



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Diplomová práce

Klima třídy

Class climate

Vypracovala: Bc. Jana Raušerová
Vedoucí práce: Mgr. Renata Jandová

České Budějovice 2017

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích 11. 7. 2017

.....

Bc. Jana Raušerová

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala vedoucí své diplomové práce Mgr. Renatě Jandové za cenné rady, připomínky a metodické vedení mé práce. Dále bych velmi ráda poděkovala základním školám: ZŠ Vodňanská Prachatice, ZŠ T. G. Masaryka Český Krumlov, 1. ZŠ Plzeň a 28. ZŠ Plzeň, které mi pomohly při realizaci empirické části mé diplomové práce.

Bibliografický záznam

RAUŠEROVÁ, Jana. Klima třídy: diplomová práce. České Budějovice: Jihočeská univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychologie, 2017. Vedoucí práce: Mgr. Renata Jandová.

Anotace

Diplomová práce „Klima třídy“ má teoreticko-empirický charakter. Jejím cílem je změřit a porovnat klima školní třídy standardních a alternativních škol. Z počátku práce nabízí vymezení základních pojmů jako je – sociální skupina, prostředí, atmosféra, klima. Dále se věnuje teoretickému objasnění klimatu školní třídy a detailněji se zabývá prvky, typy a aktéry klimatu. Práce si také blíže všímá výzkumných metod měření klimatu školní třídy. Teoretickou část autorka uzavírá popisem problematiky alternativních škol.

Praktická část je realizována pomocí dotazníkového šetření, kterého se zúčastnili žáci standardních a alternativních základních škol. Je zde stanoven cíl, předpoklady a vybraná metoda měření klimatu třídy. V závěru jsou shrnuty výsledky dotazníkového šetření a ověření předpokladů.

Klíčová slova: sociální skupina, prostředí školy, atmosféra školy, klima školy, klima školní třídy, aktéři klimatu, učitel, žák, rodiče, dotazník CES, alternativní školy

Annotation

The diploma thesis „The Class Climate“ has a theoretical-empirical character. The main aim of this thesis focuses on measuring and comparing the classroom climate of standard and alternative schools. The introductory part comprises definitions of basic terms such as social group, school environment, atmosphere, climate. Furthermore, it investigates the theoretical clarification of the classroom climate and details the elements, types and actors of the climate. The thesis also closely notes the research methods of the classroom climate measuring. The author concludes the theoretical part with description of the issue of alternative schools.

The practical part implements through questionnaire survey with a participation of pupils from standard and alternative primary schools. There has been defined the aim, assumptions and selected the method of the classroom climate measuring. The conclusion summarizes the results of the questionnaire survey as well as verifies the assumptions.

Key words: social group, school environment, school atmosphere, school climate, classroom climate, climate actors, teacher, pupil, parents, questionnaire CES, alternative schools

OBSAH

ÚVOD.....	10
TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 SOCIÁLNÍ SKUPINA	12
1.1 Školní třída jako malá sociální skupina	13
1.2 Sociální pozice ve skupině.....	15
1.3 Sociální role ve skupině.....	16
2 PROBLEMATIKA KLIMATU ŠKOLNÍ TŘÍDY.....	18
2.1 Prostředí.....	18
2.2 Atmosféra.....	20
2.3 Klima	21
2.4 Klima školy.....	23
3 KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY	26
3.1 Prvky klimatu.....	27
3.2 Typy klimatu.....	28
3.3 Aktéři klimatu	33
3.3.1 Učitelé.....	33
3.3.2 Žáci	38
3.3.3 Rodiče	40
4 VÝZKUMNÉ METODY MĚŘENÍ KLIMATU ŠKOLNÍ TŘÍDY.....	41
5 ALTERNATIVNÍ A INOVATIVNÍ ŠKOLY	45
5.1 Waldorfská škola	49
5.2 Montessoriovská škola.....	49
5.3 Daltonská škola.....	50
5.4 Začít spolu.....	51
5.5 Zdravá škola.....	51
5.6 Tvořivá škola	52
PRAKTICKÁ ČÁST	54
6 DIAGNOSTIKA KLIMATU ŠKOLNÍ TŘÍDY VE VYBRANÝCH TŘÍDÁCH STANDARDNÍCH A ALTERNATIVNÍCH ŠKOL.....	54
6.1 Cíl výzkumu.....	54

6.2	Předpoklady výzkumu	54
6.3	Charakteristika výzkumného vzorku	55
6.3.1	Základní škola Vodňanská Prachatice	55
6.3.2	Základní škola T. G. Masaryka.....	56
6.3.3	1. základní škola Plzeň.....	57
6.3.4	28. základní škola Plzeň.....	58
6.4	Metoda výzkumu	59
6.4.1	Realizace výzkumného šetření.....	60
6.4.2	Vyhodnocování dotazníku	61
6.5	Výsledky výzkumu	62
6.5.1	Základní škola Vodňanská Prachatice	62
6.5.1.1	Výzkumný vzorek 1 – 7. A Vodňanka	62
6.5.1.2	Výzkumný vzorek 1 – 7. B Vodňanka	63
6.5.1.3	Výzkumný vzorek 1 – 8. A Vodňanka	64
6.5.1.4	Výzkumný vzorek 1 – 8. B Vodňanka	65
6.5.1.5	Výzkumný vzorek 1 – 9. A Vodňanka	66
6.5.1.6	Výzkumný vzorek 1 – 9. B Vodňanka	67
6.5.1.7	Celkové výsledky ZŠ Vodňanka	68
6.5.2	Základní škola T. G. Masaryka Český Krumlov	69
6.5.2.1	Výzkumný vzorek 2 – 7. A T. G. Masaryka.....	69
6.5.2.2	Výzkumný vzorek 2 – 7. B T. G. Masaryka.....	70
6.5.2.3	Výzkumný vzorek 2 – 8. A T. G. Masaryka.....	71
6.5.2.4	Výzkumný vzorek 2 – 8. B T. G. Masaryka.....	72
6.5.2.5	Výzkumný vzorek 2 – 9. A T. G. Masaryka.....	73
6.5.2.6	Celkové výsledky ZŠ T. G. Masaryka.....	74
6.5.3	1. základní škola Plzeň.....	75
6.5.3.1	Výzkumný vzorek 3 – 7. B 1. ZŠ Plzeň	75
6.5.3.2	Výzkumný vzorek 3 – 8. C 1. ZŠ Plzeň	76
6.5.3.3	Výzkumný vzorek 3 – 9. C 1. ZŠ Plzeň	77
6.5.3.4	Celkové výsledky 1. ZŠ Plzeň	78
6.5.4	28. základní škola Plzeň.....	79
6.5.4.1	Výzkumný vzorek 4 – 7. A 28. ZŠ Plzeň	79

6.5.4.2	Výzkumný vzorek 4 – 7. B 28. ZŠ Plzeň	80
6.5.4.3	Výzkumný vzorek 4 – 8. B 28. ZŠ Plzeň	81
6.5.4.4	Výzkumný vzorek 4 – 9. A 28. ZŠ Plzeň	82
6.5.4.5	Výzkumný vzorek 4 – 9. B 28. ZŠ Plzeň	83
6.5.4.6	Celkové výsledky 28. ZŠ Plzeň	84
6.6	Ověření předpokladů výzkumu.....	85
ZÁVĚR		91
ZDROJE.....		92
SEZNAM OBRÁZKŮ A GRAFŮ		96
PŘÍLOHY		98

ÚVOD

Snad každý z nás si tím musel projít. Každodenní vstávání do školy po celých devět let povinné školní docházky. Někdo chodil do školy rád s úsměvem na rtech a natěšením nemohl ani dospát, naopak někdo se do školy netěšil a každý večer měl sevřený žaludek s pocitem, co se zas v té škole bude dít.

Škola nám obecně poskytuje vzdělání, tedy rozvíjí u každého jedince vědomosti, dovednosti, hodnotovou orientaci, jeho zájmy, přesvědčení a postoje. Ale, co je nám to platné, když se každé druhé dítě do školy netěší? Dnes už víme, že na pozitivní rozvoj vzdělání žáků má velký vliv i to, jak se žáci ve škole cítí. Příznivý vztah žáků ke škole se odvíjí od řady faktorů. Velmi důležitou roli tu hraje prostředí, atmosféra a sociální klima třídy, které dohromady tvoří klima třídy. Na vytváření klimatu třídy se také podílejí jednotliví aktéři (učitelé, žáci, třída i sami rodiče). Tito činitelé ovlivňují klima třídy vzájemnými vztahy.

Jelikož se mi zdá tato problematika zajímavá, zvolila jsem si ji jako téma své diplomové práce. V první části se budu věnovat teoretickému zpracování a vymezení termínů, které s tématem souvisí. Budu vymezovat tyto okruhy: školní třída jako sociální skupina, klima školní třídy jako pojem, aktéři klimatu, typy klimatu, metody měření klimatu ve třídě a alternativní a inovativní směry. Terminologie je dle mého názoru podstatná proto, že jednotliví aktéři třídního klimatu si mohou uvědomit, jak klima školní třídy vzniká, co všechno má na třídní klima vliv, jaká hlediska zahrnuje apod. Výsledkem pak může být, že učitel je schopen klima třídy poznat, ať už prostřednictvím dotazníku nebo jiné výzkumné metody, a tím ho pozitivně ovlivňovat.

Praktickou část budu směřovat na měření klimatu školní třídy na druhém stupni základní školy. Zajímá mě, zda existují rozdíly ve vnímání klimatu u žáků odlišných typů základních škol. Zaměřím se tedy na žáky druhého stupně tradiční základní školy a na žáky druhého stupně alternativní školy. Pro zjišťování a měření dat budu volit kvantitativní výzkumnou metodu, konkrétněji dotazník CES. Výhodou zvolené metody je pro mě velký počet respondentů a také poměrně hodně získaných informací

za relativně krátkou dobu. Za velkou výhodu považuji také anonymitu, kterou dotazník zaručuje. Žáci se proto nemusí ostýchat před vyplněním např. citlivějších otázek.

V rámci mé diplomové práce jsem si stanovila za cíl, porovnat třídní klima mezi standardním typem základních škol a alternativními školami.

Už tomu bude několik desítek let, co se vedle klasických základních škol začaly rozvíjet školy odlišné – alternativní, které tu již mají neoddiskutovatelnou pozici. Příkladem může být Waldorfská škola, Daltonská škola, Montessoriovská škola, Zdravá škola, Tvořivá škola a mnohé další. Alternativní školy se odlišují od standardních tím, že kladou větší důraz na samostatnost, fantazii, spolupráci, respekt, orientaci v různých životních situacích apod. Už jen proto, že se alternativní školy tolik liší od těch klasických, se domnívám, že se klima v těchto třídách také bude lišit. Otázkou však je, zda je klima v alternativních školách příznivější nebo naopak?

TEORETICKÁ ČÁST

1 SOCIÁLNÍ SKUPINA

Ještě než se blíže zaměříme na téma školního klimatu je potřeba si vysvětlit, co znamená pojem sociální skupina a proč je tento pojem tak důležitý.

Každý člověk je již od počátku své existence individualitou, ale zároveň je příslušníkem nejrůznějších sociálních skupin (např. rodina, zájmový kolektiv, školní třída, parta přátel, pracovní tým, manželství) a tato příslušnost ho provází celý život. Podstatou jedince je totiž život ve společnosti a ne život pro sebe samého.

Co je sociální skupina? Pojem sociální skupina je jeden z hlavních témat sociologie a sociální psychologie. Podle Hrabala „skupinu tvoří určitý počet lidí, jejichž činnost směřuje po delší dobu ke společným cílům. Ze společných cílů vyplývá podobnost hierarchie hodnot členů skupiny. Cílů se dosahuje dlouhodobou interakcí a kooperací, která se řídí skupinovými normami a při níž se vytváří relativně stálá struktura vztahů mezi členy skupiny, v nichž jednotlivci zaujímají různé pozice a přijímají role“ (Hrabal, 2003, s. 8). Nyní už víme, že sociální skupina je spojení několika osob, které mají diferencované role, společné cíle, pravidla chování a normy. Sociální skupinu tedy tvoří např. žáci z různých tříd o přestávce na chodbě, diváci v kině apod., protože se jedná pouze o dočasné seskupení lidí.

K podrobnějšímu pohledu na sociální skupiny Helus (2007) uvádí několik jejich základních komponentů. Strukturu skupiny tvoří zejména:

- ☞ členové skupiny
- ☞ podskupiny členů
- ☞ cíle a hodnoty
- ☞ normy a pravidla
- ☞ tradice, ustálené zvyklosti
- ☞ sdílené vědomí nebezpečí
- ☞ vlastnosti skupinové atmosféry
- ☞ styl řízení

Sociální skupiny se dle Čápa (1997) dále rozlišují podle několika různých kritérií. Prvním z hledisek je velikost. Podle tohoto kritéria vyčleňujeme velké (např. mládež), střední (např. škola) a malé sociální skupiny (např. školní třída). Skupiny také rozdělujeme podle vztahu cílů skupiny k individuálním potřebám členů a širším společenským hodnotám na formální (pevně stanovená pravidla a předpisy, např. školní třída) a neformální (nepředepsané, osobní vztahy, např. parta kamarádů). Dále rozlišujeme skupiny na primární (intimní spojení, spolupráce např. rodina) a sekundární (ovlivňuje pouze určité oblasti psychiky např. zájmové kroužky). Existují i členské (jedinec je jejím členem např. pěveckého sboru) a referenční skupiny (jednotlivec v ní chce být zařazen, identifikuje se s ní). Skupiny můžeme také rozřadit na vlastní (příslušníci se označují slovem „my“) a cizí (jedinec do této skupiny nepatří a označuje příslušníky této skupiny slovem „oni“, „ti druzí“ např. jiná školní třída).

Znalost sociálních skupin a jejich struktury má velký význam ve škole zejména pro učitele, protože velmi napomáhá k lepšímu poznání žáka a může vysvětlovat jeho chování, cíle, zájmy, problémy, hodnoty apod.

1.1 Školní třída jako malá sociální skupina

Školní třída je významnou sociální skupinou, která patří vedle rodiny mezi nejvýznamnější část žákova sociálního prostředí, protože zde tráví velké množství času. Pedagogický slovník definuje pojem školní třídy jako „*skupinu žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole. Třída je základní sociální a organizační jednotka školního vzdělávání*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 317). Jak uvádí Mareš (2013) je třeba si uvědomit možné výjimky tohoto vymezení v oblasti věku a místa vyučování (např. žák opakující ročník, virtuální třída, kde žáci nejsou fyzicky pohromadě a pracují „na dálku“).

Z diagnostického pohledu chápe Hrabal školní třídu jako „*1. soubor žáků, kteří ji tvoří, pro všechny jejich aktivity a charakteristiky, 2. sociální skupinu jako celostní útvar, který je závislý na řadě podmínek a činitelů, ale který je sám činitelem, ovlivňujícím interakci a vztah s učitelem, žáků mezi sebou i rozvoj dispozic svých členů*“ (in Lašek, 2001, s. 9).

Dle výše uvedených kritérií sociální skupiny můžeme třídu charakterizovat z několika úhlů. Školní třída je z hlediska velikosti považována za malou sociální skupinu. Jedinci zde dlouhodobě spolupracují na činnostech vedoucí ke společným cílům a řídí se ustálenými pravidly a normami, přičemž zaujímají různé pozice a role ve skupině. Zpravidla bývá skupina ještě rozdělena do podskupin podle nejrůznějších hledisek (např. prospěchového, genderového, zájmového). Dále jde o skupinu sekundární i formální, protože je třída organizovaná školou tedy institucí a řídí se jejími pravidly. Je namístě zdůraznit, že ve třídě se mohou vytvářet i neformální struktury, jež jsou založeny na sympatiích všech členů.

Ačkoli se může na první pohled zdát, že vymezení pojmu školní třídy je jednoduché a snadno popsatelné, není tomu tak. Každý žák a stejně tak i učitel je individualitou, která se liší od ostatních celou řadou specifik (např. zkušenostmi, vlastnostmi, osobními cíli, mimoškolními aktivitami, sociálně-kulturním původem).

Jak uvádí Lašek: „*třída je svébytným a v jistém smyslu neopakovatelným seskupením individuí, konstituujících se osobností a originální sociální konfigurací žáků v sociometrickém smyslu slova. Proniknout do jejího vnitřního „neviditelného života“ je obtížné; pro poznání světa školáka je to však nezbytné*“ (Lašek, 2001, s. 13).

A proč je třída tak důležitá? Dle Čápa (1997) je skupina vrstevníků vedle rodiny z pohledu psychologie, pedagogiky i výchovné praxe označována za významného a nezbytného činitele ve výchově. Tím, že má člověk společenskou podstatu, cítí potřebu být součástí těchto sociálních skupin, jako je právě školní třída. Tyto skupiny mají na mladistvé silný vliv, jenž působí na nejrůznější rysy osobnosti. Skupina může žákovi osobnost formovat pozitivně (např. učí se přihlížet potřebám druhých, řešit konflikty, prosazovat svůj názor, plnit rozmanité sociální role), ale může mít i nežádoucí účinky (např. egocentričnost, neschopnost vzájemné spolupráce a pomoci, bezohlednost, delikventní chování, nedostatek životních cílů). „*I když skupina vrstevníků přináší možnost konfliktů nebo i nepříznivého vývoje, má podstatný význam pro vývoj zralé osobnosti: pomáhá mladistvému osamostatnit se z dětské závislosti na rodině, na autoritě rodičů. Pokud se z této závislosti nevymaní,*

je ohroženo formování takových rysů, jako je samostatnost, iniciativa, ale také organizační a sociální dovednosti“ (Čáp, 1997, s. 288). Škola je tedy významným socializačním prostředím, kde žáci rozvíjí své specifické vlastnosti a kompetence potřebné pro život.

1.2 Sociální pozice ve skupině

Obecně chápeme sociální pozice jako: „*postavení jedince, které má v dané skupině. Jedná se o souhrn pravomocí, které skupina jedinci poskytuje na základě jeho chování a autority. Může být určena velmi obecně (např. ve vztahu k pohlaví jedince) nebo může být i více specifikována (např. sociální pozice určená zaměstnáním jedince). Úzce souvisí se sociální rolí, kterou jedinec ve skupině hraje. Je důležitá pro pochopení vztahů uvnitř žákovských skupin či skupin učitelů*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 218). Sociální pozicí tedy rozumíme místo, které přináší každému členu skupiny podle jeho vlastností a schopností.

Tyto pozice můžeme seřadit do hierarchie. Mohou být nadřazené, souřadné nebo podřazené. Pojem status je označení pro postavení, které vyplývá z vlivu a oblíbenosti dané osoby ve skupině. Pro lepší sociální identifikaci jedinců v jednotlivých kategoriích nám pomáhají vnější znaky neboli symboly statusu (např. oblečení, účes, způsob trávení volného času, bydlení). Status také souvisí s termínem společenská prestiž. Oba výrazy se podílí na utváření osobní identity, protože přispívají ke stabilitě sebehodnocení a seberealizace. Nejvlivnější a nejoblíbenější člen ve skupině má nejvyšší sociální pozici a naopak jedinec, který nemá moc a oblibu u ostatních členů má nejnižší místo ve skupině (Vágnerová, 2004).

Nakonečný (1999) rozlišuje několik základních typů ve skupině:

☞ hvězda

- Nejvíce oblíbený člen skupiny s nejvyšším součtem hlasů.

☞ outsider

- Dává mnoho pozitivních i negativních hlasů, ale ostatními je odmítán.

- ☞ izolát
 - Stojí mimo skupinu. Sám nevolí ostatní členy ani nedostává hlasy.
- ☞ šedá eminence
 - Nenápadná osoba v pozadí, která prostřednictvím hvězdy ovlivňuje skupinu.
- ☞ antihvězda
 - Opak hvězdy. Nejméně oblíbený jedinec s největším počtem negativních hlasů.
- ☞ jedinec s ambivalentním statutem
 - Má komplikované místo ve skupině. Je často volen i často odmítán.

1.3 Sociální role ve skupině

Pedagogický slovník pojem sociální role definuje následovně: *„chování, které sociální skupina očekává od každého svého člena. Závisí na normách a hodnotách dané skupiny a na sociální pozici jedince ve skupině. Neplnění sociální role může pro jedince znamenat až vyloučení ze skupiny. Poznání sociálních rolí je důležité pro pochopení vztahů ve skupinách žáků a učitelů“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 219).

Zjednodušeně můžeme říci, že sociální role představuje chování a jednání jednotlivců, které odpovídá jejich pozici. Každý člen se řídí zvláštními normami a plní ve skupině specifické úkoly. Je důležité zmínit, že ve skupině můžeme role rozlišovat na očekávané, předepsané a realizované. Při realizaci role se intenzivně projevují individuální osobnostní rozdíly jejího nositele (např. i přes společné rysy se žáci mezi sebou výrazně liší). Ve školním prostředí můžeme rozlišovat různé sociální role, které žáci v dané třídě mají (např. vzorný žák, lajdák, záškolák, třídní klaun, provokatér, poradce, třídní krasavice, sportovní hvězda, počítačový expert) (Hrabal, 2003).

Jak již bylo zmíněno výše, pojem sociální role velmi úzce souvisí s termínem sociální pozice. Pokud role naplňují hledisko vlivu i popularity, můžeme je rozdělit do několika kategorií (Vágnerová, 2004):

∞ alfa

- Označení pro neformálního vůdce skupiny, jenž má největší vliv a autoritu.

∞ beta

- Oplývá důvěrou od ostatních členů skupiny i důležitými znalostmi a schopnostmi, proto je oceňován jako expert skupiny.

∞ gama

- Jméno pro většinu řadových členů skupiny s průměrným vlivem, kteří podléhají vůdci a přizpůsobují se jeho požadavkům.

∞ omega

- Má velmi těžkou úlohu ve skupině, protože není oblíben ani uznáván. Může se stát i obětním beránkem, který je obviňován za problémy a nezdary skupiny.

2 PROBLEMATIKA KLIMATU ŠKOLNÍ TŘÍDY

V této kapitole se zaměříme na objasnění několika zásadních pojmů, které jsou nezbytné pro pochopení tématu této diplomové práce. Termín třídní klima se velmi často vyskytuje v odborných textech. Vedle něj se tu objevují i další výrazy, jako je: atmosféra, prostředí, étos školy, kultura školy, nálada apod. Terminologická nejednoznačnost může být pro čtenáře značně matoucí, proto si klademe za cíl vystihnout základní linie této problematiky. Vysvětlíme si, co znamená prostředí, klima, atmosféra, klima školy a klima školní třídy.

2.1 Prostředí

Slovník spisovného jazyka českého v obecném slova smyslu definuje termín prostředí jako: „*souhrn okolností, ve kterém někdo žije nebo se něco děje*“ (Slovník spisovného jazyka českého. In: <http://www.ujc.cas.cz> [online]. 2011 [cit. 2017-05-30]. Dostupné z: <http://ssjc.ujc.cas.cz/search.php?hledej=Hledat&heslo=prost%C5%99ed%C3%ADsti=EMPTY&where=hesla&hsubstr=no>). O něco širší definici přináší Kašpárková. Ta vymezuje prostředí jako „*soubor všech činitelů (faktorů) a podmínek, které působí na živý systém (organismus, populaci, ekosystém) jak z vnějšího okolí (vnější prostředí), tak i uvnitř systému (vnitřní prostředí)*“ (Kašpárková, 2007, s. 15).

Wroczyński (1968) vytvořil typologii, jež rozděluje prostředí na tři základní druhy – přírodní (např. podnebí, fauna, flora), společenské (např. hustota zalidnění, struktura vzdělání, poměr jednotlivých věkových skupin, hygiena obyvatelstva) a kulturní (např. civilizace, právo, filozofie, zvyky). Kašpárková (2007) dodává, že z hlediska výchovy na ní má největší dopad společenské a kulturní prostředí, ale z pohledu školního klimatu jsou důležité všechny tři typy.

Lašek (2001) diferencuje tři úrovně prostředí:

1. Mikroprostředí

- Tento typ je založený na užších osobních kontaktech, jež jsou trvalejší a intenzivnější (např. v rodině, v okruhu přátel, s učitelem, mezi spolužáky, na pracovišti).

2. Mezoprostředí

- Označení pro lokální prostředí, jež je definováno místem bydliště a jeho okolím (např. příroda, kultura, škola jako instituce).

3. Makroprostředí

- Je nejširší okruh prostředí, který ovlivňuje mikroprostředí i mezoprostředí. Představuje společenské vlivy a podmínky, které spolupůsobí na formování osobnosti jedince.

Ve školním pojetí je prostředí systém podnětů s materiálními a sociálními prvky, nacházejícími se v prostoru školy a působícími záměrně či nezáměrně na žáky. Grecmanová (2004) i Čáp s Marešem (2001) se shodují na tom, že prostředí se netýká jen sociálněpsychologických aspektů jako klima a atmosféra, ale má širší rozsah. Pojem prostředí je nejobecnější z trojice termínů – prostředí, klima, atmosféra. Prostředí třídy zahrnuje několik hledisek: umístění školy v regionu (např. venkov, sídliště, město), architektonické (např. rozmístění tříd, celkové řešení učebny, prostorové rozmístění nábytku, úroveň jejího vybavení), hygienické (např. větrání, osvětlení, vytápění), ergonomické (např. vhodnost školního nábytku), akustické (např. odraz zvuku) a posledním hlediskem je stupeň a typ školy (např. základní, střední, vysoká).

Je důležité zmínit, že pojem prostředí se vyvíjí. Již nezahrnuje pouze fyzikální podstatu školního prostředí (např. architektonické a materiální aspekty), ale působí na něj i jiné vlivy.

Dle Havlínové (2006) můžeme školní prostředí rozdělit na tři základní formy – věcné (např. pracovní, hygienické, odpočinkové), sociální (např. klima školy, klima třídy, klima učitelského sboru) a organizační (např. režim dne, zdravá výživa, aktivní pohyb).

Jak již bylo řečeno výše, v odborné literatuře se můžeme setkávat s celou řadou dalších pojmů, které bývají chybně interpretovány nebo i zaměňovány. S termínem prostředí velmi úzce souvisí také pojmy kultura a étos. Obecně je kultura prostor, který má dvě roviny. V jedné se rozvíjí hodnoty, postoje, normy a rituály dané školy. Druhá rovina je zaměřena na vztahy školy k okolí (např. rodičům, sociálním partnerům). Étos pak vzniká spojením kultury a hodnot školy (Kašpárková, 2007).

2.2 Atmosféra

„Termín atmosféra užíváme v nejužším smyslu jako krátkodobé, situačně podmíněné sociální a emoční naladění ve třídě, např. v průběhu jedné hodiny, při zkoušení, kompozicích, písemných pracích, maturitách, před pololetním či závěrečným hodnocením, při státních závěrečných zkouškách“ (Lašek, 2001, s. 40). Můžeme tedy říci, že atmosféra ve škole je z časového hlediska jev krátkodobý a proměnlivý. Jedním z příkladů může být atmosféra ve třídě před důležitou písemnou zkouškou, která trvá několik minut. Jedná se tedy o významný psychosociální jev, který je závislý na prostředí.

Zajímavé pojetí spojené s atmosférou se objevuje v práci H. Wichtericha. Tvrdí, že: *„každé setkání v této pedagogické atmosféře je zároveň komunikací. Každý člověk má potřebu komunikovat. Potřeba komunikace u žáků není o nic menší než její potřeba u dospělých. Ve škole souvisí s důvěrou. Učitel, který přichází do třídy s nedůvěrou v žáky a jejich schopnosti, s tímto podtextem také komunikuje a vytváří odpovídající nežádoucí atmosféru nedůvěry“* (in Kašpárková, 2007, s. 23).

Petlák (2006) poukazuje na to, že učitelé mívají ve zvyku označovat třídy přívlastky (např. dobrá třída, bezproblémová třída, pohodová třída nebo problémová třída, třída s nepořádnými žáky, třída, ve které se špatně učí). Už samotné označení třídy naznačuje předpoklad dobré nebo špatné vyučovací atmosféry. Učitel vstupuje do třídy již naladěný podle toho, o jakou třídu se jedná a to potom ovlivňuje celkovou organizaci práce ve vyučovací hodině. Přívlastky pak doprovázejí třídy i několik měsíců, ba dokonce i roků a zejména u špatné třídy je těžké se tohoto označení zbavit.

Z výše uvedeného vyplývá, že atmosféra je emoční naladění mezi učitelem a žákem ve výchovně-vzdělávacím procesu. Velmi důležité je také zjištění, že učitel má vliv na atmosféru ve vyučování. Schopní pedagogové tedy mohou vytvořit pozitivní atmosféru ve třídě pomocí svých dovedností.

V souvislosti s atmosférou a klimatem třídy se někdy objevuje termín kritická událost. Ta označuje situaci, kdy se u žáků, učitelů nebo u obou stran změní vnímání

a prožívání toho, co se děje ve třídě. To znamená, že pozitivní atmosféra se může po nějakém impulsu změnit v negativní a naopak (Čáp, Mareš, 2001).

2.3 Klima

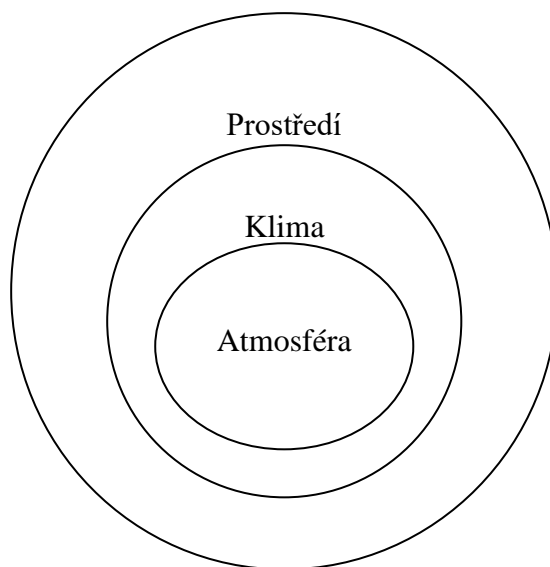
V obecném slova smyslu má slovo klima původní význam v oblasti meteorologie. Slovo „klima“ totiž pochází z řeckého „klino“ a to znamená sklon nebo klonit se. Aristoteles (řecký filozof) tento výraz používal pro označení sklonu Země ke Slunci. V dnešní době označuje klima z hlediska meteorologie podnebí. Jedná se tedy o dlouhodobý stav počasí, který je ovlivněn geograficky, atmosférickou cirkulací i lidskými zásahy. Ve školním prostředí byl z počátku tento výraz chápán metaforicky jako „podnebí“ určité školy (např. příjemné, teplé, mrazivé, bouřlivé), ale později vstoupil i do odborné pedagogicko-psychologické literatury (Kašpárková, 2007).

Pešková (in Kašpárková, 2007, s. 33) chápe klima jako *„komplexní strukturu vztahů, v níž vzdělávání a sebevzdělávání má své nezastupitelné místo jako univerzální půda kultivace lidství“*.

Obsahově povedená a zdařilá je i definice Taugiriho. Ten vymezuje klima obecně jako souhrn pojmů, jež se podílejí na celkové kvalitě prostředí uvnitř určité organizace. Z toho vyplývá, že sem můžeme zahrnout všechny složky, které mají svou úlohu při vytváření klimatu ve škole (ekologická, společenská, sociální, kulturní) (in Kašpárková, 2007).

Grecmanová (2008, s. 9) tvrdí, že: *„klima je psychosociální fenomén, který vzniká odrazem objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jeho posuzovatelů. Klima nevzniká samo o sobě, nýbrž se vytváří. Jde o dlouhodobý jev. Délkou trvání se liší od atmosféry, která působí krátkodobě a je situačně podmíněná. Také je však závislá na prostředí a na lidském vnímání“*.

Termín klima je v naší diplomové práci ústředním tématem a uzavírá trojici pojmů – prostředí, atmosféra, klima. Pro lepší orientaci mezi vazbami těchto odborných výrazů slouží obrázek č. 1.



Obrázek č. 1 Vztahy mezi prostředím, klimatem a atmosférou (Lašek, 2001, s. 41)

Z obrázku je patrné, že všechny tři termíny spolu neodmyslitelně souvisí a vzájemně se ovlivňují, ale každý má své vlastní specifika a vymezení, proto je důležité tyto pojmy nezaměňovat. Jak už bylo uvedeno, klima je jev dlouhodobý a proto se liší od atmosféry, která označuje krátkodobé, sociální a emoční naladění. Prostředí je pro klima také velmi důležité, protože vytváří podmínky pro vznik klimatu.

Pod pojmem klima tedy rozumíme psychosociální jev, který je vázán na své tvůrce, ale zároveň je ovlivňuje. V pedagogickém prostředí se nejvíce projevuje ve škole. Můžeme tedy mluvit o klimatu školy, klimatu třídy, klimatu výuky, komunikačním klimatu, organizačním klimatu, klimatu učitelského sboru.

Důležité je zmínit, že tematika klimatu je velmi široká a nevztahuje se jen na školu, ale týká se i rodinného prostředí, pracovního prostředí (např. na úřadech, v bankách, ve výrobních halách), prostředí volnočasových a zájmových aktivit (např. plavání, jazykový kurz, taneční lekce, hudební kroužek).

2.4 Klima školy

Dále budou objasněny pojmy klima školy a klima školní třídy, protože je problematika klimatu školní třídy naším stěžejním tématem této diplomové práce, věnujeme mu celou nadcházející kapitolu.

Nejdříve se zaměříme na školu jako takovou. Škola je místem, které je prodchnuto řadou cílů, pravidel, norem a hodnot. Jedná se o společenskou instituci, jejíž hlavní úlohou je vzdělávat a vychovávat. Grecmanová (2008) uvádí hlavní linie školní výchovy:

- ☞ podporovat samostatnost a rozvoj žáků,
- ☞ rozvíjet sociální kompetence (mravnost, tolerance, „férovost“) a sociální chování žáků (týmová práce),
- ☞ iniciovat sociální angažování se žáků (např. připravenost pomoci, všeobecné úsilí),
- ☞ ukazovat perspektivy do budoucnosti,
- ☞ realisticky formulovat úkoly a aplikovat je s ohledem na schopnosti žáků.

Z hlediska optimálního prostředí ve škole je kladen na školu další požadavek, a to vytvoření příznivého klimatu, protože pro žáky a učitele je důležité to, jak se ve škole cítí.

Vytváření pozitivního klimatu ve škole bylo cílem i Jana Amose Komenského, který takovou školu označoval slovem „líbezná“. Žáci do takové školy chodili rádi, protože naplňovala jejich zájmy a potřeby (Heřmanová, 2007).

Někoho může napadnout otázka. Proč je pozitivní klima školy tak důležité? Německý výzkum přinesl zajímavé zjištění ohledně názorů žáků, učitelů, rodičů a další veřejnosti na pozitivní klima školy (Schaffer in Grecmanová, 2008, s. 84-86).

a) Pozitivní klima školy z pohledu žáků

- ☞ Ve škole se
 - umožňuje samostatné objevné učení, ze kterého má žák radost,
 - kladou požadavky odpovídající individuálním schopnostem žáka,
 - podporuje rozvoj osobnosti žáka,

- dává žákovi jistota, že bude akceptován,
- umožňuje žákovi zažít úspěch,
- dbá na organizační přehlednost,
- dává žákovi najevo, že se k němu přistupuje spravedlivě,
- umožňuje žákovi tvořit školu jako vlastní životní prostor a jako takovou ji vnímat.

b) Pozitivní klima školy z pohledu učitelů

☞ Škola

- je pracoviště, v němž učitel rád pracuje a spolupracuje se žáky a jejich rodiči, ostatními kolegy, dobře vyučuje,
- umožňuje učiteli prožívat citový soulad sounáležitosti s jinými učiteli, úspěch v oboru a seberealizaci, svobodu a samostatnost v práci, radost z pochvaly a uznání, ze spravedlivého hodnocení, spokojenost s daným stavem věcí.

c) Pozitivní klima školy z pohledu rodičů

☞ Ve škole je obvyklá/é

- vstřícnost učitelů,
- spravedlivé hodnocení,
- kvalifikovanost a kompetentnost pedagogů,
- motivace žáků k učení,
- individuální podpora pro každého žáka,
- cílevědomá práce školy s ohledem na úroveň žáků v kognitivní i emocionální oblasti.

d) Pozitivní klima školy z pohledu veřejnosti

☞ Škola musí žáky připravit k

- úspěšnému zapojení do profesionálního života,
- zodpovědné účasti na veřejném životě,
- angažovanosti pro společenské záležitosti,
- osobní a odborné mobility,
- dodržování sociálních a pracovních etností.

Pedagogický slovník nabízí obecnou definici klimatu školy: „*sociálněpsychologická proměnná, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole, tak, jak ji vnímají, prožívají, a hodnotí učitelé, žáci, příp. zaměstnanci školy. Součástí klimatu školy je např. klima škol. tříd, celkového prostředí školy atd.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 100). Je namístě zdůraznit, že klima školy není všude stejné, každá škola má své specifické klima v závislosti na různých hlediscích (např. prostředí, učitelský sbor, počet žáků, zaměření školy).

K tomuto pojmu se často připojují různé přívlastky (např. psychosociální, sociální, demokratický, sociálněpsychologický), které určují vztahovost, jež je významná pro pochopení celého jevu (Čapek, 2010).

Čapek (2010, s. 134) vymezuje klima školy jako: „*souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychické procesy, které děje v této škole vyvolávají*“.

V rámci klimatu školy můžeme také vyčleňovat jednotlivé druhy klimatu v závislosti na různých hlediscích. Typů klimatu může být celá řada podle nejrůznějších kritérií, proto zmíníme jen nejdůležitější z nich. Nejčastějším kritériem je míra otevřenosti, kde rozlišujeme klima otevřená (lidé udržují přátelské styky a rádi spolupracují) a uzavřená (lidé se dělí na skupinky a nemají ochotu se blíže poznat a pomáhat si). Podle zdravotních dopadů vymezujeme klima zdravá a nezdravá. Dalším kritériem je časové hledisko, podle něj klima dělíme na minulé (retrospektivní), přítomné (momentální) a budoucí (prospektivní). Hlediskem pro rozdělení klimatu může být i preferované zaměření školy. V tomto případě můžeme mít klima orientovaná na výkony a soutěžení, zaměřená na rozvoj sociálních vztahů nebo věnující se rozvoji osobnosti a mravnímu rozvoji (Mareš, 2013).

3 KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY

„Soustavné a úplné vzdělávání lze ale získat pouze ve škole, ovšem školský systém musí být racionální a účelně uspořádaný. Školy se musí stát z ‚robotáren a duševních rasoven‘ ‚pravými dílnami moudrosti a lidskosti‘, kam by žáci i učitelé rádi chodili“.

J. A. Komenský

Pro úvod třetí kapitoly byl zvolen tento citát, protože již v době Jana Amose Komenského bylo známo, že škola by měla být místem, kam by žáci neměli chodit s obavami. I v dnešní době je stále více prioritou žákovo vnímání a prožívání a je kladen důraz na pozitivní klima školy potažmo školní třídy.

Pojem třídní klima je podřazený termínu klima školy a je považován za sociální fenomén. Co si tedy pod pojmem klima školní třídy můžeme představit? Pedagogický slovník nám nabízí obecnou definici: *„klima třídy je sociálně psychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálněemocionální naladění, zobecněné postoje a vztah, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě (včetně pedagogického působení učitelů). Rozlišuje se klima aktuální (fakticky existující) a preferované, které si žáci a učitelé přejí“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 100).

Lašek (2001, s. 40) pojímá klima třídy jako: *„trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci“*.

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

Z výše uvedeného vyplývá, že klima třídy je tedy výsledkem vnímání a prožívání žáků v určitém prostředí. Žáci, ale nejsou jedinými činiteli klimatu. Patří sem také učitelé. Důležité jsou zejména interakční vztahy mezi učitelem a žákem a mezi žáky navzájem. Jedná se o jev v delším časovém měřítku, který se týká konkrétní školní třídy.

Klima žáka ovlivňuje hned ve dvou ohledech. Prvním je jeho osobní stránka, protože žák je orientován na školní práci, do které vkládá mentální a emoční úsilí.

Je nezávislý, soutěživý a zkoumá sebe i své okolí. V druhém ohledu klima na žáka působí v sociálně psychologickém smyslu. Tím, že se žák stává součástí skupiny a podílí se na jejich činnostech nebo naopak tím, že je skupinou odsouván a izolován (Lašek, 2001).

V souvislosti s klimatem třídy se také můžeme setkat s pojmem klima výuky. Dreesmann ho vysvětluje jako: „*přetrvávající kvalitu prostředí ve výuce, pro niž jsou charakteristické určité znaky, které mohou žáci prožívat a které mohou ovlivnit jejich chování*“ (in Grecmanová, 2008, s. 48). Petlák (2006) však zdůrazňuje, že není možné pojmy klima třídy a klima výuky oddělovat, protože oba spolu souvisejí a navzájem se ovlivňují. Dále je zřejmé, že klima třídy tedy nevzniká jen při výuce, ale i o přestávkách mezi hodinami, na školních výletech a exkurzích a při dalších akcích třídy.

3.1 Prvky klimatu

Z výše uvedeného už víme, že autoři nahlízejí na klima různými způsoby. Klima však není jednolitym celkem, ale skládá se z několika složek, které na sebe vzájemně působí a vytvářejí tak komplikovanější strukturu. Protože neexistuje žádný univerzální typ klimatu školy, je znalost složení klimatu velmi důležitá, zejména pro učitele, kteří mohou zlepšovat klima školní třídy příznivějším směrem.

R. H. Moose (in Kašpárková) vytvořil přehlednou klasifikaci složek klimatu:

- ☞ Oblast vztahů mezi lidmi
 - obsahuje: zahrnování do skupiny, soudržnost, participace, třenice, favorizování, vytváření „klik“, spokojenost, apatičnost.
- ☞ Oblast jednotlivce
 - pojímá: nezávislost, soutěživost, úkolová zaměřenost, obtížnost úkolů, tempo práce.
- ☞ Oblast systémová
 - zahrnuje: pořádek, organizovanost, jasnost pravidel, diferencovanost, demokratičnost, rozmanitost, učitelova kontrola a řízení, individualizovanost, zacílenost.

Při pohledu na klasifikaci zjistíme, že Moose rozlišil v lidském prostředí tři základní dimenze (dimenzi vztahů mezi lidmi, dimenzi jednotlivce a dimenzi systémovou). Jednotlivé oblasti pak zahrnují další složky neboli proměnné, které jsou sledovány při výzkumných šetřeních. Tyto složky mají vliv na kvalitu klimatu.

Při výzkumu školního klimatu lze posuzovat i více oblastí. Kašpárková (2007) zmiňuje následující:

- ☞ Celkový vztah a motivace ke škole
- ☞ Kvality a kompetence učitelů
- ☞ Pravidla ve škole a kázeň ve vyučování
- ☞ Soudržnost třídy jako sociální skupiny
- ☞ Architektonické, estetické a hygienické aspekty školy

3.2 Typy klimatu

Každá škola je svým způsobem jedinečná a má svá specifika, proto i klima můžeme vymezovat do jednotlivých typů podle různých hledisek. V literatuře se objevuje řada přístupů k typologii klimatu školy i školní třídy. V této diplomové práci se zaměříme na dvě obsáhlejší typologie Ericha Petláka a Jiřího Mareše

Petlák (2006, s. 18-23) při členění druhů školního klimatu vychází ze studie Heleny Grecmanové, kterou upravil a doplnil. Ve své typologii rozlišuje sedm typů školního klimatu:

1. Podle cílů školy
 - škola s kustodiálními (kustod = strážce, opatrovník) cílovými aspekty
 - taková škola se vyznačuje formálními přístupy, předepsanými pravidly, byrokratickým řízením. Učivo se zde nařizuje a pracuje se rutinně s důrazem na setrvačnost a racionalizaci. Žáci i učitelé se musí přizpůsobovat vedení školy.
 - škola s edukativním cílovým zaměřením
 - je otevřená rodičům i veřejnosti. Vyznačuje se tvořivostí, spontánností, inovacím, svobodou při utváření školního života a orientací na rozvoj dítěte.

2. Podle zájmu o lidi nebo o pracovní úlohy školy
 - velký zájem o lidské kontakty, ale malý zájem o pracovní úlohy školy.
 - velký zájem o pracovní úlohy školy, ale i o lidské stránky v životě školy.
 - střední zájem o pracovní úlohy školy, ale i lidské stránky v životě školy.
 - malý zájem o lidi, ale i o pracovní úlohy školy.
 - velký zájem o pracovní úlohy, ale malý zájem o lidské kontakty.
3. Podle výchovných stylů
 - autoritativní typ
 - mezi žáky a učitelem je odstup, který se může v pozdějších letech změnit v opozici. Cíle se dosahují pomocí příkazů a nařízení.
 - demokratický (sociálně-integrativní) typ
 - cíle se dosahují pomocí demokratického jednání se žáky, ale kritika tu má také své místo. Žáci mají většinou důvěru k učitelům, ale i mezi sebou a to přispívá k pozitivním vztahům ve třídě.
 - liberální typ
 - učitelé se málo angažují a nevynucují disciplínu. Nemá příznivý vliv na vztahy mezi učitelem a žákem, protože žáci využívají liberálnost učitele.
4. Podle různých vztahů, postojů, pocitů a hodnotících soudů
 - osobnostně orientovaný klimatický typ
 - důraz je kladen na osobnost žáka, který je považován za nejvyšší hodnotu. Učitel pomáhá žákům a poskytuje jim podporu. Veškeré vztahy jsou zde na dobré úrovni a žáci nemívají strach a obavy ze školy.
 - diskrepantní klimatický typ
 - vyznačuje se neshodou ve vnímání školy mezi rodiči a žáky na jedné straně, kteří vnímají školu negativně a učiteli na straně druhé, kteří zastávají názor, že vztahy ve škole jsou bezproblémové. Nepříznivý názor rodičů na klima školy často plyne z nedůvěry v nové alternativní přístupy, slovní hodnocení apod., jež jsou

většině rodičům cizí, proto je důležité, aby škola prováděla „pedagogickou osvětu“ mezi rodiči.

- funkčně orientovaný klimatický typ
 - v tomto typu klimatu dochází ke špatným vztahům mezi učiteli a žáky. I vztahy mezi žáky nejsou ukázkové. Jediné pozitivní vztahy jsou mezi učiteli a mezi učiteli a ředitelem.
 - distanční klimatický typ
 - je charakteristický odstupem mezi učiteli a žáky a to naopak stmeluje spolužáky mezi sebou. Učitelé mají příliš vysoké nároky na žáky, ale dávají jim malou podporu. Ve vztahu mezi učiteli, rodiči a ředitelem se objevují negativní hodnoty.
5. Podle chování učitele v konfliktu se žáky
- konzervativní klima školy
 - kladen důraz na zodpovědnost, disciplínu. Učitelé kladou na žáky velký nátlak a mohou omezovat práva a svobodu žáků dle pravidel školy.
 - progresivní klima školy
 - vztahy mezi učitelem a žákem fungují na demokratické úrovni. Osobnost žáka není znevažována a učitel tu nemá nadvládu.
6. Podle způsobu vedení školy a kontaktu školy s okolím
- škola vedená autokraticky, od života izolujícím způsobem
 - rozhodují slovo tu má vládnoucí skupina (ředitel, dominující učitelé). Ostatní zúčastnění nemají možnost prosadit vlastní iniciativu, mají pasivní roli. Škola je uzavřena „sama do sebe“.
 - škola řízená autokraticky, životu blízkým způsobem
 - škola je nakloněna různým aktivitám (např. besedy, oslavy, výstavy), které organizuje pouze management školy. Ostatní nápady a snahy jsou eliminovány vládnoucí skupinou.
 - škola vedená demokraticky, od života izolujícím způsobem
 - vyznačuje se partnerskou kooperací mezi učiteli, žáky a rodiči. Škola je nakloněna inovacím a uplatňuje demokratické prvky.

Jediným nedostatkem je nechuť spolupracovat s jinými školami a okolím.

- škola vedená demokraticky, životu blízkým způsobem
 - spolupráce mezi všemi složkami klimatu. Škola je otevřená i rodičům a širšímu okolí.

7. Podle uniformity a plurality

- škola s formální organizací
 - projevuje se zde klasický styl řízení školy, zaměřený na rutinu, formální vztahy, jednotnost a kontrolu postupů. Žáci jsou posuzováni bez ohledu na individuální zvláštnosti.
- škola s inovativními přístupy
 - podpora jednotlivce, vzájemná pomoc, kreativita, otevřenost novým metodám. Rodiče tu mají velkou úlohu, jsou součástí života školy, podílejí se na organizaci aktivit apod.

Mareš (2001, s. 570-571) přináší velmi přehlednou klasifikaci typologických přístupů k sociálnímu klimatu třídy, které vymezuje podle jednotlivých hledisek:

☞ Podle stupně školy

- klima třídy v mateřské škole
- klima třídy na prvním stupni základní školy
- klima třídy na druhém stupni základní školy
- klima třídy na střední škole
- klima ve studijní skupině na vysoké škole

☞ Podle typu školy

- klima třídy na gymnáziu
- klima třídy na střední odborné škole (např. církevní střední škola)
- klima třídy na středním odborném učilišti
- klima třídy na státní/nestátní škole

☞ Podle koncepce výuky

- klima třídy v tzv. tradiční škole
- klima třídy v tzv. alternativní škole (např. waldorfská škola)

- ☞ Podle zvláštnosti žáků
 - klima třídy, v níž dominují běžní, neproblémoví žáci
 - klima třídy, kde učitel musí pracovat s „problémovými žáky“
 - klima třídy podle převládající orientace žáků
- ☞ Podle zvláštnosti vyučovacích předmětů
 - klima při naukových předmětech (např. matematika)
 - klima při „výchovách“
 - klima při dalších typech vyučovacích předmětů
- ☞ Podle zvláštnosti prostředí, v němž se výuka odehrává
 - klima v tradiční učebně
 - klima při laboratorní výuce
- ☞ Podle zvláštnosti učitelů
 - klima třídy, v níž vyučuje začátečník, nováček
 - klima třídy, v níž vyučuje zkušený učitel
 - klima třídy, v níž, vyučuje vynikající učitel
 - klima třídy, v níž vyučuje zdravý učitel
 - klima třídy, v níž vyučuje učitel s patologickými rysy
 - klima třídy, v níž vyučují učitelé s rozdílnými vyučovacími styly
- ☞ Podle zvláštností komunikace, která zprostředkovává sociální kontakt
 - klima při přímé mezilidské komunikaci
 - klima při učení pomocí počítače
 - klima ve společenství žáků, které je zprostředkované moderní komunikační technikou (televizní konference, internetové diskusní skupiny)

Ačkoliv jsme uvedli velké množství typů klimatu školy i třídy, nejedná se o souhrn všech možných typů, které se ve školním prostředí mohou vyskytovat. V odborné literatuře můžeme nacházet i další kritéria, podle kterých jsou rozlišeny různé klimatické typy. V praxi dochází i k prolínání jednotlivých druhů, tudíž škála jednotlivých klimat může být opravdu velmi široká.

3.3 Aktéři klimatu

Na řadu přichází otázka: Kdo vytváří klima třídy? Účastníkům vzdělávání, kteří se spolupodílí na podobě klimatu, říkáme aktéři. Aktéři jsou tedy tvůrci klimatu, ale zároveň i konzumenty. Nejčastěji si pod tímto pojmem představíme žáky nebo studenty a pedagogický sbor. Mezi účastníky můžeme zařadit třídu jako celek, skupinky žáků ve třídě, žáky jako jednotlivce, vyučující určitého předmětu a třídního učitele. Patří sem tedy nejen jednotlivci, ale i sociální skupiny. Pokud se nad touto problematikou zamyslíme hlouběji, zjistíme, že na vytváření klimatu se podílejí i skupinky volitelných předmětů, zájmových a sportovních kroužků, ale i administrativní pracovníci školy, uklízečka, školník, údržbář apod. Důležitými aktéry jsou i rodiče, kteří zasahují do klimatu školy přímo nebo zprostředkovaně (Čapek, 2010).

V této diplomové práci si přiblížíme tři nejdůležitější spolutvůrce třídního klimatu. Jedná se o učitele, žáka a rodiče.

3.3.1 Učitelé

Velmi obsáhlou definici tohoto pojmu přináší Pedagogický slovník: „*učitel je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. K výkonu učitelského povolání je nezbytná pedagogická způsobilost. Tradičně byl učitel považován za hlavní subjekt vzdělávání, zajišťující ve vyučování předávání poznatků žákům. Současné pojetí učitele, vycházející z rozšířeného profesionálního modelu, zdůrazňuje jeho subjektivně-objektové role v interakci se žáky a prostředím. Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení. Stoupá význam sociálních rolí učitele v interakci se žáky, v týmu učitelů, ve spolupráci s rodiči a komunitou*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 261).

Grecmanová (2008) uvádí, že učitel může ovlivňovat klima výuky do různé míry i pomocí znaků jako je: věk, pohlaví, motivy, hodnoty, zájmy, postoje k výuce, autorita, atd.

Učitel ve třídě vzdělává, kontroluje a hodnotí vědomosti žáků. Vedle této hlavní role má ještě celou řadu úloh. Měl by se starat o žáky, pomáhat jim a snažit se poznat individualitu každého žáka. Tím, že učitel projevuje zájem o žáka, jeho osobnost, problémy, starosti i obavy zvyšuje sebevědomí žáků. Ti pak při úspěchu prožívají radost a emotivní prožitky. Čím více učitelé žákům rozumějí, tím lépe chápou jejich potřeby a postoje. Na základě těchto údajů pak může učitel vytvářet a ovlivňovat klima třídy (Čapek, 2010).

Zvláštní pozornost je zaměřena na funkci třídního učitele, jenž je obhájcem svých žáků, motivátorem a sociálním vzorem. Vedle toho také organizuje a koordinuje výchovnou a vzdělávací činnost žáků ve třídě, spolupracuje se žáky, učiteli a rodiči a dále zajišťuje administrativu své třídy (Čapek, 2010).

Dle Mareše (2001, s. 566): *„žáci ze zkušenosti vědí, že také každý učitel se chová při vyučování i o přestávce trochu jinak, že probírání učiva téhož předmětu probíhá u učitelů stejné aprobace odlišně. Každý učitel má své zvláštnosti, které projevuje navenek, ať vyučuje v kterékoli třídě. Vytváří specifické klima pro žákovské učení a chování. Může to být klima plné pohody, chuti do práce, ale také napětí, strachu, přetěžování, či naopak lhostejnosti ke všemu. Dokonce to může být klima tvrdého soutěžení, bezohlednosti, nepřátelství až nenávisti vůči některým jednotlivcům nebo většině třídy. Proto stejná třída reaguje na různé učitele odlišným způsobem“.*

Z toho vyplývá, že ráz klimatu také závisí na typu učitele. V literatuře se můžeme setkat s rozmanitou typologií učitelů. Pro potřeby této diplomové práce uvádíme dělení učitelů podle Jiřího Prokopa, jež je v pedagogické literatuře považována za běžnou a dále typy učitelů dle B. Badziukiewiczze a M. Salasińskiho, které jsou netradiční, nicméně výborně dokreslují tuto problematiku.

Prokop (2001) vymezuje tři základní typy:

1. autoritativní typ

- učitel vymezuje všechny pravidla a normy, má silné řízení a kontrolu a také sklon k zákazům, výhrůžkám, posměchu a ironii.
- u žáků sledujeme vyšší výkon při malé motivaci, ve třídě je malá pracovní morálka, pozorujeme nekázeň v době nepřítomnosti učitele, mezi žáky se objevují konflikty, vzpoury, rivalita, agrese a sklon k negativnímu sociálnímu chování.

2. demokratický, kamarádský typ

- učitel se snaží být součástí skupiny a stanovuje pravidla na základě skupinového rozhodnutí, při chválení je objektivní, pomáhá žákům a je otevřený alternativním prostředkům a metodám.
- žáci mají vyšší pracovní morálku a vytrvalost v době nepřítomnosti učitele, spolupracují mezi sebou s úctou bez projevů agrese, objevuje se snaha pochopit potřeby spolužáků a to vede k menšímu počtu izolovaných dětí.

3. antiautoritativní typ (liberální, laissez-faire)

- učitel dává žákům úplnou volnost, nereguluje a neposuzuje práci žáků a neúčastní se pracovního procesu.
- žáci mají malou pracovní morálku a produktivitu, dlouhodobější působení může vést ke vzniku extrémních skupinek, anarchii, náladovosti a dezorientovanosti.

Badziukiewicz a Salasiński (in Petlák, 2006) uvádějí následující specifické typy učitelů:

☞ učitel „úředník“

- tento učitel řeší veškeré situace ve třídě úředním přístupem a plní vyžadované a předepsané úkoly. Pozitivní stránkou je, že vede žáky k tomu, aby plnili vše, co se od nich žádá. Stinnou stránkou je malá komunikace učitele se žáky a nízká angažovanost. U zlé třídy může docházet k odmítání požadavků učitele.

- ☞ učitel „dozorce“
 - kontroluje činnosti žáků a je velmi důsledný v pracovních úkolech. Nevýhodou je, že mu chybí citový přístup k dětem. Žáci z něho mívají strach, který může vést i k záškoláctví.
- ☞ učitel „tyran“
 - je zdrojem práva, soudcem i exekutorem. Vztah mezi žáky a učitelem připomíná „vojnu“ – projevy od velké laskavosti až po tvrdý režim. Žáci tento přístup odmítají a často na něj přehnaně reagují.
- ☞ učitel „předstírající práci“
 - má malý vliv na klima a třídu obecně, protože se žákům věnuje velmi málo. Na druhou stranu je považován za dobrého učitele, protože před vedením školy, rodiči a veřejností „hraje hru o své práci“.
- ☞ učitel „falešný přítel“
 - projevuje zájem o žáka, ale v okamžiku, kdy se objeví problém, hledá vinu u něj, ale svou vinu nepřipouští.
- ☞ učitel „starý chytrák“
 - tento učitel má o sobě vysoké mínění. Další vzdělávání považuje za zbytečné, protože si myslí, že to, co dělá je nejlepší. Jeho vyučování je rutinní bez inovativních metod.
- ☞ učitel „mistr – odborník“
 - u žáků je velmi oblíbený, protože si je dokáže získat na svoji stranu svými ideami, prací, přístupem k žákům, odborností apod.
- ☞ učitel „přítel, kámoš“
 - většinou se jedná o začínajícího učitele, který více chápe mladé žáky a navazuje s nimi přátelské vztahy. Někteří žáci toho zneužívají, což může mít vliv na přeměnu učitele v „tyrana“.
- ☞ učitel „průvodce“
 - muzejní průvodce
 - učitel se skutečně velmi podobá průvodci v muzeu. Podává žákům v rychlém tempu velké množství informací a vysvětlení.

Nevýhodou je, že děti si toho málo zapamatují, takže efektivita práce je nízká.

- zanícený horolezec
 - povzbuzuje žáky k náročnější činnosti. Tento učitel je orientovaný na výkon a chce dosáhnout vrcholu bez ohledu na to, zda žáci jsou připraveni na námahu a nebezpečí. Dlouhodobě je však neúspěch z náročných úkolů demotivující.
- průvodce skupiny
 - považuje se za člena třídy. Projevuje zájem o žáky, zakládá si na vzájemném porozumění, dokáže se žáků zastat a dbá na to, aby se žáci dobře učili.

☞ učitel „rodič“

- bere svou úlohu velmi vážně a zodpovědně. Problém může nastat, když se učitel začne až příliš stylizovat do role rodiče.

☞ učitel „dobrý strýc“ nebo „dobrá teta“

- tento typ učitele je charakteristický pro nižší ročníky základní školy. Vyzařuje optimismem a angažovaností, což žáci vyšších ročníků vnímají mnohdy jako slabou stránku.

Učitel musí také naplňovat určité kompetence, aby se ve třídě mohlo vytvořit a rozvinout pozitivní psychosociální klima. Helus (2007, s. 255-256) zmiňuje pět učitelových způsobilostí:

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.

3.3.2 Žáci

Žák má ve škole specifické postavení, protože je ústřední osobou ve vzdělávacím procesu. Učitelé, vedení školy, budovy, vyučovací pomůcky, učebnice apod. jsou tu jen kvůli němu. Osobnost žáka je i významným spolutvůrcem třídního klimatu a na klima má dvojitý vliv. Na jedné straně se žák sám podílí na utváření třídního klimatu díky svým postojům ke spolužákům a učitelům. Na straně druhé se stává pramenem poznání a pochopení klimatu třídy, protože ho zároveň ovlivňuje.

K proniknutí do této problematiky nám pomůže typologie žáků podle B. Badziukiewicze a M. Salasińskiho, která se týká klimatu třídy (in Petlák, 2006):

☞ „nepoddajný, špatný“ žák

- tento žák narušuje klima třídy tím, že se neučí, vyrušuje, zlobí s ostatními spolužáky. Úkolem učitele je poznat příčinu jeho špatného chování a přimět ho k nápravě.

☞ „neposedný, zlobivý“ žák

- chová se tak, aby na sebe upozornil, tudíž chce ve třídě vyniknout, ale ne pozitivním způsobem. Příčiny mohou být různé od psychických poruch, pocitu nedocenění, udržení si vůdcovského vlivu, až po signál, kdy žák na sebe nepřiměřeně upozorňuje, protože potřebuje pomoc.

☞ žák „třídní klaun“

- v pozitivním slova smyslu žák nekazí vyučování a neznevažuje autoritu učitele. Je velkým přínosem, protože uvolňuje napjatou atmosféru, příjemně narušuje rutinní vyučování apod. Nevýhodou může být, když žák překročí své meze, tehdy učitel musí zakročit.

☞ žák „lídř“

- tento žák má moc pozitivně či negativně ovlivňovat chování celé třídy a jejich vztah k učení. Učitel by měl s lídř spolupracovat v obou případech, protože u kladného lídř posiluje jeho pozici a u záporného se snaží změnit jeho negativní vedení v opak.

☞ žák „outsider“

- můžeme rozlišit dva typy. Jeden se stává outsiderem vlastním chováním tím, že se nezapojuje do činností třídy, chová se namyšleně,

podceňuje spolužáky apod. Druhý typ žáka je vyčleňován třídou, která se mu posmívá, šikanuje ho atd. Učitel se musí snažit změnit postavení žáka ve třídě v obou případech např. pomocí výchovných metod.

Petlák (2006) zmiňuje, že klima třídy mohou ovlivňovat i „žákovské páry“ a „třídní elity“. Třídní pár může ovlivňovat klima oběma směry. Důležité je, aby páry nebyly trestány a zesměšňovány, protože jde o velmi citlivou oblast a toto chování by se mohlo obrátit proti učiteli, škole, spolužákům apod. Elita má ve třídě specifické postavení. Jedná se o skupinu žáků, která může být zaměřená na sport, hudbu, tanec, styl oblékání apod. Nepříznivý vliv elity se projevuje neochotou spolupracovat s dalšími žáky, vysmíváním, uzavřením skupiny do sebe.

Mareš (2001, s. 566) říká, že: *„každá třída má své zvláštnosti, které projevuje navenek, ať tam vyučuje kdokoli. Vytváří specifické klima pozorné spolupráce, radosti z poznání, ale také klima povrchnosti k učení, lhostejnosti k poznání. Dokonce i klima vzdoru vůči učiteli či klima nátlaku, v němž neobstojí spolužák, který by se chtěl dobře učit a dobře se chovat“.*

Klusák (in Mareš, s. 566) dodává, že: *„každá třída má své ‚fluidum‘, jednu máte nejraději a jednu nejméně. Prakticky neexistují dvě třídy, kde by to bylo stejné. Je třída, kam jdete nerad, a třída, kterou milujete“.*

Z výše uvedeného vyplývá, že na vytváření pozitivního klimatu působí řada faktorů. Z pohledu žáka je mimořádně důležité, aby učitel měl v děti důvěru a podporoval je. Žáci si váží učitelů, kteří je neberou jen jako objekt vzdělávání. Učitel nemusí být benevolentní v požadavcích na žáky, aby si ho děti oblíbili. Oceňují „zlatou střední cestu“. Pedagoga, který je přísný, ale i upřímný, zodpovědný, spravedlivý, vnímavý, tvořivý apod.

3.3.3 Rodiče

Ačkoliv se neúčastní vyučovací hodiny, a tudíž nejsou přímými tvůrci klimatu ve třídě, mají vliv na utváření třídního klimatu a považujeme je za spolutvůrce. Vztah rodičů ke škole ovlivňuje jejich děti pozitivním i negativním způsobem.

K rozvíjení příznivého klimatu ve škole napomáhá zájem rodičů o školu a kladná spolupráce mezi rodiči a učiteli. Z výzkumných šetření vyplývá, že samotní žáci mají zájem o to, aby se jejich rodiče podíleli na životě školy a pomáhali např. s organizací výletů, slavností, školních plesů, sběru surovin, účastnili se pobytů na školách v přírodě, spolupracovali ve vedení pracovních a zájmových kroužků apod. (Prokop, 2001).

Rodiče mohou přes své dítě ovlivňovat klima i opačným způsobem. To znamená, že mohou dítě formovat některými způsoby, které se negativně odrážejí na klimatu školní třídy. Nejčastější typy negativního působení rodičů na žáky uvádí Čapek (2010):

- ☞ přetížení dítěte, kvůli ambicióznosti rodičů,
- ☞ přehnaná kontrola rodičů vedoucí k averzi žáka vůči škole,
- ☞ špatné projevy rodičů o učiteli, škole, atd.,
- ☞ nepodložené obavy a strach ze školy ze strany rodičů,
- ☞ nedostatečná rodinná výchova, která se promítá do školní chování i práce,
- ☞ špatný zásah rodičů ohledně vztahů ve třídě,
- ☞ vliv na styl oblékání, který ostatní děti mohou hodnotit pozitivně i negativně,
- ☞ problémy v rodině směřující ke zhoršení prospěchu, nezájmu apod.

4 VÝZKUMNÉ METODY MĚŘENÍ KLIMATU ŠKOLNÍ TŘÍDY

V této kapitole si představíme základní metody využívané pro diagnostiku klimatu školní třídy. Než se k tomu dostaneme, je třeba si položit otázku: K čemu je vlastně výzkum této problematiky důležitý? Pokud víme, jak klima vnímají, prožívají jeho účastníci, můžeme s ním pracovat. To znamená, že výsledky šetření pomáhají všem, kteří se podílejí na životě školy, k vytvoření příznivějšího klimatu a k navození větší spokojenosti.

Mareš (2013, s. 601) uvádí další možnosti využití získaných výsledků:

- ☞ Popis aktuálního stavu klimatu z pohledu žáků
 - pomáhá učiteli získat ucelený přehled o celé škále žakovských názorů na klima třídy.
- ☞ Porovnání aktuálního klimatu u různých učitelů, kteří vyučují v dané třídě
 - výsledky nám ukazují, zda se klima třídy shoduje u různých učitelů v dané třídě nebo zjištění, kteří učitelé tvoří pozitivní klima a kteří nikoliv.
- ☞ Porovnání aktuálního klimatu ve třídě, když se změní koncepce výuky
 - přináší nám konkrétní údaje z pohledu žáků o stavu klimatu třídy při změně koncepce výuky, zda se mění či ne.
- ☞ Srovnání aktuálního klimatu ve třídě před zavedením cílené intervence do klimatu třídy a po zavedení cílené intervence
 - získání údajů o tom, jestli se klima třídy po intervenci zlepšilo a pokud ano, tak jak moc a v jakých složkách.
- ☞ Zjišťování vztahu mezi prospěchem žáků a klimatem třídy
 - pomáhá učiteli zjistit, jestli na žáka působí nějaké negativní tlaky či špatné třídní klima, které by mohly ovlivňovat jeho prospěch.
- ☞ Zjišťování vztahu mezi chováním žáků a klimatem třídy
 - odhaluje možné souvislosti aktuální podoby klimatu třídy s problémovým chováním dítěte.

- ☞ Porovnání pohledu žáků a pohledu učitele
 - přináší konkrétní výsledky o pohledu žáků a učitelů na klima třídy. Pokud se pohled neshoduje, vyskytuje se u pedagoga sklon k přeceňování nebo podceňování některých složek klimatu.
- ☞ Porovnání pohledu různých skupin žáků uvnitř téže třídy na klima třídy
 - skupiny se mohou rozlišovat podle různých faktorů (např. věk, pohlaví, prospěch, chování, etnický původ, handicap).
- ☞ Porovnání aktuálního stavu klimatu s přáním žáků
 - toto porovnání je mimořádně důležité, protože nám ukazuje, zda se aktuální klima třídy shoduje s tím, co by si žáci přáli ve své třídě a v hodinách s vyučujícím.

Dvořáková (2000, s. 125) zmiňuje, že: *„diagnostika školní třídy je mnohdy obtížnější než diagnostika jednotlivého žáka. Základ problému spočívá v tom, že třída je sociální prostředí, které žáky nesporně ovlivňuje. Na druhé straně značné rozdíly mezi charakterem jednotlivých tříd jsou, opět nesporně, způsobeny mj. výsledkem činnosti a dispozic jednotlivých žáků“.*

Obecně využíváme pro pedagogickou diagnostiku klimatu školní třídy dva základní přístupy. Jedná se o kvalitativní výzkum a kvantitativní výzkum.

Kvalitativní výzkum vychází z velkého množství informací o malém počtu jedinců. V této problematice není příliš rozšířený, protože se s ním pojí velká časová náročnost a problémy s reliabilitou a validitou. Nejčastější metody kvalitativního výzkumu dle Grecmanové (2008) jsou:

- ☞ zúčastněné a nezúčastněné pozorování
- ☞ standardizované a nestandardizované rozhovory a diskuze
- ☞ analýza výroků, epizod, reflektivních žákovských a učitelských deníků, kreseb žáků, fotografií, videozáznamů, vybavení a výzdoby školy atd.

Kvantitativní výzkum je založený na zkoumání rozsáhlejších společenských otázek. Výhodou kvantitativního přístupu je získání informací od velkého počtu jedinců v relativně krátkém časovém období. Ve zkoumání sociálního klimatu třídy má tento výzkum dominantní postavení a nejčastějšími metodami jsou dotazníky a posuzovací

škály. U dotazníků je možné sledovat dvě podoby klimatu školní třídy: aktuální a preferované klima. Nejdůležitější klimatické dotazníky, které zkoumají klima třídy z pohledů žáků, jsou dle Čapka (2010) tyto:

☞ B3 a B4

- jedná se o novější dotazníky z roku 1997 a 2000, které vytvořil Braun. Dotazníky se mezi sebou mohou doplňovat. Jsou určeny pro žáky vyššího stupně základní školy, protože jsou méně srozumitelné a obtížnější na vyplňování.

☞ MCI (My Class Inventory)

- autoři jsou Australané Fraser a Fischer. Dotazník zkoumá klima vždy v jednom předmětu a je zaměřen na žáky 3. až 6. tříd. Zjišťuje pět proměnných: spokojenost ve třídě, třeňice ve třídě, soutěživost ve třídě, obtížnost učení a soudržnost třídy.

☞ CES (Classroom Environment Scale)

- sestavili ho Trickett a Moos v roce 1973. Od té doby se vyvíjel až do dnešní podoby, na které se také podílel Fraser. Dotazník je určen pro žáky 7. až 9. tříd a sleduje šest položek třídního klimatu: angažovanost žáka a jeho zaujetí školní prací, vztahy mezi žáky ve třídě, učitelovu pomoc a podporu, orientaci žáků na úkoly, pořádek a organizovanost, jasnost pravidel.

☞ SCCQ (Student Classroom Climate Questionnaire)

- dotazník vytvořili Blank a Kershaw v roce 1998. Vyznačuje se krátkým vypracováním a jasně čitelnými výsledky. Doporučuje se ho využít jen pro jeden předmět a je určen pro vyšší ročníky základních škol.

☞ LEI (Learning Environment Inventory)

- autoři jsou Fraser, Anderson a Walberg. Dotazník měří velké množství složek: soudržnost třídy, různorodost zájmů, formálnost a pravidla, rychlost plnění úkolů, materiální prostředí, neshody ve třídě, společné cíle, preferování žáků, obtížnost učení, lhostejnost ke společnému zájmu, demokracii ve třídě, zájmové skupiny, spokojenost ve třídě,

neorganizovanost a soupeřivost ve třídě. Žáci vyjadřují souhlas či nesouhlas na čtyřbodové stupnici.

☞ KLIT (Klima třídy)

- dotazník vznikl v roce 2002 a jeho autory jsou Lašek a Zemanová. Sleduje tři proměnné: suportivní (podpůrné) klima, motivaci žáků k negativnímu výkonu a sebeprosazení ve třídě. Žáci odpovídají pomocí čtyřstupňové škály.

Švaříček (2007, s. 25) zastává názor a my s ním souhlasíme, že: „ *kvantitativní a kvalitativní přístupy vycházejí z jiných předpokladů, většinou zkoumají jiné problémy, používají jiné statistické postupy a dávají jiné závěry. Tyto závěry však nejsou lepší, horší, ani soupeřící. Pro doplnění a zjištění různých aspektů je možné použít oba přístupy. Současný rozvíjející se proud pedagogického výzkumu se snaží oba přístupy kombinovat a maximálně využít silných stránek obou metodologických přístupů*“.

5 ALTERNATIVNÍ A INOVATIVNÍ ŠKOLY

Změny jsou přirozeným vývojem společnosti. Mění se a inovují nejrůznější sféry lidského života (např. pracovní postupy, instituce, lidské výtvoř, teorie) a nebyla opomenuta ani mimořádně důležitá oblast, kterou je vzdělávání. V této kapitole se tedy budeme věnovat vysvětlení základních pojmů a zmíníme i základní alternativní a inovativní směry, které se uplatňují v českých školách.

V první řadě je potřeba objasnit, co si může představit pod pojmy alternativní a inovativní. Termín alternativní škola se vyznačuje terminologickou nejednotností, která se promítá nejen v češtině, ale i v ostatních jazycích.

Britský pedagogický slovník (Lawton, Gordon, 1998, s. 42) vymezuje tuto problematiku takto: „*Alternativní vzdělávání je obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízené státem nebo jinými tradičními institucemi; alternativní školy jsou obvykle (nikoliv nezbytně) spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání, jako je např. odmítání formálního kurikula či formálních metod výuky*“.

Německý pedagogický slovník (Schaub, Zenke, 2000, s. 28) nabízí tuto definici: „*alternativní školy jsou takové, které se odlišují zcela nebo částečně svými cíli, učebními obsahy, formami učení a vyučování, organizací školního života a spoluprací s rodiči od jednotných charakteristik státní/veřejné školy, a tím nabízejí jinou možnost učení a vyučování. Alternativní školy vznikly z kritiky vznášené vůči veřejné škole a jsou považovány z hlediska svých rozdílných antropologických, filozofických, nebo pedagogických základů za reformní školy. Alternativní školy jsou zpravidla školy s neveřejným zřizovatelem, tj. svobodné školy*“.

Pro potřeby této diplomové práce se budeme držet českého výkladu, který zní: „*alternativní škola je obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i státní, veřejné), které mají jeden podstatný rys: odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol určité vzdělávací soustavy. Odlišnost může spočívat ve specifických obsahů vzdělávání, organizace a metod výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků aj.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 16).

Z toho vyplývá, že v českém prostředí výraz alternativní škola zahrnuje i státní školy, které mají oproti těm standardním výše zmíněné specifické rysy. To znamená, že nezáleží na typu zřizovatele.

Průcha (2001) zmiňuje, že podobné vymezení mají i v USA. Takže alternativními školami mohou být jak veřejné, tak i soukromé školy.

V souvislosti s alternativními školami či přístupy se hojně objevují výrazy: inovace, inovativní koncepce, inovativní směry, inovativní školy apod. I zde se potýkáme s terminologickou nejednoznačností. Dle pedagogického slovníku jsou inovace ve vzdělávání: *„odlišnosti od standardních vzdělávacích obsahů, forem učení a vyučování, hodnocení výkonu žáků, vztahů mezi učiteli a žáky aj.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 86). Může se tedy zdát, že jde o dva shodné termíny tedy synonyma, ale není tomu tak. Rozdíl je dán např. v časovém hledisku. Zatímco alternativní školy se vyznačují dlouhodobými a zásadnějšími koncepty vzdělávání žáků, tak inovativní školy se zaměřují na dílčí změny a úpravy, které jsou časově omezeny.

Skalková (in Průcha, 2001, s. 23) inovaci charakterizuje podrobněji: *„obvykle se pod pojmem inovace chápe rozvíjení a praktické zavádění nových prvků do výchovného a vzdělávacího systému. Inovační snahy, které sledují určité změny, obvykle vycházejí z jednotlivých škol, od učitelů i ze sféry vědy, odborných pracovišť, školských institucí. Inovační úsilí je spjato s určitým společenským kontextem, který podmiňuje zájmy na změnách a dává podněty k těmto změnám. Mohou se týkat nových struktur školy, jejich obsahu, metod a změn těžiště hodnot, na něž se výchovně-vzdělávací systém orientuje“.*

Petlák (in Průcha, 2001) přichází se zajímavým názorem a to, že inovace je v podstatě synonymem pro výraz modernizace. Cíl je u obou stejný a to zlepšit průběh a vyhodnocení výchovně-vzdělávacího procesu. Malou odchylkou je fakt, že inovace je v podstatě obnovování určitých stránek školního vzdělávání, které v něm byly zakotveny již dříve, ale zůstaly nerealizovány např. docenování dítěte jako subjektu vzdělávání. Obecně můžeme říci, že jde o renesanci mnoha idejí a plánů reformní pedagogiky.

Někoho může napadnout otázka: Proč vlastně vznikli různé alternativní školy? Jak již bylo uvedeno výše, jedna z příčin je dána přirozeným vývojem společnosti, jenž směřuje ke zdokonalování všeho, co bylo již vytvořeno. Dalším důvodem bylo i to, že s rozvojem vědy, techniky a lidského poznání, přicházelo do obsahu školní výuky stále více informací a ve školách docházelo k přesycení učiva. Tudíž se objevovala tendence prosadit např. exemplární vyučování, které se zaměřovalo na osvojení pouze vybraných poznatků. Východiskem pro vznik alternativních škol byla i kritika standardních škol, které se vyznačovaly formalistickým způsobem vzdělávání (např. pevně stanovené normy a struktura výuky, silně autoritativní učitel, konzervativnost výukových metod) (Průcha, 2001).

Na řadu přichází další otázka: V čem tkví smysl existence alternativních škol? I přes velkou škálu přístupů a typů alternativních škol můžeme dle Rýdla (in Průcha, 2001) obecně vyčlenit pět základních vlastností, kterými jsou tyto zařízení charakterizovány:

1. pedocentrické zaměření, které upřednostňuje osobu dítěte a veškeré výchovné činnosti vykonává v souladu s jeho individualitou.
2. jedná se o aktivní školu, jež dbá na rozvoj aktivity, kreativní umělecké činnosti, tělesný rozvoj, odpovědnosti. Využívá vyučovací formy jako je např. rozhovor, skupinové a individuální práce, projektové vyučování atd.
3. cílem alternativní školy je komplexní výchova dítěte. To znamená, že nerozvíjí jen intelektuální složku, ale i emoční a sociální oblast žáka.
4. jedná se o společenství, které vytváří všechny formy a postupy výchovy a vzdělávání společně jak žáky, tak i učitelé a rodiči.
5. řídí se principem „Par la vie – pour la vie“. V překladu „z života pro život“, tím je myšleno, že cílem školního vzdělávání je zapojení žáků do světa práce a úsilí o rozšíření edukačního prostředí nad rámec školní třídy.

Některým se může zdát, že výše popsané vlastnosti se objevují dnes již v tradičních standardních školách. Jaký je tedy rozdíl mezi školami standardními a alternativními? K tomu je zapotřebí znát také funkce alternativních škol. Ty nám blíže přiblíží, k jakým úkolům školy vznikají a jak pracují. Funkce alternativních škol nám přibližuje Průcha (2001):

- ☞ kompenzační
 - vznik alternativních škol je dán tím, že nahrazují nedostatky standardních škol. Tyto školy tedy uspokojují rozmanité vzdělávací potřeby společnosti.
- ☞ diversifikační
 - rozšiřují variabilitu vzdělávacích institucí a zajišťují pluralitu ve vzdělávání.
- ☞ inovační
 - školy jsou otevřené experimentům a různým inovacím ve vzdělávání, které se týkají organizace vzdělávacího procesu a obsahu vzdělávání.

Pro ucelený přehled této kapitoly bych ráda krátce představila alternativní a inovativní směry, se kterými se můžeme nejčastěji setkat v prostředí současných českých škol.

5.1 Waldorfská škola

Duchovním otcem a zakladatelem této koncepce byl rakouský filozof a pedagog Rudolf Steiner, který vycházel z antroposofie (duchovní věda). První waldorfská škola byla založena v roce 1919 v obci Waldorf u Stuttgartu (Tvrzová in Vališová, Kasíková, 2007).

Po stránce pedagogické a didaktické koncepce můžeme dle Průchy (2012) základní rysy vystihnout následovně:

- ☞ jedná se o nestátní školu se soukromým zřizovatelem.
- ☞ je to dvanáctiletá všeobecně vzdělávací škola, má dva stupně – základní stupeň 1. až 8. ročník a vyšší stupeň 9. až 12. ročník.
- ☞ zaměřuje se na rozvoj aktivity dítěte, jeho zájmů a potřeb.
- ☞ v obsahu vzdělávání je kladen důraz na společenskovední a přírodovědné předměty, cizí jazyky, estetickovýchové a pracovní předměty. Vyučovací předměty dělíme na hlavní (např. matematika, mateřský jazyk a literatura, fyzika, přírodopis, umělecké chování, sociální nauka) a vedlejší (např. eurytmie, hudba, cizí jazyky, ruční práce, náboženství). Výuka hlavních

předmětů probíhá v časových epochách (100 až 120 minutové vyučovací bloky).

- ☞ hodnocení žáků se uskutečňuje slovně nikoliv známkami.
- ☞ učitelé nejsou omezováni osnovami klasického typu a mají větší svobodu v plánování výuky, na kterém spolupracují společně se žáky i rodiči.
- ☞ vedení školy je také netradiční. Podílí se na něm nejen ředitel, ale i učitelé, rodiče a členové waldorfského hnutí v daném místě.

Waldorfské školy jsou spolu s montessoriovskými školami nejrozšířenějšími alternativními školskými systémy na světě. V současné době existuje přibližně 900 škol v 57 zemích světa. V České republice se vyskytuje dle Asociace waldorfských škol České republiky 20 škol mateřských a 14 základních škol, přičemž máme dvě školy MŠ i ZŠ v Jihočeské kraji – v Českých Budějovicích a Písku. Waldorfská pedagogika pronikla a rozvíjí se i na středních školách v Praze, Příbrami, Ostravě a v Semilech (Asociace waldorfských škol. In: <http://www.iwaldorf.cz> [online]. 2008 [cit. 2017-06-15]. Dostupné z: <http://iwaldorf.cz/skoly.php?menu=sko-vse>).

5.2 Montessoriovská škola

Název vyplývá ze jména zakladatelky Marie Montessoriové, italské lékařky, pedagožky, průkopnice mírového hnutí a organizátorky za práva dětí a žen. Počátek této alternativní školy můžeme datovat do roku 1907, kdy byl v Římě založen „Dům dětí“. Škola je založena na originálním principu antiautoritativní výuky a výchovy, jež vychází z pedocentrismu a důvěry ve spontánní seberozvíjení dítěte. Je založena na následujících myšlenkách (Zelinková, 1997, s. 17-18):

- ☞ dítě je tvůrcem sebe sama.
- ☞ pomoz mi, abych to dokázal sám.
- ☞ ruka je nástrojem ducha. Práce rukou je základem pochopení věcí a jevů, rozvoj myšlení a řeči.
- ☞ respektování senzitivních (citlivých) období.
- ☞ svobodná volba práce.
- ☞ připravené prostředí.
- ☞ polarizace osobnosti.

☞ celostní učení.

Montessoriovská pedagogika je u nás prováděna nejvíce v mateřských školách a na základních školách, dohromady se jedná o 134 zařízení. V jižních Čechách je rozvíjena na školách v Prachaticích, Českých Budějovicích, Táboře a ve Frymburku (Montessori ČR. In: <http://www.montessoricr.cz> [online]. 2015 [cit. 2017-06-15]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/>).

5.3 Daltonská škola

Daltonský plán vznikl z iniciativy americké učitelky Helen Parkhurstové. Název Dalton byl pak odvozený od první experimentální školy v Daltonu (Massachusetts, USA), která byla založena v roce 1919. Z Ameriky se tato alternativní škola rozšířila do Anglie a dále do Nizozemska, kde má dnes největší zastoupení. K šíření myšlenek daltonské školy výrazně pomohla i publikace Parhurstové Education on the Dalton Plan z roku 1923, která byla přeložena do mnoha jazyků. V České republice vznikla Asociace českých daltonských škol, která působí v Brně (Tvrzová in Vališová, Kasíková, 2007).

Průcha (2012) uvádí hlavní principy daltonské školy:

- ☞ svoboda žáka a jeho vlastní zodpovědnost. Každý žák vytváří svůj vlastní program práce na určité období. Plnění úkolů provádí podle svých vlastních individuálních schopností. Žák je zodpovědný nejen za své výsledky, ale i způsob jakým jich bylo dosaženo.
- ☞ zdůraznění spolupráce a vytváření sociálního a demokratického vědomí u dětí. Pokud si žák není v něčem jistý, měl by se nejprve poradit se svým spolužákem a až pak hledat pomoc u učitele, který vystupuje v roli poradce.
- ☞ osobní zkušenost na základě principu samostatné práce žáka. Samostatná práce žáky motivuje a dává jim prostor pracovat podle vlastních schopností.
- ☞ výuka ve třídě se pravidelně střídá mezi individuální a skupinovou činností.

5.4 Začít spolu

Vzdělávací program Step by Step vznikl v Americe v 80. letech 20. století jako podpora pro děti, které by měli zažít výchovu a vzdělávání v souladu s demokratickými principy a dále s důrazem na osobnost žáků, odpovědné jednání a rozvoj kritického myšlení. Za dobu od svého vzniku se rozšířil z Ameriky do Evropy do přibližně 20 zemí (např. Slovensko, Estonsko, Maďarsko, Chorvatsko). U nás je tento program se souhlasem MŠMT realizován od roku 1994 v mateřských školách a od roku 1996 v základních školách. Na šíření programu se podílí organizace Step by Step ČR, která vzdělává učitele v regionálních tréninkových centrech (Krejčová, Karterová, 2003).

Mezi základní zásady programu Začít spolu dle Krejšové a Kargerové (2003) patří:

- ☞ důraz kladen na individuální přístup k dítěti, na respekt, důvěru, orientaci na jeho vnitřní aktivitu, vlastní prožitky a zkušenosti.
- ☞ podpora inkluzivního vzdělávání u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (nadané děti, děti s postižením, děti z etnických menšin).
- ☞ odpovědnost za učební proces má učitel, žák, ale i rodina a veřejnost.
- ☞ učitel je pro dítě partnerem, pomocníkem, průvodcem v procesu vzdělávání. Jeho úkolem je zajišťovat rozmanité zdroje pro učení a podnětné prostředí.
- ☞ významným principem programu je pozitivní klima ve třídě a sebekázeň žáků
- ☞ výuka probíhá v kruhu a v tzv. centrech aktivit, kde mají žáci k dispozici pomůcky potřebné pro práci na zadaných úkolech. Žák si může zvolit pořadí center.
- ☞ hodnocení je zaměřeno na pokrok žáka a je ve slovní podobě. Důraz je kladen na sebehodnocení. Každý žák má také své tzv. portfolio (soubor jeho prací).

5.5 Zdravá škola

Tato škola je součástí národního projektu – Program podpory zdraví ve škole, který vyplývá z evropského programu – Škola podporující zdraví a je pod záštitou Světové zdravotnické organizace. U nás se k programu hlásí přibližně 200 mateřských i základních škol (Havlíková a kol., 2006).

Podle Tvrzové (2007, s. 99) je cílem Zdravé školy: „*vytvářením bezpečného sociálního prostředí a efektivním vzděláváním rozvíjet životní kompetence každého člověka tak, aby úcta ke zdraví a schopnost chovat se odpovědně ke zdraví svému i druhých, patřily mezi jeho celoživotní priority*“.

Havlíková (2006) vymezuje tři základní pilíře této pedagogiky:

1. Pohoda prostředí – rozlišujeme prostředí věcné, sociální a organizační, kam zahrnujeme např. netradiční uspořádání třídy, pohyblivou délku vyučovacích hodin, možnost pohybu a relaxace ve třídě atd.
2. Zdravé učení – zahrnuje motivující způsoby hodnocení, respektování potřeb žáka, přiměřenost, střídání činností a možnost výběru, smysluplnost obsahu.
3. Otevřené partnerství – spočívá v modelu školy jako demokratického společenství a školy jako kulturního a vzdělávacího střediska obce.

5.6 Tvořivá škola

Tento typ školy vznikl z tradice českého činnostního učení, které bylo rozvinuto reformním pedagogickým hnutím ve 30. letech 20. století v čele s Václavem Příhodou. Stávající vzdělávací program Tvořivé školy vychází z Rámcově vzdělávacího programu a z programu Základní škola. V současné době se do programu zapojilo více než 100 škol. Maňák (in Kolektiv autorů, 1998, s. 18-19) říká že: „*projekt tvořivé školy lze vymezit negativně v protikladu k nedostatkům tradiční školy. Tvořivá škola překonává ty rysy tradiční školy, které dnes už působí anachronicky a které žáci posuzují kriticky, nebo je dokonce odmítají, protože neodpovídají životnímu stylu dnešní generace. Především jde o postavení žáka ve škole, o jeho pozici ve výchovně-vzdělávacím procesu, neboť v tvořivé škole žák přestává být pouhým objektem působení a stává se partnerem učitele, nikoli však rozhodujícím činitelem, podle něhož se veškeré výchovně-vzdělávací aktivity řídí v pedocentrickém smyslu*“.

Základní principy tohoto programu můžeme dle Tvrzové (in Vališová, Kasíková, 2007) shrnout takto:

- ☞ probouzení zájmů u žáků. Důležité je názorné vyučování, přiměřenost obsahu a tempa vyučování.
- ☞ pěstování žákovi samočinnosti. Žák se učí vlastním objevováním a prožívá radost ze své práce a úspěchu.
- ☞ volba vhodných učebnic pracovních sešitů a dalších pomůcek.
- ☞ důraz na vytváření přátelského sociálního klimatu.

Zajímavou aktivitou občanského sdružení Tvořivá škola, které u nás působí již od 90. let, je i spolupráce s nakladatelstvím Nová škola v Brně, jež se zaměřuje na činnostní učení a pro jeho potřeby vydává učebnice, pracovní sešity, metodiky a další materiály (Tvrzová in Vališová, Kasíková, 2007).

PRAKTICKÁ ČÁST

6 DIAGNOSTIKA KLIMATU ŠKOLNÍ TŘÍDY VE VYBRANÝCH TŘÍDÁCH STANDARDNÍCH A ALTERNATIVNÍCH ŠKOL

6.1 Cíl výzkumu

Cílem mé diplomové práce je zjistit, jestli se liší klima školní třídy na školách tradičního typu a na alternativních školách. Půjde mi tedy o porovnání a odhalení rozdílů mezi oběma typy základních škol. Pro potřeby výzkumu byly vybrány čtyři základní školy: ZŠ Vodňanská Prachatice, ZŠ T. G. Masaryka Český Krumlov, 1. ZŠ Plzeň a 28. ZŠ Plzeň. Empirické šetření bude probíhat na druhém stupni základních škol a to v sedmých, osmých a devátých třídách prostřednictvím dotazníku CES, který bude sledovat aktuální formu.

6.2 Předpoklady výzkumu

P1: Předpokládám, že žáci alternativních škol jsou více zaujatí školní prací než žáci standardních škol.

P2: Předpokládám, že žáci alternativních škol mají lepší vztahy ve třídě.

P3: Předpokládám, že žáci standardních škol si všímají pomoci, kterou jim učitel nabízí, podobně jako žáci alternativních škol.

P4: Předpokládám, že orientace na úkoly je vyšší u žáků alternativních škol.

P5: Předpokládám, že žáci tradičních škol jsou více zaměřeni na pořádek a organizovanost.

P6: Předpokládám, že žáci alternativních i standardních škol vnímají jasnost pravidel velmi podobně.

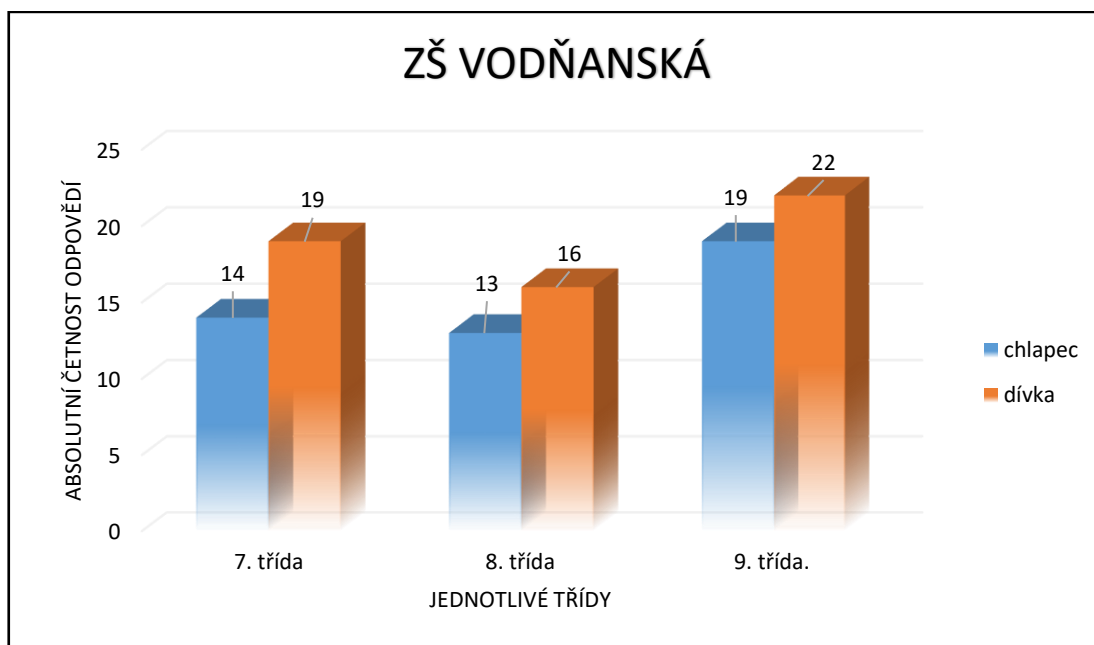
6.3 Charakteristika výzkumného vzorku

Aby byl naplněn smysl této diplomové práce, bylo potřeba vybrat základní školy odlišného typu. To znamená, že do výzkumu byly zapojeny dvě školy standardní (ZŠ Vodňanská z Prachatic a ZŠ T. G. Masaryka z Českého Krumlova) a dvě školy alternativní (1. ZŠ Plzeň a 28. ZŠ Plzeň). Dotazníky byly rozdány v sedmých, osmých a devátých třídách. Výzkumné šetření probíhalo na všech školách v červnu. Celkem se na výzkumu podílelo 351 respondentů (155 chlapců a 196 dívek). Do výsledků nebylo zařazeno šest dotazníků (z důvodu nepochopení otázek).

6.3.1 Základní škola Vodňanská Prachatice

Tato škola má velmi bohatou historii. Vznikla v roce 1881, ale kvůli problémům s prostory byla postavena v roce 1925 nová budova ve Vodňanské ulici. Základní myšlenkou je bezpečné prostředí a otevřenost školy všem dětem, rodičům a veřejnosti. Mezi hlavní priority školy patří: zdravý životní styl, prohloubení jazykových a komunikačních dovedností, výchova kulturního diváka, čtenáře a uživatele informačních a komunikačních technologií, otevřená škola, etická a estetická výchova, environmentální výchova. Škola má 18 tříd a v současné době ji navštěvuje přibližně 400 žáků. Součástí školy je také centrum ekologické výchovy Dřípatka (Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. In: <http://www.vodnanka.cz> [online]. 2009 [cit. 2017-06-17]. Dostupné z: <http://www.vodnanka.cz/?q=SVP>).

Dotazníkového šetření se zúčastnilo celkem 103 žáků. Výzkum byl proveden ve dvou sedmých třídách (celkově 33 žáků – z toho 14 chlapců a 19 dívek), dále ve dvou osmých třídách (celkově 29 žáků – z toho 13 chlapců a 16 dívek) a ve dvou devátých třídách (celkově 41 žáků – z toho 19 chlapců a 22 dívek).

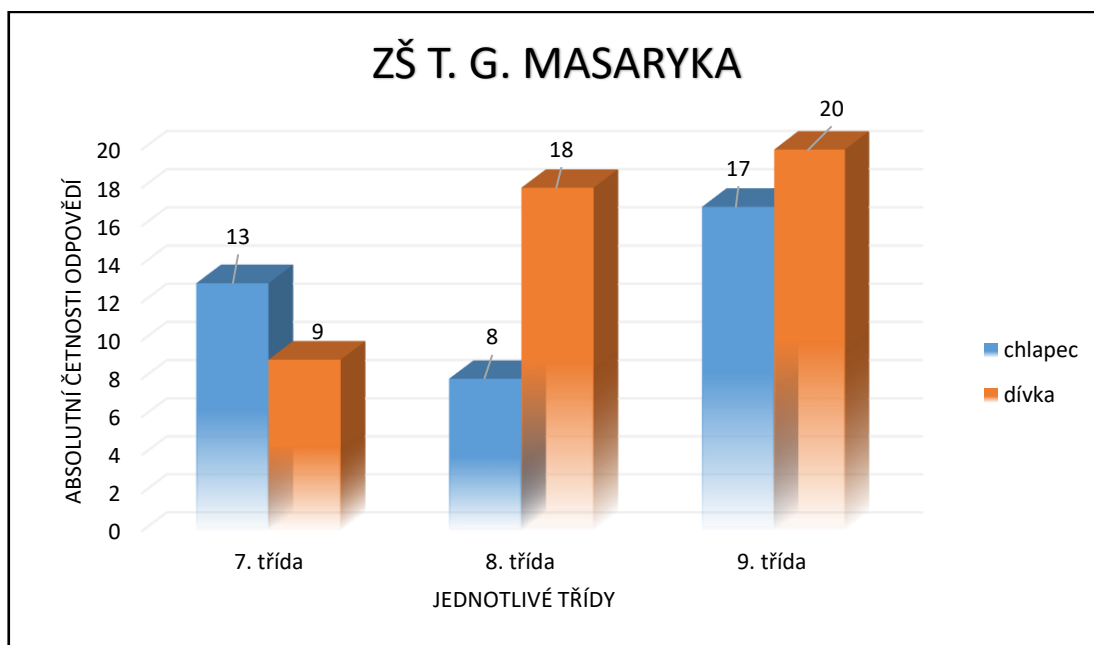


Graf č. 1 – Respondenti ZŠ Vodňanská

6.3.2 Základní škola T. G. Masaryka Český Krumlov

Tato základní škola vychází z postojů a názorů prvního československého prezidenta, jehož jméno nese. Mezi hlavní priority školy patří vychovávat slušné, pracovité a odpovědné žáky. Škola je zaměřena zejména na výuku českého jazyka a matematiky, cizích jazyků, informačních technologií a sportu (Priority školy. In: <http://www.zstgmck.cz> [online]. 2007 [cit. 2017-06-17]. Dostupné z: <http://www.zstgmck.cz/cs/priority>).

Celkově se do výzkumu zapojilo 85 žáků z pěti tříd. Konkrétně šlo o dvě sedmé třídy (celkově 37 žáků – z toho 17 chlapců a 20 dívek), poté dvě osmé třídy (celkově 26 žáků – z toho 8 chlapců a 18 dívek) a jednu devátou třídu (celkově 22 žáků – z toho 13 chlapců a 9 dívek).

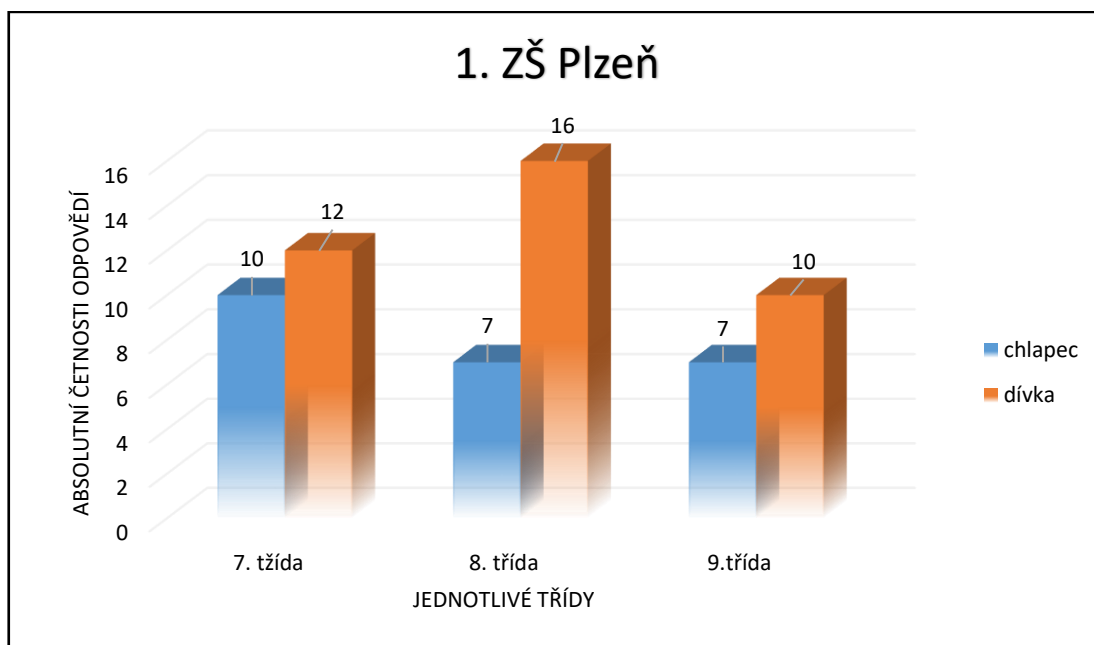


Graf č. 2 – Respondenti ZŠ T. G. Masaryka

6.3.3 1. základní škola Plzeň

1. ZŠ Plzeň byla otevřena v roce 1984 a v současné době ji navštěvuje přibližně 830 žáků. Škola je již od 90. let zapojena do programu Začít spolu za podpory Step by Step ČR. Dále hojně využívá při výuce prvky daltonského plánu. Zaměřuje se zejména na svobodu žáka a učitele při vzdělávání, rozvoj samostatnosti a zodpovědnosti za svoji práci, podporu vzájemné pomoci a spolupráce a sebehodnocení. Od 6. ročníků škola nabízí rozšířenou výuku cizích jazyků a tělocviku (Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. In: <http://www.zs1plzen.cz> [online]. 2017 [cit. 2017-06-17]. Dostupné z: <http://www.zs1plzen.cz/zakladni-skola/dokumenty/dokumenty-4.aspx>).

Sběru dat se zúčastnilo celkem 62 žáků. Výzkum byl uskutečněn v jedné sedmé třídě (celkově 22 žáků – z toho 10 chlapců a 12 dívek), dále v osmé třídě (celkově 23 žáků – z toho 7 chlapců a 16 dívek) a v deváté třídě (celkově 17 žáků – z toho 7 chlapců a 10 dívek).

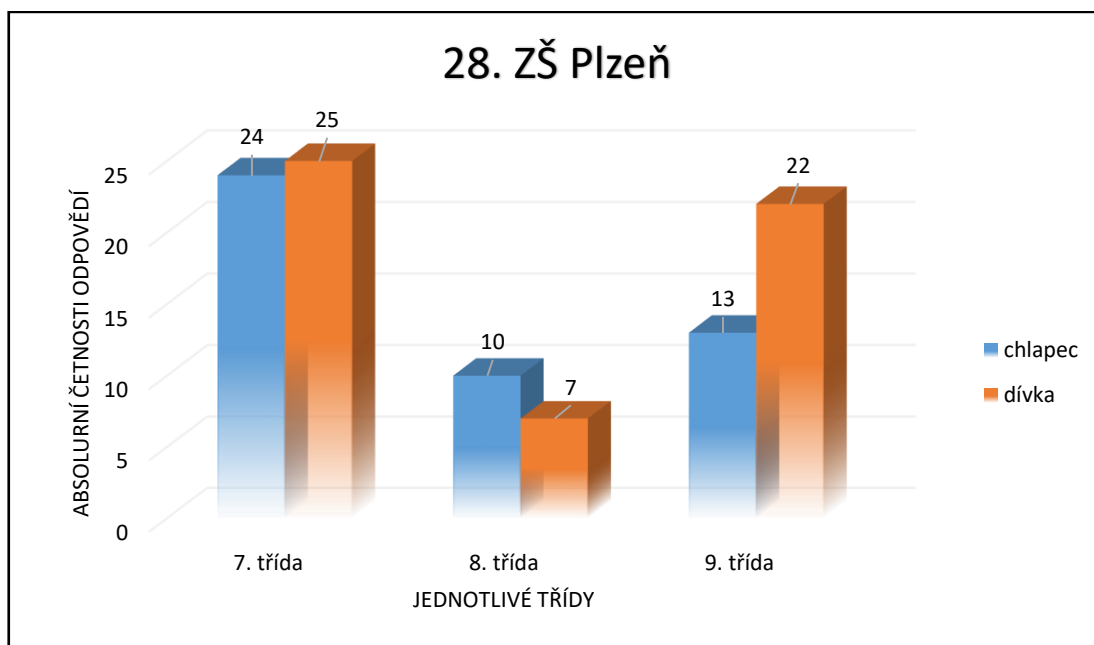


Graf č. 3 – Respondenti 1. ZŠ Plzeň

6.3.4 28. základní škola Plzeň

Tato základní škola funguje od roku 1972 a v současné době ji navštěvuje 574 žáků. Škola je zapojena do celostátního projektu – Tvořivá škola. Hlavní cíle jsou: umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je k celoživotnímu vzdělávání, podpora tvořivého myšlení, logického uvažování a řešení problémových situací, rozvíjení schopnosti komunikace a spolupráce, připravovat žáky jako svobodné a zodpovědné osobnosti, které uplatňují svá práva a umí plnit své povinnosti. Velký důraz je také kladen na pozitivní klima a bezpečné prostředí (Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. In: <http://www.zs28plzen.cz> [online]. 2016 [cit. 2017-06-17]. Dostupné z: <http://www.zs28plzen.cz/skola/svp/svp.aspx>).

Do měření se zapojilo celkem 101 respondentů z pěti tříd. Výzkumu se zúčastnili dvě sedmé třídy (celkově 49 žáků – z toho 24 chlapců a 25 dívek), dále jedna osmá třída (celkově 17 žáků – z toho 10 chlapců a 7 dívek) a dvě deváté třídy (celkově 35 žáků – z toho 13 chlapců a 22 dívek).



Graf č. 4 – Respondenti 28. ZŠ Plzeň

6.4 Metoda výzkumu

Pro empirické šetření mé diplomové práce byl zvolen kvantitativní výzkum konkrétněji aktuální forma dotazníku CES – Classroom Environment Scale. Jak již bylo poznamenáno v teoretické části, dotazník vznikl v roce 1973 a jeho autory byli Trickett a Moos. Jeho podoba byla velmi rozsáhlá (zjišťoval 13 proměnných a měl 242 otázek), proto se v průběhu let několikrát měnil a upravoval až do podoby, kterou známe dnes. Poslední verzi dotazníku zpracovali Australané Fraser a Fisher a byla publikována v roce 1986.

Dotazník CES byl vybrán, protože se používá pro měření klimatu školní třídy v sedmých, osmých a devátých třídách základní školy nebo také v prvních až čtvrtých ročnících na středních školách. Tento nástroj zjišťuje prostřednictvím 24 otázek 6 proměnných třídního klimatu:

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

6. jasnost pravidel (otázky č. 6, 12, 18, 24)

Vyplňování dotazníku probíhá přibližně 20 minut, přičemž žáci pracují samostatně. Odpovědi mají dichotomický charakter, takže žáci jen zakroužkují ano či ne.

6.4.1 Realizace výzkumného šetření

Na základní škole v Prachaticích a v Českém Krumlově byly dotazníky předány ředitelům školy. Byly jim podány potřebné informace, aby mohli učitelé ve svých třídách vysvětlit nějaké nejasnosti. Úvod dotazníku obsahuje základní informace, kde se představuji a popisuji, k čemu dotazník slouží. Dále je zde kladen důraz na anonymitu, tudíž se žáci nemuseli ostýchat při vyplňování důvěrnějších otázek. Zároveň poukazují na to, že jakákoli odpověď je správná, pokud skutečně odráží to, jak se žák ve třídě cítí. To znamená, že nemá smysl opisovat a radit se ostatními spolužáky, protože každý může mít na klima třídy jiný názor. Také je zde vysvětleno, že pojem tento učitel představuje třídního učitele.

Výzkumné šetření proběhlo na obou školách ve všech sedmých, osmých a devátých třídách a trvalo přibližně 15 až 20 minut. Nikdo neodmítl dotazník vyplnit a odevzdat, tudíž návratnost dotazníků byla stoprocentní.

Na alternativních školách v Plzni mi učitelé v jednotlivých třídách dali prostor, abych mohla dotazník sama uvést, stanovit pokyny a vysvětlit žákům případné nejasnosti. Výzkumné šetření probíhalo velmi dobře a žáci potřebovali přibližně stejné množství času jako na standardních základních školách – tedy 15 až 20 minut. V 1. ZŠ Plzeň se do výzkumu zapojila konkrétně 7. B, 8. C a 9. C. Ve 28. ZŠ Plzeň se zapojily všechny třídy od sedmého až do devátého ročníku s výjimkou 8. A, která byla v době šetření na exkurzi mimo školní budovu. I zde nikdo neodmítl dotazník vyplnit a odevzdat, tudíž návratnost byla v plné výši. Na závěr jsem žákům a učitelům ještě jednou poděkovala za pomoc při realizaci mé diplomové práce a popřála jsem všem krásné prázdniny.

6.4.2 Vyhodnocování dotazníku

Hodnocení vypracovaných dotazníků bylo velmi jednoduché. Dotazník je koncipován tak, že za každou odpověď může žák získat tři, dva nebo jeden bod. Pokud odpoví ANO, dostává tři body a pokud NE dostává jeden bod (u otázek, označených R pak naopak (otázka 3, 4, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 22 a 23)). Dvěma body je ohodnocena nevyplněná nebo chybně vyplněná odpověď.

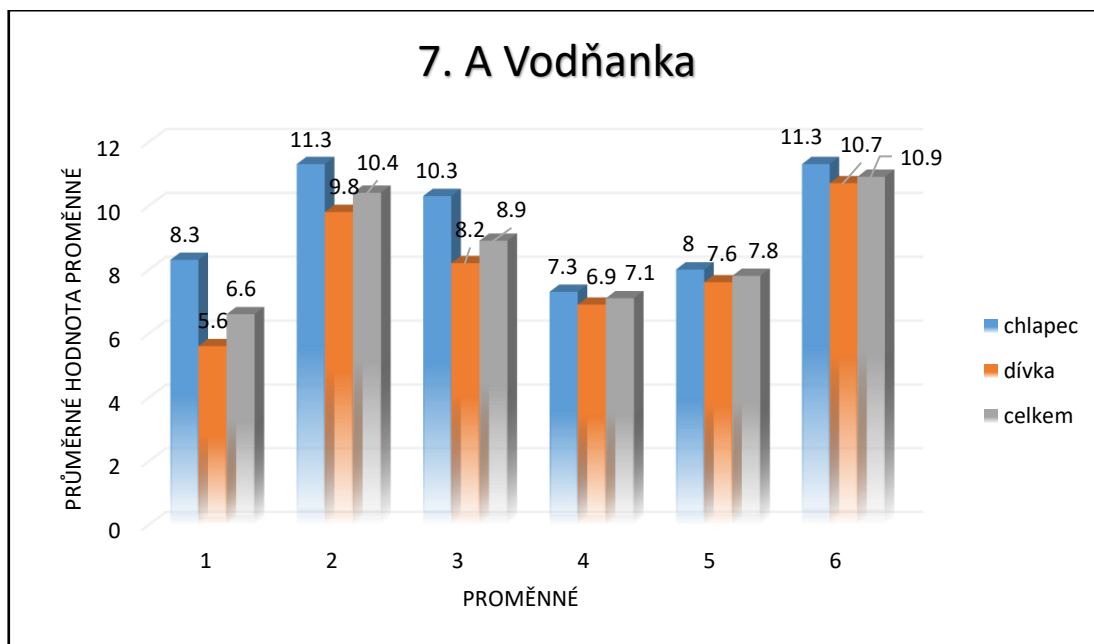
Poté se sčítají body u otázek té které oblasti (např. u proměnné – zaujetí žáka školní prací sečteme body u otázek č. 1, 7, 13 a 19). V každé oblasti je maximum 12 bodů, minimum 4 body a střed 8 bodů. Velký počet bodů u jednotlivých oblastí nám přináší poznání, že žák je ve třídě spokojen a naopak nízký součet bodů u sledovaných proměnných naznačuje, že je něco v nepořádku.

Výsledné hodnoty třídy získáme pomocí aritmetického průměru tím, že sečteme body u jednotlivých oblastí a součet bodů u každé proměnné vydělíme počtem žáků ve třídě. Jak již bylo poznamenáno, vyšší hodnoty jsou velmi žádoucí a napovídají nám o příznivém třídním klimatu.

6.5 Výsledky výzkumu

6.5.1 Základní škola Vodňanská Prachatice

6.5.1.1 Výzkumný vzorek 1 – 7. A Vodňanka



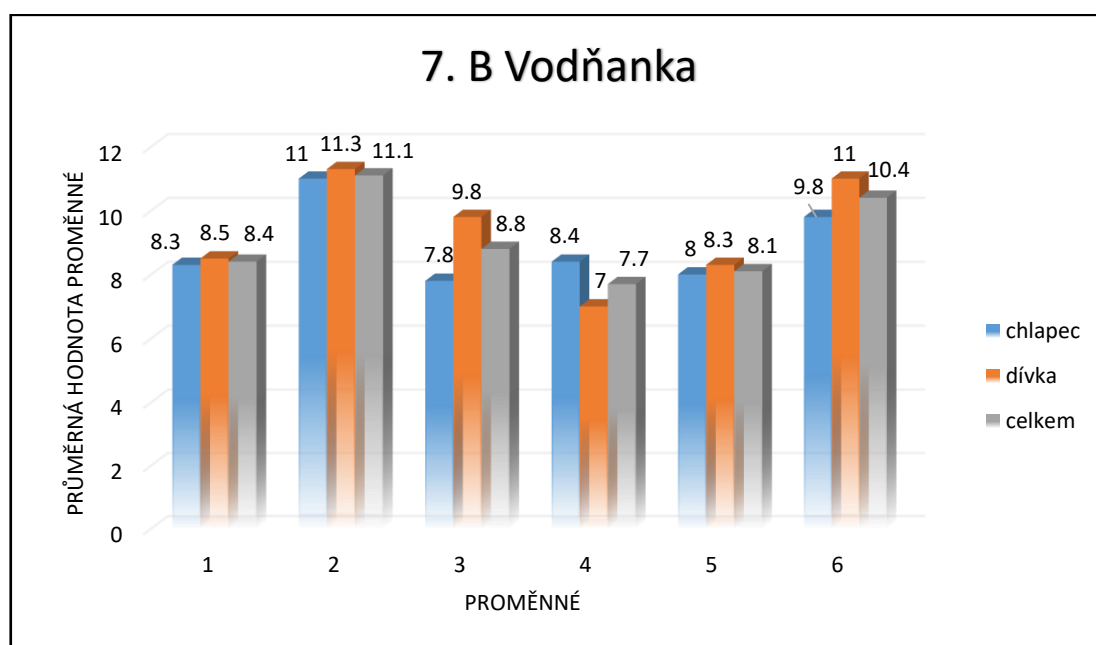
Graf č. 5 – Výzkumný vzorek 1 – 7. A Vodňanka

Při výzkumném šetření bylo ve třídě přítomno 17 žáků – z toho 6 chlapců a 11 dívek. Z uvedených hodnot vyplývá, že nejlepších čísel dosáhla šestá proměnná – *jasnost pravidel* (10,9). Nejnižší hodnoty byly naměřeny u první proměnné *zaujetí žáka školní prací* (6,6). Rozdíl mezi nejvyšší a nejnižší hodnotou činí celé 4,3 bodu. Vysoké hodnoty můžeme sledovat i u druhé proměnné – *vztahy mezi žáky ve třídě* (10,4). Průměrných a lehce podprůměrných hodnot bylo dosaženo u těchto oblastí zkoumání: 3 – *učitelova pomoc žákům* (8,9), 4 – *orientace žáka na úkoly* (7,1) a 5 – *pořádek a organizovanost* (7,8).

Odchytky ve vnímání jednotlivých kategoriích mezi chlapci a dívkami jsou očividné. Ve všech proměnných klimatu školní třídy vykazují chlapci lepší hodnoty než dívky. Největší rozdíl je u první proměnné – *zaujetí žáka školní prací* (2,7) a také u třetí proměnné – *učitelova pomoc žákům* (2,1) a 2 – *vztahy mezi žáky ve třídě* (1,5).

Jak již bylo výše uvedeno, čím více bodů je u dané proměnné tím lze předpokládat, že žák se ve třídě cítí dobře a je spokojený. To lze pozorovat u proměnných 2, 3 a 6. Naopak podprůměrné hodnoty byly změřeny u 1, 4 a 5 kategorie. U první *proměnné – zaujetí žáka školní prací*, lze pozorovat zvláštní situaci, kdy chlapci naplňují průměrné hodnoty (8,3), zatímco dívky vykazují podprůměrné hodnoty (5,6)

6.5.1.2 Výzkumný vzorek 1 – 7. B Vodňanka

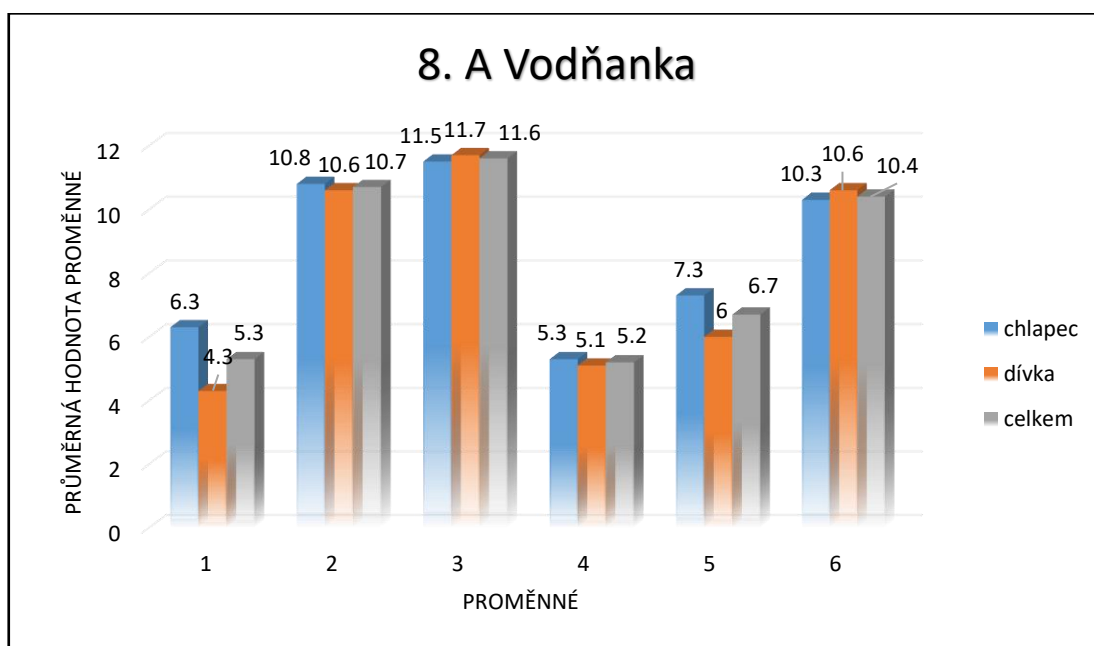


Graf č. 6 – Výzkumný vzorek 1 – 7. B Vodňanka

Výzkumu se zúčastnilo 16 žáků – z toho 8 chlapců a 8 dívek. Z grafu č. 6 můžeme vyčíst, že nejvyšší hodnoty se projeví u druhé proměnné – *vztahy mezi žáky ve třídě* (11,1). Nejhůře žáci vnímají čtvrtou oblast – *orientace žáka na úkoly* (7,7), přičemž výsledky jsou lehce pod průměrem. Další kategorie jsou nadprůměrné: 6 – *jasnost pravidel* (10,4), 3 – *učitelova pomoc žákům* (8,8), 1 – *zaujetí žáka školní prací* a 5 – *pořádek a organizovanost* (8,1).

Pokud bychom se podívali na rozdíl mezi jednotlivými proměnnými z pohledu chlapců a dívek, zjistíme, že dívky vykazují lepší hodnoty až na čtvrtou proměnnou – *orientace žáka na úkoly*, kde je rozdíl 1,4 bodu. Největší rozdíl je u třetí proměnné – *učitelova pomoc žákům*, kde dívky hodnotí tuto oblast o celé dva body lépe než chlapci.

6.5.1.3 Výzkumný vzorek 1 – 8. A Vodňanka

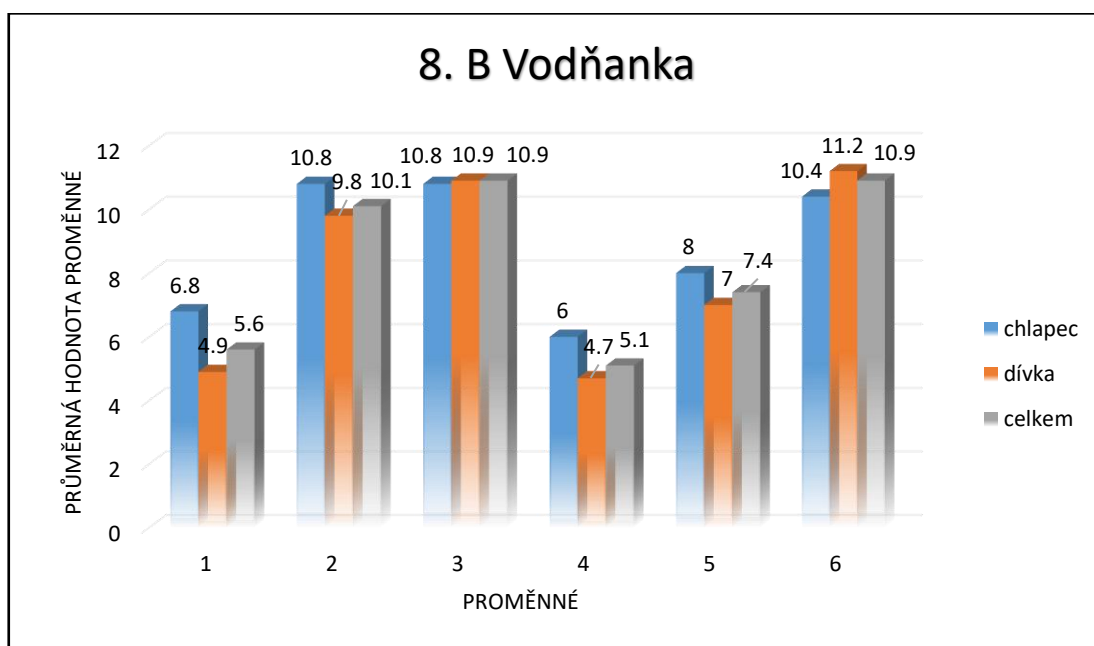


Graf č. 7 – Výzkumný vzorek 1 – 8. A Vodňanka

V 8. A se do výzkumu zapojilo 15 žáků – z toho 8 chlapců a 7 dívek. Už na první pohled můžeme vidět, že odstup u některých proměnných je velmi výrazný. V této třídě nám zcela chybí středové hodnoty. Proměnné můžeme rozdělit na dva protipóly: nadprůměrné a podprůměrné výsledky. Velmi vysokých hodnot dosahuje třetí proměnná – *učitelova pomoc žákům* (11,6), druhou nejlepší oblastí je 2 – *vztahy mezi žáky ve třídě* (10,7) a hned za ní 6 – *jasnost pravidel* (10,4). Naopak nízké hodnoty sledujeme u 4 – *orientace žáka na úkoly* (5,2), téměř stejné výsledky má první proměnná – *zaujetí žáka školní prací* (5,3) a o něco málo lepší hodnoty 5 – *pořádek a organizovanost* (6,7).

Větší rozdíl mezi chlapci a dívkami vnímáme u proměnných 1 – *zaujetí žáka školní prací* (2) a 5 – *pořádek a organizovanost* (1,3). U ostatních proměnných zaujímají obě pohlaví podobný názor.

6.5.1.4 Výzkumný vzorek 1 – 8. B Vodňanka

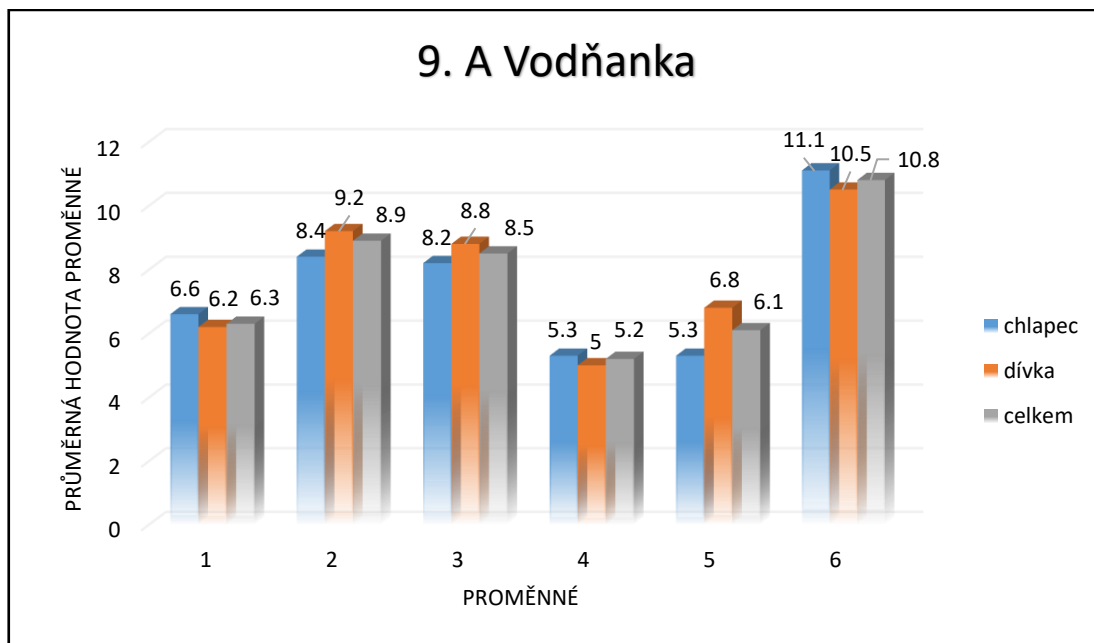


Graf č. 8 – Výzkumný vzorek 1 – 8. B Vodňanka

V 8. B se výzkumného měření zúčastnilo 14 žáků – z toho 5 chlapců a 9 dívek. Můžeme se všimnout, že grafy č. 7 a č. 8 mají podobné rozpořádání. Znovu pozorujeme tři proměnné s nadprůměrnými a podprůměrnými výsledky. Rozdíl mezi nejlepší hodnotou (10,9 - u třetí nebo šesté proměnné) a nejmenší hodnotou (5,6 – u první proměnné) činí 5,3 bodu. Nejlepším výsledkem se pyšní hned dvě proměnné se shodnými body a to: 3 – učitelova pomoc žákům (10,9) a 6 – jasnost pravidel (10,9). Velmi dobré výsledky jsou také u druhé proměnné – vztahy mezi žáky ve třídě (10,1). Kategorie s podprůměrnými výsledky jsou: 4 – orientace žáka na úkoly (5,1), 1 – zaujetí žáka školní prací (5,6) a 5 – pořádek a organizovanost (7,4).

Když se budeme soustředit na porovnání výsledků dívek a chlapců, zjistíme, že jsou ve všech případech odlišné. Chlapci dosahují ve čtyřech případech (proměnné 1, 2, 4 a 5) lepších hodnot než dívky (o jeden bod a více). Dívky převyšují chlapce u dvou proměnných (3 a 6), přičemž výsledky u třetí proměnné jsou velmi podobné.

6.5.1.5 Výzkumný vzorek 1 – 9. A Vodňanka

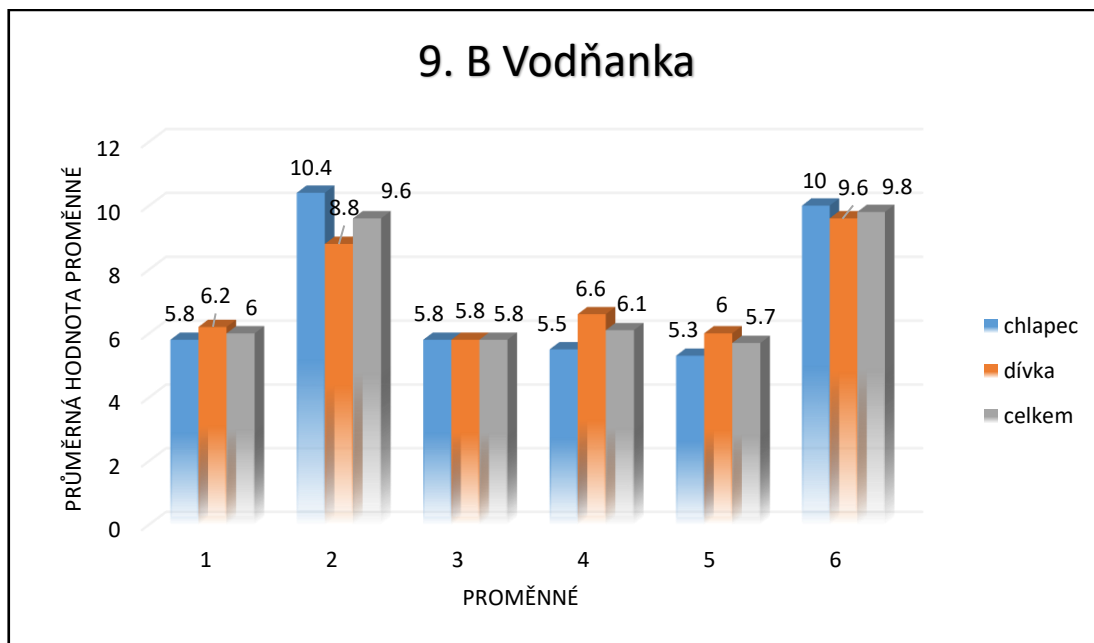


Graf č. 9 – Výzkumný vzorek 1 – 9. A Vodňanka

Výzkum byl proveden v 9. A u 21 žáků – z toho 9 chlapců a 12 dívek. Z naměřených hodnot je patrné, že nejvyššího skóre dosahuje šestá proměnná – *jasnost pravidel* 10,8. Naopak nejnižší skóre dosáhla 4 – *orientace žáka na úkoly* (5,2). Na druhém místě se objevuje druhá proměnná – *vztahy mezi žáky ve třídě* 8,9. Středních hodnot dosáhla i třetí proměnná – *učitelova pomoc žákům* (8,5). Velmi podobné hodnoty mají kategorie 1 – *zaujetí žáka školní prací* (6,3) a 5 – *pořádek a organizovanost* (6,1), které mají nižší skóre.

Z hlediska genderu jsou patrné odchylky ve vnímání klimatu ve všech kategoriích. Rozdíly však nejsou markantní. Největší rozdíl pozorujeme ve vnímání *pořádku a organizovanosti* (1,5) a dále ve *vztazích ve třídě* (0,8), přičemž tyto hodnoty jsou vyšší u dívek. U chlapců jsou vyšší hodnoty u proměnných – *zaujetí žáka školní prací*, *orientace žáka na úkoly* a *jasnost pravidel*.

6.5.1.6 Výzkumný vzorek 1 – 9. B Vodňanka

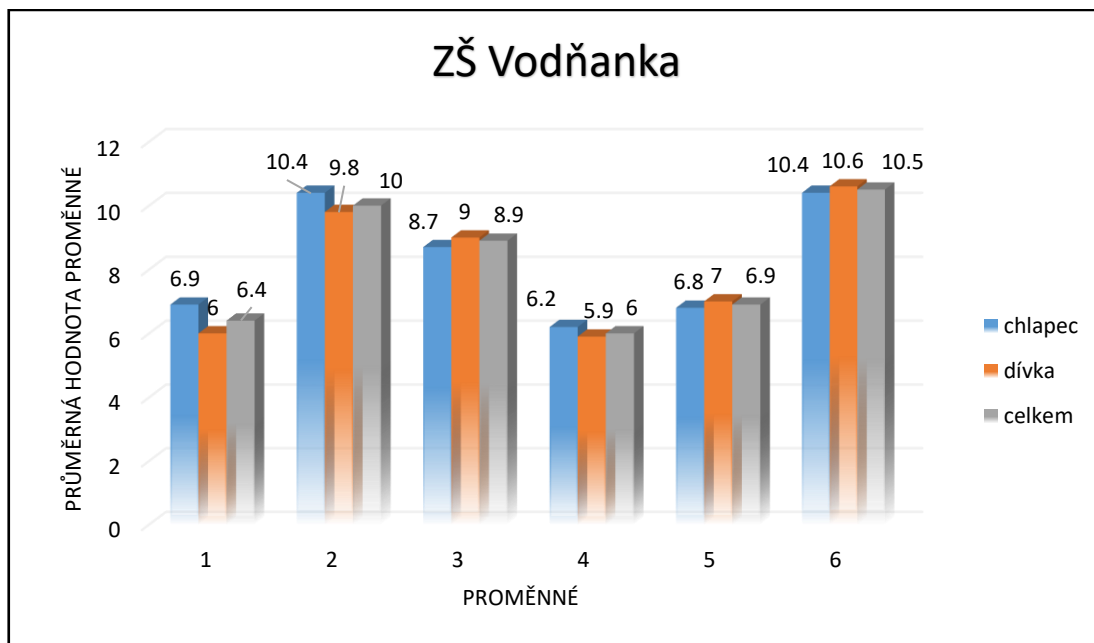


Graf č. 10 – Výzkumný vzorek 1 – 9. B Vodňanka

Výzkum probíhal v této třídě u 20 žáků – z toho 10 chlapců a 10 dívek. V tomto případě šetření prokázalo nadprůměrné výsledky pouze u dvou proměnných. Hodnota 9,8 byla naměřena u šesté proměnné – *jasnost pravidel*. Na druhém místě je druhá proměnná – *vztahy mezi žáky ve třídě* s celkovými výsledky 9,6. Ostatní proměnné mají podprůměrné skóre. Jedná se o: 4 – *orientace žáka na úkoly* (6,1), 1 – *zaujetí žáka školní prací* (6), 3 – *učitelova pomoc žákům* (5,8) a 5 – *pořádek a organizovanost* (5,7).

Většina proměnných vykazuje i podobné hodnoty u chlapců a dívek. Chlapci mají vyšší hodnoty ve dvou případech (2 – *vztahy mezi žáky ve třídě*, 6 – *jasnost pravidel*) a u šesté proměnné je rozdíl mezi výsledky 1,6 bodu. Dívky dosahují lepších výsledků v oblasti 1 – *zaujetí žáka školní prací*, 4 – *orientace žáka na úkoly* a 5 – *pořádek a organizovanost*. Obě pohlaví se pak naprosto shodli u třetí proměnné – *učitelova pomoc žákům*.

6.5.1.7 Celkové výsledky ZŠ Vodňanka



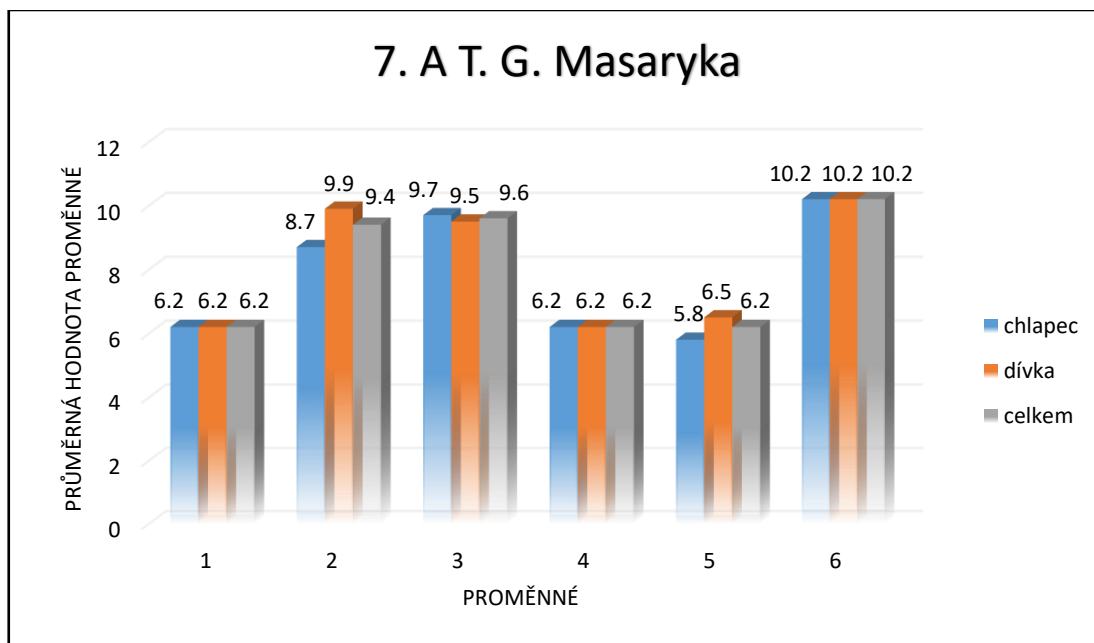
Graf č. 11 – Výsledky ZŠ Vodňanka

Do výzkumného šetření na této škole bylo zapojeno šest tříd se 103 žáky – z toho 46 chlapců a 57 dívek. Úplně nejlépe byla hodnocena šestá proměnná – *jasnost pravidel* (10,5). Velmi dobře žáci vnímali i druhou oblast třídního klimatu – *vztahy mezi žáky ve třídě* (10). Neutrální hodnota se objevuje u třetí proměnné – *učitelova pomoc žákům* (8,9). Ostatní oblasti vykazují podprůměrné skóre. Jedná se o tyto proměnné: 5 – *pořádek a organizovanost* (6,9), 1 – *zaujetí žáka školní prací* (6,4) a 4 – *orientace žáka na úkoly* (6).

Pokud bychom se podívali na srovnání dívek a chlapců, zjistíme, že dívky převyšují chlapce u třech proměnných a stejně tak i chlapci. Dívky lépe vnímají tyto proměnné: 3 – *učitelova pomoc žákům*, 5 – *pořádek a organizovanost* a 6 – *jasnost pravidel*. Chlapci celkově hodnotí lépe tyto oblasti: 1 – *zaujetí žáka školní prací*, 2 – *vztahy mezi žáky ve třídě* a 4 – *orientace žáka na úkoly*, přičemž je u chlapců výraznější.

6.5.2 Základní škola T. G. Masaryka Český Krumlov

6.5.2.1 Výzkumný vzorek 2 – 7. A T. G. Masaryka

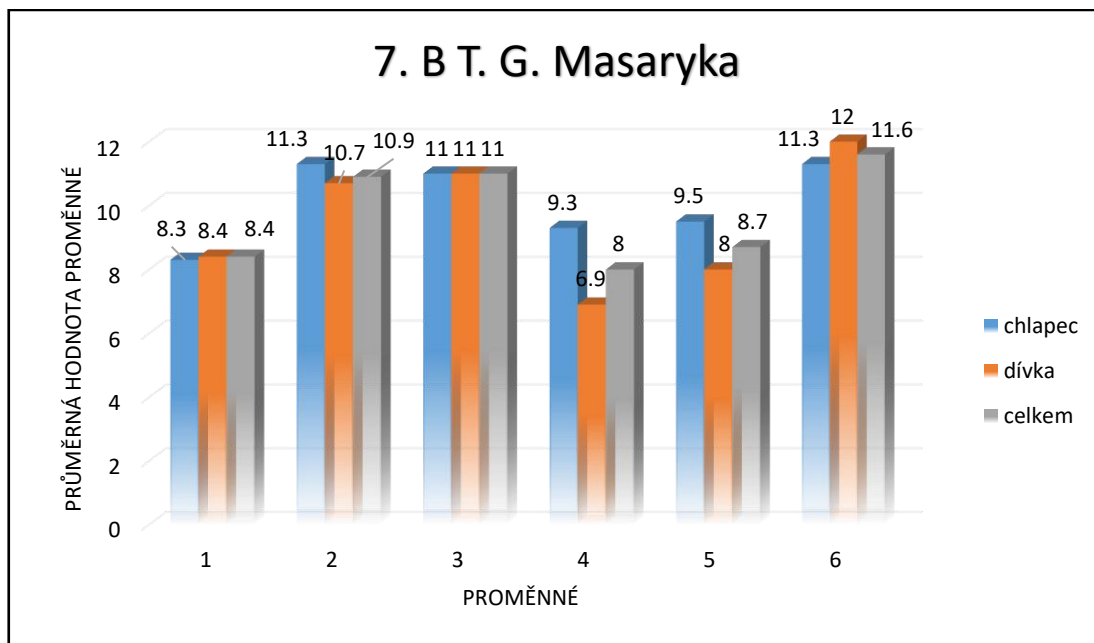


Graf č. 12 – Výzkumný vzorek 2 – 7. A T. G. Masaryka

V této třídě se zapojilo do výzkumu 20 žáků – z toho 9 chlapců a 11 dívek. Z grafu č. 12 můžeme vyčíst, že opět nemáme žádné středové hodnoty, ale pouze nadprůměrné a podprůměrné. Nevyšší celkové skóre se objevuje u šesté proměnné – *jasnost pravidel* (10,2). Poté následuje třetí proměnná – *učitelova pomoc žákům* (9,6) a druhá proměnná – *vztahy mezi žáky ve třídě* (9,4). Oblasti s podprůměrnými výsledky jsou tři a všechny mají shodný výsledek 6,2 (1 – *zaujetí žáka školní prací*, 4 – *orientace žáka na úkoly* a 5 – *pořádek a organizovanost*).

Velmi vyrovnané je i vnímání jednotlivých proměnných mezi chlapci a dívkami. Naprosto stejné hodnoty vykazují hned tři proměnné (1 – *zaujetí žáka školní prací*, 4 – *orientace žáka na úkoly* a 6 – *jasnost pravidel*). Viditelně větších hodnot dosahují dívky u druhé a páté proměnné. U třetí proměnné však dosahují lepších hodnot chlapci.

6.5.2.2 Výzkumný vzorek 2 – 7. B T. G. Masaryka

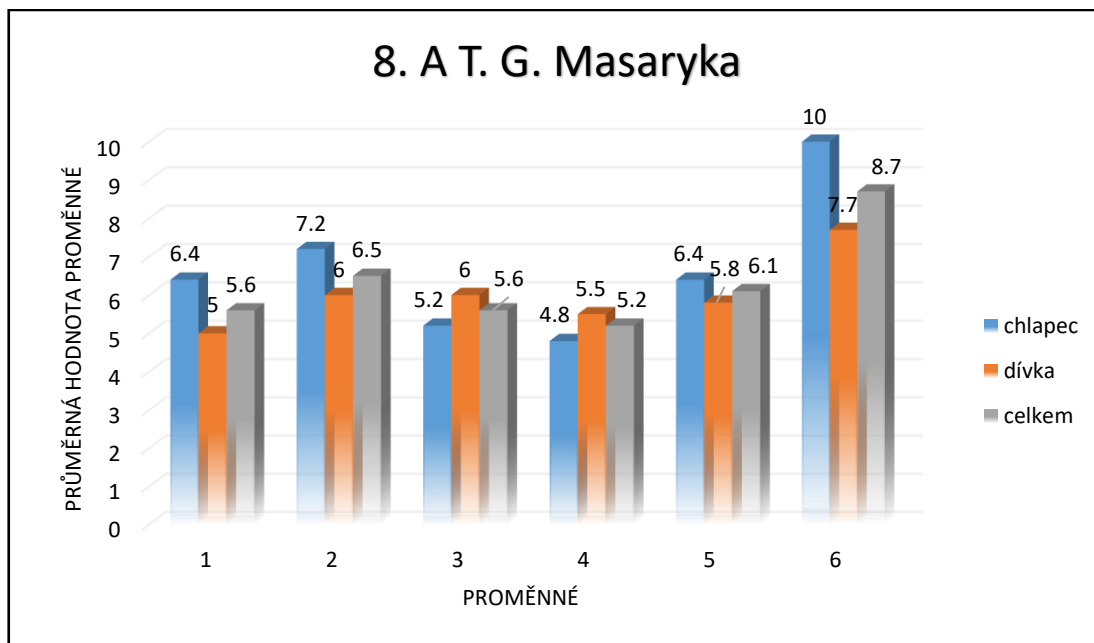


Graf č. 13 – Výzkumný vzorek 2 – 7. B T. G. Masaryka

V 7. B se výzkumu zúčastnilo 17 žáků – z toho 8 chlapců a 9 dívek. Z výsledků grafu vidíme, že všechny zkoumané oblasti třídního klimatu mají průměrné až nadprůměrné hodnoty. Nejlepší hodnoty vykazuje oblast 6 – *jasnost pravidel* (11,6). Druhou nejlépe hodnocenou proměnnou je – *3 učitelova pomoc žákům* (11) a hned v závěsu je druhá proměnná – *vztahy mezi žáky ve třídě* (10,9). Druhá polovina proměnných vykazuje středové skóre. Jedná se o: pátou proměnnou – *pořádek a organizovanost* (8,7), první proměnnou – *zaujetí žáka školní prací* (8,4) a čtvrtou proměnnou – *orientace žáka na úkoly* (8).

Pokud bychom se podívali na jednotlivé proměnné z pohledu chlapců a dívek, zjistíme, že u první a třetí proměnné je skóre velmi vyrovnané. Chlapci převyšují dívky hned ve třech proměnných (2 – *vztahy mezi žáky ve třídě* 4 – *orientace žáka na úkoly* a 5 – *pořádek a organizovanost*). U čtvrté a páté proměnné je rozdíl velmi výrazný. Dívky dosahují lepších výsledků u šesté proměnné.

6.5.2.3 Výzkumný vzorek 2 – 8. A T. G. Masaryka

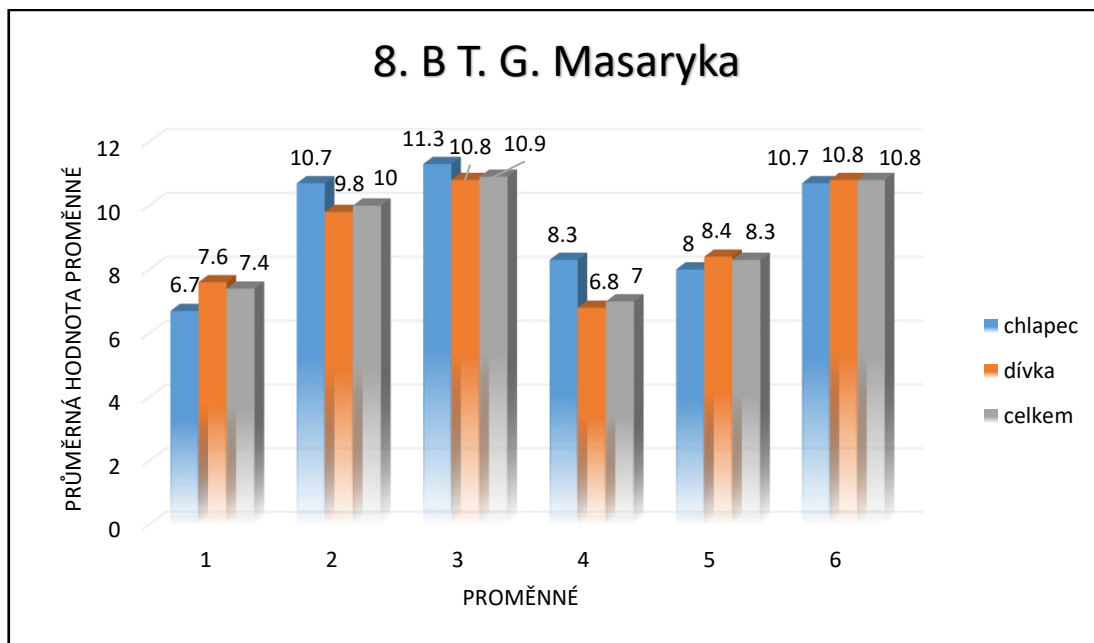


Graf č. 14 – Výzkumný vzorek 2 – 8. A T. G. Masaryka

Výzkum byl proveden v 8. A u 11 žáků – z toho 5 chlapců a 6 dívek. Už na první pohled je zřejmé, že výsledky v této třídě jsou až na jednu výjimku podprůměrné. Největší skóre bylo naměřeno u šesté proměnné – *jasnost pravidel* (8,7) a jedná se o průměrnou hodnotu. Podprůměrné skóre bylo naměřeno u těchto proměnných: 2 – *vztahy mezi žáky ve třídě* (6,5), 5 – *pořádek a organizovanost* (6,1), 1 – *zaujetí žáka školní prací* (5,6), 3 – *učitelova pomoc žákům* (5,6) a 4 – *orientace žáka na úkoly* (5,2).

Chlapci vnímají oblasti třídního klimatu ve čtyřech případech lépe než dívky. Jde o tyto proměnné: 1 – *zaujetí žáka školní prací*, 2 – *vztahy mezi žáky ve třídě*, 5 – *pořádek a organizovanost* a 6 – *jasnost pravidel*. Přičemž rozdíly vy výsledcích mezi chlapci a dívkami jsou velmi vysoké. Dívky lépe hodnotili třetí (*učitelova pomoc žákům*) a čtvrtou oblast (*orientace žáka na úkoly*) třídního klimatu.

6.5.2.4 Výzkumný vzorek 2 – 8. B T. G. Masaryka

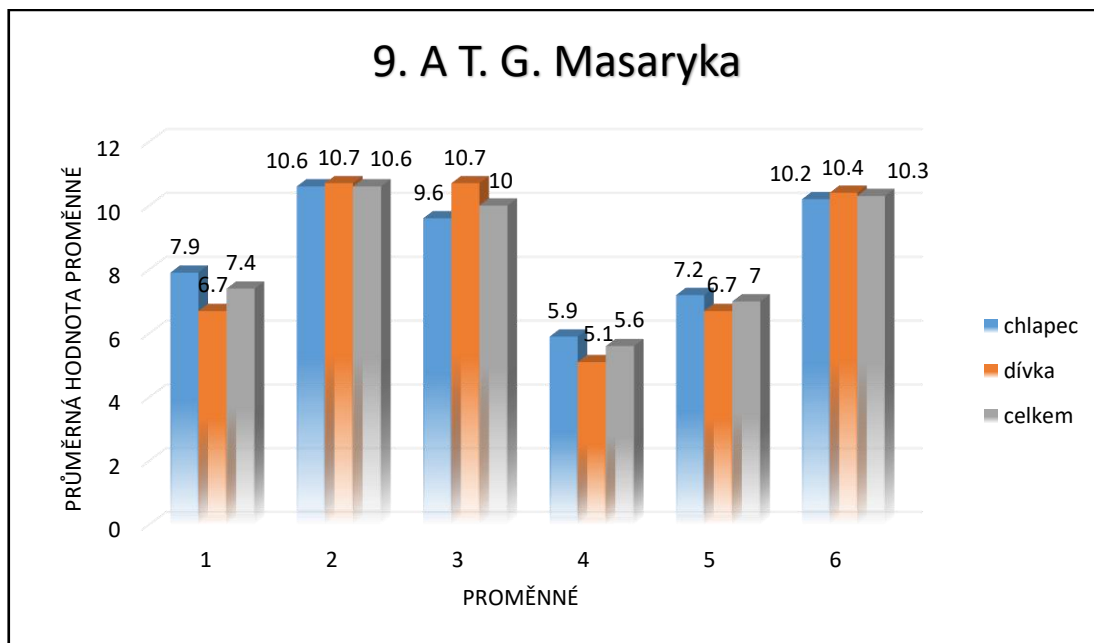


Graf č. 15 – Výzkumný vzorek 2 – 8. B T. G. Masaryka

Dotazníkového šetření se v této třídě zúčastnilo 15 žáků – z toho 3 chlapci a 12 dívek. Z grafu č. 15 je patrné, že se u jednotlivých proměnných objevují nadprůměrné, středové i podprůměrné hodnoty. Nadprůměrných hodnot dosahují hned tři proměnné: 3 – učitelova pomoc žákům (10,9), 6 – jasnost pravidel (10,8) a 2 – vztahy mezi žáky (10). Průměrných výsledků dosáhla pátá proměnná – pořádek a organizovanost (8,3). Podprůměrné skóre bylo naměřeno u první proměnné – zaujetí žáka školní prací (7,4) a u čtvrté proměnné – orientace žáka na úkoly (7).

Rozdíl mezi chlapci a dívkami je půl na půl. Chlapci mají lepší výsledky u poloviny proměnných a to u: 2 – vztahy mezi žáky ve třídě, 3 – učitelova pomoc žákům a 4 – orientace žáka na úkoly. Přičemž jsou patrné větší rozdíly mezi hodnocením chlapců a dívek. Dívky vykazují vyšší skóre rovněž u třech proměnných: 2 – vztahy mezi žáky ve třídě, 5 – pořádek a organizovanost a 6 – jasnost pravidel, ale rozdíl je zde minimální.

6.5.2.5 Výzkumný vzorek 2 – 9. A T. G. Masaryka

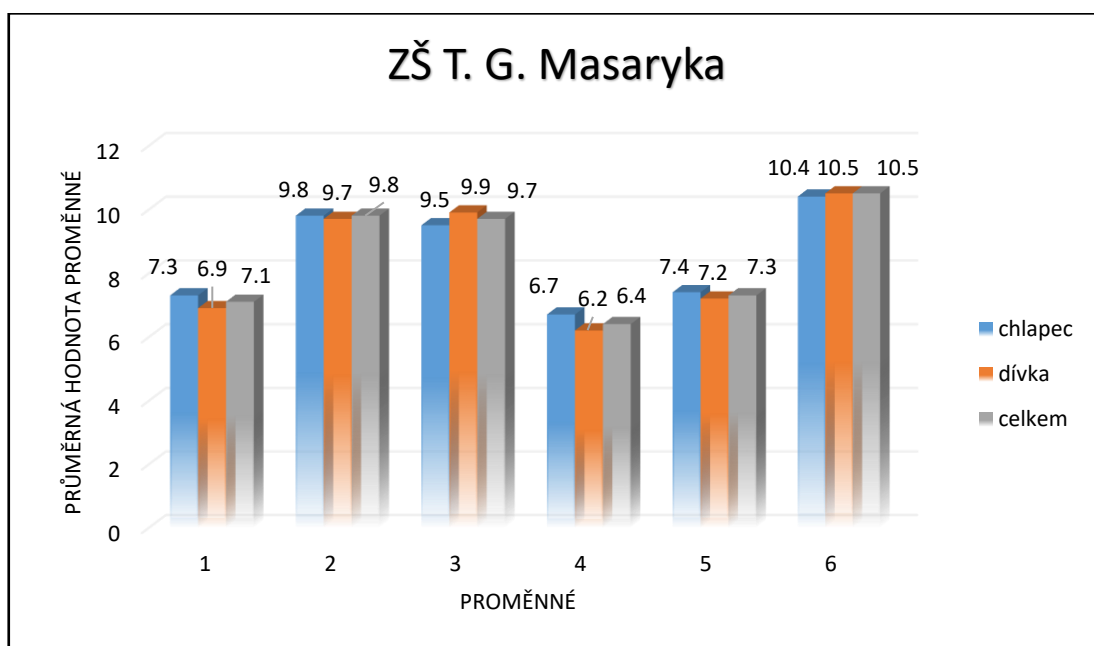


Graf č. 16 – Výzkumný vzorek 2 – 9. A T. G. Masaryka

Ve třídě 9. A se zapojilo do výzkumu celkem 22 žáků – z toho 13 chlapců a 9 dívek. Nejvyšší bodovou hodnotu získala druhá proměnná – *vztahy mezi žáky ve třídě* (10,6). Vysoké hodnoty také vyšly u šesté proměnné – *jasnost pravidel* (10,3) a třetí proměnné – *učitelova pomoc žákům* (10). U dalších položek byl zaznamenán velký propad v hodnocení. Následující proměnné mají nízké skóre: 1 – *zaujetí žáka školní prací* (7,4), 5 – *pořádek a organizovanost* (7) a 4 – *orientace žáka na úkoly* (5,6).

Chlapci hodnotí pozitivněji tyto oblasti třídního klimatu: 1 – *zaujetí žáka školní prací*, 4 – *orientace žáka na úkoly* a 5 – *pořádek a organizovanost*. Dívky vidí lépe následující proměnné: 2 – *vztahy mezi žáky ve třídě*, 3 – *učitelova pomoc žákům* a 6 – *jasnost pravidel*.

6.5.2.6 Celkové výsledky ZŠ T. G. Masaryka



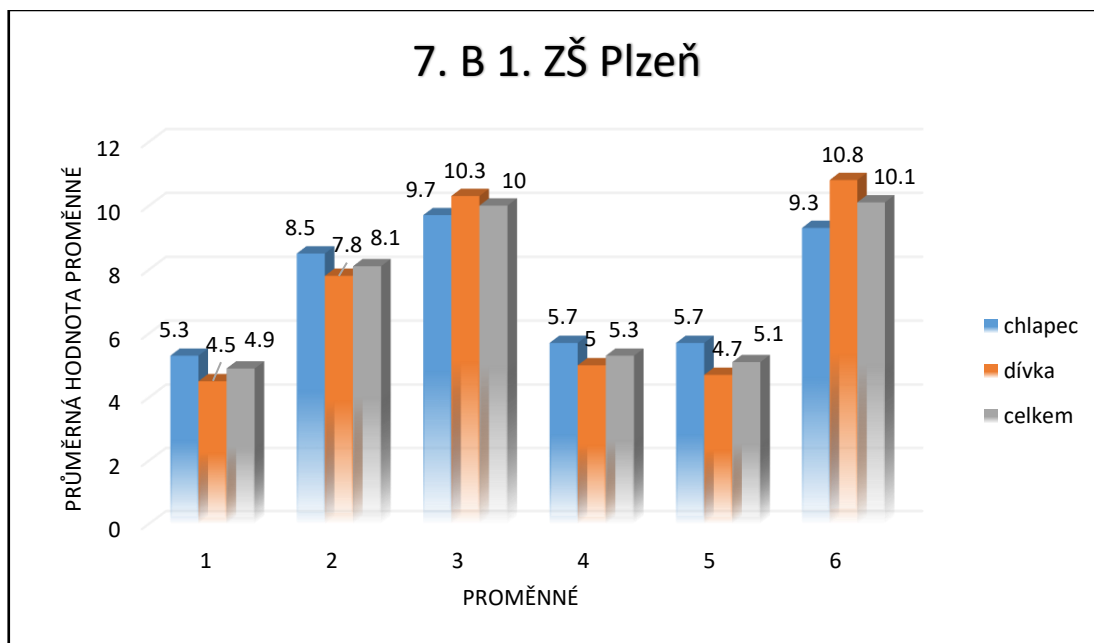
Graf č. 17 – Výsledky ZŠ T. G. Masaryka

V základní škole T. G. Masaryka se dotazníkového šetření zúčastnilo celkem 85 žáků z pěti tříd – z toho 38 chlapců a 47 dívek. Šestá proměnná – *jasnost pravidel* (10,5) se pohybovala ve všech třídách mezi nejvyššími hodnotami, proto se promítla na první místo i do celkového hodnocení školy. Na druhém místě se umístila druhá proměnná – *vztahy mezi žáky ve třídě* (9,8). Dále z grafu č. 17 můžeme vyčíst, že nadprůměrné skóre má ve všech třídách i třetí proměnná – *učitelova pomoc žákům* (9,7). Ostatní proměnné se v celkovém hodnocení projevily jako podprůměrné. Jde o tyto oblasti: 5 – *pořádek a organizovanost* (7,3), 1 – *zaujetí žáka školní prací* (7,1) a 4 – *orientace žáka na úkoly* (6,4).

Z pohledu chlapců a dívek se skóre jednotlivých proměnných výrazně neliší. Chlapci mají lepší výsledky u čtyřech proměnných: 1 – *zaujetí žáka školní prací*, 2 – *vztahy mezi žáky ve třídě*, 4 – *orientace žáka na úkoly* a 5 – *pořádek a organizovanost*. Dívky pak lépe hodnotily dvě oblasti klimatu: 3 – *učitelova pomoc žákům* a 6 – *jasnost pravidel*.

6.5.3 1. základní škola Plzeň

6.5.3.1 Výzkumný vzorek 3 – 7. B 1. ZŠ Plzeň

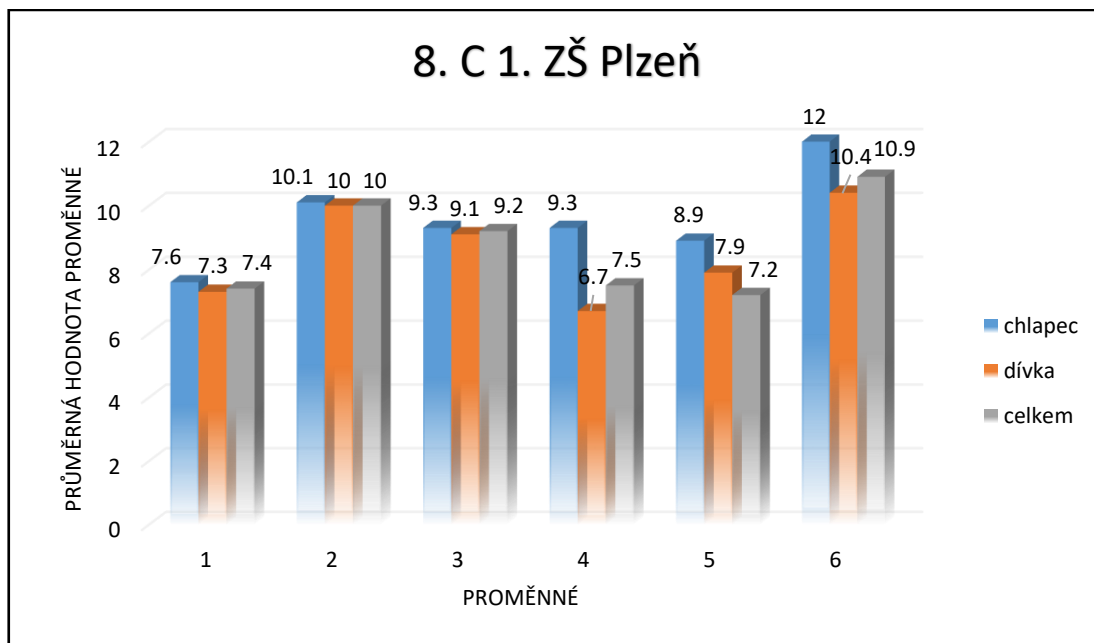


Graf č. 18 – Výzkumný vzorek 3 – 7. B 1. ZŠ Plzeň

Do výzkumu třídního klimatu se v 7. B zapojilo celkem 22 žáků – z toho 10 chlapců a 11 dívek. Z grafu č. 18 je zřejmé vysokých hodnot dosáhly dvě proměnné. Jedná se o šestou proměnnou – *jasnost pravidel (10,1)* a třetí proměnnou – *učitelova pomoc žákům (10)*. Druhá proměnná – *vztahy mezi žáky ve třídě (8,1)* dosahuje průměrných výsledků. Velmi nízké skóre bylo zjištěno u těchto oblastí klimatu: *4 – orientace žáka na úkoly (5,3)*, *5 – pořádek a organizovanost (5,1)* a *1 – zaujetí žáka školní prací (4,9)*.

Rozdíly v hodnocení jsou v jednotlivých oblastech i mezi chlapci a dívkami. Chlapci vnímají pozitivněji tyto proměnné: *1 – zaujetí žáka školní prací*, *2 – vztahy mezi žáky*, *4 – orientace žáka na úkoly* a *5 – pořádek a organizovanost*. Dívky dosahují lepších výsledků u *3 – učitelova pomoc žákům* a *6 – jasnost pravidel*.

6.5.3.2 Výzkumný vzorek 3 – 8. C 1. ZŠ Plzeň

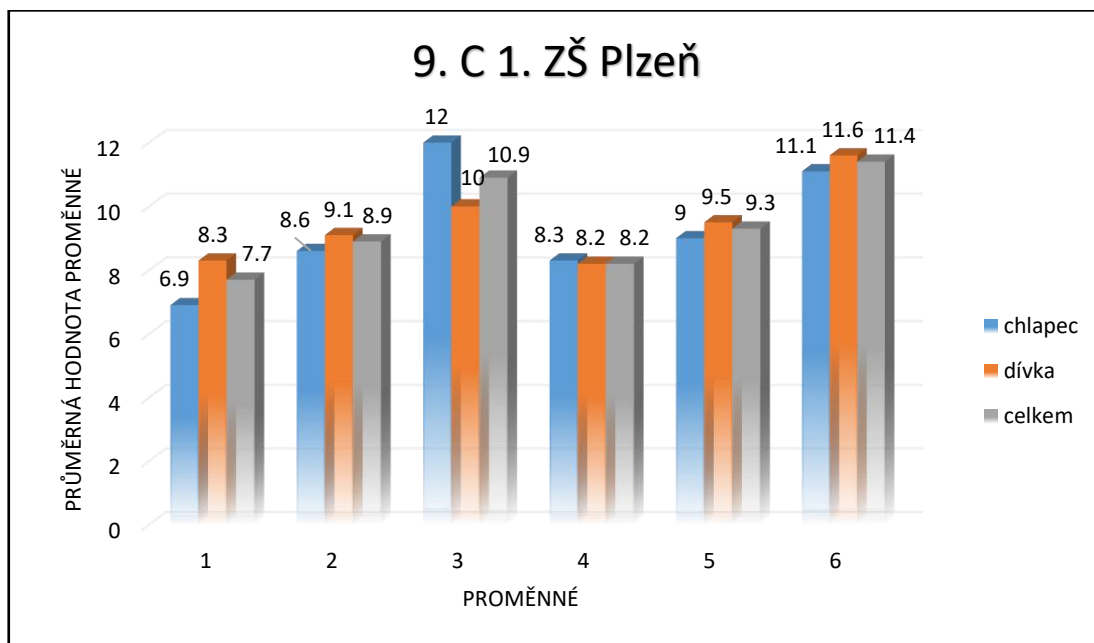


Graf č. 19 – Výzkumný vzorek 3 – 8. C 1. ZŠ Plzeň

V 8. C bylo při zadávání dotazníků přítomno celkem 23 žáků – z toho 7 chlapců a 16 dívek. Nejpozitivněji vnímají žáci šestou proměnnou – *jasnost pravidel* (10,9). Velmi dobře si také stojí oblast 2 – *vztahy mezi žáky ve třídě* (10) a 3 – *učitelova pomoc žákům* (9,2). Hůře žáci vnímají tyto proměnné klimatu: 4 – *orientace žáka na úkoly* (7,5), 1 – *zaujetí žáka školní prací* (7,4) a 5 – *pořádek a organizovanost* (7,2), kde jsou celkové výsledky poměrně vyrovnané.

Zajímavé je, že lépe hodnotí všechny oblasti třídního klimatu chlapci. U některých proměnných jde o výrazný rozdíl. Například čtvrtou proměnnou – *orientace žáka na úkoly* vnímají dívky o 2,6 bodu hůře. Chlapci i dívky mají velmi vyrovnaný názor na tyto oblasti: 1 – *zaujetí žáka školní prací*, 2 – *vztahy mezi žáky ve třídě* a 3- *učitelova pomoc žákům*.

6.5.3.3 Výzkumný vzorek 3 – 9. C 1. ZŠ Plzeň

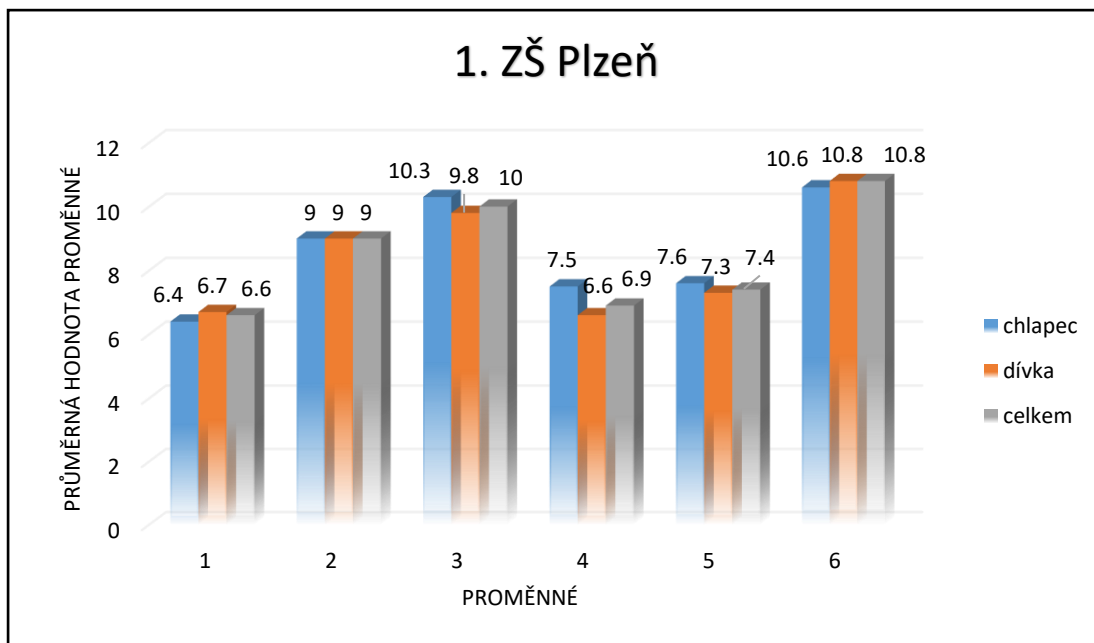


Graf č. 20 – Výzkumný vzorek 3 – 9. C 1. ZŠ Plzeň

Výzkumného šetření se v této třídě zúčastnilo celkem 17 žáků – z toho 7 chlapců a 10 dívek. Byly zde naměřeny nadprůměrné, průměrné a podprůměrné výsledky. Nejlepšího skóre opět dosahuje šestá proměnná – *jasnost pravidel (11,4)*. Velmi dobře vnímají žáci tyto proměnné: *3 – učitelovu pomoc žákům (10,9)* a *5 – pořádek a organizovanost (9,3)*. Neutrálně žáci pociťují tyto dvě oblasti: *2 – vztahy mezi žáky v třídě (8,9)* a *4 – orientace žáka na úkoly (8,2)*. Nejhůře dopadla první proměnná – *zaujetí žáka školní prací (7,7)*.

Velmi vyrovnaně pociťují dívky i chlapci čtvrtou proměnnou třídního klimatu – *orientace žáka na úkoly*. Dívky dosahují lepšího skóre u těchto proměnných: *1 – zaujetí žáka školní prací*, *2 – vztahy mezi žáky ve třídě*, *5 – pořádek a organizovanost* a *6 – jasnost pravidel*. U třetí proměnné – *učitelova pomoc žákům* mají chlapci plný počet bodů a rozdíl oproti dívkám jsou celé dva body.

6.5.3.4 Celkové výsledky 1. ZŠ Plzeň



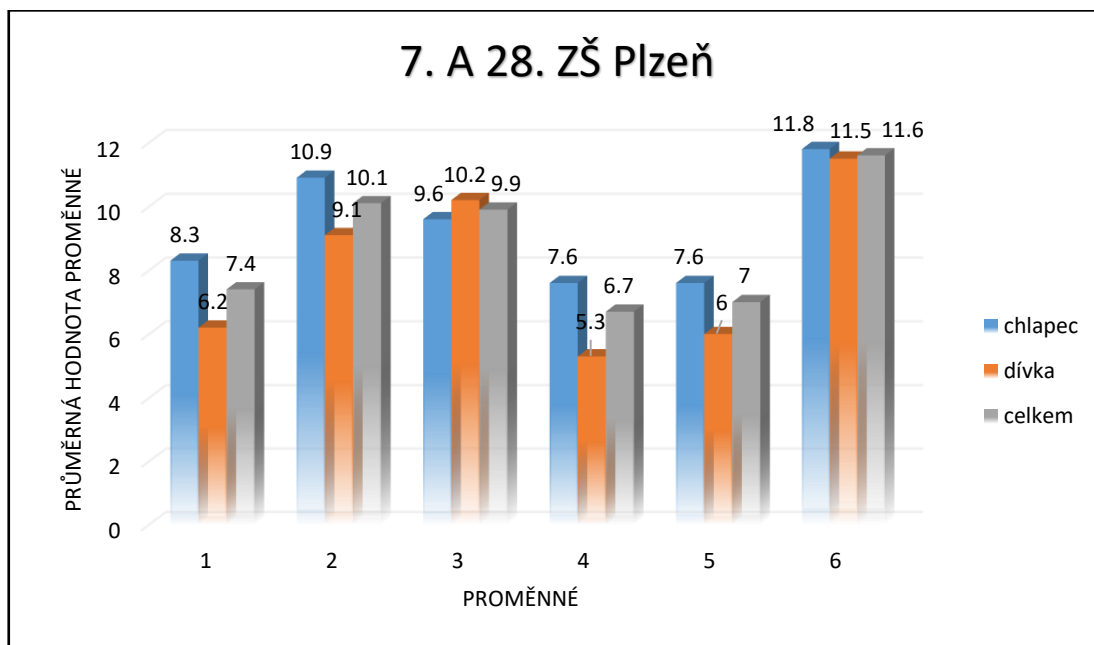
Graf č. 21 – Výsledky 1. ZŠ Plzeň

V 1. ZŠ Plzeň byly dotazníky rozdány ve třech třídách celkem 62 žákům – z toho 24 chlapcům a 38 dívkám. Nejvyšší hodnotou je už tradičně první proměnná – *jasnost pravidel* (10,8). Tato proměnná dosahovala nejvyšších hodnot ve všech zkoumaných třídách. Velmi oceňovaná je v této škole i *učitelova pomoc žákům* (10). Nadprůměrných hodnot dosahuje i druhá proměnná – *vztahy mezi žáky ve třídě* (9). Podprůměrné hodnoty nalezneme u proměnných: 5 – *pořádek a organizovanost* (7,4), 4 – *orientace žáka na úkoly* (6,9) a 1 – *zaujetí žáka školní prací* (6,6).

Při porovnání dívek a chlapců zjistíme, že naprostou shodu ve vnímání třídního klimatu nalezneme u druhé proměnné – *vztahy mezi žáky ve třídě*. U proměnných: 3 – *učitelova pomoc žákům*, 4 – *orientace žáka na úkoly* a 5 – *pořádek a organizovanost* mají chlapci lepší skóre než dívky. Naopak u první a šesté proměnné převyšují chlapce dívky.

6.5.4 28. základní škola Plzeň

6.5.4.1 Výzkumný vzorek 4 – 7. A 28. ZŠ Plzeň

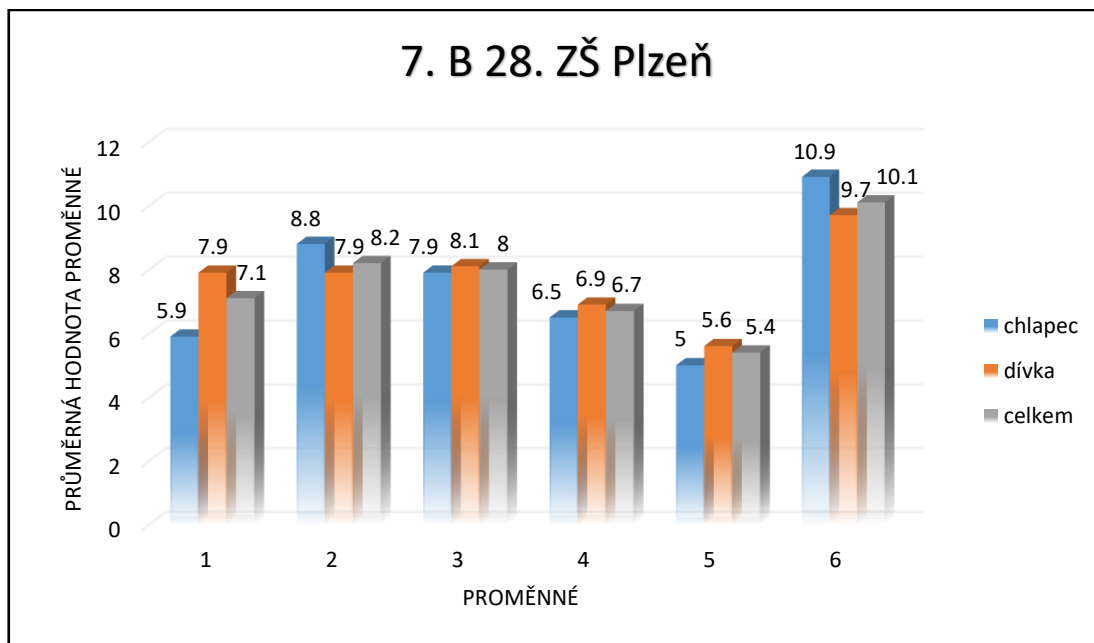


Graf č. 22 – Výzkumný vzorek 4 – 7. A 28. ZŠ Plzeň

V 7. A se do výzkumu třídního klimatu zapojilo celkem 27 žáků – z toho 16 chlapců a 11 dívek. Na první pohled jsou zde proměnné s vysokými výsledky, ale i s podprůměrnými. Šestá proměnná – *jasnost pravidel* (11,6) je i v této třídě hodnocena nejlépe. Velmi dobře jsou také ceněné *vztahy mezi žáky ve třídě* (10,1) a žáci si také váží třetí proměnné – *učitelova pomoc žákům* (9,9). Hůře na třídní klima působí tři proměnné, které mají podprůměrné skóre. Jedná se o: 1 – *zaujetí žáka školní prací* (7,4), 5 – *pořádek a organizovanost* a 4 – *orientace žáka na úkoly* (6,7).

Pokud budeme srovnávat hodnocení dívek a chlapců, už na první pohled vidíme, že chlapci se ve třídě cítí lépe hned v pěti oblastech. U většiny proměnných je rozdíl velmi výrazný. Například u čtvrté proměnné – *orientace žáka na úkoly* činí rozdíl 2,3 bodu a první proměnné – *zaujetí žáka školní prací* činí rozdíl 2,1 bodu. Dívky vnímají lépe jen třetí proměnnou – *učitelova pomoc žákům*.

6.5.4.2 Výzkumný vzorek 4 – 7. B 28. ZŠ Plzeň

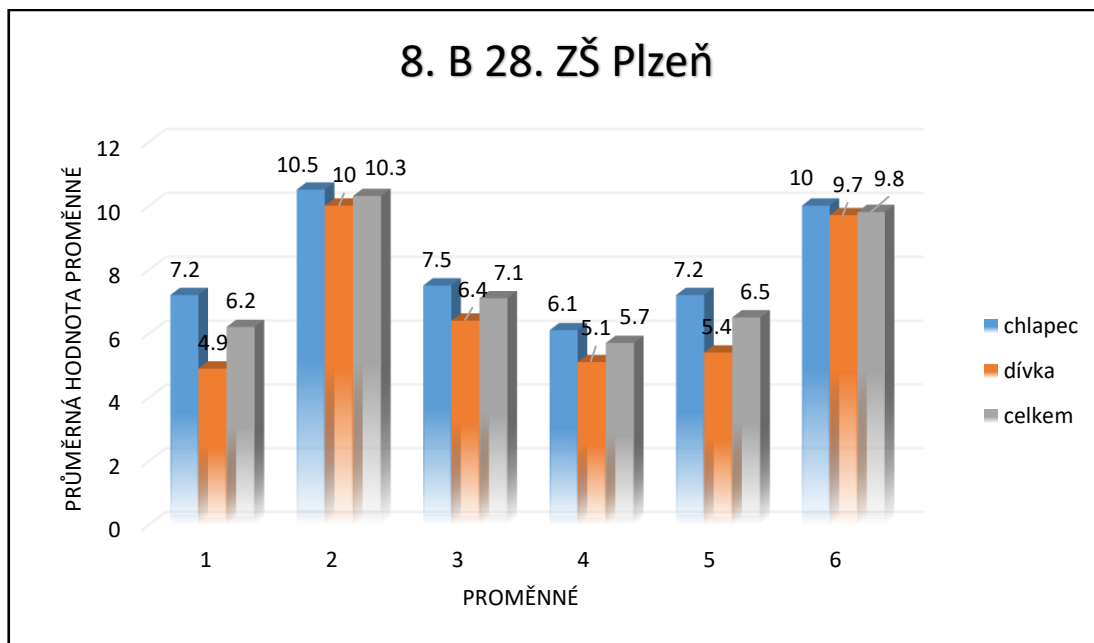


Graf č. 23 – Výzkumný vzorek 4 – 7. B 28. ZŠ Plzeň

Dotazník byl v 7. B zadán celkem 22 žákům – z toho 8 chlapcům a 14 dívkám. Stejně jako ve většině případů je i v této třídě nejlépe hodnocená šestá proměnná – *jasnost pravidel* (10,1). Neutrálně žáci hodnotili *vztahy mezi žáky ve třídě* (8,2) a *učitelovu pomoc žákům* (8). Z grafu č. 23 lze vyčíst, že děti nejméně oceňují tyto oblasti: 1 – *zaujetí žáka školní prací* (7,1), 4 – *orientace žáka na úkoly* (6,7) a 5 – *pořádek a organizovanost* (5,4).

Chlapci v této třídě hodnotí lépe než dívky oblast 2 – *vztahy mezi žáky ve třídě* a 6 – *jasnost pravidel*. U proměnných: 1 – *zaujetí žáka školní prací*, 3 – *učitelova pomoc žákům*, 4 – *orientace žáka na úkoly* a 5 – *pořádek a organizovanost* převyšují dívky chlapce. Přičemž u první proměnné je rozdíl v hodnocení mezi dívkami a chlapci 2 body.

6.5.4.3 Výzkumný vzorek 4 – 8. B 28. ZŠ Plzeň

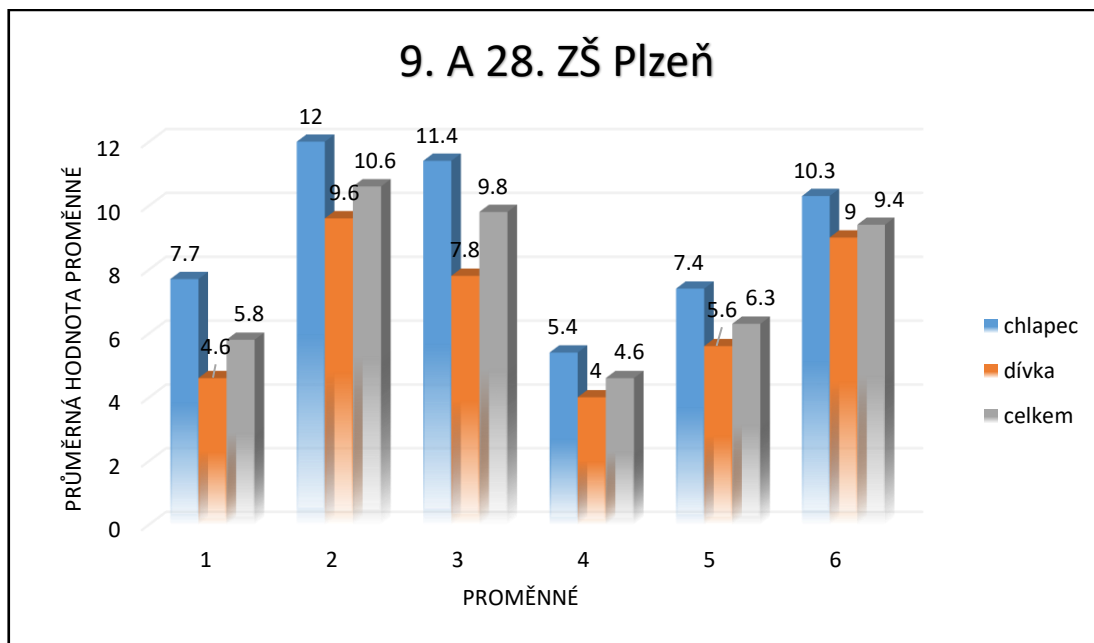


Graf č. 24 – Výzkumný vzorek 4 – 8. B 28. ZŠ Plzeň

V 8. B se zúčastnilo výzkumného šetření dohromady 17 žáků – z toho 10 chlapců a 7 dívek. V tomto případě, jako nejlepší proměnnou klimatu školní třídy žáci oceňují *vztahy mezi žáky ve třídě (10,3)*. Druhá oblast s nadprůměrným skóre je *6 – jasnost pravidel (9,8)*. Ostatní proměnné žáci ohodnotili nízkými body, takže na klima nepůsobí moc příznivě. Jedná se o: *3 – učitelova pomoc žákům (7,1)*, *5 – pořádek a organizovanost (6,5)*, *1 – zaujetí žáka školní prací (6,2)* a *4 – orientace žáka na úkoly (5,7)*.

Ze srovnání výsledků dívek a chlapců jasně vidíme, že u všech proměnných vykazují chlapci lepší skóre než dívky a u některých jsou dokonce velmi výrazné rozdíly. Zejména u první proměnné – *zaujetí žáka školní prací* je velký rozdíl, který činí 2,3 bodu. U páté proměnné – *pořádek a organizovanost* je rozdíl 1,8 bodu.

6.5.4.4 Výzkumný vzorek 4 – 9. A 28. ZŠ Plzeň

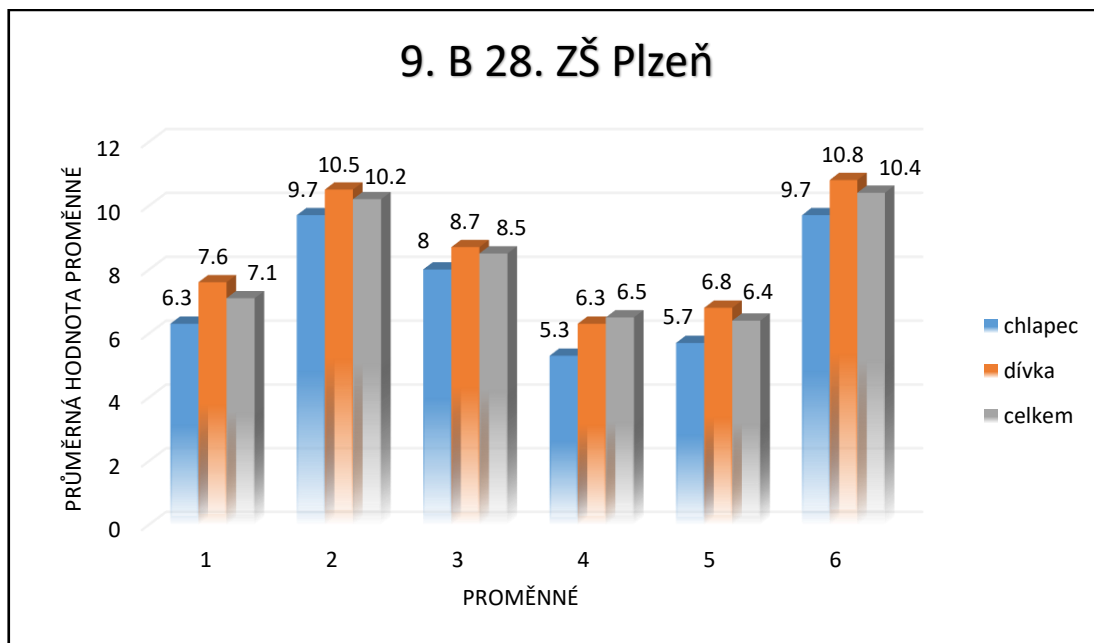


Graf č. 25 – Výzkumný vzorek 4 – 9. A 28. ZŠ Plzeň

Do výzkumu se v 9. A zapojilo celkem 18 žáků – z toho 7 chlapců a 11 dívek. Z grafu č. 25 je patrné, že byly naměřeny nadprůměrné a podprůměrné výsledky a chybí neutrální skóre. Nejvíce žáci v této třídě oceňují druhou proměnnou – *vztahy mezi žáky ve třídě* (10,6). Velmi dobré výsledky byly také naměřeny u třetí proměnné – *učitelova pomoc žákům* (9,8) a u šesté oblasti klimatu – *jasnost pravidel* (9,4). Druhá polovina proměnných má horší výsledky, které spadají do podprůměru. Jedná se o: 5 – *pořádek a organizovanost* (6,3), 1 – *zaujetí žáka školní prací* (5,8) a 4 – *orientace žáka na úkoly* (4,6).

Když se zaměříme na porovnání výsledků u chlapců a dívek, je nám jasné, že chlapci se cítí ve všech oblastech třídního klimatu mnohem lépe než dívky. Největší rozdíl je u třetí proměnné – *učitelova pomoc žákům*, kde chlapci převyšují dívky o 3,6 bodu. Velmi výrazný rozdíl je také u první proměnné – *zaujetí žáka školní prací*, který činí 3,1 bodu.

6.5.4.5 Výzkumný vzorek 4 – 9. B 28. ZŠ Plzeň

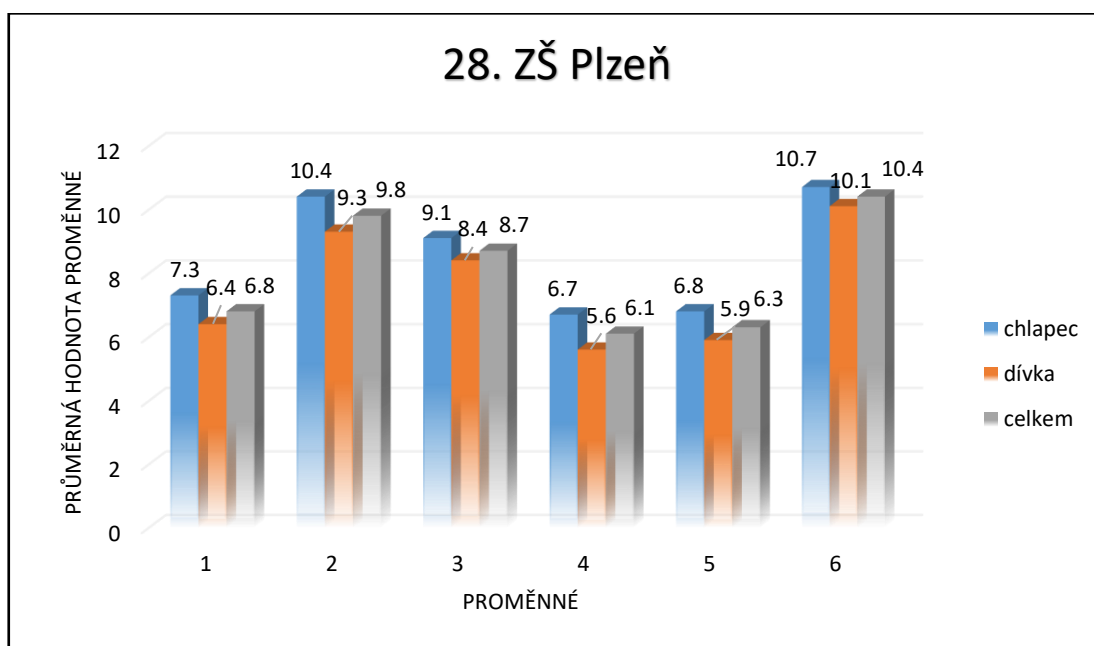


Graf č. 26 – Výzkumný vzorek 4 – 9. B 28. ZŠ Plzeň

V 9. B bylo vyplněno celkem 17 dotazníků o klimatu školní třídy – z toho 6 chlapci a 11 dívkami. V této třídě byly naměřeny všechny typy hodnot. Nejvyšší skóre má opět šestá proměnná – *jasnost pravidel* (10,4). Na druhém místě s 10,2 body je druhá proměnná, která se zaměřuje na *vztahy mezi žáky ve třídě*. Neutrální hodnota byla naměřena u třetí proměnné – *učitelova pomoc žákům* (8,5). Následující oblasti mají podprůměrné výsledky, tudíž nepůsobí na klima třídy příznivě. Jedná se o: 1 – *zaujetí žáka školní prací* (7,1), 4 – *orientace žáka na úkoly* (6,5) a 5 – *pořádek a organizovanost* (6,4).

Při porovnání výsledů dívek a chlapců vidíme, že u žádné proměnné nedošlo ke shodě mezi pohlavími. Dívky převyšují chlapce v každé zkoumané oblasti třídního klimatu přibližně o jeden bod.

6.5.4.6 Celkové výsledky 28. ZŠ Plzeň



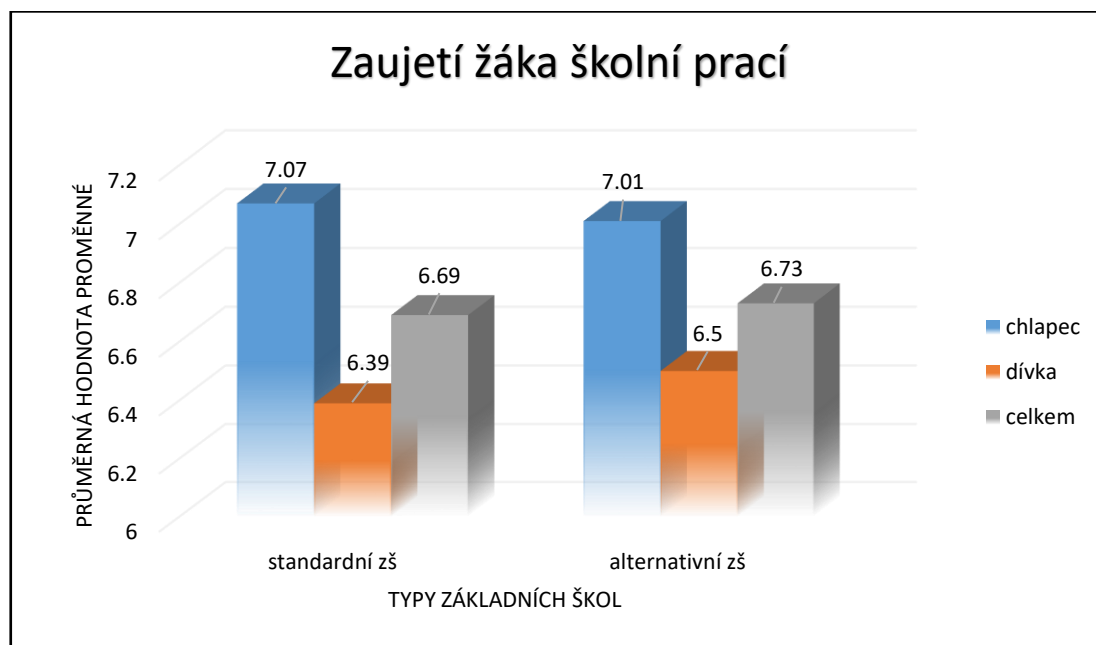
Graf č. 27 – Výsledky 28. ZŠ Plzeň

V této škole se do výzkumu zapojilo celkem pět tříd se 101 žáky – z toho 47 chlapců a 54 dívek. Z grafu č. 27 je jasné, že nejlépe byla ohodnocena žáky šestá proměnná – *jasnost pravidel* (10,4). Vysokých hodnot dosahovala ve třídách i druhá proměnná – *vztahy mezi žáky ve třídě* a to se promítlo do celkového hodnocení (9,8). Na třetím místě se umístila – *učitelova pomoc žákům* s neutrální hodnotou 8,7 bodu. Následující oblasti vykazují podprůměrné hodnoty: 1 – *zaujetí žáka školní prací* (6,8), 5 – *pořádek a organizovanost* (6,3) a 4 – *orientace žáka na úkoly* (6,1).

V celoškolsním srovnání dívek a chlapců si můžeme všimnout, že chlapci dosahují ve všech zkoumaných oblastech třídního klimatu lepší výsledky než dívky. Rozdíl nečiní pár desetin, ale u většiny se pohybuje kolem jednoho bodu.

6.6 Ověření předpokladů výzkumu

P1: Předpokládám, že žáci alternativních škol jsou více zaujatí školní prací než žáci standardních škol.

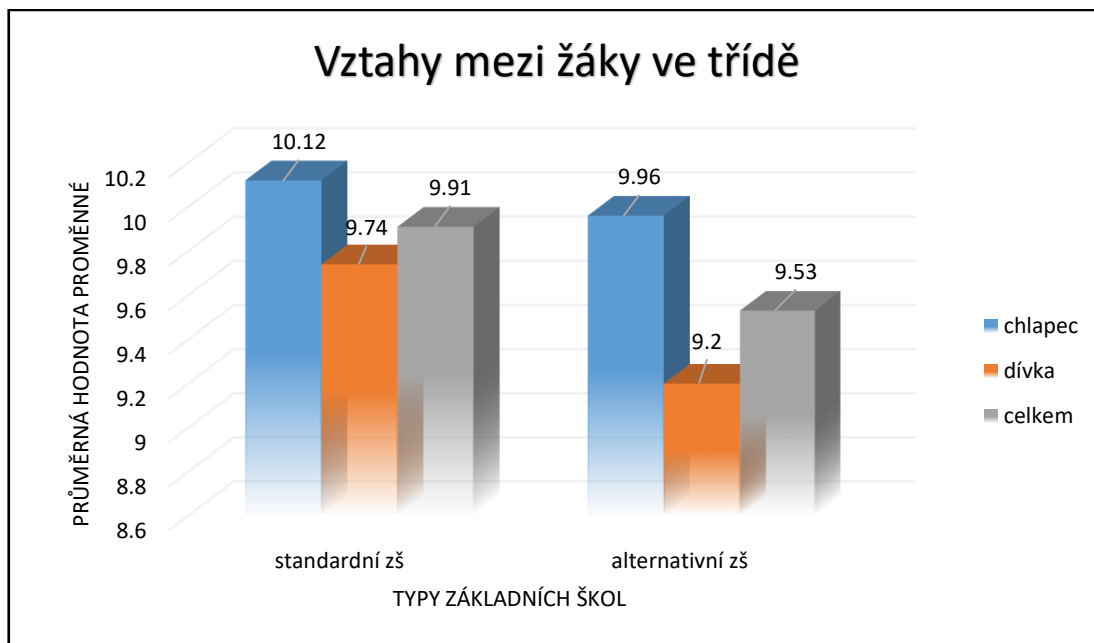


Graf č. 28 – porovnání zaujetí žáků školní prací na školách standardních a alternativních

Z grafu č. 28 je možné vidět srovnání výsledků první proměnné – *zaujetí žáka školní prací*, která byla sledována u žáků standardních a alternativních škol. Obě dvě skupiny celkovými výsledky spadají do pásma podprůměrných hodnot. Z toho vyplývá, že žáci si uvědomují svou neangažovanost v obou typech zařízení a příliš se nepodílejí na chodu hodiny. Pokud se zaměříme na porovnání skóre mezi chlapci a dívkami, již na první pohled vidíme, že chlapci dosahují v obou školách vyšších hodnot než dívky.

Je patrné, že žáci v alternativních školách vnímají tuto oblast třídního klimatu o něco příznivěji, ale rozdíl mezi oběma typy škol není větší jak jedna desetina bodu. Proto je považován první předpoklad za nepotvrzený.

P2: Předpokládám, že žáci alternativních škol mají lepší vztahy ve třídě.

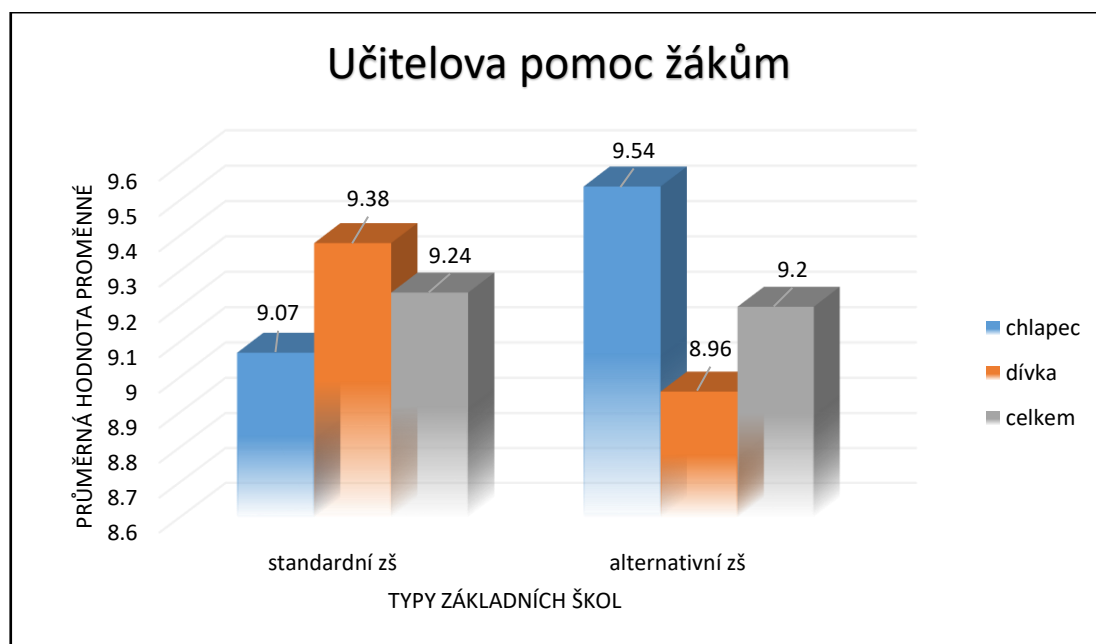


Graf č. 29 – porovnání vztahů mezi žáky ve třídě na školách standardních a alternativních

Tento předpoklad je zaměřen na oblast *vztahů mezi žáky ve třídě*. Z grafu vidíme, že výsledné skóre u standardních i alternativních škol patří do nadprůměrných hodnot. To znamená, že žáci vzájemně spolupracují, komunikují a ve třídě jsou příznivé podmínky pro navazování přátelství. V jednotlivých třídách byla tato proměnná vždy mezi prvními třemi nejlepšími oblastmi třídního klimatu. Rozdíl mezi chlapci a dívkami je znovu viditelný a v obou typech škol vnímají vztahy mezi žáky ve třídě lépe chlapci.

V tomto případě žáci tradičních škol ohodnotili vztahy ve třídě pozitivněji o několik desetin bodu, tudíž je tato oblast klimatu považována za pozitivnější na školách standardních a druhý předpoklad je také nepotvrzený.

P3: Předpokládám, že žáci standardních škol si všímají pomoci, kterou jim učitel nabízí, podobně jako žáci alternativních škol.

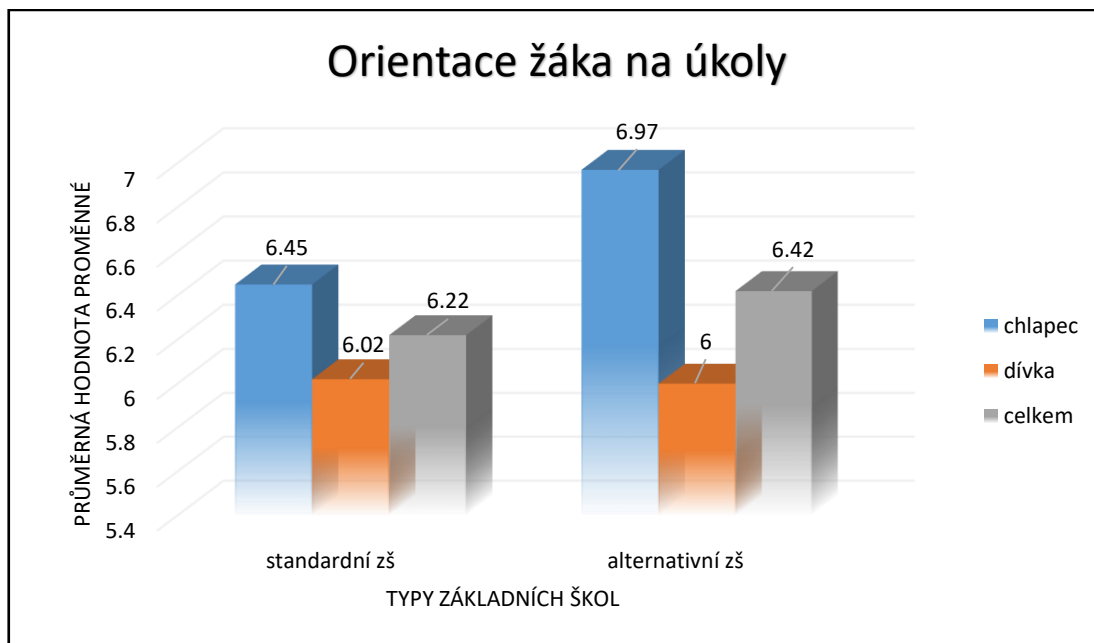


Graf č. 30 – porovnání učitelovi pomoci žákům na školách standardních a alternativních

Třetí sledovaná proměnná – *učitelova pomoc žákům* je velmi důležitá, protože odráží to, jak je osobnost učitele vnímána dětmi. Tato oblast třídního klimatu byla ve všech zkoumaných třídách ohodnocena nadprůměrnými výsledky. Nejčastěji se objevovala na druhém a třetím místě. Z výše uvedeného grafu je patrné, že u obou typů škol je výsledné skóre nadprůměrné. Žáci tedy oceňují učitelovu pomoc při vyučování i mimo něj, mají s ním dobrý vztah a chovají k němu důvěru. Pomoc učitele tedy významně napomáhá k vytváření pozitivního klimatu v těchto školách. Vnímání této proměnné u chlapců a dívek je rozdílné. Zatímco na standardních školách oceňují pomoc učitele hlavně dívky, tak na alternativních školách je tomu naopak.

Jelikož je rozdíl mezi výslednými hodnotami menší než jedna desetina bodu, můžeme považovat třetí předpoklad za potvrzený.

P4: Předpokládám, že orientace na úkoly je vyšší u žáků alternativních škol.

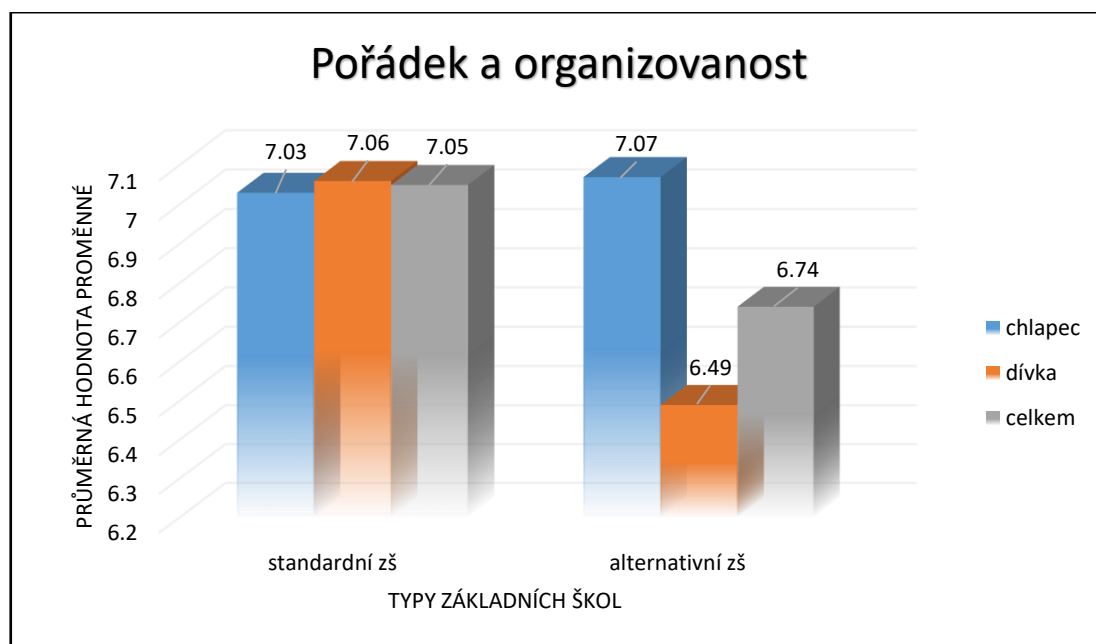


Graf č. 31 – porovnání orientace žáků na úkoly na školách standardních a alternativních

Čtvrtá sledovaná proměnná se zabývala *orientací žáka na úkoly*. Vyšší hodnota v této oblasti znamená, že žáci jsou velmi dobře motivovaní pro práci v hodinách a jsou úspěšní při plnění úkolů. V jednotlivých třídách bylo skóre ve většině případů podprůměrné až na několik výjimek, kdy bylo dosaženo neutrálních hodnot. Žáci tedy pocítují nepříznivý vliv této proměnné na třídní klima. V grafu můžeme vidět, že obě naměřené hodnoty spadají do podprůměrného pásma. Takže na standardních i alternativních školách působí tato oblast nepříznivě na školní třídu. Co se týká rozdílu ve vnímání této proměnné u chlapců a dívek, znovu mají lepší výsledky chlapci a to v obou případech.

Výše zmíněný předpoklad je považován za potvrzený, protože alternativní školy vykazují lepší celkové výsledky o několik desetín bodu.

P5: Předpokládám, že žáci tradičních škol jsou více zaměřeni na pořádek a organizovanost.

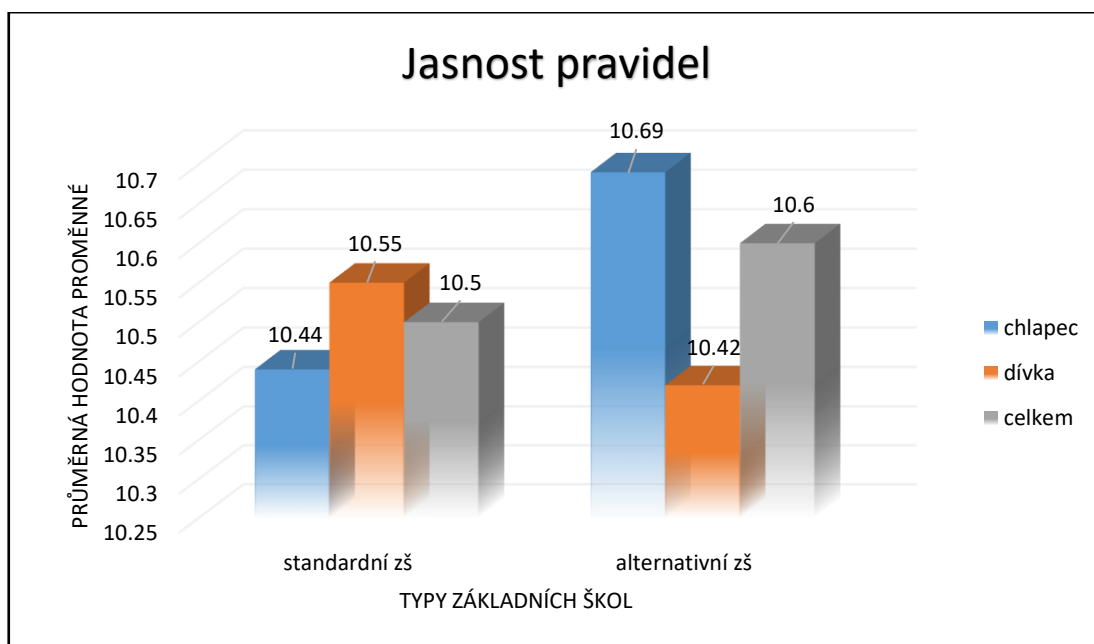


Graf č. 32 – porovnání pořádku a organizovanosti na školách standardních a alternativních

Proměnná – *pořádek a organizovanost* je také jednou z oblastí, která je sledována pro zjištění aktuálního stavu klimatu školní třídy. Výsledky v jednotlivých třídách, však nebyly moc příznivé pro pozitivní klima. U většiny výzkumných vzorků bylo naměřeno podprůměrné skóre, ale zřídka se objevily i středové hodnoty. Nižší výsledky mohou poukazovat na to, že ve třídě mají žáci větší volnost, vládne zde chaos a nekázeň. Učitelé příliš neregulují chování žáků. Z grafu je patrné, že na obou typech škol volá tato oblast třídního klimatu po zlepšení. Při srovnání dívek a chlapců zjistíme, že na školách standardních jsou názory na tuto problematiku u obou pohlaví velmi podobné. Na alternativních školách u této proměnné chlapci převyšovali dívky.

V celkových výsledcích vedou standardní základní školy o několik desetín bodu nad alternativními školami. Tudíž je předpoklad považován za potvrzený.

P6: Předpokládám, že žáci alternativních i standardních škol vnímají jasnost pravidel velmi podobně.



Graf č. 33 – porovnání jasnosti pravidel na školách standardních a alternativních

Poslední sledovaná proměnná – *jasnost pravidel* je také velmi důležitá pro utváření pozitivního třídního klimatu. Vysoké skóre u této oblasti značí to, že žáci jsou si dobře vědomi, jak má vypadat jejich chování ve třídě. Učitel jim jasně a srozumitelně stanovil pravidla. Velmi dobrou zprávou je skutečnost, že všech třídách dosahovala tato proměnná nadprůměrných hodnot. Nadprůměrné výsledky v grafu pouze potvrzují, že žáci standardních i alternativních základních škol vědí, jak se mají ve škole chovat. Pokud se podíváme na porovnání skóre mezi chlapci a dívkami, zjistíme, že dívky převyšují chlapce na školách standardních, ale na alternativních školách je to naopak.

Tento předpoklad považujeme za potvrzený, protože rozdíl mezi celkovými hodnotami není větší jak jedna desetina bodu.

ZÁVĚR

V této diplomové práci jsem se věnovala problematice třídního klimatu. Mým cílem bylo porovnat klima školní třídy mezi standardními a alternativními školami. Výzkum tedy probíhal na druhém stupni základních škol v sedmých, osmých a devátých třídách.

Zpočátku jsem využila studium odborné literatury pro teoretický vhled do této problematiky. Bylo potřeba vymezit základní linie pro pochopení tohoto tématu. První kapitola byla zaměřena na téma sociální skupiny a podrobněji se zabývala sociálními pozicemi a rolemi. Dále byly definovány všechny vazby, které se vážou ke třídnímu klimatu. Jedná se o pojmy – prostředí, atmosféra a klima. Poté jsem se blíže věnovala klimatu školní třídy a popsala jsem prvky, typy a aktéry klimatu. Obsahem čtvrté kapitoly mé diplomové práce bylo shrnutí nejčastějších výzkumných metod, jež se používají pro měření klimatu školní třídy. V závěru teoretické části jsem neopomněla přiblížit problematiku alternativních škol.

V empirické části jsem se soustředila na diagnostiku klimatu ve vybraných třídách standardních a alternativních škol. Pro výzkumné šetření jsem tedy vybrala dotazník CES a použila jsem ho pro zkoumání aktuální formy klimatu ve třídách. Výzkumu se zúčastnili dvě standardní základní školy z jižních Čech a dvě alternativní školy ze západních Čech.

Stanovila jsem šest předpokladů výzkumu, které vycházely z jednotlivých proměnných dotazníku. Čtyři z nich byly potvrzeny a dva vyvráceny. Důležité je zmínit, že rozdíl ve výsledných hodnotách u obou typů základních škol nebyl markantní. Zajímavý byl však rozdíl ve vnímání jednotlivých oblastí klimatu třídy z pohledu chlapců a dívek, kdy chlapci několikrát svým hodnocením převýšili dívky.

Závěrem bych chtěla podotknout, že tato problematika byla pro mě velmi zajímavá a myslím si, že by na ni měl být kladen větší důraz, protože diagnostika klimatu školní třídy může velmi napomoci učitelům chápat různé oblasti své třídy, a tudíž může pracovat na nápravě těch, které nefungují zcela dobře. Cílem je, aby se žáci, ale i učitelé cítili ve třídě dobře a vytvářeli pozitivní klima.

ZDROJE

Monografie:

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

ČÁP, Jan. Psychologie výchovy a vyučování. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7066-534-3.

ČÁP, Jan, MAREŠ, Jiří. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-463-X.

DVOŘÁKOVÁ, Miloslava. Pedagogicko psychologická diagnostika I. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2000. ISBN 80-7040-402-7.

GAVORA, Peter. Akí sú moji žiaci. Bratislava: Práca, 1999. ISBN 80-7094-335-1.

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

HAVLÍNOVÁ, Miluše, KOPŘIVA, Pavel, MAYER, Ivo. Program podpory zdraví ve škole. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-059-3.

HELUS, Zdeněk. Sociální psychologie pro pedagogy. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1168-3.

HRABAL, Vladimír. Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata. Praha: Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0436-1.

KAŠPÁRKOVÁ, Jana. Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2007. ISBN 978-80-244-1852-0.

KOLEKTIV, Autorů. Tvořivá škola: sborník z celostátního semináře k problematice tvořivé školy, který se konal dne 16. 9. 1998 na Pedagogické fakultě MU v Brně. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-63-X.

KREJČOVÁ, Věra, KARGEROVÁ, Jana. Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro první stupeň základní školy. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-695-0.

LANGOVÁ, Marta, HEŘMANOVÁ, Vladislava. Vybrané problémy utváření sociálního klimatu školy a třídy. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2007. ISBN 978-80-7044-934-9.

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

LAWTON, Denis, GORDON, Peter. Dictionary of Education. London: Hodder and Stoughton, 1998. ISBN 0-340-53179-7.

MAREŠ, Jiří. Pedagogická psychologie. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0174-8.

NAKONEČNÝ, Milan. Sociální psychologie. Praha: Academia, 1999. ISBN 80-200-0690-7.

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

PROKOP, Jiří. Školní socializace. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2001. ISBN 80-7083-536-2.

PRŮCHA, Jan. Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-7178-999-4.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. Pedagogický slovník. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-647-6.

SCHAUB, Horst, ZENKE, Karl G. Wörterbuch Pädagogik. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 2000. ISBN 3-423-32521-6.

ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĐOVÁ, Klára. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a kol. Pedagogika pro učitele. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

VÁGNEROVÁ, Marie. Základy psychologie. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0841-3.

WROCZYŃSKI, Ryszard. Sociální pedagogika. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatelství, 1968.

ZELINKOVÁ, Olga. Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-071-5.

Internetové zdroje:

Asociace waldorfských škol. In: <http://www.iwaldorf.cz> [online]. 2008 [cit. 2017-06-15]. Dostupné z: <http://iwaldorf.cz/skoly.php?menu=sko-vse>

Montessori ČR. In: <http://www.montessoricr.cz> [online]. 2015 [cit. 2017-06-15]. Dostupné z: <http://www.montessoricr.cz/>

Priority školy. In: <http://www.zstgm-ck.cz> [online]. 2007 [cit. 2017-06-17]. Dostupné z: <http://www.zstgm-ck.cz/cs/priority>

Slovník spisovného jazyka českého. In: <http://www.ujc.cas.cz> [online]. 2011 [cit. 2017-05-30]. Dostupné z: <http://ssjc.ujc.cas.cz/search.php?hledej=Hledat&heslo=prost%C5%99ed%C3%ADsti=EMPTY&where=hesla&hsubstr=no>

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. In: <http://www.vodnanka.cz> [online]. 2009 [cit. 2017-06-17]. Dostupné z: <http://www.vodnanka.cz/?q=SVP>

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. In: <http://www.zs28plzen.cz> [online]. 2016 [cit. 2017-06-17].

Dostupné z: <http://www.zs28plzen.cz/skola/svp/svp.aspx>

Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání. In: <http://www.zs1plzen.cz> [online]. 2017 [cit. 2017-06-17].

Dostupné z: <http://www.zs1plzen.cz/zakladni-skola/dokumenty/dokumenty-4.aspx>

SEZNAM OBRÁZKŮ A GRAFŮ

Obrázek č. 1 – Vztahy mezi prostředím, klimatem a atmosférou.....	21
Graf č. 1 – Respondenti ZŠ Vodňanská.....	55
Graf č. 2 – Respondenti ZŠ T. G. Masaryka.....	56
Graf č. 3 – Respondenti 1. ZŠ Plzeň.....	57
Graf č. 4 – Respondenti 28. ZŠ Plzeň.....	58
Graf č. 5 – Výzkumný vzorek 1 – 7. A Vodňanská.....	61
Graf č. 6 – Výzkumný vzorek 1 – 7. B Vodňanská.....	62
Graf č. 7 – Výzkumný vzorek 1 – 8. A Vodňanská.....	63
Graf č. 8 – Výzkumný vzorek 1 – 8. B Vodňanská.....	64
Graf č. 9 – Výzkumný vzorek 1 – 9. A Vodňanská.....	65
Graf č. 10 – Výzkumný vzorek 1 – 9. B Vodňanská.....	66
Graf č. 11 – Výsledky ZŠ Vodňanská.....	67
Graf č. 12 – Výzkumný vzorek 2 – 7. A T. G. Masaryka.....	68
Graf č. 13 – Výzkumný vzorek 2 – 7. B T. G. Masaryka.....	69
Graf č. 14 – Výzkumný vzorek 2 – 8. A T. G. Masaryka.....	70
Graf č. 15 – Výzkumný vzorek 2 – 8. B T. G. Masaryka.....	71
Graf č. 16 – Výzkumný vzorek 2 – 9. A T. G. Masaryka.....	72
Graf č. 17 – Výsledky ZŠ T. G. Masaryka.....	73
Graf č. 18 – Výzkumný vzorek 3 – 7. B 1. ZŠ Plzeň.....	74
Graf č. 19 – Výzkumný vzorek 3 – 8. C 1. ZŠ Plzeň.....	75
Graf č. 20 – Výzkumný vzorek 3 – 9. C 1. ZŠ Plzeň.....	76
Graf č. 21 – Výsledky 1. ZŠ Plzeň.....	77
Graf č. 22 – Výzkumný vzorek 4 -7. A 28. ZŠ Plzeň.....	78
Graf č. 23 – Výzkumný vzorek 4 -7. B 28. ZŠ Plzeň.....	79
Graf č. 24 – Výzkumný vzorek 4 -8. B 28. ZŠ Plzeň.....	80
Graf č. 25 – Výzkumný vzorek 4 -9. A 28. ZŠ Plzeň.....	81
Graf č. 26 – Výzkumný vzorek 4 -9. B 28. ZŠ Plzeň.....	82
Graf č. 27 – Výsledky 28. ZŠ Plzeň.....	83
Graf č. 28 – Porovnání zaujetí žáků školní prací na standardních a alternativních školách.....	84

Graf č. 29 – Porovnání vztahů mezi žáky ve třídě na standardních a alternativních školách	85
Graf č. 30 – Porovnání učitelovi pomoci žákům na standardních a alternativních školách	86
Graf č. 31 – Porovnání orientace žáků na úkoly na standardních a alternativních školách	87
Graf č. 32 – Porovnání pořádku a organizovanosti na standardních a alternativních školách	88
Graf č. 33 – Porovnání jasnosti pravidel na standardních a alternativních školách	89

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 – Dotazník CES

Milí žáci, milé žákyně,

jmenuji se Jana Raušerová. Jsem studentkou Pedagogické fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, kde píšu diplomovou práci na téma „**Klima třídy**“.

Prosím vás o vyplnění tohoto dotazníku, který je zcela anonymní. Na výběr máte ze dvou možností (ANO x NE). Neexistuje dobrá nebo špatná odpověď. Pokud souhlasíte, zakroužkujte ANO, pokud nesouhlasíte, zakroužkujte NE. **Odpovězte prosím na každou otázku.**

Pod pojmem „Tento učitel“ si představte vašeho třídního učitele.

Děkuji.

Jsem chlapec / dívka. (zakroužkuj)

Třída _____

Škola: _____

1. Žáci v naší třídě vkládají do školní práce poměrně dost úsilí, energie. ANO – NE
2. Žáci v naší třídě se navzájem dobře znají, vědí o sobě dost věcí. ANO – NE
3. Tento učitel s námi málokdy diskutuje o věcech, v nichž bychom potřebovali poradit, pomoci. ANO – NE R
4. V naší třídě věnují žáci více času debatováním o mimoškolních věcech než debatování o učivu a učení. ANO – NE R
5. Naše třída je velmi dobře organizovaná. ANO – NE
6. V naší třídě byla jasně řečena pravidla, která se mají dodržovat během hodiny (při zkoušení, písemkách). ANO – NE
7. Žáci v naší třídě při vyučování rádi sní s otevřenýma očima. ANO – NE R
8. Žáci naší třídy nemají moc chuti se blíže zajímat o ty druhé. ANO – NE R

9. Tento učitel se nás snaží poznat hlouběji než ostatní vyučující. ANO – NE
10. Žáci naší třídy se snaží, aby za nimi bylo po hodině vidět kus práce. ANO – NE
11. V naší třídě jsou žáci téměř stále potichu. ANO – NE
12. V naší třídě se příliš mění pravidla hry a pak nevíme,
co se může a nemůže. ANO – NE R
13. Žáci naší třídy se obvykle nemohou dočkat konce hodiny - to, co
se učí, je moc nezajímá. ANO – NE R
14. V naší třídě se žáci mezi sebou dost kamarádí. ANO – NE
15. Tento učitel se chová víc kamarádsky než autoritativně. ANO – NE
16. V naší třídě se žáci při vyučování příliš nenamáhají. ANO – NE R
17. V naší třídě se žáci při vyučování mohou dokonce i flinkat. ANO – NE R
18. Tento učitel nám vysvětlil, co se stane, když porušíme „pravidla hry“,
když nedodržíme to, co se požaduje. ANO – NE
19. Většina naší třídy dává při vyučování pozor. ANO – NE
20. Není těžké nadchnout naši třídu pro nějakou společnou činnost,
společnou akci. ANO – NE
21. Tento učitel dokáže žákům, kteří mají problémy, skutečně pomoci. ANO – NE
22. Naše třída je spíše zábavným prostředím,
než místem, kde se člověk něčemu naučí. ANO – NE R
23. Naše třída je při vyučování velmi často hlučná. ANO – NE R
24. Tento učitel nám jasně řekl, za jakých podmínek s ním budeme
dobře vycházet. ANO – NE