

# **Vliv rozdílného složení třídy na vývoj jejího klimatu**

Ing. Jana Dudová

---

Bakalářská práce  
2009



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

**Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně**

**Fakulta humanitních studií**

**Ústav pedagogických věd**

**akademický rok: 2008/2009**

## **ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE**

**(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)**

**Jméno a příjmení: Ing. Jana PONÍŽILOVÁ**

**Studijní program: B 7507 Specializace v pedagogice**

**Studijní obor: Učitelství odborných předmětů pro SŠ**

**Téma práce: Vliv rozdílného složení třídy na vývoj jejího klimatu.**

**Zásady pro vypracování:**

**Provedte rozbor literárních pramenů týkajících se zjišťování klimatu třídy.**

**Provedte analýzu současného stavu vztahů mezi žáky a zhodnoťte je.**

**Posudte příčiny těchto vztahů.**

**Navrhněte možnosti zlepšení vztahů mezi žáky.**

Rozsah práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

**CANGELOSI, J.S. Strategie řízení třídy. Praha: Portál, 2006. ISBN 8073671182.**

**ČÁP, J.; MAREŠ, J. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7.**

**PRŮCHA, J. Moderní pedagogika. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X**

**ŘEZÁČ, J. Sociální psychologie. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.**

Vedoucí bakalářské práce: **Ing. Edita Michutová**

Datum zadání bakalářské práce: **12. února 2009**

Termín odevzdání bakalářské práce: **15. května 2009**

Ve Zlíně dne 12. února 2009



prof. PhDr. Vlastimil Švec, CSc.  
*děkan*



L.S.



Mgr. Soňa Vávrová, Ph.D.  
*vedoucí katedry*

## PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ/DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové/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 <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová/bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k prezenčnímu nahlédnutí;
- na moji diplomovou/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 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> 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 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou/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 diplomové/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 diplomové/bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Ve Zlíně ..... 4. 5. 2009 .....

..... Dušková Jana .....

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

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

*(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlédnutí 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, ušije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

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

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

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

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

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

## **ABSTRAKT**

Tato práce se zabývá problematikou, do jaké míry ovlivňuje složení třídy z hlediska pohlaví její klima. V první teoretické části popisují základní pojmy, vymezují faktory působící na klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování a diagnostikování. V druhé empirické části jsem se zaměřila na rozbor vybraných školních tříd, v závislosti na jejich složení, pomocí dotazníkového šetření z pohledů žáků a učitelů a pomocí pozorování.

Klíčová slova:

klima, klima školní třídy, školní třída, výzkum klimatu, možnosti diagnostiky

## **ABSTRACT**

This bachelor work is devoted to the problem, how the social climate of the class is affected by the class composition. In the theoretical part the basic ideas, factors that influence social climate of the class and also possibilities how to affect and diagnose this climate are described. In the practical part I focused on some chosen classes analysis in dependence on their composition by the help of questionnaires from the point of view of students and teachers and also by the help of observation.

Keywords:

climate, social climate of the class, research on climate, diagnose possibilities

Na této stránce bych chtěla poděkovat vedoucí diplomové práce Ing. Editě Michutové za cenné praktické a teoretické rady.

Děkuji také svým kolegům za odborné rady a cenné informace z oblasti pedagogiky a za pomoc při zpracování bakalářské práce.

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	<b>9</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	<b>10</b>
<b>1 SOCIÁLNÍ KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY</b> .....	<b>11</b>
1.1 VYMEZENÍ POJMU ŠKOLNÍ TŘÍDA.....	11
1.2 VYMEZENÍ POJMU KLIMA TŘÍDY .....	12
1.3 DETERMINANTY KLIMATU .....	14
1.3.1 Role učitele při utváření klimatu .....	16
1.3.2 Role žáka při utváření klimatu .....	17
1.4 ZDROJE A DŮSLEDKY KLIMATU VE TŘÍDĚ.....	18
1.4.1 Komunikační klima ve třídě.....	18
1.4.2 Klima třídy a participace žáků ve vyučování .....	19
1.5 OVLIVŇOVÁNÍ KLIMATU ŠKOLNÍ TŘÍDY .....	19
<b>2 METODY ZJIŠŤOVÁNÍ KLIMATU TŘÍDY</b> .....	<b>21</b>
2.1 SOUČASNÉ PŘÍSTUPY KE ZKOUMÁNÍ KLIMATU .....	21
2.2 METODY POZNÁVÁNÍ ŠKOLNÍ TŘÍDY .....	23
2.2.1 Pozorování.....	23
2.2.2 Posuzovací škály .....	24
2.2.3 Dotazníky .....	25
2.2.4 Volba náklonnosti .....	26
2.2.5 Sociometrie .....	26
2.2.6 Měření postojů .....	27
2.2.7 Interakční hry.....	27
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST</b> .....	<b>28</b>
<b>3 VÝZKUM</b> .....	<b>29</b>
3.1 CÍL VÝZKUMU A FORMULACE HYPOTÉZ .....	29
3.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	29
3.3 POUŽITÉ METODY .....	29
3.4 VÝSLEDKY .....	30
3.5 ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ .....	41
<b>ZÁVĚR</b> .....	<b>44</b>
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY</b> .....	<b>45</b>
<b>SEZNAM OBRÁZKŮ</b> .....	<b>47</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ</b> .....	<b>48</b>
<b>SEZNAM PŘÍLOH</b> .....	<b>49</b>



## ÚVOD

Školní docházka je nejdůležitější součástí života každého člověka. Během této doby se utvářejí různé vztahy, které, ať už chceme či ne, mají na dospívajícího jedince zásadní vliv. Velmi zásadní vztahy se vytvářejí právě v rámci dané třídy, kde se utváří kolektiv. Pokud jedinec do kolektivu nezapadne, může to mít pro něj negativní důsledky v podobě např. zhoršení prospěchu (v tom lepším případě) nebo i závislost na drogách (v tom horším případě). Je proto velmi důležité, jaké klima se na začátku v daném kolektivu vytvoří.

Ve školství pracuji již čtvrtým rokem a za tu dobu jsem měla možnost učit jak smíšené třídy (dívky a chlapci), tak i třídy ryze chlapecké a ryze dívčí. Hned od začátku mé praxe jsem viděla určité rozdíly v každé z těch tříd. Nemohu ale říct, že by se mi v některé z nich učilo lépe či hůře, ale vždy jsem cítila v každé třídě jinou atmosféru.

Když jsem se v roce 2007 stala poprvé třídní učitelkou a dozvěděla jsem se, že budu mít třídu třiceti dívek, zhrozila jsem se. Potom jsem si ale řekla, že to nemusí být zas tak špatné a začala jsem se těšit. Hned na začátku školního roku jsem ale pochopila, že vztahy mezi dívkami nebudou dobré. Postupně se ve třídě vytvořila skupinka dívek, která ve třídě o všem rozhodovala a dívkám, které jim nesedly, dělaly různé naschvály někdy až hraničící se šikanou. Začala jsem si uvědomovat, že v této třídě chybí mužský element.

Tato moje zkušenost s třídnictvím dívčí třídy mně vedla k zamyšlení, zda je opravdu vhodné vytvářet „jednopohlavní“ třídy. A proto jsem se na naší škole rozhodla udělat průzkum mezi žáky, jak se na tuto situaci dívají oni sami. A protože jsme na dané téma často diskutovali i s kolegy, zapojila jsem je do průzkumu také a položila jsem jim otázky ve stejném duchu, jako měli žáci, abych získala názory na stejnou věc z obou stran.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

# 1 SOCIÁLNÍ KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY

## 1.1 Vymezení pojmu školní třída

Průcha (1995, s. 97) definuje školní třídu jako:

- „skupinu žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole,
- základní prostorovou jednotku, v níž probíhá vyučování.“

Lašek (2001, s. 13) vnímá školní třídu „jako složitý a mnohvrstevnatý sociální svět, který může žáka podporovat ve výkonech, dát mu možnost zažít úspěch či neúspěch před ostatními, naučit ho kooperovat i vytvářet „kliky“, spolupracovat i podvádět“.

Lašek (2001, s. 13) také nazývá třídu „svěbytným a v jistém smyslu neopakovatelným seskupením individuí, konstituujících se osobností a originální sociální konfigurací žáků v sociometrickém smyslu slova“.

Řezáč (1998) školní třídu charakterizuje jako malou sociální skupinu utvářenou lidmi, kteří:

- jsou ve vzájemné přímé nezprostředkované interakci a komunikaci,
- mají blízké či shodné cíle, hodnoty a naplnění svých cílů očekávají od skupiny,
- jsou vřazeni do relativně stabilního systému pozic a rolí
- respektují normy skupinového života (tj. pravidla regulující meziosobní vztahy a průběh společných činností).

Průcha (1995) dělí školní třídy na:

- **heterogenní** – žáci stejného věku bez ohledu na jejich schopnosti a učební předpoklady,
- **homogenní** – žáci podle určitého společného kritéria, např. jazykové, matematické třídy nebo víceletá gymnázia.

Hrabal (1989) analyzuje faktory, které působí na charakteristiku školní třídy, z časoprostorového hlediska na:

- **faktory působící od vzniku třídy** – věk žáků, pohlaví žáků, velikost školní třídy, složení třídy na základě kognitivních předpokladů žáků, rodinné prostředí žáků, rozdílnost tříd,
- **faktory způsobující rozdíly mezi skupinami po vzniku třídy** – prostorové uspořádání pedagogického prostředí, stádia vývoje třídy, osobnost učitele a jeho pedagogické působení, struktura vztahů mezi žáky a dynamika skupiny.

Každá školní třída stejně jako kterákoliv jiná organizovaná skupina má svůj vlastní pořádek (formální, neformální), vnitřní organizační a vnější sociální strukturu a styly vedení, na jejichž základě nabývá konkrétní podobu (Kovalčíková, 2001). Proniknout do jejího vnitřního života je obtížné (Lašek, 2001).

## 1.2 Vymezení pojmu klima třídy

V současné době je problém prostředí, klimatu či atmosféry školní třídy či školy velmi diskutovaným tématem. Výchovně vzdělávací proces není, jak potvrzují zkušenosti učitelů, výchovných poradců i psychologů, jen individuální záležitostí, ale ovlivňuje ho celá řada jiných mikrosociálních aspektů – školní třída a skupina vrstevníků, ve kterých se žák pohybuje a kamarádí, prostředí školy a prostředí rodiny.

Průcha (1995) definuje klima školní třídy jako sociálně psychologickou proměnnou, představující dlouhodobější sociálně emocionální naladění, zobecňující postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů).

Čáp a Mareš (2001) definují sociální klima školní třídy jako specifickou sociálně psychologickou proměnnou, kde hlavními aktéry jsou žáci a učitelé a vztahy mezi nimi.

Vykopalová (1992) popisuje sociální klima školní třídy jako jev velice mnohotvárný a složitý. Blíže ho specifikuje jako soubor všech vnějších a vnitřních podmínek působících ve vzájemné součinnosti na jednotlivé žáky a učitele a vzájemně ovlivňují jejich chování.

Při popisu sociálně psychologických jevů se v odborné literatuře i v běžné řeči užívají různé termíny, kterých je až přes padesát. Rozlišovat tyto jevy doporučují Mareš a Křivoň (1995) podle rozsahu, měnlivosti, délky trvání a obecnosti. Navrhli proto tyto varianty: prostředí, atmosféra a sociální klima.

Nejširším pojmem je **prostředí**. Kromě sociálně-psychologických aspektů zahrnuje i aspekty architektonické (řešení učebny, úroveň vybavení, rozmístění nábytku), hygienické (osvětlení, vytápění, větrání), ergonomické (vhodnost školního nábytku, uspořádání pracovního místa učitele a žáka) či akustické (míra hluku, šumu).

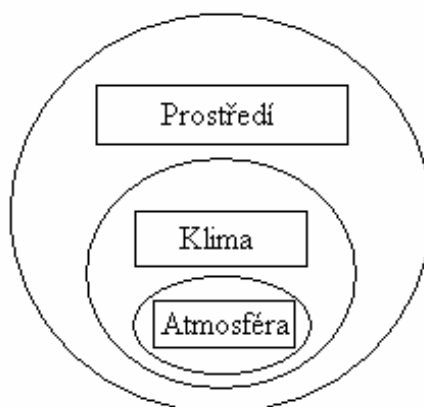
Užším pojmem je **atmosféra**, která je charakterizována proměnlivostí a krátkodobým trváním (v délce jednoho vyučovacího dne či jedné vyučovací hodiny) určitých situací, např. atmosféra před písemnou zkouškou, atmosféra před zkoušením, atmosféra při maturitách, atmosféra ve třídě, když učitel přijde do hodiny rozzlobený atd. Řezáč (1998, s. 169) užívá pojmu atmosféra pro „krátkodobé, situační naladění citů spojených se vzájemnými vztahy ve skupině“. Lašek (2001) považuje atmosféru po emoční stránce za vypjatější a variabilnější situace, v nichž klima (širší pojem) nemusí vždy působit.

**Sociální klima** označuje „jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik měsíců či let“ (Mareš, Křivohlavý, 1995, s. 147). Na jejím vzniku se podle Mareše a Křivohlavého (1995) podílejí žáci dané třídy (jednotlivci i skupinky) a všichni učitelé.

Linková (2002, s. 44) charakterizuje klima ve třídě jako „soubor generalizovaných postojů afektivních odpovědí a vnímání ve vztahu k procesům ve třídě mezi žáky“.

Kovalčíková (2001, s. 14) chápe sociální klima třídy jako „součást vnitřního psychosociálního edukačního prostředí statického charakteru, implicitně obsahuje výsledky vlivů vnějšího edukačního fyzikálního a psychosociálního prostředí.“

V následujícím obrázku Lašek (2001) naznačuje vazby mezi výše uváděnými třemi pojmy:



Obr. 1. Vztahy mezi pojmy prostředí, klima, atmosféra

### 1.3 Determinanty klimatu

Za determinanty lze podle Laška (2001) považovat veškeré skutečnosti v životě školy a třídy, které ovlivňují vznik, podobu a účinky klimatu.

Patří mezi ně:

- **zvláštnosti školy:**
  - typ školy, její zaměření (základní školy, gymnázia, střední odborné školy),
  - pravidla školního života (školní řád, vyžadované dodržování a sankce),
- **zvláštnosti vyučovacích předmětů a pedagogických situací:**
  - např. laboratorní, dílenské práce, praxe v provozech, laboratořích
- **zvláštnosti učitelů:**
  - osobnost učitele,
  - učitelem preferované pojetí výuky a vzdělávání, z něhož vychází jeho styl výuky,
- **zvláštnosti školních tříd:**
  - učitel a třída,
  - školní třída jako celek,
  - skupiny ve třídě,
- **zvláštnosti žáků:**
  - žák jako člen třídy, resp. skupiny v ní,
  - žák jako individuální osobnost.

Čáp s Marešem (2001) předchozí determinanty doplnil ještě o následující:

- **zvláštnosti koncepce výuky:**
  - tradiční a alternativní školy,
- **zvláštnosti komunikace, která zprostředkovává sociální kontakt:**
  - přímá mezilidská komunikace,
  - učení pomocí počítače,
  - společenství žáků, které je zprostředkované moderní komunikační technikou (internetové diskusní skupiny).

Při vymezování determinantů vycházel Lašek (2001) ze schématu R. H. Moose, který se zaměřuje na oblast sociálního prostředí ve skupinách lidí.

Moos rozlišuje 3 základní dimenze skupin (in Lašek, 2001):

- **Dimenze vztahová** (relationship dimensions): vyjadřuje míru interpersonálních vztahů a kvalitu vzájemných vazeb, míru kooperace především v rovině mezilidských vztahů, přitažlivost skupiny pro její členy, poskytování vzájemné pomoci a možnost projevu pocitů a názorů.
- **Dimenze osobního růstu** (personál development dimensions): vyjadřuje vnitřní procesy, které se především týkají podmínek, které vytváří skupiny pro autonomii člena a jeho růst, možnosti samostatně rozhodovat a konat, orientaci na úkoly, vytváření podmínek k diskusi a přenos informací uvnitř skupiny, toleranci k určitým negativním projevům členů.
- **Dimenze udržování a změny systému** (systém maintenance a systém change dimensions): tato dimenze se především vztahuje k mechanismům organizace a řízení skupiny, realizovanému systému a způsobům kontroly, ke schopnosti členů vykonávat nové úkoly a přijímat nové role, schopnosti a ochotě ke změně.

Klima školní třídy tvoří různé faktory, které lze rozdělit do několika skupin (Filová, 2004):

- **Faktory související s jednotlivcem** (žákem, učitelem), např. jeho spokojenost, nezávislost, spontánnost apod.
- **Sociálně-psychologické faktory třídy**, např. soudržnost třídy, soutěživost, konfliktivnost třídy apod.
- **Pedagogicko-psychologické faktory** např. organizovanost třídy, učitelova snaha pomoci žákům, zaměřenost úkolů a jejich obtížnost, učitelovo řízení třídy apod.

### 1.3.1 Role učitele při utváření klimatu

Každý z učitelů se zaměřuje na třídu jiným způsobem. Někdo se soustředí na jednotlivé žáky, jiný na celou třídu. Podle vzájemných vztahu učitel – žák a podle přístupu učitele k žákům můžeme rozlišovat dle literatury následující typy učitele:

- a) **Autoritativní** – vyznačuje se neustálou kontrolou, podporuje nesamostatnost žáků a potlačuje jejich iniciativu tím, že předkládá pouze svůj pohled na řešení; klima třídy je silně negativní.
- b) **Demokratický** – učitel si zakládá na rovnocennosti vztahu učitel – žák, žák – žák, zajímá se jak o jednotlivce tak i o celou třídu; příznivá atmosféra pozitivně působí na utváření dobrého klimatu ve třídě.
- c) **Liberální** – učitel je nerozhodný, žáky nepovzbudí ani nekritizuje; klima třídy lze v tomto případě považovat za neutrální.

Mezi schopnosti a dovednosti učitele, které mohou mít vliv na klima školní třídy, řadí Grecmanová (1999) především následující trojici:

- **pedagogický talent** – představuje potenciální předpoklady pro výkon učitelské profese,
- **pedagogické mistrovství** – představuje takový výkon, resp. pedagogickou práci, která má výborné výsledky při využití nejnovějších poznatků v oblasti pedagogické práce, může se k němu dopracovat prakticky každý učitel, pokud na sobě bude neustále pracovat,
- **pedagogický takt** – znamená schopnost učitele vždy, v každé situaci, za všech okolností přijímat v rámci své pedagogické práce adekvátní rozhodnutí a chovat se přiměřeně dané nastalé situaci.

Podle Bakoše (1977) jsou u učitelů pro úspěšnou pedagogickou práci nutné především následující skupiny vlastností, z nichž většina může v menší či větší míře ovlivňovat také kvalitu školního, resp. třídního klimatu:

- **vlastností charakteru a vůle**, jako je čestnost, upřímnost, spravedlnost, rozhodnost, vytrvalost, cílevědomost,
- **citově temperamentní vlastnosti**, např. sebeovládání, trpělivost, optimismus,



- **společensko-charakterové vlastnosti**, např. laskavost, vlídnost, porozumění, ohleduplnost.

Mikuláščík (2001) uvádí, že charakter představuje vyjádření vztahu ke skutečnosti, a tento vztah dělí do čtyř oblastí, kam lze zařadit i charakterové vlastnosti pozitivně působící na klima školní třídy:

- vztah k sobě samému – např. sebejistota učitele, která značně mění vzájemný vztah studentů k učiteli, rozhodnost,
- vztah k lidem – např. přátelství, družnost, které dovolují učiteli navázat bližší kontakt se studenty, upřímnost, která usnadňuje vzájemnou komunikaci,
- vztah k práci – např. svědomitost, smysl pro povinnost atd.,
- celková světonázorová orientace – např. smysl pro pravdu, pro spravedlnost atd.

### 1.3.2 Role žáka při utváření klimatu

Složení třídy resp. rozdíly mezi pohlavím patří mezi faktory, ovlivňující její klima. Ačkoliv se v období dospívání přestávají chlapecké a dívčí skupiny navzájem oddělovat, což souvisí s růstem zájmu o opačné pohlaví, přesto nalezneme mezi nimi odlišné charakteristiky (Hrabal, 1989):

Chlapecké skupiny:

- výraznější integrace,
- častější centralizovaná moc,
- vyšší indexy vlivu,
- podíl na vlivu má psychická a fyzická zdatnost,
- úroveň interindividuálních vztahů je nižší než u stejně starých děvčat,
- senzibilita je v porovnání s děvčaty nižší,
- nižší úroveň sociální percepce.

Dívčí skupiny:

- častější sociometrická reciprocita voleb,
- nižší integrace,
- tendence skupin rozpadat se do dvojic,
- možnost existence konkurenčních a nepřátelských vztahů v skryté nebo otevřené formě,

- silnější vazba na učitele,
- snadnější průběh interiorizace norem.

Podle Laška (2001) působí klima na žáka dvojitým způsobem:

- 1) **ve smyslu osobním** – žák se cítí zaujat školou, přináší mentální a emoční vklad do školní práce, pocítuje učitelovu pomoc, kterou chápe jako výsledek učitelova stylu výuky;
- 2) **v sociálně psychologickém smyslu** – žák se stává členem skupiny, podílí se na činnosti skupiny, je otevřený v kontaktu s druhými, je favorizován učitelem či spolužáky nebo naopak odsouván do pozadí.

## 1.4 Zdroje a důsledky klimatu ve třídě

Názory na to, kdo je zdrojem vytváření klimatu ve třídě, jsou mezi odborníky odlišné. Jedni tvrdí, že hlavním zdrojem jsou žáci a jejich chování, vlastnosti, postoje k učitelům a k učení. A druzí tvrdí, že jsou to učitelé. Např. Ch. Kyriacou (2008, s. 79) tvrdí, že „klima třídy, které učitel navodí, může mít zásadní vliv na motivaci žáků a jejich postoj k učení. Proto jsou učitelovi dovednosti uplatňované při vytváření kladného klimatu třídy velmi důležité“.

Podle Průchy (2005) se fungování určitého klimatu ve třídě realizuje prostřednictvím různých mechanismů, zejména:

- Komunikačními a vyučovacími postupy, které učitel používá;
- Strukturami participace žáků ve vyučování;
- Preferencemi a očekáváními učitelů k žákům;
- Klimatem či „étosem“ školy, jejíž součástí je určitá třída.

### 1.4.1 Komunikační klima ve třídě

Lašek (1994) zkoumal komunikační klima v prostředí českých škol a rozlišil dva základní typy komunikačního klimatu ve třídě:

- Komunikační klima **supportivní** (vstřícné, podpůrné): je to klima, v němž se jeho účastníci navzájem respektují, komunikují mezi sebou své názory a pocity, a to otevřeně a jasně.
- Komunikační klima **defenzivní** (obránné): v tomto klimatu vznikají situace, kdy jeho účastníci spolu soupeří, neposlouchají jeden druhého, skrývají své názory a pocity aj.

### 1.4.2 Klima třídy a participace žáků ve vyučování

Podle Průchy (2005) rozdílná participace jednotlivých žáků ve vyučování může být způsobována zejména těmito vlivy:

- **Vysokým počtem žáků ve třídě:** v důsledku toho nemůže učitel během vyučování komunikovat stejně často a stejně intenzivně se všemi žáky; v souvislosti s tím vzniká jejich odlišný komunikační status ve třídě;
- **Lokalizací žáků ve třídě:** je prokazováno, že při vyučování existují tzv. akční zóny, tj. při běžném rozmístění žáků ve třídě jsou někteří žáci více zasahováni učitelskými vyučovacími aktivitami (např. žáci sedící v předních lavicích) než jiní žáci (např. ti, kteří sedí v zadních lavicích);
- **Rozdílnou preferencí učitelů k jednotlivým žákům:** učitelé mívají zvýrazněné postoje orientace (pozitivní nebo negativní) ke svým žákům, což se projevuje kromě jiného i v možnostech, jež jsou jednotlivým žákům poskytovány k jejich participaci ve vyučování;
- **Rozdílnou komunikací mezi učiteli a žáky v závislosti na sexových rozdílech:** existují empirické nálezy o tom, že učitelé – muži a učitelky – ženy odlišně komunikují s žáky – chlapci a žákyněmi – dívkami.

### 1.5 Ovlivňování klimatu školní třídy

Podle J. Laška (2001, s. 11) „má učitel především na počátku formální existence třídy značný vliv na její klima. Učitelem navozené klima může mít zásadní vliv na motivaci žáků a jejich postoj k učení“.

Klima třídy může působit na učení žáků negativně i pozitivně. Helus (2007) v této souvislosti hovoří o:

- **negativním psychosociálním klimatu**, kdy žáci se navzájem ve třídě ruší, zesměšňují nebo šikanují ty, kteří se chtějí učit apod.,
- **pozitivním sociálním klimatu**, kdy žáci se navzájem podporují, což zvyšuje jejich motivaci, učební výkon, osobnostní rozvoj apod.

Helus (2007) dále vymezuje pět učitelských způsobilostí, které působí pozitivně na klima třídy:

- 1) Jasně a plynule komunikovat s žáky učivo, organizovat učební aktivity samotných žáků a adresně vzhledem k nim konkretizovat úkoly a požadavky.
- 2) Čerpat z reakcí, činností a výkonů žáka zpětné informace o účinnosti svého vlastního pedagogického působení na ně, o efektivitě svého vyučování.
- 3) Projevovat ve vztahu k žákům bytostný osobní zájem o jejich vzdělávací pokroky a osobnostní rozvoj.
- 4) Projevovat intelektuální nadšení a osobní zaujetí pro vyučovací předmět a konkrétní učivo, které s žáky probírá.
- 5) Motivovat žáky přejímat za své vzdělávání a za svoji budoucnost, za své studijní úspěchy i kvalitu vzájemného soužití osobní a kolektivní zodpovědnost.

## 2 METODY ZJIŠŤOVÁNÍ KLIMATU TŘÍDY

### 2.1 Současné přístupy ke zkoumání klimatu

Počátky výzkumu školního klimatu lze najít v USA a v Austrálii, kde se tomu věnují odborníci již čtyřicet let a snaží se odpovědět především na následující otázky (Lašek, 2001):

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

Výzkumné metody se rozdělují na kvalitativní a kvantitativní, který je v současnosti rozšířenější a oblíbenější zejména z důvodů její validity a reliability.

Výzkum klimatu školní třídy se opírá o řadu vypracovaných a stále se rozvíjejících metodologických přístupů. Mareš a Křivohlavý (1995) uvádí následující přístupy:

- **Sociometrický přístup**

Objektem studia je školní třída jako sociální skupina. Zkoumá se strukturování a restrukturování třídy, vývoj sociálních vztahů a jejich vliv na rozvoj dispozic žáků. Nejpoužívanější metodou je sociometricko-ratingový dotazník (SORAD), kde nezávisle proměnnou je koheze třídy, integrovanost třídy, sympatie mezi žáky ve třídě a vliv žáků ve třídě, a závisle proměnnou školní úspěšnost žáků, školní výkonnost jednotlivců i třídy jako celku, chování žáků i chování celé třídy. Představiteli tohoto přístupu jsou např. V. Hrabal st., J. L. Moreno.

- **Organizačně – sociologický přístup**

Objektem studia je školní třída jako organizační jednotka a také učitel jako řídicí pracovník. Zkoumá se rozvoj týmové práce v hodině, redukování nejistoty žáků při plnění úkolů. Diagnostickou metodou je standardizované pozorování, kde nezávisle proměnná je širě používaných technologických vyučovacích postupů, míra delegování pedagogické autority

na žáky, prostor pro komunikaci mezi žáky navzájem, a nezávisle proměnná je výkonnost třídy jako celku, přírůstek žákovských výkonů v konkrétních vyučovacích předmětech. Mezi představitele tohoto přístupu patří E. G. Cohenová.

- **Interakční přístup**

Objektem zkoumání je školní třída a učitel. Sleduje se interakce mezi učitelem a žáky v průběhu vyučovací hodiny. Používanými diagnostickými metodami je standardizované pozorování, metody interakční analýzy typu tužka – papír, metody počítačové, audiovizuální nahrávky interakce, jejich popis a rozbor. Nezávisle proměnná je přímé a nepřímé působení učitele a závisle proměnnými jsou výkonnost třídy, výkonnost jednotlivých žáků, postoje žáků, efektivita učitelovy práce. Mezi představiteli tohoto přístupu patří H. H. Anderson, N. A. Flanders, J. Pelikán, L. Lukš, M. Samuhelová.

- **Pedagogicko psychologický přístup**

Objektem studia je školní třída a učitel. Zjišťuje se spolupráce žáků ve třídě a kooperativní učení v malých skupinách. Používanou diagnostickou metodou je posuzovací škála Classroom Life Instrument (CLI), kde nezávisle proměnnými jsou vzájemná sociální závislost žáků, sociální opora žáků, žákovské sebepojetí a závisle proměnnými výkonnost celé třídy a jednotlivých žáků, postoje žáků k učivu, žákovské připisování příčin v případě úspěchu a neúspěchu. Představitelem tohoto přístupu je P. C. Abrami.

- **Školně - etnografický přístup**

Objektem studia je školní třída, učitelé a celý přirozený život školy. Sleduje, jak klima funguje, jak jej vnímají, hodnotí a svými slovy popisují jeho aktéři. Jako diagnostická metoda se používá zúčastněné pozorování, které se vede řadu měsíců či roků, rozhovory s učiteli a žáky, které se nahrávají a přepisují do protokolů a analyzují se. O závisle a nezávisle proměnných nelze uvažovat, neboť nejsou předem definované. Představiteli tohoto přístupu jsou M. Klusák, L. Griswoldová, C. Pierceová.

- **Vývojově - psychologický přístup**

Objektem studia je žák jako osobnost a školní třída jako sociální prostředí, v němž se má osobnost rozvíjet. Zkoumá se ontogeneze žáků v období prepuberty a puberty. Používá se zde soubor různorodých diagnostických metod. Mezi nezávisle proměnné patří učitelovo řízení vyučovací hodiny, postupy ukázkující žáky, individuální přístup k žákům, učitelům

způsob hodnocení žáků, vzájemné vztahy učitel – žáci, prostor pro žákovu autoregulaci, žákovská potřeba autonomie a seberozvíjení, morální a konvenční autorita dospělých. Mezi závisle proměnné patří školní neúspěšnost, nezájem žáků o školu, negativní vnitřní motivace pro učení, žákovo snížení sebepojetí, naučená bezmocnost, zhoršené duševní zdraví. Mezi představitele tohoto přístupu patří J. Ecclesová.

- **Sociálně - psychologický a environmentalistický přístup**

Objektem studia je školní třída chápaná jako prostředí pro učení, žáci dané třídy a vyučující, kteří v této třídě působí. Zjišťuje se zde kvalita klimatu, jeho strukturní složky, aktuální podoba klimatu, ale i situace, která sice ještě nenastala, ale aktéři by si přáli, aby taková byla (preferovaná podoba klimatu). Nejpoužívanější diagnostickou metodou jsou posuzovací škály, které vyplňují sami aktéři, a ve kterých se zachycují jejich vidění klimatu, jejich postoje, subjektivně zabarvené názory a očekávání. Mezi nezávisle proměnné patří vzájemné vztahy mezi aktéry, možnost osobního rozvoje, udržování i měnění daného systému. A mezi závisle proměnné školní výkonnost třídy jako celku i jednotlivých žáků, postoje žáků k učení apod. Mezi představitele tohoto přístupu patří H. J. Walberg, G. J. Anderson, E. J. Trickett, R. M. Moos, B. J. Fraser. Tento přístup je v současné době nejrozšířenější.

## 2.2 Metody poznávání školní třídy

Diagnostika klimatu školní třídy užívá specifických metod, které Filová a kol. (2004) s přihlédnutím k praktickému využití rozdělili na **metody přímé a nepřímé** a upozorňují na vhodnost dané metody kombinovat.

### 2.2.1 Pozorování

Základem přímých metod je pozorování činnosti učitele a žáků ve vyučovací hodině a sledování dění ve třídě na základě předem vymezených kritérií (Filová, 2004). **Pozorování** podle Gavory (2000) znamená sledování činnosti lidí, záznam této činnosti, její analýzu a vyhodnocení. Pozorování může být nezúčastněné a strukturované, kdy výzkumník nezasahuje do průběhu pozorovaných procesů a pozorování provádí s využitím předem připraveného inventáře kategorií, které u daných procesů sleduje (Průcha, 2000).

V kvalitativním výzkumu se používá nestrukturované pozorování, případně zúčastněné pozorování. Výzkumník k pozorování přistupuje bez předběžného strukturování sledovaných jevů a nezaznamenává je podle nějakých kategorií, ale zapisuje jejich průběh, tak jak probíhají (Průcha, 2000).

V literatuře se často uvádějí čtyři požadavky, které jsou kladeny na dobré pedagogické pozorování:

- Specifikace objektu pozorování („Co se má pozorovat?“)
- Zaměřenost pozorování na cíl („Co je třeba zjistit?“)
- Organizovanost pozorování („Jak toho dosáhnout?“)
- Přesný záznam pozorování („Jak to zachytit?“)

Chráška (2007) uvádí, že pozorování by mělo splňovat následující požadavky:

- Validitu, tzn. jestli se skutečně pozoruje to, co se pozorovat má;
- Reliabilitu, tzn. jestliže pozorování přesně zachycuje pozorované jevy.

Metoda pozorování se u nás nejvíce používala v 70. a 80. letech, v současné době se z českého pedagogického výzkumu téměř vytratila (Průcha, 2000).

### 2.2.2 Posuzovací škály

Nepřímé metody diagnostiky klimatu školní třídy zahrnují **dotazníky** a **posuzovací škály**, kdy se vyjadřují žáci i učitelé, kteří vycházejí ze svých prožitků, postojů i zkušeností ze situací, které se dosud ve třídě realizovaly (Filová, 2004). „**Posuzovací škála** je nástroj, který umožňuje zjišťovat míru vlastnosti jevu nebo jeho intenzitu“ (Gavora, 2000, s. 88). Kerlinger (In Chráška, 2007) uvádí tři hlavní druhy posuzovacích škál:

- **Kategoriální posuzovací škály** – posuzovateli se předkládá několik uspořádaných kategorií, z nichž má vybrat tu, která nejlépe vystihuje pozorovanou skutečnost. Může zde vyvstat problém, kdy různí posuzovatelé mohou předkládané slovní charakteristiky chápat odlišným způsobem.

**Příklad:** Byl učitel na hodinu dějepisu připravený?

Velmi připravený





- Otázky nesmějí být sugestivní, tzn. nesmějí svou formulací napovídat, jak mají být zodpovězeny.
- Dotazník musí obsahovat jasné pokyny, jak daný dotazník vyplňovat.
- Při konstrukci dotazníku je třeba dbát na to, aby získané údaje bylo možno snadno třídit, tabelovat a zpracovávat.
- Otázky v dotazníku je dobré řadit lépe s psychologického hlediska, než z logického. Nejdůležitější položky se doporučují umísťovat ve střední části dotazníku.

Základní dělení otázek v dotazníku (Gavora, 2000):

- **Uzavřené** – nabízí hotové alternativní odpovědi, ze kterých si respondent vybírá např. zaškrtnutím příslušné odpovědi;
- **Otevřené** – dávají respondentovi velkou volnost v odpovědích. Výhodou je že není respondent omezený při možných odpovědích a nevýhodou je velmi obtížné následné zpracování, které výzkumník provádí;
- **Polozavřené** – nabízejí nejprve alternativní odpověď a potom ještě žádají respondenta o vysvětlení v podobě otevřené otázky.

Mezi nejznámější kvantitativní dotazníky, které mohou pedagogové využívat, patří dotazníky SORAD, D1, B3, B4, MCI, CES, CCQ a spousta dalších. Většinu z nich podrobně popisuje Lašek (2001).

#### 2.2.4 Volba náklonnosti

Zjišťují se zde vzájemné vztahy mezi spolužáky ve smyslu sympatií a antipatií. Podrobně se metodou zabýval Řezáč (1998).

#### 2.2.5 Sociometrie

Autorem této metody je americký psycholog Jakob Levy Moreno (1892 – 1974). Sociometri zahrnuje různé metody a techniky, které se zabývají zkoumáním lidských vztahů ve skupinách. Údaje, které učitelé získají sociometrickým dotazníkem, jim umožňují lepší orientaci ve vztazích ve skupině, lépe volit přiměřené a efektivní výchovné techniky a způsoby práce se skupinou a srovnávat změny ve vztazích v průběhu vývoje třídy v jednotlivých ročnících (Řezáč, 1998).

### 2.2.6 Měření postojů

Touto relativně složitou metodou se podrobně zabývá Výrost ve své publikaci *Sociálně vědecký výzkum postojů* (1989).

### 2.2.7 Interakční hry

Je to technika, která je založená na sebereprojevení se, při čemž podstatnou roli zde sehraává prostředí skupiny, která vytváří podporující klima a poskytuje zpětnou vazbu (Řezáč, 1998). Princip této metody spočívá v navození modelové sociální situace, v níž probíhá sociální učení. Modelová situace ale musí v každém případě respektovat individuální možnosti dítěte, souviset s jeho vnitřní situací a umožňovat vývoj sebereprojevení (Řezáč, 1998). Při aplikaci této metody jsou využívány i metody jiné, jako jsou psychodrama, sociodrama, psychohry a všechny typy psychosociálního výcviku.

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

### 3 VÝZKUM

#### 3.1 Cíl výzkumu a formulace hypotéz

Cílem výzkumu je zjistit, do jaké míry ovlivňuje klima třídy její složení. Na jedné straně stojí zkoumané skupiny, tj. školní třídy, na straně druhé několik učitelů, kteří dané třídy vyučují a znají jejich klima a vztahy mezi žáky navzájem.

Dle mých zkušeností se domnívám, že ve smíšené třídě je klima lepší, i když vztahy mezi některými jedinci mohou být problematické v obou typech tříd. Zastoupení mužského prvku v dívčím kolektivu je nezbytné a očekávám, že mi výzkum mé tvrzení potvrdí.

#### 3.2 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor vzorku tvořili studenti a učitelé SOŠ Holešov. Tuto školu jsem zvolila záměrně, jelikož zde působím jako třídní učitelka 2. ročníku ryze dívčí třídy, která je velmi problematická. O problematice složení tříd z hlediska pohlaví jsem proto velmi často přemýšlela a také jsme o tom s kolegy pedagogy často diskutovali. V podstatě jsem z jejich stran slyšela jediný názor, který dával přednost třídám smíšeným.

Dotazníky v listinné podobě vyplňovaly 2. a 3. ročníky, jelikož právě tyto ročníky jsou rozděleny na třídy dívčí a třídy smíšené. Celkem se výzkumu zúčastnilo 69 žáků (z celkem 90 žáků), kteří v době realizace výzkumu byli ve škole. Návratnost dotazníků od žáků činila 100 %.

Dotazníky pro učitele byly všem učitelům, tj. 15 učitelů, zaslány elektronickou formou. Návratnost dotazníků činila v tomto případě opět 100 %.

#### 3.3 Použité metody

Pro zjištění klimatu ve třídy z hlediska jejího složení jsem využila metodu dotazníkového šetření, která se mi vzhledem k počtu respondentů jevila jako nejvhodnější. Dalším rozhodujícím faktorem při volbě metody bylo zachování anonymity, čehož žáci využívají, aby mohli vyjádřit svůj názor a nemuseli se bát případných následků ze stran svých spolužáků. Při interpretaci výsledků jsem ale také využívala metodu pozorování, kterou jsem aplikovala v průběhu mých vyučovacích hodin během dvou (2. ročník) a tří let (3. ročník).

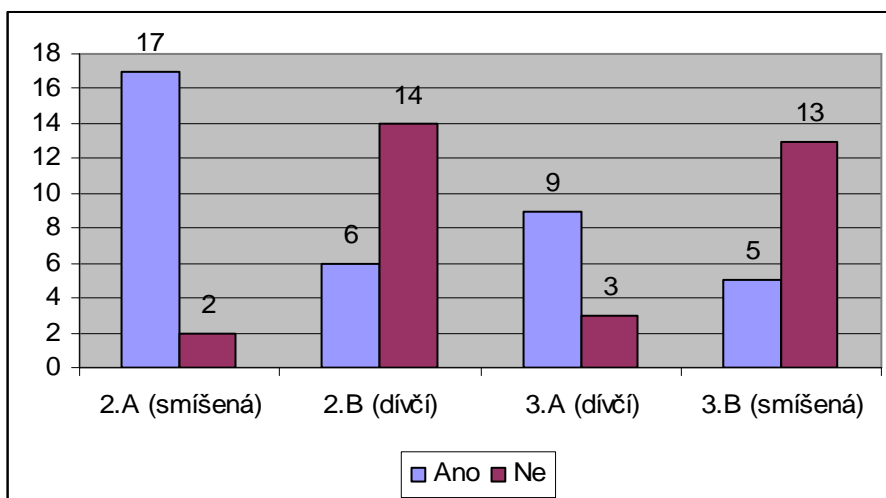
Při tvorbě dotazníků (u žáků i učitelů) jsem volila uzavřené otázky. Žáci měli možnost vybírat jen ze dvou možných odpovědí ANO – NE, zatímco učitelům jsem umožnila odpověď neutrální, a to z důvodu, že učí jak ve třídách smíšených, tak ve třídách dívčích a mají možnost srovnání.

Abych zjistila co nejreálnější pohled na klima třídy z hlediska jejího složení, položila jsem žákům i učitelům některé otázky stejné.

### 3.4 výsledky

#### Otázka č. 1: Líbí se ti ve třídě?

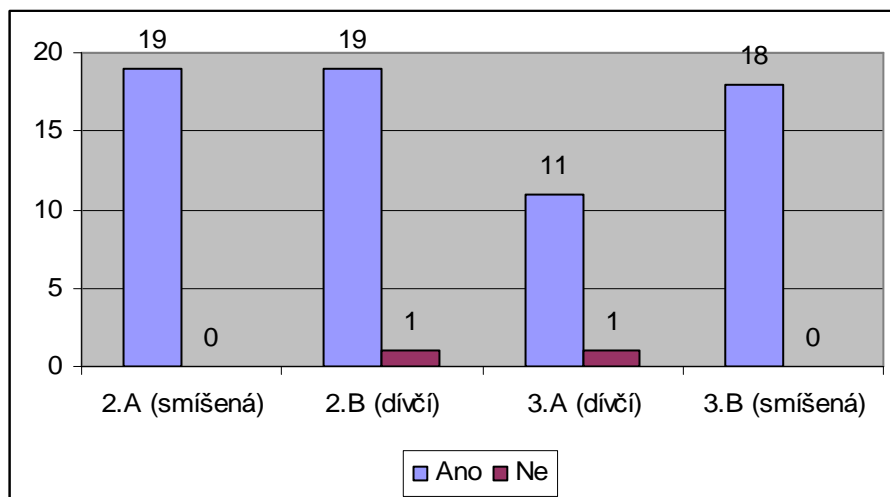
Graf 1. ukazuje, že i v dívčí třídě (3.A) se mohou žákyně cítit dobře a být se svým kolektivem spokojeny a naopak ve smíšené třídě (3.B) tomu může být naopak. Třída 3.A byla od 1. ročníku nejproblémovější třída. Důvodem bylo vytvoření většího jádra žákyň, které mezi sebe odmítaly pustit ostatní a snažily se o to, aby to ty ostatní také řádně cítily. Výsledkem byl odchod převážné většiny „z těch ostatních“ ze školy a ze zbytku, tj. toho původního jádra, se vytvořil velmi dobrý kolektiv, který přetrval až do 3. ročníku. Naopak ve 3.B se vyskytují 3 jedinci, kteří svým nepatřičným chováním narušují kolektiv celé třídy. Ačkoliv všichni ostatní v podstatě táhnou za jeden provaz, dokážou tito 3 žáci celý kolektiv nahlodat do takové míry, že nikdo nemá chuť pro jeho zlepšení cokoliv dělat. Ve druhých ročnících je situace opačná. Zatímco ve smíšené třídě jsou žáci spokojeni (89%), v dívčí třídě jsou spíše nespokojeni (70%).



Graf 1. Vyhodnocení otázky č. 1

**Otázka č. 2: Máš ve třídě kamaráda/ku?**

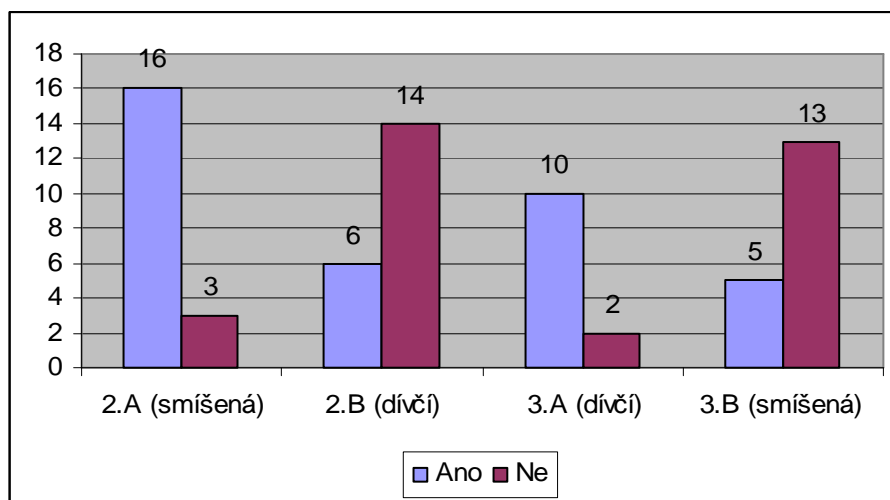
Z grafu 2. jednoznačně plyne, že za každých okolností si žáci ve třídě najdou nějakého kamaráda či kamarádku.



Graf 2. Vyhodnocení otázky č. 2

**Otázka č. 3: Jsou vztahy spolužáků ve třídě dobré?**

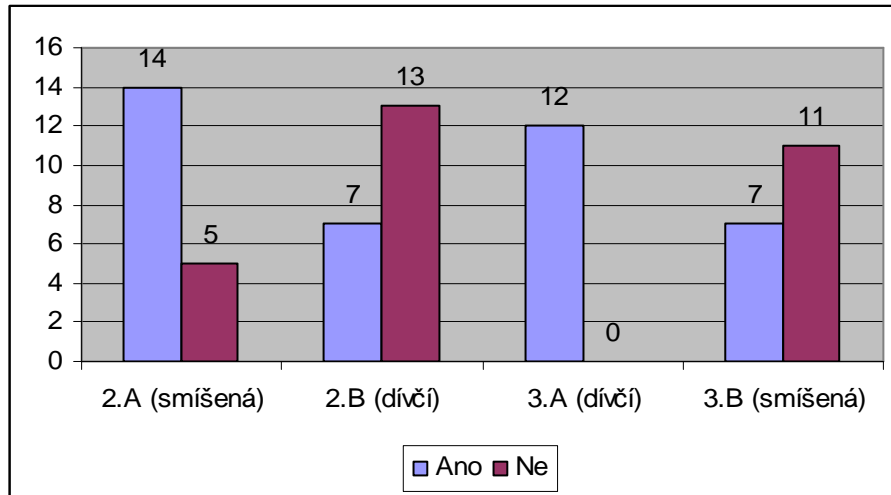
Zde opět v případě třetích ročníků hrají velkou roli již zmíněné problémy. Ve třídě 2.A se sešli žáci, kteří se navzájem uznávají a mezi sebou nemají nějaké závažné problémy. Zatímco ve 2.B dívky utvořily malou skupinku (cca 7 dívek), které mají ve třídě hlavní slovo. Bohužel tuto skupinku tvoří žákyně velmi problémové a ostatní dívky, ačkoliv jich je většina, se jich bojí a raději dělají vše proto, aby si skupinku proti sobě nepoštvaly.



Graf 3. Vyhodnocení otázky č. 3

**Otázka č. 4: Jsi spokojený/á se spolužáky, které máš?**

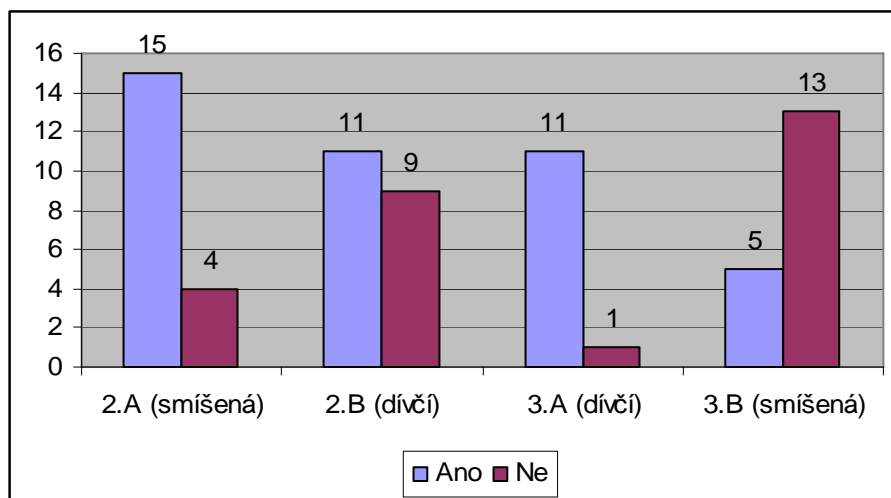
Již popsané problémy v předchozích otázkách se odrazily v odpovědích i této otázky, tzn. ve 2.A je spokojeno 73,6 %, v 2.B jen 35 %, ve 3.A 100 % a ve 3.B 38,8 %.



Graf 4. Vyhodnocení otázky č. 4

**Otázka č. 5: Cítíš se dobře v kolektivu třídy?**

V této otázce, paradoxně na odpovědi z předchozích dvou otázek, odpovědi třídy 2.B jsou spíše pozitivní. Domnívám se, že dívky se zaměřily na své nejbližší, se kterými se ve třídě nejvíce kamarádí, a skupinku problémových dívek vytlačily do pozadí. Odpovědi ostatních tříd korespondují s předchozími odpověďmi.

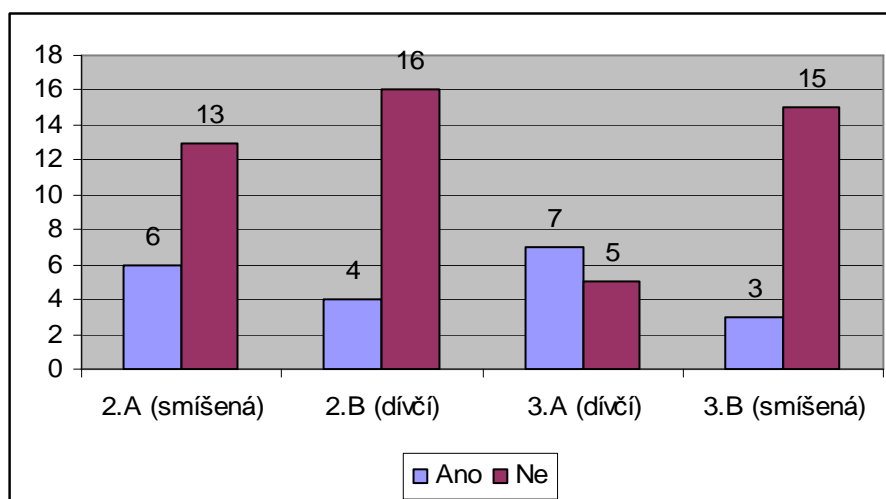


Graf 5. Vyhodnocení otázky č. 5



**Otázka č. 6: Dokážete si v rámci třídy povídat o všem?**

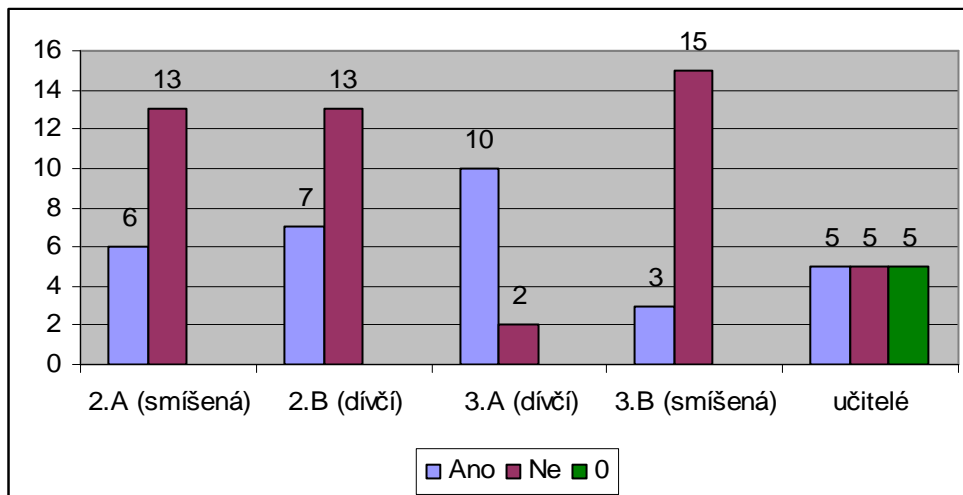
Komunikace, jak zjišťovaly otázky č.6 a č.7, je kromě třídy 3.A velmi špatná ve všech třídách. Problém se zde převážně nachází v neochotě žáků/žákyň souhlasit s názorem druhých.



Graf 6. Vyhodnocení otázky č. 6

**Otázka č. 7: Myslíte, že jste schopni jako třída se dohodnout na podstatných věcech?**

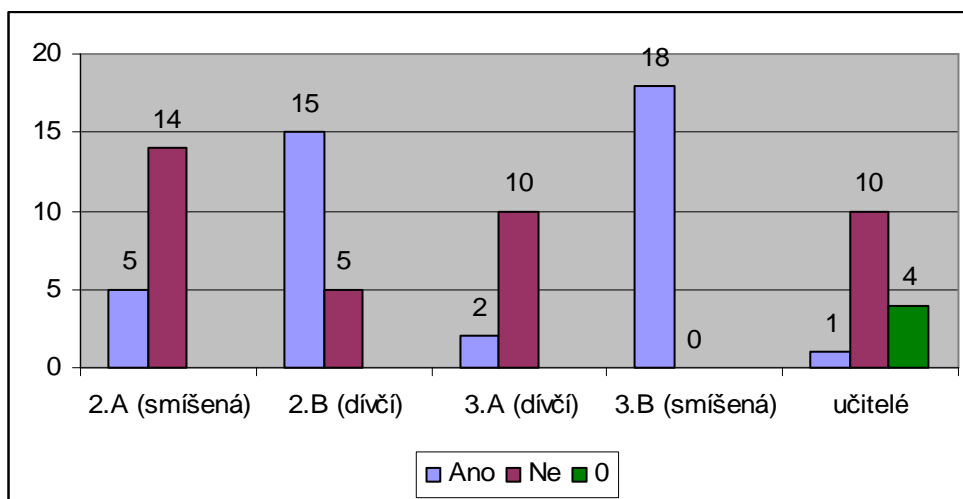
I učitelé (odpovídali na otázku: „Myslíte si, že ve smíšené třídě jsou žáci schopnější dohodnout se na podstatných věcech než ve třídě dívčí?“) jsou v tomto směru rozporuplní. Zde opravdu záleží na složení třídy, nikoliv podle pohlaví, ale spíše podle charakterových vlastností a schopností jednotlivých žáků/žákyň druhé přesvědčit o (ne)vhodnosti dané věci. Těmito vlastnostmi třída 3.A opravdu vyniká. V ostatních třídách se situace většinou vyhrotí až k vzájemnému konfliktu.



Graf 7. Vyhodnocení otázky č. 7

**Otázka č. 8: Jsou ve třídě mezi spolužáky často konflikty?**

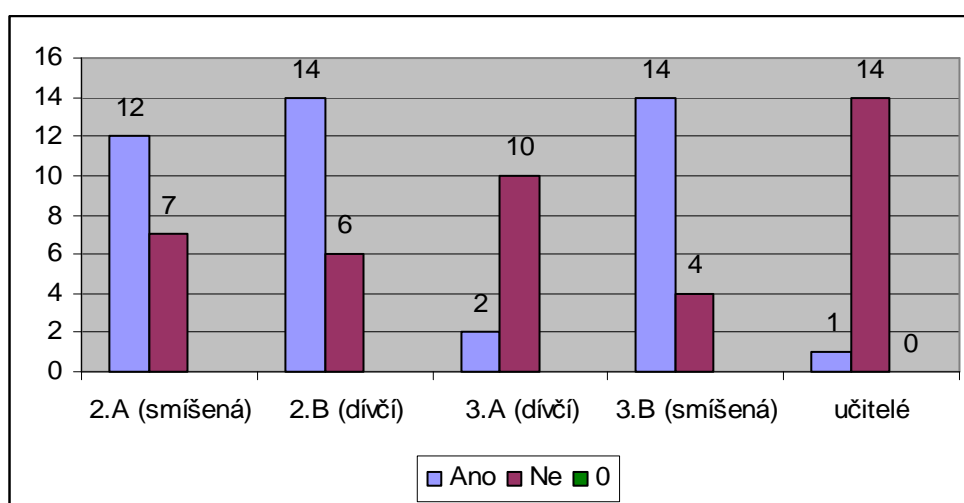
Učitelé v dotazníku odpovídali na otázku: „Myslíte si, že ve smíšené třídě jsou mezi žáky častěji konflikty než ve třídě dívčí?“ Převážná většina (66,6%) tvrdí, že nikoliv. Paradoxně ale 3.B je zcela jiného názoru. Všichni tvrdí, že konflikty jsou v jejich třídě v podstatě na denním pořádku. V porovnání se smíšenou třídou 2.A je ale konfliktnost pouze 26%. V dívčích třídách je míra konfliktnosti podle očekávání, tj. 75% u 2.B a 16,6% u 3.A.



Graf 8. Vyhodnocení otázky č. 8

**Otázka č. 9: Děláte si se spolužáky ve třídě navzájem naschvály?**

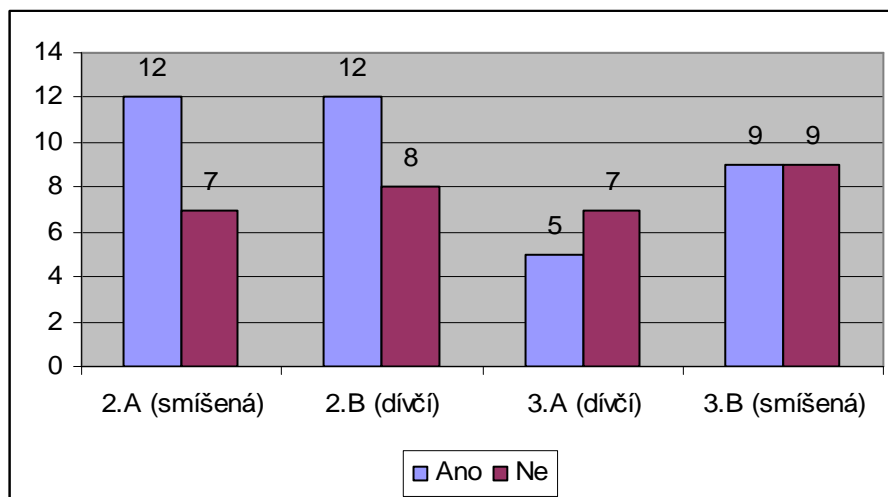
I tuto otázku obdrželi učitelé, a to ve znění „Myslíte si, že si žáci ve smíšené třídě dělají navzájem naschvály více než ve třídě dívčí?“. Až na jednoho učitele, všichni odpověděli záporně. Zde se názory učitelů a žáků rozcházejí. Průzkum ukázal, že ve smíšené třídě si žáci dělají naschvály mnohem více (ve 2.A 63%, ve 3.B 77,7%) než ve třídách dívčích (ve 2.B 70%, ve 3.A 16,6%). Ačkoliv jsou ve 2.A vztahy žáků velmi dobré, přesto si dělají navzájem naschvály. Jak znám tuto třídu, nabízí se zde otázka, zda ty naschvály nejsou součástí jejich her a humoru.



Graf 9. Vyhodnocení otázky č. 9

**Otázka č. 10: Kamarádíš se raději s dívkou než s chlapcem?**

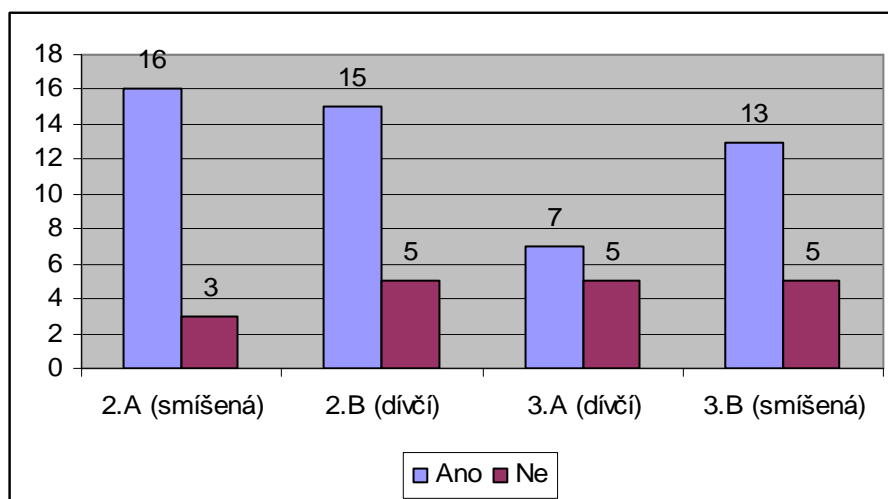
Zajímavé jsou výsledky v dívčích třídách, které jsou relativně vyrovnané. I na základě pozorování mohou potvrdit, že dívky by ve třídách uvítaly mužský element.



Graf 10. Vyhodnocení otázky č. 10

**Otázka č. 11: Máš ve třídě spolužáka (spolužačku), kterému (které) se můžeš se vším svěřit?**

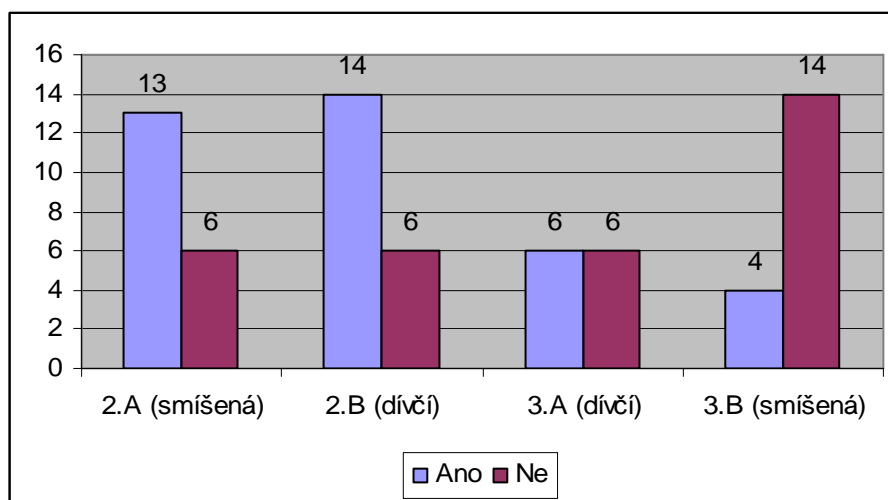
V otázce č. 2 žáci potvrdili, že ve třídě mají nějakého blízkého kamaráda/ku. V této otázce většina žáků (ve 2.A 84%, ve 2.B 75%, ve 3.A 58% a ve 3.B 72%) potvrdila, že těmto spolužákům zároveň i důvěřuje. Zajímavé výsledky jsou ovšem ve třídě 3.A. V této třídě jsou velmi pěkné vztahy, dívky mají ve třídě blízkou kamarádku, ale i přesto těmto kamarádkám moc nedůvěřují.



Graf 11. Vyhodnocení otázky č. 11

**Otázka č. 12: Těšíš se na spolužáky ve třídě po víkendu nebo prázdninách?**

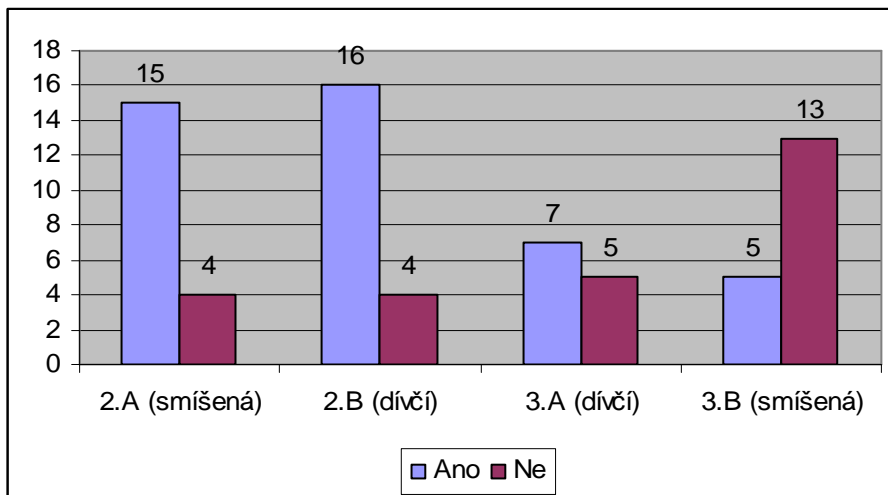
U této otázky jsou překvapivé odpovědi u 2.B a 3.A. Ačkoliv se dívkám ve 2.B ve třídě nelíbí a jejich vzájemné vztahy jsou špatné, přesto se většina z nich (70%) na své spolužačky těší. U 3.A je to ale naopak. Ve třídě se jim líbí, vztahy jsou dobré, ale i přesto polovina z nich se vůbec na své vrstevnice netěší. Ve 2.A a 3.B výsledky dopadly podle očekávání. Ve 2.A se 68% těší na spolužáky, zatímco ve 3.B se 78% netěší.



Graf 12. Vyhodnocení otázky č. 12

**Otázka č. 13: Setkáváš se se spolužáky i mimo třídu na nějakých akcích?**

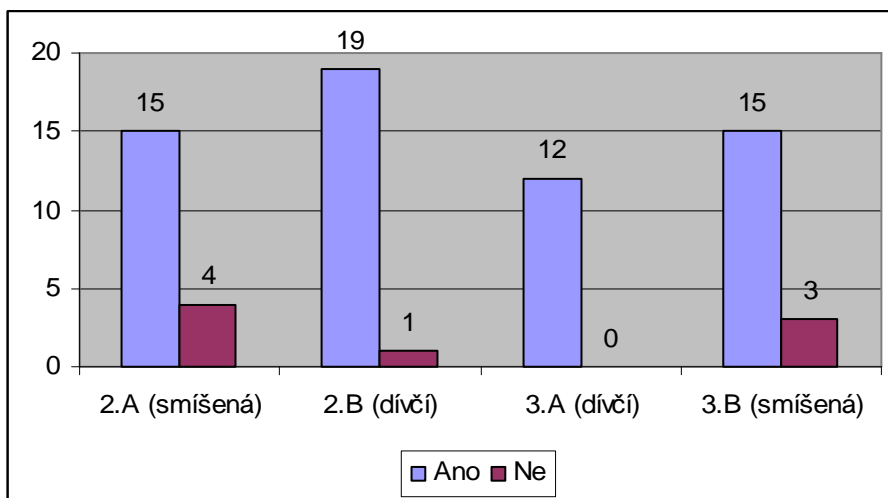
U této otázky jsou odpovědi téměř totožné jako u otázky č. 12. Jestliže si žáci/žákyně chybí o víkendech a prázdninách, vynahrazují si potom ten čas různými společnými akcemi. Naopak, jestliže si navzájem nechybí (3.B), nevidí důvod se stýkat i ve chvílích, které netráví ve škole.



Graf 13. Vyhodnocení otázky č. 13

#### Otázka č. 14: Dokážeš říct před třídou svůj vlastní názor?

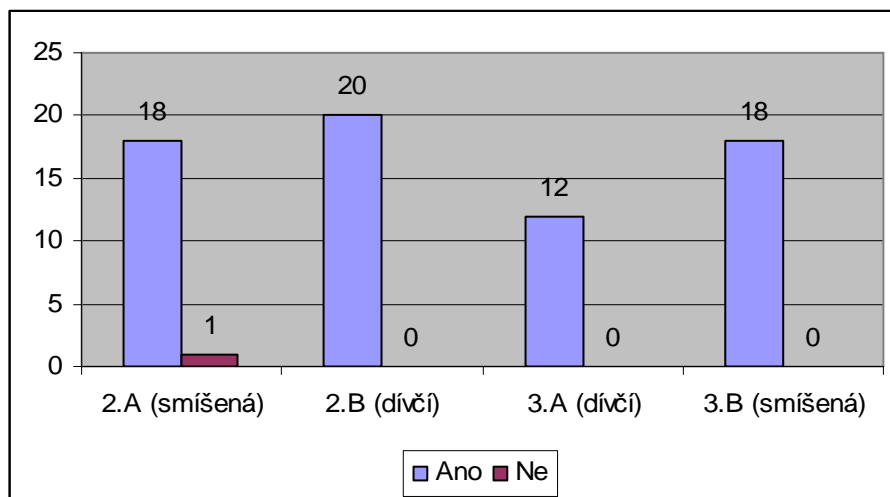
V dnešní době je mládež natolik sebevědomá, že opravdu jen málokdo má problém vyjádřit své názory nahlas.



Graf 14. Vyhodnocení otázky č. 14

#### Otázka č. 15: Víš, co znamená výraz šikana?

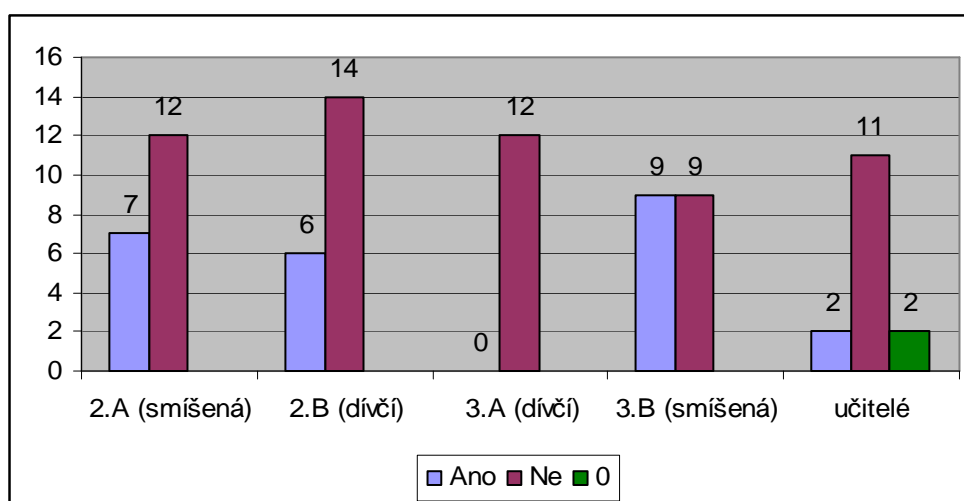
V dotazníku jsem se zaměřila také na oblast šikany. Nejprve jsem se tedy chtěla ujistit, zda žáci chápou termín šikana. Podle výsledků, které nám graf 15. ukazuje, je osvěta ohledně tohoto problému na naší škole opravdu na dobré úrovni.



Graf 15. Vyhodnocení otázky č. 15

**Otázka č. 16: Myslíš, že je ve vaší třídě někdo šikanován?**

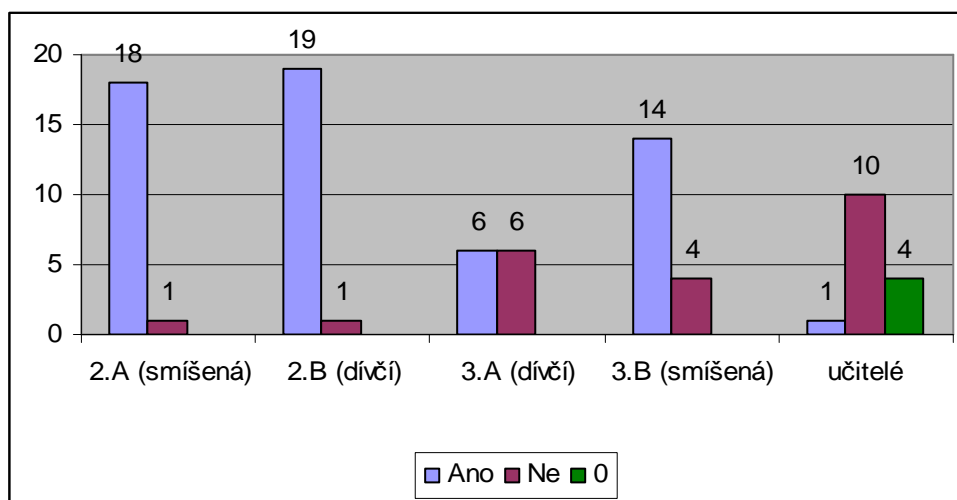
Otázku ohledně šikany jsem položila i učitelům ve znění „Myslíte si, že se ve smíšené třídě objevuje častěji šikana než ve třídě dívčí?“. Učitelé téměř jednoznačně 73% uvedli, že si to nemyslí, což ale otevírá prostor pro uvažování, zda v dívčí třídě je šikana častějším jevem než ve třídě smíšené. A jaký pohled na tuto problematiku mají sami žáci? Ve smíšených třídách jsou ty výsledky téměř vyrovnané, tzn. že žáci přiznávají ve svých řadách šikanu, zatímco ve třídách dívčích je šikana o poznání méně častějším jevem. Názory učitelů a žáků se v tomto případě liší.



Graf 16. Vyhodnocení otázky č. 16

**Otázka č. 17: Myslíš si, že jsou lepší vztahy mezi spolužáky ve smíšené třídě (chlapci a dívky)?**

Stejnou otázku „Myslíte si, že vztahy mezi žáky ve smíšené třídě jsou lepší než ve třídě dívčí?“ obdrželi také učitelé. I v této otázce se žáci a učitelé značně rozcházejí. Zatímco učitelé převážně zastávají názor, že vztahy ve smíšené třídě nejsou lepší, žáci si většinou myslí, že ano.



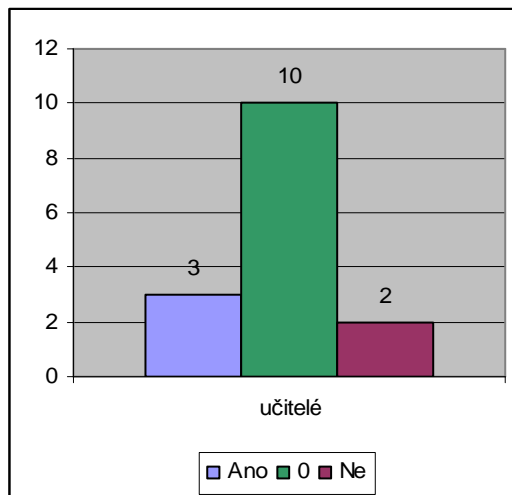
Graf 17. Vyhodnocení otázky č. 17

Učitelům jsem dále položila ještě dvě otázky, abych lépe zmapovala jejich pohled na dívčí a smíšené třídy.

**Otázka: Učí se vám ve smíšené třídě lépe než ve třídě dívčí?**

Podle výsledků v grafu 18. učitelé (66,6 %) uvádějí, že nevidí rozdíl mezi dívčí a smíšenou třídou během vyučování. 3 učitelé uvedli, že ve třídě smíšené je výuka lepší a 2 učitelé tvrdí, že se jim lépe učí ve třídě dívčí.

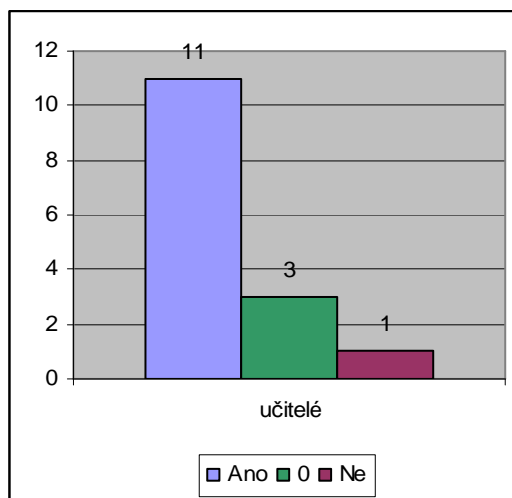




*Graf 18. Vyhodnocení otázky, ve které třídě se učitelům lépe učí*

### **Otázka: Preferujete smíšenou třídu před třídou dívčí?**

Výsledky této otázky v podstatě potvrdily naše diskuse na dané téma mezi kolegy. Učitelé dávají téměř jednoznačně (73 %) přednost třídám smíšeným.



*Graf 19. Vyhodnocení otázky, kterou třídu učitelé více preferují*

## **3.5 Závěry a doporučení**

Dle výsledků získaných z dotazníkového šetření nelze jednoznačně hypotézu, že ve smíšené třídě je klima lepší, potvrdit ani vyvrátit. V případě, že bych studovala pouze 2. ročníky by se mi hypotéza potvrdila, v případě 3. ročníků naopak nepotvrdila.

Nelze tedy tvrdit, že složení třídy podle pohlaví výrazně ovlivňuje její klima. Určitě to podstatnou roli má, ale existuje spousta dalších faktorů, které se na klima třídy podílejí více. Důležitou roli zde hrají charakterové vlastnosti žáků a schopnost „zapadnout“ do třídního kolektivu. Je tedy důležité, aby se vztahy kolektivu utvořily pozitivně již v prvním ročníku, kdy se žáci navzájem poznávají. Ve své diplomové práci (Ponížilová, 2005) jsem uvedla možné řešení, které i nadále považuji za výborný nástroj, kterým se dá kolektiv třídy pozitivně nasměrovat. Jedná se o alternativní kolektivní pobyty (soustředění), které je možno realizovat v rámci projektu školy. Žáci by, nejlépe hned v září, jeli asi na týdenní pobyt, který by byl programově zaměřen právě na upevňování pozitivních vztahů v dané třídě a na omezení sociálně patologických jevů. Program soustředění si může škola sestavit sama, anebo požádat příslušné odborníky.

Podle výzkumu jako „ideální“ třída vyšla třída 2.A. Je to smíšená třída, ve které jsou žáci celkem spokojeni, jejich vztahy jsou dobré a konflikty jsou na únosné hranici. Nevyskytuje se zde žádná výrazná osoba či skupina, která by měla na třídu negativní vliv, spíše naopak. Velmi pozitivní vliv na celý kolektiv zde mají právě chlapci.

Třída 2.B je typická dívčí třída, ve které chybí mužský element. Dívky ve třídě nejsou spokojeny, vztahy jsou mezi nimi velmi špatné, jsou mezi nimi často konflikty, dělají si různé naschvály, které až hraničí se šikanou (lití vody do bot, lití okeny do pití, ...). Příčinou je, jak už jsem se zmínila, vytvoření malé skupinky dívek, které v podstatě velí celé třídě. Skupinka se ale skládá z velmi problémových dívek, z nichž některé navíc mají i psychické onemocnění, a všichni ostatní se jich bojí. Zde rozhovory a domluvy třídního učitele už moc nezmůžou. Je zde nutná spolupráce výchovného poradce, rodičů a externích psychologů, a to v tom lepším případě. V tom horším případě je někdy nezbytné žáka ze školy vyloučit.

Třída 3.A, jakožto dívčí třída, je v současné době bezproblémová třída a téměř všem učitelům se tam velmi dobře učí. V prvním ročníku, ale tomu bylo zcela naopak. Když na škole byl nějaký průšvih, tak jen v této třídě. V podstatě se v dané třídě utvořil podobný model, jako nyní ve 2.B, akorát s rozdílem, že danou skupinku tvořila převážná část třídy. Svým chováním a jednáním dosáhly dívky toho, že ti ostatní dobrovolně ze školy odešly.

Poslední třída, třída 3.B (smíšená), dosáhla podobných výsledků jako třída 2.B. Ve třídě jsou velmi špatné vztahy, konflikty převažují nad „klidovým stavem“, nedokážou spolu

téměř o ničem hovořit a domluvit se, aniž by se nepohádali. Když se podívám na každého jako jednotlivce, musím říct, že ve třídě nejsou špatní jedinci. Ale jako kolektiv opravdu jsou na tom velmi špatně. V této třídě nejvíce ze všech by pomohl právě již zmíněné soustředění v prvním ročníku. Kolektiv nejvíce narušují právě asi tři jedinci, kteří ale netvoří žádnou skupinku. Svým chováním dokážou ve třídě klima narušit do takové míry, že nikdo z těch ostatních nemá zájem podnikat nějaké kroky na jeho záchranu. Neustálé domluvy třídního učitele s těmito žáky nepomáhají. Mohu opět jen doporučit intenzivnější práce výchovného poradce a spolupráci s rodiči. Dále by se mohly organizovat různé akce i mimo třídu či školu, aby se žáci poznali v jiných sociálních kontextech, než je vyučování, a tím k sobě našli určitou cestu. Další možností může být zařadit do výuky různé situace, kdy žáci spolu musí spolupracovat (př. hromadné či skupinové vyučování). Třídní učitel by měl žáky vést k tomu, aby se vhodným způsobem naučili řešit mezilidské konflikty.

Tvrzení, že zastoupení mužského prvku v dívčím kolektivu je nezbytné, mi výzkum potvrdil jak na straně žáků, tak na straně učitelů.

Zajímavé jsou i výsledky otázek, které měli žáci i učitelé společné. Názory se navzájem rozcházejí. Zřejmým důvodem je obecný postoj učitelů ke třídám smíšeným a dívčím plynoucí z mnohaleté praxe.

## ZÁVĚR

Cílem mé bakalářské práce na téma Vliv rozdílného složení třídy na vývoj jejího klimatu bylo prozkoumání, do jaké míry ovlivňuje složení třídy podle pohlaví třídní klima.

V první části teoretické části práce jsem popsala teoretické poznatky týkající se klimatu školní třídy. Vymezila jsem jednotlivé termíny týkající se školního klimatu, nastínila jsem faktory, které klima ovlivňují, zdroje a důsledky klimatu ve třídě a možnosti jeho ovlivňování. Ve druhé části jsem stručně nastínila možnosti diagnostikování školního klimatu, což mi sloužilo jako podklad pro zpracování empirické části.

Základem empirické části práce bylo vytvoření dotazníku, který by dostatečně zmapoval situaci v jednotlivých třídách z hlediska jejího složení dle pohlaví. Cílem bylo prozkoumat jednotlivé třídy a zjistit, zda problém klimatu plyne právě z jejího složení. Bylo tedy nezbytně nutné zapojit, kromě dotazníkového šetření i metodu pozorování. Dotazníky jsem vytvořila i pro pedagogický sbor, který v daných třídách vyučuje, abych zjistila jejich obecný postoj k této problematice.

Z výsledků plyne, že složení podle pohlaví určitý vliv na klima třídy má, ale není to vliv rozhodující. Působí zde spousta dalších faktorů, které klima třídy mohou negativně ovlivňovat mnohem více. Typickým příkladem můžou být zkoumané třídy 3.A a 3.B, kdy třída 3.A jakožto ryze dívčí má ve své třídě velmi dobré klima, naopak smíšená třída 3.B je na tom velmi špatně.

V závěru empirické části jsem popsala problémy jednotlivých tříd, které jsem zjistila jak z dotazníkového průzkumu, tak pozorováním a navrhla možnosti, jak daným problémům čelit.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

- [1] BAKOŠ, L. a kol. *Teória výchovy*. Bratislava: SPN, 1977. 67-284-77.
- [2] ČÁP, J; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.
- [3] FILOVÁ, H. a kol. *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 2004. ISBN 80-210-2798-3.
- [4] GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
- [5] GRECMANOVÁ, H. a kol. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex, 1999. ISBN 80-85783-20-7.
- [6] HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.
- [7] HRABAL, V. *Pedagogicko psychologická diagnostika žáka*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1989. ISBN 80-04-22149-1.
- [8] CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [9] KOVALČÍKOVÁ, I. *Výchovná dramatika a sociálna klíma školskej triedy*. Prešov: Edičné stredisko CVT FHPV PU, 2001. ISBN 80-8068-055-8.
- [10] KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitelů: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-434-2.
- [11] LAŠEK, J. *Komunikační klíma ve stredoškolské třídě*. In *Pedagogika*, 1994, roč. XLIV, č. 2, s. 155-162.
- [12] LAŠEK, J. *Sociálně psychologické klíma školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001. ISBN 978-80-7041-980-9.
- [13] LINKOVÁ, M. *Preferované klíma školní třídy a některé jeho determinanty*. In *Výzkum školy a učitele: sborník příspěvků z X. konference ČAPV*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 2002, ISBN 80-7290-089-7.

- [14] MAREŠ, J.; KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1070-3.
- [15] MIKULÁŠTÍK, M. *Manažerská psychologie*. Zlín: UTB ve Zlíně, 2001. ISBN 80-7318-006-5.
- [16] PONÍŽILOVÁ, J. *Projekt zlepšení komunikačního prostředí SOŠ, SOU a U v Otrokovicích*. Diplomová práce. Zlín: UTB, 2005.
- [17] PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-047-X.
- [18] PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E.; MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.
- [19] PRŮCHA, J. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-399-4.
- [20] ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-48-6.
- [21] VYKOPALOVÁ, H. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc: UP, 1992. ISBN 80-7067-161-0.

## SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1. Vztahy mezi pojmy prostředí, klima, atmosféra .....	14
---	----

**SEZNAM GRAFŮ**

Graf 1. Vyhodnocení otázky č. 1 .....	28
Graf 2. Vyhodnocení otázky č. 2 .....	29
Graf 3. Vyhodnocení otázky č. 3 .....	29
Graf 4. Vyhodnocení otázky č. 4 .....	30
Graf 5. Vyhodnocení otázky č. 5 .....	30
Graf 6. Vyhodnocení otázky č. 6 .....	31
Graf 7. Vyhodnocení otázky č. 7 .....	32
Graf 8. Vyhodnocení otázky č. 8 .....	32
Graf 9. Vyhodnocení otázky č. 9 .....	33
Graf 10. Vyhodnocení otázky č. 10 .....	34
Graf 11. Vyhodnocení otázky č. 11 .....	34
Graf 12. Vyhodnocení otázky č. 12 .....	35
Graf 13. Vyhodnocení otázky č. 13 .....	36
Graf 14. Vyhodnocení otázky č. 14 .....	36
Graf 15. Vyhodnocení otázky č. 15 .....	37
Graf 16. Vyhodnocení otázky č. 16 .....	37
Graf 17. Vyhodnocení otázky č. 17 .....	38
Graf 18. Vyhodnocení otázky, ve které třídě se učitelům lépe učí .....	39
Graf 19. Vyhodnocení otázky, kterou třídu učitelé více preferují .....	39



## SEZNAM PŘÍLOH

P I     Dotazník pro studenty.

P II    Dotazník pro učitele.

## PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK PRO STUDENTY

Dobrý den,

máte před sebou dotazník, který zjišťuje, jaká je vaše třída. Nejde o inteligenční test ani o zkoušení vědomostí. Každou otázku v dotazníku si pořádně přečtěte a odpovězte podle svého názoru buď ANO nebo NE.

		ANO	NE
1.	Líbí se ti ve třídě?		
2.	Máš ve třídě kamaráda/ku?		
3.	Jsou vztahy spolužáků ve třídě dobré?		
4.	Jsi spokojený/á se spolužáky, které máš?		
5.	Cítíš se dobře v kolektivu třídy?		
6.	Dokážete si v rámci třídy povídat o všem?		
7.	Myslíš, že jste schopni jako třída se dohodnout na podstatných věcech?		
8.	Jsou ve třídě mezi spolužáky často konflikty?		
9.	Děláte si se spolužáky ve třídě navzájem naschvály?		
10.	Kamarádíš se raději s dívkou než s chlapcem?		
11.	Máš ve třídě spolužáka (spolužačku), kterému (které) se můžeš se vším svěřit?		
12.	Těšíš se na spolužáky ve třídě po víkendu nebo prázdninách?		
13.	Setkáváš se se spolužáky i mimo třídu na nějakých akcích?		
14.	Dokážeš říct před třídou svůj vlastní názor?		
15.	Víš, co znamená výraz šikana?		
16.	Myslíš, že je ve vaší třídě někdo šikanován?		
17.	Myslíš si, že jsou lepší vztahy mezi spolužáky ve smíšené třídě (chlapci a dívky)?		

## PŘÍLOHA P II: DOTAZNÍK PRO UČITELE

Vážení kolegové,

chtěla bych vás požádat o spolupráci na průzkumu, který realizuji v rámci své bakalářské práce. Průzkum se zabývá zjišťováním, jak složení třídy (dívčí třída, smíšená třída – dívky a chlapci) ovlivňují klima třídy.

Prosím zaškrtněte jednu z nabízených možností ANO – 0 – NE, kde 0 znamená neutrální odpověď.

Předem děkuji za vyplnění a opětné zaslání na můj e-mail [jana.ponizilova@seznam.cz](mailto:jana.ponizilova@seznam.cz).

Ing. Jana Ponížilová

		ANO	0	NE
1.	Myslíte si, že vztahy mezi žáky ve smíšené třídě jsou lepší než ve třídě dívčí?			
2.	Myslíte si, že ve smíšené třídě jsou mezi žáky častěji konflikty než ve třídě dívčí?			
3.	Myslíte si, že ve smíšené třídě jsou žáci schopnější dohodnout se na podstatných věcech než ve třídě dívčí?			
4.	Myslíte si, že si žáci ve smíšené třídě dělají navzájem naschvály více než ve třídě dívčí?			
5.	Myslíte si, že se ve smíšené třídě objevuje častěji šikana než ve třídě dívčí?			
6.	Učí se vám ve smíšené třídě lépe než ve třídě dívčí?			
7.	Preferujete smíšenou třídu před třídou dívčí?			