

Obsah

1. Uvedení do problematiky, cíle práce	5
2. Základní pojmy – klima třídy, klima školy	6
3. Psychosociální klima školní třídy.....	7
3.1. Vymezení pojmu klima třídy	7
3.2. Aktéři psychosociálního klimatu třídy	11
3.3. Přístupy ke klimatu třídy	12
3.4. Typy klimatu třídy	13
3.5. Faktory ovlivňující klima třídy	15
3.6. Proč měříme klima školní třídy.....	16
3.7. Diagnostické nástroje ke zjišťování klimatu třídy	17
3.7.1 Sociometrie	17
3.7.2 Další metody	24
3.8.1 Programy primární prevence	30
3.8.2 Intervenční program	31
3.8.3 Adaptační výjezd.....	32
3.8.4 Kohezivní výjezd	33
3.8.5 Třídnické hodiny.....	33
4. Klima školy jako jeden z faktorů ovlivňující klima třídy	37
4.1. Vymezení pojmu klima školy	37
4.2. Aktéři klimatu školy.....	38
4.3. Typy klimatu školy	38
4.4. Faktory ovlivňující klima školy.....	39
4.5. Metody zjišťování klimatu školy	40
4.6. Možnosti ovlivnění klimatu školy.....	44
5. Dosavadní výzkumy v oblasti klimatu třídy.....	46
6. Výzkum.....	49
6.1 Cíl výzkumu	49
6.2 Metody	49
6.3 Základní a výběrový soubor	55
6.4 Výzkumný vzorek – popisné statistiky.....	57

6.5 Etická stránka výzkumu	57
6.6 Finanční náklady	58
6.7 Časový harmonogram výzkumu	59
6.8 Analýza rizik	59
7. Pozorování, rozhovory se žáky a školními metodiky prevence– přesah do kvalitativního výzkumu	60
8. Testování hypotéz	62
8.1. Stanovení hypotéz	62
8.2. Použité statistické metody	63
8.2.1 Deskriptivní statistika	63
8.2.2 Normalita rozdělení hodnot	64
8.2.3 Vliv pořadí zadávání dotazníku	66
8.2.4 Rozdíly mezi chlapci a dívkami ve vnímání klimatu třídy	68
8.2.5 Reliabilita – korelace	69
8.2.6 Reliabilita - dvojitý t-test pro závislé vzorky	71
8.2.7 Validita	78
9. Přesah do praxe – diagnostika a intervence v konkrétní třídě	81
9.1 Třída 7U	82
9.2 Třída 8B12	88
10. K platnosti hypotéz	93
11. Diskuse	94
12. Závěry	98
13. Souhrn	99
Seznam použitých zdrojů a literatury	101

Přílohy:

1. Zadání magisterské diplomové práce
2. Abstrakt v českém a anglickém jazyce
3. Žádost o spolupráci poslaná ředitelům škol
4. Informovaný souhlas zákonných zástupců
5. Dotazník CES – forma A
6. Dotazník Klima třídy – originální verze
7. Dotazník Klima třídy – verze B (Naše třída)
8. Ukázky vyplněných dotazníků
9. Ukázka matice dat

Poznámka: Plné znění diagnostických metod je uvedeno v tištěné verzi magisterské diplomové práce.

Přehled zkratk:

ČŠI	Česká školní inspekce
IPPP	Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR
MPP	minimální preventivní program
NNO	nestátní nezisková organizace
NÚOV	Národní ústav odborného vzdělávání
OSV	osobnostní a sociální výchova
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
SVP	středisko výchovné péče
ŠPP	školní poradenské pracoviště
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický
WHO	Světová zdravotnická organizace

1. Uvedení do problematiky, cíle práce

Cílem teoretické části magisterské diplomové práce je vytvoření přehledu pojmů týkajících se psychosociálního klimatu třídy a klimatu školy a zmapování různých teoretických a výzkumných přístupů ke klimatu třídy. Diplomová práce obsahuje také úvahy o možnostech ovlivňování klimatu třídy. Teoretická část práce si klade za cíl vytvoření uceleného přehledu dostupných diagnostických nástrojů k měření klimatu třídy a klimatu školy včetně jejich rizik. Shrnuje též dosavadní výzkumy v této oblasti. Dotýká se i zahraničních výzkumů.

Cílem empirické části magisterské diplomové práce je ověření poměrně nového nástroje k mapování klimatu třídy a jeho porovnání s výzkumnými metodami majícími v našem prostředí mnohaletou tradici.

Autorka vychází z vlastních dlouholetých zkušeností s diagnostikou klimatu tříd a provádění sociometrických šetření a zajímá ji praktická využitelnost nového nástroje v prostředí druhého stupně základních škol a možnosti následné pedagogické intervence na základě zjištěných skutečností. Navazuje na vlastní bakalářskou práci „Psychosociální klima školní třídy a jeho souvislost se sebehodnocením žáků“ z roku 2014.

2. Základní pojmy – klima třídy, klima školy

Magisterská diplomová práce vychází z pojetí pojmů klima třídy a klima školy převládajícího v současné české odborné literatuře. Tyto pojmy mohou být chápány odlišným způsobem, někdy se nesprávně zaměňují za prostředí školy či atmosféru školy či třídy.

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

Klima školy je relativně stálá kvalita vnitřního prostředí celé školy, kterou prožívají její jednotlivé subjekty (aktéři). Jde o „ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se v ní odehrálo, odehrává nebo má odehrát“ (Mareš, 2001, in Ježek, 2003, 38).

Uvedené pojmy budou dále detailně definovány v jednotlivých kapitolách magisterské diplomové práce.

3. Psychosociální klima školní třídy

3.1. Vymezení pojmu klima třídy

Pojem klima (česky podnebí) je pojem známý spíše z přírodních věd. Zabývá se jím samostatný obor klimatologie. Znamená v podstatě dlouhodobější počasí v dané oblasti. Do sociálních věd vstoupil tento pojem původně spíše jako metafora, ale ukazuje se, že pojmy jako klima, počasí, atmosféra jsou pro vysvětlení dynamiky sociálních skupin velmi dobře srozumitelné.

Pojem klima třídy je známý již několik desítek let. Vychází ze sociálních věd, nejvíce ze sociologie a sociální psychologie. Původně bylo zkoumáno zejména klima pracovních skupin hlavně v souvislosti s jejich výkonem. Ostatně nejinak je tomu u klimatu třídy.

Dle Velkého sociologického slovníku (1996) je sociální klima sociologický a sociálně - psychologický pojem vyjadřující kvalitu interpersonálních vztahů a součinnosti lidí v rámci konkrétní společenské skupiny. Největší pozornost je mu věnována v sociologii průmyslu, zejména ve výzkumu pracovních podmínek. Bývá zdůrazňován význam sociálního klimatu pro pracovní morálku, společenskou aktivitu a ovlivnitelnost skupiny. Významnější úlohu má ve skupinách uzavřených, kde více ovlivňuje činnost lidí.

V souvislosti s klimatem třídy se můžeme setkat s pojmy sociální klima třídy, psychosociální klima třídy či pouze klima třídy. V zásadě se těmito pojmy myslí totéž, a to sociálně psychologická proměnná, vztahové podmínky v dané třídě. O třídě se potom hovoří jako o třídním kolektivu, nikoliv organizační jednotce či učebně. Můžeme se setkat i s pojmem vyučovací klima.

Třídní kolektiv je dětská sociální skupina, která se vyznačuje vnitřní strukturou, hierarchií a také dynamikou. Probíhá v ní intenzivní socializace. V sociální

organizaci školy má třída centrální postavení. Každý typ třídy má svá specifika. Každá třída prochází svým vývojem.

Podle Laška (2001) je školní třída složitým a mnohvrstevnatým sociálním světem, který může žáka podporovat ve výkonech, dát mu možnost zažít úspěch před ostatními, stejně tak i neúspěch, naučit ho kooperovat i klikařit, spolupracovat i podvádět.

V období puberty a adolescence je vrstevnická skupina včetně školní třídy důležitým socializačním činitelem. Slouží jako opora jeho stávající identity. Dospívající jedinec se vymezuje svou příslušností ke skupině, partě. Skupinová identita mu umožňuje pocit bezpečí v době uvolňování rodinných vazeb. Vrstevníci se stávají neformálními autoritami, které mohou mít na mladého člověka větší vliv než dospělí (Vágnerová, 2000). Podle Sullivana (in Vágnerová, 2000) je kontakt s vrstevníky nejvýznamnější potřebou školního věku.

Pozice, kterou žák ve třídě zaujímá, je jedním z ukazatelů jeho zdatnosti v sociálních interakcích a spokojenost či nespokojenost s touto pozicí naznačuje jeho sociální aspirace. Do jisté míry lze na tomto základě předvídat i jeho sociální úspěšnost v budoucích pracovních či zájmových skupinách (Slavíková, Homolová, & Doležel, 2007).

Role spolužáka je důležitou rolí dítěte školního věku. Úroveň zvládnutí této role je projevem sociální úspěšnosti. Třída je prostředím, kde žák může uspokojovat různé psychické a sociální potřeby, nebo může být naopak zdrojem frustrací. Spolužáci mohou sloužit jako zdroj jistoty a bezpečí, mohou tyto pocity i narušovat v případě šikany. Spolužáci jsou referenční skupinou, jejich výkony jsou základem pro posouzení vlastních výsledků. Ve středním školním věku vzrůstá význam vlastní pozice ve třídě (Vágnerová, 2001).

Vrstevnické vztahy ve školní třídě prohlubují a strukturují sociální zkušenost, formují a rozvíjejí dovednosti, návyky a postoje, které se poté projevují v dalším životě jedince. Působí výchovně, záleží ovšem na učiteli, jak dokáže využít působení skupiny na jedince. Rozvíjejí sociální stránky osobnosti, například empatii, kooperaci (Gillernová, Krejčová, 2012).

U třídy můžeme hovořit o nejen o jejím klimatu, ale také o prostředí, atmosféře. Jde však o jinou kvalitu a jiné časové období. Termín prostředí třídy je nejobecnější, zahrnuje architektonické, hygienické, ergonomické, akustické a

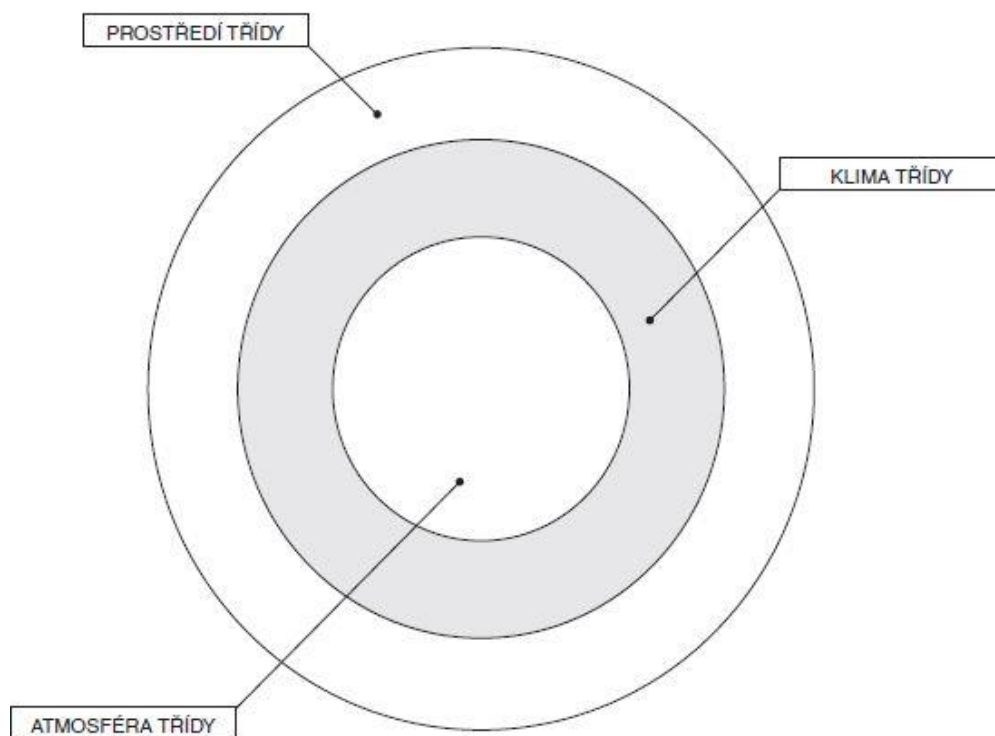
estetické aspekty (Mareš, Ježek, 2012). Termín atmosféra třídy je jev krátkodobý, proměnlivý, situačně podmíněný. Mění se během dne či dokonce vyučovací hodiny či přestávky (Mareš, Ježek, 2012). Pro přehled uvádím obrázek č. 1.

V následujícím textu se zaměříme výhradně na psychosociální klima třídy. Podle Průchy je psychosociální klima školní třídy (školy) směrem výzkumu a teorie na rozhraní pedagogiky, psychologie a sociologie. Definuje jej jako „relativně trvalý stav interakce, komunikace a vztahů, jež se vytvářejí (spontánně i řízeně) mezi účastníky edukačního prostředí školní třídy a jež působí na jejich jednání, kooperace a výsledky činnosti“ (Průcha, 2002, 65).

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

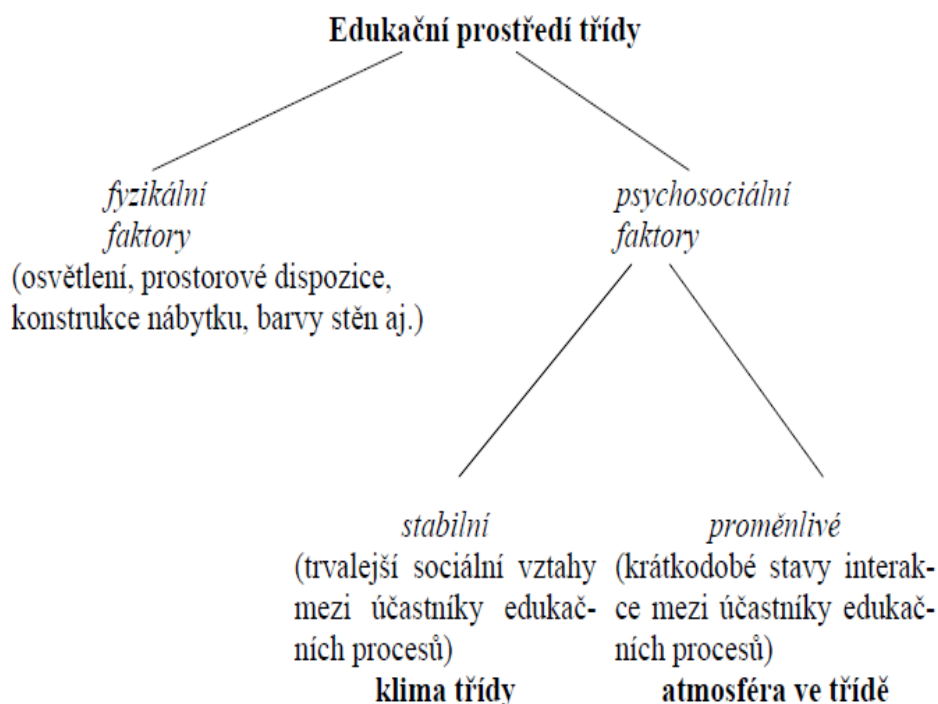
Čapek (2010) považuje třídní klima za souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.

Fraser (2012) doporučuje zabývat se klimatem třídy zejména proto, že psychosociální aspekty provázející školní docházku ovlivňují výkony žáků. Podle něj je nutné klima třídy zkoumat výhradně z pohledu jeho aktérů. Budovat konstruktivní klima školní třídy je podle něj jedním z důležitých cílů vzdělávání.



Obrázek č. 1 – pojmy týkající se školní třídy (Mareš, Ježek, 2012)

Průcha (2002) rozlišuje pojmy edukační prostředí, které sestává z fyzikálních faktorů (velikost učebny, osvětlení, použité barvy atd.) a psychosociálních faktorů (tím myslí interpersonální vztahy, tj. psychosociální klima). Pojem definuje jako relativně trvalý stav interakce, komunikace a vztahů, jež se vytvářejí (spontánně i řízeně) mezi účastníky edukačního prostředí školní třídy a jež působí na jejich jednání, kooperace a výsledky činnosti. Pro názornost uvádíme schéma – obrázek č. 2. Grecmanová (2004) definuje vyučovací klima jako odraz vyučovacího prostředí především v jeho dimenzi sociální a kulturní v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení žáků a učitelů. Je to dlouhodobý jev, který se tvoří ve všech vyučovacích předmětech v rámci interakce učitel – žák. Vyučovací klima je podle ní nejvíce ovlivněno způsobem komunikace a kooperace mezi nimi, zafixovanými vzorci chování a navyklými vztahy mezi žáky, mezi učitelem a žáky ve vyučování.



Obrázek č. 2. – edukační prostředí třídy (Průcha, 2002)

3.2. Aktéři psychosociálního klimatu třídy

Aktéři psychosociálního klimatu třídy jsou všichni žáci dané třídy, skupinky žáků ve třídě, jednotliví žáci, třídní učitel, všichni učitelé vyučující v dané třídě, jednotliví učitelé učící ve třídě.

Klima třídy mohou jednotliví aktéři nahlížet odlišně. Existují metody zjišťující klima třídy odlišené podle jednotlivých aktérů. Klima třídy je potom souhrnem výstupů získaných od všech aktérů klimatu třídy.

Vliv osobnosti učitele, délky jeho praxe a jeho pedagogických dovedností na klima třídy jsou předmětem četných výzkumů (např. Veselá, 2006). Předmětem výzkumů je i reálnost učitelova vnímání klimatu třídy (resp. odlišnost vnímání učitele a žáků). Tyto výzkumy ukazují, že učitelé na 1. stupni ZŠ se domnívají, že klima třídy je horší a učitelé na 2. stupni ho vnímají jako lepší (Tematická metodická zpráva č. 6, RAMPS).

Participace žáků na klimatu školní třídy se může projevit například v počtu žáků ve třídě – velký počet neumožňuje komunikaci učitele se všemi žáky, malý počet (např. ve třídách s upraveným vzdělávacím programem) zase neumožňuje tvorbu

podskupin, negativní sociální jevy jsou více zřejmé a méně ovlivnitelné. Záleží rovněž na rozmístění žáků ve třídě a preferenci učitele směrem k jednotlivým žákům. V zahraničí je často zkoumán i vliv genderových rozdílů na klima třídy, zejména na vnímání a hodnocení žáků učitelem (McCormick, O'Connor, 2015).

3.3. Přístupy ke klimatu třídy

Jednotlivé přístupy ke zkoumání či diagnostice klimatu třídy se odlišují zaměřením na různé aktéry klimatu třídy, odlišují se svými metodami zkoumání a odlišují se jevy, na které se ve zkoumání klimatu třídy zaměřují.

Mareš (1998) uvádí následující přístupy ke zkoumání klimatu třídy:

1. *sociometrický přístup* – objektem je třída jako sociální skupina, ve středu zájmu jsou vzájemné vztahy mezi žáky třídy, jejich hierarchie, používá sociometrické dotazníky
2. *organizačně-sociologický přístup* – přistupuje ke třídě jako k organizační jednotce a k učiteli jako k řídicímu pracovníkovi, používá standardizované pozorování při pedagogické interakci
3. *interakční přístup* – objektem studia je třída a její učitel a jejich vzájemná interakce, používá standardizované pozorování
4. *pedagogicko-psychologický přístup* – objektem studia je třída a její učitel, zkoumá spolupráci ve třídě, v kooperativních skupinkách, používá například posuzovací škály (Classroom Life Instrument)
5. *školně-etnografický přístup* – objektem studia je třída, učitelé, život ve škole, používá zúčastněné pozorování, kdy badatel ve škole pobývá několik měsíců

3.4. Typy klimatu třídy

Mareš (1998, zkráceno a doplněno autorkou) uvádí následující typy klimatu třídy:

1. *podle stupně školy*

- klima třídy v mateřské škole
- klima třídy na prvním stupni základní školy
- klima třídy na druhém stupni základní školy
- klima třídy na střední škole

2. *podle typu školy*

- klima třídy na gymnáziu
- klima třídy na střední odborné škole
- klima třídy na státní/soukromé/církevní škole

3. *podle koncepce výuky*

- klima třídy v tradiční škole
- klima třídy v alternativní škole
- klima třídy na základní škole praktické
- klima třídy se sportovním (jazykovým, matematickým) zaměřením

4. *podle zvláštností žáků*

- klima třídy s problémovými žáky
- klima třídy s integrovanými žáky
- klima třídy s převažujícím počtem dívek/chlapců
- klima třídy se žáky se speciálními výukovými potřebami (logopedické třídy, dyslektické třídy, třídy pro žáky s kombinovanými vadami)

5. *podle zvláštností učitelů*

- klima třídy, v níž vyučuje začínající učitel
- klima třídy, v níž vyučuje zkušený učitel
- klima třídy, kde vyučuje zdravý učitel/učitel s patologickými rysy

6. *podle zvláštností vyučovacích předmětů*

- klima třídy při naukových předmětech
- klima třídy při výchovách

Dále bychom mohli uvažovat o klimatu třídy v různých fázích vývoje třídy jako sociální skupiny. Nově sestavená třída prochází fází formování. Spolužáci se seznamují. Není jisté, jaké kdo bude mít postavení. Další fází je bouření, kdy se někteří žáci začínají prosazovat více než ostatní, při tom dochází ke konfliktům. Ve fázi normování dochází k překonávání konfliktů, tvorbě pravidel skupiny. Následuje fáze optimálního výkonu. Konečnou fází je rozchod. Významným zásahem bývá spojování tříd z důvodu odchodu části žáků na víceletá gymnázia, ukončení povinné školní docházky u žáků opakujících ročník či přechodu na jiné školy. Potom nově utvořený kolektiv opět prochází všemi fázemi vývoje skupiny.

Grecmanová (2004) dělí typy (vyučovacího) klimatu třídy podle toho, jak vnímají a hodnotí žáci, případně učitelé vyučování, zda pociťují spokojenost či nespokojenost. Klima třídy dělí na příznivé a nepříznivé. Příznivé (pozitivní) klima třídy je vyučovací klima s velkým zájmem o lidi i o pracovní úkoly, klima vyučování vedené demokraticky. Nepříznivé klima třídy zahrnuje typy klimatu: byrokratické vyučovací klima, distanční, klima s malým zájmem o lidi a pracovní úkoly, klima vedené autokraticky.

Model pozitivního klimatu podle Grecmanové (2004):

- vysoké nároky na učitele a jeho osobní nasazení
- spokojenost učitele se zaměstnáním
- zájem učitele a žáků o pracovní úkoly i o sebe navzájem
- profesionální a věcné jednání učitele
- inovace, experimentování, tvořivost ve vyučování
- podpora spontánnosti, flexibility a emocionality
- minimalizace stresových událostí
- podpora integrace a kooperace
- otevřenost vyučování vůči veřejnosti
- důvěra žáků k učiteli, možnost přiměřené kritiky
- adekvátní požadavky na výkon žáků, motivace žáků učit se
- úvahy o smyslu učení
- tendence k vyššímu podílu lepších známek
- prožívání dobrých sociálních vztahů mezi všemi aktéry vyučování

- podpora rozvoje osobnosti žáka
- zvyšování míry zodpovědnosti a samostatnosti žáků
- spoluúčast žáků na vyučování
- naděje žáků, že jejich zvýšené úsilí bude odměněno
- přesvědčení žáků, že se k nim přistupuje spravedlivě
- srozumitelnost a dobrá organizovanost vyučování

Rysy negativního vyučovacího klimatu

- nízká angažovanost učitele
- stresové situace u učitele
- nezájem učitele a žáků o pracovní úkoly a o sebe navzájem
- negativní vztahy mezi učitelem a žáky
- malá podpora žáků učitelem
- soutěživost
- tlak na výkon
- izolace vyučování od potřeb života
- čistě kognitivní orientace, racionalita
- formálnost, rutinnost, setrvačnost
- uniformní pravidla, disciplína
- přizpůsobení žáků výuce, nemožnost mluvit do výuky
(Grecmanová, 2004)

3.5. Faktory ovlivňující klima třídy

Klima třídy zásadním způsobem ovlivňuje třídní učitel, a proto změna třídního učitele či jeho změna stylu vedení třídy může ovlivnit klima třídy. Klima třídy ovlivňují všichni učitelé působící v dané třídě. Vliv učitelovy osobnosti na klima třídy zkoumal například Jennings (2013) – podle jeho výzkumu byla prokázána souvislost mezi typem osobnosti učitele, jeho aktuálních problémů (například syndromu vyhoření, stresu), jeho sociálními dovednostmi a typem klimatu třídy.

Klima třídy může změnit příchod či odchod jednotlivých žáků, změna v chování jednotlivých žáků, výskyt rizikového chování ve třídě (šikana, skupinové

sebepoškozování) či nešťastné události jako je úmrtí či vážné onemocnění některého žáka.

3.6. Proč měříme klima školní třídy

Ukazuje se, že s klimatem třídy (a školy), v kterém se žáci vzdělávají, souvisí dosahované vzdělávací výsledky žáků. Podle Průchy (2002) charakteristiky klimatu třídy významně korelují s charakterem edukační produktivity – „v příznivém klimatu tříd je dosahována vyšší úroveň učebních příležitostí žáků, což vede k vyšší úrovni výsledků vzdělání“ (Průcha, 2002, 69). To ostatně zjistil již Fraser v 80. letech (Fraser, 2012).

To je také důvod, proč se vyplatí klima tříd měřit a záměrně jej ovlivňovat pedagogickými intervencemi. Většina nástrojů určených k diagnostice klimatu třídy obsahuje i subškály zaměřené na motivaci ke školnímu výkonu (KLIT), vnímanou obtížnost učení (MCI, My Class Inventory), snahu žáků učit se (Klima školní třídy) a dokonce na přenos naučeného mezi školou a rodinou (Klima školní třídy).

Klima třídy se většinou zjišťuje pro účely diagnostiky konkrétní třídy a plánování vhodné intervence. Někdy je také zjišťováno pro účely výzkumu. Některé zajímavé výsledky rozsáhlejších výzkumů uvedeme v části Dosavadní výzkumy v oblasti měření klimatu tříd.

Mareš a Ježek (2012) shrnují důvody a možnosti využití získaných výsledků v devíti bodech:

- 1) popis aktuálního stavu klimatu z pohledu žáků
- 2) porovnání aktuálního klimatu u různých učitelů, kteří v dané třídě vyučují
- 3) porovnání aktuálního klimatu třídy s předchozím
- 4) porovnání klimatu před intervencí a po intervenci
- 5) zjišťování vztahu mezi prospěchem žáků a klimatem třídy
- 6) zjišťování vztahu mezi chováním žáků a klimatem třídy
- 7) porovnání pohledu žáků a pohledu učitele
- 8) porovnání pohledu různých skupin žáků
- 9) porovnání aktuálního stavu klimatu s přáním žáků

3.7. Diagnostické nástroje ke zjišťování klimatu třídy

Klima třídy se v celosvětovém rámci zkoumá již od 50. let minulého století. První nástroje určené k záznamu a analýze komunikace a interakce ve třídě byly vyvinuty v 50. a 60. letech, například Bellackův systém, Flandersova analýza. Jejich podstatou bylo strukturované pozorování (Průcha, 2002). Od té doby bylo vyvinuto mnoho nástrojů k jeho zkoumání. Od prostého pozorování přes strukturované či zúčastněné pozorování až po nejmodernější škály či počítačové metody. Využívány jsou techniky kvalitativního i kvantitativního výzkumu.

Pouze ve stručnosti zmíníme metody kvalitativní, neboť se nadále budeme zabývat metodami kvantitativními. Mezi kvalitativní metody patří pozorování, rozhovory s účastníky (žáky, učiteli), rozbor kresebných a písemných materiálů, fotodokumentace, rozbor videozáznamů, deníků a jiných výtvorů.

Jako velice efektivní se ukazují metody, kde se ke klimatu třídy vyjadřují sami aktéři, tedy žáci a učitelé. Některé z metod mohou být paralelně zadány vyučujícímu i žákům (například námi použitý dotazník CES). Takový přístup doporučuje například Fraser (2012).

Metod diagnostiky třídního klimatu je v současné době celá řada, nejčastěji se však můžeme v praxi setkat se sociometrickým přístupem.

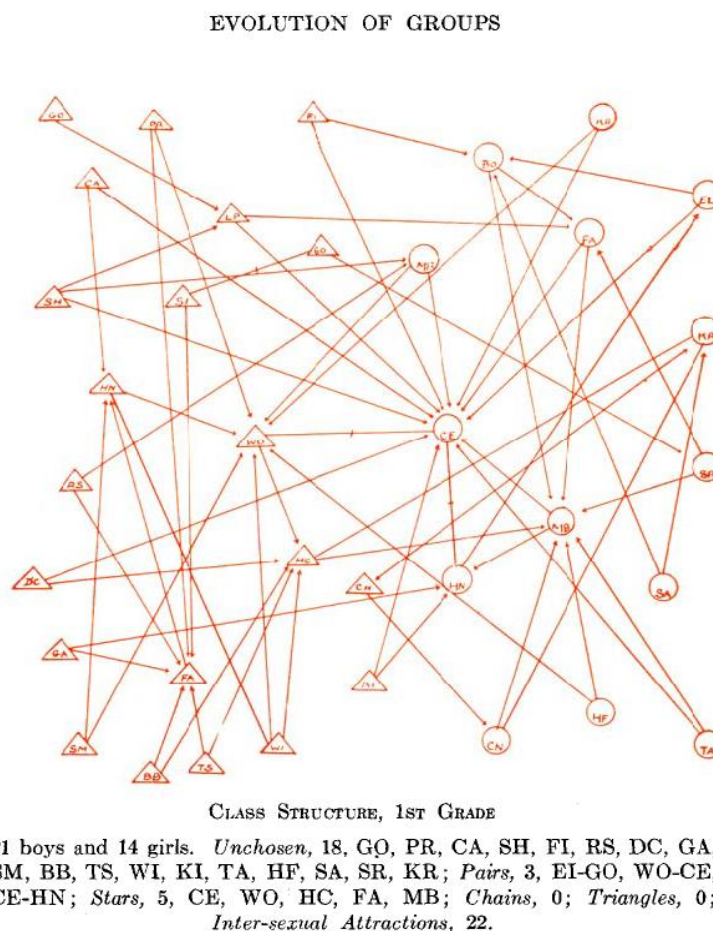
3.7.1 Sociometrie

Sociometrie obecně označuje soubor přístupů ke zjišťování skupinové struktury a vztahů ve třídním kolektivu. Je to jedna, nikoliv jediná forma diagnostiky třídního kolektivu. Jako zakladatel sociometrie je uváděn J. L. Moreno, jehož práce o sociometrii „Who shall survive?“ vyšla v USA již v roce 1934. Podle něj je sociometrie součástí oboru socionomie a je matematickým studiem psychosociálních vlastností členů skupin, vývoje a organizace skupin a pozic jednotlivých členů ve skupinách (Moreno, 1934). Nástroj pro sociometrické měření nazývá Moreno sociometrickým testem a definuje jej jako test použitelný pro kteroukoliv skupinu, které je jedinec členem. Očekává, že jedinec bude ostatní členy bez zábran nominovat bez ohledu na to, je-li členem skupiny či outsider. Podle něj lze takový test použít pro skupiny

domácí, pracovní i školní. První sociometrický test navržený Morenem měl následující podobu. Examinátor vešel do třídy a uvedl: „Nyní sedíte podle pokynů svého učitele. To, s kým sedíte, není vaše volba. Představte si, že si můžete vybrat souseda po levé i pravé straně, chlapce či děvče, kteří budou sedět vedle vás. Na první místo v seznamu napište jméno spolužáka, kterého byste chtěli mít vedle sebe. Na druhé místo toho, koho byste chtěli mít vedle sebe jako druhého v pořadí a tak dále. Myslete na to, že příště můžete sedět vedle sebe“ (Moreno, 1934, 13). Stejný test modifikoval pro domácí skupiny (obyvatelé domu, sousedé). Představoval si, že tímto způsobem může upravit celospolečenské vztahy.

Sociometrické techniky umožňují zachytit vztahy mezi jedinci ve skupině, jejich postavení ve skupině, vůdcovství, iniciativu, oblíbenost a neoblíbenost a znázornit dynamiku vztahů graficky v sociogramu.

Moreno (1934) jako první navrhl přehledné sociogramy, ve kterých značkami rozlišuje chlapce, dívky, ženy, muže. Ukázka Morenova sociogramu první třídy je na obrázku č. 3.



Obrázek č. 3 – sociogram (Moreno, 1934, 35)

Existují standardizované a nestandardizované sociometrické testy, hrové sociometrie atd. Je výhodné doplnit je o dotazníky zaměřené na klima třídy a o skupinové techniky práce se třídou, při kterých je možné pozorovat kolektiv při spolupráci.

Sociometrii může provádět školní psycholog či školní speciální pedagog, školní metodik prevence (je-li v konkrétní metodě proškolen) či externí pracovník (například odborník z PPP, i pro něj ovšem platí proškolení v dané metodě). Sociometrie je dobrým východiskem pro další práci se třídou.

Sociometrické šetření lze provést preventivně či z důvodu potvrzení podezření pedagoga na možný rozvoj rizikových jevů ve třídě. Sociometrii zásadně neprovádíme z důvodu odhalení a potrestání viníků (šikana apod.). Jedním z důvodů je riziko zkreslení a dalším důvodem jsou posunuté normy ve třídě, kde je šikana.

Způsoby diagnostiky a intervence ve třídách, kde probíhá šikana, se u nás zabývá Kolář (2001).

Sociometrie jako diagnostická metoda má svoje limity:

- 1) neodhalí již probíhající šikanu ve fázi změny norem skupiny,
- 2) pokud se nepropojí s dalšími metodami (pozorování, informace od učitele, atd.), může podat zkreslenou informaci o třídě,
- 3) sama o sobě nevyřeší problémy třídy, naopak na ně často spíše upozorní,
- 4) jsou-li výsledky (či samotné snímání) podané nevhodnou formou, mohou spustit negativní procesy ve třídě,
- 5) pokud se se třídou dále nepracuje na základě zjištěných informací, je sociometrie zbytečným zásahem do života třídy
- 6) kontraindikací je odmítavé stanovisko třídního učitele či jeho nespolupráce nebo neúčast při samotném šetření.

Konkrétní sociometrické metody:

SO-RA-D (sociometricko-ratingový dotazník) V. Hrabala

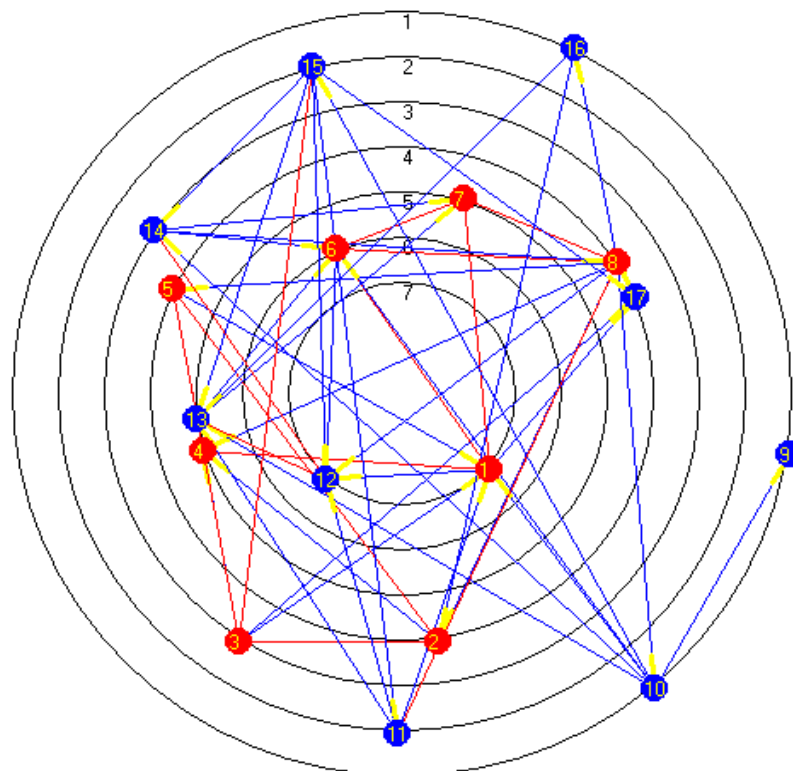
Jde o dotazník vytvořený Hrabalem v 70. letech minulého století, často ve školách používaný, od roku 2004 má novou standardizaci a počítačovou verzi.

SO-RA-D je postavený na principu vzájemného hodnocení všech žáků třídy ve dvou položkách, a to vlivu a oblibě. V každé položce lze žáky hodnotit body 1 – 5 (1 = nejvlivnější žák třídy, 5= žák, který nemá ve třídě žádný vliv, 1= tento žák je mi nejsympatičtější, 5= tento žák je mi nejméně sympatický). Vlivem je myšlený vliv na třídu jako celek, oblibou je míněna míra osobní preference hodnotícího. Obliba je navíc doplněna slovním hodnocením, což metodu částečně posouvá z roviny kvantitativní do roviny kvalitativní.

Dotazník poskytuje informace o jednotlivých žácích a jejich postavení v hierarchii třídy. Kromě toho však poskytuje i informace o skupinových charakteristikách třídy, jako je třídní index sympatií, který vypovídá o emoční atmosféře ve třídě, a třídní index vlivu, který vypovídá o míře koheze ve třídě.

Počítačový program dokáže vytvořit hierarchie žáků třídy podle různých indexů i skupinových charakteristik a přehledné sociogramy.

Pro realizaci sociometrického šetření za použití SO-RA-D je třeba mít absolvovaný výcvik v této metodě. Nabízí ho NÚV (dříve IPPP). V praxi se setkáváme se skutečností, že touto metodou diagnostikují třídní kolektivy i lidé nemající potřebný kurz – vzhledem k rizikům metody je to nemyslitelné a značně neetické.



Obrázek č. 4 – sociogram vytvořený počítačovým programem SORAD, sympatie +, žáci 8. třídy z našeho výzkumu. Červená barva označuje dívky, modrá chlapce, čísla jsou uvedena podle seznamu žáků. Žlutá šipka značí směr volby, červená spojnice znamená oboustrannou volbu. Příklad: chlapec č. 10 obdržel jedničku od dívky č. 8, nachází se na orbitě 1, má jen jednu jedničku. Sám vyslal své sympatie 5 spolužákům a jedné spolužačce, ani v jednom případě sympatie nejsou vzájemné.

B-3, B-4

Jsou to sociometrické dotazníky vytvořené Braunem. Dotazník B-3 je pro starší žáky použitelný od 4. třídy po maturanty, B-4 pro mladší žáky použitelný od 2. do 3. třídy nebo pro starší žáky základních škol praktických. B-4 je zjednodušenou verzí B-3.

Na rozdíl od SO-RA-Du se v nich nehodnotí všichni žáci třídy navzájem, ale každý si vybírá tři žáky, kteří jsou mu nejsympatičtější a tři žáky, kteří jsou mu nejméně sympatičtí. Hierarchie třídy se vypočítává sečtením kladných a záporných zisků jednotlivých žáků třídy. Kromě hierarchie třídy získáváme informaci o subjektivním prožívání klimatu třídy jednotlivými žáky, sečtením těchto údajů potom o kvalitě klimatu třídy. Zároveň získáváme i náhled žáků na svou vlastní pozici ve třídě.

Rovněž pro realizaci sociometrického šetření za použití těchto dotazníků je třeba absolvovat výcvik v této metodě. Výcvik v metodě nabízí o.s. Audendo, školitelem je autor metody.

Metoda je v praxi často využívaná, praktická, poskytuje o kvalitě třídního klimatu dostatek informací. Ovšem není standardizovaná, takže není možné jednotlivé třídy mezi sebou porovnávat či porovnávat je s obecnou normou.

Na metodě je nepříjemné či eticky sporné negativní hodnocení žáků mezi sebou (vyber, koho nemáš ve třídě rád) – to v SO-RA-Du není, a přesto z něj získáme komplexní hierarchii třídy. Podle autorčiných zkušeností mají některé (zejména úzkostnější děti) s negativními volbami tohoto typu problém (ne tak například u negativních rolí v jiných technikách, např. v technice Plavba).

V současné době lze pro školu (či PPP) zakoupit licenci na online vyhodnocování metody B-3, které značně šetří čas na www.diagnostikaskol.cz.

D-1

D-1 je sociometrický dotazník v počítačové podobě vytvořený Martincovou, Braunem a Doleželem, který ovšem není rozšířený ani dostupný odborné veřejnosti například formou školení. Manuál, testový sešit a další materiály k programu jsou sice dostupné na internetu, ovšem bez potřebného počítačového programu. Je metodou kombinující prvky B-3 a B-4 s projektivní technikou Plavba (role žáků coby členů posádky lodi). Je určen pro žáky od 11 let. Metoda umožňuje vytváření sociogramů. Je vhodným základem pro práci se třídou.

Projektivní sociometrické techniky – Plavba, Mráčky, Lodičky, Ducháčci

Jde o velmi zajímavé techniky využitelné jak při sociometrickém šetření ve třídě, tak pro individuální diagnostiku pozice dítěte ve třídě. Výhodou těchto technik je jejich „neprůhlednost“ a poměrně vysoká vypovídající hodnota. Ve výzkumu je však jejich využitelnost minimální, neboť při těchto technikách je nejdůležitější zpětná vazba a způsob chápání podnětů jednotlivými žáky. Pro zajímavost uvedeme stručnou charakteristiku metod, pro jejich aplikaci však doporučujeme značnou zkušenost v práci s třídními kolektivy.

Plavba - žákům je examinátorem vyprávěn příběh o roční plavbě na moři, ve kterém vystupují pouze žáci třídy jako posádka lodi. Jeden je kapitánem (probere se předem role kapitána). Na lodi žáci spí v kajutách (s kým). Postupně žáci do příběhu dosazují jména dalších členů posádky – kdo by jim pomohl, podržel záchranné lano, kdo by je ochránil před útoky ostatních, kdo na lodi ostatním škodí. Nakonec mohou napsat, co by na lodi chtěli dělat, kdyby si mohli vybrat.

Mráčky – tato technika je určena pro ty nejmladší děti v první a ve druhé třídě. Děti jsou sluníčkem a vedle sebe na různě vzdálené mráčky dopisují spolužáky podle svých sympatií.

Lodičky – technika je určena primárně rovněž pro děti mladšího školního věku. Žákům je vysvětlena instrukce, podle které po řece plují tři lodičky. Jedna je rychlá, chce být všude první, i za cenu, že by třeba okolní lodičky potopila. Druhá je klidná, netlačí se dopředu, ale ani není poslední. Poslední lodička je pomalá, nestíhá ostatním, potřebuje pomoc, aby se nepotopila. Žáci dopisují jména spolužáků do všech lodiček. Musí do lodiček rozdělit všechny své spolužáky včetně sebe.

Ducháčci nebo panáčci – techniku je možné použít více způsoby. Například tak, že examinátor spolu se žáky popíše všechny postavičky – co dělají, jaké jsou. Žáci potom přidělí jména všech spolužáků k příslušným postavičkám (některé postavičky mohou mít u sebe napsáno více jmen). Při takovém způsobu použití je důležité, aby panovala naprostá shoda v tom, o jaké postavy se jedná. Například houpající se postavičku někdo může vnímat tak, že zlobí, předvádí se, jiný, že se nechce s ostatními bavit a někdo ji může považovat za oběšence. Potom by tato technika z hlediska sociometrie nebyla validní. Nebo žáci vybarví sami sebe, jak vnímají svou pozici ve třídě. Mohou vybarvit i postavičku, jakou by chtěli být. Tento způsob je vhodnější při individuální práci s žákem.

3.7.2 Další metody

Hrové sociometrie

Žáci se mají seřadit podle instrukcí, například podle toho, co mají společného, nebo podle data narození, výšky atd.. Název „hrové sociometrie“ je značně zavádějící, ve skutečnosti se nejedná o sociometrickou techniku, na druhou stranu však z chování žáků můžeme usuzovat na jejich vzájemné sympatie či antipatie. Například někoho chtějí ze svého středu vyloučit. Z pohledu intervence ve třídě lze tuto techniku využít v situaci, kdy chceme žákům dokázat, že mají něco společného.

Kromě těchto řad je možné využít celé řady technik. Zajímavé techniky vhodné pro práci se třídou uvádí Kolařík (2011).

DSSR – Dotazník specifických sociálních rolí

Dotazník specifických sociálních rolí, v podstatě jde o verzi dotazníku „Hádej, kdo“ (známého i pod anglickým názvem „Guess who“) vytvořený M. Kolářem, otázky v něm jsou zacílené na role žáků a jejich postoje k šikaně - oběť, agresor atd. (Kolář, 2001).

Metody založené na výběru či doplnění charakteristik třídy:

Nedokončené věty

Naše třída je.....

Někteří žáci v naší třídě.....

Učitelé v naší třídě.....

Dobrá třída – výroky o třídě, žáci ve skupinách vybírají, které výroky podle nich platí pro to, co si představují pod pojmem dobrá třída. Díky metodě si učitel utvoří dobrou představu o třídních hodnotách. Metodu uvádí mj. Gillernová (2012).

ukázka (Gillernová, 2012, 155):

1. Dobrá třída je ta, kde mám kamarády.
2. Dobrá třída je ta, kde ostatní méně úspěšným žákům pomáhají.
9. Dobrá třída je ta, kde mohu vyniknout.

11. Dobrá třída je poslušná a učitelé si na ni nestěžují.

16. V dobré třídě se každý musí prosadit sám.

Metaforická analýza sociálního prostředí – dotazník s předepsanými metaforami (Komárková, Slamění, Výrost, 2001), metoda určená pro výcvikové skupiny, lze ji použít i pro školní třídu.

ukázka: 1. K čemu lze přirovnat naši skupinu?

- k pracovní skupině
- k terapeutické skupině
- k zájmové skupině
- orchestru
- herecké tlupě
- vlčí smečce apod.

Pro individuální diagnostiku lze využít dotazník **DSA – Dotazník sociální akceptace** Juháse – metoda je určena psychologům a zjišťuje, jak je dítě přijímáno v kolektivu spolužáků.

Další metody zjišťování klimatu třídy nejsou postavené na hierarchii žáků třídy, ale na měření skupinových charakteristik (kvalit) třídy, jako jsou například třenice ve třídě, nastavení pravidel ve třídě, motivace k učení, podpůrné klima ve třídě atd. Tyto metody lze zadávat i anonymně. Pokud jsou zadány neanonymně, lze v případě potřeby individuálně pracovat například se žákem, který vnímá klima třídy negativně, signalizuje, že se necítí ve třídě v bezpečí. Některé z těchto metod jsou převzaté ze zahraničí a mají české normy. Některé nejsou standardizované.

Připravili jsme přehled dostupných metod, který je uveden v tabulce č. 1.

Tabulka č. 1: Metody měření psychosociálního klimatu třídy

název metody	stručná charakteristika metody	zdroj
Život ve třídě	seznam výroků o třídě, učiteli, učení, žák volí možnosti a) až e)	úplné znění uvádí Čapek (2010)
Naše třída	podle dotazníku MCI (Fraser), zadává se aktuální a preferovaná forma, sledované kvality: spokojenost ve třídě, třenice ve třídě, soutěživost ve třídě, obtížnost učení, soudržnost třídy	Lašek (2001), uvádí i Čapek (2010)
CES	zadává se aktuální a preferovaná forma, sledované kvality: učitelova pomoc žákům, orientace žáků na úkoly, vztahy mezi žáky ve třídě, zájem o průběh výuky, klid a pořádek ve třídě, jasnost pravidel	Sociální klima školní třídy (Mareš, 1998) přeložili Lašek, J. Mareš
KLIT	inventář, sledované kvality: suportivní klima třídy, motivace k negativnímu školnímu výkonu, sebeprosazení	Autorem je Lašek, uvádí Vrbková v čas. Prevence a Čapek (2010)
SCCQ	inventář, sledované kvality: atmosféra ve třídě, úkoly, vyučující	uvádí Čapek (2010)
Sociální klima třídy	sleduje kvalitu třídy, školní zátěž a sociální stres	projekt DIS, Širůček, distribuuje Národní ústav pro vzdělávání, metoda je aktuálně nedostupná (březen 2016)
Klima školní třídy	sledované kvality: vztahy se spolužáky, spolupráce, vnímaná opora od učitele, rovný přístup učitele k žákům, přenos naučeného mezi školou a rodinou, preference soutěžení ze strany žáků, dění o přestávkách + volitelné škály	projekt Cesta ke kvalitě, http://www.nuov.cz/ae , autory jsou Mareš, Ježek
Dotazník klimatu vyučovacího	inventář, 60 položek	Grecmanová
Naše třída	metoda podobná SWOT analýze,	Vrbková

	žáci popisují, co se jim na třídě líbí, co se jim na třídě nelíbí, co by chtěli na třídě změnit a co změni sami na sobě	
Socioklima	online snímání, komerční metoda	www.socioklima.cz , Mikulková
Moje třída	2 části, pro 1. a 2. třídu 16 otázek a pro 3. až 5. třídu 19 otázek, odpovědi ANO-NE	dostupné na www.rvp.cz , Kundratová

Poznámka: Čapek je za své publikování standardizovaných metod odbornou veřejností kritizován. Například Mareš zjišťuje, že Čapek svůj výzkum dotazníkem CES provedl bez znalosti českých norem. Ve své recenzi na Čapkovu publikaci Třídní klima a školní klima uvádí, že autor publikuje i další dotazníkové metody s klíčem na vyhodnocení, ovšem bez manuálu, psychometrických údajů, pokynů k administraci a souhlasu autora testu (Mareš, 2011).

V zahraničí má výzkum klimatu třídy delší tradici a s tím souvisí i širší nabídka nástrojů k měření klimatu třídy. Protože jsou některé nástroje překládány do češtiny a standardizovány či dokonce používány pro srovnání s nově vytvořenými českými nástroji, uvedeme stručný přehled devíti z nich tak, jak je popisuje Fraser (1998):

LEI - Learning Environment Inventory – pochází ze 60. let, autorem je Fraser, konečná verze obsahuje 105 tvrzení (7 v každé subškále), žáci vyjadřují souhlas až nesouhlas na 4bodové škále, některé položky mají reverzní hodnocení. Příklad typické položky ve škále Koheze: „Všichni studenti se navzájem velmi dobře znají“.

CES - Classroom Environment Scale – z 80. let, autory jsou Trickett, Moos a Fraser. Dotazník obsahuje 9 subškál, vybírá se pouze ano – ne. Každá subškála v originále obsahuje 10 položek. Typická položka u škály Podpora učitele je: „Učitel se o studenty osobně zajímá“. CES je přeložený a standardizovaný pro naše prostředí. U nás vydán v roce 1998. Použili jsme jej v našem výzkumu.

ICEQ – Individual Classroom Environment Questionnaire – má 50 položek, 5 subškál. Odpovídá se pomocí pětibodové škály od téměř nikdy po velmi často. Typickou položkou škály Personalizace je „Učitel bere v potaz pocity žáků“ a u škály Diferenciace „Odlišní žáci používají odlišné knihy, pomůcky a materiály“.

MCI – My Class Inventory – z 80. let, zjednodušená verze LEI pro žáky od 8 do 12 let. Používá se však i pro starší žáky. Oproti 15 škálám z LEI MCI obsahuje 5 škál. Položky byly také zjednodušeny pro lepší porozumění. Formát odpovědí byl zjednodušen na ano-ne. Konečná verze má 38 položek. MCI byl standardizován Marešem i u nás pod názvem Naše třída a autorka diplomové práce jej použila ve svém výzkumu pro bakalářskou práci.

CUCEI – College and University Classroom Environment Inventory – ojedinělý nástroj pro vysokoškoláky, pro menší skupiny do 30 studentů, například semináře. Obsahuje sedm subškál, každá má sedm položek. Odpovídá se na 4bodové škále od silně souhlasím po silně nesouhlasím. Typické položky jsou „Aktivity v této třídě jsou jasně a pečlivě plánované“ u subškály Orientace na úkol a „Přístup vyučujícího umožňuje studentům postupovat svým vlastním tempem“ u Individualizace. U nás neexistuje dotazník užívaný specificky u vysokoškolských studentů.

QTI – Questionnaire on Teacher Interaction – pochází z Nizozemí, používá se v Austrálii, USA a v řadě jiných zemí. Studenti se vyjadřují k osmi aspektům chování. Odpovídá se na pětibodové škále od nikdy po vždy. Typické položky jsou „Ona/on (učitel) nám dává spoustu volného času“ u škály Zodpovědnost žáků a svobodné chování a „Ona/on (učitel) se naštve/je vztekly/á u škály Napomínání.

SLEI – Science Laboratory Environment Inventory – nástroj z 90. let pro oblast terciárního vzdělávání, pro studium v laboratorních třídách. Obsahuje pět subškál, každá obsahuje sedm položek. Odpovídá se na pětibodové škále od téměř nikdy po velmi často. Typickou položkou pro škálu Integrace je „Při laboratorních aktivitách používám teorii získanou během teoretické výuky“. Česká obdoba takového dotazníku zatím neexistuje.

CLES – Constructivist Learning Environment Survey – 36 položek, pětibodová škála od téměř nikdy po téměř vždy, nástroj má sloužit ke změně učitelské praxe. Příklad položky u škály Sdílená kontrola: „Pomáhám učiteli rozhodnout, které aktivity udělám.“ a „Ostatní studenti se mne ptají na mé názory.“ u škály Studentské jednání.

WIHIC – What Is Happening In This Class – pochází z 90. let, kombinuje škály z uvedených dotazníků, má 90 položek.

V zahraničí jsou v posledních letech vyvíjeny nástroje s ohledem na aktuální úroveň vývoje společnosti, které počítají i s používáním informačních technologií ve výuce.

Například **WEBLEI** (Web-based Learning Environment Instrument) (Khine, Fisher, 2003) a desetidimenzionální **TROFLEI** (Technology-Rich Outcomes-Focused Learning Environment Inventory) s 80 položkami. Sedm z deseti dimenzí pochází z nástroje WIHIC (What Is Happening In This Class), další tři jsou aktualizované – celkem obsahuje škály Koheze, Podpora učitele, Účast, Orientace na úkol, Řešení problémů, Kooperace, Rovný přístup učitele, Jedinečnost, Užívání počítačů, Zodpovědnost (volný překlad škál dle Dorman, Aldridge, Fraser, 2006). Nástroje pochází z Austrálie, kde má výzkum klimatu třídy největší tradici díky Fraserovi. Takové nástroje v našem prostředí zatím chybí.

Fraser uvádí i dotazník **DOLES** (Jegade, 1995 in Fraser, 1998) – Distance and Open Learning Environment Scale určený pro studenty distančního studia se subškálami Koheze, Podpora učitele, Osobní účast a flexibilita, Orientace na úkol, Materiální prostředí, Domácí prostředí, Prostor studijního centra a Informační zdroje.

3.8. Možnosti ovlivňování klimatu třídy

Klima třídy lze ovlivnit například spojením tříd, odchodem některých žáků, příchodem nových žáků, změnou třídního učitele. Tyto způsoby ovlivňování klimatu třídy jsou většinou nezáměrné.

Záměrně lze ovlivnit klima třídy zejména programy primární prevence a intervenčními programy. V případě závažného problému (výbuch násilí, úmrtí žáka apod.) ve třídě lze realizovat krizovou intervenci, která je svým zaměřením mimo rámec této práce.

V každém případě je ovlivňování klimatu třídy dlouhodobou záležitostí, která může trvat několik měsíců, někdy i let.

Pozitivní klima třídy je možné podpořit i jednorázovými akcemi jako je spaní ve škole, projektové dny, výlety, školy v přírodě. Specificky potom adaptačními a kohezními výjezdy.

3.8.1 Programy primární prevence

Primární prevence je určena všem žákům třídy (školy), je součástí základního vzdělání, podrobně je naplánována v minimálním preventivním programu školy. Není k ní zapotřebí žádat zákonné zástupce o souhlas, je však vhodné je o programu informovat (formu volí škola – dopis, informace v žákovské knížce, notýsku apod.).

Program primární prevence provádí školní metodik prevence či (častěji) externí pracovník (NNO, PPP, Městská policie). K preventivním vstupům do třídy a práci se třídou je nezbytné mít odpovídající vzdělání, výcvik (liší se počtem hodin, zaměřením, avšak výcvik pro práci se skupinou je nezbytný) a zkušenosti. Pracovník se řídí přinejmenším zásadami efektivní primární prevence (viz například publikace na www.adiktologie.cz), NNO pak i Standardy odborné způsobilosti poskytovatelů programů školské primární prevence rizikového chování. Program primární prevence je program určený všem členům dané skupiny (třídy). Jde nejčastěji o prevenci všeobecnou, to znamená, že se provádí u jedinců a tříd, kde není znám konkrétní problém. Program primární prevence lze objednat například pro všechny 6. ročníky atd. Tyto programy jsou odlišné pro různé věkové kategorie, od předškolního věku až

po střední školy. Program je možné zaměřit cíleně podle dohody s třídním učitelem – ten ví, co je ve třídě potřeba vyzkoušet, natrénovat, o čem informovat (nikoliv vyřešit, změnit). V jedné třídě je tak možné zaměřit se na prevenci agresivity, jinde zase pracovat na zlepšení spolupráce ve skupinkách, jinde trénovat naslouchání, jinde informovat o rizicích návykových látek či předčasného zahájení pohlavního života.

Programy primární prevence si v žádném případě nekladou za cíl měnit klima třídy, hierarchii třídy, třídní pravidla, kázeň atd. Výstupem programu může být (podle dohody s vedením školy či třídním učitelem) potvrzení o realizaci programu či stručná zpráva s popisem práce se třídou, případně další doporučení.

Vzhledem k tomu, že se nerealizuje žádná forma diagnostiky, není možné uvádět zásadní doporučení pro další práci se třídou ani další konkrétní informace. Nelze podávat informace k jednotlivým žákům, neboť k tomu preventivní pracovník nemá souhlas zákonných zástupců.

3.8.2 Intervenční program

Intervenční program (program včasné intervence) je program, který si škola (školní metodik prevence, třídní učitel) objedná z důvodu něco konkrétního v dané třídě změnit. Je to program šitý na míru třídě, ve které se provádí.

Provádět ho může školní psycholog či externista (PPP, SVP, NNO) s potřebným výcvikem. Program se také realizuje na základě sociometrického šetření, které odhalilo problém ve třídě či na základě nějaké události, která na problém upozornila.

Intervenční program není trestem pro žáky a neměl by jim takto být prezentován. Jeho efektivita spočívá mimo jiné v ochotě třídy na sobě pracovat, a proto je zcela zásadní podat žákům dostatek informací proč, kdo, jak a s jakým cílem bude program realizovat. Záleží zde i na aktivním přístupu pedagoga a spolupráci s rodiči, které je vhodné motivovat k souhlasu s intervenčním programem.

Intervenční program je vhodné zahájit diagnostikou – pozorováním, dotazníkem zaměřeným na klima třídy, potřeby třídy. Sociometrii lze provést v případě, že se nejedná o pokročilé stádium šikany. V případě pokročilého stádia šikany by výsledky sociometrie byly zkreslené.

O probíhajícím intervenčním programem by měli být informováni všichni pedagogové, kteří v dané třídě učí. Vhodné je jejich aktivní zapojení do programu.

Zvláštním typem intervence je krizová intervence, která je odborným zásahem v případě aktuální krize třídy. Důvodem může být výbuch násilí ve třídě v pokročilém stádiu šikany, úmrtí spolužáka či učitele apod. Krizovou intervenci provádí výhradně psycholog s příslušným výcvikem.

3.8.3 Adaptační výjezd

Na adaptační výjezd vyjíždí zpravidla první třídy a šesté třídy základní školy, primy a první ročníky středních škol a také první ročníky vysokých škol (například studenti tělovýchovy a sportu, psychologie, učitelství). Jak vyplývá z názvu, cílem je adaptace, a to spolužáků mezi sebou, adaptace žáků na nového učitele, na novou školu či její stupeň a nový způsob práce a jinou formu studia. Kromě aktivit zaměřených na vzájemné poznávání se na takovém výjezdu zpravidla tvoří třídní pravidla. Žáci jsou zde také nenásilným způsobem seznamováni s chodem školy, školním řádem apod. Na takový výjezd jezdí vždy se třídou třídní učitel. Často bývá přítomen školní metodik prevence či výchovný poradce. Adaptační výjezd může být také realizován externisty, například některou NNO – zde bychom však doporučili maximální spoluúčast třídního učitele.

Metodiky pro realizaci adaptačního výjezdu uvádí například projekt Odyssea na www.odyssea.cz. Odyssea publikovala dvě metodiky, z nichž jedna pro žáky prvních tříd (Hladký, Bukáčková, 2007) a druhá pro žáky šestých tříd a prim víceletých gymnázií. Michal Dubec (2007) zde uvádí techniky rozehrívací, poznávací, aktivity pro rozvoj kooperace, důvěry, řešení konfliktů a v neposlední řadě aktivity zaměřené na tvorbu třídních pravidel.

Autorka diplomové práce jezdí pravidelně na adaptační výjezdy chomutovského gymnázia, kde studenty kromě seznamovacích aktivit učí způsoby efektivního učení.

3.8.4 Kohezivní výjezd

Kohezivní výjezd je výjezd mající za cíl zvýšení koheze v třídním kolektivu. Může být realizován kdykoliv v průběhu školní docházky, zejména je-li ve třídě zjištěna nižší koheze (například sociometrií). Protože třídní učitel je klíčovým aktérem klimatu třídy, je jeho aktivní účast na výjezdu nutností.

3.8.5 Třídnické hodiny

Třídnické hodiny jsou pro třídního učitele možností pravidelné a systematické práce s třídním kolektivem. Někdy do takových hodin metodicky vstupuje školní metodik prevence či školní psycholog. Třídní učitelé se takové práci někdy brání, neboť je to často práce nad rámec jejich povinnosti přímé pedagogické práce. Pro žáky je to často také hodina navíc nad rámec rozvrhu. Někteří ředitelé zabezpečují třídnické hodiny zařazením do rozvrhu. Často se jedná jen o 20 – 30 minut. I takový čas strávený se třídou jinak než výukou má svůj smysl. V rámci třídnických hodin se často pracuje v tzv. komunitním kruhu, „kolečku“.

Třídnické hodiny dávají pedagogovi možnost operativně reagovat na aktuální problémy třídy. Žáci se mohou téměř bezprostředně po negativní události pedagogovi svěřit a v bezpečném prostředí zajištěném pravidly pro třídnické hodiny situaci otevřít a vyřešit. Třídnické hodiny jsou vhodnou prevencí před šikanou, která mnohdy nemá šanci se rozvinout.

Na třídnických hodinách se žáci učí sami řešit konflikty. Nastavují se zde normy chování, které potom žáci dodržují i v běžných hodinách. Třídnické hodiny mohou být tematicky zaměřené a pedagogové mohou využívat některé techniky podporující rozvoj sociálních dovedností. Metodickou příručku pro práci v třídnických hodinách nabízí ke stažení Klinika adiktologie (Skácelová, 2012) a Odyssea (Dubec, 2007). Třídy, ve kterých třídnické hodiny probíhají pravidelně, však takové techniky často nepotřebují – žáci si sami řeknou o to, co potřebují.

3.8.6 Sociální dovednosti

Práce na psychosociálním klimatu třídy bývá často zacílena jen na některé sociální dovednosti, jako je například kooperace, dovednost naslouchat druhým, akceptace odlišností atd.

Sociální dovednosti však mají více dimenzí než jen vrstevnické vztahy. Gillernová a kol. (2012) uvádějí 5 dimenzí sociálních dovedností dětí a dospívajících podle Caldareilly a Merrella (Caldarella, Merrell, 1997 in Gillernová, 2012, s. 120):

- *vrstevnické vztahy*: budování přátelských vztahů, odolávání negativním vlivům vrstevnické skupiny, akceptace odlišností, sociální vnímání, sociální poznávání, vnímavost vůči verbálním i neverbálním projevům druhých osob, kontinuální, zkušenostmi podpořené budování názorů o druhých lidech
- *seberegulace*: efektivní řešení konfliktů, sebereflexe, kontrola vlastních verbálních i neverbálních sdělení
- *vzdělávání*: samostatné plnění úkolů, dovednost pracovat podle zadaných instrukcí, sebekontrola v rámci vlastního vzdělávacího procesu, efektivní nakládání s časem a plánování činností, vytváření efektivního pracovního prostředí, dovednost požádat o sociální podporu ve škole
- *kooperace*: práce v souladu se sociálními pravidly a požadavky skupiny, dovednost podělit se s ostatními ve skupině, přijetí požadavků sociální role, zaměření na společné řešení a společný cíl činnosti, komunikace ve skupině, sdílené reflektování, efektivní využití volného času
- *interakce s druhými osobami*: zahájení konverzace s druhými osobami, vlastní verbální vyjadřování, dovednost adekvátního neverbálního sdělování, přijetí pochvaly a ocenění, rozhodování a plánování v kontextu interakcí s druhými osobami

3.8.7 Dovednosti při práci se školní třídou

Kompetence pro práci se třídou tvoří řada znalostí a dovedností, které navíc nasedají na osobnost pracovníka a jeho zkušenosti. Mnozí pedagogové ztrácejí jistotu v situacích, kdy žáky neučí svému předmětu. Mnozí to dokonce považují za konflikt rolí, obávají se, aby neztratili autoritu.

Knotová a kol. (2014) uvádějí přehled dovedností, které považují za klíčové pro zvládnutí práce se třídou:

- odborné znalosti z vývojové a sociální psychologie, dynamiky školní třídy, orientace v technikách včetně diagnostických
- přirozená, spontánní autorita – jedná se žáky podporujícím a respektujícím způsobem
- organizační schopnosti – dokáže oddělit míru otevřeného prostoru pro všechny od řízení situace
- empatie
- autentičnost – přichází-li jako „odborník na vztahy“, nezíská si důvěru žáků
- tvořivost, hravost – neřídit se pouze návody, schopnost upravit si techniky na míru třídy
- přizpůsobivost – schopnost reagovat na změny, neřídit se slepě plánem, když situace nabízí řešení něčeho důležitějšího
- respekt a tolerance
- psychická odolnost – učitel ošetřuje i citlivá témata na rozdíl od výuky, odolnost mu umožňuje takto pracovat a nevyhořet
- smysl pro humor a herecké nadání – žáci lépe reagují, je-li učitel tvořivý, spontánní, autentický a má smysl pro humor
- schopnost sebereflexe

V USA probíhá dlouhodobý 30tihadinový Program CARE, který zahrnuje koučování učitelů a posilování jejich dovedností v oblasti poznávání žáků, využívání inovativních metod vyučování a práce s klimatem třídy. Cílem programu je lépe pochopit sebe i žáky a efektivně podporovat jejich učební výsledky (Jennings a kol., 2013).

V našem prostředí se v této oblasti vzdělávají zpravidla jen školní metodici prevence, kteří mohou absolvovat výcvik v prevenci trvající 250 hodin. Výcvik není povinný, je však rozhodující pro uznání tzv. specializačního příplatku. Stále více školních metodiků tyto výcviky absolvuje.

Podle návrhu Kliniky adiktologie chce MŠMT v blízké době zavést čtyřúrovňový systém vzdělávání pedagogů v primární prevenci – ten má zaručit odbornost preventivních vstupů do třídních kolektivů a počítá i se základním 40tíhodinovým proškolením třídních učitelů, neboť i oni pracují s klimatem třídy (Charvát, Jurystová, Miovský, 2012).

Autorka diplomové práce spolu s kolegyní Karolinou Homolovou dlouhodobě vede skupinu pedagogů sestavenou z preventivních týmů škol čítající školní metodiky prevence, výchovné poradce, ředitele škol a další pedagogy – jde o navazující intervizní setkání, základem je akreditovaná vzdělávací akce Podpora preventivních týmů. Kromě kompetencí k sestavování MPP, prevenci a intervenci rizikového chování v kurzu pedagogové získávají kompetence k vedení třídních kolektivů.

4. Klima školy jako jeden z faktorů ovlivňující klima třídy

4.1. Vymezení pojmu klima školy

Zatímco ještě před deseti lety Mareš uváděl, že pojem klima školy není u nás jasně definován a rozšířen jako například klima třídy (Mareš in Ježek, 2003), v současné době výzkum klimatu školy pokročil zejména díky některým projektům, díky kterým došlo i k vytvoření nástrojů ke zjišťování klimatu školy – například projekt NÚOV Cesta ke kvalitě.

Klima školy je relativně stálá kvalita vnitřního prostředí celé školy (na rozdíl od atmosféry, která je situační), kterou prožívají její subjekty (aktéři).

Podle Mareše (2001, in Ježek, 2003, 38) „Jsou to ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se v ní odehrálo, odehrává nebo má odehrát“.

Podstatným znakem je subjektivní prožívání všech aktérů. „Aktéři klima školy prožívají, ovlivňuje je, mohou jej popsat v termínech hodnot, norem a přesvědčení o souboru charakteristik, které má škola mít“ (Sackney, 1988, in Ježek, 2003, 38).

Ve výzkumu klimatu školy převažuje přístup zaměřený na negativní jevy – klima školy je zkoumáno v souvislosti s psychosociálním stresem žáků a učitelů, školní neúspěšností žáků, problémovým chováním žáků, zdravotně rizikovým chováním žáků, sociálními problémy a genderovými problémy (Ježek, 2003). Z pozitivního hlediska je klima školy zkoumáno v souvislosti s fungujícím vrstevnickým učením, altruismem učitelů.

Klima školy je zkoumáno méně často než klima školní třídy. Podle Ježka (2003) jsou pro to následující důvody:

1. vyžaduje to souhlas a spolupráci vedení školy, které se může cítit ohroženo
2. ohrožení se cítí ze stejných důvodů učitelé
3. může to zasahovat do sféry působení ČŠI
4. nedostatek (vhodných) diagnostických metod
5. je nesnadné výsledky k něčemu vztáhnout (normy, standardy)
6. na zjištěné výsledky je třeba nějak reagovat
7. jde o složitou strukturu, v které ne všechny prvky mají stejnou váhu

8. jde o složité vzájemné vztahy

Autorka diplomové práce se na základě svých zkušeností domnívá, že převažují zejména první dva důvody a připojila by k nim i časové hledisko – prozkoumat klima školy je časově náročnější a znamená to větší zásah do života školy.

Nejméně zkoumaným jevem je potom klima učitelských sborů. U nás je zkoumal například Urbánek (2003) nástrojem OCDQ-RS uvedeným dále v přehledu nástrojů. Důvody malého počtu výzkumů v této oblasti v podstatě korespondují s výše uvedenými důvody. Klima učitelského sboru je ovšem významnou složkou celkového klimatu školy.

4.2. Aktéři klimatu školy

Aktéry klimatu školy jsou všechny subjekty, které do školy vstupují – její jednotliví žáci, školní třídy, skupiny žáků, učitelé, pedagogický sbor, management školy, administrativní a další pracovníci školy, rodiče, rodičovská sdružení, školská rada.

Na klima školy mají vliv i subjekty, které do školy přímo nepatří, ale pravidelně do ní vstupují – například školské poradenské zařízení, školní inspekce, nestátní neziskové organizace apod..

Klima školy je potom jakýmsi souhrnem pohledů jednotlivých jeho aktérů, ačkoliv se tyto pohledy mohou značně lišit a zjišťují se rozdílnými nástroji.

4.3. Typy klimatu školy

Podle Andersonové (Ježek, 2003) lze ke zkoumání klimatu přistoupit ze tří (metaforických) pozic:

1. Klima je jako *albatros*: je vidět, ale obtěžuje, všimneme si ho, když začne být nepříjemné, přináší víc komplikací než užitku

2. Klima jako *jednorožec*: je žádoucím objektem studia, ale je nemožné ho chytit, je nadějí, snem, který nemůže být naplněn
3. Klima jako *pták Fénix*: možný a žádoucí objekt studia, přestože studium je náročné

Typy školního klimatu podle Andersonové, doplněno Marešem (Mareš in Ježek, 2003), zkráceno autorkou diplomové práce:

- podle míry konzistentnosti: koherentní a nekoherentní klima
- podle míry otevřenosti: otevřené a uzavřené klima
- podle výraznosti: robustní a nerobustní klima
- podle aktérů: klima navozované žáky, učiteli, vedoucími pracovníky školy
- podle preferovaného zaměření školy: orientované na instrumentální přístup, na rozvoj sociálních vztahů, na rozvoj osobnosti, na mravní rozvoj
- podle zdravotních dopadů: zdravé a nezdravé
- podle časového hlediska: aktuální, minulé, budoucí
- podle žádoucnosti: aktuální a preferované
- podle dynamiky: klima jako stav a jako proces
- podle možnosti vhledu: zjevné, skryté
- podle typu komunity: klima školy městské, vesnické
- podle programu: klima tradiční školy, klima alternativní školy

Dále by bylo možné uvažovat o rozdílném klimatu škol základních a základních škol praktických, případně různých stupňů a zaměření škol (klima střední odborné školy, klima gymnázia apod.).

4.4. Faktory ovlivňující klima školy

Na klima školy má nepochybně vliv lokalita, v níž se škola nachází (klima venkovské školy, sídlištní školy, klima školy ve vyloučené lokalitě), s ní související sociodemografická struktura obyvatelstva v lokalitě (a tím i složení žáků školy a jejich rodičů). Dále má vliv na klima školy organizační struktura školy – typ rozdělení na první a druhý stupeň (oba stupně pohromadě, v oddělených křídlech budovy, ve dvou

budovách), zřizovatel školy (obec, kraj, soukromá či církevní škola), způsob řízení školy (ředitel a zástupce, ředitel a více zástupců ředitele), způsob vedení zaměstnanců (demokratické, liberální apod.), složení pedagogického sboru včetně externích pracovníků, organizace vstupující do školy (NNO apod.), školská rada.

4.5. Metody zjišťování klimatu školy

Přestože je klima školy svou podstatou subjektivním konstruktem, je žádoucí jej objektivizovat, zejména z důvodu navrhování opatření vedoucích k pozitivnímu ovlivnění klimatu školy.

Kromě poradenství je možné klima školy zkoumat z důvodů organizačních (spojování tříd, volba třídních učitelů, organizační změny ve výuce) či výzkumných. K tomu všemu slouží výzkumné a diagnostické nástroje.

Metody zjišťování (diagnostiky) klimatu školy je možné rozdělit na kvalitativní, kvantitativní a smíšené, kombinující oba přístupy.

Mezi metody kvalitativní patří **rozhovor**, který je možné použít pro všechny aktéry klimatu školy. Může mít podobu polostrukturovaného rozhovoru. Jeho nevýhodou je časová náročnost – v jednu dobu lze získat data pouze od jednoho respondenta. Speciální formou rozhovoru či spíše diskuse jsou **ohniskové skupiny**, které mohou být nestrukturované, polostrukturované či strukturované a čítají zpravidla 6 – 8 osob. Cílem je zjistit postoje a názory respondentů (Miovský, 2006) .

Další možností je **pozorování**, volné nebo standardizované. Výzkumník může mít připravený pozorovací arch a do něj zaznamenávat jevy, na které se ve výzkumu soustředí. Nevýhodou může být například nedostatek zkušeností pozorujícího, který nedokáže podchytit podstatné jevy. Výhodou je naopak získání takových dat, která účastníci z různých důvodů neuvádějí do dotazníků. Speciální formou pozorování je **hospitace**. Jde o návštěvu (zpravidla ředitele školy či pracovníků ČŠI) vyučovací hodiny, z které je pořizován záznam. Cílem je sledování kvality výuky, interakce mezi učitelem a žáky a další podmínky výuky. VÚP Praha navrhl metodiku pro rozvíjející hospitace, kde zdůrazňuje rozvíjející význam hospitací. Rozvíjející hospitace je podle autorů (Altmanová a kol., 2011) hospitací, která přináší poznatky o kvalitě výuky a nabízí možnosti jejího zlepšování. Jedním z cílů je podpora učitele při zlepšování

kvality výuky. Podrobný hospitační záznam lze stáhnout například z www.kvalitaskoly.cz.

Málo používaná, avšak zajímavá forma pozorování je **školní etnografický výzkum** (u nás tento směr představuje Pražská skupina školní etnografie), při kterém se pozorovatelé na dlouhou dobu stávají součástí školy.

Mezi další kvalitativní metody patří **analýza** oficiálních i neoficiálních **produktů** – žákovských *deníků, kreseb, fotografií, videozáznamů, webových prezentací školy* apod.

Jako příklady uvádíme následující kvalitativní metody zjišťování klimatu školy, které používáme v praxi:

Nedokončené věty – tyto věty mohou mít klasickou podobu pod sebou uvedených nedokončených vět, například: Naše škola je....., Učitelé v naší škole často netuší,...., Ve škole o přestávkách....., atd. Další možností je odlišné grafické zpracování, které může být pro děti atraktivnější, avšak v zásadě se neliší od klasických nedokončených vět. V takovém případě je uprostřed v kruhu centrální pojem (naše škola, škola snů, atd.) a z něj vedou paprsky, do kterých děti opět doplňují nedokončené věty. Ježek (2000) tuto metodu využil tak, že jako podnětový materiál využil jedinou větu Naše škola je..., kterou žáci doplňovali celkem desetkrát.

Kresba – individuální nebo skupinová kresba na téma: co vidíš, když otevřeš dveře do školy, třídy, jak to vypadá ve škole o přestávkách apod.

Dobrá škola – žáci dostanou předepsané výroky o škole, nastříhané, jejich úkolem je vybrat si, které jsou pro něj podstatné a (nebo) které školu vystihují. Příklady výroků:

1. dobrá škola je taková, kde žáci mohou svobodně vyjádřit svoje názory.
2. dobrá škola je taková, kde si žáci navzájem pomáhají s učením.
3. dobrá škola je taková škola, kde silnější brání ty slabší.

Kvantitativní metody jsou ve zjišťování klimatu škol více zastoupené a lépe propracované. Některé metody se používají již od 70. let minulého století. V celé škále

je uvádí například Mareš (in Ježek, 2003). Zaměříme se na ty, které jsou v našem prostředí dostupné a prakticky využitelné. Takové uvádí například Čapek (2010), ovšem bez podrobných instrukcí potřebných k administraci metod (komentováno výše v poznámce u metod zjišťujících klima třídy). V nedávné době byla řada dotazníků zjišťujících klima škol rozšířena díky projektu NÚOV Cesta ke kvalitě. Tyto dotazníky jsou volně dostupné na internetu včetně manuálů a není nutné absolvovat kurzy k jejich používání.

Přehled námi zmapovaných dostupných metod uvádíme v tabulce č. 2.

Pro výzkum či diagnostiku školního klimatu je žádoucí zkombinovat kvalitativní a kvantitativní přístup. I v případě volby dotazníkového šetření je vhodné doplnit ho alespoň o pozorování během snímání dotazníků. Podstatná je také motivace zúčastněných stran, zdůvodnění výzkumu, důkladné vysvětlení metody a zvláště některých náročnějších otázek. Učitele je možné požádat o spolupráci v rámci pracovní porady, rodiče v rámci třídních schůzek, žáky na třídnické hodině.

Samostatnou kapitolou by mohlo být použití informovaného souhlasu, avšak klima školy je možné (či dokonce žádoucí) zjišťovat anonymně. Většina škol má v současné době podepsaný tzv. generální souhlas, dobře použitelný v případě potřeby dotazníkového šetření – k použití sociometrie je však takový souhlas nedostatečný.

Tabulka č. 2 – Metody zjišťování klimatu školy

název metody	stručná charakteristika metody	zdroj
OCDQ-RS	inventář, žáci doplňují, zda a v jaké míře s výroky souhlasí, otázky jsou zaměřeny zejména na učitele a ředitele	úplné znění uvádí Čapek (2010)
Test školního klimatu	inventář určený učitelům, výroky se týkají učitelů, sboru, ředitele	autorem je Halász, úplné znění uvádí Čapek (2010)
Inventář hodnocení spokojenosti učitelů (HSU)	učitelé vyjadřují míru své spokojenosti se svou prací ve škole	úplné znění uvádí Čapek (2010)
Dotazník pro hodnocení školního klimatu	škály 1 - 6, žáci se vyjadřují ke všem aspektům života školy (vedení, učení, jídelna,	úplné znění uvádí Čapek (2010)

	hodnocení...), forma je pro děti přitažlivá (výrazy jako supercool apod.)	
DIS BŽ (Barvy života), například produkt VEŠ (Vnitřní evaluace školy)	tato metoda je odborníky nedoporučovaná a upouští se od ní, avšak stále je možné školu tímto způsobem testovat. Metoda je založena na barvově slovních asociacích, snímá se online. Jde o komerční metodu.	www.barvyzivota.cz , www.barvyskoly.cz , www.materinky.eu autorem metody je Jiří Šimonek
Anketa pro rodiče	otázky jsou volitelné, lze se zaměřit jen na některé oblasti	projekt Cesta ke kvalitě, http://www.nuov.cz/ae
Anketa pro žáky	anketa je zacílena na témata: klima školy, průběh výuky, náročnost, zázemí, volnočasová nabídka	projekt Cesta ke kvalitě, http://www.nuov.cz/ae
Anketa pro učitele	klima školy je zde jednou ze sledovaných položek	projekt Cesta ke kvalitě, http://www.nuov.cz/ae
Klima školy	zvlášť dotazníky pro učitele, rodiče, žáky	projekt Cesta ke kvalitě, http://www.nuov.cz/ae
Klima učitelského sboru	dotazník vznikl novou standardizací a překladem OCDQ-RS, měří se v něm vzájemné vztahy mezi pedagogy	projekt Cesta ke kvalitě, http://www.nuov.cz/ae
Společenství 1. stupně	klima školy na prvním stupni ZŠ, pracuje mj. s nedokončenými větami, škálami, obrázky	projekt Cesta ke kvalitě, http://www.nuov.cz/ae
Postoje žáků ke škole	dotazníkem se mapují postoje žáků ke škole, k výuce v hlavních vyučovacích předmětech	projekt Cesta ke kvalitě, http://www.nuov.cz/ae
Zpětná vazba absolventů a firem	studenti se vyjadřují ke studiu (a klimatu) zpětně	projekt Cesta ke kvalitě, http://www.nuov.cz/ae

4.6. Možnosti ovlivnění klimatu školy

Klima školy je poměrně stabilní jev, nikoliv však neměnitelný. Klima školy se může proměnit například vlivem výměny vedení školy, změnou zřizovatele školy nebo strukturální změnou v oblasti školství. Tyto změny zpravidla nebývají záměrné.

Klima školy lze ovlivnit i záměrně. Zkvalitňování klimatu školy bývá často cílem minimálního preventivního programu školy (MPP, program školy pro jeden školní rok) či školní preventivní strategie (dlouhodobá preventivní strategie školy, obdoba školního vzdělávacího plánu školy pro oblast prevence). Vzhledem k tomu, že klima školy nelze zcela změnit během jednoho školního roku, je takový cíl minimálního preventivního programu školy nereálný.

Pro práci s klimatem školy si může ředitel školy objednat externího odborníka. Základem jeho práce je práce s celým pedagogickým sborem, nikoliv s žáky. Podstatné je aktivní zapojení managementu školy. Takový odborník zpravidla provede ve škole šetření a pracuje nejen na základě zakázky vedení školy, ale i na základě údajů zjištěných šetřením. Tyto služby poskytuje například občanské sdružení Život bez závislostí (Helena Vrbková) a občanské sdružení Společně k bezpečí (Michaela Veselá).

V České republice má dlouholetou tradici program Škola podporující zdraví. Kromě MŠMT se na něm podílí Státní zdravotní ústav, který je jeho koordinátorem a garantem. Program sdružuje školy, pro které zdraví neznamena jen nepřítomnost nemoci, ale vnímají jej jako výsledek vzájemně působících faktorů bio – psycho – sociálních, tzv. holistické pojetí zdraví, které odpovídá i pojetí WHO. Tyto faktory se školy snaží rozvinout pomocí respektu k přirozeným potřebám jednotlivce, podporou komunikace, spolupráce, důrazem na odpovědnost k vlastnímu zdraví a rozvíjením životních kompetencí všech členů školního společenství. Národní síť programu Škola podporující zdraví v ČR je zároveň jedním ze 43 členů evropské sítě Schools for Health in Europe (SHE), která má v Evropě tradici od roku 1992.

V evropské síti SHE je škola podporující zdraví definována jako škola realizující strukturovaný a systematický plán pro zdraví, pohodu a rozvoj sociálního kapitálu žáků a učitelů. Jednou za čtyři roky je program evaluován (Miovský a kol, 2015).



Obrázek č. 5 – loga Školy podporující zdraví
(zdroj: www.szu.cz/program-skola-podporujici-zdravi)

4.7. Role školního poradenského pracoviště v oblasti klimatu třídy a školy

Školní poradenské pracoviště (ŠPP) je poskytovatelem poradenských služeb přímo ve škole. Jeho náplň práce a jeho složení je vymezeno ve věstníku MŠMT z roku 2005 a navazuje na vyhlášku 72 z roku 2005 o poskytování poradenských služeb. Struktura služeb školního poradenského pracoviště je vymezena ve školním programu pedagogicko-psychologického poradenství. Jeho součástí je i výše zmíněný MPP. Základní (povinná) podoba ŠPP je ve složení výchovný poradce a školní metodik prevence. Stále častěji můžeme na takovém pracovišti potkat i školního psychologa či školního speciálního pedagoga, zpravidla mívají úvazek 0, 5. ŠPP pracuje v ideálním případě týmově. Z náplně práce ŠPP vybíráme specifické úkoly týkající se klimatu třídy:

- koordinace a participace na realizaci aktivit školy zaměřených na prevenci záškoláctví, závislosti, agresivního chování...
- preventivní práce s třídními kolektivy
- spolupráce s třídními učiteli při podezření na rozvoj rizikového chování u žáků a tříd
(Věstník MŠMT, 2005)
- psycholog provádí intervence v krizových situacích
(Vyhláška 72/2005)

ŠPP má od zákonných zástupců všech žáků školy souhlas s prováděním poradenských služeb ve škole, což zahrnuje i práci s třídním klimatem.

Metodik prevence je často na škole jediným pracovníkem proškoleným pro práci s třídními kolektivy. Metodikům prevence je doporučeno absolvovat specializační studium akreditované MŠMT o rozsahu 250 hodin. Obsahem kurzu často bývá sebezkušenostní část. Po splnění vzdělání jim ředitel školy může přiznat specializační příplatek ve výši 1000 – 2000 Kč. Metodici prevence ani po dlouhých odborných diskusích, průzkumech a jednáních na MŠMT dosud nemají snížený úvazek přímé pedagogické práce, a tak je poněkud nereálné od nich očekávat, že budou osobně provádět na škole sociometrická šetření, preventivní či intervenční programy v době své přímé pedagogické práce. Mohou však provádět skríníng a programy následně objednávat u NNO a organizačně je zajišťovat.

5. Dosavadní výzkumy v oblasti klimatu třídy

Klima tříd je ve světě zkoumáno od 50. let minulého století. Autorem velké části dotazníků a výzkumů je Australan Fraser.

Morrison (1979) zkoumal souvislost mezi strukturovaností třídy, sociálním klimatem a pracovním zapojením žáků. Rozdělil třídy na prvním stupni základních škol do čtyř skupin na třídy s nízkou aktivitou žáků a vysokou mírou kontroly, nízkou aktivitou a nízkou kontrolou, vysokou aktivitou a nízkou kontrolou, vysokou aktivitou a vysokou kontrolou. Třídy s nízkou aktivitou a vysokou kontrolou jsou podle něj nejvíce strukturované a třídy s vysokou aktivitou a nízkou kontrolou nejméně strukturované. Pro měření třídního klimatu použil výše popsany dotazník MCI a pro měření úzkosti u dětí použil Škálu dětské anxiety (Test Anxiety Scale for Children). Prokázal, že ve vysoce strukturovaných třídách žáci nejvíce pracují a v málo strukturovaných třídách dochází k vyrušování ostatních žáků při jejich práci. Ve vysoce kontrolovaných třídách docházelo ke třenicím.

Průkopníky měření klimatu u nás jsou Lašek a Mareš. Průcha (2002) označuje jejich výzkum nástrojem MCI v roce 1991 za první tohoto druhu u nás.

Oba se (společně i zvláště) podíleli na utváření základních pojmů v této oblasti výzkumu a převedení zahraničních nástrojů do našeho prostředí.

Zajímavý a ojedinělý longitudinální výzkum provedla Pražská skupina školních etnografů. Jejich kvalitativní výzkum nesl název „Čeští žáci po deseti letech“. Výzkumníci došli k závěru, že se během deseti let klima třídy zhoršilo o 10%. Zároveň se podle nich zhoršila i kvalita výuky. V rámci tohoto výzkumu byl použit rovněž nástroj MCI (Klusák, 1992 a 2002 in Čapek, 2010).

Na výzkumy klimatu třídy, ale zejména školy, se zaměřuje také Grecmanová, která k tomu účelu vytvořila vlastní nástroj. Zabývala se klimatem tříd na gymnáziu a střední zdravotnické škole v letech 1999, 2000 a 2003 a na základních školách v roce 2001 (Grecmanová, 2004). Uvádí, že výuka je málo rozmanitá, jednotvárná, bez využívání pestrých didaktických metod. Nízká je i participace žáků na vyučování. Vzájemná spolupráce žáků je nízká. Popisuje též obtíže s jasností pravidel, organizováním výuky. Ve vzájemném srovnání sledovaných typů škol autorka zjistila dobré vztahy mezi studenty na gymnáziích a horší vztahy na středních zdravotnických školách. Na základních školách nejlépe dopadla koncentrace žáků na učení (Grecmanová, 2004).

V roce 2007 a 2008 prováděl výzkum klimatu tříd v 7. ročnících a 1. ročnících víceletých gymnázií Čapek nástrojem CES. Uvádí, že na základních školách spolu nejsilněji korelují pořádek a organizovanost – jasnost pravidel a pořádek a organizovanost – angažovanost žáků. Na gymnáziích zjistil silné korelace mezi dobrými vztahy ve třídě a všemi ostatními složkami klimatu (Čapek, 2010). Čapkův výzkum je však některými odborníky kritizován pro nevědeckost (např. Mareš, 2011).

Vlivem školního prostředí na sebereflexi žáků se u nás výzkumně zabývali Pelikán a Helus (Pelikán, 2002).

Řada výzkumů zjišťovala vztah mezi sebehodnocením a výkony ve škole - u nás například Čánská, v USA Wang (Sedláčková, 2009).

Pelikán (2002) uvádí poznatky z výzkumu ruské psycholožky Božovičové, který zjistil vazbu mezi pozitivním klimatem třídy a vytvářením příznivých podmínek pro vznik vnitřní vyrovnanosti žáků, jejich pocitu kompetence, sebedůvěry i ochoty k dalšímu sebevzdělání. Pozitivní klima ve třídě tak podle něj napomáhá utváření sebepojetí žáka.

D. Sedláčková (2009) zkoumala vlivy působící na utváření sebevědomí žáků. Z jejího výzkumu vyplývá, že škola a její klima se v negativním smyslu podílí na utváření sebevědomí žáků.

Výzkumníci z Univerzity v New Yorku (McCormick, O'Connor, 2015) publikovali závěry longitudinální studie u žáků od 1. do 5. ročníku základních škol. Zajímalo je vlivu genderu na vztah mezi žákem a učitelem a vlivu genderu na školní výsledky žáka v oblasti matematiky a čtení. Testovali, zda se dlouhodobě výsledky žáků liší v závislosti na jejich pohlaví. Pro měření vztahu mezi žákem a učitelem byla použita 15položková škála STRS (Student Teacher Relationship Scale). Hodnocení bylo realizováno 5bodovou Likertovou škálou. Výkony v matematice a čtení byly měřeny baterií Woodcock- Johnson (WJ-R). Prokázali souvislost mezi vztahem s učitelem a žákovou schopností číst. Dále zjistili, že dívky s konfliktním vztahem k učiteli vykazovaly horší výsledky v matematice než chlapci s podobnou úrovní konfliktu s učitelem.

VÝZKUMNÁ ČÁST MAGISTERSKÉ DIPLOMOVÉ PRÁCE

6. Výzkum

6.1 Cíl výzkumu

Oblastí našeho výzkumu je psychosociální klima školní třídy na druhém stupni základních škol. Výzkumnou otázkou je praktická využitelnost nového nástroje pro diagnostiku třídního klimatu a jeho porovnání s tradičně používanými metodami. Cílem výzkumu je prozkoumání nového nástroje, jeho validity a reliability. Validitu dotazníku budeme zjišťovat porovnáním s dalšími standardizovanými dotazníky a reliability porovnáním dvou verzí dotazníku a také sledováním vnitřní konzistence celého dotazníku a jeho jednotlivých subškál.

6.2 Metody

Zvolili jsme smíšený design výzkumu. Převažovaly metody kvantitativního výzkumu, využili jsme však i metody kvalitativní.

Ve vybraných 6., 7. a 8. (a jedné 9.) třídách byly použity dotazníkové metody vhodné a běžně používané pro tento školní věk. Byly voleny nejen s ohledem na věk, na obtížnost administrace a vyhodnocení, ale i na samotné vyplňování respondenty. Byly použity výhradně standardizované metody. Pro použití metody SO-RA-D má autorka potřebný výcvik zajišťovaný IPPP (nyní zajišťuje Hogrefe - Testcentrum). Použití dotazníků CES a Klima školní třídy není vázáno na výcvik (IPPP v minulosti nabízel kurz k dotazníku CES). Metody dotazníkové byly doplněny o pozorování, které je v diagnostice klimatu třídy cenné a nenahraditelné. Další použitou metodou byl rozhovor, a to se žáky, třídními učiteli a školními metodiky prevence.

Metody jsou již částečně popsány v teoretické části diplomové práce. V praktické části se zaměříme více na jejich metodologickou stránku.

Tabulka číslo 3 je stručným přehledem všech sledovaných subškál v rámci jednotlivých dotazníků.

Tabulka č. 3 – základní přehled použitých nástrojů

dotazník	subškály
SO-RA-D	vliv, sympatie, (slovní zdůvodnění sympatií)
Klima školní třídy	dobré vztahy se spolužáky, spolupráce se spolužáky, vnímaná opora od učitele, rovný přístup učitele k žákům, přenos naučeného mezi školou a rodinou, preference soutěžení ze strany žáků, dění o přestávkách, možnost diskutovat během výuky, iniciativa žáků, snaha žáků učit se, snaha zalíbit se okolí
CES	učitelova pomoc žákům, orientace žáků na úkoly, vztahy mezi žáky ve třídě, zájem o průběh výuky, klid a pořádek ve třídě, jasnost pravidel

SO-RA-D

Dotazník SO-RA-D byl vyhodnocen v počítačovém programu zpracovaným Doleželem. Data byla vyhodnocena podle norem pro jednotlivé ročníky. Počítačový program umožňuje vytvoření hierarchie třídy ve vlivu, hierarchie třídy v sympatiích, celkový třídní index ve vlivu svědčící o kohezi ve třídě a celkový třídní index v sympatiích svědčící o emoční atmosféře ve třídě. Sociogramy pro jednotlivé třídy jsme nevytvářeli, neboť to po náš výzkum nebylo účelné. Dalšími dostupnými údaji ze SO-RA-Du jsou indexy vlivu a sympatie (jak je daný žák průměrně hodnocen ostatními) pro každého žáka a také indexy náklonnosti a ovlivnitelnosti (jak žák v průměru hodnotí své spolužáky). Program umožňuje počítačové zadávání v počítačové učebně na počítačích propojených sítí. Na základě dlouholetých zkušeností autorky diplomové práce jsme volili variantu tužka-papír, která je v praxi navzdory záměru autora programu rychlejší, interaktivnější a pro žáky srozumitelnější. Žáci vyplňovali do jmenného seznamu třídy na základě podrobných

instrukcí známky 1 – 5 ve vlivu, poté 1 – 5 v sympatiích a poté mohli doplnit slovní zdůvodnění sympatií (slovní zdůvodnění nebylo součástí výzkumu, bylo dobrovolné a získané údaje je možné využít pro následnou intervenci ve třídě). Instrukci měli žáci navíc před sebou vytištěnou, jak je i doporučeno v manuálu k této metodě.

Program umožňuje vytvoření orbitálních sociogramů zvláště ve vlivu i v sympatiích (zahrnuje jen hodnocení 1 a 5 v sympatiích a ve vlivu), čtvercového diagramu umožňujícího lepší představu o umístění žáků ve dvourozměrném prostoru daném vlivem a sympatiemi a lineárních meziskupinových sociogramů. Program dále umožňuje vytvoření histogramů, grafického vyjádření četností hodnocení v obou kategoriích a celkové hodnocení třídy obsahující třídní indexy vlivu a sympatií. Program umožňuje srovnání s normami podle typu školy a ročníku, a tak je v hierarchii třídy u každého žáka uveden percentil, který sděluje, jak si žák stojí v porovnání s normou a v celkovém hodnocení třídy umožňuje porovnání třídy s ostatními třídami. Normy jsou uvedené výhradně v percentilech.

Tabulka č. 4 – SO-RA-D – popis subškál

subšála	hodnocení	slovní hodnocení
vliv	1 – nejvlivnější žák třídy	NE
	2 – patří mezi několik nejvlivnějších	
	3 – má průměrný vliv, jako většina žáků	
	4 – má slabý vliv	
	5 – nemá žádný nebo téměř žádný vliv	
sympatie	1 – velmi sympatický	ANO
	2 – sympatický	
	3 – ani sympatický, ani nesympatický	
	4 – spíše nesympatický	
	5 - nesympatický	

CES

CES má v původní verzi všechny faktory sycené 10 položkami. V české verzi je to od 3 do 5 položek.

Dotazník je však určen pro žáky od druhého stupně základních škol, tedy od 6. třídy, věkově od 12 do 18 let. Dotazník mohou vyplňovat také učitelé. CES má dvě

verze, A formu určenou k měření aktuálního klimatu školní třídy a P formu určenou ke zjištění preferovaného klimatu školní třídy. Obě verze se postupně v rozmezí minimálně jednoho týdne dávají žákům v případě, že potřebujeme porovnat preferovaný a aktuální stav. V praxi se tento způsob zadávání spíše nepoužívá. V manuálu k dotazníku je uvedeno doporučené znění instrukce. V úvodu je z dnešního pohledu zřejmě již zbytečné ujištění, že se nejedná o inteligenční test. Pokyny k administraci obsahují i sdělení, že nemáme žáka nutit k odpovědi v případě, že na některou otázku neodpověděl – pokud se tak však stane v případě subškály sycené pouhými třemi otázkami, domníváme se, že nebudeme mít dostatek informací potřebných k analýze klimatu třídy.

Na otázky žáci odpovídají (kroužkují) ano – ne. Některé otázky jsou inverzní. Odpovědi se po inverzi přepočítají na body – ne je za 1 bod, ano za 3 body. Hodnoty za každého žáka získáme sečtením jeho odpovědí v jednotlivých subškálách podle klíče. Za celou třídu počítáme buď aritmetický průměr všech žáků pro každou subškálu nebo spočítáme medián pro celou třídu. Manuál obsahuje orientační normy tvořené na několika typech škol. Normy jsou uvedené v percentilech a standardizovaných T – skórech a normalizovaných T - skórech. V tabulce č. 5 uvádíme přehled subškál dotazníku CES s příklady položek v jednotlivých subškálách.

Tabulka č. 5 – CES – přehled subškál

Název subškály	Č. položek	Příklady položek	Min. bodů	Max. bodů
Učitelova pomoc žákům	3, 9, 15, 20	Tento učitel se nás snaží poznat hlouběji než ostatní vyučující.	4	12
Orientace žáků na úkoly	1, 4, 10, 16, 17	Žáci z naší třídy vkládají do školní práce poměrně dost úsilí, energie	5	15
Vztahy mezi žáky ve třídě	2, 5, 8, 14	Žáci se v naší třídě navzájem dobře znají, vědí o sobě dost věcí.	4	12
Zájem o průběh výuky	7, 12, 13, 21	Žáci v naší třídě při vyučování rádi sní, přemýšlejí o úplně jiných věcech.	4	12
Klid a pořádek ve třídě	11, 19, 22	V naší třídě jsou žáci téměř stále potichu.	3	9
Jasnost pravidel	6, 18, 23	Naší třídě byla jasně řečena pravidla, která se mají dodržovat během hodiny.	3	9

Klima školní třídy

Autoři dotazníku doporučují anonymní zadávání. My jsme toto doporučení nedodrželi z důvodu nutnosti identifikace žáků při srovnání více metod. Výhodou anonymního testování je bezesporu skutečnost, že nepotřebujeme informovaný souhlas zákonných zástupců. My jsme jej měli, takže jsme dotazníky mohli zadat neanonymně.

Manuál obsahuje jednoduchou, ale jasnou instrukci k administraci, kterou jsme přesně dodrželi i v našem výzkumu.

Postup vyhodnocování začíná u jednotlivých žáků – spočítá se průměr bodových hodnocení za položky náležející do dané škály. V našem případě tak vzniklo 11 skóre, neboť jsme administrovali všechny subtesty. Následuje hodnocení třídy, které se spočítá jako mediány škálových hodnot jednotlivých žáků. Autoři upozorňují, že nápadné jsou mediánové hodnoty pod 2 a nad 4. Autoři doporučují zabývat se nejen mediány, ale i variabilitou, která je zchycena pomocí kvartilů. Všechny sledované hodnoty potom shrnuje boxplot.

Autoři uvádějí percentilové normy k dotazníku zvláště pro základní a střední školy. Na základě zjištěných skutečností je možné využít rámcová doporučení pro jednotlivé subškály uvedené v závěru manuálu. V tabulce č. 6 uvádíme přehled subškál dotazníku Klima školní třídy s příklady položek v jednotlivých subškálách.

Tabulka č. 6 – Klima školní třídy – popis subškál

subškála	Položky verze A	Položky verze B	Příklad položky	povinná
Dobré vztahy se spolužáky	1 - 5	1, 12, 23, 34, 45	V naší třídě mám hodně dobrých kamarádů.	ANO
Spolupráce se spolužáky	6 - 10	2, 13, 24, 35, 46	Spolužáci se mnou chtějí spolupracovat na různých úkolech.	ANO
Vnímaná opora od učitele	11 - 15	3, 14, 25, 36, 47	Tomuto učiteli na mně velmi záleží.	ANO
Rovný přístup učitele k žákům	16 - 20	4, 15, 26, 37, 48	Tento učitel mi pomáhá stejně jako ostatním.	ANO

Přenos naučeného mezi rodinou a školou	21 - 25	5, 16, 27, 53, 49	To, co se dozvím nebo naučím od rodičů a sourozenců, mi pomáhá při učení ve škole.	ANO
Preference soutěžení ze strany žáků	26 - 30	6, 17, 28, 39, 50	Vadí mi, když nedokážu pracovat tak dobře, jako někteří moji spolužáci.	ANO
Děni o přestávkách	31 - 34	7, 18, 52, 40	Na přestávky se moc netěším.	ANO
Možnost diskutovat během výuky	35 - 38	8, 19, 30, 41	Během hodiny můžu ostatním říkat svoje nápady a myšlenky k probíranému tématu.	NE
Iniciativa žáků	39 - 42	9, 20, 31, 42	Snažím se najít odpovědi na otázky, které mi vrtají hlavou.	NE
Snaha žáků učit se	43 - 49	10, 21, 32, 43, 51, 29, 38	Vím, co se chci v tomto předmětu naučit.	NE
Snaha zalíbit se okolí	51 - 53	11, 22, 33, 44	Říkám spíš to, co chce učitel slyšet než to, co si doopravdy myslím.	NE

Dotazníky CES a Klima školní třídy (obě verze) byly zpracovány fontem OMR Bubble z důvodu usnadnění fáze vyhodnocování. Dotazník Klima školní třídy verze A je totožný s originální verzí dotazníku autorů Ježka a Mareše (upraven ve fontu OMR Bubble). Klima školní třídy verze B je verzí s odlišným pořadím otázek a chybějícími názvy subškál. Pozměněn byl i název dotazníku (žáci jej vyplňovali pod názvem Naše třída) a úvod byl mírně zkrácen. Jméno učitele žáci nevpisovali do určeného řádku jako v originální verzi, byli však instruováni, aby se vyjadřovali ke svému třídnímu učiteli. Všechny dotazníky jsou uvedené v plné verzi v příloze tištěné verze diplomové práce.

Dotazníky jsme zpracovali pomocí scanneru Remark Office OMR. Získaná data z dotazníků jsme zanesli do matice v programu Excel (ukázka je uvedena v příloze), položky jsou uvedeny odděleně, jsou zde však i hodnocení jednotlivých subškál, spočítané v souladu s manuály k jednotlivým metodám. Matice dat je seřazena podle abecedy, lze však provést hodnocení zvlášť pro jednotlivé třídy. Tato data byla po zpracování předána spolu s doporučením k práci s třídními kolektivy třídním učitelům a školním metodikům prevence.

6.3 Základní a výběrový soubor

Základní soubor výzkumu tvoří žáci 6., 7. a 8. ročníků základních škol. Důvodem byla jednak srovnatelnost jednotlivých souborů mezi sebou, ale zejména využití výzkumu v praxi – v 6. a 7. třídách je možné klima třídy vhodným zásahem ovlivnit, v 8. třídě již méně. V 9. třídě jsme výzkum až na jednu výjimku nerealizovali, neboť by získané výstupy nebyly využitelné v praxi. Bylo by neetické od tříd získávat data a neposkytnout jim případnou podporu. 9. třída nám byla vedením školy nabídnuta náhradou za jinou třídu, která v té době byla na lyžařském výcviku.

Metodu náhodného výběru jsme nepoužili pro její náročnost (časovou, finanční). Pro získání výběrového souboru byla tedy použita metoda záměrného výběru. Kritériem výběru byla pozitivní zkušenost se školou, to znamená již dříve navázaná spolupráce. V takové škole jsme očekávali ochotu ke spolupráci, což se v praxi potvrdilo. Všichni oslovení ředitelé škol souhlasili s umožněním výzkumu. Doporučeno jim bylo vybírat více typů tříd, aby se nestalo, že dostaneme údaje pouze z takzvaně problémových tříd. Tím jsme chtěli zvýšit reprezentativnost vzorku a validitu zjištěných výstupů výzkumu.

Tabulka č. 7 – přehled škol a tříd zapojených do výzkumu

škola	třídy
ZŠ Chomutov, Zahradní	6.A, 6.C, 8.A, 8.B, 8.C, 9.A
ZŠ Chomutov, Ak. Heyrovského	6.B, 7.B, 8.B
ZŠ Jirkov, Budovatelů	6.A, 7.A
ZŠ Jirkov, Studentská	7.A, 8.A
ZŠ Jirkov, Nerudova	6.A, 7.B
ZŠ Údlice	7., 8.
celkem 6	celkem 17

Vzorek je zastoupen školami různého typu (venkovská, sídlištní, jazyková) z Chomutovska, opět se jedná o opatření zvyšující reprezentativnost vzorku.

Osloveni byli zákonní zástupci všech žáků výše uvedených tříd. Pouze v jednom případě zákonní zástupci vyjádřili nesouhlas se snímáním. Několik žáků chybělo v obou vlnách snímání. Část žáků chyběla v první vlně snímání a část žáků ve druhé vlně. Protokoly žáků, kteří chyběli v jedné z vln snímání, nebyly zařazené do statistického zpracování. Jejich výstupy však mohly být použity pro získání údajů o kvalitě třídního klimatu a pro doporučení další práce se třídou. Z výzkumu bylo vyřazeno více než 50 respondentů. Důvodem pro vyřazení bylo ve dvou případech i nepodepsání protokolu. Celkem tedy bylo vyhodnoceno 342 dotazníků CES, stejný počet protokolů SORAD. V první vlně snímání bylo sebráno 194 dotazníků verze A a 149 dotazníků verze B. V druhé vlně snímání bylo sebráno 142 dotazníků verze A, a 191 verze B. Po odstranění neúplných souborů protokolů bylo zařazeno do statistického zpracování 295 kompletních sad protokolů zahrnujících od každého respondenta Klima školní třídy verze A, Klima školní třídy verze B, CES, SORAD.

Celkový počet respondentů zařazených do výzkumu činil necelých 400 žáků druhého stupně základních škol. Po vyčištění dat nakonec zůstalo 295 respondentů. Věk respondentů se pohyboval od 11 do 15 let.

6.4 Výzkumný vzorek – popisné statistiky

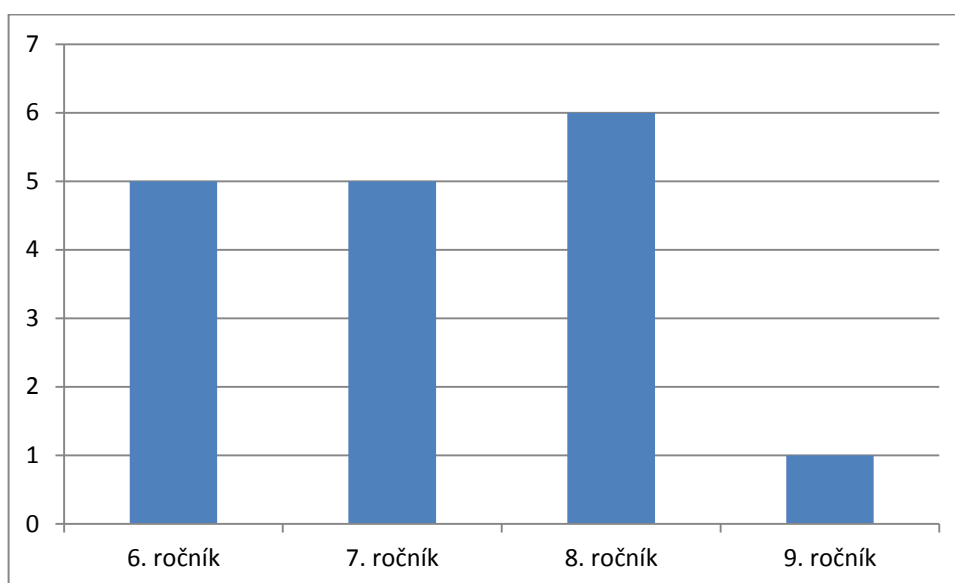
V počtu 295 žáků známe věkový průměr 12, 92. Minimum je 11 let a maximum 15 let. Směrodatná odchylka 1, 10.

V některých položkách je počítáno se vzorkem 294 případů, neboť 1 z respondentů vynechal otázky u celých subškál, takže nebylo možné chybějící hodnoty dopočítat.

Tabulka č. 8 – počet respondentů

Velikost vzorku N	Z toho chlapců	Z toho dívek
295	140	155

Tabulka č. 9 – početní zastoupení jednotlivých ročníků



6.5 Etická stránka výzkumu

Výzkum probíhal v souladu s etickými zásadami a platnými právními normami, zejména zákonem č. 101/2000 Sb.. Nejprve byli požádáni o spolupráci ředitelé škol a jejich zástupci a po jejich souhlasu školní metodici prevence. Následovalo oslovení zákonných zástupců žáků 6. – 9. tříd.

O souhlas s účastí na výzkumu byli v den snímání požádáni i žáci. Pokud by se snímáním vyjádřili nesouhlas, nebyli by do výzkumu zařazeni. To se stalo pouze v jednom případě.

Zástupci škol, zejména pracovníci školních poradenských pracovišť, získali obecné informace o psychosociálním klimatu zkoumaných tříd a doporučení pro další práci s těmito třídami.

Examinátorem byla autorka diplomové práce po zkušenostech se sběrem dat pro bakalářskou práci, kdy došlo u některých pomocných examinatorů k nepochopení instrukce. Navíc jediné autorka výzkumu mohla respondentům vysvětlit postup a smysl získávání dat a některé etické otázky výzkumu. Žáci se zajímali o to, jak bude s daty naloženo, kdo se seznámí s výstupy a nakolik detailní tyto výstupy budou.

V přípravné fázi výzkumu jsme zvažovali anonymitu žáků přidělením kódů, které by umožňovaly spárovat dotazníky a zároveň by znemožnily zjištění osobních údajů žáků. Jelikož jsme jako jednu z metod zvolili SO-RA-D, kde se pracuje se jmenným seznamem žáků a dochází zde k hodnocení žáků žáky, této možnosti jsme nakonec nevyužili.

Možným etickým problémem byl střet zájmů. Autorka diplomové práce pracuje jako metodik prevence PPP Chomutov, a tak provádí sociometrická šetření a šetření klimatu tříd v rámci svého zaměstnání. Poskytuje metodickou podporu školním metodikům prevence a třídním učitelům. Pracuje individuálně i s žáky, například oběťmi šikany. Možný střet zájmů byl dopředu ošetřen oddělením výzkumu od praxe v PPP a dovolenou examinatorky v době snímání dotazníků a informováním všech zúčastněných o této skutečnosti. Přesto nastala situace, kdy jedna účastnice výzkumu potřebovala individuální podporu pro svou nespokojenost ve třídě a špatné vztahy se spolužačkami - bylo jí doporučeno, aby se řádně se objednala do PPP, což se stalo a nyní práce se třídou pokračuje na úrovni spolupráce mezi rodinou, školou a PPP.

6.6 Finanční náklady

Finanční náklady na tisk souhlasů zákonných zástupců byly nulové, neboť zástupci škol souhlasy vytiskli. Nákladný byl tisk dotazníků, neboť každý z respondentů vyplňoval 4 dotazníky, z toho dva dvoustránkové. Další náklady byly

spojené s cestovním a v neposlední řadě s čerpáním dovolené examinátorky ve 14 dnech, kdy šetření probíhalo. Respondenti dostali drobné odměny ve formě cukrovinek. Celkové náklady činily necelé 3 000,- Kč.

6.7 Časový harmonogram výzkumu

Výzkum probíhal v období leden 2016 – únor 2016. Důvodem výběru tohoto období je již ukončená fáze adaptace žáků na 2. stupeň základní školy, případně nově zformovaný žakovský kolektiv v případě 6. ročníků. Klima třídy není z obecného hlediska vhodné zkoumat na začátku ani na konci školního roku.

V lednu 2016 byli osloveni zástupci škol a zákonní zástupci žáků, v únoru proběhly obě fáze výzkumu, které byly oddělené jarními prázdninami. Obě fáze tak proběhly po krátké přestávce (kterou navíc žáci trávili odděleně), ve které nemohlo dojít ke změně kvality třídního kolektivu, neboť klima třídy je jev dlouhodobý, zpravidla stabilní až několik měsíců (jak jsme popsali v teoretické části práce).

Vyhodnocování výsledků proběhlo v únoru 2016 a statistické zpracování v březnu 2016.

6.8 Analýza rizik

Záměrně byl zvolen větší vzorek, než bylo pro výzkum potřeba, neboť jsme předpokládali malou návratnost dotazníků. To se nakonec nestalo. Střídavou absencí žáků v obou vlnách šetření bylo však způsobeno odebrání části dotazníků z analýzy.

Počítali jsme rovněž s nepochopením obsahu dotazníků některými žáky a možností nevalidní (částečně vyplněné či náhodně vyplněné) dotazníky vyřadit.

7. Pozorování, rozhovory se žáky a školními metodiky prevence – přesah do kvalitativního výzkumu

Protože autorka diplomové práce prováděla všechna měření osobně, bylo možné (a žádoucí) provést se žáky diskuse po dokončení snímání. Vyplňování dotazníků včetně diskuse bylo naplánováno na dvě vyučovací hodiny. V první hodině byli žáci informováni o cílech výzkumu a o nakládání se zjištěnými údaji. Ke každému dotazníku zvlášť obdrželi podrobné instrukce. Vyplňování probíhalo společně, vždy dostali nový dotazník až poté, co byl odevzdán poslední protokol z předchozího dotazníku. V první vyučovací hodině vyplňovali CES jako první v řadě, neboť je nejkratší a má jen odpovědi ano-ne, zabere tedy nejméně času. Následoval dotazník Klima školní třídy, u části tříd to byla verze A, u druhé části tříd verze B. Někdy žáci stihli vyplnit tyto dva dotazníky v první vyučovací hodině, někdy došlo k přerušení přestávkou a pokračovalo se ve druhé vyučovací hodině. Jako poslední vyplňovali SO-RA-D. Vždy na konci druhé vyučovací hodiny zbylo 10 až 15 minut, které bylo možné využít pro diskusi s respondenty o dotaznících, někdy měli žáci doplňující otázky k výzkumu či chtěli sami dodat některé informace o třídě.

Postřehy žáků k jednotlivým dotazníkům:

CES:

- „dobré je, že je krátký“
- „vyhovuje nám možnost ANO-NE, nemusíme dlouho přemýšlet na škále od 1 do 5“
- „chybí mi možnost nevím nebo nerozhodně, je těžké odpovídat jen ANO-NE, nemám možnost si vybrat“
- „nesrozumitelný“
- „nevypovídá nic o naší třídě“
- často nerozuměli otázkám a slovním spojením: „vkládat úsilí, energii“, „dobře organizovaná třída“, „snění při vyučování“, „kus práce“, „pravidla hry“, „učitelka se chová spíše kamarádsky než autoritativně“
- ve všech třídách bylo nejvíce dotazů právě u CESu

Klima školní třídy:

- „srozumitelnější“
- „příliš dlouhý, únavný“
- nerozuměli otázkám a slovním spojením: „svoje myšlenky a názory vysvětluji spolužákům“, „během hodiny můžu říkat nahlas svoje nápady“, „diskutujeme“, „učitel bere v úvahu to, co prožívám“, „učitel dokáže vystoupit ze své role učitele“
- „dobře se nám vybírá z tolika možností od 1 do 5“
- „moc možností na výběr, stačilo by ANO-NE“
- u verze A se žáci častěji dotazovali, zda výsledky uvidí paní učitelka nebo někdo jiný ze školy

SO-RA-D

- srozumitelné, jasné zadání
- nejvíce blízký, je konkrétní, o jejich spolužácích
- nejjednodušší a nejrychlejší na vyplňování
- poznámky k sympatiím vyplňovali na základě dobrovolnosti – přesto chtěli, někteří nedokáží být konkrétní a píší „kámoš“, „známe se dobře“ atd.
- ve všech třídách dotazník v diskusi hodnocen nejlépe

Pouze v jedné ze 17 tříd žáci odhalili, že dotazníky Klima školní třídy a Naše třída (verze B) jsou totožné. Ve dvou dalších třídách žáci konstatovali, že dotazníky jsou dost podobné. Ve všech ostatních třídách se žáci spokojili s úvodní informací, že jde o podobný dotazník, který také zjišťuje klima třídy.

Z rozhovorů se školními metodiky prevence vyplynulo, že neznají dotazník Klima školní třídy, přestože jej obdrželi v elektronické i tištěné podobě. Dotazník CES znali 2 z nich, ale nepoužívají ho, zdá se jim nepraktický a nemají k němu normy. Někteří školní metodici prevence mají výcvik v SO-RA-D, ale nepoužívají ho. Klima tříd mapují jinými metodami, zejména rozhovory s třídními učiteli a žáky, případně s rodiči žáků.

8. Testování hypotéz

8.1. Stanovení hypotéz

Výzkumné hypotézy

Předpokládali jsme, že zjistíme rozdíl mezi dvěma variantami téhož dotazníku a že onen rozdíl může být způsoben pojmenováním či nepojmenováním subškál. Očekáváme, že žáci budou na dotazník jinak reagovat a jinak ho vyplní v případě, že vědí (nebo naopak nevědí), k čemu se vyjadřují. K této výzkumné hypotéze autorka diplomové práce dospěla na základě zkušeností z práce s podobnými dotazníky, ve kterých otázky bývají zpravidla namíchané tak, že položky jednotlivých subškál nejsou řazené v po sobě jdoucím pořadí – například MCI a CES v případě zjišťování klimatu tříd, NEO v případě diagnostiky osobnosti atd..

Dále jsme předpokládali, že výstupy získané nově vytvořeným nástrojem pro měření třídního klimatu zjišťujícím podobné faktory jako starší a hojně používaný nástroj, budou v porovnání s výsledky tohoto staršího nástroje podobné.

Statistické hypotézy

H₁: Verze A a verze B dotazníku Klima školní třídy se liší v subškále Dobré vztahy se spolužáky.

H₂: Verze A a verze B dotazníku Klima školní třídy se liší v subškále Spolupráce se spolužáky.

H₃: Verze A a verze B dotazníku Klima školní třídy se liší v subškále Vnímaná opora od učitele.

H₄: Verze A a verze B dotazníku Klima školní třídy se liší v subškále Rovný přístup učitele k žákům.

H₅: Verze A a verze B dotazníku Klima školní třídy se liší v subškále Přenos naučeného mezi školou a rodinou.

H₆: Verze A a verze B dotazníku Klima školní třídy se liší v subškále Preference soutěžení ze strany žáků.

H₇: Verze A a verze B dotazníku Klima školní třídy se liší v subškále Dění o přestávkách.

H₈: Verze A a verze B dotazníku Klima školní třídy se liší v subškále Možnost diskutovat během výuky.

H₉: Verze A a verze B dotazníku Klima školní třídy se liší v subškále Iniciativa žáků.

H₁₀: Verze A a verze B dotazníku Klima školní třídy se liší v subškále Snaha žáků učit se.

H₁₁: Verze A a verze B dotazníku Klima školní třídy se liší v subškále Snaha zalíbit se okolí.

H₁₂: Existuje souvislost mezi subškálou Vztahy mezi žáky ve třídě (CES) a Dobré vztahy se spolužáky (Klima školní třídy).

H₁₃: Existuje souvislost mezi subškálou Učitelova pomoc žákům (CES) a Vnímaná opora od učitele (Klima školní třídy).

H₁₄: Existuje souvislost mezi subškálou Orientace žáků na úkoly (CES) a Snaha žáků učit se (Klima školní třídy).

H₁₅: Existuje souvislost mezi subškálou Zájem o průběh výuky (CES) a Iniciativa žáků (Klima školní třídy).

8.2. Použité statistické metody

Statistické zpracování jsme provedli v programech Excell a Statistica 12. Využili jsme metody popisné statistiky, t-testy a metody korelační analýzy.

8.2.1 Deskriptivní statistika

Tabulka č. 10 je přehledem základních údajů deskriptivní statistiky. Ukazuje všechny sledované proměnné v dotaznících (kromě SO-RA-D).

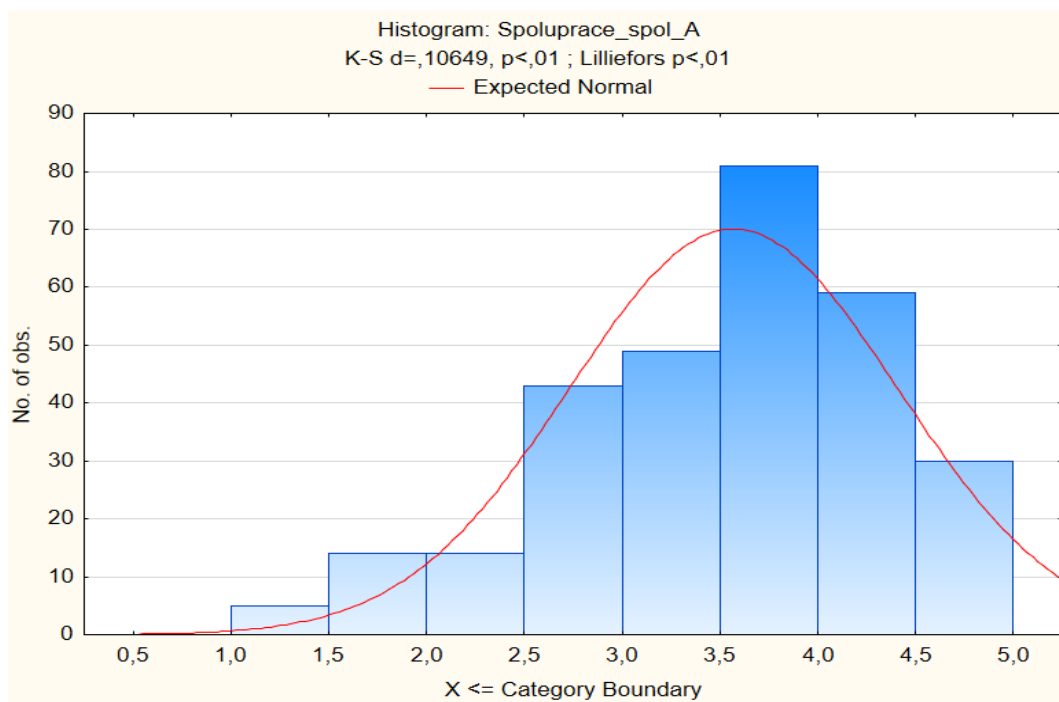
Tabulka č. 10 – deskriptivní statistika

Variable	Descriptive Statistics (MATICE DAT závěrečná)								
	Valid N	Mean	Median	Minimum	Maximum	Std.Dev.	Standard Error	Skewness	Kurtosis
Vztahy_spol_A	295	3,97339	4,20000	1,200000	5,00000	0,804375	0,046833	-0,97809	0,508228
Spoluprace_spol_A	295	3,56932	3,60000	1,200000	5,00000	0,840078	0,048911	-0,62289	-0,073608
Opora_ucitel_A	295	3,94915	4,00000	1,000000	5,00000	0,831680	0,048422	-1,00480	0,891065
Rovnost_ucitel_A	295	4,39311	4,60000	1,000000	5,00000	0,759749	0,044234	-1,76820	3,350517
Skola_rodice_A	295	3,92695	4,20000	1,000000	5,00000	0,863367	0,050267	-1,03620	0,789052
Prefer_soutez_A	295	3,78186	3,80000	1,600000	5,00000	0,687177	0,040009	-0,55054	0,102308
Prestavky_A	295	2,29322	2,25000	1,000000	5,00000	0,950142	0,055319	0,62438	-0,038759
Diskuze_vyuka_A	295	3,45847	3,50000	1,000000	5,00000	0,911573	0,053074	-0,40320	-0,399810
Iniciativa_zaku_A	294	3,64711	3,75000	1,250000	5,00000	0,791840	0,046181	-0,46732	-0,173796
Snaha_ucit_se_A	294	4,11840	4,28571	1,571429	5,00000	0,658455	0,038402	-1,00189	1,121902
Snaha_zalibit_Se_A	294	2,87330	3,00000	1,000000	5,00000	0,968079	0,056460	0,10222	-0,597405
Vztahy_spol_B	295	3,93542	4,00000	1,000000	5,00000	0,850925	0,049543	-0,93260	0,537173
Spoluprace_spol_B	295	3,46237	3,60000	1,200000	5,00000	0,823997	0,047975	-0,38324	-0,594281
Opora_ucitel_B	295	3,84644	4,00000	1,000000	5,00000	0,847001	0,049314	-0,82349	0,277401
Rovnost_ucitel_B	295	4,31373	4,60000	1,400000	5,00000	0,814759	0,047437	-1,52666	1,937174
Skola_rodice_B	295	3,87949	4,00000	1,000000	5,00000	0,874756	0,050930	-0,93773	0,525730
Prefer_soutez_B	295	3,17627	3,20000	1,000000	5,00000	0,831428	0,048408	-0,19816	-0,402956
Prestavky_B	295	2,43136	2,50000	1,000000	5,00000	0,877686	0,051101	0,43222	0,125697
Diskuze_vyuka_B	295	3,40734	3,50000	1,250000	5,00000	0,837762	0,048776	-0,20220	-0,437531
Iniciativa_zaku_B	295	3,62119	3,50000	1,250000	5,00000	0,779272	0,045371	-0,33795	-0,386899
Snaha_ucit_se_B	295	4,11227	4,14286	1,571429	5,00000	0,647225	0,037683	-0,79953	0,894629
Snaha_zalibit_Se_B	295	2,98333	3,00000	1,000000	5,00000	0,919743	0,053550	0,05644	-0,570929
Ucitelova_pomoc_zakum	295	9,33559	10,00000	4,000000	12,00000	2,393142	0,139334	-0,47957	-0,832819
Orientace_zaku_na_ukoly	295	11,34576	11,00000	5,000000	15,00000	2,385281	0,138876	-0,42275	-0,305139
Vztahy_mezi_zaky	295	9,55254	10,00000	4,000000	12,00000	2,530720	0,147344	-0,83078	-0,419876
Zajem_o_prubeh_vyuky	295	6,98983	6,00000	4,000000	12,00000	1,581106	0,092056	0,37032	0,013160
Klid_a_poradek	295	5,60678	5,00000	2,000000	9,00000	1,457314	0,084848	-0,02379	-0,314030
Jasnost_pravidel	295	6,76949	7,00000	3,000000	9,00000	1,003947	0,058452	-0,70215	2,222783

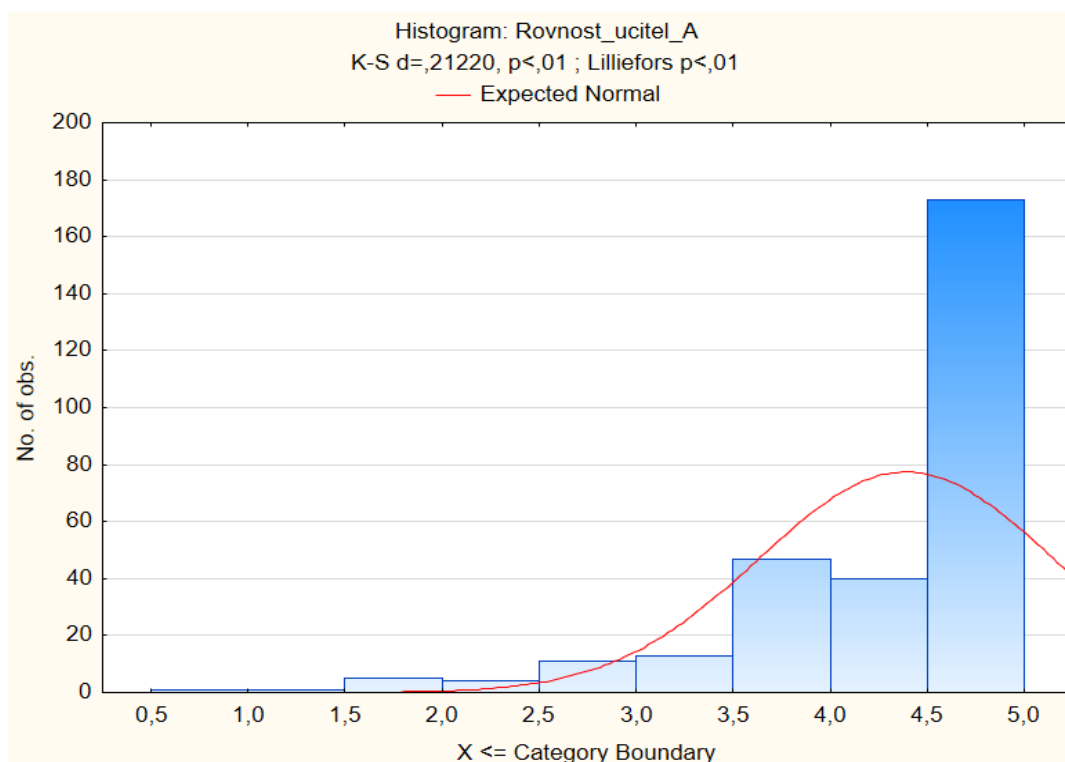
8.2.2 Normalita rozdělení hodnot

Nejprve jsme ověřili normalitu rozdělení hodnot testem Kolmogorov-Smirnov a Lilieforsovým testem normality. Ve většině subškál dotazníku Klima školní třídy jsme zjistili normální rozložení, a to v obou verzích. Normální rozložení nemá pouze faktor Rovnost přístupu učitele, a to téměř shodně u verze A i verze B. Ukazuje se, že žáci většinou přístup učitele hodnotí maximem bodů. Hodnocení 1 až 3 se vyskytovalo minimálně. Obrázek č. 6 ukazuje příklad normálního rozložení u subškály Spolupráce mezi spolužáky a obrázek č. 7 nenormální rozložení u subškály Rovnost přístupu učitele k žákům.

Jelikož jsme zjistili normální rozložení u většiny dat, mohli jsme dále pracovat s parametrickými testy.



Obrázek č. 6 – histogram Spolupráce mezi spolužáky, verze A



Obrázek č. 7 – histogram Rovnost přístupu učitele, verze A

8.2.3 Vliv pořadí zadávání dotazníku

T- testem jsme dále zjišťovali, zda rozdíly ve výsledcích obou verzí dotazníku Klíma školní třídy způsobuje pořadí zadávaných dotazníků. Pořadí jsme označili jako vlny. Ve vlně 1 žáci obdrželi nejprve verzi A a po týdnu až dvou týdnech verzi B, ve vlně 2 vyplňovali nejprve verzi B a poté verzi A. Vlna 1 zahrnuje 165 žáků a vlna 2 zahrnuje 130 žáků. Výsledky T-testu ukazují, že celkově nezáleželo na tom, v jakém pořadí byly žákům dotazníky předkládány. Signifikantní rozdíl byl zjištěn pouze u škály Opora učitele v obou verzích a Preference soutěžení u verze B.

Tabulka č. 11 – t-test, vliv pořadí

t-testy; grupováno: vlna 1/2 (MATICE DAT závěrečná)

Skup. 1: 1
Skup. 2: 2

Proměnná	Průměr 1	Průměr 2	t	sv	p	Poč.plat 1	Poč.plat 2	Sm.odch. 1	Sm.odch. 2	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly	Průměr 1 - Průměr 2	Int. spolehl. -95,000%	Int. spolehl. +95,000%
Vztahy_spol_A	3,974545	3,971923	0,02775	293	0,977879	165	130	0,819031	0,786632	1,078851	0,654245	0,002622	-0,183347	0,186692
Spoluprace_spol_A	3,613939	3,512692	1,02780	293	0,304893	165	130	0,872105	0,797314	1,196406	0,287123	0,101247	-0,092628	0,295122
Opora_ucitel_A	3,863030	4,058462	-2,01413	293	0,044910	165	130	0,918690	0,694361	1,750141	0,000990	-0,195431	-0,386396	-0,004466
Rownost_ucitel_A	4,416788	4,363077	0,60196	293	0,547673	165	130	0,784879	0,728606	1,160755	0,376438	0,053891	-0,121853	0,229234
Skola_rodice_A	3,992424	3,843846	1,47034	293	0,142542	165	130	0,820407	0,911427	1,234198	0,203042	0,148578	-0,050298	0,347454
Prefer_soutez_A	3,731212	3,846154	-1,42883	293	0,154119	165	130	0,721392	0,638087	1,278153	0,145257	-0,114942	-0,273265	0,043381
Prestavky_A	2,222727	2,382692	-1,43823	293	0,151437	165	130	0,924814	0,977608	1,117429	0,500359	-0,159965	-0,378864	0,058934
Diskuze_vyuka_A	3,410606	3,519231	-1,01616	293	0,310390	165	130	0,942700	0,870275	1,173365	0,342722	-0,108625	-0,319008	0,101758
Iniciativa_zaku_A	3,631313	3,667313	-0,38627	292	0,699578	165	129	0,792717	0,793344	1,001581	0,986980	-0,036000	-0,219424	0,147425
Snaha_ucit_se_A	4,082973	4,163714	-1,04351	292	0,297575	165	129	0,701456	0,598614	1,373114	0,060815	-0,080741	-0,233023	0,071541
Snaha_zalubit_Se_A	2,856061	2,895349	-0,34479	292	0,730497	165	129	0,988559	0,944607	1,095224	0,591861	-0,039288	-0,263549	0,184973
Vztahy_spol_B	3,919394	3,955769	-0,36398	293	0,716136	165	130	0,812621	0,898971	1,226536	0,216893	-0,036375	-0,233062	0,160312
Spoluprace_spol_B	3,441212	3,489231	-0,49628	293	0,620067	165	130	0,806905	0,847568	1,103326	0,550191	-0,048019	-0,238445	0,142407
Opora_ucitel_B	3,731515	3,992308	-2,65232	293	0,008430	165	130	0,909020	0,739040	1,512902	0,014360	-0,280793	-0,454308	-0,067277
Rownost_ucitel_B	4,294242	4,338462	-0,46217	293	0,644302	165	130	0,834606	0,791367	1,112263	0,528654	-0,044219	-0,232521	0,144083
Skola_rodice_B	3,865758	3,896923	-0,30333	293	0,761852	165	130	0,891693	0,855891	1,085411	0,628313	-0,031166	-0,233375	0,171044
Prefer_soutez_B	3,049897	3,336923	-2,98516	293	0,003073	165	130	0,805232	0,639425	1,086728	0,612867	-0,287226	-0,476592	-0,097860
Prestavky_B	2,411616	2,456410	-0,43459	293	0,664177	165	130	0,814684	0,954342	1,372307	0,055737	-0,044794	-0,247648	0,158059
Diskuze_vyuka_B	3,359596	3,467949	-1,10327	293	0,270815	165	130	0,857219	0,811628	1,115498	0,517375	-0,108353	-0,301640	0,084935
Iniciativa_zaku_B	3,618667	3,626923	-0,11204	293	0,910867	165	130	0,778414	0,783333	1,012679	0,934468	-0,010256	-0,190418	0,169805
Snaha_ucit_se_B	4,099567	4,128388	-0,37916	293	0,704841	165	130	0,655542	0,638674	1,053519	0,759795	-0,028821	-0,178421	0,120779
Snaha_zalubit_Se_B	2,947980	3,028205	-0,74322	293	0,457945	165	130	0,883804	0,965019	1,192227	0,287199	-0,080225	-0,292667	0,132217

8.2.4 Rozdíly mezi chlapci a dívkami ve vnímání klimatu třídy

T-testem jsme zjišťovali i rozdíly mezi pohlavími. Mezi hodnocením klimatu třídy dívkami a chlapci se vyskytují rozdíly (to ostatně popisují i další výzkumy) mezi subškálami všech dotazníků. Tyto rozdíly v podstatě odpovídají rozdílům zjištěným jinými výzkumy, některé takové výzkumy, například Laškův a Pečínkův, ve stručnosti uvádí Mareš (1998).

Statisticky významné rozdíly jsme zjistili ve verzi A (originální verzi) u subškál Vnímaná opora od učitele (dívký ji vnímají jako větší), Rovný přístup učitele k žákům (dívký vnímají učitele jako spravedlivější), Přenos naučeného mezi rodinou a školou (dívký tento přenos vnímají jako silnější), Preference soutěžení ze strany žáků (dívký jsou soutěživější, vadí jim, když nejsou tak dobré jako ostatní), Možnost diskutovat během výuky (podle dívek je tato možnost větší) a Snaha žáků učit se (dívký se více snaží, plánují učení, snaží se porozumět učivu).

Zajímavou skutečností je, že ve verzi B (upravené) jsme naměřili statisticky významné rozdíly pouze u škál Rovný přístup učitele k žákům, Přenos naučeného mezi rodinou a školou, Možnost diskutovat během výuky, a to shodně ve prospěch dívek. Podrobnosti ukazuje tabulka č. 12.

Tabulka č. 12 – rozdíly mezi chlapci a dívkami ve vnímání klimatu třídy

Proměnná	t-testy; grupováno: pohlaví (MATICE DAT závěrečná)				
	Skup. 1: 1 Skup. 2: 2				
	Průměr 1	Průměr 2	t	sv	p
Vztahy_spol_A	3,952143	3,992581	-0,43057	293	0,667097
Spoluprace_spol_A	3,474643	3,654839	-1,84722	293	0,065723
Opora_ucitel_A	3,804286	4,080000	-2,87830	293	0,004292
Rovnost_ucitel_A	4,262619	4,510968	-2,83697	293	0,004872
Skola_rodice_A	3,816071	4,027097	-2,10857	293	0,035830
Prefer_soutez_A	3,662857	3,889355	-2,86127	293	0,004523
Prestavky_A	2,275595	2,309140	-0,30233	293	0,762616
Diskuze_vyuka_A	3,296429	3,604839	-2,93918	293	0,003553
Iniciativa_zaku_A	3,624101	3,667742	-0,47117	292	0,637868
Snaha_ucit_se_A	4,007366	4,217972	-2,76906	292	0,005982
Snaha_zalibit_Se_A	2,884892	2,862903	0,19412	292	0,846215
Vztahy_spol_B	3,919286	3,950000	-0,30910	293	0,757465
Spoluprace_spol_B	3,396786	3,521613	-1,30081	293	0,194346
Opora_ucitel_B	3,776429	3,909677	-1,35116	293	0,177686
Rovnost_ucitel_B	4,196786	4,419355	-2,36106	293	0,018877
Skola_rodice_B	3,727857	4,016452	-2,86402	293	0,004485
Prefer_soutez_B	3,239286	3,119355	1,23828	293	0,216603
Prestavky_B	2,422619	2,439247	-0,16222	293	0,871244
Diskuze_vyuka_B	3,225000	3,572043	-3,62553	293	0,000340
Iniciativa_zaku_B	3,580952	3,657527	-0,84236	293	0,400271
Snaha_ucit_se_B	4,059014	4,160369	-1,34495	293	0,179682
Snaha_zalibit_Se_B	3,052976	2,920430	1,23712	293	0,217034

8.2.5 Reliabilita – korelace

Dalšími testy, které jsme použili při statistickém zpracování, byly korelace – Pearsonův korelační koeficient r , který může nabývat hodnot 0 - 1. Tím jsme zjišťovali lineární souvislost mezi verzí A a verzí B dotazníku Klima školní třídy.

Zvolená hladina významnosti alfa je 0,05.

Očekávali bychom vysoké korelační koeficienty blížíící se 1, neboť se jedná o totožný dotazník zadaný s totožnou instrukcí a v krátkém časovém odstupu.

Naměřené korelace uvádíme v tabulce č. 13.

Tabulka č. 13 – korelace subškál A verze a B verze dotazníku Klima školní třídy

proměnná	1B	2B	3B	4B	5B	6B	7B	8B	9B	10B	11B
1A	0,79										
2A		0,62									
3A			0,75								
4A				0,68							
5A					0,72						
6A						0,27					
7A							0,64				
8A								0,58			
9A									0,55		
10A										0,70	
11A											0,70

Vysvětlivky:

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

Písmena A, B označují verzi A a verzi B dotazníku Klima školní třídy.

Nejnižší korelační koeficient 0,27 vyšel u subškály Preference soutěžení ze strany žáků. Jde zároveň o škálu, která vykazuje nejnižší vnitřní konzistenci měřeno Cronbachovým koeficientem alfa námi i autory dotazníku. Tuto korelaci interpretujeme jako nízkou, neboli neexistuje lineární vztah mezi subškálou Preference soutěžení ze strany žáků ve verzi A a Preference soutěžení ze strany žáků ve verzi B.

Druhý nejnižší korelační koeficient náleží subškále Iniciativa žáků. Korelační koeficient od 0, 50 sice můžeme obvykle interpretovat jako podstatný, ne však u dvou verzí totožného dotazníku.

Naopak nejvyšší korelační koeficient 0, 79 je naměřen u subškály Dobré vztahy se spolužáky.

Zbývalo zjistit, nakolik jsou rozdíly mezi oběma verzemi významné. To jsme zjišťovali t-testem a výpočtem Cohenova d.

8.2.6 Reliabilita - dvojbýřerový t-test pro závislé vzorky

Testem jsme zjišťovali rozdíl mezi průměry subškál ve verzi A a B. Tento test jsme zvolili proto, jelikož jsme stejnou skupinu žáků testovali dvakrát stejným testem.

Zjistili jsme statisticky významné rozdíly v 6 subškálách z 11 na zvolené hladině významnosti 0, 05. Největší rozdíl byl naměřen v subškále Preference soutěžení ze strany žáků. Ve verzi A byla soutěživost hodnocena jako vyšší – žáci silněji vyjadřovali, že raději se spolužáky soutěží než spolupracují, že se cítí špatně, když jim práce jde hůře než spolužákům. Ve verzi A byla také lépe hodnocena vzájemná spolupráce mezi spolužáky, vnímaná opora od učitele, rovný přístup učitele k žákům. Dění o přestávkách je průměrně hodnoceno méně body, což znamená v případě této subškály lepší hodnocení. Naměřené rozdíly v průměrech subškál v obou verzích dotazníku znázorňuje tabulka č. 14.

Tabulka č. 14 – rozdíly mezi subškálami A verze a B verze dotazníku Klima školní třídy

subškála	průměr	SD	rozdíl	SD rozdílu	t	p
1A	3,97	0,80				
1B	3,94	0,85	0,04	0,53	1,22	0,22
2A	3,57	0,84				
2B	3,46	0,82	0,10	0,72	2,56	0,01
3A	3,95	0,83				
3B	3,85	0,85	0,10	0,59	3,01	0,00
4A	4,39	0,76				

4B	4,31	0,81	0,08	0,62	2,18	0,03
5A	3,93	0,86				
5B	3,88	0,87	0,05	0,65	1,26	0,21
6A	3,78	0,69				
6B	3,18	0,83	0,61	0,93	11,27	0,00
7A	2,29	0,95				
7B	2,43	0,88	-0,14	0,77	-3,10	0,00
8A	3,46	0,91				
8B	3,41	0,84	0,05	0,80	1,10	0,27
9A	3,65	0,80				
9B	3,63	0,78	0,02	0,74	0,49	0,62
10A	4,12	0,66				
10B	4,11	0,65	0,00	0,50	0,21	0,83
11A	2,87	0,97				
11B	2,98	0,92	-0,11	0,73	-2,49	0,01

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

Písmena A, B označují verzi A a verzi B dotazníku Klima školní třídy.

průměr – průměrný skóre u subškály

SD – směrodatná odchylka

t – testovací kritérium pro rozdíl dvou středních hodnot, zde průměrů

p – p-hodnota (je-li menší než zvolená hladina významnosti, zde 0,05, zamítáme nulovou hypotézu)

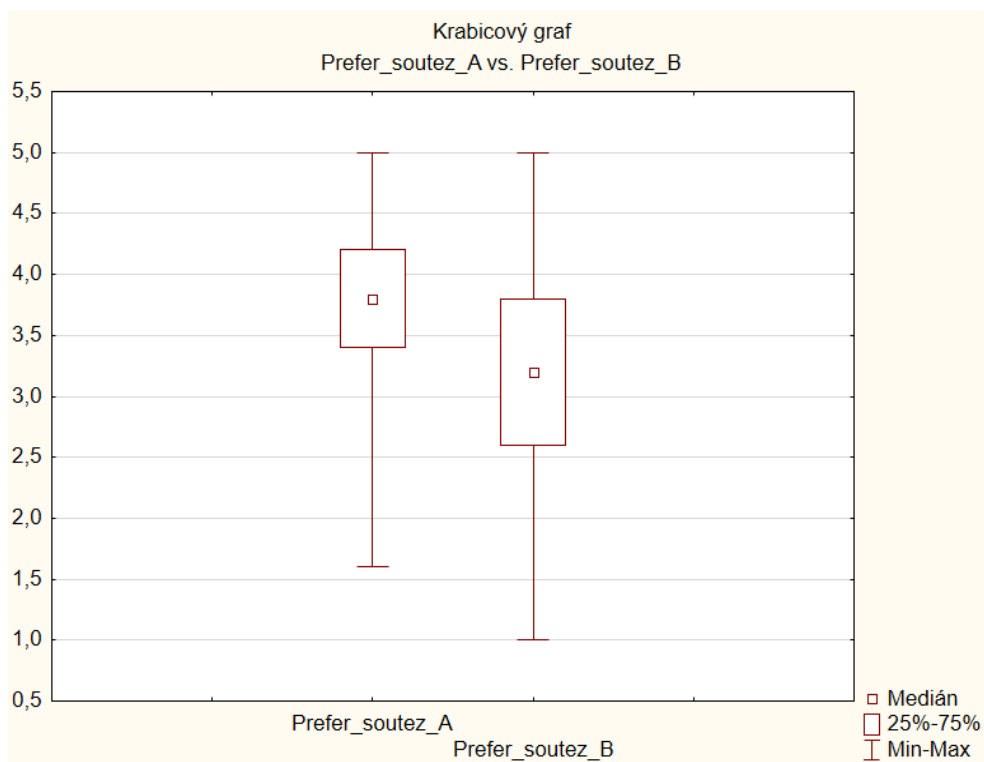
Protože statistická významnost není totožná s významností v praxi, zbývalo zjistit, zda zjištěné rozdíly jsou v praxi významné, neboli jaká je míra účinku (effect size). Použili jsme k tomu účelu výpočet Cohenova d , které vypovídá o klinické významnosti zjištěné skutečnosti. Cohenovo d je založeno na výpočtu průměrů obou skupin a měří rozdíl. V psychologii a pedagogice se používá častěji než jiné míry měření rozdílnosti. Cohenovo d pod 0, 2 znamená malou významnost, 0, 2 až 0, 5 střední významnost a koeficient vyšší než 0, 5 znamená vysokou klinickou významnost. Koeficient 2 by znamenal, že obě skupiny se vůbec nepřekrývají.

My jsme vypočítali Cohenovo d pro 6 suškál (tabulka č. 15), u kterých byl zjištěn významný statistický rozdíl. Klinicky významný rozdíl byl zjištěn pouze u subškály Preference soutěžení ze strany žáků 0, 79, což vypovídá o značné klinické (praktické) významnosti.

Tabulka č. 15 – klinická významnost zjištěných rozdílů

Název subškály	Cohenovo d pro zjištěný rozdíl
spolupráce se spolužáky	0,13
vnímaná opora od učitele	0,12
rovný přístup učitele k žákům	0,10
preference soutěžení ze strany žáků	0,79
dění o přestávkách	-0,15
snaha zalíbit se okolí	-0,12

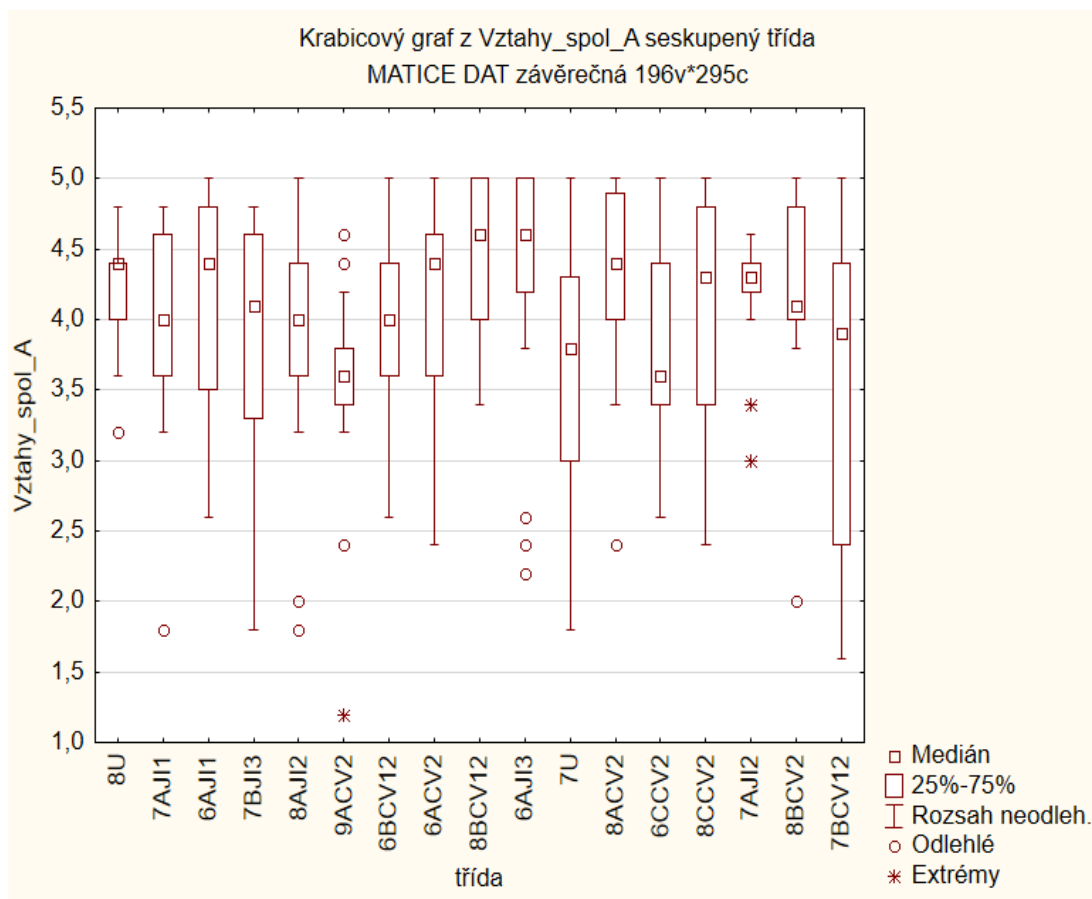
Rozdíl v subškále Preference soutěžení ze strany žáků ukazuje názorně i boxplot na obrázku č. 8.



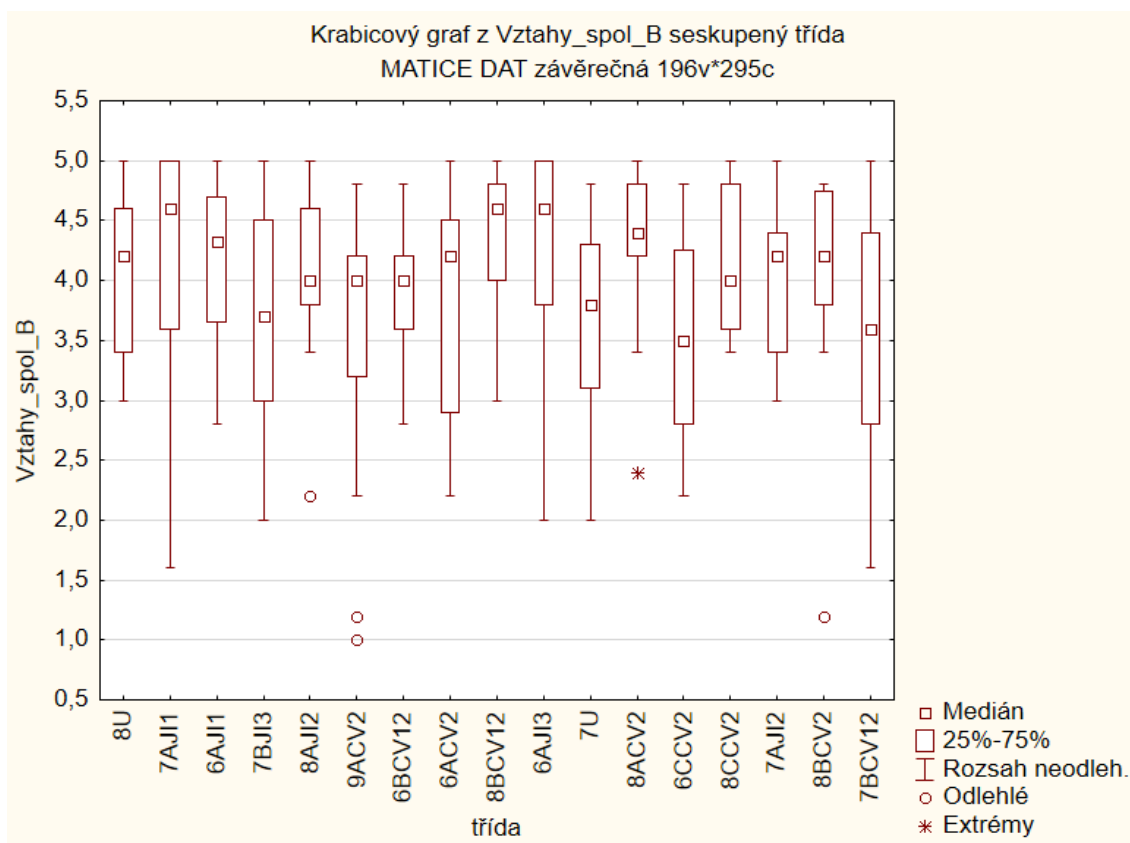
Obrázek č. 8 – boxplot, Preference soutěžení ze strany žáků ve verzi A a B

Boxplot nám také umožňuje porovnat mezi sebou obě verze v jednotlivých třídách, jak ukazují obrázky č. 9 a 10.

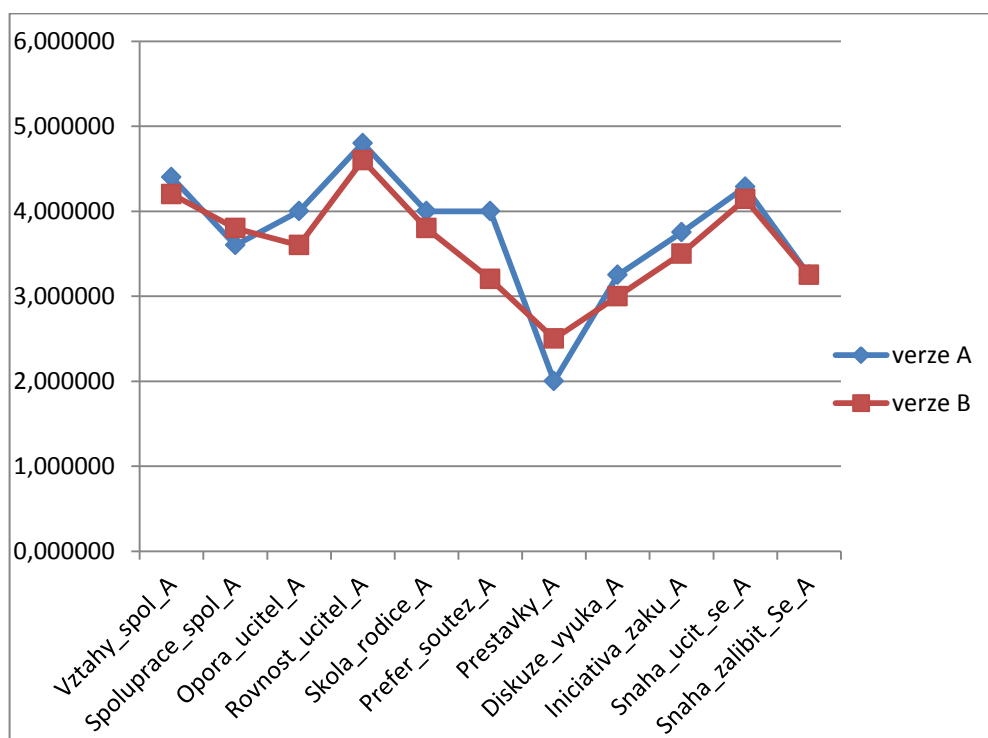
Obrázek č. 11 potom přehledně představuje rozdíl mezi oběma verzemi v jedné vybrané třídě.



Obrázek č. 9 – boxplot, Vztahy mezi žáky ve třídě ve verzi A



Obrázek č. 10 – boxplot, Vztahy mezi žáky ve třídě ve verzi B



Obrázek č. 11 – rozdíly ve verzi A a B u třídy 8U

Reliabilitu dotazníku Klima školní třídy jsme dále zjišťovali pomocí Cronbachova koeficientu alfa, který měří vnitřní konzistenci dotazníku a je do jisté míry obdobou korelačního koeficientu. Nabývá rovněž hodnot 0 – 1. Od 0,7 výše považujeme tento koeficient za významný. Koeficient blíží se nule vypovídá o tom, že jednotlivé položky mezi sebou nekorelují. Cronbachovo alfa jsme zjišťovali u obou verzí dotazníku a porovnali s výsledky, ke kterým dospěli autoři dotazníku. Pro přehled uvádíme porovnání verzí A a B s originálním dotazníkem v tabulce č. 16.

Tabulka č. 16 – Vnitřní konzistence testu – porovnání původního měření s verzemi A a B

subškála	původní Cronbachovo alfa	Cronbachovo alfa verze A	Cronbachovo alfa verze B
1	0,84	0,83	0,83
2	0,70	0,71	0,70
3	0,90	0,84	0,85
4	0,90	0,86	0,87
5	0,79	0,78	0,78

6	0,66	0,67	0,60
7	0,70	0,67	0,58
8	0,75	0,63	0,55
9	0,68	0,53	0,55
10	0,84	0,81	0,79
11	0,74	0,67	0,63
Celkem	není k dispozici	0,85	0,87

Vysvětlivky:

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

U deváté subškály (Iniciativa žáků) si můžeme povšimnout nízké vnitřní konzistence. Tato subškála je sycena pouze čtyřmi položkami. Čím méně položek subškála obsahuje, tím nižší je její vnitřní konzistence. Šestá subškála (Preference soutěžení ze strany žáků) má ovšem standardní počet položek, tedy pět a její vnitřní konzistence vychází jako nízká autorům dotazníku i v našem výzkumu. Nejvíce položek má desátá subškála (Snaha žáků učit se) a její vnitřní konzistence patří k nejvyšším, není však absolutně nejvyšší. Nejvyšších hodnot Cronbachovo koeficientu alfa dosahují subškály třetí a čtvrtá, tedy Vnímaná opora od učitele a Rovný přístup učitele k žákům.

8.2.7 Validita

Validitu dotazníku Klima školní třídy jsme posuzovali srovnáním s dotazníkem CES, kde jsme očekávali souvislost mezi subškálami, které nesou podobné názvy, obsahují podobné otázky a mají zjišťovat podobné skutečnosti. Pro přehled uvádíme tabulku č. 17.

Tabulka č. 15: Přehled subškál dotazníků Klima školní třídy a CES

Klima školní třídy	CES
dobré vztahy se spolužáky	vztahy mezi žáky ve třídě
vnímaná opora od učitele	učitelova pomoc žákům
snaha žáků učit se	orientace žáků na úkoly
iniciativa žáků	zájem o průběh výuky

Porovnání vybraných otázek v prvních dvou kategoriích

Vztahy – Klima školní třídy:

V naší třídě mám hodně dobrých kamarádů.
Spolužáci se ke mně chovají přátelsky.

Vztahy – CES:

V naší třídě se žáci mezi sebou dost kamarádí.
Žáci se v naší třídě navzájem dobře znají, vědí o sobě dost věcí.

Pomoc učitele – Klima školní třídy:

Tomuto učiteli na mně velmi záleží.
Tento učitel se mi snaží pomáhat.

Pomoc učitele – CES:

Tento učitel dokáže žákům, kteří mají nějaké problémy, skutečně pomoci.
Tento učitel se nás snaží poznat hlouběji než ostatní vyučující.

Dotazníky jsou uvedené v příloze tištěné diplomové práce, takže je možné i podrobné porovnání ve všech sledovaných kategoriích.

Korelační analýzu jsme prováděli u originální verze dotazníku Klima školní třídy. Autoři dotazníku neprováděli srovnání s jiným českým standardizovaným dotazníkem. Dotazník porovnali pouze s dotazníky u nás nestandardizovanými, přeloženými za účelem tvorby dotazníku. Jedná se o dotazníky MCEI a WIHIC, z kterých vycházeli při tvorbě nového nástroje. Tyto nástroje zmiňujeme v teoretické části diplomové práce.

Podle našeho očekávání jsme zjistili vysokou hodnotu korelačního koeficientu u subškál Vnímaná opora učitele a Učitelova pomoc žákům, 0,40. Se subškálou Učitelova pomoc žákům korelují i další subškály dotazníku Klima školní třídy, zjištěná souvislost však není tolik významná.

Lineární souvislost jsme zjistili také u subškál Dobré vztahy se spolužáky a Vztahy mezi žáky ve třídě, a to s korelačním koeficientem 0,28.

U subškál Iniciativa žáků a Orientace žáků na úkoly došlo dokonce k slabě záporné korelaci.

U subškál Iniciativa žáků a Zájem o průběh výuky došlo též k slabě záporné korelaci.

Nezjistili jsme u žádné subškály vyšší korelaci než 0,40. Pro lepší přehled uvádíme tabulku č. 18. Červeně označené korelace jsou významné na hladině $p < 0,05$.

Tabulka č 18: Korelace mezi subškálami v dotaznících Klima školní třídy a CES

subškála	1C	2C	3C	4C	5C	6C
1A	0,20	0,05	0,28	0,04	0,09	0,10
2A	0,13	0,01	0,21	0,11	0,05	0,14
3A	0,40	0,07	0,16	-0,01	-0,03	0,11
4A	0,21	0,07	0,03	0,03	-0,03	0,08
5A	0,16	0,02	0,07	0,08	0,04	0,05
6A	0,28	0,08	0,11	-0,01	-0,01	0,05
7A	0,01	0,01	-0,06	-0,11	-0,08	-0,04
8A	0,18	0,03	0,05	0,01	-0,09	0,02
9A	0,16	-0,01	0,06	-0,03	0,01	0,13

10A	0,22	0,12	0,13	0,08	0,03	0,16
11A	-0,03	-0,07	-0,10	-0,08	-0,03	-0,12

Vysvětlivky:

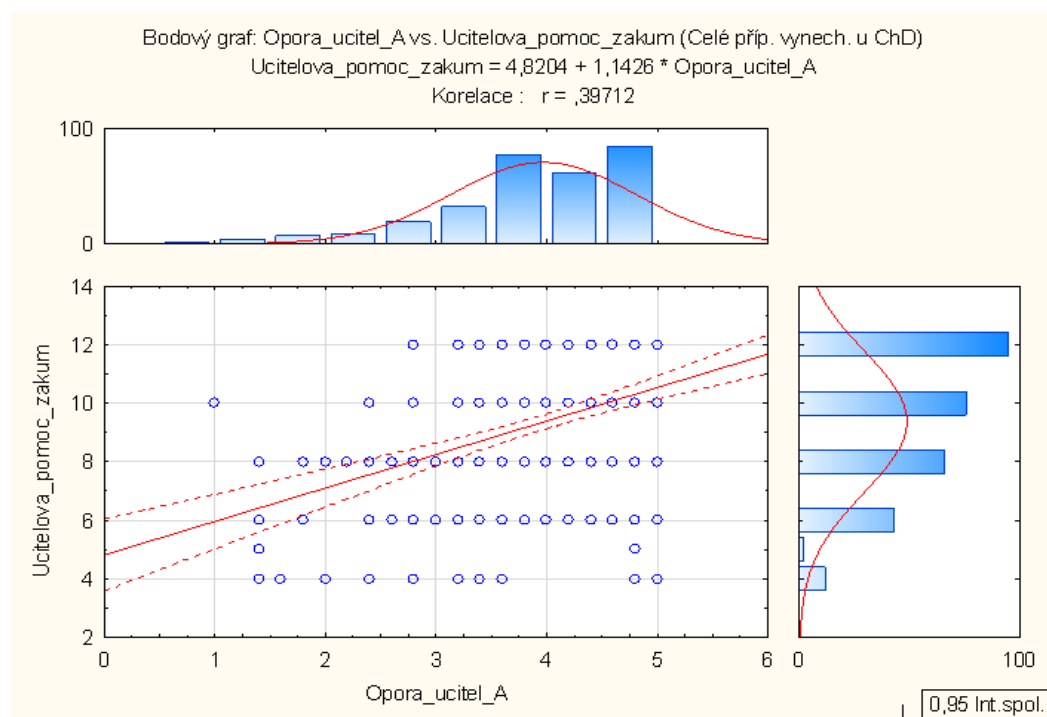
subškály A (Klima školní třídy, verze A):

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

subškály C (CES)

- 1 učitelova pomoc žákům
- 2 orientace žáků na úkoly
- 3 vztahy mezi žáky ve třídě
- 4 zájem o průběh výuky
- 5 klid a pořádek ve třídě
- 6 jasnost pravidel

Nejvyšší korelace zjištěná u subškál Vnímaná opora učitele a Učitelova pomoc žákům je zřejmá i z bodového grafu na obrázku č. 12.



Obrázek č. 12 - bodový graf korelace subškál Vnímaná opora učitele a Učitelova pomoc žákům

U dotazníku CES jsme zjišťovali také vnitřní konzistenci subškál a celého dotazníku pomocí Cronbachovo alfa. Tyto údaje jsou dostupné i v originálním manuálu, a tak je můžeme porovnat s našimi výsledky. Pro přehled uvádíme tabulku č. 19.

Tabulka č. 19: Vnitřní konzistence subškál CES

název subškály	Cronbachovo alfa z manuálu	Cronbachovo alfa z našeho výzkumu
učitelova pomoc žákům	0,66	0,53
orientace žáků na úkoly	0,56	0,35
vztahy mezi žáky ve třídě	0,54	0,65
zájem o průběh výuky	0,46	0,02
klid a pořádek ve třídě	0,52	-0,12
jasnost pravidel	0,49	-0,02
celý dotazník	0,73	0,61

Zatímco u dotazníku Klima školní třídy jsme dospěli v porovnání s manuálem k velmi podobným závěrům o vnitřní konzistenci dotazníku, u dotazníku CES to nemůžeme říci. Ani v jedné subškále nevychází hodnota vyšší než 0,70, kterou považujeme za významnou pro určení vnitřní konzistence testu. U dvou subškál dokonce vyšel záporný odhad Cronbachovo alfa.

9. Přesah do praxe – diagnostika a intervence v konkrétní třídě

Když ponecháme stranou statistické rozdíly mezi jednotlivými dotazníky, můžeme uvést praktické využití jednotlivých dotazníků. Uvedeme příklad dvou tříd. Z důvodu podrobné diagnostiky jednotlivých tříd jsme použili dotazník SO-RA-D, takže máme podrobné informace o postavení jednotlivých žáků ve třídě a další informace o klimatu tříd, které vhodně doplní informace získané již zmiňovanými dotazníky.

9.1 Třída 7U

Jde o venkovskou školu, třídu s počtem žáků 26. Snímání se zúčastnilo 21 žáků. Pokud bychom chtěli provést skutečně validní sociometrické šetření z důvodu plánované intervence ve třídě, potřebujeme v ideálním případě 100% účast žáků. To se stává málokdy, proto autoři sociometrických dotazníků doporučují účast minimálně 90 - 95%. My jsme měli účast pouze 80% žáků, takže výsledky SO-RA-D můžeme považovat spíše za orientační.

SO-RA-D

Výstupy SO-RA-D jsou spočítané pomocí počítačového programu.

Tabulka č. 20 – hierarchie třídy podle vlivu

	PŘÍJMENÍ	INDEX1	INDEX2	VLIV	PERCENTIL
1	G	1,5	0,548	33	3
2	M	2,273	1,065	50	14
3	F	2,909	1,039	64	48
4	Š	2,955	1,093	65	51
5	V	3	1,333	66	52
6	L	3,091	1,039	68	58
7	N	3,182	0,727	70	64
8	B	3,227	1,327	71	67
9	G	3,227	0,66	71	67
10	B	3,318	0,799	73	72
11	D	3,364	0,528	74	73
12	H	3,409	0,92	75	75
13	V	3,5	0,357	77	77
14	S	3,636	1,29	80	84
15	M	3,652	0,783	84	85
16	K	3,727	0,779	82	87
17	W	3,818	0,727	84	89
18	Č	3,864	1,171	85	90
19	B	3,955	0,998	87	92
20	T	3,957	1,134	91	93
21	K	4	0,762	88	93
22	V	4,045	0,617	89	95
23	B	4,364	0,433	96	98
24	J	4,455	0,926	98	99
25	K	4,5	0,357	99	100
26	H	4,565	0,439	105	100

Vysvětlivky

Index 1 – průměrné hodnocení ve vlivu

Index 2 – rozptyl hodnocení

Vliv – součet známek

Percentil – jak si žák stojí v porovnání s normou

Na prvních 6 místech ve vlivu se nacházejí dívky. V sympatiích se dívky objevují na prvních 4 místech. Dívka, která je nejvlivnější v hierarchii třídy, je v sympatiích umístěna na čtvrtém místě. Znamená to, že někteří žáci její vliv vnímají spíše jako negativní. Dívka s příjmením M je vnímána spíše jako prosociální dívka s vysokým vlivem a nejvyššími sympatiemi.

Tabulka č. 21 – hierarchie třídy podle sympatií

	PŘÍJMENÍ	INDEX1	INDEX2	SYMPATIE	PERCENTIL
1	M	2,227	0,66	49	26
2	Š	2,409	0,634	53	36
3	G	2,5	0,929	55	43
4	G	2,5	0,548	55	43
5	V	2,545	0,926	56	48
6	B	2,636	0,814	58	55
7	V	2,636	0,909	58	55
8	Č	2,682	0,894	59	57
9	S	2,682	0,989	59	57
10	D	2,727	0,684	60	60
11	B	2,773	0,755	61	64
12	N	2,818	0,823	62	67
13	L	2,955	1,093	65	73
14	W	3	0,667	66	75
15	K	3,045	0,998	67	78
16	B	3,227	1,327	71	85
17	H	3,227	1,136	71	85
18	M	3,261	0,565	75	86
19	V	3,273	0,874	72	87
20	F	3,273	0,97	72	87
21	T	3,435	0,984	79	91
22	K	3,636	1,195	80	95
23	H	3,652	0,601	84	95
24	B	3,727	0,589	82	96
25	K	3,864	0,695	85	97
26	J	4,227	0,565	93	100

Vysvětlivky

Index 1 – průměrné hodnocení sympatií

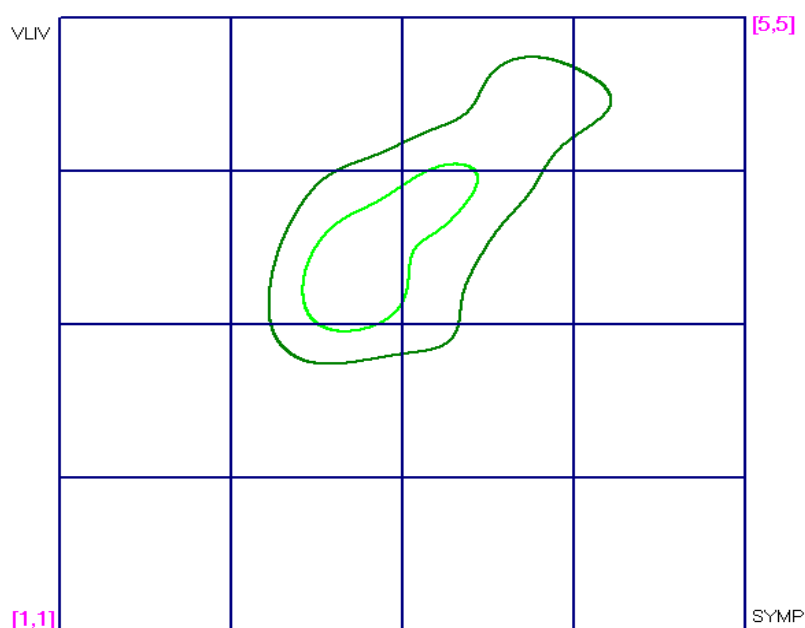
Index 2 – rozptyl hodnocení

Sympatie– součet známek

Percentil – jak si žák stojí v porovnání s normou

Naopak zcela na okraji třídy je žákyně J, která je mezi žáky s nejnižším vlivem a v sympatiích je hodnocena na posledním místě a to s velmi malým rozptylem (index 2). Znamená to, že téměř všichni žáci ji hodnotili známkami 4 – 5. Neobdržela žádnou pozitivní vazbu.

Ze čtvercového diagramu na obrázku č. 13 (a také z percentilů v obou tabulkách) vyplývá, že většina třídy se nachází v kvadrantu nevlivných a neoblíbených žáků.



Obrázek č. 13 – čtverový diagram

Celkové hodnocení třídy patří k nejhorším v porovnání s normami. 100. percentil ve vlivu vypovídá o velmi nízké kohezi ve třídě a 100. percentil v sympatiích svědčí o negativní emoční atmosféře.



Obrázek č. 14 – celkové hodnocení třídy

Klima školní třídy

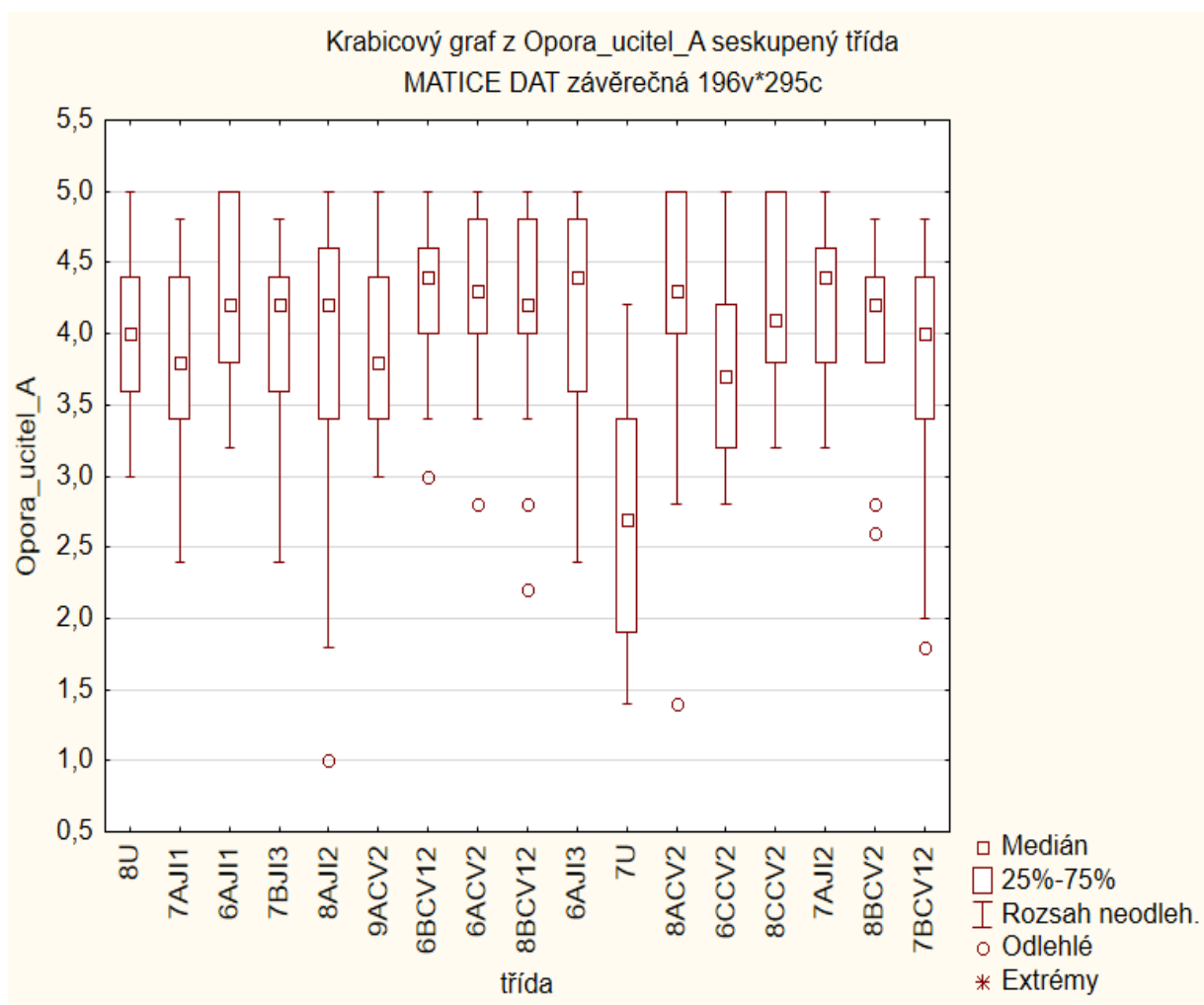
V souladu s manuálem jsme spočítali mediány pro celou třídu a porovnali s percentilovými normami.

Tabulka č. 22 – výstupy z dotazníku Klima školní třídy

subškála	průměr	medián	percentil	interpretace
Dobré vztahy se spolužáky	3,64	4	40	podprůměr
Spolupráce se spolužáky	3,40	3	10	podprůměr
Vnímaná opora od učitele	2,73	3	5	podprůměr
Rovný přístup učitele k žákům	3,67	4	20	podprůměr
Přenos naučeného mezi školou a rodinou	3,32	3,5	20	podprůměr
Preference soutěžení ze strany žáků	3,06	3	20	podprůměr
Děni o přestávkách	2,31	2	60	nadprůměr
Možnost diskutovat během výuky	2,55	3	10	podprůměr
Iniciativa žáků	2,79	3	5	podprůměr
Snaha žáků učit se	3,27	4	50	průměr
Snaha zalíbit se okolí	3,18	3	60	nadprůměr

Z tabulky můžeme vyčíst, že žáci v této třídě vnímají velmi nízkou oporu od třídní učitelky. Během výuky též nemohou diskutovat, sdělovat učitelu své názory. Velmi nízko hodnotí i vlastní iniciativu ve výuce. Dále zde můžeme vidět nízkou úroveň spolupráce mezi spolužáky. Vysoký percentil u dění o přestávkách naznačuje, že se o přestávkách děje něco negativního. Patrná je vysoká snaha žáků zalíbit se okolí.

Jednotlivé třídy mezi sebou můžeme porovnat ve sledovaných subškálách například pomocí boxplotu. Boxplot na obrázku č. 15 potvrzuje, že v této třídě je naměřena nejnižší vnímaná podpora ze strany učitele v porovnání s dalšími 16 třídami.



Obrázek č. 15 – boxplot, Vnímaná podpora ze strany učitele

CES

Manuál uvádí dva způsoby počítání třídních ukazatelů, jedním je aritmetický průměr a druhým medián. Zvolili jsme průměr a následné porovnání s percentilovými normami.

tabulka č. 23 – výstupy z dotazníku CES

subškála	průměr	percentil	interpretace
Učitelova pomoc žákům	6, 55	21	podprůměr
Orientace žáků na úkoly	10, 3	65	nadprůměr
Vztahy mezi žáky ve třídě	7, 6	17	podprůměr
Zájem o průběh výuky	7, 4	52	průměr
Klid a pořádek ve třídě	5, 6	71	nadprůměr
Jasnost pravidel	6, 2	14	podprůměr

Můžeme vidět, že podobné hodnoty se nám opakují i v tomto dotazníku. Pomoc učitele směrem k žákům je vnímána jako nízká. Jako špatní jsou též vnímány vztahy mezi žáky. Navíc zde máme subškálu Jasnost pravidel, která je žáky rovněž vnímána jako nízká. Vysoce hodnocený je Klid a pořádek ve třídě a Orientace žáků na úkoly.

Na základě zjištěných výsledků v jednotlivých dotaznících doporučujeme pro tuto třídu objednat program zaměřený na zvýšení koheze a spolupráce ve třídě. Je vhodné pracovat se třídou v přítomnosti třídní učitelky a co nejvíce ji do programu zapojit. Vhodným způsobem by měla být informována o tom, jak žáci vnímají podporu z její strany. Měla by se více zajímat o to, jak se žáci cítí, než jen o probírané učivo. Měla by se snažit získat důvěru žáků. Být méně direktivní a vyslechnout jejich názory. Ve výuce používat techniky s využitím kooperace, například pracovat v malých skupinkách či ve dvojicích, skupinky tvořit i náhodně, nejen podle zájmu žáků, podpořit je v pomáhání slabším. Vhodné by bylo například zavedení třídnických hodin, třídní učitelka by dostala metodické vedení a v případě zájmu i ukázkou takové třídnické hodiny. Třída by jistě uvítala i společné třídní akce, například spaní ve škole nebo jednodenní výlet, neboť výjezd s přespáním je pro některé sociálně slabší žáky finančně nedostupný.

9.2 Třída 8B12

Třída 8. B je školní třídou běžné městské školy. Škola se prezentuje jako sportovně zaměřená, zejména na florbal. Nemá však speciální sportovní třídy. Škola je umístěna v tzv. dobré lokalitě (to znamená, že nejde o sídlištní školu či přímo školu umístěnou ve vyloučené lokalitě). V této třídě byl autorkou diplomové práce v minulosti realizován intervenční program – ve druhém ročníku. Důvodem bylo nerespektování pravidel, nekázeň. Ukázalo se, že žáci jsou příliš ambiciózní, netolerantní, soutěživí. Po skončení programu byly vidět jen dílčí změny k lepšímu. Další práce se třídou probíhala v pátém ročníku v rámci tzv. Šablon (EU peníze školám), kdy ředitel školy vybral tuto třídu jako tu, která potřebuje preventivní program zacílený na zlepšení spolupráce. Třídní učitelka obdržela podrobná doporučení, jak se třídou dále pracovat. V sedmém ročníku ve třídě proběhlo orientační mapování klimatu třídy. Třída stále vykazovala vysokou míru soutěživosti a nízkou míru tolerance. V sedmé třídě odešlo několik žáků na víceleté gymnázium.

SO-RA-D

Tabulka č. 24 – hierarchie třídy podle sympatií

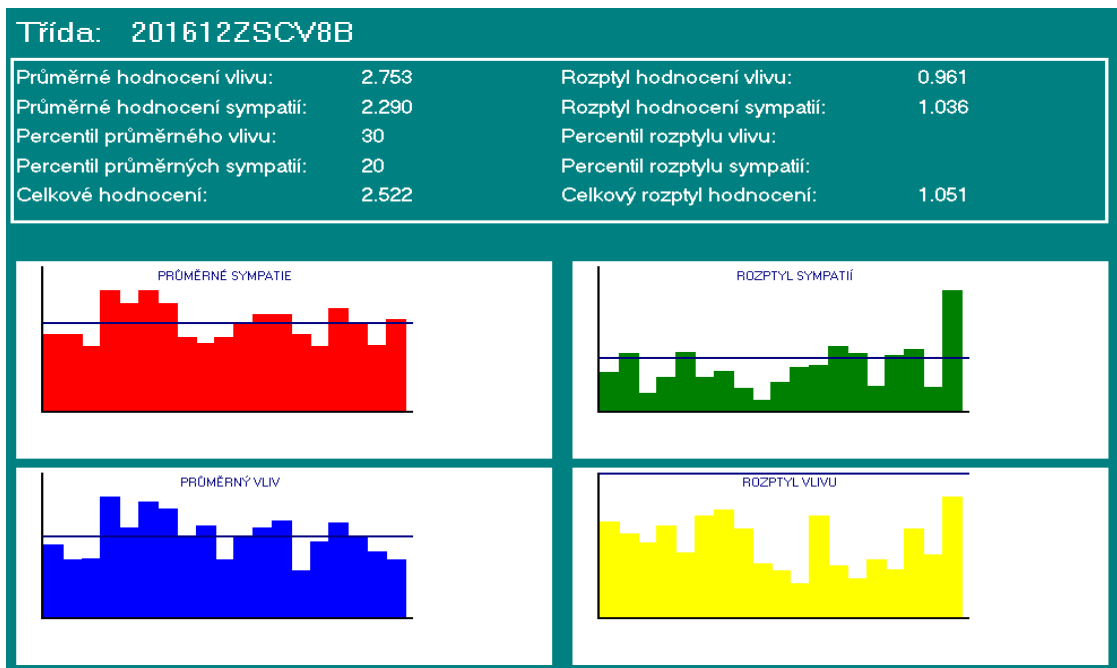
	PŘÍJMENÍ	INDEX1	INDEX2	SYMPATIE	PERCENTIL
1	H	1,706	0,346	29	5
2	H	1,706	0,471	29	5
3	P	1,722	0,448	31	5
4	Š	1,765	0,191	30	6
5	Š	1,941	0,434	33	10
6	V	1,941	0,559	33	10
7	H	2	1,125	34	11
8	B	2	0,75	34	11
9	D	2	1,125	34	11
10	N	2,294	1,221	39	29
11	D	2,294	0,846	39	29
12	Z	2,412	2,382	41	36
13	H	2,529	1,265	43	47
14	F	2,529	0,89	43	47
15	K	2,706	1,096	46	58
16	M	2,824	1,154	48	67
17	S	2,824	0,779	48	67
18	N	3,176	0,654	54	83
19	L	3,176	0,654	54	83

Na prvním místě v sympatiích je chlapec, který byl v minulosti vnímán třídou i učiteli spíše jako třídní šašek. Je to chlapec s ADHD. Nyní je vyspělejší a klidnější a ukazuje se, že je to žák, který dokáže ostatní nejen pobavit, ale jim pomoci. Tento chlapec má i velký vliv, je na 5. místě. Dívka, která je v sympatiích na 7. místě, je ve vlivu 1. Její hodnocení v sympatiích vykazuje velký rozptyl. Poslední tři místa jsou v obou hierarchiích obsazena stejnými žáky. Jejich průměrné hodnocení však není zdaleka tak negativní, jak je tomu u jiných tříd, například u předchozí třídy 7U.

Tabulka č. 25 – hierarchie třídy podle vlivu

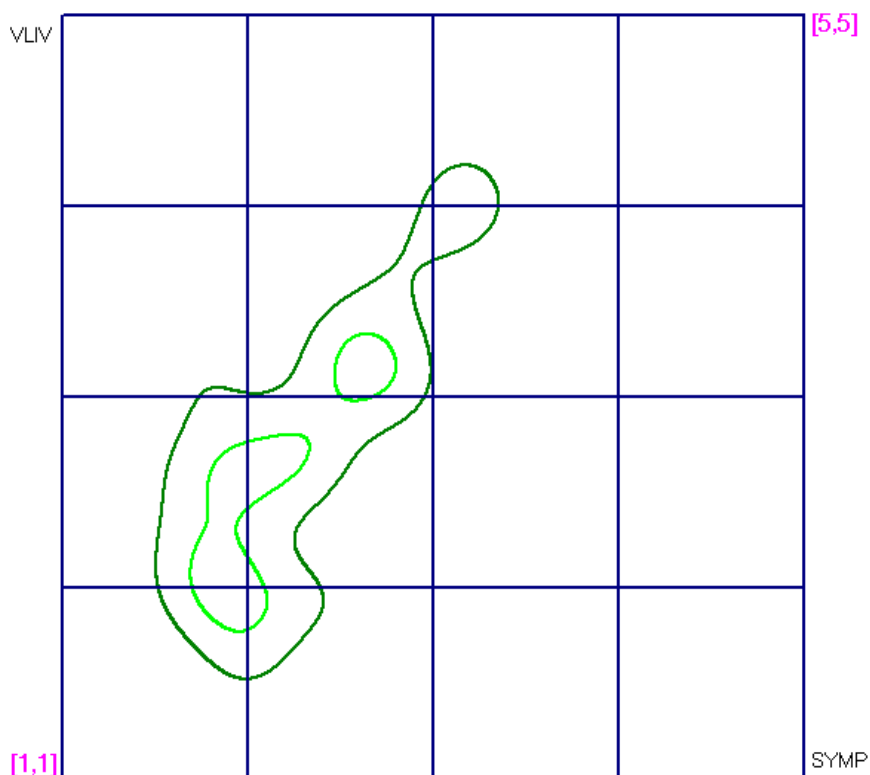
	PŘÍJMENÍ	INDEX1	INDEX2	VLIV	PERCENTIL
1	H	1,588	0,257	27	3
2	V	1,941	0,309	33	7
3	D	1,941	0,559	33	7
4	Z	1,941	0,809	33	7
5	H	2	0,5	34	7
6	P	2,222	0,418	40	12
7	B	2,471	0,64	42	22
8	H	2,588	0,382	44	30
9	N	2,706	0,596	46	37
10	Š	2,706	0,596	46	37
11	D	2,706	0,221	46	37
12	F	3,059	0,684	52	57
13	M	3,059	0,434	52	57
14	Š	3,118	0,36	53	60
15	K	3,235	0,316	55	67
16	H	3,294	0,346	56	70
17	S	3,706	0,721	63	86
18	N	3,941	0,684	67	92
19	L	4,118	0,61	70	96

Třída má nízké průměrné hodnocení ve vlivu i v sympatiích, vztaženo k normám 30. percentil ve vlivu, který vypovídá o velmi silné kohezi ve třídě a 20. percentil v sympatiích, který vypovídá o ještě lepší emoční atmosféře ve třídě.



Obrázek č. 16 – celkové hodnocení třídy

Ve čtvercovém diagramu (obrázek č. 17) se většina žáků nachází v kvadrantu vlivných a sympatických, stejnou informaci můžeme vyčíst z obou tabulek.



Obrázek č. 17 – čtverový diagram

Klima školní třídy

Žáci hodnotí vztahy mezi sebou jako výborné, stejně hodnotí i spolupráci. Dobře zde funguje přenos naučeného mezi rodinou a školou. Žáci se vnímají jako snaživé, iniciativní. Opora třídního učitele je průměrná. Učitel jim umožňuje ve výuce diskutovat.

Tabulka č. 26 – výstupy z dotazníku Klima školní třídy

subškála	průměr	medián	percentil	interpretace
Dobré vztahy se spolužáky	4,32	5	99	nadprůměr
Spolupráce se spolužáky	3,89	4	95	nadprůměr
Vnímaná opora od učitele	4,13	4	50	průměr
Rovný přístup učitele k žákům	4,56	5	99	nadprůměr
Přenos naučeného mezi školou a	4,20	4	60	nadprůměr

rodinou				
Preference soutěžení ze strany žáků	2,90	3	20	podprůměr
Děni o přestávkách	2,26	2	50	průměr
Možnost diskutovat během výuky	3,55	4	80	nadprůměr
Iniciativa žáků	3,79	4	80	nadprůměr
Snaha žáků učit se	4,56	5	99	nadprůměr
Snaha zalíbit se okolí	2,48	2	1	podprůměr

CES

V dotazníku třída též dosáhla podprůměrného výsledku v oblasti podpory učitele a vzájemných vztahů mezi žáky, výsledek však není tak nízký jako u třídy 7U. Nadprůměrný výsledek je v oblasti orientace žáků na úkoly a kázně. Odpovídá to hodnocení třídního učitele, který třídu vnímá jako třídu, kde se mu dobře učí, je zde dobrá kázeň a zájem o učivo.

Tabulka č. 27 – výstupy z dotazníku CES

subškála	průměr	percentil	interpretace
Učitelova pomoc žákům	9,29	39	podprůměr
Orientace žáků na úkoly	10,76	75	nadprůměr
Vztahy mezi žáky ve třídě	10,47	45	podprůměr
Zájem o průběh výuky	7,29	52	průměr
Klid a pořádek ve třídě	6,18	71	nadprůměr
Jasnost pravidel	6,65	23	podprůměr

Třída 8B12 je třídou, která celkově dosáhla dobrých výsledků ve všech sledovaných ukazatelích. Zlepšení je popisováno i třídním učitelem a dalšími učiteli vyučujícími v této třídě. V současné době není třeba se třídou intervenčně pracovat. Určitě je vhodné žáky podpořit v tom, aby na sobě i nadále pracovali.

10. K platnosti hypotéz

Hypotézu H_2 , že verze A a verze B dotazníku Klima školní třídy se liší v subškále Spolupráce se spolužáky, přijímáme na hladině významnosti 0,05.

Hypotézu H_3 , že verze A a verze B dotazníku Klima školní třídy se liší v subškále Vnímaná opora od učitele, přijímáme na hladině významnosti 0,05.

Hypotézu H_4 , že verze A a verze B dotazníku Klima školní třídy se liší v subškále Rovný přístup učitele k žákům, přijímáme na hladině významnosti 0,05.

Hypotézu H_6 , že verze A a verze B dotazníku Klima školní třídy se liší v subškále Preference soutěžení ze strany žáků, přijímáme na hladině významnosti 0,05. Tato významnost je nejen statistická, ale dokonce i klinická.

Hypotézu H_7 , že verze A a verze B dotazníku Klima školní třídy se liší v subškále Dění o přestávkách, přijímáme na hladině významnosti 0,05.

Hypotézu H_{11} , že verze A a verze B dotazníku Klima školní třídy se liší v subškále Snaha zalíbit se okolí, přijímáme na hladině významnosti 0,05.

Hypotézu H_{12} , že existuje souvislost mezi subškálou Vztahy mezi žáky ve třídě (CES) a Dobré vztahy se spolužáky (Klima školní třídy), přijímáme na hladině významnosti 0,05.

Hypotézu H_{13} , že existuje souvislost mezi subškálou Učitelova pomoc žákům (CES) a Vnímaná opora od učitele (Klima školní třídy), přijímáme na hladině významnosti 0,05.

U zbývajících hypotéz se nám na zvolené hladině významnosti nepodařilo zamítnout nulovou hypotézu.

11. Diskuse

Podařilo se nám získat poměrně reprezentativní vzorek, aspoň v počtu respondentů. Nakolik byl záměrný výběr ovlivněný subjektivní potřebou ředitelů a školních metodiků prevence zmapovat rizikové třídy navzdory doporučení, se nám nepodařilo zjistit.

Výsledky výzkumu i přes dostatečný rozsah výběrového souboru nemůžeme zcela zobecnit, neboť výzkum byl realizován pouze v rámci Ústeckého kraje, okresu Chomutov. Rozdíly mezi jednotlivými kraji mohou být v oblasti klimatu tříd značné. Na tom se může podílet celá řada faktorů, jako je například demografické složení obyvatelstva či vyšší výskyt rizikového chování v Ústeckém kraji.

Použili jsme známé, dostupné a standardizované výzkumné metody. Tak můžeme výsledky porovnávat i s dalšími výzkumy jiných autorů.

Z hlediska velikosti výzkumného souboru a charakteru použitých metod nejspíš můžeme získané údaje považovat za validní.

Přijali jsme část hypotéz o rozdílech mezi dvěma verzemi dotazníku Klima školní třídy. Ve verzi A byla soutěživost hodnocena jako významně vyšší – žáci silněji vyjadřovali, že raději se spolužáky soutěží než spolupracují, že se cítí špatně, když jim práce jde hůře než spolužákům. Podle Hrabala (2002) je nevyhlášená soutěž ve školní výchově podporována klasifikací nebo výběrem při přechodu na vyšší stupeň školy (k tomu můžeme doplnit výběry do jazykových, matematických a sportovních tříd). U schopných žáků soutěž zvyšuje výkony, ale hůře působí na slabé žáky.

Nad soutěživostí v českých školách se zamýšlí ve své srovnávací studii Průcha (2002). Podle něj ve všech jím posuzovaných větších výzkumech klimatu tříd vycházely v charakteristice soutěživost vysoké hodnoty. Uvádí, že podobně vysoké hodnoty vycházejí i v zahraničních výzkumech.

Ve verzi A byla však také lépe hodnocena vzájemná spolupráce mezi spolužáky. Mohlo by se zdát, že soutěživost (snaha o sebeprosazení) a spolupráce si navzájem odporují, podle Hrabala (2002) se však za příznivých okolností doplňují a podporují se. Má na mysli řízenou spolupráci s prvky hierarchizace a diferenciací, kde se může uspokojit i potřeba sebeprosazení a řízenou soutěž například v týmových hrách.

Ve verzi A je bodově více hodnocena i vnímaná opora od učitele, rovný a spravedlivý přístup učitele k žákům. Dění o přestávkách je průměrně hodnoceno méně body, což znamená v případě této subškály lepší hodnocení.

Naměřené rozdíly by neměly být způsobené změnou klimatu tříd, neboť klima je jev dlouhodobý a v našem případě byla přestávka mezi dvěma měřeními krátká a navíc vyplněná jarními prázdninami. Polovina respondentů navíc obdržela jako první verzi A a polovina verzi B. Tyto rozdíly mohou být způsobené odlišným uspořádáním otázek, jak jsme předpokládali. Je-li tomu tak skutečně by mohla ukázat podrobnější analýza. Mohli bychom zvažovat i nízkou test-retestovou reliabilitu – nezadali jsme však totožnou verzi.

Kromě očekávaných výsledků výzkumu a přijetí části hypotéz jsme zjistili i další skutečnosti. Dívky vnímají oporu učitele jako větší, vnímají také učitele jako spravedlivější. Přenos naučeného mezi rodinou a školou je u dívek větší. Dívky jsou také soutěživější, vadí jim, když nejsou tak dobré jako ostatní. Podle dívek je možnost diskutovat ve výuce větší. Dívky se také ve výuce více snaží, plánují učení, snaží se porozumět učivu. Ve verzi B (upravené) jsme naměřili statisticky významné rozdíly pouze u škál Rovný přístup učitele k žákům, Přenos naučeného mezi rodinou a školou, Možnost diskutovat během výuky, a to shodně ve prospěch dívek.

Dotazník Klima školní třídy jsme zadali celý, v jeho největším možném rozsahu. Dotazník obsahuje 7 povinných a 4 nepovinné subškály.

U dotazníku CES jsme naměřili nízkou vnitřní konzistenci dotazníku oproti původně zjištěným hodnotám. Můžeme zvažovat takovou interpretaci tohoto zjištění, že dotazník s největší pravděpodobností zastarává, je méně srozumitelný a v důsledku toho ztrácí na validitě i reliabilitě. To dokazují i výstupy z diskusí, ve kterých respondenti shodně dotazník označovali jako málo srozumitelný.

Se subškálou Učitelova pomoc žákům v CES korelují subškály dotazníku Klima školní třídy. Potvrzují se tak zjištění jiných výzkumníků o důležitosti role třídního učitele pro klima třídy.

Dotazník SO-RA-D jsme nezahrnuli do statistické analýzy, byl však využit pro diagnostiku tříd. Protože jde o diagnostický nástroj s vysokou mírou validity a reliability, byl využit pro srovnání s námi testovanými dotazníky v rámci jednotlivých tříd. Některé výstupy z tohoto dotazníku tedy uvádíme pouze v ukázce diagnostiky dvou vybraných tříd.

Výstupy z dotazníku SO-RA-D je možné zařadit do další, podrobnější analýzy. Jelikož z tohoto dotazníku máme zjištěné pozice žáků v hierarchii třídy, jejich míru náklonnosti k ostatním a ovlivnitelnosti ostatními, je možné tyto jejich charakteristiky porovnat s faktory z ostatních použitých dotazníků.

Uvítali bychom vytvoření nových nástrojů k měření klimatu třídy. Dotazníky k měření klimatu třídy jsou zaměřené buď sociometricky, zkoumají tedy hierarchii žáků ve třídě, nebo zkoumají jednotlivé položky kvality psychosociálního klimatu třídy. Proto je v praxi vhodné obě metody zadávat současně a vzájemně je kvalitativně porovnávat. Pro školní praxi by bylo zajímavé obě metody propojit do jednoho diagnostického nástroje. Takový nástroj v současné době existuje, jde o dotazníky B-3 a B-4 zmiňované v teoretické části diplomové práce, není však standardizovaný a zjištěné údaje nelze porovnat s normou.

Porovnali jsme mezi sebou v diskusích s respondenty všechny použité metody. Dotazníky zjišťující klima třídy, zejména CES, se ukazují pro žáky méně srozumitelnými než sociometrický dotazník. Dotazník CES obsahuje zastaralé a žákům druhého stupně nesrozumitelné formulace. Žáci nerozuměli i některým větám v dotazníku Klima školní třídy. U verze A navíc vzbuzovaly obavy žáků otázky týkající se třídního učitele. Tyto obavy mohlo způsobit neanonymní testování.

V rozhovorech se školními metodiky prevence jsme zjistili, že dotazník Klima školní třídy neznají (přestože jim byl poslán) a nepoužívají. Někteří z nich znají CES, ale také ho nepoužívají. Někteří školní metodici prevence prošli výcvikem v SO-RA-Du, ale také sociometrická šetření neprovádí. Dotazníky CES a SO-RA-D používají pouze oslovení školní psychologové a školní speciální pedagogové. Školy, které nemají ŠPP, si objednávají diagnostiku třídních kolektivů v PPP.

Vzhledem ke zjištěným skutečnostem doporučujeme školním metodikům prevence a dalším pracovníkům školních poradenských pracovišť vzdělávat se v oblasti diagnostiky třídních kolektivů a zjišťovat klima tříd a klima školy celkově. Jedině díky dobře zmapovanému klimatu třídy a školy mohou potom nastavit efektivní preventivní strategii školy a minimální preventivní program školy. Zkvalitňování klimatu třídy a školy povede nejen k větší spokojenosti všech zúčastněných aktérů, ale i k lepším školním výsledkům žáků.

Autorka diplomové práce na základě zjištěných skutečností připravila vzdělávací akci pro školní metodiky prevence zaměřenou na diagnostiku klimatu třídy a představila možnosti práce se zkoumanými dotazníky.

Doporučujeme používat dotazník Klima školní třídy cíleně, to znamená vybírat takové subškály, které nám budou užitečné v konkrétní třídě. Zadávání celého dotazníku doporučujeme spíše k výzkumným účelům. Zadávání plné verze je zdouhavé. Dotazník doporučujeme vhodně zkombinovat s jinými metodami, například SO-RA-D, Plavba či Naše třída. Dotazník CES nedoporučujeme nadále používat, neboť je zastaralý a pro žáky nesrozumitelný.

Průcha (2002) doporučuje následující postup:

1. zadat dotazník k hodnocení klimatu třídy
2. analyzovat ho, promyslet, co změnit
3. naplánovat postupy změn
4. změny dlouhodobě (několik měsíců) provádět
5. zadat týž dotazník a zjistit, zda došlo ke změně

Ke kvalitní preventivní a intervenční práci se třídními kolektivy může školním metodikům prevence pomoci například sebezkušenostní výcvik či výcvik v prevenci, konkrétně například dlouhodobý výcvik o.s. Život bez závislostí Čtení psychodynamiky.

Jak jsme již uvedli v teoretické části, k zavádění do praxe je připraven čtyřúrovňový model vzdělávání v prevenci rizikového chování. Jeho součástí je i příprava třídních učitelů, kteří mají na klima třídy zásadní vliv.

12. Závěry

Zjistili jsme významné rozdíly v měření klimatu třídy u dvou verzí dotazníku Klima školní třídy. Tyto rozdíly mohou být způsobené odlišným pořadím otázek a strukturou celého dotazníku. Na verzi A s označenými subškálami žáci reagovali jinak než na upravenou verzi bez označení subškál.

Originální verze dotazníku Klima školní třídy a upravená verze B s pozměněným pořadím otázek a vynecháním názvů subškál se liší v subškálách Spolupráce se spolužáky, Vnímaná opora od učitele, Rovný přístup učitele k žákům, Preference soutěžení ze strany žáků, Dění o přestávkách a Snaha zalíbit se okolí, a to ve všech případech v bodový prospěch originální verze dotazníku.

Zjistili jsme dále, že dotazník CES je pro žáky druhého stupně nesrozumitelný a jeho vnitřní konzistence je velmi nízká. U tohoto dotazníku jen dvě ze sledovaných subškál korelují s podobnými subškálami v dotazníku Klima školní třídy, a to Vztahy mezi žáky ve třídě (CES) a Dobré vztahy se spolužáky (Klima školní třídy) a Učitelova pomoc žákům (CES) a Vnímaná opora od učitele (Klima školní třídy).

Chlapci a dívky vnímají klima školní třídy odlišně.

Významnou roli v utváření klimatu třídy zastává třídní učitel.

Školní metodici prevence, kteří na školách pracují s klimatem tříd a plánují preventivní aktivity pro jednotlivé třídy, s námi použitými dotazníky nepracují.

13. Souhrn

Autorka magisterské diplomové práce se v teoretické části zabývá psychosociálním klimatem školní třídy, možnostmi jeho diagnostiky a následného ovlivňování.

Třídní kolektiv je dětská sociální skupina, která se vyznačuje vnitřní strukturou, hierarchií a také dynamikou. Probíhá v ní intenzivní socializace. Může žáka podporovat ve výkonech, dát mu možnost zažít úspěch před ostatními, stejně tak i neúspěch, naučit ho kooperovat i klikařit, spolupracovat i podvádět.

Psychosociální klima školní třídy je dlouhodobý jev, je typický pro žáky dané třídy a pro ty učitele, kteří v této třídě vyučují. Zahrnuje sociálně-psychologické aspekty, tak jak je spoluvytvářejí, vnímají a hodnotí žáci i učitelé, jde tedy o souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků.

Psychosociální klima třídy ovlivňují všichni jeho aktéři a také celkové klima školy.

Psychosociální klima třídy lze pozitivně ovlivnit preventivními programy, intervenčními programy, adaptačními a kohezivními výjezdy, zavedením pravidelných třídnických hodin a témat OSV do výuky. Důležitou roli na školách v současné době zastávají pracovníci školního poradenského pracoviště.

Cílem empirické části práce je prozkoumání validity a reliability diagnostických nástrojů určených k měření klimatu třídy a jejich vzájemné porovnání, a to na kvantitativní i kvalitativní úrovni.

Existuje celá řada metod zjišťování klimatu třídy – nejčastěji se používají sociometrické metody zjišťující hierarchii třídy a vzájemné vztahové vazby mezi žáky, my jsme se však zaměřili zejména na dotazníky zjišťující klima třídy pomocí hodnocení skupinových jevů, jako jsou vzájemné vztahy ve třídě, vnímaná opora učitele, rovný přístup učitele k žákům, přenos naučeného mezi rodinou a školou a další.

Pro výzkum jsme použili standardizované dotazníkové metody.

Výzkumný soubor ze základního souboru žáků 6., 7. a 8. a 9. tříd základních škol byl získán záměrným výběrem. Po vyčištění dat z nepoužitelných dotazníků jsme vyhodnotili dotazníky od 295 respondentů z původního počtu 400 oslovených žáků.

Přijali jsme 8 z 15 hypotéz.

Zjistili jsme významné rozdíly v měření klimatu třídy u dvou verzí dotazníku Klima školní třídy.

Originální verze dotazníku Klima školní třídy a upravená verze B s pozměněným pořadím otázek a vynecháním názvů subškál se liší v subškálách Spolupráce se spolužáky, Vnímaná opora od učitele, Rovný přístup učitele k žákům, Preference soutěžení ze strany žáků, Dění o přestávkách a Snaha zalíbit se okolí.

Ve verzi A byla soutěživost hodnocena jako vyšší – žáci silněji vyjadřovali, že raději se spolužáky soutěží než spolupracují, že se cítí špatně, když jim práce jde hůře než spolužákům. Ve verzi A byla však také lépe hodnocena vzájemná spolupráce mezi spolužáky, vnímaná opora od učitele, rovný přístup učitele k žákům. Dění o přestávkách je průměrně hodnoceno méně body, což znamená v případě této subškály lepší hodnocení.

Zjistili jsme také, že dotazník CES je pro žáky druhého stupně nesrozumitelný a jeho vnitřní konzistence je velmi nízká. U tohoto dotazníku jen dvě ze sledovaných subškál korelují s podobnými subškálami v dotazníku Klima školní třídy, a to Vztahy mezi žáky ve třídě (CES) a Dobré vztahy se spolužáky (Klima školní třídy) a Učitelova pomoc žákům (CES) a Vnímaná opora od učitele (Klima školní třídy).

Kromě očekávaných výsledků jsme dále zjistili, že existují rozdíly mezi vnímáním klimatu třídy mezi chlapci a dívkami.

Dále jsme poukázali na souvislost mezi učitelou pomocí žákům a některými dalšími aspekty klimatu třídy. Potvrzují se tak zjištění jiných výzkumníků o důležitosti role třídního učitele pro klima třídy.

Seznam použitých zdrojů a literatury

- Altmanová, J., Jarníková, J., Kocourková, Š., Nemčíková, K., Slavík, J., Tupý, J. (2011). *Návrh metodiky pro rozvíjející hospitace*. Praha: VÚP.
- Boocock, S.S. (1978). The Social Organization of the Classroom. *Ann. Rev. Sociol.*, staženo 2. 2. 2015 z <http://jstor.org/stable/2945963>.
- Čáp, J., & Mareš, J. (2001). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.
- Dorman, J., Aldridge, J., Fraser, B. J. (2006). Using students' assessment of classroom environment to develop a typology of secondary school classrooms. *International Education Journal*, 2006, 7 (7), 906-915
- Dubec, M. (2007). *Třídnické hodiny*. Praha: Odyssea.
- Dubec, M. (2007). *Adaptační soustředění*. Praha: Odyssea.
- Skácelová, L. (2012). *Metodika vedení třídnických hodin*. Praha: Klinika adiktologie.
- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál.
- Fontana, D. (1997). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- Fraser, B. J. (1998). *Classroom environment instruments: Development, validity and applications. Learning environments research*. Kluwer Academic Publisher.
- Fraser, B. J. (2012). *Classroom environment*. Routledge.
- Gillernová, I., Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha: Grada.
- Grecmanová, H. (2004). K poznatkům o vyučovacím klimatu. Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity *Studia minora facultatis philosophicae Universitatis Brunensis*.
- Hladký, R., Bukáčková, M. (2007). *Adaptační (stmelovací) soustředění*. Praha: Odyssea
- Hrabal, V. (2002). *Sociální psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum.

- Charvát, M., Jurystová, L., Miovský, M. (2012). *Čtyřúrovňový model kvalifikačních stupňů pro pracovníky v primární prevenci rizikového chování ve školství*. Praha: Univerzita Karlova, Togga.
- Chráska, M., Tomanová, D., & Holoušová, D. (2003). *Klima současné české školy. Klima současné české školy*. Olomouc: Česká pedagogická společnost. Konvoj.
- Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A. & Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by Cultivating Awareness and Resilience in Education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, 28 (4), 374-390.
- Ježek, S. (2005). *Psychosociální klima III*. Brno: MSD.
- Ježek, S. (2003). *Psychosociální klima školy I*. Brno: MSD.
- Ježek, S. (2004). *Sociální klima školy II*. Brno: MSD.
- Khine, M. S., Fisher, D. (2003). *Technology-rich Learning Environments: A Future Perspective*. Singapore: World Scientific Publishing.
- Kolařík, M., Dolejš, M., Dostál, D., Charvát, M., Pechová, O.....Vtípil, Z. (2015). *Manuál pro psaní diplomových prací na katedře psychologie FF UP v Olomouci*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Kolařík, M. (2011). *Interakční psychologický výcvik*. Praha: Grada.
- Kolář, M. (2001). *Bolest šikanování*. Praha: Portál.
- Komárková, R., Slaměník, I., Výrost, J. (2001). *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálně psychologický výcvik*. Praha: Grada.
- Knotová, D. (2014). *Školní poradenství*. Praha: Grada.
- Kundratová, V. Zjišťování úrovně klimatu třídy pomocí dotazníku Moje třída. Získáno 20. ledna 2016 z <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/s/2593/zjistovani-urovne-klimatu-tridy-pomoci-dotazniku-moje-trida>.
- Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus.

- Linhart, J., Petrušek, M., Vodáková, A., Maříková, H. (1996). *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum.
- Lukas, J. (2007). Návrh koncepce diagnostiky vnitřního sociálního prostředí základní školy. Konference Novinky v pedagogické a školní psychologii, Zlín, 30.8.-1.9., 2007.
- Mareš, J. (2011). Jak neměřit ve třídě (Recenze knihy Čapek, R., Třídní klima a školní klima). *Studia paedagogica* roč. 16, č. 1, rok 2011, www.phil.muni-cz/journal/sp.
- Mareš, J. (1998). *Sociální klima školní třídy*. Praha: IPPP.
- Mareš, J., & Ježek, S. (2012). *Klima školní třídy. Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- McCormick, M. P., O'Connor, E. E.: Teacher-Child Relationship Quality and Academic Achievement in Elementary School: Does Gender Matter? *Journal of Educational Psychology*, 2015, Vol. 107, No 2, 502-516.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
- Miovský, M., Skácelová, L., Zapletalová, J., Novák, P., Barták, M., Bártík, P., ...Veselá, M. (2015). *Prevence rizikového chování*. Praha: Klinika adiktologie.
- Miovský, M., Adámková, T., Barták, M., Čablová, L., Čech, T., Doležalová, P....Zapletalová, J. (2015). *Výkladový slovník základních pojmů školské prevence rizikového chování*. Praha: Klinika adiktologie.
- Miovský, M., Gabrhelík, R., Charvát, M., Šťastná, L., Jurystová, L., Pavlas Martanová, V. (2015). *Praha: Klinika adiktologie*.
- Moreno, F. B. (1946). Combining Role and Sociometric Testing – A Methodological Approach. *Sociometry*, Vol. 9, No. 2/3, 155-161, staženo z <http://www.jstor.org>, 23. ledna 2006.
- Moreno, J. L. (1934). *Who shall survive?: A new approach to the problem of human interrelations*. Washington: Nervous and Mental Disease Publishing Co.

- Moreno, J. L., Jennings, H. H. (1943). Sociometry in the Classroom. *Sociometry*, Vol. 6, No. 4, 425 – 428, staženo 19. 3. 2016 z <http://www.jstor.org/stable/2785221>.
- Morrison, T. L. (1979). Classroom Structure, Work Involvement and Social Climate in Elementary School Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, No. 4, 471-477.
- Patrick, H., Kaplan, A., Ryan, A. (2011). Positive Classroom Motivational Environments: Convergence Between Mastery Goal Structure and Classroom Social Climate. *Journal of Educational Psychology* 2011, No. 2, 367-382.
- Pelikán, J. (2002). Pomáhat být. Otevřené otázky teorie provázející výchovy. Praha: Karolinum.
- Průcha, J. (2002). Sociální klima ve třídách českých škol: Porovnání nálezů z empirických šetření. Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity *Studia minora facultatis philosophicae Universitatis Brunensis*.
- Sedláčková, D. (2009). *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha: Grada.
- Slavíková, I., Homolová, K., & Doležel, P. (2007). *Sociometricko-ratingový dotazník V. Hrabala, st.* Praha: IPPP.
- Smetáčková, I. (2007): Příručka pro genderově citlivé výchovné poradenství. Praha, Otevřená společnost o.p.s..
- Smetáčková, I.(2007): Příručka pro genderově citlivé vedení škol. Praha, Otevřená společnost o.p.s. .
- Špaček, F. (2006). Hledání výzkumného nástroje pro měření klimatu středoškolské třídy. Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity *Studia minora facultatis philosophicae Universitatis Brunensis*.
- Šucha, M., Charvát, M., Řehan, M. (Eds.) (2011). Kvalitativní přístup a metody ve vědách o člověku. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Tematická metodická zpráva č. 6, RAMPS, nedatováno, bez uvedení autora http://www.nuv.cz/uploads/6.TMZ_SPP_Klima_skolni_tridy.pdf

Tóthová, K. (2014). Psychosociální klima školní třídy a jeho souvislost se sebehodnocením žáků. Bakalářská práce.

Urbánek, P. (2003). Klima učitelských sborů. Empirická zjištění.

<http://www.kpg.zcu.cz/capv/HTML/105/105.pdf>

Vágnerová, M. (2000). Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál.

Vágnerová, M. (2001). Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy. Praha: Karolinum.

Veselá, J. (2006). Vliv pedagogických dovedností třídního učitele na klima třídy. 2. konference Škola a zdraví.

Věstník MŠMT: *Věstník z července 2005* - Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole (č.j. 27 317/2004-24)