

Význam adaptačních kurzů žáků středních škol pro třídní klima

Eliška Peterková

Bakalářská práce
2023



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2022/2023

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Eliška Peterková
Osobní číslo:	H20402
Studijní program:	B0111A190011 Sociální pedagogika
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Význam adaptačních kurzů žáků středních škol pro třídní klima

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti třídního klimatu, sociálních vztahů a nástrojů pro upevňování kolektivu.

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

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

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

Seznam doporučené literatury:

ČAPEK, Robert, 2010. Třídní klima a školní klima. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4.
ČINČERA, Jan, 2007. Práce s hrou: Pro profesionály. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1974-0.
GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ, 2012. Sociální dovednosti ve škole. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3472-9.
HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ, 2009. Zážitekově pedagogické učení. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2816-2.
CHRÁSKA, Miroslav, 2016. Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu. 2. aktualizované vydání. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5326-3.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Iva Staňková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **20. ledna 2023**

Termín odevzdání bakalářské práce: **28. dubna 2023**



Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

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

Ve Zlíně dne 20. ledna 2023

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně 18.4.2023

.....



Univerzita Tomáše Bati
Fakulta humanitních studií

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 výsledky 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 pracovního místa vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výtisky, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdaním 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 nezahrnuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu, k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

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

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

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

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo učit 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 přihlídně k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce pojednává o významu adaptačních kurzů žáků středních škol pro třídní klima. V teoretické části se práce zabývá žáky středních škol z hlediska vývojové psychologie, tranzicí na střední školu, programy pro rozvoj sociálních dovedností a třídním klimatem. Praktická část práce obsahuje zpracovaný výzkum. Zkoumá rozdíly v třídním klimatu mezi třídami, které se zúčastnily adaptačního kurzu a mezi třídami, které se adaptačního kurzu nezúčastnily. Dále práce zkoumá rozdíly v třídním klimatu vzhledem k pohlaví. Výzkum byl prováděn dotazníkovým šetřením. Konec praktické části obsahuje doporučení pro praxi.

Klíčová slova: žák, učitel, školní třída, adaptace, adaptační kurz, třídní klima, dotazník CES

ABSTRACT

The bachelor thesis discusses the importance of adaptation courses of secondary school pupils for the classroom climate. The theoretical part deals with secondary school pupils from the point of view of developmental psychology, transition to secondary school, programs for the development of social skills and classroom climate. The practical part includes processed research. It explores the differences in classroom climate between classes that attended an adaptation course and classes that did not attend an adaptation course. The thesis also explores the differences in classroom climate between genders. The research was conducted by questionnaire survey. The end of the practical part contains recommendations for practise.

Keywords: pupil, teacher, class, adaptation, adaptation course, classroom climate, questionnaire CES

Touto cestou bych chtěla poděkovat vedoucí bakalářské práce PhDr. Ivě Staňkové, Ph.D. za věnovaný čas, cenné rady a vstřícnost při zpracování bakalářské práce. Dále děkuji všem školám, které se zúčastnily výzkumného šetření.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 STŘEDNÍ ŠKOLA	12
1.1 ŽÁCI STŘEDNÍ ŠKOLY	12
1.1.1 Školní třída	13
1.2 TRANZICE NA STŘEDNÍ ŠKOLU	14
1.3 PROGRAMY PRO ROZVOJ SOCIÁLNÍCH DOVEDNOSTÍ	15
1.3.1 Adaptační kurzy	15
1.3.2 Třídní hodiny	16
1.3.3 Další programy na podporu sociálních dovedností a suportivního třídního klimatu	17
2 TŘÍDNÍ KLIMA	18
2.1 TVŮRCI TŘÍDNÍHO KLIMATU	19
2.2 PRVKY KLIMATU TŘÍDY	21
2.2.1 Vyučovací metody a edukační aktivity	21
2.2.2 Komunikace ve třídě	22
2.2.3 Hodnocení ve třídě	22
2.2.4 Kázeňské vedení třídy	23
2.2.5 Vztahy mezi žáky ve třídě	23
2.2.6 Participace žáků	23
2.2.7 Prostředí třídy	24
II PRAKTICKÁ ČÁST	25
3 VÝZKUM	26
3.1 VÝZKUMNÉ CÍLE	26
3.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	26
3.3 POJETÍ VÝZKUMU	27
3.4 VÝZKUMNÝ SOUBOR	27
3.5 VÝZKUMNÝ NÁSTROJ	29
3.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	30
4 ZPRACOVÁNÍ ZÍSKANÝCH DAT	32
4.1 HYPOTÉZY	40
5 DISKUSE	43
6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI	45
ZÁVĚR	47
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	49
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	53

SEZNAM TABULEK.....	54
SEZNAM GRAFŮ	55
SEZNAM PŘÍLOH.....	56

ÚVOD

Třídní klima je fenomén, který se vyskytuje v každé školní třídě. Jedná se o mnoho faktorů, které ovlivňují žáky i učitele. Takové klima může být buď pozitivní nebo negativní. Pokud je ve třídě klima pozitivní, žáci mají ve třídě lepší vzájemné vztahy a dosahují lepších studijních výsledků. V opačném případě se účastníci klimatu hádají a soupeří mezi sebou. Existuje spousta programů na podporu třídního klimatu. Jedním z těchto programů je adaptační kurz.

Adaptační kurzy jsou jedním ze způsobů, jak pomoci žákům seznámit se, lépe se adaptovat v nové škole, v kolektivu, naučit se spolupráci. Tyto kurzy jsou však v dnešní době často opomíjené. Spousta škol v nich nevidí žádný efekt, a proto na ně s žáky vůbec nejezdí. Jiné školy berou adaptační kurzy jako samozřejmost, sice na ně jezdí, ale nehledí na jejich skutečný potenciál ani na jejich zlepšování.

V naší bakalářské práci se budeme věnovat významu adaptačních kurzů pořádaných pro žáky prvních ročníků středních škol pro třídní klima. Hlavním cílem naší práce je zjistit, zda existují rozdíly v třídním klimatu mezi třídami, které se adaptačního kurzu zúčastnily a mezi těmi, které se ho nezúčastnily.

Na tohle téma ještě mnoho výzkumů provedeno nebylo. Dosavadní výzkumy se zabývají buďto adaptačními kurzy z hlediska zážitkové pedagogiky, nebo třídním klimatem obecně (bez ohledu na adaptační kurzy). Podobný výzkum jako náš byl proveden Pytlíkovou v roce 2012, od té doby však adaptační kurzy prošly určitým vývojem a taktéž máme za sebou koronakrizi, která velmi ovlivnila sociální dovednosti žáků.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretickou část členíme na dvě základní kapitoly, které se vztahují k problematice psychického vývoje adolescentů, tranzice žáků na střední školu, adaptačních kurzů a třídního klimatu. V praktické části budeme porovnávat třídní klima tříd, které se účastnily adaptačního kurzu a těch tříd, které se adaptačního kurzu neúčastnily. Mimo jiné budeme zjišťovat i to, zda existují rozdíly v třídním klimatu vzhledem k pohlaví žáků ve třídě či nikoliv. Celý výzkum budeme provádět pomocí dotazníkového šetření.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 STŘEDNÍ ŠKOLA

Vzdělávací soustavu v České republice tvoří školy a školská zařízení. Existuje několik druhů škol – mateřská škola, základní škola, střední škola (zde se řadí gymnázia, střední odborné školy a střední odborná učiliště), dále jsou to konzervatoře, vyšší odborné školy, základní umělecké školy a jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky (Zákon č.561/2004 Sb., školský zákon). Dále se vyskytují ještě vysoké školy, které jsou vrcholnými centry vzdělanosti (Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách).

Střední školy představují vyšší sekundární vzdělávání. Tohle vzdělávání může být buď všeobecné nebo odborné. Obecně střední školy představují přípravu na budoucí povolání, případně na další vzdělání. Střední vzdělání bývá ukončeno buď maturitní zkouškou, výučním listem nebo vysvědčením (Gov.cz, c2023).

1.1 Žáci střední školy

Žáci navštěvující střední školu se nachází v období dospívání. Jedná se o přechodné období mezi dětstvím a dospělostí. Jedinec prochází v tomto období komplexní změnou osobnosti, kdy v tom hrají roli různé faktory – biologické, psychické i sociální. Žáci střední školy se nacházejí většinou v období pozdní adolescence. Jde o druhou část období dospívání, která je významná hlavně z hlediska psychosociálního vývoje. Období je specifické hlavně kvůli hledání vlastní identity, kdy jedinci zkouší hranice svojí svobody (Vágnerová a Lisá, 2021).

Pro fungování žáků ve třídě je důležitý především jejich emoční vývoj. Žáci bývají v tomto období podstatně emočně labilnější než dříve a mají tendenci reagovat přecitlivěle a dráždivě. Kvůli tomu mohou být dospívající uzavřenější, to se může projevat hlavně nechtí dávat najevo své skutečné city před ostatními (Vágnerová a Lisá, 2021). To však může vést k narůstání úzkostí a depresí. S tím vznikají další problémy spojené se vztahy ve třídě nebo s výsledky školní práce (Medved'ová, 2002 cit. dle Vágnerová a Lisá, 2021).

Další podstatnou změnou ve vývoji adolescentů, která je důležitá pro pochopení fungování žáka na střední škole, je komunikace. S dospělými adolescenti moc nekomunikují, jelikož již dopředu počítají se vzájemným nepochopením. S vrstevníky komunikují spíše zkratkovitě (Vágnerová a Lisá, 2021). Hodně na sebe hulákají, jsou hluční,

híhňají se a dělají grimasy. Přesně proto je však důležité nastavení pravidel a udržování určitého pořádku ve třídě (Čapek, 2010).

Obecně lze říci, že dnešní adolescenti se v určitých věcech liší od předchozích generací. Většina dnešních adolescentů již nevnímá tohle období jako plné krizí či konfliktů. Stále se však pojí s experimentováním s rolemi, hodnotami a zodpovědností. Dnešní středoškoláci se vyznačují hlavně svobodou slova, která však může být doprovázena nejistotou. Dále se ukazuje, že na pocit vlastní ceny u mladých lidí má vliv to, jaké mají sociální kompetence a jak mohou ovlivnit svůj vlastní život. Od dřívějších let se také oslabil role učitele v podobě autority a více jsou rozvíjeny vztahy mezi vrstevníky. Adolescence je sama o sobě významným fenoménem. V tomto období se zakládá pocit autorství vlastního života a prohlubuje se pocit vlastní jedinečnosti. Dospívání vyjadřuje určitý životní styl a má velký vliv na budoucí život (Macek, 2003).

1.1.1 Školní třída

Obecně se za školní třídu považuje skupina 15–30 žáků (chlapců i dívek v přibližně stejném věku) navštěvující stejný ročník školy, kterou koordinuje třídní učitel. Tito žáci spolu absolvují většinu výuky. Každá třída má svoji vnitřní dynamiku a různorodé vztahy, což se označuje za třídní klima. Lze také konstatovat, že čím více žáků třídu navštěvuje, tím více se bude samotná školní třída členit na menší sociální skupiny a může docházet k rozpadu vnitřních vazeb (Taylor & Francis, c2003-2023). Menší sociální skupiny bývají většinou vymezené podle pohlaví, zájmů či prospěchu (Vágnerová a Lisá, 2021).

Adolescenti se přechodem na střední školu stávají součástí právě výše zmíněné specifické sociální skupiny, a to školní třídy. Žáci spolu tráví velmi mnoho času. Školní třída je skupinou, kterou nelze vyměnit, takže jestliže dochází k určitým konfliktům, je potřeba na nich pracovat. S tím souvisí i pozice žáka ve třídě. Ta totiž představuje významnou součást osobní identity. Jestliže žák zaujímá ve třídě dobrou pozici, zvedne to jeho sebevědomí a pravděpodobně vylepší jeho sociální kompetence. Obecně se za oblíbeného žáka považuje jedinec, který je otevřený, emočně stabilní a také ten, který pomáhá ostatním (van der Linden et al., 2010). Nesmí se však zapomínat na to, že žák, který byl na základní škole v roli „hvězdy“, jím nemusí být automaticky i na škole střední (Vágnerová a Lisá, 2021).

1.2 Tranzice na střední školu

Přechod ze základní na střední školu je velmi náročným úkolem. Žáci odcházejí ze základní školy, kde byli nejstarší, znali své spolužáky i chod celé školy, to se však najednou mění (Vágnerová a Lisá, 2021). Přicházejí do nové školy, kde jsou jiné předměty, jiné tempo výuky, a hlavně velmi často mnohem vyšší nároky. Na základní škole žáci již většinou pociťují bezpečí jak v sociální skupině, tak ve škole samotné, vědí, co mají dělat a co od koho očekávat. Na střední škole však musí začít zase od začátku (Pospíšilová, c2011-2023). Proto největšími problémy bývají zhoršení známek, začlenění do nového kolektivu a špatná adaptace na nové prostředí. Žákovi se kvůli tomu ve škole nemusí líbit, tím však začíná boj mezi ním samotným a školou a současně mezi ním samotným a rodiči. Samotná adaptace trvá zhruba tři až šest měsíců (Štěřbová, c2023).

Pro úspěšný přechod mezi jednotlivými stupni škol uvádí Evangelou (2008) pět zásad:

1. zásada vytvoření nového přátelství mezi žáky k podpoře jejich sebejistoty,
2. zásada bezpečnosti ve škole, aby žáci neměli zbytečné obavy a mohli se tak cítit uvolněně,
3. zásada vzdělanosti spočívající ve vytvoření příjemného prostředí, které je bohaté na množství nových poznatků,
4. zásada organizace, aby žáci měli jasný přehled o programu školy,
5. a zásada zajímavého vzdělávání, kdy mohou žákovi výrazně pomoci například různé technologie.

Mimo uvedené zásady je také velmi důležitý přístup učitelů, který by měl být individuální, dále by měla být žákům k dispozici odborná pomoc ve formě výchovného poradce, školního psychologa či sociálního pedagoga. Neméně důležitá je však také podpora rodiny (Paulík, 2010).

Samotná škola má velmi silný socializační charakter. Sociální dovednosti by tedy neměly být ve škole nijak opomíjeny. Důležitým argumentem pro rozvoj sociálních dovedností ve škole je jejich poměrně úzká souvislost s akademickým výkonem. Čím jsou žákovi sociální dovednosti více rozvíjeny, tím vykazuje lepší školní výsledky. Mimo jiné dovede rozvoj sociálních dovedností společně s pozitivním třídním klimatem působit jako prevence rizikového chování (Gillernová a Krejčová, 2012).

1.3 Programy pro rozvoj sociálních dovedností

Výuka a rozvoj sociálních dovedností by se měli vzájemně doplňovat, prolínat. Přesně proto je velmi důležitá snaha o vytvoření komplexního programu, který bude zapojovat jak žáky, tak učitele. Tento program by se měl promítat dlouhodobě a současně přirozeně. Mezi nejdůležitější programy se řadí adaptační kurzy a třídnické hodiny. Existují však i různé další programy na podporu sociálních dovedností a suportivního klimatu ve třídě (Gillernová a Krejčová, 2012).

Podstatnou součástí programů se stává také evaluace neboli zpětná vazba. Ta by měla probíhat téměř neustále. Nestací jen konečné zhodnocení žáků, zda se jim daný program líbil či nikoliv. Je důležité sledovat všechny účastníky již v průběhu. Konečná evaluace je však samozřejmě také velmi důležitá, ale měla by probíhat pomocí dotazníků nebo rozhovoru, kde se vyjádří všichni účastníci. V neposlední řadě je také podstatné sledovat, zda programy splnily svůj cíl, a nakolik se to stále promítá ve třídě i po skončení programu (Hanuš a Chytilová, 2009).

1.3.1 Adaptační kurzy

Adaptace je určitý dynamický proces přizpůsobování se. Když jdou žáci do nové školy, nemění se jim jen různé podmínky fungování, ale hlavně učitelé a kolektiv. Aby žáci mohli tohle období lépe zvládnout, poskytuje spousta škol možnost adaptačních kurzů. Na těch mají žáci možnost poznat své spolužáky jinak, a mnohdy i více, než jak nabízí školní koncept. Cílem adaptačních kurzů však není jen samotné seznamování, ale především nastartování dalších procesů potřebných pro správné fungování školní třídy a pro podporu třídního klimatu. Díky suportivnímu třídnímu klimatu lze dosáhnout větší efektivity ve vzdělávání, a dále je takové klima velmi nápomocné při prevenci rizikového chování ve třídě. Je však důležité podotknout, že adaptační kurz sám o sobě nevytvoří soudržnou a vzájemně nápomocnou sociální skupinu na několik let, ale slouží jako určitá výhoda pro žáky i učitele ve smyslu, že jim umožní snazší začátek školního roku, navodí pohodu a správné fungování alespoň pro začátek. Aby však suportivní klima vydrželo déle, je potřeba jej stále podporovat různými dalšími aktivitami (Wenku, c2023).

Existuje spousta organizací, které adaptační kurzy organizují, může je však pořádat i sama škola. Ve škole tuto činnost může provádět metodik prevence nebo sociální pedagog. Je však důležité, aby i samotní učitelé věděli, jak by měl adaptační kurz vypadat, a hlavně jak se má správně realizovat. Proto by bylo vhodné realizovat jejich další

vzdělávání, a to pomocí různých seminářů či dlouhodobějších výcviků (Gillernová a Krejčová, 2012).

Krejčová (2012) uvádí základní charakteristiky adaptačních kurzů:

- většinu aktivit provádějí třídy samostatně současně se svým třídním učitelem – na adaptační kurz může jet vícero tříd a vzájemně se během určitých aktivit poznat, primárním cílem je však znát svoji třídu,
- prvotní činností by měla být vždy ta, která umožní představení a zapamatování si jmen – pro jakékoliv seznámení a fungování je jméno velmi podstatné,
- program by měl být pestrý – každý žák vyniká v něčem jiném, a to by také měl mít možnost ukázat, proto by aktivity měly být různého charakteru (sportovní, tvůrčí, turistické, verbální, neverbální),
- pestrost aktivit souvisí s vlastním prezentováním žáků – žáci by měli zjistit, v čem jsou si s ostatními podobní, co mají společného, a hlavně jak spolu vzájemně spolupracovat.

Adaptační kurzy jsou primárně o seznámení, proto by tyto kurzy neměly být až příliš soutěživé, vytvářené pouze pro sportovně zdatné jedince, ani by se nemělo jednat pouze o množství adrenalinových zážitků (Gillernová a Krejčová, 2012).

1.3.2 Třídnické hodiny

Třídnické hodiny jsou často velmi opomíjenou událostí. Avšak jak již bylo zmíněno, účinky samotného adaptačního kurzu nedokáží přetrvat během celého roku, a právě třídnické hodiny jsou velmi dobrým prostředkem pro udržení suportivního klimatu. Dále slouží jako prevence výskytu negativních vztahů ve třídě a taktéž různých podob rizikového chování. Třídnické hodiny by měly být zařazeny do rozvrhu, a to alespoň jednou za dva až tři týdny (Gillernová a Krejčová, 2012).

Při třídnických hodinách se často řeší organizační záležitosti, naskýtá se tu však i možnost mluvit o životě třídy, o vzájemných vztazích, lze posilovat sociální dovednosti žáků. Měly by tedy v této hodině být zařazeny určité aktivity na podporu spolupráce a také na diskusi žáků, kde mohou vyjadřovat své názory, a zároveň se učit tolerovat odlišnosti. Na těchto hodinách lze také řešit či naplánovat určitou činnost třídy (školní výlet, jarmark, maturitní ples). Žádný žák by neměl být opomíjen, učitel by měl po každém vyžadovat určité reflektování života ve třídě (Gillernová a Krejčová, 2012).

Nakonec by se nemělo zapomínat na prostředí, ve kterém se hodiny odehrávají. Samozřejmě by se mělo jednat o vlastní třídu žáků, ale jde také o samotné uspořádání. Ideálně by měl být vytvořen kruh ze židlí, aby všichni byli na stejné úrovni, a to i učitel (Gillernová a Krejčová, 2012).

1.3.3 Další programy na podporu sociálních dovedností a suportivního třídního klimatu

Kromě adaptačních kurzů a třídnických hodin existují ještě další programy na podporu sociálních dovedností. Jedná se o programy primární prevence, rozvoje zdravých vztahů, prevence šikany a mnohé další. Tyto programy bývají často prováděné externistou. Školy mohou využít jak státem zřizované instituce v podobě střediska výchovné péče či pedagogicko-psychologické poradny, tak i nestátní neziskové organizace (Gillernová a Krejčová, 2012).

Školní třída představuje relativně uzavřenou sociální skupinu, jejíž složení se nemění. Proto v případě podporujících programů je dobré vždy pokračovat tam, kde se skončilo. To by mělo platit v případě externistů i samotných učitelů, kteří by měli zvládat navazovat na realizované aktivity i v rámci výuky (Gillernová a Krejčová, 2012).

2 TŘÍDNÍ KLIMA

„Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí“ (Čapek, 2010, s.13).

Hned na začátku této kapitoly jsme si vyjasnili pojem třídní klima. Třídní klima je chápáno různými autory odlišně a je těžké najít jednu ucelenou definici. Mnoho autorů o něm píše, někteří se však také zmiňují o jiných (podobných) pojmech a může tak docházet ke zmatení. Nejvíce je třídní klima zaměřováno s atmosférou ve třídě. Za klima třídy se považují trvalejší vztahy mezi účastníky čili je stabilnější než atmosféra, která je spíše proměnlivá a zahrnuje krátkodobé stavy interakcí mezi účastníky. Grecmanová (2008) říká, že klima třídy nesouvisí jen s kvalitou výuky, ale utváří se i o přestávkách, na různých výletech nebo prostě kdekoliv, kde je daná třída pohromadě. Podobně i Vykopalová (1992, cit. dle Čapek, 2010) soudí, že klima třídy je soubor podmínek, jak vnitřních tak vnějších, které působí na žáky i učitele a ovlivňují jejich chování.

Spousta odborníků se dohaduje o tom, kdo má na utváření třídního klimatu větší vliv, žáci nebo učitelé. Žáci mají svou jedinečnou strukturu, chování, vliv na ostatní. Tím se odlišují od jiných tříd. Učitelé naopak mají svoje jedinečné vlastnosti a roli ve vyučování, čímž ovlivňují dané klima třídy (Průcha, 2002). Základem je tedy součinnost všech aktérů.

Cílem učitele i žáků by mělo být vytvoření suportivního klimatu. Takové klima se projevuje především pomocí spolupráce, příjemné atmosféry a s tím spojeného nestresujícího prostředí, pozitivního odměňování, a hlavně pomocí dobrých vztahů. Pokud se ve třídě bude udržovat takové klima, vede to žáky k menší absenci, a především ke zvyšování jejich školního výkonu. Opakem suportivního klimatu je klima defenzivní. To může být vyjádřeno odporem, podváděním, ale i strachem projevit svůj vlastní názor či emoce (Lašek, 1994).

Aspekty třídního klimatu, které se dají nejvíce ovlivnit a jejich výsledky jsou dále velmi dobře viditelné, jsou podle Čapka (2010):

- vyučovací metody a edukační aktivity,
- komunikace ve třídě,
- hodnocení ve třídě,
- kázeňské vedení třídy,

- vztahy mezi žáky ve třídě,
- participace žáků,
- prostředí třídy.

2.1 Tvůrci třídního klimatu

Na třídní klima působí mnoho faktorů od mnoha tvůrců. Mezi nejvýznamnější tvůrce klimatu patří učitel a žáci, dále pak rodiče a popřípadě další zaměstnanci školy. Nyní si podrobněji rozebereme tři nejdůležitější tvůrce.

2.1.1 Učitel

Prvním zmíněným spolutvůrcem třídního klimatu je učitel. Třídní učitel hraje velmi důležitou roli v celém utváření klimatu. Musí umět jednat se svojí třídou, jednotlivými žáky, musí vědět, jak s nimi mluvit, jak je motivovat. Učitel by měl vystupovat jak vzor. Velmi často se stává, že třídní učitel netráví se svojí třídou dostatek času, nemá s ní dostatek vyučovacích hodin. To může vést k tomu, že nenaváže s žáky dostatečné vazby a nepodílí se tak pořádně na utváření suportivního klimatu (Čapek, 2010). Učitelé si mohou ověřit, zda jsou dobrými spolutvůrci klimatu pomocí různých testů.

Podle žáků by měl být učitel hlavně empatický, spravedlivý, vstřícný, neměl by nikoho zesměšňovat. Pedagogové si většinou myslí, že jde pouze o znalosti, ale žáky i rodiči je vnímán spíše ve výchovatelské roli (Čapek, 2010). Cílem učitele by v první řadě nemělo být nejvyšší dosažené vzdělání svých žáků, ale právě utváření pozitivního klimatu, jelikož takové klima je prospěšné, a hlavně příjemné žákům, což vede k jejich lepšímu studijnímu výkonu a rozvíjení jejich schopností a dovedností. Ve chvíli, kdy je ve třídě utvářeno suportivní klima, tak jsou žáci nejlépe připraveni na svoje další vzdělávání, popřípadě budoucí profesi (Čapek, 2018).

2.1.2 Žáci

Abychom mohli říct, jakou roli zastávají žáci při utváření třídního klimatu, je třeba si nejprve vymežit, co probíhá v tomto vývojovém období. V bakalářské práci se zaměříme na první ročníky středních škol čili na adolescenty (více je tohle téma popsáno v kapitole 1.1-1.2).

V tomto vývojovém období chtějí být žáci vnímáni již jako dospělí, i když ještě nemusí plnit ty stejné povinnosti. Utvářejí si místo v sociálním životě, své hodnoty, hledají si životního

partnera. A právě partner v tomto období nahrazuje autoritu rodičů a hlavně učitele (Kraus, 2006, cit. dle Čapek, 2010).

Jedinec prochází různými změnami, proto jimi prochází i celá třída. Do čela se ve třídě nedostávají žáci s vynikajícím prospěchem, ale záleží spíše na jejich nezávislosti a sociální vyspělosti. Interpersonální vztahy ve třídě bývají silnější, je pevně dán systém pozic, hodnot a norem. Žáci více projevují své názory, nebojí se konfrontace. Na celkové postoje třídy má vliv to, že se žáci snaží zapadnout, „být in“ (Uhlířová, 2007).

2.1.3 Rodiče

I když se rodiče nepovažují za přímé spolutvůrce třídního klimatu, tak i přesto ho mohou velmi ovlivňovat. Mohou vznášet své názory a připomínky a kontrolují vzdělání svého dítěte (Čapek, 2010).

Rodiče mohou ovlivňovat své dítě, a tudíž i třídní klima, jak pozitivním, tak i negativním způsobem. Mezi pozitivní způsob ovlivňování se může považovat „kontrola“ pedagoga, zda zachází se všemi žáky, tak jak má, využívá individuální přístup, má dostatečnou kvalifikaci, ale také zda projevuje zájem o děti nejen skrz didaktické aspekty, ale i skrze emoční stránku (Petlák, 2006). Z negativního hlediska mohou rodiče ovlivňovat dítě momentálním rozpoložením v rodině (rozvod, hádky), ale i jen nenásilným donucováním dítěte k děláni mnoha úkolů, kdy dítě může být přetížené, to se pak projeví ve škole čili i na školním klimatu. Obecně je však důležité říci, že celková rodinná výchova hraje velikou roli v následném chování dítěte (Čapek, 2010).

Pro zlepšení vztahů rodič – žák – učitel existuje několik tipů, které vedou ke vzájemné spolupráci, která je velmi důležitá pro celkové klima třídy. Čapek (2010) uvádí čtyři typy získané na základě zkušeností – profesionalitu, vhodnou komunikaci s rodiči, optimismus a pozitivní postoj a nakonec vstřícnost.

V rámci profesionality je učitel odborníkem ve svém oboru, tedy ve vzdělávání dětí, a to se snaží provádět těmi nejlepšími způsoby. Díky správnému předávání učiva učitel žáky motivuje. Žáci jsou ve škole spokojeni, a to potom dále prezentují doma čili i rodiče jsou spokojeni, a díky tomu přistupují pozitivně ke vzájemnému kontaktu s učitelem (Čapek, 2010).

Učitel musí zvolit vhodnou komunikaci s rodičem, a to opět na profesionální úrovni. Učitel sděluje rodičům v průběhu roku žákovy úspěchy a rodiče s tím potom mohou dále vynakládat (Čapek, 2010).

Je důležité, aby učitel vedl rozhovory s rodiči optimisticky a byl pozitivně naladěný. Raduje se z každého žákova úspěchu a snaží se to přenášet i na rodiče. Učitel nemusí mluvit úplně odborně, aby rodiče lépe pochopili, co jim předává (Čapek, 2010).

Nakonec je uváděna vstřícnost. Pedagog se nechová arogantně a snaží se být shovívavý k rodinným problémům, na které také nabízí pomoc (Čapek, 2010).

2.2 Prvky klimatu třídy

Jak již bylo výše zmíněno, Čapek (2010) udává sedm prvků třídního klimatu, které jsou považovány za důležité a dají se ovlivnit. Tyto znaky vedou k suportivnímu třídnímu klimatu.

2.2.1 Vyučovací metody a edukační aktivity

Aby učitel mohl být dobrým pedagogem, nestačí, aby byl pouze dobrým člověkem, který ledabyle předává informace svým žákům. Žáci sice mají povinnost chodit do školy, ale pracovat v ní ve skutečnosti nemusejí. Proto je důležité je zaujmout pomocí zajímavých aktivit či zábavného vyložení informací. Žáci většinou mají potřebu se angažovat, chtějí být aktivně zapojovaní a zároveň chtějí vidět, že na jejich názoru náleží. Pokud si toho učitel nevšimá a jen si „odvykládá co musí“ žáci se začnou v hodinách nevhodně chovat a od učitele se budou odvracet (Čapek, 2010).

Aby však nepadala všechna vina jen na pedagoga, v dnešní době si spousta žáků ideální hodinu představuje pouze jako výklad učitele, bez jakéhokoliv jejich vlastního zapojení. Chtějí pouze projít ročníky a odmaturovat, aniž by chtěli věci pochopit (Čapek, 2010).

Pro nastolení dobrého klimatu třídy mohou pomoci suportivní výukové metody. Tyto metody mají žáka zaujmout a motivovat k lepším výsledkům. Měly by splňovat určité znaky – aktivizace, svoboda, individualizace, kooperace, decentralizace, zaměřenost a pozitivní přístup. Pokud jsou tyto znaky naplněny, žák se stává spokojenějším a více motivovaným k dalším úkolům, což motivuje i samotného pedagoga. Tímto se tedy vytváří vzájemné pozitivní vazby, které jsou důležité pro správné fungování třídního klimatu. Mezi tyto metody se řadí například různé didaktické hry, využití interaktivních tabulí či dataprojektorů, tvorba myšlenkových map a mnoho dalších. Aby však vše mohlo mít požadovaný efekt, je nutné provádět zpětnou vazbu. (Čapek, 2010).

2.2.2 Komunikace ve třídě

Komunikace učitel – žák nemusí být v mnoha ohledech úplně jednoduchá. Spousta učitelů vyučuje velké množství tříd, a proto je náročné ke všem přistupovat individuálně. Zároveň i k jedné školní třídě, ve které je 20-30 žáků, přistupuje učitel většinou jako k celku, jelikož nemůže být ve stálém kontaktu s každým určitým žákem (Průcha, 2002). Aby však vše mohlo vyváženě fungovat, Čapek (2010) rozlišil komunikaci učitele na odbornou a sociální.

Odborná komunikace má za cíl vzdělávat. Lze to však i jinak než pouhým monotónním předáváním informací, kterým žáci pořádně nerozumí a nezískávají širší rozhled. Tato komunikace musí být přiměřená věku a stavu příjemce, neměla by být pouze jednostranná, a zároveň by měla rozvíjet rozumové schopnosti, kreativitu a další dovednosti (Čapek, 2010).

Minimálně stejná váha jako je přikládána odborné komunikaci, by měla být přikládána i komunikaci sociální. Taková komunikace nám ukazuje vztahy ve třídě, formuje jednotlivé účastníky a učí je sociálnímu chování. Sociální komunikace může mít mnoho podob (tvorba pravidel, vysvětlení nežádoucího chování, povídání si o volném čase), jde však hlavně o to, aby žáci mluvili otevřeně a nebáli se vyjádřit svůj vlastní názor (samozřejmě však v mezích slušného chování) (Čapek, 2010).

Čapek (2010) uvádí pravidla dobré komunikace, která podporují třídní klima. Jedná se například o to, aby komunikace byla nestresující, svobodná, vyvážená, zajímavá či nemanipulující.

2.2.3 Hodnocení ve třídě

Důležitým aspektem třídního klimatu je i to, jak jednotliví účastníci vnímají hodnocení. Často se poukazuje hlavně na to, že učitelé by měli být spravedliví. To je sice pravda, ale většinou to neprovádějí tak, jak by měli. Porovnávají žáky v kontextu celé třídy, ale neuvědomují si, že každý žák má jiné podmínky. Takže i když někdo ze sebe vydává všechno, tak to stejně nemusí stačit na „vrchol“ třídy, a tudíž daný žák ztrácí motivaci. Učitel by měl každého hodnotit dle jeho individuálních schopností a snahy, a nejen srovnávat s ostatními ve třídě. Individuální hodnocení tak může namotivovat i slabší žáky a obecně snížit stres ve třídě (Čapek, 2010).

Hodnocení může klidně probíhat formou známek, ale neměly by se hodnotit jen klasické diktáty a písemky, ale například i práce v hodině, v kolektivu, může se hodnotit žákova píle.

Čapek (2010) říká, že je v pořádku dát žákovi špatnou známku, pokud si ji zaslouží, ale je důležité to vyrovnávat jiným pozitivním hodnocením, ať už v podobě jedniček za nějaký výše zmíněný úkon nebo klidně i slovním ohodnocením.

2.2.4 Kázeňské vedení třídy

Pedagog může na klima třídy působit mimo jiné pomocí odměn a trestů. Odměny regulují žákovo chování ku prospěchu, motivují ho. Mají větší účinek než tresty, a čím vícekrát žák odměnu dostává, tím se zvyšuje jeho výkon. Trest je naopak něčím, co reguluje nežádané žákovo chování k tomu, aby ho již neprováděl, aby se mu snažil vyhnout. Proto je nutné hned na začátku vytyčit určité mantinely a pravidla, a hlavně žákovi vždy vysvětlit, co dělá špatně, nebo co má dělat jinak, nebo proč se vůbec má učit dané učivo. Vše je jen o komunikaci (Čapek, 2010).

Ve třídě je nutno, aby pedagog využíval nejen odměny, ale i tresty. Musí být však na místě a správně vysvětleny. Každopádně mnohem lepších výsledků bude žák dosahovat v případě odměn. Je však důležité chválit žáka i během cesty za výsledky, a tím ho motivovat, zvyšovat mu sebevědomí. Díky tomu potom žák může opravdu dosáhnout těch výsledků, které se od něj očekávají. Ve všech ohledech je velmi důležitá důslednost. Jestliže pedagog nedodrží, co řekne, žáci ho nebudou brát tak vážně, a klima třídy to nijak nepodpoří, spíše ho jen zhorší (Čapek, 2010).

2.2.5 Vztahy mezi žáky ve třídě

Pozitivní vazby mezi žáky jsou velmi důležitým aspektem suportivního klimatu. Spousta žáků se těší do školy právě jen kvůli spolužákům. Pedagog může tento jev ještě podpořit. Aby však zjistil skutečný stav vztahů ve třídě, je třeba provést sociometrii, analyzovat žákovské školní práce, provádět rozhovory s žáky. Klima ve třídě je z velké části o prožívání a vnímání žáků, proto je potřeba je sledovat a naslouchat jim (Čapek, 2010).

2.2.6 Participace žáků

Participace neboli zapojení žáků do rozhodování, které se jich bezprostředně týká, je dalším velmi důležitým aspektem třídního klimatu. Spousta učitelů se žáků neptá na jejich názor. Neptají se jich z různých důvodů, ale nejčastějším důvodem je strach. Bojí se, že nestihnou probrat učivo nebo naopak, že si potom nezvládnou udržet autoritu. Ale cesta k suportivnímu klimatu, a tedy i ke kvalitnímu vzdělávání, vede právě přes názory žáků (Vidláková, 2007).

Způsobů zapojení žáků je mnoho. Jedním z nich je například žákovský parlament. Na každé škole se tento orgán může jmenovat jinak, vykonává však velmi podobnou práci. Podílí se na plánování sportovních aktivit, kulturních akcí, sběru papíru, školních výletů a spousty dalších. Žáci zde mohou vyjádřit svůj názor a pohled na věc a mohou zde realizovat své myšlenky spolu ve spolupráci s pedagogickým sborem (Čapek, 2010).

Žáci by se však měly angažovat více i na úrovni třídy. I takových situací je během roku dost. Může se jednat o nějaký výlet, o slogan na maturitní stužce, o dárek pro učitele. Pedagog by měl v tomto případě žáky jen navádět ke správné komunikaci a demokracii, ale více by zasahovat neměl. Mohlo by to jen vše zhoršit (Čapek, 2010).

Nesmí se zapomínat ani na pravidla. Pravidla jsou velmi důležitá pro celkové fungování třídy. Na jejich stanovení by se však měl podílet jak učitel, tak i žáci. Sestavování by mělo probíhat společně, aby žáci měli možnost se vyjádřit. Je však důležité vše řádně vysvětlit, nesmí se zapomínat ani na tresty v případě jejich porušení. Pravidel by nemělo být mnoho, aby si je žáci mohli lépe zapamatovat. Ideálně by měla být někde ve třídě vystavená, aby se na ně mohli žáci kdykoliv obrátit (Sadilová, 2007).

Spoluúčast žáků na vedení výuky je dalším důležitým aspektem pozitivního klimatu třídy. Žák chce vědět, proč se má dané učivo učit, chce mít možnost volby, co se v ten den bude dozvídat. Je spousta možností, jak učitel může své žáky zapojit, a to ať už pomocí myšlenkových map či asociačních slov či tvorbou projektů. Žák si takové věci mnohem lépe zapamatuje, než když učitel během celé vyučovací hodiny využívá jen výklad (Čapek, 2010).

2.2.7 Prostředí třídy

Prostředí třídy musí být promyšlené a musí se záměrně vytvářet. Prostředí by mělo vyhovovat jak po stránce praktické, tak po stránce estetické. Nemělo by být nijak násilné, ale zároveň by mělo vzdělávat – myšlenkové mapy, vícejazyčné štítky se slovy věcí ve třídě, výukové koláže o probíraném učivu. Ideální by bylo, aby se zde vyskytovaly věci, které jsou součástí každodenního života žáků ve třídě. Navíc, pokud se sami žáci podílejí na tvorbě prostředí, je jim to potom bližší a vnímají ho pozitivněji, což vede k suportivnějšímu třídnímu klimatu. Žáky to učí si uvědomovat jeho propojení s prostředím, a tudíž i nutnost jeho ochrany (Čapek, 2010).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 VÝZKUM

V našem výzkumu se zaměřujeme na význam adaptačních kurzů žáků prvních ročníků středních škol pro třídní klima.

Pojem třídní klima popisují autoři různě. Setkáváme se s mnoha definicemi, kdy každá operuje s trochu jinými aspekty. Můžeme říci, že se jedná o soubor podmínek, jak vnitřních tak vnějších, které působí na žáky i na učitele, a ovlivňují jejich chování (Vykopalová, 1992, cit. dle Čapek, 2010). Lašek (1994) zmiňuje rozdělení klimatu na suportivní a defenzivní. Suportivní, neboli vstřícné či podpůrné klima, se vyjadřuje především pomocí dobrých vzájemných vztahů, rovné komunikace, spolupráce, odměňování atd. Opakem je klima defenzivní, kdy účastníci spolu soupeří, neposlouchají se a skrývají své pocity.

Podporovat třídní klima je důležité, jelikož suportivní třídní klima pomáhá žákům s rozvojem a učením, díky kterému budou schopni žít produktivní a spokojený život. Žáci si pak ve třídě připadají bezpečněji po fyzické i psychické stránce. Zlepšují se jejich vztahy a vzájemný respekt (Cohen et al., 2009). Adaptační kurz je jedním ze způsobů, jak takové klima podpořit.

Tento výzkum je zaměřen na zjištění, zda adaptační kurz u žáků středních škol má význam pro třídní klima či nikoliv, a zda existují rozdíly v třídním klimatu vzhledem k účasti nebo neúčasti na adaptačním kurzu.

3.1 Výzkumné cíle

Hlavním cílem našeho projektu je zjistit, jestli mají adaptační kurzy prováděné na středních školách pro žáky prvních ročníků význam pro třídní klima. Chceme zjistit, zda existují rozdíly v třídním klimatu vzhledem k účasti nebo neúčasti třídy na adaptačním kurzu. Dále chceme určit, zda existují rozdíly v úrovni třídního klimatu vzhledem k pohlaví žáků.

3.2 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumná otázka:

Existují rozdíly v úrovni třídního klimatu vzhledem k účasti nebo neúčasti na adaptačním kurzu?

Dílčí výzkumné otázky:

1. Jaká je úroveň jednotlivých proměnných v preferované a aktuální formě dotazníku? (angažovanost, vztahy, učitelova pomoc, orientace žáků na úkoly, pořádek, jasnost pravidel)
2. Jaká je úroveň jednotlivých proměnných vzhledem k účasti nebo neúčasti na adaptačním kurzu?
3. Existují rozdíly v úrovni jednotlivých proměnných třídního klimatu vzhledem k pohlaví žáků?

Hypotézy:

H1: Žáci ze tříd, které se účastnily adaptačního kurzu, budou vykazovat rozdílné hodnoty v úrovni třídního klimatu než žáci ze tříd, které se adaptačního kurzu neúčastnily.

H2: Chlapci a dívky nebudou vnímat úroveň třídního klimatu rozdílně.

Při nastavování hypotéz jsme vycházeli z výzkumů Laška (2001) a Pytlíkové (2012).

3.3 Pojetí výzkumu

Za účelem zjištění, jaký význam mají adaptační kurzy žáků středních škol pro třídní klima, volíme kvantitativní výzkumné pojetí, protože chceme zmapovat, jaké rozdíly se vyskytují v třídním klimatu v případě, zda se žáci účastní adaptačního kurzu či nikoliv a zjistit, jak třídní klima vnímají jednotlivá pohlaví. V našem výzkumu ověřujeme předpoklad, že třídní klima se liší v závislosti na účasti na adaptačním kurzu a také že neexistují rozdíly ve vnímání třídního klimatu v závislosti na pohlaví. Předpokládáme, že třídy, které se adaptačního kurzu zúčastnily, budou vykazovat v měření vyšší skóre než ty třídy, které se adaptačního kurzu nezúčastnily. Zároveň předpokládáme, že neexistuje rozdíl mezi vnímáním třídního klimatu z pohledu chlapců a dívek.

3.4 Výzkumný soubor

3.4.1 Základní soubor

Základní soubor tvoří žáci prvních ročníků středních škol v České republice. Přejít na střední školu znamená pro žáky zásadní zlom. Přichází do nového prostředí, vyučují je noví učitelé, poznávají nové spolužáky. Z tohoto důvodu školy často pořádají adaptační kurzy. Ty třídy, které mají možnost na adaptační kurz jet, se mohou mezi sebou seznámit

již před začátkem školního roku, a to hlavně neformálním způsobem, a posílit tak následné klima třídy (Večerková, c1998-2023).

Statistická ročenka školství z roku 2021/2022 uvádí, že v České republice je celkem 1648 středních škol, z toho první ročník SŠ navštěvuje celkem 149891 žáků (MŠMT, c2013-2023).

3.4.2 Výběrový soubor

Respondenti byli vybíráni pomocí záměrného výběru. Záměrný výběr byl zvolen proto, jelikož žáci musejí splňovat dvě podmínky. První podmínkou bylo studovat obor prvního ročníku střední školy, který bude ukončen maturitou. Druhá podmínka sestávala z absolvování/neabsolvování adaptačního kurzu.

Výběrový soubor tvoří žáci navštěvující první ročníky SŠ. Výzkum proběhl na vzorku 6 tříd, 3 třídy se adaptační kurzu účastnily a 3 neúčastnily. První forma dotazníku byla rozdána první týden v listopadu, druhá forma o dva týdny později, jak doporučují samotní autoři. Bohužel se však nepodařilo sesbírat stejný počet dotazníků v aktuální a preferované formě. Tabulka č. 1 nám prezentuje jednotlivé počty dotazníků v aktuální a preferované formě a současně rozdělení na chlapce a dívky.

Tabulka 1: Přehled počtu respondentů ze všech škol zúčastněných výzkumu

Škola	Počet respondentů – pref.		Počet respondentů – akt.		Adaptační kurz
	Ch.	D.	Ch.	D.	
Vyšší odborná škola pedagogická a sociální a Střední pedagogická škola Kroměříž	21		14		Ano
	0	21	0	14	
Gymnázium Jakuba Škody Přerov	24		23		Ano
	8	16	6	17	
Střední průmyslová škola Přerov	28		17		Ano
	28	0	17	0	

Střední škola gastronomie a služeb Přerov (obor hotelnictví)	28		27		Ne
	6	22	5	22	
Střední škola gastronomie a služeb Přerov (obor vizážistika)	23		23		Ne
	0	23	0	23	
Střední škola zemědělská Přerov	20		21		Ne
	3	17	2	19	

Ve druhé tabulce vidíme celkový počet vrácených dotazníků z aktuální a preferované formy a zároveň celkový počet dotazníků odevzdaných chlapci a dívkami, to vše vzhledem k účasti nebo neúčasti na adaptačním kurzu.

Tabulka 2: Celkový počet navracených dotazníků

	Účast		Neúčast	
	Pref.	Akt.	Pref.	Akt.
Celkový počet dotazníků	73	54	71	71
Celkový počet chlapců	36	23	9	7
Celkový počet dívek	37	31	62	64

3.5 Výzkumný nástroj

Výzkumným nástrojem, který jsme zvolili v rámci naší práce, je standardizovaný dotazník. Za účelem zjištění klimatu třídy u prvních ročníků žáků středních škol jsme použili dotazník CES (Classroom Environment Scale), který je vhodný především pro žáky 2. stupně základních škol a pro žáky středních škol. Autory původního dotazníku jsou Trickett a Moos. Původní verze však byla velmi obsáhlá, proto Fraser a Fisher dotazník zkrátili a přidali preferovanou formu dotazníku. Tato verze dotazníku CES byla přeložena do českého jazyka a zkoumá 24 položkami 6 proměnných klimatu středoškolské třídy. Mezi zkoumané proměnné patří (Lašek, 2001):

1. angažovanost žáka, jeho zaujetí školní prací (otázky č. 1, 7, 13, 19),
2. vztahy mezi žáky ve třídě (otázky č. 2, 8, 14, 20),
3. učitelova pomoc a podpora (otázky č. 3, 9, 15, 21),
4. orientace žáků na úkoly (otázky č. 4, 10, 16, 22),
5. pořádek a organizovanost (otázky č. 5, 11, 17, 23),
6. jasnost pravidel (otázky č. 6, 12, 18, 24).

Každý žák vyplňuje dotazník samostatně zakroužkováním odpovědi ANO nebo NE. Vyplnění dotazníku trvá zhruba 15-20 minut včetně instrukcí. Dotazník má dvě formy, a to formu aktuální a formu preferovanou. Nejprve se rozdávala forma preferovaná a zhruba po čtrnácti dnech forma aktuální, tak jak doporučují autoři. Preferovaná forma zjišťuje, jak si žáci přejí, aby to u nich ve třídě vypadalo, aktuální forma zkoumá současné klima třídy.

Dotazník vyhodnocujeme tak, že každý žák získá za každou odpověď ANO 3 body, za odpověď NE 1 bod. Výjimku tvoří otázky označené písmenem R - reverzní položky, kdy je hodnocení obrácené. Pokud je odpověď nevyplněná nebo nejednoznačná, dostává žák 2 body. Celkové skóre se získá sečtením získaných bodů u otázek té které oblasti. V každé oblasti může žák dosáhnout minimálně 4 a maximálně 12 bodů. Vyšší skóre indikuje vyšší míru pozitivního klimatu.

Upravené verze obou forem dotazníků jsou uvedeny v přílohách této práce. Úpravy spočívají především ve zdůraznění, že v otázkách, kde se vyskytuje pojem učitel, mají žáci tyto otázky vztahovat na svého třídního učitele. Dotazník byl doplněn o pokyny k jeho vyplňování a také poděkování žákům za vyplnění.

3.6 Způsob zpracování dat

Po vyplnění obou forem dotazníku došlo k jejich zpracovávání a vyhodnocování. Všechny dotazníky byly obodované podle pravidel a rozděleny do šesti kategorií proměnných (viz kapitola 3.5).

Za účelem zjištění úrovní jednotlivých proměnných aktuální a preferované formy (VO1) jsme zvolili práci s popisnou statistikou, konkrétně se jedná o míry centrální tendence – aritmetický průměr a směrodatnou odchylku.

Za účelem zjištění rozdílů v třídním klimatu vzhledem k účasti nebo neúčasti na adaptačním kurzu (VO2) a pro zjištění rozdílů v třídním klimatu vzhledem k pohlaví žáků (VO3) jsme opět pracovali se zmíněnou popisnou statistikou.

Jednotlivé body z proměnných jsme převedli do tabulky v MS Excel, ve kterém jsme pracovali s výpočty a tabulkami. Všechny výsledky jsou graficky znázorněny a podrobně popsány dále v této práci.

4 ZPRACOVÁNÍ ZÍSKANÝCH DAT

Pro zjištění výsledků z dotazníků, bylo nutné dotazníky obodovat, a tím je rozdělit do šesti částí. Tímto vzniklo na každém dotazníku 6 čísel. Z daných čísel se provedl aritmetický průměr a rozptyl.

Nejprve uvádíme tabulky běžných hodnot středoškoláků podle Laška (2001). První se týká preferované formy dotazníku a druhá formy aktuální. S těmito hodnotami budeme dále porovnávat náš výzkum.

Tabulka 3: Pásmo běžných hodnot žáků střední školy podle Laška - preferovaná forma

Proměnné	Pásmo běžných hodnot
Angažovanost žáka	9,06-11,64
Vztahy mezi žáky ve třídě	9,40-11,96
Učitelova pomoc a podpora	9,34-12,16
Orientace žáků na úkoly	7,15-10,69
Pořádek a organizovanost	9,17-12,51
Jasnost pravidel	9,74-12,39

Tabulka 4: Pásmo běžných hodnot žáků střední školy podle Laška – aktuální forma

Proměnné	Pásmo běžných hodnot
Angažovanost žáka	3,92-7,36
Vztahy mezi žáky ve třídě	7,73-11,39
Učitelova pomoc a podpora	5,13-9,25
Orientace žáků na úkoly	5,28-9,30
Pořádek a organizovanost	4,19-7,59
Jasnost pravidel	6,44-10,70

V další části bylo vytvořeno celkem pět tabulek a jeden graf. První tabulka (tabulka č.5) nám prezentuje jednotlivé proměnné u tříd, které se adaptačního kurzu účastnily, a to jak v preferované formě dotazníku, tak v aktuální. Druhá tabulka (tabulka č.6) nám prezentuje stejné zadání, jen u tříd, které se adaptačního kurzu neúčastnily. Třetí tabulka (tabulka č. 7) nám představuje jednotlivé proměnné preferované formy u tříd, které se zúčastnily adaptačního kurzu a zároveň jednotlivé proměnné preferované formy u tříd, které se adaptačního kurzu nezúčastnily. Čtvrtá tabulka (tabulka č. 8) je formována obdobně, jen se jedná o aktuální formu dotazníku. Poslední dvě zmíněné tabulky (tabulky č. 7 a 8) jsou porovnány s pásmem běžných hodnot z výzkumu Laška (2001). Dále představíme graf, který nám prezentuje, jaké hodnoty jednotlivých proměnných vyšly mezi chlapci a dívkami. Poslední tabulka (tabulka č. 9) nám ukazuje porovnání celkového klimatu tříd, které se zúčastnily adaptačního kurzu a těch tříd, které se adaptačního kurzu nezúčastnily.

První výzkumná otázka se zabývá úrovněmi jednotlivých proměnných, a to jak v aktuální, tak v preferované formě dotazníku. Jako první se zabýváme třídami, které se adaptačního kurzu účastnily.

Tabulka 5: Preferovaná a aktuální forma dotazníků tříd, které se zúčastnily adaptačního kurzu

Jednotlivé proměnné	Preferovaná forma		Aktuální forma	
	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka
Angažovanost žáka	8,16	1,96	7,61	2,20
Vztahy mezi žáky ve třídě	9,42	1,82	10,59	1,55
Učitelova pomoc	9,90	1,73	8,39	3,06
Orientace na úkoly	7,55	2,08	9,80	2,16
Pořádek a organizovanost	9,10	1,61	7,70	2,08

Jasnost pravidel	10,38	1,82	10,67	1,82
------------------	-------	------	-------	------

Vidíme, že hodnoty aritmetického průměru se liší, výjimku tvoří poslední proměnná určující jasnost pravidel fungujících ve třídě, kde si můžeme všimnout pouze malinkého rozdílu mezi tím, co si žáci přejí a tím, jak to u nich ve třídě ve skutečnosti vypadá. V proměnných angažovanost, učitelova pomoc a podpora a dále pořádek a organizovanost se ukázalo, že žáci si tyto skutečnosti přejí mít ve třídě lepší, než ve skutečnosti mají. Chtěli by se tedy více angažovat ve výuce, stejně jako by si přáli, aby i jejich spolužáci byli více zapojováni, současně chtějí, aby měli od učitele větší podporu, a aby to ve třídě fungovalo lépe z hlediska její organizace. Ve zbylých proměnných můžeme vidět, že žáci považují jak vztahy ve třídě, tak i již zmíněnou jasnost pravidel za lepší, než si vůbec přejí. Poslední zmíněnou proměnnou je orientace na úkoly, kterou uvádějí žáci v aktuální formě vyšší, než by chtěli. Přílišná orientace na úkoly by mohla být znakem spíše negativní třídního klimatu, žáci se však pohybují jen mírně nad pásmem běžných hodnot, což je v pořádku.

Směrodatná odchylka nám vypovídá o tom, nakolik se navzájem od sebe jednotlivé hodnoty liší. Je-li směrodatná odchylka malá, říká nám, že jsou si hodnoty vzájemně podobné, je-li velká, signalizuje odlišnosti. Co se toho týče, tak nelze pořádně určit, co je vysoká nebo nízká hodnota. V preferované formě dotazníku se směrodatná odchylka pohybuje v rozmezí 1,61-2,08. Mezi nejnižší a nejvyšší hodnotou sice je rozdíl, ale nelze říci, že by nějaká hodnota vybočovala. Naopak v aktuální formě dotazníku je rozmezí 1,55-3,06, což je opravdu větší rozpětí. Z toho lze říci, že v proměnné učitelova pomoc a podpora se žáci příliš neshodovali. Může to být z toho důvodu, že učitel může někomu nadržovat nebo naopak s někým má nějakou potyčku. Dalším možným důvodem může být malý počet respondentů.

Tabulka 6: Preferovaná a aktuální forma dotazníků tříd, které se nezúčastnily adaptačního kurzu

Jednotlivé proměnné	Preferovaná forma		Aktuální forma	
	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka
Angažovanost žáka	8,63	2,15	6,61	2,18
Vztahy mezi žáky ve třídě	9,79	1,84	9,72	2,03
Učitelova pomoc	10,18	1,74	9,75	2,14
Orientace na úkoly	7,72	2,04	8,65	2,10
Pořádek a organizovanost	8,77	2,04	7,23	1,81
Jasnost pravidel	10,30	1,82	10,99	1,58

Nyní se přecházíme ke třídám, které se adaptačního kurzu neúčastnily. Zde se nám ukazuje, že ve čtyřech z šesti proměnných by si žáci přáli lepší třídní klima, než ve skutečnosti mají. Chtěli by být více zapojováni, dále by si přáli lepší vzájemné vztahy ve třídě, i když tady ten rozdíl je opravdu zanedbatelný. Stejně tak by si přáli větší pomoc od učitele a současně i jeho podporu, a také aby ve třídě lépe fungovala organizace a udržoval se pořádek. Jasnost daných pravidel ve třídě považují ve skutečnosti za lepší, než by si vůbec přáli. Opět nám výjimku tvoří orientace na úkoly, kde stejně jako i u tříd, které se adaptačního kurzu účastnily, se tito žáci musejí více orientovat na úkoly. Jak již bylo zmíněno, tak přílišná orientace na úkoly je znakem ne příliš suportivního klimatu, ovšem ani zde tato hodnota neznačí žádný problém a jde spíše o vzájemnou propojenost jednotlivých proměnných, kdy spousta žáků cítí souvislost například mezi učitelovou pomocí, jasností pravidel, a právě orientací na úkoly (Lašek, 2001).

V preferované formě dotazníku se směrodatná odchylka pohybuje v rozmezí 1,74-2,15. Rozpětí směrodatné odchylky je obdobné jak u tříd, které se adaptačního kurzu účastnily, proto opět nelze jednoznačně říci, zda je směrodatná odchylka velká či nikoliv. U aktuální formy dotazníku se nám vyskytuje rozmezí 1,58-2,18. Žádná hodnota zde opět nevybočuje, proto lze říci, že žáci neodpovídali příliš odlišně.

Druhá výzkumná otázka se zabývá jednotlivými proměnnými, a to vzhledem k účasti a neúčasti na adaptačním kurzu. Tabulka č. 7 nám říká, jak by žáci chtěli, aby to u nich ve třídě vypadalo. Jsou proti sobě postaveni žáci ze tříd, které se adaptačního kurzu zúčastnily a ty, které ne.

Tabulka 7: Porovnání tříd, které se zúčastnily adaptačního kurzu a tříd, které se adaptačního kurzu nezúčastnily – preferovaná forma

Jednotlivé proměnné	Účast			Neúčast		
	Chlapci	Dívky	Třída	Chlapci	Dívky	Třída
Angažovanost žáka, zaujetí školní prací	7,78	8,54	8,16	8,67	8,64	8,63
Vztahy mezi žáky ve třídě	8,94	9,89	9,42	8,67	9,96	9,79
Učitelova pomoc a podpora	10,14	9,68	9,90	9,56	10,38	10,18
Orientace žáků na úkoly	7,25	7,84	7,55	7,56	8,02	7,72
Pořádek a organizovanost	9,06	9,14	9,10	9,00	8,84	8,77
Jasnost pravidel	10,11	10,65	10,38	10,56	10,33	10,30

žlutá barva – pod hranicí pásma běžných hodnot podle Laška

zelená barva – pásmo běžných hodnot podle Laška

modrá barva – nad hranicí pásma běžných hodnot podle Laška

Zde si můžeme povšimnout, že ve většině proměnných si přejí žáci ve třídách, které se adaptačního kurzu neúčastnily, větší míru, a to ať už svojí angažovaností do práce, tak lepších vzájemných vztahů, stejně jako si přejí větší pomoc od učitele a také větší orientaci na úkoly zadávané školou. Lepší pořádek ve třídě a celkovou organizaci si naopak přejí žáci, kteří se adaptačního kurzu účastnili. Co se týče jasnosti pravidel, tak jsou na tom všechny třídy podobně. Obě zkoumané skupiny se v prvních dvou proměnných nacházejí buď mimo pásmo běžných hodnot, nebo na jeho spodní hranici, stejně je na tom i proměnná pořádek a organizovanost a orientace na úkoly.

Můžeme si všimnout i rozdílů v pohlaví v případě přání daných žáků. Dívky si přejí větší angažovanost sebe i svých spolužáků do školní práce, stejně jako by chtěly větší orientaci na úkoly. Dále by chtěly lepší emoční vazby ve třídě. Chlapci by naopak chtěli větší podporu od učitele. Zbylé proměnné se moc neliší.

Ve druhé skupině žáků, tedy těch, které se adaptačního kurzu neúčastnili, si dívky opět přejí pozitivnější emoční vazby ve třídě, ale také větší učitelovu pomoc, a stejně jako v předešlé skupině, i větší orientaci na úkoly. Angažovanost a jasnost pravidel je vnímána téměř bez rozdílu v pohlaví.

Další tabulka nám představuje jednotlivé proměnné vzhledem k účasti a neúčasti na adaptačním kurzu. Tentokrát se však jedná o aktuální formu dotazníku čili o skutečné klima ve třídě.

Tabulka 8: Porovnání tříd, které se zúčastnily adaptačního kurzu a tříd, které se adaptačního kurzu neúčastnily – aktuální forma

Jednotlivé proměnné	Účast			Neúčast		
	Chlapci	Dívky	Třída	Chlapci	Dívky	Třída
Angažovanost žáka, zaujetí školní prací	7,00	8,06	7,61	6,43	6,63	6,61
Vztahy mezi žáky ve třídě	10,39	10,74	10,59	10,14	9,67	9,72
Učitelova pomoc a podpora	9,17	7,81	8,39	10,00	9,72	9,75

Orientace žáků na úkoly	9,57	9,97	9,80	8,00	8,72	8,65
Pořádek a organizovanost	7,96	7,52	7,70	6,57	7,30	7,23
Jasnost pravidel	10,61	10,71	10,67	11,43	10,94	10,99

žlutá barva – pod hranicí pásma běžných hodnot podle Laška

zelená barva – pásmo běžných hodnot podle Laška

modrá barva – nad hranicí pásma běžných hodnot podle Laška

V tabulce č. 8 můžeme vidět, že žáci, kteří se zúčastnili adaptačního kurzu, vykazují ve většině proměnných nadprůměrné hodnoty. Ať už se jedná o jejich samotnou angažovanost ve třídě, orientaci na úkoly, pořádek a organizaci ve třídě, ale i proměnná jasnost zadávaných pravidel od učitele se dostala až na horní hranici pásma běžných hodnot. Oproti tomu žáci ze tříd, které se adaptačního kurzu neúčastnily, vykazují nadprůměrné hodnoty pouze ve dvou proměnných, a ty se obě týkají třídního učitele, jedná se tedy o pomoc od učitele a jasnost pravidel, která zadává. U horní hranice běžných hodnot se vyskytl i pořádek a organizace ve třídě. Můžeme si však všimnout, že v žádné skupině proměnných se žáci nepohybují u spodní hranice pásma běžných hodnot. Nejlépe vnímají všichni žáci jasnost zadávaných pravidel od učitele, ať už se jedná o pravidla při písemkách, zkoušení, ale i například při porušení pravidel. Žáci, kteří se účastnili adaptačního kurzu, vykazují ve většině proměnných vyšší hodnoty než žáci, kteří se adaptačního kurzu neúčastnili. V rámci učitelovi pomoci však vykazují poměrně nižší hodnoty a při jasnosti pravidel se jedná jen pouze o malý rozdíl naměřených hodnot.

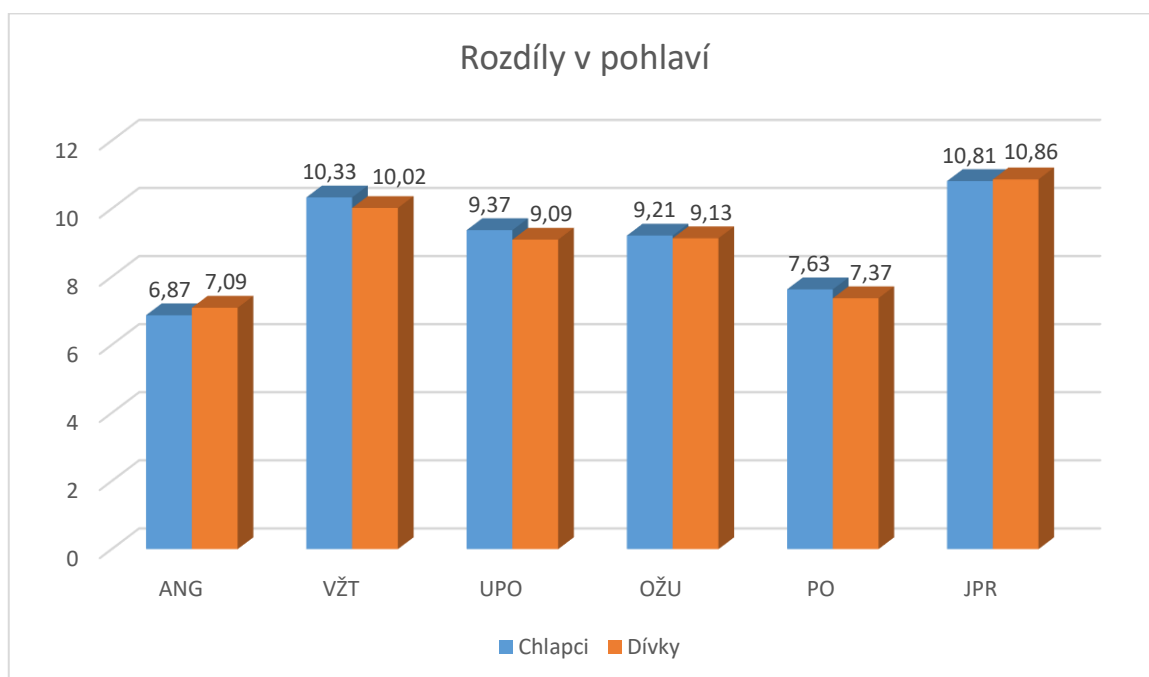
Co se týče rozdílů mezi chlapci a dívkami u žáků, kteří se adaptačního kurzu účastnili, tak si můžeme všimnout, že se v jednotlivých proměnných moc neliší, jsou skoro na stejné úrovni. Větší rozdíly se vyskytují pouze u angažovanosti žáků, kde dívky ji vnímají více než chlapci. Dalším podstatným rozdílem je úroveň učitelovi pomoci a podpory. Podle dívek je průměrná, kdežto chlapci ji berou téměř nadprůměrně.

Rozdíly ve druhé skupině žáků jsou poměrně viditelnější. Chlapci vnímají vazby ve třídě jako více pozitivní, stejně jako jasnost pravidel staví na vyšší úroveň než dívky. Dívky

se naopak více orientují na úkoly a celkovou organizaci. Ve zbylých proměnných (angažovanost, učitelova podpora) se velké rozdíly nevyskytují.

Třetí výzkumná otázka se zabývá rozdíly mezi chlapci a dívkami. Zde se nachází graf, na kterém si ukážeme, jak vnímají aktuální klima chlapci a dívky. Výše jsme představili rozdíly v pohlaví zvlášť u tříd, které se adaptačního kurzu účastnily, a zvlášť u těch, které ne. Nyní si představíme graf, který nám ukazuje rozdíly v třídním klimatu mezi chlapci a dívkami, a to bez ohledu na to, zda se účastnili adaptačního kurzu či nikoliv.

Graf 1: Rozdíly v třídním klimatu vzhledem k pohlaví



Z grafu si můžeme všimnout, že rozdíly mezi jednotlivými pohlavími jsou pouze minimální. Proměnnou angažovanost žáků vnímají dívky o kousek lépe než chlapci, připadají si tedy více angažované než chlapci. U proměnné vzájemné vztahy vidíme, že chlapci je vnímají lépe než dívky. Podle nich jsou vazby ve třídě pozitivnější, než jak to vnímají dívky, ovšem rozdíl je jen minimální. Orientace na úkoly dané školou je opět kapku lépe vnímána chlapci, stejně jako učitelova pomoc a podpora. Udržovaný pořádek a organizace ve třídě je také vnímána lépe chlapci. Jasnost zadávaných pravidel a dohlížení na jejich dodržování vidí o kousek lépe dívky. Každý ze zmíněných rozdílů však není nijak významný.

Na konec se dostáváme k **hlavní výzkumné otázce**. Jednotlivé proměnné spolu úzce souvisí, proto je vytvořena tabulka, kde jsou všechny proměnné pohromadě, a tudíž nám ukazují celkové klima třídy.

Tabulka 9: Porovnání celkového klimatu tříd, které se nezúčastnily adaptačního kurzu a tříd, které se adaptačního kurzu zúčastnily

Účast	Preferovaná forma	Aktuální forma	Rozdíl P - A
Ne	9,23	8,82	0,41
Ano	9,09	9,13	-0,04

V tabulce č. 9 můžeme vidět, že žáci ze tříd, které se neúčastnily adaptačního kurzu, uvádí aktuální formu klimatu nižší než preferovanou čili ji uvádí jako horší, než jakou by ji chtěli. Naopak žáci ze tříd, kteří se adaptačního kurzu účastnily, uvádí aktuální formu klimatu jako podle nich dostatečnou, jinak řečeno jako lepší čili uvádí celkově vyšší hodnoty než u formy preferované. Z toho vyplývá, že třídy, které se účastnily adaptačního kurzu, vykazují lepší klima než ty třídy, které se ho neúčastnily, avšak rozdíl mezi nimi není příliš velký. Tudíž vidíme, že existují rozdíly v třídním klimatu vzhledem k účasti nebo neúčasti na adaptačním kurzu.

4.1 Hypotézy

K vyhodnocování hypotéz jsme využívali program MS Excel. K ověřování docházelo pomocí F-testu a T-testu.

Nejprve jsme určili nulovou a alternativní hypotézu.

H1: Žáci ze tříd, které se účastnily adaptačního kurzu, vykazují rozdílné hodnoty v úrovni třídního klimatu než žáci ze tříd, které se adaptačního kurzu neúčastnily.

H0: Mezi aktuálním klimatem tříd, které se zúčastnily adaptačního kurzu a které se adaptačního kurzu nezúčastnily, neexistuje statisticky významný rozdíl.

HA: Mezi aktuálním klimatem tříd, které se zúčastnily adaptačního kurzu a které se adaptačního kurzu nezúčastnily, existuje statisticky významný rozdíl.

Dále jsme počítali F-test a T-test. Pro naše účely je nejdůležitější dosažená hladina statistické významnosti (P). Co se týče F-testu, tak pokud je tato hodnota větší nebo rovna 0,05,

tedy naší zvolené hladině významnosti, rozptyly jsou shodné. Jestliže je tato hodnota menší než 0,05, rozptyly jsou rozdílné. V případě shodnosti rozptylů využíváme dále dvouvýběrový T-test s rovností rozptylů, v opačném případě používáme dvouvýběrový T-test s nerovností rozptylů. Ve druhé a třetí proměnné jsme použili T-test s nerovností rozptylů, ve zbylých proměnných T-test s rovností rozptylů.

Tabulka 10: Hladiny statistické významnosti F-testu a T-testu – hypotéza 1

	ANG	VŽT	UPO	OŽU	PO	JPR
P (F)	0,467	0,020	0,003	0,410	0,141	0,132
P (T)	0,012	0,007	0,007	0,003	0,173	0,297

Po provedení T-testu opět porovnáváme dosaženou hladinu statistické významnosti s naší zvolenou hladinou významnosti. Jestliže je P větší než 0,05, H_0 nezamítáme. V případě, že je P menší než 0,05, tak H_0 zamítáme.

Z výsledků si tedy můžeme všimnout, že v posledních dvou proměnných (pořádek a organizovanost a jasnost pravidel) nulovou hypotézu nezamítáme. Avšak ve zbylých čtyřech proměnných nulovou hypotézu zamítáme. V našem případě to tedy znamená, že **mezi aktuálním klimatem tříd, které se zúčastnily adaptačního kurzu a které se adaptačního kurzu nezúčastnily, existuje statisticky významný rozdíl, který se projevuje ve čtyřech z šesti oblastí třídního klimatu. Tudíž třídy, které se účastnily adaptačního kurzu, vykazují rozdílné hodnoty třídního klimatu než třídy, které se adaptačního kurzu neúčastnily.**

Druhá hypotéza se týká rozdílů v úrovni třídního klimatu vzhledem k pohlaví. Opět jsme nejprve určili nulovou a alternativní hypotézu.

H2: Chlapci a dívky nebudou vnímat úroveň třídního klimatu rozdílně.

H_0 : Mezi hodnotami třídního klimatu určeném chlapci a dívkami neexistuje statisticky významný rozdíl.

H_A : Mezi hodnotami třídního klimatu určeném chlapci a dívkami existuje statisticky významný rozdíl.

Poté jsme provedli F-test a opět jsme porovnali dosaženou hladinu statistické významnosti s naší zvolenou hladinou významnosti 0,05. Nyní platí stejné podmínky jako u předešlé hypotézy čili je-li tato hodnota větší nebo rovna 0,05, jsou rozptyly shodné. Jestliže je tato hodnota menší než 0,05, rozptyly jsou rozdílné.

Tabulka 11: Hladiny statistické významnosti F-testu a T-testu – hypotéza 2

	ANG	VŽT	UPO	OŽU	PO	JPR
P (F)	0,119	0,032	0,327	0,292	0,110	0,451
P (T)	0,628	0,358	0,627	0,873	0,517	0,859

Pouze v jediné proměnné nám vyšlo v F-testu P menší než 0,05, kdy jsme tedy použili dvouvýběrový T-test s nerovností rozptylů. Ve všech zbylých proměnných jsme pracovali s dvouvýběrovým T-testem s rovností rozptylů.

V případě T-testu nám P vyšlo vždy větší než naše zvolená hladina významnosti, kdy tedy ve všech případech nulovou hypotézu nezamítáme. To znamená, že **mezi hodnotami třídního klimatu určeném chlapci a dívkami neexistuje statisticky významný rozdíl. Tudiž chlapci a dívky vnímají úroveň třídního klimatu bez rozdílu.**

5 DISKUSE

Z výsledků našeho výzkumu si můžeme všimnout, kde je lepší či horší třídní klima, zda ve třídách, které se účastnily adaptačního kurzu nebo v těch, které se ho neúčastnily.

První dílčí výzkumná otázka se zabývá jednotlivými proměnnými, a to v preferované i aktuální formě dotazníku. Třídy, které se adaptačního kurzu účastnily, vykazují ve třech proměnných ve skutečnosti vyšší hodnoty, než by si vůbec přáli. Jedná se o jasnost pravidel, orientaci na úkoly a také o vzájemné vztahy ve třídě, což je velmi dobrým znamením. Žáci, kteří se adaptačního kurzu neúčastnili, vykazují vyšší hodnoty v aktuální formě dotazníku pouze ve dvou proměnných, a to v jasnosti daných pravidel a v orientaci na úkoly, což jsou proměnné, které se shodují i s žáky, kteří byli na adaptačním kurzu.

Dále pokračujeme ke druhé dílčí výzkumné otázce, která se zabývá zvláště aktuální a zvláště preferovanou formou dotazníku, tentokrát však vzhledem k účasti nebo neúčasti na adaptačním kurzu. V preferované formě dotazníku, tedy v té, která nám říká, jak by žáci chtěli, aby to u nich ve třídě vypadalo, uvádějí žáci ze tříd, které se adaptačního kurzu neúčastnily, vyšší hodnoty ve čtyřech z šesti proměnných. Z toho může vyplývat, že jsou ve třídě méně spokojeni než ti, kdo se adaptačního kurzu zúčastnili. Co se týče aktuálního klimatu třídy, tak žáci, kteří se účastnili adaptačního kurzu, vykazují vyšší hodnoty ve čtyřech z šesti proměnných, z čehož tedy vyplývá, že mají ve třídě suportivnější třídní klima než žáci ze tříd, které se adaptačního kurzu neúčastnily.

Třetí výzkumná otázka se zabývá rozdíly v úrovni jednotlivých proměnných vzhledem k pohlaví žáků. Zde nám vyšlo, že žádné významné rozdíly se mezi pohlavím v úrovni třídního klimatu nevyskytují. Vyskytovaly se pouze velmi malé odlišnosti.

Na konec se přesouváme k hlavní výzkumné otázce, která se ptá, zda existují rozdíly v třídním klimatu vzhledem k účasti nebo neúčasti na adaptačním kurzu. Zde se nám ukazuje, že třídy, které byly na adaptačním kurzu, vykazují úroveň celkového třídního klimatu lepší, než třídy, které se ho neúčastnily, z toho tedy vyplývá, že rozdíly v třídním klimatu vzhledem k účasti nebo neúčasti na adaptačním kurzu existují.

Občas se stalo, že rozdíly nebyly příliš významné. V tom mohlo hrát roli vícero faktorů. Jedním z nich může být menší počet navrácených dotazníků aktuální formy od žáků ze tříd, které se účastnily adaptačního kurzu, oproti dotazníkům formy preferované. Nenalezené rozdíly v pohlaví mohou být způsobeny malým počtem mužských respondentů. Dále mohl být výzkum ovlivněn jinými programy podporujícími třídní klima mimo adaptační kurzy.

Některé školy provádějí například seznamovací aktivity na začátku roku, ale nejedná se o adaptační kurz. I to však mohlo napomoci třídnímu klimatu těch tříd, které se adaptačního kurzu neúčastnily.

Náš výzkum porovnáváme s výsledky výzkumu Pytlíkové (2012), která zkoumala klima prvních ročníků středních škol v závislosti na adaptačním kurzu. Výzkum byl sesbírán pomocí jiných dotazníků, jedná se však o nejlepší možnou variantu na porovnávání našich výzkumů. Dle Pytlíkové (2012) mají žáci, kteří se účastnili adaptačního kurzu, výrazně pozitivnější vztahy ve třídě než ti, kteří se adaptačního kurzu neúčastnily. Tato proměnná vychází stejně i v našem výzkumu. Žáci se prozatím ještě moc neangažují v různých situacích, z našeho výzkumu však vyplývá, že třídy, které se účastnily adaptačního kurzu, vykazují dokonce nadprůměrné hodnoty v angažovanosti. Co se týče pořádku/chaosu ve třídě, tak dle Pytlíkové (2012) je mírně větší míra chaosu ve třídách, které se adaptačního kurzu neúčastnily. Tato proměnná se opět potvrzuje i v našem výzkumu, i když taktéž jen s velmi malým rozdílem.

Dále náš výzkum zkoumá rozdíly v třídním klimatu vzhledem k pohlaví žáků, nikoliv však vzhledem k účasti nebo neúčasti na adaptačním kurzu. Tuto část jsme porovnávali s výzkumem Laška (2001). Dle jeho výsledků jsou rozdíly mezi chlapci a dívkami poměrně významné. Projevují se rozdíly v proměnných vzájemné vztahy, učitelova pomoc a podpora a orientace na úkoly. Chlapci pocít'ují lepší úroveň vzájemných vztahů a taktéž pocít'ují větší pomoc od učitele než dívky. Dívky naopak tíhnou k větší orientaci na úkoly. Ve zbylých proměnných se rozdíly neprojevily. V našem výzkumu se sice rozdíly také vyskytly, byly však velmi malé, nevýznamné.

6 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Adaptační kurzy plní ve školách svůj úkol. Pomáhají se seznámením, dávají základ kolektivu, ale také různým dalším procesům, které jsou důležité pro správné fungování školní třídy. Adaptační kurzy by proto neměly být ve školách opomíjeny. Nicméně jen samotný adaptační kurz nestačí pro dlouhotrvající správně fungující třídní klima. Třídní klima je nutné neustále podporovat a rozvíjet. Taktéž je velmi podstatné, aby se na něm podíleli všichni přímí účastníci.

Na podporu třídního klimatu lze využít velkou spoustu různých programů. Sám třídní učitel může pracovat s žáky například v rámci třídnických hodin, kde se všichni zapojují, sdělují své názory, podílí se na organizaci. Třídní učitel však na všechno nemusí být sám, od toho by měl být ve škole i výchovný poradce, školní psycholog, školní metodik prevence nebo sociální pedagog, kteří mohou učiteli pomoci se sestavováním dalších programů.

Třída je velmi proměnlivá a žáci v ní vyžadují spoustu pozornosti. Proto by se dle našeho názoru mohly ve školách pořádat i jiné kurzy než jen adaptační kurzy na začátku roku. Spousta středních škol pořádá například v prvním pololetí prvního ročníku lyžařský kurz. Určitě se jedná o dobrou možnost pro žáky na zlepšení kolektivu, primárně je však tento kurz určen k lyžování. Naopak spousta základních škol jezdí s žáky na tzv. školy v přírodě, které jsou pořádány každoročně. Žáci jsou zhruba týden někde mimo školní prostředí a pracují na zlepšení vztahů, různých problémů, učí se větší zodpovědnosti a spolupráci. Na středních školách se však již tohle neprovádí. Proto nás napadlo udělat „adaptační kurz v pololetí“, lze ho nazvat jako teambuilding, stmelovací kurz, třídní tmeling. Jednalo by se o podobnou formu jako jsou školy v přírodě, ale byly by samozřejmě uzpůsobeny věku žáků. Žáci by strávili alespoň tři až čtyři dny mimo školu a domov, jeli by pod stan, do chatky či do nějakého hotelu. Kurz by obsahoval nějaký zážitek (lanovou dráhu, bobovou dráhu, aquapark, trampolíny atd.), ale hlavně spoustu aktivit na podporu spolupráce, kritického myšlení, respektování odlišností, důvěry. Věříme, že tímto by se třídní klima opět zlepšilo. Tento kurz by však bylo možné realizovat nejen pro první ročníky, ale i pro všechny další, jelikož jak již zde bylo mnohokrát zmíněno, pro přetrvávající suportivní třídní klima nestačí jen nějaký jeden kurz. Taktéž by však mohl být kurz uzpůsobený třídám, které mají určitý problém, např. v kolektivu. Kreativitě se meze nekladou.

A právě s tímto program by mohl nejlépe pomoci již zmiňovaný sociální pedagog. Spektrum činností sociálního pedagoga je velmi široké. Jedná se například právě o tvorbu

preventivních aktivit směřujících ke zvyšování sociálních dovedností žáků, dále řeší konflikty jak ve škole, tak v rodině, má na starost diagnostiku klimatu či spolupracuje s odbornými službami. Je nutno říci, že se jedná o velmi důležitého pracovníka, jelikož potřeba řešení různých problémů ve školách často přesahuje rámec kompetencí učitelů i školních psychologů (Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice, 2020).

ZÁVĚR

Závěrem naší práce si shrneme, čím jsme se zabývali, a zda jsme dosáhli stanovených cílů. Jednalo se o výzkum významu adaptačních kurzů žáků středních škol pro třídní klima. Chtěli jsme zjistit, zda třídy, které se zúčastnily adaptačního kurzu, vykazují rozdílné třídní klima než ty třídy, které se adaptačního kurzu nezúčastnily. Dále jsme se chtěli dozvědět, zda existují rozdíly v třídním klimatu vzhledem k pohlaví.

V teoretické části práce jsme rozpracovali témata týkající se žáků střední školy, tranzice žáků ze základní na střední školu, dále jsme se zabývali rozvíjením sociálních dovedností u žáků, a nakonec jsme se dostali ke třídnímu klimatu a jeho prvkům.

Praktickou část naší bakalářské práce jsme začali stanovením výzkumného problému, cílů, otázek a hypotéz. Rozdali jsme standardizovaný dotazník CES našemu výběrovému souboru, který sestával z šesti tříd prvních ročníků středních škol. Dotazník se zabýval šesti proměnnými třídního klimatu. Jednalo se o dvě verze – preferovanou a aktuální. Obě verze dotazníků jsme obodovali podle pokynů autorů a přešli jsme k jejich následnému zpracování v programu MS Excel. Získaná data jsme analyzovali a srovnali s dosavadními provedenými výzkumy na toto téma. Došlo samozřejmě také na ověření stanovených hypotéz, a to pomocí F-testu a T-testu. Nakonec jsme zpracovali doporučení pro praxi.

Na základě výzkumu jsme zjistili, že ty třídy, které se zúčastnily adaptačního kurzu, vykazují rozdílné hodnoty třídního klimatu než ty třídy, které se adaptačního kurzu nezúčastnily. Ukázalo se, že jejich třídní klima je suportivnější než klima těch tříd, které na adaptačním kurzu nebyly. Dále nám výzkum potvrdil, že neexistují rozdíly v hodnotách třídního klimatu vzhledem k pohlaví žáků.

Dle výsledků výzkumu můžeme říci, že adaptační kurzy dovedou ovlivnit třídní klima. Je však důležité, aby si školy uvědomily, co adaptační kurzy ve skutečnosti dokážou a k čemu slouží. Samotný adaptační kurz však nestačí pro dlouhotrvající suportivní třídní klima. To je potřeba neustále podporovat, ať už pomocí třídnických hodin, preventivních programů či různých pobytových kurzů. S těmito zmíněnými programy může nejlépe pomoci sociální pedagog. Bohužel však stále ještě nedošlo k jeho začlenění do zákona č.563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

Na konec bychom chtěli zmínit, že školy, které na adaptační kurzy se svými žáky nejezdí (a zúčastnily se našeho výzkumu), projevily zájem o zaslání zjištěných výsledků. Tento krok je podle nás velmi pozitivní, jelikož je důležité, aby se třídní klima podporovalo a pomáhalo

se tak žákům s rozvíjením jejich sociálních dovedností. Tímto krokem mohou školy také pomoci svým žákům s dosahováním lepších studijních výsledků.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ASOCIACE VZDĚLAVATELŮ V SOCIÁLNÍ PEDAGOGICE, 2020. *Náplň práce sociálního pedagoga v základní škole* [online]. Asociace vzdělavatelů v sociální pedagogice [cit. 2023-04-22]. Dostupné z: <http://asocped.cz/folders-1305/>

COHEN, Jonathan et al., 2009. School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, **111**(1), 180–213.

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

ČAPEK, Robert, 2018. *Líný učitel: Jak učit dobře a efektivně*. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-344-5.

EVANGELOU, Maria et al., 2008. *What Makes a Successful Transition from Primary to Secondary School?* Research Report No DCSF-RR019. London: Institute of Education. ISBN 978 1 84775 085 3.

GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ, 2012. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3472-9.

GOV.CZ, c2023. Střední vzdělávání. In: *Gov.cz* [online]. Praha: Digitální a informační agentura [cit. 2023-04-22]. Dostupné z: <https://portal.gov.cz/informace/stredni-vzdelavani-INF-95>

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

HANUŠ, Radek a Lenka CHYTILOVÁ, 2009. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2816-2.

LAŠEK, Jan, 1994. Komunikační klima ve středoškolské třídě. *Pedagogika*. **XLIV**(2), 155-162. ISSN 2336-2189.

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

MACEK, Petr, 2003. *Adolescence*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál. ISBN 80-7178-747-7.

MŠMT, c2013-2023. Základní údaje o školách v regionálním školství za období 1989/90 až 2021/22. In: *MŠMT* [online]. Praha: MŠMT [cit. 2023-01-25]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/zakladni-udaje-o-skolach-v-regionalnim-skolstvi-za-obdobi>

PAULÍK, Karel, 2010. *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2959-6.

PETLÁK, Erich, 2006. *Klíma školy a klíma třídy*. Frýdek-Místek: Iris. ISBN 8089018971.

POSPÍŠILOVÁ, Ivana, c2011-2023. Přejít dítěte ze základní na střední školu. In: *Šance Dětem* [online]. Praha: Sirius [cit. 15.04.2023]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/prechod-ditete-ze-zakladni-na-stredni-skolu>

PRŮCHA, Jan, 2002. Sociální klima ve třídách českých škol: porovnání nálezů z empirických šetření. In: *Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity*. Brno: Masarykova univerzita, s. 63-75. ISSN 0231-7664.

PYTLÍKOVÁ, Anna, 2012. *Klíma prvních ročníků středních škol v závislosti na adaptačním kurzu*. České Budějovice. Diplomová práce. Jihočeská univerzita, Teologická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Michal Kaplánek.

SADILOVÁ, Marcela, 2007. *Tvorba a prosazování pravidel chování jako sociálně psychologická dovednost středoškolského učitele*. Brno. Disertace. Masarykova univerzita, Fakulta sociálních studií, Katedra psychologie.

ŠTĚRBOVÁ, Lucie, c2023. Přejít ze základní na střední školu: Někdy bolí, ale dá se zvládnout. In: *Tutor* [online]. Praha: Edua Group [cit. 15.04.2023]. Dostupné z: <https://www.tutor.cz/blog/prechod-ze-zakladni-na-stredni-skolu-nekdy-boli-ale-da-se-zvladnout/>

TAYLOR & FRANCIS, c2003-2023, Smaller class sizes not always better for pupils, multinational study shows. In: *Phys.org* [online]. Douglas: Science X [cit. 2023-04-21]. Dostupné z: <https://phys.org/news/2019-12-smaller-class-sizes-pupils-multinational.html>

UHLÍŘOVÁ, Pavlína, 2007. *Vnímání školního klimatu u žáků pátých tříd ZŠ a jeho vliv na pozici žáka ve třídě*. Brno. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Jarmila Svobodová.

VÁGNEROVÁ, Marie a Lidka LISÁ, 2021. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání třetí, přepracované a doplněné. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-4961-0.

VAN DER LINDEN, Dimitri et al., 2010. *Classroom ratings of likeability and popularity are related to the Big Five and the general factor of personality* [online]. **44(5)** [cit. 2023-04-14]. ISSN 0092-6566. Dostupné z: databáze ScienceDirect

VEČERKOVÁ, Zuzana, c1998-2023. Co si ohlídat na začátku školního roku - manuál pro rodiče, žáky i studenty. In: *Kam po maturitě* [online]. Praha: Amos [cit. 2023-01-25]. Dostupné z: <https://www.kampomaturite.cz/kampomaturite/co-si-ohlidat-na-zacatku-skolního-roku-manual-p#1.%20t%C5%99%C3%ADda>

VIDLÁKOVÁ, Jitka, 2007. Hlas žáků v kontextu reformy české školy. In: *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu. Sborník příspěvků 15. konference ČAPV*. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, s. 1-10. ISBN 978-80-7040-991-6.

WENKU, c2023. Adaptační kurzy – obecně. In: *Wenku* [online]. Praha: Wenku [cit. 2023-04-21]. Dostupné z: <https://www.wenku.cz/adaptacni-kurzy-obecne/adaptacni-kurzy-obecne>

Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách. *Zákony pro lidi* [online]. AION CS, c2010-2023 [cit. 14.04.2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-111>

Zákon č. 561/2004 Sb., školský zákon. *Zákony pro lidi* [online]. AION CS, c2010-2023 [cit. 14.04.2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Akt.	Aktuální forma dotazníku
Apod.	A podobně
Cit.	Citováno
CES	Classroom Environment Scale
D.	Dívky
Et al.	A další, a jiní
H	Hypotéza
HA	Alternativní hypotéza
H ₀	Nulová hypotéza
Ch.	Chlapci
P	Dosažená hladina statistické významnosti
Pref.	Preferovaná forma dotazníku
S.	Strana
VO	Výzkumná otázka

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: Přehled počtu respondentů ze všech škol zúčastněných výzkumu.....	28
Tabulka 2: Celkový počet navrácených dotazníků	29
Tabulka 3: Pásmo běžných hodnot žáků střední školy podle Laška - preferovaná forma....	32
Tabulka 4: Pásmo běžných hodnot žáků střední školy podle Laška – aktuální forma	32
Tabulka 5: Preferovaná a aktuální forma dotazníků tříd, které se zúčastnily adaptačního kurzu	33
Tabulka 6: Preferovaná a aktuální forma dotazníků tříd, které se nezúčastnily adaptačního kurzu	35
Tabulka 7: Porovnání tříd, které se zúčastnily adaptačního kurzu a tříd, které se adaptačního kurzu nezúčastnily – preferovaná forma.....	36
Tabulka 8: Porovnání tříd, které se zúčastnily adaptačního kurzu a tříd, které se adaptačního kurzu nezúčastnily – aktuální forma	37
Tabulka 9: Porovnání celkového klimatu tříd, které se nezúčastnily adaptačního kurzu a tříd, které se adaptačního kurzu zúčastnily	40
Tabulka 10: Hladiny statistické významnosti F-testu a T-testu – hypotéza 1	41
Tabulka 11: Hladiny statistické významnosti F-testu a T-testu – hypotéza 2	42

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Rozdíly v třídním klimatu vzhledem k pohlaví.....	39
---	----

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník CES – Preferovaná forma

Příloha P II: Dotazník CES – Aktuální forma

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK CES – PREFEROVANÁ FORMA

DOTAZNÍK: CES – PREFEROVANÁ FORMA

Dobrý den, jmenuji se Eliška a jsem studentka 3. ročníku na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Prosím Vás o vyplnění tohoto dotazníku. Jedná se o standardizovaný dotazník od Frasera a Fishera přeložený Laškem v roce 2001. Pravdivé odpovědi mi pomohou při zpracování mé bakalářské práce, v níž se snažím najít rozdíly mezi třídami, které se adaptačního kurzu zúčastnily a mezi těmi, které se ho nezúčastnily. Tento výzkum je ANONYMNÍ. Děkuji Vám.

Nejedná se o žádnou zkoušku, nejsou zde dobré a špatné odpovědi. Máte napsat, jaká by měla nebo neměla být Vaše třída, Vaši spolužáci. Každou větu dotazníku si pořádně přečtěte a zakroužkujte buď ANO, nebo NE. Pokud se spletete nebo si odpověď rozmyslíte, přeškrtněte křížkem tu, kterou chcete opravit a zakroužkujte to, co platí. Nic nepřeskakujte, odpovězte na každou otázku.

U otázek, kde se vyskytuje učitel, se soustřeďte na Vašeho třídního učitele. Nezapomeňte prosím vyplnit školu, třídu a pohlaví.

Škola: _____ Třída: _____

Pohlaví: MUŽ - ŽENA

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

PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK CES – AKTUÁLNÍ FORMA

DOTAZNÍK: CES – AKTUÁLNÍ FORMA

Dobrý den, jmenuji se Eliška a jsem studentka 3. ročníku na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Prosím Vás o vyplnění tohoto dotazníku. Jedná se o standardizovaný dotazník od Frasera a Fishera přeložený Laškem v roce 2001. Pravdivé odpovědi mi pomohou při zpracování mé bakalářské práce, v níž se snažím najít rozdíly mezi třídami, které se adaptačního kurzu zúčastnily a mezi těmi, které se ho nezúčastnily. Tento výzkum je ANONYMNÍ. Děkuji Vám.

Nejedná se o žádnou zkoušku, nejsou zde dobré a špatné odpovědi. Máte napsat, jaká je teď Vaše třída, Vaši spolužáci. Každou větu dotazníku si pořádně přečtete a zakroužkujete buď ANO, nebo NE. Pokud se spletete nebo si odpověď rozmyslíte, přeškrtněte křížkem tu, kterou chcete opravit a zakroužkujte to, co platí. Nic nepřeskakujte, odpovězte na každou otázku.

U otázek, kde se vyskytuje učitel, se soustřeďte na Vašeho třídního učitele. Nezapomeňte prosím vyplnit školu, třídu a pohlaví.

Škola: _____ Třída: _____

Pohlaví: MUŽ - ŽENA

1. Žáci v naší třídě vkládají do každé činnosti ve škole hodně energie. ANO – NE
2. Žáci v naší třídě jsou mezi sebou velmi rádi v kontaktu. ANO – NE
3. Tento učitel stráví jen málo času povídáním s žáky ve třídě. ANO – NE R
4. Ve třídě strávíme více času diskutováním o mimoškolních aktivitách než diskusemi o věcech, vztahujících se ke školní práci. ANO – NE R
5. Naše třída je velmi dobře organizovaná. ANO – NE
6. V naší třídě jsou jasná pravidla, která mají žáci dodržovat (v hodině, při písemkách, zkoušení). ANO – NE
7. Žáci v naší třídě při hodině rádi sní s otevřenými očima. ANO – NE R
8. Žáci v naší třídě nemají moc chuť se jeden s druhým blíže seznamovat. ANO – NE R
9. Tento učitel se o žáky 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 (při hodině, zkoušení, písemkách). ANO – NE R
13. Žáci v naší třídě často čekají na zvonění, až „padne“. ANO – NE R
14. V naší třídě byla mezi žáky uzavřena řada přátelství. ANO – NE
15. Tento učitel je více přítelem než autoritou. ANO – NE
16. V naší třídě nemusí žáci mnoho pracovat. ANO – NE R
17. V naší třídě se mohou žáci poflakovat, flinkat. ANO – NE R
18. Tento učitel vysvětlí, co se stane, když žáci poruší pravidla hry (v hodině, při zkoušení, písemkách). ANO – NE
19. Většina žáků 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 žákům. ANO – NE
22. Naše třída je spíše společenským prostředím než místem pro učení se něčemu. ANO – NE R
23. Naše třída je velmi často hlučná. ANO – NE R
24. Tento učitel vysvětlí, jaká jsou ve třídě pravidla (v hodině, při zkoušení, písemkách). ANO – NE