

**ČESKÉ VYSOKÉ UČENÍ TECHNICKÉ V PRAZE
MASARYKŮV ÚSTAV VYŠŠÍCH STUDIÍ**

Katedra inženýrské pedagogiky

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Praha 2015

Michal Krajník

**ČESKÉ VYSOKÉ UČENÍ TECHNICKÉ V PRAZE
MASARYKŮV ÚSTAV VYŠŠÍCH STUDIÍ**

Katedra inženýrské pedagogiky

Klima školní třídy

Social climate in class

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Autor: Michal Krajník
Studijní program: Specializace v pedagogice
Studijní obor: Učitelství praktického vyučování a odborného
výcviku
Vedoucí práce: Doc. PhDr. Dana Dobrovská CSc.

Praha 2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou bakalářskou práci vypracoval samostatně a použil jsem pouze podklady (literaturu, projekty, SW atd.) uvedené v příloženém seznamu.

Nemám závažný důvod proti zpřístupnění této závěrečné práce v souladu se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) v platném znění.

V Praze dne 23. 11. 2015

podpis:

Poděkování

Děkuji mé vedoucí, paní Doc. PhDr. Daně Dobrovské, CSc., za vstřícnou pomoc a podporu při vzniku této práce. Dále velice děkuji řediteli ISŠT Mělník ing. Vojtěchu Stritzkovi a panu ing. Vladimíru Láskovi řediteli SOU Liběchov, kteří mi poskytli materiály pro tuto práci. Mé veliké poděkování patří také mé rodině za nemalou pomoc a podporu během studia.

Abstrakt

Bakalářská práce pojednává o problematice, zda a jak se liší sociální klima ve třídách s maturitními a nematuritními obory. Jejím cílem je poukázat, jak mezi žáky funguje spolupráce, vnímaná opora a rovný přístup učitele, jaké ve skupině panují vztahy, do jaké míry je ovlivněna motivace k učení. Učení a chování žáků není pouze individuální záležitost, ale je ovlivňováno mikrosociálním prostředím, v němž se žáci pohybují. Platí to zejména o prostředí konkrétní školy. Dále budou definovány základní pojmy, jako sociální klima, specifikovány faktory ovlivňující klima třídy a vliv sociálního klimatu na třídní kolektiv. Vyhodnocení výzkumné sondy na středních školách technického zaměření, včetně analýzy dat a závěrů.

Klíčová slova:

Klima, sociální klima, klima školní třídy, školní třída, učitel, žák, metody zkoumání třídního klimatu, dotazníkové šetření.

Abstract

This bachelor thesis deals with questions related to social climate in classes where students can leave with or without graduation degree. The aim of this work is to refer to cooperation between the students, perceived support and equal approach of the teachers, relationships in the groups and degree of motivation to study. Learning and students' behavior is not only an individual matter but it is also influenced by micro social environment, where the students are. It applies especially to environment of particular school. Further the basic definitions as e.g. social climate, factors influencing the classroom's climate and influence of social climate to class team spirit are defined. The research evaluation done on technical high schools incl. data analysis and conclusion are presented.

Key words:

Climate, social climate, classroom's climate, classroom, teacher, student, methods of classroom's climate research, questionnaire.

OBSAH

Úvod	8
1. Sociální klima školní třídy	9
1.1 Definice termínu	9
2. Prostředí třídy, klima třídy, atmosféra třídy.....	11
2.1 Prostředí třídy	11
2.2 Klima třídy.....	12
2.3 Atmosféra třídy	12
3. Geneze klimatu školní třídy	14
3.1 Typy klimatu třídy	16
3.2 Faktory ovlivňující klima třídy	18
3.3 Tvůrci třídního klimatu.....	19
3.3.1 Učitel.....	19
3.3.2 Žák	23
3.3.3 Rodiče	25
4. Vliv sociálního klimatu na třídní	28
4.1 Školní třída.....	28
4.2 Diagnostika klimatu školní třídy.....	33
5. EMPIRICKÁ ČÁST.....	36
5.1 Cíle empirického šetření	36
5.2 Stanovení hypotéz.....	37
5.3 Použité metody	37
5.4 Dotazník.....	37
5.5 Popis zkoumaného vzorku	38
5.6 Vyhodnocení dotazníků tříd A, B, C	40
5.7 Klima třída prizmatem šetřených aspektů	45
5.8 Porovnání klimatu s názory učitelů daných tříd.....	52
Závěr.....	55
Seznam použité literatury:.....	58
Internetové zdroje:.....	60
Seznam tabulek, grafů a obrázků.....	61
Přílohy.....	62

ÚVOD

Bakalářská práce se zabývá tématem sociální klima třídy. Motivace, nálady žáků i samotné vyučování ovlivňuje mnoho faktorů, dle mého názoru jako budoucího pedagoga, jedním z hlavních je klima třídy, které hraje nemalou roli ve výkonu a funkčnosti třídy.

Bakalářská práce má dvě části – teoretickou a empirickou. Cílem této práce je analýza a porovnání sociálního klimatu tří tříd středních odborných škol ve Středočeském kraji.

V teoretické části své BP jsem charakterizoval třídní klima z pohledu pedagogické psychologie. Zjištěné poznatky se většinou shodují v tom, že klima představuje významnou determinantu vyučovacího procesu s rozhodujícím vlivem na studijní výsledky žáků v rovině kognitivní i afektivní. Klima třídy dále působí i na oblast sociálně psychologickou, např. skupinovou soudržnost ve třídě, kvalitu konkrétních interpersonálních vazeb mezi žáky či spokojenosti žáků ve třídě.

V následujícím textu budu prezentovat data získaná výzkumnou sondou, kvantitativně kvalitativní povahy, již jsem provedl na střední škole ve Středočeském kraji.

Zaměřil jsem se na diagnostiku třídního klimatu v maturitních a nematuritních ročnících dané školy prostřednictvím standardizovaného dotazníku autorů Jiřího Mareše a Stanislava Ježka, kde žáci hodnotí aspekty podílející se na tvorbě klimatu třídy.

1. SOCIÁLNÍ KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY

Ve své práci chci poukázat na rozdílné klima tříd. Zkušenosti mnoha odborníků na danou problematiku potvrzují, že učení a chování žáků není jen individuální záležitost, ale je ovlivňováno mikrosociálním prostředím, neboť výchovný proces probíhá v určitém specifickém prostředí školy, školní třídy. (Lašek, 2001, s. 36).

Sociální klima školní třídy je významným faktorem, ovlivňující práci výchovného poradce, školního psychologa, školního speciálního pedagoga, ale v neposlední řadě i práci učitele, chtějí-li účelně pracovat v prostředí konkrétní školy či třídy. Pro tyto všechny je proto velkou výzvou, aby se chovali přiměřeně daným situacím, dovedli využívat všech možností, které život přináší. Je ale také na učitelích (vedle rodičů), aby dokázali rozvíjet sociální dovednosti dětí od nejtělejšího věku.

1.1 Definice termínu

Poprvé bylo použito termínu klima třídy (*classroom climate*) v roce 1968 J. H. Walbergem a kolektivem. R. H. Moos svým výzkumem v 70. letech dospěl k popularizaci termínu a následně v roce 1973 vypracoval diagnostickou metodu pro měření třídního klimatu – Classroom Environmental Scale (Evans, 2009, s. 138).

Termín **sociální klima** v díle Mareše (1998a, s. 4), „popisuje jevy několik měsíců či let trvající, specifikované konkrétní třídou a konkrétním učitelem. Tvůrci sociálního klimatu jsou žáci celé třídy, skupinky žáků v dané třídě a učitelé jako jednotlivci nakonec“

Stává se, že žáci vnímají pod pojmem klima něco jiného. Sociální klima může velmi pozitivně ovlivňovat žáky, pokud je navozen kontakt mezi účastníky, vztahy mezi žáky, kdy se o sobě něco dovídají a zároveň jsou upozorňováni na své vlastní vznikající pocity, postoje a názory na probíhající děje. Může pozitivně podpořit i jejich spokojenost vzdělávat se, mít radost z vlastního úspěchu. Což vytváří vhodné faktory pro učení a chování žáků.

V odborné literatuře nalezneme spousty definic pro třídní klima, Průcha (2002, s. 66) uvádí, že se jedná o stabilní psychosociální faktory, které zahrnují dlouhodobé sociální vztahy mezi aktéry edukačního procesu. J. Mareš (2007, s. 566) dále uvádí, že termín klima třídy „vyjadřuje stabilní postupy vjemu, prožitku, hodnocení a reakce všech účastníků na to, co se ve třídě událo, co se právě děje anebo co se v budoucnu bude konat.“

V další definici je uvedeno, že „klima třídy nesouvisí jen s kvalitou výuky ani to není pouze bilance různých typů vyučujících klimat. Vytváří se jak ve vyučovací hodině, tak i o přestávkách, na výletech i při různých společenských akcích třídy.“ Grecmanová (2003, s. 20)

Čapek (2010, s. 13) konstatuje, že třídní klima zahrnuje „souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, která v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí.“

Definice jednotlivých autorů se tedy mezi sebou liší, především podle toho, jaké aspekty klimatu třídy zdůrazňují. Stanovit zásadního tvůrce klimatu ve třídě je také dosti obtížné. Část odborníků tvrdí, že rozhodující vliv mají žáci, jiní se domnívají, že je jím pedagog, který svými schopnostmi řídit výuku utváří atmosféru a klima ve třídě. Důležité je uvědomit si, že klima se utváří v delším časovém horizontu, který se utváří pozvolna a pro pedagoga i třídní kolektiv žáků bývá specifický a neměnný řadu měsíců či let. Týká se daného prostředí, konkrétního prostředí konkrétní školy, školní třídy a konkrétní skupiny vrstevníků. Proto je vhodné pokusit se vhodně utvářet klima třídy, třídu správně diagnostikovat, navrhovat a případně provádět vhodné zásahy, působit ve prospěch žáků, pedagogů nebo vzdělávacího zařízení.

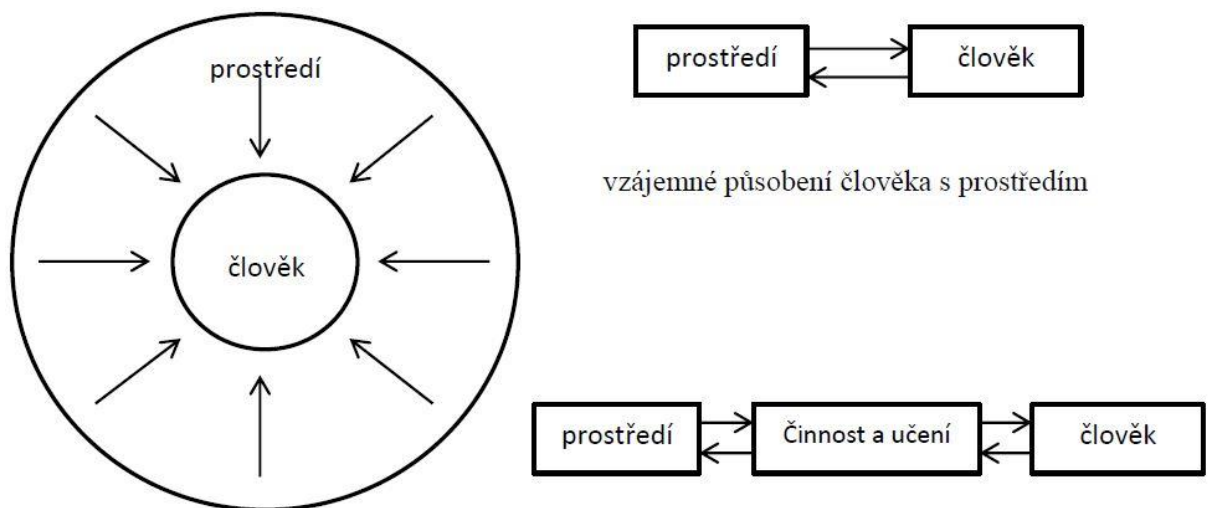
2. PROSTŘEDÍ TŘÍDY, KLIMA TŘÍDY, ATMOSFÉRA TŘÍDY

2.1 Prostředí třídy

Termín „prostředí třídy“ má velmi široký rozsah. Pod tímto termínem se nám vybaví prostorové řešení třídy, uspořádání lavic, vhodnost a umístění výukových pomůcek, rozmístění nábytku, rozdělení na pracovní a odpočinkovou zónu a hygienické zázemí. Do prostředí třídy patří i její světelné podmínky, barevnost, možnost větrání, teplota. Důležitá je i výzdoba, velkou roli hraje i umístění nástěnek nebo různých sdělení pro děti.

Prostředí třídy je charakterizováno i svojí polohou vůči ostatním třídám, kabinetům učitelů, šatnám apod. V učebně by měl být vyčleněn osobní prostor jak pro žáky, tak pro učitele. Prostředí třídy ovlivňuje samozřejmě i umístění školy v regionu – venkov, malé město, město. Je to jeden z faktorů, který má vliv na výběr školy tak, aby to co nejvíce vyhovovalo celé rodině.

Tento obrovský výčet nám tedy naznačuje, že práce s prostředím třídy je na prvním místě, je velmi užitečná pro vytváření třídního klimatu, ale i atmosféry v dané třídě.



člověk jako pasivní produkt prostředí

tříčlenné schéma člověka s prostředím

Obrázek č. 1 Schémata vztahu osobnosti s prostředím (Čáp, Mareš, 2001, s. 183)

2.2 Klima třídy

Termín klima, vychází z meteorologického pojmu podnebí, vyjadřující dlouhodobý stav počasí. V souvislosti s klimatem třídy v pedagogice, může tedy vyjadřovat určitou relativní trvalost, stálost některých jevů.

Mareš uvádí, že klima školní třídy je jev dlouhodobý (trvajících několik měsíců či let), a je typický pro žáky dané třídy a pro vyučující učitele v této třídě. (Mareš, 2014, s. 590).

V praxi to znamená, že klima je specifické pro žáky dané třídy a vyučující. Máme tím na mysli především náladu, atmosféru a vztahy mezi dětmi ve třídě a pedagogy. Pozitivní klima má obrovský vliv na výuku, proto by učitelé měli usilovat o to, aby bylo co nejpříjemnější pro všechny zúčastněné, neboť právě děti vnímají tyto aspekty, prožívají je a hodnotí. Zdravé školní klima je tedy hlavně to, že se každé dítě i učitel cítí ve třídě příjemně.

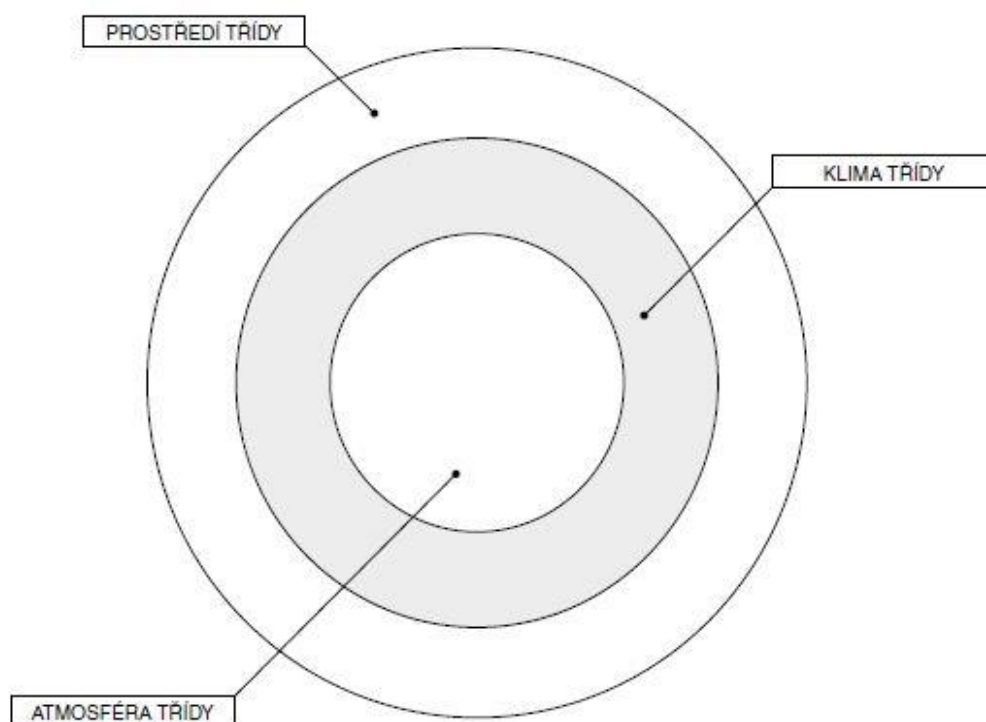
„Mezi učiteli a žáky se vytváří neviditelný, ale fungující sociálně-psychologický jev, pro nějž se ujal označení klima.“ J. Mareš (2014, s. 588).

2.3 Atmosféra třídy

Termín atmosféra má velmi úzký rozsah. Jedná se o krátkodobý jev, bývá situačně podmíněný a má krátké trvání.

„Atmosféra třídy je jevem krátkodobým, situačně podmíněným, mění se během vyučovacího dne či dokonce jedné vyučovací hodiny. Jevy trvají řádově minuty až hodiny, výjimečně déle.“ (Mareš, 1998, s. 13).

Podstatnou roli v atmosféře třídy hraje v první řadě samozřejmě učitel, jeho organizace a forma výuky a také o jaký vyučovací předmět, ale i vyučujícího se jedná. A tak mezi žáky a učiteli může panovat velice příjemná atmosféra při oblíbeném předmětu u oblíbeného učitele nebo naopak. Nepříznivá atmosféra třídy může být navozena například pocitem křivdy z neohlášeného testu.



Obrázek č. 2 Vazby mezi pojmy klima – atmosféra – prostředí (J. Mareš 2014, s. 589)

3. GENEZE KLIMATU ŠKOLNÍ TŘÍDY

Geneze klimatu souvisí se třídou jako celkem, nevzniká sama od sebe, musí být postupně vytvářena. Na vytváření klimatu se podílejí všichni žáci dané třídy, dále i skupinky žáků, na které se zpravidla třída člení, ale i jedinci nepatřící do žádné skupiny a učitelé. Všichni aktéři mají důležitou roli při jeho vzniku a zájmem učitele by mělo být vytvářet klima pozitivní.

Podle Laška jsou ovlivňující skutečnosti, takové, které utváří vznik klimatu, jeho podobu a účinky. Důležité determinanty podílející se na finální podobě jsou všechny tři. (Lašek, 2001, s. 44) poukazuje především na tyto faktory:

- **Zvláštnosti školy** – např. o jaký druh školy se jedná (základní škola, gymnázia, střední odborné školy) a nastavenými pravidly konkrétní školy (pravidla školního řádu), dále specifikací vyučovací předmětů na daném typu školy.
- **Zvláštnosti učitelů** – zahrnuje v sobě osobnost učitele a jeho preferované pojetí výuky a vzdělávání.
- **Zvláštnosti školních tříd** – tedy školní třídu jako celek a skupinky ve třídě.
- **Zvláštnosti žáků** - žáci jako jednotliví členové třídy a každý žák jako individuální osobnost.

Vznik klimatu třídy, ale zároveň i klimatu celé školy je utvářeno mnoha vlivy, nedá se proto chápat odděleně od environmentálních, sociálně psychologických, sociologických a kulturních souvislostí. Tyto důvody zapříčinily vznik členění klimatu do úrovní.

Dle Mareše [cit. 2015-10-27]: „*Pro potřeby pedagoga je postačující základní rozlišení podle Tagiuriho (1968) a Andersona (1982).*“ Kteří rozlišují čtyři hierarchické úrovně:

1. ekologie

Sem se řadí charakteristika budovy, v níž se výuka odehrává a kde jsou lidé přítomni zejména zprostředkovaně (prostředí školní budovy, školní učebny, laboratoře, studovny atd.), tedy prostory, v nichž žáci a učitelé žijí část svého života, vyučují a učí se.

2. prostředí

Je ovlivňováno charakteristikou učitelů (délka praxe, platové zařazení ap.) a charakteristikou žáků (věk, pohlaví, sociální status ap.). Jedná se o úroveň jedinců (osobnosti jednotlivých učitelů, jednotlivých žáků ap.).

3. sociální systém (skupinové charakteristiky)

Důležité jsou vztahy mezi klíčovými účastníky v oblasti:

- sociální komunikace
- podílu na rozhodování
- příležitosti v účasti na sociálním dění ve skupině

V této úrovni hrají hlavní úlohu malé sociální skupiny (školní třídy, tzv. „party“ ap.).

4. kultura

Zahrnuje v sobě:

- hodnoty a hodnotové systémy, které účastníci považují za významné
- učitelovu zaangažovanost na rozvoji žáků
- vzájemnou kooperaci
- činnosti související se školou
- očekávání účastníků
- jasnost a konzistentnost cílů

Na vznik klimatu třídy má velký vliv také úroveň větších sociálních skupin (klíma školy, úroveň školství dané země, zvláštnosti její kultury apod.). Například i rodinné zázemí významně ovlivňuje klíma třídy, zda je rodina úplná, neúplná, jestli má žák sourozence nebo je jedináček. Také vztahy panující mezi jednotlivými členy rodiny, stabilní vzorce chování v rodině, zdravé postoje a názory ovlivňují klíma třídy. Žáka pozitivně či záporně formují jeho dosavadní zkušenosti, návyky, samostatná činnost a vědomosti,.

3.1 Typy klimatu třídy

Poslední dvě desetiletí lze u nás sledovat zvýšený zájem o téma sociálního klimatu třídy, mnoho odborníků, kteří se problematikou zabývají, poukazují na nutnost členit typy klimatu z různých hledisek.

Základní rozdělení sociálního klimatu školní třídy uvádí Mareš (Mareš, 2001, s. 570-571).

► podle stupně školy:

- klíma třídy v mateřské škole
- klíma třídy na prvním stupni základní školy
- klíma třídy na druhém stupni základní školy
- klíma třídy na střední škole
- klíma ve studijní skupině na vysoké škole apod.

► podle typu školy:

- klíma třídy na gymnáziu
- klíma třídy na střední odborné škole
- klíma na středním odborném učilišti
- klíma třídy na státní / nestátní škole

► podle koncepce výuky:

- klíma třídy v tzv. tradiční škole
- klíma třídy v tzv. alternativní škole

► **podle zvláštnosti žáků:**

- klima třídy, v níž dominují běžní, neproblémoví žáci
- klima třídy, kde učitel musí pracovat s „problémovými žáky“
- klima třídy podle převládající orientace žáků

► **podle zvláštnosti vyučovacích předmětů:**

- klima při naukových předmětech
- klima při „výchovách“
- klima při dalších typech vyučovacích předmětů

► **podle zvláštnosti prostředí, v němž se výuka odehrává:**

- klima v tradiční učebně
- klima při laboratorní výuce

► **podle zvláštnosti učitelů:**

- klima třídy, v níž vyučuje začátečník, nováček
- klima třídy, v níž vyučuje zkušený učitel
- klima třídy, v níž vyučuje vynikající učitel
- klima třídy, v níž vyučuje emočně vyrovnaný učitel
- klima třídy, v níž vyučuje učitel s patologickými rysy
- klima třídy, v níž vyučují učitelé s rozdílnými vyučovacími styly

► **podle zprostředkování sociálního kontaktu:**

- klima při přímé mezilidské komunikaci
- klima při učení pomocí počítače
- klima ve společenství žáků, které je zprostředkované moderní komunikační technikou (např. virtuální třída)

Rozdělení dle Mareše je velmi široce pojaté, zahrnuje všechny možné varianty. Každý autor volí jiný přístup a jiné uchopení rozdělení typů klimatu.

3.2 Faktory ovlivňující klima třídy

Prvním a jedním z nejdůležitějších faktorů, které mohou zásadně ovlivňovat klima školní třídy je klima školy, její způsob řízení, školní vzdělávací program, prostředí školy, její materiální nebo estetické zázemí, společenské kvality, kompetence osob, které zde pracují, jejich způsob komunikace a kooperace, hodnotové normy a vzory a v neposlední řadě veřejné mínění.

Podle Kosové (Friedlová a kol., 2012, s. 12) závisí dobré klima ve třídě na těchto základních faktorech:

- Kladné emocionální bezpečí třídy, ve kterém se dítě pohybuje, může zde prožívat pozitivně orientované a dobré mezilidské vztahy ve třídě.
- Efektivní vyučování, při kterém má každé dítě z výuky nějaký zisk a žádný žák není diskriminován kvůli svým individuálním zvláštnostem.
- Disciplína ve třídě jako důležitý prostředek pro učební činnost, kdy učitel dokáže řešit rušivé chování žáků.
- Organizovaná a plánovaná práce žáků, kdy má každé dítě možnost se rozvíjet a formovat podle zavedených pravidel a řídit svoji práci.

Naopak Spilková [cit. 2015-10-12] uvádí, že *„hlavním tvůrcem klimatu ve třídě je učitel, samozřejmě společně se žáky. Jeho konkrétní podoba je určována osobnostními vlastnostmi a individuálním pojetí výuky učitele, především jeho přístupem k žákům a způsobem jejich komunikace, pojetí metod a strategií výuky, způsobem hodnocení, přístupem k chybě žáka apod. Ve všech uvedených aspektech má učitel značné možnosti k pozitivnímu ovlivňování sociálně-emocionálního klimatu ve své třídě“*.

J. Průcha (Průcha J., 2001, s. 344) zase uvádí, že fungování určitého klimatu ve třídě se zřejmě realizuje prostřednictvím různých mechanismů, zejména:

- komunikačními a vyučujícími postupy, kterých učitel používá
- způsobem, jakým se žáci zapojují do výuky,
- preferenčními postoji a očekáváním učitelů k žákům,
- klimatem školy, jejíž součástí je daná třída,
- kvalitou třídy, jako sociální skupiny.

Naopak Čapek považuje za nejvýznamnější složky, které ovlivňují a zároveň spoluvytvářejí sociální klima třídy, žáka, učitele a rodiče (Čapek, 2010, s. 20).

3.3 Tvůrci třídního klimatu

3.3.1 Učitel

Definice učitele dle pedagogického slovníku zní *„učitel je jeden ze základních činitelů výchovně vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný, spoluzodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 1998, s. 270-271).

Starší literatura mluví o učiteli, jako hlavním aktéru klimatu, který může být ovlivněn momentálním psychickým stavem učitele, jak se zrovna cítí, zda je rozčilený, unavený nebo spokojený, dále jeho psychickými vlastnostmi, které jsou trvalejší a odrážejí se v jednání učitele. (Mareš, Křivohlavý 1995, str. 142).

„Někteří míní, že hlavním zdrojem jsou žáci – jejich jedinečná struktura, vlastnosti, chování, které jsou odlišné od jedné třídy k druhé. To rozpozná každý zkušený učitel a stává se často, že v jedné třídě vyučuje rád, těší se na ni, kdežto v jiné třídě na téže škole vyučuje nerad, s nechutí a často stresován.“ (Průcha 2002, str. 343). Stejný nebo podobný názor zastává i Mareš: *„Učitelé ze zkušenosti vědí, že každá třída se chová při vyučování i o přestávce trochu jinak, že i pobírání téhož učiva, probíhá v paralelních třídách téhož postupného ročníku odlišně.“* (Čáp, Mareš 2001, str. 566).

Je tedy jasné, že klima vytváří nejen učitel, ale zároveň nemalou měrou i žáci. Společně se podílejí na atmosféře, klimatu třídy.

Vykopalová (1992, s. 6) dokonce uvádí, že základní úlohou učitele je utváření sociálního klimatu.

Lašek tvrdí, že učitel musí zvládnout „*zprostředkovat poznatky věd a přiměřenou formou je přetvořit ve vědomosti a návyky žáků a bude se zásadně podílet na socializaci dítěte.* (Lašek 2007, s. 26).

Dle mého názoru má učitel velký význam na klima třídy, už od raných fází vzdělávání dětí. Je tím, kdo je ovlivňuje svým stylem výuky, je pro ně současně vzorem a autoritou, což je zřejmé v prvním ročníku základní školy. Z vlastní zkušenosti si dovoluji tvrdit, že z pohledu dítěte, může být v některých případech důležitější než rodiče. Učitel by měl být i tím, kdo se dokáže přizpůsobovat změnám ve „své třídě“. Patří tedy určitě mezi důležité, dá se říci hlavní tvůrce třídního klimatu.

Rozdílem mezi vzděláním a výchovou se zabývá Caselmanova typologie (in Prunner 2003, str. 101).

Tato typologie uvádí dva typy učitelů:

Typ „*Logotrop*“ představuje učitele zaměřeného na svůj obor, takový učitel se snaží v žácích vzbudit zájem o obor, a co nejvíce z něj svým žákům předat. O žáky, kteří se o jeho obor nezajímají, nejeví zájem.

Typ „*Paidotrop*“ je učitel, kterého zajímají především žáci jako takoví. Tento učitel se snaží žákům porozumět a pomoci jim i s mimoškolními problémy.

Oba typy mají své výhody, ovšem krajní polohy obou typů mohou vést k nežádoucím účinkům. Logotropovi hrozí ztráta žáků, které nezajímá jeho předmět, zatímco paidotrop je ohrožen tím, že začne postupně slevovat ze svých požadavků na znalosti a dovednosti v zájmu zachování dobrého vztahu s žáky. (Čáp, Mareš, 2007, s. 265).

Jedním z faktorů, jak může učitel ovlivnit klima třídy, je jeho styl a metody vyučování. Dle vzájemných vztahů mezi pedagogem a žákem a přístupu pedagoga k žákům lze rozlišovat:

Autokratického učitele (záporný emoční vztah a silné řízení), vyznačuje se pevnou vedoucí pozicí, spíše přikazuje a trestá za nedostatečné plnění povinností, než chválí, charakterizuje jej neustálá kontrola žákovské práce. Komunikace v autokraticky vedených kolektivech probíhá pouze ve směru od učitele k žákům. Učitele nezajímá zpětná vazba, nebere příliš zřetel na přání a potřeby žáků. Při tomto stylu vedení nemají žáci dostatek prostoru pro vyvíjení vlastní iniciativy a výkon třídy je závislý na přítomnosti učitele, stoupá, pokud je učitel přítomen, během jeho nepřítomnosti prudce klesá. Tento styl vede ke zvýšení napětí a soutěživosti mezi členy skupiny. (Čáp, Mareš, 2007, s. 304).

Liberálního učitele (kladný emoční vztah a slabé řízení), je oproti předchozímu typu charakteristický velmi nízkou direktivitou. Klima se stává neutrálním. Učitel žáky příliš nevede a neklade přímé požadavky, pokud zadá nějaké úkoly, nevyžaduje a nekontroluje jejich plnění. Při liberálním stylu vedení vzniká dostatek prostoru k samostatnosti a iniciativě žáků, nicméně díky nedostatečné organizaci ze strany učitele to vede spíše k chaosu než k vytyčeným cílům. (Čáp, Mareš, 2007, s. 304).

Demokratického učitele (sociálně integrační vedení), který bývá označován jako ideální typ, v podstatě je kombinací obou předchozích typů. Takový učitel udílí příkazy, ale v menší míře než při autokratickém stylu, avšak nechává žákům prostor pro jejich vlastní iniciativu. Slouží jako koordinátor činnosti, dává na výběr z několika různých činností nebo možností řešení problému a spíše než trestáním a zákazy se snaží na žáky působit vlastním příkladem. Snaží se přistupovat k jednotlivým žákům individuálně. Plánuje a rozhoduje s celou třídou, žákům pomáhá a snaží se o objektivní hodnocení. Tento styl vedení je u žáků nejvíce oblíbený. (Čáp, Mareš, 2007, s. 304).

Jako další typy se uvádí:

Rozporný autokraticko – liberální učitel (záporný emoční vztah s rozporným řízením), v podstatě jsou zde střídány či kombinovány předchozí dva styly (Čáp, Mareš, 2007, s. 325).

Laskavý liberální učitel (kladný emoční vztah a slabé řízení), vyznačuje se sympatií k žákům, snahou porozumět jejich potřebám a problémům. Neklade na žáky příliš vysoké požadavky, případné vyskytující se nedostatky omlouvá. (Čáp, Mareš, 2007, s. 325).

Integrační učitel (kladný emoční vztah a střední až zesílené řízení), dá se říci demokratický styl, učitel působí klidně, bez úzkosti a nervozity. Se žáky také mluví o záležitostech, které se netýkají bezprostředně školy, projevuje k žákům důvěru. Klade přiměřené požadavky na žáky, kontrolu požadavků provádí laskavou formou, je podporovatelem samostatnosti a iniciativy žáků. (Čáp, Mareš, 2007, s. 326).

Je důležité zdůraznit, že žádný učitel nepoužívá pouze jeden čistý nevyhraněný styl, nýbrž styly různě kombinují. (Čáp, Mareš, 2007, s. 305).

Z tohoto nepatrného výběru definic je patrné, že typologií učitelů je nepřeborné množství, téměř každý autor, zabývající se klimatem školní třídy nebo klimatem školy, má svou teorii. Dle mého názoru by učitel měl mít „pedagogický takt“, schopnost zaujmout třídu potažmo žáka, ale zároveň pochopit nebo pobavit třídu.

3.3.2 Žák

Pedagogický slovník definuje žáka jako „člověka v roli žáka, v roli vyučovaného člověka, bez ohledu na věk. Žákem může být dítě, adolescent, dospělý“. (Průcha, Walterová, Mareš 1998, s. 323).

Ve své práci se zabývám klimatem na středních školách, žáci jsou studenti druhých ročníků technických škol. Z pohledu vývojového období se jedná o adolescenty, toto období trvá mezi 15. až 22. rokem života. V širším pojetí je za adolescenci považováno období od 10, 11 let věku až do 20-22 let. Toto období je rozděleno na fáze rané, střední a pozdní adolescence. Ve své práci se zaměřuji na studenty středních škol, tedy na fázi pozdní adolescence, ve které se dosahuje plné reprodukční schopnosti, je dokončen tělesný růst.

Po sociální stránce působí na adolescenta přechod ze základní školy na střední školu a případně příprava na budoucí povolání a poté ekonomickou soběstačnost. Zároveň jedinec začíná projevovat snahy vymanit se z rodinného prostředí. A právě v tomto období začíná objevovat i první častější a hlubší erotické vztahy, které však bývají nestálé. V období pozdní adolescence jsou důležitými znaky:

- hledání a formování vlastní identity
- snaha minimalizovat závislost na rodičích a všech dospělých obecně
- snaha volit vlastní názory, způsob života, svou kulturu atd.
- odmítání názorů dospělých, rodičů, které vede v některých případech ke vzniku dalších konfliktů (Čáp, Mareš, 2007, s. 236).

Zpětnou vazbu mu v tomto období poskytují rodiče, ale především jejich skupina vrstevníků, ve většině případů i školní třída. A spokojenou školní třídu tvoří právě žáci.

Je dobré, když se žáci ze stejné třídy účastní i mimoškolních aktivit a když spolu vzájemně spolupracují. Domnívám se, že je to jedna z možností, jak sami žáci mohou posilovat soudružnost třídy.

„ Klade se důraz na to, aby žáci chodili do třídy se zájmem, aby se těšili jak na učitele či spolužáky, tak na to, že se něco nevhodného a zajímavého dozvědí“.
(Petlák 2006, str. 14).

Mareš poukazuje na fakt, že pokud je žák přijímán vrstevníky, přináší mu to uspokojení. „Mladiství se identifikují se skupinou vrstevníků, přejímají jejich názory, normy i vnější momenty – oblečení, způsob vyjadřování, gestikulaci, preferují stejné zpěváky a styl hudby, zábavy aj.“. (Čáp, Mareš 2001, str. 234).

Postoj žáka se během školního roku, ale i školní docházky samozřejmě mění, je nestálý. Je proto nezbytné poukázat na vývojové období, charakterizované jako „období žáka“, období tzv. druhého vzdoru, kdy žáci mohou dávat najevo svou nezávislost například naprostým neakceptováním učitele, jeho větší kritikou, ale také změnou vztahů mezi žáky ve třídě.

Vykopalová uvádí podle chování žáků a přístupu žáků k učiteli čtyři základní typy žáků:

➤ **Žáci sympatičtí učitelům, ne spolužákům.**

Jedná se o žáky, kteří jsou izolovaní, chybí jim kladné akceptování kolektivem. Často se jedná o žáky trpící depresemi vyvolané izolací od kolektivu.

➤ **Žáci sympatičtí spolužákům, ne učitelům.**

Jsou to většinou žáci s nedobrym prospěchem, často se jedná o agresory, kteří se přestupků dopouštějí ve snaze zalíbit se ostatním.

➤ **Žáci, kteří nejsou nikomu sympatičtí.**

Jedná se o žáky nedbalé, nespolehlivé s nezájmem o učivo. Často jsou velmi agresivní vůči spolužákům i učitelům, ve snaze o vyniknutí.

➤ **Žáci sympatičtí každému.**

Ideální typ žáka, je oblíbený jak mezi učiteli, tak mezi žáky. Jedná se o pilné, obětavé a pracovitě spolužáky se smyslem pro spolupráci a obětavost (Vykopalová 1992, s. 15).

3.3.3 Rodiče

Dle Čapka se rodiče nemalou měrou řadí mezi spolutvůrce klimatu, protože někteří do něj velmi často zasahují. Cituje Petláka: „...rodiče hlavně chtějí, aby učitel byl k žákům spravedlivý, aby je podporoval a byl k nim vstřícný, když potřebují pomoc a samozřejmě je pro ně důležitá i kvalifikovanost učitele. Rodiče, ale mohou klima ovlivňovat i negativně. Například vysokými ambicemi, které mají na dítě, přenášet na ně strach či mohou ovlivňovat vztahy ve třídě např. s kým má nebo nemá kamarádit apod.“ (Čapek 2010, str. 24).

Čapek dále uvádí některé příklady, ve kterých právě rodič ovlivňuje třídní klima nevhodným způsobem a to tak, že:

- Rodič si formuje dítě v souladu se svým „ideálním já“, což se často projevuje v přehnaném důrazu na přípravu, úkoly a jejich dokonalé plnění. Tyto snahy přispívají k přetížení dítěte.
- Rodiče nevhodně mluví o pedagogovi, o škole, kterou dítě navštěvuje apod.
- Rodiče přenášejí na děti neopodstatněné obavy, strach ze školy apod.
- Rodiče mají na starost osobní věci dítěte a oblékání, což může být kolektivem hodnoceno, pozitivně i negativně.
- Rodiče zprostředkovaně ovlivňují vztahy mezi žáky ve třídě. Dítě si často neví rady se vztahy a může se, především na prvním stupni, svěřovat rodičům. Jejich intervence může být špatná a zhoršuje žákovy vztahy ve třídě nebo jejich vnímání. Tradiční nařizování rodičů, s kým se kamarádit a s kým ne, dítěti na klidu nepřidá.
- Problémy v rodině nepochybně mohou vést ke zhoršení prospěchu, nezájmu a snížení školní angažovanosti.

- A v neposlední řadě je jisté, že v chování a školní práci dítěte se odráží výchova v rodině.

Čapek se zamýšlí i nad tím, jak získat rodiče ke spolupráci, a na základě zkušeností kolegů doporučuje čtyři základní postupy:

- **Profesionalita**

Učitel má být odborníkem na svém místě, vést vzdělávání na vysoké úrovni, dokázat dětem poznatky zprostředkovat moderními způsoby, motivovat je a aktivizovat. Za takových podmínek je žák ve škole spokojený, projevuje zájem o učivo a tyto postoje převádí na rodiče, kteří chápou a oceňují pedagogické dovednosti učitele a s tímto míněním k němu přistupují ve vzájemném kontaktu. Zapojení rodičů do života třídy, poukazuje na profesionalitu učitele. Dále zapojení rodičů do výuky, různé neformální aktivity, stanoví pravidla, práva rodičů a povinnosti.

- **Vhodná komunikace s rodičem**

Jako důležitý faktor se opět ukazuje profesionální přístup, při zprostředkování poznatků o žákovi. Komunikace musí být zvolena jako oboustranná snaha o dobro pro dítě, snahou o spolupráci. Zájem o zázemí ve třídě je hlavní předpoklad dobrého učitele, stejně jako rodiče mají mít zájem o to, co se ve škole dítě naučí. Informace má být oboustranná, nejen díky třídní schůzce. Formy sdělení jsou různé.

- **Optimismus a pozitivní postoj.**

Rozhovory s rodiči vést pozitivně, přátelsky, dát najevo dobrý vztah k žákovi, projevovat radost s rodiči z jeho úspěchů. Je nezbytné přesvědčení rodičů, že ve vztahu k dítěti máme společný zájem a myslíme to s jejich dítětem dobře. Veškerá interakce probíhá v povzbuzujícím, pro rodiče v nestresujícím prostředí.

- **Vstřícnost**

Pedagog by měl usilovat o spolupráci s rodiči. Důležité je jeho pochopení pro jednotlivé rodinné problémy, dále je nutná spolupráce s rodiči při špatném prospěchu žáka, informovat je a společně pomáhat nalézt řešení včas. (Čapek, 2010, s. 26-27).

4. VLIV SOCIÁLNÍHO KLIMATU NA TŘÍDNÍ KLIMA

4.1 Školní třída

„Třída“ je skupina žáků stejného věku, kteří jsou společně vyučováni ve škole, základní sociální a organizační jednotka školního vzdělávání.“ (Průcha, Walterová, Mareš 2008, str. 253).

Každý žák, který je součástí školního kolektivu, získává novou pozici – pozici žáka. Lašek upozorňuje na názor Einsteina, že rozdíly mezi dětmi ve škole udává jedinečnost každého, která je dána rasou, pohlavím, socioekonomickými podmínkami jejich rodin. (Lašek 2001, str. 8).

Domnívám se, že pro většinu žáků je školní třída velmi důležitá, ať již samotné působení třídy na sociální a morální vývoj žáka, tak i na jeho celkovou spokojenost v průběhu školní docházky.

Ze sociologického pohledu je školní třída sociální skupina, probíhá zde socializace jedince ve skupině.

Podle Dvořákové je školní třída skupina, kde:

- Činnosti a vztahy jsou směřovány převážně úkolově, jsou tedy závislé na postupném ovládnutí učiva a navazujících úkolů.
- Zásadní role náleží pedagogovi, on je tím, kdo vytváří výchovně vzdělávací cíle, žáka kontroluje, hodnotí, orientuje a motivuje
- Dochází k utváření organizace mezilidských vztahů, k budování podskupin, kde je více či méně prostor pro rozvoj vzájemné spolupráce a soutěživosti.“ (Dvořáková 2000, str. 124).

Dále upozorňuje, že charakter třídy je ovlivněn:

- věkem žáků

Ve většině tříd je věk žáků podobný, s výjimkou venkovských tříd, kde jsou spojené různé ročníky. Zajímavá je skutečnost ve vztahu k učiteli, kde do věku dvanácti let žáků je zřejmá závislost na učiteli, v pozdějším věku je patrný posun k nezávislosti třídy.

- složením třídy dle pohlaví

V pubertě se začíná významně projevovat rozdíl pohlaví. U dívek jsou patrné vznikající přátelské vztahy, které jsou velmi intenzivní, v důsledku této skutečnosti se třída rozpadá na menší skupiny. U chlapců se ve třídě projevuje větší vliv, převaha, což souvisí s jejich psychickou a fyzickou zdatností. Pokud se jedná o šikanu, dívky se spíše pomlouvají, chlapci zase fyzicky napadají. Je důležité zdůraznit, že zmíněné rozdíly se projevují v závislosti na charakteru jednotlivých žáků a na přístupu či vedení učitele.

- velikostí třídy

Výhoda menších tříd se zdá být nesporná. Učitel žáky může lépe poznat, má na třídu větší vliv, funguje zde přirozenější vývoj vztahů mezi žáky, ale i mezi žáky a učitelem. Dochází zde k bližšímu individuálnímu kontaktu jak mezi žáky a učitelem, tak mezi žáky navzájem. Učitelé, kde je vyšší počet žáků, také většinou hodnotí práci ve třídě jako daleko obtížnější. Co se týče vlivu početnosti třídy na lepší formování vztahu mezi žáky a na strukturu třídy, neexistuje na to jednotný názor. Pokud je ve třídě více žáků, jednotlivec má sice větší možnost si najít kamarády, na druhou stranu se, ale zvyšuje počet vztahů ambivalentních a neutrálních. Sami žáci vnímají menší třídy jako více soudržné.

Převládají ale názory, že v těchto třídách dochází k tomu, že sociální život je zde méně podnětný a může se stát monotónním.

- dispozicemi jednotlivých žáků

Mezi jednotlivými žáky jsou jednoznačné rozdíly v tom, jaké potřeby mají rozvinuty. Žáci se buď učí se zájmem (to, čemu se učí, je zajímavá nebo je zaujme způsob výkladu), ale také proto, že to, čemu se naučí, se jim může hodit, případně učením získávají určitou kvalifikaci. Důvodem může být i snaha předejít nepříjemnostem spojených s neúspěchem nebo pocit zodpovědnosti. K relativně stabilním osobnostním charakteristikám patří motivační dispozice. Mezi jednotlivými žáky jsou ale značné rozdíly v tom, jaké potřeby mají rozvinuty. V průběhu školních let by mělo docházet k rozvoji dispozic ve smyslu kvantitativním, ale i ve prospěch vlastní motivace.

- rodinným prostředím žáků

Žáci jsou trvale vystavováni tlaku společnosti a zároveň i tlaku ze strany rodiny. Každé dítě má jiné rodinné zázemí, každá rodina má svou výchovu, někteří rodiče své dítě podporují, jiní je zanedbávají. (Dvořáková 2000, str. 126).

Ze zkušeností pedagogů je patrné, že se objevují snahy členit většinu skupin na další podskupiny. V rámci povinné školní docházky ve školní třídě nebo na střední škole je toto dělení nejvíce patrné. Tuto problematiku zmiňuje Průcha, když upozorňuje na nebezpečí při vzniku těchto podskupin. Podskupinou odmítání jedinci zůstávají často osamělí či izolovaní, uvědomují si svůj sociální nedostatek. Na rozdíl od toho, členství v této podskupině uspokojuje základní lidské potřeby tím, že vyvolává pocit společenského přijetí, bezpečí, sounáležitosti. Dále se uvádí členění podskupin na přátelské dvojice, ty ovlivňuje podobnost statusu žáků, společné zájmy, domácí prostředí a jejich prostorová blízkost. (Průcha, 1997).

Školní třída umožňuje rozvíjet přirozenou socializační snahu ve vrstevnické skupině, kde je možné dobře navazovat mezilidské vztahy a dále profilovat svou osobnost, žáci zde mívají stejné názory a podobné sociální statusy.

„Vrstevníci mají velký vliv na produktivitu činností jak v pracovním, tak ve výchovně vzdělávacím prostředí. Spolupráce se obvykle pojí s vyšším výkonem, než když jedinec pracuje sám. Účinnost práce se zvyšuje interakcí s vrstevníky zvláště v případě, kdy jsou děti nebo dospívající málo motivováni k činnosti, případně nemají rozvinuté studijní či pracovní dovednosti“. (Kasíková, 2010, s. 37).

Nemalou roli ve školní třídě má tzv. skupinová dynamika, která vychází z psychologie.

„Skupinovou dynamiku“ vytvářejí psychologické síly a procesy, působící v rámci relativně malé skupiny lidí (tedy s počtem členů jako ve školní třídě, které určují sociologické rysy skupiny jako celku a ovlivňují chování jednotlivých členů skupiny. Termín „ skupinová dynamika“ označuje jak vědecké stadium vlivů skupiny na jednotlivce, tak i charakteristické rysy skupiny (tedy její organizaci, skladbu, cíle a stabilitu)“. (Cangelosi, 1994, s. 62).

Z těchto skutečností vyplývá, že vzájemné působení vztahů a komunikace nejsou stálé, ale vykazují dynamický charakter. Projevu je se skupinová soudržnost, konformita, ale i konflikty.

Koheze – označuje sjednocenost, soudružnost, stmelenost skupiny, v podstatě lze vyjádřit, jak pevné je členství ve skupině, vyjadřuje také vzájemnou spjatost členů skupiny, a je v souvislosti se snahou členů zůstat ve skupině, být jeho členem.

Konformita – vyjadřuje velmi těsný vztah ke statusu, snaha jednat jako ostatní.

„Na úrovni školy je tento pojem velmi důležitý, protože učitelé vyžadují od svých žáků značnou míru konformity. Tato konformita může být buď formální (např. dodržování školního řádu a mezi stanovených osnovami), nebo neformální (např. dodržování nepsaných hodnot a jistá očekávání školy i jednotlivých učitelů – takzvaná „skrytá pravidla““. (Fontana, 1997, s. 284).

Konflikt – je považován jako zátěžová sociální situace, lze ho definovat jako „*střetnutí dvou nebo více navzájem neslučitelných (rozporných) tendencí, sil, motivů, které vyvolávají prožitek napětí a zároveň tendenci toto napětí redukovat změnou stavu (řešení konfliktu)*“. (Řezáč, 1998, s. 151).

Základem interakce mezi členy skupiny, kdy jedinec působí na jedince, je sociální komunikace. V rámci pojetí ať již širšího či hlubšího, pro sociální komunikaci se užívá termín sdílení.

V užším pohledu lze sociální komunikaci chápat jako vyjadřování, respektive výměnu informací.(Mareš, 2013, s. 591).

Je dobré poukázat, slovní (verbální) dorozumívání probíhá současně s mimoslovní (neverbální) komunikací (mimika, gesta, doteky, oční kontakt, vyjádření radosti, smutku, váhání, údivu, sdělování vzdáleností – interpersonální prostor, přiblížení, oddálení nebo prostorové umístění apod.).

Někteří autoři se zmiňují o třech hlediscích sociálního styku:

Hledisko interakční – vzájemně působí, ovlivňuje a úzce souvisí s hlediskem komunikačním.

Hledisko komunikační – sdělování významů. Obě hlediska nejsou bez emocionálního výrazu.

Hledisko percepční – obsahuje v rámci přímých komunikativních aktivit vnímání sociálních partnerů.

Školní třída je velmi výjimečná, ale zároveň velmi komplikovaná skupina. Je nesporné a velmi důležité vzájemné působení nejen ze strany učitele, ale i žáka. Je to jev či proces složitý a dlouhodobý, předešlé řádky naznačují různé faktory, které vztah učitel – žák, ovlivňují. Učitel patří k významným osobám, které v životě ovlivňují především děti, ale i dospívající. Každý si jistě vybaví svého oblíbeného učitele, učitelku, ať již ze základní školy, střední školy nebo vysoké školy, ale toto působení závisí především na osobnosti učitele, jeho způsobu komunikace, interakci a vztahu k žákům.

4.2 Diagnostika klimatu školní třídy

Česká republika nemá s diagnostikou klimatu třídy bohaté zkušenosti. První rozsáhlejší výzkumy byly prováděny až po roce 1989. Z tohoto faktu vyplývá, že se jedná o velmi mladou a oproti zahraničí méně probádanou oblast, (ve srovnání s např. USA, Austrálie), kde jsou zkušenosti s klimatem školní třídy velmi bohaté a tématu se věnují několik desítek let.

Dle Čapka lze klima školní třídy měřit dvěma základními způsoby:

- 1.) Zaměření na **objektivitu**, kdy zjišťujeme stav přesným nástrojem na měření klimatu, bez vlastního ovlivnění.
- 2.) Sbírání **subjektivních** odpovědí respondentů (žáků, učitelů), jejich pocitů, hodnocení, zklamání, přání apod.

Mareš uvádí tyto druhy přístupů:

➤ **Sociometrický přístup** – pro diagnostiku volíme školní třídu jako sociální skupinu, bez učitele. Zájem se soustředí na strukturu sociální skupiny, vývoj sociálních vztahů vně skupiny a vliv na rozvoj žáků. Příkladem diagnostické metody je například sociometricko – ratingový dotazník SORAD.

- **Organizačně sociologický přístup** – již z názvu této metody je patrné, že učitel zde představuje řídicího pracovníka a školní třída organizační jednotku. Badatel se zaměřuje na rozvoj týmové práce ve vyučovací hodině, potlačení nejistoty žáků z plnění úkolů. Při sledování průběhu pedagogické činnosti je volena standardizovaná metoda.
- **Interakční přístup** – zaměřuje se na školní třídu (žáky) a osobnost pedagoga ve vzájemném působení. Předmětem zkoumání je vliv pedagoga na sociální klima školní třídy. Metody zahrnují interakční analýzy, standardizované pozorování, audiovizuální nahrávky, počítačové metody, jejich popis, rozbor.
- **Pedagogicko - psychologický přístup** – objektem výzkumu je školní třída a pedagog. Zabývá se spoluprací žáků ve třídě, kooperativním učením v malých skupinách. Jako metoda se uvádí posuzovací škála *Classroom Life Instrument* – CLI.
- **Školně etnografický přístup** – objektem je školní třída, učitelé a přirozený život školy. Předmětem zkoumání je, jak klima funguje, dále jak vnímají, hodnotí a popisují klima samotní aktéři. Diagnostická metoda je zúčastněné pozorování při kterém badatel pobývá ve škole několik měsíců či let. A zde se vedou rozhovory s učiteli, žáky, pořizují nahrávky s jejich formulacemi, které se následně přepisují do protokolů a analyzují se.
- **Vývojově psychologický přístup** - zde analyzujeme žáka jako osobnost a školní třídu jako sociální prostředí, v němž se utváří žákova osobnost. Předmětem bádání je ontogeneze žáků, při které se používají různé metody.
- **Sociálně psychologický a environmentalistický přístup** – tento přístup lze označit jako nejčastější, objektem studia je školní třída, která je chápána jako prostor pro učení, žáci dané třídy a vyučující této třídy. Zájem se soustředí na kvalitu třídního klima, jeho strukturní složky, současný stav a situaci, kterou si přejí aktéři klimatu. Metodou pro diagnostiku klimatu jsou posuzovací škály, které vyplňují samotní aktéři, kteří zachycují vlastní vidění klimatu, své postoje, subjektivní názory, své očekávání (Čáp, Mareš, 2007, s. 571-573).

K diagnostice sociálního klimatu školní třídy používáme rozličných metod, které jsou rozděleny na dvě základní skupiny – kvalitativní a kvantitativní. Někteří autoři, například Mareš, uvádí ještě metodu smíšenou.

V diagnostice sociálního klimatu třídy od začátku výzkumů dominuje kvantitativní přístup. Je založen na strukturovaném dotazování, za standardizovaných podmínek. Nejčastěji se používá dotazníkové šetření, které lze provádět „ papírovou formou“ nebo v elektronické verzi, například prostřednictvím internetu nebo specializovaného portálu. Využít lze i posuzovací škály a sociometrické techniky.

5. EMPIRICKÁ ČÁST

5.1 Cíle empirického šetření

V teoretické části své BP jsem charakterizoval třídní klima z pohledu pedagogické psychologie. Zjištěné poznatky se většinou shodují v tom, že klima představuje významnou determinantu vyučovacího procesu s rozhodujícím vlivem na studijní výsledky žáků v rovině kognitivní i afektivní. Klima třídy dále působí i na oblast sociálně psychologickou, např. skupinovou soudržnost ve třídě, kvalitu konkrétních interpersonálních vazeb mezi žáky či spokojenosti žáků ve třídě.

V následujícím textu budu prezentovat data získaná výzkumnou sondou, kvantitativně kvalitativní povahy, již jsem provedl na středních školách ve Středočeském kraji.

Zaměřil jsem se na diagnostiku třídního klimatu v maturitních a nematuritních ročnících dané školy prostřednictvím standardizovaného dotazníku autorů Mareše a Ježka.

Zjištěná data z jednotlivých tříd jsem vzájemně porovnal. Soustředil jsem se na některé aspekty mezilidských vztahů ve třídě, reprezentované v dotazníku faktory *vztahy mezi spolužáky, spolupráce mezi spolužáky a dění o přestávkách*. Předpokládal jsem, že se klima ve třídě může v jednotlivých ročnících lišit.

Dále jsem zjišťoval údaje vztahující se k působení učitelů ve třídě – je jimi *vnímaná opora od učitele, rovný přístup učitele k žákům, přenos naučeného mezi školou a rodinou a preference soutěžení ze strany žáků*.

Prostřednictvím dotazníku jsem získal údaje i o dalších aspektech sociální komunikace – *možnost diskuse během výuky, iniciativa žáků, jejich snaha učit se a také úsilí zalíbit se okolí*.

Dalším cílem empirické sondy bylo doplnění kvantitativních dat údaji kvalitativními – popsat a analyzovat názory a postoje učitelů zkoumaných tříd k dané problematice.

Cíle empirické sondy lze tedy formulovat takto:

- popsat a porovnat klima ve třídách maturitních a nematuritních z pohledu žáků
- popsat a porovnat klima prostřednictvím názorů ředitele a učitelů
- analyzovat příčiny, jež v daných třídách klima dominantně ovlivňují

5.2 Stanovení hypotéz

Vzhledem k tomu, že analýza klimatu školní třídy představuje široké pedagogicko-psychologické téma s mnoha determinantami, zúžil jsem své výzkumné šetření na některé aspekty, jež považuji v prostředí konkrétní střední školy za klíčové. Pro ně jsem formuloval následující hypotézy:

Hypotéza 1: Sociální klima třídy je ve sledovaných třídách přibližně stejné.

Hypotéza 2: Učitelé a vedení školy vnímají sociální klima třídy podobně jako žáci.

Hypotéza 3: Klima ve všech sledovaných třídách nevybočuje z norem standardizovaného dotazníku.

5.3 Použité metody

K získání dat o sociálním klimatu třídy jsem použil standardizovaný dotazník od autorů Jiřího Mareše a Stanislava Ježka, který umožňuje zjistit, jak žáci třídní klima vnímají. Poté jsem použil metodu polostrukturovaného interview s učiteli a ředitelem školy.

5.4 Dotazník

V diagnostice problematiky sociálního klimatu třídy dominoval od samého počátku kvantitativní přístup. Základem je strukturované dotazování, jež probíhá za standardizovaných podmínek. Obvykle má podobu dotazníku, využitelného v papírové nebo elektronické podobě.

Odborná literatura zmiňuje dva typy dotazníků. V této práci jde o dotazník obecný, generický, který zjišťuje klima třídy bez ohledu na zvláštnosti vyučovacího předmětu nebo zvláštnosti vyučovacích metod a prostředků.

Vznikl výběrem ze dvou standardizovaných dotazníků. Je určen ke zjišťování jedenácti zvolených aspektů psychosociálního klimatu školní třídy na druhém a třetím stupni škol. Každý aspekt klimatu je měřen jednou škálou. Při tvorbě výsledného dotazníku autoři vycházeli z nástrojů MCEI (*Multicultural Classroom Environment Instrument*, Carroll, 2006) a WIHIC (*What Is Happening In this Class*, Fraser, McRobbie, Fisher, 1996).

5.5 Popis zkoumaného vzorku

Výzkum jsem provedl v dubnu 2015, ve školním roce 2014/2015 na střední škole a středním odborném učilišti ve Středočeském kraji.

První skupina – třída A, jsou žáci školy, která je v okresním městě. Je to škola technického zaměření a poskytuje odborné středoškolské vzdělání ukončené maturitní zkouškou a získáním maturitního vysvědčení.

Druhá skupina – třída B, jsou žáci školy, která je v malém městečku, také technického zaměření. Škola nabízí odborné vzdělání ve tříletých oborech zakončených závěrečnou zkouškou a obdržáním výučního listu.

Třetí skupina – třída C, jsou žáci stejné školy jako třída B.

Výzkumné sondy se zúčastnili žáci druhých ročníků. V první zkoumané škole se sondy zúčastnili všichni žáci ročníku v počtu 31, z toho 6 dívek a 25 chlapců. Na druhé škole se zúčastnili žáci dvou ročníků nematuritních oborů, konkrétně 24 a 25 žáků. Jedná se o třídy pouze chlapecké, výzkumného šetření se nezúčastnili pouze dva žáci.

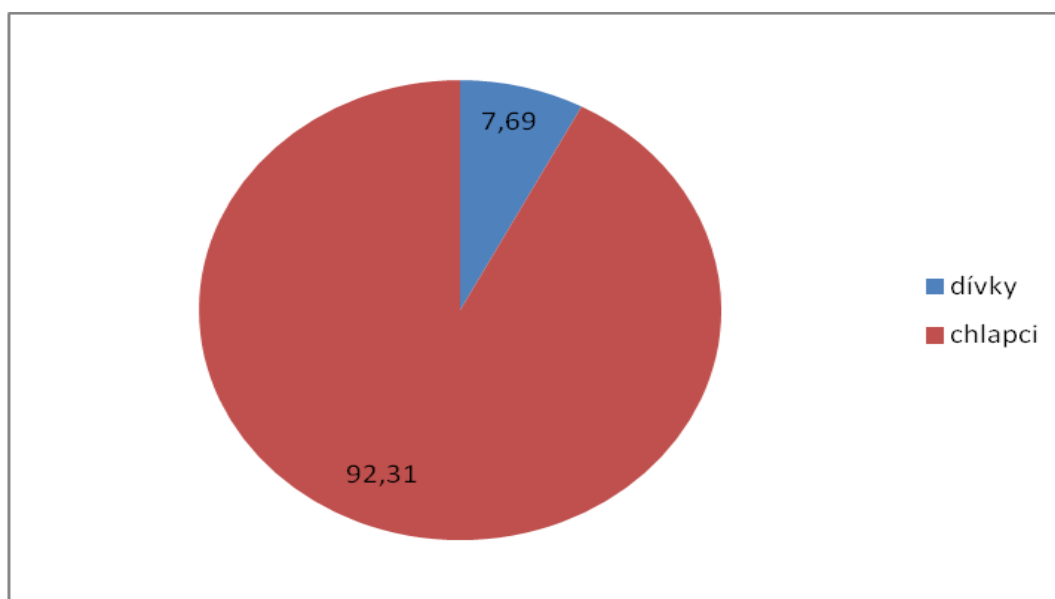
ŠKOLA	TŘÍDA	DÍVKY	CHLAPCI	CELKEM VYPLNĚNO DOTAZNÍKŮ	CELKEM ŽÁKŮ VE TŘÍDĚ	NÁVRATNOST DOTAZNÍKŮ V %
SŠ	A	6	25	31	31	100
SOU	B		22	22	24	91,66
SOU	C		25	25	25	100
	CELKEM	6	72	78	80	97,5

Tabulka č. 1. Statistické údaje o respondentech

Výzkumu se tedy celkem zúčastnilo 78 respondentů ve věku 16 – 19 let. Chlapců byla jasná převaha- 72, dívek bylo pouze 6. Toto zjištění jsem očekával, protože se jedná o technické obory, u SOU se navíc jedná o obory zemědělského zaměření. Dívky jsou zastoupeny pouze v maturitním ročníku SŠ.

ŠKOLA	CELKEM VRÁCENÝCH DOTAZNÍKŮ	Z TOHO DÍVKY	v %	Z TOHO CHLAPCI	v %
SŠ	31	6	19,35	25	80,64
SOU	47			47	100
CELKEM SŠ+SOU	78	6	7,69	72	92,31

Tabulka č. 2. Přehled respondentů z hlediska pohlaví



Graf. č. 1. Vyjádření poměru všech respondentů

5.6 Vyhodnocení dotazníků tříd A, B, C

1) Dobré vztahy se spolužáky

Pro práci s třídou představuje kvalita vztahů mezi spolužáky významnou determinantu.

Norma je u této škály stanovena v poměrně úzkém rozmezí 3,8 – 4,2. Součástí autorského manuálu jsou rámcová doporučení, jak pracovat se třídou, která má třídní medián pod stanovenou normou. Patří k nim např. zařazování úloh vyžadujících spolupráci, vedení žáků k tomu, aby dokázali požádat o pomoc, kooperativní hry, činnosti, aj.

Ve třídě A dosáhly hodnoty této škály výše 4,05, což představuje dobrou úroveň vztahů mezi spolužáky, zatímco třída B vykazala hodnotu 3,43 a třída C hodnotu 3,21, v obou případech podprůměrnou úroveň.

2) Spolupráce se spolužáky

Tato škála souvisí s předešlou – na dobré vztahy se spolužáky, z hlediska práce se třídou, má nemalý význam fakt, zdali žáci dokáží pracovat a řešit úlohy v kolektivu. Předmětem pozornosti je situace, kdy je klima třídy z těchto aspektů hodnoceno výrazně odlišně.

Norma se pohybuje 3,3 – 3,8. Třída A vykazala hodnotu 3,52, třída B 3,11 což je mírně pod normou, ale třída B má hodnotu 2,62, výrazně podprůměrnou.

Jako doporučení pro zlepšení spolupráce se v manuálu uvádí potlačení prvků soutěžení a cílené zařazování skupinové práce, dále pak promyšlené obměňování složení skupin při skupinové práci, uplatňování diskuzní metody a zapojení k intenzivnější argumentaci. Důležité je i chválit snahu pomoci slabším.

3) Vnímaná opora od učitele

Tato škála zjišťuje, do jaké míry vnímá žák učitele jako člověka, který mu pomáhá, podporuje ho a je na jeho straně. Dá se také říci, že poukazuje na kvalitu vztahu mezi učitelem a žákem.

Norma je stanovena v rozmezí 3,2 – 4,0. Třída A má hodnotu 3,57, třída B hodnotu 3,30, ovšem třída C je silně pod průměrem – vykazuje hodnotu 2,69.

Zde může být příčinou např. učitelova nedostatečná citlivost na problémy žáků, kdy učitel pouze probírá učivo, ale již nesleduje, zda mu žáci dostatečně rozumějí.

4) Rovný přístup učitele k žákům

U této škály dojdeme ke zjištění, zda žáci mají pocit, že učitel přistupuje ke všem stejně. Čím vyšší hodnota, tím více žáci vnímají, že k nim učitel přistupuje objektivně a naopak. V manuálu testu se uvádí, že předmětem pozornosti mají být případy, kdy žáci hodnotí učitele níže než 3,0.

Třída A vykazuje příznivou hodnotu 3,94, kdy žáci vnímají, že učitel přistupuje ke všem stejně. Třída B má hodnotu 3,35, jedná se o nižší hodnotu v rámci normy. Třída C vykázala téměř identické hodnoty jako třída B (3,36).

5) Přenos naučeného mezi školou a rodinou

Tato škála poukazuje na fakt, že většina žáků žije současností. Dobře si uvědomují důležitost svého vzdělání pro své budoucí pracovní uplatnění, ale získané znalosti chtějí uplatňovat již nyní, což může vést ke snaze prohloubit si studium či v něm dokonce pokračovat. Tento faktor může velmi ovlivňovat také klima třídy.

Norma je stanovena v rozmezí 3,1 – 3,6. Třída A má hodnotu 3,38, což je pro maturitní ročník velmi dobrý výsledek. Třída B dosahuje hodnoty 3,28, což je také v normě, ale třída C má výsledek těsně pod stanovenou normou 3,06.

6) Preference soutěžení ze strany žáků

Zde posuzujeme motivaci, jež pramení ze snahy po dosažení lepších výsledků v porovnání s vrstevníky. Při výuce, která uvážlivě využívá soutěživosti mezi spolužáky, dochází často k dobrým individuálním výkonům a také ke spolupráci celé skupiny. Vysoké hodnoty poukazují na vzájemné srovnávání, zálibu v soutěžení. Nízké hodnoty naopak svědčí o odmítání soutěžení.

Přiměřené hodnoty jsou stanoveny v rozmezí 3,1 – 3,5. Třída A dosáhla velmi dobrého výsledku 3,47, třída B je pod stanovenou normou 2,90 a třída C vykazuje neuspokojivou hodnotu 2,28. Tyto hodnoty mohou poukazovat na nezájem o vzájemné soupeření či porovnávání, mohou však být i důsledkem špatného přístupu učitele.

7) Dění o přestávkách

Škála zjišťuje, zda přestávky jsou pro žáky vítaná příležitost k odpočinku či nikoliv. Vysoké hodnoty indikují potenciální problémy v žákovském kolektivu, naopak nízké hodnocení představuje kladný vnímání přestávek.

Norma je stanovena na rozpětí 1,3 – 1,8.

Všechny zkoumané třídy jsou nad horní hranicí normy, u třídy A je výsledek 2,25, třída B dokonce dosáhla hodnotu 2,71 a třída C 2,21. Ze zjištěných hodnot je patrné, že žáci vnímají přestávky pozitivně a těší se na ně.

8) Možnost diskutovat během výuky

V některých případech je dobré, když žáci přinášejí do výuky vlastní poznatky, názory a dělí se o ně s učitelem. Vysoké hodnoty na této škále představují možnost vstoupit do průběhu výuky s vlastními názory a myšlenkami, nízké opak. Tato škála také souvisí se škálami 3 a 4 a doplňuje je. Proto je vhodné hodnocení těchto škál jako celku a výrazné hodnoty podrobovat zvláštní pozornosti.

Norma je stanovena v rozmezí 3,1 – 3,9.

Třída A dosáhla hodnoty 3,65, třída B 3,19 a třída C hodnoty 3,13. Všechny zkoumané třídy jsou v normě. Při společném hodnocení škál 3,4 a 8 stojí za pozornost ve 3. škále třída C, kde je hodnota 2,69, která je neobvykle nízká.

9) Iniciativa žáků

Zde je předpoklad, že zájem a vztah k předmětu se odráží na míře iniciativy každého žáka. Žák se zájmem o předmět sám získává doplňující informace k probírané látce.

Vysoké hodnoty značí snahu žáků dohledávat potřebné informace, naopak nízké hodnoty svědčí o absenci této tendence. Průměr představují hodnoty mezi 3,1 – 3,9.

Třída A dosáhla hodnocení 3,58, třída B 3,07, jedná se o hodnotu těsně pod stanovenou normou a třída C dosáhla hodnoty 2,98.

Zde se nabízí několik řešení pro zlepšení těchto výsledků, například zadávání speciálních úkolů, kde je kladen důraz na vyhledávání informací na internetu, v encyklopediích, v odborném a specializovaném tisku. Lze využít celou skupinu žáků při zadání společného projektu. Kdy skupina musí samostatně něco vytvořit, vypátrat, hledat v archivech atd.

10) Snaha žáků učit se

Tato škála úzce souvisí s předešlou škálou – s iniciativou žáků, dá se říci, že se jedná o pozornost nebo také míru úsilí, kterou žáci věnují k dosažení cílů a plnění úkolů. Vysoká hodnota značí chuť žáků učit se, nízká naopak nezájem.

Norma se pohybuje v rozmezí 3,8 - 4,2.

Třída A dosáhla výsledek těsně pod stanovenou normou, a to 3,78, třída B naopak velmi pěkný výsledek 4,12 a třída C výsledek 3,55.

11) Snaha zalíbit se okolí

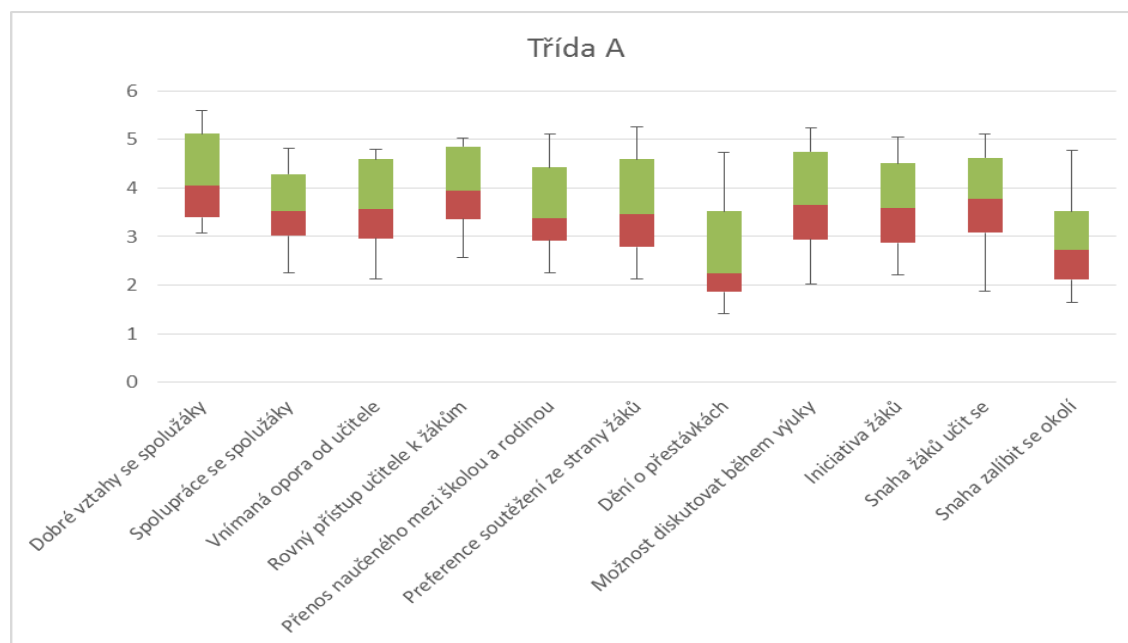
Tato škála je pro získání třídního klimatu velmi důležitá, lze říci, že má vliv na kvalitu sociálního klimatu školní třídy.

Škála zjišťuje míru přizpůsobení žáka v komunikaci se spolužáky, a přizpůsobování své reakce reakcím ostatních. Jedná se o snahu zapadnutí do kolektivu a být v něm oblíbený.

Hodnoty se nachází v rozmezí 2,4 – 2,9. Třídy A, B, i C se pohybují v tomto rozmezí. A má hodnotu 2,73, třída B 2,66 a třída C 2,49.

5.7 Klima třídy prizmatem šetřených aspektů

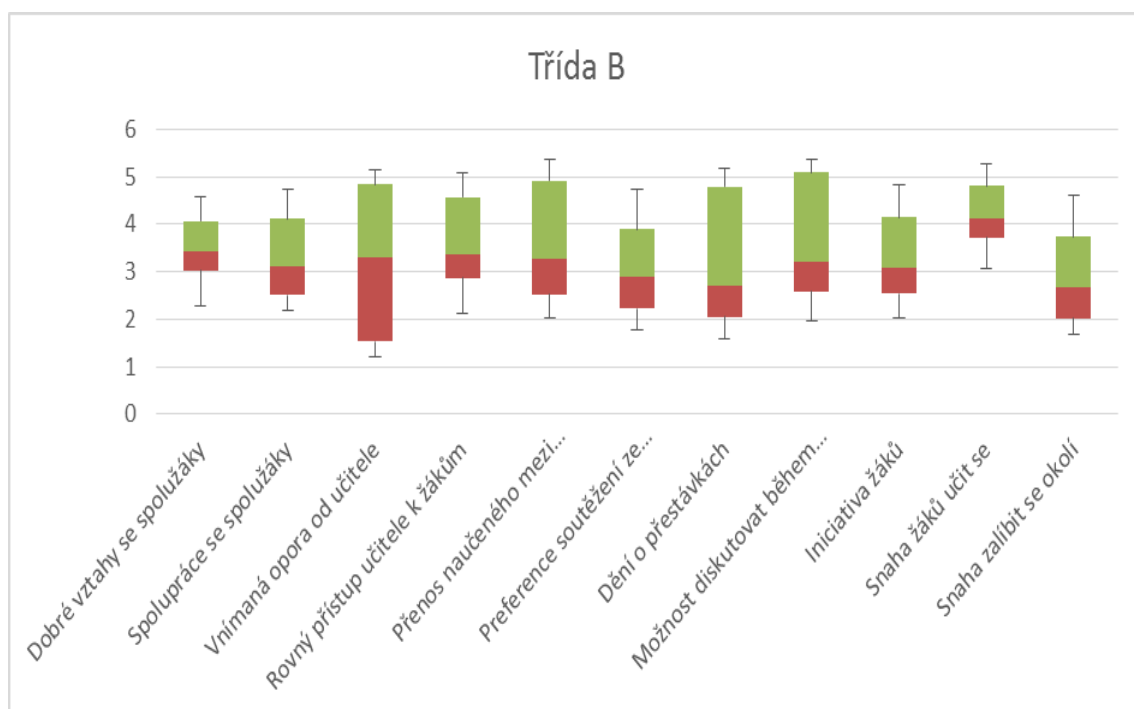
V následujících grafech je zobrazeno klima třídy formou Boxplotů – krabicových grafů, zobrazují všech jedenáct zjišťovaných aspektů.



Graf č. 2 – Výsledky třídy A

	min.	Q1	Medián	Q3	max.	Perc. skóre
Dobré vztahy se spolužáky	3,07	3,39	4,05	5,12	5,60	60
Spolupráce se spolužáky	2,25	3,02	3,52	4,29	4,81	40
Vnímaná opora od učitele	2,13	2,96	3,57	4,59	4,79	40
Rovný přístup učitele k žákům	2,56	3,36	3,94	4,86	5,03	20
Přenos naučeného mezi školou a rodinou	2,25	2,92	3,38	4,42	5,11	50
Preference soutěžení ze strany žáků	2,13	2,78	3,47	4,59	5,25	70
Dění o přestávkách	1,42	1,86	2,25	3,52	4,74	5
Možnost diskutovat během výuky	2,03	2,94	3,65	4,75	5,23	50
Iniciativa žáků	2,22	2,87	3,58	4,51	5,05	60
Snaha žáků učit se	1,87	3,08	3,78	4,62	5,12	20
Snaha zalíbit se okolí	1,64	2,11	2,73	3,52	4,78	60

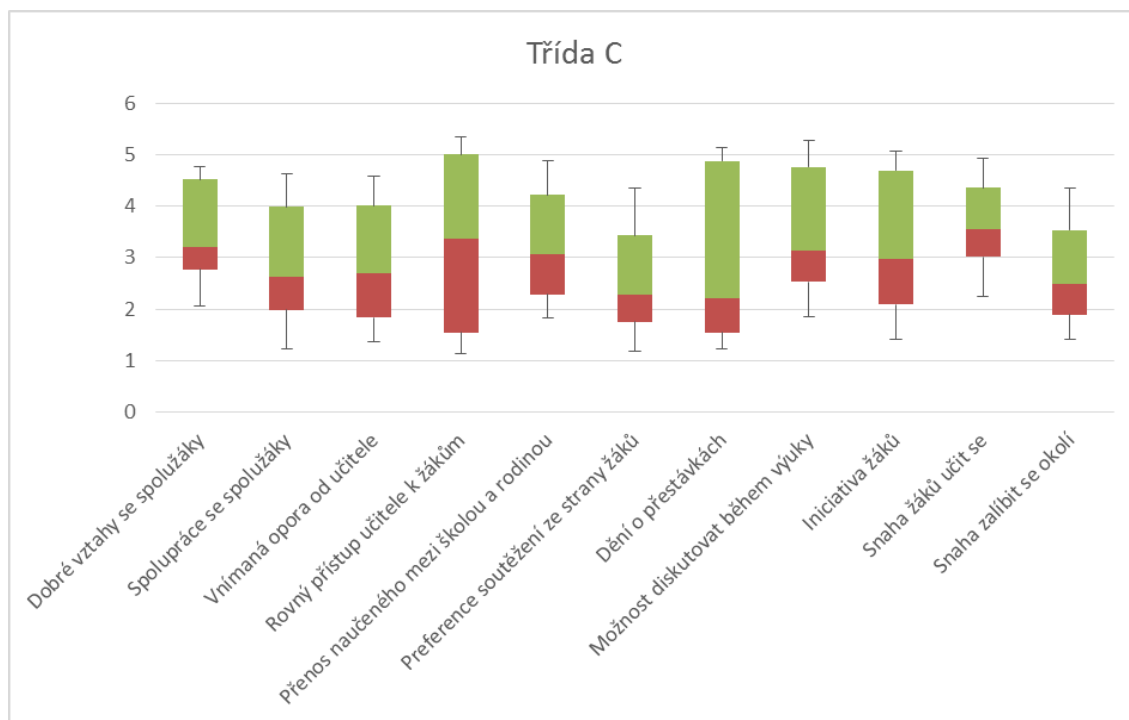
Tabulka č. 3 – Údaje, zjištěné šetřením ve třídě A



Graf č. 3 – Výsledky třídy B

	min.	Q1	Medián	Q3	max.	Perc. skóre
Dobré vztahy se spolužáky	2,28	3,03	3,43	4,07	4,57	5
Spolupráce se spolužáky	2,18	2,51	3,11	4,11	4,72	10
Vnímaná opora od učitele	1,22	1,53	3,30	4,84	5,13	30
Rovný přístup učitele k žákům	2,12	2,87	3,35	4,56	5,07	10
Přenos naučeného mezi školou a rodinou	2,03	2,52	3,28	4,91	5,35	40
Preference soutěžení ze strany žáků	1,76	2,22	2,90	3,89	4,72	10
Děni o přestávkách	1,58	2,05	2,71	4,79	5,18	95
Možnost diskutovat během výuky	1,97	2,58	3,19	5,08	5,36	30
Iniciativa žáků	2,02	2,54	3,07	4,14	4,83	10
Snaha žáků učit se	3,05	3,72	4,12	4,80	5,27	70
Snaha zalíbit se okolí	1,67	2,02	2,66	3,74	4,62	50

Tabulka č 4 – údaje, zjištěné šetřením ve třídě B

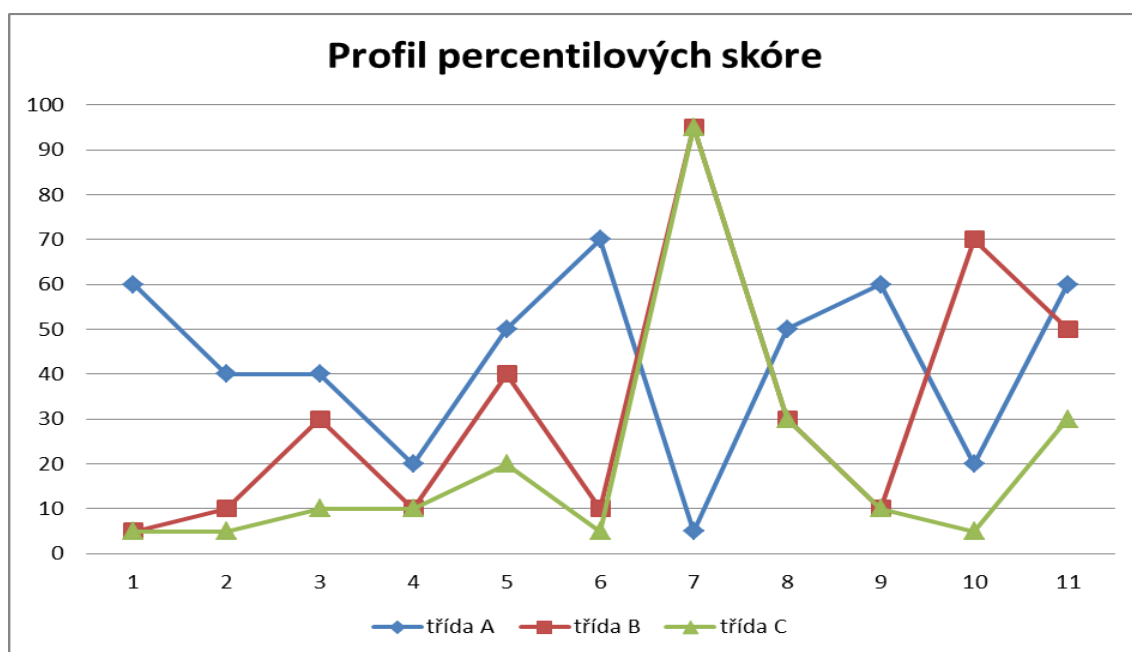


Graf č. 4 – výsledky třídy C

	min.	Q1	Medián	Q3	max.	Perc. skóre
Dobré vztahy se spolužáky	2,07	2,77	3,21	4,52	4,76	5
Spolupráce se spolužáky	1,22	1,98	2,62	3,99	4,64	5
Vnímaná opora od učitele	1,36	1,83	2,69	4,01	4,59	10
Rovný přístup učitele k žákům	1,14	1,54	3,36	5,00	5,34	10
Přenos naučeného mezi školou a rodinou	1,82	2,29	3,06	4,22	4,89	20
Preference soutěžení ze strany žáků	1,17	1,75	2,28	3,43	4,36	5
Děni o přestávkách	1,23	1,54	2,21	4,88	5,13	95
Možnost diskutovat během výuky	1,84	2,53	3,13	4,76	5,28	30
Iniciativa žáků	1,42	2,09	2,98	4,69	5,07	10
Snaha žáků učit se	2,25	3,02	3,55	4,36	4,93	5
Snaha zalíbit se okolí	1,41	1,89	2,49	3,53	4,36	30

Tabulka č.5 – Údaje zjištěné šetřením ve třídě C

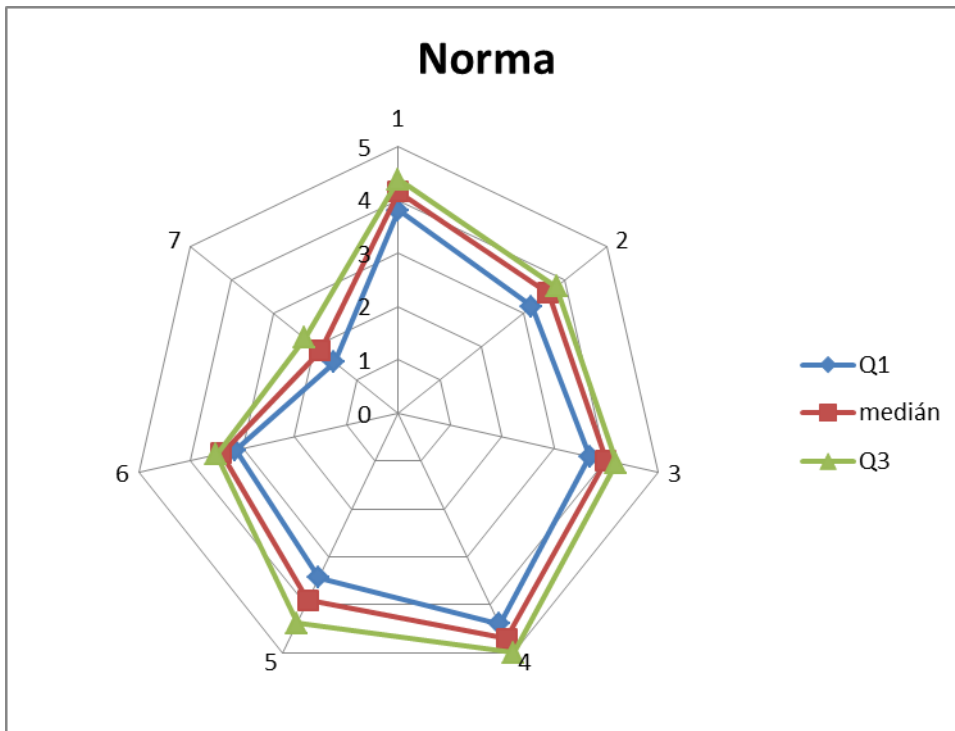
Pro lepší znázornění třídního klimatu je dobré převést skóre jednotlivých škál na společnou škálu, která by nesla informace o tom, jak běžná nebo naopak extrémní hodnota se na škále nachází. K tomu používáme percentilovou škálu, která je založená na srovnání všech dosud testovaných tříd. Každé hodnotě třídního mediánu pro danou škálu odpovídá určitý percentil, který udává, kolik procent tříd získalo u dané škály tuto nebo nižší hodnotu.



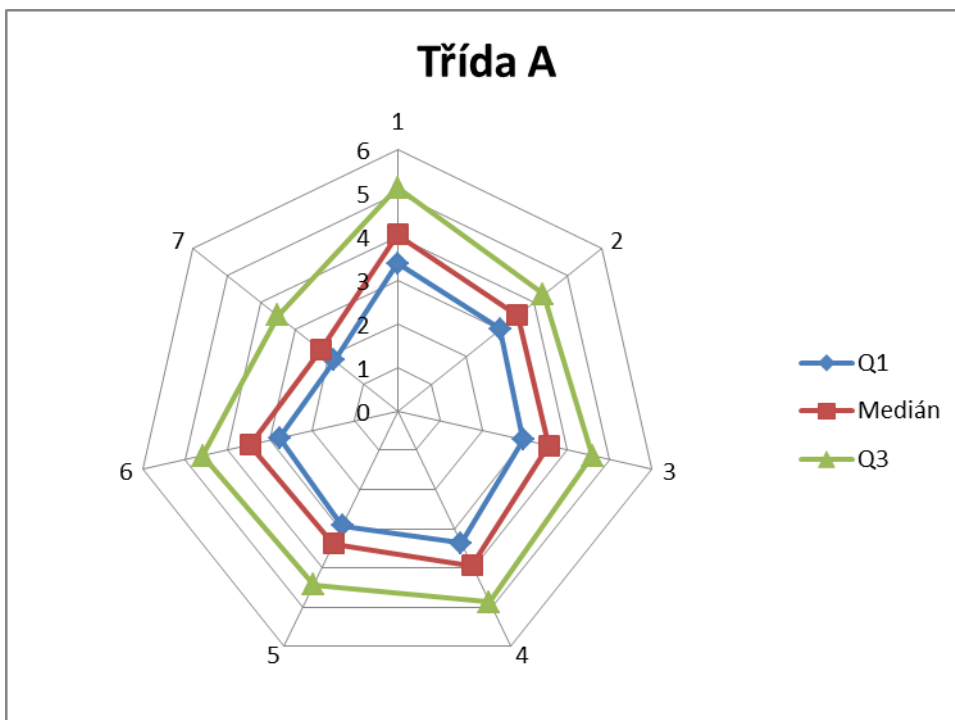
Graf č. 5- Profil percentilových skóre

V následujícím pavučinovém grafu je zobrazeno klima třídy prizmatem ve všech sedmi základních složkách zároveň. Jedná se o alternativní vizualizaci mediánů a kvartilů oproti krabicovým grafům takzvaným Boxplotům.

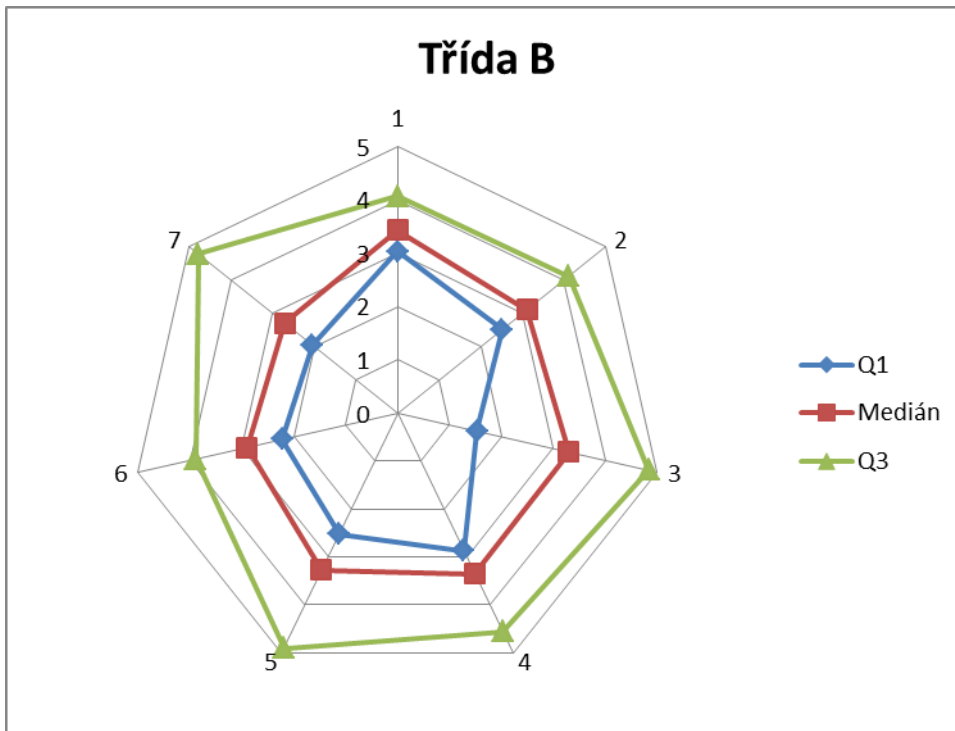
Vysvětlivky: 1) Dobré vztahy se spolužáky, 2) Spolupráce se spolužáky 3) Vnímaná opora od učitele, 4) Rovný přístup učitele k žákům, 5) Přenos naučeného mezi školou a rodinou, 6) Preference soutěžení ze strany žáků, 7) Děni o přestávkách.



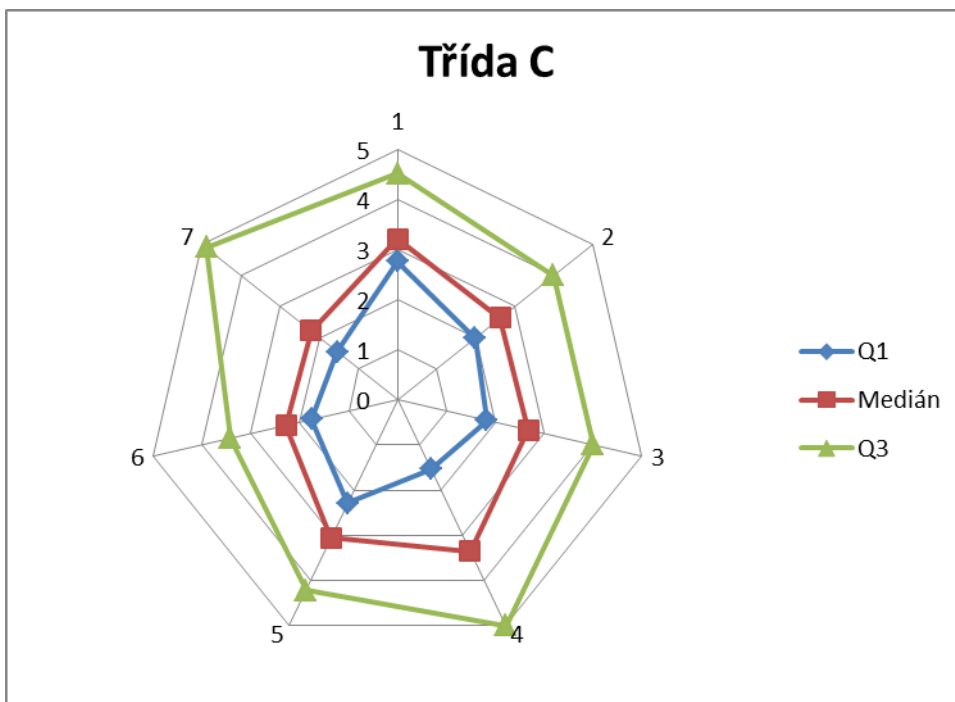
Graf č. 6



Graf č. 7 – Třída A



Graf č. 8 – Třída B



Graf č. 9 – Třída C

Výsledky empirického šetření

Na začátku empirické části jsme si stanovili tři hypotézy.

Hypotéza 1: Sociální klima třídy je ve sledovaných třídách přibližně stejné.

Ze zjištěných výsledků vyplývá, že sociální klima třídy je ve sledovaných třídách odlišné. Vzhledem k technickému zaměření škol a stejnému věku zkoumaných studentů, jsme předpokládali, že se klima tříd nebude výrazně lišit. Ovšem výsledky jsou naprosto rozdílné a poukazují na odlišné sociální klima školních tříd.

Tato hypotéza se tedy **nepotvrdila**.

Hypotéza 2: Učitelé a vedení školy vnímají sociální klima třídy podobně jako žáci.

Dle výsledků získaných z dotazníků, které vyplňovali žáci a polostrukturovanému rozhovoru, který byl veden s učiteli daných tříd se dá usuzovat, že učitelé společně s vedením školy vnímají sociální klima třídy podobně jako žáci. Výjimkou je třída C, která má podprůměrné hodnoty u devíti z jedenácti hodnocených škál.

Tato hypotéza se **potvrdila**.

Hypotéza 3: Klima ve všech sledovaných třídách nevybočuje z norem standardizovaného dotazníku.

Poslední hypotéza je, že všechny tři zkoumané třídy jsou v rozmezí stanovených norem standardizovaného dotazníku. Tento fakt se potvrdil pouze u třídy A, kde byla zaznamenána pouze jedna škála nad normou a to „*dění o přestávkách*“, lehce pod normou byla další škála „*snaha žáků učit se*“ o 0,02. Tato třída nevybočuje z norem dotazníku.

U třídy B hodnocení z jedenácti škál odpovídá pět škál standardizačnímu vzorku a u třídy C hodnocení z jedenácti škál odpovídají standardizačnímu vzorku pouze dvě škály.

Tato hypotéza se tedy **nepotvrdila**.

5.8 Porovnání klimatu s názory učitelů daných tříd

Součástí empirické části bakalářské práce jsou také polostrukturované rozhovory s učiteli daných tříd. Cílem této kapitoly je doplnit údaje kvantitativní údaji kvalitativními – popsat a analyzovat názory a postoje ředitele a učitelů škol k dané problematice. Učitelé odpovídali na stejné otázky jako žáci, s výjimkou škály týkající se vnímané opory od učitele a rovný přístup učitele k žákům.

První škála hodnotí **dobré vztahy se spolužáky**. **Učitel třídy A** své svěřence hodnotí velmi dobře, vidí je jako kolektiv, který spolupracuje, nezaznamenal žádné náznaky problémových situací, což odpovídá zjištěným hodnotám. **Učitel třídy B**, která je pod normou, připouští konflikty ve třídě, ale poukazuje na zdravé jádro kolektivu, které tyto problémy dokáže překonat. Třidu označuje jako mírně problematickou, ale přesto se domnívá, že mezi spolužáky jsou dobré vztahy. **Učitel třídy C**, která je hluboko pod stanovenou normou, třídu označuje jako problematickou, s velmi špatnou vzájemnou spoluprací, její postoj hodnotí jako silně negativní.

Další škála se týká **spolupráce mezi spolužáky**. **Učitel třídy A** zmiňuje časté společné aktivity, skupinovou spolupráci, jež jsou součástí výuky. Spolupráci třídy považuje za velmi dobrou. Jeho hodnocení odpovídá výsledkům sondy. **Výsledek třídy B** je lehce pod stanovenou normou, dle názoru učitele, zde velmi působí motivace žáků k danému tématu. Zároveň opět poukazuje na zdravé jádro třídy, které dokáže strhnout k žádoucí spolupráci i ostatní. **Výsledek třídy C** je alarmující, učitel hodnotí třídu jako velmi pasivní. Zadávání společných prací nebo kooperace ve skupinách jsou velmi problematické pro absolutní nezájem ze strany žáků. Zmiňuje určité skupinky ve třídě, avšak při snaze zapojit je do společné práce, naráží na pasivitu ze strany žáků.

Třetí hodnotící škálou je **přenos naučeného mezi školou a rodinou**. **Učitel třídy A** hodnotí tuto škálu kladně, poukazuje na zřejmé přenesení získaných dovedností do reálného života, za významný fakt považuje, že rodiče mnoha žáků jsou absolventy této školy, což působí velmi pozitivně na všechny zúčastněné strany. Funguje zde jakási hrdost na svůj vzdělávací ústav. **Pedagog třídy B** hodnotí třídu v této škále velmi kladně, zdůrazňuje nutnost zapojení rodiny (poukazuje na sociální složení třídy), aby fungoval přenos informací mezi školou a rodinou. Upozorňuje žáky na praktické souvislosti školního učiva a z reakcí rodičů ví, že se žáci rádi pochlubí i doma. **Třídu C** pedagog hodnotí jako problematickou, nepředpokládá, že látku probranou ve škole používají ve své praxi, naráží na dvě předešlé škály.

K otázce **soutěžení ze strany žáků je třída A** velmi aktivní, dle názoru učitele mají žáci zájem vzájemně soutěžit, vyzdvihuje, že jde o sportovně vedenou střední školu. **Učitel třídy B** soudí, že třída nemá o soutěže velký zájem, domnívá se, že se žáci navzájem obávají reakcí ostatních. **Třída C** je v tomto směru silně pod normou, dle názoru pedagoga žáci absolutně nespolupracují, neprojevují zájem o soutěžení. Hodnocení odpovídá zjištěným hodnotám.

Děni o přestávkách hodnotí **pedagog třídy A** velmi skepticky, žáci neposlouchají příkazy učitelů, jsou velmi hluční. Hodnota je poměrně vysoká, značí možné problémy v žákovském kolektivu. Učitel se ovšem domnívá, že třída nevystupuje z normy, její chování je stejné jako u jiných tříd. **Učitelé tříd B a C** se shodují, že děni o přestávkách je na jejich škole velmi problematické, žáci jsou oproti výuce velmi aktivní. Důvody mimo jiné spatřují ve složení tříd, kde jsou pouze chlapci, nicméně školu navštěvují i dívky, a právě je se snaží chlapci o přestávkách zaujmout. Pedagogové přiznávají problémy se šikanou, proto i děni o přestávkách je v této škole velmi sledované.

Otázka **možnosti diskutovat během výuky**, byla označena jako volitelná položka, kterou žáci vyplňují podle svého zvážení. Dle názoru **všech pedagogů (třídy A, B i C)**, mají žáci dostatečný prostor k vyjádření svých názorů, k prezentaci svých nápadů a všichni pedagogové shodně uvedli, že se snaží na všechny jejich otázky odpovědět. Přiznávají, že se sice někdy netýkají daného tématu, ale oni se vždy snaží svou odpověď s daným tématem propojit.

Další volitelnou položkou je **iniciativa žáků**. **Učitel třídy A** své svěřence hodnotí vcelku pozitivně, stejně jako u škály přenosu naučeného mezi školou a rodinou, vidí těžiště v rodině, kde jsou žáci motivováni nejvíc. Poukazuje na několik velmi iniciativních žáků a zdůrazňuje, že iniciativa se odvíjí od tématu probírané látky. **Učitel třídy B** zmiňuje několik žáků, kteří projevují zájem dopátrat se odpovědi na problémy, které se objevily při probírání učiva. **Učitel třídy C** skupinu považuje za pasivní, absolutně bez zájmu a zmiňuje, že při sebemenším náznaku iniciativy některého žáka, ho třída okamžitě průpovídkami zesměšní, takže příště už raději ruku nezvedne.

Všichni tři pedagogové byli zvědaví, jak žáci sami sebe hodnotí **v otázce týkající se osobní snahy**. Téměř shodně tvrdí, že žáci se dostatečně neučí. **Učitel třídy A** si myslí, že žáci se učí minimálně, a to jen v případě nutnosti. **Učitelé třídy B a C** jsou skeptičtí, společně se domnívají, že žáci se na výuku nepřipravují, že nejsou iniciativní a tomu také odpovídají jejich výsledky. **Učitel třídy B** zmiňuje několik žáků, kteří určité vědomosti mají, ovšem je si téměř jistý, že jde o to, co pochytili během výuky. Mají jen dobrou paměť. **Učitel třídy C** zmiňuje, stejně jako v předešlých škálách, pasivitu a absolutní nezájem žáků o probírané učivo.

Poslední volitelnou škálou je **snaha zalíbit se okolí**. **Třída A** dle mínění pedagoga, je v tomto směru naprosto běžným kolektivem, žáci tvoří dobrou skupinu. Navíc je přesvědčený, že žáci jsou k sobě navzájem ohleduplní a mají snahu si vyjít vstříc. **Učitel třídy B** je v tomto směru podobného názoru, poukazuje na fakt, že třída je složená z žáků pocházejících z různých sociálních skupin, kde mnozí mají potřebu udělat na své spolužáky dojem a přizpůsobit se jim. **Třída C** hodnotí pedagog, jako skupinu, kde se žáci předvádějí navzájem, domnívá se, že se snaží udělat na své vrstevníky dojem a něčím je zaujmout.

ZÁVĚR

V této práci jsem se snažil poukázat na to, jak velký vliv dokáže mít sociální klima školní třídy nejen na psychickou pohodu žáků, ale také na výkon třídy. Domnívám se, že pro každého pedagoga je klíčové, jak ke klimatu třídy přistupuje, případně, jak s ním pracuje.

Zaměřil jsem se na porovnání klimatu třídy v maturitních a nematuritních ročnících technických škol prostřednictvím standardizovaného dotazníku. Ukázalo se, že se mezi jednotlivými třídami objevuje veliký rozdíl. Maturitní třída prokazuje ve všech směrech pozitivnější hodnoty a tudíž i klima ve třídě je nesrovnatelné s třídou, kde žákům chybí motivace a takzvaně „tah na bránu“. Nicméně záleží na pedagogovi, jak dokáže žáky motivovat, protože to je alfou a omegou toho, aby se klima ve třídě změnilo. K pozitivní změně obvykle stačí několik motivovaných žáků.

Jako cíle empirické sondy jsem stanovil, napsat a porovnat klima ve třídách maturitních a nematuritních ročníků z pohledu žáků. Klima se ve třídách diametrálně liší, v maturitní třídě je klima příznivější oproti nematuritním třídám.

Další cíl jsem stanovil, popsat a porovnat názory ředitele a učitelů. Názory ředitele a učitelů na klima třídy jsou shodné, všichni učitelé dané třídy hodnotí jako dobré, třídy se zdravým jádrem snad s výjimkou třídy C, kde jde mírně problematickou třídu. Nachází se zde ale i nevhodný přístup učitele, což je důležité zmínit.

Poslední cíl, který jsem stanovil je, analyzovat příčiny, jež v daných třídách klima dominantně ovlivňují. U třídy A je jedna z hlavních příčin hrdost na školní ústav, který ovlivňuje kvalitu klimatu. U třídy B, lze jako příčinu, která dominantně ovlivňuje klima celé třídy, označit zdravé jádro třídního kolektivu, které dokáže strhnout třídu k lepším výsledkům. Třída C má několik příčin, které ovlivňují klima třídy, jedná se o třídu pasivní, bez zájmu, zde je nezbytné zapojení pedagoga do změn ke zlepšení klimatu a přesvědčení aktérů k potřebě změny.

Výsledky dotazníkového šetření u první třídy označené jako třída A. Jedná se o druhý ročník maturitního oboru „Mechanik strojů a zařízení“. Výsledky dotazníkového šetření lze popsat takto: hodnoty škál *„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, možnost diskutovat během výuky, iniciativa žáků a snaha zalíbit se okolí“* se pohybují v rozmezí stanovených normou. Hodnoty pod stanovenou normou jsme zaznamenali u dvou škál: *„dění o přestávkách a snaha žáků učit se“*.

Třída B jsou žáci z tříletého učebního oboru „Opravář strojů a zařízení“, tato třída dosáhla noremních výsledků u škál: *„Vnímaná opora od učitele, přenos naučeného mezi školou a rodinou, možnost diskutovat během výuky, snaha žáků učit se a snaha zalíbit se okolí“*. Tento výsledek není příliš dobrý, v několika škálách se jednalo o hranici těsně pod stanovenou normou, přesto učitelé této třídy ji hodnotí, jako jeden z lepších kolektivů na dané škole. Hodnoty pod stanovenou normou jsme zaznamenaly u škál: *„dobré vztahy se spolužáky, spolupráce se spolužáky, rovný přístup učitele k žákům, preference soutěžení ze strany žáků, dění o přestávkách a iniciativa žáků.“*

Třída C vykazuje velmi špatné výsledky, jedná se o učební obor „Opravář zemědělských strojů“, třída splnila normu pouze ve dvou škálách a to: *„možnost diskutovat během výuky“*, *„snaha zalíbit se okolí“*.

Na základě porovnávání výsledků, které odhalily dotazníky a odpovědi při rozhovorech s učiteli, lze konstatovat téměř shodné názory, které ovlivňují třídní klima v oblasti dobrých vztahů mezi spolužáky, možná s výjimkou třídy C.

Zde připouští učitel, že jde o mírně problematickou třídu, ale se zdravým jádrem, které vytváří mezi spolužáky dobré vztahy.

Spolupráci mezi spolužáky a soutěžení ze strany žáků hodnotí učitelé i žáci shodně.

Hodnocení dění o přestávkách je však diametrálně odlišné. Ačkoliv učitelé hodnotí téměř shodně a skepticky tento čas, všechna hodnocení ze strany žáků jsou nad horní hranicí, hodnotí je velice pozitivně a těší se na ně (na rozdíl od učitelů).

Možnost diskutovat je opět vnímána jak ze strany učitelů, tak i žáků, shodně. Obě strany diskusi připouštějí.

V osobní snaze žáků učit se překvapila třída B, která podle dotazníku dosáhla velmi pěkný výsledek (i oproti třídě A). Na rozdíl od žáků si učitel této třídy domnívá, že se zde nachází jen několik žáků, kteří disponují nějakými znalostmi.

V oblasti zalíbit se okolí, učitelé i žáci se opět téměř shodli, snad jen s dodatkem, že žáci třídy B mají potřebu dělat na spolužáky dojem a ve třídě C se předvádějí všichni navzájem.

Klima školní třídy lze označit jako jev potenciálně proměnlivý, v závislosti na parametrech klíčových determinant konkrétního klimatu. Ne vždy se lze spolehnout, že učitel uplatní řešení vhodná v jedné třídě i ve třídách ostatních. V tomto ohledu je každá třída jedinečná. Přesto by se o to měl učitel pokusit.

Za hlavní předpoklad nápravy klimatu třídy považují aktivizaci celé třídy, nebo alespoň její většiny. K ní bych učitelé doporučil následující postupy:

- Zaangažovat na změně všechny aktéry klimatu, včetně sebe.
- Vymyslet vhodné formy výuky.
- Přesvědčit aktéry o potřebě změny a o vhodnosti navržených postupů, (je dobré nalézt některé postupy společně s žáky).
- Společně uskutečňovat navržené postupy, průběžně zjišťovat jejich účinnost, a pokud je třeba, postupy modifikovat (vzájemná komunikace učitele a žáků a společné nastolení požadovaného klimatu).

Je zřejmé, že se klima třídy nezmění během několika dnů. Klima třídy vzniká dlouhodobě a změny se mohou projevit až v delším časovém horizontu, neboť se jedná o sociálně psychologický jev s velkou setrvačností. Je třeba také myslet na riziko trvalosti změn. Nejde tedy jen o jednorázové dosažení změny, ale snahu o dlouhodobé udržení této změny.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY:

- 1) Cangelosi, James: *Strategie řízení třídy*. Praha, Portál, 1994, ISBN 80-7178-014-6
- 2) Čáp, J., Mareš J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portal, 2007 ISBN 978-80-7367-273-7.
- 3) Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2742-4
- 4) Čapek, R., Ježek S., *Třídní klima a školní klima: dotazník pro žáky*. Vyd. 1.
- 5) Praha: Grada, 2010, 325 s. ISBN 978-802-4727-424.
- 6) Dvořáková, Miloslava: *Pedagogicko psychologická diagnostika I*. České Budějovice, JCU PF, 2000, 192 s. ISBN 80-7040-402-7
- 7) Evans, I. M., Harvey, S.T., Buckley, L.& Yan, E. (2009) *Differentiating classroom climate concepts: academic management, and emotional environments*. Kotuitui: New Zealand Journal of Social Sciences, vol. 4 (no. 2), pp. 131-146
- 8) Fontana, David. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portal, 1997.
- 9) ISBN 80-7178-063-4.
- 10) Friendlová, K. a kol.: *Práce s třídním kolektivem*, Vydal: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, Praha 2012, ISBN 978-80-87652-70-1
- 11) Grecmanová, H.: *Klima současné školy*. Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS. Brno, Konvoj, 2003, s. 14-27 ISBN 80-7203-064-5
- 12) Grecmanová, H.: *Vyučovací klima*. Pedagogická orientace, 12,2003, č. 2, s. 2-19
- 13) Hrabal V. *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0436-1.
- 14) Kalhous, Z., Obst, O. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-253-X
- 15) Kasíková, H. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. 2. vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 970-80-7367-712-1.
- 16) Lašek, J. (2001). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec
- 17) Králové, Czechia: Gaudeamus. ISBN 80-704-1088-4.
- 18) Lašek, J. (2007). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. (2. vyd.) Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-699-2
- 19) Macek, P. *Adolescence*. 2. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7.

- 20) Mareš, J., Ježek S., *Klima školní třídy. Dotazník pro žáky*. Praha: NUPV, 2012. ISBN 978-80-87063-79-8.
- 21) Mareš, J., Ježek S., *Kvalitativní metody pro diagnostiku psychosociálního klimatu školy*. Pedagogická revue. 2012, 58(1), 30-45.
- 22) Mareš, J.; Křivohlavý, J. *Komunikace ve škole*. Brno: MU, Centrum pro další vzdělávání učitelů, 1995. 142, 144 - 146 s. ISBN 80- 210- 1070- 3.
- 23) Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*, Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8
- 24) Mareš, J. *Sociální klima školní třídy*. Hradec Králové: LF UK, 1998. 15 s.
- 25) Mareš, J. (2001). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál
- 26) Petlák, Erich: *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava, IRIS, 2006, 119 s. ISBN 80-89018-97-1
- 27) Průcha J. 2001 *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání* Praha: Portál ISBN: 8071785849
- 28) Průcha, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál 1997. ISBN 80-7178-170-3
- 29) Průcha, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 80- 7367- 047- X.
- 30) Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (1998). *Pedagogický slovník* (2nd ed).
- 31) Praha, Czechia: Portál. ISBN 80-717-8252-1.
- 32) Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. *Pedagogický slovník*. 5.vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 9788073674168
- 33) Prunner, P., et. al. (2003). *Vybrané kapitoly z pedagogické psychologie*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 80-7082-979-6
- 34) Řezáč, J. *Sociální psychologie*. Brno: Paido, 1998, 268 s. ISBN 8085931486
- 35) Spilková, V., Vašutová, J. (eds.). *Učitelská profese v měnících se požadavcích na vzdělávání*. Praha: UK v Praze, Pedagogická fakulta, 2008. 327 s. ISBN 978-80-7290-384-9.
- 36) Vykopalová, H. (1992). *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc: UP

INTERNETOVÉ ZDROJE:

- 37) <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/z/6051/KLIMA-VE-TRIDE.html/>. [online]. 27.10.2015 [cit. 2015-10-27].
- 38) <http://www.majinato.cz/12-jak-poznat-jake-je-klima-tridy.php>. [online]. 24.10.2015 [cit. 2015-12-12].
- 39) <http://www.rodicevitani.cz/pro-rodice/klima-skoly-ma-zasadni-vliv-na-to-jak-se-deti-uci/>. [online]. 15.10.2015 [cit. 2015-10-15].

SEZNAM TABULEK, GRAFŮ A OBRÁZKŮ

Tabulky:

Tabulka č. 1: Statistické údaje o respondentech

Tabulka č. 2: Přehled respondentů z hlediska pohlaví

Tabulka č. 3: Údaje zjištěné šetřením ve třídě A

Tabulka č. 4: Údaje zjištěné šetřením ve třídě B

Tabulka č. 5: Údaje zjištěné šetřením ve třídě C

Grafy:

Graf č. 1: Vyjádření poměru všech respondentů

Graf č. 2: Výsledky třídy A

Graf č. 3: Výsledky třídy B

Graf č. 4: Výsledky třídy C

Graf č. 5: Profil percentilových skóre

Graf č. 6: Norma

Graf č. 7: Třída A

Graf č. 8: Třída B

Graf č. 9: Třída C

Obrázky:

Obrázek č. 1: Schémata vztahu osobnosti s prostředím

Obrázek č. 2: Vazby mezi pojmy klima-atmosféra-prostředí

PŘÍLOHY

Příloha č. I Dotazník

Klima školní třídy

Moje odpovědi se týkají (jméno učitele nebo učitelky) _____

Který/která v naší třídě vyučuje (jméno předmětu) _____

U všech následujících faktorů je používaná škála :

1	2	3	4	5
Nesouhlasím	spíše nesouhlasím	těžko rozhodnout	spíše souhlasím	souhlasím

Dobré vztahy se spolužáky

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

Spolupráce se spolužáky

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

Vnímaná opora od učitele

1. Tomuto učiteli/Této učitelce na mně velmi záleží.	1	2	3	4	5
2. Tento učitel/Tato učitelka se mi snaží pomáhat.	1	2	3	4	5
3. Tento učitel/Tato učitelka bere v úvahu to, co prožívám, jak se cítím.	1	2	3	4	5
4. Tento učitel/Tato učitelka mi pomůže, když budu mít problémy s učením.	1	2	3	4	5
5. Tento učitel/Tato učitelka se se mnou baví, nepřehlíží mě.	1	2	3	4	5

Rovný přístup učitele k žákům

1. Tento učitel/Tato učitelka věnuje stejnou pozornost mým otázkám jako otázkám ostatních; nedělá rozdíly.	1	2	3	4	5
2. Tento učitel/Tato učitelka mi pomáhá stejně jako ostatním.	1	2	3	4	5
3. Mám v tomto předmětu stejnou možnost se k věcem vyjadřovat jako ostatní.	1	2	3	4	5
4. Tento učitel/Tato učitelka se ke mně chová stejně jako k ostatním spolužákům.	1	2	3	4	5
5. Když se mi něco podaří, tento učitel/tato učitelka mě pochválí stejně jako spolužáky.	1	2	3	4	5

Přenos naučeného mezi školou a rodinou

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

Preference soutěžení ze strany žáků

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

Děni o přestávkách

1. Na přestávky se moc netěším. (Když se netěšíš, označ: souhlasím)	1	2	3	4	5
2. O přestávkách si často přeji, aby už začala hodina.	1	2	3	4	5
3. O přestávkách se u nás často dějí věci, které mi vadí.	1	2	3	4	5
4. O přestávkách si často přeji víc klidu.	1	2	3	4	5

Dále pokračují volitelné faktory – budou závislé na tom, zdali je bude chtít škola prověřit (dozvědět se postoje žáků k otázkám obsažených ve faktorech). Informace, které faktory škola využije, se budou získávat v „Prostředí pro uzpůsobení dotazníku Klima školní třídy podmínkám školy“.

Možnost diskutovat během výuky

1. Během hodiny můžu ostatním nahlas říkat svoje nápady a myšlenky k probíranému tématu.	1	2	3	4	5
2. U tohoto učitele/této učitelky můžu říct svoje názory k probíraným tématům, diskutovat s ní/m během hodiny.	1	2	3	4	5
3. Tento učitel/Tato učitelka se mě ptá, co si myslím.	1	2	3	4	5
4. Tohoto učitele/Této učitelky se mohu během hodiny na cokoli zeptat.	1	2	3	4	5

Iniciativa žáků

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

Snaha žáků učit se

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

Snaha zalíbit se okolí

1. Říkám spíš to, co chce učitel/učitelka slyšet, než to, co si doopravdy myslím.	1	2	3	4	5
2. Než na nějakou složitější otázku začnu odpovídat, nejdřív poslouchám, co říkají ostatní spolužáci.	1	2	3	4	5
3. Říkám spíš to, co si myslí moji spolužáci, než to, co si myslím já sám/sama.	1	2	3	4	5
4. To, co si doopravdy myslím, si nechávám raději pro sebe.	1	2	3	4	5