



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

Charakteristiky sociálního klimatu
školní třídy
na střední odborné škole

Characteristics of the social climate
in a class
of a secondary vocational school

Vypracoval: Robert Lefan
Vedoucí práce: doc. PaedDr. Petr Urbánek, Dr.
České Budějovice 2015

Prohlášení

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

V Českých Budějovicích 17. 12. 2014

.....

Poděkování

Děkuji doc. PaedDr. Petrovi Urbánkovi, Dr. za odborné vedení mé bakalářské práce, za cenné rady a náměty, které mi poskytl během jejího vypracování.

Anotace

Tato bakalářská práce se zabývá často diskutovaným tématem – klimatem třídy. Zaměřuje se na tvorbu a vývoj sociálního klimatu ve třídě v prvním ročníku střední odborné školy. Práce je členěna na dvě části – teoretickou a praktickou.

Teoretická část práce shrnuje informace o klimatu třídy z odborné literatury. Vysvětluje roli činitelů klimatu třídy při tvorbě sociálního klimatu ve třídě. Popisuje také možnosti diagnostiky klimatu ve třídě použitelné na střední škole.

Praktická část je sondou do vzniku a tvorby sociálního klimatu ve dvou třídách prvního ročníku střední odborné školy. Měření klimatu ve třídě bylo provedeno pomocí standardizovaných dotazníků CES v preferované a aktuální formě. Výsledky měření jsou interpretovány také pomocí tabulek a grafů.

Klíčová slova: klima třídy, střední odborná škola, učitel, žák, dotazník, metoda CES

Abstract

This thesis deals with a frequently discussed topic – the class climate. It focuses on the formation and development of social climate in a class in the first year of a secondary vocational school. The thesis is divided into two parts – theoretical and practical.

The theoretical part summarizes information about the class climate found in professional literature. It explains the role of class climate factors in a formation of the social climate in a class. It also describes class climate diagnostics options applicable to secondary schools.

The practical part examines the formation and development of social climate in two classes of the first year of a secondary vocational school. The class climate was measured using standardized CES questionnaires in the preferred and current form. The results of such measurements are interpreted also using tables and charts.

Key words: class climate, secondary vocational school, teacher, pupil, questionnaire, CES method

Obsah

Úvod	7
Cíl a účel BP	7
1 Teoretická část	8
1.1 Střední vzdělávání v ČR.....	8
1.1.1 Střední odborné vzdělávání	10
1.1.2 Cíle středního odborného vzdělávání podle RVP	11
1.2 Učitel na střední odborné škole	12
1.2.1 Učitel a jeho styl výuky	13
1.2.2 Motivace a hodnocení žáků	14
1.2.3 Učitel z pohledu žáků a studentů	15
1.3 Charakteristika žáků střední odborné školy.....	17
1.3.1 Volba dalšího vzdělávání žáků posledních ročníků ZŠ	17
1.3.2 Žák střední školy z pohledu vývojové psychologie	18
1.3.3 Žák střední školy z pohledu sociálně pedagogického.....	19
1.4 Klima školní třídy	22
1.4.1 Psychosociální jevy ve školní třídě	23
1.4.2 Terminologie v oblasti klimatu ve škole a třídě	23
1.4.3 Činitelé a složky klimatu třídy	25
1.4.4 Důvody pro diagnostiku klimatu ve třídě	26
1.4.5 Metody zkoumání klimatu	27
2 Praktická část.....	31
2.1 Cíl výzkumného šetření.....	31
2.2 Vymezení a popis zkoumaného vzorku	31
2.3 Užitá metoda výzkumného šetření.....	32

2.3.1	Administrace dotazníku	32
2.3.2	Zpracování výsledků měření	33
2.4	Realizace výzkumného šetření	33
2.4.1	Harmonogram dotazníkového šetření.....	33
2.4.2	Návratnost dotazníků	34
2.4.3	Problémy a nejasnosti při vyplňování dotazníků	34
2.5	Stanovené předpoklady pro výzkumné šetření	35
2.6	Výsledky měření sociálního klimatu	36
2.6.1	Výsledky měření sociálního klimatu tříd 1. B a 1. D	37
2.7	Interpretace výsledků měření klimatu	39
2.7.1	Porovnání hodnot preferovaného klimatu ve třídách zjišťovaného v 9. třídě ZŠ a v 1. ročníku SŠ.....	39
2.7.2	Hodnoty aktuálního klimatu ve třídách 1. ročníku střední odborné školy	43
2.8	Ověřování předpokladů	46
Závěr	49
Seznam tabulek a grafů.....		50
Seznam použité literatury		51
Přílohy	53

Úvod

Na středních školách působím více než 20 let. Několik let jsem vyučoval na středním odborném učilišti, od roku 1996 vyučuji na střední průmyslové škole. S přibývajícím věkem přibývají i zkušenosti. Přibývají ovšem i otázky, na které jsem zatím těžko hledal odpověď, nebo zůstaly nezodpovězené. Nemalá část těchto otázek se týká problematiky, se kterou se setkal určitě každý učitel. Učitel na škole základní i střední, učitel začínající i učitel s mnohaletou praxí.

Každý pedagog i vychovatel se jistě zamýšlel nad tím, proč výuka v jedné třídě jde jakoby sama od sebe a v jiné třídě se nemůže s žáky naladit na stejnou notu. Proč jde do jedné třídy jen z povinnosti, když ve stejném ročníku, ve stejném předmětu, ale s jinými žáky se cítí daleko lépe? Proč někde vytvoří žáci fungující kolektiv a jinde vládne třenicí a permanentní napětí? Tento fenomén, se kterým se setkává každý účastník v edukačním prostředí školy a třídy, byl příznačně pojmenován jako **klima třídy**. Pro svou bakalářskou práci jsem si právě proto zvolil toto téma a rád bych si tak některé z uvedených otázek zodpověděl a pronikl více do hloubky „neviditelných procesů“, které ve třídě probíhají.

Cíl a účel BP

Cílem bakalářské práce je charakterizovat sociální klima dvou vybraných tříd na střední odborné škole. Zjistit, zda se naplnila očekávání žáků nově vznikajících tříd prvního ročníku a v jakých aspektech se liší očekávání žáků od skutečného stavu klimatu po několika měsících fungování třídy.

Tato bakalářská práce může zájemcům o toto téma poskytnout potřebné informace o determinantech klimatu třídy, nastiňuje charakteristiku žáků prvního ročníku střední školy, objasňuje úlohu učitele a jeho vliv na tvorbu třídního klimatu. Pro čtenáře – učitele – může být i námětem a základním vodítkem pro jeho autoevaluaci v pedagogické činnosti.

Bakalářská práce je strukturována do dvou hlavních částí – části teoretické a části praktické (průzkumné šetření).

1 Teoretická část

1.1 Střední vzdělávání v ČR

Střední vzdělávání je v ČR možné realizovat po ukončení povinné devítileté školní docházky v různých vzdělávacích programech. Po absolvování střední školy žák získá střední vzdělání, střední vzdělání s výučním listem nebo střední vzdělání s maturitní zkouškou (MŠMT, 2012).

Od roku 1989 prošlo české školství velkými změnami. Tyto změny se dotkly všech úrovní škol, od mateřských až po vysoké. Reforma českého školství stále probíhá. Vzniklo množství škol nových, řada škol také zanikla nebo se sloučila. Velká pozornost veřejnosti je soustředěna na střední školství. Střední školy jsou podle Mezinárodní klasifikace vzdělávání (ISCED) zařazeny do vyššího sekundárního vzdělávání – stupeň ISCED 3, 3A, 3B, 3C. Střední školy jsou členěny na gymnázia, střední odborné školy a střední odborná učiliště. Specifické členění přísluší pro víceletá gymnázia a konzervatoře (Průcha, 2009).

České střední školství a zejména střední odborné školy a učiliště se potýkají v několika posledních letech prudkým propadem počtu přijímaných žáků. Souvisí to s demografickým vývojem po roce 1989. Během posledních přibližně pěti let klesl počet žáků na těchto školách zhruba o 100 tisíc. Nejméně byly klesajícími počty žáků „postiženy“ obory všeobecného středního vzdělání s maturitní zkouškou (gymnázia a lycea), které ve školním roce 2012/13 zaznamenaly 12% úbytek žáků oproti roku 2008/09. Největší úbytek žáků (více než 19 %) zaznamenaly v tomto období střední odborné školy s maturitní zkouškou (MŠMT, 2012).

Střední školy	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13
Gymnázia a lycea	168 898	167 182	161 269	155 442	149 113
Ostatní obory středního vzdělávání ukončené maturitní zkouškou	231 746	228 528	216 996	202 469	187 542
Obory středního vzdělávání s výučním listem	118 067	115 253	110 205	105 118	101 673
Nástavbové a zkrácené studium	45 596	45 297	44 444	38 191	32 426

Tabulka č. 1 - Stav žáků na středních odborných školách; zdroj MŠMT 2012

Ještě zhruba před 15 až 20 lety, kdy nebyla síť středních odborných škol s maturitní zkouškou zdaleka tak hustá jako dnes, byla poptávka po studiu na těchto školách vyšší než jejich kapacita. Žáci osmých (devátých) ročníků běžně vykonávali na těchto školách přijímací zkoušky a přijímání byli jen ti úspěšnější. Ti ostatní odcházeli na školy s méně atraktivními obory nebo pokračovali ve vzdělávání na středních odborných školách bez maturitní zkoušky (s výučním listem).

V posledních letech je situace zcela odlišná. Školy jsou převážně financovány v závislosti na počtu žáků. Počty přijímaných žáků stále klesají a na většině středních škol byly přijímací zkoušky postupně rušeny, zájemci o studium tak absolvovali pouze přijímací řízení. Školy tak přijímaly téměř každého, kdo o studium „projevil zájem“. Přesto se často nepodaří kapacitu školy naplnit a v důsledku toho nastává na nižší úrovni slučování tříd a oborů, na vyšší úrovni slučování nebo rušení škol (optimalizace sítě škol jejich zřizovateli). Většina krajů v ČR sice obnovila od školního roku 2013/14 přijímací zkoušky na střední odborné školy, otázkou však je, s jakým efektem. Nastavení přijímacích zkoušek je v kompetenci ředitelů škol a ti jistě zohlední náročnost zkoušky vzhledem k zájmu budoucích žáků o tuto školu.

Žáci základních škol, kteří se rozhodují, jakou školu zvolí pro své další vzdělávání, mají řadu možností jak zjistit, zda je pro ně zamýšlená střední škola ta pravá. Školy pro ně pořádají dny otevřených dveří, prezentují se na burzách škol, účastní se tematicky zaměřených výstavních akcí, pořádají pro žáky základních škol semináře a jiné akce. Jejich činnost může veřejnost sledovat na webových stránkách. Neformální informace získávají zájemci o studium i na sociálních sítích. Zde mohou od současných žáků i absolventů středních škol získat „zasvěcené“ informace o vnitřním chodu školy, o jejich učitelích, o tom, jaké je na škole klima, jak jsou její žáci spokojeni.

Zájmem školy není jen žáky přijmout, ale také je dovést až do zakončení jejich studia ve formě maturitní nebo závěrečné zkoušky. Jak už bylo naznačeno, na středních školách s maturitní zkouškou studují i žáci, kteří pro úspěšné studium nemají zcela jednoznačné předpoklady a studium je pro ně obtížné. Řešením není zmírnění náročnosti studia ze strany školy, i když i to je častým jevem. Nezbyvá než zvyšovat úsilí ze strany učitelů při výuce, motivovat žáky, důsledně spolupracovat s rodiči. Školy daleko častěji než dříve investují do nového vybavení, modernizují učebny, úzce spolupracují s podnikatelským sektorem. Výuka je pro žáky zajímavější, dynamičtější,

cíle výuky jsou více zaměřené na praktické využití v pokračujících profesních zaměřeních absolventů. Pro žáky s horšími studijními výsledky školy organizují projekty typu „záchranné sítě“, které minimalizují počty žáků odcházejících ze školy bez dosaženého vzdělání.

1.1.1 Střední odborné vzdělávání

Střední odborné vzdělávání má v České republice dlouholetou tradici. Představuje i nejsilnější vzdělávací proud na úrovni středního vzdělávání. Připravuje žáky na přímý vstup na trh práce a výkon odborných činností technicko-hospodářských, ekonomických, pedagogických, zdravotnických, sociálně právních a dalších. V případě odborných škol ukončených maturitní zkouškou mají absolventi možnost pokračovat v dalším vzdělávání na vyšších odborných školách nebo školách vysokých (Průcha, 2009).

Střední odborné vzdělávání se významnou měrou podílí i na dalším vzdělávání. Zájemci mohou volit mezi několika formami – dálkovým, večerním, distančním a kombinovaným studiem. Poskytuje tak možnost rozšířit nebo doplnit si kvalifikaci i pro ty, kteří již výuční list nebo maturitu získali. V rámci odborného vzdělávání poskytují školy i další varianty – rekvalifikační kurzy či studium jednotlivých odborných předmětů (MŠMT, 2012).

V uplynulých letech byly na základě Národního programu rozvoje vzdělávání (Bílá kniha, 2001) vypracovány pro jednotlivé obory odborného vzdělávání Rámcové vzdělávací programy (RVP) a na tomto podkladě vytvořily jednotlivé školy Školní vzdělávací programy (ŠVP). Tyto dokumenty vymezují kompetence absolventů škol vzhledem k novým a vzrůstajícím nárokům. Neustálé zvyšování nezaměstnanosti, měnící se podmínky a nestabilita na trhu práce si žádá větší flexibilitu a širší záběr na poli vědomostí i dovedností u absolventů odborných škol všech oborů. Proto je kladen důraz na tyto úkoly:

- zajišťovat připravenost mladých lidí na celoživotní učení
- podporovat zaměstnatelnost mladých lidí po celou dobu života na základě dostatečně širokého všeobecného i obecně odborného základu a klíčových kompetencí

- rozvíjet tento základ o výuku cizích jazyků a multikulturního vzdělávání, rozvíjet výchovu k demokracii, podporovat práci s informačními technologiemi a výchovu k ochraně životního prostředí
- uplatňovat všeobecně použitelné, tzv. klíčové kompetence. Ty zahrnují schopnosti, dovednosti, postoje, hodnoty a další charakteristiky osobnosti, které umožňují člověku jednat adekvátně a efektivně v různých pracovních a životních situacích.

Rámcové vzdělávací programy jsou závazné pro všechny školy poskytující střední odborné vzdělávání, jsou dokumentem veřejným a je možné je dále inovovat. Vymezuji pouze výsledky vzdělávání, způsob realizace vymezených požadavků ponechávají na školách (Bílá kniha, 2001).

1.1.2 Cíle středního odborného vzdělávání podle RVP

Obecným cílem středního odborného vzdělávání je připravit žáka na úspěšný, smysluplný a odpovědný osobní, občanský i pracovní život v podmínkách měnícího se světa. Tyto obecné cíle jsou zároveň i součástí požadovaných kompetencí absolventa:

- a) **učit se poznávat**, tzn. osvojit si nástroje pochopení světa, rozvinout dovednosti potřebné k učení se, prohlubovat si v návaznosti na základní vzdělání poznatky o světě
- b) **učit se pracovat a jednat**, tj. naučit se tvořivě zasahovat do prostředí, které žáky obklopuje, vyrovnávat se s různými situacemi a problémy, umět pracovat v týmech, být schopen vykonávat povolání a pracovní činnosti, pro které byl připravován
- c) **učit se být**, tj. rozumět vlastní osobnosti a jejímu utváření, jednat v souladu s obecně přijímanými morálními hodnotami, se samostatným úsudkem a osobní zodpovědností
- d) **učit se žít společně**, učit se žít s ostatními, tj. umět s ostatními spolupracovat, být schopen podílet se na životě společnosti a nalézt v ní své místo

Rámcové vzdělávací programy dále definují požadavky na tzv. **klíčové kompetence absolventa**. Mezi ně patří například komunikativní kompetence,

personální a sociální kompetence, kompetence užívat informační a komunikační technologie, kompetence občanské a další. Pro jednotlivé obory odborného vzdělávání jsou v RVP zakotveny požadavky také na **kompetence odborné**, kterými by měl být absolvent každého oboru vybaven.

1.2 Učitel na střední odborné škole

Kdo je to učitel?

- Učitel ctí obecné hodnoty humanity, váží si svobody a demokracie.
- Učitel se stará o všestranný rozvoj potenciálu každého žáka se zájmem, porozuměním, respektem, pochopením a citem.
- Učitel má vysoká očekávání a povzbuzuje žáky k dosažení jejich cílů.
- Učitel má kladný vztah k dětem a žákům.
- Učitel svůj vztah k dětem, kolegům, rodičům žáků, vedení školy a veřejnosti staví na vzájemné důvěře a respektu.
- Učitel je zásadový a nese zodpovědnost za své chování.
- Učitel je vzorem pro své žáky.

Uvedli jsme zde několik osobních a profesních vlastností učitele podle **standardu učitele**, který shrnuje požadavky státu, jakožto „největšího zaměstnavatele“ učitelů, na jeho kvality, profesní dovednosti a jejich rozvoj v celém průběhu učitelovy kariéry (NIDV, 2013).

A jak vymezuje profesi středoškolského učitele Zákon o pedagogických pracovnících (č.563/2004 Sb.)? Na středních školách vyučují učitelé:

- **všeobecně vzdělávacích předmětů**, kteří splňují kvalifikaci podle § 9, odstavec 1, písm. a–e
- **odborných předmětů**, s kvalifikací podle § 9, odst. 2, písm. a–b
- **učitelé praktického vyučování**, s kvalifikací podle § 9, odst. 3 , písm. a–c, a odstavce č. 4
- **učitelé odborného výcviku**, s kvalifikací podle § 9, odst. 5

- **učitelé, kteří vzdělávají ve třídě nebo škole žáky se speciálními vzdělávacími potřebami**, s kvalifikací podle § 9, odst. 1–5

V roce 2012 pracovalo na středních odborných školách všech zřizovatelů 22 255 učitelů (přepočtené stavy podle MŠMT, 2012). Jejich počet od roku 2008 (22 318 učitelů) poklesl jen mírně ve srovnání s úbytkem žáků na SOŠ v tomto období (klesá počet žáků ve třídách). Na středních školách všech typů pracovalo v roce 2012 celkem 55 598 učitelů. Na středních školách (jsou zde započteny všechny typy středních škol a VOŠ) v roce 2012 činil podíl mužů (učitelů) 35,4 % z celkového počtu učitelů, ve srovnání se základními školami, kde vyučovalo pouze 14,9 % mužů učitelů.

1.2.1 Učitel a jeho styl výuky

Každý učitel si během svého působení vytváří svůj osobitý styl výuky a interakce se žáky. Tento styl pak převážně při výuce používá, jen nevýrazně jej mění nebo inovuje. Je pro něho typický. Závisí jen na jeho ochotě k autoevaluaci, zda se rozhodne pro jeho inovaci, zlepšení. Pokud se jedná o učitele s dlouholetou praxí (a zažitým stylem výuky), není to cesta jednoduchá ani krátkodobá.

Andersonová zjistila (Lašek, 2001) **čtyři učiteléské přístupy**:

- **učitel – vyučovatel** pracuje s žáky především hromadně, používá tradiční formy výuky, u sebe i u žáků dává přednost přesnému definování pojmů.
- **interaktivní učitel** preferuje v interakci se žáky komunikaci, poskytuje žákům kvalitní zpětnou vazbu, která neobsahuje tolik negativních hodnocení jejich nedokonalých dovedností a schopností.
- **řídící učitel** dbá především na nepřetržitou kontrolu žáků, je výrazně direktivní. Všechny žákovské aktivity musí předem schválit, aby se nevymkly jeho kontrole.
- **učitel – supervizor** na žákovy aktivity spíše jen dohlíží, je jeho průvodcem. Zaměřuje se na komplexní vývoj žáka a ponechává mu možnost individuálního tempa a růstu.

Zvláštní roli ve třídě má **třídní učitel**. Ten kromě toho, že ve třídě vyučuje, také třídu organizuje a řídí v jejích dalších činnostech, provází ji po celou dobu její existence.

Třídní učitel musí poznat žáky, vědět, co na ně platí a jak s nimi jednat, jak rozvíjet jejich schopnosti, kdy je pobízet a kdy brzdit. Třídní učitel je obhájcem svých žáků, motivátorem a sociálním vzorem (Čapek, 2010).

1.2.2 Motivace a hodnocení žáků

Při vytváření pozitivního učebního prostředí a klimatu by měl učitel zvažovat, jakým způsobem bude žáky motivovat k učení a práci nejen při vyučování, ale i domácí přípravě a činnostech přímo nesouvisejících s vyučováním. V pedagogické psychologii se uplatňují dva základní způsoby motivace žáka, a to vnitřní a vnější motivace. U jednotlivých žáků jsou ovšem rozdíly v tom, jakým způsobem lze jejich motivaci podpořit. Kyriacou (2012) zařazuje schopnost motivovat žáka k nejdůležitějším učitelovým dovednostem.

Učitel může svým působením ovlivňovat především **vnější motivaci** žáka. Vnější motivace založená na odměnách a trestech u středoškoláka není zdaleka tak efektivní jako na prvním (a zčásti i druhém) stupni základní školy. Motivace založená na prestiži žáka ve třídě v podobě dobrých známek a výhod, které z ní vycházejí, může zvyšovat soutěživost ve třídě. Příliš vysoká soutěživost ve třídě paradoxně výkon žáka, jeho motivaci a celkové klima ve třídě zhoršuje. Nejúčinnější vnější motivací na střední škole je získání kvalifikace v podobě výučního listu nebo maturitního vysvědčení a osvojení odborných kompetencí potřebných pro další profesní kariéru.

Vnitřní motivace se týká toho, do jaké míry se žáci zapojují do činnosti proto, aby uspokojili svoji zvědavost a zájem o probírané téma nebo aby získali schopnosti a dovednosti při plnění požadavků, které jsou na ně kladeny (Kyriacou, 2012). Důležitým faktorem **vnitřní motivace** je očekávání žáka, které se týká toho, jaký úspěch žák čeká v určité činnosti. Pokud bude úkol zadaný učitelem příliš obtížný, nebude ani očekávání úspěchu u většiny žáků na vysoké úrovni. Paradoxně to platí i u úloh příliš jednoduchých, jejichž splnění žákům žádoucí očekávání nepřinesou.

Účinek učitelovy snahy motivovat žáky do značné úrovně souvisí i s oblibou, obtížností a významem předmětu, který vyučuje. Hrabal a Pavelková (2010) vysvětlují vztahy mezi subjektivními dimenzemi vyučovaného předmětu, jak je vnímají žáci a učitel. Pro každého žáka je charakter předmětu jiný, závisí na jeho schopnostech

a zájmech. *Svou roli zde hraje i trend třídy v postoji k předmětu.* A zde by mohl (a měl) najít svou roli motivátora a manažera učení i učitel, který předmět ve třídě vyučuje.

V pedagogice nebo psychologii existuje řada jevů, které nelze zcela jednoznačně vymezit nebo oddělit. K nim náleží i výše zmíněná motivace žáka. *Mnozí žáci totiž mají vysokou vnitřní i vnější motivaci pro zapojení do určitého úkolu* (Kyriacou, 2012). To platí i pro **hodnocení žáka**. Hodnocení má v učebním procesu mnoho funkcí i podob. Hodnocení žáka **informuje** o kvalitě jeho práce, slouží mu jako zpětná vazba od učitele. Hodnocení plní i funkci **výchovnou** a **regulační**. Silně vnímají žáci jeho funkci **motivační**. Učitel může hodnocením splněného úkolu žáka motivovat a povzbudit k další práci nebo ho také demotivovat a odradit od další snahy na úkolu pracovat. Záleží zejména na tom, jakým způsobem podá žákovi hodnocení. Pokud učitel „využívá“ hodnocení jako prostředek k udržení kázně, může to výrazně ovlivnit klima ve třídě.

Hodnocení a klasifikace se podstatně podílejí na sebehodnocení žáka. Kladný, i když ne zcela jednoznačný, je i vztah úspěšnosti a motivovanosti. Školní známka je nesporně významným symbolem úspěchu. Zvláště významné je, zahrne-li učitel při hodnocení žáka výkony a samu známku do kontextu jeho možností a vývoje, takže tak dává pozitivní zabarvení i méně uspokojujícím výkonům (Hrabal, Pavelková; 2010).

1.2.3 Učitel z pohledu žáků a studentů

Na závěr této kapitoly dáme prostor těm, kterých se charakteristika učitele a jeho profese rovněž týká, a to samotným žákům a studentům. Jací jsou učitelé v jejich očích, jaké učitele by rádi viděli za katedrou?

Deník MF Dnes realizuje již sedm let projekt „Studenti čtou a píšou noviny“, kterého se účastní stovky středních škol a v nich tisíce studentů. Na podzim roku 2013 bylo vyhlášeno téma „Moje škola, moje budoucnost“. Ze škol odešly směrem k vydavateli tisíce příspěvků, z nichž se drtivá většina věnovala učitelům a jeho autoritě. Některé z nich byly vydávány přímo v deníku MF Dnes, ostatní si mohli zájemci přečíst na webových stránkách *blog.idnes.cz*. Úvahy jistě zajímavé a pro někoho i překvapivé. Ze stovek příspěvků jsou dále citovány výňatky z některých prací:

Dokud mě ale bude učitel respektovat jako lidskou bytost a dá mi možnost i k projevu mého názoru, respekt mu ve stejné míře projevíím já jako k autoritě (Martin Fornůsek, Stojanovo Gymnázium, Velehrad; MF Dnes, 21. 10. 2013, str. D6).

Každé dítě potřebuje přátele. Ve škole má třicet stejně starých spolužáků, mezi kterými si kamarády může najít. K čemu by byl další, k tomu ve věku jeho rodičů? Na druhou stranu – dobrého učitele, který dokáže vyložit látku a udržet ve třídě klid, takového kantora si žák či student může vážit. Mladému člověku nakonec může být příjemné podřídit se přirozené autoritě. Přísný (nikoliv krutý) kantor dovede nejlépe předat vědomosti a postarat se o jejich uložení (Mirjam Potočková, Gymnázium Třebíč; MF Dnes, 21. 10. 2013, str. D6).

Dle mého názoru je autorita důležitá a nezbytně nutná. Přiznejme si, že každý si někdy neví rady a potřebuje pomoci. I z těchto důvodů jsou zde učitelé, kteří nám jsou nápomocni. Avšak jsou určité hranice, které nesmíme překročit. Proto mějme učitele rádi a důvěřujme jim. Ale kamarády hledejme spíše v naší věkové kategorii (Kateřina Neumannová, Gymnázium Jiřího z Poděbrad, Poděbrady; MF Dnes, 21. 10. 2013, str. D6).

Nezáleží na tom, jaký je učitel ve škole, jestli mu žáci vykají, nebo tykají, ale jde o to, jaký je člověk a jak se před žáky prezentuje, jak umí, či neumí podat svůj předmět. Takže na otázku, zda má být učitel velitelem, nebo kamarádem, odpovídám, že od každého trochu, měl by se k žákům chovat kamarádsky, ale ne tolik, aby k němu přestali žáci chovat respekt (Štěpán Jarolím, SOŠ stavební a zahradnická, Praha; MF Dnes, 23. 10. 2013, str. B7).

Žáci nevidí v učiteli kámoše a umělé pasování do této role jen zapřičiňuje ztrátu autority a respektu, která kantorovi původně přirozeně náležela. Ke studiu patří trochu velitelského přístupu, protože ten, kdo si je jistý, může velet (Alžběta Moravcová, Gymnázium a SOŠPg Čáslav; MF Dnes, 23. 10. 2013, str. B7).

... Další věcí, kterou bych rád udělal, jsou semináře pro učitele, ve kterých by jim bylo vysvětleno, že všechny předměty jsou si rovny a ten jejich není důležitější než všechny ostatní. Problém je, že ne každý vaše nadšení sdílí a neexistuje způsob, jak ho předat. Proto bych všem školám doporučil pořádání semináře pro učitele s názvem „Nadhled – klíč k úspěšnému vycházení se studenty“ (Lukáš Himer, Gymnázium T. G. Masaryka, Hustopeče; MF Dnes, 25. 10. 2013, str. C6).

1.3 Charakteristika žáků střední odborné školy

Vzdělávání na středních školách lze zahájit až po ukončení povinné devítileté docházky na základní škole. Výjimkou jsou pouze víceletá gymnázia a konzervatoře, na které lze přestoupit po ukončení pátého nebo sedmého ročníku základní školy. Do středního vzdělávání nastupují v ČR téměř všichni absolventi základních škol.

Absolvování vyššího sekundárního vzdělávání otevírá cestu k uplatnění na trhu práce i dalšímu profesnímu vzdělávání a rozvoji. Dosažení této úrovně vzdělávání se stalo jakousi normou. V mnoha zemích Evropské unie je stále velké procento těch, kteří tohoto vzdělání nedosáhli. Cílem Evropské unie je do roku 2020 omezit předčasné odchody z vyššího sekundárního vzdělávání na maximálně 10 %. Česká republika nemá s tímto cílem žádný výraznější problém, jelikož nějaký typ střední školy dokončí většina absolventů základních škol (MŠMT, 2012).

Do prvních ročníků středních škol nastupují v převážné míře patnáctiletí žáci – absolventi škol základních. V posledních letech se v 1. ročnících SŠ zvyšuje procento žáků starších než 15 let, kteří se na nějaké střední škole již vzdělávali, ale nebyli úspěšní nebo získali například výuční list a chtějí pokračovat v maturitním vzdělávání jinak než nástavbovým studiem. Ve školním roce 2012/13 bylo do 1. ročníku středních škol přijato o 15 % více žáků než bylo absolventů základních škol (MŠMT, 2012).

1.3.1 Volba dalšího vzdělávání žáků posledních ročníků ZŠ

Jedno z důležitých životních rozhodnutí musí člověk učinit ještě před dokončením základní povinné docházky, tedy daleko dříve, než dospěje. Rozhoduje se o tom, kam bude směřovat jeho další vzdělávání a následně i možná profesní dráha. Při volbě střední školy musí žák zohlednit řadu okolností – výsledky dosavadního vzdělávání, obor, kterému by se chtěl věnovat, uplatnění v praxi, ale také finanční možnosti rodičů, vzdálenost školy apod. Je zřejmé, že nejde o rozhodnutí jednoduché, rozhodování trvá delší dobu a žák se většinou neobejde bez rady dospělého.

Šťastnová a Drahoňovská (2012) uskutečnily poměrně rozsáhlé dotazníkové šetření, které se zaměřilo na okolnosti výběru další vzdělávací nebo profesní kariéry žáků základních a středních škol. Z analýzy získaných dat vyplynuly hlavní poznatky:

- otázky budoucnosti začínají žáci ZŠ řešit již v průběhu 8. třídy

- téměř všichni žáci ZŠ řeší výběr další školy s rodiči
- rady svých rodičů využívá při rozhodování o dalším vzdělávání 86 % žáků ZŠ, přesto chce mít většina žáků ZŠ při výběru další školy hlavní slovo
- jen malá část žáků se identifikuje s povoláním některého ze svých rodičů
- nejmenší vliv na volbu další vzdělávací dráhy žáků ZŠ mají školní psychologové, výchovní poradci nebo odborníci na úřadech práce
- při výběru střední školy je pro žáky ZŠ důležité, aby šli na školu, která je bude bavit, po střední škole získali práci, která je bude bavit a bude dobře placená nebo šli na vysokou školu, kterou zvládnou dokončit
- při svém rozhodování, co dál po skončení školy, využívají žáci ZŠ informace, které získají od rodičů, z internetu, ze školy, kam se hlásí a také od kamarádů
- více než 90 % žáků ZŠ považuje za důležité informace, které je obeznámí s obsahem učiva, s možnostmi uplatnění, o šancích dostat se na zvolenou školu a o náročnosti studia.

1.3.2 Žák střední školy z pohledu vývojové psychologie

Většina mladých lidí studuje střední školu v období mezi 15. a 19. rokem svého života. Vývojová psychologie zařazuje tuto věkovou skupinu do adolescence – dospívání. Adolescenci jako pojem uvedl do psychologie na začátku 20. století G. S. Hall. Během století došlo v pojetí adolescence k výraznému posunu. Zprvu byla hlavním atributem tohoto období rozporuplnost osobnosti a konfliktní vztah adolescenta s dospělou autoritou (rodičem, učitelem atd.). Od té doby důraz na generační konflikt v adolescenci zeslaboval jen zvolna (Macek, Lacinová, 2012).

Pejchovský popisuje v Pedagogické encyklopedii z roku 1938 adolescenci jako dobu po pohlavním uzrání v 17. až 24. roce. Odlišuje se od puberty a jejího neklidu obecně nastupujícím kladným přitakáním k životu – adolescent poznává, že i druzí mají své hodnoty a vidí vlastní nedostatky. Období od 13. do 17. roku zařazuje ještě do puberty, která s probuzením pohlavního pudu odkrývá „já“ dospívajícího.

V současnosti se v naší psychologii prosazuje anglosaské pojetí, které vypouští pubertu a rozlišuje ranou adolescenci (10–13 let), střední adolescenci (14–16 let)

a pozdní adolescence (17–20 let). U dívek nastupují změny poněkud dříve než u chlapců (Průcha, 2009). Adolescenci již nevnímáme jako období nějakého provizoria a přípravy na dospělý život. Fyzicky a psychicky se vývoj mladého člověka blíží k dokončení, sociálně a mravně bývá ještě nevyzrálý. Intenzivně se vyvíjejí a mění interpersonální vztahy, dospívajícího vedou k výběrovému jednání při volbě vrstevnické skupiny, kamarádů nebo i při výběru budoucího povolání. Mění se způsoby chování a vyvíjí se seberegulace (Macek, Lacinová, 2012).

Během střední a pozdní adolescence začínají oslabovat náladovost v chování a labilita, které byly charakteristické pro rané dospívání. V chování mladých začíná posilovat extroverze a vyšší stálost. Je to často i období „prvního vystřízlivění“, jež člověk zažívá při konfrontaci reality všedního dne se svými vysněnými představami a ideály (Macek, 1999). Student prvního ročníku střední školy má jiné priority než jeho kolega v maturitním ročníku (Čapek, 2010).

Denně můžeme sledovat chování a jednání dospívajících – ve školách, na veřejnosti a mnozí z nás i v rodinném prostředí. Málokdo nereflektuje sklon dospívajících k uvolněnému životu, kde nesmí chybět zábava, relaxace, ale také „touha po adrenalinu“. Ve větší míře než dříve jsou tyto aktivity spojeny s balancováním na hraně rizika, zvláštní hodnotu získává tzv. „život na plno“, což v podstatě znamená orientaci na silné aktuální prožitky. Dospívajícímu je téměř vše dovoleno, jen v malé míře se však vyžaduje přijímání osobní zodpovědnosti za vlastní budoucnost (Macek, Lacinová, 2012).

1.3.3 Žák střední školy z pohledu sociálně pedagogického

Sociálně pedagogický výzkum adolescence se v současnosti zabývá interpersonálními vztahy intenzivněji než v minulosti. Dospívající člověk je více vnímán jako aktivní jedinec, který své vztahy může ovlivňovat a také je ovlivňuje.

Jako nejužší vztahy dospívajícího vnímáme vztahy v jeho blízkém prostředí – v rodině, v okruhu blízkých přátel a také vztahy intimní. Dřívější pojetí adolescence jako mezigeneračního konfliktu dnes už neplatí. Jsou-li vztahy s rodiči dobré již v dětství, je pravděpodobné, že se tak budou vyvíjet i dobře dospívání. Pokud v rodině emoční zázemí chybí, může je mladý člověk hledat a nalézt jinde, například mezi přáteli. Právě během dospívání výrazně roste význam **vztahů s vrstevníky** – kamarády a přáteli.

Zaměřením citových vazeb na vrstevníky subjektivní význam vztahů s rodiči klesá a vytváří se prostor pro vytváření vazby s blízkými lidmi stejného věku. V případě vztahu k rodičům dominuje častěji snaha o zrovnoprávnění vlastní pozice, ve vztazích s vrstevníky jde často spíše o vlastní zhodnocení – získání sebejistoty, sociální prestiže a hodnoty pro druhé (Širůček, Širůčková; 2012). Sociální oporu v dospívání (ve významu dostupnosti druhých a možnosti spolehnout se na pomoc při řešení svých problémů) si často poskytují vrstevníci navzájem. Dospívající též upřednostňují své kamarády a známé také jako zdroj informací a porozumění. Dospívání je však životní etapa komplikovaná a vztahy v tomto věku mají řadu unikátních aspektů. Mladý dospívající člověk potřebuje především nalézt sám sebe. Hledá způsob, jak srovnat sebe s ostatními, hledá zpětnou vazbu, získává nové dovednosti sebehodnocení a sebereflexe. Pro adolescenci je charakteristické, že přijímání nových rolí je vnitřně propojeno s reflexí a hodnocením sebe v této situaci, stejně jako s reflexí a hodnocením druhých (Macek, 1999).

V době, kdy mladý člověk dospívá, se v jeho vztazích silně projevuje **konformita**. Pocit autonomie u jedince zvyšuje vysoká konformita vzhledem k vrstevníkům, pokud mladý člověk udržuje úzké konformní vztahy s rodiči, je to často právě naopak. Skupinová konformita do jisté míry chrání adolescenty před požadavky autorit. Nejvyšší skupinová konformita se projevuje v rané adolescenci, pak postupně slábne (Macek, 1999). Ve škole může být patrný tlak na žáka ze strany spolužáků. Potřeba adolescenčního jedince být přijímán, patřit do skupiny, se kterou se ztotožňuje, je velmi silná. Skupina žáků ve třídě si dokáže často vytvořit svůj zvláštní způsob chování, kterému se musí žák přizpůsobit, pokud chce zůstat jejím členem (Fontana, 2003).

V adolescenci je rovněž důležité pěstovat a rozvíjet **vztahy s dospělými**. Ježek (2012) zdůrazňuje, že *dospělí vnášejí do vztahu podněty a zdroje pro intelektuální, sociální a emoční vývoj, které by jinak byly dospívajícím nedostupné*. Nejběžnějším prostředím, ve kterém se dospívající setkávají s nepříbuznými dospělými, je škola. Žák tráví ve škole spoustu času. Devět let základní povinné docházky, tři až pět let na střední škole a někteří i další roky v terciálním vzdělávání. Učitel, i když jeho role ve výchově je pouze formální, jistě patří mezi důležité dospělé v životě adolescenta. Ježek (2012) cituje Mareše a Křivohlavého – *Právě učitelé jako skupina však nejsou považováni dospívajícími za důležité. Vztah mezi učitelem a žákem je většinou vztahem*

neosobním, vztah mezi rolemi a k tomu, aby mohl přerůst ve vztah osobní, je třeba pro něj vytvořit více prostoru. Z pohledu učitele je to celkem pochopitelné. Osobní vztah učitele a žáka na střední škole není považován za příliš vhodný, proto si většinou učitel udržuje od žáků jistý odstup. Ale jak vypadá dobrý vztah mezi učitelem a žákem, aniž by muselo jít zrovna o vztah osobní? Měl by být založen na vzájemném respektu a toleranci, vyznačuje se nízkou mírou konfliktů a vysokou úrovní oboustranné důvěry. Dalším faktorem ve vztazích učitele a žáka jsou vrstevnické normy a hodnoty. **Vztahy s učiteli jsou tím horší, čím více jsou vrstevnické normy a učitelovy normy v rozporu a čím více ten který student sleduje vrstevnické cíle** (Ježek, 2012).

Jednou ze základních úloh školy je podporovat a rozvíjet sociální kompetence žáka – zapojení se do společné práce ve třídě, spolupráce se skupinami věkově i jinak diferencovanými, ve skupinách uspokojivě fungovat, akceptovat ostatní spolužáky. Na středních odborných školách probíhá výuka ve třídách složených ze žáků, kteří mají společný studijní (učební) obor nebo specializaci. I zde je zachováno tradiční členění školy na ročníky a třídy. Žák tak tráví většinu času během studia na škole se stejnými spolužáky.

Školní třída na střední škole prochází určitým vývojem, od jejího vzniku až po formální ukončení. Tento vývoj je dynamičtější než na základní škole, protože patnáctiletí žáci mají daleko více sociálních zkušeností a jsou vyspělejší než žáci prvních ročníků ZŠ. Krejčová (2011) naznačuje vývojové fáze skupiny – třídy. První dva roky prochází středoškolská třída **formováním, bouřením a utvářením norem**, které může provázet i zhoršení prospěchu žáků oproti základní škole. Problémy se mohou objevit v chování jednotlivců i celé třídy. Další etapou vývoje třídy je **optimální výkon třídy** a následuje její **zánik**. S tím souhlasí i samotní učitelé, podle nichž je v posledních etapách vývoje se třídou i nejlepší spolupráce.

Školní třída vzniká na střední odborné škole administrativním opatřením podle studijního oboru žáků. Vzniká formální skupina složená z věkově převážně stejně starých žáků. Z genderového pohledu může být složení různé. Závisí to zejména na typu školy a studijním oboru žáků. Začátek školního roku je pro žáky obdobím pozorování ostatních, seznamují se s novým prostředím, může to pro ně být období nejistoty. Třídní učitel má v tomto období mnoho úkolů – seznámit žáky s chodem školy, alespoň zevrubně poznat co nejdříve jednotlivé žáky a pracovat s novým

kolektivem tak, aby navodil vhodné učební podmínky. V posledních letech pořádá většina středních škol pro nově nastupující žáky **adaptační (seznamovací) kurzy**. Smyslem těchto několikadenních kurzů konaných mimo školní budovu je podle Pakosty (2003) vystavit žáky situacím, ve kterých se poodhalí jejich silné i slabé stránky. Žáci se při neformální atmosféře kurzu lépe poznají a mají možnost poznat i část svých nových učitelů. Program kurzů je sestaven z různých činností (her, sportů, společných úkolů), při kterých se ukážou schopnosti a dovednosti jednotlivých žáků a žáci sami poznají, čím mohou být své třídě prospěšní a naopak, co je jejich slabou stránkou. Třídní učitel tak daleko rychleji pozná nový vznikající kolektiv, zjistí, které jevy ve skupině jsou pozitivní a které musí co nejdříve podchytit, aby společně se žáky vytvářel co nejpříznivější klima.

1.4 Klima školní třídy

Primární úlohou školy je vzdělávat a vychovávat žáky podle určených vzdělávacích programů, rozvíjet osobnost žáka, připravovat mládež na vstup do pracovního života. Do jaké míry se jí to daří, závisí na mnoha okolnostech. Prvořadý vliv má profesní a osobnostní „kvalita“ učitelů, na druhé straně je to i „úroveň“ žáků. Efektivitu vzdělávání a výchovy žáků ovlivňuje též prostředí školy, vnější vlivy působící na školu, rodiče žáků a další faktory. To je také předmětem zkoumání pedagogických a sociálních věd již od počátku jejich působení. A jistě se tím zabývali a zabývají i samotní učitelé v praxi.

K tradičně uznávaným vlivům na procesy výuky a výchovy náleží termín **učební (edukační) prostředí**. Jak uvádí Průcha (2002), Komenský ve své „Velké didaktice“ navrhuje vytváření optimálního prostředí pro školní výuku a faktory, které ho mohou pozitivně i negativně ovlivňovat – „*Škola sama má být místo příjemné, vábící uvnitř i vně oči. Uvnitř budiž světlý, čistý pokoj, ozdobený všude obrazy... Když se vše takto zařídí, je pravděpodobné, že děti budou chodit do škol s nemenší chutí, než chodí na jarmark, kde doufají uvidět a uslyšet vždy něco nového...*“ Podle Průchy (2002) takovéto pojetí edukačního prostředí přetrvávalo až donedávna. V současném pojetí má edukační prostředí více parametrů. Průcha (2009) uvádí například parametry fyzikální (stavební a architektonické řešení školy a třídy), ergonomické (zařízení, pomůcky) a

především **psychosociální** (vztahy a komunikace mezi zúčastněnými objekty). Na tuto dimenzi učebního prostředí se dále zaměříme podrobněji.

1.4.1 Psychosociální jevy ve školní třídě

Nahlédneme-li do Pedagogické encyklopedie vydané v roce 1940, můžeme pod heslem „Třída“ číst, že... *Třídní společnost je ovládána společenskými pravidly a zákony jako každá trvalejší skupina. Při delším trvání třídy se uskutečňuje sociální osmosa, vytvářející mezi jednotlivými individui nebo i skupinami individuí v rámci třídy hlubší svazky sympatií, přátelství, vzniká společenství nejrůznějších zájmů nebo napětí mezi jedinci a skupinami. Navenek se toto mnohotvárné vnitřní dění vyjadřuje **duchem třídy**...* (Uher, 1940).

V každé školní třídě se vytvářejí poměrně krátce po jejím vzniku specifické sociálně psychologické jevy. *Jedná se o jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a pro daného učitele, které jsou víceméně ustálené. Jejich tvůrci jsou žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě, jednotliví žáci, soubor učitelů vyučujících v této třídě a jednotliví učitelé* (Mareš, 2001). *Jedná se o reakce na to, co se ve třídě odehrálo, odehrává nebo se má v budoucnu odehrát. **Důraz je položen na to, jak klima vidí a interpretují sami aktéři, tedy na subjektivní aspekty klimatu, nikoliv na to, jaké klima objektivně je*** (Mareš, 1998). Zmíněné jevy nejsou oddělitelné, navzájem se ovlivňují a prolínají.

Tyto jevy označujeme jako **sociální klima školní třídy**. Proč právě pojem „klima“ vysvětluje Urbánek (2008). *Pojem klima je převzat z přírodovědné oblasti, kde se také používá jeho synonymum, český ekvivalent – podnebí. Představuje relativně stabilní, tedy dlouhodobě se projevující střední stav atmosféry v určitém místě nebo oblasti zemského povrchu. Přírodní klima je charakterizováno souborem měřitelných parametrů, jako jsou střední hodnoty teploty vzduchu, množství srážek, vlhkosti apod.*

1.4.2 Terminologie v oblasti klimatu ve škole a třídě

Ve vztahu ke školní instituci se termín klima vztahuje ke třem úrovním – třídě, škole a učitelскому sboru. I zde se jednotlivé oblasti klimatu v některých aspektech navzájem ovlivňují a překrývají. Názory a koncepční proudy o klimatu nejsou ani v současné době zcela jednoznačné. Dále se omezíme pouze na klima školní třídy, které je předmětem této práce.

Nejprve je nutné objasnit několik základních pojmů, a to prostředí, klima a atmosféra. **Prostředí** ve smyslu prostorovém či fyzikálním může svým způsobem také ovlivnit vztahy ve třídě. Bradová (2012) se zabývá ve své studii způsobem, jakým žáci obsazují lavice ve školní třídě. Podle jejího pozorování již první den školního roku žáci vyhledávají a obsazují ve třídě místa podle určitých preferencí. Ve třídě vznikají tři hlavní zóny – zóna nutnosti, kde jsou žáci v blízkém kontaktu s učitelem, zóna pohodlí tvořená lavicemi podél okna a zóna bezpečí, kterou tvoří nejvzdálenější lavice od katedry. Zde mají žáci tzv. „vše pod kontrolou“ a v případě blížícího se „nebezpečí“ dostatek času na reakci. *Učitel si pak může vytvořit obraz toho, jací jsou žáci, které má před sebou a průběžně používat specifika určitého místa při práci se sociálním klimatem třídy nenásilným působením prostoru třídy.*

Sounáležitost žáků se školou se posiluje, pokud se mohou žáci podílet na úpravě interiéru i okolí školy. Neosobní nebo zanedbané prostředí školy, poškozené a zničené vybavení je naopak od školy odcizuje. Mají-li žáci svou kmenovou třídu, o kterou mohou pečovat a prezentovat v ní i výsledky své práce, jistě to pozitivně ovlivní vývoj klimatu třídy (Krejčová, 2011).

Vliv prostředí na klima třídy zdůrazňuje i Kyriacou (2012). Vzhled učebny žákům naznačuje, kolik bylo věnováno snahy a péče tomu, aby se mohli vzdělávat v podnětném a přívětivém prostředí. *Vyučujete-li odborný předmět na druhém stupni základní školy nebo na střední škole, měla by vaše učebna sloužit jako pozvánka ke studiu daného předmětu.*

Daleko významnější vliv na sociální vztahy ve třídě přináší **prostředí sociální**. Učení a chování žáka není ovlivněno pouze jeho osobností, ale závisí právě na prostředí, ve kterém se pohybuje. Mareš (2001) popisuje **mikrosociální prostředí** žáka, které na něho působí. Jedná se zejména o prostředí konkrétní školní třídy, o skupinu vrstevníků, se kterou se žák stýká, a která má na dospívajícího často významnější vliv než rodiče a učitelé. Urbánek (2008) uvádí vliv zdravého a příznivého prostředí školní instituce na žáka jako **model fungující komunity**, kde jsou žáci nuceni dlouhodoběji existovat, řídit se pravidly, znát svá práva a formovat své představy, názory a postoje.

Významově užším termínem je **klima třídy**. Podle Laška (2001) představuje *trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci*. Na jedné škole mohou existovat třídy s pozitivně i negativně laděným

klimatem. Lašek chápe klima třídy jako **reciproční působení člověka a prostředí** – jedinec je jím vytvářen jako sociální bytost, zároveň jej spoluvytváří pro sebe, vrstevníky i následovníky. Průcha (2005) upozorňuje, že *názory na to, kdo nebo co je zdrojem utváření klimatu ve třídě, jsou mezi odborníky odlišné*. Někteří míní, že hlavním zdrojem jsou žáci, jejichž jedinečná struktura je jiná od jedné třídy k druhé. Žáci mohou vytvářet klima podle toho, jak se chovají, jaké mají postoje k učení, k učitelům apod. Jiní odborníci považují za hlavního tvůrce klimatu učitele jako organizátora vyučování a působení jeho sociální role ve třídě. Shoda naopak panuje v názoru, že *žáci vnímají a hodnotí klima třídy, které prožívají, odlišně než jejich učitelé vyučující v těchto třídách*.

Grecmanová (2003) přináší na klima školy a třídy trochu jiný pohled. Používá termín **vyučovací klima**, který považuje za nejmenší jednotku klimatu školy a neztotožňuje ho s klimatem třídy. *Vyučovací klima považuje za jev vyučovacího prostředí (jeho sociální a kulturní dimenze), které obklopuje žáky a učitele z vnějšku a spojuje se s jejich subjektivním prožíváním a posuzováním. Je výsledkem kontaktu žáků s vyučováním, jedná se o část vyučovací reality*.

Třetím pojmem, který je nutné upřesnit, je **atmosféra**. Tohoto termínu používáme podle Laška (2001) pro krátkodobé, silněji prožívané a emocionálně naladěné okamžiky ve třídě. Jedná se o situace např. při zkoušení, v období maturit, ale také uvolněné chvíle během třídního výletu nebo kurzu. Atmosféra se může změnit i během jedné vyučovací hodiny a nemusí být ani v souladu s ustáleným třídním klimatem.

Dále se na třídní klima pohlíží z různých úrovní a klima tak získává i přívlastky – sociální klima třídy, klima komunikační, organizační, edukační, ale také klima aktuální, které je pro třídu právě existující a klima preferované, které by si žáci přáli navodit.

1.4.3 Činitelé a složky klimatu třídy

Činitelé (determinanty) jsou podle Laška (2001) skutečnosti v životě školy a třídy, které jsou pro tuto skupinu originální a ovlivňují zde vznik a vývoj klimatu a rovněž jeho účinky. K činitelům tvorby klimatu patří:

- **zvláštnosti školy**, podle jejího typu a zaměření (ZŠ, SOŠ, gymnázium, ...)
- **zvláštnosti vyučovacího předmětu** (laboratoře, praktický výcvik, výuka IT)

- **zvláštnosti školních tříd** (celá třída, dělená třída, spojené třídy, ...)
- **zvláštnosti žáků** (žák jako člen třídy nebo skupiny v ní, žák jako osobnost)
- **zvláštnosti učitelů** (osobnost učitele, jeho styl výchovy, třídní a běžný učitel)

Tato Laškova specifikace determinantů klimatu třídy je téměř ve shodě s typologickými přístupy k sociálnímu klimatu třídy podle Mareše (2001), která je jen podrobněji rozvedená.

Komplikovanější je vymezení složek – **stavebních prvků klimatu třídy**. Lašek (2001) se při definování stavebních prvků klimatu zaměřil na metody, jimiž je klima zkoumáno (např. Fraser, Moos). Východiskem bylo Moosovo schéma, které se zaměřuje na oblast sociálního prostředí ve skupinách lidí. To je postaveno na třech dimenzích:

- **dimenzi vztahové**, která se zaměřuje na míru a kvalitu interakcí ve třídě (osobní přínos žáka skupině, soudržnost skupiny, třenice, učitelovu pomoc, apatie aj.)
- **dimenzi osobního růstu**, která vyjadřuje procesy, kterými skupina vytváří podmínky pro autonomii jejího člena a jeho osobní růst (sebereflexe, nezávislost, soutěživost, integrace apod.)
- **dimenzi udržování a změny systému**, která se týká především organizace a řízení skupiny (třídy) a její kontrole, na které se podílí především její učitel. Tato dimenze se zároveň do značné míry překrývá s výše uvedenými determinanty tvorby klimatu.

Z tohoto členění zároveň vyplývá, že *učitelovo jednání je velmi důležitým prvkem klimatu třídy. Učitel výuku řídí, organizuje, inovuje, navrhuje pravidla, kontroluje, žáky diferencuje podle schopností nebo s nimi pracuje frontálně. Nebo také dezorganizuje. Aktéry klimatu nejsou učitel a žáci, ale učitel společně se žáky.*

1.4.4 Důvody pro diagnostiku klimatu ve třídě

A proč by měl učitel sociální klima ve třídě měřit, k čemu mu budou sloužit výstupy měření? Na to odpovídá například Urbánek (2008): *Zkoumání školního klimatu učitelem, jeho pochopení, intervence a tvorba má tedy především klíčový přínos ve*

vytváření sociálně přijatelného prostředí a v budování efektivně fungující sociální komunity žáků. Čapek (2007) nabízí další důvod: *Pokud jde učitelé o zpětnou vazbu, která alespoň částečně zhodnotí jeho působení ve třídě, je nejlepším řešením dotazník na měření klimatu.* A vyslovuje přání, aby měření klimatu nesloužilo pouze odborníkům při měření velkých vzorků a statistickým hrám, ale při každodenní práci učitelů.

Souhrnný výčet důvodů pro měření klimatu třídy nabízejí Mareš a Ježek (2012):

- **popisem aktuálního klimatu z pohledu žáků** získáme přehled názorů žáků na klima ve třídě, který může být rozdílný od pohledu učitelů nebo rodičů
- **porovnáním aktuálního klimatu u různých učitelů vyučujících v této třídě** zjistíme, zda se aktuální klima u učitelů alespoň rámcově shoduje nebo vytvářejí ve třídě výrazně odlišné klima od ostatních (příznivé či nepříznivé)
- **porovnáním aktuálního klimatu ve třídě s předchozím klimatem** můžeme zjistit dopady změny koncepce výuky
- **porovnáním aktuálního klimatu ve třídě** před zavedením cílené intervence a po ní
- **zjišťováním vztahu mezi prospěchem žáků a klimatem třídy** získáme údaje o tom, zda neprospěch některých žáků nemůže souviset s aktuální podobou klimatu ve třídě
- **zjišťování vztahu mezi chováním žáků a klimatem třídy**

1.4.5 Metody zkoumání klimatu

Pojem „sociální klima“ pochází ze sociologie a počátky výzkumu na toto téma spadají do oblasti pracovních podmínek v průmyslových odvětvích. Není to tak dávno, kdy i v odborných pedagogických kruzích převažovalo mínění, že určité klima v každém edukačním procesu existuje, ale jde o něco objektivně neuchopitelného, něco, co může pozorovatel vycítit, ale nedá se to objektivně zjišťovat a vyhodnotit (Průcha, 2002). Tyto jevy vnímají a vnímali i učitelé na všech úrovních škol od doby, kdy se začalo vyučovat ve skupinách a třídách.

Počátky výzkumu sociálního klimatu ve školním prostředí se datují před více než padesáti lety, a to hlavně v USA a Austrálii. V České republice se klimatem třídy (školy) začali odborníci zabývat v osmdesátých letech 20. století.

V současné době je fenomén klimatu třídy zmapován nejen odborníky z řad pedagogů, psychologů a sociologů, ale zabývají se jím i učitelé přímo v praxi. Byla vytvořena řada metod a postupů na jeho diagnostikování a „měření“ přímo ve školních třídách.

Pozorování

K nejdéle používaným metodám zjišťování sociálního klimatu ve třídě patří pozorování. Je to přímá kvalitativní metoda, která umožňuje zachycovat sledované jevy ve třídě nezprostředkovaně. Lze využít nestandardizované nebo standardizované pozorování. Specifickým typem je etnografické pozorování (Pelikán, 1998). Pro učitele jsou však tyto metody náročné jak na přípravu a vlastní realizaci, tak i časově. Jedná se o dlouhodobější „shromažďování informací“, které je navíc vhodné jen pro učitele, který se svými žáky tráví značné množství času (1. stupeň na základní škole). Jednou z nepřímých metod pozorování je pořízení audiovizuální nahrávky vyučování a její následný popis a rozbor. Urbánek (2008) upozorňuje na rizika nestandardizovaného pozorování: *Při pozorování jde o vnější pohled na sledovanou realitu, přičemž klima je ale více vnitřní povahy. Jak jsou aktéry vnitřně vnímány vztahy, lze jen stěží vypořádat; mnoho aspektů prožívání zůstává pozorovateli samozřejmě skryto.*

Analýza školních a žákovských dokumentů

Nepřímá metoda zjišťování klimatu ve třídě formou analýzy školních dokumentů (třídní knihy, školní kronika, školní časopis, webové stránky školy, katalogové listy žáků apod.) nebo žákovských dokumentů (žákovské knížky, omluvné listy, slohové práce, tematické kresby) lze také zařadit k výzkumným metodám klimatu, ale pouze podpůrné povahy. V odborné literatuře nacházíme mírný rozpor v použití této metody. Například Mareš a Ježek (2012) ji zařazují k metodám zjišťování klimatu ve třídě, Urbánek (2008) klimatu školního. Jak jsme ale naznačili v předchozím textu, klima třídy a školy (a učitelského sboru) se zčásti překrývají a doplňují a nelze je jednoznačně oddělit. Mareš a Ježek (2012, str. 9) ještě uvádějí analýzu legálně a ilegálně pořízených fotografií ze života třídy a videozáznamu (viz pozorování). Jistě se zde nepředpokládá jejich zveřejňování, ale není při takovém výzkumu nutný souhlas zákonných zástupců (u nezletilých žáků) nebo samotných zletilých žáků?

Dotazování účastníků života třídy

Nejvyužívanější metodou zjišťování klimatu ve školní třídě (ve škole) je využití standardizovaných dotazníků. Pro učitele v praxi se jedná o uživatelsky nejpříznivější řešení. Administrace dotazníků je jednoduchá, časově nenáročná. Ani zpracování vyplněných dotazníků není komplikovanou záležitostí.

Rozkvět této metody je spojován zejména s pracemi australského vědce Barry J. Fräsera a amerického odborníka Herberta J. Walberga v 80. letech 20. století. Jejich výzkum je označován za **percepční přístup**. Spočívá ve zkoumání klimatu na základě **vnímání a oceňování určitého klimatu jeho samotnými aktéry**, nikoliv na základě objektivního pozorování (Průcha, 2002). Je založen na:

- výpovědích žáků a učitelů, kteří vnímají probíhající klima své třídy a mají k němu i určitá očekávání
- postihování dlouhodobějších prožitků účastníků klimatu
- získávání údajů o klimatu třídy jak od žáků, tak od učitelů třídy

Na základě percepčního přístupu byla zkonstruována řada dotazníků pro různé věkové skupiny žáků a různé typy škol. Některé z nich byly přeloženy do češtiny a uzpůsobeny i pro použití na našich školách. Dále uvedeme příklady některých dotazníků klimatu použitelných na středních školách.

- **Dotazník LEI** vytvořil Fraser a kol. v roce 1982. Je poměrně rozsáhlý a obsahuje 105 sdělení pro 15 složek, které popisuje školní třídu. Student zde vyjadřuje stupeň souhlasu či nesouhlasu s každým výrokem na čtyřbodové stupnici (výrazně nesouhlasím – nesouhlasím – souhlasím – výrazně souhlasím). LEI měří například tyto složky klimatu: soudržnost třídy, různorodost zájmů, formálnost a pravidla, rychlost plnění úkolů, neshody ve třídě, společné cíle a další. Čas pro zadání a vyplnění dotazníku by neměl překročit 60 minut (Čapek, 2010).
- **Dotazník CCQ** zjišťuje podobu komunikačního klimatu ve třídě. Autorem je L. B. Rosenfeld (USA), pro naše poměry dotazník přeložil a upravil J. Lašek. Dotazník obsahuje 17 položek, ke kterým se respondent vyjadřuje na pětibodové škále (5 – silně souhlasím až 1 – silně nesouhlasím). Dotazník je

anonymní, vypisuje se pouze pohlaví respondenta. Zadávat lze dotazník zjišťující aktuální nebo preferované komunikační klima. Vyhodnocením dotazníku lze zjistit tři podoby komunikačního klimatu vytvořeného ve třídě – suportivní (podpůrné) klima, klima nevyhraněné a klima defenzivní (obránné) Lašek (2001).

- **Dotazník CES** patří mezi nejužívanější dotazníky na měření klimatu třídy. Má dvě formy – preferovanou a aktuální. Obsahuje 24 položek, které zjišťují údaje 6 proměnných; 4 položky pro každou proměnnou (Lašek, 2001). Na rozdíl od dotazníků LEI a CCQ nejsou odpovědi škálované, ale respondent odpovídá zakroužkováním ano – ne (souhlas nebo nesouhlas s tvrzením). Dotazník CES jsme použili v průzkumném šetření (praktická část BP). V praktické části je také podrobně popsán a je vysvětlena i jeho administrace.

2 Praktická část

2.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem práce je charakterizovat sociální klima ve dvou třídách střední odborné školy, provést analýzu a interpretovat výsledky provedeného šetření.

2.2 Vymezení a popis zkoumaného vzorku

Základní soubor pro průzkumné šetření je určen již charakterem této práce, která má popsat klima ve dvou třídách na střední odborné škole. Pro výzkumné šetření jsem si vybral dvě třídy stejného ročníku, ve kterých vyučuji stejný odborný předmět. Žáci jedné třídy tak tvoří vždy jeden uzavřený soubor, ze kterého se dále nevytváří žádný výběr.

Po úvaze, jaký ročník vybrat pro šetření, jsem nakonec zvolil třídy prvního ročníku. Žáky v tomto období provázejí náročné okamžiky spojené s přechodem na novou školu, mezi většinou neznámé vrstevníky a musí se také vypořádat s odlišným způsobem výuky a učení, než na jaký byli doposud zvyklí.

U dvou vybraných tříd jsem provedl tři měření sociálního klimatu. První měření proběhlo u žáků v samém závěru jejich povinné školní docházky, kdy byli ještě žáky základní školy, další dvě měření proběhla již během jejich studia na střední škole. Přesný způsob a postup při měření ve třídách je popsán v kapitolách 2.4.1 a 2.4.2.

Měření proběhlo na střední průmyslové škole v Českých Budějovicích, jejímž zřizovatelem je Jihočeský kraj. Žáci tříd 1. B a 1. D, ve kterých jsem provedl měření, byli přijati do prvního ročníku na základě podané přihlášky ke studiu a výsledků přijímacího řízení. Neskládali přijímací zkoušky, jelikož v té době ještě nebyly povinné. Zařazování přijatých žáků do tříd probíhá na základě provozních potřeb školy tak, aby ve třídách byl srovnatelný počet dívek a chlapců a podle preferovaného hlavního cizího jazyka, v jehož studiu chtějí žáci na střední škole pokračovat. V dotčených třídách jsou žáci, kteří přišli ze základních škol v rámci celého Jihočeského kraje, narození v letech 1997

nebo 1998, není mezi nimi žádný starší žák (např. již vyučený nebo žák přestoupivší z jiné střední školy).

2.3 Užitá metoda výzkumného šetření

Pro zjištění sociálního klimatu ve třídách jsem použil dotazník CES (Classroom Environment Scale). Originál dotazníku z roku 1986, jehož autory jsou B. J. Fraser a D. L. Fisher, přeložili a upravili pro české podmínky J. Mareš a J. Lašek v roce 2001. Nástroj lze žákům předkládat ve dvou variantách – preferované formě (CESp) a formě aktuální (CESa). Dotazník je standardizován a je vhodný pro žáky vyšších tříd druhého stupně základních škol a škol středních. Obsahuje 24 položek, zkoumá se **6 proměnných klimatu třídy**:

- **angažovanost žáka** – ANG (otázky č. 1, 7, 13, 19)
- **vztahy mezi žáky ve třídě** – VZT (otázky č. 2, 8, 14, 20)
- **učitelova pomoc a podpora** – UPO (otázky č. 3, 9, 15, 21)
- **orientace žáků na úkoly** – OÚK (otázky č. 4, 10, 16, 22)
- **pořádek a organizovanost** – POR (otázky č. 5, 11, 17, 23)
- **jasnost pravidel** – JPR (otázky č. 6, 12, 18, 24)

Kompletní podoba dotazníků CESp i CESa, které jsem použil při šetření, je uvedena v příloze.

2.3.1 Administrace dotazníku

Jak už bylo zmíněno v předchozím textu, dotazník CES má dvě formy – preferovanou a aktuální. Preferovaná forma dotazníku (CESp) zjišťuje u žáků, **jaká by měla nebo neměla být jejich třída, jejich spolužáci, učitel**. Tato forma dotazníku se zadává jako první. Před vyplněním je vhodné sdělit žákům důvod, proč dotazník vyplňují a jak mají postupovat (instrukce jsou také uvedeny v záhlaví dotazníku). Na vyplnění by mělo stačit 15 až 20 minut. Na jednotlivé položky odpovídají žáci zakroužkováním **ano – ne**, žádná položka by se neměla vynechat. Každý odpovídá sám za sebe, žáci by neměli mezi sebou diskutovat. V záhlaví dotazníku uvedou pouze identifikaci **žák - žákyně**, jinak je **dotazník anonymní**.

Aktuální formu dotazníku (CESa) se předkládá žákům nejdříve 14 dní po dotazníku CESp. Dotazník u žáků zjišťuje, **jaká je teď jejich třída, jejich spolužáci, učitel**. Postup a vyplnění CESa je stejný jako u předchozího. Autoři dotazníku doporučují, aby nebyl respondentům předkládán v náročnějších obdobích roku (čtvrtletí, pololetí, závěr roku), aby nebyly odpovědi ovlivněny emočně náročnějšími okamžiky, kdy se např. rozhoduje o výsledných známkách, žáci píšou důležité písemné práce, čeká je náročná zkouška.

2.3.2 Zpracování výsledků měření

Zpracování dotazníků je poměrně jednoduché a časově nenáročné. Pro přehlednost a další možnosti zpracování výsledků je vhodný počítač s tabulkovým procesorem, např. MS Excel. Takový program umožňuje i vygenerování tabulek a grafů, ze kterých budu vycházet při interpretaci výsledků šetření.

U každé položky se hodnotí odpověď **ano** třemi body, odpověď **ne** jedním bodem. U položek označených písmenem **R** je bodování obrácené (ano = 1 bod, ne = 3 body). Nevyplněná nebo nesprávně vyplněná odpověď se hodnotí dvěma body. **V každé oblasti (proměnné) klimatu lze dosáhnout minimálně 4 bodů, maximálně 12 bodů (střed je 8 bodů).**

2.4 Realizace výzkumného šetření

2.4.1 Harmonogram dotazníkového šetření

Jak jsem již uvedl v kapitole 2.2, dotazníky v obou třídách jsem předložil celkem třikrát, a to dvakrát verzi klimatu preferovaného (CESp) a na závěr dotazník pro klima aktuální (CES).

První dotazník pro preferované klima CESp (pro účely této práce ho budu označovat jako **CESp1**) dostali respondenti k vyplnění několik dní před ukončením jejich povinné školní docházky (v červnu 2013), byli tedy ještě žáky 9. tříd ZŠ. To bylo možné uskutečnit díky následujícím skutečnostem:

- žáci byli v tu dobu přijati ke studiu na SPŠ a odevzdali zápisový lístek

- na SPŠ již bylo provedeno zařazení jednotlivých žáků do tříd
- v budově SPŠ se uskutečnilo setkání budoucích žáků a jejich rodičů za účelem předání informací souvisejících se studiem od nového školního roku

Během informační schůzky jsem žákům předal dotazníky, sdělil důvod jeho předložení a vysvětlil způsob vyplňování. Po ukončení schůzky mi vyplněné dotazníky žáci odevzdali.

Podruhé jsem předložil dotazník CESP (pro tuto práci ho budu označovat jako **CESp2**) žákům obou tříd s dostatečným časovým odstupem, a to v dubnu 2014. Během předcházejících 7 měsíců (od září 2013 do března 2014) probíhalo formování nového kolektivu, seznamování žáků s novým prostředím, spolužáky, učiteli i s částečně odlišným způsobem výuky.

Potřetí vyplňovali žáci dotazníky (tentokrát verzi pro aktuální klima ve třídě **CESa**) v květnu 2014.

2.4.2 návratnost dotazníků

Dotazníky jsem předkládal žákům sám. Dotazník CESP1 během informační schůzky (kapitola 2.4.3), dotazníky CESP2 a CESa během vyučovacích hodin, ve kterých jsem ve třídách vyučoval. Na informační schůzce nebyli 2 žáci, dotazník CESP1 jsem proto předal jejich přítomným rodičům a naskenovaný vyplněný dotazník mi vrátili prostřednictvím e-mailu. Při vyplňování dotazníků CESP2 a CESa nebyli někteří žáci ve škole, proto jsem jim předložil dotazník v nejbližší možné vyučovací hodině. Zajistil jsem tak **100% návratnost dotazníků**. Každý vyplněný dotazník, každá odpověď v dotazníku má svůj smysl a svoji váhu, odráží se v celkově vnímaném klimatu třídy. Proto by měl mít každý žák možnost se k problému vyjádřit. V jiném případě by výsledky získané dotazníkovým šetřením mohly být zavádějící.

2.4.3 Problémy a nejasnosti při vyplňování dotazníků

Při předkládání dotazníků žákům – respondentům jsem postupoval podle pokynů Laška (2001). Žáci vyplňovali dotazníky anonymně. Osobně bych přivítal možnost, kdy

se pod vyplněný dotazník podepíší. V takovém případě by bylo možné blíže zjistit závažnější problémy ve třídě z hlediska jednotlivců a ty dále citlivě řešit. Neanonymní dotazování by ovšem vyžadovalo velmi vysokou míru oboustranné důvěry mezi žáky a učitelem nebo by byly výsledky šetření významně ovlivněny „zkreslenými“ odpověďmi žáků, a to zejména u položek týkajících se učitele („Tento učitel...“). Žákům jsem postup při vyplňování dotazníku podrobně vysvětlil, přesto se při jeho vyplňování vyskytly z jejich strany dotazy a nejasnosti. Pro ilustraci ty nejčastější uvedu:

- nejvíce dotazů směřovalo na písmeno „R“, které je uvedeno u položek č. 3, 4, 7, 8, 12, 13, 16, 17, 22 a 23. Písmeno R znamená reverzní (obrácené) bodování odpovědí žáka a je určeno pro zpracování odpovědí. Doporučuji proto při zadávání na písmeno upozornit žáky předem nebo ho doplnit do vyplněného dotazníku (pracnost a možnost vzniku chyb)
- přestože jsem upozorňoval žáky, aby žádnou otázku nevynechávali, v několika případech se tak stalo. Buď se nedokázali rozhodnout, odpovědět nechtěli nebo se tak stalo z nepozornosti
- žáci se často ptali, zda se jednotlivé výroky v dotazníku týkají pouze činností ve vyučovací hodině nebo i o přestávkách či jiných akcích ve škole
- u některých položek si žáci nebyli jisti jejich jednoznačným významem. Například v dotazníku CESp u položky 7 - „Studenti v naší třídě by měli v hodině **více snít s otevřenýma očima**“ - někteří nechápali význam výroku. U položky 17 (CESa) nevěděli, zda na výrok: „V naší třídě se mohou žáci poflakovat, flinkat“ mají odpovědět „ano“ či „ne“, protože většinou toto žáci dělat nesmějí, a přesto to dělají. Vyskytly se i dotazy na význam dalších výroků, spíše však jednotlivě

2.5 Stanovené předpoklady pro výzkumné šetření

Při stanovování předpokladů jsem vycházel z výsledků některých již provedených měření klimatu na základních a středních školách (Lašek, 2001; Čapek, 2010). Žáci v deváté třídě ZŠ již mají poměrně dostatek zkušeností z oblasti sociálních jevů ve třídě (skupině), a mají proto přiměřenou představu, jak by si pro ně žádoucí klima ve třídě

představovali. Tato představa ideálního klimatu pravděpodobně nebude příliš odlišná ani při přestupu na vyšší stupeň školy. Prání a skutečnost se často značně rozcházejí, a proto se domnívám, že aktuální klima ve třídě před závěrem prvního ročníku bude v některých proměnných významně rozdílná od hodnot preferovaných. Ve třídách 1. B a 1. D vyučuji stejný odborný předmět, používám stejné výukové a klasifikační metody, snažím se na žáky působit obdobně i po stránce motivační. Přesto pociťuji při výuce v těchto třídách diametrálně odlišné klima (minimálně v některých proměnných). Pro výzkumné šetření jsem stanovil tyto předpoklady:

P1: Preferované sociální klima třídy zjišťované u žáků v deváté třídě a v prvním ročníku středoškolského studia na odborné škole se nebude lišit.

P2: Preferované a aktuální sociální klima třídy prvního ročníku na střední škole bude rozdílné.

P3: Aktuální sociální klima ve třídě 1. B a 1. D bude mít v některých proměnných výrazně rozdílné hodnoty.

2.6 Výsledky měření sociálního klimatu

V následujících tabulkách a grafech budu kvůli přehlednosti užívat zkratk, jejichž význam zde shrnuji:

CESp1: preferované soc. klima třídy měřené u žáků na konci 9. třídy ZŠ

CESp2: preferované soc. klima třídy měřené u žáků v 2. pololetí 1. ročníku SPŠ

CESa: aktuální sociální klima třídy měřené u žáků v 2. pololetí 1. ročníku SPŠ

ANG: angažovanost žáka (zaujetí školní prací)

VZT: vztahy mezi žáky ve třídě

UPO: učitelova pomoc a podpora

OÚK: orientace žáků na úkoly

POR: pořádek a organizovanost

JPR: jasnost pravidel

D: dívka

CH: chlapec

2.6.1 Výsledky měření sociálního klimatu tříd 1. B a 1. D

První měření (preferovaného klimatu CESp1) jsem provedl u žáků tehdy ještě budoucích tříd 1. B a 1. D v závěru června 2013, kdy byli ještě žáky 9. tříd ZŠ. Způsob zadání dotazníku jsem popsal v kapitole 2.4.1.

Prozatím formálně (pro účely administrativní) vytvořená třída 1. B měla 26 žáků, z toho 10 dívek a 16 chlapců. Ti skutečně v září 2013 ke studiu na SPŠ nastoupili. Odpovědi z jednotlivých dotazníků jsem zpracoval v tabulkovém procesoru Excel. Proměnné preferovaného klimatu u jednotlivých žáků jsou uvedeny v příloze č. 1 (str. 52). Zde uvádím průměrnou hodnotu jednotlivých proměnných preferovaného klimatu u dívek, chlapců a průměr celé třídy **1. B**.

Dívky 1. B	ANG 9,10	VZT 10,90	UPO 9,60	OÚK 7,80	POR 9,60	JPR 10,20
Chlapci 1. B	ANG 9,63	VZT 11,25	UPO 10,50	OÚK 9,13	POR 9,63	JPR 11,88
Třída 1. B	ANG 9,42	VZT 11,12	UPO 10,15	OÚK 8,62	POR 9,62	JPR 11,23

Tabulka č. 2 – hodnoty preferovaného klimatu CESp1 u třídy 1. B

Formálně vytvořená třída 1. D měla 27 žáků, z toho 11 dívek a 16 chlapců. Také zde všichni žáci nastoupili v září 2013 ke studiu na SPŠ. V tabulce jsou uvedeny průměrné hodnoty jednotlivých proměnných preferovaného klimatu pro dívky, chlapce a celou třídu **1. D**.

Dívky 1. D	ANG 9,45	VZT 10,36	UPO 9,55	OÚK 7,27	POR 10,09	JPR 10,73
Chlapci 1. D	ANG 9,19	VZT 10,63	UPO 10,69	OÚK 7,81	POR 10,56	JPR 9,88
Třída 1. D	ANG 9,30	VZT 10,52	UPO 10,22	OÚK 7,59	POR 10,37	JPR 10,22

Tabulka č. 3 – hodnoty preferovaného klimatu CESp1 u třídy 1. D

Druhé měření (preferovaného klimatu CESp2) jsem uskutečnil tentokrát už u skutečných žáků SPŠ v dubnu 2014. V obou třídách studovali stejní žáci jako při prvním měření, tzn. ve třídě 1. B 26 žáků (10 dívek a 16 chlapců) a ve třídě 1. D 27 žáků (11 dívek a 16 chlapců). Průměrné hodnoty proměnných preferovaného klimatu

jednotlivých žáků jsou uvedeny v příloze č. 2 a č. 5. Níže uvádím průměrné hodnoty jednotlivých proměnných preferovaného klimatu pro chlapce, dívky a celé třídy.

Dívky	ANG	VZT	UPO	OÚK	POR	JPR
1. B	9,20	10,80	9,60	8,30	8,80	12,00
Chlapci	ANG	VZT	UPO	OÚK	POR	JPR
1. B	7,94	10,13	10,00	7,75	9,44	10,75
Třída	ANG	VZT	UPO	OÚK	POR	JPR
1. B	8,42	10,38	9,85	7,96	9,19	11,23

Tabulka č. 4 – hodnoty preferovaného klimatu CESp2 u třídy 1. B

Dívky	ANG	VZT	UPO	OÚK	POR	JPR
1. D	8,55	10,36	9,55	6,73	9,64	10,73
Chlapci	ANG	VZT	UPO	OÚK	POR	JPR
1. D	8,75	10,25	9,88	8,63	9,31	10,88
Třída	ANG	VZT	UPO	OÚK	POR	JPR
1. D	8,67	10,30	9,74	7,85	9,44	10,81

Tabulka č. 5 – hodnoty preferovaného klimatu CESp2 u třídy 1. D

Třetí, poslední měření, jsem provedl zhruba po měsíci, tzn. v květnu 2014. Žáci vyplňovali dotazník zaměřený na zjišťování aktuální úrovně sociálního klimatu třídy CESa. Dotazník vyplňovali opět žáci obou tříd, návratnost činila 100 %. Stav žáků ve třídách se nezměnil. Průměrné hodnoty jednotlivých proměnných klimatu třídy za každého žáka uvádím opět v tabulkách v příloze č. 3 a č. 6. Zde jsou souhrnné průměrné hodnoty chlapců, dívek a celých tříd.

Dívky	ANG	VZT	UPO	OÚK	POR	JPR
1. B	6,90	10,50	8,20	8,30	7,40	10,50
Chlapci	ANG	VZT	UPO	OÚK	POR	JPR
1. B	6,50	10,13	8,81	8,00	6,88	10,50
Třída	ANG	VZT	UPO	OÚK	POR	JPR
1. B	6,65	10,27	8,58	8,12	7,08	10,50

Tabulka č. 6 – hodnoty aktuálního klimatu CESa u třídy 1. B

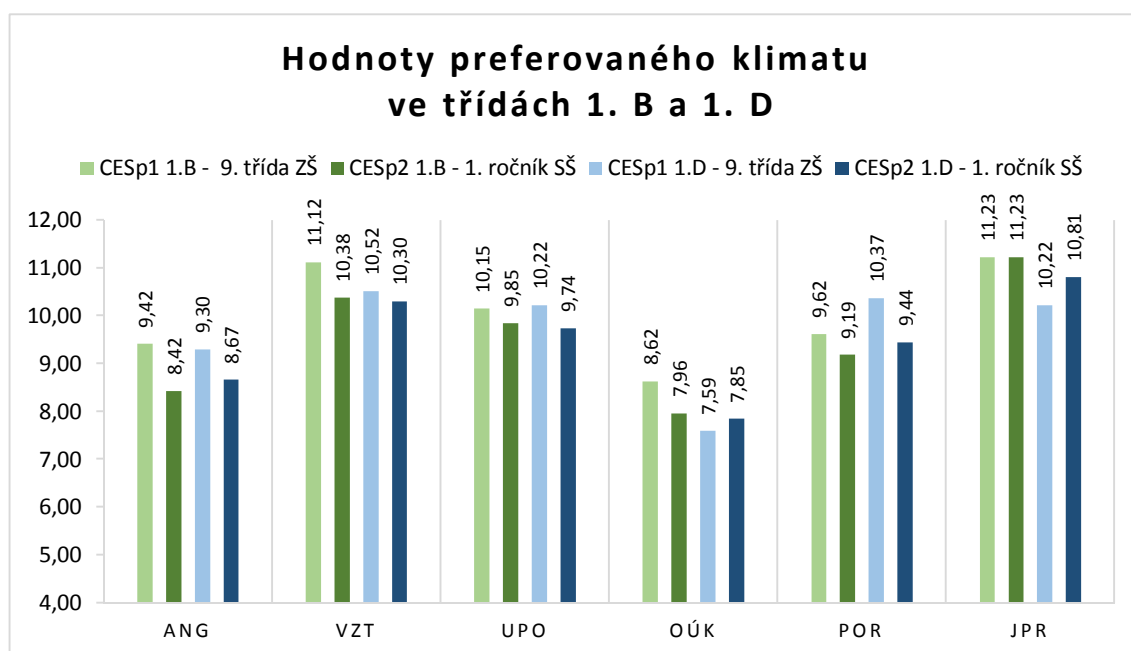
Dívky	ANG	VZT	UPO	OÚK	POR	JPR
1. D	5,64	10,82	9,09	5,64	6,00	9,82
Chlapci	ANG	VZT	UPO	OÚK	POR	JPR
1. D	5,94	9,00	9,00	7,31	5,50	10,25
Třída	ANG	VZT	UPO	OÚK	POR	JPR
1. D	5,81	9,74	9,04	6,63	5,70	10,07

Tabulka č. 7 – hodnoty aktuálního klimatu CESa u třídy 1. D

2.7 Interpretace výsledků měření klimatu

V této kapitole provedu rozbor hodnot jednotlivých měření. Měření jsem prováděl ve třídách, kde vyučuji stejný odborný předmět, takže zde přímo pedagogicky působím. V obou třídách jsem v prvních týdnech výuky nastavil obdobná pravidla a požadavky, používám stejné výukové metody. Přesto se podle mého názoru obě třídy vyprofilovaly odlišně a odpovídají tomu i jejich studijní výsledky a styl interakce mezi mnou a třídou.

2.7.1 Porovnání hodnot preferovaného klimatu ve třídách zjišťovaného v 9. třídě ZŠ a v 1. ročníku SŠ



Graf č. 1 – porovnání hodnot CESp1 a CESp2

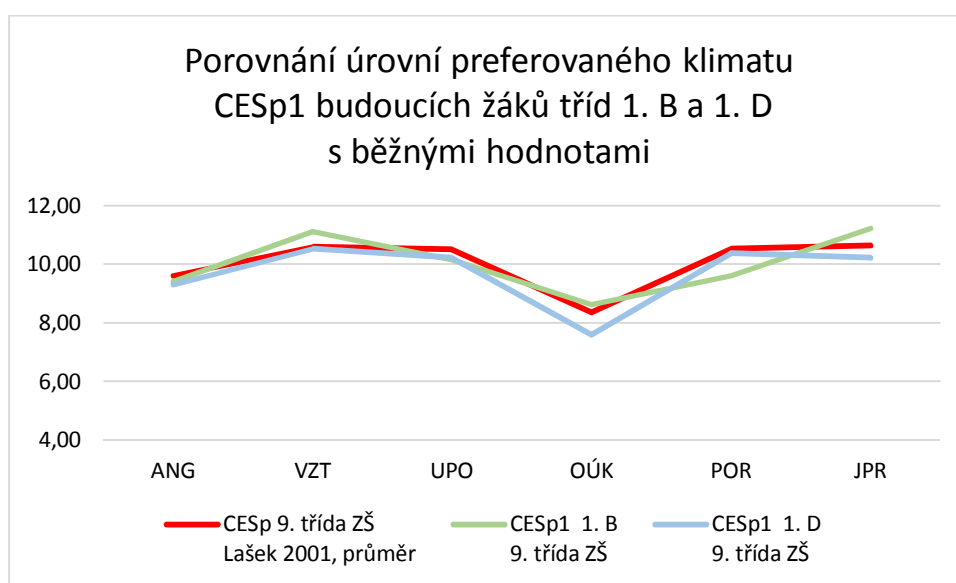
Podle hodnot **CESp1** lze usuzovat, že žáci ZŠ (budoucí žáci SPŠ) měli poměrně vysoká očekávání ve všech proměnných klimatu. Pokud porovnáme obě třídy, nenalezneme výrazné rozdíly. Nejvyšší hodnoty vykazují **vztahy ve třídě** a **jasnost pravidel**. Vztahy v kolektivu a mezi vrstevníky kladou patnáctiletí všeobecně k nejvyšším prioritám, což se zde potvrzuje. Od učitele požadují stanovení jasných pravidel, která jsou stabilní a často se nemění. Níže, jen s minimálním rozdílem, stojí **učitelova pomoc**. Lze usuzovat, že tuto pomoc žáci očekávají a vítají a preferovali by ji i na střední škole. K proměnným klimatu s vyšší hodnotou patří také **pořádek a organizovanost** ve třídě. Během minulých devíti let na ZŠ pravděpodobně žáci poznali,

že k dobrým výsledkům při práci ve třídě vede právě klidná atmosféra a dobrá organizace práce i kolektivu. **Angažovanost** žáků ve školní práci stojí na žebříčku preferencí na druhé nejnižší příčce. Nejnižší hodnotu z jednotlivých proměnných preferovaného klimatu ve třídě vykázala u budoucích středoškoláků jejich **orientace na úkoly**. Všeobecně vysoká úroveň soutěživosti při plnění úkolů nepřispívá k tvorbě kladného klimatu ve skupině. To by mohlo vysvětlovat postavení této proměnné v porovnání s ostatními.

CESp	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Pásma běžných hodnot
ANG	9,62	1,77	7,85–11,39
VZT	10,60	1,41	9,19–12,01 ?
UPO	10,51	1,70	8,81–12,21 ?
OÚK	8,36	1,94	6,42–10,3
POR	10,53	1,73	8,80–12,26 ?
JPR	10,64	1,58	9,06–12,22 ?

Tabulka č. 8 – CESp preferované, žáci ZŠ; zdroj Lašek (2001, str. 78)

V tabulce č. 8 jsou uvedeny hodnoty publikované Laškem (2001, str. 78), které se spolupracovníky naměřil při rozsáhlém výzkumu na základních a středních školách. Pokud porovnáme mnou naměřené průměrné hodnoty s Laškovými, zjistíme jen minimální rozdíly, největší odchylky se projevují v orientaci na úkoly (1. D), pořádku a organizovanosti ve třídě (1. D) a vztazích ve třídě (1. B).



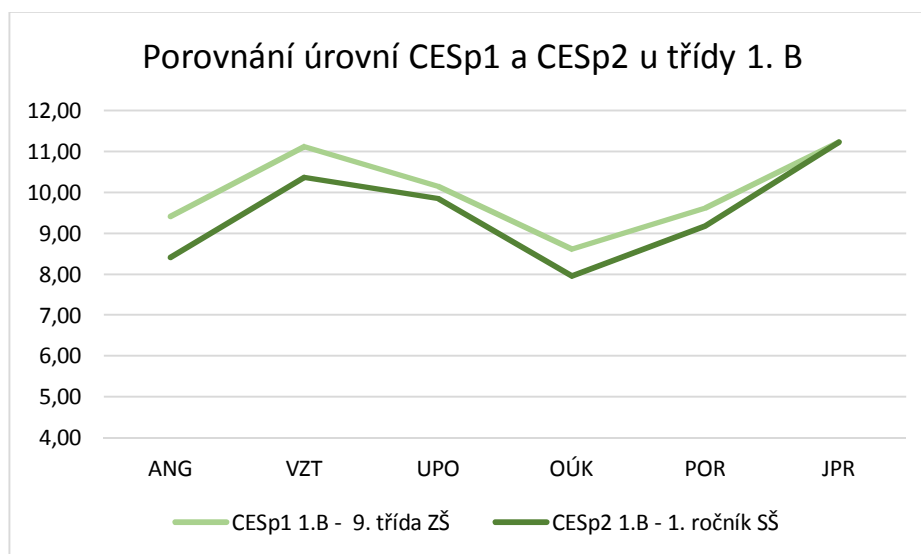
Graf č. 2 – srovnání hodnot CESp1 s běžnými hodnotami (průměrem)

Dále budeme srovnávat úrovně preferovaného klimatu obou tříd, které jsem naměřil v závěru docházky na ZŠ a po deseti měsících, tzn. ve třetím čtvrtletí prvního ročníku na střední odborné škole.

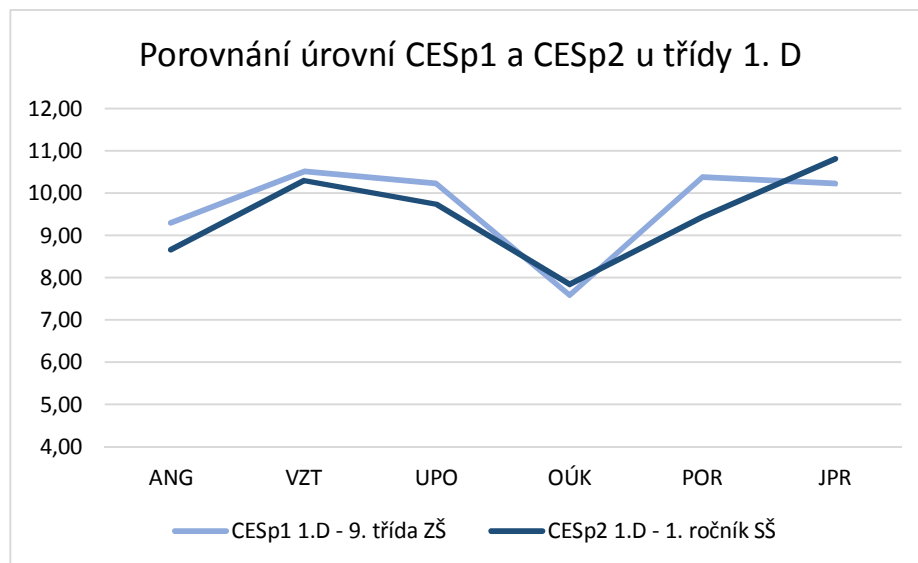
Obecně lze konstatovat, že hodnoty preferovaného klimatu měřeného na střední škole poklesly (až na jednotlivé výjimky) oproti úrovním na konci 9. třídy (viz graf č. 1, str. 34).

Ve třídě **1. B** klesly preference **angažovanosti** žáků o 1 bod, **vztahy** o 0,7 bodu, **pomoc od učitele** o 0,3 bodu, **orientace žáků na úkoly** o 0,6 bodu, **pořádek a organizovanost** o 0,4 bodu, pouze **jasnost pravidel** zůstala na stejné úrovni.

Ve třídě **1. D** poklesla úroveň preference proměnné **angažovanost** o 0,6 bodu, **vztahy mezi žáky** o 0,2 bodu, **učitelova pomoc** o 0,5 bodu, **pořádek a organizovanost** o 0,7 bodu, pouze **orientace na úkoly** vzrostla překvapivě o 0,2 bodu a **jasnost pravidel** se zvýšila o 0,6 bodu.



Graf č. 3 – porovnání úrovní CESp1 a CESp2 u třídy 1. B

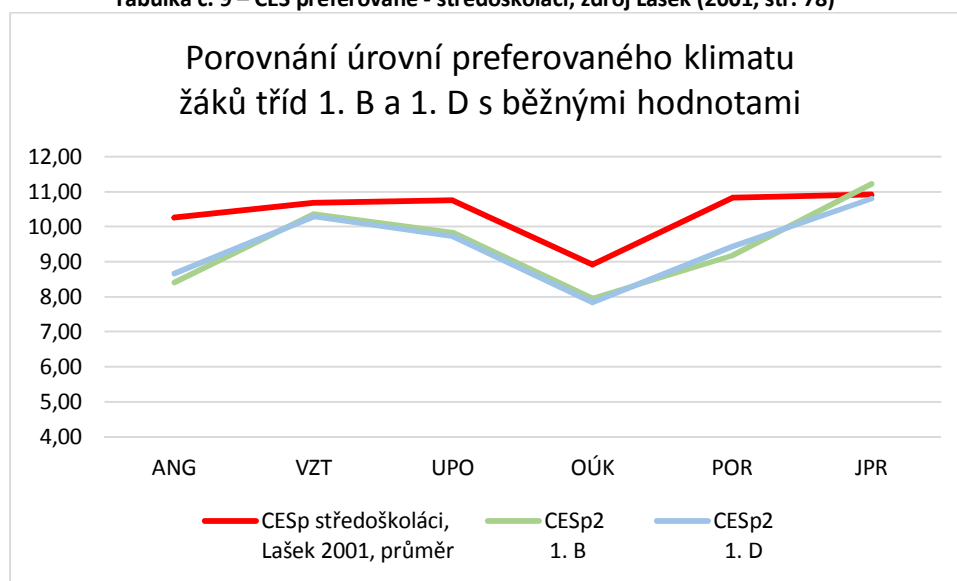


Graf č. 4 – porovnání úrovní CESp1 a CESp2 u třídy 1. D

Pro úplnost ještě uvedu porovnání preferovaného klimatu naměřeného ve třídách 1. B a 1. D v prvním ročníku (CESp2) a úrovní proměnných klimatu naměřených Laškem a kol. na středních školách (Lašek, 2001, str. 78).

CESp	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Pásma běžných hodnot
ANG	10,27	1,64	9,06–11,64
VZT	10,68	1,28	9,40–11,96
UPO	10,75	1,41	9,34–12,16 ?
OÚK	8,92	1,77	7,15–10,69
POR	10,84	1,67	9,17–12,51 ?
JPR	10,93	1,46	9,47–12,39 ?

Tabulka č. 9 – CES preferované - středoškoláci; zdroj Lašek (2001, str. 78)



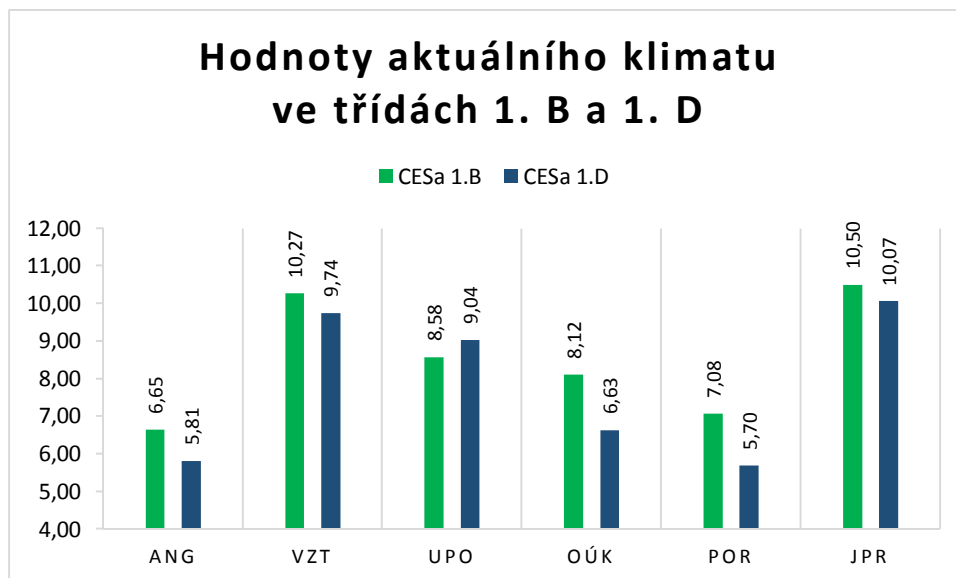
Graf č. 5 – srovnání hodnot CESp2 s běžnými hodnotami (průměrem)

Zde je patrný výraznější rozdíl mezi měřeními. Křivky úrovní jednotlivých proměnných klimatu tříd 1. B a 1. D se téměř kopírují, křivka hodnot zjištěných Laškem (2001) je posazená výše, pouze v hodnotách pro **jasnost pravidel** se všechny tři křivky téměř protínají. Největší rozdíl vykazuje proměnná **angažovanost**, a to 1,8 bodu pro 1. B a 1,3 bodu pro 1. D. Žáci obou tříd též preferují nižší **pomoc od učitele** (o 1 bod) a výrazný rozdíl je i v preferenci pro **pořádek a organizovanost**, a to u 1. B o 1,8 bodu méně a u 1. D o 1,6 bodu méně.

Co může způsobovat tento výraznější pokles hodnot preferovaného klimatu ve třídách na střední škole? Srovnání provádím s měřeními, která byla realizována téměř před 15 lety, od té doby mohlo skutečně dojít k posunu průměrných hodnot. Moje měření zahrnuje pouze dvě třídy, výsledky tudíž nelze zevšeobecňovat. Dalším důvodem může být i to, že si dotazovaní žáci skutečně přejí méně organizované prostředí pro výuku, menší míru zaujetí pro práci a ještě nižší zaměření na úkoly. Pouze vztahy ve třídě a jasnost pravidel při výuce u nich zůstávají na srovnatelných hodnotách.

2.7.2 Hodnoty aktuálního klimatu ve třídách 1. ročníku střední odborné školy

Tyto výsledky měření jsou důležité také z hlediska autoevaluace učitele. Pokud nastane zřetelný rozptyl hodnot mezi preferovaným a aktuálně pociťovaným klimatem ve třídě, měl by se učitel pokusit o změnu. Změnu, která se týká stylu jeho výuky, jeho interakce se žáky či intervence ve třídě v oblasti vztahů mezi žáky, jejich motivace a přístupu žáků k plnění úkolů. Otázkou je, do jaké míry a v jakém časovém horizontu má šanci klima ve třídě zlepšit.



Graf č. 6 – hodnoty CESA ve třídách 1. B a 1. D

Nejvyšší úroveň aktuálně prožívaného klimatu ve třídě **1. B** dosáhla proměnná **jasnost pravidel**. Žáci pravděpodobně dobře znají nastavená pravidla a jejich stabilitu. Pouze žáci označení jako „D1, D5 a CH15“ (viz příloha č. 3, str. 54) nevnímají pravidla jako zřetelná a nevědí přesně, co mají očekávat. Hodnota 10,27 naznačuje, že **vztahy ve třídě** jsou pocíťovány příznivě, i když je zde prostor ke zlepšení (převažuje 10bodové hodnocení). Pouze žák označený jako „CH2“ se možná ve třídě necítí dobře. Tento žák celkově bodoval velmi nízko (s výjimkou JPR) a existuje zde riziko vzniku problémů, pokud už neexistují. **Učitelovu pomoc** žáci vnímají jako průměrnou. Jsem si toho vědom, vyučuji zde odborný předmět a zřídka diskutuji a řeším s žáky otázky, které s předmětem nesouvisejí. Jako průměrná se jeví i hodnota **orientace žáků na úkoly**. Největší problém ve třídě je její **organizovanost a pořádek**, se kterou jistě souvisí i **angažovanost žáků** ve školní práci. Nedaří se mi podle mých představ žáky dostatečně motivovat k činnosti při hodině, žáky předmět zjevně příliš nebaví a z toho plyne časté vyrušování, odbíhání od práce a nesoustředěnost na výuku. V těchto aspektech mám nejvíce co zlepšovat a přispět tak ke zlepšení klimatu ve třídě. Přesto se ve třídě 1. B cítím dobře, rád zde učím.

Citelný rozdíl v třídním klimatu vnímám v **1. D**. Zřejmé je to i z grafu č. 6. Navzdory mému očekávání žáci hodnotili s 10,07 bodu **jasnost pravidel**. Při působení ve třídě mívám pocit, že žáci nevědí, jaké jsou nastaveny mantinely, jaká jsou „pravidla hry“. Tento můj pocit umocňuje fakt, s jakou nevolí přijímají důsledky porušování

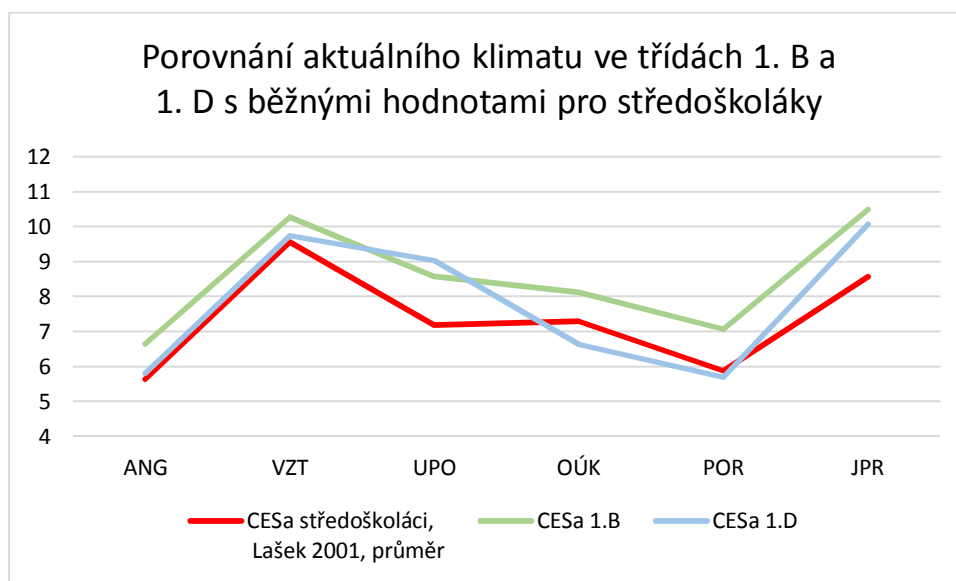
těchto pravidel. Žáky vnímané aktuální **vztahy ve třídě** s hodnotou 9,74 naopak potvrdily můj předpoklad, že nedosáhnou nadprůměrné hodnoty. Zvnějšku působí třída kompaktně, ale v mých hodinách jsem několikrát zaznamenal drobnější konflikty, které mají na vztahy zřejmě vliv. Dalším překvapivým výsledkem je úroveň **učitelovy pomoci**. Očekával jsem výrazně nižší hodnotu než 9,04. Výuka v této třídě je pro mě náročnější než jinde a někteří žáci si to snad uvědomují, i když ve třídě to najevo nedávají. Nízké hodnoty **orientace na úkoly** (6,63) a **angažovanosti** žáků (5,81) potvrdily mé předpoklady. Ve třídě je několik velice snaživých žáků, kteří o předmět projevují zájem, plní úkoly a dosahují dobrých výsledků. Bohužel nedokáží s sebou „strhnout“ i další. Ani já z pozice učitele jsem zatím nepřišel na způsob, kterým tento nepříznivý stav zvrátit. Cesta možná vede přes **pořádek a organizovanost** ve třídě. Tato proměnná vykazuje nejnižší hodnotu (5,70) z aktuálního klimatu třídy. Ve třídě působí dominantní skupinka žáků (chlapců i dívek), kteří pravděpodobně určují směr, kterým se třída ubírá. A i když ostatní (a je jich většina) zjevně s touto skupinou zcela nesouhlasí, nedokáží (možná se o to ani nesnaží) prosadit změnu.

Na závěr této kapitoly ještě provedu srovnání výsledků aktuálního klimatu tříd 1. B a 1. D s běžným průměrem pro středoškoláky, hodnoty publikoval Lašek (2001, str. 75).

CESa	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Pásma běžných hodnot
ANG	5,64	1,72	3,92 - 7,36
VZT	9,56	1,83	7,73 - 11,39
UPO	7,19	2,06	5,13 - 9,25
OÚK	7,29	2,01	5,28 - 9,3
POR	5,89	1,70	4,19 - 7,59
JPR	8,57	2,13	6,44 - 10,70

Tabulka č. 10 – CES aktuální - středoškoláci; zdroj Lašek (2001, str. 75)

Křivky aktuálního klimatu ve třídách v grafu č. 7 naznačují, že úroveň proměnných sociálního klimatu v obou třídách jsou v normě, ve většině proměnných dokonce lehce nad průměrem. Pouze ve třídě 1. D se u **orientace na úkoly a pořádku a organizovanosti** dostaly hodnoty slabě pod průměr. Tento stav však nebudu hodnotit jako uspokojivý, budu hledat způsoby, jak jej zlepšit. Bez spolupráce třídy (alespoň většiny žáků ve třídě) se to však těžko podaří.



Graf č. 7 – porovnání hodnot aktuálního klimatu s běžným průměrem

2.8 Ověřování předpokladů

P1: Preferované sociální klima třídy zjišťované u žáků v deváté třídě a v prvním ročníku středoškolského studia na odborné škole se nebude lišit.

	CESp1 1.B - 9. třída ZŠ	CESp2 1.B - 1. ročník SŠ	CESp 1. B rozdíl	CESp1 1.D - 9. třída ZŠ	CESp2 1.D - 1. ročník SŠ	CESp 1. D rozdíl
ANG	9,42	8,42	-1,00	9,30	8,67	-0,63
VZT	11,12	10,38	-0,74	10,52	10,30	-0,22
UPO	10,15	9,85	-0,30	10,22	9,74	-0,48
OÚK	8,62	7,96	-0,66	7,59	7,85	0,26
POR	9,62	9,19	-0,43	10,37	9,44	-0,93
JPR	11,23	11,23	0,00	10,22	10,81	0,59

Tabulka č. 11 – preferované klima, rozdíly mezi 9. třídou ZŠ a 1. ročníkem SŠ

Jak je zřejmé z tabulky, můj **předpoklad se nepotvrdil**. Téměř ve všech proměnných preferovaného klimatu ve třídě došlo v 1. ročníku střední školy k poklesu oproti hodnotám naměřeným v závěru docházky na ZŠ.

Co by mohlo být příčinou poklesu očekávaného klimatu ve třídě? Žáci si pravděpodobně vytvářejí již na základní škole představy, jak asi bude na střední škole vypadat kolektiv, ve kterém budou trávit poměrně značnou část svého času, očekávají výuku zajímavější, než kterou zatím zažili, učitele, kteří se k nim budou chovat jiným způsobem než dosud. Jak naznačují výsledky měření, **tato očekávání se nenaplnují**. Žáci pak při opakovaném dotazování zaměřeném na preferované klima ve třídě odpovídají s větší „rezervovaností“, která se opírá o jejich přibývajících zkušenosti. Navíc v tomto období, kdy přestupují na vyšší stupeň školy, dochází u patnáctiletých adolescentů k poměrně dynamickému vývoji v oblasti osobnostní, mění se priority jak v soukromém životě, tak i na poli vzdělávání.

P2: Preferované a aktuální sociální klima třídy prvního ročníku na střední škole bude rozdílné.

	CESp2 1.B	CESa 1.B	Rozdíl CESp2 - CESa 1. B	CESp2 1.D	CESa 1.D	Rozdíl CESp2 - CESa 1. D
ANG	8,42	5,81	-2,61	8,67	5,81	-2,86
VZT	10,38	9,74	-0,64	10,30	9,74	-0,56
UPO	9,85	9,04	-0,81	9,74	9,04	-0,70
OÚK	7,96	6,63	-1,33	7,85	6,63	-1,22
POR	9,19	5,70	-3,49	9,44	5,70	-3,74
JPR	11,23	10,07	-1,16	10,81	10,07	-0,74

Tabulka č. 12 – porovnání hodnot CESp2 a CESa ve třídách 1. ročníku SPŠ

Tento předpoklad se na základě provedeného měření **potvrdil**. Hodnoty jednotlivých proměnných aktuálního klimatu ve třídě poklesly oproti klimatu preferovanému bez výjimky, některé dokonce velmi výrazně. Největší pokles jsem zaznamenal u **pořádku a organizovanosti ve třídě** a **angažovanosti žáka** pro činnost ve škole. A důvody poklesu hodnot? Je jich řada a nedají se od sebe zcela oddělit, protože spolu souvisejí. Roli zde hrají zákonitosti fungování a složení skupiny, jednotlivé osobnosti ve skupině a vliv má jistě i učitel. Žáci si především přejí dobré vztahy ve třídě, pro práci potřebují jasná a přehledná pravidla. V případě potřeby spoléhají na pomoc od učitele, při práci ve škole preferují klid a dobrou organizaci ve třídě. Ve skutečnosti je příslušný vyučovací předmět úplně nezajímá, při vyučování se nudí, jejich vnitřní motivace je velice nízká. Z toho plynoucí neklid a zmatek ve třídě tuto situaci ještě prohlubuje. Roli zde jistě hraje i skupinová konformita, která utlumuje aktivitu jednotlivců, kteří jsou jinak aktivní a práce je baví. Zde nacházím i největší prostor pro učitele, který by měl najít způsob, jak žáky dostatečně motivovat a aktivizovat. To je v této profesi pravděpodobně nejdůležitější a zároveň nejobtížnější.

P3: Aktuální sociální klima ve třídě 1. B a 1. D bude mít v některých proměnných výrazně rozdílné hodnoty.

Provedené měření a výsledky znázorněné v grafech č. 6 (str. 40) a č. 7 (str. 42) můj předpoklad **potvrdily**. Jak jsem se již zmínil, v obou třídách vyučuji a na základě několikaměsíčních zkušeností se třídami 1. B a 1. D jsem uvedené hodnoty aktuálního klimatu očekával. Největší rozdíly jsem naměřil v proměnných **pořádek a organizovanost** ve třídě a **orientace žáků na úkoly**.

Závěr

V této práci jsem se zaměřil na problematiku sociálního klimatu třídy na střední odborné škole. V teoretické části jsem se zabýval odbornou literaturou, která se této problematice věnuje. Studium této literatury bylo také východiskem pro zpracování části praktické.

V části praktické jsem provedl měření ve dvou třídách 1. ročníku střední průmyslové školy, ve kterých i vyučuji. Zjišťoval jsem preferované a aktuální klima v obou třídách. K měření jsem použil standardizované dotazníky preferovaného (CESp) a aktuálního (CESa) klimatu třídy.

Výsledky měření nelze zevšeobecňovat, na to je výzkumný vzorek příliš malý. Jedná se spíše o sondu do dvou tříd jedné střední odborné školy, jejíž závěry jsou vhodné pro učitele, kteří s těmito třídami pracují. Školní třída je organismus, který žije podle zákonitostí, které zůstávají nezúčastněným osobám skryty. Ale i pro zainteresovanou osobu, a myslím tím zejména učitele, může být užitečné a zajímavé tyto zákonitosti poodhalit a částečně tak proniknout pod neprůhledný obal, který fenomén zvaný **klima třídy** zahaluje. Tato sonda pak může být i základem pro další a možná i úspěšnější práci učitele se třídou.

Seznam tabulek a grafů

Tabulka č. 1 - stav žáků na středních odborných školách; zdroj MŠMT 2012	8
Tabulka č. 2 - hodnoty preferovaného klimatu CESp1 u třídy 1. B	37
Tabulka č. 3 - hodnoty preferovaného klimatu CESp1 u třídy 1. D	37
Tabulka č. 4 - hodnoty preferovaného klimatu CESp2 u třídy 1. B	38
Tabulka č. 5 - hodnoty preferovaného klimatu CESp2 u třídy 1. D	38
Tabulka č. 6 - hodnoty aktuálního klimatu CESa u třídy 1. B	38
Tabulka č. 7 - hodnoty aktuálního klimatu CESa u třídy 1. D	38
Tabulka č. 8 - CES preferované, žáci ZŠ; zdroj Lašek (2001, str. 78)	40
Tabulka č. 9 - CES preferované - středoškoláci; zdroj Lašek (2001, str. 78)	42
Tabulka č. 10 - CES aktuální - středoškoláci; zdroj Lašek (2001, str. 75)	46
Tabulka č. 11 - preferované klima, rozdíly mezi 9. třídou ZŠ a 1. ročníkem SŠ	47
Tabulka č. 12 - Porovnání hodnot CESp2 a CESa ve třídách 1. ročníku SPŠ	47
Tabulka č. 13 - výsledky měření CESp1 1. B	53
Tabulka č. 14 - výsledky měření CESp2 1. B	54
Tabulka č. 15 - výsledky měření CESa 1. B	55
Tabulka č. 16 - výsledky měření CESp1 1. D	56
Tabulka č. 17 - výsledky měření CESp2 1. D	57
Tabulka č. 18 - výsledky měření CESa 1. D	58
Graf č. 1 - porovnání hodnot CESp1 a CESp2	39
Graf č. 2 - srovnání hodnot CESp1 s běžnými hodnotami (průměrem)	40
Graf č. 3 - porovnání úrovní CESp1 a CESp2 u třídy 1. B	41
Graf č. 4 - porovnání úrovní CESp1 a CESp2 u třídy 1. D	42
Graf č. 5 - srovnání hodnot CESp2 s běžnými hodnotami (průměrem)	42
Graf č. 6 - hodnoty CESa ve třídách 1. B a 1. D	44
Graf č. 7 - porovnání hodnot aktuálního klimatu s běžným průměrem	46

Seznam použité literatury

- BRADOVÁ, Jarmila. Žákovské preference při obsazování prostoru školní třídy. *Komenský: časopis pro učitele základní školy*. 2012/2013, roč. 137, č. 4, 18 - 22.
- ČAPEK, Robert. Měření třídního klimatu - užitečná dovednost učitele. *Moderní vyučování: Časopis pro nové programy v českém základním školství*. 2007, roč. 13, č. 10. ISSN: 1211-6858.
- ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 325 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4727-424.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Překlad Karel Balcar. Praha: Portál, 2003, 383 s. ISBN 80-717-8626-8.
- GRECMANOVÁ, Helena. Klima současné školy. In: CHRÁSKA, Miroslav, Dana TOMANOVÁ a Drahomíra HOLOUŠOVÁ. *Klima současné české školy: Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, 14 - 27. ISBN 80-7203-064-5.
- JEŽEK, Stanislav. Vztahy s dospělými mimo rodinu. In: MACEK, Petr a Lenka LACINOVÁ. *Vztahy v dospívání*. 2. vyd. Brno: Barrister, 2012, 81 - 98. ISBN 978-80-87474-46-4.
- KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011, 226 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4734-743.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Vyd. 4. Překlad Dominik Dvořák, Milan Koldinský. Praha: Portál, 2012, 164 s. ISBN 978-80-262-0052-9.
- LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001, 161 s. ISBN 80-704-1088-4.
- MACEK, Petr. *Adolescence: Psychologické a sociální charakteristiky dospívajících*. 1.vyd. Praha: Portál, 1999, 207 s. ISBN 80-717-8348-X.
- MACEK, Petr a Lenka LACINOVÁ. Výzkum vztahů v adolescenci: minulost a současnost. In: MACEK, Petr a Lenka LACINOVÁ. *Vztahy v dospívání*. 2. vyd. Brno: Barrister, 2012, 11 - 24. ISBN 978-80-87474-46-4.
- MAREŠ, Jiří. Klima školní třídy. In: ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001, s. 565-579. ISBN 80-7178-463-x.
- MAREŠ, Jiří. Sociální klima školní třídy: Přehledová studie. In: *Sociální klima školy a školní třídy* [online]. 2003 - 2005 [cit. 2014-01-02]. Dostupné z: http://www.klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf
- MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. *Klima školní třídy: Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. ISBN 978-80-87652-23-7.
- MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání: 36-47-M/01 Stavebnictví*. Praha, 2007. Dostupné z: <http://zpd.nuov.cz/RVP/ML/RVP%203647M01%20Stavebnictvi.pdf>

- MŠMT. *Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávání v České republice v roce 2012: Vzdělávání v roce 2012 v datech*. Praha: MŠMT, 2013. ISBN 978-80-87601-17-4.
- NÁRODNÍ PROGRAM ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE: *Bílá kniha*. 1. vyd. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 2001, 98 s. ISBN 80-211-0372-8.
- NIDV, Národní institut pro další vzdělávání. Standard učitele a jeho místo v kariérním systému pedagogických pracovníků. [online]. 2013 [cit. 2014-01-04]. Dostupné z: http://www.nidv.cz/cs/download/kariera/standard_ucitele/SU-Oblast0-Etika.pdf
- PAKOSTA, Jaroslav. Adaptační kurz - nástroj změny školního klimatu. In: CHRÁSKA, Miroslav, Dana TOMANOVÁ a Drahomíra HOLOUŠOVÁ. *Klima současné české školy: Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003, 144 - 147. ISBN 80-7203-064-5.
- PEJHOVSKÝ, Emil. Dospívání. In: CHLUP, Otakar et al. *Pedagogická encyklopedie: I. díl*. Praha: NOVINA, 1938, 371 - 373.
- PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum, 1998, 270 s. ISBN 80-718-4569-8.
- PRŮCHA, Jan. Sociální klima ve třídách českých škol: porovnání nálezů z empirických šetření. *Studia paedagogica* [online]. 2002 [cit. 2013-12-30]. ISSN: 1803-7437. Dostupné z: <http://www.phil.muni.cz/journals/index.php/studia-paedagogica/article/view/375>
- PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika*. 3., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2005, 481 s. ISBN 80-736-7047-X.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-807-3676-476.
- ŠIRŮČEK, Jan a Michaela ŠIRŮČKOVÁ. Vývoj a zkoumání vrstevnických vztahů. In: MACEK, Petr a Lenka LACINOVÁ. *Vztahy v dospívání*. 2. vyd. Brno: Barrister, 2012, 41 - 53. ISBN 978-808-7474-464.
- ŠŤASTNOVÁ, Pavlína a Petra DRAHOŇOVSKÁ. Jak žáci základních a středních škol vybírají svou další vzdělávací nebo pracovní kariéru: Analýza výsledků dotazníkového šetření žáků základních a středních škol. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. 2012 [cit. 2014-01-02]. Dostupné z: http://www.nuov.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/AnalyzaKP_ZSaSS_pro_www.pdf
- UHER, Jan. Třída. In: CHLUP, Otakar, Josef KUBÁLEK a Jan UHER. *Pedagogická encyklopedie: III. díl*. Praha: NOVINA, 1940, s. 125-126.
- URBÁNEK, Petr. Jak poznat a pochopit klima své třídy?. In: STARÝ, Karel. *Pedagogika ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, s. 71-93. ISBN 978-80-7367-511-0.
- Zákon o pedagogických pracovnících. In: č. 563/2004 Sb. 2004.

Přílohy

Příloha č. 1 – výsledky měření CESp1 1. B

Žák	ANG	VZT	UPO	OÚK	POR	JPR
D1	7	11	8	4	5	8
D2	12	12	10	12	12	12
D3	10	12	12	10	12	12
D4	12	12	12	10	12	12
D5	10	12	8	6	10	8
D6	6	6	10	10	8	8
D7	10	10	10	10	8	6
D8	8	10	10	4	11	12
D9	8	12	8	4	10	12
D10	8	12	8	8	8	12
CH1	10	12	12	10	8	12
CH2	10	12	12	10	10	12
CH3	10	12	12	10	12	12
CH4	10	12	12	6	8	12
CH5	10	12	12	6	10	12
CH6	8	12	12	8	10	12
CH7	8	12	10	10	8	12
CH8	10	10	6	8	8	10
CH9	10	12	10	12	10	12
CH10	10	12	12	8	10	12
CH11	8	12	10	10	12	12
CH12	10	10	12	8	10	12
CH13	10	10	10	8	10	12
CH14	12	12	6	12	10	12
CH15	8	8	12	12	10	12
CH16	10	10	8	8	10	12
Průměr dívky	9,10	10,90	9,60	7,80	9,60	10,20
Průměr chlapci	9,63	11,25	10,50	9,13	9,63	11,88
Průměr třída	9,42	11,12	10,15	8,62	9,62	11,23

Tabulka č. 13 – výsledky měření CESp1 1. B

Příloha č. 2 – výsledky měření CESP2 1. B

Žák	ANG	VZT	UPO	OÚK	POR	JPR
D1	8	10	10	10	8	12
D2	10	10	10	10	12	12
D3	8	12	10	10	12	12
D4	8	12	8	8	6	12
D5	8	10	10	8	10	12
D6	10	12	10	7	6	12
D7	8	12	10	6	8	12
D8	12	8	10	10	10	12
D9	10	12	8	8	8	12
D10	10	10	10	6	8	12
CH1	6	10	10	8	12	10
CH2	10	10	8	10	9	12
CH3	12	12	12	12	12	12
CH4	9	12	10	6	10	12
CH5	8	10	12	8	6	10
CH6	6	8	8	8	8	12
CH7	4	8	6	6	8	8
CH8	6	8	10	6	10	8
CH9	8	12	10	8	12	12
CH10	6	6	10	8	8	10
CH11	10	12	12	6	10	10
CH12	10	12	12	10	10	12
CH13	8	10	10	8	10	8
CH14	8	8	8	8	6	12
CH15	6	12	10	4	10	12
CH16	10	12	12	8	10	12
Průměr dívký	9,20	10,80	9,60	8,30	8,80	12,00
Průměr chlapci	7,94	10,13	10,00	7,75	9,44	10,75
Průměr třída	8,42	10,38	9,85	7,96	9,19	11,23

Tabulka č. 14 – výsledky měření CESP2 1. B

Příloha č. 3 – výsledky měření CESa 1. B

Žák	ANG	VZT	UPO	OÚK	POR	JPR
D1	8	10	6	11	6	6
D2	6	11	8	10	6	12
D3	6	10	12	6	6	12
D4	4	12	8	8	10	10
D5	8	10	6	8	12	7
D6	5	10	6	8	6	10
D7	8	12	10	10	8	12
D8	8	10	8	6	6	12
D9	8	10	8	6	6	12
D10	8	10	10	10	8	12
CH1	4	10	6	6	4	8
CH2	6	6	6	4	4	10
CH3	8	10	10	10	8	12
CH4	6	8	10	8	8	12
CH5	10	12	8	6	12	12
CH6	6	10	12	10	8	12
CH7	6	10	8	8	4	8
CH8	4	10	6	8	6	10
CH9	8	12	8	12	8	12
CH10	8	12	8	12	8	12
CH11	6	8	8	4	4	10
CH12	6	8	8	6	6	12
CH13	6	12	12	4	8	12
CH14	4	10	10	8	4	8
CH15	6	12	10	12	6	6
CH16	10	12	11	10	12	12
Průměr dívký	6,90	10,50	8,20	8,30	7,40	10,50
Průměr chlapci	6,50	10,13	8,81	8,00	6,88	10,50
Průměr třída	6,65	10,27	8,58	8,12	7,08	10,50

Tabulka č. 15 – výsledky měření CESa 1. B

Příloha č. 4 – výsledky měření CESp1 1. D

Žák	ANG	VZT	UPO	OÚK	POR	JPR
D1	8	10	7	4	9	8
D2	8	12	10	6	8	12
D3	8	12	10	6	8	12
D4	12	12	8	12	10	12
D5	12	10	10	10	12	12
D6	12	12	12	10	12	12
D7	6	10	12	6	12	12
D8	8	8	10	4	10	8
D9	12	10	10	10	12	12
D10	10	10	6	8	10	10
D11	8	8	10	4	8	8
CH1	8	12	10	8	12	10
CH2	11	12	12	10	11	10
CH3	10	12	12	10	12	12
CH4	10	12	9	12	12	12
CH5	12	12	8	10	12	12
CH6	8	12	12	6	10	8
CH7	8	12	12	4	10	8
CH8	4	10	10	4	8	8
CH9	12	12	10	6	12	12
CH10	6	12	12	6	12	10
CH11	10	10	12	12	12	8
CH12	8	8	10	7	6	8
CH13	10	8	8	6	10	8
CH14	10	8	12	6	8	10
CH15	10	10	10	12	10	12
CH16	10	8	12	6	12	10
Průměr dívky	9,45	10,36	9,55	7,27	10,09	10,73
Průměr chlapci	9,19	10,63	10,69	7,81	10,56	9,88
Průměr třída	9,30	10,52	10,22	7,59	10,37	10,22

Tabulka č. 16 – výsledky měření CESp1 1. D

Příloha č. 5 – výsledky měření CESp2 1. D

Žák	ANG	VZT	UPO	OÚK	POR	JPR
D1	12	10	8	6	10	10
D2	10	12	12	8	10	12
D3	8	12	10	4	10	12
D4	6	12	10	4	10	12
D5	8	10	8	6	12	12
D6	6	8	12	4	4	10
D7	8	8	12	6	10	8
D8	6	10	8	6	6	8
D9	10	12	11	10	12	10
D10	10	10	8	10	12	12
D11	10	10	6	10	10	12
CH1	10	12	12	10	12	12
CH2	8	8	8	6	8	12
CH3	10	10	10	10	8	12
CH4	6	8	8	8	8	12
CH5	6	8	6	10	8	10
CH6	12	10	10	12	11	12
CH7	12	12	12	6	12	12
CH8	12	12	12	6	12	12
CH9	6	6	10	8	8	8
CH10	6	8	8	10	12	10
CH11	8	12	10	6	12	10
CH12	10	12	10	12	12	12
CH13	8	12	12	8	8	10
CH14	8	10	12	12	8	12
CH15	10	12	6	6	6	10
CH16	8	12	12	6	6	10
Průměr dívky	8,55	10,36	9,55	6,73	9,64	10,73
Průměr chlapci	8,75	10,25	9,88	8,63	9,31	10,88
Průměr třída	8,67	10,30	9,74	7,85	9,44	10,81

Tabulka č. 17 – výsledky měření CESp2 1. D

Příloha č. 6 – výsledky měření CESa 1. D

Žák	ANG	VZT	UPO	OÚK	POR	JPR
D1	6	11	11	6	6	12
D2	6	12	12	4	6	6
D3	4	10	10	6	6	12
D4	4	10	9	6	6	10
D5	4	10	8	4	6	10
D6	4	10	8	4	6	10
D7	6	10	10	8	8	12
D8	6	12	8	6	4	8
D9	8	12	6	8	8	12
D10	6	10	8	4	6	12
D11	8	10	10	4	6	6
CH1	4	10	10	6	4	10
CH2	4	10	10	6	4	8
CH3	4	8	6	8	4	8
CH4	4	6	8	8	6	12
CH5	4	8	6	10	6	10
CH6	4	10	10	6	4	12
CH7	6	6	8	4	4	8
CH8	6	6	8	4	4	8
CH9	4	8	10	4	6	8
CH10	6	11	10	8	4	8
CH11	8	12	12	12	8	12
CH12	10	10	10	8	6	12
CH13	10	10	8	8	8	12
CH14	4	9	10	9	6	12
CH15	10	10	8	10	6	12
CH16	7	10	10	6	8	12
Průměr dívký	5,64	10,82	9,09	5,64	6,00	9,82
Průměr chlapci	5,94	9,00	9,00	7,31	5,50	10,25
Průměr třída	5,81	9,74	9,04	6,63	5,70	10,07

Tabulka č. 18 – výsledky měření CESa 1. D

Příloha č. 7

Dotazník: CESa – aktuální forma (Classroom Environment Scale)

Nejedná se o žádnou zkoušku, nejsou zde dobré a špatné odpovědi. Máte napsat, **jaká je teď vaše třída, vaši spolužáci.**

Každou větu dotazníku si pořádně přečtěte. Odpovídá se na ni buď „ANO“ nebo „NE“. Pokud souhlasíte s tím, co je tam napsáno, uděláte kroužek kolem slova „ANO“, pokud nesouhlasíte, uděláte kroužek kolem slova „NE“. Když se spletete nebo si odpověď rozmyslíte a chcete ji změnit, přeškrtněte křížkem tu, kterou chcete opravit a zakroužkujte tu, co platí. Nic nepřeskakujte, odpovězte na celou otázku.

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

Classroom Environment Scale (CESa)

© Autoři: Fraser, B. J.; D. L. Fisher (1986)

© Překlad: Mareš, J.; J. Lašek (2001)

Příloha č. 8

Dotazník: CESP – preferovaná forma (Classroom Environment Scale)

Nejedná se o žádnou zkoušku, nejsou zde dobré a špatné odpovědi. Máte napsat, **jaká by měla nebo neměla být vaše třída, vaši spolužáci.**

Každou větu dotazníku si pořádně přečtěte. Odpovídá se na ni buď „ANO“ nebo „NE“. Pokud souhlasíte s tím, co je tam napsáno, uděláte kroužek kolem slova „ANO“, pokud nesouhlasíte, uděláte kroužek kolem slova „NE“. Když se spletete nebo si odpověď rozmyslíte a chcete ji změnit, přeškrtněte křížkem tu, kterou chcete opravit a zakroužkujte tu, co platí. Nic nepřeskakujte, odpovězte na celou otázku.

1.	Studenti v naší třídě by měli být více zaujati školou, být usilovnější.	ANO	NE	
2.	Kontakty mezi studenty v naší třídě by měly být lepší.	ANO	NE	
3.	Tento učitel by měl raději trávit mnohem méně času povídáním se studenty ve třídě	ANO	NE	R
4.	Ve třídě bychom měli věnovat více času diskutování o mimoškolních aktivitách než diskusím o škole.	ANO	NE	R
5.	Naše třída by měla být daleko lépe organizovaná.	ANO	NE	
6.	V naší třídě by měla být jasná pravidla, která mají studenti dodržovat (v hodině, při písemkách, zkoušení).	ANO	NE	
7.	Studenti v naší třídě by měli v hodině více snít s otevřenýma očima.	ANO	NE	R
8.	Studenti v naší třídě by se raději neměli snažit jeden druhého blíže poznat.	ANO	NE	R
9.	Tento učitel by se měl o studenty více zajímat.	ANO	NE	
10.	V naší třídě by mělo být nejdůležitější udělat kus práce.	ANO	NE	
11.	V naší třídě by měli studenti být mnohem více potichu.	ANO	NE	
12.	V naší třídě by se často a výrazněji měla měnit pravidla (při hodině, zkoušení, písemkách).	ANO	NE	R
13.	V naší třídě by se neměla práce tak přehánět, bylo by lepší přečkat hodinu v poklidu až do zazvonění.	ANO	NE	R
14.	V naší třídě by mělo být více opravdových přátelství.	ANO	NE	
15.	Tento učitel by měl být víc přítelem, než autoritou.	ANO	NE	
16.	V naší třídě by se neměli studenti tak namáhat, tak mnoho pracovat.	ANO	NE	R
17.	V naší třídě by klidně prošlo, kdyby se studenti poflakovali, flinkali.	ANO	NE	R
18.	Tento učitel by měl jasně říct, co se stane, když studenti poruší pravidla (v hodině, při písemkách, zkoušení).	ANO	NE	
19.	Většina studentů v naší třídě by měla dávat větší pozor na to, co učitelé říkají.	ANO	NE	
20.	V naší třídě by mělo být snadné nadchnout lidi nějakým nápadem, projektem.	ANO	NE	
21.	Tento učitel by měl umět vystoupit z role učitele, když má pomoci studentům.	ANO	NE	
22.	Naše třída by měla být více společenským prostředím, než místem, kde se člověk učí.	ANO	NE	R
23.	Naše třída by měla být hlučnější.	ANO	NE	R
24.	Tento učitel by nám měl vysvětlit, podle jakých pravidel se bude postupovat (v hodině, při písemkách, zkoušení).	ANO	NE	

Classroom Environment Scale (CESa)

© Autoři: Fraser, B. J.; D. L. Fisher (1986)

© Překlad: Mareš, J.; J. Lašek (2001)