

Sociální klima třídy pohledem žáka

Bc. František Kozmín

Diplomová práce
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. František Kozmín**
Osobní číslo: **H11307**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Sociální klima třídy pohledem žáka**

Zásady pro vypracování:

Studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti problematiky školního klimatu.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

ČÁBALOVÁ, Dagmar. Pedagogika. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2993-0.

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

GAVORA, Peter. Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-X.

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

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

KRAUS, Blahoslav et al. Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.

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

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Eva Machů, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

30. listopadu 2012

Termín odevzdání diplomové práce:

26. dubna 2013

Ve Zlíně dne 14. února 2013


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

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

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 4. 3. 2013

..... Bc. František Kozmík

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Předmětem mé diplomové práce je problematika psychosociálního klimatu školní třídy. V teoretické části se věnuji představení základní terminologie. Blíže popisuji vztahy utvářející klima třídy, přístupy ke zkoumání klimatu a způsoby, jak klima ve třídě měřit.

V praktické části se zabývám představením jednotlivých fází výzkumného šetření, které jsem pomocí výzkumného nástroje realizoval v konkrétních školních třídách, a to včetně interpretace zjištěných výsledků a ověření hypotéz výzkumu.

Klíčová slova:

prostředí, atmosféra, školní třída, klima třídy, typy klimatu, učitel, třídní učitel, žák, vztahy, dotazník CES, způsoby měření klimatu třídy, výzkum

ABSTRACT

This diploma thesis deals with the problems of class climate. The theoretical part introduces the main survey of terms from this field. I explain the relations which can form the class climate and the approaches and the methods to measure it.

The practical part deals with the parts of the research which was realized through the questionnaire in the classes. The presentation of research results and the research hypotheses is included.

Keywords:

environment, atmosphere, school climate, class, class climate, types of the climate, teacher, class teacher, student, relations, Classroom Environment Scale (CES), ways to measure school climate, research

Děkuji Mgr. Evě Machů, PhD., vedoucí mé diplomové práce, za odborné vedení a užitečnou pomoc, kterou mi při psaní práce poskytovala.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ	12
1.1 PROSTŘEDÍ, ATMOSFÉRA, SOCIÁLNÍ KLIMA	12
1.2 OSOBNOST UČITELE	15
1.3 KLIMA ŠKOLY A TŘÍDY	18
1.3.1 Sociální klima třídy	20
1.3.2 Komunikační klima ve třídě.....	22
1.3.3 Vyučovací klima.....	26
2 VZTAHY UTVÁŘEJÍCÍ KLIMA TŘÍDY	29
2.1 VZTAH UČITEL A ŽÁK	30
2.2 VZTAH ŽÁK A ŽÁK	33
2.3 VZTAH UČITEL A TŘÍDA	34
2.4 VZTAH UČITEL A RODIČE	35
3 PŘÍSTUPY KE ZKOUMÁNÍ KLIMATU A METODY MĚŘENÍ	37
3.1 SOUČASNÉ PŘÍSTUPY KE ZKOUMÁNÍ KLIMATU ŠKOLNÍ TŘÍDY	37
3.1.1 Sociometrický přístup.....	37
3.1.2 Organizačně-sociologický přístup	37
3.1.3 Interakční přístup.....	37
3.1.4 Pedagogicko-psychologický přístup	38
3.1.5 Školně-etnografický přístup	38
3.1.6 Vývojově psychologický přístup	38
3.1.7 Sociálně-psychologický a environmentalistický přístup	38
3.2 METODY MĚŘENÍ.....	38
3.2.1 Pozorování.....	40
3.2.2 Rozhovor	40
3.2.3 Dotazníky, posuzovací škály	41
3.2.4 Sociometrie.....	44
II PRAKTICKÁ ČÁST	45
4 PROJEKT VÝZKUMU	46
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM	46
4.2 CÍLE VÝZKUMU, STANOVENÍ HYPOTÉZ	46
4.3 METODOLOGIE VÝZKUMU	48
4.4 POPIS A ZPŮSOB VÝBĚRU RESPONDENTŮ	48
4.5 POUŽITÁ METODA VÝZKUMU.....	50
4.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ A VYHODNOCENÍ DAT.....	51

5	VLASTNÍ ŠETŘENÍ.....	53
5.1	POTVRZENÍ ČI VYVRÁCENÍ HYPOTÉZ	62
6	INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	70
	ZÁVĚR	74
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	75
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	78
	SEZNAM OBRÁZKŮ	79
	SEZNAM TABULEK.....	80
	SEZNAM GRAFŮ.....	81
	SEZNAM PŘÍLOH.....	82

ÚVOD

Sociální pedagogika se v posledním období stále více profiluje jako moderní pedagogická vědní disciplína, která má multidisciplinární charakter.

Podle Krause (2001) se zaměřuje nejen na problémy patologického charakteru marginálních skupin, nýbrž především na celou populaci, a to za účelem vytváření optimálního souladu mezi potřebami jedince a společnosti.

Věnuje se také problematice výchovy a prostředí. Zvláště pak prostředí školy, jakožto významné instituce v oblasti výchovy a vzdělávání.

Lze konstatovat, že většina školních vzdělávacích aktivit se odehrává ve třídě. Kromě rodiny je to pro žáka druhé nejvýznamnější sociální prostředí. Klima školy a rovněž tak klima třídy může významným způsobem ovlivnit průběh celého výchovně-vzdělávacího procesu.

Nedílnou součástí školního klimatu je osobnost učitele. Svým chováním a projevy může navodit klima plné pohody, podpory, chuti do práce, ale také napětí či lhostejnosti k dění ve třídě. Sám rovněž působím jako učitel ve středním odborném učilišti a po dobu své pedagogické praxe jsem se setkal s mnoha projevy a názory na tuto problematiku. Domnívám se, že sociální klima ve třídě je třeba soustavně sledovat. Zajímat by nás hlavně mělo, jak klima vnímají sami žáci. Důležité je rovněž přemýšlet o tom, jak se dá klima třídy měnit a zlepšovat.

Diplomová práce je členěna na část teoretickou a část praktickou.

V teoretické části se zabývám vymezením základních pojmů, které souvisí s klimatem třídy. Ve druhé kapitole popisují vztahy, které toto klima utvářejí. Další kapitola zmiňuje současné přístupy ke zkoumání klimatu školní třídy a způsoby, kterými klima můžeme měřit.

Praktická část je zaměřena na popis jednotlivých fází realizovaného výzkumu. Postupně představím výzkumný problém, metodu výzkumu, věnuji se i ověřování platnosti předem stanovených hypotéz.

Hlavním cílem práce je zjistit, jak žáci vnímají a hodnotí psychosociální klima své třídy a také, zda se toto vnímání liší v závislosti na ročníku a typu studia.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ

V pedagogických vědách se často setkáváme s pojmy prostředí, atmosféra, sociální atmosféra, klima, sociální klima apod. Pro každodenní práci učitelů, výchovných poradců, školních psychologů i poradenských psychologů je užitečné, aby jak v rámci diagnostiky školní třídy, tak i v rámci celého edukačního procesu s těmito pojmy pracovali.

Odborná literatura uvádí pojem „klima“ ve spojení s dalšími přívlastky, které rozlišují jeho různé typy:

Na základě *velikosti zkoumané jednotky* můžeme tedy rozlišit klima školy, klima třídy a vyučovací klima (týkající se například jednoho určitého předmětu nebo jedné konkrétní hodiny).

Z hlediska *aktérů* lze rozlišit klima navozené žáky, navozené učiteli a navozované vedoucími pracovníky školy.

Podle *časového hlediska*: klima aktuální, minulé (retrospektivní), budoucí (prospektivní).

Dále rozlišujeme klima podle *žádoucnosti* : klima aktuální (výchozí) a klima preferované, které by si jedinec či skupina přáli.

Podle *programu*, které škola provozuje: klima tradiční školy a klima výběrové školy. Můžeme zkoumat, jak klima hodnotí sami žáci, učitelé, případně i nepedagogičtí pracovníci školy.

1.1 Prostředí, atmosféra, sociální klima

Mezi hlavní odborné termíny v oblasti problematiky klimatu školní třídy řadíme pojmy **prostředí, atmosféra, sociální klima** (školy, učitelského sboru, třídy). Někteří autoři používají všechny tyto výrazy jako pojmově neutrální, bez hodnotícího obsahu. Jak uvádí Mareš (1998, s. 4): „Termíny by měly být obsahově neutrální, aby dokázaly zachytit celou škálu významů od pozitivních až po negativní. Jinak by bylo třeba neustále vytvářet dvojice výrazů (jeden pro pozitivně působící vlivy – třeba edukační, druhý pro negativně působící vlivy – deedukační).“

Prostředí – tím je myšlena celá řada faktorů, od aspektů architektonických (celkové pojetí učebny, rozmístění nábytku apod.) přes hygienické (kvalita osvětlení, vytápění i větrání) až po hledisko akustické (úroveň hluku, odraz zvuku apod.).

V odborné literatuře můžeme najít přehled různých typologií prostředí. Prostředí lze chápat jako souhrn činitelů v našem okolí, které na nás působí (Čábalová, 2011, s. 194). Typy prostředí z pohledu sociálně pedagogického podle Čábalové (2011):

- 1) exogenní (vnější) = životní prostředí,
- 2) endogenní (vnitřní) = vše, co se týká člověka (genetické předpoklady, fyzické a psychické dispozice apod.).

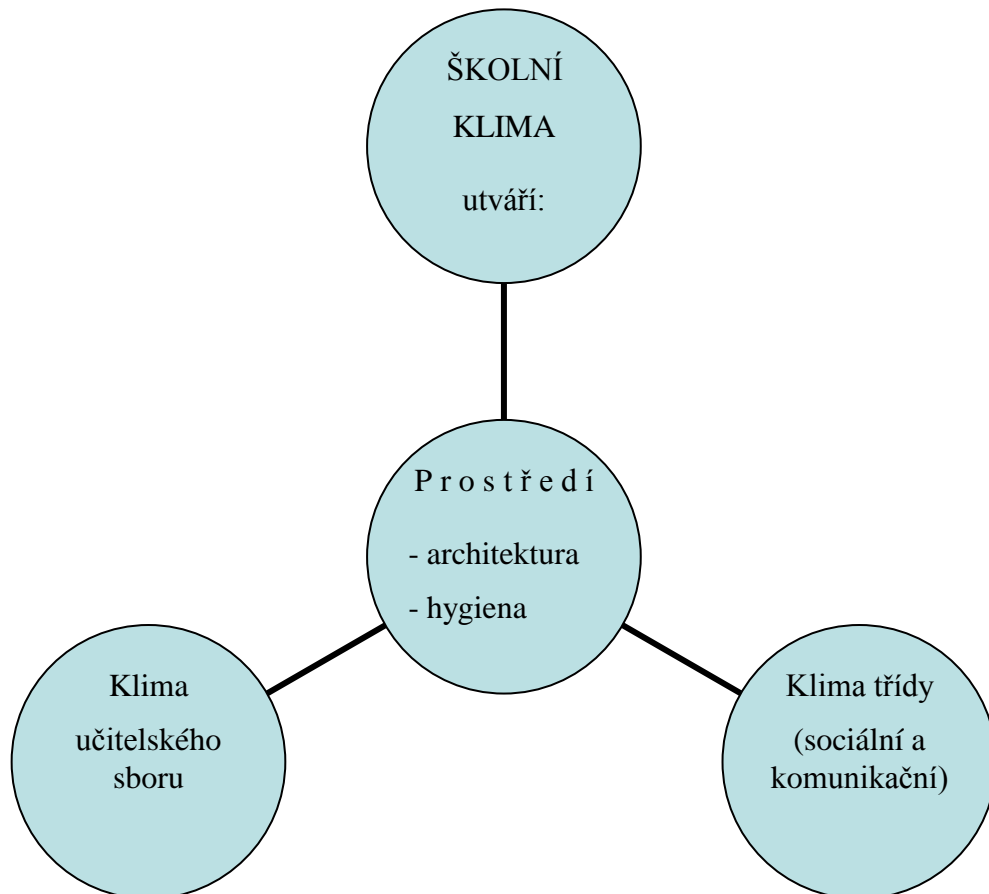
Prostředí je tedy souhrn činitelů v našem okolí, které na nás přímo nebo nepřímo působí.

Atmosféra – je termín, který vyjadřuje proměnlivost a **krátké trvání**. Je ovlivňována interakcí a vzájemnými vztahy všech zúčastněných. Podle Mareše (1998, s. 4) „se atmosféra mění během vyučovacího dne či dokonce jedné vyučovací hodiny. Vzpomeňme atmosféru ve třídě před opakovací hodinou, během maturitní písemné práce, po velké přestávce, po rvačce mezi žáky, při suplování nebo při sdělení, že odpadá hodina obávaného vyučovacího předmětu atd.“

Ze své osobní zkušenosti mohu uvést mnohé příklady. Pokud vyučuji ve stejné třídě v rámci jednoho dne dvakrát, málokdy se stane, že je atmosféra přibližně stejná. Rovněž pokud se jedná o práci s mojí vlastní třídou, nejsou neobvyklé situace, že se atmosféra mění po odchodu některého kolegy vyučujícího velmi dramaticky a jelikož mám svoji třídu v dosahu kabinetu, mohu – v rámci pedagogického pozorování – zkoumat tyto proměny nálad takřka „v přímém přenosu“ a následně se v rámci třídnických hodin společně se žáky zamýšlet nad jejich příčinami.

Sociální klima – označuje naproti tomu **jevy dlouhodobé**. Jevy, které jsou typické pro danou třídu po několik měsíců či let. Jedná se o určitý komplex vztahů a procesů při vzájemných interakcích mezi učiteli a žáky. Jak uvádí Mareš, klima třídy je sociálněpsychologická proměnná, která představuje trvalejší sociálněemocionální naladění, postoje a vztahy. (In Průcha, Walterová, Mareš, 2003, s. 100)

Na sociální klima třídy působí celá řada jevů. Nepůsobí ovšem globálně, nýbrž výběrově. Zde řadíme hlavně klima školy a sociální klima učitelského sboru. Přitom – jak uvádí Chávez (1984) – je velmi časté, že na téže škole existují vedle sebe v rozdílných třídách rozdílná sociální klimata.



Obrázek č. 1 – Schéma pojmu (dle Grecmanová, 2003 a upraveno)

Zároveň platí, že každá třída se v různých situacích chová jinak. Každá třída si rovněž vytváří rozdílné klima pro spolupráci s konkrétním učitelem.

1.2 Osobnost učitele

Základním cílem školy je poskytovat vzdělání, rozvíjet osobnost každého žáka, připravit jej na samostatné myšlení a odpovědné rozhodování. V tomto procesu je stěžejní role svěřena do rukou pedagogů. Učitelova role je zde nezastupitelná. Na atmosféru třídy má učitel výrazný vliv. Pokud kolem sebe šíří strach, nebo je přehnaně aktivní a neklidný, vnitřně napjatý, úzkostný a bojácný, nepřipravený a nepozorný, málo přesvědčivý a podobně, je efektivita vyučování velmi nízká.

Učitel by měl rozhodně vyzařovat **pedagogický optimismus**, jehož hlavním propagátorem byl J. A. Komenský. Jak uvádějí Dytrtová a Krhutová (2009), hovoříme o **tzv. pozitivním přijetí vzdělávaného** vzdělavatelem.

Učitelova osobnost funguje v sociálním prostředí a měla by jej plně reflektovat.

Ale nejen to. Učitel prakticky denně spoluutváří pedagogickou realitu, učí, kontroluje a hodnotí výkony svých svěřenců, radí jim a pomáhá. Má být empatický. Pracovat s individualitou svých žáků a zajímat se o jejich každodenní problémy.

Na začátku školní docházky je učitel tou nejdůležitější osobou a tvůrcem klimatu ve třídě. Musí být dostatečně vnímavý k potřebám svých žáků a vést je k sociálnímu citění.

Všeobecně platí, že mladý člověk intenzivně hledá své budoucí místo ve společnosti, hledá své životní hodnoty. Na zařazování mezi děti adolescenti už slyšet nechtějí. Sami si tříbí své postoje, pozice a hodnoty. Přitom je zde známý rozpor: třebaže učitelé a dospělí obecně často od adolescentů očekávají cílevědomý a odpovědný přístup, těm mnohdy více vyhovuje v mnoha sociálních situacích „unikat“ do světa dítěte.

Dytrtová a Krhutová (2009, s. 15) uvádějí, které komponenty jsou významné pro osobnost učitele:

- psychická odolnost (vhled do podstaty a povahy problémových situací, odpovídající inteligenční úroveň, kreativita, operativní myšlení),
- adaptabilita a adjustabilita (schopnost řešit aktuální situace, psychická flexibilita),
- schopnost osvojovat si nové poznatky,
- sociální empatie a komunikativnost.

Podle Holouškové (2002) jsou pro úspěšný výkon profese pedagoga nutné následující složky:

1. **Všeobecné vzdělání a široký filozofický, vědecký a kulturní rozhled.** Pedagog působí na žáky svými postoji. Bývá žáky často dotazován a musí zaujímat vlastní postoje k různým společensko-politickým událostem. Jeho kulturní a politický rozhled mu lépe umožňuje chápat nově vzniklé jevy a zaujímat k nim určitá stanoviska.
2. **Teoretické a praktické odborné vzdělání.** U pedagoga se předpokládá, že bude mít nejen vynikajícím způsobem zvládnuty předměty své aprobace, nýbrž i určitý „přesah“ do působnosti dalších oborů a vědění vůbec.
3. **Pedagogické a psychologické vzdělání.** Pedagog si musí osvojit nejen teoretické vědomosti o cílech, prostředcích, metodách a formách výchovné práce, ale musí být také schopen na základě určitých metodických schopností a principů přenášet teoretické znalosti do praktické výuky ve třídě.

Kyriacou (2004) dělí pedagogické dovednosti do sedmi okruhů:

1. Plánování a příprava - dovednosti podílející se na výběru výukových cílů dané učební jednotky, dovednosti volit nejvhodnější prostředky pro naplnění těchto cílů.
2. Realizace vyučovací jednotky - dovednosti potřebné k úspěšnému zapojení všech žáků do učební činnosti).
3. Řízení vyučovací jednotky - dovednosti potřebné k řízení a organizaci, seznámení žáků s cílem a obsahem vyučovací hodiny, volba přirozeného tempa apod.).
4. Klima třídy - dovednosti k vytvoření a udržení klidného a pozitivního klimatu).
5. Kázeň – dovednosti potřebné k udržení klidu a pořádku v průběhu vyučování.
6. Hodnocení prospěchu žáka – dovednosti potřebné k objektivnímu hodnocení výsledků činnosti jednotlivých žáků. Vyžaduje se citlivý přístup.
7. Reflexe vlastní práce a evaluace – dovednosti, které pomáhají při evaluaci vlastní pedagogické práce s cílem v budoucnu ji zlepšit.

Požadavky na profesi učitele jsou tedy poměrně značné. Janík (2007) vidí jako základní požadavek pro kvalitní vyučování profesní znalosti pedagoga, dále znalosti obecné didaktiky, znalosti kurikula, znalosti kontextu i znalosti sebe sama. Jiní autoři strukturují požadavky na profesní znalosti např. takto:

- znalosti kauzální (vztahy mezi vyučováním a učením),
- znalosti normativní (znalost cílů vzdělávání),
- znalosti empirické (vlastní zkušenosti a jejich reflexe),
- znalosti předmětové (obsahové),
- znalosti všeobecné (Dytrtová, Krhutová, 2009, s. 45).

Zcela samostatnou (ne však izolovanou) kapitolu tvoří **tzv. klíčové kompetence**, kterými má být současný pedagog vybaven. Touto problematikou se zabývá celá řada autorů, např. J. Vašutová, V. Spilková, T. Janík a mnozí další.

Autorka Vašutová (2004) uplatňuje na profesní kompetenci učitele tento pohled:

- **kompetence předmětová/oborová** (systematické znalosti z oboru a předmětů dle aprobace, znalost obecné a oborové didaktiky),
- **kompetence didaktická a psychodidaktická** (znalost různých strategií vyučování, postupů při hodnocení žáků, znalost pedagogické psychologie),
- **kompetence pedagogická** (znalost procesů výchovy na základě psychologických, sociálních a multikulturních aspektů, orientace na poli obecné pedagogiky, psychologie, sociologie výchovy),
- **kompetence diagnostická a intervenční** (používání prostředků pedagogické diagnostiky, schopnost rozpoznávat sociálně patologické projevy žáků, správně řešit výchovné problémy, schopnost správně volit prostředky k zajištění kázně ve třídě),
- **kompetence sociální, psychosociální a komunikativní** (utváření příznivého pracovního klimatu ve třídě na základě znalostí sociálních vztahů mezi žáky, ovládnání prostředků pedagogické komunikace),

- **kompetence manažerská a normativní** (znalosti o zákonech a normách vztahujících se k jeho profesi, schopnost organizovat činnost žáků ve třídě i v rámci mimoškolních aktivit),
- **kompetence profesně a osobnostně kultivující** (široký vědomostní a kulturní rozhled, schopnost reflektovat vzdělávací potřeby a zájmy žáků, uplatňování profesní etiky učitele apod.).

Podle Dyrtrtové a Krhutové (2009) musí učitel především umět komunikovat se žáky, znát základní metody výuky a umět je vhodně použít, správně provádět ústní zkoušení žáků včetně hodnocení, umět vhodně aplikovat metody trestání, znát nejrozšířenější druhy výchovných obtíží žáků a znát způsoby jejich řešení ve škole i v rodině.

V samotném vyučovacím procesu by učitel měl vždy mluvit spisovně, výrazně a plynule. Měl by formulovat své myšlenky jasně a srozumitelně ve vztahu k věkovým (psychickým) zvláštnostem žáků.

Jak dále uvádějí obě autorky, učitel musí ve svém projevu dbát na:

- obsahovou a významovou stránku (volit odbornou terminologii),
- mluvnickou stránku (volit odpovídající styl sdělení a dbát na gramatickou správnost),
- přednesovou a zvukovou stránku (tempo řeči, síla hlasu, rytmus, frázování apod.),
- nonverbální stránku (gestikulace, mimika atd.).

1.3 Klima školy a třídy

Lze konstatovat, že v odborné literatuře byly činěny pokusy o **různé taxonomie** pojmu klima. První pokusy reprezentují autoři Tagiuri (1968) a Anderson (1982). Ti rozlišují celkem čtyři úrovně:

1. ekologie (zde mají na mysli charakteristiku budovy, v níž je výuka realizována),
2. prostředí (typické charakteristiky učitelů a žáků),
3. sociální systém (vztahy mezi účastníky, sociální komunikace, účast na sociálním dění ve skupině apod.),
4. kultura (myšleno hodnotové systémy, jež účastníci považují za významné).

Sociální klima třídy můžeme rozdělit z několika hledisek. Prokop (1996, s. 37-38) stanovil dvě základní hlediska členění klimatu:

1. Podle pocíťované atmosféry – interakce mezi učitelem a žáky

- Klima vřelé, příznivé – žáci v takovém prostředí cítí, že učitel je k nim příznivě nakloněn a v případě potřeby se jim věnuje ve svém volném čase;
- Klima studené, chladné – učitel se koncentruje na uspokojení vlastních potřeb, žák se cítí být pouze nutným prostředkem, nebo dokonce překážejícím elementem procesu výuky.

2. Podle rozdělení moci ve třídě

- Autoritativní klima – zde jsou důležitá rozhodnutí přijímaná učitelem.
- Demokratické klima – důležitá jsou rozhodnutí přijímaná celým kolektivem.

Prokop (1996, s. 38-39) ve své publikaci dále uvádí rozdělení podle Polky Jankowske (1976), která charakterizovala následující typy klimatu podle stylu vedení třídy:

- a) *klima příznivě autokratické* – učitel přijímá důležitá rozhodnutí, která jsou činěna ve prospěch žáků; má pocit, že na žáky musí být kladeny takové požadavky, které by si sami na sebe zřejmě nekladli; vystupuje vůči dětem jako reprezentant jistých hodnot jako je systematicklost, objektivita, nevypočítavost, které si děti musí teprve osvojit
- b) *klima příznivě demokratické* – žáci společně s učitelem rozhodují v zájmu harmonického života třídy jako sociální skupiny; učitel se cítí odpovědný zejména za sebevědomí a sebedůvěru svých žáků, raději něco doporučuje než žádá, raději vyvolává diskusi než strukturuje aktivitu, je ochoten cokoliv změnit, pokud jsou žáci nespokojeni; jeho důležitým výchovným cílem je, aby se žáci cítili příjemně a aby se naučili spořádanému životu ve společenství.
- c) *klima autokratické nepřátelské* – učitel přijímá rozhodnutí za účelem upevnění institucionálního pořádku; v centru učitelovy pozornosti stojí instituce, kde má panovat pořádek - vše má ve škole své jasné místo a každá role má zastávat určité chování; učitel požaduje úctu, příliš se osobně neangažuje, učí pouze to, co je ve

směrnících a v programu a používá předepsané a ověřené metody; žáci nemusejí všemu rozumět, pouze stačí, když budou schopni odpovědět na určité otázky.

d) *laissez-faire klima* – učitel pracuje ve stylu „Dělejte si co chcete!“

Čím se tedy vyznačuje klima školní třídy?

Jak uvádějí Mareš a Ježek (2012), **klima školní třídy má tyto znaky:**

- je to skupinový jev, neboť nějaký názor na klima dané třídy mají všechny skupiny aktérů;
- je sociálně konstruované, to znamená, že se odvíjí od osobních zkušeností žáků i učitelů, ale také na základě interakcí „žák – žák“, „učitel – učitel“, „učitel – žák“, „žák – rodič“, „učitel – rodič“;
- je sociálně sdílené;
- je ovlivňováno širším sociálním kontextem (místem, kde škola sídlí, klimatem školy apod.).

Klima třídy, které učitel navodí, **může mít zásadní vliv na přístup žáků** k plnění si svých povinností. Může mít rovněž přímý vliv na motivaci žáků a jejich postoje k učení. V této souvislosti bývá v odborných studiích akcentována důležitost několika prvních hodin s novou třídou. Žáci přicházejí do třídy s určitými očekáváními. Uvolněné, vřelé a podporující prostředí ovlivňuje to, jak budou následně přistupovat k zadané práci a zda budou dosahovat trvale dobrých výsledků. Učitelovy dovednosti uplatňované při vytváření kladného klimatu třídy jsou proto velmi důležité (Kyriacou, 1996).

V klimatu třídy se střetává objektivní realita se subjektivním vnímáním, prožíváním a hodnocením jedince. Klima třídy nesouvisí jen s otázkou výuky a její kvality, nýbrž platí, že se vytváří i o přestávkách, při různých společných akcích třídy, při návštěvách výchovných přednášek apod.

1.3.1 Sociální klima třídy

Co míníme termínem sociální klima třídy? Nejčastěji máme na mysli dlouhodobé jevy, které jsou po několik měsíců i let typické pro konkrétní třídu a učitele. Vytvářejí je všichni žáci v určité třídě, skupinky na které se třída rozpadá, jednotlivci, ale také sbor učitelů v

dané škole a jednotliví učitelé vstupující do dané třídy. Sociální klima třídy je ovlivňováno také širšími jevy jako je klima školy a sociální klima učitelského sboru.

Tyto jevy se odehrávají v konkrétním **sociálním prostředí**. Učitelův postoj ke třídě a k jednotlivým jejím žákům se přímo promítá do způsobu, jak s nimi následně jedná, jak probíhá pedagogická interakce.

Jak tedy uvažovat o sociálním klimatu třídy?

V odborné literatuře nalezneme příklady různých taxonomií problematiky sociálního klimatu. Např. autor Knowles (1985) rozlišuje sedm úrovní:

1. podmínky klimatu (dále je člení na fyzikální prostředí a prostředí psychologické),
2. angažovanost žáků na společné tvorbě plánů,
3. angažovanost žáků na diagnostice vlastních potřeb,
4. angažovanost žáků na definování cílů učení,
5. angažovanost žáků na návrhu postupů při učení,
6. pomoc žákům,
7. angažovanost žáků na hodnocení průběhu a výsledků vlastního učení.

Z modernějších přístupů uvedu taxonomii Mareše (1998), který o sociálním klimatu třídy uvažuje v pěti oblastech:

1. oblast ekologická (budovy, učebny, laboratoře apod.),
2. oblast jednotlivých vyučujících a žáků,
3. oblast malých sociálních skupin (školní třídy),
4. oblast větších sociálních skupin (klima školy),
5. oblast velkých sociálních skupin (úroveň celého školství dané země).

Poměrně nezanedbatelnou roli hraje i složení třídy, a to:

- 1) z hlediska schopností žáků - jsou-li spolu v jedné třídě žáci s různými schopnostmi, vypovídá to o stejné osobnostní hodnotě všech žáků. V některých školách jsou spolu v jedné třídě žáci různého věku, např. malotřídní školy).
- 2) z hlediska věku žáků - v některých školách jsou spolu v jedné třídě žáci různého věku, např. malotřídní školy).
- 3) z hlediska dosahovaného prospěchu (tzv. vnější diferenciaci),
- 4) z hlediska zdravotního stavu,
- 5) z hlediska původu z různých společenských vrstev (Kyriacou, 1991, s. 92-93).

Nutno uznat, že všechny tyto faktory se přímo i nepřímo podílejí na vyučování a učení a je tedy zřejmé, že významným způsobem ovlivňují sociální klima třídy.

1.3.2 Komunikační klima ve třídě

Pedagogická komunikace je základním prostředkem pedagogické interakce mezi učitelem a žákem. Všeobecně platí, že způsob a forma pedagogické komunikace a interakce ovlivňuje motivaci žáků. Nabručený učitel nepřináší do komunikačního klimatu ve třídě nic pozitivního. Platí, že v pedagogické komunikaci by měly být respektovány potřeby účastníků komunikace a interakce (Čábalová, 2011). Komunikace vedená v **prostředí suportivního klimatu** přispívá k vyšší efektivitě a kvalitě výuky, k lepšímu řešení problémových situací (Grecmanová, 2003). Také platí, že přímo ovlivňuje sociální vazby mezi členy třídního kolektivu. Jaké pro tuto komunikaci platí zásady?

Jak uvádí Čapek (2010), komunikace ve třídě by měla být:

- přátelská,
- nestresující,
- svobodná,
- vyvážená,
- korigovaná,
- nepovýšená,
- nemanipulující,
- rovná.

Každá komunikace se odehrává v konkrétním sociálním prostředí. Můžeme říci, že pedagogická komunikace přímo dotváří danou sociální situaci.

Interakce (tedy vzájemné působení nebo ovlivňování) je tvořena určitým interakčním stylem učitele. Interakce se vždy zúčastňují učitel i žáci. Tzv. „interakčních epizod“ vzniká během vyučovací jednotky (45 minut) velké množství, a to jak v rovině verbální, tak i neverbální.

Podle Gavory (2005) lze hovořit i o určitých osmi charakteristikách interakce učitele, které nazýváme dimenze. Původními autory tohoto modelu jsou Wubbels, Créton a Hoomayers (1987) z Univerzity v Utrechtu v Holandsku. Svá zjištění publikovali v odborných textech.

Jednotlivé dimenze interakčního stylu (In Gavora, 2005, s. 46):

1. Organizátor vyučování
2. Pomáhá žákům
3. Chápající
4. Vede žáky k zodpovědnosti
5. Nejistý
6. Nespokojený
7. Kárající
8. Přísný.

U každého učitele je každá dimenze naplňována určitým způsobem – přičemž v některé působí naprosto sebejistě a v některé může být výrazně slabší.

Komunikace ve třídě probíhá neustále. Její průběh je přísně organizovaný v závislosti na základě pravidel komunikace. Pravidla komunikace ve třídě upravují chování učitele a žáků. Jak uvádí Gavora (2005), pravidla jsou pro organizaci práce ve třídě velmi důležitá. Jedná se o pravidla direktivní nebo demokratická. Pravidla učitel zavádí zpravidla na začátku školního roku, nebo je může zavést tehdy, když se komunikace naruší a vznikne problém. Žáci si na zavedená komunikační pravidla musejí zvyknout. Někdy se uvádí jako vhodné vyvěsit pravidla ve třídě na stěnu.

Lze konstatovat, že zavedení direktivních komunikačních pravidel žáka silně omezuje, snižuje jeho aktivitu. Může se to následně projevit na jeho pasivním přístupu ke komunikaci a celkovém nezájmu o dění ve třídě. Naproti tomu zavedení demokratických komunikačních pravidel dává žákovi mnohem větší prostor projevit se. Žák může odbočit od tématu za předpokladu, že je jeho příspěvek hodnotný. Může klást učiteli a třídě otázky nebo může hovořit zcela samostatně v určité vhodné situaci.

Stále přitom platí, že umění klást otázky je klíčovou dovedností učitele. Autor Kyriacou (1991) uvádí: „Těžko bychom hledali jiné povolání, v němž lidé tráví tolik času kladením otázek, na které znají odpověď.“ Při vlastní komunikaci „učitel – žák“ převažují často otázky uzavřené. Je rozhodně vhodnější – i když pro žáky intelektuálně náročnější – volit častěji kladení otázek otevřených. Může to přímo ovlivňovat komunikační klima ve třídě, žáci jsou „nuceni“ více přemýšlet, být aktivní.

Zastavme se v této souvislosti na chvíli u otázky, čím se liší interakce učitele se žáky, ke kterým má kladný, záporný nebo neutrální postoj?

Jak uvádějí autoři Mareš a Křivohlavý (1989), bylo na toto téma zpracováno několik výzkumů. Ačkoli se jedná o výzkumy z období tzv. socialistického školství, nemyslím si, že by některé závěry nemohly být převzaty a uplatňovány v současnosti. Jaký tedy může být učitelův postoj k jednotlivcům v rámci dané třídy?

a) učitelův **kladný postoj** k žákovi

V tomto případě se jedná o žáky, kteří si pečlivě plní své školní povinnosti, v učení jsou bystří a většinou pracují samostatně. Můžeme říci, že nepotřebují učitelovu pomoc či kontrolu. Učitel je nevyvolává častěji, než ostatní, protože ví, že by jejich odpovědi byly správné. Neposkytuje jim průběžnou zpětnou vazbu. Málokdy tyto žáky kritizuje, ale naopak je veřejně chválí. Verbálně i nonverbálně je dává za příklad ostatním žákům.

b) učitelův **mírně kladný postoj** k žákovi

V těchto situacích se jedná o méně aktivní, spíše pomalejší žáky, kterým samostatná práce činí určité potíže. Potřebují učitelovu pomoc a vyžadují z jeho strany hodně úsilí. Učitel jim poskytuje průběžnou zpětnou vazbu. Povzbuzuje je a sděluje všem, že se tito žáci mohou ve svých výkonech zlepšit.

c) učitelův **neutrální postoj** k žákovi

Tito žáci jsou při vyučování velmi pasivní, ačkoli mnohdy znají správnou odpověď. Učitel je málo vyvolává, protože se nehlásí a odpovídají neradi. Učitel je málokdy hodnotí, komunikace mezi učitelem a žákem je velmi omezená. Chybí náznak individuálního přístupu ze strany učitele.

d) učitelův **záporný postoj** k žákovi

Tito žáci jsou velmi živí, při vyučování velmi často ruší. V hodinách se téměř nehlásí. Jsou s nimi kázeňské problémy, někdy mívají sklony k agresivitě. Nedovedou se soustředit na práci a mívají podprůměrný prospěch. Učitelé se proto vyhýbají veřejné komunikaci s těmito žáky. Pokud se takový žák přihlásí, učitel jej málokdy vyvolá. Učitel je k jejich práci velmi kritický, upozorňuje na každé jejich selhání.

V dnešních podmínkách moderního školství 21. století by tento případ – podle mého názoru – vůbec nastat neměl. Jednalo by se o nepřijatelné profesionální selhání.

Učitel musí v rámci pedagogické komunikace přicházet do vzájemné interakce se všemi žáky bez výjimky. Jeho role je pracovat jak se žáky oblíbenými, tak i neoblíbenými. Při individuální komunikaci se žáky je třeba vždy uplatňovat pozitivní motivaci.

Důležitým aspektem je i **emocionální stránka komunikace**. Je to způsob, jakým učitel komunikuje, jaký volí řečový projev. U některých učitelů je komunikace chladná, věcná. U jiných naopak velmi vstřícná. Neplatí, že pokud se učitel více „přiblíží“ žákovi, stává se zranitelnějším a jeho autorita utrpí. Naopak, žák má rovněž své emocionální potřeby a emocionálně pozitivní komunikace jeho potřeby naplňuje.

Samostatnou kapitolou v rámci popisu komunikačního klimatu ve třídě je zcela jistě **humor**. Humor pomáhá odlehčit napjaté situace, podporuje přátelské vztahy mezi učitelem a žákem. Mnozí učitelé v této otázce vynikají, řada jiných však prvky této kategorie do svých hodin nezařazuje. Podle Gavory (2005) existuje velké spektrum různých humorných situací, které mají vliv na komunikační klima ve třídě. Mohou být buď připravené, nebo bezděčné. Jejich původcem bývá učitel, ale mnohdy i žáci. Odborná literatura však s tímto termínem příliš nepracuje.

1.3.3 Vyučovací klima

Při realizaci vyučovací hodiny je podstatné nejen to, co učitel koná, ale stejně důležitý je i způsob, jakým to koná. **Učitel** výrazným způsobem **navozuje atmosféru** (různého typu) ihned po svém příchodu do třídy. Vnímavý žák pozná jeho případné zrudnění či unavené vystupování.

Učitel by v zájmu **navození pozitivního klimatu** tedy měl mít vždy na mysli, aby jeho vystupování žák vnímal jako jisté, uvolněné a cílevědomé. Učitelovy signály, na které žák reaguje, vytvářejí všeobecný dojem o tom, kolik úsilí považujete za vhodné vložit do výuky s tím, aby to žákům přinášelo žádaný efekt.

Kyriacou (1991) hovoří o „kladných signálech“ a k těmto řadí:

- výraz tváře,
- tón hlasu,
- styl řeči,
- oční kontakt,
- gesta,
- postoj těla.

Nervózní učitel přeneše s velkou pravděpodobností nervozitu i na žáka. Celkové vyučovací klima tímto utrpí. Schopnost předávat žákům zájem o daný předmět tvoří důležitý aspekt ve vystupování učitele.

Jistě nelze hovořit o tom, že by učitel měl svoji hlavní roli (zprostředkovávání vzdělávacích obsahů) víceméně opustit a dělat vše pro to, aby se „třídě zalíbil“, a to za „každou cenu“. Tato interpretace rozhodně neobstojí.

Výklad učitele (předání informací, popis, vysvětlování) patří k vyučování a učitelova role na tomto poli je nezpochybnitelná. Jaké ale volí prostředky, aby upoutal a udržel žákovu pozornost, to je do značné míry otázka jeho pedagogického mistrovství. Měl by do výuky zařazovat tzv. skupinovou práci tedy různé kooperativní činnosti. Není třeba mít obavy, že se tím vyučovací klima výrazně naruší. Při vhodně zvoleném počtu žáků (od dvou do šesti) přináší skupinová práce zcela novou kvalitu a ta přispívá k jejich pozitivnímu vnímání průběhu vyučování – zkrátka „je to baví“.

Umění přizpůsobit učební činnosti potřebám žáků znamená pro učitele sledovat učební postupy svěřených žáků. Nabídnutí pomoci (nečekat, až žák sám požádá o pomoc) prospívá utváření tvořivého klimatu při vyučování.

Učitel rovněž sleduje, jak jednotliví žáci hodnotí své učební schopnosti. Učitel by měl vytvářením **supportivního klimatu** ve třídě zajistit, aby žáci měli dobré mínění o svých učebních schopnostech.

Nelze akceptovat srážející poznámky učitele v reakci na špatné učební výsledky žáka. Takový žák se přestává snažit a stáhne se do ústraní. Žák chce být chválen a povzbuzován. Očekává podporu téměř v každém dílčím kroku a mnohdy není sám bez této „opory“ schopen vyvinout potřebnou snahu, dopracovat se k výsledku vlastním úsilím. I toto vyučující musí registrovat. Citlivě vážit, kdy a komu podporu poskytnout – a v jaké míře.

Jak uvádějí Navrátil a Mattioli (2011), v průběhu učení působí učitel na žáky prostřednictvím vnějších verbálních (výklad, popis, shrnutí, vyprávění, pokládání otázek apod.) i neverbálních (mimika, tempo řeči, modulace a síla hlasu, pomůcky, didaktická technika) stimulů. Takto pojaté vyučovací klima vede žáky k tomu, aby poslouchali, zapisovali, reprodukovali, apod. Tento typ pedagogů ovšem vůbec nebere v úvahu fakt, že žák v průběhu učení nepřejímá od vyučujícího informace v té podobě, ve které jim je prezentuje, ale vytváří si vlastní osobní verze sdělovaných obsahů, a to pomocí vlastních myšlenkových operací (analýza, zobecňování, konkretizace, abstrakce, klasifikace apod.). Kromě těchto – v odborné terminologii známé jako operace konvergentního myšlení – nástrojů je ovšem třeba usilovat i o to, aby žák „používal“ nástroje divergentního (tvořivého) myšlení. Aby sám zvažoval další alternativy postupu řešení určitých úkolů přesahujících rámec školy. K tomu mu pramálo pomohou činnosti typu „poslouchej, zapisuj si... apod.). Takto organizovaná výuka může mít na celkové vyučovací klima nepříznivý dopad. Žák může buď rezignovat, bude mít negativní prožitky, vytvoří si negativní postoje k vyučovanému předmětu apod. Vyučovací klima bude pro něj negativní. Zabránit tomu pedagog může tím, že bude mít neustále na mysli:

- že si žáci v průběhu učení vytvářejí osobní modely (obrazy) předávaných vzdělávacích obsahů,

- že učení je tvůrčí proces postupné konstrukce „nových“ poznatků – a nikoli jen proces přebírání prezentovaných informací.

2 VZTAHY UTVÁŘEJÍCÍ KLIMA TŘÍDY

Podle Grecmanové (2008) můžeme přijmout tezi, že klima třídy je považováno za výsledek vnímání a prožívání sociální a kulturní reality ve výuce a třídě u žáků. Ve své dřívější publikaci (2003, s. 20) uvádí dále mimo jiné, že „klima třídy nesouvisí jen s kvalitou výuky, ani to není pouze souhrn nebo bilance různých typů vyučujících klimat. Vytváří se jak ve vyučování, tak i o přestávkách, na výletech i při různých společenských akcích třídy.“

Ve třídě je v době výuky jeden **učitel a mnoho žáků**. Ti především mohou nejlépe vypovídat o klimatu ve třídě. V literatuře najdeme zmínku o dvou hlavních názorových pohledech na to, kdo je zdrojem utváření klimatu ve třídě. Někteří autoři míní, že hlavně žáci. Jiní odborníci soudí, že hlavním tvůrcem klimatu ve třídě je především učitel, neboť ten svojí rolí, kterou má ve vyučování, klima třídy navozuje.

Platí rovněž, že „klima třídy vyjadřuje, do jaké míry je žák ve třídě spokojený, jestli si žáci vzájemně dostatečně rozumějí, jaký je stupeň soutěživosti a konkurence mezi nimi a jaká je soudržnost třídy.“ (Gavora 1999, s. 137)

Petlák (2006) hovoří o tom, že klima třídy a vyučovací klima nelze od sebe oddělovat, neboť se navzájem ovlivňují. Vykopalová soudí, že „utváření sociálního klimatu je základní úlohou učitele.“ (Vykopalová, 1992, s. 6)

Jaké hlavní nároky jsou tedy v této souvislosti na učitele kladeny?

V odborné literatuře uvádějí Kalous a Horák (In Dytrtová, Krhutová, 2009) následující charakteristiky:

- učitel ví o všem, co se ve třídě děje,
- učitel pomáhá žákům, vytváří ve třídě příjemnou atmosféru,
- učitel dává žákům rozhodovat o věcech týkajících se třídy, žáci mohou ovlivnit jeho rozhodnutí.

Žáka chápeme jako subjekt výchovy a vzdělávání. Ve vztahu k žákovi by učitel měl respektovat celou řadu skutečností (Čábalová, 2011):

- pozitivní postoj a sympatie k žákovi;

- dodržování etiky v práci učitele;
- respektování sociálních a interkulturních zvláštností žáka;
- respektování žáka, jeho věkových a vývojových zvláštností;
- plánování, realizace a hodnocení výuky ve vztahu k žákovi;

Vztah učitele a žáka tvoří klíčový prvek ve struktuře procesu výuky. Přenos informací mezi učitelem a žákem je realizován formou pedagogické komunikace, která může mít zásadní vliv na utváření klimatu ve školní třídě (viz kapitola 1.2.3).

2.1 Vztah učitel a žák

Současně platí, že na vzájemný vztah „učitel – žák“ lze nazírat z **vícero úhlů pohledu**. Pokusím se o základní charakteristiky tohoto vztahu v kontextu tématu této diplomové práce.

Žák si utváří kladné či záporné postoje k učiteli podle toho, zda u něho nachází vlastnosti, které on sám hodnotí kladně. Na jeho vztah k pedagogovi má výrazný vliv sociální prostředí, ve kterém se žák pohybuje, to znamená jeho rodina, kamarádi, třídní kolektiv apod.

Některé výzkumy potvrdily, že žáci ve vztahu ke svým osobním představám nechtějí akceptovat jak učitele, kteří mají velké požadavky, přísně hodnotí a nejsou nakloněni kompromisu, tak i učitele, kteří mají minimální požadavky, mírně hodnotí a ve výuce nemají kázeň.

Podle Kohoutka (1998) mívá většina žáků na začátku školní docházky velmi kladný vztah ke svým učitelům. S přibývajícím věkem však množství výhrad narůstá.

Jak uvádějí Navrátil a Mattioli (2011), žák na pedagoga nahlíží z hlediska:

- somaticko-estetického (hodnotí jeho styl oblékání gesta, mimiku, tempo řeči atd.),
- úspěšnosti organizace a řízení učební činnosti (jak klade a formuluje požadavky na žáka, jaký uplatňuje styl řízení výuky, zda dokáže včas poskytnout žákovi pomoc atd.),
- odbornosti (jaká je šíře jeho odborných znalostí),

- vztahu učitele k osobnosti žáka (např. oslovení jménem či příjmením, frekvence pohledů z očí do očí, míra tolerance při řešení kázeňských problémů).

Vztah pedagoga k žákovi je spoluurčován rovněž celou řadou dalších faktorů, jako je učitelův postoj k výkonu svého povolání, jeho osobnostní vlastnosti, jeho vyučovací styl (metody a formy), jeho komunikační schopnosti, míra empatie, míra sebereflexe apod.

Víme, že pedagog pracuje se žáky různého věku, pohlaví, různorodých temperamentových a charakterových vlastností i schopností. Pokud ve svém pojetí výuky naplňuje přirozená očekávání žáků, k žádným konfliktům nedochází - klima ve třídě lze hodnotit jako pozitivní.

Problémy ovšem nastávají, pokud je vztah narušen.

Nyní jeden pohled z praxe: V současné době je běžné, že žáci neustále diskutují o plnění povinností, odmítají plnit zadané úkoly a na informaci o případné sankci reagují stylem „mě je to fuk“. Kde hledat příčiny tohoto stavu?

Může to být v pojetí výchovy, kdy pedagog přeceňuje vliv vnějšího působení a průběh svého počínání ve školní třídě omezuje na vysvětlování, mentorování, napomínání apod. Snaží se o dosahování očekávaných změn ve vnějších projevech chování žáka. Následnou (a většinou) dočasnou realizaci konformismu ze strany žáka nelze ovšem považovat za pedagogův „úspěch“. Při tomto vynuceném předstírání konformity jedinec potlačuje projevy chování, které odpovídají jeho vnitřním předpokladům a důsledkem může potom být snaha překonat tento stav projevy nevhodného chování (lhaní, podlézavosti, udavačství apod.)

Funkční vztah „učitel – žák“ není tedy možno vždy vytvářet „zvenčí“, nýbrž „zevnitř“, a to tak, že se pedagog pokusí ovlivnit vnitřní svět žáka (sféru jeho kognitivní a nonkognitivní psychiky). Klíčovými prvky vnitřního světa vychovávaného jsou jeho osobní zkušenosti, hodnoty, potřeby, zájmy, postoje. Za klíčový – pro vytváření pozitivního klimatu ve třídě - by tedy měl být považován takový přístup ze strany učitele, který umožní rozvoj prvků vnitřního světa žáka při respektování jeho vnitřních reálných možností.

Na vztah „učitel – žák“ má rovněž velmi silný vliv vyučovací styl, jaký učitel zvolí. Stále více se budeme setkávat s tím, že současný učitel **opouští roli mentora a zaujímá roli facilitátora**. Akceptace těchto moderních prvků v rámci metod a forem výuky bývá

osvojována již při pedagogické přípravě učitele na výkon jeho budoucího povolání. Vyučovací styl, který následně v praxi zvolí, může mít podstatný vliv na kvalitu procesu předávání vzdělávacích obsahů a potažmo i na celkovou atmosféru či vyučovací klima konkrétní třídy.

Vyučovací styl učitele, podle typologie G.D. Fenstermachera a Soltise (2008) lze posuzovat podle těchto hledisek:

- a) podle metod, kterých používá,
- b) podle toho, jak vnímá žáka,
- c) podle toho, jak chápe vzdělávací a výchovné cíle,
- d) podle toho, jaké jsou vztahy mezi ním a žáky.

Tato hlediska utvářejí následující tři typy učitelů a tedy i stylů vedení:

A – učitel manažer (efektivita, povzbuzování žáků k učení, systematická organizace),

B – učitel facilitátor (vnímání potřeb a zájmů žáka, důraz na individualizaci výuky),

C – učitel pragmatik (zaměřen na cíle a dosažení znalostí ve spojení s jejich aplikací).

Jak uvádějí Dytrtová a Krhutová (2009), všechny tři uvedené typy jsou pozitivní. Ve výzkumu, který byl realizován mezi učiteli na toto téma, dalo svůj „hlas“ nejvíce učitelů (46,2 % respondentů) stylu B. Druhý byl styl A (manažer) a třetí styl C (pragmatik).

Klasifikace vyučovacích stylů ovšem tímto nekončí. V souvislosti s vyučovacími styly učitelů můžeme zmínit i tzv. intelektové styly vymezené R. J. Sternbergem (In Škoda, Doulík, 2011). Hovoří se zde o:

- monarchistickém stylu (orientace na jednotlivé cíle),
- hierarchickém stylu (pyramidy cílů a pořadí jejich dosahování),
- oligarchickém stylu (potíže s vymezováním priorit),
- anarchistickém stylu (nejasné vymezení cílů, nevyzpytatelné chování).

Je ovšem třeba zdůraznit, že jsem se v rámci odborné literatury setkal v tomto aspektu s určitou terminologickou nejednoznačností. Výchovné styly učitele (autoritativní,

demokratický a liberální) bývají někdy vydávány za vyučovací styl. Výchovný a vyučovací styl učitele ovšem **nelze** chápat jako synonyma. (Škoda, Doulík, 2011, s. 68)

Zastavme se ještě krátce u termínu **obsah vzdělávání**.

Samotný obsah vzdělávání ve vyučování (nebo obsah vyučování) se stává procesem prostřednictvím učebních činností žáků. Obsah se tedy stává základem interakce učitele a žáků. Podle Koláře a Vališové (2009) je obsah ve vyučovacím procesu formulován a následně realizován jako trvale plynoucí systém vědomostí, dovedností, návyků a postojů. Jako součást procesu vyučování musí učitel přihlížet k možnostem žáků a na základě svých kompetencí metodicky tento obsah pro žáky připravit. Zde platí, že moderní pojetí obsahu vzdělávání se stále více orientuje na procesy rozvíjení myšlení.

2.2 Vztah žák a žák

V tomto vztahu se výrazně projevují jednotlivé postoje, emoce, soutěživost mezi jednotlivými žáky apod. Z hlediska socializace žáka nabývají na důležitosti vrstevnické skupiny, kde si jednotliví členové prohlubují a strukturují sociální zkušenosti, ze kterých se potom následně formují a rozvíjejí lidské dovednosti.

Čáp (In Čáp, Mareš, 2001) uvádí, že právě skupina vrstevníků dává mladistvému možnost získat zkušenosti v interakci s osobami, které vůči němu nejsou v nadřazeném postavení jako např. rodiče nebo pedagog. „Mladistvý se učí komunikaci s osobami různých názorů a vlastností osobnosti, plnit rozmanité sociální role: vedeného, vedoucího, smířovatele aj. Učí se prosazovat určitý názor a také ho korigovat, řešit konflikty, diskutovat, argumentovat, vyjednávat, seznámit se s hlediskem druhé osoby, hledat kompromis, bránit se, vyrovnávat se i s nespravedlností a nezdarem.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 279)

Vztahy mezi spolužáky ve třídě ovlivňuje spousta faktorů jako např. pohlaví, věk (ne zřídka se ve školní třídě ve střední škole setkají coby žáci prvního ročníku teenageři různého věku), systém hodnot každého z žáků apod.

Uvnitř třídy existuje složitý systém sociálních vztahů a postojů. V rámci školní třídy může existovat větší množství podskupin. Zpravidla se zde také vyskytuje jeden či více vůdčích jedinců, kteří určují směr. Nejednou se také stane, že jeden či více žáků je zcela v izolaci.

Podle Littiga a Salderna (In Grecmanová, 2008) žáci, kteří jsou spíše kooperativní, posuzují vzájemné vztahy mezi žáky spíše pozitivně, žáci, kteří jsou zaměřeni kompetitivně, posuzují vzájemné vztahy mezi žáky spíše negativně.

Na tomto místě je třeba znovu připomenout **roli třídního učitele**, který hraje v životě „svých“ žáků velkou roli a může na ně mít značný vliv. Jde především o to, jak navázat plnohodnotný pedagogický vztah za účelem komplexnějšího ovlivňování a rozvoje osobnosti žáka. Třídní učitel tedy nemusí být pouze funkce administrativní, ale má být osobou, která provází mladého člověka na jeho cestě mezi světem dětství a světem dospělosti.

2.3 Vztah učitel a třída

V současném školském systému se od učitele a především potom od třídního učitele dané třídy očekává plnění celé řady funkcí, např.

- mít úzký vztah a kontakt se žáky své třídy, založený na oboustranné ochotě ke spolupráci;
- mít pozitivní vztah k žákům;
- pečovat o rozvoj individuality každého žáka;
- vhodně a trvale posilovat aktivitu, iniciativu, samostatnost, tvořivost i kritické myšlení žáka;
- spolupracovat s rodinou žáka.

Tyto požadavky odrážejí potřeby mladých lidí. Učitel v rámci své třídy uplatňuje celou řadu pedagogických dovedností, ať už bezděčně nebo záměrně.

V odborné literatuře (např. Čáp, Mareš, 2001) se můžeme setkat s následujícím **členěním pedagogických dovedností**:

- a) z hlediska charakteru etap učitelovy pedagogické činnosti:
 - dovednosti projekční,
 - dovednosti komunikovat se žáky,
 - dovednosti diagnostické a autodiagnostické;
- b) podle charakteru pedagogického působení:

- dovednosti didaktické,
- dovednosti výchovného působení.

Mnoho informací o klimatu třídy získává každý učitel při pozorování žáků během vyučování. Může sledovat jejich vzájemné interakce, usuzovat na jejich vzájemné vztahy uvnitř kolektivu. Plně do těchto vztahů ovšem nahlédnout nemůže, neboť platí, že se tyto vztahy formují z velké části mimo rámec třídy. Učitel se o nich dozvídá zprostředkovaně, může je odhadovat z chování a informací žáků. O některých interakcích se ale nedozví vůbec.

Z tohoto důvodu se pohled žáků a třídního učitel na klima třídy nemusí shodovat, ale naopak se může i výrazně lišit (Rybičková, 2003, s. 176).

2.4 Vztah učitel a rodiče

V dnešním postmoderním světě žijeme do značné míry v době, která nemá žádná pravidla. S tvrzením, že rodiče jsou spolutvůrci třídního klimatu lze tedy v zásadě buďto souhlasit, nebo zcela nesouhlasit.

V publikaci autora Čapka (2010) se uvádí, že rodiče od školy očekávají:

- rovné zacházení,
- podporu ve vzdělávání,
- pomoc učitele,
- vysokou kvalifikovanost,
- zájem o neformální spolupráci s rodiči.

Rodič může ovlivňovat klima ve třídě přes své dítě pozitivně i negativně. Negativně například tehdy, pokud před dětmi špatně mluví o učitelích či škole, kam dítě chodí (Čapek, 2010, s. 24). Je celá řada příkladů, kdy nedobrá rodinná výchova přímo ovlivňuje školní prospěch, zájem či nezájem o dění ve třídě apod.

Vztah *učitel a rodiče* zapadá do celkového pohledu na české školství, které se netěší velké míře spokojenosti ze strany rodičů. V letech 1992 i 1995 bylo se školstvím nespokojeno

vždy zhruba 57 % veřejnosti (STEM 1992, AMD 1995). V roce 2003 (CVVM) byla nespokojena zhruba třetina dotázaných. Rodiče ale málo zajímají otázky spojené s kvalitou výuky.

Komunikace s rodiči je mnohdy značně problematická, mnohdy kontakt s rodiči nefunguje vůbec. Pracuji už řadu let na pozici třídního učitele a snažím se o to, abych kontakt úspěšně navázal pokud možno se všemi rodiči. Ne vždy je to možné. Rodiče mnohdy na výzvy školy nereagují. Na druhou stranu má škola někdy tendence určité kázeňské problémy „tutlat“, neřešit, čekat, až samy pozvolna odeznějí. To neprospívá ani dítěti, ani klimatu školy a třídy.

Je tedy třeba **rodiče zapojit** do školního života. Zvolit vhodnou formu je jistě na uvážení třídního učitele či jiných pracovníků školy. Lze využít moderních komunikačních technologií, což se například na naší škole děje. Informace lze rodičům předávat i formou vývěsek pro rodiče (přístupných na veřejnosti) nebo telefonicky.

Je vhodné rodičům před každou akcí školy rozeslat náležitou pozvánku. Pozvat rodiče jako doprovod školních akcí či výletů. Zvát je na Dny otevřených dveří.

V naší škole je připomínkám a dotazům ze strany rodičů věnována velká pozornost. Třídní učitel je s většinou rodičů v úzkém kontaktu. Vnímá jejich názory, mnohdy kritické. Přenáší tyto poznatky směrem ke svým nadřízeným a umožňuje tak budoucí (vy)řešení problému. Rodiče málo zajímají otázky spojené s kvalitou výuky. Také se mnohdy vyskytují problémy, týkající se způsobů omlouvání žáků. Někteří rodiče se o spolupráci se školou téměř vůbec nezajímají. Na druhou stranu je ovšem třeba poznamenat, že mnoho rodičů je jistě připraveno konstruktivně spolupracovat, ovšem nebývají osloveni či požádáni, případně nejsou o akcích a životě školy dostatečně informováni.

3 PŘÍSTUPY KE ZKOUMÁNÍ KLIMATU A METODY MĚŘENÍ

V odborné literatuře se setkáváme s celou řadou přístupů, zaměřených na zkoumání klimatu. Jak uvádí Mareš (1998), v Československu a později v České republice se v rámci této problematiky věnoval největší prostor zkoumání klimatu školní třídy a vyučovací hodiny. Jen ojediněle se zkoumalo klima učitelského sboru, i když – jak uvádí autor – pro řízení školy jde o klíčovou záležitost. Zároveň platí, že na důkladné zmapování této oblasti zatím stále čekáme.

3.1 Současné přístupy ke zkoumání klimatu školní třídy

Pojednané přístupy ke zkoumání klimatu třídy jsou převzaty z publikace autorů Mareše, Křivohlavého (1995), a dále Mareše (1998), kteří se touto problematikou dlouhodobě zabývají. Zmínění autoři operují s následujícími přístupy:

3.1.1 Sociometrický přístup

Objektem studia je školní třída, nikoli učitel. Výzkumníka zajímá strukturování třídy, vývoj sociálních vztahů a jejich vliv na rozvoj dispozic žáků. Diagnostickou metodou je např. socio-metricko-ratingový dotazník (zkráceně SORAD).

Nezávisle proměnnou bývá koheze třídy, integrovanost třídy, sympatie mezi žáky ve třídě a vliv žáků ve třídě. Závisle proměnnou bývá školní úspěšnost žáků, chování žáků i chování celé třídy.

3.1.2 Organizačně-sociologický přístup

Objektem studia je školní třída a učitel jako řídicí pracovník. Výzkumníka zajímá rozvoj týmové práce v hodině. Diagnostickou metodou je standardizované pozorování průběhu pedagogické interakce. Nezávisle proměnnou bývá širě používaných technologických postupů, závisle proměnnou bývá výkonnost třídy jako celku.

3.1.3 Interakční přístup

Objektem studia je školní třída a učitel. Ve výzkumu se sleduje interakce mezi učitelem a žáky v průběhu vyučovací hodiny. Diagnostickou metodou je standardizované pozorování, metody interakční analýzy, metody počítačové, audiovizuální nahrávky interakce.

Nezávisle proměnnou bývá přímé a nepřímé působení učitele. Závisle proměnnou bývá výkonnost třídy, výkonnost jednotlivých žáků, postoje žáků, efektivita učitelovy práce.

3.1.4 Pedagogicko-psychologický přístup

Objektem studia je školní třída a učitel. Badatele zajímá spolupráce ve třídě, kooperativní učení v malých skupinách. Diagnostickou metodou je např. posuzovací škála *Classroom Life Instrument* (CLI). Nezávisle proměnnou bývá vzájemná sociální závislost žáků, závisle proměnnou bývají výkonnost celé třídy a jednotlivých žáků, postoje žáků k učivu.

3.1.5 Školně-etnografický přístup

Objektem studia je školní třída, učitelé a celý přirozený život školy. Výzkumníka zajímá, jak klima vnímají žáci i učitelé. Výzkumník pobývá ve škole řadu měsíců či roků. Vede rozhovory s učiteli a žáky, diagnostickou metodou je zúčastněné pozorování.

3.1.6 Vývojově psychologický přístup

Objektem studia je žák jako osobnost a školní třída. Výzkumník se zajímá o ontogenezi žáků v období prepuberty a puberty. Používá různorodé diagnostické metody. Nezávisle proměnnou bývá učitelovo řízení vyučovací hodiny. Závisle proměnnou bývá školní neúspěšnost, nezájem žáků o školu.

3.1.7 Sociálně-psychologický a environmentalistický přístup

Jedná se o v současnosti nejrozšířenější přístup k měření klimatu školní třídy. Objektem studia je školní třída, žáci dané třídy a vyučující, kteří v této třídě působí. Výzkumník se zajímá o kvalitu klimatu, jeho strukturu, o aktuální podobu klimatu i podobu, kterou by si aktéři přáli. Diagnostickou metodou jsou posuzovací škály, které vyplňují sami aktéři.

3.2 Metody měření

Všechny poznávací metody používané v teorii i praxi musejí splňovat určité požadavky. Platí to i o metodách určených pro zkoumání klimatu školy a školní třídy.

Jak uvádí Kohoutek (2002), jedná se především o naplnění těchto kritérií:

- 1) **objektivnost** – přispívá k jednoznačnosti výsledků, je dána stupněm, mírou její nezávislosti na osobě uživatele.
- 2) **standardnost** – máme na mysli požadavek, aby byla identická metoda používána u různých osob za stejných podmínek.
- 3) **spolehlivost** – spolehlivostí (reliabilitou) máme na mysli např. stálost výsledku v čase. Liší-li se netestované výsledky jen nepatrně od původního testu, je jeho spolehlivost vysoká. V opačném případě lze konstatovat, že daná metoda je málo spolehlivá.
- 4) **validita** – validitou (platností) metody rozumíme, zda přesně měří to, co měřit má. Závisí na objektivnosti a spolehlivosti metody.
- 5) **úspornost a reprezentativnost** – metoda má být pokud možno časově nenáročná na administraci a na vyhodnocování.

V následující kapitole popíšu konkrétní metody měření klimatu školní třídy. **Jak měřit klima třídy?**

Nabízejí se možnosti jak na poli kvalitativních, tak i kvantitativních výzkumných šetření. V současnosti jsou však rozšířenější kvantitativní přístupy. Důvodem je větší časová náročnost a problémy s reliabilitou (spolehlivostí) a validitou (platností) kvalitativních výzkumů. Kvalitativní výzkumná šetření se opírají především o zúčastněné a nezúčastněné pozorování (standardizované i nestandardizované), rozhovory, analýzu výroků a epizod. V našich podmínkách takto pracují např. M. Klusák a A. Škaloudová z Pražské skupiny školní etnografie.

Předností kvalitativního výzkumu je to, že přináší zpravidla poznatky nové. Využíváme jej hlavně tehdy, zkoumáme-li problém, o kterém nemáme určitou předběžnou znalost.

V otázce metod měření panuje napříč spektrem odborných názorů určitá shoda. Pomineme-li formu intuitivního pojetí, které nelze označit za vědecké, lze ve shodě s Čapkem (2010) konstatovat, že existují dvě cesty, jak měřit klima ve třídě:

- 1) **objektivní způsob** (např. kamerové záznamy),

2) subjektivní způsob (dotazníky, rozhovory).

U kvantitativního pojetí máme k dispozici dotazníky, posuzovací škály a metodu sociometrie. Jak uvádí Čapek (2010), dotazník lze jako způsob měření třídního klimatu využít velmi dobře. I když lze konstatovat, že velmi záleží na struktuře dotazníku, obsahu jeho jednotlivých položek a validitě měření. Na druhou stranu je bohužel nutno připustit, že výsledky takto pořízené již nikam „dále neposuneme“, neposkytnou nám žádnou další přidanou informaci.

Docházíme tedy ke konstatování, že nejlepším a nejvíce relevantním způsobem, jak klima „změřit“ je jistě kombinace obou těchto metod, je-li to možné.

3.2.1 Pozorování

Pozorování je plánovitě a cílené sledování pedagogické reality. Patří k základním technikám při sledování pedagogických jevů a sehrává důležitou roli na poli vědeckých metod jak v kvantitativním, tak v kvalitativním výzkumu.

Pozorování členíme na přímé a nepřímé, přímé dále na strukturované a nestrukturované.

Předností této metody v pedagogickém výzkumu je to, že umožňuje přirozené sledování pedagogických jevů a procesů. Poskytuje jedinečný kontakt s pedagogickou realitou.

Nevýhodou bývá časová náročnost při vyhodnocování údajů a rovněž ta skutečnost, že přítomnost výzkumníka může přirozené procesy „narušit“.

3.2.2 Rozhovor

Je výzkumná metoda založená na komunikaci a interakci mezi respondentem a výzkumníkem. Dělí se na strukturovaný, nestrukturovaný a polostrukturovaný. Je poměrně dobrým výzkumným nástrojem pro šetření klimatu ve třídě. Pro úspěšnost této metody je třeba si předem dobře promyslet každou etapu zkoumání (příprava rozhovoru, průběh rozhovoru, vyhodnocení rozhovoru).

Metoda rozhovoru je velmi dobrou výzkumnou metodou v kvalitativním výzkumu, neboť nabízí možnost přímého setkání s respondentem. Nevýhodou je časová náročnost této metody. Rozhovor můžeme rovněž kombinovat s dotazníkem, experimentem nebo pozorováním.

3.2.3 Dotazníky, posuzovací škály

Jedná se o typický nástroj kvantitativního pojetí výzkumu. Musí mít přesné náležitosti, následné měření musí být validní a relevantní. Kromě toho, že učitel o klimatu té či oné třídy ví již i z jiných zdrojů (práce žáků, chování o přestávkách apod.), může nám právě dotazník naše úvahy zpřesnit, vyvrátit či potvrdit. Získané údaje jsou pokládány za **ukazatele efektivity vyučování**.

S dotazníky jsou často využívány i posuzovací škály. Žák se tak dostává do role hodnotitele nejen klimatu, sebe a spolužáků, ale hodnotí i práci konkrétního učitele.

Znamé jsou také **výpovědi aktérů klimatu**, **rozhovory s učiteli**, se žáky, **rozbory kasuistik**, **metody interakční analýzy typu tužka-papír**, později **metody počítačové**, **audiovizuální nahrávky interakce**, jejich popis a rozbor. (Mareš, 1997, s. 7-10)

Nyní uvedu přehled typických dotazníků (převzato z Lašek, 2001), které jsou celosvětově akceptovanými výzkumnými nástroji při zkoumání klimatu školní třídy, a k některým se vyjádřím podrobněji:

Tabulka č. 1 – Metody zkoumání klimatu školní třídy (Lašek, 2001 a upraveno)

O KOM POSKYTUJE INFORMACE		
O UČITELI	O ŽÁKU	O TŘÍDĚ
RSA		
MCI	MCI	
LEI	LEI	LEI
CES	CES	CES
ICEQ	ICEQ	ICEQ
CUCEI		CUCEI
SLEI	SLEI	SLEI
CCQ		

RSA

Název: **Responsibility for Student Achievement Questionnaire**

Autor: Guskey, Thomas, USA

Popis: Metoda je určena pro učitele základních a středních škol. Zjišťuje podíl učitelovy odpovědnosti za žákovy úspěchy či neúspěchy ve školní práci. Obsahuje 30 položek, každá otázka popisuje určitou situaci, ptá se po její příčině a nabízí dvě řešení. 15 položek měří *faktor R + odpovědnost za žákovy úspěchy a 15 faktor R – odpovědnost za žákovy neúspěchy*.

MCI

Název: **My Class Inventory**

Autor: B. J. Fraser, D. L. Fischer, Austrálie

Popis: Dotazník má dvě formy: aktuální a preferovanou. Aktuální forma zjišťuje současné klima třídy, preferovaná spíše přání žáků, vztahující se ke klimatu jejich třídy. Tato metoda je určena pro žáky ve věku 8 – 12 let. Obsahuje 25 otázek, jimiž zjišťuje 5 proměnných klimatu ve třídě: *spokojenost ve třídě, třenice ve třídě, soutěživost ve třídě, obtížnost učení, soudržnost třídy*. Žák odpovídá ANO – NE.

LEI

Název: **Learning Environment Inventory**

Autor: Anderson a Walberg, 1974, Fraser, Anderson a Walberg, 1982

Popis: Určen pro studenty střední školy. Zjišťuje celkem 15 prvků klimatu: *soudržnost, třenice, favorizování, klikaření, satisfakci školou, apatii, rychlost práce ve škole, obtížnost, soutěživost, diferenciaci žáků, formálnost výuky, materiální podmínky, cílovost řízení, dezorganizaci a demokracii*. Každá škála má 7 položek, kterým studenti přisuzují označení od „silně nesouhlasím“ do „silně souhlasím“. Celkem dotazník obsahuje 105 tvrzení.

CES

Název: **Classroom Environment Scale**

Autor: B. J. Frase, D. L. Fischer, Austrálie

Popis: Do češtiny přeložena (J. Laškem a kolektivem) poslední verze z roku 1986, která pomocí 24 položek zkoumá těchto 6 proměnných klimatu středoškolské třídy: *angažovanost žáka a jeho zaujetí školní prací, vztahy mezi žáky ve třídě, učitelova pomoc a podpora, orientace žáků na úkoly, pořádek a organizovanost, jasnost pravidel*. Dotazník má dvě formy, aktuální a preferovanou.

ICEQ

Název: **Individualized Classroom Environment Scale**

Autor: Rentou a Fraser, 1979, Fraser, 1985

Popis: Obsahuje 25 položek, zkoumá 5 prvků klimatu: *personalizace, participace na sociálním dění, nezávislost, pozorování sebe a okolí, diferenciaci žáků učitelem*.

Je určen vyšším ročníkům středních škol a dále studentům vysokých škol. Respondenti odpovídají na pětistupňové škále od „silně souhlasím“ do „silně nesouhlasím“.

SLEI

Název: **Science Laboratory Environment Inventory**

Autor: Fraser, 1986

Popis: Obsahuje celkem 56 položek, kterými zjišťujeme 7 prvků klimatu: *učitelovu pomoc a podporu, zaujetí prací, soudržnost, otevřenost v kontaktu, integraci, organizaci, jasnost pravidel a materiální vybavení*. Tato metoda je určena pro vysoké školy.

Z výše uvedeného přehledu vyplývá, že výzkumníci mají k dispozici metody s ohledem na věk respondentů a stupeň školy.

3.2.4 Sociometrie

V pedagogickém výzkumu lze tuto metodu vhodně využít při zkoumání sociální skupiny.

Autorem této metody je Jakob Levy Moreno (1892-1974), americký psychiatr rumunsko-rakouského původu. Jeho původní verze byla mnohokrát upravována a modifikována. (Mareš, Křivohlavý, 1995)

Tato metoda **zkoumá mezilidské vztahy, pozice a role členů skupiny**. Uplatnění nalézá především při odhalování možných příčin sociálních problémů ve školní třídě (např. šikana).

Sociometrická metoda a řada jejích technik jsou založeny na volbě. Žáka jednoduše vyzveme, aby si zvolil jednoho či více spolužáků podle předem stanovených kritérií, která určí učitel.

Typickými položkami jsou např: s kým bys rád seděl v lavici, s kým bys rád hrál v jednom družstvu, s kým bys chtěl bydlet v chatě na školním výletě apod. Žák po takto vyslovené instrukci obvykle provede jednu či více sociálních voleb ve třídě, kterou navštěvuje.

Žáky můžeme také požádat, aby seřadili všechny své spolužáky podle předem stanovených kritérií nebo aby použili posuzovací škálu, se kterou je učitel seznámí.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 PROJEKT VÝZKUMU

Praktická část práce se zabývá především popisem přípravy a způsobu realizace výzkumu.

V této kapitole se zabývám představením jednotlivých fází svého pedagogického výzkumu. Jaký výzkumný problém ve své práci řeším, jaké vidím hlavní a dílčí cíle výzkumu. Dále uvádím formulaci hypotéz, popis a způsob výběru respondentů. Rovněž zmiňuji použitou metodu výzkumu a způsob vyhodnocení. V rámci celého výzkumu dbám na splnění dvou hlavních výzkumných kritérií: validity a reliability.

4.1 Výzkumný problém

Předmětem diplomové práce je problematika sociálního prostředí třídy. Ve výzkumné části se zabývám tímto výzkumným problémem: Jak žák vnímá sociální klima třídy? Vnímá jej stejně žák učebního a studijního oboru? Existují statisticky významné rozdíly ve vnímání klimatu u žáků různých ročníků?

4.2 Cíle výzkumu, stanovení hypotéz

Hlavní cíle výzkumu: 1) zjistit, jak žáci různých ročníků vybraných učebních a studijních oborů vnímají sociální klima třídy (popisný ukazatel)

2) zjistit vztahy a závislosti mezi hodnocením klimatu třídy u žáků různých ročníků učebních a studijních oborů (vztahový ukazatel)

Tento druhý hlavní cíl jsem dále rozpracoval na tyto **dílčí cíle:**

1) ověřit, zda jsou statisticky významné rozdíly v angažovanosti a zaujetí školní prací u všech srovnávaných tříd učebních a všech srovnávaných tříd studijních oborů;

2) ověřit, zda jsou ve vnímání vztahů mezi žáky ve třídě rozdíly mezi žáky prvního a druhého ročníku téhož učebního oboru;

3) ověřit, zda žáci dvou tříd prvního ročníku učebních oborů vnímají učitelovu pomoc a podporu stejně;

4) ověřit, zda žáci 2. ročníku učebního a 2. ročníku studijního oboru projevují stejnou orientaci na úkoly;

5) ověřit, zda jsou statisticky významné rozdíly ve vnímání pořádku a organizovanosti u všech srovnávaných tříd učebních a všech srovnávaných tříd studijních oborů;

Z takto prezentovaných dílčích cílů jsem formuloval následující **výzkumné otázky**:

- 1) Je u všech sledovaných tříd žáků učebních a studijních oborů stejná angažovanost, projevují stejné zaujetí školní prací?
- 2) Je nějaký rozdíl ve vnímání vztahů mezi žáky ve třídě mezi žáky prvního a druhého ročníku téhož učebního oboru?
- 3) Jak vnímají žáci dvou tříd prvních ročníků porovnávaných učebních oborů učitelovu pomoc a podporu? Stejně? Rozdílně?
- 4) Bude, nebo nebude stejná orientace žáků na úkoly ve třídě druhého ročníku učebního a ve třídě druhého ročníku studijního oboru?
- 5) Je u všech sledovaných tříd žáků učebních a studijních oborů stejné vnímání pořádku a organizovanosti ve třídě?

Jako další krok jsem na základě položených výzkumných otázek formuloval následující hypotézy:

H1 Žáci všech srovnávaných tříd učebních oborů a všech srovnávaných tříd studijních oborů neprojevují stejnou **angažovanost**, stejné **zaujetí školní prací**

H2 Ve vnímání **vztahů mezi žáky ve třídě** nebudou mezi žáky prvního a druhého ročníku učebního oboru Elektrikář statisticky významné rozdíly

H3 **Učitelova pomoc a podpora** bude žáky prvního ročníku učebního oboru Opravář zemědělských strojů a žáky prvního ročníku učebního oboru Elektrikář vnímána stejně

H4 **Orientace žáků na úkoly** nebude stejná u druhého ročníku učebního a u druhého ročníku studijního oboru

H5 Žáci všech srovnávaných tříd učebních oborů a všech srovnávaných tříd studijních oborů nevnímají **pořádek a organizovanost** v rámci klimatu třídy stejně

Ověřování hypotéz popíši v další části práce.

4.3 Metodologie výzkumu

Jak uvádím v kapitole 3.2, existuje kvalitativní i kvantitativní výzkumné pojetí. Každý z těchto konceptů má svá pro i proti.

Co se týče metodologie, pro svůj výzkum jsem zvolil kvantitativní přístup. Chráska (2007) o tomto druhu výzkumu říká, že vychází z pozitivismu. Dále uvádí, že „pokud uvažujeme o vědeckém výzkumu v pedagogice, lze jej vymezit jako záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy“ (Chráska, 2007, s. 12).

Jsem si dopředu vědom, že tento model má své určité limity, že údaje získané formou dotazníku jsou svým způsobem „konečné“, že nepřinášejí žádnou další „přidanou hodnotu“.

4.4 Popis a způsob výběru respondentů

Výzkum byl realizován ve střední škole v Kroměříži, kde sám působím. Školu v současné době navštěvuje 568 žáků. Škola nabízí širokou nabídku učebních i studijních oborů, pozornost je rovněž věnována vzdělávání dospělých. Vzdělávací obsah tvoří odborná výuka, teoretická i praktická. Výstupem je u učebních oborů závěrečná učňovská zkouška, u studijních oborů je studium zakončeno státní maturitní zkouškou. Škola rovněž nabízí pronájem zařízení, autoservis, ubytování, zakázkové práce na objednávku a další aktivity.

Nyní uvedu základní charakteristiky výzkumného vzorku:

Základní výzkumný soubor: všichni žáci školy (568 žáků)

Výběrový soubor tvoří žáci vybraných tříd učebních a studijních oborů SŠ – COPT Kroměříž. Jedná se pouze o chlapce, dívky se v naší škole vyskytují spíše ojediněle.

Ze všech dostupných tříd jsem zvolil záměrně ty třídy, kde sám vyučuji. Jedná se o výuku anglického jazyka, proto je ve třídě vždy přibližně okolo 20 žáků. (Dle platné legislativy může být maximální počet žáků v hodinách cizího jazyka 23.) U zadávání dotazníku jsem chtěl být osobně přítomen, abych mohl ihned reagovat na případné dotazy žáků. V jednom případě (MS 1) jsem o zadání dotazníku požádal svoji kolegyni.

Před rozdělením dotazníku jsem žákům sdělil jasné pokyny, jak při vyplňování dotazníku správně postupovat.

Ročníky a obory byly zvoleny na základě parametrů výzkumu, a to takto:

Třída A – první ročník učebního oboru Opravář zemědělských strojů (OZS 1)

Třída B – první ročník učebního oboru Elektrikář (El 1)

Třída C – druhý ročník učebního oboru Elektrikář (El 2)

Třída D – první ročník studijního oboru Mechanik seřizovač (MS 1)

Třída E – druhý ročník studijního oboru Autotronik (At 2)

Třída F – čtvrtý (závěrečný) ročník studijního oboru Mechanik seřizovač (MS 4)

Celkem se jedná o **116** respondentů – 56 žáků a 60 studentů.

V otázkách č. 3, 9, 15, 18, 21, 24 se operuje s termínem „tento učitel“. Pro potřeby našeho výzkumu se tedy jednalo o osobu třídního učitele, která je důležitou součástí klimatu třídy.

Uvedu proto nyní i další charakteristiku výzkumného vzorku včetně základní informace o osobě třídního učitele:

Třída A – OZS 1: třída učebního oboru Opravář zemědělských strojů, průměrný věk respondentů je 16 let, na pozici třídního učitele pracuje muž, 45 let

Třída B – El 1: třída učebního oboru Elektrikář, průměrný věk respondentů je 16 let, na pozici třídního učitele pracuje žena, 50 let

Třída C – El 2: třída učebního oboru Elektrikář, průměrný věk respondentů je 17 let, na pozici třídního učitele pracuje muž, 30 let

Třída D – MS 1: třída studijního oboru Mechanik-seřizovač, průměrný věk respondentů je 16 let, na pozici třídního učitele pracuje žena, 30 let

Třída E – At 2: třída studijního oboru Autotronik, průměrný věk respondentů je 17 let, na pozici třídního učitele pracuje muž, 52 let

Třída F – MS 4: třída studijního oboru Mechanik-seřizovač, průměrný věk respondentů je 19 let, na pozici třídního učitele pracuje muž, 35 let

4.5 Použitá metoda výzkumu

Pro svůj výzkum jsem zvolil **dotazník CES – Classroom Environment Scale**. Je určen pro žáky druhého stupně základních škol a pro žáky různých typů středních škol. Věkově zahrnuje období 12 – 18 let.

Autory původní anglické verz jsou E. J. Trickett (Yale University), R. H. Moos (Stanford University) aj. B. Fraser (Western Australian Institute of Technology).

Původní dotazník byl velmi rozsáhlý, zjišťoval 13 dimenzí klimatu a obsahoval 242 otázek. Pro praktické účely tedy nebyl příliš použitelný.

V roce 1982 podrobili Australané B. J. Fraser a D. L. Fischer tento dotazník rozsáhlému statistickému zkoumání a následně jeho obsah redukovali. Tato upravená verze (1986) se ujala v řadě zemí.

Zároveň autoři dotazník doplnili o novou (tzv. preferovanou) formu, ve které se studenti vyjadřují k tomu, co by si přáli nebo nepřáli, aby se v jejich třídě odehrávalo. (Lašek, 2001, s. 72)

Českou verzi připravili PhDr. Jan Lašek, doc. PhDr. Jiří Mareš, CSc. a RNDr. Hana Skalská, CSc. (Autorkou slovenské verze je Mgr. Ing. Daria Miezgová).

Dotazník tedy nabízí aktuální a preferovanou formu. Protože mě zajímal aktuální stav klimatu, použil jsem pouze **aktuální formu** dotazníku.

Jak uvádí Čapek (2010), je to v současné době v rámci různých diagnostických nástrojů, které jsou výzkumníkům k dispozici, jediný dostupný nástroj s normami pro české školy.

Každý ze šesti mapovaných okruhů je v dotazníku zastoupen čtyřmi otázkami – viz tabulka č. 1.

Minimum dosažených bodů je u každé oblasti 4, maximum potom 12 bodů.

Úplné znění dotazníku CES lze nalézt v příloze P I.

Tabulka č. 2 – Struktura dotazníku CES

Název proměnné	Čísla otázek	Minimum možných bodů	Maximum možných bodů
Angažovanost žáka, jeho zaujetí školní prací	1, 7, 13, 19	4	12
Vztahy mezi žáky ve třídě	2, 8, 14, 20	4	12
Učitelova pomoc a podpora	3, 9, 15, 21	4	12
Orientace žáků na úkoly	4, 10, 16, 22	4	12
Pořádek a organizovanost	5, 11, 17, 23	4	12
Jasnost pravidel	6, 12, 18, 24	4	12

Žáci dotazník vyplňovali v průběhu běžného školního dne, musíme tedy brát do úvahy aktuální podmínky daného dne, a případně další aspekty, které mohly mít na odpovědi žáků vliv. Jak ale víme z odborné literatury, termínem „klíma“ označujeme – na rozdíl od termínu „atmosféra“ - spíše jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let.

4.6 Způsob zpracování a vyhodnocení dat

V rámci výzkumu bude nutno shromážděná data zpracovat a vyhodnotit.

Každý žák vyplňoval dotazník samostatně. Své odpovědi žáci vyjadřovali pomocí zakroužkování zvolené odpovědi ANO nebo NE.

Vyhodnocování probíhalo v souladu s původními pokyny autorů, a to tak, že žák získal za každou odpověď ANO 3 body, za NE 1 bod (u otázek označených R pak naopak). Nevyplněná nebo chybně vyplněná odpověď se skórovala 2 body. Skóre jsem získal sečtením bodů u otázek pro jednotlivé proměnné.

Údaje za celou třídu jsem získal díky aritmetickému průměru pro každou ze šesti mapovaných proměnných. Čím vyšší hodnoty vycházejí, tím zpravidla lépe.

Zjištěnou hodnotu **je třeba** s něčím **porovnat**. Zvolil jsem možnost porovnávat s **pásmem běžných hodnot**, které je uvedeno v publikaci Roberta Čapka (2010, s. 120). Je třeba uvést, že **autorem** tohoto šetření **je Jan Lašek**. Měření bylo realizováno v roce 1999. Dotazníky obdrželo 472 studentů 16 tříd III. ročníků. (Lašek, 2001)

U všech diagnostikovaných tříd jsem následně vyhodnotil jednotlivé faktory dotazníku. Pro větší názornost byly na základě výsledků měření vytvořeny tabulky a grafy, opatřené komentářem.

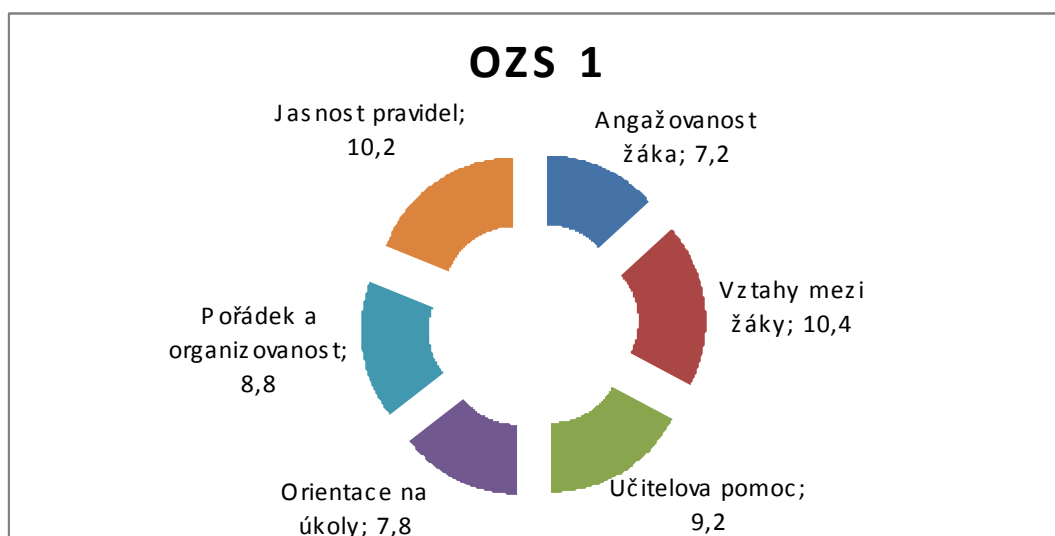
Ověřování hypotéz: sestavím kontingenční tabulku, uvedu formulace nulové a alternativní hypotézy, provedu potvrzení či vyvrácení hypotézy na hladině významnosti 0,05. Použiji testové kritérium **test nezávislosti chí-kvadrát pro kontingenční tabulku**. Jak uvádí Chráska (2007, s. 77), tento test je možné využít např. „v případech, kdy rozhodujeme, zda existuje souvislost (závislost) mezi dvěma pedagogickými jevy, které byly zachyceny pomocí nominálního (popř. ordinálního) měření.“

5 VLASTNÍ ŠETŘENÍ

Nyní uvedu přehled výsledků šetření. Dotazníky jsem vyhodnocoval ručně. Z údajů za celou třídu jsem zpracoval aritmetický průměr pro každou proměnnou. U jednotlivých mapovaných oblastí jsem sečetl hodnoty, které jednotliví žáci uvedli. Součet jsem vydělil počtem žáků, kteří vyplňovali dotazník. Zjištěné hodnoty uvádím v následujících tabulkách a grafech:

Tabulka č. 3 - **Třída OZS 1** – 20 respondentů:

Proměnná	Zjištěná hodnota ve sledované třídě	Pásmo běžných hodnot (In Čapek, 2010)
Angažovanost žáka, jeho zaujetí školní prací	7,2	4,52 – 8,06
Vztahy mezi žáky ve třídě	10,4	7,31 – 11,49
Učitelova pomoc a podpora	9,2	5,74 – 11,04
Orientace žáků na úkoly	7,8	6,52 – 10,8
Pořádek a organizovanost	8,8	5,33 – 8,67
Jasnost pravidel	10,2	6,16 – 10,94



Graf č. 1 – Hodnoty ve třídě OZS 1

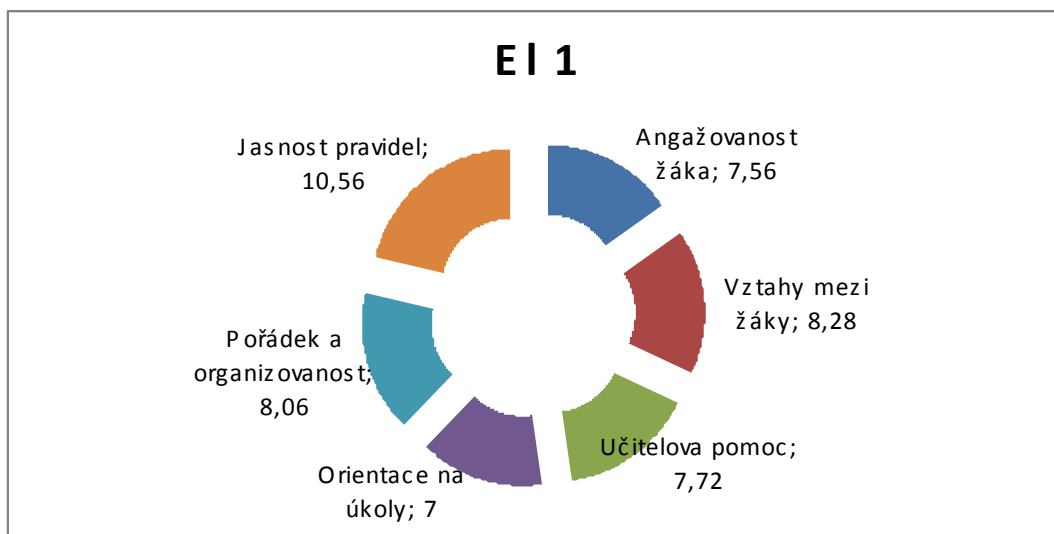
V tabulce č. 1 a v grafu č. 1 můžeme sledovat kompletní výsledky šetření ve třídě OZS 1.

Komentář:

Ze zjištěného šetření vyplývá, že hodnoty ve třídě prvního ročníku učebního oboru Opravář zemědělských strojů jsou ve většině ukazatelů průměrné, tzn. že se nacházejí v pásmu „běžných, obvyklých“ hodnot. Pouze u proměnné *pořádek a organizovanost* je naměřená hodnota 8,8 lehce nad pásmem běžných hodnot. Je potěšitelné, že údaj u proměnné *jasnost pravidel* je poměrně vysoký. Je to třída, kde sám pracuji na pozici třídního učitele. Můžeme usuzovat, že ve třídě nevládne v žádném případě chaos, že funguje regulace chování ze strany pedagogů, což může následně zvyšovat kvalitu vzájemných vztahů mezi žáky ve třídě (10, 4 je rovněž údaj vysoké hodnoty).

Tabulka č. 4 - **Třída EI 1** – 18 respondentů:

Proměnná	Zjištěná hodnota ve sledované třídě	Pásmo běžných hodnot (In Čapek, 2010)
Angažovanost žáka, jeho zaujetí školní prací	7,56	4, 52 – 8,06
Vztahy mezi žáky ve třídě	8,28	7,31 – 11,49
Učitelova pomoc a podpora	7,72	5,74 – 11,04
Orientace žáků na úkoly	7,0	6,52 – 10,8
Pořádek a organizovanost	8,06	5,33 – 8,67
Jasnost pravidel	10,56	6,16 – 10,94



Graf č. 2 – Hodnoty ve třídě EI 1

V tabulce č. 2 a v grafu č. 2 můžeme sledovat kompletní výsledky šetření ve třídě EI 1.

Komentář:

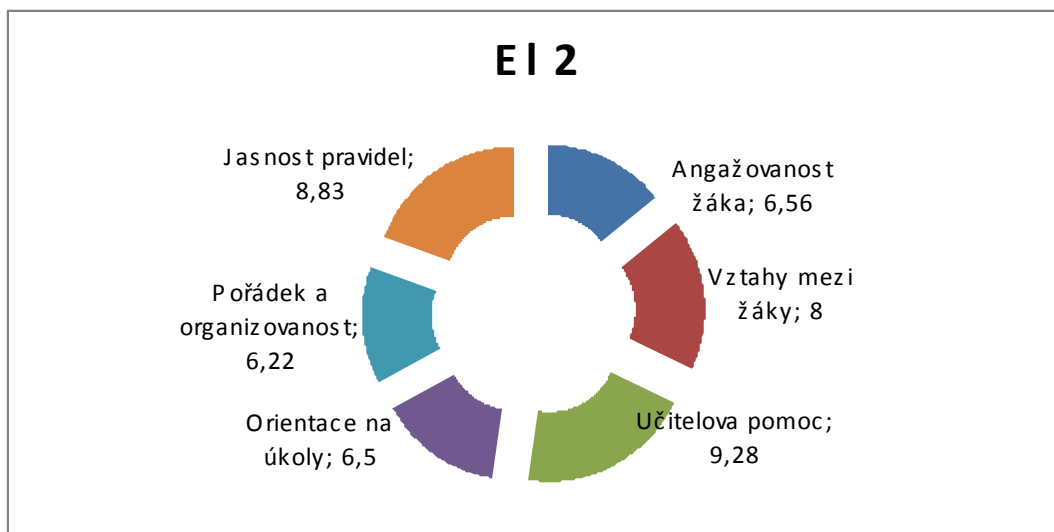
Stejně jako v předchozím případě se jedná o třídu žáků prvního ročníku učebního oboru.

Ve srovnání s pásmem běžných hodnot lze konstatovat, že tato třída se ani v jedné z mapovaných oblastí „neodchýlila“. U proměnné *jasnost pravidel* byla naměřena poměrně vysoká hodnota 10,56. *Angažovanost* (7,56) dosahuje o něco vyšší hodnoty, než je tomu u stejného (prvního) ročníku oboru Opravář zemědělských strojů. Vysvětlují si to tak, že pro obor Elektrikář jsou do prvního ročníku vybíráni žáci s celkově lepšími studijními předpoklady.

Tabulka č. 5 - **Třída EI 2** – 18 respondentů:

Proměnná	Zjištěná hodnota ve sledované třídě	Pásmo běžných hodnot (In Čapek, 2010)
Angažovanost žáka, jeho zaujetí školní prací	6,56	4,52 – 8,06
Vzťahy mezi žáky ve třídě	8,0	7,31 – 11,49
Učitelova pomoc a podpora	9,28	5,74 – 11,04

Orientace žáků na úkoly	6,5	6,52 – 10,8
Pořádek a organizovanost	6,22	5,33 – 8,67
Jasnost pravidel	8,83	6,16 – 10,94



Graf č. 3 – Hodnoty ve třídě EI 2

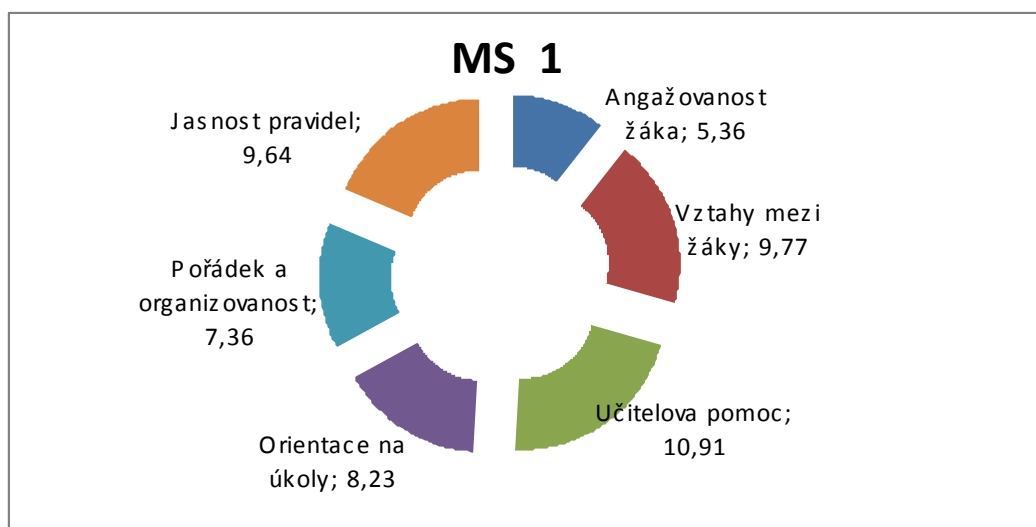
V tabulce č. 3 a v grafu č. 3 můžeme sledovat kompletní výsledky šetření ve třídě EI 2.

Komentář:

Třída druhého ročníku oboru Elektrikář dosáhla ve všech sledovaných oblastech výsledku, který lze zařadit do pásma běžných hodnot. Pouze u proměnné *orientace na úkoly* tvoří pásmo běžných hodnot údaj 6,52 – 10,8 a naměřená hodnota v této třídě byla 6,5. Na základě výsledků měření můžeme tedy konstatovat, že žáci této třídy neprojevují dostatečnou snahu a zájem o výuku. Rovněž proměnná *angažovanost žáka* vykazuje naměřenou hodnotu pouhých 6,56, zatímco u obou předchozích tříd prvního ročníku jsou tytéž hodnoty vyšší. Proměnná *učitelova pomoc* vykazuje hodnotu 9,28, což značí, že žáci vnímají poměrně pozitivně osobu třídního učitele, který tvoří nedílnou součást klimatu třídy.

Tabulka č. 6 - Třída MS 1 – 22 respondentů:

Proměnná	Zjištěná hodnota ve sledované třídě	Pásmo běžných hodnot (In Čapek, 2010)
Angažovanost žáka, jeho zaujetí školní prací	5,36	4,52 – 8,06
Vztahy mezi žáky ve třídě	9,77	7,31 – 11,49
Učitelova pomoc a podpora	10,91	5,74 – 11,04
Orientace žáků na úkoly	8,23	6,52 – 10,8
Pořádek a organizovanost	7,36	5,33 – 8,67
Jasnost pravidel	9,64	6,16 – 10,94



Graf č. 4 – Hodnoty ve třídě MS 1

V tabulce č. 4 a v grafu č. 4 můžeme sledovat kompletní výsledky šetření ve třídě MS 1.

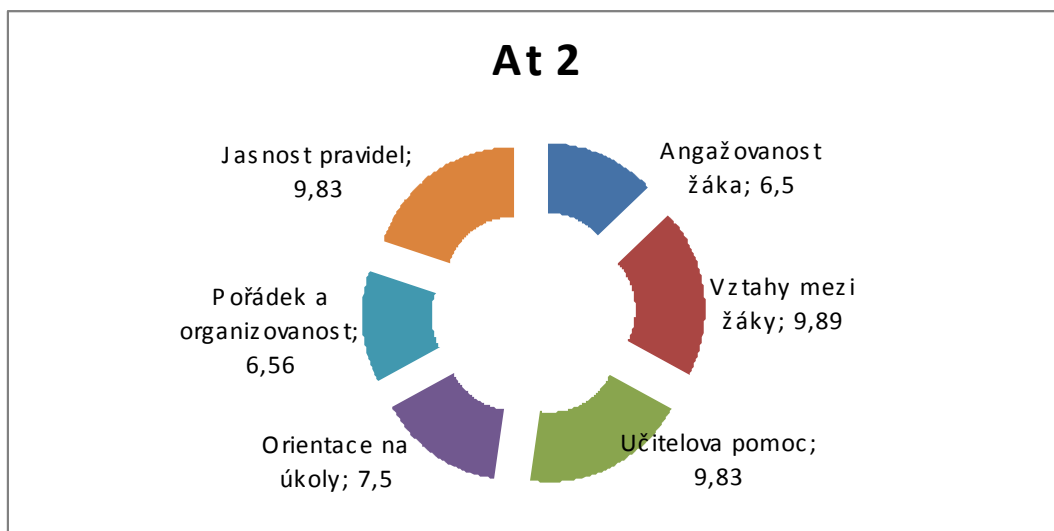
Komentář:

V této třídě prvního ročníku studijního oboru sám přímo nevyučuji, ale naměřeným výsledkům plně důvěřuji. Třída má nejvyšší hodnoty (10,91) u proměnné učitelova pomoc a podpora, což opět svědčí o dobré práci třídní učitelky. Orientace žáků na úkoly je sice na

průměrné úrovni, ovšem vyšší než u všech sledovaných tříd učebních i studijních oborů. Proměnná *angažovanost žáka* vykazuje spíše slabší výsledek (5,36), vlastně nejslabší ze všech tříd, které se výzkumu účastnily. Můžeme usuzovat, že se žáci ještě zcela neaklimatizovali na podmínky střední školy. Domnívám se, že se obtížně vyrovnávají s nároky a požadavky vyučujících. Možná také plně jejich požadavkům nerozumějí, o čemž by svědčil údaj (9,64) u proměnné *jasnost pravidel*, který – pro zajímavost - dosahuje u obou prvních ročníků učebních oborů vyšších hodnot.

Tabulka č. 7 - **Třída At 2** – 18 respondentů:

Proměnná	Zjištěná hodnota ve sledované třídě	Pásma běžných hodnot (In Čapek, 2010)
Angažovanost žáka, jeho zaujetí školní prací	6,5	4,52 – 8,06
Vztahy mezi žáky ve třídě	9,89	7,31 – 11,49
Učitelova pomoc a podpora	9,83	5,74 – 11,04
Orientace žáků na úkoly	7,5	6,52 – 10,8
Pořádek a organizovanost	6,56	5,33 – 8,67
Jasnost pravidel	9,83	6,16 – 10,94



Graf č. 5 – Hodnoty ve třídě At 2

V tabulce č. 5 a v grafu č. 5 můžeme sledovat kompletní výsledky šetření ve třídě At 2.

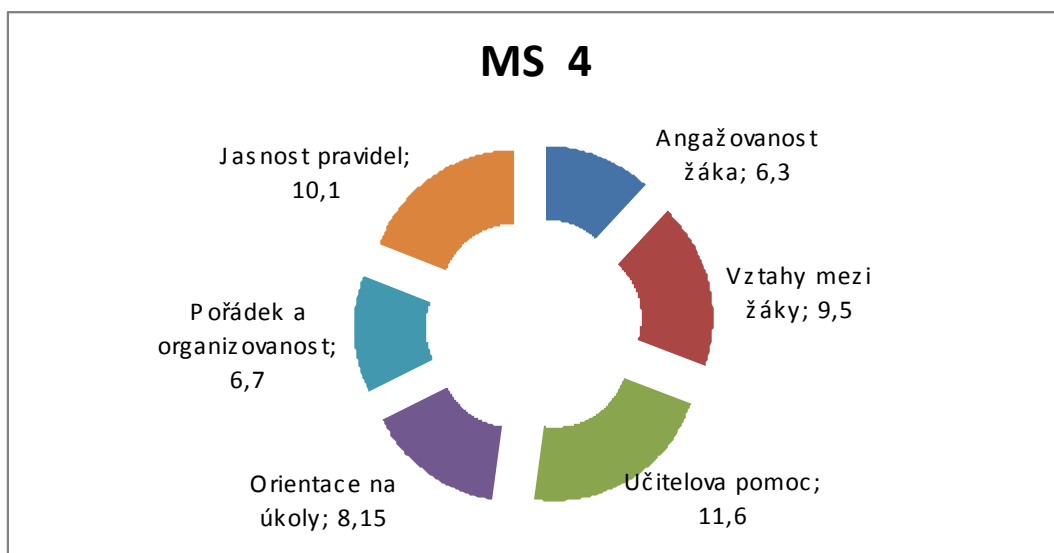
Komentář:

Druhý ročník studijního oboru Autotronik vykazuje ve všech sledovaných proměnných výsledků, které se neliší od pásma běžných hodnot. *Angažovanost žáků* je ovšem velmi nízká. Učitelovu pomoc vnímají vcelku pozitivně (hodnota 9,83). Slabší je hodnocení u proměnné *pořádek a organizovanost*, což je oblast, která rovněž tvoří důležitou součást klimatu třídy. Zlepšení by se mohlo a mělo ubírat právě tímto směrem.

Tabulka č. 8 - **Třída MS 4** – 20 respondentů:

Proměnná	Zjištěná hodnota ve sledované třídě	Pásma běžných hodnot (In Čapek, 2010)
Angažovanost žáka, jeho zaujetí školní prací	6,3	4,52 – 8,06
Vztahy mezi žáky ve třídě	9,5	7,31 – 11,49
Učitelova pomoc a podpora	11,6	5,74 – 11,04
Orientace žáků na úkoly	8,15	6,52 – 10,8

Pořádek a organizovanost	6,7	5,33 – 8,67
Jasnost pravidel	10,1	6,16 – 10,94



Graf č. 6 – Hodnoty ve třídě MS 4

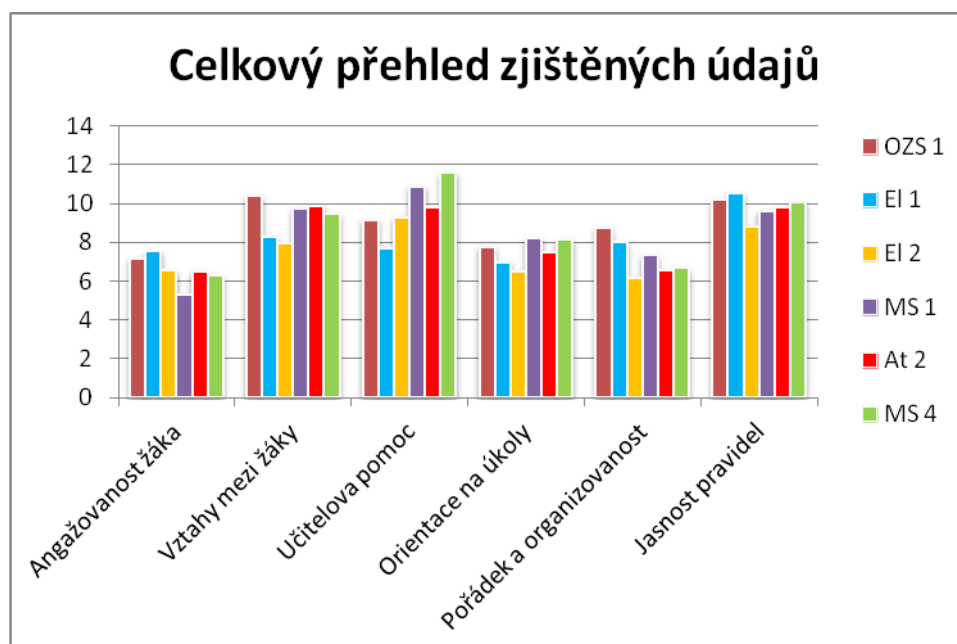
V tabulce č. 6 a v grafu č. 6 můžeme sledovat kompletní výsledky šetření ve třídě MS 4.

Třída posledního ročníku studijního oboru Mechanik-seřizovač vnímá *učitelovu pomoc* velmi výrazně. Práci třídního učitele hodnotí tito žáci nadprůměrně. Této hodnoty nedosáhla žádná ze sledovaných tříd. Jejich *orientace na úkoly* je ovšem průměrná a *angažovanost* stejně tak. Myslím si, že s ohledem na blížící se závěr studia by orientace na úkoly měla určitě dosahovat vyšších hodnot.

Celkový přehled zjištěných údajů uvádím v přehledné tabulce a grafu:

Tabulka č. 9 – Celkový přehled zjištěných údajů (upraveno dle Čapek, 2010)

Třída	Angažovanost žáka	Vztahy mezi žáky	Učitelova pomoc	Orientace na úkoly	Pořádek a organizovanost	Jasnost pravidel
OZS 1	7,2	10,4	9,2	7,8	8,8	10,2
EI 1	7,56	8,28	7,72	7,0	8,06	10,56
EI 2	6,56	8,0	9,28	6,5	6,22	8,83
MS 1	5,36	9,77	10,91	8,23	7,36	9,64
At 2	6,5	9,89	9,83	7,5	6,56	9,83
MS 4	6,3	9,5	11,6	8,15	6,7	10,1



Graf č. 7 – Celkový přehled zjištěných údajů

5.1 Potvrzení či vyvrácení hypotéz

H1 Žáci všech srovnávaných tříd učebních oborů a všech srovnávaných tříd studijních oborů neprojevují stejnou angažovanost, stejné zaujetí školní prací

Ze získaných dat jsem sestavil kontingenční tabulku a formuloval jsem nulovou a alternativní hypotézu.

	Počet dosažených bodů			
	4, 5, 6 b	7, 8, 9 b	10, 11, 12 b	
Třídy učebních oborů	30	17	9	56
	(36,21)	(14)	(5,79)	
Třídy studijních oborů	45	12	3	60
	(38,79)	(15)	(6,21)	
Σ	75	29	12	116

Tabulka č. 10 – Kontingenční tabulka (třídy učebních a studijních oborů)

HO: Žáci všech srovnávaných tříd učebních oborů a všech srovnávaných tříd studijních oborů projevují stejnou angažovanost, stejné zaujetí školní prací.

HA: Žáci všech srovnávaných tříd učebních oborů a všech srovnávaných tříd studijních oborů neprojevují stejnou angažovanost, stejné zaujetí školní prací.

Výpočet testového kritéria:

	P	O	P-O	$(P-O)^2$	$(P-O)^2/O$
Učební obory					
4, 5, 6 b	30	36,21	-6,21	38,56	1,065
7, 8, 9 b	17	14	3	9	0,643
10,11,12 b	9	5,79	3,21	10,30	1,779
Studijní obory					
4, 5, 6 b	45	38,79	6,21	38,56	0,994
7, 8, 9 b	12	15	-3	9	0,6
10,11,12 b	3	6,21	-3,21	10,30	1,659
Σ	116	116			6,74

Tabulka č. 11 – Výpočet testového kritéria

Testování jsem provedl na hladině významnosti $\alpha = 0,05$

Počet stupňů volnosti: 2

Vypočítaná hodnota testového kritéria: $\chi^2_{0,05}(2) = 6,74$

Kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$

Srovnáme-li vypočítanou hodnotu testového kritéria s hodnotou kritickou, zjišťujeme, že vypočítaná hodnota je vyšší, a proto je možno odmítnout nulovou hypotézu a přijmout hypotézu alternativní: žáci učebních a žáci studijních oborů **neprojevují stejnou angažovanost, stejné zaujetí školní prací.**

Původní předpoklad (hypotéza) byl potvrzen.

H2 Ve vnímání vztahů mezi žáky ve třídě nebudou mezi žáky prvního a druhého ročníku učebního oboru Elektrikář statisticky významné rozdíly

Ze získaných dat jsem sestavil kontingenční tabulku, formuloval jsem nulovou a alternativní hypotézu.

	Počet dosažených bodů			
	4, 5 6 b	7, 8, 9 b	10, 11, 12 b	
1. r. uč. oboru ELEKTRIKÁŘ	6	3	9	18
	(6)	(4,5)	(7,5)	
2. r. uč. oboru ELEKTRIKÁŘ	6	6	6	18
	(6)	(4,5)	(7,5)	
Σ	12	9	15	36

Tabulka č. 12 – Kontingenční tabulka (1. a 2. r. uč. oboru Elektrikář)

HO: Ve vnímání vztahů mezi žáky ve třídě nebudou mezi žáky prvního a druhého ročníku učebního oboru Elektrikář statisticky významné rozdíly.

HA: Ve vnímání vztahů mezi žáky ve třídě budou mezi žáky prvního a druhého ročníku učebního oboru Elektrikář statisticky významné rozdíly.

Výpočet testového kritéria:

	P	O	P-O	$(P-O)^2$	$(P-O)^2/O$
1. r. Elektrikář					
4, 5, 6 b	6	6	0	0	0
7, 8, 9 b	3	4,5	-1,5	2,25	0,5
10,11,12 b	9	7,5	1,5	2,25	0,3
2. r. Elektrikář					
4, 5, 6 b	6	6	0	0	0
7, 8, 9 b	6	4,5	1,5	2,25	0,5
10,11,12 b	6	7,5	-1,5	2,25	0,3
Σ	36	36			1,6

Tabulka č. 13 – Výpočet testového kritéria

Testování jsem provedl na hladině významnosti $\alpha = 0,05$

Počet stupňů volnosti: 2

Vypočítaná hodnota testového kritéria: $\chi^2_{0,05}(2) = 1,6$

Kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$

Srovnáme-li vypočítanou hodnotu s hodnotou kritickou, zjišťujeme, že vypočítaná hodnota je nižší. Musíme tedy přijmout nulovou hypotézu, že ve vnímání vztahů mezi žáky ve třídě **nebudou** mezi žáky prvního a druhého ročníku učebního oboru Elektrikář **statisticky významné rozdíly**.

Původní předpoklad (hypotéza) se potvrdil.

H3 Učitelova pomoc a podpora bude žáky prvního ročníku učebního oboru Opravář zemědělských strojů a žáky prvního ročníku učebního oboru Elektrikář vnímána stejně

Ze získaných dat jsem sestavil kontingenční tabulku a formuloval jsem nulovou a alternativní hypotézu.

	Počet dosažených bodů			
	4, 5, 6 b	7, 8, 9 b	10, 11, 12 b	
1. r. uč. oboru OPRAVÁŘ	7 (5,21)	7 (5,68)	4 (7,11)	18
1. r. uč. oboru ELEKTRIKÁŘ	4 (5,79)	5 (6,32)	11 (7,89)	20
Σ	11	12	15	38

Tabulka č. 14 – Kontingenční tabulka (1. ročníky uč. oboru Opravář a Elektrikář)

HO: Učitelova pomoc a podpora bude žáky prvního ročníku učebního oboru Opravář zemědělských strojů a žáky prvního ročníku učebního oboru Elektrikář vnímána stejně.

HA: Učitelova pomoc a podpora nebude žáky prvního ročníku učebního oboru Opravář zemědělských strojů a žáky prvního ročníku učebního oboru Elektrikář vnímána stejně.

Výpočet testového kritéria:

	P	O	P-O	(P-O)²	(P-O)²/O
1. r. Opravář					
4, 5, 6 b	7	5,21	1,79	3,20	0,614
7, 8, 9 b	7	5,68	1,32	1,74	0,306
10,11,12 b	4	7,11	-3,11	9,67	1,360
1. r. Elektrikář					
4, 5, 6 b	4	5,79	-1,79	3,20	0,553
7, 8, 9 b	5	6,32	-1,32	1,74	0,275
10,11,12 b	11	7,89	3,11	9,67	1,226
Σ	38	38			4,334

Tabulka č. 15 – Výpočet testového kritéria

Testování jsem provedl na hladině významnosti $\alpha = 0,05$

Počet stupňů volnosti: 2

Vypočítaná hodnota testového kritéria: $\chi^2_{0,05}(2) = 4,334$

Kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$

Srovnáme-li vypočítanou hodnotu s hodnotou kritickou, zjišťujeme, že vypočítaná hodnota je nižší než hodnota kritická. Musíme tedy přijmout nulovou hypotézu, že **učitelova pomoc a podpora bude** žáky prvního ročníku učebního oboru Opravář zemědělských strojů a žáky prvního ročníku učebního oboru Elektrikář **vnímána stejně**.

Původní předpoklad (hypotéza) byl potvrzen.

H4 Orientace žáků na úkoly nebude stejná u druhého ročníku učebního a u druhého ročníku studijního oboru

Ze získaných dat jsem sestavil kontingenční tabulku a formuloval jsem nulovou a alternativní hypotézu.

	Počet dosažených bodů			
	4, 5, 6 b	7, 8, 9 b	10, 11, 12 b	
2. ročník učni	13 (9,5)	4 (7)	1 (1,5)	18
2. ročník studenti	6 (9,5)	10 (7)	2 (1,5)	18
Σ	19	14	3	36

Tabulka č. 16 – Kontingenční tabulka (2. ročník učni a 2. ročník studenti)

HO: Orientace žáků na úkoly bude stejná u druhého ročníku učebního a u druhého ročníku studijního oboru.

HA: Orientace žáků na úkoly nebude stejná u druhého ročníku učebního a u druhého ročníku studijního oboru.

Výpočet testového kritéria:

	P	O	P-O	$(P-O)^2$	$(P-O)^2/O$
2. ročník- učni					
4, 5, 6 b	13	9,5	3,5	12,25	1,289
7, 8, 9 b	4	7	-3	9	1,286
10,11,12 b	1	1,5	-0,5	0,25	0,167
2. ročník- studenti					
4, 5, 6 b	6	9,5	-3,5	12,25	1,289
7, 8, 9 b	10	7	3	9	1,286
10,11,12 b	2	1,5	0,5	0,25	0,167
Σ	36	36			5,484

Tabulka č. 17 – Výpočet testového kritéria

Testování jsem provedl na hladině významnosti $\alpha = 0,05$

Počet stupňů volnosti: 2

Vypočítaná hodnota testového kritéria: $\chi^2_{0,05}(2) = 5,484$

Kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$

Srovnáme-li vypočítanou hodnotu s hodnotou kritickou, vidíme, že vypočítaná hodnota je nižší. Nemůžeme tedy odmítnout nulovou hypotézu, že **orientace žáků na úkoly bude stejná** u druhého ročníku učebního a u druhého ročníku studijního oboru. Lze tedy konstatovat, že mezi orientací žáků na úkoly u 2. ročníku učebního oboru a 2. ročníku studijního oboru nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly.

Původní předpoklad (hypotéza) byl vyvrácen.

H5 Žáci všech srovnávaných tříd učebních oborů a všech srovnávaných tříd studijních oborů nevnímají pořádek a organizovanost v rámci klimatu třídy stejně

Ze získaných dat jsem sestavil kontingenční tabulku a formuloval jsem nulovou a alternativní hypotézu.

	Počet dosažených bodů			
	4, 5, 6 b	7, 8, 9 b	10, 11, 12 b	
Třídy učebních oborů	20	20	16	56
	(24,62)	(19,79)	(11,59)	
Třídy studijních oborů	31	21	8	60
	(26,38)	(21,21)	(12,41)	
Σ	51	41	24	116

Tabulka č. 18 – Kontingenční tabulka (třídy učebních a studijních oborů)

HO: Žáci všech srovnávaných tříd učebních oborů a všech srovnávaných tříd studijních oborů vnímají pořádek a organizovanost v rámci klimatu třídy stejně.

HA: Žáci všech srovnávaných tříd učebních oborů a všech srovnávaných tříd studijních oborů nevnímají pořádek a organizovanost v rámci klimatu třídy stejně.

Výpočet testového kritéria:

	P	O	P-O	$(P-O)^2$	$(P-O)^2/O$
Učební obory					
4, 5, 6 b	20	24,62	-4,62	21,34	0,867
7, 8, 9 b	20	19,79	0,21	0,04	0,002
10,11,12 b	16	11,59	4,41	19,45	1,678
Studijní obory					
4, 5, 6 b	31	26,38	4,62	21,34	0,809
7, 8, 9 b	21	21,21	-0,21	0,04	0,002
10,11,12 b	8	12,41	-4,41	19,45	1,567
Σ	116	116			4,925

Tabulka č. 19 – Výpočet testového kritéria

Testování jsem provedl na hladině významnosti $\alpha = 0,05$

Počet stupňů volnosti: 2

Vypočítaná hodnota testového kritéria: $\chi^2_{0,05}(2) = 4,925$

Kritická hodnota $\chi^2_{0,05}(2) = 5,991$

Srovnáme-li vypočítanou hodnotu s hodnotou kritickou, zjišťujeme, že vypočítaná hodnota je nižší. Musíme tedy přijmout nulovou hypotézu, že žáci všech srovnávaných tříd učebních oborů a všech srovnávaných tříd studijních oborů **vnímají pořádek a organizovanost** v rámci klimatu třídy **stejně**.

Původní předpoklad (hypotéza) byl vyvrácen.

6 INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Pro uskutečnění výzkumného šetření a dosažení výzkumných cílů jsem použil kvantitativní metodu. Jako výzkumný nástroj jsem zvolil standardizovaný dotazník CES. Výzkum se zabýval posouzením psychosociálního klimatu školní třídy očima žáků. Byly stanoveny hlavní i dílčí cíle výzkumu, které uvádím v kapitole 4.

Při interpretaci dat, které nám výzkumné šetření přineslo, bychom ovšem měli postupovat velmi obezřetně. Musíme mít totiž stále na zřeteli různé „obtíže“, které jsou s tím spojené.

Předně: každým jedincem je skutečnost vnímána zcela jinak, není na ni pohlíženo stejnou optikou. Jak uvádí Čapek (2010), nemůžeme předpokládat, že by všichni žáci dokázali vnímat všechny dimenze klimatu podobně. Toto subjektivní a individuální vnímání respondentů nemůže být proto nezmíněno.

Dále platí, že klima třídy má jistou zvláštnost. Není vždy zřejmé, co je příčina a co důsledek. Někdy může klima třídy trpět ne kvůli špatné komunikaci, nýbrž právě chyby v komunikaci jsou příčinou nedobrého třídního klimatu.

Při interpretaci musíme rovněž vždy dbát na to, že každá škola má svá specifika, a tedy každá ovlivňuje jinak své žáky a naopak.

Jedním z cílů práce bylo zjistit a popsat „stav věcí“ očima žáků. Ze zkušenosti vím, jak je každá školní třída odlišná, byť by pedagog používal vždy stejnou metodu či formu práce.

Podíváme-li se na celkový přehled naměřených hodnot, zjišťujeme, že dotazníkové šetření prokázalo určité předpokládané odlišnosti, které mohou být způsobeny nejen věkovými zvláštnostmi žáků.

Nyní stručně uvedu rozbor výsledků, ke kterým jsem v rámci **mapování šesti proměnných** klimatu školní třídy dospěl. (Podrobnější komentáře obsahuje předcházející kapitola.)

Proměnná č. 1: Angažovanost žáka

U této proměnné je pásmo běžných hodnot 4,52 - 8,06. Všechny naměřené hodnoty byly součástí tohoto pásma. Nejnižší naměřená hodnota byla 5,36 (třída MS 1), nejvyšší naměřená hodnota byla 7,56 (třída EI 1).

Proměnná č. 2: Vztahy mezi žáky

U této proměnné je pásmo běžných hodnot 7,31 – 11,49. Žádná se sledovaných tříd z tohoto pásma nevybočila. Nejnižší naměřená hodnota byla 8,0 (třída El 2), nejvyšší naměřená hodnota byla 10,4 (třída OZS 1).

Proměnná č. 3: Učitelova pomoc

U této proměnné je pásmo běžných hodnot 5,74 – 11,04. Třída MS 4 (čtvrtý ročník studijního oboru) se v šetření „dostala“ nad úroveň tohoto pásma, naměřená hodnota 11,6 se ukazuje jako velmi zajímavá. Vysvětluji si to velmi pečlivým přístupem k žákům ze strany třídního učitele, což žáci náležitě zhodnotili. Nejnižší naměřená hodnota byla zjištěna u třídy prvního ročníku učebního oboru Elektrikář, a to 7,72.

Proměnná č. 4: Orientace na úkoly

U této proměnné je pásmo běžných hodnot 6,52 – 10,8. Všechny naměřené hodnoty byly součástí tohoto pásma. Nejnižší naměřená hodnota byla 6,5 (třída El 2), nejvyšší naměřená hodnota byla 8,23 (třída MS 1).

Proměnná č. 5: Pořádek a organizovanost

U této proměnné je pásmo běžných hodnot 5,33 – 8,67. Třída OZS 1 (první ročník učebního oboru) vykazuje hodnotu 8,8, což je lehce nad úroveň tohoto pásma. Naopak ve třídě El 2 (druhý ročník učebního oboru) byla naměřena hodnota „pouze“ 6,22.

Proměnná č. 6: Jasnost pravidel

U této proměnné je pásmo běžných hodnot 6,16 – 10,94. Všechny naměřené hodnoty byly součástí tohoto pásma, přičemž nejnižší naměřená hodnota byla 8,83 (třída El 2), a naopak nejvyšší naměřená hodnota v rámci všech sledovaných tříd byla 10,56 (třída El 1).

Zjištěné výsledky výzkumu předám rovněž kolegům, neboť i pro ně to může být zdroj nových poznatků a informací. Jelikož ale platí, že klima je v každé třídě naprosto jedinečné, bude jistě vhodné výsledky šetření předat především třídním učitelům, s jejichž třídami jsem pracoval.

Dalším cílem práce bylo porovnat, zda se vnímání klimatu v jednotlivých sledovaných třídách liší v závislosti na ročníku a typu studia.

K tomuto „vztahovému výzkumu“ jsem formuloval **pět** předpokladů čili **hypotéz**, které jsem pomocí testového kritéria ověřoval. Jako testové kritérium byl použit **test nezávislosti Chí-kvadrát pro kontingenční tabulku**.

Jak uvádí Chráska (2007, s. 79): „testu nezávislosti chí-kvadrát nelze použít v případech, kdy ve více než 20 % polí kontingenční tabulky jsou očekávané četnosti menší než 5 a v případě, že v některém poli je očekávaná četnost menší než 1.“

Je poctivé přiznat, že jsem si vědom dílčího nedostatku při výpočtu testového kritéria u hypotézy č. 2 a č. 4, neboť očekávané četnosti nejsou v přesně určeném procentním zastoupení menší než 5. Přesto jsem nevolil jinou verzi téhož testu (test nezávislosti Chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku), neboť se mi zdálo nepraktické rozdělit lichou řadu bodů (od čtyř do dvanácti) na dvě nestejně poloviny.

Pět původních předpokladů bylo ve výzkumu ověřeno takto:

Hypotéza č. 1 – původní předpoklad byl potvrzen

Celkový průměr (u této proměnné) pro srovnávané třídy učebních oborů byl 7,11 bodů a celkový průměr pro srovnávané třídy studijních oborů byl 6,05.

Při ověřování této hypotézy jsem do tabulky vložil data za všechny srovnávané třídy učebních i studijních oborů. Výzkum potvrdil, že je statisticky významný (nikoli náhodný) rozdíl mezi tím, jak projevují svoji angažovanost a zaujetí školní prací žáci sledovaných tříd učebních a studijních oborů.

Hypotéza č. 2 – původní předpoklad byl potvrzen

U této hypotézy byl s ohledem na výsledek testování naplněn můj původní předpoklad, že ve vnímání *vztahů mezi žáky* ve třídě nebudou mezi žáky prvního a druhého ročníku téhož učebního oboru statisticky významné rozdíly.

Taktéž u hypotézy č. 3 byl původní předpoklad potvrzen a tedy platí, že nejsou statisticky významné rozdíly v tom, jak žáci dvou tříd prvního ročníku učebních oborů vnímají učitelovu pomoc a podporu.

Hypotéza č. 4 – původní předpoklad byl vyvrácen

Tato hypotéza, jejíž nepotvrzení mě překvapilo, se týkala proměnné *orientace na úkoly*.

Můj předpoklad, že orientace žáků na úkoly nebude stejná u druhého ročníku učebního a u druhého ročníku studijního oboru nebyl potvrzen. Ověřování hypotézy prokázalo, že nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly.

Hypotéza č. 5 – původní předpoklad byl vyvrácen

Také u testování hypotézy č. 5 nebyl potvrzen můj původní předpoklad. Testování prokázalo, že musíme přijmout nulovou hypotézu, že žáci všech srovnávaných tříd učebních oborů a všech srovnávaných tříd studijních oborů vnímají *pořádek a organizovanost* v rámci klimatu třídy stejně. Můj předpoklad zněl přesně v duchu alternativní hypotézy, která ovšem byla vyvrácena.

Riziko omylu čili pravděpodobnost chybného rozhodnutí je s ohledem na stanovenou hladinu významnosti u všech pěti hypotéz **menší než 5 procent**.

V závěru této kapitoly můžeme konstatovat, že škola je „živý organismus“. Učitelé i žáci v ní tvoří nedílnou součást výchovně-vzdělávacího procesu. Mezi učitelé a žáky se vytváří neviditelný, ale fungující sociálně-psychologický jev, který se nazývá klima. Určitě by oběma stranám nemělo být jedno, jakým způsobem je tento jev interpretován.

Zatímco u pedagogů se nepředpokládá, že by konkrétních a pokud možno co nejvíce objektivních úsudků a soudů na toto téma nebyli schopni, u žáků nás mohou jejich odpovědi překvapit.

Musíme se proto ptát, **zda je možné klima třídy změnit**, a jak správně intervenovat.

Autoři Mareš a Ježek (2012) doporučují tři typy intervenčních zásahů:

- primární prevenci – cílem je udržet psychosociální klima třídy v příznivém stavu ve všech hlavních aspektech;
- sekundární prevenci – cílem je zasáhnout v případech, kdy se negativní jevy začínají teprve rozvíjet;
- terciární prevenci – cílem je zabránit větším problémům v případě, že se negativní jevy již rozběhly.

ZÁVĚR

Sociální pedagogika sleduje různá výchovně-vzdělávací prostředí (rodinu, školu, mimoškolní zařízení apod.). Předmětem sociální pedagogiky je zejména snaha o usnadnění základní orientace jedince v procesu výchovy a vzdělávání. Mezi její základní funkce řadíme prevenci, výchovu a podporu socializace člověka při realizaci hledání a nalézání vlastní identity v současné společnosti.

Studium tohoto oboru dává člověku možnost nahlédnout do obsahu mnoha disciplín, které s procesem socializace člověka přímo či nepřímo souvisejí. Platí, že na výchově a socializaci člověka se významně podílí prostředí a klima školy a školní třídy, kterou žák navštěvuje.

Ve své práci jsem se zaměřil na problematiku vnímání sociálního klimatu třídy očima žáků.

Cílem mé diplomové práce bylo zjistit, jaké klima panuje v jednotlivých vybraných třídách učebních a studijních oborů. Dále otestovat, existuje statisticky významná souvislost mezi konkrétními pedagogickými jevy, které s problematikou klimatu školní třídy souvisejí.

Po prostudování odborné literatury jsem se v teoretické části práce pokusil nejprve zmapovat základní terminologii a faktory či vztahy, které se na utváření psychosociálního klimatu školní třídy podílejí. Dále popisují nástroje, kterými můžeme klima třídy zkoumat či měřit.

Mnohdy platí, že pedagog vnímá a interpretuje dění a celkovou atmosféru v konkrétní třídě zcela odlišně, než jak tyto jevy posuzují jednotliví žáci. A právě to byl hlavní záměr celé diplomové práce. Otestovat klima třídy jeho hlavními aktéry, totiž samotnými žáky. Z výzkumu jasně vyplynulo, že ve třídách, kde jsem svá měření uskutečnil, je klima pozitivní a výsledky měření se neodklánějí od pásma běžných hodnot.

Třebaže jsem v rámci šetření pracoval s malým vzorkem, který není zajisté plně reprezentativní, jsem přesvědčen, že jsem cíl práce splnil. Domnívám se, že hlavním přínosem práce je především zjištění, že i zkušený pedagog by nikdy neměl rezignovat na zpětnou vazbu od svých žáků, a že na zlepšování klimatu školní třídy musí trvale pracovat.

Zjištěné poznatky může kromě třídních učitelů rovněž z velké části využít výchovný poradce, školní psycholog či školní metodik prevence.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2993-0.
- [2] ČÁP Jan, MAREŠ Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- [3] ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2742-4.
- [4] DYTRTOVÁ, Radmila, KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.
- [5] GAVORA, Peter. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-15-X.
- [6] GAVORA, Peter. *Akí sú moji žiaci*. Bratislava: Práca, 1999. ISBN 80-7094-335-1.
- [7] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- [8] GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005. ISBN 80-7315-104-9.
- [9] GRECMANOVÁ, Helena, HOLOUŠKOVÁ, Drahomíra, URBANOVSKÁ, Eva. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex, 2002. ISBN 80-85783-20-7.
- [10] GRECMANOVÁ, Helena, HOLOUŠKOVÁ, Drahomíra, URBANOVSKÁ, Eva. *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Hanex, 2003. ISBN 80-85783-24-X.
- [11] GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.
- [12] CHÁVEZ, Rudolfo Chávez. *The Use of High-Inference Measures To Study Classroom Climates – A Review*. Review of Educational Research, 54, 1984
- [13] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.

- [14] JANÍK, Tomáš. Pedagogické znalosti jakou součást profesní výbavy učitele. *Pedagogická orientace*. ISSN 1211-4669, 2007.
- [15] KOHOUTEK, Rudolf. *Osobnost a sebepoznání studentů*. Brno: Akademické nakladatelství Cerm, s.r.o., 1998. ISBN: 80-7204-087-1.
- [16] KOHOUTEK, Rudolf. *Základy užité psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství Cerm, s.r.o., 2002. ISBN: 80-214-2203-3.
- [17] KOLÁŘ, Zdeněk, ŠIKULOVÁ, Renata. *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1541-4.
- [18] KOLÁŘ, Zdeněk, VALIŠOVÁ, Alena. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-2857-5.
- [19] KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-434-2.
- [20] KOZMÍN František. Význam komunikace v práci učitele. Zlín: bakalářská práce. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií, 2010.
- [21] KRAUS, Blahoslav et al. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001. ISBN 80-7315-004-2.
- [22] LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 978-80-7041-699-2.
- [23] MAREŠ, Jiří. *Sociální klima školní třídy: přehledová studie*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1998, dotisk 2006. ISBN 80-86856-27-5.
- [24] MAREŠ, Jiří, JEŽEK, Stanislav. *Klima školní třídy. Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN: 978-802-87063-79-8.
- [25] MAREŠ, Jiří., KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- [26] MOOS, Rudolf H. *Evaluating educational environments: Procedures, measures, findings and policy implications*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1979.

- [27] NAVRÁTIL, Stanislav, MATTIOLI, Jan. *Problémové chování dětí a mládeže*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3672-3.
- [28] PETLÁK, Erich. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: IRIS, 2006. ISBN 80-89018-97-1.
- [29] PROKOP, Jiří. *Škola jako sociální útvar*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1996. ISBN 80-86039-01-3.
- [30] PRŮCHA, Jan., WALTEROVÁ, Eliška., MAREŠ Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003.. ISBN 80-7178-772-8.
- [31] RYBIČKOVÁ, Marta. Klíma školní třídy očima žáků a třídního učitele. In Chráska, M.; Tomanová, D.; Holušová, D. (ed.) *Klíma současné české školy: Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003
- [32] ŠKODA, Jiří, DOULÍK, Pavel. *Psychodidaktika*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3341-8.
- [33] VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-082-4.
- [34] VYKOPALOVÁ, Hana. *Sociální klíma školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc: RUP, 1992

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

OZS 1 – označení třídy 1. ročníku učebního oboru Opravář zemědělských strojů

El 1 – označení třídy 1. ročníku učebního oboru Elektrikář

El 2 – označení třídy 2. ročníku učebního oboru Elektrikář

MS 1 – označení třídy 1. ročníku studijního oboru Mechanik-seřizovač

At 2 – označení třídy 2. ročníku studijního oboru Autotronik

MS 4 – označení třídy 4. ročníku studijního oboru Mechanik-seřizovač

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1 – Schéma pojmů (Grecmanová, 2003 a upraveno)

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 – Metody zkoumání klimatu školní třídy (Lašek, 2001 a upraveno)

Tabulka č. 2 – Struktura dotazníku CES

Tabulka č. 3 - Třída OZS 1 – 20 respondentů

Tabulka č. 4 – Třída El 1 – 18 respondentů

Tabulka č. 5 – Třída El 2 – 18 respondentů

Tabulka č. 6 – Třída MS 1 – 20 respondentů

Tabulka č. 7 – Třída At 2 – 20 respondentů

Tabulka č. 8 – Třída MS 4 – 20 respondentů

Tabulka č. 9 – Celkový přehled zjištěných údajů (upraveno dle Čapek, 2010)

Tabulka č. 10 – Kontingenční tabulka (třídy učebních a studijních oborů)

Tabulka č. 11 – Výpočet testového kritéria

Tabulka č. 12 - Kontingenční tabulka (1. a 2. r. uč. oboru Elektrikář)

Tabulka č. 13 – Výpočet testového kritéria

Tabulka č. 14 – Kontingenční tabulka (1. ročníky uč. oboru Opravář a Elektrikář)

Tabulka č. 15 – Výpočet testového kritéria

Tabulka č. 16 – Kontingenční tabulka (2. ročník učni a 2. ročník studenti)

Tabulka č. 17 – Výpočet testového kritéria

Tabulka č. 18 – Kontingenční tabulka (třídy učebních a studijních oborů)

Tabulka č. 19 – Výpočet testového kritéria

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 – Hodnoty ve třídě OZS 1

Graf č. 2 – Hodnoty ve třídě El 1

Graf č. 3 – Hodnoty ve třídě El 2

Graf č. 4 – Hodnoty ve třídě MS 1

Graf č. 5 – Hodnoty ve třídě At 2

Graf č. 6 – Hodnoty ve třídě MS 4

Graf č. 7 – Celkový přehled zjištěných údajů

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I - Výzkumný nástroj

PŘÍLOHA P I: VÝZKUMNÝ NÁSTROJ – DOTAZNÍK CES

Milí žáci,

rád bych Vás požádal o pravdivé vyplnění následujícího dotazníku, který si klade za cíl zjistit, jak hodnotíte sociální klima ve třídě. Dotazník je anonymní, proto jej nepodepisujte.

Předem Vám děkuji za čas, který strávíte při jeho vyplňování.

Bc. František Kozmín

Jsi žákem: učebního oboru studijního oboru

Ročník, který právě navštěvuješ: první druhý třetí čtvrtý

Poznámka č. 1: Pojmem „tento učitel“ je pro potřeby našeho výzkumu míněna osoba třídního učitele.

Poznámka č. 2: Pojmem „student“ je myšleno označení „žák“

Tvrzení:

- | | |
|---|----------|
| 1. Studenti v naší třídě vkládají do každé činnosti ve škole hodně energie. | Ano – Ne |
| 2. Studenti v naší třídě jsou mezi sebou velmi rádi v kontaktu. | Ano – Ne |
| 3. Tento učitel stráví jen málo času povídáním se studenty ve třídě. | Ano – Ne |

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