

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

Katedra inženýrské pedagogiky

Sociální klima školní třídy

Classroom Social Climate

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Autor: Jaroslav Karlík
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 uvedené v příloženém seznamu.

Nemám závažný důvod proti zpřístupnění této ročníkové 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

podpis:

Poděkování

Děkuji touto cestou doc. PhDr. Daně Dobrovské, CSc. za cenné informace a odborné vedení mé bakalářské práce. Mé poděkování patří také respondentům, kteří se podíleli na kvalitativním i kvantitativním šetření. A nakonec děkuji za psychickou podporu mé rodině.

Abstrakt

Bakalářská práce Sociální klima školní třídy je rozdělena na dvě hlavní části - teoretickou a empirickou.

Teoretická část zpracovává zásadní pojmy jako - atmosféra, klima, prostředí. Představuje hlavní činitele, kteří mají vliv na kvalitu konkrétního třídního klimatu. Pozornost je především věnována dvěma hlavními aktérům - učiteli a žákovi. V neposlední řadě jsou zde uvedeny možné způsoby diagnostiky klimatu třídy.

Empirická část využívá poznatků teoretické části. Pomocí dotazníkového šetření jsou zde analyzovány dvě třídy středního odborného učiliště. Výsledky obou tříd jsou porovnány s etalonem. Závěrem jsou uvedeny návrhy možných řešení s cílem zlepšit problematické oblasti třídního klimatu.

Klíčová slova: sociální klima, učitel, žák, škola, třída

Abstract

Bachelor thesis based on the issue of classroom social climate is divided into two main parts - theoretical and empirical.

The theoretical part covers fundamental concepts - atmosphere, climate and environment. It presents the main factors that affect the quality of particular class climate. Attention is given to two main teaching process subjects - the teacher and the student. Finally, a list of possible methods for diagnosing climate class is provided.

The empirical part uses findings of the theoretical part. After having utilized questionnaire data gathered in two classes of Vocational electrical school basic hypotheses are tested. The results of both classes are compared to a benchmark. Finally, there are suggestions of possible solutions to improve the problematic areas of classroom climate.

Keywords: social climate, teacher, student, school, classroom

Obsah

ÚVOD	7
1 PROSTŘEDÍ ŠKOLY, SOCIÁLNÍ KLIMA A ATMOSFÉRA	8
1.1 Prostředí školy	8
1.2 Sociální klima	8
1.3 Atmosféra.....	9
2 SOCIÁLNÍ KLIMA ŠKOLY	11
2.1 Definice pojmu	11
3 KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY	13
3.1 Tvůrci třídního klimatu.....	15
3.1.1 Učitel jako spolutvůrce třídního klimatu	15
3.1.2 Žáci jako spolutvůrci třídního klimatu.....	19
3.2 Možnosti diagnostiky.....	23
4 EMPIRICKÁ ČÁST	25
4. 1 Cíl bakalářské práce.....	25
4.2. Metody	25
4.3 Hypotézy	25
4.4 Zkoumaný vzorek	26
4.4 Vyhodnocení třídy A a B	27
4.5 Výsledky kvantitativního versus kvalitativního šetření.....	32
ZÁVĚR	34
PRAMENY	38
PŘÍLOHY	40
- Příloha č. 1Dotazník	40

ÚVOD

Tématem mé bakalářské práce je sociální klima třídy. Inspirací pro mne byly zajímavé přednášky doc. PhDr. Dany Dobrovské, CSc. a také zkušenosti z vlastní praxe, kde jsem si mohl ověřit, jak moc důležité je klima pro funkčnost a výkonnost třídy.

Bakalářská práce se dělí na dvě hlavní části - teoretickou a empirickou. Naším cílem je analyzovat a porovnat sociální klima dvou tříd středního odborného učiliště v Plzeňském kraji.

V teoretické části se zabýváme definicí stěžejních pojmů - prostředí, klimatu a atmosféry. Představujeme sociální klima školy a jeho vliv na sociální klima jednotlivých tříd.

Pozornost také patří hlavním tvůrcům sociálního klimatu třídy. Nejprve se zaměřujeme na osobnost učitele a jeho typologii. Upozorňujeme na oblasti chování a jednání, které mohou mít velký dopad na kvalitu sociálního klimatu v dané třídě - verbální a nonverbální komunikace, hodnocení, atd. Stejně důležitou postavou pro budování třídního klimatu je osobnost žáka.

Poslední kapitola teoretické části pojednává o metodách výzkumu sociálního klimatu třídy.

V empirické části bakalářské práce zkoumáme pomocí dotazníkového šetření a rozhovoru sociální klima dvou tříd v Plzeňském kraji.

Výsledky dotazníkového šetření dále analyzujeme a porovnáváme s výsledky rozhovoru, který byl veden s učitelem dané třídy.

Žáci hodnotí důležité aspekty podílející se na tvorbě sociálního klimatu třídy, jimiž jsou: 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 a snaha zalíbit se okolí.

Na základě výsledných hodnot předkládáme škálu možných řešení problematických oblastí sociálního klimatu třídy.

1 PROSTŘEDÍ ŠKOLY, SOCIÁLNÍ KLIMA A ATMOSFÉRA

1.1 Prostředí školy

Pojem prostředí lze chápat z uvedených termínů jako nejširší. Zahrnuje do sebe nejen prostředí školy z hlediska jeho polohy v regionu - venkov, maloměsto, město, ale i z hlediska interiéru a vybavení školy. Některé vzdělávací instituce disponují moderním technologickým zázemím, kdežto mnoho škol si řadu doplňujících učebních pomůcek a nábytku nemůže vzhledem k rozpočtu dovolit.

Kromě polohy a interiéru můžeme na prostředí nahlížet také z hlediska hygienického. Je tím myšleno osvětlení jednotlivých prostor školy, vytápění a nebo větrání a celková cirkulace vzduchu.

V neposlední řadě bychom měli zmínit diferenciaci škol podle stupně a typu na mateřskou, základní, střední, vysokou a učiliště. (Lašek, 2007)

Sovák prostředí školy rozděluje podle jiných kritérií. Za prvé na prostředí hmotné, čímž je myšlena budova školy a její okolí. A za druhé prostředí společenské, jenž je tvořeno žáky, učiteli a dalšími pracovníky školy.

1.2 Sociální klima

Předně je třeba definovat pojem sociální klima. Termín klima má své kořeny v řeckém slově *klimein*, což znamená podnebí. Tento pojem spadá do přírodních věd a označuje relativně dlouhodobý stav počasí. S rozvojem věd se termín přenesl do společenských věd nejdříve jako metafora. Označovala se jím tzv. dlouhotrvající atmosféra určitého pracoviště - kolektivu. I přívlastky definující klima často vycházely z meteorologie - př. *mrazivé klima*. Po určité době se slovo klima zautomatizovalo a nyní patří k odborné terminologii.

Odborné definice sociálního klimatu se v některých ohledech liší. Dokonce bývá označován druhým pojmem - kultura školy, kultura třídy.

Klima je termín daleko užší než předchozí termín prostředí. Jedná se o jev dlouhodobý. Mluvíme o období několika měsíců či let. Klima se vyznačuje stabilním stavem v rámci jedné sociální skupiny. Nelze ovšem tvrdit, že je stavem neměnným.

Stejně jako prostředí, tak i sociální klima dělíme podle různých kritérií. Jedním z nich je velikost sociální skupiny, na kterou se chceme zaměřit. Můžeme analyzovat klima celé školy jako celku, jednotlivých tříd, pedagogického sboru nebo klima třídy v interakci s jednotlivými vyučujícími. Detailnější charakteristikou sociálního klimatu školy a třídy, faktory, které klima ovlivňují a diagnostikou se budeme zabývat v následujících kapitolách. (Čapek, 2010)

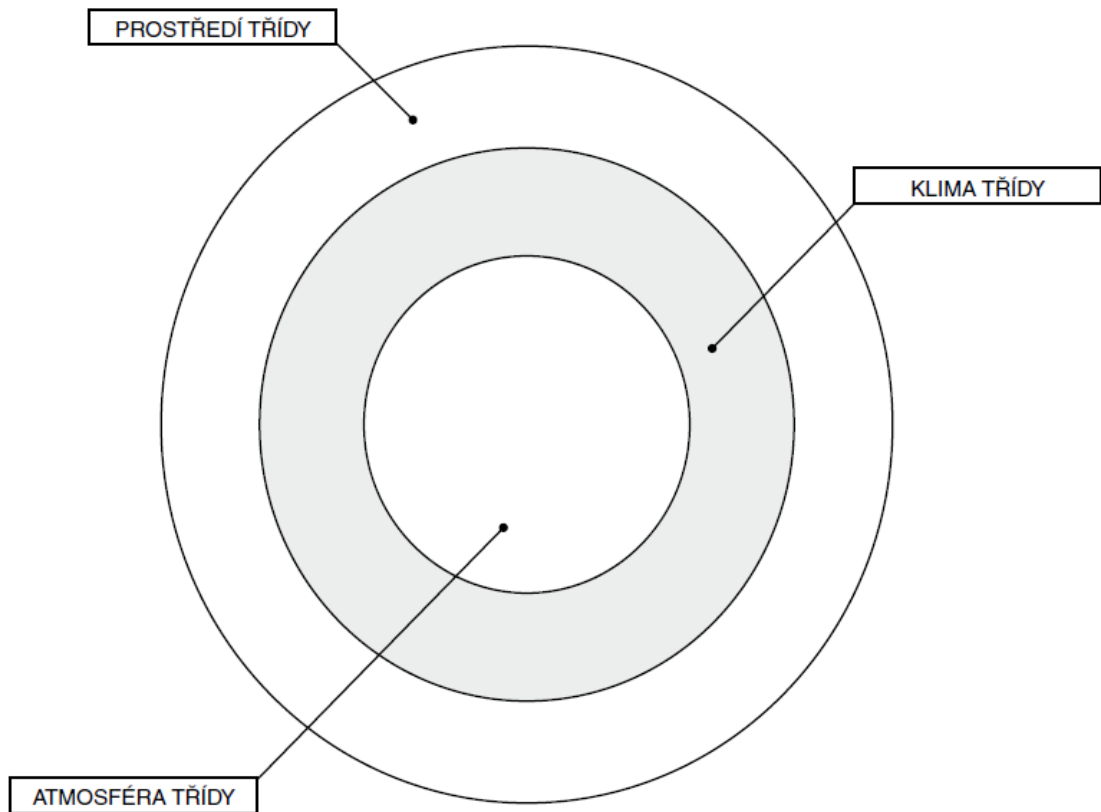
1.3 Atmosféra

Pojem atmosféra je stav dané sociální skupiny v krátkém časovém intervalu. Jejím znakem je snadná proměnlivost. V rámci jedné vyučovací hodiny se může atmosféra ve školní třídě změnit i několikrát. A to v závislosti na emočním stavu učitele a žáků, činnostech, které se během výuky střídají (zkoušení, výklad, diskuze) atd.

Atmosféra i klima třídy jsou termíny si velice blízké, jenž na sebe mají navzájem velký vliv. Hlavním rozdílným rysem je již uvedená stabilita a délka trvání.

Následující obrázek charakterizuje vztah zmíněných pojmů - prostředí, klima, atmosféra.

Obr. 1. Tři důležité odborné pojmy týkající se školní třídy (Mareš, Ježek, 2012)



2 SOCIÁLNÍ KLIMA ŠKOLY

2.1 Definice pojmu

Jak již bylo zmíněno, odborné publikace se v uchopení pojmu sociální klima odlišují. Není tomu ani jinak při definici sociálního klimatu školy. Například Pedagogický slovník (Průcha, 2001) charakterizuje termín následovně:

„Klima školy je sociálně - psychologická proměnná, která vyjadřuje kvalitu interpersonálních vztahů a sociálních procesů, které fungují v dané škole, tak, jak je hodnotí, vnímají a prožívají učitelé, žáci, případně zaměstnanci školy.“

Pro srovnání Čapek (2010) jej definuje takto:

„Klima školy je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení účastníků vzdělávání v dané škole, které se týká všech aspektů vzdělávání. Patří do něho jejich vzájemná komunikace a sociální vztahy, stejně tak jejich vnímání prostředí, prožitky a emoce a další sociální a psychologické procesy, které děje v této škole vyvolávají.“

Mareš, stejně jako Průcha, uvádí, že na vytváření školního klimatu se podílejí všichni, již přijdou se školním klimatem do styku. A na druhou stranu kvalita tohoto klimatu ovlivňuje jejich chování.

V tomto případě můžeme považovat za tvůrce školního klimatu pedagogy, žáky, vedení školy, administrativní pracovníky, školníka a údržbáře, ale také například rodiče. Bližšímu rozboru tvůrců se budeme věnovat v kapitole týkající se třídního klimatu.

Obecně bychom mohli faktory klasifikovat na živé a neživé. K živým náleží výše zmínění. Do neživých faktorů řadí Grecmanová (2008) polohu školy, architekturu, vzdělávací program, velikost školy, typ školy a například obor daného studia.

Při průzkumu polohy školy se vědci snaží především postihnout odlišnosti klimatu školy městské a vesnické. Na základě již vykonaných analýz dospěli odborníci k závěru, že soutěživost mezi žáky je větší na vesnických školách než městských. Větší soudržnost žáků se naopak projevila ve školách městských.

Prostředí a architektura budovy školy hraje významnou roli v utváření školního klimatu. Barevné stěny učeben a chodeb v žácích mohou vzbuzovat daleko přátelštější atmosféru než bílé zdi. Motivujícím činitelem bývají žákovské práce, fotografie z akcí školy a podobně. Škola vyzdobená výtvary svých žáků působí rodinně, dává najevo hrdost, podporuje k další činnosti, a tím vším pomáhá k vybudování stabilního pozitivního klimatu.

V neposlední řadě se zkoumá velikost školy a její vliv. Výhodou malých škol se jeví to, že se všichni navzájem znají, žáci k sobě bývají solidárnější. Klima na těchto školách bychom mohli obecně nazvat otevřeným. Pro velké školy je typická větší anonymita, méně pozitivní klima, které bychom mohli označit spíše za uzavřené.

Každá škola by měla usilovat o co nejpříznivější klima, na kterém závisí celková spokojenost a produktivita všech pracovníků i žáků. Neměla by se zaměřovat na uspokojování potřeb jen určité skupiny, ale zajímat se a pracovat se všemi aktéry školního života. (Čapek, 2010)

3 KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY

Chceme-li zkoumat klima třídy, musíme si předně uvědomit, že není utvářeno jedním žákem. Kvalita klimatu závisí na všech žácích, tvoří dohromady jednu sociální skupinu. Ale ani k této skupině nesmíme přistupovat izolovaně. Ovlivňují ji i jiné skupiny v rámci školy, pedagogové, kteří v dané třídě učí, vedení školy, klima školy a další. Všechny, již se podílejí na utváření klimatu třídy, označuje Mareš jako aktéry klimatu. Třídní klima charakterizuje Čapek (2010) těmito slovy:

„Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvářících a konzumentech vyvolávají edukační a jiné činnosti v daném prostředí.“

Klima třídy má silný vliv na psychický vývoj žáků, především na žáky v období puberty. Je to dané také tím, že funkce a vliv školy je daleko větší než v minulosti. Školní třídu nelze vidět jen jako prostředí, ve kterém se žáci vzdělávají. Jedná se o společnost jedinců, kteří mezi sebou navazují různé vztahy, komunikují spolu apod. Pokud se ve třídě objevují dysfunkční vztahy, může dojít k narušení pozitivního klimatu. Negativní klima má poté velký dopad na psychiku některých citlivějších žáků.

Klasifikace klimatu školní třídy není, stejně jako definice tohoto pojmu, jednoznačná. Každý z autorů zabývajících se touto problematikou třídí klima trochu jinak. My budeme vycházet z klasifikace J. Prokopa (1996). Ten rozděluje klima školní třídy podle pocíťované atmosféry a podle rozdělení moci.

První hledisko je založeno na vzájemném působení učitele a žáků. Pokud se ve třídě cítí spokojeně a příjemně, můžeme takové klima nazývat vřelým, příznivým. V takových případech se žáci nebojí docházet do školy, dokonce se i mohou těšit. S tím je i spojená větší motivace žáků a větší produktivita a úspěšnost. Pozitivní vliv má takové klima i na pedagoga. Na výuku dochází pozitivně naladěm a není neobvyklým jevem, že se žákům v případě potřeby věnuje i mimo vyučovací hodinu.

Druhým pólem je klima studené neboli chladné. Žáci se ve výuce cítí nepříjemně, učitel o ně neprojevuje hlubší zájem. Takové klima je pro žáky demotivující.

Druhým hlediskem, podle kterého Prokop (1996) člení třídní klima, je rozdělení moci ve třídě. Může se jednat o klima autoritativní, kdy všechna důležitá rozhodnutí vycházejí od učitele. On je řídicí osobou celé školní třídy. Nebo má rozhodovací moc celý kolektiv třídy, v tomto případě mluvíme o demokratickém klimatu.

Někteří další autoři zabývající se klimaty školních tříd pracují s druhými klasifikacemi. Pro příklad uvedeme některé z nich.

Další možná dělení klimat školních tříd:

1)

- příznivě autokratické
- příznivě demokratické
- autokratické, nepřátelské
- laissez-faire klima

2)

- klima neosobní profesionality
- klima interpersonální shody
- klima institucionálního pořádku

Grecmanová (2008) ve své publikaci pracuje ještě s jedním pojmem - pozitivní klima. Na tvorbě tohoto klimatu se podílejí různé faktory. Záleží na klimatu celé školy a samozřejmě na spolutvůrcích třídního klimatu. Sem řadíme učitele, kteří vyučují v dané třídě, kolektiv žáků, ale také rodiče. Ti by měli správně motivovat své dítě k učení, podílet se na výchově a spolupracovat se školou.

3.1 Tvůrci třídního klimatu

Jako hlavní tvůrce třídního klimatu jsme již v předchozích kapitolách zmiňovali postavu pedagoga, který pracuje v třídním kolektivu a je v neustálé interakci s žáky, a žáky samotné.

3.1.1 Učitel jako spolutvůrce třídního klimatu

Budeme-li vycházet z Průchovy definice týkající se učitele,:

„Učitel je jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu.“ (Průcha, 2001)

musíme pak brát pedagoga jako jednoho z hlavních tvůrců třídního klimatu. Jeho chování, postoje, komunikace atd. má velký vliv na atmosféru a klima třídy. Sám učitel si musí být svého vlivu vědom. Učitel vytvářející tzv. pozitivní klima motivuje žáky k lepším výkonům, dokonce se může stát i jejich vzorem.

Osobnost učitele formují různé složky. Mezi ně patří emocionalita, tolerantnost, angažovanost, postoje a názory. Mnoho učitelů se v současné době bojí ukázat ve výuce své pocity, aby neztratili svou autoritu. Ovšem pro vybudování příjemného klimatu jsou emoce, samozřejmě do určité míry, potřebné. Učitel by také měl tolerovat názory odlišné, než jsou ty jeho. Obecně se jedná o toleranci žáka jako svébytné originální osobnosti.

Ve třídách s pozitivním klimatem si žáci váží svého učitele nejen pro jeho odborné znalosti, ale i pro to jakým je člověkem.

Klima ovlivňují dovednosti učitele. K těm zásadním patří empatie. Učitel je v neustálém kontaktu s žáky, dalšími pedagogy i rodiči, je tedy třeba, aby se uměl vcítit

do ostatních kolem sebe. S empatií úzce souvisí i umění naslouchat druhým. Ovšem nejedná se jen o porozumění a naslouchání verbální komunikaci, ale také o komunikaci neverbální. Pedagog musí umět rozpoznat signály, které vysílá žák prostřednictvím gest, mimiky atd. Přičemž sám ovládá prostředky neverbální komunikace a pracuje s nimi. Pro vytvoření pozitivního klimatu a motivace žáků je nutné, aby učitel uměl své žáky správně ocenit a pochválit. Pro něž jsou nezbytné pedagogův nadhled a pozitivní smýšlení.

Neustálá sociální interakce vyžaduje sebeovládání a sebekontrolu. V neposlední řadě k osobnosti učitele patří i dovednost organizační. Různými formami vnáší učitel do třídy řád napříč všemi vyučovacími hodinami, ale také dává podobu jedné hodině, jedné aktivitě v rámci vyučování.

Na osobnost učitele jsou kladeny vysoké nároky. Ideální učitel, který navozuje pozitivní klima ve třídě, plní vůči svým žákům nejednu roli. Vystupuje jako přirozená autorita, která zodpovídá a vede edukační proces. Nejedná se ale o funkci dozorce. Dále je motivujícím činitelem, v ideálním případě vzorem. Motivujícím učitelem ale může být pouze člověk, jenž má kladný vztah ke své profesi. Učitel musí chtít své znalosti (nejen ty ze svého oboru) předávat dál a vzbudit u posluchačů zájem. Z takového člověka doslova srší pozitivní energie.

Pedagog se prokazatelně podílí na výchově dětí. Proto je žádoucí, aby žáci chovali ke svému učiteli důvěru a v případě jakéhokoliv problému se nebát za pedagogem zajít a svěřit se.

Někteří lidé mají výborné psychické dispozice k tomu stát se kvalitním pedagogem. Profese učitele ale vyžaduje neustálé sebevzdělávání a rozvíjení sebe sama. Jedná se o celoživotní proces.

Každý učitel má své vlastní postoje, názory a dispozice. Proto bychom nenašli na jedné škole dva stejné kantory. Existují různé klasifikace učitelů. Christian Caselmann, švýcarský psycholog, rozdělil učitele podle toho, na co kladou ve výuce důraz. Ve své psychologické teorii pracuje s dvěma pojmy - logotrop a paidotrop.

Logotrop se zaměřuje na předmět, který vyučuje. Většinou se jedná o velice vzdělané odborníky zapálené do problematiky oboru, kteří se snaží předat co nejvíce svých znalostí a zkušeností. Důraz ve výuce kladou především na znalosti žáků.

V některých případech mívají tito učitelé ve třídě kázeňské problémy. Především ze strany žáků, kteří nesdílejí učitelův zájem o předmět.

Paidotrop klade důraz na osobnost žáka, na jeho psychický rozvoj a formování jeho osobnosti. Zajímá se o žákovy problémy a snaží se mu s nimi pomoci. Je více shovívavý k neznalostem látky než logotrop, většinou klade i menší nároky ve výuce. Někteří žáci mohou přílišné shovívavosti tohoto učitele využívat. (Průcha, 2001)

Již zmíněný ideální učitel by měl být kompromisem mezi paidotropem a logotropem. To znamená, předávat své zkušenosti, mít pozitivní vztah k vyučované látce, ale také mít zájem o své žáky.

Vykopalová (1992) se ve své publikaci zaměřuje na klasifikaci učitele podle jeho přístupu k žákům a jejich vzájemným vztahem. Pedagogy dělí na: přísně autokratické, pracovně autokratické, demokratické a liberální.

Přísně autokratický učitel vyžaduje absolutní kázeň. Přísně kontroluje práci žáků, a tím neumožňuje rozvoj jejich vlastní kreativity. Klima ve třídě bývá tíživé a napjaté.

Pracovně autokratický učitel klade důraz na své řešení a své metody. Žáci jsou odkázáni na jeho vedení a bývají nesamostatní. I tento typ učitele potlačuje kreativitu svých žáků. V těchto třídách pak dochází k potlačení tzv. nadaných žáků.

Demokratický typ učitele dává žákům možnost podílet se na rozhodování. Bere v potaz jejich názor a zajímá se nejen o třídu jako celek, ale stará se i o jednotlivce. Bývá považován za ideální typ učitele, protože tito učitelé se stávají vzorem svých žáků, dovedou velice dobře motivovat žáky a ovlivňují sociální klima třídy v pozitivním smyslu.

Liberální učitel působí nerozhodně, nemotivuje své žáky, ani je nekritizuje. Z toho vyplývá, že žáci nejeví o danou látku, předmět zájem, neplní své povinnosti, při výuce nespolupracují a z učiva si moc nepamatují. Co se týče klimatu třídy během výuky, můžeme jej charakterizovat jako neutrální - nevyskytují se zde pro žáky žádné stresové faktory, ovšem chybí zde i zájem a vzájemná spokojenost. Žáky takové hodiny nebaví, nudí je.

Vztah učitele a žáka se zakládá především na jejich komunikaci. Jak již bylo zmíněno, nejedná se jen o verbální komunikaci, ale také o komunikaci neverbální.

Komunikace verbální by měla být založena na vzájemné toleranci. To znamená, že pedagog dává komunikační prostor svým žákům a snaží se o rozvoj komunikace mezi žáky navzájem. Vzbuzuje v žácích důvěru, a tak se žáci nebojí dotazovat a vyjadřovat své vlastní názory. Všichni žáci v rámci třídy by měli mít stejné podmínky a možnosti.

Verbální komunikaci učitel doplňuje o komunikaci neverbální. Ta silně ovlivňuje kvalitu klimatu ve třídě. Pro navození příjemného klimatu učitel udržuje oční kontakt, při komunikaci se na žáky usmívá. Kromě mimiky využívá i vhodnou gestikulaci a proxemiku. Klade se důraz na to, aby se učitel pohyboval mezi žáky po celé třídě a nezůstával celou vyučovací hodinu za katedrou. Při kontaktu se žáky by ovšem měl respektovat zónu osobního prostoru.

Ovšem i v pedagogické komunikaci často dochází k chybám, jenž narušují klima třídy. Řadíme sem kritiku, která je zaměřená pouze na chyby. Učitel nedává žákovi zpětnou vazbu a doporučení, jak by měl postupovat, aby své výsledky zlepšil.

Dalším příkladem je nálepkování, ať již pozitivní nebo negativní. V žákovi nálepky vyvolávají pocity méněcennosti a staví jej do nepříjemné pozice vůči kolektivu.

Za nevhodné se považuje srovnávání žáků. Průměrnému nebo zaostávajícímu žákovi by neměl být dáván za vzor nadaný žák. Narušují se tím harmonické vztahy v rámci třídy, velice často neúspěšní žáci poté cítí zášť vůči těm úspěšnějším.

Naprosto nevhodnými jsou také ironické a zesměšňující fráze adresované žákům. Taková forma komunikace působí negativně na klima třídy. Může být impulsem k šikaně.

Učitel jako organizátor vyučovací hodiny může ovlivňovat klima pomocí vhodně zvolených vyučovacích metod. Aby hodina nebyla pro žáky nudná, vyžaduje se, aby byly v rámci jedné vyučovací jednotky střídány různé metody práce. V současné době se klade velký důraz na kooperativní výuku. Pozitivnímu klimatu mohou pomoci i různé didaktické hry.

Pro zlepšení spolupráce žáků ve třídě může učitel využívat skupinové aktivity. Žáci docházejí k výsledkům spolu, musí vzájemně komunikovat a spolupracovat. Náročnější ale také velice účinná je kooperativní výuka. Žáci si rozdělí role a funkce. Výsledek celku zde závisí na práci každého jednotlivce. Vyhneme se tedy situaci, kdy ve skupince pracují dva nebo tři a ostatní se nezapojí. Kooperativní výuka je ale časově náročnější. S tím by učitel měl při plánování výuky počítat, práci neuspěchat a především žákům pořádně vysvětlit zásady kooperace.

K pracovní náplni kantora patří klasifikace žáků. Správný učitel by se během hodnocení měl odpoutat od svého vztahu k danému žákovi a být objektivním. Ovšem existuje řada chyb, kterých se učitelé během hodnocení dopouštějí.

Nejčastější chybou je podlehnoutí prvnímu dojmu - tzv. Haló efekt. Učitelé si během prvního kontaktu s žákem udělají názor, velice často mylný, a ten se odráží v jejich následných hodnoceních.

Za neméně špatné považujeme předsudky. Kantor si vytvoří postoj k žákovi dříve, než jej opravdu pozná. Děje se tak často na základě komunikace mezi učiteli.

Neopomeňme také chybu zvanou figura a pozadí. Jedná se o situaci, kdy učitel hodnotí žáka na základě skupiny, do které patří. Může se jednat o sociální skupinu třídy, rodiny a další. Například: jedná-li se o romské dítě - učitel je již předem zaujatý.

3.1.2 Žáci jako spolutvůrci třídního klimatu

Osobnost žáka je v pedagogickém slovníku definována jako:

„Žák je označení pro člověka v roli žáka, v roli vyučovaného člověka, bez ohledu na věk. Žákem může být dítě, adolescent, dospělý člověk.“

Charakteristika osobnosti žáka v obecném měřítku není v podstatě možná. Každý žák vykazuje individuální osobní rysy, zájmy, dovednosti, návyky, intelekt. Na každého žáka působily různé vlivy a každý si přináší jiné zkušenosti z rodiny a okolí, které se podílejí na formování jeho osobnosti.

Během svého života plní člověk řadu rolí v rámci různých sociálních skupin. Role žáka patří k významným institucionálním rolím. (Hrabal,1989) S příchodem do školy přibývá hned několik úkolů a pozic, s jimiž se dítě musí srovnat. Člověk přijímající roli žáka se stává součástí třídy. V rámci této sociální skupiny se stává také spolužákem.

Sociální chování žáka ve školní třídě se s věkem mění. Na začátku školní docházky je žák samostatným jedincem v rámci sociální skupiny školní třídy. Vztah k učiteli označujeme jako kladný a velice častým jevem je, že děti přejímají názory svého pedagoga jako vlastní. Učitel se stává jejich vzorem.

Střední školní věk sebou přináší spoustu změn. Učitel ztrácí svou bezvýhradnou autoritu. Upevňují se vztahy v rámci třídy, žák cítí sounáležitost a solidaritu ke svým spolužákům. Žáci získávají v rámci třídy určité postavení, na jehož základě se často tvoří i malé sociální skupinky. V tomto období bývají žáci citliví na úspěch i neúspěch.

Období staršího školního věku je charakteristické tím, že žákův zájem přechází z kolektivu na sebe samého. Pozoruje se, hodnotí se a srovnává s ostatními. Od učitele vyžaduje individuální přístup, porozumění a toleranci. Mění se jeho postoj k autoritám a dospělým lidem obecně.

Podobně jako učitele, můžeme i žáky členit do skupin podle chování a přístupu k pedagogovi. V rámci třídy se mohou vyskytovat žáci, kteří jsou sympatičtí učitelům, ale spolužákům ne. Často se jedná o nadané žáky, nebo žáky, kteří se od ostatních něčím odlišují. Kvůli netoleranci sociální skupiny stojí často na okraji zájmu. U těchto žáků by učitel měl být na pozoru, aby se nestali obětmi šikany.

Na druhé straně stojí žáci, kteří jsou sympatičtí svým vrstevníkům, avšak učitelé je nemají v oblibě. Zpravidla mívají horší prospěch, kázeňské problémy a bývají agresivní jak v chování, tak komunikaci.

Zvláštní skupinu představují žáci, kteří nejsou sympatičtí nikomu - učitelům ani spolužákům. Projevují se nedbalostí, nezájmem a nespolehlivostí. Mohou vystupovat agresivně vůči okolí, buď ve snaze vyniknout a zaujmout, nebo ve snaze okolí od sebe odehnat. Často je chování těchto žáků ovlivněno problémy v rodině.

Do poslední skupiny řadíme žáky oblíbené všemi. Vyznačují se pečlivostí, ochotou, pracovitostí, pozitivní energií atd. (Geréb, 1978)

K edukačnímu procesu patří i hodnocení. Školní hodnocení má vliv na žáka jako jedince, školní třídu i na klima třídy.

Negativní účinek na třídní klima mají především neprospívající žáci vyznačující se i nevhodným chováním vůči učiteli. Tito žáci jsou nepřizpůsobiví. Chápu hůře učební látku i sociální vztahy. Na základě silného a opakovaného prožívání neúspěchu, získávají tito žáci negativní postoj k učení jako takovému.

Příčiny neprospěchu bývají různé. Odhalí-li učitel důvod, může žákovi pomoci, motivovat ho a společnými silami dosáhnout pozitivních výsledků. Důvody neprospěchu můžeme klasifikovat na: vnitřní nebo vnější, primární nebo sekundární a z hlediska trvání na krátkodobé a dlouhodobé.

V předchozí kapitole jsme již zmiňovali chyby v hodnocení ze strany učitele. Pokud se chyby během hodnocení ve třídě vyskytují, odrážejí se i na celkové kvalitě klimatu školní třídy. Nespravedlnost v žácích zůstává, projevuje se v jejich chování i postoji k učiteli i ostatním žákům. Žáci touží po objektivním hodnocení, jenž jim dává zpětnou vazbu.

„Snem každého žáka je naprosto spravedlivý učitel, měřící všem stejně za každých okolností, učitel, který nefavorizuje některé žáky na úkor jiných, který s nimi zachází jako s prožívajícími osobnostmi“ (Lašek, 2007)

Zmínili jsme pojem zpětná vazba. Hodnocení informuje zpětně, do jaké míry splnil žák zadání, kde chyboval a co by měl ještě zlepšit. Hodnocení také dává zpětnou

informaci učitelé, jak žáci porozuměli učivu a zda jeho použité metody při výkladu byly správné.

Hodnocení plní především tyto tři základní funkce: informační, motivační a prognostickou. Informuje o výsledcích samotného žáka, učitele a rodiče. Hodnocení kladné i záporné žáka může motivovat k dalším a lepším výkonům. Zažívá-li žák v jednom předmětu neustálý neúspěch, dochází spíše k demotivaci, protože žák nevidí možnost ke zlepšení. Je tedy třeba, aby každý žák zažil v každém předmětu alespoň částečný úspěch, který jej bude stimulovat ke zlepšení. (Průcha, 2002)

Ve školní třídě se žáci učí řešit své problémy mezi sebou, navazovat vztahy a upevňují si základy společenského chování. Vztahy ve třídě mohou být pozitivní i negativní, oba dva póly silně ovlivňují klima ve třídě.

Pozitivní klima třídy narušují především typy žáků, které nazýváme agresory. Jejich sklon k násilnému chování a ubližování má své kořeny v jejich genetice a agrese je u nich zděděná. Dále se setkáváme s agresory s biologickými předpoklady k násilí. Agresi vyvolávají psychoaktivní látky nebo duševní choroba. V neposlední řadě se agresory stávají děti díky vlivu rodinného prostředí.

Nepříznivě působí šikana, kterou definujeme jako záměrné, opakované, nevyprovokované napadání druhé osoby za účelem způsobit jí nějakou újmu. Oběťmi šikany se stávají nejčastěji žáci, kteří se odlišují. Mohou jimi být žáci ze sociálně slabších rodin, nadaní žáci a další. Pro odhalení šikany je třeba, aby si pedagog všiml změn u svých žáků. Může se jednat o změnu chování, zničené věci, posměšky neustále cílené na jednoho žáka nebo skupinku žáků atd.

Identifikace šikanujícího žáka bývá v některých případech šikany velice složitá. Rozlišujeme několik typů agresorů. Žák, který se agresivně chová. Dále se setkáváme s agresorem-vtipálkem. Ten zesměšňuje své oběti a vyvíjí na ně psychický nátlak. Za nejhůře odhalitelného považujeme inteligentního agresora. Své oběti šikanuje beze svědků a velice rafinovaně.

3.2 Možnosti diagnostiky

S prvním zahraničním výzkumem školního klimatu se můžeme setkat v polovině 20. století. Česká republika ovlivněná poválečným politickým vývojem se jím zabývala o dost později, konkrétně až po revoluci v roce 1989. Je tedy pochopitelné, že se jedná stále o neúplně probádanou oblast.

Výzkum se zaměřuje na účastníky a aktéry školního života. Mezi respondenty řadíme nejen pedagogy a žáky, ale i vedení školy a rodiče.

Chceme-li měřit klima třídy, nabízejí se nám podle Čapka dvě cesty. První - zaměřená na objektivitu s použitím co nejpřesnějšího nástroje bez vlastního ovlivnění klimatu. Druhá se zakládá na sběru subjektivních dat respondentů, kteří jsou součástí sociální skupiny, v níž chceme klima analyzovat.

Mareš ve své studii předkládá několik přístupů k měření klimatu ve třídě - sociometrický, organizačně-sociologický, interakční, pedagogicko-psychologický, vývojově-psychologický, sociálně-psychologický a environmentalistický přístup.

Sociometrický přístup se zaměřuje na školní třídu jako na sociální skupinu, učitel stojí na okraji zájmu. Zkoumá se především struktura skupiny, její změny, kvalita sociálních vztahů a jejich vliv na prožívání žáků. K analýze se využívá například sociometricko-ratingový dotazník (známý také pod zkratkou SORAD).

Jak již samotný název organizačně-sociologického přístupu napovídá, třída je brána jako organizační jednotka, v jejímž čele stojí vedoucí - učitel. Za nejpoužívanější diagnostickou metodu tohoto přístupu bývá pozorování. Rozvoj spolupráce v rámci vyučování, tak zní hlavní cíl.

Interakční přístup se orientuje na žáky i na osobnost učitele ve vzájemné interakci. Zkoumá pedagogův vliv na sociální klima třídy. Metody zahrnují standardizované pozorování a nahrávky.

Pedagogicko-psychologický přístup se zaměřuje také na učitele a žáky. Ovšem zabývá se jejich spoluprací a kooperací v rámci malých skupinek. Z metod uvedme posuzovací škálu *Classroom Life Instrument*. (Čapek, 2010)

K poznání sociálního klimatu třídy, jak již bylo naznačeno, badatelům pomáhají různé metody, které se dělí na dvě základní skupiny - kvalitativní a kvantitativní. Mareš je doplňuje ještě o metodu smíšenou. Kvantitativní metody se zaměřují na širší okruh problémů. Na rozdíl od kvalitativních metod zde nacházíme snahu o odstup od zkoumaného. Cílem je dojít k zobecnění.

Mezi zjišťovací nástroje kvantitativní metody řadíme dotazníky, posuzovací škály, nebo sociometrické techniky. Ke kvalitativní metodě využíváme pozorování, rozhovory nebo analýzy výroků.

Za výhodu kvantitativní metody lze považovat možnost, že během krátkého časového intervalu nasbíráme velké množství potřebných informací od více osob. Musíme ovšem počítat s tím, že ne všechny informace jsou spolehlivé. Při zjišťování sociálního klimatu třídy již od počátku dominoval přístup kvantitativní nad kvalitativním.

4 EMPIRICKÁ ČÁST

4.1 Cíl bakalářské práce

Cílem bakalářské práce je analyzovat a porovnat sociální klima dvou tříd středního odborného učiliště v Plzeňském kraji.

4.2. Metody

K diagnostice byly využity prostředky kvantitativního i kvalitativního šetření. Obě skupiny žáků vyplnily dotazník pro žáky Klima školní třídy. (Mareš, Ježek, 2012) Dále byl veden rozhovor s učiteli.

Využitý dotazník umožňuje žákům hodnotit sociální klima pomocí hodnotících škál. Žák hodnotí celkem jedenáct důležitých psychosociálních aspektů klimatu: 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 a snaha zalíbit se okolí.

Dotazník byl zadáván celé třídě ve stejný čas. Důraz byl kladen na to, aby žáci odpovídali samostatně, neradili si, ani se jinými způsoby vzájemně neovlivňovali.

4.3 Hypotézy

Před začátkem diagnostiky sociálního klimatu zkoumaných školních tříd jsme si stanovili následující hypotézy.

H1: Klima obou zkoumaných tříd se výrazně neliší.

H2: Nejhorší výsledky se vyskytnou u škál - iniciativa žáků a snaha žáků učit se.

H3: Většina výsledných hodnot bude v souladu s normou.

4.4 Zkoumaný vzorek

Výzkum proběhl v lednu v roce 2015 - ve školním roce 2014/2015 na středním odborném učilišti v Plzeňském kraji. Pro diagnostiku byl zvolen dotazník od Mareše a Ježka.

První testovací skupina pocházela ze studijního oboru Elektrikář zakončeného výučním listem. Z celkového počtu 28 žáků se výzkumu zúčastnilo 25. V této třídě se nachází pouze chlapci. V empirické části bude třída dále označována jako třída A.

Druhá testovací skupina se skládá také jen z chlapců. Jedná se o žáky tříletého studijního oboru Elektrikář silnoproud zakončeného výučním listem. Do výzkumu se zapojilo 27 žáků z celkových 27. Dále jen třída B.

4.4 Vyhodnocení třídy A a B

1) Dobré vztahy se spolužáky

Mezilidské vztahy jsou hnací silou po celý život jedince. Není tomu ani jinak ve školním prostředí. Vztahy mezi spolužáky se odrážejí v celkových výsledcích celé třídy. Třída A dosáhla hodnoty 4,2. Norma byla stanovena na 3,8 - 4,2. Vztahy tedy nelze považovat za kritické, ale ani za nadprůměrně harmonické. Ovšem výsledek třídy B (3,6) se nachází pod stanovenou normou.

2) Spolupráce se spolužáky

Druhá škála úzce souvisí s předchozí. Výsledky by se proto neměly příliš odlišovat. Vysoké hodnoty označují vysokou míru spolupráce v rámci třídy, nízké malou míru. Není zde řešena potřeba žáků spolupráce. Norma se pohybuje 3,3 - 3,8. Třída A vykazuje hodnotu 3,3. Jedná se sice o hraniční hodnotu, ale tento výsledek se stále nachází v normě. Třída B se ocitá pod normou s koeficientem 2,8.

3) Vnímaná opora od učitele

Zde hodnotíme vzájemný vztah žáků a učitele - jak moc žáci důvěřují svému učiteli a váží si jej. Za noremní jsou považovány hodnoty mezi 3,2 až 4,0. Ve třídě A byla naměřena hodnota 3,6. I v tomto kritériu nedosáhla třída B optimálních hodnot. Výsledek 2,6 je silně podprůměrný.

4) Rovný přístup učitele k žákům

Tato škála vypovídá o tom, zda žáci považují svého učitele za objektivního. Vysoké hodnoty znamenají, že pedagog přistupuje ke všem žákům stejně, nedělá rozdíly a hodnotí je spravedlivě. Naopak nízké hodnoty poukazují na negativní nebo pozitivní diskriminaci. Pozornost by měla být věnována třídám s nižším výsledkem než 3,0. Třída A i B hodnotí přístup učitele jako nezaujatý (třída A - 4,5, třída B - 4,0), výsledky svědčí o snaze učitele přistupovat ke všem žákům objektivně.

5) Přenos naučeného mezi školou a rodinou

Žáci si jsou vědomi toho, že studium a získané znalosti jim pomohou v budoucnosti získat pracovní pozici. To ale není jediné, co požadují.

Vyžadují, aby informace získané ve škole, mohli využít v reálném životě. Pokud vidí, že své znalosti mohou již nyní opravdu aplikovat, motivují se do pokračování a prohloubení studia. Jejich zájem má velký dopad na celkové sociální klima třídy. Námí použitý výzkumný nástroj stanovuje normu mezi 3,1 a 3,6. Třída A dosahuje horní hodnoty normy. Třída B naopak dosahuje hodnoty 2,8, což je hodnota neobvykle nízká.

6) Preference soutěžení ze strany žáků

Snaha dosáhnout lepších výsledků v porovnání s vrstevníky může být silným motivátorem. Vysoké hodnoty vypovídají o zálibě v soupeřivosti ve třídě. Je třeba poté posoudit, zda výsledek navyšují jen někteří ambiciózní jedinci, nebo se jedná o postoj celé třídy. Ač hovoříme o soutěživosti jako o motivačním činiteli, nesmíme opomenout, že i přespřílišná soupeřivost škodí vztahům ve třídě. Ve třídě A i třídě B se setkáváme s podprůměrnými hodnotami (2,8 a 3,0), což značí, že žáci nepreferují vzájemné srovnávání a soupeření. Norma byla stanovena v rozmezí 3,1 a 3,5.

7) Dění o přestávkách

Tato škála se zaměřuje na žákovské hodnocení přestávek mezi výukou. Nízké hodnoty zde představují kladný vztah žáků k době přestávek, vysoké znamená negativní evaluaci. Etalon byl stanoven mezi 1,3 a 1,8. Třída A dosáhla výsledku 1,63. Hodnota u třídy B se ocitá nad normou - 2,0.

8) Možnost diskutovat během výuky

Zde posuzujeme, zda mají žáci během výuky možnost vyjádřit svůj vlastní názor a postoj k probíranému tématu. Výsledky by měly korespondovat s výsledky ve škálách 3 a 4, protože i tady záleží na osobnosti učitele, jeho stylu vedení a jeho vztahu k žákům. Průměr představují hodnoty mezi 3,1 a 3,9. Obě třídy se pohybují v normě - třída A 3,5 a třída B 3,38.

9) Iniciativa žáků

Míra iniciativy žáka odráží jeho zájem a vztah k předmětu. Iniciativní žák se sám pokouší získat doplňující informace k probírané problematice. Nízké hodnoty vypovídají o malém zájmu a nesamostatnosti žáků ve třídě. Pozornost bychom měli věnovat tomu, pokud je hodnota u iniciativy vysoká a žáci přesto nedosahují v předmětu

výsledků. Etalon se pohybuje v rozmezí 3,3 a 3,7. Třída A se s hodnotou 3,38 nachází v normě. Třída B dosáhla hodnoty 3,13, tudíž je pod hranicí etalonu.

10) Snaha žáků učit se

Snaha úzce souvisí s iniciativou. Jedná se o míru úsilí vynaloženého k dosažení cílů. Nízké hodnoty mohou představovat určitou rezignaci, nechuť, nedostatečnou motivaci. Norma představuje hodnoty mezi 3,8 a 4,2. Třídy A i B dosáhly stejného výsledku 3,57, což je hodnota pod stanoveným etalonem.

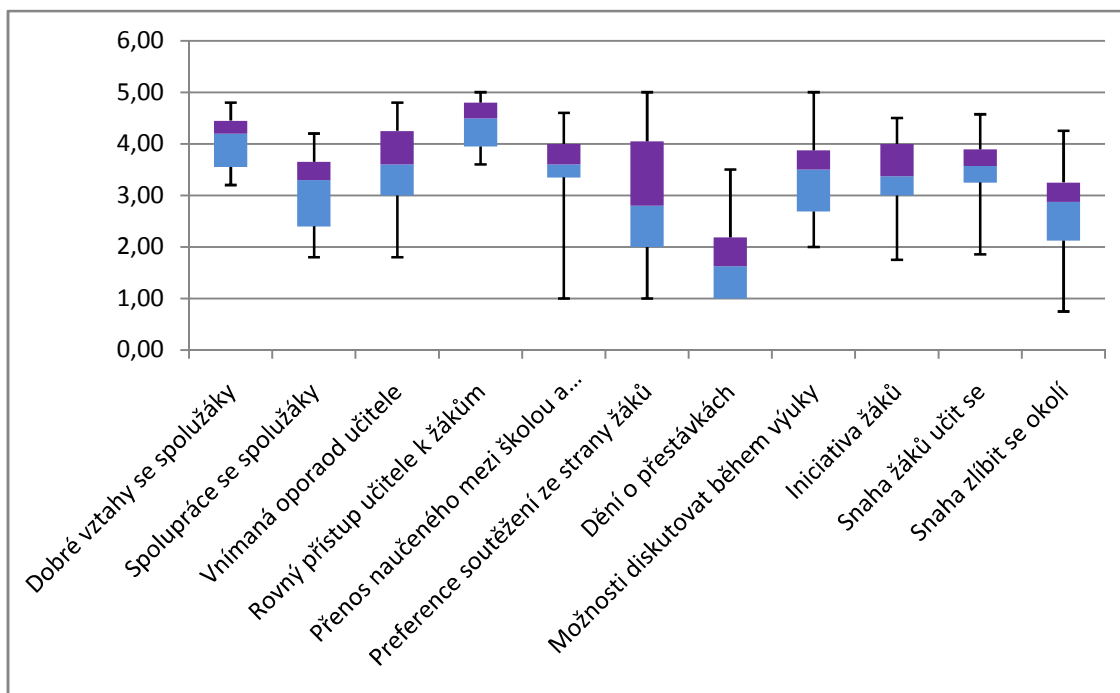
11) Snaha zalíbit se okolí

Tato škála se zabývá žákovou snahou zapadnout do třídního kolektivu a být mezi svými spolužáky oblíbený. Vzájemné vztahy mají velký vliv na kvalitu sociálního klimatu třídy. Stejně jako u soutěživosti se jedná o individuální postoj každého žáka. Etalon se nachází mezi 2,4 a 2,9. Třída A se pohybuje v horní části normy s výsledkem 2,88. I výsledek třídy B (2,5) patří k průměru.

Klima třídy prizmatem jedenácti šetřených aspektů

V následujícím grafu je klima třídy zobrazeno ve všech jedenácti složkách formou krabicového grafu. Medián znázorňuje čára v krabici, první a třetí kvartil tvoří hranice krabice, minimální a maximální hodnocení je zobrazeno zakončením antény.

Graf č. 1 – Klima třídy A prizmatem jedenácti šetřených aspektů



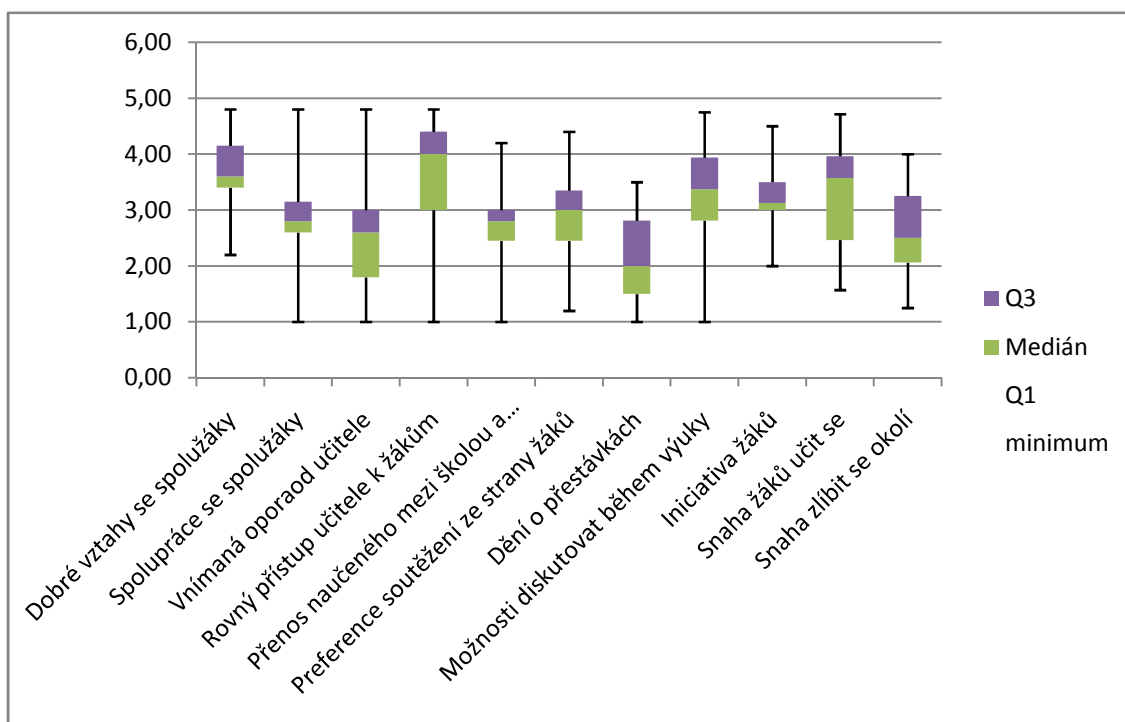
Zdroj: vlastní zdroj

Tabulka č. 3 – Zjištěné údaje šetřením ve třídě A

Šetřené aspekty	min.	Q1	Medián	Q3	max.	percentil.
Dobré vztahy se spolužáky	3,20	3,55	4,20	4,45	4,80	80
Spolupráce se spolužáky	1,80	2,40	3,30	3,65	4,20	20
Vnímaná opora od učitele	1,80	3,00	3,60	4,25	4,80	40
Rovný přístup učitele k žákům	3,60	3,95	4,50	4,80	5,00	50
Přenos naučeného mezi školou a rodinou	1,00	3,35	3,60	4,00	4,60	70
Preference soutěžení ze strany žáků	1,00	2,00	2,80	4,05	5,00	5
Děni o přestávkách	1,00	1,00	1,63	2,19	3,50	60
Možnosti diskutovat během výuky	2,00	2,69	3,50	3,88	5,00	40
Iniciativa žáků	1,75	3,00	3,38	4,00	4,50	30
Snaha žáků učit se	1,86	3,25	3,57	3,89	4,57	5
Snaha zlíbit se okolí	0,75	2,13	2,88	3,25	4,25	70

Zdroj: vlastní zdroj

Graf č. 2 – Klima třídy B prizmatem jedenácti šetřených aspektů



Zdroj: vlastní zdroj

Tabulka č. 3 – Zjištěné údaje šetřením ve třídě B

Šetřené aspekty	min.	Q1	Medián	Q3	max.	percentil.
Dobré vztahy se spolužáky	2,20	3,40	3,60	4,15	4,80	10
Spolupráce se spolužáky	1,00	2,60	2,80	3,15	4,80	5
Vnímaná opora od učitele	1,00	1,80	2,60	3,00	4,80	10
Rovný přístup učitele k žákům	1,00	3,00	4,00	4,40	4,80	30
Přenos naučeného mezi školou a rodinou	1,00	2,45	2,80	3,00	4,20	5
Preference soutěžení ze strany žáků	1,20	2,45	3,00	3,35	4,40	20
Děni o přestávkách	1,00	1,50	2,00	2,81	3,50	90
Možnosti diskutovat během výuky	1,00	2,81	3,38	3,94	4,75	40
Iniciativa žáků	2,00	3,00	3,13	3,50	4,50	30
Snaha žáků učit se	1,57	2,46	3,57	3,96	4,71	5
Snaha zlíbit se okolí	1,25	2,06	2,50	3,25	4,00	40

Zdroj: vlastní zdroj

4.5 Výsledky kvantitativního versus kvalitativního šetření

Součástí diagnostiky byly rozhovory s učiteli zkoumaných tříd. Pedagogové hodnotili jednotlivé škály kromě škály 3 a 4 (vnímaná opora od učitele a rovný přístup učitele k žákům).

První zkoumanou škálou byly dobré vztahy se spolužáky. Učitel skupiny A označil vztahy mezi žáky jako dobré. Nezaznamenává ve třídě žádné vážnější konflikty a rozepře. Jeho hodnocení odpovídá výsledkům dotazníku. Naopak učitel skupiny B upozorňuje na rozpory ve třídě. Vztahy mezi žáky ve třídě vidí jako chladné a odměřené.

S otázkou dobrých vztahů mezi spolužáky úzce souvisí i hodnocení jejich vzájemné spolupráce. Učitel třídy A považuje skupinu za nekonfliktní. Práce ve skupinách je ovšem podle jeho zkušeností problematická. A to především kvůli pasivitě žáků. Málokdy se je podaří motivovat, ovšem když se podaří žáky zaujmout, tak si vzájemně pomáhají a spolupracují.

Učitel třídy B dokládá chladnost a odměřenost vztahů mezi žáky jejich neschopností pracovat v různých skupinách. Třída se podle pedagoga skládá z jednotlivců a pár dvojic. Vzájemně dané skupiny nespolečně pracují a v pozitivním smyslu nekomunikují. To samé dokazují výsledky dotazníku. Hodnoty u této otázky jsou výrazně podnormální.

Pedagog pracující se třídou A vidí nadějně využití získaných poznatků a naučených dovedností žáky této skupiny v reálném životě. Pozitivním shledáváme, že jeho mínění odpovídají i názorům žáků.

Skepticky na přenos naučeného mezi školou a rodinou nahlíží učitel třídy B. V souvislosti se špatnými vztahy a malým zájmem o učivo nepředpokládá, že by žáci mohli látku probíranou ve škole řádně využít ve své praxi.

Oba učitelé se shodli na tom, že ve třídě nemají žáci soutěživého ducha. Ve třídě B se učitel opět odkazuje k vysoké pasivitě a nezájmu žáků. Třída A je podle pedagoga "pohodářská parta", ve které nemá nikdo zájem si něco dokazovat. Hodnocení učitelů koresponduje s výsledky dotazníkového šetření, kdy hodnoty obou tříd byly pod stanoveným etalonem.

Atmosféra o přestávkách je podle pedagoga třídy A mnohonásobně živější než v hodinách. Důvod spatřuje v tom, že je skupina tvořena pouze chlapci, kteří si vybíjejí svou energii během těchto volných deseti minut. Přiznává, že se učitelé v době přestávek raději ve třídách nezdržují. Žáky byly přestávky hodnoceny kladně.

Naopak učitel třídy B prozrazuje, že pauzy mezi výukou jsou v této třídě zvláštní. Tato třída je relativně tichá, až na několik hádek. Na závěr se pedagog zmiňuje o šikaně, která se v této třídě nedávno řešila. I výsledky dotazníku poukazují na negativní hodnocení přestávek samotnými žáky.

Oba učitelé uvádějí, že se snaží během výuky poskytnout svým žákům dostatečný prostor k vyjádření vlastních názorů, pokud se jedná o smysluplné názory k danému tématu. To samé nám dokládají hodnoty získané dotazníkem.

K otázce iniciativy žáků se již pedagog třídy B vyjadřoval dříve. Skupinu považuje za pasivní a bez zájmu. Za zázrak považuje zvednutou ruku, přičemž většinou se jedná o dotaz, zda dotyčný může jít na toaletu. To samé ukazují i výsledky dotazníkového šetření. Výsledky třídy B byly pod hranicí stanovené normy.

Učitel třídy A označuje svou třídu jako pasivní. Ovšem když se započne debata na téma nevztahující se k učební látce, dochází k tzv. přeměně třídy, žáci diskutují a mají na učitele i otázky.

Oba učitelé se při dotazu na snahu žáků učit se pokoušejí zakrýt smích. Oba prohlašují, že se žáci učí jen v případě, když jim opravdu "teče do bot". To samé dokládají i výsledky naměřené během šetření.

Učitel třídy A si myslí, že chlapci se snaží společně vyjít jeden druhému vstříc. Také usilují o to udělat dojem. Rázem doplňuje, že jedná o období přestávek, kdy se chlapci chovají jako "napýření kohouti".

Učitel třídy B nachází ve třídě jen pár jedinců, kteří si zakládají na mínění druhých. Větší části třídy je jedno, co si o nich druzí myslí, dokonce i učitelé.

ZÁVĚR

Sociální klima třídy má velký vliv na žákův výkon i na jeho psychickou pohodu. Každý učitel by se tedy měl o klima třídy, ve které působí, zajímat. Nejedná se jen o povinnost třídního učitele, protože v jedné třídě se během jednotlivých předmětů učitelé mění. Každý pedagog má svůj specifický vztah s konkrétní třídou, jenž má také velký podíl na kvalitě klimatu.

Nelze ovšem říci, že klima na hodinách jednoho učitele je napříč všemi třídami stejné. Klima každé třídy je unikátní. Velice záleží na tom, jací studenti se ve třídě sešli.

V empirické části bakalářské práce jsme zpracovali dotazníkové šetření týkající se sociálního klimatu dvou tříd. Výsledky dotazníkového šetření u první zkoumané třídy - tříletého učebního oboru „Elektrikář“ lze popsat takto: hodnoty škál *„dobré vztahy s učiteli, spolupráce se spolužáky, vnímaná opora od učitele, rovný přístup učitele k žákům, přenos naučeného mezi školou a rodinou, dění o přestávkách, možnosti diskutování během výuky, iniciativa žáků a snaha zalíbit se okolí“* se pohybovaly v rozmezích nastavených etalonem. Podprůměrné hodnoty jsme zaznamenali pouze u dvou škál – *„preference soutěžení ze strany žáků a snaha žáků učit se“*.

Obě záporné škály naznačují pasivní postoj žáků. Protože jsou oba bloky mezi sebou propojeny, není překvapivé, že byl zaznamenán problém v obou dvou. Žáci v této třídě nevykazují snahu učit se, a tudíž hodnoty týkající se soutěživosti nemohou být příznivé. Problém může být v tom, že dnešní žáci neznají způsob, jak se správně učit. Učitel dosáhne zlepšení, pokud naučí své žáky, jak si efektivně rozplánovat čas, stanovit si reálný cíl. Důležitou roli hraje také motivace. Pedagog, který zaujme a motivuje své žáky, docílí toho, že budou žáci chtít uspět.

Snahu učit se by mohl učitel zlepšit i právě díky soutěživosti. Jako pomocník mohou pomoci didaktické hry zaměřené na soutěžení - buď mezi jednotlivci nebo pomocí skupinek při skupinové práci či kooperativní výuky.

Třída B - tříletý učební obor „Elektrikář silnoproud“ dosáhla noremních výsledků pouze u tří škál klimatu třídy: *„rovný přístup učitele k žákům, iniciativa žáků a snaha zalíbit se okolí“*. Tento výsledek lze označit jako nepříznivý.

Vztahy mezi spolužáky lze zlepšit pomocí zařazení kooperativních her a skupinových prací. Obě metody jsou založeny na vzájemné spolupráci. Obě činnosti, především kooperativní výuka, je ale pro učitele velmi náročná nejen na přípravu. Musí pohlídat, aby v rámci skupinové práce opravdu pracovali všichni členové pracovní skupiny, ne jen malá část. Často se stává, že je některý žák odstrčen, nebývají brány v potaz jeho názory a nápady. Protipólem je situace, kdy tzv. třídní vůdci nechají veškerou práci na slabších spolužácích. U kooperativních úkolů se jeví nejproblematictější to, aby se doopravdy jednalo o kooperaci. Pozitivní účinek může mít i to, když učitel nebude využívat jen jednoho způsobu rozdělení do skupinek. Velice často se setkáváme s tím, že pedagog nechá žáky, aby skupinky vytvořili sami. Žáci pak mají větší tendence tvořit uzavřené skupinky, neznají řadu svých spolužáků. Tomu bychom zabránili právě tím, že se postaráme o to, aby žáci utvářeli někdy skupinky i s jinými spolužáky. Vztahy ve třídě mezi spolužáky lze také nenásilně řešit pomocí třídnických hodin za využití různých psychologických her. Pokud má učitel podezření na špatné vztahy ve třídě, měl by se v první řadě zaměřit na zjištění, kde se nachází problém. Poté může pracovat na jeho odstranění.

Se vzájemnými vztahy souvisí i spolupráce žáků, proto i tato škála vyšla podprůměrně. Zlepšením vzájemných vztahů v této třídě můžeme docílit právě i zlepšení spolupráce. Jak již bylo zmíněno, mohou tomu dopomoci hry a úkoly zaměřené právě na spolupráci žáků.

Nepříznivý výsledek škály „*vnímaná opora od učitele*“ souvisí i s dalšími negativními výsledky. Je možné, že hodnocený učitel se řadí k logotropům. Orientuje se především na předmět, který vyučuje a jeho zájem o žáky je v pozadí. Pokud by se tato možnost potvrdila, mohl by situaci zlepšit citlivější přístup učitele směrem k žákům. Jedná-li se o náročný předmět na pochopení, je třeba zařadit do výuky více cvičení zaměřených na opakování a procvičování. Žáci by se neměli bát přiznat, že něčemu nerozumí. A učitel by se měl zdržet ironických nebo výsměšných poznámek směřovaných na neprospívající studenty. Právě tyto komentáře mohou narušit důvěru v učitele a podnítit strach v žácích.

Třída B vykázala i podprůměrnou hodnotu ve škále „*přenos naučeného mezi školou a rodinou*“. Je podstatné zjistit, z jaké příčiny je přenos narušen. Naskýtají se dvě možnosti. Může jít o to, že žáci nevědí, jak naučenou teorii aplikovat do praxe,

do reálného života. V tom případě je na učiteli, aby během výuky více akcentoval možnosti, jak teorii v praxi vyzkoušet. Nebo chyba přenosu souvisí s některým problémem v rodině, osobním životě žáka. Poté je vhodné, aby na třídních schůzkách pedagog citlivě zjistil více informací a poté zvážil další postup.

Tato třída se celkově jeví jako pasivní skupina lidí bez hlubšího zájmu o výuku. Z toho vyplývá, že výsledky týkající se iniciativy, soutěživosti a snahy učit se vyšly velmi podprůměrné. Před učitelem stojí nyní úkol motivovat žáky, vzbudit v nich zájem o vyučovaný předmět. Pomocí úkolů s poutavým zadáním může docílit i toho, že někteří žáci si budou chtít doplnit informace sami mimo školní vyučování. Zájem vzbudí i netradiční metody výuky. Pokud učitel obohatí svou výuku o nové postupy a metody, oživí tak atmosféru a je velice pravděpodobné, že si získá pozornost svých žáků. Jelikož tato třída vykazuje velký nezájem o učení, může učitel donutit žáky k práci i pomocí krátkých domácích zadání. V některých případech žáci ztrácejí chuť k učení a jsou celkově pasivní, pokud zažívají v hodinách neustálý neúspěch, který žáky demotivuje. Pokud je toto i případ námi zkoumané třídy, mohly by pomoci dobrovolné aktivity, jimiž by si žák mohl vylepšit svůj prospěch. Žáci uvidí nabízenou pomocnou ruku ze strany učitele a mohou se vybudit k lepším výkonům, uvidí, že mají šanci uspět. S tím souvisí již řešená škála - vnímaná opora od učitele. Učitel by se také měl zaměřit na průběžné ústní hodnocení. Ocenit například postup, ne jen výsledek, nebo pochválit za snahu. Když žáci uvidí, že učitel jejich snahu vnímá a hodnotí ji kladně, záleží mu na ní, mohou se motivovat k větší iniciativě a zájmu.

V neposlední řadě stojí za pozornost hodnoty týkající se postoje žáků k přestávkám. Výsledek jen dokazuje špatné vztahy mezi žáky. Pedagog by se měl zaměřit na vztahy mezi žáky, zjistit příčinu a pomoci žákům najít k sobě tu správnou cestu. Jelikož mluvíme o mezilidských vztazích, je třeba, aby učitelův postup byl citlivý.

Na začátku empirické části jsme vytyčili naše hypotézy. V první řadě jsme předpokládali, že se klima tříd nebude výrazně lišit. Předpokládali jsme, že by k výrazným odlišnostem nemělo dojít vzhledem k tomu, že se jedná o podobné skupiny. Obě dvě třídy jsou tvořeny pouze chlapci, kteří studují podobný tříletý studijní obor. Odlišné hodnoty se objevily především v otázkách kvality vzájemných vztahů a spolupráce. Tento výsledek dokládá to, že zásadními tvůrci klimatu jsou sami žáci.

A proto záleží na tom, jaké osobnosti třídu tvoří a jak si navzájem rozumí. Sejdou-li se ve třídě žáci, kteří si nejsou sympatičtí, je jasné, že se vzájemná antipatie promítne do kvality sociálního klimatu třídy. H1 se tedy nepotvrdila.

V druhé naší hypotéze jsme předpokládali, že problematické hodnoty u obou skupin se budou týkat oblastí: iniciativy žáků a snahy žáků učit se. Tato hypotéza se potvrdila. Dotazníkové šetření i rozhovor s učiteli nám potvrdily, že tyto škály jsou kritické. Žáci jsou nesoustředění na výuku, ve středu jejich zájmu se v jejich věku nevyskytuje škola a myšlenky na budoucnost.

V poslední stanovené hypotéze jsme očekávali, že většina výsledků bude v souladu s normou. U třídy A se nám hypotéza (H3) potvrdila. Pouze u dvou z jedenácti analyzovaných škál byly zaznamenány podprůměrné hodnoty.

Naopak u třídy B jsme zjistili, že osm z jedenácti zkoumaných oblastí sociálního klimatu se nachází v záporných hodnotách, H3 tedy byla u této třídy zamítnuta. Výsledky u této třídy můžeme označit za nepříznivé. Z tohoto důvodu předkládáme námi navržené metody, které by mohly sociální klima této třídy zlepšit.

PRAMENY

1. **ČÁP, Jan a MAREŠ, Jiří.** *Psychologie pro učitele.* Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
2. **ČAPEK, Robert.** *Třídní klima a školní klima.* Vyd. 1. Praha: Grada, 2010, 325 s. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4727-424.
3. **GERÉB, György.** *Psychická klíma v škole.* 1. vyd. Bratislava: Slov. pedagog. nakl., 1978. 99 s. Knižnicapriateľovpedagogickejliteratúry. Pedagogické a psychologické diela.
4. **GRECMANOVÁ, Helena.** *Klima školy.* Vyd. 1. Olomouc: Hanex, 2008. 209 s. Edukace. ISBN 978-80-7409-010-3.
5. **GRECMANOVÁ, H.** Problematika posuzování školního klimatu. Pedagogická orientace, 1997, č. 1, s. 17-25. ISSN 1211-4669.
6. **HELUS, Zdeněk.** *Pojetí žáka a perspektivy osobnosti.* 1. vyd. Praha: SPN, 1982. 196 s. Knižnice psychologické literatury.
7. **HRABAL, Vladimír.** *Pedagogickopsychologická diagnostika žáka.* 1. vyd. Praha: SPN, 1989. 198 s. Knižnice psychologické literatury. ISBN 80-04-22149-1.
8. **HRABAL, Vladimír.** *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata.* 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002. 125 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0436-1.
9. **LAŠEK, J.** *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy.* Hradec Králové : Gaudeamus, 2001.
10. **MAŇÁK, Josef, ed., ŠVEC, Štefan, ed. a ŠVEC, Vlastimil, ed.** *Slovník pedagogické metodologie.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2005. 134 s. Pedagogický výzkum v teorii a praxi; sv. 3. ISBN 80-7315-102-2.
11. **MAREŠ, Jiří.** *Pedagogická psychologie.* Vyd. 1. Praha: Portál, 2013. 702 s. ISBN 978-80-262-0174-8.

12. MAREŠ, Jiří a JEŽEK, Stanislav. *Klima školní třídy: dotazník pro žáky.* Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012. 39 s. Evaluační nástroje; 15. ISBN 978-80-87063-79-8.

13. MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole.* Vyd. 1. Brno: Masarykova univerzita, Centrum pro další vzdělávání učitelů, 1995. 210 s., [12] s. obr. příl. ISBN 80-210-1070-3.

14. MAREŠ, Jiří a KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Sociální a pedagogická komunikace ve škole.* 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. 161 s. Pedagogické a psychologické studie. ISBN 80-04-21854-7.

15. MAREŠ, Jiří et al. *Učitelovo pojetí výuky.* 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, Centrum pro další vzdělávání učitelů, 1996. 91 s. ISBN 80-210-1444-X.

16. PROKOP, Jiří. *Škola jako sociální útvar.* Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1996. 44 s. Učební texty z didaktiky; č. 3. ISBN 80-86039-01-3.

17. PRŮCHA, Jan. *Moderní pedagogika.* 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002. 481 s. ISBN 80-7178-631-4.

18. PRŮCHA, Jan, MAREŠ, Jiří a WALTEROVÁ, Eliška. *Pedagogický slovník.* 3., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.

19. ŘEZÁČ, Jaroslav. *Sociální psychologie.* Brno: Paido, 1998. 268 s. ISBN 80-85931-48-6.

20. VYKOPALOVÁ, Hana. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování.* Vyd. 1. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci, 1992. 58 s. ISBN 80-7067-161-0.

Internetové zdroje:

<http://www.rodicevitani.cz/pro-rodice/klima-skoly-ma-zasadni-vliv-na-to-jak-se-detiv-uci/> [cit. 2015-01-22]

<http://www.majinato.cz/12-jak-poznat-jake-je-klima-tridy.php> [cit. 2015-01-22]

<http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/6051/KLIMA-VE-TRIDE.html/> [cit. 2015-01-22]

PŘÍLOHY

- Příloha č. 1 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 používána 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 i 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

Dění 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 obsaženým 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 cokoliv 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 hned 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