

Klima školní třídy z pohledu žáků ZŠ

Adéla Honigová

Bakalářská práce
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií
Ústav pedagogických věd
akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE (PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Adéla Honigová**
Osobní číslo: **H16496**
Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Klima školní třídy z pohledu žáků ZŠ**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti klimatu třídy, základního školství, osobnosti učitele a žáka.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvantitativního výzkumu metodou 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, 325 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2742-4.

GRECMANOVÁ, Helena. Klima školy. Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2008. Edukace. ISBN 9788074090103.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5326-3.

KAŠPÁRKOVÁ, Jana. Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu: konstrukce a aplikace v praxi. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. Monografie. ISBN 978-80-244-1852-0.

LAŠEK, Jan. Sociálně psychologické klima školních tříd a školy. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 8070410884.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Lucie Blašíková
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

27. listopadu 2018

Termín odevzdání bakalářské práce:

26. dubna 2019

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2018


doc. Ing. Aněžka Lengálová, 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 užit 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 4. dubna 2019

.....
Hlavice

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 nerýdčelně 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 nahlázení 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, užíje-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 vzdělávacího 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). Opírá-li autor takového díla udělit svolení bez vázného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

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

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

ABSTRAKT

Bakalářská práce Klima školní třídy z pohledu žáků ZŠ je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. Hlavním cílem práce bylo identifikovat rozdíl mezi aktuálním a preferovaným třídním klimatem v jednotlivých třídách 2. stupně ZŠ z pohledu žáků. Součástí práce je i doporučení pro praxi, které jsme vypracovali na základě zjištění z výzkumného šetření. Při doporučení jsme zohlednili výsledky našeho výzkumu. V teoretické části jsme se zaměřili na procesy podílející se na vytváření a správném fungování školního klimatu. Přizpůsobení žáka na školní prostředí je velice ovlivněno chováním učitelů. V praktické části jsme se věnovali měření klimatu ve třídě. Pro výzkum klimatu ve školní třídě jsme zvolili kvantitativní metodologii a její techniku dotazníkového šetření. Respondenti byli vybráni na základě vícenásobného výběru. Použili jsme metodu Random Number Generator. Tímto způsobem jsme získali daný vzorek dotazovaných, a to žáky druhého stupně Základní školy Nedvědova v Olomouci. Získaná data jsme následně analyzovali a interpretovali v jednotlivých kapitolách. Výsledkem práce je doporučení, které by mohlo prospět ke zlepšení klimatu na dané škole.

Klíčová slova: klima školy, klima třídy, sociální interakce, učitel, žák, třída

ABSTRACT

The bachelor thesis entitled „School class climate from the perspective of lower secondary school pupils is divided into two parts - theoretical and practical. The main aim of this thesis was to identify the difference between the current and preferred class climate in the classes at lower secondary school from the perspective of pupils. The thesis also includes recommendations for practice, which we developed based on the findings of the research. We took into consideration the results of our research. In the theoretical part we focused on the processes involved in the creation and proper functioning of the school climate. The pupil's adaptation to the school environment is greatly influenced by teacher behaviour. In the practical part we focused on measuring the climate in the classroom. For climate research in the

classroom, we chose a quantitative methodology and its questionnaire technique. Respondents were selected on the basis of multiple choices. We have used the Random Number Generator method. In this way we obtained a given sample of respondents, namely pupils from the Nedvědova lower secondary school in Olomouc. The obtained data were subsequently analysed and interpreted in individual chapters. The result of the work is a recommendation that could help to improve the climate at the school.

Keywords: lower secondary school, school climate, class climate, social interaction, teacher, pupil, class

Děkuji paní Mgr. Lucii Blašíkové za rady, její ochotu a vstřícnost při vedení bakalářské práce.

„Chceme-li porozumět dětskému chování, musíme brát v úvahu nejen samotné děti, ale i různé vlivy, které na ně působí“. David Fontana

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

OBSAH

ÚVOD	9
I TEORETICKÁ ČÁST	10
1 ŠKOLA JAKO VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍ INSTITUCE	11
1.1 ZÁKLADNÍ ŠKOLA.....	13
1.2 OSOBNOST UČITELE.....	15
1.3 OSOBNOST ŽÁKA	17
2 ŽÁK 2. STUPNĚ ZŠ	20
2.1 VÝZNAMNÉ SOCIÁLNĚ-PSYCHOLOGICKÉ CHARAKTERISTIKY OBDOBÍ PUBERTY	20
2.2 ROLE ŽÁKA 2. STUPNĚ V SOUČASNÉ ŠKOLE	23
3 KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY	26
3.1 OPERACIONALIZACE ZÁKLADNÍCH POJMŮ	26
3.2 KLIMA TŘÍDY JAKO FENOMÉN	28
3.3 MĚŘENÍ KLIMATU TŘÍDY	31
II PRAKTICKÁ ČÁST	35
4 METODOLOGIE VÝZKUMU	36
4.1 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	36
4.2 VÝZKUMNÉ CÍLE	37
4.3 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	37
4.4 METODA SBĚRU DAT	37
4.5 VÝZKUMNÝ SOUBOR A REALIZACE VÝZKUMU	39
5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT	41
6 INTERPRETACE DAT	51
7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI	55
ZÁVĚR	57
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	58
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	63
SEZNAM OBRÁZKŮ	64
SEZNAM TABULEK	65
SEZNAM GRAFŮ	66
SEZNAM PŘÍLOH	67

ÚVOD

Pod pojmem klima si většina jedinců představí podnebí vyznačující se určitým počasím, které je typické pro danou zemi, roční období nebo lidské chování, které se v permanentně modernizující se společnosti se stává stále více závažnějším tématem, které nelze přehlížet. O tom, ale nyní pojednávat nebudeme. Z pedagogického hlediska klima prezentuje chování jeho účastníků a vytváří tak dlouhodobý stav podílející se na prosperitě společnosti. Stav vyznačující se pozitivitou, nebo naopak.

Na systém vzdělání po celém světě je kladen stále zvýrazňující se akcent. Cíl výchovně-vzdělávacího procesu přesahuje pouhé hranice osvojení si vzdělávaného, ale podněcuje k získávání určitých dovedností a schopností orientace se v dnešním globalizovaném světě. Je nutné pochopit, že bez kvalitního a podpůrného klimatu třídy a školy, toho nelze dosáhnout. Učitelé mnohdy neví, jak s klimatem ve třídě pracovat, jak dosahovat jeho efektivnosti, a tím formovat jedince, kteří tvoří a budou tvořit společnost našich i budoucích generací. Změna je tedy nevyhnutelná.

V teoretické části popisujeme procesy participující na vytváření a fungování klimatu a následný koncept klimatu školní třídy. Teorie je rozčleněna do tří kapitol, které nazýváme *Škola jako výchovně-vzdělávací instituce, Žák 2. stupně ZŠ, a Klima školní třídy*.

První kapitola se zaměřuje na klima třídy z výchovně-vzdělávacího hlediska. Pro pochopení jednotlivých proměnných je nezbytné se orientovat v procesu vzdělávání a důkladně se obeznámit s jeho subjekty. V práci je přiblíženo také téma žák 2. stupně v současné škole v kontextu porozumění chování jedince nacházejícího se v období puberty. Přihlížíme na sociálně-psychologické charakteristiky, které se mohou podílet na vytváření klimatu třídy, a tudíž bychom s nimi měli umět pracovat. Poslední kapitola pojednává o klimatu třídy. Popisujeme význam pojmů souvisejících s touto oblastí, činitele, kteří se podílejí na jeho spoluutváření a závěr teoretické části uzavíráme způsoby měření klimatu třídy.

Praktická část definuje výzkumný problém, výzkumné cíle a výzkumné otázky. Je zde charakterizován výzkumný soubor, metoda sběru dat a realizace výzkumného šetření. Na základě dotazníkového šetření je provedena analýza získaných dat a jejich následná interpretace. Ve výzkumu se zaměřujeme na aktuální a preferovanou formu klimatu z pohledu žáků, která nám umožňuje získat informace, které mohou vést k zefektivnění klimatu zkoumané školy, což považujeme za žádoucí.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ŠKOLA JAKO VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍ INSTITUCE

V úvodu práce se zabýváme institucí školy, osobností učitele a žáka a jejich vzájemným působení v edukačním a socializačním procesu. **Školu** nazýváme jako instituci výchovně-vzdělávací, v nichž vzniká vztah mezi vychovávajícím (učitel) a vychovávaným (žák) (Vorlíček, 2000). Probíhá v ní proces výchovy a vzdělávání dětí, vzájemná interakce subjektů školy a organizace výuky (Čapek, 2014). Školní výchova se začíná realizovat v době, kdy se lidstvo sdružuje ve větší celky, odstupuje od kočovného způsobu života a rozšiřuje obzor svého poznání. Škola se tak stává hned po rodině významným činitelem výchovy. Od svého historického původu prochází několika změnami, které souvisejí se společenským vývojem lidstva (Grecmanová, 1998).

Škola tvoří součást života všech generací v období dětství a dospívání a zároveň je druhým nejvýznamnějším činitelem v procesu socializace dítěte (Walterová In Franiok, Knotová, 2008). Probíhající socializační vlivy zahrnují působení učitele a učitelských sborů, vrstevníků (žáků ve školní třídě, školy) a dalších dospělých subjektů školy (vychovatelů, vedoucích zájmových kroužků atd.). V socializaci žáka je škola významná tím, že jej ovlivňuje dlouhodobě, systematicky a cílevědomě. Může se tak pro dítě stát prostředím, jež se podílí na jeho rozvoji, nebo jej naopak brzdí, a tím ohrožuje jeho normální vývoj (Gillernová, Horáková Hoskovcová, 2012). Škola učí děti poznávat, žít s ostatními jedinci, přijímat různé role ve společnosti, nacházet svou identitu, a tím děti soustavně připravuje pro život občanský i pracovní (Walterová In Franiok, Knotová, 2008).

V současnosti škola prochází procesem změny, který je determinován globálním rozvojem. Žijeme v informačním světě, který ovlivňuje způsoby učení a překonává vzdálenost v čase a prostoru. V důsledku potřeb transformující se společnosti se začíná výrazně proměňovat i současná škola (např. cíle základního vzdělávání, klíčové kompetence žáků, průřezová témata aj.) (Walterová In Franiok, Knotová, 2008).

Souhlasíme s Průchou (2017), že škola je v životě jednotlivce a společnosti něčím tak důležitým, a proto patří v dnešní době k výrazům nejfrekventovanějším. Význam školy v životě společnosti dokládá i to, že její existence je zakotvena už na úrovni ústavy. Listina základních práv a svobod, která je součástí ústavního pořádku České republiky, stanovuje v článku 33, odstavec 1: „Každý má právo na vzdělávání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon“ (Průcha, 2017, s. 388).

Školy jsou zároveň instituce, které jsou ovlivňovány kulturní tradicí země a spojeny se školskou politikou vlád (Mareš, 2013). „Školy a učitelé působí v určitém regionu, který má svá lokální specifika“ (Mareš, 2013, s. 39).

Pojem škola označuje také osoby, které v ní působí: vedení školy, učitelský sbor, nepedagogické pracovníky školy a žáky (Mareš, 2013). Podle Gillernové (2012, s. 9) se školou označuje „instituce, která se aktivně zabývá rozvíjením, výchovou a vzděláváním dětí a mladých lidí i jejich přípravou na budoucí povolání.“ Grecmanová (1998, s. 31) definuje školu jako „významnou výchovnou instituci, specializovanou a organizovanou, s přesně vymezenou strukturou, cílem, obsahem, metodami, formami a prostředky výchovy.“

Škola jako instituce tak plní řadu funkcí, které připravují jedince pro život ve společnosti. Havlík, Halászová a Prokop (In Průcha, 2017) definují následující čtyři **funkce školy**:

- **personalizační** (formování jednotlivce jako svébytnou osobnost),
- **kvalifikační** (předávání znalostí a vlastností pro pracovní výkon),
- **socializační** (získávání způsobů chování a názorů a zastávání určitých rolí),
- **integrační** (připravování jednotlivce na politicko-veřejnou činnost).

Významnou roli ve škole hraje bezpochyby i kultura školy a její sociologické faktory, způsob výuky, přístup učitelů a vztahy mezi vrstevníky (Vágnerová, 2015). „Na základě těchto prvotních zkušeností dítěte se formuje jeho emoční vztah k budoucímu vzdělávání“ (Vágnerová, 2015, s. 203). „Na úspěšnosti a pokrocích žáků ve škole se odhadem podílí v 30 % faktory prostředí, z toho 25 % se přisuzuje škole a 5 % rodinnému zázemí“ (Mortimore et al. In Thorová, 2015, s. 203).

Významnější vliv na úspěšnost žáků než škola, má **třída**, kde je zároveň důležitým faktorem třídy její počet žáků (Scheerens et al. In Thorová, 2015). Zde platí, že žáci ve třídách o 13 – 17 dětech mají lepší výsledky než žáci ve středně velkých třídách o 22 – 25 dětech (Hedges, Stock, Slavin In Thorová, 2015). Sociální vztahy ve škole mají pregnanční vliv na žáka (Schunk In Thorová, 2015). Adaptaci žáka na školní prostředí značně ovlivňuje chování učitelů i vrstevníků (Birch, Ladd, Pianta In Thorová, 2015), které následně působí na celkové klima školy i třídy. Pokud mají adolescenti dojem, že o něj učitelé projevují zájem, má to na žáky pozitivní účinek, který může podnítit jejich kladný postoj ke škole a zájem o učení (Wentzel In Thorová, 2015).

Souhlasíme s Průchou (2000), který poukazuje na to, že „bez dobrých vztahů a kooperace mezi **rodiči a školou** nemůže úspěšné vzdělávání dětí fungovat“ (Průcha, 2000, s. 170). Je to ale tvrzení, které v pedagogice nepřevládá dlouho. Teprve v 80. letech 20. století se začíná opouštět pojetí, které těmto dvou subjektům přisuzuje oddělené role (Průcha, 2000).

Postupně se začíná prosazovat přístup, který říká, že „škola a rodina spolu musí spolupracovat a kooperovat. Rodiče nemají být jen pasivními pozorovateli toho, jak škola kultivuje jejich děti, ale mají se školou aktivně spolupracovat a pomáhat jí při edukaci“ (Průcha, 2000, s. 170). Zároveň bychom, ale neměli zapomínat, že vztah rodiny a školy může výrazně ovlivnit i klima dané školy, a tím i její jednotlivé třídy a osobnost žáků (Průcha, 2000).

Zmíníme si výzkum OECD realizovaný v roce 1996, zjišťující, zda veřejnost přisuzuje větší odpovědnost za výchovu dětí rodině nebo škole. Z výsledků výzkumu bylo zjištěno, že ve všech evropských zemích (kromě Dánska a Finska), je zodpovědnost přisuzována jak škole, tak rodině. Tudíž lze konstatovat, že se veřejnost domnívá, že by oba činitelé měli nést stejnou odpovědnost. Pouze Dánsko a Finsko soudí, že by větší díl odpovědnosti za výchovu dětí měla být připisována rodině (Průcha, 2000).

Problematikou školy a rodiny se, ale v práci podrobněji zabývat nebudeme, jelikož se domníváme, že tato oblast vyžaduje samostatné a detailní zkoumání.

1.1 Základní škola

V bakalářské práci se zaměříme na zkoumání klimatu školní třídy v základní škole (dále jen ZŠ), proto si nyní základní školu konkrétněji vymežíme. **Základní škola** je vzdělávací instituce, která má devět ročníků a člení se na dva stupně – 1. a 2. stupeň. První stupeň je tvořen 1. – 5. ročníkem a druhý stupeň 6. – 9. ročníkem. Výjimky uspořádání jednotlivých ročníků může tvořit škola, která je zřízena jako jediná základní škola v obci (Grecmanová, 1998). „První stupeň ZŠ je jediným druhem školy, v níž se v České republice vzdělává veškerá populace mládeže“ (Průcha, 2009, s. 58). Rozdíl mezi 1. a 2. stupněm ZŠ spočívá v tom, že na 2. stupni dochází k větší kategorizaci do více samostatných předmětů, které vyučují specializovaní učitelé. Dalším rozdílem je, že na 2. stupni není vyučována veškerá mládež, jelikož část přestupuje po ukončení 5. nebo 7. ročníku ZŠ do víceletých gymnázií (Průcha, 2009).

V České republice je povinná školní docházka legislativně ukotvena v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) §36, který stanovuje její výši do 15 let věku dítěte (Grecmanová, 1998). Ve škole působí kvalifikovaní profesionální pracovníci – **učitelé**, kterými se budeme zabývat v následující kapitole *Osobnost učitele* (Vorlíček, 2000).

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) §44 definuje základní školství jako „vzdělávání, které vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění“ (MŠMT, © 2019),

K nejdůležitějším právním normám v oblasti školství náleží již zmiňovaný **školský zákon (zákon č. 561/2004) Sb.**, o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) a **zákon č. 563/2004 Sb.**, o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Vysoké školství je legislativně upraveno zákonem č. 111/1998 Sb., o vysokých školách (Průcha, 2017). Cíle vzdělávání stanovené školským zákonem jsou zakotveny v Národním programu vzdělávání (tzv. Bílá kniha z roku 2001). **Bílá kniha** je dokument Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, vymezující hlavní vzdělávací oblasti, obsahy a prostředky (Váňová In Vališová, 2011). Na Bílou knihu navazují **rámcové vzdělávací programy** (dále jen RVP), definující povinný obsah, rozsah a podmínky v předškolním, základním a středním vzdělávání a základním uměleckém i jazykovém vzdělávání. RVP jsou závazné pro tvorbu **školního vzdělávacího programu**, a ten si každá škola vytváří sama, a následně podle něj vyučuje (Váňová In Vališová, 2011).

Mezi další významné dokumenty MŠMT patří rovněž **Strategie vzdělávací politiky do roku 2020**. Dokument zahrnuje tři ústřední priority ve vzdělávání. „První prioritou je snižování nerovnosti ve vzdělávání. Druhou je podpora kvalitní výuky učitele, s čímž souvisí dokončení a zavedení kariérního systému či posílení kvalitní výuky budoucích pedagogů na vysokých školách. Třetí prioritou je odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému“ (MŠMT, © 2019).

1.2 Osobnost učitele

Osobnost učitele plní jednu z nejdůležitějších rolí v procesu edukace (Urbanovská, 2017). Pojem osobnost představuje individualita každého jedince, jeho osobitost a diferenci od ostatních. Je formována nejen faktory biologickými a sociálními, ale i činností samotného jedince (Holoušová, 2008). Podle Guilforda je „osobností individua jeho jedinečný vzorec rysů“ (Nakonečný, 1998, s. 499).

Vorlíček (2000, s. 118 – 119) definuje učitele jako „osobu, která se profesionálně zabývá výchovou a vzděláváním žáků různých druhů škol, je k tomu stanoveným způsobem kvalifikována a určitou institucí nebo jednotlivcem pověřena.“ Pro pojmenování učitele užíváme také pojmy kantor nebo pedagog (Vorlíček, 2000).

Domníváme se, že každý učitel by měl disponovat vlastnostmi jako je: čestnost, upřímnost, spravedlnost, optimismus, cílevědomost, trpělivost, porozumění, ohleduplnost, uctivost, tvořivé myšlení, inteligence a tím, které nelze opomenout vztahem a lásce k pedagogické práci a dětem (Holoušová 2008). Úlohou učitele je žáka nejen vzdělávat, ale také vychovávat. Učitel žákovi předává nové informace, buduje jeho vědomostní systém a zároveň je pro žáky významný identifikační vzor, který se výrazně podílí na spoluvytváření jejich postojů (Urbanovská, 2017).

Osobnost učitele můžeme také popsat prostřednictvím jeho **typologie**. Urbanovská (2017, s. 72) definuje typologii jako „souhrn vlastností, které jsou typické pro určitou skupinu lidí, v našem případě učitelů.“ Existuje mnoho vytvořených typologií učitele. Jedna z nejznámějších a nejpoužívanějších typologií je **Caselmannova typologie**. Tato typologie zahrnuje dva základní typy učitele: **logotrop** a **paidotrop**. Logotrop je zaměřen především na obsah daného předmětu, oboru, zatímco paidotrop na žáka, jeho psychický vývoj, vedení, formování a celkové porozumění jeho individuality (Holoušová, 2008). Ze zmíněných dvou typů učitele Caselmann ještě odvozuje další dva typy, které se projevují určitým chováním ve třídě: **autoritativní typ**, který chce všechno dopodrobna řídit (logotrop) a **sociální typ** učitele, který žákům ponechává větší volnost a tím se u nich snaží vzbudit samostatnost a zodpovědnost (paidotrop) (Vorlíček, 2000).

Učitel plní v procesu vzdělávání významnou roli, proto je nezbytné se nyní věnovat jeho profesním kompetencím. **Profesní kompetence učitele** vyjadřují komplexní soubor určitých dispozic, dovedností, postojů a hodnot učitelské profese (Kalhous, Obst, 2003). Spilková (In Kalhous, Obst, 2003) uvádí následující složky profesní kompetence učitele:

- **kompetence odborně předmětové** (odborná znalost daných předmětů),
- **kompetence psychodidaktické** (vytvářet příznivé podmínky pro učení, pracovní klima aj.),
- **kompetence komunikativní** (ve vztahu k žákům, učitelům aj.),
- **kompetence organizační a řídicí** (plánování úkonů, navozování a udržování řádu a systému),
- **kompetence diagnostická a intervenční** (diagnostikovat osobnost žáka a s ohledem na to použít adekvátní intervenci),
- **kompetence poradenská a konzultativní** (zejména ve vztahu k rodičům),
- **kompetence reflexe vlastní činnosti** (analýza vlastního jednání).

Dalším autorem, který popsal pedagogické kompetence učitele je Kyriacou. Kyriacou (In Kalhous, Obst, 2003) vymezil sedm klíčových dovedností pedagogické kompetence učitele:

1. **plánování a příprava** (dovednosti stanovující adekvátně výukové cíle vyučovací jednotky a výstupy výuky),
2. **realizace vyučovací jednotky** (dovednosti potřebné k aktivizaci žáků do výuky),
3. **řízení vyučovací jednotky** (dovednosti zaměřené na efektivní řízení vyučování),
4. **klima třídy** (dovednosti určené pro vytvoření pozitivních vztahů žáků k výuce),
5. **kázeň** (dovednosti směřované ke schopnosti vytvořit organizovanost a pořádek ve třídě, a tím předcházet vytváření rizikového chování žáků),
6. **hodnocení prospěchu žáků** (dovednosti příslušně hodnotit žáka a pomáhat jeho budoucímu rozvoji),
7. **reflexe vlastní práce** (dovednosti potřebné pro posouzení odborné výchovně-vzdělávací práce a pro shledávání zlepšení této práce s cílem kvality).

Můžeme konstatovat, že klima třídy ovlivňuje rovněž **složení učitelského sboru**. Kladný vztah mezi pedagogy a vedením školy je předpokladem účinného výchovně-vzdělávacího procesu i dobrých vztahů mezi učiteli a žáky, i učiteli a rodiči (Holoušová, 2008).

Holoušová (2008) zmiňuje aktuální problémy učitelských sborů, kterými jsou: stárnutí učitelských sborů, feminizace učitelských sborů, náročnost duševní činnosti dané profesi a profesní deformace, která je u učitelských profesí vnímána výrazněji než u jiných povolání.

V současné době se kladou na pozici učitele stále vyšší nároky, které reflektují celospolečenský rozkvět. Pařízek (In Holoušová, 2008) konstatuje, že odborné znalosti, které učitel

získá na počátku svého pedagogického vzdělání, musí neustále obměňovat a doplňovat. Kvalifikace ve svém oboru, popř. oborů, jimž učitel vyučuje je nezbytností, ovšem pro nejlepší učitele je typické, že nejsou pouze úzce zaměřeni odborníci, ale že jsou to všestranně vzdělaní lidé s celkovým přehledem (Vorlíček, 2000).

Fontana (1997. s. 295) trefně uvádí: „Dobří učitelé představují dobré příklady a zanechávají dětem takové vzory této role, které v nich vytvoří kladný postoj k učitelům a ke vzdělávání jako takovému, zatímco nevyhovující učitelé vyvolávají opak“. V praxi si mnohdy učitelé ani neuvědomují, jak velký vliv ve vztahu k dětem mají (Fontana, 1997).

1.3 Osobnost žáka

Vedle pedagoga je **žák** dalším aktivním činitelem edukačního procesu. Pedagog by měl být v roli facilitátora, tedy toho, kdo by měl pomáhat vzdělávanému v cestě k dosažení určitých cílů a rozvíjet jeho osobnosti (Urbanovská, 1998). V současnosti je kladen akcent na respektování osobnosti a individualita žáka a jeho komplexní rozvoj (Kratochvílová, 2009).

Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 389) definuje žáka dvojitým způsobem. První definice chápe žáka, jako „člověka v roli vyučovaného subjektu, bez ohledu na věk. Žákem může být tedy dítě, adolescent i dospělý“. Druhá definice jej vymezuje jako „dítě, které navštěvuje základní a střední školu“.

Na formování identity žáka se podílí mnoho činitelů: rodina, škola, vrstevníci, lidé, se kterými žáci přichází do kontaktu, různá masmédiá (televize, tisk, internet, rozhlas aj.) (Kantorová, 2008). Vzájemný **vztah žáka a učitele** je ovšem nejdůležitějším vztahem edukačního procesu. Zcela ovlivňuje charakter, průběh, celkovou atmosféru a následné klima třídy, vzájemné vztahy a chování dětí v kolektivu a tím výsledek edukačního procesu (Urbanovská, 1998). Zejména v dětském věku je vliv kvality tohoto vztahu výrazný, protože dítě mladšího školního věku vidí zpravidla v osobnosti učitele vzor, snadno přijímá jeho autoritu, je značně závislé na jeho názorech, které často nekriticky přebírá. Shodujeme se s tvrzením Urbanovské (1998), že správný vztah by měl být naplněn porozuměním, láskou k dětem, trpělivostí a spravedlností, měl by být založen na přiměřeném pedagogickém odstupu, adekvátní náročnosti a taktním chování. Vzájemný vztah učitele a žáka vzniká postupně a permanentně se vyvíjí pod vlivem mnoha faktorů (Urbanovská, 1998). Značnou roli zaujímají také **vzájemné vztahy mezi žáky** ve třídě a škole, kterými se budeme věnovat v kapitole *Klima školní třídy* (Gillernová, 2012).

Ztotožňujeme se s tvrzením, že „každý, kdo se podílí na výchově a vzdělávání člověka, by si měl uvědomovat, že dnešní žáci jsou těmi, kdo již třetí tisíciletí utvářejí a do budoucna utvářet budou“ (Kratochvílová, 2009, s. 89). Proto bychom mohli říci, že platí, jakou výchovu realizujeme, taková bude naše budoucnost (Kratochvílová, 2009). Jsme si, vědomi, že bez podpůrného klimatu ve škole, nemůžeme zmíněných změn docílit.

Pozitivní klima přispívá k celkovému rozvoji dětí (nejen ve vzdělávání), a tím vytváří fungující strukturu kvalitního života v demokratické společnosti. Níže uvádíme schéma *Propojenosti oblastí determinující kvalitu vzdělávání ve 21. století*. Je nezbytné zmínit, že uvedené složky se signifikantně podílejí na budoucí úspěšnosti jednotlivých žáků. Lze ovšem konstatovat, že bez kvalitního klimatu dané školy a třídy, se nebudou rozvíjet ani ostatní popisované proměnné, neboť jsou si podmíněny. Úkolem učitele 21. století je tyto oblasti komunikace, kreativity, spolupráce, kritického myšlení a v neposlední řadě samotného klimatu pozitivně podporovat a rozvíjet, a tím vytvářet spektrum prosperující společnosti (Dewitt, 2018).



Obrázek 1 – *Propojenost oblastí determinující kvalitu vzdělávání ve 21. století* (Dewitt, 2018, s. 38)

Shrnutí:

V této kapitole jsme pojednávali o výchovně-vzdělávací instituci s názvem škola. Uvedli jsme, že škola tvoří součást života všech generací. Žáci ve škole tráví velkou část svého dětství, proto je možné říci, že se škola může stát pro žáky prostředím, jenž se podílí na jeho způsobu rozvoje. Vymezili jsme si také základní školství, které je pro naše téma stěžejní. Dle našeho názoru se domníváme, že pokud chceme naplňovat hodnoty základního vzdělávání, které stanovuje školský zákon, je nezbytné se zaměřit na nastavení kvalitního klimatu, které je v tomto procesu klíčové.

V další části jsme se zabývali osobností učitele, kterou považujeme za podstatnou, jelikož náleží k významným aktérům klimatu. Pro propojení tohoto spektra je důležité se orientovat ve specifikách profese učitele a důkladněji ji poznat a porozumět. Zmínili jsme, že klima třídy rovněž ovlivňuje složení učitelského sboru a že předpokladem pro kvalitní budování a udržení pozitivního klimatu jsou pěkné vzájemné vztahy mezi učiteli. Po osobnosti učitele jsme se zaměřili na osobnost žáka, který je pro nás z hlediska klimatu neopomenutelný.

2 ŽÁK 2. STUPNĚ ZŠ

Ve druhé kapitole se budeme zabývat žákem 2. stupně a jeho vývojovými specifiky, které nám pomohou náležitě pochopit spektra procesů, které mohou ovlivnit fungování klimatu třídy. Období dospívání je přechodnou dobou mezi dětstvím a dospělostí. „Zahrnuje komplexní proměnu osobnosti ve všech oblastech: tělesné, psychické a sociální“ (Vágnerová, 2017, s. 367). Podle Eriksona je to období mezi 11. a 20. – 22. rokem dítěte (Říčan, 2009). Je zároveň i obdobím, kdy dítě přechází z 1. stupně ZŠ na 2. stupeň ZŠ.

Období dospívání se dále člení na dvě období: **pubescenci** (11 – 15 let věku dítěte, z latinského *pubes* = ochlupení) a **adolescenci** (15 až 20 – 22 let věku dítěte, z latinského *adolescens* = dorůstání). Můžeme si všimnout, že je u nás i velmi používaným pojmem **teenager**, který k nám pronikl z anglicky mluvících zemí. Označuje se jím jedinec ve věku, jehož číslovka končí na –„teen“ (tzn. od 13 – 19 let) (Říčan, 2009).

2.1 Významné sociálně-psychologické charakteristiky období puberty

Čáp (2007, s. 232) definuje **pubertu** jako „období pohlavního dospívání a nového začleňování osobnosti do společnosti.“ Jak už jsme zmínili, je to období, které trvá zhruba od 11 do 15 let věku dítěte. U chlapců se projevuje zhruba o rok později než u dívek a zároveň se značnými individuálními rozdíly. Stadium přechodu dětství k dospívání se označujeme jako **prepuberta**. Období se vyznačuje prvními biologickými, psychologickými i sociálními příznaky puberty (Čáp, 2007).

Pro pubertu jsou typické její **somatické změny** (růst postavy, změna proporcí), ale také sekundární pohlavní znaky (ochlupení, u dívek růst ňader, u chlapců vousy a změna hlasu) a funkce pohlavních orgánů (např. první menstruace u dívek, vylučování semene u chlapců) (Čáp, 2007). Právě změna těla je pro pubescenta jednou z nejobtížnějších skutečností. Pochybuje o tom, zda vypadá dobře, nebo zdali se svému okolí nejeví jako nemožný. Jeho nejistota a obavy pramení ze strachu rychlého nárůstu hmotnosti, a tím strachu z tloušťky, vyrážek (tzv. akné), které se mu objevují zejména na obličeji atd. V důsledku toho může vzniknout jev nazývaný **pubescentní dismorfobie**, který se projevuje strachem z podoby a tvaru, jak jedinec vypadá (Helus, 2018).

Podle mnohých odborníků je období dospívání velmi náročné, bouřlivé, vyznačující se značnou emoční nevyrovnaností (změny nálad, impulsivní jednání atd.), vnitřních zmatků a hledání (Petrová, 2017). Často dochází ke kolísání školní úspěšnosti, zvýšené únavnosti, střídání ochablosti a apatičnosti s krátkými fázemi zvýšené aktivity (Kalhous, Obst, 2003).

Někteří psychologové nazývají pubertu jako **druhou fázi vzdoru** (první je v batolecím věku). U některých pubescentů se vyznačuje odmítáním názorů, postojů, příkazů a zákazů rodičů, jenž ale od vrstevníků nebo i ostatních dospělých (např. trenéra) akceptují (Čáp, 2007).

Období dospívání nemusí být ale nutně bouřlivé a konfliktní, ovšem v moderních společnostech se zvyšuje procento chlapců i dívek, na které v tomto období působí **rizikové faktory**, a tím narušují jejich harmonický vývoj. Již na základní škole se vyskytují problémy užívání drog a alkoholu, šikana, vzrůstající míra agresivity a netolerance mezi dětmi (Kalhous, Obst, 2003). Rizikové chování se nejčastěji projevuje mezi 14. a 15. rokem dítěte (Burnett et al. In Thorová, 2015), současně je potvrzeno, že v období dospívání se až dvakrát zvyšuje riziko nemoci a úmrtnosti oproti dětství (Grunbaum et al., Dahl, Spear In Thorová, 2015).

Zaznamenáváme také větší výskyt psychiatrických onemocnění dětí, např. afektivní poruchy, schizofrenie, poruchy příjmu potravy, zneužívání látek apod. (Cicchetti at al. In Thorová, 2015). Z několika longitudinálních výzkumů autoři došli k závěru, že rizikové projevy v chování (užívání drog, alkoholu, aj.) mají signifikantní vliv na dospělý život jedince (Thorová, 2015).

Společnost klade na dospívající stále větší sociální požadavky, kterými se jej snaží připravit na zodpovědný a samostatný život. V souvislosti se zvyšujícím se množstvím povinností je jedinec vystaven vyšší míře **stresu**, který se u něj může projevit úzkostí a odmítáním dospělosti (Thorová, 2015).

Na významu nabývají **vrstevnické skupiny**, které mají značný vliv na formování osobnosti jedince (Thorová, 2015). Skupina je významným socializačním prostředím, a podle řady autorů má z hlediska budování genderové identity větší vliv než rodina (Maccoby In Smetáčková, 2016). Pomáhá dítěti vytvářet a udržovat sociální vztahy, omezovat závislost na rodičích, poskytovat mu oporu aj. Naopak může také působit nežádoucím způsobem, a tak rozvíjet antisociální chování dospívajícího (Thorová, 2015).

V tomto období jsou skupiny z hlediska pohlaví většinou homogenní. To potvrzují i sociometrické výzkumy na 2. stupni ZŠ, kde se třída dělí do dvou částí – na chlapce a dívky

(Kalhous, Obst, 2003). „Přátelství mezi chlapci bývá založeno na společných zájmech, přátelství dívek spíše na citové náklonnosti. Ve škole se taková přátelství manifestují např. společnou přípravou do školy, sezením v lavici apod. Tato přátelství vydrží někdy i celoživotně“ (Kalhous, Obst, 2003, s. 17).

Puberta je obdobím pohlavního dospívání, v němž se jedinec stává biologicky zralý a je schopen sexuální reprodukce (Petrová, 2017). Postupně se začíná objevovat **zájem o druhé pohlaví**. Zejména na přelomu pubescence a adolescence jedinci prožívají svoje první lásky, které jsou postupně vázány zamilovaností (někdy ovšem neopětovaně) a na počátku dospělosti mohou přecházet do trvalého manželského vztahu, a tím založení vlastní rodiny. Někteří autoři se ale domnívají, že pod vlivem moderního světa se urychluje celý cyklus dospívání a vlivem toho mizí i výše zmíněné tradiční dospívání. Nově si děti pod společenským tlakem osvojují předčasnou dospělost a začínají sexuálně žít bez pevného citového pouta (Kalhous, Obst, 2003).

Erikson (In Thorová, 2015. s. 291) konstatuje, že v období dospívání je „vývojovým úkolem hlavně vyřešení **konfliktu mezi identitou a zmatečností rolí**.“ Vlivem změn, které mládíství v tomto prožívají, hledají i vlastní, novou identitu a zodpovězení otázek: *Kdo jsem?, Čeho chci v životě dosáhnout?, Jak se na mne dívají druzí?* Jde tedy o biologické změny, které se v očích pubescenta prolínají s tím, jak jej vidí a posuzuje společnost (Čáp, 2007).

Další náročný úkol, který musí jedinec tohoto období řešit je jeho **budoucí profesní uplatnění**. Měl by být schopen se rozhodnout, kam bude jeho životní cesta směřovat. Rozhodne-li se pro: gymnázium, střední odbornou školu, učební obor, nebo již bude hledat zaměstnání, to se ovšem nedoporučuje. Pomocí v rozhodování mu tady může být jak jeho rodina, učitelé, tak výchovný poradce nebo psycholog, který na škole působí (Čáp, 2007).

V pubescenci dochází rovněž k **vývoji intelektu** (Čáp, 2007). Piaget (In Čáp, Mareš, 2007, s. 235) vycházející z jeho výzkumů, tvrdí, že „v pubertě dochází k přechodu do etapy formálních operací, k abstraktnímu myšlení.“ Abstraktní myšlení umožňuje efektivní studium náročnějších objektů. Vlivem nedostatečné motivace a dalších emočních a sociálních problémů, ale podstatná část mladistvých této vyšší formy inteligence nedosahuje, a to bohužel ani v dospělosti (Čáp, 2007).

Různé studie došly k závěru, že část pubescentů neprožívá dospívání nijak markantně a často si ani napjaté sociální vztahy, které jsou pro toto období typické, neuvědomuje. Dospívání

je tedy obdobím, které vnímají jako problémové spíše rodiče a vnější okolí než samotní ak-téři (Petersen, Steinberg In Thorová, 2015). Nicméně většina dospívajících má s rodiči vzá-jemně akceptující vztah, jenž je v tomto období neobyčejně žádoucí (Guerney, Arthur, Rener In Vágnerová, 2015).

Rodina je pro dítě v období pubescence velmi důležitá. Rodinná výchova by měla dítě pod-něcovat ke školní úspěšnosti, vysvětlovat hranice, předávat hodnoty, podporovat aj. Ne-smírně důležitou roli zde hraje společné trávení volného času (např. společné stolování), které je mnohdy opomíjené (Thorová, 2015). Kvalitní vztah rodiče a dítěte je předpokladem dobrého sociálního, mentálního i emočního fungování v budoucnosti (Borkowsky et al. In Thorová, 2015).

2.2 Role žáka 2. stupně v současné škole

Při přestupu žáka na 2. stupeň ZŠ se začíná diferencovat jeho postoj ke škole. Školní úspěch se vztahuje k budoucím profesním aspiracím (Vágnerová, 2012). Dospívající dítě nadále za-ujímá **roli žáka**. „Role žáka se vymezuje zařazením do určité třídy, kterou tvoří skupina žáků, a vztahem k učiteli (resp. učitelům), který třídu učí. Vztah k učiteli i ke třídě se v prů-běhu školní docházky mění“ (Vágnerová, 2002, s. 231). Na začátku mladšího školního věku je pro dítě učitel nejdůležitějším subjektem, avšak ve středním školním věku pro něj zaujímá významnější roli školní třída. Je to právě školní třída, která rozšiřuje sociální vztahy žáka, a tím i jeho společenské postavení (Řezáč, 1998).

V dospívání dochází rovněž k určitým změnám v roli žáka. Žák „**mění motivaci k plnění požadavku školy**“ (Vágnerová, 2002, s. 245). Už se neučí, aby rozšířil svoje vědomosti a dostal dobrou známku, jako tomu bylo v mladším školním věku, ale aby dosáhl stanove-ného cíle (např. přijetí na vybranou školu). Známky a tím i příznivé hodnocení učitelů pro něj ztrácí na významu (Vágnerová, 2002).

Žák se stává i „kritičtější k požadavkům učitele i ke školním normám“ (Vágnerová, 2002, s. 245). Již nechce akceptovat všechna rozhodnutí a názory, které učitel vysloví. Ve vzá-jemné interakci s učiteli, se stávají činnějšími a kritičtějšími než dříve. Kritičtější a aktivnější vyjadřování se projevuje i v hodnocení různých lidí i sebe samého (Vágnerová, 2002). „Starší žák rovněž odmítá jakékoliv zdůrazňování formální nadřazenosti autority učitele. Učitele akceptuje jako autoritu jen tehdy, když mu něčím imponuje“ (Vágnerová, 2002,

s. 246). Váží si jej na základě jeho vlastností a chování, nikoli pro jeho sociální nadřazenost, která je daná institucionálně (Vágnerová, 2002).

Významnou roli ve vztahu k žákovi zaujímají zajisté i jeho **spolužáci**. Zvládnutí role spolužáka znamená schopnost adaptace na třídu, dosažení určité pozice, ocenění a přijetí třídou. Třída je stabilní, uzavřená skupina, která tvoří specifickou podobu vrstevnické a referenční skupiny. Dítě si svoje spolužáky nevybírám, získává je poté, co je zařazeno do určité třídy, která participuje na vytváření jeho sociální identity. Za významné je zmínit, že role spolužáka u dětí zaujímá zásadní roli. Roli získává začleněním do třídy, skupiny vrstevníků zhruba stejného věku (Vágnerová, 2002).

Školní skupiny se většinou dělí ještě na další podskupiny, které jsou založené na základě vlastních norem. Podskupiny ve školní třídě dávají žákovi pocit bezpečí, sounáležitosti a společenského přijetí. Skupiny ve školní třídě se tvoří obzvláště na základě stejného pohlaví, kde chlapci mají většinou sklony vytvářet odlišné podskupiny než děvčata. Dále je třeba zmínit, že se velmi často sdružují skupiny na základě školní výkonnostní úrovně, totéž platí i o společenské vrstvě, společných zájmech a postojích dětí (Fontana, 2003). Fontana (2003) uvádí, že výzkumy vzorců přátelství potvrzují, že soudržnost přátelství je podmíněna prostorovou blízkostí, podobností statusu, rodinným prostředím a společnými zájmy. Ve školním prostředí jsou taková přátelství zároveň zdrojem většího potěšení, efektivnějšího učení a vzájemné motivace (Fontana, 2003).

Mezi spolužáky dochází ke vzájemné interakci a vzniku daných vztahů. Mezi charakteristické znaky třídy patří: **souřadnost** a **nevýběrovost**. Školní třída zahrnuje své opodstatněné místo v procesu socializace žáka (Vágnerová, 2002). „Ve třídě se dítě učí rozumět projevům chování vrstevníků, učí se dovednostem sociální interakce, navazovat kontakty, přijatelným způsobem se prosazovat, soupeřit i spolupracovat, učí se solidaritě, sebeovládání, různým způsobům komunikace a získává zde určité sociální postavení“ (Vágnerová, 2002, s. 255 – 256).

V žádoucím slova smyslu může být školní třída prostředím, v němž dítě zažívá psychickou i sociální potřebu a podporu, nebo je právě naopak zdrojem absence těchto hodnot. Je zdrojem emocionální jistoty a bezpečí, zkušeností a potřeb seberealizace a sebeprosazení se. Úroveň sebeprosazení se, a tím získání určité sociální pozice ve třídě, závisí na určitých vlastnostech a kompetencích žáka. Hrabal (In Vágnerová, 2002) rozlišuje dva faktory ovlivňující

postavení dítěte ve školní třídě: **sympatii** a **vliv**. Sympatie je hodnocena na základě schopnosti empatie, solidarity, pomoci, podpory a sdílením společných zážitků. Míra vlivu je posuzována vzhledem ke kompetencím, které dítě zaujímá. Patří mezi ně **imponující vlastnosti** (např. odvaha, sebedůvěra, fyzická síla, vzhledová atraktivita apod.) a **imponující vlastnictví**, posilující sociální prestiž. Děti odmítané třídou disponují často neimponujícími vlastnostmi, kterými je například nízká atraktivita, neprůbojnost a neschopnost se prosadit (Vágnerová, 2002).

Shrnutí:

Ve druhé kapitole jsme se věnovali žákovi 2. stupně ZŠ, kterému je věnován náš výzkum. Vymezili jsme si od kdy období dospívání nastupuje a jak ho členíme. Následně jsme se zabývali významnými sociálně-psychologickými charakteristiky období puberty. Zmínili jsme, že pro vývojovou fázi puberty je typická emoční rozkolísanost, která se projevuje ve změně nálad, impulsivním jednáním, odmítáním autoritativních názorů, proměnlivé školní úspěšnosti apod. Konstatovali jsme otázky, které dospívající řeší v konfliktu mezi identitou a zmatečností rolí. Uvedli jsme, že v období dospívání se zvyšuje nebezpečí projevujícího se rizikového chování mládeže, které negativně ovlivňuje celkové klima třídy.

Zabývali jsme se také významností funkce rodiny pro jedince v tomto období. Podotkli jsme, že v období dospívání nabývají na významu vrstevnické skupiny, které se podílejí na formování osobnosti jedince. Řekli jsme si také, které funkce jsou pro tyto referenční skupiny typické. Dále jsme se zaměřili na roli žáka 2. stupně v současné škole, kterou považujeme za ústřední pro pochopení některých vztahů podílejících se na procesu vytváření klimatu třídy.

3 KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY

V úvodu práce si vymezíme zkoumanou oblast třídního klimatu. V podkapitole *Operacionalizace základních pojmů*, kterou považujeme za klíčovou, si přiblížíme základní pojmy související s klimatem třídy, které nám poslouží pro lepší pochopení této problematiky. Dále se věnujeme specifikům třídního klimatu, kde závěr první kapitoly uzavíráme způsoby měření klimatu třídy.

3.1 Operacionalizace základních pojmů

K stěžejním pojmům klimatu třídy řadíme prostředí, atmosféru a klima. Odborná literatura tyto pojmy rozlišuje a určuje jejich význam.

Bloom (In Kašpárková, 2007, s. 15) definuje **prostředí** jako „podmínky, vlivy a vnější podněty, které působí na jedince a obklopují ho. Vlivy a podmínky mohou být fyzikální, sociální a intelektuální.“ Je možné konstatovat, že prostředí disponuje určitou způsobilostí každého jedince ovlivňovat. Prostor může být chápáno rovněž jako „souhrn všech vnějších vlivů (přírodních i kulturních), které jedince obklopují a umožňují mu podmínky k životu“ (Kašpárková, 2007, s. 15). Zmíněná definice poukazuje na vzájemně propojený systém, jehož obyvatelé nejsou pouze v roli objektu, ale i spolutvůrci a subjekty daného prostředí. Jeho příkladem je například škola nebo třída. (Kašpárková, 2007).

Prostředí školní třídy se děje současně ve dvou typech prostředí, tzv. **mezzoprostředí** a **mikroprostředí**. Mezzoprostředí je lokální prostředí definující školu jako celek. V mikroprostředí dochází k vzájemnému kontaktu např. mezi dětmi ve školní třídě, vrstevníky, přáteli, učiteli apod. Je současně specifické svojí délkou trvání a intenzitou. (Kašpárková, 2009).

Termín **atmosféra** je „krátkodobé, situačně podmíněné sociální a emoční naladění ve třídě, např. v průběhu jedné hodiny, vyučovacího dne, při zkoušení, maturitách, před pololetním či závěrečným hodnocením, při státních závěrečných zkouškách, o přestávce atd.“ (Čapek, 2014, s. 21). Přes krátkodobý rozsah je atmosféra jevem závislým na prostředí, vyznačující se trváním řádově minut až hodin, výjimečně déle (Mareš, 2007).

Z pedagogického hlediska pojem **klima** „označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let“ (Mareš, 2007, s. 568). Grecmanová (2008) vymezuje různé varianty klimatu, které si nyní podrobněji zmíníme.

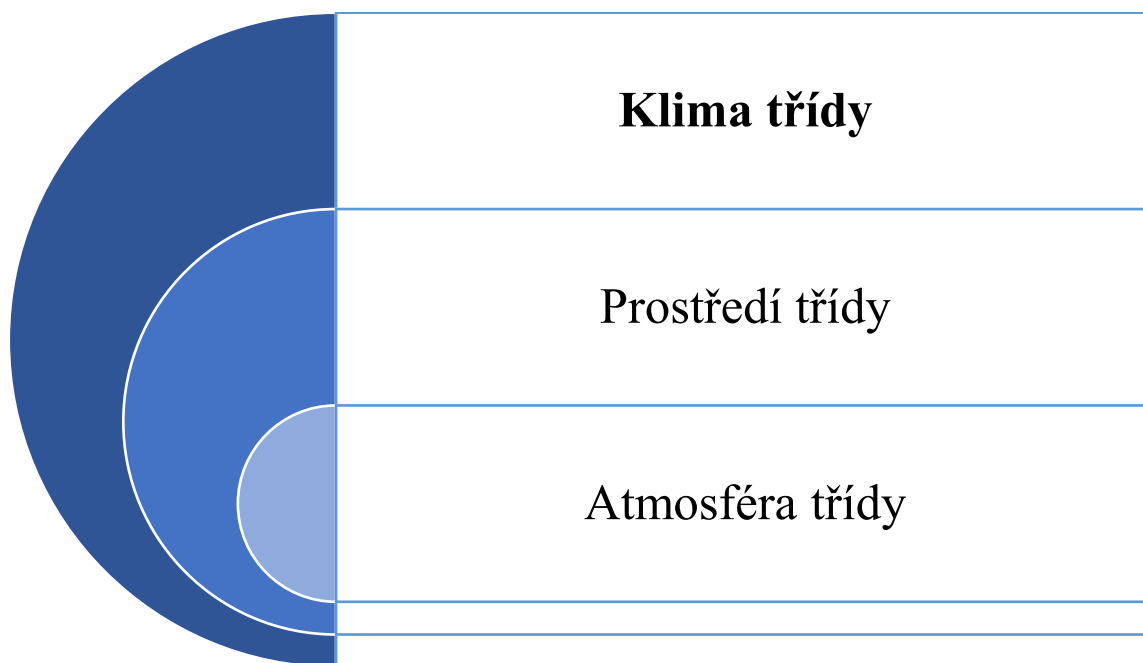
Vedle námi zabývaného se klimatu školní třídy existuje také problematika **klimatu školy**. My se ale této problematice v naší práci podrobněji věnovat nebudeme a zmíníme si ji pouze okrajově. Stejně jako se začíná prosazovat do povědomí klima školní třídy, vzrůstá zájem o přesnější poznání klimatu školy. Společnost si začíná uvědomovat, že žák již nežije jen v mikroprostředí své třídy, ale navštěvuje konkrétní školu, ve které se edukuje a tráví v ní z velké části své dětství (Grecmanová, 2008).

Termínem klima školy označujeme jevy dlouhodobé, trvající měsíce až roky. Mezi jeho aktéry patří: vedení školy, učitelský sbor, učitelé jako jednotlivci, žáci celé školy, žáci jednotlivých tříd a další zaměstnavatelé školy. Do klimatu školy vstupují i jeho dílčí složky, kterými jsou klima učitelského sboru a klima jednotlivých školních tříd (Mareš, 2007).

Je nutno podotknout, že příslušná kvalita klimatu školy, lokální zvláštnosti místa, kde škola sídlí (velkoměsto, malé město, vesnice) a spádová oblast žáků navštěvující školu, pregnantně ovlivňuje klima jednotlivých školních tříd a tím i budoucí úspěch konkrétních žáků (Mareš, 2013). Pedagogický slovník (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 125) definuje **klima třídy** jako „sociálněpsychologickou proměnnou, kterou tvoří ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát.“ K aktérům klimatu řadíme: třídu, skupiny žáků, žáka jako jednotlivce, učitele, skupinu učitelů, vyučující ve třídě (Průcha, Walterová, Mareš, 2013). Gavora (2010, s. 133) se domnívá, že „klima třídy vyjadřuje do jaké míry je žák ve třídě spokojený, jak si žáci rozumějí, jaký je stupeň soutěživosti a konkurence mezi nimi a jaká je soudržnost třídy.“

Klima se vytváří v bezprostředním procesu vzdělávání, proto si nyní zaměříme na vyučovací jednotku třídy. **Vyučovací klima** je druh klimatu, který je typický pro konkrétní vyučovací předmět ve třídě (matematika, český jazyk, chemie aj.). Vyvolává ho učitel, svými metodami a technikami během vyučování v příslušné třídě. Lze tedy říci, že každý předmět ve škole má svoje specifické klima, které ovlivňuje pedagogicko-didaktická činnost učitele (Petlák, 2006). V prostředí třídy je dalším důležitým klimatem komunikační klima, které může být suportivní nebo defenzivní. Suportivní klima se vyznačuje vstřícností, respektujícím jednáním a otevřeným jednáním, zatímco v defenzivním klimatu spolu aktéři soupeří, nenaslouchají si a vytváří obranné podněty (Průcha, 2017).

Definovali jsme si pojmy, které jsou pro problematiku třídního klimatu zásadní. Níže vytvořená ilustrace znázorňuje vztahy mezi pojmy atmosféra, prostředí a klima. „Obsahově zachycují rozdíly dané podobou jevu, jeho rozsahem, mírou proměnlivosti a délkou trvání v čase“ (Mareš, 2013, s. 588).



Obrázek 2 – *Vztah mezi pojmy prostředí, klima, atmosféra* (Kašpárková, 2007, s. 31)

3.2 Klima třídy jako fenomén

Problematika klimatu třídy je známa již přes 50 let, ovšem hlouběji se jí v českém prostředí začínají výzkumníci zabývat až nyní. Je možné konstatovat, že se situace pozvolna mění k lepšímu a klima třídy se tak stává fenoménem, který přestává být pouhým slovním označením a je již součástí školní praxe (Mareš, 2007).

Školní třída je umělá sociální skupina do níž je žák začleněn. Reprezentuje konkrétní jedince, kteří svojí činností směřují k naplnění společných cílů. Vyznačuje se skupinovými normami, vzájemnými vztahy a pozicemi i rolami uvnitř skupiny (Gillernová, Horáková Hoskovcová, 2012).

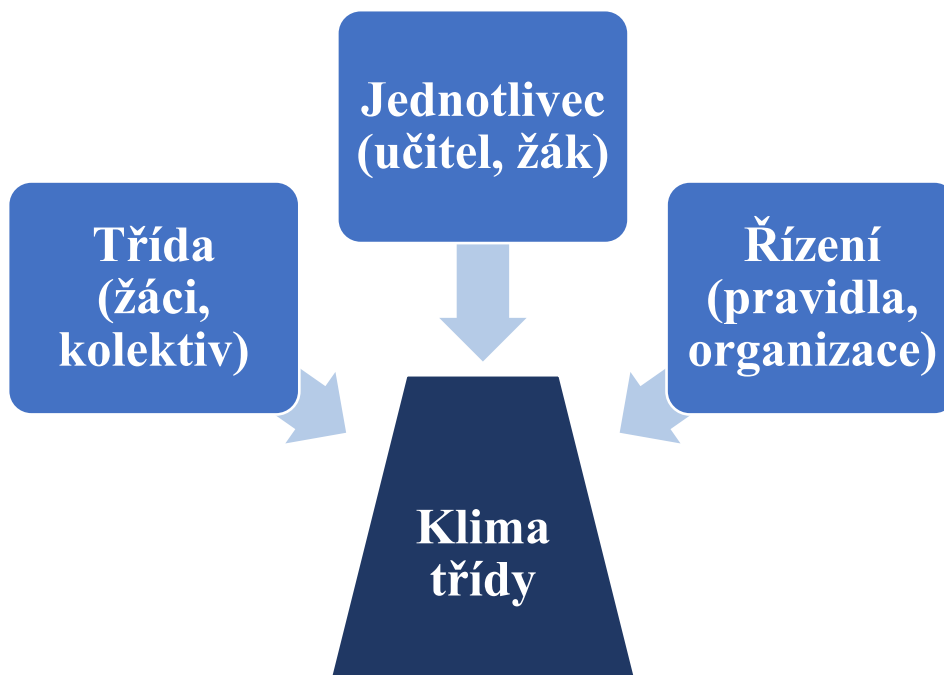
Školní třídu chápeme rovněž jako komplexní prostředí zahrnující významné charakteristiky, které ovlivňují příslušnou kvalitu klimatu. Řadíme k nim např. **aspekty architektonické**

(celkové řešení učebny, vybavení, rozmístění nábytku...), **hygienické** (osvětlení, vytápění...), **ergonomické** (vhodnost školního nábytku, uspořádání pracovního místa učitele, žáka...), **akustické** (úroveň šumu a hluku, dozvuk, odraz zvuku...) apod. (Mareš, 2007).

Klima ve školní třídě vzniká v důsledku oboustranné **komunikace učitele a žáka** v prostředí školy (Gillernová, Horáková Hoskovcová, 2012). V klimatu třídy dochází k vzájemnému ovlivňování žáků a učitelů, v němž jsou tyto dva subjekty zároveň i produktem jejich vztahů, fungování a sociálním prostředím (Čapek, 2014). Jedním z primárních předpokladů pozitivního klimatu třídy je **zlepšování vztahů v instituci školy** (Gillernová, Horáková Hoskovcová, 2012).

Klima třídy se vytváří v komplexním prostoru třídy (ve vyučování, o přestávkách, na výletech a dalších akcích třídy), kde „konfrontuje objektivní realitu se subjektivním vnímáním a prožíváním žáků“ (Grecmanová, 2008, s. 49). Je důležité zmínit, že klima nevzniká samo od sebe, ale vytváří se (Kašpárková, 2007). Abychom mohli s klimatem třídy pracovat a pozitivně jej ovlivňovat a měnit, je nezbytná **spolupráce** všech jeho aktérů. Jedná se o proces, který může mít dlouhodobé trvání několika měsíců až let (Mareš, 2007).

Klima školní třídy je závislé na **činitelích určujících kvalitu daného klimatu**. Mezi tyto determinanty patří: **pohlaví, věk žáků** (stupeň školy), **soudržnost třídy, typ školy, specifikum a zvláštnosti školní třídy, stanovení a kvalita pravidel třídy a norem chování, učitelé daných předmětů a specifikum předmětů, třídní učitel a jeho způsob komunikace se třídou, motivace žáků** apod. Uvedené činitele lze shrnout do vytvořeného schématu (viz obrázek 3), které nám zobrazuje faktory determinující klima třídy (Filová, 2009).



Obrázek 3 – Faktory určující klima třídy (Filová, 2009, s. 123)

Souhlasíme s uvedeným pojetím Grecmanové (In Kalhous, Obst a kol., 2009), které poukazuje na skutečnost, že klima třídy zcela ovlivňuje sociální chování žáků, jejich motivaci a výkon třídy a v neposlední řadě samotné učitele. Učitel je spolutvůrcem klimatu, tudíž bychom mohli konstatovat, že vytváří pozitivní klima třídy nejen vzděláváním, ale jeho zájmem o žáky samotné. Tím máme na mysli, že se zajímá o jeho problémy, podporuje ho při vyučování a zároveň pomáhá a usměrňuje. Pokud učitel zaujme tento přístup, vzbudí a podpoří v žákovi sebevědomí, motivaci a snahu uspět spojenou se silnými emocionálními zážitky (Petlák, 2006).

Profesionální učitel by měl být schopen klima třídy diagnostikovat, analyzovat a také s ním pracovat a ne jej bagatelizovat. Někdy si samotní učitelé ani neuvědomují, jak se na třídním klimatu i nevědomě podílejí. My si nyní zmíníme ty nejdůležitější oblasti z nich. Patří mezi ně způsob, jakým **vyučují** (metody, aktivity, formy práce), **hodnotí** (zejména známky), **odměňují a trestají**, **komunikují**, **kooperují s žáky** (participace žáků na životě třídy) a **stanovují pravidla třídy** (Čapek, 2004). Domníváme se, že na stanovení pravidel třídy by se měli podílet oba jeho aktéři jak učitel, tak žák. Je potvrzeno, že „žáci jsou spokojenější ve třídě, kde panují dobré vztahy, učitelé stanovují jasná pravidla apod.“ (Čapek, 2014, s. 21). Zároveň platí, že upřednostňují učitele, kteří o žáky projevují zájem, a se kterými vzájemně

kooperují a domlouvají se na pravidlech třídy, na rozdíl od přísně zaměřených odborníků na předmět a kázeň samotnou (Čapek, 2014).

Hinduja a Patchin (2012) realizovali výzkum klimatu školy, ve kterém došli k závěru, že žáci, kteří vnímají klima pozitivně, se chovají ve škole i mimo ni lépe než žáci s klimatem opačným. Poukazují na skutečnost, že žáci navštěvují školy s pozitivním klimatem, mají menší pravděpodobnost, že se budou dopouštět rizikového chování ve škole a násilí a kriminality v dospělosti (Hinduja, Patchin, 2012).

Průcha (2017) uvádí zjištění o klimatu třídy v českém prostředí. Jeho poznatky dokládají, že: žáci základních škol hodnotí klima školní třídy příznivěji než žáci středních škol; chlapci a dívky hodnotí klima třídy rozdílněji, stejně je to i u žáků a jejich učitelů a u posuzování klimatu venkovských a městských škol; existuje vysoká soutěživost a relativně nízká soudržnost klimatu třídy na ZŠ z pohledu jejich žáků.

Je možné tvrdit, že uvedená zjištění jsou alarmující, jelikož místo toho, aby ve školní třídě docházelo k efektivní koedukaci žáků, je zde přítomna soutěživost, zejména za účelem získání výborných známek, oproti žádoucí kooperaci žáků.

Výsledky výzkumů klimatu školní třídy, ke kterým došli autoři v zahraničí, se nijak neliší a obsahuje nečekané shody. Příkladem je výzkum realizovaný v roce 1991 ve Finsku Olkinuarou a Lappalainen (In Průcha, 2017) zkoumající třídní klima na základních školách (6. – 9. ročník). Výsledkem je kromě jiného zjištění, že soutěživost zkoumaných tříd dosahuje vysokých hodnot. Totéž můžeme konstatovat i z výzkumu Fräsera, uskutečněném v Austrálii (In Průcha, 2017), kde charakteristika soutěživost vykazuje vysoké hodnoty a charakteristika soudržnost hodnoty nízké. Z uvedených výzkumů lze konstatovat, že stav klimatu školní třídy v zahraničí je podobný jako v českých školách, přinejmenším v komparaci dat soutěživosti a soudržnosti třídy (Průcha, 2017).

3.3 Měření klimatu třídy

Klima jednotlivých školních tříd se liší. V některých třídách může převažovat pozitivní klima, ve kterém se žák i učitel cítí dobře, jinde zase negativní klima podporující nežádoucí jevy ve třídě i mimo ni (Grecmanová In Kalhous, Obst a kol., 2009).

Klima třídy může být **suportivní** (neboli **pozitivní, vstřícné**) nebo **defenzivní** (neboli **negativní, obranné**). Suportivní klima se vyznačuje vzájemným respektem vztahu učitel-žák, otevřeností, vstřícnou komunikací, osobnostním rozvojem žáka, jasností formulovaných

pravidel, aj. (Grecmanová, 2008). Je to druh klimatu třídy (školy), ve kterém učitelé rádi pracují a žáci jej s radostí navštěvují. Na jeho kvalitě se podílejí, jak už jsme dříve zmiňovali, žáci, učitelé, zaměstnanci školy a též i samotní rodiče (Petlák, 2006). Defenzivní klima se projevuje neorganizovaností, soupeřením, vzájemnou uzavřeností, nedůvěrou, rizikovým chováním aj. (Grecmanová In Kalhous, Obst a kol., 2009).

Mezi nejpoužívanější metody zjišťující klima třídy patří: **dotazník CES** (*Classroom Environment Scale*), **dotazník MCI** (*My Class Inventory*), **sociometrie** a **dlouhodobé pozorování třídy** (Filová, 2009). Než se ale začneme zabývat způsoby měření klimatu třídy, je nezbytné se zmínit o konkrétních důvodech, proč se zabývat zkoumáním klimatu třídy.

Klima třídy je důležité zkoumat, jelikož ovlivňuje pocity a emoce žáků i učitelů třídy, motivaci žáků vzdělávat se a učitelů ve třídě učit, vzdělávací výsledky žáků a výsledky snahy učitelů, kteří ve třídě vyučují, a v neposlední řadě chování žáků ve výuce, o přestávkách i mimo školu (Mareš, 2013).

Ve výzkumu klimatu třídy stojí v centru zkoumání vždy člověk (Grecmanová In Kalhous, Obst a kol, 2002). Rozlišujeme různé **přístupy** studia klimatu školní třídy a vzájemné interakce učitele a žáka. Mareš a Krivohlavý (In Mareš, 2007) uvádí shrnutí následujících přístupů klimatu školní třídy: sociometrický přístup, organizačně-sociologický přístup, interakční přístup, pedagogicko-psychologický přístup, školně-etnografický přístup, vývojově-psychologický přístup a sociálně-psychologický a environmentalistický přístup, které si nyní stručně popíšeme.

Sociometrický přístup zjišťuje sociální vztahy mezi žáky ve třídě. **Organizačně-sociologický přístup** zkoumá klima třídy, kde je učitel chápán jako řídicí jednotka. **Interakční přístup** je zaměřen na interakci mezi učitelem a žákem v průběhu vyučování. **Pedagogicko-psychologický přístup** je orientovaný na kooperativní spolupráci a jednání ve školní třídě. **Školně-etnografický přístup** se pomocí metody zúčastněného pozorování snaží zachytit komplexní život školy a třídy, a tím zjistit, jak klima hodnotí jeho aktéři. **Vývojově-psychologický přístup** je zaměřený na sociální prostředí třídy, které se podílí na rozvoji osobnosti žáka (Mareš, 2007).

Sociálně-psychologický a environmentalistický přístup jsme zmínili až nakonec, jelikož v současnosti patří k přístupům nejrozšířenějším, a proto si ho kompletně charakterizujeme. Objektem studia uvedeného přístupu je školní třída, která je chápána jako prostředí pro

učení, kde vzájemně působí žáci určité třídy a její vyučující. Výzkumníci se v přístupu zajímají o kvalitu klimatu, jeho strukturní složky a aktuální i preferovanou podobu klimatu (Mareš, 2007). „Diagnostickou metodou jsou posuzovací škály, které vyplňují sami aktéři klimatu“ (Mareš, 2007, s. 574). Pomocí škál zaznamenávají jednotlivé vnímání klimatu, postoje, stanoviska, očekávání apod. Mezi představitele tohoto přístupu patří Walberg a Anderson (1968), Trickett a Moss (1973), Fraser (1989) aj. (In Mareš, 2007). U nás je nejpoužívanějším výzkumným nástrojem přístupu **dotazník CES** (*Classroom Environment Scale*), určený žákům 2. stupně ZŠ a žákům SŠ. Jeho autory jsou Trickett, Mooss a Fraser (In Mareš, 2007).

Klima školní třídy můžeme měřit **kvalitativními i kvantitativními metodami**. Mezi kvalitativní metody řadíme například rozhovor a pozorování. V diagnostice klimatu třídy, ale vždy převažoval kvantitativní přístup. Je založený na strukturovaném dotazování, probíhající za standardizovaných podmínek. Většinou se jedná o dotazníkové šetření. Jeho nejčastější forma je papírová, může se zadávat i v tištěné podobě (Mareš, 2013).

Rozlišujeme dva typy dotazníků. Patří mezi ně **specifický, víceúčelový a obecný, generický** dotazník. Specifický (nebo víceúčelový) dotazník používáme při zkoumání klimatu konkrétních předmětů. Například klima ve výuce tělesné výchovy, **dotazníkem LA – POPEQ** – *Learning and Performance Orientation in Physical Education Classes Questionnaire*, nebo **PECCS** – *Physical Education Class Climate Scale* aj. Obecný (nebo generický) dotazník zjišťuje klima třídy bez ohledu na specifika daných předmětů (Mareš, 2013). Jeho nejpoužívanější dva typy si nyní představíme (Lašek, 2001).

Pro žáky 3. – 6. tříd používáme **dotazník MCI** (*My Class Inventory*), vytvořený v roce 1986 australskými autory Fraserem a Fisherem. Dotazník má dvě formy, aktuální a preferovanou formu. Aktuální forma diagnostikuje současnou formu klimatu. Preferovaná forma zkoumá přání klimatu třídy. Součástí dotazníku je 25 položek, obsahující 5 proměnných: 1. spokojenost ve třídě, 2. třenice ve třídě, 3. soutěživost ve třídě, 4. obtížnost učení, 5. soudržnost třídy. Dotazník obsahuje dichotomickou škálu ano – ne (Lašek, 2001).

Žákům 6. – 9. tříd ZŠ a žákům SŠ je určen **dotazník CES** (*Classroom Environment Scale*). Jeho autory jsou Trickett a Moss z USA. Od svého vytvoření v 70. letech 20. století byl dotazník několikrát revidován. V roce 1986 autoři Fraser a Fisher vytvořili novou, **preferovanou formu** dotazníku, která doplňuje stávající aktuální formu, a tím zvyšuje reliabilitu dotazníku. Význam forem je stejný jako u dotazníku MCI. Dotazník obsahuje 24 otázek,

zkoumajících 6 proměnných: 1. Angažovanost žáka, jeho zaujetí školní prací; 2. Vztahy mezi žáky ve třídě; 3. Učitelova pomoc a podpora; 4. Orientace žáků na úkoly; 5. Pořádek a organizovanost; 6. Jasnost pravidel. Dotazník je vyplňován za pomoci dichotomické škály ano – ne (Lašek, 2001). K dotazníku CES se znovu vrátíme v praktické části naší práci, jelikož slouží jako výzkumný nástroj zkoumání třídního klimatu na 2. stupni ZŠ.

Získané výsledky zkoumání klimatu třídy můžeme využít pro **popis aktuálního stavu klimatu z pohledu žáků v komparaci s preferovaným stavem klimatu, k porovnání aktuálního klimatu u učitelů ve třídě vyučujících, k porovnání pohledu stavu klimatu učitelů a žáků, ke zjištění klimatu třídy před a po zavedení záměrné intervence** apod. (Mareš, 2013).

Shrnutí:

V poslední kapitole jsme se zabývali klimatem školní třídy. Vymezili jsme si stěžejní pojmy, mezi něž náleží prostředí, atmosféra a klima a popsali jsme si jejich vzájemný vztah. Tyto termíny nám posloužili pro základní vhled do zkoumané oblasti. Následně jsme si definovali různé varianty klimatu a zmínili jsme, jak působí na žáka a ovlivňuje klima dané třídy i školy. Představili jsme si také aktéry klimatu, kteří se podílejí na jeho vytváření. Další část zahrnovala popis problematiky klimatu třídy, kterou jsme doplnili již realizovanými výzkumy různých autorů, zabývajících se zmíněnou problematikou.

Závěr práce jsme věnovali způsobu měření klimatu třídy. Definovali jsme si termíny suportivní a defenzivní klima. Popsali jsme si různé výzkumné metody sloužící k diagnostice klimatu. Rozlišili jsme různé přístupy klimatu třídy, kde jsme větší akcent kladli na sociálně-psychologický přístup a environmentalistický přístup, pomocí kterého jsme diagnostikovali klima třídy v námi realizovaném výzkumu. Podrobněji jsme se zabývali dvěma nejpoužívanějšími standardizovanými dotazníky sociálně-psychologického a environmentalistického přístupu. Tedy, dotazníku MCI a dotazníku CES, který sloužil jako výzkumný nástroj v námi realizovaném výzkumu.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

Praktická část bakalářské práce je zaměřena na diagnostikování klimatu třídy v jednotlivých třídách 2. stupně ZŠ. Zaměřujeme se na rozdíl mezi aktuální a preferovanou formou klimatu třídy. V následujících podkapitolách vymežíme výzkumný problém naší práce, stanovíme výzkumné cíle a výzkumné otázky, představíme používanou metodu sběru dat a v závěru specifikujeme výzkumný soubor a realizaci výzkumu.

4.1 Vymezení výzkumného problému

Problematika klimatu třídy je aktuálním a relevantním tématem dnešní doby. Je třeba podotknout, že náleží k významným činitelům socializačního procesu v období dětství i dospívání a ve své celostní podstatě ovlivňuje vývoj dítěte.

Domníváme se, že pokud je cílem demokratické společnosti rozvíjet systém vzdělávání, je nezbytné zkvalitňovat oblasti, které se na tomto procesu změny podílí. Jednou ze zmíněných oblastí je námi zkoumané **klima třídy**.

Prevence vytváření podpůrného klimatu třídy se ovšem netýká jen samotných žáků, ale i učitelů. Jejich úkolem je vytvářet takové klima, ve kterém se všichni jeho aktéři budou cítit spokojeně a příjemně. Lze konstatovat, že dlouhodobá, důsledná a jednotná práce ze strany pedagogů a neopomenutelného třídního učitele se vyplácí.

V českém prostředí se zkoumání klimatu třídy věnuje například: Mareš, Duzbaba, Furman, Lašek, Klusák, Škaloudová, Miezgová, Mareš, Pelikán, Průcha aj. Mezi zahraniční protaagonisty zabývající se oblastí klimatu třídy nelze opomenout Fräsera. Je autorem knihy *Prostředí třídy (Classroom Environment)* a mnoha prací popisující klima třídy. Základním principem Fraserova přístupu ke zkoumání klimatu ve třídě, jsou odpovědi o této problematice jeho účastníky, nikoli přímé pozorování aktérů. Aby odpovědi těchto účastníků byly validní, byly vytvořeny speciálně hodnotící dotazníky k diagnostice klimatu třídy. Jejich konstrukce je zajímavá nejen díky tomu, že obsahuje dvě hodnotící formy, tzv. aktuální a preferovanou formu (Průcha, 2017).

Jako výzkumný problém naší práce jsme zvolili klima školní třídy z pohledu žáků 2. stupně ZŠ. Konkrétněji rozdíl mezi aktuální a preferovanou formou klimatu z pohledu žáků. Z hlediska vývojové psychologie se domníváme, že žáci 2. stupně dokáží pregnantněji posoudit preferované klima třídy než žáci nižších ročníků (1. stupně). Je možné tvrdit, že námi uvedená teze souvisí i s klimatem aktuálním.

Vzhledem k uvedeným skutečnostem, shledáváme vhodným se konceptem třídního klimatu zabývat.

4.2 Výzkumné cíle

Při sestavování výzkumných cílů a následně i výzkumných otázek, jsme vycházeli z proměnných, které zkoumá námi zvolený dotazník.

Hlavním výzkumným cílem je: Identifikovat rozdíl mezi aktuálním a preferovaným třídním klimatem v jednotlivých třídách 2. stupně ZŠ z pohledu žáků.

Na hlavní výzkumný cíl stanovujeme příslušné **dílčí výzkumné cíle**:

1. Zjistit angažovanost žáků 2. stupně ZŠ do výuky.
2. Identifikovat vztahy mezi žáky v jednotlivých třídách 2. stupně ZŠ.
3. Identifikovat učitelovu pomoc a podporu vůči žákům 2. stupně ZŠ.
4. Zjistit orientaci žáků 2. stupně ZŠ na úkoly.
5. Identifikovat organizovanost a srozumitelnost pravidel třídy žáků 2. stupně ZŠ.

4.3 Výzkumné otázky

Na základě zvolených výzkumných cílů, jsme definovaly následující výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka zní: Jaký je rozdíl mezi aktuálním a preferovaným třídním klimatem v jednotlivých třídách 2. stupně ZŠ z pohledu žáků?

Na hlavní výzkumnou otázku navazují **dílčí výzkumné otázky**:

1. Jaká je angažovanost žáků 2. stupně ZŠ do výuky?
2. Jaké jsou vztahy mezi žáky v jednotlivých třídách 2. stupně ZŠ?
3. Jaká je učitelova pomoc a podpora vůči žákům 2. stupně ZŠ?
4. Jaká je orientace žáků 2. stupně ZŠ na úkoly?
5. Jaká je organizovanost a srozumitelnost pravidel třídy žáků 2. stupně ZŠ?

4.4 Metoda sběru dat

Pro výzkum klimatu ve školní třídě jsme zvolili kvantitativní metodologii a její techniku dotazníkového šetření. Můžeme konstatovat, že **dotazník** je nejfrekventovaněji využívanou metodou získávání dat klimatu třídy a školy (Mareš, 2013).

Dotazník je komplex adekvátně formulovaných otázek, seřazených v logické návaznosti, které písemně vyplňuje osoba (respondent) výzkumem určená. Značnou výhodou dotazníku je, že nám poskytuje rychlou zpětnou vazbu v podobě získaných dat, od velkého počtu respondentů. Data získaná v dotazníkovém měření je nutné kvalitně a řádně interpretovat a nedopouštět se chyb, které by nahrazovaly objektivně získané skutečnosti subjektivně vnímanými soudy výzkumníka (Chráska, 2016).

V rámci realizace výzkumu jsme zvolili standardizovaný **dotazník CES (zkrácená verze) (Classroom Environment Scale)**. Zmíněný dotazník jsme vybrali, jelikož zohledňuje nejen samotného žáka jako aktéra klimatu, ale také učitele, který se na procesu utváření klimatu signifikantně podílí a spoluutváří. Zároveň se nám jevil jako nejvhodněji sestavený dotazník, ze všech ostatních dotazníků zkoumající uvedenou oblast klimatu.

Dotazník byl vytvořen v 70. letech 20. století v USA, autory Trickettem a Mossem. Jeho původní forma zjišťovala 13 dimenzí klimatu třídy a žáci odpovídali na 242 otázek. Dotazník od své původní verze ovšem prošel několika revizemi. Současnou a rovněž námi používanou formu dotazníku v roce 1986 vytvořili australští autoři Fraser a Fisher. Nově vytvořená forma obsahuje 24 položek dotazníku a zkoumá 6 proměnných klimatu třídy. Mezi proměnné dotazníku náleží: **1. Angažovanost žáka a jeho zaujetí školní prací** (položky dotazníku čísla 1, 7, 13, 19); **2. Vztahy mezi žáky ve třídě** (položky dotazníku čísla 2, 8, 14, 20); **3. Učitelova pomoc a podpora** (položky dotazníku čísla 3, 9, 15, 21), **4. Orientace žáků na úkoly** (položky dotazníku čísla 4, 10, 16, 22); **5. Pořádek a organizovanost** (položky dotazníku čísla 5, 11, 17, 23); a **6. Jasnost pravidel** (položky dotazníku čísla 6, 12, 18, 24). Tato forma je velmi populární a využívaná v řadě zemí (Lašek, 2001). Je nutno zmínit, že položky dotazníku, týkající se učitele, se zaměřují na třídního učitele. Domníváme se, že třídní učitel je hlavním aktérem, který vytváří a rozvíjí třídní klima a zároveň je s žáky nejvíce v kontaktu.

Fraser a Fisher rovněž vytvořili novou, **preferovanou formu** klimatu třídy, tedy to, co by si žáci v rámci klimatu přáli (Lašek, 2001). Domníváme se, že díky nově zformulované formě, dotazník zachycuje spolehlivější a přesnější jevy, a tím celkově zvyšuje reliabilitu a validitu dotazníku. Aktuální znění dotazníku do češtiny přeložil Lašek, a následně jej společně s Marešem publikoval jako výzkumný nástroj zjišťování klimatu třídy (Kalhous, Obst a kol., 2002).

Dotazník je určen pro žáky 2. stupňů ZŠ a žáky SŠ. Jak už jsme výše uváděli, dotazník obsahuje dvě formy, tedy **aktuální** a **preferovanou formu**. Aktuální forma vyjadřuje současný stav klimatu, který ve třídě existuje a preferovaná forma popisuje přání klimatu žáků. **Pozitivní klima** se ve třídě vyznačuje kladnými sociálními vztahy mezi žáky, zaujetím školní prací, srozumitelností pravidel a pocíťovanou učitelovou podporou a pomocí. **Negativní klima** je charakterizováno vysokou soutěživostí, orientací na úkoly a kontrolou žáků učitelem (Lašek, 2001).

Odpovědi položek dotazníku jsou formulovány dichotomickou škálou ano – ne. Na odpovědi odpovídá každý žák samostatně pomocí zakroužkování dané odpovědi. Při vyhodnocování dotazníku získá žák u každé odpovědi, se kterou souhlasí, a odpoví na ni Ano, 3 body, u nesouhlasné odpovědi, odpovídá Ne, a získává 1 bod. U položek dotazníku označených písmenem R, teda položky číslo 3, 4, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 22 a 23 získá žák opačný počet bodů, tedy za Ano 1 bod, za Ne 3 body. Nesprávně nebo chybně vyplněná odpověď se skóruje 2 body. Každý žák získá sečtením bodů zkoumající proměnné (6 proměnných) určité skóre. V každé zkoumající oblasti může dosáhnout skóre minimálně 4, maximálně 12 bodů, střed je 8 bodů (Lašek, 2001).

4.5 Výzkumný soubor a realizace výzkumu

Respondenty našeho výzkumu jsme vybrali na základě vícenásobného výběru. V prvním stupni výběru jsme každému z okresů v České republice přiřadili pořadové číslo. Pomocí aplikace Random Number Generator jsme náhodně vylosovali okres Olomouc. Následně jsme ve vybraném okrese losovali příslušnou základní školu. Každé základní škole v okrese Olomouc jsme rovněž přiřadili pořadové číslo, přičemž jsme opakovali postup aplikace Random Number Generator, která nám vylosovala Základní školu Olomouc Nedvědova.

Výzkum byl realizován osobní návštěvou Základní školy Olomouc Nedvědova. Respondenty našeho výzkumu tvořili žáci 6. – 9. ročníků ZŠ. Každý z ročníků disponuje dvěma třídami. Pro přehlednější deskripci jednotlivých tříd uvádíme v tabulce níže (viz tabulka 1) souhrn tříd 2. stupně Základní školy Olomouc Nedvědova. U každé třídy rovněž uvádíme počet žáků jednotlivých tříd.

TŘÍDA	CELKOVÝ POČET ŽÁKŮ
6. A	23
6. B	24
7. A	21
7. B	26
8. A	21
8. B	22
9. A	19
9. B	18
CELKEM	174

Tabulka 1 – Počet respondentů dle jednotlivých tříd

Žákům 2. stupně byly rozdány vytištěné dotazníky a zároveň předány instrukce k vyplnění dotazníku. Vyplnění dotazníků v každé třídě vyžadovalo zhruba 20 minut. Celkově bylo rozdáno a následně vyplněno 174 dotazníků. Návratnost dotazníků byla 100 %. Je třeba zmínit, že škola, na které jsme výzkum realizovali, projevila zájem o zaslání získaných výsledků výzkumu. Ceníme si toho, že škola jeví zájem o zaslání výsledků šetření, se kterými v budoucnu může pracovat, a tím zkvalitňovat oblastí ovlivňující subjekty školy.

5 ANALÝZA ZÍSKANÝCH DAT

Výsledky výzkumu jsme rozčlenili na konkrétní třídy. V každé třídě jsme provedli analýzu aktuálního a preferovaného klimatu. Analyzovali jsme celkem 8 tříd Základní školy Olomouc Nedvědova. Data byla zpracovaná vypočítáním určitých skóre dotazníku za každou proměnnou a následně za pomoci programu Microsoft Excel, kde jsme u každého skóre proměnné vypočítali aritmetický průměr. Pro přehlednost dat interpretujeme výsledky výzkumu v grafech.

Pro přesnější orientaci ve výsledcích uvádíme níže (viz tabulka 2) seznam šesti zkoumaných proměnných a položky dotazníku, které ke konkrétní proměnné náleží. Kompletní znění dotazníku uvádíme v seznamu příloh bakalářské práce.

PROMĚNNÁ	POLOŽKY DOTAZNÍKU
Angažovanost žáka, jeho zaujetí školní prací	Položky čísla 1, 7, 13, 19
Vztahy mezi žáky ve třídě	Položky čísla 2, 8, 14, 20
Učitelova pomoc a podpora	Položky čísla 3, 9, 15, 21
Orientace žáků na úkoly	Položky čísla 4, 10, 16, 22
Pořádek a organizovanost	Položky čísla 5, 11, 17, 23
Jasnost pravidel	Položky čísla 6, 12, 18, 24

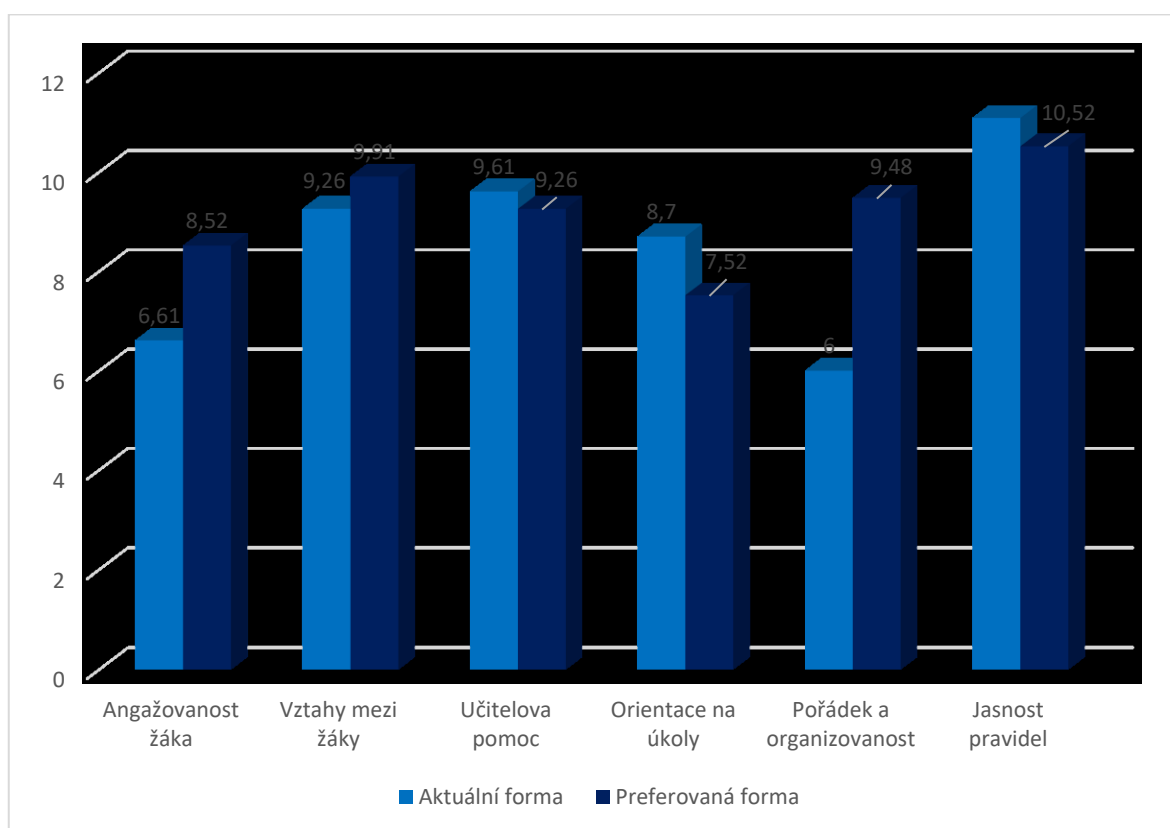
Tabulka 2 – Popis dotazníku

Je nutno zmínit, že žáci za každou oblast získali určité skóre (viz podkapitola *Metoda sběru dat*). Nejmenší dosažené skóre zaujímá hodnota 4. Průměrné skóre, takzvaný střed je hodnocen 8 body. Maximální počet získaných bodů je 12. Pokud žák dosáhne, nebo se bude přibližovat 12 bodů, je možné konstatovat, že konkrétní oblast klimatu, která těchto bodů dosáhla, je ve třídě hodnocena velmi pozitivně.

MINIMÁLNÍ SKÓRE	PRŮMĚRNÉ SKÓRE	MAXIMÁLNÍ SKÓRE
4	8	12

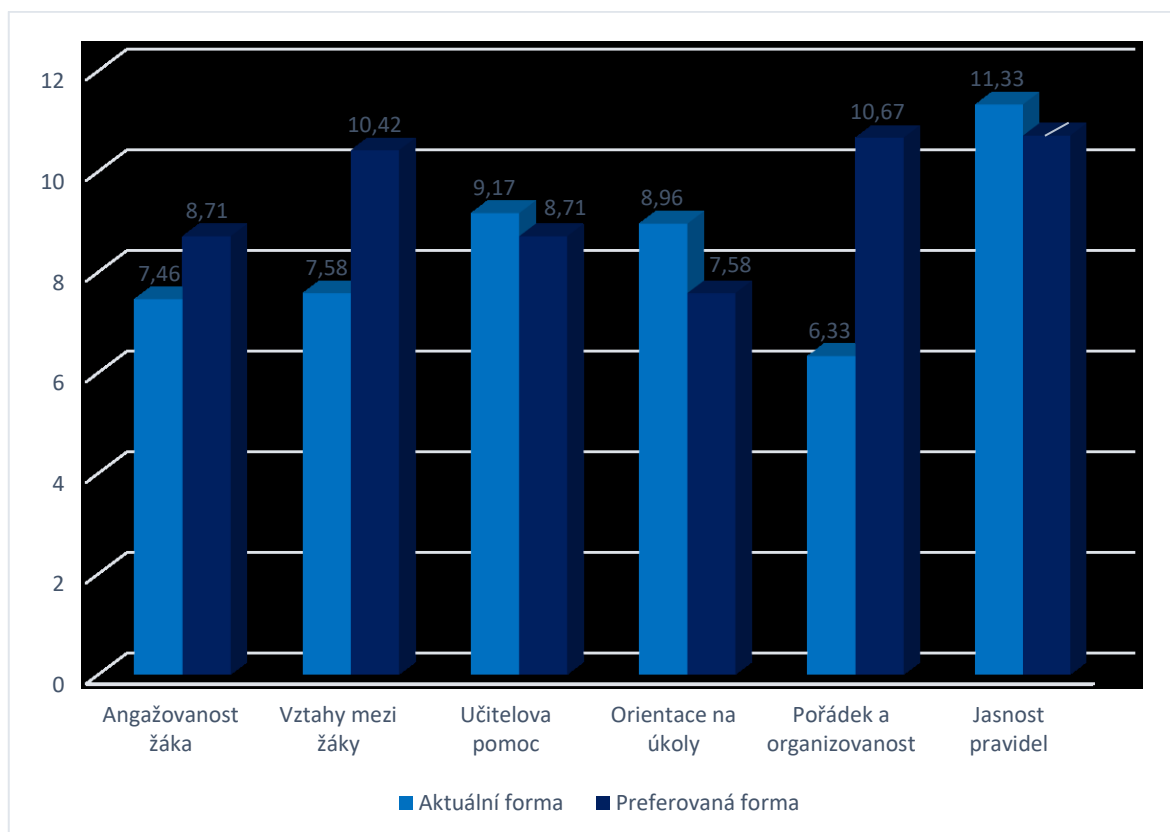
Tabulka 3 – *Hodnocená skóre dotazníku*

Z výsledků zaznamenaných v Grafu 1 vyplývá, že aktuální i preferované klima třídy je vnímáno velmi podobně. Signifikantní rozdíl zaznamenáváme až u proměnné *Pořádek a organizovanost*. Aktuální stav klimatu této proměnné dosahuje hodnoty 6. Lze konstatovat, že se pohybuje lehce před minimální hranicí získaného skóre. Zatímco preferovaná hodnota této proměnné dosahuje hodnoty 9,48. Za mírně negativní hodnotu můžeme rovněž považovat proměnnou *Angažovanost žáka*. Její aktuální hodnota dosahuje 6,61, zatímco preferovaná 8,52. Je možné se domnívat, že proměnná *Pořádek a organizovanost* a *Angažovanost žáka* spolu souvisí. V důsledku nízké organizovanosti a pořádku třídy klesá i angažovanost žáka a jeho větší zaujetí školní prací. Ostatní hodnoty aktuálního a preferovaného klimatu proměnných se nijak zvlášť neliší. Lehce nadprůměrných hodnot dosahují celkem 3 proměnné, mezi něž patří *Vztahy mezi žáky*, *Učitelova pomoc* a *Orientace na úkoly*. Nejvyšší hodnoty dosahuje oblast *Jasnost pravidel*, která se blíží maximální hranici získaného skóre. Její aktuální forma je 11,09 a preferovaná forma dosahuje hodnoty 10,52, což je nižší hodnota, než je aktuální stav této proměnné. Můžeme tedy konstatovat, že náleží k nejpozitivněji hodnoceným oblastem klimatu třídy. Zároveň sledujeme rozpor mezi proměnnou *Pořádek a organizovanost*, dosahující nízkých hodnot a proměnnou *Jasnost pravidel*, dosahující naopak nejvyšší hodnoty třídy.



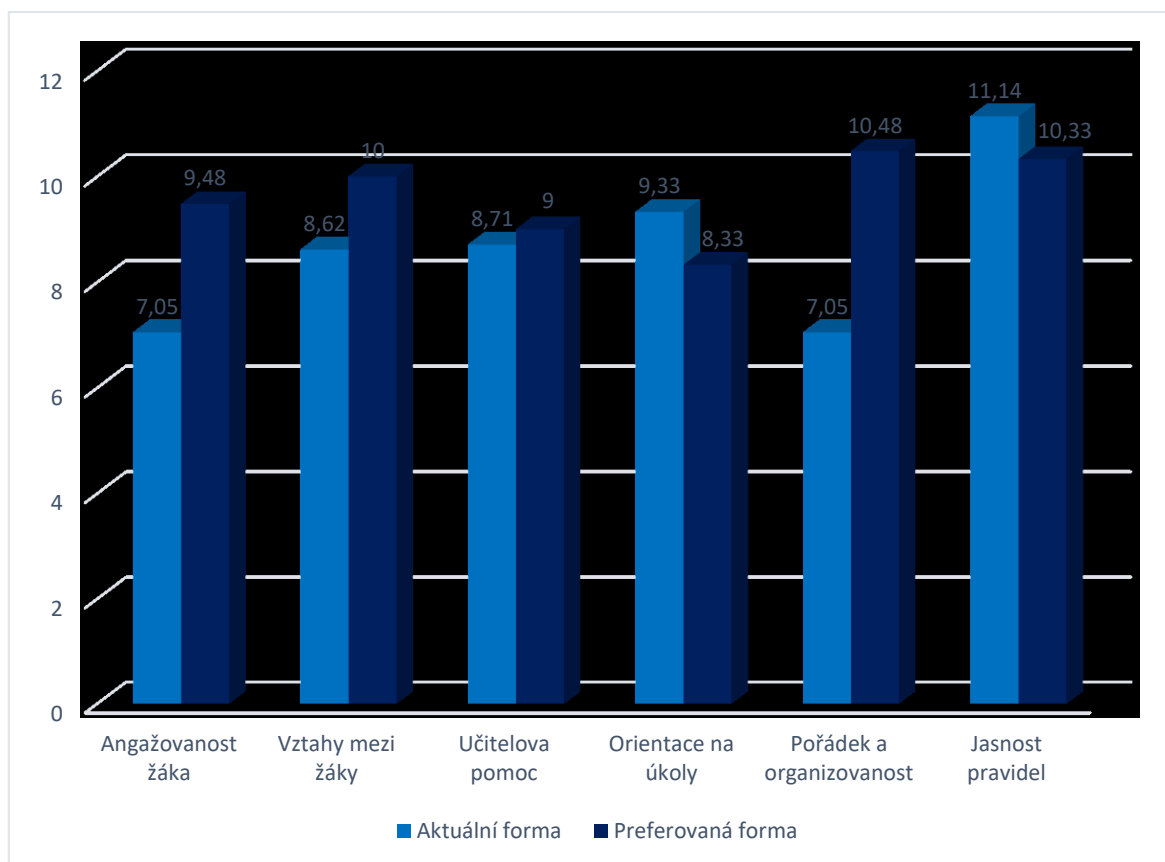
Graf 1 – Výsledné aktuální a preferované klima třídy 6. A

Z Grafu 2 nám vyplývá, že nejvýraznějších hodnot dosahují proměnné *Vztahy mezi žáky* a *Pořádek a organizovanost*. Aktuální forma proměnné *Vztahy mezi žáky* zaujímá hodnotu 7,58, zatímco její preferovaný stav hodnotu 10,42. Proměnná *Pořádek a organizovanost* nabývá nejrozdílněji hodnocené formy. Aktuální stav dosahuje hodnoty 6,33, kdežto její preferovaný stav hodnoty 10,67. Oblastí, která dosahuje téměř maximálně získané hodnoty (tj. 12), je proměnná *Jasnost pravidel*. Její aktuální forma činí 11,33, tedy vyšší, ale zanedbatelný rozdíl než její preferovaný stav, který je 10,71. Je možné tvrdit, že mezi proměnnými *Pořádek a organizovanost* a *Jasnost pravidel* je značný rozpor, který shledáváme ve vysoké jasnosti pravidel žáků, ale nízkém pořádku a organizovanosti třídy. Proměnné *Angažovanost žáka*, *Učitelova pomoc*, a *Orientace na úkoly*, zaujímají průměrných skóre, tedy kolem 8 a výš. Je tedy možné usuzovat, že jsou žáci se stávající formou těchto proměnných spokojeni a přání změny nepocítují.



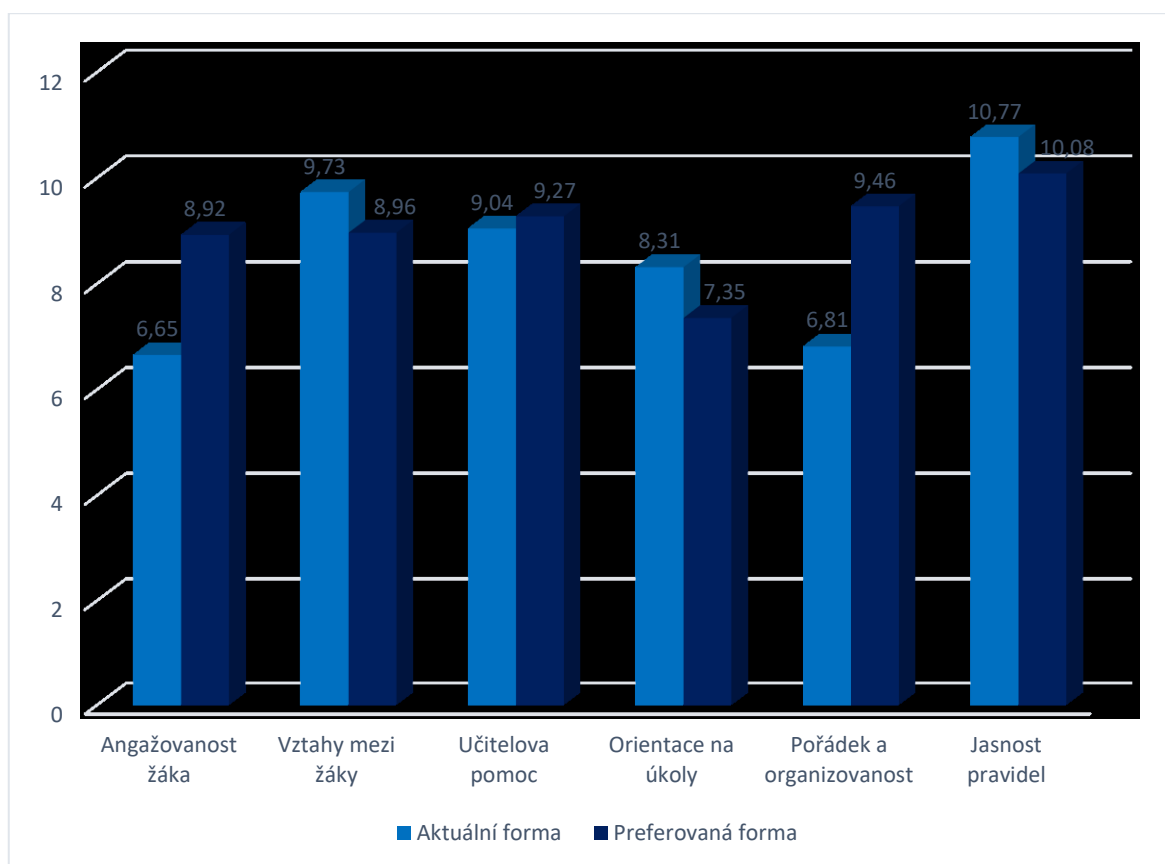
Graf 2 – Výsledné aktuální a preferované klima třídy 6. B

Z výsledného stavu klimatu třídy 7. A hodnotíme za nejvíce diferencovanou oblast *Pořádek a organizovanost*. Aktuální forma proměnné zaujímá hodnotu 7,05, preferovaná forma 10,48. Zmíněná proměnná dosahuje středních hodnot, žáci si ale přejí, aby stav této oblasti byl na vyšší úrovni. Nejpozitivněji hodnocená proměnná je *Jasnost pravidel*. Její aktuální stav dosahuje hodnoty 11,14 a preferovaný stav 10,33. Je možné usuzovat, že si žáci nepřejí vyšší hodnoty této proměnné, neboť její aktuální stav je nižší než preferovaný, a také jelikož dosahuje téměř maximálně získaného skóre proměnné. Lze konstatovat, že i přes vysoké hodnoty proměnné *Jasnot pravidel*, zaznamenáváme nesoulad s proměnnou *Pořádek a organizovanost*, zaujímající nízké hodnoty. Další proměnnou vyznačující se odlišností, je *Angažovanost žáka*. Hodnocení aktuálního stavu této proměnné je 7,05, nicméně preferovaný stav je 9,48. Je možno usuzovat, že proměnná *Angažovanost žáka* přímo souvisí s proměnnou *Pořádek a organizovanost*. Vyskytuje se zde souvislost mezi dezorganizací a nepořádkem ve třídě a následnou angažovaností žáka do výuky. Ostatní proměnné *Vztahy mezi žáky*, *Učitelova pomoc*, a *Orientace na úkoly* dosahují hodnot průměrných, nabývajících hodnot od 8 a výš a jejich rozdíly jsou zanedbatelné.



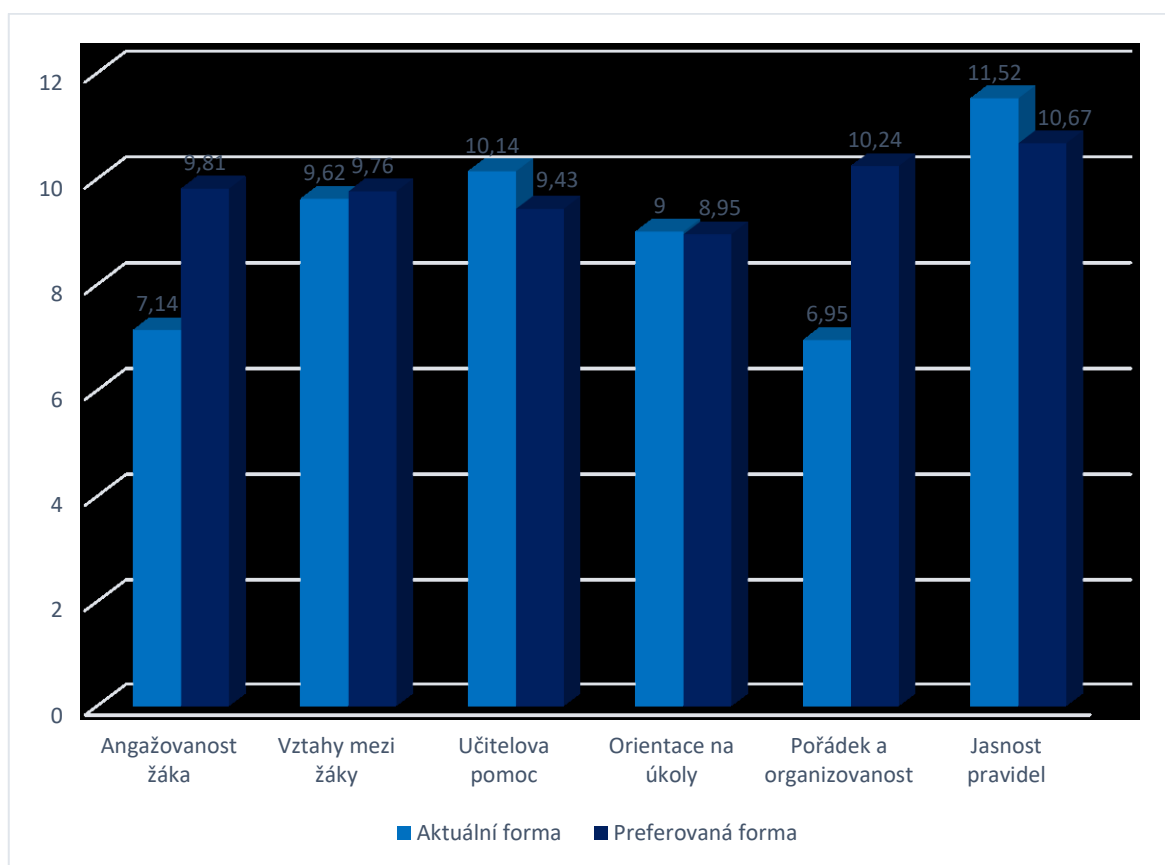
Graf 3 – Výsledné aktuální a preferované klima třídy 7. A

Z analýzy výsledků grafu 4 vyplývá, že nejhůře hodnocenou oblastí klimatu je *Pořádek a organizovanost*. Aktuální forma zaujímá hodnotu 6,81, tedy mírně nad hranici minima, zatímco preferovaná forma dosahuje výše 9,46. Je možné tvrdit, že si žáci přejí změnu. Další negativně hodnocenou oblastí je *Angažovanost žáka*. Aktuální stav této proměnné dosahuje hodnoty 6,65, preferovaný stav hodnoty 8,92. Je možné usuzovat, že tyto dvě proměnné poji signifikantní souvislost, vzhledem k jejich hodnotám. Nepořádek a neorganizovanost může souviset s angažovaností žáka do výuky a vzdělávání. Za výrazně pozitivní proměnnou považujeme *Jasnost pravidel*. Její hodnoty se nijak zvlášť neliší, a proto můžeme pojímat její diferencující se hodnoty za zanedbatelné. U zmíněné proměnné je třeba podotknout, že dosahuje téměř maximálních hodnot, a proto náleží k nejpozitivněji hodnoceným oblastem klimatu třídy. Zároveň je nutno zmínit, že i když dosahuje proměnná *Jasnost pravidel* vysokých hodnot, proměnná *Pořádek a organizovanost* je velmi nízká a je možné usuzovat, že zde existuje rozpor. Můžeme si všimnout, že zbylé proměnné, mezi něž náleží *Vztahy mezi žáky*, *Učitelova pomoc* a *Orientace na úkoly* se nikterak neliší. Dosahují hodnot pozitivních, a proto je možno konstatovat, že žáci změnu těchto oblastí nepovažují za podstatnou, oproti ostatně zmíněným.



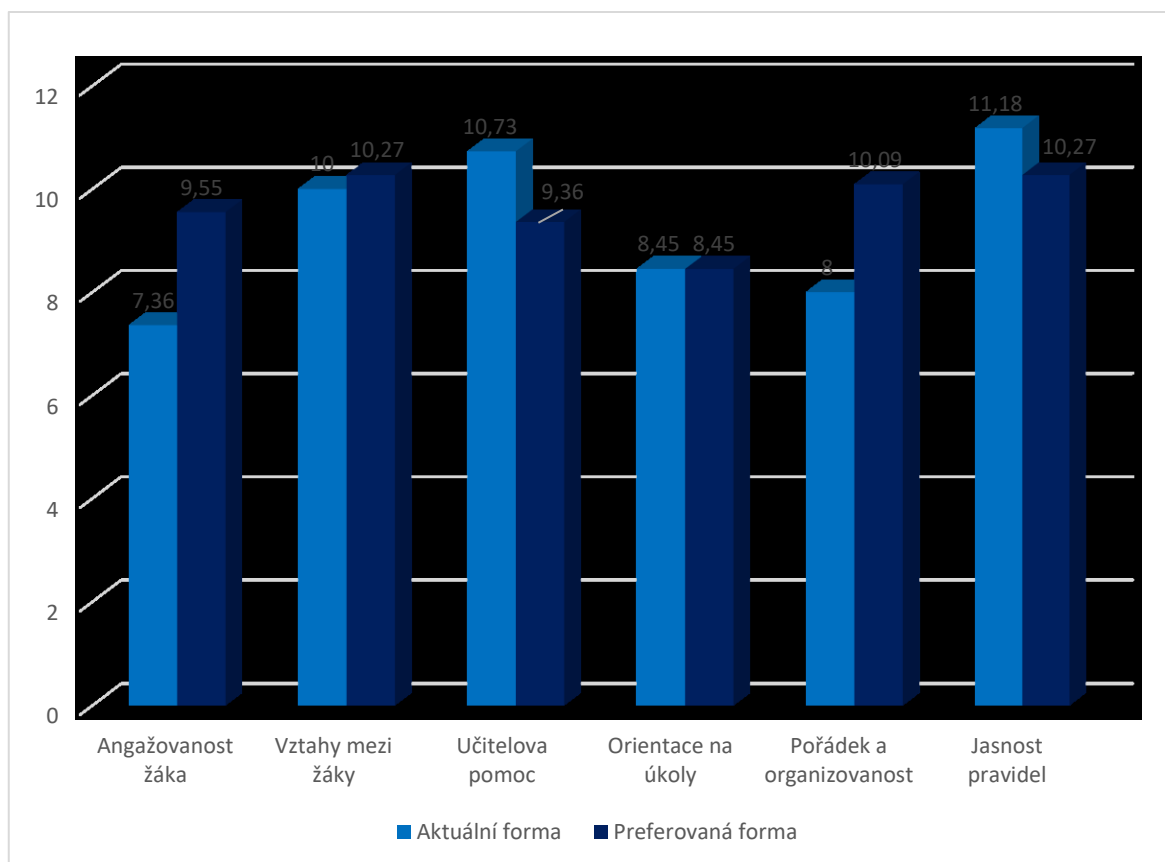
Graf 4 – Výsledné aktuální a preferované klima třídy 7. B

Při komparaci aktuálního a preferovaného klimatu třídy 8. A bylo zjištěno, že nejpozitivněji posuzovanou hodnotu zaujímá proměnná *Jasnost pravidel*. Její aktuální forma dosahuje hodnoty 11,52, tedy vyšší, než je její preferovaná forma s hodnotou 10,67. Z výsledků je možné usuzovat, že žáci jsou dostatečně seznámeni s pravidly školy a třídy. Mezi proměnné, které se naopak vyznačují nízkými hodnotami je *Angažovanost žáka* a *Pořádek a organizovanost*. Aktuální stav oblasti *Angažovanosti žáka* dosahuje hodnoty 7,14, zatímco preferovaný stav hodnoty 9,81. Proměnná *Pořádek a organizovanost* zaujímá hodnotu 6,95 u aktuální formy a hodnotu 10,24 u preferované formy. Je možné usuzovat, že mezi těmito dvěma proměnnými existuje souvislost. Jako souvislost je možné považovat nízkou organizovanost a pořádek ve třídě ve spojení s nedostatečnou angažovaností žáka. Mezi kladně hodnocené oblasti klimatu náleží *Vztahy mezi žáky*, *Učitelova pomoc* a *Orientace na úkoly*. Všechny zmíněné hodnoty zaujímají hodnot 9 a výš, je tedy možno konstatovat, že žáci jsou v uvedených oblastech nadprůměrně spokojeni a změnu nevyžadují.



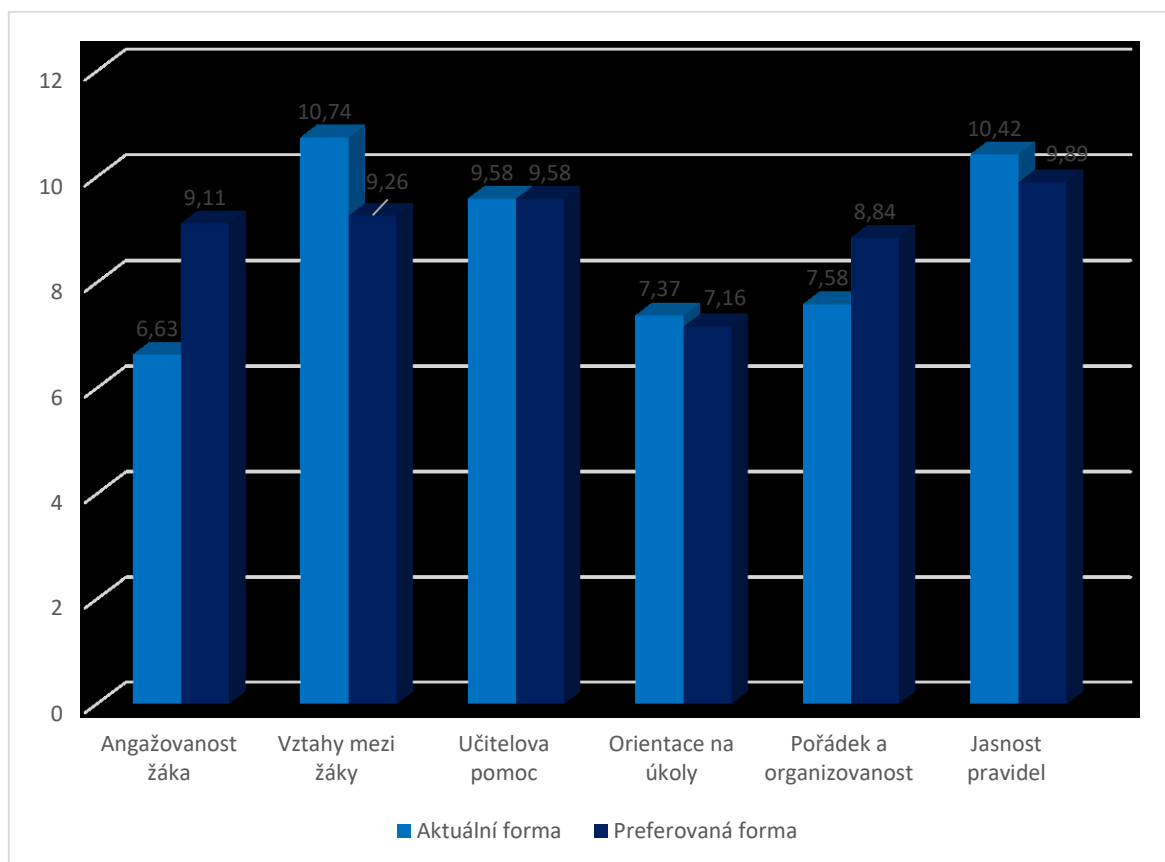
Graf 5 – Výsledné aktuální a preferované klima třídy 8. A

Z grafu 6 vyplývá, že k nejméně pozitivně hodnoceným oblastem náleží *Angažovanost žáka* a *Pořádek a organizovanost*. Zároveň je třeba zmínit, že i když tyto dvě proměnné dosahují nejhoršího hodnocení, jejich hodnoty zaujímají průměrného skóre. Aktuální forma proměnné *Angažovanost žáka* je 7,36, preferovaná forma je 9,55. Proměnná *Pořádek a angažovanost žáka* dosahuje u aktuální formy klimatu hodnoty 8, u preferované formy je hodnota 10,09. Je možno vnímat určitou souvislost mezi proměnou *Angažovanost žáka* a *Pořádek a organizovanost*. Můžeme usuzovat, že v důsledku nižší hodnoty vnímaného pořádku a organizovanosti třídy je rovněž negativněji hodnocena angažovanost žáka. Za nejvýznamněji pozitivně hodnocenou proměnnou považujeme *Jasnost pravidel*. Aktuální stav je hodnocen 11,18 a preferovaný stav je 10,27. Z výsledku je možné tvrdit, že žáci jsou náležitě seznámeni s pravidly, která jsou ve třídě a škole nastavena. Vysoká hodnota náleží také proměnné *Učitelova pomoc*, jejichž aktuální forma činí 10,73 a preferovaná je 9,36. Žáci si tedy přejí menší učitelovu pomoc, než je jí nyní. Výsledný rozdíl můžeme ovšem považovat za nevýznamný. Ostatní proměnné *Vztahy mezi žáky*, a *Orientace na úkoly* se vyznačují průměrnými až lehce nadprůměrnými hodnotami.



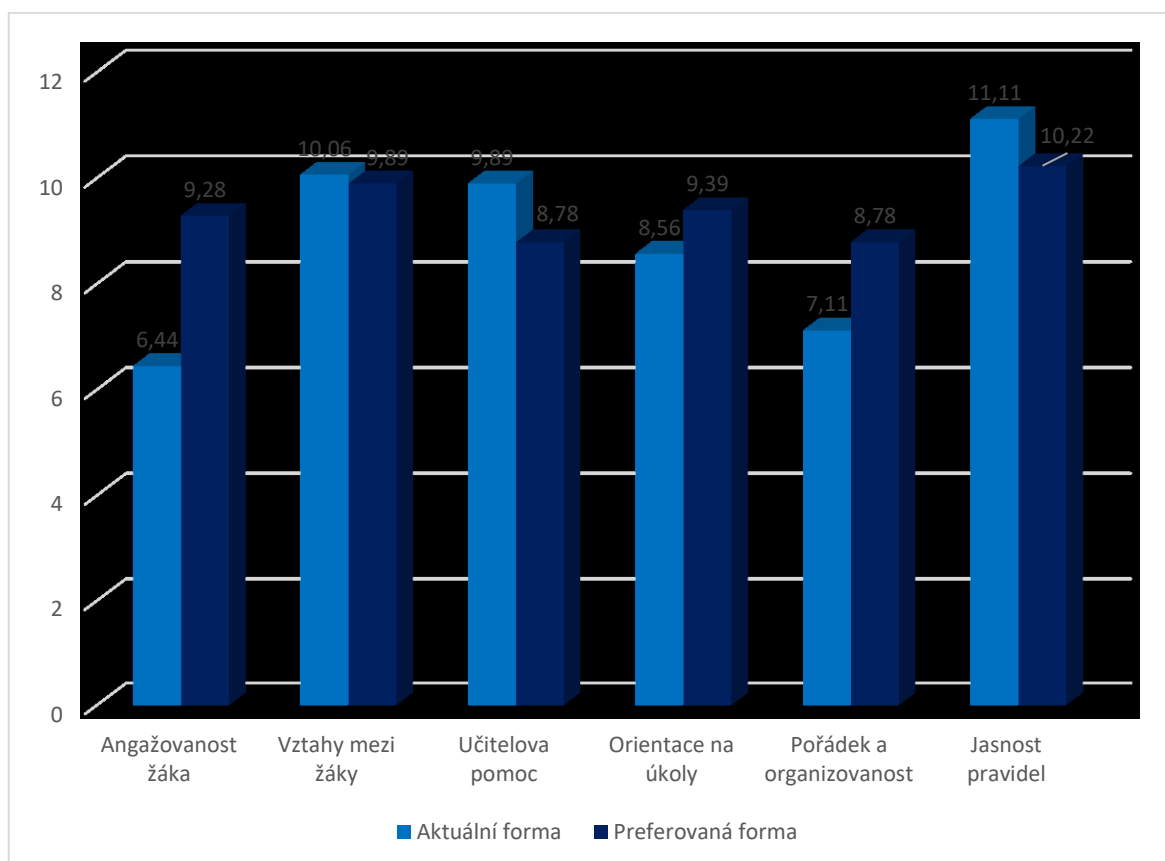
Graf 6 – Výsledné aktuální a preferované klima třídy 8. B

Z výsledného aktuálního a preferovaného klimatu třídy 9. A bylo zjištěno, že nejkladněji hodnocenou proměnnou jsou *Vztahy mezi žáky* a *Jasnost pravidel*. Proměnná *Vztahy mezi žáky* nabývá u aktuální formy hodnot 10,74, u preferované formy hodnot 9,26. Aktuální stav vztahů mezi žáky je tedy lepší, než by si žáci sami přáli. Oblast *Jasnosti pravidel* dosahuje u aktuální formy hodnoty 10,42, u preferované formy 9,89. Zde je možné opět tvrdit, že aktuální forma zaujímá vyšší hodnoty než žáky preferovaná. Další kladně hodnocenou oblastí posuzovanou mírně nadprůměrně je *Učitelova pomoc*. Zde můžeme vidět, že její aktuální forma s hodnotou 9,58, se ostatně neliší od její preferované formy s hodnotou 9,58. U proměnných *Orientace na úkoly* a *Pořádek a organizovanost* zaujímají hodnoty aktuální i preferované formy klimatu lehce průměrných hodnot. Mezi nejhůře hodnocenou oblast patří *Angažovanost žáka*. Aktuální stav zkoumané oblasti se pohybuje lehce podprůměrem, tedy 6,63, zatímco její preferovaný stav je 9,11.



Graf 7 – Výsledné aktuální a preferované klima třídy 9. A

Z výsledného Grafu 8 vyplývá, že nejpozitivněji hodnocenou oblastí je *Jasnost pravidel*. Aktuální forma dosahuje hodnoty 11,11 a preferovaná forma hodnoty 10,22. Z výsledků vyplývá, že aktuální forma je hodnocena kladněji než preferovaná forma. Mezi další proměnné hodnocené nadprůměrné náleží *Vztahy mezi žáky*, *Učitelova pomoc* a *Orientace na úkoly*. Všechny zmíněné proměnné dosahují zanedbatelných rozdílů mezi aktuální a preferovanou formou, a proto lze konstatovat, že žáci, je vzhledem k uvedeným hodnotám, vnímají pozitivně. Rozdílné hodnocené oblasti byly zjištěny pouze u proměnných *Angažovanost žáka* a *Pořádek a organizovanost*. Aktuální klima u proměnné *Angažovanost žáka* zaujímá hodnotu 6,44, zatímco preferovaná forma činí 9,28. U proměnné *Pořádek a organizovanost* je posuzována hodnota aktuálního klimatu 7,11 a preferovaná forma hodnotou 8,78. Je možno tvrdit, že rozdíly nejsou nijak výrazné. Lze také konstatovat, že mezi zmíněné proměnné *Angažovanost žáka* a *Pořádek a organizovanost* existuje souvislost, která se vyznačuje tím, že vlivem nízkého pořádku a organizovanosti třídy, klesá i angažovanost žáka do výuky.



Graf 8 – Výsledné aktuální a preferované klima třídy 9. B

6 INTERPRETACE DAT

V této kapitole se zabýváme interpretací dat jednotlivých proměnných a shrnutím výsledků klimatu třídy. Analyzovaná data interpretujeme pomocí stanovených výzkumných otázek, které korespondují s výzkumnými cíli. Interpretované výsledky jsme zjišťovali pomocí dotazníku CES, který podrobněji popisujeme v podkapitole *Metoda sběru dat*. Je nutné ještě zmínit, že při interpretaci vycházíme z bodového hodnocení zmíněného dotazníku.

Jaká je angažovanost žáků 2. stupně ZŠ do výuky?

Na základě zjištěných výsledků jsme dospěli k závěru, že průměrná angažovanost žáků 2. stupně Základní školy Olomouc Nedvědova je hodnocena lehce podprůměrně. Náleží k hodnotám klimatu třídy, které jsou hodnoceny nejméně pozitivně. Preferovaná forma žáků ovšem dosahuje hodnoty, která lze považovat za nadprůměrnou, blíží se k největšímu maximu získané hodnoty této oblasti. Lze tedy usuzovat, že si žáci u proměnné přejí změnu.

Z výsledků výzkumu je možné se domnívat, že mezi proměnnými *Angažovanost žáka* a *Pořádek a organizovanost* existuje souvislost, která může vyplývat z toho, že v důsledku nízké organizovanosti a pořádku třídy klesá i angažovanost žáka do výuky. Ovšem, je to pouze domněnka, která by mohla být motivem k dalšímu zkoumání proměnné.

Výsledky výzkumu klimatu třídy Laška (2001) poukazují na vztah mezi dosaženou známkou ve škole a dalšími proměnnými dotazníku CES. Jeho výzkum probíhal zjišťováním proměnných u obou pohlaví a byl uskutečněný rovněž na 2. stupni ZŠ. Výsledky ukazují, že negativní souvislost angažovanosti žáka ve vztahu ke známkám se vyskytuje pouze u dívek. Korelace jsou zde velmi vysoké. Lze konstatovat, že čím horší známky dívky dostávají, tím menší je jejich angažovanost a zaujetí školní prací. U chlapců stejný vztah vazby na známky ve škole a pozdější angažovanost žáka zjištěn nebyl (Lašek, 2001).

Jaké jsou vztahy mezi žáky v jednotlivých třídách 2. stupně ZŠ?

Výsledky výzkumu ukazují, že vztahy mezi žáky v jednotlivých třídách nabývají nadprůměrných hodnot. Je třeba podotknout, že preferovaná forma této proměnné dosahuje zanedbatelných rozdílů, tudíž je možné konstatovat, že žáci v jednotlivých třídách 2. stupně ZŠ Olomouc Nedvědova jsou se stávající formou této proměnné spokojeni a změnu nevyžadují. Proměnná náleží k pozitivním oblastem klimatu třídy.

Je možné se domnívat, že proměnná *Vztahy mezi žáky* je hodnocena nadprůměrně, jelikož z hlediska vývojové psychologie, v období puberty (viz podkapitola *Role žáka 2. stupně v současné škole*) plní školní třída (vrstevnická skupina) podstatnou a neopomenutelnou roli v životě žáka. Školní třída zajišťuje žákovi pocit bezpečí, sounáležitosti a společenského přijetí. Podotýkáme, že se shodujeme s výsledky výzkumu Laška, který je zaměřen na klima školní třídy žáků 2. stupně ZŠ. Z jeho výsledků vyplývá, že žáci hodnotí vztahy ve třídě nadprůměrně (Lašek, 2001).

K zajímavým výsledkům došla Miezgová která zkoumala klima státních a církevních gymnázií. Žáci hodnotili vztahy mezi žáky církevních gymnázií pozitivněji, než žáci škol státních (In Čáp, Mareš, 2007). Na opačné výsledky poukazují Klusák a Škaloudová, zkoumající klima třídy na 2. stupni pražských základních škol. Dospěli k závěru, že se ve třídách objevuje značně vysoká soutěživost a třenic mezi žáky a relativně nízká soudržnost třídy (Mareš, 2007).

Jaká je učitelova pomoc a podpora vůči žákům 2. stupně ZŠ?

Z výsledků našeho šetření je možné tvrdit, že učitelova pomoc vůči žákům 2. stupně Základní školy Olomouc Nedvědova je pozitivní. Výše proměnné dosahuje nadprůměrných hodnot, proto je možné podotknout, že vztah mezi třídním učitelem a žáky 2. stupně ZŠ je u této proměnné velmi příznivý. Preferovaný stav dosahuje minimálních rozdílů, a tudíž je možné říci, že je bezvýznamný.

K protikladnému zjištění dospěla Miezgová, která zkoumala rozdíly klimatu ve státních a církevních gymnáziích. I když jsou vztahy mezi žáky a pravidla výuky jasnější, žáci církevních škol pocítují menší zájem a podporu strany učitelů, a přejí si změnu. Naopak žáci státních škol si přejí méně zajímat o školní práci a dosažená úroveň proměnné učitelova pomoc a podpora se žákům jeví jako dostačující (Mareš, 2007).

Z výzkumu, realizovaném v USA koncem 70. let 20. století, na dvou formách škol (učiliště, alternativní školy) a různých typech škol (městské, předměstské, vesnické) bylo zjištěno, že alternativní školy oproti ostatním školám vykazují vysokou angažovanost žáků do výuky, kladnější vztahy mezi žáky a podporující chování učitele. Ve srovnání s ostatními školami měly alternativní školy vysoké hodnoty i u dalších oblastí, kterými jsou pořádek a organizovanost třídy a jasnost pravidel (Dreesmann In Grecmanová, 2008).

Jaká je orientace žáků 2. stupně ZŠ na úkoly?

Z analýzy výsledků orientace žáků 2. stupně ZŠ na úkoly jsme dospěli k následujícím závěrům. Žáci Základní školy Olomouc Nedvědova nepovažují tuto proměnou za významnou. Zjištění vyvozujeme z hodnoty aktuálního stavu, který dosahuje vyššího čísla, než je hodnota preferované formy, i když rozdíl není nikterak výrazný. Proměnná náleží ke zkoumaným oblastem, které dosahují mírně nadprůměrného skóre, které si žáci nepřejí měnit k pozitivněji hodnocenému stavu.

Lašek zjišťoval klima třídy na základních a středních školách. Dospěl k výsledkům, že v porovnání s dívkami jsou chlapci obou typů škol méně orientováni na úkoly, které jim zadává škola. Ovšem při porovnání základních a středních škol, jsou více orientováni na úkoly, chlapci základních škol. Zároveň bylo zjištěno, že tato proměnná je významně spojena s pořádkem a organizovaností jak u dívek, tak chlapců (Lašek, 2001).

Jaká je organizovanost a srozumitelnost pravidel třídy žáků 2. stupně ZŠ?

Výsledky výzkumu ukazují, že se u těchto oblastí klimatu objevuje výrazná nerovnováha. U proměnné pořádek a organizovanost třídy bylo zjištěno, že aktuální forma je hodnocena podprůměrně, zatímco její preferovaný stav je hodnocený nadprůměrnými skóre. Lze tedy konstatovat, že žáci proměnnou hodnotí spíše negativně a vyžadují změnu.

Naopak oblast srozumitelnosti pravidel je hodnocena velmi kladně. Je proměnnou, která zaujímá nejvyšší získané hodnoty, přibližující se maximální získané hodnotě. Lze se domnívat, že žáci jsou velmi dobře obeznámeni s pravidly, která ve třídě existují.

Vidíme zde ale rozpor mezi jednotlivými proměnnými. I když je jasnost pravidel třídy hodnocena nejpozitivněji, proměnná pořádek a organizovanost třídy je jednou z oblastí, které zaujímají nejnižších skóre. Je možné se tedy domnívat, že žáci i když znají dobře pravidla třídy, existuje ve třídě vysoká neuspořádanost, kterou žáci hodnotí negativně.

Z výzkumu Laška zkoumající klima třídy na základních a středních školách bylo zjištěno, že pořádek a organizovanost ve třídě, hodnotí kladněji žáci základních škol, oproti žákům škol středních. Rozdíly v oblasti jasnosti pravidel u obou typů škol diagnostikovány nebyly. Dalším zjištěním bylo, že dívky základních škol si přejí větší organizovanost a pořádek ve třídě než dívky středních škol. I když je ale tato proměnná v komparaci s dívkami základních

škol hodnocena záporně, vyžadují dívky středoškolačky u proměnné změnu. U chlapců středoškoláků vyplývá, že si přejí větší pořádek a organizovanost ve třídě než chlapci základních škol (Lašek, 2001).

Jaký je rozdíl mezi aktuálním a preferovaným třídním klimatem v jednotlivých třídách 2. stupně ZŠ z pohledu žáků?

Hlavním cílem práce bylo identifikovat rozdíl mezi aktuálním a preferovaným třídním klimatem. Lze konstatovat, že rozdíly tříd 2. stupně ZŠ Olomouc Nedvědova se nijak neliší. Při komparaci dat aktuální a preferované formy, byly zjištěny následující výsledky. Žáci považují organizovanost a pořádek ve třídě, společně se svojí angažovaností a zaujetím do školní práce za nejméně pozitivní, ze všech ostatních zkoumaných proměnných. Zároveň u těchto oblastí považují nejvýraznější přání změny. Lze tedy proměnné považovat za negativní. Zkoumaná oblast vztahy mezi žáky, orientace žáků na úkoly a učitelova pomoc a podpora, se žákům jeví jako dostačující. Její hodnoty dosahují průměrných, až mírně nadprůměrných skóre, tudíž lze říci, že je tato oblast vnímána jako pozitivní. Nejpozitivněji hodnocenou proměnnou byla jasnost pravidel. Výše průměrných hodnot jsou hodnoceny nadprůměrně, přibližující se hodnotě maxima. Je tedy jisté, že posledně zmíněnou proměnnou považují žáci za výrazně pozitivní.

Rozdíl mezi aktuálním a preferovaným klimatem tříd 2. stupně ZŠ Olomouc Nedvědova je výrazný pouze u proměnných *Angažovanost žáka* a *Organizovanost a pořádek ve třídě*.

7 DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Na základě vymezených zjištění výzkumného šetření se nyní zaměříme na doporučení pro praxi. Smyslem doporučení je zvýšit kvalitu a efektivitu třídy a školy a výchovně-vzdělávacího procesu u aktuální formy klimatu tříd Základní školy Olomouc Nedvědova. Při doporučení zohledňujeme výsledky výzkumu, ze kterých vycházíme a sestavujeme náležitá doporučení.

Na začátku doporučení je nutno podotknout, že navrhujeme plánovité a systematické dotazníkové **zkoumání klimatu třídy** třídním učitelem. Domníváme se, že třídní učitel je nejdůležitějším integračním činitelem třídy, který dokáže pozitivně ovlivnit změnu klimatu konkrétní třídy. Zároveň si myslíme, že profese učitele plní ve vztahu k žákům určitá poslání. Z našeho úhlu pohledu mezi ně patří například vytvářet pozitivní klima třídy, a v důsledku toho adekvátně působit na budoucí rozvoj a vývoj žáků. Patříčný výzkum by mohl být zaměřen například na negativně hodnocené proměnné našeho zjištění v dotazníku, mezi něž patří organizovanost a pořádek třídy a angažovanost žáka do výuky. U těchto proměnných žáci projeví největší přání změny. Výzkum by tak komplexně řešil problémy, které ve třídě panují.

Jak už jsme výše podotkli, třídní učitel náleží k nejvýraznějším osobnostem podílející se na změně klimatu třídy. Vytváří normy a pravidla chování, která eliminují rušivé podněty ve třídě a dodávají jí organizovanost a řád. Jeho působnost je ovšem významná nejen ve vztahu k žákům, ale také k rodině žáka a učitelům příslušné školy. Na základě uvedených podnětů, považujeme za další vhodné doporučení, **vytvoření nových pravidel školní třídy**, na kterých se bude třídní učitel spolupodílet s žáky svojí třídnické třídy. Předpokladem je, že se na těchto pravidlech všichni jeho aktéři shodnou, a tím vytvoří systém pravidel a norem žádoucího fungování třídy. Je nezbytné, aby byla stanovená pravidla jasná a srozumitelná, a díky tomu nastavovala hranice chování žáků. V důsledku toho by se mohla zlepšit i organizovanost třídy. Aby se zvýšila efektivita těchto pravidel, je možné vytvořit takzvaný **motivační plán pro dodržování pravidel třídy**. Ve své podstatě by motivací žádoucího chování třídy mohla být například mimoškolní akce (kino, pobyt v přírodě, bazén, ZOO, aj.) a možnost o této akci rozhodovat svým výběrem. Tím bychom žákům dali stimul rozhodovat o něčem výjimečném, a tím se spolupodílet na chodu své třídy.

Již jsme si stanovili nový seznam pravidel třídy. Následujícím doporučením jsou pravidelné **třídnické hodiny** a diskuze, například ve formě **komunitního kruhu**. Doporučujeme je

praktikovat alespoň jednou týdně, přičemž se domníváme, že tato soustavnost bude přispívat k efektivnosti této činnosti. Komunitní kruh je jedním z nejlepších nástrojů zlepšování vztahů ve školní třídě a prevence šikany a rizikových chování žáků. Při sestavení komunitního kruhu je nezbytné dodržovat jeho zásady. Mezi jeho pravidla náleží naslouchání ostatním, právo nemluvit, když mluví někdo jiný z kruhu, úcta k ostatním zúčastněným, a zachování mlčenlivosti (to co, se řekne v komunitním kruhu, zde taky zůstane). Komunitní kruh je možný zakončit reflexí vlastního jednání jeho zúčastněnými.

Učitelé si mnohdy neví rady, jak klima ve třídě diagnostikovat, a následně s ním pracovat, a tím přispívat k jeho zefektivnění. Je to problém, který je nezbytné řešit a nebagatelizovat. Proto bychom navrhovali sestavit **metodiku práce s klimatem třídy pro učitele**. Tato metodika by obsahovala aktivity směřující k zlepšení klimatu třídy, mezi něž by příslušeli i aktivity na dodržování pravidel třídy. Mezi zmíněné aktivity by například náležely aktivity Ruce, Pravidlo pláče apod. Prvně zmíněná aktivita je zaměřena na vzájemné poznávání pozitivních vlastností spolužáků ve třídě. Principem aktivity je, že si žák obkreslí dlaň a prsty na list papíru, a následně do každého prstu napíše jednu svoji pozitivní vlastnost. Ruku nůžkami vystřihne a zamíchá ji k ostatním charakteristikám žáků. Žáci si sednou do kruhu a každý žák si losuje jednu ruku, nahlas přečte, co je zde napsáno, a má za úkol uhodnout, jakému žákovi příslušné charakteristiky na ruce náleží. Společná diskuze s žáky může rovněž přispět k rozluštění jména. Stejným postupem pokračují ostatní žáci v kruhu (Šmejkalová, Schmidová © 2019). Aktivita Pravidlo pláče spočívá v tom, že se žáci rozdělí do 3-6 členných skupin, a na modelových případech si vyzkoušejí chování, která jim vadí. V další fázi na něj budou reagovat. Po konci každé ukázky chování, bude následovat třídnická diskuze na dané modely chování. Cílem této aktivity je předcházet negativně vyskytujícím se okolnostem ve třídě, a pokud již nastanou, schopnost na ně adekvátně reagovat (Dubec, © 2019).

Další oblast, kterou bychom navrhovali zlepšit, je angažovanost žáka do výuky. Hlavní roli zde zaujímají učitelé, proto bychom navrhovali zavést do vyučování **metody**, které podporují zaujetí žáka. Tím bychom u něj podnítili zájem o výuku samotnou. Jsme si samozřejmě vědomi, že ne každý žák má v oblíbenosti matematiku, český jazyk, apod. Ovšem, i žák, který nemusí mít nějaký předmět v oblíbenosti, si k němu může vytvořit pozitivní vztah. Dle našeho názoru zavedením atraktivních metod do výuky, bude vzrůstat i angažovanost žáků k ní.

ZÁVĚR

Klima třídy je aktuální problematikou, která již nestojí v pozadí témat naší společnosti. V uvedeném kontextu si je nutno uvědomit, že každý žák je jiný, a tudíž ke každému musíme přistupovat s předpokladem jeho individuality a úcty a respektu k ní. Když zmíněnou ideu převedeme do souvislosti školy a třídy, je nezbytné vytvářet takové prostředí, ve kterém budou tyto hodnoty uplatňovány. Úlohou každého učitele je se na tomto procesu zkvalitnění podílet.

Bakalářská práce se zabývá konceptem klimatu třídy z hlediska aktuální a preferované formy žáků. V teoretické části práce jsme vymezily základní východiska, vztahující se k dané problematice. Každou kapitolu jsme následně doplnili o shrnutí celého tématu, pro jeho přehlednost a snazší pochopení již složitě oblasti.

Praktická část je doplněna o realizovaný výzkum v základní škole v Olomouci, kde naše respondenty tvořili žáci 6. – 9. tříd. Použili jsme standardizovaný dotazník CES, kde jsme porovnávali 6 proměnných klimatu a posuzovali jejich stav. V dalších kapitolách jsme získaná data analyzovali a interpretovali. V práci jsme navrhli i doporučení, které by přispělo ke zlepšení klimatu na zkoumané škole. Při sestavování těchto doporučení, jsme vycházeli z výsledků výzkumu.

Na závěr bychom chtěli zmínit, že i když je náš výzkum realizovaný pouze na jedné ZŠ, jeho výsledky mohou přispět rovněž ke zlepšování jednotlivých oblastí klimatu třídy. Lze tedy říci, že výsledky výzkumu jsou i tak zajímavé a využitelné pro danou školu. Škola, na které jsme výzkum realizovali, projevila z vlastní iniciativy zájem o zaslání zjištěných výsledků. Tento impuls hodnotíme za velmi žádoucí, jelikož každá škola by měla projevovat zájem o zlepšování kvality vzdělávání, jak ve vztahu k žákům, tak i učitelům, a tím i zkvalitňování instituce školy.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- [2] ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010, 325 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2742-4.
- [3] ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014, 186 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4639-5.
- [4] DEWITT, Peter M. *School climate: leading with collective efficacy*. Thousand Oaks: Corwin, a SAGE Publishing Company, 2018, 207 s. ISBN 978-1-5063-8599-0.
- [5] FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2014, 383 s. ISBN 978-80-262-0741-2.
- [6] GAVORA, Peter. *Aki sú moji žiaci?: pedagogická diagnostika žiaka*. 2., aktualiz. vyd. Nitra: Enigma, 2010, 216 s. ISBN 978-80-89132-91-1.
- [7] GILLERNOVÁ, Ilona a HORÁKOVÁ HOSKOVCOVÁ, Simona. Sociální procesy a vztahy ve škole. In GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012, 247 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3472-9.
- [8] GILLERNOVÁ, Ilona a Lenka KREJČOVÁ. *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada, 2012, 247 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3472-9.
- [9] GRECMANOVÁ, Helena, Drahomíra HOLOUŠKOVÁ, Eva URBANOVSKÁ a Antonín BŮŽEK. *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Hanex, 1998, 192 s. Edukace. ISBN 80-85783-24-X.
- [10] GRECMANOVÁ, Helena, Drahomíra HOLOUŠOVÁ a Eva URBANOVSKÁ. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex, 1998, 231 s. ISBN 80-85783-20-7.
- [11] GRECMANOVÁ, Helena. Evaluace klimatu třídy. In KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto a kol.. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009, 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.
- [12] GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008, 209 s. Edukace. ISBN 978-80-7409-010-3.
- [13] HELUS, Zdeněk. *Úvod do psychologie*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada, 2018, 310 s. Psyché. ISBN 978-80-247-4675-3.

- [14] HINDUJA, Sameer a Justin W. PATCHIN. *School climate 2.0: preventing cyberbullying and sexting one classroom at a time*. Thousand Oaks: Corwin, a SAGE Company, 2012, 193 s. ISBN 978-1-4129-9783-6.
- [15] HORKÁ, Hana, Hana FILOVÁ, Tomáš JANÍK a Jana KRATOCHVÍLOVÁ. *Studie ze školní pedagogiky*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. 178 s. ISBN 978-80-210-4859-1.
- [16] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2016, 254 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.
- [17] KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Didaktika sekundární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, 186 s. Skripta. ISBN 8024405997.
- [18] KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002, 447 s. ISBN 80-7178-253-X.
- [19] KANTOROVÁ, Jana, Helena GRECMANOVÁ, Drahomíra HOLOUŠKOVÁ, Eva URBANOVSKÁ a Lumír KANTOR. *Vybrané kapitoly z obecné pedagogiky I*. Olomouc: Hanex, 2008, 244 s. Vzdělávání. ISBN 978-80-7409-024-0.
- [20] KAŠPÁRKOVÁ, Jana. *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu: konstrukce a aplikace v praxi*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007, 192 s. Monografie. ISBN 978-80-244-1852-0.
- [21] KAŠPÁRKOVÁ, Svatava. *Pedagogická diagnostika třídy a žáka*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2009, 116 s. ISBN 978-80-7318-790-3.
- [22] KOLAŘÍKOVÁ, Marta, Alena PETROVÁ a Eva URBANOVSKÁ. *Profesní připravenost učitelů základních škol v oblasti řešení rizikového chování a možnosti jeho prevence v Moravskoslezském kraji*. II., Psychologické aspekty. V Opavě: Slezská univerzita, Fakulta veřejných politik v Opavě, 2017, 190 s. ISBN 978-80-7510-236-2.
- [23] LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001, 161 s. ISBN 80-7041-088-4.
- [24] MAREŠ, Jirí. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013, 702 s. ISBN 978-80-262-0174-8.
- [25] NAKONEČNÝ, Milan. *Základy psychologie*. Praha: Academia, 1998, 590 s. ISBN 80-200-1290-7.

- [26] PETLÁK, Erich. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: Iris, 2006, 119 s. ISBN 80-89018-97-1.
- [27] PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013, 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.
- [28] PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. Šesté, aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál, 2017, 483 s. ISBN 978-80-262-1228-7.
- [29] PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- [30] PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000, 269 s. ISBN 8071783994.
- [31] ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, 268 s. ISBN 80-85931-48-6.
- [32] ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie*. Vyd. 4. Praha: Portál, 2013, 300 s. ISBN 978-80-262-0532-6.
- [33] SMETÁČKOVÁ, Irena. *Genderové představy a vztahy: sociální a kognitivní aspekty vývoje maskulinity a femininity v průběhu základní školy*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON), 2016, 274 s. Gender sondy. ISBN 978-80-7419-229-6.
- [34] THOROVÁ, Kateřina. *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál, 2015, 575 s. ISBN 978-80-262-0714-6.
- [35] VÁGNEROVÁ, Marie. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2001, 304 s. ISBN 80-246-0181-8.
- [36] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., rozš. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012, 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
- [37] VÁŇOVÁ, Růžena. Školský systém v českých zemích – vývoj a současný stav In VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011, 456 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3357-9.
- [38] VORLÍČEK, Chrudoš. *Úvod do pedagogiky*. Jinočany: H & H, 2000, 175 s. ISBN 80-86022-79-X.

- [39] WALTEROVÁ, Eliška. Současná škola: proměny, potřeby, příležitosti. In FRANIOK, Petr a Dana KNOTOVÁ. *Učitel a žák v současné škole: sborník z 15. konference České pedagogické společnosti*. Brno: Masarykova univerzita ve spolupráci s Českou pedagogickou společností, 2008, 415 s. ISBN 978-80-210-4752-5.

Internetové zdroje:

- [1] Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. In: *MŠMT* © [cit. 2019-02-20]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>
- [2] Strategie vzdělávací politiky 2020 [online]. In: *MŠMT* © [cit. 2019-03-04]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/strategie-vzdelavaci-politiky-2020>
- [3] ŠMEJKALOVÁ, Radka a SCHMIDOVÁ, Kateřina. *Třída v pohodě aneb aktivity pro podporu dobrých vztahů mezi žáky* [online]. © [cit. 2019-03-19]. Dostupné z: https://www.scio.cz/download/skoly/Zdarma_materialy/Napadnik_pro_podporu_dobrych_vztahu_ve_tride.pdf
- [4] DUBEC, Michal. *Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy. Mezilidské vztahy. Poznáváme, určujeme a dodržujeme základní pravidla chování ve třídě a škole* [online]. © [cit. 2019-03-19]. Dostupné z: http://www.odyssea.cz/localImages/7_1.pdf

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ZŠ	Základní škola
SŠ	Střední škola
USA	Spojené státy americké
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
RVP	Rámcový vzdělávací program
ŠVP	Školní vzdělávací program
Apod.	A podobně
Atd.	A tak dále
Tzv.	Takzvaně
CES	Classroom Environment Scale
MCI	My Class Inventory
PECC	Physical Education Class Climate Scale
LA – POPEQ	Learning and Performance Orientation in Physical Education Classes Questionnaire

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 – Propojenost oblastí determinující kvalitu vzdělávání ve 21. století (Dewitt, 2018. s. 38).....	18
Obrázek 2 – Vztah mezi pojmy prostředí, klima, atmosféra (Kašpárková, 2007, s. 31).....	28
Obrázek 3 – Faktory určující klima třídy (Filová, 2009, s. 123)	30

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 – Počet respondentů dle jednotlivých tříd	40
Tabulka 2 – Popis dotazníku.....	41
Tabulka 3 – Hodnocená skóre dotazníku.....	42

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 – Výsledné aktuální a preferované klima třídy 6. A.....	43
Graf 2 – Výsledné aktuální a preferované klima třídy 6. B.....	44
Graf 3 – Výsledné aktuální a preferované klima třídy 7. A.....	45
Graf 4 – Výsledné aktuální a preferované klima třídy 7. B.....	46
Graf 5 – Výsledné aktuální a preferované klima třídy 8. A.....	47
Graf 6 – Výsledné aktuální a preferované klima třídy 8. B.....	48
Graf 7 – Výsledné aktuální a preferované klima třídy 9. A.....	49
Graf 8 – Výsledné aktuální a preferované klima třídy 9. B.....	50

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník CES (aktuální forma)

Příloha P II: Dotazník CES (preferovaná forma)

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK CES (AKTUÁLNÍ FORMA)

Milí žáci,

jmenuji se Adéla Honigová a jsem studentkou 3. ročníku Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulty humanitních studií, oboru Sociální pedagogika.

Chtěla bych Vás požádat o vyplnění dotazníku, který je součástí praktické části bakalářské práce.

Dotazník CES se skládá ze dvou forem – aktuální a preferované. Cílem dotazníků je zjistit stav aktuálního a preferovaného klimatu Vaší třídy.

Každou větu dotazníku si prosím pečlivě přečtěte, a odpovězte na ni buď Ano, nebo Ne. Pokud souhlasíte s tvrzením, které je v dotazníku, zakroužkujte Ano, pokud nesouhlasíte, zakroužkujte Ne. Když se spletete nebo si odpověď rozmyslíte a chcete ji změnit, přeškrtněte křížkem tu, kterou chcete opravit a zakroužkujte to, co platí.

Prosím Vás, ať každou otázku upřímně vyplníte a žádnou nevynecháte. Dotazník je zcela anonymní, Vaše odpovědi budou sloužit pouze výzkumu, který realizuji.

V dotazníku nejsou žádné dobré či špatné odpovědi.

Děkuji Vám za ochotu.

DOTAZNÍK CES – AKTUÁLNÍ FORMA

Pohlaví: muž žena

Třída:

1	Žáci v naší třídě vkládají do každé činnosti ve škole hodně energie.	ANO	NE
2	Žáci v naší třídě jsou mezi sebou velmi rádi v kontaktu.	ANO	NE
3	Tento učitel stráví jen málo času povídáním s žáky ve třídě.	ANO	NE

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

23	Naše třída je velmi často hlučná.	ANO	NE
24	Tento učitel vysvětlí, jaká jsou ve třídě pravidla (v hodině, při zkoušení, písničkách).	ANO	NE

PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK CES (PREFEROVANÁ FORMA)

DOTAZNÍK CES – PREFEROVANÁ FORMA

1	Žáci v naší třídě by měli být více zaujati školou, být usilovnější.	ANO	NE
2	Kontakty mezi žáky v naší třídě by měli být lepší.	ANO	NE
3	Tento učitel by měl raději trávit mnohem méně času povídáním s žáky ve třídě.	ANO	NE
4	Ve třídě bychom měli věnovat více času diskutování o mimoškolních aktivitách než diskusím o škole.	ANO	NE
5	Naše třída by měla být daleko lépe organizovaná.	ANO	NE
6	V naší třídě by měla být jasná pravidla, která mají žáci dodržovat (v hodině, při zkoušení, písémkách).	ANO	NE
7	Žáci v naší třídě by měli v hodině více snít s otevřenýma očima.	ANO	NE
8	Žáci v naší třídě by se raději neměli snažit jeden druhého blíže poznat.	ANO	NE
9	Tento učitel by se měl o žáky více zajímat.	ANO	NE
10	V naší třídě by mělo být nejdůležitější udělat kus práce.	ANO	NE
11	V naší třídě by měli žáci být mnohem více potichu.	ANO	NE
12	V naší třídě by se často a výrazněji měla měnit pravidla (v hodině, při zkoušení, písémkách).	ANO	NE
13	V naší třídě by se neměla práce v hodině tak přehánět, bylo by lepší přečkat hodinu v poklidu až do zazvonění.	ANO	NE
14	V naší třídě by mělo být více opravdových přátelství.	ANO	NE
15	Tento učitel by měl být více přítelem než autoritou.	ANO	NE
16	V naší třídě by se neměli žáci tak namáhat, tak mnoho pracovat.	ANO	NE
17	V naší třídě by klidně prošlo, kdyby se žáci poflakovali, flinkali.	ANO	NE

18	Tento učitel by měl jasně říci, co se stane, když studenti poruší pravidla (v hodině, při zkoušení, písemkách).	ANO	NE
19	Většina žáků v naší třídě by měla dávat větší pozor na to, co učitelé říkají.	ANO	NE
20	V naší třídě by mělo být snadné nadchnout lidi nějakým nápadem, projektem.	ANO	NE
21	Tento učitel by měl umět vystoupit z role učitele, když má pomoci žákům.	ANO	NE
22	Naše třída by měla být více společenským prostředím než místem, kde se člověk učí.	ANO	NE
23	Naše třída by měla být hlučnější.	ANO	NE
24	Tento učitel by nám měl vysvětlit, podle jakých pravidel se bude postupovat (v hodině, při zkoušení, písemkách).	ANO	NE