

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Diplomová práce

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Diplomová práce

Bc. Aleš Hanák

Klima středoškolské třídy

Olomouc 2014

vedoucí práce: PhDr. Jana Kantorová, Ph.D.

Čestné prohlášení

Tuto práci jsem vypracoval samostatně, veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využil, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

V Olomouci dne.....

Z tohoto místa bych rád vyjádřil upřímné poděkování paní PhDr. Janě Kantorové, Ph.D., za odborné vedení, cenné rady, připomínky a podněty při zpracování této diplomové práce.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Bc. Aleš Hanák
Ústav:	Ústav pedagogiky a sociálních studií PdF v Olomouci
Vedoucí práce:	PhDr. Jana Kantorová, Ph.D.
Rok obhajoby:	2014

Název práce:	Klima středoškolské třídy
Název v angličtině:	The high school classroom climate
Anotace práce:	Diplomová práce s názvem „Klima středoškolské třídy“ je rozdělena do dvou částí, na část teoretickou a část empirickou. V první části jsou vydefinovány základní pojmy související s tématem této práce, jako jsou zejména školní třída, osobnost žáka, učitele, typy třídního klimatu. Dále se práce zabývá přístupy a metodologií při výzkumech třídního klimatu, a stručně shrnuje dosavadní výzkumy provedeny v této oblasti. Empirická část práce shrnuje výsledky kvantitativní metody šetření ve středoškolských třídách pomocí standardizovaného dotazníku KLIT, v rámci ověření předem stanovených výzkumných hypotéz.
Klíčová slova:	Klima třídy, školní třída, skupina, střední škola, žák, učitel, interakce, dotazník KLIT
Anotace v angličtině:	The thesis called „The high school classroom climate“ is divided into two parts, a theoretical part and an empirical part. In the first part, the terms like a class, a student's personality, a teacher's personality, various types of class school climate are defined. The thesis deals with different approaches and methodology in the class climate research and it briefly summarizes existing research connected with this topic. The empirical part summarizes the results received by quantitative method using a standardized questionnaire KLIT in high school classes. The stated hypothesis were evaluated in the research.
Klíčová slova v angličtině:	Classroom climate, classroom, group, high school, student, teacher, interaction, questionnaire KLIT
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1. Ukázka dotazníku KLIT Příloha č. 2. Souhrn všech stenových hodnot (gymnázium) Příloha č. 3. Souhrn všech stenových hodnot (SOŠ)
Rozsah práce:	74 stran
Jazyk práce:	český

Obsah

Úvod.....	7
I. Teoretická část	
1.1 Vymezení základních pojmů.....	9
1.2 Školní třída.....	13
1.3 Aktéři podílející se na utváření klimatu třídy.....	17
1.3.1 Žák.....	17
1.3.2 Učitel.....	20
1.3.3 Rodina.....	28
1.4 Klima třídy a její typy.....	32
1.5 Přístupy ke zkoumání klimatu třídy.....	35
1.6 Vybrané výzkumy klimatu třídy.....	37
1.7 Shrnutí teoretické části.....	40
II. Praktická část	
2.1 Cíle výzkumu.....	42
2.2 Stanovení hypotéz.....	42
2.3 Metoda výzkumu.....	43
2.4 Popis výzkumného souboru.....	44
2.5 Realizace výzkumu.....	46
2.6 Interpretace výsledků výzkumu.....	47
2.6.1 Prezentace výsledků šetření vnímání klimatu třídy žáky Střední odborné školy obchodu a služeb v Olomouci.....	47
2.6.2 Prezentace výsledků šetření vnímání klimatu třídy studenty Gymnázia Olomouc, Čajkovského 9.....	54
2.6.3 Prezentace výsledků šetření vnímání klimatu třídy žáky Střední odborné školy obchodu a služeb v Olomouci, společně se studenty Gymnázia Olomouc, Čajkovského 9.....	62
2.6.4 Srovnání jednotlivých tvrzení dotazníku KLIT žáků obou škol.....	62

2.7 Shrnutí praktické části.....	65
Závěr.....	67
Seznam zkratek.....	68
Bibliografické odkazy.....	69
Seznam obrázků, tabulek a grafů.....	72
Seznam příloh.....	74
Přílohy	

Úvod

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí, na část teoretickou a část praktickou. Cílem teoretické části je vydefinovat základní pojmy související s tématem této práce, jako je prostředí, klima školy, klima třídy, vyučovací klima a podobně, dále řešit školní třídu jako sociální útvar s interpersonálními vztahy. V jednotlivých podkapitolách popsat aktéry, mající vliv na tvorbu klimatu ve školní třídě, a v navazující části diplomové práce pojednat o různých klasifikacích klimatu třídy. V závěru teoretické části vymezit přístupy ke zkoumání klimatu školní třídy a rozpracovat vybrané výzkumy klimatu, zejména středoškolských tříd. Cílem praktické části je prezentovat výsledky dotazníkového šetření metodou KLIT, kde se zjišťuje, jak žáci dvou různých středních škol vnímají klima ve svých třídách. Teoretická část práce tedy poskytuje ucelený náhled do problematiky studia klimatu třídy, a výsledky praktické části mohou být inspirací či nabádat k zamyšlení, jak soustavně zkvalitňovat klima tříd ve školních třídách.

Školní třída – spojení dvou slov, při jehož vyslovení si každý, kdo prošel jakýmkoliv výchovně-vzdělávacím procesem, vybaví tu svou třídu. Může se jednat o místnost v mateřské škole, která svým vzhledem a vybavením je spíše herna, nebo si představíme stroze či naopak bohatě vybavenou třídu či fyzikální nebo jinou odbornou učebnu na základní nebo střední škole. Dále se nám vybaví spolužáci, se kterými jsme se setkávali podle druhu navštěvované školy po několik let a se kterými jsme více či méně denně spolupracovali. Do školní třídy patří samozřejmě i učitel – autorita, která podstatným způsobem určovala to, jak jsme byli ve třídě spokojeni, jak jsme se v ní cítili, zda jsme do školy chodili rádi.

V neposlední řadě si vzpomeneme na materiální stránku třídy, např. jakou barvou byla vymalována, jaká tam byla okna, osvětlení, lavice, nástěnky, kytky a podobně. Každá škola respektive třída je jiná, je v ní poněkud jiný systém, má své vlastní prostředí.

Souhrnem všech těchto „faktorů“ se dnes pedagogika jako věda zabývá více než kdy jindy, a věnuje jim nemalou pozornost. Odborná pedagogická společnost (a ne jen ona) si uvědomuje, že prostředí, ve kterém probíhá výchova a vzdělávání, označováno jako klima třídy, zásadně ovlivňuje tento proces. Zvláště na základních a středních školách je nutno vynakládat úsilí, vedoucí k neustálému zkvalitňování klimatu ve školní třídě, neboť prostředí, ve kterém děti a mládež tráví několik hodin denně, má významný podíl na formování jejich životů.

V souvislosti s podílem formování osobnosti mladého vzdělávacího člověka není možno opomenout rodinu, resp. rodiče žáka či studenta, kteří se taktéž podepisují na utváření osobnosti jejich potomka, jako školní třída.

Naše školství prošlo za poslední dvě desítky let a dále prochází významnými změnami, a ne zcela ve všech případech ke vzájemné shodě učitelů – žáků – rodičů. Školní prostředí je poněkud proměnlivé a z tohoto důvodu využívá vlastní možnosti diagnostiky, mimo jiné také měření klimatu ve školních třídách. Vedení školy a učitelé mohou tak reagovat na výsledky tohoto měření, a tím také ovlivnit a lépe zefektivnit svou činnost výchovně-vzdělávacího procesu.

I. Teoretická část

1.1 Vymezení základních pojmů

Cílem této kapitoly je poskytnout čtenáři vhled do klíčových pojmů problematiky této práce, jako jsou prostředí, klima školy, klima třídy, vyučovací klima, klima výuky či atmosféra. Objasnit nejdůležitější termíny a vymežit základní definice vycházející z dostupné literatury, a poukázat na jejich vzájemnou provázanost.

Prvním a tedy základním pojmem vztahujícím se k zaměření této práce je pojem **prostředí**. Obecnější definice vymezuje prostředí jako „soubor všech činitelů (faktorů) a podmínek, které působí na živý systém (organismus, populaci, ekosystém) jak z vnějšího okolí (vnější prostředí), tak i uvnitř systému (vnitřní prostředí)“. (Kantorová, 2008, s. 55)

Prostředí v užším vymezení vystihuje pojem, který svým obsahem překračuje sociálně-psychologický aspekt, a dotýká se fyzického a materiálního pojetí. Prostředí „zahrnuje jak prostředí školy z hlediska jejího umístění v regionu (venkov, sídliště, město) tak architektonického; patří sem i ergonomická hlediska (vhodnost školního nábytku, vhodnost sdělovačů a ovladačů všech technických zařízení pro výuku), hlediska hygienická (osvětlení, vytápění, větrání), i stupeň a typ školy (základní, střední, vysoká, učiliště)“ (Lašek, 2007, s. 40). Kasíková (2010) doplňuje, že učební prostředí má za úkol podporovat úsilí žáků o kvalitní proces učení i kvalitní výsledky jeho procesu učení, a při vytváření a podpoře kooperativního prostředí by mělo jít víc než jen o přestavění nábytku ve třídě.

Podle Hanuliakové „prostředí zahrnuje vztahovou dimenzi, která je charakterizována mírou interpersonálních vztahů ve skupině, kvalitou vzájemných vazeb, mírou kooperace, hlavně v rovině mezilidských vztahů, přitažlivost skupiny pro členy, poskytování vzájemné pomoci ve skupině, možnost projevování citů a názorů.“ (Hanuliaková, 2010, s. 17)

Jako další důležitý termín lze označit **klima školy**. Obsahově „termín klima zahrnuje ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát.“ (Mareš, 2001, s. 583). Dále Mareš (2001, s. 582) doplňuje, že klima třídy „označuje jevy dlouhodobé, typické právě pro danou školu: Jevy trvají řádově měsíce až léta. Jeho tvůrci, aktéři jsou: vedení školy, učitelský sbor, učitelé jako jednotlivci, žáci jednotlivých ročníků, konkrétní školní třídy, další zaměstnanci školy.“ Slovenský autor Erich Petlák považuje pojem klima školy teoreticky ale i

prakticky za pojem nadřazeným ke všem ostatním souvisejícím pojmům, a vymezuje ji označením jako je např.: atmosféra školy, duch školy, étos školy, kultura školy, podmínky školy, sociální systém školy apod. (Petlák, 2006).

K pojmu klima školy bývá často v literatuře používáno synonymum **školní klima**. Fend chápe školní klima „jako druh a způsob, kterým se v organizované formě provádějí socializační procesy, a dále jako prožívání institucionálních vztahů jednotlivými učiteli a žáky“ (Fend, 1977; cit. Grecmanovou, 2008, s. 37). Klima školy bývá v řadě publikací definována - stejně jako klima třídy, z různých hledisek. S jistotou lze tvrdit, že každá škola má své specifické a jedinečné klima, ovlivněno mnoha faktory. Např. velikostí sídla kde je škola umístěna, počtem tříd, žáků, pedagogického sboru, atd.

Žák tráví společně se svými spolužáky a učitelem ve třídě podstatnou část dne. Každá školní třída resp. její uživatelé svým vzájemným působením vytváří uvnitř třídy jisté klima, odtud pojem **klima třídy**. Je třeba upozornit, že existuje nespočet definic vztahujících se k tomuto pojmu, neboť autoři jsou do jisté míry rozporování, co všechno klima třídy ovlivňuje a co tento pojem zahrnuje. Lze však konstatovat, že v zásadních rysech se shoda nalézá. Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 107) definuje klima třídy jako „sociálněpsychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálně emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů)“.

Podle Mareše (2001) lze vyvodit, že termín klima třídy zahrnuje ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech zainteresovaných aktérů na to, co se v dané třídě odehrálo, nebo se právě odehrává popřípadě co se má v budoucnu odehrát. Důraz je kladen na to, jak klima vidí a interpretují sami aktéři, tedy na „subjektivní“ aspekty klimatu, nikoliv na to, jaké klima „objektivně“ je. Za zmínku stojí poněkud výstižněji a úžeji vydefinován pojem, kdy Lašek (2007, s. 40) říká, že klima třídy „představuje trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci“. Grecmanová (2008, s. 49) přidává, že „klima třídy se vytváří jak ve výuce, tak o přestávkách, na výletech a při dalších akcích třídy. Také v klimatu třídy se konfrontuje objektivní realita se subjektivním vnímáním a prožíváním žáků“. Kyriacou (2012, s. 79) považuje za optimální z hlediska podpory procesu učení žáků takové „klima třídy, které je možno charakterizovat jako cílevědomé, orientované na úlohy, uvolněné, vřelé, podporující žáky a se smyslem pro pořádek.“ Další vymezení pojmu nabízí Mareš s Ježkem (2012, s. 7), kteří se shodují, že

„klima třídy je jev dlouhodobý, (trvající několik měsíců či let), je typický pro žáky dané třídy a pro ty učitelé, kteří v této třídě vyučují. Zahrnuje sociálně-psychologické aspekty, tak jak je spoluvytvářejí, vnímají a hodnotí žáci i učitelé.“ Výčet definic uzavírá Gavora, který uvádí, že „klima školní třídy je sociálně-psychologický termín, který vyjadřuje do jaké míry je žák ve třídě spokojený, zda si žáci ve třídě navzájem rozumí, jaký je stupeň soutěživosti a konkurence mezi nimi a jaká je soudržnost třídy“ (Gavora, 1999; cit. Hanuliakovou, s. 9-10). V zahraniční literatuře je možno se setkat s definicí, která říká, že „klima školní třídy je poměrně široký pojem, zahrnující náladu či atmosféru, která je navozena učitelem ve třídě prostřednictvím stanovených pravidel, způsobem, jakým učitel komunikuje s žáky, a ovlivněna fyzickým prostředím.“ (Muijs, Reynolds, 2005, s. 107)

Lašek (2007, s. 44) k determinaci oblasti klimatu třídy udává, že „klima není jednotný celek, má své konstruktivní prvky, složky. Ty obvykle nestojí izolovaně; recipročně na sebe působí, vytvářejí složitou strukturu. Podle kvality působení determinant jsou pak ve třídě žáky prožívány tu silně, tu minimálně.“

Jak je zmíněno v úvodu kapitoly, vymezení, vztahujících se ke klimatu třídy je mnoho, většina autorů však ve svých uváděných definicích zdůrazňují především prvky sociálně-emočního naladění.

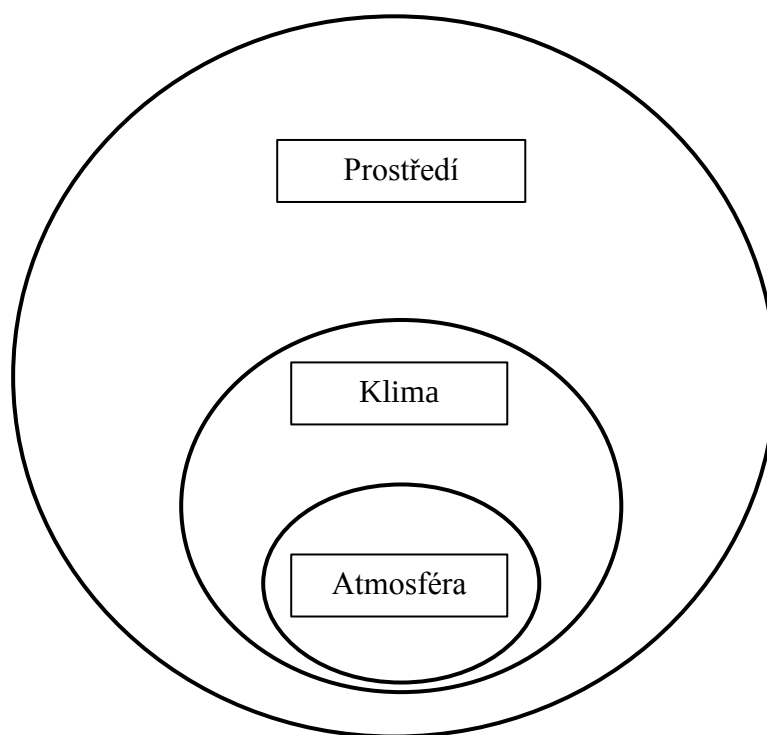
Petlák (2006) říká, že k pojmu klima třídy neoddělitelně patří označení **vyučovací klima**, a poukazuje na jejich vzájemné ovlivňování. Z praxe jsou známy třídy, které učitelé mají tendence označovat jako třída „dobrá, pohodová, studijní, bezproblémová“ apod., na druhou stranu třída „špatná, problémová, nepořádná“ apod. Do takových tříd učitel chodí dobře naladěný či na druhou stranu nenaladěný, a do takové výuky chodí rád nebo naopak otráven, což se odráží buď pozitivně, nebo negativně na kvalitě výuky, potažmo na výsledku výchovně-vzdělávacího procesu.

K pojmu vyučovací klima je v publikacích uváděn také termín **klima výuky**. Dreesmann (1982; cit. Grecmanovou, 2008, s. 48) definuje klima výuky jako „přetrvávající kvalitu prostředí ve výuce, pro níž jsou charakteristické určité znaky, které mohou žáci prožívat a které mohou ovlivnit jejich chování.“

Dalším důležitým pojmem je **atmosféra**. Tohoto označení se užívá v nejužším smyslu jako „krátkodobé, situačně podmíněné sociální a emoční naladění ve třídě, např. v průběhu jedné hodiny, při zkoušení, kompozicích, písemných pracech, maturitách, před pololetním či

závěrečným hodnocením, při státních závěrečných zkouškách“ (Lašek 2007, s. 40). V podstatě velmi podobnou formulaci nabízí Petlák (2006, s. 27), který píše, že „atmosféra třídy je momentální, krátkodobá situace ve třídě, která se často mění, někdy i v průběhu vyučovací hodiny (např. žáci mají dojem, že učitel nespravedlivě hodnotí, chová se, že následující den nebude vyučování, apod.).“ Mareš (2001) shodně dodává, že atmosféra vyjadřuje proměnlivost a krátké trvání, délka jevů nepřesahuje minuty či hodiny, výjimečně trvají delší dobu.

V řadě dostupné literatuře se navzájem termíny jako klima, atmosféra a prostředí prolínají, někde také spojují, a nelze mezi těmito pojmy stanovit nějaké přesnější hranice. Jisté pomyslné hranice přisoudil těmto třem pojmům Lašek (2007), dle následujícího schématu:



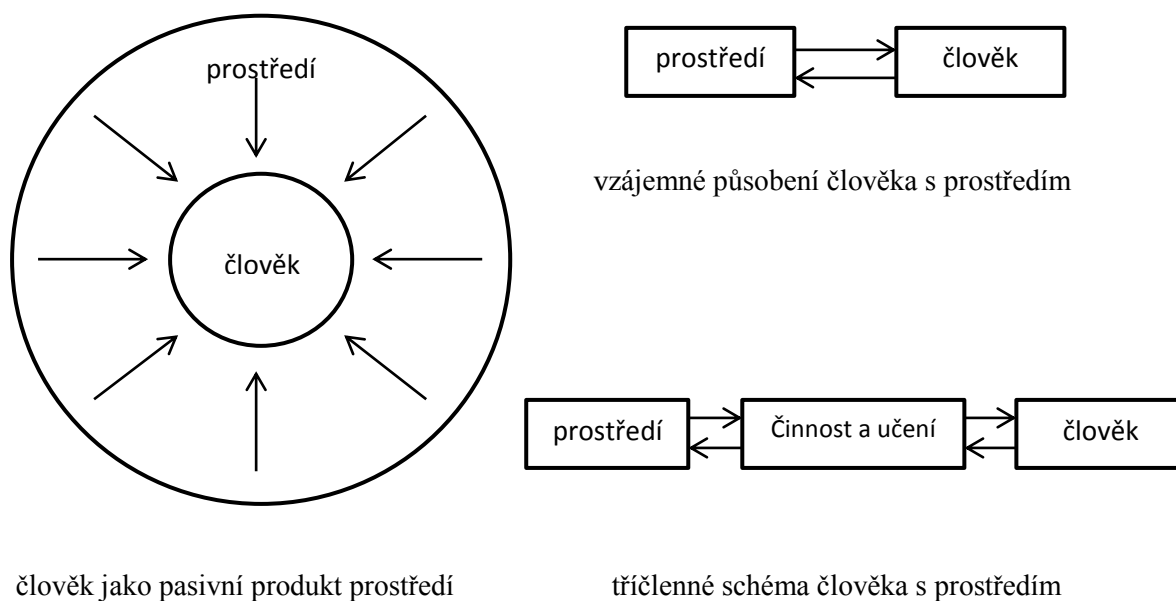
Obrázek č. 1. Vazby mezi pojmy klima – atmosféra – prostředí (Lašek, 2007, s. 41)

Je třeba zmínit, že výčet výše uvedených pojmů, vztahující se ke školnímu prostředí není úplný. Grecmanová (2008) přidává pojmy, jako jsou například klima ročníku, klima pedagogického sboru, či klima organizační. Průcha (1997) doplňuje existenci pojmů nálada nebo ovzduší. V literatuře je také možno se setkat s pojmem klima hodiny.

1.2 Školní třída

Druhá kapitola je věnována školní třídě, jakožto sociálnímu útvaru, místu, kde probíhají interpersonální vztahy. Z hlediska obecného se jedná o prostor, ve kterém tráví podstatnou část dne - často po dobu několika let žáci, studenti, učitelé. V úvodu je třeba uvažovat o školní třídě jako o prostředí, mající zásadní vliv na jedince.

Pojem prostředí z nejobecnějšího hlediska se vyskytuje jak v přírodních vědách, tak ve vědách společenských. Kraus (2001, s. 99) definuje životní prostředí jako „tu část světa, (prostor, který člověka obklopuje), s níž je člověk ve vzájemném působení, tj. na člověka působí svými podněty, ovlivňuje jeho vývoj a on na tyto podněty reaguje, přizpůsobuje se a také aktivně svou prací mění“.



Obrázek č. 2. Schémata vztahu osobnosti s prostředím (Čáp, Mareš, 2001, s. 183)

Z uvedených schémat je patrné, že člověk je ve vzájemné interakci s prostředím. Prostředí je v tomto případě rozuměno jako vnější podmínky, resp. rodina a sociální síť rodiny, vrstevníci, osoby a skupiny, škola a školní třída, příroda, ale i politika, kultura či historie. Osobnost je zde charakterizována vnitřními podmínky, jako jsou biologické podmínky a psychické procesy, dále stavy, motivace, vědomosti, dovednosti, návyky a postoje. Osobnost je dále utvářena vlastnostmi, jako jsou schopnosti, rysy, temperament, charakter apod. Mechanismy

interakce člověka s prostředím mají nespočet množství rozmanitých forem. Nejobecnější jsou informace a pobídky, výběr z nich a jejich zpracování, dále učební, pracovní a zájmové činnosti, hry, sociální komunikace, výchova jako společenská interakce a komunikace (Čáp, Mareš, 2001).

Z pohledu sociologického je školní třída sociální skupinou, ve které probíhá socializace jedince ve skupině. Známostí, která popisuje tento proces je **teorie skupinové socializace** R. L. Morelanda a J. M. Levina (1982, 1994). Podle ní, je možné chápat socializace jedince ve skupině jako sérii několika po sobě následujících fází, při kterých se odlišují změnou role, to znamená, že změna role ve skupině odděluje jednu fázi socializace od druhé. Jednotlivé fáze autoři nazývají fází socializace, fází udržení, fází resocializace a fází vzpomínání. (Výrost, Slaměník et al., 2008)

Z hlediska typologie skupiny jakou je školní třída, je možno konstatovat, že se jedná o skupinu malou, stálou, formální, do které jedinec vstupuje většinou bez možnosti výběru, ostatní členy skupiny si nevybírám. Každý žák (student) do školní třídy vstupuje s jiným sociálním statutem, který je mu dán členstvím v rodině s určitou ekonomickou prosperitou, pohlavím, barvou pleti, příslušností k církvi a podobně. Tyto faktory poté samozřejmě ovlivňují jeho postavení v této skupině, a lze hovořit o tzv. skupinové struktuře, kterou lze vymezit jako „vnitřní složení skupiny. Tvoří ji zejména rozložení statusů a rolí, jež představují v každé skupině typický systém. Proto lze skupinovou strukturu charakterizovat jako organizaci statusů a rolí uvnitř určité skupiny“ (Výrost, Slaměník et al., 2008).

V užším pojetí je školní třída chápána jako „skupina žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole, základní sociální a organizační jednotka školního vzdělávání“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 263).

Jak je již patrné ze zkušeností, jsou zde tendence dělit většinu skupin na další podskupiny. Ve školní třídě, jak v rámci povinné školní docházky, tak středoškolské, to platí dvojnásob. Problematikou tvorby podskupin ve školních třídách se zabývá také Průcha (1997), který pojednává o možnosti vzniku nebezpečí při tvorbě takovýchto podskupin. Jedince podskupinami odmítané obvykle mohou zůstat osamělé či izolované, uvědomující si svých sociálních nedostatků. Na straně druhé členství v takovéto podskupině poskytuje jejím členům pocit bezpečí, sounáležitosti a společenského přijetí, čímž je uspokojována základní lidská potřeba. Průcha (1997) dále poukazuje na členění podskupin na přátelské dvojice, které

jsou závislé na prostorové blízkosti, na podobnosti statusu, domácího prostředí a na společných zájmech.

V souvislosti se skupinami je potřeba zmínit pojem **vrstevnická skupina**. Školní třída je v tomto ohledu typickou vrstevnickou skupinou. Do takovýchto skupin zpravidla vstupuje několikrát za svůj život, počínaje již mateřskou školou. Právě tato skupina je ideálním prostředkem pro navazování vztahů a osvojování si nových rolí, neboť je přirozené v rámci socializace vyhledávat právě skupiny stejného věku a tedy i myšlení. Skupina vrstevníků je tedy „skupina dětí nebo mladých lidí přibližně stejného věku a často i s přibližně stejným sociálním statutem.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 172). „Vrstevníci mají velký vliv na produktivitu činností jak v pracovním, tak ve výchovně vzdělávacím prostředí. Spolupráce se obvykle pojí s vyšším výkonem, než když jedinec pracuje sám. Účinnost práce se zvyšuje interakcí s vrstevníky zvláště v případě, kdy jdou děti nebo dospívající málo motivováni k činnosti, případně nemají rozvinuté studijní či pracovní dovednosti“ (Kasíková, 2010, s. 37).

Ve školní třídě působí **skupinová dynamika**, jejíž pojem vychází z psychologie. „Skupinovou dynamiku vytvářejí psychologické síly a procesy, působící v rámci relativně malé skupiny lidí (tedy s počtem členů jako ve školní třídě, které určují sociologické rysy skupiny jako celku a ovlivňují chování jednotlivých členů skupiny. Termín „skupinová dynamika“ označuje jak vědecké studium vlivů skupiny na jednotlivce, tak i charakteristické rysy skupiny (tedy její organizaci, skladbu, cíle a stabilitu)“ (Cangelosi, 1994, s. 62).

Z uvedeného je patrné, že stav interakcí, komunikací a vztahů nemá stálý charakter, ale je dynamický. Zde je možné zařadit skupinovou kohezi, konformitu, konflikty, atd. Výrost, Slaměník a kol. (2008) označují **kohezi** jako sjednocenost, soudružnost, stmelenost skupiny, respektive jde volně řečeno o to, nakolik členové skupiny „drží“ pospolu. Kohezivita je také vzájemná spjatost členů skupiny, a je v souvislosti s přáním členů zůstat ve skupině, resp. být jejím členem.

Konformita má těsný vztah ke statusu, jedná se o tendenci řídit se podle druhých. „Na úrovni školy je tento pojem velmi důležitý, protože učitelé vyžadují od svých žáků značnou míru konformity. Tato konformita může být buď formální (např. dodržování školního řádu a mezi stanovených osnovami), nebo neformální (např. dodržování nepsaných hodnot a jistá očekávání školy i jednotlivých učitelů – takzvaná „skrytá pravidla“)“ (Fontana, 1997, s. 284).

Za zátěžovou sociální situaci je považován **konflikt**. Ten lze definovat jako „střetnutí dvou nebo více navzájem neslučitelných (rozporných) tendencí, sil, (motivů), které vyvolávají prožitek napětí a zároveň tendenci toto napětí redukovat (odstranit) změnou stavu (řešením konfliktu)“ (Řezáč, 1998, s. 151).

Základním stavebním kamenem interakce mezi členy skupiny, kdy jeden působí na druhého je **sociální komunikace**. Slovo komunikace pochází z latinského *communicare*. V rámci hlubšího a širšího pojetí sociální komunikace se v češtině užívá termín **sdílení**, latinskému ekvivalentu *communicare est multum dare* – komunikovat znamená mnoho dát. V užším pojetí je sociální komunikace chápána jako sdělování, resp. výměna informací (Mareš, Křivohlavý, 1995).

Současně se slovním (verbálním) dorozumíváním probíhá mimoslovní (neverbální) komunikace jako např. oční kontakt, mimika (vyjádření smutku, radosti, váhání, údivu apod.), gesta, doteky, sdělování vzdáleností (přiblížení, oddálení se), prostorové umístění, atd.

Prokešová hovoří o třech hlediskách sociálního styku. Hledisko interakční (vzájemné působení a ovlivňování), které těsně souvisí s hlediskem komunikačním (sdělování významů). Obě hlediska nejsou ve společném styku bez emociálního výrazu. Třetí hledisko je percepční, které obsahuje vnímání sociálních partnerů v rámci přímých komunikačních aktivit (Prokešová; In: Kalhous, Obst et al., 2002).

Během vyučování ve školní třídě jsou sdělovány informace. **Pedagogická komunikace** je základním prostředkem pedagogické interakce (tedy vzájemné působení a ovlivňování) mezi učitelem a žákem. Pedagogickou komunikaci lze chápat jako speciální složku sociální komunikace. Má bezesporu zásadní vliv na utváření klimatu ve třídě. Kalous, Obst a kol. (2002) naznačují nejčastěji realizované komunikační struktury při „tradičně“ organizované vyučovací hodině takto:

- učitel – žáci (učitel se obrací k celé třídě, vysvětluje, vypráví)
- učitel – žák (učitel hovoří pouze s jedním žákem)
- žák – učitel (žák komunikuje s učitelem)
- žák – žák – žák (případ, kdy žáci spolupracují nad úkolem).

Každá komunikace se odehrává v konkrétním sociálním prostředí, tím pedagogická komunikace dotváří danou sociální situaci. Průcha (1997, s. 319) cituje Gavoru a kol. (1988),

který vymezuje pedagogickou komunikaci: „Pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně vzdělávacího procesu. Slouží k dosahování výchovně vzdělávacích cílů. Informace jsou v pedagogické komunikaci zprostředkovávány verbálně a neverbálně. Pedagogická komunikace se řídí specifickými pravidly, která určují pravomoci jejich účastníků. Má prostorové a časové dimenze.“

Faktory, limitující vzájemnou komunikaci mezi učitelem a žáky, mezi žáky navzájem patří zejména: (Čábalová, 2011, s. 149):

- „prostor a čas;
- pravidla chování (vztah nadřízený – podřízený);
- výuková metoda a organizační uspořádání;
- sociální role (role učitele, role žáka, dítěte);
- obsah učiva, učební osnovy, témata aj.“

1.3 Aktéři podílející se na utváření klimatu třídy

V této kapitole jsou postupně v jednotlivých podkapitolách řešeny jednotlivé skupiny aktérů, kteří mají vliv na tvorbu klimatu ve školní třídě. Podle Mareše (2001) klima třídy vytvářejí všichni žáci, kteří navštěvují danou školní třídu, dále skupiny žáků, na které se třída zpravidla může členit, jedinci kteří stojí mimo tyto skupiny, jednotliví žáci a v neposlední řadě učitelé vyučující konkrétní třídu. Autor dále upozorňuje, že jednotkou analýzy není pouze jednotlivec navštěvující tuto třídu, ale všichni její aktéři.

1.3.1 Žák

Nejobecněji je žák definován v Pedagogickém slovníku jako „označení pro člověka v roli žáka, v roli vyučovaného člověka, bez ohledu na věk. Žákem může být dítě, adolescent, dospělý.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 323)

Adolescence, nebo také řečeno dospívání, či obecně mládež je nejen důležité ale i subjektivně velmi zajímavé období, na které každý rád vzpomíná. Pro většinu jedinců představuje období plné změn, spojené také s ukončením povinné školní docházky a zahájení dalších příprav na své budoucí povolání. Vágnerová (2012, s. 367) vymezuje toto období jako

„přechodnou dobu mezi dětstvím a dospělostí. Zahrnuje jednu dekádu života, od 10 do 20 let. V tomto období dochází ke komplexní proměně osobnosti ve všech oblastech: somatické, psychické i sociální. Mnohé změny jsou primárně podmíněny biologicky, ale vždycky je významně ovlivňují psychické a sociální faktory, s nimiž jsou ve vzájemné Interakci“. Macek (2003) vidí adolescenci jako dospívání a mládí současně, které se odlišuje od ostatních životních etap a současně je vnitřně diferencované. Považuje za užitečné toto období dále rozdělovat a rozlišuje v jeho rámci tři fáze:

- časnou adolescenci v časovém rozmezí zhruba od 10 (11) do 13 let,
- střední adolescenci vymezenou přibližně intervalem 14 až 16 let,
- pozdní adolescenci od 17 do 20 (i mnohem déle) let.

Důležitými znaky adolescenta jsou hledání a formování vlastní identity, snaží se minimalizovat svou závislost na rodičích a dospělých obecně. Chtějí volit svou vlastní cestu, názory, kulturu, způsob života atd. Dospívající se v průběhu této vývojové etapy potýkají s celou řadou sociálních, emocionálních a také společenských konfliktů. Odmítají jiné názory i životní formy a jejich postoje jsou v některých situacích dospělými hodnoceny jako nepřiměřené či dokonce špatné, což vede k prohlubování a vzniku dalších konfliktů. Výzkumy i zkušenosti z praxe však nasvědčují tomu, že většinou po předchozích problémech v rodinách dochází ke zklidnění mezi dospívajícími a rodiči, nezřídka může dojít k prohloubení jejich vztahu (Čáp, Mareš, 2001).

Období pozdní adolescence

Vstupem do období této fáze adolescence se postupně dosahuje plné reprodukční zralosti a také se dokončuje tělesný růst. Jsou započaty častější a hlubší erotické vztahy a zásadně se mění vlastní sebepojetí. V závěru období dochází k prudkým změnám v postavení jedince ve společnosti spojené s vyšší prestiží (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Vágnerová (2012, s. 370) píše, že pozdní adolescence je především dobou „komplexnější psychosociální proměny, mění se osobnost dospívajícího i jeho společenské pozice. Důležitým sociálním mezníkem je ukončení profesní přípravy, následované nástupem do zaměstnání či pokračováním studia. S tím je spojeno dosažení či oddálení ekonomické samostatnosti, které dosahují nejdříve lidé v dělnických profesích a nejpozději vysokoškoláci.“

V období pozdní adolescence vystupuje do popředí fyzická atraktivita, která získává na důležitosti ve vztahu vlastní identitě adolescenta. Fyzická síla chlapců a atraktivnost dívek usnadňuje některým adolescentům získat uznání druhých, posílit své vlastní sebehodnocení a také budovat svou identitu (Čáp, Mareš, 201). Zároveň se mění kvalita interpersonálních vztahů, a ty se stávají dalšími ze základních psychosociálních charakteristik. Důležitým prvkem interpersonálních vztahů je i rozvoj komunikačních dovedností. Adolescent zvládá dovednosti, jako jsou například zdvořilost, je schopen vyjádřit svůj vlastní názor, dovede položit otázku a požádat o názor jiného člověka, umí naslouchat druhým, otevřeně vyjádřit přání, přijmout a vyslovit pochvalu a přestává mít tendence s vnitřním napětím. Tomu přispívá častější ventilace v aktivitách s vrstevníky a absence sporů s autoritami (Macek, 2003).

Smyslem tohoto období je vlastně poskytnout jedinci čas a možnost „aby porozuměl sám sobě, zvolil si, čeho chce v budoucnosti dosáhnout a osamostatnil se ve všech oblastech, v níž to současná společnost vyžaduje (Vágnerová, 2012).

Z hlediska kognitivních změn adolescenta dochází k největším změnám abstraktního myšlení. Experimentují s jednotlivými pojmy z oblasti fyzikálního světa, uvažují o všech možných kombinacích jednotlivých prvků a aspektů, a objevují důsledky takových operací. Dále se mění i charakteristiky paměti jak krátkodobé, tak i dlouhodobé. Vzhledem k přibývajícimu věku a prožitých životních zkušeností, se přirozeně zvyšuje i kvantita informací, uložená v dlouhodobé paměti (Macek, 2003). Řeší-li dospívající nějaký problém, tak se již nespokojí s jediným řešením, které se nejspíše nabízí, ale je schopen uvažovat o možných alternativách řešení a systematicky je zkouší a vyhodnocuje. Je schopen vytvářet i domněnky, které nejsou ověřeny reálnou skutečností, ale které jsou pouze možné či fantastické a je schopen srovnání skutečného s pouze myšleným (Langmeier, Krejčířová, 1998).

Oblast citového prožívání dospívajícího se projevuje nápadnou kolísavostí emočního ladění. Emoční reakce jsou ve srovnání s jejich dřívějšími projevy poněkud nápadnější a zdají se být ve vztahu k vyvolávajícím podnětům méně přiměřené. Zároveň jsou uzavřenější a introvertnější, než tomu bylo dřív. Pro toto období je typická nechuť upřímně projevovat své city navenek (Vágnerová, 2012). Adolescence je ovšem z hlediska emocionálního vývoje poměrně dlouhé období, a v její jednotlivých etapách se jednotlivé emocionální projevy liší. Toto souvisí s hormonálními změnami, se zvýšenou mírou sebereflexe a egocentričností, dále

s vysokou potřebou sebehodnocení, respektive s nadšením pro určité osoby a ideály (Macek, 2003).

Také ve vztazích se v dospívání doznává značných změn. S obdobím pozdní dospívání jsou spojeny značné změny na poli sociálních skupin. V počátku tohoto období je důležitá změna školy, lépe řečeno skupiny spolužáků. Dospívající se ocitá v novém prostředí, jemuž se musí přizpůsobit a chovat se podle příslušných pravidel. V rámci sociálních skupin se formují různé role a s nimi pojící se postavení. Rodina zůstává i nadále osobním významným sociálním zázemím, kde se rád vrací, a to i za předpokladu odpoutání se z těsnější vázanosti. Škola je významná z hlediska následného sociálního zařazení. Nástup do nově vybrané školy vede k další sociální diferenciaci a také s proměnou hodnotové hierarchie (Vágnerová, 2012). Vrstevnická skupina jako socializační činitel plní v průběhu adolescence mnoho důležitých funkcí. Vrstevnické vztahy umožňují vzájemné poskytování názorů, pocitů a vzorců chování „zkoušení“ bez větších závazků. Členstvím ve vrstevnické skupině dospívající získává sociální status a pocit vlastní hodnoty (Macek, 2003).

1.3.2 Učitel

Profese učitele sahá daleko do hluboké historie a spojuje se s vývojem lidstva od jeho samotného počátku. Nejstarší formy profese učitele v dnešním významu jsou doloženy až z doby, kdy vznikaly první školy ve starověkých státech na území Egypta, Indie, Číny a později i Řecka a Říma. Už tehdy se jednalo o organizované instituce pro vzdělávání, které bylo zajišťováno specializovanými profesionály. V době středověku byla učitelská profese součástí církevní edukace, to znamená, že výuka probíhala v katedrálních a klášterních školách. Určitý zvrat ve vývoji učitelské profese přinesl vznik univerzit, zakládané v Evropě od 12. Století, a to například v Oxfordu v roce 1168, v Bologni v roce 1224 nebo v Praze v roce 1348. V historii českého učitelství se jako o důležitém mezníku hovoří v souvislosti se zavedením školských reforem za vlády Marie Terezie. První česká pedagogická fakulta pro přípravu učitelů vznikla u nás v roce 1929 jako Soukromá pedagogická fakulta (Průcha, 2002).

Kdo je to učitel? Existuje mnoho různých definicí, nejobecnější říká, že „učitel označuje osobu, která vyučuje ve škole“ (Průcha, 2002, s. 17). Pedagogický slovník uvádí, že učitel je „jeden ze základních činitelů výchovně-vzdělávacího procesu, profesionálně

kvalifikovaný, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 270-271). V zásadě podobnou definici uvádí Holoušová (2008, s. 163), kdy říká, že „termínem učitel označujeme člověka, který soustavně odborně vzdělává a vychovává děti, mládež nebo dospělé. Učitel je rozhodující složkou ve výchovném procesu – je jeho iniciátorem a organizátorem“.

„Učitel je zásadním činitelem klimatu školy. Jeho věk, pohlaví, motivy, hodnoty, zájmy, postoje k výuce atd. ovlivňují různou intenzitou klima výuky“ (Grecmanová, 2008, s. 63).

Dle platné legislativy je učitel pedagogickým pracovníkem. Podle Zákona o pedagogických pracovnících je definován takto: „Pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (dále jen "přímá pedagogická činnost"); je zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy, nebo zaměstnancem státu, nebo ředitelem školy, není-li k právnické osobě vykonávající činnost školy v pracovněprávním vztahu nebo není-li zaměstnancem státu. Pedagogickým pracovníkem je též zaměstnanec, který vykonává přímou pedagogickou činnost v zařízeních sociálních služeb.“

Efektivita práce učitele se do značné míry odvíjí od struktury osobnosti učitele a dále od jeho pedagogických dovedností a zkušeností. Fontana (1997) se zabývá otázkou, co si představit pod pojmem „dobrý učitel“. Je „dobrý učitel“ ten, který především podporuje společensko-citový vývoj dětí, nebo ten, kdo dává přednost především rozvoji jejich rozumového vývoji? Je lepší učitel, který je naučí znalostem, nebo ten, který je dovede k úspěšnému absolvování zkoušek? Je nutno dodat otázku – je dobrý učitel vždy také zároveň kompetentní učitel?

Kalhous a Obst (2002, s. 93) prezentují výsledky výzkumů provedených u nás i v zahraničí:

- „Neexistuje univerzální definice dobrého či efektivního učitele.
- Učitelé jsou navzájem velmi odlišní v řadě osobnostních a profesních charakteristik, z nichž jen některé mají přímý vliv na efektivitu výuky.

- Charakteristiky učitele nemají přímý vliv na prospěch žáků. (zde se zdůrazňuje slovo „přímý“. Učitelovy charakteristiky totiž mohou, ale nemusí přímo ovlivňovat způsoby chování učitele ve třídě a jeho práci se žáky, což zase může, ale nemusí přímo či nepřímo ovlivňovat prospěch žáků.)
- Učitelé se vyvíjejí tak, že postupují skrze očekávatelných a kvalitativně odlišných etap – od postavení začátečníka až k postavení experta.“

Z výše uvedeného plyne, že vymezit profil dobrého a úspěšného učitele není jednoduché, protože každá osobnost učitele je jedinečná, která má individuální vlastnosti. Přesto, či právě proto jsou realizovány výzkumy učitelovy osobnosti. Výzkum na téma „Učitel, který mi nejvíce pomohl“, uskutečněn P. A. Wittyem již ve 40. letech 20. století, při kterém byly analyzovány výpovědi přes dvanáct tisíc žáků prokázal, že žáci na učitelích nejvíce oceňují ...“demokratický vztah k žákům, porozumění pro jednotlivce, trpělivost, široké zájmy, osobní vzhled a přívětivé chování, spravedlnost, smysl pro humor, charakternost a důslednost, chápání obvyklých problémů žáků, přizpůsobivost, užívání pochval a uznání spíše než trestů a učitelské mistrovství“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 266).

Další výzkum osobnosti učitele provedl Ryans (1960) v USA. Ten vytvořil „Posuzovací stupnici vlastností učitele“ a zjistil, že úspěšný učitel bývá vřelý, chápavý, přátelský, odpovědný, soustavný, vynalézavý a nadšený. (Fontana, 1997, s. 364)

Windham (1988; cit. Průchou, 1997, s. 184) považuje za relevantní osobnostní charakteristiky učitelů takové, jež jsou vlastnostmi determinujícími kvalitu učitele tyto:

- „stupeň učitelovy kvalifikace (dosaženého formálního vzdělání);
- rozsah výcviku;
- specializace (v předmětech, oborech);
- věk;
- profesní zkušenost;
- etnická příslušnost;
- verbální schopnost;
- postoje.“

Učitel po dobu své profesní dráhy absolvuje čtyři následující etapy (Holoušová, In: Kantorová et al., 2008, s. 202-207):

1. Volba učitelské profese – motivace k učitelskému povolání

Motivace, vedoucí k volbě učitelského povolání jsou různé. Může se jednat např. o tyto:

- „vztah k dětem (starat se o děti, učit je);
- vliv a vzor konkrétních učitelů;
- vliv přátel a spolužáků (společné zkušenosti z práce s dětmi ve volnočasových aktivitách a zájmových činnostech);
- typ středoškolského studia;
- samotné studium učitelství;
- obraz práce učitelů v očích veřejnosti (relativně kratší pracovní doba, 40 dnů dovolené, jistota zaměstnání na dobu neurčitou, podíl učitele na moci nad žáky a jejich budoucností, příjem učitele, který je sice nižší než v soukromém sektoru, ale je zaručen platovými tabulkami);
- skutečnost, že učitel je zprostředkovatelem poznání a předavatelem hodnot a norem;
- prestiž učitele, která je oproti jiným profesím vysoká;
- životní styl učitele, který jej přiřazuje ke střední společenské třídě.“

2. Profesní start – začínající učitel

Jedná se o přelomové období, kdy člověk vstupuje do zaměstnání, a transformuje se z dosavadní role studenta do role začínajícího učitele. Mladý učitel je od prvních dnů svého nástupu do povolání plně odpovědný za svou práci, ve svých vyučovacích hodinách nemá nikoho, kdo by mu pomáhal. Adaptace začínajících učitelů je mnohdy obtížná, a doprovázena problémy ztěžující profesionální start. Začínající učitelé se setkávají se situacemi, při kterých zjišťují že:

- „nejsou dostatečně osobnostně vybaveni pro tuto práci (nemají trpělivost, aby zvládli nekázeň žáků, chybí jim hlasový potenciál),
- vysokoškolské studium jim neposkytlo dostatek vědomostí a dovedností k běžným činnostem často spojeným s množstvím administrativní práce, ani ke komunikaci s partnery školy (udržení pozornosti žáků ve vyučování, práce s neprospívajícími či problémovými žáky, motivace žáků, diagnostika žáků, komunikace s rodiči spojená s obavou, že nebudou mladého učitele respektovat,
- nejsou schopni kompetentně řešit nejrůznější problémové situace ve škole (nezájem žáků o učení, odpovědnost za žáky, špatné materiální vybavení školy, klima školy),
- těžce nesou osamělost, pokud nejsou v dosahu svého bydliště,
- nemají jistotu o svých rozhodovacích pravomocích.“

3. Učitel expert – zkušený učitel

V této etapě nastává stabilizace, v této fázi se již učitel zbavuje závislosti na odborné pomoci, dosahuje odpovídající úrovně profesionální kompetence a řada dovedností je již zautomatizována. V rámci tohoto období si učitel zvyšuje či rozšiřuje kvalifikaci, respektive se celoživotně vzdělává.

4. Konzervativní – vyhasínající učitel

Období směřováno do poslední etapy svého pedagogického působení, kdy je učitel nejzkušenější, přibližně v padesátém roce života, zhruba po 25 až 30 letech praxe. S přibývajícím věkem se vyskytují negativní jevy, nastupuje rezignace, narůstá riziko efektu vyhasínání, které je důsledkem stresových situací, psychické ale také fyzické zátěže. V této fázi jsou pro učitele charakteristické změny hodnot, například zvýšenou orientaci na:

- „zájem o výdělek (ve vztahu k výši budoucího důchodu;
- zájem o dobré pracovní podmínky (zvýšení důrazu na hodnoty zdraví a životní pohody);
- zájem o dobrý pracovní kolektiv a interpersonální vztahy.“

Typologie učitelů

Typ učitelovy osobnosti zaujímá ve výchovné a vyučovací práci rozhodující vliv, a je hlavním tvůrcem klimatu ve školní třídě. Ch. Caselmann ve čtyřicátých letech 20. století rozlišil dva základní typy učitelů. Prvním z nich je **logotrop**, který je orientován na obor, snaží se v žácích vzbudit zájem a nadšení pro svůj obor, a co nejvíce informací jim ze svého oboru předat. Méně však se zajímá o žáky samotné, zvláště pak o ty, kteří nejeví příliš zájmu o učitelův obor. Druhým z nich je **paidotrop**, který naopak svůj zájem soustředí více na žáky než o obor, jeho snahou je přiblížení se k žákům, porozumět a pomáhat jim. Většinou má větší výchovný vliv (Čáp, Mareš, 2001).

Z hlediska stylů učitelova výchovného působení lze rozlišit (Čáp, Mareš, 2001):

- **autokratický styl** (záporný emoční vztah a silné řízení);

Učitel s tímto stylem výchovy je spíše direktivní, vydává příkazy, přesně vymezuje požadované úkoly, samostatnost a iniciativa žáků je omezována, je orientován na kázeň a výkony žáků, nepřipouští jiný než svůj postup, často využívá tresty a vyhrůžky. Nesnaží se poznat žáky, jejich potřeby a přání.

- **liberální styl** (záporný emoční vztah a slabé řízení);

Učitel má nízké požadavky na výkon a kázeň žáků, nedostatečně vyžaduje jejich plnění. Chová se nejistě, působí dojmem lhostejnosti k jeho okolí, příliš ho nezajímají výkony a chování žáků, kteří jej unavují a obtěžují.

- **rozporný autokraticko-liberální styl** (záporný emoční vztah s rozporným řízením);

Jedná se kombinaci či střídání se předchozími dvěma styly.

- **laskavý liberální styl** (kladný emoční vztah a slabé řízení);

Vyznačuje se učitelových sympatií k žákům, snahou porozumět jejich potřebám a problémům. Neklade na žáky příliš vysoké požadavky, případné vyskytující se nedostatky omlouvá.

- **integrační styl** (kladný emoční vztah a střední až zesílené řízení);

Demokratický styl, učitel působí klidně, bez úzkostí a nervozity. Se žáky také mluví o záležitostech netýkajících se bezprostředně školy, projevuje důvěru. Klade přiměřené požadavky na žáky, kontrolu požadavků kontroluje laskavou formou, je podporovatelem samostatnosti a iniciativy žáků.

G. D. Fenstermacher (2004; cit. Dytrtovou a Krhutovou, 2009) v kontextu typologie učitelů nastínil tyto vyučovací styly:

- **manažerský styl**, vyznačující se efektivitou, povzbuzováním žáků k učení se systematickou organizací;
- **facilitační styl**, jehož charakteristikou je zaměřenost na žáka, na vnímání jeho potřeb a zájmů, učitel klade důraz na individualizaci výuky a proces učení;
- **pragmatický styl**, kdy je kladen důraz na cíle a dosažení znalostí ve spojení s jejich aplikací.

Další dimenzi dělení z hlediska interakčního stylu učitele nabízí Gavora (2007):

- **organizátor vyučování;**

Jeho hlavním předpokladem je, že žáky hodně naučí, učivo přehledně vysvětluje, má přehled o tom, co se ve třídě odehrává,

- **napomáhající žákům;**
Pokud něčemu žáci nerozumí, ochotně jim pomůže, je přátelský, vzbuzuje důvěru, je však slabší organizátor, málo přísný,
- **chápaající učitel;**
Dokáže pochopit nedostatky žáků, je trpělivý, tolerantní, často s žáky diskutuje,
- **vede žáky k zodpovědnosti;**
Dává žákům možnost spolurozhodovat v záležitostech třídy, připouští možnost ovlivnění svého rozhodnutí, je velkorysý, přijímá omluvu,
- **nejistý učitel;**
Vyznačuje se svou váhavostí, plachostí, není obtížné vyvést ho z míry,
- **nespokojený učitel;**
Cokoliv žáci udělají, nikdy se mu to nelíbí, podezírá, vyhrožuje,
- **kárající učitel;**
Snadno se rozčílí, bývá netrpělivý, má pichlavé poznámky,
- **Přísný učitel;**
Vyžaduje od žáků plné soustředění, častěji trestá žáky, není však nespravedlivý, podává žákům pomocnou ruku, je dobrý organizátor.

Požadavky na profesi učitele

Zvyšování kvality ve vzdělávání, se kterou je spojena tendence o zvyšování kvality učitelů, patří mezi klíčové cíle vzdělávacích politik většiny vyspělých zemí. Kvalitní práce učitele má prokazatelně pozitivní vliv na výsledcích žáka.

Chráška (2006; cit. Průchou, 1997, s. 221) uveřejnil výsledky svého výzkumu pod názvem „Které vědomosti a dovednosti z pedagogiky považují učitelé za důležité?“ Ukázalo se, že za nejdůležitější jsou považovány následující profesní složky:

- „znát základní metody výuky a umět v dané situaci zvolit metodu adekvátní;
- umět komunikovat se žáky, učiteli a rodiči;
- znát metodiku povzbuzování a trestání a umět ji aplikovat ve třídě;
- umět hodnotit učební výkon žáka;
- umět formulovat výukové cíle;
- znát teoretické základy vyučovacího procesu atd.“

Definice základních pedagogických dovedností dle Kyriacoua (2012, s. 18):

Jde o „jednotlivé logicky související činnosti učitele, které podporují žákovu učení“, rozlišují se tři jednotlivých prvků těchto dovedností:

1. „Vědomosti, které zahrnují učitelovy poznatky týkající se daného oboru, žáků, kurikula, vyučovacích metod, nejrůznějších faktorů. Jež mohou mít vliv na vyučování a učení, a jeho vědomosti o vlastních pedagogických dovednostech.
2. Rozhodování, které zahrnuje uvažování a rozhodování v průběhu přípravy na vyučovací jednotku, během ní i po ní, zaměřené na co nejlepší dosažení vzdělávacích cílů (výsledků).
3. Činnost (akce), navenek se projevující chování učitele, jehož cílem je napomáhat učení žáků.“

Role učitele při vytváření pozitivního klimatu třídy

Role učitele při navozování pozitivního klimatu třídy je bezesporu nezastupitelná. Petlák (2006) vidí roli učitele resp. školy při spoluvytváření pozitivního klimatu třídy ve dvou oblastech. První je **pedagogicko-diagnostické hledisko**, které zahrnuje spokojenost žáků s výukou a jejím průběhem, kdy žáci jsou schopni vyjádřit svůj pohled na vyučování, a slovně ho hodnotit. Dále je zde zahrnuta objektivita hodnocení, která je závislá na citovém rozpoložení žáků, a dále ovlivňuje jejich vztah ke škole, potažmo ke třídě, k učitelům a svým spolužákům. Součástí pedagogicko-diagnostického hlediska je i inovace ve vyučování, neboť žáci vítají změnu v rutinní či stereotypní školní práci. Příhodná je podpora v kooperativních činnostech žáků, řešení projektů popř. vycházky nebo exkurze. Důležitá je také neformálnost přístupu učitelů k žákům, kterou samotní žáci ale i rodiče ocení. Posledním kritériem pedagogicko-diagnostického hlediska je pozornost věnována nejen výuce ale i výchově žáků.

Druhou oblastí je **organizační hledisko**, ve kterém je obsažena:

- dobrá organizace činností, vedení a řízení školy,
- organizování různých zájmových činností pro žáky v mimo vyučování,
- v činnostech, ve kterých škola žádá od žáků, musí žáci vidět smysl, musí mít pro ně význam,
- pozornost neformálním vztahům mezi příslušníky školy,

- žák musí mít pocit, že škola je pro něho místem rozvoje, že mu nabízí vždy něco nového, obohacuje a přispívá k jeho rozvoji,
- spolupráce školy s jinými školami (dopisování si žáků, výměnné pobyty, soutěže),
- spolupráce školy s rodiči.

Gregory a Kuzmich (2004) definují sedm vlastností žáka, které jsou nezbytné pro podporu optimálního učebního a výchovného procesu, a které jsou důležité při budování pozitivního klimatu ve školní třídě. Učitel by měl v žácích rozvíjet:

- **sebehodnocení**; schopnost žáka samostatně hodnotit akce, produkty a postoje,
- **odolnost**; schopnost žáka vytrvat bez ohledu na selhání,
- **adaptabilitu**; schopnost žáka flexibilně reagovat a zobecnit učení napříč situacemi,
- **odpovědnost**; schopnost žáka prokazovat odpovědnost za akce, produkty a postoje,
- **týmová práce**; schopnost žáka pracovat produktivně a pozitivně jako člen skupiny,
- **kompetence**; schopnost žáka pocitu jmen, vyplývajících ze školních i osobních úspěchů,
- **očekávání**; schopnost žáka realisticky posoudit pravděpodobnost pozitivních a negativních důsledků, a být schopen přijmout opatření, která mají vliv na výsledek pozitivní.

1.3.3 Rodina

Navzdory současným vizím či způsobům života, bez ohledu na předpovědi o prudce klesající soudružnosti dnešní rodiny, o hrozbách plynoucích z rozvratů manželských vztahů, je nutno konstatovat, že rodina zůstává stále jako nejvýznamnějším socializačním činitelem člověka. „Ústřední úlohou socializačního procesu v rodině zůstává příprava dětí a mladistvých na vstup do praktického života.“ (Kraus et al., 2001, s. 80)

Pod pojmem rodina, si každý z nás může představit různě velkou skupinu osob. Může se jednat o jednotlivé členy své příslušné domácnosti, až po široce rozvětvený okruh vzdáleně příbuzných. Průcha (2003, s. 202) definuje rodinu jako „nejstarší společenská instituce. Plní socializační, ekonomické, sexuálně-regulační, reprodukční a další funkce. Vytváří určité emocionální klima. Formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a

životního stylu. Z hlediska sociologického je formou začlenění jedince do sociální struktury.“ Poněkud jednodušeji vystihuje rodinu známý sociolog Buriánek „jde o primární skupinu, o rozsahem malý, leč důležitý subsystém společnosti.“ (Buriánek, 1996, s. 102). Poměrně zajímavou definici uvádí Kramer (In: Sobotková, 2001, s. 22), kde říká, že „rodina je skupina lidí se společnou historií, současnou realitou a budoucím očekáváním vzájemně propojených transakčních vztahů“.

Styly výchovy v rodině

Dostupná literatura přináší několik shodných vymezení stylů výchovy rodiny. Nejčastěji jsou shodně uváděny funkce jako autoritativní (autokratické), demokratické (sociálně-integrační), liberální (slabé), popřípadě další možné rozlišováním jako autoritativní a liberální (Grecmanová, 1998; Vágnerová, 2012; Langmeier, Krejčířová, 1998). Hintnaus (1998) doplňuje styly, jako je výchova bez lásky, výchova hýčkájící, výchova omezující, výchova založená na kázni a poslušnosti, výchova s nesrozumitelnými požadavky, výchova ctižádostivá, a výčet uzavírá výchova ponižující.

V systému sociálních vlivů působících na vývoj a utváření osobnosti člověka, rodina zaujímá své významné postavení. Rodina, potažmo rodiče a škola představují nejdůležitější partnerství, participující na výchově, z tohoto důvodu je nezbytná jejich vzájemná spolupráce. Samotná rodina a rodinné prostředí má nezastupitelný vliv na ovlivňování školní úspěšnosti jejich dětí.

Baumrindová (cit. Helusem, 2007) rozlišila tři typy rodičovských výchovných stylů, a zjišťovala, do jaké míry korelují se školní úspěšností.

- Autoritářský styl, který charakterizován vysokým stupněm direktivnosti a prosazování požadavků na poslušnost, nízká míra komunikace, významnou roli hraje trestání.
- Povolující styl, vyznačující se maximální volností, minimalizací požadavků a omezení.
- Styl opřený o autoritu, jasné vymezení zásad co je správné a co ne. Oproti autoritářskému stylu však zde rodiče komunikují a dbají, aby požadavkům bylo porozuměno.

Baurmindová svým výzkumem prokázala, že děti vyrůstající ve výchovném stylu „opřeném o autoritu“, a to nezávisle na věku (předškolní děti až žáci středních škol) dosahují lepších výsledků v oblastech rozvoje osobnosti, testech rozumových schopností a školní úspěšnosti.

Rodičovská role ve školní úspěšnosti

Rodina, potažmo rodiče patří mezi hlavní činitele v otázce úspěšnosti ve školním prostředí. Janiš (2001) odkazuje na nové pojetí tzv. „výchovního trojúhelníku“, kdy na jednom vrcholu stojí žák, na druhém vrcholu je rodina (rodiče) a třetí vrchol představuje škola (učitelé, stát). Žák se však nestává prostředníkem dialogu škola – rodina, nýbrž se stává plnohodnotnou součástí.

Dráhu vzdělávání potomka neovlivňují samotní rodiče, ale také jejich vzdělání, které je významným faktorem a motivací pro vzdělanostní dráhu jejich dětí. Helus (2007) poukazuje na socioekonomický status, který významnou měrou koresponduje s celou řadou ukazatelů osobnosti, výkonu, sebeprosazení, ale také školního úspěchu. Jeho základ vidí v sociální vrstvě, ke které jedinec přináleží, a to zejména na základě prestiže povolání, příjmu (bohatství), vzdělání, atd.

Také zpráva o vývoji české společnosti poukazuje na výzkum přístupu ke vzdělání, ve kterém bylo uvedeno několik vazeb rodinného zázemí ke vzdělání (Matějů, Večerník, a kol., 1998):

- statické dělnické rodiny;

Rodiče mají většinou základní nebo střední vzdělání bez maturity, zájem o školní výsledky je malý, je patrný despekt ke vzdělání. Děti patří mezi neúspěšné, učení je nebaví, pravděpodobnost jejich vyššího vzdělání je nízká),

- ctižádostivá dělnická rodina;

Otec bývá vyučený, matka absolvovala střední školu s maturitou. Materiální i kulturní zázemí jsou průměrné. Rodiče projevují zájem o školní výsledky, od vzdělání je očekáváno lepší uplatnění a finanční standard. Nezanedbatelná část žáků pokračuje i po maturitním studiu,

- nerozvinutá střední rodina;

Většinou se jedná o rodiče zaměstnané v nižším nebo středním postavení. Otec disponuje úplným středním vzděláním, matka stejným nebo mírně nadprůměrným. Je zde častý výskyt neúplných rodin. Dítě nemá většinou zájem o studium na střední škole, studium nepovažují za svou volbu,

- stabilní střední rodina;

Otec je zaměstnán většinou v technické profesi, a má nejčastěji maturitu z odborné školy (méně VŠ), matka rovněž maturitu. Materiální úroveň bývá poměrně dobrá,

kulturní není příliš vysoká. Rodiče mají zájem o studium a výsledky potomka, podporují ho,

- podnikatelské rodiny;

Otec má většinou samostatné povolání, oba rodiče středoškolské nebo vysokoškolské vzdělání. Ekonomický standard je značný, mají užitečné známosti a kontakty, kulturní zázemí je rozvinuto jen omezeně. Potomci jsou absolventi středních popřípadě vyšších odborných škol, pouze malá část studuje gymnázium a pokračuje na vysoké škole,

- rodiny odborníků;

Rodiče jsou zaměstnání ve vedoucích pozicích, mají vysokoškolské, nebo úplné středoškolské vzdělání. Materiální situace je na dobré úrovni, sociální a kulturní zázemí rovněž vysoké. Rodiče se zajímají o školní výsledky dítěte, které chtějí studovat, a které se věnují mimoškolním aktivitám. Mají představu o svém studiu, často ukončí vysokoškolské vzdělání.

Spolupráce rodičů a školy

Matoušek (2003, s. 73) říká, že „škola je dnes ve všech demokratických zemích koncipována jako otevřená instituce, která chce pracovat s rodiči i s místní komunitou.“ Dále zdůrazňuje, že společným znakem všech dostupných opatření, podporující spolupráci rodiny se školou v Evropě i v USA, by měl být pohled na rodiče jako na zainteresovaného, a velmi vlivného partnera při edukaci dětí.

Současné vztahy školy a rodiny žáků se podstatně liší i od těch nedávno minulých. Ještě před nějakými dvaceti lety nebylo zcela běžné například to, aby byl rodič bezprostředně přítomen při výuce, a jeho jakékoliv zapojení do vzdělávacího procesu bylo značně omezené. Rabušicová (2004, s. 17) shrnuje několik oblastí a úrovní vztahů mezi rodinou a školou:

- „podoby zapojení rodičů do vzdělávacího procesu ve škole – rodičovské role ve vztahu ke škole,
- komunikace mezi rodinou a školou, respektive mezi rodiči a učiteli,
- aktivity školy vůči rodině a formy spolupráce mezi školou a rodinou,
- rodiče jako přímí účastníci vzdělávacího procesu ve škole,
- rodičovské vzdělávání (vzdělávání rodičů).“

Modely spolupráce školy s rodinou

Viktorová (In: Střelec, 2002, s. 138) pojednává o dvou základních modelech možné spolupráce mezi školou a rodinou:

1. „Rodič jako klient
 - rodiče jsou závislí na expertních informacích (výsledky poradenských vyšetření, zprávy učitelů, atd.),
 - rodiče jsou ve vztahu ke škole pasivní,
 - rodiče jsou vnímáni jako nekompetentní partneři (neprofesionální),
 - rodiče stojí na periferii devizních akcí a uplatňují pouze zdánlivě svůj podíl na řízení.“
2. „Rodič jako partner
 - rodiče jsou aktivní v devizní sféře,
 - rodiče jsou vnímáni jako dostatečně kompetentní,
 - rodiče mohou přispět k přípravě a realizaci školních projektů, propůjčují své znalosti a dovednosti škole,
 - rodiče jsou odpovědní za rozvoj dítěte spolu s pedagogickými pracovníky,
 - rodiče mohou pracovat v různých interdisciplinárních týmech, spoluvytvářet život školy.“

Vytváření optimálního klimatu ve třídě je jednou ze základních nezbytných podmínek úspěšné výchovné a vzdělávací činnosti. Měly by být chápány jako vytváření demokratických vztahů a hodnot mezi zainteresovanými aktéry, tedy učiteli – žáky – rodiče. Vhodné klima ve třídě je podmínkou, aby žáci chodili do školy rádi, byli patřičně motivováni, a byly tak naplněny požadované cíle pedagogické práce.

1.4 Klima třídy a její typy

Čtvrtá podkapitola se již nezabývá definicí, ale pojednává o různých klasifikacích a typologiích uváděných v literatuře, které přispějí k širšímu poznání ústředního tématu této práce.

Klima třídy je předmětem odborné diskuse již dlouho. Zvláště u nás v posledních dvou desetích let tyto diskuse nabírají na významu v rámci procesu vyučování. Mareš (2001, s.

570-571) popisuje některá hlediska a typy, dle kterých lze uvažovat o sociálním klimatu školní třídy:

- podle stupně školy: klima třídy v mateřské škole
klima třídy na prvním stupni základní školy
klima třídy na druhém stupni základní školy
klima třídy na střední škole
klima ve studijní skupině na vysoké škole, apod.
- podle typu školy: klima třídy na gymnáziu
klima třídy na střední odborné škole
klima třídy na středním odborném učilišti
klima třídy na státní / nestátní škole
- podle koncepce výuky: klima třídy v tzv. tradiční škole
klima třídy v tzv. alternativní škole
- podle zvláštnosti žáků: klima třídy, v níž dominují běžní, neproblémoví žáci
klima třídy, kde učitel musí pracovat s „problémovými žáky“
klima třídy podle převládající orientace žáků
- podle zvláštnosti vyučovacích předmětů: klima při naukových předmětech
klima při „výchovách“
- podle zvláštností prostředí výuky: klima v tradiční učebně
klima při laboratorní výuce
- podle zvláštností učitelů: klima třídy, v níž vyučuje začátečník, nováček
klima třídy, v níž vyučuje zkušený učitel
klima třídy, v níž vyučuje vynikající učitel
klima třídy, v níž vyučuje zdravý učitel
klima třídy, v níž vyučuje učitel s patologickými rysy
klima třídy, v níž vyučují učitelé s rozdílnými vyučovacími styly
- podle zprostředkovávání sociálního kontaktu: klima při přímé mezilidské komunikaci
klima při učení pomocí počítače

klima ve společenství žáků, které je zprostředkované moderní komunikační technikou (např. virtuální třídy).

Rozdělení třídního klimatu podle zaměřenosti třídy podle Petláka (2006):

Třída zaměřená na výsledky

- prvořadým cílem jsou výsledky v učební činnosti žáků. Učitel rozděluje žáky na ty, které jeho předmět zajímá, a na ty, které v jeho předmětu nedosahují žádoucí výsledky. Žáky, které dosahují slabších výsledků však v zásadě neodmítá.

Třída zaměřená na spolupráci (třída interpersonální shody)

- V takové třídě učitel dbá na spolupráci žáků, vyučování má charakter skupinové a kooperativní práce. Učitel žáky motivuje, dbá na to, aby se cítili přirozeně, a byli objektivně hodnoceni.

Třída zaměřená na pořádek

- Tato třída může připomínat „vojenský režim“. V činnosti třídy, a tedy i učitele se klade důraz především na poslušnosti žáka, a v respektování toho, co se od něho požaduje. Učiteli jde o to, aby třída navenek svým jednáním dobře prezentovala jeho činnosti.

O jiném přístupu v diferenciaci třídního klimatu uvažuje Prokop (1996, s. 39), který dělí klima následovně:

- **„příznivě autokratické**, kdy učitel sám přijímá důležitá rozhodnutí, ale vše činí ve prospěch žáka.
- **příznivě demokratické**, které spočívá v procesu organizování společného rozhodování v zájmu harmonického života třídy jako sociální skupiny.
- **autokratické nepřátelské**, kde učitel sám přijímá rozhodnutí za účelem upevnění institucionálního pořádku.
- **laissez-faire klima**, kde učitel vede třídu stylem „dělejte si, co chcete!“. Učitel se vzdává rozhodování v duchu hesla „dejte mi všichni pokoj“.

Výčet možných druhů klimatu třídy není jednoduchý. Jednotlivé třídy jen zcela výjimečně odpovídají přímo tomu či onomu výše uvedenému typu, spíše na základě typologie je možné určit tu neblíží polohu.

1.5 Přístupy ke zkoumání klimatu třídy

Vydefinovat determinanty třídního klimatu je poměrně zásadní v diagnostice školních výkonů, slabých výsledků a problémů s chováním žáků. Výsledky těchto zkoumání mají nezastupitelnou roli v prevenci případně v nápravě vzniklých negativních jevů ve třídě. Přístupy ke zkoumání jdou ruku v ruce s metody zkoumání klimatu třídy. Mareš s Krivohlavým (1995, s. 144-146) ve své publikaci uvádějí následující hlavní přístupy ke zkoumání klimatu třídy:

- **Sociometrický přístup**

Objektem studia je školní třída jako sociální skupina, nikoli učitel. V bádání jde o strukturování a restrukturování, sociální vztahy a jejich vliv na rozvoj dispozic žáků. Nezávisle proměnnou bývá koheze, integrovanost třídy, sympatie mezi žáky třídy a vliv žáků ve třídě. Závisle proměnnou je školní úspěšnost žáků, školní výkonnost a chování žáků.

- **Organizačně- sociologický přístup**

Objekty studia jsou školní třída jako organizační jednotka a učitel jako řídící pracovník. V bádání jde o rozvoj týmové práce v hodině, redukování nejistoty žáků při plnění úkolů. Metodou výzkumu je standardizované pozorování v průběhu pedagogické interakce. Nezávisle proměnnou jsou používání technologických vyučovacích postupů, autorita, a prostor pro vzájemnou komunikaci mezi žáky. Závisle proměnnou je výkonnost třídy jako celku, přírůstek žákovských výkonů v konkrétních předmětech.

- **Interakční přístup**

Objekty studia jsou školní třída a učitel. V bádání jde o interakci mezi učitelem a žáky. Metody jsou standardizované pozorování, interakční analýzy, počítačové metody, audiovizuální nahrávky interakce. Nezávisle proměnnou je přímé a nepřímé působení učitele. Závisle proměnnou je výkonnost třídy a jednotlivců, postoje žáků, efektivita práce učitele.

- **Pedagogicko-psychologický přístup**

Objekty studia jsou školní třída a učitel. V bádání jde o spolupráci ve třídě a kooperativní učení v malých skupinách. Metodou je např. posuzovací škála. Nezávisle proměnnou je vzájemná sociální závislost žáků, sociální podpora žáků a žákovské

sebepojetí. Závisle proměnnou je výkonnost celé třídy a jednotlivců, postoje žáků k učivu, žákovské přepisování příčin úspěchu a neúspěchu.

- **Školně-etnografický přístup**

Objekty studia jsou školní třída, učitelé a celý přirozený život školy. V bádání jde o to, jak klima funguje, jak jej vnímají, hodnotí a popisují jeho aktéři. Metodou je zúčastněné pozorování, kdy badatel pobývá ve škole řadu měsíců či roků. Vede rozhovory s učiteli a žáky, pořizuje nahrávky, protokoly poté analyzuje. Do výzkumu se nevstupuje s předem definovanými proměnnými.

- **Vývojově-psychologický přístup**

Objektem studia je žák jako osobnost a školní třída jako sociální prostředí. Předmětem bádání je ontogeneze žáků, používá se různorodých metod. Nezávisle proměnnou je učitelovo řízení vyučovací hodiny, postupy ukázkující žáky, individuální přístup k žákům, učitelův způsob hodnocení žáků, vzájemné vztahy učitel – žáci. Závisle proměnnou je školní neúspěšnost, nezáměr žáků o školu, negativní vnitřní motivace pro učení, žákovo snížené sebepojetí.

- **Sociálně-psychologický a environmentalistický přístup**

Objektem studia je školní třída, chápána jako prostředí pro učení, žáci dané třídy a vyučující, působící v této třídě. Předmětem bádání je kvalita klimatu, jeho strukturní složky, aktuální klima i klima preferovaná. Diagnostickou metodou jsou posuzovací škály, vyplňované aktéry. Nezávisle proměnnou jsou vzájemné vztahy, možnost osobního rozvoje, udržování i měnění daného systému. Závisle proměnné jsou školní výkonnost třídy i jednotlivců, postoje žáků k učení.

Autor diplomové práce se přiklání ke školně-etnografickému přístupu, neboť zkoumání se provádí kvalitativní metodou, resp. zúčastněným pozorováním. Výsledky této metody se jeví jako poněkud objektivnější, než např. metody dotazníkové. Nevýhodou metody je časová náročnost a vyžaduje zkušenosti výzkumníka. Výhodou této metody je také fakt, že do výzkumu jsou zařazeni všichni protagonisté třídy, pozornost není věnována cílové skupině, např. pouze žákům.

1.6 Vybrané výzkumy klimatu třídy

V České republice nemá výzkum v oblasti klimatu třídy tak hluboké kořeny jako v zahraničí (zejména v Austrálii a USA), kde se tomuto tématu věnují již po desítky let, intenzivněji v posledních dvaceti letech, a hledají odpovědi především na tyto otázky: (Fraser, cit. Laškem, 2007, s. 47):

- „Co jsou determinanty klimatu a jak působí na žáky a jejich učení?
- Existují rozdíly mezi aktuálně prožívaným a ideálním klimatem ve třídě a co je příčinou těchto rozdílů?
- Vnímají učitelé a žáci klima ve třídě podobně?
- Mohou učitelé klima třídy zjistit, zkoumat a měnit?
- Mohou ovlivnit organizační změny výuky klima třídy?“

Věnovat se diagnostice klimatu třídy je vhodné minimálně z několika důvodů. Jednak předchází postupům pro zjišťování klimatu školy, a dále získané výsledky lze využít minimálně z těchto důvodů (Mareš, 2001, s. 574):

- „popis stavu klimatu v určité třídě z pohledu žáků;
- Porovnání názorů žáků a učitelů na klima třídy;
- Porovnání žákovského přání a přítomného, aktuálního stavu;
- Zjišťování rozdílů mezi učiteli vyučujícími tutéž třídu;
- Zjišťování rozdílů mezi tradičními a alternativními školami;
- Zjišťování toho, jak klima ovlivňuje osobnost učitele a žáků, výchovně-vzdělávací výsledky.“

Mareš a Křivohlavý (1995) ve své publikaci *Komunikace ve škole* uvádějí poměrně přehlednou charakteristiku nejpoužívanějších metod měření klimatu třídy. Pro potřeby této práce jsou zde uvedeny jen metody, vhodné k měření klimatu ve středoškolských třídách.

Metoda LEI (Learning Environment Inventory)

Obsahuje 105 položek, odpovědi jsou pomocí 4-bodové stupnice. V dimenzi vzájemných vztahů je zaměřen na soudružnost, třenice, favorizování, spokojenost, apatičnost. V dimenzi rozvoje žáka zaměřeno na vyžadované tempo, obtížnost úkolů, soutěživost. V systémové dimenzi udržování a změn systému jde o rozmanitost, konvenčnost, materiální prostředí, zacílenost, dezorganizovanost, demokratičnost.

Metoda CES (Classroom Environment Scale)

Obsahuje 90 položek (zkrácená verze 24), odpovědi jsou výběrové ANO/NE. V dimenzi vzájemných vztahů je zaměřen na zahrnování, afiliaci, učitelovu podporu. V dimenzi rozvoje žáka zaměřeno na úkolové zaměření, soutěživost. V systémové dimenzi udržování a změn systému jde o pořádek a organizovanost, jasnost pravidel, učitelova kontrola a řízení, inovace.

Metoda SLEI (Science Labor. Environment Inventory)

obsahuje 35 položek, odpovědi jsou pomocí 5-bodové stupnice. V dimenzi vzájemných vztahů je zaměřen na soudružnost třídy. V dimenzi rozvoje žáka zaměřeno na ověření kvalit pro experimentování, integrování poznatků. V systémové dimenzi udržování a změn systému jde o jasnost pravidel, materiální charakteristika prostředí.

Metoda CCES (College Classroom Environment Scales)

obsahuje 62 položek, odpovědi jsou pomocí 5-bodové stupnice. V dimenzi vzájemných vztahů je zaměřen na učitelskou profesionální vstřícnost, nepřátelskost a rigidnost, afiliativnost vztahů. V dimenzi rozvoje žáka zaměřeno na klima motivující k učení, podnětnost a návaznost úkolů. V systémové dimenzi udržování a změn systému jde o strukturovanost a jasnost požadavků.

Metoda CUCEI (College and University Classroom Environment inventory)

Obsahuje 49 položek, odpovědi jsou pomocí 5-bodové stupnice. V dimenzi vzájemných vztahů je zaměřen na personalizaci, soudružnost, spokojenost. V dimenzi rozvoje žáka zaměřeno na úkoly. V systémové dimenzi udržování a změn systému jde o inovaci, individualizaci. Vhodný pro vyšší ročníky středních škol.

Metoda CCQ (Communication Climate Questionnaire)

Má 17 položek, odpovědi jsou pomocí 5-bodové stupnice. V dimenzi vzájemných vztahů je zaměřen na vstřícnost (suportivitu) a defenzivní oblast.

Metoda KLIT (Lašek, 2004)

(Této metodě zkoumající klima třídy je věnována praktická část této práce)

Velmi často používaný dotazník zjišťující klima středoškolské třídy je dotazník CES, vytvořen v USA v sedmdesátých letech Trickettem a Moosem, který byl později revidován. Moos s Fraserem porovnávali vnímání klimatu středoškolské třídy původním dotazníkem a posléze i redukováným, a došli ke shodným závěrům, že studenti i učitelé si přejí pracovat v lepším klimatu, než které aktuálně prožívají. Dále zjistili, že učitelé považují klima ve třídách, kde učí, za lepší, než jej prožívají studenti těchto tříd (Moos, 1979; Fraser, 1982, 1984, cit. Laškem, 2007). U nás byl touto metodou proveden výzkum v 8. třídách několika základních škol a v 16 třídách III. ročníků středních škol, kdy byly dotazníky sejmuty 974 žákům a studentům. Z uvedeného šetření vyplynulo, že žáci středních škol pocítují vlastní angažovanost i angažovanost spolužáků do školní práce jako podprůměrnou, stejně tak jako pořádek a organizovanost výuky. Dále šetření ukázalo, že středoškoláci – chlapci pocítují více než dívky pozitivní vazby ve třídě, podstatně více cítí učitelovu pomoc a podporu a jsou méně než dívky orientováni na úkoly dány školou. Z šetření se také prokázalo, že středoškoláci – dívky si významně více přejí než chlapci vyšší úroveň dobrých vztahů ve třídě a významně více i jasnost pravidel. Obecně si všichni středoškoláci přejí vyšší angažovanost, dobré emoční vztahy a vazby ve třídě, vyšší učitelovu podporu a pomoc, vyšší orientaci na úkoly, větší pořádek a organizovanost a jasnost pravidel (Lašek, 2007). Jiný výzkum byl uskutečněn pomocí Dotazníku komunikačního klimatu třídy (CCQ) mezi 924 studenty středních škol v několika městech ve východočeské oblasti. Z výsledků šetření je patrné, že studenty posuzování učitelé mají ve svém chování relativně stejný poměr komunikačních prvků defenzivních i suportivních. Dále se zjistilo, že větší polovina posuzovaných učitelů byla hodnocena jako defenzivní. Suportivních učitelek – žen je významně více než mužů. V kategorii 16 – 20 let praxe se významně více vyskytují učitelé, kteří vytváří defenzivní klima ve třídách. Další výsledky naznačují, že všichni dotazovaní studenti si přejí výrazně suportivní klima. V posuzování vztahu mezi obdrženou známkou u toho kterého učitele a studentem prožívaným klimatem, které ten který učitel v hodině vytváří, bylo zjištěno, že čím horší známku student obdrží, tím nižší vnímá učitelovu suportivitu a tím vyšší pak jeho defenzivitu. Dívky suportivitu obecně vnímají více a čím dostávají horší známky, tím méně vidí učitele jako suportivního. I když rozdíly v obdržených známkách u chlapců a dívek nebyly zjištěny, tak dívky vnímají učitele více jako suportivní. Studenti v šetření vyslovili přání, aby učitelé vytvářeli v jejich třídách výrazně vyšší suportivní než defenzivní klima (Lašek, 2007).

D. Miezgová se zabývala sociálním klimatem v gymnaziálních třídách. Její zjištění konstatovalo významné rozdíly ve vnímání klimatu mezi gymnázii v různých západoslovenských městech. V požívání aktuálního klimatu zjistila, že chlapcům se zdá organizovanost výuky vyšší než děvčatům; chlapci se dále domnívali, že pravidla hry na gymnáziu nejsou příliš jasná, naopak děvčatům se zdála pravidla vymezena uspokojivě. Zajímavé se jeví výsledky týkající se státních a církevních škol. Dle názorů studentů je zřejmé, že na církevních gymnáziích jsou významně lepší vztahy mezi studenty navzájem, pravidla výuky jsou jasnější. Studenti církevních škol však z jednání učitelů vycit'ují významně menší zájem o ně samotné, a ze strany učitelů se jim dostává méně pomoci. Studenti církevních škol si přejí větší zájem a pomoc učitelů, a ještě lepší vztahy uvnitř třídy. Ve srovnání se žáky státních gymnázií si významně méně přejí zajímat se o školní práci, mít klid na práci a orientovat se na úkoly, zlepšit organizovanost výuky (Miezgová, 1994; cit. Marešem, 2001).

U 206 studentů posledních ročníků středních škol byla sejmuta metoda KLIT. Všichni dotazovaní se cítí ve své nadprůměrně osobně spokojeni, výrazně tendují k průměrnosti, používají techniku vyhýbání se neúspěchu, ale také mají nadprůměrné tendence k úspěchu (spíše o přestávkách). V ostatních prvcích klimatu byly dosaženy průměrné výsledky. U chlapců se zjistilo, že pouze v oblasti tendence k průměrnosti mají tuto tendenci statisticky významně vyšší než dívky. Čím jsou žáci více osobně spokojeni, tím méně tendují k průměrnosti, více k úspěchu. Nízká úroveň individualizace žáka přispívá k dobrému pracovnímu klimatu ve třídě. Vazba mezi průměrností a vyhýbáním se neúspěchu je vysoká. Z výsledků dále plynulo, že dotazovaní žáci jsou ve svých třídách spokojeni, cítí v nich kolektivního ducha, kooperují a nesnaží se o individuální vyniknutí (Kupčková, Lašek, 2003).

1.7 Shrnutí teoretické části

Člověk je již od narození příslušníkem nějaké skupiny, tou nejbližší je mu většinou rodina. Nezanedbatelnou část života tráví ve školním prostředí, ve třídě se spolužáky, kde si vytváří své sociální vazby. V těchto vazbách pak člověk setrvává po několik let, a proto je nezbytné se diagnostice v této oblasti věnovat, a přispívat tím k soustavnému zkvalitňování školní práce.

Teoretická část této diplomové práce je koncipována především z teoretických poznatků ve zkoumání sociálního klimatu školní třídy. V první podkapitole jsou na základě dostupné literatury definovány hlavní pojmy, související s tématem práce, jako je prostředí, klima školy, klima třídy, vyučovací klima, klima výuky či atmosféra. Druhá podkapitola řeší školní třídu jakožto sociální útvar, zabývá se termíny, jako je koheze, konformita, vrstevnická skupina, skupinová dynamika, apod. Ve třetí podkapitole je pojednáno o aktérech, podílejících se na utváření klimatu školní třídy, zejména žák, učitel, rodina, také o jejich rolích, podílu na utváření klimatu a možnosti způsobu jeho ovlivňování. Tématem další podkapitoly je pojednání o různých klasifikacích a typech třídního klimatu. V posledních dvou podkapitolách teoretické části se hovoří o některých přístupech a vybraných metodách výzkumu klimatu, a stručně jsou shrnuta některá dosavadní šetření v měření klimatu ve středoškolských třídách.

II. Praktická část

2.1 Cíle výzkumu

Cílem dotazníkového šetření je zjistit, jak žáci konkrétní střední odborné školy a studenti konkrétního gymnázia vnímají klima v jejich školních třídách. Dílčí cíle práce jsou stanoveny následovně:

Zjistit vnímání jednotlivých proměnných dle prvků dotazníku KLIT ve třídách střední odborné školy a gymnázia nejprve zvlášť, následně s ohledem na pohlaví žáků, a posléze také bez ohledu na jejich pohlaví.

Rozpracovat data, vycházející z postupné formulace názorů žáků a studentů na jednotlivá tvrzení v dotazníku.

Porovnat naměřené hodnoty a zjištěné výsledky z jednotlivých škol.

Provést konfrontaci výsledků s předem stanovenými formulovanými hypotézami.

2.2 Stanovení hypotéz

Hypotézy stanovené pro tento výzkum jsou následující:

Hypotéza 1: Mezi studenty gymnaziálních tříd je vyšší výskyt suportivity než mezi žáky střední odborné školy.

Hypotéza 2: Žáci střední odborné školy jsou častěji motivováni k negativním školním výkonům, oproti studentům tříd gymnázia.

Hypotéza 3: U studentů gymnázia se ve vyšší míře projevuje tendence k sebeprosazování než u žáků střední odborné školy.

2.3 Metoda výzkumu

Vzhledem k většímu počtu respondentů byla k ověření stanovených hypotéz zvolena kvantitativní metoda, formou dotazníkového šetření. Vzhledem k srozumitelnosti dotazníku a domácího původu dotazníku z ČR, byla použita metoda standardizovaného dotazníku KLIT, který je určen pro žáky druhého stupně základních škol a všechny žáky středních škol.

Dotazník je rozčleněn do tří částí. V úvodu horní části dotazníku je umístěna instrukce pro dotazovaného, dále respondent vyplňuje základní informace týkající se jeho osoby, jako je pohlaví a označení třídy z důvodu identifikace příslušnosti k dané třídě.

Druhá část dotazníku umístěna uprostřed, zaujímá největší část dotazníku, která obsahuje 27 tvrzení. Tato tvrzení mají za cíl postihnout tři prvky klimatu školní třídy. Respondent vyplňující dotazník postupně reaguje na uvedená tvrzení označením příslušného číselného vyjádření, v závislosti na tom, do jaké míry s tvrzením souhlasí nebo nesouhlasí na čtyřbodové škále od 4 (silně souhlasím), 3 (mírně souhlasím), 2 (mírně nesouhlasím) do 1 (silně nesouhlasím). Střední hodnota byla vynechána záměrně, aby se respondent vyhnul neutrální (průměrné) hodnotě.

Třetí část, umístěna v závěru, je určena pro vyhodnocení dotazníku, kde vyhodnocující zapisují číselně vyjádřené souhlasy či nesouhlasy respondentů s tvrzením, po jednotlivých oblastech, které se poté sčítají v příslušném řádku, a porovnávají se se stenovou normou pro dotazník KLIT (viz tabulka č. 1).

stenová hodnota	suportivní klima třídy (SUPKT) hrubé skóre	motivace k negativnímu školnímu výkonu (MOTNŠV) hrubé skóre	sebeprosazení (SEPROS) hrubé skóre
1	18 a méně	13 a méně	10 a méně
2	19 - 21	14 - 15	11
3	22 - 24	16 - 17	12
4	25 - 27	18 - 20	13 - 14
5	28 - 32	21 - 23	15
6	33 - 37	24 - 25	16
7	38 - 40	26 - 27	17
8	41 - 43	28 - 29	18
9	44 - 47	30 - 32	19
10	48 a více	33 a více	20 a více

Tabulka č. 1. Stenové normy k dotazníku KLIT (Lašek, 2004)

Pokud je stenová hodnota od 1 do 4 u všech sledovaných oblastí klimatu, je možno hovořit o nízkém výskytu (suportivity, motivace k negativnímu školnímu výkonu či sebeprosazení). Hodnota od 7 do 10 pak vypovídá o stoupající nadprůměr ve zmiňovaných oblastech.

Oblasti klimatu školní třídy sledované dotazníkem KLIT:

1. suportivní klima třídy (SUPKT) – 12 položek dotazníku, tvrzení č. 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 21, 23, 25, 26, 27, kde jsou žáky popisovány vztahy ve třídě a mezi spolužáky, míru kooperace a soudružnosti;
2. motivace k negativnímu školnímu výkonu (MOTNŠV) – 9 položek dotazníku, tvrzení č. 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 22, 24, zde žák popisuje míru svého zájmu (nezájmu) o školu, tendenci nevynikat, vyhýbat se neúspěchům, nevěřit si;
3. sebeprosazení (SEPROS) – 6 položek dotazníku, tvrzení č. 3, 6, 9, 12, 15, 18, které po vyhodnocení představují tendenci k jisté individualizaci výkonu, ale i spoléhání na sebe, nižší míru kooperace, touhu vyniknout, jednat účinně (Lašek, 2004)

2.4 Popis výzkumného souboru

Vlastní výzkum byl realizován ve dvou středoškolských zařízeních, co do počtu žáků zhruba stejně velkých, v krajském městě Olomouci. První školou je Střední odborná škola obchodu a služeb na ulici Štursova 14, kde se šetření zúčastnili žáci náhodně vybraných devíti tříd, o celkovém počtu 160 respondentů. Škola poskytuje odborné vzdělání ve tříletých učebních oborech jako je aranžér, cukrář, kadeřník, krejčí, kuchař – číšník, pekař, zakončených závěrečnou zkouškou a obdržení výučního listu.

Druhou školou je Gymnázium Olomouc, Čajkovského 9, kde se šetření konalo v osmi třídách se studenty čtyřletého studia, o celkovém počtu 128 respondentů. Škola poskytuje všeobecné středoškolské vzdělání, zaměřené na tělesnou výchovu a studium cizích jazyků, ukončené maturitní zkouškou a obdržení maturitního vysvědčení. Tyto školy byly voleny záměrně, neboť nejsou sloučeny s jinými školami, a tedy neposkytují širší spektrum vzdělání.

Celková statistika respondentů, včetně uvedení návratnosti dotazníků je zachycena v následující přehledné tabulce.

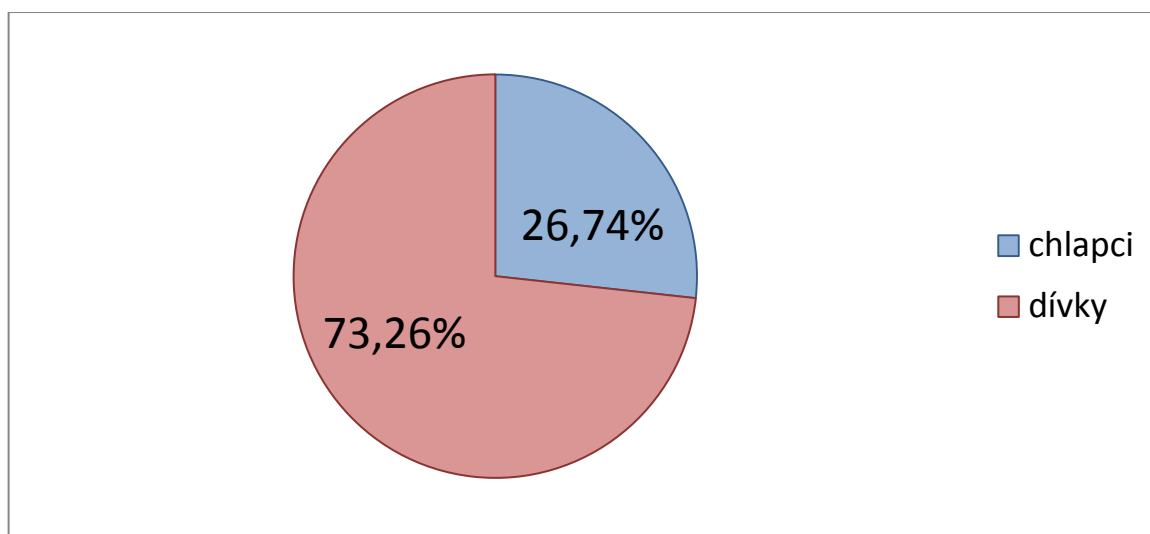
škola	třída	dívky	chlapci	celkem vyplněno dotazníků	celkem žáků ve třídě	návratnost dotazníků v %
SOŠ	SD2	19	7	26	27	96,29
SOŠ	KU2	10	12	22	25	88,00
SOŠ	Č2	12	0	12	14	85,71
SOŠ	KD2	21	0	21	24	87,50
SOŠ	G3	7	4	11	11	100,00
SOŠ	KD3	19	3	22	26	84,61
SOŠ	AR2	15	0	15	15	100,00
SOŠ	C3	11	5	16	17	94,11
SOŠ	AR3	15	0	15	16	93,75
SOŠ	celkem	129	31	160	175	91,42
G	1.B	9	6	15	17	88,23
G	1.A	8	7	15	17	88,23
G	3.A	14	8	22	26	84,61
G	4.A	7	4	11	14	78,57
G	2.A	10	10	20	23	86,95
G	4.B	9	6	15	18	83,33
G	3.B	8	2	10	13	76,92
G	2.B	17	3	20	27	74,07
G	celkem	82	46	128	155	82,58
celkem SOŠ + G		211	77	288	330	87,27

Tabulka č. 2. Celková statistika respondentů

Výzkumu se tedy zúčastnilo celkem 288 žáků a studentů ve věku 15-19 let, z nichž bylo 211 dívek a 77 chlapců. Z uvedeného je patrná dominantní převaha dívek ve třídách, a to v obou školách, přičemž na SOŠ je tato převaha podstatně markantnější. Přehled respondentů z hlediska jejich pohlaví je doložen v následujícím přehledu.

škola	celkem vrácených dotazníků	z toho dívky		z toho chlapci	
			v %		v %
SOŠ	160	129	80,63	31	19,37
G	128	82	64,06	46	35,94
Celkem SOŠ + G	288	211	73,26	77	26,74

Tabulka č. 3. Přehled respondentů z hlediska pohlaví



Graf č. 1. Vyjádření poměru všech respondentů

2.5 Realizace výzkumu

Výzkum dotazníkového šetření probíhal ve školním roce 2013/2014, v měsíci listopadu, ve všech zastoupených třídách současně. Realizace probíhala v následujících hlavních fázích (Chráška, 2007, s. 12):

1. Stanovení problému

V této fázi šlo o získávání co největší množství informací o zkoumané oblasti a dále o seznámení se současným stavem poznání v této oblasti, zejména vytěžením informací z příslušné odborné literatury či použitím důvěryhodných zdrojů www stránek.

2. Formulace hypotézy

3. Testování hypotéz

Tato fáze zahrnovala výběr škol do výzkumných vzorků, oslovení zástupců škol formou e-mailu, následovaly osobní schůzky s představiteli obou škol, kde proběhlo nastínění předmětu výzkumu, představ obou stran a dojednání spolupráce. V rámci těchto schůzek byly školám dodány dotazníky, a dále distribuovány dotazovaným. Po převzetí vyplněných dotazníků byla tato data vyhodnocena pomocí vzorců excelových tabulek a stenových norem dotazníku KLIT, a tato dále analyzována, poté převedena do slovní formy.

4. Vyvození závěru a jejich prezentace

2.6 Interpretace výsledků výzkumu

Interpretace výsledků šetření, získané sejmutím dotazníků je rozpracována ve třech částech, podle výše uvedených oblastí cílů.

1. Prezentace výsledků šetření vnímání klimatu třídy žáky Střední odborné školy obchodu a služeb v Olomouci
 - a) jednotlivě, dle tříd, s ohledem na pohlaví
 - b) jednotlivě, dle tříd, bez ohledu na pohlaví
 - c) jako celku, včetně vyhodnocení jednotlivých tvrzení
2. Prezentace výsledků šetření vnímání klimatu třídy studenty Gymnázia Olomouc, Čajkovského 9
 - a) jednotlivě, dle tříd, s ohledem na pohlaví
 - b) jednotlivě, dle tříd, bez ohledu na pohlaví
 - c) jako celku, včetně vyhodnocení jednotlivých tvrzení
3. Prezentace výsledků šetření vnímání klimatu třídy žáky Střední odborné školy obchodu a služeb v Olomouci společně se studenty Gymnázia Olomouc, Čajkovského 9
4. Srovnání jednotlivých tvrzení žáků obou předchozích škol

2.6.1 Prezentace výsledků šetření vnímání klimatu třídy žáky Střední odborné školy obchodu a služeb v Olomouci (dále jen SOŠ)

V této části jsou prezentovány výsledky dotazníků po jednotlivých třídách SOŠ. Tabulky představují průměrné skóre ve sledovaných oblastech (SUPKT, MOTNŠV, SEPROS).

škola	třída	pohlaví	průměrná stenová hodnota		
			SUPKT	MOTNŠV	SEPROS
SOŠ	SD2	dívky	3,1	5,36	5,78
		chlapci	5,14	5,71	6,42
		celkem	3,65	5,46	5,96

SUPKT – suportivní klima třídy; MOTNŠV – motivace k negativnímu školnímu výkonu; SEPROS - sebeprosazení

Tabulka č. 4. Skóre dle sledovaných oblastí vnímání klimatu žáky třídy SD2 SOŠ

Z tabulky je zřejmé že dívky hodnotí suportivní klima ve třídě v poměrně nižší míře než chlapci. U dívek se dá hovořit jako o nízkém výskytu, oproti chlapcům, kteří suportivitu vidí jako optimální. V oblasti vnímání motivace k negativnímu školnímu výkonu dívky i chlapci vykazují nepatrný rozdíl, přesto u obou skupin je toto hodnoceno jako optimální. V hodnocení sebeprosazení jsou chlapci mírně nad průměrem hodnocení oproti dívkám, které jsou v pásmu optimálního sebeprosazení. V celkovém hodnocení je míra vnímání suportivity nízká, motivace k negativnímu školnímu výkonu i hodnocení sebeprosazení je optimální.

škola	třída	pohlaví	průměrná stenová hodnota		
			SUPKT	MOTNŠV	SEPROS
SOŠ	KU2	dívky	3,50	5,70	4,80
		chlapci	4,00	5,50	5,80
		celkem	3,77	5,59	5,36
SUPKT – suportivní klima třídy; MOTNŠV – motivace k negativnímu školnímu výkonu; SEPROS - sebeprosazení					

Tabulka č. 5. Skóre dle sledovaných oblastí vnímání klimatu žáky třídy KU2 SOŠ

Tabulka naznačuje, že dívky hodnotí suportivitu ve třídě ještě v nižší míře než chlapci, jejichž hodnocení suportivity je vnímáno jako stále ještě nízké. V oblasti vnímání motivace k negativnímu školnímu výkonu dívky i chlapci vykazují nepatrný rozdíl, přesto u obou skupin je toto hodnoceno jako optimální. Dívky se na sebe spoléhají o něco méně než chlapci, kteří své sebeprosazení hodnotí jako optimální. Třída jako celek společně hodnotí suportivitu jako podprůměrnou, ale v ostatních oblastech se vidí jako optimální.

škola	třída	pohlaví	průměrná stenová hodnota		
			SUPKT	MOTNŠV	SEPROS
SOŠ	Č2	dívky	5,33	5,58	6,16
SUPKT – suportivní klima třídy; MOTNŠV – motivace k negativnímu školnímu výkonu; SEPROS - sebeprosazení					

Tabulka č. 6. Skóre dle sledovaných oblastí vnímání klimatu žákyněmi třídy Č2 SOŠ

Třidu Č2 tvoří pouze dívky, které všechny tři hodnocené oblasti jako jsou suportivní klima, motivace k negativnímu školnímu výkonu a oblast sebeprosazení vnímají jako optimální.

škola	třída	pohlaví	průměrná stenová hodnota		
			SUPKT	MOTNŠV	SEPROS
SOŠ	KD2	dívky	5,42	6,04	5,23

SUPKT – suportivní klima třídy; MOTNŠV – motivace k negativnímu školnímu výkonu; SEPROS - sebeprosazení

Tabulka č. 7. Skóre dle sledovaných oblastí vnímání klimatu žákyněmi třídy KD2 SOŠ

Třidu KD2 zastupují stejně jako předchozí třídu Č2 výhradně dívky, které obdobně hodnotí všechny tři oblasti jako optimální. Přesto v oblasti sebeprosazení nepříliš zaostávají oproti stejné – pouze dívkami tvořené třídě Č2.

škola	třída	pohlaví	průměrná stenová hodnota		
			SUPKT	MOTNŠV	SEPROS
SOŠ	G3	dívky	5,00	6,57	4,42
		chlapci	5,75	4,25	5,25
		celkem	5,27	5,72	4,72

SUPKT – suportivní klima třídy; MOTNŠV – motivace k negativnímu školnímu výkonu; SEPROS - sebeprosazení

Tabulka č. 8. Skóre dle sledovaných oblastí vnímání klimatu žáky třídy G3 SOŠ

Jak z tabulky vyplývá, suportivní oblast vnímají dívky i chlapci optimálně, přesto však chlapci v o něco vyšší míře. Dívky jsou více motivovány k negativnímu školnímu výkonu než chlapci, jejichž hodnota je pod průměrem. V sebeprosazení chlapci vykazují optimální hodnoty oproti dívkám, které nemají příliš touhu vynikat. Celkově zástupci třídy ohodnotili míru kooperace a soudružnosti jako optimální, stejně tak jako míru svého zájmu o školu, ale v oblasti sebeprosazení se sami hodnotí pod průměrem.

škola	třída	pohlaví	průměrná stenová hodnota		
			SUPKT	MOTNŠV	SEPROS
SOŠ	KD3	dívky	3,05	6,00	5,78
		chlapci	4,33	5,66	4,00
		celkem	3,22	5,95	5,54

SUPKT – suportivní klima třídy; MOTNŠV – motivace k negativnímu školnímu výkonu; SEPROS - sebeprosazení

Tabulka č. 9. Skóre dle sledovaných oblastí vnímání klimatu žáky třídy KD3 SOŠ

Výsledky v přehledu třídy KD3 ukazují, že dívky ani chlapci nepocítují klima v oblasti suportivity optimálně, přičemž dívky dokonce poměrně značně podprůměrně. V oblasti vnímání motivace k negativním školním výkonům se dívky i chlapci v zásadě shodují

v optimálních tendencích, v rámci sebeprosazení se chlapci oproti dívkám méně spoléhají na sebe.

škola	třída	pohlaví	průměrná stenová hodnota		
			SUPKT	MOTNŠV	SEPROS
SOŠ	AR2	dívky	4,93	5,20	5,33

SUPKT – suportivní klima třídy; MOTNŠV – motivace k negativnímu školnímu výkonu; SEPROS - sebeprosazení

Tabulka č. 10. Skóre dle sledovaných oblastí vnímání klimatu žákyněmi třídy AR2 SOŠ

Také třída AR2 je tvořena pouze dívkami, a stejně jako obě předešlé třídy zastoupené pouze dívkami, tato třída vykazuje poměrně vcelku stabilní hodnoty ve všech oblastech zkoumání, i přesto, že vztahy mezi spolužáky ve třídě, míru kooperace a soudružnosti hodnotí jako nepatrně podprůměrně.

škola	třída	pohlaví	průměrná stenová hodnota		
			SUPKT	MOTNŠV	SEPROS
SOŠ	C3	dívky	4,45	5,27	5,36
		chlapci	3,80	5,40	7,00
		celkem	4,25	5,31	5,87

SUPKT – suportivní klima třídy; MOTNŠV – motivace k negativnímu školnímu výkonu; SEPROS - sebeprosazení

Tabulka č. 11. Skóre dle sledovaných oblastí vnímání klimatu žáky třídy C3 SOŠ

Z hodnot naměřených ve třídě C3 vyplývá, že dívky i chlapci hodnotí vztahy mezi spolužáky ve třídě, míru kooperace a soudružnosti jako výrazněji podprůměrně, kdy chlapci ještě o něco výrazněji než dívky. Oblast tendence k nevynikání je v pásmu průměru u obou pohlaví zastoupených ve třídě. V oblasti individualizaci ve školních výkonech chlapci zanedbatelně překračují optimální pásmo oproti dívkám, které jsou ve vnímání individualizace školních výkonů v průměrných hodnotách. V pojetí celé třídy se ukazuje, že míra kooperace a soudružnosti je pocíťována jako podprůměrná, zbývající dvě měřené veličiny jsou v průměrných hodnotách.

škola	třída	pohlaví	průměrná stenová hodnota		
			SUPKT	MOTNŠV	SEPROS
SOŠ	AR3	dívky	5,86	5,06	6,40
SUPKT – suportivní klima třídy; MOTNŠV – motivace k negativnímu školnímu výkonu; SEPROS - sebeprosazení					

Tabulka č. 12. Skóre dle sledovaných oblastí vnímání klimatu žákyněmi třídy AR3 SOŠ

I v této třídě AR3, v ryze dívčím kolektivu se prokázaly dle naměřených skóre optimální hodnoty ve všech třech zkoumaných jevech. Z výše uvedených naměřených hodnot ve všech čtyřech třídách, kde jsou zastoupeny pouze dívky, jsou patrné optimální hladiny výsledků všech sledovaných oblastí. Z uvedeného lze vyvozovat, že v takových třídách může působit pozitivnější klima, a tímto přispět k optimalizaci výchovně-vzdělávacího procesu žáků.

Souhrn dívky a chlapci v rámci SOŠ

V následující tabulce jsou prezentovány výsledky v rámci všech dotčených tříd SOŠ. Přehled představuje průměrné skóre ve sledovaných oblastech (SUPKT, MOTNŠV, SEPROS).

škola	třída	pohlaví	průměrná stenová hodnota		
			SUPKT	MOTNŠV	SEPROS
SOŠ	celkem	dívky	4,51	5,64	5,47
		chlapci	4,60	5,30	5,69
		celkem	4,55	5,47	5,58
SUPKT – suportivní klima třídy; MOTNŠV – motivace k negativnímu školnímu výkonu; SEPROS - sebeprosazení					

Tabulka č. 13. Skóre dle sledovaných oblastí vnímání klimatu všech zúčastněných dívek i chlapců SOŠ

Data uvedená v tabulce říkají, že všichni dotazovaní ze SOŠ vnímají suportivní klima jako mírně podprůměrně s nepatrnými rozdíly mezi dívky a chlapci. V oblasti motivace k negativnímu školnímu výkonu jsou dívky i chlapci v mírné neshodě, přesto je tato oblast u obou skupin vnímána optimálně, a téměř obdobně je to ve vnímání třetí proměnné, a to v žákově sebeprosazení, které je rovněž v optimálních hodnotách.

Vyhodnocení jednotlivých tvrzení dotazníku KLIT

Žáci SOŠ hodnotí suportivní klima třídy v rámci tvrzení č. 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 21, 23, 25, 26, 27 následovně:

- mírně souhlasí s tím, že mají ve své třídě několik důvěrných přátel,

- mírně nesouhlasí s tvrzením, že když jsou v nesnázích, vědí, že jim třída pomůže,
- mírně nesouhlasí s tvrzením, že se v jejich třídě dovede většina žáků radovat ze školního úspěchu jednoho z nich,
- mírně souhlasí s tím, že jim záleží na tom, aby ostatní ve třídě měli o nich co nejlepší mínění,
- mírně souhlasí s výrokem, že je jim příjemné se s většinou třídy sejít na společné akci i mimo školu,
- mírně souhlasí, že se ve třídě dovedou při písemce či zkoušení vzájemně povzbuzovat, fandit si,
- mírně souhlasí s tvrzením, že cítí, že do jejich třídy opravdu patří,
- také mírně souhlasí, s výrokem, že v jejich třídě je mnohem lepší parta, než v jiných třídách na jejich škole,
- mírně nesouhlasí s tvrzením, že úkoly zadané celé třídě umí dohromady řešit, a že mají na to dobrý systém,
- také mírně souhlasí s uvedeným tvrzením, že se v jejich třídě cítí spokojeně, a vědí, že je třída „bere“,
- mírně souhlasí s tvrzením, že když jde o nějakou důležitou věc, většina lidí v jejich třídě se dovede sjednotit,
- mírně nesouhlasí s tím, že v jejich třídě si při učení vzájemně pomáhají.

Žáci SOŠ posuzují motivaci k negativnímu školnímu výkonu v rámci tvrzení č. 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 22, 24, následujícím způsobem:

- mírně souhlasí, že by mohli mít ve škole lepší výsledky, ale jen těžko se donutí k pravidelné práci,
- mírně souhlasí s tvrzením, že nejlepší ve škole je na sebe příliš neupozorňovat, a být spíše v průměru,

- mírně nesouhlasí, že při zkoušení chtějí především projít, na známce jim zase tak nezáleží,
- mírně souhlasí s tím, že vynikající prospěch není obvykle člověku v dalším životě mnoho platný,
- mírně souhlasí s tvrzením, že když stojí ve škole před nějakým úkolem, mívají strach, netroufnou si na něj,
- mírně nesouhlasí s tím, že se obvykle ve škole při hodinách vyhýbají obtížným, nesnadno řešitelným situacím,
- mírně souhlasí s tím, že často mívají pocit, že umí méně než ostatní,
- mírně souhlasí s tím, že mívají strach z možných překážek, váhají; neúspěchu se chtějí raději vyhnout,
- mírně nesouhlasí s větou, že vědí, že špatně zvládají školní situace, proto chtějí být ve škole raději „neviditelní“.

Žáci SOŠ hodnotí oblast sebeprosazení v rámci tvrzení č. 3, 6, 9, 12, 15, 18, takto:

- mírně souhlasí s výrokem, že když vědí, že něco umí, nebojí se to ukázat,
- mírně souhlasí s tím, že obvykle cítí velmi výkonní, a mají pocit, že dosáhnou dobrých výsledků,
- mírně nesouhlasí s tvrzením, že k řešení úkolů a problémů ve škole volí nejčastěji vlastní cestu, netouží po spolupráci s ostatními ve třídě,
- mírně nesouhlasí s tvrzením, že se neradi podřizují společné práci celé třídy, to vždy znamená potlačit sama sebe,
- mírně souhlasí s tvrzením, že pracovat na nějaké společné akci třídy, to obvykle znamená, že méně pracovití se schovají pracovitější; raději by vynikli sami,
- mírně souhlasí s tím, že o získané poznatky, vyřešené úkoly se jen neradi dělí se spolužáky, měli by se více snažit sami.

Rozdíly z hlediska dívek a chlapců SOŠ se projevují u několika tvrzení. V oblasti suportivního vnímání klimatu třídy jde o tvrzení č. 1, 16, 21, 26, a to následovně:

- dívky mírně souhlasí s tvrzením, že v jejich třídě mají několik důvěrných přátel, přesto žáci s tímto tvrzením mírně nesouhlasí,
- dívky mírně souhlasí s tím, že se v jejich třídě dovedou při písence či zkoušení vzájemně povzbuzovat, fandit si, naproti tomu chlapci s tímto výrokem silně nesouhlasí,
- dívky mírně souhlasí s výrokem, že v jejich třídě je mnohem lepší parta, než v jiných třídách na jejich škole, chlapci s tím mírně nesouhlasí,
- dívky mírně souhlasí s tím, že když jde o nějakou důležitou věc, většina lidí v jejich třídě se dovede sjednotit, avšak chlapci s tímto tvrzením mírně nesouhlasí.

V oblasti motivace k negativním školním výkonům je z dotazníku patrna neshoda mezi děvčaty a chlapci SOŠ u položek 8 a 20 takto:

- dívky mírně nesouhlasí s tím, že při zkoušení chtějí především projít, na známce jim zase tak nezáleží, přičemž chlapci s tímto výrokem mírně souhlasí,
- dívky mírně nesouhlasí s tvrzením, že často mívají pocit, že umí méně než ostatní, chlapci přesto s tímto tvrzením mírně souhlasí,

V oblasti sebeprosazení se rozdílnost v tvrzení mezi děvčaty a chlapci SOŠ nenalézá.

2.6.2 Presentace výsledků šetření vnímání klimatu třídy studenty Gymnázia Olomouc, Čajkovského 9 (dále jen gymnázium)

V této části jsou prezentovány výsledky dotazníků po jednotlivých třídách gymnázia. Tabulky představují průměrné skóre ve sledovaných oblastech (SUPKT, MOTNŠV, SEPROS).

škola	třída	pohlaví	průměrná stenová hodnota		
			SUPKT	MOTNŠV	SEPROS
G	1.A	dívky	5,25	6,00	5,25
		chlapci	5,14	5,14	5,14
		celkem	5,20	5,60	5,20
SUPKT – suportivní klima třídy; MOTNŠV – motivace k negativnímu školnímu výkonu; SEPROS - sebeprosazení					

Tabulka č. 14. Skóre dle sledovaných oblastí vnímání klimatu žáky třídy 1.A gymnázia

Tabulka naznačuje poměrně stabilní vnímání klimatu žáky ve všech sledovaných oblastech, není zde patrné výraznější odchýlení i dle skupin pohlaví respondentů. Všechna naměřená skóre se pohybují v pásmu stenů 5 a 6, což znamená optimálně pocíťované klima jak v suportivitě, v motivaci k negativnímu školnímu výkonu, tak i v oblasti sebeprosazení.

škola	třída	pohlaví	průměrná stenová hodnota		
			SUPKT	MOTNŠV	SEPROS
G	1.B	dívky	6,44	5,55	4,55
		chlapci	4,66	5,50	6,00
		celkem	5,73	5,53	5,13
SUPKT – suportivní klima třídy; MOTNŠV – motivace k negativnímu školnímu výkonu; SEPROS - sebeprosazení					

Tabulka č. 15. Skóre dle sledovaných oblastí vnímání klimatu žáky třídy 1.B gymnázia

Dívky výše uvedené třídy vidí oblast suportivity resp. vztahy mezi spolužáky ve třídě, míru kooperace a soudružnosti jako optimální, na rozdíl od chlapců, kteří hodnotí tyto proměnné jako podprůměrné. V oblasti míry svého zájmu či nezájmu o školu a tendenci nevynikat se obě skupiny se shodli téměř přesně, z hodnot vyplývá, že jsou v optimálních tendencích. Tendenci k individualizaci výkonu a spoléhání na sebe samého dívky vidí jako mírně podprůměrnou, oproti chlapcům, kteří mají větší touhu vyniknout. Z celkových výsledků ve třídě je zřejmé optimální klima.

škola	třída	pohlaví	průměrná stenová hodnota		
			SUPKT	MOTNŠV	SEPROS
G	3.A	dívky	5,78	5,35	5,00
		chlapci	6,12	4,62	4,87
		celkem	5,90	5,09	4,95
SUPKT – suportivní klima třídy; MOTNŠV – motivace k negativnímu školnímu výkonu; SEPROS - sebeprosazení					

Tabulka č. 16. Skóre dle sledovaných oblastí vnímání klimatu žáky třídy 3.A gymnázia

Z tabulky je vidět že dívky oblast suportivity pocít'ují jako průměrnou, avšak v o něco menší míře než chlapci, i když obě skupiny pocít'ují klima v této oblasti jako optimální. Naproti tomu je zřejmý nižší výskyt vnímání chlapců zájmu o školu než uvádějí děvčata, která jsou co do pocitu k motivaci k negativním školním výkonům v optimálních hodnotách. V rámci sebeprosazení nejsou patrný výraznější rozdíly, jsou vnímány optimálně resp. mírně pod touto hranicí. V pojetí celé je suportivní klima třídy i motivace k negativním školním výkonům pocít'ováno optimálně, v oblasti sebeprosazení je vidět mírně snížený výskyt.

škola	třída	pohlaví	průměrná stenová hodnota		
			SUPKT	MOTNŠV	SEPROS
G	4.A	dívky	5,00	4,57	7,00
		chlapci	4,00	4,75	3,75
		celkem	4,63	4,63	5,81
SUPKT – suportivní klima třídy; MOTNŠV – motivace k negativnímu školnímu výkonu; SEPROS - sebeprosazení					

Tabulka č. 17. Skóre dle sledovaných oblastí vnímání klimatu žáky třídy 4.A gymnázia

Uvedené naznačuje, že dívky třídy 4.A vnímají míru suportivity pozitivněji než chlapci, i přesto jsou ale na spodní hranici optimálního pásma. V oblasti zájmu o školu vykazují takřka shodu, nicméně je patrný mírný podprůměr. Značnější rozdíly jsou zřejmé v sebeprosazení, kdy dívky uvedli, že tuto oblast vnímají jako nadprůměrnou, oproti chlapcům, kteří tuto oblast cítí pro změnu jako podprůměrnou. Celkově dotazování obou skupin pohlaví vykazují mírný podprůměr v oblasti suportivity i svého zájmu o školu, oblast sebeprosazení je optimální, přičemž toto optimální hodnocení se přisuzuje důsledkem vyšších hodnot skóre u dívek.

škola	třída	pohlaví	průměrná stenová hodnota		
			SUPKT	MOTNŠV	SEPROS
G	2.A	dívky	5,20	5,30	4,40
		chlapci	4,50	5,40	5,80
		celkem	4,85	5,35	5,10
SUPKT – suportivní klima třídy; MOTNŠV – motivace k negativnímu školnímu výkonu; SEPROS - sebeprosazení					

Tabulka č. 18. Skóre dle sledovaných oblastí vnímání klimatu žáky třídy 2.A gymnázia

Z tabulky je vidět, že dívky i chlapci vnímají klima ve své třídě ve všech třech proměnných vcelku jako stabilní, nejsou zde patrný výraznější rozdíly, i když průměrné hodnoty oscilují u spodní hranice optimálních hodnot.

škola	třída	pohlaví	průměrná stenová hodnota		
			SUPKT	MOTNŠV	SEPROS
G	4.B	dívky	3,11	6,33	4,00
		chlapci	4,00	5,00	6,66
		celkem	3,46	5,80	5,06
SUPKT – suportivní klima třídy; MOTNŠV – motivace k negativnímu školnímu výkonu; SEPROS - sebeprosazení					

Tabulka č. 19. Skóre dle sledovaných oblastí vnímání klimatu žáky třídy 4.B gymnázia

Dívky i chlapci této třídy vnímají klima v oblasti suportivity pod optimální hodnotou, přičemž dívky vidí vtahy ve třídě ještě o něco negativněji než chlapci. V zájmu o školu dívky předcházejí chlapce, obě skupiny studentů však tuto oblast vidí jako optimální. V této třídě chlapci inklinují k individualizaci výkonů značněji, oproti dívkám, které jsou pod pásem optimálnosti. Celkově je možno shrnout, že žáci třídy 4.B nevnímají vztahy mezi sebou jako optimální, mají průměrnou tendenci nevynikat, i průměrnou tendenci ke spoléhání se na sebe.

škola	třída	pohlaví	průměrná stenová hodnota		
			SUPKT	MOTNŠV	SEPROS
G	3.B	dívky	3,75	5,00	6,62
		chlapci	5,00	7,50	4,00
		celkem	4,00	5,50	6,10
SUPKT – suportivní klima třídy; MOTNŠV – motivace k negativnímu školnímu výkonu; SEPROS - sebeprosazení					

Tabulka č. 20. Skóre dle sledovaných oblastí vnímání klimatu žáky třídy 3.B gymnázia

Z tabulky je zřejmý nízký výskyt suportivity mezi dívkami i chlapci této třídy. U motivace k negativním školním výkonům je jasná převaha chlapců, kteří jsou nad optimální hranicí. Dívky více inklinují k individualizaci a také ke spoléhání se na sebe, oproti chlapcům. Z celkového pohledu je možno konstatovat, že studenti své vztahy mezi spolužáky ve třídě nemají optimální, zájem o školu a touhu vyniknout však optimální mají.

škola	třída	pohlaví	průměrná stenová hodnota		
			SUPKT	MOTNŠV	SEPROS
G	2.B	dívky	5,23	5,76	4,76
		chlapci	5,00	6,00	5,00
		celkem	5,20	5,80	4,80
SUPKT – suportivní klima třídy; MOTNŠV – motivace k negativnímu školnímu výkonu; SEPROS - sebeprosazení					

Tabulka č. 21. Skóre dle sledovaných oblastí vnímání klimatu žáky třídy 2.B gymnázia

V poslední sledované třídě se ukázalo, že oblast vztahů ve třídě dívky i chlapci vidí téměř shodně, a to při spodní hranici optimálnosti. Také v míře svého zájmu o školu se nachází shoda, která je rovněž optimální. Studenti této třídy nemají příliš tendence spoléhat se sám na sebe, mají mírně podprůměrnou touhu vyniknout.

Souhrn dívky i chlapci v rámci gymnázia

V následujícím přehledu jsou prezentovány výsledky v rámci všech oslovených tříd gymnázia. Tabulka představuje průměrné skóre ve sledovaných oblastech (SUPKT, MOTNŠV, SEPROS).

škola	třída	pohlaví	průměrná stenová hodnota		
			SUPKT	MOTNŠV	SEPROS
G	celkem	dívky	4,97	5,48	5,19
		chlapci	4,80	5,48	5,15
		celkem	4,88	5,48	5,17
SUPKT – suportivní klima třídy; MOTNŠV – motivace k negativnímu školnímu výkonu; SEPROS - sebeprosazení					

Tabulka č. 22. Skóre dle sledovaných oblastí vnímání klimatu všech zúčastněných dívek i chlapců gymnázia

Data uvedená v tabulce říkají, že všichni dotazovaní studenti gymnázia vnímají suportivní klima jako mírně podprůměrně s minimálními rozdíly mezi dívky a chlapci. V oblasti motivace k negativnímu školnímu výkonu jsou dívky i chlapci v naprosté shodě, tato oblast u obou skupin pohlaví je vnímána optimálně. Téměř obdobně je to ve vnímání třetí proměnné, a to v žákově sebeprosazení, které je rovněž v optimálních hodnotách.

Vyhodnocení jednotlivých tvrzení dotazníku KLIT

Studenti gymnázia hodnotí suportivní klima třídy v rámci tvrzení č. 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 21, 23, 25, 26, 27 následovně:

- mírně souhlasí s tím, že mají ve své třídě několik důvěrných přátel,
- mírně nesouhlasí s tvrzením, že když jsou v nesnázích, vědí, že jim třída pomůže,
- silně nesouhlasí s tvrzením, že se v jejich třídě dovede většina žáků radovat ze školního úspěchu jednoho z nich,

- mírně souhlasí, že jim záleží na tom, aby ostatní ve třídě měli o nich co nejlepší mínění,
- mírně souhlasí s výrokem, že je jim příjemné se s většinou třídy sejít na společné akci i mimo školu,
- mírně souhlasí, že se ve třídě dovedou při písemce či zkoušení vzájemně povzbuzovat, fandit si,
- mírně souhlasí s tvrzením, že cítí, že do jejich třídy opravdu patří,
- také mírně souhlasí s výrokem, že v jejich třídě je mnohem lepší parta, než v jiných třídách na jejich škole,
- mírně nesouhlasí s tvrzením, že úkoly zadané celé třídě umí dohromady řešit, a že mají na to dobrý systém,
- mírně souhlasí s uvedeným tvrzením, že se v jejich třídě cítí spokojeně, a vědí, že je třída „bere“,
- mírně souhlasí s tvrzením, že když jde o nějakou důležitou věc, většina lidí v jejich třídě se dovede sjednotit,
- mírně souhlasí s tím, že v jejich třídě si při učení vzájemně pomáhají.

Studenti gymnázia posuzují motivaci k negativnímu školnímu výkonu v rámci tvrzení č. 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 22, 24, následujícím způsobem:

- silně souhlasí, že by mohli mít ve škole lepší výsledky, ale jen těžko se donutí k pravidelné práci,
- mírně souhlasí s tvrzením, že nejlepší ve škole je na sebe příliš neupozorňovat, a být spíše v průměru,
- silně nesouhlasí, že při zkoušení chtějí především projít, na známce jim zase tak nezáleží,
- mírně souhlasí s tím, že vynikající prospěch není obvykle člověku v dalším životě mnoho platný,

- mírně nesouhlasí s tvrzením, že když stojí ve škole před nějakým úkolem, mívají strach, netroufnou si na něj,
- mírně souhlasí s tím, že se obvykle ve škole při hodinách vyhýbají obtížným, nesnadno řešitelným situacím,
- mírně souhlasí s tím, že často mívají pocit, že umí méně než ostatní,
- mírně souhlasí s tvrzením, že mívají strach z možných překážek, váhají; neúspěchu se chtějí raději vyhnout,
- mírně nesouhlasí s větou, že vědí, že špatně zvládají školní situace, proto chtějí být ve škole raději „neviditelní“.

Studenti gymnázia hodnotí oblast sebeprosazení v rámci tvrzení č. 3, 6, 9, 12, 15, 18, takto:

- mírně souhlasí s výrokem, že když vědí, že něco umí, nebojí se to ukázat,
- mírně nesouhlasí s tím, že obvykle se cítí velmi výkonní, a mají pocit, že dosáhnou dobrých výsledků,
- mírně nesouhlasí s tvrzením, že k řešení úkolů a problémů ve škole volí nejčastěji vlastní cestu, netouží po spolupráci s ostatními ve třídě,
- mírně nesouhlasí s tvrzením, že se neradi podřizují společné práci celé třídy, to vždy znamená potlačit sama sebe,
- mírně souhlasí s tvrzením, že pracovat na nějaké společné akci třídy, to obvykle znamená, že méně pracovití se schovají pracovitější; raději by vynikli sami,
- mírně nesouhlasí s tím, že o získané poznatky, vyřešené úkoly se jen neradi dělí se spolužáky, měli by se více snažit sami.

Rozdíly z hlediska dívek a chlapců gymnázia se projevují u několika tvrzení. V oblasti suportivního klimatu třídy jde pouze o tvrzení č. 4, a to následovně:

- dívky mírně nesouhlasí s tvrzením, že když jsou v nesnázích tak vědí, že jim třída pomůže, chlapci s tímto tvrzením mírně souhlasí.

V oblasti motivace k negativním školním výkonům je z dotazníku patrna neshoda názorů na tvrzení mezi děvčaty a chlapci gymnázia u položek 17, 20 a 22 a to v těchto formulacích:

- dívky mírně nesouhlasí s tím, že se obvykle ve škole při hodinách vyhýbají obtížným, nesnadno řešitelným situacím, přičemž chlapci s tímto výrokem mírně souhlasí,
- dívky mírně nesouhlasí s tvrzením, že často mívají pocit, že umí méně než ostatní, chlapci přesto s tímto tvrzením mírně souhlasí,
- dívky mírně souhlasí s větou, že mívají strach z možných překážek, váhají; neúspěchu se chtějí raději vyhnout.

V oblasti sebeprosazení se mezi dívkami a chlapci gymnázia se projevuje rozdílnost v názorech tvrzení č. 9 a 15, jejich nejednotnost spočívá v:

- dívky mírně nesouhlasí s tvrzením, že k řešení úkolů a problémů ve škole volí nejraději vlastní cestu, netouží po spolupráci s ostatními ve třídě, chlapci však s tímto tvrzením mírně souhlasí,
- dívky mírně nesouhlasí s tím, že pracovat na nějaké společné akci třídy, to obvykle znamená, že méně pracovití se schovají za pracovitější; raději by vynikli sami. Chlapci s tímto tvrzením mírně souhlasí.

2.6.3 Presentace výsledků šetření vnímání klimatu třídy žáky Střední odborné školy obchodu a služeb v Olomouci, společně se studenty Gymnázia Olomouc, Čajkovského 9

V následujícím přehledu jsou prezentovány výsledky v rámci všech oslovených tříd SOŠ i gymnázia. Tabulka představuje průměrné skóre ve sledovaných oblastech (SUPKT, MOTNŠV, SEPROS).

škola	třída	pohlaví	průměrná stenová hodnota		
			SUPKT	MOTNŠV	SEPROS
SOŠ + G	celkem	dívky	4,74	5,56	5,33
		chlapci	4,70	5,39	5,42
		celkem	4,72	5,47	5,37
SUPKT – suportivní klima třídy; MOTNŠV – motivace k negativnímu školnímu výkonu; SEPROS - sebeprosazení					

Tabulka č. 23. Skóre dle sledovaných oblastí vnímání klimatu všech zúčastněných dívek i chlapců SOŠ a gymnázia

Závěrečná tabulka vypovídá o vnímání všech tří oblastí všemi dívkami a všemi chlapci z obou středních škol, resp. všech dotazovaných v rámci výzkumu. Z hodnot jsou na první pohled patrné nevelké rozdíly naměřených stenových hodnot mezi dívkami a chlapci, což je důsledkem nárůstu vzorku, a postupným průměrováním. Je tedy možné konstatovat, že chlapci i dívky SOŠ a gymnázia vidí oblast suportivního klimatu jako mírně podprůměrné. Oblast motivace k negativnímu školnímu výkonu a také oblast sebeprosazení vnímají jako optimální, i když při spodní hranici pásma této optimálnosti.

2.6.4 Srovnání jednotlivých tvrzení dotazníku KLIT žáků obou škol

Žáci SOŠ a studenti gymnázia hodnotí suportivní klima třídy v rámci tvrzení č. 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 21, 23, 25, 26, 27 následovně:

- s tvrzením, že mají ve své třídě několik důvěrných přátel, mírně souhlasí jak žáci SOŠ, tak studenti gymnázia,
- také s tvrzením, že když jsou v nesnázích, vědí, že jim třída pomůže, souhlasí jak žáci SOŠ, tak studenti gymnázia,
- žáci SOŠ mírně nesouhlasí s tvrzením, že se v jejich třídě dovede většina žáků radovat ze školního úspěchu jednoho z nich, studenti gymnázia s tímto silně nesouhlasí,

- s tvrzením, že jim záleží na tom, aby ostatní ve třídě měli o nich co nejlepší mínění, shodně mírně souhlasí žáci SOŠ, tak i studenti gymnázia,
- žáci SOŠ i studenti gymnázia také mírně souhlasí s tvrzením, že je jim příjemné se s většinou třídy sejít na společné akci i mimo školu,
- žáci SOŠ i studenti gymnázia rovněž mírně souhlasí s tvrzením, že se ve třídě dovedou při písence či zkoušení vzájemně povzbuzovat, fandit si,
- žáci SOŠ i studenti gymnázia mírně souhlasí s tvrzením, že cítí, že do jejich třídy opravdu patří,
- s výrokem, že v jejich třídě je mnohem lepší parta, než v jiných třídách na jejich škole mírně souhlasí žáci SOŠ, stejně tak i studenti gymnázia,
- žáci SOŠ a studenti gymnázia mírně nesouhlasí s tvrzením, že úkoly zadané celé třídě umí dohromady řešit, a že mají na to dobrý systém,
- také mírně souhlasí žáci SOŠ a studenti gymnázia s uvedeným tvrzením, že se v jejich třídě cítí spokojeně, a vědí, že je třída „bere“,
- žáci SOŠ i studenti gymnázia mírně souhlasí s tvrzením, že když jde o nějakou důležitou věc, většina lidí v jejich třídě se dovede sjednotit,
- žáci SOŠ mírně nesouhlasí s tím, že v jejich třídě si při učení vzájemně pomáhají, ale studenti gymnázia s tímto tvrzením mírně souhlasí.

Rozdíly z hlediska žáků SOŠ a studentů gymnázia se projevují u několika tvrzení. V oblasti suportivního vnímání klimatu třídy jde o tvrzení č. 7 a 27.

Žáci SOŠ a studenti gymnázia posuzují motivaci k negativnímu školnímu výkonu v rámci tvrzení č. 2, 5, 8, 11, 14, 17, 20, 22, 24, následujícím způsobem:

- žáci SOŠ mírně souhlasí, že by mohli mít ve škole lepší výsledky, ale jen těžko se donutí k pravidelné práci, dokonce studenti gymnázia s tímto tvrzením souhlasí silně,
- žáci SOŠ včetně studentů gymnázia mírně souhlasí s tvrzením, že nejlepší ve škole je na sebe příliš neupozorňovat, a být spíše v průměru,

- žáci SOŠ mírně nesouhlasí s tím, že při zkoušení chtějí především projít, na známce jim zase tak nezáleží, studenti gymnázia s tímto tvrzením silně nesouhlasí,
- žáci SOŠ a také studenti SOŠ mírně souhlasí s tím, že vynikající prospěch není obvykle člověku v dalším životě mnoho platný,
- žáci SOŠ mírně souhlasí s tvrzením, že když stojí ve škole před nějakým úkolem, mívají strach, netroufnou si na něj, studenti gymnázia s tímto mírně nesouhlasí,
- žáci SOŠ mírně nesouhlasí s tím, že se obvykle ve škole při hodinách vyhýbají obtížným, nesnadno řešitelným situacím, studenti s tímto naopak mírně souhlasí,
- žáci SOŠ ale i studenti gymnázia mírně souhlasí s tím, že často mívají pocit, že umí méně než ostatní,
- žáci SOŠ včetně studentů gymnázia mírně souhlasí s tím, že mívají strach z možných překážek, váhají; neúspěchu se chtějí raději vyhnout,
- žáci SOŠ a studenti gymnázia shodně mírně nesouhlasí s větou, že vědí, že špatně zvládají školní situace, proto chtějí být ve škole raději „neviditelní“.

V oblasti motivace k negativním školním výkonům je z dotazníku patrna neshoda mezi žáky SOŠ a studenty gymnázia u položek 2, 8, 14, a 17.

Žáci SOŠ a studenti gymnázia hodnotí oblast sebeprosazení v rámci tvrzení č. 3, 6, 9, 12, 15, 18, takto:

- žáci SOŠ a studenti gymnázia mírně souhlasí s výrokem, že když vědí, že něco umí, nebojí se to ukázat,
- žáci SOŠ mírně souhlasí s tím, že obvykle cítí velmi výkonní, a mají pocit, že dosáhnou dobrých výsledků, přesto studenti gymnázia s tímto výrokem mírně nesouhlasí,
- žáci SOŠ i studenti gymnázia mírně nesouhlasí s tvrzením, že k řešení úkolů a problémů ve škole volí nejčastěji vlastní cestu, netouží po spolupráci s ostatními ve třídě,
- žáci SOŠ stejně i studenti gymnázia mírně nesouhlasí s tvrzením, že se neradi podřizují společné práci celé třídy, to vždy znamená potlačit sama sebe,

- žáci SOŠ i studenti gymnázia mírně souhlasí s tvrzením, že pracovat na nějaké společné akci třídy, to obvykle znamená, že méně pracovití se schovají pracovitější; raději by vynikli sami,
- žáci SOŠ mírně souhlasí s tím, že o získané poznatky, vyřešené úkoly se jen neradi dělí se spolužáky, měli by se více snažit sami, avšak studenti gymnázia s tím mírně nesouhlasí.

V oblasti sebeprosazení se mezi žáky SOŠ a studenty gymnázia projevuje rozdílnost v názorech ve tvrzení č. 6 a 18.

2.7 Shrnutí praktické části

Praktická část je členěna na několik kapitol. V kapitolách je postupně uveden cíl a dílčí cíle výzkumu, jsou zde také formulovány předem stanovené hypotézy. V další kapitole je detailněji popsána metoda šetření, použita v této práci. V následující kapitole se čtenář seznámí s vybraným vzorkem pro tento výzkum, a s jeho odůvodněním autorovy volby výběru. Dále jsou uvedeny jednotlivé fáze výzkumu, a navazuje podstatný díl praktické části, kde jsou interpretovány výsledky, uvedeny v přehledných tabulkách, či slovní formulace zjištěných dat po jednotlivých skupinách. Ve shrnutí jsou opět uvedeny formulace stanovených hypotéz, tentokrát s následným vyhodnocením.

Cílem této práce a především její praktické části bylo formou kvantitativní metody, dotazníkového šetření, zjistit, jak žáci Střední odborné školy obchodu a služeb v Olomouci, a studenti Gymnázia Olomouc, Čajkovského 9, vnímají z vlastního pohledu klima v jejich školních třídách.

Prvním dílčím cílem bylo zjistit míru vnímání v oblastech suportivního klimatu, motivaci k negativním školním výkonům a míru sebeprosazení pomocí dotazníku KLIT. Jednotlivé proměnné analyzovat ve třídách střední odborné školy a gymnázia zvlášť, s ohledem na pohlaví žáků, ale také bez ohledu na jejich pohlaví.

V rámci druhého dílčího cíle bylo stanoveno rozpracovat data, vycházející z postupné formulace názorů žáků a studentů na jednotlivá tvrzení v dotazníku.

Třetím dílčím cílem výzkumu bylo naměřené hodnoty a zjištěné výsledky z jednotlivých škol porovnat.

Čtvrtým dílčím cílem bylo provést konfrontaci výsledků s předem stanovenými formulovanými hypotézami.

Hypotéza 1: Mezi studenty gymnaziálních tříd je vyšší výskyt suportivity než mezi žáky střední odborné školy.

Tato hypotéza se potvrdila, neboť stenová hodnota v oblasti suportivního klimatu u gymnaziálních tříd je výsledkem šetření **4,88**, oproti třídám střední odborné školy, kde stenová hodnota je **4,55**.

Hypotéza 2: Žáci střední odborné školy jsou častěji motivováni k negativním školním výkonům oproti studentům tříd gymnázia.

Tato hypotéza se provedeným šetřením nepotvrdila. Nutno ovšem konstatovat, že pouze s nejmenším možným rozdílem. Stenová hodnota u žáků tříd střední odborné školy v oblasti motivace k negativnímu školnímu výkonu má hodnotu **5,47**, u žáků z gymnaziálních tříd **5,48**.

Hypotéza 3: U studentů gymnázia se ve vyšší míře projevuje tendence k sebeprosazení než u žáků střední odborné školy.

Tato hypotéza nebyla rovněž potvrzena, v oblasti sebeprosazení byla u studentů gymnaziálních tříd změřena stenová hodnota **5,17**, zatímco u žáků tříd ze střední odborné školy **5,58**.

Z uvedeného je možné vyvodit závěr, že vnímání klimatu třídy ne zcela záleží na tom, zda škola poskytuje všeobecné středoškolské vzdělání, odborné středoškolské vzdělání, či zda se jedná o studijní obor zakončen maturitní zkouškou, nebo učební obor zakončen závěrečnou zkouškou. Také je z výsledků zřejmé rozdílné prožívání klimatu v ryze dívčí třídě, než ve třídách smíšených. Tato domněnka není ovšem podložena relevantními ukazateli, neboť pouze dívčích tříd nebylo v souboru dostatečné množství, a také její ověřování nebylo předmětem této práce. Nutno však konstatovat, že stanovené cíle praktické části práce byly dosaženy a to i přesto, že dvě hypotézy ze tří nebyly potvrzeny. Tento fakt ovšem hovoří pro skutečnost, že toto šetření mělo smysl, a splnilo svůj účel.

Závěr

Cílem této diplomové práce bylo v teoretické části shrnout poznatky z oblasti problematiky klimatu třídy. Cílem praktické části bylo dotazníkovou metodou zjistit, jak žáci a studenti dvou rozdílných středních škol vnímají klima ve svých školních třídách. Cíle teoretické i praktické části byly splněny.

Uvedené výsledky výzkumu v praktické části práce se mohou stát inspirací k prohloubení zájmu o tuto problematiku, které v minulosti nebylo věnováno dostatek pozornosti, popřípadě mohou nabádat k zamyšlení, jak přispívat k neustálému a efektivnímu zkvalitňování klimatu tříd našich dětí. Data vycházející z empirické části práce také mohou být použita v autoevaluačním šetření výše uvedeným školám.

Tímto se sluší závěrem poděkovat za ochotu na spolupráci řediteli Gymnázia Olomouc, Čajkovského 9, panu Mgr. Radku Čapkovi, a paní Mgr. Jolaně Štefkové, která celou akci za školu koordinovala. Poděkování patří také v neposlední řadě řediteli Střední odborné školy obchodu a služeb v Olomouci, panu PhDr. Ladislavu Pochylovi, taktéž za ochotu a vřelost.

Seznam zkratek

apod.....a podobně

atd.....a tak dále

č.....číslo

G.....gymnázium

KLIT.....použita výzkumná metoda (dotazník)

MOTNŠV.....motivace k negativnímu školnímu výkonu

popř.....popřípadě

resp.....respektive

SEPROS.....sebeprosazení

SOŠ.....střední odborná škola

SUPKT.....suportivní klima třídy

Bibliografické odkazy

- [1] BURIÁNEK, Jiří. *Sociologie*. Praha: Fortuna, 1996. ISBN 80-7168-304-3.
- [2] ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2993-0.
- [3] ČÁP, Jan., MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- [4] FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.
- [5] GAVORA, Peter. *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. 2. vyd. Bratislava: Univerzita Komenského, 2007. ISBN 978-80-223-2327-7.
- [6] GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.
- [7] GREGORY, Gayle., KUZMICH, Lin. *Data driven differentiation in the standards-based classroom*. Calif.: Corwin Press, 2004. ISBN 07-619-3158-9.
- [8] HANULIAKOVÁ, Jana. *Kreovanie klími triedy v edukačnej praxi*. Bratislava: Iris, 2010. ISBN 970-80-89256-51-8.
- [9] HAVLÍK, Radomír., KOŤA, Jaroslav. *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-635-7.
- [10] HELUS, Zdeněk. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1168-3.
- [11] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 987-80-847-1369-4.
- [12] JANIŠ, Kamil. *Rodina a škola*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-170-8.
- [13] KALHOUS, Zdeněk., OBST, Otto. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X.
- [14] KANTOROVÁ, Jana. (ed.). *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-024-0.

- [15] KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 970-80-7367-712-1.
- [16] KRAUS, Blahoslav., POLÁČKOVÁ, Věra. (ed.). *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
- [17] KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 4. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0052-9.
- [18] LANGMEIER, Josef., KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. ISBN 80-7169-195-X.
- [19] LAŠEK, Jan. (ed.). *Aktuální otázky psychologie učitele*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2004. ISBN 80-7041-210-0.
- [20] LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-699-2.
- [21] MACEK, Petr. *Adolescence*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7.
- [22] MAREŠ, Jiří., KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- [23] MATOUŠEK, Oldřich. *Mládež a delikvence*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-771-X.
- [24] MUIJS, Daniel., REYNOLDS David. *Effective teaching: evidence and practice*. 2nd ed. Thousand Oaks, Calif.: SAGE Publications, 2005, vi, 314 p. ISBN 14-129-0165-0.
- [25] PETLÁK, Erich. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris, 2006. ISBN 978-80-8901-8970.
- [26] PROKOP, Jiří. *Škola jako sociální útvar*. Praha: Univerzita Karlova, 1996. ISBN 80-86039-01-3
- [27] PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-631-3.
- [28] PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-621-7.

- [29] PRŮCHA, Jan., WALTEROVÁ, Eliška., MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-252-1.
- [30] RABUŠICOVÁ, Milada., ŠEĐOVÁ, Klára., TRNKOVÁ, Kateřina., ČIHÁČEK, Vlastimil. *Škola a /versus/ rodina*. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3598-6.
- [31] ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.
- [32] STŘELEČ, Stanislav. (ed.). *Studie z teorie a metodiky výchovy*. Brno: Masarykova univerzita, 2002. 155 s. ISBN 80-86633-00-4.
- [33] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.
- [34] VEČERNÍK, Jiří., MATĚJŮ, Petr. (ed.). *Zpráva o vývoji české společnosti 1989-1998*. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0703-2.
- [35] VÝROST, Jozef., SLAMĚNÍK, Ivan. (ed.). *Sociální psychologie: 2., přepracované a rozšířené vydání*. Praha: Grada, 2008. ISBN 978-80-247-1428-8.

Internetové zdroje

- [1] LAŠEK, Jan., KUPČEKOVÁ, Jarmila. Klima třídy střední školy a životní spokojenost studentů. In: CHRÁSKA, Miroslav., TOMANOVÁ, Dana., HOLOUŠOVÁ, Drahomíra., (ed.). *Klima současné české školy*. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. [online]. Brno: Konvoj, 2003. 381 s. [cit. 20014-3-27], ISBN 80-7203-064-5.
Dostupné z: <http://www.cpbs.cz/dokumenty/sbor03.pdf>
- [2] MAREŠ, Jiří. *Sociální klima školní třídy*. Přehledová studie. [online]. Hradec Králové: Asociace školní psychologie ČR a SR, 1998. 15 s. [cit. 20014-3-27]
Dostupné z: http://klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf

- [3] MAREŠ, Jiří., JEŽEK, Stanislav. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 39 s. [cit. 20014-3-27], ISBN 978-80-87063-79-8.

Dostupné z:

http://www.nuov.cz/uploads/AE/evaluacni_nastroje/15_klima_skolni_tridy.pdf

Zákon

ČESKO. Zákon č. 563/2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2004. [online] [cit. 20014-3-27].

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-zari>

Seznam obrázků, tabulek a grafů

Obrázky

Obrázek č. 1. Vazby mezi pojmy klima – atmosféra – prostředí (Lašek, 2007, s. 41)

Obrázek č. 2. Schémata vztahu osobnosti s prostředím (Čáp, Mareš, 2001, s. 183)

Tabulky

Tabulka č. 1. Stenové normy k dotazníku KLIT (Lašek, 2004)

Tabulka č. 2. Celková statistika respondentů

Tabulka č. 3. Přehled respondentů z hlediska pohlaví

Tabulka č. 4. Skóre dle sledovaných oblastí vnímání klimatu žáky třídy SD2 SOŠ

Tabulka č. 5. Skóre dle sledovaných oblastí vnímání klimatu žáky třídy KU2 SOŠ

Tabulka č. 6. Skóre dle sledovaných oblastí vnímání klimatu žákyněmi třídy Č2 SOŠ

Tabulka č. 7. Skóre dle sledovaných oblastí vnímání klimatu žákyněmi třídy KD2 SOŠ

Tabulka č. 8. Skóre dle sledovaných oblastí vnímání klimatu žáky třídy G3 SOŠ

Tabulka č. 9. Skóre dle sledovaných oblastí vnímání klimatu žáky třídy KD3 SOŠ

Tabulka č. 10. Skóre dle sledovaných oblastí vnímání klimatu žákyněmi třídy AR2 SOŠ

Tabulka č. 11. Skóre dle sledovaných oblastí vnímání klimatu žáky třídy C3 SOŠ

Tabulka č. 12. Skóre dle sledovaných oblastí vnímání klimatu žákyněmi třídy AR3 SOŠ

Tabulka č. 13. Skóre dle sledovaných oblastí vnímání klimatu všech zúčastněných dívek i chlapců SOŠ

Tabulka č. 14. Skóre dle sledovaných oblastí vnímání klimatu žáky třídy 1.A gymnázia

Tabulka č. 15. Skóre dle sledovaných oblastí vnímání klimatu žáky třídy 1.B gymnázia

Tabulka č. 16. Skóre dle sledovaných oblastí vnímání klimatu žáky třídy 3.A gymnázia

Tabulka č. 17. Skóre dle sledovaných oblastí vnímání klimatu žáky třídy 4.A gymnázia

Tabulka č. 18. Skóre dle sledovaných oblastí vnímání klimatu žáky třídy 2.A gymnázia

Tabulka č. 19. Skóre dle sledovaných oblastí vnímání klimatu žáky třídy 4.B gymnázia

Tabulka č. 20. Skóre dle sledovaných oblastí vnímání klimatu žáky třídy 3.B gymnázia

Tabulka č. 21. Skóre dle sledovaných oblastí vnímání klimatu žáky třídy 2.B gymnázia

Tabulka č. 22. Skóre dle sledovaných oblastí vnímání klimatu všech zúčastněných dívek i chlapců gymnázia

Tabulka č. 23. Skóre dle sledovaných oblastí vnímání klimatu všech zúčastněných dívek i chlapců SOŠ a gymnázia

Graf

Graf č. 1. Vyjádření poměru všech respondentů

Seznam příloh

Příloha č. 1. Ukázka dotazníku KLIT

Příloha č. 2. Souhrn všech stenových hodnot (dívky (Ž), chlapci (M) – gymnázium)

Příloha č. 3. Souhrn všech stenových hodnot (dívky (Ž), chlapci (M) - SOŠ)

Přílohy

Příloha č. 1. Ukázka dotazníku KLIT

Dotazník

(K-L-I-T)

Vážení žáci,

jsem student 2. ročníku navazujícího magisterského studia na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Touto cestou se na Vás obracím s žádostí o vyplnění standardizovaného dotazníku, u příležitosti zpracování mé diplomové práce. V dotazníku nejsou správné ani špatné odpovědi a nejedná se o zkoušku vašich schopností. Pracujte pokud možno rychle, u jednotlivých odpovědí se příliš nezdržujte a žádnou odpověď byste neměli vynechat. Dotazník je anonymní, snažte se proto odpovídat pravdivě (třidu je nutno označit, z důvodu správného přiřazení příslušnosti žáka k dané skupině). Vaše odpovědi vás nemohou výraznějším způsobem znevýhodnit. Získané výsledky slouží k průzkumu školního prostředí a sociálního klimatu v jednotlivých třídách, na kterých mají zájem nejen učitelé, ale i samotní žáci. Děkuji vám.

Žák ☒

Žákyně ☐

označení třídy... 3. B

Pečlivě vyplňte – zakroužkujte číslici na konci každé věty podle následujícího návodu:

Právě vyplněné – zkontrolujte číselníka na konci každé věty podle následujícího návodu:

4	3	2	1
silně souhlasím	mírně souhlasím	mírně nesouhlasím	silně nesouhlasím
1. V naší třídě mám několik důvěrných přátel.....			
4	3	2	1
2. Mohl/a bych mít ve škole lepší výsledky, ale jen těžko se donutím k pravidelné práci....			
4	3	2	1
3. Když vím, že něco umím, nebojím se to ukázat.....			
4	3	2	1
4. Když jsem v nesnázích, vím, že mi třída pomůže.....			
4	3	2	1
5. Nejlepší ve škole je na sebe příliš neupozorňovat, být spíše v průměru.....			
4	3	2	1
6. Obvykle se cítím dosti výkonný/á, mám pocit, že dosáhnou dobrého výsledku.....			
4	3	2	1
7. V naší třídě se dovede většina žáků radovat ze školního úspěchu jednoho z nás			
4	3	2	1
8. Při zkoušení chci především projít, na známce mi zas tak nezáleží.....			
4	3	2	1
9. K řešení úkolů a problémů ve škole volím nejčastěji vlastní cestu, netoužím po spolupráci s ostatními ve třídě.....			
4	3	2	1
10. Záleží mi na tom, aby ostatní ve třídě měli o mně co nejlepší mínění.....			
4	3	2	1
11. Vynikající prospěch není obvykle člověku v dalším životě mnoho platný.....			
4	3	2	1
12. Nerad/a se podřizuji společné práci celé třídy, to vždy znamená potlačit sám sebe.....			
4	3	2	1
13. S většinou třídy je příjemné se sejit i mimo školu na společné akci.....			
4	3	2	1
14. Když stojím ve škole před nějakým úkolem, mívám strach, netroufnu si na něj.....			
4	3	2	1
15. Pracovat na nějaké společné akci třídy, to obvykle znamená, že méně pracovití se schovají za pracovitější; raději bych vynikl/a sám/a.....			
4	3	2	1
16. V naší třídě se dovedeme při písemce či zkoušení vzájemně povzbuzovat, fandit si....			
4	3	2	1
17. Obvykle se ve škole při hodinách vyhýbám obtížným, nesnadno řešitelným situacím....			
4	3	2	1
18. O získané poznatky, vyřešené úkoly se jen nerad/a dělím se spolužáky, měli by se více snažit sami.....			
4	3	2	1
19. Cítím, že do této třídy opravdu patřím.....			
4	3	2	1
20. Často mívám pocit, že umím méně, než ostatní.....			
4	3	2	1
21. V naší třídě je mnohem lepší parta, než v jiných třídách na naší škole.....			
4	3	2	1
22. Mívám strach z možných překážek, váhám; neúspěchu se chci radši vyhnout.....			
4	3	2	1
23. Úkoly, zadané celé třídě umíme dohromady řešit, máme na to dobrý systém.....			
4	3	2	1
24. Víím, že špatně zvládám školní situace, proto chci být ve škole raději „neviditelný/á“.....			
4	3	2	1
25. V naší třídě se cítím spokojen/a, vím, že mě třída „bere“.....			
4	3	2	1
26. Když jde o nějakou důležitou věc, většina lidí v naší třídě se dovede sjednotit.....			
4	3	2	1
27. V naší třídě si při učení vzájemně pomáháme.....			
4	3	2	1

Nevyplňujte!

SUPKT: 1. 4 2. 3 3. 3 4. 4 5. 2 6. 3 7. 3 8. 2 9. 3 10. 2 11. 3 12. 2 13. 3 14. 2 15. 3 16. 2 17. 3 18. 2 19. 2 20. 3 21. 2 22. 3 23. 2 24. 2 25. 2 26. 1 27. 2

MOTNŠV: 2. 4 3. 4 4. 1 5. 3 6. 4 7. 1 8. 3 9. 4 10. 4 11. 4 12. 4 13. 4 14. 4 15. 4 16. 4 17. 4 18. 4 19. 4 20. 4 21. 4 22. 4 23. 4 24. 4 25. 4 26. 4 27. 4

SEPROS: 3. 2 4. 1 5. 3 6. 2 7. 2 8. 2 9. 2 10. 2 11. 2 12. 2 13. 2 14. 2 15. 2 16. 2 17. 2 18. 2 19. 2 20. 2 21. 2 22. 2 23. 2 24. 2 25. 2 26. 2 27. 2

Suma 30
Suma 32
Suma 12

Príloha č. 2. Souhrn všech stenových hodnot (dívky (Ž), chlapci (M) – gymnázium)

[illegible]

škola	třída	SUPKT	MOTNŠV	SEPROS	Muž/Žena
G	2. B	5	3	2	Ž
		4	8	4	Ž
		6	6	4	Ž
		2	4	9	Ž
		5	6	5	Ž
		5	6	6	Ž
		5	5	7	Ž
		4	7	5	Ž
		5	7	5	Ž
		6	9	4	Ž
		7	4	3	Ž
		5	5	4	Ž
		4	5	3	Ž
		8	6	4	Ž
		7	6	4	Ž
		5	2	8	Ž
		6	9	4	Ž
		5,23	5,76	4,76	p Ž
		5	7	4	M
		5	6	6	M
		5	5	5	M
		5	6	5	p M
		5,2	5,8	4,8	p Celkem

škola	třída	SUPKT	MOTNŠV	SEPROS	Muž/Žena
G	2. A	5	8	5	ž
		8	3	3	ž
		5	6	5	ž
		4	4	7	ž
		5	7	1	ž
		5	5	7	ž
		4	7	3	ž
		6	6	4	ž
		7	4	4	ž
		3	3	5	ž
		5,2	5,3	4,4	p ž
		3	4	10	M
		4	9	1	M
		7	7	4	M
		2	4	10	M
		6	9	7	M
		5	6	6	M
		4	4	4	M
		5	4	6	M
		3	6	4	M
		6	1	6	M
		4,5	5,4	5,8	p M
		4,85	5,35	5,1	p Celkem

škola	třída	SUPKT	MOTNŠV	SEPROS	Muž/Žena
G	4. B	5	5	1	Ž
		3	5	4	Ž
		4	8	4	Ž
		3	7	1	Ž
		3	8	6	Ž
		1	6	10	Ž
		3	7	1	Ž
		5	5	5	Ž
		1	6	4	Ž
		3,11	6,33	4	p Ž
		5	5	7	M
		3	4	10	M
		2	6	9	M
		1	5	7	M
		7	5	2	M
		6	5	5	M
		4	5	6,66	p M
		3,46	5,8	5,06	p Celkem

Příloha č. 2. - pokračování

škola	třída	SUPKT	MOTNŠV	SEPROS	Muž/Žena
G	3. A	7	4	6	Ž
		9	5	4	Ž
		8	5	3	Ž
		7	6	6	Ž
		5	5	4	Ž
		8	5	5	Ž
		5	8	6	Ž
		7	6	3	Ž
		5	5	4	Ž
		6	4	4	Ž
		3	4	4	Ž
		6	7	3	Ž
		2	5	8	Ž
		3	6	10	Ž
		5,78	5,35	5	p Ž
		8	4	4	M
		1	6	5	M
		6	5	5	M
		8	6	6	M
		5	4	5	M
		6	3	7	M
		9	6	1	M
		6	3	6	M
		6,12	4,62	4,87	p M
		5,9	5,09	4,95	p Celkem

škola	třída	SUPKT	MOTNŠV	SEPROS	Muž/Žena
G	1. B	8	4	5	Ž
		6	3	4	Ž
		6	8	7	Ž
		6	7	1	Ž
		5	6	1	Ž
		7	7	4	Ž
		6	7	4	Ž
		6	4	8	Ž
		8	4	7	Ž
		6,44	5,55	4,55	p Ž
		6	4	4	M
		6	6	7	M
		5	7	8	M
		5	8	2	M
		4	5	8	M
		2	3	7	M
		4,66	5,5	6	p M
		5,73	5,53	5,13	p Celkem

škola	třída	SUPKT	MOTNŠV	SEPROS	Muž/Žena
G	4. A	6	5	6	Ž
		3	5	10	Ž
		5	7	6	Ž
		5	5	9	Ž
		5	3	5	Ž
		6	2	9	Ž
		5	5	4	Ž
		5	4,57	7	p Ž
		4	4	5	M
		3	6	4	M
		5	4	2	M
		4	5	4	M
		4	4,75	3,75	p M
		4,63	4,63	5,81	p Celkem

škola	třída	SUPKT	MOTNŠV	SEPROS	Muž/Žena
G	1. A	5	5	4	Ž
		5	5	5	Ž
		6	5	4	Ž
		4	6	5	Ž
		6	7	2	Ž
		6	4	8	Ž
		5	7	6	Ž
		5	9	8	Ž
		5,25	6	5,25	p Ž
		2	6	6	M
		2	9	7	M
		5	5	2	M
		6	5	5	M
		6	5	4	M
		6	1	10	M
		9	5	2	M
		5,14	5,14	5,14	p M
		5,2	5,6	5,2	p Celkem

Príloha č. 3. Souhrn všech stenových hodnot (dívky (Ž), chlapci (M) - SOŠ)

škola	třída	SUPKT	MOTNŠV	SEPROS	Muž/Žena
SOŠ	C 3	5	6	5	Ž
		4	8	5	Ž
		1	7	5	Ž
		7	3	9	Ž
		5	6	10	Ž
		4	4	1	Ž
		8	4	2	Ž
		3	4	6	Ž
		5	7	5	Ž
		5	5	5	Ž
		2	4	6	Ž
		4,45	5,27	5,36	p Ž
		6	6	7	M
		1	7	7	M
		3	4	10	M
		4	4	5	M
		5	6	6	M
		3,8	5,4	7	p M
		4,25	5,31	5,87	p Celkem

škola	třída	SUPKT	MOTNŠV	SEPROS	Muž/Žena
SOŠ	KD 3	3	6	4	Ž
		2	4	4	Ž
		4	4	7	Ž
		4	5	7	Ž
		4	7	6	Ž
		5	6	7	Ž
		5	9	4	Ž
		3	8	7	Ž
		1	7	8	Ž
		3	7	2	Ž
		6	9	4	Ž
		2	5	8	Ž
		1	5	5	Ž
		1	6	4	Ž
		1	4	7	Ž
		4	4	8	Ž
		4	6	4	Ž
		3	4	6	Ž
		2	8	8	Ž
		3,05	6	5,78	p Ž
		5	4	4	M
		3	5	4	M
		5	8	4	M
		4,33	5,66	4	p M
		3,22	5,95	5,54	p Celkem

[illegible][illegible]

Příloha č. 3. - pokračování

škola	třída	SUPKT	MOTNŠV	SEPROS	Muž/Žena
SOŠ	KD 2	5	2	9	Ž
		5	4	4	Ž
		8	5	7	Ž
		5	8	6	Ž
		6	5	4	Ž
		5	7	4	Ž
		7	8	6	Ž
		5	6	6	Ž
		5	7	3	Ž
		5	9	2	Ž
		5	6	8	Ž
		5	7	3	Ž
		6	6	5	Ž
		8	7	5	Ž
		6	8	4	Ž
		1	5	9	Ž
		5	4	4	Ž
		5	6	4	Ž
		6	5	8	Ž
		6	8	5	Ž
		5	4	4	Ž
		5,42	6,04	5,23	p Celk. Ž

škola	třída	SUPKT	MOTNŠV	SEPROS	Muž/Žena
SOŠ	KU 2	5	5	4	Ž
		3	5	5	Ž
		5	6	1	Ž
		3	5	3	Ž
		5	6	4	Ž
		5	7	6	Ž
		5	8	7	Ž
		1	4	8	Ž
		1	6	5	Ž
		2	5	5	Ž
		3,5	5,7	4,8	p Ž
		5	6	6	M
		5	6	6	M
		5	5	1	M
		2	5	4	M
		5	8	8	M
		1	5	8	M
		1	5	9	M
		4	4	7	M
		8	5	4	M
		6	5	5	M
		1	8	6	M
		5	4	6	M
		4	5,5	5,8	p M
		3,77	5,59	5,36	p Celkem

škola	třída	SUPKT	MOTNŠV	SEPROS	Muž/Žena
SOŠ	G 3	6	7	5	Ž
		5	6	1	Ž
		3	7	4	Ž
		6	8	4	Ž
		5	6	5	Ž
		2	5	7	Ž
		8	7	5	Ž
		5	6,57	4,42	p Ž
		9	6	1	M
		5	1	10	M
		4	5	4	M
		5	5	6	M
		5,75	4,25	5,25	p M
		5,27	5,72	4,72	p Celkem

škola	třída	SUPKT	MOTNŠV	SEPROS	Muž/Žena
SOŠ	Č 2	5	4	5	Ž
		5	4	5	Ž
		2	3	10	Ž
		6	6	3	Ž
		5	5	3	Ž
		3	9	10	Ž
		8	4	3	Ž
		7	9	5	Ž
		5	4	9	Ž
		7	5	7	Ž
		6	8	10	Ž
		5	6	4	Ž
		5,33	5,58	6,16	p Celk. Ž

Příloha č. 3. – pokračování

škola	třída	SUPKT	MOTNŠV	SEPROS	Muž/Žena
SOŠ	SD 2	4	6	4	Ž
		3	3	4	Ž
		2	2	5	Ž
		1	2	1	Ž
		1	7	10	Ž
		7	4	5	Ž
		2	8	8	Ž
		1	6	4	Ž
		1	9	8	Ž
		2	4	4	Ž
		6	5	9	Ž
		3	7	4	Ž
		4	5	6	Ž
		5	8	5	Ž
		5	9	6	Ž
		5	6	9	Ž
		2	5	8	Ž
		2	5	7	Ž
		3	1	3	Ž
		3,1	5,36	5,78	p Ž
		3	8	4	M
		6	5	4	M
		7	6	8	M
		5	7	4	M
		4	5	8	M
		5	4	9	M
		6	5	8	M
		5,14	5,71	6,42	p M
		3,65	5,46	5,96	p Celkem