



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

Bakalářská práce

Kvantitativní výzkum sociálního klimatu tříd gymnázií

Vypracoval: Mgr. Eliška Boorová
Vedoucí práce: Mgr. Marie Najmonová

České Budějovice 2015



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

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

UNIVERSITY OF SOUTH BOHEMIA
PEDAGOGICAL FACULTY
DEPARTMENT OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Graduation theses

**Quantitative research into the social climate class
schools**

Author: Mgr. Eliška Boorová
Supervisor: Mgr. Marie Najmonová

České Budějovice, 2013

Bibliografická identifikace

Název bakalářské práce: Kvantitativní výzkum sociálního klimatu tříd gymnázií

Jméno a příjmení autora: Mgr. Eliška Boorová

Studijní obor: Sociální pedagogika

Pracoviště: Katedra pedagogiky a psychologie PF JU

Vedoucí bakalářské práce: Mgr. Marie Najmonová

Rok obhajoby bakalářské práce: 2015

Abstrakt:

Cílem práce bylo především zjistit, jestli se výrazně liší sociální klima mezi čtyřletým a osmiletým gymnáziem. Třídy byly testovány standardizovaným dotazníkem KLIT, jehož autorem je Lašek. Výzkumu se zúčastnilo 8 tříd, 166 studentů. Nebyly nalezeny výrazné rozdíly v klimatu. Byly nalezeny rozdíly mezi nižšími a vyššími ročníky. Výsledky budou poskytnuty vedení školy a třídním učitelům a studentům k následné práci s nimi.

Klíčová slova: sociální klima, klima třídy, klima školy, dospívající, socializace.

Bibliographical identification

Title of the graduation thesis: Quantitative research into the social climate class schools

Author's first name and surname: Mgr. Eliška Boorová

Field of study: Social Pedagogy

Department: Department of Pedagogy and Psychology

Supervisor: Mgr. Marie Najmonová

The year of presentation: 2015

Abstract:

The purpose of the work was to find out if the social climate differs in eight-year-studies and four-year-studies of a comprehensive school. The classes were tested by the standardized questionnaire KLIT. The author of the questionnaire is Lašek. 8 classes (166students) were taken part in the research. There were not found many differences between eight-year-studies and four-year-studies but there were some differences between younger and older students. The results will be provided school management, class-teachers and students for other use.

Keywords: social climate, class climate, school climate, adolescent, socialization.

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracoval/a 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 bakalářské práce, a to v nezkrácené archivované Pedagogickou fakultou 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.

Podpis

studenta

Datum.....

Poděkování

Děkuji Mgr. Najmonové za vedení mé práce a rady během jejího psaní. Dále děkuji třídním učitelům a vedení školy GPOA ve Znojmě za spolupráci při dotazníkovém šetření. Poděkování také patří všem studentům, kteří dotazník ochotně vyplnili.

Obsah

OBSAH	9
1 ÚVOD.....	11
2 PŘEHLED POZNATKŮ	12
2.1 SOCIÁLNÍ KLIMA TŘÍDY	13
2.1.1 Zkoumání klimatu	15
2.1.2 Klima školy a učitelského sboru	20
2.1.3 Zdroje a důsledky klimatu ve třídě.....	22
2.2 SPECIFIKA OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ	24
2.2.1. Socializace a oblast vztahů	25
2.3 UČITEL	29
2.3.1 Osobnost učitele.....	29
2.3.2 Pojetí výuky učitele a styly výchovného působení	29
3 CÍL PRÁCE A HYPOTÉZY	31
4 METODOLOGIE	32
5 VÝSLEDKY	34
5.1 VÝSLEDKY OSMILETÉHO GYMNÁZIA	35
5.1.1 Třída 5.A	35
5.1.2 Třída 6.A	36
5.1.3 Třída 7.A	37
5.1.4 Třída 8.A	38
5.1.5 Třídy osmiletého gymnázia	39
5.2 VÝSLEDKY ČTYŘLETÉHO GYMNÁZIA	43
5.2.1 Třída 1.B	43
5.2.2 Třída 2.B	44
5.2.3 Třída 3.B	45
5.2.4 Třída 4.B	46
5.2.5 Třídy čtyřletého gymnázia	47
5.3 POROVNÁNÍ VÝSLEDKŮ ČTYŘLETÉHO A OSMILETÉHO GYMNÁZIA	51
6 DISKUSE.....	52

7 ZÁVĚR	54
REFERENČNÍ SEZNAM.....	55
SEZNAM PŘÍLOH	

1 Úvod

Téma bakalářské práce vyplynulo z mého profesního zaměření. Jako učitelku mě zajímá prostředí, ve kterém se studenti nachází.

Výsledky studia žáků a studentů jistě závisí mimo jiné na prostředí, ve kterém se studenti pohybují, na vztazích, které mezi sebou mají, na přístupu učitelů, kteří jim vědomosti předávají a na systému, který ve škole funguje. Právě vztahy mezi spolužáky jsou tématem této práce.

V teoretické části objasníme pojmy sociálního klimatu, kam patří problematika zkoumání klimatu, klima školy a učitelského sboru a dále zdroje a důsledky klimatu ve třídě, jako další teoretické téma zařadíme problematiku dospíváním konkrétně socializaci v období adolescence, objasníme oblast vztahů a oblast školy a vzdělávání ve vztahu k adolescentům, poslední teoretická část se bude zabývat osobností učitele a jeho stylem výuky.

Praktická část obsahuje výzkum zaměřený na zjišťování sociálního klimatu na gymnáziu. Pro výzkum byla vybrána škola Gymnázium, Střední pedagogická škola, Obchodní akademie a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky Znojmo. Bylo tak zvoleno z důvodu mého působení na této škole a tudíž možnosti dotazníkové šetření realizovat. Na této škole jsou vyučovány dva gymnaziální obory a to čtyřletý obor a osmiletý obor. Výzkum bude tedy zaměřen na tyto dva obory a jejich porovnání. Výzkum probíhá pouze na jednom gymnáziu, ovšem na dvou oborech. Pro testování bude použit standardizovaný dotazník. Výsledky výzkumu bych ráda poskytla třídním učitelům, kteří jistě poznatky využijí.

2 Přehled poznatků

Člověk bývá nazýván sociální bytostí proto, že jeho typicky lidské vlastnosti vznikají a realizují se až v důsledku jeho existence v konkrétním společensko-kulturním prostředí, do kterého přichází jako naprosto bezmocná a závislá bytost. Během života člověk poznává svět, do kterého se narodil, začleňuje se do zpočátku do jednoduché, později ale stále složitější struktury i dynamiky sociálních vztahů a pomalu se stává vlastní svébytnou osobou, která je součástí jistého společenství (Dvořáková, 1995).

V popředí našeho zájmu se nachází problematika mezilidských vztahů, obecně chápaných jako základní prostředek pro socializaci. Sociální vztah je považován za nejdůležitější aspekt života v rámci daného socio-kulturního prostředí. Dotýká se vztahů mezi lidmi a je uskutečňován prostřednictvím složitého komplexu sociálních interakcí, tedy vztahů člověk – člověk. Vztah mezi lidmi nastává tehdy, je-li existence nebo aktivita jednoho ovlivňována aktivitou druhého (Dvořáková, 1995).

Škola má velký vliv na rozvoj osobnosti žáka. Požadavky na třídu lze shrnout do obrazu ideální třídy. Jedná se o kolektiv v plném smyslu, který má vlastní vnitřní dynamiku ke stejným výchovným a vzdělávacím cílům jako učitel a škola, a tím pozitivně působí na dosahování optimálních výsledků. Komunikace uvnitř ideální třídy rozmnožuje poznatky. Třída přitom působí jako škola sociálního života, ale také jako prostředí, ve kterém se uspokojují aktuální sociální potřeby (Hrabal, 1989).

2.1 Sociální klima třídy

Každodenní zkušenosti učitelů, výchovných poradců a psychologů upozorňují na fakt, že učení a chování žáků není pouze individuální záležitostí, ale je ovlivňováno mikrosociálním prostředím, v němž se žáci pohybují, jedná se o prostředí konkrétní školy, učitelského sboru, školní třídy a konkrétní skupině vrstevníků, s níž se žák či žákyně vidá a na jejíž mínění dá (Mareš, 1998).

Obsahově termín klima třídy zahrnuje ustálené postupy vnímání, prožívání a hodnocení a reagování všech aktérů, tedy žáků a učitele, na to, co se ve třídě děje, dělo dříve a co se dít bude. Zdůrazňuje se subjektivní vnímání klimatu aktérů a nikoliv objektivní hodnocení zvenčí. Časově termín sociální klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro jistou třídu a učitele, trvající několik měsíců či let. Naopak atmosféra třídy označuje krátkodobý stav, podmínění aktuální situací (Čáp a Mareš, 2001).

Obvykle se při studiu sociálního klimatu ve třídě rozlišují tyto termíny:

- prostředí třídy, do kterého žáci a učitelé patří, dále také věci, výzdoba, psychohygienu třídy,
- atmosféra třídy je spíše krátkodobý jev, během dne může být proměnlivý,
- sociální klima třídy označuje dlouhodobý jev, málo proměnlivý a typický pro danou třídu (Holeček, 2001).

Při interakci v jakékoliv skupině lidí existuje něco „nehmatatelného“, ale všemi jedinci silně pocíťovaného. Tento jev bývá označován jako nálada, ovzduší atmosféra či klima. Sociální psychologové a psychiatři zkoumají již od 30. let tyto zvláštní a subjektivně pocíťované projevy, které doprovází každou událost interakce (Průcha, 2005).

Školní třída je reprezentantem malé sociální skupiny. Žáci, z nichž se daná třída skládá, se spolu s učiteli, kteří ve třídě vyučují, podílejí na tvorbě jejího klimatu. Klima lze chápat jako filtr, přes který se musí dostat objektivní fenomény a není tak důležité, co se děje, nýbrž jak je ono dění vnímáno. Klima jednotlivých tříd se liší. V některých třídách je možné se setkat s pozitivním klimatem, které učitelé a žáky sblíží a vytváří podmínky pro úspěšné plnění úkolů a povinností. V jiných třídách pocíťujeme negativní klima, které ovlivňuje dění ve třídě negativně a v konečných důsledcích může vést až ke

ztrátě motivace, ke špatným učebním výsledkům, nebo dokonce k neurózám a jiným zdravotním obtížím (Kalhous a Obst, 2002).

Malé skupiny tvoří osoby, které se navzájem znají a komunikují spolu. Jsou formálně nebo neformálně integrovány nějakým cílem. Příkladem malé formální skupiny je právě školní třída či vojáci tvořící četou, příkladem neformální je rodina. Příslušníky formálních skupin pojí formálně stanovené úkoly nebo jsou seskupeni na základě určitých formálních znaků. Ve formálních skupinách se ovšem mohou utvářet i neformální podskupiny.

Skupinová příslušnost je životní nutností, člověk se rodí do určité rodiny, která jej připravuje na život, učí se zde seznamovat se svým životním prostředím, dostává první výbavu pro život vůbec, návyky, řeč, role, hodnoty a podobně. Později se jedinec stává příslušníkem školní třídy, pracovní a zájmové skupiny, zakládá manželství a vlastní rodinu.

Základní funkcí malých skupin je, že člověku umožňují uspokojování jeho sociálních potřeb a členství v pracovní skupině je přirozenou situací v životě. Skupina současně vystupuje jako jakési „zrcadlo“ pro sebepojetí a sebehodnocení jedince. Osobnost jedince se utváří mimo jiné na základě sebereflexí a reflexí postojů a chování sociálního okolí vůči ní.

S utvářením skupiny neformálního druhu, nebo neformální podskupiny v rámci skupiny formální, se vytváří skupinové normy. Tyto skupinové normy kontrolují chování členů skupiny. Za konformní chování a postoje jsou členové skupiny odměňovány projevy souhlasu či uznání, naopak za nekonformní chování jsou trestáni různými způsoby, počínaje posměšky a konče fyzickými tresty. Tyto normy mohou ovlivňovat chování jedince i mimo skupinu. Mezi tyto normy patří například:

- nesmí se pracovat příliš mnoho, kdo tak činí, je „šplhoun“ či „šprt“,
- nesmí se pracovat příliš málo, kdo tak činí, je „ulejvák“,
- nadřízenému se nesmí říci nic, co by mohlo poškodit spolupracovníka, kdo tak činí, je „práskač“,
- nesmí se projevovat žádná nadřazenost.

S těmito normami jsou úzce spojeny koncepty pozice, role a statusu. Pozice označuje místo ve vztažném poli, na pozici jsou kladené jisté požadavky a jsou spojovány s očekáváními, s těmi se spojují role, požadavky na vystupování, s určením role je pak spojen status, vyžadující kulturně společenské charakteristiky jedince (Nakonečný, 2009).

2.1.1 Zkoumání klimatu

K diagnostice školní třídy mohou učitelé pomoci sociálně psychologické poznatky, které se týkají společné činnosti, spolupráce a soutěžení, tedy jevů úzce souvisejících se sociálními vztahy. Poznání školní třídy jako celku je velmi obtížné. Třidu tvoří jednotliví žáci s odlišnými dispozicemi a charakteristikami, ti ji postupně svou činností a vztahy utvářejí a způsobují její jedinečný charakter a odlišnost od jiných tříd. Školní třída se stává významným, ovšem ne jediným činitelem, který na žáka působí a který může výrazně ovlivnit jeho úspěšnost. Poznání charakteristiky třídy jako sociální skupiny vyžaduje poznání vlastností pletiva interindividuálních vztahů, poznání struktury a integrovanosti žáků třídy, dále hierarchii jejich hodnot a norem ve vztahu k hodnotám a normám výchovně vzdělávacích (Dvořáková, 1995).

Rozlišuje se několik přístupů ke zkoumání klimatu školní třídy:

- **Sociometrický přístup**, který si všímá strukturování a restrukturování třídy jako sociální skupiny, vývoje sociálních vztahů, pozic a rolí a jejich vlivu na rozvoj dispozic žáků (Kalhous a Obst, 2002). Diagnostickou metodou je např. sociometricko-ratingový dotazník neboli SORAD (Mareš, 1998). Nezávisle proměnnou v dotazníku je koheze třídy, integrovanost, sympatie mezi žáky a vliv. Závisle proměnnou je školní úspěšnost žáků, školní výkonnost jednotlivců i celé třídy, chování žáků i chování třídy jako celku. Představitelem tohoto přístupu je Hrabal (1989).
- **Organizačně-sociologický přístup** zkoumá školní třídu jako organizační jednotku. Učitel je zde považován za jakéhosi řídicího pracovníka. Pomocí standardizovaného pozorování se zjišťuje, jak učitel dokáže řídit plnění úkolů a spolupráci žáků, jak jeho vyučovací metody ovlivňují výkonnost třídy i jednotlivců (Kalhous a Obst, 2002).

- **Interakční přístup** popisuje pedagogickou interakci mezi učitelem a žáky v průběhu výuky. Výzkumník sleduje, jak působení učitele ovlivňuje efektivitu jeho práce, postoje žáků a výkonnost celé třídy i jednotlivců. Diagnostickou metodou je standardizované pozorování, metody interakční analýzy, audiovizuální nahrávky interakce (Kalhous a Obst, 2002).
- **Přístup školní etnografie** se pomocí metody zúčastněného pozorování snaží popsat celý přirozený život školy i třídy, zjistit, jak jejich klima vnímají, hodnotí a popisují jeho aktéři. Postupuje se zde nejen metodou objektivního, nezúčastněného pozorování, ale výzkumník se na životě studované skupiny podílí až tak, že se stává členem prostředí. Přitom využívá i další metody, jako je etnografický rozhovor se žáky a učiteli. Další etnografickou metodou je rovněž studium dokumentů, a to jak oficiálních, tak také dokumentů, které učitelé a žáci na požádání výzkumníka vytvoří, jako jsou například slohové práce. Etnografický výzkum třídního klimatu je hodně časově náročný (Kalhous a Obst, 2002).
- **Pedagogicko-psychologický přístup** se zaměřuje zejména na spolupráci ve třídě. Diagnostickou metodou je např. posuzovací škála Classroom Life Instrument (zkráceně CLI) (Mareš, 1998).
- **Vývojově-psychologický přístup** vidí třídu jako sociální prostředí pro ontogenetický vývoj a rozvoj osobnosti žáka. Využívá mnoho metod a snaží se zjistit např. to, jaký vliv mají učitelovy způsoby řízení hodiny, udržování kázně, hodnocení žáků na jejich školní úspěšnost a neúspěšnost, zájem nebo nezájem o školu, na sebepojetí žáka (Kalhous a Obst, 2002).

Existuje mnoho metod, kterými se dá klima školní třídy sledovat. Některé jsou již k dispozici v českém překladu.

- My class Inventory – MCI: metoda je určena pro první stupeň základní školy. Dotazník k měření klimatu žáků ve 3.- 6. třídách základních škol. Dotazník MCI – obsahuje 25 položek (každá forma), které se dělí do pěti proměnných. Každá z nich je zastoupena pěti položkami. Spokojenost (1, 6, 11, 16, 21); třenice (2, 7, 12, 17, 22); soutěživost (3, 8, 13, 18, 23); obtížnost učení (4, 9, 14, 19, 24); soudržnost třídy (5, 10, 15, 20, 25).
- Classroom Environment Scale – CES: metoda je určena pro druhý stupeň základní školy a školu střední. Položky dotazníků obsahují výroky ze života třídy a žák dichotomicky rozhoduje, jestli podle něj tento výrok platí nebo nikoli. Odpověď „ano“ je hodnocena třemi body, odpověď „ne“ je hodnocena jen jedním bodem. U inverzních položek je to naopak. Takové položky jsou označeny v dotazníku písmenem R. Nezodpovězená položka se hodnotí dvěma body. Součet hodnocení příslušných položek se u každé proměnné sčítá na celkové individuální skóre každého žáka a poté se zjišťují střední hodnoty celé třídy. Dotazník CES obsahuje 24 položek, které se dělí do šesti proměnných, ze kterých každá hodnotí čtyři položky. Angažovanost žáka, jeho zaujetí pro školní práci (1, 7, 13, 19); vztahy mezi žáky ve třídě (2, 8, 14, 20); učitelova pomoc a podpora (3, 9, 15, 21); orientace žáků na úkoly (4, 10, 16, 22); pořádek a organizovanost (5, 11, 17, 23); jasnost pravidel (6, 12, 18, 24). Inverzní otázky jsou v dotazníku označeny (R).
- Individualized Classroom Environment Q. – ICEQ: metoda se využívá na druhém stupni základní školy a na střední škole. Dotazník obsahující 25 položek, zkoumající 5 prvků klimatu: personalizaci, participaci na sociální dění, nezávislost, pozorování sebe a okolí, diferenciaci žáků učitelem. Odpovědi jsou řazeny do pětistupňové škály.
- Communication Climate Questionnaire – CCQ: metoda je konstruována pro střední školu, kde zjišťuje vstřícnost a defenzivnost. Dotazník obsahuje 17 tvrzení (8 tvrzení – č. 1, 4, 5, 6, 9, 12, 14, 16, které obsahují výroky

charakterizující suportivní klima; 9 tvrzení – č. 2, 3, 7, 8, 10, 11, 13, 15, které charakterizují klima defenzivní). Respondent odpovídá na tvrzení odpovědí na pětipoložkové stupnici od „silně souhlasím“ (5b) až po „silně nesouhlasím“ (1b). Dosažená skóre se sčítají a z výsledků se určuje, jaké klima učitel vytváří - suportivní nebo defenzivní. Koeficient SD (suportivita/defenzivita) je 0,8888 a je považován za hranici suportivity/defenzivity.

- College and University Classroom Environment Inventory - CUCEI: metoda slouží vyšším ročníkům střední školy a vysokým školám. Obsahuje 49 tvrzení, zjišťujících 7 prvků klimatu: personalizaci, zaujetí školou, soudržnost, satisfakci školou, orientaci na úkoly, inovaci výuky, individualizaci výkonů. Studenti odpovídají na stupnici od silně souhlasím do silně nesouhlasím. Preferovaná i aktuální verze (Kalhous a Obst, 2002).

Každý vyučující či vychovatel se snaží svou školní třídu či skupinu poznat, aby mohl optimalizovat své působení. Diagnostika třídy jako malé sociální skupiny je většinou složitější a diagnóza vzniká jako komplexní činnosti učitele sbíráním informací, a to o jednotlivých žácích, o podmínkách, na kterých závisí pedagogická diference mezi třídami, o složení a struktuře třídy jako sociální skupiny a o vnějších činitelích působících na třídu nepřímo (Dittrich, 1992).

Podle výzkumu M. Havlíkové (1993) jsou negativní rysy typické pro klima v současné škole:

- Až na výjimky se atmosféra školy nezměnila.
- Škola neuznává osobnost studenta.
- Učitel má vždy pravdu. Neodstává se respektu k žakovým názorům.
- Škola nesleduje, jak ji žáci vnímají.
- Škola je spíše uzavřená vůči okolí.

- Škola je odcizena od života svým zaostalým pojetím.
- Mnoho žáků má ke škole záporný vztah, nejen ke škole, ale i ke kultuře.
- Nevhodnost existující motivace je založena zejména na strachu ze zkoušení, známek a ponižování.
- Téměř chybí pozitivní motivace žáků ze strany školy.

D. Miezgová (1994 cit. podle Mareš, 1998) studovala sociální klima v gymnaziálních třídách. V prožívání aktuálního klimatu našla dva rozdíly mezi chlapci a dívkami. Chlapcům se zdá organizovanost výuky vyšší, než děvčatům. Chlapci se dále domnívají, že pravidla hry nejsou na gymnáziích jasně daná, děvčatům se naopak zdají pravidla vymezená uspokojivě. Oba rozdíly by se daly vysvětlit vývojově psychologickými zvláštnostmi v daném věkovém období a rozdílným jednáním některých gymnaziálních profesorů s chlapci a dívkami.

Podle Laška (1992) se žáci základních škol liší v hodnocení vztahů ve třídě oproti žákům středních škol. Žáci základních škol hodnotí vztahy ve třídě jako nadprůměrné, pomoc a podporu od učitele hodnotí jako průměrnou, pořádek a organizovanost výuky hodnotí mírně nadprůměrně. Naopak jako nízkou hodnotí svou školní práci a angažovanost. U středoškoláků vychází všechny tyto aspekty jako výrazně nižší než u žáků škol základních.

2.1.2 Klima školy a učitelského sboru

Podle pedagogického slovníku je škola „obecné místo určené pro organizované vzdělávání, řídicí skupina, kroužek lidí (odborníků, umělců) sdílejících podobný názor“. (Průcha a kol., 2013, s. 297)

Sociální klima školy označuje jevy dlouhodobé a typické pro danou školu. Tyto jevy trvají řádově měsíce až léta. Klima tvoří vedení školy, učitelský sbor, učitelé jako jednotlivci, žáci jednotlivých ročníků, školní třídy a ostatní zaměstnanci školy (Čáp a Mareš, 2001).

Termín klima zahrnuje ustálené postupy vnímání, prožívání a hodnocení a reagování všech tvůrců klimatu na to, co se ve škole odehrálo, právě odehrává a co se bude odehrávat v budoucnu. Důraz se klade na to, jak klima vnímají jeho aktéři, tedy subjektivní pohled (Čáp a Mareš, 2001).

Žák nežije pouze v mikroklimatu své třídy, ale tráví svůj život v konkrétní škole. Své sociální zážitky a životní zkušenosti ze styku s učiteli a spolužáky, a to stejně staršími, mladšími i staršími, si odnáší do dalšího života. Škola s příznivým sociálním klimatem dokáže udělat mnoho pro osobní rozvoj žáka. Škola s ohrožujícím klimatem může žákovu osobnost vážně poznamenat (Čáp a Mareš, 2001).

Klima školy spoluvytvářejí hodnoty, které jsou přijaté a podporované celým učitelským sborem, vědomí náročnosti požadavků kladených na žáky zaměstnance školy a vyjadřované přesvědčení, že jsou tyto požadavky zvládnutelné, povzbuzování a hodnocení odváděné práce. Klima školy obsahuje tři složky, jsou jimi věcné prostředí, které charakterizuje hygieničnost, bezpečnost, estetičnost atd., další složkou je sociální prostředí, jehož subjektivním prožitkem je dlouhodobé sociální klima a krátkodobá sociální atmosféra, třetí složkou je organizační prostředí, tedy režim dne atd. (Kalhous a Obst, 2002).

Existují dva protipóly sociálního klimatu u učitelského sboru. Jsou jimi: Otevřené sociální klima a uzavřené sociální klima. V otevřeném panuje vzájemná důvěra, kooperace, jasná pravidla, ředitel školy je ostatním příkladem. Uzavřené klima se vyznačuje absencí kooperace, učitelé jsou sami ve svých kabinetech, ředitel školy vyvolává buď apatii či nepříjemné pocity frustrace, strádání, strach, vztek a tak dále (Holeček, 2001).

Na základě výzkumu u 150 středoškolských učitelů, který provedli Mareš a Lašek, je možné rozlišit v sociálním klimatu školy těchto pět skupin možností:

- ředitel školy jako demokrat, podpůrné a přátelské prostředí,
- ředitel školy jako autokrat, direktivní vedení,
- angažovaný učitel, učitel je na svou školu hrdý, věří ve své schopnosti, ve schopnosti svých kolegů i žáků,
- frustrovaný učitel, strádá z nedůstojného zacházení a přemíry administrativních povinností,
- spokojený učitel, uvnitř školy jsou přátelské vztahy a učitelé se navzájem dobře znají (Holeček, 2001).

Ve výzkumu převládalo hodnocení demokrat u ředitelů škol a angažovaný učitel u učitelů. Kategorie frustrovaný učitel dosáhla velkého podprůměru, ale bohužel stejně nízké hodnocení dostal i spokojený učitel. Z výzkumu je patrné, že sociální klima učitelského sboru nejvíce ovlivňuje ředitel (Holeček, 2001).

Škola je po rodině druhý nejdůležitější socializační činitel a instituce, která ovlivňuje vývoj osobnosti, vztahy a běžnou každodenní zkušenost adolescentů.

V 90. letech došlo k mnoha změnám školství, současně však přetrvávalo mnoho poznatků z předchozí doby. Relativně snadno mohlo být odstraněno politické a ideologické potlačení a izolace od světa. Možnosti vzdělávání se otevřely. Začala se různit kvalita, což bylo markantní zejména na středních školách (Macek, 1999).

Velmi komplikovaná je změna chování učitelů. Generační obměna probíhá pozvolna a učitelské povolání stále nemá potřebnou prestiž, ani finanční ohodnocení. Změna vztahu mezi učitelem a studentem je také komplikovaná. Učitelé střední a starší generace obtížně mění svůj stereotyp a to i v případě, že se s novým přístupem k žákům identifikovali, jedná se o tzv. posttotalitní syndrom. Když žáci v roce 1995 hodnotili atmosféru školy a vlastní školní práci, shodovali se na tom, že nikdo na sebe nebere přílišnou zodpovědnost. Dále většina respondentů nehodnotila své učitele jako vstřícné a otevřené osoby. Naopak si respondenti cenili důvěry učitelů v jejich schopnosti. Učitelé stále vnímají své studenty jako podřízené. Studenti nehodnotili ani svoji aktivitu jako dostačující, neradi by se ovšem vzdali ochranné ruky, kterou škola má nad jejich budoucím zaměstnáním (Macek, 1999).

2.1.3 Zdroje a důsledky klimatu ve třídě

Existují tři různé názory, podle kterých ovlivňují klima třídy:

- především učitelé, protože stejná třída reaguje na různé učitele různě, co si žáci dovolí u jednoho učitele, si nemusí dovolit u jiného,
- především žáci, protože je známo, že každá třída má něco osobitého, co si uchovává, ať už tam učí kdokoliv,
- učitel a žáci, jako hlavní představitelé se podílejí na vzniku klimatu třídy, ani samotný učitel, ani samotní žáci nemohou dosáhnout změny klimatu, tento názor je všeobecně nejvíce přijímán (Holeček, 2001).

Sociální klima třídy je také ovlivňováno sociálním klimatem učitelského sboru a celé školy (Holeček, 2001).

Podle Čápa a Mareše (2001) klima společně utvářejí všichni žáci navštěvující třídu, skupiny žáků, které se v rámci třídy tvoří, a jedinci stojící mimo tyto skupiny, jednotliví žáci, učitelé vyučující třídu. Jednotkou analýzy je školní třída, všichni její členové a nikoli pouze jednotlivci navštěvující třídu.

Fungování určitého klimatu ve třídě se zřejmě realizuje prostřednictvím různých mechanismů, a to:

- komunikačními a vyučovacími postupy učitele:

Při interakci ve vyučování uplatňují učitelé své vlastní individuálně způsoby komunikace s žáky, například některý hodně chválí, jiný hodně kritizuje, některý mluví hodně, jiný méně. Těmito postupy vytváří učitel specifické komunikační klima.

Rozlišuje dva základní typy komunikačního klimatu ve třídě:

Komunikační klima suportivní (vstřícné): je to klima, ve kterém se jeho účastníci navzájem respektují, komunikují mezi sebou otevřeně a jasně.

Komunikační klima defenzivní (obránné): zde vznikají situace, kdy jeho účastníci spolu soupeří, neposlouchají jeden druhého.

- strukturami participace žáků ve vyučování:

Aktivní zapojení žáků ve vyučování je jednou ze stěžejních charakteristik efektivnosti edukačního procesu ve škole.

Analýzy vyučování naznačují, že rozdílná participace jednotlivých žáků ve vyučování může být způsobena zejména těmito vlivy:

Vysokým počtem žáků ve třídě: V důsledku toho nemůže učitel během vyučování komunikovat stejně často a intenzivně se všemi žáky.

Lokalizací žáků ve třídě: Je prokazováno, že při vyučování existují tzv. akční zóny, tedy že při běžném rozmístění žáků ve třídě jsou někteří žáci více zasahováni učitelskými vyučovacími aktivitami než jiní žáci.

Rozdílnou preferencí učitelů k jednotlivým žákům: Učitelé mívají pozitivní nebo negativní postoje orientace ke svým žákům, což se projevuje zejména i v možnostech, jež jsou jednotlivým žákům poskytovány k jejich participaci ve vyučování.

Rozdílnou komunikací mezi učiteli a žáky v závislosti na sexových rozdílech: Existují nálezy o tom, že učitelé a učitelky odlišně komunikují s chlapci a s dívkami.

- preferencemi a očekáváními učitelů vůči žákům:

Tyto postoje mají velký vliv na klima, které účastníci prožívají. Je zřejmé, jak působí na klima ti učitelé, kteří své žáky shazují a naopak ti učitelé, kteří některé z žáků nadhodnocují či přetěžují.

- klimatem školy, jejíž je třída součástí (Průcha, 2002).

2.2 Specifika období dospívání

Adolescence či období mladistvých je poslední fází vývoje mezi dětstvím a dospělostí, ohraničené mezi věkem 14/15 let až 18/20 lety. Dochází v něm k vyrovnání vývojových disproporcí z minulého období, mladý člověk dosahuje plného rozvoje fyzických sil, je plně vyvinut i mentálně a dotváří se jako individuální osobnost. Nápor na stabilitu jejich osobnosti přicházejí v době, kdy ještě nejsou zcela dozrálými individuálními osobnostmi (Svoboda, 2000).

Mládeži je věnována velká pozornost proto, že je v mnoha ohledech považována za rizikovou populační skupinu, přičemž zdroje ohrožení nejsou biologické či lékařské, ale nacházíme je v oblasti chování, jednání a sociálních vztahů. Světová zdravotnická organizace hovoří o morbiditě (AIDS, alkoholismus, drogy, pohlavní choroby, trestná činnost), která je zakotvena v životním stylu plném nudy, tolerance k násilí a drogám, předčasnou sexualitou a k masovým médiím (Sekot, 2006).

Osobnost člověka nemůžeme chápat pouze jako pasivní produkt, který je vytvářen společensko-kulturními vlivy. Každý jedinec je sice socializován vnějšími sociálními činiteli, ovšem v jejich rámci velmi záhy socializuje sám sebe.

Období dospívání znamená rozšiřování a kvalitativní odlišování sociálních vztahů a je určující pro utváření budoucích základních rolí manželských a rodičovských. Zdůrazňuje se emancipace od rodiny a navazování vrstevnických vztahů v tomto období (Dvořáková, 1995).

Úvahy o vlastním místě ve světě vedou k hlubším filozofickým otázkám, k vytvoření jasnějšího pohledu na svět a společenský systém, ve kterém žije. Často není spokojen s prostředím, ve kterém vyrůstá a chtěl by přispět svým dílem k pokroku společnosti. K dalším potížím tohoto období patří zejména u chlapů efektivnost pedagogického působení. K obtížím patří odmlouvání, vzdor, hrubost, násilí, krádeže nebo lhaní. Na adolescenty nepůsobí formální autorita, imponuje jim jen vzdělaná osobnost, člověk společensky angažovaný, s pedagogickým taktem a s jistou tolerantností. Na mladé sportovce zapůsobí trenér vzdělaný s úspěšnou sportovní minulostí (Mužík a Krejčí, 1997).

Weiner (2003) uvádí, že změny v kognitivních procesech ovlivňují chápání vlastního já, adolescenti začínají vnímat svoji budoucnost jako něco, čemu je potřeba věnovat pozornost a zamýšlet se nad ní.

Lidé se dnes dopouštějí trestné činnosti v každém věku, nejvíce ovšem v mládí a v rané dospělosti. Macek (1999) píše, že k nárůstu problémového a rizikového chování adolescentů v širších souvislostech přispěla nižší státní a institucionální kontrola nad chováním občanů, tedy i mládeže. Mezi další příčiny řadí výkonovou orientaci a zvýšenou preferenci materiálních hodnot u některých skupin obyvatelstva, větší tlak na vlastní rozhodování, názorovou pluralitu a osobní svobodu, což je vnímáno jako pozitivní hodnota, ovšem to vše přispívá k zvýšené úzkosti z neznámého světa a z nejasných možností. Dále se ukazuje, že rodiče jsou orientováni na vlastní kariéru a projevují menší zájem o skutečné potřeby, potřeby a hodnoty svých potomků, což může mít vliv na rizikové chování dospívajících potomků.

2.2.1. Socializace a oblast vztahů

Hlavní obtíže tohoto období spočívají v oblasti psychiky. Adolescenti už nejsou dětmi, nejsou ale ani dospělými a to zejména po stránce sociální. Problém je v jejich ekonomické závislosti, což je důvodem, proč se k nim jejich rodiče chovají jako k dětem a jindy jako k dospělým vzhledem k jejich biologické a intelektuální zralosti. Na adolescenta tato situace působí negativně, snaží se o ekonomickou nezávislost, někdy i delikvencí – krádežemi. Dochází i k revoltě proti autoritám, adolescenti chtějí jednat podle vlastní vůle a mají pocit, že se jim k tomu nedostává dostatečného prostoru. Hledají proto oblasti, kde by se prosadili. Tato motivace vede mnohé z nich například ke sportu, kde je možné se takto prosadit (Mužik a Krejčí, 1997).

Je zapotřebí, aby v této fázi bylo dosaženo určité rovnováhy mezi touhami a potřebami na obou stranách – mezi adolescentovou touhou po nezávislosti na jedné straně a potřebou rodičů mít stále kontrolu nad činnostmi a rozhodnutími jejich dětí na straně druhé (Bornstein, 2002).

Změnu sociálního postavení charakterizují v době dospívání dva důležité sociální mezníky. Prvním z nich je ukončení povinné školní docházky a volba profesního směřování. Druhým je získání občanského průkazu v patnácti letech. Dospívající se posune od povinného postavení žáka na vyšší úroveň. Studenti víceletých gymnázií prožívají tuto změnu již dříve (Vágnerová, 2008).

V období mladší adolescence se mění vztahy s lidmi, a to jak s dospělými, tak i s vrstevníky. V období dospívání dochází k experimentování v mezilidských vztazích. Dohadování s autoritou a demonstrace jejího odmítání je typickým znakem tohoto

období. Pubescent ovšem neútočí na autoritu, aby ji oslabil, ale aby se jí sám stal. Tím, že dokáže dospělým argumentovat, dosahuje pocitu jistoty, že se jim může rovnat. Diskuze je odpovídajícím partnerem je pro dospívajícího tréninkem vlastních schopností (Vágnerová, 2008).

Odsuzování dospělých nebývá o nic větší než kritika vlastních vrstevníků, bývá ovšem nápadnější, protože je vývojově novou záležitostí. Dospívající k dospělým obvykle nejsou kritičtější než sami k sobě, o jejich sebekritice ale dospělí většinou nemusí vůbec vědět, protože bývá vnitřní záležitostí jedince, nanejvýš ji sdílí s nejlepšími přáteli. Vrstevnická skupina je pro dospívajícího velmi důležitá, dospívající se s ní identifikuje, stává se pro něj zdrojem potřebné emoční a sociální opory. Rozvíjejí se první přátelství a lásky, rozvíjí se ale i hierarchizované vztahy organizovanější party, která má svého vůdce, který musí být respektován (Vágnerová, 2008).

Helus (1973) rozlišuje čtyři složky socializace, kterými jsou hodnotově normativní složka, mezilidsky vztahová složka, rezultativní složka systému a osobnostní složka.

Hodnotově normativní složka tvoří deklaráce společnosti o vlastních hodnotách, normách, přesvědčeních a ideálech. Sociální instituce reprezentují sociální normy, které mají zvláštní význam v procesu socializace. Do kategorie sociálních institucí bychom mohli zařadit především rodinu, tradiční výchovné a vzdělávací instituce jako je škola, ale i masové vzdělávací prostředky, počítačové sítě nebo politický systém.

Složka mezilidsky vztahová obsahuje konkrétní formy realizace lidské vzájemnosti. Konkrétní interakce mezi lidmi je ovlivněna normami. Svou roli ale hrají i osobnostní zvláštnosti a jedinečnost situací. To vše ovlivňuje jak sociální komunikace, tak i proces sociálního učení. Člověk, zejména adolescent, si tedy osvojuje soubor sociálních rolí. Adolescence je spojena s výraznou změnou obsahu repertoáru rolí, z nichž některé jsou jasně dané (například role studenta je zakotvena ve školním řádu), ale i přesto získávají nové významy a novou hodnotu (například změna pozice žáka základní školy na studenta gymnázia vede k odlišnému vnímání a hodnocení i v jiném sociálním prostředí, než je škola).

Rezultativní složka systému je výsledkem kooperativní činnosti probíhající na základě normativních principů v přímé interakci jedinců, jedná se o materiální produkty, kulturu a o jednotlivce jako produkty socializačního procesu.

Individuální aspekt socializačního procesu vyjadřuje osobnostní složka. Jedná se o jedinečnou charakteristiku jednotlivce, dále o jeho sebepojetí, sebehodnocení a identitu (Helus, 1973).

Velký vliv na oblast vztahů má tzv. uvědomění si síly vlastního rozumu. Rozvoj formálních operací a abstraktního logického myšlení v souvislosti s prohloubeným sebeuvědoměním vede práce k onomu uvědomění si síly vlastního rozumu. Adolescenti často dospívají k přesvědčení, že jakýkoliv problém by mohl být vyřešen, pokud budou lidé o problémech skutečně přemýšlet. Dospívající se proto diví, proč si každý člověk jednoduše neuvědomí, kolik je na světě zla. Zdá se jim, že zkrátka stačí, aby každý chtěl neuspokojivou situaci změnit a následně se tak stane (Macek, 1999).

Období dospívání je v mnohém klíčové pro pozdější převzetí sociálních rolí dospělých, partnerských rolí, rodinných, přátelských ale i profesních. Důležitým aspektem mezilidských vztahů je rozvoj komunikačních dovedností. Zvládne-li adolescent například zdvořilosti a vyjádření vlastního názoru, přijmout a poskytnout pochvalu či nemá problémy s vnitřním napětím a agresí, nedostává se tak často do konfliktu s autoritami, cítí se být sebejistější v mezilidských vztazích, má vědomí sociální prestiže a kompetencí. Vztahy k rodičům a dalším autoritám mají jiný význam než vztahy s vrstevníky. V případě rodiny se adolescent snaží o jakési zrovnoprávnění vlastní pozice a ve vztahu k vrstevníkům se snaží o zhodnocení vlastní pozice. V časně adolescenci řeší jedinec problémy spojené s vlastní identitou, je častěji reflektován v kontextu původní rodiny, sociální aspekt identity je ale určován podle kontextu vrstevnické skupiny. V dalších fázích adolescence se tyto dva aspekty sbližují a nejsou tolik vázány na konkrétní prostředí (Macek, 1999).

V adolescenci má velký význam oddělovat vrstevnické vztahy od přátelských a partnerských. Vrstevnický vztah je velmi jedinečný a těžko zastupitelný typ vztahu. Umožňuje adolescentovi vzájemné poskytování názorů, pocitů a vzorců chování. Rychle se zde střídají pozice soupeře a spoluhráče. Dospívající mají dobrý pocit, když vědí, že jsou vrstevníky viděni a slyšeni. Sdílejí stejnou životní pozici, problémy a nejistoty. V průběhu dospívání se charakter vrstevnických vztahů mění. Široká platforma má svou funkci v časně adolescenci. Členstvím ve vrstevnické skupině dospívající získávají sociální status a pocit vlastní hodnoty. Mnoho času je věnováno nezávaznému povídání si. Kamarádi poskytují jedinečné informace, vztahy jsou prostorem pro získávání a testování vlastní sociální kompetence. Adolescent, který není

členem sociální skupiny, pociťuje sociální stigma. Pozitivní hodnocení od vrstevníků je předpokladem pro vlastní vyšší sebehodnocení (Macek, 1999).

Blízké přátelství je v adolescenci častější a důležitější mezi dívkami než mezi chlapci. Mezi dívkami dominuje otevřená komunikace a sdílení pocitů, dále je velmi ceněna inteligence, upřímnost a důvěra. Nejobtížnější je z hlediska přátelství pro dívky období střední adolescence, tedy věk 14 – 16 let. V tomto období jsou dívky do přátelských vztahů nejvíce angažovány citově a bojí se odmítnutí. Později se prohlubuje pohlavní identita dívek a zvyšuje se interakce s chlapci. Přátelství chlapců je více kolektivní, bývá založené na společných zájmech a aktivitách. Blízké přátelství mezi dívkou a chlapcem nebývá v tomto období příliš časté, má ale velký význam zejména pro ty jedince, kterým chybí sourozenec opačného pohlaví (Macek, 1999).

2.3 Učitel

Definice učitelství profese existuje několik, uvedeme tedy jednu z nich. Průcha uvádí, že učitel je:

„Jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu“ (Průcha, Walterová a Mareš, 2001, s. 261).

Náročnost jak výkonu učitelství profese, tak jeho vědecké reflexe je do značné míry dána tím, že průběh a výsledek vyučování závisí na mnoha sociálních, politických a legislativních faktorech. Od učitele se očekává, že bude plnit řadu různých úkolů, které jsou někdy až protichůdné. Zda při své činnosti uspěl, není vždy jasně patrné (Kalhous a Obst, 2002).

2.3.1 Osobnost učitele

Základní kvality, kterými by měla disponovat každá pedagogická osobnost, Jůva (2001) shrnuje do několika obecných rovin. Úspěšnost výchovně-vzdělávacího procesu závisí na pedagogově hodnotové orientaci a kvalitním vzdělání. Kvalitním vzděláním se ovšem nemyslí pouze teoretické a praktické odborné vzdělání, ale i hluboké vzdělání všeobecné s širokým filozofickým, politickým, vědeckým a kulturním rozhledem a vzdělání pedagogické. Jůva (2001) dále vyzdvihuje i některé rysy pedagogovy osobnosti, které kladně ovlivňují výchovně-vzdělávací proces. Jsou jimi tvořivost, morální postoj, pedagogický optimismus, takt a klid, pedagogické zaujetí, hluboký přístup k žákům a přísná spravedlnost. Z hlediska dovedností a návyků pak uvádí komunikativní, organizační a rétorické dovednosti učitele.

2.3.2 Pojetí výuky učitele a styly výchovného působení

V pedagogické praxi se setkáváme s různými typy učitelů. Učitelovým pojetím výuky se rozumí soubor názorů, přesvědčení a postojů i argumentů, kterými je učitel zdůvodňuje. Jedná se například o pojetí cílů, učiva, organizačních forem a metod výuky, žáka jako jednotlivce a jako člena skupiny a školní třídy. (Kalhous a Obst, 2002).

Jednou z typologií učitele je rozdělení podle stylů výchovného působení učitele na žáky.

Základní styly jsou:

1. Autokratický styl (záporný emoční vztah, silné řízení)

Mezi jeho nejčastější činnosti při vyučování patří rozkazování, příkazování, neustále mluví, nepustí nikoho ke slovu, vyčítá, vyhrožuje, varuje a trestá. Má velký zájem o výkony a kázeň žáků, podmínky a možnosti žáků ho nezajímají. Omezuje samostatnost a vlastní iniciativu žáků.

2. Liberální styl s nezájmem o dítě (záporný emoční vztah, slabé řízení)

Tento typ učitele působí na své okolí lhostejností, někdy také působí nejistě, staví své problémy do popředí. Má nízké požadavky na výkony žáků a kázeň, typická je pro něj nedostatečná kontrola zadaných úkolů nebo činností.

3. Rozporný autokraticko – liberální styl (záporný emoční vztah, rozporné řízením)

V tomto stylu se kříží předchozí dva styly.

4. Laskavý liberální styl (kladný emoční vztah, slabé řízení)

Tento typ učitele v krajních případech působí jako litující a přespříliš pečující matka. Na žáky klade nízké nároky na výkon a omlouvá jejich nedostatky. Projevuje ovšem dostatek sympatií k žákům a snaží se jim porozumět.

5. Integrační styl (kladný emoční vztah a střední až zesílené řízení)

Tento typ je jakási „zlatá střední cesta“. Klade na žáky přiměřené, ovšem postupně zvyšující se požadavky. Podporuje samostatnost žáků, vyjadřuje tak svou důvěru. Na děti z velké části působí svou lidskostí a přiměřeným a milým chováním (Čáp a Mareš, 2011).

Učitel je jedním z nejdůležitějších prvků výchovně-vzdělávacího procesu a také klimatu školní třídy. Je osobou, která předává znalosti a dovednosti svým žákům a je pro ně vzorem pro jejich chování a jednání. Podle Chlupa s Kopeckého (1965) podstata není podstata učitelského povolání pouze ve znalostech, ale v jeho osobnosti.

3 Cíl práce a hypotézy

Ve svém výzkumu jsem se zaměřila na zjišťování sociálního klimatu na čtyřletém a osmiletém gymnáziu. Následně jsem porovnávala rozdíly mezi jednotlivými třídami v rámci čtyřletého i osmiletého oboru, celkový rozdíl mezi čtyřletým a osmiletým gymnáziem a na rozdíl mezi děvčaty a hochy v jednotlivých třídách.

Cílem práce je především zjistit, jestli se výrazně liší sociální klima mezi čtyřletým a osmiletým oborem.

H 1 : Ve třídách čtyřletého gymnázia bude sociální klima příznivější než ve třídách osmiletého gymnázia.

H 2 : Z pohledu děvčat bude sociální klima horší než z pohledu hochů.

H 3 : Suportivní klima bude příznivější spíše v nižších ročnících.

H 4 : Sebeprosazení bude vyšší spíše ve vyšších ročnících.

4 Metodologie

Výzkumný soubor tvoří studenti vyšších ročníků osmiletého a čtyřletého gymnázia ve Znojmě, konkrétně gymnaziální třídy Gymnázia, Střední pedagogické školy a Obchodní akademie s právem státní jazykové zkoušky, Znojmo. Testovány byly třídy G1.B, G2.B, G3.B a G4.B, tedy všechny třídy čtyřletého gymnázia a třídy G5.A, G6.A, G7.A a G8.A. Jelikož porovnávané odpovídající třídy, tedy G1.B čtyřletého studia a G5.A osmiletého studia atd., nebyly testovány nižší ročníky osmiletého gymnázia.

Pro ověřování předem stanovených hypotéz byl z důvodu většího počtu respondentů zvolen kvantitativní výzkum formou dotazníkového šetření.

Jako testovací metoda byl použit dotazník KLIT, jehož autorem je Jan Lašek. Testování proběhlo v březnu 2015. Lašek (2001) popisuje metodu takto: Tato metoda se snaží postihnout tři prvky školní třídy: suportivní (podpůrné, SUPKT) klima: žáci popisují vztahy ke třídě a mezi sebou, míru spolupráce a soudržnosti, motivaci k negativnímu školnímu výkonu (MOTNŠV), zde žák popisuje míru svého zájmu o školu, tendenci nevynikat, vyhýbat se neúspěchům, nevěřit si; sebeprosazení (SEPROS) představuje tendenci k jisté individualizaci výkonu, ale i spoléhání se na sebe, nižší míru spolupráce, touhu vyniknout, jednat účinně.

Každý dotazník je vybaven instrukcí v záhlaví. Žák u každého výroku zakroužkuje tu číselnou hodnotu, která odpovídá jeho názoru na předložený výrok. Tato čísla pak vyhodnocující přepíše pod dotazník do příslušného řádku, sečte, čímž obdrží hrubé skóre a to si pak může porovnat se stenovými normami (viz tabulka níže). Tak získá individuální obraz klimatu třídy tak, jak jej vnímá konkrétní žák. Hrubá skóre si může sestavit do vlastní tabulky a součtem pak získá hrubé skóre celé třídy, které může opět porovnat s normami. Stenové normy představují nenáhodné, statisticky významné rozdíly mezi jednotlivými žáky či třídami. Sejmutí dotazníku v celé třídě netrvá více než 15-20 minut, zhruba stejně pak vyhodnocení celé třídy.

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

Tabulka č. 1: Stenové normy pro dotazník KLIT (Lašek, 2001)

5 Výsledky

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 8 gymnaziálních tříd, 4 ze čtyřletého gymnázia a 4 z osmiletého gymnázia ve Znojmě. Čtyřleté gymnázium tvoří třídy 1.B, 2.B, 3.B, 4.B a z osmiletého gymnázia 5.A, 6.A, 7.A, 8.A. Celkový počet testovaných studentů je 166.

Všichni studenti mají rodiči podepsaný informovaný souhlas. Jelikož na GPOA působím jako učitelka tělesné výchovy a psychologie, některé ze zkoumaných tříd vyučuji.

Dotazníkové šetření proběhlo v únoru a březnu 2015. Jelikož kolektiv třídy 1.B je v aktuálním školním roce nový, byl zvolen pozdější termín testování. Studenti 1.B tedy v období testování navštěvují gymnázium 6 měsíců.

Postupně budou prezentovány výsledky jednotlivých tříd, porovnání mezi ročníky a vyhodnocení hypotéz.

5.1 Výsledky osmiletého gymnázia

5.1.1 Třída 5.A

Třídě 5.A tvoří 20 studentů, všech 20 studentů se zúčastnilo testování.

5.A	Supportivní klima	Motivace k negativnímu školnímu výkonu	Sebeprosazení
sten	6,5	5,1	4,6

Tabulka č. 2: Výsledky 5.A

Supportivní klima vyšlo se stenem 6,5, což je lehký nadprůměr a v rámci osmiletého gymnázia je to nejlepší výsledek ze všech tříd.

Motivace k negativnímu školnímu výkonu vyšla výsledkem 5,1, což je průměr a v rámci gymnázia se jedná o jeden z nejnižších výsledků.

Sebeprosazení s výsledkem 4,6 patří do podprůměru a v porovnání s ostatními třídami gymnázia se jedná o průměr.

Třídou tvoří 10 děvčat a 10 hochů, následující tabulka uvádí výsledky děvčat a hochů zvlášť. Děvčata dosáhla vyššího výsledku ve všech třech hodnocených oblastech.

5.A gender	Supportivní klima	Motivace k negativnímu školnímu výkonu	Sebeprosazení
Děvčata	6,7	5,3	4,6
Hoši	6,3	4,9	4,5

Tabulka č. 3: Výsledky 5.A, gender

5.1.2 Třída 6.A

Třidu 6.A tvoří 27 studentů, 26 studentů se zúčastnilo testování.

6.A	Supportivní klima	Motivace k negativnímu školnímu výkonu	Sebeprosazení
sten	5,5	5,3	4

Tabulka č. 4: Výsledky 6.A

Supportivní klima vyšlo stenem 5,5, což je průměr a v porovnání s gymnáziem je výsledek také průměrný.

Motivace k negativnímu školnímu výkonu vyšla s výsledkem 5,3, což je také průměr, a to jak obecně, tak v rámci testovaného gymnázia.

Sebeprosazení s výsledným stenem 4 patří mezi podprůměr a celkově nejnižším výsledkem v rámci celého gymnázia.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 15 děvčat a 10 hochů. Děvčata dosáhla vyššího stenu u supportivního klimatu, v následujících dvou oblastech měli děvčata poměrně výrazněji nižší sten než hoši.

6.A gender	Supportivní klima	Motivace k negativnímu školnímu výkonu	Sebeprosazení
Děvčata	5,5	5,0	3,6
Hoši	5,4	5,6	4,4

Tabulka č. 5: Výsledky 6.A, gender

5.1.3 Třída 7.A

Třidu 7.A tvoří 24 studentů, bohužel pouze 15 z nich bylo ochotno dotazník vyplnit. Ze subjektivního hodnocení učitelů se zdá, že je třída velmi problémová a špatně vychází s učiteli.

7.A	Suportivní klima	Motivace k negativnímu školnímu výkonu	Sebeprosazení
sten	4,2	4,9	5,3

Tabulka č. 6: Výsledky 7.A

Suportivní klima s výsledným stenem 4,2 patří obecně do podprůměru a v rámci testovaných tříd se jedná o nejnižší výsledek celkově.

Motivace k negativnímu školnímu výkonu také patří s výsledným stenem 4,9 k lehkému podprůměru, spíše průměru, ovšem v celkovém hodnocení testovaných tříd se jedná taktéž o nejnižší výsledek.

Sebeprosazení naproti předchozím výsledkům patří se stenem 5,3 do obecného průměru a v rámci testovaných tříd je to nejvyšší výsledek.

Můžeme tedy říct, že suportivní klima je ve třídě 7.A nejnižší a sebeprosazení je nejvyšší. Musíme ovšem přihlédnout k faktu, že se nezúčastnili všichni studenti.

V této třídě se šetření zúčastnilo 10 dívek a 5 hochů. Děvčata dosáhla vyššího stenu v oblasti suportivní klima a výrazně vyššího u sebeprosazení, motivace k negativnímu školnímu výkonu vyšla s vyšším stenem u hochů.

7.A gender	Suportivní klima	Motivace k negativnímu školnímu výkonu	Sebeprosazení
Děvčata	4,3	4,8	5,7
Hoši	4,0	5,0	4,6

Tabulka č. 7: Výsledky 7.A, gender

5.1.4 Třída 8.A

Třidu 8.A tvoří 23 studentů, 21 studentů se zúčastnilo testování. Jedná se o maturitní ročník.

8.A	Supportivní klima	Motivace k negativnímu školnímu výkonu	Sebeprosazení
sten	5	5	5

Tabulka č. 8: Výsledky 8.A

Výsledky maturitní třídy se steny 5, se řadí se všech kategoriích do obecného průměru. V rámci gymnázia jsou výsledky také průměrné, pouze sebeprosazení je nadprůměrné.

Zúčastnilo se 14 dívek a 7 chlapců. V oblasti motivace k negativnímu školnímu výkonu vyšli obě skupiny stejně se stenem 5. V ostatních dvou oblastech měli vyšší hodnocení chlapci a v oblasti supportivní klima dokonce téměř o 2 steny.

8.A gender	Supportivní klima	Motivace k negativnímu školnímu výkonu	Sebeprosazení
Děvčata	4,1	5,0	4,9
Hoši	6,3	5,0	5,3

Tabulka č. 9: Výsledky 5.A, gender

5.1.5 Třídy osmiletého gymnázia

V této kapitole jsou uvedeny průměrné výsledky vyšších tříd osmiletého gymnázia.

Osmileté gymnázium	Supportivní klima	Motivace k negativnímu školnímu výkonu	Sebeprosazení
sten	5,3	5,1	4,7

Tabulka č. 10: Výsledky osmiletého gymnázia

Celkové výsledky řadí osmileté gymnázium do lehkého podprůměru ve všech třech kategoriích.

Nejnižší sten v kategorii supportivní klima má třída 7.A, nejvyšší má 5.A.

Nejnižší sten v kategorii motivace k negativnímu školnímu výkonu má třída 7.A, nejvyšší 6.A.

Nejnižší sten v kategorii sebeprosazení má třída 6.A a nejvyšší má třída 7.A.

Gender – osmiletí, děvčata	Suportivní klima	Motivace k negativnímu školnímu výkonu	Sebeprosazení
5.A	6,7	5,3	4,6
6.A	5,5	5,0	3,6
7.A	4,3	4,8	5,7
8.A	4,1	5,0	4,9
<i>Všechny děvčata</i>	5,2	5,0	4,7

Tabulka č. 11: Výsledky děvčat, osmileté gymnázium

Výsledky děvčat osmiletého gymnázia znázorňuje tabulka č.11. Nejvyšší sten v kategorii suportivní klima a motivace k negativnímu školnímu výkonu mají děvčata z 5.A, nejvyšší sten v kategorii sebeprosazení mají děvčata 7.A.

Gender – osmiletí, hoši	Suportivní klima	Motivace k negativnímu školnímu výkonu	Sebeprosazení
5.A	6,3	4,9	4,5
6.A	5,4	5,6	4,4
7.A	4,0	5,0	4,6
8.A	6,3	5,0	5,3
<i>Všichni chlapci</i>	<i>5,5</i>	<i>5,1</i>	<i>4,7</i>

Tabulka č. 12: Výsledky hochů, osmileté gymnázium

Výsledky hochů osmiletého gymnázia jsou znázorněny v tabulce č. 12. Nejvyšší sten suportivního klimatu mají třídy 5.A a 8.A, nejnižší 7.A. Nejvyšší sten motivace k negativnímu školnímu výkonu má třída 6.A, nejnižšího 5.A a v oblasti sebeprosazení má nejvyšší sten 8.A a nejnižší 6.A.

Srovnání děvčat a hochů	Suportivní klima	Motivace k negativnímu školnímu výkonu	Sebeprosazení
Děvčata	5,2	5,0	4,7
Hoši	5,5	5,1	4,7

Tabulka č. 13: Srovnání děvčat a hochů, osmileté gymnázium

Děvčata osmiletého gymnázia hodnotila sociální klima hůře než hoši. Hypotéza č. 2 (Z pohledu děvčat bude sociální klima horší než z pohledu hochů.) se tedy v případě osmiletého gymnázia potvrdila.

Porovnání tříd osmiletého gymnázia	Supportivní klima	Motivace k negativnímu školnímu výkonu	Sebeprosazení
5.A	6,5	5,1	4,6
6.A	5,5	5,3	4
7.A	4,2	4,9	5,3
8.A	5,3	5,1	4,7

Tabulka č. 14: Porovnání tříd osmiletého gymnázia

Hypotéza č. 3 (Supportivní klima bude příznivější spíše v nižších ročnících.) se u tříd osmiletého gymnázia potvrdila.

Hypotéza č. 4 (Sebeprosazení bude vyšší spíše ve vyšších ročnících.) se u osmiletého gymnázia také potvrdila.

5.2 Výsledky čtyřletého gymnázia

5.2.1 Třída 1.B

Třidu 1.B tvoří 30 studentů, dotazníkové šetření se zúčastnilo 25 z nich. Pololetní prospěchové výsledky třídy byly nejlepší z celého gymnázia.

1.B	Supportivní klima	Motivace k negativnímu školnímu výkonu	Sebeprosazení
sten	6,6	5,1	4,1

Tabulka č. 15: Výsledky 1.B

Výsledek 6,6 řadí třídu do lehkého nadprůměru v kategorii supportivní klima, v rámci testovaných tříd je tento výsledek druhý nejvyšší.

Motivace k negativnímu školnímu výkonu má sten 5,1, což je obecný průměr a patří mezi nižší v rámci testovaných tříd.

Sebeprosazení s výsledným stenem 4,1 patří do obecného podprůměru a v rámci školy je to druhý nejnižší výsledek.

Šetření se zúčastnilo 17 děvčat a 8 hochů. Výsledky supportivního klimatu a sebeprosazení dopadly s mírně vyšším stenem u děvčat. Výrazně vyšší sten ale mají hoši v kategorii motivace k negativnímu školnímu výkonu.

1.B gender	Supportivní klima	Motivace k negativnímu školnímu výkonu	Sebeprosazení
Děvčata	6,6	4,8	4,2
Hoši	6,5	5,9	3,8

Tabulka č. 16: Výsledky 1.B, gender

5.2.2 Třída 2.B

Třidu 2.B tvoří 20 studentů, dotazníkové šetření se zúčastnilo 18 z nich.

2.B	Supportivní klima	Motivace k negativnímu školnímu výkonu	Sebeprosazení
sten	4,7	5,2	4,4

Tabulka č. 17: Výsledky 2.B

Supportivní klima s výsledným stenem 4,7 patří do obecného lehkého podprůměru, v rámci testovaných tříd je to třetí nejnižší výsledek.

Motivace k negativnímu školnímu výkonu s výsledným stenem 5,2 k nižšímu průměru, v rámci školy se výsledek nijak nevymyká.

Sebeprosazení má výsledný sten 4,4, což je podprůměr a třetí nejnižší výsledek.

Dotazníkového šetření se zúčastnilo 8 děvčat a 10 hochů. Hoši mají velmi nízký sten v oblasti supportivního klimatu, v ostatních dvou kategoriích se výsledky výrazně neliší.

2.B gender	Supportivní klima	Motivace k negativnímu školnímu výkonu	Sebeprosazení
Děvčata	5,6	5,1	4,4
Hoši	4,0	5,2	4,5

Tabulka č. 18: Výsledky 2.B, gender

5.2.3 Třída 3.B

Třidu 3.B tvoří 23 studentů, dotazníkové šetření se zúčastnilo bohužel pouze 15 z nich.

3.B	Supportivní klima	Motivace k negativnímu školnímu výkonu	Sebeprosazení
sten	6,8	6,1	4,5

Tabulka č. 19: Výsledky 3.B

Supportivní klima ve třídě 3.B dosáhlo nejvyššího výsledku na škole, a to 6,8, což je obecně vyšší průměr.

Motivace k negativnímu školnímu výkonu s výsledným stenem 6,1 je taktéž nejvyšší mezi testovanými třídami a obecně ho řadíme do průměru.

Kategorie sebeprosazení s výsledkem 4,5 je na pomezí podprůměru a průměru, v rámci školy je to průměrný výsledek.

Ze 3. B se zúčastnilo 12 děvčat a pouze 3 chlapci z 10. Děvčata mají vyšší sten v oblastech supportivního klimatu a motivace k negativnímu školnímu výkonu, hoši mají výrazně vyšší sten v oblasti sebeprosazení.

3.B gender	Supportivní klima	Motivace k negativnímu školnímu výkonu	Sebeprosazení
Děvčata	6,8	6,3	4,3
Hoši	6,0	5,7	5,7

Tabulka č. 20: Výsledky 5.A, gender

5.2.4 Třída 4.B

Třidu 4.B tvoří 26 studentů, dotazníkové šetření se zúčastnili všichni. Jedná se o maturitní ročník.

4.B	Supportivní klima	Motivace k negativnímu školnímu výkonu	Sebeprosazení
sten	4,4	5	4,7

Tabulka č. 21: Výsledky 4.B

Supportivní klima vyšlo velmi nízko, a to stenem 4,4, což je podprůměr a v rámci školy se jedná o druhý nejnižší výsledek po třídě 7.A.

Motivace k negativnímu školnímu výkonu s výsledným stenem 5 patří do průměru a i v rámci školy patří k nižším výsledům.

Sebeprosazení s výsledkem 4,7 patří do lehkého podprůměru až průměru a v rámci školy se jedná spíše o průměrný výsledek.

Zúčastnilo se 8 hochů a 19 děvčat. Děvčatům vyšel sten supportivního klimatu v podprůměrném hodnocení a výrazněji hůře než chlapcům. Motivace k negativnímu školnímu výkonu je vyšší u děvčat a sebeprosazení také, hoši mají podprůměrný výsledný sten.

4.B gender	Supportivní klima	Motivace k negativnímu školnímu výkonu	Sebeprosazení
Děvčata	3,9	5,1	4,9
Hoši	5,3	4,4	3,5

Tabulka č. 22: Výsledky 4.B, gender

5.2.5 Třídy čtyřletého gymnázia

V této kapitole jsou uvedeny průměrné výsledky tříd čtyřletého gymnázia.

Čtyřleté gymnázium	Supportivní klima	Motivace k negativnímu školnímu výkonu	Sebeprosazení
sten	5,6	5,4	4,4

Tabulka č. 23: Výsledky osmiletého gymnázia

Výsledky první kategorie supportivní klima patří mezi obecný průměr. Nejvyšší výsledek má třída 3.B a to se stenem 6,8, jedná se nejvyšší sten jak v rámci čtyřletého gymnázia, tak v rámci všech testovaných tříd. Nejnižší sten má třída 4.B, která má po 7.A druhý nejnižší výsledek v rámci testovaných tříd.

Výsledky druhé kategorie motivace k negativnímu školnímu výkonu s průměrným stenem 5,4 patří mezi obecný průměr. Nejvyšší sten ze všech testovaných tříd má třída 3.B a to 6,1.

Výsledky kategorie sebeprosazení jsou podprůměrné se stenem 4,4. Ani jedna z tříd nedosáhla stenu 5, tedy průměru.

Gender – čtyřleté, děvčata	Suportivní klima	Motivace k negativnímu školnímu výkonu	Sebeprosazení
1.B	6,6	4,8	4,2
2.B	5,6	5,1	4,4
3.B	6,8	6,3	4,3
4.B	3,9	5,1	4,9
<i>Všechna děvčata</i>	<i>5,7</i>	<i>5,3</i>	<i>4,5</i>

Tabulka č. 24: Výsledky děvčat, čtyřleté gymnázium

V kategorii suportivní klima mají nejvyšší sten děvčata ze 3.B a nejnižší 4.B, což je podprůměrný výsledek. Motivace ke negativnímu školnímu výkonu dopadla s nejvyšším stenem také u 3.B a nejnižší u 1.B, což je ale stále průměr. Sebeprosazení vyšlo nejvýše u maturitní 4.B a nejnižší u 1.B.

Gender – čtyřleté, hoši	Supportivní klima	Motivace k negativnímu školnímu výkonu	Sebeprosazení
1.B	6,5	5,9	3,8
2.B	4,0	5,2	4,5
3.B	6,8	6,3	4,3
4.B	5,3	4,4	3,5
<i>Všichni hoši</i>	<i>5,5</i>	<i>5,3</i>	<i>4,4</i>

Tabulka č. 25: Výsledky hoši, čtyřleté gymnázium

Nejvyšší sten v kategoriích suportivní klima a motivace k negativnímu školnímu výkonu dosáhli hoši z 1.B a nejvyšší sten v kategorii sebeprosazení mají hoši ze 3.B

Nejnižší sten kategori suportivní klima má třída 2.B, v kategorii motivace k negativnímu školnímu výkonu 4.B a sebeprosazení také 4.B.

Srovnání děvčat a hochů	Supportivní klima	Motivace k negativnímu školnímu výkonu	Sebeprosazení
Děvčata	<i>5,7</i>	<i>5,3</i>	<i>4,5</i>
Hoši	<i>5,5</i>	<i>5,3</i>	<i>4,4</i>

Tabulka č. 26: Srovnání děvčat a hochů, čtyřleté gymnázium

Z pohledu děvčat čtyřletého gymnázia je sociální klima příznivější než z pohledů hochů. Hypotéza č. 2 (Z pohledu děvčat bude sociální klima horší než z pohledu hochů.) se tedy v případě čtyřletého nepotvrdila, jak se tomu stalo u osmiletého gymnázia.

Porovnání tříd čtyřletého gymnázia	Supportivní klima	Motivace k negativnímu školnímu výkonu	Sebeprosazení
1.B	6,6	5,1	4,1
2.B	4,7	5,2	4,4
3.B	4,2	4,9	5,3
4.B	4,4	5	4,7

Tabulka č. 27: Porovnání tříd čtyřletého gymnázia

Hypotéza č. 3 (Supportivní klima bude příznivější spíše v nižších ročnících.) se u tříd čtyřletého gymnázia se také potvrdila.

Hypotéza č. 4 (Sebeprosazení bude vyšší spíše ve vyšších ročnících.) se u čtyřletého gymnázia potvrdila také.

5.3 Porovnání výsledků čtyřletého a osmiletého gymnázia

V této kapitole jsou porovnány výsledky tříd čtyřletého a osmiletého gymnázia.

porovnání	Supportivní klima	Motivace k negativnímu školnímu výkonu	Sebeprosazení
Čtyřleté gymnázium	5,6	5,4	4,4
Osmileté gymnázium	5,3	5,1	4,7

Tabulka č. 28: Porovnání

Čtyřleté gymnázium vykazuje vyšší výsledek v oblasti supportivního klimatu. Taktéž má vyšší výsledek k oblasti motivace k negativnímu školnímu výkonu. Osmileté gymnázium má ovšem vyšší výsledek v oblasti sebeprosazení.

Hypotéza č. 1 (Ve třídách čtyřletého gymnázia je sociální klima příznivější než ve třídách osmiletého gymnázia.) se tedy zčásti potvrdila.

6 Diskuse

V literatuře jsem nenašla příliš informací a výsledků výzkumů u středních škol, většina knih, které jsem studovala, se zabývala druhým stupněm nebo celkově základní školou.

Byly dány čtyři hypotézy, některé se potvrdily a některé se potvrdily jen částečně.

První hypotéza: Ve třídách čtyřletého gymnázia bude sociální klima příznivější než ve třídách osmiletého gymnázia. Tato hypotéza se potvrdila jen částečně, steny u kategorií suportivní klima vyšly 5,6 pro čtyřleté gymnázium a 5,3 pro osmileté gymnázium, výsledek tedy hypotézu potvrzuje, ovšem rozdíl ve stenech je velmi malý. Steny u kategorie motivace k negativnímu školnímu výkonu vyšly 5,4 pro čtyřleté a 5,1 pro osmileté gymnázium, tedy také malý rozdíl. Třetí kategorie sebezprosažení vyšla steny 4,4 pro čtyřleté a 4,7 pro osmileté gymnázium, opět tedy velmi malý rozdíl. Dalo by se tedy říci, že sociální klima se u dvou testovaných skupin výrazně neliší. Jelikož na tomto gymnáziu pracuji jako učitelka a mnohé z testovaných tříd vyučuji, měla jsem možnost od nich během rozhovorů zjistit, jaký je jejich názor na rozdílnost klimatu ve třídách. Jednoznačně se shodovali, že na čtyřletém gymnáziu je klima mnohem příznivější, že jsou „lepší parta“ a mají „mnohem méně konfliktů“, studenti z osmiletého cyklu hodnotí svoje třídy jako „rozhádané“ a „rozdělené na partičky, které mezi sebou příliš nekomunikují a nevycházejí“. Výsledky tyto tvrzení ovšem nepotvrdily.

Hypotéza druhá: Z pohledu děvčat bude sociální klima horší než z pohledu hochů. Studenti ze čtyřletého cyklu tuto hypotézu nepotvrdili, výsledky děvčat hochů se téměř nelišily, hoši zde vnímají klima trochu hůře než děvčata. Studenti z osmiletého cyklu tuto hypotézu potvrdili, ovšem s malými rozdíly stenů, rozdíl ve vnímání klimatu děvčat a hochů se zde také příliš nelišil. Zajímavé ovšem je, že v téměř každé třídě se našel alespoň jeden student, kterému vycházely velmi nízké steny, tedy student, který je na jakémsi sociálním okraji třídy. Většinou to býval chlapec.

Třetí hypotéza: Suportivní klima bude příznivější spíše v nižších ročnících. Hypotéza se potvrdila jak u osmiletého, tak i u čtyřletého gymnázia. U čtyřletého gymnázia měli první dva ročníky steny 6,6 a 4,7, tak třetíáci a čtvrtáci 4,2 a 4,4. První ročník měl tedy výrazně lepší suportivní klima. U osmiletého gymnázia měl pátý ročník 6,5, šestý ročník 5,5, sedmý 4,2 a osmý 5,3. Nejnižší steny tedy měli třídy, které následující rok maturují a ne aktuální maturanti, je tedy možné, že v maturitním ročníku

se vztahy uklidní a studenti se soustředí na studium a je také možné, že jim jaksi začne docházet, že už jako kolektiv končí a nevyhledávají konflikty, možná se také ve věku 18/19 let naučili většího respektu mezi sebou.

Hypotéza čtvrtá: Sebeprosazení bude vyšší ve vyšších ročnících. Zde se také hypotéza potvrdila u obou cyklů. U čtyřletého gymnázia měl první ročník sten 4,1, druhý 4,4, třetí 5,3 a maturitní 4,7. Osmileté gymnázium mělo výsledky u pátého ročníku 4,6, šestého 4,0, sedmého 5,3 a osmého 4,7. Nejvyšší sebeprosazení tedy mají ročníky, které budou následující rok maturovat. Zajímavé je, že v těchto ročnících je nejhorší suportivní klima. Je tedy možné, že tyto dvě kategorie spolu souvisí a ráda bych toto téma dále zkoumala, případně bych byla ráda, kdyby na základě těchto výsledků někdo provedl další výzkum.

7 Závěr

Výzkum ukázal, že rozdíl v sociálním klimatu na osmiletých a čtyřletých gymnáziích se velmi neliší, klima vycházelo jako průměrné a nenašli jsme žádné výrazné odchylky. Ukázalo se ovšem, že suportivní klima je příznivější u nižších ročníků a naopak sebeprosazení je větší u ročníků vyšších. Nejhorší klima a nejvyšší sebeprosazení bylo nalezeno u ročníků, které budou následující školní rok maturovat. Tento výsledek považuji za podnět pro následné zkoumání této problematiky.

Cíl práce, kterým bylo zjistit, jestli se sociální klima výrazně liší mezi čtyřletým a osmiletým gymnáziem, byl tedy splněn a ukázalo se, že se výrazně neliší.

Výzkumu se zúčastnilo celkem 166 studentů GPOA ve Znojmě. Všichni z nich ochotně vyplnili dotazník a měli rodiči podepsaný informovaný souhlas. Výsledky výzkumu budou poskytnuty řediteli školy, školní psycholožce a třídním učitelům zúčastněných tříd. Věřím, že výsledky budou cennou informací pro všechny z nich. I samotní studenti projevili zájem o výsledky, budou tedy poskytnuty i jim.

Referenční seznam

- BORNSTEIN, M., 2002. *Handbook of Parenting: Volume 1 Children and Parenting*. 2. vyd. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates,
- ČÁP, J., MAREŠ, M., 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- DITTRICH, P., 1992. *Pedagogicko – psychologická diagnostika*. Praha: H&H.
- DVOŘÁKOVÁ, M., 1995. *Pedagogicko – psychologická diagnostika I*. České Budějovice: JČU Pedagogická fakulta.
- HELUS, Z., 1973. *Psychologické problémy socializace osobnosti*. Praha: SPN.
- HOLEČEK, V., 2001. *Aplikovaná psychologie pro učitele II*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- HRABAL, V., 1989. *Pedagogickopsychologická diagnostika žáka*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- CHLUP, O., KOPECKÝ, J. a kol., 1965. *Pedagogika*. Praha: SPN.
- JŮVA, V., 2001. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido,
- KALHOUS, Z., OBST, O., 2002. *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- LAŠEK, J., 1992. *Sociálněpsychologické klima školních tříd*. Praha: Psychologický ústav ČSAV.
- LAŠEK, J., 2001. *Sociálněpsychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.
- MACEK, P., 1999. *Adolescence*. Praha: Portál.
- MAREŠ, J., 1998. Sociální klima školní třídy: přehledová studie. *Sociální klima* [<http://klima.pedagogika.cz/>]. 1998 [cit. 2015-03-02].
- MIEZGOVÁ, D., 1994 cit. podle Mareš, J., 1998. Sociální klima školní třídy: přehledová studie. *Sociální klima* [<http://klima.pedagogika.cz/>]. 1998 [cit. 2015-03-02].
- NAKONEČNÝ, M., 2009. *Sociální psychologie*. Praha: Academia.
- MUŽÍK, V., Krejčí, M., 1997. *Tělesná výchova a zdraví*. Olomouc: Hanex.
- PRŮCHA, J., 2002. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- PRŮCHA J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2001. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál,
- SEKOT, A., 2006. *Sociologie sportu*. Brno: Masarykova univerzita a Paido.
- SVOBODA, M., 2000. *Pedagogika sportu*. Praha: Karolinum.
- VÁGNEROVÁ, M., 2008. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Nakladatelství Karolinum.

WEINER, I. B., 2003. *Handbook of Psychology : Volume 6 Developmental Psychology*. Hoboken, New Jersey. : John Wiley & Sons, Inc.

Seznam příloh

Příloha 1: DOTAZNÍK KLIT

Dotazník (K-L-I-T)

Milí žáci,

v tomto dotazníku vám předkládáme výroky, které charakterizují zvláštnosti jednotlivých školních tříd i vás samotných. Nejsou zde správné a špatné odpovědi; nejedná se o zkoušku vašich schopností. Proto se pokuste pracovat pokud možno rychle, u jednotlivých odpovědí se příliš nezdržujte a žádnou odpověď byste neměli vynechat. Protože dotazník je zadáván ve vaší třídě anonymně, snažte se odpovídat pravdivě. Vaše odpovědi vás nemohou výraznějším způsobem znevýhodnit. Získané výsledky slouží k průzkumu školnímu prostředí a sociálního klimatu v jednotlivých třídách, na kterých obvykle mají zájem nejen učitelé, ale i samotní žáci. Děkujeme vám.

Žák Žákyně

Postupný ročník, do kterého teď právě chodíte, zakroužkujte:

Sřední pedagogická škola: 1. 2. 3. 4.

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

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

1. V naší třídě mám několik důvěrných přátel.....	4	3	2	1
2. Mohl bych mít ve škole lepší výsledky, ale jen těžko se donutím k pravidelné práci.....	4	3	2	1
3. Když vím, že něco umím, nebojím se to ukázat.....	4	3	2	1
4. Když jsem v nesnázích, vím, že mi třída pomůže.....	4	3	2	1
5. Nejlepší ve škole je na sebe příliš neupozorňovat, být spíše v průměru.....	4	3	2	1
6. Obvykle se cítím dosti výkonný, mám pocit, že dosáhu dobrého výsledků.....	4	3	2	1
7. V naší třídě se dovede většina žáků radovat ze školního úspěchu jednoho z nás.....	4	3	2	1
8. Při zkoušení chci především projít, na známce mi zas tak nezáleží.....	4	3	2	1
9. K řešení úkolů a problémů ve škole volím nejčastěji vlastní cestu, netroufím po spolupráci s ostatními ve třídě.....	4	3	2	1
10. Záleží mi na tom, aby ostatní ve třídě měli o mně co nejlepší mínění.....	4	3	2	1
11. Vynikající prospěch není obvykle člověku v dalším životě mnoho platný.....	4	3	2	1
12. Nerad se podřizuji společné práci celé třídy, to vždy znamená potlačit sám sebe.....	4	3	2	1
13. S většinou třídy je příjemné se sejit i mimo školu na společné akci.....	4	3	2	1
14. Když stojím ve škole před nějakým úkolem, mívám strach, netroufím si na něj.....	4	3	2	1
15. Pracovat na nějaké společné akci třídy, to obvykle znamená, že méně pracovití se schovají za pracovitější, raději bych vyníkl sám.....	4	3	2	1
16. V naší třídě se dovedeme při písemce či zkoušení vzájemně povzbuzovat, fandit si.....	4	3	2	1
17. Obvykle se ve škole při hodinách vyhýbám obtížným, nesnadno řešitelným situacím.....	4	3	2	1
18. O získané poznatky, vyřešené úkoly se jen nerad dělím se spolužáky, měli by se více snažit sami.....	4	3	2	1
19. Cítím, že do této třídy opravdu patřím.....	4	3	2	1
20. Často mívám pocit, že umím méně, než ostatní.....	4	3	2	1
21. V naší třídě je mnohem lepší parta, než v jiných třídách na naší škole.....	4	3	2	1
22. Mívám strach z možných překážek, váhám; neúspěchu se chci raději vyhnout.....	4	3	2	1
23. Úkoly, zadané celé třídě umíme dohromady řešit, máme na to dobrý systém.....	4	3	2	1
24. Víím, že špatně zvládám školní situace, proto chci být ve škole raději „neviditelný“.....	4	3	2	1
25. V naší třídě se cítím spokojen, vím, že mně třída „bere“.....	4	3	2	1
26. Když jde o nějakou důležitou věc, většina lidí v naší třídě se dovede sjednotit.....	4	3	2	1
27. V naší třídě si při učení vzájemně pomáháme.....	4	3	2	1

Nevyplňujte!

SUPKT: 1.....4.....7.....10.....13.....16.....19.....21.....23.....25.....26.....27.....	Suma...../.....	Sten
MOTNŠV : 2.....5.....8.....11.....14.....17.....20.....22.....24.....	Suma...../.....	
SEPROS: 3.....6.....9.....12.....15.....18.....	Suma...../.....	