

**ČESKÉ VYSOKÉ UČENÍ TECHNICKÉ V PRAZE**

**MASARYKŮV ÚSTAV VYŠŠÍCH STUDIÍ**

**Katedra inženýrské pedagogiky**

**Sociální a emoční klima školní třídy**

**Social and emotional climate inside a school class**

**BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Autor: Petr Česák**

**Studijní program: Specializace v pedagogice**

**Studijní obor: Učitelství odborných předmětů**

**Učitelství praktického vyučování**

**a odborného výcviku**

**Vedoucí práce: doc. PhDr. Dana Dobrovská, CSc.**

**Praha 2015**

## **Prohlášení**

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

*Nemám závažný důvod proti zpřístupňování 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 ..... podpis: .....

Rád bych na tomto místě poděkoval vedoucí mé bakalářské práce doc. PhDr. Daně Dobrovské, Csc. za cenné rady, připomínky a především za metodické vedení práce.

**Abstrakt:**

Těžištěm bakalářské práce s tématem *Sociální a emoční klima školní třídy* je empirická sonda mapující vliv kvality edukačního prostředí na výchovně vzdělávací proces. V teoretické části práce provádím rešerši tištěných a elektronických odborných zdrojů, blíže popisuji vztahy, které utvářejí klima třídy, různé přístupy ke zkoumání a popisu klimatu třídy a dále také možnosti, jak lze klima ve třídě měřit. V empirické části zjišťuji postoje žáků různých studijních oborů ke klimatu třídy, především ve vztahu ke vnímané opoře učitele, jeho spravedlivém přístupu ke všem žákům, rovněž analyzuji úroveň spolupráce žáků navzájem a také sleduji výskyt jejich vzájemné soutěživosti.

**Klíčová slova:** klima školní třídy, typy klimatu, učitel, třídní učitel, školní třída, prostředí, atmosféra, dotazník

**Summary:**

The topic of this thesis is social and emotional climate inside a school class. The theoretical part focuses on defining terms as class climate, class atmosphere, and class environment. An important element of the thesis is climate of the class, its typology, creators and everyone affecting the class climate. Large part of the thesis is dedicated to factors creating class climate. Practical part of the thesis is focused on research of class climate. Main goal of the thesis is to prove particular agreements or differences of class climate perception from the above mentioned aspects. Result of this thesis is a summary of class climate perception of particular classes from different angles and also comparison of results between pupils of two different branches of study.

**Keywords:** class climate, climate types, teacher, classroom teacher, classroom, environment, atmosphere, questionnaire

# OBSAH

<b>ÚVOD</b> .....	1
<b>I. TEORETICKÁ ČÁST</b> .....	2
1. Vymezení základních pojmů.....	2
1.1 Prostředí, atmosféra, sociální klima.....	2
1.2 Osobnost učitele.....	3
1.3 Klima školy a třídy.....	7
1.4 Vyučovací klima.....	9
<b>2. VZTAHY UTVÁŘEJÍCÍ KLIMA TŘÍDY</b> .....	11
2.1 Vztah učitel a žák.....	13
2.2 Vztah žák a žák.....	16
2.3 Vztah učitel a třída.....	17
2.4 Vztah učitel a rodiče.....	18
<b>3. PŘÍSTUPY KE ZKOUMÁNÍ KLIMATU A METODY MĚŘENÍ</b> .....	19
3.1 Současné přístupy ke zkoumání klimatu školní třídy.....	19
3.1.1 Sociometrický přístup.....	19
3.1.2 Organizačně-sociologický přístup.....	19
3.1.3 Interakční přístup.....	20
3.1.4 Pedagogicko-psychologický přístup.....	20
3.1.5 Školně-etnografický přístup.....	20
3.1.6 Vývojově psychologický přístup.....	20
3.1.7 Sociálně-psychologický a environmentalistický přístup.....	20
3.1.8 Kritéria poznávacích metod.....	21
3.2 Metody měření.....	21
3.2.1 Pozorování.....	22
3.2.2 Rozhovor.....	22
3.2.3 Dotazníky, posuzovací škály.....	23
3.2.3 Sociometrie.....	26
<b>II. EMPIRICKÁ ČÁST</b> .....	27
4. Projekt výzkumu.....	27
4.1 Výzkumný problém.....	27
4.2 Cíle výzkumu, stanovení hypotéz.....	27
4.4 Popis a způsob výběru respondentů.....	29

4.5 Použitá metoda výzkumu.....	30
4.6 Způsob zpracování a vyhodnocení dat.....	31
5.1 Potvrzení či vyvrácení hypotéz.....	52
<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>55</b>
<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>57</b>
<b>SEZNAM GRAFŮ.....</b>	<b>58</b>

## ÚVOD

Mnoho školních výchovných aktivit se odehrává ve třídě. Učitel zde pracuje s desítkami žáků i s žáky jako jednotlivci. Při opakujícím se setkávání učitele se žáky, které mnohdy trvá měsíce a roky, se mezi nimi vytváří reciproční vztah určitého druhu. Tento přístup může – podle specifičnosti daného učitele – buď podporovat jejich součinnost, anebo součinnost při výuce komplikovat. S výjimkou prvních roků povinné školní docházky vyučuje jednu školní třídu více učitelů. Učí odlišně náročné a rozdílně zajímavé vyučovací předměty a v dané třídě se střídají. Každý z vyučujících k žákům přistupuje jinak a na každého z nich reagují žáci rozdílně. Mezi učitelem a žákem se vytváří neviditelný sociálněpsychologický fenomén, pro nějž se ujal název klima. Pokud se vytvoří klima negativní, působí to na všechny žáky. Eliminujeme-li postavu učitele, jenž participuje na výuce v dané třídě, už samotní žáci, kteří se v dané třídě sešli, produkují podobu dané žákovské třídy. Spočívá na celkovém počtu žáků, na zastoupení chlapců a dívek v dané třídě, na věku žáků, na jejich dosavadních znalostech a svolnosti se učit, na specifičnosti vůdčích žákovských osobností v dané třídě; postupně se tak vytváří žákovské klima třídy.

V teoretické části bakalářské práce se pokusím na základě odborné terminologie popsat význam jednotlivých aspektů tvořících a ovlivňujících klima třídy. Jádro teoretické části tvoří pohled na sociální klima školní třídy, jeho definici, význam, typologii, pohled na ty, kteří ho vytvářejí, i na to, co ho ovlivňuje. K významné skutečnosti ovlivňující klima školní třídy patří osobnost třídního učitele, ale i žáci sami a také rodiče. V rámci prostředí školy dochází i k mnoha vzájemným interakcím mezi činiteli sociálního klimatu, i takovým vztahům se v rámci bakalářské práce budu věnovat. V závěru teoretické části zmíním také diagnostiku sociálního klimatu ve školní třídě, přístupy ke zkoumání klimatu i metody, které nám mohou významnou měrou pomoci. Cílem výzkumné části je porovnat pohledy na klima třídy z pozice žáků navštěvujících dva vybrané studijní obory. Na základě zpracovaných výsledků budu sledovat, jak mezi žáky funguje spolupráce nebo se naopak posiluje soutěživost, jaké ve skupině panují vztahy, do jaké míry je ovlivněna jejich motivace k učení.

# I. TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Vymezení základních pojmů

V pedagogických vědách se mnohdy setkáváme s těmito koncepty: prostředí, atmosféra, sociální atmosféra, klima, sociální klima apod. Pro každodenní práci učitelů, výchovných poradců, školních psychologů i poradenských psychologů je praktické, aby se jak ve sféře diagnostiky školní třídy, tak i ve sféře celého edukačního postupu s těmito koncepty pracovalo. Odborná literatura uvádí pojem „klima“ ve splynutí s dalšími přívlastky, kterými rozlišujeme jeho různé typy:

Na základě velikosti bádané útvary můžeme tedy rozlišit klima školy, klima třídy a vyučovací klima (týkající se například jednoho určitého předmětu nebo jedné konkrétní hodiny).

Ze stanoviska aktérů lze rozpoznat klima navozené žáky, navozené učiteli a navozované vedoucími pracovníky školy.

Podle časového hlediska rozlišujeme: klima aktuální, minulé (retrospektivní), budoucí (prospektivní). Dále rozpoznáváme klima podle žádoucnosti: klima aktuální (výchozí) a klima preferované, které by si jedinec či skupina přáli.

Podle programů, jež škola vykonává, rozlišujeme: klima tradiční školy a klima výběrové školy. Můžeme bádát, jak klima hodnotí sami žáci, učitelé, případně i nepedagogičtí pracovníci školy.

### 1.1 Prostředí, atmosféra, sociální klima

V odborných pedagogických knihách rozlišujeme tři pojmy: prostředí, sociální klima a atmosféra třídy. Někteří autoři definují tyto výrazy jako pojmově nestranné, bez hodnotícího konceptu. Jak uvádí J. Mareš (1998, str. 4): „Termíny by měly být obsahově neutrální, aby dokázaly zachytit celou škálu významů od pozitivních až po negativní. Jinak by bylo třeba neustále vytvářet dvojice výrazů (jeden pro pozitivně působící vlivy – třeba edukační, druhý pro negativně působící vlivy – deedukační).“

**Prostředí** – tím je myšlena komplexní řada činitelů, od aspektů architektonických (celkový koncept učebny, navržení rozmístění nábytku apod.)



přes hygienické (kvalita osvětlení, tepelné izolace i vzduchotechniky) až po hledisko zvukové (hladina hluku, zrcadlení zvuku apod.). V odborné literatuře nalezneme souhrn různých typologií prostředí. Prostor lze pochopit jako koncept činitelů v našem okolí, které na nás mají vliv.

**Atmosféra** – je odborný výraz, který vyjadřuje nestálost a krátké trvání. Je působením interakcí a recipročními spojitostmi všech zúčastněných. Mareš ji charakterizuje takto: „Mění se během vyučovacího dne, ba někdy i během jedné vyučovací hodiny či jedné přestávky. Vzpomeňte atmosféru ve třídě před náročnou písemnou zkouškou; při sdělení, že odpadá hodina obtížného předmětu; při závažné ústní zkoušce. Atmosféra se ve třídě mění, když učitelka (podle názorů žáků) dala nespravedlivou známku; atmosféra „zhošťne“ po rvačce mezi chlapci během přestávky; zmiňme i slavnostní atmosféru při rozdávání vysvědčení atd.“ (2013, s. 590)

Oproti atmosféře je sociální klima jev dlouhodobý (trvajícím několik měsíců či let), je typický pro žáky dané třídy a pro ty učitele, kteří v této třídě vyučují. Zahrnuje sociálně-psychologické aspekty tak, jak je spoluvytvářejí, vnímají a hodnotí žáci a učitelé (Mareš 2013, s. 590). Na sociální klima třídy působí celý sled úkazů. Neovlivňuje ho pochopitelně souhrnně, ale naopak výběrově. Sem řadíme především klima školy a sociální klima učitelského sboru. Je velmi časté, že na stejné škole existují vedle sebe v odlišných třídách odlišná sociální klimata. Současně platí, že každá třída se v odlišných případech chová jinak. Kromě toho si každá třída produkuje rozdílné klima pro kooperaci s konkrétním učitelem.

## **1.2 Osobnost učitele**

Primárním cílem školy je poskytovat vzdělání, podporovat rozvoj osobnosti žáků, přichystat je na nezávislé myšlení a přijímání odpovědnosti. V tomto průběhu je těžká role předána do rukou pedagogů. Učitelovu roli zde nelze nahradit. Na atmosféru třídy má učitel zřetelný vliv. Pokud respekt vydává okolo sebe nebo je přemrštně činný a nepokojný, duševně napnutý, pedantský a vystrašený, nepřipravený a nepozorný či málo přesvědčivý, je efektivita vyučování velmi nízká. Učitel prakticky denně spoluvytváří pedagogickou realitu, učí, monitoruje a klasifikuje schopnosti svých žáků, radí jim a pomáhá. Má být empatický. Má pracovat s osobitostí svých žáků a starat se o jejich každodenní problémy.

Na začátku školní docházky je učitel tou nejdůležitější osobou a tvůrcem klimatu ve třídě. Musí být uspokojivě citlivý k potřebám svých žáků a vést je k sociálnímu cítění. Všeobecně platí, že mladý člověk usilovně hledá své budoucí místo ve společnosti, hledá svůj životní význam. Že jsou adolescenti zahrnuti mezi děti, to už slyšet nechtějí. Sami si tříbí své postoje, pozice a důležitost. Přitom zde vidíme známý konflikt: třebaže učitelé a dospělí obecně často od adolescentů předpokládají promyšlený a odpovědný přístup, jim mnohdy více vyhovuje se v mnoha sociálních situacích „schovat“ do světa dítěte.

Stručně poukazují na takzvané „učitelské desatero“ Radmila Dytrichová a Marie Krhulová (2009, s. 40):

- umět komunikovat se žáky,
- dokázat adekvátně hodnotit výkon žáka,
- správně provádět ústní zkoušení,
- znát metodiku povzbuzování a trestání a umět je aplikovat ve třídě,
- umět se pohotově rozhodovat ve standardních i neobvyklých situacích,
- znát a umět uplatnit vysvětlování, přesvědčování a příklad ve výchově žáků,
- znát základní metody výuky a umět v dané situaci zvolit adekvátní metody,
- mít jasnou vlastní koncepci výchovy a vzdělávání,
- znát nejrozšířenější druhy výchovy obtíží a způsoby jejich řešení ve škole a v rodině a dokázat je u žáků diagnostikovat,
- chápat význam spolupráce rodiny a školy v současných podmínkách.

Podle Holouškové (2002) jsou pro úspěšný výkon profese pedagoga nutné následující složky:

1. Všeobecné vzdělání a široký filozofický, vědecký a kulturní rozhled. Pedagog působí na žáky svými postoji. Bývá žáky často dotazován a musí zaujímat vlastní postoje k různým společensko-politickým událostem. Jeho kulturní a politický rozhled mu lépe umožňuje chápat nově vzniklé jevy a zaujímat k nim určitá stanoviska.
2. Teoretické a praktické odborné vzdělání. U pedagoga se předpokládá, že bude mít nejen vynikajícím způsobem zvládnuty předměty své aprobace, nýbrž i určitý „přesah“ do působnosti dalších oborů a vědění vůbec.

3. Pedagogické a psychologické vzdělání. Pedagog si musí osvojit nejen teoretické vědomosti o cílech, prostředcích, metodách a formách výchovné práce, ale musí být také schopen na základě určitých metodických schopností a principů přenášet teoretické znalosti do praktické výuky ve třídě.

Kyriacou (2004) dělí pedagogické dovednosti do sedmi okruhů:

1. **Plánování a příprava** – dovednosti podílející se na výběru výukových cílů dané učební jednotky, je nutné volit nejvhodnější prostředky pro naplnění těchto cílů.
2. **Realizace vyučovací jednotky** – dovednosti potřebné k úspěšnému zapojení všech žáků do učební činnosti.
3. **Řízení vyučovací jednotky** – dovednosti potřebné k řízení a organizaci, seznámení žáků s cílem a obsahem vyučovací hodiny, volba přirozeného tempa apod.
4. **Klima třídy** – dovednosti k vytvoření a udržení klidného a pozitivního klimatu.
5. **Kázeň** – dovednosti potřebné k udržení klidu a pořádku v průběhu vyučování.
6. **Hodnocení prospěchu žáka** – dovednosti potřebné k objektivnímu hodnocení výsledků činnosti jednotlivých žáků. Vyžaduje se citlivý přístup.
7. **Reflexe vlastní práce a evaluace** – dovednosti, které pomáhají při evaluaci vlastní pedagogické práce s cílem ji v budoucnu zlepšit.

Nároky na profesi učitele zdají veliké. Janík (2007) vidí jako základní požadavek pro kvalitní vyučování profesní znalosti pedagoga, dále znalosti obecné didaktiky, znalosti kurikula, znalosti kontextu i znalosti sebe sama. Jiní autoři strukturují znalosti takto:<sup>1</sup>

- znalosti kauzální (vztahy mezi vyučováním a učením),
- znalosti normativní (znalost cílů vzdělávání),
- znalosti empirické (vlastní zkušenosti a jejich reflexe),
- znalosti předmětové (obsahové),
- znalosti všeobecné.

Výhradně samostatnou (ne však osamocenou) kapitolu tvoří tzv. klíčové kompetence, jimiž má být soudobý pedagog vybaven. Touto problematikou se zabírá celá řada autorů, např. J. Mareš, O. Obst, J. Čáp a mnozí další.

Obst (2002, s. 98) nahlíží na profesní kompetenci učitele tímto pohledem:

1. **Spouštěcí kompetence** zahrnující pedagogické dovednosti učitele připravit, realizovat a hodnotit výuku;
2. **Růstový potenciál** umožňující samostatný profesionální seberozvoj učitelovy osobnosti opírající se o jeho sebereflexi;
3. **Výzkumné dovednosti** umožňující učiteli, aby zkoumal vlastní pedagogickou činnost a na základě tohoto zkoumání ji zlepšoval.

V. Švec (1998b, c) uvádí i vlastní model pedagogických kompetencí, který zahrnuje tyto hlavní skupiny:

1. **Kompetence k vyučování a výchově** (diagnostická, psychopedagogická a komunikativní kompetence);
2. **Osobnostní kompetence** (mj. odpovědnost učitele za pedagogická rozhodnutí, autenticita, akceptování sebe i druhých);
3. **Rozvíjející kompetence** (adaptivita, informační, výzkumné, seberefektivní a autoregulační dovednosti).

Podle Dyrťové a Krhutové (2009) musí učitel především umět komunikovat se žáky, znát primární koncepty výuky a ovládat a správně provádět ústní zkoušení

---

<sup>1</sup> Dyrťová, Krhutová, 2009, s. 45

žáků včetně hodnocení, umět vhodně aplikovat metody trestání, znát nejrozšířenější druhy výchovných obtíží žáků a znát způsoby jejich řešení ve škole i v rodině. Hlavně zůstat svým žákům přirozeným vzorem.

V samotném vyučovacím postupu by učitel měl vždy mluvit spisovně, kultivovaně, srozumitelně a plynule. Měl by vyjádřit své myšlenky zřetelně ve vztahu k věkovým (psychickým) specifikům žáků. Jak dále poukazují obě autorky, učitel musí ve svém vyjádření dbát především na:

- obsahovou a významovou stránku (volit odbornou terminologii),
- slohovou a mluvnickou stránku (volit odpovídající styl sdělení a dbát na gramatickou správnost),
- přednesovou a zvukovou stránku (tempo řeči, síla hlasu, rytmus, frázování apod.),
- nonverbální stránku (gestikulace, mimika atd.).

### **1.3 Klima školy a třídy**

Koncept sociálního klimatu školní třídy označuje oproti atmosféře jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a daného učitele po několik vyučovacích měsících či let. Mezi tvůrce sociálního klimatu patří: žáci, a to žáci třídy jako celku, skupinky žáků v dané třídě, žáci jako jednotlivci; dále všichni učitelé vyučující v dané třídě a také učitelé jako jednotlivci. Sociální klima třídy ovlivňují nepřímo rovněž širší sociální jevy, jako jsou sociální klima školy a sociální klima učitelského sboru. Sociální klima školních tříd není v rámci školy jednotné, nýbrž v jednotlivých třídách odlišné (Mareš, 1998).

Z dalších řádků vyplývá, že pojmy prostředí, atmosféra a klima spolu úzce souvisejí a nelze je uměle oddělovat. Každá výchovná atmosféra, tzn. i školní třída, si udržuje své specifické klima, které je působeno prostředím ve smyslu věcné a prostorové stránky, ale i prostředím sociálním, tzn. vztahovou stránkou prostředí. Sociální klima školní třídy má vliv na vztahy mezi žáky, vztahy mezi žáky a pedagogy, ale i vztahy mezi pedagogy navzájem. Klima může tyto vztahy ovlivňovat pozitivně i negativně.

V klimatu školní třídy, kde se žáci navzájem respektují a respektují i své vyučující, se jistě výuka a další aktivity žáků vyvíjejí jiným směrem než ve třídě, kde žáci nemají autoritu ve svých vyučujících a nejsou vedeni k vzájemným pozitivním vztahům a respektu. Těmito a dalšími souvisejícími aspekty se zabývá moje práce v dalších kapitolách.

### Charakteristika prostředí výchovných zařízení:

V různých zařízeních se tyto charakteristiky projevují velmi různě. Všechna tato prostředí mají svou stránku věcnou a prostorovou a také stránku osobnostní a vztahovou. (Kraus, 2008)

#### **1. Věcná a prostorová stránka**

Tuto stránku bychom mohli začít charakterizovat od urbanistického řešení, tj. od situování zařízení (např. školy) do dané lokality, neboť již takové začlenění budov do terénu dává instituci určitý ráz, podmiňuje např. možnosti trávení přestávek, prostředí působí z hlediska stimulů zklidňujících či naopak takových, které děti zneklidňují, rozrušují. Dále je nesporně důležité architektonické řešení budov (jejich velikost a uspořádání). Existují školy, které se nacházejí v relativně moderních budovách, na druhé straně se neméně často setkáváme se zařízeními umístěnými ve starých objektech, určených původně ke zcela jinému než výchovnému účelu.

Z hlediska velikosti zařízení posuzujeme zejména hledisko ekonomické, které vypovídá o rentabilitě režie zařízení. V nevýhodě jsou malá zařízení, kde vynaložené náklady nebývají zpravidla příliš efektivní. Specializované a náročnější vybavení (např. laboratoří, ateliérů, sportovních hal apod.) mnohem lépe využijí větší zařízení. Neplatí však „čím větší, tím lepší“.

S velikostí zařízení velmi úzce souvisí sociálně-psychické klima. Gigantické zařízení, které trpí anonymitou, je z hlediska výchovného působení mnohem složitější. Věcně-prostorová stránka prostředí obsahuje také osvětlení, vytápění, akustiku apod. Rovněž zahrnuje barevnost prostředí, která má vliv na vnímání žáků. Další faktory, jež sledujeme, jsou například květinová výzdoba, obrazy, pomůcky, nástěnky a jiné vybavení, které doplňuje estetické působení.

Je nutné s politováním konstatovat, že vybavení mnoha školních tříd v České republice nespĺňuje požadavky na vybavení nábytkem a jiným zařízením, technickými pomůckami apod. Záleží nejen na snaze a ochotě řídicích pracovníků školy, ale zejména na ekonomické situaci školy. (Kraus, 2008)

## **2. Sociálně-psychické klima výchovných zařízení**

Sociálně-psychické klima bývá definováno jako trvalejší sociální a emocionální naladění všech účastníků. Tento jev odráží úroveň celého prostředí, na němž se podílejí všichni účastníci. (Kraus, 2008) Charakteristiku osob v konkrétním výchovném zařízení doplňují různé vztahy a procesy uvnitř školy, a to ve formální i neformální rovině. Vztahy se vytvářejí zejména pod vlivem působení pedagogických pracovníků podle toho, jaké vztahy si s žáky vybudují, zda tak činí na základě přirozené autority nebo neadekvátní přísnosti, bez projevů důvěry apod.

Mezi žáky se vytvářejí vrstevnické vztahy, které mají v dalším vývoji jedince stále větší význam. A rovněž se dále promítají do vztahu k pedagogickým pracovníkům. Pedagogové by se měli snažit „prohlédnout“ vztahy mezi žáky a využít těchto poznatků pro svou praxi, neboť tyto poznatky mohou napomoci právě vhodnému přístupu k žákům.

Ve výchovném zařízení pochopitelně existují rovněž vztahy mezi pedagogy navzájem. Tyto vztahy mohou napomoci, jestliže se vyskytují v rovině kooperace, k pochopení žáků a potažmo k adekvátnímu diferencovanému přístupu k jednotlivcům i celému kolektivu. (Kraus, 2008)

### **1.4 Vyučovací klima**

Při realizaci vyučovací hodiny je podstatné nejen to, co učitel koná, ale stejně důležitý je i způsob, jakým to koná. Učitel výrazným způsobem navozuje atmosféru (různého typu) ihned po svém příchodu do třídy. Vnímavý žák pozná jeho případné zrudnění či unavené vystupování. Učitel by v zájmu navození pozitivního klimatu měl mít vždy na mysli, aby jeho vystupování žák vnímal jako jisté, uvolněné a cílevědomé.

Učitelovy signály, na něž žák reaguje, vytvářejí všeobecný dojem o tom, kolik úsilí považujete za vhodné vložit do výuky s tím, aby to žákům přinášelo žádaný efekt. Kyriacou (1991) hovoří o „kladných signálech“ a k těm řadí:

- výraz tváře,
- tón hlasu,
- styl řeči,
- oční kontakt,
- gesta,
- postoj těla.

Nervózní učitel přeneše s velkou pravděpodobností nervozitu i na žáka. Celkové vyučovací klima tím utrpí. Schopnost předávat žákům zájem o daný předmět tvoří důležitý aspekt ve vystupování učitele. Jistě nelze hovořit o tom, že by učitel měl svoji hlavní roli (zprostředkovávání vzdělávacích obsahů) opustit a dělat vše pro to, aby se „tříde zalíbil“, a to za „každou cenu“. Tato interpretace rozhodně neobstojí. Výklad učitele (předání informací, popis, vysvětlování) patří k vyučování a učitelova role na tomto poli je nezpochybnitelná. Jaké však volí prostředky, aby upoutal a udržel žákovu pozornost, to je do značné míry otázka jeho pedagogického mistrovství. Měl by do výuky zařazovat tzv. skupinovou práci a různé kooperativní činnosti. Není třeba mít obavy, že se tím vyučovací klima výrazně naruší. Při vhodně zvoleném počtu žáků (od 2 do 6) přináší skupinová práce zcela novou kvalitu a ta přispívá k jejich pozitivnímu vnímání průběhu vyučování – zkrátka „je to baví“.

Umění přizpůsobit učební činnosti potřebám žáků znamená pro učitele sledovat učební postupy svěřených žáků. Nabídnutí pomoci (nečekat, až žák sám požádá o pomoc) prospívá utváření tvořivého klimatu při vyučování. Učitel rovněž sleduje, jak jednotliví žáci hodnotí své učební schopnosti. Učitel by měl vytvářením suportivního klimatu ve třídě zajistit, aby žáci měli dobré mínění o svých učebních schopnostech. Nelze akceptovat srážející poznámky učitele v reakci na špatné učební výsledky žáka. Takový žák se přestává snažit a stáhne se do ústraní. Žák chce být chválen a povzbuzován. Očekává podporu téměř v každém dílčím kroku a mnohdy není sám bez této „opory“ schopen vyvinout potřebnou snahu, dopracovat



se k výsledku vlastním úsilím. I toto vyučující musí registrovat. Citlivě vážit, kdy a komu podporu poskytnout – a především v jaké míře.

Jak uvádějí Navrátil a Mattioli, (2011) v průběhu učení působí učitel na žáky prostřednictvím vnějších verbálních (výklad, popis, shrnutí, vyprávění, pokládání otázek apod.) i neverbálních (mimika, tempo řeči, modulace a síla hlasu, pomůcky, didaktická technika) stimulů. Takto pojaté vyučovací klima vede žáky k tomu, aby poslouchali, zapisovali si, reprodukovali, apod. Tento typ pedagogů ovšem vůbec nebere v úvahu fakt, že žák v průběhu učení nepřejímá od vyučujícího informace v té podobě, v níž jim je prezentuje, ale vytváří si své osobní verze sdělovaných obsahů, a to pomocí vlastních myšlenkových operací (analýza, zobecňování, konkretizace, abstrakce, klasifikace apod.). Kromě těchto – v odborné terminologii známých jako operace konvergentního myšlení – nástrojů je ovšem třeba usilovat i o to, aby žák „používal“ nástroje divergentního (tvořivého) myšlení. Aby sám zvažoval další alternativy postupu řešení určitých úkolů přesahujících rámec školy. K tomu mu pramálo pomohou činnosti typu „poslouchej, zapisuj si... apod.). Takto organizovaná výuka může mít na celkové vyučovací klima nepříznivý dopad. Žák může buď resignovat, bude mít negativní prožitky, vytvoří si negativní postoje k vyučovanému předmětu apod. Vyučovací klima se pro něj stane negativní.

Zabránit tomu pedagog může tím, že bude mít neustále na mysli:

- že si žáci v průběhu učení vytvářejí osobní modely (obrazy) předávaných vzdělávacích obsahů,
- že učení je tvůrčí proces postupné konstrukce „nových“ poznatků – a nikoli jen proces přebírání prezentovaných informací.

## **2. VZTAHY UTVÁŘEJÍCÍ KLIMA TŘÍDY**

Podle Grecmanové (2008) můžeme přijmout tezi, že klima třídy je považováno za výsledek vnímání a prožívání sociální a kulturní reality ve výuce a třídě u žáků. Ve své dřívější publikaci (2003, s. 20) uvádí dále mimo jiné, že: „klima třídy nesouvisí jen s kvalitou výuky, ani to není pouze souhrn nebo bilance různých typů vyučujících klimat. Vytváří se jak ve vyučování, tak i o přestávkách, na výletech i při různých společenských akcích třídy.“

Ve třídě je v době výuky jeden učitel a mnoho žáků. Ti mohou především nejlépe vypovídat o tom, jaké je klima ve třídě. V literatuře najdeme zmínku o dvou hlavních názorových pohledech na to, kdo je zdrojem utváření klimatu ve třídě. Někteří autoři míní, že hlavně žáci. Jiní odborníci soudí, že klima ve třídě vytvářejí především pedagogové svou rolí ve vyučování. Platí rovněž, že „klima třídy vyjadřuje, do jaké míry je žák ve třídě spokojený, jestli si žáci vzájemně dostatečně rozumějí, jaký je stupeň soutěživosti a konkurence mezi nimi a jaká je soudržnost třídy.“ (Gavora, 1999, s. 137) Petlák (2006) hovoří o tom, že klima třídy a vyučovací klima nelze od sebe oddělovat, neboť se navzájem ovlivňují. Vykopalová soudí, že „utváření sociálního klimatu je základní úlohou učitele.“ (Vykopalová, 1992, s. 6) Jaké hlavní nároky jsou tedy v této souvislosti na pedagogy kladeny?

V odborné literatuře uvádějí Kalous a Horák (In Dyrtrtová, Krhutová, 2009) následující charakteristiky:

- učitel ví o všem, co se ve třídě děje,
- učitel pomáhá žákům, vytváří ve třídě příjemnou atmosféru,
- učitel dává žákům rozhodovat o věcech týkajících se třídy, žáci mohou ovlivnit jeho rozhodnutí.

Žáka chápeme jako subjekt výchovy a vzdělávání. Ve vztahu k žákovi by učitel měl respektovat celou řadu skutečností: (Čábalová, 2011)

- pozitivní postoj a sympatie k žákovi,
- dodržování etiky v práci učitele,
- respektování sociálních a interkulturních zvláštností žáka,
- respektování žáka, jeho věkových a vývojových zvláštností,
- plánování, realizace a hodnocení výuky ve vztahu k žákovi.

Vztah pedagoga a žáka tvoří klíčový prvek ve struktuře procesu výuky. Předávání informací mezi pedagogem a žákem je realizován formou pedagogické komunikace, která může mít zásadní vliv na utváření klimatu ve školní třídě.

## 2.1 Vztah učitel a žák

Současně platí, že vzájemný vztah „učitel – žák“ lze nazírat různými způsoby. Pokusím se o základní charakteristiky tohoto vztahu v kontextu tématu této bakalářské práce.

Žák si utváří kladné či záporné postoje k pedagogovi podle toho, zda se u něho objevují vlastnosti, které sám hodnotí kladně. Na jeho vztah k pedagogovi má výrazný vliv sociální prostředí, v němž se pohybuje, tím myslíme jeho rodinu, kamarády, třídní kolektiv apod. Některé výzkumy potvrdily, že žáci ve vztahu ke svým osobním představám nechtějí akceptovat jak pedagoga, který má velké nároky, přísně hodnotí a není nakloněn kompromisu; tak i učitele, který má minimální nároky, mírně hodnotí a ve výuce nemá autoritu a kázeň. Podle Kohoutka (1998) mívá většina žáků na začátku školní docházky velmi kladný vztah ke svým pedagogům. S přibývajícím věkem však množství výhrad narůstá. Jak uvádějí Navrátil a Mattioli (2011), žák na pedagoga nahlíží z hlediska:

- somaticko-estetického (hodnotí jeho styl oblékání gesta, mimiku, tempo řeči atd.),
- úspěšnosti organizace a řízení učební činnosti (jak klade a formuluje požadavky na žáka, jaký uplatňuje styl řízení výuky, zda dokáže včas poskytnout žákovi pomoc atd.),
- odbornosti (jaká je šíře jeho odborných znalostí),
- vztahu učitele k osobnosti žáka (např. oslovení jménem či příjmením, frekvence pohledů z očí do očí, míry tolerance při řešení kázeňských problémů).

Vztah pedagoga k žákovi je spoluurčován rovněž celou řadou dalších faktorů, jako je např. pedagogův postoj k výkonu svého povolání, jeho osobnostní vlastnosti, vyučovací styl (metody a formy), komunikační schopnosti, míra empatie, míra sebereflexe apod. Víme, že pedagog pracuje se žáky různého věku, pohlaví, rozmanitých temperamentových a charakterových vlastností i schopností. Pokud ve svém pojetí výuky naplňuje přirozená očekávání žáků, k žádným konfliktům nedochází – klima ve třídě lze hodnotit jako kladné. Problémy ovšem nastávají, pokud je vztah narušen. Nyní jeden pohled z praxe: v současné době je běžné, že

žáci neustále diskutují o plnění povinností, odmítají zadané úkoly a na informaci o případné sankci reagují stylem „mně je to fuk“. Kde hledat příčiny tohoto stavu?

Může to být v pojetí výchovy, kdy pedagog přeceňuje vliv vnějšího působení a průběh svého počínání ve školní třídě omezuje na vysvětlování, mentorování, napomínání apod. Snaží se o dosahování očekávaných změn ve vnějších projevech chování žáka. Následnou (a většinou) dočasnou realizaci konformismu ze strany žáka nelze ovšem považovat za pedagogův „úspěch“. Při tomto vynuceném předstírání konformity jedinec potlačuje projevy chování, které odpovídají jeho vnitřním předpokladům a důsledkem může potom být snaha překonat tento stav projevy nevhodného chování (lhaním, podlézavostí, udavačstvím apod.).

Funkční vztah „učitel – žák“ není tedy možno vždy vytvářet „zvenčí“, nýbrž „zevnitř“, a to tak, že se pedagog pokusí ovlivnit vnitřní svět žáka (sféru jeho kognitivní a nonkognitivní psychiky). Klíčovými prvky vnitřního světa vychovávaného se stávají jeho osobní zkušenosti, hodnoty, potřeby, zájmy, postoje. Za klíčový – pro vytváření kladného klimatu ve třídě – by tedy měl být považován takový přístup ze strany učitele, který umožní rozvoj prvků vnitřního světa žáka při respektování jeho vnitřních reálných možností.

Na vztah „učitel – žák“ má rovněž velmi silný vliv vyučovací styl, který pedagog zvolí. Stále více se budeme setkávat s tím, že současně pedagog opouští roli mentora a zaujímá roli facilitátora. Tyto moderní prvky pedagog akceptuje v rámci metod a forem výuky již při pedagogické přípravě na výkon svého budoucího povolání. Vyučovací styl, který následně v praxi zvolí, může mít podstatný vliv na kvalitu procesu předávání vzdělávacích obsahů, a potažmo i na celkovou atmosféru či vyučovací klima konkrétní třídy. Vyučovací styl učitele, podle typologie G. D. Fenstermachera a Soltise (2008) lze posuzovat podle těchto hledisek:

- a) podle metod, které používá,
- b) podle toho, jak vnímá žáka,
- c) podle toho, jak chápe vzdělávací a výchovné cíle,
- d) podle toho, jaké jsou vztahy mezi ním a žáky.

Tato hlediska utvářejí následující tři typy pedagogů, a tedy i stylů vedení:

A – **pedagog manažer** (efektivita, povzbuzování žáků k učení, systematická organizace),

B – **pedagog facilitátor** (vnímání potřeb a zájmů žáka, důraz na individualizaci výuky),

C – **pedagog pragmatik** (zaměřen na cíle a dosažení znalostí ve spojení s jejich aplikací).

Jak uvádějí Dytrtová a Krhutová (2009), všechny tři uvedené typy jsou pozitivní. Ve výzkumu, který byl realizován mezi učiteli na toto téma, dalo svůj „hlas“ nejvíce učitelů (46,2 % respondentů) stylu B. Jako druhý se umístil styl A (manažer) a jako třetí styl C (pragmatik). Klasifikace vyučovacích stylů ovšem tímto nekončí. V souvislosti s vyučovacími styly učitelů můžeme zmínit i tzv. intelektové styly vymezené R. J. Sternbergem (In Škoda, Doulík, 2011). Hovoří se zde o:

- monarchistickém stylu (orientace na jednotlivé cíle),
- hierarchickém stylu (pyramidy cílů a pořadí jejich dosahování),
- oligarchickém stylu (potíže s vymezením priorit),
- anarchistickém stylu (nejasné vymezení cílů, nevyzpytatelné chování).

Je ovšem třeba podotknout a zdůraznit, že jsem se v rámci odborné literatury setkal u tohoto aspektu s určitou terminologickou nejednoznačností. Výchovné styly pedagoga (autoritativní, demokratický a liberální) bývají někdy vydávány za vyučovací styl. Výchovný a vyučovací styl učitele ovšem nelze chápat jako synonyma. (Škoda, Doulík, 2011, s. 68)

Zastavme se však ještě krátce u termínu obsah vzdělávání. Samotný obsah vzdělávání ve vyučování (nebo obsah vyučování) se stává procesem prostřednictvím učebních činností žáků. Obsah se tedy stává základem interakce učitele a žáků. Podle Koláře a Vališové (2009) je obsah ve vyučovacím procesu formulován a následně realizován jako trvale plynoucí systém vědomostí, dovedností, návyků a postojů.

Jako součást procesu vyučování musí učitel přihlížet k možnostem žáků a na základě svých kompetencí metodicky tento obsah pro žáky připravit. Zde platí, že moderní pojetí obsahu vzdělávání se stále více orientuje na procesy rozvíjení myšlení.

## **2.2 Vztah žák a žák**

V tomto vztahu se výrazně projevují jednotlivé postoje, emoce, soutěživost mezi jednotlivci apod. Z hlediska socializace žáka nabývají na důležitosti vrstevnické skupiny, kde si jednotliví členové prohlubují a strukturují sociální zkušenosti, z nichž se potom následně formují a rozvíjejí lidské dovednosti.

Čáp uvádí, že právě skupina vrstevníků dává mladistvému možnost získat zkušenosti v interakci s osobami, které vůči němu nejsou v nadřazeném postavení jako např. rodiče nebo pedagog: „Mladistvý se učí komunikací s osobami různých názorů a vlastností osobnosti plnit rozmanité sociální role: vedeného, vedoucího, smiřovatele aj. Učí se prosazovat určitý názor a také ho korigovat, řešit konflikty, diskutovat, argumentovat, vyjednávat, seznámit se s hlediskem druhé osoby, hledat kompromis, bránit se, vyrovnávat se i s nespravedlností a nezdarem.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 279)

Vztahy mezi spolužáky ve třídě ovlivňuje spousta faktorů jako např. pohlaví, věk (nezřídka se ve školní třídě střední školy setkají coby žáci prvního ročníku teenageři různého věku), systém hodnot každého z žáků apod. Uvnitř třídy existuje složitý systém sociálních vztahů a postojů. V rámci školní třídy může existovat větší množství podskupin. Zpravidla se zde také vyskytuje jeden či více vůdčích jedinců, kteří určují směr. Nejednou se také stane, že jeden či více žáků se ocitne zcela v izolaci. Podle Littiga a Salderna (In Grecmanová, 2008) žáci, kteří jsou spíše kooperativní, posuzují vzájemné vztahy spíše pozitivně, žáci, kteří jsou zaměřeni, posuzují vzájemné vztahy spíše negativně.

Na tomto místě je třeba znovu připomenout roli třídního učitele, který hraje v životě „svých“ žáků velkou roli a může na ně mít značný vliv. Jde především o to, jak navázat plnohodnotný pedagogický vztah za účelem komplexnějšího ovlivňování a rozvoje osobnosti žáka. Třídní učitel tedy nemusí být pouze funkce

administrativní, ale má být osobou, která provází mladého člověka na jeho cestě mezi světem dětství a světem dospělosti.

## 2.3 Vztah učitel a třída

V současném školském systému se od učitele, a především potom od třídního učitele dané třídy, očekává plnění celé řady funkcí, mezi něž patří.:

- mít úzký vztah a kontakt se žáky své třídy, založený na oboustranné ochotě ke spolupráci;
- mít pozitivní vztah k žákům;
- pečovat o rozvoj individuality každého žáka;
- vhodně a trvale posilovat aktivitu, iniciativu, samostatnost, tvořivost i kritické myšlení žáka;
- spolupracovat s rodinou žáka.

Tyto požadavky odrážejí potřeby mladých lidí. Učitel v rámci své třídy uplatňuje celou řadu pedagogických dovedností, a to buď bezděčně, nebo záměrně.

V odborné literatuře (např. Čáp, Mareš, 2001) se můžeme setkat s následujícím členěním pedagogických dovedností:

1. Z hlediska charakteru etap učitelovy pedagogické činnosti:
  - dovednosti projekční,
  - dovednosti komunikovat se žáky,
  - dovednosti diagnostické a autodiagnostické;
2. Podle charakteru pedagogického působení:
  - dovednosti didaktické,
  - dovednosti výchovného působení.

Mnoho informací o klimatu třídy získává každý učitel při pozorování žáků během vyučování. Může sledovat jejich vzájemné interakce, usuzovat, jak vypadají jejich vzájemné vztahy uvnitř kolektivu. Plně do těchto vztahů ovšem nahlédnout nemůže, neboť platí, že se tyto vztahy formují z velké části mimo rámec třídy. Učitel se o nich dozvídá zprostředkovaně, může je odhadovat z chování a informací žáků. O některých interakcích se však nedozví vůbec. Z tohoto důvodu se pohled

žáků a třídního učitele na klima třídy nemusí shodovat, ale naopak se může i výrazně lišit. (Rybičková, 2003, s. 176)

## 2.4 Vztah učitel a rodiče

V dnešním postmoderním světě žijeme do značné míry v době, která nemá žádná pravidla. S tvrzením, že rodiče jsou spoluvůrci třídního klimatu, lze tedy v zásadě buďto souhlasit, nebo naopak nesouhlasit. V publikaci autora Čapka (2010) se uvádí, že rodiče od školy očekávají:

- rovné zacházení,
- podporu ve vzdělávání,
- pomoc učitele,
- vysokou kvalifikovanost,
- zájem o neformální spolupráci s rodiči.

Rodič může ovlivňovat klima ve třídě skrze své dítě pozitivně i negativně. Negativně například tehdy, pokud před dětmi špatně mluví o učitelích či škole, kam dítě chodí. (Čapek, 2010, s. 24) Najdeme celou řadu příkladů, kdy nedobrá rodinná výchova přímo ovlivňuje školní prospěch, zájem či nezájem o dění ve třídě apod.

Vztah učitel a rodiče zapadá do celkového pohledu na české školství, které se netěší velké míře spokojenosti ze strany rodičů. V letech 1992 a 1995 bylo se školstvím nespokojeno vždy zhruba 57 % veřejnosti (STEM 1992, AMD 1995). V roce 2003 (CVVM) byla nespokojena zhruba třetina dotázaných. Rodiče ale málo zajímají otázky spojené s kvalitou výuky. Komunikace s rodiči je mnohdy značně problematická, často kontakt s rodiči nefunguje vůbec. Rodiče leckdy na výzvy školy nereagují. Na druhou stranu má škola někdy tendence určité kázeňské problémy „tutlat“, neřešit, čekat, až samy pozvolna odeznějí. To neprospívá ani dítěti, natož klimatu školy a třídy. Je tedy třeba rodiče zapojit do školního života. Zvolit vhodnou formu je jistě na uvážení třídního učitele či jiných pracovníků školy. Lze využít moderních komunikačních technologií. Informace je možné rodičům předávat i formou vývěsek pro rodiče (přístupných na veřejnosti) nebo telefonicky. Je vhodné rodičům před každou akcí školy rozeslat náležitou pozvánku. Pozvat je jako doprovod školních akcí či výletů. Zvát je na dny otevřených dveří. Třídní učitel by měl být s většinou rodičů v úzkém kontaktu. Vnímat jejich názory,



mnohdy kritické. Přenášet tyto poznatky směrem ke svým nadřízeným a umožňovat tak budoucí (vy)řešení problému. Také se mnohdy vyskytují problémy týkající se způsobů omlouvání žáků. Někteří rodiče se o spolupráci se školou téměř vůbec nezajímají. Na druhou stranu je ovšem třeba poznamenat, že mnoho rodičů je připraveno konstruktivně spolupracovat, ovšem nebývají osloveni či požádáni, případně nejsou o akcích a životě školy dostatečně informováni.

### **3. PŘÍSTUPY KE ZKOUMÁNÍ KLIMATU A METODY MĚŘENÍ**

V odborné literatuře se setkáváme s celou řadou přístupů zaměřených na zkoumání klimatu. Jak uvádí Mareš (1998), v Československu a později v České republice se v rámci této problematiky věnoval největší prostor zkoumání klimatu školní třídy a vyučovací hodiny. Jen ojediněle se zkoumalo klima učitelského sboru, i když – jak uvádí autor – pro řízení školy jde o klíčovou záležitost. Zároveň platí, že na důkladné zmapování této oblasti zatím stále čekáme.

#### **3.1 Současné přístupy ke zkoumání klimatu školní třídy**

Pojednané přístupy ke zkoumání klimatu třídy jsou převzaty z publikace autorů Mareše, Křivohlavého (1995), dále Mareše (1998), kteří se touto problematikou dlouhodobě zabývají. Zmínění autoři operují s následujícími přístupy:

##### **3.1.1 Sociometrický přístup**

Objektem studia je školní třída, nikoliv učitel. Výzkumníka zajímá strukturování třídy, vývoj sociálních vztahů a jejich vliv na rozvoj dispozic žáků. Diagnostickou metodou je např. socio-metricko-ratingový dotazník (zkráceně SORAD). Nezávisle proměnnou bývá koheze třídy, integrovanost třídy, sympatie mezi žáky ve třídě a vliv žáků ve třídě. Závisle proměnnou bývá školní úspěšnost žáků, chování žáků i chování celé třídy.

##### **3.1.2 Organizačně-sociologický přístup**

Objektem studia se stává školní třída a učitel jako řídicí pracovník. Výzkumníka zajímá rozvoj týmové práce v hodině. Diagnostickou metodou je standardizované pozorování průběhu pedagogické interakce. Nezávisle proměnnou bývá šíře používaných technologických postupů, závisle proměnnou bývá výkonnost třídy jako celku.

### **3.1.3 Interakční přístup**

Objektem studia je školní třída a učitel. Ve výzkumu se sleduje interakce mezi učitelem a žáky v průběhu vyučovací hodiny. Jako diagnostickou metodou používáme standardizované pozorování, metody interakční analýzy, metody počítačové, audiovizuální nahrávky interakce. Nezávisle proměnnou bývá přímé a nepřímé působení učitele. Závisle proměnnou potom výkonnost třídy, výkonnost jednotlivých žáků, postoje žáků, efektivita učitelovy práce.

### **3.1.4 Pedagogicko-psychologický přístup**

Objektem studia se stává školní třída a učitel. Badatele zajímá spolupráce ve třídě, kooperativní učení v malých skupinách. Diagnostickou metodou je např. posuzovací škála *Classroom Life Instrument* (CLI). Nezávisle proměnnou bývá vzájemná sociální závislost žáků, závisle proměnnou poté výkonnost celé třídy a jednotlivých žáků, postoje žáků k učivu.

### **3.1.5 Školně-etnografický přístup**

Za objekt studia je považována školní třída, učitelé a celý přirozený život školy. Výzkumníka zajímá, jak klima vnímají žáci i učitelé. Výzkumník pobývá ve škole řadu měsíců či roků. Vede rozhovory s učiteli a žáky, diagnostickou metodou se stává zúčastněné pozorování.

### **3.1.6 Vývojově psychologický přístup**

Objektem studia je žák jako osobnost a školní třída. Výzkumník se zajímá o ontogenezi žáků v období prepuberty a puberty. Používá různorodé diagnostické metody. Nezávisle proměnnou bývá učitelovo řízení vyučovací hodiny. Závisle proměnnou bývá školní neúspěšnost, nezájem žáků o školu.

### **3.1.7 Sociálně-psychologický a environmentalistický přístup**

Jedná se o v současnosti nejrozšířenější přístup k měření klimatu školní třídy. Za objekt studia považujeme školní třídu, žáky dané třídy a vyučující, kteří v této třídě působí. Výzkumník se zajímá o kvalitu klimatu, jeho strukturu, o aktuální podobu klimatu i podobu, již by si aktéři přáli. Diagnostickou metodou jsou posuzovací škály, které vyplňují sami aktéři.

### 3.1.8 Kritéria poznávacích metod

Všechny poznávací metody používané v teorii i praxi musejí splňovat určité požadavky. Platí to i o metodách určených pro zkoumání klimatu školy a školní třídy. Jak uvádí Kohoutek (2002), jedná se především o naplnění těchto kritérií:

- 1) **objektivnost** – přispívá k jednoznačnosti výsledků, je dána stupněm, mírou její nezávislosti na osobě uživatele.
- 2) **standardnost** – máme na mysli požadavek, aby byla identická metoda používána u různých osob za stejných podmínek.
- 3) **spolehlivost** – spolehlivostí (reliabilitou) máme na mysli např. stálost výsledku v čase. Liší-li se netestované výsledky jen nepatrně od původního testu, je jeho spolehlivost vysoká. V opačném případě lze konstatovat, že daná metoda je málo spolehlivá.
- 4) **validita** – validitou (platností) metody rozumíme, zda přesně měří to, co měřit má. Závisí na objektivnosti a spolehlivosti metody.
- 5) **úspornost a reprezentativnost** – metoda má být pokud možno časově nenáročná na administraci a vyhodnocování. V následující kapitole popíšu konkrétní metody měření klimatu školní třídy.

### 3.2 Metody měření

Nabízejí se možnosti jak na poli kvalitativních, tak i kvantitativních výzkumných šetření. V současnosti jsou však více rozšířeny kvantitativní přístupy. Důvodem je větší časová náročnost a problémy s reliabilitou (spolehlivostí) a validitou (platností) kvalitativních výzkumů. Kvalitativní výzkumná šetření se opírají především o zúčastněné a nezúčastněné pozorování (standardizované i nestandardizované), rozhovory, analýzu výroků a epizod. V našich podmínkách takto pracují např. M. Klusák a A. Škaloudová z Pražské skupiny školní etnografie. Za přednost kvalitativního výzkumu můžeme považovat to, že přináší zpravidla poznatky nové. Využíváme jej hlavně tehdy, zkoumáme-li problém, o němž nemáme určitou předběžnou znalost. V otázce metod měření panuje napříč spektrem odborných názorů určitá shoda.

Pomineme-li formu intuitivního pojetí, které nelze označit za vědecké, lze ve shodě s Čapkem (2010) konstatovat, že existují dvě cesty, jak měřit klima ve třídě:

- 1) **objektivní způsob** (např. kamerové záznamy),
- 2) **subjektivní způsob** (dotazníky, rozhovory).

U kvantitativního pojetí máme k dispozici dotazníky, posuzovací škály a metodu sociometrie. Jak uvádí Čapek (2010), dotazník lze jako způsob měření třídního klimatu využít velmi dobře. I když lze konstatovat, že velmi záleží na struktuře dotazníku, obsahu jeho jednotlivých položek a validitě měření. Na druhou stranu je bohužel nutno připustit, že výsledky takto pořízené již nikam „dále neposuneme“, neposkytnou nám žádnou další přidanou informaci. Docházíme tedy ke zjištění, že nejlepším a nejvíce relevantním způsobem, jak klima „změřit“, je jistě kombinace obou těchto metod, je-li to možné.

### **3.2.1 Pozorování**

Pozorování je plánovitě a cílené sledování pedagogické reality. Patří k základním technikám při sledování pedagogických jevů a sehrává důležitou roli na poli vědeckých metod jak v kvantitativním, tak v kvalitativním výzkumu. Pozorování členíme na přímé a nepřímé. Přímé dále na strukturované a nestrukturované. Předností této metody v pedagogickém výzkumu se stává to, že umožňuje přirozené sledování pedagogických jevů a procesů. Poskytuje jedinečný kontakt s pedagogickou realitou. Nevýhodou bývá časová náročnost při vyhodnocování údajů a rovněž ta skutečnost, že přítomnost výzkumníka může přirozené procesy „narušit“.

### **3.2.2 Rozhovor**

Je výzkumná metoda založená na komunikaci a interakci mezi respondentem a výzkumníkem. Dělí se na strukturovaný, nestrukturovaný a polostrukturovaný. Stal se poměrně dobrým výzkumným nástrojem pro šetření klimatu ve třídě. Pro úspěšnost této metody je třeba si předem dobře promyslet každou etapu zkoumání (příprava rozhovoru, průběh rozhovoru, vyhodnocení rozhovoru). Metoda rozhovoru slouží jako velmi dobrá výzkumná metoda v kvalitativním výzkumu, neboť nabízí možnost přímého setkání s respondentem.

Nevýhodou je časová náročnost této metody. Rozhovor můžeme rovněž kombinovat s dotazníkem, experimentem nebo pozorováním.

### 3.2.3 Dotazníky, posuzovací škály

Jedná se o typický nástroj kvantitativního pojetí výzkumu. Musí mít přesné náležitosti, následné měření musí být validní a relevantní. Kromě toho, že učitel o klimatu té či oné třídy ví již i z jiných zdrojů (práce žáků, chování o přestávkách apod.), může nám právě dotazník naše úvahy zpřesnit, vyvrátit či potvrdit. Získané údaje jsou pokládány za ukazatele efektivity vyučování. S dotazníky jsou často využívány i posuzovací škály. Žák se tak dostává do role hodnotitele nejen klimatu, sebe a spolužáků, ale hodnotí i práci konkrétního učitele. Známé jsou také výpovědi aktérů klimatu, rozhovory s učiteli, se žáky, rozbor kazuistik, metody interakční, analýzy typu tužka-papír, později metody počítačové, audiovizuální nahrávky, interakce, jejich popis a rozbor. (Mareš, 1997, s. 7–10)

Nyní uvedu přehled typických dotazníků (převzato z Lašek, 2001), které jsou celosvětově akceptovanými výzkumnými nástroji při zkoumání klimatu školní třídy, a k některým se vyjádřím podrobněji:

#### Metody zkoumání klimatu školní třídy (Lašek, 2001 a upraveno)

O KOM POSKYTUJE INFORMACE		
O UČITELI	O ŽÁKU	O TŘÍDĚ
RSA		
MCI	MCI	
LEI	LEI	LEI
CES	CES	CES
ICEQ	ICEQ	ICEQ
CUCEI		CUCEI
SLEI	SLEI	SLEI
CCQ		

## **RSA**

Název: **Responsibility for Student Achievement Questionnaire**

Autor: Guskey, Thomas, USA

Popis: Metoda je určena pro učitele základních a středních škol. Zjišťuje podíl učitelovy odpovědnosti za žákovy úspěchy či neúspěchy ve školní práci. Obsahuje 30 položek, každá otázka popisuje určitou situaci, ptá se po její příčině a nabízí dvě řešení. 15 položek měří faktor R + odpovědnost za žákovy úspěchy a 15 faktor R – odpovědnost za žákovy neúspěchy.

## **MCI**

Název: **My Class Inventory**

Autor: B. J. Fraser, D. L. Fischer, Austrálie

Popis: Dotazník má dvě formy: aktuální a preferovanou. Aktuální forma zjišťuje současné klima třídy, preferovaná spíše přání žáků vztahující se ke klimatu jejich třídy. Tato metoda je určena pro žáky ve věku 8–12 let. Obsahuje 25 otázek, jimiž zjišťuje 5 proměnných klimatu ve třídě: spokojenost ve třídě, třenice ve třídě, soutěživost ve třídě, obtížnost učení, soudržnost třídy. Žák odpovídá ANO – NE.

## **LEI**

Název: **Learning Environment Inventory**

Autor: Anderson a Walberg, 1974, Fraser, Anderson a Walberg, 1982

Popis: Je určen pro studenty střední školy. Zjišťuje celkem 15 prvků klimatu: soudržnost, třenice, favorizování, klikaření, satisfakci školou, apatii, rychlost práce ve škole, obtížnost, soutěživost, diferenciaci žáků, formálnost výuky, materiální podmínky, cílovost řízení, dezorganizaci a demokracii. Každá škála má 7 položek, jimž studenti přisuzují označení od „silně nesouhlasím“ do „silně souhlasím“. Celkem dotazník obsahuje 105 tvrzení.

## **CES**

Název: **Classroom Environment Scale**

Autor: B. J. Frase, D. L. Fischer, Austrálie

Popis: Do češtiny byla přeložena J. Laškem a kolektivem, poslední verze pochází z roku 1986, ta pomocí 24 položek zkoumá 6 proměnných klimatu středoškolské třídy: angažovanost žáka a jeho zaujetí školní prací, vztahy mezi žáky ve třídě, učitelova pomoc a podpora, orientace žáků na úkoly, pořádek a organizovanost, jasnost pravidel. Dotazník má dvě formy, aktuální a preferovanou.

## **ICEQ**

Název: **Individualized Classroom Environment Scale**

Autor: Rentou a Fraser, 1979, Fraser, 1985

Popis: Obsahuje 25 položek, zkoumá 5 prvků klimatu: personalizace, participace na sociálním dění, nezávislost, pozorování sebe a okolí, diferenciaci žáků učitelem. Je určen vyšším ročníkům středních škol a dále studentům vysokých škol. Respondenti odpovídají na pětistupňové škále od „silně souhlasím“ do „silně nesouhlasím“.

## **SLEI**

Název: **Science Laboratory Environment Inventory**

Autor: Fraser, 1986

Popis: Obsahuje celkem 56 položek, jimiž zjišťujeme 7 prvků klimatu: učitelovu pomoc a podporu, zaujetí prací, soudržnost, otevřenost v kontaktu, integraci, organizaci, jasnost pravidel a materiální vybavení. Tato metoda je určena pro vysoké školy.

Z výše uvedeného přehledu vyplývá, že výzkumníci mají k dispozici metody s ohledem na věk respondentů a stupeň školy.

### 3.2.3 Sociometrie

V pedagogickém výzkumu lze tuto metodu vhodně využít při zkoumání sociální skupiny. Autorem této metody je Jakob Levy Moreno (1892–1974), americký psychiatr rumunsko-rakouského původu. Jeho původní verze byla mnohokrát upravována a modifikována (Mareš, Křivohlavý, 1995). Tato metoda zkoumá mezilidské vztahy, pozice a role členů skupiny. Uplatnění nalézá především při odhalování možných příčin sociálních problémů ve školní třídě (např. šikana). Sociometrická metoda a řada jejích technik jsou založeny na volbě. Žáka jednoduše vyzveme, aby si zvolil jednoho či více spolužáků podle předem stanovených kritérií, která určí učitel. Typickými položkami jsou např. s kým bys rád seděl v lavici, s kým bys rád hrál v jednom družstvu, s kým bys chtěl bydlet v chatě na školním výletě apod. Žák po takto vyslovené instrukci obvykle provede jednu či více sociálních voleb ve třídě, již navštěvuje. Žáky můžeme také požádat, aby seřadili všechny své spolužáky podle předem stanovených kritérií nebo aby použili posuzovací škálu, s níž je učitel seznámí.



## II. EMPIRICKÁ ČÁST

### 4. Projekt výzkumu

Pro svůj průzkum jsem zvolil variantu kvantitativního výzkumu vzhledem k dobré dostupnosti poměrně početného výzkumného vzorku. Empirická část mé bakalářské práce shrnuje výsledky šetření zaměřeného na analýzu aktuálního klimatu školních tříd dvou vybraných studijních oborů střední průmyslové školy. V rámci celého průzkumu je mou prioritou dbát na dvě nejdůležitější výzkumná kritéria: validitu a reliabilitu.

#### 4.1 Výzkumný problém

Záměrem mého výzkumu je zjistit a analyzovat, jak žáci aktuálně prožívají klima svých tříd na zvolené střední průmyslové škole. Výzkumný problém tedy můžeme definovat jako: Jaké je klima vybraných ročníků studijních oborů střední průmyslové školy?

#### 4.2 Cíle výzkumu, stanovení hypotéz

##### Hlavní cíle výzkumu:

1. Zjistit, jak žáci zvolených ročníků studijních oborů vnímají sociální a emoční klima třídy.
2. Zjistit vztahy a závislosti mezi hodnocením klimatu třídy u žáků různých studijních oborů 2. a 3. ročníku.
3. Ověřit, zda žáci 2. a 3. ročníku studijních oborů vnímají učitelovu pomoc a podporu stejně.
4. Ověřit, zda jsou významné rozdíly ve vnímané opoře od učitele a rovném přístupu učitele k žákům u všech srovnávaných studijních oborů.

Z takto prezentovaných dílčích cílů jsem zformuloval následné výzkumné otázky:

1. Existuje nějaký rozdíl v percepci vztahů mezi žáky ve třídách různých studijních oborů?
2. Jak pociťují žáci dvou vybraných oborů učitelovu pomoc a podporu?
3. Jak funguje vzájemná vazba mezi školou a rodinou?

Jako následující krok jsem se pokusil na základě položených výzkumných otázek zformulovat následující hypotézy:

**H1: Percepce vztahů mezi žáky bude u respondentů různých studijních oborů podobná.**

**H2: Percepce učitelovy podpory bude u studentů různých studijních oborů různá.**

**H3: Percepce vzájemné vazby mezi školou a rodinou bude u studentů různých studijních oborů různá.**

**H4: Percepce soutěživosti žáků se bude u respondentů lišit.**

**H5: Dění o přestávkách nebudou obě třídy studijních oborů vnímat stejně.**

Ověřování hypotéz se věnuji v následující části práce.

#### **4.4 Popis a způsob výběru respondentů**

Výzkum byl realizován na střední odborné škole ve středních Čechách, již jsem sám navštěvoval. Škola se profiluje jako zařízení s komplexním programem ve čtyřletých maturitních oborech a v dobíhajícím nástavbovém studiu. Nabízí širokou škálu studijních oborů s kvalitní přípravou na následné studium na vysoké škole. Vzdělávací obsah tvoří odborná výuka zastoupená teoretickou i praktickou složkou. Výstupem ze studijních programů je maturitní zkouška. Škola také poskytuje podporu žáků při studiu či využití dalších kurzů a seminářů.

##### Základní charakteristiky výzkumného vzorku:

Základní výzkumný soubor: žáci dvou studijních oborů

- 1. Mechatronika** (žáci 2. ročníku)
- 2. Konstrukce a technologie v letectví** (žáci 3. ročníku)

Výběrový soubor tvoří žáci vybraných studijních oborů 2. a 3. ročníků střední průmyslové školy. Jedná se pouze o chlapce, dívky se na škole vyskytují pouze ojediněle. Ze všech dostupných možností jsem volil záměrně tyto obory, a to z toho důvodu, že jeden z nich (obor Mechatronika) jsem sám vystudoval a ke druhému mám velmi blízko. U zadávání dotazníků jsem byl osobně přítomen, abych mohl ihned a pohotově reagovat na případné dotazy žáků. Před rozdělením dotazníků byli žáci jasně a stručně seznámeni, jak při jejich vyplňování postupovat. V dotazníku se operuje s pojmem tento učitel / tato učitelka. Pro potřeby dotazníku je jím míněn učitel matematiky těchto studijních oborů, předmět v obou třídách učí již od prvního ročníku a žáky sám dobře zná.

## 4.5 Použitá metoda výzkumu

Pro svoji práci jsem využil již navržený dotazník ze studie Jiřího Mareše a Stanislava Ježka *Klima školní třídy – dotazník pro žáky*<sup>2</sup>, který vznikl výběrem ze dvou ověřovaných dotazníků. Dotazník určuje ke zjišťování 11 vybraných aspektů psychosociálního klimatu školní třídy na 2. a 3. stupni škol, na gymnáziích i víceletých gymnáziích a na středních odborných školách. Každý aspekt klimatu je měřen jednou škálou.

Při tvorbě dotazníku autoři vycházeli z nástrojů MCEI (Multicultural Classroom Environment Instrument, Carroll 2006) a WIHIC – (What Is Happening In this Class, Fraser, McRobbie, Fisher 1996).

Každý ze sedmi mapovaných okruhů je v dotazníku zastoupen pěti otázkami, pouze okruh *Děni o přestávkách* sestává ze čtyř otázek – viz **Tabulka č. 1**

Název škály	Komentář	Počet položek
1. dobré vztahy se spolužáky	Kamarádství, znalost spolužáků, chování žáka ke spolužákům.	5
2. spolupráce se spolužáky	Práce na společném úkolu, vzájemně pomáhání si s učením.	5
3. vnímaná opora od učitele	Zájem učitele o daného žáka, snaha pomoci mu, když má problémy.	5
4. rovný přístup učitele k žákům	Učitelův spravedlivý přístup ke všem žákům, nepřehlížení některých žáků.	5
5. přenos naučeného mezi školou a rodinou	To, co se žák naučil ve škole, používá doma. To, co se naučil doma, využívá ve škole. Rodiče či sourozenci pomáhají při přípravě do školy.	5
6. preference soutěžení ze strany žáků	Žáci rádi soutěží. Vadí jim, když nejsou tak dobří jako jejich spolužáci.	5
7. děni o přestávkách – tato položka nebyla v původních dotaznících, přidali jsme ji sami	Na přestávky se žáci netěší. Vadí jim věci, které se o přestávkách dějí.	4
<b>Celkem povinných položek</b>		<b>34</b>
<b>Volitelné proměnné</b>		
8. možnost diskutovat během výuky	Žáci mohou v hodině říkat svoje nápady, mohou se učitele ptát.	4
9. iniciativa žáků	Žáci si své nápady ověřují v knížkách či na internetu. Snaží se dopátrat odpovědi na problémy, které se objevily při probírání učiva ve škole.	4
10. snaha žáků učit se	Žáci se snaží, aby za nimi byla vidět práce. Plánují si činnosti, snaží se porozumět učivu.	7
11. snaha zalíbit se okolí	Žáci se snaží zalíbit se učitelé. Vyčkávají na názor ostatních, aby se neodlišovali.	4
<b>Celkem volitelných položek</b>		<b>19</b>

Úplné znění dotazníku naleznete v příloze.

<sup>2</sup> Mareš, Jiří; Ježek, Stanislav. *Klima školní třídy. Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012.

Žáci dotazník vyplňovali v průběhu běžného školního dne, musíme tedy vzít v úvahu podmínky daného školního dne, případně některé další aspekty, jež mohly mít na vyplňování dotazníků vliv. Jak však víme z odborné literatury, termínem klima označujeme spíše jevy dlouhodobějšího charakteru, typické pro danou třídu a daného učitele po dobu několika měsíců či let.

#### **4.6 Způsob zpracování a vyhodnocení dat**

V rámci výzkumu bylo nutné sesbíraná data zpracovat a vyhodnotit. Každý žák vyplňoval dotazník samostatně. Své odpovědi žáci vyjadřovali označením hodnoty na číselné škále v rozmezí 1–5, přičemž hodnota **1** znamená **nesouhlasím**, **2** spíše **nesouhlasím**, **3** těžko rozhodnout, **4** spíše **souhlasím**, **5** **souhlasím**. Vyhodnocování probíhalo v souladu s původními pokyny autorů studie. Údaje za celou třídu jsem získal jako aritmetický průměr pro každý ze sedmi tematických bloků dotazníku (*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*).

U všech diagnostikovaných tříd jsem následně vyhodnotil jednotlivé tematické okruhy dotazníku. Pro větší názornost byly na základě dotazníkového šetření vytvořeny přehledné tabulky a grafy, které jsem opatřil komentářem. Porovnání hodnot obou oborů stejných tematických bloků jsou uvedeny ve zvláštní srovnávací tabulce a grafu.

## 5. Výsledky empirického šetření a jejich analýza

Na tomto místě uvádím přehled výsledků šetření. Dotazníky jsem vyhodnocoval ručně. Z údajů za celou třídu jsem zpracoval aritmetický průměr pro každý z tematických bloků dotazníku (proměnnou). U jednotlivých mapovaných oblastí jsem provedl součet hodnot, které žáci uvedli. Součet jsem vydělil počtem žáků, již daný dotazník vyplnili. Zjištěné hodnoty pro přehlednost uvádím v následujících tabulkách a grafech:

### 1. Proměnná dobré vztahy se spolužáky

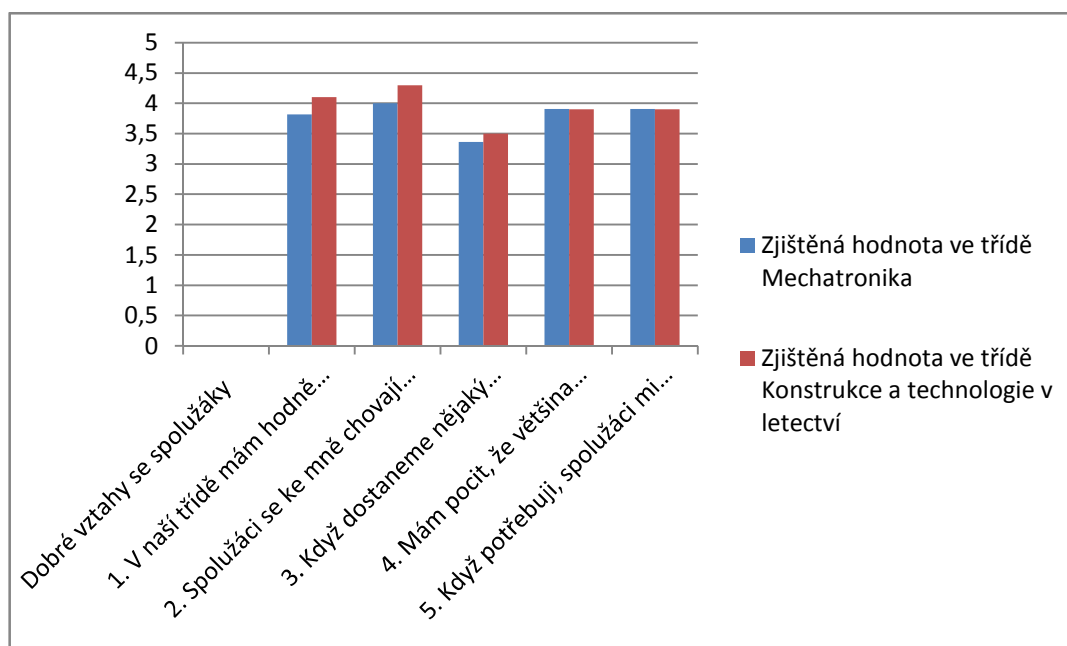
**Tabulka č. 2** – *Třída Mechatronika, proměnná Dobré vztahy se spolužáky* – 26 respondentů

<b>Dobré vztahy se spolužáky</b>	<b>Zjištěná hodnota ve třídě Mechatronika</b>
1. V naší třídě mám hodně dobrých kamarádů/kamarádek.	3,818182
2. Spolužáci se ke mně chovají přátelsky.	4
3. Když dostaneme nějaký společný úkol, spolupracuje se mi se spolužáky dobře.	3,363636
4. Mám pocit, že většina spolužáků mě má docela ráda.	3,909091
5. Když potřebuji, spolužáci mi pomohou.	3,909091

**Tabulka č. 3** – *Třída Konstrukce a technologie v letectví, proměnná Dobré vztahy se spolužáky* – 28 respondentů

<b>Dobré vztahy se spolužáky</b>	<b>Zjištěná hodnota ve třídě Konstrukce a technologie v letectví</b>
1. V naší třídě mám hodně dobrých kamarádů/kamarádek.	4,1
2. Spolužáci se ke mně chovají přátelsky.	4,3
3. Když dostaneme nějaký společný úkol, spolupracuje se mi se spolužáky dobře.	3,5
4. Mám pocit, že většina spolužáků mě má docela ráda.	3,9
5. Když potřebuji, spolužáci mi pomohou.	3,9

**Graf č. 1**– Porovnání hodnot proměnné *Dobré vztahy se spolužáky ve třídách Mechatronika a Konstrukce a technologie v letectví*



Nejčastější hodnotou, jíž respondenti dotazníků uvedli, se stala u první otázky hodnota 4 (*spíše souhlasím*, počet odpovědí ve třídě Mechatronika 16 ze 26 respondentů, ve třídě Konstrukce a technologie v letectví 12 ze 28 respondentů). Celkově se jeví hodnoty u první otázky jako velmi vyrovnané. Z výše zmíněného vyplývá, že obě hodnoty u obou studijních oborů se velmi blíží hodnotě 4 (obor Mechatronika) nebo ji přesahují (obor Konstrukce a technologie v letectví), což znamená, že sociální vztahy mezi žáky fungují pravděpodobně na dobré úrovni.

Nejopakovanější hodnotou uvedenou u druhé otázky se opět stala hodnota 4 (*spíše souhlasím*). U první třídy<sup>3</sup> v počtu 18 z 26 respondentů a u druhé třídy<sup>4</sup> v počtu 16 ze 28 respondentů. Jak naznačuje graf výše, hodnoty se jeví opět jako velmi vyrovnané. Z toho lze soudit, že v obou třídách panuje přátelská atmosféra – tmelící prvek studentského kolektivu.

U třetí otázky byla nejvíce zastoupena hodnotící škála 3 (*těžko rozhodnout*), a to v počtu 14 odpovědí u první třídy a 8 odpovědi u druhé třídy. To svědčí o tom, že spolupráce v obou třídách zkoumaných studijních oborů není ani příliš dobrá, ale

<sup>3</sup> První třídou je v textu míněn studijní obor Mechatronika s počtem 26 vyplněných dotazníků.

<sup>4</sup> Druhou třídou je v textu míněn studijní obor Konstrukce a technologie v letectví s počtem 28 vyplněných dotazníků.

také ani vyloženě špatná. Celkově se hodnoty obou tříd velmi podobají, jak ukazuje srovnání obou sloupců v grafu. I číselný rozdíl obou průměrných vypadá nepatrně. Spolupráce se spolužáky v obou třídách tedy funguje, i když s jistými omezeními, které žáci zajisté vnímají, a proto volili při hodnocení střední hodnotu.

U čtvrté otázky opět převažuje nejčastěji volená hodnota na škále 4, u první třídy v počtu 17, u druhé třídy v počtu 6. Průměrné hodnoty u obou tříd jsou téměř totožné a rozdíl nepatrný. Blíží se na hodnoticím škále číslu 4, což znamená, že mezi spolužáky obou oborů panuje přátelská atmosféra a vycházejí spolu dobře.

Pátá otázka je nejčastěji v odpovědích zastoupena hodnotou 4, u první třídy v počtu 15 odpovědí, u druhé třídy v počtu 12 odpovědí. Spolužáci jsou tedy ochotní a schopni si mezi sebou pomoci navzájem, i průměry v obou třídách se téměř rovnají.

Kromě třetí otázky zabývající se specifickými úkoly a spoluprací mezi spolužáky, která nedosahuje průměrné hodnoty 4, se všechny další otázky této hodnotě co nejvíce blíží, nebo ji dokonce přesahují. Celkově lze tedy zhodnotit proměnnou *Dobré vztahy se spolužáky* jako aspekt, který žáci vnímají velmi pozitivně a funguje v obou třídách.

## 2. Proměnná spolupráce se spolužáky

**Tabulka č. 4 – Třída Mechatronika, proměnná Spolupráce se spolužáky –**  
26 respondentů

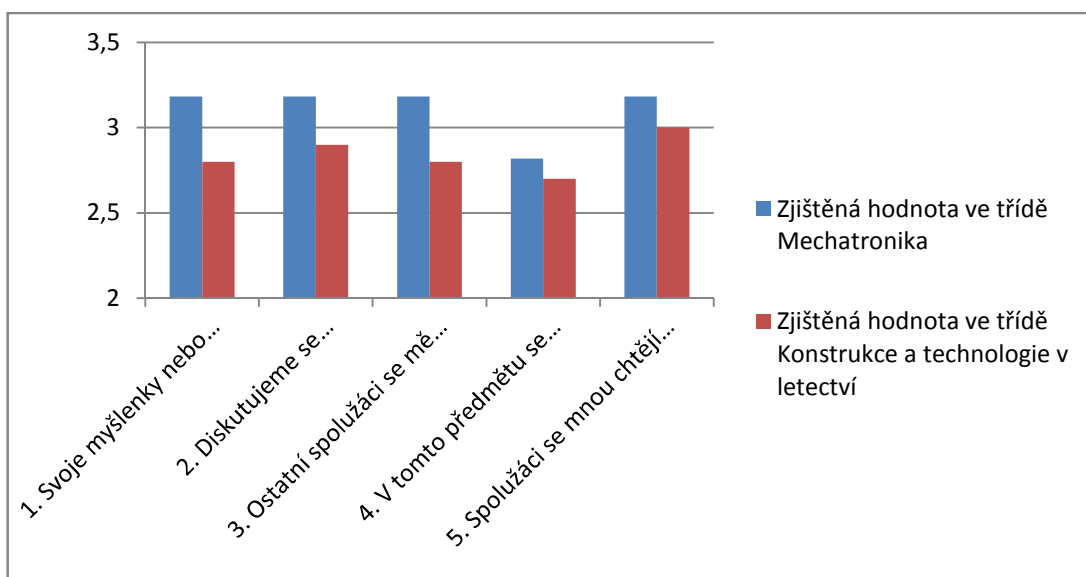
<b>Spolupráce se spolužáky</b>	<b>Zjištěná hodnota ve třídě Mechatronika</b>
1. Svoje myšlenky nebo názory vysvětluji spolužákům.	3,181818
2. Diskutujeme se spolužáky, jak by se daly vyřešit úkoly či problémy, které nám učitel/ka předložil/a.	3,181818
3. Ostatní spolužáci se mě ptají, jak jsem postupoval/a při řešení určitého úkolu či problému.	3,181818
4. V tomto předmětu se učím i od svých spolužáků.	2,818182
5. Spolužáci se mnou chtějí spolupracovat na různých úkolech.	3,181818



**Tabulka č. 5** – Třída *Konstrukce a technologie v letectví*, proměnná *Spolupráce se spolužáky* – 28 respondentů

<b>Spolupráce se spolužáky</b>	<b>Zjištěná hodnota ve třídě <i>Konstrukce a technologie v letectví</i></b>
1. Svoje myšlenky nebo názory vysvětluji spolužákům.	2,8
2. Diskutujeme se spolužáky, jak by se daly vyřešit úkoly či problémy, které nám učitel/ka předložil/a.	2,9
3. Ostatní spolužáci se mě ptají, jak jsem postupoval/a při řešení určitého úkolu či problému.	2,8
4. V tomto předmětu se učím i od svých spolužáků.	2,7
5. Spolužáci se mnou chtějí spolupracovat na různých úkolech.	3

**Graf č. 2** – Porovnání hodnot proměnné *Spolupráce se spolužáky* ve třídách *Mechatronika a Konstrukce a technologie v letectví*



U první otázky, zkoumající sdílení názorů mezi spolužáky, vidíme výrazný rozdíl mezi hodnotami obou tříd. První třída dosahuje hodnot převyšujících číslo 3, kdežto druhá třída dospívá těsně pod tuto hranici. Obě se sice pohybují v pásmu středních hodnot, tedy *těžkou rozhodnout*, ale na rozdíl od první otázky první proměnné můžeme zaznamenat výraznější rozdíly. Nejčastěji volenými škálami byla u první třídy škála 4 a 2, obě v 10 případech, tedy *spíše nesouhlasím* a *spíše souhlasím*. Respondenti zaujali velmi protikladné názory při zodpovídání této

otázky. U druhé třídy převažuje opět v 10 případech škála 2, tedy *spíše nesouhlasím*. Sdílení názorů mezi spolužáky vychází více v negativních hodnotách.

U druhé otázky, zkoumající spolupráci při zadaném úkolu mezi spolužáky, je na první pohled opět patrný výrazný rozdíl. První ze tříd se nachází nad hodnotou 3, zatímco druhá těsně pod ní. Nejvíce volenými škálami při vyplňování dotazníku byly u první ze tříd škála 2 (*spíše nesouhlasím*) v 10 případech a u druhé třídy opět škála 2 v 9 případech. Z toho můžeme usuzovat, že spolupráce mezi spolužáky při zadaném úkolu v obou třídách funguje nepříliš efektivně a žáci nemohou najít shodu.

U třetí otázky zkoumající to, zda se ostatní spolužáci mezi sebou ptají, jak řešit úkol, nacházíme stejný rozdíl jako u otázky první, ten je velmi markantní. První ze tříd dosahuje na vyšší hodnotu než 3, druhá končí na hranici 2,8. Nejčastěji respondenti dotazníků volili škálu 2 a 4 (obě v 11 případech). Protipól souhlasu i nesouhlasu u této otázky vystupuje na povrch a ukazuje nám rozpolcenost percepce tohoto aspektu. U druhé ze tříd převažuje škála 2, a to v 9 případech, tedy opět škála nesouhlasu. Závěrem lze říci, že u tohoto aspektu sice průměr dosahuje středních hodnot, ale z hlediska nejčastěji zastoupených hodnot žáci vzájemné předávání informací *spíše nepreferují*.

U čtvrté otázky zkoumající fakt, že se v určitých předmětech můžou spolužáci od sebe učit navzájem, není rozdíl tak markantní. U obou tříd se liší jen velmi málo. Nejvíce volenými škálami se stala u první ze tříd škála 2, a to v 15 případech. Žáci si tedy informace mezi sebou buď předávají jen velmi omezeně, nebo tuto situaci tak nepocítují. U druhé ze tříd také převažuje hodnota 2 v 10 případech. Lze tedy tuto otázku zhodnotit podle naměřených výsledků tak, že obě třídy nastalou situaci vnímají velmi podobně, ne-li téměř stejně.

Pátá otázka zkoumá ochotu spolužáků spolupracovat na různých úkolech. Rozdíl mezi oběma třídami vystupuje poměrně markantně. Nejvíce volenými hodnotami se v případě první třídy staly hodnoty 2 a 4 v 10 případech, jak jsme viděli už v předchozích otázkách. Dochází zde opět k jistému rozpolcení uvnitř třídy mezi škálami *spíše nesouhlasím* a *spíše souhlasím*. U druhé třídy situace vypadá podobně, ve 13 případech je zastoupena škála 2 *spíše nesouhlasím*. Žáci

vnímají situaci spolupráce ve třídě jako blížící se průměru, je však znát znatelný negativní otisk: žáci zřejmě mezi sebou příliš nespolupracují nebo spolupráci mezi sebou zřejmě mnoho nevnímají. Celkově lze tedy zhodnotit proměnnou *Spolupráce se spolužáky* jako aspekt, který žáci pocítují poměrně rozdílně, u první ze tříd se hodnoty výrazně blíží středu, u druhé se nacházejí naopak těsně pod touto hranicí. Lze tedy konstatovat, že žáci druhé ze tříd považují spolupráci se spolužáky za aspekt více nevyužitý než třída první.

### 3. Proměnná Vnímaná opora od učitele

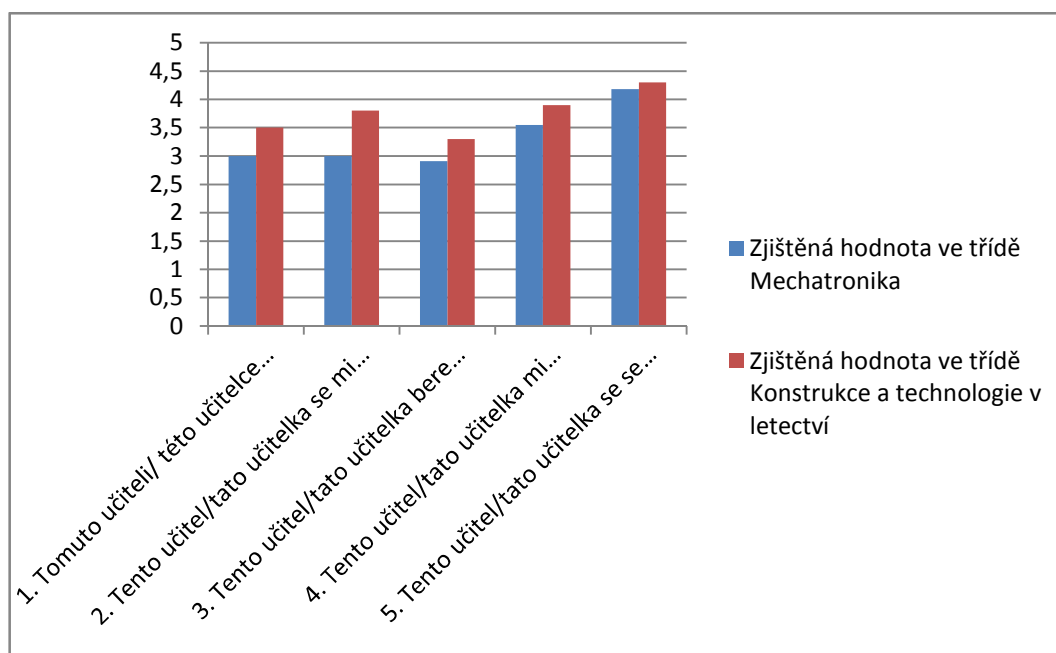
**Tabulka č. 6** – *Třída Mechatronika, proměnná Vnímaná opora od učitele* – 26 respondentů

Vnímaná opora od učitele	Zjištěná hodnota ve třídě Mechatronika
1. Tomuto učiteli/ této učitelce na mně velmi záleží.	3
2. Tento učitel/tato učitelka se mi snaží pomáhat.	3
3. Tento učitel/tato učitelka bere v úvahu to, co prožívám, jak se cítím.	2,909091
4. Tento učitel/tato učitelka mi pomůže, když budu mít problémy s učením.	3,545455
5. Tento učitel/tato učitelka se se mnou baví, nepřehlídí mě.	4,181818

**Tabulka č. 7** – *Třída Konstrukce a technologie v letectví, proměnná Vnímaná opora od učitele* – 28 respondentů

Vnímaná opora od učitele	Zjištěná hodnota ve třídě Konstrukce a technologie v letectví
1. Tomuto učiteli/ této učitelce na mně velmi záleží.	3,5
2. Tento učitel/tato učitelka se mi snaží pomáhat.	3,8
3. Tento učitel/tato učitelka bere v úvahu to, co prožívám, jak se cítím.	3,3
4. Tento učitel/tato učitelka mi pomůže, když budu mít problémy s učením.	3,9
5. Tento učitel/tato učitelka se se mnou baví, nepřehlídí mě.	4,3

**Graf č. 3 – Porovnání hodnot proměnné Vnímaná opora od učitele ve třídách Mechatronika a Konstrukce a technologie v letectví**



První otázka třetí proměnné *Vnímaná opora od učitele* se zabývá aspektem, jak žáci percipují to, jestli na nich učitelé záleží. První ze tříd vykazuje průměrnou hodnotu 3, v hodnoceních nalezneme dokonce pouze tyto hodnoty, což značí nerozhodnost žáků při odpovědi. Nelze tedy posoudit, zda žáci první ze tříd vnímají oporu učitele pozitivně, či negativně. Ve druhé ze zkoumaných tříd průměrná hodnota dosáhla až na 3,5; blíží se tedy k hodnocení *spíše souhlasím*. V hodnocení samotném se však v 15 ze 28 případů objevilo hodnocení 3, což značí opět nerozhodnost. Druhá ze tříd se tedy názorově přiklání spíše ke vnímanému pozitivnímu zájmu od učitele, ale ani zde nevyhází výsledek jednoznačně.

Druhá otázka se zabývá otázkou pomoci od učitele směrem žákům. V první ze tříd se ukazuje stejná situace jako u první otázky, průměrná hodnota 3 a samé hodnocení na této škále. U druhé třídy je však situace mnohem zajímavější. Průměrná hodnota nabývá čísla 3,8 (což je mnohem výraznější směřování k souhlasu), ale v 10 případech hodnocení opět nalzáme užití hodnotící škály 3 (*těžko rozhodnout*). Rozdíl mezi oběma třídami však vypadá markantně. Třída Konstrukce a technologie v letectví učitele vnímá jako mnohem vstřícnější osobu k pomoci než třída Mechatronika.

Třetí otázka této proměnné zkoumá prožitky a city žáků ve vztahu k učiteli. Zda je učitel empatický a bere na tyto skutečnosti ohled. První ze tříd dosahuje hodnoty 2,9 (blížíme se opět škále 3 – *těžko rozhodnout*), druhá ze tříd hodnoty 3,3 (blížíme se hodnotě 3,5 – středu mezi škálami 3 a 4). V prvním případě bylo v dotaznících ve 20 ze 26 případů zastoupeno hodnocení 3 (*těžko rozhodnout*), ve druhém případě v 15 ze 28 případů opět hodnocení 3. Lze konstatovat, že u této otázky se obě třídy drží středních hodnot – *těžko rozhodnout*. U druhé ze tříd je preference ohledu učitele vůči žákům o něco více znatelná.

Čtvrtá otázka se zaobírá ochotou pomoci učitele v případě, že má žák problém s učením. Třída Mechatronika dosáhla průměrné hodnoty 3,5, u druhé třídy 3,9. U této otázky můžeme vysledovat znatelnější posun k hodnocení 4 (*spíše souhlasím*). Žáci obou tříd vnímají ochotu učitele pomoci mnohem pozitivněji, než tomu bylo v případě předešlých otázek proměnné. U první ze tříd se ve 13 případech ze 26 objevilo hodnocení 3 (*těžko rozhodnout*) a ve 4 případech hodnocení 4 (*spíše souhlasím*). U druhé třídy ve 12 ze 28 případů hodnotili žáci opět na škále 4 (*spíše souhlasím*), což potvrzuje již výše řečené. Celkově tato proměnná vykazuje markantnější příklon souhlasu žáků s faktem, že učitel je ochoten a schopen žákům pomáhat.

Pátá otázka zkoumá komunikaci učitele se žáky. Průměrné hodnoty obou tříd se zdají velmi vyrovnané, u první 4,18 a u druhé 4,3. Blížíme se tedy opět hodnoticím škále 4 (*spíše souhlasím*). U první ze tříd byla užita ve 14 případech ze 26 k hodnocení škála 4, u druhé třídy dokonce v 17 případech ze 28 tatáž škála. Poprvé se v hodnocení výrazně projevuje postoj přímého souhlasu. Celkově lze tedy konstatovat, že u této otázky žáci vnímají komunikaci mezi sebou a učitelem jako funkční, blížící se koncové škále souhlasu.

Srovnání obou tříd u této proměnné přináší zajímavé výsledky. První třída Mechatronika se u prvních tří otázek blíží střední hodnotě 3 (*těžko rozhodnout*), u dalších dvou otázek dosahuje hodnoty 4 nebo ji přesahuje (*spíše souhlasím*). Druhá třída se naopak kromě třetí otázky blíží hodnotě 4 nebo ji také přesahuje (*spíše souhlasím*). Shrňme-li celkové výsledky, druhá třída vnímá proměnnou *Vnímaná opora od učitele* mnohem pozitivněji než třída první, což znamená, že v první třídě tento aspekt pravděpodobně něco narušuje či žáci nejsou schopni tuto situaci percipovat či o ní rozhodnout.

#### 4. Proměnná Rovný přístup učitele k žákům

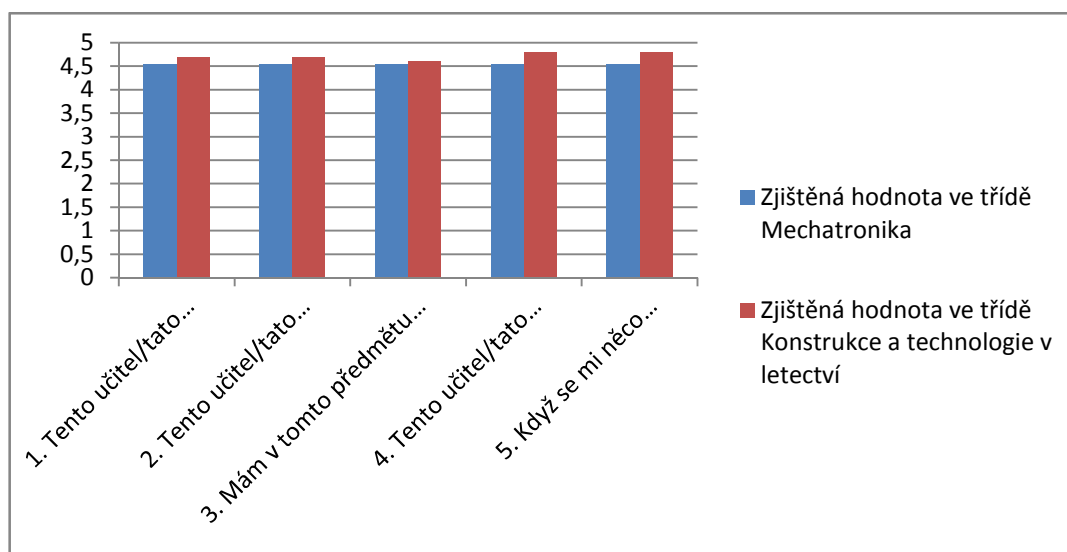
**Tabulka č. 8 – Třída Mechatronika, proměnná Rovný přístup učitele k žákům – 26 respondentů**

<b>Rovný přístup učitele k žákům</b>	<b>Zjištěná hodnota ve třídě Mechatronika</b>
1. Tento učitel/tato učitelka věnuje stejnou pozornost mým otázkám jako otázkám ostatních; nedělá rozdíly.	4,545455
2. Tento učitel/tato učitelka mi pomáhá stejně jako ostatním.	4,545455
3. Mám v tomto předmětu stejnou možnost se k věcem vyjadřovat jako ostatní.	4,545455
4. Tento učitel/tato učitelka se ke mně chová stejně jako k ostatním spolužákům.	4,545455
5. Když se mi něco podaří, tento učitel/tato učitelka mě pochválí stejně jako spolužáky.	4,545455

**Tabulka č. 9 – Třída Konstrukce a technologie v letectví, proměnná Rovný přístup učitele k žákům – 28 respondentů**

<b>Rovný přístup učitele k žákům</b>	<b>Zjištěná hodnota ve třídě Konstrukce a technologie v letectví</b>
1. Tento učitel/tato učitelka věnuje stejnou pozornost mým otázkám jako otázkám ostatních; nedělá rozdíly.	4,7
2. Tento učitel/tato učitelka mi pomáhá stejně jako ostatním.	4,7
3. Mám v tomto předmětu stejnou možnost se k věcem vyjadřovat jako ostatní.	4,6
4. Tento učitel/tato učitelka se ke mně chová stejně jako k ostatním spolužákům.	4,8
5. Když se mi něco podaří, tento učitel/tato učitelka mě pochválí stejně jako spolužáky.	4,8

**Graf č. 4 – Porovnání hodnot proměnné Rovný přístup učitele k žákům ve třídách Mechatronika a Konstrukce a technologie v letectví**



První otázka zkoumá vztah učitele ke konkrétnímu žákovi z hlediska rovnocenného rozložení jeho pozornosti ve třídě. První ze tříd dosáhla hodnoty 4,5; druhá 4,7 – obě hodnoty se téměř rovnají. Zároveň se obě hodnoty blíží nejvyšší hodnotící škále 5 (*souhlasím*), což znamená, že žáci obou tříd vnímají pozornost věnovanou jim ze strany učitele jako přinejmenším dostatečnou až nadprůměrnou, učitel mezi žáky pravděpodobně nedělá rozdíly. U první třídy je nejvíce zastoupenou hodnotící škálou škála 5 (v 18 případech ze 28), u druhé třídy je situace naprosto stejná. Můžeme konstatovat, že i nejčastěji volené známky situaci popsanou výše potvrzují.

Druhá otázka se věnuje rovnocenné pomoci učitele u všech žáků. Hodnoty zjištěné u třídy Mechatronika vycházejí stejně jako v prvním případě, tedy 4,5; hodnoty druhé třídy opět 4,7; stejně jako tomu bylo i u první otázky, u obou tříd se jako nejčastěji volená škála objevila škála 5, a to v 15 případech u obou studijních oborů. Situace můžeme popsat jako totožnou s případem první otázky.

Třetí otázka se zabývá možností rovnocenného vyjadřování mezi žáky. Zatímco hodnoty u první ze tříd zůstávají na stejném číselném vyjádření – 4,5, hodnota u druhé třídy nepatrně klesla na 4,6. Přesto se dá konstatovat, že situace je u obou zkoumaných oborů v podstatě totožná a žáci vnímají možnost vyjadřovat se v daném předmětu jako téměř stejnou, dosahující skoro maximálních hodnot.

V obou třídách se nejužívanější hodnoticí škálou stala opět škála 5 (*souhlasím*), a to ve 13 případech u obou oborů.

Čtvrtá otázka zkoumá rovnocenné chování učitele ke všem žákům.

V případě třídy Mechatronika vidíme ty samé hodnoty jako v ostatních zkoumaných otázkách – 4, 5. Ve druhé třídě naměřená hodnota dosahuje čísla 4, 8; nejvyšší hodnoty v rámci této zkoumané proměnné. U první ze tříd byla ve 14 případech ze 26 nejčastěji užitou škálou škála 5, u druhého oboru dokonce v 16 případech ze 28 opět škála 5. I tento aspekt žáci vnímají velmi pozitivně, u druhé ze tříd se projevuje markantnější příklon k nejvyšší nabízené škále 5 – *souhlasím*.

U páté otázky této proměnné je sledována stejná pochvala v případě úspěchu žáka. První ze tříd si drží neměnnou hodnotu této proměnné – hodnotu 4,5, druhá naopak zůstává na nejvyšší naměřené hodnotě 4,8. U oboru Mechatronika se stala nejčastěji užitou hodnotou hodnota 5 ve 14 případech ze 26, u druhé třídy opět škála 5, dokonce v 18 případech ze 28. Rozdíl mezi oběma průměrnými hodnotami obou tříd vystupuje markantněji, druhý obor vnímá rovnocennou pochvalu učitele pozitivněji.

Celkově se dá shrnout, že tato zkoumaná proměnná vychází velmi vyrovnaně v obou třídách a zároveň dosahuje velmi vysokých průměrných hodnot. Rozdíly v rovném přístupu učitele matematiky u obou tříd vypadají jako velmi malé a celkově žáci učitele vnímají jako spravedlivého kantora, který všem věnuje stejnou pozornost, pomáhá jim, dává jim prostor k rovnocennému vyjadřování, chová se ke všem žákům stejně a v případě, že se jim něco podaří, dostane se jim od něho stejné pochvaly.



## 5. Proměnná Přenos naučeného mezi školou a rodinou

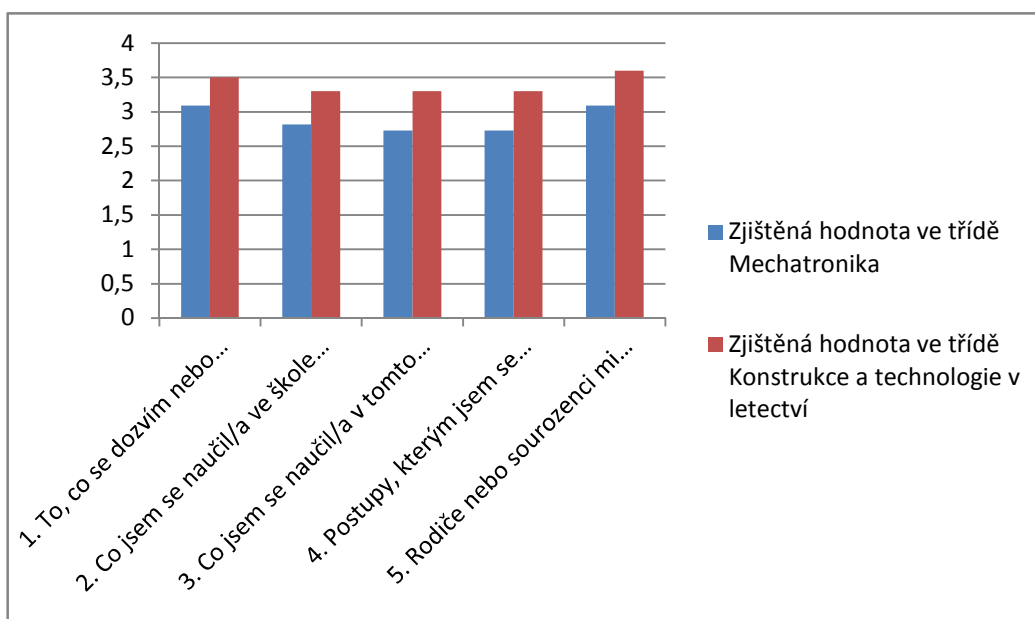
**Tabulka č. 10** – *Třída Mechatronika, proměnná Přenos naučeného mezi školou a rodinou* – 26 respondentů

<b>Přenos naučeného mezi školou a rodinou</b>	<b>Zjištěná hodnota ve třídě Mechatronika</b>
1. To, co se dozvím nebo naučím od rodičů a sourozenců, mi pomáhá při učení ve škole.	3,090909
2. Co jsem se naučil/a ve škole v mnoha různých předmětech, se mi hodí doma.	2,818182
3. Co jsem se naučil/a v tomto předmětu ve škole, se mi hodí doma.	2,727273
4. Postupy, kterým jsem se naučil/a ve škole, se mi hodí, když na něčem pracuji doma.	2,727273
5. Rodiče nebo sourozenci mi pomáhají, když se doma připravuji do školy, když se učím, dělám úkoly.	3,090909

**Tabulka č. 11** – *Třída Konstrukce a technologie v letectví, proměnná Přenos naučeného mezi školou a rodinou* – 28 respondentů

<b>Přenos naučeného mezi školou a rodinou</b>	<b>Zjištěná hodnota ve třídě Konstrukce a technologie v letectví</b>
1. To, co se dozvím nebo naučím od rodičů a sourozenců, mi pomáhá při učení ve škole.	3,5
2. Co jsem se naučil/a ve škole v mnoha různých předmětech, se mi hodí doma.	3,3
3. Co jsem se naučil/a v tomto předmětu ve škole, se mi hodí doma.	3,3
4. Postupy, kterým jsem se naučil/a ve škole, se mi hodí, když na něčem pracuji doma.	3,3
5. Rodiče nebo sourozenci mi pomáhají, když se doma připravuji do školy, když se učím, dělám úkoly.	3,6

**Graf č. 5 – Porovnání hodnot proměnné Přenos naučeného mezi školou a rodinou ve třídách Mechatronika a Konstrukce a technologie v letectví**



Pátá proměnná se zabývá přenosem naučeného mezi školou a rodinou, hned v první otázce zjišťujeme vztah naučeného nebo zjištěného v domácím prostředí ve vztahu k výuce. V první třídě se průměrná hodnota této otázky pohybuje kolem střední hodnoty (3 – *těžko rozhodnout*). U druhé třídy vidíme rozdíl výrazněji, hodnota činí 3,5; spíše se blíží k souhlasu žáků (4 – *spíše souhlasím*). Nejčastěji volené hodnotící škály třídy Mechatronika jsou ve 13 případech ze 26 hodnota 4 a ve zbývajících případech hodnota 2. Tím jsme se dostali na střední hodnotu nejistého rozhodnutí. Oproti tomu u druhé třídy je v 15 případech ze 28 zastoupena škála 4. Ve druhé třídě tedy přenos naučeného mezi školou a rodinou funguje mnohem lépe než ve třídě první.

Druhá otázka zkoumá užitečnost naučeného v domácím prostředí žáků. Zatímco v první třídě se pohybujeme lehce pod střední hodnotou (2,8), ve druhé třídě činí hodnota 3,3. Opět můžeme pozorovat markantní rozdíl mezi žáky prvního a druhého studijního oboru. Nejčastěji volenými hodnotami se staly v prvním případě v 18 případech ze 26 hodnota 3, ve druhém případě v 9 případech ze 28 hodnota 3 a též v 9 případech hodnota 2. Stejně jako u první otázky však lze pozorovat výraznější preferenci vyšších hodnot u druhé třídy. Její žáci naučené ve škole využijí pro domácí účely více než žáci prvního oboru.

Třetí otázka řeší využitelnost toho, co se žáci naučili v matematice pro domácí potřebu. U první ze zkoumaných tříd se dostáváme opět pod hodnotu 3 (2,7), u druhé nad hodnotu 3 (3,3). V prvním případě je nejčastěji volenou škálou v dotazníku škála 3 (ve 20 ze 26 případů), ve druhém pak ve 13 případech ze 28 škála 2 a v 6 případech škála 3. Žáci druhého studijního oboru opět výrazněji hodnotí využití naučených poznatků z matematiky pro domácí použití.

Čtvrtá otázka zkoumá postupy naučené ve škole pro práci doma. Průměrné hodnoty vycházejí stejně jako u třetí otázky (třída Mechatronika 2,7; třída Konstrukce a technologie v letectví 3,3). 16 ze 26 žáků první třídy volilo střední hodnotu 3, kdežto 10 ze 28 žáků druhého ročníku volilo hodnotu 2 a 6 spolužáků hodnotu 4. Opět pozorujeme zřetelný rozdíl mezi oběma třídami. Postupy naučené ve škole více využívá druhá ze tříd v poměrně výrazném rozdílu.

Pátá otázka se zabývá pomocí rodičů a sourozenců při domácí přípravě žáka do školy. Zatímco první ze tříd se pohybuje opět kolem středních hodnot (3,09), druhá směřuje k souhlasu se zadanou otázkou (3,6). Nejčastěji volenými hodnotícími škálami jsou v prvním případě ve 14 případech ze 26 škála 4 a ve zbývajících 12 případech škála 2; u druhého oboru ve 13 případech ze 28 škála 2 a v 8 případech škála 5. Celkově můžeme sledovat vztah mezi třídami a nazírat na něj jako na nevyrovnaný. Druhý obor více využívá pomoc rodiny při školní přípravě, kdežto první se přiklání spíše k nevyužití této pomoci.

Budeme-li se snažit o komplexní zhodnocení páté proměnné, je možno konstatovat, že výrazně lépe dopadl druhý obor Konstrukce a technologie v letectví. U něj funguje přenos naučeného mezi školou a rodinou znatelně lépe a blíží se hodnotám souhlasu. Takový druh spolupráce a přípravy má jistě vliv i na celkový prospěch žáků a klima třídy.

## 6. Proměnná Preference soutěžení ze strany žáků

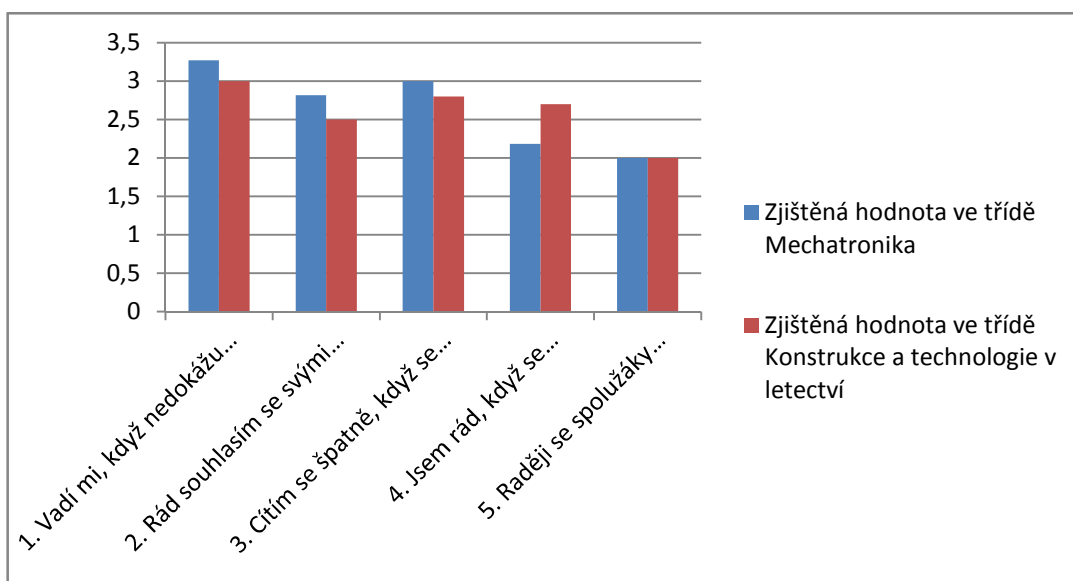
**Tabulka č. 12** – *Třída Mechatronika, proměnná Preference soutěžení ze strany žáků* – 26 respondentů

<b>Preference soutěžení ze strany žáků</b>	<b>Zjištěná hodnota ve třídě Mechatronika</b>
1. Vadí mi, když nedokážu tak dobře pracovat tak dobře jako někteří moji spolužáci.	3,272727
2. Rád souhlasím se svými spolužáky.	2,818181
3. Cítím se špatně, když se mi práce nezdaří tak dobře jako ostatním spolužákům.	3
4. Jsem rád, když se dozvím, jestli se mi práce daří lépe než většině mých spolužáků.	2,181818
5. Raději se spolužáky soutěžím, než spolupracuji.	2

**Tabulka č. 13** – *Třída Konstrukce a technologie v letectví, proměnná Preference soutěžení ze strany žáků* – 28 respondentů

<b>Preference soutěžení ze strany žáků</b>	<b>Zjištěná hodnota ve třídě Konstrukce a technologie v letectví</b>
1. Vadí mi, když nedokážu tak dobře pracovat tak dobře jako někteří moji spolužáci.	3
2. Rád souhlasím se svými spolužáky.	2,5
3. Cítím se špatně, když se mi práce nezdaří tak dobře jako ostatním spolužákům.	2,8
4. Jsem rád, když se dozvím, jestli se mi práce daří lépe než většině mých spolužáků.	2,7
5. Raději se spolužáky soutěžím, než spolupracuji.	2

**Graf č. 6 – Porovnání hodnot proměnné Preference soutěžení ze strany žáků ve třídách Mechatronika a Konstrukce a technologie v letectví**



Šestá proměnná dotazníku se zabývá preferencí soutěžení ze strany žáků ve třídách. První otázka zkoumá spokojenost s prací žáka ve srovnání se spolužáky. V obou třídách se opět držíme středních hodnot, v první dosahujeme průměru 3,27; ve druhé průměru 3. U Mechatroniky nejčastěji (ve 13 případech ze 26) žáci volili hodnotu 5, v 8 případech hodnotu 1. Tato velmi protikladná hodnocení posunují celý výsledek do pásma průměru, žáci buď úplně nesouhlasí, či úplně souhlasí. Tento pohled vypovídá o rozdílných preferencích. Ve druhé třídě nejčastěji žáci volili hodnoty 1 a 5, a to vždy dvanáctkrát ze 28 respondentů. I tady vidíme absolutní protiklad mezi jejich hodnoceními. Vždy skoro polovina každé třídy situací vnímá buď v kladných hodnotách, či v záporných.

Druhá otázka se týká souhlasu se spolužáky. Zde si jsou hodnoty obou tříd blíže, v prvním případě nám vychází průměr 2,7, ve druhém 2,5. Žáci prvního oboru v 11 případech volili škálu 4 a 2, ty jsou si na stupnici poměrně vzdálené. Žáci druhého oboru ve 14 případech ze 28 volili hodnotu 2. Celkově se držíme stále v pásmu pod střední hodnotou, což znamená, že souhlas se spolužáky nelze vnímat.

Třetí otázka se zabývá pocity, když se žákovi nedaří práce tak dobře jako ostatním spolužákům. Když obě hodnoty porovnáme, rozdíl není příliš značný: 3 oproti 2,8 – hodnoty se blíží středu. Nejčastěji volenou škálou se stala u prvního z oborů ve 14 případech škála 4 a ve 8 případech škála 2, druhý obor v 15 případech

volil škálu 2 a v 7 případech škálu 4. První studijní obor spíše pocítuje zklamání při neúspěchu ve srovnání se spolužáky, kdežto druhý obor ho tak palčivě nevnímá.

Čtvrtý aspekt se dotýká pocitu zadostiučinění, když se žákovi daří lépe ve srovnání s ostatními. Větších průměrných hodnot dosáhla třída Konstrukce a technologie v letectví (2,7), Mechatronika dosáhla hodnoty 2,18. Nejčastěji užívanými hodnoceními se stala v prvním oboru v 9 případech škála 3 a v 8 případech škála 1, u druhého oboru v 9 případech škála 2 a v 8 případech škála 1. Převažují tedy škály z levé poloviny hodnoticí osy, které znamenají spíše negativní hodnocení.

Pátá otázka řeší aspekt spolupráce v protikladu k soutěživosti žáků. V obou oborech vyšla shodně průměrná hodnota 2 ležící v levé polovině hodnoticí osy. Tomu odpovídají i nejčastěji volená hodnocení, v prvním případě shodně desetkrát škála 3 a 1, ve druhém případě v 11 případech hodnota 1. Můžeme tedy konstatovat, že není pravda, že by žáci obou oborů preferovali soutěžení před spoluprací mezi sebou.

Celkově lze tuto proměnnou zhodnotit jako neprokazující preferenci soutěžení mezi spolužáky ani v jedné ze tříd. U všech aspektů se pohybujeme buď kolem střední hodnoty, nebo lehce pod ní. Žáci s největší pravděpodobností necítí potřebu soutěžit mezi sebou a alespoň v nějaké míře dokážou spolupracovat.

## 7. Proměnná Dění o přestávkách

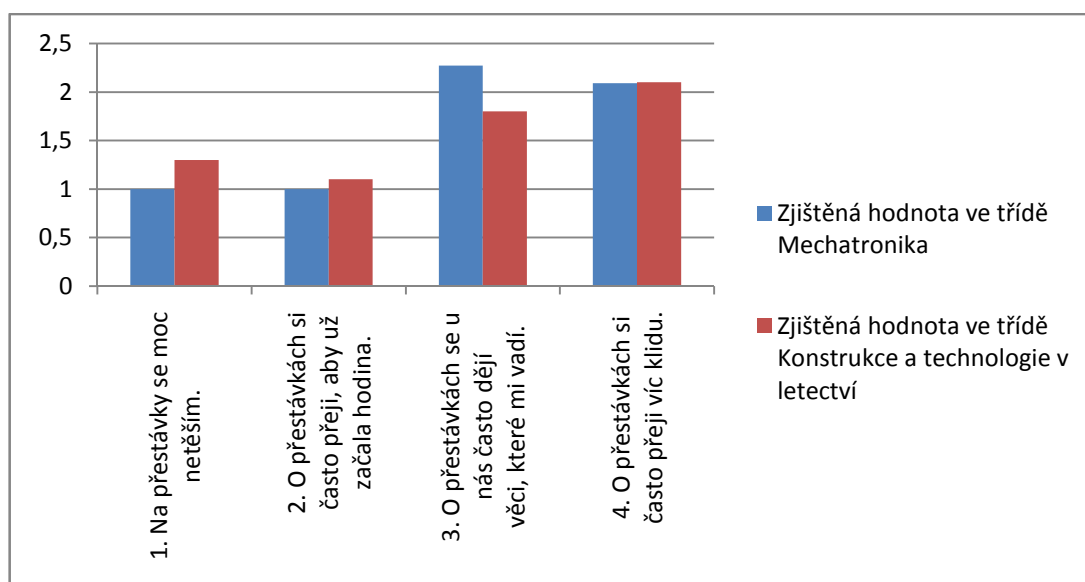
**Tabulka č. 14** – *Třída Mechatronika, proměnná Dění o přestávkách* –  
26 respondentů

Dění o přestávkách	Zjištěná hodnota ve třídě Mechatronika
1. Na přestávky se moc netěším.	1
2. O přestávkách si často přeji, aby už začala hodina.	1
3. O přestávkách se u nás často dějí věci, které mi vadí.	2,272727
4. O přestávkách si často přeji víc klidu.	2,090909

**Tabulka č. 15 – Třída Konstrukce a technologie v letectví, proměnná Dění o přestávkách – 28 respondentů**

Dění o přestávkách	Zjištěná hodnota ve třídě Konstrukce a technologie v letectví
1. Na přestávky se moc netěším.	1,3
2. O přestávkách si často přeji, aby už začala hodina.	1,1
3. O přestávkách se u nás často dějí věci, které mi vadí.	1,8
4. O přestávkách si často přeji víc klidu.	2,1

**Graf č. 7 – Porovnání hodnot proměnné Dění o přestávkách ve třídách Mechatronika a Konstrukce a technologie v letectví**



Poslední ze zkoumaných povinných proměnných sleduje dění o přestávkách, vztah respondentů k nim i co se o přestávkách děje. První otázka sleduje, zda se žáci na přestávky netěší. Průměrné hodnoty obou tříd se pohybují kolem hodnoty 1, první třída dosáhla čísla 1, druhá 1,3. I nejčastěji volené hodnoticí škály potvrzují tento nesouhlas. První obor si vybíral ve všech případech hodnocení 1, druhý obor ve 20 ze 28 případů také škálu 1. Z toho vyplývá, že žáci se na přestávky těší a nemyslí si, že by pro ně přestávka byla něco nepříjemného.

Druhý zkoumaný aspekt se zabývá přáním, aby co nejdříve začala hodina. Průměrné hodnoty leží opět velmi blízko hodnotě 1, znamenají tedy nesouhlas žáků. V prvním případě jsme naměřili hodnotu 1, ve druhém 1,1. Nejvíce použitými

škálami se v prvním případě stala známka 1 ve všech případech (úplný nesouhlas) a ve druhém ve 26 ze 28 případů také známka 1. Lze tedy konstatovat, že žáci si o přestávkách rozhodně nepřejí, aby už začala hodina. Přestávku vnímají jako dobu odpočinku, o niž nechtějí být ochuzeni.

Třetí otázka zkoumá dění o přestávkách, zda se dějí jakékoliv věci žákům nepříjemné. Zde vycházejí zajímavější hodnoty. U první třídy průměrná hodnota dosahuje hodnoty 2,27, ve druhém případě 1,8. Na tomto místě lze sledovat patrnější rozdíl mezi oběma třídami. V minulých případech jsme dosáhli až na škálu *nesouhlasím*, zde se v obou případech blížíme škále *spíše nesouhlasím*, což může znamenat, že výskyt nějakých událostí, které žákům vadí, je možný. Nejčastěji volenými hodnoticemi škálami se stala v první třídě v 8 případech ze 26 škála 2 a v 6 případech škála 1, u druhého oboru ve 14 případech ze 28 škála 2 a v 9 případech škála 1. Což jen potvrzuje již výše řečené.

Poslední otázka této proměnné se zaměřuje na přání klidného prožití přestávek žáků. Hodnoty obou tříd vypadají opět velmi vyrovnaně: 2,09 a 2,1. V obou případech se nejčastěji volenou hodnoticí škálou stala škála 2 (*spíše nesouhlasím*), a to u prvního oboru ve 23 ze 26 případů a u druhého oboru ve 25 ze 28 případů. Žáci tedy spíše nesouhlasí, že by si o přestávkách přáli víc klidu a pravděpodobně jim čilý ruch dění o přestávkách do jisté míry vyhovuje.

Celkově lze zhodnotit tuto proměnnou jako velmi vyrovnanou, co se týká výsledků obou tříd. Žáci se na přestávky těší, nepřejí si, aby už začala hodina. Spíše jim nevadí, co se o přestávkách děje a ani nepotřebují více klidu. Přestávky jsou pro ně dobou odpočinku, kdy nechtějí myslet na další vyučovací hodinu a vyhovuje jim ruch spojený s přestávkami.

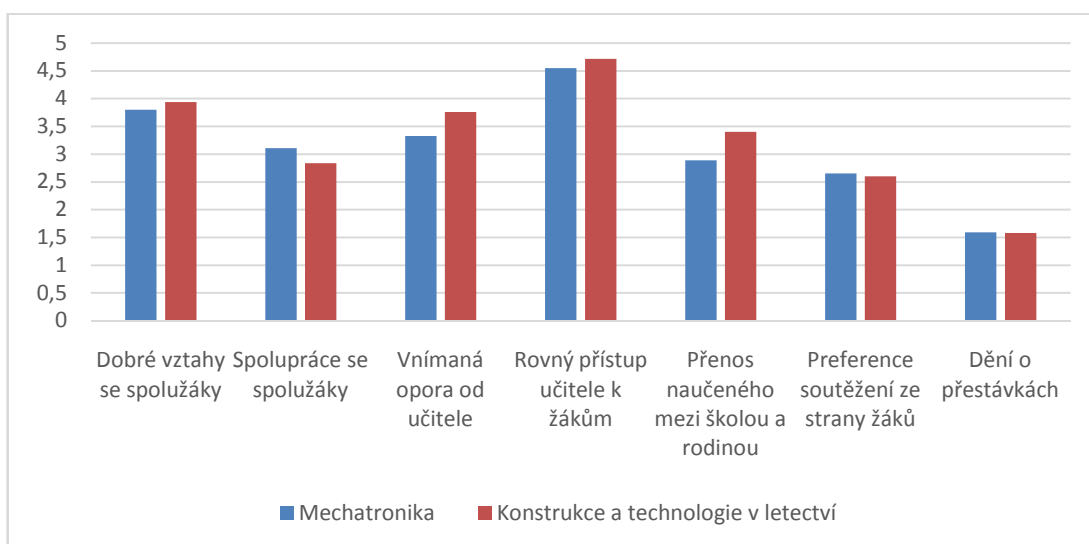


Celkový přehled zjištěných hodnot uvádím v přehledné tabulce a grafu:

**Tabulka č. 16 – Celkový přehled zjištěných hodnot**

Třída	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	Dějí o přestávkách
Mechatronika	3,8	3,11	3,33	4,55	2,89	2,65	1,59
Konstrukce a technologie v letectví	3,94	2,84	3,76	4,72	3,4	2,6	1,58

**Graf č. 8 – Celkový přehled zjištěných hodnot**



## 5.1 Potvrzení či vyvrácení hypotéz

**H1: Percepce vztahů mezi žáky bude u respondentů různých studijních oborů podobná.**

Tato hypotéza se potvrdila, rozdíly mezi percepcí vztahů mezi žáky se ukázaly jako velmi minimální. Hodnoty prvních dvou proměnných to potvrzují. Žáci všech tříd srovnávaných oborů prokazují dobré vztahy se spolužáky a i jejich spolupráce funguje v pásmu středu.

**H2: Percepce učitelovy podpory bude u studentů různých studijních oborů různá.**

Tato hypotéza se potvrdila. Rozdíly mezi vnímanou oporou a v rovném přístupu učitele ke všem žákům nabývají znatelnějších hodnot. Žáci oboru Konstrukce a technologie v letectví pocítují oba aspekty ve třídě jako pozitivnější než žáci třídy Mechatronika. U rovného přístupu ve třídě Konstrukce a technologie v letectví dosahujeme hodnoty 4,72, tedy hodnoty blížíící se téměř absolutnímu souhlasu.

**H3: Percepce vzájemné vazby mezi školou a rodinou bude u studentů různých studijních oborů různá.**

Tato hypotéza se potvrdila. Třída Konstrukce a technologie v letectví hodnotí přenos naučeného mezi školou a rodinou jako užitečnější než žáci třídy Mechatronika. Využití poznatků ze školy funguje v této třídě mnohem lépe než ve třídě paralelní.

**H4: Percepce soutěživosti žáků se bude u respondentů lišit.**

Tato hypotéza se nepotvrdila. Rozdíly v této proměnné se ukázaly jako nepatrné a lze konstatovat, že žáci obou studijních oborů preferují soutěžení ve třídě téměř stejně.

**H5: Dění o přestávkách nebudou obě třídy studijních oborů vnímat stejně.**

Tato hypotéza se nepotvrdila. Aspekt dění o přestávkách dosáhlo v podstatě shodných hodnot, žáci jej tedy vnímají shodně.

## ZÁVĚR

Studiem odborné literatury na téma sociální klima školní třídy a analýzou výsledků provedeného výzkumu při porovnání sociálního klimatu dvou vybraných tříd 2. a 3. ročníku střední průmyslové školy docházíme na základě výsledků bakalářské práce k závěru, že sociální klima školní třídy, respektive jeho kvalita, má na vývoj žáka nesporně obrovský vliv. Předpokládáme-li, že každá situace se odvíjí v nějakém sociálním prostředí, je prostředí školní třídy, přesněji řečeno její klima, významným faktorem při socializaci jedince.

Ze zkoumaného materiálu vyplývá, že sociální klima, přes veškeré odlišnosti mezi oběma třídami, nevykazuje žádné propastné rozdíly. Při interpretaci dat, které vyplývají z výzkumného šetření, je však nutné postupovat nanejvýš obezřetně. Musíme mít na zřeteli všechny faktory, jenž se zkoumáním souvisejí a mohou výsledky ovlivňovat. Každým jedincem je společnost vnímána jinak, není na ni pohlíženo stejným okem. Jak již zmiňuje Čapek (2010), nemůžeme očekávat, že by všichni žáci byli schopni vnímat dimenze klimatu podobně. Klima třídy se jeví specificky zvláštní. Nemusí nám být vždy jasné, co je jeho příčinou a co důsledkem. Často může klima třídy utrpět ne vinou špatné komunikace, ale právě chyby v komunikaci mohou být příčinou nedobrého klimatu školní třídy. Při interpretaci je potřeba také vzít v úvahu fakt, že každá škola má svá specifika, proto každá škola ovlivňuje své žáky jinak.

Analýza celkově zjištěných hodnot vypovídá, že dotazníkový výzkum přinesl určité předpokládané odlišnosti, které mohou být způsobeny různými situacemi ve třídách. Z celkově 7 zkoumaných proměnných výrazné rozdíly vykazují pouze 3 z nich. První proměnná, jež se jeví rozdílně mezi oběma třídami zkoumaného vzorku, je proměnná *Spolupráce se spolužáky*. Druhá z analyzovaných tříd zde dosahuje hodnot těsně pod hranicí středu, žáci spoluprací ve třídě neupřednostňují v takové míře, jako je tomu u druhé zkoumané třídy. Druhou proměnnou, která přináší užitečné srovnání hodnot, je proměnná *Vnímaná opora od učitele*. V první z popisovaných tříd je pravděpodobně percepce vnímání opory něčím

narušena nebo žáci nejsou schopni tento aspekt objektivně zhodnotit. Naměřené hodnoty totiž vykazují poměrně značný rozdíl oproti druhému zkoumanému vzorku. Třetí z proměnných, *Přenos naučeného mezi školou a rodinou*, vykazuje výrazně lepší výsledky u druhé z popisovaných tříd. Percepce přenosu naučeného se blíží téměř hodnotám souhlasu.

Mnohdy lze říci, že pedagog vnímá a reflektuje dění a celkovou atmosféru ve třídě odlišně, než jak ji vnímají a popisují samotní žáci. Záměrem mé bakalářské práce se stalo měření klimatu vybraných školních tříd hlavními aktéry, kteří se na něm podílejí, tedy samotnými žáky. Z výzkumu vyplynulo, že klima obou zkoumaných tříd se jeví jako spíše pozitivní a výsledky měření se neodklánějí od běžných hodnot. Ačkoliv jsem v rámci výzkumu pracoval pouze s malým vzorkem, jsem přesvědčen, že cíl práce byl splněn. I zkušený učitel by v žádném případě neměl rezignovat na zpětnou vazbu svých žáků a na udržování dobrého klimatu třídy či na jeho zlepšení neustále pracovat. Zjištěné poznatky může kromě třídního učitele využít také výchovný pedagog, školní psycholog či metodik prevence.

## SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- ČÁBALOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. Praha: Grada, 2011.
- ČÁP Jan; MAREŠ Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2001.
- ČÁP, Jan: *Psychologie pro učitele*. Praha: SPN, 1980.
- ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada, 2010.
- DYTRTOVÁ, Radmila; KRHUTOVÁ, Marie. *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada, 2009.
- GAVORA, Peter. *Výzkumné metody v pedagogice: příručka pro studenty, učitele a výzkumné pracovníky*. Brno: Paido, 1996.
- GAVORA, Peter. *Akí sú moji žiaci*. Bratislava: Práca, 1999.
- GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000.
- GAVORA, Peter. *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido, 2005.
- GRECMANOVÁ, Helena; HOLOUŠKOVÁ, Drahomíra; URBANOVSKÁ, Eva. *Obecná pedagogika I*. Olomouc: Hanex, 2002.
- GRECMANOVÁ, Helena; HOLOUŠKOVÁ, Drahomíra; URBANOVSKÁ, Eva. *Obecná pedagogika II*. Olomouc: Hanex, 2003.
- GRECMANOVÁ, Helena. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008.
- CHÁVEZ, Rudolfo. *The Use of High-Inference Measures To Study Classroom Climates – A Review*. Review of Educational Research, 54, 1984.
- CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007.
- KALHOUS, Zdeněk; OBST, Otto a kol.: *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2002.
- KLUSÁK, Miroslav: *Vědět jak zacházet s klimatem ve třídě*. Pedagogica, 44 (1), s. 61–67.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Osobnost a sebepoznání studentů*. Brno: Akademické nakladatelství Cerm, s. r. o., 1998.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Základy užité psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství Cerm, s. r. o., 2002.
- KOLÁŘ, Zdeněk; ŠIKULOVÁ, Renata. *Vyučování jako dialog*. Praha: Grada, 2007.
- KOLÁŘ, Zdeněk; VALIŠOVÁ, Alena. *Analýza vyučování*. Praha: Grada, 2009.
- KRAUS, Blahoslav et al. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001.

- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele*. Praha: Portál, 2008.
- LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2001.
- MAREŠ, Jiří. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013.
- MAREŠ, Jiří. *Sociální klima školní třídy: přehledová studie*. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 1998, dotisk 2006.
- MAREŠ, Jiří; JEŽEK, Stanislav. *Klima školní třídy. Dotazník pro žáky*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2012.
- MAREŠ, Jiří.; KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita, 1995.
- MOOS, Rudolf H. *Evaluating educational environments: Procedures, measures, findings and policy implications*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1979.
- NAVRÁTIL, Stanislav, MATTIOLI, Jan. *Problémové chování dětí a mládeže*. Praha: Grada, 2011.
- PETLÁK, Erich. *Klíma školy a klíma triedy*. Bratislava: IRIS, 2006.
- PROKOP, Jiří. *Škola jako sociální útvar*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1996.
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška; MAREŠ Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003.
- RYBIČKOVÁ, Marta. *Klima školní třídy očima žáků a třídního učitele*. In Chráška, Miroslav; Tomanová, Dana; Holušová, Drahomíra (ed.) *Klíma současné české školy: Sborník příspěvků z 11. konference ČPdS*. Brno: Konvoj, 2003
- ŠKODA, Jiří, DOULÍK, Pavel. *Psychodidaktika*. Praha: Grada, 2011.
- VAŠUTOVÁ, Jaroslava. *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Brno: Paido, 2004
- VYKOPALOVÁ, Hana. *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování*. Olomouc: RUP, 1992.

## SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1 – Okruhy mapované dotazníkem

Tabulka č. 2 – Třída Mechatronika, proměnná *Dobré vztahy se spolužáky*

Tabulka č. 3 – Třída Konstrukce a technologie v letectví, proměnná *Dobré vztahy se spolužáky*

Tabulka č. 4 – Třída Mechatronika, proměnná *Spolupráce se spolužáky*

Tabulka č. 5 – Třída Konstrukce a technologie v letectví, proměnná *Spolupráce se spolužáky*

Tabulka č. 6 – Třída Mechatronika, proměnná *Vnímaná opora od učitele*

Tabulka č. 7 – Třída Konstrukce a technologie v letectví, proměnná *Vnímaná opora od učitele*

Tabulka č. 8 – Třída Mechatronika, proměnná *Rovný přístup učitele k žákům*

Tabulka č. 9 – Třída Konstrukce a technologie v letectví, proměnná *Rovný přístup učitele k žákům*

Tabulka č. 10 – Třída Mechatronika, proměnná *Přenos naučeného mezi školou a rodinou*

Tabulka č. 11 – Třída Konstrukce a technologie v letectví, proměnná *Přenos naučeného mezi školou a rodinou*

Tabulka č. 12 – Třída Mechatronika, proměnná *Preference soutěžení ze strany žáků*

Tabulka č. 13 – Třída Konstrukce a technologie v letectví, proměnná *Preference soutěžení ze strany žáků*

Tabulka č. 14 – Třída Mechatronika, proměnná *Dění o přestávkách*

Tabulka č. 15 – Třída Konstrukce a technologie v letectví, proměnná *Dění o přestávkách*

Tabulka č. 16 – Celkový přehled zjištěných hodnot

## SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1 – Porovnání hodnot proměnné *Dobré vztahy se spolužáky* ve třídách Mechatronika a Konstrukce a technologie v letectví

Graf č. 2 – Porovnání hodnot proměnné *Spolupráce se spolužáky* ve třídách Mechatronika a Konstrukce a technologie v letectví

Graf č. 3 – Porovnání hodnot proměnné *Vnímaná opora od učitele* ve třídách Mechatronika a Konstrukce a technologie v letectví

Graf č. 4 – Porovnání hodnot proměnné *Rovný přístup učitele k žákům* ve třídách Mechatronika a Konstrukce a technologie v letectví

Graf č. 5 – Porovnání hodnot proměnné *Přenos naučeného mezi školou a rodinou* ve třídách Mechatronika a Konstrukce a technologie v letectví

Graf č. 6 – Porovnání hodnot proměnné *Preference soutěžení ze strany žáků* ve třídách Mechatronika a Konstrukce a technologie v letectví

Graf č. 7 – Porovnání hodnot proměnné *Děni o přestávkách* ve třídách Mechatronika a Konstrukce a technologie v letectví

Graf č. 8 – Celkový přehled zjištěných hodnot



# PŘÍLOHY

Dotazník, který jsem využil při vlastním šetření:

**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 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