravidel (školní řád, pravidla třídy atd.), pozitivního klimatu a vztahů mezi žáky i žáky s učitelem, usilovat o vytvoření spíše **neformální a referenční skupiny**, ve které žáci zastávají podobné hodnoty a postoje (Gillernová et al., 2012, s. 25).

Vývoj a stav školní třídy ovlivňuje spousta činitelů, mezi které patří například **počet žáků ve třídě**. Obecně se předpokládá, že třídy s menším počtem dětí vytvářejí lepší

podmínky pro individuální kontakt a intenzivnější interakci mezi žáky, i žáky a učitelem. V takových třídách mohou vznikat přátelské útvary se silnou soudržností. Naopak ve třídě početnější může docházet k vytváření spousty různých druhů vztahů, a zároveň jsou na učitele kladeny větší nároky (Průcha, 2009, s. 184).

Do struktury třídy se mimo jiné značně promítají i **věkové zvláštnosti**. Oproti mladšímu školnímu věku, kdy jsou děti přijímány převážně na základě hodnocení učitelů a rodičů, ve starším školním věku hrají důležitou roli normy stanovené třídou, kdy děti usilují o dosažení uspokojivé pozice v hierarchii dané skupiny (Průcha, 2009, s. 184-185).

Dalším činitelem, který působí ve školní třídě je **pohlaví**. Rozdíly mezi chlapci a dívkami působí na vztahy ve třídě i její charakter. Vztahy chlapců bývají pevnější a integrovanější. Vztahy dívek se častěji rozpadají a z větších skupin vznikají dyády či triády. Z hlediska vztahů k učitelům jsou ale dívky vyspělejší, konformnější a mají lepší pracovní etiku. Rozdíly mezi třídami souvisí také s **charakteristikami rodin**. Pokud jsou ve třídě ve větší míře zastoupeni žáci pocházející z rodin se středním či vysokoškolským vzděláním, je pravděpodobné, že ve třídě převládnu pro-školní hodnoty. Nesmíme opomenout **individuální charakteristiky jednotlivých žáků**, díky kterým je ovlivněn život třídy a také **styl vedení učitele** (kap. 1.3.), který hraje také důležitou roli (Průcha, 2009, s. 184).

Ve školních třídách můžeme bohužel stále častěji pozorovat výskyt špatných vztahů, šikany, agresivity, méně přátelské spolupráce a méně hlubších kamarádských vztahů. Učitelé i rodiče se stávají často bezradnými v řešení určitých vzniklých situací, obecně ve zvládnutí dětí (Horká et al., 2009, s. 117).

## 2.1 Vrstevnická skupina

Vrstevnická skupina hraje důležitou roli v procesu **socializace**. Je tvořena lidmi přibližně stejného věku, kteří mají podobné zázemí, zájmy či sociální postavení. Vrstevnické skupiny poskytují pozitivní kontext pro děti a mládež, kteří se tak stávají součástí prospěšných vztahů, zároveň mají ale velký vliv na postoje, chování a přesvědčení jednotlivých členů skupiny. Členství v takových skupinách může přinášet spoustu výhod, ale i určitá rizika (Lukman, 2023).

V období staršího školního věku hrají vrstevníci **významnou roli**. U dospívajících se oslabují vazby na rodiče i přesto, že nejsou schopni se od nich plně odpoutat a samostatně existovat. Mají potřebu mít zastání a podporu u těch, kteří se potýkají s podobnými problémy a zátěžemi. Můžou se vzájemně svěřovat, konzultovat svoje trápení, pocity a emoce a radit si se svými problémy. Důležité je pro ně také uspokojovat potřebu odlišení od generace svých rodičů i jiných skupin. Toho může být dosaženo prostřednictvím odlišného chování, oblékání, zálib, přístupu k okolnímu světu apod. (Vašutová a Panáček, 2013, s. 85).

Zejména ve školním prostředí je možné pozorovat tlak na jedince ze strany jeho vrstevníků. Převážně v období dospívání, ale také již na prvním stupni, jsou děti ovlivňovány tím, co dělají a jak se chovají děti jejich věku. Každý chce být přijímán a má potřebu někam patřit, která je velice silná. Skupina následně vytváří svoje pravidla chování, které je nutné dodržovat jako znak členství (Fontana, 2014, s. 286).

Vrstevníci mohou uspokojovat spoustu potřeb dospívajících:

- **potřebu stimulace** uspokojuje kontakt s vrstevníky, společné aktivity a zážitky,
- **potřeba nové zkušenosti**, která je získávána díky vrstevníkům, společnému experimentování a učení se novým věcem,
- **potřebu jistoty a bezpečí** hledá dospívající u vrstevníků, zejména tehdy, když se začíná odpoutávat od rodiny,
- **Potřeba akceptace a získání místa ve vrstevnické skupině**, což přináší pocit sebedůvěry (Vágnerová a Lisá, 2021, s. 425-426).

Postavení ve skupině vrstevníků je pro dospívající velmi důležité a má pro ně velkou hodnotu, jelikož nezávisí na rozhodnutí dospělých. Postavení ve skupině se dá rozlišit podle míry oblíbenosti a vlivu. **Oblíbenost** je spjata s kamarádkým chováním, spontánností při sociálním kontaktu, smyslem pro humor, ochotou pomáhat, tolerancí atd. Obecně se dá říct, že se jedná o důraz na jistotu pozitivní akceptace. Oblíbení vrstevníci získávají danou pozici zejména proto, jelikož jsou takovou jistotu schopni poskytnout. Je snadné s nimi komunikovat a všichni se s nimi cítí dobře. Oblíbenost se odvíjí také od osobnostních vlastností i nabytých

sociálních zkušenostech. Jiné kompetence a osobnostní vlastnosti jsou zapotřebí k získání **vlivu a moci** mezi vrstevníky. Vlivní jedinci disponují dobrými rozumovými schopnostmi s vysokou sociální integrací. Bývají obvykle sebejistí a dominantní, díky čemuž jim ostatní přiznávají větší moc a vliv. Imponují vlastnostmi, které nemusí být ale vždy pozitivní, určitý vliv může získat např. i agresivnější jedinec. Který je vybavený fyzickou silou a bezohledností, i přesto že není oblíbený (Vágnerová, 2012, s. 426-427).

Ve vrstevnických vztazích dochází k rychle se měnícím pozicím soupeře a spoluhráče, opozičníka a soupeřníka. Dospívající uspokojuje, pokud mají pocit, že jsou svými vrstevníky viděni, slyšeni či oceňováni. Je tím posilována jejich vlastní pozice i pocit významnosti. Sdílejí podobné či stejné zkušenosti, životní pozici, problémy, nejistoty nebo nejasnosti, a to vědomě či nevědomě. Vrstevnické vztahy nemají hodnotu pouze sami o sobě, ale jsou také prostředkem k hledání vztahu k sobě samému (Macek, 2003, s. 57).

Vrstevnická skupina má **referenční význam**, což se projevuje zejména v možnosti srovnávat své chování, názory a pocity s ostatními členy. Soužití s vrstevníky vede mimo jiné i k uvědomění si podobnosti či odlišnosti, které mezi sebou mohou děti mít. Dospívající má také možnost srovnávat prožité zkušenosti z rodiny s tím, co prožívají jeho kamarádi, díky čemuž má možnost korigovat své požadavky a postavení v rodinném společenství. Pokud dospívající zjistí, že je v některých směrech více omezován než jeho vrstevníci, zvýší tlak na rodiče, aby mu dovolili totéž. Tlak na konformitu je výrazem potřeby nemít horší pozici než ostatní v jeho okolí, potvrzuje si tak dosažení žádoucího stupně závislosti (Vágnerová a Lisá, 2021, s. 426).

Může ale nastat situace, kdy dospívající podlehně lákání členů určitých problematických skupin, part, sekt nebo jiných extremistických organizací, jejichž ideologie se vyznačuje nekompromisním vymezováním vůči „špatnému“ světu. Není ani tak důležité, jak se dospívající s takovou skupinou ztotožňuje, ale zejména to, že je danou skupinou podporován a díky ní se stává odlišným. Odlišnost totiž představuje nedílnou součást procesu osamostatňování, které je charakteristické a velice důležité pro cestu od dětství k dospělosti (Vašutová a Panáček, 2013, s. 85).



## 2.2 Sociální struktura školní třídy

Všechny zkušenosti, které prožijeme, jsou nějakým způsobem sociálně podmíněny. Od počátku našeho života nás ovlivňují sociální skupiny, ke kterým náležíme. Působení každé z těchto skupin je něčím specifické, proto dochází k rozvoji různých kompetencí. V dětském věku se jedná především o rodinu, školu a vrstevnickou skupinu (Vágnerová, 2001, s. 215).

V rámci socializační vývoj hraje dochází i k **přijímání rolí**, tedy získávání určitého chování, které je očekávané a požadované. Každá role má pro člověka určitý význam a je vymezena společenskými požadavky, i když je běžné, že se mohou do určité míry projevit i individuální rysy jedince (Vágnerová, 2001, s. 216).

Jedinec může ve skupině zastávat jednu či více rolí. Je od něj očekáváno, že svoje chování a jednání bude dané roli přizpůsobovat a bude se podle ní řídit. **Úkolového vůdce** charakterizuje autorita, zodpovědnost a soustředěnost na splnění daného úkolu. **Vůdce socioemoční** je empatický a schopný vyjednávat kompromisy. Role **myslitele** předpokládá kreativitu a nápady. **Kritik** by měl analyticky a kriticky přemýšlet. **Organizátor** by měl být systematický a schopný jednat s lidmi. Role **dokončovatele** sebou nese smysl pro detail a pečlivost. Skupinový **šašek** by měl pobavit, **extrovert** by měl umět vyjednávat a taktizovat ve prospěch skupiny (Novotná, 2010, s. 38, 39).

Můžeme zmínit také **Schildlerův model hierarchických rolí** – pozice alfa, beta, gama a omega. Na pozici **alfa** bývá obsazen takový člen skupiny, který je nejaktivnější a nejvíce ovlivňuje dění ve skupině, je považován za neformálního vůdce. Skupina jej akceptuje a chrání. Alfy jsou často neviditelné a většinou se nejedná o žáky s výbornými studijními výsledky. Ve třídě jsou obvykle 2-3 žáci v této pozici a je podstatné, jaký mají mezi sebou vztah. Ideálním stavem je ten, kdy se tito žáci respektují a jejich vztah je dalo by se říct neutrální. Žáci v pozici **beta** bývají často introverti a mají malý sociální vliv. Jsou respektováni proto, protože jsou podle svého okolí chytří. Ve třídě jsou na této pozici většinou 1-2 žáci. Spolužáci vnímají takové žáky za spolehlivé, proto je často volí např. do školního parlamentu či jiných žákovských samospráv. Na pozici **gamy** obvykle najdeme žáky, kteří jsou přizpůsobiví a mají tendence se identifikovat s alfou. Tuto pozici zaujímá většina žáků ve třídě. Jsou to žáci s nechutí ke změnám a žárlivostí na alfy,

kteří navzdory tomu obdivují. Pozici **omega** zastávají ti žáci, kteří se vydělují ze třídy, zůstávají mimo dění a často jsou poznamenáni strachem nebo defenzivitou (Braun et al, 2014, s. 81-82).

Další rolí, která je úzce spjata se školním věkem je **role žáka**, která je vymezena zařazením do určité třídy a vztahem k danému učiteli či učitelům. Vyžaduje částečné osamostatnění od rodiny a přijetí určité zodpovědnosti. Vztah k učiteli se během školního věku mění, postupem času ubývá potřeba emoční podpory a je kladen důraz na jeho profesní kompetence a spravedlivý přístup. Na počátku školní docházky je pro dítě nejdůležitější právě učitel, postupem času ale jeho role upadá a svůj význam přebírá třída (Vágnerová, 2001, s. 231).

Žák tráví v třídním kolektivu několik let, získává zde určitou sociální pozici a prestiž. Tato diferenciací probíhá zcela přirozeným způsobem, a to podle schopností jednotlivců a dalších okolností. Jakákoliv změna bývá náročná. Pokud se žák například přestěhuje, může být pro něj těžké vstoupit do již existující vztahové sítě a hierarchie dané třídy (Braun et al., 2014, s. 78).

Další významnou rolí školního věku je **role spolužáka**, díky které získávají žáci sociální zkušenosti, které jsou pro ně užitečné i v budoucnosti. Tuto roli získává dítě zařazením do třídy, do skupiny vrstevníků. Typickými znaky role spolužáka je souřadnost a nevýběrovost. Spolužáci jsou si rovnocenní a jako žáci sdílí podobné zkušenosti, všechny výhody i nevýhody, které role žáka obnáší. Spolužáci mohou sloužit jako zdroj jistoty a bezpečí, poskytují oporu, snaží se vcítit jeden do druhého. Poskytují určitou zkušenost, kterou by dítě v interakci s dospělými nemělo možnost získat. Potřeba seberealizace a sebeprosazení může být snadněji uspokojována právě ve školní třídě, kde jsou kompetence všech spolužáků srovnatelné (Vágnerová, 2001, s. 255-257).

### 2.3 Prostředí školní třídy

Prostředí školy ovlivňuje každodenní práci učitelů a žáků, kteří se v dané třídě vyskytují. Tvoří jej převážně zjistitelné aspekty, kterými jsou:

- **aspekty architektonické:** prostorové řešení učebny, možnost měnit její prostorové uspořádání, úroveň jejího vybavení,

- **aspekty hygienické:** kvalita osvětlení, možnost topení a větrání, kvalita úklidu,
- **aspekty technické:** osvětlení, ozvučení, klimatizace, vybavenost třídy počítači, interaktivní tabulí nebo např. dataprojektorem,
- **aspekty ergonomické:** uspořádání pracovního místa, vhodnost nábytku, umístění monitorů a dalších ovládacích či sdělovacích prvků,
- **aspekty akustické:** úroveň hluku a šumu, odraz zvuku, ozvučení učebny,
- **aspekty estetické:** barvy na stěnách a na tabuli, výzdoba učebny (Mareš, 2013, s. 588-589).

Návštěvníci školy si vytvoří první dojem o klimatu, které v dané školy či třídách panuje hned při vstupu do školy samotné, a to díky **fyzikálnímu prostředí**, které je obklopuje. Na rozdíl od návštěvníků školy, kteří se v ní pohybují pouze krátce, učitelé, žáci a další zaměstnanci školy v jejich učebnách a prostorách tráví několik hodin denně. Pokud je jim nabídnuta příležitost podílet se na vzhledu školy, posiluje se tím jejich pocit sounáležitosti se školou. Oproti tomu prostřední, které je zanedbané či zničené, může vyvolávat nezáměr či odcizení. Uspořádání tříd i dalších místností vytváří ve škole také prostředí pracovní, ve kterém by měli mít žáci možnost nerušeně pracovat, zároveň by se mělo jednat o prostředí vhodné ke spolupráci nejen se spolužáky, ale také s učiteli. V takovém prostředí dochází k vzájemné interakci. Žáci oceňují např. to, pokud prostředí a uspořádání třídy umožňuje učitelům se snadno dostat k jejich lavici, když si s něčím neví rady, nebo to, že mají žáci snadný přístup k učitelům. Pozitivně na žáky může působit také to, když si mohou třídu jako své zázemí utvářet podle vlastních představ, což je většinou možné převážně v tzv. kmenových třídách (Mertin a Krejčová, 2020, s. 252).

Je nezbytné zajistit, aby se žáci ve třídě mohli pohybovat. Výhodou může být i např. mobilní nábytek, díky kterému je možné třídu bez problému přizpůsobovat aktuálním požadavkům. Ve výsledku je ale na učitelích, aby třídu kreativně připravili a přizpůsobili aktuálním možnostem (Sieglová, 2019, s. 32).

Jak by tedy měla taková třída vypadat? Prostředí třídy by mělo působit příjemně, mělo by být zároveň pedagogizující a podnětné. Ve třídách na prvním stupni jsou na stěnách obrázky, výkresy, myšlenkové mapy, výukové koláže apod., nejlépe

s obsahem učiva, které je právě aktuálně probíráno. Zdi a okna reflektují učivo, ale také roční období či svátky. To by nemělo platit pouze pro první stupeň a třídu samotnou, ale i pro další prostory školy (Čapek, 2010, s. 92).

Fyzikální prostředí školy a třídy výrazně ovlivňuje učení i sociální chování žáků. Kde a jak sedí, na co a jakým způsobem prostor využívají, působení na jejich komunikaci s ostatními, kteří se v takovém prostoru pohybují i na kvalitu činností, které realizují. Organizace či uspořádání fyzikálního prostředí školy či třídy může učitelům výrazně pomoci při jejich pedagogickém působení. Při analýze takového prostředí bychom měli mít na mysli několik faktorů: vizuální, akustické, termální a prostorové. Prostorové uspořádání třídy a její vzhled přímo ovlivňují způsob sociální interakce mezi žáky i mezi žáky a učiteli. Prostorové uspořádání třídy by se mělo odvíjet od toho, jakou činnost s žáky učitel plánuje zrealizovat (Langová a Heřmanová, 2007, s. 22).

Při **individuálních činnostech** žáků je žádoucí, aby žáci seděli sami, odděleni od spolužáků, aby se vzájemně nerušili a nerozptylovali. Toho může být docíleno také tím, že má každý žák vlastní pomůcky a instrukce k danému úkolu. Učitel představuje primární pramen informací, pomoci a povzbuzení, proto potřebuje snadný přístup ke všem žákům. V **kooperativních činnostech** pracují žáci společně v párech či skupinách a usilují o dosažení stejného cíle. O pomůcky se dělí a vzájemně si pomáhají. Žáci dané skupiny by měli být uskupeni u jednoho stolu tak, aby na sebe viděli, aby byli ve vzájemné blízkosti. Učitel je v tomto typu činnosti spíše v pozadí (Langová a Heřmanová, 2007, s. 22-23).

Můžeme zmínit dva typy prostředí, a to prostředí pedagogické a sociální. **Pedagogické prostředí** tvoří všechny faktory podílející se na učení, sociálním chování žáků a pedagogickém působení učitelů. **Prostředí sociální** tvoří žáci, učitelé, vedení školy, pedagogický sbor a ostatní zaměstnanci školy. Ti všichni přinášejí do školního prostředí svoje zkušenosti a mají vliv na účastníky školních situací (Langová a Heřmanová, 2007, s. 24-25).

Třídní, respektive školní prostředí pracuje s vnímáním a prožíváním účastníků vzdělávání, proto je žádoucí se nad ním zamýšlet a vytvářet jej cíleně, nenechávat to náhodě. Prostředí může totiž výrazně podporovat vhodné klima, proto by nemělo být učiteli přehlíženo (Čapek, 2010, s. 92).

## SHRNUTÍ DRUHÉ KAPITOLY

Druhá kapitola je zaměřená na školní třídu nejen jako na sociální skupinu. Školní třída představuje malou formální skupinu, která je tvořena vrstevníky. Ti hrají v období staršího školního věku důležitou roli pro každého dospívajícího. V rámci školní třídy mohou žáci zaujímat různé role týkající se jejich pozice ve skupině, za zmínku stojí také role žáka či spolužáka. Na třídní klima působí ve velké míře také prostředí, ve kterém dochází ke vzdělávacímu procesu, proto je důležité na něj dbát a cíleně jej vytvářet. Ve školní třídě se odehrávají různé procesy, které se podílejí na utváření třídního klimatu, a proto právě jim je věnována následující třetí kapitola.

### 3 PROCESY PROBÍHAJÍCÍ VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ

Láska k dětem představuje jednu ze základních vlastností úspěšné učitelské práce. Učitel a žák mají mezi sebou vzájemný vztah. Přes učitele proniká žák do různých oblastí života, např. do světa přírody, společnosti či kultury. Vzájemně na sebe působí a reagují. Takové mezilidské vztahy se nazývají **interakce** (Nelešovská, 2005, s. 77).

Interakcí se rozumí tedy vzájemné působení či ovlivňování. Lidé jsou stále ve vzájemné interakci, jeden na druhého působí za určitým cílem, aby něco podpořili, něčemu zabránili či něčeho dosáhli. Interakce úzce souvisí s komunikací. Existují i jiné způsoby než slovní vyjádření, jak na sebe mohou lidé působit, např. konáním, činy, předměty nebo i zprostředkovaně prostřednictvím např. médií (Gavora, 2005, s. 9-10).

Školní třída představuje malou sociální skupinu, ve které probíhají různé **pedagogické interakce** – mezi učitelem a žákem či žáky nebo žáky mezi sebou. Pedagogická interakce zahrnuje charakter těchto vztahů, kvalitu interakce a vzájemnou důvěru, která vytváří třídní klima (Kolektiv autorů, 2002, s. 69).

Velká část učení a vyučování probíhá převážně prostřednictvím **sociální interakce**, učitel interaguje s jednotlivými žáky či skupinami a žáci interagují také mezi sebou. Proto má pro učitele velký význam sociální chování odehrávající se nejen ve třídě, ale i tam, kde dochází ke styku mezi lidmi, který umožňuje učení a získávání nových poznatků. Čím lépe budou schopni učitelé tomuto chování rozumět, tím lepší prostředí budou schopni pro žáky vytvářet (Fontana, 2003, s. 275).

**Sociálním chováním** se nerozumí pouze formální sdělování během skupinových činností. Učitel s žáky představují zvláštní společenskou jednotku. Tuto jednotku tvoří různé sociální vztahy a postoje, které mnohými způsoby formují jednotlivce i skupiny. Každé dítě ze třídy může zaujmout určité postavení. Může se stát např. vedoucím členem či tím, kdo je v izolaci, děti mohou vytvořit různé dvojice, skupiny či podskupiny, které fungují za dodržování nepsaných pravidel chování nebo na základě socioekonomického postavení. Mezi skupinami můžeme spatřovat rivalitu, šikádní či chování vedoucí až k šikaně. Oproti tomu jsou si skupiny schopné vzájemně pomáhat či spolupracovat, a to především pokud se snaží o dosažení stejného cíle. Fungování a přežití skupin či podskupin závisí na chování

učitele, na reakcích od zbytku třídy, a na motivaci a soudržnosti jejích členů, mohou určovat celkovou orientaci třídy a mít na ni dobrý nebo naopak špatný vliv (Fontana, 2003, s. 275-276).

Působením těchto sil si vytváří každá třída svoji sociální povahu, proto je možné od sebe jednotlivé třídy rozlišovat. Projevuje se to např. postoji třídy k daným učitelům, které mohou být více či méně přátelské, někdy to bude napomáhat k učení, jindy se může jednat o překážku (Fontana, 2003, s. 275).

V rámci skupin, kde dochází k vzájemné interakci a komunikaci, si vytvářejí jednotliví členové skupiny postoje k dalším členům. Tyto postoje mají silný vliv na klima, a to převážně při dlouhodobé a opakující se interakci, kterou je právě např. vyučování ve školní třídě. Učitelé by měli zaujímat při výkonu své profese neutrální postoj ke všem žákům, avšak je běžné, že někteří žáci jsou jim sympatičtější, někteří jim připadají schopnější než jiní apod. Proto učitelé, i když by neměli, některé žáky "shazují" či jim sdělují svá negativní mínění o nich, nebo naopak některým žákům nadhodnocují a protěžují je. Ve školní prostředí dochází vlivem těchto postojů k tomu, že učitelé tyto negativní či pozitivní postoje zahrnují nějakým způsobem do komunikace s žáky a vytvářejí si na jejich základě očekávání o výkonech daných žáků (Průcha, 2017, s. 349).

Školní třída ovlivňuje chování žáků a rozvíjí či komplikuje utváření sociálních pozic. V prostředí školní třídy mají žáci možnost navazovat vztahy, spolupracovat, řešit různé konflikty a prožitky. Zároveň se učí, co je to podřízenost, tolerance, a že mají odpovědnost nejen vůči sobě, ale i vůči ostatním (Valentová, 2013, s. 147).

### **3.1 Komunikace**

Komunikace provází člověka od narození, od kdy je také efektivně využívána. Nejprve dítě určitými signály sděluje, zda má hlad, žízeň nebo či ho něco bolí. Postupem času se jeho komunikační dovednosti zdokonalují, stávají se pružnějšími a mnohostrannými. Komunikace je nástrojem socializace, nejprve primární v rodině, následně sekundární, jejíž prostředím je především škola (Gavora, 2005, s. 14).

Komunikaci můžeme vymezit několika způsoby. Slouží nám k dorozumívání a k pochopení se. Podmínkou komunikace je to, aby si lidé rozuměli, používali stejný

jazyk, hovořili o též věci, čímž dosáhnou myšlenkového souladu. Komunikaci je možné charakterizovat i jako sdělování. Je to snaha o podávání poznatků, informování, obeznámení s pocity, názory apod. Komunikaci chápeme také jako výměnu informací mezi lidmi, kdy jeden vysílá informaci, druhý ji přijímá a obráceně. Komunikace je tedy obousměrná, každý z partnerů přispívá k informování a dorozumívání (Gavora, 2005, s. 9).

Komunikace je jednou z **důležitých složek klimatu**. Úspěch učitele a efektivita jeho výchovně vzdělávacích aktivit i samotná činnost školy jako takové závisí velkou mírou na komunikaci. Učitel může na žáky vhodně působit za využití různých způsobů komunikace, což společně s jejich vzájemným dorozumíváním může vést k podporování příznivého třídního klima. Důležitá je nejen v rámci vyučování, ale také při všech jiných příležitostech odehrávajících se v rámci školního života (Čapek, 2010, s. 49; Gillerová et al., 2012, s. 10).

Učitelé jsou zodpovědní za předání, pochopení a rozčlenění komplexních informací. Jsou zodpovědní za srozumitelné sdělování takových informací žákům prostřednictvím verbální komunikace či písemné formy. Měli by mít snahu prezentovat takovým způsobem, který udrží pozornost žáků, a měli by motivovat, povzbuzovat a poskytovat zpětnou vazbu, díky níž se stane třída bezpečným a podpůrným prostředím (Sword, 2020).

V prostředí školní třídy je pozornost věnována převážně komunikaci **verbální**, tedy komunikaci, k níž dochází prostřednictvím jazyka, slov. Podle pravidla dvou třetin se ve výuce dvě třetiny komunikačního času hovoří a zbytek času se věnuje tichým činnostem nebo činnostem v hluku či šumu (Šed'ová, 2019, s. 17-18).

Nesmíme opomenout ani komunikaci **neverbální** neboli komunikaci beze slov. V závislosti na prostředku, kterým je komunikační zpráva zprostředkována odlišujeme např. mimiku (výrazy obličeje), gestiku (pohyby rukou), viziku (oční kontakt), haptiku (fyzický kontakt – podání ruky apod.) (Šed'ová, 2019, s. 27-28).

Základním prostředkem, kterým dochází ve třídách k procesům jako je vyučování a učení, je **komunikace výuková**. Učitelé se žáky o daném učivu především hovoří, což vede k osvojení nových vědomostí a k prohloubení těch stávajících. Výuková komunikace se může měnit v závislosti na konkrétním učiteli, na jeho vztazích se



žáky, momentální atmosféře ve třídě, aktuálnímu učivu, vyučovacímu předmětu či stanovených cílech (Šedřová et al., 2019, s. 17).

Učitel by měl realizovat takové aktivity, které podporují komunikaci ve třídě, např. myslet na to, aby nebyly výsledky skupinové práce prezentovány stále stejnými žáky. Při vzájemném hodnocení se snažit zapojovat všechny, podporovat komunikaci při vyučování, nechat žákům možnost se vyjádřit a usilovat o vytvoření atmosféry důvěry a porozumění. Na straně druhé je žádoucí dbát na dodržování komunikačních pravidel, korigovat nevhodné způsoby mluvy apod. (Čapek, 2010, s. 51-52).

Podle Čapka (2010, s. 52-53) je díky komunikaci možné podporovat suportivní klima, taková komunikace by měla být:

- **přátelská:** optimistická, podporující, zbavená ironie a sarkasmů, zaměřená na získávání důvěry a na pozitivní zpětnou vazbu, která rozvíjí komunikační dovednosti,
- **nestresující:** učitel žáka nepřerušuje, nekomentuje jeho odpovědi sarkasticky či ironicky,
- **svobodná:** všichni mají právo vyjádřit svůj názor a také dostat odpovědi na své otázky,
- **korigovaná:** každá komunikace má pravidla, proto je důležité se navzájem nepřerušovat, nepoužívat nevhodné výrazy,
- **vyvážená:** nikdo není upřednostňován, názor každého má svoji váhu, všichni mají prostor se vyjádřit,
- **zajímavá:** komunikace by měla být podněcující, aktivizující a zábavná, měl by v ní být obsažen i humor, který zlepšuje náladu, podporuje soudržnost a spokojenost žáků,
- **nepovýšená:** učitel by se měl v určitých situacích upozadit a dát žákům prostor se vyjádřit, metody jako jsou komunitní kruh či sebehodnocení přispívají ke zrovnoprávnění všech účastníků,
- **nemanipulující:** učitel by neměl zneužívat své postavení a měl by se vyvarovat citovým a vynucujícím způsobům komunikace,

- **rovná:** bez lží, výmluv a mlžení – pokud to dokáže učitel, pak to může vyžadovat i po svých žácích.

Komunikace zahrnující výše zmíněné charakteristiky umožňuje kvalitnější výuku, lepší řešení problémových situací a vhodné výchovné působení. Zároveň přispívá k vytváření a osvojování správných návyků a postojů, které se netýkají pouze komunikace, ale i sociálních vazeb mezi členy třídního kolektivu a také jejich vztahu s učitelem (Čapek, 2010, s. 53).

### 3.2 Vztahy

Učení je chápáno jako produkt socializace, lidé se učí jeden od druhého, navzájem. Vytváří si společenské sítě, upevňují vlastní pozici ve společnosti. Získané vědomosti či zkušenosti využívají ke sdílení nebo výměně vlastních názorů a úvah, čímž si budují sítě kontaktů. Pro podporu učení je proto žádoucí výuku organizovat tak, aby co nejlépe připomínala společenské prostředí (Sieglová, 2010, s. 23).

Vztahy mezi žáky se velkou mírou podílejí na ovlivňování klimatu a převážně u některých žáků mohou být právě vztahy největší motivací, kvůli které jsou ochotni vstát a jít do školy. Pedagog by měl usilovat o poznání svých žáků a vztahů mezi nimi, neboť ve prospěch svého pozitivního působení, může tuto znalost využít. Pozoruje, co se ve třídě děje, hodnotí je a vyvozuje poznatky, které mu mohou být užitečné pro jeho další činnost (Čapek, 2010, s. 79-80).

Škola je místem, ve kterém dochází k vytváření **interpersonálních sociálních vztahů**. Jsou mnohočetné a mnohotvárné, neexistuje ale žádný návod na to, jak takové vztahy poznat či zvládnout. Na jedné straně sociálních vztahů ve škole je učitel se svými vědomostmi, zkušenostmi, vlastnostmi a osobnostními rysy. Na straně druhé je žák, celá školní třída, ale i rodiče, kolegové, ředitel, každý z nich má své specifické charakteristiky a samozřejmě záleží také na konkrétní situaci a daném specifickém prostředí, ve kterém dochází k nějaké vzájemné interakci (Gillernová et al. 2012, s. 14).

Žák se může ve školním prostředí setkat s různými problémy. Jedním z nich, se kterým může bojovat, je vplynutí do vrstevnických vztahů. Na jedné straně se takové vztahy vytvářejí živelně, na druhé straně mohou být iniciovány učitelem v rámci výuky jako vztahy spolupráce či soutěže. Obojí napomáhá k utváření

vrstevnického, kamarádkého i partnerského sebepojetí, které je v rámci socializace velice důležité. V rámci vrstevnických vztahů dochází k situacím, např. o přestávkách, kdy jsou děti bez dohledu učitele. Přesto je důležité, aby učitel věděl, co se mezi dětmi odehrává a ve většině případů se stal pozorovatelem, který mezi dětmi nezasahuje, pokud to není nezbytně nutné. Učitel tak může získat různá zjištění a inspirace, která mu mohou být přínosná při uplatňování svého vlivu na utváření vrstevnických skupin (Franclová, 2013, s. 119).

Ve většině skupin vznikají tendence dělit se na skupiny menší. Každá taková skupina si následně zvolí vlastní normy a členství začne souviset s jejich uznáváním a plněním. Není jasné, podle jakých parametrů se tvoří podskupiny ve školní třídě, avšak je jasné, že takové členství dodává členům pocitu bezpečí, sounáležitosti a společenského přijetí. Tím je uspokojována základní lidská potřeba. Děti, které do žádných podskupin nepatří jsou obvykle osamocené a izolované, uvědomují si své sociální nedostatky, díky kterým nejsou do skupiny přijímány. Skupiny se mohou selektovat např. podle pohlaví nebo podle úrovně schopností. Děti mají také tendence sdružovat se s těmi, kteří pocházejí z podobného prostředí, kteří mají podobný pohled na život či podobné zájmy a postoje (Fontana, 2014, s. 299-300).

Členství v podskupinách dětem přináší např. prestiž, podporu a pomoc. Děti se často natolik sžijí s pravidly dané skupiny, že jsou ochotni se vzdát svých doposud zastávaných přesvědčení a způsobů chování. I když to může mít za následek odcizení rodičům, učitelům nebo dalším lidem. O tomto se dá hovořit zejména v průběhu dospívání, kdy dítě usiluje o identitu dospělého, je pro něj důležité někam patřit, být součástí vrstevnické skupiny. To platí ale také pro děti mladší, které si uvědomují přítomnost dětí druhých a moc, kterou tyto děti nad nimi mohou mít (Fontana, 2014, s. 300).

**Edukační vztahy** mezi učitelem a žákem se realizují zejména v souvislosti s učivem, které je základním obsahovým prvkem, avšak průběh i výsledek výchovy a vzdělání spoluvytváří širší sociální kontext. Jedná se o vzájemný vztah, obousměrnou komunikaci, vzájemné působení a společnou činnost. Učitel většinu času nepracuje pouze s jedním žákem, častěji pracuje právě s celou školní třídou, ve které dochází ke spoustě interakcí mezi samotnými žáky, což může také značně ovlivnit učitelovo působení (Gillernová et al., 2012, s. 14).

### 3.3 Spolupráce vs soutěžení

Spolupráce a soutěžení jsou považovány za dva základní principy, mezi kterými je dialektický vztah, a které patří k podstatě lidského života. Například u zvířecího společenství je agresivní hájení sebe sama základem pro budování jejich soudržnosti. Společenství, jehož členové si přestanou pomáhat, může zaniknout a také jedinec, který se nějakým způsobem vymkne společenským zákonům, ztrácí jeho ochranu. Základní principy, soutěžení a spolupráce, jsou mimo jiné společné pro zvířata i pro lidi (Kasíková, 2010, s. 11-12).

V souvislosti se vzděláváním můžeme zmínit **kooperativní učení**, interaktivní techniku, která využívá dva zmíněné principy, kterým je věnována tato podkapitola. V rámci kooperativního učení pracují žáci v týmech, skupinách, dvojicích. Kooperativní učení kombinuje principy vzájemnosti, soutěživosti a individuálních ambicí. A je to právě spolupráce, která se podílí na vzniku pozitivních mezilidských vztahů, podpory a zodpovědnosti (Sieglová, 2010, s. 24).

Úkoly řešené ve skupině, které je možné si rozdělit podle dovedností a schopností, představují pro většinu žáků méně tlaku, nervozity a přívětivější atmosféru. Někdy je sice vhodnější individuální práce, někdy jsou ale pro různé úkoly vhodné různé pracovní strategie. Díky tomu je možné zamezovat nevhodnému individualismu a soutěživosti, naopak dochází k posílení soudržnosti a ke zvýšení zájmu o výuku u všech žáků (Čapek, 2010, s. 39).

Naše tradiční školství je zaměřeno převážně na zmíněné **soutěžení**. Již od první třídy usilují děti o co nejlepší známky, aby byly nejlepší ve třídě nejen ve školních výsledcích, ale aby měly tatínka s největším autem, nejdražší oblečení či nejnovější telefon. Takové myšlení se následně odráží ve vztazích mezi dětmi. Pokud některé z dětí takové atributy či ambice nemá, je pak vyřazeno ze skupiny. Moderní škola by se místo soutěžení měla zaměřit na podporu talentů u jednotlivých dětí a na vnitřní motivaci dítěte k vlastnímu rozvoji. Učitelé by měli mít přehled, měli vědět, že mimo verbální a matematické inteligence existuje spousta oborů, ve kterých může dítě vynikat či může disponovat různými talenty a dispozicemi, které ale nemá možnost ve škole předvést či uplatnit (Gabašová, 2020, s.77).

V rámci soutěžení je možné spatřovat řadu negativních dopadů, které je důležité nepřehlížet. V soutěžních skupinách dochází k nárůstu agresivního či nepřátelského

chování a konfliktů. To může vést např. ke špatné vzájemné interakci, nedostatku komunikace, sdělování nepravdivých informací, nedůvěře, frustraci, bezmoci nebo nejistotě (Niculescu, 2019).

Soutěžení sebou může přinášet ale i jistá pozitiva. Pokud je nastaveno správně, může být pro žáky motivující. Například skupinové či třídní soutěže mohou být příkladem toho, jak lze právě soutěžení využít k podpoře růstu. Umožňují spolupráci a minimalizují nedostatky, které by mohly vyniknout u jednotlivých studentů. V rámci soutěžení je možné děti naučit, že prohra je normální, i když často nebývá úplně snadná (Bielefeld, 2020).

Učení založené na spolupráci a vzájemné interakci může učitelům pomoci v omezení tradiční frontální výuky, kterou mohou nahradit za výuku přizpůsobenou požadavkům současného světa. Pokud se jedná o třídy s větším počtem žáků, právě díky práci ve skupinách dochází ke koordinaci a aktivnímu zapojení všech účastníků. Studenti jsou nuceni spolupracovat, učí se řídit a organizovat vlastní práci. Takový styl výuky přetváří vztah mezi učitelem a žákem. Z tradičního a kontrolujícího vztahu se vytváří vztah partnerský, kdy se učitel stává spíše manažerem a mediátorem namísto mentora (Sieglová, 2010, s. 23-24).

Spolupráce je základním stavebním kamenem kooperativní školy a školy alternativního typu, které jsou založené na otevřenosti vztahů vůči žákům i svému okolí, nebo školy integrované, ve které dochází k setkávání dětí různého věku a k učení sebe navzájem. Podporující chování je možné nacvičovat např. rozdělením úkolů, kdy se jednotlivci či skupiny žáků starají o přidělený či zvolený úsek života, úpravy a provozu ve třídě (čistota, úklid, tabule, knihovna, květiny, nástěnka atd.). Díky jejich participaci na třídním životě a příjemném prostředí, se snaží svoji práci neníčit, ale naopak udržovat a zlepšovat (Střelec, 2004, s. 89).

Třídní kolektiv by měl být veden ke spolupráci a k poznání toho, že každý by se měl zaměřit převážně sám na sebe a na vlastní rozvoj. Každý by se měl snažit o posunutí vlastních hranic a vypustit soupeření s ostatními. Lepšího výsledku je možné docílit, pokud se spojí různé talenty a více sil, proto je žádoucí pracovat ve skupinách a pokusit se o řešení úkolů v malých týmech (Gabašová, 2020, s. 78).

V rámci spolupráce dochází u žáků k rozvoji studijních a komunikačních kompetencí, je to podmínka pro vznik efektivního brainstormingu. Žáci si vzájemně

kladou otázky, hledají na ně odpovědi, argumentují, vysvětlují svoje názory a postoje, řeší problémy a učí se také aktivně naslouchat atd. Všechny tyto atributy tak přispívají ke zdokonalování jejich kritického myšlení (Sieglová, 2010, s. 25).

#### SHRNUTÍ TŘETÍ KAPITOLY

Třetí kapitola představuje procesy, které se odehrávají ve školní třídě mezi žáky, i mezi žáky a učitelem. Komunikace je jednou ze základních složek klimatu a může mít velký vliv na jeho utváření. Škola je místem, ve kterém dochází k vytváření interpersonálních sociálních vztahů. Žáci si vytvářejí vztahy mezi sebou ve dvojicích, trojicích či jiných skupinách, zároveň je kladen důraz také na vztahy mezi učitelem a žáky samotnými. Naše tradiční školství je založeno převážně na soutěžení, které může mít jak pozitivní, tak negativní charakter. Je žádoucí učit žáky také spolupráci, neboť jsou díky ní rozvíjeny vzájemné vztahy, komunikace a další různé dovednosti či schopnosti.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 4 VÝZKUM

V našem výzkumu se zaměřujeme na **zkoumání klimatu třídy na druhém stupni základní školy**.

Klima třídy zahrnuje celkové vnímání, pocity, prožitky a vzájemné interakce všech účastníků v učebním prostředí. Můžeme o něm mluvit jako o sběru subjektivních hodnocení a sebehodnocení, které vznikají v důsledku vzdělávacích a jiných aktivit v daném prostředí. Klima třídy je formováno především pedagogy a žáky, kteří společně přispívají k utváření vzdělávacího prostoru (Čapek, 2010, s. 13).

Termín klima školní třídy označuje dlouhodobý jev, který může trvat několik měsíců či let, a který je typický pro žáky určité třídy a také pro učitele, kteří v daní třídě vyučují (Mareš, Ježek, 2012, s. 7).

Můžeme zmínit několik činitelů, kteří ovlivňují třídní klima. Jedná se o již zmíněné pedagogy a žáky, svůj vliv má také prostředí. Důležitou roli zde hrají i vzájemné vztahy mezi žáky a učitelem nebo vztahy mezi žáky navzájem (Petlák, 2006, s. 27).

Klima třídy se nemalou mírou podílí na sociálním chování žáků, na jejich motivaci potřebné k výkonu, na průběhu učení i na jeho výsledcích. Působí také na psychickou stránku učitelů a na jejich pracovní spokojenost. Je proto nezbytně nutné, aby se učitelé s třídním klimatem seznamovali, aby jej dokázali diagnostikovat, analyzovat a rozpoznat příčiny, případně aby byli schopní jej vhodně ovlivňovat (Kalhous, 2002, s. 233).

Tento výzkum je zaměřen na zkoumání třídního klimatu na druhém stupni základní školy pohledem samotných žáků.

### 4.1 Výzkumné cíle

Hlavním cílem výzkumu je **zmapovat psychosociální klima třídy na 2. stupni základní školy**. Dalším cílem je zjistit, jaké vztahy mezi sebou mají spolužáci, a jak hodnotí žáci vzájemnou spolupráci ve třídě. Zároveň chceme odhalit, jakou oporu představuje pro žáky třídní učitel, a jakým způsobem k žákům přistupuje. Chceme také zjistit, jak žáci vnímají přenositelnost naučeného mezi školou a rodinou, jak žáci vnímají vzájemnou soutěživost, a jakým způsobem tráví čas o přestávkách. Dále chceme odhalit, jakou mají žáci možnost diskutovat během



výuky, jaká je jejich iniciativa, jakou mají snahu učit se a jakou mají snahu zalíbit se okolí.

## 4.2 Výzkumné otázky

### 1. Jaké je psychosociální klima v jednotlivých třídách na 2. stupni základní školy?

- 1.1. Jaké vztahy mají mezi sebou žáci?
- 1.2. Jak hodnotí žáci vzájemnou spolupráci ve třídě?
- 1.3. Jakou oporu pro žáky představuje třídní učitel?
- 1.4. Jakým způsobem přistupuje učitel k žákům?
- 1.5. Jak vnímají žáci přenositelnost naučeného mezi školou a rodinou?
- 1.6. Jak žáci vnímají vzájemnou soutěživost?
- 1.7. Jak žáci tráví čas o přestávkách?
- 1.8. Jakou mají žáci možnost diskutovat během výuky?
- 1.9. Jaká je iniciativa žáků?
- 1.10. Jakou mají žáci snahu učit se?
- 1.11. Jakou mají žáci snahu zalíbit se okolí?

## 4.3 Pojetí výzkumu

Za účelem zjištění, jaké je třídní klima pohledem žáků na druhém stupni základní školy, volíme **kvantitativní výzkumné pojetí**, protože chceme zmapovat aspekty podílející se na třídním klimatu. Informace jsou v rámci tohoto výzkumu získávány od žáků, jakožto od nejvýznamnějších činitelů participujících na třídním klimatu.

## 4.4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvoří všichni žáci na druhém stupni vybrané základní školy. Jedná se o státní základní školu vesnického typu, kterou navštěvuje celkem 144 žáků (nižší stupeň - 75 žáků, vyšší stupeň - 69 žáků). Škola klade důraz na vzdělání, individualitu, bezpečí, rodinné prostředí a tradice.

Ředitel zmíněné základní školy nás kontaktoval s projevem zájmem o provedení našeho výzkumu. Uvedená základní škola byla vybrána záměrně z důvodu výskytu kyberšikany mezi spolužáky v minulých letech.

Výzkumný soubor tvoří celkem 70 žáků navštěvujících druhý stupeň vybrané základní školy (6. - 9. třída). Budeme zkoumat jednotlivé třídy zvlášť, proto níže uvedená tabulka prezentuje rozložení žáků v konkrétních třídách.

<b>Třída</b>	<b>Počet žáků ve třídách</b>	<b>Počet žáků zúčastněných na výzkumu</b>
6.	15	15
7.	16	15
8.	16	13
9.	22	21
<b>Celkem</b>	69	64

**Tabulka 1** Respondenti

#### 4.5 Metoda sběru dat

Vzhledem ke kvantitativnímu charakteru výzkumného souboru a stanovení výzkumných otázek jsme jako techniku sběru dat zvolili dotazníkové šetření, které zrealizujeme za použití standardizovaného dotazníku Klima školní třídy (Mareš, Ježek, 2012). Autoři při tvorbě dotazníku vycházeli z nástrojů MCEI (Multicultural Classroom Environment, Carrol, 2006) a WIHIC (What is happening in this class, Fraser, McRobbie, Fisher, 1996).

Dotazník poskytuje přehled o aktuální situaci psychosociálního klimatu ve školní třídě na základě 11 aspektů (7 aspektů je povinných, zbylé 4 jsou dobrovolné). Je vhodný pro žáky navštěvující druhý stupeň základní školy, gymnázia, víceletá gymnázia a střední odborné školy.

Dotazník se skládá z 53 položek, které jsou uzavřené. Respondenti odpovídají pomocí Likertovy škály o pětibodové stupnici, kde 1 = nesouhlasím, 2 = spíše nesouhlasím, 3 = těžko rozhodnout, 4 = spíše souhlasím, 5 = souhlasím.

Ve zmíněném dotazníku se objevují v rámci určitých aspektů položky zaměřující se na učitele. V našem případě se jedná o učitele třídního, proto byla k daným položkám přidána tato specifikace, aby to bylo respondentům jasné, na koho se mají v rámci svých odpovědí zaměřit. Jinak nebyly v dotazníku provedeny žádné změny.

Mezi 11 zkoumaných oblastí patří:

1. Dobré vztahy se spolužáky (5 položek)
2. Spolupráce se spolužáky (5 položek)
3. Vnímaná opora od učitele (5 položek)
4. Rovný přístup učitele k žákům (5 položek)
5. Přenos naučeného mezi školou a rodinou (5 položek)
6. Preference soutěžení ze strany žáků (5 položek)
7. Děni o přestávkách (4 položky)
8. Možnost diskutovat během výuky (4 položky)
9. Iniciativa žáků (4 položky)
10. Snaha žáků učit se (7 položek)
11. Snaha zalíbit se okolí (4 položky)

### 1. Dobré vztahy se spolužáky

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

**Tabulka 2** Položky 1. škály (Mareš a Ježek, 2012)

**2. Spolupráce se spolužáky**

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

**Tabulka 3** Položky 2. škály (Mareš a Ježek, 2012)**3. Vnímaná opora od třídního učitele**

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

**Tabulka 4** Položky 3. škály (Mareš a Ježek, 2012)**4. Rovný přístup třídního učitele k žákům**

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

**Tabulka 5** Položky 4. škály (Mareš a Ježek, 2012)

**5. Přenos naučeného mezi školou a rodinou**

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

**Tabulka 6** Položky 5. škály (Mareš a Ježek, 2012)**6. Preference soutěžení ze strany žáků**

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

**Tabulka 7** Položky 6. škály (Mareš a Ježek, 2012)

### 7. Dění o přestávkách

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

**Tabulka 8** Položky 7. škály (Mareš a Ježek, 2012)

### 8. Možnost diskutovat během výuky

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

**Tabulka 9** Položky 8. škály (Mareš a Ježek, 2012)

### 9. Iniciativa žáků

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

**Tabulka 10** Položky 9. škály (Mareš a Ježek, 2012)

**10. Snaha žáků učit se**

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

**Tabulka 11** Položky 10. škály (Mareš a Ježek, 2012)**11. Snaha zalíbit se okolí**

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

**Tabulka 12** Položky 11. škály (Mareš a Ježek, 2012)**4.6 Způsob zpracování dat**

Data z dotazníkového šetření budou zpracována za pomoci manuálu Klima školní třídy: dotazník pro žáky (Mareš, Ježek, 2012).

Jak již bylo uvedeno, dotazník obsahuje 11 škál. Každá ze škál obsahuje od 1 do 7 položek, které se bodují podle následující tabulky. Úkolem každého žáka bylo všechny položky obodovat 1-5 podle jejich názoru či pocitu.

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

Data jsou vyhodnocena za celou třídu jako celek. Abychom došli k takovému výsledku, je nezbytné pro každého žáka vypočítat škálové skóre. Pro každou z 11 škál se vypočítá průměr bodových hodnocení. Vznikne tedy 11 škálových skóre pro každého žáka, které se pohybují v rozmezí 1-5.

Třídní ukazatele se následně vypočítají jako mediány jednotlivých škálových hodnot, které se pohybují opět v rozmezí 1-5. Medián vyjadřuje hodnotu, o která se ve skupině čísel seřazených podle velikosti vyskytuje uprostřed. Za pomoci mediánu můžeme tedy konstatovat, že polovina třídy hodnotila klima třídy na dané škále lépe a polovina hůře. Třídní mediány mají menší variabilitu, to znamená, že je méně pravděpodobné, že by třídní skóre dosáhlo minima nebo maxima.

Názory žáků neboli variabilita, budou zachyceny pomocí kvartilů Q1 a Q3. První kvartil (Q1) představuje hodnotu, o které můžeme říci, že takto nebo hůře hodnotila daný aspekt klimatu třídy čtvrtina žáků. Třetí kvartil (Q3) znázorňuje hodnotu, která vymezuje čtvrtinu žáků nejlépe hodnotících daný aspekt. Mezi hodnotami Q1 a Q3 se nachází přibližně polovina třídy. Ani mediány a ani hodnoty kvartilů ovšem nezachycují extrémní hodnocení, proto je třeba se zaměřit na minimální i maximální hodnocení daného aspektu ve třídě.

Všechny zmíněné ukazatele znázorníme za pomoci krabicového grafu, boxplotu. Graf vyobrazí rozložení žákovských hodnocení pro každý aspekt třídního klimatu podle následujícího významu: prostředních 50 % hodnocení znázorňuje obdélník, jehož hranice tvoří první a třetí kvartil, uvnitř krabice bude čarou znázorněn medián, od hranic krabice na každou stranu povedou čáry až k maximální či minimální dosažené hodnotě.

Výsledky výzkumu budou spočítány nejprve pro jednotlivé škály a třídy samostatně, následně dojde k porovnání mediánů s konkrétními normami. Normy pro třídní medián všech 11 škál klimatu třídy na ZŠ jsou uvedeny v tabulce níže.



Perc. skóre	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
1	2,26	1,97	2,19	2,57	2,91	2,61	1,04	2,35	2,61	3,05	2,23
5	3,39	2,71	2,98	3,39	3,18	2,82	1,24	2,73	3,00	3,47	2,42
10	3,57	2,94	3,30	3,72	3,35	2,93	1,42	3,00	3,14	3,62	2,52
20	3,76	3,10	3,58	4,11	3,53	3,05	1,64	3,22	3,28	3,75	2,67
30	3,91	3,28	3,72	4,33	3,67	3,17	1,79	3,36	3,42	3,86	2,79
40	4,00	3,40	3,85	4,51	3,80	3,29	1,90	3,45	3,53	3,97	2,90
50	4,09	3,49	3,96	4,60	3,93	3,38	1,98	3,55	3,63	4,07	2,96
60	4,17	3,60	4,08	4,67	4,04	3,45	2,07	3,66	3,74	4,16	3,03
70	4,25	3,65	4,18	4,76	4,18	3,60	2,18	3,79	3,84	4,28	3,09
80	4,33	3,74	4,30	4,87	4,31	3,69	2,38	3,93	3,95	4,41	3,20
90	4,47	3,87	4,53	4,98	4,45	3,83	2,88	4,10	4,08	4,54	3,42
95	4,59	4,00	4,67	5,00	4,56	3,97	3,00	4,23	4,26	4,65	3,60
99	4,74	4,34	4,91	5,00	4,87	4,20	3,21	4,55	4,50	4,81	3,98

**Tabulka 13** Normy pro třídní medián škál klimatu třídy na ZŠ

Vzhledem k povaze výzkumných otázek a položek v dotazníku, jejichž odpovědi jsou zaznamenávány na Likertově škále o pětibodové stupnici, využijeme k vyhodnocení výzkumných otázek popisnou statistiku. Data získaná z dotazníku převedeme do tabulek a grafů, a to za účelem znázornění hodnot minima, maxima, mediánu a kvartilů Q1 a Q3.

## 5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

### 1. Dobré vztahy se spolužáky

Škola je místem, ve kterém dochází k vytváření různých druhů vztahů. Zda se jedná o vztahy přátelské a podporující, to zjišťují položky této škály.

Třída	Třídní medián
6	4,2
7	4
8	4
9	3,8

**Tabulka 14** Výsledky třídního mediánu 1. škály

- Třída 6 - medián **4,2** odpovídá 60. percentilu, tedy mediánu 4,17 nebo nižšího dosáhlo přibližně 60 % tříd a přibližně 40 % tříd dosáhlo mediánu vyššího.
- Třída 7 } medián **4** odpovídá 40. percentilu, tedy mediánu 4,00 nebo  
nižšího dosáhlo přibližně 40 % tříd a přibližně 60 % tříd dosáhlo
- Třída 8 } mediánu vyššího.
- Třída 9 - medián **3,8** odpovídá 20. percentilu, tedy mediánu 3,76 nebo nižšího dosáhlo přibližně 20 % tříd a přibližně 80 % tříd dosáhlo mediánu vyššího.

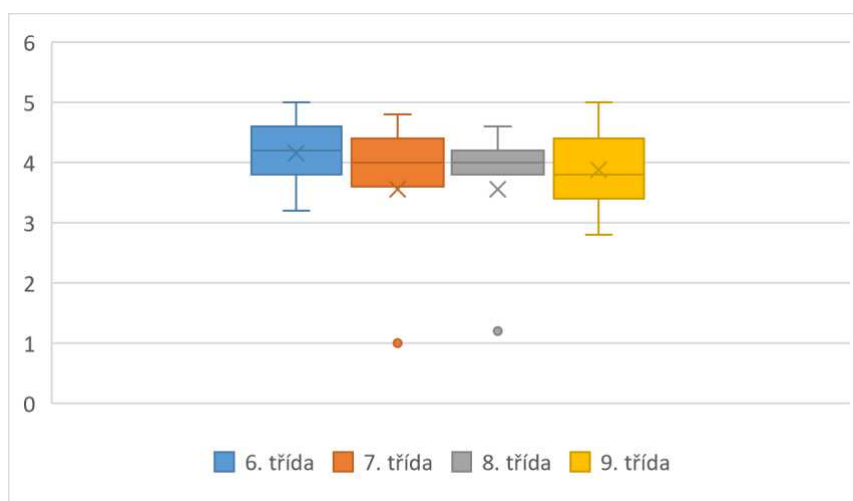
Perc. skóre	1	5	10	20	30	40	50	60	70	80	90	95	99
1.	2,26	3,39	3,57	3,76	3,91	4,00	4,09	4,17	4,25	4,33	4,47	4,59	4,74

**Tabulka 15** Normy pro třídní medián 1. škály klimatu třídy na ZŠ  
(Mareš a Ježek, 2012)

Vysoké hodnoty představují pozitivní hodnocení vztahů se spolužáky, nízké pak negativní hodnocení. Ve standardizačním vzorku dosáhla střední polovina tříd hodnot mezi 3,8 a 4,3. Pokud je hodnota nižší než 3,4, je nezbytné vztahům ve třídě věnovat větší pozornost (Mareš a Ježek, 2012, s. 22).

V našem případě hodnoty mediánu vyšly v rozmezí hodnot střední poloviny tříd ve standardizovaném vzorku. Vztahy ve všech třídách můžeme označit jako dobré, v 6. třídě jsou podle výsledků pravděpodobně nejvíce přátelské.

Graf č. 1 znázorňuje výsledky variability názorů žáků 1. škály. Rozdíl mezi 1. a 3. kvartilem v 6. třídě je 0,8, v 7. třídě tak též, a v 8. třídě je rozdíl 0,4 – čím menší rozdíl, tím jsou názory žáků na třídní vztahy shodnější a hodnotí tuto škálu podobně. V 9. třídě představuje rozdíl mezi kvartily číslo 1, což může značit již o něco větší rozdílnost názorů. V 7. i 8. třídě můžeme vidět, že extrémní hodnoty minima a maxima jsou ve velké vzdálenosti, někteří žáci v těchto třídách tedy nehodnotí vztahy jako vůbec dobré, ba spíše naopak.



**Graf 1** Výsledky 1. škály klimatu tříd

## 2. Spolupráce se spolužáky

Spolupráce přispívá k rozvoji studijních i komunikačních dovedností, má zásadní roli při řešení společného úkolu či problému. Tato škála zjišťuje, jak takovou spolupráci vnímají žáci v daných třídách.

Třída	Třídní medián
6	3,2
7	3,2
8	3,2
9	3,2

**Tabulka 16** Výsledky třídního mediánu 2. škály

- Třída 6
  - Třída 7
  - Třída 8
  - Třída 9
- } medián **3,2** odpovídá 30. percentilu, tedy mediánu 3,28 nebo nižšího dosáhlo přibližně 30 % tříd a přibližně 70 % tříd dosáhlo mediánu vyššího.

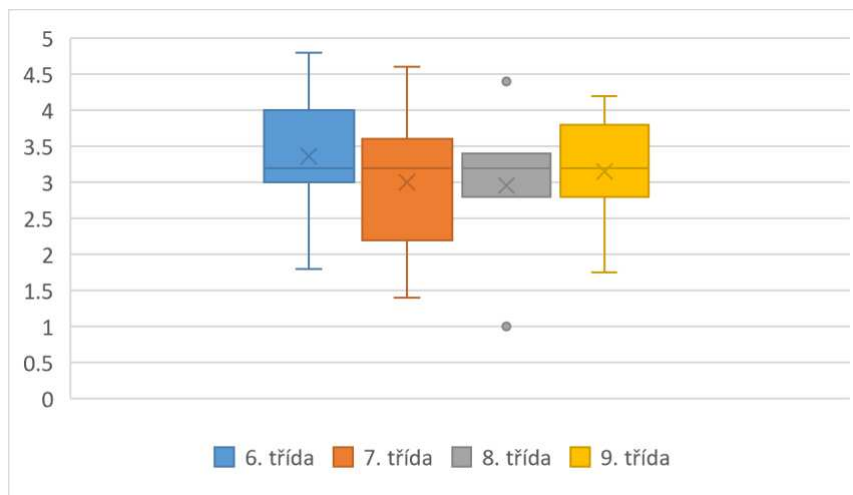
Perc. skóre	1	5	10	20	30	40	50	60	70	80	90	95	99
2.	1,97	2,71	2,94	3,10	3,28	3,40	3,49	3,60	3,65	3,74	3,87	4,00	4,34

**Tabulka 17** Normy pro třídní medián 2. škály klimatu třídy na ZŠ  
(Mareš a Ježek, 2012)

Vysokou míru spolupráce značí vysoké hodnoty, nízké pak nízkou. Ve standardizovaném vzorku dosáhla střední polovina tříd hodnot v rozmezí 3,2 – 3,7. Hodnoty pod 2,7 jsou neobvyklé. Spolupráce úzce souvisí s předchozí škálou zaměřenou na dobré vztahy, měla by jim být věnována velká pozornost, pokud je klima třídy z hlediska zmíněných dvou oblastí hodnoceno výrazně odlišně (Mareš a Ježek, 2012, s. 22).

V našem vzorku vyšly mediány v tomto případě u všech tříd stejně, a to 3,2. Jedná se o nižší hodnotu, proto je možné říci, že ve všech třídách hodnotí žáci spolupráci spíše jako malou.

Variabilitu názorů druhé škály znázorňuje graf č. 2. Rozdíl mezi 1. a 3. kvartilem v případě 6. a 9. třídy je 1, v 7. třídě se rozdíl rovná číslu 1,4, v 8. třídě je to 0,6. Je tedy možné konstatovat, že v 8. třídě jsou názory na spolupráci u všech žáků velice podobné, oproti tomu v třídě 7. jsou více rozdílné. Extrémní hodnoty minima a maxima jsou u všech tříd od sebe vzdálené, je tedy zřejmé, že někteří žáci vnímají vzájemnou spolupráci jinak než druzí.



**Graf 2** Výsledky 2. škály klimatu tříd

### 3. Vnímaná opora od učitele

Tato škála je složená z položek zaměřujících se na to, zda žáci vnímají svého učitele jako osobu, která je schopná pomoci při řešení různých problémů či úkolů, a která je zároveň schopná žáky podpořit, stát na jejich straně.

Třída	Třídní medián
6	4
7	4
8	4
9	3,4

**Tabulka 18** Výsledky třídního mediánu 3. škály

- Třída 6
  - Třída 7
  - Třída 8
- medián 4 odpovídá 50. percentilu, tedy mediánu 3,96 nebo nižšího dosáhlo přibližně 50 % tříd a přibližně 50 % tříd dosáhlo mediánu vyššího.
- Třída 9 - medián 3,4 odpovídá 10. percentilu, tedy mediánu 3,30 nebo nižšího dosáhlo přibližně 10 % tříd a přibližně 90 % tříd dosáhlo mediánu vyššího.

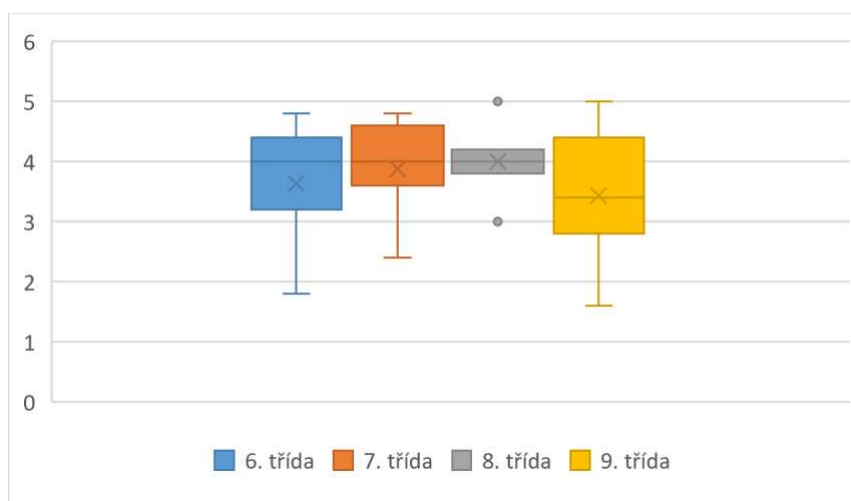
Perc. skóre	1	5	10	20	30	40	50	60	70	80	90	95	99
3.	2,19	2,98	3,30	3,58	3,72	3,85	3,96	4,08	4,18	4,30	4,53	4,67	4,91

**Tabulka 19** Normy pro třídní medián 3. škály klimatu třídy na ZŠ  
(Mareš a Ježek, 2012)

Vysoké hodnoty znamenají vysokou míru vnímané podpory, nízké hodnoty pak představují podporu nízkou. V testovaném standardizovaném vzorku dosáhla střední polovina tříd hodnot v rozmezí mezi 3,6 a 4,2. Pokud by se objevily hodnoty nižší než 3, bylo by to neobvyklé (Mareš a Ježek, 2012, s. 22).

Výsledné hodnoty mediánů jsou u 6. – 8. třídy shodné. Žáci v těchto třídách vnímají svého třídního učitele jako větší oporu, než je tomu ve třídě 9., kdy medián představuje hodnotu 3,4, což je hodnota poměrně nízká, avšak ne neobvyklá.

Graf č. 3 zobrazuje variabilitu názorů pro 3. aspekt klimatu. V tomto případě jsou rozdíly 1. a 2. kvartilu následující: třída 6. – 1,2, třída 7. – 1, třída 8. – 0,4, třída 9. – 1,6. Žáci v 8. třídě se, co se týče této škály, nejvíce shodují, oproti tomu žáci ve třídě 9. mají opravdu odlišné názory. Což v tomto případě potvrzují také extrémní hodnoty, kdy minimum se rovná 1,6 a maximum se rovná hodnotě 5.



**Graf 3** Výsledky 3. škály klimatu tříd

#### 4. Rovný přístup učitele k žákům

Položky této škály zjišťují, do jaké míry mají žáci pocit, že se k nim učitel chová spravedlivě, dopřává jim stejné příležitosti, pozornost a pokud je to potřeba, tak zda jim podá i pomocnou ruku.

Třída	Třídní medián
6	4,6
7	4,6
8	4,6
9	4,4

**Tabulka 20** Výsledky třídního mediánu 4. škály

- Třída 6
  - Třída 7
  - Třída 8
- medián **4,6** odpovídá 50. percentilu, tedy mediánu 4,60 nebo nižšího dosáhlo přibližně 50 % tříd a přibližně 50 % tříd dosáhlo mediánu vyššího.
- Třída 9 - medián **4,4** odpovídá 30. percentilu, tedy mediánu 4,33 nebo nižšího dosáhlo přibližně 30 % tříd a přibližně 70 % tříd dosáhlo mediánu vyššího.

Perc. skóre	1	5	10	20	30	40	50	60	70	80	90	95	99
4.	2,57	3,39	3,72	4,11	4,33	4,51	4,60	4,67	4,76	4,87	4,98	5,00	5,00

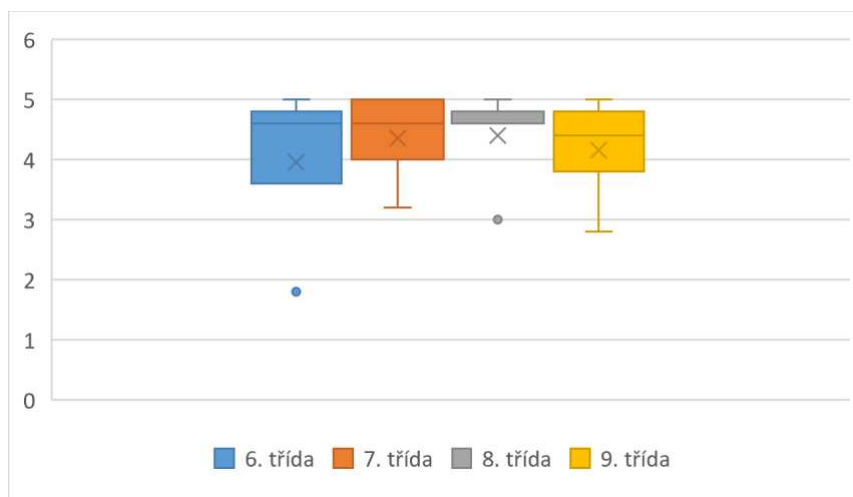
**Tabulka 21** Normy pro třídní medián 4. škály klimatu třídy na ZŠ

(Mareš a Ježek, 2012)

Vysoké hodnoty mediánu ukazují, že si žáci více myslí, že učitel přistupuje ke všem stejně, nízké pak, že měří každému jiným metrem, není to vyrovnané. Podle hodnot ze standardizačního vzorku je považován rovný přístup dalo by se říct za samozřejmost, jelikož řada tříd dosáhla maxima dané škály a cca 80 % tříd dosáhlo hodnoty mediánu větší ne 4. Pozornost by mělo být věnována hodnotám nižším jak 3,4. Rovný přístup úzce souvisí s předchozí škálou, vnímanou oporou, takže výrazně odlišným výsledkům by se mělo více věnovat (Mareš a Ježek, 2012, s. 22).

Výsledné hodnoty mediánu jsou v této škále stejné opět pro 6. – 7 třídu. Jedná se o hodnotu pohybující se ve středu normy, proto je to hodnota hodnocena kladně. Pro 9. třídu vyšel medián 4,4, což je o trochu nižší oproti ostatním třídám, ale dá se říci, že ve všech třídách vnímají žáci učitelův přístup jako rovný a spravedlivý.

Variabilitu názorů 4. škály nám zobrazuje graf č. 4. V této škále vychází rozdíly mezi 3. a 1. kvartilem stejně u 7. a 9. třídy (rozdíl je roven 1), ve třídě 6. se rozdíl rovná číslu 1,4 a ve třídě 8. je to pak 0,2, což znamená že názory žáků jsou v této třídě opravdu podobné. 6. třída vykazuje největší rozdílnost v názorech, což značí i extrémní hodnoty, kdy minimum je 1,8 a maximum 4,8. Oproti tomu žáci 8. třídy mají téměř totožné názory na to, jakou oporou je pro ně třídní učitel, neboť rozdíl mezi kvartily je opravdu minimální.



**Graf 4** Výsledky 4. škály klimatu tříd



### 5. Přenos naučeného mezi školou a rodinou

Cílem každého učitele je žákům předat potřebné informace nejen na teoretické úrovni, ale snažit se je přenést i do praxe, proto se položky této škály týkají propojení naučeného mezi školou a rodinou.

Třída	Třídní medián
6	4
7	3,6
8	3,4
9	3

**Tabulka 22** Výsledky třídního mediánu 5. škály

- Třída 6 - medián 4 odpovídá 60. percentilu, tedy mediánu 4,04 nebo nižšího dosáhlo přibližně 60 % tříd a přibližně 40 % tříd dosáhlo mediánu vyššího.
- Třída 7 - medián 3,6 odpovídá 30. percentilu, tedy mediánu 3,67 nebo nižšího dosáhlo přibližně 30 % tříd a přibližně 70 % tříd dosáhlo mediánu vyššího.
- Třída 8 - medián 3,4 odpovídá 10. percentilu, tedy mediánu 3,35 nebo nižšího dosáhlo přibližně 10 % tříd a přibližně 90 % tříd dosáhlo mediánu vyššího.
- Třída 9 - medián 3 odpovídá 1. percentilu, tedy mediánu 2,91 nebo nižšího dosáhlo přibližně 1 % tříd a přibližně 99 % tříd dosáhlo mediánu vyššího.

Perc. skóre	1	5	10	20	30	40	50	60	70	80	90	95	99
5.	2,91	3,18	3,35	3,53	3,67	3,80	3,93	4,04	4,18	4,31	4,45	4,56	4,87

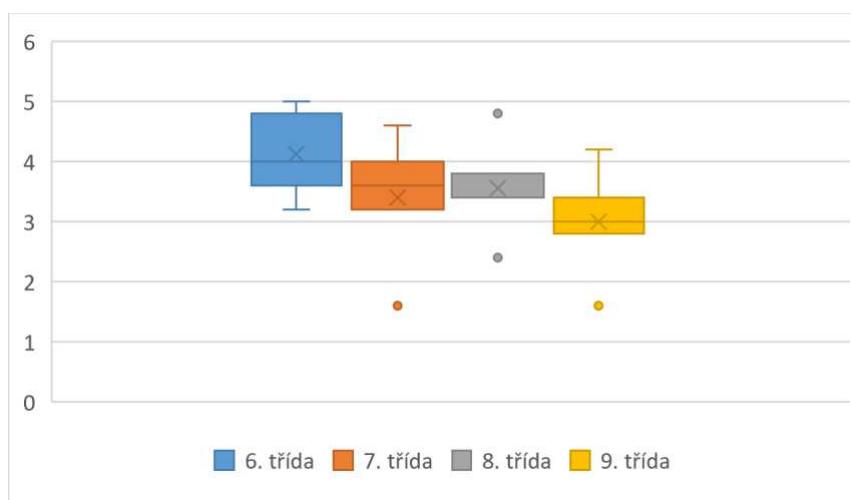
**Tabulka 23** Normy pro třídní medián 5. škály klimatu třídy na ZŠ  
(Mareš a Ježek, 2012)

Vysoké hodnoty ukazují přesvědčení o propojení učiva mezi školou a životem mimo ni. Nízké hodnoty mohou v této oblasti naznačovat obtížnější motivování žáků ke

studiu. Střední polovina testovaných tříd standardizovaného vzorku dosáhla hodnot mezi 3,6 a 4,2. Hodnoty pod 3,2 a nad 4,6 jsou mimořádné (Mareš a Ježek, 2012, s. 22).

Výsledný medián vyšel nejlépe v 6. třídě, kde žáci vnímají přenositelnost naučeného mezi školou a běžným životem. V 7. i 8. třídě jsou mediány nižší, podle žáků k přenosu tedy moc nedochází. V 9. třídě představuje výsledný medián číslo 3. Jedná se opravdu nízkou hodnotu vzhledem k standardizovanému vzorku je považována za neobvyklou, proto je nutné se na ni více zaměřit.

Graf č. 5 znázorňuje variabilitu názorů žáků pro 5. škálu. Ve třídě 6. se na základě rozdílu 3. a 1. kvartilu, který činí 1,2, individuální názory žáků na tento aspekt nejvíce odlišují, v dalších třídách jsou názory žáků poměrně podobné (7. třída – 0,8, 8. třída – 0,4, 9. třída – 0,6).



**Graf 5** Výsledky 5. škály klimatu tříd

## 6. Preference soutěžení ze strany žáků

Soutěžení může žáky namotivovat k lepším výkonům, na druhou stranu může přinášet rivalitu, nepřátelské chování a konflikty. Tato škála se zaměřuje na soutěžení mezi spolužáky a jejich srovnávání.

Třída	Třídní medián
6	3,2
7	3,6
8	3,4
9	3

**Tabulka 24** Výsledky třídního mediánu 6. škály

- Třída 6 - medián **3,2** odpovídá 30. percentilu, tedy mediánu 3,17 nebo nižšího dosáhlo přibližně 30 % tříd a přibližně 70 % tříd dosáhlo mediánu vyššího.
- Třída 7 - medián **3,6** odpovídá 70. percentilu, tedy mediánu 3,60 nebo nižšího dosáhlo přibližně 70 % tříd a přibližně 30 % tříd dosáhlo mediánu vyššího.
- Třída 8 - medián **3,4** odpovídá 50. percentilu, tedy mediánu 3,38 nebo nižšího dosáhlo přibližně 50 % tříd a přibližně 50 % tříd dosáhlo mediánu vyššího.
- Třída 9 - medián **3** odpovídá 20. percentilu, tedy mediánu 3,05 nebo nižšího dosáhlo přibližně 20 % tříd a přibližně 80 % tříd dosáhlo mediánu vyššího.

Perc. skóre	1	5	10	20	30	40	50	60	70	80	90	95	99
6.	2,61	2,82	2,93	3,05	3,17	3,29	3,38	3,45	3,60	3,69	3,83	3,97	4,20

**Tabulka 25** Normy pro třídní medián 6. škály klimatu třídy na ZŠ

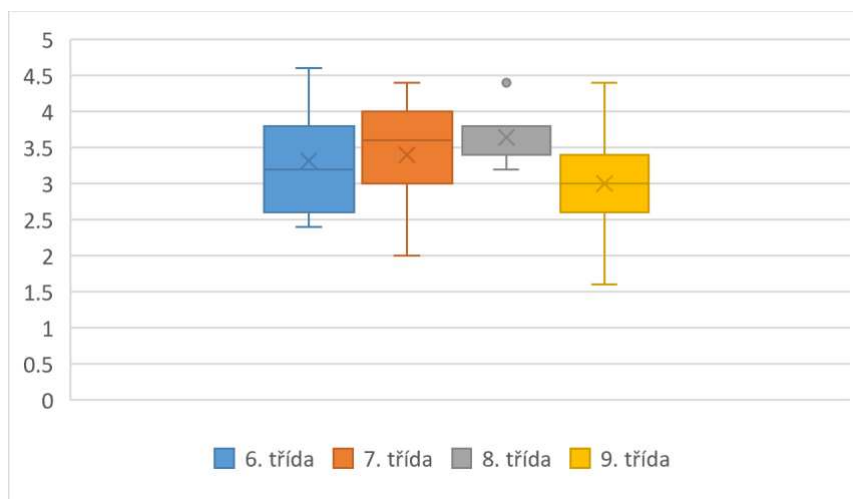
(Mareš a Ježek, 2012)

Vysoké hodnoty značí v této škále zálibu v soutěžení a vzájemné srovnávání, nízké hodnoty pak představují odmítání soutěžení. Jedná spíše o individuální proměnnou

v porovnání s dalšími aspekty. Střední polovina tříd testovaných v rámci standardizačního vzorku dosáhla hodnot mezi 3,1 a 3,6. Neobvyklé jsou hodnoty pod 3,2 a nad 4,0. V rámci některých úvah může být soutěžení protikladem spolupráce, v uvedené koncepci tomu tak není, nijak spolu nesouvisí (Mareš a Ježek, 2012, s. 22-23).

V rámci našeho vzorku se 9. třídě rovná medián hodnotě 3, což představuje hodnotu neobvyklou. Zmíněná třída tedy odmítá soutěžení. V třídě 6. představuje medián hodnotu 3,2, což je hodnota hraniční a opět žáci v této třídě soutěžení spíše odmítají. Ve zbylých dvou třídách, 7. a 8. jsou hodnoty mediánu v normě a žáci tedy nemají se soutěžením problém, naopak ve třídě 7. mohou soutěžení spíše vyžadovat.

Graf č. 6 znázorňuje variabilitu názorů pro 6. aspekt. Nejrozdílnější názory mají žáci v 6. třídě, kdy je rozdíl mezi 3. a 1. kvartilem roven 1,2, v 7. třídě je rozdíl roven 1. V ostatních třídách nejsou rozdíly tak markantní (8. třída – 0,4, 9. třída 0,8), žáci vnímají soutěžení ve třídě obdobně, avšak se zde objevují opravdu vzdálené extrémní hodnoty minima a maxima, což znamená, že jsou ve třídě i žáci, kteří vnímají soutěžení opravdu velmi odlišně.



**Graf 6** Výsledky 6. škály klimatu tříd

## 7. Děni o přestávkách

Tato škála se zaměřuje na to, zda žáci vnímají přestávky jako příležitost k odpočinku a načerpání energie na další vyučování nebo zda je považují za pravý opak.

Třída	Třídní medián
6	2,25
7	2
8	2,25
9	1,75

**Tabulka 26** Výsledky třídního mediánu 7. škály

- Třída 6 - medián **2,25** odpovídá 70. percentilu, tedy mediánu 2,18 nebo nižšího dosáhlo přibližně 70 % tříd a přibližně 30 % tříd dosáhlo mediánu vyššího.
- Třída 7 - medián **2** odpovídá 50. percentilu, tedy mediánu 1,98 nebo nižšího dosáhlo přibližně 50 % tříd a přibližně 50 % tříd dosáhlo mediánu vyššího.
- Třída 8 - medián **2,25** odpovídá 70. percentilu, tedy mediánu 2,18 nebo nižšího dosáhlo přibližně 70 % tříd a přibližně 30 % tříd dosáhlo mediánu vyššího.
- Třída 9 - medián **1,75** odpovídá 30. percentilu, tedy mediánu 1,79 nebo nižšího dosáhlo přibližně 30 % tříd a přibližně 70 % tříd dosáhlo mediánu vyššího.

Perc. skóre	1	5	10	20	30	40	50	60	70	80	90	95	99
7.	1,04	1,24	1,42	1,64	1,79	1,90	1,98	2,07	2,18	2,38	2,88	3,00	3,21

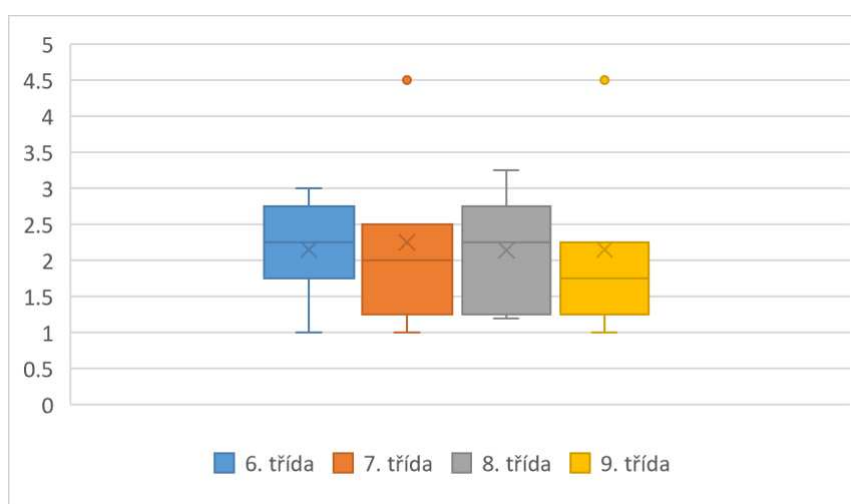
**Tabulka 27** Normy pro třídní medián 7. škály klimatu třídy na ZŠ  
(Mareš a Ježek, 2012)

Vysoké hodnoty na této škále značí potencionální problémy v žákovském kolektivu spíše než problémy související s organizováním přestávek, nízké hodnocení představují pozitivní evaluace přestávek. Hodnot mezi 1,7 a 2,3 dosáhla střední polovina tříd testovaných ve standardizačním vzorku. Neobvyklé jsou následně hodnoty pod 1,2 a nad 3,0 (Mareš a Ježek, 2012, s. 23).

V 6., 7., i v 8. třídě vyšly výsledné hodnoty mediánu poměrně vysoké, je možné, že v těchto třídách je možné spatřovat určité problémy týkající se žákovského

kolektivu. V 9. třídě vyšel medián oproti ostatním třídám nejnižší, je tedy možné, že tito žáci vnímají během přestávek dostatek klidu a jsou schopní načerpat potřebnou energii.

Variabilitu názorů žáků pro 7. škálu nám ukazuje graf č. 7. Rozdíly mezi kvartily jsou stejné pro 6. a 9. třídu (rozdíl se rovná 1), názory žáků jsou na dění o přestávkách podobné. V 7. třídě představuje rozdíl kvartilů č. 1,25 a v 8. třídě je to 1,5, což znamená, že žáci vnímají čas o přestávkách poměrně odlišně. K povšimnutí stojí také extrémní hodnoty maxima a minima v 7. a 9. třídě, někteří žáci tedy vnímají dění o přestávkách velmi odlišně.



**Graf 7** Výsledky 7. škály klimatu tříd

## 8. Možnost diskutovat během výuky

Žáci by se měli snažit aktivně zapojovat v průběhu výuky, neměli by být tedy pouze pasivními posluchači, ale zejména těmi aktivními. Tato škála se zaměřuje na to, nakolik mají žáci možnost vnést do výuky své názory, nápady či myšlenky.

Třída	Třídní medián
6	3,25
7	4,25
8	3,75
9	3,5

**Tabulka 28** Výsledky třídního mediánu 8. škály

- Třída 6 - medián **3,25** odpovídá 20. percentilu, tedy mediánu 3,22 nebo nižšího dosáhlo přibližně 20 % tříd a přibližně 80 % tříd dosáhlo mediánu vyššího.
- Třída 7 - medián **4,25** odpovídá 95. percentilu, tedy mediánu 4,23 nebo nižšího dosáhlo přibližně 95 % tříd a přibližně 5 % tříd dosáhlo mediánu vyššího.
- Třída 8 - medián **3,75** odpovídá 70. percentilu, tedy mediánu 3,79 nebo nižšího dosáhlo přibližně 70 % tříd a přibližně 30 % tříd dosáhlo mediánu vyššího.
- Třída 9 - medián **3,5** odpovídá 50. percentilu, tedy mediánu 3,55 nebo nižšího dosáhlo přibližně 50 % tříd a přibližně 50 % tříd dosáhlo mediánu vyššího.

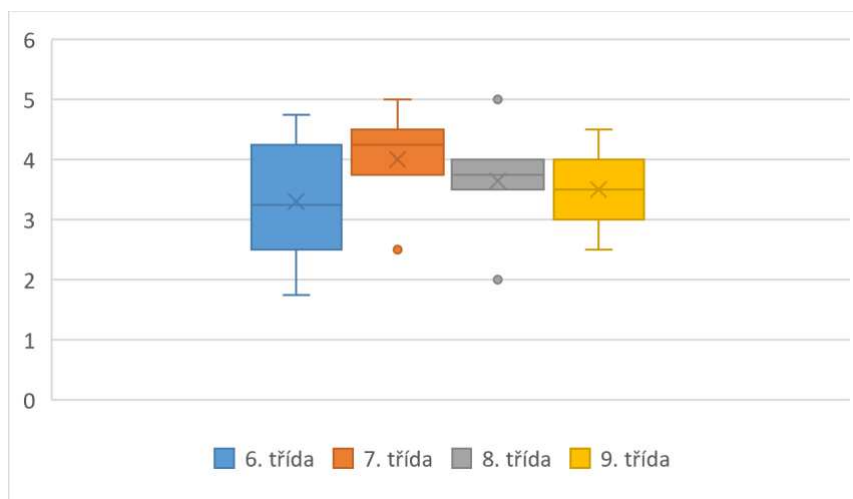
Perc. skóre	1	5	10	20	30	40	50	60	70	80	90	95	99
8.	2,35	2,73	3,00	3,22	3,36	3,45	3,55	3,66	3,79	3,93	4,10	4,23	4,55

**Tabulka 29** Normy pro třídní medián 8. škály klimatu třídy na ZŠ  
(Mareš a Ježek, 2012)

Vysoké hodnoty na této škále znamenají dostatek možnosti vstupovat či zasahovat do průběhu výuky svými myšlenkami či názory, nízké hodnoty značí omezenou možnost. Je podstatné, do míry je tato možnost podporována učitelem, proto tato škála souvisí se škálami 3 a 4, doplňuje je. Pokud se hodnocení výrazně liší od zmíněných dvou škál, je to hodno větší pozornosti. Střední polovina tříd testovaných ve standardizačním vzorku zaujímá hodnoty mezi 3,3 a 3,9. Pozornost by měla být věnována hodnotám pod 2,7 a nad 4,2, jelikož jsou neobvyklé (Mareš a Ježek, 2012, s. 23).

Výsledné mediány v této škále vyšly v téměř všech třídách v normě, žáci mají tedy možnost diskutovat během výuky v dostatečné míře. V 6. třídě vyšel výsledný třídní medián opravdu nízký, proti tomu v 7. třídě se jedná o vysokou výslednou hodnotu, žákům je v této třídě pravděpodobně dáváno ještě většího prostoru pro vyjadřování vlastních myšlenek či názorů.

Variabilitu názorů žáků shrnuje graf č. 8. V 6. třídě činí rozdíl mezi kvartily 1,75, a tedy názor na možnost diskuse během výuky mají žáci velice odlišný, což potvrzují také extrémní hodnoty maxima a minima. V 7. třídě představuje rozdíl kvartilů č. 0,75 a v 8. třídě je to 0,5, názory žáků jsou tedy velmi podobné. V 9. třídě rozdíl činí 1, žáci tedy nejsou úplně jednotní v názorech týkajících se možnosti diskuse v průběhu výuky.



**Graf 8** Výsledky 8. škály klimatu tříd

### 9. Iniciativa žáků

Tato škála se zaměřuje na aktivitu žáků mimo vyučování, zda si sami dohledávají poznatky nebo jsou ochotní požádat o pomoc, pokud si sami neví rady.

Třída	Třídní medián
6	4,25
7	3,5
8	3,75
9	3,25

**Tabulka 30** Výsledky třídního mediánu 9. škály



- Třída 6 - medián **4,25** odpovídá 95. percentilu, tedy mediánu 4,26 nebo nižšího dosáhlo přibližně 95 % tříd a přibližně 5 % tříd dosáhlo mediánu vyššího.
- Třída 7 - medián **3,5** odpovídá 40. percentilu, tedy mediánu 3,53 nebo nižšího dosáhlo přibližně 40 % tříd a přibližně 60 % tříd dosáhlo mediánu vyššího.
- Třída 8 - medián **3,75** odpovídá 60. percentilu, tedy mediánu 3,74 nebo nižšího dosáhlo přibližně 60 % tříd a přibližně 40 % tříd dosáhlo mediánu vyššího.
- Třída 9 - medián **3,25** odpovídá 20. percentilu, tedy mediánu 3,28 nebo nižšího dosáhlo přibližně 20 % tříd a přibližně 80 % tříd dosáhlo mediánu vyššího.

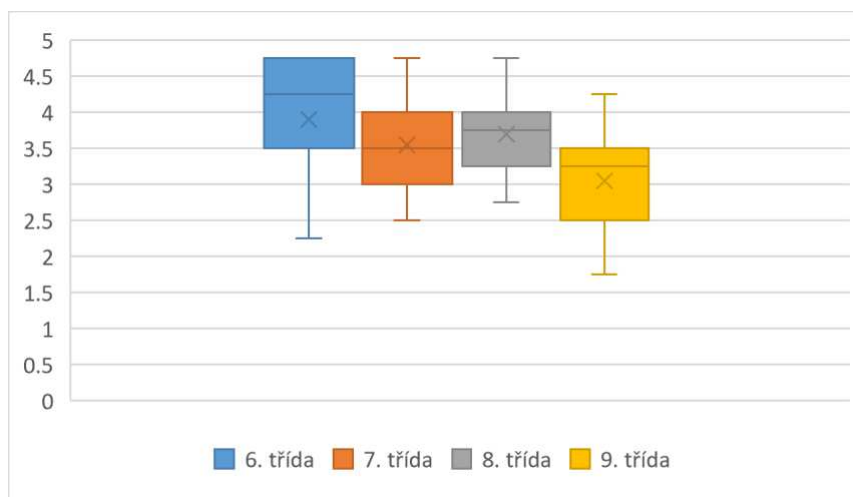
Perc. skóre	1	5	10	20	30	40	50	60	70	80	90	95	99
9.	2,61	3,00	3,14	3,28	3,42	3,53	3,63	3,74	3,84	3,95	4,08	4,26	4,50

**Tabulka 31** Normy pro třídní medián 9. škály klimatu třídy na ZŠ  
(Mareš a Ježek, 2012)

Tendenci samostatně vyhledávat informace značí vysoké hodnoty, nízké pak znamenají spíše absenci zmíněné tendence. Hodnot mezi 3,4 a 3,9 dosáhla střední polovina tříd testovaných v standardizačním vzorku. Hodnoty pod 3,0 a nad 4,3 jsou neobvyklé a mělo by se na ně zaměřit (Mareš a Ježek, 2012, s. 23).

Největší iniciativa žáků je podle výsledků v 6. třídě, v 9. třídě oproti tomu vyšel medián nejnižší, takže žáci v této třídě vlastní iniciativu spojenou s dohledáváním informací a různých poznatků příliš neprojevují.

Graf č. 9 znázorňuje variabilitu názorů žáků pro 9. aspekt. Rozdíl kvartilů představuje v 8. třídě nejnižší hodnotu – 0,5, žáci jsou v této třídě v názorech jednotní. V 7. a 9. třídě se rozdíl kvartilů rovná číslu 1, ve třídě 6. je to následně 1,25, proto je možné konstatovat, že v těchto třídách hodnotí žáci vlastní iniciativu odlišně, a to zejména v 6. třídě.



Graf 9 Výsledky 9. škály klimatu tříd

### 10. Snaha žáků učit se

Pečlivé plnění úkolů a snaha o dosahování stanovených cílů by mělo být aktivní snahou každého žáka. Položky této škály se zaměřují na snahu žáků učit se.

Třída	Třídní medián
6	4,14
7	4
8	4
9	3,71

Tabulka 32 Výsledky třídního mediánu 10. škály

- Třída 6 - medián **4,14** odpovídá 60. percentilu, tedy mediánu 4,16 nebo nižšího dosáhlo přibližně 60 % tříd a přibližně 40 % tříd dosáhlo mediánu vyššího.
- Třída 7 } medián **4** odpovídá 40. percentilu, tedy mediánu 3,97 nebo  
nižšího dosáhlo přibližně 40 % tříd a přibližně 60 % tříd dosáhlo
- Třída 8 } mediánu vyššího.
- Třída 9 - medián **3,71** odpovídá 20. percentilu, tedy mediánu 3,75 nebo nižšího dosáhlo přibližně 20 % tříd a přibližně 80 % tříd dosáhlo mediánu vyššího.

Perc. skóre	1	5	10	20	30	40	50	60	70	80	90	95	99
10.	3,05	3,47	3,62	3,75	3,86	3,97	4,07	4,16	4,28	4,41	4,54	4,65	4,81

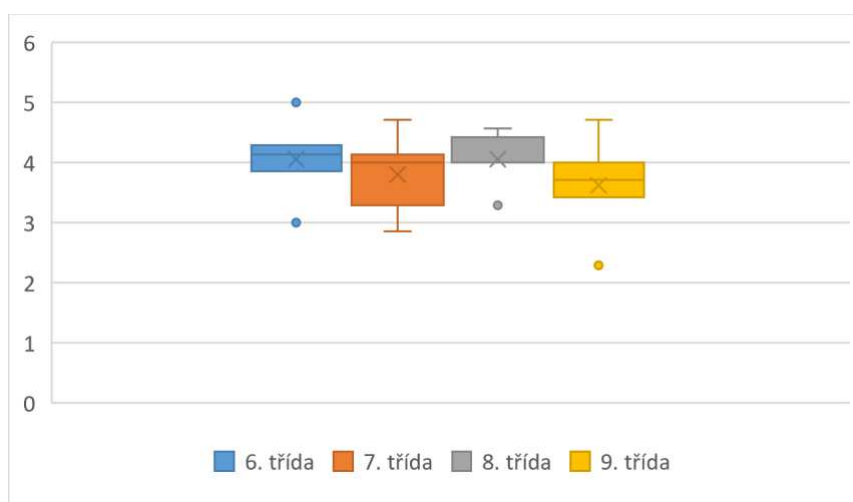
**Tabulka 33** Normy pro třídní medián 10. škály klimatu třídy na ZŠ

(Mareš a Ježek, 2012)

Vysoká hodnota na této škále představuje cílevědomost a pracovitost. Nízká hodnota může mít více významů: zaměření na sociální aspekty života v třídě, odmítnutí či rezignaci na učení. Tato škála úzce souvisí s předchozí škálou, proto je potřeba dbát na výrazné rozpory. Střední polovina tříd testovaných ve standardizačním vzorku zaujímá hodnoty mezi 3,8 a 4,3. Neobvyklé jsou hodnoty pod 3,5 a 4,6, proto by jim měla být věnována pozornost (Mareš a Ježek, 2012, s. 23).

Výsledné mediány jsou ve všech třídách v normě. Avšak ve třídě 9. představuje medián pouze 3,71, žáci tedy nevkládají do učení příliš velkou snahu.

Variabilitu názorů žáků vidíme v grafu č. 10. Ze všech zkoumaných aspektů se názory žáků v tomto aspektu nejvíce shodují. Výsledné rozdíly mezi 3. a 1. kvartilem jsou takové: 6. třída – 0,43, 7. třída – 0,85, 8. třída – 0,57, 9. třída – 0,57.



**Graf 10** Výsledky 10. škály klimatu tříd

### 11. Snaha zalíbit se okolí

Tato škála pojímá otázky směřující na zjištění, jak moc se žáci snaží zalíbit svému okolí, svému učiteli a svým spolužákům, zdali svoje odpovědi přizpůsobují ostatním či jednají převážně dle svého uvážení.

Třída	Třídní medián
6	3,25
7	3,25
8	3,25
9	3

**Tabulka 34** Výsledky třídního mediánu 11. škály

- Třída 6
  - Třída 7
  - Třída 8
- medián **3,25** odpovídá 80. percentilu, tedy mediánu 3,25 nebo nižšího dosáhlo přibližně 80 % tříd a přibližně 20 % tříd dosáhlo mediánu vyššího.
- Třída 9 - medián **3** odpovídá 60. percentilu, tedy mediánu 3,03 nebo nižšího dosáhlo přibližně 60 % tříd a přibližně 40 % tříd dosáhlo mediánu vyššího.

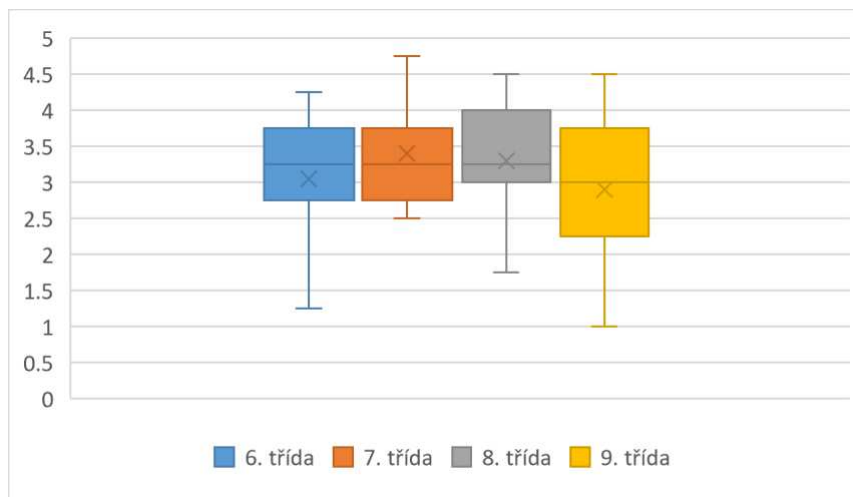
Perc. skóre	1	5	10	20	30	40	50	60	70	80	90	95	99
11.	2,23	2,42	2,52	2,67	2,79	2,90	2,96	3,03	3,09	3,20	3,42	3,60	3,98

**Tabulka 35** Normy pro třídní medián 11. škály klimatu třídy na ZŠ  
(Mareš a Ježek, 2012)

Vysokou míru zalíbit se okolí představují vysoké hodnoty, nízké pak značí míru nízkou. Podobně jako u soutěžení se jedná spíše o individuální charakteristiku žáka. Hodnot v rozmezí mezi 2,7 a 3,1 dosáhla střední polovina tříd testovaných v standardizačním vzorku. Hodnoty pod 2,4 a nad 3,6 jsou neobvyklé a neměly by být brány na lehkou váhu (Mareš a Ježek, 2012, s. 23).

Výsledné hodnoty mediánu jsou stejné pro 6. – 7. třídu (3,25). V 9. třídě je to hodnota 3. Jelikož se jedná o vyšší hodnoty, žáci se tedy snaží zalíbit se svému okolí a nejednají převážně podle vlastních názorů, ale názorů ostatních.

Variabilitu názorů zobrazuje graf č. 11. Rozdíly mezi 3. a 1. kvartilem jsou stejné pro 6. – 8. třídu, představují hodnotu 1. V 9. třídě se rozdíl kvartilů rovná číslu 1,5, v této škále jsou individuální názory žáků na jejich snahu zalíbit se okolí poměrně rozdílné.



**Graf 11** Výsledky 11. škály klimatu tříd

## 6 INTERPRETACE DAT

Význam vrstevnických vztahů vzrůstá, a to zejména v období dospívání, kdy dochází k uvolňování vazeb od rodiny. Dochází k rozvoji symetrických vztahů, jakými jsou přátelství nebo trvalejší partnerství (Vágnerová, 2001, s. 410). V rámci našeho vzorku jsou podle třídního mediánu nejvíce přátelské **vztahy** v 6. třídě. V dalších třídách jsou hodnoty mediánu sice o něco nižší, ale stále v normě, proto se jedná o běžné hodnocení třídních vztahů, které jsou vnímány jako dobré. Velké rozdíly můžeme avšak spatřovat v individuálních názorech žáků v této oblasti. Hodnota minima znázorňuje, že se v 7. i 8. třídě objevují žáci, kteří hodnotí vzájemné vztahy opravdu negativně, necítí se mezi spolužáky dobře, a je možné, že nejsou třídním kolektivem přijímáni. Pravděpodobně k sobě nemají nikoho, kdo by jim byl oporou a s kým by procházeli každodenním školním životem. Je možné, že se ve zmíněných třídách mohou vyskytovat určité typy rizikového chování, které dané vztahy ovlivňují. Je proto namístě negativní hodnocení vzájemných třídních vztahů nebrat na lehkou váhu, nepřehlížet, ale snažit se zjistit jeho příčinu. Doporučili bychom realizaci vhodných metod, které by mohly celkové vztahy zlepšit. Nejprve by se mohlo jednat o provedení sociometrického šetření a následně realizaci minimálního preventivního programu. Dobré vztahy ve třídě by mohly být rozvíjeny také pomocí komunitního kruhu, který posiluje právě již zmíněné vzájemné vztahy, soudržnost, pocit sounáležitosti a rozvíjí schopnost projevat emoce.

Vzájemnou **spolupráci se spolužáky** hodnotí žáci podle výsledného třídního mediánu ve všech třídách stejně. V rámci této oblasti se ale podle extrémních hodnot vyskytují mezi žáky rozdílné názory na spolupráci, a to ve všech třídách. Je tedy možné, že některým žákům se s ostatními spolužáky spolupracuje dobře, jiným nikoliv. To může souviset např. se vzájemnými vztahy, oblíbeností nebo např. skupinovými rolemi. Je to právě spolupráce, která přispívá ke vzniku pozitivních mezilidských vztahů, podpory a zodpovědnosti, proto je důležité vytvářet takové aktivity, které kooperaci rozvíjí a posilují (Sieglová, 2010, s. 24).

**Opora od třídního učitele** je z hlediska výsledného mediánu vnímána žáky v 6.- 8. třídě stejně. V 9. třídě je hodnota třídního mediánu alarmující. Sice se nejedná o hodnotu úplně neobvyklou, ale z hlediska ostatních tříd je to hodnota nižší, proto by se na tuto oblast měl třídní učitel zaměřit. Žáci v 9. třídě podporu a pomoc od

třídního učitele moc nevnímají nebo ji hodnotí jako nízkou, což může mít pro žáky negativní dopad. Učitel by měl žáky motivovat, měl by být pro ně oporou a měl by jim pomáhat v řešení různých typů situací, měl by jim také nabídnout pomocnou ruku, pokud bude potřeba, a pokud to bude v jeho silách.

Dle výsledků našeho výzkumu vnímají žáky v 6.-7. **třídě rovný přístup učitele k žákům** na stejné úrovni. V 9. třídě žáci spatřují větší rozdíly v tom, jak se k nim učitel chová, jak k nim přistupuje. Vzhledem k extrémním hodnotám je možné říci, že v 6. třídě jsou žáci, kteří vnímají učitelův přístup opravdu odlišně. Někteří vnímají třídního učitele jako spravedlivého a rovného, ostatní spíše naopak. To může vést k různým negativním jevům. Žáci si mezi sebou mohou závidět a může mezi nimi vznikat nevraživost. Může to také snižovat jejich motivaci a snahu o co nejlepší školní výsledky, jelikož jim není dopřáno náležité pozornosti, podpory či pochvaly. Na druhou stranu Mertin (2019, s. 62-63) zmiňuje, že každé dítě ve třídě je jiné, liší se např. psychickou a fyzickou vyspělostí, rodinným zázemím a dalšími individuálními charakteristikami, které mají vliv na jeho vzdělávání, proto by měl každý učitel tyto individuální charakteristiky brát v potaz a přizpůsobovat jim svoje jednání. Všechny děti by měly mít rovnou příležitost k osobnímu rozvoji, avšak každé z nich půjde pravděpodobně jinou cestou. Je důležité o tom s dětmi mluvit, a již od první třídy je učit chápat a přijímat rozmanitost ve všech ohledech.

**Přenos naučeného mezi školou a rodinou** je nejpozitivněji vnímán v 6. třídě. V ostatních třídách jsou výsledky nižší, a se zvyšujícími ročníky motivace ke studiu klesá. V 9. třídě jsou výsledné třídní hodnoty opravdu neobvyklé, žáci přínos naučeného ve škole nijak nevnímají. Dle Mužíka (2004, s. 17) je potřeba poznání jednou z hlavních lidských potřeb. Vědomosti jsou nástroji či prostředky, které jsou potřebné k řešení úkolů a problémů, se kterými se člověk setká v průběhu každodenního života. Jak uvádí Mareš (2013, s. 290), chuť se vzdělávat úzce souvisí s motivací. Pokud je člověk motivován málo, může přemýšlet nad tím, jaký má daný úkol pro něj smysl, že to přece nikdy nebude potřebovat, že ostatní jsou lepší a nemá proti nim šanci apod. Je tedy opravdu důležité, aby učitel žáky správně a dostatečně motivoval.

Vnímání **preferencí soutěžení** je ve všech třídách odlišné. Největší zálibu v soutěžení v rámci našeho vzorku mají žáci v 7. třídě, poté v 8. třídě a následně v 6. třídě. V 9. třídě je žáky soutěžení téměř odmítáno a podle výsledků se jedná o

neobvyklou výslednou hodnotu. Soutěžení sebou může přinášet určité negativní jevy, zároveň může být pro žáky motivující. Například skupinové či třídní soutěže mohou být příkladem toho, jak lze právě soutěžení využít k podpoře růstu. Díky němu je také možné děti naučit, že prohra je normální, i když často nebývá úplně snadná (Bielefeld, 2020).

Havlíková (2006, s. 105) uvádí, že to, jakým způsobem tráví děti čas o přestávkách, má vliv na regeneraci a načerpání sil potřebných v průběhu dalšího vyučování a na celkovou pohodu. V rámci našeho výzkumu je **dění o přestávkách** nejlépe hodnoceno 9. třídou, následně 7. a 6. třídou. V 8. třídě jsou výsledné hodnoty mediánu vyšší oproti ostatním třídám, což znamená, že žáci nemají o přestávkách pravděpodobně dostatek klidu. Zajímavé je také to, že v 7. a 9. třídě se vyskytují velké rozdíly mezi extrémními hodnotami. Ve zmíněných třídách jsou žáci, kteří hodnotí dění o přestávkách velmi negativně. Může to souviset např. s již zmíněnými třídními vztahy, proto by bylo dobré se na ně opravdu zaměřit.

To, zda mají žáci **možnost diskutovat během výuky**, zda mohou vyjádřit svoje názory či myšlenky, záleží převážně na učiteli, v našem případě na učiteli třídním. Nejvíce takového prostoru je dopřáváno žákům v 7. třídě, poté v 8. třídě a následně v 9. třídě. V 6. třídě žáci podle výsledků výzkumu nemají dostatek prostoru pro diskusi. Třídní učitel by se tedy měl nad touto oblastí zamyslet a snažit o její zlepšení, zároveň by se měl učitel zajímat o názory žáků a měl by jim dát dostatečný prostor pro vlastní vyjádření, díky kterému může být rozvíjeno např. kritické myšlení. Svůj podíl na možnosti diskutovat během hodiny může mít také učitelův styl výuky. Pokud se jedná o styl autoritativní, který se vyznačuje nedostatečnou vzájemnou komunikací mezi žáky a učitelem, tak žákům není pravděpodobně přenecháno dostatek prostoru pro vlastní názory a projev (Průcha, 2009, s. 184).

Největší **iniciativu** vykazují žáci v 6. třídě, nejnižší žáci ve třídě 9. Ti se pravděpodobně těší na změnu prostředí, na něco nového, proto se nejspíš přestávají snažit, a projevují iniciativu opravdu malou. Iniciativa žáků by mohla být probouzena prostřednictvím školního vzdělávacího programu, který nese název Tvořivá škola. Usiluje o to, aby žák nebyl pouze pasivním příjemcem informací, ale aby projevoval zájem a vlastní iniciativu – konal, činil, přemýšlel a tvořil. Cílem takového vzdělávání je probouzet v žácích zájem o vědění a nabývání nových dovedností či poznatků, a to názorně prostřednictvím vlastní činnosti a prožívání



(VÚP Praha, 2006). Ve třídách by proto mohly být zařazeny určité aktivity, které nesou principy a prvky tvořivé školy.

**Snaha žáků učit se** klesá podle našeho výzkumu s přibývajícím věkem. V 6. třídě je taková snaha největší, v 9. třídě pak nejnižší. Považujeme to za zajímavé, neboť žáci v 9. třídě by měli co nejvíce zabrat, být aktivní a věnovat studiu dostatek pozornosti, jelikož je v průběhu roku čekají přijímací zkoušky na střední školy. Podle Mareše a Ježka (2012, s. 28) by měl učitel naučit žáky systematicky pracovat: naplánovat si činnosti, soustředit se na danou práci, kontrolovat vlastní postup, využívat čas apod. Žáci to sami ne vždy dovedou, proto by měli ve škole zažívat situace, díky kterým si dané dovednosti budou moci nacvičit.

Žáci v 6-9. třídě se opravdu chtějí **zalíbit svému okolí**, podle čehož se také chovají a přizpůsobují tomu své jednání. Děti chtějí někam patřit, chtějí být přijímáni druhými, často se chovají určitým způsobem jenom proto, aby byli přijati do party či vrstevnické skupiny (Mertin, 2019, s. 59). V 9. třídě jsou na tom žáci se snahou zalíbit se okolí obdobně, i když v trochu menší míře. Může to být způsobeno tím, že se chtějí osamostatnit a stát nezávislími, chtějí jít svou vlastní cestou a jednat převážně podle sebe a vlastního uvážení.

## 7 DISKUSE

V posledních letech je klimatu třídy věnováno stále více pozornosti, jelikož má pro žáky i učitele velký význam. Existuje spousta nástrojů i metod, kterými je možné třídní klima zjišťovat. My jsme v rámci naší práce zvolili dotazník Klima školní třídy od Mareše a Ježka, jelikož se nezaměřuje na třídní klima jako celek, ale rozebírá jej z hlediska 11 aspektů. To může být pro zkoumanou školu velice přínosné, neboť se pedagogové v rámci své interakce mohou zaměřit zejména na ty oblasti klimatu, které byly žáky vnímány a hodnoceny hůře.

V dnešní době je mnoho autorů zabývajících se třídním klimatem, zmínit můžeme např. Grecmanovou, Krause, Ježka a Mareše. Náš výzkum jsme zaměřili pouze na zkoumání tříd druhého stupně jedné konkrétní základní školy, není proto možné naše výsledky zobecnit na celou populaci a porovnat s jinými výzkumy, které jsou reprezentativní. Stejný výzkumný nástroj byl použitý ve výzkumu Indrové (2019), která se zaměřila na zkoumání dvou tříd na jedné konkrétní střední škole. Další výzkumy zaměřující se na zkoumání třídního klimatu na základní škole využívaly převážně dotazníky My Class Inventory (MCI) nebo dotazník CES (Classroom Environment Scale).

V rámci našeho výzkumu spatřujeme určité **limity**, které bychom chtěli zmínit. Při realizaci výzkumu nebyli v určitých třídách (konkrétně v 7., 8., a 9.) přítomni všichni žáci. Jejich absence mohla do značné míry ovlivnit výsledky výzkumu. Jednalo se ale pouze o nepřítomnost malého počtu žáků, proto si myslíme, že jejich účast na výzkumu by výsledky nijak zásadně neovlivnila. Je zřejmé, že v každé třídě je třídním učitelem někdo jiný. To, jaké předměty daný učitel vyučuje, může mít značný vliv také na třídní klima. Je pravděpodobné, že učitel českého jazyka či matematiky bude přísnější a bude klást na žáky větší nároky než např. učitel tělesné výchovy či pracovních činností. Je důležité ale vzít v úvahu, že co funguje v jedné třídě, nemusí mít obdobný efekt v třídě druhé, a na to by neměli učitelé zapomínat. Každá třída je jiná, unikátní, a s ohledem na vývoj dětí a další faktory, se navíc může klima třídy v průběhu let různě formovat a měnit.

Na základě výsledků výzkumu bychom doporučili sociometrické šetření, a to zejména v 7. a 8. třídě, neboť podle individuálních odpovědí žáků se v těchto třídách vyskytují jedinci, kteří hodnotí vzájemné vztahy opravdu negativně. Je možné, že

se ve zmíněných třídách mohou vyskytovat určité typy rizikového chování, které dané vztahy ovlivňují. Je proto namístě negativní hodnocení vzájemných třídních vztahů nebrat na lehkou váhu, nepřehlížet, ale snažit se zjistit jeho příčinu, popřípadě zvolit vhodné metody, které by mohly celkové vztahy ve třídě zlepšit. Žáci by se pak ve mohli v třídním kolektivu cítit lépe, což by mohlo také pozitivně působit na jejich motivaci k učení a také školní výsledky.

## ZÁVĚR

Stěžejním tématem diplomové práce bylo klima třídy na 2. stupni základní školy. V rámci teoretické části jsme nejprve definovali základní pojmy související s daným tématem. Dále jsme se zaměřili na různé druhy klimatu, podrobněji jsme popsali klima bezpečné či pozitivní, neboť takové klima má příznivý dopad např. na školní výsledky žáků, jejich motivaci, dodržování pravidel apod. Pozornost byla věnována také nejvýznamnějším činitelům podílejícím se na třídním klimatu – učitelům, žákům a rodičům. Druhá kapitola představuje školní třídu, skupinové role i samotné prostředí školní třídy, neboť úzce souvisí s třídním klimatem a je důležité jej cíleně vytvářet. Teoretickou část jsem zakončili třetí kapitolou, ve které jsme se zaměřili na procesy odehrávající se ve školní třídě, konkrétně jsme hlouběji popsali vzájemné vztahy, komunikaci, a snažili jsme se rozebrat také spolupráci a soutěžení, jakožto základní principy patřící k podstatě lidského života.

Na teoretickou část jsme navázali praktickou částí, kde jsme prostřednictvím již zmíněného standardizovaného dotazníku Klima školní třídy od Mareše a Ježka zjišťovali klima třídy pohledem 11 aspektů, a to prostřednictvím dotazování žáků, jakožto nejvýznamnějších činitelů podílejících se na třídním klimatu. Výzkumný soubor tvoří celkem 64 žáků navštěvujících 6. – 9. ročník vybrané základní školy.

Z výsledků našeho výzkumného šetření vyplývá, že pohledem 11 aspektů hodnotí žáci třídní klima ve většině zkoumaných třídách poměrně dobře. Výsledky výzkumu se ale nedají úplně shrnout, proto je jim detailněji věnována jedna z předchozích kapitol. Na oblasti, ve kterých byly výsledné hodnoty třídního mediánu nízké/vysoké či neobvyklé nebo pokud extrémní hodnoty výrazně vybočovaly, je žádoucí se zaměřit. Je vhodné zjistit příčiny takových hodnocení a následně zvolit vhodné metody či postupy, které by bylo vhodné použít v rámci intervence, a snažit se tak o zlepšení daných problémových oblastí.

V tom spatřujeme také **přínos** naší diplomové práce, který by mohli ocenit všichni pedagogové vyučující ve zkoumaných třídách. Pedagogové mohou vybrat ty oblasti, které podle názorů žáků nebyly příliš pozitivně hodnoceny a mohou vhodným způsobem v těchto třídách intervenovat a snažit se o změny k lepšímu, neboť i pedagogové se chtějí v daných třídách cítit dobře, a co v největší míře přispívat k pozitivnímu školnímu klimatu.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- BIELEFELD, Kelly, 2020. *Competition vs. Cooperation*. Online. Dostupné z: <https://blog.mimio.com/competition-vs.-cooperation>. [citováno 2024-02-15].
- BRAUN, Richard, Dana Marková a Jana Nováčková, 2014. *Praktikum školní psychologie*. Praha: portál. ISBN 978-80-262-0176-2.
- ČAPEK, Robert, 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4.
- FONTANA, David, 2014. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0741-2.
- FONTANA, David, 2003. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. 2. vydání. Praha: Portál. ISBN 80-7178-626-8.
- FRANCLOVÁ, Marta, 2013. *Zahájení školní docházky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4463-6.
- GABAŠOVÁ, Jitka, 2020. *Otevřená komunikace a řešení konfliktů ve třídě*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-442-8.
- GILLEROVÁ, Ilona a KREJČOVÁ, LENKA et al., 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3472-9.
- GRECMANOVÁ, Helena, 2008. *Klima školy*. Olomouc: Hanex. ISBN 978-80-7409-010-3.
- HANULIAKOVÁ, Jana, 2021. *Pregraduálna didaktická príprava budúcich učiteľov na prácu s pravidlami v edukačnom prostredí*. Týn nad Vltavou: Nová Forma. ISBN 978-80-7612-326-7.
- HAVLÍNOVÁ, Miluše, 2006. *Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola*. 2. rozš. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-736-7059-3.
- HORKÁ, Hana et al., 2009. *Studie ze školní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4859-1.
- HUBATKA, Miloslav, 2020. *Podpora nadání ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer. ISBN 978-80-7635-011-3.

- INDROVÁ, Lucie, 2019. Sociální klima školní třídy na SOŠ. Bakalářská práce. Liberec: Technická univerzita v Liberci, Fakulta přírodovědně-humanitní a pedagogická. Dostupné z: <https://dspace.tul.cz/server/api/core/bitstreams/4f73ce35-e544-42f0-99f9-dc7c5bf96c4f/content>. [citováno 2024-25-03].
- KALHOUS, Zdeněk, 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-253-X.
- KAMB, Rachel, 2012. *Key Factors in Creating a Positive Classroom Climate*. Online. Dostupné z: <https://www.cfchildren.org/blog/2012/08/key-factors-in-creating-a-positive-classroom-climate/>. [citováno 2024-02-22].
- KANTOROVÁ, Jana, 2015. *Školní klima na školách poskytujících střední vzdělání s výučním listem*. Olomouc: Univerzita palackého. ISBN 978-80-2444-799-5.
- KASÍKOVÁ, Hana, 2010. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-712-1.
- KOLÁŘ, Zdeněk, 2012. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 hesel*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KOLEKTIV AUTORŮ, 2002. *Vybrané kapitoly ze sociální pedagogiky*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně. ISBN 80-7044-458-4.
- LANGOVÁ, Marta a HEŘMANOVÁ, Vladislava, 2007. *Vybrané problémy utváření sociálního klimatu školy a třídy*. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně. ISBN 978-80-7044-934-9.
- LUKMAN, Donald, 2023. *Peer Group And Study Time Among Students*. Online. Dostupné z: <https://imperialwriters7.medium.com/peer-group-and-study-time-among-students-2e4f48d0ebe2>. [citováno 2024-02-22].
- MACEK, Petr, 2003. *Adolescence*. Praha: Portál. ISBN 8071787477.
- MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.
- MAREŠ, Jiří a JEŽEK, Stanislav, 2012. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87063-79-8.
- MERTIN, Václav, 2019. *Škola pro děti: (z pohledu dětského psychologa)*. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7598-500-2.

- MERTIN, Václav a KREJČOVÁ, Lenka, 2020. *Výchovné poradenství*. 3. aktualizované vydání. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 978-80-7598-174-5.
- MUŽÍK, Jaroslav. *Androdidaktika*. 2., přeprac. vyd. Praha: ASPI, 2004. ISBN 80-7357-045-9.
- NELEŠOVSKÁ, Alena, 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi*. Praha: Grada. ISBN 80-247-0738-1.
- NICULESCU, Ramona Elena, 2019. *Cooperation And Competition in the Class*. Online. Dostupné z: <https://ippase.utgjiu.ro/wp-content/uploads/2020/03/7.-Ramona-Elena-NICULESCU-GIURCĂ-COOPERATION-AND-COMPETITION-IN-THE-CLASS.pdf>. [citováno 2024-02-23].
- NOVOTNÁ, Eliška, 2010. *Sociologie sociálních skupin*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2957-2.
- PETLÁK, Erich, 2006. *Klíma školy a klíma třídy*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-89018-97-1.
- PRŮCHA, Jan, 2002. *Sociální klima ve třídách českých škol: porovnávání nálezů z empirických šetření*. In: Sborník prací FF BU.
- PRŮCHA, Jan, 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan, 2017. *Moderní pedagogika*. Praha: portál. ISBN 978-80-262-1228-7.
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, ELIŠKA a Jiří MAREŠ, 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6.
- SIEGLOVÁ, Dagmar, 2019. *Konec školní nudy: didaktické metody pro 21. století*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-2254-7.
- STŘELEC, Stanislav, 2002. *Studie z teorie a metodiky výchovy*. Brno: Katedra pedagogiky pedagogické fakulty MU. ISBN 80-86633-00-4.
- STŘELEC, Stanislav, 2004. *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. 2. vyd. Brno: Katedra pedagogiky pedagogické fakulty MU. ISBN 80-86633-21-7.
- SWORD, Rosalyn. *Effective Communication in the Classroom: Skills for Teachers*. Online. Dostupné z:

<https://www.highspeedtraining.co.uk/hub/communication-skills-for-teachers/>.

[citováno 2024-02-15].

ŠEĎOVÁ, Klára et al., 2019. *Výuková komunikace*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-9529-8.

VALENTOVÁ, Lidmila et al., 2013. *Školní poradentství II*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-629-1.

VÁGNEROVÁ, Marie, 2001. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0181-8.

VÁGNEROVÁ, Marie a LISÁ, Lidka, 2021. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-4961-0.

VAŠUTOVÁ, Marie a PANÁČEK, Michal, 2013. *Mezi dětstvím a dospělostí: vybrané kapitoly z psychologie adolescence*. Ostrava: filozofická fakulta Ostravské univerzity. ISBN 8788074641251.

VÚP Praha, 2006. *Iniciativy ve vzdělávání – tvořivá škola*. Online. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/769/INICIATIVY-VE-VZDELAVANI-TVORIVA-SKOLA.html>. [citováno 2024-03-22].



**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

%	procento
CES	Classroom Environment Scale
MCEI	Multicultural Classroom Environment Instrument
MCI	My Class Inventory
ISBN	International Standard Book Number
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický v Praze
WIHIC	What is happening in this class
ZŠ	základní škola
apod.	a podobně
atd	a tak dále
cit.	citováno
č.	číslo
et al.	a další
např.	například
perc.	percentilové
s.	strana

**SEZNAM TABULEK**

<b>Tabulka 1</b> Respondenti .....	42
<b>Tabulka 2</b> Položky 1. škály (Mareš a Ježek, 2012).....	43
<b>Tabulka 3</b> Položky 2. škály (Mareš a Ježek, 2012).....	44
<b>Tabulka 4</b> Položky 3. škály (Mareš a Ježek, 2012).....	44
<b>Tabulka 5</b> Položky 4. škály (Mareš a Ježek, 2012).....	44
<b>Tabulka 6</b> Položky 5. škály (Mareš a Ježek, 2012).....	45
<b>Tabulka 7</b> Položky 6. škály (Mareš a Ježek, 2012).....	45
<b>Tabulka 8</b> Položky 7. škály (Mareš a Ježek, 2012).....	46
<b>Tabulka 9</b> Položky 8. škály (Mareš a Ježek, 2012).....	46
<b>Tabulka 10</b> Položky 9. škály (Mareš a Ježek, 2012).....	46
<b>Tabulka 11</b> Položky 10. škály (Mareš a Ježek, 2012).....	47
<b>Tabulka 12</b> Položky 11. škály (Mareš a Ježek, 2012).....	47
<b>Tabulka 13</b> Normy pro třídní medián škál klimatu třídy na ZŠ.....	49
<b>Tabulka 14</b> Výsledky třídního mediánu 1. škály .....	50
<b>Tabulka 15</b> Normy pro třídní medián 1. škály klimatu třídy na ZŠ.....	50
<b>Tabulka 16</b> Výsledky třídního mediánu 2. škály .....	51
<b>Tabulka 17</b> Normy pro třídní medián 2. škály klimatu třídy na ZŠ (Mareš a Ježek, 2012).....	52
<b>Tabulka 18</b> Výsledky třídního mediánu 3. škály .....	53
<b>Tabulka 19</b> Normy pro třídní medián 3. škály klimatu třídy na ZŠ (Mareš a Ježek, 2012).....	54
<b>Tabulka 20</b> Výsledky třídního mediánu 4. škály .....	55
<b>Tabulka 21</b> Normy pro třídní medián 4. škály klimatu třídy na ZŠ (Mareš a Ježek, 2012).....	55
<b>Tabulka 22</b> Výsledky třídního mediánu 5. škály .....	57
<b>Tabulka 23</b> Normy pro třídní medián 5. škály klimatu třídy na ZŠ (Mareš a Ježek, 2012).....	57
<b>Tabulka 24</b> Výsledky třídního mediánu 6. škály .....	59
<b>Tabulka 25</b> Normy pro třídní medián 6. škály klimatu třídy na ZŠ (Mareš a Ježek, 2012).....	59
<b>Tabulka 26</b> Výsledky třídního mediánu 7. škály .....	61
<b>Tabulka 27</b> Normy pro třídní medián 7. škály klimatu třídy na ZŠ (Mareš a Ježek, 2012).....	61
<b>Tabulka 28</b> Výsledky třídního mediánu 8. škály .....	62
<b>Tabulka 29</b> Normy pro třídní medián 8. škály klimatu třídy na ZŠ (Mareš a Ježek, 2012).....	63

---

<b>Tabulka 30</b> Výsledky třídního mediánu 9. škály .....	64
<b>Tabulka 31</b> Normy pro třídní medián 9. škály klimatu třídy na ZŠ (Mareš a Ježek, 2012).....	65
<b>Tabulka 32</b> Výsledky třídního mediánu 10. škály .....	66
<b>Tabulka 33</b> Normy pro třídní medián 10. škály klimatu třídy na ZŠ.....	67
<b>Tabulka 34</b> Výsledky třídního mediánu 11. škály .....	68
<b>Tabulka 35</b> Normy pro třídní medián 11. škály klimatu třídy na ZŠ (Mareš a Ježek, 2012).....	68

**SEZNAM GRAFŮ**

<b>Graf 1</b> Výsledky 1. škály klimatu tříd .....	51
<b>Graf 2</b> Výsledky 2. škály klimatu tříd .....	53
<b>Graf 3</b> Výsledky 3. škály klimatu tříd .....	54
<b>Graf 4</b> Výsledky 4. škály klimatu tříd .....	56
<b>Graf 5</b> Výsledky 5. škály klimatu tříd .....	58
<b>Graf 6</b> Výsledky 6. škály klimatu tříd .....	60
<b>Graf 7</b> Výsledky 7. škály klimatu tříd .....	62
<b>Graf 8</b> Výsledky 8. škály klimatu tříd .....	64
<b>Graf 9</b> Výsledky 9. škály klimatu tříd .....	66
<b>Graf 10</b> Výsledky 10. škály klimatu tříd .....	67
<b>Graf 11</b> Výsledky 11. škály klimatu tříd .....	69

## SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

## PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

### Klima školní třídy

Dobrý den,

jmenuji se Klára Kvitová a studuji na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně obor Sociální pedagogika. Chtěla bych Tě požádat o vyplnění dotazníku k mé diplomové práci zaměřené na klima třídy na 2. stupni základní školy. V dotazníku prosím odpovídej podle tabulky níže, svoji odpověď zakroužkuj. Dotazník je anonymní a bude sloužit pro účely mé diplomové práce.

Předem děkuji za tvůj čas a spolupráci!

*U všech následujících faktorů je používána škála:*

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<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 třídního učitele

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

### Rovný přístup třídního učitele k žákům

1. Třídní učitel/učitelka věnuje stejnou pozornost mým otázkám jako otázkám ostatních; nedělá rozdíly.	1	2	3	4	5
2. Třídní učitel/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. Třídní učitel/učitelka se ke mně chová stejně jako k ostatním spolužákům.	1	2	3	4	5
5. Když se mi něco podaří, třídní učitel/učitelka 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 třídního učitele/třídní učitelky můžu říct svoje názory k probíraným tématům, diskutovat s ní/m během hodiny.	1	2	3	4	5
3. Třídní učitel/učitelka se mě ptá, co si myslím.	1	2	3	4	5
4. Třídního učitele/třídní učitelky se mohu během hodiny na cokoli 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 se 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