

PREFERENCE VE VNÍMÁNÍ
KLIMATU TŘÍDY
NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

ČÍSLO DIPLOMOVÉ PRÁCE: 09-FP-KPP-06

Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce.

V Liberci dne

Poděkování

V průběhu psaní mé diplomové práce jsem se setkala s pomocí a podporou mnoha lidí, kterým bych touto cestou velice ráda poděkovala.

Nejprve bych ráda poděkovala doc. PaedDr. Petru Urbánkovi, Dr. za neocenitelnou pomoc a odborné rady, které mi během psaní mé diplomové práce poskytl.

Dále mé poděkování náleží Nadě Pávové za ochotu a milý přístup, který projevila během mého šetření ve zdejší škole.

Největší dík náleží mé rodině a Danielu Pávovi za podporu, kterou mi poskytli v průběhu studií i v osobním životě. Této podpory si nesmírně vážím a nikdy za ni nepřestanu být vděčná.

Anotace

Tato diplomová práce se zabývá problematikou klimatu třídy. Klima je zde zkoumáno z pohledu žáků základní školy, a to jak v jeho aktuální, tak i v preferované podobě.

Teoretická část se zabývá definováním klimatu a oblastí, které s ním souvisí. Definuje školní třídu, účastníky klimatu a přístupy k jeho zkoumání. Pojednává také o tom, jak klima tvořit a užitečné publikace, vztahující se k tomuto tématu.

Výzkumná část je zaměřena na zjištění aktuální a preferované podoby klimatu za pomoci CES dotazníku na základní škole. Třídy jsou jednotlivě vyhodnoceny a vzájemně porovnány. Objevuje se zde i opakované šetření po jednom roce, které si kladlo za cíl zjistit změny v aktuálním klimatu třídy. Do kontrastu jsem uvedla porovnání s již existujícím výzkumem Jana Laška. V samém závěru jsou naznačena také možná řešení nejčastějších problémů, které se v klimatu objevují.

Klíčová slova: klima třídy, CES, dotazník, výzkum

Annotation

This diploma thesis deals with classroom climate. Classroom climate is examined from student's point of view in low secondary school not only in current form but also in preferred form.

The theoretical part deals with defining of classroom climate and areas which are connected to it. There is a definition of classroom, classroom participants and attitudes to examine climate. There is also mentioned how to create classroom climate and some useful publications connected to this topic.

The practical part deals with finding current and resulting form by using CES questionnaire in lower secondary school. Classes are interpreted individually, compared to each other and also with existing research. There is also repeated research after one year, which was oriented to find changes in current form of classroom climate. There are some solutions of the most common problems connected to classroom climate.

Key words: classroom climate, CES, questionnaire, research

Аннотация:

Тема дипломной работы : «Рабочая обстановка учебного помещения». Рабочая обстановка учебного помещения рассмотрена с точки зрения учащихся средней школы не только в текущей, но и в привилегированных формах.

Теоретическая часть связана с определением рабочей обстановки учебного помещения и с областями, которые к ней относятся. Представлены определения учебного помещения, участников учебного помещения и отношение к изучаемой обстановке. Также упомянуты способы создания рабочей обстановки и некоторые полезные публикации связанные с темой дипломной работы.

Практическая часть дипломной работы связана с поиском текущих и итоговых форм после проведения опросника («Уровень среды учебного помещения») в средней школе. Учебные помещения рассмотрены не только индивидуально, но и сравнены друг с другом, а так же с уже существующими изысканиями. Также спустя один год был проведён повторный опрос, который был направлен на поиски отличий в текущей форме рабочей обстановки. В дополнение к исследованиям приведены решения часто встречающихся проблем связанных с рабочей обстановкой учебного помещения.

Ключевые слова: рабочая обстановка учебного помещения, Уровень среды учебного помещения, опросник, исследование.

Obsah

Úvod.....	10
Obecný cíl diplomové práce.....	10
A) <u>Problematika klimatu třídy</u>	11
1. Klima a jeho vazby.....	11
1.1 Prostředí třídy.....	11
1.2 Klima třídy.....	15
1.3 Atmosféra.....	16
2. Školní třída jako skupina	18
2.1 Potřeby třídy jako skupiny.....	18
3. Účastníci klimatu třídy.....	20
3.1 Učitel.....	20
3.2 Žák.....	21
3.2.1 Vývojová charakteristika žáka.....	22
4. Přístupy ke zkoumání klimatu.....	23
4.1 Sociometrický přístup.....	23
4.2 Organizačně-sociologický přístup.....	23
4.3 Interakční přístup.....	24
4.4 Pedagogicko-psychologický přístup.....	24
4.5 Školně-etnografický přístup.....	24
4.6 Vývojově-psychologický přístup.....	25
4.7 Sociálně-psychologický a environmentalistický přístup.....	25
5. Vytváření pozitivního klimatu třídy.....	27
6. Syntéza dostupných materiálů.....	29
6.1 Česky psaná literatura.....	29
6.2 Zahraniční literatura v originálním znění.....	31

B) Výzkumná část.....	33
7. Koncipování vlastního výzkumu.....	33
7.1 Formulace výzkumného problému.....	33
7.2 Cíl výzkumu.....	34
7.3 Hypotézy	34
8. Popis zkoumaného souboru.....	37
8.1 Popis školy.....	37
8.2 Popis zkoumaných tříd.....	38
9. Metoda výzkumu.....	43
9.1 Charakteristika nástroje výzkumu – dotazník.....	43
9.2 Nástroj výzkumu	45
9.3 Charakteristika metody	46
9.4 Způsob zadávání dotazníků.....	47
10. Realizace výsledků šetření a diskuse.....	48
10.1 Porovnání aktuálního a preferovaného klimatu třídy v 8. A.....	48
10.2 Porovnání aktuálního a preferovaného klimatu třídy v 8. B.....	54
10.3 Porovnání aktuálního a preferovaného klimatu třídy v 8. A a 8. B.....	59
10.4 Opakované šetření – porovnání aktuálního klimatu 8. A a aktuálního klimatu 9. A.....	66
10.5 Porovnání výzkumu.....	70
11. Ověření hypotéz.....	74
12. Řešení přispívající ke zlepšení klimatu třídy.....	76
12.1 Angažovanost.....	76
12.2 Pořádek a organizovanost.....	78
12.3 Jasnost pravidel.....	81
13. Závěr.....	83
14. Použitá literatura.....	85
15. Přílohy.....	87

Úvod

Škola a oblasti s ní spojené jsou v dnešní době podrobovány mnohým zkoumáním a analýzám, které vše posouvají do nové roviny. Školství není statická oblast, a tak se zde setkáváme s poměrně novými a dosud neprobádanými oblastmi. Jednou z takových oblastí je i klima třídy, které naštěstí v posledních letech zaznamenává velký rozvoj. S klimatem třídy se setkává učitel ve své praxi každý den, a je tudíž v jeho zájmu, aby bylo klima ve třídě co nejpříznivější, tím potažmo zkvalitňoval výuku a přispíval k příjemné atmosféře ve třídě.

Obecný cíl diplomové práce

Obecným cílem této diplomové práce je realizovat výzkum, který zjistí preference ve vnímání aktuálního a preferovaného klimatu třídy na základní škole.

Aby mohlo být cíle dosaženo, tak jsem se nejprve zorientovala v problematice klimatu jako takového, se zaměřením na klima třídy.

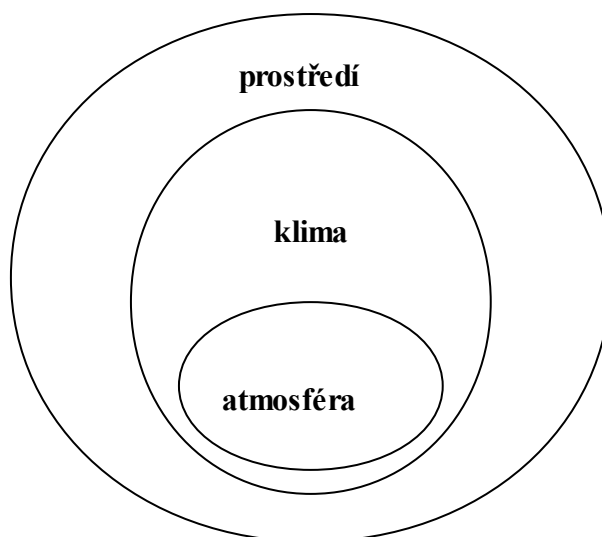
Dále jsem si vytvořila pomocný nástroj, kterým jsem již zmiňované aktuální a preferované klima u žáků 8. ročníků základní školy změřila a následně vyhodnotila. Zjištěné výsledky jsem uvedla v kapitole Realizace výsledků šetření a diskuse.

A) Problematika klimatu třídy

1. Klima a jeho vazby

V samém úvodu mé diplomové práce jsem se rozhodla definovat vazby, které se ke klimatu vztahují. Inspirací mi bylo schéma Jana Laška. V následujících kapitolách tyto pojmy charakterizuji za účelem vymezení samotného klimatu.

Schéma č. 1.1 – (Lašek, 2001, s. 41)



1.1 Prostředí třídy

Klima třídy, jak již bylo naznačeno, je poměrně specifický jev, který by bylo vhodné nejprve definovat z jeho širšího okolí. Do tohoto okolí řadíme i prostředí třídy, které má širší vymezení nežli klima třídy, viz schéma č. 1.

Tento termín je výstižně objasněn Čápem a Marešem „*Termín prostředí je nejobecnější, má široký rozsah, netýká se jenom aspektů*

sociálně-psychologických. Prostředí třídy zahrnuje mimo jiné aspekty architektonické (celkové řešení učebny, úroveň jejího vybavení, možnost variovat její tvar, velikost i prostorové rozmístění nábytku), hygienické (osvětlení, vytápění, větrání), ergonomické (vhodnost školního nábytku pro soustředěnou práci, uspořádání pracovního místa učitele, žáka, rozmístění ovládacích a sdělovacích prvků v učebně), akustické (úroveň šumu a hluku, dozvuk, odraz zvuku) apod.“ (Čáp, Mareš, 2001, s. 567)

Autoři zde zmiňují mnohé aspekty, které klima třídy utváří. Nyní bych se ráda vyjádřila k několika již uvedeným aspektům, z hlediska vlastní zkušenosti z minulosti, tedy jako žáka základní školy, s náhledem, který na tuto problematiku mám nyní, jako začínající učitelka za nákladní škole.

Hygienické aspekty

Jsou-li zdravotní hlediska zanedbána již v raném mládí, může to mít pro děti v pozdějším věku vážné zdravotní následky. Proto je nutné věnovat jim potřebnou pozornost.

Ráda bych zmínila skutečnost, že každým rokem narůstá počet žáků trpících alergií. Domnívám se, že by tedy bylo vhodné jim třídu přizpůsobit. Z toho plyne vhodný výběr rostlin, které se ve třídě vyskytují. Mezi nevhodné se řadí příliš aromatické a kvetoucí květiny. Je-li možné investovat vyšší finanční částku do vybavení, je vhodné vybavit třídy klimatizacemi. Jelikož v jarních a letních měsících se při otevření oken dostává do prostoru příliš mnoho prachových a pylových alergenů, které v krajním případě mohou alergickému dítěti zcela znemožnit účast ve výuce. Bohužel tato problematika je stále opomíjena i přes strmě narůstající počet alergiků.

Dalším aspektem je výběr kvalitního nábytku. Uvědomíme-li si fakt, že dítě je nuceno sedět v lavici přibližně 4 až 7 hodin, je samozřejmostí, aby používalo vhodný nábytek. Skolióza je velmi častým onemocněním, kterým je dítě postiženo, pokud dlouhodobě používá pro něj nevhodný nábytek. Na výběr máme lavice barevné, polohovací, židle bývají lépe tvarované a přizpůsobené dětem tak, aby byla jejich páteř co nejméně zatěžována.

Architektonické aspekty

Estetické hledisko patří mezi podstatné aspekty, které vytváří příjemné prostředí. Grecmanová ve svém článku *Vyučovací klima*, uvedeném v *Pedagogické orientaci* uvádí výsledky výzkumu, zabývajícího se architektonikou školní třídy. „*Požadovala se barevnost a dostatek světla (odstranění závěsů, silnější svítidla), bohatá dekorace stěn, dveří, oken, stropu a země (obrázky, fotografie, tapety, reprodukce). Přihlédnout by se mělo k rozčlenění místnosti a vytvoření výklenku, k vybavení variabilním nábytkem.*“ (Grecmanová, 2003, s. 7)

Do architektoniky řadíme i celkovou barevnost třídy. Barvy by měly být na stěnách spíše pastelové. Příliš pestré barvy odvádějí pozornost a působí rušivě. Nejvhodnější barvy, které podporují soustředění, jsou pastelově oranžová a žlutá. Příliš se nedoporučují chladné tóny barev. Pestré mohou být ale například doplňky (kovové části lavic apod.). Pozitivně působí i záclony, které bezpochyby prostor zútulní.

Učitel by měl také věnovat pozornost prostorovému rozvržení samotné třídy. Pozměnění klasického rozložení lavic může na žáky působit velmi pozitivně a přimět je ke spolupráci. Z tohoto důvodu bych zde ráda

uvedla několik způsobů rozvržení nábytku, které je možné použít v běžné třídě.

Schéma 1.2: *Schémata možného rozestavení nábytku ve třídě*

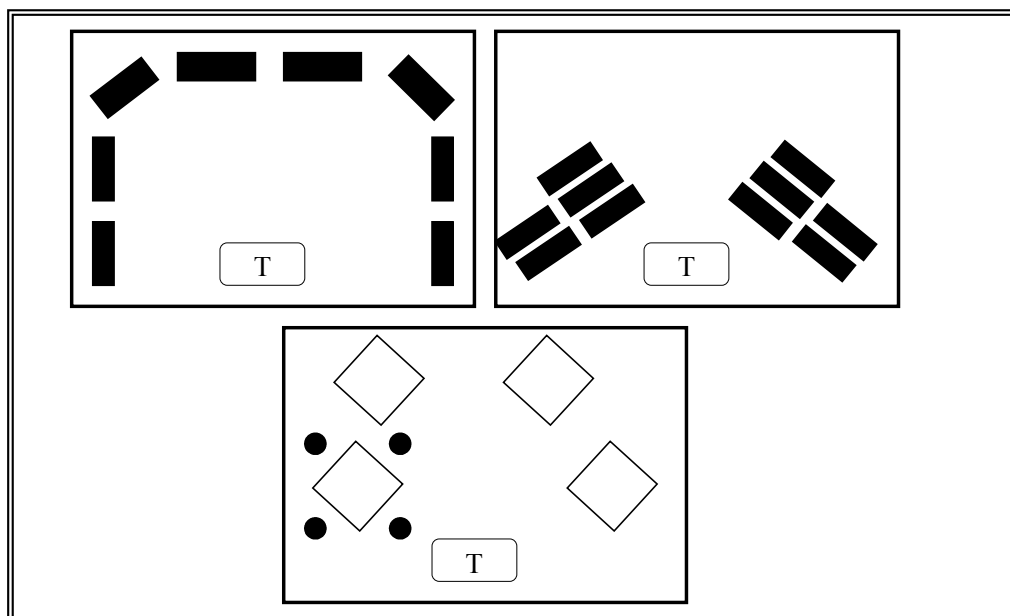


Schéma je z knihy: Gower, R.; Philips D.; Walters, S. (1995) *Teaching Practice Handbook*

Závěrem mohu říci, že náhled na prostředí a jeho ovlivňování člověka prodělal velmi významný rozvoj. V minulém století nebyl kladen takový důraz na zkvalitnění prostředí, jež žáky obklopovalo. Třídy byly vybaveny především účelově, což znamenalo linoleum na podlaze, lavice a židle byly pouze v jedné velikosti sestaveny do několika vodorovných řad, třída byla vymalována na bílo, objevovala se zde nástěnka s výchovným tématem apod., květiny a obrazy nebývaly samozřejmostí.

Dnes se naštěstí podmínky, také díky moderním poznatkům, ve většině škol změnilly. Stále častěji se setkáváme s barevně vymalovanými třídami s nápaditými tematickými dekoracemi, nástěnky jsou více zaměřeny na zájmy žáků. Změna se týká i nastavení výšky lavic, dnes je k dispozici mnohem více typů lavic, než bylo v minulosti. Obecně lze říci, že čím je třída hezčí, tím více se děti starají o její vybavení. Váží si všeho co mají ve třídě a považují to za své.

1.2 Klima třídy

V samém úvodu kapitoly zabývající se klimatem třídy je nutné si stanovit a sjednotit samotnou definici klimatu, jelikož definování je značně obtížné a u mnohých autorů se liší.

Jedním z odborníků je Jiří Mareš, který definoval klima třídy ze dvou hledisek, obsahového a časového. „*Obsahově termín klima zahrnuje ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech výše zmíněných aktérů na to, co se ve třídě odehrálo, co se právě odehrává nebo co se má v budoucnu odehrát. Důraz je položen na to, jak klima vidí a interpretují sami aktéři, tedy na „subjektivní“ aspekty klimatu, nikoli na to, jaké klima „objektivně“ je.*“ (Mareš, 2001, s. 566). Toto vnímání zahrnuje klima třídy ze širšího hlediska, a tím obsáhne mnoho jeho aspektů. Osobně se ztotožňuji s názorem, že podstatné je to, jak je klima vnímáno především samotnými žáky, kterých se to týká nejvíce. Cílem je dosažení toho, aby byli žáci spokojeni v prostředí, ve kterém jsou, a tak je podstatnější, jak situaci vnímají oni sami. Pokud se cítí lépe ve třídě, kde klima bylo naměřeno s „méně příznivými“ hodnotami, než ve třídě s naměřeným „příznivějšími“ hodnotami, není podstatné cokoli měnit.

Další odborník, který se klimatem třídy zabýval, je Jan Lašek. Definoval ho následovně: „*Klima třídy je pro nás pojmem užším a představuje trovejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.*“ (Lašek, 2001, s. 40). Takto definované klima není příliš konkrétně vymezené. Je pojímáno pouze z jednoho úhlu pohledu, na rozdíl od Mareše, který toto téma pojal ze dvou hledisek uvedených výše.

Jak zde již bylo zmíněno, samotné definování klimatu třídy není snadnou záležitostí. Je vždy lepší ho pojmut z více hledisek, jako tomu bylo například u Mareše, s jehož definováním klimatu třídy se ztotožňují. Je důležité zaměřit se hlavně na vnímání samotného žáka a snažit se, aby se v klimatu třídy cítil dobře a vytvořit pro něj podmětne prostředí, které podpoří jeho psychický vývoj.

1.3 Atmosféra

Termín atmosféra je často spojován s klimatem. Vzájemně se ovlivňují, ale nepřekrývají se. Velmi často je klima zaměňováno právě s atmosférou. Z tohoto důvodu je vhodné je vzájemně uvést do kontrastu.

Velmi výstižně tento rozdíl definoval Mareš. Sociální klima uvedl do kontrastu s atmosférou třídy: „*Časově termín sociální klima označuje jevy dlouhodobé, typické pro danou třídu a učitele po několik měsíců či let, na rozdíl od atmosféry třídy, která je jevem krátkodobým, situačně podmíněným, mění se během vyučovacího dne, či dokonce jedné vyučovací hodiny.*“ (Mareš, 2001, s. 566). Výstižný úhel pohledu zde odděluje dva pojmy, které jsou si v mnohém podobné, ale liší se ve velmi podstatné věci, kterou je čas. Těmito pojmy se rozumí sociální klima a atmosféra. Atmosféra žáka ovlivní především v krátkém období a nejsou zde dlouhodobé následky.

Oproti tomu klima je komplexnější, má na žáky dlouhodobější vliv a více je formuje. Proto je podstatné zabývat se klimatem podrobněji.

2. Školní třída jako skupina

Jelikož předmětem našeho zájmu je klima třídy, je nutné si nejprve vymezit pojem školní třída. „*Třída jako skupina je seskupení jedinců, kteří jsou ve vzájemném vztahu a charakterizují je následující rysy: skupina dětí nebo adolescentů, přítomnost jednoho dospělého - učitele, pravidelný kontakt, povinnost žáka třídu navštěvovat, společný cíl vzdělávat se, vzdělávání probíhá v instituci – ve škole.*“ (Auger, Boucharlat, 2005, s. 30)

2.1 Potřeby třídy jako skupiny

Třída, jak již bylo zmíněno výše, je tedy skupina jedinců. Je podstatné tedy nahlížet na třídu nejen z hlediska komplexního, tedy jako na celek, ale je nutné se věnovat i samotným žákům jako individualitám. „*Aby třída mohla normálně fungovat, je nutné, aby byly uspokojeny individuální potřeby každého žáka, ale také aby učitel poznal a respektoval potřeby třídy jako skupiny.*“ (Auger, Boucharlat, 2005, s. 32)

K vyjádření základních potřeb jsem využila Maslowovou hierarchii. Toto schéma znázorňuje hierarchii potřeb jedince a pořadí, ve kterém je nutné tyto potřeby uspokojovat. Uspokojeny by měly být prvotně ty potřeby, které jsou v samém základu pyramidy, tudíž jsou umístěny nejnižše.

Schéma 2.1



Schéma převzato z: Auger, M. T.; Boucharlat, Ch. Učitel a problémový žák, 2005.

Pro nás jako učitele z toho vyplývá, že bychom měli dbát na to, aby žáci uspokojili své potřeby. Máme tím na mysli potřeby v tomto pořadí: fyziologické potřeby, potřebu bezpečí a jistoty, potřeba sounáležitosti, potřeba uznání, sebeúcty a až na samém vrcholu je okamžik, kdy žák může uspokojovat svou potřebu vzdělávat se, realizovat se a kreativně se projevit.

3. Účastníci klimatu třídy

Mezi účastníky klimatu třídy řadíme učitele a žáka. Následující kapitola definuje tyto dvě strany a jejich specifika.

3.1 Učitel

Učitel je již od pradávna uznávanou autoritou a studnicí moudrosti. V dnešní době jsou, více než kdysi, na učitele kladeny mnohem vyšší požadavky a úkoly, ve kterých musí obstát. Učitel nese roli individuality, která spoluutváří klima ve třídě, a tudíž by se jeho úkolem mělo stát i zkvalitňování klimatu, a tím i následné zefektivnění výuky. Dle pedagogického slovníku je učitel definován jako *„Jeden ze základních činitelů vzdělávacího procesu, profesionálně kvalifikovaný pedagogický pracovník, spoluodpovědný za přípravu, řízení, organizaci a výsledky tohoto procesu. ... Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 261)

Jak již bylo v úvodu zmíněno, učitel spoluutváří klima ve třídě. Jednou z důležitých oblastí, která by měla být vedena v patrnosti, je způsob komunikace se žákem a jeho spravedlivá evaluace, protože to může být jedním z faktorů, který klima ovlivní. Žáci by měli cítit jistotu a důvěru ve svého učitele. Jedině tak se pro ně stane přirozenou autoritou.

Dalším faktorem, který ovlivní klima, je i jedinečná osobnost učitele. Učitelé se liší například věkem, pohlavím, zkušenostmi, povahou, vyučovacím stylem i přístupem k sobě samému a přístupem k žákovi. *„Každý učitel tak vytváří v interakci s žáky ve třídě specifické edukační klima.“*

Edukační klima ve třídě je tak především výtvorem učitele, i když samozřejmě v součinnosti s žáky. Dalo by se říci, že pro kvalitu konkrétního učitele je jedním z nejvýstižnějších ukazatelů to, jaké klima v jeho třídách existuje.“ (Průcha, 2002, s. 52) Průcha zde nastínil důležitost interakce v procesu tvoření klimatu. Ztotožňuji se s názorem, že kvalita učitele se odráží v klimatu, které je schopen ve třídě utvořit. Každý učitel by si měl být vědom této skutečnosti a celoživotně mít za cíl zlepšovat své učitelské kvality (ty se později odrazí v klimatu třídy).

Učitel je stěžejní osobou v rámci klimatu třídy. Spoluutváří edukační prostředí, klima a hraje podstatnou roli v procesu interakce žáka a učitele. To, jaké klima ve třídě panuje, je do značné míry vizitkou konkrétního učitele, a tak by mu měl věnovat patřičnou pozornost.

3.2 Žák

Žák je druhým nejvýznamnějším subjektem při tvorbě klimatu třídy. Je prvotně brán jako individualita, ale vezmeme-li to z úhlu pohledu klimatu třídy, často hovoříme o skupině individualit, které klima tvoří.

Definování žáka není snadnou záležitostí, protože v českém jazyce nemáme jeden komplexní pojem, který by charakterizoval každého člověka, který je v roli vyučovaného subjektu. Dle pedagogického slovníku je žák *„Označení dítěte, které navštěvuje základní školu. Diskusi vyvolává užívání tohoto výrazu též pro studující (mládež, dospělé) na středních školách. Bohužel česká pedagogická terminologie nemá ekvivalent anglického výrazu „learner“, který je neutrální, pokud jde o věk subjektu, a přitom vyjadřuje jeho začlenění do nějakého edukačního procesu.“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2008, s. 316)*

3.2.1 Vývojová charakteristika žáka

Předmětem mého zájmu, jak již bylo zmíněno, se stalo zkoumání klimatu třídy na základní škole. Vybrala jsem si 8. ročník, protože si osobně myslím, že tento věk je přelomový v životě každého jedince. Dítě se dostává do puberty a je to pro něj velmi obtížný zlom, se kterým se musí vyrovnat. V tomto období si také utváří nový úhel pohledu na sebe jako osobnost i na ostatní.

Žáci osmé třídy se nacházejí přibližně na hranici prepuberty a puberty. *„Prepuberta tedy trvá přibližně od 11 do 13-14 let a vyznačuje se v mírnější podobě biologickými, psychologickými i sociálními znaky puberty.“* (Čáp, Mareš, 2001, s. 232) Následně se jedinec dostává do puberty, která trvá přibližně od 15 do 20 let. Zaměříme-li pozornost žáků na vnímání školy právě v období puberty, můžeme zde vidět dva rozdílné směry, kterými se žák ubírá. V lepším případě se žák stane snaživější a svou pozornost obrátí ke škole jako k místu, kde je možné dosáhnout úspěchu, čímž překoná pocit méněcennosti, nebo naopak na studium zanevře, neprojeví úsilí a postupně se z něj bude vyvíjet jedinec nejistý.

Žák je druhou stranou v procesu tvorby klimatu třídy. Každý žák je individualita, jež je součástí celku, který tvoří školní třídu. Předmětem výzkumu v této diplomové práci jsou žáci 8. třídy, jež jsou z vývojového hlediska v raném období puberty a tvoří si svůj postoj ke škole jako takové.

4. Přístupy ke zkoumání klimatu

Prvním krokem, který je nutné udělat, chceme-li měřit klima, je vybrat si vhodný přístup. Následující rozdělení je uvedeno v publikaci *Psychologie pro učitele* sepsané Marešem a Čápem (Čáp, Mareš, 2001, s. 572–574), kteří se inspirovali rozdělením vypracovaným Marešem a Křivohlavým v jejich publikaci „*Komunikace ve škole*“ (1995). Zvolila jsem toto rozdělení z toho důvodu, že je používané a dle mého názoru přehledné. Pro účely této diplomové práce jsem zvolila *Sociálně-psychologický a environmentalistický přístup*, který využívá nástroj CES.

4.1 Sociometrický přístup

Objekt studia: školní třída (jako sociální skupina)

Objekt zájmu badatele:

strukturování a restrukturování třídy

vývoj sociálních vztahů včetně jejich vlivu na rozvoj dispozic žáků

Diagnostická metoda: sociometricko-ratingový dotazník (zkráceně SORAD).

4.2 Organizačně-sociologický přístup

Objekt studia: školní třída (jako organizační jednotka)

učitel (jako řídicí pracovník)

Objekt zájmu badatele: rozvoj týmové práce v hodině

redukování nejistoty žáků (při plnění úkolů)

Diagnostická metoda: standardizované pozorování průběhu pedagogické interakce

4.3 Interakční přístup

Objekt studia: školní třída
učitel

Objekt zájmu badatele: interakce mezi učitelem a žáky v průběhu vyučovací hodiny

Diagnostická metoda: standardizované pozorování
metody interakční analýzy typu tužka-papír,
počítačové metody
audiovizuální nahrávky interakce (jejich popis
a rozbor)

4.4 Pedagogicko-psychologický přístup

Objekt studia: školní třída
učitel

Objekt zájmu badatele: spolupráce žáků ve třídě
kooperativní učení v malých skupinách

Diagnostická metoda: posuzovací škála Classroom Life Instrument
(Zkráceně CLI)

4.5 Školně-etnografický přístup

Objekt studia: školní třída
učitelé
celý přirozený život školy

Objekt zájmu badatele: jak klima funguje, jak jej vnímají, hodnotí
a svými slovy popisují jeho aktéři
sociokulturní konstruování klimatu

Diagnostická metoda: zúčastněné pozorování (kdy badatel pobývá ve škole řadu měsíců či roků. Vede rozhovory s učiteli a žáky, nahrává si jejich formulace, přepisuje a analyzuje je)

4.6 Vývojově-psychologický přístup

Objekt studia: žák (jako osobnost)
školní třída (jako sociální prostředí)

Objekt zájmu badatele: ontogeneze žáků v období prepuberity a puberty (zejména v období 5.-8. ročníku školní docházky)

Diagnostická metoda: soubor různorodých diagnostických metod

4.7 Sociálně-psychologický a environmentalistický přístup

Tento přístup je považován za nejrozšířenější. Spadá sem i využití dotazníkového šetření CES, který je použitý v této diplomové práci.

Objekt studia: školní třída (chápaná jako prostředí pro učení)
žáci dané třídy
vyučující (kteří v této třídě působí)

Objekt zájmu badatele:

kvalita klimatu (jeho strukturní složky, aktuální podobu klimatu i situaci, která sice není, ale aktéři by si ji přáli, aby taková byla (preferovaná podoba klimatu)

Diagnostická metoda: posuzovací škály (vyplňují sami aktéři)

Každý badatel by si měl v počátcích svého výzkumu klást mnoho otázek. Jednou z takovýchto otázek je i výběr správného přístupu, jelikož toto rozhodnutí udá směr celého výzkumu. Je podstatné přemýšlet o objektu našeho zájmu a o vhodné metodě, která nás posune k cíli.

5. Vytváření pozitivního klimatu třídy

Vytváření pozitivního klimatu třídy by mělo být jednou z klíčových činností každého učitele. *„Klima třídy, které učitel navodí, může mít zásadní vliv na motivaci žáků a jejich postoj k učení. Z hlediska podpory procesu učení žáků se za optimální považuje takové klima třídy, které je možno charakterizovat jako cílevědomé, orientované na úlohy, uvolněné, vřelé, podporující žáky a se smyslem pro pořádek.“* (Kiriadou, 2008, s. 79)

Velmi důležité je věnovat pozornost zejména začátku školního roku, protože tehdy nám žáci věnují nejvyšší pozornost. Učitel by měl seznámit žáky s osnovou předmětu a požadavky, které na ně jsou kladeny. *„Ze stručné osnovy výuky předmětu se žáci mohou v kostce dozvědět, že učební činnosti mají určitý účel a jak jim budou v budoucnu užitečné. Významné jsou především vědomosti a dovednosti potřebné pro praktický život i pro přípravu na budoucí povolání.“* (Kašpárková, 2003, s. 55) Je podstatné, abychom na začátku jasně prezentovali, co od žáků očekáváme. Nejasné požadavky mohou mít negativní vliv na klima třídy. Žáci potřebují vědět, co se od nich očekává, aby mohli dané úkoly plnit, a tím zlepšovat svůj prospěch a cítit se úspěšní. *„Pokud si později, až žáci pochopí, co se od nich očekává, příležitostně dovolíte nedostát normám, které jste si pro sebe stanovili, nemusí to narušit hladkost průběhu vyučování.“* (Cangelosi, 1994, s. 69)

Cangelosi dále uvádí příklady činností, které podporují příznivý začátek. Ve své publikaci *Strategie řízení třídy* doporučuje na začátek roku používat jednoduché činnosti, a to z několika důvodů. Prvním důvodem je fakt, že použitím jednodušších aktivit se vyvarujeme tomu, že žáci nebudou vědět, co mají dělat, a budou schopni se ihned do aktivity

zapojit. Dále ukážeme žákům, že naše pokyny jsou jasné, a tak i v budoucnu mohou očekávat, že pokynům bude snadné porozumět, a také že budeme ochotni, jim případné nejasnosti vysvětlit. „*Pokud budou žáci vašimi pokyny zmateni, potom se pravděpodobně budou méně snažit pochopit pokyny následující. Později, když už si žáci navykli věnovat pozornost vašim zadáním pro učební činnosti, můžete postupně začít používat složitější postupy.*“ (Cangelosi, 1994, s. 72)

Pokud již není možné aplikovat předcházející postupy ve třídě z jakýchkoli důvodů, je vhodné si stanovit postup, který ke změně klimatu vede. Jiří Mareš uvádí několik etap, které ke změně klimatu vedou. První z nich se zabývá zjišťováním přání samotných žáků, ale i učitelů, týkajícího se sociálního klimatu. Dále je vhodné s odstupem zjistit aktuální stav klimatu dané třídy. Odstup by měl být přibližně v rozmezí několika týdnů. Následně je nutné vyhodnotit proměnné, ve kterých se aktuální a preferované klima liší nejvíce. Pokud máme i údaje od učitelů, je vhodné tyto rozdíly porovnat s výsledky žáků. Dále je důležité vymezit si oblasti, ve kterých je nutno klima změnit, a oblasti, které je vhodné udržet alespoň ve stávajících hodnotách. Poslední etapou je stanovení postupů, které budou vyhovovat dané situaci a díky kterým docílíme změnu klimatu ve třídě.

Shrneme-li předcházející informace, týkající se vytváření pozitivního klimatu ve třídě, dospějeme k závěru, že klíčovým okamžikem je začátek školního roku. Je vhodné používat zpočátku jednodušší aktivity a co nejjasnější a nejjednodušší zadání, abychom žáky přiměli k další spolupráci. Ke změně klimatu je nutné brát v úvahu i etapy, které ke zlepšení vedou.

6. Syntéza dostupných materiálů

V následující kapitole jsem se rozhodla uvést několik publikací, které byly velmi přínosné nejen v teoretickém zázemí, jež mi poskytly, ale také mi objasnilly problematiku výzkumného šetření.

6.1 Český psaná literatura

Pedagogická orientace – periodikum

V časopise pedagogická orientace, který vychází čtyřikrát ročně, se setkáváme s rozličnými úhly pohledu na klima obohacené v mnoha případech o problematiku související s klimatem.

Helena Grecmanová – Vyučovací klima

V roce 2003 se klima stalo předmětem zájmu ve dvou vydáních, ve druhém čísle *Pedagogické orientace* je otištěn článek Heleny Grecmanové zabývající se vyučovacím klimatem. Přínos tohoto příspěvku je nejen v uvedení čtenáře do pojmosloví, které je spjato s klimatem, ale také do hlubšího pohledu na typ školy. Grecmanová v abstraktu dále uvádí: „*Po objasnění základních terminologických otázek a po vymezení zkoumaného problému zaměřujeme pozornost především na typ školy a její klima, vyučovací předmět, organizační znaky školy jako určující složky a činitele vyučovacího klimatu.*“ (Grecmanová, 2003, s. 2).

Jana Kašpárková – Některé další faktory podílející se na tvorbě vyučovacího klimatu

Ve třetím čísle z roku 2003 se setkáme s příspěvkem Jany Kašpárkové, jež se zabývá faktory, které se podílejí na tvorbě vyučovacího klimatu. V tomto článku se také setkáme s náhledem na pořádek a organizovanost vyučování a jasnost pravidel. Toto jsou některé složky klimatu, které zkoumá i dotazník CES. Kašpárková se k obsahu svého příspěvku vyjadřuje následovně: *„Pozorujeme a popisujeme projevy těchto faktorů: pořádek a organizovanost vyučování, jasnost pravidel, posuzování a hodnocení studentů, rozmanitost a participace ve vyučování, učitelovo nadšení a rozhled.“*

Jan Čáp, Jan Mareš – Psychologie pro učitele

Velmi známá publikace Čápa a Mareše poskytuje přehled o mnoha oblastech pedagogiky a psychologie. Osobně jsem čerpala zejména z kapitoly zabývající se klimatem třídy, která byla sepsána Jiřím Marešem. Tato kapitola mi posloužila nejen k prvotnímu kontaktu s tématem, ale následně také objasnila mnohé otázky, které jsem si v této souvislosti kladla. Tato kapitola je dle mého názoru výborným přehledem ke klimatu třídy.

Miroslav Chráska – Metody pedagogického výzkumu

V oblasti výzkumu bych jednoznačně vyzdvihla publikaci Miroslava Chrásky, která jasným a přehledným způsobem uvádí čtenáře do problematiky pedagogického výzkumu. Publikace obsahuje mnoho názorných příkladů, a tak, dle mého názoru, poskytne jasné postupy, jak pracovat s pedagogickým výzkumem.

6.2 Zahraniční literatura v originálním znění

Rogers Bill – Teacher Leadership and Behaviour Management

Kyriacou, A.: Humanistic View of Discipline

(Kyriacou a humanistic view of discipline, in Rogers, Bill: Teacher Leadership and Behaviour Management, Paul Chapman publishing, 2002)

Robertson, J.: The Boss, the Manager and the Leader: approaches to dealing with disruption

(Robertson, John: The Boss, the Manager and the Leader: approaches to dealing with disruption, in Rogers, Bill: Teacher Leadership and Behaviour Management, Paul Chapman publishing, 2002, ISBN 0 7619 4019 7)

Tato publikace obsahuje několik statí, které jsou sepsány různými autory. Zaměřila jsem se na dvě oblasti, které se tematicky vztahují k mé diplomové práci. Jednou ze zmiňovaných oblastí je humanistický pohled na kázeň, jejíž autor je Kyriacou. Druhou oblastí jsou přístupy (publikované Robertsonem), které se zabývají narušením výuky. Obě stati mi byly velmi prospěšné. Za pomoci jiného úhlu pohledu se zabývaly kázní a ostatními prvky, které narušují hodinu.

Fontana, David: Managing Classroom Behaviour

(Fontana, David: Managing Classroom Behaviour, PBS Books, 1994, ISBN 1 8 5433 123)

Managing Classroom Behaviour je publikace Davida Fontany, která obsahuje 8 kapitol, zabývajících se chováním třídy. Pro účely této diplomové práce jsem zvolila následující kapitoly:

Causes od Problems II: The School and the Teachers

Strategies I: The Behavioural Approach

Strategie III: Management Techniques

Díky těmto kapitolám jsem měla možnost obohatit svou práci o informace z oblasti plánování hodiny, pravidel třídního managementu nebo způsobu oceňování žákovské práce. Z mého úhlu pohledu je tato publikace velmi přínosná, jelikož nabízí praktické rady učitelům v konkrétních situacích a přesné postupy jejich řešení.

B) Výzkumná část

7. Koncipování vlastního výzkumu

7.1 Formulace výzkumného problému

V průběhu svého učitelského působení jsem se setkala s mnoha žáky. V některých třídách bylo radostí učit, žáci dodržovali pravidla, snažili se spolupracovat v hodinách, svědomitě plnili domácí úkoly a vládla mezi nimi přátelská atmosféra. Bohužel jsem se ale setkala i se třídami, kde tomu bylo naopak, žáci neprojevovali zájem a vnímali učitele spíše jako „záškodníka“, který se jim snaží narušit jejich klid.

Osobně se mne tento problém velmi dotýkal, a tak jsem se rozhodla věnovat svou diplomovou práci právě klimatu školní třídy. Jako učitelka bych se ráda zaměřila během svého působení ve školství na jeho zlepšování, abych zkvalitnila podmínky, za kterých se žáci vzdělávají, a edukace se jim stejně tak i pro kantory, kteří budou ve třídách působit, stala příjemným procesem. Ve svém šetření jsem zaměřila pozornost na žáky druhého stupně, přesněji na žáky 8. ročníků.

Ve výzkumu se pokusím zjistit aktuální a preferované klima ve dvou třídách téže základní školy. Po vyhodnocení výzkumu stanovím třídu, jejíž parametry budou v porovnání nižší, a výzkum po roce zopakuji, abych viděla, jakým směrem se klima dále ubírá.

7.2 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je zjistit aktuální a preferované klima ve dvou třídách osmých ročníků základní školy v Jaroměři. Tento ročník jsem si vybrala z toho důvodu, že ho považuji za zlomovým z hlediska vývoje myšlení žáků. Na základě zjištěných údajů stanovím problémové oblasti a pokusím se navrhnout vhodná řešení tak, aby se daná oblast klimatu měla možnost zlepšit.

7.3 Hypotézy

Před provedením samotného výzkumu jsem si stanovila několik hypotéz, které jsem se rozhodla strukturovat do třech rovin.

1. rovina

V první rovině bych ráda porovнала aktuální a preferované klima v 8.A a 8.B ke dvěma základním oblastem – řízení třídy a třídnímu kolektivu.

H1: Žáci nejsou spokojeni s charakteristikami klimatu, které se vztahují k řízení třídy.

Do charakteristiky klimatu, které se vztahuje k řízení třídy, jsem zařadila *pomoc učitele* a *jasnost pravidel*, jelikož se domnívám, že jsou nejvíce v kompetenci učitele.

H2: Žáci preferují lepší vztahy v kolektivu než vztahy aktuálně vnímané.

Do charakteristiky klimatu vztahující se k třídnímu kolektivu jsem zařadila proměnnou *dobré vztahy*.

2. rovina

Ve druhé rovině porovnám aktuální a preferované preference žáků 8. A a 8. B. Ráda bych se zaměřila především na oblast kázně, protože učitelé, kteří působí v těchto třídách, naznačili, že je zde rozdíl především v kázeňské oblasti, 8. B je dle učitelů z hlediska kázně lepší než 8. A. Domnívám se, že kázeň do značné míry ovlivňuje učitel, a tak jsem se rozhodla pracovat v této souvislosti s *pořádkem a organizovaností a jasností pravidel*. Věřím, že pokud tyto dvě proměnné dosáhnou vyšších hodnot, bude i kázeň ve třídě lepší.

H3: Žáci v 8. B budou vnímat aktuální pořádek a organizovanost ve třídě jako vyšší než žáci 8. A.

H4: Žáci 8. B budou aktuálně vnímat jasněji pravidla ve třídě než žáci 8. A.

3. rovina

Ve třetí rovině bych ráda porovнала aktuální preference té třídy, která dosáhla nižších výsledků. Předmětem mého zájmu je především zjistit, zdali se poměry ve třídě během jednoho roku zlepšily zejména v jejich *angažovanosti a vztazích*, které mezi sebou mají.

H5: Žáci v 9.A budou angažovanější než v osmém ročníku.

Na pátou hypotézu mne přivedli samotní kantoři, kteří zde vyučují. Shodují na tom, že žáci v deváté třídě jsou pospolitější, než byli ve třídě osmé, a proto bych ráda ověřila, zdali to tak bude.

H6: Žáci 9.A budou mít mezi sebou lepší vztahy, než měli v osmém ročníku.

V šesté hypotéze bych se ráda zaměřila na dobré vztahy ve třídě, jelikož je dle mého názoru hlavní, jak se žák ve třídě cítí, tudíž jaké vztahy mezi sebou mají. Nyní bych odkázala na definici klimatu Jana Mareše, se kterou se ztotožňuji. Mareš při definování klimatu zmiňuje, že je hlavní to, jak žák klima vnímá, nežli jaké je ve skutečnosti naměřeno.

8. Popis zkoumaného souboru

8.1 Popis školy

Šetření proběhlo na plně organizované základní škole v okrese Náchod. Je to městská škola pro 1.-9. ročník. Má dvě až tři paralelní třídy v ročníku. Vzhledem k počtu žáků a zaměstnanců patří mezi velké školy regionu. Škola je umístěna v historické budově novorenesančního slohu z roku 1885. Nachází se ve středu obce, v klidné části města uprostřed městského parku.

Školu navštěvují žáci nejen ze spádového obvodu školy, ale i z dalších částí města a okolních obcí (dopravní obslužnost pro tyto žáky je dobrá).¹

¹ Informace jsou čerpány z: <http://www.zsostrov.cz/nips.cgi?action=change group&groupid=65>

8.2 Popis zkoumaných tříd

	8.A	8.B	9.A (třída 8.A o rok později)
celkem žáků	25 žáků (13 chlapců, 12dívek)	25 žáků (14 chlapců, 11 dívek)	24 žáků (13 chlapců, 11 dívek)
vyznamenání	3 chlapci 2 dívky	1 chlapec 4 dívky	4 chlapci 3 dívky
neprospěl/a	1 dívka	—	1 dívka
specifické poruchy učení	6 chlapců	5 chlapců	5 chlapců
napomenutí třídního učitele	3 chlapci 8 dívek	5 chlapců (9 napomenutí)	2 chlapci 3 dívky
napomenutí ředitele školy	2 chlapci	1 chlapec	1 chlapec 1 dívka
snížená známka z chování (2)	1 dívka	1 chlapec	—
pochvaly	4 chlapci (5 pochval) 1 dívka	3 dívky	3 dívky
vyšel/a z 8. ročníku	1 dívka	—	—

Šetření bylo provedeno ve dvou třídách osmého ročníku základní školy 8. A, 8. B. **Preferovaná** forma byla v obou třídách zkoumána **23. 3. 2009** a **aktuální** forma **4. 5. 2009**. **Aktuální** forma byla opětovně zjišťována ve třídě 9. A (bývalá třída 8. A) **26. 2. 2010**. Své šetření jsem nejprve prováděla v 8. B a následně ve třídě 8. A, proto jsem se rozhodla charakterizovat nejprve třídu 8. B. V závěru uvádím i charakteristiku 9. A, což je 8. A v následujícím školním roce.

8. B

Ve třídě 8. B je celkem 25 žáků, z toho 14 chlapců a 11 dívek. Na konci ročníku prospěli všichni žáci a žádný z žáků v tomto ročníku nedokončil pravidelnou školní docházku. Vyznamenan byl jeden chlapec a 4 dívky. Pochvalu obdržely tři dívky. V této třídě se potvrdila skutečnost, že specifické poruchy jsou mnohem četnější u chlapců nežli u dívek. Zde trpí specifickou poruchou učení 5 chlapců, žádná z dívek touto poruchou netrpí. Ve třídě se objevilo 9 napomenutí třídního učitele u pěti chlapců. Jeden chlapec obdržel napomenutí ředitele školy a jeden chlapec má sníženou známku z chování.

První dojmy, které jsem v této třídě získala, byly velmi pozitivní. Své šetření jsem prováděla na začátku hodiny výtvarného vyučování. Učitel se zdál velmi autoritativní, ale u žáků sklízel kladný ohlas. Žáci ho poslouchali a atmosféra ve třídě se zdála sice plná mantinelů, přesto přátelská. Žáci byli pilní a při vyplňování dotazníků se soustředili a spolupracovali. Učitelé se o třídě vyjadřují velmi kladně a považují ji za bezproblémovou. Během působení v této třídě jsem nevypozorovala

žádné odchylky od mého očekávání, které jsem získala na základě informací, jež mi poskytli vyučující v této třídě.

Shrnu-li své dojmy, mohu říci, že žáci se během výuky angažovali a kantora vnímali pozitivně jako autoritu, třída 8. B byla dobře organizovaná a spolupracovala. V samém závěru pozorování mě napadla otázka, zdali se tento vypořizovaný dojem potvrdí i v šetření, které jsem ve třídě provedla.

8. A

Ve třídě 8. A je celkem 25 žáků, z toho 13 chlapů a 12 dívek. Na konci 8. ročníku třídu opustila jedna z dívek, jelikož dokončila pravidelnou školní docházku, a jedna dívka neprospěla. Vyznamenáni byli tři chlapci a dvě dívky. Pochvalu obdrželo celkem pět žáků, z toho 4 chlapci a jedna dívka. V této třídě se také potvrdila skutečnost, že specifické poruchy jsou mnohem četnější u chlapců nežli u dívek. Zde trpí specifickou poruchou učení 6 chlapců, žádná z dívek touto poruchou netrpí. Ve třídě se objevilo celkem 11 napomenutí třídního učitele, z toho bylo napomenuto 8 dívek a 3 chlapci. Napomenutí ředitele školy obdrželi dva chlapci. Jedné dívce byla snížena známka z chování.

Můj první kontakt s žáky této třídy byl velmi rozpačitý. Po zkušenostech ve třídě 8. B jsem očekávala, že bude i tato třída velmi podobná, co se týká prvního dojmu. Své šetření jsem prováděla při hodině přírodopisu v samém počátku hodiny. Kázeň byla velmi špatná, učitele nebrali jako autoritu a nevěnovali mu téměř pozornost. Na začátku mého šetření bylo nutné žáky nejprve uklidnit a přimět je ke spolupráci. V tento moment se do předmětu mého zájmu dostala otázka, jak žáci vnímají

pořádek a organizovanost ve třídě, jelikož dle mého dojmu zde byl pořádek a organizovanost velmi nízká. Druhou otázkou, kterou jsem si kladla, bylo, do jaké míry jsou žáci ochotní se do výuky zapojit, protože kantorovi, který zde působil, nevěnovali téměř pozornost a ani práci, která byla po nich žádána. Jednou z posledních otázek, která mi přišla na mysl, bylo, jak žáci vnímají samotného učitele, hlavně pomoc z jeho strany. Můj dojem se shodoval s informacemi, které jsem získala od vyučujících v této třídě.

Závěrem bych dodala, že působení v této třídě pro mne bylo plné rozporů v tom smyslu, co jsem očekávala, a jaká byla skutečnost. Očekávala jsem, že žáci této třídy budou přibližně stejní, jako žáci 8. B, jelikož jsou ve stejném ročníku, mají tedy identické učební osnovy, předměty i požadavky, jsou na stejné škole a střídají se u nich titíž kantoři.

9. A

Po roce jsem se rozhodla šetření zopakovat, a tak bych zde i ráda uvedla změny, které ve třídě 9. A proběhly. Počet žáků se mírně změnil, jedna dívka ze třídy dokončila docházku již v 8. ročníku. Počet vyznamenaných žáků zůstal stejný, rovněž i počet žáků, kteří obdrželi napomenutí ředitele. Žádný žák neobdržel sníženou známku z chování, což se dá považovat za zlepšení. Rovněž zde nastal pokles v počtu napomenutí třídního učitele, který se snížil na 5 napomenutí. Zvýšení nastalo v počtu vyznamenaní, to vzrostlo o dvě. Pouze tři dívky obdržely pochvalu. Zde je změna oproti loňskému ročníku, kdy pochvalu získala jedna dívka a 4 chlapci (celkem 6 pochval). Podle slov učitelů, působících v této třídě, tak zde nastalo celkové zlepšení a žáci „dospěli“.

Po roce jsem z této třídy měla vcelku jiný dojem, připadalo mi, že jejich spolupráce se zvýšila, již nebylo nutné žáky uklidňovat a většina z nich projevila i zájem o šetření, které jsem prováděla. Tentokrát jsem se účastnila hodiny matematiky, jež byla vedena kantorem, který měl u žáků patřičný respekt, vše probíhalo v přátelském duchu. Během výzkumu žáci spolupracovali a práci věnovali patřičnou pozornost.

Závěrem bych ráda uvedla, že změny v této třídě subjektivně posuzuji jako významné, což se shoduje i s názory vyučujících v této třídě. Celkově bych třídu hodnotila jako vyzrálejší a více zaměřenou na pořádek, autoritu a ochotu se angažovat.

9. Metoda výzkumu

Ve své diplomové práci jsem použila explorativní metodu ke zjištění klimatu ve třídě. Rozhodla jsem se tak na základě obecných charakteristik, jakými je například dostupnost a možnost oslovení velkého počtu respondentů během krátkého časového úseku. Při měření klimatu je velmi důležité, aby výzkum probíhal u vyššího počtu respondentů ve stejnou dobu, aby nebyla narušena validita dosažených výsledků, jelikož klima se může v některých případech měnit poměrně rychle, i když ne tak rychle jako například atmosféra.

Ostatně jako každá metoda, také metoda explorativní má svá úskalí. Jedním z negativ, která mohou doprovázet tuto metodu, je zkreslenost získaných údajů. Nelze nikdy úplně zajistit, aby respondent odpovídal na zadané otázky dle skutečnosti. Dalším úskalím může být i samotná forma, kterou je výzkum prováděn. Mám tím namysli skutečnost, že každý respondent je individualita a vyhovují mu jiné způsoby měření, například ústní forma či naopak forma dotazníková.

Ve výzkumu je použit sociálně-psychologický a environmentalistický přístup ke zkoumání klimatu třídy. Jako diagnostická metoda se velmi často používá CES dotazníků, které jsou použity také v této práci. Cílem tohoto přístupu je zjistit kvalitu klimatu v jeho aktuální a preferované podobě.

9.1 Charakteristika nástroje výzkumu – dotazník

Dotazník je jedním z nejčastěji používaných nástrojů nejen v pedagogickém šetření. *„Podstatou dotazníku je zjištění dat a informací*

o respondentovi, ale i jeho názorů a postojů k problémům, které dotazujícího zajímají. Na rozdíl od některých jiných technik je používána forma písemných odpovědí na podložené otázky." (Pelikán, 2007, s. 105) Dotazník je souborem otázek, na které se očekává jasná odpověď, nejčastěji ANO/NE, nebo jsou dotazovanému nabízeny odpovědi, ze kterých má vybírat.

Dotazník je vhodný zejména v případech, kdy chceme oslovit širší pole respondentů. Získaná data lze snadno kvantifikovat. Nevýhodou tohoto nástroje je určitá subjektivita respondentových odpovědí, což je ovšem časté i u ostatních explorativních technik. Další nevýhodou je skutečnost, že v dotazníku není vždy dostatek možností, ze kterých si může respondent vybrat, a tak je nucen zvolit možnost, kterou by jinak nezvolil.

Dalším rizikem, který dotazníkové šetření skýtá, je zkreslenost odpovědí respondenta. Ten se někdy snaží své odpovědi vědomě či nevědomě modifikovat. Dle Pelikána jsou zde tři roviny sebereflexe: „*První rovinou je to, co o sobě člověk vypovídá, resp. je ochoten vypovídat. Druhá rovina odráží to, co je ochoten sám o sobě a o svém jednání, resp. jeho motivaci připustit. Někdy se podvědomě sami před sebou děláme lepšími. Třetí rovina je teprve rovinou skutečných postojů, motivací apod. Badatel by si měl být vědom, že výpovědi, které jsme zařadili do první roviny, nemusí vždy odrážet realitu roviny třetí.*“ (Pelikán, 2007, s. 104)

Tuto metodu jsem si zvolila i přes uvedená rizika, protože vyhovovala charakteru šetření, které jsem provedla na základní škole. Důležité bylo zajistit, aby byla data získána ve stejný moment od všech účastníků výzkumu, nebylo tedy možné použít například formu rozhovoru, která je časově nevyhovující, ale mohla by být pro některé respondenty příjemnější. Dalším pozitivem, který tato metoda promítá do mého

výzkumu, je skutečnost, že respondenti pracovali individuálně a ve stejný čas, tudíž se nemohli vzájemně ovlivňovat, a tím následně zkreslit výsledky.

9.2 Nástroj výzkumu

Jako nástroj svého výzkumu jsem použila dotazník CES – Classroom Environment Scale, za pomoci kterého jsem získala data, uvedená v této diplomové práci. Ve své práci jsem použila autorsky vytvořené dotazníky dle vzoru autorů E. J. Trickketta, R. H. Mosse 1973 a J. B. Fräsera z roku 1973 (překlad a úprava: J. Lašek, J. Mareš 1988). Obě verze, tedy aktuální a preferovaná forma ke zjištění klimatu třídy, jsou v příloze číslo 1. Dotazníky jsem se snažila vytvořit graficky přitažlivé pro žáky, což se nakonec ukázalo jako motivující. Žáci, kteří dokončili práci dříve, si mohli dokreslit obrázky na úvodním listu a nerušili tak práci ostatních. Výsledkem bylo, že všichni žáci měli možnost nerušené práce.

9.3 Charakteristika metody

CES - Classroom Environment Scale

popis:	1. angažovanost žáka	otázky č. 1, 7, 13, 19
	2. dobré vztahy	otázky č. 2, 8, 14, 20
	3. učitelova pomoc	otázky č. 3, 9, 15, 21
	4. orientace na úkoly	otázky č. 4, 10, 16, 22
	5. pořádek a organizovanost	otázky č. 5, 11, 17, 23
	6. jasnost pravidel	otázky č. 6, 12, 18, 24

24 položek
6 proměnných

forma : aktuální
preferovaná

administrace: - každý žák vyplní dotazník samostatně
- každý žák svou odpověď zakroužkuje
(volí z možností ANO/NE)

zadáno: preferovaná forma **23. 3. 2009**
aktuální forma **4. 5. 2009**
aktuální forma 9.A **26. 2. 2010**

zkoumaný vzorek: 8. třídy ZŠ (Jaroměř – ZŠ Na Ostrově)
počet žáků:
CES A – dívky 19, chlapci 19
CES P – dívky 21, chlapci 19

vyhodnocení: za kladnou odpověď ANO získá žák 3 body
za zápornou odpověď NE získá žák 1 bod
u inverzních otázek s označením IN naopak
nevyplněná otázka je ohodnocena 2 body
chybně vyplněná otázka je ohodnocena 2 body

minimální počet bodů v jedné proměnné jsou 4 body
maximální počet bodů v jedné proměnné je 12 bodů

časové rozmezí 20 minut v jedné třídě – včetně instrukcí

9.4 Způsob zadávání dotazníků

Šetření zabývající se klimatem třídy bylo provedeno za pomoci autorsky vytvořených dotazníků CES ve třídách 8. A, 8. B, 9. A. Dotazníky jsem vždy osobně zadávala a byla jsem přítomna v průběhu celého výzkumu. Každé šetření bylo provedeno na začátku vyučovací hodiny, žáci tedy nebyli omezeni koncem vyučovací hodiny. Tím jsem eliminovala zkreslenost výsledků, které by mohlo nastat, jestliže by hodina skončila dříve než šetření, žáci už by nemuseli věnovat vyplnění dotazníku takovou pozornost.

Preferovaná forma dotazníku CES byla zadána v pondělí dne 23. 3. 2009 v obou třídách (8. A, 8. B). Dle autorů originální verze je vhodné provést výzkum buď v 1. nebo 3. čtvrtletím školního roku, což jsem ve svém šetření splnila.

Aktuální forma dotazníku CES byla zadána s dostatečným odstupem, abych eliminovala možnost, že by si žáci odpovědi pamatovali a uvedli je podobně. Šetření jsem provedla v pondělí dne 4. 5. 2009 v obou třídách. Po roce jsem zopakovala šetření ve třídě 9. A, které proběhlo v pátek dne 26. 2. 2010.

10. Realizace výsledků šetření a diskuse

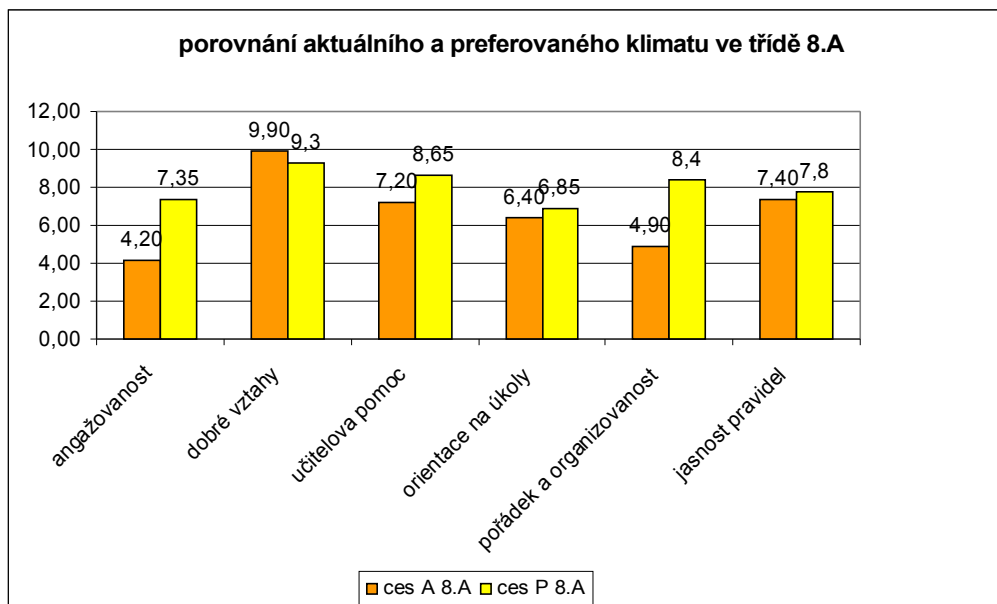
V následujícím oddíle věnovaném výsledkům šetření a diskusi jsem se rozhodla nejprve porovnat aktuální a preferované klima ve třídě 8. A a následně klima ve třídě 8. B. V další části budou obě třídy porovnány vzájemně a výsledky vyhodnoceny. Předposlední část se zabývá zjištěním rozdílů aktuálního a preferovaného klimatu v 8. A s výsledky téže třídy v dalším školním roce, tedy 9. A. Poslední oddíl se zabývá porovnáním naměřených výsledků s již existujícím šetřením provedeným Laškem, publikovaným v roce 2001. V přílohách jsou výsledné hodnoty (které jsou ilustrovány v grafech v této kapitole) dále zkonkretizovány nebo doplněny o další statistické veličiny.

10.1 Porovnání aktuálního a preferovaného klimatu třídy v 8. A

Rozdíl mezi aktuálním a preferovaným klimatem ve třídě 8. A nevykazoval ve většině proměnných významných rozdílů. Nevýznamné rozdíly, které jsem vyhodnotila za základě testu statistické významnosti, se objevily mezi dobrými vztahy, učitelovou pomocí, orientací na úkoly a jasností pravidel. Naopak významné rozdíly byly zjištěny u angažovanosti žáků a vnímáním pořádku a organizovanosti ve třídě, v těchto proměnných by žáci uvítali zlepšení. V grafu č. 10.1 jsou již zmiňované výsledky ilustrovány.

Graf č. 10.1

	angažovanost	dobré vztahy	učitelova pomoc	orientace na úkoly	pořádek a organizovanost	jasnost pravidel
ces a 8.A	4,20	9,90	7,20	6,40	4,90	7,40
ces P 8.A	7,35	9,3	8,65	6,85	8,4	7,8



	angažovanost	dobré vztahy	učitelova pomoc	orientace na úkoly	pořádek a organizovanost	jasnost pravidel
Statistická významnost rozdílů	V	M	M	M	V	M

významný rozdíl - V

malý rozdíl - M

Statistická metoda: dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů

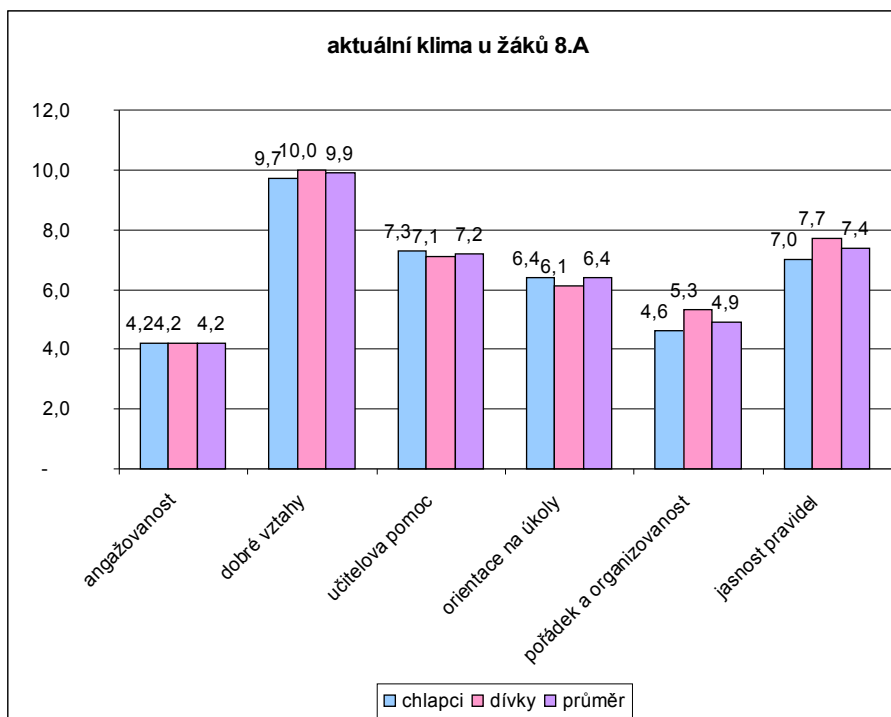
(studentův T test)

Hladina významnosti: 0,05

Výsledky šetření aktuálního klimatu ve třídě 8. A nevykazovaly v jednotlivých proměnných významné rozdíly mezi chlapci a dívkami, jak lze vyčíst z grafu č. 10.2. Můžeme tedy říci, že chlapci a dívky ve třídě 8. A vnímají aktuální klima ve své třídě téměř identicky. Z mého úhlu pohledu je to dáno tím, že v této třídě jsou velmi dobré vztahy mezi žáky, s čímž je spojena skutečnost, že žáci se mohou navzájem ovlivňovat, a tudíž mají podobné názory na věci kolem nich. Naopak nejzáporněji žáci hodnotili angažovanost. Z mého úhlu pohledu tento výsledek potvrzuje mé osobní dojmy, které jsem ve třídě během mého působení získala. Žáci o probíranou látku neprojevovali zájem. Z grafu č. 10.2 lze vyčíst, že dobré vztahy ve třídě jsou vysoké a naopak angažovanost ve třídě je nízká.

Graf č. 10.2

	angažovanost	dobré vztahy	učitelova pomoc	orientace na úkoly	pořádek a organizovanost	jasnost pravidel
chlapci	4,2	9,7	7,3	6,4	4,6	7,0
dívky	4,2	10,0	7,1	6,1	5,3	7,7
průměr	4,2	9,9	7,2	6,4	4,9	7,4



Angažovaností rozumím to, jak je žák zaujatý školní prací a jeho zájem se na práci aktivně podílet. Spojmem angažovanost je úzce spjatá i motivace, jak vnější tak vnitřní. Domnívám se, že vhodná motivace žáka může zvýšit jeho angažovanost při práci ve škole, a tudíž by bylo vhodné nejprve zjistit vhodný typ motivace a následně jej aplikovat na žáky. Samozřejmě motivace je velmi individuální záležitost, a tak bychom k tomu měli i přistupovat. S motivací jsou spojena i mnohá úskalí. Nevhodně zvolená motivace může v krajních případech žáka

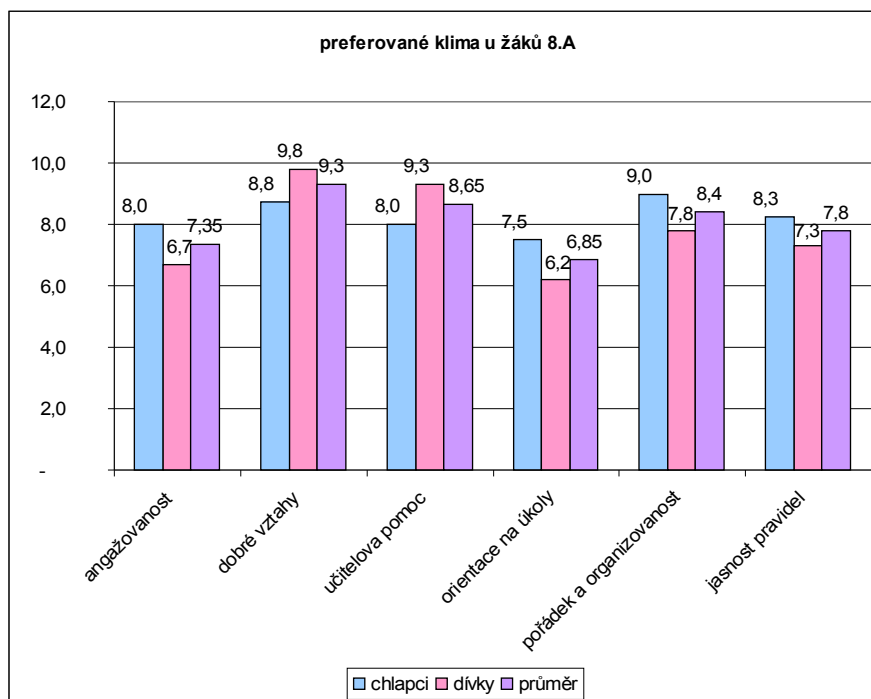
i demotivovat a snížená vnitřní motivace ho může vést ke snížení angažovanosti.

Významný rozdíl se objevil i v tom, jak žáci vnímají pořádek a organizovanost ve třídě. Domnívám se, že jejich apatie a nízká angažovanost souvisí s tím, že žáci nechápou požadavky, které jsou na ně kladeny, a pravidla, která by měli dodržovat. Zvýšením pořádku a organizovanosti je možné zvýšit i angažovanost žáků.

Výsledky šetření preferovaného klimatu ve třídě 8. A nevykazovaly v jednotlivých proměnných příliš významné rozdíly mezi chlapci a dívkami, jak lze vyčíst z grafu č. 10.3. Většina proměnných se pohybovala v podobném rozmezí hodnot. Dle mého názoru je zajímavé, že chlapci by ocenili zadávání úkolu o něco více než dívky. Mohlo by to být způsobeno tím, že chlapci v této třídě už začínají akceptovat povinnosti jako součást života, která později může pozitivně ovlivnit jejich profesní růst.

Graf č. 10.3

	angažovanost	dobré vztahy	učitelova pomoc	orientace na úkoly	pořádek a organizovanost	jasnost pravidel
chlapci	8,0	8,8	8,0	7,5	9,0	8,3
dívky	6,7	9,8	9,3	6,2	7,8	7,3
průměr	7,35	9,3	8,65	6,85	8,4	7,8



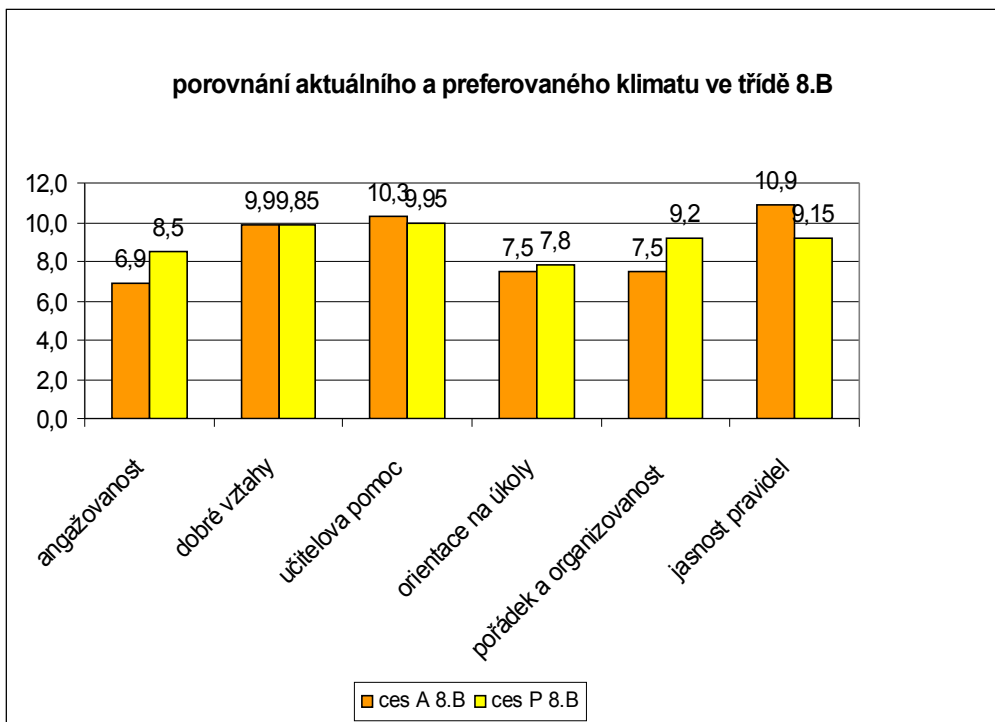
Vnímání aktuálního a preferovaného klimatu u žáků 8. A vykazovalo významné rozdíly ve dvou proměnných, v angažovanosti a pořádku a organizovanosti. Z toho dle mého názoru vyplývá, že žáci vnímají svůj kolektiv pozitivně a ve třídě se cítí dobře. Ocenili by ale větší pořádek a organizovanost ve třídě, což je hlavním úkolem učitele. Věřím, že zvýší-li se pořádek a organizovanost ve třídě vzroste i angažovanost žáků.

10.2 Porovnání aktuálního a preferovaného klimatu třídy v 8. B

Rozdíl mezi aktuálním a preferovaným klimatem ve třídě 8. B vykazoval v polovině proměnných významných rozdílů. Nevýznamné rozdíly, které jsem vyhodnotila za základě testu statistické významnosti, se objevily mezi dobrými vztahy, učitelovou pomocí a orientací na úkoly. Naopak významné rozdíly byly zjištěny u angažovanosti žáků, vnímáním pořádku a organizovanosti ve třídě a jasnosti pravidel. Angažovanost a pořádek a organizovanost by žáci uvítali vyšší a naopak snížení jasnosti pravidel by žáci nevnímali negativně. V grafu č. 10.4 jsou již zmiňované výsledky ilustrovány.

graf č. 10.4

	angažovanost	dobré vztahy	učitelova pomoc	orientace na úkoly	pořádek a organizovanost	jasnost pravidel
Statistická významnost rozdílů	V	M	M	M	V	V



	angažovanost	dobré vztahy	učitelova pomoc	orientace na úkoly	pořádek a organizovanost	jasnost pravidel
ces a 8.B	6,9	9,9	10,3	7,5	7,5	10,9
ces P 8.B	8,5	9,85	9,95	7,8	9,2	9,15

významný rozdíl - V

malý rozdíl - M

Statistická metoda: dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů

(studentův T test)

Hladina významnosti: 0,05

Jak již bylo zmíněno výše, významný rozdíl byl naměřen v oblasti pořádku a organizovanosti ve třídě, kterou by žáci uvítali vyšší.

Organizovanost je jednou z oblastí, která je plně v kompetenci učitele. Ten stanovuje pravidla a řídí vyučovací hodinu. Žáci by měli mít určitou jistotu v tom, co se bude v hodinách odehrávat a jakou v tomto procesu hrají roli. Na základě mé praxe mohu tvrdit, že je vždy vhodné žáky v úvodu hodiny seznámit s plánem, aby si mohli vytvořit představu o jejich další činnosti. *„Organizování života ve třídě – ať už se jedná o to, jak budou žáci odpovídat na otázky, jak si rozdají pomůcky nebo jak se rozdělí do malých skupin – od vás se bude vyžadovat, abyste vydávali jasné pokyny. To bude potřebné přinejmenším tak dlouho, než se žáci naučí tyto postupy provádět rutinně a automaticky.“* (Kyriacou, 2008, s. 71)

Na základě Jamese S. Cangelosiho a jeho kapitoly *„Vliv přípravy na atmosféru ve třídě a účinnost vyučování“* bych ráda uvedla několik praktických rad, které napomůžou učiteli při organizaci třídy.

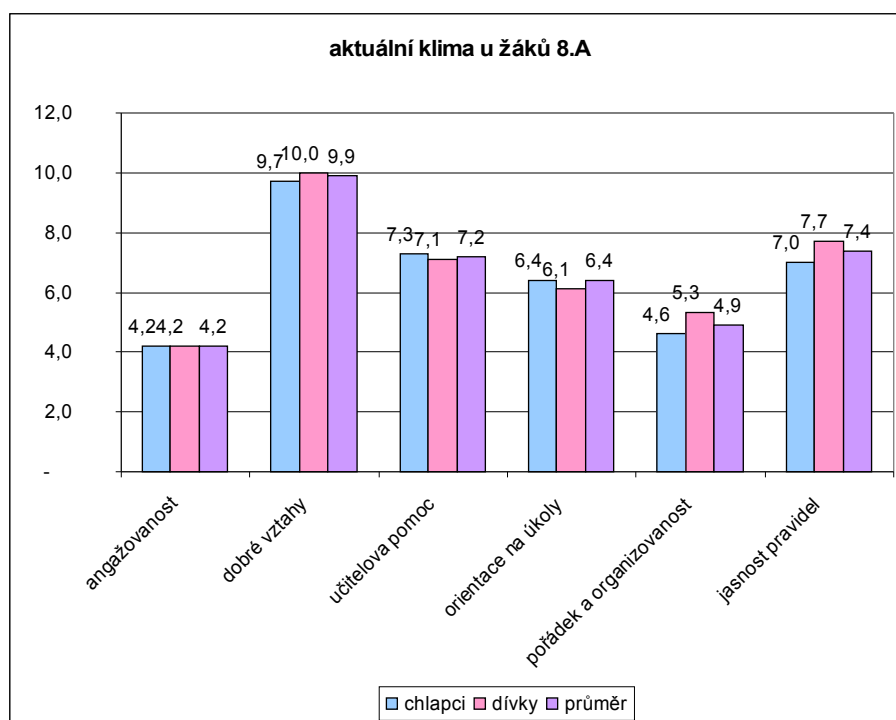
První způsob, jak přimět žáky ke spolupracujícímu chování je vypracování stručné osnovy výuky předmětu, tím žáci zjistí záměr učebních činností a to, v čem jim budou užitečné. Dále je důležité seznámit žáky se studijním plánem, ten by měl být dobře připravený, protože takový plán vytváří dojem, že i výuka je připravená. Učitel se pak může na takovýto plán odvolávat, a tím dá výuce hlubší řád.

Výsledky šetření aktuálního klimatu ve třídě 8. A nevykazovaly v jednotlivých proměnných významné rozdíly mezi chlapci a dívkami, jak lze vyčíst z grafu č. 10.5 uvedeného v přílohách. Můžeme tedy říci, že chlapci a dívky ve třídě 8. A vnímají aktuální klima ve své třídě téměř

identicky. Dle mého názoru zajímavým jevem, který se zde objevil, je vysoká jasnost pravidel ve třídě. To by mohlo mít souvislost s vysokými hodnotami zaměřujícími se na pomoc učitele. Pokud učitel jasně stanoví požadavky, které od žáků očekává, pro žáky je mnohem snazší učiteli přesně vyhovět, a to může být důvod, proč jsou obě proměnné vysoce hodnoceny samotnými žáky.

Graf č. 10.5

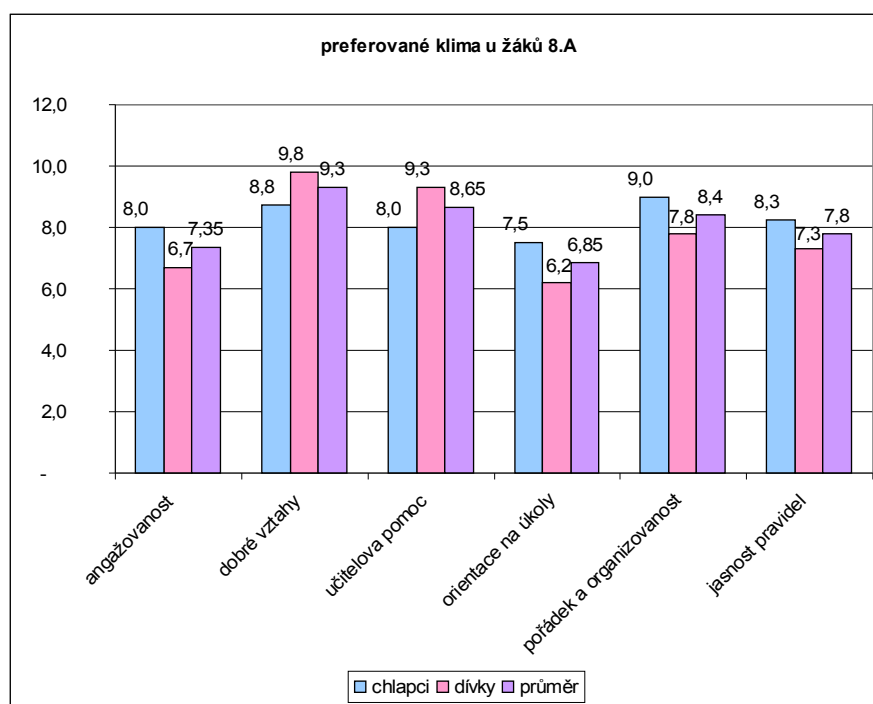
	angažovanost	dobré vztahy	učitelova pomoc	orientace na úkoly	pořádek a organizovanost	jasnost pravidel
chlapci	4,2	9,7	7,3	6,4	4,6	7,0
dívky	4,2	10,0	7,1	6,1	5,3	7,7
průměr	4,2	9,9	7,2	6,4	4,9	7,4



Výsledky šetření preferovaného klimatu ve třídě 8. A nevykazovaly v jednotlivých proměnných příliš významné rozdíly mezi chlapci a dívkami, jak lze vyčíst z grafu č. 10.6. Ve dvou proměnných by žáci ocenili zlepšení. Mezi tyto proměnné patří angažovanost a pořádek a organizovanost. Naopak o něco nižší hodnoty týkající se jasnosti pravidel by byli žáky ještě tolerováni.

Graf č. 10.6

	angažovanost	dobré vztahy	učitelova pomoc	orientace na úkoly	pořádek a organizovanost	jasnost pravidel
chlapci	8,0	8,8	8,0	7,5	9,0	8,3
dívky	6,7	9,8	9,3	6,2	7,8	7,3
průměr	7,35	9,3	8,65	6,85	8,4	7,8



Vnímání aktuálního a preferovaného klimatu u žáků 8. B vykazovalo významné rozdíly v polovině proměnných, angažovanosti, pořádku

a organizovanost a jasnosti pravidel. Poslední proměnou - jasnost pravidel by žáci tolerovali i nižší.

10.3 Porovnání aktuálního a preferovaného klimatu třídy v 8. A a 8. B

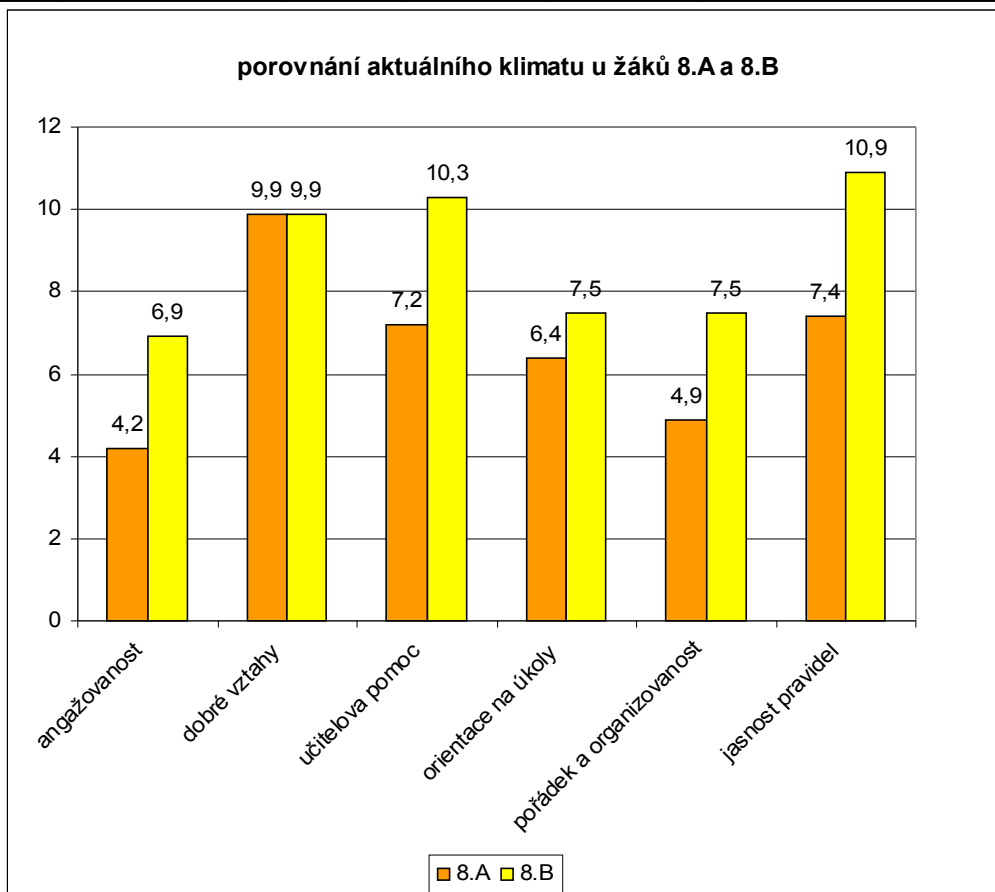
Porovnání aktuálního klimatu

Rozdíl mezi aktuálním klimatem 8. A a aktuálním klimatem 8. B vykazoval, s výjimkou jedné proměnné, statisticky významné rozdíly ve všech oblastech. Tato zjištění ilustruje graf č. 10.7. Jedinou oblastí, která nevykazovala významný rozdíl, byly dobré vztahy ve třídě, zde nebyl naměřen žádný rozdíl. Všeobecně lze říci, že vztahy jsou interakcí mezi jedinci, v našem případě mezi samotnými žáky. Z pozice učitele je naším cílem, aby vztahy ve třídě byly co nejlepší, jelikož vztahy ovlivňují nejen žákovo učení, ale také žákovo chování během výuky. Jsou významným měřítkem spokojenosti, která je našim cílem.

Jak již bylo zmíněno, bylo zde mnoho oblastí, ve kterých byly naměřeny statisticky významné rozdíly. Mezi tyto oblasti patří angažovanost, učitelova pomoc, orientace na úkoly, pořádek a organizovanost a jasnost pravidel, jak můžeme vyčíst z následujícího grafu č. 10.7.

Graf č. 10.7

	angažovanost	dobré vztahy	učitelova pomoc	orientace na úkoly	pořádek a organizovanost	jasnost pravidel
8.A	4,2	9,9	7,2	6,4	4,9	7,4
8.B	6,9	9,9	10,3	7,5	7,5	10,9



	angažovanost	dobré vztahy	učitelova pomoc	orientace na úkoly	pořádek a organizovanost	jasnost pravidel
Statistická významnost rozdílů	V	M	V	V	V	V

významný rozdíl - V

malý rozdíl - M

Statistická metoda: dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů

(studentův T test)

Hladina významnosti: 0,05

Žáci 8. A vykazovali ve všech proměnných nižší hodnoty než žáci 8. B. Dobré vztahy byly bez rozdílu, což je znázorněno v grafu č. 10.7. Skupina může být dle mého názoru soudržná z toho důvodu, aby dosáhla jak cíle, který je obohacena znalostmi a zkušenostmi, tak aby dosáhla i cíle, který může být namířen proti učiteli, jeho metodám výuky či k zábavě, kterou si žáci zpestřují vyučování. Myslím si, že třída 8. B se snaží dosáhnout vyšších znalostí, a tak jsou žáci soudržní a mají mezi sebou dobré vztahy. Tento závěr vyvozují na základě kontaktu s touto třídou. Třída byla velmi ochotná spolupracovat a žáci si během vyučování pomáhali a ve třídě vládla příjemná atmosféra. Naopak ve třídě 8. A jsem zaznamenala jiný typ soudržnosti dobrých vztahů. Žáci zaměřili svou pozornost proti učiteli a hromadně ho téměř až na výjimky ignorovali. Žáci drželi při sobě, což si myslím, že je součástí dobrých vztahů ve třídě, proto jsou i v této třídě stejně dobré vztahy mezi žáky.

Oblast, která dosáhla významných rozdílů, byla, jak žáci 8. A a 8. B vnímají jejich orientaci na úkoly. Ve třídě 8. A se ukázalo, že žáci jsou méně orientovaní na úkoly, oproti žákům v 8. B. Myslím si, že orientace žáků na úkoly má obecně klesavou tendenci. Žáci v dnešní době uvažují o svých právech více než-li o povinnostech, a tak se úkoly pro ně nestávají opakováním daného učiva, nýbrž zátěží, kterou je nutné zvládnout s co nejmenším úsilím.

Z pozice učitele nás zde čeká nelehký úkol, přimět žáky, aby si uvědomovali funkci úkolů a přestali považovat úkoly za formu trestu. Prvotní je při zadávání úkolu to, aby žáci přesně chápali, co je od nich požadováno. *„Pro úspěšné použití učebních úkolů je absolutně nezbytné, aby žákům bylo jasné, co mají dělat, a aby chápali vztah mezi úkolem a tím, co se mají*

naučit.“ (Kyriacou, 2008, s. 54) Dle mého názoru by bylo vhodné zadávat žákům úkoly, které by oni sami měli zájem vyřešit. Ze své praxe mohu uvést, že v oboru anglického jazyka se mi velmi osvědčily úkoly, ve kterých žáci mohou spolupracovat s moderními technologiemi nebo s internetem. Například vyhledat anglický text dle jejich zájmů a dále ho ve třídě interpretovat za pomoci několika vět. Z mého úhlu pohledu považuji takovýto druh úkolu pro žáka motivující, protože pozná praktické využití daného předmětu v praxi. Věřím, že takovéto úkoly by mohly alespoň částečně zlepšit orientaci žáka na úkoly.

Nejvýraznější rozdíly byly vyhodnoceny v tom, jak jsou žákům jasná pravidla, která musí dodržovat. Ve třídě 8.A žáci chápou pravidla jako nejasná a nevědí přesně, co je od nich požadováno, naopak ve třídě 8. B jsou pravidla velmi jasná a žáci přesně vědí, co mají dělat. Domnívám se, že tato proměnná hraje významnou roli, jelikož ovlivňuje i ostatní proměnné. Pokud budou žákům jasná pravidla a požadavky, je možné, že se zvýší jejich angažovanost a budou více orientovaní na úkoly, jelikož budou jasně vědět, co a jak mají dělat, včetně ohodnocení jejich výsledné práce.

Další proměnná, která vykazovala velmi významný rozdíl mezi třídou 8. A a 8. B, byla pomoc učitele. Žáci 8. A vnímají pomoc učitele jako nízkou, přičemž žáci 8. B jako vysokou. Je nutné poznamenat, že vyučující se v obou třídách liší věkem, zkušenostmi i přístupem k žákům. To také může být jeden z důvodů, proč žáci vnímají pomoc učitele tak rozdílně.

Porovnání preferovaného klimatu ve třídách 8. A a 8. B

Rozdíl mezi preferovaným klimatem 8. A a 8. B vykazoval, s výjimkou jedné proměnné, statisticky nevýznamné rozdíly ve všech oblastech. Tato zjištění ilustruje graf č. 10.8. Jedinou oblastí, která vykazovala významný rozdíl, byla jasnost pravidel.

Učitel se velmi často domnívá, že pravidla jsou dostatečně jasná a žák se jimi bude řídit. Realita ovšem bývá odlišná. Často zde chybí právě učitel. Tato skutečnost mohla způsobit, že žáci 8. A vnímají pravidla jako nejasná, zatímco ve třídě 8. B je žáci považují za jasně stanovená.

„Žáci se nejprve musí naučit, co pravidla a postupy jsou a jak se jimi mají řídit; potom musí být ochotni se jimi řídit.“ (Cangelosi, 1994, s. 127)

Dosáhnout všech těchto cílů nebývá snadné a je nutné si nejprve uvědomit, kdo má vlastně pravidla určovat. Souhlasím s Casgelosim, že pravidla by neměl stanovovat striktně pouze učitel, ale je podstatné spolupracovat se žáky. Podle Casgelosiho jsou zde čtyři způsoby, jak lze pravidla zavádět:

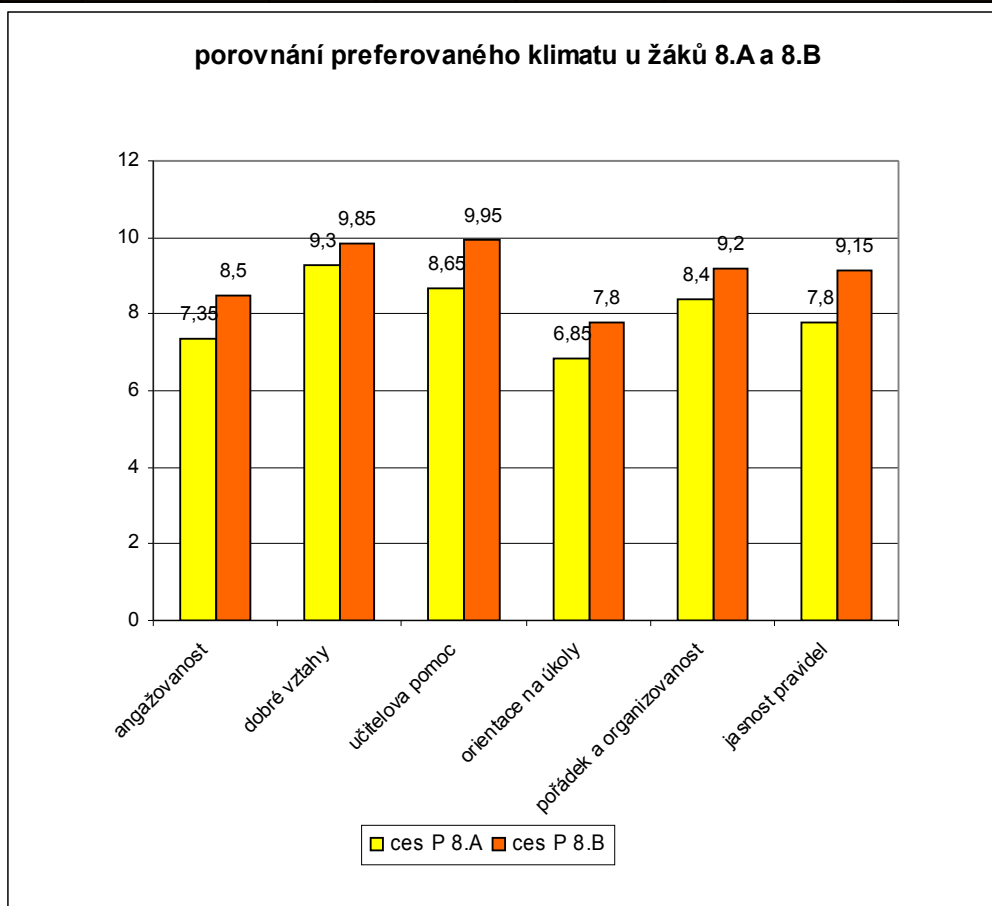
1. Vy stanovíte všechna pravidla, přičemž dbáte na to, aby byla funkční, nezbytná a aby se mezi ně nepletly rutinní postupy.
2. Všechna pravidla stanovíte sami, avšak vaše rozhodnutí je ovlivněno doporučeními žáků.
3. Pravidla navrhnou žáci a hlasují o nich. Vaším úkolem je: připravit takové uspořádání tohoto jednání, které umožní demokratické rozhodování; vést toto jednání tak, aby došlo k zavedení nezbytných funkčních pravidel; každému žákovi zajistit možnost podílet se na rozhodnutích.

4. Kombinace tří výše uvedených metod. Jedna z typických možností je tato: Vy stanovíte základní rámec pro chování a žáci se podílejí na rozhodování o konkrétnějších pravidlech v mezích tohoto obecnějšího určení.

Na základě osobní zkušenosti si myslím, že takto stanovený postup bude v praxi velmi přínosný, ráda bych ještě dodala, že je vhodné vždy stanovit pravidla na samém začátku. Seznámíme-li žáky s pravidly, která mají dodržovat, vyhneme se tím nejasnostem z jejich strany. V samém závěru je nutné připomenout všudypřítomné riziko přílišného zahlcení žáka nepodstatnými pravidly. Stane-li se tak, je možné, že žák bude vnímat i pravidla, která budou podstatná, jako zbytečná. Toto mohlo být jednou z příčin toho, že žáci 8. A vnímají pravidla jako nejasná, protože mnoho důležitých pravidel jim mohlo z tohoto důvodu uniknout.

Graf č. 10.8

	angažovanost	dobré vztahy	učitelova pomoc	orientace na úkoly	pořádek a organizovanost	jasnost pravidel
8.A	7,35	9,3	8,65	6,85	8,4	7,8
8.B	8,5	9,85	9,95	7,8	9,2	9,15



	angažovanost	dobré vztahy	učitelova pomoc	orientace na úkoly	pořádek a organizovanost	jasnost pravidel
Statistická významnost rozdílů	M	M	M	M	M	V

významný rozdíl - V

malý rozdíl - M

Statistická metoda: dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů

(studentův T test)

Hladina významnosti: 0,05

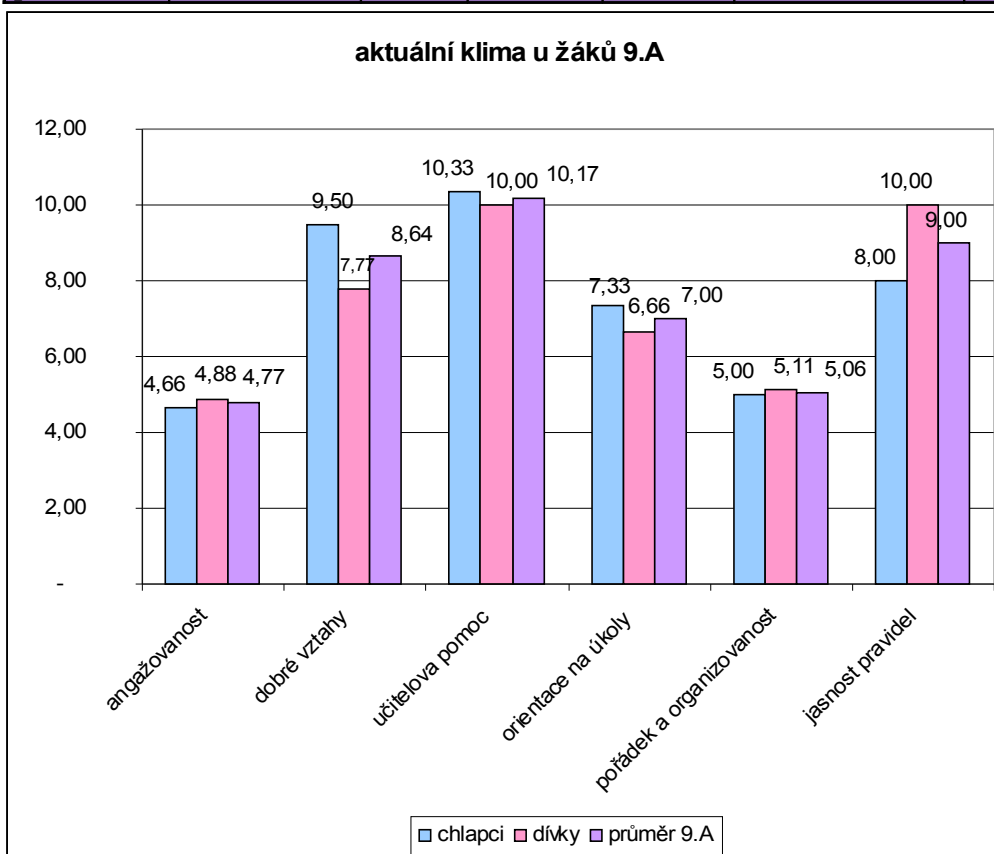
10.4 Opakované šetření – porovnání aktuálního klimatu 8. A a aktuálního klimatu 9. A

Aktuální klima 9.A

Výsledky šetření aktuálního klimatu ve třídě 9. A nevykazovaly v jednotlivých proměnných významné rozdíly mezi chlapci a dívkami, jak lze vyčíst z grafu č. 10.9. Můžeme tedy říci, že chlapci a dívky ve třídě 9. A vnímají aktuální klima ve své třídě téměř identicky. Vyskytly se zde dvě proměnné, které žáci vnímají negativně, angažovanost a jasnost pravidel. Myslím si, že výsledky těchto proměnných spolu souvisí. Předpokládám, že zvýšení pořádku a organizovanosti ve třídě by mělo za následek i zvýšení angažovanosti. Pokud budou žáci chápat organizační řád třídy a uvidí smysl v tom, co mají dělat, myslím si, že toto může být i určitá forma motivace a se zvýšením motivace zvýšíme i zájem žáků.

Graf č. 10.9

	angažovanost	dobré vztahy	učitelova pomoc	orientace na úkoly	pořádek a organizovanost	jasnost pravidel
chlapci	4,66	9,5	10,33	7,33	5	8
dívky	4,88	7,77	10	6,66	5,11	10
průměr 9.A	4,77	8,64	10,17	7	5,06	9



Porovnání aktuálního klimatu 8. A a 9. A

Rozdíl mezi aktuálním klimatem 8. A a 9. A vykazoval, s výjimkou jedné proměnné, statisticky nevýznamné rozdíly ve všech oblastech. Tato zjištění ilustruje graf č. 10.10. Jedinou oblastí, která vykazovala významný rozdíl, byla učitelova pomoc.

Tato proměnná je podstatná v tom, že je plně v kompetenci učitele a je možné na ní pracovat neustále. Je velmi důležité, aby učitel projevoval o žáka zájem, a to nejen v oblasti školní, ale také mimoškolní. Budeme-li se jako učitelé snažit, aby k nám žáci měli důvěru, bude pak mnohem snazší odhalit problémy, které se ve třídě mohou vyskytnout. Mezi takovéto problémy lze zařadit například šikanu. Šikana je negativním fenoménem dnešního školství a je nutné jí předcházet. Domnívám se, že pokud žáci budou mít důvěru ke svému učiteli a budou věřit v jeho ochotu a schopnost jim pomoci, bude v budoucnu odhalování šikany snazší, než tomu bylo doposud. Je samozřejmé, že je to dlouhodobá záležitost a vybudování si důvěry k učiteli vyžaduje ochotu jak ze strany učitele, tak ze strany žáka.

Hovoříme-li o pomoci učitele během vyučování, je podstatné věnovat se pokrokům, které žák udělal, a zaujmout vhodný postoj k žakovým faktickým chybám. *„Obecně je lepší poskytnout konkrétní pomoc, která souvisí s úkolem, než kritizovat výkon žáka nebo žáka samotného.“* (Kyriacou, 2008, s. 89) Tato skutečnost vyvolá v žákovi pocit, že učitel je na jeho straně, a nebude mít obavy s ním jednat. Dalším významným bodem je, aby učitel vystupoval jako autorita, ale na straně druhé by neměl autority zneužívat. *„Má-li žák těžkosti, musíte také dát pozor, aby vaše chování nepůsobilo povýšeně.“* (Kyriacou, 2008, s. 89) Povýšené chování v žákovi vzbudí spíše strach a nedůvěru a posune učitele o krok zpět.

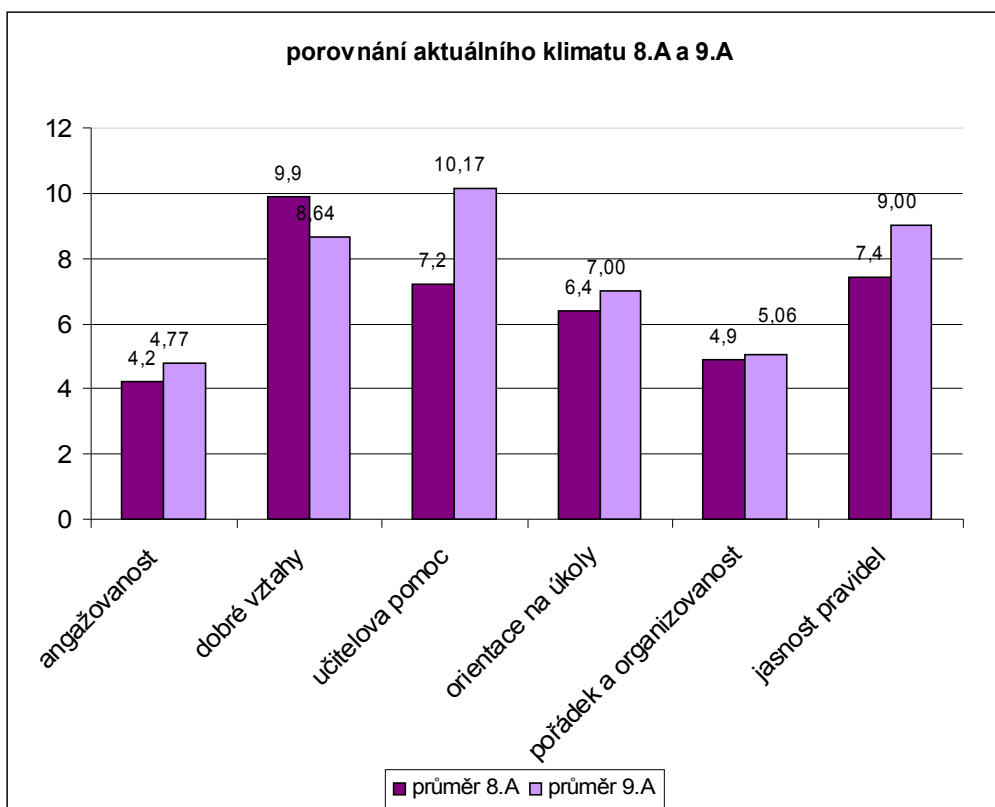
Graf č. 10.10

CES A - 8. A

	angažovanost	dobré vztahy	učitelova pomoc	orientace na úkoly	pořádek a organizovanost	jasnost pravidel
chlapci	4,2	9,7	7,3	6,4	4,6	7
dívký	4,2	10	7,1	6,1	5,3	7,7
průměr 8.A	4,2	9,9	7,2	6,4	4,9	7,4

CES A - 9. A

	angažovanost	dobré vztahy	učitelova pomoc	orientace na úkoly	pořádek a organizovanost	jasnost pravidel
chlapci	4,66	9,5	10,33	7,33	5	8
dívký	4,88	7,77	10	6,66	5,11	10
průměr 9.A	4,77	8,64	10,17	7	5,06	9



	angažovanost	dobré vztahy	učitelova pomoc	orientace na úkoly	pořádek a organizovanost	jasnost pravidel
Statistická významnost rozdílů	M	M	V	M	M	M

významný rozdíl - V

malý rozdíl - M

Statistická metoda: dvouvýběrový t-test s nerovností rozptylů

(studentův T test)

Hladina významnosti: 0,05

10.5 Porovnání výzkumů

Pro větší názornost jsem se rozhodla porovnat svůj výzkum s již existujícím výzkumem Jana Laška, který taktéž využíval dotazníků CES. Lašek prováděl výzkum v 8. třídách na školách ve Smiřicích, Doudlebách, Hronově, Náchodě, Hořicích, Pardubicích a Hradci Králové. Výzkum byl zadán 502 žákům a byl publikován v roce 2001.

Vybrala jsem si výzkum Jana Laška z několika důvodů. Prvním důvodem je, že výzkum byl proveden taktéž v 8. třídě. Dalším důvodem je přibližné geografické umístění výzkumu – svůj výzkum jsem provedla v Jaroměři, která také patří do Královehradeckého kraje. Posledním důvodem, který mě vedl k výběru tohoto výzkumu, je zájem zjistit, zdali se vnímání žáků od roku 2001 změnilo.

Rozdíl mezi aktuálním klimatem Laška a aktuálním klimatem v mém výzkumu vykazoval v polovině proměnných vyšší hodnoty, jak lze vyčíst z grafu č. 10.11. Mezi tyto hodnoty patří jasnost pravidel, dobré vztahy a učitelova pomoc. Domnívám se, že tyto proměnné spolu souvisí, pokud budou žákům zadána jasná pravidla, která mají dodržovat, budou lépe

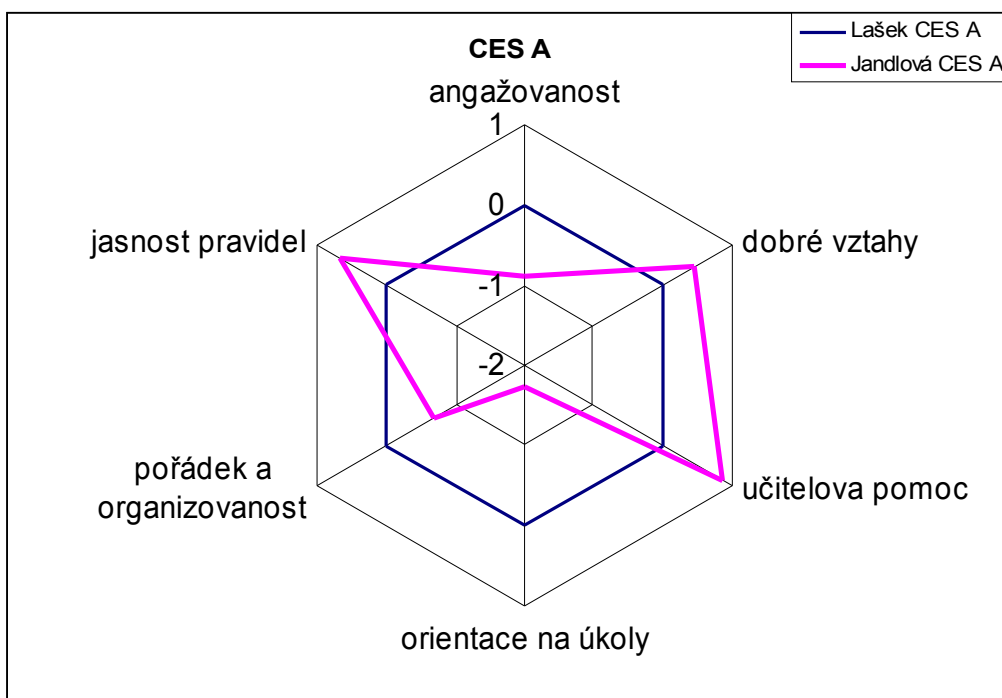
spolupracovat s učiteli. Tato celková situace napomáhá lepším vztahům ve třídě. Myslím si, že výsledky těchto proměnných se liší od Laškových, protože od roku 2001 se ve školství stále více klade důraz na kooperaci a zlepšování vztahů nejen mezi samotnými žáky, ale také na vztah žáka s učitelem.

Naopak nižší hodnoty oproti Laškově výzkumu vykazuje angažovanost, orientace na úkoly a pořádek a organizovanost. Výrazně odlišný rozdíl lze spatřit v orientaci žáků na úkoly. Z mého úhlu pohledu tento výsledek prezentuje skutečnost, že tendence žáků plnit zadané úkoly je rok od roku nižší. Dříve byli žáci více ochotní plnit úkoly a brali to jako součást výuky, dnes spíše očekávají, že veškeré vzdělávání probíhá ve škole.

Graf č. 10.11

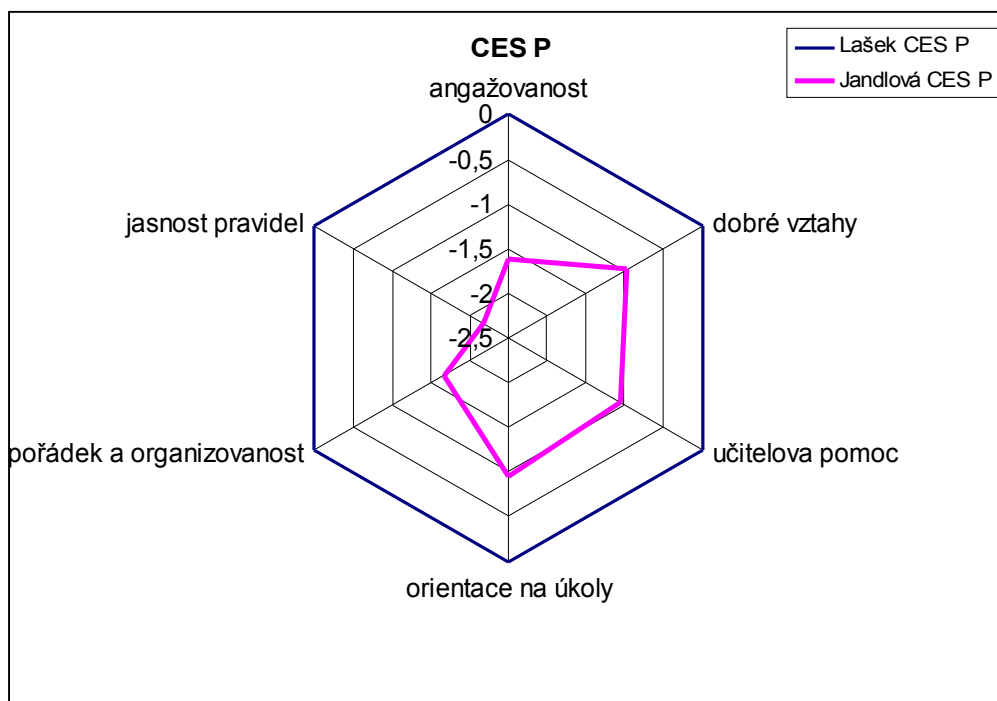
Hodnoty získané na základě dotazníků CES, ze kterých vyplývají tyto výsledky jsou uvedené v přílohách.

	Lašek CES A	Jandlová CES A	rozdíl Lašek - Jandlová	Lašek CES P	Jandlová CES P	rozdíl Lašek - Jandlová
angažovanost	6,29	5,39	-0,9	9,62	8	-1,62
dobré vztahy	9,4	9,89	0,49	10,6	9,63	-0,97
učitelova pomoc	8,39	9,24	0,85	10,51	9,45	-1,06
orientace na úkoly	8,66	6,92	-1,74	8,36	7,4	-0,96
pořádek a organizovanost	7	6,32	-0,68	10,53	8,85	-1,68
jasnost pravidel	8,55	9,21	0,66	10,64	8,45	-2,19



Rozdíl mezi preferovaným klimatem Laška a preferovaným klimatem v mém výzkumu vykazoval ve všech proměnných výrazné rozdíly, jak lze vyčíst z grafu č. 10.12. Tato skutečnost je dle mého názoru velmi zajímavá. Žáci v dnešní době chtějí méně než žáci přibližně před 10 lety. Myslím si, že to může být způsobeno tím, že žáci příliš nevěří ve velké zlepšení a jsou skeptičtí.

Graf č. 10.12



Porovnání výzkumu Jana Laška s výzkumem v této diplomové práci vykazoval rozdíly. Aktuální klima se lišilo v polovině proměnných, jasnosti pravidel, učitelově pomoci a dobrých vztazích. Preferované klima se lišilo ve všech bodech. Domnívám se, že to může být způsobeno rozdílnými preferencemi žáků dnes a před 9 lety.

11. Ověření hypotéz

1. rovina

V první rovině jsem porovnávala aktuální a preferované klima žáků 8. A a 8. B ke dvěma základním oblastem – řízení třídy a třídnímu kolektivu.

H1: Žáci nejsou spokojeni s charakteristikami klimatu, které se vztahují k řízení třídy.

Žáci 8. A jsou spokojeni s charakteristikami vztahujícími se k řízení třídy. H1 není platná, hovoříme-li o žácích 8. A, rozdíly mezi aktuálním a preferovaným klimatem v oblasti učitelovy pomoci a jasnosti pravidel nedosáhly významných statistických rozdílů, jak ilustruje graf č. 10.1.

Žáci 8. B jsou spokojeni s charakteristikami vztahujícími se k řízení třídy. H1 není platná, hovoříme-li o žácích 8. B, rozdíly mezi aktuálním a preferovaným klimatem v oblasti učitelova pomoc nedosáhly významného statistického rozdílu, ale naopak rozdíl v oblasti jasnosti pravidel dosáhl významného rozdílu v tom smyslu, že by žákům nevadilo, kdyby pravidla nebyla tak jasně zadávána. Zmíněné skutečnosti lze vyčíst grafu č. 10.4.

H2: Žáci preferují lepší vztahy ve třídě než vztahy aktuálně vnímané.

Žáci 8. A i 8. B jsou spokojeni se vztahy ve třídě, a není tedy nutné je zlepšovat. Nebyl zde prokázán statisticky významný rozdíl mezi aktuálními vztahy ve třídě a preferovanými vztahy ve třídě, což znázorňuje graf č. 10.8, tudíž H2 není platná v 8. A a 8. B. Tato informace

poukazuje na skutečnost, že žáci jsou spokojeni v kolektivu, což je pozitivní informace pro učitele.

2. rovina

Ve druhé rovině jsem porovnála aktuální a preferované klima u žáků 8. A a 8. B z hlediska kázně. Do oblasti kázně jsem zařadila pořádek a organizovanost a jasnost pravidel. Bližší vysvětlení k tomuto výběru proměnných je uvedeno v kapitole Hypotézy.

H3: Žáci v 8. B budou vnímat aktuální pořádek a organizovanost ve třídě jako vyšší než žáci 8. A.

Žáci 8. B vnímají aktuální pořádek ve třídě jako vyšší než žáci 8. A, tudíž H3 je platná. Platnost hypotézy potvrzují informace z grafu č. 10.7. Tento výsledek mi potvrdil informace, které jsem získala od kantorů, kteří působí v této třídě. Třída 8. A je kázeňsky méně zvladatelná, což může mít souvislost právě s pořádkem a organizovaností ve třídě.

H4: Žáci 8. B budou aktuálně vnímat jasněji pravidla ve třídě než žáci 8. A.

Žáci 8. B vnímají pravidla jasněji než žáci 8. A, což lze vyčíst z grafu č. 10.7 z toho vyplývá, že H4 je platná. Domnívám se, že pokud jsou pravidla ve třídě jasně stanovená, zlepšuje se i kázeň ve třídě. Velmi podstatné je, aby žáci jasně věděli, co smí a co ne a zachovali se dle toho.

3. rovina

Ve třetí rovině jsem porovnála aktuální preference té třídy, která dosáhla nižších výsledků. Předmětem mého zájmu bylo zjistit, zdali se změnila poměry ve třídě během jednoho roku zejména v jejich

angažovanosti a vztazích, které mezi sebou mají. Tyto hypotézy jsem si zvolila na základě informací od učitelů, kteří ve třídě vyučují.

H5: Žáci v 9. A budou angažovanější než v osmém ročníku.

Žáci v 9. A nejsou angažovanější než byli v 8. ročníku. Z toho vyplývá, že H5 není platná. Nebyl prokázán statisticky významný rozdíl, jak lze vidět v grafu č. 10.10.

H6: Žáci 9. A budou mít mezi sebou lepší vztahy, než měli v osmém ročníku.

Žáci mají mezi sebou o něco málo horší vztahy než v 8. ročníku, ale rozdíl se ukázal jako statisticky nevýznamný, tudíž H6 není platná. Tento nevýznamný rozdíl v oblasti dobrých vztahů ilustruje graf č. 10.10.

12. Řešení přispívající ke zlepšení klimatu třídy

Klima třídy je složitou součástí každé třídy. V předešlém výzkumu se vyskytly určité oblasti klimatu, které by žáci rádi zlepšili. Významné rozdíly se vyskytly v angažovanosti, pořádku a organizovanosti a jasnosti pravidel. Učitel je ten, který má velmi významný vliv na klima třídy, a tak jsem se rozhodla zde uvést možná řešení a postupy, které by učitel mohl použít, aby klima ve své třídě zlepšil.

12.1 Angažovanost

Jedním z prvků klimatu třídy, který by žáci rádi zlepšili, je angažovanost. Domnívám se, že zvýšení motivace bude mít za následek zvýšení angažovanosti.

Dle mého názoru je velmi podstatné, aby učitel vždy ocenil snahu žáka. Je-li žák chválen, stoupá i jeho motivace a chuť plnit zadané úkoly. „Ocenění snahy studenta zahrnuje pozitivní osobní reakci ze strany učitele, což zahrnuje: „Udělal jsi něco, co... Obdivuji...Jsem vděčný za...Překvapilo mě to...“ raději než neemotivní „Chystám se říci něco, co tě potěší...Výborně.““ Přeloženo z originální anglické publikace *Teacher Leadership and Behavioural Management*. (Robertson, 2002, s. 35) Robertson také přichází s tvrzením, že osobní reakce je pro žáka přínosnější. Toto tvrzení znázornil na následujících příkladech: „Přišel jsi s perfektním návrhem Paule.“ je dle Robertsona lepší, než pochvala typu „Podívej se co můžeš udělat, když se kolem pořád neflákáš?“ Na základě mých zkušeností ze základní školy vím, že běžnější je druhý typ pochvaly, který dle mého názoru pochvalou ani není. Doporučila bych učitelům ve třídách 8. A a 8. B, aby více oceňovali žákovskou práci na základě pozitivních osobních reakcí, a tím žáky více motivovali a angažovali je do výuky.

Myslím si, že by bylo vhodné do výuky zařadit i určité formy odměn. Odměny máme dvojího charakteru, materiální a nemateriální. „**Materiální odměny.** Jsou tvořeny dobrými známkami, dobrými hodnoceními, body a hvězdičkami, privilegii, zvláštní odpovědností nebo poukázkami. Na základní i střední škole čas navíc a kladné dopisy domů jsou velmi oceňovány. **Nemateriální odměny.** Tyto odměny se skládají z takových věcí, jakými jsou například pozornost učitele, chválení, učitelova podpora, pozornost spolužáků (hlavně ta pozitivní, přátelská) a pozornost a pochvala odjinud, jako například od jiných vychovatelů a celé školy.“ (Fontana, 1994, s. 76) Předcházející úryvek byl přeložen z anglického originálu *Managing Classroom Behaviour*.

Je všeobecně známo, že každý žák reaguje na jiný typ odměny. Je tedy důležité se snažit vysledovat, který typ odměny je žádoucí u konkrétního žáka. Domnívám se, že motivace je klíčová v souvislosti s angažovaností žáků. Doporučovala bych tedy učitelům tříd 8. A a 8. B, aby se zaměřili na individualitu žáků a jejich potřeby z hlediska oceňování jejich práce.

12.2 Pořádek a organizovanost

Další oblastí, která byla vyhodnocena žáky jako nedostačující, byl pořádek a organizovanost. Žáci by ocenili, aby ve třídě vládl větší pořádek a organizovanost. Domnívám se, že v takovéto situaci by učitel měl jasně dát najevo svou autoritu a odbornou způsobilost, aby se u žáků zvýšilo vnímání pořádku a organizovanosti ve třídě. *„Pokud svým jednáním žákům dáváte najevo, že svému tématu nebo předmětu rozumíte, že o svůj předmět máte opravdový zájem a že dokážete dovedně organizovat jejich učební činnosti, budou vaši žáci uznávat vaše dovednosti vyučovat.“* (Kyriacou, 2008, s. 101) Domnívám se, že řešení je pouze v kompetenci učitele. Učitel by měl věnovat zvýšenou pozornost hlavně plánování, a to jak plánování dlouhodobému, tak plánování krátkodobému.

Dlouhodobé plánování zahrnuje zejména plánování celého školního roku. Krátkodobé plánování zahrnuje zejména plánování jednotlivých hodin. Myslím si, že důvod, proč žáci považují pořádek a organizovanost v jejich třídě jako nízkou, je právě problém v plánování. *„Dobře připravený plán studia může vytvořit dojem, že samotná výuka je kvalitně strukturovaná. Během školního roku se učitel může na plán odvolávat. Obecně se dá říci, že čím více úsilí věnujeme právě přípravě, tím méně námahy budeme muset vynaložit během hodin na zajištění hladkého průběhu vyučování.“* (Kašpárková, 2003,

s. 55) Učitel by se měl pečlivě věnovat jak přípravě každé vyučovací hodiny, tak i struktuře výuky během roku. Ze své praxe mohu potvrdit, že pokud žáky seznámíme s obsahem toho, co se budou učit na začátku roku, ale zejména na začátku každé vyučovací hodiny, vzbudí to v nich dojem důvěryhodnosti učitele a organizovanosti. Dle mého názoru by učitelé měli mít vždy na paměti, že musí vzbudit v žákovi pocit, že vše je naplánované, a tím posílit vnímání pořádku ve třídě. *„Způsob, kterým jsou plánovány a organizovány vyučovací hodiny, má značný vliv nad kontrolou třídy. Jasně nepřipravené hodiny, kdy se učitel nesystematicky přehrabuje v materiálech před hodinou, je začátek konce. Taková je i hodina, která obsahuje příliš mnoho materiálů. Je tu učitel, který se v tom utápí, třída je zmatená a frustrovaná při zmatečném vysvětlování těžké látky. Pravidelné nedodělávání zadaných úkolů během zvonění se zde objevuje poměrně často .“* Předcházející úryvek byl přeložen z anglického originálu *Managing Classroom Behaviour*. (Fontana, 1994, s. 31)

Fontana také ve stejné publikaci uvádí několik rad, jak takovéto situaci předejít. První věcí, kterou by měl učitel vést v patrnosti, je seznámení žáka s cílem hodiny a přínosem, který z ní vyplývá. Druhou radou je, aby učitel zaznamenával práci žáků měřitelným způsobem. Další doporučení nabádá učitele, aby zajistil adekvátní příležitosti pro praktické aktivity. Takovéto aktivity zabrání volné chvíli. Zde právě platí, že by takovéto aktivity měly být velmi dobře připravené. Dalším doporučením je delegování třídní rutiny z učitele na žáky. To dává žákům najevo, že učitel jim důvěřuje.

Dle Fontany by se měl učitel zabývat problémy samotných žáků, s čímž jsou spojeny jasné a srozumitelné strategie, které krize vyřeší.

Učitel by také neměl zapomínat věnovat svou pozornost spravedlivě všem žákům ve třídě. To žákům dává najevo, že učitel o ně má zájem a zajímá se o jejich práci. Dále Fontana varuje učitele před porovnáváním žáků, které může snadno vést k problémům, týkajících se kontroly celé třídy. Do patrnosti by se také mělo dostat známkování. Fontana doporučuje používání optimistických symbolů (např. „smajlíků“) a přívětivých slov. Dalším doporučením je, aby učitel vždy dodržel, co slíbil. Domnívám se, že tento bod je klíčový, protože žákům ukáže, že ve třídě vládne pořádek. Jedním z posledních bodů je, aby učitel věnoval pozornost tomu, co se děje ve třídě, a také to zhodnotil. Myslím si, že pokud se učitel bude věnovat dění ve třídě, může předejít i tak závažným problémům, jakým je například šikana.

Závěrem bych ráda uvedla, že pořádek a organizovanost byl vyhodnocen zejména v 8. A jako nedostatečný. Z tohoto důvodu jsou zde uvedeny způsoby, jak je možné situaci zlepšit. Jedním z těchto způsobů je věnovat pozornost plánování. Je zde uvedeno také několik rad, které zmiňuje Fontana ve své originální publikaci *Managing Classroom Behaviour*. Pokusila jsem se pojmout pořádek a organizovanost třídy z širšího úhlu pohledu, což velice vhodným způsobem bylo nastíněno právě v již zmíněné publikaci. Fontana se opírá o mnoho oblastí, a tak se dle mého názoru jeho rady vztahují i na oblast pořádku a organizovanosti ve třídě.

12.3 Jasnost pravidel

Poslední oblastí klimatu třídy, kterou by žáci rádi zlepšili, je jasnost pravidel. Zejména v 8. A se žáci potýkají s tím, že neví, co se od nich očekává a jaká pravidla mají dodržovat.

Z mého úhlu pohledu je tato situace nejnáze řešitelná, v porovnání s angažovaností a pořádkem a organizovaností. Zde je hlavním úkolem učitele, aby nejprve on sám daná pravidla stanovil a dále je žákům podal co nejkonkrétněji a nejjasněji. Je-li žák potrestán za něco, co nevěděl, že je proti pravidlům, bude tuto situaci vnímat velmi negativně. Tento fakt se pak může odrazit například i v jeho přístupu k učiteli nebo škole jako celku.

Fontana ve své publikaci *Managing Classroom Behaviour* chápe pravidla jako součást dobré organizace. Pravidla by měla být jasná, jasně viditelná a aplikovaná. Měla by být také realistická, vztahující se k potřebám školní skupiny a žáci by je měli vnímat jako spravedlivá. Je nutné brát v patrnosti také skutečnost, že situace ve skupině se mění, a tak by na to také měla reagovat pravidla. Posledním bodem, který je vhodný zmínit, je, že žáci by měli mít možnost se na pravidlech podílet. Tím je myšleno zejména to, že se k nim mohou vyjadřovat a účastnit se jejich vytváření.

Závěrem bych ráda dodala, že pravidla jsou základním stavebním kamenem školství a každé třídy. Jejich přesné definování by měl každý učitel promyslet a žáky s pravidly seznámit. Budou-li žáci s pravidly obeznámeni, nenastane situace, že by byl žák potrestán za něco, co nevěděl, že je zakázáno. Doporučila bych tedy, aby se učitelé zamysleli nad tím, jak jsou pravidla stanovena, zdali je žáci chápou a také jestli s nimi souhlasí a jsou s nimi dostatečně obeznámeni.

13. Závěr

Klima třídy je bezesporu důležitou oblastí, které by měl učitel věnovat pozornost. Dnešním trendem je klima co nejvíce zlepšovat, a tak se domnívám, že tato skutečnost v budoucnu výrazně zkvalitní a zefektivní české školství.

Tato diplomová práce si kladla za cíl zjistit aktuální a preferované vnímání klimatu na základní škole. Předmětem mého zájmu se stali žáci 8. ročníků, jelikož se domnívám, že toto období začínající puberty je v životě žáka velmi podstatné.

Teoretická část se zabývá definováním samotného klimatu třídy v návaznosti na atmosféru a prostředí. Prostor jsem věnovala i vymezení školní třídy, učitele a žáka, což slouží k lepšímu pochopení celé problematiky. Podstatným krokem ke zjišťování klimatu je zvolení vhodného přístupu, který bude co nejvíce vyhovovat daným cílům a typu výzkumu. Při této příležitosti bych také ráda zmínila kapitulu syntéza materiálů, kde jsou uvedeny knihy, které mi byly velmi přínosné během celé práce. Poslední kapitola tohoto oddílu se věnuje tvorbě klimatu na základní škole, což je nedílná součást této problematiky.

Výzkumná část se věnuje zjištění aktuální a preferované podoby klimatu třídy. Předmětem mého zájmu se staly dvě třídy. Jedna z nich dosahovala spíše vyšších hodnot, druhá třída nižších. Třídy jsem vyhodnotila individuálně, jak z hlediska aktuálního klimatu, tak z hlediska klimatu preferovaného. Třídy jsou následně dány do kontrastu navzájem. Po prvotním výzkumu jsem se na základě výsledků rozhodla

zopakovat výzkum aktuálního klimatu ve třídě, která dosáhla nižších hodnot. Cílem tohoto dodatečného šetření bylo zjistit směr, kterým se dále bude klima ve třídě ubírat. V závěru jsem se rozhodla výzkum porovnat s již existujícím výzkumem Jana Laška. Jelikož jsem se během výzkumu setkala s mnohými otázkami, vztahujícími se ke klimatu, rozhodla jsem se tyto otázky zodpovědět návrhy možných řešení, která by mohla vést ke zlepšení klimatu ve třídě.

Během psaní této diplomové práce jsem si kladla mnoho otázek, na které jsem postupně nacházela odpovědi. Prozkoumala jsem klima ve dvou třídách základní školy. Významné informace jsem získala i díky opakovanému šetření. V této diplomové práci jsou naznačeny určité způsoby, které by mohly vést ke zlepšení klimatu ve třídě. Považuji však za velkou výzvu, aby tyto způsoby byly ještě obohaceny o další, které zde zmíněny nebyly. Klima třídy je doposud stále neprobádané, a tak se domnívám, že každý malý krok vedoucí k jeho zlepšení bude v budoucnosti krokem nesmírně velkým.

14. Použitá literatura

ČÁP, Jan; MAREŠ, Jiří. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál, 2001. 655 s. ISBN 80-7178-463-X.

LAŠEK, Jan. *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*, Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. 161 s. ISBN 80-7041-088-4

KYRIACOU, Chris: *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*, Praha: Portál, 2008. 155 s. ISBN 978-80-7367-434-2

CANGELOSI, James S. *Strategie řízení třídy: Jak získat a udržet spolupráci žáků při výuce*, Praha 8: Portál, 1994, 290 s. ISBN 80-7178-014-6

ŠVEC, Vlastimil, et al. *Vybrané kapitoly z obecné didaktiky : Klima třídy jako důležitý faktor efektivity výuky*. Brno : MU, 2004. 95 s. ISBN 80-210-2798-3.

PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ Eliška; MAREŠ Jiří. *Pedagogický slovník*, Praha: Portál, 2008, 322 s. ISBN 978-80-7367-416-8

PRŮCHA, Jan. *Učitel: současné poznatky o profesi*, Praha: Portál, 2002, 160 s. ISBN 80-7178-621-7

AUGER, Marie Herese; BOUCHARLAT, Christiane. *Učitel a problémový žák*, Praha: Portál, 2005, 128 s. ISBN 80-7178-907-0

ZŠ NA OSTROVĚ JAROMĚŘ. *ZŠ Jaroměř, na Ostrově* [online]. 2006 [cit. 2010-05-27]. zsostrv.cz. Dostupné z WWW: <<http://www.zsostrv.cz>>.

KAŠPÁRKOVÁ, Jana. *Některé další faktory podílející se na tvorbě vyučovacího klimatu*, Pedagogická orientace 2003, č. 3, s 55–61, ISSN 1211-4669

GRECMANOVÁ, Helena. *Vyučovací klima*, Pedagogická orientace 2003, č. 2, s. 2–21. ISSN 1211-4669.

ROGERS, Bill; KYRIACOU, Chris. *Teacher Leadership and Behaviour Management : A humanistic view of discipline*. Londýn : Paul Chapman publishing, 2002. 160 s. ISBN :9780761940203.

ROBERTSON, John; ROGERS, Bill. *Teacher Leadership and Behaviour Management : The Boss, the Manager and the Leader: approaches to dealing with disruption*. Londýn : Paul Chapman publishing, 2002. 150 s. ISBN 0761940197.

GOWER, Roger; PHILIPS Diane; WALTERS, Steve. *Teaching Practice Handbook : New Edition*, Oxford: Macmillan Heinemann, 1995. vii. 215 s. ISBN 0-435-24059-5

FONTANA, David: *Managing Classroom Behaviour*, PBS Books, 1994, 192 s. ISBN 185433123X

15. PŘÍLOHY

PŘÍLOHA Č. 1 (AKTUÁLNÍ A PREFEROVANÁ PODOBA DOTAZNÍKŮ)

- Aktuální klima dívek v 8. A

CES A - Dívky 8. A						
	medián	modus	rozptyl	variační šíře	směrodatná odchylka	průměr
angažovanost	4	4	0,4	2	0,63	4,22
dobré vztahy	10	10	0,89	4	0,94	10
učitelova pomoc	8	4 ; 10	6,32	6	2,51	7,11
orientace na úkoly	6	4 ; 6	3,21	5	1,79	6,11
pořádek a organizovanost	6	4 ; 6	1,78	4	1,33	5,33
jasnost pravidel	8	10	4,84	6	2,2	7,78

- Aktuální klima chlapců v 8. A

CES A - Chlapci 8. A						
	medián	modus	rozptyl	variační šíře	směrodatná odchylka	průměr
angažovanost	4	4	0,4	2	0,63	4,22
dobré vztahy	10	10	2,17	4	1,47	9,87
učitelova pomoc	8	8	2,17	4	1,47	7,78
orientace na úkoly	6	6	1,58	4	1,26	6,44
pořádek a organizovanost	4	4	0,89	2	0,94	4,67
jasnost pravidel	7	6 ; 8	2,67	6	1,63	7

- Preferované klima u dívek v 8.A

CES P - Dívky 8.A						
	medián	modus	rozptyl	variační šíře	směrodatná odchylka	průměr
angažovanost	6	4	9,78	8	3,13	6,67
dobré vztahy	10	10	3,06	6	1,75	9,78
učitelova pomoc	10	10	4,45	6	2,11	9,33
orientace na úkoly	6	6	1,28	4	1,13	6,22
pořádek a organizovanost	6	6 ; 12	10,17	8	3,19	7,78
jasnost pravidel	8	6 ; 8	1,78	4	1,33	7,33

- Preferované klima u chlapců v 8.A

CES P - Chlapci 8.A						
	medián	modus	rozptyl	variační šíře	směrodatná odchylka	průměr
angažovanost	8	6 ; 8	4	6	2	8
dobré vztahy	9	10	3,94	6	1,98	8,75
učitelova pomoc	8	6 ; 10	7	8	2,65	8
orientace na úkoly	6	6	6,75	8	2,6	7,5
pořádek a organizovanost	10	10	7	8	2,65	9
jasnost pravidel	8	8	1,44	4	1,2	8,2

- Aktuální klima u dívek v 8.B

CES A - Dívky 8.B						
	medián	modus	rozptyl	variační šíře	směrodatná odchylka	průměr
angažovanost	4	4	6,76	8	2,6	5,8
dobré vztahy	10	10;12	5,6	8	2,37	10
učitelova pomoc	12	12	3,29	6	1,81	10,9
orientace na úkoly	8	8	3,24	6	1,8	7,4
pořádek a organizovanost	7,5	8	4,09	6	2,02	7,1
jasnost pravidel	12	12	3,4	6	1,84	11

- Aktuální klima u chlapců v 8.B

CES A - Chlapci 8.B						
	medián	modus	rozptyl	variační šíře	směrodatná odchylka	průměr
angažovanost	8	8	4,09	7	2,02	7,1
dobré vztahy	10	10	3,56	6	1,89	9,8
učitelova pomoc	12	12	6,56	8	2,56	10,8
orientace na úkoly	8	8	3,04	6	1,74	7,6
pořádek a organizovanost	7,5	6 ; 10	5,69	8	2,39	7,9
jasnost pravidel	12	12	3,21	5	1,79	10,7

- Preferované klima u dívek v 8.B

CES P - Dívky 8.B						
	medián	modus	rozptyl	variační šíře	směrodatná odchylka	průměr
angažovanost	10	10	4,31	8	2,08	9,17
dobré vztahy	10	10	2,31	4	1,52	9,83
učitelova pomoc	11	12	4,56	6	2,13	10,33
orientace na úkoly	8	8	2,67	6	1,63	8
pořádek a organizovanost	10	10	2,75	6	1,66	9,5
jasnost pravidel	9	10	2,97	6	1,72	8,83

- Preferované klima u chlapců v 8.B

CES P - Chlapci 8.B						
	medián	modus	rozptyl	variační šíře	směrodatná odchylka	průměr
angažovanost	8	8	5,42	8	2,32	7,82
dobré vztahy	10	10	2,63	6	1,62	9,91
učitelova pomoc	10	12	8,05	8	2,84	9,64
orientace na úkoly	8	10	4,96	6	2,23	7,64
pořádek a organizovanost	10	10	4,63	6	2,15	8,91
jasnost pravidel	8	8	2,99	5	1,73	9,09

- Aktuální klima u dívek v 9.A

CES A - Dívky 9.A						
	medián	modus	rozptyl	variační šíře	směrodatná odchylka	průměr
angažovanost	4	4	1,88	4	1,37	4,89
dobré vztahy	8	6,8	6,62	8	2,57	7,78
učitelova pomoc	10	12	4,44	6	2,11	10
orientace na úkoly	6	6,8	1,78	4	1,33	6,67
pořádek a organizovanost	6	6	0,99	2	0,99	5,11
jasnost pravidel	10	10	3,56	6	1,89	10

- Aktuální klima u chlapců v 9.A

CES A - Chlapci 9.A						
	medián	modus	rozptyl	variální šíře	směrodatná odchylka	průměr
angažovanost	4	4	0,89	2	0,94	4,67
dobré vztahy	10	10	3,42	6	1,85	9,5
učitelova pomoc	11	12	3,89	6	1,97	10,33
orientace na úkoly	8	8	4,89	8	2,21	7,33
pořádek a organizovanost	5	4;6	1	2	1	5
jasnost pravidel	8	4;12	9,33	8	3,06	8

- Aktuální a preferované klima ve třídě 8.B - dosažené hodnoty

CES P - 8.B						
žák	angažovanost	dobré vztahy	učitelova pomoc	orientace na úkoly	pořádek a organizovanost	jasnost pravidel
1	10	10	12	8	10	8
2	8	10	12	6	6	8
3	12	10	9	10	10	12
4	10	12	12	8	10	12
5	4	8	11	4	6	8
6	8	10	10	10	10	11
7	8	10	4	10	12	7
8	8	11	4	10	12	8
9	6	6	10	6	8	10
10	4	12	12	4	6	8
11	8	10	10	8	8	8
12	10	10	12	10	12	10
13	10	10	12	8	10	10
14	10	12	12	8	8	8
15	10	10	12	10	8	8
16	8	12	10	8	10	6
17	8	8	10	6	10	10
18	4	12	12	4	6	8
19	8	8	6	8	8	10
20	12	8	12	8	10	8
21	10	10	10	10	10	6
22	12	8	10	8	10	12
23	8	10	6	8	12	10

CES A - 8.B

žák	angažovanost	dobré vztahy	učitelova pomoc	orientace na úkoly	pořádek a organizovanost	jasnost pravidel
1	8	12	12	6	4	10
2	6	12	12	8	8	12
3	4	12	12	8	6	12
4	8	10	12	8	10	10
5	4	10	12	6	6	12
6	8	10	12	8	12	12
7	8	8	12	10	10	12
8	8	10	12	10	10	12
9	11	6	4	4	7	7
10	6	8	8	8	6	8
11	8	10	12	8	8	12
12	4	10	6	6	4	6
13	8	10	10	4	8	10
14	12	12	12	8	10	12
15	6	12	12	10	6	12
16	4	8	12	6	10	10
17	4	12	11	6	7	12
18	4	12	12	8	8	12
19	4	10	10	8	4	12
20	4	4	12	10	6	12

- Aktuální a preferované klima ve třídě 8.A - naměřené hodnoty

CES P - 8.A

žák	angažovanost	dobré vztahy	učitelova pomoc	orientace na úkoly	pořádek a organizovanost	jasnost pravidel
1	12	10	10	6	12	6
2	12	12	12	8	12	8
3	4	10	10	6	6	6
4	4	8	10	6	4	8
5	6	10	6	4	8	6
6	4	10	10	6	6	8
7	6	6	6	8	4	6
8	8	12	12	6	12	10
9	4	10	8	6	6	8
10	6	8	6	6	4	6
11	8	6	10	10	10	8
12	10	6	4	12	10	8

PREFERENCE VE VNÍMÁNÍ KLIMATU TŘÍDY NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

13	8	10	12	6	6	8
14	6	8	6	4	8	8
15	6	10	10	6	10	8
16	8	12	6	6	12	10
17	12	10	10	10	12	10

CES A - 8.A

žák	angažovanost	dobré vztahy	učitelova pomoc	orientace na úkoly	pořádek a organizovanost	jasnost pravidel
1	6	10	8	8	4	6
2	4	10	4	6	6	6
3	4	8	8	6	4	6
4	4	10	10	8	6	10
5	4	10	6	9	4	10
6	4	12	10	4	8	10
7	4	10	4	4	4	8
8	4	10	10	4	6	10
9	4	10	4	6	6	4
10	4	8	8	6	4	6
11	4	10	10	6	4	7
12	4	8	6	6	4	6
13	4	10	8	8	6	8
14	4	10	6	4	6	10
15	4	8	8	8	4	6
16	6	10	10	6	6	8
17	4	12	6	8	4	4
18	4	12	8	6	4	8

- Porovnání výzkumu s Laškem

	Lašek CESA	CES A	rozdíl Lašek - Jandlová	Lašek CES P	CES P	rozdíl Lašek - Jandlová
angažovanost	6,29	5,39	-0,9	9,62	8	-1,62
dobré vztahy	9,4	9,89	0,49	10,6	9,63	-0,97
učitelova pomoc	8,39	9,24	0,85	10,51	9,45	-1,06
orientace na úkoly	8,66	6,92	-1,74	8,36	7,4	-0,96
pořádek a organizovanost	7	6,32	-0,68	10,53	8,85	-1,68
jasnost pravidel	8,55	9,21	0,66	10,64	8,45	-2,19

PREFERENCE VE VNÍMÁNÍ KLIMATU TŘÍDY NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

- data sesbírané z celé třídy včetně průměru

CES A - 9.A						
žák	angažovanost	dobré vztahy	učitelova pomoc	orientace na úkoly	pořádek a organizovanost	jasnost pravidel
1	6	10	8	8	4	6
2	4	10	4	6	6	6
3	4	8	8	6	4	6
4	4	10	10	8	6	10
5	4	10	6	9	4	10
6	4	12	10	4	8	10
7	4	10	4	4	4	8
8	4	10	10	4	6	10
9	4	10	4	6	6	4
10	4	8	8	6	4	6
11	4	10	10	6	4	7
12	4	8	6	6	4	6
13	4	10	8	8	6	8
14	4	10	6	4	6	10
15	4	8	8	8	4	6
16	6	10	10	6	6	8
17	4	12	6	8	4	4
18	4	12	8	6	4	8
19	8	12	12	6	4	10
20	6	12	12	8	8	12
21	4	12	12	8	6	12
22	8	10	12	8	10	10
23	4	10	12	6	6	12
24	8	10	12	8	12	12
25	8	8	12	10	10	12
26	8	10	12	10	10	12
27	11	6	4	4	7	7
28	6	8	8	8	6	8
29	8	10	12	8	8	12
30	4	10	6	6	4	6
31	8	10	10	4	8	10
32	12	12	12	8	10	12
33	6	12	12	10	6	12
34	4	8	12	6	10	10
35	4	12	11	6	7	12
36	4	12	12	8	8	12
37	4	10	10	8	4	12

PREFERENCE VE VNÍMÁNÍ KLIMATU TŘÍDY NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

38	4	4	12	10	6	12
----	---	---	----	----	---	----

Průměr: 5,394737 9,894737 9,236842 6,921053 6,315789 9,210526

CES P - 9.A

	angažovanost	dobré vztahy	učitelova pomoc	orientace na úkoly	pořádek a organizovanost	jasnost pravidel
1	12	10	10	6	12	6
2	12	12	12	8	12	8
3	4	10	10	6	6	6
4	4	8	10	6	4	8
5	6	10	6	4	8	6
6	4	10	10	6	6	8
7	6	6	6	8	4	6
8	8	12	12	6	12	10
9	4	10	8	6	6	8
10	6	8	6	6	4	6
11	8	6	10	10	10	8
12	10	6	4	12	10	8
13	8	10	12	6	6	8
14	6	8	6	4	8	8
15	6	10	10	6	10	8
16	8	12	6	6	12	10
17	12	10	10	10	12	10
18	10	10	12	8	10	8
19	8	10	12	6	6	8
20	12	10	9	10	10	12
21	10	12	12	8	10	12
22	4	8	11	4	6	8
23	8	10	10	10	10	11
24	8	10	4	10	12	7
25	8	11	4	10	12	8
26	6	6	10	6	8	10
27	4	12	12	4	6	8
28	8	10	10	8	8	8
29	10	10	12	10	12	10
30	10	10	12	8	10	10
31	10	12	12	8	8	8
32	10	10	12	10	8	8
33	8	12	10	8	10	6
34	8	8	10	6	10	10

PREFERENCE VE VNÍMÁNÍ KLIMATU TŘÍDY NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

35	4	12	12	4	6	8
36	8	8	6	8	8	10
37	12	8	12	8	10	8
38	10	10	10	10	10	6
39	12	8	10	8	10	12
40	8	10	6	8	12	10
Průměr:	8	9,625	9,45	7,4	8,85	8,45