

Klima školní třídy vybrané střední školy

Bakalářská práce

Vedoucí bakalářské práce:

doc. PhDr. Dana Linhartová, CSc.

Vypracovala:

Aneta Kosíková

Brno 2016

Na této stránce bude vložen originální formulář Zadání bakalářské práce.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto práci: **Klima školní třídy vybrané střední školy** vypracovala samostatně a veškeré použité prameny a informace jsou uvedeny v seznamu použité literatury. Souhlasím, aby moje práce byla zveřejněna v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách ve znění pozdějších předpisů, a v souladu s platnou *Směrnici o zveřejňování vysokoškolských závěrečných prací*.

Jsem si vědoma, že se na moji práci vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., autorský zákon, a že Mendelova univerzita v Brně má právo na uzavření licenční smlouvy a užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona.

Dále se zavazuji, že před sepsáním licenční smlouvy o využití díla jinou osobou (subjektem) si vyžádám písemné stanovisko univerzity o tom, že předmětná licenční smlouva není v rozporu s oprávněnými zájmy univerzity, a zavazuji se uhradit případný příspěvek na úhradu nákladů spojených se vznikem díla, a to až do jejich skutečné výše.

V Brně dne 26. 5. 2016

Poděkování

Poděkování patří vážené doc. PhDr. Daně Linhartové, CSc., za odborné vedení bakalářské práce a ochotu mi poskytnout cenné rady a pomoc.

Současně bych chtěla poděkovat řediteli školy, třídní učitelce a žákům vybrané střední školy v Hustopečích, kteří projevili ochotu zapojit se do průzkumného šetření. Poděkování patří i mé rodině za její podporu a pomoc po dobu studií.

Abstrakt

V bakalářské práci je zpracováno téma klimatu školní třídy vybrané střední školy. Cílem teoretické části je definovat pojem klima školní třídy, klasifikovat spolutvůrce klimatu školní třídy, současné přístupy ke zkoumání klimatu školní třídy, charakterizovat diagnostikování klimatu školní třídy, nastínit využití výsledků této diagnostiky, zmapovat a analyzovat zrealizované výzkumy k danému tématu. Metodami použitými pro zpracování teoretické části je studium odborných zdrojů, tvorba výpisků, analýza, syntéza, komparace a dedukce teoretických poznatků z odborných zdrojů.

Cílem praktické části je zjistit charakteristiku klimatu školní třídy ve vybrané střední škole. Průzkumné šetření má charakter smíšeného designu, využitím metod kvantitativního i kvalitativního přístupu. Použita byla metoda dotazování. Nástroji sběru dat byly standardizovaný dotazník, sociometrický test a standardizovaný rozhovor. Respondenty průzkumného šetření byli žáci 3. ročníku a jejich třídní učitelka ze střední odborné školy v Hustopečích. Data z dotazníku byla zpracována za využití popisné statistiky, data ze sociometrického testu byla zpracována za využití sociometrické matice a sociogramu, data z řízeného rozhovoru byla zpracována za využití transkripce do textové podoby, kódování a analýzy.

Klíčová slova

klima třídy, žák, učitel, diagnostikování klimatu školní třídy, dotazník CES, sociometrický test, řízený rozhovor

Abstract

The bachelor thesis deals with the topic of a classroom climate at a selected secondary school. The aim of the theoretical part is to define the concept of the classroom climate, to classify the classroom climate co-creators as well as current approaches to studying the classroom climate, to characterize diagnosing the classroom climate, to outline possible application of results of this diagnosis and to map out and analyze researches on the topic that have already been carried out. Methods used for writing of the theoretical part was studying expert sources, making excerpts as well as doing analysis, synthesis, comparison and deduction of theoretical findings from the expert sources.

The aim of the practical part is to characterise the classroom climate at a selected secondary school. The survey is of a mixed design using both quantitative and qualitative

tive approach. The method of questioning was used. The data collection tool was a standardised questionnaire, sociometric test and standardised interview. Students of the third grade and their class teacher from the vocational school in Hustopeče were respondents of the survey. The data from the questionnaire were processed using descriptive statistics, the data from the sociometric test were processed using a sociometric matrix and a sociogram and the data from the structured interview were processed using transcription to a text format, coding and analysis.

Keywords

classroom climate, student, teacher, diagnosing the classroom climate, CES questionnaire, sociometric test, structured interview

Obsah

1	Úvod	12
2	Cíle bakalářské práce	13
2.1	Cíle teoretické části práce	13
2.2	Cíle praktické části práce	13
3	Materiál a metodika zpracování	14
3.1	Materiál a metodika zpracování teoretické části práce	14
3.2	Materiál a metodika zpracování praktické části práce.....	14
4	Klima školní třídy	15
4.1	Pojem klima školní třídy	15
4.1.1	Rozlišení klimatu školní třídy	16
4.1.2	Podmínky k tvorbě pozitivního klimatu školní třídy	17
4.2	Spolutvůrci klimatu školní třídy	19
4.2.1	Spolutvůrce třídního klimatu – žák.....	19
4.2.2	Spolutvůrce třídního klimatu – učitel	20
4.3	Výzkum v pedagogických vědách	21
4.3.1	Kvantitativní výzkum.....	22
4.3.2	Kvalitativní výzkum	22
4.3.3	Smíšený výzkumný design	23
4.4	Metody pedagogického výzkumu.....	23
4.5	Současné přístupy ke zkoumání klimatu školní třídy	25
4.6	Diagnostikování klimatu školní třídy	26
4.6.1	Techniky diagnostikování klimatu školní třídy.....	27
4.6.2	Dotazník CES	31
4.6.3	Sociometrická technika.....	32
4.7	Možnosti využití výsledků diagnostikování	34
4.8	Dosavadní nálezy o klimatu školních tříd českých škol	35

4.8.1	Výzkumné šetření Laška	35
5	Praktická část a výsledky práce	37
5.1	Metodologie průzkumného šetření	37
5.2	Techniky sběru dat	38
5.3	Vzorek průzkumného šetření	41
5.4	Realizace průzkumných technik	41
5.5	Výsledky a vyhodnocení dat průzkumného šetření	43
5.5.1	Výsledky dotazníku CES	44
5.5.2	Výsledky sociometrického testu	49
5.5.3	Výsledky řízeného rozhovoru s třídní učitelkou	53
6	Diskuze	55
7	Doporučení pro pedagogickou praxi	64
8	Závěr	66
9	Seznam použité literatury	67

Seznam obrázků

Obr. 1	Vzájemné vazby mezi třemi termíny klimatu školní třídy	16
Obr. 2	Sociogram 1 – zjištěné údaje po vyhodnocení 1. položky	50
Obr. 3	Sociogram 2 – zjištěné údaje po vyhodnocení 2. položky	51
Obr. 4	Sociogram 3 – zjištěné údaje po vyhodnocení 3. položky	52

Seznam tabulek

Tab. 1	Údaje dotazníku CES v oblasti aktuálního klimatu	40
Tab. 2	Údaje dotazníku CES v oblasti preferovaného klimatu	40
Tab. 3	Údaje dotazníku CES v oblasti aktuálního klimatu	44
Tab. 4	Údaje dotazníku CES v oblasti aktuálního klimatu – rozdíly mezi chlapci a dívkami	46
Tab. 5	Údaje dotazníku CES v oblasti preferovaného klimatu	47
Tab. 6	Údaje dotazníku CES v oblasti preferovaného klimatu – rozdíly mezi chlapci a dívkami	48
Tab. 7	Srovnávací tabulka zjištěných hodnot u jednotlivých 6 oblastí dotazníku CES	57
Tab. 8	Srovnávací tabulka zjištěných rozdílů mezi chlapci a dívkami	58

Seznam příloh

Příl. 1	Dotazník CES preferovaná forma	72
Příl. 2	Dotazník CES aktuální forma	73
Příl. 3	Sociometrický test	74
Příl. 4	Sociometrická matice – zjištěné údaje po vyhodnocení 1. položky	75
Příl. 5	Sociometrická matice – zjištěné údaje po vyhodnocení 2. položky	76
Příl. 6	Sociometrická matice – zjištěné údaje po vyhodnocení 3. položky	77
Příl. 7	Transkripce rozhovoru s třídní učitelkou a kódování	78
Příl. 8	Vyhodnocení položky č. 1 sociometrického testu – rozdělení žáků do skupin podle oborů	81

1 Úvod

Škola je instituce, ve které probíhá každodenní výchovně-vzdělávací proces. Vedle primárních úkolů plní současně i úkoly komplementární, které mají žáky „*naučit předepsanému učivu; vychovávat, aby se stali kvalitními lidmi; socializovat, aby mohli bez překážek vstoupit do společenského života; naučit je, jak se učit, aby se sami mohli učit po celý život; a naučit je samostatnosti, aby dokázali postupně přebírat odpovědnost za svůj život do vlastních rukou*“ (Mareš, Ježek, 2012, s. 6). Plnění těchto úkolů zpravidla probíhá ve školní třídě.

Je známo, že školní třída patří mezi významné sociální skupiny. Prostřednictvím školní třídy se za přispění výchovně-vzdělávacího působení realizuje socializace jednotlivce. Ve školní třídě se vedle formálních vztahů vytvářejí i neformální vztahy, které se velkou měrou podílejí na formování klimatu. Klima třídy je ovlivňováno interpersonálními vztahy mezi jeho spoluvůrci, kterými jsou žáci, třídní učitelé i učitelé vyučujících předmětů.

Ke zjištění nebo zlepšení života školní třídy mohou třídním učitelům, ředitelům nebo ostatním pedagogickým pracovníkům, přispět diagnostické metody, které umožňují zjistit aktuální a preferované klima, postavení jednotlivého žáka ve třídě, poodhalit, co se skrývá pod imaginární „pokličkou“.

Záměrem této bakalářské práce je zjistit charakteristiku klimatu v rámci konkrétní školní třídy. Práce je rozvržena do dvou částí. První část práce je věnována teoretickým východiskům, která se zabývají touto problematikou. Teoretická část je zaměřena na vymezení klimatu školní třídy, klasifikaci jeho spoluvůrců, současné přístupy ke zkoumání klimatu školní třídy, charakteristiku diagnostikování a možné využití výsledku, zmapování a analyzování zrealizovaných výzkumů k danému tématu.

Praktická část obsahuje samotné průzkumné šetření s charakterem smíšeného designu se sekvenčním kombinováním kvantitativního a kvalitativního přístupu. Průzkum byl realizován ve třídě 3. ročníku střední odborné školy v Hustopečích. K průzkumnému šetření byla použita metoda dotazování. Techniky sběru dat byly standardizovaný dotazník CES, sociometrický test a standardizovaný rozhovor. Shromážděné výsledky byly následně zpracovány, analyzovány a interpretovány. Výsledky průzkumného šetření mohou být využity jako pomůcka ve výchovně-vzdělávacím procesu vybrané školní třídy s cílem vytvářet podmínky pozitivního klimatu, motivovat žáky a udržet kázeň.

2 Cíle bakalářské práce

Cílem práce je zjistit charakteristiku klimatu konkrétní školní třídy střední odborné školy. Zejména v oblasti vzájemné interakce spolutvůrců klimatu školní třídy, zaujatosti žáků ke školní práci, dodržování pravidel chování, organizovanosti výuky, vnímání opory učitele a jeho přístupu k žákům.

2.1 Cíle teoretické části práce

Cílem teoretické části práce je definovat pojem klima školní třídy, klasifikovat spolutvůrce klimatu školní třídy a současné přístupy ke zkoumání klimatu školní třídy, charakterizovat diagnostikování klimatu školní třídy, nastínit využití výsledků diagnostiky, zmapovat a analyzovat již zrealizované výzkumy zabývající se klimatem školní třídy.

2.2 Cíle praktické části práce

Cílem praktické části práce je provést průzkumné šetření ke zjištění charakteristiky klimatu školní třídy 3. ročníku střední odborné školy v Hustopečích.

Cílem průzkumného šetření je zjistit, do jaké míry se odlišují preference žáků a jejich hodnocení aktuálního stavu klimatu ve třídě.

3 Materiál a metodika zpracování

Ke zpracování bakalářské práce byl použit materiál a metodika zpracování zvláště pro teoretickou část a zvláště pro praktickou část.

3.1 Materiál a metodika zpracování teoretické části práce

Materiály pro zpracování teoretické části jsou odborné zdroje. Metodikou teoretické části je studium odborných zdrojů, tvorba výpisků, analýza, syntéza, komparace a dedukce teoretických poznatků z odborných zdrojů.

3.2 Materiál a metodika zpracování praktické části práce

Materiálem praktické části jsou respondenti konkrétní školní třídy 3. ročníku střední odborné školy a jejich třídní učitelka.

Metodika praktické části zahrnuje metody kvantitativního i kvalitativního průzkumu. Průzkumné šetření tak má smíšený design se sekvenčním kombinováním, ve kterém má kvantitativní průzkum povahu primární akce a kvalitativní průzkum povahu komplementární.

V průzkumném šetření byla použita metoda dotazování technikami standardizovaný dotazník CES, sociometrický test a standardizovaný rozhovor, které byly využity k získání dat v průzkumném šetření. Při zpracování praktické části bakalářské práce byla nejprve použita kvantitativní metodologie, kdy průzkumnými technikami byly standardizovaný dotazník CES a sociometrický test, které byly aplikovány u respondentů školní třídy. Po nashromáždění průzkumných dat a jejich analýze, byla následně použita kvalitativní metodologie, přičemž průzkumnou technikou byl zvolen standardizovaný rozhovor s třídní učitelkou diagnostikované školní třídy, který byl problémově zaměřený, přizpůsobený povaze zjištěného problému. Nashromážděná data ze standardizovaného dotazníku CES byla kvantitativně zpracována, analyzována a komparována za využití popisné statistiky, data ze sociometrického testu byla kvantitativně zpracována, analyzována a komparována za využití sociometrické matice a sociogramu, a data ze standardizovaného rozhovoru byla kvalitativně zpracována za využití transkripce do textové podoby, kódována a analyzována.

4 Klima školní třídy

Klima školní třídy je nedílnou součástí školního života. Představuje psychosociální naladění, interpersonální vztahy a emocionální reakci žáků na dění ve třídě. Učitel a žáci se jako spolutvůrci podílejí na vytváření klimatu školní třídy zejména svou vzájemnou interakcí, učitelovým přístupem a jeho vztahem k žákům, postojem žáků k učiteli, emocionálním naladěním.

Optimální klima školní třídy vytváří nejvhodnější podmínky nejen pro pozitivní interpersonální vztahy, ale i pro úspěšnou činnost jeho spolutvůrců. Naproti tomu, pesimální klima školní třídy vytváří negativní podmínky interpersonálních vztahů jeho spolutvůrců, snižuje motivaci ke školní činnosti a tím komplexně ovlivňuje dění ve třídě.

4.1 Pojem klima školní třídy

Klima školní třídy je specifický jev, který ovlivňuje úspěšnost a neúspěšnost žáka, jeho chování vůči spolužákům i učitelům. Klima školní třídy je „*sociálně-psychologická proměnná, představující dlouhodobější sociálně emocionální naladění, zobecněné postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 98). Stejného názoru je i Lašek (2007, s. 40), který tuto definici doplňuje o skutečnost, že sociálně emocionální naladění žáků ve třídě je tvořeno a prožíváno žáky a učiteli v interakci. Čapek (2010, s. 13) ve své publikaci definuje klima školní třídy jako „*souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí*“. Vykopalová (1992, s. 5) soudí, že klima školní třídy je „*soubor všech vnějších a vnitřních podmínek působících ve vzájemné součinnosti na jednotlivé žáky i učitele a vzájemně ovlivňující jejich chování*“. Grecmanová (2008, s. 49) dodává, že klima školní třídy se nevytváří pouze ve vyučování, ale také o přestávkách, na školním výletě nebo při různých akcích třídy.

Je patrné, že odborníci při definování pojmu používají jeden pojem na vysvětlení druhého. Z uváděných definic lze jednoznačně shrnout, že klima školní třídy je psychosociální skupinový jev vytvářený spolutvůrci, na které současně působí. Je zde kladen důraz zejména na subjektivní perspektivu jeho spolutvůrců.

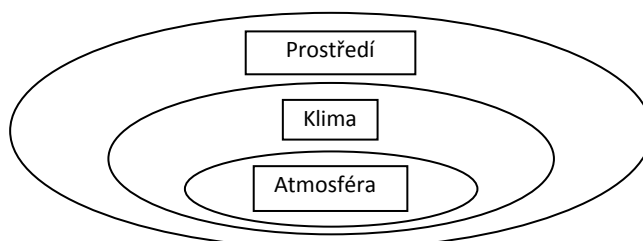
4.1.1 Rozlišení klimatu školní třídy

Termín klima školní třídy bývá užíván v různých terminologických variantách, například prostředí, atmosféra, charakter, nálada. Je však podstatné tyto termíny rozlišit podle trvání, proměnlivosti, rozsahu a obecnosti.

Čapek (2010, s. 16) stejně jako Čáp a Mareš (2001, s. 567–568) sdílí názor, že se klima školní třídy rozlišuje třemi termíny:

- **prostředí**, tento termín je označován jako nejobecnější se širokým rozsahem. Prostředí třídy zahrnuje nejen psychosociální hledisko, ale i hledisko architektonické, hygienické, estetické, ergonomické a akustické;
- **sociální klima**, tento termín vyjadřuje dlouhodobost a lze jej pokládat za psychosociální proměnnou, jež zahrnuje jevy, které mohou trvat i několik let, s úzkou vazbou na žáky konkrétní třídy, na učitele vyučující v této třídě a na třídního učitele. Sociální klima třídy je současně ovlivňováno i jinými jevy jako je sociální klima učitelského sboru či sociální klima školy;
- **atmosféra**, tento termín má poměrně úzký rozsah a vyjadřuje proměnlivost a krátkodobost. Atmosféra je podmíněna situací vzniklou během vyučovací hodiny případně dne. Zahrnuje krátkodobé interakce spoluúčastníků klimatu školní třídy. Atmosféru lze rozlišit na pozitivní, která může nastat po sdělení, že odpadá nezáživný vyučovací předmět, a na negativní, která může nastat po rvačce mezi žáky během přestávky, před ústní nebo písemnou zkouškou anebo při nespravedlivém známkování (podle názoru žáků). Pozitivní nebo negativní atmosféra navíc podle Špánika (1994 in Geršicová, Hlásna, 2013, s. 10) ovlivňuje průběh a výsledky výchovně-vzdělávacího procesu. Pokud ve třídě převládá napjatá atmosféra, může u žáků způsobit problémy v soustředění a pozornosti. Naopak vhodná atmosféra nejen pozitivně ovlivňuje výkonnost žáků i učitelů, ale vzbuzuje u nich pocit spokojenosti z vyučování.

Následující obrázek naznačuje vzájemné vazby shora uváděných termínů:



Obr. 1 Vzájemné vazby mezi třemi termíny klimatu školní třídy

Zdroj: Lašek (2007, s. 41).

Podle Linhartové (2001, s. 21) termín klima třídy obsahově zahrnuje ustálené postupy vnímání, hodnocení a reagování spoluvtvůrců na to, co se ve školní třídě odehrálo, právě odehrává nebo co se má odehrát. Autorka současně poukazuje na existenci tří základních typů klimatu ve školní třídě a to:

- klima neosobní profesionality, které formuje prostředí zaměřené na výkon a plnění požadavků;
- klima interpersonální shody, které formuje prostředí zaměřené na spolupráci a podporu sebedůvěry žáků;
- klima institucionalizovaného pořádku, které formuje prostředí zaměřené na dodržování řádu, kdy pozornost učitele je zaměřena na instituci nikoli žáka.

Klima školní třídy se podle Průchy, Walterové a Mareše (1995, s. 98) rozlišuje na klima aktuální, které v daný okamžik ve třídě převládá, a klima preferované, do něhož se promítají přání a představy žáků. Mareš (1998, s. 128) při posouzení důležitosti těchto forem klimatu dospěl k závěru, že klima preferované je daleko významnější než klima aktuální, poněvadž umožňuje u žáků zjistit, jaký styl vyučování preferují či jaký si přejí mít vztah mezi sebou i učitelem. S jiným způsobem rozlišení klimatu školní třídy se lze seznámit v publikaci Prokopa (1996, s. 37–39), který diferencuje klima školní třídy na vřelé, ve kterém žáci vnímají učitelovu pomoc a náklonnost, a studené, ve kterém se žáci necítí dobře, v důsledku soustředěnosti učitele na uspokojování vlastních potřeb. Autor současně rozděluje klima školní třídy podle výchovných stylů na demokratické, jehož znakem je tolerance učitelů k žákům, důvěra žáků k učitelům a silná integrace žáků ve třídě. Dále na autoritativní, které se vyznačuje negativními vztahy mezi učiteli a žáky, nízkou tolerancí a nedůvěrou žáků k učitelům, ctižádostivým soutěžením a opozičními postoji. Grecmanová (2008, s. 79) zastává stejný názor jako Prokop (1996, s. 37–39), avšak doplňuje, že klima může být i liberální, jehož typickým znakem je nízká angažovanost učitelů a jejich nepatrný požadavek na disciplínu, čímž dochází k negativnímu ovlivňování vztahu mezi učiteli a žáky, a naopak k pozitivnímu upevňování vztahu mezi žáky.

4.1.2 Podmínky k tvorbě pozitivního klimatu školní třídy

Obecně lze říci, že bez příznivého školního klimatu nelze docílit zkvalitňování výchovně-vzdělávacího procesu. Klima školní třídy působí na chování žáků a současně se významně podílí na ovlivňování jejich motivace k výkonu a jejich učebních výsledků. Je známo,

že pozitivní klima školní třídy má vliv na psychické rozpoložení žáků i učitelů vyučovacích předmětů v dané třídě.

Vytváření pozitivního klimatu školní třídy podle Spilkové (2003 in Grecmanová, 2008, s. 85) závisí na třech základních rysech, z hlediska:

- emocionálního, jako je vyrovnanost, důvěra, uspokojení, bezpečí a jistota;
- sociálního, jako je otevřenost, vzájemný respekt a podpora, ohleduplnost, úcta, spolupráce;
- a pracovního, jako je respektování pravidel, plnění úkolů, důslednost a řád.

Svobodová (2004, s. 87) poukazuje na skutečnost, že na utváření pozitivního klimatu školní třídy se velkou měrou podílí pedagogické dovednosti učitele. Mezi podstatné dovednosti učitele autorka řadí:

- sociální dovednosti, které přispívají k motivování a posilování pozitivních postojů žáků, k podpoře spolupráce, uvážlivému řešení problémové situace, hodnocení, povzbuzování, vedení k samostatnosti žáků, k navozování dobré nálady, důvěry a vstřícnosti;
- komunikační dovednosti, jež podporují vytváření otevřeného a partnerského vztahu učitele k žákům, naslouchání a respektování názoru, jasné a stručné vysvětlování, povzbuzování žáků ke kladení otázek, posílení odpovědného chování, poskytnutí pomoci;
- organizační dovednosti, které napomáhají k vymezení jasných pravidel ve třídě za účelem dosažení pořádku a klidu, dodržování sjednaných pravidel, rozdělení a plnění úkolů, využívání aktivizujících metod.

Pedagogické dovednosti učitele, které vedou k vytváření pozitivního klimatu školní třídy, také formuloval Kyriacou (2012, s. 24–27) ve své publikaci. Za základní pedagogické dovednosti učitele, které mají významný vliv na motivaci žáků a jejich postoj k učebním výsledkům, autor považuje plánování a přípravu na vyučovací hodinu, realizaci vyučovací hodiny, řízení vyučovací hodiny, řád, hodnocení prospěchu žáků, reflexi a sebehodnocení vlastní práce učitele, a v této práci podstatné klima třídy. Autor považuje za optimální takové klima školní třídy, které lze charakterizovat jako cílevědomé a orientované na úkoly, uvolněné, vřelé, se smyslem pro pořádek, podporující a povzbuzující žáky, umožňující zpětnou vazbu, postavené na vzájemné úctě a důvěře. Autor neopomíjí vyzdvihnout i důležitost architektonického koncipování třídy.

Po zvážení názorů odborníků lze dojít k závěru, že vytvoření pozitivního klimatu školní třídy je možné pouze za předpokladu spolupráce a zájmu všech aktérů, je-

jichž cílem je snaha o vytvoření vzájemného pozitivního vztahu, zájem o učení, dodržování klidu a pořádku ve třídě. Nelze opomenout na fakt, že v případě učitele nezáleží pouze na jeho ochotě, ale především na jeho pedagogických dovednostech a osobnostních vlastnostech.

4.2 Spolutvůrci klimatu školní třídy

Pokud bychom chtěli najít odpověď na otázku, co nebo kdo je ústředním tvůrcem klimatu školní třídy, pravděpodobně bychom nedokázali jednoznačně odpovědět. Odborníci v této oblasti mají odlišné názory. Někteří jsou přesvědčeni, že ústředními tvůrci jsou žáci, neboť svým chováním a postoji k učení či učitelé vytvářejí klima, které působí na učitele vyučovacího předmětu natolik, že ve třídě vyučuje s nechtív nebo naopak se na žáky těší. Jiní jsou zase názoru, že tvůrcem klimatu školní třídy je zásadně učitel, neboť svými vlastnostmi a zejména rolí může význačně ovlivňovat klima dané třídy.

Při posouzení rozdílných názorů je potřebné si uvědomit, že klima školní třídy je ovlivňováno nejen žáky, ale i učitelé ve vzájemné interakci, přičemž nelze opomenout třídního učitele, který zaujímá výraznou pozici v životě třídy.

4.2.1 Spolutvůrce třídního klimatu – žák

Žák zaujímá významnou roli ve spoluvytváření klimatu školní třídy. Lašek (2007, s. 46) označuje žáka jako člena sociální skupiny, který se podílí na její činnosti, je preferován spolužáky či učitelem anebo naopak izolován a odmítán. Ve školním prostředí je žák ovlivňován interpersonálními vztahy mezi učitelem i žáky, které působí na jeho postoj k učení, zapojení do učební činnosti, na jeho chování, kvalitu spolupráce, ale i na jeho spokojenost a postavení ve třídě. Je důležité zmínit, že ovlivnitelnost žáka úzce souvisí s jeho osobnostní charakteristikou, intelektem, sebepojetím a hodnotovou orientací.

Pozice žáka ve skupině předurčuje jeho pocit spokojenosti ve třídě, jak uvádí Průcha (2009, s. 186–187). Autor zdůrazňuje, že příznivá pozice umožňuje žákovi příležitost k individuálnímu rozvoji a naopak nevalná pozice tuto možnost snižuje. Při delším stavu může u něj dokonce vyvolat snížení sebedůvěry či nezájem o školu. S tímto názorem se ztotožňuje Lašek (2007, s. 11), který doplňuje, že prostřednictvím žákovy pozice jsou ovlivňováni i jeho spolužáci. Jako jednu z nejhorších situací lze považovat stav naprosté izolovanosti jednotlivého žáka, která u něj může přivodit psychickou zátěž.

Ve školní třídě žák prožívá, vnímá a hodnotí nejen sebe samotného, ale i osobnostní vlastnosti svých spolužáků a učitele. Zejména starší žáci upírají podle Vykopalové (1992, s. 14) svou pozornost na učitelovu osobnost, na jeho jednání a chování. Také respektují pouze autoritu získanou svými charakterovými rysy a činy. Dle názoru Čapka (2010, s. 22) jsou mezi žáky, obzvláště na středních školách, pevnější interpersonální vztahy zásluhou již vytvořeného systému pozic, hodnot a norem. Školní třída je soudržnější, ale mnohdy i zásadovější a kritičtější vůči názorům a postojům učitele.

Ve spojitosti s utvářením klimatu školní třídy Čapek (2010, s. 20) charakterizuje interpersonální vztahy mezi spoluvůrci klimatu jako proměnnou, stejně jako charakteristiku školní třídy. Autor má za to, že tyto proměnné se vzájemně ovlivňují. Mertina s Krejčovou a kol. (2012, s. 230) mají na vzájemné působení těchto proměnných podobný náhled jako Čapek (2010, s. 20).

4.2.2 Spoluvůrce třídního klimatu – učitel

„Kvalitní učitel je takový, který vytvoří ve škole bezpečné a přátelské prostředí, naučí žáky to, co je má naučit (to, co slibuje, že je naučí) a současně u nich uchová zvědavost a pozitivní vztah ke vzdělávání.“ (Mertin, Krejčová a kol., 2013, s. 107) Tato definice nabízí otázku, v čem je spatřována učitelská kvalita? Rozhodně lze uvést, že kvalita učitele úzce souvisí s jeho osobností a pedagogickými dovednostmi.

Osobnost učitele a jeho pedagogické dovednosti sehrávají nezastupitelnou roli na utváření a rozvíjení osobnosti žáka. Od učitele se očekává, že bude žákům předávat vědomosti a dovednosti, formovat jejich postoje a hodnoty, rozvíjet jejich schopnosti a charakter, podněcovat k zájmu o učení vhodnou motivací, a že bude respektovat individualitu osobnosti jednotlivého žáka. Ke splnění těchto požadavků kladených na učitele je bezpodmínečně nutná existence pozitivního interpersonálního vztahu mezi učitelem a žáky. Lze tedy konstatovat, že *„pro kvalitu konkrétního učitele je jedním z nejdůležitějších ukazatelů to, jaké klima v jeho třídách existuje“* (Průcha, 2002, s. 52). Plevová s Kusákem (2006, s. 58–59) se domnívají, že vytvoření pozitivního vztahu mezi spoluvůrci školního klimatu závisí na postoji učitele k žákům, který je podmíněn jeho osobnostními vlastnostmi. Podle názorů autorů by měl být učitel k žákům otevřený, opravdový, taktický, ohleduplný a empatický, měl by akceptovat osobnostní charakteristiku žáků, jejich názory a pocity, a především by měl být ve svých postojích neměnný. Obdobného názoru je i Čáp s Marešem (2001, s. 266), kteří navíc uvádějí, že osobnostní vlastnosti učitele jsou na předním místě v ovlivňování postoje žáků ke škole a až pak následují didaktické dovednosti učitele a jeho odbornost.

Učitel v interakci se třídou tvoří specifickou společenskou jednotku. Proto je podle Fontany (1997, s. 275) pro učitele významně důležité porozumět chování žáků, poněvadž jen tak jim může poskytnout optimální prostředí pro učení. Tento názor lze rozšířit tvrzením, že „*klima třídy, které učitel navodí, může mít zásadní vliv na motivaci žáků a jejich postoj k učení*“ (Kyriacou, 1996, s. 79).

Významnou roli v ovlivňování klimatu školní třídy sehrává osobnost třídního učitele, který přeci jen se žáky tráví více času než učitel vyučujícího předmětu. Obvykle také bývá seznámen s rodinným zázemím většiny žáků. Podle Čapka (2010, s. 17) je to právě třídní učitel, který se na rozdíl od svých kolegů musí daleko více snažit poznávat své žáky, vědět, jak na ně nebo naopak být jim oporou v nesnázích. Srovnatelný názor na funkci třídního učitele má Rybičková (2003, s. 181), která zmiňuje, že „*je důležité, aby třídní učitel dával žákům najevo, že právě na nich záleží, jak se jim bude ve třídě žít a pracovat, že oni mohou život třídy ovlivnit, že právě oni si mohou mezi sebou pomoci a že třídní učitel je připraven jim poradit, podpořit je, případně usměrnit nežádoucí projevy, na které samotný třídní kolektiv nestačí*“.

4.3 Výzkum v pedagogických vědách

Podstatou pedagogických věd je podle Průchy (2009, s. 16) teorie a výzkum zabývající se školním prostředím. Pojem pedagogický výzkum nelze postihnout jedinou definicí. Tento pojem se snažil vymezit Průcha (1995, s. 8) pomocí několika charakteristik, kdy pedagogický výzkum popisuje jako vědeckou systematickou činnost zabývající se pedagogickou realitou, kterou popisuje, analyzuje a objasňuje. Je vhodné uvést i definici Čábalové (2011, s. 100), která ve své publikaci přehledně vymezila pedagogický výzkum jako šetření, jež se zabývá „*cíli, obsahem, podmínkami a prostředky výchovy, procesem vzdělávání a vyučování, zkoumá subjekty výchovy a vzdělávání (žáky, učitele), zabývá se hodnocením výsledků pedagogického procesu*“.

Z uvedených definic lze vyvodit, že pedagogický výzkum je systematická činnost orientovaná k řešení pedagogického problému nebo k objevení nových poznatků o jevech a procesech výchovně-vzdělávacího procesu.

K získání cenných informací a údajů o pedagogické realitě jsou využívány kvantitativní a kvalitativní přístupy výzkumu. V poslední době se však stále častěji objevuje kombinace obou.

4.3.1 Kvantitativní výzkum

Kvantitativní výzkum je označení pro přístup, který poskytuje zobecnění dosažených výsledků a formulování všeobecně platných zákonitostí. Zdrojem poznání „*má být pouze objektivní a co možná nejpřesnější zkoumání edukační reality*“ (Skutil a kol., 2011, s. 59). S tímto názorem se ztotožňuje i Emanovský (2013, s. 14).

Švaříček, Šedová a kol. (2014, s. 22) sdílí stejný názor jako Gavora (2000, s. 32), že kvantitativní výzkum ověřuje hypotézy vyvozené z teorie, které potvrzuje nebo vyvrací. Výzkum s využitím kvantitativní metodologie je zaměřen zejména na ověřování vztahů mezi sledovanými proměnnými, případně na zjištění způsobu jejich vzájemné souvislosti.

Kvantitativní výzkum pracuje s numerickými údaji, které se analyzují pomocí statistických metod se záměrem popsat jevy nebo změny existujících jevů. Podle Gavory (2000, s. 32) a Čábalové (2011, s. 99) se zjištěné výsledky mohou zevšeobecnovat na celou populaci.

Podstata kvantitativního výzkumu je ověřování validity existující teorie metodou dedukce, proto je oprávněně nazýván jako verifikační.

4.3.2 Kvalitativní výzkum

Kvalitativní výzkum je označení pro přístup zaměřený ke zkoumání jevů podrobnou analýzou. Při použití kvalitativní metodologie je potřebná orientace v oblasti, která je předmětem zkoumání a zejména dostatek času pro sběr dat a jejich analýzu.

Na rozdíl od kvantitativního výzkumu, kdy respondenti mohou být anonymní a ve velkém počtu, kvalitativní výzkum se snaží porozumět a podrobně popsat problém u konkrétního případu. Strauss a Corbinová (1999, s. 10) považují kvantitativní výzkum jako výzkum „*jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace*“. Podle Hendla (2005, s. 50) názor Strausse a Corbinové (1999, s. 10) nesdílí mnoho autorů, poněvadž specifičnost kvalitativního výzkumu netkví jen v postrádání numerických údajů.

Z daného lze odvodit, že kvalitativní výzkum pracuje s nenumerními daty, kterými jsou slova, zvuk nebo obraz. Jednoduše vše, co může nejlépe vystihnout život zkoumaného jedince, skupiny, jevu či události. Získaná data se analyzují po předchozím přepisu do textové podoby a kvalitativním kódováním.

Výzkum s použitím kvalitativní metodologie je zaměřen zejména na pochopení konkrétního případu a jeho jedinečnosti, objevení nových skutečností, ze kterých

se formují nové hypotézy. Cílem kvalitativního výzkumu není snaha zjištěné výsledky generalizovat.

Záměrem kvalitativního výzkumu je tedy „*objasnit, jak se lidé v daném prostředí a situaci dobírají pochopení toho, co se děje, proč jednají určitým způsobem a jak organizují své všednodenní aktivity a interakce*“ (Hendl, 2005, s. 52). S tímto názorem se ztotožňuje i Skutil a kol. (2011, s. 70).

Podstata kvalitativního výzkumu je konstruování nových teorií metodou indukce, proto je oprávněně nazýván jako konstrukční.

4.3.3 Smíšený výzkumný design

Gulová, Šíp a kol. (2013, s. 29) či Švaříček, Šedová a kol. (2014, s. 27) se shodují na tom, že kombinací kvalitativního a kvantitativního přístupu v pedagogickém výzkumu dochází k maximálnímu využití jejich předností. K tomuto názoru se současně přiklání i Čapek (2010, s. 100), který dodává, že kombinace obou přístupů slouží pro zjištění nebo doplnění různých pohledů. Hendl (2005, s. 60) kombinaci obou metodologických přístupů neboli smíšený výzkumný design definoval jako „*obecný přístup, v němž se míchají kvantitativní a kvalitativní metody, techniky nebo paradigmatata v rámci jedné studie*“.

Pelikán (2011, s. 33) k úvaze o tom, zda v pedagogickém výzkumu má spíše převažovat kvantitativní přístup nežli kvalitativní, konstatuje, že oba přístupy jsou plně legitimní a naopak se musí stát vzájemnými komplementárními složkami výzkumu. Stejný názor sdílí Gulová, Šíp a kol. (2013, s. 29), kteří navíc doplňují, že jedině tak lze docílit vyřešení zkoumaného problému.

Smíšený výzkum může mít dvě podoby a to sekvenční kombinování a simultánní kombinování. Podle Hendla (2005, s. 60) jejich rozlišení spočívá v tom, že u sekvenčního kombinování se v průběhu výzkumu použijí obě metodologie postupně. V případě simultánního kombinování se ve stejném okamžiku výzkumu použijí obě metodologie současně.

4.4 Metody pedagogického výzkumu

V odborných publikacích se v mnoha případech autoři rozcházejí v pojmovém vymezení výzkumné metody. Rozdílnost názorů se také vyskytuje v třídění metod. Často mezi výzkumnými metodami jsou uvedeny i techniky, které však do výčtu metod nepatří.

K pochopení rozdílnosti mezi metodou a technikou výzkumu lze citovat Průchu (1995, s. 35), který výzkumnou metodu definuje jako „*systém principů a předpisů, které*

ve svém souhrnu podávají návod, jak musí výzkumný pracovník postupovat, aby dosáhl nových poznatků“. Čábalová (2011, s. 96) definici výzkumné metody výstižně zestručnila jako pracovní postup při výzkumu. V souladu s Průchou (1995, s. 35) lze techniku chápat jako „konkrétní, přesně stanovený nástroj k shromažďování, analýze či vyhodnocování (měření) dat výzkumu“. Jinou definici podává Pelikán (2011, s. 96), podle něhož je výzkumná technika nástrojem, který cíleně provádí taktický záměr stanovený zvolenou metodou.

Při realizaci výzkumu se podle Průchy (1995, s. 37), ale i Vodákové, Černochové a Rambouska (2007 in Hladío, 2008, s. 23) využívají k získávání a zpracování dat metody pozorování, dotazování a hodnocení. Pelikán (2011, s. 97–98) se ve své publikaci naopak pokusil o daleko širší pojetí klasifikace metod, kdy tyto rozlišil na metodu explorační, ratingovou, metodu Q-třídění, psychosémantickou, obsahovou analýzu, testy, projektivní metodu, metodu měření sociálních vztahů, behaviorální, experimentální, dále metody školní etnografie a longitudinálního šetření. Na základě smyšlení uvedených autorů o třídění výzkumných metod lze konstatovat, že autoři nezastávají shodný názor ve vnímání odlišností výzkumných metod. Proto není snadné správně formulovat rozlišení výzkumných metod.

Jak již bylo uvedeno výše, pedagogický výzkum využívá kvantitativní a kvalitativní metodologii, přičemž ke sběru dat volí konkrétní techniky k dosažení požadovaného cíle výzkumu. „Rozdíl mezi kvalitativními a kvantitativními technikami můžeme považovat míru (ne)strukturovanosti“, jak sděluje Čapek (2010, s. 100). Zvolenou technikou kvalitativních metod může být například rozhovor nebo nestrukturované pozorování, u kvantitativních metod to může být dotazník či strukturované pozorování. Podle Čábalové (2011, s. 111) mohou pedagogičtí pracovníci při zjišťování výchovně-vzdělávací úrovně využít i jiné techniky jako jsou projektivní techniky, kazuistiky, případové studie, analýza pedagogických dokumentů, experiment a sociometrické techniky.

Je vhodné výzkumné techniky kombinovat, poněvadž jen tak lze získat maximální pozitiva obou metodologických přístupů. Ježek (2004, s. 45) uvádí jako vhodnou kombinaci dotazník – rozhovor, kdy se nejprve vyhodnotí výsledky dotazníku a posléze se rozhovor zaměří na zjištěnou povahu problému, nebo kombinaci rozhovor – dotazník, kdy na podkladě zjištěných dat rozhovoru se zadá dotazník, který se nejprve upraví tak, aby položky poskytl konkrétnější výsledky.

4.5 Současné přístupy ke zkoumání klimatu školní třídy

Odborná literatura zabývající se problematikou zkoumání školního klimatu a pedagogické interakce poskytuje rozličné přístupy, které ke zkoumání přistupují z různých hledisek a záměrů. Čáp a Mareš (2001, s. 571–574) tyto přístupy přehledně rekapitulovali podle práce Mareše a Křivohlavého (1995) takto:

- sociometrický přístup: předmětem zkoumání je školní třída jako sociální skupina. Zkoumání je zaměřené na strukturu třídy, soudržnost, integrovanost, vzájemnou sympatii a vliv žáků ve třídě;
- organizačně-sociologický přístup: předmětem zkoumání je školní třída jako organizační jednotka, učitel jako řídicí pracovník. Zkoumání je zaměřené na autoritu učitele, charakter a typ pedagogické komunikace, vyučovací postupy;
- interakční přístup: předmětem zkoumání je školní třída a učitel. Zkoumání je zaměřené na vzájemnou interakci mezi učitelem a žáky, působení učitele, školní výkonnost a postoje žáků;
- pedagogicko-psychologický přístup: předmětem zkoumání je opět školní třída a učitel. Avšak zkoumání je zaměřené na spolupráci žáků, kooperaci, vzájemnou oporu a sebepojetí, školní výkonnost a postoje žáků k učivu;
- školně-etnografický přístup: předmětem zkoumání je školní třída a učitel v souvislosti s běžným školním životem. Zkoumání je zaměřené na vnímání a hodnocení klimatu samotnými aktéry;
- vývojově-psychologický přístup: předmětem zkoumání je osobnost žáka a školní třída jako sociální prostředí, ve kterém se má rozvíjet osobnost žáka. Zkoumání je zaměřené na řízení výuky učitelem, jeho hodnocení a přístup k žákům, vzájemnou interakci mezi učitelem a žáky, sebepojetí žáků, školní neúspěšnost žáků či jejich nezájem o školu;
- sociálně-psychologický a environmentalistický přístup: předmětem zkoumání je školní třída jako prostředí pro učení. Zkoumání je zaměřené na kvalitu klimatu v aktuální i preferované podobě, interpersonální vztahy mezi aktéry, školní výkonnost a postoje žáků.

S tímto přehledným rozlišením přístupů ke zkoumání klimatu školní třídy, které jsou rozčleněné podle objektu zkoumání a cíle, se ztotožňuje nejen Grecmanová (2008, s. 98) a Kašpárková (2009, s. 62–63), ale i Čapek (2010, s. 94–95) a Geršicová s Hlásnou (2013, s. 21–22).

4.6 Diagnostikování klimatu školní třídy

Školní třída je podle Vykopalové (1992, s. 5) formální sociální skupina vytvořená na základě konkrétních atributů, ve které existují formální vztahy a zároveň neformální vztahy, jež se vyvíjí při společné práci žáků či zájmech. Jinou definici podává Lašek (2012, s. 13), podle něhož je školní třída samostatným a neopakovatelným spojením individuí, konstituujících se osobností a sociálním seskupením žáků v sociometrickém smyslu slova.

Pro vytváření optimálního klimatu školní třídy je nezbytné toto klima diagnostikovat. Výsledky diagnostiky jsou zejména pro třídního učitele významné z pohledu poznání klimatu školní třídy, názorů žáků na dění ve třídě a jejich hodnocení vzájemného vztahu mezi sebou. Tímto se výsledky stávají základem pro stanovení vhodných prostředků ke zvládnutí potíží v oblasti vztahů a jejich kvalit, včetně sebepoznávání učitele a jeho práce.

Je známo, že učitelé a žáci jako spoluvůrci klimatu školní třídy mohou tím, co vidí, prožívají a hodnotí, nejlépe posoudit sociální prostředí třídy, čímž se stávají hlavními aktéry posuzující nejen vztahy mezi spoluvůrci klimatu, ale i kvalitu výuky. Toto mínění koresponduje s názorem Dvořákové (2000, s. 6), která doplňuje smysl diagnostikování klimatu školní třídy nejen v hodnocení aktuálního stavu, ale zejména v objevování příčin daného stavu a návrhu opatření, která by směřovala k žákovu optimálnímu vývoji.

Diagnostikování klimatu školní třídy je nejen zkvalitnění výchovně-vzdělávacího působení, ale i jako prevence možného výskytu sociálně-patologických jevů v prostředí třídy. Podle Brauna (2014, s. 91) diagnostika prováděná učitelem musí hodnotit osobnost žáka komplexně. Je důležité, aby učitel výsledky své přirozené diagnostické činnosti potvrdil využitím diagnostických postupů a objektivizoval tak svá zjištění.

Podmínkou kvalitně zrealizovaného diagnostikování je dle názoru Kašparkové (2009, s. 61) výběr optimální metody k dosažení výpovědní hodnoty, zodpovědný přístup k interpretaci výsledků a objektivizace jejich závěrů. Výsledky diagnostikování klimatu školní třídy poskytují souhrnné zmapování dané problematiky a lze tyto výsledky využít i jako jednoduchý popis stavu klimatu školní třídy z pohledu žáků, porovnání názoru žáků třídy a učitele, srovnání aktuálního stavu s přáním žáků, identifikaci rozdílů mezi učiteli vyučující danou třídu, dále rozdílů mezi školami či mezi třídami podle typu, vliv klimatu třídy na osobnost žáka a učitele, a zejména ovlivnění klimatu třídy. S tímto názorem se ztotožňuje i Geršicová a Hlásna (2013, s. 56–57).

Při diagnostikování klimatu školní třídy je vhodné využít kvantitativního i kvalitativního přístupu, poněvadž jen tak podle Švaříčka, Šedřové a kol. (2014, s. 27) se získají nejpřesnější data. Grecmanová (2008, s. 105) navíc navrhuje formulovat předpoklad

na základě výsledků kvalitativního přístupu a následně předpoklad ověřit kvantitativním přístupem, event. opětovným použitím kvalitativního přístupu ověřit potvrzené výsledky. Tento postup doporučuje již uváděný Ježek (2004, s. 45) či Strauss a Corbinová (1999, s. 11).

Diagnostikování klimatu školní třídy vyžaduje dodržování jistých zásad jako je realizace v přirozených podmínkách a postup přiměřený věku žáka. Při diagnostikování je současně důležité mít na paměti, že spolutvůrci mohou mít odlišné názory na klima školní třídy. Při diagnostikování jde především o zjištění, jak spolutvůrci vnímají a hodnotí klima třídy, jaké pocity mají ve vztahu k výchovně-vzdělávacímu procesu či ve vztahu k sobě samým. Tímto získáváme cenné informace o jejich postojích ke škole a interakci mezi spolutvůrci. Ježek (2005, s. 69) a Gálík (2012, s. 20) rozlišují postoje na explicitní a implicitní. Na rozdíl od explicitního postoje, který si jedinec uvědomuje a dokáže o něm hovořit, implicitní postoj je tacitní a spíše nutí jedince ke kompaktnosti jeho postojů. Ježek (2005, s. 70) k tomuto dodává, že explicitní a implicitní postoje mohou při diagnostikování školního klimatu rozporovat názor hodnotitele, který má za to, že hodnocený je problematický.

Mezi nejčastěji používanými technikami, které učitelé používají k diagnostikování klimatu školní třídy, jsou uvedeny níže.

4.6.1 Techniky diagnostikování klimatu školní třídy

Pozorování

„Pozorování je v pedagogickém výzkumu nejčastěji zaměřeno na chování žáků (žáků, školní třídy, učitelů, vychovávaných, vychovávajících aj.), činnosti těchto jedinců (učební činnosti žáka, vyučovací činnosti učitele aj.) a okolnosti těchto činností (prostředí, situace aj.).“ (Hladě, 2011, s. 46)

Pozorování patří podle Krejčové (2011, s. 172) mezi základní techniky, které poskytují cenné informace o klimatu školní třídy. Učitel bez záměrné intervence sleduje v průběhu vyučovací hodiny činnost žáků, jejich vzájemnou spolupráci a chování jednotlivých žáků, čímž si vytváří obraz o jejich angažovanosti a zaujetí školní prací, o interpersonálních vztazích mezi žáky, vztahu k učiteli, o dění ve vyučování. Autorka upozorňuje na skutečnost, že učitel musí předem vědět, co chce pozorovat, jinak je jeho pozorování bezcenné. Mertina, Krejčová a kol. (2012, s. 231) sdílí stejný náhled na možnosti pozorování učitelem jako Krejčová (2011, s. 172), nicméně doplňují, že učitel může pozorováním žáků zjistit, kdo ze žáků neustále střídá členství ve skupině.

nách, jaké jsou role žáků a zda jsou žáci individualisté nebo se spíše začleňují do skupiny.

Čáp s Marešem (2001, s. 31) se ztotožňují s názorem Krejčové (2011, s. 172) v části, že pozorováním lze sledovat průběh vyučování, avšak dodávají, že učitel má možnost pozorovat žáky i o přestávkách, na výletě či sportovních aktivitách. Toto pozorování označují jako příležitostné. Knotová a kol. (2014, s. 47) v příležitostném pozorování shledává výhodu v jeho dosažitelnosti, avšak nevýhodu ve vysoké míře subjektivního zkreslení ze strany učitele.

Pozorování může být neexperimentální, při kterém se sleduje dění, které nebylo vyvoláno a do něhož se nezasahovalo, anebo může být součástí experimentální, při které se sleduje chování žáka zúčastněného experimentu nebo rozhovoru, jak uvádí Čáp (1993, s. 151). Autor pozorování dále rozděluje podle časového hlediska na pozorování jednorázové, například odměny a tresty užití učitelem v jedné vyučovací hodině, nebo pozorování dlouhodobé, například učitel pozorování provádí opakovaně po několika dnech, čímž se zmenšuje riziko chybovosti.

Pozorování třídy učitelem dle názoru Geršicové a Hlásny (2013, s. 25) sice poskytuje obraz toho, co se ve třídě odehrává, avšak nemůže podat informace o skutečném klimatu školní třídy a vztazích mezi žáky. Proto se většinou přistupuje k systematickému pozorování nezávislým pozorovatelem, při kterém se sleduje průběh vyučovací hodiny, chování žáků a učitele, jak uvádí Linhartová (2001, s. 21). Autorka současně dodává, že jedině tak, lze považovat pozorování jako jednu z možností diagnostikovat klima školní třídy. Při pozorování se využívají standardizované záznamové archy, event. záznamová zařízení.

V části charakterizující techniku pozorování je vhodné zařadit i Flandersův systém interakční analýzy, který dle názoru Gavory (2000, s. 186) „vyšel z teorie o tzv. přímém a nepřímém vlivu učitele. *Přímý vliv učitele redukuje žakovu volnost a spontánnost a přináší horší vyučovací výsledky. Naopak nepřímý vliv učitele vede ke zvýšení žakovy volnosti, iniciativy a přináší lepší vyučovací výsledky.*“ Jiné vymezení podává Svatoš (1995, s. 65), podle něj Flandersův systém poskytuje relativně přesné a hodnověrné charakterizování průběhu vyučovací hodiny, především působení učitele. Jedná se o standardizované pozorování nezávislým pozorovatelem, jehož pozornost je zaměřená zejména na hodnocení vztahů mezi učitelem a žáky, nikoli na obsahovou stránku vyučovací hodiny či plnění vyučovacích cílů. Tento názor společně sdílí Linhartová (2001, s. 24) a Lašek (2007, s. 47), který dodává, že dosažení kvalitních dat nesporně závisí na kvalifikovanosti pozorovatele.

Rozhovor

Rozhovor je další technikou používanou ke zjišťování školního klimatu. Podstatou této techniky je získávání cenných informací při přímé komunikaci. V prostředí školy slouží učitelé k poznávání žáků, k řešení prospěchových či výchovných, event. citových problémů, k získávání informací o jejich trávení volného času, vztazích mezi sebou.

Pokud má být rozhovor použitý k diagnostické činnosti, musí být dodržen jeho cíl a pravidla. Podle Průchy (1995, s. 51) se to týká zejména u standardizovaného nebo polostandardizovaného rozhovoru, při kterém jsou podávány již přesně zformulované otázky ve stanoveném pořadí. Je nutné podotknout, že i nestandardizovaný rozhovor má jistá pravidla, která se musí dodržet. Souvisí to zejména s promyšleností otázek a vysvětlením cíle rozhovoru tak, aby vzbudily u jedince ochotu vypovídat. U nestandardizovaného rozhovoru již není nutné se držet přesné formulace otázek ani jejich pořadí. Čáp s Marešem (2001, s. 431) klasifikují druhy rozhovoru stejně jako Průcha (1995, s. 51), zároveň se však přiklánějí i k možnosti neformálního povídání učitele se žáky.

Učitel může vést rozhovor nejen se skupinou žáků ve třídě formou besedy, ale i s jednotlivcem v soukromí kabinetu nebo v prázdné třídě. Vhodně zvolené prostředí a způsob rozhovoru napomáhá k otevřené a upřímné výpovědi žáka. Další velmi významnou podmínkou úspěšného rozhovoru je osobnost učitele a jeho vlastnosti. Pokud učitel nemá dobrý vztah se žáky, nemůže očekávat, že se mu žáci svěří se svými problémy, city nebo postoji. Navíc musí předpokládat, že žáci zejména na středních školách nemají tendence se svěřovat dospělým.

Rozhovor lze použít nejen jako primární, ale také jako komplementární techniku, především tehdy, když si učitel chce upřesnit nebo doplnit údaje získané jinou technikou, například pozorováním. Anebo pokud chce získat údaje, které mu napomohou k sestavení dotazníku.

Průcha (1995, s. 51) stejně jako Čáp s Marešem (2001, s. 431) a Pelikán (2011, s. 122–124), upozorňují na nebezpečí možného zkreslení nebo nepravdivosti odpovědí, v důsledku lepší prezentace tázaného jedince anebo jen proto, aby odpovídaly očekávání tazatele. Při rozhovoru, zvláště u žáků se mohou vyskytnout problémy s vyjadřováním názorů.

Předností rozhovoru je možnost přímého kontaktu s dotazovaným, se zachycením verbálních i neverbálních projevů, které by nebylo možné získat dotazníkem.

Dotazník

„Dotazníkem jsou písemně zjišťovány informace od velkého počtu osob, a proto je řazen mezi nástroje hromadného získávání údajů.“ (Hladío, 2011, s. 30) Uvedené vymezení dotazníku se opírá o definici Průchy (1995, s. 43). Výhodou této techniky je získávání názorů nebo postojů tázaných, které můžeme plně kvantifikovat, časově nenáročný sběr dat, snadnější zpracování a vyhodnocení dat.

K získání cenných informací je nezbytné dotazník vhodně zadat, jeho položky správně sestavit a odpovědi správně vyhodnotit. Před zadáním vlastního dotazníku se doporučuje provést zkoušku na malém počtu tázaných k ověření vhodnosti a srozumitelnosti položek. Položky mohou být otevřené, které poskytují možnost vyjádření se vlastními slovy. Na položky uzavřené tázaný odpovídá výběrem z omezeného počtu variant, odpovědi mohou být dichotomické nebo trichotomické anebo polytomické. Mezi polytomické odpovědi patří i posuzovací škály, které umožňují nejen hodnotit jevy, události či interpersonální vztahy, ale i vyjádřit vlastní postoj či názor, z pevně daných, většinou pěti odstupňovaných odpovědí. Položky polouzavřené jsou složené z položek uzavřených a otevřených.

Dotazník patří mezi nejpoužívanější techniky pedagogického výzkumu, zejména k diagnostikování školního klimatu. Pomocí dotazníku může učitel získat informace o dění a vztazích ve školním prostředí, především ve třídě během vyučování nebo o přestávkách. Vykopalová (1992, s. 52) uvádí, že učitel pomocí dotazníku zjistí skutečnou podobu školního klimatu a zváží ty faktory, které lze ovlivnit a jakým směrem. Autorka doporučuje vhodně doplnit dotazník o sociometrii k získání popisně komparativního reálného stavu třídy. Učitelé si k diagnostikování školního klimatu mohou vytvářet vlastní dotazníky, které budou zaměřené na konkrétní problém vyskytující se ve třídě. Použití vlastních dotazníků však podle názoru Grecmanové (2008, s. 111) může učitelům přinášet jisté potíže, například v subjektivním vnímání nebo při interpretaci údajů. Čapek (2010, s. 109) zase vidí obtíže v nemožnosti porovnávat běžné hodnoty s jiným školním prostředím.

V odborných publikacích jsou k diagnostikování školního klimatu doporučovány standardizované hodnotící dotazníky, které jsou přizpůsobené k použití u různých věkových skupin žáků, různých druhů a stupňů škol. Učitelé však tyto dotazníky využívají velmi málo, i když byly koncipovány právě pro pedagogickou praxi, jak uvádí Grecmanová (2003, s. 23). Autorka tuto nepatrnou využitelnost přisuzuje pravděpodobnou pracovní zátížeností učitelů. Předností těchto dotazníků je, že jsou určeny pro hodnocení školního klimatu samotnými spoluvůrci. Mezi tyto dotazníky patří podle Čapka

(2010, s. 109) a Krejčové (2011, s. 173) například dotazník B3 a B4, jejichž autorem je Braun (2009). Pomocí dotazníků, jež zkoumají 5 oblastí, učitel získává informace o vzájemné interakci mezi žáky, o hierarchickém postavení jednotlivého žáka a jeho vlastním sebevnímání v dění třídy. Výhodou těchto dotazníků je, že se mohou vzájemně doplňovat. Dalším velmi využívaným dotazníkem je podle Laška (2007, s. 53–71), Čapka (2010, s. 110–117) a Brauna (2014, s. 105) dotazník MCI (My Class Inventory), jehož autory je Fraser a Fisher (1986). Česká verze dotazníku byla zpracována Laškem (1991) pod názvem Naše třída. Dotazník má dvě formy zjišťující aktuální a preferovaný stav klimatu třídy, prostřednictvím 5 oblastí jsou získávány informace o spokojenosti žáka ve třídě, o vztazích mezi žáky, o soutěživosti ve třídě, o prožívání nároků školy na žáky, o soudržnosti. Ke zjišťování klimatu školní třídy je podle Čapka (2010, s. 126) a Brauna (2014, s. 105) využíván i dotazník KLIT, který byl poprvé aplikován Laškem (2002). Dotazník sleduje 3 složky klimatu školní třídy a to složku suportivní, kdy se žáci vyjadřují ke vztahům mezi sebou, k vzájemné spolupráci a soudržnosti, složku motivace ke školnímu výkonu a složku sebeprosazování. Jako dalším nejpoužívanějším dotazníkem zjišťujícím klima školní třídy je dotazník CES (Classroom Environment Scale), který byl vybrán jako primární technika průzkumného šetření této práce. Proto je dotazníku věnována samostatná část.

Braun (2014, s. 106) ve své publikaci zmiňuje dotazník autorů Mareše a Ježka (2011) pod názvem Klima školní třídy, který byl vytvořen jako výstup projektu Cesta ke kvalitě.

4.6.2 Dotazník CES

Dotazník CES (Classroom Environment Scale) je jedním z nejužívanějších dotazníků zjišťujících klima školní třídy. Byl vytvořen autory Trickett a Moos (1973) a jeho původní verze obsahovala celkem 242 položek zkoumajících 13 oblastí klimatu třídy. Pro svou rozsáhlost byl následně Moosem a Moosem (1974) přezkoumán a počet jeho položek snížen na 90, které zjišťovaly 9 oblastí. Praxe však ukázala, že i tato verze je příliš rozsáhlá a proto Fraser a Fisher (1986) dotazník zkrátily a upravili tak, že v konečné verzi žáci hodnotí i preferovaný stav klimatu školní třídy. Tato konečná verze byla následně přeložena a upravena Laškem (2007, s. 74), Marešem a Skalskou, pro použití v českém školství. Dotazník je určen pro žáky ve věku 12 – 18 let a jak již bylo uvedeno, má dvě formy, které zjišťují aktuální stav (skutečné klima) a preferovaný stav (klima, které by si žáci přáli). Krejčová (2011, s. 175) tento dotazník doporučuje použít zejména u středoškoláků. Podle Laška (2007, s. 74), Čapka (2010, s. 118) a Brauna (2014, s. 105–

106), dotazník zkoumá 24 položkami 6 oblastí klimatu školní třídy jako je zájem žáků o školní práci, vztahy mezi žáky, učitelova pomoc a podpora, orientace žáků na úkoly, pořádek a organizovanost ve třídě, jasnost pravidel.

Lašek (2007, s. 74) a Čapek (2010, s. 118) shodně uvádějí, že autoři dotazníku doporučují zadat nejdříve preferovanou formu dotazníku a přibližně za 14 dní formu aktuální. Dotazník obsahuje 24 dichotomických položek, které jsou zaměřené na celkové klima školní třídy včetně činnosti učitele, což učiteli umožní si vytvořit nejen obraz o dění ve třídě, ale poskytne mu i kvalitní zpětnou vazbu o své práci se žáky. Vyplnění dotazníku dle uvedených autorů netrvá déle než 20 minut.

Vyhodnocení dotazníku není obtížné ani časově náročné. Za každou odpověď „Ano“ se žákovi udělují 3 body, za odpověď „Ne“ 1 bod (u položek označených „R“ je bodování opačné). Vynechaná odpověď nebo špatně vyplněná se skóruje 2 body. Podle Laška (2007, s. 74) a Čapka (2010, s. 118) může žák dosáhnout u každé jednotlivé oblasti minimálně 4 body a maximálně 12 bodů, střed je 8 bodů.

Výhodou tohoto dotazníku je mimo jiné skutečnost, že jej žáci mohou vyplňovat anonymně, čímž lze předpokládat, že žáci budou odpovídat upřímně a pravdivě.

Lašek (2007, s. 75–76) ve své publikaci poskytuje pásmo běžných hodnot vnímaného aktuálního a preferovaného stavu klimatu školní třídy, které vyšlo z jeho studií prováděných v českých školách ve větším měřítku. Poskytované pásmo běžných hodnot slouží ke komparaci diferencí pro další pedagogické výzkumy. Výsledné údaje získané Laškovým šetřením jsou specifikovány v části 5.2 této práce.

4.6.3 Sociometrická technika

Sociometrická technika se používá ke zkoumání sociálních vztahů v sociální skupině, tedy i ve školní třídě. Je zde zařazena především proto, že sociální vazby mezi žáky se významně podílejí na tvorbě klimatu třídy a také z toho důvodu, že tato technika bude použita při zpracování praktické části této práce.

Vykopalová (1992, s. 28) shodně s Emanovským (2013, s. 43) uvádějí, že ke zjišťování interpersonálních vztahů a postojů v malých sociálních skupinách, jako je například školní třída, se používají techniky sociometrické metody, jejímž autorem je považován americký psychiatr Moreno (1934). Braun (2014, s. 101) uvádí, že „*sám autor si povšiml, že základním jevem skupinové interakce je přitažlivost, odpudivost a indiferece mezi jednotlivými členy skupiny*“. Z daného vyplývá, že v sociální skupině se mezi členy formují vztahy a preference. „*Abychom mohli tyto sociální vztahy a preference*

přesně zjišťovat a vyhodnocovat (měřit) pro pedagogické účely, musíme aplikovat sociometrické techniky výzkumu.“ (Průcha, 1995, s. 61)

Pomocí sociometrické techniky lze podle Linhartové (2008, s. 205) ve školních třídách zjistit postavení žáků a strukturu jejich vztahů. S tímto názorem se ztotožňuje Průcha (1995, s. 62), který navíc uvádí, že sociometrická technika umožňuje učitelům změřit míru soudržnosti a integrace ve třídě. Linhartová (2008, s. 205) a Kašpárková (2009, s. 64) navrhují získané údaje využít k efektivitě výchovně-vzdělávacího působení učitele. Jiné využití získaných údajů podává Čábalová (2011, s. 116), podle níž jsou využívány zejména ke zjišťování příčin agrese či šikany nebo k řešení výchovných problémů anebo k vytváření skupin při kooperativním vyučování.

Nejčastější sociometrickou technikou ke zjišťování interpersonálních vztahů ve třídě je sociometrický test. Podle Emanovského (2013, s. 43) sociometrický test zahrnuje nepřímé položky, na které žáci odpovídají vlastní volbou jednoho či více spolužáků podle určitého kritéria. S tímto stanoviskem souhlasí Švec a kol. (2009, s. 162–164), který doplňuje, že se položkami zjišťují pozitivní nebo negativní volby, tedy sympatie a antipatie. Dittrich (1992, s. 50–51) však upozorňuje, že položky testu musí mít jednoznačnou formulaci. Linhartová (2008, s. 205) k formulaci sociometrického testu uvádí, že test obsahuje položky, které se týkají problémových oblastí, jako je spolupráce mezi žáky, posuzování organizačních schopností a trávení volného času. Sociometrickým testem jsou tak získávány cenné informace o tom, kdo koho ze žáků volí pro určitou činnost nebo situaci.

Mezi používané sociometrické techniky k diagnostikování vztahů ve školní třídě patří i standardizovaný sociometrický ratingový dotazník (SO-RA-D), jehož autorem je Hrabal (1979). Švec a kol. (2009, s. 165) charakterizují dotazník jako techniku ke zjišťování informací o třídě, zejména o vytvořených podskupinách, pozicích žáků a jejich osobnostních charakteristikách. Výsledkem dotazníku jsou podle Krejčové (2011, s. 173) a Brauna (2014, s. 103) tři pozice žáka ve třídě podle vlivu, oblíbenosti a náklonnosti.

Nevýhodou sociometrického dotazování je dle názoru Linhartové (2008, s. 206), Mertina, Krejčové a kol. (2012, s. 266), časová limitovanost. Učitel prostřednictvím sociometrické techniky získává údaje, které poskytují obraz pouze aktuálního stavu. Tato skutečnost potvrzuje mínění Fontany (1997, s. 306), že *„třída je, jako většina jiných sociálních skupin, dynamickou jednotkou, jež se neustále mění a vyvíjí“*.

4.7 Možnosti využití výsledků diagnostikování

Využití výsledků o klimatu školní třídy navrhuje Čáp s Marešem (2001, s. 574–579) nejméně těmito způsoby:

- charakteristika stavu klimatu v konkrétní třídě z pohledu žáků. Jedná se o jednoduchý popis reálného stavu jejich vnímání a prožívání klimatu. Tento způsob se využívá například při zjišťování rozdílnosti třídy s jinou třídou nebo podle Moose a Mosse (1979 in Čáp a Mareš, 2001, s. 574) při výskytu prospěchových problémů či vysoké absence;
- komparace názorů žáků s názory vyučujících učitelů na klima konkrétní třídy. K získání údajů sloužících ke komparaci se využívá dotazník, který nejprve vyplní učitel a poté jej vyplní žáci. Vyhodnocením obou pohledů se získají rozdíly ve vidění klimatu třídy. Z dosavadních zkušeností se názory učitelů výrazně odlišují od názoru žáků;
- komparace preferovaného stavu s aktuálním stavem klimatu třídy. I v tomto případě se využívá dotazník, který však vyplňují pouze žáci. Nejprve je zadána preferovaná forma (co by si žáci přáli) a s časovým odstupem forma aktuální (skutečný stav z pohledu žáků). Velká rozdílnost mezi preferovaným stavem a aktuálním stavem naznačuje, že žáci nejsou ve třídě spokojeni, což se může projevit na jejich školní výkonnosti;
- zjišťování difference mezi vyučujícími učiteli v konkrétní třídě. Tento postup se využívá, pokud se učitel nějakým způsobem vymyká od ostatních učitelů, ať už to jsou pedagogické zkušenosti či vzdělávací a výchovné pojetí;
- zjišťování difference mezi školami. Mohou to být rozdíly mezi státními, soukromými, nestátními či církevními školami, nebo mezi městskými či venkovskými školami, ale i školami, které se odlišují prostředím, materiálním vybavením nebo počtem žáků;
- zjišťování, jak klima konkrétní třídy ovlivňuje osobnost žáků a učitelů. Postup je zaměřen zejména na osobnostní charakteristiku spolutvůrců, na průběh a metody výuky, na výchovně-vzdělávací výsledky;
- ovlivňování klimatu třídy. Na rozdíl od předchozích přístupů, se v tomto případě jedná o dlouhodobý postup, jehož výsledkem je změna dosažena intervenčním zásahem.

S tímto přehledným využitím poznatků o klimatu školní třídy se ztotožňuje Linhartová (2001, s. 26–27) a Geršicová s Hlásnou (2013, s. 28–30). Autoři Geršicová a Hlásna

(2013, s. 28–30) jsou navíc přesvědčeni, že toto využití lze aplikovat i v podmínkách slovenského školství.

4.8 Dosavadní nálezy o klimatu školních tříd českých škol

Na rozdíl od zahraničí se výzkumy klimatu školních tříd v českých školách dosud realizovaly v menším počtu. Přesto poskytly zajímavé výsledky o kvalitě školního života. Dosavadní výzkumy se zabývaly problémovými oblastmi, jako je diference mezi preferovaným a aktuálním stavem klimatu, diference v pohledu dívek a chlapců, učitelů a žáků, či diference mezi školami.

V odborné literatuře je podle Grecmanové (2008, s. 97) věnovaná pozornost zejména výzkumům Laška (1991, 1995), Klusáka (1993), Mareše (1998, 2000) a Ježka (2003). Podle Mareše (2003, s. 40) velmi přehledně zmapovali školní klima Klusák a Škaloudová (1992), Zelina a Zelinová (1993), Lašek (1994), Ježek (2000) a Grecmanová (2002). Čáp s Marešem (2001, s. 575) naopak propagují jako autory, kteří se nejvíce věnovali výzkumu školního klimatu, Pelikána a Lukše (1973), Mareše (1974, 1998), Furmana (1985), Průchu (1988), Mareše a Laška (1990, 1991), Klusáka a Škaloudovou (1992), Samuhelovou (1993), Laška (1994), Miezgovou (1994) a Duzbabu (1994). Výčet autorů, kteří se zabývali školním klimatem, je opravdu hojný. Přesto se většina z těchto autorů zaměřila pouze na klima základních škol. To však ještě neznamená, že by středoškolské klima zůstalo v pozadí zájmu. Mezi autory, kteří svou pozornost zaměřili na střední školy, patří zejména Lašek, Grecmanová a Čapek, jejichž výzkumná šetření jsou analyzována v publikaci Laška (2007, s. 72–95) a Čapka (2010, s. 256–260).

Publikované výsledky výzkumných šetření na základních a středních školách umožňují vytvořit si obraz o kvalitě českého školství a především nápomoci učitelům ve výběru metod a technik při diagnostikování klimatu ve svých třídách.

V této práci jsou využívány výsledky a technika výzkumného šetření Laška. Proto je jeho studie podrobněji charakterizována v následující části.

4.8.1 Výzkumné šetření Laška

V roce 2001 Lašek zrealizoval výzkumné šetření zaměřené na porovnání charakteristiky klimatu školních tříd základních a středních škol. Autor ve výzkumném šetření použil techniku standardizovaný dotazník CES.

Při analýze výsledků výzkumného šetření byly autorem zjištěny rozdíly mezi žáky základních škol a středních škol, zejména v oblastech *Angažovanost*, *Vztahy mezi žáky*,

Učitelova pomoc, Orientace na úkoly, Pořádek a organizovanost. Z výsledků vyplynulo, že žáci ze základních škol jsou podstatně více *Zaujati školní prací* než středoškoláci, avšak *Vztahy mezi sebou* mají horší než jak je tomu u středoškoláků. *Učitelovu pomoc a podporu* pociťují daleko více žáci základních škol než středoškoláci, stejně tak jsou podstatně více *Orientováni na úkoly*. Při srovnání výsledků v oblasti *Pořádku a organizovanosti* bylo zjištěno, že i tuto oblast podstatně více vnímají žáci základních škol než středoškoláci. Jediná oblast, ve které nebyly zjištěny difference, je *Jasnost pravidel*.

Lašek na základě zjištěných výsledků vytvořil pásmo běžných hodnot, které slouží jako pomůcka ke komparaci výsledků s dalšími realizovanými výzkumnými šetřeními.

Pásmo běžných hodnot, které je znázorněno v části 5.2 této práce, poskytuje údaje o jednotlivých složkách klimatu školní třídy jako 6 oblastí zjišťovaných pomocí dotazníku CES. Jak již bylo uvedeno výše, i v tomto případě budou cenné informace obsažené v pásmu běžných hodnot, využity v průzkumném šetření této práce ke komparaci rozdílů ve vnímání aktuálního a preferovaného školního klimatu.

5 Praktická část a výsledky práce

Cílem průzkumného šetření je zjistit charakteristiku klimatu vybrané školní třídy 3. ročníku střední odborné školy v Hustopečích, zejména do jaké míry se odlišují preference žáků a jejich hodnocení aktuálního stavu klimatu.

Byly stanoveny tyto předpoklady:

- **P1: Nebudou žádné rozdíly v jednotlivých 6 oblastech vnímání aktuálního a preferovaného klimatu mezi žáky konkrétní školní třídy a běžnými hodnotami z celostátního výzkumu.**
- **P2: Rozdíly mezi chlapci a dívkami konkrétní školní třídy v jednotlivých 6 oblastech dotazníku CES (forma aktuální a preferovaná) nebudou odlišné.**
- **P3: Interpersonální vztahy žáků konkrétní školní třídy ve všech třech problémových oblastech nebudou provázané.**

5.1 Metodologie průzkumného šetření

Průzkumné šetření představuje smíšený průzkumný design se sekvenčním kombinováním, ve kterém má kvantitativní průzkum povahu primární akce a kvalitativní průzkum povahu komplementárního prostředku průzkumu. Podle Skutila a kol. (2011, s. 76) je přednost smíšeného designu spatřována v možnosti vzájemného doplňování a zjišťování odlišných stránek kvantitativního a kvalitativního pedagogického výzkumu. Stejného názoru je i Hendl (2005, s. 62), který navíc doplňuje, že základní myšlenkou smíšeného designu je sběr a analýza dat prostřednictvím několika metod, jejichž kombinace dat a výsledků umožňuje doplňovat jednotlivé přístupy. Pro dosažení cíle byly v průzkumném šetření použity metody kvantitativního a kvalitativního dotazování, technikami standardizovaný dotazník CES, sociometrický test a standardizovaný rozhovor.

V první fázi průzkumného šetření byla použita kvantitativní metodologie k získání popisně srovnávacích údajů o preferovaném a aktuálním stavu klimatu školní třídy 3. ročníku střední odborné školy v Hustopečích s počtem 23 žáků. Průzkumnou technikou byl zvolen standardizovaný dotazník CES, který byl vhodně doplněn další technikou a to sociometrickým testem. Tyto techniky kvantitativního pedagogického výzkumu jsou podle Hendla (2005, s. 46) využívány pro početně uspořádaný sběr dat. Autor dále uvádí, že následnou analýzou získaných dat statistickými metodami se dojde

k výslednému popisu nebo k novým souvislostem, eventuálně k ověření pravdivosti vlastního názoru o vztahu mezi proměnnými.

Na první fázi průzkumného šetření vhodně navazovala kvalitativní metodologie, která byla orientována k získání pohledu třídní učitelky na zjištěný stav klimatu její třídy. K tomuto byla zvolena průzkumná technika standardizovaného rozhovoru, jehož položky byly přizpůsobeny povaze zjištěného problému. Tato technika kvantitativního průzkumu byla použita záměrně, neboť podle Strausse a Corbinové (1999, s. 11) „*kvalitativní údaje se mohou použít pro ilustraci nebo vyjasnění kvantitativně odvozených závěrů*“.

Je nutné podotknout, že průzkumné šetření bylo zaměřeno ke zjišťování charakteristiky konkrétní skupiny žáků jedné školní třídy. Proto výsledky tohoto průzkumného šetření nelze zobecnit pro celostátní měřítko.

5.2 Techniky sběru dat

K získání výpovědní hodnoty o skutečném klimatu vybrané školní třídy, tedy o dlouhodobém stavu interpersonálních vztahů, bylo v první fázi průzkumného šetření využito dotazování samotných žáků dané třídy na kvalitu klimatu. K tomuto účelu byla použita technika dotazníku, neboť podle Průchy (1995, s. 43) patří mezi nejpoužívanější pedagogické techniky ke zjišťování názorů a postojů spoluvtvůrců školního klimatu. V průzkumném šetření byl proto zvolen standardizovaný dotazník CES (Classroom Environment Scale). Autory prvotní verze ze 70. let minulého století jsou Trickett a Moos. Tato verze dotazníku Classroom Environment Scale /actual and preferred short form/ byla v roce 1974 revidována Moosem a Moosem. Za dalších 12 let v roce 1986 byla zkrácena Fraserem a Fisherem na konečnou verzi, kterou pro využití v českém školství přeložil a upravil Lašek (2007, s. 74) s Marešem a Skalskou. K průzkumnému šetření byl záměrně zvolen tento upravený dotazník, neboť slouží k diagnostikování vnímání a hodnocení klimatu samotnými spoluvtvůrci a je určen pro žáky ve věku 12 – 18 let. Podle Průchy (2002, s. 68) se tento typ dotazníku používá nejen k diagnostikování klimatu určité školní třídy, ale zároveň ke zkoumání faktorů, které neodmyslitelně ovlivňují dosahované učební výsledky. S tímto názorem se ztotožňuje Čapek (2014, s. 144–145), který navíc dodává, že pomocí dotazníku CES lze zjistit pozitivní klima ve školní třídě, které je charakterizováno emocionálně kladnými interpersonálními vztahy mezi žáky, jejich zaujetím školní prací, vysokou jasností pravidel a vnímanou učitelovou pomocí a podporou anebo lze zjistit negativní klima, jež se projevuje vysokou soutěživostí mezi žáky, orientací na úkoly či nutností kontroly žáků učitelem.

Dotazník CES podle Laška (2007, s. 74) zkoumá 24 položkami 6 proměnných třídního klimatu. Autor specifikuje tyto proměnné do oblastí:

- **Angažovanost žáka, jeho zaujetí školní prací** (položky č. 2, 8, 14, 20);
- **Učitelova pomoc a podpora** (položky č. 3, 9, 15, 21);
- **Orientace žáků na úkoly** (položky č. 4, 10, 16, 22);
- **Pořádek a organizovanost** (položky č. 5, 11, 17, 23);
- **Jasnost pravidel** (položky č. 6, 12, 18, 24).

Dotazník má dvě formy. Žáci hodnotí jednak aktuální stav školní třídy (skutečné klima) a jednak preferovaný stav (klima, které by si žáci přáli). Pro dosažení požadovaných výsledků se doporučuje nejprve zadat preferovanou formu dotazníku a po cca 14 dnech formu aktuální. Dotazník obsahuje celkem 24 dichotomických položek, které žáci vyplňují samostatně. K získání upřímnějších a pravdivějších odpovědí lze použít dotazník anonymně. Podle Brauna (2014, s. 106) je důležité mít na paměti, aby administrace dotazníku byla vždy etická a nijak neohrožovala žáky. Vyhodnocení dotazníku není náročné, za každou odpověď „Ano“ se uděluje 3 body, za odpověď „Ne“ 1 bod (položky označené „R“ mají opačné bodování). V případě, že žák odpověď vynechá nebo ji chybně vyplní, je odpověď skórována 2 body. Výsledek každé zkoumané oblasti se získá sečtením bodů u položek týkajících se konkrétní oblasti. Podle Laška (2007, s. 74) žák může získat v každé oblasti minimálně 4 body a maximálně 12 bodů, střed je 8 bodů. S administrací a vyhodnocením dotazníku se plně ztotožňuje Čapek (2010, s. 118), který dále doplňuje, že odraz činnosti učitele se objevuje zejména u oblasti *Učitelova pomoc a podpora*, v oblasti *Pořádek a organizovanost*, a v oblasti *Jasnost pravidel*. Prostřednictvím interpretace výsledků si tak učitel může zhodnotit svou dosavadní práci se žáky a uvědomit si, jak žáci vnímají a hodnotí klima třídy a zejména, jaké klima by si přáli, event. očekávali.

Pro porovnání rozdílů ve vnímání aktuálního a preferovaného klimatu mezi žáky českých středních škol slouží pásmo běžných hodnot, které bylo publikováno Laškem (2007, s. 75–76) na základě výsledků jeho studií měření klimatu tříd, jež byly provedeny ve větším měřítku. Konečné údaje zjištěné Laškem (2007, s. 75–76) ve výzkumném šetření u žáků středních škol, které budou sloužit ke komparaci s výslednými údaji tohoto průzkumného šetření, jsou pro snadnější orientaci uvedeny níže. Je nutné doplnit, že v průzkumném šetření bude při vyhodnocování dotazníku CES zaměřena pozornost výlučně na rozpětí běžných hodnot, na hodnoty aritmetického průměru a mediánu, jednotlivých oblastí.

Tab. 1 Údaje dotazníku CES v oblasti aktuálního klimatu

	Aritm. průměr	Směrod. odchylka	Pásmo běžných hodnot	Medián	1. a 4. kvartil
Angažovanost	5,64	1,72	3,92 – 7,36	6	5 – 6
Dobré vztahy	9,56	1,83	7,73 – 11,39	10	10 – 10
Učitelova pomoc	7,19	2,06	5,13 – 9,25	8	6 – 8
Orientace na úkoly	7,29	2,01	5,28 – 9,30	8	6 – 8
Pořádek a organizovanost	5,89	1,70	4,19 – 7,59	6	6 – 6
Jasnost pravidel	8,57	2,13	6,44 – 10,70	8	8 – 10

Zdroj: Lašek (2007, s. 75).

Tab. 2 Údaje dotazníku CES v oblasti preferovaného klimatu

	Aritm. průměr	Směrod. odchylka	Pásmo běžných hodnot	Medián	1. a 4. kvartil
Angažovanost	10,27	1,64	9,06 – 11,64	10	10 – 12
Dobré vztahy	10,68	1,28	9,40 – 11,96	10	10 – 12
Učitelova pomoc	10,75	1,41	9,34 – 12,16	12	10 – 12
Orientace na úkoly	8,92	1,77	7,15 – 10,69	8	8 – 10
Pořádek a organizovanost	10,84	1,67	9,17 – 12,51	12	10 – 12
Jasnost pravidel	10,93	1,46	9,47 – 12,39	12	10 – 12

Zdroj: Lašek (2007, s. 78).

Jak již bylo uvedeno, v první fázi průzkumného šetření byla k získání popisně srovnávacích údajů o preferovaném a aktuálním stavu klimatu školní třídy použita technika dotazníku CES. Nejprve byla zadána preferovaná forma dotazníku a s časovým odstupem forma aktuální.

Aktuální forma dotazníku CES byla vhodně doplněna technikou sociometrického testu ke zjištění aktuálních interpersonálních vztahů mezi žáky založených na důvěře, sympatiích a antipatiích. Sociometrický test je jedním z technik sociometrické metody, jejímž autorem je považován americký psychiatr Moreno. Průcha (1995, s. 61) označuje sociometrický test jako užitečnou techniku pro získávání kvantitativního popisu jevů, které mají kvalitativní výpovědní hodnotu.

Podstatou sociometrického testu je zejména odhalování interpersonálních vztahů v malých sociálních skupinách. V tomto případě vztahů žáků ve školní třídě, jejich vzájemné sympatie, antipatie, skupinky či role. Pomocí této techniky lze zmapovat nejen

postavení žáků ve třídě, ale i případnou šikanu mezi žáky. Emanovský (2013, s. 43) zdůrazňuje implementovat sociometrický test ve školní třídě, neboť mezi žáky se formují vazby na základě společných plnění úkolů a jejich vzájemné komunikace, která trvá dostatečně dlouho. Autor dále uvádí, že sociometrický test umožňuje pomocí nepřímých otázek zjistit žákovu volbu jednoho či více spolužáků podle určitého kritéria. Linhartová (2008, s. 205) dodává, že sociometrický test obvykle obsahuje baterii otázek týkajících se tří problémových oblastí jako je spolupráce mezi žáky, posuzování organizačních schopností a neformálních vztahů.

U administrace sociometrického testu je velmi důležité poučit žáky o způsobu volby. Linhartová (2008, s. 205) upozorňuje, že žáci musí volit pouze spolužáky, kteří jsou přítomni průzkumu. Tento názor nepotvrzuje Pelikán (2011, s. 198), který má za to, že žáci mohou volit i spolužáky, kteří do školní třídy patří, avšak nejsou momentálně přítomni průzkumu.

Druhá fáze průzkumného šetření byla zaměřena k získání pohledu třídní učitelky na zjištěný stav klimatu její třídy. K nabytí cenných informací bylo přistoupeno k technice standardizovaného rozhovoru. U této techniky je podle Průchy (1995, s. 51) důležité kvalitně konstruovat otázky. Pro splnění této podmínky byly položky předem přesně zformulovány a následně podány třídní učitelce ve stejném znění a pořadí. Připravené položky byly přizpůsobeny povaze zjištěného obrazu o školní třídě.

5.3 Vzorek průzkumného šetření

Průzkumné šetření bylo provedeno v jedné školní třídě 3. ročníku střední odborné školy v Hustopečích. Vzorkem pro průzkumné šetření tak byla vybrána konkrétní třída 23 žáků, z toho 11 chlapců a 12 dívek, s věkem při samotné nejvyšší hranici pro aplikaci dotazníku CES. Po analýze dat dotazníkového šetření byl realizován řízený rozhovor s třídní učitelkou.

5.4 Realizace průzkumných technik

V první fázi průzkumného šetření byly použity techniky dotazník CES a sociometrický test, které zaručují v krátkém čase nashromáždit dostatečné množství údajů od více respondentů. Nejprve byla zadána preferovaná forma dotazníku, která proběhla na konci měsíce listopadu 2015. K dosažení 100% návratnosti dotazníku a tím spojené spolehlivosti a interpretace výsledků, bylo přistoupeno k osobní administraci dotazníku, kterou doporučuje Průcha (1995, s. 113) a Geršicová s Hlásnou (2013, s. 91). Před

zahájením vyplňování dotazníku byl žákům za přítomnosti vyučujícího zdůrazněn cíl průzkumného šetření a způsob posouzení jejich výpovědí. Současně byli žáci ujištěni, že se jedná o anonymní zjišťování jejich názorů a postojů ke klimatu jejich třídy, proto se očekává jejich samostatné vyplňování. Po rozdáni dotazníkového formuláře byli žáci požádáni o vyplnění demografických údajů, jako je název školy, třída a pohlaví. Položky dotazníku byly označeny pořadovým číslem. Všechny 24 položek mělo formu výpovědi, zjišťující údaje potřebné pro získání popisně srovnávacích informací o preferovaném stavu klimatu školní třídy. Znění položek, které obsahovaly slovo učitel, byly před zadáním přeformulovány na třídní učitel, aby jejich obsah vystihoval průzkumný problém. Žáci odpovídali na dichotomické otázky, na které měli možnost dát jen jednu ze dvou odpovědí „Ano – Ne“ zakroužkováním na pravé straně dotazníku. Případnou chybnou odpověď žáci zakřížkovali a správnou zakroužkovali. Výhodou této formy položek byla jednoduchost vyplňování a časová efektivnost. Jak se ukázalo, vyplnění dotazníku včetně instrukce netrvalo déle než 20 minut. Tato skutečnost potvrdila mínění Laška (2007, s. 74) a Čapka (2010, s. 120). Grecmanová (2008, s. 126) však poukazuje na skutečnost, že tato forma dotazníku má i svou nevýhodu, která je spatřována v odpovědích záměrně vložených do připravených odpovědí, což může vyvolat tzv. černobílý úhel pohledu.

Při zpracování a vyhodnocování údajů preferované formy dotazníku bylo zjištěno, že jedna dívka neodpověděla na položku č. 4 „*Ve třídě bychom měli věnovat více času diskutováním o mimoškolních aktivitách než diskutím o škole.*“ a na položku č. 12 „*V naší třídě by se často a výrazněji měla měnit pravidla (při hodině, zkoušení, písemkách).*“ Jiná dívka neodpověděla na položku č. 6 „*V naší třídě by měla být jasná pravidla, která mají žáci dodržovat (v hodině, při písemkách, zkoušení).*“ Tyto nezodpovězené položky byly skórovány 2 body. Ostatní žáci odpověděli bezchybně na všechny položky.

Na začátku měsíce ledna 2016 byla zadána aktuální forma dotazníku, která byla vhodně doplněna sociometrickým testem ke zjištění aktuálních interpersonálních vztahů mezi žáky ve třídě. I v tomto případě byli žáci poučeni o způsobu posouzení jejich výpovědí. Navíc bylo žákům sděleno, že dotazník je doplněn o položky zaměřené na interpersonální vztahy ve třídě. Sociometrický test obsahoval celkem tři pozitivně formulované položky. Tyto položky byly směřovány do problémových oblastí, jako je spolupráce mezi žáky, posuzování organizačních schopností a neformálních vztahů. Žáci mohli zvolit tři své spolužáky a to v pořadí podle stupně důvěry, sympatie. Jelikož se jednalo o anonymní výpověď, žákům sloužil jako pomůcka jmenný seznam všech žáků třídy. Každé jméno ve jmenném seznamu bylo označeno pořadovým číslem. Žáci byli současně poučeni, že nemohou volit sebe samotné.

Při zpracování a vyhodnocování údajů aktuální formy dotazníku bylo zjištěno, že jedna dívka se pravděpodobně nedokázala rozhodnout, jakou odpověď zvolit a zakroužkovala pomlčku umístěnou mezi „Ano“ a „Ne“. Jednalo se o položku č. 15 „*Třídní učitel je více přítelem než autoritou.*“ Tato položka byla vyhodnocena jako nezodpovězená a byla skórována 2 body. Ostatní žáci odpověděli bezchybně na všechny položky.

U sociometrického testu bylo při zpracování a vyhodnocování údajů zjištěno, že ne všichni žáci využili možnosti volit tři ze svých spolužáků. Tato skutečnost se objevila u položky týkající se oblasti posuzování organizačních schopností žáků, u které dvě dívky volily nižší počet spolužáků, než byl stanovený limit. Stejný problém se objevil u položky týkající se oblasti neformálních vztahů, u které jeden chlapec ne zvolil žádného ze spolužáků.

Ve druhé fázi průzkumného šetření byla použita doplňující technika standardizovaného rozhovoru, která proběhla při osobním kontaktu v soukromí kabinetu třídní učitelky na konci měsíce března 2016. Švec a kol. (2009, s. 117) stejně jako Svoboda (2009, s. 38) označují standardizovaný rozhovor jako určitý typ dotazníku s přesnou formulací otázek, ve kterém jde o ústní podání informací, bez možnosti úhybných odpovědí a tím zkreslení celé situace průzkumu. Položky rozhovoru byly stylizovány tak, aby zachycovaly vlastní pohled třídní učitelky na zjištěný stav klimatu její třídy. Řízený rozhovor byl se souhlasem třídní učitelky nahráván na záznamové zařízení (diktafon). K získání konečných údajů byla pro analýzu a následnou interpretaci provedena transkripce rozhovoru do textové podoby a kódování.

5.5 Výsledky a vyhodnocení dat průzkumného šetření

Výsledky primární části průzkumného šetření dávají možnost nahlédnout do klimatu konkrétní školní třídy. Poskytují srovnání pohledu žáků ve vnímání aktuálního a preferovaného klimatu v jednotlivých 6 oblastech dotazníku CES.

K vyhodnocení dat z dotazníku sloužilo Laškovo (2007, s. 75–76) pásmo běžných hodnot, hodnoty aritmetického průměru a mediánu jednotlivých oblastí, které byly získány od žáků českých středních škol ve výzkumu provedeném ve větším měřítku.

Výsledky komplementární části průzkumného šetření poskytují možnost zjistit aktuální pozici žáků ve třídě. Tyto výsledky sociometrického testu mohou sloužit k optimalizaci vztahů ve třídě. Výsledek řízeného rozhovoru s třídní učitelkou vybrané školní třídy dává možnost získat vlastní pohled třídní učitelky na zjištěný stav klimatu třídy a jeho srovnání s pohledem žáků.

Anonymností dotazníku CES a sociometrického testu lze předpokládat, že žáci konkrétní školní třídy odpovídali upřímně a pravdivě, z čehož je možno vyvodit, že hodnota výsledků je na vysoké úrovni. Jedinou nevýhodou anonymního použití lze spatřovat u dotazníku CES, poněvadž třídní učitelce neumožňuje individuální přístup k jednotlivým žákům.

Data z dotazníku CES jsou analyzována a interpretována v tabelárním zobrazení v části 5.5.1. Data ze sociometrického testu jsou analyzována a interpretována v grafickém zobrazení v části 5.5.2 a tabelárním zobrazení v Přílohách 4 až 6. Data z řízeného rozhovoru s třídní učitelkou jsou po analýze interpretována v části 5.5.3 a v Příloze 7 je znázorněna doslovná transkripce řízeného rozhovoru s kódováním.

5.5.1 Výsledky dotazníku CES

Při vyhodnocování dat z dotazníku CES byly použity výsledky výzkumného šetření Laška (2007, s. 75). Tyto výsledky sloužily ke komparaci rozdílů ve vnímání aktuálního a preferovaného klimatu mezi žáky vybrané školní třídy a žáky středních škol, kteří se zúčastnili Laškova (2007, s. 75–76) výzkumného šetření (dále též jen „celostátní výzkum“). Využitelnost výsledků z celostátního výzkumu byla zaměřena výlučně na pásmo běžných hodnot, na hodnoty aritmetického průměru (dále též jen „ \bar{x} “) a na medián (dále též jen „ \tilde{x} “), jehož průměrná hodnota je podle Laška (2007, s. 74) a Čapka (2010, s. 120) dosažena 8 body. Medián s hodnotou 12 bodů dokládá maximální dosažení, jak uvádí Čapek (2010, s. 118).

Tab. 3 Údaje dotazníku CES v oblasti aktuálního klimatu

	Pásmo běžných hodnot	\bar{x}		\tilde{x}	
Angažovanost	3,92 – 7,36	6,29	5,64	6	6
Dobré vztahy	7,73 – 11,39	9,52	9,56	10	10
Učitelova pomoc	5,13 – 9,25	10,90	7,19	12	8
Orientace na úkoly	5,28 – 9,30	8,86	7,29	8	8
Pořádek a organizovanost	4,19 – 7,59	6,67	5,89	6	6
Jasnost pravidel	6,44 – 10,70	10,19	8,57	10	8

Vysvětlivky:

- údaje vybrané školní třídy
- údaje z celostátního výzkumu Laška (2007, s. 75)
- \bar{x} aritmetický průměr
- \tilde{x} medián

V Tabulce č. 3 jsou uvedeny výsledky dotazníku CES forma aktuální, které umožňují porovnat údaje od žáků konkrétní školní třídy se žáky z celostátního výzkumu. Pro snadnější orientaci jsou zjištěné údaje barevně rozlišeny.

Z výsledných údajů vyplývá, že žáci vybrané třídy vykazují míru *Angažovanosti do školní práce* vyšší ($\bar{x}=6,29$) než ukazuje celostátní výzkum ($\bar{x}=5,64$), avšak ve vztahu k dosažitelné průměrné hodnotě mediánu, resp. 8 bodům, je tato hodnota podprůměrná ($\tilde{x}=6$). U oblasti *Pořádek a organizovanost výuky* žáci rovněž vykazují vyšší míru ($\bar{x}=6,67$) než ukazuje celostátní výzkum ($\bar{x}=5,89$), avšak ve vztahu k dosažitelné průměrné hodnotě mediánu, je tato hodnota podprůměrná ($\tilde{x}=6$). U oblasti *Orientace na úkoly* lze pozorovat vyšší míru ($\bar{x}=8,86$) než celostátní výzkum ($\bar{x}=7,29$), ale i přesto je tato hodnota průměrná ($\tilde{x}=8$). Nadprůměrnou hodnotu vykazují *Dobré vztahy mezi žáky* ($\bar{x}=9,52$), které jsou srovnatelné s hodnotou celostátního výzkumu ($\bar{x}=9,56$). U této oblasti medián dosáhl nadprůměrné hodnoty ($\tilde{x}=10$). U oblasti *Učitelova pomoc* žáci vybrané třídy vykazují daleko vyšší míru ($\bar{x}=10,90$) než ukazuje celostátní výzkum ($\bar{x}=7,19$). U této oblasti medián dosáhl maximální hodnoty ($\tilde{x}=12$). U oblasti *Jasnost pravidel v hodině, při zkoušení a písemkách*, žáci rovněž vykazují daleko vyšší míru ($\bar{x}=10,19$) v porovnání s celostátním výzkumem ($\bar{x}=8,57$) a tím i nadprůměrnou hodnotu mediánu ($\tilde{x}=10$). Při komparaci zjištěných hodnot jednotlivých oblastí s pásmem běžných hodnot vyplývajících z celostátního výzkumu Laška (2007, s. 75), lze jednoznačně konstatovat, že u oblasti *Učitelova pomoc* žáci vybrané školní třídy dosáhli nadlimitní hodnoty 10,90 (pásma běžných hodnot z celostátního výzkumu ukazuje rozpětí od 5,13 – 9,25). Ostatní oblasti u žáků vybrané školní třídy dosáhly stanoveného rozpětí běžných hodnot zjištěných Laškem (2007, s. 75).

Pro porovnání rozdílnosti vnímání aktuálního klimatu chlapci a dívkami jsou v Tabulce č. 4 uvedeny hodnoty aritmetického průměru získané u konkrétní školní třídy a hodnoty aritmetického průměru z celostátního výzkumu. Hodnoty mediánu jsou uvedeny pouze u chlapců a dívek konkrétní školní třídy, poněvadž z celostátního výzkumu nejsou tyto hodnoty přístupné. Opět pro snadnější orientaci jsou údaje barevně rozlišeny.

Tab. 4 Údaje dotazníku CES v oblasti aktuálního klimatu – rozdíly mezi chlapci a dívkami

	\bar{x} chlapci	\bar{x} chlapci	\tilde{x} chlapci	\bar{x} dívký	\bar{x} dívký	\tilde{x} dívký
Angažovanost	5,81	6,44	6	5,58	6,17	6
Dobré vztahy	9,81	9,11	10	9,37	9,83	10
Učitelova pomoc	7,92	10,00	10	6,44	11,58	12
Orientace na úkoly	7,57	7,77	8	8,22	9,67	9
Pořádek a organizovanost	6,19	6,44	6	5,78	6,83	7
Jasnost pravidel	8,78	11,11	12	8,52	9,50	10

Vysvětlivky:

- údaje vybrané školní třídy
- údaje z celostátního výzkumu Laška (2007, s. 77)
- \bar{x} aritmetický průměr
- \tilde{x} medián

Z Tabulky č. 4 vyplývá, že získané hodnoty od chlapců vybrané školní třídy dosahují u oblastí *Angažovanost a zaujetí školní práci, Učitelova pomoc, Orientace na úkoly, Pořádek a organizovanost, a Jasnost pravidel*, lepších výsledků než u chlapců z celostátního výzkumu. U dívek vybrané školní třídy získané hodnoty dokonce dosahují u všech oblastí daleko lepších výsledků než u dívek z celostátního výzkumu.

Při analýze rozdílnosti vnímání aktuálního klimatu mezi chlapci a dívkami vybrané školní třídy je možno pozorovat, že chlapci vykazují vyšší míru u oblasti *Angažovanost a zaujetí školní práci* ($\bar{x}=6,44$) než ukazují hodnoty získané u dívek ($\bar{x}=6,17$). Avšak ve vztahu k dosažitelné průměrné hodnotě mediánu, je tato hodnota jak u chlapců, tak u dívek, podprůměrná ($\tilde{x}=6$). U oblasti *Jasnost pravidel* chlapci vykazují míru ($\bar{x}=11,11$), jež je daleko vyšší než hodnoty získané u dívek ($\bar{x}=9,50$). U této oblasti medián dosáhl u chlapců maximální hodnoty ($\tilde{x}=12$), u dívek nižší, přesto nadprůměrnou hodnotu ($\tilde{x}=10$). Dívky naopak pociťují více než chlapci *Dobré vztahy ve třídě*. Dívky vykazují míru ($\bar{x}=9,83$) a chlapci ($\bar{x}=9,11$). U této oblasti medián dosáhl u chlapců i dívek nadprůměrné hodnoty ($\tilde{x}=10$). Podstatně více dívký pociťují *Učitelovu pomoc a podporu*. Dívky u této oblasti vykazují míru ($\bar{x}=11,58$) a chlapci ($\bar{x}=10,00$). U této oblasti medián dosáhl u dívek maximální hodnoty ($\tilde{x}=12$), u chlapců nižší, přesto nadprůměrnou ($\tilde{x}=10$). Dívky v porovnání s chlapci jsou daleko více *Orientovány na úkoly*. Dívky vykazují míru ($\bar{x}=9,67$) a chlapci pouze ($\bar{x}=7,77$). U této oblasti medián dosáhl u dívek nadprůměrné hodnoty ($\tilde{x}=9$), u chlapců dosáhl medián hodnotu nižší, avšak průměrnou ($\tilde{x}=8$). U oblasti *Pořádek a organizovanost* dívky rovněž vykazují vyšší míru

($\bar{X}=6,83$) než ukazují hodnoty získané u chlapců ($\bar{X}=6,44$). Ve vztahu k dosažitelné průměrné hodnotě mediánu, je u této oblasti hodnota mediánu jak u dívek ($\tilde{X}=7$), tak chlapců ($\tilde{X}=6$), podprůměrná.

V Tabulce č. 5 jsou uvedeny výsledky dotazníku CES forma preferovaná, které umožňují porovnat údaje od žáků vybrané školní třídy se žáky z celostátního výzkumu. Opět pro snadnější orientaci jsou údaje barevně rozlišeny.

Tab. 5 Údaje dotazníku CES v oblasti preferovaného klimatu

	Pásmo běžných hodnot	\bar{X}	\tilde{X}
Angažovanost	9,06 – 11,64	9,50 10,27	10 10
Dobré vztahy	9,40 – 11,96	9,58 10,68	10 10
Učitelova pomoc	9,34 – 12,16	9,83 10,75	10 12
Orientace na úkoly	7,15 – 10,69	8,37 8,92	8 8
Pořádek a organizovanost	9,17 – 12,51	10,17 10,84	11 12
Jasnost pravidel	9,47 – 12,39	10,42 10,93	11 12

Vysvětlivky:

- údaje vybrané školní třídy
- údaje z celostátního výzkumu Laška (2007, s. 78)
- \bar{X} aritmetický průměr
- \tilde{X} medián

Z Tabulky č. 5 vyplývá, že žáci vybrané třídy vykazují nižší míru u jednotlivých oblastí v porovnání s hodnotami zjištěnými u žáků v celostátním výzkumu. U oblasti *Orientace na úkoly* lze pozorovat, že žáci vybrané třídy vykazují nižší míru ($\bar{X}=8,37$) než ukazuje celostátní výzkum ($\bar{X}=8,92$). Ve vztahu k průměrné hodnotě mediánu, resp. 8 bodům, však byla u žáků vybrané třídy tato hodnota dosažena ($\tilde{X}=8$). U oblasti *Angažovanost do školní práce* žáci vybrané třídy vykazují daleko nižší míru ($\bar{X}=9,50$) než ukazuje celostátní výzkum ($\bar{X}=10,27$). Navzdory tomu, je tato hodnota nadprůměrná ($\tilde{X}=10$). U oblasti *Dobré vztahy* žáci vybrané třídy rovněž vykazují daleko nižší míru ($\bar{X}=9,58$) než ukazuje celostátní výzkum ($\bar{X}=10,68$). Přesto i u této oblasti je hodnota nadprůměrná ($\tilde{X}=10$). U oblasti *Učitelova pomoc* žáci vybrané třídy vykazují daleko nižší míru ($\bar{X}=9,83$) než ukazuje celostátní výzkum ($\bar{X}=10,75$). Přesto je i tato hodnota nadprůměrná ($\tilde{X}=10$). U oblasti *Pořádek a organizovanost* lze pozorovat u žáků vybrané třídy nižší míru ($\bar{X}=10,17$) než ukazuje celostátní výzkum ($\bar{X}=10,84$). Nicméně u této oblasti medián dosáhl nadprůměrné hodnoty ($\tilde{X}=11$). U oblasti *Jasnost pravidel* žáci vybrané třídy vykazují nižší míru ($\bar{X}=10,42$) než ukazuje celostátní výzkum ($\bar{X}=10,93$). Avšak i u této oblasti medián dosáhl nadprůměrné hodnoty ($\tilde{X}=11$).

Na základě zjištěných výsledků uvedených v Tabulce č. 5 vyplývá, že u žáků vybrané školní třídy nedosáhl medián u žádné z oblastí maximální hodnoty 12 bodů. Navzdory této skutečnosti však lze zmínit, že zjištěné hodnoty jednotlivých oblastí při souhrnném porovnání dosáhly stanoveného rozpětí běžných hodnot zjištěných Laškem (2007, s. 78).

Pro porovnání rozdílnosti vnímání preferovaného klimatu žáky jsou v Tabulce č. 6 uvedeny údaje o chlapcích a dívkách vybrané školní třídy.

Tab. 6 Údaje dotazníku CES v oblasti preferovaného klimatu – rozdíly mezi chlapci a dívkami

	\bar{x} chlapci	\tilde{x} chlapci	\bar{x} dívky	\tilde{x} dívky
Angažovanost	9,40	10	9,57	10
Dobré vztahy	8,80	8	10,14	10
Učitelova pomoc	9,80	10	9,86	10
Orientace na úkoly	7,60	7	8,93	8
Pořádek a organizovanost	9,80	10	10,43	12
Jasnost pravidel	10,40	11	10,43	11

Vysvětlivky:

- \bar{x} aritmetický průměr
 \tilde{x} medián

V Tabulce č. 6 nejsou uvedeny číselné údaje o jednotlivých skupinách chlapců a dívek z celostátního výzkumu, poněvadž nejsou přístupné. Lze pracovat pouze s Laškovým popsáním jejich přání (2007, s. 78–79). Z celostátního výzkumu vyplývá, že chlapci si přejí větší *Angažovanost*, vyšší *Učitelovu pomoc* a *Orientaci na úkoly*, větší *Pořádek a organizovanost*. Naopak dívky si přejí lepší *Vztahy mezi žáky* a větší *Jasnost pravidel*. Lašek (2007, s. 79) po vyhodnocení výsledků z celostátního výzkumu dospěl k závěru, že žáci se cítí méně *Orientováni na úkoly* a přejí si tento fakt zlepšit. Současně si přejí zlepšit *Vztahy ve třídě*, zvýšit *Učitelovu pomoc*, zintenzivnit *Pořádek a organizovanost*, získávat *Jasnější pravidla*.

Z Tabulky č. 6 jednoznačně vyplývá, že se chlapci i dívky u oblastí *Angažovanost*, *Učitelova pomoc* a *Jasnost pravidel*, významně neliší. Pro srovnání, chlapci u oblasti *Angažovanost* vykazují nižší míru ($\bar{x}=9,40$) než dívky ($\bar{x}=9,57$). Přesto u této oblasti medián dosáhl u chlapců nadprůměrné hodnoty ($\tilde{x}=10$), stejně jako u dívek. U oblasti *Učitelova pomoc* chlapci vykazují rovněž nižší míru ($\bar{x}=9,80$) než dívky ($\bar{x}=9,86$). Na-

vzdory tomu, i u této oblasti medián dosáhl u chlapců nadprůměrné hodnoty ($\tilde{x}=10$), stejně jako u dívek. U oblasti *Jasnost pravidel* chlapci vykazují nižší míru ($\bar{x}=10,40$) než dívky ($\bar{x}=10,43$). Přesto jejich rozdílnost není nikterak významná. Medián u této oblasti dosáhl jak u chlapců, tak u dívek, nadprůměrné hodnoty ($\tilde{x}=11$). Dívky si více než chlapci přejí i lepší *Vztahy ve třídě*, větší *Orientaci na úkoly* a větší *Pořádek a organizovanost*. Porovnáním číselných hodnot vyplývá, že u oblasti *Dobré vztahy* dívky vykazují daleko vyšší míru ($\bar{x}=10,14$) než chlapci ($\bar{x}=8,80$). U této oblasti medián dosáhl u dívek nadprůměrné hodnoty ($\tilde{x}=10$), u chlapců dosáhl medián hodnotu daleko nižší, avšak průměrnou ($\tilde{x}=8$). U oblasti *Orientace na úkoly* dívky rovněž vykazují daleko vyšší míru ($\bar{x}=8,93$) než chlapci ($\bar{x}=7,60$). Medián u této oblasti dosáhl u dívek průměrné hodnoty ($\tilde{x}=8$), avšak u chlapců již tato hodnota dosáhla podprůměrné hodnoty ($\tilde{x}=7$). Dívky u oblasti *Pořádek a organizovanost* rovněž vykazují daleko vyšší míru ($\bar{x}=10,43$) než chlapci ($\bar{x}=9,80$). U této oblasti medián dosáhl u dívek maximální hodnoty ($\tilde{x}=12$), u chlapců daleko nižší, přesto nadprůměrnou ($\tilde{x}=10$).

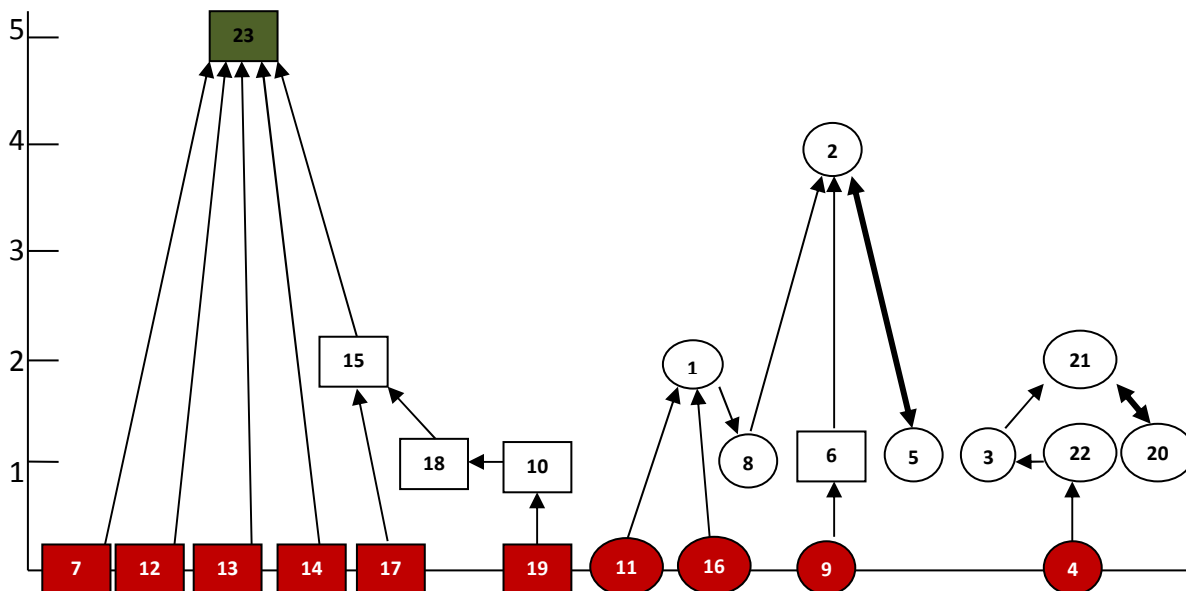
Při komparaci zjištěných hodnot jednotlivých oblastí u žáků vybrané školní třídy a žáků z celostátního výzkumu lze konstatovat, že se nepotvrdila skutečnost vycházející z celostátního výzkumu Laška (2007, s. 78–79), že chlapci si více přejí větší *Angažovanost*, *Učitelovu pomoc*, *Orientaci na úkoly* a *Pořádek a organizovanost*. Avšak potvrdila se skutečnost, že dívky si daleko více než chlapci přejí lepší *Vztahy mezi žáky*.

5.5.2 Výsledky sociometrického testu

Sociometrický test byl analyzován dle četnosti preferovaných voleb. Získané údaje tak poskytly informace o pozicích žáků ve vybrané školní třídě. Sociometrický test obsahoval 3 položky, které se týkaly problémových oblastí, jako je spolupráce mezi žáky, posuzování organizačních schopností a neformálních vztahů. V oblasti spolupráce mezi žáky byla zvolena položka: „S kým bys rád(a) spolupracoval(a) na splnění zadaného úkolu?“. V oblasti posuzování organizačních schopností žáků byla zvolena položka: „Koho bys pověřil(a) organizací maturitního večírku?“. V oblasti neformálních vztahů mezi žáky byla zvolena položka zaměřena na trávení volného času: „S kým bys vyrazil(a) na hudební festival?“. Žáci měli možnost volit tři ze svých spolužáků v určeném pořadí dle stupně preference.



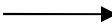



Při vyhodnocování jednotlivých problémových oblastí obsažených v položkách sociometrického testu byly pro svou významnost upřednostněny pozice v 1. pořadí. Výsledky analýzy pozic v 1. pořadí jsou v této části interpretovány v grafickém zobrazení (hierarchický osový sociogram).

Vyhodnocení položky č. 1 „S kým bys rád(a) spolupracoval(a) na splnění zadaného úkolu?“



Obr. 2 Sociogram 1 – zjištěné údaje po vyhodnocení 1. položky

Vysvětlivky:

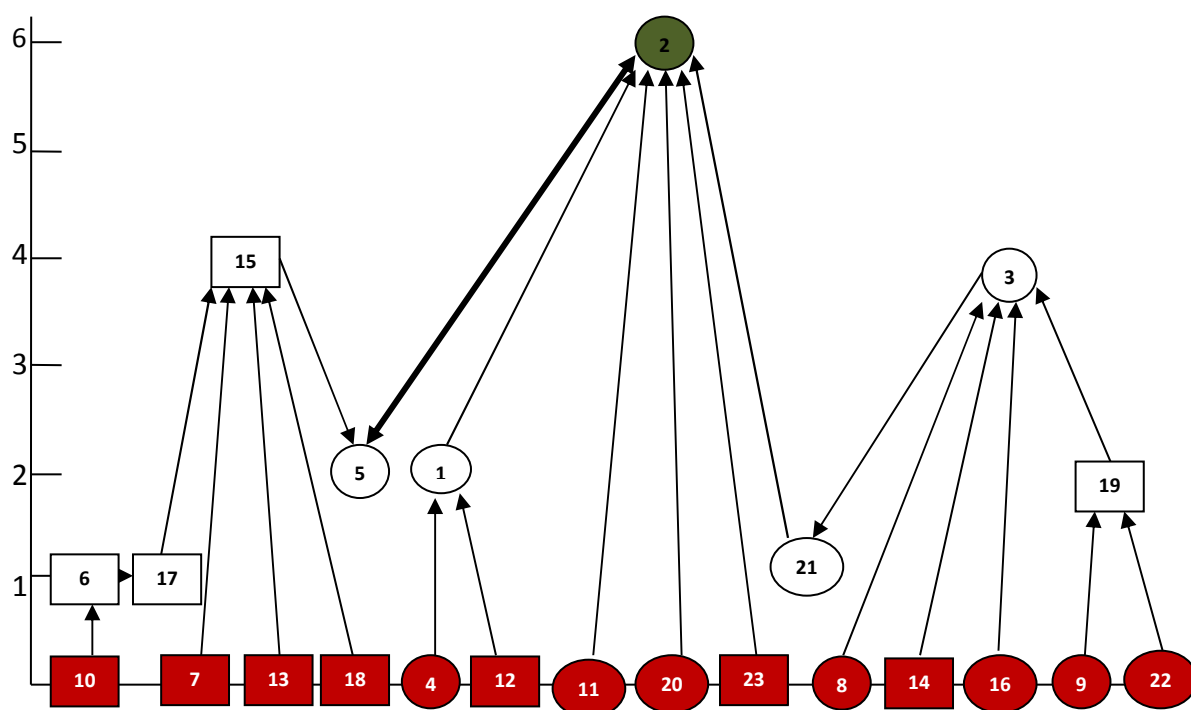
-  dívka
-  chlapec
-  kladná volba
-  oboustranná volba
-  chlapec/dívka s nejvíce hlasy
-  chlapec/dívka se žádným hlasem

Po provedené analýze údajů získaných podáním položky: „S kým bys rád(a) spolupracoval(a) na splnění zadaného úkolu?“ vyplývá, že žáci by nejraději spolupracovali s chlapcem pod číslem 23, který získal nejvíce voleb. Žáci, kteří nezískali žádnou volbu, jsou chlapci pod číslem 7, 12, 13, 14, 17, 19, a dívky pod číslem 4, 9, 11, 16.

Vyhodnocením výsledků položky č. 1 současně vyplývá, že třída není semknutá do celku, spíše je rozdělena do skupin podle pohlaví, vyjma chlapce pod číslem 6, který inklinuje k dívce pod číslem 2. U dívek pod číslem 2 a 5, 20 a 21, byl zjištěn vzájemný přátelský vztah. Z daného lze předpokládat, že tyto dvojice by se navzájem upřednostnily před ostatními žáky při zadávání společného úkolu.







Celkovou přehlednost voleb žáků u zadané položky č. 1 poskytuje sociometrická matice v Příloze 4. V řádcích jsou číselně označeni volící žáci. Ve sloupcích jsou číselně označeni volení žáci. V posledním pravém sloupci je suma odevzdaných voleb jednotlivých žáků. V předposledním řádku je suma obdržených voleb jednotlivých žáků v 1. pořadí. V posledním řádku je suma váhy voleb, která byla docílena sestupným obodováním pozic (1. pořadí 3 body, 2. pořadí 2 body a 3. pořadí 1 bod).

Vyhodnocení položky č. 2 „Koho bys pověřil(a) organizací maturitního večírku?“



Obr. 3 Sociogram 2 – zjištěné údaje po vyhodnocení 2. položky

Vysvětlivky:

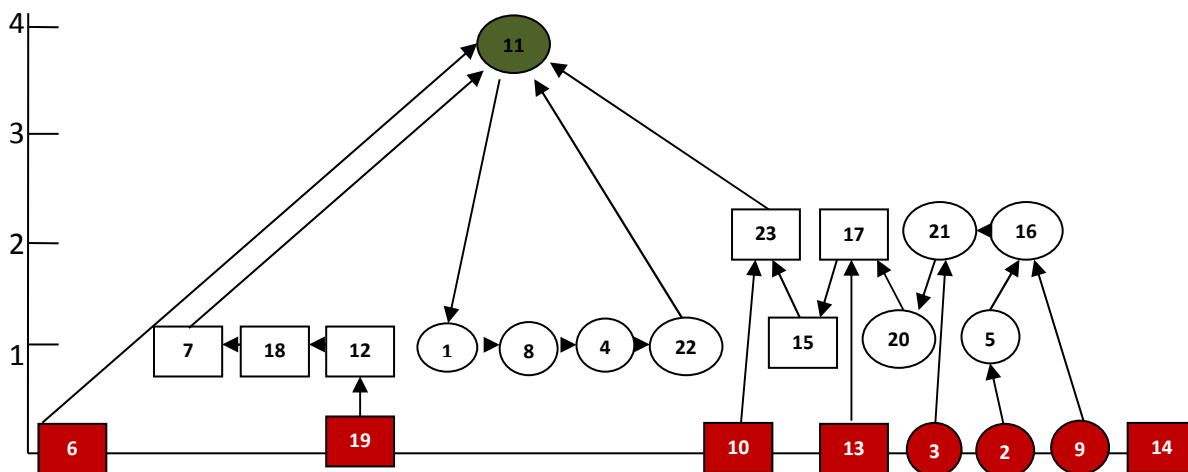
-  dívka
-  chlapec
-  kladná volba
-  oboustranná volba
-  chlapec/dívka s nejvíce hlasy
-  chlapec/dívka se žádným hlasem

Po provedené analýze údajů získaných podáním položky: „*Koho bys pověřil(a) organizací maturitního večírku?*“ vyplývá, že žáci mají za to, že nejlepší organizační schopnost má dívka pod číslem 2, která získala nejvíce voleb. Po posouzení volících žáků nezískali žádnou volbu chlapci pod číslem 7, 10, 12, 13, 14, 18, 23, a dívky pod číslem 4, 8, 9, 11, 16, 20 a 22. Dívka pod číslem 2 u této položky označila dvě volby a dívka pod číslem 9 pouze jednu volbu ze tří.

Vyhodnocením výsledků položky č. 2 byl opětovně u dívek pod číslem 2 a 5 zjištěn vzájemný přátelský vztah. Tyto dívky jsou pravděpodobně přesvědčeny, že právě ta druhá ve dvojici je výbornou organizátorkou společných akcí.



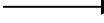


Celkovou přehlednost voleb žáků u zadané položky č. 2 poskytuje sociometrická matice, která je znázorněna v Příloze 5. Stejně jako u sociometrické matice položky č. 1, jsou v řádcích číselně označeni volící žáci a ve sloupcích číselně označeni volení žáci. V posledním pravém sloupci je suma odevzdaných voleb jednotlivých žáků. V předposledním řádku je suma obdržенých voleb jednotlivých žáků v 1. pořadí. V posledním řádku je suma váhy voleb, která byla docílena sestupným obodováním pozic (1. pořadí 3 body, 2. pořadí 2 body a 3. pořadí 1 bod).

Vyhodnocení položky č. 3 „*S kým bys vyrazil(a) na hudební festival?*“



Obr. 4 Sociogram 3 – zjištěné údaje po vyhodnocení 3. položky

Vysvětlivky:

-  dívka
-  chlapec
-  kladná volba
-  chlapec/dívka s nejvíce hlasy
-  chlapec/dívka se žádným hlasem

Po provedené analýze údajů získaných podáním položky: „*S kým bys vyrazil(a) na hudební festival?*“ lze rozpoznat neformální vztahy existující mezi žáky. Žáci by nejraději trávili volný čas s dívkou pod číslem 11, která získala nejvíce voleb. Žáci, kteří nezískali žádnou volbu, jsou chlapci pod číslem 6, 10, 13, 14, 19, a dívky pod číslem 2, 3 a 9. Chlapec pod číslem 14 u této položky neoznačil žádnou volbu. Tato skutečnost napovídá, že tento chlapec má pravděpodobně naprostý nezájem trávit svůj volný čas s některým ze svých spolužáků.

Vyhodnocením výsledků položky č. 3 nebyl zjištěn žádný vzájemný přátelský vztah. Překvapivý výsledek byl zjištěn u dívek pod číslem 2 a 5, které u obou předchozích položek byly nerozlučná dvojice. U poslední položky, která se týkala společného trávení volného času, má dívka pod číslem 5 pravděpodobně rozdílný názor než dívka pod číslem 2 a proto ji nezvolila.

Opět celková přehlednost voleb žáků u zadané položky č. 3 poskytuje sociometrická matice znázorněna v Příloze 6. Stejně jako u sociometrické matice položky č. 1 a č. 2, jsou v řádcích číselně označeni volící žáci a ve sloupcích číselně označeni volení žáci. V posledním pravém sloupci je suma odevzdaných voleb jednotlivých žáků. V předposledním řádku je suma obdržených voleb jednotlivých žáků v 1. pořadí. V posledním řádku je suma váhy voleb, která byla docílena sestupným obodováním pozic (1. pořadí 3 body, 2. pořadí 2 body a 3. pořadí 1 bod).

5.5.3 Výsledky řízeného rozhovoru s třídní učitelkou

Provedenou transkripcí řízeného rozhovoru do textové podoby a následným kódováním, byly získány údaje, které jsou po analýze přepsány níže.

Úvodem lze zmínit, že třídní učitelka vybrané školní třídy je žena středního věku, která působí v aktivní pedagogické praxi 9 let. Funkci třídní učitelky zastává podruhé.

Vyhodnocením výsledků řízeného rozhovoru vyplynulo, že třídní učitelka má za to, že školní třída je rozpolcená z důvodu sloučení dvou oborů do jedné třídy, což má za následek absenci kooperace mezi žáky obou oborů. Usuzování třídní učitelky bylo potvrzeno vyhodnocením položky sociometrického testu u problémové oblasti týkající se spolupráce mezi žáky. Pro lepší orientaci je v Příloze 8 grafické znázornění vyhodnocení této položky, ze kterého jednoznačně vyplývá, že žáci jsou skutečně rozdělení podle oborů.

Z výsledků řízeného rozhovoru dále vyplynulo, že podle třídní učitelky dochází ve třídě ke konfliktním situacím mezi dívkami a chlapci, přičemž hlavním důvodem má být jejich komunikace. Dívky mají tendence řešit vztahy, chlapci jsou spíše věcní.

Podle vyjádření třídní učitelky jsou ve třídě žáci s výborným prospěchem a žáci prospěchově zaostávající, většinu však tvoří průměrní žáci. Ve třídě je i jedna dívka, která je zcela izolována od kolektivu.

K oblastem vztahujícím se ke klimatu školní třídy, jejichž hodnoty vyšly z výsledků dotazníku, třídní učitelka uvedla, že tyto výsledky předpokládala, kromě *Vztahů mezi žáky*, poněvadž dívky řeší vztahy. Dle jejího názoru *Plnění úkolů žáky* a jejich *Angažovanost a zaujetí školní prací* je spíše podprůměrná. Dle jejího tvrzení je ve třídě *Snížená kázeň*.

Pozice jednotlivých žáků ve třídě je podle mínění třídní učitelky ovlivňováno jednáním vyučujících učitelů během výuky.

6 Diskuze

Primárním cílem průzkumného šetření byla snaha zjistit a vyhodnotit popis jevů a procesů vyskytujících se v konkrétní školní třídě. Pro dosažení maximálního obrazu o dění ve třídě bylo přikročeno ke smíšenému průzkumnému designu se sekvenčním kombinováním kvantitativního a kvalitativního přístupu.

Po vyhodnocení výsledků průzkumného šetření lze konstatovat, že stanovený cíl průzkumného šetření byl splněn. Bylo zjištěno, jak žáci konkrétní školní třídy vnímají klima ve třídě a do jaké míry se odlišují jejich preference od aktuálního stavu klimatu třídy.

V průzkumném šetření byl kladen důraz především na oblast *Vzájemných vztahů, Angažovanost a zaujetí žáků ke školní práci, Orientace na úkoly, Jasnosti pravidel*, vnímání *Opory třídního učitele a jeho přístupu k žákům*, a na oblast *Pořádek a organizovanost výuky*. K získání, co nejefektivnějších výsledků byla v průzkumném šetření využita metoda dotazování, technika standardizovaného **dotazníku CES**, který sleduje všech 6 oblastí (dimenzí).

Záměrem průzkumného šetření bylo zjistit charakteristiku klimatu konkrétní školní třídy. Pro posouzení, zda výsledné údaje průzkumného šetření jsou srovnatelné s běžnými hodnotami získanými stejnou technikou v celostátním měřítku, byly tyto údaje komparovány s výsledky studií Laška provedenými ve větším měřítku.

Předpoklad P1: Nebudou žádné rozdíly v jednotlivých 6 oblastech vnímání aktuálního a preferovaného klimatu mezi žáky konkrétní školní třídy a běžnými hodnotami z celostátního výzkumu – nebyl potvrzen.

Vyhodnocením dat dotazníku CES forma aktuální byla u oblasti *Angažovanost a zaujetí ke školní práci* u žáků konkrétní školní třídy zjištěna hodnota aritmetického průměru 6,29. Pásmo běžných hodnot u této oblasti vymezuje rozpětí hodnot od 3,92 – 7,36. U oblasti *Dobré vztahy* byla u žáků konkrétní školní třídy zjištěna hodnota aritmetického průměru 9,52. Pásmo běžných hodnot u této oblasti vymezuje rozpětí hodnot 7,73 – 11,39. U oblasti *Učitelova pomoc* byla u žáků konkrétní školní třídy zjištěna nadlimitní hodnota aritmetického průměru 10,90. Pásmo běžných hodnot u této oblasti vymezuje rozpětí hodnot 5,13 – 9,25. U oblasti *Orientace na úkoly* byla u žáků konkrétní školní třídy zjištěna hodnota aritmetického průměru 8,86. Pásmo běžných hodnot u této oblasti vymezuje rozpětí hodnot 5,28 – 9,30. U oblasti *Pořádek a organizovanost* byla u žáků konkrétní školní třídy zjištěna hodnota aritmetického průměru 6,67. Pásmo běžných hodnot u této oblasti vymezuje rozpětí hodnot 4,19 – 7,59. U oblasti

Jasnost pravidel byla u žáků konkrétní školní třídy zjištěna hodnota aritmetického průměru 10,19. Pásmo běžných hodnot u této oblasti vymezuje rozpětí hodnot 6,44 – 10,70.

Vyhodnocením dat dotazníku CES forma preferovaná se ukázalo, že hodnoty jednotlivých 6 oblastí dosahují u žáků konkrétní školní třídy stanoveného rozpětí běžných hodnot získaných z celostátního výzkumu. U oblasti *Angažovanost a zaujetí ke školní práci* byla u žáků konkrétní školní třídy zjištěna hodnota aritmetického průměru 9,50. Pásmo běžných hodnot u této oblasti vymezuje rozpětí hodnot 9,06 – 11,64. U oblasti *Dobré vztahy* byla u žáků konkrétní školní třídy zjištěna hodnota aritmetického průměru 9,58. Pásmo běžných hodnot u této oblasti vymezuje rozpětí hodnot 9,40 – 11,96. U oblasti *Učitelova pomoc* byla u žáků konkrétní školní třídy zjištěna hodnota aritmetického průměru 9,83. Pásmo běžných hodnot u této oblasti vymezuje rozpětí hodnot 9,34 – 12,16. U oblasti *Orientace na úkoly* byla u žáků konkrétní školní třídy zjištěna hodnota aritmetického průměru 8,37. Pásmo běžných hodnot u této oblasti vymezuje rozpětí hodnot 7,15 – 10,69. U oblasti *Pořádek a organizovanost* byla u žáků konkrétní školní třídy zjištěna hodnota aritmetického průměru 10,17. Pásmo běžných hodnot u této oblasti vymezuje rozpětí hodnot 9,17 – 12,51. U oblasti *Jasnost pravidel* byla u žáků konkrétní školní třídy zjištěna hodnota aritmetického průměru 10,42. Pásmo běžných hodnot u této oblasti vymezuje rozpětí hodnot 9,47 – 12,39.

Komparací zjištěných hodnot u jednotlivých 6 oblastí dotazníku CES, přesněji porovnáním pásma běžných hodnot a aritmetických průměrů z celostátního výzkumu s hodnotami získanými u žáků konkrétní školní třídy, byl jednoznačně prokázán rozdíl ve vnímání aktuálního klimatu žáky konkrétní školní třídy a to **u oblasti Učitelova pomoc**, u které **hodnota aritmetického průměru přesáhla rozpětí běžných hodnot získaných z celostátního výzkumu o více jak 1,65** (zjištěna hodnota 10,90, rozpětí běžných hodnot 5,13 – 9,25). Po převedení číselné hodnoty na slovní charakteristiku aktuálního vnímání této oblasti lze uvést, že žáci daleko intenzivněji vnímají pomoc a podporu třídní učitelky, než je považována běžná hodnota zjištěná celostátním výzkumem. Na základě této skutečnosti je prokázána existence rozdílu vnímání aktuálního klimatu mezi žáky konkrétní školní třídy a běžných hodnot z celostátního výzkumu. Tímto lze konstatovat, že stanovený **Předpoklad P 1 nebyl potvrzen**.

V níže uvedené Tabulce č. 7 jsou přehledně zobrazeny získané hodnoty u jednotlivých 6 oblastí vnímání aktuálního a preferovaného klimatu žáky konkrétní školní třídy a získané hodnoty z celostátního výzkumu. Pro snadnější orientaci jsou údaje barevně rozlišeny.

Tab. 7 Srovnávací tabulka zjištěných hodnot u jednotlivých 6 oblastí dotazníku CES

	Pásmo běžných hodnot - A	Aritm. průměr - A	Medián A	Pásmo běžných hodnot - P	Aritm. průměr - P	Medián P
ANG	3,92 – 7,36	6,29 5,64	6 6	9,06 – 11,64	9,50 10,27	10 10
DVZ	7,73 – 11,39	9,52 9,56	10 10	9,40 – 11,96	9,58 10,68	10 10
UPO	5,13 – 9,25	10,90 7,19	12 8	9,34 – 12,16	9,83 10,75	10 12
OÚK	5,28 – 9,30	8,86 7,29	8 8	7,15 – 10,69	8,37 8,92	8 8
POR	4,19 – 7,59	6,67 5,89	6 6	9,17 – 12,51	10,17 10,84	11 12
JPR	6,44 – 10,70	10,19 8,57	10 8	9,47 – 12,39	10,42 10,93	11 12

Vysvětlivky:

- údaje vybrané školní třídy
- údaje z celostátního výzkumu od Laška (2007, s. 75)
- údaje z celostátního výzkumu od Laška (2007, s. 78)

- A aktuální klima
- P preferované klima
- ANG Angažovanost
- DVZ Dobré vztahy
- UPO Učitelova pomoc
- OÚK Orientace na úkoly
- POR Pořádek a organizovanost
- JPR Jasnost pravidel

Posouzením zjištěných hodnot aritmetického průměru u jednotlivých 6 oblastí lze navíc konstatovat, že aktuální hodnocení klimatu žáky konkrétní školní třídy je ve čtyřech oblastech horší než by si přáli, z toho u dvou oblastí byly hodnoty dokonce ve vztahu ke zjištěnému mediánu až podprůměrné. Podle Laška (2007, s. 74) a Čapka (2010, s. 120) je průměrná hodnota mediánu dosažena 8 body a maximální hodnota 12 body, jak uvádí Čapek (2010, s. 118).

Přesněji, v době, kdy probíhalo průzkumné šetření, žáci aktuálně vnímali:

- Angažovanost a zaujetí školní prací významně nižší, podprůměrnou (6 bodů);
- Vztahy mezi žáky horší, avšak nadprůměrné (10 bodů);
- Učitelovu pomoc a podporu významně větší, nadprůměrnou (12 bodů);
- Orientaci na úkoly větší, průměrnou (8 bodů);
- Pořádek a organizovanost významně nižší, podprůměrnou (6 bodů);
- Jasnost pravidel nižší, avšak nadprůměrnou (10 bodů).

Po převedení číselných hodnot na slovní charakteristiku klimatu vybrané školní třídy lze uvést, že žáci si uvědomují svůj nezáměr o školní práci a přáli by si *Angažovanost a zaujetí školní prací* významně zvýšit. Velmi nízká hodnota u oblasti *Pořádek a organizovanost* naznačuje, že ve třídě vládne zmatek, ačkoli žáci velmi dobře vědí, jak se mají ve třídě chovat. Žáci by si významně více přáli tuto situaci změnit k lepšímu. *Orientace žáků na úkoly* je průměrná, žáci si ani nepřejí tuto úroveň zvyšovat. *Vztahy mezi žáky* jsou velmi dobré. Žáci rovněž velmi pozitivně vnímají *Pomoc třídní učitelky* a mají v ní důvěru. Přesto by si přáli její pomoc nepatrně snížit.

Předpoklad P2: Rozdíly mezi chlapci a dívkami konkrétní školní třídy v jednotlivých 6 oblastech dotazníku CES (forma aktuální a preferovaná) nebudou odlišné – nebyl potvrzen.

Analýzou výsledků aktuálního a preferovaného vnímání klimatu chlapci a dívkami konkrétní školní třídy, byly zjištěny odlišné hodnoty aritmetického průměru a mediánu u jednotlivých oblastí, viz Tabulka č. 8.

Tab. 8 Srovnávací tabulka zjištěných rozdílů mezi chlapci a dívkami

	Chlapci aritm. průměr A	Chlapci medián A	Dívky aritm. průměr A	Dívky medián A	Chlapci aritm. průměr P	Chlapci medián P	Dívky aritm. průměr P	Dívky medián P
ANG	6,44	6	6,17	6	9,40	10	9,57	10
DVZ	9,11	10	9,83	10	8,80	8	10,14	10
UPO	10,00	10	11,58	12	9,80	10	9,86	10
OÚK	7,77	8	9,67	9	7,60	7	8,93	8
POR	6,44	6	6,83	7	9,80	10	10,43	12
JPR	11,11	12	9,50	10	10,40	11	10,43	11

Vysvětlivky:

- údaje o aktuálním stavu klimatu
- údaje o preferovaném stavu klimatu
- A aktuální klima
- P preferované klima
- ANG Angažovanost
- DVZ Dobré vztahy
- UPO Učitelova pomoc
- OÚK Orientace na úkoly
- POR Pořádek a organizovanost
- JPR Jasnost pravidel

Vyhodnocením dat dotazníku CES forma aktuální byla u oblasti *Angažovanost a zaujetí ke školní práci* u chlapců zjištěna hodnota aritmetického průměru 6,44, u dívek hodnota 6,17. Medián dosáhl u chlapců i dívek stejné hodnoty 6. Ve vztahu k dosažitelné průměrné hodnotě mediánu, resp. 8 bodům, byla tato hodnota posouzena jako podprůměrná. Podle Laška (2007, s. 74) a Čapka (2010, s. 120) je průměrná hodnota mediánu dosažena 8 body a maximální hodnota 12 body, jak uvádí Čapek (2010, s. 118). U oblasti *Dobré vztahy* byla u chlapců zjištěna hodnota aritmetického průměru 9,11, u dívek hodnota 9,83. Medián dosáhl u chlapců i dívek stejné hodnoty 10, která byla posouzena jako nadprůměrná. U oblasti *Učitelova pomoc* byla u chlapců zjištěna hodnota aritmetického průměru 10,00, u dívek hodnota 11,58. U této oblasti byla zjištěna rozdílná hodnota mediánu, kdy u dívek byla zjištěna maximální hodnota 12, která byla posouzena jako nadprůměrná, u chlapců byla zjištěna daleko nižší hodnota 10, avšak také nadprůměrná. U oblasti *Orientace na úkoly* byla u chlapců zjištěna hodnota aritmetického průměru 7,77, u dívek hodnota 9,67. U této oblasti byla rovněž zjištěna rozdílná hodnota mediánu, kdy u dívek byla zjištěna hodnota 9, která byla posouzena jako nadprůměrná, u chlapců byla zjištěna nižší hodnota 8, jež byla posouzena jako průměrná. U oblasti *Pořádek a organizovanost* byla u chlapců zjištěna hodnota aritmetického průměru 6,44, u dívek hodnota 6,83. Medián u této oblasti dosáhl u chlapců hodnoty 6, u dívek medián dosáhl vyšší hodnoty 7, které byly u chlapců i dívek posouzeny jako podprůměrné. U oblasti *Jasnost pravidel* byla u chlapců zjištěna hodnota aritmetického průměru 11,11, u dívek hodnota 9,50. U této oblasti byla zjištěna rozdílná hodnota mediánu, kdy u chlapců byla zjištěna maximální hodnota 12, která byla posouzena jako nadprůměrná, u dívek byla zjištěna daleko nižší hodnota 10, avšak také nadprůměrná.

Vyhodnocením dat dotazníku CES forma preferovaná byla u oblasti *Angažovanost a zaujetí ke školní práci* u chlapců zjištěna hodnota aritmetického průměru 9,40, u dívek hodnota 9,57. Medián dosáhl u chlapců i dívek stejné hodnoty 10, která byla posouzena jako nadprůměrná. U oblasti *Dobré vztahy* byla u chlapců zjištěna hodnota aritmetického průměru 8,80, u dívek hodnota 10,14. U této oblasti byla zjištěna rozdílná hodnota mediánu, kdy u dívek byla zjištěna nadprůměrná hodnota 10, u chlapců byla zjištěna daleko nižší hodnota 8, která byla posouzena jako průměrná. U oblasti *Učitelova pomoc* byla u chlapců zjištěna hodnota aritmetického průměru 9,80, u dívek hodnota 9,86. Medián u této oblasti dosáhl u chlapců i dívek stejné hodnoty 10, která byla posouzena jako nadprůměrná. U oblasti *Orientace na úkoly* byla u chlapců zjištěna hodnota aritmetického průměru 7,60, u dívek hodnota 8,93. U této oblasti byla zjištěna rozdílná hodnota mediánu, kdy u dívek byla zjištěna hodnota 8, která byla posouzena

jako průměrná, u chlapců byla zjištěna nižší hodnota 7, jež byla posouzena jako podprůměrná. U oblasti *Pořádek a organizovanost* byla u chlapců zjištěna hodnota aritmetického průměru 9,80, u dívek hodnota 10,43. U této oblasti byla zjištěna rozdílná hodnota mediánu, kdy u dívek byla zjištěna maximální hodnota 12, která byla posouzena jako nadprůměrná, u chlapců byla zjištěna daleko nižší hodnota 10, avšak také nadprůměrná. U oblasti *Jasnost pravidel* byla u chlapců zjištěna hodnota aritmetického průměru 10,40, u dívek hodnota 10,43. Medián u této oblasti dosáhl u chlapců i dívek stejné hodnoty 11, která byla posouzena jako nadprůměrná.

Komparací dosažených hodnot mediánu u jednotlivých 6 oblastí dotazníku CES **forma aktuální**, zjištěných u chlapců a dívek konkrétní školní třídy, byl jednoznačně prokázán **rozdíl u oblastí *Učitelova pomoc, Orientace na úkoly, Pořádek a organizovanost, a u oblastí *Jasnost pravidel****. U formy preferované byl jednoznačně prokázán **rozdíl u** dosažených hodnot mediánu **oblastí *Dobré vztahy, Orientace na úkoly, Pořádek a organizovanost***.

Po převedení rozdílných číselných hodnot mediánu na slovní charakteristiku vnímání preferovaného klimatu chlapci a dívkami konkrétní školní třídy lze uvést, že ve třídě si dívky daleko více než chlapci přejí lepší *Vztahy*, stejně tak jako si přejí větší *Orientaci na úkoly a Pořádek a organizovanost*.

Na základě shora uvedených skutečností je prokázána rozdílnost mezi chlapci a dívkami konkrétní školní třídy ve vnímání aktuálního a preferovaného klimatu. Tímto lze konstatovat, že stanovený **Předpoklad P 2 nebyl potvrzen**.

Jak již bylo uvedeno, v průzkumném šetření byl použit dotazník CES. Jeho výhoda použití je spatřována v možnosti anonymity žáků. Tím, lze předpokládat, že výpovědi žáků budou upřímnější a pravdivější. Další výhodou dotazníku je jeho jednoduché vyplňování a časová efektivnost. Vyplnění dotazníku včetně instrukce netrvá déle než 20 minut. Přesto se při zadávání tohoto dotazníku mohou objevit potíže. Podle Grecmanové (2008, s. 126) je to způsob odpovídání na již připravené odpovědi, což může vyvolat tzv. černobílý úhel pohledu“. Čapek (2011, s. 12) spíše upozorňuje na možnost nepochopení některých výrazů v položkách dotazníku CES. Autor jako příklad uvádí „dobře organizovaná třída“. V průzkumném šetření však nebylo zjištěno, že by některý z žáků nepochopil správně položku dotazníku. Proto se lze domnívat, že spíše záleží na schopnosti a individuálním vnímání jednotlivce než skupiny.

Průzkumné šetření bylo rozšířeno o metodu dotazování, technikou **sociometrického testu**, který poskytl zjevný popis interpersonálních vztahů a preferencí žáků konkrétní školní třídy.

Předpoklad P3: Interpersonální vztahy žáků konkrétní školní třídy ve všech třech problémových oblastech nebudou provázané – byl potvrzen.

Po provedené analýze dat u oblasti spolupráce mezi žáky bylo zjištěno, že žáci v době, kdy probíhalo průzkumné šetření, by nejraději spolupracovali s chlapcem pod číslem 23. Žáci, kteří nezískali žádnou volbu, jsou chlapci pod číslem 7, 12, 13, 14, 17, 19, a dívky pod číslem 4, 9, 11, 16. Současně byly zjištěny vzájemné výběry mezi dívkami pod číslem 2 a 5, 20 a 21. Zjištěné údaje lze podpořit grafickým zobrazením v části 5.5.2 a tabelárním zobrazením v Příloze 4, této práce. Vyhodnocením položky týkající se oblasti spolupráce mezi žáky bylo potvrzeno tvrzení třídní učitelky v řízeném rozhovoru, že ve třídě sloučené z dvou různých oborů, žáci vzájemně nespolupracují. Tato skutečnost je podpořena v grafickém zobrazení v Příloze 8. U oblasti posuzování organizačních schopností bylo zjištěno, že žáci zvolili dívku pod číslem 2 jako nejlepší organizátorku ve třídě. S nulovou volbou vyšli chlapci pod číslem 7, 10, 12, 13, 14, 18, 23, a dívky pod číslem 4, 8, 9, 11, 16, 20 a 22. Vzájemný výběr byl znovu zjištěn mezi dívkami pod číslem 2 a 5. Zjištěné údaje lze opět podpořit grafickým zobrazením v části 5.5.2 a tabelárním zobrazením v Příloze 5, této práce. U oblasti neformálních vztahů bylo zjištěno, že žáci by nejraději trávili volný čas s dívkou pod číslem 11. Žáci, kteří nezískali žádnou volbu, jsou chlapci pod číslem 6, 10, 13, 14, 19, a dívky pod číslem 2, 3 a 9. Chlapec pod číslem 14 u této oblasti nezvolil žádného ze svých spolužáků. Vzájemný výběr u této položky nebyl zjištěn. Zjištěné údaje lze opět podpořit grafickým zobrazením v části 5.5.2 a tabelárním zobrazením v Příloze 6, této práce.

Analýzou výsledků sociometrického testu byla odhalena aktuální sociální struktura konkrétní školní třídy. Pozice samotných žáků, které jsou přehledně znázorněny v sociogramech každé jednotlivé položky v části 5.5.2, prokazují, že **v oblasti spolupráce nejsou vztahy propojené, žáci jsou rozděleni do 3 skupin**. Podrobnější analýzou bylo současně prokázáno, že ve vytvořených skupinách by si žáci zvolili ke splnění zadaného úkolu spolužáka ze stejného oboru, viz Příloha 8. Tato skutečnost koresponduje s tvrzením třídní učitelky, že žáci odlišných oborů vzájemně nespolupracují. V oblasti posuzování organizačních schopností byla žáky vytvořena 1 ucelená skupina, z čehož vyplývá, že žáci jsou vzájemně propojeni. V oblasti neformálních vztahů byla žáky rovněž vytvořena 1 skupina, vedle které je však 1 izolovaný žák, který nezískal žádnou volbu a ani on sám nevolil žádného svého spolužáka.

Na základě shora uvedených skutečností je prokázána neprovázanost vztahů u problémové oblasti týkající se spolupráce mezi žáky. Tímto lze konstatovat, že stanovený **Předpoklad P 3 byl potvrzen**. Interpersonální vztahy žáků nebyly ve všech třech problémových oblastech provázané.

Výhodu použití sociometrického testu lze spatřovat v získání množství cenných informací o vzájemných vztazích, o subjektivním vnímání postavení jednotlivého žáka či jeho pohledu na rozčlenění kolektivu. Nevýhodou je však časová náročnost zpracování.

V průzkumném šetření na vyhodnocené výsledky kvantitativního dotazování navazovalo kvalitativní dotazování k získání pohledu třídní učitelky na zjištěný aktuální stav třídy. K tomuto účelu byla použita technika **standardizovaný rozhovor**. Připravené položky řízeného rozhovoru byly přizpůsobené povaze zjištěného problému.

Po vyhodnocení výsledků řízeného rozhovoru vyplynulo, že třídní učitelka vidí třídu celkově rozpolcenou bez kooperace mezi žáky dvou odlišných oborů, které byly sloučené do jedné třídy. Konstatování třídní učitelky, že žáci obou oborů spolu nespolupracují, se potvrdila vyhodnocením položky sociometrického testu týkající se oblasti spolupráce mezi žáky, které je graficky znázorněno v Příloze 8. Třídní učitelka je přesvědčena, že *Vztahy mezi žáky* nejsou dobré. Stejně jako jejich *Orientace na úkoly*, *Angažovanost a zaujetí školní prací* či jejich *Kázeň ve vyučování*. Vyhodnocením těchto oblastí problematiky lze říci, že třídní učitelka vnímá aktuální klima školní třídy rozdílněji než její žáci. Ačkoli žáci nevybočují z pásma běžných hodnot získaných v celostátním průzkumu, třídní učitelka je jiného názoru. Ve vztahu ke zjištěným hodnotám mediánu aktuálního vnímání klimatu školní třídy u oblastí *Pořádek a organizovanost*, a *Angažovanost žáků ke školní práci*, jsou tyto hodnoty sice podprůměrné, avšak ve spojitosti s hodnotami zjištěnými v celostátním výzkumu, neodchylující. U oblasti *Orientace na úkoly* byl výsledek o něco lepší. Prozkoumáním mediánu u této oblasti vyplynulo, že žáci konkrétní školní třídy hodnotí *Orientaci na úkoly* jako průměrnou. V souvislosti se zjištěnou hodnotou mediánu v celostátním výzkumu, se tato hodnota rovněž neodlišuje. Dle usuzování třídní učitelky se lze domnívat, že pravděpodobně klade na své žáky vysoké nároky na jejich učební výsledky a zapojení do učební činnosti. Vzhledem k tomu, že u oblasti *Učitelova pomoc* byly zjištěny nadprůměrné hodnoty, lze předpokládat, že se třídní učitelka cíleně snaží jejich vztahy ke škole zlepšit. Přesto, že si žáci přejí pomoc a podporu třídní učitelky zmírnit, je zřejmé, že žáci důvěřují třídní učitelce a vědí, že jim může být oporou a rádcem. Současně lze ocenit, že třídní učitelka realizuje třídnické hodiny, které jsou podle Mertina, Krejčové a kol. (2013, s. 231) považovány za účinný prostředek k upevňování soudržnosti třídy. Třídní učitelka nechtěla hodnotit výsledky sociometrického testu. Výsledky testu přisuzovala nevhodnému projevu svých kolegů, kteří tímto nevědomě určují postavení žáků ve třídě.

Výhoda použití řízeného rozhovoru je v tomto případě spatřována v možnosti rozšířit průzkumné šetření o posouzení zjištěného aktuálního stavu klimatu školní třídy

jejich třídní učitelkou. Nevýhoda této techniky je však spatřována v omezené vypovídací hodnotě. Využitím standardizovaného rozhovoru nebyla analýza zjištěných údajů natolik časově náročná. Nevýhodou rozhovoru byla zaneprázdněnost třídní učitelky a její vyhýbavost odpovědi na některou z položek rozhovoru. Zaneprázdněnost třídní učitelky potvrdila mínění Surynka, Komárkové a Kašparové (2001, s. 83), že důvodem nezrealizování rozhovoru bývá často nedostatek času respondenta.

Po celkovém zhodnocení navrhovaného kvantitativního a kvalitativního přístupu průzkumného šetření lze konstatovat, že je přínosem pro poznávání aktuálního stavu klimatu školní třídy a jeho zkvalitňování.

Z vědeckého hlediska má však průzkumné šetření jisté limity, které jsou spatřovány v riziku použitých metod, v riziku malé otevřenosti a upřímnosti respondentů, v obavě respondentů při volbě svých spolužáků, v omezené vypovídací hodnotě sdělení jedné respondentky (třídní učitelky) rozhovoru, také v časové náročnosti zpracování výsledků a jejich interpretaci, v nemožnosti zobecnit výsledky pro celostátní měřítko, a mimo jiné i v nezkušenosti průzkumníka.

7 Doporučení pro pedagogickou praxi

O zjišťování klimatu školní třídy se pedagogičtí pracovníci zajímají většinou tehdy, když mají podezření na nezdravé vztahy mezi žáky nebo šikanu. Přitom diagnostika může poskytnout nejen cenné informace o dění ve třídě, i když žádné vnější problémy nejsou znát, ale i další informace o činnosti učitele, jako zpětné vazby jeho práce se žáky.

Je významně důležité připomenout, že klima školní třídy je neoddelitelným prvek školního prostředí. Je vytvářeno a prožíváno žáky a učiteli v interakci, jak uvádí Lašek (2007, s. 40). Učitel spolu se žáky tak představuje hlavní aktéry, kteří klima školní třídy vnímají, prožívají a hodnotí.

Specifičností klimatu školní třídy je, že ho můžeme nejen vnímat, ale i měřit. Ke zjišťování klimatu slouží různé kvantitativní a kvalitativní způsoby. Odborníci doporučují oba přístupy kombinovat a využít tak, co nejvíce jejich kladů.

Výsledky průzkumného šetření prokazují, že použité techniky na měření klimatu školní třídy mohou na školách sloužit nejen pedagogickým odborníkům, ale i samotným učitelům, zejména začínajícím učitelům nebo třídním učitelům, při jejich obvyklé práci. Pedagogická praxe však dokazuje, že učitelé, především třídní učitelé, pro nedostatek času a pro pracnost získávání cenných informací o klimatu školní třídy doporučovanými technikami, většinou nechávají diagnostickou činnost odborníkům z psychologických center nebo školním psychologům.

Přitom využití kombinace standardizovaného dotazníku, který je běžně dostupný pro pedagogickou praxi, a vhodného sociometrického testu, který si bez problémů vytvoří učitel sám, se učiteli naskytne podrobný obraz o klimatu třídy z pohledu žáků. Současně mu poskytne možnost porovnat aktuální stav klimatu školní třídy s přáním žáků a získat přehled o existujících skupinách žáků, které sdílejí podobný názor. Tato příležitost se naskytla třídní učitelce konkrétní školní třídy. S pomocí výsledků průzkumného šetření se jí tak odhalil obraz o vnímání a prožívání klimatu třídy jejími žáky. Přestože třídní učitelka postoj žáků ke škole a k sobě samým, hodnotila spíše negativně, průzkumné šetření její usuzování nepotvrdilo. Žáci mají velmi *Dobré vztahy* ve třídě, *Vědí, jak se mají chovat*, jsou *Orientováni na úkoly*, velmi pozitivně vnímají *Snažení třídní učitelky* a mají v ní důvěru. V čem však žáci „pokulhávají“, je jejich *Angažovanost a zaujetí školní prací* a *Pořádek a organizovanost ve vyučování*. Tady se však nabízí otázka, zda vyučující učitelé třídu kázeňsky zvládají, zda žáky motivují a volí pro ně takový způsob výuky, který by byl pro žáky užitečný a zajímavý.

Zhodnocením výsledků průzkumného šetření lze jednoznačně konstatovat, že diagnostikování klimatu školní třídy pomocí doporučovaných technik využitých v průzkumném šetření je přínosné pro práci učitele, který má skutečný zájem poznat svou třídu, získat cenné informace o jednotlivých žácích i skupinách, o jejich vztazích mezi sebou a vztahu k němu samotnému, či informace o svém stylu vyučování. Učitel si tak může zkonfrontovat vlastní názor s míněním žáků a posléze si stanovit cíle ke zkvalitnění výchovně-vzdělávacího procesu. Diagnostikování klimatu školní třídy je vhodné v průběhu školního roku opakovat, poněvadž jak uvádí Fontana (1997, s. 306) třída se pořád mění a vyvíjí.

Doporučení použití technik ke zjišťování klimatu školní třídy se nevztahuje pouze pro učitele a pedagogické odborníky působící na školách, ale i pro vedení školy, které by mohlo zvážit pověření třídních učitelů ke zmapování klimatu tříd dané školy. Získané informace mohou sloužit vedení školy jako další možný způsob evaluace, který by se měl vyskytovat i ve výročních zprávách školy.

8 Závěr

Hodnocení klimatu školní třídy učitelem a žáky, jako samotnými aktéry, je významnou součástí evaluace ve školním prostředí. Je zejména důležitým vodítkem pro třídního učitele, který získáním cenných informací od žáků, hodlá zjistit případně zlepšit klima ve své třídě. Je nutné si uvědomit, že pozitivní klima příznivě působí jak na žáky, tak učitele, čímž zvyšuje celkovou efektivitu a kvalitu výchovně-vzdělávacího procesu.

Záměrem této práce bylo zjistit charakteristiku školního klimatu v rámci konkrétní třídy použitím technik kvantitativního i kvalitativního přístupu průzkumného šetření.

V teoretické části práce jsou vymezeny názory odborníků zabývajících se oblastí školního klimatu. Teoretická část obsahuje zejména definici pojmu klima školní třídy, klasifikaci jeho spolutvůrců, současné přístupy ke zkoumání klimatu školní třídy, charakteristiku diagnostikování a nastínění využití výsledku této diagnostiky, a v neposlední řadě zmapování a analyzování již zrealizovaných výzkumů k danému tématu.

Praktická část práce je rozdělena na dvě fáze. V první fázi průzkumného šetření byla použita kvantitativní metodologie k získání popisně srovnávacích údajů o preferovaném a aktuálním stavu klimatu školní třídy hodnoceném žáky 3. ročníku střední odborné školy v Hustopečích a to pomocí dotazníku CES, který byl vhodně doplněn sociometrickým testem k získání údajů o aktuálních interpersonálních vztazích mezi žáky. Po vyhodnocení výsledků obou technik, vhodně navazovala na první fázi průzkumného šetření kvalitativní metodologie, která byla orientována k získání pohledu třídní učitelky na zjištěný aktuální stav klimatu její třídy a to pomocí řízeného rozhovoru.

Jak již bylo uvedeno výše, smyslem průzkumného šetření bylo jeho provedení a vyhodnocení zjištěných údajů o klimatu konkrétní školní třídy poskytnutých od žáků, kteří společně prožívají dění ve třídě. Třídní učitelka získala mnohé informace o skutečných pocitech svých žáků a celkovém obrazu o své třídě. Výsledky průzkumného šetření nelze zobecňovat, mohou posloužit pouze třídní učitelce této konkrétní třídy k další činnosti se žáky.

Zvolené přístupy průzkumného šetření poskytly dostačující informace o klimatu školní třídy. Proto lze konstatovat, že kombinace těchto přístupů v návaznosti na zvolené techniky mohou být aplikovány nejen třídními učiteli, ale i výchovnými poradci, školními metodiky prevence, eventuálně školními psychology, k diagnostikování klimatu školní třídy.

9 Seznam použité literatury

- BRAUN, Richard. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2014, 117 s. ISBN 978-80-7290-656-7.
- ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011, 272 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2993-0.
- ČÁP, Jan. *Psychologie výchovy a vyučování*. Praha: Karolinum, 1993, 415 s. ISBN 80-7066-534-3.
- ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001, 655 s. ISBN 80-7178-463-X.
- ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010, 325 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2742-4.
- ČAPEK, Robert. Klima školní třídy jako výzkumné pole. In: ŠUCHA, Matúš, Miroslav CHARVÁT a Vladimír ŘEHAN. *Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku X Vybrané aspekty teorie a praxe: sborník z 10. konference: 24.-25. ledna 2011 Olomouc*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2011, s. 11-17. ISBN 978-80-244-2906-9.
- ČAPEK, Robert. *Odměny a tresty ve školní praxi: kázeňské strategie, zásady odměňování a trestání, hodnocení a klasifikace, podpora a motivace žáků*. 2., přeprac. vyd. Praha: Grada, 2014, 186 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4639-5.
- DITTRICH, Pavel. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Praha: H & H, 1992, 106 s. ISBN 80-85467-69-0.
- DVOŘÁKOVÁ, Miloslava. *Pedagogicko psychologická diagnostika I*. 2. vyd. upr. České Budějovice: Jihočeská univerzita, 2000, 192 s. ISBN 80-7040-402-7.
- EMANOVSKÝ, Petr. *Úvod do metodologie pedagogického výzkumu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, 70 s. Skripta. ISBN 978-80-244-3664-7.
- FONTANA, David. *Psychologie ve školní praxi: [příručka pro učitele]*. Praha: Portál, 1997, 383 s. ISBN 80-7178-063-4.
- GÁLÍK, Stanislav. *Psychologie přesvědčování*. Praha: Grada, 2012, 95 s. Psyché. ISBN 978-80-247-4247-2.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000, 207 s. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-79-6.

- GERŠICOVÁ, Zuzana a Slávka HLÁSNA. *Sociální klima třídy v edukační teorii a praxi*. Brno: Tribun EU, 2013, 139 s. Librix.eu. ISBN 978-80-263-0389-3.
- GRECMANOVÁ, Helena. Klima současné školy. In: HOLOUŠOVÁ, Drahomíra, Dana TOMANOVÁ a Miroslav CHRÁSKA. *Klima současné české školy: sborník příspěvků z 11. konference ČPdS : 14.-15. ledna 2003 Olomouc*. Brno: Konvoj, 2003, s. 14-27. ISBN 80-7302-064-5.
- GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008, 209 s. Edukace. ISBN 978-80-7409-010-3.
- GULOVÁ, Lenka a Radim ŠÍP. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada, 2013, 245 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4368-4.
- HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005, 407 s. ISBN 80-7367-040-2.
- HLAĎO, Petr. *Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol* [online]. Brno: Mendelova univerzita v Brně, 2011, 134 s. ISBN 978-80-7375-544-7.
- JEŽEK, Stanislav. *Psychosociální klima školy II*. Brno: MSD, 2004, 165 s. ISBN 80-86633-29-2.
- JEŽEK, Stanislav. *Psychosociální klima školy III*. Brno: MSD, 2005, 158 s. ISBN 80-86633-45-4.
- KAŠPÁRKOVÁ, Svatava. *Pedagogická diagnostika třídy a žáka*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2009, 116 s. ISBN 978-80-7318-790-3.
- KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014, 258 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-4502-2.
- KREJČOVÁ, Lenka. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada, 2011, 226 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3474-3.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál, 1996, 155 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-022-7.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 4. vyd. Praha: Portál, 2012, 164 s. ISBN 978-80-262-0052-9.
- LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 2. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007, 161 s. ISBN 978-80-7041-980-9.
- LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. 3. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012, 161 s. ISBN 978-80-7435-220-1.
- LINHARTOVÁ, Dana. *Pedagogická komunikace pro učitele*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita, 2001, 74 s. ISBN 80-7157-556-9.

- LINHARTOVÁ, Dana. *Psychologie pro učitele*. 2. vyd., nezměn. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita v Brně, 2008, 257 s. ISBN 978-80-7375-222-4.
- MAREŠ, Jiří. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998, 239 s. Studium. ISBN 80-7178-246-7.
- MAREŠ, Jiří a Stanislav JEŽEK. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012, 39 s. Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-79-8.
- MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Metody a postupy poznávání žáka: pedagogická diagnostika*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2012, 343 s. ISBN 978-80-7357-679-0.
- MERTIN, Václav a Lenka KREJČOVÁ. *Výchovné poradenství*. 2., přeprac. vyd. Praha: Wolters Kluwer Česká republika, 2013, 363 s. ISBN 978-80-7478-356-2.
- PELIKÁN, Jiří. *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. 2., nezměn. vyd. Praha: Karolinum, 2011, 270 s. ISBN 978-80-246-1916-3.
- PLEVOVÁ, Irena a Pavel KUSÁK. Etika ve vztahu učitele k žákovi: teorie a skutečnost. *E-Pedagogium*. Olomouc: Pedagogická fakulta, 2006, č. 3. s. 57-62. ISSN 1213-7499.
- PROKOP, Jiří. *Škola jako sociální útvar*. Praha: Univerzita Karlova, 1996, 44 s. Učební texty z didaktiky. ISBN 80-86039-01-3.
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogický výzkum: uvedení do teorie a praxe*. Praha: Karolinum, 1995, 132 s. ISBN 80-7184-132-3.
- PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*. Praha: Portál, 2002, 154 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-621-7.
- PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1995, 292 s. ISBN 80-7178-029-4.
- RYBIČKOVÁ, Marta. Klima třídy očima žáků a třídního učitele. In: HOLOUŠOVÁ, Draho-
míra, Dana TOMANOVÁ a Miroslav CHRÁSKA. *Klima současné české školy: sborník příspěvků z 11. konference ČPdS : 14.-15. ledna 2003 Olomouc*. Brno: Konvoj, 2003, s. 176-181. ISBN 80-7302-064-5.
- SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011, 254 s. ISBN 978-80-7367-778-7.
- STRAUSS, Anselm L. a Juliet M. CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody Zakotvené teorie*. Brno: Albert, 1999, 196 s. SCAN. ISBN 80-85834-60-X.

- SURYNEK, Alois, Růžena KOMÁRKOVÁ a Eva KAŠPAROVÁ. *Základy sociologického výzkumu*. Praha: Management Press, 2001, 160 s. ISBN 80-7261-038-4.
- SVATOŠ, Tomáš. Flandersova metoda interakční analýzy v učitelské přípravě. *E-Pedagogium*. Olomouc: Pedagogická fakulta, 1995, č. 1. s. 64-70. ISSN 1213-7499.
- SVOBODA, Mojmir, Dana KREJČÍŘOVÁ a Marie VÁGNEROVÁ. *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009, 791 s. ISBN 978-80-7367-566-0.
- SVOBODOVÁ, Jarmila. Utváření klimatu ve školní třídě a výchovné skupině. In: STŘELEČ, Stanislav. *Studie z teorie a metodiky výchovy I*. 2. vyd. Brno: Katedra pedagogiky Pedagogické fakulty MU, 2004, s. 82-91. ISBN 80-86633-21-7.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 978-80-262-0644-6.
- ŠVEC, Štefan. *Metodologie věd o výchově: kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. České rozš. vyd. Brno: Paido, 2009, 302 s. ISBN 978-80-7315-192-8.
- VYKOPALOVÁ, Hana. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování: Pro stud.učitelství pro 1.a 2.stupeň ZŠ doplňující studium, DS [dálkové studium] 1.stupeň ZŠ*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého, 1992, 58 s. ISBN 80-7067-161-0.

Přílohy

Příloha 1: Dotazník CES preferovaná forma

Škola

Třída

Pohlaví

Vyberte jednu odpověď, kterou zakroužkujete

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

1. forma dotazníku CES

Příloha 2: Dotazník CES aktuální forma

Škola

Třída

Pohlaví

Vyberte jednu odpověď, kterou zakroužkujete

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

2. forma dotazníku CES

Příloha 3: Sociometrický test

Doplňující otázky:

Pomocí doplňujících otázek si nyní zjistíme, koho byste si vybrali pro určitou činnost. Bude to určitý druh hlasování, které bude tajné. Prosím neopisujte od druhého.

Jako pomůcka Vám bude sloužit jmenný seznam spolužáků. Při výběru spolužáka pouze запиšte jeho pořadové číslo, které je uvedeno vlevo před jeho jménem. U každé příslušné otázky jsou řádky a. až c. Na každý řádek запиšte jedno pořadové číslo spolužáka podle stupně důvěry, sympatie ... U každé otázky můžete maximálně zapsat tři čísla.

Prosím nepište své pořadové číslo.

Pokud se spletete, stačí chybné číslo přeškrtnout a vedle zapsat číslo správné.

S kým bys rád(a) spolupracoval(a) na splnění zadaného úkolu?

a.

b.

c.

Koho bys pověřil(a) organizací maturitního večírku?

a.

b.

c.

S kým bys vyrazil(a) na hudební festival?

a.

b.

c.

Příloha 4: Sociometrická matice – zjištěné údaje po vyhodnocení 1. položky

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	suma	
										0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	1	2	3		
1								+	+														+	3	
2					+				+															+	3
3		+																				+	+	3	
4					+			+															+	3	
5		+	+												+									3	
6		+								+										+				3	
7																			+	+			+	3	
8	+	+																				+		3	
9					+								+		+									3	
10			+											+						+				3	
11	+	+																				+		3	
12																			+	+			+	3	
13																							+	3	
14										+										+			+	3	
15															+				+				+	3	
16	+																				+	+		3	
17								+							+								+	3	
18								+							+								+	3	
19		+			+					+														3	
20								+						+									+	3	
21					+																+	+		3	
22			+								+	+												3	
23		+								+	+													3	
Σ	3	7	3	0	4	1	2	3	2	3	3	0	2	2	4	2	2	4	3	3	5	4	7	69	
Σ voleb 1. pořadí	2	4	1	0	1	1	0	1	0	1	0	0	0	0	2	0	0	1	0	1	2	1	5		
Σ váhy voleb	8	1/7	5	0	8	3	2	7	2	7	3	0	4	3	1/0	3	3	6	4	6	1/0	8	1/9		

Vysvětlivky:

- chlapec/dívka jako 1. v pořadí
- chlapec/dívka jako 2. v pořadí
- chlapec/dívka jako 3. v pořadí

Příloha 5: Sociometrická matice – zjištěné údaje po vyhodnocení 2. položky

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	suma		
1		+						+														+			3	
2					+																		+			2
3																							+	+		3
4																							+			3
5																							+			3
6																							+			3
7																								+		3
8																								+		3
9																								+		1
10																										3
11																								+		3
12																										3
13																										3
14																										3
15																										3
16																										3
17																										3
18																										3
19																										3
20																										3
21																										3
22																										3
23																										3
Σ	4	1	7	1	3	2	1	6	1	0	2	0	5	0	5	0	2	0	8	3	3	0	2		66	
Σ voleb 1. pořadí	2	6	4	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	4	0	1	0	2	0	1	0	0			
Σ váhy voleb	9	2	1	2	7	5	1	8	2	0	3	0	8	0	1	0	5	0	1	3	5	0	3			

Vysvětlivky:

- chlapec/dívka jako 1. v pořadí
- chlapec/dívka jako 2. v pořadí
- chlapec/dívka jako 3. v pořadí

Příloha 6: Sociometrická matice – zjištěné údaje po vyhodnocení 3. položky

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	suma								
1								+														+		+	3							
2					+				+																+	3						
3		+																						+	+	3						
4			+						+																	+	3					
5				+																							3					
6																											3					
7		+																									3					
8		+	+		+																						3					
9																											3					
10				+					+																		+	3				
11		+	+																								+	3				
12																												+	3			
13																													+	3		
14																														0	3	
15																														+	3	
16		+																												+	+	3
17																															+	3
18																															+	3
19																															+	3
20					+																										+	3
21																															+	3
22																															+	3
23																															+	3
Σ	4	3	4	2	1	0	3	3	1	0	4	2	4	1	3	4	4	3	3	5	2	4	6	6	6	6	6	6	6	6	6	
Σ voleb 1. pořadí	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	4	1	0	0	1	2	2	1	0	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Σ váhy voleb	8	6	7	4	3	0	5	7	1	0	1/2	4	5	1	5	9	9	7	3	7	6	9	1	4	4	4	4	4	4	4	4	4

Vysvětlivky:

- chlapec/dívka jako 1. v pořadí
- chlapec/dívka jako 2. v pořadí
- chlapec/dívka jako 3. v pořadí

Příloha 7: Transkripce rozhovoru s třídní učitelkou a kódování

Otázka č. 1:

„Jak dlouho působíte v aktivní pedagogické praxi?“

Přepis znění odpovědi respondentky na otázku č. 1:

„Původně nejsem vystudovanou pedagožkou, mám za sebou 15 let praxe v naprosto jiných oborech. Zkušenosti zde získané uplatňuji ve škole dodnes. Po prvním roce ve škole, bylo to v roce 2008, jsem absolvovala studium pedagogiky nutné pro práci ve školství.“

Otázka č. 2:

„Zastáváte funkci třídní učitelky poprvé?“

Přepis znění odpovědi respondentky na otázku č. 2:

„V letech 2009 – 2013 jsem vedla svoji první třídu k maturitě, jednalo se o studijní obor Veřejnosprávní činnost. Kolektiv žáků byl celkově velmi přátelský, mezi 30 dívkami 2 chlapci. Po celou dobu studia táhli za jeden provaz. Velkou součinnost projevili v době příprav na maturitu. Za celé 4 roky jsem v této třídě nezažila žádné negativní nálady. Pokud někdo měl problém, byť soukromého charakteru, nebál se přijít a řešit to se mnou.“

Otázka č. 3:

„Jste třídní učitelkou od 1. ročníku zkoumané třídy?“

Přepis znění odpovědi respondentky na otázku č. 3:

„Ano, od roku 2013 je to moje druhá třída. Žáci jsou nyní ve 3. ročníku.“

Otázka č. 4:

„Jak byste zhodnotila celkové klima ve třídě?“

Přepis znění odpovědi respondentky na otázku č. 4:

„Celkové klima ve třídě není srovnatelné s předešlou třídou. Myslím si, že jedním z důvodů je rozhodnutí vedení školy **sloučit** studijní obory Veřejnosprávní činnost a Informační technologie do jedné třídy. Příčinou sloučení byl nízký počet přihlášených žáků do 1. ročníku daných oborů. Na začátku 1. ročníku bylo ve třídě 33 žáků. Obor Veřejnosprávní činnost začalo studovat 18 žáků, z toho 17 dívek a 1 chlapec. Obor Informační technologie začalo studovat 15 žáků, z toho 13 chlapců a 2 dívky. Během prvního roku někteří zjistili, že špatně zvolili obor a přestoupili na jinou školu. Další nezvládli studium prospěchově, proto opakují druhý ročník. Nyní je ve třídě 23 žáků. Sloučením oborů považují za nešťastné, protože žáci mají rozdílné školní zájmy. Jako další důvod **rozpolcenosti** třídy považují nejednotnost vyučovacích předmětů. Žáci mají společné všeobecné předměty, na odborné jsou rozdělení podle zvoleného oboru. Během výuky všeobecných předmětů se rozpolcenost třídy projevuje neochotou ke spolupráci mezi žáky obou oborů. To samozřejmě platí i při pořádání školních akcí jako je divadlo, exkurze nebo sportovní dny. Žáci „ajetáci“ se projevují zkrátka jinak. Jejich svět jsou počítače, i když ne vždy. Žáci prostě neumí být na jedné vlně.“

Stěžejní kódy: KÓD 1 ... vytvoření třídy **sloučit**

KÓD 2 ... důvody rozpolcenosti třídy **rozpolcenost**

Otázka č. 5:

„Jsou mezi chlapci a dívkami rozdíly v chování?“

Přepis znění odpovědi respondentky na otázku č. 5:

„To víte, že jsou rozdílní. Pořád mají mezi sebou nějaké spory. Zvláště teď ve 3. ročníku. Konfliktní situace jsme museli řešit v rámci třídnických hodin a individuálních pohovorů. Nejčastějším problémem je komunikace mezi žáky na facebooku. Dívky řeší vztahy. Dle mého názoru se dívky zabývají až zbytečně detailně výroky spolužáků. Myslím tím jednotlivé chlapce a jejich výroky během dne ve škole. To, ale asi obecně patří k chování dívek v tomto věku. Chlapci jsou věcní, zajímají je konkrétní školní úkoly.“

Stěžejní kódy: KÓD 1 ... dívky konfliktní, komunikace mezi žáky, dívky řeší vztahy

KÓD 2 ... chlapci konfliktní, komunikace mezi žáky, věcní

Otázka č. 6:

„Jak byste charakterizovala jejich postoj k učení a zájem o školní práci?“

Přepis znění odpovědi respondentky na otázku č. 6:

„Myslím si, že jejich vztah je stejný jako u ostatních běžných tříd. I v této třídě jsou takzvaní „šptí“. Většinu pak tvoří průměrní žáci, kteří plní úkoly, ale moc se nesnaží. Pak je zde několik žáků, kteří zůstávají prospěchově velice slabými. Jedna dívka se naprosto vymyká kolektivu, i po několikanásobném osobním pohovoru s rodiči se snaží o studium. Bohužel je to pro ni spíše trápení.“

Stěžejní kód: KÓD 1 ... typy žáků šptí, průměrní žáci, naprosto vymyká kolektivu

Otázka č. 7:

„Mohla byste se vyjádřit k výsledkům dotazníku a sociometrického testu, které Vám byly poskytnuty k přípravě na rozhovor?“

Přepis znění odpovědi respondentky na otázku č. 7:

„U dotazníku mne překvapily zjištěné hodnoty u vztahů mezi žáky. Očekávala jsem nižší hodnoty, avšak potvrdila se moje domněnka, že dívky přehnaně řeší pubertální výroky chlapců. Proto se nedivím, že si dívky přejí lepší vztahy. Rozhodně mne nepřekvapily zjištěné hodnoty u orientace žáků na úkoly, jejich angažovanost a zájem o školní práci, a hodnoty u pořádku a organizovanosti výuky. Jak již jsem řekla, žáci sice plní úkoly, ale jen proto, že musí. Co se týče jejich angažovanosti a zájmu o školní práci, mohu říci, že se spíše snaží nějak proplouvat. Pokud bych se měla vyjádřit k pořádku během výuky, mohu potvrdit sdělení svých kolegů, že zde převládá spíše snížená kázeň. K výsledkům sociometrického testu nemám co říci. Víte, myslím si, že postavení jednotlivých žáků je uměle vytvářeno projevy vyučujících učitelů, kteří některé žáky často vyzvedávají a dávají za vzor ostatním, některé naopak zbytečně shazují před ostatními. Toto, já osobně, sledávám neprofesionálním. Bohužel jsou tím ovlivněny pozice jednotlivců v kolektivu. Vše souvisí se vším, ne vždy jsou všichni učitelé informováni o zázemí a souvislostech týkajících se žáků. Toto se ale může promítat do školních výsledků.“

Stěžejní kódy: KÓD 1 ... oblasti dívky přejí lepší vztahy, orientace žáků na úkoly,

jejich angažovanost a zájem o školní práci,

pořádku a organizovanosti výuky, angažovanosti a zájmu o školní

práci, snížená kázeň

KÓD 2 ... důvody ovlivňování pozic žáků postavení jednotlivých žáků

Otázka č. 8:

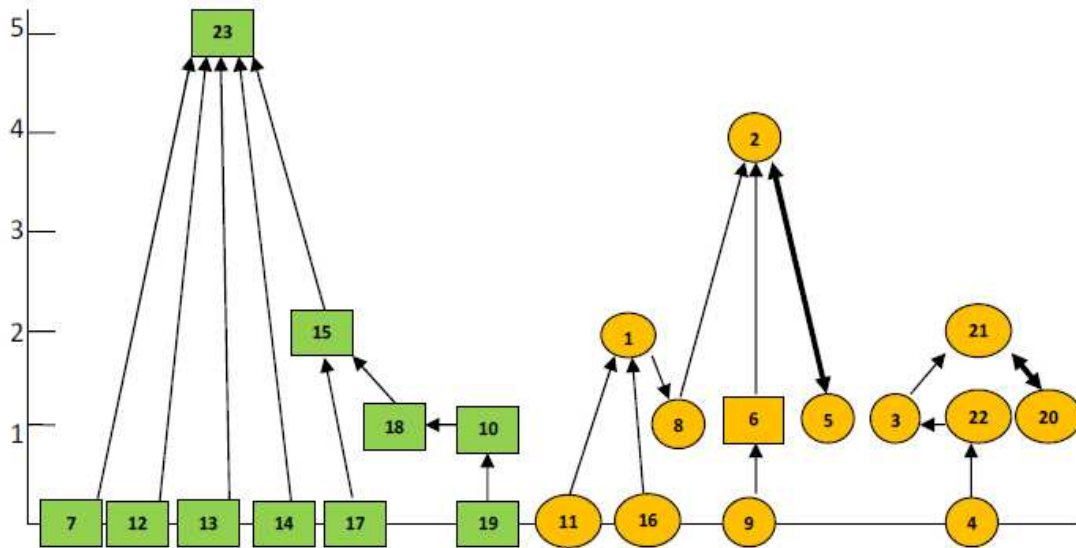
„Zajímalo by mne, zda jste v předchozím období prováděla diagnostikování klimatu zkoumané třídy. A jestli ano, jakým způsobem a jaké výsledky vyšly?“

Přepis znění odpovědi respondentky na otázku č. 8:







„Ve škole mimo jiné zastávám funkci školního metodika prevence. Tato funkce je zaměřena na preventivní činnost v oblasti sociálně patologických jevů. Takže je mně diagnostikování třídního kolektivu blízké. Samozřejmě jsem diagnostikovala i mou třídu v rámci třídnických hodin v 1. a 2. ročníku. Jinak také plošně, jednou ročně, provádí škola tematické diagnostikování týkající se volného času a užívání návykových látek.“

Příloha 8: Vyhodnocení položky č. 1 sociometrického testu – rozdělení žáků do skupin podle oborů

Vyhodnocení položky č. 1 „S kým bys rád(a) spolupracoval(a) na splnění zadaného úkolu?“



Vysvětlivky:

-  dívka
-  chlapec
-  kladná volba
-  oboustranná volba
-  chlapec/dívka studijního oboru Informační technologie
-  chlapec/dívka studijního oboru Veřejnosprávní činnost