

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra psychologie a patopsychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Sociální klima školních tříd na druhém stupni základní školy

Sabina Petrášová

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, uvádím v seznamu použité literatury a zdrojů.

V Olomouci dne:

.....

Sabina Petrášová

Poděkování:

Děkuji Mgr. Michaele Pugnerové, Ph.D., za odborné vedení bakalářské práce, poskytování cenných rad a materiálůvých podkladů k práci.

ANOTACE

Jméno a příjmení: Sabina Petrášová
Katedra: Psychologie a patopsychologie
Vedoucí práce: Mgr. Michaela Pugnerová, Ph.D.
Rok obhajoby: 2024

Název práce: Sociální klima školních tříd na druhém stupni základní školy

Název v angličtině: The social climate of school classes in the second grade of primary school

Anotace práce: Bakalářská práce se zabývá klimatem školních tříd na druhém stupni základní školy. Popisuje význam třídního klimatu společně s jeho činiteli, význam školní třídy, efektivitu vyučování, pedagogickou komunikaci se třídou a diagnostické metody, které se využívají na měření třídního klimatu. Praktická část mapuje třídní klima v šestých a devátých třídách na druhém stupni základní školy. K sepsání bakalářské práce byla využita odborná literatura a online zdroje.

Klíčová slova: klima třídy, žák a učitel, diagnostické metody, školní třída

Anotace práce v angličtině: The bachelor thesis deals with the climate of school classes at the second grade of primary school. It describes the importance of classroom climate together with this factors, the importance of the school classroom, teaching effectiveness, pedagogical communication with the class and the diagnostic methods that are used to measure classroom climate. The practical part analyzes the classroom climate in the sixth and ninth grades at the second grade of primary school. Professional literature and online resources were used to write the bachelor thesis.

Keywords: classroom climate, pupil and teacher, diagnostic methods, classroom

Přílohy vázané k práci: P1: Klima školní třídy- dotazník pro žáky

Rozsah práce: 64 stran

Jazyk práce: český jazyk

OBSAH

Úvod.....	1
TEORETICKÁ ČÁST	3
1. Třídní klima.....	4
1.1 Prostředí třídy	4
1.2 Spolutvůrce třídního klimatu- učitel	7
1.3 Spolutvůrce třídního klimatu- žák	9
2. Školní třída	12
2.1 Školní třída jako sociální skupina.....	13
2.2 Efektivita vyučování- využití inovativních pedagogických metod	14
2.3 Pedagogická komunikace se třídou	17
3. Diagnostické metody na měření klimatu ve třídě	19
3.1 Měření klimatu dotazníkem	20
3.2 Rozhovor a pozorování	22
3.3 Hodnocení ve třídě.....	26
PRAKTICKÁ ČÁST	29
Úvod.....	30
1. Teoretická východiska	30
2. Výzkumné cíle, výzkumné otázky a výzkumné předpoklady	31
3. Metodologie výzkumu.....	32
4. Výzkumný soubor	33
5. Vyhodnocení výsledků	34
5.1 Výzkumné předpoklady.....	35
5.2 Další zajímavé výsledky	39
6. Diskuze	51
Závěr	56
SEZNAM LITERATURY	57
SEZNAM ONLINE ZDROJŮ.....	59
SEZNAM TABULEK A GRAFŮ	60
SEZNAM PŘÍLOH	61

Úvod

Tématem bakalářská práce bude zkoumání Klimatu školních tříd na druhém stupni základní školy. Důležitou motivací k výběru tohoto tématu je jeho vliv na vztahy a prostředí ve třídě, což má zásadní dopad na vzdělávací proces žáků i práci učitelů. Znalost tvorby pozitivního třídního klimatu a jeho ovlivňování je klíčové pro vytvoření kvalitního a pozitivního třídního prostředí, které bude pro žáky i učitele příjemné, podporující a spolupracující.

Dítě se stává součástí kolektivu už od předškolního věku, podílí se na tvorbě určitého klimatu, které tato skupina společně s učitelem vytváří. Působení ve skupině se od věku dítěte a tím i přestupu na základní školu mění. V období mladšího školního věku se dítě poprvé setkává s procesem výuky na základní škole, ve kterém se má naučit uznávat autoritu učitele, samostatně pracovat ale i spolupracovat s ostatními žáky, čímž se i vytváří určité vazby ve skupině. Čapek toto období definuje takto: „*na začátku školní docházky je osoba učitele tou nejdůležitější, je pro dítě nepopíratelnou autoritou někdy téměř až na úrovni rodičů a vztah k němu je klíčový pro mnoho oblastí školního života*“ (Čapek, 2010, str. 20). Tento přístup k autoritě a tvorba vztahů se postupem věku dítěte mění v závislosti na spoustě dalších faktorů. Pubertální věk a starší školní věk sebou přináší jiné vnímání kolektivu a učitele, žák mnohem více potřebuje cítit partnerství a podporu od učitele, která je spojena s vlastním hledáním identity a potřebou „zapadnout do kolektivu“. Tyto vnitřní faktory dítěte, které sebou různá věková období přináší, dále ovlivňuje celkové klima ve skupině i vztah učitele k žákům. Učitel se musí naladit na tyto individuální potřeby jedinců v kolektivu, aby byl schopný si u dětí vybudovat respekt ale i získat potřebnou důvěru. Žáci přicházejí do školy s různými náladami a každý má ke vzdělávání jiný postoj. Někteří se do školy těší, mají tam mezi spolužáky spoustu kamarádů a baví je získávání nových vědomostí. Ovšem existují i žáci, kteří mohou mít potíže s učením nebo se začleněním do kolektivu, tudíž pro ně docházení do školy a setkávání se s třídním kolektivem může být náročné. Je proto důležité, aby každý učitel na svých žácích rozpoznal jejich naladění ve třídě a snažil se případné bloky a obavy u dětí odbourávat pozitivním naladěním, vstřícností, spravedlností a rozhovory s žáky. Učitele, kterého žáci respektují a důvěřují mu, má velkou možnost vytvořit ve třídě pozitivní klima, ve kterém se žáci i učitelé budou cítit dobře.

Teoretická část bakalářské práce bude rozdělena do tří kapitol. V první kapitole se zaměříme na popis třídního klimatu, analýzu prostředí ve třídě a faktory, které jej utvářejí. Druhá kapitola bude věnována vztahům v kolektivu, komunikaci se třídou a efektivní výuce. Třetí kapitola pak bude popisovat metody diagnostiky třídního klimatu, které pomáhají určovat stav klimatu ve třídě a dávají zpětnou vazbu o jeho fungování

Praktická část práce bude realizována kvantitativní metodou pomocí dotazníkového šetření mezi žáky šestých a devátých tříd na druhém stupni základní školy. Pomocí výsledků dotazníku a následného zodpovězení výzkumných cílů se budeme snažit zhodnotit a porovnat třídní klima v těchto konkrétních třídách

TEORETICKÁ ČÁST

1. Třídní klima

Pojem klima původně pochází z řeckého slova, které znamená podnebí. Obecně o klimatu mluvíme v souvislosti s počasím, toto slovo se však přeneslo i do pedagogiky, kde klima označuje také jakési podnebí a atmosféru třídy. Třídní skupinu tvoří převážně žáci společně s učitelem, kteří ve škole tráví většinu svého času a tím společně tvoří třídní klima. Toto klima můžeme definovat jako souhrn norem, hodnot a celkovou spoluprací žáků a učitelů ve třídě (Petlák, 2006).

Kolář toto klima školy a třídy definuje jako: „*vyjádření kvality sociálních, interpersonálních vztahů a prožitků těchto vztahů učiteli, žáky i ostatními zaměstnanci školy. Toto klima je tvořeno vztahy v učitelském sboru i např. hledáním nových možností výchovně-vzdělávací práce, vztahy v kolektivech tříd i vztahy těchto kolektivů k učitelům. Významným faktorem tvorby klimatu je kvalita vyučovacího procesu. Na stejných základech existuje i klima třídy*“ (Kolář, 2012, s. 172).

Čapek uvádí, že: „*Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí*“ (Čapek, 2010, s. 14).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání se snaží o vytvoření bezpečného a pozitivního klimatu, aby byly co nejlépe uspokojovány potřeby všech činitelů klimatu tj. žáků, učitelů i rodičů prostřednictvím vytvořených školních vzdělávacích programů (Pekařová, 2010).

1.1 Prostředí třídy

Rozlišujeme klima třídy a atmosféru třídy. Klima můžeme popsat jako dlouhodobý přetrvávající vztah mezi učiteli a žáky, který i přes občasné výkyvy v důsledku řešení nějaké problémové, nebo kázeňské situace nemění. Naopak atmosféru ve třídě lze popsat jako momentální naladění žáků a učitelů, které se mění v průběhu různých situací. Z dlouhodobého hlediska je tedy nutné pracovat na zkvalitnění třídního klimatu a jeho udržení, které má probíhat v kvalitním a příjemném třídním prostředí (Čapek, 2010).

„Škola je začleněná do širšího sociálního prostředí, plní úkoly ve vztahu ke společnosti i k jednotlivci“ (Gillernová a Krejčová, 2012, s. 18).

Toto prostředí třídy nám určuje, jak se žáci učitelé budou ve třídě i v kolektivu cítit. Dobré prostředí třídy nám pomáhá utvářet pozitivní klima. Mezi základní faktory, které tvoří třídní prostředí, patří:

- **Fyzikální faktory** (osvětlení, prostorové dispozice, konstrukce nábytku, barvy stěn atd.)
- **Psychosociální faktory**
 - **Stabilní** (trvalejší sociální vztahy mezi účastníky edukačních procesů)- klima třídy
 - **Proměnlivé** (krátkodobé stavy interakce mezi účastníky edukačních procesů)- atmosféra ve třídě (Čapek, 2010, s. 13)

Autoři Mareš a Ježek (2012) ve své publikaci zmiňují další aspekty třídního prostředí, kterými jsou:

- **Aspekty architektonické** (prostorové řešení učeben, rozmístění nábytku atd.)
 - **Aspekty hygienické** (kvalita osvětlení, vytápění, větrání atd.)
 - **Aspekty ergonomické** (vhodnost tvaru a umístění školního nábytku)
 - **Aspekty akustické** (úroveň šumu, hluku, ozvěny atd.)
 - **Aspekty estetické** (barevnost stěn, výzdoba třídy)
- (Mareš a Ježek, 2012, s. 7)

Pojem prostředí třídy byl znám již ve starověku, kdy si pedagogové uvědomovali jeho důležitost, jelikož pedagogický proces musí být uskutečňován v prostředí, které podporuje kvalitu výuky a je komfortním pro žáky. Již J. A. Komenský ve svých dílech kladl důraz na určité podmínky, které musí být ve třídě dodržovány. Převážně fyzikální faktory, jako je nábytek, uspořádání nábytku, teplota, osvětlení, velikost a množství oken atd. Dnes se na trhu můžeme setkat s celou řadou nábytku uzpůsobeného přímo pro školní třídu. Speciální lavice, které jsou pro jednoho nebo více žáků. Klasické školní tabule nebo interaktivní tabule s projektorem, které promítnou obraz na tabuli atd. Obecně můžeme toto pojetí označit jako ergonomické (Průcha, 2013).

Prostředí školy je komplexní síť ekologických, společenských, sociálních a kulturních dimenzí. Ekologická složka zahrnuje fyzické vybavení budov a venkovních prostor, zatímco společenská dimenze jsou lidé v ní aktivně zapojení - žáci, učitelé, rodina a personál školy. (Grecmanová, 2004)

Autoři Mareš a Ježek tvrdí, že: „*Prostředí třídy se týká převážně zjištělých aspektů, které ovlivňují práci učitelů a žáků*“ (Mareš a Ježek, 2012, str. 7).

Z prostorového hlediska je důležité architektonické řešení budov, dnes se setkáváme s moderními prostornými školskými budovami vystavěnými právě pro tento účel, dodnes však stále přetrvávají i zastaralé nemoderní budovy, které původně sloužily k jiným účelům. Co se týká velikosti budov, je zřejmé že moderní městské školské budovy jsou vybaveny speciálními učebnami a nábytkem, které si například některé vesnické školy s nižším rozpočtem nemohou dovolit. Celkově se uvádí, že velikost školy by měla odpovídat dvěma až třem paralelním třídám, ve kterých je okolo 500-600 žáků. Dalšími důležitými faktory prostorového zabezpečení je dobré osvětlení, moderní nábytek a vybavení, teplota ve škole, klimatizace, akustika a barevnost prostředí. Barevnost prostředí, obrazy a nástěnné pomůcky pozitivně působí na smysly a pocity. Důležité je i technické vybavení, které může posloužit k interaktivnější formě výuky, ale také napomáhá k počítačové gramotnosti žáků, na kterou je v dnešní době kladen velký důraz. Nemělo by se také zapomínat na hudební a výtvarné pomůcky, které podporují umělecké rozvíjení žáků. Další důležitou oblastí je vybavení sportovním a tělovýchovným nářadím, ve sportovních tělocvičnách, protože jde o velmi oblíbenou zájmovou aktivitu mládeže. Psycho-sociální faktory jsou další podstatnou stránkou, která tvoří klima třídy. Jsou označovány jako trvalejší vztahy a vazby mezi účastníky, kteří jsou ve třídě v interakci a společně tvoří klima třídy. Dále můžeme zmínit i atmosféru, která je charakterizována jako aktuální naladění mezi účastníky, kteří tím vytváří aktuální atmosféru ve třídě. Dalším pojmem může být kultura školy, která vychází z všeobecně uznávaných norem a hodnot školy. Rysy prostředí vytváří především účastníci skupiny, to jsou žáci a učitelé, kteří svým chováním tvoří určité role, které vytvářejí prostředí. Co se týká počtu žáků ve třídě, uvádí se optimální počet 20-30 žáků. Některé třídy mají vysokou kapacitu žáků, což znemožňuje individuálnější přístup ve výuce, který následně přináší potíže. V pedagogickém sboru se potýkáme s problémem feminizace a častou nedostatečnou pedagogickou kvalifikací, která se objevuje převážně na vesnických školách, kde je větší problém s personálem. Vztahy mezi žáky jsou dalším podstatným faktorem, který ovlivňuje klima třídy. Žáci mezi sebou na základě sympatií a společných vztahů tvoří vztahy, které se prolínají v celé skupině. Někteří

žáci se mohou ocítat v situaci, kdy nejsou přijati žádnou skupinou ve třídě a tak je velmi podstatné, aby se učitel o vztahy mezi žáky zajímal. Pokud učitel do těchto skupin nevidí, nemá šanci efektivně s těmito skupinami pracovat a vytvořit si s nimi vzájemnou důvěru (Kraus, 2008).

1.2 Spolutvůrce třídního klimatu- učitel

Důležitou roli v celkovém budování třídního klimatu má učitel. Ve třídě působí jako autorita a tvůrce vyučování. Žáci k němu chovají jistou přirozenou autoritu, avšak takto autorita, může být narušena nebo posílena vzhledem k jeho osobnostnímu i pedagogickému vedení ve vyučování i mimo něj. Učitel musí umět vystupovat v roli, která je profesionální, aby byl schopen vést pozitivně kolektiv žáků. Učitel by měl být spíše v roli moderátora, který ponechává prostor pro iniciativu, samostatnost a kreativitu žáků. Neměl by být v roli vůdce, ze kterého mají žáci strach, ale měl by citlivě přistupovat k individuálním zvláštnostem každého žáka a tím podporovat celkovou aktivitu ve třídě (Čapek, 2010).

Podle Čapka (2010) by se pedagog ve své pedagogické práci měl zaměřovat na oblasti, které nejvíce ovlivňují prostředí a celkové klima mezi žáky a ve třídě. Tyto aspekty jsou:

- *vyučovací metody a edukační aktivity*
- *komunikace ve třídě*
- *hodnocení ve třídě*
- *kázeňské vedení třídy*
- *vztahy mezi žáky ve třídě*
- *participace žáků*
- *prostředí třídy (Čapek, 2010, s. 15)*

Učitel ve třídě formuje kolektiv, ale také předávání znalostí a dovedností v souladu s učebními plány. Učitel má žákům ukazovat směr, dávat příklady, motivovat je, ale zároveň je podporovat v samostatnosti, aby byly schopni se samostatně orientovat v učivu. Učitel dále hodnotí pokrok studentů a poskytuje jim zpětnou vazbu ohledně jejich úspěchů a oblastí potřebujících zlepšení. Role učitele by měla být podporující a motivující. Tím pádem by učitel

měl vyvolávat zájem žáků o učivo, rozvíjet jejich zájmy, podporovat sebevědomí a spolupráci. Měl by se snažit předávat životní hodnoty a povzbuzovat žáky k rozvoji svého potenciálu (Soják, 2018).

Kořa tvrdí: „*být učitelem znamená vzít vážně požadavek celoživotního vzdělávání, ovládnutí mnoha dovedností, které se v průběhu let výrazně mění. Podmínky práce a nároky kladené na učitelství se mění tak, jak se proměňuje život společnosti a všech těch, na něž je většina výchovného úsilí zaměřena- děti a mládeže*“ (Kořa in Vališová a Kasíková et al., 2011, s. 16).

Učitelé svoje povolání berou jako poslání. Toto poslání vyplívá ze vztahu k lidem a společnosti, vůči jejíž nápravě si dali jakýsi závazek. Role učitele vyplívá z celoživotního vzdělávání, vzhledem k inovaci vyučovacích metod a ke zrychlenému tempu života. Dobrý učitel je připraven čelit neúspěchům a poučit se z chyb, díky kterým bude schopen lépe vést budoucí generace žáků a být připraven na změny, které přináší pedagogická praxe. Způsob jakým učitel vystupuje a vede své vyučování, má výrazný podíl na formování osobnosti jemu svěřených jedinců (Vališová a Kasíková et al., 2011).

Učitel, který se zajímá o pocity žáků, rozebírá s nimi výuku a vede s nimi debaty na zajímavá témata, podporuje pozitivní klima ve třídě a tím i větší aktivitu žáků ve vyučování (Grecmanová, 2008).

Celkově se dá předpokládat, že 21. století sebou přináší velké změny ve stylu života ale i v pedagogice a celkovému přístupu k žákům. Vzhledem k velké dostupnosti informací na internetu, by žák měl být schopen, si doplňují informace hledat a orientovat se v nich. Učitel má být sprostředkovatel informací ale zároveň má žáky motivovat a rozvíjet v tom, aby byly schopni si nové informace hledat sami, což rozvíjí i pro dnešní dobu velmi důležitou mediální gramotnost. Prostřednictvím dobře vedené a promyšlené výuky, je učitel schopný žáky motivovat ale i vytvořit dobrou náladu a příjemné klima ve třídě. Vzhledem ke zvýšeným nárokům dnešní doby jsou kladeny i vyšší požadavky na učitele a tím pádem i na žáka. Je proto důležité, aby si učitel uvědomil, že pokud on očekává od žáků zodpovědný přístup, motivaci k učivu a plnění školních povinností, to stejné očekávají žáci i od něj. Pokud je učitel vůči žákům přívětiví a jeho výuka je zajímavá i žáci budou v jeho hodinách aktivnější a motivovanější. Z výzkumů také jednoznačně vyplívá, že vnitřní rozpoložení a naladění žáka vůči škole vyplívá i z jeho školního prospěchu. Od emocí vychází i školní prospěch, a nebo

blok vůči výuce, kterou vyučuje pedagog, jenž je pro žáky stresující a klade na ně příliš velké nároky, aniž by zvážil, jestli jsou žáci jeho požadavky schopni plnit (Petlák, 2006).

Podle autorky Grecmanové „*je učitel zásadním činitelem klimatu školy. Jeho věk, pohlaví, motivy, hodnoty, zájmy, postoje k výuce atd. ovlivňují různou intenzitou klima výuky*“ (Grecmanová, 2008, s. 63).

Je tedy zřejmé, že učitel velmi výrazně svou osobností a pedagogickou činností ovlivňuje kvalitu klimatu ve třídě. Typy učitelů, kteří negativně ovlivňují klima ve třídě podle R. Winkla jsou:

Hypermotorický učitel je ten, který díky své přehnané aktivitě a chaotičnosti vnáší do výuky zmatek. Žáci ho vnímají jako nevyrovnaného a chaotického.

Vnitřně „napjatý“ učitel je typ učitele, který stále kontroluje svoji práci i práci žáků. Je stále nespokojený a nešťastný pokud výuka není podle jeho představ.

Agresivní, „strach šířící“ učitel na žáky vytváří tlak, díky neúměrným požadavkům na práci a chování. Díky svému chování ve třídě vytváří atmosféru strachu.

Nepřipravený učitel, pokud není učitel dostatečně připravený na výuku, nemůže očekávat efektivní práci od žáků. Jeho výuka se poté stává neorganizovanou a chování žáků a jejich projevy mezi sebou mu unikají (Winkel in Petlák, 2006, s. 38-39).

Negativní třídní klima vytvářejí učitelé, kteří si budují moc a autoritu nad žáky. Učitel je v roli vůdce a žáci jeho poddaní. „*U autoritativních učitelů se objevuje distance mezi učitelem a žákem a izolace jednotlivých žáků od spolužáků*“ (Grecmanová, 2008, s. 67).

1.3 Spolutvůrce třídního klimatu- žák

Lašek uvádí, že „*vstupem do školy se stává z dítěte žák. Tato role mu nabízí možnost vzdělávat se, navazovat nové sociální vztahy, ale také požaduje určité způsoby chování, které roli žáka přišluší*“ (Lašek, 2001, s. 14).

Dalším významným spolutvůrcem klimatu je samotný žák. Role žáka se během let mění. Závisí na tom spousta faktorů, které ovlivňují to, jak se bude žák v kolektivu třídy cítit a projevat. Žákem se dítě stává už v předškolním věku, kdy se učí fungovat ve skupině dětí,

dodržovat zadaná pravidla a plnit požadavky od učitele. V předškolním období ještě dítě nenavazuje stálé vztahy, jeho kamarádi se mění každý den a vytvářejí se spíše přechodná a hravá seskupení. Děti jsou v tomto období hodně emocionální, a proto jsou stále hodně závislí na rodičích, převážně na matce. V pozdějších letech při nástupu na základní školy se role žáka mění. Utváří se nové vztahy mezi žáky a učitel se stává silnou autoritou. Přátelství mezi žáky ještě nejsou tak silná, jelikož dítě stále nevnímá toho druhého jako osobnost s rozdílným chováním a myšlením a tak se často setkáváme například s žalováním. Třídní vztahy mezi žáky, silná pouta a dobré klima se utváří postupně za předpokladu systematického vedení a kladného přístupu učitele ke všem žákům. Pokud učitel bude mít profesionální přístup k dětem a každého brát takového, jaký je a bude vést žáky ke kooperaci a sociálnímu vnímání, postupně může vytvořit kvalitní třídní kolektiv (Čapek, 2010).

Pugnerová uvádí, že *„ve vývojovém období mladšího školního věku je dítě relativně osobnostně a emocionálně stabilní, díky událostem, které tomuto období předcházeli (dětský vzdor, adaptace na mateřskou školu a později na základní školu) a které budou následovat (dospívání, emocionální labilita, hledání identity)“* (Pugnerová et al., 2019, s. 173).

Vše se mění v období pubertálního věku. V tomto období děti cítí větší potřebu partnerských vztahů. Hledají k sobě jedince podobné povahy, se kterým mohou sdílet své radosti i starosti. V tomto období jedinci mnohem více touží po podpoře a pochopení ze strany učitele. Pokud jedinec necítí podporu od učitele, dochází z jeho strany až k odporu či agresi vůči učiteli. Do vývoje žáka se promítá individualizace jeho osobnosti. Některé děti jsou již uvědomělé a „rozumné“ u jiných stále přetrvává jistá „dětská naivita“. V tomto období jsou děti více kritičtí vůči učiteli, vzhledem k jejich rostoucí nezávislosti, ale taky k sobě navzájem. Zde je zase prostor pro učitele, do jaké míry dokáže zformovat třídu. V období staršího školního věku (puberty a dospívání) vznikají větší změny v kolektivech, a tím pádem i v jednotlivých třídách. U jedince se v tomto období rozvíjí jeho osobnost, kritické myšlení a jiný přístup, než měl doposud. Roste také velká potřeba nezávislosti a sebeprosazování, spojené s hledáním vlastního „já“ a tím pádem i začleňování do jiných skupin žáků s podobným smýšlením. V tomto období je dítě více kritické k sobě i okolí, mnohem více se tedy zaměřuje na nedostatky učitele a ztrácí vůči němu respekt a autoritu (Čapek, 2010).

Toto období ve vývoji člověka je označováno jako jedno z nejnáročnějších, jelikož dochází ke kompletní proměně jedince ve všech oblastech: psychických, tělesných a

sociálních. Průběh dospívání je ovlivněn převážně biologickými změnami, vždy je však podmíněn psychickými i sociálními faktory. V tomto období je důležité, aby se jedinec s nastalými změnami dokázal srovnat. Je to tedy období vlastního hledání, kdy je důležité, aby jedinec tyto změny dokázal přijmout a dosáhl požadovaného sociálního postavení. V tomto období je důležitý i pozitivní vliv okolí a rodiny, aby došlo k pozitivní přeměně jedince (Vágnerová a Lisá, 2022).

„Dospívání je období typické vzdory a konflikty mezi minimálně dvěma generacemi. Dospívající se potýkají se vzájemným neporozuměním s rodiči. Toto neporozumění je hlubší a z pravidla se s ním potýkali již v raných vývojových obdobích“ (Pugnerová et al., 2019, s. 278).

V minulosti se na dospívání nekladl příliš velký význam. Dospívání se představovalo spíše jako proces sexuálního dozrání, kdy se dívka stala ženou a chlapec mužem. Morální a psychický vývoj jedince nebyl brán v úvahu, protože dospívání bylo striktně určeno tradicí. V dnešní době nelze očekávat stejný průběh dospívání u všech jedinců, a tak je fáze dospívání mnohem náročnější a komplikovanější než dříve. Vágnerová a Lisá o tomto období píšou: *„dospívání je přechod mezi dětstvím a dospělostí. Současní dospívající chápou dětství jako dobu, kterou je potřeba co nejrychleji přežít a získat svobodu. Mají tendenci zbavit se co nejrychleji dětských atributů a generalizované sociální podřízenosti. Usilují o získání větších práv a svobody rozhodování, ale povinnosti a zodpovědnost přijímají neochotně“* (Vágnerová a Lisá, 2022, s. 1006).

Období dospívání dělíme na dvě fáze:

1. Raná adolescence je obecně nazývána jako pubescence, která probíhá v období od 11. - 15. roku. V adolescenci se u jedinců nejvíce setkáváme s tělesným dospíváním, tedy převážně s pohlavním dozráním a hormonálními změnami, díky kterým se mění zevnějšek jedince a dochází i ke změně sebepojetí. Co se týká psychického vývoje, tak dochází ke změně myšlení, jedince například často uvažuje i o nereálných věcech a situacích. Hormonální proměna sebou přináší emoční prožívání a časté výkyvy nálad, které jedinec kolikrát nedokáže vysvětlit. Tato změna myšlení souvisí i s potřebou odpoutání se od rodičů, na důkaz jisté nezávislosti a samostatnosti. Dříve jedinci byly emočně závislí na rodičích, nyní se od nich snaží odpoutat a trávit více času se svými vrstevníky. Potřeba trávení času s vrstevníky sebou přináší i potřebu zapadnout do nějakého kolektivu, být oblíbený a tak dochází k častým změnám a úpravám zevnějšku.

Jedinci často experimentují s různými styly oblečení, ale i s různými návykovými látkami, které jsou pro toto období typické. V tomto procesu změn, sebehledání a zapadnutí do kolektivu se často mohou potkat i s nepochopením okolí, převážně s dospělými, kteří jejich změnu chování mohou brát jako nežádoucí, zvláště pokud se jedná, o nežádoucí, či patologický styl chování, ke kterému mohou jedinci rychle sklouznout. Tyto změny tedy znovu vedou ke ztrátě jistot a jedinci se musí orientovat na nově vzniklé situace. Toto období můžeme shrnout jako touha jedinců po svobodě a nezávislosti, potřeba akceptace a vlastního rozhodování a převážně hledání své pozice a následné zapadnutí do nějaké skupiny.

- 2. Pozdní adolescence** je poslední fáze do dovršení dospělosti, je to období od 15. do 20. roku. V této fázi jedinec dosahuje úplného pohlavního dozrání, dochází často k prvnímu pohlavnímu styku. Je to doba komplexnější psychosociální proměny, jedinci už přijímají určitý styl života a potvrzují tak svoji určitou sociální identitu. Vztahy s rodiči se uklidňují a stabilizují a ve vztazích s vrstevníky vznikají přátelské i partnerské vztahy. Snaha o sebepoznání je více zaměřena na vlastní potřeby a touhy, jedinec nalézá sám sebe (Vágnerová a Lisá, 2022).

2. Školní třída

„Školní třída je malá sociální skupina, původně jako formální skupina, postupně se přetváří ve skupinu neformální s udržováním znaků skupiny formální. Podle různých kritérií (organizace vyučování, výkonnost, pohlaví) se může rozdělovat na menší útvary- oddělení, skupiny pro pracovní vyučování, pro tělocvik aj“ (Kolář, 2012, s. 398).

Autor Lašek uvádí, že *„školní třída je složitý a mnohvrstevnatý sociální svět, který spoluvytvářejí jak žáci, tak i učitelé. Třída může žáka podporovat ve výkonech, dá mu možnost zažít úspěch před ostatními, stejně jako neúspěch, naučí jej kooperovat i klikařit, spolupracovat i podvádět“ (Lašek, 2001, s. 13).*

2.1 Školní třída jako sociální skupina

Školní třída jako sociální skupina se skládá s žáků a učitele, kteří se společně setkávají ve výuce, v jedné skupině a v jedné třídě. V rámci této skupiny probíhá mezi žáky interakční vztah a vytváří se sociální vztahy, které se formují na základě komunikace a společných interakcí. Ve třídě se utvářejí různé vztahy a žáci se učí novým dovednostem jako spolupráce, přátelství, nebo přijímání odpovědnosti za svou práci a výkon. Žáci jsou spojeni společným cílem vzdělávání a často spolu sdílejí podobné zkušenosti, zájmy a hodnoty. Školní třída může být prostředím pro vytváření přátelství, vazeb, konfliktů nebo skupinového tlaku a může mít vliv na formování osobnosti a sociálního chování jednotlivých členů (Gillernová a Krejčová et al., 2012).

Žák se stává v novém kolektivu zcela socializovaným až po určité době. Ve třídě se setkávají žáci stejného věku ale s jinými povahovými rysy, takže začlenění a přizpůsobení se novým spolužákům vyžaduje čas. Žáci se nejprve společně vyvíjejí a následně vznikají dlouhodobější kamarádské vztahy. Tento vývoj mohou narušit nenadálé změny, jako přestup na jinou školu a do jiného třídního kolektivu, což může být pro řadu žáků velmi náročné (Braun, Marková, Nováčková, 2014).

Školní třída je převážně tvořena žáky stejného věku, kteří společně utváří nové vrstevnické vztahy a učí se nové návyky, postoje, spolupráci nebo komunikaci ve skupině. Žáci jsou do třídy začleněni a tak společně tvoří malou sociální skupinu. V této sociální skupině platí pravidla jako školní řád a normy, kterými se žáci musí řídit, zároveň ve třídě zaujímají určité role a postavení, které se mohou dělit na formální a neformální. Role formální přiděluje žákům učitel, může to být například role třídního zástupce, pokladníka atd. Role neformální jsou odlišné a žáci je zaujímají podle individuálního charakteru a povahy. K těmto rolím patří například role třídního šaška, třídní hvězdy, třídního outsidera atd. Vlivem těchto rolí se ve třídě utváří i nové kamarádské skupiny, které jsou tvořeny žáky podobné povahy a podobných zájmů. Vzhledem k různým povahám je důležité, aby učitel respektoval a znal tyto individuální vlastnosti a potřeby žáků a podle nich nastavil například formu výuky nebo společně s žáky pravidla třídy (Gillernová a Krejčová et al., 2012).

Podle Heluse se sociální skupina označuje „*pospolitostí jedinců propojených systematickými vzájemnými interakcemi*“ (Helus, 2015, s. 71).

V sociálních skupinách se realizují vrstevnické vztahy, které mají významný vliv na socializaci. Ve školním prostředí a v sociální skupině se dítě setkává se socializací, která je nezbytná pro začlenění se do kolektivu a pro převzetí norem a pravidel, které tato skupina obnáší. Díky socializaci jedinec přijímá určité role ve skupině a ztotožňuje se s ostatními. Ztotožnění probíhá zejména v pubertě, kdy jedinec hledá vlastní identitu, projevuje se to převážně ve změnách stylu oblékání, úpravě zevnějšku i chování vlivem inspirace v druhých lidech. „ *Převzetí rolového chování je pro člena důležitým momentem pro zaujetí aktivní role ve skupině a pro dovršení celého socializačního úkolu.* “ (Průcha, 2012, s. 333-334). Závěrem socializace je přijetí mechanismů sociální kontroly, tyto mechanismy mají za úkol vytvářet normy a sankce pro přijatelné chování žáků ve skupině (Průcha, 2012).

2.2 Efektivita vyučování- využití inovativních pedagogických metod

Vyučování probíhá ve školských zařízeních a dochází zde k interakci a spolupráci mezi žáky a učiteli, kteří jsou také předmětem vyučování. „ *Vyučování je historicky ustálená forma cílevědomého a systematického vzdělávání a výchovy dětí, mládeže a dospělých.* “ (Kolář, 2012, s. 426). Proces vyučování vzniká za podmínek, že má výuka stanovený cíl, obsah učiva, metody hodnocení, organizační formy a probíhá součinnost mezi žáky a učitelem (Kolář, 2012).

Podle autorů Koláře a Vališové, je proces vyučování nejdůležitější pro celkovou analýzu kvality vyučování a kvality spolupráce mezi žáky a učitelem. „ *Jednou ze základních funkcí vyučování je předávání dosud vytvořené kultury lidstva dalším generacím tak, aby tento proces předávání, zvládnutí a přijímání lidské kultury byl zároveň procesem všestranného rozvíjení osobnosti žáků- předávání kultury v tom nejširším slova smyslu* “ (Kolář a Vališová, 2009, s. 44).

Dnešní tradiční podoba vyučování, jak ji známe dnes, závisí spíše na roli učitele, který frontálně vede výklad a předává žákům informace. Žáci jsou spíše v roli posluchačů, kteří si zapisují látku, než v roli aktivních účastníků, kteří by byli ve výuce iniciativní, kladly dotazy nebo vedli dialog. Objevují se proto nové formy výuky jako např. individualizované vyučování, skupinové nebo projektové vyučování (Zormanová, 2012).

Vzhledem k tomu, že si společnost tyto nedostatky ve frontální výuce a v samostatnosti žáků během vyučování uvědomuje, je dnes větší snaha o nové inovativní metody, které budou u žáků rozvíjet týmové a pracovní dovednosti, jako je spolupráce, tvořivost, kritické myšlení atd. (Kupisiewicz, 1964).

Prostřednictvím aktivního vyučování si žáci rozvíjejí kritické myšlení, díky kterému jsou schopni samostatně si hledat nové informace, analyticky je posoudit a využívat je ke svému studiu. Aktivní výuka předpokládá plné zapojení žáků, kteří nejsou jen pasivní posluchači, ale jsou součástí vyučovacího procesu, díky čemuž se výuka pro žáky stává efektivní (Sitná, 2013).

Maňák a Švec mezi inovativní výukové metody řadí, „*výukovou metodu diskuse, situační výukovou metodu, inscenační výukovou metodu, metodu problémové a didaktické hry a také některé z komplexních výukových metod např. skupinovou a kooperativní výuku*“ (Maňák a Švec in Zormanová, 2012, s. 181-182).

Prostřednictvím aktivit lze žáka zapojit do výuky. Žáci preferují aktivní skupinové práce a projekty, ve kterých mohou společně řešit nějaký úkol, debatovat o tématu nebo tvořit třídní projekty, plakáty či myšlenkové mapy. Celkově se pro ně skupinové práce stávají méně náročné a více zajímavé jelikož mohou společně spolupracovat a tvořit (Sitná, 2013).

Interaktivní techniky neboli kooperativní učení je skupinová forma výuky, ve které se žáci aktivně zapojují do procesu učení a spolupracují a s ostatními žáky a učitelem. Během kooperativního učení se žáci učí týmovou práci, vzájemnou podporu a sdílení znalostí a názorů. Je to aktivnější forma výuky, ve které se žáci mohou pohybovat po třídě, upravit si lavice pro skupinovou práci a zároveň společně něco tvoří a debatují nad zadaným tématem. Tímto způsobem je podporováno zapamatování a porozumění učiva díky kooperaci mezi žáky, rozvíjí se komunikační a asociální dovednosti a posiluje se schopnost řešit problémy. Kooperativní učení dále také přispívá k vytváření pozitivní skupinové dynamiky a podporuje motivaci k učení (Sieglová, 2019).

„Při skupinovém a párovém vyučování má mnohem více žáků příležitost k aktivitě: mohou více přemýšlet a mluvit“ (Mešková, 2012, s. 95).

Párové vyučování je metoda vyučování, ve které dva žáci pracují společně na určité úloze nebo projektu. Tato forma spolupráce může zahrnovat vzájemné učení, sdílení nápadů a nápomocného poskytování si podporu. Párové vyučování je efektivní způsob, jak podporovat

aktivní učení a zapojení žáků do výuky, zároveň se jedná o nejjednodušší a nejefektivnější formu kooperativního učení, jelikož umožňuje plné zapojení obou členů skupiny (Sieglová, 2019).

Je důležité, aby učitel znal a věděl, jak fungují výukové metody, které chce využít ve vyučování. Každá metoda je vhodná pro jinou situaci ve třídě. Na začátku by si měl učitel stanovit cíl výuky a k tomu zvolit vhodnou činnost. Důležité je i sledovat náladu ve třídě a jak tyto metody na žáky působí a jestli mají u žáků pozitivní nebo negativní ohlasy (Petty, 2013).

Výukové metody se však mohou setkávat s překážkami, díky kterým nejsou tak snadno aplikovatelné ve všech třídách. Zde jsou některé příklady:

- *Neukáznění žáci*
- *Žáci bez motivace k učení*
- *Nedostačující intelektová úroveň žáka*
- *Pedagogové přetížení mnoha povinnostmi* (Pecina a Zormanová in Zormanová, 2012, s. 122)

Autorka Zormanová se dále ve své publikaci věnuje výhodám a nevýhodám, které inovativní pedagogické metody pro zefektivnění výuky, přináší. (Zormanová, 2012)

Výhody

- *Naplňování výchovně-vzdělávacích cílů podle Bloomovy taxonomie*
- *Osvojování dovedností, postojů a návyků podle didaktických zásad (např: zásada spojení teorie s praxí, zásada uvědomělosti, zásada individuálního přístupu atd.)*
- *Rozvoj logického myšlení, představivosti, tvořivosti a samostatnosti*
- *Možnost zvýšit zájem žáků o učivo*
- *Zvýšení sebevědomí u žáků* (Pecina a Zormanová in Zormanová, 2012, s. 128-130)

Nevýhody

- *Časová náročnost přípravy při použití inovativních metod ve výuce*
- *Inovativní výukové metody kladou větší nároky na znalosti, dovednosti a zkušenosti pedagoga*
- *Postup využití při výuce je zdlouhavější* (Pecina a Zormanová in Zormanová, 2012, s. 128-130)

2.3 Pedagogická komunikace se třídou

„Pedagogická komunikace je výměna informací mezi účastníky výchovně-vzdělávacích cílů. Pedagogická komunikace se řídí osobitými pravidly, které určují pravomoce jejich účastníků“ (Gavora in Nelešovská, 2005, s. 26).

Během pedagogické komunikace dochází ke vzájemné interakci a komunikaci mezi účastníky pedagogického procesu tj. mezi učitelem a žáky. Účastníci si předávají své poznatky, názory a zkušenosti, díky čemuž se tvoří i sociální vztahy (pedagogická komunikace, 2024).

Vzájemná interakce a komunikace závisí na vybudovaných sociálních vazbách mezi žáky a učitelem. Žáci, kteří s učitelem nespolupracují, nekomunikují a neodpovídají na otázky, nemají s učitelem vytvořené vazby. Zároveň takový žák není dostatečně motivovaný k tomu, aby se zajímal o dané učivo nebo vedl s učitelem diskuzi. Je proto důležité, aby se učitel snažil žáky zaujmout, může k tomu využít zajímavé otázky na téma, které pro žáky může být zajímavé a tím si získá jejich pozornost. Nedílnou součástí při vytváření sociálních vazeb mezi žáky a učitelem je také ocenění. Učitel by měl oceňovat žákovi pokroky a tím mu dát najevo, že mu na něm záleží (Majčíková, 2023).

V pedagogické komunikaci by měla být především vzájemná důvěra a respekt. Žáci a učitelé by se měli respektovat navzájem, aby byly schopni společně co nejlépe spolupracovat. Dále by komunikace měla být efektivní, srozumitelná a motivující pro žáky. Pedagog by měl umět vhodně vyjadřovat své myšlenky a názory tak, aby byly srozumitelné pro žáky, a měl by také aktivně poslouchat a reagovat na jejich projevy a otázky. Důležitou součástí pedagogické komunikace je také nonverbální komunikace, například gesta, mimika, hlasová intonace a oční kontakt (pedagogická komunikace, 2024).

„Existuje všeobecný souhlas, že ústředním mechanismem efektivního mluveného projevu ve třídě je dobré kladení otázek. Otázky můžeme rozdělit na dva typy dotazování: uzavřené otázky, na které očekáváme jednoslovnou odpověď- ano/ne a otevřené otázky jenž vyžadují delší odpověď, nad kterou žáci déle přemýšlejí“ (Hendrick a Macpherson, 2019, s. 143).

Nejdůležitějším podmětem ke komunikaci je otázka. Kladení otázek podněcuje žáky k vyjádření vlastní myšlenky, znalosti nebo názoru. Zároveň otázky podněcují k zamyšlení se

nad daným tématem a tím aktivizují žáka ve výuce. Otázky by měli být formulovány tak, abychom docílili toho, čeho chceme (pedagogická komunikace, 2024).

Abychom docílili kvalitní komunikace mezi žáky a učitelem, je důležité si nastavit komunikační a interakční pravidla toho, co je dovoleno a co ne. Tyto pravidla rozlišujeme jako kodifikovaná, konvencionální a vlastní pravidla (Mešková, 2013).

Kodifikovaná pravidla jsou pravidla, která jsou písemně stanovena a zakotvena v různých dokumentech, jako je například školní řád. Ta určují práva, povinnosti a pravidla chování žáka ve školním prostředí, opatření při porušení školního řádu, pravidla bezpečnosti atd. Kodifikovaná pravidla mají za cíl vytvořit příznivé prostředí pro vzdělávání.

Konvencionální pravidla se týkají chování a respektu mezi studenty, pedagogy a dalšími zaměstnanci školy (př: dodržování školního řádu, respektování autorit atd.) Tato pravidla jsou vytvářena školou jako součást vnitřního řádu.

Vlastní pravidla si tvoří každá třída samostatně na základě vlastních požadavků a potřeb žáků a třídního učitele (Mešková, 2013).

3. Diagnostické metody na měření klimatu ve třídě

Diagnostické metody umožňují učitelům získat povědomí o potřebách jednotlivých žáků ve třídě, což jim pomáhá přizpůsobit učení a klima třídy tak, aby bylo co nejefektivnější a přizpůsobené potřebám žáků. Důležité při výběru diagnostických metod je co nejkvalitnější zhodnocení aktuálního stavu, díky kterému si lze efektivně vybrat diagnostické metody a diagnostické přístupy, které pomohou dosáhnout požadovaného cíle (Čapek, 2010).

Mareš (1998) ve své publikaci k měření klimatu uvádí přístupy, kterými lze klima třídy zkoumat, zde jsou některé příklady:

- 1. Sociometrický přístup** je metoda, která se zaměřuje na studium vztahů mezi lidmi v sociálních a třídních skupinách. Sociometrický přístup se snaží analyzovat a graficky zobrazit vzájemné vztahy mezi žáky v dané třídě, třídní skupině. Cílem je porozumět sociálním vztahům a strukturám ve školní třídě.
- 2. Organizačně-sociologický přístup** je způsob zkoumání a analýzy třídy a jejich fungování s využitím poznatků a metod sociologie. Tento přístup se zaměřuje na studium vztahů mezi žáky v sociálních skupinách a třídách. Zkoumá sociální dynamiku ve třídě, procesy socializace, formování identit, vztahy, komunikaci a spolupráci mezi žáky ve třídě.
- 3. Interakční přístup** tento přístup zdůrazňuje vzájemné působení mezi žáky učitelem. Podle tohoto přístupu jsou jednotliví žáci aktivními účastníky a tvůrci sociálního klimatu. Interakční přístup klade důraz na komunikaci, vzájemnou spolupráci a výkonnost žáků a na efektivitu učitelovi práce.
- 4. Pedagogicko-psychologický přístup** je přístup se zaměřuje na pochopení a respektování individuálních rozdílů a potřeb žáků, a také na využití psychologických poznatků a technik pro efektivní výuku a výchovu. Dále klade důraz na rozvoj emocionálních a sociálních kompetencí, motivace a sebeúcty žáků, a také na individuální hodnocení a podporu jejich potřeb a schopností. V rámci tohoto přístupu se vyučující zaměřuje na analýzu a porozumění jednotlivým žákům a výuku se snaží uzpůsobit jejich individuálním schopnostem a způsobům učení. S využitím pedagogicko- psychologického přístupu učitel rozvíjí žákovi dovednosti a pomáhá jim při řešení problémů a při překonávání obtíží.

5. **Školně etnografický přístup je přístup**, kdy předmětem zájmu je žák a učitel v kontextu celkového života školy.
6. **Vývojově-psychologický přístup** tento přístup se zabývá studiem a porozuměním vývoje žáka v průběhu života. Studuje, jak žáci získávají nové dovednosti, jak se vyvíjí jejich myšlení, osobnost a sociální interakce. Tento přístup je důležitý pro pochopení, jakým způsobem se žáci vyvíjejí a jaký vliv mají na jejich chování a osobnost různé faktory (Mareš, 1998).

3.1 Měření klimatu dotazníkem

Čábalová uvádí, že dotazníková metoda měření je kvantitativní metoda analýzy, která se používá ke sběru dat prostřednictvím dotazníku. Dotazník definuje jako: „*způsob písemného kladení otázek (dotazování se respondentů), který vede k hromadnému získávání odpovědí*“ (Čábalová, 2011, s. 108).

Dotazník vyplňují respondenti písemně nebo elektronicky. Tato metoda má několik výhod. Je snadná na administraci a umožňuje získat velké množství dat od velkého počtu respondentů. Tato metoda má však i nějaké nevýhody. Respondenti mohou poskytovat nepravdivé odpovědi, například pokud jim otázka není příjemná nebo nemají dostatečné znalosti o tématu. Dále jsou velkou chybou dotazníky, které jsou nekvalitně sestavené a nevhodně použité. Pro zvýšení validity a spolehlivosti dotazníkové metody se používají různé techniky, jako je náhodný výběr respondentů nebo používání standardizovaných otázek (Chráška, 2016).

„V diagnostice sociálního klimatu třídy od samého počátku dominoval kvantitativní přístup, který staví na strukturovaném dotazování, které probíhá za standardizovaných podmínek“ (Mareš a Ježek, 2012, s. 9).

Dotazník se konstruuje pomocí položek neboli otázek, které dotazník tvoří. Zde jsou vyjmenovány některé druhy položek v dotazníku:

Kontaktní položka slouží jako úvodní otázka pro navázání vztahu s respondentem, uvádí se často na začátek dotazníku nebo doprostřed mezi otázky, abychom respondenta naladily ke spolupráci (Reichel, 2009).

Funkcionálně-psychologické položky slouží k přeladění respondenta na jiné téma. Jsou vhodné zařadit například po více intimních otázkách, které by pro respondenta mohly být nepříjemné. Tyto otázky přesměrují respondenta na jiné téma a poté se k tématu v dalších otázkách můžeme vrátit (Chráška, 2016).

Kontrolní položky jsou to otázky, které mají v dotazníku ověřit přesnost a spolehlivost odpovědí respondenta. Tyto otázky se používají proto, aby se zjistilo, zda respondent odpovídá srozumitelně a na základě skutečných informací. Pomáhají odhalit nedbalost, nepozornost nebo neúplnost odpovědí a umožňují případnou opravu nebo vyloučení těchto odpovědí z analýzy (Reichel, 2009).

Filtrační položky jsou to otázky, které slouží k filtrování odpovědí respondentů na základě určitých kritérií. Tyto otázky se obvykle nacházejí na začátku dotazníku a mají za úkol omezit oblast respondentů, kteří nejsou schopni odpovědět na následující otázky, jelikož například nemají žádné zkušenosti s daným tématem dotazníku nebo nejsou v dané oblasti odborní (Chráška, 2016).

Dle Chrášky (2016) se tyto zmíněné položky dále dělí podle toho, jakým způsobem má respondent v dané položce odpovědět. Položky lze rozdělit na:

Otevřené (nestrukturované) položky jsou otázky v dotazníku, na které respondent odpovídá vlastními slovy a není mu předem nabídnuta možnost výběru z předem daných možností. Tyto otázky respondentům umožňují vyjádřit své názory, postoje, pocity nebo zkušenosti a poskytují větší prostor pro detailní odpovědi. Otevřené otázky jsou často využívány v kvantitativním výzkumu a slouží k získávání hlubšího porozumění respondentům. Nevýhodou těchto otázek je obtížnost při jejich vyhodnocování. Důležité při otevřených odpovědích je provést kategorizaci, která převede odpovědi do menší kategorie, aby byly možné analyzovat

Gavora definuje otevřené položky jako: „*otázky, které neurčují alternativní odpověď ani její formu a obsah, dávají prostor k vlastní odpovědi a její délce.*“ (Gavora in Čábalová, 2011, s. 109)

Uzavřené (strukturované) položky jsou otázky, na které respondent musí odpovědět vybráním jedné z předem nabízených možností. Příklady uzavřených otázek mohou zahrnovat odpovědi „Ano/Ne“- položky dichotomické, „Souhlasím/Nesouhlasím“, „Na stupnici od 1 do 5, jak bys ohodnotil/a“- škálové položky. Uzavřené otázky umožňují snadné vyhodnocení odpovědí a získání kvantitativních dat.

Výsledný dotazník by měl mít jednoduchý a snadno čitelný design. Otázky by měli být dobře organizovány, formulovány srozumitelným jazykem a důkladně otestovány, aby bylo možné zabránit nedostatečným nebo matoucím informacím. Dále by dotazník měl obsahovat logický postup od obecných otázek ke specifickým a obtížným. Na závěr by dotazník měl chránit soukromí, důvěrnost a anonymitu respondentů. Mělo by se tedy minimalizovat používání informací, které by mohli identifikovat jednotlivé respondenty, nebo které by pokládaly respondentům příliš osobní otázky (Chráska, 2016).

Podle autorů Mareše a Ježka (2012) je při dotazníkovém zjišťování třídního klimatu důležité, aby si respondenti uvědomili, jak mají na jednotlivé otázky odpovídat. To rozdělil do 4 fází:

1. Ve fázi **porozumění** dotazu se respondent snaží porozumět tomu, na co se ho v otázce ptáme
2. Ve fázi **vybavení** si respondent vzpomíná na zážitky spojené s otázkou
3. Ve fázi **posouzení** respondent zvažuje, jak na danou otázku odpoví
4. Fáze **zodpovězení** dotazu (Mareš a Ježek, 2012)

3.2 Rozhovor a pozorování

Rozhovor

Interview neboli rozhovor v pedagogickém výzkumu je metoda sběru dat, která umožňuje výzkumníkovi získávat hlubší porozumění postojům a názorům respondentů, díky interakci a komunikaci mezi výzkumníkem a respondentem. Zároveň kvalita rozhovoru a získaná data závisí na kvalitě atmosféry a prostředí. Je proto důležité vytvořit příjemné a přátelské prostředí, ve kterém se respondent během rozhovoru bude cítit příjemně (Čábalová, 2011).

Podle Skutila (2011) mají rozhovory v pedagogickém výzkumu své výhody a nevýhody, které by měli být zvažovány při plánování a provádění výzkumu. Zde jsou některé z hlavních výhod a nevýhod:

Výhody:

- osobní interakce může vést k vytvoření lepšího vztahu mezi výzkumníkem a respondenty, což může ovlivnit otevřenost a upřímnost.
- v průběhu rozhovoru mohou vzniknout nové otázky, což umožňuje výzkumníkovi pružně reagovat na nové myšlenky a informace
- osobní informace poskytuje bohatá a kvalitní data, která jsou často osobní nebo důvěrné (Skutil a kol, 2011)

Nevýhody:

- rozhovory mohou být časově náročné zejména při analýze a interpretaci dat.
- rozhovory jsou často prováděny s omezeným počtem respondentů, což může ovlivnit zobecnitelnost výsledků.
- respondenti mohou poskytovat nepřesné nebo zkreslené informace, buď záměrně, nebo neúmyslně (Skutil a kol., 2011)

Reichel (2009) uvádí některé typy (interview) kterými jsou:

Ve Strukturovaném interview jsou otázky a postup rozhovoru jsou pečlivě strukturovány a připraveny předem tak, aby bylo dosaženo konkrétních cílů výzkumu. Mezi hlavní rysy strukturovaného rozhovoru patří pečlivě připravené otázky, které si výzkumník předem sám stanoví a standardizovaný postup toho, jak bude rozhovor probíhat. Při výběru respondenta je také kladen důraz na reprezentativnost vzorku, aby výsledky byly obecněji aplikovatelné na danou populaci (Reichel, 2009).

V Nestrukturovaném interview je hlavním znakem volný a otevřený průběh rozhovoru mezi výzkumníkem a respondentem. V tomto typu rozhovoru se nepoužívá předem stanovený seznam otázek, ale výzkumník se zaměřuje na téma a dává respondentovi volnost v odpovědích, tím se umožňuje získání bohatších odpovědí. Jelikož je tento typ rozhovoru bohatší a často spontánní, je obtížnější v něm nalézt potřebné informace a následně je vyhodnotit (Reichel, 2009).

Čábalová definuje polostrukturované interview jako: „*interview, které nabízí alternativy otázek a odpovědi s následným vysvětlením a objasněním respondentem.*“ (Čábalová, 2011, s. 105)

Polostrukturovaný rozhovor kombinuje prvky strukturovaného a nestrukturovaného rozhovoru. V tomto typu rozhovoru jsou připravena některá témata nebo otázky, která mají být pokryta, ale zároveň je výzkumník otevřený pro rozšíření tématu nebo prozkoumání dalších aspektů, které se v průběhu rozhovoru vytvoří. Na druhou stranu předem daná základní struktura rozhovoru umožňuje výzkumníkovi lépe vyhodnocovat získaná data. (Reichel, 2009)

Skupinové interview je typ rozhovoru, který se často používá k získání různých perspektiv a názorů na dané téma. Během tohoto rozhovoru je důležité zajistit rovné zapojení všech účastníků a podporovat otevřenou diskuzi a výměnu názorů. Skupinový rozhovor se nejčastěji používá k probírání osobnějších témat, aby se respondent necítil pod tlakem nebo nepříjemně. Nevýhodou může být nesourodé zapojení všech zúčastněných, což vyplývá jednat z rozdílů individuálních a charakterových vlastností a také z druhu probíraného tématu. Při tvorbě rozhovoru je důležité dbát na příjemné prostředí, ve kterém se respondent bude cítit dobře a nebude mít problém odpovídat na otázky. Dále je důležité mít připravený seznam otázek, které se budeme respondentem ptát a také jejich posloupnost, vhodné je začít od obecných otázek a postupovat ke konkrétnějším. Nedílnou součástí je dodržování etických zásad, důvěrnosti a ochrana osobních údajů respondenta. Po skončení rozhovoru je důležité jeho zaznamenání a analýza, doporučuje se tedy rozhovor si v průběhu zaznamenávat. (Chráška, 2016)

Pozorování je metoda sběru dat, která se používá k získávání informací. Jedná se o systematické sledování a zaznamenávání pozorovaných jevů a událostí. Před touto metodou si výzkumník stanoví plán, čeho chce pozorováním dosáhnout. Výzkumník si stanoví cíl, objekt sledování, průběh, časový harmonogram a způsob, kterým bude získaná data zaznamenávat. Cílem pozorování je získat objektivní a konkrétní informace. (Křováčková a Skutil, 2009)

Reichel tvrdí, že pozorování je „*technika sběru informací založená na záměrném, systematickém a organizovaném sledování smyslově vnímatelných projevů aktuálního stavu prvků, aspektů, fenoménů atd., které jsou objektem zkoumání.*“ (Reichel, 2009, s. 94)

Diagnostická metoda pozorování má své výhody i nevýhody, zde jsou některé příklady:

Výhody

- Pozorování umožňuje přímé pozorování chování a výkonu jedince, což může být přirozenější než získávání informací jinou diagnostickou metodou, zároveň je to nenákladná metoda, kterou získáme velké množství potřebných informací. (Křováčková a Skutil, 2009)

Nevýhody

- Výsledky pozorování mohou být ovlivněny subjektivitou a vnímáním pozorovatele. Různí pozorovatelé mohou dospět k jiným závěrům. Dále také pozorování poskytuje informace pouze o vnějším chování, ale nemůže zachytit vnitřní mentální procesy a celkově vnější chování může být ovlivněno přítomností jiných pozorovatelů. (Křováčková a Skutil, 2009)

Švaříček a Šed'ová (2007) ve své publikaci zmiňují různé druhy pozorování. Některé z nejčastějších typů pozorování jsou:

Zúčastněné a nezúčastněné pozorování je metoda pozorování, při které pozorovatel aktivně pozoruje danou situaci či chování jedince a zaznamenává si informace. Pozorovatel je tedy přímo zapojen do pozorování a může integrovat se sledovanou osobou. Naopak nezúčastněné pozorování, je metoda, při které se pozorovatel aktivně nezúčastňuje dané situace, ale z dálky pozoruje a zaznamenává chování sledované osoby (Švaříček a Šed'ová et al., 2007).

Přímé a nepřímé pozorování je pozorování, kdy pozorovatel získává data tím, že se přímo účastní sledované situace, je přímým svědkem událostí a zaznamenává a interpretuje své pozorování. Přímé pozorování umožňuje získat detailní informace o sledovaném jevu. Naopak nepřímé pozorování se opírá o záznamy a informace získané od jiných lidí, kteří byli v přímém kontaktu se sledovanou situací. Pozorovatel nemusí být přítomen při pozorování, ale využívá se písemných dokumentů, nebo audiovizuálních záznamů (Švaříček a Šed'ová et al., 2007).

Strukturované a nestrukturované pozorování je forma pozorování, kdy je pevně stanovena metodika a postup, kterým se sledované jevy zkoumají. V tomto případě je přesně definováno, co je pozorováno, jakým způsobem je pozorováno a jaká data se sbírají. Opakem je nestrukturované pozorování, které je otevřenější a méně předem dané. V tomto případě je pozorování prováděno bez pevných pravidel a metodiky. Sběr dat je volnější což umožňuje větší pružnost. Nevýhodou může být menší objektivita. Tato metoda se zaměřuje například na pozorování prostředí školy, vztahů mezi pedagogy, nebo na chování žáků během přestávek (Petlák, 2006).

3.3 Hodnocení ve třídě

Školní hodnocení je proces, který se používá k posuzování a vyhodnocování výkonu, pokroku a schopností žáků ve školním prostředí. Jedná se o systematické zhodnocování žákovských dovedností, znalostí, postojů a dalších aspektů vzdělávání (Pasch a kol. in Kolář a Šikulová, 2009).

Dle Koláře a Šikulové (2009) hodnocení působí na spousty aspektů žáka, jako například na jeho výkon a motivaci. Hodnocení však plní i další funkce, kterými jsou:

Motivační funkce hodnocení ovlivňuje motivaci žáka k učení a dosahování lepších výsledků. Tato funkce hodnocení je důležitá, protože u motivovaného žáka je pravděpodobnější, že se bude snažit, bude se více angažovat ve vyučování a bude dosahovat lepších výsledků. Tato funkce však může být pozitivní i negativní. Pokud je hodnocení spravedlivé, objektivní, konstruktivní a poskytuje zpětnou vazbu, která pomáhá žákovi se zamyslet a pochopit své silné a slabé stránky, může to žáka motivovat k dalšímu rozvoji. Naopak pokud je hodnocení nespravedlivé, znevýhodňuje žáka a nenabízí konstruktivní zpětnou vazbu, nemá žák snahu dále se rozvíjet a stává se demotivovaný (Kolář a Šikulová, 2009).

Důležitou roli v hodnocení žáka hraje motivace. „*Slovo motivace je termín odvozený z lat. Motivus, což je forma slova moveo- „hýbám“- a movere- „pohybovat“.* Vyjadřuje tak přeneseně hybné síly chování a jednání. Motivy jsou tedy hybnými silami našeho jednání. V obecném slova smyslu je motivace vysvětluje jako cílené chování “ (Hanuš a Chytilová, 2009, s. 63).

Kolář chápe hodnocení jako: „ *obecně jednu ze základních činností lidí spojenou s rozhodováním a s jakoukoliv činností, zvláště s činností cílesměrnou. Je to náročná činnost analyzování, porovnávání s normou; rozlišování, výběr, oceňování smyslu, významu, hodnoty z hlediska objektivní normy i subjektivní potřeby* “ (Kolář, 2012, s. 130).

Informativní funkce hodnocení je to proces, při kterém učitel sbírá informace o výkonnosti a pokroku žáka ve vyučovacím procesu. Tato forma hodnocení je zaměřena na získávání informací, které mají sloužit k poskytování zpětné vazby a podpoře žáka ve zlepšení jeho výkonu. Cílem informativního hodnocení je poskytnout žákovi a učitelům užitečné a konstruktivní informace o tom, jak žák dosáhl vzdělávacích cílů a na které oblasti by se měl ještě zaměřit. Informativní funkce hodnocení může zahrnovat různé diagnostické metody a techniky, jako jsou písemné testy, ústní zkoušení, orientace v učivu, samostatná práce nebo školní projekty. Následně učitel tyto data shromažďuje a předává rodičům nebo dalším učitelům, aby byly možné využít ke zlepšení vzdělávacího procesu a také ke zjištění, do jaké míry žák naplňuje stanovené vzdělávací normy a cíle, které tím měli být naplněny. Hodnocení učitele tedy dává žákovi zpětnou vazbu o jeho výkonu. Zároveň tohle hodnocení dává zpětnou vazbu i učiteli o jeho stylu vyučování, na základě těchto výsledků žáků učitel buď nadále pokračuje ve svém systému vyučování, nebo musí svůj vyučovací systém přehodnotit a upravit jej potřebám a možnostem žáků, aby byli schopni co nejlépe naplnit cíle výuky (Kolář a Šikulová, 2009).

Autorka Kosíková uvádí, že „*školní hodnocení informuje žáky, učitele a rodiče o dosažených výsledcích ve vzdělávání* “ (Kosíková, 2011, s. 106).

Regulativní funkce hodnocení je funkce vztahující se k procesu hodnocení žákovi práce. Nabízí zpětnou vazbu v průběhu činnosti. Učitel se prostřednictvím diagnostických metod, jako jsou testové úlohy a cvičení dozvídá o tom, jak žáci zvládli probrané učivo. Regulativní funkce tedy nabízí zpětnou vazbu o zvládnutí učiva nejen žákům ale i učiteli. Žáci jsou za svoji práci ve vyučování klasifikováni a učitel tím získává celkový přehled o tom, jak žáci dané učivo pochopili (Kolář a Šikulová, 2009).

Autoři Kolář a Vališová (2009) dále hodnocení dělí na pozitivní a negativní:

Pozitivní hodnocení, pozitivně by měl učitel ohodnotit každý pokrok, který žák udělá a celkově jeho snahu ve vyučování. Učitelé mohou chválit žáka za jeho úsilí, konkrétní úspěchy, komunikaci a spolupráci s ostatními a za všechny pozitivní aspekty, které

žák přináší do vyučování. Neznamená to však, že budeme přehlížet negativní aspekty, ale zaměříme se spíše na to, v čem je žák dobrý, nebo v čem se zlepšuje, abychom ho dál motivovali k dalšímu snažení a pokrokům (Kolář a Vališová, 2009).

Negativní hodnocení vychází ze snahy žáka upozornit na chyby nebo na jeho zanedbávání školních povinností. I toto hodnocení by mělo být formulováno tak, aby si žák uvědomil své nedostatky a věci, na kterých má zapracovat, ale aby jej zároveň motivovalo ke zlepšení (Kolář a Vališová, 2009).

Dílčí závěr:

V této kapitole jsme si shrnuli proces hodnocení žáků ve škole. Hodnocení je důležitý proces, který slouží k posuzování a vyhodnocování úspěšnosti žáků ve vztahu k daným učebním cílům a standardům. Prostřednictvím hodnocení žák dostává zpětnou vazbu o jeho dosavadních znalostech a dovednostech, která mu může pomoci k dalšímu zdokonalování. Hodnocení může také sloužit jako nástroj pro motivaci jedinců, kteří mohou být motivováni za své úspěchy, nebo může být také použito pro zajištění kvality práce jedince, pomáhá identifikovat nedostatky a možnosti zlepšení.

PRAKTICKÁ ČÁST

Úvod

Výzkumná část bakalářské práce bude realizována pomocí upraveného standardizovaného dotazníku od autorů Mareše a Ježka, který je zaměřený na Klima školní třídy a je určen pro žáky. Dále si definujeme výzkumné otázky, cíle, výzkumný soubor, metodologii výzkumu a provedeme samotný výzkum. V závěrečné části diskutujeme získané výsledky a celkově zhodnotíme zrealizovaný výzkum.

1. Teoretická východiska

Názory na činitele třídního klimatu jsou mezi odborníky různé. Někteří tvrdí, že hlavním zdrojem jsou žáci, jejich individuální zvláštnosti a chování, které utváří kolektiv je v každé třídě odlišné. Žáci ve třídách utváří klima tím, jak se chovají, jaké mají postoje k učení, nebo k učitelům. Jiní odborníci považují za činitele třídního klimatu učitele, ten svým vystupováním a vedením vyučování může významně ovlivnit kolektiv. Mezi učitelovy dovednosti by tedy mělo patřit i to, jak dokáže utvářet a formovat třídní klima (Průcha in Čapek, 2010).

„Klima ve třídě označuje dlouhodobou atmosféru typickou pro danou třídu: tvůrcem klimatu jsou žáci celé třídy, skupiny žáků v dané třídě, jednotliví žáci, soubor učitelů vyučujících v dané třídě: ovlivněno i sociálním klimatem školy“ (Kolář, 2012, s. 398).

Klima školní třídy je skupinový jev, který se obvykle vyznačuje atmosférou, která odráží vztahy mezi žáky a učitelem, stejně jako vztahy mezi žáky navzájem. Dobré klima třídy je zpravidla spojeno s respektem, spoluprací, důvěrou a otevřenou komunikací mezi všemi účastníky výuky a je ovlivňován širším sociálním kontextem. Krom toho klima třídy může být ovlivněno organizačními a emocionálními faktory, jako jsou pravidla, rutiny, podpora a ocenění. Důležité je, aby v bezpečném a podpůrném prostředí měli všichni žáci možnost prosperovat a dosahovat svého potenciálu (Mareš, Ježek, 2012, s. 8).

2. Výzkumné cíle, výzkumné otázky a výzkumné předpoklady

Hlavním výzkumným cílem je **zmapovat, zhodnotit a porovnat třídní klima v šestých a devátých třídách na druhém stupni základní školy**. Dílčími výzkumnými cíli jsou:

- Zhodnotit rozdílnost vnímání celkového klimatu v jednotlivých třídách
- Zjistit vztahy mezi spolužáky v jednotlivých třídách
- Zjistit vliv vysokoškolského vzdělání rodičů na snahu žáků o učení
- Zjistit do jaké míry spolu žáci v jednotlivých třídách spolupracují
- Zjistit, jakou mají žáci v jednotlivých třídách oporu od učitele

Na tyto dílčí výzkumné cíle se vážou další výzkumné otázky, kterými jsou:

- Jaké jsou rozdíly ve vnímání celkového třídního klimatu v jednotlivých třídách?
- Jaké jsou vztahy mezi spolužáky v jednotlivých třídách?
- Jaký má vliv vysokoškolské vzdělání rodičů na snahu žáků učit se?
- Do jaké míry spolu žáci ve třídě spolupracují?
- Jaká je vnímaná úroveň opory od učitele v jednotlivých třídách?

Následně si stanovíme výzkumné předpoklady, které nám vyplívají z výsledků dotazníku

- **Výzkumný předpoklad č. 1.:** Předpokládáme, že žáci devátých tříd budou vnímat celkové klima výrazně pozitivněji, než žáci šestých tříd.
- **Výzkumný předpoklad č. 2.:** Předpokládáme, že chlapci budou mít lepší vztahy se spolužáky než dívky.
- **Výzkumný předpoklad č. 3.:** Předpokládáme, že žáci, jejichž rodič/e vystudovali vysokou školu, budou více snaživí ve vyučování.
- **Výzkumný předpoklad č. 4.:** Předpokládáme, že žáci devátých tříd, budou společně více spolupracovat než žáci šestých tříd.
- **Výzkumný předpoklad č. 5.:** Předpokládáme, že žáci devátých tříd budou vnímat větší oporu od učitele, než žáci šestých tříd.

3. Metodologie výzkumu

Pro tento výzkum jsme zvolili upravený standardizovaný dotazník od autorů Mareše a Ježka. Dotazník pomocí deseti škál zjišťuje psychosociální aspekty klimatu školní třídy. Tento dotazník vychází z nástrojů MCEI (Multicultural Classroom Environment Instrument, Carroll, 2006) a WIHIC – (What Is Happening In this Class, Fraser, McRobbie, Fisher, 1996). Struktura modifikovaného otazníku je vyznačená v tabulce č. 1. (Mareš a Ježek, 2012).

Výzkumnou strategií pro tento výzkum je kvantitativní výzkum, který se zaměřuje na sběr a analýzu numerických dat. Cílem kvantitativního výzkumu je získání objektivních informací, které jsou založeny na statistických analýzách a umožňují interpretaci dat a dosažení statisticky relevantních závěrů. Kvantitativně orientovaný výzkum můžeme tedy vymežit jako „*záměrnou a systematickou činnost, při které se empirickými metodami zkoumají (ověřují, verifikují, testují) hypotézy o vztazích mezi pedagogickými jevy*“ (Chráska, 2016, s. 11)

Tabulka č. 1.: Struktura výsledného dotazníku

Název bloku	Počet položek
1. Dobré vztahy se spolužáky	5
2. Spolupráce se spolužáky	5
3. Vnímaná opora od učitele	5
4. Rovný přístup učitele k žákům	5
5. Přenos naučeného mezi školou a rodinou	5
6. Preference soutěžení ze strany žáků	5
7. Možnost diskutovat během výuky	4
8. Iniciativa žáků	4
9. Snaha žáků učit se	7
10. Snaha zalíbit se okolí	2
Celkem položek	47

V tabulce č. 1 jsme si představili strukturu modifikovaného dotazníku pro žáky na téma Klima školní třídy. Výsledný dotazník je upravený standardizovaný dotazník od autorů Mareše a Ježka. Dotazník je rozdělený do 10 bloků, kdy každý blok zjišťuje různé psychosociální aspekty klimatu školní třídy na druhém stupni základní školy, jako jsou: dobré vztahy mezi spolužáky, spolupráce se spolužáky, vnímaná opora od učitele, rovný přístup učitele k žákům, přenos naučeného mezi školou a rodinou, preference soutěžení, možnost diskutovat během hodiny, iniciativa žáků, snaha žáků učit se a snaha zalíbit se okolí. Každý blok má určitý počet položek, na které žáci odpovídají dle svého uvážení podle škály: 1. - nesouhlasím, 2. - spíše nesouhlasím, 3. – těžko rozhodnout, 4. – spíše souhlasím a 5. – souhlasím.

4. Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvořili žáci šestých a devátých tříd na druhém stupni základní školy. Výzkum byl realizován na Základní škole v okrese Přerov po předchozí domluvě s paní učitelkou z této školy, která tuto žádost konzultovala s ředitelem školy. Pan ředitel následně projevil zájem o výsledky výzkumného šetření, a tak můžeme výzkum zařadit do výběru záměrného.

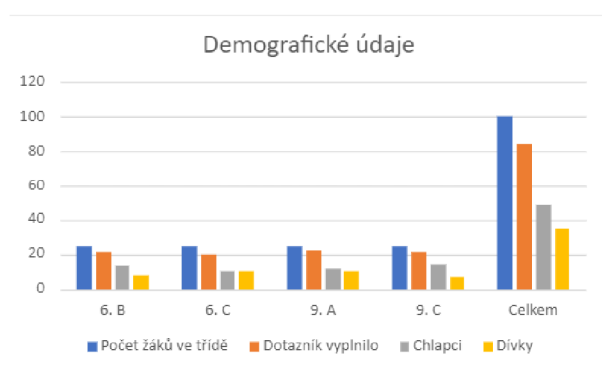
Dotazník byl rozdán v jednotlivých šestých a devátých třídách třídními učiteli v rámci vyučování. Na úvod se žáci seznámili s tématem dotazníku a pokyny k jeho vyplnění, které byly napsány na úvodní straně. Dotazník byl rozdán ve třídách 6. B, 6. C, 9. A a 9. C. V 6. ročníku dotazník vyplnilo 41 žáků a v 9. ročníku 43 žáků. Celkový počet vyplněných dotazníků je 84. Podrobný přehled žáků je uvedený v tabulce č. 2.

Tabulka č. 2.: Výzkumný soubor

Třída	Počet žáků ve třídě	Dotazník vyplnilo	Chlapci	Dívky
6. B	25	21 (84%)	13 (52%)	8 (32%)
6. C	25	20 (80%)	10 (40%)	10(40%)
9. A	25	22 (88%)	12 (48%)	10(40%)
9. C	25	21 (84%)	14 (56%)	7 (28%)
Celkem	100%	84%	49%	35%

V tabulce č. 2 můžeme vidět popis žáků (respondentů), kteří na dotazník odpovídali. Na dotazník odpovídalo 84 žáků (84%). Dále můžeme vidět, že se dotazníkového šetření účastnil vyšší počet chlapců a to (49%) a nižší počet dívek a to (35%). Celkem na dotazník odpovídalo (84%) respondentů z celkového původního počtu 100 žáků, což je (100%) žáků ve zvolených třídách. Počet žáků je graficky znázorněný v grafu č. 1

Graf č. 1.: Demografické údaje (výzkumný soubor)



5. Vyhodnocení výsledků

V této kapitole se zaměříme na pět výzkumných předpokladů, které jsme odvodili z výsledků dotazníku, a také si představíme další zajímavé výsledky. Prvním předpokladem je, zda žáci devátých tříd mají pozitivnější pohled na klima třídy, než žáci šestých tříd. Druhý předpoklad se zaměří na to, zda chlapci mají lepší vztahy se spolužáky než dívky. Třetí předpoklad se pak bude zabývat tím, zda žáci, jejichž rodiče absolvovali vysokou školu, jsou více snaživí ve vyučování než ostatní žáci. Čtvrtý předpoklad se zaměří na to, zda žáci devátých tříd společně více spolupracují než žáci šestých tříd. Poslední pátý předpoklad bude zjišťovat, zda žáci devátých tříd vnímají větší oporu od učitele než žáci šestých tříd.

5.1 Výzkumné předpoklady

V následující podkapitole si představíme výzkumné předpoklady, které se nám vážou na stanovené výzkumné cíle a výzkumné otázky.

Výzkumný předpoklad č. 1.: Předpokládáme, že žáci devátých tříd budou vnímat klima výrazně pozitivněji, než žáci šestých tříd.

Tabulka č. 3.: Vnímání klimatu

Třída	Bloky										Celkem odpovědí 100%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
6. B	38 (4,1%)	16 (1,7%)	43 (4,6%)	57 (6,1%)	43 (4,6%)	37 (4%)	22 (2,4%)	32 (3,4%)	83 (8,9%)	14 (1,5%)	385
6. C	62 (6,6%)	56 (6%)	51 (5,5%)	76 (8,1%)	67 (7,2%)	43 (4,6%)	30 (3,2%)	44 (4,7%)	107 (11,5%)	13 (1,4%)	549
Součet											934
9. A	64 (6,5%)	26 (2,7%)	61 (6,2%)	76 (8,1%)	33 (3,4%)	46 (4,7%)	44 (4,5%)	37 (3,4%)	82 (8,4%)	17 (1,7%)	486
9. C	57 (5,8%)	50 (5,1%)	47 (4,8%)	69 (7%)	41 (4,2%)	58 (5,9%)	35 (3,6%)	39 (4%)	84 (8,6%)	13 (1,3%)	493
Součet											979

V tabulce č. 3. můžeme vidět nejnižší počet souhlasných odpovědí a to u žáků z 6. B 385 odpovědí (100%). Naopak u žáků z 6. C vidíme, že zde byl nejvyšší počet souhlasných odpovědí, konkrétně 549 odpovědí, což nám tvoří (100%) odpovědí za žáky 6. C. Z tabulky vyplývá, že celkový nejvyšší počet souhlasných odpovědí byl u žáků z devátých tříd, a to (979). U žáků 9. A byl celkový počet souhlasných odpovědí (486) a u žáků 9. C (493). Tudiž podle výsledků žáci devátých tříd vnímají celkové klima pozitivněji než žáci šestých tříd.

Výzkumný předpoklad č. 2.: Předpokládáme, že chlapci budou mít lepší vztahy se spolužáky než dívky.

Tabulka č. 4.: Vztahy se spolužáky (6. B a 6. C)

Třída	Bloky										Celkem odpovědí 100%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
6. B dívký	9 (15%)	5 (8,3%)	0	0	0	0	0	0	0	0	14
6. C dívký	28 (46,6%)	18 (30%)	0	0	0	0	0	0	0	0	46
Součet											60
6. B chlapci	30 (29,7%)	10 (9,9%)	0	0	0	0	0	0	0	0	40
6. C chlapci	34 (33,6%)	27 (26,7%)	0	0	0	0	0	0	0	0	61
Součet											101

Tabulka č. 5: Vztahy se spolužáky (9. A a 9. C)

Třída	Bloky										Celkem odpovědí 100%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
9. A dívký	23 (31,5%)	18 (24,7%)	0	0	0	0	0	0	0	0	41
9. C dívký	14 (19,2%)	18 (24,7%)	0	0	0	0	0	0	0	0	32
Součet											73
9. A chlapci	26 (24,5%)	7 (6,6%)	0	0	0	0	0	0	0	0	33
9. C chlapci	42 (39,6%)	31 (29,2%)	0	0	0	0	0	0	0	0	73
Součet											106

V tabulce č. 4. a 5., které se věnují vztahům mezi spolužáky, můžeme vidět následující výsledky. V tabulce č. 4 byl vyšší počet souhlasných odpovědí u dívek z 6. B a to 46 odpovědí, což tvoří (100%) než u dívek z 6. C. Naopak vyšší procento souhlasných odpovědí bylo u chlapců z 6. C 61 odpovědí, což tvoří (100%) než u chlapců z 6. B. V tabulce č. 5 vidíme, že vyšší procento souhlasných odpovědí bylo u dívek z 9. A 41 odpovědí, což tvoří (100%) než u dívek z 9. C. Vyšší procento souhlasných odpovědí bylo u chlapců z 9. C a to 73 odpovědí, což tvoří (100%). Z celkového součtu odpovědí nám vyplývá, že chlapci, jelikož vykazali vyšší procento souhlasu, mají lepší vztahy se spolužáky než dívky.

Výzkumný předpoklad č. 3.: Předpokládáme, že žáci, jejichž rodič/e vystudovali vysokou školu, budou více snaživý ve vyučování.

Tabulka č. 6.: Vliv vysokoškolského vzdělání rodičů na snahu žáků ve výuce

Třída	Bloky										Celkem odpovědí 100%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
6. B (VŠ)	0	0	0	0	0	16 (28,6%)	0	14 (25%)	26 (46,4%)	0	56
6. B (SŠ)	0	0	0	0	0	8 (20%)	0	8 (20%)	24 (60%)	0	40
6. C (VŠ)	0	0	0	0	0	14 (24,1%)	0	15 (25,9%)	29 (50%)	0	58
6. C (SŠ)	0	0	0	0	0	9 (20,9%)	0	12 (27,9%)	22 (51,2%)	0	43
9. A (VŠ)	0	0	0	0	0	8 (22,2%)	0	13 (36,1%)	15 (41,7%)	0	36
9. A (SŠ)	0	0	0	0	0	16 (25,4%)	0	14 (22,2%)	33 (52,4%)	0	63
9. C (VŠ)	0	0	0	0	0	21 (31,8%)	0	17 (25,8%)	28 (42,4%)	0	66

9. C (SŠ)	0	0	0	0	0	17 (34%)	0	9 (18%)	24 (48%)	0	50
----------------------	---	---	---	---	---	-------------	---	------------	-------------	---	-----------

V tabulce č. 6., která se věnuje vlivu vysokoškolských rodičů na snahu žáků ve výuce, vidíme následující výsledky. Žáci 6. B, jejichž rodiče vystudovali vysokou školu, měli vyšší procento souhlasných odpovědí 56, což je (100%), než žáci 6. B, jejichž rodiče vystudovali pouze střední školu. U žáků 6. C bylo opět vyšší procento souhlasných odpovědí u žáků, jejichž rodiče vystudovali vysokou školu 58, což je (100%) než u žáků, jejichž rodiče vystudovali pouze střední školu. U žáků 9. A bylo naopak vyšší procento souhlasných odpovědí u žáků, jejichž rodiče vystudovali střední školu 63, což je (100%) než u žáků, jejichž rodiče vystudovali vysokou školu. U žáků 9. C bylo vyšší procento souhlasných odpovědí u žáků, jejichž rodiče vystudovali vysokou školu 66, což je (100%) než u žáků, jejichž rodiče vystudovali střední školu. Z výsledků vyplývá, že žáci, jejichž rodiče vystudovali vysokou školu, jsou více snaživí ve výuce, i když snaha se projevila i u ostatních žáků.

Výzkumný předpoklad č. 4.: Předpokládáme, že žáci devátých tříd, budou společně více spolupracovat než žáci šestých tříd.

Tabulka č. 7.: Spolupráce mezi žáky

Třída	Bloky										Celkem odpovědí 100%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
6. B	0	27,6%	0	0	0	0	0	0	0	0	16
6. C	0	72,4%	0	0	0	0	0	0	0	0	42
Součet											58
9. A	0	34,2%	0	0	0	0	0	0	0	0	26
9. C	0	65,8%	0	0	0	0	0	0	0	0	50
Součet											76

V následující tabulce č. 7., která se věnuje spolupráci mezi žáky, vidíme následující výsledky. Žáci 6. C vyjádřili vyšší procento souhlasných odpovědí (72,4%) než žáci 6. B (27,6%) souhlasných odpovědí. Co se týká žáků 9. A ti vyjádřili nižší procento souhlasných odpovědí (34,2%) než žáci 9. C (65,8%). Z celkového součtu odpovědí nám však vyplívá, že žáci devátého ročníku vykazovali více souhlasných odpovědí, proto fungují více jako spolupracující kolektiv.

Výzkumný předpoklad č. 5.: Předpokládáme, že žáci devátých tříd budou vnímat větší oporu od učitele, než žáci šestých tříd.

Tabulka č. 8.: Vnímaná opora od učitele

Třída	Bloky										Celkem odpovědí 100%
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
6. B	0	0	45,7%	0	0	0	0	0	0	0	43
6. C	0	0	54,3%	0	0	0	0	0	0	0	51
Součet											94
9. A	0	0	56,5%	0	0	0	0	0	0	0	61
9. C	0	0	43,5%	0	0	0	0	0	0	0	47
Součet											108

V následující tabulce č. 8., která se věnuje vnímané opoře od učitele, vidíme následující výsledky. Žáci 6. C vyjádřili vyšší procento souhlasných odpovědí (54,3%) než žáci 6. B (45,7%) souhlasných odpovědí. Co se týká žáků 9. A ti vyjádřili vyšší procento souhlasných odpovědí (56,5%) než žáci 9. C (43,5%). Z celkového součtu odpovědí nám vyplívá, že i když byl součet odpovědí u obou ročníků vyrovnaný tak žáci devátého ročníku vnímají větší podporu od učitele.

5.2 Další zajímavé výsledky

V následující podkapitole si představíme další zajímavé výsledky z dotazníku. Tabulky znázorňují výsledky z vybraných bloků dotazníku, které přispívají ke zjištění toho,

jaké mají žáci ve třídě vztahy se spolužáky, jak dokáží se spolužáky spolupracovat, jakou vnímají podporu od učitele a celkově k tomu jak se žáci ve svém třídním kolektivu cítí.

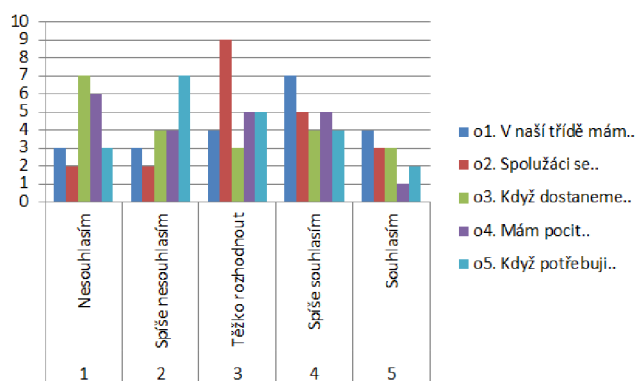
Tabulka č. 9.: Dobré vztahy se spolužáky

Třída	Název bloku	Škála					% Celkem
		1 Nesouhlasím	2 Spíše nesouhlasím	3 Těžko rozhodnout	4 Spíše souhlasím	5 Souhlasím	
6. B 21 žáků	Dobré vztahy se spolužáky						
	o1. V naší třídě mám..	3 (14,3%)	3 (14,3%)	4 (19%)	7 (33,3%)	4 (19%)	100%
	o2. Spolužáci se..	2 (9,5%)	2 (9,5%)	9 (42,9%)	5 (23,8%)	3 (14,3%)	
	o3. Když dostaneme..	7 (33,3%)	4 (19%)	3 (14,3%)	4 (19%)	3 (14,3%)	
	o4. Mám pocit..	6 (28,6%)	4 (19%)	5 (23,8%)	5 (23,8%)	1 (4,8%)	
	o5. Když potřebuji..	3 (14,3%)	7 (33,3%)	5 (23,8%)	4 (19%)	2 (9,5%)	
Celkem odpovědí	21 (20%)	20 (19,1%)	26 (24,8%)	25 (23,8%)	13(12,4%)		
6. C 20 žáků	o1. V naší třídě mám..	1 (5%)	1 (5%)	4 (20%)	5 (25%)	9 (45%)	100%
	o2. Spolužáci se..	1 (5%)	1 (5%)	5 (25%)	8 (40%)	5 (25%)	
	o3. Když dostaneme..	0%	4 (20%)	3 (15%)	9 (45%)	4 (20%)	
	o4. Mám pocit..	0%	2 (10%)	8 (40%)	6 (30%)	4 (20%)	
	o5. Když potřebuji..	0 %	0%	8 (40%)	3 (15%)	9 (45%)	
Celkem odpovědí	2 (2%)	8 (8%)	28 (28%)	31 (31%)	31 (31%)		
9. A 22 žáků	o1. V naší třídě mám..	2 (9,1%)	3 (13,6%)	5 (22,7%)	6 (27,3%)	6 (27,3%)	100%
	o2. Spolužáci se..	1 (4,5%)	4 (18,2%)	3 (13,6%)	11 (50%)	3 (13,6%)	
	o3. Když dostaneme..	1 (4,5%)	6 (27,3%)	5 (22,7%)	8 (36,4%)	2 (9,1%)	
	o4. Mám pocit..	1 (4,5%)	3 (13,6%)	6 (27,3%)	9 (40,9%)	3 (13,6%)	
	o5. Když potřebuji..	2 (9,1%)	1 (4,5%)	3 (13,6%)	13(59,1%)	3 (13,6%)	
Celkem odpovědí	7 (6,4%)	17 (15,4%)	22 (20%)	47 (42,7%)	17 (15,4%)		
9. C 21	o1. V naší třídě mám..	2 (9,5%)	3 (14,3%)	5 (23,8%)	6 (28,6%)	5 (23,8%)	
	o2. Spolužáci se..	1 (4,8%)	4 (19%)	3 (14,3%)	11 (52,4%)	2 (9,5%)	
	o3. Když	1 (4,8%)	6 (28,6%)	5 (23,8%)	7 (33,3%)	2 (9,5%)	

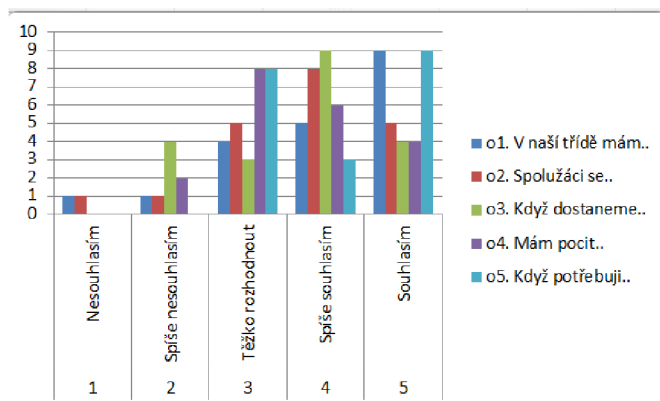
žáků	dostaneme..						100%
	o4. Mám pocit..	1 (4,8%)	2 (9,5%)	8 (38,1%)	8 (38,1%)	2 (9,5%)	
	o5. Když potřebuji..	2 (9,5%)	1 (4,8%)	4 (19%)	12 (57,1%)	2 (9,5%)	
	Celkem odpovědí	7 (6,7%)	16 (15,2%)	25 (23,8%)	44 (41,9%)	13 (12,4%)	

V tabulce č. 9 jsou na škále od 1- „nesouhlasím“ do 5- „souhlasím“ vyznačené odpovědi žáků, jak na danou otázku odpovídali, respektive jak s danou otázkou souhlasili či nesouhlasili. Z tabulky lze zjistit, že nejvyšší počet souhlasných odpovědí byl u žáků 9. A (42,7% odpovědí) a u žáků 9. C (41,9% souhlasných odpovědí). U žáků 6. C byl vyšší počet souhlasných odpovědí a to (31%) než u žáků 6. B (23,8%). Celkově lze říci, že dle odpovědí mají všichni žáci ve třídách dobré vztahy se spolužáky. Zjištěné výsledky jsou graficky znázorněné v grafech č. 2, č. 3, č. 4, č. 5.

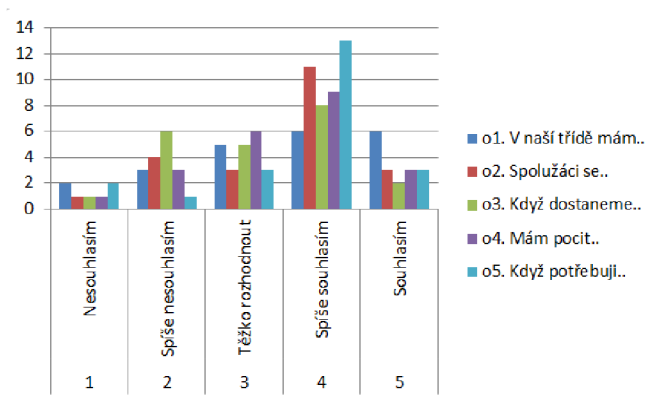
Graf č. 2.: Dobré vztahy se spolužáky (6. B)



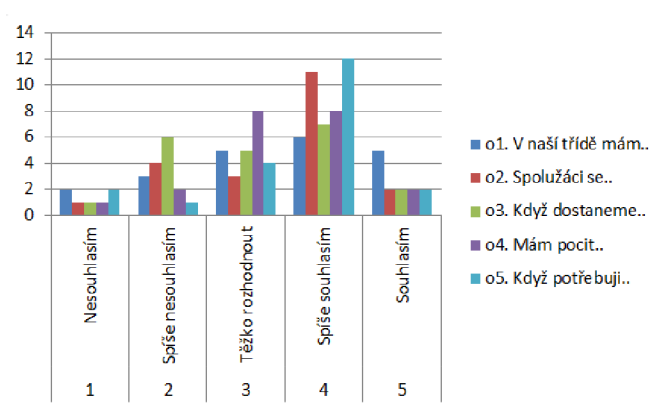
Graf č. 3.: Dobré vztahy se spolužáky (6. C)



Graf č. 4.: Dobré vztahy se spolužáky (9. A)



Graf č. 5.: Dobré vztahy se spolužáky (9. C)



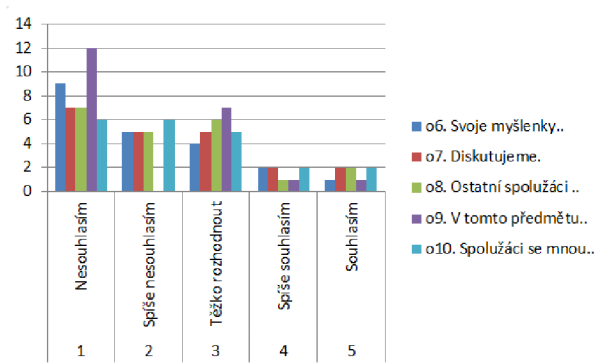
Tabulka č. 10.: Spolupráce se spolužáky

Třída	Název bloku	Škála					% Celkem
		1 Nesouhlasím	2 Spíše nesouhlasím	3 Těžko rozhodnout	4 Spíše souhlasím	5 Souhlasím	
6. B 21 žáků	Spolupráce se spolužáky						100%
	o6. Svoje myšlenky..	9 (42,9%)	5 (23,8%)	4 (19%)	2 (9,5%)	1 (4,8%)	
	o7. Diskutujeme.	7 (33,3%)	5 (23,8%)	5 (23,8%)	2 (9,5%)	2 (9,5%)	
	o8. Ostatní spolužáci ..	7 (33,3%)	5 (23,8%)	6 (28,6%)	1 (4,8%)	2 (9,5%)	
	o9. V tomto předmětu..	12 (57,1%)	0%	7 (33,3%)	1 (4,8%)	1 (4,8%)	
	o10. Spolužáci se mnou..	6 (28,6%)	6 (28,6%)	5 (23,8%)	2 (9,5%)	2 (9,5%)	
	Celkem odpovědí	41 (39%)	21 (20%)	27 (25,7%)	8 (7,6%)	8 (7,6%)	
	o6. Svoje myšlenky..	1 (5%)	4 (20%)	6 (30%)	4 (20%)	5 (25%)	
	o7.	1 (5%)	3 (15%)	6 (30%)	8 (40%)	2 (10%)	

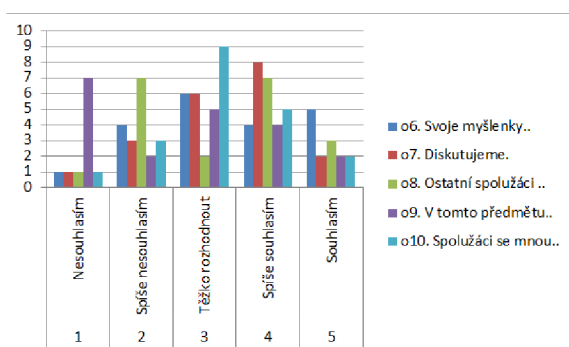
6. C 20 žáků	Diskutujeme.						100%
	o8. Ostatní spolužáci ..	1 (5%)	7 (35%)	2 (10%)	7 (35%)	3 (15%)	
	o9. V tomto předmětu..	7 (35%)	2 (10%)	5 (25%)	4 (20%)	2 (10%)	
	o10. Spolužáci se mnou..	1 (5%)	3 (15%)	9 (45%)	5 (25%)	2 (10%)	
	Celkem odpovědí	11 (11%)	19 (19%)	28 (28%)	28 (28%)	14 (14%)	
9. A 22 žáků	o6. Svoje myšlenky..	5 (22,7%)	9 (40,9%)	4 (18,1%)	4 (18,1%)	0%	100%
	o7. Diskutujeme.	1 (4,5%)	11 (50%)	4 (18,1%)	2 (9%)	4 (18,1%)	
	o8. Ostatní spolužáci ..	2 (9%)	9 (40,9%)	6 (27,3%)	4 (18,1%)	1 (22,7%)	
	o9. V tomto předmětu..	5 (22,7%)	4 (18,1%)	7 (31,8%)	5 (22,7%)	1 (4,5%)	
	o10. Spolužáci se mnou..	5 (22,7%)	6 (27,3%)	6 (27,3%)	4 (18,1%)	1 (4,5%)	
	Celkem odpovědí	18 (16,4%)	39 (35,5%)	27 (24,4%)	19 (17,3%)	7 (6,4%)	
9. C 21 žáků	o6. Svoje myšlenky..	3 (14,3%)	6 (28,6%)	4 (19%)	7 (33,3%)	1 (4,8%)	100%
	o7. Diskutujeme.	0%	2 (9,5%)	5 (23,8%)	7 (33,3%)	7 (33,3%)	
	o8. Ostatní spolužáci ..	1 (4,8%)	3 (14,3%)	3 (23,8%)	6 (28,6%)	8 (38,1%)	
	o9. V tomto předmětu..	7 (33,3%)	4 (19%)	2 (9,5%)	6 (28,6%)	2 (9,5%)	
	o10. Spolužáci se mnou..	2 (9,5%)	3 (14,3%)	10 (47,6%)	5 (23,8%)	1 (4,8%)	
	Celkem odpovědí	13 (12,4%)	18 (17,1%)	24 (22,9%)	31 (29,5%)	19 (18,1%)	

Z tabulky č. 10, která se věnuje spolupráci se spolužáky lze zjistit, že nejvyšší počet souhlasných odpovědí byl u žáků 9. C (29,5% odpovědí) a nejnižší počet souhlasných odpovědí byl u žáků 9. A (6,4% odpovědí). Naopak nejvyšší počet nesouhlasných odpovědí byl u žáků 6. B (39% odpovědí). Celkově se také ve všech třídách vyskytovalo velké procento odpovědí ve škále (3- „těžko rozhodnout“). To znamená, že společná spolupráce je u všech žáků individuální a mohou ji ovlivňovat další faktory jako například vztahy v kolektivu, důvěra mezi žáky nebo i motivace žáků ke spolupráci. Zjištěné výsledky jsou graficky znázorněné v grafech č. 5., č. 6., č. 7., č. 8.,

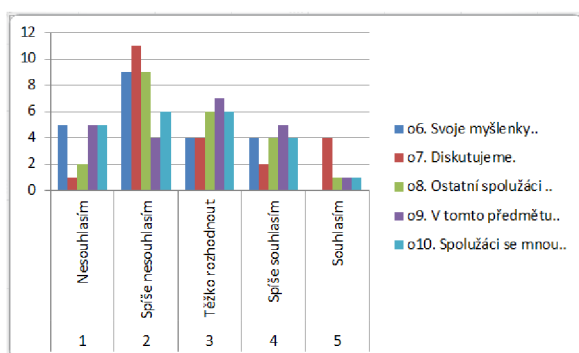
Graf č. 5.: Spolupráce se spolužáky (6. B)



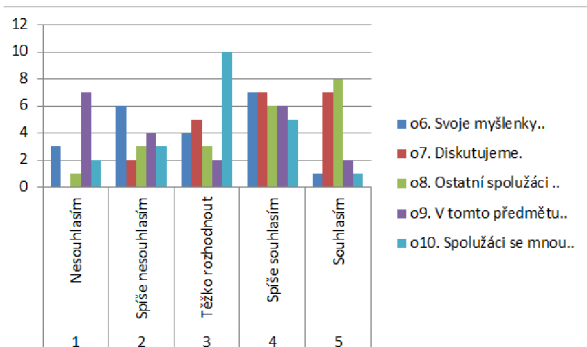
Graf č. 6.: Spolupráce se spolužáky (6. C)



Graf č. 7.: Spolupráce se spolužáky (9. A)



Graf č. 8.: Spolupráce se spolužáky (9. C)



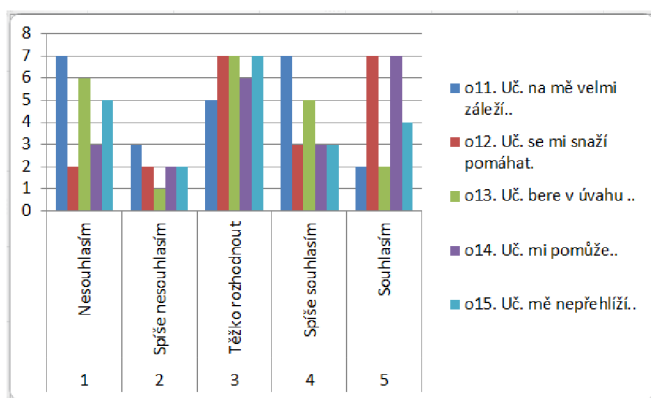
Tabulka č. 11.: Vnímaná opora od učitele

Třída	Název škály	Škála					% Celkem
		1 Nesouhlasím	2 Spíše nesouhlasím	3 Těžko rozhodnout	4 Spíše souhlasím	5 Souhlasím	
6. B 21 žáků	Vnímaná opora od učitele						
	o11. Uč. na mě velmi záleží..	7 (33,3%)	3 (14,3%)	5 (23,8%)	7 (33,3%)	2 (9,5%)	100%
	o12. Uč. se mi snaží pomáhat.	2 (9,5%)	2 (9,5%)	7 (33,3%)	3 (14,3%)	7 (33,3%)	
	o13. Uč. bere v úvahu ..	6 (28,6%)	1 (4,8%)	7 (33,3%)	5 (23,8%)	2 (9,5%)	
	o14. Uč. mi pomůže..	3 (14,3%)	2 (9,5%)	6 (28,6%)	3 (14,3%)	7 (33,3%)	
	o15. Uč. mě nepřehlíží..	5 (23,8%)	2 (9,5%)	7 (33,3%)	3 (14,3%)	4 (19%)	
	Celkem odpovědí	23 (21,3%)	10 (9,3%)	32 (29,6%)	21 (19,4%)	22 (20,4%)	
6. C 20 žáků	o11. Uč. na mě velmi záleží..	4 (20%)	3 (15%)	5 (25%)	7 (35%)	1 (5%)	100%
	o12. Uč. se mi snaží pomáhat.	2 (10%)	1 (5%)	3 (15%)	3 (15%)	11 (55%)	
	o13. Uč. bere v úvahu ..	5 (25%)	1 (5%)	9 (45%)	2 (10%)	4 (20%)	
	o14. Uč. mi pomůže..	2 (10%)	1 (5%)	3 (15%)	5 (25%)	9 (45%)	
	o15. Uč. mě nepřehlíží..	3 (15%)	1 (5%)	7 (35%)	2 (10%)	7 (35%)	
		Celkem odpovědí	16 (15,8%)	7 (6,9%)	27 (26,7%)	19 (18,8%)	32 (31,7%)
	o11. Uč. na	2 (9,1%)	4 (18,2%)	5 (22,7%)	7 (31,8%)	4 (18,2%)	

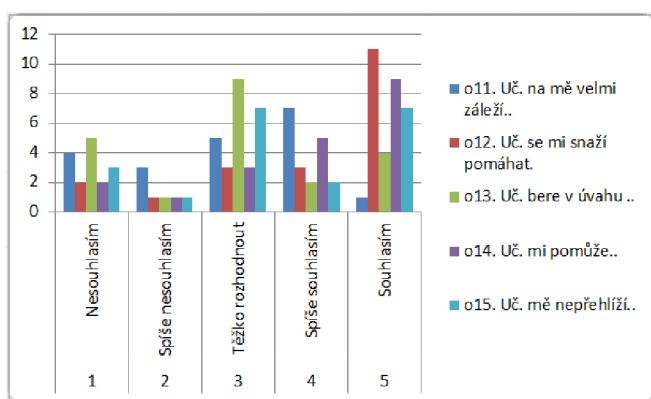
9. A 22 žáků	mě velmi záleží..						100%
	o12. Uč. se mi snaží pomáhat.	1 (4,5%)	2 (9,1%)	5 (22,7%)	7 (31,8%)	7 (31,8%)	
	o13. Uč. bere v úvahu ..	4 (18,2%)	3 (13,6%)	8 (36,4%)	3 (13,6%)	4 (18,2%)	
	o14. Uč. mi pomůže..	2 (9,1%)	2 (9,1%)	4 (18,2%)	9 (40,9%)	5 (22,7%)	
	o15. Uč. mě nepřehlíží..	2 (9,1%)	2 (9,1%)	3 (13,6%)	6 (40,9%)	9 (40,9%)	
	Celkem odpovědí	11 (10%)	13 (11,8%)	25 (22,7%)	32 (29,1%)	29 (26,4%)	
9. C 21 žáků	o11. Uč. na mě velmi záleží..	5 (23,8%)	2 (9,5%)	4 (19%)	8 (38,1%)	2 (9,5%)	100%
	o12. Uč. se mi snaží pomáhat.	0%	7 (33,3%)	4 (19%)	4 (19%)	6 (28,6%)	
	o13. Uč. bere v úvahu ..	5 (23,8%)	5 (23,8%)	3 (14,3%)	5 (23,8%)	3 (14,3%)	
	o14. Uč. mi pomůže..	2 (9,5%)	5 (23,8%)	5 (23,8%)	3 (14,3%)	6 (28,6%)	
	o15. Uč. mě nepřehlíží..	1 (4,8%)	5 (23,8%)	5 (23,8%)	3 (14,3%)	7 (33,3%)	
	Celkem odpovědí	13 (12,4%)	24 (22,9%)	21 (20%)	23 (21,9%)	24 (22,9%)	

Tabulka č. 11 se věnuje vnímané opoře od učitele. Můžeme vidět, že žáci 6. C vykazali vyšší procento souhlasných odpovědí (31,7%) než žáci 6. B (20,4%). Žáci 9. A vyjádřili vyšší procento souhlasných odpovědí (29,1%) než žáci 9. C (22,9%). Z výsledků nám vyplývá, že největší oporu od učitele vnímají žáci 9. A. Výsledky jsou graficky znázorněné v grafech č. 9., č. 10., č. 11., č. 12.

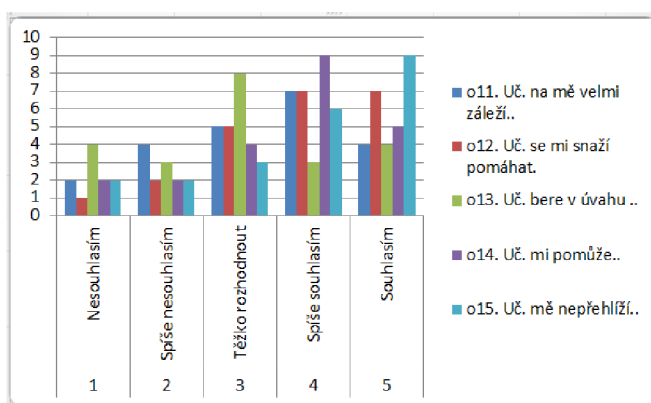
Graf č. 9.: Opora od učitele (6. B)



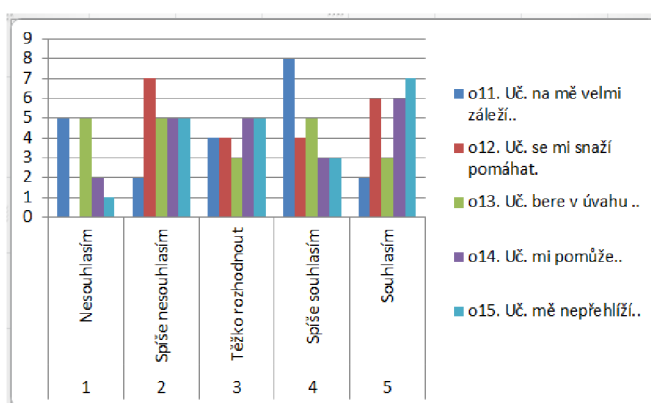
Graf č. 10.: Opora od učitele (6. C)



Graf č. 11.: Opora od učitele (9. A)



Graf č. 12.: Opora od učitele (9. C)



Tabulka č. 12.: Snaha žáků učit se

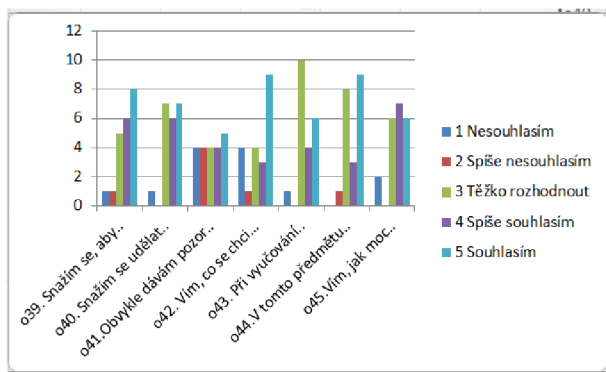
Třída	Název škály	Škála					%
		1	2	3	4	5	
	Snaha žáků						

	učit se	Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spíše souhlasím	Souhlasím	Celkem
6. B 21 žáků	o39. Snažím se, aby..	1 (4,8%)	1 (4,8%)	5 (23,8%)	6 (28,6%)	8 (38%)	100%
	o40. Snažím se udělat..	1 (4,8%)	0%	7 (33,3%)	6 (28,6%)	7 (33,3%)	
	o41. Obvykle dávám pozor..	4 (19%)	4 (19%)	4 (19%)	4 (19%)	5 (23,8%)	
	o42. Víím, co se chci...	4 (19%)	1 (4,8%)	4 (19%)	3 (14,3%)	9 (42,9%)	
	o43. Při vyučování..	1 (4,8%)	0%	10 (47,6%)	4 (19%)	6 (28,6%)	
	o44. V tomto předmětu..	0%	1 (4,8%)	8 (38%)	3 (14,3%)	9 (42,9%)	
	o45. Víím, jak moc..	2 (9,5%)	0%	6 (28,6%)	7 (33,3%)	6 (28,6%)	
	Celkem odpovědí	13 (8,8%)	7 (4,8%)	44 (29,9%)	33 (22,4%)	50 (34%)	
6. C 20 žáků	o39. Snažím se, aby..	0%	2 (10%)	2 (10%)	6 (30%)	10 (50%)	100%
	o40. Snažím se udělat..	0%	1 (5%)	3 (15%)	4 (20%)	12 (60%)	
	o41. Obvykle dávám pozor..	0%	3 (15%)	5 (25%)	7 (35%)	5 (25%)	
	o42. Víím, co se chci...	5 (25%)	2 (10%)	2 (10%)	6 (30%)	5 (25%)	
	o43. Při vyučování..	2 (10%)	0%	3 (15%)	10 (50%)	5 (25%)	
	o44. V tomto předmětu..	1 (5%)	1 (5%)	1 (5%)	10 (50%)	7 (35%)	
	o45. Víím, jak moc..	2 (10%)	0%	6 (30%)	10 (50%)	10 (50%)	
	Celkem odpovědí	10 (6,8%)	9 (6%)	22 (14,9%)	53 (35,8%)	54 (36,5%)	
9. A 22 žáků	o39. Snažím se, aby..	1 (4,5%)	2 (9,1%)	8 (36,4%)	6 (27,3%)	5 (22,7%)	100%
	o40. Snažím se udělat..	0%	1 (4,5%)	3 (13,6%)	15 (68,2%)	3 (13,6%)	
	o41. Obvykle dávám pozor..	6 (27,3%)	4 (18,1%)	4 (18,2%)	4 (18,2%)	4 (18,2%)	
	o42. Víím, co se chci...	1 (4,5%)	3 (13,6%)	7 (31,8%)	7 (31,8%)	4 (18,2%)	
	o43. Při vyučování..	2 (9,1%)	3 (13,6%)	6 (27,3%)	6 (27,3%)	5 (22,7%)	
	o44. V tomto předmětu..	0%	2 (9,1%)	10 (45,5%)	3 (13,6%)	7 (31,8%)	
	o45. Víím, jak moc..	0%	3 (13,6%)	6 (27,3%)	8 (36,4%)	5 (22,7%)	
	Celkem odpovědí	10 (6,5%)	18 (11,7%)	44 (28,6%)	49 (31,8%)	33 (21,4%)	
	o39. Snažím se, aby..	1 (4,8%)	1 (4,8%)	4 (19%)	10	5 (23,8%)	

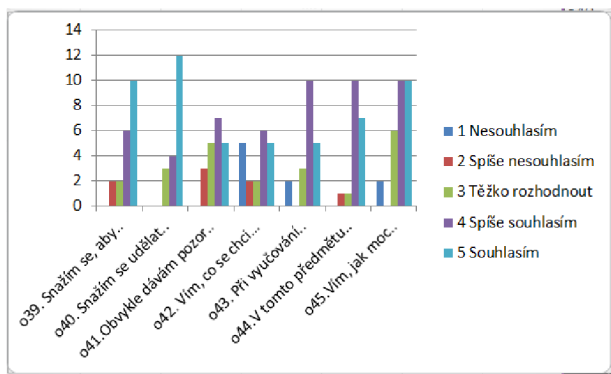
9. C 21 žáků	se, aby..				(47,6%)		100%
	o40. Snažím se udělat..	0%	2 (9,5%)	3 (14,3%)	8 (38,1%)	8 (38,1%)	
	o41. Obvykle dávám pozor..	4 (19%)	5 (23,8%)	9 (42,9%)	1 (4,8%)	2 (9,5%)	
	o42. Víím, co se chci...	5 (23,8%)	1 (4,8%)	6 (28,6%)	5 (23,8%)	5 (23,8%)	
	o43. Při vyučování..	1 (4,8%)	4 (19%)	5 (23,8%)	8 (38,1%)	3 (14,3%)	
	o44. V tomto předmětu..	2 (9,5%)	1 (4,8%)	4 (19%)	7 (33,3%)	7 (33,3%)	
	o45. Víím, jak moc..	1 (4,8%)	1 (4,8%)	4 (19%)	10 (47,6%)	5 (23,8%)	
Celkem odpovědí	14 (9,5%)	15 (10,1%)	35 (23,6%)	49 (33,1%)	35 (23,6%)		

V tabulce č. 12, která se věnuje snaze žáků učit se, vidíme následující výsledky. Žáci 6. C vykázali vyšší procento souhlasných odpovědí (36,5%) než žáci 6. B (34%). U žáků devátých tříd byl součet odpovědí vyrovnaný avšak žáci 9. C vyznačili více souhlasných odpovědí (33,1%) než žáci 9. A (31,8%). Z výsledků nám tedy vyplívá, že snaha učit se je u všech žáků na velmi dobré úrovni. Výsledky jsou graficky znázorněné v grafech č. 13., 14., 15., 16.

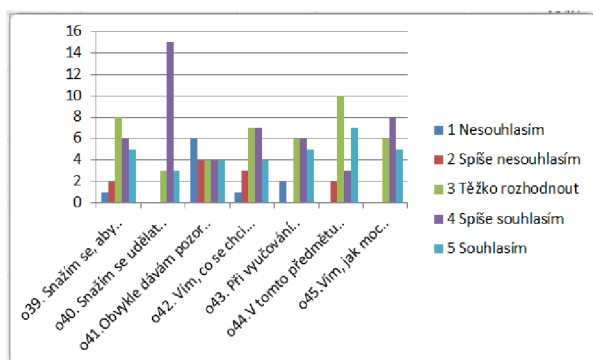
Graf č. 13.: Snaha žáků učit se (6. B)



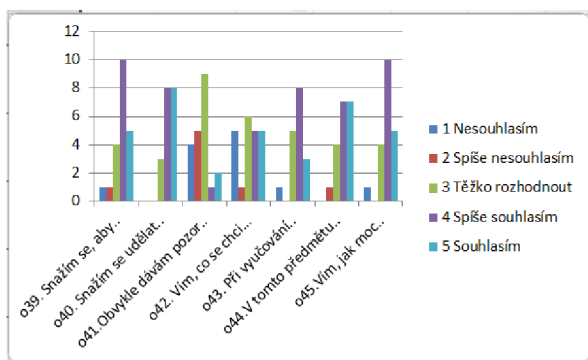
Graf č. 14.: Snaha žáků učit se (6. C)



Graf č. 15.: Snaha žáků učit se (9. A)



Graf č. 16.: Snaha žáků učit se (9. C)



Dílčí závěr:

V této podkapitole jsme si představili další zajímavé výsledky z dotazníku, které se nám vážou na výzkumné cíle, výzkumné otázky a výzkumné předpoklady. Následně jsme tyto výsledky vizuálně znázornili pomocí grafů.

6. Diskuze

V následující kapitole si popíšeme získané výsledky z jednotlivých částí dotazníku, které se vážou na výzkumné cíle, výzkumné otázky a výzkumné předpoklady. Nejprve se zaměříme na výzkumné předpoklady spojené s výsledky dotazníku a poté budeme analyzovat další části dotazníku v kontextu výzkumných otázek a hlavního cíle výzkumu, ve kterém se vyjádříme i k dílčím výzkumným cílům.

Výzkumný předpoklad č. 1: Předpokládáme, že žáci devátých tříd budou vnímat klima třídy výrazně pozitivněji než žáci šestých tříd.

V tabulce č. 3 jsme zkoumali následující předpoklad. Sbírali jsme data z všech bloků dotazníku, abychom získali co nejkomplexnější informace o aspektech klimatu ve školní třídě. V tabulce jsme zaznamenali součet odpovědí ve škále 4 („spíše souhlasím“) a 5 („souhlasím“) pro každou třídu, abychom zjistili, kolik respondentů s danou otázkou souhlasilo. Nejvíce pozitivních odpovědí bylo zaznamenáno u žáků z 6. C třídy (549 odpovědí) a nejméně u žáků z 6. C třídy (385 odpovědí). V celkovém součtu odpovědí bylo nejvíce souhlasných odpovědí u žáků devátých ročníků, což naznačuje, že tito žáci jsou lépe adaptováni na prostředí a kolektiv třídy a vnímají celkové klima třídy pozitivněji než žáci šestých ročníků, kteří mohou mít s přechodem na druhý stupeň problémy. Můžeme konstatovat, že výzkumný předpoklad č. 1. **byl potvrzen.**

Výzkumný předpoklad č. 2.: Předpokládáme, že chlapci budou mít lepší vztahy se spolužáky než dívky.

Druhý předpoklad jsme analyzovali v tabulkách č. 4 a č. 5, kde jsme porovnali odpovědi dívek a chlapců z různých tříd. Pro následující výzkumný předpoklad jsme sčítali odpovědi z bloku (1- dobré vztahy se spolužáky) a (2- spolupráce se spolužáky), jelikož se zaměřují na zjišťování vztahů se spolužáky a spolupráci mezi spolužáky, tudíž se nejlépe hodí na analýzu zmíněného předpokladu. V tabulce č. 4 jsme zjistili, že chlapci mají větší počet souhlasných odpovědí ohledně vztahů se spolužáky než dívky. Stejně tak v tabulce č. 5, kde chlapci z devátých tříd vykazali větší počet souhlasných odpovědí než dívky. Celkově tedy lze tvrdit, že chlapci mají lepší vztahy se spolužáky, jelikož odpověděli souhlasněji na otázky týkající se přátelství, pomoci, podpory a spolupráce. Někteří chlapci mohou mít přirozenější schopnost komunikovat se svými vrstevníky a řešit konflikty nebo problémy ve vztazích než

některé dívky, zároveň mají odlišné zájmy a preference, což může také ovlivnit jejich schopnost navázat a udržovat vztahy se spolužáky. Můžeme však konstatovat, že výzkumný předpoklad č. 2 **byl potvrzen**.

Výzkumný předpoklad č. 3.: Předpokládáme, že žáci, jejichž rodič/e absolvovali vysokou školu, budou více snaživý ve vyučování.

Ve třetím výzkumném předpokladu, který jsme analyzovali v tabulce č. 6., jsme se zaměřili na to, zda žáci, jejichž rodiče absolvovali vysokou školu, projevují ve výuce větší snahu než ostatní žáci. V rámci tohoto předpokladu jsme sčítali odpovědi zaznamenané ve škále (4- „spíše souhlasím“) a (5- „souhlasím“) z bloku (6- Preference soutěžení ze strany žáků), (8- Iniciativa žáků) a (9- Snaha žáků učit se). Analýza odpovědí na otázky ohledně preference soutěžení, iniciativy a snahy žáků ukázala, že nejvíce souhlasných odpovědí bylo zaznamenáno u žáků, jejichž rodiče absolvovali vysokou školu. Nicméně se ukázalo, že i žáci s rodiči vystudovanými na střední škole projevují výraznou snahu ve výuce. Závěrem lze říci, že i když rodiče, kteří absolvovali vysokou školu, mohou mít vliv na soutěživost a zájem žáků o učení, iniciativa a snaha ve výuce se projevuje i u dalších žáků. Nicméně můžeme tvrdit, že výzkumný předpoklad č. 3 **byl potvrzen**.

Výzkumný předpoklad č. 4.: Předpokládáme, že žáci devátých tříd budou společně více spolupracovat než žáci šestých tříd.

V rámci čtvrtého výzkumného předpokladu, který jsme popisovali v tabulce č. 7., jsme se zaměřovali na to, zda žáci devátého ročníku společně více spolupracují než žáci šestého ročníku. V rámci tohoto předpokladu jsme sčítali odpovědi zaznamenané ve škále (4- „spíše souhlasím“) a (5- „souhlasím“) z bloku (2- Spolupráce mezi žáky). Výsledky nám ukázali, že i když žáci převážně z 6. C odpověděli na otázky ohledně spolupráce převážně souhlasně, žáci devátého ročníku společně více spolupracují, jelikož v dotazníku vykazali vyšší míru souhlasu. Žáci devátého ročníku jsou starší a obvykle zralejší než žáci šestého ročníku, což může vést k větší schopnosti spolupráce a komunikace. Také mají za sebou delší dobu strávenou ve škole a více zkušeností se spoluprací v rámci skupinových projektů nebo aktivit. Dále mohou mít lepší povědomí o tom, jak efektivně spolupracovat s ostatními spolužáky, jelikož se zvyšujícím se věkem a zkušenostmi se žáci mohou naučit lepší komunikační a týmové dovednosti, což usnadňuje spolupráci s ostatními žáky. Můžeme tvrdit, že výzkumný předpoklad č. 4 **byl potvrzen**.

Výzkumný předpoklad č. 5.: Předpokládáme, že žáci devátých tříd budou vnímat větší oporu od učitele než žáci šestých tříd

Pátý výzkumný předpoklad, který se zaměřuje na zjištění vnímané opory od učitele, jsme analyzovali v tabulce č. 8. V rámci tohoto předpokladu jsme sčítali odpovědi zaznamenané ve škále (4- „spíše souhlasím“) a (5- „souhlasím“) z bloku (3- Vnímaná opora od učitele). Z výsledků nám vyplívá, že i když výsledky byly u obou ročníků podobné, tak žáci devátého ročníku celkově vnímají vyšší oporu od učitele než žáci šestého ročníku. Žáci devátého ročníku vnímají vyšší oporu od učitele z důvodu jejich větší zralosti, zkušeností a schopnosti samostatného učení. Ve srovnání s žáky šestého ročníku mají žáci devátého ročníku obvykle vyšší nároky na sebe i na své učitele, a proto očekávají vyšší úroveň podpory a motivace. Zároveň i podle zjištěných výsledků i žáci šestého ročníku potřebují vnímat oporu od učitele, jelikož jsou ještě ve věku, kdy prochází fyzickými a emocionálními změnami, a potřebují podporu a porozumění. Také se jim mění prostředí a vztahy, kdy přecházejí do vyššího stupně vzdělávání, a potřebují učitele jako oporu a průvodce, aby se v novém prostředí rychleji adaptovali. Podle výsledků však můžeme tvrdit, že výzkumný předpoklad č. 5 **byl potvrzen.**

Následně si odpovíme na výzkumné otázky, které se nám vážou k jednotlivým blokům dotazníku

1. Jaké jsou rozdíly ve vnímání celkového třídního klimatu v jednotlivých třídách?

Následující výzkumná otázka bude zodpovězena formou prezentace v hlavním výzkumném cíli.

2. Jaké jsou vztahy mezi spolužáky v jednotlivých třídách?

Touto výzkumnou otázkou se zabývá tabulka č. 9., která je zaměřena na analýzu vztahů mezi spolužáky. V rámci této tabulky jsme si uvedli součet odpovědí na všechny otázky z bloku 1, který se zabýval vztahy mezi žáky. Z výsledků vyplývá, že žáci třídy 6. C mají pozitivnější vztahy, jelikož projevili vyšší míru souhlasu (31% odpovědí) než žáci třídy 6. B. (23,8% odpovědí). Naopak ve třídách 9. A (42,7% odpovědí) a 9. C (41,9% odpovědí) byl počet souhlasných odpovědí vyrovnaný, což naznačuje přátelskou atmosféru mezi žáky. V žádné třídě nebyla zaznamenána vysoká míra záporných odpovědí, tudíž lze celkově

konstatovat, že podle žáků panuje v těchto třídách přátelská a spolupracující atmosféra a že vztahy mezi žáky v těchto třídách jsou převážně pozitivní.

3. Jaká je snaha žáků učit se?

Touto výzkumnou otázkou se zabývá tabulka č. 12. V tabulce můžeme vidět, že na otázky ohledně zájmu o učivu a snaze plnit zadané úkoly žáci z 6. i 9. ročníku vyznačili podobné procento souhlasných odpovědí. Žáci z 6. C vyjádřili (36,5% souhlasných odpovědí) a žáci 9. C (33,1% souhlasných odpovědí), u zbylých tříd 6. B a 9. A bylo procento souhlasných odpovědí velmi podobné. Z výsledků nám vyplívá, že snaha žáků o učení je na velmi dobré úrovni. Je zřejmé, že všechny třídy žáků vykazují podobný zájem a snahu plnit zadané úkoly. Žáci se o učivo zajímají a snaží se, aby za nimi byla vidět vykonaná práce a aby udělali vše, co si naplánovali.

4. Do jaké míry spolu žáci ve třídě spolupracují?

V tabulce č. 10., se zaměřujeme na to, jaká je spolupráce mezi spolužáky v jednotlivých třídách 6. B, 6. C, 9. A a 9. C. Z výsledků vyplívá, že žáci 6. C společně více komunikují a spolupracují, jelikož vykazovali vyšší procento souhlasných odpovědí (28% odpovědí) než jejich vrstevníci ve třídě 6. B, kteří na otázky ohledně spolupráce a řešení společných úkolů, odpověděli spíše záporně (39% odpovědí). Stejný rozdíl jsme zaznamenali u žáků 9. A, kteří na otázky ohledně spolupráce odpověděli více záporně (35,5% odpovědí), ve srovnání s žáky 9. C, kteří vyznačili (29,5% souhlasných odpovědí). Vysoké procenta odpovědí jsme zaznamenali také ve (3 škále- „těžko rozhodnout“), což naznačuje, že nelze jednoznačně tvrdit, zda by žáci 6. B a 9. A byli nespolečnými, spíše se zde může jednat o rozdíly ve způsobu vyučování jednotlivých předmětů, kde se pracuje samostatně či ve skupině a o jejich oblíbenosti či neoblíbenosti.

5. Jaká je vnímaná úroveň opory od učitele v jednotlivých třídách?

Tabulka č. 11 se zabývá tím, jak žáci vnímají oporu od učitelů. Žáci 6. C odpověděli na otázky ohledně opory od učitele spíše pozitivně (31,7% odpovědí) zatímco žáci z 6. B odpovídali více záporně (21,3% odpovědí). Vysoké procento žáků odpovědělo ve (škále 3- „těžko rozhodnout“), (29,6% odpovědí), což naznačuje, že vnímají rozdílnou oporu od různých učitelů. Žáci 9. ročníku projeví podobný pozitivní pohled na oporu od učitelů, v 9. A (29,1% souhlasných odpovědí) a v 9. C (22,9% souhlasných odpovědí), což nám značí, že

žáci devátých ročníků vnímají oporu od učitele kladně. Celkově lze říci, že opora od učitelů je v obou ročnících na dobré úrovni.

Na závěr si odpovíme na hlavní výzkumný cíl, kterým je **zmapovat, zhodnotit a porovnat třídní klima v šestých a devátých třídách na druhém stupni základní školy** a také se vyjádříme k dílčím výzkumným cílům.

Celkové klima ve třídě jsme mapovali pomocí deseti různých bloků dotazníku, které se soustředí na psychosociální aspekty třídního klimatu. Na základě tabulek jsme analyzovali výsledky a zhodnotili třídní klima ve čtyřech třídách z 6. a 9. ročníku. Zjistili jsme, že žáci 9. A a 9. C mají podle pozitivních výsledků spoustu kamarádů ve třídě a vzájemně si pomáhají, což vytváří příznivé kamarádské vztahy. Spolupráce mezi žáky během výuky se ukázala být velmi dobrá zejména u žáků 6. C, jelikož měli nejvyšší procento souhlasných odpovědí v bloku, který se zabýval spoluprací mezi žáky. Dále jsme zjistili, že velký vliv na spolupráci žáků má druh předmětu, ve kterém je od žáků vyžadována buď spolupráce, nebo samostatnost, a také oblíbenost předmětu, podle toho se spolupráce mezi žáky v různých předmětech liší. Největší oporu od učitele vnímají žáci 6. C a 9. A, jelikož měli v tomto bloku nejvyšší procento souhlasných odpovědí. Co se týká zájmu o učivo a iniciativě v plnění úkolů byly všechny třídy na velmi dobré úrovni. Výsledky tedy naznačují, že žáci projevují zájem o své oblíbené předměty a snaží se v nich uspět. Ve třídách se objevují žáci s rozdílnými vlastnostmi, které ovlivňují mezitřídní vztahy a postoj ke kolektivu a výuce, proto měl každý žák na klima ve své třídě odlišný pohled. Celkově však lze říci, že podle součtu odpovědí všech žáků, dosáhli všechny dotazované třídy převážně pozitivních výsledků ve většině aspektů tvořících třídní klima.

Závěr

V teoretické části bakalářské práce jsme si představili teoretické oblasti, které se zabývají tematikou třídního klimatu. Popsali jsme si prostředí třídy a činitele klimatu, efektivní vyučování ve školní třídě, komunikaci se třídou a také diagnostické metody na měření třídního klimatu.

V praktické části jsme si popsali výzkumný soubor, metodologii výzkumu a stanovili si výzkumné otázky, výzkumné cíle a výzkumné předpoklady. Poté jsme analyzovali výzkumné předpoklady a vyhodnotili výsledky dotazníku, abychom mohli mapovat a srovnávat třídní klima v šestých a devátých třídách na základní škole. Výzkumný soubor pro samotný výzkum tvořili žáci ze čtyř tříd na Základní škole v okrese Přerov, samotný výzkum byl realizován pomocí dotazníku, který zkoumal aspekty klimatu školní třídy. Na základě analýzy dat jsme formulovali výzkumné předpoklady a odpověděli si na stanovené cíle výzkumu, které byly odvozeny z dotazníku. Prostřednictvím získaných výsledků a jejich následné analýzy jsme byli schopni komplexně posoudit různé aspekty, které formují třídní klima. Během hodnocení výsledků se ukázala značná různorodost odpovědí u jednotlivých žáků, což značí, že každý žák je individuální a různé vztahy a situace ve třídě vnímá jinak. I když každý žák vnímá vztahy a situace ve třídě individuálně, většina žáků projevila pozitivní postoje ke spolužákům ve třídě a je schopna spolupracovat a navzájem se podporovat. Výsledky z dotazníku nám tedy ukazují, že žáci dokáží společně spolupracovat na zadaných úkolech a jsou si nápomocní. Zároveň jsme zjistili, že žáci vnímají podporu od učitele jako důležitou pro svou pracovní a učební činnost.

Na závěr lze říci, že dobré třídní klima je třeba budovat, jelikož jak už bylo zmíněno, každý žák je individuální a má jiné potřeby než ostatní žáci. Je proto třeba ve školní třídě vytvořit takové klima, ve kterém se žáci cítí podporováni, respektováni a v bezpečí. Tato atmosféra je také charakterizována vzájemným porozuměním, důvěrou, spoluprací a uznáním. Pokud je ve třídě dobré klima, žáci se v něm cítí motivováni ke spolupráci, k učení a k osobnímu rozvoji. Dobré třídní klima také přispívá k dobrým vztahům mezi žáky a učitelem, což má kladný dopad na celkovou atmosféru ve třídě a na výsledky vzdělávání.

SEZNAM LITERATURY

1. Braun, R., Marková, D., & Nováčková, J. (2014). *Praktikum školní psychologie*. Portál
2. Čábalová, D. (2011). *Pedagogika*. Grada
3. Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Grada
4. Gillernová, I., Krejčová, L., Horáková Hoskovcová, S., Šírová, E., & Štětovská, I. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Grada
5. Grecmanová, H. (2008). *Klima školy*. Hanex
6. Hanuš, R., & Chytilová, L. (2009). *Zážitkově pedagogické učení*. Grada
7. Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. 2., přeprac. a doplň. vyd. Grada
8. Hendrick, C., & Macpherson R. (2019). *Co funguje ve třídě? Most mezi výzkumem a praxí*. Universum
9. Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu*. 2., aktualiz. vyd. Grada
10. Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. 2., doplň. vyd. Grada
11. Kolář, Z., & Vališová, A. (2009). *Analýza vyučování*. Grada
12. Kolář, Z., Raudenská, V., Rymešová, J., Šikulová, R., & Vališová, A. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky*. Grada
13. Kosíková, V. (2011). *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Grada
14. Kraus, B. (2008). *Základy sociální pedagogiky*. Portál
15. Křováčková, B., & Skutil, M. (2009). *Jak napsat seminární a závěrečné práce ve společenských vědách*. GAUDEAMUS
16. Kupisiewicz, C. (1964). *O efektivnosti problémového vyučování*. SPN
17. Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. GAUDEAMUS
18. Mareš, J. (1998). *Sociální klima třídy*. Sociální klima školní třídy, přehledová studie. Lékařská fakulta UK v Hradci Králové
19. Mareš, J., & Ježek, S. (2012). *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Evaluační nástroje. Národní ústav pro vzdělávání.
20. Mešková, M. (2012). *Motivace žáků efektivní komunikací*. Portál
21. Petlák, E. (2006). *Klíma školy a klíma triedy*. IRIS
22. Průcha, J. (2013). *Moderní pedagogika*. 4., aktualiz. a dopl. vyd. Portál
23. Pugnerová, M., Plevová, I., Kvintová, J., Křeménková, L., & Dobešová-Cakirpaloglu, S. (2019). *Psychologie*. Grada

24. Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Grada
25. Siegllová, D. (2019). *Konec školní nudy: Didaktické metody pro 21. století*. Grada
26. Sitná, D. (2013). *Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách*. 2., vyd. Portál
27. Skutil, M., a kol. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. 1., vyd. Portál
28. Soják, P. (2017). *Osobnostní a sociální rozvoj, aneb, Strom, mozaika a vzducholod'*. Grada
29. Švaříček, R., Šedřová, K., Janík, T., Kašćák, O., & Miková, M. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál
30. Vágnerová, M. & Lisá, L. (2022). *Vývojová psychologie dětství a dospívání*. Karolinum
31. Vališová, A., Kasíková, H., Bureš, M., Dittrich, P., & Dvořák, R., et al. (2011). *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Grada
32. Zormanová, Lucie. (2012). *Výukové metody v pedagogice*. Grada

SEZNAM ONLINE ZDROJŮ

1. Grecmanová, H. (2004). *Vliv prostředí školy na její klima*. Online. In: RVP.cz 11. 11. 2004. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/124/VLIV-PROSTREDI-SKOLY-NA-JEJI-KLIMA.html> [cit. 2024-02-06]
2. Majčíková, K. (2023). *Efektivní komunikace učitelů s teenagery na základní škole*. Online. In: Zapojmevsechny.cz 09. 03. 2023. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/podcast-34-efektivni-komunikace-ucitelu-s-teenagery-na-zakladni-skole> [cit. 2024-01-14]
3. Mešková, M. (2013). Motivace žáků efektivní komunikací: Pravidla interakce a komunikace. Online. In: RVP.cz 23. 01. 2013. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/17087/MOTIVACE-ZAKU-EFEKTIVNI-KOMUNIKACI-PRAVIDLA-INTERAKCE-A-KOMUNIKACE.html> [cit. 2024-01-14]
4. *Pedagogická komunikace* (2024). Online. In: Studentské.cz 2024. Dostupné z: <https://psychologie-pedagogika.studentske.cz/2008/06/pedagogick-komunikace.html> [cit. 2024-01-14]
5. Pekařová, R. (2010). *Klima ve třídě*. Online. In: RVP.cz 02. 11. 2010. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/6051/KLIMA-VE-TRIDE.html> [cit. 2024-01-15]
6. Petty, G. (2013). Moderní vyučování: Metody a styly učení. Online. In: RVP.cz 05. 12. 2013. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/17925/MODERNI-VYUCOVANI-METODY-A-STYLY-UCENI.html> [cit. 2024-01-15]

SEZNAM TABULEK A GRAFŮ

Tabulky:

1. **Tabulka č. 1.:** Struktura výsledného dotazníku
2. **Tabulka č. 2.:** Výzkumný soubor
3. **Tabulka č. 3.:** Výzkumný předpoklad č. 1
4. **Tabulka č. 4. a č. 5.:** Výzkumný předpoklad č. 2
5. **Tabulka č. 6.:** Výzkumný předpoklad č. 3
6. **Tabulka č. 7.:** Výzkumný předpoklad č. 4
7. **Tabulka č. 8.:** Výzkumný předpoklad č. 5
8. **Tabulka č. 9.:** Dobré vztahy se spolužáky
9. **Tabulka č. 10.:** Spolupráce se spolužáky
10. **Tabulka č. 11.:** Vnímaná opora od učitele
11. **Tabulka č. 12.:** Snaha žáků učit se

Grafy:

1. **Graf č. 1:** Demografické údaje (výzkumný soubor)
2. **Graf č. 2, č. 3, č. 4, č. 5.:** Dobré vztahy se spolužáky (6. B, 6. C, 9. A, 9. C)
3. **Graf č. 6, č. 7, č. 8, č. 9.:** Spolupráce se spolužáky (6. B, 6. C, 9. A, 9. C)
4. **Graf č. 9, č. 10, č. 11, č. 12.:** Vnímaná opora od učitele (6. B, 6. C, 9. A, 9. C)
5. **Graf č. 13, č. 14, č. 15, č. 16.:** Snaha žáků učit se (6. B, 6. C, 9. A, 9. C)

SEZNAM PŘÍLOH

P1: Klima školní třídy- dotazník pro žáky

PŘÍLOHA P1: Klima školní třídy- dotazník pro žáky

Dobrý den,

ráda bych Vás touto cestou požádala o vyplnění mého dotazníku na téma Klima školní třídy, který bude sloužit pro zpracování mé bakalářské práce. Dotazník je anonymní a informace z něj budou použity pouze pro mou práci.

Předem děkuji za Váš čas a poskytnuté odpovědi

Sabina Petrášová- studentka oboru Sociální pedagogika

Následující otázky v dotazníku se týkají toho, jaké máš vztahy se spolužáky a celkově jak se ve své třídě cítíš.

Jsem: a) chlapec b) dívka **Chodím do třídy:** (např: 6. A, 9. B)

Moje odpovědi se týkají předmětu: (název předmětu vedený učitelem, který na mě nejvíce působí ať už pozitivně či negativně)

Vzdělání rodičů: a) základní b) střední c) vyšší odborné d) vysokoškolské

Mám sourozence: a) ano b) ne

Sourozenec/sourozenci jsou: a) starší b) mladší c) starší i mladší (zakroužkuj odpověď, pokud si v předchozí otázce odpověděl ANO)

U všech následujících otázek je použita tato škála, u každé otázky zakroužkuj na škále číslo (od 1 do 5), podle toho, jak s danou otázkou souhlasíš nebo nesouhlasíš.

1	2	3	4	5
Nesouhlasím	Spíše nesouhlasím	Těžko rozhodnout	Spíše souhlasím	Souhlasím

1. Dobré vztahy se spolužáky

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

2. Spolupráce se spolužáky

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

10. Spolužáci se mnou chtějí spolupracovat na různých úkolech.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

3. Vnímaná opora od učitele

11. Učiteli/Učitelce tohoto předmětu na mě velmi záleží.	1	2	3	4	5
12. Učitel/Učitelka tohoto předmětu se mi snaží pomáhat.	1	2	3	4	5
13. Učitel/Učitelka tohoto předmětu bere v úvahu to, co prožívám, jak se cítím.	1	2	3	4	5
14. Učitel/Učitelka tohoto předmětu mi pomůže, když budu mít problémy s učením.	1	2	3	4	5
15. Učitel/Učitelka tohoto předmětu se se mnou baví, nepřehlíží mě.	1	2	3	4	5

4. Rovný přístup učitele k žákům

16. Učitel/Učitelka tohoto předmětu věnuje stejnou pozornost mým otázkám jako otázkám ostatním, nedělá rozdíly.	1	2	3	4	5
17. Učitel/Učitelka tohoto předmětu mi pomáhá stejně jako ostatním.	1	2	3	4	5
18. Mám v tomto předmětu stejnou možnost se k věcem vyjadřovat jako ostatní.	1	2	3	4	5
19. Učitel/Učitelka tohoto předmětu se ke mně chová stejně jako k ostatním spolužákům.	1	2	3	4	5
20. Když se mi něco podaří, učitel/učitelka tohoto předmětu mě pochválí stejně jako spolužáky.	1	2	3	4	5

5. Přenos naučeného mezi školou a rodinou

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

6. Preference soutěžení ze strany žáků

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

7. Možnost diskutovat během výuky

31. Během hodiny můžu nahlas ostatním říkat svoje nápady a myšlenky k probíranému tématu.	1	2	3	4	5
32. U učitele/učitelky tohoto předmětu můžu říct svoje	1	2	3	4	5

názory k probíraným tématům a diskutovat s ní/m během hodiny.					
33. Učitel/učitelka tohoto předmětu se mě ptá, co si myslím.	1	2	3	4	5
34. Učitel/učitelka tohoto předmětu se mohu během hodiny na cokoli zeptat.	1	2	3	4	5

8. Iniciativa žáků

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

9. Snaha žáků učit se

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

10. Snaha zalíbit se okolí

46. Říkám spíš to, co chce učitel/učitelka slyšet, než to, co si doopravdy myslím.	1	2	3	4	5
47. Říkám spíš to, co si myslí moji spolužáci, než to, co si myslím já sám/sama.	1	2	3	4	5