

Univerzita Palackého v Olomouci

Fakulta tělesné kultury

Využití metod zážitkové pedagogiky při zkvalitňování klimatu
školní třídy

Bakalářská práce

Autorka: Eubica KOVÁŘOVÁ, Rekreatologie

Vedoucí práce: Mgr. Jana Harvanová, Ph.D.

Olomouc 2015

Jméno a příjmení autorky:	Lubica KOVÁŘOVÁ
Název diplomové práce:	Využití metod zážitkové pedagogiky při zkvalitňování klimatu školní třídy
Pracoviště:	Katedra společenských věd v kinantropologii
Vedoucí diplomové práce:	Mgr. Jana Harvanová, Ph.D.
Rok obhajoby diplomové práce:	2015

Abstrakt:

Cílem práce je prozkoumat možné souvislosti mezi používanými metodami zážitkové pedagogiky a klimatem školní třídy. Práce mapuje sociální klima třídy ve vybraných třídách ZŠ před a po absolvování zážitkových kurzů.

Výzkumný soubor je tvořen žáky ZŠ Bílovická Ostrava - Svinov. Jedná se o třídy, jež absolvovaly tři zážitkové kurzy, které organizovalo Středisko volného času v Ostravě Zábřehu. Celkový počet dotázaných je 61 žáků.

Dotazník z publikace Klima školní třídy (Mareš, Ježek, 2012) je určen ke zjišťování jedenácti vybraných aspektů psychosociálního klimatu školní třídy na druhém stupni ZŠ. Každý aspekt klimatu je měřen jednou škálou. Tento dotazník vyplňoval každý žák, který absolvoval tři zážitkové kurzy, vždy před prvním kurzem a po ukončení posledního kurzu. Data z dotazníků jsem následně statisticky zpracovala.

Vzhledem k tomu, že nenastala žádná zásadní změna ve zlepšení klimatu zkoumaných tříd, ale byly patrné pouze drobné posuny, je zřejmé, že krátká intervence sama o sobě nestačí. Je nutné s třídami nadále pracovat, ať už formou dalších kurzů, besed či her.

Klíčová slova: zážitková pedagogika, hra, Prázdninová škola Lipnice, sociální klima třídy

Author's first name and surname: Eubica KOVÁŘOVÁ
Title of the master thesis: Using methods of experiential education to enhance the quality of school class climate
Department: Department of Kinanthropology and Social Science
Supervisor: Mgr. Jana Harvanová, Ph.D.
The year of presentation: 2015

Abstract:

The aim is to investigate possible links between the methods, used in experiential education, and classroom climate. The thesis explores the social climate of the classroom in selected primary school classrooms before and after the passing of experiential courses.

The research group consists of primary school pupils of Bílovická Ostrava – Svinov basic school. These are the classes that passed three experiential courses, organized by the Leisure Time Activity Centre in Ostrava Zábřeh. The total number of respondents is 61 pupils.

The questionnaire from the publication School Class Climate (Mares, Jezek, 2012) should identify eleven selected aspects of psychosocial climate in the classroom at the second degree of primary school. Each aspect of climate is measured by one scale. This questionnaire was filled out by every pupil who has completed three experiential courses, before the first course and after the last one. I statistically evaluated the data from the questionnaires afterwards.

Taking into consideration that there has been no significant change in climate improvement of surveyed classes, but only minor improvements have been seen, it is obvious that just brief intervention is not enough. It is necessary to continue working with classes, using other courses, discussions or games.

Keywords:

experiential education, game, Vacation School Lipnice, social climate of the classroom

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovních služeb.

I agree the thesis paper to be lent within the library service.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně s odbornou pomocí Mgr. Jany Harvanové, Ph.D., uvedla všechny použité literární a odborné zdroje a řídila se zásadami vědecké etiky.

V Ostravě dne 30. 11. 2015

.....

Velmi děkuji Mgr. Janě Harvanové, Ph.D., za vedení mé bakalářské práce, její ochotu, trpělivost, odborný přístup a profesionalitu.

OBSAH

OBSAH.....	7
ÚVOD	8
TEORETICKÁ ČÁST	9
1 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA.....	9
1.1 Vývoj zážitkově pedagogických přístupů v Česku.....	9
1.1.1 Prázdninová škola Lipnice	11
1.1.2 Fenomén hry.....	14
2 SOCIÁLNĚ PSYCHOLOGICKÉ KLIMA ŠKOLNÍCH TŘÍD A ŠKOL.....	17
2.1 Školní třída jako sociální skupina.....	18
2.2 Klima školní třídy.....	18
2.2.1 Sociální role.....	20
2.2.2 Sociálněpatologické jevy ohrožující děti a mládež.....	22
3 CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	25
3.1 Cíle diplomové práce.....	25
3.2 Výzkumné otázky	25
4 METODIKA	26
4.1 Charakteristika výzkumného souboru	26
4.2 Výzkumné metody.....	27
4.2.1 Zpracování dotazníků.....	28
4.2.2 Zážitkové kurzy.....	29
5 VÝSLEDKY A DISKUZE.....	33
5.1 Klima školních tříd před zážitkovými kurzy	33
5.2 Klima školních tříd po zážitkových kurzech	35
5.3 Porovnání percentilů před a po absolvování kurzů	36
5.3.1 Srovnání výsledků s normou 7. třídy	39
5.3.2 Srovnání výsledku s normou 8. třídy	40
5.3.3 Srovnání výsledků s normou 9. třídy	42
5.4 Porovnání tříd na základě vybraných škál.....	43
ZÁVĚR.....	46
SOUHRN.....	48
SUMMARY.....	50
REFERENČNÍ SEZNAM	53
PŘÍLOHY	55

ÚVOD

„Ach! Nyní, když mi nadchází bardo místa zrození, odvrhnu lenost, pro kterou není v životě místa, vstoupím na nerušenou cestu učení, přemýšlení a meditace a povzbudím svého ducha i představy, abych uzřel tři buddhovská těla. Nyní, když jsem jednou obdržel lidské tělo, není čas zdržovat se na cestách rozptylováním“ (Zouňková, 2007, 44).

Již od malička se ptáme, kdo jsme. Často opakujeme své oblíbené já, já, já. Je až s podivem, kolikrát slovo já v jedné větě dokáže říct i dospělý člověk. Kdo tedy jsme? Kdo je to „já“? Někteří na tuto otázku naleznou odpověď ihned, někteří také nikdy v životě. Člověk má za život hned několik rolí: žena/muž, matka/otec, dcera/syn, pedagog, ... Záleží však na nás, kterou z nich vnímáme nejsilněji. Díky tomu, jací jsme a jak si dokážeme vážit sami sebe, si vážíme i druhých lidí.

Měla jsem to štěstí, že jsem měla tu čest se „znovuzrodit“ na zážitkovém kurzu DoNitraZemě Prázdninové školy Lipnice, kde jsme hráli hru Bardo, z níž je ukázka. Díky této hře a tomuto kurzu jsem se mohla inspirovat a do určité míry posunout ve své práci na Středisku volného času. Rozhodla jsem se pozitivně ovlivnit životy druhých lidí, ať už to jsou žáci škol, pro které realizujeme zážitkové kurzy a preventivní programy nejčastěji, nebo dospělé osoby v různých firmách.

Pracovat s dětmi je vždycky náročné a báječné. Když vidíte, že práce, kterou děláte má smysl, protože to žáky škol posune k tomu, jací doopravdy jsou a ne jen k tomu, jaké je chce rodina, škola, okolí. Probouzíme v nich větší schopnost komunikace, prožitku, soudržnosti v kolektivu a větší ochotu kompromisu. Můžou si prožít různá historická období, vystoupit ze své od malička dané role a zkusit si být například vůdcem třídy. Snažíme se, aby si žáci osvojili mnohé dovednosti díky zážitku. A proč je to pro ně tak lákavé? Protože si sami prožijí danou situaci a z ní se díky následnému rozebrání situace poučí.

Na konci našeho kurzu vždy žádáme účastníky o konkrétní zpětnou vazbu, která by posunula naše kurzy dál. Co mne však zajímá je i vliv, který má náš kurz na naše účastníky v rámci zlepšování sociálního klimatu přímo v jejich třídě. Proto jsem se rozhodla zpracovat tuto bakalářskou práci, abychom si mé tvrzení, že zážitkové kurzy pozitivně ovlivňují sociální klima ve třídě, ověřili. Jak to dopadne, se dozvíme díky dotazníku, který budeme dávat účastníkům před a po našem kurzu.

TEORETICKÁ ČÁST

1 ZÁŽITKOVÁ PEDAGOGIKA

„Dobrá hra má v sobě kus výuky a dobrá výuka má v sobě kus hry.“ Ač je toto motto pouze variací na 400 let staré myšlenky J. A. Komenského, rozhodně se nedá říci, že by zmíněný přístup k výuce a hrám byl rozšířený. Učitelé často nemají zkušenosti s uváděním náročnějších her, instruktoři zážitkových akcí zase nejsou zvyklí vkládat do her výukové prvky (Pelánek, 2010, 7).

J. A. Komenský stejně jako současné holistické přístupy, prosazoval celostní rozvoj osobnosti; tvrdil, že je třeba vzdělávat ducha, jazyk, srdce i ruku. Nejdůležitější zkušenosti podle něj člověk získává pomocí vlastních smyslů. Uznával, že cestování je důležitou složkou vzdělávání mladých lidí, a doporučoval také využití „her“ a „hraní“ při výuce. Komenský napsal: „vzdělávání začíná a končí u opravdové skutečnosti; učení musí být spojeno s pobytem v přírodě; musí připravovat na život“ (Franc, Zouňková, Martin, 2007, 12).

1.1 Vývoj zážitkově pedagogických přístupů v Česku

Zážitkově pedagogický koncept v Česku se vyvíjel samostatně, specificky, ve zvláštní době a za zvláštních okolností. Tyto vlivy a síly ovšem způsobily, že vznikl velmi účinný a originální koncept, který můžeme právem považovat za originální český příspěvek do společenského duchovního hnutí evropské výchovy. Český koncept vychází z ojedinělých kořenů české výchovy v přírodě a navazuje na její nejlepší tradice. Je tedy logickým vyústěním pedagogických snah a koncepcí, které daly základ zážitkové pedagogice českého ritu. Česká zážitková pedagogika zdůrazňuje především slova **prožitek**, **zážitek**, **zkušenost**, ty jsou vyvolávány v procesu dramaturgie, teda v cíleně plánovaných a uváděných situacích, kde se nejčastěji jako prostředek používají různé podoby fenoménu hry (Hanuš, Chytilová, 2009, 11-12).

„Znaky prožitku:

- Nenahraditelnost
- Jedinečnost
- Individuálnost

- Nepřenositelnost
- Komplexnost“ (Hanuš, Chytilová, 2009, 12).

Zážitková pedagogika se v Čechách vyvíjela od J. A. Komenského, základy si vzala také z turistiky. Důležitým milníkem bylo založení Sokola a Turistického klubu. Pro turistiku je typické kombinování aktivního pohybu s dalšími činnostmi. Pedagogové i zakladatelé nejrůznějších spolků v té době zdůrazňují širokou souvislost mezi sportováním, přírodou a výchovou. Rozvoj výchovy pozitivně ovlivnilo také dílo spisovatele a učitele Jaroslava Foglara. Rozvinul modely, které v mládeži podporovaly romantický vztah k přírodě, a zdůrazňoval důležitost práce v malých, neformálních skupinách (Neuman 2001a, 2001b). Jeho filozofie je založena na několika základních pilířích:

- Ovlivňování sebe sama a vztahů k ostatním lidem
- Schopnost sebekontroly
- Nezávislé přijímání rozhodnutí (Franc, Zounková, Martin, 2007)

Druhá světová válka a nacistická okupace tento vývoj násilně zpřetrhala. Po válce byly sice společenský život i činnost většiny předválečných spolků obnoveny, ovšem v roce 1948 se k moci dostala komunistická strana a sovětský vliv infiltroval všechny sféry života. Následovalo nucené sloučení sportovních a mládežnických spolků, demokratické proudy se však nikdy nepodařilo zcela umlčet. V této době byly do školního vzdělávání postupně začleňovány zajímavé prvky turistiky a sportů v přírodě. Výsledkem byl integrovaný přístup ke vzdělávání, zahrnující od samého počátku sporty, hry, kreativní aktivity a vzdělávání o přírodě. Rozvoj těchto konceptů byl brzděn politickou normalizací; názory, jež se neshodovaly se socialistickým pohledem na svět, byly potlačovány (Franc, Zounková, Martin, 2007, 13).

Kromě politických vlivů se v této době začínají prosazovat různá ekologická hnutí., jejichž činnost také zahrnuje výchovu v přírodě. Jedním z nejproslulejších je Brontosaurus, kombinující ochrany životního prostředí s ekologickou výchovou dětí a mládeže.

I přes omezující dohled a tlak komunistického režimu vznikaly na půdě socialistického svazu mládeže nové experimentální formy výchovy v přírodě. V roce 1977 byla z popudu mnoha pedagogů a dobrovolníků založena Prázdninová škola Lipnice (Franc, Zounková, Martin, 2007).

1.1.1 Prázdninová škola Lipnice

Její specifikem je cílené zaměření činnosti na období mladší dospělosti (adolescence a pozdní adolescence) a využívání specifické metody – zážitkové pedagogiky.

Za čtvrt století existence v různých společenských a politických kontextech se v jejím čele vystřídali čtyři muži (Allan Gintel, Ota Holec, Štěpán Suchochleb, Dan Šimon) vnímání jako vůdčí osobnosti, kteří mají největší zásluhy na tom, že tato nezisková organizace může i nadále směřovat za pedagogickým ideálem harmonického rozvoje osobnosti prostřednictvím atraktivních prázdninových kurzů (Neuman, 2002, 9).

Specifikem metody Prázdninové školy Lipnice = PŠL je důraz na skupinovou a osobnostní dynamiku, emoční bilanci a cílenou dramaturgii projektů, vytváření nejrozmanitějších příběhů a dějů, rolí a postav s důrazem na jednání (aktivní postoj). Dynamika programů, velká intenzita nasazení člověka ve všech jeho dimenzích, střídání činnosti (sportovních, uměleckých, technických, aj.) a různých prostředků vyvolává ojedinělý zážitek, který je ve zpětnovazebním působení usměrňován ve smyslu sebepoznání (sejmutí masky) a seberozvoje (poznání a nastartování potenciálů), které vedou k přehodnocení či přímo změně životního stylu člověka (Hanuš, Chytilová, 2009).

K hlavním prostředkům PŠL vždy patří tábornictví a řady přírodních sportů (horolezectví, orientační běh, přírodní víceboje, aj.) také hry, a sice hry málo strukturované, psychologické, strategické, inscenační, simulační, dramatické. Hry, jejich rozvoj a zdokonalování byly vždy hlavním prostředkem PŠL. Používáním především těchto specifických aktivit zážitková pedagogika PŠL přirozeně dospěla k zdůrazňování pojmů prožitek, hra, evaluace (Hanuš, Chytilová, 2009).

Zážitková pedagogika PŠL postupně rozvinula vlastní originální metody a metodiku práce. Síla zážitkové pedagogiky PŠL spočívá v:

- Cílování – precizní formulování cílů autorských kurzů a jejich specifické tematizování (cíl, téma, logo, design, hudba, podoba materiálů,...)
- Motivace – cílené motivování účastníků projektu (maximální výkon, velká intenzita a dynamika)
- Dramaturgie – promyšlená skladba programů ve vztahu k zamýšlenému cíli projektu.

Rozeznáváme 3 typy dramaturgie:

- Plánovaná (teoretická)
- Reálná (praktická)
- Evaluovaná (ideální, závěrečná)

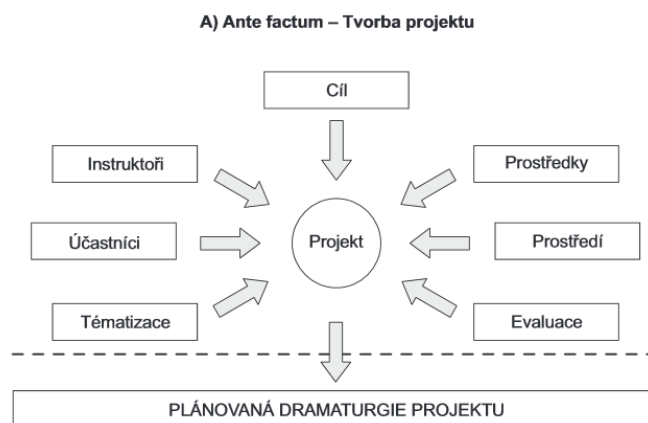
- Výrazové prostředky – hudba, barvy, pohyb, světlo, tma, příroda, místnost, vůně
- Ovlivňování osobnosti prostřednictvím situací – hra, role, děj, příběh
- Zpětná vazba – má nejrůznější podoby (hitace, rozbor, test, anketa, hra, ...) a uzavírá celý proces
- Osobnost pedagoga – životní a profesní zralost, odborná erudice, rozvinutá emoční inteligence (Hanuš, Chytilová, 2009).

Zážitkově pedagogické formy vytvářejí situace, prověřené procesy, postupy, příběhy a děje, které člověku umožňují bezprostředním vlastním aktivním „konáním“ a „prožíváním“ odhalit nové skutečnosti, vědomosti a dovednosti. Princip přímého zážitku vytváří nejen pozitivní účely, směřování a možnosti, ale také negativní omezení. Zážitkově pedagogické zásahy se pokoušejí v jedinci i skupině probouzet, vytvořit a sytit vnitřní struktury „aktivního postoje“, čímž je míněna pohotovost, potřeba pouštět se do aktivního konání, činnosti, podnikání (intelektového, psychického, fyzického). Záleží jen na orientaci, hloubce, směru a způsobu motivace a zpětné vazby, použitých výrazových prostředcích, celkové emoční bilanci a dramaturgickém pojetí, aby šlo o činnost vpravdě pozitivní, výchovně účelnou, zkušenostně bohatou, hodnotově přínosnou, osobnostně rozvíjející – výchovu pro život (Hanuš, Chytilová, 2009, 17-18).

Pro zážitkovou pedagogiku jsou typické:

- Zakotvení prožitku do jeho širší souvislosti
- Znalost a analýza cílů navozovaných situací
- Cílené vyvolání záměrného prožitku
- Zpracování prožitku
- Převedení do zkušenosti

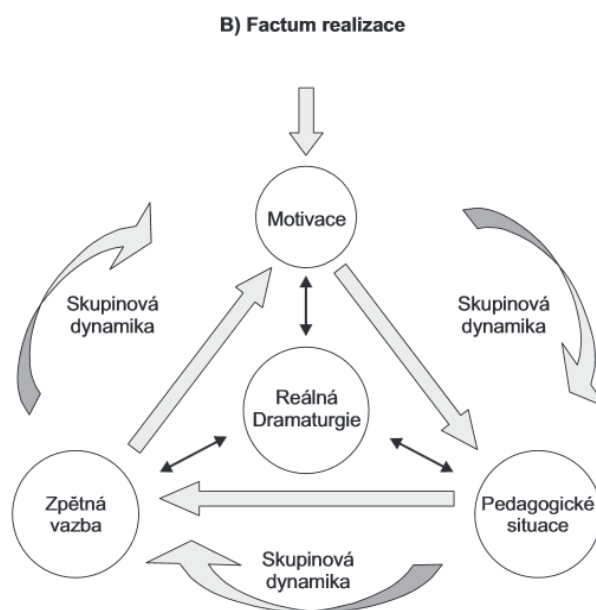
Příprava a tvorba zážitkového projektu má tři části:



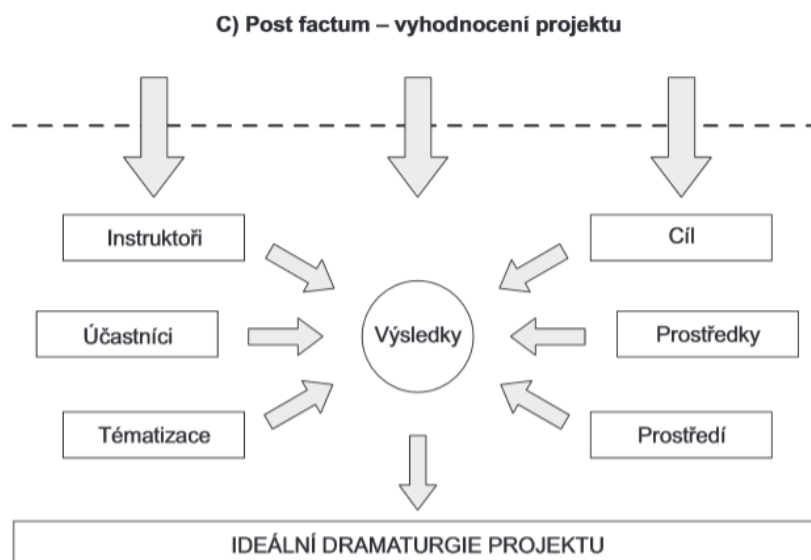
Obrázek 1. Ante factum = plánovaná dramaturgie, myšlenkový koncept, ideální scénář (Hanuš, Chytilová, 2009, 22).

Factum = reálná dramaturgie. Účastník:

- Cítí, prožívá
- Specifikuje (princip přijetí a zvnitřnění, pomoc člověku najít skutečnost)
- Nazve (pojmenuje) a vysloví



Obrázek 2. Factum = reálná dramaturgie (Hanuš, Chytilová, 2009, 22)



Obrázek 3. Post factum = ideální dramaturgie, zhodnocení, závěrečná zpráva, upravený reálný scénář (Hanuš, Chytilová, 2009, 22)

Zážitková pedagogika může být jasně ohraničena od nabídky tradiční pedagogiky následujícími znaky:

- Demokratická spolupráce zúčastněných místo principu rozkaz – poslušnost
- Učení se důsledkem vlastního jednání místo postoupení odpovědnosti hierarchickým strukturám
- Zřeknutí se předstíraných obrazů světa ve prospěch dopracování se vlastních, společenských a individuálních názorových struktur
- Společné překonávání úkolů místo principu konkurence a soutěživosti (Vážanský, 1998)

Kvalita programu zážitkové pedagogiky může být zvýšena tak, že:

- Úkol odpovídá úrovni dané skupiny a v pozadí aktivity je smysluplný záměr
 - Činnost má jasný výsledek, který student zná a rozumí mu
 - K dosažení úspěchu existuje více cest
 - Student je schopen vytvořit si intelektuální a emocionální význam pro danou činnost
- Současné učení je základem pro další proces učení (Hanuš, Chytilová, 2009).

1.1.2 Fenomén hry

Jsou to jen tři obyčejná písmenka, která jsou branou do podivuhodné říše. Kdo do ní vstoupí, stane se s ním zvláštní proměna. Může se volně pohybovat v prostoru, v čase, brát na sebe různé podoby. V krajině her se fantazie mění ve skutečnost a skutečnost ve fantazii. Hra

může být také: Člověče, nezlob se, mariáš nebo hra na slepou bábu, apod., ale také třeba šachy, Activity, mistrovství světa v ragby, divadelní představení, hra na klarinet a podobně. To však zdaleka není vše. S člověkem, který vstoupí do říše her, se stane překvapivá změna i uvnitř. Nenudí se, špatná nálada, lhostejnost, lenost a únava jsou pryč. Hraním hry vstupujeme do jiných světů. Mohu být najednou řečník, sochař, kapitán, objevitel, dobyvatel, ale také podivuhodnou věcí, která je v reálném světě bezvýznamná. Nikde jinde se nemůžu tak svobodně rozhodovat a pohybovat jako ve hře. Je třeba také kouzelným prostorem s danými pravidly, ve kterých se může dít to, na co bychom v reálném světě neměli odvalu.

Fenomén hry je jinak řečeno přesvědčení, že hra (a zážitek z ní) má velký potenciál ovlivňovat životy hráčů, a to nejen v rámci kurzu, ale i po něm, v reálném životě. Že kvalitně zpracovaný prožitek ze hry otevírá témata k přemýšlení, ovlivňuje postoje, prověřuje hodnoty, mění životní cíle. Hra má potenciál stát se silným impulsem na cestě pozitivní změny v životě člověka (Hilská, 2013, 9).

Hra ve své ryzí podobě, hraná v reálné realitě, nabízející možnosti vstupu do nejrůznějších skutečných rolí, situací, vztahů, odehrávající se ve skutečném prostředí, je hodnocena jako něco nepatřičného – pravděpodobně proto, že není činností produktivní a nevzniká při ní žádná ekonomicky změřitelná „přidaná hodnota“. Společností nastavený žebříček hodnot vyznává jiné preference a priority (Hrkal, Hanuš, 2000, 13).

Naštěstí je hra tak silným fenoménem, že svou existenci ubrání vlastními prostředky a najde si své hráče nezávisle na věku. Podmínkou je, že vychází z přitažlivého námětu, nabídne hráčům přiměřeně náročný individuální nebo týmový úkol, problém k řešení nebo osobní výzvu, je postavena na jasném principu, promyšlených pravidlech, a je uvedena chytrou motivací a inscenována s vědomím a využitím významné role prostředí a atmosféry. Svět her nabízí celé spektrum nejrůznějších modelových situací, které se mohou stát průpravou na skutečný, reálný život a napomáhá rozvoji složek osobnosti užitečných pro profesionální / školní sféru. Rozvíjí individuální dovednosti, schopnosti a vlastnosti, např. samostatnost, zodpovědnost, tvořivost. Může se stát prostředkem cvičení sociálních dovedností a schopností, např. rétoriky, komunikace, argumentace, asertivity, schopnosti diskutovat, pracovat v týmu, řídit tým, apod. Pomáhá cvičit schopnosti strategického plánování, taktického myšlení, učí snášet porážky, mít respekt k soupeři, apod. (Hrkal, Hanuš, 2000, 13-14).

V první řadě nás přivádí k lepšímu poznání sama sebe a svých dosud utajených schopností, pomáhá odbourávat nejrůznější bariéry a tak ovlivňuje psychickou odolnost, sebevědomí a sebedůvěru. Protože se tak děje ve společenství hráčů, které nám průběžně nabízí

množství cenných zpětných vazeb, poznáváme také lépe své místo ve světě lidí – a v neposlední řadě lépe také tento svět (Hrkal, Hanuš, 2000, 14).

Hra pro věk dospívání i věk dospělosti se tak stává jedním z významných účinných prostředků výuky a vzdělávání, a také prostředkem výchovy. Její výjimečná účinnost je postavena na silném autentickém osobním zážitku a s ním spojených emocích, umocňujících zkušenosti získané v průběhu hry. Hráč v této věkové kategorii je obvykle velmi náročným hráčem. Úspěšnost a účinnost hry je proto těsně svázána s naším vkladem do přípravy i vlastního vedení (Hrkal, Hanuš, 2000, 14).

2 SOCIÁLNĚ PSYCHOLOGICKÉ KLIMA ŠKOLNÍCH TŘÍD A ŠKOL

Socializace dítěte je začleňování dítěte do společnosti, rozvíjení dítěte jako společenské bytosti. Socializace zdaleka není jednoduché, jednosměrné působení společnosti na jedince, není to pasivní přizpůsobování se jedince vnějšímu sociálnímu prostředí. V socializaci probíhá vzájemné působení, „diskuse, konverzace“ mezi jedincem a druhými lidmi i celou společností a její kulturou. Každý člověk si po svém vytváří obraz o sobě a o světě, snaží se prezentovat sám sebe před druhými, aktivně působí na své prostředí a spoluvytváří svou osobnost. Proto také socializaci nevznikají ve stejném prostředí stejné osoby, ale rozmanité individuality. Socializace v sobě obsahuje individualizaci – formování odlišných, jedinečných osobností.

Socializace zahrnuje osvojení lidských forem chování, zejména chování ve styku s lidmi osvojení jazyka, velkého množství poznatků, hodnot společnosti, její kultury. V socializaci se formují poznávací procesy i emoce, celá osobnost. To vše probíhá od raného dětství v rodině, ve škole i dále v různých společenských skupinách a institucích po celý život. Socializace neprobíhá jednoduše a hladce, je to vysoce složitý proces s rozpory, konflikty, s možnostmi vývoje příznivého i nepříznivého, v některých případech až patologického.

Důležitou úlohu v socializaci mají mechanismy sociálního učení. Je to soubor forem učení, ve kterých si jedinec – ve styku s druhými lidmi – osvojuje předpoklady pro život ve společnosti. Učí se společné činnosti, sociální interakci a komunikaci, přejímá sociální role. Zařazuje se do sociálních vztahů a skupin (Čáp, Mareš, 2007).

Socializace se tedy odehrává v různých prostředích a tato různá prostředí jsou v různých vztazích vůči sobě navzájem i vůči celku společnosti. Jednotlivá prostředí socializují jedince nejen pro nároky společnosti, jak je reprezentují instituce, které má pod kontrolou (např. škola), ale také pro nároky své, které nejsou vždycky s nároky větších společenských celků identické; zdaleka ne všechna žádají a předpokládají totéž; dochází i ke konfliktům mezi nároky různých z nich (Helus, 2007, 88).

„Práce pedagoga vyžaduje, aby byl orientován v prostředích, v nichž dítě žije, která na ně působí. Znalost prostředí a postavení socializovaných jedinců v nich je jednou z nezbytných podmínek porozumění dětem/dospívajícím a správné volby účinných výchovných postupů“ (Helus, 2007, 88).

2.1 Školní třída jako sociální skupina

Školní třída, která představuje specifický typ malé sociální skupiny a je tvořena většinou žáky přibližně stejného věku a srovnatelně fyzické a psychické úrovně, vykazuje všechny podstatné znaky malé sociální skupiny. Všichni žáci, kterých bývá zpravidla méně než čtyřicet, se v ní osobně znají a komunikují spolu tváří v tvář. Zaujímají ve třídě nejrůznější sociální pozice a k nim role, které podmiňují celkovou organizaci skupinového života žáků i vzájemnou dělbu úkolů a činností, sloužících k úspěšnému dosahování společných cílů. Pro školní třídu je charakteristické, že v ní žáci postupně vytváří společnou ideologii, která sestává ze složitého přediva jejich představ, názorů, postojů, norem a hodnot.

Specifickým znakem tohoto typu malé sociální skupiny je její převládající úkolové zaměření, týkající se osvojování učiva, řešení učebních úloh, získávání vědomostí, dovedností a návyku ze strany žáků. Zvláštním rysem této sociální skupiny je i funkce učitele, který předpokládá, kontroluje a hodnotí úkoly žáků a stává se tak z hlediska úkolové orientace třídy dominujícím činitelem. Typickým jevem pro školní třídu je vědomí sounáležitosti, vyjadřované zájmem „my“, které je zčásti založeno na soustavě nejrůznějších autostereotypů, jakýchsi hluboce zakořeněných, mnohdy rigidních představ a předsudků, týkajících se charakteristik celé skupiny nebo společných vlastností žáků.

Školní třída je chápána jako sociální skupina sekundární. Je současně skupinou formální, neboť její cíle jsou určeny institucionálně a přesahují individuální potřeby jejich žáků, představuje zvláštní typ skupiny pracovní, protože její činnost má explicitní vztah k přesně vymezeným společenským úkolům. Současně jí lze považovat za sociální skupinu dlouhodobou, relativně uzavřenou a skupinu s automatickým členstvím (Mlčák, 1999).

2.2 Klima školní třídy

V pedagogickém slovníku (Průcha, Walterová, Mareš, 1995) je klima školy definováno jako: „Sociálně psychologická proměnná, jež vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů v dané škole tak, jak ji vnímají, prožívají a hodnotí učitelé, žáci a ostatní zaměstnanci školy. Součástí klimatu školy je např. klima učitelského sboru, klima třídy, celkové prostředí školy“.

Při úvahách o složitosti výchovného procesu se ne vždy akcentuje skutečnost, že tento proces probíhá v určitém specifickém prostředí, prostředí školy, školní třídy. Žák se často chápe pouze jako izolovaný jedinec a zkoumají se jeho kognitivní procesy, motivační procesy, atd. bez sociálního kontextu, v němž žije (Lašek, 2007).

Termíny: prostředí, klima, atmosféra

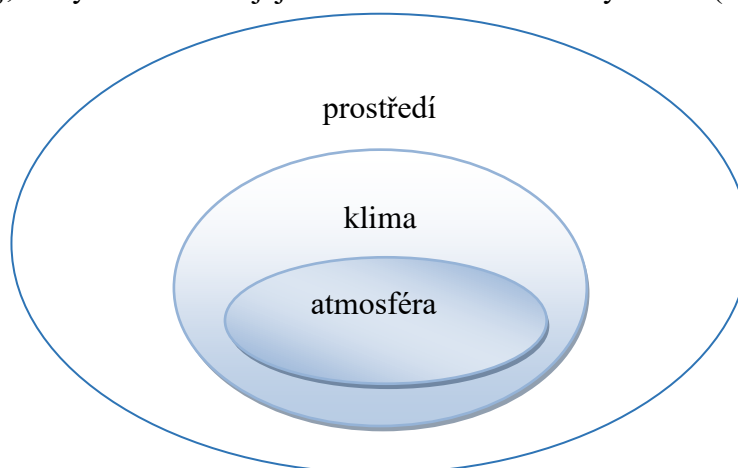
V našem pojetí je nejširším pojmem prostředí: zahrnuje jak prostředí školy z hlediska jejího umístění v regionu (venkov, sídliště, město), tak architektonického; patří sem i ergonomické hlediska (vhodnost školního nábytku, vhodnost sdělovačů a ovladačů všech technických zařízení pro výuku), hlediska hygienická (osvětlení, větrání, vytápění), i stupeň a typ školy (základní, střední, vysoká, učiliště). Termíny klima a atmosféra obsahují jen sociálně psychologickou dimenzi.

Klima třídy je pro nás pojmem užším a představuje trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.

Termín klima školní třídy je jev dlouhodobý (trvajících několik měsíců či let), je typický pro žáky dané třídy a pro ty učitele, kteří v této třídě vyučují. Zahrnuje sociálně-psychologické aspekty, tak jak je spoluvytvářejí, vnímají a hodnotí žáci i učitelé (Mareš, Ježek, 2012, 9).

Pro pedagoga je otázkou praxe a určité míry empatie a cviku, aby byl schopný rozpoznat klima třídy a jednotlivé sociální role ve třídě a i podle toho mohl vytvořit daný program tak, aby mohl vyniknout každý jedinec. V některých třídách je rozpoznáte hned, ale v některých třídách to chce čas, a i tak je velmi obtížné některé role rozklíčovat. Od klimatu školní třídy se liší mnohdy silnější atmosféra dané třídy. Vše je proměnlivé a pedagog by měl pracovat se všemi aspekty třídy.

Termín atmosféra užíváme v neušším 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. Atmosféra je měnlivá, její působení je silněji prožíváno, interpersonální působení je zde obvykle masivnější a vypjatější právě pro větší emoční náboj, který atmosféra u jejich tvůrců i absolventů vyvolává (Lašek, 2007, 40).



Obrázek 4. Vazby mezi pojmy prostředí, klima a atmosféra

Sociální klima třídy se dá charakterizovat zhruba v pěti teoretických úrovních:

První úroveň je ekologická a lidé jsou v ní přítomni spíše zprostředkovaně, je dána prostorem, v němž žáci a učitelé žijí část svého života. Druhá úroveň je dána úrovní jednotlivých učitelů a žáků. Třetí úroveň malých sociálních skupin a podskupin. Čtvrtá úroveň je dána úrovní větších sociálních skupin (klimatem celé školy). Pátou úrovní jsou velké sociální skupiny, např. úroveň školství dané země, zvláštnosti dané kultury (Šolc, 2011).

2.2.1 Sociální role

Postavení žáka je jedním z významných faktorů ovlivňující prospěch žáka. Současná realita je charakteristická tím, že:

- Ve třídě se zvyšuje výskyt dětí sociálně izolovaných, mající roli černé ovce
- Tvořivé dítě ve třídě zaujímá spíše postavení outsiderů
- Chybí empatie dětí ve vztahovém životě třídy

Při nahlížení do pozic a hierarchie třídy bychom si měli uvědomit, že celou situaci ještě umocňuje percepce vlastního postavení ve skupině. Mnohé „odstrkované“ děti se vnímají ještě „horší“, než jim skupina skutečně dává najevo. Pak se velmi obtížně hledá u dítěte díla k prolomení těchto bloků a k aktivnímu, sociálně otevřenému vystupování (Šolc, 2011).

Základem skupinové struktury je právě rozdělení rolí. Známa jsou především dvě dělení: Autorem prvního dělení je J. L. Moreno, zakladatel sociometrie, který přihlíží na kritérium sociální přitažlivosti a oblíbenosti a jako stěžejní vymezuje tyto role:

- Vůdce – člověk, který přebírá odpovědnost, rozhoduje, navrhuje věcná řešení, zastupuje skupinu, aktivně vstupuje do procesů.
- Hvězda – člověk společensky aktivní, oblíbený, vtipný, srdečný, který se pravidlem nedostává do konfliktu s druhými.
- Černá ovce – člověk odmítaný, neatraktivní, který je druhým často nesympatický, lhostejný, stojí mimo skupinu.

Autorem druhého dělení je Schindler, ten přihlíží na kritérium rozdělení moci a vlivu ve skupině.

- Alfa – neformální vůdce skupiny
- Beta – expert, znalec, kterého skupina žádá o radu a názor při řešení problémů

- Gama – pasivní, přizpůsobivý jedinec, připravený udělat to, co se od něj vyžaduje, identifikující se s vůdcem
- Omega – nekonformní člen, rebelující, který nechce přijmout očekávání. Za to je skupinou odsuzovaný, atakovaný a odmítaný (Šolc, 2011).

Sociální psychologie hovoří i dalším systému rolí ve třídě, jako např.:

Třídní šašek – je zpravidla žák, který se manifestuje jako třídní bavič. Vyrušuje, komentuje dění s tendencí sociálně expandovat, porušuje pravidla výuky, chce mít poslední slovo. Tendence učitele domlouvat tomuto žákovi jsou zbytečná. Žák je připraven o tuto roli bojovat, protože je základem jeho pozice ve školním kolektivu. Tito žáci neumí bez své role fungovat, nemají, co kolektivu nabídnout. Uchovávají si tuto roli i za cenu zhoršeného prospěchu. Tito baviči obvykle žijí tady a teď a bývají charakterističtí nekompensovanou poruchou pozornosti.

Třídní lazar – je žák/žákyně s častou nemocností. Je pro kolektiv významný, protože ostatním poskytuje informaci o důsledcích své absence. Tím je nepřímo vede k omezení vlastní nemocnosti, k prevenci. Někdy lze za absencí lazara nebo záškoláka rozpoznat skrytý či nevědomý motiv úniku.

Třídní šprt – jde zpravidla o žáka, který základní sociální potřebu získává od učitele za svůj školní výkon. I když se učitel snaží vést ve smyslu snížení jeho přehnané aktivity, přinášející mu neoblíbenou pozici, žák své počínání často nedohlédne.

Třídní černý mrak – je žák, který se často staví do negace, ironizuje, používá sarkasmy a zároveň nenabízí návrhy na konstruktivní řešení. Jakoby jeho cílem bylo nenechat si pomoci, protože při pomáhání by se mohl cítit ohrožen ve své roli. Jde o zákonitou roli a takového žáka vlastně přesvědčit nelze. Vysvobození žáka z této role je obtížné a vede přes přijetí, upřímný zájem a postupné zkompetentnění žáka. Je možné argumentovat, případně mu poskytnout prostor k protiargumentaci a otevřít tak cestu k nápravě.

Opozičník – je role velmi významná. Takový žák na každý argument učitele dokáže nalézt konstruktivní protiargument (na rozdíl od „Černého mraku“). S takovým žákem se nevyplatí bojovat, ale naopak využít jeho schopnosti, kompetence a využít jeho sdělení k posílení „jiné alternativy“.

Sluníčko třídy – je žák/žákyně, která ve třídě „oplývá optimismem“, přináší pozitivní energii. Může se jednat o temperamentové ladění, neuvědomované i cílené. Dokáže svými reakcemi změnit náladu ve třídě, odlehčuje situaci, je podporou druhým. Bývá protipólem „Černého mraku“.

Černý Petr – je role zatížená smůlou, znevýhodněnou životní pozicí. U zdravého kolektivu se střídá, není proto doménou konkrétního žáka po celou dobu školní docházky. Platí tu zásada, že čím více bude žák, jedinec proti této roli bojovat, o to déle mu role setrvá. Důvody pro „dosednutí role“ na konkrétního jedince bývají obtížně definovatelné. Pochvala jedince před kolektivem by mohla roli a její dopad ještě posílit (Šolc, 2011).

Příslušná role určitého dítěte není nahodilá, vždy za ní stojí jistá rovnice:

Osobní vlastnosti jedince, minulé zkušenosti, osobnost vedoucího skupiny a samotná skupina, ve které se jedinec nachází sám o sobě. Při hlubším zamyšlení nad rolemi v kolektivu je zřejmé, že jde většinou o role v polaritách. V třídních kolektivech se mohou role také kumulovat, případně jednu roli (např. třídního šprta) může obsazovat více žáků. Každopádně zákonitosti existence rolí je dána a měli bychom jí respektovat (Šolc, 2011).

2.2.2 Sociálněpatologické jevy ohrožující děti a mládež

Sociálně patologické jevy patří poslední dobou mezi velmi diskutovaná témata. Proč tomu tak je a co to jsou ty sociálně patologické jevy? Proč jsou tak nežádoucí ve společnosti a u mládeže?

Jako sociálně nežádoucí (případně až patologické) jevy jsou označovány takové formy chování, které mají relativně hromadný charakter a svými negativními důsledky ohrožují nejen příslušného jedince, ale také společnost. Do této kategorie přiřazujeme například závislosti na návykových látkách (alkohol a další drogy), vážnější poruchy společenského zařazení, které představuje delikvence (šikana, vandalismus, sprejerství, prostituce atd.), příslušnost k extremistickému hnutí nebo náboženské sektě. V poslední době sem řadíme též poruchy sebepojetí, podmíněné módními vlivy, jež svými důsledky ohrožují nejprve zdraví řady mladých lidí a v určitých případech i životy postižených. Poruchy příjmu potravy a bigarexie nemají zdánlivě charakter něčeho společensky nežádoucího, ale nejednou si vyžadují nemalé prostředky na nutnou léčbu, jako je tomu u drogových závislostí - a také zde dochází k poruchám sociálního zařazení dospívajících - i k jejich zbytečným úmrtím (Vališová, Kasíková, 2011, 400).

Jeden z nejzávažnějších a nejrozšířenějších patologických jevů ve věku od 12 – 16let je právě závislost na návykových látkách. Hlavně s touto závislostí se setkali na Základní škole, která se účastnila zážitkových kurzů a následného vyhodnocení.

Závislost na návykových látkách je choroba vyvolaná opakovaným užíváním určité chemické materie (drogy) s psychoaktivními účinky. Pro počáteční příjemné působení jsou drogy postiženými vyhledávány a zneužívány i přesto, že v dalších stádiích konzumace je

poškozuje psychicky, fyzicky a sociálně. Drogy se považují za tím nebezpečnější, čím má určitá látka větší **toxicitu** (jedovatost) a silnější vazebný potenciál. **Vazebný potenciál drogy** je vyjádřen množstvím určité látky a dobou, jež obvykle uplyne od prvního užití ke vzniku závislosti i silou odvykacích příznaků při jejím vysazení. Například u heroinu se udává, že stačí tři až pět dávek ke vzniku ovládací náruživosti, která může propuknout během několika týdnů. Při konzumaci alkoholických nápojů trvá celý proces od prvního napití k rozvoji alkoholismu - kdy postižený musí mít svůj ranní doušek, jinak je mu zle - až několik let. Důležitými faktory jsou zde jak **osobnost jedince**, tak jeho sociální zázemí (Vališová, Kasíková, 2011, 400).

V zážitkovém kurzu mají žáci možnost si vyzkoušet právě „působení drogy“. Nejedná se o degustaci, ale o působení na koordinaci pohybu, rozpoznávání reality, neschopnost porozumět okolí, bezmoc okolí při řešení drogové závislosti. Tyto zkušenosti si mohou žáci vyzkoušet v rámci hry Majáky, tentokrát bez následků, které v reálném životě hrozí.

Svou negativní úlohu sehrávají takové vlastnosti, jako je celková nezralost, nevyváženost ve struktuře osobnosti, nezdrženlivost, úzkostnost, sklon k depresím, neochota snášet po nějaký čas neuspokojení potřeb a napětí. U alkoholiků a toxikomanů se rovněž často setkáváme s malou sociální vybaveností pro hledání alternativních řešení obtížných životních situací, s častým pochybováním o sobě a o smyslu života, a rovněž se zvýšeným neuroticismem (Vališová, Kasíková, 2011, 400).

Závislost je chorobný stav, pro který je typické:

1. nutkání nebo silná touha užít látku;
2. zhoršení chování spojené s užíváním drogy (jedinec látku užívá ve větším množství nebo po delší dobu, než si původně předsevzal a má problémy s ukončováním konzumace);
3. tělesné problémy způsobené vysazením užívané látky (např. kolísání nálad, předrážděnost, pocení a nespavost při pokusu přestat kouřit; ochablost, žaludeční nevolnost a třes u alkoholiků při úsilí o abstinenci; deprese, bolesti ve svalech a kloubech, úporné průjmy, bušení srdce a dýchací obtíže u závislých na opiátech);
4. potřeba zvýšení dávky na dosažení žádoucích účinků (někdy jde až o takové množství léku či alkoholických nápojů, které by u běžné osoby vyvolalo těžkou otravu či smrt);
5. tak silné zaujetí užíváním drogy, které vede k zanedbávání jiných potěšení (jídlo, sex) či dříve oblíbených činností (koníčky, sport, umění); zároveň je zvýšené

množství času věnováno shánění nebo užívání látky (obstarávání peněz „na dávku“, vyhledávání překupníků, vyladávání v hostinci) a dlouhý čas je nutný i na zotavení z účinku alkoholu či jiné drogy (tzv. kocovina);

6. trvalé užívání látky navzdory jasnému důkazu o škodlivosti následků (Vališová, Kasíková, 2011, 402)

3 CÍLE A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

3.1 Cíle diplomové práce

Cílem práce je prozkoumat možné souvislosti mezi používanými metodami zážitkové pedagogiky a klimatem školní třídy.

Dílčí cíle:

1. Vytvořit konkrétní podobu zážitkového kurzu zaměřeného na prevenci sociálně patologických jevů
2. Diagnostikovat klima třídy ve vybraných třídách ZŠ před intervencí zážitkovým kurzem
3. Diagnostikovat klima třídy ve vybraných třídách ZŠ po intervenci zážitkovým kurzem

3.2 Výzkumné otázky

Výzkumná otázka č. 1: Jaké je sociální klima třídy ve vybraných třídách ZŠ před absolvováním zážitkového kurzu?

Výzkumná otázka č. 2: Jaké je sociální klima třídy ve vybraných třídách ZŠ po absolvování zážitkového kurzu?

4 METODIKA

4.1 Charakteristika výzkumného souboru

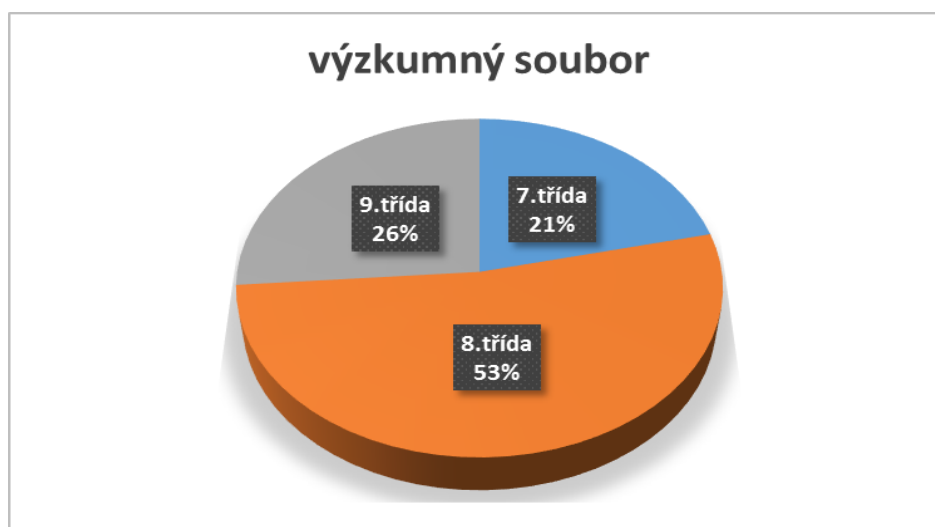
Výzkumný soubor je tvořen žáky ZŠ Bílovická Ostrava - Svinov. Jedná se o třídy, které absolvovaly tři zážitkové kurzy, které organizovalo Středisko volného času v Ostravě Zábřehu. Kurzy byly záměrně realizovány mimo půdu školy, byli půldenní (8:00 – 12:00) a byly zaměřeny na prevenci rizikových projevů chování (sociálně patologických jevů) formou zážitkové pedagogiky.

Nejpočetněji zastoupenou věkovou skupinou je skupina žáků 8. třídy, a to v počtu 32 žáků. Druhou nejpočetnější skupinou je 9. třída v počtu 15 žáků a nejméně početnou skupinou je 7. třída v počtu 13 žáků. Celkový počet dotázaných je 61 žáků. Do dotazníkového šetření se velmi promítla absence žáků v dílčích kurzech. Žáků 7. třídy je ve skutečnosti 23, ale všechny tři kurzy absolvovalo pouze 13 žáků. Žáků 8. třídy je 35 a všechny kurzy absolvovalo 32 žáků a žáků 9. třídy 23 a všechny tři kurzy absolvovalo celkem 15 žáků.

V následující tabulce můžeme vidět rozložení žáků dle jednotlivých tříd a následně jejich procentuální zastoupení v grafu.

Tabulka 1. Výzkumný soubor

výzkumný soubor	počet	vyjádření v %
7. třída	13	21
8. třída	32	52
9. třída	16	26
celkem	61	100



Obrázek 5. Výzkumný soubor

Do dotazníkového šetření byli zahrnuti pouze žáci, kteří absolvovali všechny tři zážitkové kurzy inspirované filmy a písničkou pro to, aby již podle názvu navnadily účastníky kurzů na jejich obsah a zlepšily tak jejich spolupráci:

- Bábel
 - Zážitkový kurz zaměřený na verbální a neverbální komunikaci, jejich vzájemný soulad, výhody a nevýhody verbální a neverbální komunikace
 - Inspirovaný filmem Bábel, který spojuje zdánlivě nesouvisející osudy, ale mají vždy jedno společné a to neschopnost komunikace
- Medvídek z Bogoty
 - Zážitkový kurz zaměřený na drogy s přijatelnými a nepřijatelnými riziky, platnou legislativu a rizika užívání jednotlivých drog
 - Inspirovaný písničkou skupiny Lucie, která zpívá o drogové problematice a je velmi populární
- Avatar
 - Zážitkový kurz zaměřený na rizika elektronické komunikace, pozitivní ovlivňování chování v kyberprostoru
 - Inspirovaný filmem Avatar režiséra Jamesona Camerona, který před námi otevírá neuvěřitelný svět za hranicemi naší fantazie, svět střetu dvou naprosto odlišných civilizací a právě to je jedno z hlavních rizik elektronické komunikace: dva odlišné světy, které se až nebezpečně propojují

4.2 Výzkumné metody

S ohledem na povahu zkoumaného cíle byl vybrán dotazník, který byl popsán v publikaci *Klima školní třídy* (Mareš, Ježek, 2012). Dotazník byl zadáván papírovou formou vždy na začátku prvního zážitkového kurzu a na konci posledního zážitkového kurzu. Prostřednictvím dotazníku bylo cílem odpovědět na výzkumné otázky: Jaké je sociální klima třídy ve vybraných třídách ZŠ před absolvováním zážitkového kurzu? Jaké je sociální klima třídy ve vybraných třídách ZŠ po absolvování zážitkového kurzu?

Dotazník z publikace *Klima školní třídy* (Mareš, Ježek, 2012) je určen ke zjišťování jedenácti vybraných aspektů psychosociálního klimatu školní třídy na druhém stupni ZŠ. Každý aspekt klimatu je měřen jednou škálou. Prvních sedm škál je povinných, další čtyři jsou volitelné.

- 1 – dobré vztahy se spolužáky
- 2 – spolupráce se spolužáky

- 3 – vnímaná opora od učitele
- 4 – rovný přístup učitele k žákům
- 5 – přenos naučeného mezi školou a rodinou
- 6 – preference soutěžení ze strany žáků
- 7 – dění o přestávkách
- 8 – možnost diskutovat během výuky
- 9 – iniciativa žáků
- 10 – snaha žáků učit se
- 11 – snaha zalíbit se okolí

Žáci všech tříd vyplňovali kompletní dotazník. V hodnocení jsme se poté více zaměřili na škálu č. 1, 2, 6 a 7, což jsou škály, které jsem mohla nejvíce ovlivnit zážitkovými kurzy. Dotazník byl zadáván vždy celé třídě. Byl vyplňován anonymně a byl kladen velký důraz na to, aby každý žák nebo žačka odpovídali sami za sebe, aby své odpovědi nebyli ovlivňované dalšími spolužáky. Pro identifikaci bylo nutné jen udat třídu a školu.

Získané informace a data jsem zpracovala v programu MS Excel a pro přehlednost přiložila v podobě tabulek.

4.2.1 Zpracování dotazníků

Autoři publikace *Klima školní třídy* (Mareš, Ježek, 2012) vytvořili normu. Před vydáním publikace bylo 242 tříd podrobena dotazníkovému šetření a na základě výsledků byla stanovena norma. Tyto třídy tvoří normalizační vzorek tohoto výzkumu. Školy byly vybrány napříč celou republikou, aby norma měla výpovědní hodnotu. V normě pro druhý stupeň ZŠ jsou zahrnuty výsledky 198 tříd z 57 škol s 3401 respondenty. Tato norma byla využita k porovnání našich výsledků s celorepublikovými výsledky. Autoři využili několika statistických nástrojů, jako jsou percentil (P), medián (M), kvartil 1 a 3 (Q1 a Q3). Podle MacDonalda (2008) můžeme použité nástroje popsat takto:

Medián - jedná se o hodnotu, která dělí soubor vzestupně seřazených hodnot na dvě poloviny, které čítají stejný počet prvků. Při lichém počtu prvků platí, že se jedná o jediné číslo, které se nachází uprostřed souboru. Při sudém počtu čísel se za medián považuje aritmetický průměr dvou prostředních hodnot. Výhodou mediánu, oproti aritmetickému průměru je, že je méně ovlivněný extrémními hodnotami, tudíž má ve statistice větší vypovídající hodnotu.

Kvartil – rozlišujeme tři základní kvartily – Q1, Q2, Q3. Tyto tři kvartily rozdělují statistický soubor na čtvrtiny. Tudíž 25% prvků ze souboru má menší hodnotu než Q1 (dolní

kvartil), 25% prvků má vyšší hodnotu než Q3 (horní kvartil). Q2 je jiné označení pro medián – nachází se přesně v polovině souboru.

Percentil – převedením mediánu na percentil dosáhneme možnosti srovnávat třídy mezi sebou. K tomuto dotazníku byla vytvořená percentilová škála, která je založená na srovnání se všemi testovanými třídami v rámci předešlého výzkumu. Vychází ze vztahu, že každé hodnotě mediánu pro danou škálu je přiřazen určitý percentil. Ten určuje, kolik % tříd dosáhlo stejné nebo nižší hodnoty, než naše třída. Obecně se dá říct, že percentil dělí soubor na setiny (Mareš, Ježek, 2012).

V mém výzkumu se bodové rozpětí mediánu a kvartilu pohybuje na stupnici od 1 do 5. Percentil je vyjádřen hodnotou od 1 do 100, kdy můžeme říct, že podle toho, jakého percentilu třída dosáhla na dané škále, můžeme pak daný percentil srovnat s normou.

4.2.2 Zážitkové kurzy

Žáci se účastnili třech zážitkových kurzů, které měly následující harmonogramy.

Zážitkový kurz Babel

8.00 – setkání se účastníků, vyplnění prvního dotazníku, seznamovací a aktivizační hry

8.30 – 9.00 Jednosměrka (simulace jednostranné komunikace a působení komunikačních šumů)

9.00 – 9.30 Čára (aktivita na podporu verbální a nonverbální komunikace) (Neuman, 2009)

9.30 – 9.45 přestávka

9.45 – 10.45 aktivita zvaná SMS

10.45 – 10.55 přestávka

10.55 – 11.30 Smajlíci (podpora nonverbální komunikace, rozpoznání emočního stavu)

11.30 – 12.00 zpětná vazba

Aktivita zvaná SMS

- Důvod, proč je tato aktivita stěžejní, je podpora strategické a týmové komunikace
- Herní cíl: Napsat a odevzdat textovou zprávu tak, aby družstvo získalo co nejvíce bodů.
- Výchovno-vzdělávací cíl: komunikace v malé skupině, rozvoj týmové spolupráce, strategické dovednosti

Realizace:

Třída je rozdělena do družstev po 6 členech. Body se získávají za zapsané znaky a za rychlost doručení zprávy. Zpráva musí být smysluplná a dle pravidel českého jazyka. Může být tematicky zaměřena např. škola, prázdniny, tréninky apod.

Družstvo dostane tabulku se znaky a písmeny s bodovou hodnotou. Každý hráč může zapisovat pouze znaky, které má na své osobní kartičce. Družstva jsou ve svém depu a displej vzdálený od depa cca 20-50 metrů (dle cílové skupiny). Hráči vybíhají k displeji, zapíší svůj znak do zprávy a běží zpět do depa. Na trati může být pouze jeden hráč z družstva a může zapsat pouze jen jedno písmeno nebo znak. Když družstvo dopíše celou sms, tak hra končí. Sečtou se všechny hodnoty sms a hra se vyhodnotí (Zounková, 2007). Na závěr proběhne zpětná vazba. Zpětná vazba probíhá v kruhu, kde všichni sedí, a instruktor má možnost použít tyto otázky:

- Byli jste spokojeni s rozdělením do týmů?
- Došlo v družstvu k nějaké domluvě při psaní zprávy?
- Je komunikace formou sms zpráv bez problémů a komplikací?
- Znáte plusy i minusy psaní sms.
- Proběhne diskuse na téma nebezpečí textových zpráv apod.

Zážitkový kurz Medvídek z Bogoty

8.00 – setkání se účastníků, aktivizační hry

8.30 – 9.30 aktivita zvaná Vlak

9.30 – 9.45 přestávka

9.45 – 10.30 Majáky (simulace pocitů drogově závislého jedince a jeho nejbližších), zpětná vazba (Neuman, 2009)

10.30 – 10.45 přestávka

10.45 – 11.30 Žebřík (vyhodnocení škodlivosti daných návykových látek jednotlivci a konfrontace se zákonem)

11.30 – 12.00 zpětná vazba

Aktivita zvaná Vlak

- Důvod, proč je tato aktivita stěžejní, je aplikace teoretických znalostí drogové problematiky do reálného světa
- Herní cíl: Správně a rychle zařadit slova do správných vagonů
- Výchovno-vzdělávací cíl: ujasnění si pojmů s drogovou problematikou

Realizace:

Třída je rozdělena do menších skupin, které stojí na „nádraží“. Úkolem každé skupiny je správně zařadit slovo do správného vagonu. Samostatné vagóny se nachází cca 20 m od nádraží. Mezi nádražím a vagóny se vyskytuje několik desítek kartiček. Na každé kartičce je napsané slovo, které je nutné umístit do správného vagónku. Po umístění všech kartiček je důležité sdílení aktivity, vysvětlení pojmů a správnost umístění.

Názvy vagónu jsou:

1. Já jako člověk
2. Důvod (proč začnu brát drogy)
3. Průvodce
4. Peníze (kde je vezmu)
5. Projevy závislosti
6. Kde to končí?

Názvy kartiček příklady:

Modeling, zvědavost, agresivita, smrt, hubnutí, rodina, parta, samota, kamarádi, média, umělec, reklama, únava, loupež, půjčky, podvody, Josef, Michal, Klára, pot, neúspěch ve škole, nejistota, internet apod.

Na závěr proběhne zpětná vazba. Probíhá v kruhu, kde všichni sedí, a instruktor má možnost použít tyto otázky a diskutovat na téma drogy a jejich nebezpečí.

- Bylo na kartičce slovo, kterému jste nerozuměly?
- Myslíte si, že byla v téhle hře důležitá vaše rychlost?
- Poté následuje diskuze o významu slov na kartičkách, které byly zařazeny v určitých vagónech. Je nutné si tu nechat prostor na dotazy dětí.

Zážitkový kurz Avatar

8.00 – 8.30 setkání se účastníků, aktivizační hry

8.30 – 9.00 Pexeso jinak (osobní vs. soukromé informace) (Neuman, 2009)

9.00 – 9.30 Kyberprostor (pozitiva a negativa kyberprostoru)

9.30 – 9.45 přestávka

9.45 – 10.45 aktivita zvaná Nucená volba aneb Souhlasím/nesouhlasím

10.45 – 10.55 přestávka

10.55 – 11.30 Příběhy (rozpoznávání šikany) (Rogers, 2010)

11.30 – 12.00 zpětná vazba, vyplnění dotazníku

Aktivita zvaná Nucená volba jinak aneb Souhlasím/nesouhlasím

- Důvod, proč je tato aktivita stěžejní, je obhájení si svých názorových postojů k elektronickému nebezpečí
- Cíl: Využití jednotlivých tvrzení k diskusi o životních hodnotách, diskuse o bezpečnosti na internetu

Realizace:

Úkolem dětí je po přečtení tvrzení se přesunout do zóny souhlasím nebo nesouhlasím popř. do zóny tvrzení, které je mu bližší. Prostor mezi zónami je vymezen lanem. Po přečtení

tvrzení děti konají rychle a přemýšlí nad tím, proč se tak rozhodli. Po každém tvrzení nastává konfrontace obou zón. Důležité je informovat děti, že je důležité stát si za názorem a umět ho popsat popřípadě okomentovat. Začíná se otázkami, které jsou jednodušší a pro děti bližší, poté se přejde na otázky týkající se kyberšikany, apod. (Neuman, 2009)

Příklady tvrzení:

Kdo z Vás jí raději zeleninu a kdo ovoce? Kdo raději jezdí na hory a kdo k moři? Kdo má raději vanu/sprchu? Kdo raději jezdí vlakem/ autobusem? Kdo je sova/ ranní ptáče? Kdo je spíš systematik? Je za ochranu dětí na internetu zodpovědný rodič? Přeposílání nevhodných fotografií na Facebooku není Kyberšikana. Pokud mně někdo šikanuje na internetu, tak mu to vrátím, apod.

Po každém tvrzení je nutná konfrontace a diskuze. Nutné je i vyslechnutí každého názoru. Velký důraz se klade na umění komunikace instruktora (Rogers, 2010).

Tyto aktivity měly celkově dobrou odezvu. Přispělo k tomu neformální prostředí a důvěra instruktorům, které už znali z dřívějších. Velký význam pro ně měla diskuze, možnost vyjádření svého názoru a nabídnutá dobrovolnost účasti na hře a následné diskuse.

5 VÝSLEDKY A DISKUZE

5.1 Klima školních tříd před zážitkovými kurzy

Tabulka nám prezentuje výsledky dotazníkového šetření žáků 7. 8. a 9. třídy před zážitkovými kurzy. Při vyhodnocení jsem použila statistické nástroje popsané v metodické části.

Tabulka 2. Srovnání tříd před zážitkovými kurzy

Srovnání tříd před kurzy												
Škála												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
7. třída	Q1	3,4	3,1	3,1	2,9	2,3	3,5	1,8	3	3,3	3	3,3
	M	3,6	3,6	3,6	3,6	3,2	3,6	1,8	3,3	4	3,7	4
	Q3	4	4,1	3,8	4	3,8	4	2	3,6	4	4,9	4,1
	P	10	60	20	10	5	70	30	30	80	20	99
	Q3-Q1	0,6	1	0,7	1,1	1,5	0,5	0,3	0,6	0,8	1,9	0,9
8. třída	Q1	3,8	3	3,2	3,9	2,8	3,2	1,5	3	2,6	3,3	2,8
	M	4,2	3,7	4	4,4	3,8	4	2	4	3,1	3,9	3,1
	Q3	4,6	4,2	4,6	4,8	4,4	4,2	2,8	4,4	4,3	4,3	3,8
	P	60	80	50	30	40	95	50	80	10	30	70
	Q3-Q1	0,8	1,2	1,4	1,0	1,6	1	1,3	1,4	1,7	1,0	1
9. třída	Q1	3	3	2,4	2,8	2,2	2,4	1,3	2,3	2	2,6	3
	M	3,8	3,6	3	3	2,6	2,4	2,5	2,5	2,3	2,9	3,8
	Q3	4	3,8	3,4	3,2	3,2	3	3,5	2,8	2,8	3,1	4
	P	20	60	5	5	1	1	80	5	1	1	99
	Q3-Q1	1	0,8	1	0,4	1	0,6	2,3	0,5	0,8	0,6	1

Vysvětlivky:

Q1 – Kvartil 1

M – Medián

Q3 – Kvartil 3

P – Percentil

Q3-Q1 – Rozdíl mezi kvartilem 3 a 1

Na základě tabulky 2 si můžeme vytvořit obrázek o klimatu školních tříd před konáním kurzů. Při interpretaci dat využijeme především percentilu, který nám umožňuje udělat si nejlepší představu o situaci ve třídě.

7. třída hodnotí nejlépe 11. škálu – snaha zalíbit se okolí. Toto hodnocení je velmi vysoké a vypovídá o přizpůsobování své reakce k reakcím ostatních. Naopak nejhůře hodnocená 5 škála se týká přenosu naučeného mezi školou a rodinou. Výsledek znamená, že žáci jsou málo motivováni ke studiu v dané oblasti. Celkově se dá říct, že 7 škál z 11 třída hodnotila podprůměrně.

8. třída hodnotila nejlépe 6. škálu – preference soutěžení ze strany žáků. Hodnota vypovídá o vysoké soutěživosti a vzájemném srovnávání mezi žáky. Nejhůře dopadla 9. škála – iniciativa žáků. Z čehož lze vyvodit, že žáci mají nízkou tendenci samostatného vyhledávání poznatků. Menší polovina škál byla hodnocena podprůměrně.

U 9. třídy byla nejvýše hodnocena 11. škála – snaha zalíbit se. Z toho se dají vyvodit obdobné závěry jako u 7. třídy. Nejhůře hodnotili žáci čtyři škály a to přenos naučeného mezi školou a rodinou, preference soutěžení ze strany žáků, iniciativa žáků a snaha žáků učit se. Všechny tyto škály byly hodnoceny nejnižším možným způsobem. Z těchto výsledků můžeme vyvodit tyto skutečnosti: obtížnější motivování žáků, odmítání soutěžení, absence samostatnosti a vyhledávání si poznatků, odmítání či rezignace na učení. Nízké hodnocení těchto škál, může být zapříčiněno vývojovým obdobím, ve kterém se žáci nachází a jejich vztahem ke škole a učení.

5.2 Klima školních tříd po zážitkových kurzech

Tabulka se týká výsledku dotazníkového šetření po absolvování zážitkových kurzů.

Tabulka 3. Srovnání tříd po zážitkových kurzech

Srovnání tříd po kurzech												
Škála												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
7. třída	Q1	3,4	3,4	3,3	3,1	3	3,6	1,5	3,1	3,4	3,2	3,3
	M	3,6	3,6	3,6	3,6	3,4	3,8	1,8	3,5	4	3,3	3,8
	Q3	4,2	4,2	4	4,1	4,1	4,3	1,9	3,6	4	4,9	4,3
	P	10	60	20	10	10	90	30	50	80	5	99
	Q3-Q1	0,8	0,8	0,7	1	1,1	0,7	0,4	0,5	0,6	1,6	1
8. třída	Q1	4,1	3,5	3,2	4	3	3,5	1,3	3	2,8	3,4	2,6
	M	4,6	4,2	4,2	4,6	3,9	4,2	2	4	3,3	4	3,1
	Q3	5,0	4,6	4,8	4,8	4,4	4,4	2,7	4,5	4,4	4,4	3,9
	P	95	99	70	50	50	99	50	80	20	40	70
	Q3-Q1	0,9	1,2	1,6	0,8	1,4	1,0	1,4	1,5	1,7	1,0	1,4
9. třída	Q1	3,6	3,2	2,6	3	2,2	2,6	1,3	2,3	2,3	2,7	3
	M	4	3,6	3,2	3	3	3	2,5	2,5	2,5	2,9	3,5
	Q3	4,4	4	3,4	3,4	3,2	3,4	3,5	2,8	3	3,4	3,8
	P	40	60	10	5	1	20	80	5,0	1	1	90
	Q3-Q1	0,8	0,8	0,8	0,4	1	0,8	2,3	0,5	0,8	0,7	0,8

Vysvětlivky:

Q1 – Kvartil 1

M – Medián

Q3 – Kvartil 3

P – Percentil

Q3-Q1 – Rozdíl mezi kvartilem 3 a 1

Na základě tabulky číslo 3 si můžeme vytvořit obrázek o klimatu školních tříd po konání kurzů. Při interpretaci dat využijeme především percentilu, který nám umožňuje udělat si nejlepší představu o situaci ve třídě.

U 7. třídy byly nejlépe hodnoceny dvě škály: preference soutěžení ze strany žáků, snaha zalíbit se okolí. Z výsledků lze říct, že třída má značnou zálibu v soutěžení a vzájemném srovnávání se a vysokou míru snahy zalíbit se. Nejhuře dopadla škála číslo 10 – Snaha žáků učit

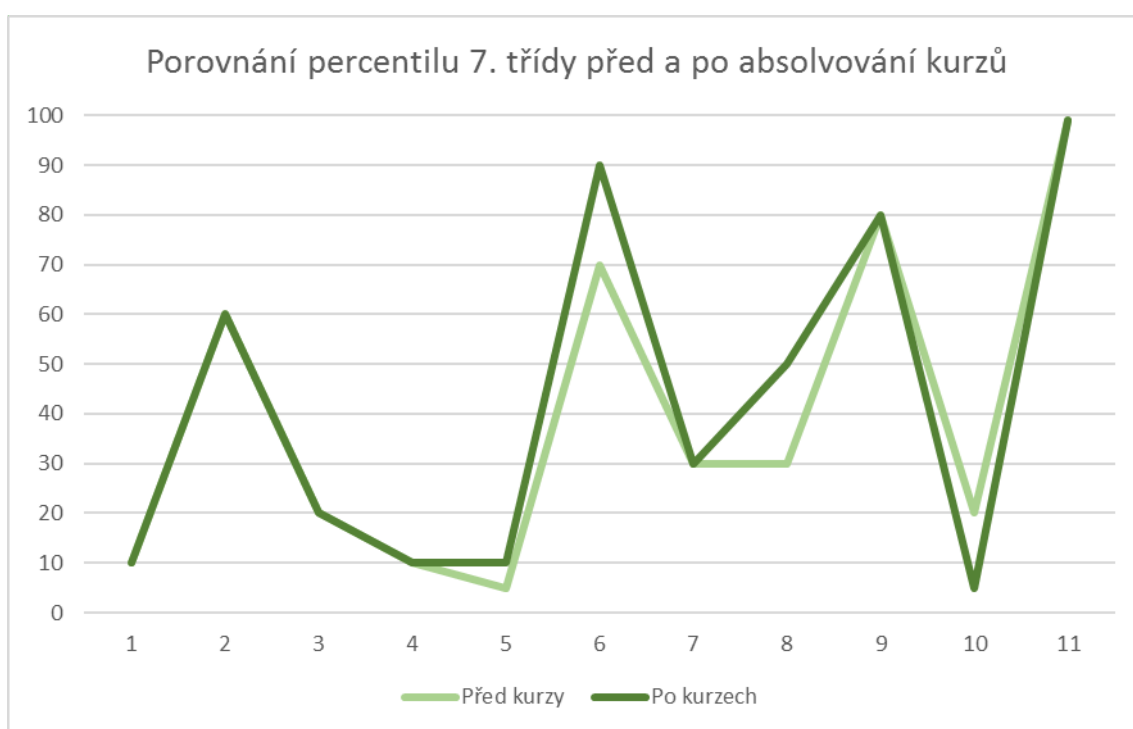
se. Nízké hodnocení může znamenat zaměření třídy spíše na sociální aspekty života třídy, popřípadě odmítnutí učení se.

8. třída hodnotila nejlépe 3 škály: dobré vztahy se spolužáky, spolupráce se spolužáky, a preference soutěžení ze strany žáků. Vysoké hodnocení může znamenat: pozitivní hodnocení vztahů, vysokou míru spolupráce a zálibu v soutěžení. Při hodnocení nedošlo k žádnému výraznému negativnímu hodnocení. Podprůměrně je hodnocena škála Iniciativa žáků.

U 9. třídy žáci nejlépe hodnotili škály 7 a 11 – dění o přestávkách a snaha zalíbit se. Nejhůře byly hodnoceny škály 4, 5, 9 a 10 – rovný přístup učitele k žákům, přenos naučeného mezi školou a rodinou, iniciativa žáků, snaha žáků učit se.

5.3 Porovnání percentilů před a po absolvování kurzů

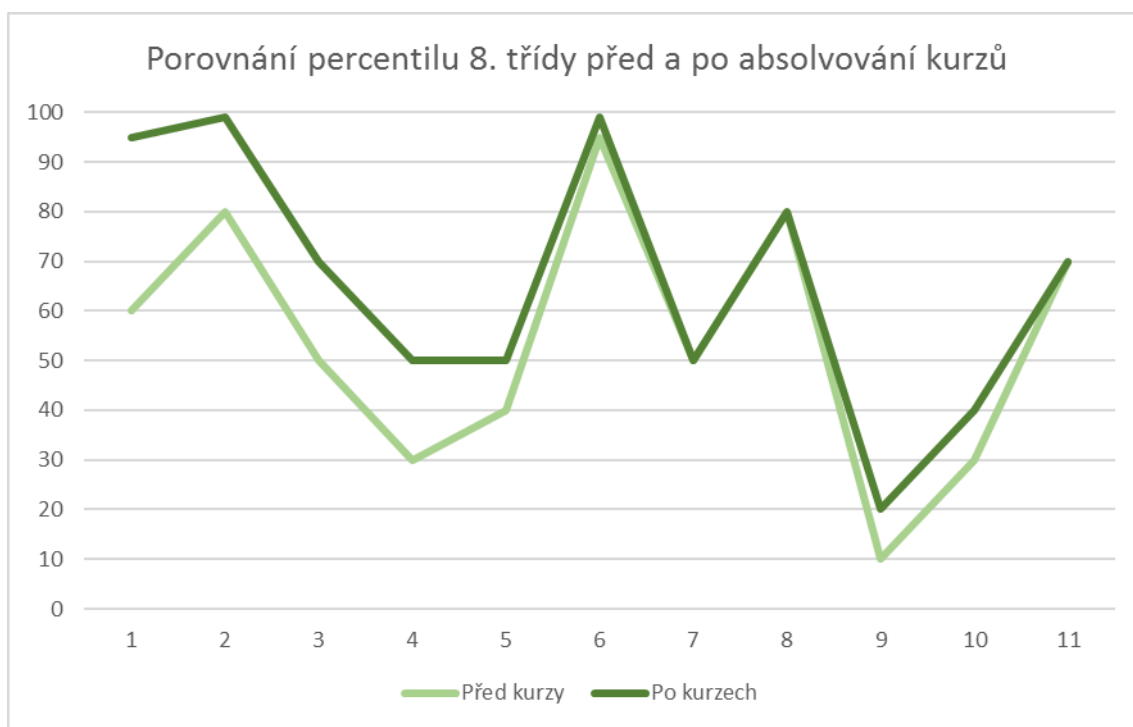
V této podkapitole se budu věnovat srovnání percentilu tříd před a po absolvování kurzů pomocí grafického zobrazení.



Obrázek 6. Porovnání percentilu 7. třídy před a po absolvování kurzů

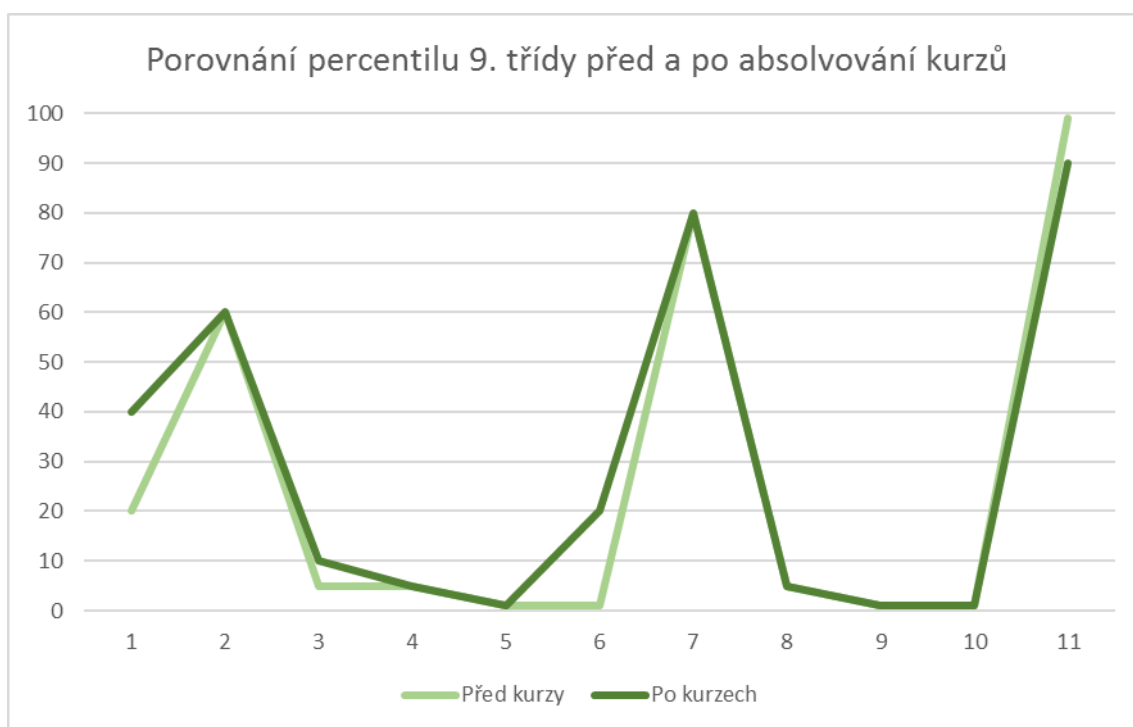
Obrázek 6. nám ukazuje vývoj percentilového hodnocení školního klimatu 7. třídy před a po konání kurzů. Lze vidět, že změny nejsou zásadního charakteru. Ve dvou případech došlo ke zvýšení hodnocení a ve dvou ke snížení hodnocení. Zvýšení se týká 6. a 8. škály – preference soutěžení ze strany žáků a možnost diskutovat během výuky. Ve třídě došlo ke zvýšení soutěživosti. Zvýšení hodnocení škály týkající se možnosti diskutovat během výuky,

může signalizovat otevřenější prostředí ve třídě, kde jsou žáci vedeni k diskuzi. Snížení hodnocení se týká škál přenosu naučeného mezi školou a rodinou a snaha žáků učit se. V obou případech se nejedná o markantní snížení, takže je zde oprávněný předpoklad, že na tyto škály neměly zážitkové kurzy vliv.



Obrázek 7. Porovnání percentilu 8. třídy před a po absolvování kurzů

Obrázek 7 se týká 8. třídy. Na první pohled je vidět, že u této třídy došlo k většímu počtu změn při hodnocení školního klimatu před a po kurzech než u předešlé třídy. Ve všech případech se jedná o zvýšené hodnoty. Největší změna při hodnocení před a po kurzech je u 1. škály – dobré vztahy se spolužáky. Tento fakt značí vyšší hodnocení kvality sociálních vztahů ve třídě po absolvování zážitkových kurzů. Došlo ke změně z percentilu 60 na percentil 95. K pozitivnímu vývoji došlo dále u těchto škál - spolupráce se spolužáky, vnímána opora od učitele, rovný přístup učitele k žákům, přenos naučeného mezi školou a rodinou, iniciativa žáků, snaha žáků učit se.



Obrázek 8. Porovnání percentilu 9. třídy před a po absolvování kurzů

Obrázek 8 nám ukazuje vývoj percentilu při hodnocení před a po kurzu u 9. třídy. Opět zde nedochází k významným změnám. Můžeme pozorovat u třech škál zvýšení hodnocení a u jedné škály snížení hodnocení. Vyzdvihla bych především změnu u 1. škály týkající se dobrých vztahů mezi spolužáky. Zvýšení hodnocení signalizuje zlepšení kvality vztahů po absolvování kurzu. Nárůst v hodnocení u 3. škály (vnímaná opora od učitele) je minimální, u 6. škály (preferenze soutěžení ze strany žáků) už je tento posun výraznější. K jedinému snížení došlo u poslední škály – snaha zalíbit se okolí, což můžeme považovat za úspěch.

5.3.1 Srovnání výsledků s normou 7. třídy

V této kapitole se budu zabývat porovnání výsledků tříd s normou. Tvorba normy byla popsána dříve v metodické části.

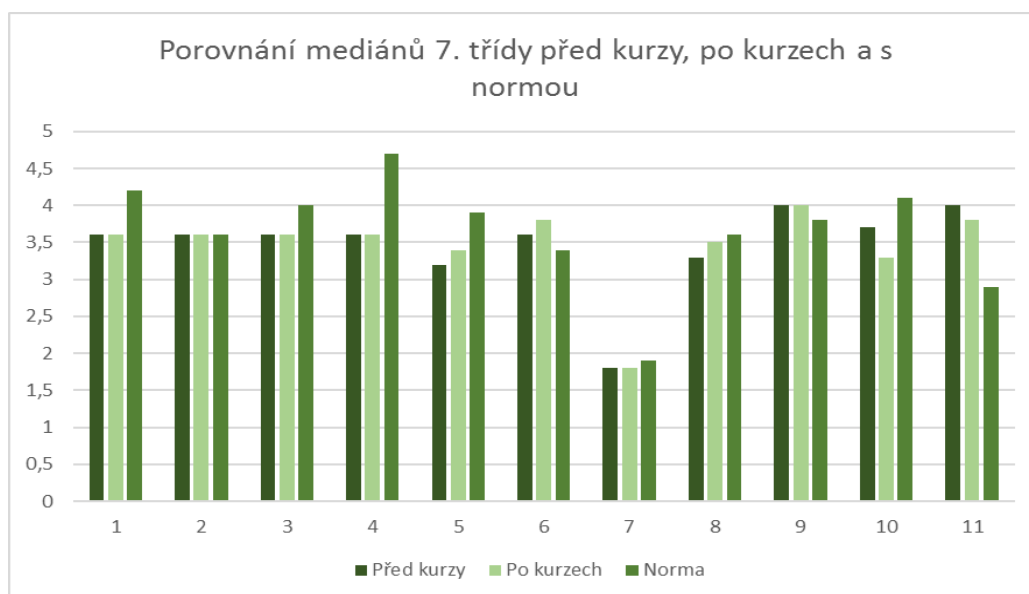
Tabulka 4. Porovnání Q1, mediánu, Q3 – 7. třídy před kurzem, po kurzu a s normou

	7. třída před kurzy			7. třída po kurzech			Norma		
	Q1	Medián	Q3	Q1	Medián	Q3	Q1	Medián	Q3
1. Dobré vztahy se spolužáky	3,4	3,6	4	3,4	3,6	4,2	3,8	4,2	4,4
2. Spolupráce se spolužáky	3,1	3,6	4,1	3,4	3,6	4,2	3,2	3,6	3,8
3. Vnímaná opora od učitele	3,1	3,6	3,8	3,3	3,6	4	3,7	4	4,2
4. Rovný přístup učitele k žákům	2,9	3,6	4	3,1	3,6	4,1	4,4	4,7	5
5. Přenos naučeného mezi školou a rodinou	2,3	3,2	3,8	3	3,4	4,1	3,4	3,9	4,4
6. Preference soutěžení ze strany žáků	3,5	3,6	4	3,6	3,8	4,3	3,1	3,4	3,5
7. Dění o přestávkách	1,8	1,8	2	1,5	1,8	1,9	1,5	1,9	2,3
8. Možnost diskutovat během výuky	3	3,3	3,6	3,1	3,5	3,6	3,4	3,6	4
9. Iniciativa žáků	3,3	4	4	3,4	4	4	3,3	3,8	4
10. Snaha žáků učit se	3	3,7	4,9	3,2	3,3	4,9	3,9	4,1	4,4
11. Snaha zalíbit se okolí	3,3	4	4,1	3,3	3,8	4,3	2,6	2,9	3

Vysvětlivky:

Q1 – kvartil 1

Q3 – kvartil 3



Obrázek 9. Porovnání mediánů 7. třídy

Porovnání 7. třídy s normou – ve většině případů je norma vyšší než hodnoty mediánů u 7. třídy a to jak před kurzy, tak po nich. 7. třída odpovídá normě pouze ve škále týkající se Spolupráce se spolužáky.

Třída má vyšší mediány v těchto případech:

- Preference soutěžení ze strany žáků (kdy hodnota mediánů vzrostla po absolvování kurzů, z čehož plyne, že vzrostlo soutěžení mezi žáky)
- Iniciativa žáků (značí to, že žáci této třídy jsou iniciativnější, než je norma)
- Snaha zalíbit se okolí (tato hodnota je podstatně vyšší, než je norma, před kurzem byl rozdíl 1,1 bodu, po kurzu 0,9 bodu, z tohoto vyplývá, že žáci po absolvování kurzu začali více říkat to, co si myslí, místo toho aby říkali něco, aby se zalíbili (aby byli lépe vnímáni okolím))

Graf na obrázku 9. nám ukazuje grafické srovnání všech 11 škál 7. třídy před kurzy, po kurzech a porovnání s normou.

5.3.2 Srovnání výsledku s normou 8. třídy

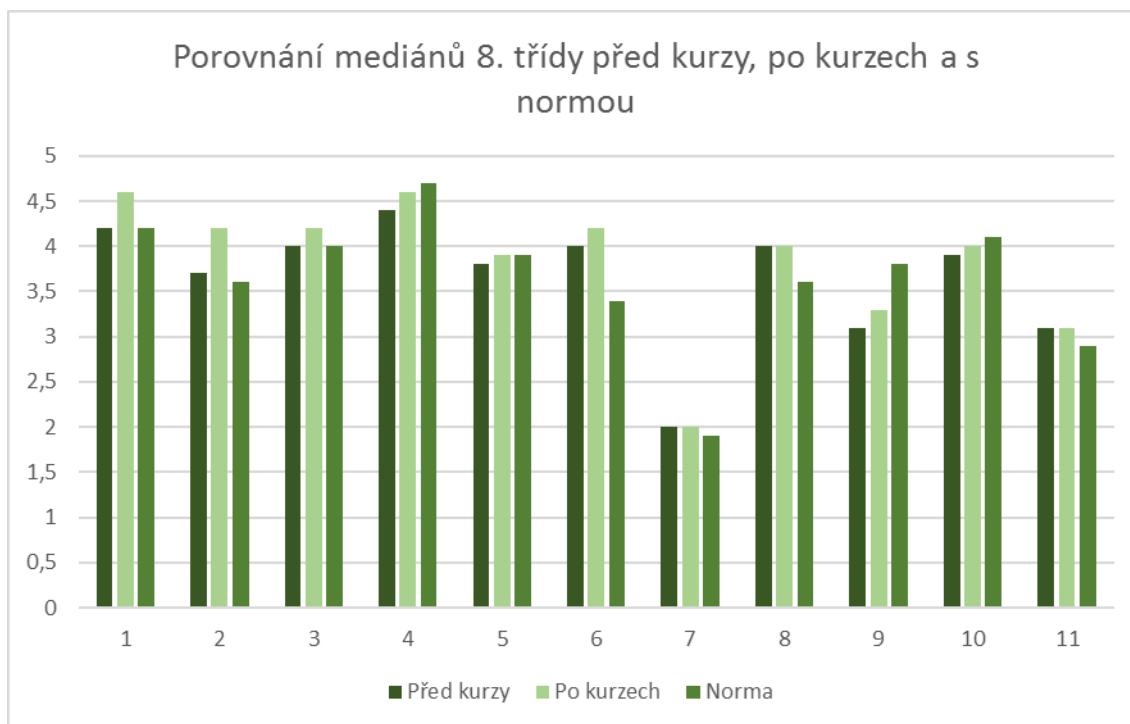
Tabulka 5. Porovnání Q1, mediánu, Q3 – 8. třídy před kurzem, po kurzu a s normou

	8. třída před kurzy			8. třída po kurzech			Norma		
	Q1	Medián	Q3	Q1	Medián	Q3	Q1	Medián	Q3
1. Dobré vztahy se spolužáky	3,8	4,2	4,6	4,1	4,6	5	3,8	4,2	4,4
2. Spolupráce se spolužáky	3	3,7	4,2	3,5	4,2	4,6	3,2	3,6	3,8
3. Vnímaná opora od učitele	3,2	4	4,6	3,2	4,2	4,8	3,7	4	4,2
4. Rovný přístup učitele k žákům	3,9	4,4	4,8	4	4,6	4,8	4,4	4,7	5
5. Přenos naučeného mezi školou a rodinou	2,8	3,8	4,4	3	3,9	4,4	3,4	3,9	4,4
6. Preference soutěžení ze strany žáků	3,2	4	4,2	3,5	4,2	4,4	3,1	3,4	3,5
7. Děni o přestávkách	1,5	2	2,8	1,3	2	2,7	1,5	1,9	2,3
8. Možnost diskutovat během výuky	3	4	4,4	3	4	4,5	3,4	3,6	4
9. Iniciativa žáků	2,6	3,1	4,3	2,8	3,3	4,4	3,3	3,8	4
10. Snaha žáků učit se	3,3	3,9	4,3	3,4	4	4,4	3,9	4,1	4,4
11. Snaha zalíbit se okolí	2,8	3,1	3,8	2,6	3,1	3,9	2,6	2,9	3

Vysvětlivky:

Q1 – kvartil 1

Q3 – kvartil 3



Obrázek 10. Porovnání mediánů 8. třídy

Z tabulky vyplývá, že největší rozdíl mezi normou a realitou je ve škále číslo 4 – rovný přístup učitele k žákům, kdy je norma výrazně vyšší a to o 1,1 bodu a to jak před kurzy, tak po kurzech, kdy se medián nezměnil. Celkem v 7 případech žáci hodnotili klima školní třídy vyšším hodnocením než je norma, jedná se o tyto škály:

- Dobré vztahy se spolužáky
- Spolupráce se spolužáky
- Vnímaná opora od učitele
- Preference soutěžení ze strany žáků
- Děni o přestávkách
- Možnost diskutovat během výuky
- Snaha zalíbit se okolí

Obrázek 10 nám poskytuje grafické srovnání mediánů 8. třídy před kurzy, po kurzech a porovnání s normou.

5.3.3 Srovnání výsledků s normou 9. třídy

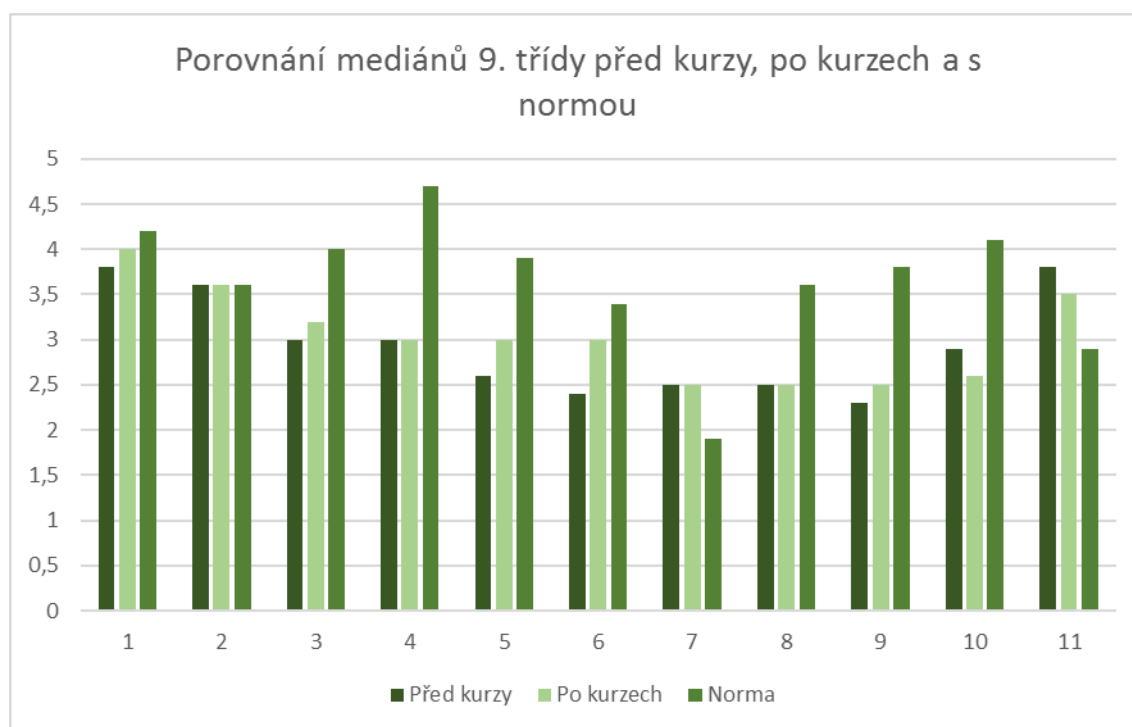
Tabulka 6. Porovnání Q1, mediánu, Q3 – 9. třídy před kurzem, po kurzu a s normou

	9. třída před kurzy			9. třída po kurzech			Norma		
	Q1	Medián	Q3	Q1	Medián	Q3	Q1	Medián	Q3
1. Dobré vztahy se spolužáky	3	3,8	4	3,6	4	4,4	3,8	4,2	4,4
2. Spolupráce se spolužáky	3	3,6	3,8	3,2	3,6	4	3,2	3,6	3,8
3. Vnímaná opora od učitele	2,4	3	3,4	2,6	3,2	3,4	3,7	4	4,2
4. Rovný přístup učitele k žákům	2,8	3	3,2	3	3	3,4	4,4	4,7	5
5. Přenos naučeného mezi školou a rodinou	2,2	2,6	3,2	2,2	3	3,2	3,4	3,9	4,4
6. Preference soutěžení ze strany žáků	2,4	2,4	3	2,6	3	3,4	3,1	3,4	3,5
7. Děni o přestávkách	1,3	2,5	3,5	1,3	2,5	3,5	1,5	1,9	2,3
8. Možnost diskutovat během výuky	2,3	2,5	2,8	2,3	2,5	2,8	3,4	3,6	4
9. Iniciativa žáků	2	2,3	2,8	2,3	2,5	3	3,3	3,8	4
10. Snaha žáků učit se	2,6	2,9	3,1	2,7	2,6	3,4	3,9	4,1	4,4
11. Snaha zalíbit se okolí	3	3,8	4	3	3,5	3,8	2,6	2,9	3

Vysvětlivky:

Q1 – kvartil 1

Q3 – kvartil 3



Obrázek 11. Porovnání mediánů 9. třídy

U 9. třídy můžeme vidět vyšší hodnocení než je norma pouze ve dvou případech. Zbylé škály jsou hodnoceny buď stejně, nebo hůř než norma. V porovnání s normou můžeme vidět největší rozdíl u 4. škály – rovný přístup učitele k žákům. Rozdíl činní 1,7 bodů, ale jedná se o rozdíl negativní, norma je tedy o 1,7 bodu vyšší než je hodnocení žáků. Vyšší hodnocení než je norma můžeme vidět u těchto škál:

- Dění o přestávkách
- Snaha zalíbit se okolí

Obrázek 11 nám poskytuje grafické srovnání mediánů před kurzy, po kurzech a s normou.

5.4 Porovnání tříd na základě vybraných škál

V kapitole srovnám čtyři škály (1, 2, 6 a 7) mezi třídami před kurzy a po kurzech. Tyto škály jsem si vybrala z toho důvodu, že je zde možnost je mými zážitkovými kurzy ovlivnit.

Čtyři škály charakterizují: dobré vztahy se spolužáky, spolupráce se spolužáky, preference soutěžení ze strany žáků a dění o přestávkách. Specifická je škála 6. V 6. škále jsem si dala za cíl medián optimalizovat do bodového rozpětí 3,1 – 3,5. Je to z toho důvodu, že nízká či nadměrná soutěživost poškozuje dané klima třídy. „V některých úvahách může být soutěžení protikladem spolupráce, v naší koncepci tomu tak není a hodnoty na této škále nijak nesouvisí s hodnotami na škále spolupráce“ (Mareš, Ježek, 2012, 23).

Tabulka 7. Porovnání tříd na základě vybraných škál – před kurzem

	7. třída před kurzy			8. třída před kurzy			9. třída před kurzy		
	Q1	Medián	Q3	Q1	Medián	Q3	Q1	Medián	Q3
1. Dobré vztahy se spolužáky	3,4	3,6	4	3,8	4,2	4,6	3	3,8	4
2. Spolupráce se spolužáky	3,1	3,6	4,1	3	3,7	4,2	3	3,6	3,8
6. Preference soutěžení ze strany žáků	3,5	3,6	4	3,2	4	4,2	2,4	2,4	3
7. Dění o přestávkách	1,8	1,8	2	1,5	2	2,8	1,3	2,5	3,5

Vysvětlivky:

Q1 – kvartil 1

Q3 – kvartil 3

Z tabulky vyplývá, že nejlépe hodnotili vztahy mezi spolužáky žáci 8. třídy, nejhůř žáci 7. třídy. Spolupráci ohodnotili skoro stejně. Výrazné rozdíly se vyskytují v posledních dvou sledovaných škálách. Z hodnocení 6. škály vyplývá, že jako nejvíce soutěživý svůj kolektiv

označila 8. třída, nejméně soutěživý 9. třída. Dění o přestávkách nejvíce kladně (v tomto případě co nejnižší ohodnocení) hodnotila 7. třída, o 0,7 bodu hůře 9. třída.

Tabulka 8. Porovnání tříd na základě vybraných škál po kurzech

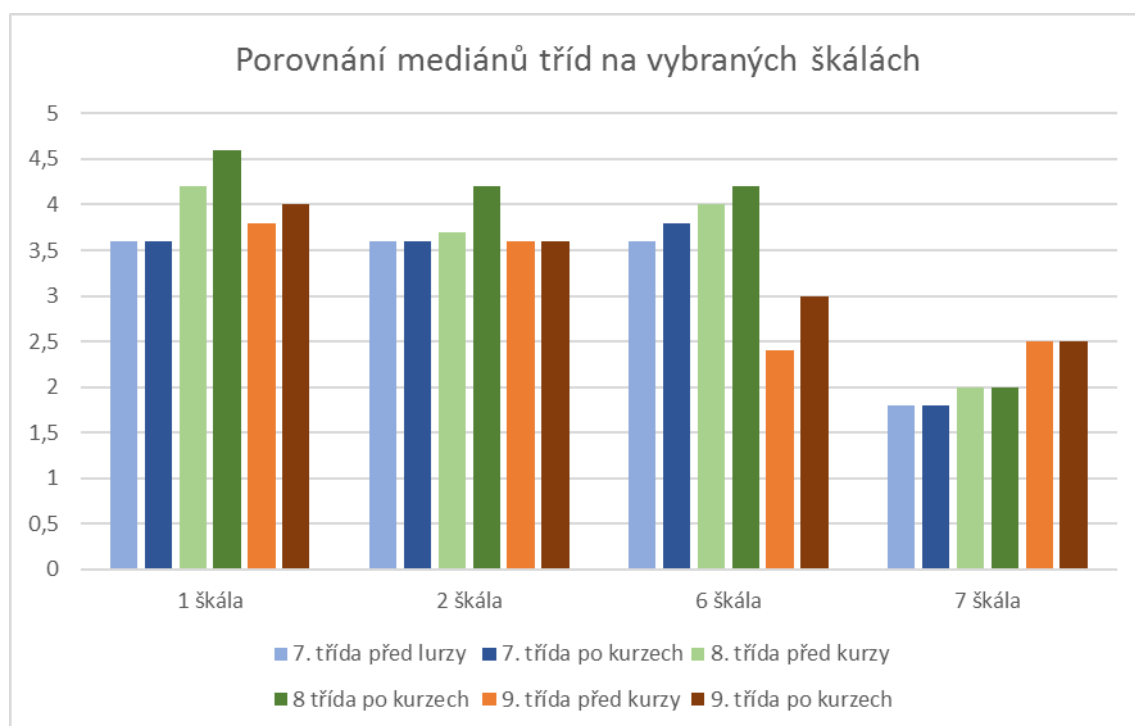
	7. třída po kurzech			8. třída po kurzech			9. třída po kurzech		
	Q1	Medián	Q3	Q1	Medián	Q3	Q1	Medián	Q3
1. Dobré vztahy se spolužáky	3,4	3,6	4,2	4,1	4,6	5	3,6	4	4,4
2. Spolupráce se spolužáky	3,4	3,6	4,2	3,5	4,2	4,6	3,2	3,6	4
6. Preference soutěžení ze strany žáků	3,6	3,8	4,3	3,5	4,2	4,4	2,6	3	3,4
7. Dění o přestávkách	1,5	1,8	1,9	1,3	2	2,7	1,3	2,5	3,5

Vysvětlivky:

Q1 – kvartil 1

Q3 – kvartil 3

Vztahy mezi spolužáky hodnotila nejlépe 8. třída, nejhůře 7. třída. Rozdíl mezi těmito hodnoceními je celý bod. U druhé a třetí zkoumané škály opět dosáhla nejvyššího hodnocení 8. třída. Dění o přestávkách nejvíce kladně hodnotila 7. třída. Nejvyššího rozdílu mezi nejvyšším a nejnižším hodnocením můžeme zaznamenat u 6. škály (preference soutěžení ze strany žáků) a to mezi 8. a 9. třídou, kdy 8. třída hodnotila tuto škálu p 1,2 bodu výše než 9. třída.



Obrázek 12. Porovnání mediánů tříd na vybraných škálách

Z grafu vyplývá, že 7. třída hodnotila vybrané škály podobně jak před kurzy, tak po kurzech, a dochází jen k minimálním rozdílům a to u 6. škály, kdy nepatrně vzrostlo soutěživé chování mezi žáky. 8. třída vykazuje ve 3 případech ze 4 zvýšení mediánu po absolvování kurzů, pouze při hodnocení přestávek se hodnoty mediánu nezměnily. 9. třída vykazuje nejvyšší rozdíl u 6. škály, kdy vzrostlo soutěživé chování žáků při dotazníkovém šetření po absolvování kurzů.

ZÁVĚR

Koncept zážitkové pedagogiky a takto zaměřených kurzů je v ČR již poměrně rozšířen. Je třeba sledovat účinky a dopady těchto kurzů, a tím se orientovat na zpětnou vazbu účastníků.

Cílem práce je prozkoumat možné souvislosti mezi používanými metodami zážitkové pedagogiky a klimatem školní třídy.

Vytvořila jsem konkrétní podobu tří zážitkových kurzů zaměřených na prevenci sociálně patologických jevů. Diagnostikovala jsem klima třídy ve vybraných třídách ZŠ před intervencí zážitkovými kurzy a po intervencí zážitkovými kurzy.

Jednalo se o sedmou, osmou a devátou třídu ZŠ. Sociální klima tříd jsem zjišťovala pomocí dotazníku z publikace *Klima školní třídy* (Mareš, Ježek, 2012), který je k tomu určen a zjišťuje ho pomocí jedenácti vybraných aspektů psychosociálního klimatu školní třídy na druhém stupni ZŠ. Každý aspekt klimatu je měřen jednou škálou. Do dotazníkového šetření byli zahrnuti pouze žáci, kteří absolvovali všechny tři zážitkové kurzy: „Bábel“ zaměřený na komunikaci, „Medvídek z Bogoty“ zaměřený na prevenci drogové problematiky a poslední „Avatar“ zaměřený na rizika elektronické komunikace.

Díky tomuto dotazníku jsem zjistila sociální klima tříd ve vybraných třídách ZŠ před absolvováním kurzů a po absolvování kurzů.

Ve vyhodnocení jsme se zaměřili hlavně na čtyři oblasti dotazníku, na které jsme mohli nejvíce zapůsobit na zážitkových kurzech: 1 – dobré vztahy se spolužáky, 2 – spolupráce se spolužáky, 6 – preference soutěžení ze strany žáků a 7 - dění o přestávkách.

V 7. třídě je ve většině případů norma vyšší než hodnoty mediánů u 7. třídy a to jak před kurzy, tak po nich. 7. třída odpovídá normě pouze ve škále týkající se Spolupráce se spolužáky.

V 8. třídě je největší rozdíl mezi normou a realitou ve škále číslo 4 – rovný přístup učitele k žákům, kdy je norma výrazně vyšší a to o 1,1 bodu a to jak před kurzy, tak po kurzech, kdy se medián nezměnil. Celkem v 7 případech žáci hodnotili klima školní třídy vyšším hodnocením, než je norma, jedná se o tyto škály: Dobré vztahy se spolužáky, Spolupráce se spolužáky, Vnímaná opora od učitele, Preference soutěžení ze strany žáků, Dění o přestávkách, Možnost diskutovat během výuky, Snaha zalíbit se okolí.

U 9. třídy můžeme vidět vyšší hodnocení než je norma pouze ve dvou případech. Zbylé škály jsou hodnoceny buď stejně, nebo hůř než norma. V porovnání s normou můžeme vidět největší rozdíl u 4. škály – rovný přístup učitele k žákům. Rozdíl činní 1,7 bodů, ale jedná se o rozdíl negativní, norma je tedy o 1,7 bodu vyšší než je hodnocení žáků. Vyšší hodnocení než je norma můžeme vidět u těchto škál: Dění o přestávkách, Snaha zalíbit se okolí.

Na základě pozitivního vývoje hodnocení, můžeme říct, že po absolvování kurzů, došlo k mírnému zlepšení kvality školního klimatu.

Nenastala žádná zásadní změna ve zlepšení klimatu školních tříd, ale nastaly pouze drobné posuny. Je zřejmé, že krátká intervence sama o sobě nestačí a je nutné s třídami nadále pracovat.

Působí pozitivně, když si člověk ověří, že práce, kterou dělá, má smysl a posouvá žáky ve zlepšení vzájemných vztahů mezi žáky, a tím mění sociální klima ve třídě. Ačkoliv se jedná jen o drobné krůčky, můžeme jimi postupně měnit sociální klima školní třídy.

SOUHRN

V této bakalářské práci ověřujeme využití metod zážitkové pedagogiky při zkvalitňování klimatu školní třídy.

Teoretická část je rozdělena do dvou dílčích oblastí. Jedna oblast je zaměřena na vznik a vývoj zážitkově pedagogických přístupů v Česku, markantní úlohu Prázdninové školy Lipnice v zážitkové pedagogice, dramaturgii zážitkových procesů, a na fenomén hry. Druhá dílčí oblast teoretické části popisuje školní třídu jako sociální skupinu a klima školní třídy. Klima školní třídy je výrazně ovlivněno sociálními rolemi žáků, ovlivňují ho také sociálně patologické jevy, které ohrožují děti a mládež.

Cílem práce je prozkoumat možné souvislosti mezi používanými metodami zážitkové pedagogiky a klimatem školní třídy.

Vytvořila jsem konkrétní podobu tří zážitkových kurzů zaměřených právě na prevenci sociálně patologických jevů. Kurzy byly záměrně realizovány mimo půdu školy, byly půldenní (8:00 – 12:00) a byly realizovány formou zážitkové pedagogiky.

Diagnostikovala jsem klima třídy ve vybraných třídách ZŠ před intervencí zážitkovými kurzy a po intervencí zážitkovými kurzy.

Jednalo se o sedmou, osmou a devátou třídu ZŠ. Sociální klima tříd jsem zjišťovala pomocí dotazníku z publikace Klima školní třídy (Mareš, Ježek, 2012), který je k tomu určen a zjišťuje sociální klima tříd pomocí jedenácti vybraných aspektů psychosociálního klimatu školní třídy na druhém stupni ZŠ. Každý aspekt klimatu je měřen jednou škálou.

Tento dotazník vyplňoval žák vždy před prvním kurzem a po ukončení posledního kurzu. Do dotazníkového šetření byli zahrnuti pouze žáci, kteří absolvovali všechny tři zážitkové kurzy: Bábel zaměřený na komunikaci, Medvídek z Bogoty zaměřený na prevenci drogové problematiky a poslední Avatar zaměřený na rizika elektronické komunikace. Data z dotazníků jsem následně statisticky zpracovala.

Výzkumný soubor byl tvořen žáky ZŠ Bílovická Ostrava - Svinov. Jednalo se o tři třídy, které absolvovaly tři zážitkové kurzy, které organizovalo Středisko volného času v Ostravě Zábřehu. Celkový počet dotázaných je 61 žáků. Nejpočetněji zastoupenou věkovou skupinou je skupina žáků 8. třídy a to v počtu 32 žáků. Druhou nejpočetnější skupinou je 9. třída v počtu 15 žáků a nejméně početnou skupinou je 7. třída v počtu 13 žáků. Do dotazníkového šetření se velmi promítla absence žáků v dílčích kurzech. Žáků 7. třídy je ve skutečnosti 23, ale všechny tři kurzy absolvovalo pouze 13 žáků. Žáků 8. třídy je 35 a všechny kurzy absolvovalo 32 žáků a žáků 9. třídy 23 a všechny tři kurzy absolvovalo celkem 15 žáků.

Autoři publikace *Klima školní třídy* (Mareš, Ježek, 2012) vytvořili normu, s kterou naměřené výsledky porovnááme. Norma byla stanovena tak, že před vydáním publikace bylo 242 tříd podrobena dotazníkovému šetření a na základě výsledků byla stanovena norma. Tyto třídy tvoří normalizační vzorek tohoto výzkumu. Školy byly vybrány napříč celou republikou, aby norma měla výpovědní hodnotu. V normě pro druhý stupeň ZŠ jsou zahrnuty výsledky 198 tříd z 57 škol s 3401 respondenty. Tato norma byla využita k porovnání našich výsledků s celorepublikovými výsledky. Autoři využili několika statistických nástrojů, jako jsou percentil (P), medián (M), kvartil 1 a 3 (Q1 a Q3).

Ve vyhodnocení jsme se zaměřili hlavně na čtyři oblasti dotazníku, na které jsme mohli nejlépe zapůsobit na zážitkových kurzech: 1 – dobré vztahy se spolužáky, 2 – spolupráce se spolužáky, 6 – preference soutěžení ze strany žáků a 7 - dění o přestávkách.

Z výsledků vyplývá, že nejlépe hodnotili vztahy mezi spolužáky žáci 8. třídy, nejhůře žáci 7. třídy. Spolupráci ohodnotili skoro stejně. Výrazné rozdíly se vyskytují v posledních dvou sledovaných škálách. Z hodnocení 6. škály vyplývá, že jako nejvíce soutěživý kolektiv se označila 8. třída, nejméně soutěživý 9. třída. Dění o přestávkách nejvíce kladně (v tomto případě co nejnižší ohodnocení) hodnotila 7. třída, o 0,7 bodu hůře 9. třída.

Vztahy mezi spolužáky hodnotila nejlépe 8. třída, nejhůře 7. třída. Rozdíl mezi těmito hodnoceními je celý bod. U druhé a třetí zkoumané škály opět dosáhla nejvyššího hodnocení 8. třída. Dění o přestávkách nejvíce kladně hodnotila 7. třída. Nejvyššího rozdílu mezi nejvyšším a nejnižším hodnocením můžeme zaznamenat u 6. škály (preference soutěžení ze strany žáků) a to mezi 8. a 9. třídou, kdy 8. třída hodnotila tuto škálu o 1,2 bodu výše než 9. třída.

Z uvedených výsledků vyplývá, že 7. třída hodnotila vybrané škály podobně jak před kurzy, tak po kurzech, a dochází jen k minimálním rozdílům a to u 6. škály, kdy nepatrně vzrostlo soutěživé chování mezi žáky. 8. třída vykazuje ve 3 případech ze 4 zvýšení mediánu po absolvování kurzů, pouze při hodnocení přestávek se hodnoty mediánu nezměnily. 9. třída vykazuje nejvyšší rozdíly u 6. škály, kdy vzrostlo soutěživé chování žáků při dotazníkovém šetření po absolvování kurzů.

Vzhledem k tomu, že nenastala žádná zásadní změna ve zlepšení klimatu zkoumaných tříd, ale byly patrné pouze drobné posuny, je zřejmé, že krátká intervence sama o sobě nestačí. Je nutné s třídami nadále pracovat, ať už formou dalších kurzů, besed či her.

SUMMARY

In this thesis we verify the usage of experiential education's methods in improving the classroom climate.

The theoretical part is divided into two sub-areas. One area focuses on the formation and development of experiential teaching approaches in the Czech Republic, the significant role of Vacation School Lipnice in experiential education, the dramaturgy of experiential processes and the phenomenon of games. The second sub-area of the theoretical part describes the classroom as a social group, and the climate in the classroom. The climate in the classroom is significantly influenced on the social roles of students and is influenced by social pathologies that threaten children and youth.

The aim of this work is to investigate the possible links between the methods, used in experiential education, and the classroom climate.

I created three specific forms of experiential courses aimed precisely at preventing socially pathological phenomena. The courses were deliberately performed out of schools' premises, they were for half a day (from 8:00 to 12:00) and were realized in the form of experiential education.

I have diagnosed the classroom climate in selected classes of primary schools before and after the intervention of experiential courses.

It concerned the seventh, eighth and ninth grade of a primary school. I examined the social climate of classes by the means of the questionnaire from the publication *School Class Climate* (Mares, Jezek, 2012), which is designed to detect the social climate in classes by eleven selected aspects of psychosocial climate in the classroom at the second degree of a primary school. Each aspect of climate is measured by one scale.

This questionnaire was filled out by a pupil, before the first course and after the last one. Only those pupils were included to the questionnaire, who have completed all three experiential courses: *Babel*, focused on communication, *Teddy-bear from Bogota*, aimed at preventing drug problems and the last, called *Avatar*, focusing on the risks of electronic communication. I statistically evaluated the data from the questionnaires afterwards.

The research group consisted of primary school pupils of *Bílovičká Ostrava – Svinov* basic school. These were three classes that passed three experiential courses, organized by the *Leisure Time Activity Centre* in *Ostrava Zábřeh*. The total number of respondents is 61 pupils. The most numerous age group is the group of the 8th grade with the total number of 32 students. The second largest group is the 9th grade with the number of 15 pupils and least plentiful is the 7th grade with 13 students. The questionnaire strongly reflected a lack of students in partial

courses. Actually, the number of the 7th grade pupils is 23, but all three courses were passed by only 13 students. There are 35 students in the 8th grade, and all courses were passed by 32 students and there are 23 students of the 9th grade and all three courses were passed by only 15 students.

The authors of the publication *School Class Climate* (Mares, Jezek, 2012) created a standard with which the measured results are compared. The standard was set down before issuing the publication, when 242 classes were surveyed and on the basis of the results, the standard had been set. These classes form the standardized sample of this research. The schools were selected all over the country, so as the standard has some informative value. In the standard for the second degree of primary schools there are the results of 198 classes from 57 schools with 3401 respondents included. This standard was used to compare our results with the results countrywide. The authors have used several statistical tools, such as the percentile (P), the median (M), the quartiles 1 and 3 (Q1 and Q3).

In the evaluation, we focused mainly on four areas of the questionnaire, which we were able to influence most during experiential courses: 1 - good relationship with classmates, 2 - cooperation with classmates, 6 - preference of competing on the part of pupils and 7 – action during school breaks.

The results show that the best evaluated relationship was among classmates of the 8th grade, the worst among the 7th grade. The cooperation was evaluated almost equally. In the last two monitored scales, the significant differences occur. The evaluation of the 6th scale shows that the 8th grade described themselves as the most competitive team, the 9th grade as the least competitive. The action during school breaks was the most positively (in this case, the lowest possible rating) evaluated by the 7th grade, the 9th grade was 0.7 points worse.

The relationship among classmates was evaluated as the best by the 8th grade, the worst by the 7th grade. The difference between these two evaluations makes the whole point. In the second and third researched scale, the highest evaluation was again received by the 8th grade. The action during school breaks was the most positively evaluated by the 7th grade. The greatest difference between the highest and lowest score can be recorded at the 6th scale (the preference of competition by pupils), namely between the 8th and 9th grade, when the 8th grade evaluated this scale by 1.2 points higher than 9th grade.

The present results indicate that the 7th grade evaluated the selected scales similarly both before and after courses and there is only a minimal difference at the 6th scale, which shows that the competitive behaviour among pupils slightly increased. The 8th grade shows, in 3 cases out of 4, the increase in median after finishing the courses, only in evaluation of breaks the median'

values have not changed. The 9th grade shows the greatest differences at the 6th scale, as the competitive behaviour has increased within survey after finishing of the courses.

Taking into consideration that there has been no significant change in climate improvement of surveyed classes, but only minor improvements have been seen, it is obvious that just brief intervention is not enough. It is necessary to continue working with classes, using other courses, discussions or games.

REFERENČNÍ SEZNAM

- Čáp, J., Mareš J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Dunn, R. J., & Harris, L. G. (1998). Organizational Dimensions of Climate and the Impact on School Achievement. *Journal of Instructional Psychology*, 25, 100-115
- Franc, D., Zounková, D., Martin, A. (2007). *Učení zážitkem a hrou, praktická příručka instruktora*. Brno: Computer Press, a. s.
- Fraser, J. B. (1998). Classroom Environment Instruments: Development, Validity and Applications. *Learning Environment Research*, 1(1), 7-33
- Fraser, J. B., & Fisher, D. L. (1986). Using Short Form of Classroom Climate Instruments to Assess and Improve Classroom Psychosocial Environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 5, 387-413.
- Fraser, J. B., Giddings, G. J., & McRobbie, C. J. (1995). Evolution and Validation of a Personal Form of an Instrument for Assessing Science Laboratory Classroom Environment. *Journal of Research in Science Teaching*, 32, 399-422.
- Frömel, K. (2002). *Kompendium psaní a publikování v kinantropologii*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Hanuš, R., Chytilová, L. (2009). *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada Publishing, a. s.
- Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Hilská, V., ed. (2013). *Zlatý fond her IV*. Praha: Portál.
- Hrkal, J., Hanuš, R., ed. (2000). *Zlatý fond her II*. Praha: Portál.
- Kirchner, J. (2009). *Psychologie prožitku a dobrodružství pro pedagogiku a psychoterapii*. Brno: Computer Press, a.s.
- Kyriacou, Ch. (2008). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál.
- Lašek, J. (2007). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- MacDonald, M. (2008). *Excel 2007 – chybějící manuál*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Mareš, J., Ježek, S. (2012). *Klima školní třídy*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání
- Mlčák, Z. (1999). *Vybraná témata z psychologie pro učitele*, Ostrava: Repronis.
- Neuman, J. (2002). *Zlatý fond her I*, Praha: Portál.
- Neuman, J. (2009). *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Praha: Portál.
- Pelánek, R. (2010). *Zážitkové výukové programy*. Praha: Portál.

- Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. (1995). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rogers, V. (2010). *Cyberbullying, Activities to Help Children and Teens to Stay Safe in a Texting, Twittering, Social Networking World*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Šolc, P. (2011). *Skupinová dynamika a práce se školní třídou*, Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- Taylor, B. A. (2004). *The Influence of Classroom Environment of High School Students' Mathematic Anxiety and Attitudes* (Doctoral Dissertation). Perth: Curtin University of Technology
- Vališová, A., Kasíková, H. (2011). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Vít, K. (1978). *Kapitoly z pedagogické psychologie*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Zounková, D., ed. (2007). *Zlatý fond her III*. Praha: Portál.

PŘÍLOHY

Příloha 1: Dotazník sociálního klima třídy

Moje odpovědi se týkají
který/která v naší třídě vyučuje

(jméno učitele nebo učitelky),

(jméno předmětu).

U všech následujících faktorů je používána škála:

1 Nesouhlasím	2 spíše nesouhlasím	3 těžko rozhodnout	4 spíše souhlasím	5 souhlasím
------------------	------------------------	-----------------------	----------------------	----------------

Dobré vztahy se spolužáky

1. V naší třídě mám hodně dobrých kamarádů/ kamarádek.	1	2	3	4	5
2. Spolužáci se ke mně chovají přátelsky.	1	2	3	4	5
3. Když dostaneme nějaký společný úkol, spolupracuje se mi se spolužáky dobře.	1	2	3	4	5
4. Mám pocit, že většina spolužáků mě má docela ráda.	1	2	3	4	5
5. Když potřebuji, spolužáci mi pomohou.	1	2	3	4	5

Spolupráce se spolužáky

1. Svoje myšlenky nebo názory vysvětluji spolužákům.	1	2	3	4	5
2. Diskutujeme se spolužáky, jak by se daly vyřešit úkoly či problémy, které nám učitel/ učitelka předložil/ předložila.	1	2	3	4	5
3. Ostatní spolužáci se mě ptají, jak jsem postupoval/a při řešení určitého úkolu či problému.	1	2	3	4	5
4. V tomto předmětu se učím i od svých spolužáků.	1	2	3	4	5
5. Spolužáci se mnou chtějí spolupracovat na různých úkolech.	1	2	3	4	5

Vnímaná opora od učitele

1. Tomuto učiteli/Této učitelce na mně velmi záleží.	1	2	3	4	5
2. Tento učitel/Tato učitelka se mi snaží pomáhat.	1	2	3	4	5
3. Tento učitel/Tato učitelka bere v úvahu to, co prožívám, jak se cítím.	1	2	3	4	5
4. Tento učitel/Tato učitelka mi pomůže, když budu mít problémy s učením.	1	2	3	4	5
5. Tento učitel/Tato učitelka se se mnou baví, nepřehlídí mě.	1	2	3	4	5

Rovný přístup učitele k žákům

1. Tento učitel/Tato učitelka věnuje stejnou pozornost mým otázkám jako otázkám ostatních; nedělá rozdíly.	1	2	3	4	5
2. Tento učitel/Tato učitelka mi pomáhá stejně jako ostatním.	1	2	3	4	5
3. Mám v tomto předmětu stejnou možnost se k věcem vyjadřovat jako ostatní.	1	2	3	4	5
4. Tento učitel/Tato učitelka se ke mně chová stejně jako k ostatním spolužákům.	1	2	3	4	5
5. Když se mi něco podaří, tento učitel/tato učitelka mě pochválí stejně jako spolužáky.	1	2	3	4	5

Přenos naučeného mezi školou a rodinou

1. To, co se dozvím nebo naučím od rodičů a sourozenců, mi pomáhá při učení ve škole.	1	2	3	4	5
2. Co jsem se naučil/a ve škole v mnoha různých předmětech, se mi hodí doma.	1	2	3	4	5
3. Co jsem se naučil/a v tomto předmětu ve škole, se mi hodí doma.	1	2	3	4	5
4. Postupy, kterým jsem se naučil/a ve škole, se mi hodí, když na něčem pracuji doma.	1	2	3	4	5
5. Rodiče nebo sourozenci mi pomáhají, když se doma připravuji do školy, když se učím, dělám úkoly.	1	2	3	4	5

Preferenze soutěžení ze strany žáků

1. Vadí mi, když nedokážu pracovat tak dobře jako někteří moji spolužáci.	1	2	3	4	5
2. Rád soutěžím se svými spolužáky.	1	2	3	4	5
3. Cítím se špatně, když se mi práce nezdaří tak dobře jako ostatním spolužákům.	1	2	3	4	5
4. Jsem rád, když se dozvím, jestli mi práce daří lépe než většině mých spolužáků.	1	2	3	4	5
5. Raději se spolužáky soutěžím, než spolupracuji.	1	2	3	4	5

Děni o přestávkách

1. Na přestávky se moc netěším. (Když se netěšíš, označ: souhlasím)	1	2	3	4	5
2. O přestávkách si často přeji, aby už začala hodina.	1	2	3	4	5
3. O přestávkách se u nás často dějí věci, které mi vadí.	1	2	3	4	5
4. O přestávkách si často přeji víc klidu.	1	2	3	4	5

Dále pokračují volitelné faktory – budou závislé na tom, zdali je bude chtít škola prověřit (dozvědět se postoje žáků k otázkám obsaženým ve faktorech). Informace, které faktory škola využije, se budou získávat v „Prostředí pro uzpůsobení dotazníku Klima školní třídy podmínkám školy“.

Možnost diskutovat během výuky

1. Během hodiny můžu ostatním nahlas říkat svoje nápady a myšlenky k probíranému tématu.	1	2	3	4	5
2. U tohoto učitele/této učitelky můžu říct svoje názory k probíraným tématům, diskutovat s ní/m během hodiny.	1	2	3	4	5
3. Tento učitel/Tato učitelka se mě ptá, co si myslím.	1	2	3	4	5
4. Tohoto učitele/Této učitelky se mohu během hodiny na cokoliv zeptat.	1	2	3	4	5

Iniciativa žáků

1. Svoje nápady si ověřuji hledáním v knížkách, na internetu nebo nějakými pokusy.	1	2	3	4	5
2. Snažím se najít odpovědi na otázky, které mi vrtají hlavou.	1	2	3	4	5
3. Když nám dá učitel/učitelka složitější problém, snažím se zjistit si sám/sama odpověď.	1	2	3	4	5
4. Když mi něco vrtá hlavou, snažím se vyhledat někoho, kdo je na to odborník.	1	2	3	4	5

Snaha žáků učit se

1. Snažím se, aby za mnou bylo vidět kus práce.	1	2	3	4	5
2. Snažím se udělat vše, co jsem si naplánoval/a.	1	2	3	4	5
3. Obvykle dávám pozor hned od začátku hodiny.	1	2	3	4	5
4. Vím, co se chci v tomto předmětu naučit.	1	2	3	4	5
5. Při vyučování v tomto předmětu dávám pozor.	1	2	3	4	5
6. V tomto předmětu se snažím opravdu porozumět tomu, co se učíme.	1	2	3	4	5
7. Vím, jak moc musím pracovat, abych předmět úspěšně zvládl/a.	1	2	3	4	5

Snaha zalíbit se okolí

1. Říkám spíš to, co chce učitel/učitelka slyšet, než to, co si doopravdy myslím.	1	2	3	4	5
2. Než na nějakou složitější otázku začnu odpovídat, nejdřív poslouchám, co říkají ostatní spolužáci.	1	2	3	4	5
3. Říkám spíš to, co si myslí moji spolužáci, než to, co si myslím já sám/sama.	1	2	3	4	5
4. To, co si doopravdy myslím, si nechávám raději pro sebe.	1	2	3	4	5