

Sociální klima tříd 2. stupně ZŠ a osmiletých gymnázií z pohledu žáků

Barbora Malénková

Bakalářská práce
2016



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2015/2016

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Barbora Malénková**
Osobní číslo: **H130192**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Sociální klima tříd 2. stupně ZŠ a osmiletých gymnázií z pohledu žáků**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti vývojových mezníků žáků staršího školního věku, sociálních vztahů mezi nimi a možností působení sociálního pedagoga.

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

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

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

KAŠPÁRKOVÁ, Svatava. Pedagogická diagnostika třídy a žáka. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2009. ISBN 978-80-7318-790-3.

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

PETLÁK, Erich. Klíma školy a klíma triedy. Bratislava: Iris, 2006. ISBN 80-89018-97-1.

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

Vedoucí bakalářské práce:

PhDr. Hana Včelařová

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

9. prosince 2015

Termín odevzdání bakalářské práce:

27. dubna 2016

Ve Zlíně dne 9. prosince 2015


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




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

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 obhajoby ¹⁾;
- 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. 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 – 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 samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 27.4.2016



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

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

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

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

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

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

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

3). *Odpirá-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 užít 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 jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.*

ABSTRAKT

Předmětem tématu bakalářské práce je sociální klima třídy. Teoretická část bakalářské práce se zabývá klimatem školy, sociálním klimatem třídy, prostředím třídy a atmosférou třídy. Práce je zaměřena na vztahy mezi žáky, vztahy mezi učitelem a žáky, suportivní klima třídy, motivace k negativnímu školnímu výkonu žáků a jejich sebeprosazení. Dále jsou v práci jednotlivě rozepsány kapitoly týkající se spolutvůrců třídního klimatu, typologie klimatu třídy, komunikace ve třídě a klimatu ve výuce. Praktická část je zaměřena na výzkum klimatu ve školní třídě. Zjišťuje vztahy ve třídě mezi žáky, míru spolupráce, také zjišťuje míru zájmu či nezájmu o školu a identifikuje sebeprosazení žáka ve třídě. Srovnává klima na běžné základní škole a na osmiletém gymnáziu. Hlavním záměrem bakalářské práce je pomocí dotazníku K-L-I-T zjistit, jaké klima panuje ve vybraných třídách na základní škole a osmiletých gymnáziích.

Klíčová slova: klima školy, klima třídy, atmosféra, prostředí, škola, typologie klimatu, spolutvůrci klimatu, komunikace ve třídě, klima ve výuce, suportivní klima, sebeprosazení.

ABSTRACT

The Bachelor Thesis deals with social climate of a school class. The theoretical part of the thesis describes the climate in the school, social climate of a class, class environment and atmosphere. The thesis focuses on pupils' relationships and teacher-pupils relationships, supportive climate of the class, motivation for pupils' negative school performance and their standing up for themselves. The thesis also includes chapters on co-creators of the class' climate, typology of class' climate, communication in a class and climate of the education process. The practical part brings a research of climate of a school class. It analyzes interpupil relationships in the class, level of cooperation and it also checks the level of pupils' interest in school or lack there of and identifies how pupils stand up for themselves in the class. It compares the climate at a standard elementary school and at an eight-year high school ("gymnazium"). The main purpose of the thesis is to find out using a K-L-I-T questionnaire what the climate is at elementary schools as well as at eight-year high schools.

Keywords: school climate, classroom climate, atmosphere, environment, school, typology of climate, co-creator of classroom climate, communication in a class, climate of education process, supportive climate, self-assertion.

Děkuji vedoucí mé bakalářské práce, PhDr. Haně Včelařové, za její rady a podněty, které mi při zpracování práce poskytovala.

Dále děkuji mým blízkým za jejich podporu při studiu a jejich trpělivost.

Poděkování patří také školám, pedagogům a především studentům za jejich účast a spolupráci při výzkumném šetření.

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

OBSAH

ÚVOD.....	9
I TEORETICKÁ ČÁST.....	10
1 ZÁKLADNÍ KONCEPT SOCIÁLNÍHO KLIMATU	11
1.1 SOCIÁLNÍ PROSTŘEDÍ	12
1.2 ATMOSFÉRA.....	14
1.3 SOCIÁLNÍ KLIMA ŠKOLY A TŘÍDY	16
2 KLIMA ŠKOLY	17
2.1 ŠKOLA	19
2.2 TYPY KLIMATU ŠKOLY	20
2.3 SPOLUTVŮRCI ŠKOLNÍHO KLIMATU.....	22
2.4 POSTAVENÍ VÍCELETÝCH GYMNÁZIÍ A ZÁKLADNÍCH ŠKOL VE SPOLEČNOSTI	24
3 KLIMA TŘÍDY	26
3.1 TYPOLOGIE ŠKOLNÍ TŘÍDY	28
3.2 SPOLUTVŮRCI TŘÍDNÍHO KLIMATU.....	29
3.3 STARŠÍ ŠKOLNÍ VĚK Z POHLEDU VÝVOJOVÉ PSYCHOLOGIE	31
3.4 KOMUNIKACE VE ŠKOLNÍ TŘÍDĚ.....	32
3.5 KLIMA VE VÝUCE.....	34
II PRAKTICKÁ ČÁST	35
4 CHARAKTERISTIKA PRAKTICKÉ ČÁSTI.....	36
4.1 VÝZKUMNÝ PROBLÉM A VÝZKUMNÝ SOUBOR	36
4.2 CÍLE A HYPOTÉZY VÝZKUMU	37
4.3 METODOLOGIE VÝZKUMU.....	39
4.4 METODA ZPRACOVÁNÍ DAT.....	40
5 VÝSLEDKY VÝZKUMU.....	42
5.1 VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	42
5.2 VÝSLEDKY OVĚŘENÍ HYPOTÉZ.....	70
5.3 INTERPRETACE DAT	74
ZÁVĚR	76
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	77
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	79
SEZNAM POUŽITÝCH GRAFŮ	80
SEZNAM TABULEK.....	81
SEZNAM PŘÍLOH.....	82

ÚVOD

Vzhledem k oboru studia, jehož bakalářský stupeň ukončujeme, se nám jevílo jako přínosné zpracovat téma sociální klima tříd na 2. stupni základní školy a osmiletých gymnáziích. Záměrem práce sociálního pedagoga je výchova dětí v sociálně zdatné jedince. Tito jedinci jsou schopni spolupracovat s druhými lidmi, naslouchat jim, vyjádřit svůj názor, být empatictí. Jestliže je chceme motivovat k dalšímu vzdělávání, je nesmírně důležité zajímat se nejen o obsah učiva, didaktické metody, ale také o to, jak vnímají prostředí nejen ve škole, ale také ve třídě, jak se v dané třídě cítí, jaké vztahy se zde vyskytují, jaká je ve třídě míra kooperace a do jaké míry se žáci sebezprosazují. Měli bychom zjišťovat skutečnosti, jak žáci hodnotí, prožívají a vnímají třídu. Náš zájem by měl tkvět v tom, jaké kvality dosahuje klima jednotlivých tříd, jakými způsoby je můžeme optimalizovat a také jaké činitele je ovlivňují.

Téma týkající se klimatu třídy by nemělo být podceňováno především ze strany pedagogů. Pedagog by měl klima třídy poznávat, obohacovat ho, pracovat s ním a dosáhnout toho, aby se žáci i pedagogové cítili v dané třídě dobře.

Tato bakalářská práce je rozdělena do dvou hlavních částí a to na část teoretickou a část praktickou.

V teoretické části se zabýváme objasněním základních pojmů, spojených se sociálním klimatem, zde podrobně rozepisujeme pojmy jako prostředí, atmosféra či sociální klima třídy a školy. Poté se věnujeme klimatu školy. V této kapitole se podrobně věnujeme také pojmu škola, typologii klimatu školy, dále spolutvůrcům klimatu školy a v neposlední řadě postavením gymnázií a základních škol ve společnosti. Od klimatu školy se deduktivně přesouváme ke klimatu třídy. Tato kapitola zahrnuje typologii školní třídy, dále spolutvůrce třídního klimatu, komunikaci ve školní třídě a klima ve výuce.

Aby byl učitel schopný s klimatem třídy pracovat a optimalizovat ho, je nesmírně důležité vědět, jaké klima v jeho třídě panuje. V praktické části této práce se tedy zabýváme tím, jaké klima panuje na základních školách a na osmiletých gymnáziích. Cílem je tedy zjistit, jaké klima se vyskytuje na 2. stupni základní školy a na osmiletých gymnáziích a následně také porovnat, zda se významně zkoumané klima liší. Dílčími cíli je zjistit míru suportivity u žáků obou srovnávaných škol, dále zhodnotit rozdíly v motivaci k negativnímu školnímu výkonu u žáků 2. stupně základní školy a osmiletých gymnáziích a zjistit míru sebezprosazení u žáků obou srovnávaných škol.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ZÁKLADNÍ KONCEPT SOCIÁLNÍHO KLIMATU

V kapitole se setkáváme se základními pojmy, které jsou spojeny se sociálním klimatem. K těmto pojmům řadíme sociální prostředí, sociální role a sociální skupiny, sociální klima školy a sociální klima třídy. Tyto pojmy jsme v níže uvedených podkapitolách popsali z důvodu jejich významu. Je tedy důležité seznámit se na začátek s těmito termíny, abychom získali všeobecný přehled předtím, než se začneme zabývat daným tématem. Jistě bychom našli desítky termínů ke zkoumání tohoto tématu, nicméně tyto termíny považujeme za nejpodstatnější a nejzákladnější.

Jak již bylo uvedeno, mezi významné pojmy řadíme **sociální skupinu**. Sociální skupina je jeden z elementárních pojmů vyskytující se v oboru sociologie, sociální psychologie a také v pedagogice. Skupiny mají různá rozlišení, jako příklad můžeme uvést skupinu formální a neformální, malou či velkou aj. V pedagogice pak můžeme skupinu vnímat jako třídu žáků apod., které se vyznačují různými druhy vztahů. Skupinu tvoří určitý počet jedinců, jejichž činnost je směřována ke společným cílům delší dobu. Skupina těchto cílů dosahuje kooperací a vzájemnou interakcí. (Průcha a kol., 2001, s. 214)

Dalším důležitým pojmem je **sociální role**. Sociální roli můžeme popsat jako očekávaný způsob chování, který se váže k určité sociální skupině, sociálnímu statusu. Vágnerová (1997, s. 214) popisuje roli žáka ve středním školním věku. V tomto období se jedinci mění vztah ke škole, role žáka postupně získává jiný obsah a význam. Obsah role žáka se mění pozvolna. V tomto období žák ví, jakého výkonu může dosáhnout a s jakým by mohli být dospělí spokojeni. Projevuje se i rozvoj kognitivních schopností, například zpřesnění sebehodnocení aj. O období adolescence se více věnujeme v kapitole 3.3.

Pro tuto práci je stěžejní termín **klima**. Tento termín pochází z řeckého slova *klima*, označující podnebí. Původně byl tento termín využíván výhradně v meteorologii. Pojem byl poté převzat i humanitními vědami, nejdříve byl využíván jako metafora, ale později byl plnoprávně uznán. Zřejmě byl pojem převzat do pedagogických věd z psychologické literatury. (Čapek, 2010, s. 133)

1.1 Sociální prostředí

Termín prostředí je nejobecnější pojem. Je to pojem všeobecně známý a užívaný. S pojmem prostředí se můžeme setkat jak v sociálních vědách, tak ve vědách přírodních. V různých odborných druzích literatury můžeme shledat rysy, které má termín prostředí stejné. Jedná se vždy o prostor, předměty či jevy, existující nezávisle na našem vědomí. Prostor člověka zahrnuje vedle hmotných předmětů také vztahy nezbytné k životu, čili vedle materiálního systému také duchovní systém, tím je myšleno umění, morálka aj. (Kraus, 2001, s. 99)

Prostředí můžeme řadit do různých kategorií. Dle Laška (2001, s. 4) rozdělujeme prostředí do těchto typů:

Mikroprostředí - jedná se o osobní kontakt s rodinou, s přáteli, pracovištěm, učitelem, skupinou spolužáků, vrstevníků aj. v tomto prostředí je zpočátku jedinec plně závislý. Je závislý na skupině, která ho obklopuje, která uspokojuje jeho základní potřeby. Jedná se především o rodinu (Lašek, 2001, s. 6).

Mezoprostředí nebo také lokální prostředí, vymezené místem bydliště a okolím, zde zahrnujeme přírodu, kulturu, sociální vazby. Řadíme zde školní prostředí a další kulturně výchovné instituce.

Makroprostředí je širší okruh prostředí přesahující rámec mezoprostředí. Je představován společenskými vlivy a podmínkami, které se odrážejí v životě jedince a působí na formování jeho osobnosti. Ovlivňuje tak mikroprostředí i mezoprostředí. Kraus (2001) uvádí: „Člověk díky své aktivitě může prostředí měnit, tohle vědomě formované prostředí má vliv na rozvoj osobnosti jedince a ovlivňuje způsob jeho života.“

Dostáváme se k edukačnímu prostředí. Edukační prostředí je pro zvolené téma důležitým bodem. Pro zjednodušení uvádíme na další straně schéma vyjadřující celkovou koncepci edukačního prostředí.

Edukační prostředí je prostředí školní třídy, považujeme ho tedy za jakýsi komplex, složený z fyzikálních a psychosociálních faktorů působících na tzv. vnitřní život třídy. Termín vnitřní život je zde použit z toho důvodu, že na třídu jako interní skupinu působí také vnější prostředí ať už ekonomické, politické aj. (Průcha, 2002, s. 65)

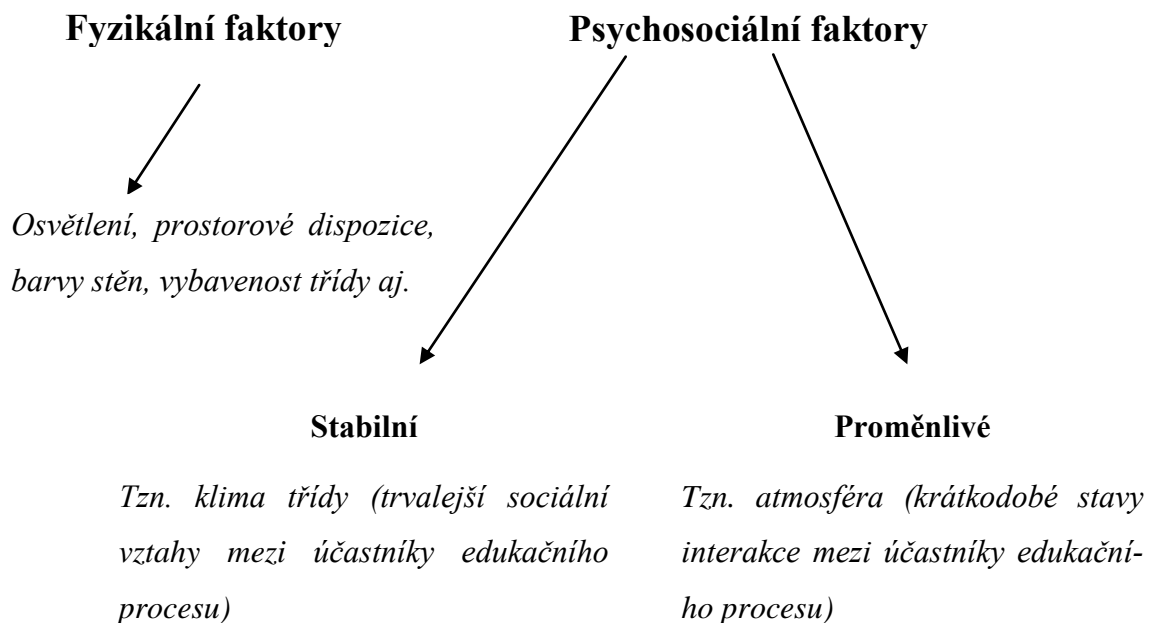


Schéma 1: Edukační prostředí (Průcha, 2002, s. 66)

Procházka (2012, s. 126) rozděluje školní prostředí rozdělit na výchovné a přirozené socializační prostředí. Je označováno jako prostor, v němž je možno uplatnit systémy, mající šanci na zvýšení odolnosti dětí vůči negativním vlivům. Dále škola může být prostředím, ve kterém se při nezvládnutí výchovného procesu mohou nové problémy objevit.

1.2 Atmosféra

Pojem atmosféra je užíván v nejužším smyslu jako krátkodobé, situačně podmíněné emoční a sociální naladění ve třídě. Jako příklad můžeme použít atmosféru při zkoušení, atmosféru během jedné hodiny, při maturitě, při státních závěrečných zkouškách aj. (Lašek, 2001, s. 40)

Dle Mareše (1998) atmosféra vyjadřuje krátké a proměnlivé období. Jev jako je atmosféra trvá řádově hodiny či minuty. Atmosféra se také může měnit periodicky. Tím je myšleno, že se mění dvě základní údobí, kdy se střídají údobí pozitivní atmosféry a údobí, kdy je atmosféra negativní. Setkáváme se tedy s tzv. kritickou událostí, která je pro žáky impulzem ke změně prožívání a vnímání toho, co se ve třídě odehrává nebo je také impulzem ke změně jejich jednání. Kritická událost se nemusí týkat pouze atmosféry, ale může se objevit také v klimatu třídy.

Může se jednat o emočně vypjatější situace, na které klima může, ale také nemusí působit. Jako příklad uvádíme celoroční klima třídy, které je charakterizované kooperací, nemusí při individuálním zkoušení na žáky působit a jejich výkony pak mohou být naopak motivovány spíše kompetitivností (Lašek, 2001, s.40).

Helus (1997 in Lašek, 2001, s. 38) užívá termín **sociální atmosféra** ve třídě, když hovoří o edukačním prostředí. Defínuje edukační prostředí jako takové, „...v němž jedinec úspěšně realizuje možnosti své výchovy a svého vzdělání a to jako součást úsilí o bohatý, sociálně významný a osobně smysluplný život.“

Čáp (in Lašek, 2001, s. 38) uvádí dva druhy **emoční atmosféry**. První druh emoční atmosféry je ten, v němž využívá učitel integrační styl výchovy. Ve druhém je kladen důraz na emoční atmosféru autokratického typu.

Geréb (in Lašek, 2001, s. 39) pojednává o **školní atmosféře**, ovlivňující žákův výkon.

V následujícím schématu jsou naznačeny vazby mezi výše uvedenými pojmy:

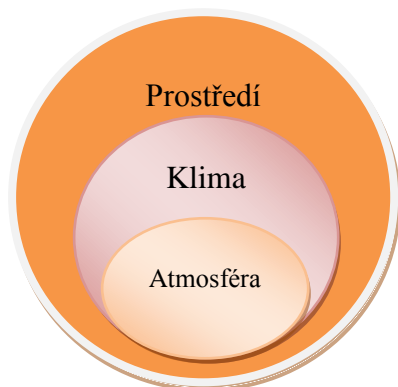


Schéma 2: Vazby mezi prostředím, klimatem a atmosférou. (Lašek, 2001, s. 41)

Z grafu zřetelně vyplývá provázanost atmosféry a klimatu s prostředím. Významná je skutečnost, že atmosféra a klima je závislé nejen na učitelích a žácích, ale do značné míry na prostředí, v němž se konkrétně edukační proces realizuje.

1.3 Sociální klima školy a třídy

Dle Mareše (1998, s. 4) sociální klima poukazuje na jevy dlouhodobé, které jsou typické pro určitou třídu a učitele po několik měsíců či let. Jejich tvůrci jsou především žáci celé třídy, jednotliví žáci, skupinky žáků v dané třídě, dále všichni učitelé vyučující v dané třídě a v neposlední řadě učitelé jako jednotlivci. Sociální klima třídy je zajisté ovlivněno širšími sociálními jevy, jako je sociální klima školy či sociální klima učitelského sboru. Ve školním prostředí pak mohou působit různé druhy sociálních klimat. Může to být klima, které působí na žáky pozitivně, ale také klima s negativním působením.

Průcha (2002, s. 64) uvádí: „Klima sociální je sociologický a sociálně-psychologický pojem, vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a součinnosti lidí v rámci konkrétní společenské skupiny. Významnější úlohu má ve skupinách uzavřených, kde více ovlivňuje činnost lidí.“

Sociální klima školy je termín rozsáhlý a snadno odvoditelný již z názvu. Má mnoho různých definic. Pedagogický slovník nahlíží na sociální klima školy jako na sociálně-psychologickou proměnnou, vyjadřující kvalitu sociálních a interpersonálních procesů, které působí v dané škole tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí žáci, učitelé a ostatní aktéři školy (Průcha a kol., 2001, s. 100). Mareš (1998) uvádí, že se jedná o ustálené postupy jednání, hodnocení, prožívání a také reagování všech aktérů školy na jisté události, které se ve školním prostředí odehrály, právě odehrávají nebo se odehrávat budou.

Průcha (2001, s. 100) uvádí: „**Sociální klima třídy** je sociálně-psychologická proměnná, představující dlouhodobé emocionální naladění, postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na událost ve třídě včetně pedagogického působení.“

Třídní klima je tedy souhrn subjektivních hodnocení, prožitků, vzájemného působení a emocí všech aktérů třídy, které v nich jako ve spolutvůrcích vyvolávají edukační a ostatní činnosti v daném prostředí (Čapek, 2010, s. 13).

2 KLIMA ŠKOLY

Pojem klima školy je v různých publikacích různě definován. Proto jsme v následujícím textu vybrali několik autorů, jejich pohledy na klima školy a terminologii.

Jak již bylo zmíněno, Průcha a kol (2001, s. 100) v pedagogickém slovníku popisuje klima školy jako sociálně-psychologickou proměnnou, vyjadřující kvalitu mezilidských a sociálních vztahů, fungujících v dané škole tak, jak ji vnímají, hodnotí a prožívají aktéři školního života.

B. Milerski a B. Śliwerski (in Petlák, 2006, s. 17) uvádí následující tvrzení. Klima školy je psychosociální činitel, který ovlivňuje kvalitu vzdělávání a výchovy ve škole, která se vztahuje na vzájemné interakce mezi učiteli a žáky, rodiči žáků a mezi samotnými žáky, mezi učiteli a vedením školy. Pro kvalitu vzdělávání je správné klima školy, které vyžaduje připravenost pomoci, náklonnost a smysl pro bezpečí, a také vzájemná úcta a důvěra aj.

Petlák (2006, s. 15) ve své publikaci uvádí ke klimatu školy následující tvrzení. Každá škola má klima specifické, které je závislé na mnoha faktorech. Jako příklad můžeme uvést počet žáků školy, prostředí, ve kterém se škola nachází, složení učitelského sboru. Dále bychom mohli rozšířit například o sociální složení rodiny, region a jeho specifika.

Školní klima může znamenat to, co je nehmotné, prostupující celou školou, čili prakticky cokoli ve školním prostředí (Ježek, 2003, s. 2). Můžeme ho vnímat ze dvou úhlů. Klima otevřené, které je charakterizováno vzájemnou důvěrou v pedagogickém sboru, vedením školy spolupracujícím s podřízenými apod. Dále klima uzavřené, kde v pedagogickém sboru může panovat nedůvěra, nedostatečná motivace učitelů k pracovní náplni, nedostatečná spolupráce vedení školy s podřízenými, komunikace bez pochopení a podpory aj. (Kašpárková, 2009, s. 57) Z našeho hlediska se ale netýká pouze pedagogů, ale také žáků.

Klima školy je jev, na jehož vzniku, proměnách a fungování se podílejí aktéři školy. Je dlouhodobého charakteru. Jev, který je možno zkoumat z různých hledisek např. v aktuální podobě (jedná se o aktuální stav klimatu školy), v žádoucí podobě (jako cíl intervenčního snažení), v preferované podobě (subjektivní přání aktérů) a také v retrospektivní podobě (vzpomínky aktérů). Je to jev, který vidí hodnotící a vnímající jedinci či skupiny aktérů rozdílně. Například klima z pohledu žáků, z pohledu skupin žáků

či jiných aktérů školy apod. Důležité je zmínit, že klima školy ovlivňuje charakteristiky aktérů (sociální, pedagogické, zdravotní, psychologické. Dále ovlivňuje úspěšnost fungování instituce jako celku. A v neposlední řadě klima ovlivňuje kvality výstupů instituce (Mareš in Ježek, 2003, s. 40)

Jelikož již z názvu bakalářské práce vychází, že se jedná o klima třídy z pohledu žáků, pojďme se podívat na pohledy žáků ke klimatu školy. Následující koncepty mapují klima třídy a výuky a vztahují se ke klimatu školy.

První zmíněný model pochází od autora Getzelse a Thelena (in Grecmanová 2008,s.42)

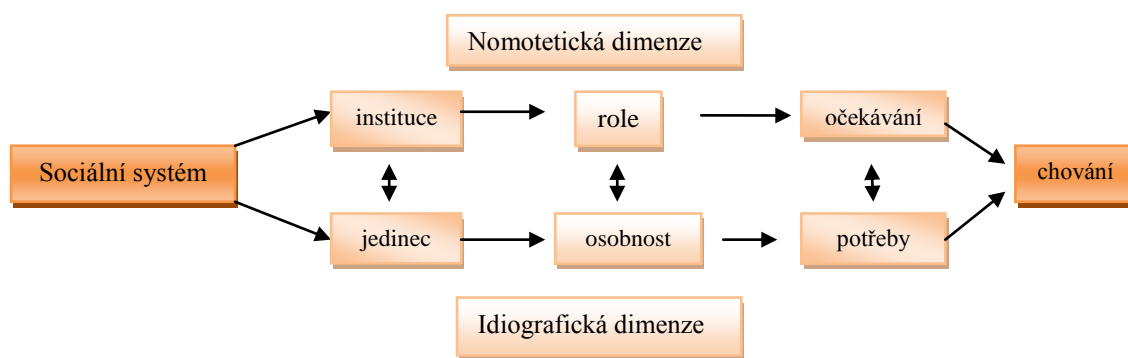


Schéma 3: Školní třída jako sociální systém (Grecmanová 2008, s. 42)

Autoři nejdříve rozlišili nomotetický neboli zákonodárný přístup a idiografický přístup. Nomotetický přístup je přístup zaměřený na postihování platných zákonitostí a interpretací, kdežto idiografický přístup je zaměřený na individuální a specifické rysy jedince. V horní části můžeme vidět nomotetické dimenze, které jsou patrné sociologickými podmínkami chování, očekáváním a rolmi, které jsou spojovány s určitou organizací. V dolní části, tedy idiografické části jsou zachyceny individuální potřeby jedince. Dále model rozšířili o biologické dimenze a o antropologické.

2.1 Škola

V celkovém tématu klima školy je součástí i pojem škola. Dle Mareše (1998) lze školu chápat z různých pohledů. A to: podle stupně vzdělání (mateřská, základní, střední aj.), podle speciálních vzdělávacích potřeb dětí (dětí se speciálními vzdělávacími potřebami), podle velikosti školy (malotřídní školy, školy se sty žáků, vysoké školy s tisíci studentů), podle situování školy (městské, venkovské aj.), podle spádové oblasti a zvláštní komunity, v níž žáci žijí (kulturně, jazykově, nábožensky či etnicky homogenní), podle zřizovatele (školy státní, soukromé, církevní apod.), podle dominující ideologie (škola demokratická, totalitní, sekularizovaná aj.). Je tedy zřejmé, že pojem škola je velmi rozsáhlý, je náročné termín škola pojmut jako jednu terminologii, protože aspektů je zde spousta.

Průcha (2001, s. 238) definuje školu jako „společenskou instituci, jejíž tradiční funkcí je poskytovat vzdělání žákům příslušných věkových skupin v organizovaných formách dle určitých vzdělávacích programů“

Grecmanová (2008, s. 31) uvádí jako jednu z možných odpovědí, že je škola prostředím. Školní prostředí tvoří určité dimenze a to ekologickou (estetické a materiální aspekty školy), demografickou (skupiny osob či jednotlivci, mající se školou co do činění), kulturní (hodnotové vzory, normy, veřejné mínění, systém víry apod.) a sociální dimenzi (způsob komunikace a spolupráce mezi skupinami a uvnitř skupin osob do školy patřící). Škola je také formální organizace s určitými cíli, rolemi, pravidly, vzorci komunikace. Dále je škola instituce, jejíž tradiční úlohou je výchova a vzdělávání. Škola je rovněž budova, stojící na určitém území, ovlivněna geograficky a sociálním prostředím.

Jak jsme již výše zmínili, škola je sociálním prostředím. V tomto prostředí se setkávají dva základní systémy a to systém světa dospělých a systém světa vrstevníků. U dítěte v jednom ze systému dochází ke scholarizaci, čili se stává žákem, v tomto systému dojde k jeho socializaci do systému institucionálního vzdělávání a výchovy a zároveň dochází k přirozené socializaci, kdy se žák stává spolužákem. (Procházka, 2012, s. 127)

2.2 Typy klimatu školy

Jelikož se v této problematice nebudeme zabývat měřením klimatu školy, zmíníme klimatické typy jen okrajově. Typy klimatu je možné posuzovat z různých úhlů pohledu. Dle výchovných stylů rozdělujeme typy klimatu na demokratické, liberální a autoritativní. **Demokratické klima** je specifický důvěrou žáků ke svým učitelům. Učitel toto klima ovlivňuje výrazně demokratickým stylem vedení a řízení. Tento výchovný styl lépe integruje mladé lidi, třídy a skupiny a motivuje ke vzájemné kooperaci. **Liberální klima** je charakteristické malou angažovaností pedagogů, také se zde ale tolik nevyskytuje velký tlak na disciplínu. Tento typ může mít negativní dopad na vztahy mezi učitelem a žáky, nicméně posiluje vztahy mezi žáky. Třetím typem je **klima autoritativní**, kdy mezi žáky a učitelem existuje určitá distance. Autoritativní učitel nejvíce využívá příkazy úkoly a pokyny. U žáků se může objevovat určitá izolovanost, mezi žáky navzájem také ctižádostivé soutěžení a protikladné postoje. (Grecmanová, 2008, s. 79)

Grecmanová dále rozděljuje klimatické typy dle různých hledisek např. dle kustiální a edukativního určení cíle školy, kdy kustiální určení znamená, že se škola orientuje pouze na to, co je předepsané ať už se jedná o učivo, pracovní rutinu apod. edukativní určení je typické experimentováním, spontánní prací, kreativitou, je orientované na rozvoj osobnosti jedince aj. Také rozděljuje klima školy dle uniformity a plurality. Uniformní klima je typické formálními vztahy mezi žáky a učiteli, preferuje se jednotnost a kontrola postupů, má tendence k perfekcionalismu. Naproti tomu pluralitní klima klade důraz na podporu emocionálního ztotožňování se, rozvíjí vzájemnou kooperaci a pomoc. Dále typy klimatu dle výchovných stylů, mezi něž patří autoritativní typ, demokratický typ a liberální typ atd. (Grecmanová 2008, s. 75).

Andersonová (in Mareš 2003, s. 40) rozděljuje klima školy:

- dle míry konzistentnosti = koherentní a nekoherentní,
- dle míry otevřenosti = klima otevřené či uzavřené (viz s. 18),
- dle aktérů = klima navozované žáky, učiteli či jinými aktéry školy,
- dle preferovaného zaměření školy = klima orientované na rozvoj osobnosti, na rozvoj sociálních vztahů, na morální rozvoj,
- dle zdravotních dopadů = zdravé, nezdravé.

Mareš ve své publikaci uvádí, že je možné typy klimatu doplnit o více hledisek. Například o hledisko preferovanosti, specifčnosti, dynamiky, času aj.

Mezi typy klimatu můžeme zařadit již zmiňované negativní a pozitivní klima školy. Klima pozitivní je příznivé, žádoucí klima, které učitele a žáky sblíží a v tomto klimatu panují podmínky pro úspěšné plnění školních povinností a úkolů. Protikladem je zde klima negativní, které nepříznivě ovlivňuje školní prostředí, může vést ke ztrátě motivace až ke špatným školním výsledkům nebo dokonce ke zdravotním obtížím. Abychom však mohli určit, zda je klima pozitivní či negativní, museli bychom se orientovat k výzkumu, který je určený pro klima školy. (Grecmanová, 2008, s. 84)

2.3 Spolutvůrci školního klimatu

Spolutvůrci třídního klimatu jsou aktéři školy. Na klimatu školy se však mohou spolupodílet také rodiče. V této podkapitole si jednotlivě rozepíšeme ty nejdůležitější aktéry podílející se na tvorbě školního klimatu.

Ředitel je spolutvůrcem školního klimatu. Je pokládán za velmi důležitého aktéra pro klima školy. Je to osoba, která posiluje klima školy pozitivním citem, ale také má velké pravomoce. Jeho nejdůležitější částí práce je jednání s lidmi ať už se jedná o odměňování, řešení individuálních či pracovních konfliktů, zadávání úkolů, kontrola kvality práce učitelů, propouštění nebo také přijímání pedagogů, motivování a předkládání cílů aj. (Čapek, 2010, s. 154)

Aktéry ovlivňující klima školy jsou také učitelé. Učitel, který zná cíle školy, je dobře seznámen s filozofií školy, si může být vědom toho, jaké klima ve škole a ve třídě má vytvářet. Idea, že všichni učitelé táhnou za jeden provaz je jistě velmi uspokojivá, nicméně v českém školství tomu tak není, dle našeho mínění je toto tvrzení platné i pro jiné země nejen pro Českou republiku. Každý učitel má jiný názor na vzdělání a to vede k tomu, že má také rozdílné představy o tom, jak má klima vypadat. Každý učitel klade důraz na jiné priority, ať už mluvíme o pořádku a disciplíně nebo podpoře samostatnosti, či větší míru benevolentnosti. Učitel tedy musí mít dobře nastudované kurikulární dokumenty, které obsahují určité cíle a strategie školy a ty musejí být naplňovány. Abychom tedy mohli nějakým způsobem pracovat na utváření pozitivního klimatu školy, museli bychom změnit klima pedagogického sboru. Jako příklad bychom mohli uvést dotazník OCDQ-RS, které měří následující oblasti: ředitelovo suportivní chování (motivace učitelů, ředitel je příkladem), ředitelovo direktivní chování (striktní dohled na práci pedagogů, ředitel používá striktní kritéria hodnocení), učitelovo angažované chování (hrdost učitele na svoji školu, dobrá spolupráce s kolegy, zaměření na úspěchy studentů, jejich motivaci), učitelovy frustrace (učitel cítí nadbytek rutinních povinností, špatně vztahy s ostatními učiteli) a učitelovo intimní chování (učitelé se dobře osobně znají, jsou osobními přáteli, stýkají se mimo školu). (Čapek, 2010, s. 141)

Klima školy vytvářejí především žáci. Žáci se v rámci školní docházky mění, procházejí různými stádii vývoje, může to být určitá zátěž pro učitele. Učitel se musí stávajícím podmínkám přizpůsobit. Žáci na 2. stupni základní školy a víceletém gymnáziu se během dospívání začínají profilovat jako osobnosti, často se stavějí do opozice vůči dospě-

lým, více prosazují své názory, mění nálady, projevují se sexuální preference. Pro třídu jako sociální skupinu je při vytváření klimatu třídy významné také to, zda jsou jejími členy dominantní žáci, kolik jich je, zda jejich chování vytváří pozitivní vzory pro submisivní žáky ve skupině. Klima školy i třídy ovlivní také žáci s poruchami chování, žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí a další žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. To vše se podílí na vytváření klimatu třídy a následně i klimatu školy. Učitel musí pracovat se všemi uvedenými aspekty, které toto klima ovlivňují. Je důležité pro žáky vytvářet pozitivní klima, které může do značné míry eliminovat vznikající problémy, učitel jim tedy může předcházet a to ať už se jedná o problémy studijní, mravní či sociální (Čapek, 2010, s. 159).

2.4 Postavení víceletých gymnázií a základních škol ve společnosti

Víceleté gymnázium je druh školy, který je určen pro nadané žáky. Na víceleté gymnázium je možné nastoupit po ukončení 5. ročníku základní školy. Žáci jsou přijímáni na základě přijímacích zkoušek. Základní škola poskytuje povinné vzdělání pro všechny jedince.

Existence víceletých gymnázií ovlivňuje situaci v našem školství a zasahuje do chodu základních škol. Greger (in Čapek, 2010) mluví o tom, že byla škola brána jako instituce přispívající k symetrii sociálních rozdílů, protože vzdělání mělo být zpřístupněno všem bez rozdílů a nikoliv jen vybraným jedincům. Všichni mají mít stejnou možnost k cestě vedoucí k životním úspěchům. Problém vidíme v tom, že již v základních školách dochází k zařazování žáků do specializovaných tříd, ať už mluvíme o třídách jazykových, sportovních nebo jinak orientovaných. Vyprazdňují se tak běžné třídy základních škol, které dříve do třídních kolektivů zařazovaly všechny žáky – nadané, méně nadané, sportovně založené, kulturně založené atd. Díky existenci víceletých gymnázií odchází ze základních škol nadaní žáci, což je pro školy nepříznivé. Ve třídách základních škol pak zůstávají žáci méně nadaní, chybí pozitivní vzory a tím také motivace ke zlepšování. Jedná-li se o větší město nebo vesnici, ztráta pro základní školy nemusí být nutně zničující, jestliže se ale zaměříme na město malé, ztráta může být pro základní školu velmi značná. Především jde o vliv na výsledky ve vzdělávání.

Čapek (2010, s. 176) velmi dobře popisuje následující mýty, které jsou často mylnými představami veřejnosti o gymnáziích. Traduje se mýtus, kdy si společnost mylně myslí, že jsou gymnázia především pro talentované žáky. Faktem ale je, že žáci, kteří jsou považováni za talentované, potřebují především individuální přístup, který se jim na gymnázium tolik nedostává. Ba naopak je na žáky kladen větší nápor ze strany učitelů, mají mnoho učiva a dá se říci, že jejich talent může být potlačen. Autorovo tvrzení ale považujeme za diskutabilní především proto, že nadané děti se na gymnázium naučí více samostatně pracovat, využívat zdroje a více se prosazují. Zároveň však jsou děti více stresovány a jejich přirozená soutěživost může mít vliv na školní úspěšnost.

Další tradující názor ve společnosti je ten, že gymnázia poskytují kvalitnější vzdělání než v základní škole. Nelze to ale jednoznačně dokázat. Základní škola dokáže lépe pracovat s nadanými žáky. Pod pojmem kvalitní výuka si můžeme představit individuální přístup, pestrý způsob výuky, užitečné poznatky, výuka, která žáka připraví na reálný život.

Tyto přístupy bychom mohli dále obohatit o vzájemnou podporu, rozmanitost, vzorce chování aj. Pedagogové na gymnáziích nemají na tuto rozmanitost výuky, využívání užitečných poznatků a vzájemnou podporu nemají dostatek času, protože je omezují nároky kladené na rozsah učiva.

Existují také představy o nejlepší přípravě dětí na vysokou školu. Podle Čapka (2010) byla dříve kvalita gymnázií opravdu na úrovni. Dnes již tomu tak není. Ze strany zaměstnavatelů je velký nátlak na to, aby bylo středoškolské vzdělání považováno za naprostý základ. Předpokládá se však, že žák, který ukončí vzdělání na gymnáziu, bude pokračovat na vysoké škole, protože nemá žádné odborné znalosti. Další mýtus je, že se na vysokou školu dostane kdokoliv, kdo je alespoň gramotný a snaživý. Je tedy čím dál tím lehčí dostat se na vysokou školu, čili můžeme říci, že účelovost víceletých gymnázií upadá.

Učitel, který má rozvíjet žákovo nadání, musí být kreativní, výuka musí být vžitá, záživná a pro žáky zapamatovatelná, žáci si z výuky musí odnést co nejvíce. A je zřejmé, že osobní zkušenost nám dává tu největší lekci a nejlépe se s problematikou shledáme. Na základní škole se výuka ubírá tímto směrem, pedagog se snaží obměňovat různé didaktické styly výuky, na gymnáziu je to ale opak. Pokud máme žáka, který je v prvním ročníku osmiletého gymnázia, musíme mu přizpůsobit výuku, nikoli však přednášet a zahrnout žáky velkým objem učiva.

3 KLIMA TŘÍDY

Než se začneme zabývat přímo klimatem třídy, definujme si tedy, co je to vůbec školní třída. Průcha a kol. (in Kašpárková, 2009) vymezuje školní třídu jako skupinu žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole. Je to především malá sociální skupina, kde dochází ke vzájemné interakci a komunikaci, žáci sdílejí určité cíle a hodnoty, zastávají určité role a pozice ve třídě, respektují určité normy a pravidla.

Jak jsme uvedli již v první kapitole v základní terminologii, pedagogický slovník uvádí definici klimatu třídy jako sociálně psychologickou proměnnou, která představuje dlouhodobé nikoli krátkodobé vztahy a postoje, citové vazby žáků dané třídy na události ve třídě (Průcha a kol., 2001, s. 100).

Klima dané třídy vytváří učitel a žáci. Tohle klima se projevuje v různých oblastech, může se jednat o motivaci, morálku, výkon, emoce, aj. Klima třídy ovlivňuje výsledky žákova učení a učitelovy výuky, evoluci třídy jako komplexu a také rozvíjení jedinců (Lašek, 2001, s. 36). Existuje také skutečnost, že žákovo nejen učení ale také chování je ovlivněno klimatem třídy a není to tedy pouze individuální záležitost, ale podepisuje se zde mikrosociální prostředí (Mareš, 1998). Klima se utváří jak ve výuce, tak o přestávkách či při jiných aktivitách třídy. Konfrontuje se zde objektivní realita se subjektivním vnímáním a prožíváním účastníků výuky (Grecmanová 2008, s. 49).

Z těchto definic je zcela zřejmé, že dochází k různým interakcím. Máme tedy na mysli interakční vztahy mezi učitelem a žáky nebo mezi žáky navzájem. Jelikož je zde více činitelů, kteří ovlivňují klima třídy, neexistuje žádné tzv. univerzální klima (Petlák, 2006, s. 27).

V následujícím schématu můžeme stručně vidět strukturu klimatu.

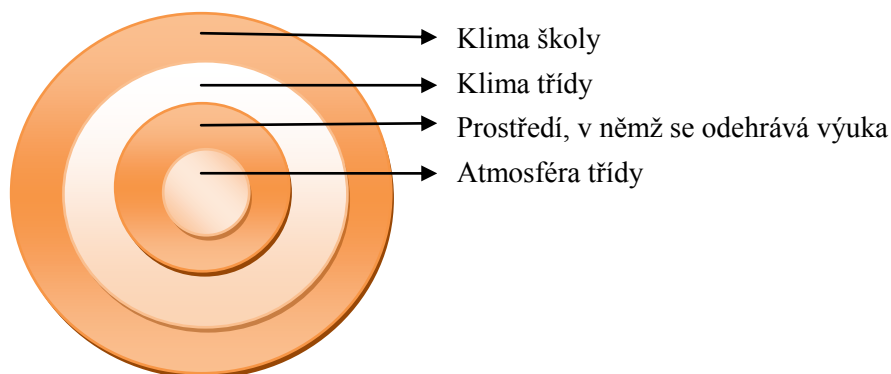


Schéma 4: Struktura klimatu (Petlák, 2006, s. 28)

Graf zdůrazňuje, že na třídu a její atmosféru působí všechny uvedené faktory. Atmosféra třídy je ve středu tohoto působení a je tím významně ovlivňována.

V této problematice se také začaly objevovat různé taxonomie. První pokus provedli dva autoři, Tagiuri a Anderson (in Mareš, 1998). Jejich taxonomie je rozdělena do 4 základních hodnot:

- 1. ekologie** – charakteristika místa, budovy, kde se výuka odehrává,
- 2. prostředí** – charakteristika žáků (pohlaví, věk aj.) a učitelů (platový stupeň, délka praxe, vzdělání aj.),
- 3. sociální systém** – vztahy mezi účastníky, sociální komunikace mezi aktéry, možnost podílet se na sociálním dění ve třídě, účast na rozhodování,
- 4. kultura** – očekávání účastníků, učitelova dostatečná angažovanost na rozvoji jedinců, míra spolupráce, důraz kladen na aktivity v kontextu se školou, hodnotové systémy a samotné hodnoty považující za pozoruhodné. (Mareš, 1998)

3.1 Typologie školní třídy

Typologické pojetí školní třídy je obdobné jako u klimatu školy. Mareš (1998) rozdělil typologii sociálního klimatu třídy z několika hledisek. Dělí je podle stupně školy, tím má na mysli klima ve škole mateřské, klima na první stupni základní školy, na druhém stupni základní školy, na škole střední atd. Dále dělí klima třídy dle typu školy, zde spadá klima třídy například na gymnázium, na odborných školách, odborných učilištích, konzervatoři aj. Jako další je dělení dle pojetí výuky, zde můžeme jako příklad uvést alternativní vzdělávání. Tohle můžeme pokládat za obvyklou a odvoditelnou typologii. Nyní se dostáváme k typologii, která je dle individuálních zvláštností třídy. Mareš rozdělil klima třídy dle zvláštností v komunikaci, která je spojena se sociální komunikací. Zde máme na mysli výuku pomocí informačních technologií, také klima ve společnosti žáků, které je zprostředkované moderní komunikační technikou, čímž máme na mysli sociální síť, konkrétněji však internet, média, interaktivní pomůcky, digitální učební materiály, moodle, aj. (Brdička, 2010, s. 7). Dále doplňuje typologii o zvláštnosti vyučovacích témat, kdy můžeme shledat různé klima třídy při různých předmětech, například můžeme vidět jiné klima třídy u předmětu běžného jako je matematika, český jazyk a jiné klima při výchovných předmětech. Za důležité pokládáme zmínit typologii z hlediska zvláštnosti žáků. Jedná se o klima ve třídách, ve kterých dominují tzv. bezproblémoví žáci, klima ve třídě, kde se vyskytují problémoví žáci a také klima ve třídě, kde převládají žáci orientovaní na určité podněty (řízení, kontrola, inovace, plnění úkolů aj.). Poslední typologií jsou zvláštnosti učitelů. Zde je klima ovlivňováno tím, zda je učitel začínající, tedy s minimální praxí, dále učitel se zkušenostmi, učitel s alternativními či inovativními způsoby výuky, učitel zdravý, také učitel mladého nebo staršího věku apod.

3.2 Spolutvůrci třídního klimatu

Názory na to, kdo je zdrojem vytváření třídního klimatu, jsou odlišné. Někteří odborníci mohou tvrdit, že je hlavním zdrojem pro utváření klimatu především žák, někteří naopak tvrdí, že učitel. Žáci ovlivňují klima třídy tím, jak se chovají, jaký mají přístup k výuce apod. (Průcha, 2005, s. 343). Nemůžeme tedy jasně říci, kdo má větší převahu v ovlivňování klimatu třídy. Jak jsme ale již výše uvedli, ve školní třídě dochází k interakcím. Jde o interakci mezi žáky a učitelem a také interakci mezi žáky samotnými, čili na základě tohoto tvrzení můžeme říci, že neexistuje jasné vymezení toho, zda více ovlivňuje třídu učitel, či žáci, ale je to provázáno vzájemnými interakcemi.

Klima třídy navozené učitelem má zásadní vliv na motivaci žáka a jejich postoje k učení. Když se podíváme na navození pozitivního klimatu učitelem, je to čistě v jeho rukou, protože musí umět s tou danou třídou pracovat a jak jsme již v typologii uvedli, každá třída má jiné klima. Pokud chce tedy se třídou umět dobře pracovat, měl by si klima třídy změřit a na základě tohoto vyhodnocení začít se třídou pracovat. Aby bylo směřováno k pozitivnímu klimatu třídy, měl by učitel realizovat různé mechanismy a to zejména správnými komunikačními a vyučovacími postupy, strukturami participace žáků ve výuce, preferenčními postoji učitelů k žákům, klimatem školy, jejíž součástí třída je (Průcha, 2005, s. 344).

Žák a jeho postoj ke svým spolužákům a k učiteli se během vývoje mění, mění se charakteristiky celých tříd v jednotlivých obdobích a tyto změny jsou vzájemně působící. Pokud bychom se měli zaměřit na jednotlivá období, mluvili bychom o struktuře třídy a vztahy mezi žáky v období mladší školní třídy, dále ve třídě v období puberty, čili středního školního věku, ve třídě v pubertálním a postpubertálním období a ve středoškolských třídách. Z hlediska výzkumu je pro nás stěžejní situace ve třídě v období pubertálním a postpubertálním, kdy Čapek (2010, s. 21) popisuje tento věk jako starší školní věk. V tomto období dochází k rozvoji osobnosti, také k posunu v evoluci třídní skupiny. Třída je na vrcholu své evoluce jako skupiny. Rozvíjí se u žáků emancipace, logické myšlení, kritičnost k okolí, rozpoznání nedostatků učitele (odborné znalosti, vedení třídy aj.). Více se však o starším školním věku dozvíme v následující kapitole.

Mezi spolutvůrce třídního klimatu řadíme především rodiče, byť neovlivňují klima třídy přímo, i přes to do třídy svým způsobem zasahuje. Rodiče v ideálním případě na vzdělání svého dítěte dohlíží, ale také mají oprávněné požadavky na školu a na učitele. V sou-

časném školství roste význam rodiny jako partnera školy. Rodiče stále aktivněji vstupují do výchovně vzdělávacího procesu, ovlivňují jej a poměrně často do něj také přímo zasahují.

Petlák (2006) uvádí následující očekávání rodičů od školy:

- rovné jednání;
- podpora dítěte ve vzdělávání;
- pomoc učitele při řešení problémů jak s chováním, tak se studijními výsledky;
- vysoká kvalifikovanost učitele, používání různých didaktických dovedností;
- důraz pedagoga nejen na didaktické přístupy, ale tak o emoční stránku;
- zájem o neformální spolupráci s rodiči žáka;
- zodpovědný a především individuální přístup k žákovi;
- objektivita.

V dnešní době je vcelku běžná věc, že rodiče kladou pouze požadavky na pedagoga, ale je důležitá podpora i ze strany rodiče. Čapek (2010, s. 24) uvádí následující způsoby, jakými mohou rodiče ovlivňovat klima třídy. Rodiče mohou klima ovlivňovat negativně, což je v dnešní době velmi rozšířený nešvar. Mohou ho ovlivňovat negativními názory na školu, mohou špatně mluvit o učiteli. Rodiče dnes formují dítě dle svých představ, což může vést k perfekcionistickému přístupu, kdy dítě musí být stoprocentně připraveno, musí dokonale plnit ambice rodičů, které vedou k přetížení dítěte. Dalším špatným postupem rodičů je příprava dítěte na školní prostředí prostřednictvím strachu, přenáší na dítě nepodložené obavy. Rodinné problémy se také projevují například na zhoršování prospěchu dítěte, negativnímu přístupu ke vzdělání, nedostatečné motivaci. A jako velmi rozsáhlý vliv rodičů na klima třídy je třeba hodnotit rodinnou výchovu. Průcha (2000, s. 171) popisuje pohled na rodinu a školu. Rodina a škola musí spolupracovat a vzájemně komunikovat, rodiče nemají být pouze pozorovateli toho, jak se jejich dítě rozvíjí, vzdělává, ale mají napomáhat škole při edukaci. V pedagogické vědě této oblasti říkáme partnerství rodiny a školy.

3.3 Starší školní věk z pohledu vývojové psychologie

V praktické části se zaměříme na žáky druhého stupně a osmiletých gymnázií. Proto se v této podkapitole budeme zabývat starším školním věkem. Dle Thorové (2015, s. 415) začíná toto vývojové období pubertou, jejíž znakem jsou tělesné změny, které spouští zvýšená produkce hormonů. Kromě prudkých fyzických změn se v tomto období zvyšují emoční, kognitivní a sociální rozvoj osobnosti. Ze strany okolí je na pubescenta kladeno více sociálních požadavků, které ho připravují na zodpovědné chování a samostatnost v dospělosti, díky těmto požadavkům je pubescent vystaven vyšší míře stresu, které mohou vést k úzkostným stavům jedince a odmítáním dospělosti. V adolescenci nabývají ve značné míře vrstevnické vztahy, které mají vliv na osobnost a chování v dospělosti jedince. Také se rozvíjí schopnost kooperace jedince. V období puberty mají jedinci potřebu chovat se provokativně, testují reakce dospělých, které slouží k získávání sociálních zkušeností. Chování pubescentů silně ovlivňuje rozvíjející se zájem o druhé pohlaví a změny v chování vůči opačnému pohlaví. V době dospívání je třeba dospívajícímu aktivně s rozvojem sociálních dovedností pomáhat a rozvíjet je, což je nejlepší prevence vzniku konfliktů. Období za problémové považují spíše rodiče než děti, které si obdobím prochází. Dospívající obvykle hledá svůj životní styl a vyžaduje experimentování. Hledá nové autority, ideály, vzory aj.

Psycholožka Ruthellen Josselsonová (in Thorová, 2015, s. 420) navrhla 4 stádia vývoje identity u dospívajících. Nazvala je „individuace“.

- 1. Fáze diferenciacie** – začíná ve věku 12 – 13 let. Dochází k uvědomění adolescenta, že se svými názory odlišuje od rodičů a vrstevníků. Je více kritický ke svému okolí a k rodičům.
- 2. Fáze získávání zkušeností a experimentování** – pokračuje 14 – 15 věkem. Adolescent se snaží přijít na to, co je pro něj nejlepší, snaží se dosáhnout autonomie a má pocit, že ví vše nejlíp.
- 3. Fáze sblížení s přáteli** – dochází ve věku 16 – 17 let. V této fázi se dospívající sblíží se svými rodiči, zlepšují se vzájemné vztahy mezi nimi. Jedinec se chová zodpovědněji a nabývá přátelskými a erotickými vztahy.
- 4. Utužení vztahu k sobě samému** – poslední fáze, která vrcholí na konci období adolescence, čili v 18 letech. Jedinec upevňuje názory k vlastní osobě, k budoucnosti a k okolnímu světu.

3.4 Komunikace ve školní třídě

Je to jedna z nejdůležitějších složek ve třídním klimatu. Ve třídě jsou sdělovány určité informace. Tyto informace jsou obvykle sdělovány na základě verbálního projevu (Průcha, 2005, s. 314). Pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu. Taktéž slouží k dosažení výchovných a vzdělávacích cílů. Pedagogická komunikace se řídí určitými pravidly, která určují jisté kompetence jejích účastníků. Informace jsou zprostředkovávány verbálně či neverbálně. (Gavora, 1988). Další důležitou zmínkou jsou pravidla pro pedagogickou komunikaci. Tyto pravidla spočívají v oslovování účastníků a končí určením místa, kde se má uskutečnit. Část těchto pravidel je přesně stanovena, další část je stanovena obecnými pravidly chování v dané společnosti a část je výsledek dohody mezi účastníky (Mareš a Křivohlavý, 1990, s. 38).

Mareš a Křivohlavý (1990, s. 34) dále popisují také pedagogickou komunikaci. Ta nabývá řady podob. Jedna může být oficiální, její cíle, rozsah i obsah jsou určeny osnovami. Mravní stránku účastníků upravuje školní řád. Jinak probíhá komunikace učitelů se žáky před vyučováním, během vyučování, po vyučování i o pauzách. Dále je jiná komunikace při mimoškolní práci, při různých aktivitách apod. Pedagogická komunikace tedy slouží k výchovně-vzdělávacím cílům a plní pedagogické funkce. Abychom mohli definovat pojem pedagogická funkce, musíme ho spojit s pojmem komunikační cíl. Komunikační cíl je užší, určitý a aktuální. Výchovně-vzdělávací cíle určují komplexní strategii postupu, bývá stanoven a předem promyšlen. Komunikační cíl však určuje dílčí taktické kroky, nebývá často vyjádřen, nebývá plně uvědomován a mění se v souladu s konkrétní situací.

Obsahem pedagogické komunikace není pouze učivo. Učitel většinou komunikuje se žáky v rámci učební osnovy, ale to co je v osnovách předepsáno, učitel v komunikaci mění a upravuje. Pedagogická komunikace není pouze předávání sociální zkušenosti nebo předávání učených informací. Její obsažení závisí především na tom, jakou pedagogickou funkci právě plní, např. může zprostředkovávat mezilidské vazby, vztahy, postoje atd. (Mareš a Křivohlavý, 1990, s. 36)

Účastníky pedagogické komunikace můžeme dělit na dvě skupiny – na vychovávající a vychovávané. Vychovávající bývají obvykle dospělí lidé s příslušnou kvalifikací, ale také zde můžeme zařadit školní třídu, žáka v určité roli (např. vedoucí pracovní skupiny apod.). Vychovávaným účastníkem bývá žák jako jednotlivec, třídy, skupina žáků atd. (Mareš a Křivohlavý, 1990, s. 32)

Sociální komunikaci popisuje Čapek (2010, s. 49). Není to pouze přenos odborných informací, ale především se upíná k sociálnímu procesu. Formuje žáky, tvaruje vztahy, naznačuje vlastní status, učí je sociální morálce. Žáci jsou získáváni především přátelskou, suportivní a trpělivou komunikací. Tato komunikace nabývá mnoha podob. Můžeme tedy mluvit o určování pravidel ve třídě, řešení kázeňských přestupků nebo také povídání o tom, co žáci dělají ve svém volném čase. Tato komunikace zajisté pozitivně přispívá ke klimatu třídy. Také je tato komunikace důležitá při vzdělávací činnosti. Žáci se neostýchají přiznat chybu, doptávají se na učivo, otevřeně debatují s učitelem.

Pokud však sociální komunikace ve třídě vážne, můžeme mluvit o tzv. komunikační ostýchavosti, kterou uvádí Průcha (in Čapek 2010, s. 51). Komunikační ostýchavost je typická stydlivostí žáků, nejsou tolik otevřeni ke komunikaci, bojí se na cokoli zeptat, odpovídají s nechutí a díky tomuto jevu se jejich komunikační dovednosti dostatečně nerozvíjejí. Postupem času pak s věkem tato ostýchavost roste.

Čapek (2010, s. 52) uvádí druhy komunikace, které podporují a zajisté i ovlivňují suportivní klima ve třídě. Jedná se o komunikaci **přátelskou**, která je podporující a plná optimismu. Žáci nejsou přerušováni, nikdo jim neskáče do řeči, jejich výklad není ironicky komentován, této komunikaci říkáme **nestresující**. Komunikace **svobodná** není považována za výslech, nevynucuje si pouze stručné a správné odpovědi na své otázky. Veškeré názory jsou považovány za zákonité, všichni účastníci mají právo na vyjádření. Žáci mají prostor na vyjadřování. **Korigovaná** komunikace má svá pravidla sloužící žákům. Jako příklad můžeme uvést nepřekřikování se, nepoužívání vulgárních či jinak nevhodných slov aj. **Vyvážená** komunikace podporuje názor každého žáka, tento názor má svoji váhu a nikdo není upřednostňován. Učitel komunikuje se všemi žáky nikoli pouze se žáky komunikačně zdatnějšími, dostává se tedy na všechny účastníky. **Zajímavá** komunikace by měla být zábavná a podněcující k vyjádření nikoli nudná. V této komunikaci můžeme použít humor, který zlepšuje a podporuje soudržnost třídy. **Nepovýšená** komunikace je těžší, jelikož učitel je vedoucí komunikace ve třídě, koriguje pravidla, nabízí téma, ale v možné příležitosti by měl dát prostor žákům a odlehčit své mocenské pozice. **Nemanipulující** komunikace je typická především vyvarování se emočních a vynucujících si výlevů. Učitel by neměl žáky manipulovat ke svým postojům a názorům. Jako posledním typem je komunikace **rovná**. Učitel by neměl žákům lhát, mlžit či vymlouvat se. Na základě této komunikace pak může po žácích požadovat totéž.

3.5 Klima ve výuce

V úvodu si definujme termín vyučování. Vyučování je řízené učení, které je soustavné a cílevědomé a působí na jedince s cílem trvalých změn. Změny se týkají jeho osobnosti, prožívání a chování. Cíle, které si pedagog stanovuje, mají být formulovány tak, aby bylo možné objektivně hodnotit jejich dosažení. Dále by měly být tyto cíle formulovány vzhledem k možnostem a potřebám žáků. Vyučování spočívá v navozování učení jedince, kontrolování jeho podmínek, zasahování do jeho průběhu a v hodnocení jeho výsledků. (Vacínová 2011, s. 128)

Vyučovací klima je zajisté rozdílné jako klima třídy. Naznačuje, že jde o klima, které je charakteristické pro vyučování konkrétního vyučovacího předmětu. Klima třídy můžeme popsat jako vyučovací klima, které navozuje učitel svými metodami práce ve výuce. Toto klima je ovlivněné především metodami a formou práce ve vyučovací hodině, ale také vztahy, které jsou ve třídě mezi učitelem a žáky, učiteli a žáky a vztahy mezi skupinami žáků. Můžeme tedy uvést, že každý vyučovací předmět má své specifické klima, které je ovlivněno druhem předmětu a jeho obsahem, ale také pedagogicko-didaktickou prací pedagoga (Petlák, 2006, s. 36). Klima ve výuce se tvoří ve všech vyučovacích předmětech v rámci vztahových interakcí. Vztahuje se tedy na určitý předmět a na určitého pedagoga. Tento pojem můžeme vysvětlovat jako jakýsi emocionální faktor, který se vyskytuje právě v okamžiku, kdy je skupina jedinců v bezprostředním kontaktu. Vztahuje se tedy na emoční stránku, pocity, vlastnosti třídy jako sociální skupiny a obsahově je spojována s úmysly a strukturami skupiny. Rozhodujícím činitelem, který ovlivňuje klima ve výuce je především učitel. Zde je důležité, jakou si pedagog zvolí metodu výuky. Můžeme tedy říct, že vyučovací klima nezávisí na povaze a obsahu učiva, nýbrž na pedagogovi (Petlák, 2006, s. 37).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 CHARAKTERISTIKA PRAKTICKÉ ČÁSTI

V praktické části práce nejdříve charakterizujeme výzkumný problém, určíme přínos a stanovujeme cíle a hypotézy výzkumu. Následně uvádíme informace o zkoumaném souboru a charakterizujeme použitou výzkumnou metodu, výzkumný nástroj a metodu zpracování dat.

Dále se v praktické části věnujeme samotnému výzkumu, především analýze dotazníků a vyhodnocení dotazníků.

V poslední části práce uvádíme výsledky ověřování hypotéz a vyvozujeme závěry výzkumu.

4.1 Výzkumný problém a výzkumný soubor

V této bakalářské práci se zabýváme problematikou sociálního klimatu na 2. stupni základní školy a osmiletých gymnázií z pohledu žáků.

Proto jsme si na počátku stanovili **hlavní výzkumnou otázku**:

Jak žáci 2. stupně základní školy a osmiletých gymnázií hodnotí suportivní klima třídy, motivaci k negativnímu školnímu výkonu a úroveň sebeprosazení?

Tímto výzkumným problémem dáváme zkoumané jevy do vztahu a zjišťujeme, jaký je mezi nimi vztah. Jedná se tedy o relační výzkumný problém (Gavora, 2010, s. 57).

Pro výzkumný problém je důležité stanovit předběžné hypotézy, které budou prostřednictvím výzkumu ověřovány. Této problematice se věnujeme v následující podkapitole.

Výzkumný soubor

Klima třídy jsme se rozhodli zkoumat na 2. stupni základní školy v Holešově a na osmiletém gymnáziu ve Zlíně. Na základní škole jsme zkoumali žáky 8. ročníku a na gymnáziu tercie. Celkový počet respondentů byl 91, z toho na základní škole byl počet respondentů 37 a na gymnáziu 54.

Základní škola je pro náš výzkum vhodná proto, že se jedná o školu, v níž se nachází alespoň 2 třídy 8. ročníku, díky čemuž jsme mohli porovnávat také třídy působící na jedné škole a zjišťovat, zda existují významné rozdíly mezi nimi. Totéž platí pro gymnázium. Výstupem výzkumu je srovnání dat získaných v základní škole a na gymnáziu.

4.2 Cíle a hypotézy výzkumu

Cílem výzkumu je porovnat, zda se významně liší klima třídy na 2. stupni základní školy a klima třídy na osmiletých gymnáziích.

Díličí výzkumné otázky:

Jaká je míra suportivity u žáků na 2. stupni základní školy a osmiletých gymnáziích?

Jaký je rozdíl v motivaci k negativnímu školnímu výkonu u žáků 2. stupně základní školy a osmiletých gymnáziích?

Jaká je míra sebeprosazení žáků na 2. stupni základní školy a osmiletých gymnáziích?

Relační výzkumné otázky:

V jakých položkách existují rozdíly v suportivním klimatu třídy u žáků 2. stupně základní školy a osmiletých gymnáziích?

V jakých položkách existují rozdíly v motivaci k negativnímu výkonu ve třídách na 2. stupni základní školy a osmiletých gymnáziích?

V jakých položkách existují rozdíly úrovně sebeprosazení u žáků na 2. stupni základní školy a osmiletých gymnáziích?

Hypotézy

1H₀: Suportivní klima třídy u žáků na 2. stupni základní školy a osmiletých gymnáziích je stejné.

1H_a: Suportivní klima třídy u žáků na 2. stupni základní školy a osmiletých gymnáziích je různé.

2H₀: Motivace k negativnímu školnímu výkonu u žáků na 2. stupni základní školy a osmiletých gymnáziích je stejné.

2H_a: Motivace k negativnímu školnímu výkonu u žáků na 2. stupni základní školy a osmiletých gymnáziích je různé.

3H₀: Úroveň sebeprosazení u žáků na 2. stupni základní školy a osmiletých gymnáziích je stejné.

3H_a: Úroveň sebeprosazení u žáků na 2. stupni základní školy a osmiletých gymnáziích je různé.

Díličními cíli je zjistit míru suportivity u žáků obou srovnávaných škol, dále zhodnotit rozdíly v motivaci k negativnímu školnímu výkonu u žáků 2. stupně základní školy a osmiletých gymnáziích a zjistit míru sebeprosazení u žáků obou srovnávaných škol.

Vzhledem k počtu respondentů výzkumu, kteří se zúčastnili dotazníkového šetření, není možné zobecnit výsledky na celou populaci. Přesto považujeme získaná data za významná, neboť poslouží školám, ve kterých byl výzkum realizován. Výsledky jim budou předány a bude jim tedy poskytnuta zpětná vazba, díky níž mohou učitelé pracovat s klimatem třídy.

4.3 Metodologie výzkumu

Jak jsme již výše zmínili, pro zjišťování klimatu třídy jsme zvolili výzkumnou metodu dotazníku. Dotazník je způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. Tato metoda je vhodná především pro hromadné získávání údajů, jejíž výhodou je rychlé získání dat v krátkém časovém rozmezí (Gavora, 2010, s. 85).

V rámci výzkumné metody dotazníku jsme využili dotazník KLIT, který je určený pro vyšší ročníky základních škol a střední školy. Tento dotazník obsahuje 27 tvrzení, která jsou tvořena třemi oblastmi klimatu třídy. První oblastí je suportivní klima třídy (SUPKT). V této oblasti žáci popisují vztahy ve třídě, mezi spolužáky, soudržnost a míru kooperace. Druhá oblast se zabývá motivací k negativnímu školnímu výkonu (MOTNŠV), představující míru zájmu či nezájmu žáka o školu, jeho tendence nevynikat, vyhýbat se určitým neúspěchům a nevěřit si. Třetí část dotazníku je zaměřena na sebeprosazení (SEPROS), to představuje spoléhání na sebe, touhu vyniknout, účinně jednat a tendence k individualizaci výkonu (Lašek, 2015, s. 2)

Dotazník KLIT je koncipován tak, že u každé položky respondent zakroužkuje tu číselnou hodnotu, která odpovídá jeho názoru na dané tvrzení. Číselné hodnoty jsou 4. Silně souhlasím (4), mírně souhlasím (3), mírně nesouhlasím (2), silně nesouhlasím (1). Tato tvrzení se vyhodnocují tím způsobem, že výzkumník čísla přepíše pod dotazník do příslušného řádku a tyto hodnoty se sečtou. Tím obdrží tzv. hrubé skóre, které porovná se stenovými normami. Stenové normy představují nenáhodné rozdíly v hodnocení klimatu mezi žáky, třídami aj. (Lašek 2015, s. 2).

Důležitým předpokladem pro realizaci výzkumu byl souhlas se zpracováním získaných dat. Školy byly plně informovány o výzkumu, o jeho anonymitě i o anonymitě školy. Obě školy s podmínkami souhlasily.

Žákům byl předložen dotazník, vysvětlen postup při zpracování a položeny kontrolní otázky pro ověření pochopení. Byli jsme přítomni zpracování dotazníků, přičemž jsme do práce respondentů nezasahovali, nedocházelo tedy k ovlivňování při výběru odpovědi. Respondenti měli dostatečný časový prostor pro zpracování, nebyli nijak omezeni. Dosáhli jsme 100% návratnosti dotazníků.

4.4 Metoda zpracování dat

Při stanovování hypotéz a plánování výzkumu jsme rozvažovali, jak pojmout zpracování dotazníků, když dotazník KLIT tvoří tři části (suportivní klima třídy, motivace k negativnímu školnímu výkonu a sebeprosazení). Dospěli jsme k názoru, že bude vhodné zkoumat každou část dotazníku zvlášť, abychom dostali přesné výsledky, které budou mít vypovídající hodnotu, budou dobře srovnatelné a přehledné.

Otázky jsme rozdělili do následujících skupin:

Suportivní klima obsahuje otázky č. 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 21, 23, 25, 26 a 27.

Motivace k negativnímu školnímu výkonu patří otázky č. 2, 5, 8, 11, 14, 20, 22 a 24.

Oblast sebeprosazení se skládá z tvrzení č. 3, 6, 9, 12, 15 a 18.

Byť jsme jednotlivé oblasti rozepsali ve výše zmiňované podkapitole, pro přehlednost ji shrňujeme ještě jednou. V oblasti suportivní klima třídy žáci popisují vztahy ve třídě, mezi spolužáky, soudržnost a míru kooperace. Druhá oblast se zabývá motivací k negativnímu školnímu výkonu, která představuje míru zájmu či nezájmu žáka o školu, jeho tendence nevynikat, vyhýbat se určitým neúspěchům a nevěřit si. Třetí část dotazníku je zaměřena na sebeprosazení, to představuje spoléhání na sebe, touhu vyniknout, účinně jednat a tendence k individualizaci výkonu (Lašek, 2015, s. 2).

Při výzkumu bylo použito nominální měření, tzn. měření, kdy čísla nemají numerickou hodnotu, ale užívá se jich jako označení pro určité charakteristiky. V tomto případě počítáme výskyt četnosti jednotlivých číselných symbolů (Chráska, 2007, s. 71).

Jako nejvhodnější způsob jsme shledali použití testu chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Tento test se užívá při zpracování výsledků dotazníkových šetření, jejichž výstupem jsou právě nominální data, proto jsme zvolili tento způsob hodnocení (Chráska, 2007, s. 71).

Z toho důvodu se pro zjištění charakteristiky klimatu třídy v metodě KLIT využívají stenové normy. Kvůli přesnosti a přehlednosti jsme ale stenové normy nepoužili při vyhodnocení dotazníku, ale sečetli jsme u každého tvrzení jednotlivé odpovědi žáků, z nichž jsme pak následně porovnávali, jaké jsou odpovědi u žáků na 2. stupni základní školy a u žáků osmiletých gymnázií.

Lašek (2015, s. 2) uvádí, že stenové normy představují nenáhodné, statisticky významné rozdíly, ale kvůli zaokrouhlování, které přeci jen může statisticky významné rozdíly zkreslovat, jsme hypotézy za pomoci stenových norem neověřovali a zvolili jsme pro přesnější hodnocení test chí-kvadrát pro kontingenční tabulku.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMU

Jak jsme již výše uvedli, výzkumného šetření se zúčastnilo 91 žáků, z toho 37 respondentů z 2. stupně základní školy a 54 respondentů z osmiletého gymnázia. Návratnost dotazníků díky osobnímu předání byla 100%. V níže uvedených podkapitolách se zabýváme vyhodnocením dotazníků, výsledky ověřování hypotéz, které jsme si stanovili v kapitole 4.2. Poté se zaměřujeme na vyvození výsledků výzkumu.

5.1 Vyhodnocení výzkumného šetření

Pro vyhodnocení dotazníku KLIT jsou k dispozici stenové normy. Abychom však zjistili stenové normy, je zapotřebí u jednotlivých oblastí sečíst respondenty vyplněné číselné hodnoty, díky nimž vypočítáme finální hrubé skóre. Na základě tohoto čísla a tabulky, kterou Lašek zpracoval pro vyhodnocení stenových norem, se vyhodnocují jednotlivé steny.

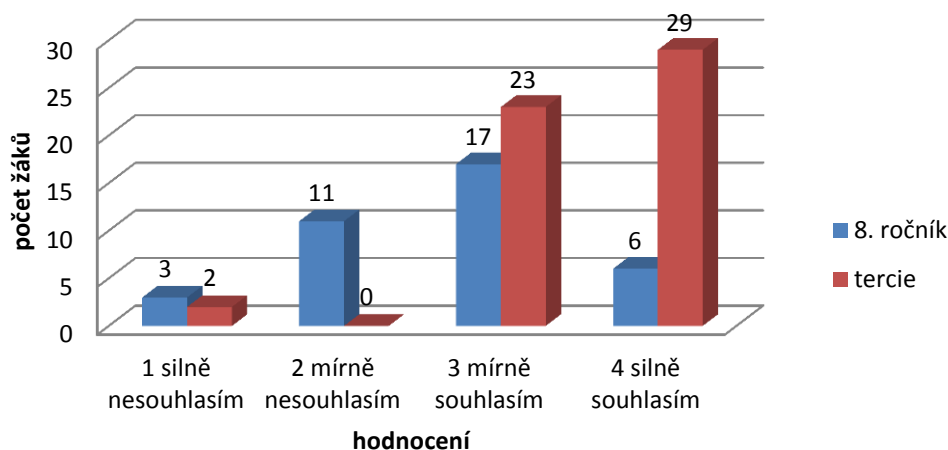
Pokud je stenová hodnota od 1 do 4 u všech tří sledovaných oblastí klimatu, pak tedy mluvíme o nízkém výskytu ať už suportivity, motivace k negativnímu školnímu výkonu nebo sebeprosazení. Stenová hodnota 7-10 pak znamená stoupající nadprůměr v těchto oblastech. Tabulku jsme vložili do příloh, konkrétně příloha V.

Kvůli přesnosti a přehlednosti jsme ale stenové normy u vyhodnocování jednotlivých položek nepoužili, ale sečetli jsme u každého tvrzení jednotlivé odpovědi žáků, z nichž jsme pak následně porovnávali, jaké jsou odpovědi u žáků na 2. stupni základní školy a u žáků osmiletých gymnázií. Kvůli nepoměru žáků na základní škole a osmiletých gymnáziích jsme procentuálně porovnali stavy v jednotlivých školách.

Nyní se zaměříme na **oblast suportivního klimatu třídy**.

Suportivní klima obsahuje otázky č. 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19, 21, 23, 25, 26 a 27.

V naší třídě mám několik důvěrných přátel.



Graf 1: Oblast suportivity – tvrzení č. 1

Tvrzení č. 1 v dotazníku zní: V naší třídě mám několik důvěrných přátel.

8. ročník:

1 silně nesouhlasím – 8%

2 mírně nesouhlasím – 30 %

3 mírně souhlasím – 46%

4 silně souhlasím – 16 %

Tercie

1 silně nesouhlasím – 4%

2 mírně nesouhlasím – 0 %

3 mírně souhlasím – 42%

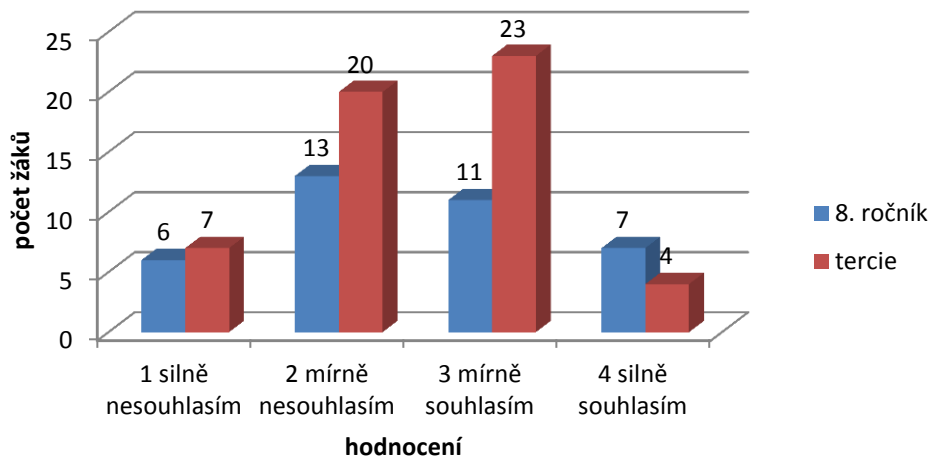
4 silně souhlasím – 54%

Žáci 2. stupně základní školy v 8% (3 žáci) odpověděli, že s tímto tvrzením silně nesouhlasí, 30% (11 žáků) mírně nesouhlasí, 46% (17 žáků) mírně souhlasí, 16% (6 žáků) silně souhlasí.

Žáci osmiletých gymnázií ve 4% (2 žáci) uvedli odpověď silně nesouhlasím, 0% žáků mírně nesouhlasí, 42% (23 žáků) mírně souhlasí, 54% (29 žáků) silně souhlasí.

Ze zjištění vyplývá, že žáci 8. ročníku v oblasti suportivity **mírně nebo silně souhlasí** s tvrzením v 62%, oproti tercii, která ve většině žáků **mírně nebo silně souhlasí** s tvrzením v 96%.

Když jsem v nesnázích, vím, že mi třída pomůže.



Graf 2: Oblast suportivity – tvrzení č. 4

Tvrzení č. 4 v dotazníku zní: Když jsem v nesnázích, vím, že mi třída pomůže.

8. ročník:

1 silně nesouhlasím – 16%

2 mírně nesouhlasím – 35 %

3 mírně souhlasím – 30%

4 silně souhlasím – 19 %

Tercie

1 silně nesouhlasím – 13%

2 mírně nesouhlasím – 37%

3 mírně souhlasím – 43%

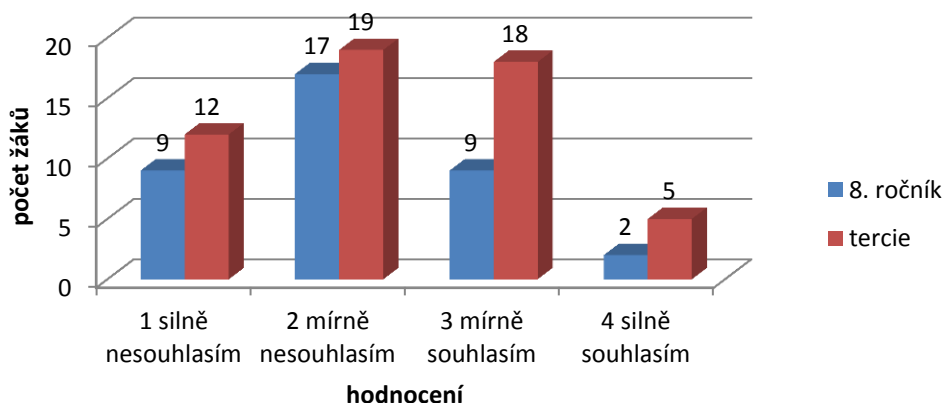
4 silně souhlasím – 7%

Žáci 2. stupně základní školy v 16% (6 žáků) odpověděli, že s tímto tvrzením silně nesouhlasí, 35% (13 žáků) mírně nesouhlasí, 30% (11 žáků) mírně souhlasí, 19% (7 žáků) silně souhlasí.

Žáci osmiletých gymnázií u 13% (7 žáků) uvedli odpověď, že silně nesouhlasí, 37% (20 žáků) mírně nesouhlasí, 43% (23 žáků) mírně souhlasí, 7% (4 žáci) silně souhlasí.

Ze zjištění vyplývá, že žáci 8. ročníku v oblasti suportivity **mírně nebo silně nesouhlasí** s tvrzením v 51%, oproti tercii, která **mírně nebo silně souhlasí** s tvrzením v 50% a **mírně nebo silně nesouhlasí** s tvrzením v 50%.

V naší třídě se dovede většina žáků radovat ze školního úspěchu jednoho z nás.



Graf 3: Oblast suportivity – tvrzení č. 7

Tvrzení č. 7 v dotazníku zní: V naší třídě se dovede většina žáků radovat ze školního úspěchu jednoho z nás.

8. ročník:

1 silně nesouhlasím – 24%

2 mírně nesouhlasím – 46 %

3 mírně souhlasím – 24%

4 silně souhlasím – 6%

Tercie

1 silně nesouhlasím – 22%

2 mírně nesouhlasím – 35%

3 mírně souhlasím – 34%

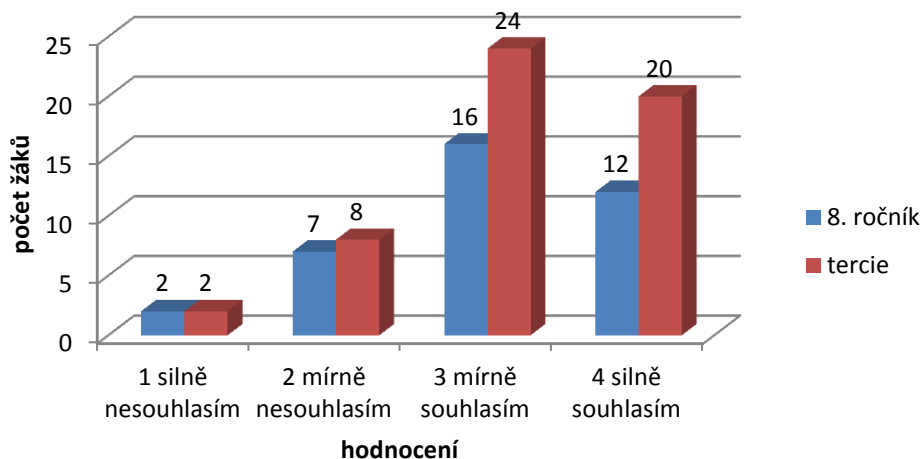
4 silně souhlasím – 9%

Žáci 8. ročníku v 24% (9 žáků) odpověděli, že s tímto tvrzením silně nesouhlasí, 46% (17 žáků) mírně nesouhlasí, 24% (9 žáků) mírně souhlasí, 6% (2 žáci) silně souhlasí.

Žáci tercie u 22% (12 žáků) uvedli odpověď, že silně nesouhlasí, 35% (19 žáků) mírně nesouhlasí, 34% (18 žáků) mírně souhlasí, 9% (5 žáků) silně souhlasí.

Ze zjištění vyplývá, že žáci 8. ročníku **mírně nebo silně nesouhlasí** s tvrzením v 70% a žáci tercie **mírně nebo silně nesouhlasí** s tvrzením v 57%.

Záleží mi na tom, aby ostatní ve třídě měli o mně co nejlepší mínění.



Graf 4: Oblast suportivity – tvrzení č. 10

Tvrzení č. 10 v dotazníku zní: Záleží mi na tom, aby ostatní ve třídě měli o mně co nejlepší mínění.

8. ročník:

1 silně nesouhlasím – 5%

2 mírně nesouhlasím – 19%

3 mírně souhlasím – 43%

4 silně souhlasím – 33%

Tercie

1 silně nesouhlasím – 4%

2 mírně nesouhlasím – 15%

3 mírně souhlasím – 44%

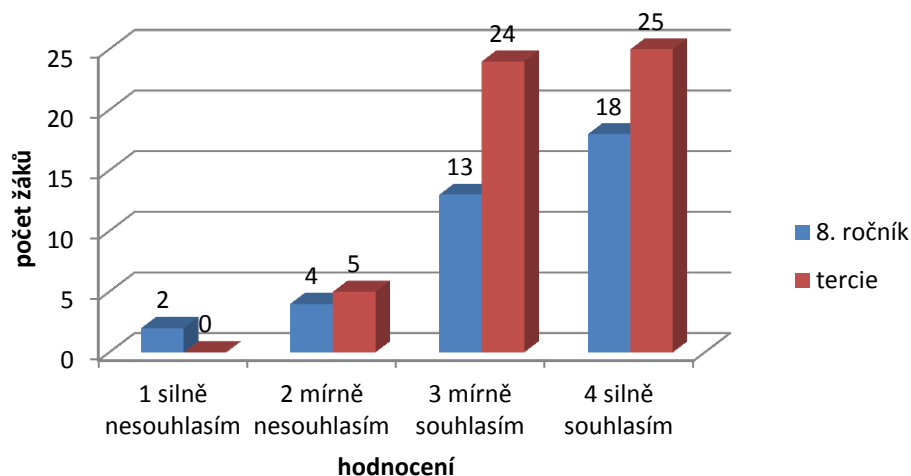
4 silně souhlasím – 37%

Žáci 8. ročníku v 5% (2 žáci) odpověděli, že s tímto tvrzením silně nesouhlasí, 19% (7 žáků) mírně nesouhlasí, 43% (16 žáků) mírně souhlasí, 33% (12 žáků) silně souhlasí.

Žáci tercie u 4% (2 žáci) uvedli odpověď, že silně nesouhlasí, 15% (8 žáků) mírně nesouhlasí, 44% (24 žáků) mírně souhlasí, 37% (20 žáků) silně souhlasí.

Ze zjištění vyplývá, že žáci 8. ročníku **mírně nebo silně souhlasí** s tvrzením v 76% a žáci tercie **mírně nebo silně souhlasí** s tvrzením v 81%.

S většinou třídy je příjemné sejít se i mimo školu na společné akci.



Graf 5: Oblast suportivity – tvrzení č. 13

Tvrzení č. 13 v dotazníku zní: S většinou třídy je příjemné sejít se i mimo školu na společné akci.

8. ročník:

1 silně nesouhlasím – 5%

2 mírně nesouhlasím – 11%

3 mírně souhlasím – 35%

4 silně souhlasím – 49%

Tercie

1 silně nesouhlasím – 0%

2 mírně nesouhlasím – 9%

3 mírně souhlasím – 45%

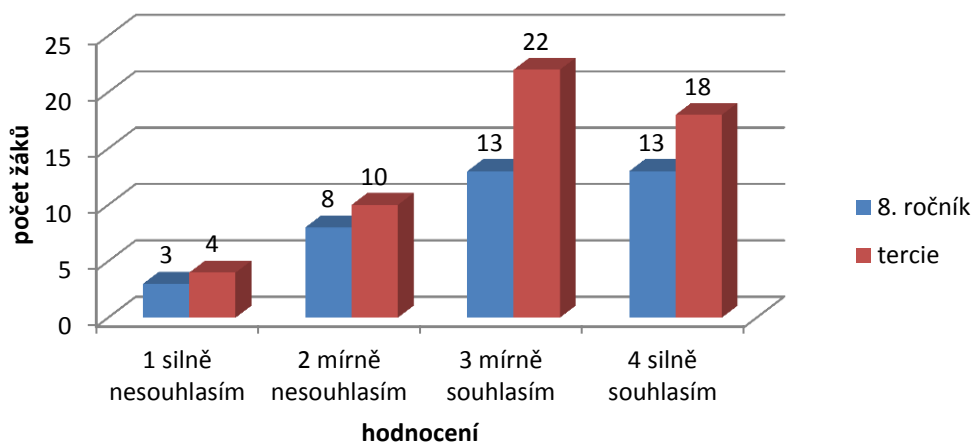
4 silně souhlasím – 46%

Žáci 2. stupně základní školy v 5% (2 žáci) odpověděli, že s tímto tvrzením silně nesouhlasí, 11% (4 žáci) mírně nesouhlasí, 35% (13 žáků) mírně souhlasí, 49% (18 žáků) silně souhlasí.

Žáci osmiletých gymnázií u 0% žáků uvedli odpověď, že silně nesouhlasí, 9% (5 žáků) mírně nesouhlasí, 45% (24 žáků) mírně souhlasí, 46% (25 žáci) silně souhlasí.

Ze zjištění vyplývá, že žáci 8. ročníku **mírně nebo silně souhlasí** s tvrzením v 84% a žáci tercie **mírně nebo silně souhlasí** s tvrzením v 91%.

V naší třídě se dovedeme při písence či zkoušení vzájemně povzbuzovat, fandit si.



Graf 6: Oblast suportivity – tvrzení č. 16

Tvrzení č. 16 v dotazníku zní: V naší třídě se dovedeme při písence či zkoušení vzájemně povzbuzovat, fandit si.

8. ročník:

1 silně nesouhlasím – 8%

2 mírně nesouhlasím – 22%

3 mírně souhlasím – 35%

4 silně souhlasím – 35%

Tercie

1 silně nesouhlasím – 7%

2 mírně nesouhlasím – 19%

3 mírně souhlasím – 41%

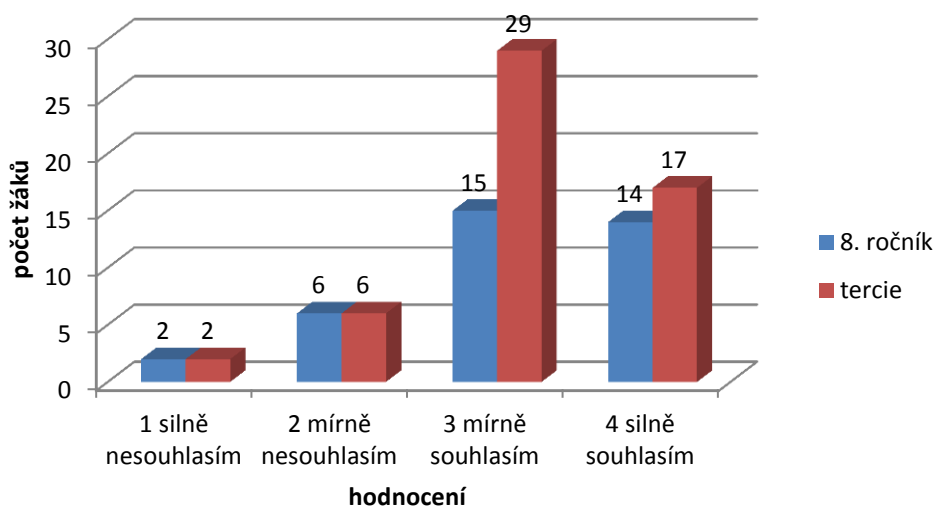
4 silně souhlasím – 33%

Žáci 8. ročníku v 8% (3 žáci) odpověděli, že s tímto tvrzením silně nesouhlasí, 22% (8 žáků) mírně nesouhlasí, 35% (13 žáků) mírně souhlasí, 35% (13 žáků) silně souhlasí.

Žáci tercie u 7% (4 žáci) uvedli odpověď, že silně nesouhlasí, 19% (10 žáků) mírně nesouhlasí, 41% (22 žáků) mírně souhlasí, 33% (18 žáků) silně souhlasí.

Ze zjištění vyplývá, že žáci 8. ročníku **mírně nebo silně souhlasí** s tvrzením v 70% a žáci tercie **mírně nebo silně souhlasí** s tvrzením v 74%.

Cítím, že do této třídy opravdu patřím.



Graf 7: Oblast suportivity – tvrzení č. 19

Tvrzení č. 19 v dotazníku zní: Cítím, že do této třídy opravdu patřím.

8. ročník:

1 silně nesouhlasím – 5%

2 mírně nesouhlasím – 16%

3 mírně souhlasím – 41%

4 silně souhlasím – 38%

Tercie

1 silně nesouhlasím – 4%

2 mírně nesouhlasím – 11%

3 mírně souhlasím – 54%

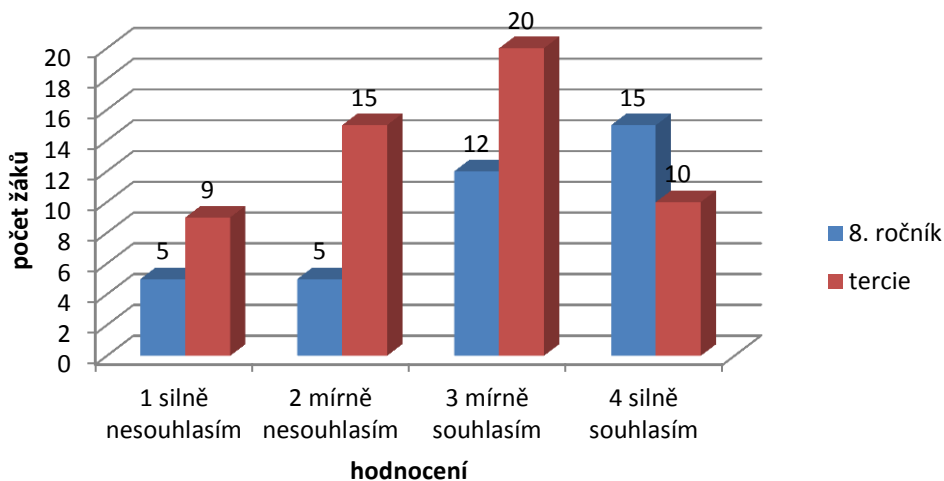
4 silně souhlasím – 31%

Žáci 2. stupně základní školy v 5% (2 žáci) odpověděli, že s tímto tvrzením silně nesouhlasí, 16% (6 žáci) mírně nesouhlasí, 41% (15 žáků) mírně souhlasí, 38% (14 žáků) silně souhlasí.

Žáci osmiletých gymnázií u 4% (2 žáci) uvedli odpověď, že silně nesouhlasí, 11% (6 žáků) mírně nesouhlasí, 54% (29 žáků) mírně souhlasí, 31% (17 žáků) silně souhlasí.

Ze zjištění vyplývá, že žáci 8. ročníku **mírně nebo silně souhlasí** s tvrzením v 79% a žáci tercie **mírně nebo silně souhlasí** s tvrzením v 85%.

V naší třídě je mnohem lepší parta než v jiných třídách na naší škole.



Graf 8: Oblast suptivity – tvrzení č. 21

Tvrzení č. 21 v dotazníku zní: V naší třídě je mnohem lepší parta než v jiných třídách na naší škole.

8. ročník:

1 silně nesouhlasím – 13%

2 mírně nesouhlasím – 14%

3 mírně souhlasím – 32%

4 silně souhlasím – 41%

Tercie

1 silně nesouhlasím – 17%

2 mírně nesouhlasím – 28%

3 mírně souhlasím – 37%

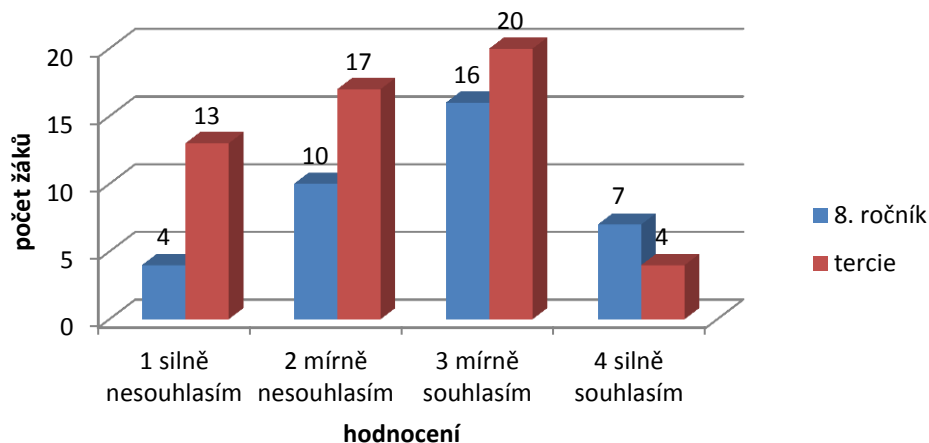
4 silně souhlasím – 18%

Žáci 8. ročníku v 13% (5 žáků) odpověděli, že s tímto tvrzením silně nesouhlasí, 14% (5 žáků) mírně nesouhlasí, 32% (12 žáků) mírně souhlasí, 41% (15 žáků) silně souhlasí.

Žáci tercie u 17% (9 žáků) uvedli odpověď, že silně nesouhlasí, 28% (15 žáků) mírně nesouhlasí, 37% (20 žáků) mírně souhlasí, 18% (10 žáků) silně souhlasí.

Ze zjištění vyplývá, že žáci 8. ročníku **mírně nebo silně souhlasí** s tvrzením v 73% a žáci tercie **mírně nebo silně souhlasí** s tvrzením v 55%.

Úkoly zadané celé třídě umíme řešit dohromady, máme na to dobrý systém.



Graf 9: Oblast suportivity – tvrzení č. 23

Tvrzení č. 23 v dotazníku zní: Úkoly zadané celé třídě umíme řešit dohromady, máme na to dobrý systém.

8. ročník:

1 silně nesouhlasím – 11%

2 mírně nesouhlasím – 27%

3 mírně souhlasím – 43%

4 silně souhlasím – 19%

Tercie

1 silně nesouhlasím – 24%

2 mírně nesouhlasím – 32%

3 mírně souhlasím – 37%

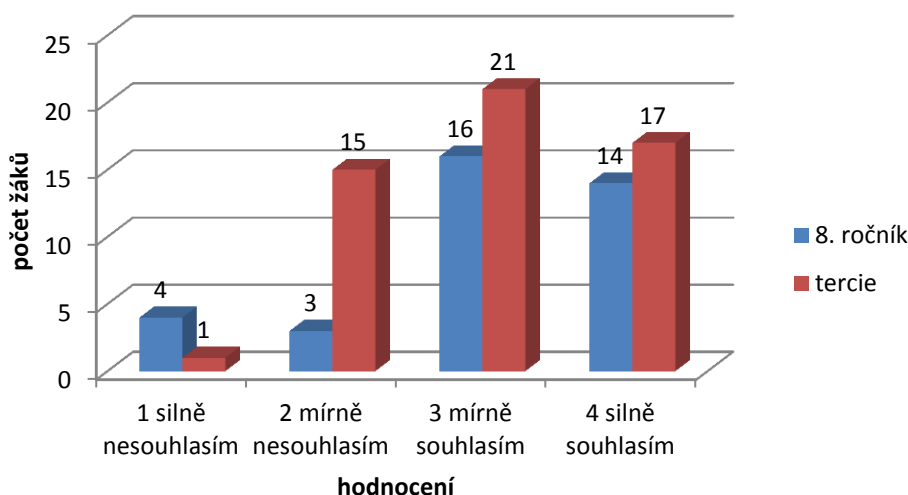
4 silně souhlasím – 7%

Žáci 2. stupně základní školy v 11% (4 žáci) odpověděli, že s tímto tvrzením silně nesouhlasí, 27% (10 žáků) mírně nesouhlasí, 43% (16 žáků) mírně souhlasí, 19% (7 žáků) silně souhlasí.

Žáci osmiletých gymnázií u 24% (13 žáků) uvedli odpověď, že silně nesouhlasí, 32% (17 žáků) mírně nesouhlasí, 37% (20 žáků) mírně souhlasí, 7% (4 žáci) silně souhlasí.

Ze zjištění vyplývá, že žáci 8. ročníku **mírně nebo silně souhlasí** s tvrzením v 62% a žáci tercie **mírně nebo silně nesouhlasí** s tvrzením v 56%.

V naší třídě se cítím spokojen, vím, že mě třída „bere“.



Graf 10: Oblast suportivity – tvrzení č. 25

Tvrzení č. 25 v dotazníku zní: V naší třídě se cítím spokojen, vím, že mě třída „bere“.

8. ročník:

1 silně nesouhlasím – 11%

2 mírně nesouhlasím – 8%

3 mírně souhlasím – 43%

4 silně souhlasím – 38%

Tercie

1 silně nesouhlasím – 2%

2 mírně nesouhlasím – 28%

3 mírně souhlasím – 39%

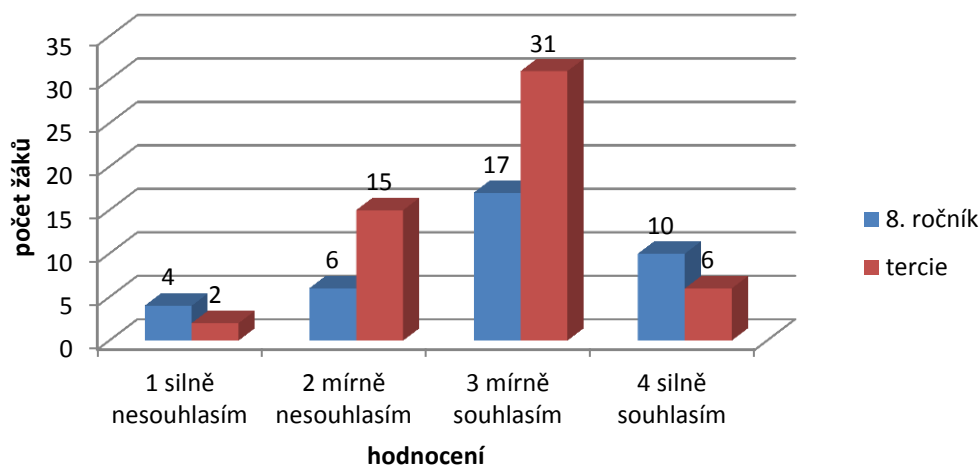
4 silně souhlasím – 31%

Žáci 8. ročníku v 11% (4 žáci) odpověděli, že s tímto tvrzením silně nesouhlasí, 8% (3 žáci) mírně nesouhlasí, 43% (16 žáků) mírně souhlasí, 38% (14 žáků) silně souhlasí.

Žáci tercie u 2% (1 žák) uvedli odpověď, že silně nesouhlasí, 28% (15 žáků) mírně nesouhlasí, 39% (21 žáků) mírně souhlasí, 31% (17 žáků) silně souhlasí.

Ze zjištění vyplývá, že žáci 8. ročníku **mírně nebo silně souhlasí** s tvrzením v 81% a žáci tercie **mírně nebo silně souhlasí** s tvrzením v 70%.

Když jde o nějakou důležitou věc, většina lidí v naší třídě se dovede sjednotit.



Graf 11: Oblast suportivity – tvrzení č. 26

Tvrzení č. 26 v dotazníku zní: Když jde o nějakou důležitou věc, většina lidí v naší třídě se dovede sjednotit.

8. ročník:

1 silně nesouhlasím – 11%

2 mírně nesouhlasím – 16%

3 mírně souhlasím – 46%

4 silně souhlasím – 27%

Tercie

1 silně nesouhlasím – 4%

2 mírně nesouhlasím – 28%

3 mírně souhlasím – 57%

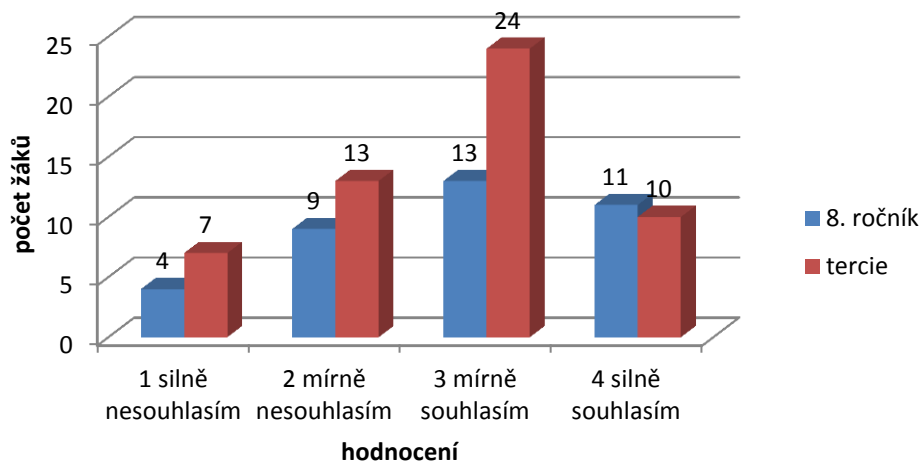
4 silně souhlasím – 11%

Žáci 2. stupně základní školy v 11% (4 žáci) odpověděli, že s tímto tvrzením silně nesouhlasí, 16% (10 žáků) mírně nesouhlasí, 46% (16 žáků) mírně souhlasí, 27% (7 žáků) silně souhlasí.

Žáci osmiletých gymnázií u 4% (4 žáci) uvedli odpověď, že silně nesouhlasí, 28% (6 žáků) mírně nesouhlasí, 57% (17 žáků) mírně souhlasí, 27% (10 žáků) silně souhlasí.

Ze zjištění vyplývá, že žáci 8. ročníku **mírně nebo silně souhlasí** s tvrzením v 73% a žáci tercie **mírně nebo silně souhlasí** s tvrzením v 68%.

V naší třídě si při učení vzájemně pomáháme.



Graf 12: Oblast suportivity – tvrzení č. 27

Tvrzení č. 27 v dotazníku zní: V naší třídě si při učení vzájemně pomáháme.

8. ročník:

1 silně nesouhlasím – 11%

2 mírně nesouhlasím – 24%

3 mírně souhlasím – 35%

4 silně souhlasím – 30%

Tercie

1 silně nesouhlasím – 13%

2 mírně nesouhlasím – 24%

3 mírně souhlasím – 44%

4 silně souhlasím – 19%

Žáci 8. ročníku v 11% (4 žáci) odpověděli, že s tímto tvrzením silně nesouhlasí, 24% (9 žáků) mírně nesouhlasí, 35% (13 žáků) mírně souhlasí, 30% (11 žáků) silně souhlasí.

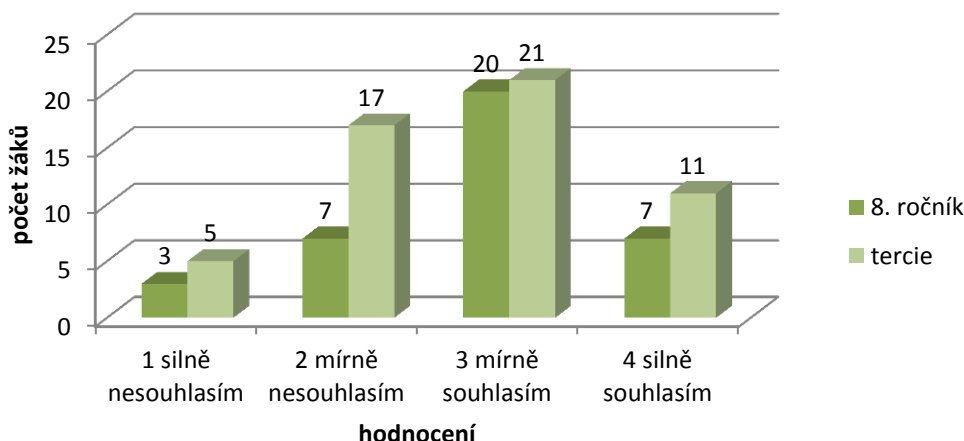
Žáci tercie u 13% (7 žáků) uvedli odpověď, že silně nesouhlasí, 24% (13 žáků) mírně nesouhlasí, 44% (24 žáků) mírně souhlasí, 19% (10 žáků) silně souhlasí.

Ze zjištění vyplývá, že žáci 8. ročníku **mírně nebo silně souhlasí** s tvrzením v 65% a žáci tercie **mírně nebo silně souhlasí** s tvrzením v 63%.

Oblast motivace k negativnímu školnímu výkonu

Motivace k negativnímu školnímu výkonu patří otázky č. 2, 5, 8, 11, 14, 20, 22 a 24.

Mohl bych mít ve škole lepší výsledky, ale jen těžko se donutím k pravidelné práci.



Graf 13: Oblast motivace k negativnímu školnímu výkonu – tvrzení č. 2

Tvrzení č. 2 v dotazníku zní: Mohl bych mít ve škole lepší výsledky, ale jen těžko se donutím k pravidelné práci.

8. ročník:

1 silně nesouhlasím – 8%

2 mírně nesouhlasím – 19%

3 mírně souhlasím – 54%

4 silně souhlasím – 19%

Tercie

1 silně nesouhlasím – 9%

2 mírně nesouhlasím – 32%

3 mírně souhlasím – 39%

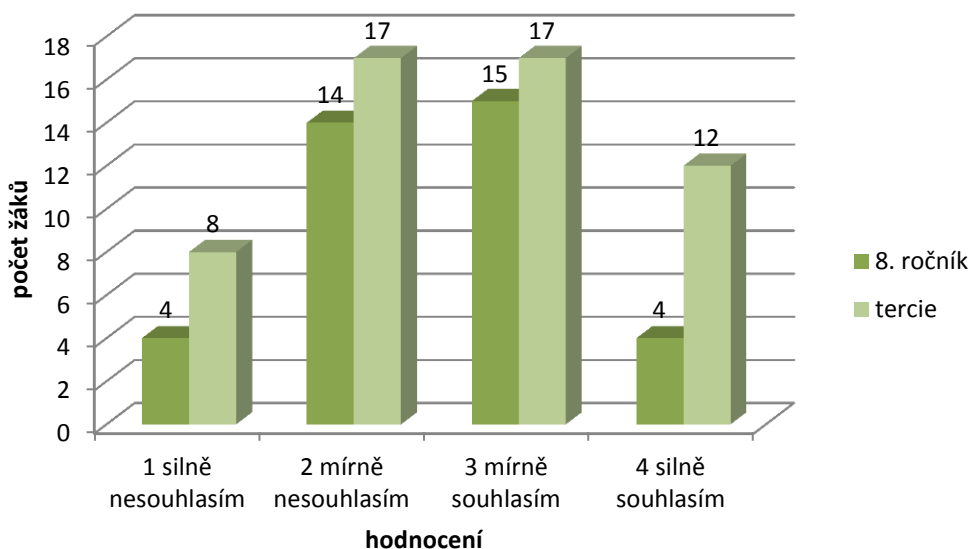
4 silně souhlasím – 20%

8% (3 žáci) žáků na 2. stupni ZŠ silně nesouhlasí, 19 % (7 žáků) mírně nesouhlasí, 54% (20 žáků) mírně souhlasí, 19% (7 žáků) silně souhlasí s tímto tvrzením.

Žáci na osmiletých gymnáziích odpovídali na tvrzení v 9% (5 žáků) silným nesouhlasem, 32% (17 žáků) mírným nesouhlasem, 39 % (21 žáků) mírným souhlasem, 20 % (11 žáků) silným souhlasem.

Ze zjištění vyplývá, že žáci 8. ročníku **mírně nebo silně souhlasí** s tvrzením v 73% a žáci tercie **mírně nebo silně souhlasí** s tvrzením v 59%.

Nejlepší ve škole je na sebe příliš neupozorňovat, být spíše v průměru.



Graf 14: Oblast motivace k negativnímu školnímu výkonu – tvrzení č. 5

Tvrzení č. 5 v dotazníku zní: Nejlepší ve škole je na sebe příliš neupozorňovat, být spíše v průměru.

8. ročník:

1 silně nesouhlasím – 11%

2 mírně nesouhlasím – 38%

3 mírně souhlasím – 40%

4 silně souhlasím – 11%

Tercie

1 silně nesouhlasím – 15%

2 mírně nesouhlasím – 32%

3 mírně souhlasím – 31%

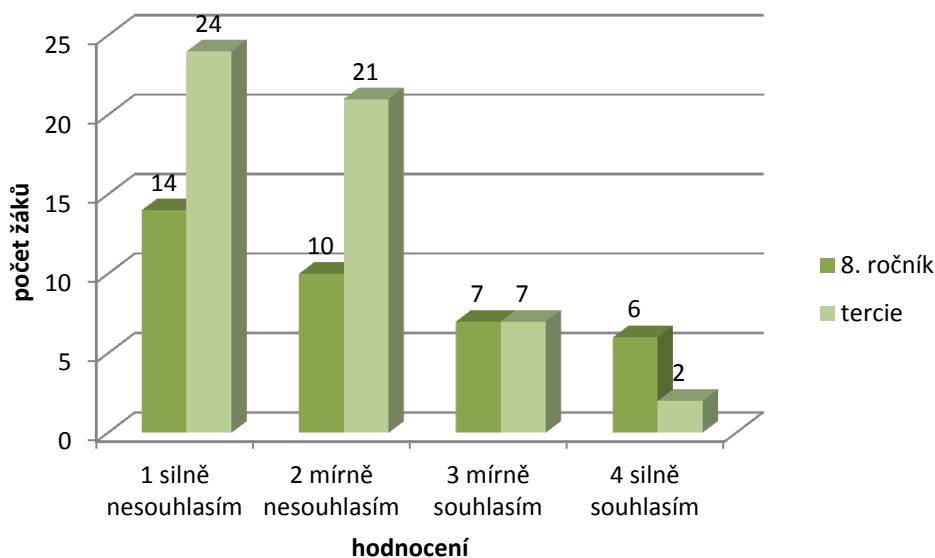
4 silně souhlasím – 22%

Žáci 8. ročníku v 11% (4 žáci) odpověděli, že s tímto tvrzením silně nesouhlasí, 38% (14 žáků) mírně nesouhlasí, 40% (15 žáků) mírně souhlasí, 11% (4 žáci) silně souhlasí.

Žáci tercie u 15% (8 žáků) uvedli odpověď, že silně nesouhlasí, 32% (17 žáků) mírně nesouhlasí, 31% (17 žáků) mírně souhlasí, 22% (12 žáků) silně souhlasí.

Ze zjištění vyplývá, že žáci 8. ročníku **mírně nebo silně souhlasí** s tvrzením v 51% a žáci tercie **mírně nebo silně souhlasí** s tvrzením v 53%.

Při zkoušení chci především projít, na známce mi zas tak nezáleží.



Graf 15: Oblast motivace k negativnímu školnímu výkonu – tvrzení č. 8

Tvrzení č. 8 v dotazníku zní: Při zkoušení chci především projít, na známce mi zas tak nezáleží.

8. ročník:

1 silně nesouhlasím – 38%

2 mírně nesouhlasím – 27%

3 mírně souhlasím – 19%

4 silně souhlasím – 16%

Tercie

1 silně nesouhlasím – 44%

2 mírně nesouhlasím – 39%

3 mírně souhlasím – 13%

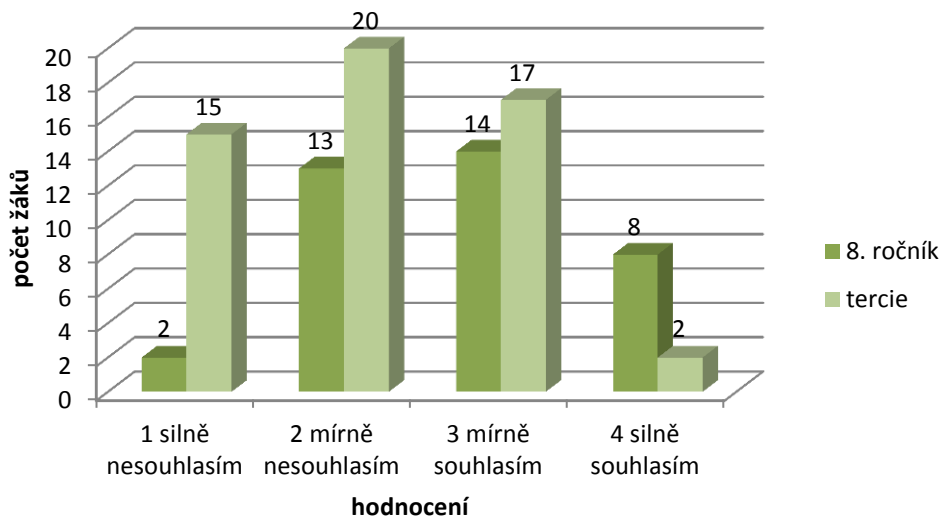
4 silně souhlasím – 4%

Žáci 2. stupně základní školy v 38% (14 žáků) odpověděli, že s tímto tvrzením silně nesouhlasí, 27% (10 žáků) mírně nesouhlasí, 19% (7 žáků) mírně souhlasí, 16% (6 žáků) silně souhlasí.

Žáci osmiletých gymnázií u 44% (24 žáci) uvedli odpověď, že silně nesouhlasí, 39% (21 žáků) mírně nesouhlasí, 13% (7 žáků) mírně souhlasí, 4% (2 žáci) silně souhlasí.

Ze zjištění vyplývá, že žáci 8. ročníku **mírně nebo silně nesouhlasí** s tvrzením v 63% a žáci tercie **mírně nebo silně souhlasí** s tvrzením v 83%.

Vynikající prospěch není obvykle člověku v dalším životě mnoho platný.



Graf 16: Oblast motivace k negativnímu školnímu výkonu – tvrzení č. 11

Tvrzení č. 11 v dotazníku zní: Vynikající prospěch není obvykle člověku v dalším životě mnoho platný.

8. ročník:

- 1 silně nesouhlasím – 5%
- 2 mírně nesouhlasím – 35%
- 3 mírně souhlasím – 38%
- 4 silně souhlasím – 22%

Tercie

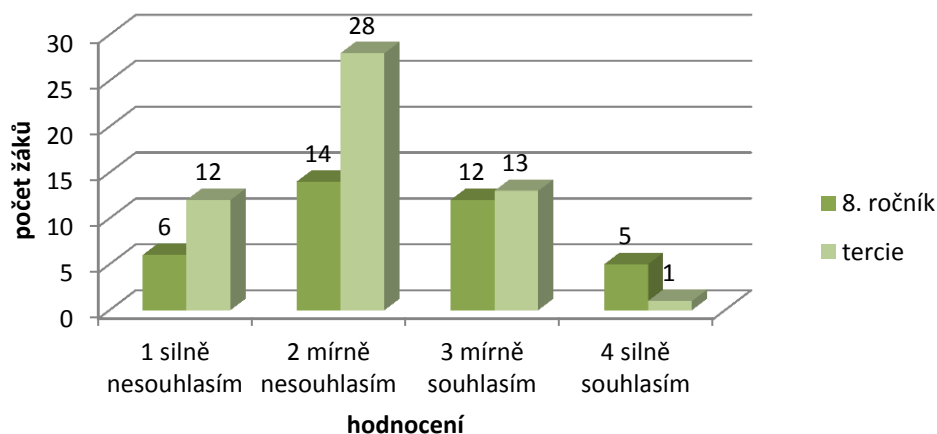
- 1 silně nesouhlasím – 28%
- 2 mírně nesouhlasím – 37%
- 3 mírně souhlasím – 31%
- 4 silně souhlasím – 4%

Žáci 8. ročníku v 5% (2 žáci) odpověděli, že s tímto tvrzením silně nesouhlasí, 35% (13 žáků) mírně nesouhlasí, 38% (14 žáků) mírně souhlasí, 22% (8 žáků) silně souhlasí.

Žáci tercie u 28% (15 žáků) uvedli odpověď, že silně nesouhlasí, 37% (20 žáků) mírně nesouhlasí, 31% (17 žáků) mírně souhlasí, 4% (2 žáci) silně souhlasí.

Ze zjištění vyplývá, že žáci 8. ročníku **mírně nebo silně souhlasí** s tvrzením v 60% a žáci tercie **mírně nebo silně nesouhlasí** s tvrzením v 65%.

Když stojím ve škole před nějakým úkolem, mívám strach, netroufnu si na něj.



Graf 17: Oblast motivace k negativnímu školnímu výkonu – tvrzení č. 14

Tvrzení č. 14 v dotazníku zní: Když stojím ve škole před nějakým úkolem, mívám strach, netroufnu si na něj.

8. ročník:

1 silně nesouhlasím – 16%

2 mírně nesouhlasím – 38%

3 mírně souhlasím – 32%

4 silně souhlasím – 14%

Tercie

1 silně nesouhlasím – 22%

2 mírně nesouhlasím – 52%

3 mírně souhlasím – 24%

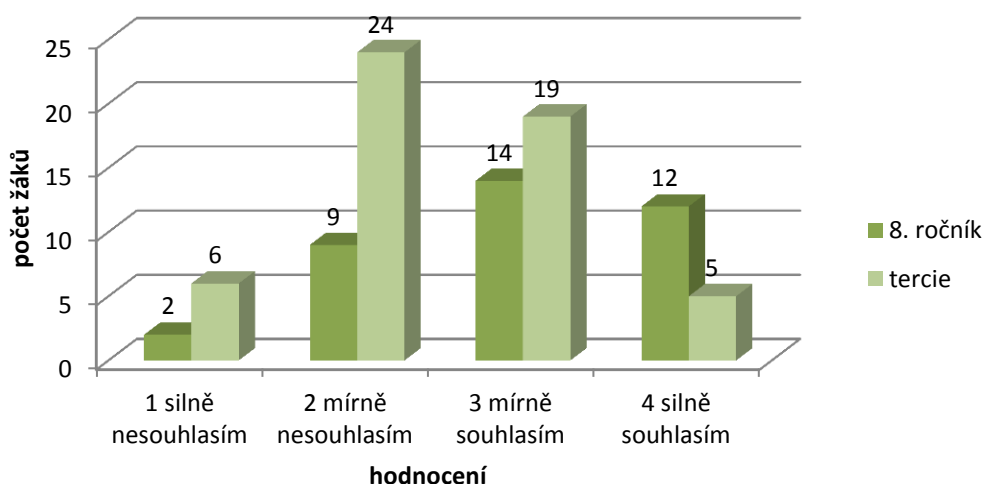
4 silně souhlasím – 2%

Žáci 8. ročníku v 16% (6 žáků) odpověděli, že s tímto tvrzením silně nesouhlasí, 38% (14 žáků) mírně nesouhlasí, 32% (12 žáků) mírně souhlasí, 14% (5 žáků) silně souhlasí.

Žáci tercie u 22% (12 žáků) uvedli odpověď, že silně nesouhlasí, 52% (28 žáků) mírně nesouhlasí, 24% (13 žáků) mírně souhlasí, 2% (1 žák) silně souhlasí.

Ze zjištění vyplývá, že žáci 8. ročníku **mírně nebo silně nesouhlasí** s tvrzením v 54% a žáci tercie **mírně nebo silně nesouhlasí** s tvrzením v 74%.

Obvykle se ve škole při hodinách vyhýbám obtížným, nesnadno řešitelným situacím.



Graf 18: Oblast motivace k negativnímu školnímu výkonu – tvrzení č. 17

Tvrzení č. 17 v dotazníku zní: Obvykle se ve škole při hodinách vyhýbám obtížím, nesnadno řešitelným situacím.

8. ročník:

1 silně nesouhlasím – 5%

2 mírně nesouhlasím – 24%

3 mírně souhlasím – 38%

4 silně souhlasím – 33%

Tercie

1 silně nesouhlasím – 11%

2 mírně nesouhlasím – 45%

3 mírně souhlasím – 35%

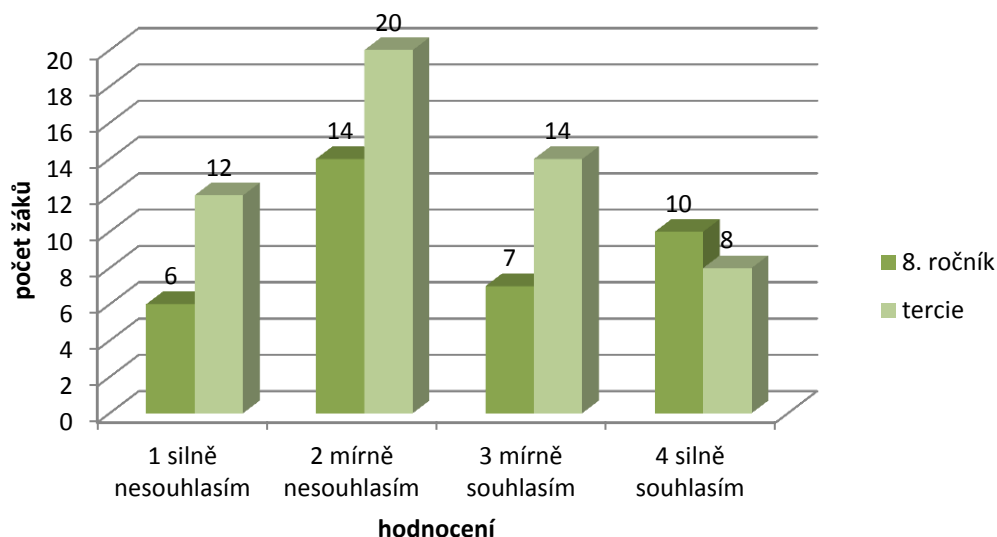
4 silně souhlasím – 9%

Žáci 2. stupně základní školy v 5% (2 žáci) odpověděli, že s tímto tvrzením silně nesouhlasí, 24% (9 žáků) mírně nesouhlasí, 38% (14 žáků) mírně souhlasí, 33% (12 žáků) silně souhlasí.

Žáci osmiletých gymnázií u 11% (6 žáků) uvedli odpověď, že silně nesouhlasí, 45% (24 žáků) mírně nesouhlasí, 35% (19 žáků) mírně souhlasí, 9% (5 žáků) silně souhlasí.

Ze zjištění vyplývá, že žáci 8. ročníku **mírně nebo silně souhlasí** s tvrzením v 71% a žáci tercie **mírně nebo silně nesouhlasí** s tvrzením v 56%.

Často mívám pocit, že umím méně, než ostatní.



Graf 19: Oblast motivace k negativnímu školnímu výkonu – tvrzení č. 20

Tvrzení č. 20 v dotazníku zní: Často mívám pocit, že umím méně, než ostatní.

8. ročník:

1 silně nesouhlasím – 16%

2 mírně nesouhlasím – 38%

3 mírně souhlasím – 19%

4 silně souhlasím – 27%

Tercie

1 silně nesouhlasím – 22%

2 mírně nesouhlasím – 37%

3 mírně souhlasím – 26%

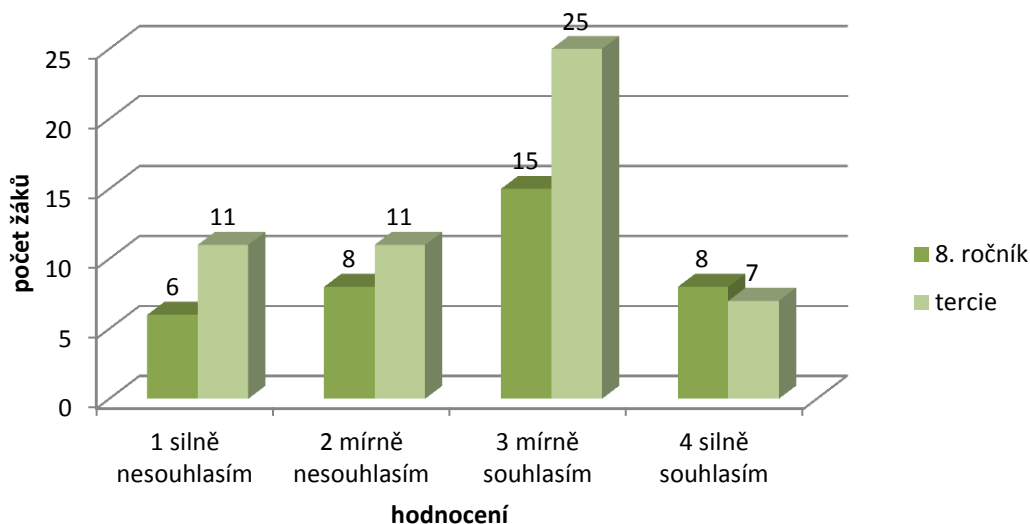
4 silně souhlasím – 15%

Žáci 8. ročníku v 16% (6 žáků) odpověděli, že s tímto tvrzením silně nesouhlasí, 38% (14 žáků) mírně nesouhlasí, 19% (7 žáků) mírně souhlasí, 27% (10 žáků) silně souhlasí.

Žáci tercie u 22% (12 žáků) uvedli odpověď, že silně nesouhlasí, 37% (20 žáků) mírně nesouhlasí, 26% (14 žáků) mírně souhlasí, 15% (8 žáků) silně souhlasí.

Ze zjištění vyplývá, že žáci 8. ročníku **mírně nebo silně nesouhlasí** s tvrzením v 54% a žáci tercie **mírně nebo silně nesouhlasí** s tvrzením v 59%.

Mívám strach z možných překážek, váhám; neúspěchu se chci raději vyhnout.



Graf 20: Oblast motivace k negativnímu školnímu výkonu – tvrzení č. 22

Tvrzení č. 22 v dotazníku zní: Mívám strach z možných překážek, váhám; neúspěchu se chci raději vyhnout.

8. ročník:

1 silně nesouhlasím – 16%

2 mírně nesouhlasím – 22%

3 mírně souhlasím – 40%

4 silně souhlasím – 22%

Tercie

1 silně nesouhlasím – 21%

2 mírně nesouhlasím – 20%

3 mírně souhlasím – 46%

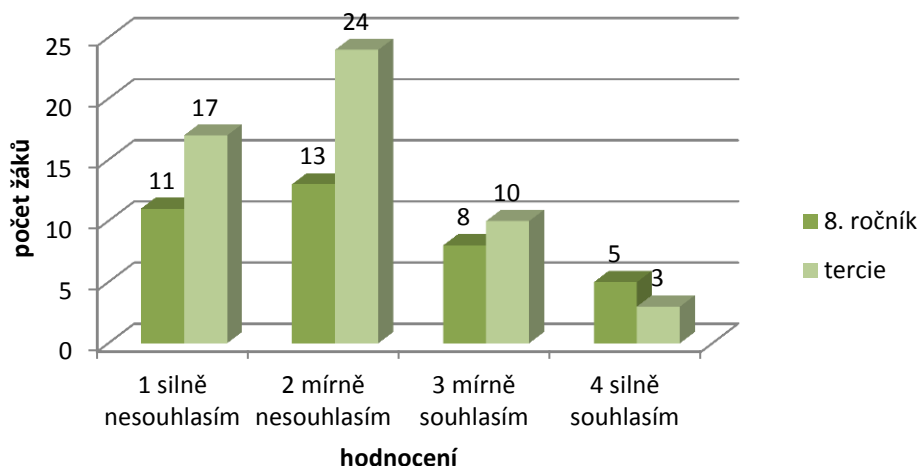
4 silně souhlasím – 13%

Žáci 2. stupně základní školy v 16% (6 žáků) odpověděli, že s tímto tvrzením silně nesouhlasí, 22% (8 žáků) mírně nesouhlasí, 40% (15 žáků) mírně souhlasí, 22% (8 žáků) silně souhlasí.

Žáci osmiletých gymnázií u 21% (11 žáků) uvedli odpověď, že silně nesouhlasí, 20% (11 žáků) mírně nesouhlasí, 46% (25 žáků) mírně souhlasí, 13% (7 žáků) silně souhlasí.

Ze zjištění vyplývá, že žáci 8. ročníku **mírně nebo silně souhlasí** s tvrzením v 62% a žáci tercie **mírně nebo silně souhlasí** s tvrzením v 59%.

Vím, že špatně zvládám školní situace, proto chci být ve škole raději „neviditelný“.



Graf 21: Oblast motivace k negativnímu školnímu výkonu – tvrzení č. 24

Tvrzení č. 24 v dotazníku zní: Vím, že špatně zvládám školní situace, proto chci být ve škole raději „neviditelný“.

8. ročník:

1 silně nesouhlasím – 30%

2 mírně nesouhlasím – 35%

3 mírně souhlasím – 22%

4 silně souhlasím – 13%

Tercie

1 silně nesouhlasím – 31%

2 mírně nesouhlasím – 44%

3 mírně souhlasím – 19%

4 silně souhlasím – 6%

Žáci 8. ročníku v 30% (11 žáků) odpověděli, že s tímto tvrzením silně nesouhlasí, 35% (13 žáků) mírně nesouhlasí, 22% (8 žáků) mírně souhlasí, 13% (5 žáků) silně souhlasí.

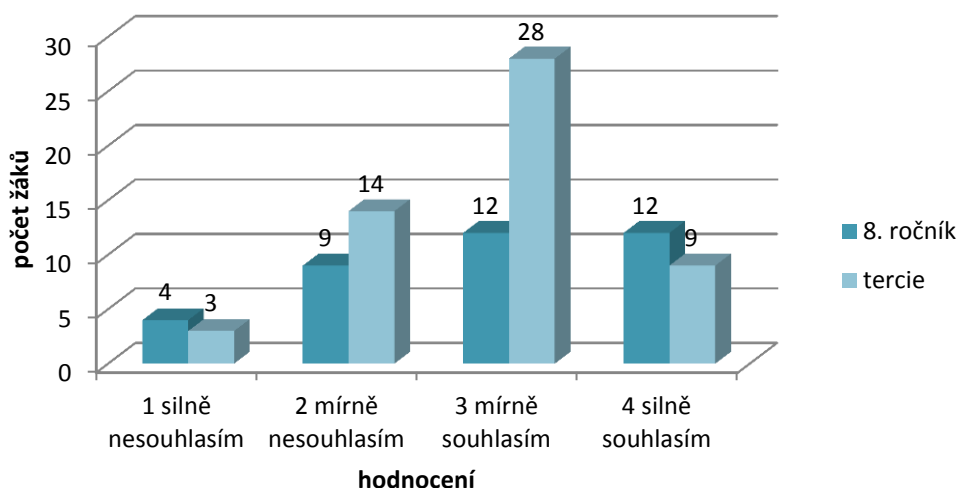
Žáci tercie u 31% (17 žáků) uvedli odpověď, že silně nesouhlasí, 44% (24 žáků) mírně nesouhlasí, 19% (10 žáků) mírně souhlasí, 6% (3 žáků) silně souhlasí.

Ze zjištění vyplývá, že žáci 8. ročníku **mírně nebo silně nesouhlasí** s tvrzením v 65% a žáci tercie **mírně nebo silně nesouhlasí** s tvrzením v 75%.

Oblast sebeprosazení

Oblast sebeprosazení se skládá z tvrzení č. 3, 6, 9, 12, 15 a 18.

Když vím, že něco umím, nebojím se to ukázat.



Graf 22: Oblast sebeprosazení – tvrzení č. 3

Tvrzení č. 3 v dotazníku zní: Když vím, že něco umím, nebojím se to ukázat.

8. ročník:

1 silně nesouhlasím – 11%

2 mírně nesouhlasím – 24%

3 mírně souhlasím – 33%

4 silně souhlasím – 32%

Tercie

1 silně nesouhlasím – 5%

2 mírně nesouhlasím – 26%

3 mírně souhlasím – 52%

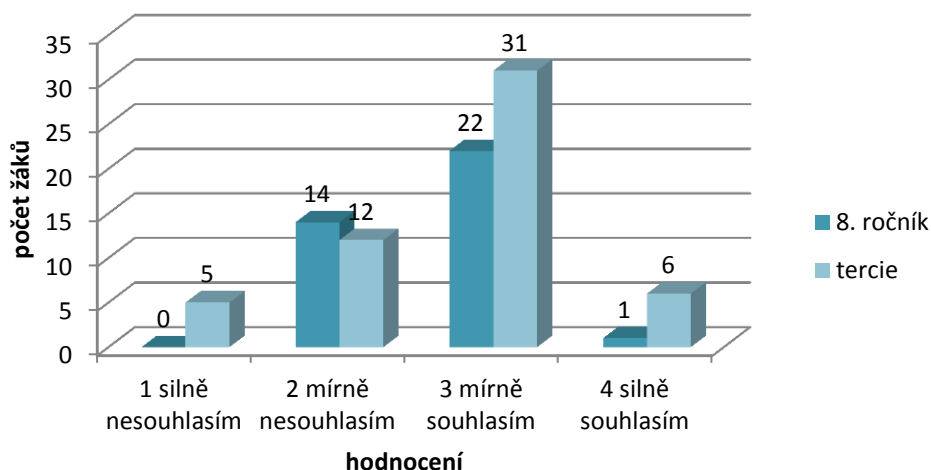
4 silně souhlasím – 17%

Žáci 2. stupně základní školy v 11% (4 žáci) odpověděli, že s tímto tvrzením silně nesouhlasí, 24% (9 žáků) mírně nesouhlasí, 33% (12 žáků) mírně souhlasí, 32% (12 žáků) silně souhlasí.

Žáci osmiletých gymnázií u 5% (3 žáci) uvedli odpověď, že silně nesouhlasí, 26% (14 žáků) mírně nesouhlasí, 52% (28 žáků) mírně souhlasí, 17% (9 žáků) silně souhlasí.

Ze zjištění vyplývá, že žáci 8. ročníku **mírně nebo silně souhlasí** s tvrzením v 65% a žáci tercie **mírně nebo silně souhlasí** s tvrzením v 69%.

Obvykle se cítím dosti výkonný, mám pocit, že dosáhnu dobrého výsledku.



Graf 23: Oblast sebeprosazení – tvrzení č. 6

Tvrzení č. 6 v dotazníku zní: Obvykle se cítím dosti výkonný, mám pocit, že dosáhnu dobrého výsledku.

8. ročník:

- 1 silně nesouhlasím – 0%
- 2 mírně nesouhlasím – 38%
- 3 mírně souhlasím – 59%
- 4 silně souhlasím – 3%

Tercie

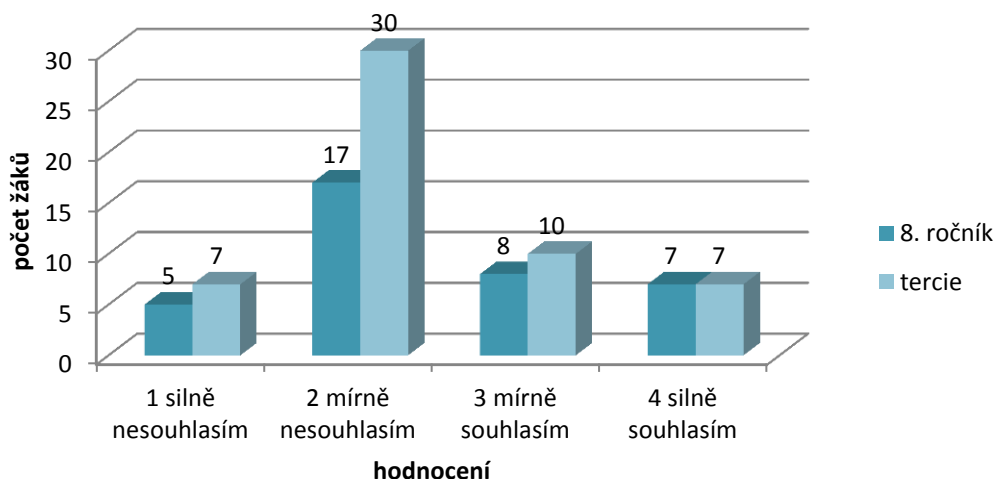
- 1 silně nesouhlasím – 9%
- 2 mírně nesouhlasím – 22%
- 3 mírně souhlasím – 58%
- 4 silně souhlasím – 11%

Žáci 8. ročníku v 0% odpověděli, že s tímto tvrzením silně nesouhlasí, 38% (14 žáků) mírně nesouhlasí, 59% (22 žáků) mírně souhlasí, 3% (1 žák) silně souhlasí.

Žáci tercie u 9% (5 žáků) uvedli odpověď, že silně nesouhlasí, 22% (12 žáků) mírně nesouhlasí, 58% (31 žáků) mírně souhlasí, 11% (6 žáků) silně souhlasí.

Ze zjištění vyplývá, že žáci 8. ročníku **mírně nebo silně souhlasí** s tvrzením v 62% a žáci tercie **mírně nebo silně souhlasí** s tvrzením v 69%.

K řešení úkolů a problémů ve škole volím nejčastěji vlastní cestu, netoužím po spolupráci s ostatními ve třídě.



Graf 24: Oblast sebeprosazení – tvrzení č. 9

Tvrzení č. 9 v dotazníku zní: K řešení úkolů a problémů ve škole volím nejčastěji vlastní cestu, netoužím po spolupráci s ostatními ve třídě.

8. ročník:

1 silně nesouhlasím – 13%

2 mírně nesouhlasím – 46%

3 mírně souhlasím – 22%

4 silně souhlasím – 19%

Tercie

1 silně nesouhlasím – 13%

2 mírně nesouhlasím – 56%

3 mírně souhlasím – 18%

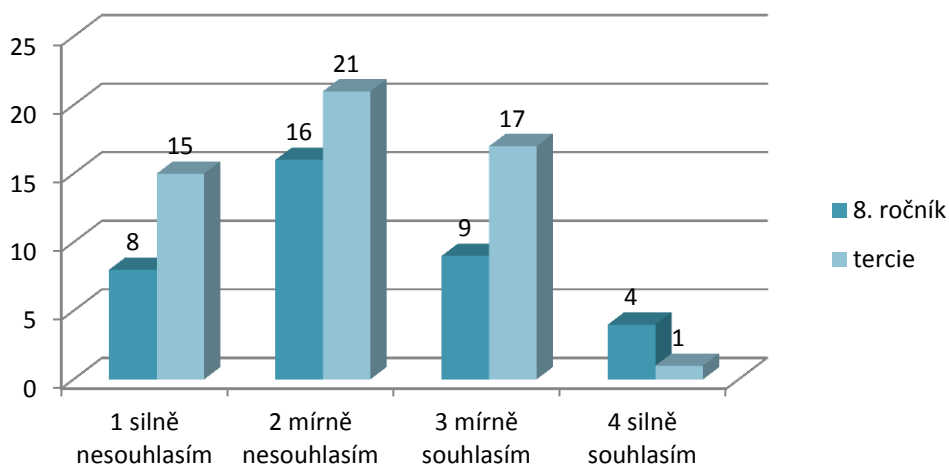
4 silně souhlasím – 13%

Žáci 2. stupně základní školy v 13% (5 žáků) odpověděli, že s tímto tvrzením silně nesouhlasí, 46% (17 žáků) mírně nesouhlasí, 22% (8 žáků) mírně souhlasí, 19% (7 žáků) silně souhlasí.

Žáci osmiletých gymnázií u 13% (7 žáků) uvedli odpověď, že silně nesouhlasí, 56% (30 žáků) mírně nesouhlasí, 18% (10 žáků) mírně souhlasí, 13% (7 žáků) silně souhlasí.

Ze zjištění vyplývá, že žáci 8. ročníku **mírně nebo silně nesouhlasí** s tvrzením v 59% a žáci tercie **mírně nebo silně nesouhlasí** s tvrzením v 69%.

Nerad se podřizuji společné práci celé třídy, to vždy znamená potlačit sám sebe.



Graf 25: Oblast sebeprosazení – tvrzení č. 12

Tvrzení č. 12 v dotazníku zní: Nerad se podřizuji společné práci celé třídy, to vždy znamená potlačit sám sebe.

8. ročník:

1 silně nesouhlasím – 22%

2 mírně nesouhlasím – 43%

3 mírně souhlasím – 24%

4 silně souhlasím – 11%

Tercie

1 silně nesouhlasím – 28%

2 mírně nesouhlasím – 39%

3 mírně souhlasím – 31%

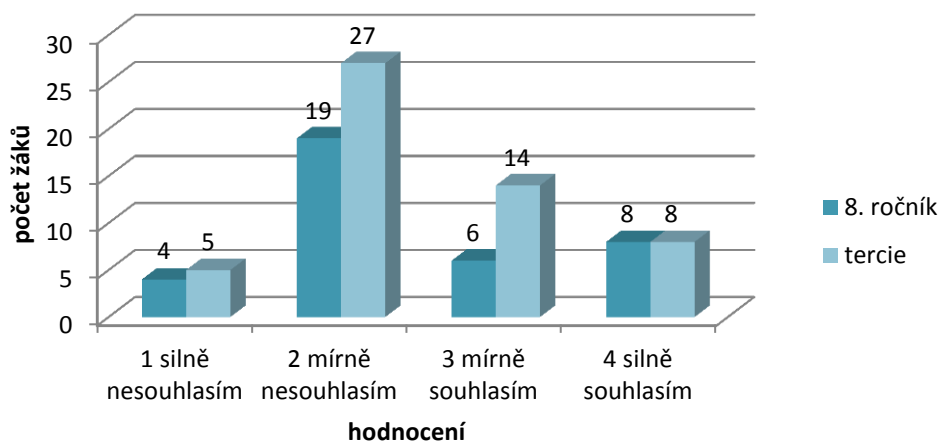
4 silně souhlasím – 2%

Žáci 8. ročníku v 22% (8 žáků) odpověděli, že s tímto tvrzením silně nesouhlasí, 43% (16 žáků) mírně nesouhlasí, 24% (9 žáků) mírně souhlasí, 11% (4 žáci) silně souhlasí.

Žáci tercie u 28% (15 žáků) uvedli odpověď, že silně nesouhlasí, 39% (21 žáků) mírně nesouhlasí, 31% (17 žáků) mírně souhlasí, 2% (1 žák) silně souhlasí.

Ze zjištění vyplývá, že žáci 8. ročníku **mírně nebo silně nesouhlasí** s tvrzením v 65% a žáci tercie **mírně nebo silně nesouhlasí** s tvrzením v 67%.

**Pracovat na nějaké společné akci třídy,
to obvykle znamená, že méně pracovití
se schovají za pracovitější; raději bych
vynikl sám.**



Graf 26: Oblast sebeprosazení – tvrzení č. 15

Tvrzení č. 15 v dotazníku zní: Pracovat na nějaké společné akci třídy, to obvykle znamená, že méně pracovití se schovají za pracovitější; raději bych vynikl sám.

8. ročník:

1 silně nesouhlasím – 11%

2 mírně nesouhlasím – 51%

3 mírně souhlasím – 16%

4 silně souhlasím – 22%

Tercie

1 silně nesouhlasím – 9%

2 mírně nesouhlasím – 50%

3 mírně souhlasím – 26%

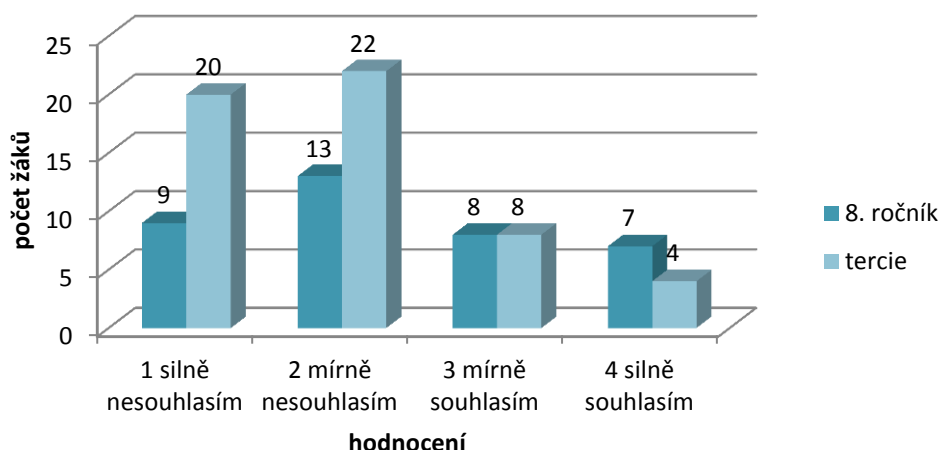
4 silně souhlasím – 15%

Žáci 2. stupně základní školy v 11% (4 žáci) odpověděli, že s tímto tvrzením silně nesouhlasí, 51% (19 žáků) mírně nesouhlasí, 16% (6 žáků) mírně souhlasí, 22% (8 žáků) silně souhlasí.

Žáci tercie u 9% (5 žáků) uvedli odpověď, že silně nesouhlasí, 50% (27 žáků) mírně nesouhlasí, 26% (14 žáků) mírně souhlasí, 15% (8 žáků) silně souhlasí.

Ze zjištění vyplývá, že žáci 8. ročníku **mírně nebo silně nesouhlasí** s tvrzením v 62% a žáci tercie **mírně nebo silně nesouhlasí** s tvrzením v 59%.

O získané poznatky, vyřešené úkoly se jen nerad dělím se spolužáky, měli by se více snažit sami.



Graf 27: Oblast sebeprosazení – tvrzení č. 18

Tvrzení č. 18 v dotazníku zní: O získané poznatky, vyřešené úkoly se jen nerad dělím se spolužáky, měli by se více snažit sami.

8. ročník:

1 silně nesouhlasím – 24%

2 mírně nesouhlasím – 35%

3 mírně souhlasím – 22%

4 silně souhlasím – 19%

Tercie

1 silně nesouhlasím – 37%

2 mírně nesouhlasím – 41%

3 mírně souhlasím – 15%

4 silně souhlasím – 7%

Žáci 8. ročníku v 24% (9 žáků) odpověděli, že s tímto tvrzením silně nesouhlasí, 35% (13 žáků) mírně nesouhlasí, 22% (8 žáků) mírně souhlasí, 19% (7 žáků) silně souhlasí.

Žáci tercie u 37% (20 žáků) uvedli odpověď, že silně nesouhlasí, 41% (22 žáků) mírně nesouhlasí, 15% (8 žáků) mírně souhlasí, 7% (4 žáci) silně souhlasí.

Ze zjištění vyplývá, že žáci 8. ročníku **mírně nebo silně nesouhlasí** s tvrzením v 59% a žáci tercie **mírně nebo silně nesouhlasí** s tvrzením v 78%.

5.2 Výsledky ověření hypotéz

Podstatnou částí výzkumu je ověření námi stanovených hypotéz. Ve výzkumu jsme ověřovali následující hypotézy:

1H₀: Suportivní klima třídy u žáků na 2. stupni základní školy a osmiletých gymnáziích je stejné.

1H_a: Suportivní klima třídy u žáků na 2. stupni základní školy a osmiletých gymnáziích je různé.

2H₀: Motivace k negativnímu školnímu výkonu u žáků na 2. stupni základní školy a osmiletých gymnáziích je stejné.

2H_a: Motivace k negativnímu školnímu výkonu u žáků na 2. stupni základní školy a osmiletých gymnáziích je různé.

3H₀: Úroveň sebeprosazení u žáků na 2. stupni základní školy a osmiletých gymnáziích je stejné.

3H_a: Úroveň sebeprosazení u žáků na 2. stupni základní školy a osmiletých gymnáziích je různé.

Jak jsme již výše uvedli, pro ověření hypotéz jsme využili metodu chí-kvadrát pro kontingenční tabulku. Touto metodou jsme získali testové kritérium, které jsme následně srovnali s kritickou hodnotou testového kritéria chí-kvadrát pro hladinu významnosti 0,05 a vypočítaný počet stupňů volnosti. Jestliže byla hodnota testového kritéria nižší než kritická hodnota, přijali jsme nulovou hypotézu. V opačném případě, tedy byla-li hodnota testového kritéria vyšší než hodnota kritická, přijali jsme hypotézu alternativní.

Veškeré výpočty hypotéz přikládáme v příloze.

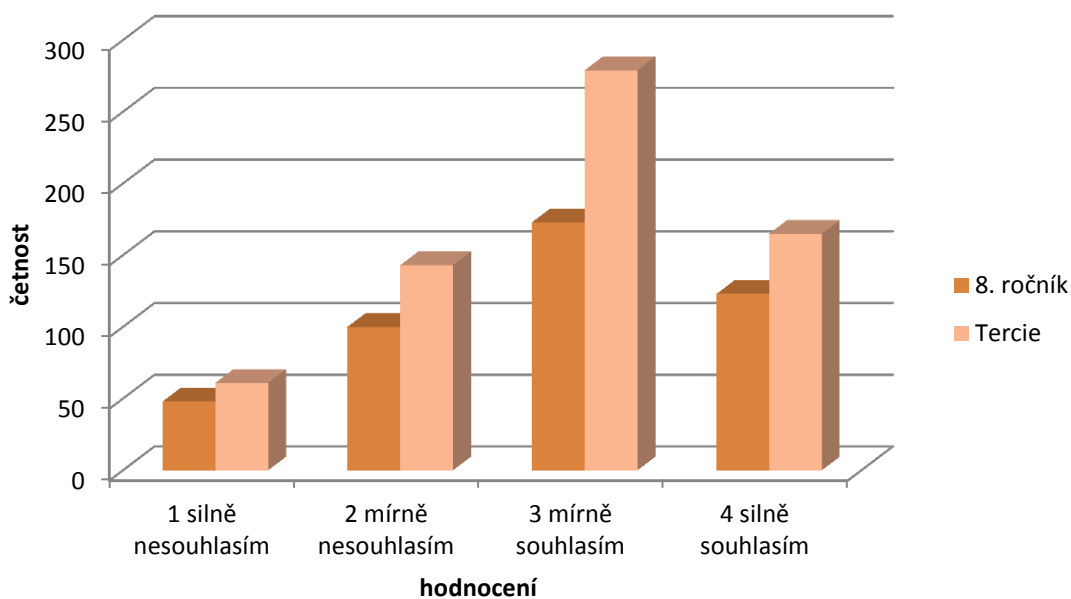
$1H_0$: Suportivní klima třídy u žáků na 2. stupni základní školy a osmiletých gymnáziích je stejné.

$1H_a$: Suportivní klima třídy u žáků na 2. stupni základní školy a osmiletých gymnáziích je různé.

Pro první hypotézu vyšla hodnota testového kritéria 6,099, tato hodnota je tedy nižší než kritická hodnota pro 3 stupně volnosti a hladinu významnosti 0,05. Hladina významnosti 0,05 činí 7,815, což v tomto případě znamená, že přijímáme hypotézu nulovou a tímto zamítáme alternativní hypotézu.

H_0 : Neexistuje statisticky významný rozdíl v suportivním klimatu třídy u žáků na 2. stupni základní školy a osmiletých gymnáziích.

Pozorované četnosti - suportivní klima třídy



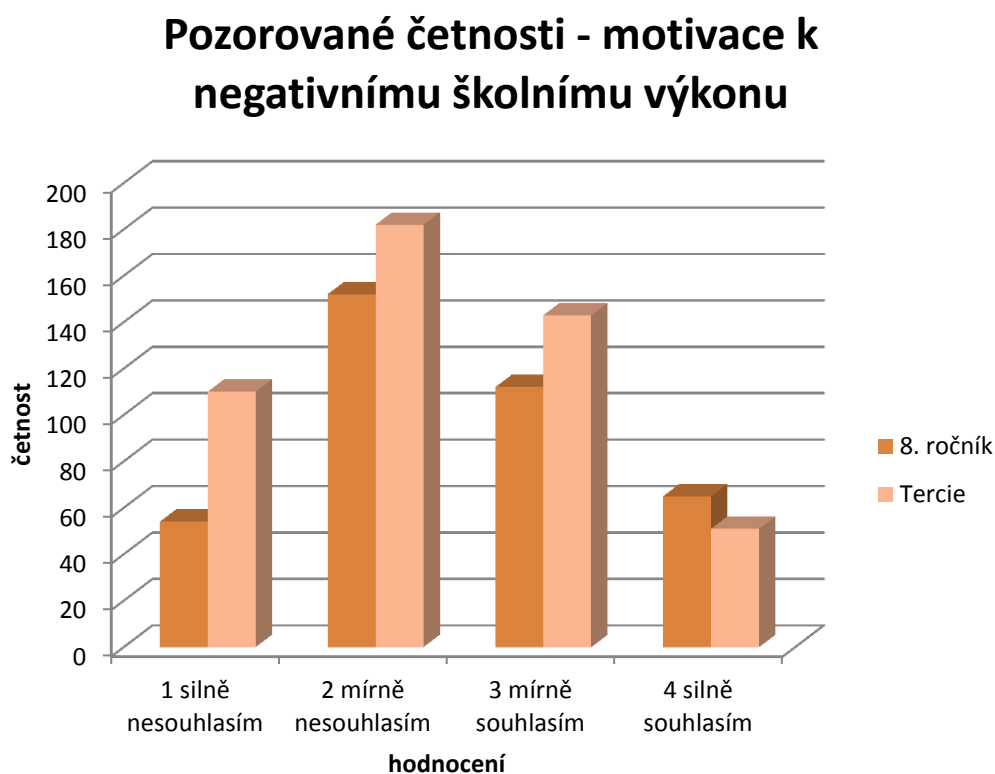
Graf 28: Pozorované četnosti – suportivní klima třídy

$2H_0$: Motivace k negativnímu školnímu výkonu u žáků na 2. stupni základní školy a osmiletých gymnáziích je stejná.

$2H_a$: Motivace k negativnímu školnímu výkonu u žáků na 2. stupni základní školy a osmiletých gymnáziích je různá.

Pro další hypotézu vyšla hodnota testového kritéria 15,27, tato hodnota je vyšší než kritická hodnota pro 3 stupně volnosti a hladinu významnosti 0,05. Hladina významnosti 0,05 činí 7,815, což znamená, že přijímáme hypotézu alternativní a tímto zamítáme hypotézu nulovou.

H_a : Existují statisticky významné rozdíly v motivaci k negativnímu školnímu výkonu u žáků na 2. stupni základní školy a osmiletých gymnáziích.



Graf 29: Pozorované četnosti – motivace k negativnímu školnímu výkonu

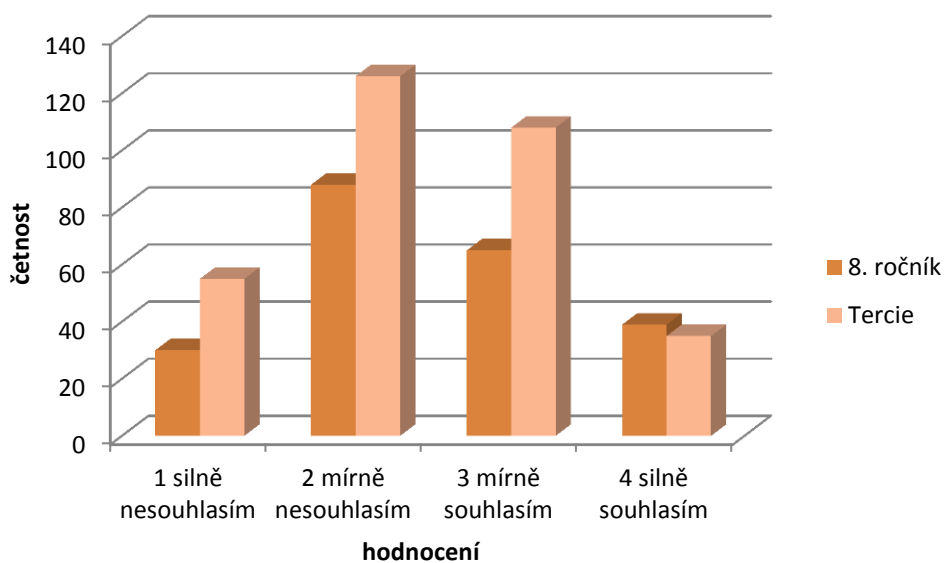
3H₀: Úroveň sebeprosazení u žáků na 2. stupni základní školy a osmiletých gymnáziích je stejné.

3H_a: Úroveň sebeprosazení u žáků na 2. stupni základní školy a osmiletých gymnáziích je různé.

Pro třetí hypotézu vyšla hodnota testového kritéria 6,168, tato hodnota je tedy nižší než kritická hodnota pro 3 stupně volnosti a hladinu významnosti 0,05. Hladina významnosti 0,05 činí 7,815, což znamená, že přijímáme hypotézu nulovou a tímto zamítáme hypotézu alternativní.

H₀: Neexistuje statisticky významný rozdíl v úrovni sebeprosazení u žáků na 2. stupni základní školy a osmiletých gymnáziích.

Pozorované četnosti - sebeprosazení



Graf 30: Pozorované četnosti – sebeprosazení

5.3 Interpretace dat

Oblast suportivního klimatu třídy

Respondenti mají ve třídách důvěrné přátele v nadpoloviční většině. Výrazně více jich uvádějí respondenti z gymnázia, tím se liší od žáků ze základní školy, kterých mírná nadpoloviční většina. Ve vzájemnou pomoc ve třídě věří jen polovina respondentů základní školy, s tím se shodují zjištění z gymnázia. Radost z úspěchu spolužáků je respondenty odmítána, výrazně více v základní škole, na gymnáziu ji odmítá mírně přes polovinu respondentů. Z výsledků dále vyplývá, že respondentům velmi záleží na tom, aby o nich ostatní měli co nejlepší mínění. Rádi se s třídou scházejí i mimo školu. Ve vyučování se dokážou povzbuzovat a fandit si. Uvádějí pocit, že do třídy patří a jsou v ní spokojeni. Srovnávají svou třídu s ostatními. Respondenti v základní škole uvedli, že mají lepší partu, výsledky se liší od dat z gymnázia, kde lepší partu uvádí jen mírná nadpoloviční většina respondentů. Jen nevýrazná nadpoloviční většina respondentů ve třídách základní školy i gymnázia dokáže řešit úkoly společně. V důležité věci se dokáže více sjednotit třída v základní škole, kde to potvrzuje velká většina respondentů, na gymnáziu to uvádí jen mírná nadpoloviční většina dotázaných. Respondenti si vzájemně ve třídách pomáhají, uvedli to v nevýrazné nadpoloviční většině respondenti v základní škole i na gymnáziu.

Konstatujeme, že se potvrdilo suportivní klima ve třídách základní školy i gymnázia. Byly zjištěny rozdíly v míře suportivního klimatu mezi třídami základní školy a gymnázia. Více spolupracují a podporují se žáci základní školy než žáci gymnázia, rovněž se více radují z úspěchu spolužáků. Výsledky se liší také v pocitu soudržnosti a hodnocení třídy jako party. Více ji uvádějí žáci ze základní školy. Získaná data potvrzují rozdíly v hodnocení třídního klimatu mezi žáky základní školy a gymnázia.

Oblast motivace k negativnímu školnímu výsledku

V této oblasti byly zjištěny významnější rozdíly v názorech respondentů základní školy a gymnázia. U respondentů z gymnázia se potvrdila větší snaha o lepší studijní výsledky, pozitivní vnímání významu studia pro další život a menší obavy z úkolů a problémů. Respondenti z gymnázia se také méně vyhýbají obtížím ve škole než respondenti ze základní školy. Naopak v základní škole se výrazně více respondentů nedonutí ke zlepšování výsledků.

Ze zjištěných dat lze vyvodit závěr, že žáci z gymnázia jsou více motivováni k pozitivním školním výsledkům, jejich přístup k učení a k řešení problémů je aktivnější než u žáků ze základní školy. U žáků ze základní školy nebyla prokázána motivace k negativnímu školnímu výsledku, více však akcentují průměr, menší snahu o lepší výsledky a nižší cíl, tj. snahu hlavně projít školou.

V oblasti motivace byly zjištěny významnější rozdíly mezi respondenty ze základní školy a z gymnázia než v oblasti suportivity. Je možné vyvodit závěr, že tato zjištění korespondují s obecně přijímaným názorem, že studenti víceletých gymnázií jsou více motivováni k učení, více se snaží o dosažení kvalitních výsledků a jsou aktivnější.

Po výpočtu hypotéz se potvrdilo, že je suportivní klima u žáků na 2. stupni základní školy a osmiletých gymnázií stejné. U motivace k negativnímu školnímu výkonu žáků jsme rozdíly po vypočtení hypotézy shledaly, přijali jsme tedy alternativní hypotézu. V úrovni sebeprosazení u žáků na 2. stupni základní školy a osmiletých gymnáziích byla vypočtena taktéž hypotéza nulová, čili úroveň sebeprosazení je stejná.

ZÁVĚR

Teoretická část práce nám sloužila k definování základních pojmů, tedy pojmu sociální role, sociální skupina, sociální klima a atmosféra. Dále jsme si vyjasnili pojem sociální prostředí. Dále jsme konkretizovali pojem prostředí, kde jsme věnovali pozornost především mikroprostředí, mezzoprostředí a makroprostředí. Věnovali jsme pozornost také konkrétním termínům sociální klima školy a sociální klima třídy.

Ujasnění uvedených termínů bylo pro nás důležité, protože jsme v dalších kapitolách charakterizovali již uvedené klima školy a klima třídy. Zaměřili jsme se při tom na faktory, které tyto typy klimatu významně ovlivňují. Za důležité považujeme vymezení spolutvůrců školního klimatu. Protože výzkumná část práce je zaměřena na sociální klima třídy z pohledu žáků, byla pozornost věnována také základní terminologii této problematiky a interakčním vztahům ve třídě. Za jednu z nejpodstatnějších částí práce považujeme typologii třídního klimatu a spolutvůrce třídního klimatu. Svoji pozornost jsme zaměřili nejen na učitele a žáky ale také na učitele, které rovněž řadíme mezi spolutvůrce třídního klimatu. S ohledem na zvolené téma práce jsme také srovnali prostředí a klima 2. stupně základní školy a víceletého gymnázia.

Ujasnili jsme si sociální role a charakteristiky chování učitelů a žáků, vliv komunikace na klima třídy, přičemž jsme se věnovali pedagogické komunikaci, sociální komunikaci a různým druhům komunikace, které se mohou vyskytovat ve školní třídě.

V praktické části práce jsme se zabývali výzkumem klimatu třídy na 2. stupni základní školy a osmiletých gymnáziích. Pro zjišťování výzkumu jsme použili kvantitativní metodu dotazníku. Dotazník nám zkoumal tři oblasti, oblast suportivního klimatu, motivaci k negativnímu školnímu výkonu a oblast sebeprosazení. Zaměřili jsme se na žáky 8. ročníku a žáky tercie. Naším hlavním cílem bylo zjistit, zda se významně liší klima třídy na 2. stupni základní školy a klima třídy na osmiletých gymnáziích. Z námi zjišťovaných dat lze vyvodit závěr, že žáci gymnázia jsou více motivováni k pozitivním školním výsledkům, jejich přístup k učení a k řešení problémů je aktivnější než u žáků ze základní školy, kde nebyla prokázána motivace k negativnímu školnímu výsledku, více však akcentují průměr, menší snahu o lepší výsledky a nižší cíl.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BRDIČKA, Bořivoj. *Informační a komunikační technologie ve škole: pro vedení škol a ICT metodiky: metodická příručka*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze, c2010. ISBN 978-80-87000-31-1.
- [2] ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 328 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.
- [3] GAVORA, Peter. *Pedagogická komunikácia v základnej škole*. Bratislava: Veda, 1988.
- [4] GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rouš. České vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.
- [5] GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2008, 209 s. Edukace (Hanex). ISBN 978-80-7409-010-3.
- [6] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1368-4.
- [7] JEŽEK, Stanislav (ed.). *Psychosociální klima školy I*. Brno: [Masarykova univerzita], 2003. ISBN 80-86633-13-6.
- [8] KAŠPÁRKOVÁ, Svatava. *Pedagogická diagnostika třídy a žáka*. Vyd. 1. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2009, 116 s. ISBN 978-80-7318-790-3.
- [9] KRAUS, Blahoslav a Věra POLÁČKOVÁ. *Člověk - prostředí - výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
- [10] LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 80-7041-088-4.
- [11] MAREŠ, Jiří. *Sociální klima třídy*. Sociální klima školní třídy, přehledová studie, 1998.
- [12] MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole*. 1.vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990, 161 s. Pedagogické a psychologické studie. ISBN 80-04-21854-7.
- [13] PETLÁK, Erich. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris, 2006, 119 s. ISBN 80-89018-97-1.
- [14] PROCHÁZKA, Miroslav. *Sociální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012, 203 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3470-5.

- [15] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 3. rozšíř. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001, 328 s. ISBN 80-7178-579-2.
- [16] PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005, 481 s. ISBN 80-7367-047-x.
- [17] PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000, 269 s. ISBN 80-7178-399-4.
- [18] PRŮCHA, Jan. *Sociální klima ve třídách českých škol: porovnání nálezů z empirických šetření*. Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity, 2002.
- [19] THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0714-6.
- [20] VACÍNOVÁ, Marie a Marta LANGOVÁ. *Vybrané kapitoly z psychologie*. Vyd. 1. V Praze: Československý spisovatel, 2011. ISBN 978-80-7459-014-6.
- [21] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie I*. 1. vyd. Praha. Karolinum, 1996. 353 s. ISBN 8071843172

Internetové zdroje:

- [1] LAŠEK, Jan. *Dotazník KLIT*. www.prevence-praha.cz[cit. 2015-10-25]. Dostupné z: <http://www.prevence-praha.cz/ke-stazeni/klima-skoly-a-tridy/10-socialni-klimaklitccqlaek/download>.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

SUPKT	Suportivní klima třídy
MOTNŠV	Motivace k negativnímu školnímu výkonu
SEPROS	Sebeprosazení
KLIT	Dotaník klima třídy
ZŠ	Základní škola
aj.	A jiné
atd.	A tak dále
apod.	A podobně

SEZNAM POUŽITÝCH GRAFŮ

Graf 1: Oblast suportivity – tvrzení č. 1	43
Graf 2: Oblast suportivity – tvrzení č. 4	44
Graf 3: Oblast suportivity – tvrzení č. 7	45
Graf 4: Oblast suportivity – tvrzení č. 10	46
Graf 5: Oblast suportivity – tvrzení č. 13	47
Graf 6: Oblast suportivity – tvrzení č. 16	48
Graf 7: Oblast suportivity – tvrzení č. 19	49
Graf 8: Oblast suportivity – tvrzení č. 21	50
Graf 9: Oblast suportivity – tvrzení č. 23	51
Graf 10: Oblast suportivity – tvrzení č. 25	52
Graf 11: Oblast suportivity – tvrzení č. 26	53
Graf 12: Oblast suportivity – tvrzení č. 27	54
Graf 13: Oblast motivace k negativnímu školnímu výkonu – tvrzení č. 2	55
Graf 14: Oblast motivace k negativnímu školnímu výkonu – tvrzení č. 5	56
Graf 15: Oblast motivace k negativnímu školnímu výkonu – tvrzení č. 8	57
Graf 16: Oblast motivace k negativnímu školnímu výkonu – tvrzení č. 11	58
Graf 17: Oblast motivace k negativnímu školnímu výkonu – tvrzení č. 14	59
Graf 18: Oblast motivace k negativnímu školnímu výkonu – tvrzení č. 17	60
Graf 19: Oblast motivace k negativnímu školnímu výkonu – tvrzení č. 20	61
Graf 20: Oblast motivace k negativnímu školnímu výkonu – tvrzení č. 22	62
Graf 21: Oblast motivace k negativnímu školnímu výkonu – tvrzení č. 24	63
Graf 22: Oblast sebeprosazení – tvrzení č. 3	64
Graf 23: Oblast sebeprosazení – tvrzení č. 6	65
Graf 24: Oblast sebeprosazení – tvrzení č. 9	66
Graf 25: Oblast sebeprosazení – tvrzení č. 12	67
Graf 26: Oblast sebeprosazení – tvrzení č. 15	68
Graf 27: Oblast sebeprosazení – tvrzení č. 18	69
Graf 28: Pozorované četnosti – suportivní klima třídy.....	71
Graf 29: Pozorované četnosti – motivace k negativnímu školnímu výkonu	72
Graf 30: Pozorované četnosti – sebeprosazení	73

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1: pozorované četnosti 1H

Tabulka 2: očekávané četnosti 1H

Tabulka 3: pozorované četnosti 2H

Tabulka 4: očekávané četnosti 2H

Tabulka 5: pozorované četnosti 3H

Tabulka 6: očekávané četnosti 3H

Tabulka 7: tabulka stenových norem

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník KLIT

Příloha P II: Výpočet hypotézy 1H

Příloha P III: Výpočet hypotézy 2H

Příloha P IV: Výpočet hypotézy 3H

Příloha P V: Tabulka stenových norem

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK KLIT

Milí žáci,

v tomto dotazníku vám předkládáme výroky, které charakterizují zvláštnosti jednotlivých školních tříd i vás samotných. Protože dotazník je zadáván ve vaší třídě anonymně, snažte se odpovídat pravdivě. Získané výsledky slouží k průzkumu školního prostředí a sociálního klimatu v jednotlivých třídách, na kterých obvykle mají zájem nejen učitelé, ale i samotní žáci. Děkujeme vám.

žák žákyně

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

4	3	2	1
silně souhlasím	mírně souhlasím	mírně nesouhlasím	silně nesouhlasím

Č. ot.	Tvrzení	Hodnotící škála			
		4	3	2	1
1.	V naší třídě mám několik důvěrných přátel.	4	3	2	1
2.	Mohl bych mít ve škole lepší výsledky, ale jen těžko se donutím k pravidelné práci.	4	3	2	1
3.	Když vím, že něco umím, nebojím se to ukázat.	4	3	2	1
4.	Když jsem v nesnázích, vím, že mi třída pomůže.	4	3	2	1
5.	Nejlepší ve škole je na sebe příliš neupozorňovat, být spíše v průměru.	4	3	2	1
6.	Obvykle se cítím dosti výkonný, mám pocit, že dosáhnou dobrého výsledků.	4	3	2	1
7.	V naší třídě se dovede většina žáků radovat ze školního úspěchu jednoho z nás.	4	3	2	1
8.	Při zkoušení chci především projít, na známce mi zas tak nezáleží	4	3	2	1
9.	K řešení úkolů a problémů ve škole volím nejčastěji vlastní cestu, netoužím po spolupráci s ostatními ve třídě.	4	3	2	1
10.	Záleží mi na tom, aby ostatní ve třídě měli o mně co nejlepší mínění.	4	3	2	1
11.	Vynikající prospěch není obvykle člověku v dalším životě mnoho platný.	4	3	2	1
12.	Nerad se podřizuji společné práci celé třídy, to vždy znamená potlačit sám sebe.	4	3	2	1

13.	S většinou třídy je příjemné se sejit i mimo školu na společné akci.	4	3	2	1
14.	Když stojím ve škole před nějakým úkolem, mívám strach, netroufnu si na něj.	4	3	2	1
15.	Pracovat na nějaké společné akci třídy, to obvykle znamená, že méně pracovití se schovají za pracovitější; raději bych vynikl sám.	4	3	2	1
16.	V naší třídě se dovedeme při písemce či zkoušení vzájemně povzbuzovat, fandit si.	4	3	2	1
17.	Obvykle se ve škole při hodinách vyhýbám obtížným, nsnadno řešitelným situacím.	4	3	2	1
18.	O získané poznatky, vyřešené úkoly se jen nerad dělím se spolužáky, měli by se více snažit sami.	4	3	2	1
19.	Cítím, že do této třídy opravdu patřím.	4	3	2	1
20.	Často mívám pocit, že umím méně, než ostatní.	4	3	2	1
21.	V naší třídě je mnohem lepší parta, než v jiných třídách na naší škole.	4	3	2	1
22.	Mívám strach z možných překážek, váhám; neúspěchu se chci raději vyhnout.	4	3	2	1
23.	Úkoly, zadané celé třídě umíme dohromady řešit, máme na to dobrý systém.	4	3	2	1
24.	Vím, že špatně zvládám školní situace, proto chci být ve škole raději „neviditelný“.	4	3	2	1
25.	V naší třídě se cítím spokojen, vím, že mě třída „bere“.	4	3	2	1
26.	Když jde o nějakou důležitou věc, většina lidí v naší třídě se dovede sjednotit.	4	3	2	1
27.	V naší třídě si při učení vzájemně pomáháme.	4	3	2	1

Následující nevyplňujte!

SUPKT: 1.... 4.... 7.....10.....13.....16.....19.....21.....23.....25.....26.....27..... Suma...../Sten.....

MOTNŠV: 2.... 5..... 8..... 11..... 14..... 17..... 20..... 22..... 24..... Suma...../Sten.....

SEPROS: 3.... 6.... 9.... 12..... 15.... 18..... Suma...../Sten....

PŘÍLOHA P II: VÝPOČET HYPOTÉZY 1H

Hodnocení	Pozorované četnosti		
	8. ročník	Tercie	suma
silně nesouhlasím	48	61	109
mírně nesouhlasím	100	143	243
mírně souhlasím	173	279	452
silně souhlasím	123	165	288
suma	444	648	1092

Tabulka 1: pozorované četnosti 1H

Hodnocení	Očekávané četnosti		
	8. ročník	Tercie	suma
silně nesouhlasím	44,31	64,68	109
mírně nesouhlasím	98,80	144,19	243
mírně souhlasím	183,78	268,21	452
silně souhlasím	117,09	170,90	288
suma	444	648	1092

Tabulka 2: očekávané četnosti 1H

$$\chi^2 = 0,31 + 0,01 + 0,63 + 0,29 + 0,21 + 0,009 + 4,44 + 0,20 = 6,099$$

$$sv (r-1) \cdot (s-1) = 3 \cdot 1 = 3$$

$$\chi^2_{0,05} (3) = 7,815 > \chi^2 = 6,099$$

H₀: Neexistuje statisticky významný rozdíl v suportivním klimatu třídy u žáků na 2. stupni základní školy a osmiletých gymnáziích.

PŘÍLOHA P III: VÝPOČET HYPOTÉZY 2H

Hodnocení	Pozorované četnosti		
	8. ročník	Tercie	suma
silně nesouhlasím	54	110	164
mírně nesouhlasím	152	182	334
mírně souhlasím	112	143	255
silně souhlasím	65	51	116
suma	383	486	869

Tabulka 3: pozorované četnosti 2H

Hodnocení	Očekávané četnosti		
	8. ročník	Tercie	suma
silně nesouhlasím	72,28	91,72	164
mírně nesouhlasím	147,20	186,80	334
mírně souhlasím	112,38	142,61	255
silně souhlasím	51,13	64,87	116
suma	383	486	869

Tabulka 4: očekávané četnosti 2H

$$\chi^2 = 4,62 + 0,16 + 0,0012 + 3,76 + 3,64 + 0,12 + 0,001 + 2,97 = 15,27$$

$$sv (r-1) \cdot (s-1) = 3 \cdot 1 = 3$$

$$\chi^2_{0,05} (3) = 7,815 < \chi^2 = 15,27$$

H_a: Existují statisticky významné rozdíly v motivaci k negativnímu školnímu výkonu u žáků na 2. stupni základní školy a osmiletých gymnáziích.

PŘÍLOHA P IV: VÝPOČET HYPOTÉZY 3H

Hodnocení	Pozorované četnosti		
	8. ročník	Tercie	suma
silně nesouhlasím	30	55	85
mírně nesouhlasím	88	126	214
mírně souhlasím	65	108	173
silně souhlasím	39	35	74
suma	222	324	546

Tabulka 5: pozorované četnosti 3H

Hodnocení	Očekávané četnosti		
	8. ročník	Tercie	suma
silně nesouhlasím	34,56	50,44	164
mírně nesouhlasím	87,01	126,99	334
mírně souhlasím	70,34	102,66	255
silně souhlasím	30,09	43,91	116
suma	383	486	869

Tabulka 6: očekávané četnosti 3H

$$\chi^2 = 0,60 + 0,011 + 0,41 + 2,64 + 0,41 + 0,007 + 0,28 + 1,81 = 6,168$$

$$sv (r-1) \cdot (s-1) = 3 \cdot 1 = 3$$

$$\chi^2_{0,05} (3) = 7,815 > \chi^2 = 6,168$$

H₀: Neexistuje statisticky významný rozdíl v míře sebeprosazení u žáků na 2. stupni základní školy a osmiletých gymnáziích.

PŘÍLOHA V: TABULKA STENOVÝCH NOREM

Tabulka stenových norem (Lašek, 2015, s. 2)

Sten	Supportivní klima třídy (SUPKT) Hrubé skóre	Motivace k negativnímu škol. výkonu (MOTNŠV) Hrubé skóre	Sebeprosazení (SEPROS) Hrubé skóre
1	18 a méně	13 a méně	10 a méně
2	19-21	14-15	11
3	22-24	16-17	12
4	25-27	18-20	13-14
5	28-32	21-23	15
6	33-37	24-25	16
7	38-40	26-27	17
8	41-43	28-29	18
9	44-47	30-32	19
10	48 a více	33 a více	20 a více

Tabulka 7: tabulka stenových norem